

SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝ VÝCVIK A TVOŘIVÁ DRAMATIKA

KONKURENTI, NEBO PARTNEŘI?

Jednou z nejmarkantnějších změn v období dospívání je podle knihy Josefa Kuriče Ontogenetická psychologie (SPN, Praha 1986) přechod od extroverze k introverzi. Dospívající si začíná uvědomovat svůj vnitřní svět i svět druhých. Chce se vyznat sám v sobě, porozumět svým problémům a najít správné životní zásady. Proto projevuje živý zájem o všem, co mu pomáhá v sebepoznání. Pubescent je však nejistý v sebehodnocení. Často přechází z extrému do extrému - od silného přeceňování k zbytečnému podceňování. Celkově však lze říci, že přeceňování převládá.

Výchova by měla všechny tyto snahy o sebepoznání co nejvíce podporovat, neboť takto vlastně začíná sebevýchova. Cíle sebevýchovy pubescenta jsou určeny především rysy jeho životního ideálu. Každý mladý člověk si bere ze života vzory pro své jednání, snaží se napodobovat lidi, kteří jsou mu sympatičtí. Proto je společnost lidí, mezi nimiž dospívající žije, velmi důležitá. Někdy si pubescent vytvoří obraz svého ideálu podle čtené knihy. Někdy nachází vzory ve skutečném životě - někdy i negativní.

Dospívající často projevují snahu stát se lepšími, překážkou jim však bývá slabá vůle. Sebevýchova vyžaduje především osobní disciplinovanost a statečnost i v běžných maličkostech denního života.

Nejspolehlivější cestou k tomuto poznání je správně usměrněná sebevýchova. Málo pedagogů se však snaží hledat příčiny chování dítěte, málo z nich se snaží porozumět, naslouchat. A z objevů, z naslouchání se snažit nalézt cesty, které by mohli dítěti doporučit, ale na kterých by se mohli obohatit i sami.

Nejnebezpečnější přístup pedagoga k dítěti zvláště v období dospívání je donucování a příkazy a zákazy bez jakéhokoli vysvětlení a vzbuzení spontánního zájmu. V současné době je uplatňování tohoto přístupu velmi časté. (V tomto tvrzení vycházím ze své osmileté praxe v oblastech výchovných institucí.)

Velmi mě trápí bezmocnost těchto dospívajících, kteří nemají v některých případech jinou možnost, jak řešit setkání s institucionální výchovou než přizpůsobení, nebo únik.



DDS ZUŠ Žerotín, Olomouc
(vedoucí Alena Petrová) - z
inscenace Tonka a Zuzka,
Prachatice
Foto Petr Zabloukal

Hlavní teoretickou inspirací pro mou činnost byla práce Soni Hermochové Metody aplikované sociální psychologie IV - Sociálně psychologický výcvik ve školním věku (UK - Karolinum, Praha 1991). Cvičení a hry, kte-

ré jsou do souboru zahrnuty, si kladou za cíl jakousi sociálně psychologickou prevenci, nabízejí podněty k rozvoji sociálních dovedností, k hlubšímu zamyšlení nad sebou, svým okolím, svou minulostí, současností i budoucností. Hlavním záměrem těchto metod je vést účastníky postupně k převzetí zodpovědnosti za vlastní jednání či ke zvýšení sociální kompetence. Jedna

z podstatných zvláštností metody spočívá v tom, že probíhá vždycky ve skupině a skutečňuje se formou aktivit, v nichž jsou akcentovány mezilidské vztahy, které se v průběhu činností mění a vzájemně ovlivňují. Skupinové procesy probíhají stále, tedy i v době, kdy skupina není pohromadě, a zdaleka ne pouze v situacích, kdy je skupina připravena je analyzovat a ovlivňovat.

Podle Soni Hermochové posiluje sociálně psychologický výcvik např. tyto způsoby chování: jasnou a precizní komunikaci, schopnost vytvářet nové, hlubší mezilidské vztahy, ochotu do jisté míry brát na sebe riziko, když člověku o něco jde, schopnost kontrolovat své chování a zároveň být v danou chvíli autentický, schopnost sociální percepce, schopnost realistické interakce a kooperace, citlivost na jevy skupinové dynamiky, akceptování druhých, tolerantní přijímání nových informací, otevřenost, důvěra, vzhled do vlastních motivů a pohnutek v jednání atd.

Pro lepší srovnání uvádím ještě Sedláčkovu pojetí úředních cílů sociálně psychologického výcviku (viz Jiřina Taxová - Blanka Dvořáková - Marie Ortová: Úvod do studia psychologie II, UK-Karolinum, Praha 1989, str. 55):

- a) tvořivý postoj ke světu (objevování, experimentování),
- b) rozšíření repertoáru vlastního chování, získání důležitých vědomostí,
- c) autentičnost a otevřenost v sociálních vztazích,
- d) vyjasnění vertikálních vztahů (autority a podřízené) a schopnost zralého reagování,
- e) schopnost a ochota pomoci druhému (při respektování soukromí),
- f) spolupráce s druhými,
- g) schopnost řešit konflikty,
- h) sebepoznání, seberozvoj.

Výcvik zahrnuje praxi, tj. opakované prožívání určitých dovedností a okamžitou explicitní informaci o výsledcích těchto pokusů s prezentací nové dovednosti. Každý má možnost „experimentovat“ se svým chováním, do určité míry jde tedy o učení „pokusem a chybou“. To samozřejmě vyžaduje, aby pro úspěšný průběh výcviku byla zajištěna jeho realizace v příznivém prostředí, kde se účastníci výcviku uvolní, a to jim umožní, aby se chovali jinak než obvykle a zkoumali a zkoušeli nové formy chování.



