

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění, kombinované bakalářské studium

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**PROHLUBOVÁNÍ EMPATIE  
V INTERNÍM DRAMATICKOVÝCHOVNÉM PROJEKTU**

**Vanda Gabrielová**

Vedoucí práce: Prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Oponent práce: Mga. Roman Černík

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: Bc.

Praha, 2020

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts Extramural Bachelor Four-year Studies Drama Education

Drama Education

**BACHELOR THESIS**

**DEEPENING EMPATHY**

**IN AN INTERNAL DRAMA EDUCATION PROJECT**

**Vanda Gabrielová**

Supervisor: Prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Oponent: Mga. Roman Černík

Date of Defense:

Academic Degree: Bc.

Prague, 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

**Prohlubování empatie v interním dramatickovýchovném projektu**

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne 30. 7. 2020

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.

## Evidenční list

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že jí vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

Jméno	Instituce	Datum	Podpis

## **Abstrakt**

**Bakalářská práce mapuje** přípravu dramatickovýchovného projektu s názvem „Síla empatie“, pro skupinu mládeže ve věku 15 - 20 let. Na empatii v této práci autorka nahlíží jako na schopnost, kterou lze tréninkem prohlubovat a rozvíjet. Tato schopnost umožňuje porozumění druhým lidem, ale i sobě samým. V přípravě jednotlivých lekcí se opírá o techniky aktivního naslouchání a o metodu nenásilné komunikace (NVC) představenou americkým psychologem a mediátorem Marshalllem Rosenbergem. Pro dramatickovýchovný projekt využívá literární předlohy Blade Runner od Philipa K. Dicka.

## **Klíčová slova**

Empatie, konstrukt, schopnost, aktivní naslouchání, popis, hodnocení, pocity, potřeby, prosby, nenásilná komunikace, dramatická situace, příběh, konflikt, hra, vstupování do role, improvizace, literární předloha, science fiction, struktura kurzu, reflexe.

## **Abstract**

**This Bachelor's thesis maps** the preparation of a theater project for youth aged 15-20 called "The Power of Empathy." The author considers empathy a skill which can be deepened and developed by training. This skill enables an individual to understand others as well as themselves. The individual lessons utilize the technique of active listening and the method Nonviolent Communication (NVC) developed by the American psychologist and mediator Marshall Rosenberg. The drama project uses the literary model of the book *Blade Runner* by Philip K. Dick.

## **Key Terms**

Empathy, construct, skills, active listening, description, judgment, feelings, needs, nonviolent communication, dramatic situation, story, conflict, game or drama, getting into role, improvisation, literary model, science fiction, course structure, reflections.

<b>1. ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b>	<b>11</b>
2.1. Dramatická výchova	11
2.2. Empatie	13
2.3. Aktivní naslouchání	15
2.4. Nenásilná komunikace	17
<b>3. DESIGN PROJEKTU „SÍLA EMPATIE“</b>	<b>22</b>
3.1. Cílová skupina	22
3.2. Zkušenost s dramatickou výchovou	23
3.3. Stanovení cílů	24
3.4. Literární předloha	25
3.5. Rozbor	29
<b>4. REALIZACE PROJEKTU</b>	<b>35</b>
4.1. Lekce 1	35
4.2. Lekce 2	36
4.3. Lekce 3	38
4.4. Lekce 4	40
4.5. Lekce 5	41
4.6. Lekce 6	43
4.7. Lekce 7	44
4.8. Lekce 8	46
4.9. Lekce 9	47
4.10. Lekce 10	48
<b>5. ZÁVĚR</b>	<b>50</b>
<b>6. SEZNAM LITERATURY A PRAMENY</b>	<b>52</b>
<b>7. PŘÍLOHY</b>	<b>55</b>

## 1. ÚVOD

**Cílem práce je** představit ucelený metodický postup přípravy interního dramatického výchovného projektu od výběru tématu *Prohlubování empatie* po reflexi přípravy jednotlivých lekcí. V úvodní části osvětluji důvod zvoleného tématu. Další část práce je **rozčleněna do tří kapitol**. První kapitola se týká představení pojmů, se kterými v programu pracuji. V této části představuji vybrané aspekty dramatické výchovy, pojem empatie, aktivní naslouchání a metodu nenásilné komunikace (NVC). Tato část má za úkol přinést čtenáři vhled do postupů na projektu, aby tak mohl posoudit aplikaci cvičení a technik v samotných lekcích.

Druhá kapitola je věnovaná přípravě projektu "Síla empatie". Čtenáře seznamuji s postupem jednotlivých kroků, definováním cílů a výběru literární předlohy. V této části sdílím také zkušenost z procesu, protože nahlížením na projekt z různých úhlů pohledu se práce postupně proměňovala až do současné podoby.

Poslední kapitola popisuje detailně deset lekcí, včetně volby záměru, cílů, cvičení a technik. S ohledem na rozsah práce jsou z lekcí vynechané rozechřívací hry, některá uvolňovací a hlasová cvičení. Důraz zde kladu na formulaci otázek v reflexi, díky kterým účastníci pojmenovávají a ukotvují nabyté zkušenosti a dovednosti na poli komunikace.

**O čem je empatie? O umění rozumět pocitům druhých, umění se vcítit do hrdiny a prožívat s ním celý jeho příběh, umění rozumět sám k sobě.** „Vyzout se z vlastních bot a umět si nazout cizí“<sup>1</sup>, tak popisuje empatii americký sociolog a pedagog Sam Richards. Dar, který jsme obdrželi od přírody. Věřím, že právě díky tomuto bohatství, jsme na této zemi byli schopni přežít miliony let, přestože nás evoluce nezaopatřila ostrými drápy, silnými zuby, hbitostí, nebo rychlostí. Naší evoluční výhodou se stala spolupráce a prosociální chování.

Rodiče se dokážou postarat o své potomky do jejich dospělosti. Malé děti napodobují emoční reakce svého okolí. Kolemjdoucí pomůže staré ženě nastoupit do autobusu. Kamarád si vyslechne příběh svého přítele. A v některých situacích se tak ale nestane. Rodiče nezvládnou postarat se o svého potomka. Dítě nereaguje na emoční projevy lidí ze svého okolí. Staré ženě nikdo nepomůže. Kamarád přerušuje vyprávění se slovy: „Příteli, to znám, když jsem...“. Zatímco v prvních situacích je empatie zastoupena, dokážeme si představit i realnost druhé verze. Jsou situace, kdy lidská schopnost empatie není využita, často se jedná o emočně náročné situace.

---

<sup>1</sup> A radical experiment in empathy. *Ted.com* [online]. [cit. 2020-07-07]. Dostupné z: [https://www.ted.com/talks/sam\\_richards\\_a\\_radical\\_experiment\\_in\\_empathy](https://www.ted.com/talks/sam_richards_a_radical_experiment_in_empathy)



Během studia o komunikaci, emocích a skupinové dynamice se mi do rukou dostala případová studie z mediace. V té době jsem o mediaci nevěděla vůbec nic a pojem byl pro mne úplně nový. Nezahálela jsem. Po přečtení několika odborných textů na toto téma, jsem brzo nastoupila do půlročního výcviku mediace vedeného Asociací mediátorů ČR (ASMČR). Věděla jsem, že se mediací v budoucnosti nechci profesně věnovat, ale spíše se obohatit o nové poznatky a dovednosti. Na konci výcviku mi bylo jasné, že tohle je cesta, po které chci jít dál a učit se v tomto přístupu. Zároveň jsem si také uvědomovala, jak tato cesta, na první pohled snadná, je ve své podstatě velice zapeklitá. Vyžaduje totiž od role mediátora jisté schopnosti.

Mediaci můžeme pojmenovat jako řešení sporů mimosoudní cestou. Vedle účastníků sporu je zde také přítomen mediátor, tedy nestranný člověk, který stojí vně konfliktu. Pokud odhlédneme od zapsaného mediátora, kterého definuje 202/2012 Sb. Zákon o mediaci, takovým člověkem může být kdokoliv z nás. Může to být učitel, který napomáhá vyřešit spor mezi studenty, kolega v pracovním konfliktu, partner při řešení rodinných neshod aj. Jeho rolí je pomoci zainteresovaným lidem navzájem si porozumět a najít řešení, které by vyhovovalo oběma stranám.

Rolí mediátora je vytvořit bezpečné prostředí, aktivně naslouchat stranám, snažit se porozumět, co se skrývá za slovy a reformulovat věty tak, aby druhého nezraňovaly, ale naopak vedly k porozumění a spolupráci. Mediátor se stává jistým tlumočnickem mezi účastníky. Tato role vyžaduje silnou empatii a to ve dvou rovinách. Vyžaduje, aby byl mediátor citlivý vůči sobě. Díky porozumění vlastnímu prožívání dokáže zůstat mimo konflikt, nenechá se "strhnout" emocemi ostatních, dokáže zůstat nestranný a nepřichází s vlastním řešením situace jako arbitr. Druhou rovinou je porozumění stranám v konfliktu. Mediátor se dokáže vcítit do člověka a porozumět nenaplněným potřebám a motivaci, které nejsou na první pohled vůbec zřejmé. Využívá techniky aktivního naslouchání, aby pomohl stranám formulovat jejich potřeby a zároveň, aby jedna strana dokázala porozumět jednání a reakcím druhé strany.

Mediace, změnila můj pohled na svět. Byla jsem svědkem situace, kdy skrze porozumění a citlivosti mediátorů dokázali účastníci nahlédnout na situaci očima druhého. Konflikt, který na první pohled vypadal, jako neřešitelný případ kdy, aby jeden mohl vyhrát, musí druhý prohrát, se rozpustil. Na konci mediačních setkání účastníci neseseděli vedle sebe jako ozbrojení válečníci, ale jako spolupracující partneři. Ve mně se prohloubilo přesvědčení o neexistenci dobrého a špatného.

Před mediátorským výcvikem jsem se považovala za velice empatického člověka. Postupně jsem v simulovaných trénincích mediace zjišťovala, že moje představa o empatii je dosti mylná. Při snaze zrcadlit pocity druhého, nebo parafrázovat sdělení, jsem dostávala mnohokrát negativní zpětnou vazbu. Měnil se mi obraz, co to znamená být opravdu

empatický. Začala jsem proto hledat v literatuře a dostupných kurzech, jak prohlubovat tuto schopnost. Jedním z kurzů se stala nenásilná komunikace, která se využívá při řešení konfliktů a probační mediaci. Tato koncepce, o kterou se v práci opírám, byla vytvořena Marshallm Rosenbergem v 60. letech. Přínosem tohoto modelu je konkrétní popis postupu a tréninku, který napomáhá v porozumění sobě i druhým. Nejedná se pouze o teoretické východisko, ale o práci podpořenou padesátiletou praxí ve vyjednávání a sporech a využívanou po celém světě.

Přestože M. Rosenberg využíval při tréninku různých metafor a loutek, zůstává tato metoda v povědomí pouze úzkého okruhu mediátorů, učitelů, psychologů a manažerů. Trénink a nácvik samotných dovedností je totiž náročný a vyžaduje od účastníků silnou motivaci proč se na kurz přihlásit. V tomto ohledu vnímám nevýhodu NVC. Při hledání tématu pro bakalářskou práci jsem se proto rozhodla přijmout výzvu a přinést takový program, který by účastníka dokázal vtáhnout a zároveň mu nabídnul dostatečný prostor k prohlubování empatie formou aktivního naslouchání a metod NVC.

Klíčem ke splnění úkolu mi byla dramatická práce. Příběhová rovina otevírá účastníkům prostor pro hru, experimentování, objevování sebe sama a vlastního prožívání. Účastníci jsou vedeni příběhem, který sami dotváří vstupováním do rolí. Zároveň se v programu seznamují s divadelními prvky a s metodou nenásilné komunikace. Obě oblasti se tak stávají pilíři této práce.

## 2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pokud chceme vyjádřit empatii, vyžaduje to od nás porozumět situaci, chápat slova druhého, rozeznat pocity, které druhý prožívá a reagovat empatickým projevem. Jedná se o komplexní dovednost. Každý den jsme vystavováni novým situacím, na které reagujeme na základě naší předchozí zkušenosti, temperamentu a charakteru. Abychom své jednání změnili tak, jak si přejeme, nestačí nám pouze znalosti o empatickém projevu, ale vyžaduje to změnu v našich reakcích a mluveném projevu. Dramatická výchova se zde stává prostředkem, jak empatii vědomě prohlubovat.

### 2.1. Dramatická výchova

V této části se zaměřuji na důležité aspekty dramatické výchovy, které považuji v přípravě programu za důležité. Jedná se o učení prožitkem, význam konfliktu, hru v roli a přístup učitele, který program vede.

Dramatická výchova je založena na **učení zkušeností** „tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Jejím základem je prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.“ (Machková, 2018, s. 94) V nastolené situaci má účastník díky přímé zkušenosti a následné reflexi možnost prozkoumávat děj, mezilidské vztahy a vlastní jednání. Přestože se nastolená situace odehrává ve hře, jeho emoce a pocity jsou reálné. Pokud účastník pozitivně zvládne fiktivní situaci, například najde cestu z konfliktu s druhou postavou, dokáže s větší pravděpodobností najít řešení i v obdobné reálné situaci. V našem případě při práci s empatií se může jednat o reakce na člověka v emočním rozpoložení, který potřebuje být vyslyšen apod.

Do situací vstupují účastníci přes **příběh**. Na ten můžeme nahlížet nejen jako na sled událostí, ale také, jak uvádí Peterka (2001), na neslýchané události, které způsobují předem nepředvídatelnou změnu výchozí situace. „Událostní potenciál spočívá v překročení (časoprostorové, noetické, mravní, psychologické, sociální) hranice dosavadního stavu světa směrem k protikladu.“ (Machková 2007, s. 9) Protiklady se zde myslí například smrt a život, chudoba a bohatství apod. Příběh vytváří pohyb a vyzývá postavy k akci s nejistým koncem. Nejistý výsledek příběhu vytváří v divákovi napětí. Bylo pro mne důležité, abych zvolila takovou předlohu, která účastníky nastolenými událostmi vtáhne do hry a aktivizuje je.

V dramatické práci je jádrem příběhu **konflikt**. Ten je také neoddělitelnou součástí našeho života. „Složité konfliktní situace často pramení z chybně vyložených informací nebo jejich nedostatku; dotčení jedinci jsou přinejmenším zmateni či zaskočení. Situaci vnímají jako krizovou, konflikt považují za negativní a destruktivní proces” (Šišková 2012, s. 61) Tento společný prvek dramatické výchovy i života mi byl inspirací postavit projekt na takovém příběhu, který v sobě bude obsahovat náročnější emoční situace a protichůdné postoje rolí. Právě v konfliktních situacích může být projev empatie jedním z cest jak problémové situace vyřešit. Konflikt je přirozeným jevem ve společnosti. Latinský výraz *conflictus* znamená *sražení se*. Neřešený konflikt narušuje vztahy mezi účastníky, brání spolupráci, emočně vyčerpává. Snaha o vyhýbání se konfliktu má za následek, že se konflikt vrací a může mít až destruktivní tendence. Na druhé straně můžeme konflikt vnímat jako hybatele změny, impuls k přehodnocení vztahů a nastolení nového řádu. Projektem bych také ráda přispěla k tomu, aby účastníci získali pozitivní přístup ke konfliktu, dokázali vidět jádro problému a hledat pro něj nová řešení.

