

**Akademie múzických umění v Praze**

**Divadelní fakulta**

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

### **Projekt Petr a Lucie**

**Adéla Zmrzliková**

Vedoucí práce: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová Ph.D.

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, květen 2023

**The Academy of Performing Arts in Prague  
Theatre Faculty**

Department of Drama in Education  
Drama Education

**BACHELOR'S THESIS**

**Project Peter and Lucy**

**Adéla Zmrzlíková**

Thesis / Dissertation supervisor: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová Ph.D.  
Academic title: BcA.

Prague, May 2023

## **P r o h l á š e n í**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem

Projekt Petr a Lucie

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne .....

.....

Adéla Zmrzlíková, podpis

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce pojednává o dramaticko-výchovném projektu Petr a Lucie, který byl realizován na třech středních odborných školách. Námětem pro tuto práci je kniha Petr a Lucie, jejímž autorem je Romain Rolland.

Cílem práce je přinést netradiční projekt na střední odborné školy, kde se běžně s takovými projekty nepracuje, podnítit zájem o příběh, případně četbu knihy, přinést možnost ztotožnění se s postavou a příběhem klasické, meziválečné novely, prostřednictvím metod dramatické výchovy.

Projekt jsem úspěšně realizovala, čímž jsem splnila svůj cíl. V závěru upozorňuji na úskalí plánování a vedení projektu.

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the drama-educational project Peter and Lucie, which was implemented in three secondary vocational schools. The book Peter and Lucie, written by Romain Rolland, is the inspiration for this thesis.

The aim of the work is to bring an unconventional project to secondary vocational schools, where such projects are not usually carried out, to stimulate interest in the story or reading the book, to provide an opportunity to identify with the character and story of a classic, interwar novel, through the methods of drama education.

I successfully implemented the project, thus fulfilling my goal. I conclude by pointing out the pitfalls of planning and conducting a project.

# Obsah

Úvod .....	3
1 Teoretická hlediska vývojové psychologie.....	4
2 Teoretická hlediska sociální a obecné psychologie.....	9
3 Teorie dramatické výchovy .....	11
4 Projekt .....	18
5 Koncept Projektu Petr a Lucie.....	21
6 Lekce 1: Bezpečí .....	22
7 Lekce 2: Nebezpečí .....	25
8 Lekce 3: Petrova rodina .....	28
9 Lekce 4: Petr a hledání: láska – válka.....	32
10 Lekce 5: Petr a láska .....	35
11 Lekce 6: Petr a Lucie .....	39
12 Lekce 7: My vs. svět .....	42
13 Lekce 8: Snoubení.....	44
14 Skupiny.....	47
15 Realizace.....	48
16 Internát na církevní střední škole Jana Boska.....	49
17 Změny při následných realizacích .....	53
18 Dívčí škola .....	54
19 Střední odborná škola uměleckořemeslná s. r. o. ....	61
20 Shrnutí: Reflexe .....	66
Závěr .....	69
Seznam použitých zdrojů .....	72

## **Seznam příloh**

- Příloha 1 – Adresy škol
- Příloha 2 – Kružnice lidských stránek osobnosti
- Příloha 3 – Úryvky z knihy Petr a Lucie
- Příloha 4 – Materiály: Indicie k postavám
- Příloha 5 – Tvorba skupiny na internátu CSŠJB
- Příloha 6 – Fotografie skupiny CSŠJB
- Příloha 7 – Tvorba skupiny z Dívčí škoie
- Příloha 8 – Fotografie skupiny z Dívčí školy
- Příloha 9 – Tvorba skupiny SOŠ uměleckořemeslná s.r.o.
- Příloha 10 – Fotografie skupiny SOŠ uměleckořemeslná s.r.o.

## **Seznam použitého označování a zkratk**

- CSŠJB – Církevní střední školy Jana Boska
- DŠ – Dívčí škola
- SOŠ – Střední odborná škola uměleckořemeslná

## Úvod

Mým cílem je seznámit účastníky dílen s knihou Petr a Lucie po obsahové, literární a historické stránce prostřednictvím metody dramatické výchovy. Podnít v účastnících zájem o příběh a dílčí aktivity, vytvořit si vlastní postoj ke konkrétním tématům a skutečnostem souvisejících s příběhem a zpřítomnit jim postavy knihy jako živoucí bytosti „z masa a kostí“ podobné jim samotným.

Tato literární látka je svými tématy (jako jsou láska, touha, mezilidské vztahy atd.) a poetičností vhodnější spíše pro dívky. Úskalí může nastat u chlapců, pro které bych volila látku dynamičtější s tématy jako například hrdinství. Kdybych se přece jen pokoušela tento projekt vystavět pro chlapeckou skupinu, dám větší důraz na téma války, společenských konfliktů a nepochopení v rámci názorových proudů, která jsou v knize též okrajově zmíněná.

Silným inspiračním zdrojem pro mě byla kniha Briana Waye Rozvoj osobnosti dramatickou výchovou, která dává do souvislostí osobnost a dramatickou výchovu, vzájemné působení nejen těchto složek, ale i dalších, jako je prostor, způsob vedení apod. Samotná novela Petr a Lucie byla druhým pilířem, ze kterého jsem čerpala a která mi byla inspirací, a v neposlední řadě spolužáci a vyučující na DAMU, od kterých jsem se mnoho naučila.

Výběr cílové skupiny a předlohy byl přirozený. V době, kdy jsem začala na projektu pracovat, jsem byla lektorkou dramatického kroužku na internátu při církevní střední škole Jana Boska, kde jsem pracovala s dívkami ve věku 15-18 let. V té době jsem po delší době přišla ke knize Petr a Lucie a uvědomila jsem si, že tato kniha v sobě obsahuje mnoho témat, která řeší mladí lidé i dnes.

To mě vedlo k myšlence vytvořit 8 lekcí, z nichž každá reflektuje jedno téma nebo se dívá na příběh z jiného úhlu pohledu, aniž bych výrazně narušila chronologii příběhu.

Později jsem z osmi lekcí udělala dvoudenní projekt a nabídla jsem ho dalším školám.

Při plánování lekcí vycházím ze svých zkušeností s cílovou skupinou adolescentů, z pozorování a cvičení z knih Metodika dramatické výchovy Evy Machkové, Rozvoj osobnosti dramatickou hrou Briana Waye, a z lekcí, jež jsem absolvovala pod vedením mých pedagogů, spolužáků a dalších.

# 1 Teoretická hlediska vývojové psychologie

V této kapitole se odkazuji na teorii z oblastí dramatické výchovy a psychologie. Díky těmto poznatky jsem dospěla k tvorbě projektu do jeho výsledné podoby.

## 1.1 Období dospívání

V tomto období vývoje se nachází účastníci projektů. Období dospívání je charakteristické velkými proměnami člověka, emancipací od rodiny, vystavení se prvním velkým životním rozhodnutím, jako je třeba volba povolání, prvními zkušenostmi s milostnými vztahy, zamilovaností a milostným životem.

Toto jsou klíčová témata dospívajících, se kterými každodenně operují a můžou se jejich starosti, obavy, sny a přání promítat i do našich lekcí a dílen.

Z pohledu vývojové psychologie podle Langmajera a Krejčířové<sup>1</sup> hovoříme o období dospívání, které vymezujeme věkem 11-22 let. Dospívání probíhá v tělesné, psychické i sociální oblasti. Tyto změny se dějí současně a částečně závisle jedna na druhé.

Biologicky je dospívání ohraničeno prvními známkami pohlavního zrání a dovršením plné pohlavní zralosti.

V psychice dospívajícího se objevují nové pudové tendence, pro které dospívající hledá způsob uspokojení nebo kontroly.

Rozvoj percepčních, motorických i ostatních schopností vede k novým a hlubším zájmům. Dále dochází k rozvoji řeči (může se projevit například v literárním vyjádření vlastní zkušenosti) a k výraznějšímu rozvoji motoriky.

Intelektové schopnosti se s věkem diferencují ve větší počet nezávislých faktorů, kognitivní vývoj pokračuje až do dospělosti.

Dospívající mívají obtíže s koncentrací (což může vést ke zhoršení prospěchu), vyskytuje se u nich zvýšená unavitelnost, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi vystupňované aktivity.

---

<sup>1</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142-166



Z emočního hlediska je jedinec labilní, častá je negativita, impulzivita, nestálost a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Zároveň nastupuje vyspělý (formálně abstraktní) způsob myšlení, který dosahuje svého vrcholu.

Sociální dospívání se projevuje v podobě nového zařazení jedince do společnosti. Ta má na něj odlišné očekávání než doposud.

Dospívající lidé se liší od dětí i dospělých. Vytvářejí zvláštní znaky subkultury, mají odlišné vyjadřování, oblečení apod.

Z praxe je zřejmé, že definice období 11-22 let může být pouze velmi obecná, protože jde o dlouhé a pestré vývojové období vývoje člověka. Proto se pro potřeby práce musíme zabývat detailnějším členěním:

- Období pubescence
  - Fáze prepuberty (11-13 let)
  - Fáze vlastní puberty (13-15 let)
- Období adolescence (15-22 let)

## 1.2 Adolescence

V tomto období dochází k postupnému dosažení reprodukční zralosti, dokončení tělesného růstu, změny postavení ve společnosti, navazování hlubších erotických vztahů a zásadní změny v sebepojetí.

Pro účely této práce budu níže používat pojmy adolescent a dospívající za synonyma.

## 1.3 Emancipace od rodiny

Zde Langmajer s Krejčířovou uvádějí toto: „Čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, které dítě k rodičům navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace nutný pro osobní zrání.“<sup>2</sup>

Způsoby emancipace jsou různé. Můžeme se setkat s revoltou a přehnanou kritikou dospívajícího v kontrastu s nekritickým přijímáním nových vzorů. Jindy se láska k rodičům může obrátit v nepochopitelnou nenávist a úcta v pohrdání. U některých může docházet k pasivnímu odmítání vztahů a uzavírání do vlastního nitra či pocitů ublíženosti a utrpení nebo uzavírání vůči vrstevníkům.

---

<sup>2</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153

Za normálních okolností probíhá emancipace i přes pozitivní vztahy k rodičům. „*Dospívající často vyjadřují přání, aby je rodiče méně omezovali, ale svým chováním prozrazují, že pociťují potřebu vedení a kontroly.*“<sup>3</sup>

## 1.4 Navazování vztahů k vrstevníkům

- Skupinová izosexuální fáze – skupiny složené z jedinců stejného pohlaví
- Individuální izosexuální fáze – užší emoční vztah k důvěrnému příteli/přítelkyni
- Přechodová etapa – tápavý, bázlivý a nejistý zájem o druhé pohlaví
- Heterosexuální fáze polygamní – skutečné vztahy chlapců a dívek, zprvu nestálé a proměnlivé
- Etapa zamilovanosti – o hodně později se vztah jedince k druhému pohlaví ustavuje

Všechny výše zmíněné fáze jsou individuální a každý jedinec je může mít v jiném věku.

V dnešní době postupně mizí pozvolné dospívání, jelikož si část dětí pod nátlakem společnosti osvojují předčasnou dospělost.<sup>4</sup>

S předčasným dospíváním jednotlivců jsem se v průběhu projektu setkala poměrně často. Většinou tento jev vznikl z nutnosti jednovlivce se o sebe nějakým způsobem postarat, nebo se aspoň sebe zastat. Obvyklou příčinou bylo špatné (nebo dokonce téměř žádné) rodinné zázemí, finanční nouze, negativní zkušenosti z kolektivů (jako například šikana) a jiné vnější vlivy.

## 1.5 Volba povolání

Velkým tématem cílové skupiny byla též volba povolání a příprava na jeho vykonávání, čili škola. V průběhu projektu jsem se setkala s motivovanějšími studenty, se kterými se i lépe pracovalo (viz SOŠ), a také se studenty s velmi nízkou motivací ke studiu (DŠ), které bylo za určitých okolností velmi složité motivovat k jakékoli aktivitě.