Hudradlo, Zliv
(ved. Miroslav Slavík),
záběr z dramatických her
a cvičení na jedné ze schůzek
Foto Miroslav Slavík

Druhou inspirací pro koncepci mé činnosti byla **tvůrčí dramatika (dramatická výchova)**. Objevení dramatiky mi pomohlo při pojmenování a utřídění některých metod výchovné práce mně delší dobu známých z vlastní pedagogické činnosti z oblasti mimoškolní výchovy či z práce s dospělými (Pionýr, Junák, hnutí Brontosaurus, Lipnická táborařská škola).

Podle Milady Mašatové (citováno dle zápisu z odborné rady pro dramaturgiu ve školství z dubna 1992 v ARTAMA) je tvůrčí dramatika řízený interakční proces, který:

- užívá prostředků divadelního umění,
- probíhá zásadně formou aktivní činnosti - hry,
- zapojuje tělo (pohyb, gestikulace, mimika, delší složky non-verbální tělové komunikace, smysly) i duši (rozum - přemýšlivost, divergentní myšlení, cit, imaginace, intuice, fantazie),
- klade důraz na etický aspekt v oblasti myšlení, citění i konání,
- hledá alternativní způsoby

vnímání a uchopování jevů a dějů, které nás obklopují,

- navazuje na impulsy ze všech oblastí umění - z literatury, hudby, výtvarného umění, pohybového umění,

- rozvíjí kreativitu (která se nedá vyučovat, spíše „infikovat“),

- směřuje k sebepoznání - sebe-reflexi (vědět nebo aspoň tušit o sobě - jak jsem na tom co do vnímavosti, citovosti, přemýšlivosti, kreativity, hravosti, představivosti, fantazie, vstřícnosti, spontaneity, pravdivosti, schopnosti „nasazení“, co do „podobnosti“ a „odlišnosti“ od ostatních atd.),

- vede k sebehodnocení, k vědomí hodnot vůbec, jejich hierarchie,

- odkrývá a obohacuje danosti, schopnosti a možnosti jednotlivce v oblasti sociální komunikace,

- nabízí získání konkrétních dovedností z oblasti divadelního umění (dech, hlas, řeč, pohyb, rytmus, výraz, kontakt s partnerem, citění prostoru, cit pro gradaci, kontrast, tvar, zvuk, situaci, scénu, dramatický tvar atd.) a šanci stát se poučeným divákem, případně divadelníkem.

Sociálně psychologický výcvik i tvůrčí dramatika mají jisté společné cíle - pojetí cílů sociálně psychologického výcviku by bylo možno použít i pro charak-

teristiku cílů tvořivé dramatiky - zvláště tehdy, je-li koncipována jako osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Existuje samozřejmě rozdíl mezi metodami sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy, ale domnívám se, že spojovat či propojovat oba dva obory pro účely pedagogické - tedy v práci s věkovými kategoriemi 6 - 16 let (možná i starší) - je velmi vhodné z důvodů vzájemného prolínání cílů, obsahu a metod.

Hlavní rozdíl mezi metodami sociálně psychologického výcviku a dramatické výchovy vidím v tom, že dramatická výchova se více zaměřuje na konkrétní dovednosti z oblasti divadelního umění, výcvik zahrnuje praxi a okamžitou verbální informaci o výsledcích těchto pokusů, což je postup, kterého podle mých dosavadních zkušeností využívá dramatická výchova jen v omezení míře.

Od října 1991 do května 1992 jsem pracovala se třemi skupinami dospívajících: Skupina A - žáci 6. třídy (11 - 12 let), skupina B - žáci 7. třídy (12 - 13 let), skupina C - žáci 8. tříd (13 - 14 let).

Domnívám se, že je nezbytné podotknout, že všichni účastníci byli mými žáky. Kromě doby cvičení jsme se stykali ještě 2

hodiny týdně při výuce dějepisu. Byli to žáci jedné školy, na které měl jeden ročník tři paralelní třídy. Skupiny, s nimiž jsem pracovala, nebyly složené jen z jedné třídy.

Skupiny se vytvořily dobrovolným rozhodnutím dětí účastnit se práce v nich. Při vytváření skupin jsem neodmítla ani jednoho zájemce, i když ve skupině B bylo zpočátku velmi mnoho dětí. Domnívám se, že mé úvodní odmítnutí některých zájemců by celý průběh v očích dětí snížilo. V průběhu cvičení do skupin však noví účastníci nepřicházeli.

Při práci ve skupinách jsme se setkávali s různým pojetím mého vedení. Zpočátku jsem pro účastníky byla „paní učitelka“, ale postupně jsem se setkávala s různými přístupy k mé osobě, vyvolávanými mým projevem. Moje prvotní role byla dána naším školním vztahem. Naše vzájemné vztahy se však vyvíjely - počátek vývoje byl jistě dán jiným obsahem činnosti a jinou atmosférou. Vztahy mezi námi se vyvíjely a já se pokusila navrhnout ve skupině C tykání, které bylo dalším pokračováním užších vztahů. Postupně jsem tykání nabídl v ostatních dvou skupinách. Ve skupině A a C jsme se všichni oslovovali křestními jmény. Nikdo z účastníků našeho důvěrnějšího vztahu ve škole nezneužil, v oslovování ve škole se tykání víceméně většina záměrně vyhýbala a v roli žáka vůči mně jako učitelce (např. při zkoušení) automaticky začali vykat, i když k tomu nebyli nuceni.

