

# **Lekce pro život**

---

## **Drama a integrované kurikulum**

**Každé dítě potřebuje mapu světa...**

**...Edward Bond**

**Jim Clark  
Warwick Dobson  
Tony Goode  
Jonathan Needlands**

**LEKCE PRO ŽIVOT**  
**DRAMA A INTEGROVANÉ KURIKULUM**

**Jim Clark**

**Warwick Dobson**

**Tony Goode**

**Jonothan Needlands**

**věnováno ostatním třem**

## PODĚKOVÁNÍ

Tato kniha je společným dílem. Učitelé používající drama ve výchově vědí, jak obtížné je rozplést, kde jejich vlastní lekce dramatu končí a kde začíná práce někoho jiného. Neustále vytváříme nové metody a vstřebáváme nové nápady od studentů, kolegů nebo z dílen, jež navštěvujeme. Čerpáme z knih, které čteme a ke kterým máme vztah. Proto v následujícím seznamu jistě budou chybět některá jména. Těmto lidem se omlouváme a děkujeme i jim.

Velice významné byly příspěvky následujících kolegů:

Klíčová byla spolupráce Belarie Zatzman na uspořádání publikace *Lekce pro život*, lekce *K jídlu jen hrách, nic než hrách* by nevznikla nebýt podpory a podkladových zápisků Christie Nelson. A dík patří i Maureen Lawrence za její pomoc s výstavbou lekce *Období změn*.

Nepostradatelné byly pečlivé a důkladné korektury Barbary Hill, stejně tak jako její otázky a podněty. Obzvláště vděční jsme také našemu vydavateli Johnovi Hoarovi, editorce Cynthii Liedke za to, že nám zůstali věrní.

Jsme si vědomi rizika, které s sebou rozvíjení daných lekcí přináší, ale rozhodli jsme se právě pro tyto lekce po obecně příznivých ohlasech z řad studentů na výzvu, jakou představují náročné hodiny dramatiky. Všechny předkládané lekce jsou vyzkoušené se studenty ve třídách a s učiteli během dílen, poté jsou upravené a vylepšené. V této souvislosti bychom chtěli poděkovat Pattersoně Fardell, ředitelce Oddělení vzdělávacích služeb torontského Divadla mladých (*Young People's Theatre, YPT*): čtyři z předkládaných lekcí byly původně určené pro její pokračovací kurz doškolovacích dílen. Pro učitele bývá velice obtížné podstupovat rizika, ale podpůrná kostra kurzů *YPT* nám dodala odvahy při vytváření více experimentálních a náročnějších lekcí, než s jakými se obvykle setkáváme v běžných školících dílnách či kurzech.

# OBSAH

Úvod	6
<b>I. část: Teoretické pozadí</b>	
1. kapitola: Integrované kurikulum	9
2. kapitola: Drama a holistické kurikulum	19
<b>II. část: Lekce dramatické výchovy</b>	
Strukturované lekce: obecné poznámky pro učitele	30
1. lekce: Domov ...tam, kde je srdce?	36
2. lekce: Rezervace Smrkový háj.	49
3. lekce: Lekce pro život. (vytvořeno ve spolupráci s Belarie Hyman Zatzman)	65
4. lekce: Období změny.	80
5. lekce: „Milenci stíhaní osudem.“	91
6. lekce: A k jídlu jen hrách, nic než hrách. (vytvořeno na základě materiálů Christie Nelson)	108
<b>III. část: Příprava dramatu</b>	
3. kapitola: Zásady plánování.	123

## ÚVOD

Doba, ve které žijeme, je těžká. A platí to zejména pro ty z nás, kteří se snaží nabídnout mladým kvalitní vzdělání, vzdělání, jež jim poskytne prostředky k vyjádření svého vlastního rozvíjejícího se chápání světa a zároveň možnost si toto chápání vyzkoušet ve společenské aréně otevřené, racionální a kritické debaty. Stručně řečeno, je zde naléhavá potřeba osnov, které by byly relevantní vzhledem k žákům i okolnímu světu, tvárné a náročné.

Během posledních deseti let došlo ke značnému přehodnocení podoby kanadského kurikula. Podnět k tomu daly vzrůstající obavy učitelů týkající se obtíží, se kterými se studenti potýkají během období změn při přechodu na vyšší stupeň školy. Důsledkem byla jakási renesance myšlenek holistického a integrovaného učení. Toto oživení zájmu uspisilo publikování knih umožňující učitelům vytvářet integrované studijní jednotky, které by hrály větší roli v životě jejich studentů. Jaké jsou tedy za této situace důvody k vydání dalšího z řady takových svazků?

Odpověď je nasnadě. Žádná z knih o integraci, se kterými jsme se doposud setkali, neuznává drama jako učební prostředek natož pak, aby zmíněné knihy nabízely pomoc nebo návod k využití dramatu jako významného způsobu vytváření důležitých a smysluplných integrovaných školních osnov. To je zajímavé, zejména přihlédneme-li ke skutečnosti, že v posledních třiceti letech divadlo zaujalo ve školních rozvrzích a životech studentů velice významné místo. Výjimečný kus práce se celonárodně vydařil konzultantům dramatické a výtvarné výchovy, kteří nabízeli širokou škálu dílen pro učitele a podporu během vyučování pro ty pedagogy, kteří se rozhodli prozkoumat možnosti dramatické výchovy napříč předměty. Pedagogické fakulty tvrdě bojovaly za založení, udržení a ubránění dodatečných kurzů pro ty, kteří svůj zájem chtěli prohloubit specializačním studiem. Provinční ochotnická divadla dále lákala nové členy, pořádala oživující výroční konference, vydávala pravidelné zpravodaje a kvalitní periodika, která podávala názorný výčet všech třídních zkoušek a teoretických diskusí. I přes všechny tyto aktivity a zvyšující se zájem napříč celým vzdělávacím systémem všechny doposud napsané knihy o integraci kurikula nevědomě, ale o to zatvrzeleji, podporují iluzi, že drama nemá při vytváření nového kurikula hrát žádnou roli. Naše kniha byla tedy napsána, aby tuto mezeru zaplnila.

Knih je rozdělena do tří částí, **II. část** tvoří její jádro. Obsahuje šest detailně vypracovaných lekcí, z nichž každá má sloužit jako dynamický výchozí bod pro integrovaný projekt. Všechny byly vymyšleny, rozvinuty a vyzkoušeny ve třídě, a představují tudíž významné pojítko s životem mladých lidí. Jednotlivé lekce se zabírají tématy a problémy, které se přímo vztahují k jejich současnému životu: mladými bezdomovci, znečištěním životního prostředí, rasismem, dospíváním, válkou a střetem morálních a vědeckých hodnot. Lekce jsou vypracovány do nejmenších detailů, což práci s nimi velice usnadňuje. Také jsou v závěru rozšířeny řadou podnětných otázek a oblastí k dalšímu rozvinutí. Obecný návod pro učitele jak používat lekce je na začátku II. části.

**I. část** poskytuje teoretický přehled. V první kapitole si zopakujeme dějiny integrace kurikula a podrobíme zkoumání myšlenky holistického a integrovaného učení, které se v poslední době opět začaly objevovat v kanadském vzdělávacím systému. Druhá kapitola objasňuje, proč si myslíme, že je drama účinným a mocným prostředkem k zavádění integrovaných školních osnov. I. část tak poskytuje teoretické podklady pro lekce nabízené ve II. části. Je možné **použít tyto strukturované lekce dramatu bez předchozího čtení I. části**. A jestliže se vám úvodní kapitoly zdají až příliš teoretické, přejděte rovnou k samotným lekcím. První část byla koncipovaná pro ty učitele, kteří mají potřebu rozumět kontextovému pozadí vznikajících cvičení.

**Ve III. části nabízíme praktické rady týkající se plánování dramatu.** Doufáme, že učitelé povzbuzeni úspěchem z lekcí popsaných ve II.části budou mít dostatek odvahy na to, aby rozvíjeli své vlastní lekce přesně ušité na míru jejich studentům. Ohniskem zájmu této části je plánování, které předchází samotnému vytváření dramatu, ale nabízíme zde také postřehy, potřebné k udržení flexibilního přístupu během lekcí tak, aby nápady a návrhy studentů mohly být do vznikajícího dramatu začleněny.

Tato kniha je obhajobou zařazení dramatické výchovy do středu integrovaného kurikula. Tento akt pro nás není otázkou volby, ale otázkou nutnosti. Divadlo poskytuje prostředky ke zkoumání složitých vztahů mezi vzděláním, uměním a životem, a tím nám umožňuje pochopit naši vlastní základní humanitu v tom, co Brecht nazval největším uměním ze všech: uměním žít. Knihou *Lekce pro život* tak nabízíme našim studentům krůček na cestě k moudrému porozumění tomu, co skutečně znamená být lidský.

## **I. ČÁST**

### **TEORETICKÉ POZADÍ**



# 1. KAPITOLA

## INTEGROVANÉ KURIKULUM

### Podruhé

Myšlenka integrovaného kurikula není nová. Vznikla v šedesátých letech dvacátého století jako součást pokrokového vzdělávacího hnutí navzdory opozici z řad tradicionalistických učitelů a pedagogických filozofů, kteří tvrdili, že integrace předmětů je logicky nemožná.

Výchozím argumentem oponentů byl předpoklad, že vědomosti jsou řazeny do vzájemně nesouvisejících forem poznání<sup>1</sup> neboli „sfér významu“<sup>2</sup>. Každá z těchto forem má svou vlastní charakteristickou logickou strukturu složenou ze sítě základních pojmů založených na zkušenosti, ze souboru dovedností, technik a řady metod ověřování, kterými podrobuje svá tvrzení zkoušce. A to vše podle oponentů dokazovalo nemožnost jakékoli smysluplné integrace kurikula.

Mohlo by se zdát, že filozofické námitky vůči integrovanému kurikulu jsou neporazitelné. Jenže lidstvo ve skutečnosti své poznání vždy integrovalo. V průběhu dějin jsme vždy nahlíželi na problémy, které nás trápily, a otázky, které nás sužovaly, z více pohledů, abychom lépe pochopili svět a našli své místo v něm. Tento alternativní názor připouští jednotu světa a naznačuje, že poznání je propojeno stejným způsobem jako přírodní jevy. Toto holistické pojetí bylo nedávno vysvětleno v díle Johna P. Millera<sup>3</sup> a představuje významný posun v pojetí osnov.

Exploze poznání vyvíjí v poslední době stoupající tlak na kurikulum, které – jak někteří tvrdí – je nyní přetíženo příliš mnoha vzájemně nesouvisejícími informacemi. Integrované kurikulum je zčásti odpovědí na tuto situaci. Jeho cílem je podnítit přesun vědomostí ze třídy do okolního světa. Millerovo dílo připravilo půdu pro vážné přehodnocení integrovaného učení, my se však chceme pozastavit nad některými důvody, proč předchozí pokusy o integraci kurikula ztroskotaly.

---

<sup>1</sup> Viz např. Hirst, P.H. „Liberal Education and the Nature of Knowledge.“ In: R.S. Peters, *The Philosophy of Education*. Londýn: Oxford University Press, 1973, str. 87-111.

<sup>2</sup> Phenix, P.H. *Realms of Meaning*. New York: McGraw Hill, 1964.

<sup>3</sup> Viz zvláště Miller, J.P. *The Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press, 1993.

Důvody jsou mnohé. Konkurující názory na vzdělání přistupovaly k otázce plánování školních osnov rozdílně, a protože se jim nepodařilo získat podporu pedagogických filozofů, první zastánci integrovaného kurikula začali podporu svých nových postojů hledat jinde. V souladu s dobovým trendem se obrátili na psychologii a teorie vývoje dítěte. Neplánovali školní osnovy na základě forem vědění, ale začali s úvahami o přirozenosti dítěte, takže nové osnovy vznikly na základě vývoje, potřeb a zájmů mladých lidí. V šedesátých letech dvacátého století nebylo těžké pro tento přístup najít širší podporu intelektuálů.

Sáhlo se k dílům vlivných teoretiků, jakými byli Piaget, Bruner a Dewey. Abraham Maslow přišel s názorem, že lidskou motivaci lze nejlépe vysvětlit omezením potřeb; následně jeho dílo sloužilo jako argument pro plánování školních osnov dle potřeb dítěte. Konečný požadavek tedy zahrnoval hlavně potřeby dítěte: školní osnovy mají být postaveny tak, aby dětem pomáhaly nalézat a rozvíjet jejich zájmy. To dalo teorii progresivního vzdělání zaměřené na dítě radikální nádech. Jednoduše řečeno: učitelé nemají právo vnucovat dětem své hodnoty a jediný způsob, jak se vyhnout tomuto skrytému nebezpečí, je nechat děti, ať si samy svobodně zvolí, co se chtějí naučit.

Tento radikální postoj podněcuje otázky týkající se kontroly vědění. Basil Bernstein tvrdí, že způsob, jakým vzdělávací systém vybírá, třídí a předává znalosti, „odráží jednak rozdělení moci a jednak zásady společenského řízení.“<sup>4</sup> Bernstein již dříve tvrdil, že posun od školních osnov, kde hranice předmětů jsou pevně dané („souborný kodex, kodex závěrečných zkoušek“), k osnovám, jejichž hranice jsou otevřené a proměnlivé („integrovaný kodex“), předznamenává důležitou změnu nejen ve školství, ale i ve společnosti.<sup>5</sup> Kde je kodex integrovaný, tam jsou vědomosti deregulované.

V průběhu dějin bylo vědění považováno za nebezpečné a každý vědní obor byl přísně střežen. Izolování a ochrana jednotlivých oblastí vědění byly považovány za základní způsob společenské kontroly. Osnovy, kde jsou znalosti striktně odděleny jasnými hranicemi do jednotlivých předmětů, omezují rozhodovací pravomoc učitele v tom, co a jak bude učit. Jasným vytyčením hranic se výběr osnov a jejich vymezení stává explicitní a veřejné. Naopak

---

<sup>4</sup> Bernstein, B. „On the Classification and Framing of Educational Knowledge“. In: Young, M.D.F. (ed), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971, str.47.

<sup>5</sup> Bernstein, B. „Open Schools, Open Society?“ In: *New Society*, 14. září, 1967.

kurikulum s pohyblivými hranicemi mezi jednotlivými předměty staví učitele do pozice moci, protože mají daleko více svobody výběru učiva.

Bernsteina však také zajímalo, jak pevně jsou provázány školní znalosti s běžným životem studentů, s jejich každodenní zkušeností, tj. jejich neškolními vědomostmi. Výrazný rozdíl mezi těmito dvěma oblastmi vytváří neosobní kurikulum, ze kterého je vyloučena žákova každodenní zkušenost. Znalosti se pak zdají být naprosto věčné, existující nezávisle na studentovi, jsou něčím, řečeno prostě, co musí být nabyto. Vzniká tak propast mezi studenty a školními vědomostmi, protože jejich pocity, nápady i jejich žebříček hodnot nehrají žádnou roli, osnovy znamenají odcizení. Volnější hranice naopak navozují subjektivnost znalostí a zdůrazňují vazby mezi školními vědomostmi a prožitou zkušeností. V takovém studijním prostředí studenti mohou očekávat, že se jejich vlastní nápady, hodnoty a pocity stanou součástí sféry školních znalostí.

Pro souborný kodex jsou charakteristické pevné hranice a slabé rámce, klíčovým konceptem je „kázeň“. Studenti se naučí pracovat v přesně daných schématech, poznají, které otázky jsou vhodné, a naučí se akceptovat, že vědomosti jsou logicky členěné. Integrovaný kodex je naopak založený na volných hranicích a silných rámcích. Integrované kurikulum tíhne k tematickému členění; školní osnovy jsou šité studentům na míru.

Bernstein připouští, že posun k integrovaným osnovám je v podstatě podvratný: „...tohle narušení přesného rozčlenění vědomostí povede k narušení existujících schémat autority, existujících specifických vzdělávacích jednot a narušení pojmu vlastnictví.“<sup>6</sup> Integrovaný kodex dává učiteli mnohem větší volnost a dovoluje místní obměny, protože to, co se učí v jedné třídě, se může značně lišit od obsahu výuky ve třídě jiné.

Bernsteinovy názory na souborný a integrovaný kodex samozřejmě vznikaly v úplně odlišném klimatu. Šedesátá léta a začátek let sedmdesátých dvacátého století byly obdobím rozmachu vzdělání; období, kdy příznivá ekonomická situace umožnila školám pokrokové pojetí společenské rovnosti. Vznik novátorských postupů k sestavování kurikula byl nedílnou součástí ducha doby. To vše se však mělo změnit.

---

<sup>6</sup> Ibid, str.244.

## Změna klimatu

V sedmdesátých letech dvacátého století prodělalo hospodářství závažnou krizi, což se projevilo plynulým poklesem vládních výdajů na školství. Koncem osmdesátých let byla hospodářství všech vyspělých průmyslových států v hluboké krizi, přičemž nezaměstnanost dosahovala téměř rekordních výšek roku 1931. A takové ekonomické zvraty otřásají všemi aspekty života společnosti. V polovině sedmdesátých let stále více sociologů a pedagogů zastávalo názor, že rovnostářská předsevzetí, která dala vzniknout teorii progresivního vzdělávání, v konečném důsledku škodila studentům, jež měla původně chránit. Roku 1974 Pierre Bourdieu vyjádřil názor, že těmto studentům by daleko více pomohl souborný kodex, který by osvobodil studenta od svévole pevného rámce a ideologické předpojatosti učitele. Bourdieu hlásal:

„...racionální a skutečně univerzální vzdělávání, které by ze zásady nepovažovalo nic za předem dané a ani za obecně získané to, co pouze někteří žáci dostali do vínku, by činilo vše pro každého s jasným cílem poskytnout vše, pomocí nabýváním toho, co se sice může zdát přirozeným talentem, ale bylo dáno jen dětem vzdělaných vrstev.“<sup>7</sup>

Jinými slovy tradiční osnovy zamýšlené pouze pro elitní třídy se měly upravit pro všechny: osnovy, které vědomě neproblematizují nabízené vědomosti a jsou přinejmenším zdrženlivé, co se týče ideologických názorů a třídní zaujatosti.

V roce 1975 upravil Bernstein svá původní pojetí souborného a integrovaného kurikula na pojmy „viditelná“ a „neviditelná“ pedagogika.<sup>8</sup> Neviditelná pedagogika odpovídá integrovanému kodexu, který byl podle Bourdieua více zpátečnický než souborný kodex, protože řízení osnov je nepřímé a neviditelné, kdežto regulace souborného kodexu byla průhledná, tj. viditelná, přímá a srozumitelná všem.

Taková viditelná pedagogika s pevnými hranicemi a volnými rámci stála ve středu konzervativního plánu vzdělávání. Plán, který byl odpovědí na volání po osnovách pokládající „staré dobré základy“, byl představen veřejnosti jako součást daleko širší a složitější ideologické kampaně, jež dávala vzdělávacímu systému za vinu neúspěch na světovém trhu.

---

<sup>7</sup> Bourdieu, P. „The School as a conservative Force.“ In: J. Eggleton (ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, 1974, str.133.

<sup>8</sup> Bernstein, B. *Classe, Codes and Control, 4. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge, 1975.

Úspěch konzervativního plánu zajistil přijetí nového kurikula založeného na výsledcích, v těchto školních osnovách však novinky ve vzdělávání rozhodně nestojí na prvních místech.

Proč by se myšlenka integrovaného kurikula ve světle těchto událostí a v bezútešném klimatu devadesátých let ve vzdělávání měla těšit opětovnému vzkříšení v osvětenějších pedagogických kruzích? Jedním z prvních argumentů pro rozvoj integrovaných přístupů byla domněnka, že obsah tradičních osnov se stal pro potřeby mladých lidí nepodstatný. Dalším a neméně důležitým důvodem bylo zjištění, že některé stále významnější oblasti vědění byly naopak z tradičních osnov vyloučeny, protože jednoduše nezapadaly do stávajících přesně určených hranic školních předmětů. Integrované kurikulum mělo vyřešit oba problémy a zvýšit motivaci studentů vytvořením relevantnějších a smysluplnějších kontextů učení.

Nehlásáme tedy hrubý koncept šedesátých let, ale demokratičtější, viditelnou pedagogiku, kde se **integrací rozumí pro studenty relevantní, na kontextu založené studium, které zdůrazňuje propojenost znalostí; kurikulum otevřené kritice; kurikulum, které nabízí objektivní a komplexní výčet toho, co osnovy musí obsahovat, ale ponechává otázku, co se žáci musí naučit, nezodpovězenou.**

## Období integrace a změn

Období změny se v Kanadě stále více dostává do středu zájmu odborníků na školní osnovy zejména díky tomu, že si uvědomují závažnost této změny, kterou prodělávají žáci základních škol při přechodu na školy střední. Příchod do prostředí střední školy je doprovázen značnými problémy přizpůsobit se charakteru nové instituce. A předpokládá se, že identifikaci s novým prostředím a pocitu sounáležitosti může přispět aktivní účast na procesu učení pomocí různých tvořivých a společenských aktivit nebo činností s cílem řešit problémové situace. Ve své publikaci *Období změn* Hargreaves a Earl tvrdí, že přechod z osmé do deváté třídy představuje pro většinu studentů největší zkoušku vlastní hrdosti, pro mnohé dokonce poslední šanci uspět. Autoři volají po vyvážených osnovách, které by byly „pro studenty relevantní, plně fantazie a podnětné“<sup>9</sup> zároveň.

---

<sup>9</sup> Hargreaves, A., L. Earl. *Rights of Passage*. Toronto: Ministry of Education and Training, 1990, str. 215.

Vzhledem k lepšímu porozumění mladým lidem procházejícím tímto obdobím vývoje mnoho učitelů vyjádřilo obavu, že bude stále obtížnější udržet zájem studentů o učivo, které studenti sami nepovažují za důležité, a tím méně za podstatné vzhledem ke svému každodennímu životu. Pragmatickou odpovědí na tuto situaci je posun směrem k novému druhu integrovaného učení. Jedná se však o pragmatismus se stabilními základy pedagogických pravidel. To je důvod, proč jsme se rozhodli napsat tuto knihu. Nabízí studentům výchozí body pro šest integrovaných studijních projektů, šest lekcí dramatické výchovy.

Jak je zvykem, jádrem studijních projektů jsou témata nebo náměty. Je zřejmé, že jakákoliv integrace osnov potřebuje ústřední bod, nemůže se jednat jen o nahodilý výběr témat. V současné době však existuje hned několik schémat, podle nichž se přistupuje k integraci. Robin Forgarty nabízí ve své knize *Starostlivá škola: jak integrovat školní osnovy* hned deset různých modelů integrace kurikula.<sup>10</sup> Mladší je nápad Susan Drake a jejích kolegů použít příběh jako ústřední strukturální prvek.<sup>11</sup> Srdce našeho úspěšného modelu integrovaného kurikula tvoří drama.

## Výuka a integrované osnovy

Miller a Seller ve své knize *Kurikulum: vyhlídky a praxe* definují tři „pozice osnov“ užitečné pro analýzu učebních metod a technik<sup>12</sup>: přenos, transakce a proměna. Přenosové učení je tradiční způsob jednosměrného přenosu znalostí, dovedností a hodnot od učitele k žákovi. Pozice zvaná transakce zdůrazňuje řešení problémových situací pomocí rozhovoru studenta s učitelem a pozice zvaná proměna je v zásadě holistický a humanistický přístup, který bere v úvahu žákovy všeobecné kognitivní, estetické, morální a duševní potřeby a zároveň i společenské a politické změny. „Takové osnovy přispějí k vytvoření přátelštější a více rovnostářské společnosti.“<sup>13</sup>

Dorothy Heathcote představila ve své ústřední přednášce, konané roku 1989 na konferenci v Národním sdružení pro výuku dramatu, podobnou analýzu.<sup>14</sup> Definovala jednak učení

---

<sup>10</sup> Forgarty, R. *The Mindful School: How to Integrate Curriculum*. Palatine, Illinois: IRI/Skylight Publishing, 1991.

<sup>11</sup> Drake, S.M. a kol. *Developing an Integrated Curriculum Using the Story Model*. Toronto: OISE Press, 1992.

<sup>12</sup> Miller, J.P., W. Seller. *Curriculum: perspectives and practice*. New York, London: Longman, 1985, passim.

<sup>13</sup> Miller, J.P. *The Holistic Curriculum*, Toronto, OISE Press, 1988, str..6.

<sup>14</sup> Text přednášky byl uveřejněný v publikaci *The Fight for Drama – The Fight for Education*. K. Byron (ed.). Birmingham: National Assotiation for the Teaching of Drama, 1990.

přenosem, jednak metodou dotazů, která zhruba odpovídá pozici transakce pojmenovanou podle Millera a Kellera, a jednak **rámec dramatu**, ve kterém:

„...učitel přispívá a účastní se, děti spolupracují s účastnicím se učitelem tak, jak nejlépe dovedou, a nakonec si vzájemně vysvětlují svět. V takových situacích se vám třída mění na laboratoř. A jestliže po objevování nenásleduje vzájemné vysvětlování, nikdy opravdu nejsme pány svých vědomostí.“<sup>15</sup>

Přestože jsou si obě teorie v mnohém podobné, existují mezi nimi značné rozdíly. Pro Millera a Sellera byla pozice proměny holistická, protože ji vnímají jako obsažnější model, ve kterém jsou obsaženy obě zbývající pozice. Pohled D. Heathcote se v tomto bodě liší. Domnívá se totiž, že styl proměny a otázek se spojuje v rámci dramatu a vzniká tak nový společenský přístup orientovaný na vědomosti.

Miller zdánlivě zachovává věrnost politickým a společenským změnám, ale tato jeho pozice skrývá mystické jádro. Abychom pocítili jednotu a propojenost světa přírody, musíme pěstovat „svou intuici a porozumění **pomocí kontempace a meditace**.“<sup>16</sup> Rámec dramatu také zdůrazňuje intuici a porozumění, protože práce v umění vyžaduje rozvoj aspektu, který Bruner nazývá „**ukázněnou** intuici“.<sup>17</sup> Bruner se domnívá, že intuitivní znalost je přibližné porozumění, postupuje ruku v ruce s analýzou a vybízí k dalšímu poznání – buď pokračováním v intuitivní cestě nebo pomocí analýzy. Jinými slovy: umělecká metoda je boj mezi citem a rozumem. Takže vytváří, jak řekla Heathcote, podmínky:

„...kde každé představování nového prvku dětem má za následek náhlé otevření všech jejich předchozích znalostí novému uvědomění; moment, kdy se vaše veškeré předchozí znalosti vytříbí novou juxtapozicí. Drama roztrhne lidskou zkušenost do nového poznání.“<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Tamtéž, str. 31.

<sup>16</sup> Miller, J.P. passim, 1988, str.21.

<sup>17</sup> Bruner, J.S. *The Relevance of Education*. A. Gil (ed.). London: George Allen & Unwin, 1971, passim.

<sup>18</sup> Heathcote, H. „Drama as a Process for Change.“ In: L.Johnson and C.O.Neil (eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson, 1984, str.122.

Millerův reálný filozofický postoj je narušený tím, že politickou a společenskou změnu považuje za závislou na prvotním závazku poznat sama sebe. O sebepoznání usilují paralelně učitel i student a v jejich společném hledání sama sebe dochází k mystické interakci:

„...včlenění předmětu souvisí se začleněním učitele. Jestliže se učitel cítí vyčleněn a rozpolcený, nedá se od něj logicky očekávat, že bude rozvíjet a efektivně učit integrovaná studia... zájem a soucítění vyžaduje vnímavost k vnitřnímu životu žáka, bez této vnímavosti se stávají holistické kurikulum a integrovaná studia pouze prázdnými pojmy...probuzení našeho vnitřního života nám otevírá i cestu k poznání vnitřního života našich studentů.“<sup>19</sup>

Tento proces (nějakým způsobem) vede k „sociálnímu jednání proti bezpráví a lidskému utrpení.“<sup>20</sup> To je v podstatě stará idealistická představa, že jedině, když změním sám sebe, můžu změnit i svět. U Millera je pojem změny abstraktní a všeobecný.

Heathcote naopak odráží daleko konkrétnější a materialističtější postoj, který připouští poznatelnost světa a sebe sama. V jejím výkladu se konkrétní změna odehrává především ve znalostech, chápání a vědomí. Stejně jako Miller i ona považuje učitelovu pohodu za základní předpoklad pro efektivní vyučování,<sup>21</sup> ale narozdíl od Millera a jeho kolegů jsou její návrhy daleko konkrétnější. Větší autenticita ve třídě znamená vytvoření nového způsobu vyučování:

Nový způsob předkládání aktuálních problémů studentům, objevování rafinovanějších forem komunikace a zasvěcování do látky, podpora vzájemné spolupráce a procesů rozhodování u studentů, poskytování více volnosti žákům, aby sami objevovali nové způsoby řešení problémů, podpora představivosti a zvládání různorodějších úkolů, vymyšlení většího spektra technik zpětné vazby, více riskování s materiály, tolerování nesrovnalostí v založení třídy, protože různí lidé pracují na stejných úkolech v různém tempu a různými způsoby. Znamená to odlišné rozdělení času, neobvyklé odkrajování minut do řádných chronologických úseků. Když to vše spojíme, znamená to neustále věnovat pozornost detailu.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Miller, J.P. a kol. *Holistic Learning*. Toronto: OISE Press, 1990, str. 124.

<sup>20</sup> Miller, J.P. op.cit., 1988, str. 23.

<sup>21</sup> Viz. Heathcote, D. „The authentic teacher and the future.“ In: Johnson, L. and C.O.Neil (eds.) op.cit., str.170-99.

<sup>22</sup> Tamtéž, str.179.



V této knize tedy nabízíme šest strukturovaných lekcí dramatické výchovy, které od učitele vyžadují daleko autentičtější nasazení (například hru v roli), protože věříme, že jedině tak se můžeme přiblížit životu svých žáků.