Jelikož se projekty konaly v různých vzdělávacích institucích a u skupin studentů byla zřejmá míra jejich motivace pro studium a povolání, které si vybrali, považuji za důležité zmínit v této práci onu zajímavou shodu: na základě pozorování jsem zjistila, že studenti, kteří se zajímají o obor, který studují a projevují aktivní přístup k této přípravě, pracovali lépe i v průběhu projektu a vyjadřovali se pozitivně k účasti v dílně.

Na volbu povolání můžeme nahlížet dvěma způsoby:

1. Z hlediska jedince: k jeho spokojenosti a uplatnění specifických schopností a osobních zájmů.

---

<sup>3</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153-154

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 154-155

2. Z hlediska společnosti: k získání pracovníka, který co nejlépe přispívá „*k plnění celospolečenského úkolu*“.<sup>6</sup>

Langmajer s Krejčířovou dělí výběr povolání na tyto tři typy:<sup>6</sup>

TYP A: „*volba povolání podle přání a rozhodnutí rodičů, popř. nahodilých vnějších skutečností bez zřetele na vlastní zájmy a sklony*“<sup>7</sup>

TYP B: střed – individuální představy nejsou pevné a konkrétní, určují spíše obecnou orientaci. Povolání je pak voleno pod vlivem různě silného tlaku okolí.

TYP C: řídí se svou volbou, často dlouho předem promyšlenou. Jedná se často o cílevědomé, iniciativní a rozhodné jedince se silnými seberealizačními tendencemi.

Nejistota je u dospívajících zvyšována tím, že k rozhodnutí musí dojít v době, kdy jsou ještě nevyhranění (proto často své rozhodnutí později mění).

V hledání sebe sama mají stále větší význam volnočasové aktivity, které umožňují vyjádření postojů, pocitů a přání bez vnějších tlaků.

## 1.6 Vývoj sebepojetí<sup>8</sup>

Sebepojetí znamená mít jasný a stabilní pocit vlastní identity, poznat a přijmout své možnosti a meze a vlastní sexuální identitu. V tomto období dochází k aktivní experimentaci, sebeutváření a k vědomému přijímání norem a principů.

Dospívající jsou velmi citliví na nespravedlnost a kladou důraz na absolutní upřímnost mezi lidmi. Častá je nadměrná sebekritičnost a trápení nad možnými či myšlenými důsledky svého chování.

Jedinec se snaží v období dospívání dosáhnout vlastní jedinečnosti, mířit k větší samostatnosti, nezávislosti na rodičích a společenského uplatnění.

Neodmyslitelně k tomuto období patří také častější kladení si filosofických otázek či hledání duchovna. U dospívajícího z křesťanské rodiny dochází k přezkušování „pravdivosti“ víry. Toto přezkoušení skončí buď skutečným přijetím víry nebo hledáním alternativních duchovních hodnot. U jedince z rodiny bez jakéhokoli spirituálního základu hrozí sklouznutí do extrémů:

---

<sup>5</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 159

<sup>6</sup> Tamtéž s. 159-160

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 159

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 160-163

členství v náboženské sektě či „*nihilismus a rezignace na vše, co přesahuje bezprostřední fyzické uspokojení*“.<sup>9</sup>

K vývoji sebepojetí se v projektu snažím přispívat mimo jiné i reflektivními a diskusními aktivitami, při kterých si účastníci mají ujasnit v sobě i před ostatními své postoje a názory, na nichž upevňují právě své sebepojetí.

## **1.7 Specifické vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti<sup>10</sup>**

### **1.7.1 Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí**

Tělesný růst a pohlavní zralost se jeví v rozporu mezi nároky na vzdělání a přípravu na povolání.

Dospívající touží po ekonomické a osobní nezávislosti, která se však v závislosti na dosahovaném stupni studia může objevit až v průběhu dospělosti.

### **1.7.2 Rozpor mezi rolí a statusem**

Často se u jedince očekává role „dospělého,“ zatímco je s nimi zacházeno, jako by měli status dítěte.

### **1.7.3 Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace**

Každá generace má jiné podmínky, a tím pádem i jiné zkušenosti, na kterých staví své hodnoty.

### **1.7.4 Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti**

Hodnoty v rodině nemusí odpovídat hodnotám společnosti, kterou je dospívající obklopen.

---

<sup>9</sup> Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 163

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 164-165

## 2 Teoretická hlediska sociální a obecné psychologie

Níže popisují některé z nejvýraznějších vlivů<sup>11</sup> z hlediska psychologie. Vliv skupiny, vůle a motivace jedinců hrály v jednotlivých realizacích velkou roli.

### 2.1 Vliv skupiny

Vliv skupiny je kvalitativně odlišný než vliv jedince na jedince. Přestože jsem příliš se skupinou jako celkem a jejím potenciálem nepracovala, nepodceňuji její vliv na jedince a jevy, kterými na jedince působí:

- „Kohezivita – *stmelenost skupiny, souhrn vazeb spojujících členy se skupinou.*
- *Skupinářské myšlení (groupthink) – způsob řešení problému ve vysoce kohezivních skupinách, který vede k přijetí chybné možnosti.*
- *Skupinová polarizace – posun názorů členů skupiny směrem k extrému jako důsledek skupinové diskuze.*
- *Skupinová struktura – vnitřní uspořádání skupiny z hlediska statusů, rolí a skupinových norem.*
- *Sociální facilitace – vliv přítomnosti jiných osob na výkonové chování jedince.*
- *Sociální kategorie – množina lidí, kteří mají společný znak jako rod (pohlaví), národnost, určitý věk.*
- *Sociální norma – pravidlo, které určuje, jak se má chovat člen skupiny.*
- *Sociální role – očekávání týkající se chování konkrétního člena skupiny.*
- *Sociální status – autorita, prestiž, vliv, který má jedinec ve skupině.*
- *Sociální zahálení – snížení motivace při společné činnosti s jedním výsledkem ve skupině.*<sup>12</sup>

### 2.2 Vůle

Vůle je „*schopnost, díky níž se jedinec rozhoduje a zavazuje k určitému jednání, zejména pokud k tomu dochází bez přímého vnějšího vlivu. (...) Soubor činností zahrnujících vlastní já, včetně volby a rozhodování, sebekontroly, záměrného jednání a aktivní, nikoli pasivní reakce na události. (...) / Akt uplatňování této schopnosti.*“<sup>13</sup>

### 2.3 Motivace

Motivace je „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil nebo motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Více viz 3 Teorie dramatické výchovy

<sup>12</sup> Výrost, Slaměník, 2008, s. 335

<sup>13</sup> APA Dictionary of Psychology [online]

<sup>14</sup> Plháková, 2004, s. 319

Pohnutky působící na člověka určují, zda se bude dotýčný k něčemu přibližovat, chce něco získat, nebo se bude od daného objektu či stavu vzdalovat, snažit se mu vyhnout. Intenzitu a kvalitu chování určuje síla motivu.<sup>15</sup>

Teorie optimální úrovně aktivace, Daniela Berlyne (1924-1976): *„Příliš vysoká i příliš nízká aktivizační úroveň je subjektivně nepříjemná. Lidé se cítí nejlépe při střední úrovni aktivace, kdy jsou současně svěží i uvolnění.“*<sup>16</sup>

## 2.4 Maslowova teorie potřeb<sup>17</sup>

Abraham Maslow (1908-1970) vydal v roce 1954 svou hierarchii potřeb v knize „Motivace a osobnost“ (Motivation and personality).

Slovu „potřeba“ přitom našel několik synonym: v kontextu fyziologických pohnutek užívá slovo „drive“, dále touha a motiv. Jádro lidských potřeb je biologicky determinované, ale na jejich rozvoj a formování působí vnější vlivy. Potřeby seberealizace a sebeaktualizace jsou dány pouze člověku.

Ve své hierarchii rozděluje potřeby do základních 5 úrovní, od nejnižších po nejvyšší, které (graficky) tvoří pyramidu:

1. Fyziologické potřeby
2. Potřeby bezpečí
3. Potřeby lásky, náklonnosti
4. Potřeby uznání
5. Potřeby seberealizace (metapotřeby, metamotivace, potřeby bytí)

„Z hierarchie potřeb však vzniká mnoho výjimek. (...) Nejspornější Maslowův předpoklad, že úsilí o seberealizaci vzniká teprve tehdy, má-li jedinec uspokojeny nedostatkové potřeby.“<sup>18</sup>

Tuto pyramidu jsem v projektu použila přímo jako jednu z aktivit: vymýšlení a přiřazování potřeb lidí. Cílem této aktivity bylo též přispět k většímu pochopení sebe sama, větší citlivosti k vlastním potřebám apod.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Plháková, 2004, s. 319

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 358

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 368-370

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 370

<sup>19</sup> Více viz Lekce 5

### 3 Teorie dramatické výchovy

*„Považujeme-li dramatickou výchovu za součást rozvoje člověka, musíme přehodnotit některé vžitě praktiky všeobecného vzdělání.“<sup>20</sup>*

Těmito slovy začíná Brian Way v knize Rozvoj osobnosti dramatickou hrou kapitolu o vztahu dramatické hry a lidské bytosti. Nejprve je třeba odhodit představu o standardním způsobu výuky, jak máme ve zvyku ze školy. Například, dodává, neexistuje souvislost mezi IQ a schopnostmi pro dramatickou hru. Lidská bytost se nerozvíjí lineárně. Way používá analogii kruhem.<sup>21</sup>

*„Ať už je na něm (na kruhu) jakýkoli počet bodů – stránek lidské osobnosti -, je každý z nich trvalým a také cenným místem, z něhož lze začít (...). Každý bod může vést nejen k pokroku, ale i regresi. (...) Stupeň jejich uchopitelnosti v mnoha případech závisí na faktoru času.“<sup>22</sup>*

Rozvoj bodů na kružnici však závisí na souvislostech:

*„V tomto smyslu neexistuje v dramatické výchově pokrok od bodu A k bodu B. (...) Je to růst kvalitativní, rozdíl v obsahu. Ale jak bod A, tak bod B i všechny ostatní obsahují svoje vlastní formy pokroku, které jsou sice neuchopitelné, ale v důsledcích jsou vidět jakožto faktor rozvoje osobnosti.“<sup>23</sup>*

#### 3.1 Citlivost a charakterizace

*„Osobní důvěra se rozvíjí prací v atmosféře bez kritického hodnocení, osvobozena od strachu ze selhání a od srovnávání jednoho s druhým.“<sup>24</sup>*

Cílem je překonat sebezpozorování tím, že připustíme vnímat práci intuitivně. Pouze učitel zná důvod realizované aktivity a zkoumá pokrok jednotlivců.<sup>25</sup>

Většinu osobních výzev si však jedinec dává sám:

*„Osobní výzvy‘ jsou možná nejdůležitější částí pokroku v dramatické výchově, i když mnohé z toho může být neuchopitelné.“<sup>26</sup>*

---

<sup>20</sup> Way, 2014, s.16

<sup>21</sup> Viz Příloha 2

<sup>22</sup> Way, 2014, s.16

<sup>23</sup> Tamtéž, s.17

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 126

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 126

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 126

### 3.1.1 Vědomí sebe sama, citlivost a sebekontrola

Vědomí sebe sama je v souladu s osobností člověka, pokládá základy života na intelektuální, emocionální a duchovní úrovni:

*„Sebepozorování vyrůstá z pouhého nedostatku jistoty – a ta roste z nedostatku příležitostí uplatnit některé složky sebe sama – a ze strachu z neúspěchu, který pramení z přesvědčení, že druzí od člověka očekávají víc, než je schopen splnit, a z vlastních výsledků, které jsou ve vlastních očích horší než výsledky druhých.“<sup>27</sup>*

Citlivost je „spíše posunem všech bodů na vyšší rovinu existence. Na začátku jsou všechny body na kružnici<sup>28</sup> rozvíjeny u každé lidské bytosti jakožto jedince.“<sup>29</sup>

### 3.1.2 Způsoby, zvyklosti a chování

Adolescenti bývají obviňováni, že jsou „neschopni chovat se v určitých okolnostech přiměřeně.“<sup>30</sup> Většinou však vědí, jak se mají chovat.