Novou zkušenost získávají účastníci **skrze hru**. Ta má primárně za úkol vytvářet bezpečné prostředí. Jednání postav nenesou reálné dopady. Hra má „charakter experimentu a průzkumu. Proto je důležitým prvkem hry opakování a variace nebo vytváření takových řad témat a námětů, aby určitý problém byl nazírán, zkoumán a zakoušen z různých hledisek.” (Machková 2018, s. 97) Přestože v popisu lekcí neuvádím variace a opakování cvičení, vycházím z předpokladu, že pokud si účastník potřebuje vyzkoušet situaci znovu, učitel mu tuto zkušenost zajistí.

Základním mechanismem učení se empatii je **hra v roli**. Díky ní vstupuje účastník do fiktivní situace a jedná. „Hra v roli dovoluje prožít teď a tady i to, co je dítěti nedostupné, a poznávat nejen vnější projevy, ale i postoje a city druhých, rozvíjí tedy empatii” (Machková 2018, s. 97) Fiktivnost situace umožňuje získávat přímou zpětnou vazbu od druhých postav, hra v roli naopak pomáhá účastníkům se od postav odprostit a vnímat tak situaci s větším odstupem. Správně vedená hra a reflexe vyžaduje od učitele citlivost a profesionální přístup.

Nejedná se jen o to, jak učitel zadává cvičení a vede reflexe, ale jak s žáky komunikuje také v obecné rovině. Program, který je zaměřený na empatii, by proto měl vést učitel, který sám dokáže empatii nabídnout. Měl by zachovávat **partnerský přístup**. E. Machková uvádí partnerství ve vztahu s dalšími pojmy jako je kooperace, komunikace, tolerance a empatie. Projevuje se v celkovém sociálním klimatu ve skupině. Prokazuje se tím, že člověk dokáže mít porozumění pro druhé se všemi jeho vlastnostmi. Autorka upozorňuje, že velký vliv na vztahy mezi dětmi mají samotní dospělí, resp. učitelé ve škole. Jsou to oni, kteří mohou přinášet povzbudivé klima do třídy, podporu a toleranci. (Machková 2017) Je proto důležité, aby principy, které si účastníci zkouší v projektu, reflektoval sám

učitel. Podle výzkumu Jamese C. Cangelosiho je jedním z faktorů pozitivního klimata například to, zda učitel používá více popisný nebo hodnotící jazyk. Rozdíl uvádím na příkladu z knihy Strategie řízení třídy (Cangelosi 2000, s. 93):

Příklad popisného vyjadřování: *Čtyřletý Tomáš ukazuje paní učitelce Matáskové svůj výkres. Ta zvolá: Ty zelené a hnědé barvy na tvém obrázků mi připomínají les!*

Příklad posuzujícího způsobu vyjadřování: *Čtyřletá Karolína ukazuje paní učitelce Noskové jeden ze svých obrázků. Paní Nosková zvolá: No to je nádhera, Karolíno, to je krásný obrázek! Ty jsi výborný umělec!*

Umět rozlišovat mezi popisem a hodnocením je prvním krokem v aplikaci metody NVC. Cílem je vést účastníky k citlivosti, uvědomovat si jaká slova používají ve vyjadřování a jak mohou být výroky přijímány druhou stranou. Pokud sám učitel nedokáže rozlišovat, kdy hodnotí a kdy popisuje, budou s tímto principem bojovat i samotní žáci. Rozdílu mezi popisem a hodnocením se věnuji dále v kapitole 1.4.3. o nenásilné komunikaci.

## 2.2. Empatie

Psychologický slovník uvádí empatii jako „schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby“. Šířejí pak rozvádí, že se jedná o „umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby,... chápat o co usiluje, čemu se chce vyhnout...“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 138) V tomto smyslu, je pro empatii potřebné nejen zrcadlit emoce, ale mít hlubší porozumění pro jednání a motivy druhého.

Milan Nakonečný ve své publikaci *Emoce* dává důraz na sociální funkci. „Spoluprožívání přináší následně další pocity, jako je například lítost. Takový stav může předcházet různým nedorozuměním a konfliktům, a naopak může vyvolávat snahu druhému pomoci.“ (Nakonečný 2012, s. 368) Právě z tohoto důvodu se touto schopností zabývají kliničtí psychologové, probační pracovníci, kteří pracují s lidmi ve výkonu trestu.

Daniel Goleman vidí klíč empatie v sebeuvědomění: „Čím otevřenější jsme k vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat city ostatních“ (Goleman 2011, s. 95) Důkaz představuje na příkladech lidí, kteří trpí alexithymií, tedy neschopností vyjadřovat vlastní emoce a vcítění. Alexithymikové jsou „naprosto ztraceni, když se pokoušejí přijít na to, jak se cítí někdo z jejich blízkých. Trpí jakousi emoční hluchotou.“ (tamtéž) Jsou to lidé, kteří si nevšimnou neverbálních znaků u druhých, nezaznamenají významnosti tónu v hlase, ani nezaregistrují výmluvné mlčení nebo chvění prstů.

Milan Nakonečný zmiňuje také pojem *estetická empatie*, tedy estetické vcítování se do přírodních jevů nebo i do obsahu a formy uměleckých děl. Vnímání objektů v člověku vyvolává emoční reakce, které si do díla nebo krajiny promítá. „Zda jde primárně o empatii nebo projekci, nelze spolehlivě určit, ale lze říci, že tu jde o vcítění se do fyziognomie uměleckého nebo jiného objektu, které na základě asociací vyvolává určitý emocionální účinek.” (Nakonečný 2012, s. 370)

O účincích empatického vyjádření hovoří ve svém programu *Nenasilný podcast* Petr Holík a Petr Sucháček. „Dobře mířená empatie, umožní člověku v emocích, aby mohl na své emoce získat náhled a postupně je zpracovat.”<sup>2</sup> Člověk, který je v emoci, potřebuje dostatečný prostor a empatickou reakci. Co si lze pod empatickou reakcí představit? Autoři postupně představují a na ukázkách demonstrují různé reakce člověka, který se snaží o empatii. Rozlišují reakce na ty, co pomáhají a na ty, co naopak k empatii nevedou. Tyto reakce můžeme jednotně shrnout pod pojem aktivní naslouchání.

#### **Reakce, která pomáhá:**

- Zůstat ticho a naslouchat (nechat druhého mluvit),
- normalizovat pocity druhého,
- reflektovat pocity a potřeby (vidět za slova),
- parafrázovat (vlastními slovy říct, co jsem slyšel/a).

#### **Čemu se vyhnout:**

- Bagatelizovat, zlehčovat,
- převádět pozornost na sebe,
- dávat nevyžádané dobré rady,
- hodnotit, diagnostikovat, nálepkovat,
- odmítat pocity druhého,
- dát se strhnout emocemi,
- sympatizovat.

---

<sup>2</sup> Empatie, jak na to? [online]. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: <https://nenasilnakomunikace.org/empatie-jak-na-to>

## 2.3. Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je „způsob komunikace, ve kterém je zahrnuta posluchačova ochota a snaha podívat se na problém očima druhého. Pokusit se porozumět, co mluvčí přesně říká, cítí a dělá“ (Sadalla, Henriques, Holmberg 1996, s. 99)

Tento pojem rozpracoval Thomas Gordon v práci *Parent Effectiveness Training*. Jedná se o „proces, kde posluchač vysílá zpět mluvčímu to, co je podle jeho názoru podstatou přijatého sdělení jak po stránce obsahové, tak pocitové. Aktivní naslouchání tedy není pouhým přesným opakováním slov mluvčího, ale spíše vyjádřením vlastního chápání jeho sdělení jako určitého významového celku.“ (DeVito 2008, s. 115)

Renate Motschnig a Ladislav Nykl uvádí, že aktivní naslouchání vyžaduje brát ohled na druhé a umět odložit vlastní úhel pohledu. Přestože aktivní naslouchání může vytvářet dojem pasivního přístupu, jeho přínosem dochází k velkým změnám u člověka. „Aktivní naslouchání dokáže ovlivnit základní mezilidské postoje a postoje k sobě samému. Lidé, kterým bylo empaticky nasloucháno, mohou emočně zrát, proto jsou méně defenzivní, více demokratičtí a méně autoritativní. Mají tendenci také sami pozorněji naslouchat a transparentně vyjadřovat to, co si myslí a co cítí.“ (Motschnig, Nykl 2011, s. 42)

K aktivnímu naslouchání se vážou již výše zmiňované techniky: jedná se o naslouchání, parafrázování myšlenek druhého, vyjádření pochopení pocitů a potřeb druhého a také kladení otázek. V lekcích jsou tyto techniky představovány nepřímou. Účastníci by měli na tyto způsoby přicházet pomocí vlastní zkušenosti a pojmenovat je během reflexí. Je proto důležité, aby všechny techniky znal vedoucí učitel a dokázal reflektovaná témata účastníkům zarámovat jako techniku aktivního naslouchání. Vlastní poznatky a zkušenost jim dají daleko více, než uvedení samostatných cvičení na jednotlivé techniky.

### 2.3.1. Naslouchání

Empatii můžeme podpořit tichem a nasloucháním. Znamená to dát druhému prostor, aby mohl sdílet své dojmy. Mnohdy právě díky formulaci myšlenek nahlas dochází druhý sám k novým úhlům pohledu, k novým řešením, nebo většímu porozumění problému. Umět zůstat v tichu není úplně jednoduchá dovednost. Někteří lidé reagují na ticho nervozitou nebo zažívají nepříjemné pocity. Aby se těmto pocitům vyhlí, začnou raději sami hovořit. Člověk, který tak potřeboval empatii, nedostane dostatečný prostor zformulovat vlastní myšlenky.

Učitel programu *Síla empatie* by proto měl sám zvládat práci s tichem a to jak v samotných cvičeních, tak během reflexí. Zprostředkuje tak účastníkům pozitivní zkušenost.

### 2.3.2. Parafrázování

Parafrázování znamená opakování hlavních myšlenek vlastními slovy a ukazuje mluvčímu, že je mu nasloucháno. „Zopakujete-li vlastními slovy, co si podle vašeho názoru mluvčí myslí a co cítí, napomůžete k lepšímu vzájemnému porozumění a projevíte svůj zájem o něho. Parafrázování umožňuje mluvčímu rozvést dále to, co řekl původně.” (DeVito 2008, s. 115) Při této technice je důležité zůstat co nejvíce objektivní a nevnášet do parafrázování vlastní názory. Tato reakce se hodí převážně pokud si nejsme jisti, co mínil druhý svými slovy. Po tom co parafrázujeme, mluvčí nás přirozeně opraví a snaží se doplnit to, čemu jsme neporozuměli, a nebo naše slova potvrdí.

### 2.3.3. Vyjádření pochopení pocitů a potřeb druhého

Aktivně naslouchající člověk dokáže vnímat pocity, které jsou obsažené ve sdělení. V psychologickém slovníku jsou pocity uvedeny jako „citové zabarvení vnímané skutečnosti v současnosti nebo minulosti. Každý psychický obsah (představa, vjem ap.) či proces (myšlení, vzpomínka) má citové zabarvení.” (Hartl, Hartlová 2000, s. 410) V emočně nabitých sděleních mluvčí některé pocity sám sděluje, ale spousta pocitů zůstává nevyřčená. Příkladem může být rozhovor mezi kamarády. Matouš přichází z práce a říká: *Práce člověka vysává.* Jiří empaticky reaguje: *Cítíš se vyčerpaný a unavený?* „Mluvčí tak získá objektivnější pohled na své pocity a může se o nich dále rozhovět, což je užitečné zejména v případech, kdy je rozčilený, dotčený nebo deprimovaný.” (DeVito 2008, s. 116)

K pocitům se vážou lidské potřeby. Uspokojování potřeb hraje v životě člověka klíčovou roli. Nenaplněné potřeby vyvolávají negativní emoce, jejich uspokojení je naopak příjemné. V psychologii jsou vnímané jako motor pro motivaci a vytváření vztahů. Potřeby jsou často neuvědomované, skryté za emocemi, nebo kritikou. Formou aktivního naslouchání lze potřeby mluvčího odhalit a najít cestu, jak je naplnit. Kamarádka si stěžuje na kolegu v práci: *„Je to hlupák, všechno kritizuje, sám nic neudělá.”* Za touto větou může stát potřeba klidu, pohody a ocenění. Anička empaticky reaguje: *„Potřebovala bys pracovat v klidu, aby ses mohla soustředit na svou práci? Potřebovala bys také být oceněna, za to, co už jsi udělala?”* (Šišková 2012, s.107)



### 2.3.4. Pokládání otázek

Kladení otázek pomáhá mluvčího stimulovat k rozvíjení témat a hledat nové odpovědi. DeVito radí: „Naše otázky pomohou pochopit myšlenky a pocity mluvčího a získávat další informace” (DeVito 2008, s. 116). Důležité je také to, jaké otázky klademe. V nejnámějším rozdělení pracujeme s otázkami otevřenými a uzavřenými. Otevřené otázky vybízejí mluvčího k pojmenování konkrétních informací, postojů a názorů. Otázky jsou uvedené tázacími částicemi: Jak? Proč? Co? Např.: *Jak jsi zareagoval? Proč ti bylo v té situaci nepříjemně? Uzavřené otázky nám naopak potvrzují nebo vyvracejí naše domněnky, nebo myšlenky. Měl jsi na to jiný názor? Chtěl jsi odejít?*

Techniky aktivního naslouchání úzce souvisí s metodou nenásilné komunikace a v některých oblastech, jako je orientace na pocity a potřeby, se prolínají. Zatímco techniky aktivního naslouchání se vztahují k mluvčímu, model NVC se orientuje jak na druhé, tak na nás samotné.