Chtěli bychom upozornit, že přístup, jaký zde hlásáme, je založen na vědomostech, čímž jaksí uzavíráme kruh. Rámec dramatu nejen spojuje přenosový model a model otázek, ale slučuje také model soustředěný na studenta a model soustředěný na znalosti. Dramatický rámec dává důraz na znalosti v tom smyslu, že pomáhá rozvíjet znalosti a porozumění světu kolem nás, připouští propojenost znalostí a zdůrazňuje humanistickou perspektivu. Díky tomu se také student dostává do centra zájmu. Aby znalosti měly pro žáky patřičný význam, musí s nimi souznít. Takové souznění pak vytváří opravdové porozumění, které je prožité, procítěné. **Procítěné znalosti** jsou snadno ukládány v myslích.

V dramatu se učení soustřeďuje kolem problematičkého, což je klíčová vlastnost nové demokratické viditelné pedagogiky. Naši studenti mají potřebu klást hlubokomyslné otázky a vášnivě se zajímají o problémy kolem sebe. Zkoumání a objevování problematičkého pomocí strukturovaných lekcí dramatické výchovy předkládaných v této knize, je způsob, jak uspokojit potřeby a zájmy studentů v období změny.

## 2. KAPITOLA

### DRAMA A HOLISTICKÉ KURIKULUM

Touto knihou chceme propagovat názor, že drama je **způsob vědění**, poskytuje nám možnost kriticky posoudit zaužívané úhly pohledu na svět. Pomáhá studentům s orientací ve světě. V této kapitole se zaměříme na drama jako organizační rámec integrované výuky a zvážíme způsoby takového použití. Ze všeho nejdřív si však musíme položit otázku: **co je to drama?**

Drama je v podstatě tvořivá, společenská činnost, která nám umožňuje podrobit zkoumání pojmy, otázky a problémy, jež tvoří důležitou součást lidské existence. V rámci dramatu se jednotlivci setkávají v imaginárních, fiktivních „jakoby – situacích“, kde chování účastníků od ostatních vyžaduje odezvu na pocitové úrovni. Tato odezva představuje silný podnět k **procítěnému porozumění**, což je základem integrovaných znalostí. Dramatický rámec nabízí studentům možnost vnést svou znalost reálného světa do světa imaginárního a pomocí reflexí, chápání a přikládání významů svým imaginárním zážitkům z fiktivního světa, nacházet nové povědomí o okolním světě a svém místě v něm. Vytvořením dynamické a oboustranně prostupné hranice mezi fiktivním světem dramatu a skutečným světem zkušeností žáků vytváří učitel zároveň podmínky, kde se nové vnímání získané účastí na dramatu může přenést do otázek, problémů a témat světa skutečného.

Drama tedy můžeme považovat za praktickou, bezprostřední a aktivizující **metodu** (spíše než za tvůrčí aktivitu divadla), která studenty zaměstnává fyzicky, intelektuálně i citově, tj. holisticky. Jeho klíčovou vlastností je, že účastníci díky němu vystupují ze svých skutečných situací a rolí, aby na sebe vzali role **jiného**, imaginárního, fiktivního kontextu.

Základní rys a hnací síla dramatu ve výchově spočívá ve vrozené lidské schopnosti hry v roli. Identifikací s jiným člověkem si rozšiřujeme své vlastní obzory. Hra v roli je jednoduše vynalézavý a vědomý přesah sebe sama do kůže někoho jiného, jakým si vytváříme potenciál pro výrazné rozšíření svých zkušeností. Dorothy Heathcote tvrdí, že účastník dramatu musí „číst“ danou situaci sledováním chování ostatních, využít existující důležité informace z předchozích prožitých zkušeností a přizpůsobit tyto informace fiktivní situaci, novému

chápání a porozumění.<sup>23</sup> Dvě vrozené a vzájemně související lidské schopnosti tvoří jádro všech divadelních činností. My si je pro snazší pochopení rozdělíme následujícím způsobem.

## **Hra v roli**

Vzít na sebe roli ve fiktivním světě nevyžaduje od účastníků schopnosti herce, ale spíše samotnou schopnost žít. Jakým způsobem řídíme svůj život, závisí na naší schopnosti přizpůsobit své chování požadavkům proměnlivých společenských situací, do kterých se běžně dostáváme. Chování jedince se například změní, jestliže bude v roli vedoucího obchodu v práci, nebo doma se svým potomkem v roli rodiče. Většina lidí je samozřejmě schopná své chování přizpůsobit celé řadě sociálních kontextů a společenských očekávání.

Role jsou vlastně pojmenováním lidí, kterými jsme. Dá se tedy tvrdit, že každý jedinec je souhrnem všech svých rolí: od základních rolí matky, dcery, studenta, přes okrajovější, jakými jsou např. divák zápasu, až po příležitostné – např. svědek u soudu. Stejně tak je tento výčet limitován zkušenostmi jedince, jeho společenským postavením, věkem a očekáváním ostatních. Jsme přesvědčeni, že vytvořením fikce dramatu se tyto hranice boří pomocí naší schopnosti hrát v roli. V rámci fikce můžeme hrát role, které v reálném světě leží mimo dosah našich každodenních možností, např. právníka nebo poslance; můžeme experimentovat s řadou rolí, které bychom za běžných okolností ani hrát nechtěli: lupiče banky, policistu atd. Pomocí dramatického rámce v sobě takové zkušenosti skrývají možnost:

- poskytnout jedinci bezpečné prostředí, ve kterém může objevovat rozličné neznámé a potenciálně nebezpečné společenské situace, kde je beztržné riskování nejen povoleno, ale přímo podporováno,
- zlepšit jedincovu znalost sebe sama vzhledem ke světu,
- osvobodit jedince a umožnit mu tak, aby sám sebe vnímal nově a dynamičtěji.

## **Dramatická představivost**

Hrajeme-li svou roli, snažíme se uspokojit společenská očekávání druhých tím, že interpretujeme jejich reakce na tuto roli. Podílíme se tak na dvou současně probíhajících

---

<sup>23</sup> Heathcote, D. „Role-Taking.“ In: L. Johnson and C.O'Neill (eds.). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson, 1984, str. 50.

procesech: představujeme si sami sebe v roli někoho jiného a zároveň se snažíme rozluštit, jaký vliv má naše role na ostatní, abychom odhadli jejich odezvu. Dramatické představitosti nám tedy poskytuje možnost koordinovat své současné chování.

Dramatickou představitost využíváme také k opětovnému přehrání našich vlastních zážitků z minulosti nebo k tomu, abychom si svou zkušenost takříkajíc prožili nanečisto. Buď přemýšlíme o právě zažitém sociálním kontaktu, který např. neproběhl úplně podle našich představ, a my litujeme, že nedopadl jinak, nebo si v duchu přehráváme setkání, které teprve má proběhnout. V dramatu ovšem tato imaginativní projekce neprobíhá jako myšlený vnitřní proces, nýbrž je vyjádřena navenek – jednáním. V rámci dramatu je jednání zúčastněných domluveno a všichni předem souhlasili, že na sebe vezmou role, které společně utvářejí příběh. Drama může vzniknout v podstatě jen tehdy, když celá skupina souhlasí, že bude něco předstírat, a všichni budou jednat v souladu s tím.

Takové předstírání je založené (buď po tiché nebo veřejné domluvě) na vytvoření ze známého prostředí něčeho zcela odlišného. Tělocvična se stane sarajevskou ulicí, násada smetáku kulometem. Dále se může upustit od reálných hranic času a prostoru, takže desetidenní cesta do bezpečí bude znázorněna obejitím tělocvičny.

## **Forma v dramatu**

Výstavba dramatu začíná tím, že souhlasíme s přetvořením fyzického prostředí a odmyslíme si reálný čas. Společně pak třída s učitelem vytváří a prozkoumává fiktivní svět založený na jejich chápání sociálního kontextu ve skutečném životě. Toto měla Dorothy Heathcote na mysli, když popisuje třídu jako laboratoř: vytvoření imaginárních světů, které jsou relevantní vzhledem ke skutečnosti prožívané studenty. Jednoduše řečeno, dramatický rámec poskytuje ideální prostředky pro vytvoření pro žáky relevantního, náročného kurikula, které zaměstnává jejich fantazii a motivuje je tak, že se sami podílejí na vytváření významů, což je podstatou všech uměleckých činností.

Velká část sporů a zmatků kolem role a funkce dramatu v osnovách se točí kolem otázky, zda je drama učební prostředek nebo umělecká forma. Popravdě řečeno, drama je obojí: využívá

sílu umělecké formy za jasným účelem výuky. Ale drama jako umělecká forma vyžaduje ještě další vysvětlení.

Naznačili jsme, že dramatická představitivost nám poskytuje mocný učební nástroj, podrobili jsme zkoumání význam rolí v kontextu skutečného života a v rámci dramatu. Hra v roli je sice důležitým předpokladem dramatického cvičení, ale sama o sobě nestačí. Výcvik prodavačů může být úplně stejným způsobem založený na hře v roli, ale účastníci tohoto výcviku se v žádném případě nedají nazývat účastníky dramatického cvičení. V jejich výcviku chybí u hry v roli jakýkoliv zájem o **dramatickou formu**. Ve školním dramatu má vytváření fiktivního příběhu klíčový význam. Jde o zasazení učebních materiálů – **obsahu** – do určité **formy** s cílem poskytnout studentům možnost **utvářet významy**.

Lidská přítomnost, čas a prostor představují základní prvky umělecké formy dramatu. Tyto prvky jsou propojeny dramatickými konvencemi. Konvence jsou v podstatě nástroje soustředění pozornosti, které dočasně zbavují lidskou přítomnost, reálný čas žitý v reálném tempu a prostorovou skutečnost vztahů vzájemnosti, aby chování a činy lidí mohly být podrobeny zkoumání a pochopeny. Jednoduchým příkladem konvence jsou **živé obrazy**, kdy série výjevů představující dramatické dění je rozložena do dílčích částí, pozdržena a rozumově a logicky prozkoumána. Tato konvence upouští od chronologického času a umožňuje účastníkům, aby soustředili svou pozornost na důležité momenty, které ze zdánlivě nedůležitých událostí dělají zvrátové momenty děje, kde mohlo docházet k zásadním rozhodnutím. Mnohé z těchto konvencí a jejich užití jsou popsány v lekcích ve druhé části<sup>24</sup> této knihy. Ve třetí části nabízíme návod, jak propojit dramatické konvence tak, aby vznikly důležité dramatické formy použitelné ve třídě.

Při vytváření školního dramatu učitel používá tuto formu umění, aby dospěl k hlubšímu pochopení probíraných pojmů, témat a problémů. Ale protože je divadlo **společenskou** formou umění, výstavba příběhu musí být záležitostí spolupráce. Geoff Gillham<sup>25</sup> trefně podotýká, že v příbězích školních dramát jde vždy o dvě hry: **hru pro děti a hru pro učitele**. Ta první má své kořeny v dětských hrách a jako taková je pro žáky výrazným motivačním faktorem. A navíc poskytuje cestičku ke hře pro učitele nabízející nové náhledy a hlubší

---

<sup>24</sup> Pro komplexnější popis dramatických konvencí viz Needlands, J. Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama. (ed.) T. Goode. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

<sup>25</sup> Gillham, G. Report on Condercum School Project“, unpublished report for the Newcastle upon Tyne Education Authority, 1974, str. 2.

porozumění. Učitel a žáci pracují společně jako spoluautoři dramatu; řízení tohoto prostředku poznání je naprosto v rukou učitele, ten se snaží prohloubit význam dětské hry vhodným použitím dramatických konvencí.

Je důležité zdůraznit, že úspěšný učitel dramatické výchovy nutně nepotřebuje hluboké základy dramatiky, ale spíše podrobné povědomí o možnostech této umělecké formy jako způsobu poznávání světa. Drama má své kořeny v rituálu, dědictví humanity. Rituál byl prvotní způsob, jakým si naši vzdálení předkové vysvětlovali svůj svět a pomocí něhož se snažili svému životu nastolit řád. Dramatická vnímavost je tedy vrozenou, intuitivní vlastností lidského rodu. Spontánní a pravidly nespoutaná dětská hra těží z kořenů rituálu a úkolem učitele dramatické výchovy je využít této mocné, vrozené a velice motivující síly dětské hry a dosáhnout aktivního zapojení studentů; oni sami pak budou umět tento prostředek poznání ovládat ve svůj prospěch.

Otázka ovládnutí prostředku poznání je velice důležitá ke zvládnutí napětí, ke které se může objevit mezi hrou pro děti a hrou pro učitele. Aby učitel splnil předpoklady umělecké formy, musí mít neustále na mysli tři následující faktory: „čas“, „význam“ a „cit“.<sup>26</sup>

## Čas

V rámci dětské hry je většinou časoprostor zastoupený situací „tady a teď“. Děti pohání síla příběhu směřující do budoucnosti; účastníci touží vědět, „co se stane pak“. Tato touha je hnací silou dětské hry. Nyní se podíváme, zda se stejné chápání času uplatňuje i v příbězích školního dramatu.

Susanne Langer zastává názor, že styl dramatu v tradičních divadelních formách vytváří „virtuální budoucnost“. Langer vidí virtuální budoucnost v **následcích** do budoucna, které skrývá každý dramatický akt hraný v současnosti, zároveň v sobě obsahuje i dopady minulosti:

Drama, přestože v sobě skrývá minulé dění,...se nepohybuje směrem k přítomnosti, ale stejně jako fikce přítomnost přesahuje...Opakovaně bylo řečeno, že divadlo vytváří

---

<sup>26</sup> Bolton, G. „Creative Drama as an Art Form“ in D.Davis and C Lawrence (eds). *Gavin Bolton: Selected Writings*. London: Longman, 1986, str 140-41.

neustálý moment přítomnosti, ale opravdu dramatická může být jen přítomnost naplněná vlastní budoucností.<sup>27</sup>

Zdá se tedy, že hra i drama jsou vymezeny hranicemi virtuální budoucnosti.

Ale „čas“ v dramatu, stejně jako v jiných formách literatury, funguje ve dvou od sebe oddělených a zároveň vzájemně souvisejících rovinách: **chronologický (reálný) čas** a **čas příběhu**. Ve všech literárních formách se vztah skutečného času a času příběhu liší. Román, který máte přečtený za čtyři hodiny, může pokrývat období celého století anebo dvouhodinové divadelní představení může obsáhnout stejné časové období. Ve druhém případě se jedná o shodu časových rovin.

V příbězích školního dramatu rozeznáváme dva styly: styl prožívání, kdy se chronologický čas shoduje s časem příběhu, a styl názorného představení<sup>28</sup>, kde se časové roviny neslučují. V tomto bodě s Langerovou nesouhlasíme, jsme naopak toho názoru, že oba styly v příbězích školních dramát fungují ve **virtuální přítomnosti**. Někdy se události vyjeví ve stejném momentě, ve kterém se odehrávají, v momentě „tady a teď“ dětské hry. Ale příležitostně se čas příběhu může zmrazit nebo pozastavit, může se rychle přetočit vpřed (o hodiny, dny nebo celé roky) nebo se naopak vrátit zpět a nebo skočit na svůj úplný začátek a začít znovu a jinak. Hra pro učitele se často vyznačuje snahou používat dramatické konvence k manipulaci s časem tak, aby vyšly najevo všechny skryté významy příběhu. Ale ať už je čas příběhu jakýkoliv, vždy ho účastníci dramatu vnímají jako virtuální přítomnost spíše než jako minulost, ve které se události již odehrály. Díky tomu, že drama funguje právě v rovině virtuální přítomnosti, mohou zúčastnění zažívat zkušenosti přímo, což by v dramatu směřujícím k **virtuální budoucnosti** nebo ve skutečnosti, kde dominuje **reálná přítomnost**, nebylo možné.

---

<sup>27</sup> Langer, S.K. *Feeling and Form: a theory of art*. London: Routledge and Kegan Paul, 1953, str.307.

<sup>28</sup> Toto užitečné rozdělení definoval Gavin Bolton ve své knize *New Perspectives on Classroom Drama*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Simon and Schuster, 1992.

## Význam

Podle Gavina Boltona je význam v dramatu odvozený od koexistence dvou fyzických přítomností: **skutečné** a **metaforické**<sup>29</sup>. **Skutečnou přítomnost** představuje dítě vytvářející drama o pirátech, **metaforickou přítomnost** pak představují piráti hledající poklad na pustém ostrově. Aby se vytvořila metaforická přítomnost, musí studenti reagovat na významy neexistující ve skutečné přítomnosti.

Vytvářením metaforické přítomnosti ve školním dramatu vzniká symbol (v Boltonově příkladu by to byl svět pirátů). Susanne Langer považuje symbol za základní vlastnost jakékoliv umělecké činnosti. Při vytváření divadelních symbolů musí účastníci čerpat ze svých současných znalostí a ze svého chápání reálného světa. Metaforická přítomnost v sobě tedy nevyhnutelně odráží významy skutečné přítomnosti. A právě tyto odrazy pomáhají vytvářet prožitě a procítěně porozumění, které je pravým základem integrovaných znalostí.

Při vytváření symbolického světa dramatu mohou účastníci objevovat metaforickou přítomnost z bezpečného odstupu od každodenních starostí se svou skutečnou přítomností. Jejich aktivní účast zároveň zaručuje vztah mezi skutečnou a metaforickou přítomností dostatečně blízký na to, aby byl prosycený významem.

Při vytváření dramatu se účastníci mají rozhodnout pro jeden aspekt daného tématu, který chtějí prozkoumat detailněji. Tento proces byl nazván „jednání o významu“.<sup>30</sup> Zahrnuje upravování a tvarování příspěvků každého člena celou skupinou ve vzájemném působení metaforické a skutečné přítomnosti s cílem nalézt **univerzálie** potřebné k tomu, aby celá skupina pochopila, co je lidské v jejich konkrétní situaci.

...vše naznačuje nějaký přesah. S tímto vědomím můžeme pod povrchem kteréhokoliv okamžiku nacházet významy, jakákoliv událost může být symbolem něčeho, co ji

---

<sup>29</sup> Bolton, G. „Drama as Metaphor: a different perspective on the nature of children’s creative drama.“ In D.Davis and C.Lawrence (eds), op cit, str.42-46.

<sup>30</sup> McGregor, L., K. Robinson, M. Tate. *Learning Through Drama*. London: Heinemann, 1977, str.17.



přesahuje. To, co ji přesahuje, jsou univerzálie, nejpodstatnější významy, na kterých lidem nejvíce záleží, bez nichž člověk postrádá uspokojení a ustrne v rozvoji.<sup>31</sup>

Příběhy školních dramát jsou společenským a kolektivním dílem, díky tomu účastníci sdílejí společný vztah k příběhu. To ale v žádném případě neznamená, že interpretace příběhu jednotlivými členy skupiny jsou identické. Fikce má pro každého účastníka jiný význam a tyto významy si dokonce mohou vzájemně odporovat. Paul Ricoeur říká, že protichůdné interpretace vznikají v rámci každého uměleckého díla, protože metafory a symboly jsou velice nejednoznačné a často vypovídají víc, než se na první pohled může zdát.<sup>32</sup>

Při samotném aktu čtení vniká význam ve chvíli, kdy čtenář potkává autora. To platí také ve školním divadle. Přestože učitel začíná s jasně vytyčenými učebními cíli, význam dramatu se začíná měnit ve chvíli, kdy učitel vybídne studenty k účasti na jeho tvorbě. Ve skutečnosti jsou významy, které dramatu připisují účastníci, daleko důležitější než původní učitelovy záměry. (To je jeden z důvodů, proč je vzdělání založené na výsledcích v případě dramatické výchovy tak problematické, výsledky jsou zde totiž vždy ovlivněny konkrétní situací.) Učitelovým úkolem není rozhodovat mezi odlišnými nebo někdy protichůdnými interpretacemi studentů, ale pomoci studentům pochopit, že jejich odlišné interpretace pramení z odlišných pohledů na svět, a pomoci jim získat náhled přesahující tyto interpretace, tj. vidět nové horizonty významu.

Nejdůležitějším úkolem dramatu je tedy nabídnout studentům možnost získat nové pohledy na lidskost a nové pochopení toho, co znamená být lidský. Nejde jen o sdílení již dříve nabytých vědomostí prostřednictvím dramatu.

## Cit

David Best popisuje ve své knize *Cit a rozum v umění* vzájemnou závislost citu a rozumu tak, že rozum „propůjčuje nové možnosti citu a všechny rozměry citu jsou přístupné pouze těm, co dokáží racionálně uvažovat“.<sup>33</sup> Tradiční osnovy samozřejmě nenabízejí žádnou nebo nabízejí

---

<sup>31</sup> Wagner, B.J. Dorothy Heathcote: *Drama as a learning medium*. Washington, DC: NEA, 1979, str.96.

<sup>32</sup> Ricoeur, P. „Existence and Hermeneutics.“ In: C. Reagan and D. Steward (eds), *The Philosophy of Paul Ricoeur: An Anthology of his Work*. Boston, Massachusetts: Beacon Press, 1978.

<sup>33</sup> Best, D. *Feeling and Reason in the Arts*. London: George Allen and Unwin, 1985, str.1.

jen malou spojitost mezi těmito dvěma rozměry učení. Richard Jones<sup>34</sup> je toho názoru, že předmět a intenzita citů podnícených zážitky získanými učením by měly být spoutány ve prospěch vědění a ne se rozplynout v katarzi.

Jelikož drama se snaží pěstovat porozumění spíše než katarzi, lze tedy tvrdit, že cit by měl uspokojovat následující dvě kritéria definovaná Boltonem.<sup>35</sup> Zaprvé: emoce vyplývající z metaforické přítomnosti dramatu by měly být shodné s reakcemi, které by se daly očekávat ve skutečnosti. A zadruhé: vzniklé emoce by neměly být chováním typu „podnět – odpověď“, neboť drama nevyžaduje vyjádření **skutečných** citů prvního řádu, ale spíše vyjádření emocí jiného druhu, kdy účastník zažívá rozpolcený pocit ublíženosti, přestože mu není ubližováno, pocitu překvapení, přestože ve skutečnosti není překvapen, nebo smutku, přestože není zarmoucen.

Pomocí této nejednoznačnosti a rozpolcenosti se studenti takřkajíc „prociťují do poznání“.<sup>36</sup> Pohybují se v **metaforické** přítomnosti dramatu, kam vnášejí své zkušenosti, znalosti a pohledy ze **skutečné** přítomnosti. Existence „uvnitř“ dramatu kopíruje způsob, jakým se proces učení odehrává ve skutečném životě, ale jak upozorňuje Geoff Gilham, zkušenost získaná pomocí dramatu:

... se odlišuje od jiných aktivit běžného života tím, že se jde o *fikci* a ne o „život“. Stejně jako fikce má i drama schopnost *zkracovat*, a tím *zhuťňovat* životní zážitky, není ovšem nahodilé a chaotické jako skutečný život, ale dovoluje zážitky určitým způsobem *ovládat*...<sup>37</sup>

Vzájemný vztah fikce a běžného života nevyžaduje od studentů správné odpovědi, spíše jim umožňuje naučit se, „co je *správné* – ve smyslu naučit se být lidštější.“<sup>38</sup> Učení, ke kterému zde v konečném důsledku dochází, je významné právě tím, že znalosti dosažené procítěným poznáním, jakým se vyznačuje používání metod dramatické výchovy, má jiné rysy než znalosti získané v jiných oblastech školních osnov.

---

<sup>34</sup>Jones, R.M. *Fantasy and Feeling in Education*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

<sup>35</sup> Bolton, G. „Drama and Emotion – Some Uses And Abuses.“ In: D. Davis and C. Lawrence (eds), op cit, str. 89-99.

<sup>36</sup> Bolton, G. *Towards the Theory of Drama Education*. London: Longman, 1979, str. 87.

<sup>37</sup> Gillham. „Value of Theatre in Education.“ In: *SCYPT Journal*, No 27, 1994, str.5.

<sup>38</sup> Tamtéž.

Tato kapitola popsala základní vlastnosti dramatu a nabídla několik pohledů na jeho efektivní použití jako organizačního rámce holistického kurikula. Ve druhé části této knihy nabízíme šest strukturovaných lekcí dramatické výchovy jako ústřední body projektů integrované výuky v období změny.

## **II. ČÁST**

### **LEKCE DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

## STRUKTUROVANÉ LEKCE

### Obecné poznámky pro učitele.

Každá lekce obsahuje detailní návod, jak používat metody dramatické výchovy. Neočekáváme, že učitelé, kteří budou používat tuto knihu, mají specializaci dramatická výchova nebo jsou odborníky na divadlo, ale přesto nenabízíme přímočaré a zjednodušené návody hodin. Chceme, aby práce byla náročná pro studenty, což zároveň vyžaduje, aby byla náročná i pro učitele. Vše, co tedy potřebujete k tomu, aby se drama ve vaší třídě povedlo, je uvedeno v detailních plánech.

Každá lekce začíná seznamem témat, které v dané lekci podrobujeme zkoumání. V tomto bodě jsme nebyli nijak konkrétní ani přísní, protože jsme si vědomi, jak moc se místní cíle, výsledky a standardy liší. Jsme si však jisti, že témata, problémy a otázky vyvstávající v lekcích jsou v souladu se současnými osnovami všech kanadských provincií.

Co se týče organizace, snažili jsme se vytvořit lekce co nejjednodušší na přípravu i provedení. Většina předmětů potřebných k uskutečnění lekcí se běžně nachází ve třídě (např. archy papíru, fixy apod.), občas jsou potřeba jednoduché „rekvizity“ (např. sportovní taška, velký kapesník apod.). Obecně platí, že nebude těžké je sehnat, ale musíte se na lekce pečlivě připravit, abyste všechny potřebné věci měli včas na scéně.

Nepředpokládáme, že učitelé budou mít vždy přístup do divadelního studia nebo velkých otevřených prostor, např. do tělocvičny, proto jsou všechny lekce koncipovány tak, aby se mohly odehrávat ve třídě po odsunutí lavic a vytvoření dostatečného prostoru pro společnou práci skupin i celé třídy.

Výuka integrovaného kurikula vyžaduje nové přístupy k aktivitám ve třídě. V zájmu holistického a integrovaného učiva nejsme zastánci rozdělení a roztříštění výuky do hodin klasických školních rozvrhů. Učitelé by si měli čas uspořádat a využít jinak. **V ideálním případě by jedna lekce měla proběhnout během jednoho sezení.** Přestože jsou všechny lekce jinak časově náročné, žádná z nich nezabere více jak jedno dopoledne. Doporučujeme tedy, jestliže to bude jen trochu možné, aby vnitřní návaznost jednotlivých lekcí nebyla narušena rozdělením činností do více vyučovacích hodin nebo dokonce dní. Nebude-li možné

odučit lekci jako celek, navrhli jsme rozdělit každou lekci do tří hodin. V tomto případě by však časový úsek mezi jednotlivými sezeními neměl být příliš dlouhý a žáci by měli mít možnost prodiskutovat klíčové momenty předešlé hodiny.

Pro hlavní aktivity je v každé lekci stanovený přibližný časový rozvrh, zároveň je také odhadnutý celkový čas lekce. Všechny tyto časy jsou jen **přibližné**, každá třída pracuje v jiném rytmu a odlišnou rychlostí. Časové rozvržení lekce lze upravit vzhledem k individuálním potřebám třídy. **Přeskakování** aktivit **nedoporučujeme**. Všechny lekce byly vyzkoušeny ve třídách, takže můžeme s určitostí tvrdit, že studentům zaručují **ucelený dramatický zážitek**. Vynechání některých částí bude mít negativní dopad na vnitřní soudržnost celé lekce.

Každá lekce obsahuje několik dramatických konvencí neboli technik, které jsou detailně popsány v samotné přípravě lekce. Některé z těchto konvencí jsou jednoduché na pochopení i používání (např. živé obrazy), některé jsou složitější (např. učitel v roli) a vyžadují další rozpracování. Každé lekci tedy předchází oddíl **Návod na okraj**, kde je vždy jedna z náročnějších technik popsána detailněji než v samotné přípravě lekce. Stojí za to si přečíst **všechny návody na okraj** dříve, než začnete s jakoukoliv prací na dramatu, protože mnohé z těchto metod se objevují ve více lekcích. Pro lepší přehlednost jsme na konec této kapitoly zařadili **přehled těchto technik**.

Než začnete s některou z lekcí, **detailně se seznamte** s podklady. Mnozí učitelé si dělají jako přípravu na své hodiny dlouhý seznam pokynů, některé naše lekce jsou celkem dlouhé a složité, takže ke každé lekci je načrtnutý **plán klíčových momentů** dramatu. Je to zhuštěná verze detailního plánu a může během hodin sloužit vyučujícímu jako nápověda.

Všechna dramata v této knize jsou ponechána nedokončená, u některých je otevřený konec myšlený přímo jako výzva, žádné nekončí hladkým šťastným koncem. Snažili jsme se tak ve studentech vzbudit zájem a motivovat je, aby se zabývali otázkami, tématy a problémy, které vyvstaly během práce na jednotlivých dramatech. Nepředepisujeme, kterým směrem by se mělo hotové drama ubírat. Tuto otázku ponecháváme na učiteli, jenž by měl dobře znát zájmy svých studentů. Abychom však toto rozhodování učitelům usnadnili, zahrnuli jsme na konec každé lekce **rozšiřující síť** dalších možných oblastí zkoumání. Tyto diagramy znázorňují, kudy se projekt může ubírat: témata, náměty a otázky, které vyvstaly v průběhu dramatu,

mohou vyústit v řadu činností (např. výzkum, nahrávání, psaní, tvorba, prezentace atd.), ty nabízejí možnost prohloubit si právě nabyté znalosti z práce na dramatu, nebo mohou být zpětnou vazbou některé oblasti školních osnov.

Není nutné lekce odučit tak, jak je zde uvádíme. Spíše jsme jimi chtěli nabídnout výchozí bod komplexnějších integrovaných projektů.

