



Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy

pro literárně-dramatické obory

Martin Dominik Polínek a kol.



Univerzita Palackého v Olomouci

Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy

pro literárně-dramatické obory

Martin Dominik Polínek a kol.



Olomouc 2020





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tato publikace je jedním z výstupů projektu Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Recenzovali:

Mgr. Aneta Miklová

Mgr. Lenka Szokalová

Autorský kolektiv:

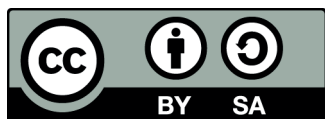
Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Mgr. Zdeňka Polínková

doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Mgr. Lenka Růžičková

Pracoviště autorů (ÚSS Pdf UP Olomouc, Za sklem o.s., Tyátr ModroDiv, z.s.)



Toto dílo je licencováno pod licencí **Creative Commons BY-SA** (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Translations © Dominik Lipovský, 2020

Editor © Martin Dominik Polínek, 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456683

ISBN 978-80-244-5668-3 (online: iPDF)

Obsah

Úvodem	5
1 Význam tvořivosti pro jedince se specifickými potřebami	7
1.1 Teorie nasycování základních psychických potřeb a motivace žáka	7
1.2 Naplňování základních psychických potřeb prostřednictvím tvůrčího procesu	9
2 Paradivadelní systémy a základní umělecké vzdělávání	13
2.1 Paradivadelní systémy terapeutické povahy	13
2.2 Paradivadelní systémy edukační povahy	18
3 Skazkoterapie a práce s metaforou	20
3.1 Vymezení skazkoterapie	20
3.2 Hrůzostrašné příběhy – využití “pohádek pro dospělé”	33
3.3 Metafora jako prostředek expresivně-formativní intervence	36
4 Pět pohromadě aneb koncept wellbeing jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání	40
4.1 Účinné principy teatroterapie	49
4.2 Paradox teatroterapeutického zacílení	52
4.3 Struktura a metodika teatroterapeutické práce	54
4.4 Kompetence teatroterapeuta	55
4.5 Specifika teatroterapeutických představení	56
5 Vzdělávání žáků s PAS a ADHD na ZUŠ	62
5.1 Umění a naplňování potřeb žáků s PAS a ADHD	62
5.2 Pohled rodičů žáků s PAS na možnosti a meze základního uměleckého vzdělávání	66

6	Metodické inspirace (nejen) pro literárně-dramatický obor	71
6.1	Skazkoterapeutické inspirace	71
6.2	Inspirace pro práci s hercem v teatroterapii	75
7	Příběhem k umění, uměním k poznání	84
7.1	Význam příběhu v terapii a edukaci: Monomýtus	84
7.2	Příběhy, duše, psychosféra	86
7.3	Metoda Cesty hrdiny od Paula Rebillota	93
	Závěr	97
	Resumé	98
	Anotación	98
	Summary	98
	Použitá literatura	99
	Věcný rejstřík	104
	Jmenný rejstřík	104
	Informace o autorech	105

Úvodem...

Publikace s názvem Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory má za cíl inspirovat pedagogy (nejen) v rámci základních uměleckých škol k využívání metod a principů expresivních terapií v divadelní tvorbě s žáky. Dále je na základě výzkumů pojednáno o specifickém divadle jako o uměleckém přístupu, který, právě skrze divadelní tvorbu herců s postižením, zkvalitňuje a rozšiřuje divadelní umění jako takové. Z toho je možno usuzovat, že inkluzivnost v rámci divadelního umění je velmi žádoucím jevem.

Publikace se dále zabývá skazkoterapií, tedy přístupem, který využívá pohádkové metaforu v rámci léčby a ukazuje tak možnosti jejich využití ve výuce na základních uměleckých školách. Se stejným záměrem je pojednáno o fenoménu příběhu v souvislosti s uměním a poznáním. Publikace také vychází z empirických zkušeností autorů a jejich unikátních přístupů a metod v rámci divadelní tvorby s jedinci se specifickými potřebami. Zaměřuje se zvláště na specifika vzdělávání žáků s PAS a syndromem ADHD, kde sledujeme nejvíce problémového chování znesnadňujícího jejich začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu, a na naplňování základních psychických potřeb metodami expresivně-formativních přístupů.



1 Význam tvořivosti pro jedince se specifickými potřebami

Martin Dominik Polínek

Dle výzkumů autora, které prováděl v posledních letech, se ukazuje, že tvořivost, tvůrčí proces pomáhá dosycovat základní lidské potřeby i v případě, kdy je jejich dosycování v každodenním životě komplikované. Přiměřená míra nasycení všech základních potřeb vede k rozvíjení životního potenciálu jedince a k jeho zdravému vývoji po všech stránkách. Děti s rozvinutou představivostí se lépe vyrovnávají s nároky života a motivování dítěte k fantazijní hře zlepšuje jeho schopnost zvládat náročné životní situace (Oaklander, 2010). Pokud tedy bude na ZUŠ vzdělávání postaveno na rozvíjení tvořivosti (fantazie), můžeme předpokládat, že bude prospěšné i pro žáky s postižením nejen v oblastech vzdělávacích, ale i výchovných a preventivních. Je tedy daleko účinnější, **JAK** k žákovi přistupujeme, než **CO** se jej snažíme naučit.

1.1 Teorie nasycování základních psychických potřeb a motivace žáka

Podle Maslowovy (2014) teorie základních psychických potřeb je tendence naplnit si některou z vyšších potřeb základním principem lidské motivace a respektuje „hierarchické uspořádání potřeb podle jejich vnitřní naléhavosti“ (Nakonečný 1998, s. 467–468), kdy vyšší potřeby vystupují jako naléhavé motivy, až když jsou uspokojeny potřeby nižší. „To znamená, že motivace je přirozeným a samovolným procesem, který není primárně ovlivňován vnějšími okolnostmi, ale je určován mírou nasycenosti základních psychických potřeb. Zjednodušeně řečeno: Pokud dítě nebude mít dostatečně naplněny všechny základní psychické potřeby, bude mít velmi malou motivaci k seberozvoji (tj. k učení se, kreativitě). Z toho je patrné, že otázka motivace nemusí být vždy věcí vhodného či nevhodného pedagogického přístupu, ale může mít daleko hlubší kořeny“ (Polínek, 2015, s. 68). Za nejvyšší (meta)potřebu je považována potřeba sebeaktualizace, kte-



Obrázek č. 1 – Maslowova pyramida základních potřeb

rou v rámci pedagogiky můžeme chápat právě jako onu vnitřní motivaci ke změně (viz obrázek výše).

V rámci posilování motivace je nutno postupně prozkoumávat a naplňovat potřeby od té nejnižší (srov. Polínek in Friedlová, Krahulcová, 2015 a Polínek, 2015):

- **Biologické potřeby** jsou úzce spjaty s hospodařením s energií. Žáci s postižením mohou být v jeho důsledku daleko více unavitelní jak po somatické, tak i kognitivní stránce a je nutno daleko více dbát na jejich rovnoměrné rozložení sil v rámci výuky.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Při supervizi speciálních pedagogů zabývajících se divadelní tvorbou s klienty s mentálním postižením, si tito postesklí nad malou motivovaností klientů, že jsou „líní“, nemotivovaní, neochotní do nové kreativní práce. Při bližším prozkoumávání této situace se však ukázalo, že jsou klienti spíše fyzicky vyčerpaní – přetížení z předchozích akcí daného období – a že problém tak netkví v jejich „nemotivovanosti“ ani v nesprávném pedagogickém postupu (Polínek, 2015).

- **Potřeba bezpečí** je neodmyslitelně spjata se strukturou a porozuměním situace kolem sebe a se zkušeností dlouhodobého pocitu jistoty. Struktura ve výuce znamená jasný systém pravidel, odměn a trestů, časového rozložení (mnohdy pomáhají rituály – např. počáteční a konečný rituál k ohraničení vyučování).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Pětileté dívce nebylo oznámeno, že zemřela její babička. Aby rodiče dceru „netraumatizovali“, o situaci nemluvili, zatajili před ní i pohřeb. Dívka vnímala smutek rodičů, ale dostávala odpověď, že se nic neděje. Emočně byla v kontaktu se smutkem, napětím a úzkostí, ale od rodičů slyšela pravý opak. Byla zmatená, situaci nerozuměla, čímž se

míra jejího bezpečí výrazně snížila. Začala mít problémy v mateřské škole, kde unikala do infantilního chování (pomočování, zpomalil se vývoj řeči atd.). Ve snaze ochránit dítěte od nepříjemných emocí tak rodiče vytvořili prostředí, kde dívka zažívala velkou nejistotu a zmatek (Polínek, 2015).

- **Potřeba lásky**, resp. dlouhodobé zkušenosti s hlubokým citovým vztahem, se dá v rámci pedagogického vztahu naplňovat obtížně. Domníváme se však, že dlouhodobost a hloubka vztahu mezi učitelem a žákem na základních uměleckých školách jsou jedněmi ze základních inkluzivních faktorů, výlučných právě pro tento typ vzdělávání. „Výuka umění je nemyslitelná bez jisté míry citové angažovanosti i ve vztahu s žákem, což je však nutno udržovat v jasné stanovených hranicích, aby nebylo ohroženo naplnění potřeby bezpečí“ (Polínek, 2015, s. 70).
- **Potřeba úcty** (sebeúcty) je velmi často nenaplněnou potřebou dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Vyskytuje se výrazně snížené sebevědomí. „V rámci dialogického pedagogického vztahu, který spočívá ve vnímání žáka jako partnera, kdy pedagog „zvědavě prozkoumává“ vztahové pole, které v kontaktu s ním vytváří, se velmi často stává, že nás žák začne velmi zajímat, že nás situace, které spolu vytváříme, začnou fascinovat, že žákova kreativita začne překvapovat. Toto vše obsahuje potenciál, který dovolí dítěti zažívat vnější ocenění a postupem času i sebeúctu“ (Polínek, 2015, s. 70).
- **Potřeba sebeaktualizace** může být chápána také jako ekvivalent k tvůrčímu principu (srov. Zinker, 2004), jako ekvivalent vnitřní motivace ke změně. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi často zaznamenáváme nenaplněnost nižších potřeb; a tak by se mohlo považovat za utopii snažit se v nich vzbuzovat kreativitu (např. ve formě vytváření a přehrávání dramatických příběhů). Jak je tedy možné, že existuje fenomén bezdomoveckého divadla, kdy lidé ohrožení ztrátou domova, u nichž jsou nedostatečně naplňovány nejen nejnižší psychické potřeby, jako jsou potřeby jistoty a bezpečí, ale dokonce i potřeby biologické, jsou motivováni k divadelnímu sebevyjádření na jevišti, resp. k naplňování nejvyšší metapotřeby sebeaktualizace (srov. Polínek in Hutýrová, 2014 a Polínek, 2015). Na tuto otázku můžeme nalézt částečnou odpověď také u Maslowa (2014), když definuje jako jednu z výjimek, kdy může být toto hierarchické naplňování potřeb potlačeno či převráceno, jedince vrozeně tvořivé, jejichž tvořivost je důležitější než ostatní a o tvůrčí proces usilují navzdory nedostatkům v uspokojování potřeb nižších. Z výzkumů, které autor prováděl v posledních letech, vyplývá, že „paradivadelní systémy mají potenciál akcentovat u jedince tvůrčí proces, aniž by měl dostatečně naplněny potřeby nižší. Tato premisa může být podstatou motivačního (inkluzivního) potenciálu základního uměleckého vzdělávání“ (Polínek, 2015).

1.2 Naplňování základních psychických potřeb prostřednictvím tvůrčího procesu

S tvůrčím procesem (zvláště uměleckým) je spjat fenomén označovaný jako **vrcholný zážitek**. A. Maslow (2014) popisuje vrcholný zážitek jako sebepotvrzující, sebeospravedlňující okamžik, který má nejen svou vnitřní cenu, ale který je natolik hodnotný, že díky němu stojí za to žít.

V souvislosti s tím zmiňuje estetické a tvůrčí zážitky. Výuka umění směřuje k estetice, k tvořivosti a především k vnímání lidské jedinečnosti, což podle výše zmiňovaného autora znamená vnímat člověka esteticky. Základní umělecká škola se tak může stát zdrojem vrcholných zážitků, které dle výzkumů (Maslow, 2014) mimo jiné odstraňují neurotické symptomy a mohou změnit k lepšímu názor na sebe sama i na ostatní. Prostřednictvím těchto vrcholných zážitků pak můžeme působit i preventivně ve smyslu zvýšení tolerance a sebevědomí, což přispívá k eliminaci xenofobie, což dále posiluje inkluzivitu základního uměleckého vzdělávání.

Tvůrčí proces se může dle N. T. Popové (in Polínek, 2015) rozvíjet pouze u jedince, který má vše vyřešené, tj. je ve vnitřní harmonii, má dostatečně nasyceny základní psychické potřeby. Pokud chceme aktivizovat tvůrčí proces u člověka, který ještě „není otevřen“, je nutné začínat fází rituálu. V moskevském divadle Kruh, kde pracují herci s postižením formou plasticko-kognitivního pohybu¹, vypadá proces k aktivizaci tvořivosti následovně: rituály – cvičení – skupinový proces (vztahy) – individuální proces (zaměření se na sebe sama) – expresivnost (tvoření).² Tvořivost je tak přirozeným vyústěním divadelní práce, kdy záleží spíše na procesu než na specifickém osobním talentu jednotlivce. Tento způsob práce může být v mnohém inspirativní zvláště při aktivizování tvůrčího procesu u dětí s rizikovým chováním, které často „nejsou otevřeny“ – tj. jejich psychické prožívání není v rovnováze.

Autor provedl několik výzkumů na toto téma. Cílem bylo prozkoumat, jestli paradivadelní přístupy mohou skutečně základní psychické potřeby naplňovat. Maslowova teorie byla, pro účely výzkumu, kombinována s Eriksonovou teorií psychického vývoje, který tvrdí, že ukazatelem zdravého prožití určité vývojové etapy je vyřešení příslušného konfliktu. Např. v první vývojové etapě je třeba vyřešit konflikt mezi základní důvěrou a základní nedůvěrou (Erikson, 2002). Pokud se konflikty z nižších vývojových období objevují v pozdějším věku, můžeme usuzovat na narušení psychického vývoje a také na pravděpodobnost dostatečného nenaplnění psychických potřeb. Výzkum se snažil detailněji odpovědět na otázku, jestli během paradivadelní práce dochází ke zvýšení uvědomění nenasycenosti základních psychických potřeb a jestli tato práce může některé z potřeb nasycovat. Šetření se zaměřovalo na účastníky lekcí prováděných autorem v České republice i zahraničí, kde se užívalo metod expresivních terapií (dramaterapie, teatroterapie a skazkoterapie). Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že (srov. Polínek in Friedlová, Lečbych, 2014):

- Nejvíce se v rámci daného šetření zvýrazňovala **nenasycenost potřeby vnějšího ocenění**, která se v rámci hraní role ještě více prohlubovala (viz tabulka níže).
- **Čím déle a intenzivněji je se skupinou pracováno, tím více roste míra nasycování** základních psychických potřeb a naopak, což vyplývá z tabulky níže, kdy se skupinou I pracovalo dlouhodobě a komplexně, se skupinou V nahodile a krátkodobě.
- Objevuje se **vysoká míra sebeocenění a sebevědomí**. Tento fakt může korespondovat s předpokladem, že paradivadelní práce v sobě skrývá potenciál k akcentaci autentického tvůrčího procesu, což může mít pozitivní vliv na zdravý rozvoj osobnosti i přes nedosycování některých nižších potřeb. Tj. **metody expresivních terapií dosycují sebeocenění i přes nedostatek vnějšího ocenění**.

1 Specifický systém tanečně-pohybových cvičení, který ve svém důsledku zlepšuje kognici a který je v tamním divadle základním prostředkem divadelní exprese.

2 Osobní konzultace s Natálií Timofejevnou Popovou.

- Paradivadelní přístupy mohou, i v počátečních fázích terapeutického procesu, **saturovat základní psychickou potřebu bezpečí**.

Tabulka č. 1 – Rozdíly mezi vnímáním úrovně potřeby v reálném životě a v dramatické roli³

Stadium vývoje/skupina	I	II	III	IV	V	VI	VII
Jistota	-	-	-	-	+	-	-
Vztah	-	+	+	-	+	+	-
Vnější ocenění	-	+	+	+	+	+	0
Sebeaktualizace	+	+	0	+	0	0	-
Celkem	-	+	+	+	+	+	-

Jednotlivé skupiny byly označeny takto: studenti dramaterapie (I), dobrovolníci programu 5P (II), pedagogové z letní školy (III), účastníci moskevského festivalu Proteatr (IV), účastníci workshopu v rámci psychologické konference v Moskvě (V), účastníci mezinárodního divadelního projektu česko-australského (VI), účastníci teatroterapeutického integračního workshopu (VII).

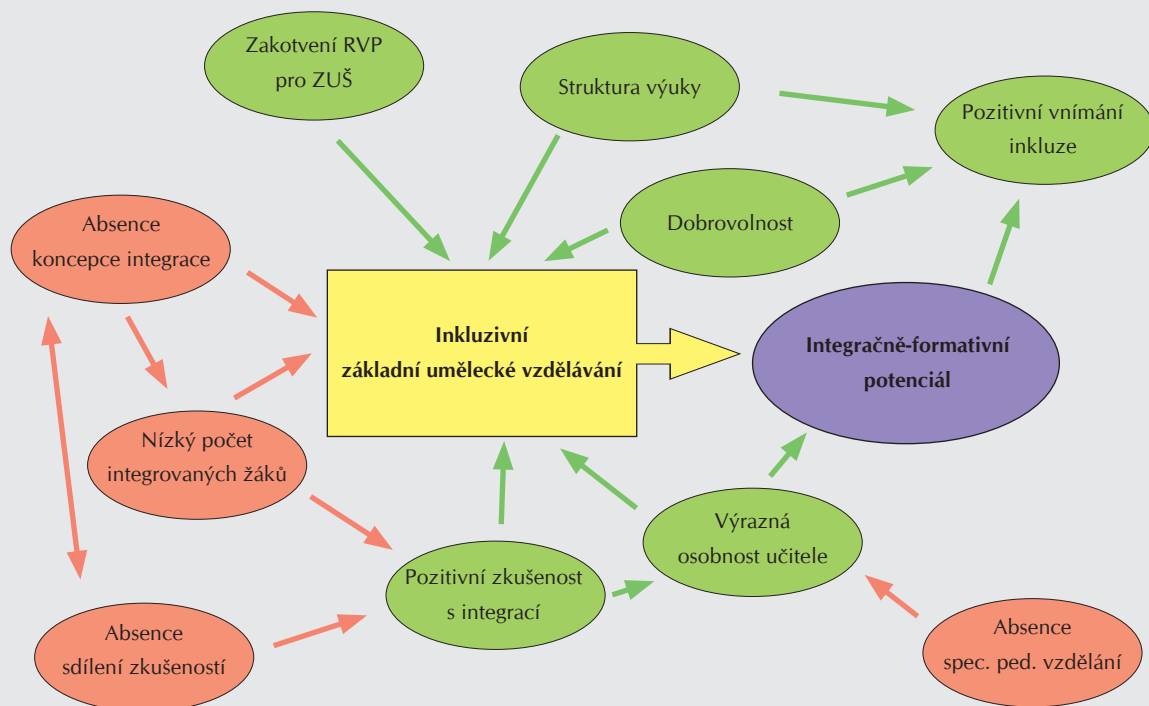
Znaménko – znamená, že psychická potřeba je během lekce naplňována. Znaménko + znamená, že během lekce se zvyšuje uvědomění nenasycenosti dané potřeby a znaménko 0 značí, že uvědomění míry nasycenosti dané potřeby je stejné jak během lekce, tak i v běžném životě.

Celkově lze konstatovat, že **paraestetické přístupy mohou motivovat k tvořivosti (sebeaktualizaci), i když nejsou plně uspokojeny potřeby nižší**. Z toho vyplývá jasně patrný význam uměleckého vzdělávání pro zdravý rozvoj osobnosti, což je jeden z pilířů všeobecné primární prevence.

Další výzkumy autora (prováděné v letech 2011–2013) zaměřené na inkluzivní základní umělecké vzdělávání pomohly definovat fenomén, nazvaný **integračně-formativní potenciál**, který poukazuje na to, že využití uměleckých prostředků v edukačním procesu výrazně posiluje jeho inkluzivnost, resp. zvyšuje nízkoprahovost vzhledem k možnostem účastnit se běžného vyučování, které bývají vlivem specifických potřeb často výrazně omezeny (Polínek in Finková, 2013). Faktory, které tuto inkluzivitu posilují (viz obrázek č. 1, kde zelená barva označuje fenomény mající pozitivní vliv na integraci a červená fenomény s negativním vlivem), jsou (Polínek, 2015):

- Výrazná osobnost pedagoga, který je schopen zdravě (tj. v rámci pedagogického procesu) saturovat potřebu sociálního vztahu.
- Uplatňování metod expresivních terapií, které v sobě skrývají výrazný integračně-formativní potenciál.
- Pozitivní zkušenost s integrací (která je odvislá od počtu integrovaných žáků).

3 Převzato od Polínek in Friedlová, Lečbých, 2014.



Obrázek č. 2 – Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání (Polínek in Finková, 2013 s. 37)

2 Paradivadelní systémy a základní umělecké vzdělávání⁴

Martin Dominik Polínek

Termín paradivadelní označuje užití divadla (dramatu) k jinému než uměleckému (estetickému) účelu. V publikaci je o nich pojednáno, neboť se autor domnívá, že vzdělávání v rámci literárně-dramatického oboru přesahuje běžný rámec edukačně-formativního působení na žáka. Divadlo jako syntetické umění působí na všechny složky jedince daleko hlouběji než jiné disciplíny a může jej tedy rozvíjet z více perspektiv. Již jenom pojem dramatická výchova označuje jak předmět na ZŠ, tak způsob práce v rámci ZUŠ a můžeme ji také chápat jako formu výuky jiných předmětů (i takových, jako je matematika) a také jako přístup v interaktivní práci se skupinou (např. při adaptačních pobytech žáků). Nejčastěji se divadlo stává prostředkem výchovně-vzdělávacím a léčebným. Cíle paradivadelních přístupů stojí na pomezí mezi uměním a terapií (výchovou, prevencí, seberozvojem), kdy se naplňování uměleckých cílů prolíná s rozvojem osobnosti a naplňováním psychických a mnohdy i spirituálních potřeb.

2.1 Paradivadelní systémy terapeutické povahy

Následující systémy vykazují primárně léčebné (terapeutické) zacílení hraničící s cílem integračním a seberozvojovým. Některé z nich se blíží spíše umění, jiné pedagogice a prevenci a další vychází spíše z klasických verbálních psychoterapií. Jejich cíle často korespondují též s výchovnými a preventivními cíly, takže se často užívají i na poli „neterapeutickém“. Mezi tyto systémy řadíme především:

- dramaterapii,
- teatroterapii,

4 Kapitola byla koncipována na základě publikace *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* (viz Polínek, 2015).

- psychodrama,
- gestaltdrama,
- sociodrama.

Dramaterapie je záměrné upravování narušené činnosti organismu dramatickými prostředky (Valenta, 2007). Podrobněji vymezuje zacílení dramaterapie Landy (in Valenta, 2007) na dosažení:

- symptomatické úlevy,
- duševní a fyzické integrace,
- osobnostního růstu.

K definování dramaterapie nám může posloužit též její vymezení od psychodramatu (viz tabulka č. 2). Zatím co psychodrama se zaměřuje na přímé problémy z reálného života klienta, které pak převádí do dramatických tvarů a pracuje s nimi různými divadelními metodami; je dramaterapie více obecnější a abstraktnější. Pracuje s kreativitou, představivostí, imaginací – navozuje divadelní odstup. S. Jenningsová, zakladatelka dramaterapie, říká, že: „paradox dramaterapie tkví v tom, že navození odstupů nás přivede blíž... Takže nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh“ (in Hickson, 2000, s. 22).

Náplň dramaterapie lze odvodit především z cílů, které si stanovuje. S. Jennings klasifikuje cíle dramaterapie následně (in Majzlanová, 1999):

- soustředit se na zdravé aspekty člověka (rozvíjet to, co je schopno rozvoje),
- léčba prostřednictvím divadelního umění,
- rozvinout dramatickou představivost, intuici a imaginaci,
- procvičovat si životní a sociální dovednosti,
- prostřednictvím „dramaterapeutického odstupů“ umožnit práci se spornými otázkami u klienta,
- maximalizace osobnostního růstu a sociálního vývinu aj.;
- redukce intrapsychické tenze,
- zvýšení odolnosti vůči stresu a zátěži,
- zlepšení sebevědomí a sebehodnocení,
- socializace,
- zvýšení frustrační tolerance,
- harmonizace osobnosti,
- podpora kooperace aj.

V dramaterapii se k dosahování terapeutických cílů užívá specifických prostředků. Valenta (2007) uvádí několik základních prostředků vycházejících z interdisciplinarit dramaterapie především s verbálními psychoterapiemi a divadelní teorií⁵ (srov. Lištiaková, Valenta, 2015):

- **Katarze** znamená ozdravný účinek, zbavení se negativních emocí, stresových stavů aj.; popisována již Aristotelem jako jiný než estetický účinek divadla.
- **Abreakce** je prostředek dosažení katarze spočívající v odžití, odreagování patologických situací (emocionálních zážitků).

.....

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

- **Korektivní emotivní zkušenost** získává klient při prožití určité situace. Toto prožití je kontrastní s jeho nevhodným očekáváním a může tedy vést ke změně postoje, příp. chování.
- **Hra v roli**, kdy při vstupování do jednotlivých rolí je možno prožívat společenský status, ze kterého vychází, a kterého pro klienta s postižením není možno (příp. není bezpečno) dosáhnout.
- **Skupinová dynamika** je, jako souhrn skupinového dění a interakcí, využívána cíleně k terapeutickým účelům. (Využívá se zejména: cílů a norem skupiny, sociálních rolí ve skupině, koheze a tenze, vývojových fází skupiny, vytváření podskupin aj.)
- **Distancování** vychází z pojetí dvou antagonistických divadelních přístupů: z Brechtova zci-zování a Stanislavského vžívání se. Jde o to, najít jakousi střední hodnotu (tzv. estetickou di-stanci), která dovoluje klientovi roli na jedné straně prožívat a na druhé si nad ní zachovávat nadhled (Valenta, 2011).
- **Rituály** jsou užívány jako transformační (sloužící k zahájení či zakončení, čímž napomáhají k vytvoření atmosféry důvěry, uvolnění, bezpečí, obecně přijímané hry „jako“ atd.); díky rituálům můžeme terapeutickou (pedagogickou, preventivní) práci strukturovat, což výrazně přispívá k naplnění základní psychické potřeby bezpečí, která bývá často nedosycena u jedinců se specifickými potřebami.
- **Fenomén „jako“**, který je v podstatě obecně akceptovaná práce s fikcí. Toto předstírání pomáhá vytvořit terapeuticky bezpečnou atmosféru, kdy se zvyšuje odvaha klienta vstoupit do role (nejsem to já – já to jen hraji), neboť je mu nabídnuta možnost „schovat se za roli“ (Kolínová in Valenta, 2006). Klient tak může v bezpečném prostředí jednat tak, jak by se často neodvážil jednat v životě.

Při prvotní představě dramatizování, hraní rolí apod. zažívá mnoho lidí úzkost; často chápou takové aktivity jako něco nepřírozeného, něco, co není účelné, na co nemají schopnosti. Dramatická exprese je však naprosto přirozenou lidskou schopností, častěji autentičtější v komunikaci než verbální (racionálně řízená). Po překonání prvotní úzkosti nečiní naprosté většině jedinců potíže pracovat pomocí těchto prostředků. To potvrzují i výsledky průzkumu, který autor prováděl v letech 2001–2002, kdy se ukázalo, že naprosté většině (více než 90 % respondentů) nečinilo potíže udržování pozornosti, vyjadřování se pomocí improvizace, zapojení se do vytvářených dramatických situací. Naopak potřeba verbální reflexe po terapii nebyla tak výrazná (Polínek, 2015).

Gestalt drama je spíše přístupem uplatňovaným v rámci klasických psychoterapeutických intervencí. Tento koncept je rozpracováván a v praxi aplikován výhradně autorem. (Srov. Polínek in Hutýrová, 2014; Polínek, 2012.) V rámci tohoto přístupu jsou uplatňovány principy obsažené shodně jak v dramatickém umění, tak i v gestalt terapii (Polínek, 2015):

- **Holistický přístup**, který vyplývá z toho, že divadlo můžeme chápat jako syntetické umění složené z mnoha různě se propojujících a ovlivňujících komponentů – tanec, výtvarno, hudba, herectví, může tedy působit souběžně v nejrůznějších oblastech. Tento přístup je také základní tezí gestalt terapie. Její zakladatel, F. Perls (1996, s. 13) říká: „V první řadě musíme vzít v úvahu, že organismus vždy pracuje jako celek. My nemáme játra nebo srdce. My jsme

játra a srdce a mozek atd. ... Nejsme jen prostým součtem částí, nýbrž jsme koordinovaným celkem...”

- Práce s dramatickými prostředky je založena často na **imaginaci, metafoře**, identifikaci s jinou postavou, resp. vytvoření si jiné postavy z vlastního vnitřního prožívání. Obdobné prostředky nacházíme i v gestalt terapii. Mackewn (2004, s. 149) tvrdí, že klienti mohou pomocí metafor „obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevovat se autenticky“.
- Právě důraz na akci **„ted’ a tady“** je také charakteristickým prvkem jak paradiadelních přístupů, tak i gestalt přístupu. Zkušenosti z divadelní práce nám dotvrzují, že plánování a úvahy jsou při dramatickém tvoření kontraproduktivní, daleko lepších výsledků při dramatizaci jsme dosahovali improvizací (tedy nepřipravenou akcí) na dané téma než intelektuálskou verbalizací daného tématu. Být v intenzivním kontaktu s rolí, s příběhem, se situací můžeme právě akcí; když roli, příběh, situaci aktuálně prožíváme (hrajeme) tady a ted’ (Polínek, 2015). V gestalt terapii nám jde o to samé. Můžeme to vyčíst například z Perlova popisu gestalt práce se sny: „Místo analyzování a dalšího rozpitvávání snu ho chceme vrátit zpátky do života. A způsob, jak vrátit sen do života, je znovu ho prožít, jako by se to dělo ted’. Místo abyste vyprávěli sen jako příběh z minulosti, zkuste ho zahrát v přítomnosti, takže se stane částí vás samých a vy v něm budete naplno.“ (Perls, 1996, s. 76)

Základním principem **psychodramatu** je řízená dramatická improvizace, na níž participují následující činitelé:

- klient (hlavní protagonista) – hrající většinou sám sebe,
- terapeut (režisér),
- jeviště – zpravidla tvořené třemi stupňovitými kruhy,
- koterapeuté či ostatní účastníci terapie (pomocní herci a publikum).

Touto řízenou improvizací je vytvářen model klientovy konkrétní reality, který mu ji pomáhá pochopit a nalézat nové možnosti, jak s ní nakládat (Müller, 2005).

Psychodrama je strukturováno do jednotlivých sezení týkající se většinou jednoho klienta (na rozdíl od dramaterapie) a sdílení pocitů. K dosahování terapeutického efektu používají psychodramaterapeuté řadu tradičních metod (Kratochvíl, 2005):

- **Monolog** je jakýmsi postranním vyjadřováním myšlenek a pocitů, uplatňuje se zpravidla při práci s kognitivní disonancí, tj. se situací, kdy je v rozporu vnější chování s vnitřními postoji.
- **Dvojník a alter ego** často představují jakási pomocná já, která pomáhají protagonistovi nacházet alternativy postojů a chování a hlouběji pronikat do pochopení jeho situace.
- **Výměna rolí** se uskutečňuje ve dvou variantách – buď mezi dvěma reálnými partnery hrajícími každý sám sebe, nebo mezi protagonistou a pomocným hercem. Což přiměje protagonistu v prvním případě k identifikaci s druhým a k pohledu na situaci jeho očima; v druhém případě k „pohledu zvenku“ na dramatizovanou situaci, což může přispět k reálnému náhledu na ni⁶.
- **Zrcadlo** je obdobou výměny rolí, kdy pomocní herci přehrávají protagonistovi znovu přesně jím již jednou zahranou situaci, příp. ji karikují či přehrávají v nejrůznějších modifikacích, čímž se opět může docílit reálného pohledu na situaci.

Psychodrama můžeme též definovat vymezením rozdílů s dramaterapií (viz tabulka č. 2).

6 Dramaterapie pro obdobný fenomén užívá výrazu estetická distance.

Tabulka č. 2 – Rozdíly mezi dramaterapií a psychodramatem

Dramaterapie	Psychodrama
Více skupinová aktivita.	Zaměřená na konkrétního jedince.
Pracuje se znaky, metaforami, symboly.	Materiálem je konkrétní událost, zážitek.
Využití stylizace, kreativity.	Realistické ztvárňování.
Méně strukturované vedení.	Pevná struktura práce.
Skupinová katarze.	Individuální katarze.
Terapeut často v roli herce.	Terapeut vždy v roli režiséra.

Sociodrama může být na jedné straně považováno za aplikovanou podobu psychodramatu či, na straně druhé, za sociální divadlo (viz kapitola č. 4). Zaměřuje se na širší společenské systémy, reflektuje hodnotové systémy odlišných kultur a na hraní rolí v situacích s odlišnými socionormami a hodnotami (Valenta, 2007). Přehrávání rolí v psychodramatu sleduje několik cílů:

- odhalení, jak jedinec pojímá významné sociální role a jak v nich funguje,
- získání vhledu do chování ostatních,
- korektivní zkušenost pro adekvátnější způsoby chování (Egelsberger, 2000).

Majzlanová (1999) považuje sociodrama za dramatizační metodu využívanou k odstraňování poruch ve skupině (v její struktuře, organizaci, skupinové dynamice). Dále se využívá k modelování nejvhodnějších způsobů jednání v různých situacích. Zeintlinger (in Majzlanová, 1999, s. 78) uvádí typy konfliktů, s nimiž je možno pracovat pomocí sociodramatu:

- „konflikty pramenící ze situace národnostních menšin,
- náboženské konflikty,
- ideologické problémy,
- generační problémy,
- situace žen,
- školní problémy,
- společenská hierarchie.“

Rozdílům mezi sociodramatem a psychodramatem se věnuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 – Rozdíly mezi sociodramatem a psychodramatem

sociodrama	psychodrama
Jedná se o původní skupinu.	Účelově vytvořená skupina.
Protagonistou je skupina a sociální vztahy.	Protagonistou je jednotlivec.
Cílem je úprava sociálních vztahů.	Cílem je psychoterapie jedince.
Řeší se sociální problémy – sociální katarze.	Řeší se osobní problémy – osobní katarze.
Explorace různých rolí v rolových vztazích.	Explorace různých rolí u určitého jedince.
Odhalení interpersonální báze osobnosti.	Metoda hlubinné analýzy chování.

2.2 Paradivadelní systémy edukační povahy

Tyto systémy se často dělí na:

- **Drama in Education (DIE)**, které můžeme chápat jako ekvivalent **dramatické výchovy**, jejíž základní charakteristikou je užívání divadelních principů ve výuce. (Vzhledem k zacílení publikace nebudeme tento fenomén blíže rozvádět.)
- **Divadlo ve výchově (Theatre in Education – TIE)**, jež využívá k výchovně-vzdělávacím cílům určitý divadelní tvar.

Divadlem ve výchově je myšlen takový přístup, jehož podstatou je divadelní představení hrané většinou profesionálními herci, které je zaměřeno na vzdělávací, výchovné a preventivní cíle (srov. Valenta, 2007). Častá je zde možnost diváků vstupovat do určitých rolí na scénu a spoluutvářet děj, či nacházet nové myšlenky a řešení dramatizovaných situací. K takovýmto přístupům řadíme mezi jiné též následující:

- **Divadlo utlačovaných** je spjato se jménem Augusta Boala, který usiloval o přeměnu divadla v prostor se stejnými právy pro všechny. Vytvořil několik forem tohoto paradivadelního směru, např. **divadlo fórum** (Forum Theatre), pomocí nichž se snažil pracovat s nejrůznějšími sociálními problémy (s rasismem, vykořisťováním aj.). V rámci divadla fórum diváci navrhnou alternativy, vstupují na jeviště a sami participují na představení. Divák není jen pasivním pozorovatelem, ale stává se aktivním spolutvůrcem příběhu. Účelem divadla fórum není nabídnout jednu „správnou“ cestu, ale zkoumat možné alternativy řešení problému (Hickson, 2000).
- **Divadlo reminiscence** vychází z principů reminiscenční terapie, kterou je možno chápat jako metodu, která využívá vzpomínek a jejich vybavování k terapeutickým účelům. Je vhodná zvláště pro seniory, pro jedince trpící demencí či poruchami krátkodobé paměti⁷. Životní

7 Reminiscenční terapie [online] 15.4.2007 [cit. 8.5.2007]. Dostupné na World Wide Web: < www.letokruhy-vs.cz/?text=nase-sluzby > .

vzpomínky jsou pro reminiscenční divadlo materiálem, na základě něhož vzniká divadelní tvar.

V rámci posilování tolerance a snižování xenofobie prostřednictvím mezigeneračního dialogu bylo v České republice použito tohoto divadla v rámci projektu M. Pavlovské a R. Remsové tak, že se skupina seniorů podělila o své životní zážitky se skupinou dospívajících, kteří je pak použili jako materiál k vytváření dramatických tvarů. Tato představení byla následně hrána seniorům a byla společně diskutována (Polínek, 2015).

- **Playback Theatre** je fenoménem pocházejícím z USA. Jeho zakladatel Johnatan Fox tento přístup postavil na improvizaci bez scénáře, často s pouze rámcovým tématem (láska, problémy v práci apod.). Na vytváření představení participují následující složky: herci, hudebníci, dirigent, publikum. Princip Playback theatre je založen na projekci. Herci přehrávají příběh někoho z publika za pomoci hudebníků, pod vedením režiséra. Tento příběh přehrávají stále dokola a nevariují jej. Obvykle čtyři herci hrají vždy postavu jedince z publika. Poté herci vystoupí z rolí, sdělují a přehrávají pocity spojené s příběhem, na kterém participovali, až do jejich subjektivní saturace. Divák tak může vidět čtyři verze „svého“ příběhu. Pracuje se s divadelní zkratkou (využije se např. hudební intermezzo, příp. «pseudořeč»).

I tento typ divadla se dá využít ke zvýšení tolerance a eliminaci xenofobie. Na Ukrajině je znám typ Playback theatre, kde každý z oněch čtyřech herců je s nějakým postižením (mentálním, zrakovým, sluchovým, tělesným) a přehrává příběh tak, jak jej vidí ze své (specifické) perspektivy. Tím umožňuje intaktnímu divákovi (vypravěči – nositeli příběhu) nahlédnout do způsobu vnímání světa jedinci s postižením, což vede k větší míře pochopení a následně tolerance (Polínek, 2015).