### 2.4. Nenásilná komunikace

V této práci se opírám o model nenásilné komunikace proto, že je postaven na praktických postupech vedoucích k empatii k druhým i sám k sobě. Marshall Rosenberg vycházel z reálných zážitků a práci po celý svůj život rozpracovával. Jeho životní cestu ovlivňovalo prostředí, ve kterém žil. Narodil se roku 1934 v Ohiu. Když se jeho rodina v roce 1943 stěhovala do Detroitu, panovaly zde velké rasové nepokoje. „V naší čtvrti během 4 dní zemřelo násilnou smrtí 30 lidí. Museli jsme během oněch čtyř dní zůstat doma, nemohli jsme jít ven. Pro mě jako malého chlapce to byl velmi silný zážitek. Byla to bolestná zkušenost a upozornila mě na to, že v tomto světě žijí lidé, kteří vám chtějí ublížit kvůli barvě vaší pleti.” (Rosenberg 2015, s.19)

Jeho zájem o násilném chování ho nasměřovala ke studiu psychologie a to konkrétně k doktorátu z klinické psychologie na univerzitě ve Wisconsinu. Zde studoval pod vedením Carla R. Rogerse a není proto překvapivé, že jeho práce vychází z humanistického přístupu. Ten všeobecně můžeme pojmenovat jako, směr orientovaný na člověka. V pozornosti tohoto psychologického směru je prožívání osobnosti, možnost volby, tvořivost, seberealizace. Nejvyšší hodnotou je důstojnost a rozvoj člověka. (Hartl 2000, s. 480)

### 2.4.1. Koncept NVC

Koncept nenásilné komunikace „představuje ucelený výcvik v komunikaci a je založen na naslouchání sobě i partnerovi, ochotě vnímat potřeby a pocity vlastní i druhého. Metoda NVC osvobozuje komunikaci od negativních zkušeností, pomáhá překonávat navyklé vzorce v jednání s druhými, napomáhá k řešení konfliktů a rozvíjí vztahy založené na úctě a kooperaci.“<sup>3</sup> Empatie je zde vnímaná jako nedílná součást celého procesu. M. Rosenberg odpovídá na otázku, jak si můžeme být jistí, že jsme poskytli dostatek empatie? „Když si jedinec uvědomí, že všemu, co se v jeho nitru děje, bylo plně empaticky porozuměno, pocítí uvolnění. My si tento jev můžeme uvědomit tak, že pocítíme odpovídající uvolnění napětí ve svém vlastním těle. Dalším, ještě výraznějším znamením je to, že dotyčný přestane mluvit.“ (Rosenberg 2016, s. 123)

Ve své práci M. Rosenberg rozdělil model do 4 složek, které napomáhají k dialogu i v těžkých konfliktních situacích. Jedná se o popis pozorování, sdílení pocitů, potřeb a vyslovení prosby. Vedle těchto složek pracoval dále s pozorností - se zaměřením na sebe, tedy co já prožívám, a nebo se zaměřením na druhého, co on prožívá. Protože s těmito složkami pracuji v praktické části, dovoluji si je rozepsat podrobněji níže.

### 2.4.2. Popis a hodnocení

V této oblasti hovoříme o schopnosti rozlišovat mezi popisem a hodnocením, či dalším moralizováním. „Nejdříve pozorujeme, co se v určité situaci skutečně děje: Co sledujeme, co druzí říkají nebo dělají, a co z toho nás obohacuje, či nebohacuje? Vtip je v umění toto pozorování vyjádřit, aniž bychom do něj vnášeli jakékoliv soudy či hodnocení - umět jednoduše říci, co druzí dělají a co z toho se nám buď zamlouvá, nebo nezamlouvá.“ (Rosenberg 2016, s. 20) Na tréninku této dovednosti můžeme pozorovat, kolik našich popisů situace sklouzává k hodnocení, aniž bychom si hodnocení vůbec uvědomovali. Ve své publikaci *Co řeknete, změní váš život* M. Rosenberg uvádí příklad rozhovoru s učiteli, kteří jsou v konfliktu s ředitelem.

*„Co přesně dělá, co se vám nelíbí?“*

*Jeden z učitelů řekl: „Má jedovatý jazyk“*

*„Ne, neptal jsem se, jaký má jazyk. Ptal jsem se co dělá.“*

(Rosenberg 2015, s. 33)

---

<sup>3</sup> *Nenásilná komunikace* [online]. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://obchod.portal.cz/psychologie/nenasilna-komunikace/>

Jsme-li vědomí k našim sdělením, můžeme předejít situacím, kdy se druhý uzavírá před pokračováním v dialogu, protože za slovy slyší kritiku, nebo hodnocení. „Nenásilná komunikace je jazykový proces, který se vyhýbá statickým zobecněním. Namísto toho se snažíme činit pozorování charakteristická pro daný čas a kontext. (Rosenberg 2016, s. 49) M. Rosenberg upozorňuje také na výroky, ve kterých používáme analyzování druhých osob, srovnávání, klasifikaci, nebo odmítání převzít odpovědnost.

SDĚLENÍ	PŘÍKLAD, VE KTERÉM JE OBSAŽENO HODNOCENÍ
Použití slovesa být, aniž by hodnotící dal najevo, že za hodnocení přijímá zodpovědnost.	<i>Jsi příliš štědrý.</i>
Použití sloves s hodnotícími významy.	<i>Doug pořád všechno odkládá.</i>
Zaměňování domněnky s jistotou.	<i>Když nebudeš jíst vyvážená jídla, poškodíš si zdraví.</i>
Používání slov poukazujících na schopnosti, aniž bychom dali najevo, že hodnotíme.	<i>Hank Smith je špatný fotbalový hráč.</i>

(Rosenberg 2016, s. 48)

### 2.4.3. Pocity

Popisy pocitů jsou pro M. Rosenberga druhou složku v procesu NVC. Jejich přehled uvádím v příloze č. 1. Se seznamem pocitů dále pracuji na samotných lekcích. Přehled formou tištěných karet pomáhá účastníkům hledat konkrétnější slova a rozšiřovat si tak vlastní slovník pro jasnější vyjádření pocitů. „Například, když řekneme „Cítím se dobře“, slovo *dobře* může znamenat šťastně, vzrušeně, uvolněně, nebo řadu dalších emocí. Slova jako *dobře* nebo *špatně* znesnadňují posluchači navázání kontaktu s tím, co můžeme v danou chvíli skutečně cítit.“ (Rosenberg 2016, s. 61)

V napojení na vlastní prožívání Rosenberg upozorňuje na další časté chyby. Jedním z nich je používání slova *cítím* ve větě, která však o prožívání nemluví. Příkladem může být „*cítím hořkost*“. Doporučuje proto učit se vyjadřovat pocity místo „*cítím vztek*“ samotnou emoci „*jsem rozzlobený*“. (Rosenberg 2016) Dále upozorňuje na zaměňování pocitů a hodnocení sebe samého.

Popis toho, jací si myslíme, že jsme: *Když se snažím hrát na klavír, cítím, že jsem neschopný.*

Vyjádření skutečných pocitů: *Jsem zklamaný, když se snažím hrát na klavír. Jsem netrpělivý, když se snažím hrát na klavír. Jsem frustrovaný, když se snažím hrát na klavír.*

„Skutečným pocitem, který se skrývá za mým vlastním hodnocením, že jsem neschopný, by tedy mohlo být zklamání, netrpělivost, frustrace, nebo nějaká jiná emoce” (Rosenberg 2016, s. 60).

V této oblasti uvedu ještě další chybu, která pro mne byla důležitým poznatkem pro práci s pocity. Rosenberg upozorňuje na zaměňování pocitů s interpretací, co si o druhých myslíme, že dělají. Jedná se o vyjádření, která se vztahují k druhým a nejsou tedy pojmenováním vlastních pocitů. Pro přehled zde uvádím několik příkladů (tamtéž):

donucený	odstrčený	vyprovokovaný
napadený	oklamáný	využitý
nepodpořený	opuštěný	zastašovaný
nevyslyšený	ponížený	zrazený

#### 2.4.4. Potřeby

V modelu NVC Rosenberg připomíná, že negativní pocity nejsou důsledkem chování druhých, například: *Dcera mne naštvála, protože neuklízí po osobě talíř*, ale že důsledkem jsou nenaplněné potřeby. Jak uvádí, vše co děláme a říkáme je motivováno našimi potřebami. Za tímto slovem, můžeme vnímat i hodnoty, niterná přání apod.. Tyto potřeby se mění neustále na základě situace, kterou prožíváme.

Pokud se nám naplňují potřeby, prožíváme je jako pozitivní pocity. Například setkání s blízkými přáteli, potřeba sdílet, být vyslyšen ve mně vyvolává pocit radosti. Pokud potřeby nejsou naplněné, prožíváme negativní pocity jako frustrace, strach, stud apod. (Rosenberg 2016)

M. Rosenberg uvádí, že potřeby jsou kořeny našich pocitů. „Posuzování, kritika, diagnostikování a interpretace jsou odcizená vyjádření našich potřeb. Když někdo řekne: *Ty mi nikdy nerozumíš*, ve skutečnosti říká, že jeho potřeba pochopení není naplňována.” (Rosenberg 2016, s. 71)

### 2.4.5. Prosba

Poslední složkou v modelu NVC je jasné vyslovení prosby. M. Rosenberg upozorňuje na rozdíl mezi vyslovením příkazu a žádosti. Slyší-li posluchač za slovy příkaz, vyvolá to v něm odpor. „Pokud si lidé myslí, že když nám nevyhoví, obviníme je nebo je potrestáme, považují naši prosbu za rozkaz. A když lidé slyší rozkaz, reagují na něj dvěma způsoby: podřídí se, nebo se vzbouří. V obou případech je pak prosba vnímána jako nátlak a jen těžko můžeme očekávat, že se do nás druhý člověk vcítí a bude podle toho reagovat.” (Rosenberg 2016, s. 100)

Jedním z doporučených způsobů je žádost převést do pozitivní formy. Místo vyslovení toho co nechceme, aby druhý dělal, požádáme ho, o to co chceme, aby ve svém chování změnil. Vedle tohoto pozitivního způsobu řeči, upozorňuje autor, abychom se vyvarovali abstraktních a nejednoznačných formulací, místo toho, abychom pojmenovávali činy, které jsou jasné.

Nejasně formulovaná prosba: *Chci, abys mi porozuměl.*

Konkrétní prosba: *Chci, abys mi pověděl, co jsi mne slyšel říct.*

(Rosenberg 2016, s. 109)

Shrnu-li model NVC co nejjednodušeji, můžeme říct, že se jedná o postup, jak komunikovat ve složitých situacích, sestávající ze čtyř kroků: pojmenování našeho pozorování, pocitů, potřeb a vyslovení žádosti. Tento model lze uplatňovat při dávání zpětné vazby druhým, vyjednávání, nebo při řešení konfliktu, kdy je druhá strana již v opozici. Přestože model zní jednoduše, aplikace je náročnější. Pokud se sami nacházíme v emočním rozpoložení, je velice snadné se dopustit komunikačních faulů, které jsem uvedla výše. Další těžkostí je sdílení pocitů. Pro některé lidi je náročné se orientovat v pocitech, pojmenovávat je, anebo jim brání pro sdílení pocity zranitelnosti či slabosti.

#### Proces NVC

Konkrétní činy, které pozorujeme a které ovlivňují naši pohodu.

Co cítíme ve vztahu k tomu, co pozorujeme.

Potřeby, hodnoty, přání atd., které vytvářejí naše pocity.

Konkrétní činy, které žádáme ke svému obohacení.

(Rosenberg 2016, s. 21)

### 3. DESIGN PROJEKTU „SÍLA EMPATIE“

Původním záměrem bylo realizovat dvoudenní dílnu, kde se měli účastníci seznámit s principy nenásilné komunikace a prohloubit schopnost empatie. V koncepci dílny jsem však nenalezla nástroj, kterým bych mohla měřit úspěšnost programu. Prochluování empatie potřebuje daleko větší časovou dotaci. Rozhodla jsem se proto o dlouhodobější záměr a koncipovala jsem práci jako tříměsíční projekt nabízený a supervizovaný pod hlavičkou Školy improvizace.

Cílovou skupinou Školy improvizace jsou lidé zajímaví se o osobnostně-sociální rozvoj, ve věku od 16 let dál. Pro ně je připravována nabídka semestrálních kurzů. Ty probíhají každého půl roku po deseti až dvanácti setkáních. Setkání je tříhodinové a koná se pravidelně každý týden, s výjimkou svátků, ve stálé skupině účastníků. Kurzy jsou nabízené široké veřejnosti a nebo omezené jen pro účastníky absolvující program „*Nech se překvapit, nenech se zaskočit*“. V tomto programu se účastníci seznamují s principy improvizace, s některými prvky dramatické výchovy a se vstupem do role. Absolventům tohoto programu jsou následně nabízené kurzy s širším divadelním a umělecko-estetickým záběrem.

Na základě zpětné vazby od účastníků, kteří již absolvovali základní program, jsme získali podnět, aby některý z navazujících kurzů byl zaměřený na osobnostně-sociální dovednosti. Bylo pro mne výzvou, abych přispěla tímto projektem do portfolia Školy improvizace.

#### 3.1. Cílová skupina

V tomto projektu je cílová skupina zvolena s ohledem na náročnost vybraného tématu. Skupinou jsou dospívající lidé ve věku 15 - 20 let. V tomto období pozdní adolescence se nacházíme ve velice transformativním procesu. Z dítěte se rozvíjíme do dospělého jedince. Procházíme komplexní proměnou osobnosti jak v somatické, psychické tak i sociální oblasti. (Vágnerová, 2017) Tyto změny se ovlivňují navzájem. Hormonální a biologické změny mají vliv na psychiku jedince, jeho prožívání ovlivňuje vztah s okolím i sám k sobě. Stejně to funguje i opačným směrem. Interakce ovlivňuje naše prožívání a to se odráží v našem těle.

Toto období je také velice ovlivňováno kulturním prostředím. U přírodních společenství můžeme pozorovat ulehčení přechodu do dospělosti pomocí rituálů. Jedná se o časově určující zlom, od kdy je jedinec považován za dospělého. (Vágnerová, 2017) V Evropské kultuře tento přelom není jasně viditelný. Z právního pohledu se dospělým jedincem stáváme v 18 letech, z biologického pohledu procházíme nejdramatičtější

změnami mnohem dříve. Ve společnosti je všeobecně přijímaný pohled na dospělého jedince potom, co se finančně osamostatní, založí vlastní rodinu, nebo početím dítěte. Tato nejasná identifikace s dospělým může přinášet mnoho nejistot do této části života.

M. Vágnerová uvádí, že úkolem tohoto období je připravit se na roli dospělého. „Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou zdravější formu vlastní identity“ (Vágnerová 2017, s. 367). Z mé osobní zkušenosti vím, že se nejedná o lehký úkol.

K dospívání se pojí silné prožívání emocí, které se zrcadlí v silných reakcích jedince i na běžné podněty a nebo naopak v potlačení těchto emocí. „Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o negativní pocity smutku, trapnosti ponížení (...). A navíc se obávají nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí.“ (Vágnerová 2017, s. 391)

Dospívající mohou být náchylnější k emoční ruminaci, tedy „k přemílání vlastních pocitů, k ulpívání na problému a opakovanému rozebírání různých prožitků“ (Vágnerová 2017, s. 391) „Zvýšené sebeuvědomování, nejistota, akumulace kritických reakcí jiných lidí vede k navození četnějších a mnohem hlubších negativních emocí a fiktivnímu rozkladu. Nejistota se může měnit úzkost, dospívající mají větší sklon k prožitku smutku, ale i znechucení, zlosti či komplexnímu negativismu vůči všemu možnému, včetně sebe sama.“ (Vágnerová 2017, s. 391)

Tento věk vnímám v životě člověka jako velice důležitý milník. Přecházíme z dítěte do období dospělosti, ale zároveň se ještě nemůžeme opřít o zkušenosti dospělého člověka. „Vynořující se dospělost je obdobím plným rychlých a zásadních změn v biologických, kognitivních, afektivních a sociálních doménách. Adolescence je charakteristická nárůstem konfliktů s pečovateli, přičemž tyto konflikty mívají značně afektivní rozměr.“ (Poláčková Šolcová 2018, s. 162) V tomto období jsme konfrontováni s vlastními emocemi a prožíváním, ve kterém se snažíme zorientovat. V hlavě se zaobíráme introspekci, která může mít až sebedestruktivní tendence a snižovat naše sebevědomí.