## Přehled klíčových technik

### Učení v roli

Učení v roli je jednou z technik s největším potenciálem, které mají učitelé dramatické výchovy k dispozici. Jednoduše řečeno: učitel se dramatu účastní bok po boku svých studentů. Tím, že je sám v roli, se studentům stává vzorem pro jejich hru v roli. Zároveň může učitel drama ovlivňovat zevnitř a spatřovat stejné možnosti jako vidí studenti. Technika „učitel v roli“ nevyžaduje herecké nadání, vyžaduje pouze schopnost zaujmout určitý postoj v roli a úlohu v dramatu. Ve 2. lekci *Rezervace Smrkový háj* má učitel hrát Michaela, otce chlapce s otravou rtutí. Nezlobí se, danou situaci prostě jen rezignovaně přijímá. Jeho postoj je: jde prostě o jednu z věcí, se kterými nic nenaděláte. Postava Michaela funguje v dramatu jako prostředník sdělování nových informací studentům o okolnostech, příznacích a účincích chronické otravy rtutí.

Pro učitele, kteří nemají zkušenosti s hrou v roli, je přijatelnější technikou práce po boku studentů **kolující učitel v roli**. Třída je rozdělena do skupinek a ty si mají nacvičit začátky několika souvisejících scénářů: vyberou si dějiště scény a vytvoří jednotlivé role. Jakmile jsou připravené scénáře, učitel na sebe vezme roli a vstupuje do každé připravené scény, postupně projde všemi. V 1. lekci *Domov...tam, kde je srdce?* na sebe bere učitel roli Mely, sedmileté dívky, která se chystá utéct z domova. Mela postupně prochází následujícími scénami: její domov, její přátele, dospělí, se kterými se setkává, a další důležité postavy jejího života. Učitelův příchod je znamením, že scéna začíná, jeho odchodem pak scéna opět končí. To vyžaduje skupinovou improvizaci (reagovat na neočekávané zvraty) vycházející z připraveného výchozího bodu.

### Úhly pohledu

Úhly pohledu popisuje perspektivy jednotlivých účastníků na dění v dramatu. Změna úhlu pohledu uvnitř dramatu poskytuje studentům možnost prozkoumat události z nového hlediska. Rozdílné úhly pohledu jednotlivců dávají studentům komplexnější a vícestrannou verzi toho, co se **stalo** nebo **děje**. Některé úhly pohledu jsou obzvláště užitečné svou citovou nezaujatostí. Například v 5. lekci *Milenci stíhaní osudem* mají studenti nahlížet na zneklidňující události bosenského konfliktu nezaujatými očima mostních konstruktérů, kteří mají dodat plány nového mostu spojujícího dvě strany rozdělené komunity. Ve 2. lekci



*Rezervace Smrkový háj* studenti zkoumají události ze tří perspektiv, jedna z nich je citově zaujatá a osobní, další dvě pak sledují dění s různým citovým odstupem.

## **Hry**

Hry mají pro učitele dramatické výchovy dvojí význam. Mohou buď prolamovat ostych a nedůvěru, jestliže třída potřebuje trochu uvolnit. Většina her vyžaduje hodně energie a studenty baví a motivuje. Dají se tak snadno řídit, protože mají svá pravidla. Když budou studenti moci pravidla upravovat, hry budou více odpovídat povaze třídy a žáci budou tvořivější. Nebo se hry dají použít jako prostředek ke zjednodušení složitější situace zdůrazněním dynamiky společenské skutečnosti a odhalováním herních struktur v situacích reálného života. Hry jsou v dramatu nejučinnější, jestliže se vztahují k obsahu dramatu. Ve 3. lekci *Lekce pro život* se hrou nastiňuje ústřední téma lekce.

## **Živé obrazy a popisky**

Skupinky vytvoří živé obrazy tak, aby vykrytalizoval určitý moment, který se tak může podržet a prozkoumat detailněji. Při vytváření obrazů by měly skupiny pečlivě vybírat, být ukázněné a hospodárně nakládat s dějem dramatu tak, aby ostatní skupiny byly schopné obrazy „přečíst“, prozkoumat, analyzovat a interpretovat. Vzniklé obrazy, momenty zastaveného času, se mohou využít jako základ rozšiřujících improvizací, které se hlouběji zabývají událostmi kolem daného okamžiku. Obrazy se mohou používat buď samostatně nebo společně s popiskami. Popisky mají formu názvů, hesel, nebo verbálních shrnutí toho, co se prezentuje vizuálně. Také jejich funkce jsou rozmanité: shrnují obsah obrazu, vyzdvihují jeho podstatu nebo nabízejí možnosti k zamyšlení.

## **Montáž**

Montáž, původně zcizující prostředek, zahrnuje výběr, kombinaci a řazení dramatických prvků tak, aby utvořily koláž epizodických fragmentů, které budou vzájemně kolidovat kombinací nesusoudných prvků. Montáž staví do juxtapozice formu a obsah s cílem pokřivit nebo zpochybnit stereotypní, konvenční názory. Výsledkem je neotřelý pohled na látku, která byla považována za samozřejmou, a vytváří zajímavé a někdy překvapující kontrasty mezi prvky dramatu, jež by se za běžných okolností vůbec nestřetly.

## **Improvizace v textu**

Na první pohled se text dramatu může zdát strukturálně přímočarý, ale pod touto zdánlivou přímočarostí se skrývá spletitá síť významů vrytá do **podtextu**. Improvizace v textu umožňuje studentům rozpoznat a prozkoumat podtext tak, aby některé z těchto významů vyšly na povrch a byly explicitně prezentovány pomocí dramatu.

DOVEDNOSTI, POSTUPY A AKTIVITY

NAHRÁVÁNÍ PSANÍ DISKUSE

OTEVŘENÁ TÉMATA A OTÁZKY

**DRAMA**

PREZENTACE TVORBA ČETBA VÝZKUM

# 1. lekce

## DOMOV...TAM, KDE JE SRDCE?

### Témata:

- tlaky působící na mladé lidi
- útěky z domova
- bezdomovectví, život na ulici

### Pomůcky:

K této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- tabuli a křídou
- velké archy papíru a fixy
- šátek

### Časové rozvržení:

Úvod: 20 minut

Útěky: 1 hodina

Na ulici: 1 hodina

Závěrečná aktivita: 10 minut

**Celkový požadovaný čas: 2 hodiny 30 minut**

**- možné rozdělit do tří sezení**

## Návod na okraj:

### Učitel v roli:

Vyučování v roli je jednou z technik dramatické výchovy s největším potenciálem možností, které se učitel nabízejí. Umožňuje učiteli ovládat možnosti výuky z pozice **uvnitř** dramatu tím, že na sebe vezme jasně definovanou roli, díky níž může: vzbudit zájem studentů, řídit dění, motivovat studenty k zapojení se a účasti, vytvářet napětí, postavit se povrchnímu přemýšlení, hýbat příběhem, přispívat k mnohoznačnosti výkladu a poskytnout hned několik směrů, jakými se příběh může ubírat.

K technice učitel v roli **nepotřebujete** umět hrát, tato technika pouze vyžaduje, aby učitel zaujal **příslušný postoj** k roli a k její funkci v dramatu. Učitel se snaží zprostředkovat žákům učební cíle pomocí svého aktivního zapojení do dramatu. A zároveň je jeho nakládání s rolí vzorem pro studenty a jejich přebírání rolí.

Moc a postavení rolí, které na sebe učitel bere, může libovolně měnit. V této lekci je **Mela outsider s minimální mocí**. Mějte to na paměti, až na sebe budete brát roli Mely, ale zároveň je důležité **nehrát Melu jako obět'**. Je smělá a umí si vybojovat své místo ve škole a mezi kamarády. (V dalších lekcích bude mít učitel role, které jsou vzhledem k rolím studentů v odlišném vztahu.) Díky změně vzorce vztahů role učitele k rolím žáků je učitel schopný: narušit zažitě vnímání vztahu učitel – žák, kde je učitel obecně vnímán jako **ten, kdo ví**; vstoupit do nových vzorců vztahů, kde studenti společně s učitelem sdílejí zodpovědnost za rozhodnutí ovlivňující další vývoj dramatu.

**Technika učitel v roli v žádném případě neohrožuje váš status učitele.** Hra v roli se vždy odehrává v rámci **dramatické fikce**, ta může být kdykoliv přerušena nebo zastavena, jestliže učitel pocítuje nutnost upevnit svou autoritu nebo zdůraznit učební cíl.

Některým vyučujícím může tato technika připadat příliš riskantní pro jejich postavení. Ale když žádáte děti, aby hráli v roli, žádáte je tím zároveň, aby riskovali. Ze zkušenosti víme, že žáci si vážící učitelů, kteří jsou ochotni riskovat spolu s nimi.

## Stručný plán

### Úvod:

- úryvek z *Olivera Twista*
- živé obrazy
- sledování myšlenek

### Útěky:

- Melin vzkaz „Utekla jsem...“
- kresby
- identifikace ostatních osob v Melině životě
- příprava scény
- kolující učitel v roli
- umístění předmětů do kapesníku
- věci, které si s sebou Mela (učitel v roli) bere
- linka pomoci
- zvuková montáž
- postřehy a reflexe

### Na ulici:

- úryvek z knihy Roberta Swindellse
- živé obrazy
- role na zdi
- běžný den v Linkově životě
- příprava scény
- prodiskutování a provedení navrhovaných změn
- sled snů a zvukové panorama

### Závěrečná aktivita:

- obrazy Olivera, Mely a Link
- úvodní úryvek z *Olivera Twista*
- panorama zvuků a rad
- závěrečný úryvek z *Olivera Twista*

## Úvod:

*Noc byla chladná a temná. Hvězdy se chlapci zdály být dál od země než kdykoliv předtím. Nezařoukal ani větřík a ponuré stíny, které na zem vrhaly stromy, svou nehybností získaly nádech záhrobní a smrti. Potichu znovu zavřel dveře. Při skomírajícím světle svíčky si do šátku zabalil svých ubohých pár kousků oblečení, posadil se na lavici a čekal, až se rozední.*

*S prvními paprsky, které se prodraly škvírami v okenicích, Oliver vstal a opět zvedl závoru na dveřích. Plaše se rozhlédl, chvilku zaváhal, zavřel za sebou dveře a už byl na ulici.*

(z Dickens, Charles. *Oliver Twist*. New York: Signet, 1961, str. 78.)

Přečtěte úryvek z knihy *Oliver Twist* a zeptejte se třídy, co si myslí, že se v ukázce odehrálo.

Přečtěte znovu **první odstavec**. Poproste dobrovolníka, aby si sedl na židli, a vyzvěte zbytek třídy, aby dobrovolníka dali do takové pozice, v jaké si představují Olivera, když čekal na ráno. Dobrovolník tuto pozici zachová ve štronzu, vytváří živý obraz.

Přečtěte znovu **druhý odstavec**. Požádejte o druhého dobrovolníka a vyzvěte třídu, aby ho postavila do pozice na ulici těsně poté, co za sebou zavřel dveře. Štronzo.

Vyzvěte třídu, aby popřemýšlela, co se asi Oliverovi honí hlavou – nejprve, když sedí na lavici, a potom, když stojí na ulici. Požádejte žáky, aby postupně předstoupili, položili Oliverovi ruku na rameno a zároveň vyslovili nahlas jeho myšlenky. Tato technika se nazývá **sledování myšlenek**.

## Útěky:

Napište a tabuli dětským písmem následující text:

UTEKLA JSEM ALE NIKDO MĚ  
NEŠEL HLEDAT  
TAK SEM PŘIŠLA SPÁTKY.

MELA, 7 LET.

Rozdělte třídu do **čtyř** skupin, rozdejte každé skupině **velký** arch papíru a fixy. Vysvětlete, že každá skupin nakreslí některé osoby z Melina okolí, které v jejím životě hrají důležitou roli., ale nakreslí je přesně tak, **jak by je nakreslila sedmiletá Mela:**

první skupina nakreslí **Melinu nejbližší rodinu** (např. matku, otce, bratry, sestry, kohokoliv, kdo žije s Melou doma);

druhá skupina nakreslí **Meliny kamarády;**

třetí skupina nakreslí **dospělé, se kterými Mela přichází do styku ve škole;**

čtvrtá skupina nakreslí **jiné důležité osoby Melina života** (např. prarodiče, strýce, tety, sousedy, trafikantku v jejich ulici atd.)

Oznamte žákům, že hotové výkresy uvidí celá třída, a nechte jim na dokončení kreseb asi deset minut.

Každá skupina představí svou kresbu a v případě nutnosti podá stručné vysvětlení. **(Pozor! Je důležité, aby v této fázi ještě nezačal vznikat příběh o tom, proč Mela utekla. Žáci by se měli soustředit čistě na základní informace o lidech, které nakreslili.)**



Povzbudte studenty k otázkám, ale vyvarujte se protichůdným interpretacím některé z postav. Každá taková nesrovnalost se musí vyřešit diskusí ještě v této fázi dramatu.

Třída bude dále pracovat ve **čtyřech** skupinách. Každá skupina si připraví krátkou scénu (zdůrazněte, že v tomto bodě si **scény teprve připravují**, hrát budou až později). Jako učitel zadáte každé skupině jiné role. Skupina se pak musí rozhodnout, kde se jejich scénka odehrává a vytvořit vhodnou výpravu pomocí rekvizit, které ve třídě najdou: například z lavic a židlí postaví kuchyňský kout. Také by se měli rozhodnout, jak scéna začne.

Všechny scény se odehrávají v čase před Meliným útekem. Zdůrazněte třídě, že Mela **není přítomna** na začátku žádné scény. Vchází na scénu po jejím začátku. Také jasně řekněte, že **nikdo ze skupiny nehraje Melu**, všichni by se měli držet zadaných rolí.

Skupinám zadejte následující role:

první skupina hraje **Melinu nejbližší rodinu**;

druhá skupina hraje **Meliny kamarády a spolužáky**;

třetí skupina budou **Meliny učitelé**;

čtvrtá skupina představuje **jiné důležité osoby Melina života**.

Příprava by **neměla zabrat více než deset minut**.

Vysvětlete třídě, že **Melu hrajete vy** a budete používat techniku nazývanou **kolující učitel v roli**. Technika funguje na následujícím principu: scéna, kterou si každá skupina připravila, začíná, jakmile se Mela (učitel v roli) přiblíží, a pokračuje improvizací do té doby, než Mela skupinu opět opustí. Jakmile Mela odejde ze scény, zůstávají ostatní účastníci ve štronzu. Mela přechází k další scéně, která se jejím příchodem opět rozehrává. Takto pokračuje tak dlouho, dokud Mela nevystřídá všechny skupiny. Upozorněte studenty, že se Mela do jedné scény může vrátit i **podruhé**. Jestliže k tomu dojde, neměla by se opakovat již jednou přehraná scéna, ale účastníci by měli být schopní zaimprovizovat scénu, která se odehrává někdy později v dramatu. Mělo by jít skutečně o improvizaci, takže žádné přípravy! (Pořadí

scén je libovolné: nezkušení učitelé dramatické výchovy mohou zkusit postupovat v pořadí: scéna v rodinně, scéna s učiteli, scéna s přáteli, další důležité osoby a uzavřít sérii scénou v rodině.)

Shromážděte třídu do velkého kroužku a zeptejte se studentů, jestli jim právě sehrané scény nabízejí nějaké vysvětlení, proč Mela utekla z domova. Nebo něco, co by napovídalo, proč se vrátila?

Připomeňte třídě, že v úryvku z *Olivera Twista* svazuje Oliver věci, které si bere s sebou, do šátku. Vysvětlete jim, že v lidové mytologii (např. i v komiksech, ve filmech s Charliem Chaplinem, v pohádkách o Honzovi) má vždy osoba odcházející z domova své věci v šátku uvázaném na konci hole. Rozložte na zemi uprostřed kruhu šátek.

Požádejte, aby si každý našel partnera do dvojice a společně se pak shodnou na jednom předmětu, který by si Mela měla vzít s sebou do šátku. Zdůrazněte, že už nejsou v roli Meliných rodičů, přátel nebo učitelů. Studenti jsou sami sebou a rozhodují se, co by si sedmiletá holčička nebo kluk brali s sebou při útěku z domova. Může to být něco praktického a užitečného, může to být předmět sentimentální hodnoty nebo vzpomínka na domov. Až se dvojice dohodne, umístí předmět na šátek. (Může se stát, že má někdo onen určitý předmět u sebe, pak umístí na šátek **skutečný předmět**. Většinou tomu tak ale nebude, pak buď daný předmět nakreslí anebo napíše na **kus papíru** a ten pak položí na šátek.)

Když jsou předměty všech dvojic v šátku, třída opět sleduje, jak na sebe berete roli Mely. Klekněte si k šátku a berte velice pomalu do ruky jeden předmět po druhém a ke každému řekněte pár slov (např. „beru si s sebou padesát korun, protože vím, že bez peněz se daleko nedostanu“; „beru si s sebou tento přívěšek, protože mi ho dala babička k mým sedmým narozeninám“ ; „beru si s sebou fotografii otce a matky, protože si je chci pamatovat, i když budu hodně daleko“). Nakonec svažte šátek do uzlíku a zůstaňte ve štronzu.

Požádejte žáky, aby utvořili dvě řady napříč třídou čelem k sobě. Vysvětlete jim, že se tato dramatická technika jmenuje **linka důvěry**. Jak bude **Mela** (vy v roli) **velice pomalu** procházet uličkou, každý jí dá nějakou radu, až se s ním Mela střetne očima.

Pak vyzvěte třídu, aby si zase sedli do kroužku. Uvnitř kroužku znovu (s pomocí stejného dobrovolníka) vytvořte obraz Olivera, jak čeká, až se rozední a pak požádejte jiného dobrovolníka, aby na sebe vzal roli Mely. Položte uzlík ze šátku vedle Olivera, Mela poklekne vedle, v ruce bude mít jeden z předmětů. Oliver a Mela by k sobě měli být tak blízko, aby je **celá třída viděla oba**. Nyní budete vytvářet **zvukovou montáž**. Znovu přečtete úvodní pasáž, ale tentokrát – krátce poté, co začnete, budou studenti přeríkávat **jeden po druhém** rady, které Mele dali. Až skončí úryvek, zároveň s vašimi slovy „... *zavřel za sebou dveře a už byl na ulici...*“ by měl dobrovolník hrající Melu přečíst slova napsaná na tabuli: „Utekla jsem ale nikdo mě nešel hledat tak sem přišla spátky.“ Rady ostatních zaznívají, dokud Mela mluví, pak pomalu utichají.

Požádejte třídu, aby popřemýšlela, co by se Mele mohlo stát, kdyby se nebyla vrátila. Co bude z mladých lidí, kteří utečou z domova? Předestřete třídě, že na tuto otázku se soustředíme v následující části lekce.

## Na ulici

*Říkejte mi Link. Není to mé jméno, ale používám ho, když se mě někdo zeptá, což se neděje nijak často. Jsem totiž neviditelný. Jeden z neviditelných. Teď sedím na schodech a sleduju kolemjdoucí. Vyhýbají se pohledu na mě. Bojí se, že budu chtít něco, co mají, a mají pravdu. Nechtějí o mně ani přemýšlet. Nelíbí se jim, když jim někdo připomíná, že jsem. Já a takoví jako já. Jsme živoucím důkazem, že není všechno v pořádku, a hyzdíme to tu.*

( z Swindells, Robert. *Stone Cold*. London: Puffin, 1995, str.1)

Přečtete úryvek z románu Roberta Swindellse. Tentokrát rozdělte třídu do **pěti** skupin. Každá bude mít za úkol vytvořit **živý obraz**, který bude odpovědí na otázku týkající se Linka. Každá skupina bude pracovat s jinou otázkou, po zhlédnutí všech živých obrazů týkající se Link by třída měla být schopna si o něm udělat celistvější obrázek. Zde jsou zadané otázky (v této fázi jednotlivé skupiny nemusí vědět, na čem pracují ostatní):

Kde je Link?

Kde je jeho rodina, když on mluví?

Co způsobuje, že je Link pro lidi kolem sebe neviditelný?

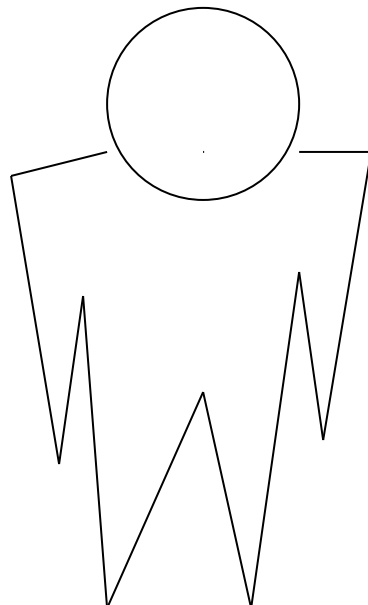
Co by se v Linkově světě považovalo za čin z lásky?

Čeho se Link nejvíce bojí?

Ponechte třídě pět až deset minut na přípravu. Vysvětlete žákům, že budete klást postupně všechny otázky. Až skupina uslyší tu svou, předvede třídě **živý obraz**, který si připravila jako odpověď.

Až se vystřídají všechny skupiny, zeptejte se třídy, co nového jsme se dozvěděli o Linkovi.

Nakreslete na tabuli lidskou postavu. Vysvětlete třídě, že tato technika se jmenuje **role na zdi** a budete ji používat k vytvoření obrázku o Link a jeho životě:



MLADÝ A BEZ DOMOVA

K postavě na tabuli zaznamenávejte heslovitě názory studentů na to, jaké to asi je být bezdomovcem. Slova vystihující **psychologický** dopad bezdomovectví by se měla psát **dovnitř** postavy a myšlenky popisující **sociální** tlaky pište **vně** postavy.

Nyní vysvětlíte třídě, že tyto informace jim budou sloužit k tomu, aby vytvořili **třídní prezentaci dne ze života Linka**. Každé skupině přidělte určitou část dne. Jejich úkolem bude vytvořit krátkou scénu (do dvou minut) představující Linka během **běžného dne**:

první skupina bude pracovat na scéně **probuzení**;

druhá skupina předvede jeho **ráno**;

třetí skupina **odpoledne**;

čtvrtá skupina sehraje Linkův **večer**;

pátá skupina bude **hledat místo na spaní a sehraje Linkovu noc**.

Dejte třídě deset minut na přípravu. Potom skupiny sehrají scény v chronologickém pořadí, výsledkem bude obraz běžného dne Linka.

Poté, co studenti pracovali na příběhu a zhlédli prezentaci celé třídy, vybídněte je, aby popřemýšleli o tlacích, které mohou donutit mladého člověka k útěku z domova a vydat se všanc ulici. (**Pamatujte: už pracovali na příběhu o Mele.**) Tlaky na dospívajícího, který doopravdy utekl a ocitl se na ulici, se budou lišit od těch, které zažívá sedmileté dítě, ale třída by se měla pokusit najít podobnosti v příbězích Mely a Linka.

Požádejte skupiny, aby si připravily krátkou scénku, která bude zobrazovat moment, kdy se Link rozhodl utéct. Co se asi tak mohlo stát, co ho přesvědčilo, že nemá jinou možnost?

Každá skupina předvede svou scénku. Po skončení každé scény položte třídě stejnou otázku: **jak by se situace dala změnit, aby Link cítil, že je lepší zůstat doma než utéct?** Jestliže třída přijde s dobrými návrhy, požádejte skupinu, aby scénu zahrála znovu s pozměněným scénářem.

Požádejte skupinu, která hrála poslední scénu **dne z Linkova života**, aby vytvořili živý obraz momentu, kdy se Link konečně ukládá ke spánku. Zatímco student v roli Linka nehybně leží, třída se zamyslí nad tím, co se mu mohlo tu noc zdát.

Jednotlivé skupiny vytvoří **zvukové panorama** (koláž nebo montáž zvuků) představující **sled snů** plný zvuků a slov, které se objevují v Linkových snech tu noc. Zvukové panorama může zahrnovat:

zvuky ze života Link, když byl ještě doma;

život v ulicích;

žebrání;

Linkovy obavy a naděje;

rozhovory uvízlé v paměti;

zaslechnuté komentáře kolemjdoucích;

vzpomínky z dětství;

radý nebo slova útěchy.

Studenti si sednou po skupinách do kroužku kolem Linka. Až bude pozornost třídy soustředěná na spící postavu Linka. Rozezněte zvukové panorama. Jde o **montáž**, takže zvuky se mohou vzájemně překrývat, dvě panoramata mohou běžet současně, hlasitost projevu se může zvyšovat či snižovat, možnosti jsou nepřeborné. Cílem je vytvořit chaotickou kakofonii zvuků bez logické souvislosti připomínající sny nebo noční můry. (Pro detailnější informace o montáži viz **Návod na okraj** ve 4. lekci.)

### **Závěrečná aktivita**

Mezitím, co třída stále sedí v kruhu, požádejte dobrovolníka, který hrál *Olivera*, aby se posadil doprostřed kruhu a čekal na rozednění. Pak přizvěte dobrovolníka, který hrál **Melu**. Požádejte žáky, aby se v duchu opět vrátili k příběhu Mely a umístili Melu do pozice, kterou zaujímal ve své **nejnešťastnější** chvíli. Pak do obrazu ještě umístěte spícího *Linka*. Každá z postav by měla působit izolovaně, ale měly by od sebe být právě tak blízko, aby je celá třída viděla pohromadě.

Vyzvěte studenty, aby si vzpomněli a) na radu, kterou dali Mele během aktivity linka důvěry a b) na slova a zvuky, které utvářely Linkův sled snů.

Nyní přečtete úryvek z *Olivera Twista* naposledy, po slovech: „...a byl na ulici“, každý žák postupně **bud'** zopakuje svou radu Mele, **nebo** udělá zvuk, který byl součástí *Linkova* snu. Až se všichni vystřídají, přečtete následující závěrečnou pasáž z *Olivera Twista*:

*A teď teprve Oliver poznal....že cílem výprav byla vloupání a krádež...*

*Sikes...pomalu prostrčil Olivera oknem nohama napřed, a zatímco chlapce stále držel za límec, opatrně ho postavil na podlahu uvnitř.*

*„Vem tu lampu,“ řekl Sikes a nahlédl do pokoje. „Vidíš ty schody před sebou?“*

*Oliver – spíš mrtvý, než živý – zašeptal: „Ano“ ...*

*...“Pojď zpátky!“ křikl Sikes. „Zpátky, zpátky!“*

*Vystrašený náhlým prolomením hrobového ticha a hlasitým křikem, Oliver upustil svítilnu a najednou nevěděl, jestli má utéct nebo pokračovat.*

*Výkřiky se opakovaly – rozsvítilo se světlo – před očima se mu rozpíjel obraz dvou vyděšených a zpola oblečených mužů nahoře na schodech – pak záblesk – hlasitý zvuk – kouř a náraz, ale víc už nevěděl – zapotácel se a ...*

*...„Sevři tu ruku pevněji,“ křikl Sikes a protáhl ho oknem. „Dej sem šálu. Dostali ho. Rychle! Strašně krvácí!“*

*Následovalo hlasité zvonění zvonku mísící se výstřely zbraní a křikem mužů, cítil, jak ho rychle přenášejí po nerovné půdě. Pak se zvuky začaly ztrácet v dálce a mrtvolně studený pocit sevřel chlapci srdce, pak už nic neslyšel ani neviděl.*

(z Dickens, Charles. *Oliver Twist*. New York: Signet, 1961, str. 205-7.)

**Tady drama končí.**

## **Rozšiřující síť:**

### DOMOV...TAM, KDE JE SRDCE?

- Co je ideální domov?
- Jak nás ovlivňují vztahy s rodiči, přáteli, rodinou a těmi, se kterými žijeme?
- Jak se na péči o dítě podílejí charity?
- Jaká práva mají lidé žijící na ulici?
- Život na ulici.
- Bezdomovectví.
- Kdo pracuje s lidmi žijícími na ulici?
- Pod jakými tlaky jsou v dnešní době mladí lidé?



## 2. lekce

# REZERVACE SMRKOVÝ HÁJ

### Témata:

- znečištění životního prostředí
- otázka zodpovědnosti ve vztahu ke zdraví a životnímu prostředí
- rozdílné postoje v rámci komunity k otázkám životního prostředí

### Pomůcky:

K této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- tabuli a křídou
- sešity a propisky
- kazetový přehrávač a **předem připravenou** kazetu

### Časové rozvržení:

Vzpomínáme: 55 minut

Operační komise: 45 minut

Reakce místních: 40 minut

Závěrečná aktivita: 10 minut

**Celkový požadovaný čas: 2 hodiny 30 minut**

-- možné rozdělit do tří sezení

## Návod na okraj

### Úhly pohledu

Úhly pohledu neboli rámce je termín objevující se v díle sociálního psychologa Ervinga Goffmana (viz *Analýza rámce: Esej o uspořádání zkušeností*. New York: Harper and Row, 1974). Ve stěžejním eseji s názvem „Znaky a náznaky“ (který je součástí souboru *Dorothy Heathcote: Collected Writings on education and drama*. Eds: L. Johnson and C. O’Neil. London: Hutchinson 1984, str. 160-169) přichází Dorothy Heathcote s následující definicí rámce neboli úhlu pohledu:

„ ...v každém společenském kontaktu figurují dva aspekty. Prvním je činnost nutná k tomu, aby událost dospěla ke svému konci. Druhým aspektem jsou perspektivy a postoje, se kterými jednotlivé osoby vstupují do děje události. To se nazývá rámec neboli úhel pohledu a úhel pohledu je hlavním činitelem zprostředkovávající účastníkům význam události.“ (str. 163)

Ve skutečném životě se k jedné události může přistupovat z několika různých úhlů pohledu v závislosti na perspektivách a postojích osob, kteří se situace účastní. Někdy jsou tyto perspektivy velmi podobné, ale často jednotlivé výklady stejné situace obsahují výrazné rozdíly. Je možné, že svědci stejné události vidí věci naprosto opačným pohledem.

