

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická výchova

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**CESTA K FILOZOFII DRAMATICKO-VÝCHOVNÝMI
METODAMI**

Mgr. Ondřej Kohout

Vedoucí práce : doc. Radek Marušák

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

Datum obhajoby: 27.6. 2017

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2017

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Drama Education

Drama Education

BACHELOR THESIS

**WAY TO PHILOSOPHY USING DRAMA EDUCATIONAL
METHODS**

Mgr. Ondřej Kohout

Supervisor: doc. Radek Marušák

Opponent: doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Date of the Defense: 27th June 2017

Accredited Degree: BA

Prague, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Cesta k filozofii dramaticko-výchovnými metodami

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

Praha, dne

.....

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků bakalářské práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Na tomto místě bych chtěl poděkovat několika lidem, kteří mi s prací velmi pomohli. Velkou měrou mi svými radami pomohl doc. Radek Marušák, přestože jsem jej žádal o pomoc v časové tísni, pomohl, i když sám neměl času na rozdávání. Dále bych chtěl poděkovat PhD. Matěji Královi, který se účastnil realizace závěrečného projektu a svým vhledem pedagoga a filozofa mi poskytl mnoho podnětných poznámek ohledně průběhu a poznámek k zamyšlení. Obecný pohled na otázku výuky filozofie pomocí dramaticko-výchovných metod mi pomohla získat PhD. Petra Šebešová, která mě přivedla na autory zabývající se využitím divadla ve výuce filozofie. I jí jsem velmi vděčný. Nakonec musím vyjádřit svůj dík studentům, kteří se účastnili realizace projektu. Bude více než pravdivé, když řeknu, že bez nich by tato práce nebyla možná. Všem mockrát děkuji.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je nabídnout vhled do způsobů použití dramatické výchovy jako formy výuky filozofie. Dramatická výchova prokázala svoji užitečnost v mnoha školních předmětech. Výhodou dramatické výchovy je spojení tématu s přímou zkušeností. Bohužel, právě přímá zkušenost a její spojení se skutečným životem je to, co filozofii chybí. Tato práce ukazuje různé přístupy použití dramatické výchovy ve výuce filozofie na základě běžného rozdělení filozofických disciplín. Pojednává dramatickou výchovu jako způsob předání filozofického textu studentům skrze přípravu divadelního tvaru, ale také dramatickou výchovu jako jednotlivou metodu, která může být použita v hodině. Tato práce obsahuje také záznam praktické realizace projektu zaměřeného na Sókrata a Platónův pohled na vztah jednotlivce a obce.

Abstract

The focus of the bachelor thesis is to offer a profound insight into the use of drama education as a form of teaching philosophy. Drama education has proven its usefulness in many school subjects. The advantage of drama education is that it connects a topic with a direct experience. Unfortunately, direct experience and its connection to real life is what is philosophy missing. The thesis shows different approaches to use of drama education in teaching of philosophy based on basic division of philosophical disciplines. It concerns drama education as a way to mediate philosophical text to students via preparation of a theatrical performance, but also drama education as a particular method to be used in class. The thesis includes also a report of a practical realization of a project focused on Socrates and Plato's view on the relation of an individual and society.

Seznam příloh

- Příloha 1. - Fotografie antických soch
- Příloha 2. - Úryvky z *Ústavy*, Nedokonalé obce
- Příloha 3. - *Slavnostní řeč Perikla nad padlými v roce 431 př. n. l.*
- Příloha 4. - Úryvek z Aristofanovy hry *Jezdci*
- Příloha 5. - Fotografie lidských interakcí
- Příloha 6. - Ilustrace mezilidských situací
- Příloha 7. - Obraz *Smrt Sókratova* (1787), Jacques-Louise David
- Příloha 8. - Reflexe studentů
- Příloha 9. - Úryvky z Aristofanovy komedie *Oblaka*
- Příloha 10. - Úryvek z *Ústavy*, Mýtus o jeskyni
- Příloha 11. - Úryvky z *Ústavy*, Popis dokonalé obce
- Příloha 12. - Úryvky z Xenofontových *Vzpomínek na Sókrata*

ÚVOD	9
FILOZOFOVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM DIVADELNÍCH POSTUPŮ	11
DIVADLO A FILOZOFIE	11
OBLASTI FILOZOFIE A JEJICH VZTAH K DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ	13
FILOZOFOVÁNÍ PROSTŘEDNICTVÍM DIVADLA	16
FORMY ZOBRAZENÍ FILOZOFIE POMOCÍ DIVADLA	17
FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI VÝUCE FILOZOFIE	19
PLATÓN A SÓKRATÉS	23
SÓKRATOVSKÉ TÁZÁNÍ	23
DOKONALÁ OBEC	24
POZNÁNÍ A MÝTUS O JESKYNI	25
OBRANA SÓKRATOVA A KRITÓN	25
SÉRIE OSMI LEKCÍ	27
REALIZACE PROJEKTU	32
1. LEKCE	32
2. LEKCE	37
3. LEKCE	41
4. LEKCE	44
5. LEKCE	49
7. LEKCE	55
8. LEKCE	59
CELKOVÁ REFLEXE PRŮBĚHU	62
PŘEPRACOVANÁ KONCEPCE OSMI LEKCÍ	66
1. BLOK	66
2. BLOK	72
3. BLOK	78
4. BLOK	82
ROZDÍLY OPROTI PŮVODNÍ SÉRII LEKCÍ	87
ZÁVĚR	89
PŘÍLOHY	91
POUŽITÉ ZDROJE	121

Úvod

Řekněme si to upřímně – filozofie trpí. Mnoho let jsem trpěl s ní a někdy i kvůli ní. Analyzovat otázky proč filozofie v současné společnosti pozbyla své bývalé vážnosti, nebo proč se její výuka nachází v takovém a takovém stavu, není úkolem této práce. Jejím cílem je zamyslet se nad možným sepětím filozofie a divadla, které se pokusíme prozkoumat na základě dvou otázek – jakými způsoby se dá vyučovat filozofie a kde všude je možné uplatnit metody dramatické výchovy. Představme si tyto dvě oblasti jako dvě množiny. Nacházíme mezi nimi průnik?

Na tuto otázku se dívám ze dvou úhlů. Výuka filozofie na středních školách mívá často podobu výkladu, který navíc sleduje dějinnou linku vývoje filozofického myšlení. Je velmi potěšující, že se objevili pedagogové, kteří tuto realitu reflektují a přivádějí další studenty a vyučující k nahlédnutí jiných možností, jak zprostředkovat filozofické myšlení.¹ Jediným vhodným způsobem přestává být tedy frontální výklad, kdy jsou na studenty hrnuty mrtvé myšlenky, které působí jako exponáty v muzeu schované za bezpečnostním sklem. Myšlenky nejsou artefakty a nemohou být poškozeny nebo rozbity, pokud si je pustíme k sobě a začneme je konfrontovat s našimi vlastními. Výuka filozofie je čím dál rozmanitější. Využívá množství metod, které jsou univerzální a mohou být využity téměř ve všech předmětech.

Z druhé strany se podívejme na filozofii perspektivou dramatické výchovy. Dramatická výchova na základních a středních školách prokázala svoji užitečnost a více než vhodnost v mnoha předmětech. Především se jedná o předměty, které jsou spojeny s osobnostně-sociálním rozvojem nebo předměty, v nichž je látka zachycena, či zachytitelná na pozadí příběhu (především dějepis a literární výchova). Je naším úkolem zkoumat, kde

¹ PhD. Matěj Král, PhD. Petra Šebešová v rámci výuky didaktiky filozofie pro střední školy na Filozofické fakultě UK.

ještě by bylo možné dramatickou výchovu uplatnit. Ne snad z touhy uplatnit ji kdekoli, ale kvůli výsledkům, které vykazuje ve zmíněných předmětech. Dramatická výchova umožňuje prožívání oproti čisté recepci. Položme si tedy na závěr ještě jednou zásadní otázku této práce – najdeme ve filozofii taková témata, která by mohla být zprostředkována pomocí metod dramatické výchovy?

V první části se pokusím ukázat, do jaké míry považují filozofii za uchopitelnou pomocí metod dramatické výchovy a která témata považují za vhodná ke zpracování. V první řadě se pokusím načrtnout paralelu mezi filozofií a divadlem, pokud vůbec nějaká je. V krátkém přehledu zmíním obecně uznávané oblasti filozofie a u každé se pokusím stručně vyjádřit, jaké možnosti pro ni metody dramatické výchovy skýtají. Závěrem se pak zaměřím na rozsah a způsob využití metod dramatické výchovy při výuce filozofie.

Druhou částí této práce je praktická odpověď na otázku, zda je možné dramatickou výchovu využít ve výuce filozofie. Tuto možnost jsem se rozhodl prozkoumat realizováním projektu zaměřeného na postavu Sókrata a jeho filozofii, jak nám byla předána v Platónových dialozích. V osmi lekcích, které proběhly během tří dnů, jsem se rozhodl studentům Gymnázia Na Vítězné pláni zprostředkovat Platónovy myšlenky spojené s životem jedince v obci. Jelikož Platón využíval jako hlavní postavu svých dialogů Sókrata, přijal jsem tuto perspektivu a rozhodl jsem se vést lekce sledováním linie Sókratova života a linie historických událostí, jež ovlivňovaly Athény během Peloponéské války. Tato část bude obsahovat původní projekt včetně jeho realizace. Přestože projekt mohu hodnotit na základě reflexí jako vydařený, bude nutné učinit mnoho změn tak, aby se v případných dalších realizacích předešlo momentům, kdy lekce nefungovali podle plánu. Na základě úvah o tématu a připomínek Radka Marušáka, Matěje Krále a studentů jsem se rozhodl sérii lekcí přepracovat. V závěru práce tak uvedu i novou koncepci, která dle mého názoru lépe uvádí v soulad Platónovi myšlenky a životní zkušenost studentů.

Filozofování prostřednictvím divadelních postupů

Divadlo a filozofie

Na jakém základě můžeme tvrdit, že je výuka filozofie pomocí metod dramatické výchovy nejen užitečná, ale dokonce i vhodná? Pokusme se nejdříve ukázat jejich souvislost na vztahu filozofie a divadla.

Nerad bych se zde marně pokoušel podat definici filozofie. Bylo by to naivní a v každém ohledu nepřesné, především proto, jak je tento termín proměnlivý v dějinách filozofie. Často se její definice opírá o celý filozofický systém jednotlivých myslitelů, nebo filozofických proudů. Ponecháme-li stranou vyprázdněný etymologický překlad „láska k moudrosti“, zbývá nám opřít se o okruhy, na něž se filozofie zaměřuje – metafyzika, ontologie, etika, estetika, fyzika, psychologie, politická nauka, logika. Během dějinného vývoje se mnohé z těchto okruhů vyčlenily a ustálily jako speciální vědy. Tyto oblasti nám později poskytnou materiál ke zkoumání, zda je dramatická výchova na výuku filozofie aplikovatelná.

Přikročme nyní raději k divadlu. V případě divadla bychom opět mohli zmínit mnoho definic. Velmi výstižnou se však zdá ta, kterou podává Jan Bernard ve své knize *Co je divadlo*:

„(...) divadlo skutečnost zobrazuje prostřednictvím smyšleného jednání. (...) Divadlo umožňuje člověku hrát – tj. představovat, zobrazovat – skutečnost. Tato hra se děje v časoprostoru vyňatém z prostoru a času životní praxe; je to však reálné jednání na rovině hry (smyšlenky, fikce), tedy jednání bez přímých důsledků ve skutečnosti.“²

Divadlo je určitým způsobem zobrazování. Využívá média jednání k restrukturalizaci skutečnosti, k odhalení a sdílení zkušeností a představ

² Bernard, str. 40

o životě v zabezpečeném prostředí.³ Umožňuje zkoušet, ověřovat a konfrontovat životní situace mimo život sám v divadelní laboratoři.

Podívejme se na divadlo i ze strany filozofie:

„Vlastním materiálem dramatického umění je člověk, netoliko lidský hlas, ale celý člověk, který nejen projevuje city, představy a myšlenky, nýbrž - zapojen do konkrétního jednání - působí ve smyslu svého celkového bytí na představy, předsevzetí a chování jiných, sám jsa jimi ovlivňován nebo stavěje se jejich vlivu na odpor.“⁴

Člověk je dle Hegla samotným předmětem divadla ve své celistvosti. Z obou výroků tak můžeme vyvodit, že divadlo je zobrazením člověka jednajícího, tedy působícího na druhé, pomocí jednání hraného. Člověk je materiálem zkoumání a divadlo způsobem myšlení o člověku. Podobným způsobem pak popisuje divadlo Hannah Arendtová:

„Divadelní hra je zároveň jediným druhem umění, jehož výlučným předmětem je člověk ve svém vztahu k okolnímu světu lidí.“⁵

Arendtová při výkladu fenoménu jednání poukazuje na to, že divadlo a drama již u Aristotela byly chápány jako výhradní způsoby zobrazení skutečného jednání. Nápodoba neboli mimésis může být v případě jednání úspěšná pouze bude-li na způsob jednání původního, tedy bude-li zobrazované jednání ukázáno skrze jednání. Arendtová navíc poukazuje na to, že původní význam samotné řecké slova δρᾶμα (drama) je odvozeno od jednoho z původních výrazů pro jednání – δρᾶν (draé).⁶ Zkoumání člověka se tak uskutečňuje stejnými prostředky, kterými se člověk projevuje vůči ostatním, což přináší velmi významný reciproční vztah vzájemného ovlivňování skutečnosti a divadla. Podstatné je si

³ Bernard, tamt.

⁴ Hegel, in Bernard, str. 267

⁵ Arendtová, str. 244

⁶ Arendtová, str. 242

uvědomit, že zkoumáním vzájemného jednání se proměňuje i předmět zkoumání. Není jím pouhý jednotlivec, ale lidé ve své společenské realitě.

Mým cílem zde není hromadit citace divadelních teoretiků a jednotlivých filozofů, které se dotýkají divadla nebo dramatu. Spíše se snažím skrze úvahy o divadle jejich prostřednictvím poukázat na oblasti, kde se divadlo setkává s filozofií. Na základě výše uvedeného je pak možné usoudit, že pokud nalezneme oblasti filozofie, které se zabývají lidským jednáním, pak najdeme i průnik mezi oblastí divadla a filozofií. Zatím si ponechejme tuto jistotu s předpokladem, že se filozofie aspoň v některých svých formách zabývá jednáním, a nachází v něm obecnost na základě konkrétních jevů.

Oblasti filozofie a jejich vztah k dramatické výchově

Mluvili jsme zatím obecně o „některých“ oblastech filozofie, které se s divadlem a dramatem překrývají ve svém zaměření na lidské jednání. Podívejme se na tradiční chápání filozofie, jež se dělí na metafyziku, ontologii, logiku, etiku, fyziku, psychologii, politickou nauku, epistemologii a estetiku. Jedná se pouze o základní výčet všech oblastí, jak jej chápeme již od dob antiky. Člověk a jeho jednání je do určité míry obsažen ve všech těchto oblastech, avšak v některých primárně jako hlavní objekt zkoumání, v jiných je pouze jsoucnem mezi jinými jsoucnými. V tomto druhém významu je člověk pojednáván v metafyzice, ontologii, fyzice a zčásti v logice. Člověk je ovšem dominantou zbývajících oblastí. Psychologie a epistemologie, etiky, politické nauky a estetiky. Z těchto se však pouze etika a politické myšlení dotýkají lidského jednání ve vzájemné lidské interakci.

Podařilo se nám tedy nalézt průnik mezi divadlem a filozofií, díky čemuž můžeme přistoupit na průnik výuky filozofie a dramatické výchovy, která pracuje s prostředky a postupy divadelního umění. Můžeme se přesunout z roviny praktikování divadla a filozofie do roviny edukativní. Stejně jako

se divadlo zaměřovalo na jednání, je dramatická výchova učením prostřednictvím tohoto jednání. Pokud je předmětem výuky právě jednání, měli bychom využít formu, která se k danému předmětu nejvíce hodí. V případě filozofie obory zabývající se jednáním vskutku nacházíme.

Etika poskytuje celou oblast jednání jako morálně hodnotitelného. Podtématy jsou jak morální soudy, tak i způsob života, jakým bychom se měli řídit, či různá etická dilemata. Podobným způsobem je pak možné dívat se na politické myšlení, které má v etickém základ vycházející z předpokladu dobrého života jedince a vedoucí k dobrému řízení státu ve prospěch všech občanů. Zde se nám pak odkrývá celá společenská realita, v níž nacházíme jednání skupin a jedinců za hlavní předmět zkoumání. K etice a politické nauce můžeme přiřadit i estetiku, nakolik ji můžeme chápat jako zabývající se soudem o kráse a vkusu ustanoveným skrze interakci jedinců.⁷ V obecnosti, jaké jsem se záměrně snažil držet, je vidět, že mnohá témata dramát jsou zobrazením zmíněných podtémat v konkrétní podmínkách. Jako taková mají ale i edukativní charakter. Porozumění zmíněným oblastem je nespornou součástí vzdělání každého člověka, aby mohl žít plnohodnotným životem v současné době. Z tohoto pohledu se pak zdá více než vhodné realizovat některá témata z oblasti etiky a politického myšlení pomocí metod dramatické výchovy, jelikož mohou vycházet z konkrétních případů a situací, s nimiž se studenti běžně setkávají v rodině, ve škole, nebo i zprostředkovaně skrze televizní, či jiné zpravodajství. V návaznosti na konkrétní události je pak možné generalizovat jednotlivé případy, ale také je konfrontovat s teoriemi různých myslitelů.

Jak jsem již uvedl, člověk je dominantou i dalších oblastí – psychologie a epistemologie. V těchto však nemá pozici jednajícího. Od divadelní reality

⁷ Dramatická výchova je jednou z estetických výchov, a tedy implicitně již nakládá s estetickými hodnotami týkajícími se vkusu a krásy. Přesto zde nesměruje k budování obecných stanovisek, které se samotného oboru estetiky týkají, v takovém případě se může stát dramatická výchova prostředkem k uchopení generalizace podobně jako v etice a politické nauce, budeme-li si stát za tím, že úvahy o estetice zahrnují konsensus více lidí.

jsou tudíž tyto oblasti filozofie vzdáleny, protože jejich snahou je popsat průběh procesů, které stojí skryté za jednáním. Pokud bychom se je snažili vysvětlovat nebo předávat pomocí divadelních prostředků, dostáváme se do situace, kdy se snažím předat a pochopit to, co je za jednáním skrze jednání. Je otázkou, nakolik můžeme využít metody dramatické výchovy k pochopení témat psychologie a epistemologie jako je solipsismus, vnímání, paměť, pravdivé poznání apod. Dle mého názoru se jedná o témata, u nichž jsme schopni pomocí dramaticko-výchovných metod zprostředkovat prožitek, který však není kontrolovatelný. V mnoha případech se může jednat o nebezpečné zacházení s psychikou. Ze stejných důvodů se snažíme v práci s dětským divadelním souborem pracovat s herectvím. Může být velmi nebezpečný přístup, vedeme-li dítě k psychologickému herectví, které vyžaduje emoční zralost a vyrovnanost. U práce s prožíváním „za jednáním“ je to podobné, nemůžeme plně kontrolovat, co ve studentovi může daný prožitek vyvolat.

Ve filozofii máme pak i oblasti, jichž je člověk součástí pouze jako jsoucno mezi jinými jsoucnými – tedy metafyzika, ontologie a logika. Na této úrovni se běžně pohybujeme v čistě argumentační rovině. Pokud zde chceme jednáním vést k pochopení argumentační struktury a pojmů spojených s ontologií a metafyzikou, půjde vždy jen o symbolické vyjádření, jak pojmům, nebo obsahu textu rozumíme. V tomto případě je však zásadní jejich racionální struktura, jak se k sobě mají. Je dosti nepředstavitelné pokoušet se pomocí jednání v roli, či strukturovaného dramatu tuto racionalitu zprostředkovat. Divadlo a s ním i dramatická výchova má ale též zobrazovací funkci, která může být uplatnitelná. V tomto ohledu může jít o symbolické vyjádření postihující důležité momenty, které si tak student spojí s osobním prožitkem. Předkládaný problém se pro něj stává osobním. Ačkoli je téma značně abstraktní, může ho mít student spojené se zkušeností v práci s divadelními prostředky. Tento přístup již někteří pedagogové uplatňují.

Filozofování prostřednictvím divadla

Ačkoli se může zdát, že spojení filosofie a dramatické výchovy je něčím novým, nacházíme v německy mluvících zemích osobnosti, které se mu již delší dobu věnují. Za příklad mohou sloužit Christian Gefert a Christian Maurer. Oba poukazují na možnost využití divadla při práci s filozofickými texty, nikoli však jako prvek ozvláštňování, ale jako metodu k diskurzivně-argumentační pochopení filozofických textů. Gefert přímo uvádí:

„Filozofování prostřednictvím divadla se myslí takové vzdělávací procesy, při kterých se artikuluje význam filozofických textů pomocí zpracování argumentativně-diskursivních a divadelně-prezentativních způsobů vyjádření tak, aby měl artikulovaný význam co největší dosah, byl jasný a dobře použitelný. Filozofování prostřednictvím divadla tak umožňuje filosofovat o významu filozofického textu.“⁸

Gefert se opírá ve svém způsobu výuky o divadelní prostředky. Jejich uplatnění ve výuce pak chápe jako filozofování prostřednictvím divadla, tedy jako jiný způsob uvažování o filozofii. Jeho základem je argumentační analýza textů, jejichž obsah má být vyjádřen divadelními postupy. Gefert na základě vlastních zkušeností jakožto gymnaziální pedagog nachází při výuce filosofie v zobrazovací funkci divadla nástroj, který umožní studentům bližší ztotožnění s textem. Gefert se nezabývá pouze argumentační stránkou, ale míří do větší hloubky ve vztahu studentů a probírané látky. Gefert využívá tento způsob práce na všechny výše zmíněné oblasti, včetně metafyziky a ontologie, u nichž může být vyjádření divadelními prostředky pouze symbolické. V tomto přístupu nachází způsob, jak se přiblížit textu i jiným než racionálně-analytickým způsobem:

„Filozofování prostřednictvím divadla přitom nezahrnuje do vzdělávacího procesu jen ty představy recipientů o významu filozofických pojmů a

⁸ Gefert str. 164-175, k dispozici jsem měl překlad v textovém dokumentu, a tudíž můžu určit pouze rozsah stránek. Přeložila Petra Šebešová.

argumentů ve filosofických textech, které se přizpůsobují diskursivní projekci. Při filosofování prostřednictvím divadla se smějí vyjádřit i představy, které se vzpírají jazykově-diskursivní vyjadřovací formě a mohou být například kvůli svému sepětí s kontextem či své komplexnosti přiměřeněji vyjádřeny prezentativně-divadelním způsobem.”⁹

Z hlediska studentů je pak podstatné, že jejich představa o textu není pouze argumentační, ale že nabývá jistých konotací, které studentům pomohou ve ztotožnění se s myšlenkami obsaženými v textu, které kupříkladu nejsou schopni artikulovat. Je důležité zvážit vzhledem k výše uvedenému rozdělení oblastí filozofie, jaký bude mít práce s různými tématy cíl. Stejně tak je nutné, aby pedagog posoudil vhodnost divadelní práce, zda téma vůbec skrývá buď potenciální dramatickou situaci, nebo konflikt vycházející z lidské interakce v jednání, či zda je možné téma uchopit metaforickým způsobem, aniž by to bylo na jeho úkor.