V prohloubení empatie, ať už sám k sobě, nebo k druhým vidím proto cestu, jak porozumět sobě, světu a volit si životní cestu svobodně.

### **3.2. Zkušenost s dramatickou výchovou**

Kurz je připravený pro skupinu dospívajících, kteří mají převážně jen malé zkušenosti s dramatickými postupy. Účastníci kurzu již dříve navštěvovali kurzy osobnostního rozvoje, kde se setkali se základními prvky dramatické výchovy a improvizací. Jsou seznámeni s technikami jako je zaplňování prostoru, tvoření živých soch, vstupováním do role v rovině simulace, hlasovými cvičeními apod. Účastníci

navštěvovali kurzy v různých semestrech, nejedná se tedy o již fungující skupinu, ale někteří se mezi sebou již znají.

V prvních lekcích proto dávám důraz také na seznamovací cvičení, kde se mohou účastníci více poznat, zapamatovat si jména ostatních, společně pojmenovat principy, které jim pomohou nastavit bezpečné prostředí. Jednotlivá cvičení z počátku obsahují spíše užší zadání, ze kterého by mělo být zřejmé, co je tématem k prozkoumávání. Postupně přidávám cvičení s širším zadáním, které jim otevírá možnosti pro vlastní tvorbu a fantazii.

### **3.3. Stanovení cílů**

Pavlovská uvádí širší přehled cílů dramatické výchovy a to: „vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň odpovědně.“ (Pavlovská 2002, s. 6) J. Valenta rozděluje cíle na konkrétnější 3 roviny: kreativně umělecké (divadelní a dramatické), pedagogické (výchové či formativní) a bio-psycho-sociální. (Valenta 2008, s. 40)

Podle těchto rozdělení pracuji s cíli v tomto projektu. V rovině divadelní seznamuji účastníky s principy divadelní práce a to především díky vstupování do rolí, improvizaci a seznámení s literární předlohou. V rovině pedagogické přináším principy komunikace, aktivního naslouchání a metodu NVC. V rovině bio-psycho-sociální se jedná o všeobecnější zaměření na prohloubení empatie směřované k sobě i druhým.

Cíle můžeme dále rozdělovat na dlouhodobé, středně dlouhodobé a krátkodobé. V této práci se orientuji na středně dlouhodobý a krátkodobý cíl. Za středně dlouhodobý cíl považuji předmět této práce a to prohloubení empatie u účastníků v rámci čtvrtletního projektu. Za krátkodobé cíle považuji cíle jednotlivých lekcí, ve kterých zohledňuji jak pedagogické, tak psychosociální cíle.

Konkrétní pojmenování cílů pomáhá při stavbě struktury projektu, vybírání metod a technik. Jednoduše můžeme říci, že napomáhá neztratit se na cestě. Zároveň jsou cíle měřítkem, jak lze vyhodnotit efektivnost programu.

#### **Pedagogické cíle:**

- Používat v dialogu techniky aktivního naslouchání.
- Rozlišovat mezi popisem a hodnocením.
- Pojmenovat vlastní pocity, vycházející z prožité situace.
- Pojmenovat pocity druhé postavy, zrcadlit ji a parafrázovat.



- Vydefinovat vlastní potřeby vycházející z prožité situace.
- Pronést nahlas prosbu, která by vedla k naplnění mých potřeb.

#### **Dramatické cíle:**

- Prozkoumat význam empatie
- Seznámit se s příběhem
- Vstoupit do role replikanta a jednat za něho
- Vytvořit scénografii herního prostoru
- Porozumět jednání a motivům detektiva

### **3.4. Literární předloha**

Poté, co jsem již znala téma a cílovou skupinu, hledala jsem mezi dospívajícími lidmi literární předlohu, která jim bude blízká a zároveň může naplnit vydefinované cíle. Ptala jsem se ve svém okolí, dětí mých přátel, studentů ze Školy improvizace, co právě čtou. Mezi odpověďmi převládaly knihy: *Zaklínač* od Andrzeje Sapkowskiho, *Denní hlídka* od Vladimira V. S. Lukjaněnka, *Pod Kupolí* od Stephena Kinga, *Noční klub* od Jiřího Kulhánka, *Duna* od Franka Herberta, nebo *Enderova hra* od Orsona Scotta Carda a další. Společným prvkem na první pohled se stala fantastika.

#### **3.4.1. Fantastika**

Knihy s tematikou fantastiky mají v posledních desítkách let velmi široké zastoupení. Pro potřeby této práce vystačí, když fantastiku definujeme žánry, které pod pojem fantastika spadají. Jsou jimi fantasy, horor a science fiction. I mezi těmito žánry dochází k častým průnikům, kdy je těžké odlišit jedno od druhého.

Science fiction (sci-fi) vychází ze současných vědeckých poznatků z různých oborů, které nadále rozvíjí. Fantasy využívá více nadpřirozených či mytických prvků. I když se odehrává ve smyšlených světech, do jisté míry supluje hrdinské eposy a legendy. Horor pak může využívat obou těchto prvků a je definován tím, že se u čtenáře či diváka snaží vyvolat strach.

Sci-fi a fantasy od sebe můžeme oddělit rekvizitami, které žánry používají. Tam, kde ve fantasy vystupuje magie a nadpřirozeno, tam ve sci-fi nastupují technologie a vědecké poznání.

Jak však podotkl A. C. Clark, technologie na míle vzdálená našemu vědeckému poznání se nám bude jevit jako magie. Star Trek i Sar Wars jsou díla obecně přijímaná jako sci-fi. Při bližším pohledu však zjistíme, že Hvězdné války mají daleko blíž ke klasické fantasy. Jsou sice zasazené do budoucnosti, ale velice velice vzdálené. Jde o ekvivalent pohádkového „za devatero horami a devatero řekami“ naznačující, že příběh je smyšlený. Hlavní roli tu hrají hrdinové a padouši pobíhající s meči a využívající Sílu, která se navzdory snahám o sci-fi vysvětlení v pozdějších dílech, od magie příliš neliší.

Ondřej Neff ve své práci vymezuje fantaskní literaturu od mýtu a pohádky. Mýtus představuje jako vyprávění opřené o víru v jeho pravdivost. Ztratíme-li víru, z mýtu se stává pohádka. Ta má v sobě také fantaskní prvky jako sci-fi, ale neobsahuje konfrontaci s představami podloženými lidským poznáním a zkušeností. „Především je to prezentace neskutečna v rámci skutečného; produkt fantazie je vždy v kontrastu s věrným obrazem skutečnosti. Autor dělá vše pro to, aby literárními prostředky povzbudil čtenářovu víru v reálnost příběhu, mnohdy až na samu hranici mystifikace“ (Neff 1995, s. 23). Na rozdíl od mýtu, autoři science fiction přináší alternativní řešení reality. Mýtus alternativu nepřipouští.

Oba tyto žánry pak mohou plnit totožné cíle: od prostého pobavení diváka po pátrání po podstatě lidství, která víc vynikne, je-li postavena před fiktivní a fantaskní problémy. Fantazie nám dovoluje odstoupit od přímých vazeb skutečného světa a také doplnit mezery našeho přímého poznání. To je případ i P. K. Dickovy knihy *Sní androidi o elektronických ovečkách?*, kterou jsem zvolila pro tuto práci.

### 3.4.2. Výběr námětu

Radek Marušák upozorňuje, že nalezení textu je pro tvorbu lekce rozhodující. Cesta je však často nepředvídatelná, někdy zdlouhavá, než najdeme takový obsah, který k nám „začne promlouvat“. (Marušák 2010) Během čtyř měsíců jsem v ruce držela několik knih, ve kterých se objevoval alespoň lehký motiv na zvolené téma. Byla jsem třikrát rozhodnuta, že zvolím právě držící předlohu. Jednalo se o povídky od Neila Gaimana, *román* od Franka Herberta nebo Stephena Kinga. Předlohy jsem třikrát odložila. Věřím, že knihy přichází v momentě, kdy je potřebujeme.

Vizualizovala jsem si proto mapu další blízkých témat, které by mne mohly navést k příběhu. Asociovala jsem: aktivní naslouchání, cit, telepatie, emoční prožívání, chybějící emoce aj. Během pátrání po předloze jsem zavzpomínala na film, který mi byl blízký právě v mých 18 letech, ale příběhově zůstal v mlze zapomnění. Jednalo se o filmové zpracování Blade Runner Ridleyem Scottem z roku 1982. Současně se získáním filmu, jsem otevírala

také knižní stejnojmennou předlohu od autora P. K. Dicka, v češtině známější pod dovětkem *Sní androidi o elektrických ovečkách?*

Po zhlédnutí filmu jsem procházela fází zklamání. Střípky, které jsem si pamatovala, byly daleko pozitivnější. V příběhu jsem odkrývala temný postapokalyptický svět, jednoduchou příběhovou linku, popisující jak Rick Deckard odstraňuje postupně replikanty a milostný motiv s replikantkou Rachel. V knižní předloze *Blade Runnera* jsou některé postavy ploše vykreslené, v některých částech chybí dějová návaznost a postavy vedou jednoduché dialogy. Na druhou stranu téma empatie je zde silně zastoupeno. V první řadě je empatie v příběhu vnímaná jako jediné měřítko na odlišení replikantů. Postavy pracují s testem empatie, krabičkou empatie, nebo emočními varhany. Hlavní postava zažívá dilema mezi splněním rozkazu a vlastní potřebou, nechat replikanta žít.

Četla jsem proto dál s vědomím, že kniha se mi může více stát předlohou než úzce vázaným textem. R. Marušák trefně popisuje: „V této fázi necháváme text v sobě žít, ale pronikáme i za textovou rovinu narativu. Nosíme jej v sobě, opětovně ho vyprávíme, vizualizujeme, znovu a znovu čteme, hledáme témata, situace, motivy, postavy. Je to těžko pojmenovatelná fáze zrání textu v nás. Text nás přitahuje, zároveň nás však mnohdy přestává uspokojovat. Klade otázky, výzvy, ale často nenabízí odpovědi.“ (Marušák 2012, s. 54)

### 3.4.3. Philip Kindred Dick

Autorem románu *Blade Runner* je Philip Kindred Dick (1928-1982), americký spisovatel a jeden z představitelů žánru science fiction. Po studiu dějin literatury v Berkeley začal publikovat své povídky v časopisech. Jeho nejúspěšnější povídkou se stala *Impostor* (Podvodník), která vyšla v magazínu *Astounding Science Fiction*. Jejím motivem je záměna člověka a robota. (Neff 1995, s. 230) Širokou veřejností byl oceňován za ojedinělý styl psaní a filozofická témata, která vkládal do svých románů a povídek. V jeho práci můžeme opakovaně nacházet otázky k rozdvojené osobnosti, totalitním režimům, nejednotnému vnímání reality, k lidství. Veřejně také kritizoval americkou vládu za válku ve Vietnamu a Nixonův aparát. Díky svým projevům a textům se dostal se do pozornosti undergroundové kultury.<sup>4</sup>

Jeho tvorba byla ovlivněna psychickými problémy, později diagnostikovanými jako schizofrenie, a následnými experimenty s psychedelickými drogami. Tato zkušenost se například zrcadlí v jeho románech *Tři stigmata Palmera Eldritch* nebo *Temný obraz*.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Philip K. Dick [online]. [cit. 2020-06-28]. Dostupné z: <https://argo.cz/autori/dick-philip-k/>

<sup>5</sup> P. K. Dick [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: <https://www.thefix.com/philip-k-dick-s-high-life>

### 3.4.4. Román Blade Runner

Tento román k patří mezi nejznámější Dickovy romány, který byl roku 1968 nominován na cenu Nebula. Celý příběh se odehrává v San Francisku po světové nukleární válce. Časově je umístěn do blízké budoucnosti, a to konkrétně do roku 2021. „Vzduch je plný radioaktivního prachu a jeho mraky nepropouští sluneční paprsky k povrchu Země. Půda je kontaminována a většina zvířat téměř a nebo úplně vyhynula. V polorozpadlých domech měst přežívá část lidstva, která ještě neemigrovala na Mars před zhoubnými následky války, jež lidem narušují genetickou výbavu.”<sup>6</sup>

Sledujeme život policejního agenta Ricka Deckarda, který je pověřený likvidací replikantů, kteří se vymkli kontrole. Jedná se o dokonalé napodobeniny člověka vyvíjené Rosenovou společností pro účel zastání náročné práce na kolonizovaných planetách. Jediným měřítkem, jak lze odlišit replikanta od člověka, je jeho neschopnost projevit empatii a lásku.

Dickovi se v tomto románu podařilo vykreslit velice temný svět technicistní budoucnosti, ve které už téměř neexistují živí živočichové. Zvířata jsou nahrazena robotickými napodobeninami. Pro to, aby si občan mohl dovolit živé zvíře, musí si vydělat hodně peněz – například likvidací replikantů.