3 Skazkoterapie a práce s metaforou

Martin Dominik Polínek

Následující kapitola se zabývá dvěma fenomény, které mohou být inspirací pro práci pedagoga na ZUŠ nejen v rámci inkluzivního vzdělávání. Za prvé skazkoterapii, specifickým terapeutickým přístupem, který využívá pohádku jako prostředek léčby a prevence, často u jedinců s projevy rizikového chování (např. suicidia). Druhý fenomén (práce s metaforou) je s předchozím velmi úzce propojený, neboť účinným faktorem využití pohádky v rámci intervence je především její metaforičnost⁸. Navíc v rámci umělecké tvorby, resp. základního uměleckého vzdělávání, lze metody skazkoterapie i fenomén metafor využívat ve všech oborech ZUŠ jako inspiraci tvůrčího procesu, a tím posilovat psychosociální kompetence žáků, což v důsledku může vést ke zdravějšímu vnímání odlišnosti jako fenoménu, který může být prospěšný, neboť přináší nové perspektivy a rozměry do umělecké tvorby.

Nejprve vymezujeme skazkoterapii jako expresivně-formativní přístup a následně demonstrujeme její užití v rámci psychoterapeutického procesu tak, aby toto bylo inspirativní pro pedagogy zabývající se základním uměleckým vzděláváním. Na závěr se pojednání věnuje fenoménu metafor a jeho využití v rámci terapeutického, resp. edukačně-formativního procesu.

3.1 Vymezení skazkoterapie

Skazkoterapii můžeme přiřadit k biblioterapii, ale v praxi je spíše samostatným terapeutickým přístupem, který je rozvíjen především v Ruské federaci, příp. v postsovětských republikách. Základním principem je využití pohádky, resp. pohádkové metafory či archetypů v pohádkách obsažených, jako prostředku léčby, preventivního a výchovného působení.

8 V zahraničí je skazkoterapie uváděna také jako „metaforoterapie“.

Pohádkami, jako účinným terapeutickým prostředkem, se zabývala už hlubinná psychologie, resp. C. G. Jung, který při pojednání o archetypech tvrdí, že: „v mýtech a pohádkách stejně jako ve snu vypovídá duše o sobě samé a archetypy se projevují ve své přirozené souhře...” (Jung, 1998). Ona přirozená souhra má v pohádkách také estetickou dimenzi – pohádky jsou prostě krásným literárním dílem, odkazem naší kultury ... a jsou jednou z klíčových cest dětského objevování světa. M. L. von Franc (2008, s. 24) akcentuje univerzálnost pohádky, která „stojí mimo kulturní a rasové rozdíly ... Řeč pohádek se tedy jeví jako mezinárodní jazyk celého lidstva – všech dob, ras i kultur“.

Metody skazkoterapie mohou být využity **nejen s dětmi** (např. v rámci práce s dětským strachem, hyperaktivitou, agresivitou) **ale také s dospívajícími a dospělými** (např. v rámci psychoterapie u závislostí, poruch příjmu potravy, rodinných problémů, se ztrátou, s fenoménem suicidua). (srov. Черняева, 2007; Кулинцова, 2008; Сакович, 2007; Зинкевич-Евстигнеева, 2010; Ткач, 2008). Tak, jak jsou samy pohádky různorodé a mnohovrstevné, je i jejich použití v rámci expresivně-formativních procesů rozličné. Např. Čerňajeva (2008, s. 8) vnímá užití skazkoterapie jako jeden „z nejméně traumatizujících a bezbolestných způsobů psychoterapie. Pokud je možné, že se s pomocí pohádek (či pod jejich vlivem) mohl zformovat životní scénář, pak je s pomocí pohádky možné pokusit se z nevhodného životního vzorce člověka vyvést“. Kulincova (2008, s. 60–61) vnímá skazkoterapii jako proces:

- „hledání smyslu, dešifrování vědomostí o světě a vzájemných vztazích v něm;
- vytváření vztahů mezi pohádkovými motivy a chováním v reálném životě, proces přemostění pohádkových významů s realitou;
- aktivizace zdrojů, potenciálů osobnosti;
- zvědomění problémových situací;
- zlepšování vnitřní podstaty a světa kolem;
- i terapii prostředím, zvláštní pohádkovou situací, ve které se mohou projevit potenciální části osobnosti, něco neuskutečnitelného, naplňovat sny; a hlavně v ní vzniká pocit bezpečí s nádechem tajemství...”

Z výše uvedených pohledů na tento expresivně-formativní směr můžeme usuzovat na jeho vhodnost nejen v rámci terapeutického procesu. Toto potvrzují i formy, principy a **cíle skazkoterapie**, které se mohou zaměřit např. na:

- „formování etického vědomí,
- rozvíjení duševního prožívání a emocí,
- formování morálního chování“ (Капская |; Мирончик, 2008, s. 9).

Princip skazkoterapie spočívá:

- v seznámení jedince s jeho silnými stránkami,
- v rozšíření jeho uvědomění způsobů chování,
- v hledání nestandardních, optimálních východisek z rozličných situací,
- ve změně prostřednictvím pozitivního prožitku,
- v rozvíjení tvůrčích dovedností a umění naslouchat sobě i druhým,
- v dovednosti přijímat i tvořit nové (Кулинцова, 2008).

Skazkoterapie se může uplatňovat v různých **formách** (volně dle N. Sakovič)⁹:

- vyprávění, čtení pohádky;
- psaní s klientem / pro klienta;
- terapeutická metafora (např. „*Jsem jako hrdina, který se ocitl na rozcestí*“),
- analýza pohádky (např. formou přemostění – tj. „*Jak rozumíte úkolu, který má hrdina před sebou z perspektivy vlastního života?*“);
- hry a cvičení na pohádková témata (např. „...*pohádkové postavy se sešly na sněmu, kde mají vybrat tu, která je z nich nejmoudřejší*...“);
- tvorba pohádkového hrdiny (obrázek, loutka, maska...);
- dramatizace pohádky;
- propojení s hudbou a pohybem;
- rodina hraje pohádku sestavenou pro klienta;
- paradoxní příkaz („*Najděte několik co nejstrašnějších způsobů, jak může pohádka špatně dopadnout*.“).

Skazkoterapii tedy můžeme obecně vymezit jako expresivně-formativní přístup, který využívá metaforičnosti a symboličnosti pohádek nejen k terapeutickým účelům, ale také k prevenci, sebezvoji a výchově.

Zaměříme se nyní na základní element skazkoterapie – pohádku. Ve skazkoterapeutické praxi se uplatňují zpravidla tři **typy pohádek** (Черняева, 2007): lidové (klasické) pohádky, klasické pohádky známých autorů, pohádky speciálně vytvořené pro psychoterapii. Vačkov (2011) vymezuje typy pohádek ve skazkoterapii následovně:

- zábavné,
- umělecké,
- didaktické,
- psychologické (tyto dále dělí na meditativní, formativní, rozvíjející a psychoterapeutické).

Co se **tradičních příběhů či autorských pohádek** týče, využívá např. N. A. Sakovič při intervenci sebevražedného jednání často příběh o Persefoně, která byla Hádem unesena do podsvětí, příp. pohádku H. Ch. Anderesena Děvčátko se sirkami.

Při koncipování **psychoterapeutických pohádek** pro psychoterapii můžeme výše popsané obtíže eliminovat. Pohádka se může psát přímo **z hlediska určitého problému**, může být přímo **zaměřena na konkrétního klienta**, či **reagovat na aktuální potřebu terapeutické skupiny**.

Nedílnou součástí jsou **pohádky, které klienti píší sami** – zde můžeme posilovat jeden z kardinálních cílů psychoterapie, tj. přebírání odpovědnosti za svůj život, své jednání, prožívání, vztahování se... V. Oaklander (2010) při posílení dialogu s dětským klientem **vytváří pohádku společně** s ním tak, že se při jejím vytváření vzájemně doplňují. Což může být také jednou z metod posílení skupinové interakce (srov. Polínek in Müller, 2014). Pohádky mohou být kon-

.....
9 Konkrétní příklady skazkoterapeutických projektů obsahuje kapitola 6.

cipovány např. v rozhovoru s terapeutem, na základě klientova snu, v rámci skupinového terapeutického procesu, individuálně klientem. Pro ilustraci uvádíme několik takových pohádek:

PŘÍKLAD Z PRAXE

Následující pohádky vznikly v rámci gestaltterapeutické práce, kdy klienti (ženy středního věku) prošli procesem vytvoření si vlastního hrdiny, který korespondoval s jejich životní situací. Při práci se skupinou se využívaly metody zážitkové pedagogiky, dramiky, dramaterapie a teatroterapie s cílem seberozvoje a zvýšení uvědomění. (Srov. Růžička, Polínek, 2013 a Polínek in Lištiaková, Kováčová, 2015.)

„Kalich štěstí aneb život bez fobií“

Žily, byly dvě sestry: milá, dobrosrdečná, důvěřivá až naivní Karkulka a skromná a pracovitá Popelka. Přestože žily ve skromném dvacetipokojovém paláci, kde Popelka ráda uklízela a Karkulka se svojí bezpečnostní agenturou Vlk & company celý objekt hlídala, jednoho večera spolu uléhající na lože zjistily, že jim k jejich štěstí něco chybí. Ale co to může být? Pokoje jsou uklizené, okna se lesknou jako zrcadlo, bábovka voní na stole, všechny zámky jsou zamčené, ale...

Karkulka: „Popelko, taky jsi tak nešťastná, že nemůžeš spát?“

Popelka: „Ano, taky je mi divně – zapomněla jsem snad něco uklidit – či co?“

Karkulka: „Nebo já že bych nezapnula alarm?“

...Ještě chvíli přemýšlely, ale nakonec usnuly. V tom se spustil alarm. Karkulka je okamžitě vzhůru: „Tady Karkulka, vlku, co tam vidíš? Přepínám.“

„Počestný pocestný! Čisté, leč záplatované šaty. A má kolem sebe spoustu zvířat!“

„Myslíš Srstka?“

„Nebude to Srstka, zvířat je jen hrstka, zato má dva skřítky. Přišel s lukrativní nabídkou.“

U ranní bábovky poustevník dí: „Jestliže splníte nelehký úkol, dám vám napít z poháru věčného štěstí!“

Obě dívky zbrkle přitakaly, ale to ještě nevěděly, co je čeká.

„Popelko, po dobu jednoho měsíce bude za tebe veškerou práci dělat bordelář dědeček Hříbeček a ty mu do toho nebudeš kecat.“

Karkulka: „To je ale kruté!“

„A ty, Karkulko, necháš zamykat palác sklerotického dědečka Mecháčka. A taky celý měsíc!“

Karkulka: „Ach ne, já se bojím!“

Byl to krušný měsíc, ale děvčata to vydržela, z kalichu se napila. Dnes již vědí, že i bez práce jsou koláče a nehrnou se do práce – a taky, že poustevník se jmenuje Dominik.

„Sesterská láska“

Za sedmero horami a sedmero řekami bylo království a v něm král s královnou, kteří se velmi milovali. Plynuly roky a vládce a jeho choť stále doufali, že se jim konečně narodí dítětko.

Když dítě nepřicházelo a královna chřadla, jednoho dne nebe potemnělo, pak se mraky rozestoupily a na obloze se objevila nádherná duha. Mírnix-tírnix po duze sklouzla překrásná, něžná bytost. Byla to stará, hloupá chůva v podobě krásné moudré víly. Promluvila: „Drazí, doslechla jsem se, že máte reprodukční problémy. Cvrlikali si to ptáci v oblacích. Pomohu vám.“ A stejně jak se objevila, tak i zmizela. Král s královnou osaměli. Podívali se na sebe, oči se jim zaleskly, srdce rozbušila, chřípí zachvěla a po dlouhých letech mezi nimi přeskočila ... spermie.

Po devíti měsících se celá země radovala. Na svět přišly dvě dívky. Pro jednu vybrala jméno něžná královna, pojmenovala dceru Sněhurka. Po třídenních oslavách vybral jméno i král – z neznámých důvodů vybral jméno Ronja.

Jak léta ubíhala, princezničky rostly i se svými prsy. Sněhurka dělala čest svému jménu i rodičům. Pomáhala, nesmírně ráda vařila, uklízela si sama komnatu, věnovala se charitě a třídila odpad. Druhá dcera, Ronja, byla divoká jako vítr. Celý den se projížděla spoře oděná po lese na koních a radostí při tom výskala. Nejšťastnější byla, když jí Větrník cuchal vlasy.

Jednoho dne se opět zatáhla obloha, mraky se rozestoupily a objevila se duha. Sněhurka i Ronja byly duhou okouzleny a chtěly ji vidět zblízka. Běžely k duze, na jejímž konci stál urostlý, charismatický, inteligentní a bohatý mladík bez košile. Obě se do mládence v tu ránu zamilovaly. Mladíkovi se líbily obě a nemohl se rozhodnout, kterou si vybrat. Vymyslel si tedy pro ně tři úkoly. „Která je splní, bude mou ženou,“ řekl. „Uvařte mi knedlo-vepřo-zelo, ušijte mi košili a vyžehlete ji. Vdavekchtivá Sněhurka, mající v těchto činnostech bohaté zkušenosti, uvařila chutný pokrm, z biobavlny ušila slušivou retro-košili a vyžehlila ji tak, že si ji mládenec hned oblékl.

Ronje se úkoly nelíbily. Zamáčkla slzu a řekla si: „Pro jedno kvítí slunce nesvítí,“ neboť pochopila, že jejím životním posláním není vařit, prát a uklízet. Aby své milované sestře nestála v cestě, povolala svého přítele z toulek po lese – Větrníka – a na jeho křídlech odletěla do hlubokých lesů, kde se jim v bouřlivém a vášnivém vztahu narodila dcera Mařenka.

Sněhurka se se svým krásným, urostlým, inteligentním, charismatickým mužem v biokošili věnovala charitě a třídění odpadu i nadále a lid v jejich království byl šťasten.

Zazvonil zvonec a pohádky je konec.

„Hrdina s barevnými vlasy“

Jiné užití dané strukturované pohádkové metafory, která vzniká při terapeutickém rozhovoru, demonstruje následující přepis sezení s klientem (Chlapec staršího školního věku, který přišel do terapie pro periodické vypadávání vlasů.):

T: Jak se dnes máš?

K: Moc dobře ne.

T: Co se děje?

K: Asi jsem napsal špatně písemku ve škole.

T: Co teď cítíš?

K: Jsem našťvaný.

T: Kde je ta našťvanost?

K: V hrudi (ukazuje rukou).

T: Chvilí se na ten pocit soustředě. Jak bys to popsal?

K: Má to moc rukou a nohou a kope to do všech stran.

T: Představ si tu našťvanost jako hrdinu příběhu a popiš mi jej.

K: Má takové zvednuté rudé vlasy a je v napjatém postoji, jako by očekával nějaký boj.

T: Kde je teď ten hrdina?

K: Vyšel z lesa, kde jsou různé příšery.

T: Co má hrdina za úkol?

K: Musí najít modrý kámen.

T: Brání mu v tom něco?

K: Musí překonat most, kde jsou v propasti elektrické příšery. Kdyby tam spadl, stal by se také takovou příšerou a zapomněl by, že má jít pro modrý kámen.

T: Má hrdina nějakou kouzelnou věc, něco, co mu v nouzi pomůže?

K: Černý kámen, který ještě zvýší jeho našťvanost a ta mu pomůže překonat most.

T: Co se stane, až hrdina získá modrý kámen?

K: Spolkne ho, vlasy mu slehnou a zmodrají.

T: Jak se teď cítíš?

K: Jako bych byl hrdina se žlutými vlasy, který žije poblíž ve vesnici.

T: Myslíš, že je v té pohádce nějaký vzkaz pro tebe a tvůj život?

K: Mám pocit, jako bych už našel modrý kámen, jako bych jej měl u sebe a mohl jej (už bez toho náročného hledání) použít, kdykoli zrudnu.

T: Jak se cítíš v této chvíli?

K: Jsem teď klidnější („žlutý“) a nemusím vydávat tolik sil, abych se tady zklidnil.

T: S čím odcházíš?

K: Je mi moc příjemně.

V tomto případě mohl klient pracovat se svým hněvem, aniž by docházelo k devalvaci jeho prožívání (tj. „Neměl bych se přece hněvat.“), došlo k integraci daného prožívání a klient také našel v metafoře sebepodpůrný mechanismus v rámci práce se svým hněvem (agresivitou). Je zajímavé, že se v pohádkové metafoře objevuje výrazný fenomén vlasů. Lze předpokládat, že se jedná o projekci základního obsahu terapie (padání vlasů), i když se na tento fenomén intervence cíleně nezaměřovala (blíže viz Polínek in Lištiaková, Fábry Lucká, 2016).

Při **vytváření psychoterapeutických pohádek** je prospěšné dodržovat následující **obecná doporučení** (Черняева, 2007):

- Pohádka se předkládá v souvislosti s aktuálním problémem, tématem či potřebou (skupiny, jedince).
- Aktuální problém je předkládán v metaforické podobě a zpravidla se váže s hlavním hrdinou.
- Náměty musí obsahovat možnosti pro změnu hrdinů a také situace rozhodování, které apelují na jejich zodpovědné řešení.

Pohádka by neměla obsahovat zjevná moralizování; jednostranná hodnocení.

Psychoterapeutické pohádky je možno v psychoterapeutickém procesu využít jak pro **diagnostiku problémů** (resp. vytváření kontraktu), jako „**náhledové**“ (pro porozumění dané situaci), tak i pro **hledání východiska z problémů** (např. zmapováním si svého potenciálu a zvědoměním si sebepodpůrných mechanismů).

S. A. Čerňajeva (2007) ve své publikaci uvádí příklady psychoterapeutických pohádek, které psala na základě aktuálních témat klientů¹⁰:

„Chlapec – netvor“

Žil byl chlapec. Jmenoval se Jiří jako ten známý rytíř: Prosil mě, abych neříkal, v jakém žil království, neboť tam po svém putování stále žije. Když byl Jiří chlapcem, bylo všechno normální: hrál si, zlobil, chodil s kamarády, rodiče někdy poslouchal jindy ne, jednou byl veselý, jindy smutný, neměl moc rád učení, ale rád si vymýšlel všelijaké neobyčejné příběhy a chtěl, jako svatý Jiří, jednou porazit zlého draka či jinou nestvůru. Ale když vyrostl, tak se sám ke svému překvapení začal měnit ve zlého draka, v nestvůru. Ano, chlapec Jiří zmizel a místo něj se objevilo zákeřné stvoření, které chtělo trhat, křičet, ubližovat, zvláště rodičům, ničit a odhazovat všechno, co se mu připletlo do cesty. Při tom se nestvůra cítila rozzlobená na celý svět. A jakmile se na všech vyřádila, odcházela a vracel se udivený a vyděšený chlapec Jiří. Když poprvé ucítil, že se blíží příšera, snažil se Jiří utéct pryč, tam, kde jej nikdo neznal. Pokaždé, když příšera zmizela, chlapec doufal, že se již navždy osvobodil a chtělo

.....
10 Volně přeložil autor.

se mu zapomenout na chování příšery a také nevěřil, že se může tak měnit. Ale jednou zlý drak polámal několik stromů v sousední ulici, a neuvěřitelnou silou rozbořil krásný altánek a na polámanou lavičku napsal ze všech stran: „Pětihlavý drak ORG.“ Nyní už Jiří nedoufal, že monstrum zmizí. Rozhodl se poradit se se svým otcem. Se studem a zarmoucen pověděl otcí o svých proměnách. A otec mu dal nečekanou odpověď:

„Vždy jsem se tě chystal před tím varovat, ale doufal jsem, že tě to nepotká. Z hodin dějepisu víš, že nejen svatý Jiří, ale i jiní rytíři zápolili v našem království s draky a nestvůrami. Až jednou prohráli rozhodující bitvu. Někteří zahynuli, ale někteří souhlasili... souhlasili – jak bych ti to jen řekl, vždyť o tom učebnice dějepisu nepíší – že budou draky poslouchat a pomáhat jim. A možná proto se v našem království často stávají takovéto proměny.“

„Co mám dělat?“, zeptal se Jiří. „Nechci být drakem!“

„Mnozí z našich mladíků se pokoušeli bojovat s těmi proměnami. Například můj starší bratr.“

„Strýc Alexandr?“

„Ano. On si umanul, že zabije svého draka, jen co mu přijde na oči.“

„Nikdy jsem si nemyslel, že je něčeho takového schopný. Vždy mi připadal takový zamračený a nudný. Neuraz se, tati, ale on je ve všem takový „puntičkář“.

„Je to skutečně tak. Stal se nudným a „puntičkářem“, když v sobě zabil draka.“

„A co ty, tati, tebe také ohrožovaly proměny?“

„Ano, Jiříku,“ řekl otec sklopiv oči.

„A jak jsi je porazil?“

„Zavřel jsem svého netvora pod zámek. Někdy vrčí a řve, ale já se snažím, aby se to nikdo nedozvěděl.“

„Ubohý tatínek,“ pomyslel si Jiří.

„A co mám dělat já? Myslím, že bys mi mohl poradit, když s tím máš zkušenost...“

„Ne, Jiří, nemám právo ti dávat rady, vždyť jsem příliš neobstál v bitvě se svým netvorem. Ale ty už nejsi chlapec. Slyšel jsem, že jsou na světě mudrci...“

„Tati, co když nebudu bojovat. Možná se draku omrzí vracet se?“

„Znám takové případy, můj chlapče. Pokud nebojuješ, nezbyvá drakovi nic jiného, než zmizet. Ale pak se svět stane jedním velkým drakem.“

Čerňajeva (2007) pro práci s výše uvedenou pohádkou navrhuje následující otázky:

- Setkali jste se sami v sobě s netvorem?
- Uvědomujete si, jak se vztahujete k vnitřním netvorům?
- Souhlasíte s tím, že je lépe být slabým než surovým?
- Jakým způsobem má člověk o sobě činit důležitá rozhodnutí? Do jaké míry můžeme využít cizích zkušeností?

„O hrdinovi, který se bál ticha“

Myslím, že znáte pohádku O Šípkové Růžence a mnozí si vzpomenete, jak začíná. Stará sudička (víla), kterou nepozvali na křtiny, přisoudila princezně smrt v rozpuku mládí, ale zasáhla dobrá víla-sudička a hle – prostřednictvím vřeteny přišel sen na sto let a ... šťastný konec.

Příběh v naší pohádce není tak jednoduchý. Je jedno království, kde zapomněli na sudičky, kde je nikdo nezve na křtiny – ani dobré ani zlé. Hodné víly se přestěhovaly do jiných krajů a zlá sudička přisoudila všem novorozencům jednu a tu samou kletbu. Vlivem tohoto prokletí všechny děti království, ve chvíli, kdy dosáhnou 13 let (vždyť všechny zlé sudičky milují číslo 13), se začnou bát ticha. Nevzniklo to najednou, vždyť o zakletí nikdo nevěděl. Postupně se začínaly vyhýbat tichu; hlučely, smály se, výskaly. Jakmile zůstaly samy, poslouchaly hudbu – pokud možno co nejhlasitější a utíkaly se k různým způsobům, aby přehlušily ticho. Kletba

byla učiněna tak chytře, že lidé vůbec nevěděli o svém neštěstí, prostě se považovali za tvory, kteří se neradi nudí.

Povím vám o jednom mladíkovi z toho království. Náš hrdina se jmenoval Taceo. Byl přesvědčen, že se ničeho nebojí a velmi se tím pyšnil. Jinak se v ničem ostatním od svých vrstevníků neodlišoval.

Jednou, když bylo Taceovi 17 let, se seznámil s třemi cizinci, právě tak mladými, jako byl sám. Strávili spolu vesele několik bezstarostně plynoucích dní. Avšak jednou večer, když se všichni ocitli na břehu moře, poprosili Tacea, jestli by se pro tentokrát nemohli obejít bez hudby. „Budeme poslouchat šumění moře,“ řekli cizinci. Když se potkali dalšího rána, zeptali se Tacea:

„Nebude ti vadit, když ti položíme jednu otázku o tvém království?“

„Vůbec ne, ptejte se.“

„Proč se bojíte ticha?“

„Bojíme?! Nemám rád ticho, protože v tichu do hlavy lezou, nikomu nepotřebné, hloupé myšlenky.“

„A jak víš, že jsou to hloupé a zbytečné myšlenky, jestliže je odháníš? Ve vašem království je stále hlučno, u vás si nikdo neváží tichého rozjímání. Proč?“

Taceo nevěděl, co odpovědět. Nejvíce ho zasáhla myšlenka, že se něčeho bojí. Když se rozloučil s cizinci, chtěl zjistit, jestli jej opravdu ticho léká. Vyzkoušel se zavřít ve svém pokoji a strávit v tichu jeden den ... a ukázalo se, že cizinci měli pravdu. Taceo se ale nechtěl smířit s tím, že není tak odvážný, jak si zvykl o sobě myslet. Proto začal hledat moudrého člověka, který by mu poradil. Zkoušel to u příbuzných, přátel a známých, ale nenašel člověka, se kterým by se mu chtělo mluvit o tichu. Taceovi cizinci se už vrátili do své země a mladý hrdina se rozhodl, že se vydá na cesty, aby našel moudrého člověka nebo aby se sám zbavil svého strachu. – Však se ukáže!

Prošel celou zemi, někdy pracoval, aby měl co jíst, někdy se raději lidem vyhýbal. Jeho hudební skříňka přestala hrát, ale Taceo zaháněl ticho pískáním, písničkami nebo tloukl klackem do stromů. Také mluvil nahlas sám se sebou. Ale za rozbřesku, když se prospal pod klenbou lesa, jej ticho přepadalo. Ubohý Taceo?!

Až jednou, na jednom rozcestí spatřil kouzelný kámen, takový, o jakých četl v pohádkách. Do kamene bylo vytesáno: „Půjdeš-li nalevo – ztratíš sám sebe, půjdeš-li vpravo – vše zapomeň, půjdeš-li rovně – najdeš, co hledáš.“

„Co vlastně hledám?“ – zeptal se sám sebe Taceo. – „Chci se zbavit strachu. To znamená, že mám jít rovně? Asi nemá cenu jít nalevo, ale co může znamenat: Ztratíš sám sebe? Možná to znamená, zbavit se všech strachů? A vše zapomenout, znamená zapomenout na veškerý strach?“

Mladík chvíli přešlapoval a nakonec se vydal rovně. „Přinejhorším se vrátím zpátky ke kameni,“ pomyslel si. Příčná cesta jej zavedla na tiché místo, kde nezpívali ptáci a ani mu se na takovém soumrácném místě zpívat nechtělo. Nad ním nešvitořili ptáci, ano, ani zpívat se jim nechtělo. Náhle Taceo zpozoroval, že přichází bouře. Začal hledat nějaký úkryt. A hle nevelká průrva ve skále! Mladík se jí protáhl. Ukázalo se, že jeskyně je již zabydlená. V hloubi hory se ztrácela podzemní chodba, osvětlená loučemi. Náš hrdina se vydal vpřed, až došel k masivním železným bráně, která se před ním najednou otevřela.

„Možná mne tam čeká moudrý rádce?“ – pomyslel si Taceo a směle vkročil dovnitř. (Je pravda, že mu bylo všelijak, když se brána najednou neslyšně zavřela za jeho zády.) Za branou bylo příšeří a ticho.

„Kdo zde přebývá?“ – zakřičel Taceo. Nikdo se neozval, jen další a další dveře se před ním otvíraly a zase se zavíraly za jeho zády. Procházejíc z komnaty do komnaty ponuré, podivně zařízeného domu došel Taceo nakonec do místnosti, kde uviděl starší ženu s vážnou, klidnou tvář.

„Promiň, matko, že jsem vešel nepozván! Chtěl jsem se jen schovat před bouřkou“

„Víš, kdo jsem?“

„Ne, matičko, ale odpusťte mi za vyrušení!“

„Nerušíš mne. Ke mně přicházejí ti, kteří si vybírají přímou cestu od kouzelného kamene, vždyť jsem kouzelnice.“

Čekala, že se Taceo vyleká, ale hrdina se jen představil a poprosil ji o pomoc.

„Odpočiň si do rána, přes noc nahlédnu do svých kouzelných knih a řeknu ti, co musíš udělat.“

Následujícího rána kouzelnice řekla: „Z mých knih jsem se dozvěděla, že na tebe bylo uvaleno zakletí.“

„Jaké zakletí,“

„Strach z ticha. Přesněji, strach setkat se v tichu sám se sebou.“

Taceo to sice úplně nepochopil, ale zvolal: „Já přece nemám strach!“

„Všichni obyvatelé vaší země jsou otroci tohoto zakletí, ale vysvobodit se může jen každý sám. Abys zlomil prokletí, musíš vykonat tři skutky. O dvou ti mohu povědět a třetí tě čeká doma.“

„Zkusím to.“

„Dobrá, ale jakmile jednou začneš, už nebudeš moci odstoupit. Svůj první úkol můžeš vykonat už tuto noc.“

„Co musím udělat?“

„Musíš stát na útesu nad propastí. I kdyby tě lákaly jakékoli hlasy, musíš zůstat na místě, jinak zhyneš. Nebudeš moci jim ani odpovídat.“

A tak Taceo stojí nad propastí. Sladké, mámivé, líbezné hlasy mu slibují dobrodružství, a radovánky. Ozývají se ze všech stran. Stojí Taceo na útesu, a když již umdlévá, rukama je zahání. Ustál to do rána a poprvé v životě se radoval z ticha. Opět se vrátil k vědmě.

„Och, chrabrý Taceo! Avšak druhý úkol bude složitější než ten první. Další noc musíš strávit v lese. Ale není to obyčejný les, v těch místech myšlenky ožívají.“

„Ale to je dobré,“ zaradoval se Taceo.

„Ne vždy,“ zamumlala vědma. „Příšery, ve které se promění některé tvé představy, tě budou pronásledovat. Pravda, jsou sice slepé, ale slyší dobře. Budou tě lákat, budou se prát mezi sebou. Ale pokud ze sebe nevydáš ani hlásku, nedostanou tě.“

„A přemoci je nejde?“

„Bojovat s nimi bude nutné, pokud tě obklíčí, ale může jich být tak moc, že to bude nad tvé síly. Postačí, pokud se ukryješ a vydržíš si jich nevšímat. Důležité bude, že je spatříš.“

Těžko bylo tu noc Taceovi. „Nevěřím, že mám takové myšlenky!!!“ Rozhněval se na poloprůsvitné, bezcitné příšery, lenivě pohlcující vše kolem. Pouze přání, stát se opravdovým hrdinou mu pomohlo nepodlehnout hrůze a zmaru, kterou rozsávaly slepé obludy všude kolem. Najednou, uprostřed těch odpudivých monster, se mu naskytl jeden velmi přitažlivý pohled. „Zajímalo by mě, jaká má myšlenka se proměnila v to milé zvířátko?“, divil se Taceo. Stvořeníčko se mlčky otíralo o kolena mladíka a když nakonec přišlo ráno a stíny se rozplynuly a když Taceo opouštěl les, drobeček jej následoval. „I této noci bylo ticho mým přítelem,“ pomyslel si mladík. Hned zrána přišel poděkovat vědmě.

„Vidím, že ses už trochu spřátelil s tichem,“ poznamenala. „Ale ještě sis je nezamiloval.“

„Abych si zamiloval ticho, musel bych ohluchnout nebo se zakopat pod zem!“

„Taceo, ty jsi ještě nepochopil, že opravdové ticho můžeš mít v sobě. Existují zvuky, hudba, které nejenže neruší takové ticho, ale ještě jej prohlubují. Nyní běž domů. Dám ti všechno potřebné na cestu, aby ses mohl rychle vrátit a splnit svůj třetí úkol. A ještě ti přidám skříňku. Pokud nebudeš vědět, jak dál, otevři ji.“

„Poradte mi, co mám dělat s tímto stvořením, nikdy jsem žádné takové neviděl,“ poprosil Taceo.

„Nikdo jej ještě neviděl, vždyť bylo stvořeno dnes v noci. Popravdě představuje nějakou z tvých jemných a tichých myšlenek. Vypadá to, že nemá rádo velkou společnost, ale že ti může být dobrým přítelem. Jak je pojmenuješ?“

„Myslím, že Lesníčkem, vždyť přišel na svět v lese.“

Taceo ještě jednou kouzelnici poděkoval a vydal se k domovu. Zpáteční cesta mladíkovi příjemně ubíhala, Lesníček mu dělal společnost, ale Taceo stále častěji myslel na své kamarády a zjistil, že se mu po nich stýská. A pak se s nimi setkal!

„Kde jsi zmizel?“, ptali se ho a nečekajíc na odpověď, zvali jej na nejrůznější akce.

„Jsi jakýsi zamlklý, musíš se sebrat!“, slyšel od většiny svých přátel.

Taceo velmi brzy pocítil, že mu cosi schází. „Snad ticho,“ usmál se. „Zdá se, že se nyní ticha nebojím, asi jsem si na ně zvykl za svého putování. A zdá se, že je v tichu dobře... Všichni mí kumpáni jsou tak ohlušující. Moji přátelé neustále všude dupou a hřmotí, a mě se najednou s nimi nechce být! A Lesníček se nudí, když mě dlouho čeká o samotě. V čem ale spočívá třetí úkol, stále nevím. Zdá se, že je čas podívat se do skříňky.“

Ve skříňce objevil portrét vědmy. „Úplně jak živá!“, pomyslel si Taceo. Najednou se portrét usmál, vědma pohleděla na Tacea a pravila: „Aby ses dostal blíže k třetímu úkolu, musíš se naučit říkat ne, nebo třeba příště.“ Aniž by se mladík stačil na cokoli zeptat, obraz vybledl, pak se ztratil a skříňka se zavřela. Ač bylo vidění velmi krátké, Taceo v sobě pocítil novou energii. „Nu což, půjdu se připravit na úkol!“

Nyní, když se Taceo potkával s přáteli, někdy přijímal jejich pozvání, jindy říkal „ne“, ve chvílích, kdy se mu jít nechtělo. A když zůstal sám, přemýšlel o slovech kouzelnice a stále častěji hledal v horách nebo v lese ty zvuky, které prohlubují ticho. Lesníček se také radoval při těchto výletech a jak mohl, povzbuzoval Taceovo hledání. A i když mladík nic nenašel, nic nepochopil, nic neuslyšel, vracel se z těchto poutí pokaždé trochu jiný. Taceo si najednou uvědomil, že se v něm zabydlel dvojník, který jej pozvolna prostupuje celého a jeho duše se měnila ovlivněná tímto tichým dvojníkem. Občas se pokoušel přizvat na své toulky přátele. Ne všichni jej chápali, ale některé začala uchvacovat zářivá lehkost jeho slov. S těmi začal Taceo pociťovat doteky ticha...

Opusťme Tacea ve chvíli čekání na třetí úkol, protože pohádka vždy končí dobře a čekání na úkol je velmi dobrý konec. ... A navíc, Taceo má všechno dobré ještě před sebou.

Sakovič (2012) vnímá pohádku v terapii také jako:

- **Zrcadlo** – pomáhá klientovi v náhledu na situaci.
- **Model** – klient aktivně „modeluje“ svůj příběh, tj. mění se z role oběti na tvůrce.
- **Zprostředkování (projekci)** – klient se vnímá prostřednictvím příběhů jiných a jejich způsoby řešení.
- **Uchování zkušenosti** – klient vnímá, že jeho příběh není unikátní, v obdobných příbězích, podobenstvím můžeme nalézat nové varianty.
- **Nositelku tradice** – je zvykem si v dané společnosti a dané situaci sáhnout na život?
- **Regresi** – vrací klienta do prožívání dítěte (spontánnosti, bazální důvěry v život, nesvázanost strachem z budoucnosti aj.).
- **Výměnu koncepce** – nabídnout pokračování pohádky s lehce pozitivním koncem, což časem umožní vnitřní transformaci klienta.

Ona metaforičnost zbavuje, při definování problémů, klienta stigmatizace, nálepkování, poskytuje možnost náhledu ze zcela odlišné perspektivy a nabízí možnost unikátních řešení (vždyť v pohádce můžeme využít množství kouzelných prostředků) – potřebu otevřené budoucnosti,

resp. sebevědomí klienta, motivuje jej a snižuje frustraci ze zdánlivé bezvýchodnosti dané situace. (Srov. Polínek, 2015, Vačkov, 2011 aj.)

Při využívání pohádek můžeme uplatňovat následující metody ((Черняева, 2007):

- **V rámci počáteční fáze (rozehřátí, vytváření bezpečí, kontaktování se)** můžeme uspořádat nově – pohádkově prostor; využít rituálu „přechodu do pohádky“ (např. pomocí kouzelné hůlky, pohádkových dvírek, čarodějného klíče) či rituálu „vzývání pohádky“ (kdy melodickým hlasem „vábíme pohádku, aby přilétla“ nebo v tiché koncentraci očekáváme příchod pohádky apod.); můžeme převyprávět pohádku z jiného úhlu pohledu (např. z pohledu vedlejší postavy) nebo ji převést do moderní podoby či zaměnit jednotlivé postavy. Dále můžeme transformovat konkrétní životní událost do pohádky, vtělit se do oblíbeného pohádkového hrdiny, vytvořit pohádku dramatickou improvizací...
- **Při seznamování s konkrétní pohádkou** můžeme využít různých forem, např. předčítání částí pohádky různými členy skupiny, diskuzí nad jednotlivými pasážemi, nechat otevřený konec... **Vždy je ale nutné neporušit pohádkovou atmosféru.**
- **Pro analýzu pohádek** můžeme využít také nejrozličnější postupy: můžeme zadat přemýšlení nad pohádkou klientům jako „domácí úkol“; rozehrát ji jako divadlo a využít charaktery hrdinů; vytvořit a rozebrat obrázek na základě pohádky; imaginovat „volné pokračování“, varianty pohádky.

Při vytváření pohádek klienty můžeme postupovat například takto (Кулинцова, 2008):

- Vymyslete si 10 slov, která se vztahují k různým oblastem vašeho života.
- Vyberte jedno z nich – to, které je pro vás nejzajímavější, nejvíce vás přitahuje, provokuje.
- Zavřete oči a pokuste se představit si obraz, ve kterém by se vyskytoval obraz vašeho slova. Popište tuto představu na papír. – To bude začátek vaší pohádky.
- A nyní si představte, co by mohlo porušit váš obraz, co by ho mohlo změnit o 180 stupňů. – To bude konflikt vaší pohádky.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Jonáš přišel do terapie ve svých patnácti letech s výraznými psychosomatickými potížemi (bolesti břicha, dlouhodobě zvýšená teplota), pro které často nemohl dlouhodobě navštěvovat školu. Bydlel v té době s matkou, mladším bratrem a nevlastním otcem. V průběhu prvních několika sezení se otevřela témata týkající se jeho emočního prožívání a jeho antipatií vůči otčímovi, kdy cítil, že v jeho přítomnosti nemůže svobodně projevovat emoce (např. radost, nadšení). Skrze expresivní metody (dramatizaci, metafory aj.) se dařilo emoce postupně odžívat a původní psychosomatické problémy časem ustoupily.