Formy zobrazení filozofie pomocí divadla

Je na místě abychom se více zaměřili na vztah konkrétního a abstraktního. Tato dualita se objevuje právě na rovině jednání a metafory. V případě témat spojených s etikou a politickým myšlením, které se ukazuje v konkrétním dramatickém jednání, je cílem převést obecné myšlenky na situace z běžného života. Tak dochází k významnému propojení, jehož absence může mít z velké části zásluhu na tom, proč studenti považují filozofii za zbytečnou, odtrženou od reality. Pomocí metod dramatické výchovy pak můžeme dosáhnout toho, že obecné myšlenky dostanou konkrétní podobu v divadelním vyjádření. Obecná teorie v sobě skrývá mnohost situací. Za příklad může sloužit Humův skepticismus vůči kauzalitě, který aplikoval i na mezilidské vztahy – nikdy nemůžeme vědět, co osoba v interakci s druhými udělá, jelikož vyvozujeme pouze na základě předchozích zkušeností. Studenti mohou být vyzváni, aby se pokusili v krátké etudě předvést takovou situaci, na níž by se mohla tato

⁹ tamt.

teorie přímo ukázat. Nebo budou konfrontováni s teorií na základě instrukcí pedagoga. Použijeme-li příklad Humova skepticismu, mohou být studenti vyzváni k sehrání krátké etudy, či improvizace, která ukáže běžnou mezilidskou interakci. Následně však bude konfrontována s Humovou teorií, jaké důsledky pro předvedenou situaci mají Humovy myšlenky.

Velkou měrou pak může zapůsobit i čerpají-li studenti z vlastní zkušenosti. Obecnost je naplněna a navázána ke konkrétním příkladům a studenti mohou lépe pochopit, význam teorií, které se snaží postihnout obecný základ dění ve světě. Navíc jsou vytrženy z dějinného kontextu a aktualizovány aplikací na současnost.

Přístup bude složitější, pokud budeme chápat divadelní vyjádření jako symbolické vycházející z obecnosti mající velmi abstraktní charakter. Může se jednat o různá metafyzická témata. Avšak způsob, jakým se zde nakládá s metaforou je dvojitý. Podle výše zmíněného jsou studenti vedeni k obrazným vyjádřením podbarvujícím původní diskurzivně-argumentační text. Tak se mohou pokusit vyjádřit pohybovou etudou, jaké rozdíly vnímají v bytí pobytu (člověk – jsoucno, jemuž jde o jeho bytí) a výskytového jsoucna (kámen – jsoucno, které pouze je, vyskytuje se).¹⁰ Pedagog se takto snaží studentům přiblížit myšlenky, ale měli bychom si být vědomi toho, že jde o sekundární cíl, nikoli hlavní. Stále jde primárně o pochopení argumentační struktury různých myšlenkových okruhů, naučit se diskutovat a chápat vztahy mezi jednotlivými pojmy a argumenty.

Zcela jiným případem je, pokud již text samotný s metaforou pracuje. Jako příklad si uveďme platónský Mýtus o jeskyni.¹¹ V takovém případě může být vyobrazení celého mýtu poměrně bohatým zdrojem informací pro následnou reflexi. Velmi dobře se tak dá ukázat, jestli studenti mýtu

¹⁰ Fenomenologická přístup k otázce bytí Martina Heideggera.

¹¹ Viz. příloha 10.

opravdu rozumí, ale taktéž mohou i mimovolně nabídnout ne zcela triviální interpretace, která se ukáží až díky zpracování v etudě.¹²

Je na posouzení pedagoga, nakolik je vhodné začlenit dramaticko-výchovné metody do práce s filozofickými myšlenkami a texty. Přesto bych se je nebál uplatňovat v případech, kdy je předmětem lidské jednání, ale i jako způsob porozumění metaforickým vyjádřením.

Rozdělení, které se zde snažím systematizovat, je zcela nedostatečné a záleží především na samotném pedagogovi, jestli je schopen představit si realizaci daného tématu a za jakým účelem. Stejně tak je nevyhnutelné to, že se budeme zabývat případy, kdy je pojem spadající do oblasti jednání a etiky natolik obecný, že jeho vyobrazení scénickými prostředky bude pouze na úrovni symbolu (vývoj trhu, pokud budeme brát do hry i ekonomické procesy jako mající důsledek v etice), a naopak pojmy z oblasti metafyziky budou velmi vhodným způsobem ilustrovatelné skrze divadelní aparát (předzjednaná harmonie monád, G.W. Leibniz). Nesnažím se o dogmatické rozčlenění, spíše o vytvoření pomůcky pro následnou systematickou práci. Je nutné si uvědomit, jaký je cíl s ohledem na použité metody.

Formy dramatické výchovy při výuce filozofie

Dalším faktorem při využití dramaticko-výchovných metod při práci s filozofickým tématem či textem je i způsob organizace hodiny s ohledem na proces a produkt. S různým využitím jsem se již setkal, ať zprostředkovaně z textů Christiana Geferta a Christiana Maurera, nebo přímo při spolupráci se studenty Gymnázia Na Vítězné pláni. V této podkapitole se pokusím uvést příklady a zmínit jaké výhody ten který přístup skýtá.

¹² Možností je mýtus třeba i nakreslit jako scénérii. Z vlastní zkušenosti vím, že obrazy různých skupin budou vykazovat značné rozdíly, které pozměňují interpretaci. Přesto si myslím, že vyobrazení v krátké etudě může přinést ještě zajímavější otázky.

Jak Christian Gefert, tak i Christian Maurer uvažují o filozofování pomocí divadla jako procesuálním celku, jehož výsledkem je etuda, krátké představení, které vzniklo na námět textů. Oba se však jemně liší v postupu, jakým způsobem výsledku dosahují.

Gefert prosazuje filozofování pomocí divadla v rámci projektové metody.¹³ Jeho postup je velmi dobře členěn vycházející od analyzování myšlenek a hledání dalších asociací, přes průpravná cvičení až k vedeným improvizacím, které mohou mít jak podobu živých soch, klasického činoherního vyjádření, tak i pouze pohybové choreografie. Gefertův přístup pracuje se symbolickými postupy, o nichž jsme již hovořili výše. Divadelní způsob uvažování umožňuje vyjádřit i něco, co není zcela jasně pochopitelné, pouhý dojem, který z textu studenti mohou mít. V jeho případě bych chtěl poukázat na dva momenty. Za prvé je podstatná úvodní fáze, kdy v analýze textu musejí žáci opravdu porozumět dané problematice a pojmům. Porozumění materiálu, s kterým budou pracovat, je nezbytně nutné a samotný proces vytváření etudy, či představení je garantem toho, že studenti budou takto uvažovat. Pokud něčemu nerozumí, budou se muset vrátit k textu a snažit se ho pochopit. Za druhé je podstatná prezentace samotného představení jako ideje, která studenty váže jistým způsobem k tomu, že text má reálné uplatnění. Nejedná se o prázdné tlachání. Cílem tedy není pouze pochopení textu, ale i jeho realizace. Gefert navíc posiluje funkci pedagoga, který vede studenty i při samotném procesu pomocí zadání k improvizacím.

Maurer postupuje mnohem skromněji a pragmatičtěji. Přesto je jeho přístup velmi podobný. Pedagog v jeho případě stojí mimo proces, poskytuje hranice, v nichž bude realizováno divadelní ztvárnění. Celý proces tvorby je navíc mnohem kratší, je tedy možné jej realizovat během výuky.¹⁴ Maurer však v roli pedagoga pouze poskytuje úvod k tématu a studenty nechává pracovat s textem i při realizaci samostatně.

¹³ Nakolik je mi známo, Gefert ani o jiné organizační formách a přístupech ani neuvažuje.

¹⁴ V tomto případě by se jednalo o dvě vyučovací hodiny.

Jak Gefert, tak i Maurer poskytují studentům způsob, jak uvažovat jiným způsobem nad textem tak, aby nedošlo k doslovné reprodukci. Jejich cílem je využití divadelních prostředků jako jiného způsobu myšlení, ale i zpřítomnění prožitků, díky nimž dojde k většímu propojení s myšlenkami, které jsou v textech zpracovávány. Jedná se o přístup, jež bychom mohli chápat jako inscenační, přesto produkt zůstává ve skupině, která na něm pracovala. Studenti si navzájem předvádějí, k čemu sami došli. Důraz je ale stále kladen především na pochopení myšlenek obsažených v textu skrze jevištní jednání.

Dramaticko-výchovné metody se dají využít také dílčím způsobem. Gefert mluví o živých obrazech a pantomimě jako formách, které staví vedle klasického mluvního projevu. Tyto metody mají velký potenciál i v běžné výuce a to nikoli jako oživení, ale způsob prohloubení porozumění. Kupříkladu je možné využít živých obrazů při výkladu textů zabývajících se státními uspořádáními. Tímto způsobem jsem pracoval s Platónovým popisem nedokonalých obcí v rámci realizace svého projektu. Jsem si jist, že tato metoda by stejně dobře zafungovala i v běžné výuce mimo kontext série lekcí.

Další možností využití je hra v roli, kdy se student stává konkrétním filozofem nebo aktérem filozofické disputace. Tohoto způsobu práce využívají na Gymnáziu Na Vítězné pláni Matěj Král a Marek Fajfr ve formě tzv. filozofického divadla. Tento koncept se nesnaží dosáhnout vysokých divadelních, či uměleckých kvalit. Daleko více je zaměřen na proniknutí do myšlení konkrétních filozofů. Formát filozofického divadla je následující. Každý student si vybere svého filozofa, nebo jiného myslitele. Divadlo následně probíhá dvojím způsobem. V první části má každý za úkol se představit. V druhé části se studenti ve svých postavách snaží odpovídat na otázky, které jsou buď připravené, nebo zadané samotnými diváky. Celý formát má tedy bezpečnou strukturu, kdy není vyžadována interakce mezi filozofy, pokud k tomu není opravdu dobrý důvod. Na druhou stranu

se objevují prvky improvizace. Ať už je položena otázka od diváků, nebo je otázka předpřipravena, musí student v postavě reagovat velmi pohotově, co se týče argumentace. Takové jednání předpokládá poměrně netriviální porozumění myšlení myslitele. Neklade se zde nárok na herecký projev. Cílem je především proniknout do myšlení tak, aby se v něm student orientoval natolik, že odpoví na otázky, které myslitel skutečně řešil, či na otázky vztahující se k našemu dějinně-sociálnímu kontextu. Student se tak snaží najít odpověď na otázky spojené se současným společenským nebo politickým děním.

V posledku, a zde vnímám velký potenciál, je využití strukturovaného dramatu. Strukturovaná dramata jsou vedena tématem zprostředkovaným skrze příběh, pracují s konfliktními situacemi a staví účastníky do takových situací, které jsou ambivalentní ve volbě jednoho, či druhého řešení. Podobnou ambivalenci nacházíme v etických a politických tématech s tím, že artikulace jasného pozadí chápaného skrze vybranou teorii, na níž k rozhodování dochází, spojuje obecné chápání s konkrétností, která je dána vztahem k reálné situaci, ale i k osobní zkušenosti a osobnímu rozhodnutí.

Právě o zpracování filozofického tématu s prvky strukturovaného dramatu jsem se pokusil. Důvodem byla snaha prokázat, že i témata, která jsou abstraktní a obecná mohou být zprostředkována pomocí metod dramatické výchovy, a že i díky nim mohou studenti získat z filozofie prožitek, což v běžné výuce není téměř možné. Zde vidím jednu z krizí filozofie. Na mnoha školách je stále filozofie vyučována ve své vyvýšenosti, abstraktnosti a historičnosti. V takovém případě nemůže zasáhnout více než malou skupinku studentů. Zcela se zapomíná na propojení se životem. U mnohých filozofů si můžeme všimnout, jak jejich filozofické myšlení ovlivňovalo jejich vlastní životní dráhu. Filozofie jako předmět rozvíjí mnohé dovednosti, mezi jinými argumentační, analytické, generalizační, schopnost práce s textem i jeho psaní, avšak jedná se o předmět, který má nejbližší reálnému životu, alespoň takový je potenciál

filozofie. Z toho důvodu jsem se rozhodl pro téma vztahu jedince k obci z pohledu filozofa, jehož uvažování determinovalo jeho vlastní osud až fatálně – z pohledu Sókrata. Právě kolem něj a jeho vztahu k Athénám a jejich občanům jsem se rozhodl vystavět osm lekcí.

Platón a Sókratés

Na začátku by bylo vhodné blíže osvětlit podstatu platónské a sókratovské filozofie. O Sókratovi máme velmi málo záznamů. Nacházejí se pouze v Platónových dialozích, Aristofanově komedii *Oblaka* a Xenofontových *Vzpomínkách na Sókrata*. Jako hlavní materiál jsem se rozhodl využívat Platónovy dialogy, v nichž jsem nacházel nejvíce inspirace pro stavbu lekcí. Proto se nyní pokusím představit nejzásadnější momenty Platónova etického a politického myšlení – nauku o dokonalé obci, Sókratovo působení v obci, vztah dobra k poznání, Obranu Sókratovu a dění po Sókratově odsouzení. Je důležité si uvědomit, že mnoho ze Sókratových názorů, jak jsou popisovány, vycházejí z konfliktů mezi ním a obcí, nebo členy obce.

Sókratovské tázání

Platónovy rané dialogy pracují s metodou tázání, kterou sám Platón označuje jako porodní. Tím je myšleno, že pomocí dobře mířených otázek přivádí Sókratés vybranou osobu k poznání vlastní nevědomosti. V mnoha dialozích tak Sókratés přivádí sofisty k poznání toho, že mají jen zdánlivé vědění. Sókratés sám byl mezi sofisty často řazen, z Platónových dialogů však nevyplývá to, že by své žáky vyhledával. Naopak, Sókratés byl vyhledáván mladými lidmi. Přestože je pak vedl k poznání a mravnosti, nebral si za takové vyučování mzdu, jak uvádí Xenofanés.

Příkladem takového tázání může být setkání s Hippiou, kdy Sókratés žádá „moudrého“ sofistu Hippiu, aby mu odpověděl na otázku, co je Krása. Postupným tázáním, kdy Hippiia nemluví o kráse, nýbrž o krásných

věcech, se dochází toho, že Hippias uplatňuje svůj sofistický pragmatismus a preferuje užitečnost krásných řečí, zatímco Sókratés zdůrazňuje, že „(...) krásné věci jsou nesnadné.“ (304e) Podobným způsobem také kupříkladu postupuje v 1. knize své *Ústavy*, kdy vede stejným způsobem rozpravu o Spravedlnosti.

Dokonalá obec

Nauka o dokonalé obci je ústředním tématem *Ústavy*. Platón postupuje od analýzy tříd, jež se v obci nacházejí. Obec je v jeho systému ustavena na základě jednoduchosti, tedy principu, že se každý v obci věnuje pouze té činnosti, ke které je predisponovaný. Obec má tak za cíl zajištění produktivity a účelnosti služící každému občanovi. Analogií obce a člověka nachází Platón ekvivalent jednotlivých tříd v lidské duši. Třídám řemeslníků, strážců a vládců odpovídají následující složky duše – žádostivost, vznětlivost a moudrost. Pouze v případě, že jsou složky ve správném poměru jedna k druhé, může být obec i duše člověka označena jako spravedlivá. Tento poměr je chápán tak, že moudrost vládne vznětlivosti a žádostivosti. Zároveň vznětlivost usměrňuje žádostivost. Stejně tak je spravedlivá obec, pokud v ní vládne moudří, jim naslouchají strážci, kteří chrání obec, a vposled také řemeslníci. Takové uspořádání vede k naplnění dispozic všech občanů, čímž je činí blaženými.

Platón však také analyzuje proces, jakým se z této dokonalé obce, sloužící nám za model, stává obec nedokonalá. Dochází k tomu tak, že vládnoucí pozici zastává jiná složka duše, než moudrost. Té pak odpovídá i povaha vládnoucí třídy. Z vlády aristokracie, v níž na vrcholu hierarchie stojí filozofové, se postupně mění státní uspořádání v timokracii (vládu ctižádostivých), následně v oligarchii (vládu nejbohatších), demokracii (vládu osobních zájmů) a nakonec v tyranidu (vládu nutnosti).

Poznání a Mýtus o jeskyni

Poznání je pro Platóna základem celé jeho filozofie. Vychází z předpokladu, že podstatou filozofie je vědění mající jistý základ, oproti mínění, které se týká proměnlivého světa smyslových jevů. Vědění a s ním i pravé poznání se týká především idejí, které činí věci tím, čím jsou. Můžeme je chápat jako pravzory věcí vyskytujících se ve smyslovém světě. Ideje ovšem nepojímají jen materiální věci, ale i hodnoty jako dobro, jsoucno, nebo vztahy větší, menší. Pouze pokud nahlédneme tyto ideje, můžeme získat vědění.

Taková teorie poznání má důsledky i v morálním jednání. Teprve když nahlédneme ideu dobra, můžeme nabýt jistoty v morálně dobrém jednání. To je asi nejzřetelněji vyjádřeno v Mýtu o jeskyni, kdy filozof vychází z jeskyně a cestou nahlíží, že co do té doby viděl, byly jen odrazy skutečných věcí-idejí. Na vrcholu však stojí idea dobra připodobněná k slunci. Pouze pokud nahlédneme ji samotnou, můžeme jednat ctnostně ve všech případech.

Mýtus o jeskyni však pracuje i s návratem filozofa k ostatním připoutaným, kteří se v jeskyni stále nacházejí. Tato myšlenka přináší otázku úlohy filozofa v obci. Má za úkol měnit obec za každou cenu? Nebo má raději z obce odejít, pokud není vyslyšen? Platón v *Ústavě* tvrdí, že filozof může obec opustit. Živoucím příkladem opaku je pak ovšem Sókratés, který sice nesouhlasí s životem obce, ale neodchází a snaží se obec svým působením změnit.

Obrana Sókratova a Kritón

Tyto dva dialogy nám prozrazují o Sókratově myšlení více, než se zdá. Jsou bohatým zdrojem informací o tom, jakým způsobem může být filozofické myšlení propojeno s přesvědčením a samotným životem.

Zároveň poskytují dramatické situace, které se v ostatních dialozích neobjevují. V nich je Sókratés stále v bezpečí. V *Obraně Sókratově* a *Kritónovi* dává všanc svou pověst a život.

Sókratés se z mnohých důvodů stal nepříjemnou postavou v Athénách, svým tázáním a novým zkoumáním popouzel vlivné občany. Vytvořila se kolem něj skupina mladých přívrženců, avšak někteří, jmenováni jsou především Kritias a Alkibiadés, se zpronevěřili Sókratovu myšlení a životu vedoucímu k ctnosti. Kritias se stal jedním ze třiceti tyranů dosazených Spartou, Alkibiadés zas zběhl na stranu Sparty po nevydařené válečné výpravě na Sicílii.

Na tomto základě pak žalobci Melétos, Anytus a Lykón vznesli proti Sókratovi obvinění, že kazí mládež, nevěří v bohy, špatné převrací v dobré a učí tomu jiné. V těchto obviněních se skrývalo i to, že byl Sókratés ztotožněn se sofisty, kteří za mzdu učili moudrosti. Sókratés se proti obviněním mocně hájil, přesto by shledán vinným. Mohl si sám navrhnout trest, Sókratés si však místo jistoty v podobě vyhnanství, které by bylo jistě schváleno jako odpovídající trest, navrhl poctu v podobě doživotního pobytu na ostrově blažených, kde směli pobývat na náklady obce pouze olympijští vítězové. Z toho důvodu bylo vyhověno návrhu obžaloby, jímž byl trest smrti.

V dialogu *Kritón* je pak Sókratés popouzen Kritónem k útěku, jenž mu zajistí s pomocí úplatku přátel. V tomto momentě má Sókratés druhou šanci zachránit si život, přesto argumentuje, že rozhodne-li se někdo žít v obci, musí poslouchat jejích zákonů. Pokud se zákony nesouhlasí, má se je pokusit změnit, nebo může z obce odejít. Sókratés tak dovádí k úplnosti důsledky svého rozhodnutí působit v obci ve snaze změnit athénskou společnost k lepšímu a přijímá vůli zákonů.

Série osmi lekcí

Záměrem lekcí bylo ověřit především využití dramatické výchovy ve výuce filozofie v oblastech spojených s jednáním, tedy v etice a politické nauce. V tomto ohledu se naskývalo hned několik témat, která by byla vhodná ke zpracování – přirozený stav podle Rousseau a Hobbse, Marx a třídní boj. V původním návrhu jsem pracoval se sérií lekcí, která by tak sloužila jak úvod do politické filozofie obecně. Myšlenky Platónovy, Marxovy a Hobbsovy by ukazovaly v kontrastu různé náhledy na vztah jednotlivce a společnosti. Z jistého hlediska by byl tento přístup realizovatelný, ale neumožňoval by takovou zpracovanost názoru každého filozofa. Proto jsem se rozhodl pouze pro Platóna a to ze tří důvodů:

- Platónova filozofie stála u základu tradičního etického a politického systematického uvažování. Tyto myšlenky aspoň do jisté míry stojí v základu veškerých filozofických úvah spojených s etikou a politickým myšlením a musíme je brát v potaz stále.
- Forma Platónského dialogu je rámcována událostmi Sókratova života. To umožňuje využít v lekcích konkrétní konflikty, v nichž se Sókratés střetával s obcí.
- Tyto konflikty mohou sloužit jako vhodný základ pro strukturování vytvářením ambivalentních situací, v nichž budou studenti postaveni před volbu.

Platónovy myšlenky se ukázaly být vhodným materiálem pro ověření premisy, že je možné zpracovat témata etiky a politického myšlení pomocí metod dramatické výchovy.

Při dalších úvahách jsem vybral témata, která se vztahovala k původnímu námětu „konflikt jedince a společnosti“. V Sókratově případě se jednalo především o konflikt filozofa a athénské polis. Na místě tak bylo zabývat se nedokonalými státními uspořádáními a ideální obcí, působením filozofa v obci a podstatou poznání v etickém jednání. V první realizaci jsem se

tedy rozhodl pro vynechání témat, která by byla spojená s ontologií a epistemologií, neboť by se jednalo o využití divadelních prostředků jako symbolického vyjádření skrze jednání, nikoli o jednání analyzované samotným jednáním. Měl jsem též obavu, že by studenti mohli znát platónský Mýtus o jeskyni, proto jsem se rozhodl vynechat toto podobenství, které se mi však nyní jeví jako nezbytné, neboť obrazně uvádí vztah společnosti a intelektuála, který se jí snaží měnit k lepšímu.