Toto téma vyúsťuje v otázku autority - a možná že je to otázka nejdůležitějších. I ona se vyvíjela. Na počátku byla dána institucionálně, později jsem se snažila její hranici hledat; její možnosti byly skupinu od skupiny jiné, cvičení od cvičení různé. Snažila jsem se udržovat jistý řád, jisté možnosti otevřít se dát každému a snažit se vypoaslechnout všechny, kdo měli potřebu cokoli sdělit. (Ráda bych doložila některými výpověďmi účastníků: „Je to učitelka, a blbne taky.“ - „Líbila se mi chápatost nás, dětí.“ - „Bylo moc sympatické, že se s ní dalo povídat jako s rovnocenným přítelem.“ - „Nejvíce se mi líbí smysl pro děti a humor.“ - „Nikomu se nerozkazuje a je bezva.“ - „Není to jako ve škole.“)



DDS Hudradlo, Zliv (ved. Miroslav Slavík) - Kaplické divadelní léto 1988
Foto Jaromír Michl

Pro mou práci bylo velmi důležité získat důvěru dětí. Zpočátku účastníci přede mnou jako před učitelkou trpěli sebeuvědomováním. Neprojevovávali se tak spontánně, jak bych si představovala. Přibližně v dubnu se většina z nich byla schopna uvolnit, což bylo pozorovatelné i na větší aktivitě všech skupin.

Setkala jsem se však i s určitým nebezpečím. Získáním důvěry dětí jsem se mnohdy stala jediným členem učitelského sboru, možná v některých případech i jediným dospělým, k němuž mělo dítě důvěru, s nímž se snad cítilo svobodně a jistě. Takovýto vztah ovšem vyžaduje mnoho taktu.

Každá škola tzv. státního typu je omezená svými nařízeními a v současné době v takovýto školách působí více méně konzervativnější pedagogické sbory, které některé metody práce nechápou, nesouhlasí s nimi, někdy se se svými názory neskrývají ani před dětmi. Učitel, který získá důvěru dětí díky těmto metodám, se již nemůže tradičním způsobem podílet na práci pedagogické rady. Stojí před mnohými novými problémy: nemá právo zneužít důvěru dětí jemu svěřeně, a na druhé straně většinou

nedokáže přesvědčit své kolegy o jiném náhledu na problém.

Pro udržení dobré atmosféry ve skupinách byly hned zpočátku vytvořeny některé tradice, které výrazně ovlivňovaly soustředění účastníků i vztahy ve skupinách. Na začátku, na závěr i v průběhu cvičení, kdy docházelo k vysvětlování organizace, k důležité diskusi atp., byli účastníci soustředěni do kruhu - v sedu na zemi. Pro závěr každého cvičení jsem se snažila vytvořit ceremoniál v různých obdobích, např. opět v kruhu vydupávat společný rytmus, podat si ruce, podívat se do očí, rozloučit se slovně atd.

Vyskytly se samozřejmě případy, kdy skupinová kontrola byla slabá a já musela zareagovat kritikou účastníka. Zpočátku jsem se snažila řešit věci důvěrně, ale ve chvílích, kdy se problém týkal celé skupiny (omezení její činnosti), nezbylo než jej řešit přede všemi.

V posledních měsících - ve skupině C od února, ve skupině A od počátku dubna - jsem mohla autoritu své osoby předat autoritě skupinové. Obě skupiny byly schopny do určité míry korigovat nežádoucí projevy chování ve skupině. Skupina B toho nikdy nedosáhla. Tento problém si vysvětluji nedostatečnou skupinovou soudržností, vesměs typickou pro věk 12 - 13 let. Podobné příznaky jsem vyzorovala i při své učitel-

telské práci v 7. třídách.

Ráda bych se zmínila i o hodnocení, která probíhala bezprostředně po každém cvičení:

- Cvičení tvořivého charakteru jsem se snažila hodnotit v jejich kladech (nelze samozřejmě neupozornit na zápory - např. malá otevřenost, ale s jejich verbalizováním je nutno pracovat velice opatrně).

- V práci s morálními hodnoceními jsem se snažila vést děti k hledání více možností řešení a k různým náhledům na daný problém - což je v jejich věku velmi těžké.

- Při práci se všemi skupinami jsem objevovala nové náhledy dětí, netradiční způsoby řešení, které mě fascinovaly a pootvíraly mi dveře k dětskému myšlení a světu vůbec, a to byla pro mne velká odměna.

- Při provádění cvičení jsem narážela na problémy, ve kterých jsem nenacházela řešení: problémy hlubšího společenského významu (např. problém materiálního či přesněji konzumního vnímání světa) nebo i z mého hlediska nebo z hlediska dětí neřešitelné problémy, které vyžadují hlubší pomoc (např. problémy rozvrácených rodin, problémy s budoucím uplatněním, problémy s institucionální výchovou atd.). Při setkáních s těmito problémy jsem sice měla někdy pocity velké bezmocnosti, ale snažila jsem se pro děti najít

vždy optimističtější náhled na situaci.