Brian Way popisuje praktická cvičení dramatické výchovy jako příležitost prakticky si vyzkoušet uvedení těchto vědomostí do reálného života.

*„Most od jednoho k druhému vytvoříme praktickými cvičeními, v nichž jsou reálné životní okolnosti součástí dramatických aktivit, a účastníkům se poskytuje příležitost skutečně zažít situaci, aniž by jim hrozila reakce, že se nezachovali ‚správně‘.“<sup>31</sup>*

## 3.2 Práce v prostoru

Brian Way doporučuje na začátku práce raději třídu než sál. Dále uvádí tato doporučení a rizika:

- a) Menší prostor umožňuje učiteli větší kontrolu nad třídou
- b) Nedostatek soukromí znemožňuje třídě plné soustředění
- c) Nedostatek soukromí vystavuje učitele nekomfortní situaci vůči ostatním třídám a učitelům
- d) Děti se zpočátku velkého prostoru bojí. Ve třídě jsou schopny hlubokého soustředění, snižuje se uvědomování prostředí.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Way, 2014, s. 126-127

<sup>28</sup> Viz příloha 2

<sup>29</sup> Way, 2014, s. 127

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 218

<sup>31</sup> Tamtéž, s. 218

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 208



Pro pedagoga i skupinu je výhodné, snažíme-li se vyhýbat formálnosti, která je se školou (potažmo i s divadlem) spjata, mimo jiné i proto je výhodné např. lavice a židle, které silně evokují školní prostředí, předměty lépe odstranit z místnosti, nebo alespoň odsunout.<sup>33</sup>

### 3.3 Pedagogicko-psychologická východiska:

Eva Machková shrnula pedagogicko-psychologická východiska takto:

*„Zabýváme-li se látkou zvanou život, je nasnadě zvolit jeho model tedy drama (...) založené na převážně verbálním předávání hotových poznatků převážně zaměstnávajících rozum, staví ve stejné míře též na citu, intuici, tvořivosti, na estetickém prožitku a estetické tvorbě, na expresivnosti, na verbální i neverbální komunikaci.“<sup>34</sup>*

Tímto způsobem se snažíme o širší výchovu v občanství a lidství, k nimž patří i prvky jako kooperační typ učení a skupina, bez nichž by divadlo a drama nemohly existovat.<sup>35</sup>

### 3.4 Dramatická výchova jako zájmová činnost

Níže stručně zmiňuji formy dramatické výchovy, v jejichž mezích jsem se pohybovala. Projekt Petr a Lucie by totiž nebylo vhodné charakterizovat ani jako projekt školní dramatické výchovy ani dramacentra. Vybrala jsem záměrně pouze charakteristiky, které charakterizují i můj projekt.

Hlavní cíle dramatické výchovy jsou výchovné a kompenzační. Vystupování není podmínkou práce.<sup>36</sup>

#### 3.4.1 Školní dramatická výchova: na středních školách

Na středních školách, převážně na gymnáziích, se metody dramatické výchovy využívají zejména ve výuce jiných předmětů.

*„Na některých (...) středních školách je možné hru v roli použít při výcviku sociálních dovedností potřebných k výkonu povolání.“<sup>37</sup>*

#### 3.4.2 Dramacentra

Společným rysem projektů a programů dramatické výchovy je zpracování látky zabývající se problematikou mezilidských vztahů.

---

<sup>33</sup> Way, 2014, s. 209

<sup>34</sup> Machková, 2018, s. 116-117

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 117

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 24

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 27

*„Žáci se stávají aktivními účastníky a skrze vlastní zkušenost a prožitky poznávají učební látku (...)“<sup>38</sup>*

Konkrétně pak realizace mohou směřovat:

1. K rozšíření a prohloubení výukových témat
2. K výchově k diváctví
3. K osobnostní a sociální výchově

Žáci získávají jiné poznatky a postoje než v souvislostech, které jim škola běžně poskytuje. Metodami dramatické výchovy je v žácích probuzen zájem a pozornost i u témat a látek, které bývají méně záživné a zajímavé.<sup>39</sup>

### 3.5 Učivo dramatické výchovy neboli její obsah

V této kapitole se zaměřím primárně na psychické funkce a schopnosti, které dramatické výchova rozvíjí, jelikož právě tyto obsahy byly pro mne při práci se skupinami nejdůležitější.

Sociálními kompetencemi jsem se zabývala méně, protože jsem ve dvou ze tří skupin blíže nepoznala ani její členy, natož klima skupiny, abych s nimi mohla již při plánování počítat. To byl hlavní důvod, proč jsem se zaměřila hlavně na jednotlivce a jejich schopnosti.

Z divadelních kompetencí zmíním jen ty, se kterými jsem vědomě pracovala, ačkoli byly spíše prostředkem než cílem mé práce.

#### 3.5.1 Psychické funkce a schopnosti, které dramatická výchova rozvíjí

*„**Pozornost** je psychický stav založený na reakci na vnější i vnitřní podněty, z nichž část výběrově vnímáme.“<sup>40</sup>*

Záměrná pozornost je předpokladem i výsledkem učení. Pozornosti se snažíme docílit navozováním významných a zajímavých podnětů za využití přirozené zvědavosti.<sup>41</sup>

**Smyslové vnímání** poskytuje myslí vjemy z vnějšku i zevnitř vlastního těla. Vnímání je výběrové, skrze něj se orientujeme v prostředí a můžeme vykonávat praktické činnosti. K otupělému vnímání může docházet vlivem intenzivních a silných představ. V dramatické výchově naopak usilujeme o ostřejší vnímání, přijímání i méně nápadných podnětů, a tím získáváme potřebný materiál pro tvoření.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Machková, 2018, s. 29

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 29

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 32-33

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 32-33

<sup>42</sup> Machková, 2018, s. 33

**Představivost a fantazie:** Představy jsou smyslovými obrazy (zrak, sluch, ...), jsou subjektivní, úlomkovité, postupně se ztrácejí, ale lze je opět vyvolat. Dokáží tvořit řetězce (asociace), doplňovat mezery v informacích, ale i látkách a námětech, o kterých toho nevíme dostatek.<sup>43</sup>

Představy a fantazie do sebe vzájemně přecházejí a hranice mezi nimi se stírají „a proto se také někdy užívá souhrnný název **obrazotvornost**.“<sup>44</sup>

*„Představivost a fantazie jsou důležitým článkem tvoření a jsou základem materiálu pro každou – nejen uměleckou – tvořivou činnost.“*<sup>45</sup>

**City a vůle** jsou v psychologii označovány jako motivační procesy. City jsou subjektivní a svojí hodnotící funkcí pomáhají člověku vyhledávat příznivé vlivy a vyhýbat se těm nepříznivým.

Vedle elementárních, navenek výrazných afektů, jako je vztek, jásot, zdrcení, strach, nadšení atd., mezi lidské city patří city morální, estetické a intelektuální.

Všechny city v životě člověka jsou důležité a cílem výchovy je kultivovat jejich vnější projev a zabránit tak narušování mezilidských vztahů, práv a citů druhých.<sup>46</sup>

**Vůle** (viz kapitola Vůle)

*„City a vůle se bezprostředně týkají chování jedince, nejvýrazněji se proto v dramatické výchově rozvíjejí v komplexnějších aktivitách (...).“*<sup>47</sup>

*„Myšlení je specifický lidská činnost, vycházející z vnímání a představivosti a doprovázející i veškeré chování a jednání člověka. Podle Milana Nakonečného myšlení „umožňuje překračovat vnímanou skutečnost a pořádat ji do hierarchicky organizovaných významových struktur.“*<sup>48“49</sup>

**Tvořivost** dělíme na: expresivní, invenční, inovativní a emergetivní. Expresivní a invenční tvořivost v dramatické výchově využíváme, inovativní a emergetivní nikoli.

---

<sup>43</sup> Machková, 2018, s. 33

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 33

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 33

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 33-34

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 34

<sup>48</sup> Nakonečný, 2003, s. 153

<sup>49</sup> Machková, 2018, s. 34

Faktory ovlivňující tvořivost jsou: senzitivita, flexibilita, plynulost, vytváření nápadů a variant, originalita, přetváření; schopnost analyzovat materiál, důkladné a pečlivé detailní vypracování díla.<sup>50</sup>

*„Tvořivou osobnost vyznačuje samostatnost, nezávislost, sebedůvěra, zájem o podstatu věci, intuice, koncentrovaná vnímavost, estetické vnímání, úsilí o seberealizaci.“<sup>51</sup>*

**Pohybem** v dramatické výchově myslíme pohyb zaměřený na výraz a non-verbální komunikaci a je nezbytnou součástí hereckého projevu.<sup>52</sup>

Smysl pro **rytmus** můžeme charakterizovat jako souhru sluchu a motoriky. *„Základem rytmu je střídání délek a pomlk, přízvuchných a nepřízvuchných dob, pravidelného vracení rovnocenných metricko-rytmických jednotek, a to v kombinaci s tempem, proto se často užívá i pojem temporytmus.“<sup>53</sup>*

**Řeč:** v rámci dramatické výchovy se zaměřujeme především na řeč vnější, mluvenou a její techniku, již se zabývá disciplína herecké výchovy zvaná „jevištní řeč“.<sup>54</sup>

### 3.5.2 Sociální kompetence

**„Komunikace (...)** Umožňuje sdělení jedince druhému jedinci, ale současně vypovídá i o něm samém. Tvoří "co" čili obsah sdělení, "jak" neboli způsob a styl sdělení a dále situace v níž se sděluje.“<sup>55</sup>

Ostatní sociální dovednosti: sociální obratnost, schopnost iniciování, prohlubování a ovlivňování vztahu, dovednost vnímat a interpretovat svět, vytvářet plány taktiky a strategie sociálního chování, schopnost chovat se autenticky atd.<sup>56</sup>

**„Skupina<sup>57</sup>, práce ve skupině a kooperace:** malá skupina, založená na principu osobní známosti a styku členů, slouží sociální podpoře svých členů a naplnění jejich vlastních cílů.

---

<sup>50</sup> Tamtéž, s. 34

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 34

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 35

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 35

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 36

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 36

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 36

<sup>57</sup> Viz kapitola Vliv skupiny

Platí to zejména v případě, že je to skupina vztažné do níž si hráči přejí patřit, jak tomu bývá v zájmové, dobrovolné dramatické výchově.<sup>58</sup>

### 3.5.3 Divadelní kompetence

**Divadelní kompetence:** hra v roli fikce, experimentování a zkoumání, jednání improvizace, etudy, hra s reálnou, zástupnou a imaginární rekvizitou atd.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Machková, 2018, s. 37

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 38-39

## 4 Projekt

### 4.1 Vznik Projektu

Původním záměrem bylo vytvořit řadu 8 lekcí s tématy knihy Petr a Lucie, kdy každé téma bylo obsažené v jedné lekci a dohromady s nimi plynul příběh, který se v poslední lekci uzavřel.

Projekt jsem připravovala pro volnočasový dramatický kroužek při internátu Církevní střední školy Jana Boska v Praze. Tato škola je specifická nejen tím, že je to dívčí křesťanská (konkrétně salesiánská) škola, ale také svými studijními obory ošetřovatel a pečovatel, které jsou po třech letech zakončeny výučním listem.

S tím se pojí i cílová skupina, na kterou se instituce zaměřuje. Studentky většinou nemají velké studijní předpoklady či ambice.