Na jednom z prvních sezení byla klientovi nabídnuta výše popsaná technika (10 slov), kdy se projevil jako aktuální pojem TÍCHO v rámci klientova prožívání. Tento pojem byl dále imaginativně rozvíjen a převáděn do slov. Vzniklé líčení pomohlo klientovi bezpečně se zkontaktovat s aktuálním prožíváním (blíže viz Polínek in Hřčová, Kováčová, Magová, 2018):

„Tícho“

Šedá mlha zakrývala krajinu. Nebylo vidět ani na krok. S každým krokem museli být velice pozorní. Mohli spadnout do bažiny, zaplést se do houští, zakopnout o kámen. A stále to ne-

nesitelné ticho. Nic nešlo slyšet, ani vlastní kroky. Ocitli se v cizí krajině, kde byla pánem krajina, ne oni. Najednou je shodila na zem tlaková vlna. Nyní se krajina počala pomalounku rozjasňovat a oni viděli, že kolem nich je jen jakýsi zelený sliz, do kterého spadli. To světlo je více postrašilo, než když nic neviděli. Chtěli se zvednout, ale nemohli. Zelená hmota je držela na zemi.

Psychoterapeutická pohádka:

- se může psát přímo z hlediska určitého problému,
- může být přímo zaměřena na konkrétního klienta,
- může reagovat na aktuální potřebu terapeutické skupiny.

Vytváření psychoterapeutických pohádek se řídí níže definovanými pravidly tak, aby tyto pohádky byly na jedné straně funkční (z perspektivy terapeutických cílů), a zároveň, aby neztratily svoji pohádkovost, metaforičnost a nádech tajemství:

- Pohádka se předkládá v souvislosti s **aktuálním problémem, tématem či potřebou**.
- Aktuální problém je předkládán v **metaforické podobě** a zpravidla se váže s hlavním hrdinou.
- Náměty musí obsahovat **možnosti pro změnu hrdinů a také situace rozhodování**, které apelují na jejich zodpovědné řešení.
- Pohádka by **neměla obsahovat zjevná moralizování; jednostranná hodnocení**.

Struktura skazkoterapeutické lekce se samozřejmě odvíjí od fáze vývoje psychoterapeutického procesu, nicméně můžeme vysledovat jisté obecné principy vyskytující se zpravidla ve standardní lekci. Pro ilustraci nám může posloužit následující tabulka (Зинкевич-Евстигнеева in Кулинцова, 2008, s. 61–63):

Tabulka č. 4 – Struktura skazkoterapeutické lekce

etapa	účel	obsah etapy
1. Rituál „vcházení do pohádky“	Vytvořit nástroj pro společnou práci. Vejít do pohádky.	Společné cvičení. Například vzít se za ruce a v kruhu se všichni dívají na svíci.
2. Opakování	Vzpomenout si na to, co dělali minule a jaké závěry pro sebe formulovali, jakou zkušenost získali, čemu se naučili.	Vedoucí zadává otázky o tom, co proběhlo minule, co si zapamatovali, využili-li novou zkušenost v průběhu dní, kdy nebyla lekce, jak jim v životě pomohlo to, čemu se naučili minule apod.
3. Prohlubování	Prohloubit představy dítěte o lekcích.	Vedoucí vypráví či ukazuje dětem novou pohádku. Ptá se, chtěl-li se něčemu naučit, vyzkoušet si, pomoci některé pohádkové postavě apod.

4. Upevnění	Získání nové zkušenosti, vyjadřování nových životních rolí.	Vedoucí realizuje hry dovolující získat novou zkušenost, uskutečňují se symbolická putování, změny apod.
5. Integrace	Přemostit novou zkušenost s reálným životem.	Vedoucí posuzuje a analyzuje spolu s dětmi, v jakých životních situacích mohou využít ty zkušenosti, které dnes získaly.
6. Shrnutí	Zobecnit získanou zkušenost a propojit ji s již dříve získanými.	Vedoucí shrnuje výsledky cvičení. Jasně sdělí posloupnost proběhnuvšího na lekci, chválí jednotlivé děti, zdůrazňuje význam získané zkušenosti, probírá konkrétní situace.
7. Rituál „vycházení z pohádky“	Upevnit novou zkušenost, připravit dítě k interakcím v běžném sociálním prostředí.	Zopakování vstupního rituálu s doplněním. Vedoucí říká: „Bereme si s sebou všechno důležité, co bylo s námi, všechno, čemu jsme se naučili.“ Děti natahují ruku do kruhu, jako by cosi braly, a pokládají ruku na hrud’.

Profese skazkoterapeuta s sebou nese nároky na mimořádnou odbornost. V současnosti je možné absolvovat mnoho forem výcviků, seminářů a workshopů v modalitě skazkoterapie. Situace je obdobná jako u jiných výcviků v rámci expresivních terapií. Kompetence skazkoterapeuta vychází jak z dovedností v práci s pohádkou (interpretace, tvorba aj.), tak i z dovedností a znalostí pedagogických, psychologických, psychoterapeutických, které jsou odvislé od konkrétní cílové skupiny či zaměření terapie. Bohužel v naší republice takový výcvik neexistuje. Sporadicky se objevují lektoři z Ruska, kteří vedou workshopy na toto téma (Polínek in Müller, 2014).

Jednou z koncepcí skazkoterapeutického výcviku může být ta, kterou garantuje Skazkoterapeutický institut v Petrohradě. V rámci tohoto Institutu se skazkoterapie v 90. letech formovala do podoby, v jaké je uplatňována dnes. Institut a Petrohrad jsou považovány za „kolébku skazkoterapie“, dnes nabízí mnoho forem výcviků v tomto expresivně-formativním směru, podílí se na pořádání nejrůznějších „skazkoterapeutických festivalů“ (např. Festival skazkoterapeutů v Soči v roce 2006 nebo Pohádky Uralu v roce 2011).¹¹

Komplexní výcvik skazkoterapeutů probíhá ve třech etapách: po absolvování první etapy (v rozsahu 90 hodin) je skazkoterapeut oprávněn používat metody skazkoterapie ve své práci. V rámci druhé etapy (v rozsahu 50 hodin) se prohlubuje kvalifikace a absolventi se mohou nazývat skazkoterapeuty a mohou užívat skazkoterapii v psychoterapeutické práci. Třetí etapa je specializační (po absolvování 500 hodin konzultací a praxe), kdy po atestaci má skazkoterapeut právo vést výcviky ve skazkoterapeutické modalitě. (Více viz Зинкевич-Евстигнеева, 2010.)

.....
11 Blíže viz www.cka3ka-pro.ru.

3.2 Hrůzostrašné příběhy – využití „pohádek pro dospělé“

„Kdykoliv vycházím v noci z domu, toužím po tom, abych se chvěl strachem, který nutí stařeny, aby se znamenaly křížem, octnou-li se poblíže hřbitova; přál bych si pociťovat hrůzu, s jakou se dávají na útěk poslední pověřiví lidé, spatří-li podivné bahenní výpary, mihotající se a tančící bludičky! Jak rád bych věřil v ony neurčité a strašidelné přízraky, které se prý ploužily temnotami.

Jak bývala asi za starých časů tma zlá a hrozná, když se hemžila báječnými, neznámými bytostmi, potulnými, nevraživými tvory, o nichž nikdo nevěděl, jak vypadají, ale jejichž moc přesahovala hranice lidského rozumu a proti nimž nebylo sebemenší ochrany.“ (Maupassant, 1971, s. 237)

Strach a úzkost jsou častými fenomény nejen u dětí a dospívajících s různými speciálními potřebami, ale pedagog na ZUŠ se s nimi často potýká v nejrůznějších formách. Nejistoty, strachy a úzkosti mohou zapříčiňovat rigiditu jak v rámci tvůrčího procesu, tak i v oblasti sociálních vztahů, kde mohou vyvolat nesnášenlivost k jinakosti, xenofobii apod. V následující podkapitole se autor zamýšlí nad využitím hororových příběhů v práci s výše popsanými fenomény, byť se tato možnost může zprvopočátku jevit jako nezralá impulzivní úvaha. Kapitola se pokouší na základě výzkumu, který realizoval tento přístup, ozřejmit. Nejprve je nutno se zamyslet nad fenoménem jakési ambivalentnosti ve vnímání strachu z pohledu filozofie a řecké mytologie. Poté jsou uvedeny relevantní potupy a principy práce se strachem a jeho pojetí v psychoterapii. Stěžejní částí textu jsou pak výsledky již zmiňovaného kvalitativního šetření, které se pokouší rehabilitovat hrůzu, strach a děs, jako účinné (avšak velmi specifické) terapeutické agens. Přičemž nejsou opomenuty ani možné kontraindikace v rámci daného přístupu (blíže viz Polínek in Hutyrková, 2013).

Ambivalentnost strachu

Hrůza, napětí a děs nás odpuzují, ale zároveň mnohdy také v nejrůznějších příbězích, v literatuře, filmu přitahují. Lze vůbec sloučit pocit libosti s pocitem strachu a napětí? Pro odpověď na tuto otázku se obrátíme k mytologii. K tomuto kroku nás opravňuje mimo jiné fakt, že mytologii, rituály a šamanismus považujeme za jedny z nejdůležitějších kořenů expresivních terapií (srov. Valenta, 2011.). „Strach je dítě slovutných rodičů. Byli jimi Arés a Afrodité. Po narození dostalo jméno Fobos.“ (Špalek in Vymětal, 2007, s. 365.) Právě v této metafoře můžeme hledat odpověď na otázku ambivalentnosti strachu: „Arés je zuřivý, děsný strašný a krvelačný. ... To se však netýká Afrodité, která jej díky svému pásu mění pro tu chvíli na něhybného a toužícího ... a tak Afrodité zakouší v jakémsi božském smyslu libost spojenou se strachem. (Špalek in Vymětal, 2007, s. 366.) To, co dnes považujeme za nedořešený problém, bylo pro člověka antické doby skrze tento mýtus dokonale srozumitelné. Symbolicky můžeme Afroditin kouzelný pás, který dovoluje užívat si strach, chápat jako bezpečné terapeutické prostředí, jako cíleně a odborně vedenou intervenci. Z mytologické perspektivy nám pak využití strachu v psychoterapii, resp. expresivních terapiích může dávat smysl. Otec „paradivadelních úvah“ Aristoteles definoval léčebný účinek divadla (katharsis), kterého se dosahuje vyvoláním žalu (eleos) a děsu (phobos) u diváků (Gromeyer, 2004).

Ambivalentnost při spoluprožívání strachu a pocitů libosti zastupuje další intrapersonální konflikty, které Zinker (2004) považuje za srážku mezi osobními polaritami a doporučuje tyto polarity zřetelně oddělit. Jak by se takového oddělení dalo v psychoterapii dosáhnout pomocí hrůzostrašného příběhu, nastiňuje následující text.

Hrůza a děs jako prostředek léčby

Moderní expresivně-formativní přístupy vycházejí často z rituálů, šamanismu a magických obřadů prapůvodních společenství. Zde můžeme nalézt obřady vymítání ďábla, zažehnávání zlých duchů, očistné obřady obydlí aj. Gjuričová a Špitz (in Vymětal, 2011) tento jev popisují jako externalizační metaforu, tj. oddělení člověka a jeho problému v jazyce. Právě tento narativní přístup může být jedním z principů proč a jak používat hrůzostrašný příběh, resp. námět v terapii. Výše zmiňovaní autoři také doporučují podobně pracovat i s dětmi, kdy prostřednictvím hravé fantazie personifikujeme dětské strachy např. do čertíka, šotka, zlého skřítky. Obdobné metody používá i světoznámá gestaltterapeutka V. Oaklander (2010), která se jimi pokouší dostat dítě do bezpečného kontaktu s jeho pocity. Pocity strachu a úzkosti často vyvolávají v klientech dojem vlastní neschopnosti a viny. Takové pocity jsou však často překážkou zdravého psychického růstu, často brání v naplňování nejvyšší metapotřeby seberealizace a zdravým sociálním kontaktům. (srov. Maslow in Drapela, 2008.) Využitím obecného příběhu a metafor se však s těmito pocity můžeme konfrontovat bezpečně, tj. bez oněch sebeobviňujících dojmů (Hájek in Vymětal, 2011). Také psychoanalytické přístupy k práci se strachem doporučují zkontaktování se s prožívanými pocity na symbolické úrovni. Pöthe (2008, s. 39) dokonce tvrdí, že „podstatou šílenství“ dětí je nedostatek schopnosti řešit své emoce na symbolické úrovni myšlení, „protože se v důsledku nemožnosti přehrávat svoje přání a obavy na symbolické úrovni nenaučí svým pocitům rozumět a ani je regulovat“. Gestaltterapeutický přístup zase definuje tzv. paradoxní teorii změny, která vychází z paradoxního předpokladu, že se lidé stanou plně sami sebou, jakmile se přestanou snažit být někým, kým nejsou (Mackewn, 2004). V práci se strachem by se dala tato teorie aplikovat tak, že se jedinec nezbaví svých pocitů strachu a úzkosti tím, že se jim bude bránit a bude se jim vyhýbat, ale tím, že si dovolí si je prožít, zkontaktovat se s nimi a ponořit se do nich. Taková terapeutická práce však není bez rizika. Např. v rámci práce s posttraumatickou stresovou poruchou je sice účelné vracet se k traumatizujícím zážitkům, ale takovou formou, aby se zabránilo retraumatizaci. Doporučení k bezpečné práci s traumatem můžeme vyjádřit další metaforou vycházející z antických bájí: Práce s traumatem je jako boj s medúzou, tj. musíme se na ni dívat nepřímou (přes odraz zrcadla), přímý pohled by nás usmrtil. ... A právě takovým bezpečným, tj. nepřímým, pohledem může být v práci se strachem a traumatem hrůzostrašný příběh (blíže viz Polínek in Růžička, 2013). Skazkoterapie, expresivně-terapeutická metoda využívající pohádky jako terapeutického prostředku, přistupuje k práci se strachem také obdobně. Kulincová (2008, s. 45) doporučuje využívat hororů v rámci práce se strachem u dětí a dodává: „Nehleď na to, že se může tato metoda jevit poměrně spornou, ukazuje se, že v řadě případů je naprosto efektivní.“ Popisuje fenomén „odkrytého boje se strachem“, jehož princip koresponduje s výše uvedenými principy nejrozličnějších psychoterapeutických přístupů.

Výzkumné šetření sledovalo otázku možnosti využití hrůzostrašného příběhu v rámci expresivně-formativní intervence. Jako respondenti byli vybráni studenti speciální pedagogiky se zaměřením na dramaterapii, kteří absolvovali lekci zaměřenou na využití hororových motivů jako prostředku sebepoznání a vymezení si svých aktuálních psychosociálních, resp. spirituálních potřeb. (Lekce je popsána v kapitole č. 7.) Pro reflexi daného projektu byla zvolena ohnisková skupina, jejíž audiovizuální záznam byl převeden do černotisku a analyzován metodou zachycení gestaltů (srov. Miovský, 2006).

Na základě analýzy výsledků šetření byly definovány následující terapeuticko-formativní fenomény, které dokládají vhodnost využívání hrůzostrašných příběhů v rámci pozitivní podpory psychického prožívání jedinců (blíže viz Polínek in Hutýrová, 2013)¹²:

Zvědomění si sebedopůrných mechanismů skrz nepříjemné prožívání – Sporadicky se vyskytli jedinci, kteří prožívali silné nepříjemné pocity a potřebovali se od procesu vytváření příběhů distancovat. Devízou této zkušenosti ve většině takových případů bylo prozkoumání své „hranice integrity“ a uvědomění si způsobů, jak tuto hranici chránit. *(Já vím, že to je jen na papíře a není to pravda, ale něco ve mně se toho strašně bojí a chce od toho dál.)*

Aktivizace, osvobození, uvolnění – Mnozí prožívali naopak pocity hravosti a odlehčenosti. Celková atmosféra během ohniskových skupin byla uvolněná, respondenti byli zaktivizováni a téma u nich vyvolalo zájem. *(Jako bych něco negativního, co bylo ve mně, přenesla na papír a teď se cítím lehčeji. Ačkoli toto téma vůbec nemám ráda, horory a tak, odcházím nabitá energií. Nerada se dívám na horory, ale práce mne strašně bavila, občas si ráda pohrávám s takovými šílenými myšlenkami, přináší mi to radost a osvobození. Bavilo mě to, cítím se uvolněná, klidná a v pohodě. V mém případě mi to přináší uvolnění a osvobozující pocit. Skrze tu hrůzu, kterou si vyhrotím do extrému, se ve mně něco uvolní, co mi pak přinese pohodu.)*

Kontakt s potlačenými emocemi – Vyskytly se také situace, kdy tvorba hrůzostrašného příběhu dovolila zkontaktovat se s potlačenými emocemi a přinesla zaktivizování a radost. *(Připomíná mi to situaci, kdy jsem se rozesmála na pohřbu. Byl to pro mne velký stres a tenkrát jsem se cítila provinile, teď vím, že jsem prostě potřebovala tu emoci ze sebe jakýmkoli způsobem dostat. Vypsala jsem se z nepříjemných pocitů a je mi teď dobře a jsem uvolněná.)*

Projekce, zvýšení uvědomění – Vyskytla se také projekce reálného života a zvýšení uvědomění si tohoto. *(Když jsem příběh zpětně přečetla, uviděla jsem tam všechny problémy svého současného života. Mám pocit, že je celý příběh o mém životě, i když je o něčem jiném. Ty negativismy jsou v nás a já jsem se z nich vypsala, i když jsem psala o něčem jiném. Mohu tam najít odpovědi na svůj život. Zvyšuje mi to sebezpoznaní.)*

Expozice – Vyskytlo se také záměrné vystavení se tématu, které bylo pro participantku zdrojem úzkosti. Ta jej následně hodnotila jako přínosné ve smyslu expozice. *(Děsí mne téma smrti, nikdy nechodím na hřbitov, tak jsem si toto téma záměrně vybrala. Půjdu na praxi do domova pro seniory a potřebuji se s tématem dopředu setkávat, abych věděla, jak na mne působí.)*

Kreativní ambivalence – Vyskytlo se i ambivalentní prožívání a potřeby, které byly pozitivně vnímány. Např. v rámci struktury lekce vnímají respondenti důležitost vstupního a výstupního rituálu pro bezpečné ohraničení experimentu. Na druhou stranu by oceňovali specificky upravené prostředí – tzv. „hororová atmosféra“. *(Já pocity strachu a úzkosti nesnáším, nemám to ráda, ale hřbitov je pro mne místo klidu, kde je mi dobře. Dnes to bylo hluboké, archetypální, aktivizuje mne to a otevírá mi to velký prostor pro přemýšlení a prožívání. Mám pocit, že dostávám nad tím vším velký nadhled. Strašně mě to bavilo, příběhy se mi moc líbily a zároveň horory nemám ráda. Je to hodně účinné, ale jako terapeut bych měla strach to používat.)*

Pro koho by byla tato metoda podle vás vhodná? – Názory na nevhodnost pro určitou skupinu klientů se objevují sporadicky. Celkově ale respondenti podmiňují využití metody ve chvíli zakázky klientů a patřičné míry jejich vnitřní integrity. *(Pro klienty s traumatickým zážitkem. Pro adolescenty, které tato témata fascinují – určitě by je to motivovalo a aktivizovalo a rozvíjelo fantazii. Více pro stabilizované lidi k seberozvoji.)*

Vidíte ve využití hrůzostrašného příběhu terapeutický potenciál? – Mocný terapeutický potenciál metody vnímá drtivá většina klientů. Pozitivně oceňují přitažlivost hrůzostrašného příběhu.....

12 U jednotlivých fenoménů jsou k dokreslení v závorce kurzívou uváděny parafrázované typické odpovědi respondentů.

hu a zároveň se ambivalentně vyskytuje strach z používání tohoto prostředku. (Je očividné, že je velmi účinný, ale zároveň je strašně těžké, aby to nepřesáhlo přijatelnou mez.

Překvapuje mne, že s tím už nikdo dřív nepřišel. Je to úžasný prostředek. Míchá se zde spousta věcí, každý si v tom našel něco jiného, je to velmi mocné téma. Myslím, že setkání s nepřijemnými emocemi je nepostradatelné v terapeutickém procesu, mně to dalo hodně.

Myslím, že je to prostředek, který zaujme každého a každý si zde může najít různé věci.)

Vyváženost expresivní a receptivní formy – Co se týče preferované formy – vyskytla se vyváženost mezi expresivní a receptivní částí. Většina participantů nepreferovala ani jednu z forem. Pokud se preference vyskytla, tak byla u obou forem vyvážená. (Moc jsem se nemohla dostat do psaní, ale strašně mě fascinovaly příběhy ostatních. Vůbec jsem se nemohla soustředit na příběhy druhých, byla jsem stále u toho svého, který je pro mne silný.)

Korespondence s výzkumníkovým vnitřním „výzkumným procesem“ – Ambivalentnost tématu můžeme doložit nejen vývojem názorů výzkumníka na téma, ale i odpovědí jedné participantky: *Když mi byl sdělen záměr léčit pomocí hororů, říkala jsem si, že je ten chlap úplně blázen, ale objevila jsem si pro sebe spoustu věcí a tímto se vám omlouvám.*

Jako specifický rys využití hrůzostrašných příběhů v terapii bychom mohli definovat pojem kreativní ambivalence, který v sobě obsahuje integraci vnitřních polarit, možnost osvobozujícího a bezpečného kontaktu se svými emocemi a který má vyvažující, stabilizující a integrující potenciál.

Tato ambivalence je skryta nejen v prozaických dílech literárního umění, ale především v poezii. Typickým příkladem může být báseň A. S. Puškina s názvem Běsy, kterou se inspiroval F. M. Dostojevsky k napsání stejnojmenného románu (Puškin in Dostojevskij, 1930):

*Zab mě třeba, stopa všeka
ztracena – a cesta s ní!
Běs nás vodí dokolečka,
po polích nás prohání.*

*Kdo je honí stále znovu,
že tak smutně zpívají?
Skřítky nesou ke hřbitovu,
či to vědmu vdávají?*

3.3 Metafora jako prostředek expresivně-formativní intervence

Obsah podkapitoly vychází z případových studií, resp. z psychoterapeutické práce autora, v níž propojuje gestalt přístup s expresivními (kreativními) metodami a opírá se o výzkumy, které autor prováděl v posledních letech. Text demonstruje především využití metafor, která je prostřednictvím imaginace, vstupu do role, výtvarné, pohybové či literární exprese užívána k nejrozličnějším cílům v rámci gestaltterapeutického (příp. supervizního) procesu (blíže viz Polínek in Friedlová,

Lečbych, 2015). Pojednání by mělo sloužit také jako inspirace pro pedagogy na ZUŠ, kdy ukazuje specifické využití metafor, která se může stát komunikačním prostředkem nejen pro klienta v rámci procesu terapie, ale také pro umělce v rámci svého sdílení s divákem (posluchačem, čtenářem).

Metafora jako prostředku se využívá v nejrůznějších terapeutických systémech. V rámci expresivních terapií (resp. dramaterapie) její význam zachycuje S. Jennings, když tvrdí, že „navození odstupu nás přivede blíž ... Takže nakonec ve slavném příběhu všichni nalezneme svůj příběh“ (in Hickson, 2000, s. 22). V gestalt terapii klienti mohou pomocí metafor „obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevit se autenticky“ (Mackewn 2004, s. 149). Zinker (2004, s. 156) uvádí, v rámci pojednání o bezpečném vyjadřování vztahů ve skupině, že „fantazie by mohla mít tu výhodu, že by nevyzněla jako přímá konfrontace ... protože kombinace abstraktních představ je do určité míry vzdálena nevábné a ohrožující realitě skupinové vztahovčnosti“. Pokud chápeme hru v roli jako jakousi aplikovanou transformaci metafor, můžeme nalézat stejný fenomén tak, jak jej zachycuje v rámci dětské psychoterapie V. Oaclander (2010, s. 119), když se zmiňuje o hraní rolí v terapii, které „umožňuje dětem dostat se do intenzivnějšího kontaktu se sebou samými tím, že jim dovolíme na chvíli opustit sebe sama. ... Při hraní děti ve skutečnosti nikdy samy sebe neopustí; při improvizaci mnohem více projeví sebe sama.“. (srov. Polínek in Hutýrová, 2014; Polínek in Růžicka, 2013, Polínek in Friedlová, Lečbych, 2015 aj.)

V autorově praxi je práce s metaforou autentickým procesem, vychází z gestalt experimentu. Tedy tvořivého prozkoumávání situace teď a tady v rámci dialogického vztahu s klientem. Metafora je v rámci experimentů použita různým způsobem a za různým účelem. Nejčastěji je však užita ve chvíli, kdy se nelze zkontaktovat s danou situací skrze práci s konkrétními fenomény, které mohou být ohrožující, nejasné nebo zavádějící. Reálná situace nemá často na první pohled východisko a klient (často i s terapeutem) se ocitá ve slepé uličce. Metafora s sebou přináší nekonečně mnoho možností; může se stát právě oním „východem ze slepé uličky“. (Polínek in Friedlová, Lečbych, 2015).

Následující příklady z praxe se pokouší demonstrovat některé možnosti užití metafor, což se často děje prostřednictvím imaginace, kresby a vstupu do role (blíže viz Polínek in Friedlová, Lečbych, 2015):

Hra v roli (kontaktní metafora)

Joyce a Sills¹³ (2010) rozlišují dva typy rolových her:

První typ – když klient vstoupí do role reálného člověka, který hraje důležitou úlohu v jeho životní situaci. Takový experiment dovoluje rozehrát bezpečným způsobem reálné životní situace.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Klientka (20 let) přichází do terapie kvůli problémům s komunikací v rodině, depresivním symptomům, úzkosti, tenzi, apatii, které dlouhodobě prožívá. Na jednom sezení se jako figura vytvaruje téma nenaplněného vztahu s matkou...

13 V ruském originálu: Джойс, Ф., & Силлс, Ш. (2010) Гештальт-терапия шаг за шагом. Москва: ИОИ.

K: (Pláče, když se v dialogu dostane na téma vztahu s matkou.) Je mi smutno. Mám sice mámu ráda, ale cítím se jak opuštěné dítě.

T: Můžeš to víc popsat?

K: Představuju si, že máma stojí proti mně, pevně, hrdě jak voják. Dává najevo, že mě může kdykoli zašlápnout.

T: Máš představu, co máma prožívá?

K: To nevím.

Následující intervence vychází z hypotézy, že se klientka potřebuje dostat do kontaktu s „vnitřní“ matkou v sobě.

T: Můžeš se vžít do té mámy, já budu hrát tebe.

K: (Sedá se do jiné pozice, v roli matky.) Uхни mi z cesty!

T: (V roli klientky parafrázuje předchozí klientčino sdělení.) Mrzí mě to, mám tě ráda.

K: (V roli matky.) Taky mě to mrzí, ale zavazíš mi.

T: (V roli klientky.) Cítím se sama, opuštěná od tebe.

K: (V roli matky.) Mě to nezajímá, nějak si to ustojíš.

Následoval výstup z role, reflexe a sdílení uvědomění terapeuta, když byl v roli klientky a uvědomění klientky, když byla v roli matky.

Reflexe klientky na předchozí: „V roli matky jsem si jasněji uvědomila, jak to je. Už si v tom nepřípadám tak ztracená.“

Předchozí práce pomohla klientce částečně porozumět („vytvarovat“) situaci. Na počátku celého terapeutického procesu byla výrazná figura: „Jsem v tom ztracená. Nevím, co se děje. Nerozumím tomu.“

Druhý typ – když klient vstupuje do prožitků, které nepřijímá za své, brání se jim. V tomto případě vstupuje do dialogu sam se sebou a může integrovat své vnitřní polarity. Hra v roli velmi pomáhá dokončovat tvary, zvýrazňovat prožitky, vyjevovat introjekty.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Jedenáctiletý chlapec přichází do terapie s bolestmi břicha, stresem a alopecií (padáním vlasů), terapie byla doporučena lékařem. Ukázka je z prvního sezení, kdy se metafory užilo jako prostředku k prozkoumání situace z nové perspektivy.

T: Jak to vypadá, když se stresuješ?

K: Hlava se stresuje a tělo (hrudník) ví, že nemusí.

T: Jak vypadá to, co se nestresuje?

K: Taková fialovo-zelená skvrna uvnitř hrudníku. Mění se tam.

T: Jak bys ji pojmenoval?

K: Hopík.

T: A jak vypadá „to“ v hlavě?

K: Jak rozpárané gatě, je to šedočerné na vrcholu hlavy.

T: Jak bys to pojmenoval?

K: Trhač.

T: (Připraví dvě prázdné židle, každou za jednu postavu a instruuje klienta k vstupu do role.) Kým chceš být první?

K: Hopíkem. (Sedá si do jedné z židlí a zaujímá pozici v rámci dané role.)

T: Jak se máš, Hopíku?

K: Je mi dobře. Špatná slova odpálkovávám.

T: Jak to děláš?

K: Vytvaruju se do tyče – pálky – a odpálím to.

T: Kde bereš energii?

K: Mám jí dost. Je mi dobře.

T: Mohl bys vystoupit z role, přejít na druhou židli a stát se Trhačem?

K: (Přechází do druhé role, zaujímá jinou polohu.)

T: Jak se máš, Trhači?

K: Mám hroty, kterými rozbívím dobrá slova.

T: Znáš Hopíka?

K: Ano, bohužel!

T: Nemáte se rádi?

K: Ne, posílá ke mně ta dobrá slova.

T: Víš, že je možné, že když děláš, co děláš, vypadávají tomu tvému klukovi vlasy a bolí ho břicho?

K: Vím.

T: Jak ti je?

K: Špatně.

T: Nelíbí se ti to?

K: Ne.

Při reflexi byl klient způsobem práce nadšen a byl překvapen, jak se mu podařilo vžít do role. Práce jej velmi bavila. Toto může být také potvrzením hypotézy o posilování tvůrčího (kreativního) procesu v rámci expresivní práce s metaforou. Klient spontánně zahájil intrapsychický dialog svých dvou polaritních prožívání.

Imaginace jako „náhradní akce“ (substituční metafora)

Práce s metaforou může naplňovat potřebu otevřené budoucnosti, resp. sebeaktualizace, i tam, kde to reálné okolnosti neumožňují. Tak jako v dramaterapii využíváme „princip jako“, kdy klient vstupuje do fiktivní (a tím bezpečné) situace a zkušenost prožívání v rámci této akce je naprosto reálná; výzkumy potvrzují stejný efekt v rámci imaginace: „Mozek člověka, který si nějaký postup promítá ve fantazii, reaguje obdobně, jako kdyby to ten člověk skutečně dělal.“ (Brown in Mackewn, 2004, s. 150).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Klient (25 let) s omezením hybnosti požádal o terapeutickou konzultaci poté, co jej otec v opilosti sexuálně obtěžoval. Klient se díky svému omezení nemohl bránit.

Hypotézou bylo, že zastavuje kontaktní cyklus před akcí. Práce s metaforou pomohla dokončit kontaktní cyklus.

V předchozím rozhovoru se objevila figura vzteku na otce.

T: Kdybyste se ty a otec mohli proměnit v nějaká zvířata, která by vyjadřovala váš vztah, čím byste se stali?

K: Dva tygři v džungli vrčící na sebe, co by se chtěli na sebe vrhnout.
T: Jak ti je?
K: Chtěl bych otci jednu vrazit.
T: Chtěl bys mu i vynadat?
K: Ne, chtěl bych to udělat fyzicky, i když vím, že by mě přepral, ale to by nevadilo. ... Ulevilo se mi.
T: Cítím také úlevu a vidím, že se usmíváš.
K: Je mi líp, potřeboval jsem si ulevit.

Třináctiletý klient si během terapie uvědomuje své negativní pocity k otčímovi (zlost, strach). Otčímá v rámci metafor popisuje jako lovce, který pronásleduje rysa – což byla metafora klienta. Při prozkoumávání klientových možností byla použita (pro klienta v té době blízká) metafora Harryho Pottera jako kouzelníka, který kouzelnou hůlkou vyčaruje patrona, a tak bojuje proti zloduchovi. Klient improvizoval etudu, kde on byl v roli Harryho Pottera a otčím byl přítomen jako imaginární zloduch. Po intervenci odezněly klientovy psychosomatické obtíže (chronické bolesti břicha a horečky), které mu nedovolovaly navštěvovat školu.

Metafora jako prostředek transformace reality (transformační metafora)

Významný ruský skazkoterapeut tvrdí, že metafora má schopnost „transformovat realitu tak, že bereme v potaz všechny její elementy, kterým ale dáváme nový smysl, nové významy a pomáháme tak pacientovi integrovat (dát smysl) jeho předchozí zkušenosti“ (Вачков, 2011, s. 17).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Mladá žena přichází na první setkání a popisuje svůj problém: byla mylně diagnostikována na letální onkologické onemocnění. Tento omyl byl klientce sdělen až po čase. Od té doby převládá strach z onemocnění, klientka je úzkostná, přehnaně se pozoruje.

Cílem následujícího experimentu bylo bezpečně zpřítomnit klientčino prožívání teď a tady v rámci zvýšení uvědomění:

T: Zkuste si tu situaci představit jako něco mezi námi, co je tu s námi.
K: Je to jako černý mrak.
T: Zatím jsme si jej popisovali z venku.
K: Už nechci chodit kolem, chci dovnitř.
T: Představte si, že se ocitnete v jeho středu. Co se děje?
K: Je tam bouře a krupobití.
T: (Cítí tlak na hrudi a zastavení dechu.) Jak se vám dýchá?
K: Nemůžu dýchat... I normálně mám takové stavy.
T: Zdá se, že skočit do toho rovnýma nohama je ohrožující. Kdybychom nepronikli až do středu, tedy 100% do mraku, kolik procent by bylo pro tuto chvíli bezpečné?
K: Tak 10%.
T: Dostali jsme se při našem úvodním rozhovoru v některé jeho části dál než na 10 %?
K: Když jsem vám popisovala, jak mi doktor sdělil tu diagnózu.

T: Kolik to bylo procent?

K: 20 % – hůř jsem dýchala a zčervenala jsem.

T: Zkuste se teď pohybovat na okraji mraku, maximálně do 10 % do jeho hloubky. Co cítíte, myslíte, co tělesné prožívání?

K: Cítím uvolnění, že mě od toho neodrazujete a zároveň můžu dýchat. Cítím se dobře.

V ukázce je demonstrována také integrace polarit. Klientka na jedné straně byla tlačena sebou i okolím k deflexi (tj. vyhnutí se svému prožívání) prostřednictvím racionalizace – „Vždyť jsem zdravá, mám to potvrzeno.“; „páchání“ pomoci od druhých – „Už na to nemysli, už je to pryč.“; což bylo na jedné straně bezpečné kreativní přizpůsobení („Když na to chvíli nemyslím, lépe se mi dýchá.“), ale na druhé straně jí to znemožňovalo kontakt s onou traumatickou událostí, který vede ve svém důsledku k úzdavě, resp. dokončení kontaktního cyklu (srov. Růžička, 2013). Prostřednictvím metaforického experimentu mohla být v kontaktu se situací a zároveň se cítila „dobře“.

Následující setkání klientka opět pracovala s obdobnými polaritami. Během rozhovoru se objevily dvě polaritní figury: „Neřeš to“ versus „Jdi se vyšetřit“. Klientka byla požádána, aby si za každý výrok vybrala jednu židli v místnosti a vyjádřila svým postojem, kde se, vzhledem k výrokům – židlím, nachází. Klientka si klekla mezi židle, křečovitě se držela obou, předváděla, že se rozpínají.

T: Co nyní prožíváte?

K: Je tam moc emocí.

T: Kolem?

K: Ano.

T: Zkuste si to představit jako různé bytosti, které jsou kolem vás.

K: Kolem se prochází křehká lítost. Předě mou je můj vztek na mě samu – šteká, ale nekouše, není nebezpečný. Uvnitř ve mě je vztek „ven“ (na doktory) – ten je nový, ten neznám. Strach je za mnou, ale už je perfektně vidět.

T: Vystupte z role. ... Jaké je to pro vás teď, jak to hodnotíte?

K: Bylo toho moc. ... Ale je mi líp. Teď se na to můžu podívat, dostalo to tvar.

Zde je demonstrován proces zvýšení vnímání, kdy se skrze metaforu vyjasnily figury a zvýšilo uvědomění.

O obdobných vlastnostech metafory hovoří v rámci gestalt terapie Mackewn, který tvrdí, že: „pomocí symbolů a imaginací můžete spatřit druhého člověka ve zcela novém světle a zprostředkovat mu kontakt s těmi částmi já, které nejsou jinak dostupné, nebo jsou skrývány za neosobní fráze či navykklé způsoby myšlení. ... Představy nás mohou dovést přímo k ‚jádro věci‘ či do klientova nitra a prohloubit tak vaše uvědomění.“ (2004, s. 147–148).

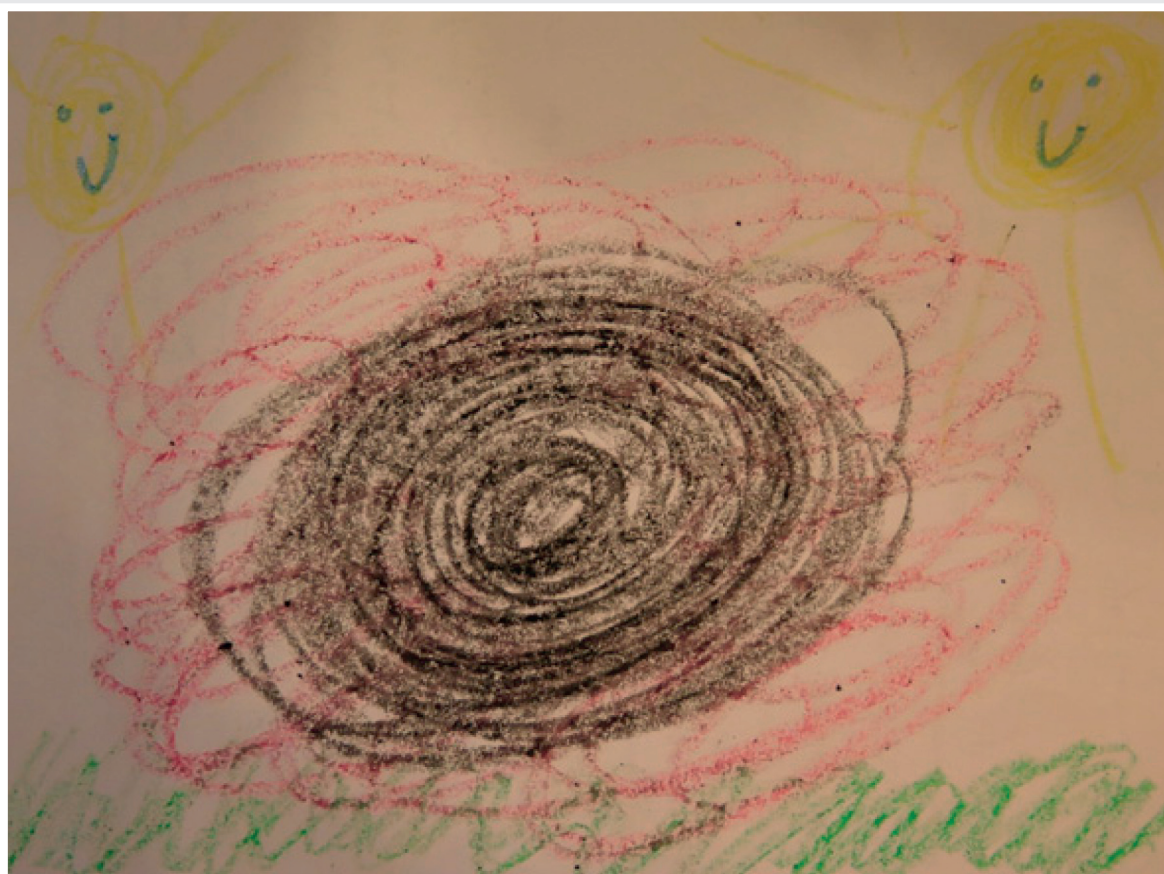
■ PŘÍKLAD Z PRAXE ■

Mladá žena se po rozvodu odstěhovala s dětmi zpět do rodné obce. Do terapie přichází proto, že prožívá bezmoc, méněcennost, osamocenost.