Dalším problémem, s nímž jsem se často setkávala, a to nejen při cvičeních, ale i ve škole, byl problém sociální jistoty, respektive nejistoty - otázka přijetí na školu, která je v současnosti prožívána hlouběji, než kdy byla.

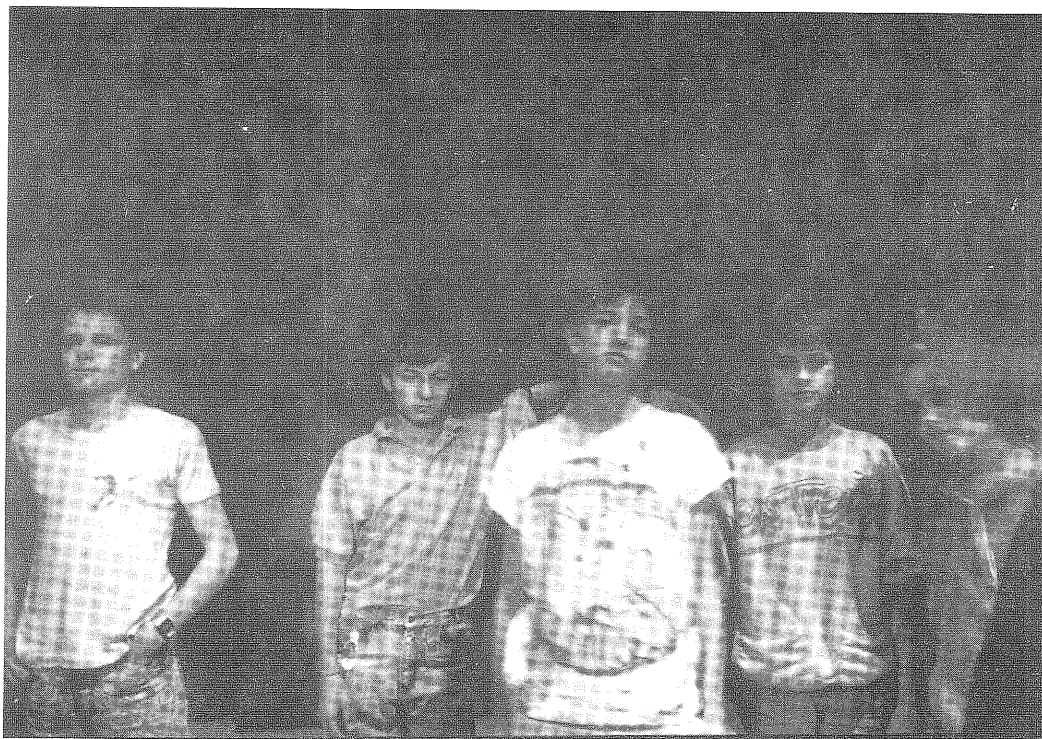
Musím poznamenat, že můj vztah k účastníkům cvičení jako svým žákům byl o poznání hlubší než k ostatním. Ve škole jsem se snažila kontrolovat, aby ostatní žáci tento vztah nevyzorovali.

Některé prvky jsem využívala i při vyučování - ovšem v omezené míře a upraveně. Prostorové a organizační možnosti škol jsou bohužel na překážku používat těchto technik ve škole v žádoucí a uspokojivé míře (např. 35 žáků ve třídě, pevné a těžko manipulovatelné usazení lavic atd.).

Se skupinami jsem se scházela v různých prostorách - v domě dětí a mládeže (skupina C), v prostorách kluboven loutkového divadla v Rakovníku (skupina B), na jevišti Tylova divadla v Rakovníku (skupina A). Třikrát se skupině A stalo, že se cvičení nemohlo konat v prostorách divadla, takže jsme zvolili náhradní prostor v domě dětí a mládeže, ve třídě a pak v tělocvičně naší školy. Nejhorší výsledek měla cvičení ve třídě, kde byl prostor upraven tak, že jsme odstranili lavice. Ale i v tomto případě byl pocit, že jsme ve škole, velmi znatelný a nedocházelo k náležitému uvolnění. Ostatně každá změna byla cítit na atmosféře při práci. Na tom jsme se shodli všichni-já i účastníci.

Při cvičeních jsem používala některých metod dramatické výchovy k uvolnění, soustředění účastníků vždy zpočátku, případně mezi jednotlivými činnostmi.

Metod skupinové dynamiky - kontaktu, komunikace a skupinového citění - jsem používala jako úvod ke cvičením pro naladění účastníků. Snažila jsem se vést dospívající k objevování možností kontaktů (verbálního i nonverbálního), posílení vcítění a uvědomění si vlastního působení na druhého. V některých případech jsem posunula některé cvičení tvořivé dramatiky do hlavních náplně jednotlivých lekce.



DDS Pirko, Brno
(ved. Dana Svozilová a Silva Macková) - Je to jenom hra,
Kaplické divadelní léto 1988
Foto Karel Kerlický

Při sociálním výcviku jde o jakési „komplexní učení zvláštního typu, učení prožitkem“, které zahrnuje nové poznání, pochopení, nové postoje a dovednosti. I v práci s dospívajícími se občas jedná spíše o přeučení, získávání nových způsobů vedení, „naslouchání“ a jednání ve skupině.

Každý účastník výcviku má možnost a příležitost získat zkušenosti a informace o vlastním chování, které se v reálném světě v důsledku stávajících sociálních norem nezískávají, přitom jsou však pro korekci chování nezbytné. Nejde však pouze o chování - poznatky a zkušenosti z výcviku by prostřednictvím skupinových diskusí měly vyústit i do změn v oblasti motivace ke společné a společenské činnosti.