### 4.2 Cílová skupina

Projekt cílím na dospívající, kteří mají nižší zájem o vzdělání, čtenářství či aktivní zapojování se do aktivit. Hlavním cílem tedy bylo přiblížit literaturu a dramatickou výchovu i těm, kteří se s ní běžně nesetkávají.

Pracuji s účastníky, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, dvě ze tří skupin jsou dívčí, poslední skupina je smíšená. Věk účastníků je ve všech skupinách je 15-22 let, jsou to studenti odborných škol, v případě třetí skupiny studenti maturitní nástavby.<sup>60</sup>

### 4.3 Předloha

#### 4.3.1 O knize

Kniha Petr a Lucie<sup>61</sup> byla napsána Romainem Rollandem a vydána v roce 1920 ve Francii. Jedná se o krátkou milostnou novelu z období meziválečné literatury.

#### 4.3.2 Obsah

Kniha Petr a Lucie je o lásce dvou mladých lidí, kteří se narodili na přelomu 19. a 20. století a nyní žijí v době válečné. Jejich láska a vztah by bez války možná ani nemohly vzniknout,

---

<sup>60</sup> Více o skupinách viz popis konkrétních realizací.

<sup>61</sup> Rolland, 1964

avšak válka si od nich velmi záhy bere vše zpět: Petr s Lucií umírají na Velký pátek roku 1918 v kostele poté, co se na ně zřítí jeden z pilířů kostela.

Tématy milostné novely jsou láska, válka, marnost, bezmoc, odevzdání i boj, snění a mnoho dalších, z nichž některá jsou v této práci přímo témata jednotlivých lekcí.

### 4.3.3 Forma

Útlá milostná novela (vydání z roku 1964) na pouhých 97 stranách vykresluje milostný příběh od vzniku až k samotnému zániku. Kniha je psána velmi poetickým jazykem s velkým množstvím archaismů.

Jazyk je spisovný, avšak pro současné čtenáře zastaralý. Pro dnešní dospívající je pravděpodobně její čtení obtížné. Kniha je charakteristická úvahovými, filozofickými i poetickými pasážemi. Pasážemi, jež vyjadřují postoje a názory nejen postav, ale i vypravěče samotného.

Vypravěč je psán rétorickou er-formou – zná pozadí událostí, pocity a myšlenky hrdinů, avšak občas klade řečnické otázky.

### 4.3.4 Stručný děj

Petr má za půl roku nastoupit na vojnu. V hloubavém zamyšlení vstupuje do metra, když v tom spatří dívku a zamiluje se do ní. Po několika dnech se mu ji podaří víceméně náhodou najít. Je zřejmé, že jejich city jsou vzájemné. Postupně se seznamují a sbližují i přes to, že kolem zuří válka, která jako by pro dva zamilované chvílemi přestávala úplně existovat.

Po nějaké době se rozhodnou, že se sobě odevzdají, avšak brání jim v tom jejich stud, byť jsou plni lásky a vášně. Rozhodnou se tedy, že na vzkříšení Páně se tak stane. Než však k tomu dojde, plynou týdny a nastává týden Velikonoc. Mladý pár se rozhodne, že zajde na mši do chrámu, když v tom se chrám zřítí a oni umírají v objetí.

### 4.3.5 Kniha jako předloha pro Projekt

Kniha Petr a Lucie obsahuje témata dospívajících lidí, kteří žili před sto lety, ale přitom se od dnešních dospívajících svým prožíváním neliší. Za tu dobu se toho změnilo mnoho – jazyk, technologie, znalosti, mravy, ... ale prožívání lásky a útrap v životě se moc nezměnilo.

Tento román může mladým přiblížit významnou historickou dobu, archaický jazyk, ale také „knihu“ jako studnici příběhů, které můžeme společně s hrdiny prožívat a přemýšlet o nich.

Kromě společných témat a jiných podobností s hrdinou nebo jazyku předlohy nám kniha nabízí spoustu úvahových a filosofických pasáží, které mohou ve čtenářích/účastnících projektu podpořit samostatné myšlení, uvažování a vytváření si názoru na předkládané skutečnosti.

#### 4.3.6 O autorovi<sup>62</sup>

Romain Rolland (1866-1944) byl francouzský dramatik, prozaik, literární kritik, hudební teoretik a nositel Nobelovy ceny za literaturu (za dílo Jan Kryštof).

Byl to humanista a pacifista. Část prostředků, které získal za Nobelovu cenu, věnoval na zmírnění útrap spojených s první světovou válkou. Pracoval také v Červeném kříži a působil na veřejné mínění i svými esejemi. Později propagoval socialistickou formu vlády a Sovětský svaz, ale vymezoval se vůči Stalinovi.

Některé z těchto jeho postojů můžeme reflektovat právě i v novele Petr a Lucie.

Mezi jeho nejvýznamnější díla patří románový cyklus Jan Kryštof (Jean-Christophe, 1912), historický román Dobrý člověk ještě žije (Colas Breugnon, 1919), milostná novela Petr a Lucie (Pierre et Luce, 1920) a románový cyklus Okouzlená duše (L'âme enchantée, 1933). Z divadelních her stojí za zmínku třeba cyklus Divadlo revoluce (Le Théâtre de la Révolution, 1903), které je vnímáno jako Iliada francouzského národa.

Překladačem<sup>63</sup> vydání z roku 1964 je Jaroslav Zaorálek (\* 1896, † 1947), rodák ze Spytihněvi, který v roce 1925 odjel na studijní pobyt do Francie, čímž získal zkušenost se zemí, v níž dílo vzniklo, jen pár let po jeho vydání ve Francii.

Při překladu se snažil zcela podřídít autorovi: "Kniha musí zachovat stejný rytmus, musí být schopna vyvolat tytéž dojmy a vzněty jako originál."

Způsobem, jakým je dílo přeloženo, jazyk archaický, poetický až lyrický, dodává dílu na osobité atmosféře.

---

<sup>62</sup> Rodon, 2011

<sup>63</sup> Databáze českého uměleckého překladu, 2023



## 5 Koncept Projektu Petr a Lucie

V následujících kapitolách popisuji svůj koncept projektu čili návrh struktury lekce a pár úvah o okolnostech realizace.

Oddělení návrhu lekce od její realizace dělím zejména proto, že jsem vedla projekt s více skupinami a chci rozlišit své zkušenosti z jednotlivých realizací, čímž se budu zabývat v kapitolách 17-20.

Každé setkání začíná sezením v kruhu a sdílením: Jak se máme? Na začátku se ptám, co od projektu kdo očekává, co koho baví, a co by chtěl o sobě říct.

Pokud jde o skupinu pracující v osmi setkáních, zeptám se, co se od minule změnilo, co je nového? V případě dvoudenního projektu probíhá první den seznámení, druhý den stručná rekapitulace.

### 5.1 Pomůcky

#### 5.1.1 Výtvarné aktivity:

Papíry, pastelky, balicí papír, lihový fix

- *Vytvořené:*

Trojúhelník z papíru (pyramida)

#### 5.1.2 Pohybové aktivity:

Zvoneček (je možné použít i dřívka), reproduktor, židle (pro každého účastníka 1 židle)

#### 5.1.3 Aktivity úzce spojené s textem/příběhem:

Kniha Petr a Lucie,

- *Vytvořené:*

Petrův medailon/dopis, indicie pro nalezení Lucie<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Viz Příloha 4

## 6 Lekce 1: Bezpečí

„Co se nám vybaví, když se řekne bezpečí, bezpečné prostředí, pocit bezpečí?“

### 6.1 Chůze po prostoru v různém prostředí:

podlaha, dlážděná ulice, skála, štěrk, písek, mech...

- *Průběh aktivity:*

Žáci dostávají pokyn, aby se volně pohybovali po prostoru (nejlépe bez obuvi), nedotýkali se sebe navzájem, nepovídali si a soustředili se pouze na sebe.

Po chvíli žákům zadávám nové pokyny. Nejprve je vyzvu, aby si uvědomili podlahu, po které chodí. Následně, aby si představili, že už nechodí po podlaze v místnosti ale po dlážděné ulici.

Nabízím jim možnosti: „Je vaše cesta rozpálená slunečním žářem nebo naopak vás studí mokré dlažební kostky po dešti? Jak se vám po této cestě jde? Je to příjemné nebo nepříjemné?“

V následujících několika minutách vybírám další povrchy po kterých se dá chodit: skála, štěrk, písečná pláž, mechová cestička v lese, rozkvetlá louka a jiné.

- *Cíl:*

Koncentrovat a zklidnit se, soustředit se na sebe sama, nevnímat cizí pohledy.

### 6.2 Asociační kruhy: bezpečí, bezpečné prostředí

- *Průběh aktivity:*

Všichni se společně posadíme do kruhu, ověřím si, zda studenti vědí, co znamená asociace, pokud nevědí, vysvětluji význam tohoto slova.

Jako první říkám slovo bezpečí, určuju směr, po kterém se budeme po kruhu střídat. Nechám klidně projít několik kol, dokud vnímám, že studenti mají k danému tématu co říci.

Poté zadávám slovní spojení bezpečné prostředí a aktivita se opakuje s tímto lehce pozměněným zadáním.

Po asociačních kruzích volně navazujeme diskusi o jejich zkušenostech a kde se oni sami cítí bezpečně, co pro ně bezpečí znamená, jak se projevuje atd.

- *Cíl:*

Otevřít téma bezpečí a společně nad ním přemýšlet.

## 6.3 Místo, kde se cítíme bezpečně

### 6.3.1 Vytvořit fyzicky imaginární prostředí

- *Průběh aktivity:*

Hráči postupně vstupují do předem vymezeného prostoru a ukazují, kam by umístili věc/zvíře/rostlinu, zkrátka cokoli, co by chtěli mít na svém bezpečném místě. Postupně tak vzniká pokojík, nebo třeba zahrada, kterou si společně vytváříme a každý tam přinese něco, co ho těší, čímž se toto místo stává přijatelné pro všechny.

- *Cíl:*

Vytvořit jeden společný imaginární prostor pomocí fantazie a prostorového vnímání, povzbudit představivost hráčů, naladit je na spolupráci a podpořit pocit bezpečí v prostoru, kde realizujeme lekce.

### 6.3.2 Oživit prostředí

- *Průběh aktivity*

Hráči jsou vyzváni, aby vešli do prostoru, který si společně vytvořili a pokusili se v něm pohybovat, interagovat s věcmi a lidmi v něm. Mohou si libovolně zvolit, co budou dělat – mají zde opět volnost, takže předpokládám, že pro méně aktivní hráče bude dostatečnou interakcí třeba „vyzkoušet pohovku v místnosti,“ zatímco odvážnější z nich se mohou v prostoru více pohybovat a zkoušet dělat rozmanitější improvizovanou akci.

- *Cíl:*

Aktivizovat hráče, dostat je z pasivního sezení a přihlížení, podpořit radost z tvorby (z toho, co dokázali za pouhou chvíli vytvořit), aktivovat představivost a chuť zkoumat.

### 6.3.3 Jak by se místo změnilo, kdybychom tu byli před 100 lety?

- *Průběh aktivity:*

Vzniklému prostředí měníme kontext. Naše místo existovalo už před sto lety, ale v historickém kontextu vývoje a trendů tehdejší doby vypadalo jinak.

Hráči mají za úkol proměnit v prostředí vše, co bylo dřív jiné, nahradit dnešní moderní předměty historickými apod. a to tak, že procházejí prostorem, ukazují na imaginární předměty

v našem smyšleném prostředí nebo s nimi různými způsoby manipulují a komentují, v co by je proměnili. Tím přetváří první smyšlené předměty v jiné. O každé věci diskutujeme, přemýšlíme nad možnostmi, uvádíme nejasnosti na pravou míru.