Následující práce s metaforou vznikla na základě situace, kdy exmanžel neplatí alimenty a klientka zřejmě bude nucena věc řešit soudně. Při této představě cítí výčitky, lítost, vinu.

T: Můžete si ten stav nakreslit.

K: (Kreslí – viz obrázek č. 3.)



Obrázek č. 3 – Transformační metafora

T: Kde jste v tom obraze vy?

K: V tom černém víru, smýká se mnou a já zůstávám uprostřed. A jdou z toho ven plameny. Kolem je jarní příroda a plameny mohou spálit trávu.

T: Můžete si představit, že vstoupíte do role těch plamenů?

K: Ne, já nechci nic spálit.

T: Co kdyby tam ty plameny nebyly?

K: To bych byla ohrožená, mohl by mě někdo zabít.

T: Takže ty plameny vás chrání?

K: Ano.

T: Vymezují?

K: Ano. ... Napadá mne, že jako malá jsem nikdy nedostala slíbený trest, že se to jen řeklo a já jsem to potřebovala.

T: Je to o vymezení hranic?

K: Ale já nechci nikomu ubližovat ... Stará teta mne ovlivnila křesťanstvím. ... Je správné myslet na druhé, ne na sebe.

T: Kristus ale také dost drsně vyhnal kupce z chrámu.

V rámci reflexe důležitého na sezení klientka sděluje: „Uvědomuji si, že jsem v dětství nedostala hranice a že se umím i teď špatně vymezovat. Odcházím klidnější a jistější ... A zraněná, že mi nedali naši hranice.“

Saturace metapotřeby sebeaktualizace prostřednictvím metafor (saturační metafora)

O potenciálu metafor jako prostředku naplňování potřeby sebeaktualizace (potřeby otevřené budoucnosti) bylo pojednáno již výše. K tomu Mackewn (2004, s. 149) podotýká: „Práce s metaforami může být velmi oživující a přinést mnohá nečekaná odhalení. Klienti mohou jejich pomocí obejít či překonat své vnitřní bloky či překážky a projevovat se autenticky.“ Zde můžeme tento fakt demonstrovat následujícím příkladem:

PŘÍKLAD Z PRAXE

Zakázkou klientky bylo se vyznat ve složité rodinné i pracovní situaci, možnost sdílet pocity s tím spojené a hledat možnosti jak dál.

Následující práce s metaforou je z počátku terapeutického procesu, kdy se prozkoumávalo prožívání. V rámci experimentu se pak saturovala potřeba otevřené budoucnosti (sebeaktualizace).

T: Kdybyste se na sebe podívala z pozice vedle mne, co byste viděla?

K: Ženu v uniformě, která jí byla přidělena a která je strašně těžká a nepohodlná. Ale díky ní ta žena působí na druhé silně a schopně. ... Ale uvnitř je úplně jiná.

T: Jaká je ještě ta uniforma?

K: Výrazná, červená, upnutá, mužská, nepohodlná, stahuje a tíží na ramenou. (Nahrbí se a schoulí.)

T: Odkládáte ji někdy?

K: Ano, když jsem sama.

Následující intervence měla za cíl prozkoumat možnost kongruence vnějšího vystupování a vnitřního prožívání.

T: Kdybyste si mohla obléct to, co by korespondovalo s vnitřním prožíváním...

K: (Je energická, volněji dýchá, narovná se.) Byly by to tyrkysově modré šaty na ramínkách. Tančila bych, zpívala a chtěla bych zmoknout.

T: Jaké šaty máte na sobě teď tady se mnou?

K: Jsou trochu upnuté na hrudi, ale netíží tak jak ta uniforma. Jsou fialovo-modré.

Při závěrečné reflexi sezení odchází s nadějí, že na konci procesu dokáže svoji situaci změnit, cítí se stabilní.

Metafora jako prostředek supervize (paradoxní metafora)

V rámci supervize je někdy náročné (pro obě strany) zachovat její základní charakter: tedy „pouze“ pohled odjinud, z výšky, zvýšení uvědomění. Často se stává, že se supervize přemění v expertní poradenství, kdy se pokoušíme „vyřešit“ zakázku supervidovaného. Taková zakázka však nemusí vždy korespondovat s reálnými potřebami v rámci dané situace. Jak již bylo zmíněno, metafora podporuje paradoxní proces odstup, který přivádí blíž skutečné realitě, což je také podstata supervize. „Představy nás mohou dovést přímo k „jádro věci“, tvrdí Mackewn (2004, s. 148) a Zinker (2008, s. 14) dodává, že „experiment přeměňuje rigiditu v pružný a podpůrný systém“. Dokladem toho může být i následující záznam supervizního rozhovoru.

Příklad z praxe:

V rámci supervizního setkání teatroterapeutka pracující s herci s mentálním postižením položila následující otázku: „Jak pracovat s herci, kteří jsou nemotivovaní. Tj. když mezi ně přijdu, většinou se jim nechce nic dělat, jen posedávají a velmi málo projevují ochotu k aktivním činnostem.“

T: Zkusíme s tím pracovat. Můžeš si co nejvíce představit situaci, o které hovoříš? Zkus to co nejkonkrétněji, jako by to bylo teď. Uvědom si, cos cítila, jak ti v té situaci bylo, co ti běželo hlavou. Máš to?

K: Ano.

T: Tak si zkus tuto situaci představit, jako obraz nějaké krajiny.

K: Je to krajina na nějaké planetě, kde asi byla katastrofa, je tam všechno spálené. Jen pahýly zčernalých stromů a na nich nehybní slimáci.

T: Kde jsi tam ty?

K: Pozoruji to za sklem.

T: Zdá se, že kdybys opustila to bezpečné stanoviště za sklem, že bys tam těžko přežívala. Je to tak?

K: Ano.

T: Můžeš zkusit jít do té krajiny.

K: Ano, ale úplně mě to vycuclo.

T: Co to znamená?

K: Že mi to vysálo všechnu energii.

T: Jak to vypadalo, kde se ztratila?

K: Byla v celém těle, a jakoby ji do sebe vtáhla zem.

T: A co slimáci a krajina; je tam poznat, že absorbovala energii?

K: Vůbec.

T: Napadá mě, že nemáš tolik energie, abys mohla pohnout situací. Je něco, co by ti energii dodalo?

K: Ano, kdyby nás tam bylo víc.

T: Zkus si to představit.

K: Jdeme krajinou, vydávám už jen minimálně energie – tolik, že jsem schopna ji rychle obnovit. Za námi malinko raší trochu trávy a slimáci jsou oživlejší, aktivnější.

T: Kdyby sis tento obraz přirovnala k realitě, o které mluvíme. Dává ti to smysl?

K: Ano, je nás na to málo.

T: Kolik by pro tebe bylo výhodné mít spolupracovníků. Řekni dle fantazie, intuitivně.

K: Nevím, tak 7.

T: A kolik vás pracuje najednou.

K: Jedna nebo dvě.

T: To se mi zdá velký rozdíl.

K: To teda je.

T: Mohla bys ses v představě vtělit do jednoho z těch slimáků?

K: Jsem tam.

T: Jak ti je slimáku?

K: Mám celé rozbolavělé tělo, jsem unavený a zahlcený.

- T: Co ta vaše terapeutka?
- K: Chce po nás nějakou aktivitu a vůbec neví, jak se cítím. Nevidí to, nechápe to.
- T: Co se děje, když stále naléhá?
- K: Nemůžu utéct, na to nemám sílu. Tak ztuhnu a raději se vůbec nehýbám. Cítím se frustrovaný.
- T: Můžeš vystoupit z role slimáka a z představy.
- K: Ano, jsem zpátky.
- T: Dokázala bys zformulovat, nějaké nové uvědomění, které vzniklo, když porovnáš naši metaforu s realitou?
- K: Uvědomuji si, že jsme v práci překročili první a nejdůležitější krok. Nenasloucháme klientům, nesdílíme jejich prožívání, nedáváme na to dost prostoru a hned jdeme do akce. V reálu nás tlačí do nových a nových her a vystoupení, ale teď si uvědomuji, že bych se potřebovala dlouhou dobu zaměřit jen na prožívání klientů.
- T: Jaká by podle tvé fantazie byla doba, kterou by tento krok potřeboval?
- K: Tak dva roky.
- T: A kdybyste nejdřív mohli dělat souběžně i jinou činnost? Jako vnímat potřeby a zároveň se pozvolna připravovat na představení?
- K: Tak nejdřív po půl roce.

Poznámka: Pokud by supervizor nebyl v kontaktu a nabízel jen obecné hypotézy (např. „Dospělí lidé s mentálním postižením ztrácejí často motivaci a musí se stále víc aktivizovat.“), zřejmě by se stalo, že „udělí rady“ naprosto neodpovídající skutečné situaci. Prozkoumáváním prostřednictvím metafor zvyšujeme uvědomění a porozumění skutečné podstatě situace. V popisovaném případě se nejednalo o nemotivovanost, ale zahlcenost a nedostatečný počet navzájem se podporujících terapeutů. Práce prostřednictvím metafor dala podnět k většímu vnímání klientů – herců – v rámci teatroterapeutického procesu.

Integrativní práce se skupinou – teď a tady (expresivní metafora)

Ukazuje se, že metafora je mocným nástrojem zvýšení uvědomění a posílení kreativního (tvůrčího) procesu. Předchozí příklady vycházely z individuálních forem terapeutické práce. Pokud pracujeme se skupinou, je třeba často více práci strukturovat. Příkladem může být například následující postup, který demonstuje propojení gestalt přístupu (zvl. fenoménu „teď a tady“) s dramaterapií (resp. s holistickým přístupem) a skazkoterapií v rámci sezení seberozvojové skupiny, která je již ve výkonné vývojové fázi (performing) (blíže Truckman in Meulmeester, 2010 s. 114). Účinné je nepřinášet témata „z venku“, ale zároveň nepřehazovat odpovědnost za proces na skupinu. Zinker (2004) pro tvořivou práci se skupinou doporučuje začínat s tím, co skutečně pro skupinu existuje, ne umělým popisem toho, co by být mělo. Z této premisy vychází i následující postup:

- Terapeut sděluje, že nepřináší žádné téma, že by chtěl sdílet témata členů skupiny.
- Terapeut vyzve, aby si uvědomili svoji první reakci na předchozí sdělení a odsunuli ji stranou.
- Klienti ukážou rukou, nakolik mají právě teď zformulovaná svá témata. (Čím výše je ruka, tím více je téma zformulováno.)
- Klienti vnímají své aktuální reakce tělesné, emocionální a racionální.
- Z předchozího uvědomění vytvoří ze svého těla sochu.

- Experimentují s pohybem dané sochy, později přidají zvuk a chůzi v prostoru. Zpočátku chodí sami za sebe, později vnímají druhé a nakonec se s druhými setkávají v krátkých improvizovaných etudách.
- Všichni nakonec vytvoří sousoší, kde by každý ze skupiny měl vyjádřit své vlastní prožívání v souvislosti s předchozím vzájemným kontaktováním se.
- Klienti vystoupí z rolí, symbolicky odkládají „nechtěné“ do imaginární krabice a „přehrají si“ celé předchozí dění v představě, jako krátký film.
- Na základě předchozího napíší krátký „pohádkový příběh“. Příběhy mohou být sdíleny skupinou jednak prostým čtením, ale také jejich společnou dramatizací (srov. Вачков, 2011).
- Pokusí se uvědomit si možné paralely s děním v rámci sezení a aktuálním životním kontextem.
- Verbálně reflektují v rámci skupiny, terapeut zachycuje vynořující se témata jako možný materiál pro budoucí sezení.

V předchozím textu jsme vymezili několik způsobů užití metafor nejen v terapeutickém procesu. Rozlišujeme tedy následující typy:

Kontaktní metafora – mající za cíl (především prostřednictvím vstupu do role) bezpečně kontaktovat klienta s náročnými situacemi vycházejícími z jeho okolí či s částmi sebe sama.

Substituční metafora – jejímž užitím může klient projít „náhradní – imaginární“ akci v případě, že reálná akce není možná.

Transformační metafora – která transformuje všechny elementy reality a dává jim nový smysl, čímž může integrovat předchozí zkušenosti klienta.

Saturační metafora – jež akceleruje tvůrčí (kreativní) proces, a tím naplňuje metapotřebu sebeaktualizace a často také základní psychickou potřebu bezpečí.

Paradoxní metafora – přivádějící k odstupu, náhledu, který klienta nakonec přivádí blíž ke kontaktu se zkoumaným fenoménem (životní realitou).

Expresivní metafora – přinášející prostřednictvím tvůrčích experimentů celostní (holistické) zvýšení uvědomění klienta, umožňující integrovat nejrůznější psychoterapeutické přístupy a metody zvláště při práci se skupinou.

Častými jevy, které se objevují při práci s metaforou, jsou radost, zájem, oživení, zvýšení energie, a to i u klientů, kteří díky svému životnímu kontextu takové pocity jinde neprožívají. Můžeme tak parafrázovat Macknewna (srov. 2004, s. 166): „Tohle se mi na expresivní práci s metaforou líbí – je neomezeně variabilní, tvárná a tvořivá.“

Autor je přesvědčen i ze zkušeností své bezmála dvacetileté praxe pedagoga na ZUŠ, že využití metafor a metod skazkoterapie může přinášet zvýšení motivace žáků skrze nasycování jejich základních psychických potřeb a skrze podněcování tvořivosti, která se ukazuje jako jeden z nejdůležitějších faktorů rozvoje osobnostního a také sociálního, zvláště v perspektivě inkluzivního základního uměleckého vzdělávání.

4 Teatroterapie

Martin Dominik Polínek

Fenomén teatroterapie je velmi obtížně vymezitelný. Teatroterapii můžeme chápat jako expresivně-formativní přístup, kdy je prostředkem léčby, prevence a psychosociálního ovlivňování jedince příprava a realizace divadelního tvaru. Taktéž ji můžeme chápat jako jednu z paradivadelních disciplín, která uplatňuje divadlo také s jiným než jen estetickým účelem (blíže viz kapitola č. 2). Ovšem reálně nemůže teatroterapie existovat bez divadelní tvorby, resp. bez divadla jako takového. Klienti teatroterapeutického procesu neuvažují většinou o své činnosti jako o terapii, ale jako o umělecké či volnočasové činnosti. Takže je nasnadě vymezovat teatroterapii také jako určitý typ divadla. Toto vymezení je v České republice značně chaotické a sporadické. Vycházíme tedy z vymezení, které je uplatňováno v rámci států Ruské federace, kde je teatroterapie výrazněji etablovaná.

A. B. Afonin, jedna z význačných osobností v oblasti specifického divadla, vymezuje tři typy (2018):

- **Sociální divadlo**, které chápe jako nejvíce současné a aktuální divadlo, nejen formou, ale i obsahem zabývající se sociálními otázkami. V tomto divadle se nepřetržitě setkává umění a společnost. Divák sociálního divadla je také specifický, tzn. je to sociálně aktivní divák, který je schopný aktivně činit společenské změny a sociální divadlo mu k tomu předkládá témata na jedné a způsoby řešení na druhé straně. Součástí sociálního divadla je také práce s marginálními sociálními skupinami (lidé jiného etnika, bez přístřeší apod.). Sociální projekt v takovém pojetí divadla znamená kontakt estetiky s etikou. Tento pojem je velmi blízký pojmu sociodrama (viz kapitola č. 2).
- **Inkluzivní divadlo** je takové, ve kterém hrají nejen lidé s postižením a zdraví herci, ale také osoby s nejrůznějšími specifiky (senioři, lidé jiných než divadelních profesí). Zde se klade důraz především na socializační a integrační cíle.
- **Osobité (specifické) divadlo** je, na rozdíl od inkluzivního, zaměřeno na umělecký efekt a naplňování terapeuticko-formativních cílů je efektem sekundárním. „Osobité divadlo dovoluje vidět osobitou stránku osobitého člověka, jeho potřeby. ... Osobitost ‚osobitého‘ divadla spočívá v unikátním pohledu na svět, pohledu propojujícího archaičnost s aktuálností umění“ (Афонин, 2018, s. 36). Rozlišit specifické divadlo od druhých forem můžeme i dle jeho

tvorby. Jestliže se inscenace (představení) může obejít bez herců se specifickými potřebami, znamená to, že taková inscenace nepatří do oblasti specifického (osobitého) divadla. V rámci specifického divadla, dle Afonina (2018), hrají pouze herci s postižením.

V praxi se však inkluzivní a specifické divadlo propojují. Např. v moskevském divadelním studiu Kruh, které vede N. T. Popová, uplatňují metodu plasticko-kognitivního stylu pohybu, která propojuje umělecké cíle s rehabilitačními. To znamená, že v rámci divadelního představení je léčebný efekt pro herce vnímán se stejnou důležitostí, jako estetické cíle směrem k divákovi. V tomto divadelním souboru hrají jak herci profesionální, tak herci s postižením a nejrůznějšími specifiky a také herci jiných profesí (psychologové, psychiatři aj.), přesto realizace jednotlivých inscenací bez účasti herců s postižením není možná (srov. Popová, 2013).

Teatroterapie může být také chápána jako svébytná psychoterapeutická disciplína. Obecné účinné faktory psychoterapie (tzv. Common factors) můžeme nalézt v teatroterapeutickém procesu (Rosenzweig, 2002 in Roubal, Vybíral, 2010; srov. Yalom, 2007):

- **Terapeutova schopnost probudit naději** jako nejvyšší účinný faktor. – Naděje výrazně směřuje do budoucnosti a koresponduje s nejvyšší metapotřebou sebeaktualizace (viz níže); z výzkumů teatroterapeutického procesu (Polínek, 2007) dále vyplývá, že klienti často mluví o seberealizaci.
- **Poskytování alternativních pohledů na svět a sebe sama** – tento faktor prostupuje jakoukoli uměleckou činností, pokud umění chápeme jako hledání smyslu, komunikaci s druhými a sebebprojevení se.
- **Účinná osobnost terapeuta, který stimuluje a inspiruje** – takové charakteristiky jsou zároveň základní náplní režisérské práce.
- **Práce na integraci dezintegrovaných částí osobnosti** – Divadlo jako holistické, celostní umění, je samo o sobě integrujícím elementem, který integruje nejen jednotlivé druhy umění, ale také působí současně na bio-psycho-socio-spirituální složky jedince. Navíc je prostředkem komunikace mezi vnitřním prožíváním a vnějším vztahováním se (blíže viz Polínek, 2012).

Postavení teatroterapie v systému příbuzných disciplín demonstruje následující schéma (Polínek, 2007):



Teatroterapii můžeme definovat jako expresivně-formativní přístup; psychoterapeutický a umělecký směr spočívající v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami (srov. Polínek in Müller, 2014).

O skutečné **historii oboru** můžeme mluvit až od sedmdesátých let minulého století. Teatroterapie jako specifický psychoterapeutický přístup je nejmladší ze všech expresivních terapií, ač její kořeny sahají až k prapočátkům lidstva, k prvním divadelním vyjádřením, k šamanským rituálům apod. Od počátků byl znám a akcentován určitý terapeutický přínos divadla. Například už Aristoteles mluví o katarzních účincích dramatu. Teatroterapie, jak ji chápeme dnes, se začala formovat koncem sedmdesátých a začátkem osmdesátých let dvacátého století, kdy se objevuje nový kulturní fenomén – divadlo hrané postiženými herci (mentálně, tělesně, sluchově, zrakově, psychicky). Impulem k tomu byl australský film dokumentující přípravu a vystoupení divadelního představení *Madame Butterfly* divadla herců s mentálním postižením, které se hrálo ve světově známé budově opery v Sydney. Tento fenomén se setkal s nebývalým zájmem snad právě pro nastupující integrační snahy v přístupu k lidem se specifickými potřebami a začal se konkretizovat v nejrůznějších speciálních zařízeních ve světě. Byly vysledovány jeho terapeutické účinky a postupně se začal formovat nový terapeutický směr, který v sobě slučuje prvky divadla, výchovné dramatiky, dramaterapie aj. – teatroterapie. V polovině osmdesátých let již existuje řada divadelních souborů, tvořených herci se specifickými potřebami ve Velké Británii, Francii, Španělsku, Belgii, Nizozemí. Některé soubory existují jako součást speciálního zařízení (např. Bohnická divadelní společnost jako součást psychiatrické léčebny), jiné se z části či zcela profesionalizují (např. nizozemský divadelní soubor Maatwerk z Rotterdamu, Divadlo z Pasáže z Banské Bystrice). Často jsou soubory organizovány jako neziskové spolky (např. ModroDiv – specifický divadelní spolek pro herce s poruchami autistického spektra ze Zlína, inkluzivní divadelní studio Kruh z Moskvy). Zde pak nastupuje další fenomén, upřednostňující umělecký efekt před terapeutickým a vzniká nový druh umění, tzv. Outsider Art, kdy je umělecká činnost jedinců se specifickými potřebami chápána jako specifický druh umění, čemuž také odpovídá profesionální vzdělávání a příprava jedinců s postižením. Tento jev se samozřejmě netýká jen divadla, ale i dalších druhů umění (výtvarného, hudebního, tanečního, literárního...).

4.1 Účinné principy teatroterapie

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

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

- **Vstupování do herecké role** rozkrývá projevy excentrického a empatického chování, které stimulují obdobný interval role společenské. Tato polarita pak napomáhá vyzrávání osobnosti jedince, rozvíjí jeho životní potenciál a výkonnost.
- **Umělecký zážitek** jako formu společné komunikace tam, kde běžná řeč často nestačí, vyjadřování jedince se specifickými potřebami je často nečitelné, neřídí se běžnými sociálními konvencemi, „dialog uměním“ mu může pomoci k vyjádření často na vyšší abstraktní úrovni.
- **Kontinuitu zkoušek a jejich výsledek (představení)** obsahující výrazně motivačně-formativní charakter právě v perspektivě zhodnocení společného tvůrčího úsilí.

- **Divadelní tvorbu**, která je spojena s prvky psychofyzické rehabilitace. Jedinec (herec) prochází fází počátečního tápání a kreativního nalézání možností projevu, během představení je vystaven velmi intenzivní sociální interakci s ostatními spoluherci, ale především s diváky. Taková úroveň komunikační situace může být často v jeho běžném životě stěží dosažitelnou. Dnes se divadelní vyjádření často realizuje jako osobní sebevýpovědní proces, což má často vliv na celkové životní sebepojetí a sebeuplatnění jedince. Syntetičnost divadelní tvorby dává prostor k participaci i těch jedinců, kteří se nemohou (nebo nechťejí) vyjádřit dramatickým způsobem; mohou se procesu účastnit například jako tvůrci kostýmů, scény, osvětlení, jako hudebníci apod. Zde je velký prostor pro využití specifík „nedivadelních“ expresivních přístupů.
- **Herecké techniky**, jejichž procvičováním a opakováním se umocňují schopnosti obstát za ztížených konfliktních podmínek; zvyšuje se frustrační tolerance a nalézají se způsoby zvládání krizových situací.
- **Umělecké vyjádření** pojmávané jako prostor katarze každodenních úzkostí a stereotypů a nabízí navíc možnost projektivního spoluprožívání těchto stavů.
- **Teatroterapeutickou zkoušku**, která, chápána v encounterovém smyslu, může představovat (alespoň dočasně) soběstačný a funkční mikrosvět dávající možnost realizace kvalitních interpersonálních interakcí. Fenomén jakési socioteatroterapeutické komunity je velmi významným socializačním činitelem. Specifikum teatroterapie spočívá především v tom, že se societa zaměřuje na divadelní práci, že jsou specifické potřeby jejích členů zohledňovány, nejsou však primárním důvodem setkávání, což výrazně snižuje kontraindikace encounteru.

Ekvivalentem teatroterapeutického divadla se často stává tzv. **komunitní divadlo**. Bylo by tedy nasnadě zamyslet se též nad účinnými faktory v rámci terapeutické komunity, které vycházejí z psychoanalytických teorií a výzkumů (srov. Polínek in Finková, 2013). I v rámci výuky na základních uměleckých školách vznikají divadelní soubory, kde jsou sociální vazby mezi jejich členy těsnější a kde společné práce, společné prožitky a společné usilování nabývají komunitního charakteru. Z psychoanalytických teorií a výzkumů vychází Kalina (2008), když definuje faktory terapeutické komunity. Vycházejíce z této klasifikace, můžeme upozornit na ty, které mohou účinně působit v rámci komunitní divadelní práce např. pro žáky se sociokulturním znevýhodněním (Polínek, 2013):

- **Attachment (přimknutí)** spočívá v tom, že žáci s problémovým chováním často nemají možnost během dětství založit „bezpečný model přimknutí“ – tzn. zkušenost s hlubokým a významným vztahem. Toto je však možné reparovat v pozdějším věku, kdy má jedinec možnost si takový vztah prožít. V rámci teatroterapeutické spolupráce jsou velmi těsné a zároveň jasně ohrámované vztahy samozřejmostí. Klíčovou úlohu zde hraje pocit sounáležitosti – zapadnutí do bezpečné a podpůrné vztahové sítě.
- **Containment (obsahování/ohraničování)** je princip, kdy může klient projevovat své pocity a problémy v bezpečném rámci komunity, která má schopnost obsáhnout tyto problémy – tolerovat projevy klienta, pomáhat mu je zvládat a unést. V teatroterapii mohou být tyto problémy „zašifrovány“ (bezpečně ohraničeny) např. v rámci uměleckého vyjádření, prostřednictvím odžití si situace v rámci vstupu do určité role, prostřednictvím metafor.
- V rámci **komunikace: já a ti druzí, my a ti ostatní** můžeme vysledovat paralelu mezi hereckým partnerstvím a komunikací mezi hercem (resp. hereckou skupinou) a diváky. Z výzkumů teatroterapeutického procesu (viz Polínek, 2007) vyplývá, že klienti velmi silně prožívají

fenomény jako jsou například interakce s diváky, tréma. Pro naplnění již výše zmíněné potřeby seberealizace je významná zkušenost hereckého úspěchu skrze zpětnou vazbu od diváků.

- **Zapojení** můžeme zjednodušeně chápat jako učení se prostřednictvím zpětných vazeb v mezilidských vztazích v rámci komunity. V rámci tohoto fenoménu je třeba pracovat s faktory skupinové dynamiky (zvl. s fázemi vývoje skupiny, kohezí/tenzí, rolemi ve skupině apod.) tak, jako to deklaruje skupinová psychoterapie.
- **Jednání** je chápáno jako postupné přebírání odpovědnosti za sebe a své jednání. Důležité je zde, nakolik se žák podílí na spolurozhodování, akceptaci, podřízení se společnému rozhodnutí... Ve vzdělávacím procesu se tak žák stává z pasivního objektu učení aktivním subjektem, který nese část odpovědnosti za svůj vývoj. Tento fakt je mnohdy v našem školství naprosto neakceptován.

Jedinečných účinků dosahuje teatroterapie právě propojením účinných faktorů psychoterapeutických a uměleckých v perspektivě vytvoření určitého produktu. Není tak na jedné straně činností sama pro sebe (což má často nemotivující účinek), na druhé straně se při divadelní práci akcentují účinné psychologické prostředky (což se v běžné divadelní práci neděje). Touto kombinací vzniká specifický účinný faktor nové kvality, díky němuž je možno pracovat metodami teatroterapie tam, kde jiné metody expresivních psychoterapií selhávají. Například v azylovém domě pro muže bez přístřeší s diagnózou chronického alkoholismu je velmi obtížné pracovat dramaterapeutickými metodami. Chybí motivační potenciál pro tento způsob intervence a integrační zacílení, které je v práci s touto klientelou často akcentováno. Mnohdy bývá jakákoli psychoterapie klienty odmítána z důvodů předsudků a společenské stigmatizace, teatroterapeutická práce je často alternativou, možným způsobem překonání těchto bariér (Polínek, 2007).

V neposlední řadě můžeme vyzdvihnout též **komunikační potenciál teatroterapie**. „Divadlo jako syntetické umění působí na jedince celostně – zasahuje jej ve všech rovinách prožívání, interakcí, myšlení, tj. v rovině bio-psycho-socio-spirituální. Komunikaci jako pojem můžeme v nejširším slova smyslu chápat také jako fenomén, prolínající vším bytím člověka.“ (Polínek, 2012, s. 124) V rámci celostního přístupu může teatroterapie posilovat komunikaci na několika rovinách:

V rámci integrace, socializace, resp. komunikace mezi jedincem se specifickými potřebami a intaktním okolím, kdy je často bezproblémová spolupráce mezi např. herci intaktními a s postižením. Což může velmi účinně posilovat inkluzivní vzdělávací tendence. Např. žák s mentálním postižením může svůj handicap v kognitivní oblasti v rámci divadelní práce velmi dobře kompenzovat prostřednictvím oblasti behaviorální a emoční, kde jeho omezení vůči intaktním spoluhercům mizí.

Pracuje-li pedagog s **faktory skupinové dynamiky**, může velmi účinně ovlivňovat zdravé klima celého kolektivu. V rámci teatroterapie je akcentován její výrazně motivační charakter, který vzniká jejím zacílením, tzn. spějeme ke konkrétnímu divadelnímu tvaru, což aktivizuje skupinu a vytváří pozitivní tlak (eustres) mezi jejími členy ve smyslu zvýšeného pocitu spoluzodpovědnosti za vznikající dílo. Tím se stává výchovně-vzdělávací proces přirozeným aktivním sociálním učením.

Nelze opomenout též **prostředky jevištního vyjadřování** (verbálního i neverbálního), které mohou zlepšit úroveň žákovy komunikace.

A v poslední řadě též žákovu **komunikaci sama se sebou** v rámci intrapsychického dialogu, resp. práce s vnitřní technikou, jak ji prezentuje herecká škola K. S. Stanislavského (srov. Lukavský, 1978). Tímto se zvyšuje psychická vyzrálост žáka a posiluje se jeho sebevědomí.

4.2 Paradox teatroterapeutického zacílení

Právě definování cílů teatroterapie markantně vymezuje od dalších kreativních terapií, a to především v jakési dvojakosti těchto cílů. Zatímco většina kreativních terapií se vyznačuje prostředky uměleckými a cílem terapeutickým, můžeme u teatroterapie vysledovat též umělecký záměr v konečném efektu. Výstupem teatroterapie je určitý divadelní tvar, který se zpravidla prezentuje veřejnosti, příp. specifické skupině diváků, což jej zavazuje k určité umělecké úrovni, i když je pravdou, že tento závazek není nejpřednější. Teatroterapeutické cíle bychom tedy mohli teoreticky vnímat ze dvou hledisek: z hlediska terapeutického rehabilitačního (formativního, preventivního) a z hlediska uměleckého.

Teatroterapeutické cíle z terapeuticko-formativního hlediska

Aby mohla být teatroterapie zařazena mezi terapeutické metody, musí být její prioritou terapeuticko-formativní efekt. Kardinálním cílem je tedy cíl léčebný. Léčebné teatroterapeutické cíle se obecně vyznačují (Polínek in Müller, 2014):

- **Univerzálností**, tzn. že teatroterapii lze aplikovat na nejrůznější cílové skupiny, onemocnění a postižení.
- **Nespecifičností**, kdy jsou cíle většinou definovány obecněji. Nezaměřují se ve většině případů na specifický problém, specifickou vadu.
- **Všestranností**, resp. rozvíjením nejrůznějších složek osobnosti. Činnosti při teatroterapii jsou velmi různorodé, působí: kognitivně, afektivně, psychomotoricky, interpersonálně i spirituálně.
- **Integrativním charakterem**, neboť jsou cílové skupiny teatroterapie často majoritní společnosti marginalizovány a velmi obtížně hledají způsoby komunikace s ní. Prostřednictvím teatroterapie (např. při přípravě divadelního projektu) mohou tito sociálně znevýhodnění jedinci navázat komunikaci s intaktními osobami; ať už jako se spolupracovníky při přípravě projektu, nebo jako s diváky výsledného divadelního představení.

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

- rozvoj komunikace verbální i neverbální,
- zmírnění sociálních fobií,
- snížení sociální izolace,
- zlepšení sebekritiky a sebereflexe,

- zdokonalení sebekázně a smyslu pro povinnost,
- rozvoj kreativity,
- zvýšení adaptability,
- zvýšení sebevědomí,
- zvládnutí kontroly svých emocí,
- získání schopnosti spontánního chování,
- rozšíření repertoáru rolí pro život (Polínek in Müller, 2005).

Teatroterapeutické cíle z uměleckého hlediska

Dalo by se polemizovat, jsou-li umělecké cíle pro teatroterapii zásadní, nebo jsou-li jen jakýmsi vedlejším produktem nutným z hlediska charakteru teatroterapie. Záleží na tom, jak je konkrétní divadelní tvorba pojmána (viz úvod kapitoly). Faktem zůstává, že umělecké hledisko je pro teatroterapeutickou práci velmi podstatné už jenom tím, že se teatroterapie ze všech kreativních terapií umění přibližuje nejvíce. Často záleží na přístupu teatroterapeuta; ten je mnohdy hlavním určujícím faktorem významnosti uměleckých cílů.

Umělecká kvalita teatroterapeutických projektů je mnohdy přímo úměrná léčebnému efektu. Z hlediska sebevědomí je například **úspěch představení** velmi pozitivní. Herec, byť neprofesionální, vždy vycítí atmosféru v hledišti, jsou-li diváci zaujati, naladil-li je pozitivně. **Potlesk** a tzv. „**děkovačka**“ jsou pro účinkující často jedněmi z nejsilnějších zážitků. Také **dovednost vstupu do rolí** (ať již na úrovni simulace, alterace, výjimečně i charakterizace) umožňuje klientům rozšíření repertoáru životních rolí. Dalším fenoménem je **zpracovávání** životních témat na symbolické rovině a jejich divadelní zprostředkování okolnímu světu, což může vést k vnitřnímu vyrovnání se např. s obtížemi plynoucími z vnějších i vnitřních omezení, která vznikají v důsledku daného postižení herce (klienta, žáka). Tento specifický pohled a specifické zprostředkování hercovy životní zkušenosti divákům rozšiřuje umění jako takové. Úsilí o uměleckou kvalitu dodává teatroterapeutické práci rysy opravdovosti, profesionality, což má velmi pozitivní dopad na motivaci klientů, jejich sebeaktualizaci a nalézání životního smyslu.

Teorie paradoxního zacílení byla koncipována právě na základě výše popsané struktury teatroterapeutických cílů a určuje specifčnost této disciplíny. Byla konstituována prostřednictvím výzkumu stavu teatroterapie v ČR a vymezuje místo teatroterapie v systému expresivních terapií (Polínek, 2007, srov. Polínek in Müller, 2014):

- **Celkové směřování činnosti (teatroterapie) je estetické (umělecké).** Teatroterapeuté si uvědomují terapeutický potenciál metod teatroterapie, ale jejich základním cílem je vytvořit divadelní představení – „dělat divadlo“. Ani samotní klienti (herci) mnohdy vůbec o své divadelní činnosti neuvažují jako o terapii. Proto je tato činnost autentická, zbavená „psychoterapeutického stigmatu“ a výrazně motivovaná.
- Ovšem **konkrétní cíle uváděné teatroterapeuty výrazně směřují do oblastí terapeuticko-formativní, integrační, edukační;** konkrétní umělecké cíle jsou v naprosté menšině. Klienti subjektivně velmi silně vnímají terapeutické procesy během teatroterapie: katarzi, fenomén „jako“, přenos a protipřenos v interakci s diváky, korektivní emoční zkušenost. Toto prožívání výrazně spadá do terapeuticko-formativní oblasti.

Z výše popsaných (zdánlivě si vzájemně odporujících) skutečností můžeme formulovat následující princip:

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

Tato empiricky ověřená premisa, nazvaná **paradox teatroterapeutického zacílení**, je vlastní výlučně teatroterapii a je základním vymezením vzhledem k dalším expresivně-terapeutickým systémům. Díky tomuto principu se mohou teatroterapeutické metody uplatňovat i v oblastech, kde jiné expresivní terapie selhávají (Polínek, 2017).

4.3 Struktura a metodika teatroterapeutické práce

Teatroterapeutická intervence nabývá mnoha forem, které vycházejí:

- ze specifíků klientů,
- z převažujícího zaměření teatroterapeuta (uměleckého či terapeutického),
- z preferencí typů teatroterapeutických cílů,
- z charakteru instituce, ve které se terapie realizuje aj.

Navržená struktura vychází z šetření autora (srov. Polínek, 2017) v této oblasti, z konzultací s odborníky z praxe u nás i v zahraničí a také z jeho vlastní několikaleté teatroterapeutické práce.

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

Struktura teatroterapeutické lekce je také variabilní. Nejen s ohledem na výše zmiňované důvody, ale také s ohledem na aktuální fázi práce. Teatroterapie se realizuje formou jakési projektové metody; je diferencována na jednotlivé **projekty, resp. realizace jednotlivých divadelních tvarů**. Každý projekt je dále strukturován na několik **fází**:

- Výběr a úprava divadelní hry či nalézání tématu obecně.
- Převádění hry (tématu) do jevištní podoby.
- Veřejná divadelní produkce.

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

Kromě jednotlivých teatroterapeutických projektů může daný divadelní soubor pracovat v rámci tzv. **průpravné fáze**, kdy jsou procvičovány herecké dovednosti. Např. v systému práce N. T. Popové je průpravná (rehabilitační) práce realizována pravidelně v průběhu celého roku,

většinou formou každotýdenní několikahodinové zkoušky, kdy herci pracují pouze metodami hluboké práce s tělem a pomocí průpravných pohybových a improvizčních cvičení. Jednotlivé divadelní projekty jsou pak realizovány formou intenzivního čtrnáctidenního pobytu, jehož výsledkem je nový divadelní tvar.

Každá fáze se dělí na jednotlivé **teatroterapeutické lekce**. Struktura lekcí je následně odvislá od jednotlivých fází teatroterapeutického procesu. Byť se jednotlivé fáze od sebe často odlišují, můžeme se pokusit vytvořit alespoň jakýsi nezávazný model struktury a specifik jednotlivé lekce (Polínek in Müller, 2005):

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

4.4 Kompetence teatroterapeuta

Odborníci v oblasti teatroterapie nemají v České republice svůj speciální obor. Konstituují se z nejrůznějších profesí; snad nejbližší k němu má obor speciální pedagog se zaměřením na dramaterapii, který nabízí Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Další možnosti vzdělávání jsou spíše zahraniční, např. každoročně pořádaná mezinárodní letní škola pro experty pracující v rámci specifického divadla v řecké Kavale, kam přijíždějí lektori ze světově významných inkluzivních divadel. Možnosti pro rozšiřování teatroterapeutické profese nabízí i každoroční mezinárodní teatroterapeutická konference v Olomouci (spíše z teoretického hlediska) či praktické workshopy pořádané v rámci festivalů

specifického divadla (např. v rámci ČR Menteatrál, Vedle Jedle a na mezinárodní úrovni Pro-teatr v Moskvě). Vzhledem k tomu, že je teatroterapie snad nejvíce hraniční terapií, co se forem a metod týče, a vzhledem k tomu, že se zde uplatňují nejen cíle terapeutické jako u ostatních kreativních terapií, ale v daleko větší míře se zde uplatňují i cíle umělecké, jsou nároky na teatroterapeuta velmi vysoké, co se odbornosti, kompetencí a rozsahu týče. Nejde jen o sumář znalostí z jednotlivých oborů. Stěžejní je schopnost propojit rehabilitaci (terapii, prevenci) a umělecké vyjádření do jednoho smysluplného a navzájem se prolínajícího procesu.