Techniky výcviku mají řadu inspiračních zdrojů - jedním z nich jsou společenské hry, jiným tvořivá dramatika, dále muzikoterapie, arteterapie, asertivní trénink, relaxace atd.

Tyto techniky korespondují s již uveřejněnými technikami tvořivé dramatiky.

Cvičení, která jsem používala, lze rozdělit podle funkcí, na jejichž zdokonalení se orientují především:

- a) techniky navozující uvolnění a volnou expresi,
- b) techniky zabezpečení na sebepoznání a poznání druhých,

- c) techniky na výcvik nových forem sociální interakce,
- d) techniky zaměřené na výcvik efektivní komunikace.

Jednotlivé použité metody můžeme dále členit podle způsobu a hlavní metodiky, které akci určují, a to na:

- a) inscenace, hraní rolí,
- b) techniky rozhovoru,
- c) sociometrické techniky - dia-

gnostika skupinových struktur,
d) neverbální techniky (elementární pohybové neverbální techniky - rozechřátí, percepčně pohybové neverbální techniky - pantomima, komunikační neverbální techniky - zástupný text),

e) kresebné techniky,

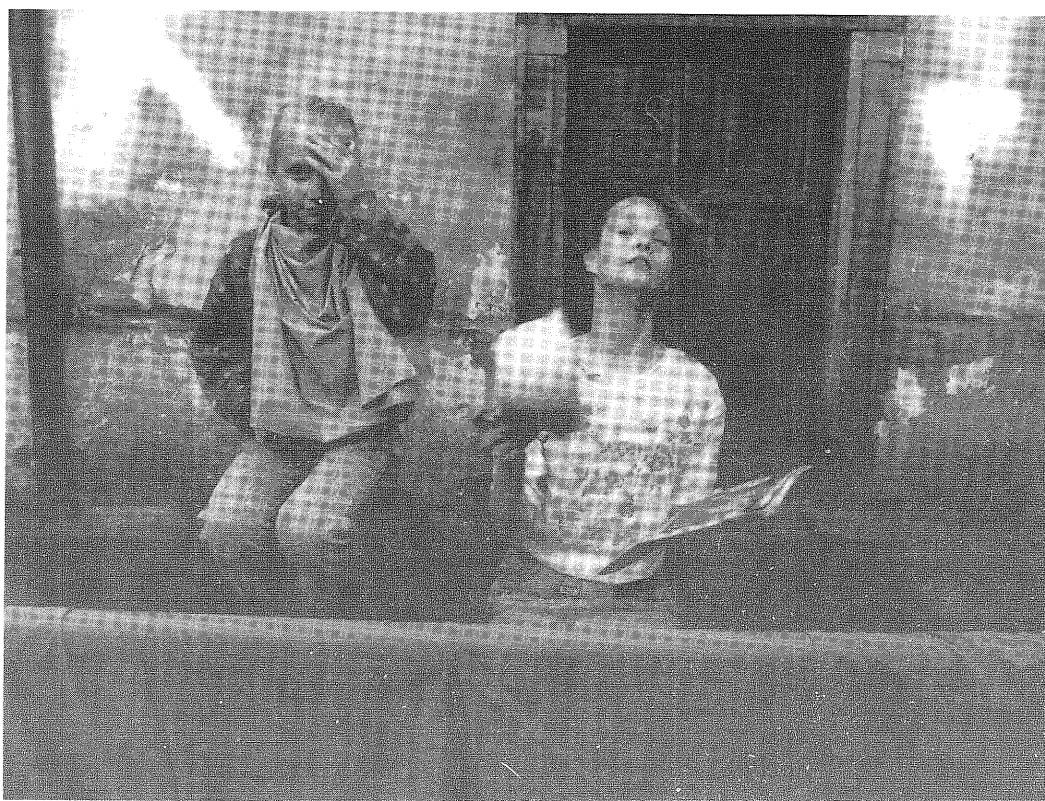
f) hudebně pohybové techniky (Orffova metoda),