### 3.4.5. Povídka The Little Black box

Inspirací pro román Blade runner je jeho méně známá povídka *The Little Black box*, vydaná v kolekci *Zlatý muž* (The Golden Man) z roku 1980.<sup>7</sup> Povídka je zaměřena na nově vzniklé náboženství Mercerismus, jehož představitel Wilbur Mercer je tajemná postava, po které pátrá policie. Jeho následovníci se s ním propojují pomocí krabičky empatie a sdílí s ním bolest způsobenou kameny. Krabička zde představuje natolik silné propojení, že zranění, která zažívá Mercer, se projevují také na tělech jeho stoupenců. P. K. Dick v této povídce upozorňuje na nástrahy náboženství. V doslovu *Zlatého muže* uvádí: „Náboženství je zde považováno za hrozbu pro všechny politické systémy. A z toho důvodu je to také jistá forma politického systému, možná dokonce nejvyšší a nejzákladnější. Pojem caritas (nebo agapy) se v mém díle objevuje jako klíč k pravému člověku. Android, který není skutečným člověkem, ale obyčejným strojem na reflexy, není schopen prožitku

---

<sup>6</sup> Blade Runner obsah [online]. [cit. 2020-07-05]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Blade\\_Runner:\\_Sní\\_androidi\\_o\\_elektrických\\_ovečkách%3F](https://cs.wikipedia.org/wiki/Blade_Runner:_Sní_androidi_o_elektrických_ovečkách%3F)

<sup>7</sup> DICK, Philip K. *Zlatý muž*. Plzeň: Laser, 1995. Edice SF. ISBN 80-7193-008-3.

empatie. V této povídce se nikdy nevyjasní, jestli je Mercer vetřelec z nějakého jiného světa. Ale musí být, ve smyslu, jakým jsou vetřelci všichni náboženští vůdci... ale ne z jiné planety jako takové." (Dick 1995, s. 807)

### 3.5. Rozbor

Při rozboru vycházím z části konceptu Wolfa Schmidta, jenž staví své chápání narativů na samotném příběhu jako nezávislé entitě. Schmid pracuje především s vlastním výkladem obecných pojmů jako je text a to ve smyslu ve smyslu dění, vyprávění a příběh, nikoli však ve smyslu jazykové kategorie, ale hermeneuticky, ať už jde o jakýkoli literární žánr. Dění – text Schmidt dále demontuje na jednotlivé částice, jež vzájemně komparuje a analyzuje, aby je paradigmatem svých jednotlivých myšlenkových modelů rozčlenil na prvky narativní – vyprávěcí, na kterých staví celý příběh, dále na prvky deskriptivní – popisné, jež uvádějí kontext, podmínky, stavy a prostředí a následně na prvky ostatní, jejichž rozbořením se příliš nezabývá. Celkově je možné ze Schmidova výkladu vyvodit způsob nazírání tří interoperabilních vlastností literárních textů, kterými jsou právě zmíněná narativita, fiktivnost a estetičnost. Z tohoto konceptu vychází tzv. absolutní fiktivnost objektů i subjektů v díle. Tato absolutní fiktivnost ontologicky rezonuje s autorskou fantazií, která byť některé skutečnosti staví na základě podobnosti se skutečnými osobami, věcmi nebo událostmi, nelze je s těmito ztotožňovat, neboť nejsou ontologicky jejich skutečným obrazem, nýbrž pouze součástí autorovy fikce. (Liguš 2012)

Dění samotné je vnímáno jako časově neohraničený materiál, jenž ovšem má svá pevná pravidla. Vše je řízeno vnitřní logikou, která implicitně určuje, co předcházelo, co probíhá a co může následovat. Například na základě existující postavy Iran - manželky Ricka, si můžeme představit, že se tito lidé v minulosti seznámili, měli svatbu, že mají společné rituály ze společného soužití, apod.

Vyprávění je vystavěnou kompozicí, kterou jsou jednotlivé elementy čtenářovi prezentovány. Jedná se o umělou tvorbu řádu, *ordo artificialis*, kde u *Blade Runnera* sice můžeme najít lineárně poskládané události v souladu s *ordo naturalis*, čtenář se nicméně nedostává do předchozích situací, jako je tomu u permutačního modelu bijektivního zobrazení množiny na sebe. Zároveň je však několikrát přesunut na jiné místo, které lze z textu porozumět, že se jedná o stejný nebo časově podobný úsek, jako situace předcházející, což přeci jen směřuje k modelu blížícímu se permutační uspořádané n-tici obsahující každý prvek právě jednou, s tím, že je jednoznačně určeno jedno z možných uspořádání těchto prvků, byť některé z těchto n prvků jsou nevyřčené nebo přímo skryté, aby dále jítily čtenářovu fantazii či zvědavost. (Schmid 2004 s. 39).

Zatímco narativita jako klíčový pojem Schmidovy teorie ukazuje na text jako představitele příběhu, pro příběh jsou pak podle Schmidy významné především jevy, které představují změnu ve smyslu změnu dějových událostí. Příběhem samotných vnímá Schmidt výběr částí dění, které představují amorfní kontinuum, v nichž je důležitá přítomnost nebo naopak absence časové ohraničenosti a ekvivalence startovních a finálních událostí, jež má ve struktuře času v každém případě alespoň dva stavy, jenž jsou symbolem změny subjektu příběhu (Schmid 2004 s. 19). Čtenář je seznámen s nejstarší situací (nemusí být na začátku textu) a s jeho nejposlednější částí. „Je založen na dvou selektivních operacích, které redukuje nadbytek materiálové komplexnosti i možnosti smyslu a neomezenost dění převádějí v ohraničený smysluplný tvar: 1. výběr určitých elementů dění (situací, postav a dějů); 2. výběr určitých kauzalit z nekonečného množství vlastností, jež náleží vybraným elementům dění.“ (Schmid 2004, s. 20) Výchozí situací je probuzení hlavního hrdiny. „Ricka Deckarda probudil veselý elektrický popěvek, zahvízdaný automatickým buzením náladových varhan vedle postele“ (Dick 2004, s. 7). Konečnou situací je zde opět dům Ricka, který po rozhovoru se svou ženou usíná. Čtenář je opuštěn v momentě, kdy si Rick dopřává šálek černé, horké kávy. Na tomto příkladu je v souladu se Schmidovou teorií vidět, že se narativní část neobejde bez určité přísady deskripce, jenž je nakonec v každé naraci, jak Schmid přiznává, přítomna.

### 3.5.1. Lokalizace příběhu

Nacházíme se ve městě v San Francisku. Toto město je v textu několikrát zmíněno a nejsilněji prezentováno ve spojení „Sanfranciská policie“. Vysledovat můžeme konkrétní místa, kde se děj odehrává. Začátek i konec románu je umístěn do domu Ricka Deckarda. Na jeho cestě se vydáváme přes střechu činžovního domu, kde Rick chová svou mechanickou ovci Groucho. Přesouváme se s ním vznášedlem do kanceláří San Franciské policie a to konkrétně do oddělení Blade Runner (Rychlé komando). Následují místa, kde se Rick setkává s replikanty - v opeře, v hotelovém pokoji u Svatého Františka, na ulici. V celém románu je čtenář několikrát odveden do zruinovaného domu Johna Isodora, kde se v té chvíli ukrývají replikanti. Popis místa není v textu věnováno větší pozornosti. Místa zde spíše nastiňují aktuální situaci světa: „*Ruina, která nikomu nepatřila, byla před konečnou světovou válkou ošetřovaná a udržovaná. Kdysi tady bylo předměstí San Franciska, krátký úsek visuté jednokolejky, celý poloostrov, podobný ptačímu stromu, překypoval životem, názory a stížnostmi, ale nyní pozorní majitelé buď pomřeli, nebo se odstěhovali na některou ionizovanou planetu.*“ (Dick 2004, s. 24)

Popis míst propojuje důležitý prvek. Tím je téměř neměnné počasí. „*Ranní vzduch, nasycený radioaktivním prachem, šedivý a zastírající slunce, se kolem něj převaloval a lezl*

*mu do nosu*” (Dick 2004, s. 12). Počasí pomáhá vykreslit svět do postapokalyptického žánru. V textu se objevuje vícekrát a je také komenátován postavičkou Kámoše Bustera: *„Ted’ si povíme něco o zítřejším počasíčku; nejdřív východní pobřeží USA. Indický satelit hlásí, že spad zesílí hlavně kolem poledne a pak se zmírní. Takže vy lidičky, kteří se odvážíte ven, byste měli počkat až do odpoledne, co?”* (Dick 2004, s. 62).

Je to právě počasí, které v mé hlavě zkonkrétňuje podobu světa. Představovala jsem si neustále padající teplý déšť tříštící se o zem do malých kapek. V zrcadle louží odrážející se neonové značení města, zastarávající předměty, které již nikomu nepatří. Nadšena tímto obrazem, věděla jsem že chci více pracovat s atmosférou, než s konkrétními místy. Hledala jsem prostor, ve kterém by bylo možné se pro hráče příjemně zabydlet a zároveň udržet ducha tohoto světa.

### 3.5.2. Čas příběhu

V kalendáři Ricka Deckarda se zobrazuje datum 3. ledna 2021. Jedná se o ráno, do kterého je čtenář uveden. V textu buď sleduje kroky hlavního hrdiny a nebo jednání Johna Isodora. Téměř celý příběh se odehrává během 24 hodin, ale některé části již nejsou časově určené a je na čtenářské představivosti si chybějící informace dokreslit.

Blízkou budoucnost jsem pro svou práci chtěla zachovat. Nabízí prostor pro hráčskou fantazii v budování světa, ale zároveň pracuje s technologiemi, které sám zná. Při tvorbě lekce jsem chtěla využít deníkovou techniku a nabízelo se určit konkrétní den záznamu. Zvolila jsem si následný postup: Jestliže Philip K. Dick posunul v době psaní (1968) příběh o 52 let později, udělám to samé. Proto v přípravě dramatické lekce najdeme rok 2072.

### 3.5.3. Postavy a vztahy

V naratologii se k postavám vážou 2 přístupy, jak analyzovat narativní postavy. „Mimetické chápání postavy pojímá text jako ‚napodobování‘ skutečného světa v důsledku čehož se mluví o postavách, které jsou posuzovány podle chování a jednání skutečných osob reálného světa – jako by literární postavy byly reálné a autonomní bytosti.” (Kubíček 2013, s. 58) V tomto přístupu bychom pro analýzu postav kladli podobné otázky jakoby se jednalo o postavy reálné. Co postavy znamenají? Jaké nesou poselství? Co je jejich tématem? (tamtéž) Na druhé straně stojí tzv. Sémantický přístup. Ten pracuje s postavou jako s figurou, jež má sjednocující funkci a neexistuje mimo textové uspořádání. (tamtéž) V tomto přístupu klademe jiné otázky: „Co postavy znamenají? Jakou funkci plní

jako specifické figury v narativním světě? Jak se podílejí na rozvíjení příběhu? Jakou roli mají ve významové výstavbě?" (tamtéž). Shlomith Rimmon-Kenanová pojímá tyto 2 směry spíše jako na různé úhly narativní fikce a snaží se o propojení. „V textu jsou postavy uzly ve slovním uspořádání; v příběhu jsou ne–verbálními abstrakcemi, konstrukty. I když tyto konstrukty rozhodně nejsou lidskými bytostmi v obvyklém slova smyslu, jsou zčásti modelovány podle čtenářovy koncepce lidí a v tomto smyslu lidské.“ (Rimmon-Kenanová 1993, s. 41)

Výpis otázek mi pomohl pro základní analýzu postav. Postavy zde vnímám jako konstrukty, které vznikají postupně při čtení textu. Při práci s postavami jsem vnímala také rozdíl, když jsem četla román poprvé a znovu již se znalostí celého příběhu. Postavy jsou v textu vykreslené pomocí dialogů. O jejich myšlení se čtenář dozvídá pouze ve dvou případech - u Ricka Deckarda a Isodora, který v domě ukrývá replikanty. V dramatické práci jsem potřebovala na tyto postavy nahlédnout hlouběji, abych mohla pracovat s jejich motivy a potřebami. Některé postavy si proto „vypůjčuji“ z textu, bez ohledu na jejich popis, a společně s účastníky objevujeme jejich další roviny.

**Postava Rachel**, která o sobě z počátku neví, že je replikantem, mi byla inspirací pro stavbu samotného dramatu. Replikantům se jejich vzpomínky na dětství nahrávají. Jsou jim vytvořené fotografie, aby se podpořila reálnost jejich života. Tato postava se stává milenkou Ricka a v příběhu tvoří důležitou roli, díky které začíná mít Rick pochybnosti o svém úkolu. Účastníky v lekcích nechávám budovat jejich vlastní postavy, na základě fotografie z dětství. Postupně s postavou vchází do různých situací. V dějovém zvratu jsou uvedeni do události, kdy jsou označeni za replikanty a jejich úkolem je se obhájit.

Hlavní postava **Ricka Deckarda** nese v dramatu roli přítele vytvořených postav účastníků a zároveň policisty, který je konfrontuje s potenciální smrtí. Na této postavě si účastníci zkouší porozumět potřebám, které si Rick naplňuje prací Blade runnera. Porozumění motivům je důležitou částí v NVC.

**Inspektora Harryho Bryanta**, policejního důstojníka, využívám jako zprostředkovatele informací o fungování světa. Do této postavy nechávám vstoupit učitele, který může skrze něj odpovídat účastníkům na dotazy.

#### 3.5.4. Práce na příběhu

Rozhodovala jsem se jakou část příběhu použiji v dramatickových tvaru. V původním plánu jsem si představovala, že s účastníky budeme sledovat příběh hlavního hrdiny Ricka Deckarda, který jedná a jehož postava je v textu nejvíce vykreslena. Když jsem se otevřela možnosti, že příběh mohu poskládat i jinak, ihned jsem si odpověděla, že



to jsou replikanti, kteří jednají podle naprogramovaných emocí, kteří jsou rozpoznatelní právě podle nedostačující empatie. Najednou jsem věděla, že potřebuji přesunout pozornost k jiným postavám. Dalším argumentem mi bylo také to, že postavu detektiva Ricka Deckarda mohou znát účastníci z filmu. Tato znalost a představa o postavě by mohla narušovat plynulý vstup do hry. Věděla jsem nyní s jistotou, že účastníci budou sledovat vyprávění z pohledu replikantů, a pro porozumění situace využiji ostatní postavy jako vedlejší.

Dalším úkolem bylo pro mne nastínit scénář příběhu. Sepsala jsem si možné situace, které postava replikantů mohla zažívat a vybrala z nich takové, které jsou inspirativní pro trénink empatie. Pro stavbu dramatu jsem se držela schématu představeným Irinou Ulrychovou. (Ulrychová 2007, s. 51)

Základní schéma výstavby dramatu:

1. startovací bod - postavení světa v roce 2072
2. Budování víry a sběr informací - budování vlastní postavy
3. Nastolení problémové situace - existence replikantů a možné ohrožení
4. Zkoumání problémové situace - zkoumání empatie jako konstrukt
5. řešení problémové situace - obhajoba postavy
6. důsledky - nová problémová situace - rozhodnutí Ricka Deckarda
7. Závěrečná reflexe - celková reflexe na konci programu

Práce na dramatickém celku je komplexní práce. Od učitele vyžaduje citlivost ke skladbě a přinášení dostatečných informací k účastníkům, zároveň ale tak, aby hráči měli prostor k vlastní tvořivosti. Abych se při návrhu lekcí neztratila, vytvořila jsem si návodné otázky, na které mají účastníci získat postupně odpovědi. Otázky mají také posloužit ke kontrole příběhu jako celku.

**Otázky, na které chci přinést odpovědi:**

- Jak vypadá svět v roce 2072?
- Kdo jsou to replikanti?
- Jak lze replikanty rozpoznat od lidí?
- Kdo je postava Rick Deckard?

### Otázky, na které účastníci hledají sami odpověď:

- Co víme o postavě inspirované fotografií z dětství?
- Jakou má postava životní zkušenost?
- Jak se postava staví ke zprávě, že replikanti mohou být nebezpeční?
- Jak lze testovat empatii?
- Jak může vzniknout přátelství s Rickem Deckardem?
- Jak reaguje postava na zprávu, že ona sama je replikant?
- Jaké dovednosti postava použije, aby Ricka přesvědčila a mohla zůstat naživu?

Lekce jsem z počátku rozpracovala zvláště podle cílů a zapisovala si vedle logistické poznámky pro příběh, ke kterým jsem se mohla vracet. To bylo pro mne důležité, abych věděla, jak následně lekce seřadit, kdy účastník má dostatek podkladů, aby mohl vstoupit do rolové hry, v jakém pořadí potřebuje účastník získat fakta o světě, abych ho informačně nezahltla.