Vysoké nároky na profesní i osobnostní připravenost teatroterapeuta jsou dány i tím, že teatroterapeut je často kardinálním prvkem v působení teatroterapie na klienty. Od něj se odvíjí celkový styl práce, motivace, podněcování, usměrňování klientů. Teatroterapeut se velkou měrou podílí na režijním vedení, dramatizaci, dramaturgii, ale také na směřování k terapeutickým cílům obecným i specifickým. Výsledný efekt teatroterapie jak z uměleckého, tak i z terapeutického hlediska je z velké míry závislý právě na osobnosti teatroterapeuta. Z výše uvedeného a z praxe vyplývá, že specifická divadelní skupina by měla být vedena spíše týmem expertů (koterapeutů, asistentů) v čele s hlavním teatroterapeutem (režisérem, uměleckým šéfem).

Profesní předpoklady teatroterapeuta vycházejí z dvojakosti cílů terapie a můžeme je diferencovat následovně (srov. Polínek in Müller, 2014; Valenta & Polínek, 2013):

- umělecké (režie, dramaturgie, dramatizace, herecká průprava, scénografie, principy divadelní techniky);
- terapeuticko-formativní (pedagogické, speciálně pedagogické, psychologické, psychoterapeutické, psychiatrické, fyzioterapeutické, neurologické aj.).

Osobnostní předpoklady (charakterové, temperamentní, sociální) jsou velmi důležitými pro jedince působící v pomáhajících profesích. Jeden z nejúčinnějších principů terapeuticko-formativního působení je založen na autentickém a vyzrálém vztahu mezi klientem a terapeutem; teatroterapeut zastává však ještě mnoho dalších rolí, je často koordinátorem, manažerem, režisérem, přítelem a jeho osobnost je mnohdy v teatroterapeutickém procesu klíčová. Existence většiny významných inkluzivních divadel je úzce spjatá s výraznou osobností, která tato divadla koncipovala a která často výrazně ovlivňuje styl práce. (S tímto fenoménem se často setkáváme také na poli klasické divadelní tvorby.)

4.5 Specifika teatroterapeutických představení¹⁴

Je nasnadě, že nelze výzkumně pominout kardinální fenomén teatroterapie, a to výsledný divadelní tvar (teatroterapeutické představení). Následující text vychází z pilotního výzkumu tohoto fenoménu v České republice. Výsledný divadelní tvar je právě oním specifikem, které odlišuje teatroterapii od dalších paradivadelních systémů terapeutické povahy (od dramaterapie, psychodramatu a sociodramatu) a posouvá její těžiště na onu pomyslnou hranici mezi léčbu a umění, což je předpokladem paradoxního zacílení teatroterapie jako jednoho z účinných faktorů (viz

.....
¹⁴ Blíže viz Polínek in Hutýrová, Kroupová & Souralová, 2015.

výše). Proto byl zvolen výzkum produktů teatroterapeutické práce (záznamů divadelních představení), jehož cílem byla specifikace „pravého“ umění, tedy takového, které akcentuje tvůrčí potenciál a dialogický princip a které, jak lze předpokládat na základě komparace předchozích výzkumů a empirické zkušenosti, má skutečně terapeutický potenciál. Byla zvolena výzkumná perspektiva z pohledu nezasaženého diváka oproti výzkumu z pohledu účastníka tvůrčího procesu, neboť „divácký“ pohled je v rámci chápání divadelního umění stěžejní a často není v teatroterapeutické praxi příliš akcentován. Záznamy divadelních představení byly analyzovány metodou frekvenční a sekvenční analýzy a cílem šetření bylo zaměřit se na verbální a neverbální projevy herců (klientů) a na jejich kooperaci mezi sebou. Tedy na některé ze složek bio-psycho-sociálního modelu a na racionální, emocionální a tělesnou složku jedince tak, jak ji chápe gestalt přístup. Základním záměrem tedy bylo ověřit, nakolik jsou dané divadelní tvary holistické (nakolik zasahují všechny úrovně osobnosti).

Jako vzorek byly vybrány tři teatroterapeutické tvary, které vznikly jako výsledek integračního teatroterapeutického workshopu, každoročně pořádaného na jedné ze základních uměleckých škol, jehož cílem je propojit jedince s problémovým chováním s jedinci s mentálním postižením prostřednictvím tvůrčí divadelní práce pod vedením zkušených teatroterapeutů. Záměrným výběrem byl zvolen vzorek z období, kdy již workshopy probíhaly několik let a kdy se ustálily postupy teatroterapeutické práce. Jednalo se o tři cca desetiminutová představení, která byla realizována smíšenou skupinou herců (jedinci s mentálním postižením a s problémovým chováním). Představení byla výsledkem celodenního teatroterapeutického procesu.

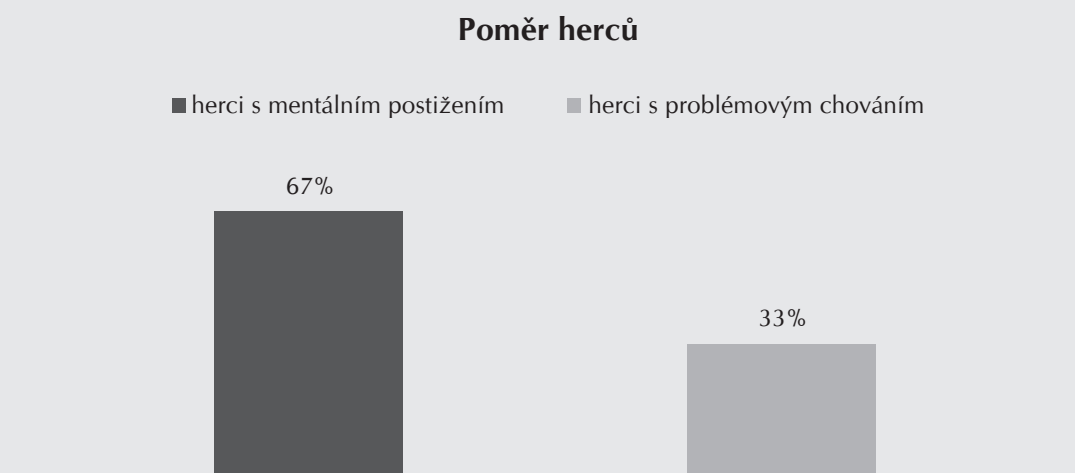
V rámci desetisekundových sekvencí byly zkoumány frekvence těchto kategorií:

- Slovo k sobě. (1)
- Slovo k jevištnímu partnerovi. (2)
- Slovo k divákovi. (3)
- Citoslovce k sobě. (4)
- Citoslovce k jevištnímu partnerovi. (5)
- Citoslovce k divákovi. (6)
- Pohyb sám. (7)
- Pohyb (podnět/reakce) na jevištního partnera. (8)
- Pohyb (podnět/reakce) na diváka. (9)

Kategorie pod kódem 1–3 byly zaměřeny na verbální složku (respektive na kognitivní vyjádření), kategorie pod kódem 4–6 sledovaly emocionální složku hereckého projevu a kategorie pod kódem 7–9 složku neverbální (tělesnou). Dále kategorie s kódy 2, 3, 5, 6, 8, 9 vyjadřovaly sociální kontakt.

Data získaná frekvenčně-sekvenční analýzou byla dále srovnávána v rámci dvou odlišných cílových skupin s cílem definovat rozdíly teatroterapeutického vyjádření mezi herci s problémovým chováním a herci s mentálním postižením. Dále byla statisticky zkoumána pravděpodobnost výskytu jednotlivých kategorií.

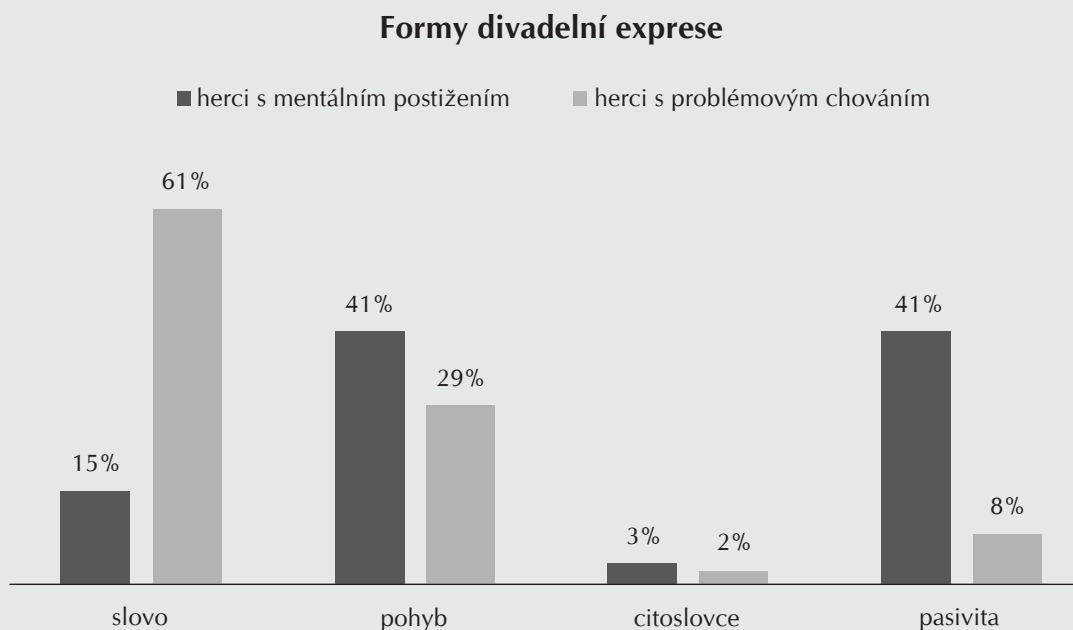
Dílčí výsledky byly graficky zpracovány do grafů:



Graf č. 1 – poměr herců

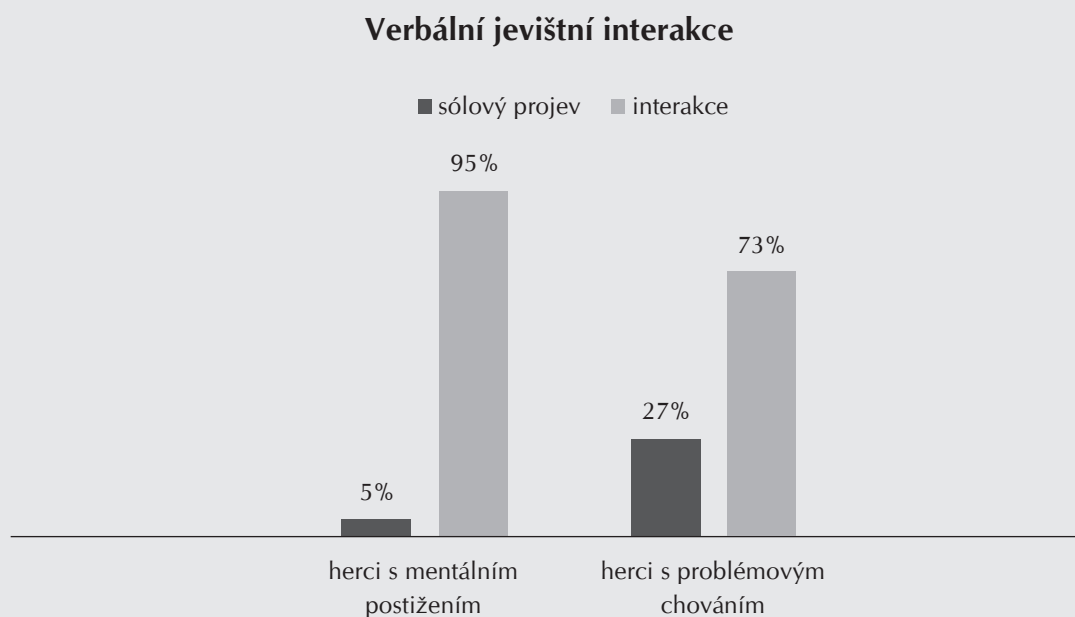
Graf č. 1 demonstruje poměr mezi herci, kdy záměrně počet herců s mentálním postižením převyšoval počet herců s problémovým chováním.

Následující graf (č. 2) nám udává frekvenci jednotlivých typů divadelní exprese u obou skupin herců.

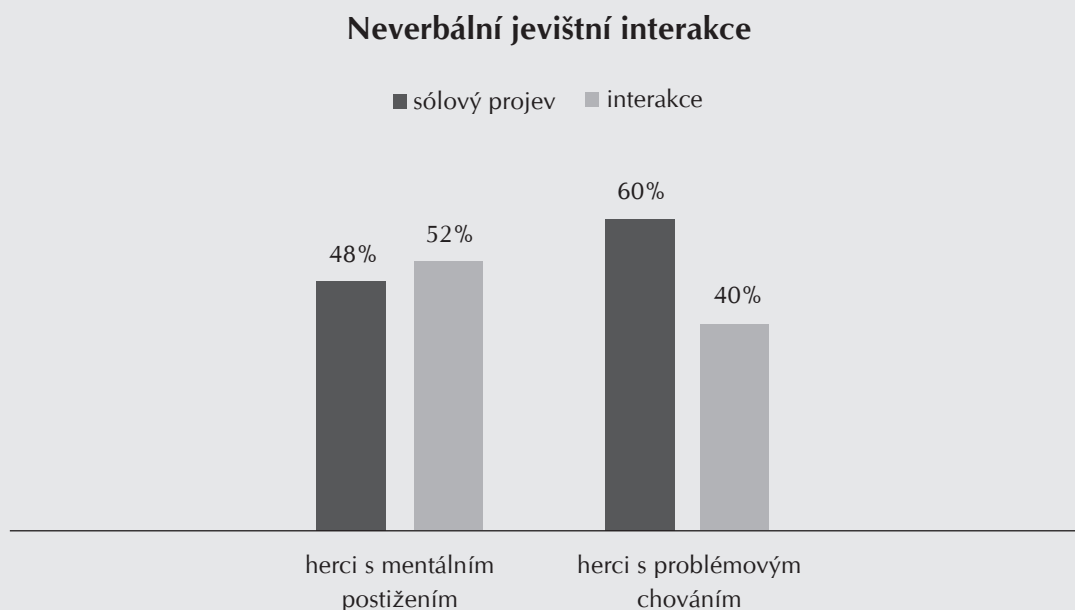


Graf č. 2 – formy divadelní exprese

Z grafu vyplývá, že u skupiny herců s problémovým chováním převažuje verbální exprese nad neverbální a u skupiny herců s mentálním postižením je tomu přesně naopak. Navíc herci s mentálním postižením zůstávají v rámci představení výrazně delší úseky bez aktivity. Z následujících grafů (č. 3, 4 a 5) je patrné, že u obou skupin výrazně převládá jevištní interakce, a to ve stejném poměru k sólovému projevu (3 : 2), z čehož můžeme usuzovat, že **obě skupiny jsou schopny rovnocenného sociálního kontaktu**, přičemž neverbální složka v rámci interakce je vyváženější u herců s mentálním postižením oproti hercům s problémovým chováním, kde je míra neverbální interakce nižší.

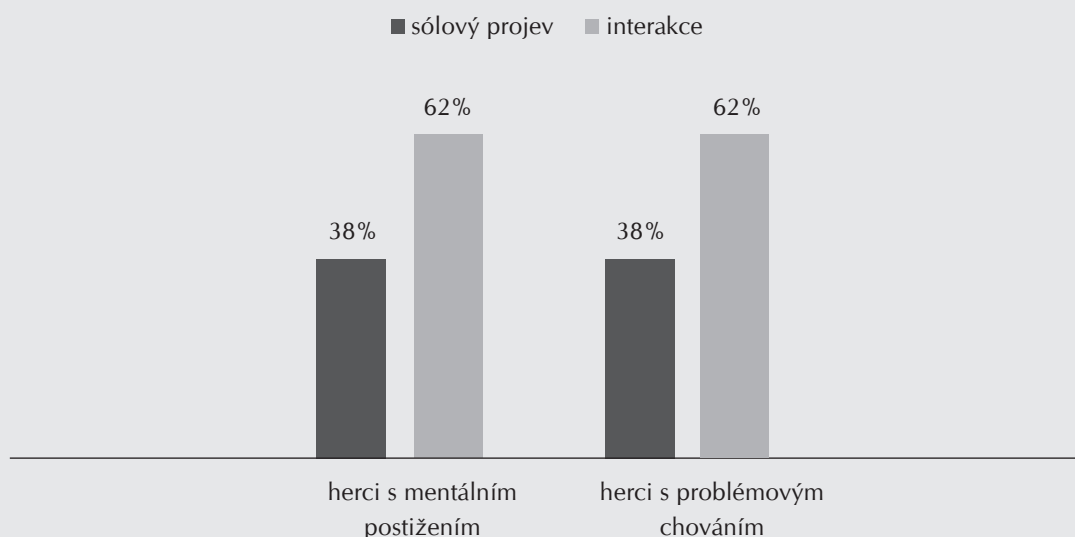


Graf č. 3 – verbální jevištní interakce



Graf č. 4 – neverbální jevištní interakce

Interakce s jevištním partnerem



Graf č. 5 – interakce s jevištním partnerem

Celkově můžeme konstatovat:

- Herci minimálně využívají citoslovcí k projevům emocí. (Což může být zapříčiněno „hereckou nezkušeností“ danou krátkou divadelní přípravou během workshopu.)
- Celkově převládá interakce, což je v souladu s klasickými divadelními fenomény, kdy vnímáme divadlo především jako dialog.
- Dialog s publikem v tomto typu teatroterapeutických představení není téměř žádný.
- Herci s mentálním postižením jsou delší úseky představení bez aktivity a herci s problémovým chováním často interagují pouze formou dlouhých dialogů; oba tyto fenomény snižují umělecký efekt.
- Ovšem herci s mentálním postižením výrazněji interagují na neverbální úrovni, což je divadelně nosné.

Na základě těchto specifíků se ukazuje, že kvalitní (umělecky nosné) divadelní představení není negativně ovlivňováno sníženou mentální úrovní a že je možné a pro vyváženost verbální a neverbální složky představení dokonce velmi přínosné kombinovat herce s různými specifickými potřebami. To je v souladu se světovými trendy v dané oblasti (srov. Попова, 2013).

Pokud tedy budeme akcentovat uměleckou úroveň představení (v souladu s paradoxem teatroterapeutických cílů), můžeme na základě posilování výše uvedených specifíků zintenzivňovat i terapeutický efekt teatroterapie. Na druhé straně je možno konstatovat, že inkluzivní přístup, resp. integrace žáků s postižením do základního uměleckého vzdělávání v rámci literárně-dramatických oborů, může být spíše přínosem pro tvůrčí proces v dramatické práci.

Vzdělávací proces a působení pedagoga nemůžeme samozřejmě ztotožňovat s terapeutickým procesem a vztahem terapeut-klient, ale některé z účinných faktorů psychoterapie by mohly pedagogický proces jistě zefektivnit. Světové výzkumy psychoterapeutického procesu, které se zabývaly účinností psychoterapie, definovaly několik proměnných, jež tento proces posilují (srov. Levitt; Butler; Hill, 2006 in Roubal; Vybíral, 2010). Na některé z nich můžeme upozornit v souvislosti s teatroterapií i pedagogickým působením. Co by tedy mohlo pomoci k zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu:

- **Skutečnost, jak vážně berou práci sami žáci.** (Divadlo je pro mnohé velmi významnou součástí jejich bytí. Akcent na odpovědnost k divákovi, resp. k inscenační tvorbě, může přirozeným způsobem postoj k divadelní práci prohloubit.)
- **Navázaný vztah s pedagogem a jeho osobnost.** (Důvěra na jevišti je základním předpokladem nejen mezi jevištními partnery, ale i mezi hercem a režisérem. Zde se jedná také o přirozený postoj, kdy je režisér autoritou a zároveň partnerem v procesu vytváření inscenace.)
- **Prostředí.** (Zkušební prostor a komunitní způsob práce vytvářejí specifické bezpečné prostředí, kde spolupůsobí další řada účinných faktorů.)
- **Pedagogova starost o přechod mezi výukou a reálným životem klienta.** (Dle výzkumů, které autor prováděl v letech 2002 a 2007, jsou pro teatroterapii velmi významné též tzv. integrační cíle; tedy propojenost mezi každodenním životem a divadelní/terapeutickou prací, komunikací s diváky počínaje a dramatickým zpracováním svých životních zkušeností konče.

5 Vzdělávání žáků s PAS a ADHD na ZUŠ

Zdeňka Polínková, Martin Dominik Polínek

V kapitole blíže nedefinujeme poruchy autistického spektra (PAS) ani syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), zaměřujeme se spíše na dílčí poznatky ze své teatroterapeutické praxe a poukazujeme na dílčí fenomény, které mohou být pro pedagogy (nejen) v rámci základního uměleckého vzdělávání jistými ukazateli pomáhající vytvořit si pedagogický přístup k výše uvedeným žákům¹⁵. V publikaci věnujeme zvláštní pozornost těmto dvěma fenoménům zvláště proto, že jsou nejméně metodicky podpořeny a v procesu integrace žáků s těmito specifiky pedagogové vnímají výrazné komplikace. V kapitole je též věnována pozornost pohledu rodičů dětí s PAS, což, jak se ukazuje v praxi, je velmi inspirativní pro pedagogy ZUŠ.

5.1 Umění a naplňování potřeb žáků s PAS a ADHD

Kapitola se částečně opírá o základní vývojové potřeby, jak je definuje Pesso Boyden System Psychomotor (dále PBSP), kde její zakladatelé vycházejí ze svých zkušeností s tanečním uměním (Polínek & Polínková, 2016):

- **Potřeba místa**, kdy je první prostor přesně vymezen matčíným lůnem. Toto vymezení prostoru (kam patřím a jsem tam vítán takový, jaký jsem) je předpokladem ukotvení v reálném prostoru, ve kterém se pohybujeme.
- **Potřeba ochrany** je naplňována, má-li člověk zkušenost, že je chráněn, což mu dává v dalším vývoji potřebný pocit bezpečí, možnost žít aktivně, bez omezujícího ohrožení.
- **Potřeba péče a výživy**, která je vnímána v širším slova smyslu. Nejedná se jen o sycení ve formě jídla, ale i vztahových podnětů (něžnost, láska) a také o podněty ve formě kontaktů, vztaů, informací, zájmů, vzdělání. Tato „nasycenost“ je v protikladu k prázdnotě.

.....
¹⁵ Podrobněji o daném tématu pojednává publikace *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ* (Polínek & Polínková, 2016).

- **Potřeba podpory**, resp. možnost se o někoho „opřít“, slyšet povzbuzující slova a nezústat ve svém snažení sám, dává příležitost a odvalu v každodenním procesu učení se. Není-li sy-cena tato potřeba, objevuje se slabost, bezmocnost vůči všem okolnostem.
- **Potřeba limitů** znamená, že jsem si vědom, kdo jsem a kdo ne, odkud sahá můj vliv a kde již začíná vliv druhých. Jde o jasné ohraničení toho, co mohu a co již nesmím, kam sahá má vůle a kde se již musím podřídit vůli druhých.

Na základě jednotlivých potřeb podle PBSP můžeme demonstrovat potenciál umění k naplňo-vání daných potřeb a rozvoji žáků s PAS a ADHD, resp. eliminace jejich problémového chování.

Specifika žáků s PAS

„Žáci s PAS jsou schopni více porozumět informacím, jejichž sdělení je vizuálně podpořeno. Umění obsahuje tuto ‚vizuálnost‘ a k tomu se ještě přidává prožitek buď pasivně vnímaný, nebo aktivně tvořený pod vedením odborníka. Odborníky v oblasti umění jsou i pedagogové, kteří učí na základních uměleckých školách (ZUŠ). Jsou vzděláni v uměleckém oboru, ale i v pedagogických vědách a jsou základními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu na ZUŠ.“ (Polínek & Polínková, 2016, s. 34)

Potřeba místa, resp. zakotvenost v prostoru, činnosti je jednou z důležitých předpokladů pro rozvoj a „otevření se“ vnějším podnětům u lidí s PAS. Potřeba místa má dva rozměry:

- Fyzické místo – prostor, který je známý, kde má vše své místo a lze předpokládat, co se v tomto prostoru bude dít a osoby mají možnost v tomto prostoru bezpečně vykonávat konkrétní činnost. ZUŠ má prostor, ve kterém nabízí setkání a zdokonalování se v umění, a právě umění v konkrétní podobě vymezuje prostor, ve kterém se žák realizuje a do něhož je možno pravidelně se vracet.
- Psychický prostor – aby mohlo dojít k rozvoji sociálních vztahů, musí být fyzický prostor doplněn osobami, které tento prostor dotváří a dávají mu sociální rozměr.

Tyto dva rozměry nelze od sebe u lidí s PAS oddělit. Stálost a srozumitelnost prostoru vytváří možnost pro přijímání sociálních podnětů. Vymezením prostoru, kde je konkrétní umělecká činnost rozvíjena (učebna, hudebna, ateliér, jeviště, taneční sál) ve spojitosti se vztahovým prosto-rem, který je charakterizován přijetím, ale i určitými znalostmi problematiky, které jsou důležité pro „ukotvenost“ pedagoga, lze vytvořit celistvě vnímaný prostor, do něhož bude člověk s PAS patřit a v němž bude připraven se zdokonalovat v rámci socializace.

Potřeba ochrany, která je zprostředkovávána jedním nebo více lidmi, se kterými jsme v kon-taktu a v jasném porozumění toho, co se od žáka očekává. Žáci s PAS vnímají často určitou nesrozumitelnost dějů kolem sebe, což jim způsobuje velmi časté prožívání nejistot. Umění je nositelem archetypálních vzorců, které jsou srozumitelné pro každého. Ve spojitosti s pedago-gem, který je odborně vzdělaný v daném směru a je nastaven předávat toto umění svým žákům nejen z hlediska vedení k dokonalému výkonu, ale i zprostředkováním bezpečného prožitku da-ného umění, může být potřeba ochrany u žáků s PAS výrazně dosycována.

Potřeba péče a výživy je u lidí s PAS velmi prohloubena, ovšem jejich jinakost je často vy-lučuje ze systémů, které nabízejí zájmové aktivity, prohlubují znalosti a dovednosti. Není jim dána možnost potřebné „výživy“ z hlediska vnitřního rozvoje, který je ochuzen o zážitky, vzta-hy, nové podněty.

Umění je nositelem vztahového a komunikačního potenciálu, což je důležité pro socializaci, která je u lidí s PAS velmi oslabena. Zdokonalování se pod vedením odborníka vede k prohlubo-vání schopností a dovedností, které mohou být prezentovány druhým a vytváří možnost více se

začlenit do společnosti. Také samotný proces seznamování se s bohatstvím toho, čeho všeho je umění ve své podstatě nositelem, je prožitek, který mnohdy ne verbalizovanou, ale spíše zážitkovou formou dává možnost k pochopení některých společenských jevů.

Pro žáky s PAS je také velmi náročné porozumět emocím a orientovat se v nich. Možnost tvořit jim dává příležitost vložit emoce do svých děl, což sekundárně vede k lepšímu porozumění prožívání. Vnímání emocí pod vedením odborníka, které zprostředkovávají umělecká díla jiných lidí, opět vytváří možnost k lepšímu porozumění na základě vizualizace prožitku, který je lépe pochopitelný a má trvalejší charakter.

Potřeba podpory v sobě nese přesvědčení, že žák je schopen osobního růstu při akceptaci individuality druhých. Vlohy žáka s PAS často nemají možnost se projevit, protože jeho vnější projevy vyvolávají dojem omezených schopností a dovedností. Pro rozvoj jedince s PAS jsou nutná podpůrná opatření. Důležitá je i otevřená komunikace s rodiči, kteří často již v domácím prostředí mají nastavená funkční pravidla a postupy (viz dále v textu). Umění je samo o sobě podpůrné. Tvorba díla, jeho bezpečí a jasnost, pozitivní prožitek vedou k motivaci tvořit dál.

Důsledné naplnění **potřeby limitů**, resp. jejich vymezení, je předpokladem vytváření pocitu jistoty a následně jasné struktury informací a požadavků, kterou člověk s PAS potřebuje. Limity zbavují nejistoty. Konkrétně jde o vymezení vztahového rámce a jasnosti postupu při výuce nových znalostí a dovedností. Dávat limity výkonu (co musíš zvládnout, abys byl dobrý) zbavuje danou činnost prožitkové úrovně. Pedagog by měl být schopen odhadnout možnosti každého žáka, ze kterých by měl vycházet ve svých požadavcích a při stanovování limitů. U žáků s PAS může mít odbornost pedagoga i motivační charakter. „Lidé s PAS svým zaměřením se na sebe, na své přesvědčení o správnosti postupu, který si zvolili, hůře přijímají ‚řízení‘ druhými. Dovedou však přijmout autoritu, která je odborníkem v dané činnosti a dokáže jasně vymezit limity. Všechno toto působení musí vždy obsahovat vztahový rámec, který je jasně vymezen. Jasně role pedagoga-žák také dávají informace, co se od jednotlivých sociálních rolí očekává“ (Polínek & Polínková, 2016, s. 38).

V rámci výuky na ZUŠ je pro žáka s PAS vhodné respektovat principy **strukturovaného učení** (blíže viz Polínek & Polínková, 2016):

- individualizaci,
- strukturalizaci,
- vizualizaci,
- motivaci,
- důslednost.

Specifika žáků s ADHD

Specifika žáků s ADHD působí obtížnou zařaditelnost do skupiny dětí a do výchovně-vzdělávacího procesu vůbec; přání a očekávání nejsou naplňována, pocity jsou převážně negativní. Volní procesy jsou inhibovány a objevují se vzorce chování, které sice nepřináší úspěch, pozitivní odezvu, ale aspoň upoutávají pozornost svou nevhodností a nutností zásahů ze strany pedagoga, čímž je žák utvrzován v negativním sebepojetí. Umění nabízí pozitivní prožitek, zkušenost, ale i možnost seberealizace, navíc zde mohou být přirozeně naplňovány základní potřeby (Polínek & Polínková, 2016).

- **Potřeba místa.** Prostory, v nichž se žáci ZUŠ vzdělávají, mají svou specifickou a zajímavost. Možnost sounáležitosti s tímto prostorem obohacuje vnitřní prožívání dětí. Toto místo však musí být jasně strukturováno a vymezeno pravidly chování. Vizuelní podpora těchto pravidel

je mnohdy nezbytná, aby mohlo dojít k jejich fixaci. Přijetí specifičnosti žáka a uvědomění a přijetí jeho omezení vymezuje jasný prostor, požadavky a vztah, který je nabízen.

- **Potřeba ochrany.** Bezpečí je vymezeno přijetím, jasnými pravidly a pocitem patřičnosti k dané sociální skupině. Ta chrání před pocitem osamění. Právě pocit osamění, vyloučení je častým u dětí s ADHD. Umění je vymezeno jasnými pravidly, postupy, což vytváří předpoklad pro naplnění potřeby ochrany pro žáka s ADHD, který je vnitřně velmi citlivý, vnímavý. Ochrana je daná stálostí pedagoga, resp. prostřednictvím jeho jasných očekávání, která jsou pestrá ve své kreativitě, ale pevná v zakotvení jednotlivých uměleckých směrů.
- **Potřeba péče a výživy.** Žáci s ADHD mají velkou potřebu poznávat nové věci, zkoušet různé dovednosti. Trpělivost a odhodlání ve „výživě a péči“ o žáky s ADHD je velmi důležitým předpokladem k naplňování této potřeby, které bývá u těchto žáků s ADHD znesnadněno. Umělecká tvorba přináší okamžiky, „kdy žák, který se jindy nedovede zklidnit jak fyzicky, tak myšlenkově, se najednou ponoří do skladby, malby, tance či dramatické role, propojí se s vnitřním prožíváním a jeho obohacení není jen na úrovni výsledného uměleckého artefaktu, který je také velmi důležitý a potřebný, ale jako přidaná hodnota je vnitřní prožitek, možná spojený s porozuměním či pochopením na nevědomé úrovni“ (Polínek & Polínková, 2016, s. 44). Žák s ADHD touží po „plnosti“ předávaných vědomostí a zkušeností, jen cesty k jeho dosažení musejí být často jiné než u žáků bez specifických potřeb.
- **Potřeba podpory.** Čím více specifických potřeb jedinec má, tím více vyžaduje podpory, aby mohl dosáhnout daného cíle. Dobře zvolené formy podpory jsou důležité v podpoře schopnosti zacílení úsilí, vytrvalosti a snaze zdokonalovat se.
- **Potřeba limitů.** Limity v sobě „nese“ každé umění. Jsou to však limity, které neomezují v rozvoji sebeúcty, sebedůvěry, ale které jsou nositeli jistot a potřebného vymezení. Uměleckou tvorbu můžeme chápat jako zážitkovou formu, která nejvíce ovlivňuje rozhodování, motivaci. „Umění přes svou jasnou vymezenost, zákonitost a bohatství v sobě skrývá velké možnosti sebezvoje i pro lidi, kteří mají specifické prožívání a s tím související chování. Je však nutné uvést, že je vždy potřebný vrozený předpoklad pro některou z forem umění.“ (Polínek & Polínková, 2016, s. 45)

Jedna z nejúspěšnějších dětských psychoterapeutek V. Oaklander (in Polínek & Polínková, 2016) poznamenává k práci s hyperaktivními dětmi následující (2010):

- Začít s dítětem prací tam, kde právě je, a zaměřit se na konkrétní problém, který se zrovna vyjeví.
- **Následovat dítě v jeho rychlém přepínání** a přivádět jej (např. krátkými dotazy) k uvědomění toho, co dělá. Je chyba odstraňovat z blízkosti dítěte tzv. „rušivé vlivy“ – vyhýbání se podnětům dítě oslabuje a může zhoršit jeho pozici ve světě.
- Je nutné dětem **poskytnout možnost rozhodovat se a vybírat si**, tj. dát jim příležitost uplatňovat svou vůli pozitivním způsobem. I zdánlivě jednoduchá rozhodnutí mohou být pro tyto děti náročná – je tedy nutné tento proces trénovat, čímž podporujeme zdravý rozvoj osobnosti, tedy takové, která nemá tendenci k rizikovým projevům chování. V rámci dramatické práce můžeme hyperaktivní dítě „následovat“ v jeho dramatické (pohybové) improvizaci a citlivými otázkami (např. v rámci role, kterou můžeme s dítětem v improvizaci ztvárňovat) přivádět dítě k hlubšímu uvědomování jeho činnosti.

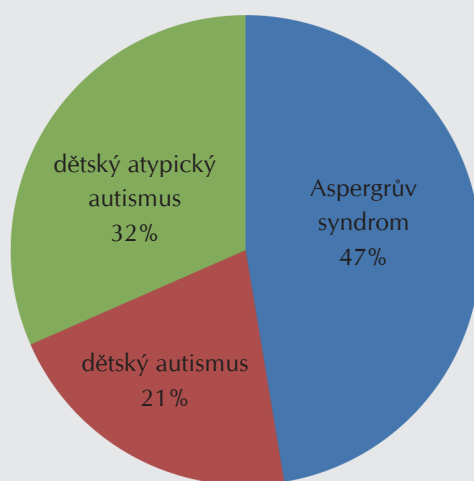
5.2 Pohled rodičů žáků s PAS na možnosti a meze základního uměleckého vzdělávání

V této části kapitoly zprostředkováváme postoje rodičů dětí s PAS k základnímu uměleckému vzdělávání. Jak již bylo výše uvedeno, rodič dítěte s PAS je často nejzkušenějším „odborníkem“ na své dítě. Poruchy autistického spektra jsou natolik rozmanité, že přístup k žákům s PAS lze velmi obtížně definovat. V podstatě je nutné nacházet naprosto individuální cestu ke každému dítěti. Rodič tak má nezastupitelnou roli v daném procesu. Domníváme se, že uvedené údaje pomohou pedagogům na ZUŠ v hledání možností inkluzivního vzdělávání těchto žáků.

Vycházíme z výzkumného šetření, které autoři realizovali v letech 2015–2017 (blíže viz Polínek & Polínková, 2017). Výzkumný vzorek zahrnoval 19 rodičů (z toho 1 muže a 18 žen). Z daného genderového rozložení můžeme usuzovat, že se učitel na ZUŠ bude potkávat především s matkami žáků se speciálními potřebami. Rodiče žáků s PAS mají svá specifika, na která je dobré se připravit ze strany pedagoga:

- Často se setkávají s nepochopením a odmítáním svého dítěte.
- Jsou společností odsuzováni za špatnou výchovu a sami pociťují únavu z péče o dítě, které vyžaduje specifické přístupy a neustálou péči.
- Velmi chtějí, aby se jejich dítě začlenilo do nějaké zájmové aktivity, a proto raději při zápisu nemluví o jinakosti dítěte nebo naopak mají v dobré víře snahu předat všechny své zkušenosti z přístupu k dítěti.
- Potřeba ochrany u tohoto dítěte je zvýšená a rodiče prožívají strach, aby jejich dítě dostalo veškerou péči, kterou jeho jinakost vyžaduje.

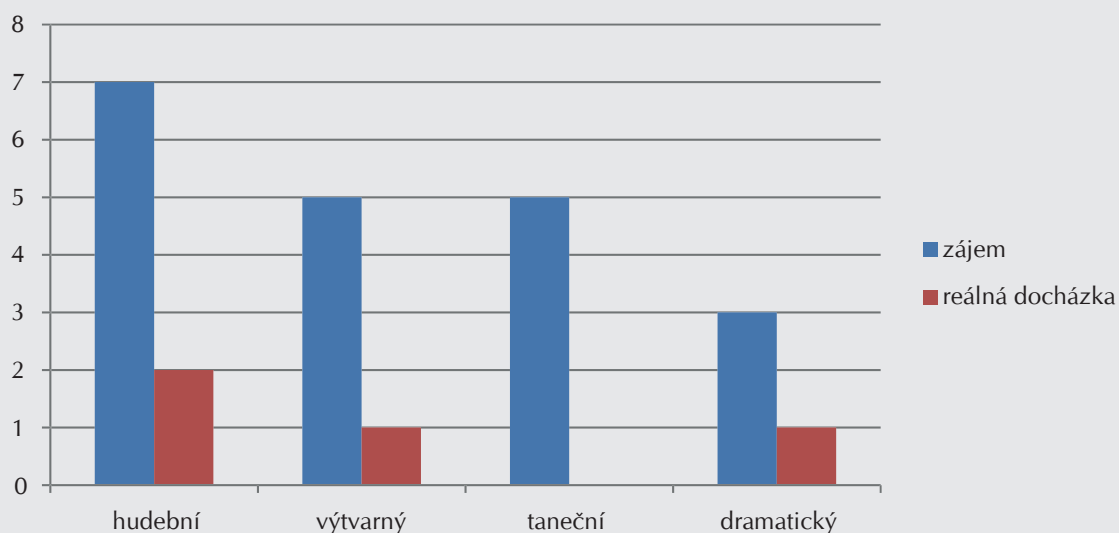
Orientační rozdělení základních diagnostických skupin PAS udává graf č. 6, kde zaznamenáváme téměř polovinu dětí s Aspergerovým syndromem. Právě tento typ postižení je problematický v rámci výuky, protože jeho projevy často nejsou zjevné, žák se jeví spíše jako nepřizpůsobivý, někdy agresivní, s asociálními rysy; často je nesprávně považován za žáka s poruchou chování.