g) úkolově skupinová situace (kooperativní dovednosti i soutěživé situace),

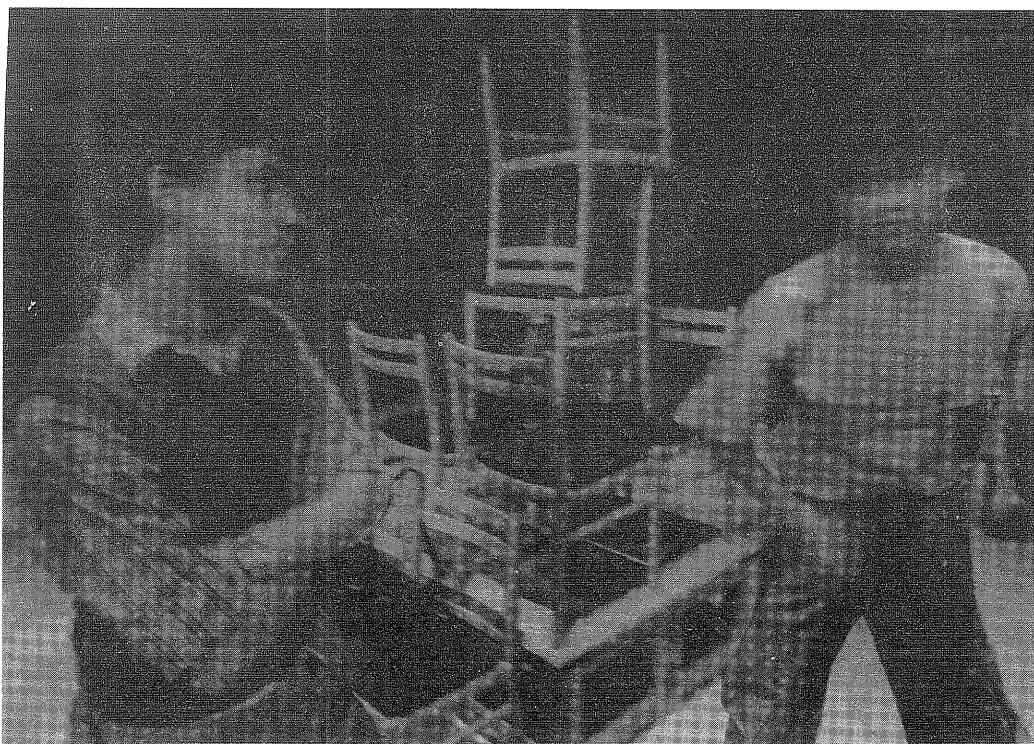
h) relaxační techniky.

Při sestavování programu jsem v hlavní části zařazovala právě metody sociálně psychologického výcviku, které jsem čerpala z práce Soni Hermochové Sociálně psychologický výcvik ve školním věku (viz Metody aplikované sociální psychologie IV). Snažila jsem se v jednotlivých programech přidat metody tvořivé dramatiky hlavnímu zájmu sociálního cvičení jako vrcholu programu. Při práci jsem se snažila respektovat zásady podle Soni Hermochové:

1. Velký důraz je důležité klást na jedinečnost každého účastníka, která vychází z charakterových a temperamentových vlastností každého jedince. Je proto velmi dobré, pokud jsou účastníci schopni dozvědět se o sobě velmi mnoho a pokud je možné je vést k pochopení svých kladů a záporů. Velice



DDS LDO Žerotín, Olomouc
(vedoucí Alena Petrová),
Tonka a Zuzka, Dětské
divadelní léto Prachatice 1990



DDS Āapka, Znojmo (ved. Petr Zák), Nejdū na dálnici, Kaplické divadelní léto
Foto Karel Kerlický

důležité je ukázat účastníkům, že mnohé z toho, jací jsou a jak vidí ostatní, je sice důsledkem jejich dosavadního života, že však mezi minulostí, současností a budoucností je rozdíl a že se mohou naučit mít vliv na vlastní život. V tomto smyslu je věnována pozornost i rozvoji vnímavosti.

2. Při provádění, ale zejména při vyhodnocování cvičení je důležité dodržovat optimistickou, pozitivní orientaci a postoj. Účastníci často prožívají zcela nové pocity, jsou podněcováni k tomu vidět známé věci z nových perspektiv a i své nepříjemnosti využívat ke svému prospěchu (chyby, z kterých se učíme).

3. Cvičení jsou tím účinnější, čím lépe se podaří probudit a udržet zájem účastníků. Proto se klade zvláštní důraz na fantazii a imaginativní schopnost každého.

4. Při práci méně zdůrazňujeme teoretické základy své práce a rozumným způsobem vedeme k sebeanalýze a náhledu.

5. V práci s dětmi se osvědčuje pokud možno co nejvíce chránit soukromí každého jednotlivce - poskytovat co nejvyšší míru ochrany. Proto často dáváme

možnost volby při spolupráci s druhými i při volbě postupu.

6. Cvičení se daří především tam, kde jsou účastníci rádi. Je dobře se postarat o to, aby poznání sebe sama i svého okolí bylo prožíváno jako něco příjemného, zajímavého a užitečného.

7. Při cvičení je velmi účinné uplatňovat zásadu dobrovolnosti účastnit se programu jako celku i jeho jednotlivých částí.

Cvičení, která byla náplní schůzek se skupinami pracujícími po vyučování jsem zařadila také do své výuky občanské nauky v 9. ročníku základní školy. Cvičení vycházela z jiného základu, svou roli tu hrálo prostředí (klasická školní třída), nedobrovolnost rozhodnutí přistoupit ke cvičení ze strany žáků 9. třídy (14 - 15 let). Atmosféra průběhu byla napjatější a méně otevřenější než v průběhu cvičení s dobrovolnými skupinami. Jistě byla podepřena i mou rolí učitelky a i nutností klasifikovat občanskou nauku jako předmět. Projetovala se tu větší pasivita některých žáků. Většina žáků však program přijala, snad i s úlevou, že je to změna oproti stereotypu běžného vyučování. I v této třídě byl znatelný vývoj schopnosti diskutovat, řešit problémové situace atd. Přestože atmosféra v 9. třídě nebyla identická atmosféře při práci s dobrovolnými skupinami, do-

mnívám se, že měla podobný význam jako při cvičení.

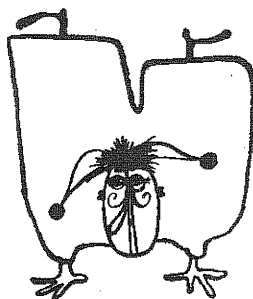
Při praktické práci s dobrovolnými skupinami jsem se zaměřila na vyzkoušení metod tvořivé dramatiky ve spojení s metodami sociálně psychologického výcviku.