Cílem lekcí bylo zprostředkovat myšlenky, tak aby je studenti mohli vztáhnout k sobě samotným a k reálnému životu. Zásadní je moment srovnání dějinného kontextu a naší společnosti v položení si otázky, co by se stalo, kdybychom se začali angažovat stejně jako Sókratés. Podobně důležité je i srovnání zkažeností objevujících se u antických polis a narušení mezilidských vztahů dnes.

Postava Sókrata stejně dobře poskytuje materiál, na němž je možné si uvědomit sílu a následky spojené s přesvědčením. Studentům jsem se tedy pokusil zprostředkovat vhled do jednání, které je takto motivováno. Síla tohoto momentu je především v Sókratově lidském rozměru, kdy neobhájuje pouze své myšlenky, ale reálné situace, v nichž se teoretický základ jeho přesvědčení odrazil praktickým způsobem.

Sérii lekcí jsem zamýšlel jako alternativní přístup k filozofování pomocí divadla, jež nastiňují Gefert a Maurer. V jejich podání se jedná o práci na tvorbě etud a krátkých divadelních útvarů. Mým cílem bylo naopak vést lekce směrem k situacím, které studenti budou muset sami reflektovat na základě vlastního názoru a zkušeností, a v tomto ohledu se lekce blížily strukturovanému dramatu. Materiálem pro strukturované drama se nejvíce ukázaly být momenty ze Sókratova života, kdy sám stojí před rozhodnutími, která budou mít zásadní vliv na jeho život – soud se Sókratem a jeho uvěznění.

Vzhledem k tomu, že jsem nevěděl, jaké zkušenosti s dramatickou výchovou a obecně s divadlem bude skupina mít, rozhodl jsem se vystavět lekce na způsob průpravných cvičení vedoucích k samotnému tématu lekce dvojím způsobem.

1., 2., 5. a 6. lekce byly částečně zaměřeny technicky, ať již kvůli samotné diagnostice pohybově vyjadřovacích schopností skupiny v úvodních lekcích, nebo za účelem seznámení se s improvizovaným jednáním v 6. lekci. Z toho důvodu jsou cvičení v těchto lekcích rozděleny na dvě části. V první se studenti seznamují se samotnou technikou, v druhé je pak technika uplatněna ve shodě s tématem. Jednalo se především o způsob vyjadřování v soše a živém obrazu, ale zařazena byla i cvičení spojená s improvizací.

5., 7. a 8. lekce pracovaly více s emočním prožitkem studentů, tak aby došlo k naladění se na situaci skrze vlastní zkušenost. V případě 5. a 7. lekce se jednalo o minulou zkušenost. Cílem takových cvičení bylo navození atmosféry, která by odpovídala tématu. Rozdílná pak byla 8. lekce, v níž jsem se rozhodl o vytváření pocitu, který by vedl k tématu, skrze přímou zkušenost.

3. a 4. lekce byly vystavěny více provázaně a nenalézalo se v nich tak zřetelné oddělení průpravné a tematické části. Spolu se 7. a 8. lekcí pak nejvíce pracovaly s principy strukturovaného dramatu.

Lekce byly vystavěny i s ohledem na jednotlivá témata tak, aby mohly být uplatněny s časovými rozestupy, případně aby byly realizovatelné samostatně v rámci výuky.

Druhým cílem lekcí byl i úvod k herectví, který lekce paralelně sledovaly a byly seřazeny tak, aby postupovaly od jednodušších technik ke složitějším. Důvodem pro takové spojení byl v propojení s filozofickým divadlem, které mělo následovat s odstupem dvou měsíců po sérii lekcí. Přestože se letos

filozofické divadlo nekonalo, měl jsem tuto intenci na mysli, tak abych studenty uvedl k některým aspektům herectví pro případ, že by se filozofického divadla účastnili. Cílem bylo poskytnout propedeutiku, v které by se naučili jasně vyjadřovat pomocí vlastního těla. Především jsem se snažil dávat důraz na práci s gestem a výrazem, tak aby bylo jasné, co vyjadřují. Následně jsem uvedl i několik cvičení na improvizaci, aby si ji vyzkoušeli bez nutnosti obsáhnout myšlenkový systém nějakého filozofa a v něm se vyjadřovat. Tyto drobné herecké průpravy však byly začleněny vždy ve spojení s tématem tak, aby nepůsobily samoúčelně.

Série lekcí byla realizována během víkendu 4.-6. listopadu 2016 v prostorách Malé scény v Ústí nad Orlicí. Víkendové soustředění bylo nabídnuto studentům maturitních a předmaturitních ročníků Gymnázia Na Vítězné pláni. Původní předpoklad byl, že soustředění se zúčastní šestnáct studentů. První komplikací byla dobrovolnost, vzhledem k tomu, že svou účast jedenáct studentů zrušilo v týdnu před konáním soustředění. Lekcí se tak nakonec účastnilo pouze pět studentů a jejich učitel základů společenských Matěj Král. Na druhou stranu musím podotknout, že se jednalo o skupinku, která se velmi dobře znala a pro první realizaci projektu to bylo výhodné. Studenti následně poukázali na momenty, které by mohly být nepříjemné v případě, že by šlo o skupinu, u níž by se musela od začátku budovat vzájemná důvěra. Lekcí se účastnily čtyři dívka (Anička, Karolín, Klára a Veronika) a jeden chlapec (Jura) ve věku 17 – 18 let, všichni spolužáci z 5. ročníku šestiletého gymnázia. Neměli prozatím žádnou zkušenost s filozofií, kterou budou mít až v maturitním ročníku. Z tohoto pohledu bylo téma velmi vhodné, jelikož jsem v lekcích nepracoval s žádným předporozuměním filozofii, přestože si myslím, že by lekce byla použitelná i v případě obeznámenosti s platónským myšlením a to vzhledem k propojenosti s historickým kontextem a současností. Lekce proběhly podle následujícího harmonogramu:

Páteční večer

1. lekce – Seznámení, navození atmosféry, vztah k filozofii, uvedení postavy Sókrata

Sobota dopoledne

2. lekce – Platónova teorie obce
3. lekce – Město Athény a život v nich

Sobota odpoledne

4. lekce – Setkání se sokratovským tázáním
5. lekce – Sókratés a poznání v etickém jednání

Neděle dopoledne

6. lekce – Konec Peloponéské války
7. lekce – Soud se Sókratem

Neděle odpoledne

8. lekce – Sókratés a jeho smrt

(Lekce byly připraveny v rozsahu 1,5 hodiny).

V následující části uvedu jednotlivé lekce a ke každé připojím reflexi průběhu realizace.

Realizace projektu

1. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí navzájem i s pedagogem
- Budou schopni reflektovat svoje vyjadřování tělem
- Studenti si uvědomí svůj vztah k filosofii a definují důvody, proč tomu tak je
- Studenti se seznámí s postavou Sókrata

1) Představení se

Popis činnosti: Účastníci se postaví do kruhu. Každý má za úkol představit se, říci něco o sobě a tuto informaci zpodobnit gestem. Postupuje se po kruhu a před tím, než se přistoupí k dalšímu na řadě, zopakuje se série všech dosud předvedených gest. Tím se vytváří pohybová sekvence.

2) Škály

Popis činnosti: Následující úkol rozšiřuje vzájemné poznání ve skupině. Úkolem je, aby si na délku místnosti představili škálu. Na jedné straně je NE, na druhé ANO, prostředek je neutrální. Na škále, která má tyto krajnosti mají za úkol ukázat svůj pozitivní, či negativní postoj jako odpověď na pokládané otázky:

- a) Rád/a cestuji
- b) Vybírám si značkové oblečení
- c) Mám rád/a guláš
- d) Mám Facebook

Instrukce: „Nyní se můžete ptát vy. Co byste se o ostatních rádi dověděli?“

Popis činnosti: Účastníci tak přebírají iniciativu v poznávání ostatních a navazují na obecné otázky vedoucího. Následně vedoucí opět přebírá iniciativu a pokládá poslední otázku:

Instrukce: „Jaký postoj máte k filozofii? Pokuste se svůj vztah k filozofii vyjádřit nejen pomocí škály, ale i postojem, či gestem.“

Reflexe: Účastníci mají možnost prohlédnout si ostatní jako sochy a snaží se pojmenovat na jejich základ, jaký je jejich vztah k filozofii. Reflexe se dotýká i toho, jak byl postoj vyjádřen, a zda byl záměr autora rozpoznatelný.

3) Navození atmosféry

Popis činnosti: Účastníci si vylosují obrázek antické sochy.¹⁵ Schválně jsou zvoleny takové případy, které v sobě skrývají dynamiku vedoucí k pohybu, nebo poukazující na vnitřní napětí.

- a) **Instrukce:** „Řekněte si v duchu, koho socha zobrazuje a jaký je její příběh.“
- b) **Instrukce:** „Postavte se nyní do pozice sochy. Podle pocitů upravte nebo doplňte, co jste si o zobrazované postavě mysleli.“
- c) **Reflexe:** Konfrontuje pohled autora sochy a diváků. Odpovídaly si pohledy, nebo byly v rozporu? Pokud byly v rozporu, čím to mohlo být způsobeno? Změnil se váš názor na postavu, když jste se postavili do její pozice?
- d) **Instrukce:** „Nyní se vraťte do sochy a vyzkoušejte si, zda vás její pozice vybízí k nějakému pohybu. Využijte čas a zkoušejte různé pohyby, až naleznete ten, který vám bude připadat nejvhodnější. Až

¹⁵ Viz. příloha 1.

jej najdete, pokuste se najít repliku, kterou by postava mohla pronést zároveň s pohybem.“

- e) **Reflexe:** „Jak se změnila vaše postava, byla-li nejdříve vyjádřena pouze staticky a následně pohybem. Co bylo pro diváka čitelnější?

4) Osobní socha

Popis činnosti: Každý o sobě napíše na kousek papíru pět vlastností nebo specifických rysů, které ho nejvíce charakterizují.

Instrukce: „Pokuste se nyní pomocí sochy vyjádřit tyto vlastnosti, hodnoty a rysy. Můžete v soše ukázat všechny, nebo jen jednu z těchto charakteristik.“

Reflexe: Ostatní se snaží poznat, co autoři na sobě chápou jako typické a charakteristické.

5) Představa Sókrata

Popis činnosti: Účastníkům je předložena obrázek busty Sókrata.

Instrukce: „Jak byste charakterizovali tohoto člověka? Jaké vás napadají asociace?“

Popis činnosti: Následuje krátké obeznámení se Sókratem a jeho vztah k Platónovi, který nám jej zprostředkoval jako ústřední postavu svých dialogů.

6) Společné gesto

Popis činnosti: Na odlehčení a uvolnění je na závěr zařazeno „společné gesto“. Skupina si dohodne tři dynamicky i pozičně odlišná gesta. Jejich úkolem je vycítit společný moment, kdy budou všichni naladěni na stejné

gesto, a najednou jej předvést. Tuto aktivitu je možné i opakovat, aby si skupina vyzkoušela různé úrovně napětí a naladění. Stejně tak je možné sledovat a reflektovat situaci, kdy jsou naladěni a gesto udělají společně. V případě většího počtu účastníků je možné dělat aktivitu ve dvou a více skupinách.

Reflexe průběhu 1. lekce

Seznámení se studenty proběhlo dobře. Musím uvést, že úvodní aktivita nebyla ve výsledku úvodním seznámením, jelikož jsme se stačili seznámit cestou z Prahy do Ústí nad Orlicí při hraní hry DIXIT, díky které se dalo poznat, že jde o přemýšlivou skupinu.

Přesto jsem si byl vědom toho, že jsme se se skupinou seznámili pouze zběžně, proto jsem všechny na začátku první lekce upozornil, že kdyby jim bylo něco nepříjemné, mají mi to říci, a nebudu je do aktivity nutit. Celou dobu byl sice přítomen jejich vyučující, ale i tak jsem považoval za nutné zmínit tuto „pojistku“, jelikož účastníci mě ten den viděli poprvé. Při seznamování, které již bylo součástí lekce, velmi dobře zafungoval princip, kdy se účastníci ptali na otázky, jež je zajímaly na ostatních. Měli tak možnost sdělit něco o sobě, ale s ostatními se i propojit na základě společných zájmů, libostí, či nelibostí.

Při aktivitě rozeznávání postojů k filozofii ze soch, se ukázalo, že účastníci budou mít problém s fyzickými způsoby vyjádření. O věcech uvažovali velmi zajímavě, ale už bylo složitější představy realizovat. Proto se často nedařilo pozorovatelům odhalit, co zpodobněná socha vyjadřuje za postoj. Pro účastníky bylo jistě cenné, jak mohou působit detaily ve způsobu vyjádření pomocí těla.

Následně u odhalování příběhů antických soch, jež byly ukázány na fotkách, se účastníci seznámili s druhým principem, kdy je gesto sice

jednoznačné a propracované, ale bez kontextu je složité do něj proniknout. Bylo tedy na nich vybudovat podmínky. Někteří (konkrétně Klára a Anička) měly velký problém si vybrat jeden význam nebo směřování postavy. Možným důvodem mohlo také být, že vylosovaná socha nebyla dostatečně dynamická nebo nevedla k napětí, které by směřovalo k jasné představě. Množství příběhů, které je pak napadlo, bylo mnohem větší než u ostatních. Z tohoto pohledu je nutné dát větší důraz na samotný výběr soch. Technikou postupného prohlubování znalostí o postavě se však dařilo i v těchto případech znalost o ní a jejím příběhu prohloubit. Některým se zdál být omezující i dobový kontext. V zadání ovšem nebylo dáno, že se v něm mají držet, nebo že je nutné z něj vystoupit. Obě varianty byl správné, proto vznikaly i momenty, kdy se postavy ukázaly v kontrastních situacích mimo dobovou spojitost od moderních promluv až ke Karolíninu tragickému „Vyhráli jsme válku, ale co jsme vyhráli? Prohráli jsme.“

V poslední části pak měli účastníci za úkol vytvořit sochu, která by reflektovala je samotné a bylo vidět, že předchozí aktivity působily ke zlepšení kvality provedení. Některé ze soch měly kvalitu nebo možná lépe řečeno dynamiku soch antických. V tomto případě došlo i na pojistku, kdy Karolína nechtěla svou sochu předvádět.

V úplném závěru jsme se dostali k postavě Sókrata. Vzhledem k tomu, že už nebylo moc času a skupina působila unaveně, jsme se u něj příliš nezdrželi. Nepřipadalo mi vhodné ze skupiny páčit další nápady v devět hodin večer. Přesto je pro příště nutné snažit se ze Sókratovy busty vyčíst co nejvíce informací o jeho charakteru. Sami účastníci toho příliš o Sókratovi nevěděli, jen to, že byl filozof a měl vousy.

Na základě prožitého jsem ještě účastníky upozornil na autenticitu a upřímnost, s nimiž vystupovali a které ze svého pohledu chápu jako klíč k filozofii, herectví, ale i k samotné zkušenosti, jíž si mají z lekcí odnést.

2. lekce

Cíle:

- Studenti se budou přesně vyjadřovat skrze gesto samostatně, ale i ve skupině
- Studenti budou schopni definovat, jakým způsobem pojmá Platón nedokonalé obce ve své *Ústavě*
- Studenti budou schopni aplikovat platónské rozdělení nedokonalých obcí na současnou společnost

1) Rozcvička

Popis činnosti: „Nabalovací baba“. Hraje se klasickým způsobem jako obyčejná baba, avšak kdykoli je někdo chycen, vytváří s předchozí babou řetěz.

Komentář: Po tomto rozhýbání následuje pohybové uvolnění v kruhu.

Instrukce:

- „Zkuste si v těle uvědomit všechny svaly, kde jen jsou. Postupně se do všech pokuste dostat co nejvíce napětí. Uvolněte se. Opět se pokuste najít co největší napětí a uvolněte se. Nezapomínejte dýchat.“
- „Představte si, že jste loutka a na každý obratel máte navázaný provázek. Postupně však někdo uvolňuje napětí v provázcích, které vás drží zpříma. Od hlavy až dolů k pánvi, až se jako loutka povolíte úplně. Nyní si naopak představte, že napětí v provázcích opět zesiluje a táhne vás nahoru, kam až to půjde, abyste neztratili pevné spojení se zemí.“
- „Vytvořte si dvojice. Jeden z vás se zpevní, až je jako kus prkna. Druhý ho vyvažuje takovým způsobem, aby první nespádl. Po chvíli se vyměňte.“

- „Vydejte se do prostoru.“ Zde se pracuje s různými způsoby vyplňování prostoru, klasickým způsobem, ale i vyplňování prostoru ve všech rozměrech (do stran, nahoru i dolů), práci s rychlostí a představou, která definuje chůzi (např. „Nesete na hlavě džbán s vodou.“)

2) Úvod k živým obrazům

Popis činnosti: Účastníci chodí po prostoru v návaznosti na předchozí aktivitu. Vedoucí zadává různá prostředí, v kterých se pohybují:

- Med v různé výšce
- Písečná pláž
- Natažené provázky po celé místnosti

Vedoucí účastníky v určitý moment zastaví a v sochách ponechá jen 2 – 4 lidi, kteří nejlépe vyhovují záměru vytvořit situaci. Ostatní odcházejí mimo hrací plochu a interpretují náhodně vzniklý živý obraz. Pojmenovávají postavy, situace, nebo celý příběh, který se za obrazem skrývá.

Komentář: Je potřeba mít stále na paměti práci s napětím a účastníky na něj upozornit, pokud jsou příliš uvolnění.

3) Hra „Beru“

Popis činnosti: Následující aktivita vychází z náhodných živých obrazů, nyní se ovšem budují záměrně. Trojice vytvářejí živý obraz tím způsobem, že první vytvoří sochu (nejlépe s jasnou představou), kterou následně konfrontuje druhý tím, že první sochu doplní vlastní. Přichází třetí a doplňuje celý obraz. První odchází a bere si s sebou ještě jednoho z trojice. Poslední zůstává a doplňuje jej někdo jiný. Ostatní interpretují, co vidí. Opět se jedná o postavy a situace, ale i prostředí. Aktivita se několikrát zopakuje.

Reflexe:

- Kdy na vás působily obrazy nejzajímavěji?
- Kdy bylo těžké doplnit sochu?
- Jak byste popsaly vlastnost soch, kterou se vám dařilo snadno doplnit?

4) Platónské nedokonalé obce

Popis činnosti: Účastníkům jsou předloženy popisy nedokonalých obcí v podobě výňatků z Platónovy Ústavy – popis Timokracie, Oligarchie, Demokracie, Tyranidy.¹⁶ Aniž by byla zmíněna jména jednotlivých státních uspořádání, mají studenti ve skupinách po 3 – 4 lidech za úkol vytvořit živý obraz, který by nejlépe zobrazoval to, co je v textu o obci řečeno.

Reflexe:

- Seřadte hierarchicky tyto obce od té, která je nejhorší, po tu nejméně špatnou.
- Jaká z těchto obcí se nejvíce podobá naší společnosti. (myšlena je zde Česká republika, ale je možné otázku vztáhnout i na Evropu, nebo západní svět vůbec)

5) Dokonalá obec

Instrukce: „Všichni společně se pokuste vytvořit obraz obce která by naopak byla dokonalou. Myslete na to, že je to obec, která má vládu, hospodářství, armádu a jednotnou vizi, kam směřuje, nebo čím se řídí.“

Komentář: Při předvedení obrazu dostanou účastníci navíc úkol, aby si připravili promluvu, která by nejlépe vystihovala obec a situaci, v které se nacházejí.

¹⁶ Viz příloha 2.

6) Platónova dokonalá obec

Popis činnosti: V závěru proběhne reflexe předvedeného živého obrazu tím způsobem, že je konfrontován s Platónovou představou. Vedoucí vede diskuzi i s tím ohledem, aby se účastníci vyjádřili k tomu, jak se jim zdá Platónova představa.

Komentář: Variantou k této lekci je i zařazení popisu dokonalé obce mezi obce nedokonalé, jelikož některé z jeho návrhů mohou lidem dnes připadat tyranštější, než popisy nedokonalých obcí.

Reflexe 2. lekce

Tato lekce velmi dobře fungovala. Účastníci si postupně uvědomovali detaily, jakými se musejí zabírat pro správné vyjádření pomocí živého obrazu. Především jsem kladl důraz na uplatnění tenze, s níž se pracovalo na začátku. Při reflexi pak sami byli schopní pojmenovat, že živé obrazy a sochy působily zajímavě, bylo-li v nich cítit napětí, emoci v těle, nebo šlo-li o jasné vyjádření dobře známé situace.

Ztvárnění nedokonalých obcí bylo nakonec kvůli malému počtu realizováno tak, že každá skupinka dostala popis dvou obcí. Jejich úkolem tedy bylo vytvořit dva živé obrazy. Přidělení obcí bylo náhodné, sám jsem nevěděl, kdo má jakou, abych také mohl hádat a posoudit provedení. Vyjádření jednotlivých nedokonalých státních uspořádání byla velmi dobrá a postihla jejich hlavní rysy, které byly v reflexi zobecněny následovně:

Oligarchie – Rozdíl chudí-bohatí

Demokracie – Lhostejnost

Tyranida – Dvojitá tvář lidí

Timokracie – Člověk ukázán ze tří aspektů (Skrytá hrabivost, vznětlivost, ctižádost)

Při srovnání dnešní doby a nedokonalých obcí nacházeli studenti paralelu s platónovou demokracií a tyranidou. Padl však také názor, že naše společnost obsahuje v různém poměru všechny tyto špatnosti.

Následovalo vytváření hierarchie špatnosti, která byla srovnána s Platónovým řazením. Teprve v tomto momentě bylo studentům sděleno, o jaké obce se jedná. Toho, myslím si, využili i v posledním úkolu, kdy reprodukovali živý obraz demokracie symbolizované lhostejností. Tu nahradili sounáležitostí. Došlo tak ke konfrontaci dvou představ o demokracii. Demokracie, kdy každý dělá, jen co chce on sám, a demokratické společnosti, v níž jsou demokratické principy uplatňovány všemi lidmi.

3. lekce

Cíle:

- Studenti získají představu o životě v Athénách, v nichž žil Sókratés
- Studenti uplatní využití gesta v pantomimickém vyjádření
- Studenti se budou schopni vyjádřit skrze vytvořenou postavu názor na dění v obci

1) Obrana města

Popis činnosti: Hra na navození atmosféry a situace, v níž se Athény nacházely během Peloponéské války. Hráči se rozdělí na dvě skupinky. Jedna se postaví do kruhu s rozestupy směrem ven. Všichni muži odešli do války. Ve městě zůstali jen starci, kteří špatní vidí, proto si ti, kteří stojí v kruhu, zavřou oči. Druhá skupinka jsou nájezdníci a bandité, kteří se snaží situaci využít a pokoušejí se proniknout do města. Ochránci města mají za úkol jejich vpádu zabránit, tak že je chytanou.