Graf č. 6 – typ PAS

Zájem o jednotlivé obory na ZUŠ je vyrovnaný (viz graf č. 4), byť o hromadnou výuku je zájem menší.

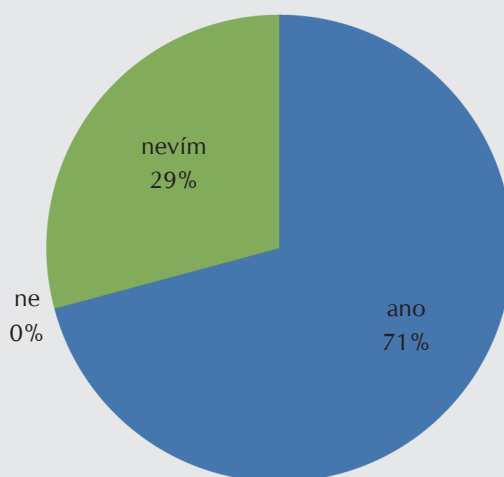
Porovnání reálné docházky a zájmu o jednotlivé obory ZUŠ



Graf č. 7 – Porovnání reálné docházky žáků s PAS a jejich zájmu o jednotlivé obory

Většina rodičů je přesvědčena o prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro své dítě, žádný z nich neuvádí, že by výuka prospěšná vyloženě nebyla (viz graf č. 8).

Vnímání prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti dítěte

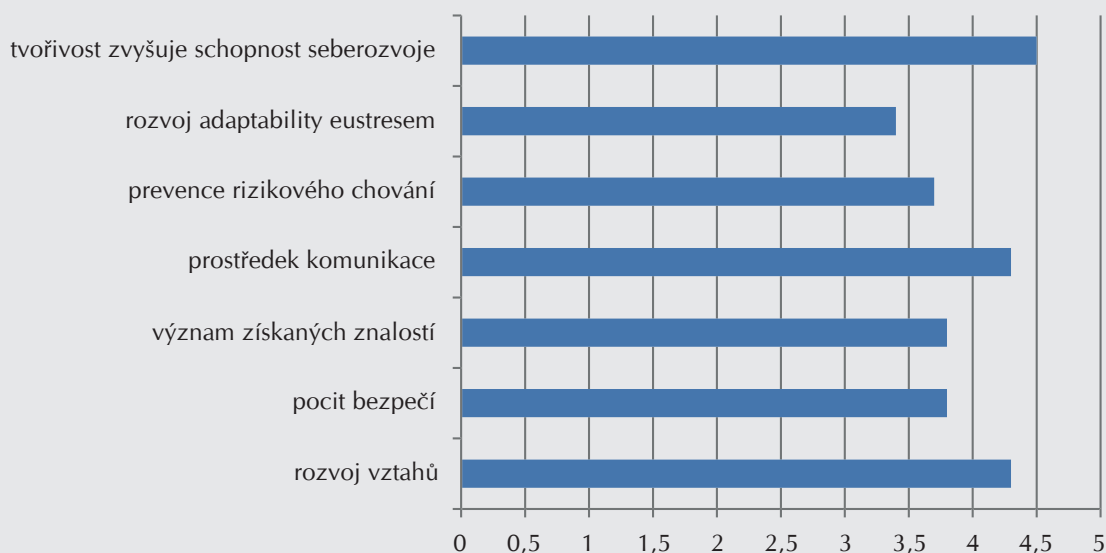


Graf č. 8 – Vnímání prospěšnosti základního uměleckého vzdělávání pro rozvoj osobnosti dítěte

Rodiče velmi výrazně předpokládají přínos v oblasti seberozvoje skrze tvořivost a také v oblasti rozvoje vztahů a komunikace. Dané oblasti jsou pro rozvoj osobnosti dítěte s PAS klíčové (viz graf č. 9).

Je také zajímavé, že rodiče předpokládají pozitivní vliv zátěžových situací vyskytujících se v procesu základního uměleckého vzdělávání (např. veřejná vystoupení) na rozvoj adaptability svého dítěte. Domníváme se, že pedagogický proces obecně není možno regulovat na pouhé předávání znalostí a fixování dovedností, ale je procesem celkového formování osobnosti, což je nutné mít na zřeteli zvláště v rámci inkluzivního přístupu (Polínek & Polínková, 2016).

Oblasti rozvoje žáka



Graf č. 9 – oblasti rozvoje žáka s PAS

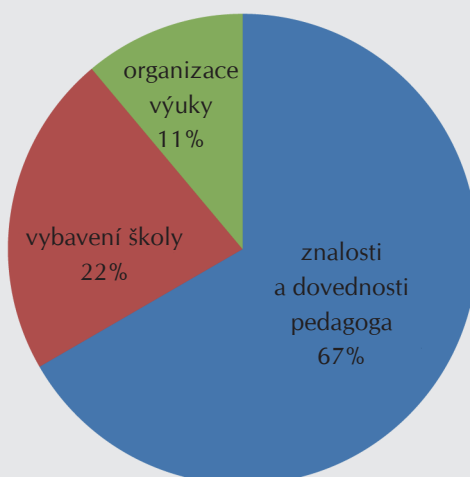
Podle rodičů může výuka na ZUŠ žáka s PAS konkrétně rozvíjet v následujících oblastech:

- Možnost vyjádření emocí.
- Zvyšování kvality současného života dítěte.
- Podpora volných vlastností.
- Podpora potřeby seberealizace.
- Zvyšování sebevědomí.
- Podpora socializace.
- Terapeutický přínos.

V rámci oblasti **organizačně-vzdělávacích potřeb** žáků s PAS (pohledem rodičů) můžeme na základě výzkumu konstatovat:

- V rámci **vybavení školy** čtvrtina rodičů nepotřebuje pro své žáky **nic speciálního**.
- V oblasti **znalostí a dovedností pedagoga** rodiče nejvíce akcentují trpělivost, dále se pak vyskytuje např.: empatie, důslednost, laskavost, flexibilita.
- Mezi další specifické oblasti můžeme zařadit např. strukturu a řád v procesu výuky, zaměření se na prevenci rizikového chování (zvl. šikany), komunikaci s rodiči, individuální přístup.
- Jako významné obecnější potřeby vnímáme oblast **komunikace s rodiči zdravých dětí a možnost asistenta**.

Poměr jednotlivých oblastí organizačně-výukových potřeb

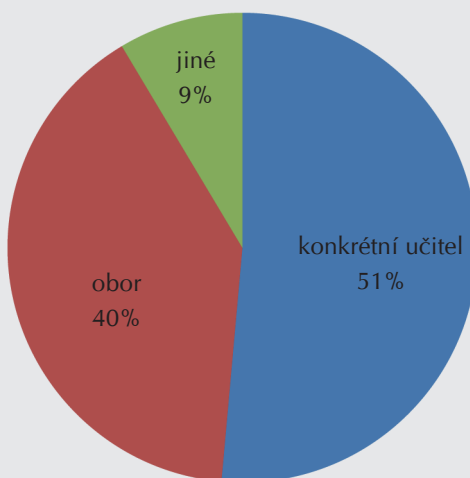


Graf č. 10 – Poměr jednotlivých oblastí organizačně-výukových potřeb

Klíčovým faktorem pro úspěšnou integraci žáků s PAS je osobnostně-profesní profil pedagoga.

S tímto koresponduje i graf č. 11, kde také převažuje oblast zaměřující se na osobu pedagoga. Dané výsledky ale stejně tak potvrzují předpoklad, že je pro rodiče důležitý obsah výuky; tj. vnímají ZUŠ jako specifickou instituci zprostředkující umělecké vzdělávání, nikoli jako zařízení zprostředkovávající jakékoli volnočasové aktivity dítěte.

Důležitost faktorů při rozhodování pro ZUŠ



Graf č. 11 – Důležitost faktorů při rozhodování pro ZUŠ

Z dalších volných odpovědí rodičů můžeme vysledovat ještě další fenomény vztahující se k uměleckému vzdělávání žáků s PAS na ZUŠ:

- pozitivní postoj rodičů k ZUŠ,
- důraz na pozitivní prožitky,
- důraz na rozvoj osobnosti,
- důraz na rozvoj uměleckých vloh,
- nepřipravenost (malá vstřícnost) k výuce žáků s PAS,
- pozitivní zkušenosti s výukou na ZUŠ.

■ VÝPOVĚĎ JEDNOHO Z RODIČŮ ■

„Můj syn navštěvuje ZUŠ od svých 8 let, vždy měl velké štěstí na skvělé pedagogy, ke kterým si vytvořil velmi kladný vztah, jsem vděčna ZUŠ za jeho vzdělávání a podporu – pomohla mu najít i cestu ke spolužákům a částečně i k vrstevníkům, a to nemluvím o tom, že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí.“

Inspirací může být odpověď jednoho z dotázaných rodičů, která dle autorů velmi názorně vystihuje vhodné osobnostně-profesní nastavení pedagoga při výuce žáka s poruchou autistického spektra (Polínek & Polínková, 2016, s. 66–67):

- „Nenechte se zneklidnit tím, že můj syn bude zřejmě inteligentnější než vy.“
- Neznamená to, že mu jde vše snadno, spíš naopak.
- Jednou zklamete jeho důvěru a už k vám nikdy nepůjde, nepromluví s vámi a nikdy vás nebude znát.
- V případě afektu se ho zeptejte na oblíbenou počítačovou hru a nechte ho vyprávět – uklidní se tím sám.
- Paradoxně velmi dobře čte lidské emoce, byť jich není schopen stejnou měrou, takže vycítí vaše rozladění či přetvářku a bude na to reagovat (většinou stažením se, nechce být nikomu na obtíž).
- Jeho sebevědomí je neustále podrobováno jeho vlastní brutální sebekritice. Pochvala je neoceňitelná, avšak musí být myšlena upřímně (viz bod výše).
- Je inovátor – zřejmě dříve či později přijde s novým způsobem, technikou či vylepšením stávajícího.
- Nebude ve většině případů komunikovat s ostatními dětmi, ne proto, že by to neuměl, ale proto, že dokáže vyhodnotit, že většinou nenalezne shodné téma k rozhovoru.
- Hovoří přísně spisovnou až zastaralou češtinou a velmi vnímá případné nelogičnosti v rozhovoru, dokáže ho to rozesmát, tedy si to neberte osobně, nesměje se vám, ale něčemu, co se vám podařilo říct (např. je to STRAŠNĚ pěkné).
- Je velký dobrák. Bude-li v jeho blízkosti někdo v nouzi, zejména mladší děti, bude první, kdo pomůže.
- Jestliže si vytvoří názor – už ho nemění. Je zbytečné mu čímkoliv argumentovat.“

6 Metodické inspirace (nejen) pro literárně-dramatický obor

Martin Dominik Polínek

Následující metody, techniky a projekty mají za cíl inspirovat pedagogy zabývající se tvůrčí prací s dětmi jak ve smyslu uměleckého vzdělávání, tak i ve smyslu psycho-sociálního působení. Některé projekty jsou vhodné v rámci běžné výuky, některé (např. práce s hororovými motivy) vyžadují zkušeného pedagoga a skupinu s potřebnou mírou vzájemné důvěry a zkušeností v práci s obdobnými technikami.

6.1 Skazkoterapeutické inspirace

Zrození hrdiny

Základním záměrem projektu je zvýšit uvědomění sebe, své životní role, integrace dosavadních životních zkušeností prostřednictvím pohádkové metafor, resp. projekce do pohádkového hrdiny. (Srov. Polínek in Müller, 2014; Polínek, 2015.)

Tabulka č. 5 – Zrození hrdiny

1. Úvodní rituál – kouzelný kamínek	Účastníci si po kruhu posílají kouzelný kamínek a sdělují, v jaký kouzelný (pohádkový) předmět by se chtěli právě proměnit.
2. Chůze prostorem – já jako...	Skupina chodí prostorem a pohybem vyjadřuje situace zadávané terapeutem (např.: <i>já když jsem byl malý v nemoci, já se svým dětským strachem, já první den ve škole, já a můj první vánoční stromek, já s pocitem vnitřní síly, já jako parazit, já procházející krajinou vlastních depresí, já a můj zdroj energie</i>).

3. Pohádkové vejce	Účastníci leží v prenatalní poloze. Terapeut vede řízenou imaginaci: <i>Představte si svůj život jako cestu, po které kráčíte, uvědomte si, na jakém místě cesty se právě nacházíte. Představte si, že se z ní stala pohádková cesta – pohádkové putování. Vy jste jako nenarozený pohádkový hrdina v kouzelném vejci. Uvědomte si, jakým jste hrdinou, co máte oblečeno, jaký máte úkol, v jaké části příběhu se nacházíte, zda-li jste dostali nějaký kouzelný dar, dobrou radu... Uvědomte si skořápku vašeho vejce – jakou má barvu, z jakého je materiálu, jakou má šířku, je-li průhledná... Nyní nastane čas, aby se hrdina vyklubal z vejce a vydal se po cestě, která je mu předurčena.</i>
4. Oživlá socha hrdiny	Každý se postupně naformuje do pozice typické pro svého hrdinu, resp. pro jeho aktuální situaci. Poté se začne pohybovat prostorem – uvědomuje si typickou chůzi, pohyby svého hrdiny.
5. Potkávání hrdinů	Účastníci v rolích hrdinů se potkávají a promlouvají k sobě v rámci své role. Mohou komukoli poradit, sdílet s ním, podarovat jej, příp. přijmout sami dar či radu.
6. Galerie hrdinů	Účastníci znovu vytvoří „sochu“ svého hrdiny stojící na pomyslném piedestalu opatřeném nápisem: <i>„Jsem hrdina, který v kontaktu s druhými objevil (získal, uvědomil si...) – Kdo chce, může tuto větu pronést nahlas.</i>
7. Strípek pohádky	Každý napíše na základě předchozích prožitků kousek pohádky související s jeho hrdinou.
8. Dramatizace pohádky	Skupina jednotlivé pohádkové motivy propojuje v jeden příběh, který může zdramatizovat a inscenovat, příp. může vzniknout psaná pohádka.
9. Závěrečný rituál – bedna splněných přání	Účastníci vystupují z rolí hrdinů – odkládají do imaginární bedny pomyslné kostýmy a rekvizity. Do bedny mohou dále dát jakýkoli kouzelný dar, příp. si cokoli, co si přejí, vytáhnout.
10. Verbální reflexe	Slouží k pojmenování si prožitků a zkušeností, k jejich fixaci, integraci a přemostění s reálnou situací.

Strukturovaná pohádková metafora¹⁶

Žáci si rozdělí papír na šest polí a postupně do nich dle zadání pedagoga výtvarně znázorňují následující zadání.

Tabulka č. 6 – Strukturovaná metafora

Nakresli svého hrdinu.	Nakresli prostředí, ve kterém se hrdina momentálně nachází.	Nakresli úkol, který hrdinu v příběhu čeká.
Nakresli překážku, se kterou se hrdina v rámci úkolu musí potýkat.	Nakresli, co (jak) pomůže hrdinovi překážku zdolat.	Nakresli, jak hrdinu změní celý předchozí děj.

Poté mohou z vytvořeného sestavit příběh, příp. dramatizovat jednotlivé části (např. formou živých obrazů), propojovat jednotlivé příběhy a vytvořit dramatický či literární tvar aj. Variantou je také možnost řízené imaginace dle jednotlivých výše nastíněných kroků a její verbální zpracování.

.....
16 Volně převzato od prof. I. V. Vačkova.

Pojďme spolu do hororu

Následující projekt je určen starším žákům a má za cíl bezpečné zpracování tématu strachů. Je náročný na realizaci, co se zkušeností pedagoga týče, a neměl by být realizován s žáky s narušenou psychikou či s takovými, kteří se nacházejí např. v náročné životní situaci apod. Není možné s tímto tématem pracovat ve chvíli, kdy si to žáci nepřejí. Pro zvýšení odstupu je možné následně vše dramatizovat v komediální či satirické formě.

Tabulka č. 7 – Pojďme spolu do hororu

1. Úvodní rituál – čtení motivačního hrůzostrašného úryvku	„Kdykoliv vycházím v noci z domu, toužím po tom, abych se chvěl strachem, který nutí stařeny, aby se znamenaly křížem, octnou-li se poblíže hřbitova; přál bych si pocíťovat hrůzu, s jakou se dávají na útěk poslední pověřiví lidé, spatří-li podivné bahenní výpary, mihotající se a tančící bludičky! Jak rád bych věřil v ony neurčité a strašidelné přízraky, které se prý ploužívaly temnotami. Jak bývala asi za starých časů tma zlá a hrozná, když se hemžila báječnými, neznámými bytostmi, potulnými, nevraživými tvory, o nichž nikdo nevěděl, jak vypadají, ale jejichž moc přesahovala hranice lidského rozumu a proti nimž nebylo sebemenší ochrany.“ (Maupassant, 1971, s. 237.)
2. Meditace – já a hrůzostrašný příběh	Při tělesné relaxaci si každý individuálně prozkoumává svůj vztah k hrůzostrašným a napínavým příběhům, ke strachu apod. Uvědomuje si tělesné reakce, emoce i myšlenky, které dané téma vyvolává.
3. Výběr hrůzostrašných motivů a psaní povídky	Hrůzostrašné motivy vytvořené H. P. Lovecraftem: - Nepřirozený život přebývajících v nějakém domě. - Metempsychózy – mrtví vnucují svou osobnost živým. - Zplozenec smrtelníka a démona. - Tajemné a nevyhnutelné směřování k záhubě. - Duplikace osobnosti. - Podivná souvislost mezi předmětem a jeho obrazem. - Neviditelné kosmické vlivy působící na určitém místě – genius loci. - Psychické pozůstatky ve starém domě – duch. - Vesnice, jejíž obyvatelé praktikují odporné tajné rituály. - Vyvolání elementárního démona. - Jeden člověk nenápadně vysává druhého jako upír. - Hrůzný poustevník na opuštěném místě nějakým způsobem zneužívá cestovatele. - Síly temnot (či kosmického prostoru) ovládnou svatostánek. - Hrůzný démon spojený s nějakým člověkem (a po jeho smrti s některými jeho věcmi) v důsledku hříšného činu, prokletí... - Změny obrazu související se skutečnými událostmi – současnými či minulými – odehrávajícími se na místě, které zobrazuje. - Mág získá ďábelského průvodce při putování na neznámé místo plné hrůzy. - Zapískání na vykopanou píšťalu neznámého stáří přivolá nepopsatelnou, démonickou bytost z hlubiny. - Mrtvý muž vstane z hrobu, aby se pomstil svému vrahovi. - Neživý předmět se chová jako živý tvor, aby potrestal zločin. - Porušením prastarého hrobu je do světa vypuštěna monstrózní bytost. - Domácnost děsící se příchodu neznámé zhouby. - Vlastnictví jistě nebezpečné knihy či odporného talismanu přivede člověka do kontaktu se světem ze zlého snu či vzpomínky a způsobí nakonec jeho zkázu. - Náměsíčný je stále více přitahován k nějakému hrůznému místu.

	Schůzka se smrtí. Opuštěný ostrov na samém konci světa, na okraji propasti, je dějištěm podivné hrůzy. Cestovatel nalezne na podivném místě cosi děsivého. Záměna snového a skutečného světa. Hrůza z minulosti (či budoucnosti) vyvře ze vzpomínek (či věštby). Příchod na neznámé místo a zjištění, že cestovatel má s tímto místem spjaté latentní vzpomínky či jinou hrůznou spojitost.
4. Předčítání povídky ve skupině	Toto se může dít i jako scénické čtení, je možné navodit „hororovou atmosféru“ – svíce, přítmí apod.
5. Meditace – mé nynější uvědomění	Uvědomění si svých reakcí na tělesné, emocionální i racionální úrovni. Pojmenování si významu předchozího procesu pro sebe.
6. Verbální reflexe	Sdílení uvědomění se skupinou, příp. hledání skupinového tématu.
7. Výstupní rituál – hrůzostrašná báseň	Je možno použít nap báseň Běsy od A. S. Puškina, kterou byl inspirován F. M. Dostojevskij při psaní stejnojmenného románu: „Zab mě třeba, stopa všeka ztracena – a cesta s ní! Běs nás vodí dokolečka, po polích nás prohání. Kdo je honí stále znovu, že tak smutně zpívají? Skřítky nesou ke hřbitovu, či to vědmu vdávají?“ (Puškin in Dostojevskij, 1930).

Kdybych byl knihou¹⁷

Následující technika dovoluje tvůrčím způsobem poznání sebe sama i druhých, vnímání jedinečnosti a výjimečnosti každého, aniž by žáci byli nuceni posuzovat, kdo je horší a kdo je lepší. Tento postup tak může napomoci zvýšení inkluзивity ve skupině, kde je integrován žák se specifickými vzdělávacími potřebami (srov. Polínek in Růžička, 2013).

Pedagog zadává: Zkuste si představit, že jste se stali knihou, přemýšlejte a písemně zformulujte vaše metaforu. Můžete se držet následujících otázek:

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

.....
¹⁷ Čerpáno z publikace Geralda Coreye a kol.

Život je jako...¹⁸

Projekt demonstruje propojení skazkoterapeutické a dramatické práce, resp. vytvoření příběhu metodami skazkoterapie s následnou dramatizací. V teatroterapii být může obdobnou cestou hledáno téma pro připravovaný divadelní tvar. Takové téma v sobě nese prvky autenticity, tzn. vychází ze životních témat herců, a zároveň je natolik metaforické, že je bezpečné jej dramaticky zpracovávat a předávat divákům. V tomto konkrétním případě jsme zvolili pojem život, ale může být zvolen jakýkoli jiný archetyp týkající se herců v inkluzivním divadle.

Tabulka č. 8 – Život je jako...

1. Život je jako...	Každý se zamyslí nad daným pojmem a píše metafory na tento pojem, které vycházejí z: jídla a pití (např. život je jako marmeláda); hmatatelných fyzických předmětů (např. život je jako prošoupané boty); oblasti lidských vztahů (např. život je jako tanec); libovolné oblasti. (Žák uvede další libovolné metafory, které jej napadají na dané téma.)
2. Klíčová slova	Z každé metafory se vybere jedno až dvě slova, která jsou pro autora klíčová. Následuje zamyšlení nad těmito slovy, která jistým způsobem mohou charakterizovat život daného jedince.
3. Pohádka	Žáci vytvářejí pohádku, ve které je stěžejní využít všech klíčových slov.
4. Živé obrazy	Autor čte pohádku skupině, ta ji následně zpracuje formou živého obrazu.
5. Dramatizace pohádky	Skupina vybere dvě až tři pohádky, které jsou dle ní nejvíce zajímavé. Autoři vybraných pohádek si stoupnou do prostoru a ostatní ze skupiny se postaví k tomu autorovi, jehož pohádka je nejvíce zajímavá. Tak vzniknou skupiny, které následně dramatizují danou pohádku. (Autor sám se dramatizace neúčastní, může dramatizovat jinou pohádku.)
6. VIP představení	Skupina hraje pohádku, přičemž její autor je v roli VIP diváka.
7. Závěrečná reflexe	Sdílení pocitů, uvědomění, možnosti další práce s tématem, hledání společného tématu skupiny.

6.2 Inspirace pro práci s hercem v teatroterapii

Mnohé metody a techniky zde uváděné vycházejí spíše z dramaterapie, tedy přístupu, který pracuje spíše s psychickým prožíváním prostřednictvím metod dramatického umění, ale necílí na vytvoření divadelního tvaru. V různých fázích teatroterapeutického procesu nám tyto přístupy pomáhají propojovat terapeutický a inscenační proces¹⁹.

.....
¹⁸ Volně převzato od prof. I. V. Vačkova.

¹⁹ Autor tyto projekty, metody a techniky často uplatňuje ve své teatroterapeutické praxi.

Vývojové proměny

Jsou jedním ze stěžejních dramaterapeutických přístupů vytvořeným D. R. Johnsonem, který využívá spontánní improvizace, při níž je terapeut zapojen do skupinového dění a stává se jakýmsi podprahovým aktivátorem, je-li toho třeba. Zpravidla nelze předem specifikovat konkrétní cíl, je nedirektivní, pracuje se spontaneitou, předpokládá, že při terapiích dochází u klienta (např. prostřednictvím improvizace) k vyplavování nevědomých částí sebe sama, k jejich následnému poznání a přijetí klientem (Valenta, 2011). Struktura práce kopíruje ontogenetický vývoj člověka. Začíná se spontánním pohybem, ke kterému se přidává zvuk a později též konkrétní slovo, což se pak rozvíjí do improvizované etudy, která začíná rituálem stažení imaginární opony a vstupu do „kouzelného prostoru“. Lekce končí antagonistickým rituálem, tj. vystoupením z „kouzelného prostoru“ skrze imaginární oponu a její sbalení (vytažení). Princip improvizace posiluje klientovo sebevědomí: Pokud mám improvizovat, musím se odvážit dosud nevyzkoušeného kroku (jednání), o kterém nevím, jak dopadne. K tomu potřebuji odvahu a odvaha vzniká ve chvíli, kdy důvěřuji sám v sebe, tj. že budu schopen v nečekané situaci obstát (Polínek in Růžička, 2013). Touto metodou můžeme rozvíjet nejen schopnost improvizace, ale mohou pomoci být nalézána témata, která jsou pro skupinu aktuální a která lze později použít v rámci inscenačního teatroterapeutického procesu.

Stráže²⁰

Následující dramaterapeutický projekt má za cíl uvědomit si své způsoby překonávání překážek, resp. své reakce a prožívání v situacích, kdy narážíme na překážky. V rámci teatroterapie můžeme rozšiřovat repertoár hercova jednání v určité roli a také procvičovat neverbální herecké vyjádření.

Tabulka č. 9 – Stráže

1. Stíny	Práce ve dvojici, z níž jeden chodí prostorem a dělá, cokoli se mu zachce, bez ohledu na druhého, který jej následuje, představuje stín prvního a musí vše napodobovat. Následuje výměna rolí. V následné reflexi se zaměřujeme na toto: Kdo raději vede? Kdo je raději veden? Jak je to ve skutečnosti? Jak byste to chtěli?
2. Tiché království	Námět: Je království, kde lidé nemohou používat slova, dorozumívají se jen gesty. Království vládne dobrý, moudrý, vtipný a laskavý král, který je štědrý a má léčivou moc. Do hradu vedou dvě brány. Kdo se potřebuje setkat s králem, musí přesvědčit (beze slov) stráž příslušné brány, aby jej pustila dovnitř. Strážím král důvěřuje a spoléhá, že pustí dovnitř ty, kteří opravdu potřebují jeho pomoc. Dva ze skupiny dělají stráže. Ostatní (poddaní) se je pokouší vždy jednotlivě přesvědčit, aby je pustili do hradu za králem. Nesmějí používat ani slova, ani fyzické násilí. Stráže mohou a nemusí prosebníka pustit.
3. Verbální reflexe	Pro reflexi můžeme použít fenomény situace jako paralely reálného života. Stráže představují překážky v životě a způsoby přemlouvání, mohou napovědět, jak klient řeší své životní překážky – stereotypy chování. V rámci reflexe je nutné pouze prozkoumávat způsoby, jak řeším dané situace, nikoli hodnotit a porovnávat.

.....
20 Volně převzato od Oldřicha Müllera.

Práce s tělem a vnitřní technika

V rámci této části herecké průpravy čerpáme často z metodiky K. S. Stanislavského. Zjednodušeně lze říci, že se zaměřujeme na vnitřní prožívání, které „ztělesňujeme“ – tj. vyjadřujeme např. pohybem těla. Zaměřujeme se mimo jiné také na smyslové vnímání a jeho následnou expresi (Polínek in Růžička, 2013). Příkladem může být následující cvičení (volně dle Martince, 2003):

- Představte si, že je celé vaše tělo uchem. Pohyby těla vyjadřujte ucho rozechvělé nádhernou hudbou, ucho otupělé hlukem tovární haly aj.
- Představte si, že je celé vaše tělo jazykem. Pohyby těla vyjadřujte jazyk srkající horký čaj, jazyk vychutnávající první sousto po ukončení hladovky aj.
- Představte si, že je celé vaše tělo nosem. Pohyby těla vyjadřujte nos nasávající vůni jasmínového květu, zacpaný nos popotahující při rýmě aj.
- Představte si, že je celé vaše tělo rukou. Pohyby těla vyjadřujte ruku slepce čtoucí napínavou detektivku, ruku neurochirurga operujícího mozek aj.
- Představte si, že je celé vaše tělo okem. Pohyby těla vyjadřujte oko Kolumba rozeznávající na horizontu pevninu, oko učitelky opravující sešity s diktátem aj.

Strukturované drama

Cvičení (volně převzaté od M. Valenty) umožňuje hercům v krátkém čase vyzkoušet nejrůznější fáze přípravy divadelní inscenace, rozvíjet fantazii a kooperaci ve skupině. Tento strukturovaný projekt dovoluje daleko větší samostatnost v rámci skupinové práce a dovoluje tak pedagogovi předávat odpovědnost za tvůrčí proces herecké skupině.

Tabulka č. 10 – Strukturované drama

1. Mizanscéna	Skupina se rozdělí na tři podskupiny a každá z nich dostane téma, na základě něhož má vytvořit příběh, který ztvární ve formě „živého obrazu“, tzv. mizanscény. Jako téma je možno použít např. některou z Poltiho dramatických situací (In Machková, 1990, s. 128): „Prosba – zachránění – pomsta – trest – velká křivda – stát se kořistí – vzpoura – odvaha – hádanka – dosažení něčeho – zášť – soupeření mezi kamarády – osudná pošetilost – obětovat se ideálu – obětovat se za bližní – obětovat se koníčku – povinnost – soupeření nerovných – dozvědět se o hanbě blízkého člověka – mít rád kamaráda z nepřátelské rodiny nebo společenství – ctižádost – neoprávněná žárlivost – výčitky svědomí – znovunalezení – žal.“ Dále lze jako námětu využít tři slova, z nichž jedno vyjadřuje předmět, druhé motiv a třetí prostředí (např.: kalhoty – zoufalství – kanoe) tak, aby evokovala zajímavé divadelní situace (Šímanovský, 2002).
2. Scénář	Po zhlédnutí „živých obrazů“ píše skupiny stručný scénář, ale ne na původní svůj příběh, ale na příběh jiné skupiny, tzn. první skupina píše scénář na obraz druhé atd.
3. Dramatizace	Následně si skupiny scénáře vymění a dramatizují krátké představení na daný text. Vše končí malou divadelní přehlídkou a diskuzí o tom, jak se jednotlivé náměty zpracovávaly, měnily apod.

Práce s dechem

Hlasová průprava je v rámci teatroterapeutické práce nedílnou součástí herecké přípravy. Ovšem specifika některých postižení herců neumožňují pracovat s artikulací a dikcí, resp. s konkrétním slovem, ale vždy je důležité a možné pracovat s dechem. Uvádíme některé metody užívané v teatroterapii:

Tabulka č. 11 – Práce s dechem

Pohybové cvičení	Vedoucí předestírá následující představu, kterou herci vyjadřují pohybem: „Představte si, že jste plícemi běžce maratónu. Váš běžec se připravuje ke startu, rozdýchává se, zadržuje dech, rozbíhá se, postupně narůstá zatíženost, až přichází dechová krize, běžec krizi překonává, nastoluje ‚druhý dech‘, vbíhá do cílové rovinky, dobíhá, zpomaluje, vydýchává se...“ (volně dle Martince, 2003).
Imaginativní cvičení	Klienti leží uvolněně, vnímají svůj dech. Při nádechu vnímají chladný vzduch vstupující do dýchacích cest; tuto fázi si umocňují představou modré barvy, která do nich vstupuje. Při výdechu vnímají dech teplý, umocněný představou červené barvy vycházející z dýchacích cest (volně dle Martince, 2003).

Oživlá sousoší

O vhodnosti improvizace jsme pojednali již v rámci popisu vývojových proměn. Avšak dovednost improvizovat musí být u herců (zvláště s postižením) systematicky rozvíjena. Z počátku je třeba práci více strukturovat a je lépe vycházet z hromadných a statictějších cvičení. Jako jeden z vhodných postupů k improvizací průpravě se jeví následující:

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

Město akce²¹

Projekt vycházející z holandské dramaterapeutické školy, který je v rámci dramaterapie zacílen na prozkoumání svých stereotypů chování, můžeme v rámci teatroterapie využít na rozšíření repertoáru rolí, zvýšení schopnosti vstupu do role a procvičení improvizace a jednání v dané jevištní situaci.

Pro projekt si připravíme místnost, ve které papírovou páskou ohraničíme velký kruh rozdělený na deset stejných výsečí. Do každé umístíme kartičky s názvem zvířete a popisem stereotypů chování:

- **sova** (tajemná; nespolupracuje; má vlastní názor, ale nechává si ho pro sebe; nadhled; odstup od ostatních; shlíží shůry; arogance; hodně věcí vidí, ale nic s tím nedělá),
- **želva** (pesimista; uzavřená; smutná; bojácná; je ráda sama sebou; unavená),
- **jestřáb** (napadá; obviňuje; kritizuje; hledá chyby),
- **lev** (vůdce; organizuje; přikazuje, dohlíží, kontroluje),
- **velbloud** (rád poslouchá; drží se pravidel; zajímá se o věci; chce informace a vysvětlení),

21 Projekt volně převzat z holandské dramaterapeutické školy. (Srov. Polínek in Valenta, 2006; Polínek, 2015.)

- **kozoroh** (nedůvěra; odstup; nesouhlasí; nedrží se pravidel, neposlouchá, jde hlavou proti zdi),
 - **bobr** (starostlivý; rád dává dárky; pomáhá; dohlíží),
 - **mýval** (většinu obdivuje, většinu dává přednost; většinou chválí),
 - **páv** (je rád obdivován; rád se předvádí; je středem pozornosti; exhibicionista; narcis),
 - **kočka** (ráda lenoší; nechává se obskakovat a opečovávat; ráda dostává dárky; užívá si).
- Projekt se může realizovat následovně (Polínek, 2015):

Tabulka č. 12 – Město akce

1. Kouzelný kamínek	Po kruhu se posílá kámen. Každý, kdo dostane kámen, říká své jméno a v jaké zvíře by se chtěl proměnit. Pak se směr otočí a každý představuje souseda jménem a jakým chtěl být zvířetem.
2. Kroky	Chůze po místnosti s rovnoměrným zaplňováním prostoru dle rytmu bubínku. Na určitý signál se musí zastavit a znehybnět, později se znehybňují v sochách emocí, které vedoucí říká; následně procházejí místností v různých (vedoucím určených) rolích a vzájemně se kontaktují pohledem.
3. Příchod do „Města akce“	Učitel skupinu prostřednictvím předešlé techniky zavede do „Města akce“, vysvětlí skupině půdorys města: Město je kruhové, uprostřed má náměstí. Z náměstí se paprscitě rozbíhají ulice. Každá ulice je pojmenována po nějakém zvířeti a bydlí v ní lidé, kteří se chovají podle popsaných stereotypů chování. Tyto stereotypy nejsou dobré ani špatné, záleží na situaci, ve které se použijí.
4. Ve které ulici chci bydlet?	Účastníci se mají projít po městě, prohlédnout si všechny ulice, seznámit se s popsanými stereotypy chování a vybrat si ulici, která je jim nejbližší. – Zvíře symbolizující ty stereotypy, které nejvíce v životě používají. Pak se postaví do ulice tak, aby vyjádřili, na kolik procent se identifikují se zvolenými stereotypy chování, přičemž čím blíže se postaví k okraji kruhu (čím hlouběji do ulice), tím více se identifikují s danými vzorci chování. (A naopak. Čím blíže stojí ke středu kruhu – náměstí, tím se s danými vzorci identifikují méně.) Učitel se jednotlivě ptá na konkrétní hodnotu: Na kolik procent se cítíš být ... (daným zvířetem)?
5. Rozhovor s těmi ve stejné ulici	Ve skupinách, které se vytvořily v jednotlivých ulicích, si účastníci mezi sebou pohovoří o tom, které z uvedených stereotypů používají, které z nich (a za jakých situací) jim pomáhají a které jsou naopak na obtíž. Ti, kteří jsou v ulici sami, o daném tématu popřemýšlejí.
6. Socha / sousoší zvířat	Skupinky (jedinci) v jednotlivých ulicích vytvoří sousoší (sochy) charakteristické pro jednotlivá zvířata. (Inspirují se samozřejmě danými stereotypy, ne reálnými zvířaty.)
7. Zvíře v akci	Skupinová improvizace na nejrůznější témata (např.: <i>rozbalování dárků, na zastávce, v čekárně, přecházení ulice, pozdní příchod do školy...</i>), jednotliví protagonisté používají stereotypy chování zvířat, která si vybrali.
8. Ve které ulici nechci bydlet?	Učitel vyšle žáky na novou procházku po „Městě akce“, tentokrát však s cílem zvolit si takovou ulici, která je jim nejméně blízká (resp. vybrat takové stereotypy chování, které nejméně používají).

9. V cizí kůži	Účastníci se pokusí vžít do role svých vybraných antagonistů (zvířat, která jsou jim nejméně blízka) nejdříve pomocí jednotlivých živých soch, poté improvizací na zadané téma. Při improvizaci se snaží užívat stereotypy chování svých antagonistů. Možné náměty pro jednotlivé improvizace mohou být např.: Lev / kozoroh / velbloud = šéf / podřízený / podřízený: Neoprávněná výpověď. Lev / velbloud = velitel / vojín: Pochodové cvičení. Kočka / bobr = manželé: Večeře ve dvou. Kočka / bobr = kamarádky: Kočka telefonuje, má problém. Mýval / páv = fanoušek / hvězda: Jde si pro podpis. Želva / jestřáb = herci: Po konkurzu v divadle želvu přijali, jestřába ne. Želva / jestřáb = cestující / revizor: Má prošlou jízdenku o 1 minutu. Sova / bobr = stará panna / mladá matka: Jde si pro radu. Sova / velbloud = věštkyně / rodič: Jde zjistit, na kterou školu přihlásit své dítě. Lev / jestřáb = ministr / zástupce opozice: Daně... Velbloud / kozoroh = spolužáci v lavici: Při písemce odešel učitel ze třídy.
10. Svlékání cizí kůže	Po skončení improvizací si účastníci svléknou imaginární cizí kůži a zahodí ji pryč. (Vystoupí z role.)
11. Verbální reflexe	Následuje společné sdílení prožitého, při kterém se může využít např. následujících otázek: Jak jste se cítili v roli protikladu? Myslíte si, že by vám některé stereotypy antagonisty mohly v určitých životních situacích pomoci? Ve kterých?