Drama nám umožňuje nahlížet na stejnou událost nebo sled událostí z několika **různých úhlů pohledu**. Často se stává, že **účastník, který stojí velmi blízko dění, má velice úzký úhel pohledu na věc**; naopak **větší odstup dává účastníkovi širší rozhled**. Otec Kena Permentera, který navštěvuje syna v nemocnici, stojí zcela zjevně zcela blízko veškerému dění v dramatu *Rezervace Smrkový háj*. Nezaujatý člen vládní operační komise bude zřejmě mít střízlivější a objektivnější náhled. Nicméně úhel pohledu se bude také měnit v závislosti na **osobním zájmu** účastníka: Prezident Wrightových fondů se bude snažit snížit podíl na vině, kterou by mohla mít jeho společnost; zástupce vlády bude zase usilovat o prokázání nevinu na straně ministerstva. **Úhel pohledu není tedy čistě záležitostí odstupu od dané události, otázka zájmu hraje stejně důležitou roli.**

Obměňováním úhlu pohledu, kterým studenti pozorují děj dramatu, dává studentům komplexnější a všestranný náhled na to, co se **doopravdy** stalo. Zkoumání příběhu *Rezervace Smrkový háj* ze tří různých pohledů nabízených v této lekci poskytne studentům možnost **poznat pravdu věci**.

## Stručný plán

### **Vzpomínáme:**

- **PŘEDEM:** nakreslit náhrobní kámen
- přečíst text náhrobku a svědectví Stephanie
- tvorba novinové fotografie
- doprovodný titulek
- novinový článek: Život v rezervaci
- vzájemné předvádění fotografií a popisků
- opětovné vytváření fotografií a doprovodných citací
- postřehy a reflexe
- setkání s policejním velitelem
- znovuvytvoření Patrikovy smrti s novými citacemi

### **Operační komise:**

- přečtete dopis
- ukažte fotografii Kena Parmentera
- poslech posudku Kenova lékaře
- Michael Parmenter v horkém křesle
- poslech prohlášení mluvčího nemocnice
- poznámky k návštěvě v nemocnici
- poslech kazety Barneyho Sheldona
- setkání s operační komisí

### **Reakce místních:**

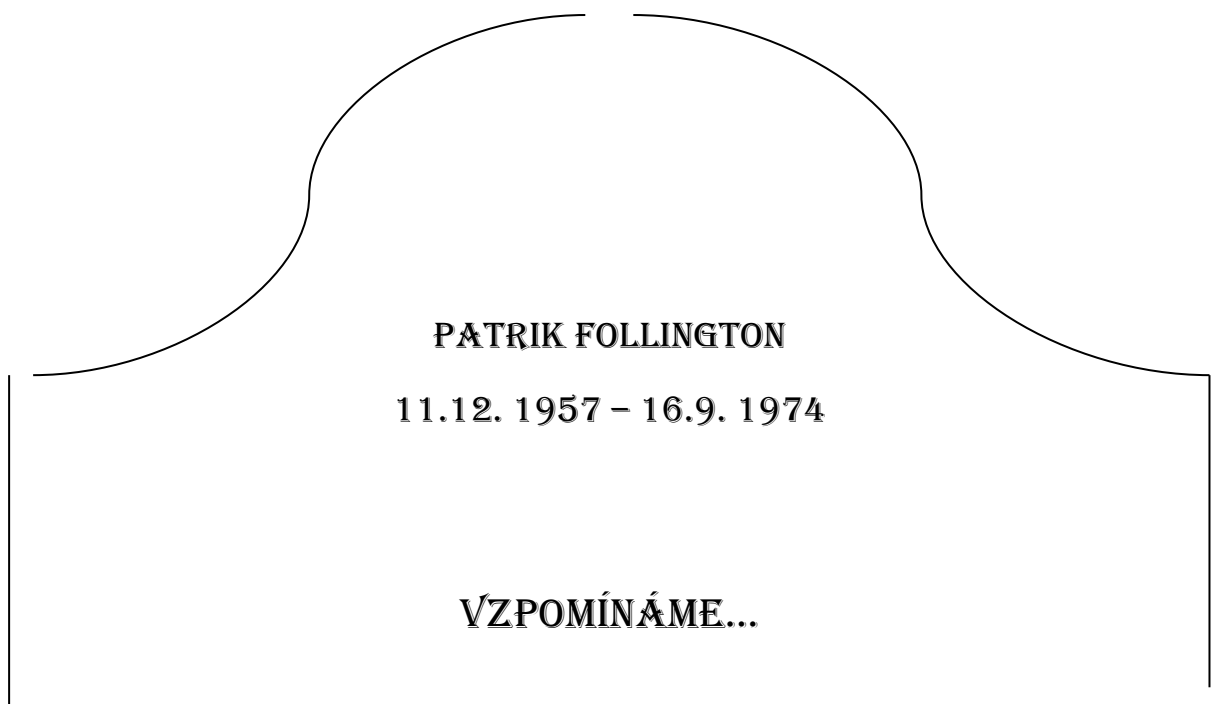
- přečtete starostova slova
- práce ve skupinkách
- sdílení práce skupinek
- znovuvytvoření počátečních momentů skupinové práce

### **Závěrečná aktivita:**

- sdílení počátečních momentů skupinové práce
- přečtete závěrečné tři úryvky

## Vzpomínáme

Před začátkem hodiny nakreslete na tabuli náhrobek s tímto nápisem:



**(DŮLEŽITÁ POZNÁMKA: Náhrobek by neměl být před začátkem hodiny vidět.)**

Shromážděte třídu do půlkruhu tak, aby všichni na náhrobek viděli. Požádejte studenty, aby se zaměřili na slova na náhrobku (přečtete je nahlas). Zatímco se žáci dívají na tabuli, přečtete jim následující informace:

*Patrik Follington žil v indiánské rezervaci Smrkový háj., č. 21. Stephanie byla Patrikova sestra. Toto jí utkvělo v paměti z noci, kdy Patrik zemřel: „Šli jsme spolu do kina. Začínalo kolem deváté. Můj manžel odjel na ryby a já jsem šla se svým mladším bratrem do kina. Řekla jsem mu, ať jde z kina rovnou domů. Slíbil mi to. Šla jsem tedy spát. Pak jsem slyšela, jak někdo bouchá na dveře. Křičel: „Střelili Patrika, Patrik je asi mrtvý.“ Obula jsem si boty a vyběhla ven. Patrik ležel na ulici, jen pár kroků od našeho domu.“*

Vyzvěte třídu, aby si představila obraz, který se asi naskytl policii, když dorazila k incidentu. Kdo má jasnou představu, vytvoří za pomoci spolužáků tuto scénu tak, jak výjev zachycovala novinová fotografie. **Dbejte na to, aby vše probíhalo v naprosté tichosti (porad'te studentovi, který fotografie vytváří, aby postavy stavěl a tvaroval do pozic a postojů).** Zeptejte se třídy, jestli s touto fotografií souhlasí a jestli s ní budou schopni všichni dál pracovat. Jestliže někdo nesouhlasí, upraví obraz tak, aby v konečném výsledku vyhovoval všem.

Vyzvěte studenty, kteří se nepodílejí na vytváření fotografie, aby si výjev pozorně prohlédli. Nastiňte, že tato fotografie se objevila další den na přední straně místních novin *Gardenvillský deník*. Studenti teď mají za úkol vymyslet titulky, které ji mohly provázet.

Po Patrikově smrti vyšla v *Gardenvillském deníku* třídenní reportáž s názvem **Život v rezervaci** doplněná fotografiemi. Rozdělte třídu do tří skupin, každá skupina vytvoří jeden živý obraz jako fotografii, která byla součástí reportáže. Zdůrazněte, že skupiny budou muset nakonec vybrat jen jednu, ale měly by vyzkoušet více možností. Až bude skupina s obrazem hotová, vymyslí ke své fotografii **popisek**.

Potom si skupiny vzájemně předvedou své fotografie i s popisky. Následně všechny tři skupiny najednou vytvoří své fotografie. Až budou všichni na svých místech, přečtete následující tři výňatky jako text doprovázející fotografie. (Nebude vadit, jestliže slova nebudou odpovídat obrazům, rozpor mezi popiskem a fotografií může někdy na práci studentů vrhnout více světla):

1. *„Nikdy se to nezmění. Pořád to tak bude, i za sto let.“*

2. *„Něco za tím musí být. Násilnou smrtí tu umírá daleko více lidí než před pár lety.“*

3. *„Jedním z důvodů je určitě nezaměstnanost...a alkohol. O tom není pochyb. Víte, co se říká, líným rukám dá práci d'ábel. Když lidi nepracují, ztrácejí sebeúctu.“*

Nyní si studenti sednou do kroužku a prodiskutují, **jak věrně zobrazují fotografie a jejich původní popisky život v rezervaci**. Vyzvěte je, aby popsali, kde si myslí, že jsou nepřesnosti. Potom společně pátrejte, do jaké míry **druhé popisky změnily význam obrazů**.

Vysvětlíte třídě, že v další části dramatu budou hrát policisty pracující v oblasti rezervace, která zahrnuje Smrkový háj, budou se na události dívat jejich očima – to je **první úhel pohledu**. V pondělí po Patrikově vraždě svolal velitel okrsku všechny policisty. Všichni studenti si sednou do půlkruhu a vy budete hrát velitele okrsku. (**Poznámka k roli policejního velitele:** jde mu/jí spíše o zprávu, kterou musí zpracovat pro policejní radu, než o Patrika nebo o některou z jiných obětí.) Zahajuje setkání těmito slovy:

*Nárůst kriminality v rezervaci mi začíná dělat starosti. Mám tu seznam: dítě, jehož tělo se našlo v jezeře Garden Lake, třináctiletá ubodaná, nemluvně umrzlé v závěji, stařec s lebkou rozbitou kamenem a teď ten Patrik – jak bylo to příjmení – Follington ... chci vědět, co se to tam děje, a řekne mi to někdo z téhle místnosti...*

Nechte mítink několik minut běžet. Až bude diskuse ztrácet na síle, požádejte studenty, aby znovu vytvořili fotografii zachycující Patrikovu smrt. Až budou všichni na svých místech, přečtete další dvě citace, které se objevily v *Gardenvillském deníku* v týdnu po Patrikově vraždě:

**Náčelník Indiánské skupiny:** „Od té doby, co se tu začalo pracovat se rtutí, došlo k velké změně. Dřív tu nebyly žádné vraždy. Ani tolik pití. To dřív nebylo.“

**Místní lékař:** „Jsem celkem pevně přesvědčen, že rtuť k tomu přispívá. Když rtuť zasáhne mozek a centrální nervový systém, zvýší se dráždivost.“

## Operační komise

Přečtete nahlas následující dopis, který obdržel místní politik v roce 1970, tedy čtyři roky před Patrikovou smrtí:

*Je mi jedenáct let a zajímám se o různé druhy znečištění životního prostředí. Sama se mi snažím zabránit, ale nestačím na to. Nejde mi ani tak o teď, ale to, co bude pak. Až mi bude 22, co bude se mnou a s ostatními?*

Jako odpověď na tento dopis a jemu podobné, federální vláda sestavila **Operační komisi** ze zástupců ministerstva zdravotnictví a životního prostředí, aby prošetřila stížnosti a podala zprávu o znečištění vody, které mělo za následek nárůst počtu tělesně postižených novorozenců. V rámci šetření strávila komise tři dny v oblasti Smrkového háje. Oznamte studentům, že v příští části dramatu budou hrát **členy Operační komise** (to je **druhý úhel pohledu**).

Součástí jejich průzkumné mise je návštěva Hogarthovy nemocnice ve městě Gardenville, kde se setkali s Kenem Parmenterem.

Ukažte studentům tuto fotografii Kena:

V orig. str. 59.

Zatímco fotografie koluje mezi studenty, přečtete nahlas slova Kenova lékaře, MUDr. Petra Scrivenera:

*Ken je slepý. Nikdy nebude mluvit, ale vydává zvuky. Trpí nekontrolovatelnými záchvaty třesu. Nohy má zkříženy do nepohodlného úhlu, ale nebylo tomu tak vždycky. I zápěstí má ohnutá dovnitř. Těší se na návštěvy svých rodičů, Jessie a Michaela. Když vejdou do pokoje, nadskakuje na posteli a křičí radostí. Neočekávám však, že Ken bude někdy schopen opustit naši nemocnici.*

Nyní bude mít Operační komise možnost si promluvit s Kenovým otcem Michaelem. (Tato technika se nazývá **horké křeslo**, roli Michaela bude hrát učitel. Informace o Michaelovi a



jeho rodině, se kterými se musí učitel detailně seznámit, než na sebe vezme roli Kenova otce, jsou uvedeny níže.) Některé nebo všechny informace se mohou objevit v odpovědích na otázky kladené komisí, ale celý článek studentům **nečtěte**, slouží pouze vám k uchopení role.

**Poznámka k roli Michaela:** Není rozzlobený, jeho vystupování je klidné, je jen trochu nejistý, protože není zvyklý mluvit s tolika důležitými lidmi. Co se týče Kena, situaci přijal jako „jednu z těch věcí, co se prostě stanou a nic s nimi nenaděláte.“ Níže uvedené informace vám pomohou pochopit pozadí postavy Kenova otce a formulovat odpovědi na otázky Operační komise.

**Důležité informace:** *Michael pracoval jako průvodce v rezervaci Garden Lake, organizoval pro návštěvníky rybářské výlety (mnoho z jeho přátel v rezervaci pracovalo také jako průvodci). Svou práci měl rád. Když se výlet obzvláště vydařil, dostával od návštěvníků velké spropitné. Teď je rezervace už půl roku pro návštěvníky zavřená, zájemců ubylo. Návštěvníky odrazují zprávy o znečištění jezera a otravě ryb. Od té doby, co zavřeli rezervaci, je Michael nezaměstnaný, stýská se mu po práci a jeho rodina potřebuje peníze. Skot je Kenův starší bratr, je divoký a občas bývá nevládnutelný, i když mu je teprve sedm. Kenovy rodiče měli ještě jedno dítě, ale holčička se narodila mrtvá. Třetí byl Ken, byl nedonošený, ale vypadal jako zdravé dítě. Nevšimli si na něm ničeho zvláštního. Až když mu byl rok, začal být hodně nemocný, chytil každou rýmu. Když ho vzali do nemocnice, zjistilo se, že je Ken slepý. Michaelovi a Jessie udělali testy na hladinu rtuti v krvi, u obou **hodnoty stokrát překročily maximální tolerovatelnou hranici**. Nedávno viděl Michael v televizi film o zálivu Minamata v Japonsku, myslí si, že Ken trpí Minamatskou nemocí (chronickou otravou rtutí). Teď je Jessie opět těhotná, doufají, že budou mít holčičku.*

Po horkém křesle vystupte z role a vysvětlíte, že mluvcí nemocnice je momentálně nepřítomný, ale zanechal zde pro Operační komisi následující prohlášení (přečtete je nahlas):

*Ken Parmenter se narodil šest týdnů v předtermínu, třikrát u něj došlo k zástavě dechu. Nedostatek kyslíku s velkou pravděpodobností způsobil poškození mozku, lékaři mu diagnostikovali mozkovou obrnu. Nelze s určitostí stanovit, jestli se s tímto postižením již narodil, na tom se shodli všichni lékaři. Testy na hladinu rtuti v krvi*

*byly u chlapce provedeny ve věku tří let, výsledky nepotvrzují otravu rtutí. Míra zasažení vnitřních orgánů rtutí se dá zjistit pouze při pitvě. Na základě stávajících výsledků nemůže žádný zodpovědný lékař Kenův stav hodnotit jako otravu rtutí.*

Vyzvěte studenty, aby se vžili do role členů komise, sedí sami ve svém hotelovém pokoji a přemítají nad tím, co viděli a slyšeli ten den v nemocnici. Než si půjdou lehnout, musí si udělat pár poznámek (jen **jako** nikoli doopravdy): dojmy, jaké na ně udělal Kenův otec Michael, reakce na slova MUDr. Scrivengera a prohlášení mluvčího nemocnice. Vy pak budete obcházet členy Operační komise a jakmile se některého z nich dotknete na rameni, přečtou jednu nebo dvě věty ze svých poznámek.

V roce 1970 odvysílalo místní rádio reportáž o jednom z vlastníků rybářských chat, kteří odmítli v nové sezóně otevřít. Operační skupina si vyžádala záznam této reportáže. Dostali kazetovou nahrávku, kde Barney Sheldon vysvětluje proč se on a jeho žena rozhodli svou chatu v nové sezóně neotevřít.

Přehrajte kazetu třídě. **(Tuto kazetu si budete muset předem připravit. Monolog může nahrát váš kolega, příbuzný nebo kamarád – studenti by neměli hlas znát. V ideálním případě by nahrávka měla vznikat venku, nedělejte si starosti se zvuky z ulice na pozadí rozhovoru, nahrávce to přidá na autentičnosti. Na začátku Barney Sheldon říká, že stojí před papírnou, a na každé nahrávce je poznat, jestli byla pořízena venku nebo uvnitř. Kvalitou nahrávky se netrapte, vždyť pochází ze 70. let. Hlavní je, že studenti budou rozumět slovům.)**

Toto je text zvukového záznamu:

*Stojím před papírnou u řeky v Gardenvillu. Hned tady vedle je odpadní roura, kudy do řeky každý den proudí tuny odpadu. Když jsme zavřeli chatu, přišli jsme se sem na to se ženou sami podívat. Když jsme přišli poprvé, provedl nás vrátný po areálu. Vysvětlil nám, že rtuť plovoucí na povrchu slané vody funguje jako elektroda a vytváří chlór a hydroxid sodný. Říkal, že rtuť se nakonec vypouští ven odpadní rourou. Když jsme přišli podruhé, byl tam plot.*

*Nastěhovali jsme se sem se ženou v roce 1946, koupili chatu a všechno hezky klapalo – návštěvníci jezdili z celé Severní Ameriky. Zaměstnávali jsme hlavně lidi z rezervace. V květnu, dva týdny před zahájením nové sezóny, vláda vyhlásila stav pohotovosti ohrožení životního prostředí. Jeden z vlastníků chat mi řekl, že v rybách z jezera objevili vysokou hladinu rtuti. Rozhodli jsme se, že otevřeme později, abychom neohrozili návštěvníky otrávenými rybami. Tak nám vláda navrhla, abychom nabízeli program „Rybaření pro zábavu“. Ostatní majitelé chat otevřeli jako obvykle, ale my jsme nechtěli vystavovat naše hosty nebezpečí. A ostatní nám to mají za zlé.*

A posledním důkazem, který bude Operační komise posuzovat, je dopis napsaný prezidentem Wrightových fondů, společností vlastníci papírnu, o které mluvil Barney Sheldon. (Celý text je na následující straně.)

Studenti připraví prostor třídy na **formální schůzi**, najdete dobrovolníka, který bude hrát předsedu. Budou připravovat předběžnou zprávu založenou na důkazech posbíraných v oblasti Smrkového háje. Scházejí se, aby se domluvili, co by zpráva měla a neměla obsahovat. (Abyste schůzi dodali na autenticitě, jeden ze studentů může hrát sekretářku, která bude dělat záznam schůze. Všichni členové Operační komise by měli mít papíry a propisky.) Prvním bodem programu bude dopis prezidenta Wrightových fondů, který přečte předseda schůze.

Nechte schůzi probíhat, dokud se komise nedohodne na všech důležitých bodech, které musí závěrečná zpráva obsahovat. Na závěr by měl předseda tyto body shrnout.

## **Wrightovy fondy, s.r.o.**

Prezident: Richard K. Burnaby

Ref.č. RKB/JH 0170/275

24. září 1970

Vážený pane,

Mohu vás ujistit, že naše společnost se velice intenzivně zabývá otázkami ochrany životního prostředí a v současné době probíhá několik projektů schválených ministerstvem životního prostředí. Součástí managementu naší společnosti je i Rada ochrany životního prostředí, která výrazně zasahuje do nově plánovaných projektů.

V souvislosti s nedávnými stížnostmi údajného znečištění řeky Swift River a vodního systému v Garden Lake bych chtěl zopakovat to, co už zaznělo při našem setkání. Jsme připraveni přijmout zodpovědnost, jestliže bude jisté, že vina je opravdu na naší straně. V případech, kde se prokáže, že jde skutečně o otravu rtutí neboli Minamatskou nemoc, nebudeme problém řešit právní cestou. Naše společnost je jako člen zdejší komunity společensky a morálně povinována přikročit k dalším krokům. Očekávají to od nás jak naši zaměstnanci, tak akcionáři.

Nicméně si myslím, že kolem daného problému znečištění vznikla přehnaná panika a zbytečné obavy. Skutečností stále zůstává, že odpovědní činitelé nenašli u lidí v této oblasti žádné jednoznačné známky otravy rtutí. Situace se bohužel ztížila neobjektivním zpravodajstvím v médiích.

Dle analýzy našich právníků Wrightovy fondy neporušily žádný zákon. Věřím, že čest a bezúhonnost naší společnosti zůstává neporušena.

S pozdravem

Richard K. Burnaby

Prezident

## Reakce místních

Nyní vysvětlíte třídě, že se na stejné události nyní podíváme z třetího úhlu pohledu, z toho, kterým na věci nahlízejí obyvatelé Gardenville, oblasti Smrkového háje. Přečtete následující úryvek, který zachycuje slova starosty Gardenville:

*Lidé ztrácejí příliš času stížnostmi. Naše město prosperuje a máme práci pro všechny, kteří pracovat chtějí, ale příliš mnoho lidí se spokojí s podporou v nezaměstnanosti. Jsem přesvědčen, že to vůbec nesouvisí se rtutí. Hospodářství tohoto města závisí na papírně. Můžeme mluvit o turismu a rybolovu, ale kdyby tu nebyla papírna, nebude existovat ani město. Wrightovy fondy právě investovaly pět milionů dolarů na odrtuřovací systém továrny v Gardenville. Snažíme se vyčistit, jak nejlépe umíme, celou oblast. Je čas přestat dávat vinu továrně...*

Rozdělte třídu do skupin po **čtyřech** nebo **pěti**, každá bude mít za úkol během deseti minut připravit krátkou scénku (45 – 60 vteřin). Každá skupina bude pracovat s jiným scénářem a společně vytvoří obraz toho, co si různí členové komunity Smrkového háje myslí o znečištění řeky v Gardenville a jezeře v rezervaci. Úkoly zadejte skupinám jednotlivě, na konci si všichni vzájemně předvedou výsledky své práce:

- 1) Judy Barterová porodila holčičku, porod byl v předternímu. Doktor právě informoval Judy a jejího manžela Lese, který pracuje v papírně, že jejich dcera neprospívá podle očekávání. Scéna začíná doktorovými slovy: „**Nejspíš se nejedná o nic vážného, pro jistotu uděláme pár testů...**“
- 2) Skupina vlastníků chat a kempů uspořádala schůzi, na které se má rozhodnout, jestli mají znovu otevřít své prostory návštěvníkům. Před třemi měsíci poslali vládě dopis, který začínal slovy: „**Jsmo zoufalí, jestliže se rezervace znovu neotevře pro veřejnost, ztratíme vše...**“ Doteď na svůj dopis nedostali odpověď.
- 3) Tom pracoval jako průvodce na jedné z rybářských chat. Od té doby, co byly chaty zavřeny, nenašel práci. Zaslechl zvěsti, že majitelé chat znovu otevrou. Jeho

dvanáctiletý syn by chtěl, aby tatínek zase pracoval v rezervaci, protože s ním občas jezdíval na rybářské výlety. Tomova žena a dcera nechtějí, aby se k práci průvodce vracel, obávají se o jeho zdraví...Tomova odpověď zní: „**Za chvíli už nám nezbude vůbec nic...**“ Přehrajte scénu od tohoto okamžiku.

- 4) Skupina nastávajících matek se schází každé úterý v předporodních kurzech. Roberta přišla o miminko před 18 měsíci, za šest týdnů se jí má narodit další. Má obavy a v rozhovoru s ostatními nastávajícími matkami se ptá: „**Dá se zjistit hladina rtuti u dítěte, které zemře?**“ Ať se scéna odvíjí od této otázky.
- 5) Julie je vedoucí oddělení styku s veřejností ve společnosti Wrightových fondů. Na veřejném zasedání v rezervaci Smrkový háj nastínila plán společnosti zbudovat bezrtuťový systém za pět milionů dolarů. Po skončení zasedání se na ni lidé obracují s otázkou: „**Díky vám jsme onemocněli, co děláte pro to, abychom se uzdravili?**“ Scéna bude ukazovat vývoj této konfrontace.
- 6) Skupina průvodců se snaží přesvědčit liknavého vlastníka chaty, aby znovu otevřel svou chatu pro veřejnost. Jejich argumenty začínají větou: „**Když o tom nebudeme mluvit, turisté se to nedozví...**“ Ve vaší scéně zazní protiargumenty vlastníka chaty.
- 7) Walter pracoval jako rybářský průvodce více než 15 let, před dvěma lety se mu začal zhoršovat zrak. Poslední dobou hodně pije. Včera v noci se zase vrátil opilý. Ráno mu to rodina vyčítá. Jeho odpověď zní: „**Pití mi pomáhá zapomenout na to utrpení...**“ Jak se s tím vypořádají?

Skupiny si vzájemně přehrají své scény. Pokuste se, aby scény přecházely jedna v druhou bez přerušení. Nezáleží na pořadí, v jakém budou následovat, ale přechod mezi jednotlivými scénami by měl být plynulý – připomeňte studentům, že vzniklá krátká hra by nám měla poskytnout náhled na to, jak se cítí postižená komunita.

Nakonec shromážděte studenty do kroužku a společně se zamyslete nad následující otázkou: jaké důležité rozdíly se vyskytly v názorech různých skupin komunity a co tyto rozdíly způsobuje.

Pak se studenti vrátí do svých skupin a znovu vytvoří počáteční scénu, skončí po první replice své scény ve štronzu.

### **Závěrečná aktivita**

Nyní studenti přehrají scény ve stejném pořadí jako před chvílí a se štronzem po první replice scény. Každý zůstane ve štronzu až do konce této činnosti (**předem se studentům omluvte, že někteří budou muset vydržet ve štronzu skutečně dlouho**).

Jakmile budou všechny scény přehrány a všichni ve štronzu, přečtete nahlas následující tři odstavce:

*Ken je slepý. Nikdy nebude mluvit, ale vydává zvuky. Trpí nekontrolovatelnými záchvaty třesu. Nohy má zkříženy do nepohodlného úhlu, ale nebylo tomu tak vždycky. I zápěstí má ohnutá dovnitř. Neočekávám, že Ken někdy opustí naši nemocnici.*

*V případech, kde se prokáže, že jde skutečně o otravu rtutí neboli Minamatskou nemoc, nebudeme problém řešit právní cestou. Naše společnost je jako člen zdejší komunity společensky a morálně povinována přikročit k dalším krokům. Očekávají to od nás jak naši zaměstnanci, tak akcionáři.*

*Patrik Follington. 11. prosince 1957 – 16. října 1974 Vzpomínáme.*

### **Tady drama končí.**

(Tak jako všechna školní dramata i drama *Rezervace Smrkový háj* je fikce. Ale bylo inspirováno skutečnými událostmi. Skutečný příběh znečištění vodního systému English river v Severním Ontariu se nachází v Grassy Narrows, text George Hutchinsona, fotografie: Dick Wallace (Toronto: Van Nostrand Reinhold, 1974))

## **Rozšiřující síť:**

### REZERVACE SMRKOVÝ HÁJ:

- Jak se dá měřit míra znečištění životního prostředí?
- Jak firmy prodávají sebe a své nápady?
- Ekologové.
- Jaký vliv na nás mají zprávy o průmyslu a znečištění prostředí?
- Co je to znečištění životního prostředí?
- Jak jsou lidé a komunity ovlivňováni průmyslovým rozvojem?
- Jak průmyslová a technická revoluce ovlivnila lidstvo?
- Jakou neseme zodpovědnost za naši planetu?



## 3. lekce

# LEKCE PRO ŽIVOT

### Témata:

- rasismus
- přežití v těžkých časech
- rozpolcenost věrnosti

### Pomůcky:

Při této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- starý otlučený kufřík
- 7 kopií fotografie Kelly Turnerové
- dva složené listy papíru převázané provázkem, na kterých bude dětským písmem napsáno **MAPA SVĚTA**
- oblečení, které by asi nosila patnáctiletá dívka před padesáti lety
- tabuli a křídou
- papíry a tužky

### Časové rozvržení:

Na kočku a myš: 10 min

Kellin příběh: 1 hodinu a 15 min

Annin příběh: 50 min

Slučování příběhů: 30 min

**Celkový požadovaný čas: 2 hodiny a 45 minut**

-- možné rozdělit do tří sezení

## Návod na okraj:

### Hry

V průběhu dějin děti každé kultury hrály hry. Hry jsou přirozenou součástí dětské zábavy a kromě toho jsou i výborným nástrojem učení. Děti snadno a rychle vstřebají struktury her do svých vlastních činností, v tomto jsou neúnavnými vynálezci nových a upravovateli starých her. Proto jsou studenti vyzváni, aby ve hře, kterou tato lekce začíná, upravovali pravidla, jak se jim zlíbí. Díky tomu jsou hry oblíbeným začátkem dramatu. Z učitelova pohledu mají hry dvojí smysl. Jednak mohou pozvednout náladu třídy, jestliže jsou děti apatické nebo prostě lhostejné k dění ve třídě. A jednak jsou výborným zdrojem energie a díky své zábavnosti jsou výrazným motivačním prvkem a mají potenciál strhnout celou třídu. Hry se dají snadno řídit, protože se hráči musí podřít daným pravidlům. Chtěli bychom ale také varovat: vybrané hry musí odpovídat duchu třídy, jestliže si studenti budou myslet, že hry jsou hloupé, nebo budou použity samoúčelně, jsou odsouzeny k nezdaru. Mohou představovat i jistou hrozbu, není-li třída na podobné aktivity zvyklá. Rovněž může být obtížné na hru navázat dramatem. V neposlední řadě se používáním her také vystavujeme riziku, že děti si prostě nebudou chtít přestat hrát a přejít k dramatu.