Reflexe:

- Jak byste popsali náladu v takovém městě?

- Jak mohl probíhat život v takovém městě?

2) Brainstorming a popis Athén

Popis činnosti: Studenti v krátkém brainstormingu říkají, co vše vědí o Athénách, ať už ze školy, nebo z filmů.

Komentář: Následuje krátký úvod do míst, která se v Athénách nacházely:

Instrukce: „Athény byly městský stát. Život v nich se odehrával na některých významných místech – Akropole, Agora, Areopag a Dionýsovo divadlo. Rozdělte se do dvojic a jedno z míst si vylosujte. Ve dvojici se poradte, co vše se mohlo na vašem místě odehrávat.“

3) Rozžívání míst v Athénách

Instrukce: „Vyberte si jednu situaci a předvedte ji v krátké pantomimické etudě. K vyjádření použijte pouze své tělo a pohyb. Vyhněte se prázdnému mluvení, ať je pohyb sám vypovídající. Dejte si pozor, aby bylo zřetelné, kde je začátek a konec.“

Reflexe:

- Bylo zřejmé, co se událo?
- Bylo poznat místo, kde se situace odehrávala?
- Jak byste pojmenovali postavy?

4) Periklés

Instrukce: „Představte si, že jste těmito postavami. Na Agoru zrovna přichází Periklés a přednáší svou slavnostní řeč nad padlými.¹⁷ Zkuste se

¹⁷ Viz. příloha 3.

vrátit k předchozí situaci. Opět se odehrává typická činnost, zkuste ji však dopracovat i s pomocí slov. Nezapomínejte však na původní provedení, pouze pantomimickou činnost přizpůsobte dialogickému jednání a Periklově řeči.“

Reflexe:

- Vyjadřovali se postavy o Periklovi veskrze pozitivně?
- Jaké mohly být jejich obavy
- Lišilo se to podle skupin obyvatelstva?
- Co by situaci mohlo ohrozit?

5) Vztah k Athénám a Periklovi

Instrukce:

- „Postavte se na druhou stranu sálu a svým postojem můžete za postavu vyjádřit náklonnost, či nedůvěru k Periklovi jako hlavnímu stratégovi Athén. Berte v potaz i blízkost k Periklovi.“
- „Zapamatujte si, jak jste se k Periklovi postavili. S tímto živým obrazem budeme dále pracovat.“

Reflexe 3. lekce

Tato lekce se v realizaci ukázala jako velmi problematická. Značnou obtíž bylo, že studenti nemají moc velkou představu o antickému Řecku a Athénách. V tomto momentě jsem hodně spoléhal na jejich dosavadní znalosti. Pokud nějaké měli, pak se mi nepodařilo je z nich dostat. Možná nechtěli přijít s informacemi, které měli pouze z hollywoodských filmů. I to by však bylo dostačující, alespoň pro pochopení celé atmosféry. Proto brainstorming skončil u mého vyprávění o uspořádání řeckých polis a místech v Athénách, která pro ně byla bohužel velmi abstraktní.

I přes problémy vznikaly situace, které byly více, či méně jasné. Na jejich základě se vyprofilovali některé postavy (kněží, soudní přísluhovači, filozof

a jeho žák), které tvořily aspoň drobný základ pro další úkoly. Po vyslechnutí řeči se studentům dařilo postavy o něco více konkretizovat, ačkoli šlo spíše o vytvoření typů, které by se v Athénách mohly vyskytovat. Cílem opravdu nebylo vytvořit postavu psychologicky, ale jako úhel pohledu, z něž se mohli obyvatelé Athén dívat na vedení státu. Z této pozice se pak následně vyprofilovala i atmosféra a důvěra obce k Periklovi v živém obraze. Živý obraz obce nakonec tuto lekci zachránil.

K jedné důležité otázce mě následně přivedl Matěj Král, který zpochybnil důležitost Perikla, který byl jen stratégem. Tato pochybnost je na místě. Vládnoucí struktura Athén nebyla tak jednoznačná, jak jsem ji v lekci interpretoval. Na druhou stranu si musíme být vědomi, že s dnešním odstupem vnímáme jedno celé období Athén jako „Periklovu“ dobu definovanou Periklovými reformami a periklovskou demokracií. Cílem ani nebylo tolik vytvořit si vztah k Periklovi jako osobě, ale k vládě, jejíž významnou postavou byl Periklés – jako stratég, i symbol vítězství a prosperity.

4. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí s historickým vývojem Athén během Peloponéské války
- Studenti porozumí principům sokratovského tázání
- Studenti budou schopni reagovat v improvizované situaci za postavu, kterou si vytvořili

1) Hra na populisty

Popis činnosti: Tato hra je variací na hru Městečko Palermo a její francouzskou verzi Vlkodlaci. Město Athény je plné populistů, kteří usilují o moc. Snaží se odstranit své oponenty pomocí ostrakizace. Po nocích se

scházejí ve stínech a domlouvají se na další strategii. Na každodenním setkání starších obce se snaží poctiví občané tyto populisty odhalit, populisté se naopak snaží své oponenty zničit. Krom populistů se v obci nalézají i tyto postavy:

- Stratég – Je-li ostrakizován, může vzít s sebou jednoho dalšího občana, který si to podle něj zaslouží
- Věštkyně – Může se zeptat bohů na některého z občanů a dozvědět se, kým je
- Filozof – Může zachránit některého občana před ostrakizací
- Vtělení Dia – Sváže osudy dvou postav

2) Změna vlády Athén

Instrukce: „Vzpomeňte si, jaký postoj jste zastávali vůči Periklovi na konci minulé lekce. Nyní zazní na Agoře prohlášení, toho, co se v následujících letech dělo v Athénách a jak se vyvíjela Peloponéská válka. V reakci můžete měnit svůj postoj.“:

- Město Athény zasáhl mor.
- Jednou z obětí je bohužel i náš vůdce a stratég Periklés.
- Místo něj však nastoupil Kleón (radostně!).
- Athénská vojska donutila Sparťany ke kapitulaci v bitvě u Sfakterie.
- Přesto spartské útoky neustávají a Sparťané dorážejí na Athénská území.

Reflexe:

- Jak se změnil váš postoj k vládě Athén a proč?
- Věříte nyní svému městu?

3) Populismus v Athénách

Instrukce: „Vraťte se k postavám, s nimiž jste se v Athénách potkali na Agoře, Areopagu, Akropoli a v Dionýsově divadle. Všichni jste se sešli na Agoře a vyslechli tento rozhovor mezi Kleónem a Démosthénem.“¹⁸

Komentář: Zazní úryvek rozhovoru mezi Paflagonem a Jelitářem z Aristofanovi komedie *Jezdci*.

Instrukce: „Sehrajte situaci jako po Perikově řeči, která se již bude odehrávat zpět na vašem místě nebo cestou zpět na vaše místo, v níž bude jasné, jak se postavy dívají na Kleóna a Démosthéna.“

Reflexe:

- Jak se postavy dívají na vládu Athén? A důvěřují jí?
- Jak byste popsali celkovou atmosféru v Athénách?

4) Setkání se Sókratem

Instrukce: „Vraťte se do Athénských ulic. Za chvíli se zde objeví jedna osoba. Pokuste se s ní zapříst rozhovor a získat z ní co nejvíce informací.“

Popis činnosti: Přichází Sókratés (učitel v roli). Pokouší se studenty vést k otázkám ohledně spravedlnosti, vedení obce. Používá sókratovské metody tázání, kdy každá otázka se snaží tázaného přivést k obecnosti a dát mu nahlédnout rozpornost jeho vlastního názoru. I v tomto případě je možné ukázat, jak jsou názory studentů vázané na konkrétní a proměnné světské záležitosti stojící proti Sókratovu neměnnému světu idejí. Otázky jsou následujícího typu:

- „Trápí mě stav naší obce, vy jste s ním spokojení?“
- „Vláda, jaká vláda, podle vás mají vládnout tito falešní lidumilové?“

¹⁸ Viz. příloha 4.

- „Ti že jsou spravedliví? Co je podle vás spravedlnost?“

Reflexe:

- S kým jste se setkali?
- Jak na vás působily takové otázky?
- Jak se cítila vaše postava v této situaci? Jak by reagovala na Sókrata?
- Proč byly takové otázky tolik provokativní?

5) Sókratés dnes

Instrukce:

- „Pokuste se zamyslet nad otázkami, které by mohly být stejně provokativní dnes. Na co byste se chtěli lidí na ulici zeptat?“
- „Vytvořte uzavřenou skupinku. Jeden, vždy vystoupí a na své otázky se zeptá. Pokuste se mu co nejpohotověji odpovědět.“

Reflexe:

- Jaká je síla otázky?
- Co v nás vyvolává?

Instrukce: „Podstatou filozofie je právě tázání. Na papír napište jen pro sebe, na co se ptáte nejvíc sami sebe.“

Reflexe 4. lekce

Tato lekce si bohužel nesla obtíže z lekce předchozí. Z mého pohledu se vydařila úvodní hra na populisty, přestože byla připravena pro větší počet hráčů. Z toho důvodu jsem také vynechal postavu Dia, která dodává hře spád při větším počtu. V tomto případě by však hra dříve skončila, než by pořádně začala.

Následně jsme se přesunuli zpět k živému obrazu a postoji k vládě. Tento moment zafungoval též velmi dobře. Vyjasnili se i některé názory postav. Matějův postoj se kupříkladu nezměnil vůbec, byl plně oddán vládě a ne osobnosti, která je včele jako její symbol. Zásadní problém se ovšem ukázal u realizace etud na téma dialogu z Aristofanových *Jezdců*. Jak kvůli špatnému přednesu z mé strany, tak i kvůli složitosti textu studenti nepochytili všechny zásadní informace ani celkovou podstatu textu. Studentům jsem nemohl dát text k přečtení, místo toho jsme jej četli dvakrát, jelikož jsem pracoval se záměnou jmen. V psaném textu byla uvedena jinak, postavy Paflagona a Jelitáře byly nahrazeny Kleónem a Démosthénem. Původní jména v textu by pak mohla determinovat náklonnost studentů k postavám. Nedařilo se ani vytvoření etud. Z mého pohledu byl problém trojí. Studenti nemohli nahlédnout do textu a bavit se nad konkrétním materiálem. Etudy již vyžadovaly propracovanější psychologii postav, kterou se mi nepodařilo za tak krátkou dobu vybudovat, a celá situace byla opakováním předchozího, nepřinášela nové okolnosti ani informace, které by pomáhaly vytvořit situace nové.

V této rozpačité náladě jsem se pak pokusil vstoupit do role Sókrata, což bylo též obtížné. Poprvé jsem si vyzkoušel roli učitele v roli na zrovna nelehké postavě. Nedařilo se mi udržet postavu a zároveň se správně Sókratovsky tázat – tedy vybízet k otázkám a „cupovat“ odpovědi studentů, tak, abych ukázal, že jsou nedostatečně promyšlené. Studenti byli nakonec zklamáni i z toho, že jsem jim jako Sókratés neřekl žádný vlastní názor. To je ovšem podstata Sókratovského tázání v raných dialozích, které jsem se snažil zprostředkovat. Matěj též zpochybnil samotnou povahu Sókrata, jak jsem jej hrál, a musím mu dát za pravdu. Sókratés v mém podání byl hodně uzavřený, melancholický, zahloubaný. V platónských dialozích však vystupuje hravě a provokativně. I nad tím je potřeba se zamyslet pro další realizace. Studenty jsem dostal i do obtížné situace, když se měli Sókrata vyptávat v roli svých Athéňanů. V tomto případě opravdu nebyly postavy dostatečně vypracované, aby z rolí nevypadávali a měli dostatečný podklad k tázání se za postavu.

Na závěr jsem přidal improvizovaně hru, jelikož jsem měl dojem, že atmosféra je velmi unavená, zahloubaná a zatěžkaná. Jeden z nás si vybral slavnou osobnost a my jsme mu pokládali otázky, kým je, co dělá apod. Přibližováním a oddalováním nám naznačoval, jak jsme blízko správné odpovědi.

5. lekce

Cíle:

- Studenti budou schopni vytvářet a přemýšlet o situacích pomocí scénografických prvků
- Studenti nahlédnou nejistotu, jak se nachází v našich soudech o běžných situacích
- Studenti budou schopni definovat platónské rozdělení mínění a vědění aplikované na lidské jednání

1) Rozehřátí

Popis činnosti: Hra stop-film. Hráči sedí v kroužku, jeden je uprostřed. Hráč uprostřed předvádí libovolnou pantomimickou činnost. V kruhu jsou vybráni dva další vedle sebe sedící hráči. První zastavuje činnost uprostřed slovem „stop“, druhý je otočen zády. Jakmile zazní stop, může se druhý hráč otočit, postaví se do pozice hráče ve prostřed, který je ve štronzu, a role hráčů se posunou po směru hodinových ručiček. Hra se opakuje, dokud si všichni nevyzkouší všechny role.

Reflexe:

- Trefovali se ostatní do vašich činností?
- Podle čeho jste se rozhodli, jakou činnost budete dělat?

2) Stopy

Popis činnosti: Účastníci se postaví do kruhu s dostatečnými rozestupy. Vedoucí doprostřed kruhu nebo kolem nich umísťuje předměty v různých pozicích tak, aby vytvářely dojem prostředí, ve kterém se něco stalo. Účastníci pak vyvozují různé scénáře:

- Tužka v otevřeném zápisníku vedle prázdného hrnku
- Otevřené okno
- Rozházené oblečení v určitém směru
- Převrácená židle

3) Místa činu

Popis činnosti: Vytvoří se dvojice pomocí hry na Smrtě. Všichni stojí v kruhu. Na signál vzhlednou. Pokud se dva lidé střetnou pohledem, musejí zemřít „hroznou smrtí“.

Instrukce: „Ve dvojici si vyberte nějaké místo a společně vytvořte podobné místo činu, jaké jste mohli zažít před chvílí, avšak propracovanější.“

Reflexe:

- Co se zde událo?
- Je vám něco nejasné?
- Co konkrétně vás mate?

4) Nejasné situace

Popis činnosti: Účastníkům jsou ukázány fotky¹⁹ s momenty z běžného života. Měly by však být význačné. Není z nich úplně jasné, co se děje.

¹⁹ Viz. příloha 5.

Instrukce:

- „Před sebou máte fotky z běžného života. Jak byste je souhrnně pojmenovali? Mají něco společného?“
- „Ve dvojicích, v kterých jste byli před tím, si vyberte jednu fotku, která vás zaujala. Připravte si krátkou etudu vycházející z fotky.“

Popis činnosti: Po přípravě se skupině diváků ukáže fotka. Diváci navrhnou, co za situací je na fotce zachyceno. Tyto návrhy jsou pak konfrontovány s předvedenou etudou.“

Reflexe:

- Co byste potřebovali za informace, abyste situace lépe odhadli?
- Podle čeho posuzujeme druhé lidi?

5) Nejasnost v jednání

Popis činnosti: Malování suchými křídami na papír při poslechu hudby.

Instrukce: „Zachyťte jednání v situaci z běžného života. Pomocí kříd na papír zaznamenejte, jak konkrétně nebo rozmazaně vnímáte běžné jednání mezi lidmi, jak moc jste schopni odhadnout, co udělají, jací jsou.“

Reflexe obrazů:

- Co na obrazech vidíte?
- Chcete se autora na něco zeptat?

Reflexe 5. lekce

Po celém dni bylo ze skupiny cítit, že jsou unavení. Přeci jen mnoho z úkolů bylo náročných na přemýšlení. I z toho důvodu se pak v celkové reflexi budu zabývat časovým harmonogramem lekcí. Tato však byla cílena i jako jisté uvolnění, a tudíž nevyžadovala tolik mračnopozorné soustředěnosti.

Lekce cílila na uvědomění si nejistoty v běžné empirické zkušenosti, především s ohledem na mezilidské vztahy, a to se dařilo, hlavně díky konkrétním podmětům (předměty tvořící místa činu, fotky). Na fotkách nalézali různé interpretace, které byly protichůdné a některé etudy byly dojemně krásné (Jura s Klárou na námět fotky dvou starých manželů, stařeček se vrátil domů z nemocnice, objetí manželů bylo krásným momentem). Nejistotu v mezilidském jednání našli studenti i ve výtvarné reflexi.²⁰

Tato lekce se velmi vydařila, byla dobře načasovaná vzhledem k únavě skupiny a poskytovala studentům dostatečnou oporu v materiálu, s nímž měli za úkol pracovat. Velkou otázkou se ale pro mě ukázalo spojení aktivit s cílem lekce, tedy porozumění vztahu mínění a vědění, které je u Platóna dáno pouze nahlédnutím světa idejí a tvoří základ morálního soudu. Z toho důvodu by bylo vhodnější zapracovat do série lekcí Platónův Mýtus o jeskyni. Vynechal jsem jej z toho důvodu, že znám Matějův přístup k výuce filozofie a nechtěl jsem zdvojit něco, co už studenti znají. Teprve před konáním soustředění jsem se dozvěděl, že na něj pojedou studenti, kteří se s filozofií vůbec nesešli, a tudíž by nebylo na škodu s mýtem pracovat.

6. lekce

Cíle:

- Studenti si osvojí základní techniky improvizace
- Studenti budou schopni formulovat názory athénských občanů po prohře v Peloponéské válce

²⁰ Viz. příloha 6.

1) Rozehřátí

Popis činnosti: Na úvod se zahraje hra Hejá Hají. Posílají se různé druhy signálu po nebo proti kruhu.

2) Vyprávění příběhu po kruhu

Popis činnosti: Účastníci vypráví po kruhu příběh. Každý má k dispozici jedno slovo. Dává se důraz na logiku příběhu, ale i na jeho vedení k závěru. Pokud hra vychází, může se pracovat i s celými větami.

3) Improvizační cvičení

Popis činnosti: Vedoucí studentům zadá improvizační situace:

- Otok jde na tržnici koupit ryby, baví se s prodavačem, promluvy však musí začínat podle písmenek abecedy.
- Na hradbách se baví dva vojáci na stráži, nesmí však použít písmenko M.
- Dva filozofové spolu rozmlouvají, ale pouze v otázkách.

Komentář: Následně účastníci mohou dosazovat vlastní témata, nejlépe aby zapadaly do okruhu nastíněného v předchozích cvičeních. Možné varianty dalších úkolů jsou kupříkladu:

- Nahrazení jednoho písmenka jiným
- Věta začíná na konečné písmenko předchozí věty
- Jeden v trojici musí vždy sedět, druhý ležet a třetí stát

4) Běžný život v ulicích

Instrukce: „Vytvořte bez přípravy dojem Athénské ulice. Důležité je, abyste se na ničem nedohadovali.“

Komentář: Vedoucí nechá skupinku v improvizovaném jednání a pozoruje, kdy mají dostatek materiálu pro další práci – tedy zápletky, situace, jasnější představu o vlastní postavě i postavách ostatních účastníků. Teprve poté skupinku zastaví.

Instrukce: „V této krátké improvizaci se vám objevilo mnoho momentů, které byly zajímavé, ale možná se vám je nepovedlo rozvinout tak, jak byste chtěli, nebo jste nevěděli jak dál. Nyní máte chvíli, abyste se zkusili dohodnout, jak by se s materiálem dalo pracovat. Jediné omezení, které máte je, že scéna, která se před námi bude odehrávat by měla končit tam, kde začala.“

Popis činnosti: Vedoucí následně nechá skupinu pracovat a při předvedení uvést toto dění do koloběhu. Studenti jsou upozorněni, že se „něco“ stane a ať jsou pozorní. Ve vhodné fázi pak přichází učitel v roli posla a přináší zprávu o prohře Athén v Peloponéské válce a dosazení třiceti tyranů do čela Athén Sparťany.

Reflexe:

- Co se stalo s postavami, když přišel posel?
- Jak probíhal život v Athénách po převratu?
- Změnilo se něco v běžném životě?

Reflexe 6. lekce

Tato lekce se vydařila stejně jako předchozí, avšak i u ní mám pochyby, zda je v celkovém konceptu natolik důležitá. Do celé série lekcí jsem ji zařadil kvůli návaznosti na filozofické divadlo, na nějž bylo soustředění i trochu přípravou. Jak jsem uvedl v teoretické části, je filozofické divadlo z velké části improvizované, a tak jsem chtěl studentům zprostředkovat tuto zkušenost, aby případně mohli posouvat svou úlohu v rámci

filozofického divadla dále. Navíc v následujících lekcích jsem je chtěl zapojit do jednání při dvou příchodech učitele v roli, v nichž měli vystupovat v hromadné roli Sókrata.

Improvizační lekce jsem se stále snažil pojit s celkovým tématem, nejdříve se jednalo pouze o klasická cvičení, v nichž studenti velmi dobře spolupracovali a vznikaly podařené a zábavné improvizace. Vyústění bylo pak v hromadné improvizaci, která měla být návratem k Athénám.

Hromadná improvizace byla podařená vzhledem k tomu, že poskytla mnoho podnětů pro následnou fixaci. Jak jsem již dříve uvedl, skupinka byla velmi přemýšlivá, někdy až příliš, proto občas potřebovali posunout správným směrem tak, aby si celou etudu příliš nekomplikovali a aby využívali především jevištních prostředků a nikoli rekvizit.

Velmi zajímavá pak byla reakce na příchod posla. Studenti reagovali a drželi se postav, jakmile však posel odešel, vše se pomalu vrátilo ke koloběhu. V reflexi pak zaznělo, že po úvodním šoku se vše vrátilo do starých kolejí a ve výsledku se prohra v Peloponéské válce obyčejných lidí nedotkla.

Pochybnost, která mě k této lekci taktéž napadá, se týká zadání. V celku lekcí se až příliš pracuje s „běžnou situací“, „běžným životem“ atd. Tyto situace by měly být od vedoucího lépe a konkrétněji připraveny, aby před studenty nevytvářela bezbřehá škála různých situací, které je mohou vést k šaškování a šablonovitosti.

7. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí s obviněními vznesenými proti Sókratovi
- Studenti budou schopni argumentovat v improvizované situaci

- Studenti si uvědomí zodpovědnosti za vlastní jednání, kam sahá, kam již nikoli

1) Rozehřátí

Popis činnosti: Začíná se hrou na vraha. Studenti se postaví do kruhu a zavřou oči. Vedoucí vybere vraha. Na signál se všichni stále se zavřenýma očima vydají do herního prostoru. Pouze vrah se smí dívat a vybrat si oběť. Tu může zabít přiložením rukou zezadu na krk. Ucítí-li oběť ruce na krku, napočítá do tří a vykřikne. V tu chvíli všichni zůstanou ve štronzu a hádají, kdo by mohl být vrahem. Na konci kola všichni hlasují. Hra končí dvěma způsoby. Buď je odhalen vrah, nebo vrah zavraždí všechny ostatní hráče.