Tvůrčí proces v nás

Jednou z možností, jak se zkontaktovat se svým vnitřním prožíváním a jak objevit své nevyužité zdroje životní energie, které je možno rozvíjet v rámci teatroterapeutického procesu, je následující přístup, který ve své psychoterapeutické praxi používá J. Zinker (Polínek, 2015).

V rámci pohybové práce s žákem si všímáme tří elementů:

- *Energie* – Vedeme žáky do kontaktu s těmi částmi prožívání, které jsou stažené, působí bolest. Zde energie vázne (nejsme s ní v kontaktu) a je třeba hledat cesty, jak ji uvolnit.
- *Proces* – Dovolit si být otevřený ke všem prožitkům (krásným i ošklivým, nepříjemným), neupínat se k výsledku, ale věnovat pozornost právě danému okamžiku tvůrčího procesu. Tj. „cesta je důležitější než cíl“.
- *Téma* – Není stěžejní. Tématem se může stát cokoli, je třeba se do něj ponořit a libovolně jej rozvíjet (Polínek, 2015).

Následující metodická řada má za cíl podpořit vnitřní tvůrčí proces a vyjádřit jej navenek prostřednictvím pohybu:

Tabulka č. 13 – Tvůrčí proces v nás

1. Relax	Učitel vede žáky k relaxaci: Uložte se tak, aby mělo vaše tělo maximální oporu; soustřeďte se na dech, hledejte, kde se vaše energie zastavuje; věnujte pozornost nepohodě ve vašem těle, nevyhýbejte se nepříjemným pocitům, jsou také vaší součástí; věnujte pozornost tělesnému prožívání a zkuste si odpovědět na následující otázky a instrukce: Kde je moje energie? Kde vytvářím nejvíce energie? Kde jsem ztuhlý? Kde jsem stažený? Pokuste se představit si pohyb, kterým by se daly uvolnit ztuhlé části těla.
2. Rozpohybování se	Žáci dostávají následující instrukci: Přeneste svou energii z vnitřní činnosti (např. z představy uvolňujícího se pohybu) ven, tj. vyjádřete vše skutečným pohybem. Zvolte vlastní tempo, vlastní pohyb, buďte spontánní.
3. Uvědomování	Učitel nabádá žáky, aby se zkoumavě ponořili do svých pohybů, aby se pohybovali a zároveň se zvědavě pozorovali. Rychlost pohybů by měla být přizpůsobená uvědomění. Během pohybu jsou žáci k rozvíjení tvůrčího procesu instruováni např. takto: Představte si, že se pomalu pohybujete. Věnujte pozornost svalům a šlachám. (Nyní může být proces podpořen adekvátní hudbou.) Až naleznete svoji energii, dovolte, aby vyzařovala do ostatních částí těla. Představujte si, že s dýcháním se vám energie šíří celým tělem. Představte si, že ať pohybujete jakoukoli částí těla, že s ní kreslíte v prostoru čáry. Vaše tělo světélkuje a pohybuje se v hustém, temném, otevřeném prostoru. Pažemi, hýžděmi, prsty na nohou nebo břichem tvoříte z linií v hustém, tekutém prostoru sochy. V představě je libovolně vybarvujte. Kamkoli se vaše tělo hne, vytváří linie, útvary v prostoru, velmi krásné, barevné a působivé. Využijte všechny možnosti pohybu...
4. Dramatizace	Na daný pohyb je možné navázat taneční či dramatickou etudou, která vychází z konkretizace právě prožitého.

Archetypální příběh²²

Cílem projektu je strukturovaně vytvořit a sdílet archetypální příběh, do kterého si žáci mohou projektovat své konkrétní životní zkušenosti, čímž se posiluje jejich sebeuvědomění. Vzniklé příběhy pak mohou být využity např. při tvorbě autorské divadelní (příp. taneční) inscenace. Zde se také propojují principy skazkoterapie a teatroterapie (Polínek & Polínková, 2016).

Tabulka č. 14 – Archetypální příběh

1. Chůze	Žáci chodí po místnosti, rovnoměrně zaplňují prostor, pedagog postupně instruuje: Najděte si někoho ze skupiny, nedejte najevo, kdo to je, bude to váš „průvodce“, pokuste se ho následovat. Najděte si jiného, který bude představovat „překážku“, té se můžete buď vyhýbat, nebo se s ní můžete konfrontovat, ale přitom stále následujte průvodce. Najděte si člověka, který bude vaším „cílem“. Snažte se dostat k cíli, pracujte přitom s překážkou a stále následujte průvodce. Běžte sami za sebe, aniž byste si všímali průvodce, překážky nebo cíle.
2. Příběh ve dvojici	Jeden z dvojice vypráví příběh, kde je hrdina, průvodce, překážka, cíl; druhý pak znázorní tyto ve čtyřech sochách (pozicí vlastního těla). Pak se role vymění.
3. Příběh před skupinou	Jeden z předchozí dvojice vypráví před skupinou svůj příběh a druhý simultánně přechází mezi čtyřmi sochami.
4. Čtyři rohy	Žáci chodí po místnosti, kde je každý roh zasvěcen průvodci, hrdinovi, překážce nebo cíli. V každém z rohů se mohou zastavit a prožívat, přemýšlet nad jednotlivými archetypy. Nakonec si zvolí ten z rohů, který je určen pro žáka nejaktuálnějšími z archetypů. (Vytvoří se tak čtyři skupiny.)
5. Etudy ve skupinách	Každý ze skupin vypráví adekvátní část svého příběhu (např. ve skupině, která se sešla v rohu zasvěcenému překážce, se vyprávění soustředí na téma překážky, na typickou pózu, pohyb apod.). Posléze se všechny náměty propojí a vytvoří se etuda na dané téma. Etudy se pak přehrají před celou skupinou.

22 Projekt byl transformován na základě workshopu s americkou dramaterapeutkou M. Hordemarskou (březen, 2014).

Tady a ted'²³

Tato metodická řada, vytvořená na základě propojení gestalt přístupů, dramaterapie a skazkoterapie, se může využít pro rozvoj jak skupiny, tak i jedince. Je velmi vhodná k vyjádření spontánního prožívání a aktuálních potřeb nejen celé skupiny, ale i jednotlivců. Předpokládá však velmi zkušeného lektora a skupinu či jedince. Postupujeme následovně (Polínek & Polínková 2016):

Tabulka č. 15 – Tady a ted'

1. Tabula rasa	Lektor sděluje, že nepřináší žádné téma, že by chtěl sdílet témata členů skupiny.
2. Čekej až na druhý impuls	Lektor vyzve jedince, aby si uvědomili svoji první reakci na předchozí sdělení ... a odsunuli ji stranou.
3. Mé aktuální téma?	Každý ukáže rukou, nakolik má právě ted' zformulované své téma. (Čím výše je ruka, tím je téma konkrétnější.)
4. Uvědomění „ted' a tady“	Jedinci vnímají své aktuální reakce tělesné, emocionální a racionální.
5. Socha „ted' a tady“	Předchozí uvědomění je vyjádřeno živou sochou (pozicí těla).
6. Oživlé sochy	Všichni hromadně experimentují s pohybem dané sochy, později přidají zvuk a chůzi v prostoru. Zpočátku chodí sami za sebe, později vnímají druhé a nakonec se s druhými setkávají v krátkých improvizovaných etudách.
7. Sousoší	Nakonec je všemi vytvořeno sousoší, kde každý ze skupiny vyjadřuje své vlastní prožívání v souvislosti s předchozím vzájemným kontaktem.
8. Film o soše	Následuje výstup z rolí, symbolické odkládání „nechtěného“ do imaginární krabice a „přehrání si“ celého předchozího dění v představě, v podobě krátkého filmu.
9. Pohádkový příběh	Na základě předchozího píše každý krátký „pohádkový příběh“. Příběhy mohou být sdíleny skupinou jednak prostým čtením, ale také jejich společnou dramatizací (srov. Вацков, 2011).
10. Pohádka života	Následuje diskuze s případným uvědoměním si možných paralel mezi děním v rámci lekce a aktuálním životním kontextem.

.....
23 Volně transformováno dle Polínek in Friedlová, Krahulcová, 2015.

7 Příběhem k umění, uměním k poznání

Lenka Růžičková, Michal Růžička

Příběh lidského jedince, který jde za svým cílem navzdory překážkám a zkouškám je obsažen v tradičních mýtech, pohádkách, klasických dílech velkých autorů, ale i v naší každodenní realitě. Stále máme před sebou menší či větší úkoly, vize, volání po změně vnitřních nebo vnějších struktur. Stále se potýkáme se silami, které nám brání na cestě k dosažení vytyčeného cíle – ať již v podobě pochybností a strachů uvnitř nás nebo vnějších překážek. Abychom mohli postupovat kupředu a netrmáceli se neustále mezi těmito dvěma polaritami, potřebujeme nalézt kompromis, zlatou střední cestu nebo, chcete-li, harmonii těchto protichůdných tendencí. Tím také nalézáme novou cestu, kdy se nepřekonatelné překážky mění na zkoušky umožňující upevnění našeho nového (harmoničtějšího) pohledu na věc a otevírají se dosud netušené možnosti. Nakonec, pokud se nám podaří tuto změnu udržet a začlenit do života a opustit staré nefunkční mechanismy, přichází dar v podobě nového, celistvějšího a opravdovějšího sebepojetí.

Kapitola, která monografii uzavírá, má více cílů. Prvním z nich je deskripce monomýtu a přiblížení funkce příběhů pro edukaci, terapii i poznání. Druhým z cílů je poukázat na efekt příběhu a hrdinství v něm obsaženého na psychiku jedince a na jeho potenciál ke změně v edukačním i terapeutickém procesu. Tyto první dvě části kapitoly teoreticky vycházejí z rešerší převážně zahraničních zdrojů na dané téma a mají povahu odborné eseje. Posledním cílem je představení konkrétní metody „cesty hrdiny“, která je svým způsobem unikátní a nabízí přesah mezi terapií, expresí a výchovou. Umožňuje tak aplikaci výše uvedených poznatků v praxi. Popisu této metody je věnována třetí část kapitoly.

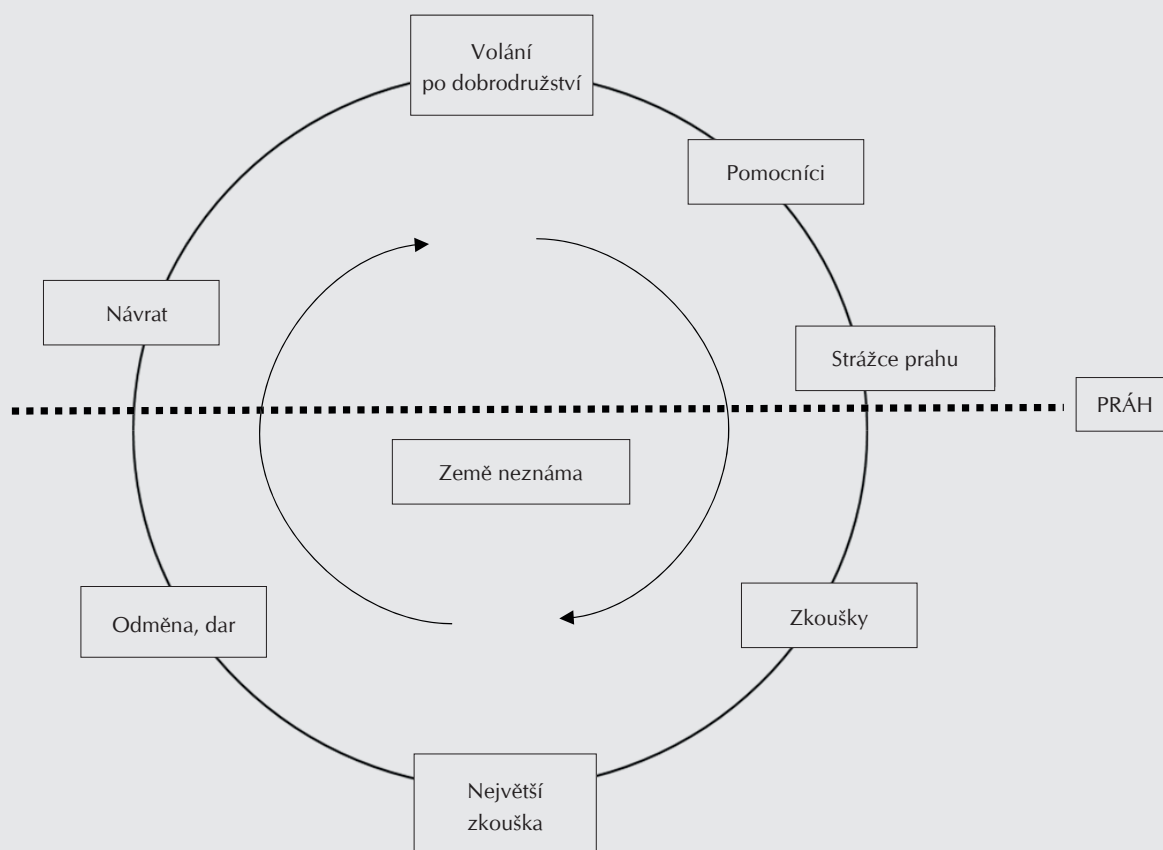
7.1 Význam příběhu v terapii a edukaci: Monomýtus

Již více než sto let se v psychologických kruzích drží názor, že mýty nám umožňují přístup do univerzálního imaginativního světa lidské bytosti, a tím i do vnitřních struktur lidské duše

(Rank, Richter & Lieberman, 2004). Komparativní mytolog Joseph Campbell proslul popsáním takzvaného monomýtu. Monomýtus je mytologickým vzorcem, který je společný všem mýtům napříč kulturami. Autor v něm definoval univerzální, archetypální a psychologicky podmíněné symbolické látky a motivy vlastní všem tradičním mytologiím, které zároveň rezonují se všemi lidmi (Allison & Goethals, 2016). Monomýtus v sobě nese archetyp rituálu transformace, procesu změny osobnosti nejen mytologických postav, ale člověka jako takového. John Weir Perry již v roce 1962 publikoval článek v žurnálu *Annals of the New York Academy of Sciences*, v němž popisuje detailní podobnost schizofrenních stavů s obrazy cest mytologických hrdinů a upozorňuje na možnost, že v některých případech je lepší nechat pacienta projít celým procesem rozpadu a následné obnovy. Zjednodušeně by se dalo říci, že pacient prochází cestou oddělení, iniciace a návratu, tak jako mytický hrdina, a potkává podobné obsahy a témata (Campbell, 1998). Podobnou strukturu popisují i Stanislav a Christina Grofovi (1999) při zážitcích psychospirituální krize.

Pro monomýtus se v praxi také užívá označení cesta hrdiny (*hero's journey*). Na počátku cesty hrdina postrádá důležitou vlastnost, jako je sebevědomí, pokora nebo vědomí svého opravdového životního poslání. Cesta hrdiny je tedy cestou k seberealizaci a transformaci (Smiths a Allison, 2014).

Pojďme se nyní blíže seznámit se strukturou monomýtu – cesty hrdiny.



Obrázek č. 4 – Monomýtus – cesta hrdiny, volně dle Campbella (2000, s. 221) a Rebillota (1993, s. 12)

Volání: Hrdina se vydává na cestu za dobrodružstvím na základě volání. Toto volání může mít podobu vnitřního hlasu nebo krize způsobené změnou vnějších okolností. Tak či tak, pokud hrdina vyslyší volání, musí opustit svou domovinu (obydlí, zámek), status quo a zanechat za sebou své staré já.

Pomocníci: Po cestě potkává takzvané pomocníky (lidi, zvířata, nadpřirozené bytosti), kteří mu nabízejí svou pomoc. Spoluprací s těmito kouzelnými bytostmi prokazuje svou odvahu a šikovnost. Učí se a posiluje své hrdinské vlastnosti a získává magický nástroj síly, který mu později pomůže v rozhodujících zkouškách.

Prah a jeho strážce: Přichází až k prahu, který hlídá stínová postava, s níž se musí hrdina utkat a jejíž atributy musí přijmout za své, aby mohl jít dál. V mýtech hrdina tuto sílu může porazit, nebo s ní vyjít po dobrém a živý vstupuje do království temnoty, nebo je protivníkem zabít a vstupuje do říše smrti.

Země neznáma a zkoušky: Za tímto prahem se rozprostírá země neznáma, místo, kde hrdina musí složit několik zkoušek a testů (úkoly, které jsou mu přiděleny). Potkává také nadpřirozené bytosti. Některé z nich ho ohrožují, jiné mu poskytují kouzelnou pomoc.

Největší zkouška: V nejhlubším bodě mytologického kruhu se dostává k nejtěžší zkoušce, která je spojena s jeho největším strachem (například souboj s drakem).

Odměna, dar: Jakmile úspěšně složí všechny zkoušky, získává za své hrdinské činy odměnu nebo dar, který si odnáší jako součást sebe sama a který je symbolem jeho nově nabyté identity (ve skutečnosti se jedná o expanzi vědomí, a tedy i bytí).

Návrat: Takto proměněn se vrací domů a zanechává zemi neznáma i magické síly s ní spojené za sebou, aby nabyté dobrodiní sdílel s ostatními.

Mnohé legendy vydělují nebo zvýrazňují jeden nebo dva typické prvky celého cyklu (motiv zkoušky, útěku, únosu nevěsty), jiné řadí do jedné série několik nezávislých cyklů (například Odysseia). Různé postavy nebo epizody mohou splývat, jednotlivé prvky se mohou zdvojit a objevovat se v mnoha podobách (Campbell, 2000). Příběhy zvenku judaisticko-křesťanského světa obsahují mnohem více odchylek od struktury klasického monomýtu (Allison & Goethals, 2016). Raný psychologický výzkum vyprávění příběhů (Bartlett, 1920) naznačuje, že předávání těchto příběhů je ovlivněno a přeměněno v důsledku sociálních, environmentálních a kulturních předsudků dané komunity. Nedávné výzkumy k tomu dodávají, že člověk sám je tvůrce významu a konstruování tohoto významu se vyvíjí v závislosti na kulturním kontextu (Bruner, 1990, 2003; Freeman 2004).

Ačkoli se mýty celého světa v mnohém liší, mají podobný psychologický vliv na čtenáře a posluchače (Allison & Goethals, 2014, 2016; Allison & Caire, 2015; Allison, Goethals & Kramer, 2017).

7.2 Příběhy, duše, psychosféra

Profesor psychologie z Univerzity v Richmondu Scott T. Allison se se svými spolupracovníky zabývá zkoumáním vlivu hrdinských příběhů na lidskou psychiku. Tento fenomén nazývají *Heroic Leadership Dynamic* (dále jen HLD). HLD jsou psychologické procesy tvořící základ pro rozvoj a udržování hrdinství. Hrdinstvím rozumíme hrdinovo chování pojící se s naplňováním životního poslání a dosažením nejvyššího cíle, tedy jednání směřující k seberealizaci (Rank,

Richter & Lieberman 2004; Smiths & Allison, 2014; Allison & Caire, 2015). Podstatou psychologických procesů, které jsou základem fenoménu HLD, je nasycení kognitivních a emočních potřeb člověka, výživa lidské mysli i ducha (Allison & Goethals, 2016). Slovo *dynamic* má poukazovat na interaktivitu tohoto systému nebo procesu v čase. Dynamika tohoto fenoménu je pohyb, který nás táhne k hrdinství a vítězům, pryč od prohrávajících (Allison & Goethals, 2014). HLD popisuje, jak mohou být naše základní potřeby propojeny s naší žízní po hrdinství a jak tyto potřeby vysvětlují, proč jsme vábeni hrdiny a co z nich můžeme vytěžit. Hrdinské příběhy evokují v posluchačích i vypravěčích hrdinství jako takové (Allison & Caire, 2015).

Hrdinské příběhy mají z psychologického hlediska dvě základní funkce – epistemickou a energizující (Allison & Goethals, 2014, 2016; Allison & Caire, 2015; Allison, Goethals & Kramer, 2017; Smiths & Allison, 2014).

Epistemická funkce hrdinských příběhů

Epistemické (poznávací) funkce rozvíjejí osobnost člověka pomocí poznání a moudrosti, kterou nám příběhy předávají (Allison & Goethals, 2016). Ukazují nám, že hrdinské příběhy jsou součástí nás samých (Allison & Caire, 2015). Příběhy hrdinovy cesty obsahují mentální konstrukty, které nám ukazují, jak může nebo by měl jedinec vést svůj život, jak se chovat v případech krizových situací atp. Rozvíjejí moudrost přinejmenším skrze tři oblasti: ukazují hluboké pravdy, osvětlují paradoxy a rozvíjí emoční inteligenci (Allison & Goethals, 2014, 2016).

1) **Hlubokými pravdami** o lidském životě rozumíme vědění o lidské přirozenosti a motivaci, nejen to obecně známé a základní, ale i ty, které jsou skryté a nezřetelné (Allison & Caire, 2015). Tyto pravdy jsou často v příbězích skryté v metaforách a symbolech (Campbell, 2000). Čtení těchto metafor a symbolů rozvíjí naši schopnost učení, protože všechno vědění je v podstatě zakořeněno v metaforických způsobech vnímání a myšlení (Leary, 1995). Přístup k těmto hlubokým pravdám získáváme skrze takzvaný hluboký čas, hluboké role a transracionální fenomén společně s fenoménem sebeobětování (Allison & Goethals, 2016).

a. Příběhy berou své čtenáře do **hlubokých časů** – „bylo nebylo“, „za dávných časů“, „za devatero horami a devatero řekami“, „žili šťastně až na věky“ atp. Tyto fráze se objevují v různých příbězích západního světa, Afriky, Blízkého východu i Asie (Allison & Goethals, 2016). Hluboký čas (*deep time*) je ten, který byl, je a bude, ve smyslu bezčasí a věčnosti (Allison & Caire, 2015). Příběhy odehrávající se v tomto časoprostoru referují o univerzální lidské zkušenosti.

b. **Hluboké role** jsou archetypální rodinné role, jako jsou otec, matka, dcera, syn, spirituální průvodce, materiální pomocník a transformační role (Moxnes & Moxnes, 2016). Jsou to sociální stereotypní zobrazení prastarých rodinných jednotek, které si projektujeme do ostatních (Allison & Caire, 2015). Ačkoliv se v hrdinských příbězích nevyskytují tyto rodinné role explicitně, studie dokazují, že si tyto archetypy do daných rolí projektujeme (Moxnes, 1999, 2016). Slovo *archetypální* poukazuje na široký pojem používaný jungiány, mytology i strukturálními antropology, který odkazuje na vnitřní praobrazy společné všem lidem v rámci kolektivního nevědomí. Tyto obrazy, jsou-li aktivovány, ovlivňují naše vztahy s ostatními lidmi a naše chování na základě obecných vzorců chování. Představují emočně nabitě, vrozené nebo časně získané role, kterých si nejsme plně vědomi a které na nás mají velký vliv (Moxnes, 2016). Archetypální role jsou konceptualizací lidské emocionality s vlivem na chování a spiritualitu člověka. Jako takové představu-

jí mentální formy naplněné prastarým emočním životem, které v interakci s prostředím předurčují jedince k automatickým myšlenkám, pocitům a chování (Moxnes & Moxnes, 2016). Tyto role jsou velmi dobře zřetelné například v pohádkách, kde můžeme nalézt sedm základních typů (Propp, 1968). Moxnes (2016) rozšiřuje tuto typologii na čtrnáct typů základních rolí v pozitivní a negativní konotaci (sloužící primárně dobru nebo zlu).

Tabulka č. 16 – Model hlubokých rolí ilustrovaný na příkladu postav evropských pohádek volně dle Moxnes (2016, s. 1525)

ROLE	Otec	Matka	Syn	Dcera	Spirituální průvodce	Materiální pomocník	Transformační role
Dobro	Bůh/Král	Královna	Korunní princ	Princezna	Moudrý člověk	Sluha	Vítěz, hrdina
Zlo	Đábel	Čarodějnice	Černá ovce	Děvka	Falešný prorok	Nevěrný sluha	Ztroskotanec, kašpar

c. Další důležitou složkou je téma **sebeobětování**. Sebeobětování je základní vlastností hrdiny a odlišuje hrdinství a altruismus (Franco, Blau & Zimbardo, 2011). Hrdina musí symbolicky odložit a obětovat své staré já nesoucí mladické priority (Rohr, 2011). Širší pojetí tématu sebeobětování a dalších podobných zkušeností se označuje jako **transracionální fenomén**, pod nímž se rozumí zkušenost, která odporuje a vzdoruje racionálnímu vysvětlení, například utrpení, mučednictví, sebeobětování, láska, životní poslání, mysteria, Božství, věčnost (Allison & Caire, 2015; Allison & Goethals, 2016). Téma této zkušenosti může být základním důvodem boje mezi dobrem a zlem. Můžeme se snažit mu porozumět pomocí konvenčních způsobů a hledání důvodů, ale nikdy neobsáhneme celou podstatu. Hrdinské příběhy nám umožňují odemknout tato tajemná témata v jiném kontextu (pomocí metafor a symbolů). Ukazují pravdy a životní vzorce, které naše limitovaná mysl těžko chápe i přes sebelepší logiku (Rohr, 2011).

2) **Osvětlování paradoxů** je další z epistemických funkcí hrdinských příběhů. Paradoxem rozumíme viditelně protichůdné tvrzení, které se však nakonec ukáže jako pravdivé (Allison & Caire, 2015). Tyto paradoxy nejsou vlastní jen hrdinům, ale všem lidským bytostem – všichni musíme čelit bolestným výzvám, které jsou nezbytné na naší cestě za osobním růstem. Mnoho lidí trpí těmito paradoxy, protože nerozpoznali jejich hodnotu. Příběhy umožňují uvidět tyto smysluplné životní pravdy v jiném světle (Allison & Goethals, 2014).

a. Prvním paradoxem je tvrzení, že cesta k úspěchu vede přes strádání. Tam, kde jsme si mysleli, že najdeme opovržení, můžeme nalézt boha (Allison & Goethals, 2014). Když hrdina jde dolů, je to jeho cesta vzestupu (Rohr, 2011). Tam, kde hrdina klopýtá, leží jeho poklad (Campbell, 2000). Toto tvrzení nás vede k tomu, abychom čelili našim největším strachům. Campbell (2000) také často využívá metaforu zabítí draka jako ukázkou toho, že konfrontace s našimi největšími strachy je nezbytná pro vykoupení. Pouze když hrdina posbírá všechnu svou kuráž a je schopen čelit všem výzvám, může vstoupit do dračí sluje, kde porazí demony, a transformace se dokončí.

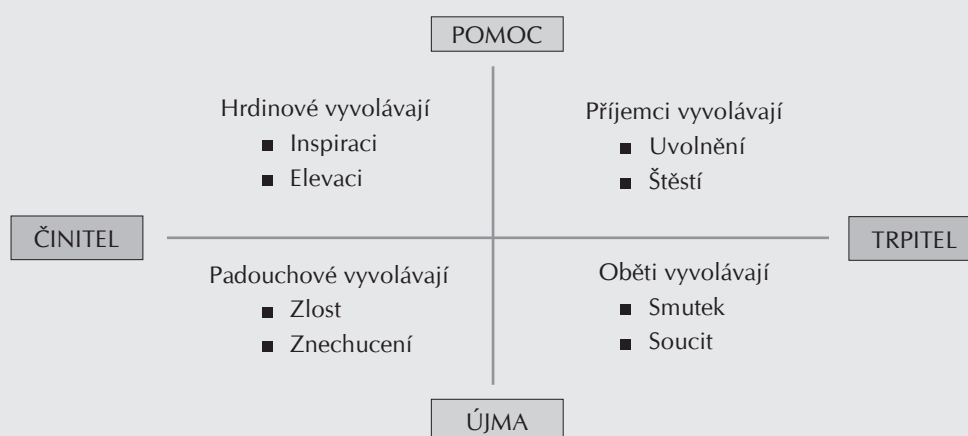
b. Druhý paradox navazuje na první. Tam, kde jsme si mysleli, že zabíjíme druhé, zabíjíme sebe (Allison & Goethals, 2014). Pokud zabíjíme draka, zabíjíme v podstatě své falešné nebo neúplné dřívější já a umožňujeme tak našemu pravému hrdinskému já povstat (Allison & Goethals, 2016).

c. Když si myslíme, že bychom měli odjet pryč, měli bychom ve skutečnosti jít k centru naší vlastní existence (Allison & Goethals, 2014). Třetím výrazným paradoxem hrdinské cesty je nezbytnost odchodu pro návrat k sobě samým. Odchod z komfortní zóny do neznámé temnoty je očekávaná a nezbytná součást hrdinství a lidského života obecně (Campbell, 1998). Tato pouť je jistou stezkou k růstu a transformaci a hrdinské příběhy nás učí, že ať už jsme hrdinové či nikoli, musíme opustit náš bezpečný známý svět, abychom našli své pravé já (Levinson, 1979).

d. Čtvrtý paradox navazuje a odporuje předchozímu tvrzení. Pokud si myslíme, že máme být sami, měli bychom být s celým světem. Cesta hrdiny totiž nekončí zabitím draka (Allison & Goethals, 2014). Hrdina se totiž musí vrátit do své původní domoviny, aby transformoval společnost v pozitivní slova smyslu (Campbell, 2000). Hrdina, který je osamělý na své cestě, se stává nedílnou součástí světa (Allison & Goethals, 2014).

3) Hrdinské příběhy rozvíjí **emoční inteligenci** (Allison & Goethals, 2016). Emoční inteligence se definuje jako schopnost identifikovat, využívat a zpracovávat emoce (Wharam, 2014). Mytické příběhy, především pohádky, umožňují člověku porozumět emočním zážitkům (Bettelheim, 2017). Hrdinové těchto příběhů jsou většinou vystaveni zážitkům temnoty, jako je setkání s čarodějnicí, zlé kletby, opuštění, zanedbání, zneužití nebo smrt. Již jen samotné naslouchání těmto příběhům rozvíjí vytváření strategií, jak čelit strachu a stresu. Bettelheim (2017) věří, že pokud jsou děti vystavovány těmto zážitkům skrze temné pohádkové příběhy, umožňuje jim to zpracovat matoucí emoce a rozvíjí se jejich emoční inteligence. Připravují se tak na výzvy dospělosti včetně tématu smyslu a údělu lidského života.

Grey a Wegner (2011) zkoumali, jaké emoce vyvolávají určité role v kontextu morálního konfliktu. Rozdělili role na činitele (*agents*) a trpitele (*patients*), kteří činí nebo přijímají pomoc (*help*) nebo újmu (*harm*). Dle jejich výzkumu evokují různé role (hrdinové, padouchové, příjemci a oběti) konkrétní emoční odezvy (viz obrázek 5: Role a evokované emoce).



Obrázek 5 – Role a evokované emoce, volně dle Gray, Wegner (2011, s. 259)

Emoce uvedené v obrázku mezi sebou různě interferují.

- Emoce v rámci jednoho kvadrantu dokáží posílit jedna druhou. Například padouch v nás vyvolává zlost, což zesiluje i pocit znechucení.
- Emoce v odlišných kvadrantech si vzájemně odporují. Prožitky jednotlivých kvadrantů jsou exkluzivní. Pro toho, kdo prožívá zlost a znechucení vůči nějaké osobě, může být velmi obtížné cítit vůči té samé osobě soucit a smutek. Opozitum je striktnější mezi rovinami činitele a trpitele než mezi rovinami pomoci a újmy.
- Emoce na straně činitele generují komplementárně trpitelské emoce a naopak. Potřebujeme obě roviny činitele i trpitele. Ti, kteří izolují činitelské emoce vůči někomu (například zlost), zvyšují trpitelské emoce vůči někomu jinému a naopak. Studie ukazují, že pochopení utrpení zvyšuje obviňování vůči tomu, kdo utrpení působí (Gray & Wegner, 2009).

Energizující funkce

Energizující funkcí rozumíme inspiraci a podporu našeho osobního růstu pomocí těchto příběhů. Hrdinské činy mohou evokovat unikátní emoční odezvu nazývanou jako elevace (Haidt, 2003). Když lidé zažívají elevaci, pociťují mix klidu, vřelosti a lásky, bázně, úcty a obdivu k morálně krásnému činu (Gray & Wegner, 2011). Tento pocit provází touha stát se lepším člověkem (Haidt, 2003; Allison & Goethals, 2016). Hrdinové, kteří čelí výzvě, jednají ve prospěch ostatních často s velkým osobním riskem, nás inspirují v rozvíjení altruismu a víře v dobro světa (Kinsella, Richie & Igou, 2015a, 2015b). Kinsella (2015a) rozlišuje tři hlavní psychologické funkce hrdiny: posilující, modelující morálku a ochrannou funkci. Přičemž první funkce se pojí s pocity štěstí a bezpečí, druhá nás učí altruismu a třetí dodává odvahu čelit výzvě.

Hrdinské příběhy nás mohou energizovat třemi způsoby: léčí naše psychické rány, podporují náš osobnostní růst, inspirují nás k akci a k vyzařování charismatu (Allison & Goethals, 2016).

1) Příběhy **léčí psychické rány** několika způsoby. První z nich je spojený s efektem storytellingu jako aktivity podporující vytváření komunity. Shromáždění se za účelem sdílení příběhů posiluje sociální vazby ve skupině. Tento pocit rodiny, skupiny nebo komunity je klíčový pro pocit životní spokojenosti (Aberson, Healy & Romero, 2016). Obsah hrdinských příběhů zároveň podporuje silný pocit sociální identity – pokud hrdina reprezentuje ty hodnoty, které jsou v komunitě nejvíce oceňované. Význam sdíleného světového názoru spočívá v tom, že výrazně léčí a podporuje sebevědomí jedince (Leary & Baumeister, 2000). Skupinový storytelling má charakter kvaziskupinové terapie, která zahrnuje sdílení příběhů za účelem překonání traumatických nebo úzkost vzbuzujících situací, a nese tedy i účinné faktory skupinové terapie (Allison & Goethals, 2016). Patří mezi ně dodávání naděje, sdílení emoční zkušenosti na základě univerzality, předávání informací, rozvoj sociálních dovedností v interpersonálním učení, napodobující chování, podpora sebevědomění, budování skupinové soudržnosti, katarze a rozvoj uvědomění smyslu života (Yalom & Leszcz, 2016; Allison & Goethals, 2016). Mnoho psychologů věří, že skupinová terapie těží z efektu vyprávění osobních příběhů strádání a triumfů (Allison & Caire, 2015).

2) Hrdinské příběhy **podporují osobnostní růst**. Hrdinské příběhy nám připomínají, že všichni jsme vývojově vybaveni dosáhnout našeho životního poslání během naší celoživotní cesty (Allison & Goethals, 2016). Tato cesta vede vždy od hladu po tom být milován ke schopnosti milovat druhé. Schopnost milovat předpokládá v první řadě sebelásku a sebeúctu (Fromm, 2010). To je vlastně sumariací procesu transformace hrdiny, kterou prochází na své cestě

(Allison & Goethals, 2016). Na počátku cesty (srov. kapitola č. 7.1 *Monomýtus*) chybí hrdinovi důležitá vlastnost, kterou získává a upevňuje v sobě samotnou cestou. Hrdinova cesta je tedy vždy cestou sebeobjevování a toto sebeobjevování je základem transformace a umožňuje hrdinovi následně sdílet svůj dar s komunitou. Toto dobrodružství je završením hrdinského jednání. Každý dobrý hrdina dělá více, než že si jen užívá svou cestu sebeobjevování. Dobrý hrdina využije svůj dar transformace, aby změnil svět k lepšímu (Allison & Caire, 2015). Vývoj člověka také vede od konstrukce ega a identity směrem ke štědrosti – když jsme štědrí, předáváme ostatním to, co bylo dáno nám. Transformace osobnosti pomocí tohoto vývoje nás vede ke štědrosti, jejímž vrcholem je integrita, jako nejvyšší stupeň vývoje lidské osobnosti (Erikson, 2015). Hrdina nakonec musí opustit způsoby přemýšlení zaměřené pouze na sebe sama, aby prošel opravdovou hrdinskou transformací vědomí (Campbell, 2000). Stadia morálního vývoje s prekonvenční, konvenční a postkonvenční morálkou také odpovídají tomuto vzorci (Gray & Wegner, 2011). Cesta osobnostního rozvoje příběhového hrdiny je v souladu s psychologickými teoriemi rozvoje a vývoje lidské osobnosti (Allison & Goethals, 2016). V neposlední řadě hraje významnou roli také naše víra, že hrdinova cesta je naší vlastní cestou k vykoupení a vzestupu. Pokud přijmeme tuto cestu, dostáváme sílu k překonání svých strachů a bolestí a získáváme mapu k pozoruhodné transformaci sebe samých (Allison & Caire, 2015).

- 3) Hrdinské příběhy nás **inspirují**. Klasický mytický hrdina je na počátku smolař, vydědělec nebo obyčejný člověk, který je povolán na cestu plnou neočekávaných výzev. Výzkum (Allison & Goethals, 2014, 2016) ukazuje, že se s těmito smolaři identifikujeme, fandíme jim a hodnotíme je jako vysoce inspirující, pokud je jejich cesta završená triumfem. Úspěch takové hrdinské cesty vyžaduje odvahu a odolnost (resilienci), což jsou dva z nejpodstatnějších rysů hrdiny, které nás inspirují (Allison & Caire, 2015). Mezi základní vlastnosti hrdiny dále patří: chytrost, síla, charisma, spolehlivost, nesobeckost, dobrosrdečnost a inspirativnost, přičemž právě poslední jmenovaná vlastnost je považována za nejdůležitější (Allison & Goethals, 2016). Hrdinské příběhy nám ukazují, že problémy a nezdary v životě máme přijímat, a ne se jim vyhýbat. Učí nás uvidět v těchto překážkách jejich pozitivní hodnotu (Campbell, 1998). Každý lidský život zrcadlí klasickou cestu hrdiny a hrdinovo velké dobrodružství i s jeho bolestivými částmi, může být zdrojem inspirace pro překonávání malých i velkých výzev našeho života. Zážitky vzestupů a pádů jsou propojené, ba co víc, bez pádu nemůže být vzestup. Tento fakt nás povzbuzuje a posiluje naši víru, že hlavním smyslem nepřízně osudu je transformace našeho života způsobem, který si ani nedokážeme představit (Allison & Caire, 2015).

Hrdinské příběhy jsou nástroje, které mohou nastartovat proces změny sebe sama (Allison & Goethals, 2016). Učí nás a vedou nás na cestě sebeobjevování, léčení a osobnostního růstu (Allison & Caire, 2015). Vyprávění osobního příběhu může tvarovat trajektorii naší životní dráhy a udržovat subjektivní pocit životní spokojenosti (McAdams, 2014). Hrdinské příběhy tak mohou být nástrojem, který umožní hlavnímu protagonistovi zažít vůdčí roli a transformovat svůj příběh tak, aby z něj mohl sytit své kognitivní a emoční potřeby on i ti, kteří ho následují (Frimer, Shaffer & Oakes, 2014).