Hry však nejsou užitečné jen jako zahřívací aktivity, nýbrž zároveň osvětlují dynamiku sociálních vztahů a odhalují herní struktury v situacích skutečného života, např. hry s klamy nebo na schovávanou napovídají mnohé o různých druzích podvodu v každodenním životě. Hry jsou užitečné, jsou-li pečlivě umístěny do kontextu dramatu spíše než hrány jen tak. Nejlépe je definovat jejich funkci ve vztahu k rozvíjejícímu se dramatu, na což se často zapomíná. Hry nám někdy pomáhají zjednodušovat komplexnější situace. Použití hry by mělo jistým způsobem nastínit nebo osvětlit jedno z témat objevujících se v dramatu. Často pomůže, když učitel naznačí dětem, proč se daná hra hraje. Přejít od hry k dramatu se musí dobře načasovat a citlivě provést. Je důležité mít na paměti, že učitel by měl najít způsob, jak ve vhodných okamžicích dramatu poukázat zpět ke hře, která lekci zahajovala. Síla hry jako dramatické konvence se uplatní jen tehdy, jestliže třída pochopí vztah hry k významu dramatu v průběhu jeho vzniku.

## Stručný plán

### **Na kočku a na myš:**

- hraní hry
- úprava pravidel
- hraní hry podle nových pravidel

### **Kellin příběh:**

- fotografie
- Kellino dilema
- příprava scénářů
- kolující učitel v roli
- přehrávání scény na policejní stanici
- postřehy, reflexe
- kufr
- rodičovské povinnosti
- obraz Kelly a její matky
- zhuštění scénářů do jediného obrazu
- umístění Kelly a její matky do vzniklých obrazů

### **Annin příběh:**

- přečíst „Jmenuji se Anna Franková“
- brainstorming
- přečíst „Pravidla tajného přístavku“
- skupinová práce
- předvádění skupinových prací
- postřehy, reflexe

### **Sloučení příběhů:**

- přepracování scén a vytvoření Kellina světa
- Kelly a Anna „se setkávají“
- postřehy, reflexe

## Na kočku a na myš

Vysvětlete třídě, že dnešní drama začne hrou. Každý žák si najde partnera do dvojice.

Až se třída rozdělí do dvojic, řekněte jim, že hra se jmenuje Na kočku a na myš. Kočka honí myš a jakmile ji chytí, role se otočí – myš se stane kočkou a kočka myší. Myš se může před kočkou schovat do myší díry. Myší díra vzniká spojením rukou dvou žáků tak, že prostor mezi spojenýma rukama tvoří dostatečně velkou myší díru, aby se do ní vešla myš (třetí student). Jakmile je myš v díře, kočka bezpečně unikla. Student, který nyní stojí za zády myši, se stává novou myší a utíká před kočkou. Stará myš zůstává jako součást myší díry.

Vyberte dva žáky, kteří budou představovat kočku a myš, ostatní žáci po dvojicích utvoří myší díry. Dovolte myši dostatečný náskok, než odstartujete hru. Hra by měla probíhat hladce, jestli tomu tak není, pozměňte pravidla. Dobře fungující hru nechte pár minut běžet, než ji ukončíte.

Mezitím, co děti odpočívají, zdůrazněte, že kladnou stránkou této hry je její **spravedlivost** – myš má útočiště před kočkou, která ji chce sežrat. Požádejte studenty, aby vymysleli pravidla, která budou o něco **méně spravedlivá**, pro myš by mělo být **obtížnější kočce uniknout** a pro **kočku zase snazší svou kořist chytit**.

Přijměte některé návrhy svých studentů (obvykle se objevují návrhy mít více koček než myši, nedostupnost myší díry zavřením rukou studentů).

Vyzkoušejte hru podle upravených pravidel a poté zhodnoťte, zda nová pravidla opravdu ztížila život myši.

Vyzvěte studenty, aby si na chvíli sedli na zem a odpočinuli si. Požádejte je, aby si hru (podle starých i nových pravidel) udrželi v paměti během práce na dramatu, protože se k ní v průběhu sezení budete vracet.

## **Kellin příběh**

Požádejte třídu, aby se již vytvořené dvojice spojily po dvou tak, aby tvořily čtyřčlenné skupiny. Potom skupinám rozdejte fotografii Kelly.

Požádejte studenty, aby si pečlivě prohlédli obličej mladé ženy a vyzvěte je, aby celé třídě řekli, co vidí. Je důležité ponechat dostatek času pro tuto aktivitu, vyslechnout a **uznat všechny odpovědi** (pamatujte: v dramatu neexistují **žádné správné odpovědi**, je také v pořádku zmínit i to, co je na první pohled zřejmé, protože to nemusí být zřejmé pro všechny). Poté, co si vyslechnete všechny studenty, sdělte jim, že dívka se jmenuje **Kelly** a je jí **patnáct let**. Vysvětlete žákům, že jim nyní dáte o Kelly více informací a přečtete následující úryvek (je informacemi nabitý, takže je dobré ho číst pomalu nebo dokonce dvakrát a dát tak studentům čas fakta o Kelly vsměbat).

*Kelly je patnáct. Žije v centru velkého města. Chodí s Nickem, kterému je sedmnáct. Má ho ráda, ale dělá jí starosti Nickův rasismus. Mívá pocit, že se Nick často předvádí a hraje si na drsnějšího, než ve skutečnosti je. Jednou večer jí Nick zavolá a řekne jí, že právě zbil asijského chlapce. Kelly si myslí, že si to Nick vymyslel, je znechucená a položí mu telefon. Další den sleduje Kelly zprávy v televizi a dozvídá se, že skupina dvaceti bílých mladíků zbila a zkopala studenta Mustafu téměř k smrti. Policie žádá veřejnost o pomoc, protože incidentu nebyl přítomný žádný svědek.*

*Kelly je rozčilená a chce Nicka nahlásit na policii. Matka její rozhodnutí podporuje, ale sousedi a spolužáci ve škole jí varují, že z toho budou problémy. Někdo Kelly vyhrožuje po telefonu a na ulici na ni pokřikují cizí lidé. Ví, že když se ozve, vystaví se nebezpečí, ale také se jí honí hlavou myšlenka, jaké by to bylo, kdyby se stejná věc stala jí a nikdo by se jí nezastal.*

Položte otázku: **měla by Kelly Nicka udat nebo ne?** Dejte skupinám dvě až tři minuty, aby prodiskutovaly Kellino dilema. Mluvčí skupiny pak shrne diskusi celé třídě. **Je důležité přijímat všechny názory neutrálně a nehodnotit je.**

Než se bude pokračovat v dramatu, dostane třída další informace týkající se Kelliny situace.,. Přečtete následující úryvek z novin:

*Valentýnská zábava skončila téměř smrtí. Dvacet mladíků napadlo bengálského studenta a v záchvatu rasové nenávisti ho zkopali tak, že utrpěl ztrátová poranění hlavy. Oběť napadení, Mustafa Ahmed, byl dva dny v kómatu a jeho zranění byla tak závažná, že bylo nemožné ho identifikovat.*

*„Byli tu i jiní lidé, co se mohli ozvat, ale příliš se báli“, řekla Kelly. „Já jsem se taky bála, ale pomyslela jsem si, co kdyby se to stalo mně a nikdo se neozval? Má matka mě nevychovala jako rasistku. Večer už jsem nevydržela mlčet.“*

*Ale takový boj proti rasové nenávisti ve městě, kde rasových útoků přibývá, se některým bílým v této oblasti zdá přinejmenším hloupý a nebezpečný. „Když jsem o výhružných telefonátech pověděla jednomu učiteli ve škole, řekl: „Nechci tě vidět ve škole, protože jestli po tobě ti lidé půjdou, ohrozíš i ostatní děti.“ Tím škola vyjádřila postoj: když se ti to nelíbí, můžeš kdykoliv odejít. Teď už mě podporují víc, ale trvalo jim dlouho, než změnili názor. Dokonce kamarád mého otce mi řekl: „Raději mlč, jestli se těch Asiátů budeš zastávat, brzo vám oknem do bytu přiletí cihla.“*

Rozdělte třídu do **pěti** skupin, každá skupina se bude snažit utvořit obraz **tlaků vyvíjených na Kelly** v jejím rozhodování, zda Nicka nahlásit na policii či ne. Skupiny vytvoří krátkou scénku (je důležité zdůraznit, že se mají domluvit na **přípravách** předcházejících sehrání scénky). **Každá skupina dostane jiný úkol.** Jakmile skupina obdrží zadání úkolu, rozhodne se, kde se scéna odehrává, kdo **přesně** v ní vystupuje a jak scéna začne.

Všechny scény se odehrávají v čase mezi útokem a Kelliným rozhodnutím jak se zachovat. Vysvětlíte, že **Kelly** není součástí scény, objeví se na scéně až těsně po jejím začátku. Zdůrazněte, že **nikdo ze skupiny nebude hrát Kelly**.

Zadejte skupinám následující úkoly:

- a) **Kellina nejbližší rodina** si připraví scénu, která se odehrává doma na konci školního dne;

- b) **učitelé a učitelky školy, kterou Kelly navštěvuje**, připraví si scénu ve sborovně, kam přichází Kellin třídní učitel/učitelka a sděluje ostatním, že se s ním/ní Kelly přišla poradit, jestli má jít na policii nebo ne;
- c) **spolužáci Kelly**, kteří se doslechli o útoku a vědí, že Kelly chodí s jedním z party;
- d) **Nickovi přátelé**, kteří se obávají o jeho bezpečnost a chtějí ho chránit;
- e) **policisté na policejní stanici**, je běžný den, neděje se nic mimořádného.

Čas na přípravu by neměl překročit deset minut.

Oznamte studentům, že **Kelly budete hrát vy** a budete používat konvenci **kolující učitel v roli** (pro detailní popis této techniky viz 1. lekce: *Domov...tam, kde je srdce?* a **Návod na okraj** ve stejné lekci pro detaily k učitelu v roli). **Scény začínají, jakmile do nich vejde Kelly, a končí jejím odchodem.** Není určeno, v jakém pořadí Kelly scénami prochází, ale doporučujeme začít scénou učitelů ve sborovně, **série musí končit scénou na policejní stanici.** (A ještě **poznámka k roli Kelly**: je to nezávislá, energická mladá žena, která se nenechá hned tak něčím zastrašit, ale zároveň je zvyklá poslouchat lidi, kterých si váží, snaží se dělat věci správně. Váhá mezi věrností svému příteli a své výchově („*Má matka mě nevychovala jako rasistku.*“))

**Přerušete scénu na policejní stanici přesně před tím, než Kelly udá Nicka.** (Podle toho, co Kelly prožila v předchozích scénách, stále může být při vstupu na stanici nejistá nebo jí naopak ostatní scény v jejím rozhodnutí nahlásit Nicka na policii dodaly odvahy. Ať už je situace jakákoliv, zastavte dění těsně před tím, než Kelly učiní konečné rozhodnutí.) Požádejte policisty, aby zůstali ve štronzu a pak vyzvěte dobrovolníka, aby **od vás převzal roli Kelly.** Zbytek třídy sleduje, jak policisté a dobrovolník jako Kelly dohrávají závěrečnou scénu.

Zeptejte se třídy, jestli si někdo dokáže představit jiný konec. Přihlásí-li se někdo, nechte ho, ať sehraje poslední scénu podle svých představ. Může se stát, že takto vznikne hned několik různých konců – **to je v pořádku.**

Opět shromážděte třídu dohromady a posaďte je do kruhu. Nyní je vyzvěte, aby se opět zamysleli nad konci, které právě viděli. Co by dělali v Kellině situaci oni a proč? (Je důležité nehodnotit názory studentů, možná budou všichni věřit, že by jednali morálně správně, ale je

také možné, že někdo podlehne tlaku a vydá se snazší cestou. **Toto je důležitý názor a měl by vést k detailnějšímu posouzení všech tlaků, které na Kelly působily.**)

Položte do středu kruhu kufřík a požádejte nějakého dobrovolníka, aby hrál Kelly. **Potichu** vysvětlíte dobrovolníkovi, že si má kleknout před kufr a ve vhodném okamžiku (pozná ho podle úryvku, jenž budete číst) z něj vytáhnout složený papír, který tam najde – **papír ovšem nerozkládá**. Požádejte třídu, aby pozorně sledovala, co se bude dít, zatímco vy budete číst následující úryvek:

*Když jsem byla menší, měla jsem pod postelí schovaný kufr připravený vždy při ruce. Byl to můj kufřík poslední záchrany. Mezi různými věcmi byla i mapa...(udělejte pauzu, aby mohla Kelly vytáhnout mapu)...Ne mapa místa, kde jsem bydlela. Samozřejmě jsem věděla, kde jsem. Ale mapa místa, kam bych se jednou chtěla podívat. Na takovém místě se mapa bude hodit.*

Poproste dobrovolníka, aby zůstal tak, jak je. Pak poproste dalšího dobrovolníka, aby do obrazu umístil **Kellinu matku** (měl by ji hrát stejný člověk jako v předešlých scénách). Vysvětlíte, že to, jak matku postaví, by mělo **přesně** vyjadřovat jejich vztah, jak byl zobrazený v předchozí aktivitě. Zajistěte, aby postava matky byla **pečlivě** umístěna do obrazu a vše probíhalo **v tichosti**. Zbytek třídy vše pozorně sleduje.

Potom propusťte Kelly a její matku ze scény; vyzvěte třídu, aby utvořili páry jako při hře Na kočku a na myš a vzali si tužku a papír. Dvojice mají za úkol prodiskutovat **povinnosti rodiče** ve světle vztahu Kelly a její matky. Po tří až čtyřminutové diskusi každá dvojice napíše **seznam šesti rodičovských povinností**.

Dva dobrovolníci/dobrovolnice zase zaujmou pozice Kelly a matky, poté mluvčí každé dvojice nahlas přečte **jednu** z povinností ze seznamu. Tímto způsobem vznikne komplexnější obraz rodičovských povinností.

Požádejte studenty, aby znovu utvořili pět skupin a znovu popřemýšleli o scénách, které vytvořili během konvence kolujícího učitele v roli. Nyní budou mít studenti za úkol zestručnit celou svou scénku do **jediného obrazu**, který by zachycoval **podstatu celé improvizace**.



Ten, kdo hrál **nyní** Kelly, zůstává v roli a musí obejít všechny skupiny, aby zjistil své místo v každém z pěti obrazů.

Když jsou skupiny připravené, požádejte je, aby se utvořil obraz Kellina domova. Jakmile vznikne, někdo z **jiné skupiny** vysloví nahlas jednu rodičovskou povinnost, která odpovídá aktuálnímu okolnostem. Kelly pak obraz opustí, což je signál k tomu, že skupina se svým obrazem skončila. Kelly prochází z obrazu do obrazu v pořadí,  **které si sama určí**, a skupiny jsou připravené utvořit rychle živý obraz své scény. **Jakmile Kelly zaujme své místo v obraze, vstupuje do něj i matka.** (Vysvětlete žákyni/žákovi, který hraje matku, že jde o **intuitivní pocit**, nad vhodnou pozicí matky vzhledem ke Kelly by se nemělo příliš přemýšlet.) Když je i **matka součástí obrazu**, vyzvěte zbytek třídy, aby vyslovil jinou rodičovskou povinnost. Takto pokračujeme, dokud Kelly s matkou „nenavštíví“ všechny obrazy a my neuslyšíme souhrn rodičovských povinností ve spojení s jednotlivými obrazy. Pak se studenti vrátí do kruhu.

### Annin příběh

Vysvětlete studentům, že pro teď opustíte příběh Kelly, abychom se k němu mohli později ještě vrátit.

Na podlahu položte hromádku oblečení (mělo by být neutrální, popřípadě takové, jaké by nosila dospívající dívka ve čtyřicátých letech dvacátého století, měly by to být **čtyři kusy**). Mezi oblečením může být: halenka, svetr, vesta, bunda nebo plášť.

Vyberte nějakou dobrovolnici (**je důležité, aby to NEBYLA stejná dívka, která hrála Kelly na konci příběhu o Kelly**), potom ji šeptem poproste, aby si na sebe oblékla všechny čtyři kusy oblečení, pomalu jeden kus přes druhý. Až na sobě bude mít i poslední kus oblečení, pomalu vstane a vzhledne, jakoby se dívala do zrcadla, pak znehybní ve štronzu. Vysvětlete jí, že zatímco ona bude toto vše provádět, vy budete předčítat úryvek z textu.

Nyní vyzvěte třídu, aby pozorně poslouchali a sledovali, co se bude dít. Dejte dobrovolnici znamení, kdy může začít. (Než začnete předčítat text, nechte scénu rozehrát):

*Jmenuji se Anna Franková. Je mi třináct. Narodila jsem se 12. června 1929 v Německu. Protože jsme židé, po nástupu Hitlera k moci naše rodina emigrovala do Holandska. Otec si založil podnik na dovoz koření a bylin. Dařilo se nám až do roku 1940. Pak přišla válka, porážka Holanďanů a příchod Němců. Situace židů byla stále obtížnější. Spousta věcí byla zakázána. Vyhodili otce z jeho vlastního podniku. Museli jsme nosit žluté hvězdy. Já jsem musela odevzdat své jízdní kolo. Už jsem nesměla navštěvovat holandskou školu. Nesměla jsem chodit do kina, jezdit v autě ani v tramvaji a milión dalších věcí. Ale já a ostatní děti jsme si vždycky našly nějakou zábavu. Včera mi otec oznámil, že se budeme muset skrývat. Neřekl kde. Matka mě dnes ráno vzbudila v pět hodin a řekla mi, ať se rychle obléknu. Měla jsem si na sebe vzít co nejvíc věcí, vypadalo by podezřele, kdybychom nesli kufry.*

(z Frank Goodrich a Albert Hackett. *The Diary of Anne Frank*. New York: Random House, 1956 str. 9-10.)

Jméno postavy z úryvku napište na tabuli: **Anna Franková.**

Zeptejte se studentů, jestli jim to jméno něco říká a co vědí o Anně Frankové. Napište na tabuli heslovitě vše, na co třída přijde. Tato fakta nemusí být nijak obsáhlá, **studenti potřebují jen tolik informací, aby byli schopní fungovat uvnitř dramatu.**

Vysvětlete, že se soustředíme na **dva různé aspekty světa Anny Frankové**: svět v úkrytu, který rodina vytvořila a nazývá tajným přístavkem, a svět venku. Začneme světem **uvnitř tajného přístavku.**

To ráno, kdy poprvé přišli do svého úkrytu, Annin otec, Otto Frank, stanovil pravidla, kterými se rodina měla v budoucnosti řídit. Řekl:

*Ohledně hluku. Dokud budou v budově pod námi lidé, musíme udržovat naprosté ticho. Dole je slyšet úplně všechno, nejen v dílnách, ale i v kancelářích. Začínají pracovat zhruba v půl deváté a odcházejí kolem půl šesté. Takže abychom byli v úplném bezpečí, od osmi ráno do šesti večer se budeme pohybovat jen, bude-li to nezbytně nutné a jen v ponožkách. Musíme neustále šeptat, nesmíme pouštět vodu, používat umyvadlo, a promiňte mi to, ani záchod. Trubky totiž vedou dílnami. Bylo by to slyšet. Žádné odpadky...nesmíme nikdy vyhodit žádné odpadky, prozradilo by se, že*

*tu někdo žije... ani slupku z brambor, všechno musíme v noci spálit v kamnech. A jestli máme přežít, musíme takto žít, dokud to venku neskončí.*

(z Frances Goodrich, Albert Hackett. *Diary of Ann Frank*. New York: Random House, 1956, str. 14-15.)

Ponechte třídě pár minut na rozmyšlenou, jaké muselo být žít den co den v takových podmínkách.

Rozdělte třídu do skupin po čtyřech, pěti nebo šesti. Jedna skupina se pokusí ztvárnit život, který probíhal v tajném přístavku, kde bydleli Frankovi. Ostatní skupiny budou znázorňovat život venku.

Každé skupině zadáte jiný výchozí bod. Skupina (**čtyři studenti**) představující život v tajném přístavku má za úkol vymyslet půlminutovou scénku, která proběhne v absolutním tichu a bude znázorňovat typický všední den Anny, její sestry Margot a jejich rodičů (vysvětlete skupině, že **scénu budou nacvičovat tak dlouho, dokud ji nebudou schopni opakovat bez jediného rozdílu stále dokola**).

Ostatní skupiny vytvoří scénky, které budou trvat 45 vteřin a jejich základem bude vždy věta obsažená ve hře (vysvětlete, že by měli zkoušet **tak dlouho, dokud scénka nebude hraná bezchybně**). Skupiny mohou použít některé z následujících vět:

„Děti se vrátí ze školy domů a zjišťují, že rodiče zmizeli.“

„V hausbótu žije ten z nákladního člunu ...s rodinou. Mají malé dítě, právě začíná chodit.“

„Museli jsme to celé obejít.“

„Nikomu a ničemu nedůvěřuješ.“

„Zapomeneme tančit.“

„Nesmíš odmlouvat.“

„Nevím, jak dlouho ještě můžeme takhle žít.“

„Nebezpečí pominulo.“

„Někdy si přeju, aby už byl konec ...at' už je jakýkoliv.“

Ponechte třídě patnáct minut na vytvoření scén.

Jakmile budou všechny skupiny hotové, vysvětlete, že připravené **scény nám pomohou pochopit rozdíl mezi životem v tajném přístavku a životem venku**. Abychom onen kontrast viděli zcela jasně, vysvětlete, že scény se budou hrát zvláštním způsobem. Požádejte studenty, aby se **dívali velice pozorně**, když zrovna nebudou hrát. Cílem je získat **celistvý obraz** toho, co vzniká.

Scény venku se budou střídat se scénou v úkrytu. Když na skupinu ukážete rukou, bude to znamenat, že mají začít. **Sled scén života venku není důležitý, ale začínějte i končete celou sérii některou z nich**. Každá scéna ze života venku bude umocněna scénou odehrávající se uvnitř tajného přístavku, která se bude několikrát opakovat (v závislosti na celkovém počtu scén z okolního světa). Zdůrazněte nutnost plynulého přechodu z jedné scény do druhé, abychom si mohli vytvořit skutečnou představu světa, ve kterém žila Anna Franková. Dejte znamení první skupině.

Shromážděte třídu do kroužku, aby si studenti měli možnost promluvit o sehraných scénách a nad vším se zamyslet. Oznamte jim, že Bruno Bettelheim, psycholog, který přežil koncentrační tábor, napsal slavný esej s názvem „Opomíjená lekce Anny Frankové“. (Esej je součástí knihy *Surviving and Other Essays*. New York, 1980.) A napsal toto:

*Postoj Frankových, že život může jít dál stejně jako předtím, mohl klidně také znamenat jejich zkázu...Zatímco Frankovi se připravovali na pasivní život v úkrytu, tisíce dalších židů v Holandsku se snažili utéct za svobodou, aby buď přežili, a/nebo mohli bojovat. Ti, kteří nemohli uprchnout, se uchýlili do úkrytu, každý člen rodiny k jiné rodině ušlechtilé rasy (nežidovské). Z deníku ale vyplývá, že hlavním záměrem rodiny bylo žít co možná nejvíce tak, jak byli zvyklí ve šťastnějších časech.*

(z Bruno Bettelheim. *Surviving and Other Essays*.  
New York: Vintage, 1980, str. 247-8.)

Vyzvěte studenty, aby si vzpomněli na aktivitu ve dvojicích, kdy měli sepisovat rodičovské povinnosti. Zeptejte se, jestli si i po přečtení Bettelheimova úryvku třída **myslí, že Annin otec jednal zodpovědně, když rozhodl, že se rodina bude ukrývat v přístavku**.

## Sloučení příběhů

Požádejte žáky, aby se zase vrátili do skupin, ve kterých pracovali při znázorňování světa Anny Frankové. (Studenty, kteří hráli scénu v úkrytu, rozdělte mezi ostatní skupiny.) Vysvětlete jim, že tentokrát přetvoří scény tak, aby vytvořili obraz Kellina světa (spíše než okolního světa rodiny Anny Frankové). Mohou použít svou původní scénu jako základ pro novou, ale nová scéna bude samozřejmě značně odlišná, protože bude znázorňovat svět o padesát let později. Opět by scéna neměla být delší než 45 vteřin. V každé scéně bude vystupovat Kelly, tentokrát roli přebere jeden člen skupiny. Každá skupina bude pracovat se stejnou větou, kterou použila v předchozí aktivitě. **Věta by měla být jakýmsi titulkem scény. Všechny scény budou mít společný název: NA KOČKU A NA MYŠ.**

**(Důležitá poznámka:** je to pro studenty velice náročný úkol, možná vás budou bombardovat otázkami nebo jen nechápavě hledět. Odolejte pokušení jim odpovídat konkrétně nebo jim dávat příliš detailní vysvětlení, spíše jim doporučte vyzkoušet návrhy, se kterými přijdou jednotliví členové skupiny. Připomeňte jim, že v dramatu neexistují žádné správné odpovědi, takže nemohou nic udělat špatně. Možná jim pomůže trochu popřemýšlet, o co šlo v úvodní hře. Hra může studenty navést na zajímavé odpovědi.)

Nenechávejte třídu déle než 10 minut na přípravu, nakonec ať všechny skupiny mezi sebou prodiskutují své názory a nápady.

Znovu shromážděte třídu do kroužku. Poproste dobrovolníka, který hrál Kelly, aby předstoupil a podejte mu/jí papír s nápisem **MAPA SVĚTA**. Potom požádejte dobrovolníka, který hrál oblékající se Annu Frankovou, aby si na sebe vzal/a svrchní kus oblečení (bundu nebo kabát). Dejte druhý papír s nápisem **MAPA SVĚTA** do kapsy tohoto kabátu nebo bundy. Potichu požádejte dobrovolníka, který hraje Annu Frankovou, aby – až přestanete mluvit – velice pomalu podal tento kus papíru Kelly. Nakonec požádejte dobrovolníky, aby se na sebe vzájemně podívali, jakoby hleděli do zrcadla.

Zbytek třídy **pozorně** sleduje dění. Přečtete následující slova:

*Dramatik Edward Bond říká, že každé dítě potřebuje mapu světa, říká, že dítě se bez takové mapy nemůže ani hnout ani přemýšlet. Mapuje, co je známé i neznámé. Když se*

*mapa roztrhá... (velice pomalu si vezměte od Kelly mapu, roztrhněte ji a hod'te na zem)...je rozervané i dítě samo.*

(viz Bond, Edward. „Notes on Imagination“. In *Coffee*. London: Methuen, 1995, str.vii-viii.)

Když si Kelly vezme mapu od Anny, požádejte dobrovolníky, aby zůstali ve štronzu. Nechte je si odpočinout a připojit se ke zbytku třídy v kroužku. Ukažte třídě nový papír a přečtěte slova na něm: **MAPA SVĚTA**. Vyzvěte studenty, aby popřemýšleli, **co je na mapě, kterou dala Anna Kelly. Jakou lekci se může Kelly naučit z Anniny zkušenosti?**

**Tady drama končí.**

## **Rozšiřující síť:**

### LEKCE PRO ŽIVOT

- Jak proč dochází k rasistickým útokům?
- Předávání životních zkušeností.
- Jak je se v naší zemi řeší rasistické a sexuální útoky/obtěžování?
- Co se můžeme naučit z příběhů politických vězňů a politických procesů.
- Koncentrační tábory.
- Nacionalismus a rasismus.
- Lidé v obtížných životních situacích.
- Co způsobuje migraci obyvatel?
- Jak se vypořádat s pocitem rozpolcené loajality?
- Jak zajistit spravedlnost pro všechny.
- Jak lidé přežívají v politicky náročných obdobích?

## 4. lekce

# OBDOBÍ ZMĚN

### Témata:

- protikladná očekávání
- vliv rodičovských očekávání
- dospívání

### Pomůcky:

K této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- kopii textu hry v Úvodu pro každého studenta
- rekvizity pro každou skupinu: prostěradla nebo deky, kapesníky, knihy, pomeranče
- nahrávku tematicky laděné písničky
- kopii textu písničky
- kazetový nebo CD přehrávač
- tvrdý papír, sešíváčku, nůžky, provázek, věci na vyzdobení masek
- archy balícího papíru, fixy

### Časové rozvržení:

Úvod: 30 minut

Tolik tajemství: 1 hodina 40 minut

Až budu velká: 1 hodina

Závěrečná aktivita: 10 minut

**Celkový požadovaný čas: 3 hodiny 20 minut**

**- možné rozdělit do tří sezení**



## Návod na okraj:

### Montáž

Pochopení prožitých zkušeností vyžaduje, abychom nové zkušenosti roztrídili a zařadili do své sítě již existujícího chápání. Toto neustálé zvyšování vědomostí je umožněno něčím, co bychom mohli nazvat „intuitivní náhled“, který vzniká konfrontací s našimi konzervativními myšlenkovými procesy v nových nebo neobvyklých situacích. Náhledy takové povahy jsou často způsobeny šokem z poznání, pocitu „nedošlo mi, že už to vím“, který Jerome Bruner nazývá „účinné překvapení“<sup>39</sup>, jež je nezbytnou součástí tvůrčího procesu.

Velice efektivní pomůckou při vytváření nezbytných podmínek pro „účinné překvapení“ je konvence montáže. Je také důležitou součástí následující lekce, předkládaný podrobný popis této techniky umožní její efektivní využití v práci s dramatem. Montáž se vyvinula z filmové techniky (i když Mayerhold ji v sovětském divadle používal již ve dvacátých letech dvacátého století) a byla popsána takto:

...juxtapozice dvou oddělených záběrů jejich sloučením nepřipomíná součet dvou záběrů, ale spíše proces stvoření. Připomíná spíše tvoření než součet dvou částí, a to z toho důvodu, že v juxtapozici je výsledek kvantitativně odlišný od výsledku zhédnutí každé části samostatně.<sup>40</sup>

Montáž – jako v podstatě zcizující prvek – využívá výběr a řazení zvuku, nebo zvuku a obrazu současně nebo pouze obrazu, aby vytvořila koláž epizodických fragmentů, které se bijí kombinací nesourodých prvků. Filmový teoretik Christian Metz rozlišuje dva druhy montáže<sup>41</sup>: první, kde jsou jednotlivé elementy tematicky jednotné, budeme říkat **tématická montáž**, v **nahodilé montáži**, která představuje druhý typ, jednotlivé prvky naopak nemají žádnou logickou spojitost.

Potenciál montáže leží v její odlišnosti od konvenčního, chronologického vyprávění a umožňuje tak účastníkům zakoušet juxtapozice „které běžně nespojuje ani příroda ani naše

---

<sup>39</sup> Bruner, J.S. *Beyond the Information Given*. London: George Allen and Unwin, 1980, str. 209.