Reflexe:

- Jaké jste používali důkazy při usvědčování vraha?
- Pokud jste byli vrahem, jak jste od sebe odvraceli pozornost?
- Jaký jste měli pocit, když jste byli křivě obvinění?

2) Křivé obvinění

Instrukce: „Vzpomenete si na nějaké křivé obvinění, které se vás dotklo? Může jít i o něco velmi banálního.“

Popis činnosti: Studenti dávají příklady. Pokud se k nim nemají, může vedoucí uvést vlastní příklad.

Instrukce: „Ve trojicích se pro jeden takový případ rozhodněte a zkuste zjistit, proč vzniklo takové nedorozumění. Ve třech živých obrazech ukažte, jak k omylu došlo, a v dalších třech, jak to skutečně bylo.“

Reflexe po předvedení:

- Došlo vám během přemýšlení nad touto křivdou něco nového, zda jste i vy neudělali někde chybu?
- Proč vám daná osoba nevěřila?

3) Soud se Sókratem

Instrukce: „Nyní se dostáváte do jiné situace, kdy jste obviněni, už jako Sókratés. Vy všichni jste Sókratés, jděte za dveře. Až opět vstoupíte budete se nacházet v soudní síni na Areopagu, kde se budete moci hájit.“

Popis činnosti: Vedoucí připodobní učebnu soudní síni a postaví se do role soudce. Soudce využívá především tyto argumenty proti Sókratovi:

- Kazí mládež
- Jeho žák Alkibiadés zběhl k Sparťanům
- Jeho žák Kritias byl jedním z třiceti tyranů
- Obtěžuje lidi otázkami ohledně věcí pod zemí a na nebi a obrací je od starosti o polis

Instrukce: „Obvinění, která byla proti Sókratovi vznesena, byla vážná, možná by Vám pomohlo pokud byste si obhajobu mohli připravit. Máte chvíli na to, abyste našli argumenty na sdělená obvinění.“

Komentář: Studenti následně přijdou znovu do stejné situace s již připravenými argumenty.

Instrukce: „Sókrate, mluvíš dobře a polovinu z přítomných jsi přesvědčil, bez trestu však neujdeš.“

Učitel mimo roli: „Sókratés byl velmi přesvědčivý a tak mu byla dána možnost, aby si vybral trest. Obžaloba navrhovala smrt, jaký trest by jste si navrhli vy, kdybyste byli Sókratem?“

Reflexe

- Proč jste si navrhli tyto tresty?
- Myslíte si, že i to by bylo odpovídající?
- Co říkáte na to, že si Sókratés navrhl „za trest“, že by měl být odvezen na ostrov blažených, kde bude živen na úkor státu, protože podle jeho názoru mladé nekazí, ale naopak?

Reflexe 7. lekce

Úvodní hra dobře nastolila atmosféru celé lekce. Pocity křivě obviněných zažili téměř všichni a to díky úspěšnosti vrahů. Nebylo tak složité přejít k další pasáží, v níž refletovali svá křivá obvinění, která se jich dotkla. Přesto jsem studenty upozornil, že nám nejde o nějaké hluboké trauma, ale jen banální situaci, kdy došlo k nedorozumění a doteď si jej pamatují. Tím se skupina naladila na křivé obvinění Sókratovo.

Problémem se však opět ukázal být nedostatek informací o to o samotné postavě Sókrata. Stejně tak bylo nevhodné studenty postavit do tak zatěžkané role. Přestože jim chyběly informace, na argumenty mohli reagovat, jelikož jsem se snažil nevyužívat obvinění, které by nutně pracovala s obeznámeností s Platónovými texty a jeho filozofií. Argumenty mířily podobným směrem, jak byli dotazováni ve 4. lekci. Jejich úkolem bylo odpovědět na otázky, proč by mělo být trestné nést následky za činy druhých lidí, proč by dotazování se lidí na ulici mělo být prohrškem a proč je důležitější zajímat se o věci státu více, než o věci, které přesahují naši každodenní životní zkušenost.

V samotné improvizaci se studentům celkem dařilo argumenty vyvracet, ale nejvíce do nesnází mě dostával Matěj, který Obranu Sókrata velmi dobře zná. Po chvíli, kdy již zazněla všechna obvinění, jsem soud ukončil a dal skupince čas na přípravu obrany. Skupinka po přípravě velmi věcně argumentovala, jelikož věděla, s čím na ně půjdu. V otázce navržení trestu mám podezření, že velkou roli sehrál Matěj, jelikož skupinka si

navrhla jako trest vyhnanství – trest, který by Sókratovi nejspíše zachránil život. O to více pak ale byli překvapeni Sókratovým výsměchem soudu, když si navrhl jako trest největší odměnu, jež se dostávala pouze olympijským vítězům.

Pro příští realizace by bylo možná vhodnější nahradit postavu Sókrata jeho obhájci, kteří budou mít k dispozici materiály sdělující obvinění a fakta ze Sókratova života, jež se mohou pro soud hodit.

8. lekce

Cíle:

- Studenti získají povědomí o využití prostoru a nakládání s ním v etudách a improvizaci
- Studenti budou mít povědomí o síle morálního přesvědčení a jaké může mít důsledky
- Studenti budou schopni najít důvody, proč Sókratés neuposlechl výzvu přátel k útěku z vězení a zaujmou k rozhodnutí vlastní postoj

1) Navození pocitu omezení

Instrukce: „Vytvořte dvojice a postavte se proti sobě. Ve vaší dvojici se jeden snaží vyplňovat svými chodily prostor mezi chodidly druhého. Druhý z dvojice se snaží pohyby svých chodidel nabízet prostor druhému. Nyní zkuste naopak nevyplňovat prostor, ale druhého svými pohyby omezovat a dávat mu hranice. Po chvíli si vyměňte role. Nyní nechte obě role mezi vámi volně přecházet a vzájemně si nabízejte místo k vyplňování prostoru a vyplňujte prostor mezi chodidly druhého.“ (pohyb probíhá za doprovodu hudby, která však nevyvolává konkrétnější představu).

Reflexe:

- Co vám bylo příjemnější omezování, nebo doplňování? A proč?

2) Sókratés ve vězení

Instrukce: „Sókratés byl uvězněn před vykonáním rozsudku smrti. Jak si představujete jeho vězení? Co se v něm nachází?“

Komentář: Studenti uvádějí, co se ve vězení nachází. Tento prostor se fixuje.

Instrukce: „Máte-li již představu vězení před sebou, vydejte se do něj. Zkoušejte, co mohl Sókratés dělat a najděte si pozici, v níž byste Sókrata nejspíš ve vězení našli. O čem Sókratés přemýšlel?“

Popis činnosti: Na dotek vedoucího každý řekne za Sókrata, nad čím podle něj přemýšlel. Studenti zůstávají tam, kde se jejich Sókratés nacházel.

3) Kritón a přemlouvání k útěku

Popis činnosti: Do vězení vstupuje učitel v roli Kritóna, který přichází za Sókratem s tím, že mu přátelé zajistili cestu k útěku, díky níž se vyhne smrti. Studenti jsou upozorněni, že mohou reagovat a nemusejí zůstávat ve svých pozicích. Kritón se je snaží podnítit k reakci, nejlépe k útěku. Se Sókraty vede diskuzi, jsou-li k tomu svolní.

Reflexe:

- Proč si myslíte, že si Sókratés vybral trest smrti před vyhnanstvím?
- Proč poté neutekl, když mu Kritón nabídl tuto možnost?
- Jak byste se rozhodli vy v takovéto situaci?

4) Minuty před smrtí

Popis činnosti: Studentům je předložen obraz Sókrata ležícího na lůžku obklopeného vlastními přáteli. (Smrt Sókratova, 1787, Jacques-Louis David).²¹

Instrukce:

- „Na obraze vidíte Sókrata, nad čím podle vás před smrtí přemýšlel?“
- „Zaujměte pozici některé z postav na obraze. Co si myslíte, že se vámi vybranému Sókratovu příteli honilo hlavou? A jaká byla poslední slova Sókratovi?“
- „Zkuste se zamyslet, jaká hodnota je pro vás tak důležitá, že byste pro ni byli snad i schopni obětovat život. Až budete mít jasno, lehněte si na Sókratovo místo.“
- „Vraťme se k obrazu, co myslíte, že mohla být Sókratova poslední slova, která na obraze nejspíš pronáší?“

Popis činnosti: Vedoucí nápady studentů konfrontuje se Sókratovým „Kritóne, Asklepiovi jsme dlužni kohouta; dejte mu ho a nezapomeňte.“ (118)

Reflexe 8. lekce

U této lekce se velmi dobře povedlo naladění skupiny na pocit omezení a uvěznění. Pro většinu studentů bylo vyplňování prostoru mezi chodidly druhých nepříjemné v obou případech, tedy jak z pozice vyplňování, tak i omezování. Tento moment byl nepříjemný pro Kláru, která byla ve dvojici s Matějem, což jsem měl odhadnout před samotnou aktivitou. Naštěstí to nebyla tak zásadní překážka a jen to umocnilo pocit omezení a ohraničenosti, který jsem chtěl skupině zprostředkovat, aby se více vcítili do samotného člověka, který je ve vězení.

²¹ Viz. příloha 8.

Při vytváření prostředí Sókratovy cely docházelo k častým změnám. Studenti nejdříve nebyli schopni tolerovat ostatní a musel jsem tedy jasně určit, že daná věc bude na tom a tom místě, aby se diskuze neprodlužovala. Zabydlení samotné cely však probíhalo velmi dobře a každý ze studentů si našel místo pro Sókrata. V tomto momentě jsem studenty upozornil, že do cely za nimi přijde Kritón, Sókratův přítel. Přestože jsem zmínil, že se s ním mohou pustit do řeči, nikdo na Kritónovo naléhání, aby s ním Sókratés utekl, nezareagoval. Když jsme poté refletovali celou situaci, všichni se shodli na tom, že neměli potřebu z vězení utíkat. Při následném rozboru důvodů, proč Sókratés zůstal ve vězení, nejvíce zaznělo, že když už se jednou podřídil zákonu, neměl důvod aby jej najednou porušoval. Jura zmínil i další motivaci, která mi přišla k postavě Sókrata velmi zajímavá, a to že Sókratés zůstal ve vězení na truc. Nikoli vůči Kritónovi, ale na truc vůči samotné obci, která ho odsoudila – „Když jste mě odsoudili, tak dobrá, já vám tady klidně zemřu.“ Tato poznámka z mého pohledu velmi dobře vystihuje Sókratovu povahu jako provokatéra, který svým jednáním chce pobouzet k akci. Sókratés svou tvrdohlavostí a neústupností k jednání opravdu popouzel.

Po této části jsme bohužel museli lekci přerušit, abychom nerušili představení, které zrovna probíhalo na Malé scéně. Přesunuli jsme se do kavárny a reflexe obrazu probíhala již jen slovně. Z těchto dvou důvodů se nezdařila reflexe myšlenek Sókratových přátel. Část, kdy si lehají na Sókratovo místo byla nahrazena napsáním důležitých hodnot na papírek. Tato informace byla pouze pro ně a ve skupině se již nesdělovala dál. Tím byla také zakončena poslední lekce.

Celková reflexe průběhu

Z mého pohledu se podařilo studentům sdělit mnoho podstatných informací týkajících se Sókratovy osobnosti. Jako osoba byl spojen s praktickým jednáním, které vykonával jak v reflexi etických a politických

myšlenek, tak i přes úvahy o věcech ontologické podstaty. Tento moment dle mého názoru studenti jasně pochopili, především díky spojitosti s dnešní dobou a vlastní osobou. Jejich zážitek ze soustředění je možné poznat v jejich reflexích.²²

Na sérii lekcí se ovšem musím dívat kriticky. Některé lekce fungovaly velmi dobře, jiné byly dobře zpracovány, ale mám pochybnost o jejich zařazení do celku. V případě 3., 4. a 7. lekce je však nutné zamyslet se nad prací s postavami a informacemi, které jsou studentům předány, a také jakým způsobem se je studenti dozvídají. Tyto body mě vedou k úvahám, nakolik vytvářet prostředí Athén, zda není tento aspekt zbytečný a nebylo by vhodnější postavu Sókrata vyjmout z historického kontextu. I když musím říct, že samotné okolnosti doby, v nichž se Sókratés nacházel budou neznámé i mnohým studentům filozofie a mohou ukazovat Sókrata z jiného úhlu. Na druhou stranu lekce neskýtají prostor, aby si studenti mohli vytvořit postavu takovou, která by plně odpovídala dobovému kontextu. Většinou se jednalo jen o typy, které jsou stejně uplatnitelné na současnost.

V celku hodin jsem se snažil pouze okrajově pracovat se samotnými Platónovými texty, aby lekce nebyly příliš naplněny čtením. V tomto ohledu je však nutné zamyslet se nad tím, že jsou samotné zdroje k filozofii textového charakteru, a tudíž jde jen o způsob, jak studentům tyto texty předat ve vhodné formě. Jako příklad změny, pro niž jsem se rozhodl, je samotná *Obrana Sókratova*. Bylo naivní si myslet, že by studenti mohli vstoupit do postavy Sókrata, obzvlášť s tak málem informací, které jsem jim dodal. Tato část by však mohla být pozměněna tak, že se studenti staví do role Sókratových přátel/obhájců. Byly by jim dány různé útržky s citacemi, které by Sókrata ukazovaly ve správném světle. Úkolem studentů by pak mohlo být vypracování jeho obhajoby na základě předložených materiálů.

²² Viz. příloha 8.

Poslední kritická poznámka, kterou k lekcím mám, se týká času a prostoru. Vzhledem k náročnosti témat se ukázalo, že není vhodné, aby se lekce realizovaly během tří za sebou jdoucích dnů. Z nynějšího hlediska bych jako vhodnější viděl konání lekcí po dvou (tedy ve tříhodinovém bloku) s odstupem několika dnů. Samotný prostor ke konání také nebyl ideální. Nacházeli jsme se většinou v místnosti s překližkovou podlahou, s jedním střešním oknem. Bylo cítit rozdíl, když jsme se přesunuli do divadelního prostoru Malé scény. Z mé strany bylo viditelnější, že lekce dostávají díky takovému prostředí na vážnosti.

Tyto úvahy mě jednoduše vedou k větší preciznosti ohledně přípravy lekcí. Mnohé detaily mohou změnit průběh lekce k lepšímu.

I přes obtíže spojené s poskytnutím informací ohledně reálií, časovou organizací a neadekvátním odhadem schopností studentů budovat a nakládat s postavou, se v realizaci projektu ukázalo, že je možné využít dramatickou výchovu ke zprostředkování filozofických myšlenek majících obecný rozměr. Dramatická výchova poskytuje způsob, jakým dojde k emoční a zkušenostní provázanosti teorie s praktickým životem, který je dle mého názoru zásadní pro pochopení filozofických myšlenek spojených s etikou a politickou tematikou. Důraz na prožitek jsem uplatňoval dvojím způsobem. Především se jednalo o navození odpovídajícího pocitu přes vlastní zkušenost. Tak tomu bylo u 5., 7. a 8. lekce, kdy studenti nakládali s vlastními zážitky, ať už minulými nebo zprostředkovanými. Studenti byli vedeni k reflexi vlastního života na události týkající se situací, v nichž se nacházel Sókratés. Jako největší přínos tohoto postupu vidím v tom, že si studenti uvědomili emoční rovinu etického jednání, která vždy v rozhodování spolupůsobí. Reflexe prožitku se taktéž realizovala ve vlastních odpovědích a aktualizováním problematických otázek. To byl moment, s nímž jsem se rozhodl operovat v případě sokratovského tázání pokládáním nepříjemných otázek a u budování vlastního pohledu na vztah dokonalosti a nedokonalosti státního uspořádání, kdy studenti přenášeli teorii na současnou společenskou

situaci a byli vedeni k aplikaci a uvědomění si důsledků a přínosů, které teorie může vnést do jiného kontextu.

Výsledné reflexe ukazují na výhody spojené s dramaticko-výchovným přístupem k filozofii. Studenti uváděli, že se jim v rámci víkendového soustředění podařilo nahlédnout na filozofické otázky z jiného úhlu a přimělo je to uvažovat o sobě a způsobu života ve společnosti jinak.

Filozofie se tak ukazuje být vhodným tématem pro dramaticko-výchovné lekce. Její abstraktnost a obecnost s sebou nese sílu, kterou je možné zprostředkovat, aniž by ubylo na její podstatě a dosahu. Spíše naopak, dramatická výchova její dosah rozšiřuje a přináší zpět vitalitu, s níž bývalo filozofické myšlení dříve spojováno.

Přepřracovaná koncepce osmi lekcí

Z výše uvedených důvodů a s ohledem na reflexi studentů jsem se rozhodl pro upravený plán lekcí, který by více studenty přivedl k praktickému dosahu filozofie a k její aktuálnosti mimo historický kontext. Z toho důvodu jsem se rozhodl pro oprostění lekcí od prostředí Athén a více jsem se zaměřil na budování situací vycházejících ze současného společenského dění. Tím jsem i vytvořil větší prostor pro samotné tázání a uvažování, které není vázané na budování postav, což by mohlo být problematické, pokud by se s lekci pracovalo s časovým rozestupem.

Tyto upravené lekce jsem se rozhodl rozdělit na čtyři tříhodinové bloky v následujícím složení:

1. Blok – Sókratés a úvod k Sókratovskému tázání
2. Blok – Naše společnost a nedokonalé obce
3. Blok – Ideální obec a svět idejí
4. Blok – Obrana Sókrata a jeho smrt

1. Blok

1. lekce

Zde zachovávám převážnou část 1. lekce až na závěrečnou aktivitu vzhledem k návaznosti dvou lekcí:

Cíle:

- Studenti se seznámí navzájem i s pedagogem
- Budou schopni reflektovat svoje vyjadřování tělem
- Studenti si uvědomí svůj vztah k filosofii a definují důvody, proč tomu tak je

- Studenti se seznámí s postavou Sókrata

1) Představení se

Popis činnosti: Účastníci se postaví do kruhu. Každý má za úkol představit se, říci něco o sobě a tuto informaci zpodobnit gestem. Postupuje se po kruhu a před tím, než se přistoupí k dalšímu na řadě, zopakuje se série všech dosud předvedených gest. Tím se vytváří pohybová sekvence.

2) Škály

Popis činnosti: Následující úkol rozšiřuje vzájemné poznání ve skupině. Úkolem je, aby si na délku místnosti představili škálu. Na jedné straně je NE, na druhé ANO, prostředek je neutrální. Na škále, která má tyto krajnosti, mají za úkol ukázat svůj pozitivní, či negativní postoj jako odpověď na pokládané otázky

- a) Rád/a cestuji
- b) Vybírám si značkové oblečení
- c) Jsem vegetarián
- d) Mám Facebook

Instrukce: „Nyní se můžete ptát vy. Co byste se o ostatních rádi dověděli?“

Komentář: Účastníci tak přebírají iniciativu v poznávání ostatních a navazují na obecné otázky vedoucího. Následně vedoucí opět přebírá iniciativu a pokládá poslední otázku:

Instrukce: „Jaký postoj máte k filozofii? Pokuste se svůj vztah k filozofii vyjádřit nejen pomocí škály, ale i postojem, či gestem.“

Reflexe: Účastníci mají možnost prohlédnout si ostatní jako sochy a snaží se pojmenovat, jaký je jejich vztah k filozofii. Reflexe se dotýká i toho, jak byl postoj vyjádřen, a zda byl záměr autora rozpoznatelný.

3) Navození atmosféry

Popis činnosti: Účastníci si vylosují obrázek antické sochy.²³ Schválně jsou zvoleny takové případy, které v sobě skrývají dynamiku vedoucí k pohybu, nebo poukazující na vnitřní napětí.

- f) **Instrukce:** „Řekněte si v duchu, koho socha zobrazuje a jaký je její příběh“
- g) **Instrukce:** „Postavte se do pozice sochy. Podle pocitů upravte nebo doplňte, co jste si o zobrazované postavě mysleli.“
- h) **Reflexe:** Konfrontuje se pohled autora sochy a diváků. Odpovídaly si pohledy, nebo byly v rozporu? Pokud byly v rozporu, čím to mohlo být způsobeno? Změnil se váš názor na postavu, když jste se postavili do její pozice?
- i) **Instrukce:** „Vraťte do sochy a vyzkoušejte si, zda vás její pozice vybízí k nějakému pohybu. Využijte čas a zkoušejte různé pohyby, až naleznete ten, který vám bude připadat nejvhodnější. Až jej najdete, pokuste se najít repliku, kterou by postava mohla pronést zároveň s pohybem.“
- j) **Reflexe:** „Jak se změnila vaše postava, byla-li nejdříve vyjádřena pouze staticky a následně pohybem. Co bylo pro diváka čitelnější?

4) Osobní socha

Popis činnosti: Každý o sobě napíše na kousek papíru pět vlastností nebo specifických rysů, které ho nejvíce charakterizují.

²³ Viz. příloha 1.

Instrukce: „Pokuste se pomocí sochy vyjádřit tyto vlastnosti, hodnoty a rysy. Můžete v soše ukázat všechny, nebo i jen jednu z těchto charakteristik.“

Reflexe: Ostatní se snaží poznat, co autoři na sobě chápou jako typické a charakteristické.

5) Představa Sókrata

Popis činnosti: Účastníkům je předložena obrázek busty Sókrata.

Instrukce: „Jak byste charakterizovali tohoto člověka? Jaké vás napadají asociace?“

2. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí se Sókratem a sokratovským tázáním
- Studenti budou schopni konfrontovat protichůdné názory na Sókrata
- Studenti budou schopni aplikovat sókratovské tázání na dnešní dobu

Ve své podstatě tato lekce vychází ze 4. lekce, avšak odproštuje se od kontextu antického Řecka.

1) Pomluvy

Instrukce: „Na začátku, když jste se seznamovali, jste se každý představil spolu s gestem. Zkuste si na něj vzpomenout. Postavme se do kruhu. Představme si, že jsme ve vyšší společnosti. Na oko se všichni tváří jako přátelé, ale potají pomlouvají jeden druhého. Vždy je tu ovšem jeden, který je největší obětí. Jeden dobrovolník si stoupne do kruhu. Ostatní ho „pomlouvají“ svým gestem za jeho zády tak, že nejdříve ukážou své gesto a následně gesto toho, komu pomluvu předávají.“

Pomlouvání uprostřed se snaží odhalit, kdo se zrovna o něm nevyjadřuje pěkně.“

Komentář: Hra se opakuje několikrát, aby si více studentů vyzkoušelo, jak se cítíme, jsme-li obětí pomluv.