- *Cíl:*

Dostat se do doby, kde se odehrává příběh, o kterém lekce je. Zatím není třeba mluvit o ději, ale snažíme se naladit na atmosféru, kulturu a život dané doby.

## 6.4 Kreslení „Já před 100 lety“ (1918)

Život (ve městě/na vsi/bohatý/chudý) ve Francii.

- *Průběh aktivity:*

Studenti dostávají kartičku, na kterou si mohou nakreslit nebo napsat svou novou identitu. Mohou být kýmkoli v době před sto lety. Dozvídají se, že jsou obyvatelé Paříže, mohou si však vymyslet vše ostatní: jaký mají společenský status, z jaké jsou sociální vrstvy, zda jsou žena, muž, jestli jsou svobodní, ve svazku, zda mají děti, zaměstnání apod.

- *Cíl:*

Stát se součástí příběhu vytvořením vlastní role v něm, díky čemuž mohou příběh prožívat v Petrově přítomnosti, a tím dále pokračujeme v seznamování se s dobou začátku 20. století.

### 6.4.1 „Nové Já“ v prostoru

Pohyb v prostoru, představení se; zapamatovat si identitu.

Když mají studenti svůj charakter vymyšlen, představí se ostatním a rozchází se do prostoru. Zkouší si, jakou by jejich postava mohla mít chůzi či jak se tváří.

- *Cíl:*

Ujistit se v detailech své role a zpracovat to, co vytvořili, skrze prožitek, a tím podpořit vztah k postavě i příběhu.

## 6.5 Reflexe

„Jak se cítím/moje postava cítí v bezpečné prostředí?“

Účastníci spolu sdílí dojmy z toho, jaká pro ně byla tvorba prostředí a postavy, jak se v roli a imaginárním prostředí cítili. Je to prostor pro sdílení dojmů a také pro případné vyjasnění nejasností.

## 7 Lekce 2: Nebezpečí

Pocit ohrožení, relativizace hodnot, nejistota.

### 7.1 Plakát

„Co víme o událostech před 100 lety?“

- *Průběh aktivity:*

Účastníci se rozdělí na dvě skupiny. Každá skupina dostane papír, na který může namalovat buď předměty, které se v dané době používaly, nebo plakát, který mohl by v dané době mohl existovat.

V případě, že skupina nechce malovat, napíše v bodech vše, co ji o dané době napadne. Skupiny si plakáty vzájemně prezentují. Nepřesnosti se snažím korigovat.

- *Cíl:*

Konkretizovat představy o době kolem roku 1918, společně sbírat a sdílet informace, podpořit týmovou spolupráci, posílit vzájemné naslouchání a důvěru ve vlastní znalosti.

### 7.2 Diskuse: stresové situace

„Co se nám ve stresu děje, jak se cítíme, jak se stres projevuje fyzicky?“

- *Průběh aktivity:*

Při předchozí aktivitě narážíme na válečné období. Ptám se účastníků, sedících v kruhu, co je to stres, co se s námi děje, když jsme ve stresu, jak se to projevuje a jak se ve stresu cítíme.

- *Cíl:*

Přechod od tématu bezpečí k pocitu ohrožení: zvědomit existenci stresu, mluvit o něm a přemýšlet nad ním, a tím vést účastníky k uvědomování si sebe sama, a posílit pozici při střetu se stresovou situací.

### 7.3 Psychohygiena

- *Průběh aktivity:*

Studenti chodí po prostoru, když cinknu, tak se zastaví, když se jich dotknu, předvedou, jak si myslí, že se dá pracovat/vyrovnat se stresem. Aktivita je beze slov, studenti mohou udělat sochu nebo ukázkou pomocí pantomimy. V případě, že skupina nemá vzájemně takovou důvěru nebo není naladěna na expresi takto osobní záležitosti, tuto aktivitu vynecháváme a procházíme toto téma skrze diskusi.

- *Cíl:*

Sdělit ostatním svou zkušenost beze slov, být součástí skupiny, a přitom dostat pozornost ostatních.

## 7.4 Reflexe

Společně reflektujeme témata stres a psychohygiena: co zaznělo, co je obecně prospěšné jako prevence stresu nebo pocitu ohrožení.

## Kdo je Petr?

## 7.5 Seznámení s Petrem

„Do této těžké doby se narodil náš hrdina.“

### 7.5.1 Útržky z Petrova deníku

- *Průběh aktivity:*

Účastníci dostávají několik útržků z Petrova deníku<sup>65</sup>, mají chvíli na to, aby si je pročetli a pak společně sdílíme, kdo se co z deníku dozvěděl, co si na základě úryvků o Petrovi myslí.

- *Cíl:*

Seznámit se s hlavní postavou v našem příběhu. Je-li skupina aktivnější a přemýšlivá, zabýváme se tím, jaká víme o Petrovi fakta a co z toho jsou pouze domněnky.

### 7.5.2 Kreslení a popis Petra na balicím papír

- *Průběh aktivity:*

Studenti dostanou kus balicího papíru a psací potřeby. Dostávají čas, aby namalovali siluetu Petra a napsali kolem něj vše, co se o něm dozvěděli nebo co si o něm myslí.

Tento plakát si následně vylepíme v místnosti, a tak nám připomíná přítomnost Petra mezi námi, zároveň slouží jako pomůcka k připomínání si faktů a toho, co jsme již dělali.

- *Cíl:*

Tzv. „dostat hlavní postavu knihy mezi nás.“ Výtvarným znázorněním prohloubit vizuální představu o postavě, vložit postavě charakteristiku.

---

<sup>65</sup> Viz Příloha 4

## 7.6 Petrova židle

Vymyslet situaci či zážitek z Petrova života tak, aby se nenarušila základní fakta.

- *Průběh aktivity:*

Do prostoru je umístěna „Petrova židle.“ Každý hráč má možnost se na tuto židli usadit, čímž se stává Petrem. V roli Petra může mluvit o svých pocitech, o tom, co zažívá, ostatní hráči se ho můžou ptát na otázky a on na ně může odpovídat.

- *Cíl:*

Zkusit si hru v roli. Pozorovatelé přijímají funkci diváků (může být interaktivní), přistupují na tuto iluzi, a zažívají setkání s naší hlavní postavou.

## 7.7 Postavy z Petrova života

„Co by mohli o Petrovi říct jeho blízcí?“

- *Průběh aktivity:*

Tato aktivita slouží mimo jiné jako přechod, kterým rušíme iluzivní aktivitu a přesouváme se k reflexi.

Hráči mohou přicházet k židli a mluvit na ni nebo o ní. V případě, že skupina není sdílná a otevřená aktivitě, probíhá tato aktivita pouze jako diskusní otázka před reflexí. „Co by mohl o Petrovi říct bratr/kamarád/táta/máma/sousedova dcera/stařenka odnaproti...?“

- *Cíl:*

Prostřednictvím jiných, smyšlených postav, o nichž buď nemáme žádné (nebo jen kusé) informace, rozšiřujeme spektrum možností rysů postavy.

## 7.8 Reflexe

Společnou diskuzí reflektujeme tento blok, typ aktivit i jejich obsah.

„Jak jsem se cítil/a v roli Petra, co já a stresové situace...?“

## 8 Lekce 3: Petrova rodina

Nesamostatné myšlení, neupřímnost v komunikaci, nepochopení.

### 8.1 Heja – hají

- *Průběh aktivity:*

Tato hra má mnoho variant a možností. Využijí proto popis nejjednodušší varianty hry podle J. Machalíkové a R. Musila:

*„Žáci stojí v kruhu a posílají si nonverbální i hlasové signály. Žák, který je právě na řadě, vysloví název signálu a zároveň provede určitý pohyb.“<sup>66</sup>*

Pro svou koncepci jsem vybrala signály Hejá, Hot down, Hají, Beng, Tlesk/Výskok a Penguin Party. Základním signálem je Hejá:

*„Žákova pravá ruka zatáhne v pěst jde švihem obloukem k levému boku. Pokračuje žák po levé straně. Při změně směru jde levá ruka k pravému boku a pokračuje žák po pravé straně. Slovo „hejá“ se vyslovuje energicky, jako bychom měli jakýsi vnitřní přetlak.“<sup>67</sup>*

Signál Hot down mění směr a žák ho provádí tak, že natáhne před sebe ruce zatáhne v pěst tak, aby pěsti směřovaly nahoru. Ve chvíli, kdy hráč obě ruce pokrčí směrem k sobě (jako by si přitahoval např. tyč) zvedne ohnutou nohu s kolenem ostře vzhůru a řekne signál: Hot down.

Signál Hají znázorní hráč tak, že se dotkne ukazováčkem palce na obou rukách a vzniklé otvory mezi prsty si dá před oči, jako by měl brýle. S těmito brýlemi řekne Hají, čímž způsobí, že je následující hráč vynechán a pokračuje (libovolným signálem) až hráč sousedící vedle hráče vynechaného.

Signál „Beng“ je velmi návodný: hráč natáhne prostředník a ukazovák a do pravého úhlu k nim palec, ostatní dva prsty jsou pokrčeny. Vytvoří tak zástupnou pistolku, kterou může namířit na kohokoli v kruhu a se slovem „beng“ mu předat signál. Hráč tak naruší stereotyp předávání signálu z jednoho hráče na druhého.

Signál Tlesk/Výskok je prostý: když hráč, který je právě na řadě tleskne, všichni ostatní vyskočí. Pokud však hráč, který je na řadě vyskočí, všichni ostatní tlesknou. Pokračuje pak další hráč po směru, který je právě zaveden.

---

<sup>66</sup> Machalíková, Musil, 2015, s. 24

<sup>67</sup> Tamtéž (str. 25)



Posledním signálem, který jsem pro svou práci vybrala, je Penguin Party. Hráč, který je právě na řadě, zvedne ruce do vzduchu a vesele vykřikne „penguin party,“ načež se všichni hráči začnou pohybovat jako tučňáci, vydávat zvuky jako tučňák a vyměňovat si místa v kruhu. Tímto signálem narušujeme pořadí, které je pro hráče již zřejmé nebo „okoukané“ a aktivizujeme jejich pozornost.

- *Cíl:*

Uvolnit hráče, aktivizovat je a podpořit koncentraci pro další práci, vystoupit na chvíli z příběhu a aktuálního tématu „rodina“, které může být pro mnohé dospívající náročné.

## 8.2 Vztah k židli:

### 8.2.1 Umístění do prostoru

„Židle jako kdo?“

- *Průběh activity:*

Každý hráč má k dispozici židli a zkoumá, v jakých vzdálenostech k ní může stát, z jakého úhlu se k ní může natočit apod. Poté si místo židle mohou představit kohokoli konkrétního a vyjádřit k němu svůj postoj v prostoru. Dostávají různé nabídky, koho můžou ztvárnit: učitelka, kamarádka, spolusedící, máma, teta...

- *Cíl:*

Vyzkoušet si, jak lze v prostoru (třeba i na jevišti) vyjádřit vztahy; pochopit princip mizanscény.

### 8.2.2 Přidání gesta

„Všechno hraje roli.“

- *Průběh activity:*

V aktivitě pokračujeme jako doposud, jen přidáváme do hry konkrétní gesta, která vztahy podtrhují.

- *Cíl:*

Umocnit uvědomění pocitů a vztahovosti, vyjádřit sebe sama; zjistit, že vše, co vyjádří, hraje roli. Účastníci pracují na oproštění se od okolí, pracují v tzv. „veřejné samotě“.

## 8.3 Petr a rodina Aubier

### 8.3.1 Rozmístění židlí v prostoru

- *Průběh aktivity:*

V prostoru jsou čtyři židle a hráči mají za úkol je rozmístit tak, aby vyjadřovaly vztahy v rodině Aubier. Hráči mají jen pár informací o rodině, na základě kterých si mohou představit, jaké mají její členové mezi sebou vazby.