Archetyp hrdinství a jeho potenciál pro praxi

V předchozí části jsme poukázali na některé podstatné aspekty psychologického významu mýtů. Z výše uvedeného vyplývá, že mytické příběhy mohou evokovat hrdinství. Hrdinstvím rozumí-

me směřování našeho života k seberealizaci a sebetranscendenci (srov. Allison & Caire, 2015). Skrze hrdinské příběhy můžeme nasytit své kognitivní a emoční potřeby, stejně tak jako potřebu moudrosti, smyslu, naděje, inspirace a osobnostního rozvoje. Příběhy hrdinů jsou vysoce efektivní možnost, jak předat komplexní pravdu a rozvíjet lidské bytosti v oblasti emocí i chování (Allison & Goethals, 2016).

Hrdinské příběhy jsou obsahem většiny mýtů. Rituály, ceremonie a práce se symboly nám umožňují se dotknout mytických obrazů i obsahů. Původní cíl mýtů i rituálů bylo léčení skrze návrat k prapodstatě života. Tohoto efektu můžeme dosáhnout i dnes skrze identifikaci účastníka rituálu s mytickým hrdinou (Dillon, 2010). Kde a jakým způsobem se mýty a rituály mohou využívat v moderní době? Kromě umělecké branže můžeme jeho využití nalézt i v oborech využívajících cíleně jeho psychologický potenciál. Cílem této kapitoly není komplexní přehled, ale pouze nástin možných využití těchto fenoménů napříč obory souvisejícími s pomáhajícími profesemi.

Edukační a terapeutický potenciál

Silné argumenty pro využití terapeutického potenciálu mýtů a rituálů předkládají ve svých pracích Jung, Eliade, Hillman, May a další.

Například May (1991, in Dillon, 2010) hovoří o tom, že absence mýtů a rituálů v moderním životě způsobuje pocit vykořenění a sociálního odcizení, zoufalství, úzkostnost, depersonalizaci, nemorálnost a nihilismus a depresi.

Eliade (1959, in Dillon, 2010) poukazuje na využití rituálů k transformaci a znovuoživení našeho prožívání. Rituál nám umožňuje vstoupit do posvátného časoprostoru, který se nám jeví jako reálný, mocný a plný života. Naproti tomu profánní svět je v tu chvíli jakoby vzdálený od života, reality a opravdového bytí. Čím vzdálenější jsme ve svém běžném životě od posvátného časoprostoru, tím více trpíme. Posláním mýtu, rituálů a symbolů je pomoci jednotlivci vrátit se k posvátnému časoprostoru a dovolit mu plně se účastnit této reality, tedy cítit se nasycen mocí a silou a naplněn životem.

Jung, Hillman a další (in Dillon, 2010) tvrdí, že moderní psychologie vznikla proto, aby zaplnila prázdné místo po mýtech a myticko-poetickém vědomí v duši moderního člověka. Jungiánské perspektivy lze využít k obhajobě využití konceptu monomýtu jako mapy k psychologickému léčení a zároveň jako cesty ke komplexnímu vývoji ega (Hartman & Zimberoff, 2009). Pokud monomýtus odpovídá psychodynamickým modelům a technikám, je možno ho využívat i v jiných přístupech (Lawson, 2005).

Většina z moderních prací zabývajících se charakterizací mýtů referuje o tom, že mýty odhalují primární obsahy hlubokých rovin lidské duše. Veškeré moderní přístupy zabývající se procesy v lidské psyché tedy vycházejí z mytických základů. Z toho vyplývá, že pokud chceme porozumět lidské duši a mysli a léčit je, musíme do své práce zahrnout i mytické a symbolické obsahy (Dillon, 2010).

Dillon (2010) tvrdí, že využití fenoménů popsaných v monomýtu můžeme najít i v psychotherapeutických směrech, které se primárně k mytickým odkazům nehlásí. Tyto prvky můžeme nalézt v Rogersovské terapii, kognitivně-behaviorální terapii nebo v gestalt terapii.

Dybicz (2012) ilustruje na případových studiích aplikovatelnost jednotlivých kroků hrdinovy cesty v praxi narativní terapie (srov. Robertson, 2015) a diskutuje jejich využitelnost také v terapii zaměřené na řešení. Zároveň popisuje aplikovatelnost i v přístupu zaměřeném na posilování silných stránek (strength perspective), který je hojně využíván v sociální práci.

V terapeutické praxi je platforma cesty hrdiny využívána napříč různými přístupy a směry. Například v léčbě posttraumatické stresové poruchy se využívají prvky ritualizace hrdinovy cesty (O'Donnell, 2015). Využití konceptu monomýtu jako mapy v konfrontaci s životními výzvami je možné i v kontextu rozvoje vztahů (Robertson, 2015). Terapeutický potenciál cesty hrdiny jako přechodového rituálu se využívá také v práci s rizikovou mládeží (Stephenson, 2012). Monomýtus je také hojně využíván v poradenské praxi zaměřené na rozvoj osobnosti (Hartman & Zimberoff, 2009; Lawson, 2005; Robertson, 2015).

7.3 Metoda cesty hrdiny od Paula Rebillota

Cesta hrdiny od Paula Rebillota je ucelený koncept propojující svět divadla, terapie a mytologie. Umožňuje účastníkovi projít si procesem změny v bezpečném rituálním prostředí (Rebillot, 1999). Jedná se o skupinový proces, který vedou proškolení facilitátoři. Může být rozdělený do cyklu na sebe navazujících seminářů například v průběhu jednoho měsíce nebo jako tří-, pěti- či sedmidenní kurz.

Paul Rebillot se narodil roku 1931 v Detroitu. Vystudoval filozofii a divadelní umění a ve své tvorbě byl ovlivněn také japonským kabuki a no divadlem (strávil dva roky vojenské služby v Japonsku). Jednoho večera, právě když stál v hlavní roli na podiu svého divadla před tisíci diváky, uslyšel ve svém nitru hlas, který se ho zeptal: „Je tohle opravdu to, co chceš dělat se svým životem?“ Tehdy svou roli dohrál až do konce, ale otázky po smyslu jeho života ho od té doby nepřestávaly provázet. Tato zkušenost mu odstartovala existenciální a později psychospirituální krizi, díky které došel k pochopení potenciálu divadla jako nositele ozdravné, rituální, magické a duchovní síly (Grof & Grof, 1999). Odešel do *Esalenského institutu v Big Sur*, kde se stal oddaným žákem Fritze Perlse, zakladatele gestalt terapie, a kde se také setkal s Josephem Campbellem, americkým antropologem, religionistou a filozofem. Všechny tyto aspekty daly vzniknout ucelené metodě cesty hrdiny (*Hero's journey*), kterou sám Rebillot nazývá jako ritualizaci mystéria (Rebillot, 1999).

Podobu tohoto mystéria, neboli obřadu zasvěcení, ztvárňují různým způsobem mýty celého světa. Rebillot v koncipování své metody využil zmíněný monomýtus, principy gestalt terapie a další expresivní přístupy.

Vzorec monomýtu je v metodě cesty hrdiny využíván jako platforma pro individuální zážitky a témata, která si přináší každý účastník sám (respektive se mu postupně objevují během imaginací a dalších cvičení). Účastník objevuje svůj vlastní aktuální a individualizovaný archetyp hrdiny, posiluje (za pomoci skupiny i svého vlastního úsilí) své kýžené hrdinské vlastnosti a vydává se za svým voláním (symbolickou ztvárněnou potřebou změny). Prozkoumává také svou stínovou postavu, Rebillotem nazvanou jako démon resistance. Je to ta síla, která ho drží zpátky (komplex jeho nejsilnějších obranných mechanismů), která brání změně a pochybuje o hrdinovi a jeho schopnosti jít za svým cílem (voláním). Aby mohl účastník postoupit v procesu dále, překročit práh všednodenních zkušeností a vstoupit do světa mystéria, musí nalézt dohodu mezi hrdinskou a démonickou částí sebe sama. Již samotná integrace těchto polarit je významným pomocníkem a zdrojem v holistickém spirituálním rozvoji osobnosti (Humphrey, 2015). V zemi neznáma se účastník pomocí různých cvičení setkává s velkým množstvím symbolických obsahů psýché a staví se tváří v tvář svému největšímu strachu. Tato expozice umožňuje v bezpečném

prostředí odžití často potlačených zaplavujících emocí a jejich zpracování. Po katarzním zážitku přichází fáze integrační, kdy účastník jako hrdina opouští tento magický prostor a svou zkušenost v podobě symbolického daru implementuje do každodenního života. Bezpečný start, integraci zážitků v průběhu i návrat a přesah do běžné reality je zajištěn speciální pohybovou meditací nazvanou *Fool's dance*²⁴ (bláznův tanec). Touto meditací celá cesta začíná a participant si při ní mapuje svůj každodenní život (domov, vztahy s milovanými, práci a obraz sebe sama), postupně do ní zapracovává jednotlivé kroky cesty hrdiny, aby nakonec mohl svůj každodenní život a jednotlivé výše zmíněné oblasti vidět a zažít v jiném světle právě prožitých zkušeností (Weule & Weule, 2015; Rebillot & Kay 1993; Rebillot, 1999).

Metody, techniky a principy využívané v tréninku cesty hrdiny

V celém procesu se využívá kombinace metod, technik a prvků z oblasti paradiadelních systémů a arteterapie v širším slova smyslu, jako je například meditace, práce s tělem, tanec, malování, imaginace, hudba, rituály a starodávné i moderní vědění o léčení (Weule & Weule, 2015). Využití zmíněných atributů lze rozdělit na sedm úrovní:

1) Rituální rovina

Rituál je využíván jako (spirituální) orámování či ohraničení procesu. Tento rámec je posilován rituálem Vestálu²⁵, zpíváním manter, súfijskou meditací čtyř směrů nebo jinými činnostmi, které se pravidelně opakují ve všech dnech cesty hrdiny (Rebillot & Kay, 1993). V případě, kdy vstupujeme do neznámého prostoru, kde jsme konfrontováni s úkoly, které jsou pro nás nové a náročné, umožňuje nám rituál zmobilizovat nemateriální zdroje jako podporu pro splnění úkolů. Zároveň nese celý proces cesty hrdiny potenciál přechodového (iniciačního) rituálu (Weule & Weule, 2015).

METODY: Kreativní tvoření a rozvíjení rituálů (komunitních, skupinových, individuálních). Využití symbolů a symbolického jednání.

2) Mytologická rovina

Rebillot a Kay (1993) ji zahrnují do roviny dramatické (*dramatic level*). Tato úroveň je reprezentována mytologickým příběhem hrdiny. Zároveň se zde začíná na podkladě monomytu rozvíjet osobní cesta hrdiny účastníka, která může nabývat tisíce podob (Weule & Weule, 2015).

METODY: Pohádky a mýty jako analogie, metafora, storytelling.

.....
24 Fool's dance (bláznův tanec) je specifická pohybová meditace, která umožňuje účastníkům skrze rekapitulaci příběhu a řízenou imaginaci fyzicky překročit práh z rituální do dramatické úrovně (Rebillot, 1993). Každý důležitý krok procesu je touto technikou ztělesněn (vytvořením sochy např. Hrdiny, Průvodce, Démona rezistence atp.) a zapracován do celkového příběhu. Opakovaně se tato technika používá mezi jednotlivými fázemi, a umožňuje tak integrovat všechny důležité kroky a současně evaluovat proces.

25 Rituál Vestálu je každodenní zapalování svíce, která je umístěna ve středu kruhu. Tato svíce má symbolizovat, že ve středu kruhu (i v nás) je světlo, ne žádný guru nebo dogma. Proto jsou i průvodci a facilitátoři cesty hrdiny součástí kruhu. Vestálem může být kdokoli z kruhu. Každý den zapaluje svíci jiný člověk. Stanovený Vestál (ten kdo zapaluje, tzv. light keeper) se stará o to, aby svíce hořela (bezpečně) celý den. Přes noc si rozmyslí, komu předá svou roli, a druhý den ráno dochází k předání role Vestála. Původní Vestál může veřejně nebo soukromě zdůvodnit svou volbu, anebo si ji nechat pro sebe. Předání role je součástí celého rituálu.

3) Dramatická rovina

Vše, co je v příběhu důležité, je pozváno „na scénu“. Tato rovina nám umožňuje uzřít a uslyšet náš osobní příběh na podkladě větších příběhů, projít skrze rituální a mytologickou úroveň a sdělit ho ostatním (Rebillot & Kay 1993; Weule & Weule, 2015).

METODY: práce s tělem, tanec a pohyb, divadelní metody, rolová hra, Fool's dance.

4) Biografická rovina

Jsou naše individuální psychické obsahy, které vyvěrají z našeho osobního příběhu (Rebillot & Kay, 1993). Tato úroveň vypráví osobní cestu účastníka, po které kráčí. Začíná v současné situaci a chvíli, obsahuje všechny jeho zkušenosti a vize a zároveň se prolíná a ovlivňuje s ostatními úrovněmi (Weule & Weule, 2015).

METODY: Gestalt metody, imaginace, vizualizace a jejich překlady do řeči, malby a řeči těla, holotropní dýchání.

5) Kognitivní úroveň

Rebillot a Kay (1993) ji zužují jen na didaktickou rovinu, do níž zahrnují teoretická vysvětlení procesu průvodcem. Ten se snaží ze své pozice vysvětlit a ujasnit, o co jde, aby předešel mystifikaci účastníků. Naproti tomu Weule a Weule (2015) zdůrazňují na této rovině spolupráci personálu a účastníků při práci na vysvětleních, tvorbě mentálních konstruktů a konceptů uchopení reality, ze kterých vychází dané jednání a prožívání. Označují tuto úroveň jako kognitivní a považují ji za důležitou, protože poskytuje takzvanou „potravu pro mysl“.

METODY: Metody pracující s kreativitou a intuicí, kreativní rozvoj teorií.

6) Rovina sociální skupiny

Tuto rovinu přidali Weule a Weule (2015) navíc oproti původnímu konceptu Rebillota. Zdůrazňují v ní roli skupiny tady a teď, která poskytuje rámec a důležité prostředí k prožívání osobních příběhů cesty hrdiny. Toto prostředí může být jak podporující, tak překážející v individuálním procesu a je velmi úzce spojeno s praktickou úrovní.

METODY: Zkušenosti z tréninku skupinové dynamiky zaměřené na podporu tvorby skupin, pravidla skupiny.

7) Praktická rovina

Znamená koordinaci procesu s ohledem na každodenní život či s ohledem na přirozené prostředí, ve kterém se účastníci vyskytují a kde mohou zkušenosti z procesu aplikovat do praxe (Rebillot & Kay, 1993). Zároveň je to vše tady a teď, co se vyskytuje v procesu a zahrnuje vše, co je nezbytné pro hladký průběh: setting, strukturování času a prostoru, materiální pomůcky, schůzky personálu, krizovou intervenci, zachycování podnětů k rozpracování a mnoho dalšího (Weule & Weule, 2015).

Využití rozličných přístupů, postupů, metod a technik na základě struktury monomýtu umožňuje participantovi tvořit všemi dostupnými způsoby svůj vlastní hrdinský příběh a cestu hrdiny si tak zažít na vlastní kůži.

Využití rozličných přístupů, postupů, metod a technik na základě struktury monomýtu umožňuje participantovi tvořit všemi dostupnými způsoby svůj vlastní hrdinský příběh a cestu hrdiny si tak zažít na vlastní kůži. Kromě obecných benefitů, kterými monomýtus ovlivňuje lidskou psyché, přináší metoda cesty hrdiny od Paula Rebillota přínos plynoucí ze sebezkušenostního procesu. Koncepce monomýtu se využívá jako procesový rámec, který umožňuje participantům tohoto procesu dosáhnout hlubší úrovně seberozvoje a sebepoznání, potažmo déletrvající změny (Murray, 2009). V procesu se kromě kognitivní složky využívá více úrovní práce, a tím se i dotýká více složek lidské bytosti. Účastník si tak zažije a naučí se, že je schopen měnit sebe a své okolí a k dosažení kýžené změny umí využít mnoho zdrojů (Weule, 2017). Zároveň má tato metoda formát kvaziterapeutické skupiny se všemi jejími benefity (srov. kap. 7.2. *Energizující funkce*), ve které se cíleně podporuje seberozvojový a sebepoznávací proces účastníka skrze níže uvedené **principy** (Weule & Weule, 2015):

- 1) Balancování rozporů skrze humor a odlehčení umožňuje účastníkovi projít i náročnými fázemi cesty (viz překonání zkoušek a paradoxů v zemi neznáma).
- 2) Jasná definice zodpovědnosti – facilitátoři jsou pouze průvodci procesem, ne svrchovanou autoritou. Zodpovědnost za sebe má účastník. S tímto krokem souvisí definování pravidel, která jsou nastavená a závazná od začátku pro všechny účastníky včetně facilitátorů.
- 3) Důvěra v seberegulační mechanismy – tento princip úzce souvisí s předchozím. Pokud účastník cítí, že už je toho na něho moc, říká „STOP“ a toto jeho rozhodnutí je respektováno.
- 4) Pracuje se s cyklem základních emocí jako se specifickým nástrojem orientace v procesu.

Během tréninku účastník projde svým vlastním **individualizovaným procesem inovace a transformace** pomocí těchto kroků (Weule, 2017):

- 1) Objeví impuls změny a jeho prezentace.
- 2) Uvědomí si resistenci, která mu v tom brání.
- 3) Vyjádří konflikt těchto dvou protichůdných sil a najde rozhodnutí změnu skutečně udělat.
- 4) Vstupuje do neznámého prostoru (nový stav po změně) a zdolává zkoušky.
- 5) Rozpoznává dar, který mu celý proces přinesl, a integruje ho do běžného života.

Možnosti indikace

Mittermair a Singer (2008) zkoumali vliv metody cesty hrdiny od Paula Rebillota na zvýšení smyslu pro soudržnost (SOC). Vysoké hodnoty smyslu pro soudržnost obecně vyjadřují tendenci jedince udržovat si a rozvíjet aktivní zdraví (Pelcák, 2008). Bylo zjištěno, že metoda cesty hrdiny má silnější efekt na zvýšení smyslu pro soudržnost než dosud používané ambulantní psychosomatické léčení. Proto autoři navrhuji tuto metodu využít jako (Mittermair a Singer, 2008):

- prevenci ochrany zdraví, zvláště v náročných povoláních (například pomáhající profese),
- jako všeobecně zdravotně profylaktické opatření,
- jako léčebnou terapii u lidí s drogovou závislostí,
- jako ambulantní psychoterapeutické a psychosomatické léčení,
- jako doplňkovou podpůrnou terapii,
- jako metodu zážitkové pedagogiky.

Závěr

Vzorec monomýtu, tedy cesty hrdiny, můžeme spatřit v příběhu o věčně volajícím úkolu v domácnosti nebo v práci, který pro nedostatek času, chuti, energie pořád odkládáme, a tím se v nás zvyšuje napětí a nepohodlí. Když se však rozhodneme něco s tím udělat, časoprostor si „vytvoříme“, energii podpoříme něčím příjemným a na danou věc se víceméně s chutí vrhneme, můžeme zažívat slastný pocit z toho, že jsme o krůček blíže ke svému cíli. Už jen tento krok nás mění, mění naši perspektivu, protože vidíme, že jsme dostatečně schopní, ochotní a odvážní pro to ho udělat. A pokud jsme schopní a ochotní udělat ho v této oblasti/úkolu, můžeme to zkoušet i v jiných, dalších, jednodušších nebo složitějších výzvách. Postupně se tak upevňuje a rodí naše nové chápání sebe sama jako schopnějšího, ochotnějšího, odvážnějšího a kompetentnějšího člověka. Ve smyslu filozofickém tak podporujeme a naplňujeme eudaimonickou složku štěstí.

Text poukázal na důležitost příběhu a archetypů z něj vyplývajících na rozvoj duševního potenciálu jedince. Zároveň byla představena metoda, která pracuje s významným činitelem všech příběhů – fenoménem hrdinství. Původně byla tato metoda cesty hrdiny vyvinuta jako edukační nástroj pro personál psychiatrických nemocnic a dnes se využívá pro široké spektrum lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Věříme, že i na poli práce pedagogů a expresivních terapeutů najde své místo.

Resumé

Publikace s názvem Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory má za cíl inspirovat pedagogy (nejen) v rámci ZUŠ k využívání metod a principů expresivních terapií v divadelní tvorbě s žáky. Dále je na základě výzkumů pojednáno o specifickém divadle jako o uměleckém přístupu, který právě skrze divadelní tvorbu herců s postižením zkvalitňuje a rozšiřuje divadelní umění jako takové. Publikace se dále zabývá skazkoterapií, tedy přístupem, který využívá pohádkové metaforu v rámci léčby a ukazuje tak možnosti jejich využití ve výuce na základních uměleckých školách. Se stejným záměrem je pojednáno o fenoménu příběhu v souvislosti s uměním a poznáním. Publikace se také zaměřuje na specifika vzdělávání žáků s PAS a syndromem ADHD a na naplňování základních psychických potřeb.

Anotación

La publicación *Los planeamientos de Teatroterapia y Terapia de cuentos en los ámbitos teatro-literarios* pretende inspirar a los educadores (los pedagogos de las Primeras Escuelas de las Artes y otros) en uso de los métodos y principios de las terapias expresivas en creación teatral con sus alumnos. Además, basando en las investigaciones la publicación presenta el teatro específico como planteamiento artístico que, a través de creación teatral de actores con discapacidades, mejora y extiende el arte teatral en general. También la publicación considera terapia de cuentos, un planteamiento que usa las metáforas en ámbito de tratamiento y presenta las posibilidades de su uso en la enseñanza en las Primeras Escuelas de las Artes. Con igual intención trata del fenómeno de los cuentos in relación al arte y a la educación. La publicación también enfoca a las particularidades de educación de los alumnos con trastorno de espectro autista (TEA) y trastorno ADHD, y concentra al cumplimiento de sus necesidades psicológicas primarias.

Summary

The publication *Theatrotherapeutical and Skazkotherapeutical approaches in literary-theatrical fields* aims to inspire lecturers (pedagogues of Primary Schools of Arts and others) to apply methods and principles of expressive therapies in theatrical work with their pupils. Furthermore, basing on elected researches it presents specific theatre as an artistic approach which, through theatrical work disabled actors, enhances and widens theatrical art in general. The publication explores skaskotherapy, an approach that uses fairy-tale like metaphors in terms of treatment, and shows possibilities of this approach in practice in Primary Schools of Art. With the same intention it ponders the phenomenon of tales in relation with art and learning. The publication also focuses on specifics in educating pupils with ASD, ADHD syndrome and fulfilling their primary psychological needs.

Použitá literatura

- Aberson, Ch. L., Healy, M., & Romero, V. (2016). Ingroup Bias and Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 157–173. DOI: 10.1207/S15327957PSPR0402_04. ISSN 1088-8683. Dostupné z: http://journals.sagepub.com/doi/10.1207/S15327957PSPR0402_04
- Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2014). Now he belongs to ages: The heroic leadership dynamic and deep narratives of greatness. *Conceptions of leadership: enduring ideas and emerging insights*. New York, NY: Palgrave Macmillan, s. 167–183.
- Allison, S. T., & Goethals, G. R. (2016). Hero Worship: The Elevation of the Human Spirit. *Journal for the Theory of Social Behaviour* [online]. 46(2), 187–210 [cit. 2018-02-23]. ISSN 00218308. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=115831911&authtype=shib&lang=cs&site=eds-live&authtype=shib&custid=s7108593>
- Drapela, J. V. (2008). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Dostojevskij, M. F. (1930). *Běsy*. Praha: Melantrich.
- Franz, M. L. (2008). *Animus a anima v pohádkách*. Brno: Emitos.
- Gronemeyer, A. (2004). *Divadlo*. Brno: Computer Press.
- Allison, S. T., Goethals, G. R., & Kramer, R. M. (2017). *Handbook of heroism and heroic leadership*. New York.
- Allison, S. T. a Caire, A. (2015). Heroism and mental health. Friedman, H. S. *Encyclopedia of mental health*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, s. 315–318.
- Bartlett, F. C. (1920). Some Experiments on the Reproduction of Folk-Stories. *Folklore*, 31(1), 30–47. DOI: 10.1080/0015587X.1920.9719123. ISSN 0015-587x. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0015587X.1920.9719123>
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 06-740-0360-8.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press.
- Campbell, J. (1998). *Mýty*. Praha: Pragma.
- Campbell, J. (2000). *Tisíc tváří hrdiny: archetyp hrdiny v proměnách věků*. Praha: Portál.
- Dillon, J. J. (2010). The Primal Vision: The Psychological Effects of Creation Myth. *Journal of Humanistic Psychology*, 50(4), 495–513. DOI: 10.1177/0022167810369382. ISSN 0022-1678. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167810369382>
- Dybicz, P. (2012). The Hero(ine) on a Journey: A Postmodern Conceptual Framework for Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 48(2), 267–283. DOI: 10.5175/JSWE.2012.201000057.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál.
- Erickson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Franco, Z. E., Blau, K., & Zimbardo, P. G. (2011). Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology*, 15(2), 99–113. DOI: 10.1037/a0022672. ISSN 1939-1552. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0022672>
- Finková, D. (2013). *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Frimer, J. A., Schaefer, N. K., & Oakes, H. (2014). Moral actor, selfish agent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 790–802. DOI: 10.1037/a0036040. ISSN 1939-1315. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0036040>
- Fromm, E. (2010). *Umění milovat*. V Českém klubu 6. vyd. Praha: Český klub.

- Gray, K., & Wegner, D. M. (2009). Blaming God for Our Pain: Human Suffering and the Divine Mind. *Personality and Social Psychology Review*, 14(1), 7–16. DOI: 10.1177/1088868309350299. ISSN 1088-8683. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868309350299>.
- Gray, K., & Wegner, D. M. (2011). Dimensions of Moral Emotions. *Emotion Review*, 3(3), 258–260. DOI: 10.1177/1754073911402388. ISSN 1754-0739. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073911402388>
- Grof, S., & Grof, Ch. (1999). *Krise duchovního vývoje: když se osobní transformace promění v krizi*. Praha: Chvojko nakladatelství.
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association, s. 275–289. DOI: 10.1037/10594-012. Dostupné z: <http://content.apa.org/books/10594-012>
- Hartman, D., & Zimberoff, D. (2009). The Hero's Journey of Self-transformation: Models of Higher Development from Mythology. *Journal of Heart-Centered Therapies*, 12(2), 3–93.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry*. Praha: Portál.
- Humphrey, C. (2015). Shadows Along the Spiritual Pathway. *Journal of Religion and Health*, 54(6), 2376–2388. DOI: 10.1007/s10943-015-0037-2. ISSN 0022-4197. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10943-015-0037-2>
- Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada Publishing.
- Kratochvíl, S. (2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Kinsella, E. L., Ritchie, T. D., & Igou, E. R. (2015a). Zeroing in on heroes: A prototype analysis of hero features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(1), 114–127. DOI: 10.1037/a0038463. ISSN 1939-1315. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0038463>
- Kinsella, E. L.; Ritchie, T. D. a Igou, E. R. (2015b.). Lay perspectives on the social and psychological functions of heroes. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00130. ISSN 1664-1078. Dostupné z: <http://journal.frontiersin.org/Article/10.3389/fpsyg.2015.00130/abstract>
- Lawson, G. (2005). The Hero's Journey as a Developmental Metaphor in Counseling. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 134–144. DOI: 10.1002/j.2164-490X.2005.tb00026.x. ISSN 19310293. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1002/j.2164-490X.2005.tb00026.x>
- Leary, D. E. (1995). *Metaphors in the history of psychology*. New ed. New York: Cambridge University Press.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology Volume 32*. Elsevier, 2000, 2000 (vol. 32), 1–62. *Advances in Experimental Social Psychology*. DOI: 10.1016/S0065-2601(00)80003-9. ISBN 9780120152322. Dostupné také z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0065260100800039>
- Levinson, D. J. (1979). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- McAdams, D. P. (2014). Leaders and Their Life Stories. *Conceptions of Leadership*. New York: Palgrave Macmillan, s. 147–165. DOI: 10.1057/9781137472038.0014. ISBN 9781137472038. Dostupné z: <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9781137472038.0014>
- Lištiaková, I., Valenta, M. (2015). *Evaluce v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lovecraft, H. P. (1998). *Bezejmenné město*. Praha: Aurora.
- Lukavský, R. (1978). *Stanislavského metoda herecké práce*. Praha: SPN.
- Machková, E. (1990). *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. Praha: Středočeské kulturní středisko.
- Majzlanová, K. (1999). *Dramatoterapia*. Bratislava: Humanitas.
- Martinec, V. (2003). *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: IPOS.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Mackewn, J. (2004). *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál.

- Maupassant, G. (1971). *Strach*. Praha: Lidové nakladatelství.
- Mittermair, F., & Singer, S. (2008). Veränderung von beschwerdedruck, kohärenzsinn und depressivität nach dem gestaltpädagogischen seminar ‚Die Heldenreise‘: Eine prospektive interventionsstudie. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie* [online], 19(2), 62–69 [cit. 2018-03-29]. DOI: 10.1026/0933-6885.19.2.62. ISSN 09336885. Dostupné z: <https://doi.org/10.1026/0933-6885.19.2.62>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Moxnes, P. & Moxnes, A. (2016). Are We Sucked into Fairy Tale Roles? Role Archetypes in Imagination and Organization. *Organization Studies*, 37(10), 1519–1539. DOI: 10.1177/0170840616634135. ISSN 0170-8406. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840616634135>
- Moxnes, P. (1999). Understanding roles: A psychodynamic model for role differentiation in groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(2), 99–113. DOI: 10.1037/1089-2699.3.2.99. ISSN 1089-2699. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/1089-2699.3.2.99>
- Moxnes, P. (2016). Deep Roles: Twelve Primordial Roles of Mind and Organization. *Human Relations*. 52(11), 1427–1444. DOI: 10.1177/001872679905201104. ISSN 0018-7267. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872679905201104>
- Müller, O. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.
- Müller, O. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: VUP.
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Oaklander, V. (2010). *Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštep.
- O'Donnell, K. (2015). Help for Heroes: PTSD, Warrior Recovery, and the Liturgy. *Journal of Religion and Health*, 54(6), 2389-2397. DOI: 10.1007/s10943-015-0034-5. ISSN 0022-4197. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10943-015-0034-5>
- Pavlovský, P. (2004). *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri.
- Pelcák, S. (2008). *Smysl pro soudržnost A. Antonovského v prevenci, léčbě a podpoře zdraví* [online]. Brno, 2008 [cit. 2018-04-07]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/djacu1/>>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Ivo Plaňava.
- Perls, F. S. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Olomouc: Votobia.
- Polínek, M. D. (2012). Komunikační potenciál teatroterapie. In *Komunikace a handicap: Sborník textů mezinárodní vědecké konference* (s. 123–131). Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.
- Polínek, M. D. (2007). *Tetroterapeutické trendy v systému péče o osoby se specifickými potřebami v České republice*. (Nepublikovaná disertační práce.) Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2007). Theatrotherapy – research, practice, creativity and inclusion. In *4th International multidisciplinary scientific Conference on social sciences and arts SGEM 217. Book 3 Science and society. Volume IV Education and educational research* (s. 687–693). Sofia: STEF92.
- Polínek, M. D. (2014). Diagnosticko-saturační potenciál metod expresivních terapií v oblasti základních psychických potřeb. In Fiedlová, M., & Lečbych, M., *Společný prostor/Common Space 2014: Sborník příspěvků* (s. 230–242). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2013). Integračně-formativní potenciál teatroterapie na ZUŠ. In *Kriza pedagogiky?* (s. 449–453). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Polínek, M. D., & Polínková, Z. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*. Olomouc: VUP.
- Polínek, M. D. (2015). Využití metod skazkoterapie v gestalt psychoterapii. In Lištiaková, I., & Kováčová, B. (eds.), *Expresivne terapie vo vedách o človeku 2015: Sborník příspěvků* (s. 120–127). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

- Polínek, M. D. (2013). Hrůzostrašný příběh jako terapeutické agens? In Hutýrová, M., *Možnosti a limity výzkumu ve speciální pedagogice* (s. 157–164). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D., & Hanuš, T. M. (2018). Fenomény biblioterapie, skazkoterapie a poetoterapie v individuální gestaltterapii. In Hřčová, J., Kováčová, B., & Magová, M. *Expresivní terapie ve vědách o člověku 2018* (s. 34–41). Ružomberok: VERBUM.
- Polínek, M., & Růžička, M. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. Olomouc: P-Centrum.
- Polínek, M. D. (2016). Pohádková metafora jako prostředek terapie. In Lištiaková, I., & Fábry Lucká, Z. (eds.), *Expresivní terapie ve vědách o člověku 2016: Biodromální aspekt léčebné pedagogiky* (s. 85–89). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Polínek, M. D. (2014). Gestaltdrama: zvýšení uvědomění a základní psychické potřeby. In Hutýrová, M. a kol. *Jinakost ve speciálněpedagogickém kontextu* (s. 153–159). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2015). Gestaltdrama v etopedii. In Friedlová, M., & Krahulcová, K., *Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí*. Olomouc: VUP.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale*. 2nd ed. Austin: University of Texas Press. Publication of the Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore, and Linguistics, 10.
- Rank, O., Richter, G. C., & Lieberman, J. E. (2004). *The myth of the birth of the hero: a psychological exploration of myth*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Rebillot, P. (1999). *Ritualizace mystéria. Krize duchovního vývoje: když se osobní transformace promění v krizi*. Praha: Chvojko nakladatelství, 216–227.
- Rebillot, P., & Kay, M. (1993). *The call to adventure: bringing the hero's journey to daily life*. San Francisco, Calif.: HarperSanFrancisco.
- Robertson, D. L., & Lawrence, Ch. (2015). Heroes and Mentors: A Consideration of Relational-Cultural Theory and "The Hero's Journey". *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(3), 264–277. DOI: 10.1080/15401383.2014.968700. ISSN 1540-1383. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15401383.2014.968700>
- Rohr, R. (2011). *Falling upward: a spirituality for the two halves of life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roubal, J., & Vybíral, Z. (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.
- Růžička, M. a kol. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smiths, G., & Allison, S. T. (2014). *Reel heroes: Volume 1: The hero experts critique the movies*. Richmond, VA: Agile writer press.
- Šimanovský, Z. (2002). *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha, Portál.
- Valenta, M. (2011). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada Publishing.
- Weule, M., & Weule, H. (2015). Healing processes are works of art: the process of Paul Rebillot's Hero's Journey. *Společný prostor*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Weule, H. (2017). *What is Hero's journey training method*. Handouts for HJ facilitator trainings. Institute consciousness strategies.
- Wharam, J. (2014). *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2016). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Zinker, J. (2004). *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.
- Афонин, С. Б. (2018). *Особый театр как жизненный путь*. Москва, ИД Городец.

- Вачков, И. В. (2011). Введение в сказкотерапию. Москва: Генезис.
- Валента, М.; Полинек, М. Д. (2013). Драматерапия. Москва: Когито-Центр.
- Капская, А. Ю.; Мирончик, Т. Л. (2008). «Подарки фей» Развивающая сказкотерапия для детей. Санкт-Петербург: Речь. ISBN 5-9268-0444-2.
- Кулинцова, И. Е. (2008). Коррекция детских страхов с помощью сказок. Санкт-Петербург: Речь.
- Сакович, Н. А. (2007). Практика сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь. ISBN 5-9268-0383-7.
- Ткач, Р. М. (2008). Сказкотерапия детских проблем. Санкт-Петербург: Речь. ISBN 5-9268-0723-9.
- Черняева, С. А. (2007). Психотерапевтические сказки и игры. Санкт-Петербург: Речь. ISBN 5-9268-0108-7.
- Попова, Н. Т. (2013). Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. Moskva: Московский городской психолого-педагогический университет.

Věcný rejstřík

Cesta hrdiny
Gestaltdrama
Inkluzivní divadlo
ModroDiv
Monomýtus
Paradox teatroterapeutického zacílení
Plasticko-kognitivní styl pohybu
Poruchy autistického spektra
Skazkoterapie
Teatroterapie

Jmenný rejstřík

Afonin A
Lovecraft H., P.
Maslow A.
Oaklander V.
Popová N. T.
Rebillot P.
Sakovič N.
Vačkov I. V.
Valenta M.
Zinker J.

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Adresa: Příkrá 3569, Zlín 76001

Email: polinekm@seznam.cz

Název pracoviště: Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Doktor speciální pedagogiky, působí jako odborný asistent na Univerzitě Palackého v Olomouci, dále jako pedagog literárně-dramatického oboru na ZUŠ Zlín. Absolvoval psychoterapeutický výcvik v gestalt terapii. Provozuje soukromou terapeutickou a supervizní praxi v oblasti gestalt terapie, dramaterapie, teatroterapie a skazkot terapie. Pracuje s dospívajícími s problémovým chováním a s dospělými s psychickými problémy. Specializuje se na divadelní tvorbu s jedinci s jinakostí. Zakladatel a vedoucí inkluzivního divadla ModroDiv pro herce s Aspergerovým syndromem. Působí také jako pedagog a terapeut v zahraničí (Ruská federace, Španělsko aj.)

Mgr. Zdeňka Polínková

Adresa: Příkrá 3569, Zlín 76001

Email: z.sch@seznam.cz

Název pracoviště: Za sklem, o. s.

Působí jako speciální pedagog a psycholog ve sdružení zaměřujícím se na lidi s poruchami autistického spektra (PAS) a externě učí na PdF UP a CMTF UP Olomouc. Vystudovala obor psychologie – sociální politika, sociální práce na FSS MU Brně a speciální pedagogiku na PdF UP Olomouc. Absolvovala Dílnu manželského a rodinného poradenství. Pracovala s dětmi s poruchami emocí a chování ve Středisku výchovné péče a jako školní speciální pedagog. Působí jako lektor muzikoterapie. Je výcvikový lektor a supervizor dobrovolníků v programu 5P. Zaměřuje na využití expresivních technik v podpoře rozvoje sociálních dovedností, komunikace, vnímání a sebezrovoje. Spoluzakladatelka inkluzivního divadelního souboru ModroDiv.

Doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Adresa: Polívkova 5, Olomouc

Email: m.ruzicka@email.cz

Název pracoviště: Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Speciální pedagog, terapeut. Pracuje na Ústavu speciálněpedagogických studií na pedagogické fakultě Univerzity Palackého a v P-Centru v Olomouci. Odborná činnost se soustředí na oblast speciální pedagogiky pro osoby s poruchami chování a emocí, kognitivně-behaviorální terapii a dramaterapii.

Mgr. Lenka Růžičková

Adresa: Polívkova 5, Olomouc

Email: ruzickova.lenka27@gmail.com

Název pracoviště: Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity
Palackého

Vystudovala speciální pedagogiku – dramaterapii na UPOL. Věnuje se především osobnostně-sociálnímu rozvoji s využitím uměleckých prostředků, a to v práci s dětmi a mládeží i dospělými (pracovní zkušenosti z NZDM, ZŠ, divadelní dílny, semináře pro ženy atp.). Je frekventantkou psychoterapeutického výcviku INSTEP. V metodě cesty hrdiny od Paula Rebillota spatřuje inspirativní propojení světa mytologie, divadla a terapie, tedy oblíbených cest, které umožňují nahlédnout do lidské duše.

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D. (ed.)

Teatroterapeutické a skazkoterapeutické přístupy pro literárně-dramatické obory

Výkonný redaktor Mgr. Emilie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková korektura Mgr. Lenka Kovaříková
Technická redakce Mgr. Lenka Wünschová
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2020
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-5668-3 (online: iPDF)
VUP 2020/0010
DOI: 10.5507/pdf.20.24456683