Reflexe:

- Jaké to bylo, když jste byli uprostřed a věděli jste, že se něco děje za vašimi zády, ale nevěděli jste přesně co?
- Jaké to bylo, když jste pomlouvali? Na co jste se soustředili? Na co jste zapomněli?

2) Tichá pošta přes gesto

Komentář: Skupina sedí v kruhu.

Instrukce: „Vyzkoušíme si teď jednu věc. Zavřete si oči. Já nyní předvedu gesto. Ten, kdo sedí vedle mě, se jej pokusí zopakovat. Tak to půjde dál po kruhu, až se gesto vrátí ke mně.“

Reflexe:

- Co se s gestem stalo?
- Proč se tolik proměnilo?

Instrukce: „Stejným způsobem vzniká i pomluva. Často je původní informace natolik pozměněná, že již nedává smysl. Pokuste se vznik pomluvy vyjádřit v řadě soch. Jaká je původní informace a jaká konečná pomluva, která se šíří jako mor.“

3) Pomluvy o Sókratovi

Instrukce: „O jedné osobě se začaly šířit takovéto pomluvy. Vyšly i písemně, tady si je můžete přečíst.“

Komentář: Studentům jsou předloženy pasáže z Aristofanových *Oblaků*.²⁴

Reflexe:

- Co byste si o takovém člověku pomysleli?
- Myslíte si, že jsou tyto pomluvy pravdivé?
- Proč si myslíte, že lidem takový člověk mohl vadit, a proto ho pomlouvali?

4) Setkání se Sókratem

Instrukce: „O tomto člověku se dobře ví, že obchází po ulicích a rozmlouvá s náhodnými kolemjdoucími. Vy máte možnost se s ním setkat. Za chvíli přijde do místnosti. Možná byste si mohli ověřit, jestli jsou tyto pomluvy pravdivé.“

Popis činnosti: Následuje učitel v roli. Snaží se vyvrátit pomluvy, ale zároveň i odkazuje k sokratovským otázkám ohledně krásy, dobra a spravedlnosti.“

Reflexe:

- Jak na Vás tento člověk působil?
- Máte nyní lepší představu, co lidem na něm vadí?
- Jak byste ho sami popsali?
- Víte, kdo tento člověk skutečně byl?

5) Sókratés dnes

Instrukce:

- „Pokuste se zamyslet nad otázkami, které by mohly být stejně provokativní dnes. Na co byste se chtěli lidí na ulici zeptat?“

²⁴ Viz. příloha 9.

- „Vytvořte uzavřenou skupinku. Jeden, vždy vystoupí a na své otázky se zeptá. Pokuste se mu co nejpohotověji odpovědět.“

Reflexe:

- Bylo snadné odpovědět?
- Jaká je síla otázky?
- Co v nás vyvolává?

Instrukce: „Podstatou filozofie je právě tázání. Na papír napište, na co se nejvíc ptáte sami sebe.“

2. Blok

Tento blok vychází z původní 2. lekce, avšak ustupuje od kontextu Athén. Naopak se snaží více probrat myšlenku dokonalé obce a konfrontovat studenty s Platónovou představou.

3. lekce

Tato lekce sleduje plán původní 2. lekce, až na poslední úkol, který bude v následující rozvinut.

Cíle:

- Studenti se budou přesně vyjadřovat skrze gesto samostatně, ale i ve skupině
- Studenti budou schopni definovat, jakým způsobem pojímá Platón nedokonalé obce ve své *Ústavě*
- Studenti budou schopni aplikovat platónské rozdělení nedokonalých obcí na současnou společnost

1) „Rozcvička“

Popis činnosti: „Nabalovací baba“. Hraje se klasickým způsobem jako obyčejná baba, avšak kdykoli je někdo chycen, vytváří z předchozí babou řetěz.

Komentář: Po tomto rozhýbání následuje pohybové uvolnění v kruhu.

Instrukce:

- „Zkuste si v těle uvědomit všechny svaly, kde jen jsou. Postupně se do všech pokuste dostat co nejvíce napětí. Uvolněte se. Opět se pokuste najít co největší napětí a uvolněte se. Nezapomínejte dýchat.“
- „Představte se, že jste loutka a na každý obratel máte navázaný provázek. Postupně však někdo uvolňuje napětí v provázcích, které vás drží zpříma. Od hlavy až dolů k pánvi, až se jako loutka povolíte úplně. Nyní si naopak představte, že napětí v provázcích opět zesiluje a táhne vás nahoru, kam až to půjde, abyste neztratili pevné spojení se zemí.“
- „Vytvořte si dvojice. Jeden z vás se zpevní, až je jako kus prkna. Druhý ho vyvažuje takovým způsobem, aby první nespádl. Po chvíli se vyměňte.“
- „Vydejte se do prostoru.“ Zde se pracuje s různými způsoby vyplňování prostoru, klasickým způsobem, ale i vyplňování prostoru ve všech rozměrech (do stran, nahoru i dolů), prací s rychlostí a s představou, která definuje chůzi (např. „Nesete na hlavě džbán s vodou.“)

2) Úvod k živým obrazům

Popis činnosti: Účastníci chodí po prostoru v návaznosti na předchozí aktivitu. Vedoucí zadává různá prostředí, v kterých se pohybují:

- Med v různé výšce
- Písečná pláž
- Natažené provázky po celé místnosti

Popis činnosti: Vedoucí účastníky v určitý moment zastaví a v sochách ponechá jen 2 – 4 lidi, kteří nejlépe vyhovují záměru vytvořit situaci. Ostatní odcházejí mimo hrací plochu a interpretují náhodně vzniklý živý obraz. Pojmenovávají postavy, situace, nebo celý příběh, který se za obrazem skrývá.

Komentář: Je potřeba mít stále na paměti práci s napětím a účastníky na něj upozornit, pokud jsou příliš uvolnění.

3) Hra „Beru“

Popis činnosti: Následující aktivita vychází z náhodných živých obrazů, nyní se ovšem budují záměrně. Trojice vytvářejí živý obraz tím způsobem, že první vytvoří sochu (nejlépe s jasnou představou), kterou následně konfrontuje druhý tím, že první sochu doplní vlastní. Přichází třetí a doplňuje celý obraz. První odchází a bere si s sebou ještě jednoho z trojice. Poslední zůstává a doplňuje jej někdo jiný. Ostatní interpretují, co vidí. Opět se jedná o postavy a situace, ale i prostředí. Aktivita se několikrát zopakuje.

Reflexe:

- Kdy na vás působily obrazy nejzajímavěji?
- Kdy bylo těžké doplnit sochu?
- Jak byste popsaly vlastnost soch, kterou se vám dařilo snadno doplnit?

4) Platónské nedokonalé obce

Popis činnosti: Účastníkům jsou předloženy popisy nedokonalých obcí v podobě výňatků z Platónovy *Ústavy*²⁵ – popis Timokracie, Oligarchie, Demokracie, Tyranidy. Aniž by byla zmíněna jména jednotlivých státních uspořádání, mají studenti ve skupinách po 3 – 4 lidech za úkol vytvořit živý obraz, který by nejlépe zobrazoval to, co je v textu o obci řečeno.

Reflexe:

- Seřadte hierarchicky tyto obce od té, která je nejhorší, po tu nejméně špatnou.
- Jaká z těchto obcí se nejvíce podobá naší společnosti? (myšlena je zde Česká republika, ale je možné otázku vztáhnout i na Evropu, nebo západní svět vůbec)

4. lekce

Cíle:

- Studenti budou schopni reflektovat Platónovy názory ohledně dokonalé obce se současnými hodnotami svobody a rovnosti
- Studenti se seznámí s analogií obec - člověk jako s jedním možným způsobem uvažování o státním uspořádání
- Studenti dokáží formulovat názor z pohledu jiného člověka

1) Role v obci

Instrukce: „Zabývali jsme se několika nedokonalými obcemi, o nichž mluví Platón. Pojdme se podívat, kdo v takové obci může žít. Vytvořte, galerii, v níž jsou vystaveny sochy co nejvíce zaměstnání a funkcí, které občané v obci zastávají.“

Komentář: Studenti mají po jednom možnost se po galerii projít.

²⁵ Viz. příloha 2.

Reflexe:

- Co za povolání jste v obci viděli?
- Je podle vás nějaké povolání, které je v obci nezbytné, ale v galerii jste jej nenašli?

2) Mapa člověka – Mapa obce

Komentář: Na velký arch balícího papíru je nakreslen obrys člověka.

Instrukce: „Platón přirovnává obec k člověku. Nachází mezi nimi mnoho podobností. Vy jste vyjmenovali mnoho povolání. Podle toho, jakou podobnost mezi nimi a částmi lidského těla nacházíte, je umístíte na papír.“

Komentář: Studenti jsou upozorněni na to, aby řádně probrali, jak se které povolání hodí k vybrané části těla. Především jde o to, jakou funkci zastává dané povolání ve státě, takovou funkci by měla mít i část těla.

3) Třídy v dokonalé obci**Instrukce:**

- „Podobně jako vy, i Platón rozděluje obec podle funkcí. Mezi nimi nachází tři třídy občanů. Jsou jimi vládci, strážci a řemeslníci. Zde je popis toho, jak je Platónova obec uspořádána. Přečtěte si jaký bude jejich život.“²⁶
- „Každý si vylosujte jednu třídu. Tu spolu s ostatními znázorněte v živém obraze.“

Komentář: Obrazy jsou následně předvedeny a vedoucí je nechá rozžít.

²⁶ Viz. příloha 11.

Reflexe:

- Jak se vám líbila obec jako celek?
- Byla podle vás společenská třída jako celek spokojená? Proč ano, proč ne?
- Vidíte v takové obci nějaké nevýhody?

4) Upřímnost občanů

Popis činnosti: Pro každou třídu je vyčleněna jedna židle, na kterou si může kdokoli sednout a vyslovit názor občanů, kteří do té které třídy náležejí.

Instrukce:

- „Představte si, že v takové obci musíte žít. Jaké myšlenky se budou honit hlavou občanům jednotlivých tříd.“
- „Zkuste se sami za sebe rozhodnout, jestli byste chtěli v takové obci žít. Na škále v šířce učebny projevte svojí náklonnost, či odpor.“

Reflexe:

- Byly myšlenky občanů pozitivní, či negativní?
- Čeho se obávali?

5) Dokonalá obec dnes

Instrukce: „Všichni společně se pokuste vytvořit obraz obce, která by byla dokonalou z vašeho pohledu. Myslete na to, že je to obec, která má vládu, hospodářství, armádu a jednotnou vizi, kam směřuje, nebo čím se řídí.“

Popis činnosti: Při předvedení obrazu dostanou účastníci navíc úkol, aby si připravili promluvu, která by nejlépe vystihovala obec a situaci, v které se nacházejí.

Reflexe:

- V čem je vaše dokonalá obec odlišná od Platónovi?
- Myslíte si, že je možné něčeho takového v reálném světě dosáhnout?

3. Blok

5. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí s platónským Mýtem o jeskyni
- Studenti definují pozici filozofa/intelektuála ve společnosti
- Studenti porozumí pojmu idea a budou schopni jej aplikovat

1) Hledači pravdy

Popis činnosti: Variace hry na sardele. Všichni si zavřou oči. Mezi nimi je vybraný jeden filozof, který se v místnosti ukryje. Ostatní se jej snaží najít. Kdykoli někoho potkají, zeptají se jej „Víš něco?“. Pokud jde jen o dalšího hledače, jeho odpověď zní „Nic nevím!“. Pokud však narazí na filozofa, nedostanou žádnou odpověď a mohou otevřít oči, protože konečně prohlédli.

Reflexe:

- Jaké bylo hledání filozofa?
- Jak vám připadali ostatní, kteří filozofa stále hledali?
- Zažili jste někdy podobný pocit prohlédnutí?

2) Místo poznání

Instrukce: „Zkuste si připomenout, jak jste si představovali místo, kde jste se pohybovali. Pokud jste žádnou představu neměli. Zkuste si opět zpřítomnit zkušenost hledání, jestli se vám neobjeví před očima nějaké prostředí. Ve skupinkách po 4-5 lidech se pokuste toto prostředí vytvořit.“

Komentář: Skupinky si navzájem ukáží prostředí. V těchto prostředích se mohou i pohybovat.

Reflexe:

- O jaké prostředí šlo?
- Proč jste zvolili zrovna toto prostředí? Čím vám evokovalo poznání a prohlédnutí?

3) Platónův Mýtus o jeskyni

Instrukce: „Je velkou otázkou, jak poznáváme věci ve světě. Ve skupinkách, v nichž jste vytvářeli předchozí prostředí, se podívejte na toto podobenství.“

Komentář: Studenti dostanou k přečtení Mýtus o jeskyni z *Ústavy*.

Instrukce: „Rozumíte všemu? Pokud ano, pokuste se toto podobenství znázornit pantomimickou etudou. Budte co nejpřesnější a uvědomte si, co je v textu opravdu důležité.“

Reflexe:

- V čem se jednotlivé etudy lišily?
- Jak byste vlastními slovy popsali rozdíl poznání v jeskyni a mimo ni?
- Na co všechno se toto poznání vztahuje? Nenechte se zmást samotným podobenstvím.

4) Návrat do jeskyně

Instrukce: „Zkuste zobrazit, jak by vypadal návrat toho, kdo poznal venkovní svět, zpět do jeskyně. Opět se vyhněte slovům, využijte je jen, pokud je to naprosto nutné k vyjádření vašeho záměru. Nepoužívejte však celé věty.“

Komentář: Následuje předvedení etud.

Instrukce: „Připomíná vám situace, kterou jste nám ukázali, něco z reálného života? Pokuste se vaši etudu propojit s dialogem, který by se vázal na jednu z vámi vyjmenovaných situací.“

Reflexe:

- Čím si je podobná situace návratu do jeskyně a situace vámi zobrazená?
- Jak byste pojmenovali osobu, která se vrací?
- Vrátili byste se sami do jeskyně? Proč ano, proč ne?

6. lekce

Cíle:

- Studenti si uvědomí šíři odlišností, které jedince vyčleňují ze společnosti
- Studenti porozumí společnosti jako celku tvořenému jednotlivými lidmi s různými zájmy a společenským zázemím
- Studenti budou schopni aplikovat platónské pojetí intelektuála ve společnosti na český historický kontext

1) Poznamenaný

Popis činnosti: V kruhu jsou všichni poslepu označeni (bílá lepítka). Jedna osoba je však označena jinak pomocí znaků (arabské písmo,

otazník, černý papírek). Hráči se k takto označovanému přibližují, nebo se od něj vzdalují podle sympatií k označení, které nese. Osoba, která je takto označená se snaží podle reakcí ostatních uhádnout, že právě on/ona je odlišný/odlišná. Kdykoli uhádne, je mu položena i otázka, jaký znak má na zádech, zda je schopen podle reakcí ostatních uhádnout, co by to mohlo být.

Reflexe:

- Otázka pro označené. Jak jste se cítili. Vadilo vám, že se vám lidi vyhýbají, nebo že vás vyhledávají?
- Na základě čeho jste se rozhodli přibližovat, oddalovat?
- Nacházíte v běžném životě podobné situace?

2) Graf společnosti

Instrukce:

- „V naší společnosti se nachází mnoho typů lidí. Nyní nám již nejde o povolání, ale o lidský charakter. Pokuste se být co nejspecifičtější. Jeden takový typ si vyberte a vytvořte jeho sochu.“
- „Přichází náš filozof. Ten, který se vrátil do jeskyně. Jak se k tomuto člověku postaví vámi zobrazené charaktery? Svou pozicí a vzdáleností vyjádřete svůj vztah k této postavě.“

Reflexe:

- Jaká je všeobecná nálada vůči filozofovi?
- Odpůrců je vždy mnoho, je zde někdo, kdo ho podporuje? A proč?
- Kdybyste byli naším filozofem, rozhodli byste se v obci zůstat, nebo byste odešli?

Komentář: Následně probíhá tajné hlasování. Studenti poslepu hlasují pro jednu z možností. Podle výsledku následně sleduje vedoucí možnost a), nebo b).

3) Útěk nebo odpor

- a) Pokud se studenti rozhodli pro útěk, je jejich úkolem ukázat vývoj společnosti, z níž odešli všichni takovíto filozofové, myslitelé, intelektuálové, ve čtyřech živých obrazech s použitím předchozích charakterů. Ve třetím obraze vyzve vedoucí dotekem každého ze studentů, aby vyjádřil vzpomínku na filozofa, pokud tomu nic nebrání. Jakmile je následně předveden poslední živý obraz, opět vyzve vedoucí studenty dotykem, tentokrát však mají vyjádřit pocity a myšlenky filozofa, který se doslechl o tom, co se se společností, z níž byl vyhnán, stalo.
- b) Pokud se studenti rozhodli pro to, aby filozof, intelektuál, myslitel zůstal, mají za úkol ve čtyřech obrazech vyjádřit filozofův osud v takové společnosti. V posledním obraze (či předposledním – záleží na celém vývoji) mají studenti vyjádřit pocity a myšlenky filozofa.

Reflexe:

- Rozhodl se filozof dobře, nebo špatně?
- Napadne vás příklad nějaké společnosti, z níž intelektuálové utíkali, protože byli utiskováni?
- Čím to bylo, že taková společnost přežila?

V tomto momentě se vedoucí snaží vést studenty k našemu historickému kontextu, který je příkladem nedokonalé společnosti, v níž intelektuálové jednali dvojnásobem – buď volili emigraci, nebo disent.

4. Blok

7. a 8. Lekce pracují s původním plánem s jednou malou změnou v 7. lekci. Studenti v reflexi zmínili to, že měli málo informací k tomu, aby mohli skutečně oponovat soudu. Rozhodl jsem se tedy nahradit tuto

pasáž, která probíhá v hromadné roli Sókrata, podle již uvedeného návrhu. Studenti nebudou v roli Sókrata, ale místo toho budou jeho obhájci. Tato část nebude ani probíhat ve dvou fázích, ale bude rovnou počítat s přípravou obhajoby. K té budou studentům poskytnuty výňatky z Xenofontova spisu *Vzpomínky na Sókrata*. Vše ostatní sleduje původní plán.

7. lekce

Cíle:

- Studenti se seznámí s obviněními vznesenými proti Sókratovi
- Studenti budou schopni argumentovat v improvizované situaci
- Studenti si uvědomí zodpovědnosti za vlastní jednání, kam sahá, kam již nikoli

1) Rozehřátí

Popis činnosti: Začíná se hra na vraha. Studenti se postaví do kruhu a zavřou oči. Vedoucí vybere vraha. Na signál se všichni stále se zavřenýma očima vydají do herního prostoru. Pouze vrah se smí dívat a vybrat si oběť. Tu může zabít přiložením rukou zezadu na krk. Ucítí-li oběť ruce na krku, napočítá do tří a vykřikne. V tu chvíli všichni zůstanou ve štronzu a hádají, kdo by mohl být vrahem. Na konci kola všichni hlasují. Hra končí dvěma způsoby. Buď je odhalen vrah, nebo vrah zavraždí všechny ostatní hráče.

Reflexe:

- Jaké jste používali důkazy při usvědčování vraha?
- Pokud jste byli vrahem, jak jste od sebe odvraceli pozornost?
- Jaký jste měli pocit, když jste byli křivě obvinění?

2) Křivé obvinění

Instrukce: „Vzpomenete si na nějaké křivé obvinění, které se vás dotklo? Může jít i o něco velmi banálního.“

Komentář: Studenti dávají příklady. Pokud se k nim nemají, může vedoucí uvést vlastní příklad.

Instrukce: „Ve trojicích se pro jeden takový případ rozhodněte a zkuste zjistit, proč k nedorozumění došlo. Ve třech živých obrazech ukažte, jak k omylu došlo, a v dalších třech, jak to skutečně bylo.“

Reflexe:

- Došlo vám během přemýšlení nad touto křivdou něco nového, zda jste i vy neudělali někde chybu?
- Proč vám daná osoba nevěřila?

3) Soud se Sókratem

Instrukce: „Nacházíme se ve starověkých Athénách. Sókratés, filozof, s nímž jsme se setkali, byl odsouzen. Jste tu jako jeho přátelé a obhájci. Jako obhájci máte k dispozici materiály k jeho obhajobě. Řádně se připravte proti obžalobě, která mu klade za vinu, že:

- Kazí mládež
- Jeho žák Alkibiadés zběhl k Spartánům
- Jeho žák Kritias byl jedním z třiceti tyranů
- Obtěžuje lidi otázkami ohledně věcí pod zemí a na nebi a obrací je od starosti o polis

Komentář: Studentům jsou předloženy úryvky z Xenofontových *Vzpomínek na Sókrata*.²⁷

²⁷ Viz. příloha 12.

Komentář: Studenti následně přicházejí do soudní síně s připravenými argumenty. V místnosti je připraven soudce (učitel v roli).

Instrukce:

- „Obhájci, mluvíte dobře a polovinu z přítomných jste přesvědčili, bez trestu však Sókratés neodejde.“
- Učitel mimo roli: „Sókratés byl velmi přesvědčivý a tak mu byla dána možnost, aby si vybral trest. Obžaloba navrhovala smrt, jaký trest by jste si navrhli vy, kdybyste byli Sókratem?“

Reflexe:

- Proč jste si navrhli tyto tresty?
- Myslíte si, že i to by bylo odpovídající?
- Co říkáte na to, že si Sókratés navrhl „za trest“, že by měl být odvezen na ostrov blažených, kde bude živen na úkor státu, protože podle jeho názoru mladé nekazí, ale naopak? Jak podle Vás reagovali soudci?

8. Lekce

Cíle:

- Studenti získají povědomí o využití prostoru a nakládání s ním v etudách a improvizaci
- Studenti budou mít povědomí o síle morálního přesvědčení, a jaké může mít důsledky
- Studenti budou schopni najít důvody, proč Sókratés neuposlechl výzvu přátel k útěku z vězení a zaujmou k rozhodnutí vlastní postoj

1) Navození pocitu omezení

Instrukce: „Vytvořte si dvojice a postavte se proti sobě. Ve vaší dvojici se jeden snaží vyplňovat svými chodily prostor mezi chodidly druhého.“

Druhý z dvojice se snaží pohyby svých chodidel nabízet prostor druhému. Zkuste naopak nevyplňovat prostor, ale druhého svými pohyby omezovat a dávat mu hranice. Po chvíli si vyměňte role. Nechte obě role mezi vámi volně přecházet a vzájemně si nabízet místo k vyplňování prostoru a vyplňovat prostor mezi chodidly druhého.“ (pohyb probíhá za doprovodu hudby, která však nevyvolává konkrétnější představu).

Reflexe:

- Co vám bylo příjemnější omezování, nebo doplňování? A proč?

2) Sókratés ve vězení

Instrukce: „Sókratés byl uvězněn před vykonáním rozsudku smrti. Jak si představujete jeho vězení? Co se v něm nachází?“

Komentář: Studenti uvádějí, co se ve vězení nachází. Tento prostor se fixuje.