VYPRÁVĚNÍ	LEKCE	HL. TECHNIKY	CÍLE
---	1	sdílení v kruhu	důvěra ve skupině
Úvod do světa budoucnosti	2	práce s rekvizitou	rozlišit popis a hodnocení
Jeden den v roce 1972	3	fotografie z dětství	popis, pojmenování pocitů
Existence replikantů	4	monology	pojmenování pocitů, pozorování pocitů u druhého
Nebezpečí replikantů	5	interview	aktivní naslouchání, vedení rozhovoru
Ochrana obyvatel	6	improvizace	pojmenování pocitů a potřeb
Setkání s Rickem	7	deník	pojmenování motivu postavy
Obvinění a útěk	8	pantomima, ŽO	vyložení žádosti
Setkání s Rickem II	9	vstupování do protichůdných rolí	empatie k druhým
----	10	závěrečná reflexe	reflexe celého kurzu

## 4. REALIZACE PROJEKTU

**Název projektu:** Síla empatie

**Cílová skupina:** 15 - 20 let

**Časová dotace:** 30 hodin (10 x 3)

**Zkušenost:** převážně bez zkušenosti s dramatickou výchovou, ale se znalostí základních dramatických a improvizčních prvků (popis živých obrazů, zaplňování prostoru, štronzo, monolog a pod.)

### 4.1. Lekce 1

**Název:** Seznámení ve skupině

**Záměr:** V první lekci je důležité, aby se účastníci poznali mezi sebou, zapamatovali si jména ostatních a společně formulovali pravidla, která jim pomohou vytvořit bezpečné prostředí pro učení a sdílení během reflexí. Zároveň v této lekci učitel otevírá téma empatie přes osobní zkušenosti účastníků.

**Cíl:** Účastníci se znají jménem, sdílí vlastní zážitky, kdy jim bylo empaticky nasloucháno.

**Představení druhého** - účastníci sedí v kruhu na zemi. Učitel požádá, aby stejně jako, když sedí vedle cizího spolucestujícího, a jdou jim myšlenky o daném člověku, zkusili představit 3 větami svého souseda. Ten, po zaznění informací, má možnost opravit řečené informace a doplnit své jméno.

**Na jména** - účastníci zaplňují volně prostor. Učitel instruuje, jakými způsoby se budou zdravít. Nejdříve očním pohledem, gestem, vlastním jménem s přídatným jménem apod.

**Nastavení pravidel** - každý z účastníků dostane papír a tužku. Formou zápisu v bodech odpovídá na dotaz „Jaké pravidlo mi může pomoci, abych se na lekcích cítil dobře?“. Potom, co každý z účastníků zaznamená odpověď, vytvoří dvojice. Úkolem dvojice je sdílet spolu návrhy pravidel a vytvořit taková, na kterých se shodnou. Následuje práce ve čtveřici a v konečné fázi v celé skupině. Učitel je zde v roli facilitátora. Společný návrh pravidel zapisuje na velký papír, který následně účastníci podepíší.

**Asociační kruh** - účastníci stojí v kruhu. Učitel vybírá slovo, inspirované literární předlohou, na které ostatní účastníci asociují. Posledním nahozeným slovem je slovo *empatie*.

**ŽO na téma empatie** - ve skupinách po 3 - 4 lidech. Účastníci jsou požádáni, aby si připravili situaci na téma empatie. Po představení obrazu, ostatní popisují, co vidí. Autoři následně mohou doplnit, nebo vyjasnit zamýšlený obraz.

**Vlastní zkušenost** - každý sám za sebe je požádán, aby si vybavil situaci, kdy se cítil, že mu bylo empaticky nasloucháno. Následně probíhá sdílení v kruhu. V případě stydlivější skupiny, lze pracovat nejdříve ve dvojici, kdy v kruhu sdílíme příběh partnera, nebo zvolit psanou formu, která je v kruhu čtena.

**Reflexe** - Co pro tebe znamená slovo empatie ? Co naopak vnímáš, že empatie není? Jaká situace (z předchozího sdílení) ti zůstala nejvíce v mysli a proč?

## 4.2. Lekce 2

**Název:** Svět budoucnosti

**Záměr:** Společná tvorba herního prostředí má za účel připravit účastníky ke spolupráci a zároveň pomoci se vstupováním do rolí a příběhu. Stavba prostředí se také stává rituálem i v budoucích hodinách. V této lekci se účastníci seznamují s první složkou NVC, tedy rozlišováním mezi popisem a hodnocením. V případě, že bude dodržování tohoto principu pro účastníky obtížné, může učitel obdobná cvičení přinášet do dalších lekcí.

**Cíl:** Účastníci si vyzkouší postavit scénu z dostupných rekvizit; rozlišují mezi popisem a hodnocením.

**Rekvizity pro stavbu scénografie:**

- Plakát „Emigrujte nebo degenerujte! Vyberte si sami!“
- Velká role igelitu
- 4x židle
- stůl
- umělá květina v květináči
- modré led osvětlení
- 2 světelné vany
- stavební pruhovaná páska

**Zaplňování prostoru** - účastníci zaplňují prostor. Učitel průběžně upravuje zadání: chození se změnou směru, chození po přímkách, chození od stěn, tvoření zvuků pomocí země a stěn apod.

**Tvorba zvuků pomocí rekvizit** - učitel přinese doprostřed místnosti vybrané rekvizity. Účastníci rekvizity objevují skrze zvuk, které předměty mohou vydávat při manipulaci. Zvuky se opakují.

**Poslech nahrávky** - učitel pouští nahrávku z aucklandské zpravodajské kancelářské, která uvádí účastníky do světa.

*Auckland: Dědictví konečné světové války pozbývá konečně na síle. Zvuk, který slyšíte, je kyselý neustávající déšť. Můžete si vybrat. Zažádat o emigraci na jinou planetu, nebo zůstat zde, bez jakékoliv jistoty v budoucnost. Během krátké doby došlo k téměř vyhynutí všech živočišných druhů. První náznaky o rychle hynoucích zvířat bylo možné pozorovat u sov, padaly na zem jak houby po dešti. Ti kdo si nemohou dovolit vlastnit živé zvíře, si mohou vybrat alespoň ze Sidneyova katalogu. Vyberou si typ zvířete, samec-samice, mladý-starý, nemocný-zdravý, nový-použitý. Jedná se o robotickou napodobeninu. Přivezou vám ho až domů, platit lze na splátky. Aktuálním výdobytkem jsou také replikanti. Nejnovější verze jsou typy Nex. Ti byli vynalezeni genetickou úpravou, aby za lidi dělali těžkou práci. Od lidí je nerozpoznáte, neliší se ani v inteligenci. Jediný rozdíl spočívá v tom, že se nedokážou vcítit do druhého člověka, jejich reakce jsou naprogramované.*

*Reuters, 2072*

**Reflexe** - Co jste se z nahrávky dozvěděli? Jaké představy ve vás záznam vyvolal?

**Hra s rekvizitou** - účastníci si vybírají předmět, ke kterému se pomocí ŽO vztáhnou. Jednotlivé obrazy před sebou prezentují. Předmět by neměl být zástupnou rekvizitou, ale nést význam, který představuje.

**Stavba scény** - účastníci mají z omezeného počtu rekvizit vytvářet herní prostředí aniž by se domlouvali. Mohou buď přinést do prostoru novou rekvizitu, nebo již použitou rekvizitu v prostoru přemístit. V herním prostoru je vždy pouze jeden účastník, ostatní jsou v tu chvíli pozorovateli. Hra se opakuje do té doby, než jsou s instalací všichni zúčastnění spokojeni.

**Reflexe** - Jaké asociace vám přicházejí s pohledem na scénu, kterou jste vytvořili? Učitel může vést k debatě, jak změna umístění rekvizit, mění dojem pro diváka apod.

**Cvičení na popis “Vidím, mám fantazii”** - účastníci se postaví naproti sobě ve dvojici. Jeden pojmenovává, co vidí, aniž by přidával hodnocení. Ve druhém kole přidává: Když vidím... mám fantazii... Následně si role prohodí.

**Reflexe:** V jakých slovech jste si byli nejistí, zda se jedná o popis, nebo zda už o hodnocení? Ostatní přidávají vlastní názory.

**Živé obrazy** - účastníci jsou rozdělení do skupin. Inspirovaní prostředím si připraví ŽO. Ostatní pomocí formulace z předchozího cvičení pojmenovávají co vidí, a jakou mají fantazii... Učitel nápady zaznamenává pro možné využití v příštích lekcích.

**Závěrečná reflexe:** Jak scénografie prostředí proměnila živé obrazy? V jakých situacích se hodí spíše popisování situace než hodnocení?

### 4.3. Lekce 3

**Název:** Vlastní příběhy

**Záměr:** V této lekci pracujeme se starými fotografiemi účastníků z dětství, které se stanou inspirací pro tvorbu vlastní postavy z příběhu (Budoucí Já). Vybudované postavy by měly zůstat pro účastníky reálné, aby se mohli do postav snáze vžít. Jedná se o druhou složku z NVC, ve které jsou účastníci vedeni ke sdílení vlastních pocitů. Od učitele to vyžaduje profesionální přístup, aby nenechal účastníky reflektovat pouze “cítil jsem se dobře” nebo aby propadali do příliš negativních emocí.

**Cíl:** Účastníci vstoupí do postavy Budoucího Já; pojmenují pocity této postavy.

**Pomůcky:** Tvrdé papíry A3, kreslicí potřeby, lepidlo.

**Úkol** - Přinést si fotografii z ranného dětství.

**Rekonstrukce scény** - účastníci mají za úkol postavit scénu co nejpodobněji, jako byla v minulé lekci. Během přinášení rekvizity do prostoru sdílejí, proč si vybrali právě tento předmět a co jim předmět asociuje.

**Popis světa** - již s postavenou scénou, účastníci postupně představují svět formou jedné věty. Mohou využít informace z minulé lekce, nebo přidat vlastní nápad. Cílem je připomenout si již získané informace a vytvářet kolektivní povědomí o tomto světě.

**Fotografie z dětství** - skupina si sedá na zem do kruhu. Aniž by účastníci věděli komu fotografie patří, vybírají si jednu cizí fotografii. Ve dvojici si fotografii představují a formou popisu říkají, co je na fotografii. Cílem zadání je, aby fotografii detailně prozkoumali a zároveň si procvičil dovednost popisu z minulé lekce.

**1 den v roce 2072** - účastníci dostanou čas na fabulaci jednoho dne postavy, kterou si vybrali. Účastníci jsou informováni, aby byli ohleduplní, protože se jedná o fotografie reálného člověka a s postavou budou po dobu kurzu pracovat. Pro přehlednost, nazývám tuto postavu "Budoucí Já". Po přípravě si účastníci příběhy postav sdílejí.

**3 ŽO ze života postavy** - účastníci zůstávají v původních dvojicích. Známe již fotografie z jejich dětství. Zkusme nyní přidat do jejich alba další fotografie. Jedna fotografie bude rekonstrukcí reálné fotografie, druhá z roku 2021 a třetí z popsaneho dne. Účastníci tvoří tak celkem 6 obrazů. Diváci sledují, jaké obrazy se vážou k jejich fotografiím z dětství.

**Založení portfolia** - účastníci si berou zpět fotografii, kterou přinesli. Nyní mají čas na překreslení 3 fotografií do portfolia postavy Budoucího Já (papír A3). Pokud chtějí, první fotografii mohou vlepít. Následně každé fotografii přiřadí nápis, který by měl v sobě obsahovat pocit, náladu.

**Reflexe** - Jak jste pojmenovali fotografie? Co jste zažívali během toho, když vaši spoluhráči prezentovali příběh této postavy?

**Na časové ose** - účastníci stojí co nejdál od herního prostoru s rekvizitami. Jejich úkolem je projít život Budoucího Já od první fotografie přes druhou až ke třetí, která bude zakončena v herním prostředí. Mohou vycházet z toho, že znají vlastní život, ale mohou si vymyslet jiný. Na toto cvičení je třeba dostatek času.

**Myšlenky** - Co jsou všichni účastníci ve štronzu v herním prostředí. Učitel: rozhlédněte se kolem sebe a nechte promluvit vaši postavu, jak vnímá ona rok 2072? Každého koho se dotknu, může myšlenku nasdílet.

**Sdílení zážitku** - účastníci si ve dvojicích sdílejí, čím si jejich postava na časové ose prošla. Co bylo pro postavu silné a jak jí to změnilo?

**Reflexe** - Jaké jste prožívali pocity na cestě postavy? Nechali jste dětství postavy stejné, jako jste sami zažili? Jaké pocity jsou pro vás snadné a jaké nikoliv?

**Zápis do portfolia** - účastníci formou kresby a zápisu vytváří portfolio o postavě. Co se dnes o ní dozvěděli?

#### 4.4. Lekce 4

**Název:** Tělo a pocity

**Záměr:** V této lekci se účastníci seznamují s existencí replikantů a rozehrávají improvizované dialogy. Pocitům je věnována také tato lekce. Pracujeme zde s kartami pocitů, díky kterým si účastníci mohou rozšiřovat slovní zásobu, aby mohli lépe vystihnout to, co prožívají. V poslední části se učí pocity číst u druhých.

**Cíl:** Účastníci si rozšíří slovní zásobu o další pocity; vyzkouší vést improvizovaný dialog, vyjádří pocity postav skrze tělo a pohyb; pojmenují pocity, které vidí u spoluhráče.

**Pomůcky:** Karty s pocity

**Úvodní rituál** - účastníci si vybírají 1 rekvizitu (z předchozích lekcí), ke které se jim váže nějaký pocit, nebo vzpomínka. Účastník nasdílí své myšlenky a umístí rekvizitu do herního prostředí. V tomto prostředí se následně rozehrávají situace. Reflexe probíhají mimo vymezený herní prostor.

**Repetitivní pohyb** - účastníci si najdou imaginární činnost, kterou dělají v kuchyni. Činnost by měl být opakující a jednoduchá. Po vyzkoušení činnosti účastníci předvádějí činnost před ostatními.

**Práce s dynamikou** - účastníci zůstávají u činnosti, ale zadání jim učitel mění: rychle, zpomaleně, jako kdyby předměty se kterými manipulují byly miniaturní, jako by byly naopak velké apod.

**Reflexe** - Jak se u nich proměňovali pocity, při změně zadání?



**Vyjádření pocitů skrze pohyb** - účastníci zůstávají v postavě svého Budoucího Já a u repetitivní činnosti v herním prostoru. Další 2-3 účastníci reprezentují někoho, s kým by mohla postava interagovat (soused, rodič, kamarád apod..). V první fázi se jen zkouší pohybovat v prostoru a náladu vyjadřovat skrze činnosti. Ve druhé fázi mohou ostatní postavy přidávat komentáře. Ve třetí fázi může mluvit i samotná postava.