<sup>40</sup> Eisenstein, S. *The Film Sense*. London: Faber 1968, str. 17.

<sup>41</sup> Metz, C. *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. New York: Oxford University Press, 1974, str. 125-127.

každodenní zkušenost“.<sup>42</sup> Montáž tedy ani tak nereflektuje skutečnost, ale spíše ji vysvětluje asociacemi, kontrastem a rozpory.

---

<sup>42</sup> Leach, R. *Vsevolod Meyerhold*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, str. 120.

## Stručný plán

### Úvod:

- čtení textu hry
- zkoušení scény
- postřehy a reflexe

### Tolik tajemství:

- úryvek z knihy Carol Shieldsové
- horké křeslo
- ledovec
- den v životě Joan
- postřehy a reflexe
- montáž

### Až budu velká:

- poslech písně
- Joan jako dítě a Joan jako dospělá
- tvorba masek
- improvizace v párech
- umístění masek
- montáž

### Závěrečná aktivita:

- rady

## Úvod

JOAN si čte v provizorním stanu postaveném na dvorku.

OTEC: Joan!

JOAN: Tady, tati!

OTEC: Co tam děláš?

JOAN: Čtu si.

OTEC: Vylez ven. Takhle zkroucená. Musíš se trochu proběhnout. Na, tady jsem ti oloupal pomeranč. Sněz si ho. Nejíš dost ovoce. Co to čteš? (Vezme jí knihu z ruky a prohlíží ji.) Je to poučné?

JOAN: Je od Charlese Dickense.

OTEC: Úkoly už máš hotové?

JOAN: Ano.

OTEC: Tak jo. Tady máš můj kapesník.

JOAN: Na co?

OTEC: Přece nechceš ušpinit stránky.

JOAN: Vrátiš mi ji?

OTEC: Vylez ven, jsem řekl. Connie, slož to. Nastudíš si ledviny.

MATKA: Říkala jsem jí, že bude mít hemeroidy, když bude sedět na zemi. Má tam deku.

JOAN: Co budu mít?

OTEC: S dekou nebo bez, to je jedno, na takové hraní je už dost velká. Postav se zpříma! Ramena dozadu! Zavři pusu! A teď hezky dýchej nosem. Trochu si zaběhej a protáhni si ruce a nohy. Mávej rukama, jako nás to učili na vojně! Doleva doprava! Doleva doprava! Pohov!

(z nevydané hry Maureen Lawrence *Den otců*, 1993)

Požádejte tři dobrovolníky, aby přečetli předchozí úryvek. Potom vyzvěte studenty, aby řekli, co se o postavách z úryvku dozvěděli: kolik si myslí, že je Joan a jaký má vztah k rodičům. Jak pohlíží otec na dceru a na svou ženu? Jaký je pohled matky na právě proběhlou epizodu?

Rozdělte třídu na skupinky po třech, každá skupinka si nacvičí scénku a požádejte studenty o co možná nejvěrohodnější zpracování. (Zdůrazněte, že děj by měl působit **dynamicky**, slova nemusí být **striktně** dodržena, studenti by neměli dopustit, aby text omezoval rytmus scény, naopak by se měli od textu osvobodit co nejdříve.) Navrhněte také, aby si své role ve skupině vyměnili, a tak získali jiný úhel pohledu.

Jakmile skupiny zvládají scénky plynule a bez problémů přehrát, požádejte studenty, aby se vždy dvě a dvě skupinky spojily a vytvořily tak větší skupiny po šesti. Tři lidé budou hrát otce, matku a Joan a další tři **jejich stíny**. Nejprve **stíny budou následovat postavy** a vyslovovat nahlas jejich skryté myšlenky. Např. co si asi tak myslí Joan, když se ozývá na otcovo volání na začátku úryvku? Vysvětlete studentům, že těmto nevysloveným myšlenkám se říká **podtext**. Skutečné postavy budou samozřejmě muset dělat větší pauzy mezi jednotlivými replikami, aby byl podtext slyšet. Může to být zpočátku dosti obtížné, ale po chvíli trpělivého nacvičování by to měli všichni zvládnout.

Až budou skupiny hotovy s nacvičováním, požádejte, aby tři skutečné postavy sehrály scénu, jakoby neslyšely nevyslovený podtext.

Ponechte skupinám čas prodiskutovat účinek podtextu na scénku. Poté shromážděte celou třídu, aby si vyměnili své názory: **co scéně dodal podtext?**

## Tolik tajemství

Přečtěte třídě nahlas následující úryvek:

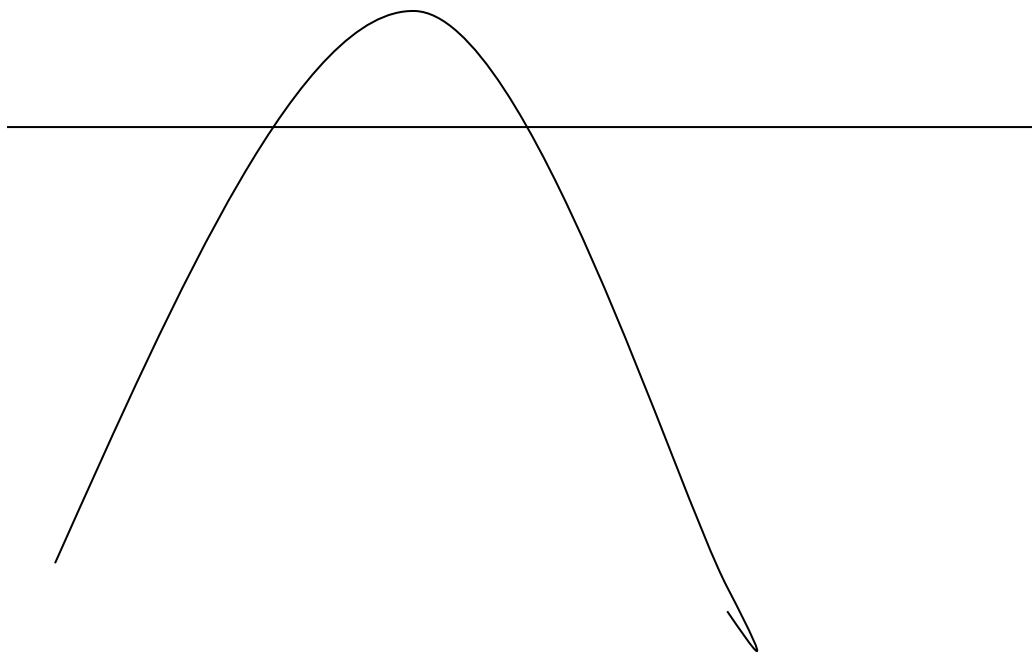
*Joan má tolik tajemství, že se jí občas zdá, že musí prasknout. Matka, když jí večer ukládá ke spánku a dává „své holčičce pusku na dobrou noc“, nemá ani tušení o všech těch tajemstvích ukrytých v Joanině hlavě.*

*Ve svých pěti letech Joan pochopila, že je odsouzena žít dva životy. Jeden viditelný navenek a jeden, který jí tajně raší v hlavě.*

(z Shields, Carol. *Stone Diaries*. London: Fourth Estate, 1993, str. 172)

Oznamte studentům, že nyní budou mít možnost si promluvit s Joaninou matkou, aby se toho o Joan dozvěděli více. (V horkém křesle jako Joanina matka bude sedět učitel v roli, viz 2. lekce ) **Důležitá poznámka:** kniha *The Stone Diaries* obsahuje užitečné informace, které vám mohou pomoci při hraní této role. Ale i úryvek poskytuje důležité indicie rozkrývající vztah Joan k mamince. Například že jejich vztah je blízký a milující, ale ne tak otevřený, jak se zdá. Učitel se musí sám rozhodnout, kolik informací potřebuje k věrnému ztvárnění role.

Po horkém křesle se budeme zabývat postavou Joan v období jejího dětství a následující aktivita nám přiblíží její obraz. Ukažte třídě jednoduchou kresbu ledovce. Je důležité si pamatovat, že devět desetin ledovce je skryto pod hladinou.



Požádejte studenty, aby popsali, jak si představují Joan jako dítě. Jich představy budou čerpat jednak z práce s textem hry a jednak z horkého křesla. Svoje myšlenky vpisují studenti do kresby ledovce. Měli by se soustředit na to, kam jednotlivé charakteristiky vpíší, jestli se jedná o charakteristiku viditelnou v jejím **každodenním životě** nebo o skrytý aspekt její osobnosti. A podle toho zapisovat nápady buď pod vodní hladinu, nebo nad ni.

Skupina se rozdělí do čtyř podskupin A, B, C a D. Skupina A a D mají za úkol vytvořit scénu zachycující Joan **doma**: skupina A sehraje ráno, skupina B **pozdní odpoledne**. Úkolem skupiny C bude ztvárnění Joanina **příchodu do školy**, skupina D předvede **cestu ze školy**.

Dejte studentům deset minut na přípravu a pak je třída přehraje v chronologickém pořadí: A, B, C a nakonec D, to nám má dát představu o běžném dni v životě Joan.

Po přehrání scének shromážděte třídu kolem ledovce a znovu přečtete úryvek. Studenti se nyní znovu zamyslí nad slovy, která napsali na ledovec, než začali pracovat na scénkách. Teď jim dejte čas, aby připsali nebo pozměnili informace, které jim přijdou relevantní po zhlédnutí Joanina dne.

Skupiny A a B budou nyní odděleně pracovat na **montáži** obrazů z Joaniných snů – **to budou její tajemství**. (Budou to tématické montáže, protože se vztahují k obrazům z jejich snů.)

Skupiny C a D budou vytvářet zvuková panoramata Joaniných snů. (Zvukové panorama je atmosférická koláž zvuků pečlivě sestavených pro dramatický efekt.) Dejte třídě deset minut na přípravu.

Nyní třída zhlédne dvě montáže, poté si poslechne dvě zvuková panoramata. (**Důležitá poznámka:** při zvukových panoramatech by měli diváci se zavřenýma očima sedět blízko sebe na zemi, představitelé panoramat se seskupí okolo posluchačů a během svého představení se mohou pohybovat, aby tak zvýšili efektivitu vystoupení.)

Nakonec požádejte skupinu A, aby znovu předvedla svou montáž za zvuků skupiny C, poté to samé předvedou skupiny B a D se svou nacvičenou montáží a panoramatem.

Poté s třídou prodiskutujte, jaký efekt měla kombinace montáží obrazů a zvuků: **dodala výsledku jejich práce na snovém rysu?**

### **Až budu velká**

Nyní si studenti představí, že Joan vyrostla a zpívá následující píseň:

(vyberte vhodnou tématicky odpovídající píseň)

Studenti si poslechnou píseň a vy jim rozdejte text písně. Požádejte je, aby pečlivě vnímali text písně, až ji budou poslouchat znovu.

Na zemi rozložte arch balícího papíru, na který nakreslíte dva obrysy lidských postav v životní velikosti. Pod jednu napíšete: Joan jako dítě a pod druhou: dospělá Joan. Zeptejte se třídy, kolik let odděluje dítě od dospělého. Mezi obrysy postav třída zaznamená změny, které se udály s Joan, když dospěla z dítěte v ženu.

Vysvětlete třídě, že v další části hodiny budou mít za úkol vytvořit masky „všech lidí“ kterými Joan byla. Každá maska bude představovat Joan v jedné fázi jejího života. Budou pracovat ve dvojicích, takže vyzvěte studenty, aby si našli partnery. Materiály potřebné k výrobě masek byste měli mít připravené po ruce, abyste neztráceli čas.



Upozorněte studenty, že **výroba masek by neměla zabrat víc než deset minut**, takže by neměli nic uspěchat. Přehnou karton podélně napůl, udělají otvor pro oči, ústa a případně nos a masku pomalují. Až budou masky hotové, studenti je využijí při improvizaci v páru.

Dvojice pak vytvoří improvizaci, která zasadí jejich masku do určitého úseku života Joan. Improvizovaná scénka by neměla trvat déle než 45 vteřin. Student představující Joan bude mít na sobě masku a jeho partner ve dvojici bude hrát osobu, kvůli které na sebe právě tuto masku Joan vzala (např. otce, matku, kamarádku, přítele atd.). Ponechte studentům zhruba pět minut na přípravu improvizace. Improvizace se budou přehrávat v tom pořadí, **v jakém na sebe Joan jednotlivé masky brala.**

Po přehrání scének studenti rozloží masky mezi obrysy postav v daném pořádku, se kterým musí souhlasit celá třída. Snažte se vyhovět požadavkům všech studentů.

Potom se celá třída shromáždí do kruhu kolem masek a znovu si vybaví improvizace, které právě zhlédla. Každý se bude snažit v paměti najít větu, kterou považuje v Joanině životě za stěžejní. Toto je individuální úkol, ponechte studentům chvíli na rozmyšlenou.

Zatímco budou studenti stále stát v kruhu a dívat se masky na zemi, vytvoří zvukovou montáž z vybraných vět.

### **Závěrečná aktivita**

Třída si stoupne do dvou rovnoběžných řad, dvojice z improvizací k sobě stojí čelem, všechny Joan by měly stát v jedné řadě a nasadit si svou masku. Její partner bude představovat Joan, která se rozhodla masku odhodit.

Vysvětlete třídě, že budete procházet uličkou mezi těmito dvěma řadami jako dítě Joan, jakmile minete některého ze studentů, nabídne malé Joan radu o dospívání a vyrůstání z perspektivy té Joan, kterou on nebo ona představuje.

**Tady drama končí.**

## **Rozšiřující síť**

### OBDOBÍ ZMĚN

- Rituály období změn v různých kulturách.
- Jaké jsou fyziologické a psychologické změny v období dospívání?
- Kulturní a společenská očekávání.
- Jak nás ovlivňují vztahy s rodiči, přáteli, rodinou a lidmi, se kterými žijeme?
- Jak řešíme konflikt zájmů?
- Popis rituálů v období změny.
- Jak se liší naděje, obavy a starosti v různých obdobích lidského života?
- Jak očekávání rodičů ovlivňuje psychický a fyzický vývoj dítěte?
- Z čeho vycházejí očekávání rodičů?

## 5. lekce

# MILENCI STÍHANÍ OSUDEM

### Témata:

- občanská válka
- oběti okolností
- splněné a nesplněné sliby

### Pomůcky:

K této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- dvě sportovní tašky
- velké archy papíru a fixy
- rukou psaný vzkaz, který si předem připravíte (viz plán hodiny)
- kopii mapy Angel Bridge

### Časové rozvržení:

Zářivé letní dny: 1 hodina

Stavitelé mostů: 1 hodina

Pomník: 30 minut

**Celkový požadovaný čas: 2 hodiny 30 minut**

**- možné rozdělit do tří sezení**

## Návod na okraj:

### Živé obrazy a popisky

V počátcích svého vývoje pracovalo drama ve výchově pouze se skupinkami s malým počtem žáků, každá skupina si připravila improvizaci, kterou na konci hodiny předvedla celé třídě. Často se u těchto improvizací jednalo spíše o tápavé, nekontrolované scény nebo hry bez cíle nebo určitého směru.

V poslední době byly vyvinuty konvence, které pomáhají studentům se plně soustředit na práci s dramatem. Pravděpodobně nejoblíbenější technikou jsou **živé obrazy**. Studenti vytvářejí jednotlivé obrazy spíše než celé scény, používají svá těla, vytvořeným obrazem zachycují klíčové momenty děje, nechávají vykrystalizovat téma nebo myšlenku daného dramatu. Použití živých obrazů je úsporný způsob zachycení dramatické akce založený na výběru. Hlavní výhody této techniky jsou dvě: na jedné straně musí účastníci pečlivě zvážit **složení** obrazu a na druhé straně diváci musí vzít v úvahu, že tento jediný obraz je zmrazením času, a proto musí být pečlivě **„přečten“**, **prozkoumán a analyzován**.

Je důležité, aby se ze „čtení“ živých obrazů nestala hra, kdo uhádne správně, co skupina zamýšlela. Studenti by měli pochopit, že co divák v živém obrazu vidí, **může, ale i nemusí korespondovat se záměry tvůrců obrazu**. Všichni vnímáme věci jinak, co je někomu na první pohled zřejmé, nemusí být zřejmé všem. Diváci by se neměli tedy bát **pojmenovávat i na první pohled zřejmé skutečnosti**. Stejně tak obrazy mohou někdy obsahovat více, než zamýšleli jejich tvůrci. Interpretace obrazů diváky může samotným tvůrcům vnést do jejich práce zase jiný náhled.

Některé živé obrazy si vystačí samy bez dalších vysvětlení nebo rozpracování, ale někdy je vhodné vymyslet i doprovodné **popisky**. Jsou tři druhy popisků: kotevní, doplňkové a hádankové. **Kotevní popisky** pomáhají divákům přečíst a porozumět obrazu, takový popisek vrhá světlo na optický obraz. **Doplňkový popisek** doplňuje obraz, ale stejně tak i obraz může doplňovat popisek, mezi obrazem a popisem existuje vzájemný vztah, jeden osvětluje druhý a naopak. **Hádankový popisek** má nádech záhady a tajemství, vyzývá diváka k zamyšlení

nad tím, co vidí. Někdy rozvrací jasně zřejmý význam obrazu.<sup>43</sup> Studenti by měli poznat všechny dostupné popisky. Učitel může někdy požadovat určitý druh popisku, někdy dá studentům svobodnou volbu.

---

<sup>43</sup> Tato typologie vznikla na základě díla Rolanda Barthes (In: *Image Music Text*. Překlad S.Heath, New York: Hill and Wang, 1977) a Craig Owens ( „The allegorical impulse: toward a Tudory of postmodernism. Part I, říjen 1980, str. 67-86).

## Stručný plán

### **Zářivé letní dny:**

- čtení „Když mi bylo šest“
- vytváření Admirina fotoalba
- včera v noci
- loučení

### **Stavitelé mostů:**

- uvítací setkání na letišti
- cesta autobusem
- ledovec
- vyměřování mostu
- těla na mostě
- stavba mostu
- postřehy a reflexe

### **Památník:**

- brainstorming
- tvorba epitafu
- postřehy a reflexe

## Zářivé letní dny

Přečtěte třídě následující úryvek:

*Když mi bylo šest, svět mi připadal celkem bezpečný. V noci jsem ležela v posteli a poslouchala, jak vítr ševlí ve stromech. Chodila jsem do školy sama okolo kostela, přes most až ke křižovatce, kde jsem se setkala s Boskem a Ninou.*

*Bosko a já jsme za zářivých letních dnů chodili lovit ryby k řece. Používali jsme nit a špendlík ohnutý do háčku. Taky jsme plavali, pak jedli na břehu řeky a vyhřívali se na slunci.*

*Někdy jsme s Ninou spávali venku, ležely jsme a sledovaly světlušky, jak poblikávají v měsíčním světle. Jednou u nás byla Nina a její sestřenice Hania, nachytaly jsme světlušky do zavařovací sklenice, a když to viděla maminka, řekla: „Musíte je pustit, Admiro, musíte je pustit.“ Tak jsme je pustily.*

*Za tuhých zim tatínek topil celý den a celou noc. Spala jsem pod třemi dekami a babiččinou peřinou.*

Vyzvěte studenty, aby si zavzpomínali na doby, kdy jim bylo šest, a zeptejte se jich, jestli jim **svět** připadal **bezpečný**. Co si z té doby pamatují? Jestlipak ještě mají přátele z té doby?

Vysvětlete studentům, že drama, na kterém budou tentokrát pracovat, vypráví příběh dvou mladých lidí, kteří spolu vyrůstali, jmenují se Bosko a Admira. Právě slyšeli Admiřinu vzpomínku na dobu, kdy jim bylo šest let.

Rozdělte třídu do skupin po pěti až šesti. Vysvětlete, že teď rychle vytvoříte **Admiřino fotoalbum**, které bude obsahovat několik fotek zachycujících ji a její přátele z dětství včetně Boska. Stránka těchto fotografií nese podtitul **Zářivé letní dny**. Každá skupina vytvoří **jednu fotografii** obsaženou na této stránce jako živý obraz. Až budou hotovi s obrazem, vymyslí popisek, který každou fotografii doprovází. Vysvětlete studentům

pojem **kotevní popisek** (viz **Návod na okraj** této lekce). Požádejte skupiny o pohotovou práci.

Jakmile budou hotovi, všechny skupiny se podělí o výsledek své práce se zbytkem třídy. Zapište si popisky všech fotografií a až skupina bude předvádět třídě svou fotografii, **jednoduše popisek přečtete nahlas.**

Další stránka Admiřina alba bude mít název: **Tuhá zima**. Skupiny mají za úkol vytvořit fotky z této stránky společně s doprovodným i popisky. Tentokrát vysvětlíte třídě pojem **doplňující popisek**. (Toto je náročnější úkol, možná se vám tedy bude hodit příklad: předpokládejme, že máme fotku Admiry a Boska, jak vytvářejí anděly ve sněhu. **Doplňující popisek** by byl „**Venku na mrazu**“. Popisek zde nefunguje jen jako vysvětlení, napovídá, že si hrají sami, protože je třeba skupina jejich kamarádů vyloučila z jiné aktivity – takto popisek přináší jiný pohled na celý výjev. Ale skutečnost, že si **vesele** hrají sami, možná naznačuje, že si svou samotu „venku na mrazu“ užívají, takže obraz osvětluje popisek.

Třída si opět vzájemně předvede výsledky své práce, vy budete číst jejich popisky.

Vyprávějte třídě, že když Bosko a Admira vyrostli, zůstali přáteli, jejich přátelství se přeměnilo v lásku, s požehnáním svých rodičů se zasnoubili, aby se mohli vzít. Rodičovské požehnání je v tomto případě zvláště důležité, protože Admiřina rodina vyznává islám, kdežto Boskova ne. Obě rodiny ale pochopily, jak moc se ti dva milují a nechtěli jim stát v cestě.

Vyzvěte třídu, aby vytvořila poslední stránku Admiřina fotoalba. Tato část alba zachycuje historii jejich vztahu během dospívání. Každá skupina bude pracovat na jiné fotografii, která zachycuje důležitý bod jejich přetvářejícího se vztahu. Zadejte skupinám následující události:

- a) oslava Boskových 14. narozenin;
- b) oslava Admiřiných 15. narozenin;
- c) první polibek;
- d) maturitní ples;
- e) maturita
- f) oslava zasnub.



Vysvětlete třídě pojem **hádkankový popis**, který by měl mít nádech tajemství a záhady a vyzvěte skupiny, aby své živé obrazy doprovodily právě takovými popisky.

Opět tyto popisky přečtěte, až budou skupiny předvádět své fotografie zbytku třídy.

Shromážděte třídu do kruhu a poskytněte jim další informace o Boskovi a Admiře.

*Žijí v zemi (jméno této země není pro drama důležité), která byla v posledních dvou letech rozervána občanskou válkou. Krátce poté, co začala válka, se Boskova rodina přestěhovala z města, kde Bosko vyrostl. Ale Bosko zůstal, aby byl Admiře nablízku. Chtějí se brát, obě rodiny souhlasily, že bude nejlepší, když se vezmou a budou žít ve vesnici, kde nyní bydlí Boskova rodina. Aby mohli opustit město, musí dostat povolení od armády. Musejí vznést požadavek u obou válčících stran a čekat na povolení opustit město. Po několika měsících čekání konečně dostanou písemné svolení potvrzené oběma stranami.*

Vysvětlete studentům, že budou vytvářet den jejich odjezdu. Ale nejdříve podrobíte zkoumání jejich **předešlou noc**. Požádejte dva dobrovolníky, aby na sebe vzali role Boska a Admiry. Umístěte oba do kruhu v živém obrazu, ona skončila s balením a teď klečí u své tašky a píše vzkaz (vzkaz napište předem a ujistěte se, že studentka hrající Admiru vzkaz bez potíží nahlas přečte, měla by ho číst tak pomalu, jakoby ho právě psala. Začne, až uslyší slova „...i nad žádost.“)

*Ach, ona teprv učí zářit svíce,  
jak v uchu černochově náušnice  
žhne s tváře noci její spanilost,  
nad lidský pomysl i nad žádost.*

(z Romeo a Julie, William Shakespeare, Akt I, scéna V, verše 48-51)

Admira čte dopis, který píše:

Úterý, 18. května

*Milá maminko a tatínku,*

*prosím, starejte se mi tu o Čerta, sedí tu teď vedle mne a mňouká, zatímco já Vám píšu a pláču. Spěte s ním aspoň měsíc a pořád na něj mluvte.*

*S láskou Vaše Admira*

Vyzvěte třídu, aby se sledovala Boska, zatímco vy budete číst následující verše:

*Z jediné zášti láska jediná,  
spatřená brzy, pozdě poznaná!  
Nešťastně, lásko, ses mi narodila,  
Mám ráda teď, co jsem si ošklivila.*

(z Romeo a Julie, William Shakespeare, Akt I, scéna V, verše 142-5)

Vysvětlete, že se nyní posuneme v příběhu dále a pokusíme se zrekonstruovat loučení naší dvojice s rodinou Admiry a přáteli. Město, kde žijí, rozděluje řeka, přes kterou se klene **Andělský most**: část města, kde žije Admira, je kontrolována armádou jedné válčící strany, druhá strana města patří zneprátelené armádě. V současné době je most uzavřen na obou svých koncích. Přejít ho mohou jen ti, kdo mají písemné povolení od obou stran. Aby se Bosko a Admira dostali do vesnice Boskových rodičů, musejí přejít most.

Rozdělte třídu do tří přibližně stejných skupin (studenti, kteří právě hráli Boska a Admiru, nejsou součástí ani jedné skupiny). Admiřina rodina a přátelé doprovodí dvojici až k mostu, kde se s nimi rozloučí. Jedna skupina bude hrát **Admiřinu rodinu** (včetně prarodičů, strýců, tet, sestřenic, bratranců, kteří ji doprovázejí společně s Admiřinými rodiči a sourozenci), druhá skupina bude hrát **kamarády a přátele Boska a Admiry**, třetí skupina bude představovat **vojáky střežící most**. Ti samozřejmě vědí, že Bosko a Admira mají povolení přejít most.

Každá skupina bude mít dvě až tři minuty na přípravu. Dost dlouho na to, aby se studenti domluvili, kdo je kdo. Mezitím požádejte studenty hrající Boska a Admiru, aby **zaimprovizovali scénu u mostu**, kde se se všemi loučí.

Uspořádejte třídu tak, aby rodina a přátelé stáli odděleně, skupina hrající vojáky u bariéry na konci mostu. Než vyzvete Boska a Admiru, aby začali, vysvětlete jim, že se nejdříve budou

loučit s přáteli, pak s rodinou, a než vstoupí na most, musejí mluvit s vojáky. Měli by s sebou mít své cestovní tašky. **Jakmile dvojice vstoupí na most, všichni zůstanou ve štronzu.**

Vysvětlíte třídě, že se k příběhu Boska a Admiry vrátíme později, teď se načas soustředíme na události, které se udály týdně poté, co Bosko a Admira vstoupili na Andělský most.

## **Stavitelé mostů**

Vysvětlíte studentům, že v další části dramatu se podíváme jiným úhlem pohledu na události (viz **Návod na okraj** ve 2. lekci).

Požádejte studenty, aby pozměnili vzhled místnosti. Postavte židle do krátkých řad. Židlí musí být o čtyři až pět méně, než je studentů. Měly by stát blízko u sebe, jako byste se pokoušeli vytvořit příliš malý prostor pro tolik lidí. (Pokuste se tento prostor nějakým způsobem **fyzicky** uzavřít, můžete použít paraván nebo tabuli, abyste přispěli k pocitu klaustrofobie.) Vyzvěte studenty, aby si představili, že jsou **inženýři specializující se na navrhování a konstrukci mostů**. Požádejte je, aby se posadili na židle; ti, na které nezbude židle, budou stát po stranách nebo vzadu. Vy se k nim také přidáte. Jste členem UNPROFOR, ale studenti to nemusí vědět předem, bude to jasné, jakmile začnete hrát. (**Poznámka k roli člena UNPROFOR:** naprosto přesně si uvědomujete, v jak nebezpečné situaci se nacházíte, nechcete v ničem snižovat riziko hrozící při návštěvě města Veronizia, se kterou stavitelé mostů souhlasili, na druhou stranu se snažíte stavitele uklidnit.)

Jakmile je třída na svých místech, vstoupíte vy jako člen UNPROFOR. Následující text vám pomůže při představování:

*Dobrý den dámy a pánové, doufám, že jste měli dobrý let. Jsem plukovník Markel a velím UNPROFOR tady ve Veronizii. Omlouvám se za ty stísněné prostory tady, ale je to to nejlepší, co nám tu v současné době mohli poskytnout. Asi víte, že situace zde má do normálu hodně daleko a bombardování se nevyhnulo ani letišti. Ale nebudeme zde dlouho a venku už čeká autobus, který Vás odveze do hotelu. Víím, že jste unavení po dlouhém letu, takže se pokusím být co nejstručnější.*

*Nejdříve bych vám chtěl poděkovat za to, že jste souhlasili stát se konzultanty UNPROFOR pro projekt rekonstrukce Andělského mostu, který byl zničen před třemi týdny. Most spojoval dvě strany města a je velice důležité, aby nový vznikl co nejdříve, protože v současné době neexistuje jiný způsob, jak se dostat na druhou stranu řeky. Jedna polovina města je doslova odříznuta od druhé. Z Vaší strany jde samozřejmě jen o informativní návštěvu, pozítří se zase vrátíte do svých zemí, kde budete pracovat na plánech nového mostu, který musíme vystavět co nejdříve, takže před sebou máme ještě spoustu práce. Zítřka se podíváme na místo, kde stával starý most, chci vás jen na počátku informovat, abyste měli přehled o úkolu, který před námi leží.*

*Mapa Veronizie:*

*V originále str. 104.*

*Starý Andělský most byl postaven v r. 1566 během let Staré Říše a legenda říká, že kameny byly spojeny maltou, do které byly přimíchány bílky z vajec. Jak sami uvidíte, terén nám bude stavbu jen ztěžovat, po obou stranách řeky je rokle. Je možné, že najdeme vhodnější místo na stavbu nového mostu. Několik takových míst zítřka navštívíme.*

*To je tak vše, co vám můžu říct k mostu, nakonec – na to jste zde odborníci vy. Ještě bych vám chtěl říct něco málo k situaci tady. Od té doby, co raketa zničila most, stoupl zde napětí. Město obklíčili ostřelovači a lidé se bojí vycházet z domů. Jako pracovníci pod záštitou Organizace spojených národů budete ve stejném bezpečí, nebo chcete-li nebezpečí, jako jakýkoliv jiný občan Veronizie. Ale jak jistě chápete, nemůžeme vám nic zaručit. Víím, že jste si toho byli vědomi, už když jste přislíbili své služby, chtěl jsem jen zdůraznit nebezpečí, kterému zde všichni čelíme. Já a moji muži se budeme snažit vám zajistit maximální možné bezpečí a za pár dní vám umožnit bezpečný návrat k vašim rodinám.*

*Dámy a pánové, děkuji vám za pozornost. Některé otázky?*

Odpovězte na pár otázek (pamatujte, že vaším úkolem je rozptýlit jakékoli obavy přítomných, nejste expertem na stavebnictví, takže odborné otázky typu týkající se daného projektu nebudete moci zodpovědět.) Pak je vyzvěte, aby se přemístili do autobusu, který je odveze do hotelu.