Instrukce: „Máte-li již představu vězení před sebou, vydejte se do něj. Zkoušejte, co mohl Sókratés dělat a najděte si pozici, v níž byste Sókrata nejspíš ve vězení našli. O čem Sókratés přemýšlel.“

Komentář: Na dotek vedoucího každý řekne za Sókrata, nad čím podle něj přemýšlel. Studenti zůstávají tam, kde se jejich Sókratés nacházel.

3) Kritón a přemlouvání k útěku

Popis činnosti: Do vězení vstupuje učitel v roli Kritóna, který přichází za Sókratem s tím, že mu přátelé zajistili cestu k útěku, díky níž se vyhne smrti. Studenti jsou upozorněni, že mohou reagovat a nemusejí zůstávat ve svých pozicích. Kritón se je snaží podnítit k reakci, nejlépe k útěku. Se Sókraty vede diskuzi, jsou-li k tomu svolní.

Reflexe:

- Proč si myslíte, že si Sókratés vybral trest smrti před vyhnanstvím?
- Proč poté neutekl, když mu Kritón nabídl tuto možnost?
- Jak byste se rozhodli vy v takovéto situaci?

4) Minuty před smrtí

Popis činnosti: Studentům je předložen obraz Sókrata ležícího na lůžku obklopeného vlastními přáteli. (Smrt Sókratova, 1787, Jacques-Louis David).²⁸

Instrukce:

- „Na obraze vidíte Sókrata, nad čím podle vás před smrtí přemýšlel?“
- „Zaujměte pozici některé z postav na obraze. Co si myslíte, že se vámi vybranému Sókratovu příteli honilo hlavou? A jaká byla poslední slova Sókratovi?“
- „Zkuste se zamyslet, jaká hodnota je pro vás tak důležitá, že byste pro ni byli snad i schopni obětovat život. Až budete mít jasno, lehněte si na Sókratovo místo.“
- „Vraťme se k obrazu, co myslíte, že mohla být Sókratova poslední slova, která na obraze nejspíš pronáší?“

Komentář: Vedoucí nápady studentů konfrontuje se Sókratovým „Kritóne, Asklepiovi jsme dlužni kohouta; dejte mu ho a nezapomeňte.“ (118)

Rozdíly oproti původní sérii lekcí

Nová série lekcí pracuje s aktualizovaným kontextem myšlenek obsažených v Platónových spisech. Pokusil jsem se je co nejvíce přiblížit

²⁸ Viz. příloha 8.

současnému společenskému vývoji a českému kontextu. Cíle původních lekcí jsou pozměněny, přestože ne razantně. V nové sérii lekcí upouštím od sekundárního cíle, jímž byla i příprava k herectví. Toto vyčlenění dle mého názoru pomohlo propojení jednotlivých lekcí, které je nyní silně vedeno vztahem jednotlivce – intelektuála ve vztahu ke společnosti v níž žije. Sókratés jako postava a Platónova teorie dokonalé obce a poznání poskytují prostor pro rozvinutí konfliktu mezi jednotlivcem a obcí, pro níž může být tento člověk nepříjemným, nakonec však dle mého názoru nevyžadují historický kontext Athén.

Závěr

Otázka po vztahu filozofa a společnosti je dlouhodobým problémem filozofie. Sókratés jako jedna z ústředních postav filozofické tradice stojí jako první z nich v konfliktu k obci. Není ale jediný. Mnozí filozofové se rozhodli k úniku ze společnosti. Svým způsobem přispěli, ač nechtěně, k současnému chápání filozofa jako tvora, který se v osamocení hrbí nad knihami a snaží se dosáhnout zbytečného poznání. Nebylo by však rozumné je takto vykládat. Adorno v rozhovoru pro týdeník Spiegel v roce 1969 zarytě argumentuje, že síla intelektuála není v přímém působení, ale ve vytváření myšlenkového systému, který bude mít následně dosah i v praktickém životě. Přesto musíme mít na paměti postavy jiné, které se rozhodly svůj filozofický, či myšlenkový systém převést do skutečného života. Sókratés je prvním z nich.

Pocit intelektuál působícího ve společnosti jsem se pokusil studentům zprostředkovat. S ohledem na reflexe studentů se to podařilo. Přesto jsem s fungováním lekcí nemohl být plně spokojen, a tudíž bylo na místě vytvořit novou ucelenější sérii lekcí, která bude pracovat s jasnější tematickou linkou – tedy konflikt obce a intelektuála. Tato nově navržená série lekcí staví na předpokladech Christiana Geferta a Christiana Maurera, že dramatická výchova (konkrétněji divadelní zpracování filozofických textů), má své místo ve výuce filozofie a umožňuje větší dopad filozofických myšlenek na studenty. Já jsem se ve své práci pokusil ukázat, že k filozofii lze přistupovat pomocí metod dramatické výchovy i jiným způsobem než tvorbou divadelního tvaru na námět filozofického textu.

Filozofická témata mohou být velmi dobře zprostředkována pomocí dramaticko-výchovných metod zahrnujících i strukturované drama. Gefert a Maurer si neuvědomují celou škálu využití dramaticko-výchovných metod ve výuce. Výsledkem práce pomocí divadelních prostředků nemusí být nutně divadelní útvar. Gefert a Maurer si neuvědomují plnou hodnotu prožitku, který studenti získávají při průpravných cvičeních a aplikování

divadelního myšlení. Skrze jednání může být prožitek vhodným metodickým postupem prohlubován, aniž by muselo dojít k završení v podobě divadelního tvaru. Stejně tak neuvažují o vztahu jednotlivých filozofických témat k divadlu, a tudíž nemohou postihnout rozdílné způsoby aplikace dramatické výchovy podle toho, zda je jednání způsob, tak i předmět zkoumání, jako v etice a politickém myšlení, nebo zda je jednání chápáno pouze jako zobrazovací forma pohybující se na rovině symboličnosti. Gefert i Maurer se spokojují pouze s druhou variantou, která více či méně na škále racionality a emocionality převádí filozofické myšlenky obsažené v textu do divadelní podoby. Nakládají tak s tématy více intuitivně a směřují činnost k výsledku, který textu odpovídá. Je-li racionální struktura blízká sféře jednání, bude i výsledný produkt strukturovaný blízce argumentační rovině. Čím abstraktnější však bude text, tím i výsledný produkt bude více jakousi prožitkovou strukturou. Pokud si tuto odlišnost uvědomíme, můžeme lépe volit jednotlivé metody k dosažení kýžených výsledků.

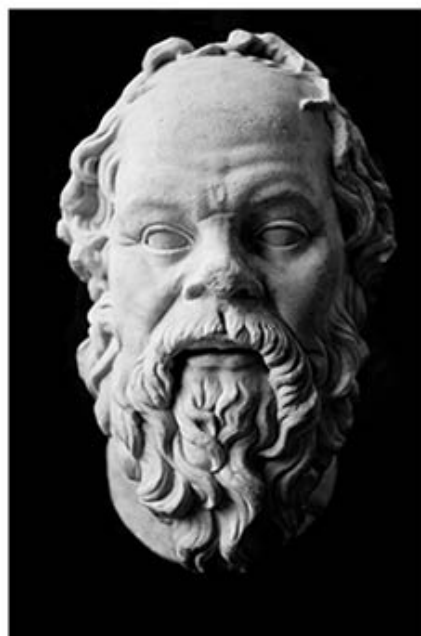
Tato práce je jistě pouze začátkem ve zkoumání možností využití dramatické výchovy ve výuce filozofie. Jedním z prvních kroků by mělo být vytvoření katalogu témat, která jsou obsažená ve ŠVP, tak, aby bylo možné systematicky analyzovat možnosti využití dramatické výchovy pro vyučovaná témata.

Zásadní změna však musí proběhnout na samotném poli chápání výuky filozofie. Dokud nedojde k návratu důvěry ve filozofii, která se projeví v propojení filozofie a života studentů, nemůže dojít ani k propojení filozofie a dramatické výchovy, v níž je člověk chápán jako celistvý a plně přítomný.

Přílohy

Příloha 1.

Fotografie antických soch







Příloha 2.

Úryvky z Ústavy o nedokonalých obcích

Timokracie

[Obec]se bude báti povolávat k vrchním úřadům muže moudré, protože jíž nebudou míti takových mužů přímých a přísných, nýbrž jenom smíšené, a že se bude kloniti k mužům vznětlivým a přímějším, k těm, kteří jsou zrození spíše pro válku než pro mír, a ve vážnosti bude míti lstí i obmysly týkající se toho oboru a po všechen čas bude žíti v samých válkách - takové vlastnosti zase bude míti většinou sama ze sebe. (547e-548a)

Takoví muži pak budou bažiteli po penězích, a vášnivě budou v skrytu uctívati zlato i stříbro, protože budou míti vlastní pokladny a klenotnice, kde to mohou uložit i skryti, a také uzavřená obydlí, docela jako vlastní hnízda, ve kterých mohou nákladně žíti, vydržující si ženy i kohokoli by chtěli jiného. (548a-b)

Zajisté pak budou i lakomí, poněvadž pro ně budou míti peníze cenu a nebudou jich zjevně nabývati, avšak z touhy po požitku budou rádi vynakládati jmění cizí; rozkoší budou užívati potají, utíkajíce před zákonem jako děti před otcem, protože budou vychováni ne po dobrém, nýbrž násilím: nehleděli si totiž pravé Músy, jež jest sdružena s rozumným myšlením a filosofií, a větší cenu pro ně měla gymnastika než musika. (548b-c)

Oligarchie

Ústavu založenou na rozdílech jmění, ve které boháči vládnu, kdežto chudšas nemá ve vládě podílu.(550c-d)

Nesmí míti podílu ve vládě [ten], kdokoli by neměl majetek do stanovené výše; tato ustanovení pak provádějí buď násilím se zbraní v ruce, anebo i tak, že si postrachem připraví půdu k zavedení takové ústavy.(551b)

Podívej se, kdyby někdo tímto způsobem ustanovoval kormidelníky lodí, podle majetku, kdežto chudého, i kdyby byl k řízení kormidla sebeschopnější, by k tomu nepřipouštěl - vidím, že by špatně dopadli s tou plavbou.(551c)

Že takováto obec není jedna, nýbrž nutně dvě, jedna chudých, druhá boháčů, usazených na témže místě a stále si vespolek ukládajících. (551d)

A viz, zdali není tato ústava připouští tuhle chybu. Volnost prodati všechno své jmění a aby toho jmění nabyt jiný; člověk, který se vyprodal, smí zůstat usazen v obci, nenáležeje k žádné třídě obce, nejsou ani obchodníkem ani řemeslníkem, ani jezdcem ani těžkooděncem, nýbrž jako chudás a nuzák. (552a-b)

Demokracie

Jistě tedy především jsou svobodni a obec jest hned plna svobody a volnosti slova a každý si v ní smí dělati, cokoli chce. Kdekoli pak jest taková volnost, patrně, že si každý zařídí svůj život tím způsobem, který se každému líbí. (557b)

Skoro se zdá, děl jsem, že to jest nejkrásnější ze všech ústav; jako pestré roucho, pestřící se všemi barvami, tak i tato se jeví nejkrásnější, jak se tak pestří všemi povahami a zásadami. A jako když děti a ženy se dívají na pestrost, tak i tuto by mnozí asi prohlásili za nejkrásnější. (557c)

V této obci tě nic nenutí zastávati úřad, ani kdybys byl schopen jej zastávati, ani zase poslouchati úřadů, jestliže by se ti nechtělo, ani válčiti, když se válčí, ani zachovávatí mír, když jej ostatní zachovávají, kdybys právě netoužil po míru, a jestliže by ti nějaký zákon překážel zastávati úřad nebo býti soudcem, nic ti nebrání, abys přesto nezastával úřadu nebo nebyl soudcem, kdykoli by se tobě samému zlíbilo - není-li to pro tu chvíli božský a rozkošný život? (557e-558a)

Tyranida

Nuže, není-li pravda, v prvních dnech a v první době se [vládce] na každého usmívá a každého pozdravuje, s kýmkoli se potká, i slibuje mnoho jak

jednotlivcům, tak obci, osvobodí od dluhů a rozdělí půdu lidu i své družině a tváří se ke všem milostivě a vlídně. (566d-e)

Kdykoli však ve svém poměru k vnějším nepřátelům s jedněmi se dohodne a druhé snad potře, i nastane od nich pokoj, tu hned strojí stále nějaké války, aby lid měl trvalou potřebu vůdce. (566e)

A také asi proto, kdyby měl některé v podezření, že chovají myšlenky na svobodu a nebudou chtít ho ponechat při vládě, aby je vydal napospas nepřátelům a tak je pod dobrou záminkou zahubil. Ze všech těchto důvodů je nutno stále udržovati neklidný stav válečný. (567a)

Toť žije v poutech roztomilé nutnosti, ona mu káže, buď aby žil mezi lidmi většinou špatnými, a to nenáviděn od nich, anebo aby nežil. (567c-d)

Příloha 3.

Slavnostní řeč Perikla nad padlými v roce 431 př. n. l.²⁹

„Máme ústavu, která se nezhlíží v zákonech sousedů, ba spíše je vzorem pro jiné, než aby je napodobovala. Říká se jí demokracie, vláda lidu, protože se opírá o většinu, ne jen o několik málo jedinců. Před zákonem jsme si všichni rovni, pokud jde o osobní zájmy. Pokud však jde o společenský význam, má při vybírání pro veřejné úřady každý přednost podle toho, v čem vyniká, podle schopností, ne podle své příslušnosti k určité skupině. Ba ani chudoba a skromný původ nikomu nebrání dojít hodnosti, je-li schopen vykonat něco pro obec.

Ve vztahu ke společnosti žijeme svobodně a stejná svoboda panuje v každodenním vzájemném styku, kde neplatí žádné podezírání, kde se nehněváme na souseda, jestliže něco dělá podle své chuti (...). V soukromém životě se chováme jeden ke druhému bez vzájemného obtěžování a v životě veřejném nepřekračujeme zákony, především ze studu, posloucháme své spoluobčany, kteří právě zastávají úřady, a zákony, především ty, které byly dány na ochranu lidí, jimž bylo ukřivděno, a ty, které jsou sice nepsané, ale jejich porušení přináší podle obecného soudu hanbu. Poskytujeme duchu možnost nejrozmanitějšího oddychu po denním úsilí. Díky velikosti naší obce proudí k nám z celého světa všechno. Okoušíme tedy a užíváme plodů ciziny stejně pohodlně jako těch, které se rodí u nás. Naše obec je otevřena všem.

(...)

Milujeme umění, ale s pravou mírou. Milujeme vědění, ale bez újmy na mužnosti.

(...) Jsme snad jediní, kteří pokládáme toho, kdo se veřejných věcí straní, nejen za nečinného, ale za neužitečného.

(...)

Celá naše obec je školou Hellady. Každý náš občan je po mém soudu stejně způsobilý k rozmanitým oborům činnosti a schopný provádět je obratně a s půvabem. A že to není jen chlubné slovo pro tuto chvíli, nýbrž pravda a skutečnost, to dokazuje sama velikost naší obce, které jsme dosáhli právě pro tyto vlastnosti. Po svých obřích stopách a nikoli bez svědectví budeme sklízet obdiv u přítomných i budoucích.“

²⁹ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/2073/SLAVNOSTNI-REC-PERIKLA-NAD-PADLYMI-V-ROCE-431-PR-N-L.html/>

Příloha 4.

Úryvek z Aristofanovy hry Jezdci³⁰

Jelitář: (...) Lide, mám tě rád,
už dávno, dávno ti chci prospívat,
a se mnou mnoho dobrých chlapíků;
a on nám brání, nezmůžeme nic!
Tys jako jedna třída chtivých žen:
těch, kdo jsou řádní, nechceš vyslyšet,
a všelijakým ševcům, lampářům
a jirchářům se s chutí poddáváš

Paflagon: Vždyť činím Lidu dobře!

Jelitář: Pověz, jak?

Paflagon: Když v Pylu mřeli strachy velitelé,
já vyplul tam a zajal Spartány.

Jelitář: Toť jako kdybych na procházku šel
a ukrad někde mísu s pečínkou!

(...)

Paflagon: Buď pozdraven, Lide, na stolci svém
a poslyš mne: miluji tebe!
A mám-li tě v zášti a nebráním-li
já jediný prospěchu tvého,
chci pojít, chci na cucky roztrhán být
a v řemeny rozkrájen celý

Jelitář: A jestli, ó Lide, tě já nemám rád,
pak rozsekán na droboulínko

³⁰ ARISTOFNÉS, *Jezdci*, str. 50-55

a uvařen do jelit nacpat se dám.
A nechceš-li tomu snad věřit,
ať na tomhle stolku jsem rozetřen hned
i s česnekem, solí a pepřem!

Paflagon: Ó Lide, zda může tě víc než já
zde milovat některý občan?
Hle, už jak radní míval jsem vždy
v tvé pokladně nejvíce peněz,
to tím, že jsem z každého sál a tyl
a každého kroutil a škrtil
(...)
jen tobě se zavděčit chtěje.

Jelitář: Když tys naň líčíval, často jsi jej
i na menší vнадidlo lapil.
ty piješ mu krev a občany dřeš
a loupíš a úplatky bereš
a okrádáš Lid, sám žiješ jak král
a nejlepší sousta mu zhltněš
a mámíš ho, aby ses přítelem zdál,
a zatím jsi horší než dravec!

Paflagon: Ha, není to hrozné, ó Lide, ta řeč,
co musím tu od něho slyšet,
jen proto, že miluji tebe?

(...)

Jelitář: Ten prohnáný ničema, Lidečku můj,
se hanebných kousků natropil již!
Tak kdykoli zíváš, vytrhne vždy
z tvých účtů list a zhltně jej hned.
A nabírá oběma rukama rád
z tvých obecních peněz jak z mísy.

(...)

Paflagon: Jen příliš nejásej! Usvědčím tě,
žes ukradl třicet tisíc - ty, ty!

Jelitář: Nač třískáš naplocho do vody jen?
Jak opatruješ athénský lid?
Co nejbídněji! Já dokáži ti,
sic nechci být živ - to Demeter věz!
žes od Mytelinských čtyřicet min
vzal darem, ne-li snad více!

Paflagon: Ty bloude, nedbej toho nic!
Bud' jist, že nenalezneš
tak oddaného přítele
jak mne! Jen já jsem zkrotil
zde v obci všechny spiklence,
a sebemenší hnutí
mé pozornosti neušlo;
já ihned spustil pokřik.

Jelitář: Tos jednal jako rybáři:
Chtěls v kalných lovit vodách!

Příloha 5.

Fotografie

lidských

interakcí

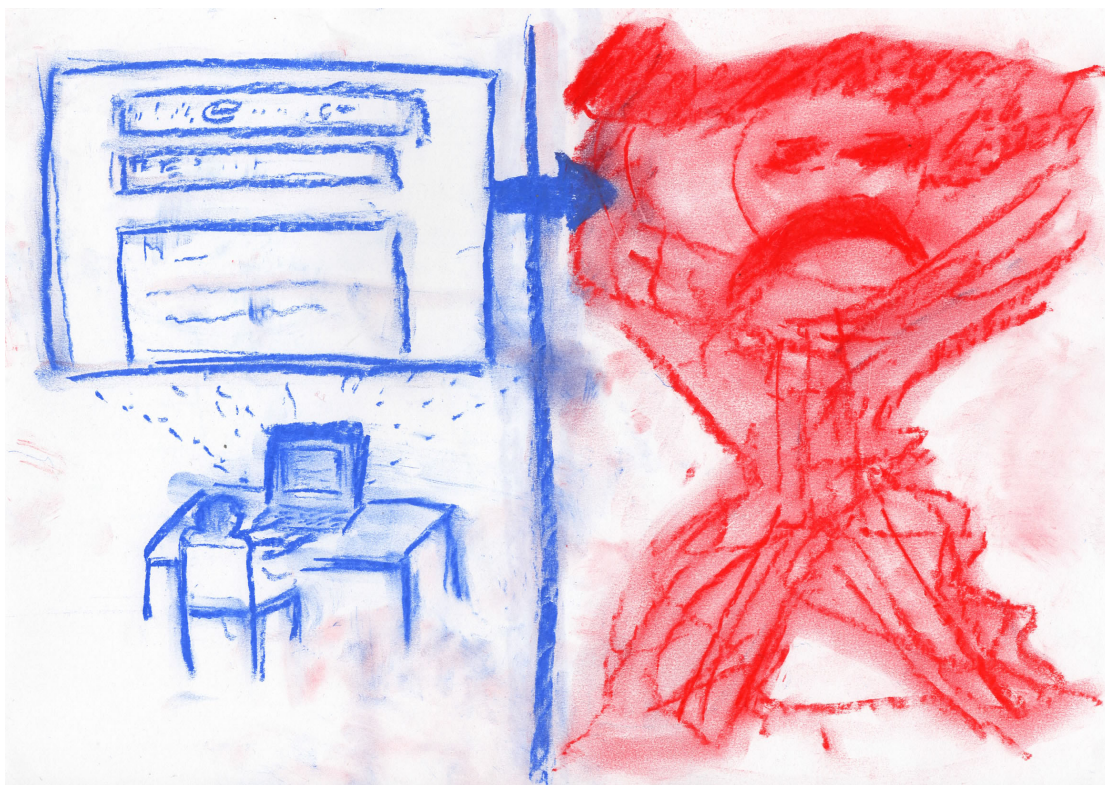






Příloha 6.

Ilustrace mezilidských situací







Příloha 7.

Obraz Smrt Sókratova (1787), Jacques-Louise David



Příloha 8.

Reflexe studentů

Jura

Který jsem si nesmírně užil. Bylo to zajímavé a
cenné. Chvilky však mi přišlo že dost těžké. Možná
bych si před soustředěním - přistě vedl trochu prožít
život Sokratem a názor ~~habrodeho~~ ^{peru} Sokrata. Chápu ale
také fakt, že je dle obyčejného člověka a
Sokrata přemýšleli neovlivnění faktů a jeho životě.
Některá cvičení byla hodně na přemýšlení,
což je dobře, ale jak jsem řekl -
~~bylo~~ bylo velice těžké věst se do něčeho,
by koho znám velmi dobře.
~~Často~~ Postupoval jsem k vám však velmi pozvolna,
což mi vyhovovalo. Kdo jednou jsem nepotřeboval něco
vědět, ale vědění, že když - něco nebude
projevit tak to dělat nemusí, bylo uklidňující.
Když však je více lidí, byl bych poněkud
dosť tísniv, a sice kvůli studu. ~~Když~~ Stážer
jsem si některá cvičení nedokázal
Možná si některá cvičení nedokázal
v 12 ti lidech představit.
Kvůli
možná bych se ale ve více
lidech překonal,
a do diskuse
bych přispíval
více lidí, které
například neznač

Vážený Ondro,

Veškeré jsem rozhodl, co mám od celého věku svého zúčtovat.
 Zúčtovat jsem se s rybníkem. Zúčtovat nemám být parádní,
 klaci, když bude slůvko. Tak se podívám, viděl jsem ho od jara.
 Ke zúčtování mám pocit, že mám malý počet lidí, jehož zúč-
 tání se navzájem velmi dobře rozumí, velmi prospělo. Člověk je člověk,
 který se nepodává slyšet a před svým rozhodnutím, když už si.
 Když jsem byl v šatně, cítil se jako pták, což bylo dle
 bylo až vyrostl. S věky se říká, že člověk. To mi celkem
 dává vyhovět, než štěstí nějak přinesl nadšením a jeho
 profesí. Všechno jsem na tom svoje dětství přemýšle-
 l, ale z toho to přišlo.