- *Cíl:*

Vnímat hlavního hrdinu jako sobě blízkého, jelikož se ocitá v podobných situacích jako oni sami. Účastníci si svou zkušeností přichází na nový úhel pohledu na hlavní postavu: hlavní postava v kontextu rodinných vztahů.

### 8.3.2 Obsazení židlí a gesto

- *Průběh aktivity:*

Hráči jsou vyzváni, aby si vybrali kteroukoli postavu z Petrovy rodiny, posadili se na židli, která danou osobu zastupuje, a zkusili za tuto postavu pronést větu, kterou by mohla Petrovi říct, nebo udělat gesto, kterým by konkrétněji vyjádřili, vztah postavy k Petrovi.

- *Cíl:*

Poodstoupit od postavy hlavního hrdiny, vzít na sebe kabát někoho jiného a prosadit si jiný postoj k hlavní postavě.

## 8.4 Reflexe

„Proč to tak cítíme?“

V této reflexi mluvíme hlavně o formě a vlastních pocitech ze 3. bloku aktivit, než o samotné knize. Důležité je v tento moment ošetřit emoce účastníků, které mohou být rozbouřené, jelikož téma rodina je pro většinu z nich velmi citlivé.

## 8.5 Úryvek z knihy Petr a Lucie: Úryvek 1<sup>68</sup>

### 8.5.1 Upravit postavení židlí

Odůvodnění a vysvětlení (hledáme společné řešení, kompromis).

- *Průběh aktivity:*

Hráči se mají po přečtení úryvku dohodnout, zda a jak by rozmístění židlí změnili, co se pro ně změnilo poté, co získali z úryvku nové informace.

- *Cíl:*

Ověřit si své odhady a porovnat, jak se změnily jejich domněnky poté, co mají více informací o Petrově rodině.

### 8.5.2 Znázornit, jak to mohlo vypadat před válkou

- *Průběh aktivity:*

Hráči opět rozmisťují židle v prostoru, tentokrát tak, aby znázornili domnělé vztahy rodiny Aubier před válkou.

- *Cíl:*

Uvědomit si proměnlivost vztahů v závislosti na okolnostech, dosáhnout kompromisu a kooperovat ve skupině.

## 8.6 Diskuse o čteném úryvku

- *Průběh aktivity:*

S účastníky rozebíráme, co se vlastně v úryvku dozvěděli a co je zaujalo. V případě nejasností vysvětlují a uvádím věci na pravou míru.

- *Cíl:*

Ověřuji si, zda účastníci textu porozuměli a společně sdílíme informace a dojmy.

## 8.7 Reflexe

Z diskuse přecházíme rovnou k reflexi, čili od obsahu lekce k formě. Zajímám se o to, jaké bylo pro účastníky zkoušet si výše zmíněné aktivity, zda jim to přineslo něco nového apod.

---

<sup>68</sup> Viz Příloha 3

## 9 Lekce 4: Petr a hledání: láska – válka

„Ať byly Petrovy vztahy s rodinou jakékoli, Petr nežil pouze se svou rodinou. Měl také spoustu zálib!“

### 9.1 Chůze v prostoru

- *Průběh aktivity:*

Hráči prochází prostorem a na cinknutí udělají štronzo<sup>69</sup>. Ve chvíli, kdy se jich dotknou předvádějí zájem/koníček/činnost, kterým se Petr mohl věnovat.

- *Cíl:*

Představit si hlavního hrdinu jako vrstevníka, který má také své záliby, jako mají oni sami. (S přihlédnutím k dobovému kontextu a faktům, které už o Petrovi víme).

### 9.2 Motivace pro další aktivitu

Jednou šel takhle do města. Měl namířeno do galerie na novou výstavu (...) Spěchal na metro a cestou potkal spoustu občanů. Všichni chvátali také do metra.

### 9.3 Občané Paříže

- *Průběh aktivity:*

Hráči se stávají občany Paříže, podle charakteru, který jste si vymysleli a uchovali z první lekce.<sup>70</sup> Vymyslí si, kam cestují (domů/do práce/do parku) a prochází se ulicemi. Snaží si vzpomenout, na svou postavu a promítnout její charakter i do chůze, gest i mimiky. Až hráči „dojdou do metra, posadí se do kruhu, čímž mi dají najevo, že jejich cesta už skončila.

- *Cíl:*

Vytvořit postavu přes konkrétní činnost, propojit se v jednom čase na jednom místě, navodit pocit sounáležitosti, pracovat s představivostí.

### 9.4 Metro: Úryvek 2

- *Průběh aktivity:*

Účastníci sedí v kruhu. V pozadí hraje záznam zvuků z metra, později zvuk sirény. Předčítám úryvky z knihy.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> Štronzo = zamrznutí/zkamenění, účastníci se nemohou pohybovat ani mluvit

<sup>70</sup> Já, viz Lekce 1

<sup>71</sup> Viz Příloha, Úryvek 2

- *Cíl:*

Obeznamit se se situací, která se Petrovi stala. (V návaznosti na předchozí aktivitu umocnit prožitek tím, že jsou v příběhu také.)

## 9.5 Živé obrazy: hledání dívky

- *Průběh activity:*

Petr hledá dívku, do které se na první pohled zamiloval. Hráči mají za úkol vymyslet 3 místa, na která by Petrovi poradili, aby zašel. Když tato místa vymyslí, mají za úkol udělat živý obraz daného místa, čímž to místo „prozkoumají.“

Za každé prozkoumané místo dostanou obálku s indiciemi. Třetí obálka je zároveň důkazem, že se setkali (hráči v ní totiž nachází dívčino jméno, které Petr dosud nemohl znát).

Indicie<sup>72</sup>:

- plátno, barvy, krásné – byť trochu opotřebované šaty, opravované krajkové rukavičky
- ladný pohyb, úsměv, který tvoří jemnou vrásku na čele
- „Jsem Lucie“
- *Cíl:*

Týmová spolupráce, dávat a přijímat podněty, podpořit prostorové vnímání a logické uvažování.

## Zpráva o nalezení dívky

## 9.6 Co víme o dívce: fakta x domněnky

- *Průběh activity:*

Studenti dostávají čtvrtku, kterou si rozdělí na dvě části. Do první části vepisují fakta, tedy co s jistotou o Lucii vědí, a do druhé části vpisují domněnky, tedy co nevědí jistě nebo si o dívce pouze myslí.

- *Cíl:*

Podpořit logické uvažování a kritické myšlení, důsledně přijímat informace.

---

<sup>72</sup> Viz Příloha 3

## 9.7 Živé obrazy: Setkání

„Jak mohlo vypadat jejich setkání?“

Hráči vytvoří živý obraz, který zachycuje první rande Petra a Lucie. Jsou pobídnuti motivací, že je to fotografie, kterou si nechali při dané příležitosti udělat od pouličního fotografa.

- *Cíl:*

Vyzdvihnout téma „lásky a seznamování se“ a vytvořit tak příjemný kontrast k situaci v metru. Uzavřít čtvrtou část.

## 9.8 Reflexe

Účastníci jsou pobídnuti, aby sdíleli cokoli z daného bloku, pokud chtějí. Může, ale nemusí se rozpoutat debata o tom, co si právě prožili.

„Láska dvou lidí z rozdílného prostředí, v nelehké době, půl roku před Petrovým nástupem na vojnu. Co bude dál?“

## 10 Lekce 5: Petr a láska

Stydlivost, křehkost, žít okamžikem, stop nepřátelskosti, „láska pod křídly smrti.“

### 10.1 Pohyb v prostoru:

#### Améba

- „Améba (Měňavka) je názvem pro jednobuněčný organismus, který je zařaditelný mezi kořenonožce. Tento organismus se pohybuje pomocí panožek. Název Měňavka vzniknul podle schopnosti měnit svůj tvar při měňavkovitém způsobu pohybu.“<sup>73</sup>

- *Průběh aktivity:*

Studenti se seznámí s pojmem Améba a především s vlastností tohoto živočicha měnit tvar. Účastníci jsou vybídnuti, aby se pohybovali volně prostorem, jako kdyby byli právě onou měňavkou. Mají svobodný libovolný pohyb, který se může přelévat do stran, z výšky směrem dolů a naopak.

- *Cíl:*

Uvolnit se skrze pohyb, vnímat vlastní tělo a být s ním v kontaktu.

#### Mýtický tvor: Androgyn

- Androgyn (hermafrodit z řeckého androgynos "žena-muž," "mající dvě pohlaví, být mužem i ženou"<sup>74</sup>)
- Na počátku, říká, byli nejen muž a žena, ale také třetí osoba, napůl muž a napůl žena, zvaná androgyn, který byl mužem i ženou, a to rovným dílem; tvrdí Aristofanes ve svém Symposiu.<sup>75</sup>
- Jednou z teorií zániku bájného třetího pohlaví, kterou je vysvětlena lidská touha po druhých lidech a „láska“ jako touha po celistvosti a původní přirozenosti, je tato:
- „Byli (androgyni) velmi silní a energičtí a podnikali hrozné útoky na bohy. Bohové je nechtěli zničit, protože by pak přišli o oběti, které jim lidé přinášeli, a tak se Zeus rozhodl každého člověka rozpůlit. (...)Protože lidé toužili po své původní přirozenosti, stále se snažili najít svou druhou polovinu a znovu se s ní spojit. Když svou druhou polovinu našli, objímali se a zůstávali spolu a nechtěli nic jiného. (...).“<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> Co je to měňavka (améba) [online]

<sup>74</sup> Online Etymology Dictionary [online]: androgyne, androgynous

<sup>75</sup> Androgyne in myth [online]

<sup>76</sup> The Origin of Love [online]

- *Průběh aktivity:*

Účastníci jsou vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jestli znají nějaké mýtické tvory a pokud ano, aby se o informaci podělili s ostatními. Ptám se také, jestli znají nějaký mýtický příběh nebo postavu, která je spjata s láskou. Po krátké diskusi představuji studentům mýtického tvora androgyna a jeho původ pomocí krátkého vyprávění mýtu na základě výše zmíněného úryvku.

- *Cíl:*

Poukázat na vztah muže a ženy z dob mýtu, na provázanost obou pohlaví, která jsou rozdílná a vzájemně se doplňují. Dostat se ke kontrastu odlišností a touze po plném pochopení a jednotě (viz níže).

## 10.2 Různost: Asociace

- *Průběh aktivity:*

Je-li to třeba, připomenu účastníkům sedícím v kruhu, co jsou asociace. Po kruhu sdělujeme asociace na slovo různost. Po dvou až třech kolech aktivitu zastavím, ptám se, zda někoho zaujala něčí asociace a sama se dotazuji účastník na ty, jež mne zaujaly.

- *Cíl:*

Podpořit kreativitu účastníků a schopnost zaměřit se v danou chvíli na jednu věc, nad níž společně přemýšlíme po určitou dobu.

## 10.3 Diskuse: potřeby lidí různých vrstev

- *Průběh aktivity:*

Pozornost přesouvám k asociacím, které se spojují s odlišnostmi u lidí. (např. zda účastníci vnímají nějaké odlišnosti u lidí, zda mohou říct nějaké příklady).

Následně se ptám, zda různí lidé mají odlišné potřeby a proč tomu tak je?

- „Napadají vás nějaké konkrétní potřeby, které mohou mít lidé stejné/odlišné?“
- *Cíl:*

Diskusí se připravit na téma potřeb, kterých si pak mohou výrazněji všimnout v průběhu poslechu úryvků a své postřehy zúročit v závěrečné aktivitě lekce: Pyramida potřeb.



## 10.4 Socha vyjadřující úryvek z knihy

- Ošklivé Luciiny obrazy<sup>77</sup>
- Malování Petrova portrétu<sup>78</sup>
- Str. 58-59 Petrův pesimismus a Luciin optimismus<sup>79</sup>

- *Průběh aktivity:*

Předčítám účastníkům úryvky z knihy. Po každém z úryvků má každý z účastníků zvlášť udělat sochu čehokoli, co ho v úryvku zaujalo nebo co si z úryvku zapamatoval.