Stopněte scénu těsně před tím, než opustí letištní místnost. Požádejte je, ale aniž byste s kýmkoli mluvil/a, aby vzali židle a vytvořili z nich vnitřek starého autobusu sestavením dvou dvojic řad (studenti, kteří předtím v místnosti na letišti stáli, by nyní měli sedět). Jakmile jsou všichni na svých místech v autobuse, oznamte studentům, že jim nyní přečtete úryvek z deníku dívky, která žije ve městě stíhaném občanskou válkou. Požádejte je, aby pozorně poslouchali a zároveň si představovali, že jsou stavitelé mostu na cestě do hotelu a dívají se z oken autobusu na zničenou Veronizii.

*Máme rozbitá okna...to kvůli granátu, který spadl na klenotnictví naproti. V té době jsem byla sama doma...najednou jsem uslyšela strašnou ránu a tříštící se sklo...Odklidili jsme střepy a do oken jsme dali plastové pytle...tentokrát to bylo o fous. Sebrala jsem střepinu, která dolétla oknem do bytu, schovala ji do krabičky a děkovala Bohu, že jsem byla v kuchyni, protože to mohlo trefit mě...*

(ze Zlata's diary: *A Child's Life in Sarajevo*, Zlata Filipovic, str. 60-1, New York: Scholastic, 1994.)

Nyní vysvětlíte studentům, že budete procházet autobusem, a jakmile se dotknete ramene některého studenta, bude to pro něj znamení, že mají nahlas říct, co **vidí z okna autobusu** cestou z letiště do hotelu. Dotkněte se přibližně dvanácti studentů, tak třída dostane obrázek o tom, jaký pohled se skýtá stavitelům na ulicích Veronizie.

Oznamte studentům, že následujícího rána naši skupinu stavitelů dovezli na místo, kde stával Andělský most. Poproste je, aby si v duchu představili, co vidí, když se podívají na jižní stranu města Veronizia. Ať si vzpomenou na mapu, kterou jim plukovník ukázal na letišti, jejich úkolem je představit si **krajinu, jak vypadá ve skutečnosti** spíše než na papíře.

Zatímco oni se soustředí na vizualizaci krajiny, vy jim nahlas přečtete krátký úryvek. Na konci čtení vstoupíte do role. Bude jasné, jakou roli hrajete:

*A když se stavitelé podívali na druhou stranu řeky, uviděli velkou skupinu lidí shromážděných na hřbitově jen několik stovek metrů od místa, kde stáli oni. A protože vítr zrovna foukal jejich směrem, zaslechli slova faráře:*

*Vše, co jsme uchystali pro radost,  
teď k smutku poslouží a pro žalost.  
Ty hudby vaše za pohřební hrany,  
svatební krmě za smuteční kvas.  
Chvalozpěv Bohu v žalozpěv se mění,  
v květiny na hrob nevěstino kvítí  
a ve svůj pravý opak všechno, vše.*

*Pak stavitelé uviděli přicházejícího muže. Měl hlavu sklopenou a v ruce svíral kus papíru.*

(verše z Romeo a Julie, William Shakespeare, akt IV, scéna V, v. 84-90)

Vstupte do role jako hrobník. Papír je zmuchlaná zpráva, kterou Admira psala při svém odchodu rodičům. Když si muž všimne stavitelů, zastaví se a podívá se na ně. (**Poznámka k roli hrobníka:** stejně jako i zbytek města je i on zdrcen událostmi poslední doby. Neví, co má dělat se vzkazem. Jeho postoj ke stavitelům je plný skepticismu a pochyb. Už viděl odjíždět dost lidí, kteří přijeli pomoci. Jeho postoj k rekonstrukci mostu není jednoznačný: ano bude pak moci navštívit sestru, která žije na druhém břehu řeky, ale most bude stejně nejvíce využíván vojenskými vozidly. Hrobník není nepřátelský, spíš jen unavený:

*Našel jsem to za hřbitovem (pozvedne ruku s papírem). Je to vzkaz rodičům, napsala ho noc před tím, než se to stalo (podá jim vzkaz). Měl bych jim to vrátit...může to pro ně hodně znamenat.. (Najednou pochopí, že tito lidé jsou cizinci...) Kdo jste? Co tu děláte?*

Nechte rozhovor probíhat tak dlouho, dokud je produktivní. Odolejte pokušení říci jim příliš brzo, že to byl pohřeb Admiry a Boska. Hrobník si myslí, že to ví každý. Ať si to studenti sami poskládají, nebude to trvat dlouho. Cílem hrobníkovy role je donutit studenty k zamyšlení nad hodnotou práce stavitelů.

Na konci rozhovoru hrobníka se staviteli shromážděte třídu do kruhu. Požádejte studenty, kteří hráli Boska a Admiru, aby na sebe opět vzali jejich role. Umístěte těla milenců tak, jak dopadli, když je zasáhli ostřelovači (následující úryvek vám poskytne dostatek informací, jak bude vypadat živý obraz, položte do obrazu také jejich kabely, článek je také zmiňuje); zbytek studentů se bude pozorně dívat, zatímco vy přečtete následující novinový článek:

*...dvě těla na zemi...dvě cestovní tašky vedle nich. Admiru má na sobě tmavou sukni, která zakrývá něžné křivky jejího těla. Bosko má džíny – co jiného? A oba mají tenisky. Když se podíváte na rozmazanou fotografii, je jasně vidět, že Admiru Boska objímá, jak tam oba leží. Mrtvi.*

*A takto k tomu došlo: ve středu, 19. května, kolem 16. hodiny přišli ...k mostu... a padli na zem zasaženi nečekanou palbou ostřelovačů.*

*Bosko byl na místě mrtvý, Admiru se ještě podařilo se k němu doplazit a obejmout ho. Jejich těla tam zůstala ležet téměř týden, hnila na slunci, které – ač byl květen -- nezvykle pátilo, pach jejich zahnívajících těl se mísil s pachem čerstvě rašící trávy.*

*Neví se, kdo je zabil a asi to není ani důležité. Na obou stranách byli lidé, kteří je viděli jít a pak padnout... A tito lidé následujících pět dní bojovali o jejich mrtvá těla.*

(Drakulic, Slavenka, *The Balkan Express*, str. 151-2, New York: Harper Perennial, 1994)

Chvilí vyčkejte, než požádáte dva dobrovolníky v roli Admiru a Boska, aby se připojili ke zbytku třídy do kruhu. Nyní postavíme most, ale nebude to most z ocelových nosníků, bude to **jiný druh mostu – most z myšlenek**. Požádejte studenty, aby popřemýšleli, co je třeba, aby mezi dvěma znepřátelenými stranami občanské války vznikl most (např.: tolerance, porozumění atd.). Vyzvěte třídu, aby **fyzicky** vytvořila most (**postaví se do řady vedle sebe**) napříč z jednoho rohu třídy do druhého. Každý student vysloví **jednu nezbytnou věc, myšlenku či pojem potřebný k výstavbě mostu**, jakmile zaujme své místo v řadě.

Jakmile bude most postaven, vysvětlíte třídě, že skutečným úkolem do budoucnosti bude most zachovat. Řekněte jim, že nový most se dá zbořit až příliš snadno (**na tomto místě hlasitě tleskněte, abyste vytvořili moment překvapení**) stejně jako Andělský most. Vyzvěte studenty, aby jeden po druhém vystupovali z řady a nahlas vyslovili opak toho, co říkali, když most stavěli (netolerance, neporozumění atd.).

Studenti se opět posadí do kruhu a budou přemýšlet, **jestli je vůbec možné za takovýchto podmínek vystavět most**. Může být vůbec křivda odčiněna?



## Památník

Napište na dva listy papíru slova **památník** a **epitaf**. Poté zapisujte všechna slova, která studenty v souvislosti s těmito dvěma pojmy napadnou.

Rozdělte třídu na skupinky po třech a každé skupince dejte velký arch papíru a fixu. Vysvětlete, že byl dokončen nový most a na místě, kde padli Bosko a Admirá, byla umístěna mosazná deska s epitafem. Dejte třídě pár minut na sepsání slov tohoto epitafu.

Až budou všechny skupiny hotovy, požádejte dobrovolníky, aby opět zaujali pozice mrtvého Boska a Admiry (nezapomeňte do obrazu umístit i jejich tašky.) Poté jeden člověk z každé skupiny umístí epitaf do blízkosti dvou mrtvých těl tak, aby v konečném výsledku byly vidět všechny epitafy kolem Boska a Admiry. Požádejte třídu, aby **v tichosti** obešla celý výjev a přečetla si všechny epitafy.

Vyzvěte studenty, aby si každý po přečtení všech nápisů stoupl k epitafu, který ho nejvíce oslovil. Když jsou všichni na místech, **zorganizujte** čtení epitafů. Vysvětlete, že jakmile někomu položíte ruku na rameno, přečte nahlas epitaf, před kterým stojí. Obejděte celý kruh a ujistěte se, že budou přečteny všechny epitafy (jestliže před některým z nich nikdo nestojí, přečtete ho sami).

Až si poslechnete všechny epitafy, přečtete nahlas následující slova:

*Už s chmurným mírem vchází chmurný den*

*a samo slunce těžkou hlavu skývá.*

*Jen zprostit toho, kdo je vinen*

*a trestat provinilé ještě zbývá.*

*Však věčně bude srdce jímat znova*

*žal Juliin a bolest Romeova.*

(William Shakespeare, Romeo a Julie, akt V, scéna III, v. 305-9)<sup>44</sup>

---

44 V lekci byly použity ukázky z překladu A.E. Saudka z r. 1958.

Požádejte třídu, aby se zase sesedla do kroužku a společně diskutujte o „těchto smutných věcech“. Slavenka Drakulic, autorka novinového článku, vyjádřila názor, že možná ani není důležité, kdo je zodpovědný za smrt těchto dvou mladých lidí. **Souhlasíte?** Jestliže se má postavit most, je důležité, aby „někomu bylo odpuštěno a někdo byl potrestán“?

**Tady drama končí.**

## **Rozšiřující síť:**

### MILENCI STÁHANÍ OSUDEM

- Život ve válečné oblasti.
- Náboženská vyznání.
- Jak snadné je dodržet či porušit slib?
- Jak nás ovlivňují vztahy s rodiči, partnery, přáteli a těmi, se kterými žijeme?
- Jak se na péči podílejí charity?
- Jaké problémy jsou spojeny se sexualitou a sexuální identitou?
- Jak sociální poměry ovlivňují jednotlivce a sociální skupiny?
- Rodiny v krizi.
- Jaká je cena lásky?
- Občanská válka.
- Jak nás ovlivňují kulturní rozdíly?
- Vztahy mezi dospívajícími.

## 6. lekce

# A K JÍDLU JEN HRÁCH, NIC NEŽ HRÁCH

### Témata:

- eugenika a možnost „zdokonalení“ lidského druhu
- vztah vědy a etiky
- vědecký pokrok

### Pomůcky:

K této lekci budete potřebovat následující pomůcky:

- kopie textu hry pro všechny studenty
- kufr obsahující: staré oblečení, kříž, prostý prstýnek, obrázek, list papíru
- vycpané staré oblečení, které bude představovat lidské tělo

### Časové rozvržení:

Úvod: 50 minut

Hlava na borových pilinách: 40 minut

Uvadlá slunečnice: 45 minut

Závěrečná aktivita: 15 minut

**Celkový požadovaný čas: 2 hodiny 30 minut**

**- možné rozdělit do tří sezení**

## Návod na okraj:

### Improvizace v textu:

Ve školním dramatu tradičně rozeznáváme dva druhy improvizace: malé skupinky připravují improvizaci, kterou pak předvedou zbytku třídy, a improvizace, do které je zapojena celá třída (učitel většinou pracuje v roli) a „prožívá“ tak konkrétní fiktivní zkušenost. V prvním typu je skrytá myšlenka **publika, tvorba** materiálu k **neformálnímu uvedení dramatu**. Druhý typ je v podstatě **experimentální**, nedělá si ambice na veřejné uvedení, jde pouze o **obohacení účastníků**, kteří jsou jedinými **diváky** svého dramatu.

Kromě toho, že je improvizace základním nástrojem třídního dramatu, je také jednou z nejdůležitějších technik zkoušení divadelního představení. Režiséři využívají improvizace během zkoušení, aby přiblížili hercům části textu hry, aby prozkoumali a analyzovali obtížné momenty hry, k objevení podtextu scény, k objevení dalších informací z pozadí postav a jejich vzájemných vztahů, k rozkrytí významů důležitých momentů, chování a jednání, k oživení a projasnění částí hry, které ztratily spád a spontaneitu. Tvořiví režiséři najdou spousty dalších možností, jak využít improvizace k důvěrnému seznámení se s prostorem zkušebny. Z těchto důvodů nacházejí také učitelé dramatické výchovy nedocenitelnou hodnotu improvizace v jakékoliv práci s textem, ať už se jedná o drama či nikoli.

V této lekci budeme pracovat se třemi úryvky z fragmentu hry Georga Buechnera: *Vojcek* z r. 1837. Každý z úryvků představuje podnět k jinému druhu improvizace: první druh improvizacího cvičení umožňuje účastníkům blíže se seznámit se vztahem Vojcka a jeho družky Marie. Druhý typ improvizace podněcuje k improvizaci beze slov, kde třída objevuje dramatické **dění** scény. Třetí typ pak vyzývá studenty k přetvoření a pozměnění scény tak, aby ožilo prosté vyprávění příběhu.

Někdy se stává, že se studenti nechtějí vzdát přesného znění hry, bojí se, že jejich pokusy o improvizaci by snížily hodnotu původních scén. Proto je důležité jim vysvětlit, že jde o snahu vyplnit mezery ponechané autorem hry, ne o snahu soupeřit s původním textem.

## Stručný plán

### Úvod:

- čtení úryvku z *Vojcka*
- zkoušení a přehrávání
- improvizace
- přehrávání improvizací
- tvorba sochy
- montáž
- postřehy a reflexe

### Hlava na borových pilinách:

- seznámení se se scénou
- zkoušení scény
- přetváření a změny konce
- vzájemné předvádění
- konečné změny a improvizace

### Závěrečná aktivita:

- doktor konfrontuje Vojcka a Marii
- montáž
- hraní příběhu
- píseň

## Úvod

D: Čeho jsem to byl svědkem, Vojcku, tak on drží slovo?

V: Copak, pane doktor.

D: Viděl jsem to, Vojcku! On močil na ulici, močil na zeď jako pes! A přitom dostává dva groše denně. To je špatné, Vojcku. Svět je špatný, stále horší a horší.

V: Ale, pane doktor, když to tak přijde vod přírody.

D: Od přírody, od přírody! Jakápak příroda! Cožpak jsem nedokázal, že musculus constrictor vesicae je podroben vůli? Příroda! Člověk je svobodný, Vojcku. Teprve v člověku se individualita mění ve svobodu. Hm, neudržet moč! (Vrtí hlavou, založí si ruce za záda, přechází sem a tam) Snědl už svou porci hrachu, Vojcku? – To bude revoluce ve vědě, až vyrukují se svými převratnými objevy. Vojcku, nemá zas nutkání? Šel dovnitř a zkusil to!

V: Nemůžu, pane doktor.

D: (s afektem) Ale na zeď – to ano! A písemné ujednání mám v rukou! Viděl jsem to, na vlastní oči jsem to viděl. Zrovna jsem vytrčil nos z okna, aby do dírek dopadaly sluneční paprsky. Studuji kýchání. (Vykročí k němu) Ne, Vojcku, já se nezlobím, zloba je nezdravá, nevědecká. Jsem klidný, naprosto klidný. Můj puls je zcela normální, šedesát. A říkám mu to s krajní chladnokrevností. Chraňbůh, kdo by se zlobil kvůli člověku, kvůli jedinému člověku! Kdyby tak zrepíroval nějaký Proteus, to leda! Ale Vojcku, on přece jen neměl močit na zeď!

V: Kouknou, pane doktor, někdy má člověk takovej charakter, takovou strukturu – ale s přírodou je to jiný, kouknou. S přírodou (luská prsty), to je tak, s přírodou, jak bych to jen řekl, například –

D: Vojcku, on už zas filozofuje. Vojcku, on má abberatio, neboli zmatení mysli. On má nejkrásnější abberatio mentlis partialis, druhá species, velice pěkně vyhraněná. Vojcku, dostane přidáno. Dělá ještě všechno jako dřív?

V: Jo.

D: Jí své porce hrachu?

Požádejte dva dobrovolníky, aby přečetli úryvek. Bylo by dobré je nechat text přečíst dvakrát (nejprve, aby překonali počáteční smích a podruhé byli schopni text skutečně vnímat). Po prvním čtení se studentů zeptejte na jejich dojmy z Vojcka a doktora.

Rozdělte třídu do dvojic, ponechte jim trochu času k nazkoušení scény (ale vysvětlete jim, že **nebudou** scénu nikde hrát, nacvičování a přehrávání scény by jim jen mělo dát možnost se více seznámit s postavami Vojcka a doktora). Přibližně po deseti minutách svolte studenty do kroužku a zeptejte se jich, co se o daných dvou postavách dozvěděli. Jaký je doktorův postoj k Vojckovi? Bojí se Vojcek doktora?

Řekněte třídě, že Vojcek žije se ženou jménem Marie, mají spolu 15-ti měsíční dítě – **přestože nejsou manželé**. Jednotlivé dvojice teď budou pracovat na improvizaci scény, kdy Vojcek oznamuje Marii, že se stal pokusnou osobou vojenského lékaře. Připomeňte třídě, že Vojcek je **chudý** voják a bude dostávat **dva groše denně** za to, že se účastní pokusu (což je značné přilepšení k jeho žoldu), **po bližší neurčenou dobu má Vojcek jíst pouze hrách**. (Studenti si budou chtít scénu přehrát kvůli její vtipnosti, ale nás zajímá vztah Vojcka a Marie, takže tomuto **pokušení musejí odolat**).

Dejte dvojicím pár minut na vymyšlení improvizace. Až se celá třída opět shromáždí, vyzvěte pár studentů, aby ostatním předvedli své improvizace, jestli si myslí, že jejich **improvizace vypovídá něco o vztahu Vojcka a Marie**. Nechte zahrát dvě až tři improvizace.

Po zhlédnutí improvizací shromážděte studenty a požádejte je, aby co nejpřesněji popsali vztah Vojcka a Marie. Zaměřte se hlavně na otázku, zda Mariiny obavy a starost o Vojcka vyváží uspokojení nad finančním přilepšením na dítě.

Vysvětlete studentům, že nyní budou společně vytvářet živý obraz zahrnující všechny tři postavy, se kterými jsme se zatím setkali: Vojcka, doktora a Marii. Požádejte dobrovolníka, aby šel do středu kruhu a postavil Vojcka mezi doktora a Marii. Vysvětlete, že má **vytvořit sochu**, jejíž postoj by měl vyjadřovat jednak vztah k doktorovi a jednak k Marii. Může to chvíli trvat, než se **podaří zachytit napětí ve vztahu Vojcka k oběma těmto postavám**. Ostatní studenti mu samozřejmě mohou pomáhat. Jestliže někdo s výsledkem nesouhlasí,



může navrhnout jiné možnosti. Třída si pak **vybere tu, která nejlépe zachycuje pocit napětí v postavě Vojcka.**

Vytvarujte znovu vybranou sochu. Až bude na svém místě, odstraňte doktora a Marii a požádejte třídu, aby kolem Vojcka utvořila kruh. Požádejte je, aby si představili, jak se asi Vojcek musí cítit uvězněný mezi Mariinými obavami o jeho osobu a doktorovým očekáváním. Vysvětlete třídě, že nyní budete vytvářet montáž Vojckových myšlenek a pocitů, on mezitím zůstane ve štronzu. (Montáž viz **Návod na okraj** ve 4. lekci.) Vyzvěte třídu, aby vyslovovala nahlas, co se Vojckovi honí hlavou. Zdůrazněte, že se jednotlivé myšlenky a zvuky mohou překrývat, mohou být šeptány nebo vykřikovány tak, aby vznikl věrný obraz zmatku a nepokoje, který zažívá Vojcek. (Někdy je náhodné skloubení zvuků mnohem efektivnější než předem nacvičovaná montáž, ale jestliže se nedaří dosáhnout uspokojivého výsledku, můžete montáž řídit.)

Vhodnými otázkami zjistěte, jaké dojmy vyvolala montáž u studentů, jestli správně zachytila stav Vojckovy mysli. Možná si budete chtít přehrát montáž ještě jednou nebo dvakrát, abyste získali živější obraz hnutí jeho mysli.

Shromážděte třídu a zeptejte se studentů, jaký je jejich **názor na používání lidí k lékařským pokusům**. Je pravděpodobné, že se třída rychle shodne na tom, že takové experimentování je morálně nesprávné. Jestliže k tomu skutečně dojde, zkuste provokativně argumentovat možností najít tímto způsobem lék na dosud nevyléčitelné choroby. Jak jinak než právě na nemocných zkoušet lék na jejich chorobu – není toto také druh lékařských pokusů? Ponechte diskusi probíhat asi pět minut, pak oznamte studentům, že další část dramatu se soustředí právě na tuto otázku.

### **Hlava na borových pilinách**

V této části prozkoumáme, jaký účinek měly doktorovy pokusy na Vojcka. Použijeme k tomu jinou scénu z Buechnerova dramatu. Scéna se odehrává v kasárnách, vystupují v ní Vojcek a Ondřej, voják a Vojckův přítel. Dva dobrovolníci přečtou následující ukázkou:

Kasárna, Vojcek se přehrabuje ve svých věcech.

V: Ondro, vidíš tamhle tu čmouhu přes trávník, tamtudy se každý večer kutálí hlava. Kdosi ji jednou zved, myslel si, že je to ježek, a za tři dny a tři noci byl na prkně (tiše) Pst! Pst! Cosi tam dupe! Slyšíš? Dupe to za mnou. Pode mnou. (zadupá) Dutý, slyšíš? Všecko tady pod náma dutý!

O: Mám strach.

V: Takový divný ticho. Ani dechat se nechce. Ondro!

O: Co?

V: To světlo, Ondro! Oheň lítá po nebi a hřmot se na nás valí jak z pozounů. A blíží se to! Pryč!

O: (pochvíli) Vojcku, ještě to slyšíš?

V: Ticho, úplný ticho, jako by celý svět umřel. Ta kamizolka, Ondro, ta k mundúru nepatří. Nehodila by se ti, Ondro? Tadyten křížek a tenhle prstýnek patří sestře, taky mám jednoho svatýho, dvě srdíčka a všecko pozlacený, ten vobrázek mívala maminka v bibli: maminka cejtí už jenom, když jí na ruce svítí slunko. Tý to nic neudělá.

O: Bedřich

V (Vytáhne jakýsi papír) Bedřich Jan František Vojcek, přísežný vojín 2. pěšího regimentu, 2. batalion, 4. kompanie, narozen na Zvěstování Pany Marie, dneska, 20. července, mám 30 roků, 7 měsíců a 12 dnů.

O: Půjdeš do lazaretu, Františku. Chudáku. Musíš pít kořalku s práškama, to vytahuje horkost.

V: Jo, Ondro, když truhlář zametá hoblovačky, tak nikdo neví, kdo na nich složí hlavu.

Pak požádejte další dva dobrovolníky, aby **scénu zahráli**, jako základ jim poslouží scénické poznámky. První dva dobrovolníci budou číst slova. Vysvětlíte, že je důležité, aby jednání odpovídalo co nejpřesněji slovům. Herci by se měli zaměřit především na ztvárnění Vojčkova vnitřního zmatku a roztěkanosti a Ondřejovy narůstající obavy o přítelovo duševní zdraví.

Možná bude potřeba přehrát scénu několikrát, aby se s ní herci měli možnost dobře seznámit. Mezi jednotlivými zkouškami mohou mít ostatní studenti, kteří dění sledují, **konstruktivní poznámky** k realističtějšímu zachycení scény. (Jestliže se **herci chce stát někdo jiný, dovolte to pouze s podmínkou, že jeho podání bude realističtější.**)

Nakonec, až se vám bude zdát, že se herci dostatečně seznámili se scénou, požádejte je, aby ji sehráli beze slov jako pantomimu. Na konci scény zůstanou v posledním obraze **ve štronzu**. Požádejte ostatní studenty – diváky, ať si obraz zapamatují, protože se k němu později ještě budeme vracet. Upozorněte herce, že se také budeme vracet k této scéně, takže by měli být schopni ji znovu přehrát.

K závěrečnému obrazu se vrátíme ihned, ale nejdříve potřebujete dobrovolníka, který mezi ostatními studenty vybere někoho, kdo bude představovat **Marii a umístí ji do obrazu** do vhodné pozice vzhledem k Vojčkovi a Ondřejovi. Ostatní studenti si hotový obraz pozorně prohlédnou, herci pak mohou „obraz pustit“.

Nyní budou mít herci za úkol vytvořit **improvizaci** vycházející z tohoto obrazu. Nemají možnost si své hraní předem nacvičit, **pokračování scény se bude hrát jen jednou**. Zbytek třídy bude improvizaci sledovat, protože na jejím konci dostanou zadaný úkol.

Dejte pokyn, aby herci začali s improvizací. Zastavte scénu, jakmile **Ondřej a Marie vyjádří obavy** o Vojčkovo zdraví. Herci zůstanou ve štronzu. Diváci teď budou mít za úkol umístit do obrazu **doktora** (vás v roli). Až budete na svém místě v obraze, začněte improvizaci tím, že budete tvrdit, že je Vojcek vážně nemocný a musí být ihned převezen do nemocnice. (**Poznámka k roli doktora:** zdánlivými obavami o Vojčkovo zdraví se doktor snaží zakrýt skutečný strach, že je Vojcek psychicky labilní. Doktorovi jde spíše o to, aby byl Vojcek izolován na zabezpečeném oddělení, než aby se mu dostalo potřebné lékařské péče.) Jakmile se doktorovi podaří Vojcka odvést, dejte pokyn ke štronzu, pak mohou všichni vystoupit ze svých rolí.

V další části dramatu budete hrát doktora a všichni studenti kromě studenta v roli Vojcka se stanou **členy vedení psychiatrické kliniky**. Požádejte Vojcka, aby zaujal svou pozici z počátku scény v kasárnách, měl by zahrát scénu až k momentu, kdy vstoupí Marie (**tentokrát se ve scéně neobjevuje Ondřej, ale Vojcek by měl hrát, jakoby tam jeho přítel byl**). Vojcek začne hrát, až uslyší slova: „Dámy a pánové, dívejte se pozorně.“

Požádejte zbytek třídy, aby si každý vzal židli a sedli si jako na formální schůzi. Vy jako vojenský lékař zahájíte schůzi následujícími slovy:

*Dámy a pánové, tato záležitost by neměla zabrat příliš vašeho drahocenného času. Zdá se, že se jedná o zcela jasný případ ABBERATIO PARTIALIS MENTALIS, druhého typu. Pacient již delší dobu trpí bludy, zatímco jindy bývá zcela při smyslech a zdá se být normální, poslední dobou se jeho halucinace počínají zhoršovat a jsou stále častější, slychává hlasy a jeho jednání je den ode dne neobvyklejší. Sami se přesvědčte, prosím, tímto pozorovacím okénkem. Dámy a pánové, dívejte se pozorně.*

Nyní budou studenti sledovat Vojckovo jednání, poté doktor říká:

*Tento muž se jmenuje Vojcek je pěšákem u Druhého praporu. Pomáhal mi s některými z mých pokusů, tak jsem měl možnost ho blíže poznat, proto si o něj také dělám starosti. Bohužel je otcem nemanželského dítěte. Jak jistě víte, nový genetický zákon nám nyní nařizuje sterilizaci u všech slabomyslných, alkoholiků, epileptiků, sexuálně deviantních osob a osob duševně nemocných. Dle mého odborného posudku je tento muž vážně duševně chorý, nevidím žádnou naději na zlepšení jeho stavu, o uzdravení ani nemluví, proto žádám komisi o povolení, provést u tohoto muže sterilizaci, aby se nemohl stát otcem dalších potomků, jak nařizuje Genetický zákon.*

**(Poznámka k roli doktora:** považuje se za vědce, který se zajímá o nejnovější medicínské a společenské poznatky. Je důležité, aby vás studenti nepřivedli do úzkých otázkami týkající se „vašich pokusů“, se kterými vám údajně Vojcek pomáhal. Doktor je přesvědčen, že jeho pokusy neměly žádný vliv na Vojckův současný psychický stav. Podmínky genetického zákona stanovují jasně, že svolení se sterilizací musí udělit komise psychiatrické kliniky. Doktor si je plně vědom své odpovědnosti vůči společnosti: sterilizace lidí jako je Vojcek je v

zájmu celé společnosti; doktor chce přispět ke zdokonalení lidské rasy eliminací těch, kteří jsou geneticky nevhodní k dalšímu rozvoji – jeho argument hájící toto stanovisko zní: **žádný farmář by vědomě nerozmnožoval své nejhorší kusy, proto má lidstvo povinnost reprodukovat pouze silné a inteligentní jedince, jejichž potomci zaručí zdokonalení lidské rasy.**)

Nechte schůzi probíhat dostatečně dlouho na to, aby měli studenti možnost vyjádřit své pocity a názory, ale ne déle než deset minut. Neustále se je snažte donutit k tomu, aby jako členové komise psychiatrické kliniky dali svolení k Vojckově sterilizaci. (Mohou také žádat rozhovor s Vojckem, v takovém případě jim sdělte, že v jeho současném stavu zmatenosti by bylo nerozumné ho vystavovat dalšímu stresu při setkání s celou komisí.)