Dnes se to již nemůže říkat se kochat. Ne proto, že by
 mě divadlo nezajímalo a nelíbilo, ale proto, že se mě štěstí
 a problém s mentálními projevy zúčtovat strach.
 Strach, který se to se mě podívám alespoň trochu odhodlání,
 (děkuji.)

Přiměl jsem k věci, kterou jsem nechtěl, se dočkat.
 Přetvářela jsem se sama sebe a to mi vedlo k sebeurčení,
 kterou jsem vše poznala.

(Děkuji.)

Proč jsem měl lidi přepřít a znoci a skrze kochat se
 provádět a klamout dává. Dávám, kterým jsem si toho vědomí,
 když někdo a lidé. Lidé co byli v práci a já jsem. Oni mo-
 l on přemýšlet a oceňovat se a já se říj. Odkud to bylo ten
 přímý výsledky a sen se říkají síly!

"Chtěl jsem se řídit cívky programem." Na to bych se

neptali kčím na ulici?" napadl mě teď další otázka: "Což mi
odpovídati?" Což chci ale odpovědět na sama sobě? - Převrátil mi
me; je šťastný, šťastek a sice nedělá neteň ohně. (Přes to
kloupe, ale to chudákovi své tě je vyplašit chleba sítu vodu.)
[Je praxe vlastní neteň křepití kroužek se na víkend objevit.
Například, je program byl voden neteň dlebor. Kdože oceňuje hospodářství
dávám a rozdělení aktivit se "převrátil" a "vraťte". Také mi vyho-
vovala rovnost neteň vřímavosti situace a "převrátil" improvizace".
Dále oceňuje, je to program detailně vypracován, ale když se něco
přinesou vydati jím in amorem, právě, je si sedět, že pracoval a s
ním, kam jsem se dostal a rozpracoval se na s mými vypracováním,
proč se něco "něco podle plánu!" Také si vřímavosti vřímavosti, i když to
neteň neteň jako kloupe.

Občas jsem však měla problém a přemýšlím negativně vzhled. Ne
proto, že to bylo špatně vypracováno, ale proto, že jsem o dané situaci
(in Převrátil) nebo o dané osobě (Sobralus) neměla dost info-
rací.

Vždy jsem naslouchala neteň, co se ode mě stalo. Přecházel
jsem ~~na~~ a praxe odpovědi na něco, co odpovědět neteň. Načkoliv
bylo to podstatně vřímavosti, co jsem měla nebo neteň, praxe vřímavosti se
opracování, což mě neteň pozitivně naladilo.

Přecházel si vřímavosti moje očekávání. Snad, když jsem neteň
filozofii, herectví ani: Těbi.

(Ani lonka se se vřímavosti in)

Anna P. P. P.

Anna P. P. P.

milý Ondro,
 víšec pro mě není takhle přemístěná emoce
 na papír. Právě těch si z minulých učitel
 hodinu a z víkendů tyden. Vzpomínám si
 na svou otázku „na co byste se tidi na ulici
 uplali, alyste je donutili se zamyslet?“
 První veta, kterou jsem si napsala byla „Jste
 šťastní?“ A sama jsem se musela zamyslet,
 jsem opravdu šťastná? Jestli v pátek ráno
 těch nebyla schopná přimocane odpracovat.
 vždyť práci vždy máme ve svých životě
 něco, co nás měřím šťastnými, či nám
 k určitému štěstí chybí. Uslov z dneška
 na náhavi psycharejre ulou dobu v duši
 jsem si v hlavě rekapitulovaná už vitanol.
 Plná úfonia, plná maduje. A nalomec „ad říká
 Janostaw Dusak, jakoby prael život. Uvedomila
 jsem si, že lohle je ten pocit, pocit štěstí.
 Není třeba hledat ho ve velkých otimach či
 momentech. Prolove všechny tyto okamžiky
 meduiterli chvíle, okamžiky meduiterli
 momenty, či vzpomínky nás vimi šťastnými.
 A to stačí.
 „když slova slýpí viny, když viny slýpí slova.
 když slova i viny vimi nás slýpými enova.
 Slýpá a slýpno mi dáva věrnost, čím osto-
 mi - a viny vimi štěstí.“ (Bartona, StormPeddy)
 John Green jednou řekl něco ve smyslu „možná
 naše oblíbená oblíbená říkájí více o nás, než
 o lidich kterých se ptáme.“

z Práhy jsem odjížděl s lehkou nervozitou a
mým jediným pocitem strachu, ale už po cestě
malým vrátným stávkou spadl. Často mívám
pocit, že je potřeba schovávat se za usměvavou
masku. Nastalil to, co ode mne společnost
očekává. Ale já bych masce už nikdy doma a
v ulici nikdy nemohl je nalézt. Nechtěl jsem
potřebu mluvit něco slyšet si lidem
kolem sebe. Už víkend jsem cítil, jako
tychom já i ostatní byli proudem vlnění pravy.
Když si myslím, že už jsem od zavařené,
přísobí to na mě, jako kdybych mluvil jen
o sobě. A však to hlavně co jsem si z videní
du strachného má maličkost odněsta je
uviděl mne sebe pozměněnými a sebe ocitnými.

Sama sebe jsem chvilami přetrápená. Už
už se jedná o různé obrazy, vymyšlené vlněního
osudu má ráta do folky, či o improvizaci.
Dříve by mě asi ani nenapadlo se do kaloušek
to aktivně poustít, a už vůbec ne mít
očekáváními dobře odručení práce.

Poprvé jsem takhle měla možnost nakličenout
do obou filosofie pro mě nových a předim-
ným způsobem. Ne formou pasivního přijíma-
ní, ale zamýšlením se nad svou situací, či
osobností. Nevítal co by uviděl Sokrates, ale
co bych uviděla já, když bych byla Sokrates. Děl
to "melodi" jsem se oparou vřít do
dání dole, situace a vřítá. A vše se mi

lípe chápal. Aholi porroam se, notely
jsem byla priličtna informacemi a nez-
nádata je zpracovával. Na druhou stranu
je to jeden z důvodů proč se mado'le o
filozofii zajímal.

Jak užíval jeden z mých profesorů na gym-
naziu o ušmí: "A když zapaloval, musím
hořet." A, mify omoto, ty hořet.
Lidi přicházejí a odcházejí z našeho života,
ale vyprávějí ušmí. Nezapomenu na
ty chvíle, kdy máš od smíchu tráva tolely
a srdce na jívěti pláse. Nezapomenu na
totoho sedmi usavných na káteri. Nezapomenu
na mra'mi počtaky, na to, jak se
Athy zahájí medem, na večerní procha-
emí křídny'm mštem, ani na modní
epor s kytarou.

"I sat on a rug drinking my time drinking
her wine
we talked until two and then she said
it's time for bed."

Nakonec smad jen jedno velké díly. Díly ea
novi rá'itly, ktere'mi nitdo nevenne.

(A nezapomenu, ve Aslypius ti posha'da! "Po-
starej se, aby byl dleth yjournain")

Teronka

Příloha 9.

Úryvky z Aristofanovy komedie Oblaka

Zeptali se ho, co myslí, co se týče komárů, jak bzučí: ústy nebo zadečkem.

*„Je úzké - pravil - střevo komára a tím tenkým střevem násilně se dere vzduch, jde přímo k zadečku; řiť k tomu střevu přiléhá a zní jsouc dutá, silou proudu vzdušného. Tak komáří řiť je píšťalou.“*³¹

Chová se podivně. Když se ho tazatel zeptal, co dělá zavěšen v koši, odpověděl:

*„Vznáším se ve vzduchu a dívaje se z výšky, prozkoumávám slunce. Nebeské zjevy nemohl bych řádně odhalit, kdybych rozum nezavěsil anebo kdybych řádně nesmíchal jemný vzduch s důvtipnými nápady. Kdybych se díval vzhůru ze země, nemohl bych nic objevit, když zem násilně přitahuje k sobě vláhu mých myšlenek. A tutéž vlastnost má i řeřicha.“*³²

Jeho žák pak vedl tento rozhovor se svým otcem:

Syn: *„Bil jsi mě jako chlapce?“*

Otec: *„To ano, ale myslel jsem to s tebou dobře.“*

Syn: *„Tak mi pověz, zda není správné, abych též já tak smýšlel s tebou a bil tě, je-li týrání táž věc co starostlivost? A proč má vyjít bez bití to tvoje staré tělo, a moje ne? Vždyť jsem se též narodil na svobodě. Když pláčí děti, proč by otec nemohl? Řekneš snad, že je normálně tahle věc věcí dětí, já však ti povím: „podle mne jsou starci dvakrát dětmi.“ Spíš tedy starcům svědčí pláč než dětem, i když malým, protože starcům odpouštět je mnohem méně správné.“*³³

³¹ ARISTOFANÉS, *Oblaka*, str. 17

³² ARISTOFANÉS, *Oblaka*, str. 22

³³ ARISTOFANÉS, *Oblaka*, str. 84

Příloha 10.

Mýtus o jeskyni

Pomysli si lidi jako v podzemním obydlí, podobném jeskyni, jež má ke světlu otevřen dlouhý vchod zšíří celé jeskyně; v tomto obydlí již od dětství žijí spoutáni na nohou i na šíjích, takže zůstávají stále na témže místě a vidí jediné dopředu, ale nemohou otáčet hlavy, protože jim pouta brání; vysoko a daleko vzadu za nimi hoří oheň a uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni jest nahoře příčná cesta, podél níž si myslí vystavěnou zídku na způsob přepážek, jaké mívají před sebou kejklíři a nad kterými ukazují své kousky.

Myslí si pak, že podél této zídky chodí lidé a nosí všelijaké náradí, přečnívající nad zídku, také podoby lidí a zvířat z kamene i ze dřeva i všelijak vyrobené, přičemž jedni z nosičů, jak se podobá, mluví, druzí pak mlčí.

Jeden z nich jest vyproštěn z pout a přinucen náhle vstáti a otočiti šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu. Z toho všeho by cítil bolest a pro mžitky v očích nebyl by schopen dívati se na ony předměty, jejichž stíny tenkrát viděl: co by asi řekl, kdyby mu někdo tvrdil, že tenkrát viděl jen preludy, nyní však že zří správněji, jsa mnohem blíže skutečnosti a obrácen k předmětům skutečnějším, a kdyby ho nutil, ukazuje mu na každý z přecházejících předmětů, odpovídati na otázku, co to jest? Nemyslíš, že by byl v nesnázích a domníval se, že věci, které tehdy viděl, byly pravdivější než ty, které mu jsou nyní ukazovány? (...)

(...) a když by přišel na světlo, zdalipak by jeho oči, zalité září, mohly viděti něco z toho, co by mu nyní bylo jmenováno skutečným světem?

Ano, myslím, že by potřeboval si zvyknouti, kdyby chtěl uviděti, co jest nahoře. A nejprve by zíral nejsnáze na stíny a potom na obrazy lidí i ostatních předmětů zrcadlící se na vodních plochách, později pak na ty předměty samy; dále pak by snesl pohled na tělesa nebeská a na samu oblohu snáze v noci, kdy by se díval na světlo hvězd a měsíce, než ve dne na slunce a sluneční světlo.

Konečné pak, myslím, byl by s to, aby popatřil na slunce, ne na jeho obrazy ve vodě nebo na nějaké jiné ploše, nýbrž na ně samo o sobě na jeho vlastním místě, a aby se podíval, jaké jest. (514a-516b)

Příloha 11.

Popis dokonalé obce, úryvky z Ústavy

O třídě řemeslníků, rolníků a obci obecně

Není tedy, příteli, žádného zaměstnání v obecním životě, které by náleželo ženě, protože jest žena, ani muži, protože jest muž, nýbrž přirozené vlohy jsou podobným způsobem rozděleny v obou pohlavích a všech zaměstnání se může účastniti podle své přirozenosti žena, všech pak i muž (...). (455d-e)

Ještě pak jsou i jacísi jiní posluhovači, totiž lidé, kteří duševně nejsou právě nejhodnější býti členy společenství, kteří však mají dostatečnou sílu tělesnou k těžkým pracím (...). (371d-e)

Na základě toho, na čem jsme se shodli, je nutné, aby se nejlepší muži stýkali s nejlepšími ženami co nejčastěji, a nejhorší s nejhoršími naopak co nejméně. A potomky prvních je třeba vychovávat, potomky druhých ale ne, má-li být naše stádo opravdu vynikající. A tohle vše, co se přitom děje, má zůstat utajeno pouze s výjimkou vládnoucích činitelů, má-li být naše stádo strážců co nejlépe uchráněno vnitřních rozbrojů. (459d-e)

Potom zřejmě budeme strojit sňatky tak posvátné, jak jen možno. Posvátné pak budou ty, které budou k největšímu prospěchu obce. (458e)

Dětem horších rodičů anebo dětem s nějakou vadou, které se narodily těm lepším, dají, jak náleží, zmizet na nějakém zapovězeném a skrytém místě. Má-li stav strážců zůstat čistý. (460c)

O strážcích

Nechť jsou tyto ženy těmto mužům, a to všechny všem, společné, a v soukromí nechť žádná s žádným nežije! A také děti nechť jsou společné a nechť ani rodič nezná svého potomka ani dítě svého rodiče. (457c-d)

Tedy ze všech obcí nejvíce právě v této, bude-li se v ní některému jedinci dařit dobře nebo zle, bude se všeobecně slýchat výrok, o němž jsme už mluvili, "mně se daří dobře" nebo "mé věci se nedaří." (463e)

A právě tuto jednotu pocitů jsme shodně uznali za největší dobro pro obec. (464b)

Viz tedy, pravil jsem já, zda mají [strážci] asi takovýmto způsobem žít a bydlet, chtějí-li takoví býti. Předně ať žádný nemá žádného jmění soukromého, leda co jest nejnnutnější; potom ať žádný nemá takového bytu a hospodářských místností, kam by nemohl vejít každý, kdo by chtěl. Co se týče životních potřeb, pokud jsou nezbytné střídavým a statečným bojovníkům, ať je dostávají v určité výměře od ostatních občanů jako mzdu za strážní službu, a to na rok tolik, že by jim ani nepřebývalo, ani že by neměli málo; ať chodí ke společnému stolu a žijí pospolitě jako v poli. Co se týče zlata a stříbra, ať se jim řekne, že mají stále ve své duši božské zlato a stříbro od bohů dané a nepotřebují dále žádného lidského; že by byl hřích poskvrňovati onen majetek směřováním s majetkem lidského zlata, protože mnoho bezbožností lpí na světském kovu, kdežto jejich kov jest čistý; naopak jim jediným z obyvatelstva obce není dovoleno obírat se zlatem a stříbrem, ani se ho dotýkati, ani býti s ním pod jednou střechou, ani se jím ověšovati, ani pít ze stříbra nebo zlata. A takto by jednak sami sebe uchovávali od zkázy, jednak by uchovávali od zkázy obec. Jakmile však budou mít sami svou vlastní půdu, své domy i peníze, budou místo strážců hospodáři a rolníky, ostatním občanům se stanou místo spojenců nepřátelskými pány... (416d)

O vládcích

Nestanou-li se, děl jsem, v obcích filosofové králi nebo neoddají-li se nynější takzvaní králové a panovníci upřímně a náležitě filosofii a nespadne-li toto obojí v jedno, politická moc a filosofie, a těm četným duchům, kteří se nyní různě ubírají za jedním nebo druhým cílem, násilím v tom nebude zabráněno, není pro obce, milý Glaukóne, konce béd a myslím, že ani ne pro lidské pokolení (...). (473d-e)

Zdá se, že vládnoucí činitelé budou muset ve prospěch ovládaných zhusta užívat lži a klamu. A řekli jsme přece, že všechna taková opatření přinášejí prospěch jen v tom případě, že se podobají léku. (459c-d)

Jest tedy vybrati ze všech ostatních strážců takové muže, u kterých by se našemu pozorování jevílo, že nejvíce a s veškerou horlivostí dělají po celý život to, cokoli uznají obci za prospěšné, kdežto něčeho opačného by se žádným způsobem nedopustili. (412d-e)

Myslím pak, že je musíme pozorovati v každém věku, jsou-li dobrými strážci této zásady a zdali se nedají přiměti ani mámením ani násilím k tomu, aby zapomínali a odkládali názor, že se má dělati to, co jest pro obec nejlepší. (412e)

Jak jsem tedy právě řekl, třeba hledati, kdo jsou nejlepšími strážci svého přesvědčení, toho přesvědčení, že jest jejich povinnost konati to, cokoli by kdy pokládali za nejlepší pro obec. (413c)

Příloha 12.

Úryvky z Xenofontových Vzpomínek na Sókrata

Jednou byl členem rady a složil příslušnou přísahu, že bude ve své funkci postupovat podle zákonů. A právě když na něho přišla řada, aby byl předsedou rady, lid žádal, aby protizákonně, jediným hlasováním, bylo odsouzeno k smrti devět stratégů, totiž Thrasyllós, Erasinidés a jejich kolegové. Sókratés odmítl dát o tom hlasovat, ačkoliv se lid na něho proto hněval a ačkoli mu mnoho vlivných občanů vyhrožovalo. Považoval za důležitější dodržet přísahu, než zavděčit se nespravedlivým jednáním lidu a chránit se před výhružkami.³⁴

Nebyl rozmařilý nebo ješitný ani v oblékání, ani v obouvání, ani v ničem jiném. Nevychovával také ze svých žáků chamtivce. Vždyť je zbavoval ostatních tužeb a nebral peníze od těch, kteří toužili být s ním. Věřil, že si touto nezištností uchovává svobodu, a o těch, kteří si za svou společnost dávali platit, říkal, že se sami prodali do otroctví, protože musí rozmlouvat s těmi, od nichž přijali peníze. Divil se, jak se někdo může nabízet za učitele ctnosti a chtít za to plat, místo aby pokládal za největší prospěch, že si tím získá dobrého přítele; takový učitel se přece musí bát, že až se jeho žák stane dokonalým, nebude pociťovat největší vděčnost k tomu, kdo o jeho zdokonalení měl největší zásluhu. Sókratés se nikdy nikomu za takového učitele nenabízel, věřil však, že ti z jeho okruhu, kteří přijali jeho názory za své, budou po celý život jemu i sobě navzájem dobrými přáteli.³⁵

Avšak, jak pravil žalobce, Sókratovi žáci Kritiás a Alkibiadés způsobili státu velmi mnoho zlého. Vždyť Kritiás byl ze všech oligarchů největší prospěchář, násilník a vrah, a v době demokratického zřízení byl zase ze všech nejsvévolnější, nejbezuzdnější a nejsurovější Alkibiadés. (...)

Já rozhodně nechci omlouvat zlo, které v obci způsobili. Víím, že se Sókratés

³⁴ XENOFANÉS, *Vzpomínky na Sókrata*, str. 25

³⁵ XENOFANÉS, *Vzpomínky na Sókrata*, str. 26

svým posluchačům ukazoval v nejlepším světle a že s nimi velmi krásně rozmlouval o ctnosti a ostatních věcech, které dělají člověka člověkem. Vím rovněž, že se oni dva muži chovali skromně, dokud se stýkali se Sókratem proto, že byli tenkrát přesvědčení, že takové chování je nejlepší.³⁶

Já se domnívám, že všechny dobré a krásné vlastnosti je nutno cvičit, a nejvíce rozvážnost, protože žádosti, které sídlí v témže těle jako duše, duši přemlouvají, aby přestala být rozvážná a co nejdříve poslouchala je a tělo. Takové to bylo i s Kritiou a Alkibiadem. Dokud byli se Sókratem, dokázali s jeho pomocí ovládnout své špatné žádosti. Když se u nich sešlo tolik okolností - oba byli hrdí na svůj rod, oba se chlubili svým bohatstvím, oba byli domýšliví na svou moc, oba byli zhýčkaní lichotkami mnoha lidí, a k tomu ke všemu byli také už dlouho pryč od Sókrata-, jaký div, že příliš zpyšněli?³⁷

Sókratovými posluchači však byli i Kritón, Chairefón, Chairekratés, Hermogenés, Simmiás, Kebés, Faidóndás a ještě jiní, kteří chodili za Sókratem ne proto, aby se zdokonalili pro činnost politickou nebo soudní, ale aby získali dokonalé vzdělání a byli pak schopni správně jednat doma se služebnictvem, s členy rodiny a přáteli i mimo dům se svými spoluobčany. A z těchto se nikdo v mládí ani v pozdějším věku nedopustil ničeho špatného, ani se nikdy nedostal před soud.³⁸

³⁶ XENOFANÉS, *Vzpomínky na Sókrata*, str. 27-28

³⁷ XENOFANÉS, *Vzpomínky na Sókrata*, str. 30

³⁸ XENOFANÉS, *Vzpomínky na Sókrata*, str. 35

Použité zdroje

- ARENDT, Hannah. *Vita activa, neboli O činném životě*. Praha: OIKOYMENH, 2007. Knihovna novověké tradice a současnosti.
- ARISTOFANÉS, *Oblaky*, Praha: Československé divadelní a literární jednatelství. 1954.
- ARISTOFANÉS. *Jezdci/Žáby: Dvě komedie*, 1. vyd. Praha: Melantrich. 1940.
- BERNARD, Jan. *Co je divadlo*. Praha: SPN, 1983. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství).
- GEFERT, Christian. *Didaktik des theatralen Philosophierens*, Dresden: Thelem, 2002
- MAURER, Christian. *Scénické ztvárnění jako příklad metody intenzivní práce s textem. In Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3/2005, s. 225-230.*
- PERIKLÉS. *Slavnostní řeč Perikla nad padlými v roce 431 př. n. l.* <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2073/slavnostni-rec-perikla-nad-padlymi-v-roce-431-pr.-n.-l..html/>.
- PLATÓN. *Platónovy spisy*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH. 2003.
- Richter, Gerhard a Theodor W. Adorno. *Who's Afraid of the Ivory Tower?: A Conversation with Theodor W. Adorno*. Monatshefte. University of Wisconsin Press, 2002, 94 (No. 1, Rereading Adorno, Spring, 2002), 10-23.
- XENOFÓN. *Vzpomínky na Sókrata a jiné spisy*. Ve Svobodě 1. vyd. Praha: Svoboda, 1972. Antická knihovna (Svoboda).