Celý program mé práce od října do dubna byl rozdělen na dvě části:

1. Úvodní část - sebezpoznávání.
2. Hlavní část - zaměřená na vztahy jednotlivců nebo jednotlivce a kolektivu.

V prvním období jsem práci koncipovala jako úvod do problematiky vztahů mezi lidmi vlastním sebezpoznáním. Toto období trvalo dva měsíce. V jeho průběhu jsem se snažila zaujmout účastníky více metodami (technikami) tvořivé dramatiky. Cvičení byla v tomto období zaměřena především na vlastní sebezpoznání - ať fyzické, či duševní.

V druhé části své práce s dobrovolnými skupinami



(prosinec - březen) jsem si stanovila tyto dílčí okruhy:

1. Já a ty - problém přátelských vztahů v období dospívání.
2. Přítel - problém přátelských vztahů v období dospívání.
3. Samota - nesmělost, plachost, neschopnost navazovat kontakty.
4. Chyby, kterých se lidé při komunikaci dopouštějí:
 - a) nadávky, výsměch, výhrůžky, bitka,
 - b) lži,
 - c) hádka a jak ztrácíme přátele - upozornění na chyby komunikace.
5. Cesta ke mně, co se ti na mně líbí.
6. Moje chyby a jak se z nich poučit I.
Moje chyby a jak se z nich poučit II.
7. Otevřít se ostatním - uvolnění - důvěra.
8. Nepříjemné pravdy - schopnost přijmout své stinné stránky a vyrovnat se s nimi.
9. Naslouchání - schopnost být s druhým člověkem a pokoušet se ho chápat.
10. Vztahy mezi lidmi obecně.

Příklad programu jednoho z cvičení:

Název lekce: Hádka (Jak ztrácíme přátele)

Cíl: Upozornit zvláště na nedostatky hádky nekonstruktivní jako formy řešení konfliktu, na nedostatky v chování k přátelům.

Program cvičení:

1. blok (jen skupiny A a B)
Honička Kecavá: Hra na babu, při níž hráč, který je babou chycen, zůstává na místě a mluví - nesmí přestat mluvit do konce hry. Podmínkou je, že nesmí opakovat jedno slovo, ale musí pronášet věty.

Honička Podlezavá: Hra na babu, při níž chycený hráč musí zůstat stát na místě s rozkročenýma nohama. Hráč, který ho chce zachránit a vrátit zpět do hry, musí prolézt pod jeho nohama.

Na barvy: Honička, při níž je podmínkou záchranu před babou barva, která je určována organizátorem. Zachránit před babou se mohou hráči tak, že se dotknou barvy na 10 sekund. Barvy jsou měněny asi po 60 sekundách.

2. blok (všechny skupiny) - Hra se zástupným textem (využito semináře Jiřiny Lhotské)

- práce s umělým vytvořením konfliktu pomocí zástupného textu,

- zástupný text:

Kopřivo, kopřivo,
stojíš pěkně nakřivo,
stoupni si rovně!

Co je ti po mně,
já se jen tak válím,
a když chceš, tak pálím!

a) Honička - text básně =
vyvolávací text k honičce.

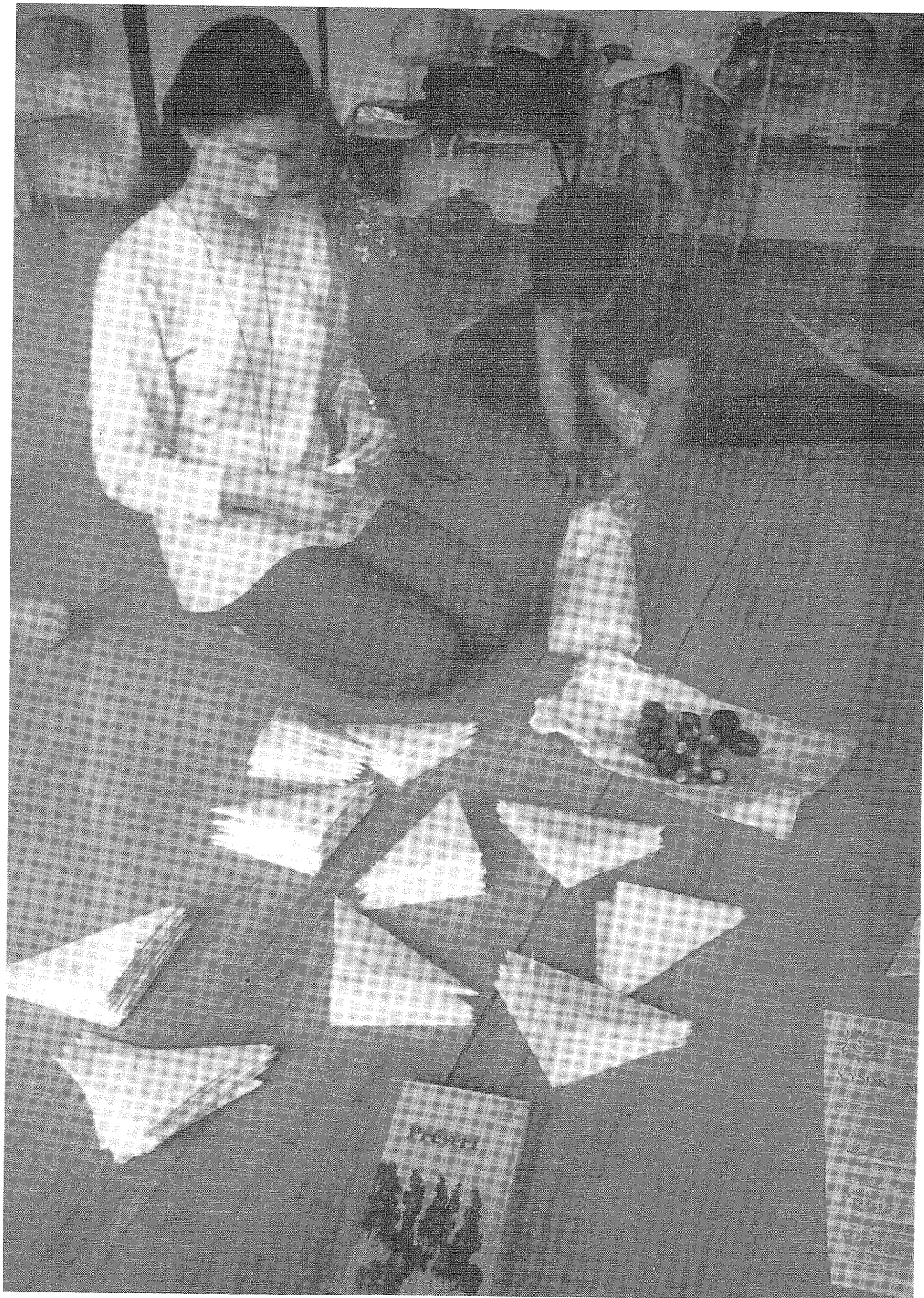
b) Akce a reakce: Hráči sedí
v kruhu. První hráč řekne polo-
vinu básničky a soused na něj
reaguje náležitou odpovědí.
Nezbytně nutné je všimnout si vel-
kého množství variant (různý
rytmus, různá intonace, různý
zabarvení hlasu - dle různé in-
terpretace, podtextu).