Už jako učitel, ne doktor, zjistěte, zda bude třída schopná jednomyslně rozhodnout, zda dá svolení ke sterilizaci. (K tomu, aby drama mohlo pokračovat, je důležité, aby k Vojckově sterilizaci došlo.) Jestliže třída v roli komise dá svolení se sterilizací, je to pro vývoj dramatu jediné dobře, jestliže nedá (což je pravděpodobnější alternativa), je dále v lekci připraven alternativní plán.

## Uvadlá slunečnice

Nyní opustíme Vojcka (ujistěte třídu, že se k případu jeho sterilizace ještě vrátíme) a zaměříme se na osud Marie a jejího dítěte. K tomu nám poslouží jiný úryvek ze hry. Kromě Marie, dítěte a její matky se na scéně objevují děti žijící ve městě, kde nyní sídlí Vojckův prapor.

Požádejte šest dobrovolníků, aby přečetlo následující scénu (kromě miminka jsou zde čtyři holčičky). Miminko můžete vytvořit stočením kusů oblečení apod.

Marie s děvčaty před vraty

M: spinkej chlapečku! Zavři vočka pevně! Ještě pevněji. Nech je tak a buď zticha, jinak si pro tebe přijdou. (zpívá)

Spi děťátko, u mámy,

Nebo přijdou cikáni,

Odvedou tě tiše,

do cikánské říše!

Čtyři děvčátka jdou po ulici pochoduji a zpívají.

Děvčata: Jak slunko svitne na Hromnice

A osení se zelená,

Hned vycházejí dva a dva,

Kluk, holka nebo dáma.

Napřed jdou pištci, to se ví,

A pak ti s hlousličkama,

Červený mají...

Dítě1: To je škaredá písnička!

D2: Co bys nechtěla.

D3: Tu, co jsi začala předtím.

D4: Proč?

D2: Proto.

Proč proto?

Ty musíš zpívat.

Mařenko, zazpívej nám ty.

Marie: Tak pojd'te, caparti. *Kolo kolo mlýnský*...

Babičko, vykládej nám něco!

B: Bylo jednou jedno chudý děťátko a nemělo tatínka ani maminku, všichni byli mrtví a na světě už nebylo živáčka. Všichni byli mrtví a to děťátko šlo a hledalo ve dne v noci. A protože už na světě nebylo živý duše, chtělo jít do nebe a měsíček se na to děťátko tak přívětivě koukal, a když konečně k měsíčku dorazilo, byl kus shnilého dřeva, a tak šlo k sluníčku a byla to uvadlá slunečnice, a jak dorazilo ke hvězdám, byly to zlatý mušky napíchaný na trnky, jak by je tak ťuhýk napíchal, a když to děťátko chtělo zpátky na zem, byla země převržený hrnec a děťátko bylo docela samotinký, a tak si sedlo a plakalo a sedí tam dodnes a pláče a je docela samotinký.<sup>45</sup>

---

45 Buechner, Georg. Dílo. (Dantonova smrt, Lenz, Leonce a Lena, Vojcek, Posel hesenského venkova) z německého originálu Georg Buchner: Werke und Briefe, Insel-Verlag, Leipzig 1952, Wiesbaden 1958, Ludvík Kundera. Odeon: Praha 1987.

Rozdělte třídu do skupin po šesti, ponechte jim asi deset minut na nazkoušení scény. Zdůrazněte, že **slova** zde jsou **méně** důležitá než **hladký průběh** scény. Až budou studenti hrát scénu dostatečně plynule, požádejte skupiny, aby se soustředily na poslední její část: od dětské hry až na konec příběhu. Každá skupina bude mít za úkol přetvořit konec: jakmile všichni spadnou na zem na konci hry, zůstanou všichni na svých místech, Mariina replika je vynechána a babička začíná ihned vyprávět příběh, který Marie zároveň hraje, zbytek dívek hraje mrtvá těla, měsíc, slunce a zemi. Hra končí osamocenou sedící Marií. Dejte skupinám asi deset minut na přetvoření konce scény.

Každá skupina přehraje svou scénu se změněným koncem od úplného začátku. Řekněte jim, že do poslední z jejich scén **vstoupíte vy v roli Vojcka**. Požádejte studenta hrajícího babičku, aby scénu zakončil zpěvem nebo přeříkáním písně, kterou Marie zpívá dítěti (Marie a Vojcek při jejích slovech/jejím zpěvu odcházejí). Marie musí reagovat na Vojcka a zaimprovizovat konec scény.

Na konci scény, kdy je Marie na světě úplně sama, vstupuje Vojcek a jde směrem k ní.

Vojcek: **Je čas jít**. Pomůže Marii na nohy: **Musíme jít**. Vojcek opakuje tato slova, dokud nepřiměje Marii, aby s ním odešla, může jí ještě ubezpečit, že dítěti bude s babičkou dobře. Jak odcházejí, babička zpívá.

Shromážděte třídu. Znovu se soustředte na příběh vyprávěný babičkou. **Zeptejte se studentů, jestli vidí podobnosti v tomto příběhu a situaci, ve které se nachází Vojcek s Marií.**

### **Závěrečná aktivita**

Připomeňte třídě váš slib vrátit se zpět k Vojckovi a požádejte je, aby se znovu zamysleli nad setkáním vedení Psychiatrické kliniky. Jestliže se tehdy shodli udělit povolení s Vojckovou sterilizací, připomeňte jim to. Jestliže byli proti, oznamte jim, že ve **výjimečných případech stačí pouze svolení ředitele kliniky**. Vysvětlete jim, že v takových případech nemá rozhodnutí rady na průběh věci žádný vliv. Po schůzi rady se Vojkův stav velice zhoršil, doktor si začal dělat vážné obavy, proto se rozhodl oslovit ředitele kliniky, který dal svolení ke sterilizaci. Připomeňte jim, jakými slovy doktor zahajoval schůzi rady: **nový genetický**

***zákon nám nyní nařizuje sterilizaci u všech slabomyslných, alkoholiků, epileptiků, sexuálně deviantních osob a osob duševně nemocných.***

Třída si sesedne do kroužku a zamyslí se opět nad montáží Vojckových myšlenek a pocitů, kdy byl rozpolcený mezi Mariinými obavami a doktorovým očekáváním. Požádejte je, aby tuto montáž sehráli znovu. Postavte Marii a Vojcka doprostřed kruhu, vedle nich posaďte studenta, který hrál v poslední scéně babičku, musí být připravený převyprávět příběh uvadlé slunečnice a zazpívat závěrečnou píseň. Oproti nim postavte Marii z poslední scény společně se čtyřmi dívkami. Závěrečná scéna bude probíhat následujícím způsobem: doktorova slova (viz dále v textu), montáž, babiččin příběh zároveň sehraný Marií a čtyřmi dívkami, nakonec slova písně.

Až budou všichni na svých místech a budou přesně vědět, co mají kdy dělat, stoupnete si doprostřed přímo proti Marii a Vojckovi.

*Genetický zákon nám nyní nařizuje sterilizaci u všech slabomyslných, alkoholiků, epileptiků, sexuálně deviantních osob a osob duševně nemocných. Úřady si všimli, že jste počali a zplodili nemanželské dítě. Je to považováno za sexuálně deviantní chování, proto jsem byl požádán, abych podnikl kroky, které zabrání, aby z tohoto svazku vzešly další děti. I ty, Marie, budeš podle nového genetického zákona sterilizována. Dále vám bude úředně odňata vaše dcera jakožto osobám neschopným vychovávat děti, bude umístěna do ústavu zvoleného dle uvážení příslušných úřadů.*

Následuje montáž, babiččin příběh sehraný Marií a dívkami, scéna končí babiččím zpěvem.

### **Tady drama končí.**

(Jestliže studentům připadá drama příliš nerealistické, řekněte jim, že v roce 1931 byly v USA schváleny zákony nucené sterilizace a odhaduje se, že do roku 1934 bylo násilně sterilizováno 20 000 lidí. V roce 1933, kdy převzal moc v Německu Hitler, byly zavedeny v zemi podobné zákony.)



### **Rozšiřující síť:**

#### A JÍDLU JE HRÁCH, NIC NEŽ HRÁCH

- Máme právo se pokoušet zdokonalit lidskou rasu?
- Jak se mohou lišit názory různých náboženství na tuto otázku?
- Co patří mezi etické otázky genetických výzkumů?
- Je genetické inženýrství řešením problémů našeho světa?
- Přírozenost/ příroda či výchova – otázka určení jedince.
- V zájmu koho nebo čeho se provádí genetické inženýrství?
- Na čem se v současné době pracuje v oblasti genetiky?
- Jaké jsou důsledky klonování?
- Co patří mezi největší vědecké objevy poslední doby?
- Jaká je cena vědeckého výzkumu?

## **III. ČÁST**

### **PŘÍPRAVA DRAMATU**

### 3. KAPITOLA

## ZÁSADY PLÁNOVÁNÍ

Doufáme, že probráním některých lekcí v této knize jsme vám přinesli dostatečný důkaz toho, jak drama může napomoci integraci kurikula, a motivovali vás natolik, že budete schopni vytvořit své vlastní lekce. V poslední kapitole nabízíme několik zásad obecných plánování dramatu.

Příprava samotného dramatu je velice důležitá, ale musíme mít na mysli, že drama je kolektivním dílem, a proto jsou flexibilita a adaptabilita během hodiny velice významné a učitelé musejí být ochotni přijímat náměty studentů, které mohou drama obohatit a nasměrovat. Čím si učitel při tvorbě dramatu bude jistější, tím přístupnější bude změnám při tvorbě fikce během hodiny se studenty. Struktura lekce musí být uzpůsobena tak, aby umožňovala úpravy ze strany studentů během sezení. Ale je třeba zdůraznit, že připomínky studentů musíte předvídat už při prvotním plánování dramatu.

Ve 2. kapitole jsme si ukázali rozdíl mezi **hrou pro děti** a **hrou pro učitele**. V té první sledujeme průběh příběhu z A do B stejně jako v tradičním naturalistickém divadle. Ve hře pro učitele záleží jen na něm, kolik ze skrytých významů se mu podaří rozkrýt pečlivým strukturováním příběhu. Naturalistický vztah mezi dramatickým příběhem a **skutečným životem** je považovaný za samozřejmost především pro ty, kteří jsou zvyklí na televizní seriály. Stejný vztah je možné vysledovat i ve školním dramatu, které – jak jsme zmínili ve 2. kapitole – využívá naší přirozené schopnosti hry v roli k vytvoření fiktivních světů pomocí estetického výběru a zaměřením se na určité téma.

Školní drama však nemusí nutně spočívat v naturalistickém, prožitkovém způsobu dramatického ztvárnění. Mnohostrannost divadelních forem nabízí množství dramatických konvencí, které učitel dramatické výchovy může použít k prozkoumání všech vrstev významu obsažených v pečlivě připraveném školním dramatu. Dramatické konvence umožňují užití pestrých, stylizovaných způsobů, jak ztvárnit fiktivní svět dramatu.

Naše snaha vyvíjet a dokumentovat konvence dramatiky trvá již několik let. Část této snahy je zachycena v publikaci z r. 1990 s názvem: *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* (Výstavba práce s dramatem: příručka dostupných

divadelních a dramatických forem). I přes pozitivní ohlasy ze strany učitelů dramatické výchovy z celého světa sklidilo použití dramatických konvencí ze strany akademiků hlavně negativní kritiku. Hlavní body této kritiky shrnul Mike Fleming v článku otisknutém v časopise *Drama*, kde píše: „... tyto techniky se dají využít jen takovým způsobem, který poskytne studentům...neuspokojivou, útržkovitou zkušenost.“<sup>46</sup>

Takový názor byl předvídan již v kompilaci *Structuring Drama Work* a bylo vždy zdůrazňováno, že konvence se vždy musejí používat s ohledem na vnitřní soudržnost, posloupnost a potřeby studentů. Posloupnost pak vyžaduje zohlednění dvou prvotních vzájemně provázaných faktorů.

Úkolem učitele je zhodnotit schopnost třídy pracovat s dramatem, což je první potřebný faktor. Všechny požadavky, které drama na účastníky klade, zahrnují vždy nějaký druh diváctví, a to v tom smyslu, že dramatická aktivita zahrnuje jak aspekty tvořivosti, tak pozornosti. Vždy musíme sledovat tvořivou činnost ostatních a zároveň si uvědomovat svou vlastní roli ve vytváření dramatické fikce. Jak říká Gavin Bolton: student „není jen účastníkem, zároveň také vnímá jednání nejen své vlastní, ale i ostatních účastníků“.<sup>47</sup> Nedávno vznikl pro tento druh diváctví termín „divák v hlavě“<sup>48</sup>. Tyto dvě perspektivy se budou chvílemi překrývat, ale po většinu času budou dramatické konvence umožňovat zkušenosti blížící se jednou tomu a podruhé druhému pólu následujícího kontinua:

herec ←-----→divák

Skupiny, které se s dramatem setkávají poprvé nebo které mají problémy vypořádat se s tématem hodiny, se mohou cítit lépe s konvencemi blízkými spíše divákovi. Za takových podmínek bude nejlepší výchozí bod konvence **učitel v roli**, kolem které se vystaví ostatní dramatické dění nebo která zahrne některé z dalších technik. Posloupnost tedy závisí na vzrůstající schopnosti skupiny upřednostnit tvorbu dramatu před otázkami vlastního zájmu.

Druhým důležitým úkolem učitele je zvolit správnou formu vzhledem k obsahu dramatu, celek by měl poskytnout mladým lidem přístup k významům tvořeného dramatu a nadvládu

---

46 Fleming, M. *Drama, Vol. 4, No 1*, 1995, str.3.

47 Bolton, G. „Freedom and imagination – and the implications for teaching drama.“ In: D. Davis and C. Lawrence (eds.), *Gavin Bolton: Selected Writings*. London: Longman, 1986, str. 21.

48 Heathcote D., G. Bolton. *Drama for Learning*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 1995, str. 120.

nad nimi. Krása byla tradičně popisována jako harmonické splynutí citu a rozumu, ducha a mysli, formy a obsahu. V uměleckém díle si obsah nalézá svou vlastní formu zevnitř. Forma není obsahu vnucena zvenku (změna formy bude samozřejmě provázena změnou obsahu a následně i významu nabízeného účastníkům), proto je prvotní **výběr vhodné formy** pro učitele dramatické výchovy důležitější než aplikace výstavby dramatu na vybraný obsah. Dojde tak k harmonickému splynutí formy a obsahu, což dává dramatickému příběhu **vnitřní pospolitost**.

Ke tříštění dramatické zkušenosti dochází většinou tehdy, jestliže učitel není schopný nalézt formu, která by účastníkům dramatu podala význam obsahu. Prostě řečeno: konvence jsou pouze hromadou cihel a nejde o to je jen tak naskládat na sebe. K vytvoření pevné stavby je třeba poskládat je tak, aby pečlivě promyšlená stavba přesně sloužila svému účelu, tj. obsahovala významy ve formě, která studentům nabídne optimální příležitosti k jejich porozumění. Vnitřní pospolitost školního dramatu se odvíjí od jeho pečlivého poskládání cihel - konvencí.

Jelikož ale školní drama nevyžaduje diváky, vnitřní spojitost nemusí být nutně znatelná navenek. V každé dramatické fikci navenek existuje děj, který může snadno vysledovat každý divák. Tento děj mu může ale nemusí dávat logický smysl. Jestliže posloupnost kopíruje dějově závislý rámec tradiční, divadelní hry, může logika hry dávat divákovi smysl. Na druhou stranu je pravděpodobné, že vnější posloupnost, která se pohybuje tam a zpět v čase a používá různé dramatické konvence k prozkoumání důsledných momentů, bude pozorovateli připadat nelogická.

V rukou zkušeného učitele dramatické výchovy bude vnitřní logika i netradiční posloupnost dramatické akce zachována, protože učitel v procesu tvorby neustále dbá na to, aby drama bylo pro třídu srozumitelné a koherentní. Podle Heathcotové a Boltona právě **vnitřní logika** dává dramatu **potřebnou pospolitost**, celistvost: „vnitřní proto, že není přímo vidět, co se odehrává uvnitř studentů“.<sup>49</sup> Ve snaze dosáhnout této vnitřní logiky učitel funguje jako dramatik: představuje materiál, který se může později „vzít, přepracovat, zopakovat, rozšířit a prohloubit stejně jako téma v hudební skladbě.“<sup>50</sup>

---

49 Tamtéž.

50 Strindberg, A. Preface to *Miss Julie* In: *Strindberg: Five Plays* (trans.) H.G. Carlson. Berkeley and Los Angeles, California: California University Press, 1983, str. 71.

Účastníci školního dramatu jsou nuceni přemýšlet, aby porozuměli všem významům. Smysl je proto vždy jen dočasný, významy vnímané třídou v průběhu vytváření příběhu se mohou značně lišit od významů připsaných dramatu po jeho skončení. V konečné analýze je na učiteli, aby svým studentům otevřel oči a oni tak byli schopni spatřit mnohočetné horizonty významu uvnitř dramatu. Drama tedy poskytuje prostředky k tomu, abychom naše každodenní vnímání světa podrobili kritickému zkoumání, a pomáhá studentům zorientovat se ve světě.

Ale jak to učitel provede v praxi? Hned na začátku je důležité zdůraznit, že základem vnitřní pospolitosti je vždy **účel**. Učitel samozřejmě začíná s představou učební látky, kterou chce dramatem obsáhnout. Je dokonce možné tuto oblast nevymezovat nijak striktně, protože výsledky dramatu závisí na momentální práci ve třídě. Proto hodiny nabízené v druhé části této knihy mají tak široký záběr témat a učebních látek, např. v lekci *A k jídlu jen hrách...*, je to eugenika a možnost „zdokonalení“ lidské rasy, vztah mezi vědou a morálkou, vědeckým pokrokem, povinnostmi státu a právy jednotlivce. Poté, co se učitel rozhodne pro obecné téma, které bude pomocí dramatu zkoumat, může začít přemýšlet o výstavbě příběhu.

Téma se musí vybírat s přihlédnutím k jeho schopnosti oslovit studenty a čerpat z jejich dosavadních zkušeností. Pečlivý výběr konvencí k práci s dramatem určí formu, jakou bude mít dramatický příběh. Forma je v podstatě systém vztahů. Učitel se musí tedy nejen snažit zajistit, aby vybrané techniky umožňovaly více pohledů na dané téma, ale vždy musí třídu přinášet i poznání zvoleného tématu.

Obecný model, který zde nabízíme, má pět částí, a můžeme s jistotou tvrdit, že jakákoliv lekce dramatické výchovy musí obsahovat všech těchto pět elementů:

- lákadlo
- výstavbu důvěry
- dramatický spád
- prohloubení porozumění
- reflexi

## Lákadlo

Ústředním bodem v učení pomocí dramatu je průnik mezi dramatem a vlastní životní zkušeností studentů. Učitel proto musí najít podnět k učení, něco, čím **naláká** studenty a vzbudí v nich pocit účasti a angažovanosti. Ve školním dramatu musí silné lákadlo splňovat následující úkoly: poutá pozornost a vytváří to, co Gavin Bolton nazývá „imperativní napětí“<sup>51</sup> – pocit, že se s daným tématem **musím** vypořádat; motivuje studenty k hlubšímu procitění své účasti na tématu. V lekcí *Rezervace Smrkový háj* záhada kolem smrti sedmnáctiletého Patrika Follingtona vyvolává silnou touhu dozvědět se, co stojí za nesmyslnou násilnou smrtí nevinného teenagera.

## Výstavba důvěry

Jestliže lákadlo splnilo svůj úkol, je třeba přistoupit k dalšímu kroku procesu, kterým je **výstavba důvěry**. Dorothy Heathcotová tímto pojmem popisuje stav, kdy účastníci přijmou to, co ona nazývá „velkou lží“<sup>52</sup>. Často tichou dohodou zúčastnit se a plně se zabydlet ve fiktivním světě. Přitom se nedá jasně určit moment, kdy se začíná s výstavbou důvěry. Jedná se spíše o malou změnu v reakci studentů na počáteční lákadlo. Z pohledu účastníků se tyto dvě fáze mohou zdát neoddělitelné.

Stojí možná za zmínku, že přechod z jedné fáze dramatu do druhé se děje bez jakýchkoliv pauz či změny tempa práce. Známkou pružných a ucelených lekcí jsou naopak plynulé přechody. Nabízíme konec konců jen model a modely jsou pouze zjednodušením složité skutečnosti. Bylo by proto chybou předpokládat, že vždy rozeznáte jednotlivé elementy dramatické lekce. Části tvoří kompaktní umělecký celek, který se nedá zredukovat na souhrn jednotlivých jeho částí.

Výstavba důvěry je nezbytný krok při tvorbě dramatu. Učitel dramatické výchovy má v zásadě jen velmi málo prostředků, se kterými může pracovat. Má: prostor, čas, lidskou

---

51 Bolton, G. *New Perspectives on Classroom Drama*, Hemel Hempstead, Hertfordshire: Simon and Schuster, 1992, str. 32.

52 Wagner, B.J. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: NEA, 1979, p. 67.

přítomnost a důvěru, která se postará o zbytek. Díky klíčové roli, kterou důvěra zaujímá při tvorbě a udržení dramatu, může mít několik forem. Jestliže je fáze výstavby důvěry úspěšná, počáteční ztotožnění účastníků se promění ve skutečnou účast na fiktivním světě a nakonec v odevzdání. V lekci *Domov ...tam, kde je srdce?* je kreslení velice důležité, aby se účastníci identifikovali s Meliným osudem. Tím, že nakreslí další důležité osoby Melina života, uvidí studenti svět Melinými očima.

## **Dramatický spád**

Dramatický spád představuje třetí fázi modelu. Již je vystavěna dramatická situace, postavy nabyly ostřejších rysů a postupně, jak se začíná odvíjet samotné drama, vystupuje na povrch i téma. Dramatický spád je charakterizovaný zaostřením pozornosti a snahou vnést do příběhu napětí, jakmile je téma zřetelnější.

V této fázi se už účastníci začínají zamýšlet nad linií příběhu či dějem. Je to moment v dramatu, kdy vyvstává touha dozvědět se „co se stalo pak“, a poskytuje tak další motivaci a chuť objevovat. Ve fázi dramatického spádu je hlavním zájmem učitele „přidat dramatu na objemu“.<sup>53</sup> Drama poháněné dějem se často vyznačuje bezhlavým spěchem za dramatickým vyvrcholením, ale učitel se vždy musí snažit tuto tendenci zmírnit, aby mohly v klidu vyplýnout všechny významy a účastníci měli dostatek času na jejich prozkoumání. „Přidávání na objemu“ naznačuje vícedimenzionální nahromadění kvantity spíše než přímou lineární progresi předurčenou dějem. Když se vrátíme k myšlence, kterou jsme již naznačili výše: hra pro děti je poháněna dějem a má lineární průběh; hra pro učitele se daleko více zajímá o prozkoumání pomocí kvantitativního zvětšování objemu. V *Lekci pro život* kolující učitel v roli uspokojuje potřebu studentů dozvědět se, co se stane dál v příběhu, když se Kelly rozhoduje, zda celou věc ohlásí policii nebo zda bude mlčet, ale stejně tak tato konvence naplňuje učitelovu snahu ukázat třídě, pod jakým tlakem se Kelly nachází před svým konečným rozhodnutím.



## Prohloubení porozumění

Ve čtvrté fázi našeho modelu se učitel soustředí na rozvoj a prohloubení porozumění spíše než na rozvoj děje dramatu. Často se skutečné hloubky porozumění dosáhne vytvořením nebo návratem k vysoce důležitému momentu dramatu, který rozkrývá téma. Učitelovým úkolem je vybrat konvenci, která umožní pevné uchopení takového momentu a jeho následné prozkoumání, aby studenti měli příležitost pochopit jeho pravou podstatu. Někdy se význam dá rozkrýt juxtapozicí dramatických událostí, která odhalí významy obsažené ve fikci (jako juxtapozice masek, které Joan odkládá na své cestě z dětství do dospělosti v lekcí *Období změny*). Někdy učitel může změnit perspektivu náhledu, čímž na drama vrhne zcela jiné světlo (jako proměna ve stavitele mostů v *Milencích stíhaných osudem*). Bohužel neexistuje žádný předpřipravený vzorec, který by zajistil prohloubení porozumění. Konkrétní okolnosti by vás měly navést na nejplodnější přístup. (A tady se ukáže míra schopnosti být flexibilní: fáze rozvinutí významu sice může být předem naplánovaná, ale velice často se stane, že neočekávaný vývoj dramatu si vyžádá nové dynamické možnosti, jak rozšířit účastníkům horizont významů.

## Reflexe

Posledním stádiem našeho modelu je úvaha neboli **reflexe**, kde třída získá náhled na **smysl** dramatu. Gavin Bolton píše: „Zážitek jako takový není produktivní nebo neproduktivní, záleží na tom, co si z něj vezmete vy, zda bude nebo nebude důležitý pro vás.“<sup>54</sup>

Reflexe poskytuje účastníkům dramatu možnost rozpoznat povahu a význam procítěného porozumění, pozvednout toto porozumění na úroveň konceptuální abstrakce zevšeobecněním konkrétního, pochopit fikci, která vznikla na sociální úrovni, a zvážit, jestli vytvořená forma nabízí účastníkům dostatečně umělecký a estetický zážitek.

Učitelé si občas myslí, že reflexe by měla proběhnout po skončení dramatu poté, co všichni vystoupí z rolí a získají tak nadhled nad fikcí dramatu. Ale reflexe může nabývat mnoha podob a můžeme ji zařadit i za důležité momenty během dramatu. V lekcí *Rezervace Smrkový*

---

54 Bolton, G. *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman, 1979. str. 126.

*háj* následuje úvaha dost brzy – hned po vytvoření novinových fotografií zachycujících „život v rezervaci“, a to proto, že chceme učiteli nabídnout dostatek prostoru jak zabránit tomu, aby se v řešení zadaného úkolu objevily stereotypní obrazy. Tato reflexe má formu diskuze mimo roli a má sloužit k tomu, aby účastníci bylo schopni odstoupit od své práce a podívat se na ni z nadhledu.

Někdy (v lekcích *Milenci stíhaní osudem* a *Lekci pro život*) používáme tento druh reflexe až na závěr. Ale nijak tím nechceme naznačit, že diskuse následující po dramatu není vhodná nebo že je přebytná v ostatních lekcích. Chceme, aby se učitelé sami rozhodli, jaké diskuse zakončí jejich hodiny. V jiných lekcích navrhujeme diskuse, které probíhají uvnitř dramatu (v *Období změny* různé „věkové podoby“ Joan představované jednotlivými maskami udělují Joan rady), aby si učitel udělal představu o různých možnostech reflektivních reakcí na události dramatu.

## Univerzálie

Práce učitele dramatické výchovy však zůstává nedokončená, dokud si učitel neudělá představu o kvalitě porozumění, kterou drama účastníkům přineslo. Při takovém hodnocení si učitel musí klást otázku: **jak drama přispělo k našemu porozumění, co to znamená být lidský?** Jinými slovy: snaží se nalézt univerzální závěry obsažené v konkrétní fikci. A na základě těchto úsudků by měl učitel začít přemýšlet o dalších lekcích, které by toto porozumění jen prohloubily.

Model uvedený v této závěrečné kapitole má výhradně **pedagogický** charakter. Nabízí jasný návod k dosažení některých **vzdělávacích** cílů, které udávají směr přípravám. Snažíme se však zdůraznit formálnější a estetičtější rozměr dramatu v porovnání s funkčním využitím hry v roli.

Přestože věříme, že předkládané materiály poskytují učitelům dostatečně pevné základy pro výstavbu vlastních lekcí, jsou tu také jiná kritéria, která přispívají k formálnějšímu a estetičtějšímu rozměru plánování dramatu. Vnitřní soudržnost lekce bude záviset na konkrétním výběru konvencí, které učitel zvolí. Tento výběr určují hloubkové struktury, které spojují daný příběh, a to: práce s **časem** příběhu, **perspektiva**, různé úhly pohledu na děj, a

**hlas** nebo **hlasy**, které příběh vyprávějí. To jsou složité, ale velice důležité aspekty, které bohužel však již přesahují rámec této knihy. Naše další kniha se procesu plánování bude věnovat v daleko větší míře.

## VNITŘNÍ SOUDRŽNOST

VNITŘNÍ SOUDRŽNOST				
	VÝUKOVÉ MATERIÁLY ←-----→ VÝUKOVÉ STRATEGIE			HODNOCENÍ
Co chci naučit?	koncept	lákadlo	forma  konvence	Jak nám drama pomohlo porozumět, co znamená být lidský?
Pojem...		výstavba důvěry		
		dramatický spád		
		prohloubení porozumění		
		reflexe		

←-----UNIVERZÁLIE-----→

## **AUTOŘI**

**Všichni čtyři autoři mají více než dvacetiletou zkušenost s prací s dramatem a divadlem ve výuce napříč všemi stupni vzdělání. Dále všichni pracovali jako lektori studentů pedagogických škol i dalšího vzdělávání učitelů ve Velké Británii a Kanadě. Pořádali dramatické dílny pro učitele v Austrálii, České republice, Dánsku, Irské republice, Finsku, Francii, Německu, Nizozemí, Norsku, Polsku, Rusku, Švýcarsku a ve Spojených státech amerických.**