První z úryvků popisuje situaci, kdy Petr vidí Luciiny obrazy a je velice zklamán tím, že se živí paděláním obrazů, které sama naživo nikdy nespatřila. Lucie namítá, že je to způsob, kterým se živí, nikoli poslání, radost jí to nečiní.

Druhý úryvek je o situaci, kdy Lucie maluje Petrův portrét. Využívá přitom chvíle, kdy se Petr nemůže hýbat a mluvit, a tak mu vypráví o svém dětství, o chudých rodičích a zahořklých prarodičích.

Poslední krátký úryvek už jen podtrhuje rozdílnost smýšlení Petra a Lucie. Petr je skeptický a pesimistický, unášen myšlenkami na morálku a smysl bytí, kdežto Lucie je pragmatická a optimistická. Ví, že „žít se nějak musí,“ a koná tak podle svých možností.

- *Cíl:*

Přiblížit účastníkům rozdílnost lidí i v názorech a postojích, které jsou závislé na podmínkách, ve kterých žijí a ovlivňují jejich potřeby.

Způsob, jakým účastníci reflektují úryvek není jednoduchý, avšak umožňuje jim postupně dostat se z přemíry verbálního projevu k fyzickému a (u pokročilých/aktivních) skrze pohyb vyjádřit svůj postoj a emoce.

---

<sup>77</sup> Viz příloha 3, Úryvek 3

<sup>78</sup> Viz příloha 3, Úryvek 4

<sup>79</sup> Viz Příloha 3, Úryvek 5

## 10.5 Maslowova pyramida potřeb

- *Průběh aktivity:*

Studenti dostanou k dispozici papírovou pyramidu<sup>80</sup>, u níž jsou napsány skupiny potřeb, které lidé mohou mít. Studenti píší na lístečky potřeby, které je napadají a společně je přiřpendlujeme ke „správné“<sup>81</sup> skupině potřeb.

- *Cíl:*

Zvědomit lidské potřeby a fakt, že pokud nejsou naplněny, vedou člověka k určitému znepokojení. Uvědomit si vlastní potřeby a jejich hierarchii může vést k lepšímu porozumění sobě samému.

---

<sup>80</sup> Viz přílohy 5, 7 a 9

<sup>81</sup> Je třeba zdůraznit, že správnost je v tomto případě pouze orientační pojem. Výklad jednotlivých potřeb může být subjektivní: pro jednoho může být Domov naplněním potřeby bezpečí, pro jiného třeba potřeby sounáležitosti.

## 11 Lekce 6: Petr a Lucie

Rozdíl životních standardů, názorů, myšlení, potřeb...

### 11.1 Co je „Váš Svět“?

- *Průběh aktivity:*

Účastníci se zamýšlí nad předměty nebo místy, skrze které se realizují. Například někteří z účastníků mají deník, kde si píše a kreslí, jiní mají svůj pokoj, který zaplňují předměty, co jim dělají radost, někomu možná záleží na budování svých sociálních sítí a buduje si svůj virtuální prostor...

Společně o svých místech a předmětech mluvíme, přemýšlíme nad tím, k čemu nám jsou, co pro nás znamenají apod. Každý může říct pouze to, co chce, nikdo není tlačěn ke sdílení podrobností.

- *Cíl:*

Podpořit v účastnících pocit sounáležitosti, že většina z nich má nejen bezpečné místo, ale i prostředek seberealizace.

### 11.2 Improvizace s imaginárním předmětem

- *Průběh aktivity:*

Účastníci jsou vyzváni, aby se rozešli do prostoru a představili si Svůj Svět (viz Co je „Váš Svět?“) v prostoru. Po spuštění hudby interagují se Svým Světem – pohybují se ve svém prostoru, pročítají si svůj deníček, malují do svého skicáku apod.

- *Cíl:*

Prohloubit cíl předchozí aktivity skrze prožitek. Abych zabránila velké míře ostychu, vedu je k principu „veřejné samoty“, což je také cílem této aktivity.

### 11.3 Zrcadla

- *Průběh aktivity:*

Tuto kontaktní aktivitu zaměřenou na mimojazykovou komunikaci a skupinové cítění popisuje Eva Machková takto:

*„Základem tohoto cvičení s mnoha variantami je citlivost vůči partnerovi, schopnost intuitivně postihovat charakter jeho pohybu a mimiky. Základní uspořádání: Dvojice stojí proti sobě,*

*jeden je ‚osobou‘ (originálem, autorem), druhý je ‚zrcadlem‘. První hráč provádí pohyby, které ‚zrcadlo‘ dělá podle něho a s ním. Role se v průběhu hry vyměňují. (...)“<sup>82</sup>*

- *Cíl:*

Zklidnit se a koncentrovat, přesunout pozornost k sobě samému a k partnerovi. U méně zkušených hráčů může docházet k situacím, kdy neudrží vážnost a soustředění a začnou se smát, což není překážkou, i to se nám hodí k tématu.

## 11.4 Diskuse:

- *Průběh aktivity:*

S účastníky se sedáme do kruhu a ptám se jich na dvě otázky:

- *Bylo pro vás těžké někdy někoho pochopit?*
- *Byli jste někdy nepochopeni?*

O otázkách mluvíme a sdílíme spolu zážitky nebo zkušenosti, které na toto téma máme. Poté přecházíme k úryvku.

- *Cíl:*

Zvědomit účastníkům projektu myšlenku, že každý z nás se někdy může cítit nepochopen nebo nechápat druhého, podpořit sounáležitost s Petrem a Lucií

## 11.5 Úryvek 6<sup>83</sup> + reflexe

- „Každý jsme jiný a jsou situace, kdy se snažíme někoho takto napodobit/zrcadlit, abychom si porozuměli – přejímáme slovník, gesta apod., jako bychom se chtěli stát jedním (androgynem). Ne vždycky však jeden druhého pochopíme. Totéž se stalo Petrovi a Lucií:

- *Průběh aktivity:*

Předčítám účastníkům úryvek z knihy Petr a Lucie, kde je hlavním tématem nepochopení. Lucie se snaží Petrovi vysvětlit, že někdy lidé nemají možnost vybírat si, co chtějí nebo nechtějí dělat, pokud se chtějí uživit. Pro Petra je těžké pochopit, že se někdo zřekne svých postojů.

- *Cíl:*

Podpořit naslouchání a porozumění textu, zamyslet se nad tématy, o kterých se účastníci z úryvku dozvěděli.

---

<sup>82</sup> Machková, 2020, s. 115-116

<sup>83</sup> Viz Příloha 3

## 11.6 Sousoší dorozumívání:

Neporozumění – Odmítnutí – Naslouchání – Pochopení/Smíření

- *Průběh aktivity:*

Hráči jdou do prostoru a mají za úkol vytvořit čtyři sousoší dorozumívání. Nejprve jim vysvětlím, co který pojem znamená, ke každému z nich si řekneme příklad.

Každý z hráčů vytváří sochu sám za sebe, ale dohromady tvoří jedno velké sousoší.

- *Cíl:*

Uzavřít téma dorozumívání, získat prožitek jednotlivých fází dorozumívání, které dochází k dobrému konci, soustředit se na prostorové vnímání a případnou kooperaci.

## 11.7 Myšlenka na závěr

„... A díky tomu se Petr s Lucíí postupně více a více chápali a měnili se. Láska lidí nemění, to lidé se mění díky lásce.“

## 12 Lekce 7: My vs. svět

Autenticita, když chápeme „proč“ – netrpíme, mravní lehkomyšlnost.

### 12.1 Chůze po prostoru:

- *Průběh aktivity:*

Hráči chodí po prostoru. Na můj pokyn střídají rychlosti chůze v rozmezí 1 (nejpomalejší možná chůze) až 5 (nejrychlejší možná chůze), dále se hráči setkávají s pokynem štronzo, který znamená úplné zastavení bez jakéhokoli pohybu.

Ve chvíli, kdy se hráči ocitnou ve štronzu, dostávají pokyn, aby si vybavili svou roli občana Paříže a dotykem je pobízím, aby vyjádřili (sochou či kratičkým rozehráním v prostoru) činnost nebo pocit svého Pařížana.

- *Cíl:*

Oživit vzpomínky na dobový kontext, vytvořit vzorek nesourodé společnosti, v níž každý reaguje různě.

### 12.2 Mizanscéna:

„Podívali jsme se na jednotlivé občany, ale co společnost jako celek?“

- *Průběh aktivity:*

Účastníci dostávají postupně tři úkoly:

1. Židlemi vyjádřit, jak mohou vypadat vztahy obyvatel

Hráči znají navzájem své charaktery a při této aktivitě berou v úvahu, jaké by mohli mít mezi sebou vztahy. Berou v úvahu své společenské postavení, věk, povolání apod.

2. Přidání Petra a Lucie do obrazu. (Jak se obraz promění, jsou-li oni středem?)

Mezi postavy přidávám židle znázorňující naše dvě hlavní postavy. Hráči vymýšlí, kam by je do obrazu umístili – vzhledem k výše zmíněným společenským parametrům.

3. Proměnit obraz

Pak zkusíme s účastníky proměnit obraz tak, aby Petr s Lucií byli ve středu kompozice a ostatní postavy (jako vedlejší role) byly kolem nich.

- *Cíl:*

Hledat kompromisy, vyjadřovat názory, diskutovat a argumentovat, poznat úvahy spoluhráčů (rozdíly ve vnímání sociálních faktorů).

## 12.3 Výpovědní židle:

- Co si Petr s Lucií myslí o situaci ve společnosti, jak ji vnímají? Jak vnímají sebe (jako pár) v této době?
- *Průběh aktivity:*

Do prostoru je umístěna jedna židle a hráči jsou vyzváni, aby si na židli buď sedli nebo interagovali s tím, kdo na židli sedí. Hráč, který si sedne na židli, se stává Petrem, ostatní mohou být sami za sebe nebo vzít na sebe roli kohokoli z Petrova okolí.

- *Cíl:*

Vyzkoušet si větší interakci s ostatními prostřednictvím hry v roli a prací s imaginací, zhmotnit Petra mezi hráči.

## 12.4 Úryvek 7<sup>84</sup> + Diskuse

- úryvku ve vztahu k hlavním postavám<sup>85</sup>
- tématu v kontextu k naší době, jak „já vs. svět“ vnímám já
- „Bublina:“ Jak naše generace vnímá svět/společnost

## 12.5 Láska vs. zamilovanost

- *Průběh aktivity:*

Účastníci dostávají 2 papíry, na jednom je napsané slovo láska, na druhém slovo zamilovanost. Jejich úkolem je napsat, jaké vnímají rozdíly mezi těmito dvěma pojmy – na jeden papír to, co je charakteristické pro lásku, na druhý to, co je charakteristické pro zamilovanost.

- *Cíl:*

Zvědomit rozdíl mezi pojmy, konzultovat ve skupině, pokusit se pochopit pocity Petra a Lucie.

## 12.6 Ideální pár – 3 živé obrazy

- *Průběh aktivity:*

Hráči vytváří 3 živé obrazy na téma „Ideální pár.“ V obraze mohou být čímkoli, nejen osobami, ale i zvířaty, věcmi i abstraktními pojmy.

- *Cíl:*

Zaměřit se na práci v prostoru, pracovat s imaginací a koordinací, společně tvořit apod.

---

<sup>84</sup> Viz Příloha 7

<sup>85</sup> Rolland, 1964, s. 60-62

## 13 Lekce 8: Snoubení

- Život a smrt, „kéž by tato chvíle neskončila“, dobrý konec? Válka se dočkala, zaslíbení

Cílem lekce je seznámit co nejšetněji účastníky s koncem příběhu, neotvírat příliš náročná témata, dopřát si prostor v sobě celý příběh uzavřít.