**Pojmenování pocitů** - účastníci opět z rozložených karet na zemi vybírají pocity, které nejvíce odpovídali pocitům jejich postav..

**Zpráva** - skupina je informována o novém trendu a to výrobě replikantů. Jedná se o geneticky vytvořené lidi, kteří jsou využíváni pro těžkou práci.

**Monology** - účastníci zaplňují prostor ve své postavě. Kdokoliv z nich může již jít dopředu a promluvit za postavu, jak se k této informaci o replikantech staví. Ve chvíli, kdy jedna postava hovoří, ostatní postavy jdou do štronza.

**Rozhovory** - postavy vedou simultánně rozhovory ve dvojicích na téma replikantů. Předem si však vylosují pocit, který by měl být z rozhovoru znát. Po ukončeném improvizovaném rozhovoru mají účastníci za úkol zjistit, jaký pocit měl druhý v zadání.

**Reflexe** - Jaké pocity vám nešly u spoluhráče vyzorovat a jaké byly naopak pro vás jednoduché?

## 4.5. Lekce 5

**Název:** Interview

**Záměr:** Vedení rozhovorů vyžaduje od účastníků schopnost naslouchat a rozvíjet dialog. Proto je tato lekce věnována interview. Každý z účastníků si vyzkouší roli hosta ve své postavě a zároveň roli moderátora. Pro příběh zde využívám postavy Kámoše Bustera, který se objevuje také v literární předloze. V reflexi by účastníci měli společně pojmenovat principy, které pomáhají aktivnímu naslouchání.

**Cíl:** Účastníci si vyzkouší vést improvizovaný rozhovor; pojmenují principy, které napomáhají aktivnímu naslouchání, promluví na dané téma za postavu.

**Pomůcky:** papíry a tužky pro portfolio

**Úvodní rituál** - rozestavění rekvizit do herního prostoru.

**Horké křeslo** - účastníci stojí v kruhu, jeden z nich vchází doprostřed v roli své postavy. Ostatní účastníci pokládají postavě otázky. Ta se na ně snaží, co nejrychleji odpovídat. Otázky by měly pomáhat postavě se o sobě něco dozvědět a respektovat to, co bylo již řečeno. V horkém křesle se postupně vystřídají všichni účastníci.

**Zprávy** - učitel pouští zprávy.

*Nahraná zpráva: replikantům je zakázán vstup do země, z důvodu možného ohrožení obyvatel. Počet replikantů, kteří na Marsu zaútočili na své majitele se zvětšuje.*

**Myšlenky postav** - učitel se ptá, jaká je reakce postav na tuto zprávu. Postupně obchází jednotlivé postavy a ty říkají nahlas své myšlenky.

**Vytvoření portfolia** - účastníci zapisují a kreslí ke své fotografii informace, které se o své postavě dozvěděli z předchozích cvičení. Po ukončení práce je pověsí na zdi.

**Přípravné cvičení “Když mluvíte o..”** - účastníci pracují ve dvojicích. Jejich úkolem je střídat se ve vyprávění. Posluchač aktivně naslouchá vypravěči a po cca 3 větách ho přeruší formulkou “Když mluvíte o...”, doplní slovo, které vypravěč použil a pokračuje ve vlastním vyprávění.

**Příprava moderátora** - přesouváme se do televizního studia Kámoše Bustera. Na chvíli se všichni účastníci stanou moderátorem, který si zve hosty na interview. Hosty budou postavy z portfolií visících na zdech. Účastníci vytváří dvojice, aby věděli, koho budou mít za svého hosta. Moderátoři mají čas si připravit 10 otázek, které je o postavě zajímají. Otázky si mohou zapsat na papír.

**Rozhovory ve studiu** - dvojice vedou rozhovory. Role si následně prohazují. V případě nedostatečného času, nebo většího počtu účastníků, mohou rozhovory probíhat simultánně.

**Reflexe** - Jaké otázky vám pomáhaly rozvíjet postavu? Je něco, co byste mohli připsat k postavě do portfolia? Jaké otázky naopak nepomáhaly? Učitel vede s účastníky debatu o aktivním naslouchání.

Na závěr mají účastníci možnost doplnit další informace k postavě do portfolia.

## 4.6. Lekce 6

**Název:** Ochrana obyvatel

**Záměr:** V šesté lekci získávají účastníci větší prostor vytvářet vlastní situace na téma empatie. Úkolem je připravit takovou situaci, kde je empatie viditelná.

**Cíl:** Účastníci vymyslí vlastní situace na téma empatie; pozorují a pojmenovávají pocity a potřeby.

**Úvodní rituál** - rozestavení rekvizit do herního prostoru.

**Poslech zpráv** - obyvatelé jsou informováni, že se v zemi pohybuje několik replikantů, kteří utekli majitelům. V případě ohrožení mohou být nebezpeční. Hledání je náročné, protože nejdou na první pohled odlišit od člověka. Jedinou schopnost, kterou nemají je *pocít empatie*.

**Zadání** - účastníci si vyzkouší roli ochránců obyvatel. Jejich úkolem je navrhnout test empatie, který povede k dopadení replikantů. Dříve než se pustí do návrhů, mohou klást otázky důstojníkovi policie Bryantovi.

**Učitel v roli důstojníka policie** - účastníci mají možnost se dotazovat na replikanty, na kroky policie, výrobu replikantů apod.

**Tvorba plánu** - účastníci jsou rozděleni do skupin po 3-4 lidech. Mají čas na vymyšlení strategie, která pomůže odlišit člověka od replikanta. Vybrané návrhy budou účastníci rozehrávat, je proto důležité, aby test vycházel z reálných možností.

**Představení testu** - skupiny odprezentují vlastní návrh. Ostatní jsou v roli oponentů a mohou po prezentaci klást doplňující otázky.

**Rozehrávání živých obrazů** - skupiny si vyberou jeden ze svých návrhů a připraví situaci formu ŽO, kdy je jejich plán proveden v praxi (např. odpovídání na otázky policie apod...) V živých obrazech se účastníci střídají, aby si vyzkoušeli postavu testovaného člověka. Po vytvoření ŽO rozehrávají krátkou improvizaci. Diváci sledují jak postava reaguje, jaké může prožívat pocity.

**Reflexe po každé situaci** - Jak postava v situaci reagovala? Jaké pocity mohla prožívat? Jaké potřeby měla.

**Pojmenování potřeb** - na zemi jsou rozložené karty s potřebami. Účastníci mají za úkol vybrat 3, které nejvíce odpovídají pocitům postav v situaci. Jaké potřeby měla testovaná postava naplněné, nebo naopak nenaplněné?

**Rexlexe** - účastníci sdílejí ve skupině svůj výběr a probíhá diskuze na téma potřeb.

## 4.7. Lekce 7

**Název:** Setkání s Rickem Deckardem

**Záměr:** V této lekci využívám techniky psaného deníku Ricka Deckarda. Účastníci se setkávají s novou postavou, se kterou vedou rozhovory a snaží se nahlédnout na postoj k práci jeho očima. Společně pojmenovávají možné motivy, které Ricka vedou k práci Blade runnera.

**Cíl:** Účastníci vedou v roli argumenty na téma povolání; pojmenují motiv postavy Ricka.

**Úvodní rituál** - rozestavění rekvizit do herního prostoru.

**Zápis z deníku Ricka** - účastníci dostanou deník Ricka a společně si ho čtou. Učitel následně vede reflexi, co se o Rickovi dozvěděli? Jakou mají fantazii, kým by mohl Rick být? Co by je o Rickovi zajímalo?

*Rick Deckard 4. 4. 2072*

*„Jednou jsem z žoku neodmotal všechn drát; kousek jsem tam nechal a Groucho se škrábl a chytil tetanus. Vzal jsem ho k veterináři, ale Groucho umřel. Moc jsem o tom přemýšlel, a nakonec jsem zavolal do jednoho toho obchodu, kde vyrábějí umělá zvířata, a ukázal jsem jim Grouchovu fotku. Vyrobili ji úplně dokonale.“*

*“Věnoval jsem jí už tolik času a pozorností, jakoby byla skutečná. Cítíte se při tom stejně; musíte na ni dávat pozor stejně, jako jste dával, když byla opravdu živá. Protože se může porouchat a pak by to každý v domě poznal i naše malá dcera Rachel. Už jsem ji dával šestkrát do opravy, většinou to byly drobnosti, ale kdyby si toho někdo všiml - například jednou se porouchal pásek s hlasem, nebo se nějak zasekl, a nepřestávalo to bečet - všichni by poznali, že je to mechanická porucha“*

*“Já přece chci nějaké zvíře; pořád se snažím nějaké koupit. Ale s platem, co dostávám jako městský zaměstnanec.. Kdybych tak měl zase štěstí v práci. Jako před*

*dvěma roky. Kdybych tehdy věděl, že Groucho umře... ale tohle se stalo před tím tetanem.*  
“

**Učitel v roli** - učitel vchází do role Ricka, účastníci mají možnost se zeptat postavy na to, co je zajímavé. Během rozhovoru Rick zmiňuje, že zneškodňuje replikanty.

**Reflexe** - Jaký je motiv Ricka zneškodňovat replikanty?

**Rickovi potřeby** - na zemi jsou rozložené karty s potřebami. Účastníci se prochází prostorem a vybírají si jednu kartu s potřebou, kterou vnímají, že Rick může mít naplněnou, nebo naopak nenaplněnou. Účastníci postupně prezentují, proč si vybrali danou kartu.

**Zaplňování v prostoru** - účastníci se vrací do svých Budoucích Já pomocí chůze. Učitel mění prostředí a nálady. Učitel účastníky navádí, aby v chůzi představili pracovní náplň postavy. Vybrané zaměstnání následně doplňují do portfolia postavy.

**Monology** - účastníci dostanou za úkol představit situaci, kde se jejich postavy potkaly poprvé, než se z nich stali přátelé. Účastníci si vybírají jedno místo v herním prostoru a mají čas na přípravu. Učitel v roli Ricka s každým rozehrává krátkou improvizaci.

**Rickovi narozeniny** - učitel v roli Ricka zve na narozeninovou párty všechny postavy. Postavy mezi sebou vedou dialogy. Rick rozpoutává debatu o práci a motivaci.

**Reflexe** - O čem probíhali diskuze mezi postavami? Jaké argumenty zaznívaly? V jakých pocitech hovořili postavy o své práci?

**Jaké potřeby naplňuje práce** - na zemi jsou opět rozložené karty s potřebami. Účastníci nyní vybírají potřebu, která je naplňována jejich prací.

**Reflexe** - Jakou potřebu, jste si vybrali? Jak se projevuje v pracovní náplni postav?

**Kritika Rickovi práce** - učitel v roli sdílí, že je za své povolání kritizován svými přáteli i rodinou a požádá je o pomoc s argumenty.

**Monology** - účastníci zaplňují prostor. Kdokoliv z nich může již jít dopředu a promluvit za postavu Ricka, který obhajuje svou práci. Ve chvíli, kdy jeden hovoří, ostatní postavy jdou do štronza.

**Rexflexe** - Jak se vám proměnil postoj k Rickově práci po tom, co jste hovořili za něj?

## 4.8. Lekce 8

**Název:** Obvinění a útěk

**Záměr:** Pro účastníky se jedná o největší zvrát v příběhu. Jejich úkolem je projevit empatii v simulovaných situacích. Ve druhé části pak vyjednat za postavu nejlépe možné podmínky.

**Cíl:** Účastníci vedou empatický dialog; vyzkouší si situaci vyjednávání.

**Pomůcky:** dopis

**Úvodní rituál** - rozestavení rekvizit do herního prostoru.

**Pantomima činnosti** - účastníci vstupují do herního prostředí ve své postavě a nacházejí si v něm repetitivní činnost.

**Zprávy** - učitel pouští zprávu, kde zazní jména postav. Ty jsou podezřelí, že jsou jedni z replikantů a mají se dostavit na policejní komisařství.

**Pantomima činnosti II** - účastníci nejdříve na zprávu reagují pouze tělem ve své činnosti. Po přehrání mají možnost k činnosti přidat také myšlenky postav.

**Cesta na komisařství** - účastníci jsou v páru. Jeden z dvojice zavře oči a prochází se po prostoru. Druhý má za úkol ho udržet na cestě v bezpečí, aby do ničeho nebo do nikoho nenarazil. Vedoucí může komunikovat pouze dlaní, kterou má přiloženou na zádech slepého mezi lopatkami. Po vymezeném čase si role prohodí.

**Reflexe** - cvičení zaměřené na důvěru, účastníci reflektují spolu ve dvojici.

**Test empatie** - učitel uvádí, že budou otestováni na empatii. Ve dvojici budou rozehrávat situace, podmínkou však je, aby hráč zopakoval přesně to co slyšel řečeno od druhého,

následně aby nasdílel, jaké má pocity a teprve poté zareagoval vlastní replikou. Dvojice si vždy táhne lístek s konkrétní situací. Ostatní jsou diváky.

**Reflexe** - Jak se vám dařilo plnit úkol? Co bylo naopak pro vás těžké?

**Dopis** - učitel předá postavám dopis, ve kterém je právní formulací uvedeno, že testem empatie neprošli a budou zlikvidováni.

**ŽO po přečtení dopisu** - formou bočního vedení učitel vede účastníky časem. Ti se dostávají do ŽO podle zadané situace. Příklady situací: „právě jste si přečeli dopis“, „balíte si kufr“, „necháváte vzkaz pro rodinu“, „vycházíte do ulice“, „našli jste úkryt v podobě malého domu na předměstí“.

**Učitel v roli majitele** - učitel vstupuje do role majitele domu, který utečence objevuje. Ve svém projevu zmiňuje, že je půjde nahlásit na policii, protože se obává, že se jedná o nebezpečné replikanty.

**Vyslovení žádosti** - účastníci mají nyní čas promyslet svou reakci. Mohou vyslovit žádost, kterou by majitele domu obměkčili. Postavy přicházejí k majiteli domu postupně. Majitel na každou repliku reaguje podle pocitu.

**Reflexe** - jaké žádosti měly největší vliv na chování majitele? Jaká žádost by nejspíše majitele přesvědčila, aby je nešel hlásit na policii?

## 4.9. Lekce 9

**Název:** Setkání s Blade runnerem II

**Záměr:** Ve vyhrocené situaci příběhu je účastníkům umožněno prozkoumávat jak na různá slova reaguje druhá postava. Společně s učitelem vyhodnotí, ve kterých textech byla zastoupena empatie a ve kterých nikoliv. Zároveň je situace nastavena tak, aby účastník mohl hrát obě postavy a nechat slova působit sám na sebe.

**Cíl:** Účastníci aplikují principy empatie pro záchranu postavy; zanalyzují jednotlivé reakce postav.

**Úvodní rituál** - rozestavení rekvizit do herního prostoru.

**Honička (útěk)** - všichni účastníci jsou ve vymezeném prostoru. Každý se postupně vystřídá v roli utíkajícího před policií. Policii představují ostatní účastníci, kteří se pohybují velice pomalou konstantní rychlostí a snaží se utíkajícího dotknout. Utíkající se snaží přežít co nejdéle. Všichni se v této roli prostřídají.