c) zástupný text: Řady hráčů
sedí proti sobě ve velké vzdále-
nosti (asi 10 metrů) od sebe.
První řada začne hromadnou
(unizono) recitací první polovi-
ny básničky, druhá řada jí opět
unizono odpovídá. V úvodní
instrukci je hráčům zadáno
např.: „jste flegmatictí“ atp.
Řada, která začíná s první polo-
vinou básně, se snaží gradovat
tak, aby vyprovokovala adekvá-
tní reakci druhé řady. Hra se
opakuje s vyměněnými rolemi.

d) Zástupný text ve dvojicích:
Hráči jsou v počátečním stavu
cvičení ve stejné pozici jako
v předchozí hře. Na rozdíl od
předchozího cvičení však hrají
tentokrát proti sobě dvojice hrá-
čů. Čas hry není předem ome-
zen. Hráč, který říká jako
zástupný text první část básnič-
ky, se tímto textem snaží pře-
svědčit svého protihráče o své
pravdě. Protihráč se lehce ne-
vzdává. Účelem hry není pře-
svědčování za každou cenu, ale
dialog a jeho vývoj. Oba hráči
využívají nejen verbální komu-
nikaci (zástupný text), ale
i možnosti neverbální komuni-
kace a mají možnost využívat
celého prostoru.

Popis průběhu

Část a) byla použita pouze ve
skupině A - vzhledem k věku
účastníků. V části b) děti nema-
jí ve všech skupinách velké
zkušenosti s nasloucháním jin-
ým způsobem než pouze obsa-
hem slov - projevovalo se to
také v jejich omezených mož-
nostech práce s textem. V části
c) bylo možno pozorovat větší
tvůrčivost u dětí skupiny A.
V části c) a d) účastníci všech
skupin hráli obě části s velkým
zaujetím. Ve skupinách dochá-
zelo k velmi rychlému přechodu
do extrému v intenzitě pře-
svědčování druhé skupiny (pro-
jevilo se hlasitostí, ale i po-
vstáním - původní pozice: sed
na zemi). V části d) byly akce
a reakce různé - vyskytla se



Ze semináře na Kaplickém
divadelním létě 1986
Foto Karel Kerlický

i dvojice, která se nebyla
schopna zapojit. Ve skupinách
A, B, C záviselo na tempera-
mentu účastníků. Po skončení
cvičení všechny skupiny hod-
notily cvičení c) i d). Snažily se
popsat své pocity, postoje, dů-
vody svého jednání
v konkrétních vztazích za po-
mocí svých otázek.

Vyhodnocení ve všech skupi-
nách jsem směřovala k poznání,
k porovnání jednotlivých mož-
ností reakce. K poznání, že kon-
flikt mezi lidmi není nutno řešit

extrémním způsobem. A do-
mnívám se, že jsme se v té chvíli
s dětmi shodli.

Doba trvání: 45 - 60 minut.

□ MIROSLAVA HEJDOVÁ

(Ukázky z diplomové práce Aktivizační mimoškolní formy výuky
a prostředky jejich účinnosti, obhájené na PF v Hradci Králové
v roce 1992; vedoucí diplomové práce: doc. dr. Jaroslav Šturma)
Jako ilustrační doprovod a pro inspiraci bylo k článku použito
fotografií z práce souborů teenagerů z posledních pěti let.

□ Rubriky Děti - hry - divadlo a Místo pro mateřinky připravoval
Jaroslav Provažník.