**Slow motion** - účastníci si najdou místo v prostoru. Učitel je provádí skrze imaginaci situací "setkání s policií". Účastníci v rolích svých Budoucích Já znázorňují akci ve zpomaleném pohybu.

**Setkání s Rickem** - účastníci jsou uvedeni do štronza. Učitel přichází s židlí jako Rick Deckard a vyzývá účastníky, aby se vzdali, že budou zlikvidováni.

**Zápis reakcí** - každý z účastníků dostává tužku a papír, na který zapisuje svou odpověď, jak by jeho postava reagovala na Rickova slova.

**Reflexe** - účastníci sedí sami za sebe v kruhu. Mohou sdílet, jakou strategii jejich postava zvolila v odpovědi a co se jí honilo hlavou.

**Reakce Ricka** - nyní dostanou účastníci možnost vstoupit do postav Ricků Deckardů. Účastníci se vrátí na původní pozice, okolo židle, která představuje místo Ricka. Postupně jde každý k židli, přečte reakci své postavy a nasdílí myšlenky Ricka. Následně je vyzván, k rozhodnutí - pokud pošle postavu doleva, znamená to, že nechává utečence uniknout, pokud doprava, rozhodl se utečence zlikvidovat.

**Reflexe** - probíhá v kruhu. Bylo těžké pro postavu Ricka se rozhodnout? Co vedlo postavu pro konkrétní rozhodnutí? Použili podezřelí princip empatie? Ve kterých textech empatii můžeme nalézt?

**Rozbor textů** - Učitel s dětmi analyzuje jednotlivé texty.

## 4.10. Lekce 10

**Název:** Závěrečná reflexe

**Záměr:** Tato lekce je věnována uzavření celého programu. Účastníkům by mělo být umožněno se rozloučit s postavami a uzavřít jejich příběh. Zatímco na začátku programu se otvíralo téma empatie pomocí otázky, kdy jste se cítili empaticky přijatí, je tentokrát



otázka postavena opačně: Když jste poskytli druhému člověku empatii? Zamyšlení nad reálnou situací by mělo vést účastníky k přenášení poznatků do života. Posledním úkolem lekce je rozloučení se spoluhráči. Pro tento úkol jsem zvolila cvičení “ocenění”, které je vhodné pro skupinu lidí, kteří se již znají a ve skupině panuje důvěra.

**Cíl:** Účastníci rituálně uzavřou příběh Blade runnera; představí situaci, kdy projeví empatii v reálném životě; rozloučí se se spoluhráči.

**Úvodní rituál** - rozestavení rekvizit do herního prostoru.

**Sdílení** - účastníci sedí před herním prostředím a společně sdílí představu, kam se svět bude vyvíjet? Jaký život povedou postavy, které přežily? Jaký epitaf by dali své postavě, pokud byla zlikvidována?

**Nepovedené záběry** - učitel provádí účastníky přes jednotlivé lekce. Úkolem účastníků je zahrát nepovedené záběry, jako by se jednalo o film. Účastníkům technika nechává prostor pro fantazii, zábavu, ale zároveň se myšlenkami vrátí k jednotlivým lekcím.

**Reflexe** - Co si z kurzu nejvíce odnášíte? Co je pro vás nyní empatie?

**Sdílení ve dvojici** - účastníci jsou ve dvojici. Každý z nich dostane čas na nasdílení druhému nějaké situace, kdy se sám empaticky projevil.

**ŽO dávání empatie** - účastníci zůstávají ve stejné dvojici. Vyberou si jednu z nasdílených situací, kterou po přípravě představí ostatním. Situaci rozehrávají v ŽO do krátké etudy, kde každá postava má několik replik.

**Debata v kruhu** - probíhá diskuze nad představenými situacemi.

**Ocenění** - účastníci procházejí prostorem, učitel může atmosféru podpořit instrumentální hudbou na pozadí. Účastníci se mají nyní ocenit navzájem. Za 12 setkání toho již hodně prožili. Když potkají někoho, koho chtějí ocenit, zastaví ho a ocení ho formou “Já výroku” - “já vidím, já tě vnímám apod... Druhý pouze poděkuje a znovu se rozejdou po prostoru.

## 5. ZÁVĚR

Od chvíle, kdy jsem načrtla příběhovou linku a pojmenovala jednotlivé cíle, bylo pro mne o mnoho snadnější dopracovat samotné lekce. V této fázi také oceňuji publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* od Josefa Valenty, která mi byla inspirací v přípravě samotného programu. Při stavbě lekce jsem se zároveň snažila myslet na dynamiku jednotlivých technik a cvičení. Udržet pozornost účastníků po celou dobu tří hodinových lekcí je energeticky náročné. Proto jsem se snažila prokládat klidné techniky s fyzicky pohybovějšími.

Důležitým prvkem v celém kurzu se pro mne stala stavba herního prostoru. S ohledem na práci s emocemi a pocity, která pro účastníky může být náročná, jsem chtěla využít terepatutické práce a vymezit herní prostor pro vstupování do příběhu. Hra se tak orámovala nejen v časové rovině, ale také prostorem. Zatímco v herním prostoru účastníci vstupovali do postav, ve druhé části mohli reflektovat právě získanou zkušenost. Stavba prostoru se zde stala rituálem na začátku každé lekce. Program je připravován jako večerní kurz, na který účastníci mohou přicházet unavení, s hlavu plnou úkolů a povinností. Rituálem jsem chtěla pomoci přenést mysl účastníků od zážitků dne do přítomnosti. Vytvořit prostor, kde se mohou naladit na hru a spoluhráče.

Literární předloha mi nebyla ve výsledku nápomocná jen po příběhové lince, ale zároveň podnětem pro volbu technik. Příkladem může být interview, které je použité také v románu, využití fotografií z dětství, test empatie apod.

Přestože jsou lekce detailně popsány, vnímám, že tento program vyžaduje od lektora jemné vedení a znalost metod nenásilné komunikace. Otázky do reflexí jsou formulované širěji a vždy záleží na uchopení situací samotnými hráči. Pokud učitel vporozuje téma, které sami hráči do hry přinášejí, měl by toto pozorování zohlednit také v reflexi.

V této práci jsem měla možnost propojovat témata, o která se dlouhodobě zajímám. Díky této práci jsem si rozšířila obzor, co empatie znamená, co ji podporuje a co naopak empatii brání. Mohla jsem se vzdělávat v psychologických pojmech a obohacovat své znalosti i v oboru dramatické výchovy.

Velkou zkušeností mi bylo pracovat s textem jako s volnější předlohou. Byla jsem nucena dokreslovat příběh pro lekce tak, abych udržela logickou linku příběhu a zároveň otevírala takové situace, ve kterých budou moci účastníci rozvíjet vlastní dovednosti, prožívání a fantazii. Jsem vděčná za příležitost prozkoumávat příběh z různých úhlů a vidět nekonečné možnosti, jak lze příběh uchopit. Těším se na další příležitost posunout program dál

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala panu profesorovi Jaroslavu Provazníkovi za odborné vedení mé bakalářské práce, za jeho cenné rady a věcné připomínky. Děkuji mému kolegovi Ondřejovi Nečasovi za psychickou podporu a pochopení, že jsem věnovala čas studiu, který mne po celé tři roky nesmírně obohacoval a naplňoval. V neposlední řadě děkuji Argusovi Letenskému za jeho trpělivost a procházky na čerstvém vzduchu, během kterých přicházela největší inspirace.

## 6. SEZNAM LITERATURY A PRAMENY

### 6.1. Seznam literatury

- CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 3. vyd. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-406-0.
- DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.
- HAHN, Britta. *Ale já chci tohle, mami: nenásilná komunikace pro rodiče*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1298-0.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENNIG, Gudrun a Georg PELZ. *Transakční analýza: terapie a poradenství*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1363-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.
- LIGUŠ, Ján. *Lingvistika a hermeneutika v teologii: 2. část habilitační práce*. Banská Bystrica: Združenie evanjelických cirkví vo vydavateľstve TRIAN, 2000. ISBN 80-88954-31-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3612-9.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NEFF, Ondřej a Jaroslav OLŠA. *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: AFSF, 1995. ISBN 80-85390-33-7.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90. ISBN 80-7184-756-9.

RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001. Strukturalistická knihovna. ISBN 80-7294-004-X.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. Vydání čtvrté. Přeložil Norma GARCÍOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1079-5.

ROSENBERG, Marshall B. *Co řeknete, změní váš svět*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0912-6.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace - řeč života*. Vyd. 3. Přeložil Norma GARCÍOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0530-2.

ROSENBERG, Marshall B. a Vilma COSTETTI. *Nenásilná komunikace a moc: v institucích, společnosti i rodině*. Přeložil Veronika MATIÁŠKOVÁ. Praha: Portál, [2019]. ISBN 978-80-262-1466-3.

SADALLA, Gail, Manti HENRIQUEZ a Meg HOLMBERG. *Konflikt, koření života: průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol*. 2., rev. vyd. Praha: Partners Czech, 2004. ISBN 80-239-3339-6.

SCHMID, Wolf. *Narativní transformace: dění - příběh - vyprávění - prezentace vyprávění*. Brno: Ústav pro českou literaturu Akademie věd České republiky, 2004. Theoretica. ISBN 80-85778-41-6.

SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Jak spolu komunikujeme?: překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0832-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Facilitativní mediace: řešení konfliktu prostřednictvím mediátora*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0091-8.

URY, William. *Jak překonat nesouhlas: zásady vyjednávání s lidmi, s nimiž nelze vyjednat*. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 1995. ISBN 80-85603-83-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

## 6.2. Prameny

DICK, Philip K. *Tři stigmata Palmera Eldritch*e. Plzeň: Laser, 1994. Sci-fi (Laser). ISBN 80-85601--7-7.

DICK, Philip K. *Temný obraz*. Přeložil Robert TSCHORN. Praha: Talpress, 1998. ISBN 80-7197-1-6-7.

DICK, Philip K. *Zlatý muž*. Plzeň: Laser, 1995. Edice SF. ISBN 80-7193-008-3.

DICK, Philip K. *Blade Runner: sní androidi o elektrických ovečkách?*. Praha: Argo, 2004. ISBN 80-7203-632-7.

## 7. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Seznam pocitů, když jsou potřeby uspokojené

Příloha č. 2: Seznam pocitů, když jsou potřeby neuspokojené

Příloha č. 3: Seznam základních potřeb

## Příloha č. 1: Seznam pocitů, když jsou potřeby uspokojené

aktivní	nevázaně	překrásně	uchváceně
báječně	odhodlaně	překvapeně	uneseně
bez dechu	odpočinutí	přešťastně	uspokojeně
bezpečně	odvážně	příjemně	uvolněně
bezstarostně	ohromeně	pyšně	užasle
bujaře	okouzleně	radostně	úžasně
cítíme důvěru	oproštěně	rozdováděně	užitečně
cítíme naději	optimisticky	rozjařeně	v dobré náladě
cítíme úlevu	oslněni	rozjásaně	v pohodě
citlivě	osvěženi	rozpustile	vášnivě
čile	osvobozeně	rozradostněně	vděčně
dojati	oživeni	rozrušeně	vesele
fajn	plni energie	rozveseleně	ve střehu
fascinovaně	plni chuti	rozzářeně	vítězoslavně
hezky	plni něhy	silně	volně
hrdě	plni síly	sdílně	vroucně
inspirovaní	pobaveně	sebejistě	vřele
jistě	podníceni	senzačně	vyrovnaně
klidně	pohlčení	skvěle	vzpruženě
láskyplně	pohnutě	slastně	vzrušeně
nádherně	poklidně	slibně	zamilovaně
nadšeně	posílení	spokojeně	zaujatě
naplnění	potěšení	svobodně	zúčastněně
napnutí	povzbuzeni	šťastně	zvědavě
neklidní	prima	u vytržení	živě
nespoutaní	prospěšní	účastně	
netrpěliví	přátelsky nakloněni	udiveně	



## Příloha č. 2: Seznam pocitů, když jsou potřeby neuspokojené

apaticky	neochotně	rozčarování	vyburcování
bezbranně	nepoctivě	rozčilení	vyčerpání
beznadějně	nepohodlně	rozháraně	vyděšení
bídně	nepokojně	rozhněvaně	vydráždění
cítíme paniku	nerozhodně	rozhořčeně	vylekaní
cítíme lítost	nerudně	rozladěně	vynervovaní
cítíme obavy	nervózně	rozmrzele	vyplašení
depresivně	nespokojeně	rozpacitě	vysílení
deprimované	nešťastně	rozrušeně	vystrašení
dopáleně	netečně	roztěkaně	vyvedení z rovnováhy
dotčeně	netrpělivě	roztrpčení	vzbouření
duchem nepřítomně	nevraživě	roztržitě	vznícení
frustrovaně	nevrle	rozzlobení	zahanbení
hanebně	nezúčastněně	rozzuření	zahořklí
hrozně	nostalgicky	skepticky	zaražení
chladně	ochable	sklesle	zarmoucení
indiferentně	ochromeně	sklíčeně	zasmušile
labilně	opuštěně	slabě	závistivě
lhostejně	osaměle	smutně	zbavení iluzí
líně	ospale	stísněně	zdeptaní
marně	otráveně	strašně	zdráhavě
mdle	otupěle	strnule	zdcení
melancholicky	pasivně	šokované	zhnusení
mizerně	pesimisticky	špatně naladění	zklamaní
mrzutě	podezíravě	tesklivě	zlostně
nabručeně	podráždění	tíživě	zmatení
nakvašeně	pokoření	uboze	znechucení
nanicovatě	popletení	unaveně	zneklidnění
napnutě	popuzení	ustaraně	znepokojení
nasupeně	protivně	utahaně	znudění
naštvaně	provinile	uvedení do rozpaků	zoufale
nedůtklivě	přecitlivěle	úzkostně	zviklaně
nedůvěřivě	překvapeně	váhavě	žalostně
neklidně	ranění	vlažně	žárlivě

### Příloha č. 3: Seznam základních potřeb

#### **Autonomie**

volit si vlastní cíle  
a cesty pro jejich naplnění

#### **Oslava**

oslavovat vznik života  
a naplněné sny  
slavnostně si připomínat  
ztráty: milované osoby, sny  
atd. (smutek)

#### **Celistvost**

autentičnost  
tvořivost  
vlastní hodnota  
význam

#### **Potěšení**

smích  
zábava

#### **Společenství**

blízkost  
citová jistota  
důvěra  
láska  
ocenění  
podpora  
porozumění  
potvrzení  
pozornost  
přijetí  
příspěvní k obohacení života  
společnost  
respekt  
upřímnost  
uznání  
empatie  
laskavost

#### **Duševní jednotu, spojení**

harmonie  
inspirace  
klid a mír  
krása  
řád  
smysl

#### **Tělesné potřeby**

bezpečí domova  
dotek  
jídlo  
odpočinek  
ochrana před nebezpečím  
pohyb, cvičení  
sexuální vyjádření  
voda  
vzduch