### 13.1 Chůze po prostoru: Améba s obrazy

- *Průběh aktivity:*

Hráči se pohybují volně po prostoru, pohyb může být motivován Amébou (viz lekce 5, ale rychlejší průběh). Na pokyn štronzo se všichni zastaví a než napočítám do tří, udělají sochu vyjadřující jakýkoli výjev z příběhu.

- *Cíl:*

Během aktivní rozechřívací aktivity si účastníci vybavují příběh a aktivity předchozích lekcí.

### 13.2 Úryvek 8

- *Průběh aktivity:*

Účastníci sedí a poslouchají předčítaný úryvek<sup>86</sup> z Velkém pátku 1918: Petr a Lucie se procházejí městem, je jim hezky, jdou do kostela, jsou zasněni a nechtějí, aby tato chvíle někdy skončila.

- *Cíl:*

Navázat na příběh a uvést následující aktivity.

### 13.3 Nakreslit vlastní komiks + diskuse

Jak končí příběh Petra a Lucie?

- *Průběh aktivity:*

Účastníci jsou rozděleni do skupin a mají za úkol vytvořit komiks o třech políčkách, ve kterém mají zaznamenat, jak si myslí, že příběh dopadne, případně jaký konec by si přáli. Druhá varianta se nabízí hlavně pro ty, co příběh znají.

- *Cíl:*

Vytvořit vlastní závěr příběhu, pracovat s pointou, s fakty a domněnkami z příběhu. Přemýšlet komplexně nad příběhem.

---

<sup>86</sup> Viz Příloha 3, Úryvek 8



### 13.4 Poslední úryvek

- *Průběh aktivity:*

Účastníci poslouchají závěr příběhu<sup>87</sup> o zhroucení pilíře na hlavní hrdiny.

- *Cíl:*

Seznámit účastníky s koncem příběhu.

### 13.5 Reflexe úryvku:

- Co jsme se z úryvku dozvěděli, jaké z toho máme pocity? Jak vnímáme takový konec příběhu? Jak vnímáme smrt?

- *Průběh aktivity:*

Společně reflektujeme úryvek a témata v něm (mimo jiné i pomocí výše zmíněných otázek).

- *Cíl:*

Zjišťuji, jestli účastníky konec příběhu překvapil nebo zaskočil, co si o závěru myslí; ošetřuji případná rozrušení.

### 13.6 Rekapitulace příběhu:

- *Průběh aktivity:*

Účastníci mají za úkol společnými silami rekonstruovat celý příběh a chronologicky seřadit jednotlivé situace příběhu. Mohou to pojmout jako detektivní rekonstrukci nebo třeba anotaci knihy.

- *Cíl:*

Zjišťuji, jak účastníci příběhu porozuměli, co si pamatují; můžeme společně ještě mluvit o nejasných detailech.

### 13.7 Závěrečná reflexe formou dotazníku

- *Průběh aktivity:*

Účastníci lekcí dostanou papírek s otázkami mířené na mou dílnu, na srozumitelnost a náplň projektu a jejich úkolem je oznámkovat mě jako ve škole. Dotazník je anonymní.

---

<sup>87</sup> Viz Příloha 3, Úryvek 9

- *Cíl:*

Získat zpětnou vazbu, která poslouží jako data pro bakalářskou práci, ale také jako zdroj informací pro mou budoucí praxi. Dotazník sice není nijak podrobný, ale mohu z něj získat informace například o tom, zda je mé vedení lekcí dostatečně srozumitelné aj.

## 14 Skupiny

Projekt jsem realizovala ve třech institucích<sup>88</sup> zaměřených na výchovu a vzdělávání mládeže starší 15 let. Každá z realizací měla jinou formu:

- Volnočasový kroužek na dívčím internátu při církevní střední odborné škole Jana Boska
- Dvoudenní projekt na dívčí církevní střední odborné škole, lekce realizovány s týdenním rozestupem
- Dvoudenní projekt na střední odborné umělecké škole, lekce realizovány ve dvou po sobě jdoucích dnech se studenty druhého ročníku nástavby.

### 14.1 Proměny Projektu ve vztahu ke skupinám

Úskalí projektu vyšlo najevo hned v úvodu: málo motivovaní dospívající lidé bývají často pasivní a nechce se jim být dlouhodobě časově vázáni volnočasovými aktivitami. Při první realizaci na internátu Jana Boska absolvovaly celý Projekt pouze dvě z šesti dívek, ostatní v první polovině přestaly do kroužku docházet.

To bylo pro mou bakalářskou práci nepříznivé, a tak jsem se rozhodla projekt přepracovat z osmi lekcí na dvoudenní dílnu a realizovat ho v jiných podobných institucích v Praze, kterými se staly Dívčí katolická střední škola na Novém Městě a Střední odborná škola uměleckořemeslná na Praze 9.

---

<sup>88</sup> Adresy škol viz Příloha 1

## 15 Realizace

Projekt Petr a Lucie jsem realizovala ve třech různých institucích a ve třech různých variantách: 8 po sobě jdoucích lekcí, dvoudenní projekt, jehož části byly realizovány s týdenním rozestupem, a dvoudenní projekt realizován ve dvou po sobě jdoucích dnech.

Každý z projektů byl lehce upraven a pozměněn buď z časových důvodů, nebo jako proces při hledání co nejvhodnějšího způsobu realizace.

V následující části nepopisuji průběh každé jedné aktivity při konkrétních realizacích, nýbrž své poznatky nebo nejzajímavější situace, které se během jednotlivých realizací vyskytly.

Níže popsané anamnézy skupin vznikly z pozorování a informací od pedagogů a pedagogických pracovníků konkrétních institucí. Jména účastníků jsou změněna.

## 16 Internát na církevní střední škole Jana Boska

Duben–červen 2022

Lekce byly realizovány ve školní třídě s odsunutými lavicemi a židlemi, čímž vznikl na zemi (linoleu) volný prostor, který jsme využívali k sezení, pohybu i výtvarné tvorbě.

Pravidelný čas lekcí byl čtvrtek v 16 hodin, což pro účastníky nebylo příznivé, neboť byli často unavení a zasažení něčím, co se v daném týdnu událo. Lekce trvaly 45-75 minut (podle motivace účastníků).

V tuto dobu už bylo venku hezké počasí a účastníci si přáli trávit tento čas venku, což v dané lokalitě nebylo na pravidelné bázi možné.

### 16.1 Specifikace skupiny

Tato skupina dívek byla ve věku 15-18 let. Účastnilo se jich na začátku šest, na konci zůstaly dvě. Část z odcházejících dívek údajně ukončila svou docházku kvůli tomu, aby mohly trávit svůj volný čas venku s přáteli, když už začínalo být venku hezké počasí a teplo.

Celou sérii lekcí dochodily dívky o poznání svědomitější, shodou okolností jediné, které studovaly maturitní obor.<sup>89</sup>

### 16.2 Atmosféra skupiny

Skupina byla spíše pasivní a statická, nebylo snadné je namotivovat k jednotlivým aktivitám. Většina pohybových aktivit je vedla k odtazitosti a zablokování sebe sama, naopak výtvarné aktivity a kognitivní činnosti je lákaly o něco víc.<sup>90</sup>

### 16.3 Anamnéza skupiny

Na dramaťák začalo chodit šest děvčat. Čtyři z nich přestaly chodit velmi záhy:

- Sára: romská dívka v pěstounské péči, velmi svérázná a divoká. Na dramaťák přestala chodit, jak sama řekla, protože „venku už je hezky a radši si půjdu do parku zapálit.“
- Aneta: kamarádka Sáry, z dysfunkční rodiny, žije u svého bratra. Na dramaťák přestala chodit z obdobného důvodu jako Sára.
- Alena: introvertní dívka, která má strach mluvit před ostatními, obzvláště před temperamentními a svéráznými dívkami jako jsou Sára a Aneta. Přestala chodit právě kvůli svému strachu z komunikace, který původně chtěla překonat. Ani po několika přátelských soukromých rozhovorech se mi nepodařilo ji namotivovat, aby pokračovala.

---

<sup>89</sup> Tato poznámka není hypotézou, nýbrž výsledek mého pozorování.

<sup>90</sup> V tomto případě hovořím spíš právě za dvě dívky, které chodily pravidelně a dlouhodobě.

- Lenka: šikovná nadaná dívka, kterou dramatař bavil, bohužel byla pro své psychické obtíže hospitalizována na psychiatrii a nemohla dále pokračovat.

Dvě dívky se účastnily projektu až do konce:

- Katka: milá, stydlivá dívka, která se snažila zapojovat do aktivit a pracovat tak se svou sociální fobií, o které veřejně mluvila.
- Marta: uzavřená dívka z křesťanského prostředí, pasivní a často unavená, ale i na úkor toho se všech lekcí účastnila. Někdy byla aktivnější, někdy potřebovala být silněji motivovaná pro jednotlivé aktivity, což záviselo i na jejích studijních podmínkách, množství testů a domácích úkolů.

- *Lekce 1*

- *Jak by mohlo toto místo vypadat před sto lety*

Dívky se aktivitám nebránily, nebály se vstupovat do obrazů, dokázaly spontánně změnit okolnosti.

- *Asociace Bezpečí*

Velmi zajímavé bylo mluvit o tom, co pro nás znamená bezpečí a bezpečné prostředí, jelikož byla lekce realizována jen pár dní po zahájení války na Ukrajině.

Dívky vnímaly jak vliv tohoto konfliktu, tak i doznívající pandemie Covid-19 a shodly se, že se jejich hodnoty velice nezměnily, spíše prohloubily.

- *Lekce 2*

- *Chůze po prostoru*

Zpřítomnila je představa povrchů a jak se v daných prostředích cítí, rychlosti a štronzo je nabily energií, ale moje příprava stresové situace nevyšla<sup>91</sup> – dívky nebyly dostatečně motivovány a podivovaly se tomu, co po nich chci a proč to chci.

- *Seznámení s Petrem*

Dívky správně vyhodnocovaly z útržků Petrova deníku informace o něm, když něco nevěděly, byly vyzvány ke kreativě a vlastnímu vymýšlení, tvoření. (Dívky to vytvářely hodinu čistého času!)

- *Petrova židle*

Úkolem je vymyslet situace/zážitky, které mohl Petr prožít (s ohledem k věku, době a charakteristice postavy). Student přijde k židli, posadí se a poví nám svůj zážitek.

---

<sup>91</sup> V původní verzi projektu, kterou jsem realizovala s touto první skupinou, byla aktivita, jejímž cílem bylo dostat dívky do nekomfortní situace – dostávaly vědomostní otázky a měly na ně co nejrychleji odpovídat. Aktivitu jsem nejspíš nešťastně motivovala nebo jim nebylo srozumitelné zadání. Dívky tlak nevnímaly, byly lehce zmatené z nejasnosti účelu onoho vědomostního cvičení.

- *Závěr*

Tato lekce trvala téměř 2 hodiny (nebyly jsme limitovány časem lekce), protože dívky si vyhrávaly s tvorbou Petra. Nebyly moc motivované, ale během lekce jim energie vzrostla a proti ničemu neprotestovaly.

- *Lekce 3*

- *Vztah k židli*

Předem jsem dívky ujistila, že nám nejde o to koukat po sobě a zjišťovat, kdo má s kým jaké vztahy, ale jde nám o to si vyzkoušet na vlastní kůži, že se můžeme vztahovat k nějakému objektu (postavě) a vyjadřovat tak náš vztah či postoj. Vysvětlila jsem jim, že si právě vyzkoušely princip mizanscény.

- *Židle: Petr a jeho rodina*

Dívky rozmístily židle relativně blízko k sobě, židle rodičů „držely při sobě“, Petrova židle stála proti nim, Filipova židle byla trochu dál od ostatních. K obsazování jednotlivých židlí jsem je musela vybízet, ale na závěr to hodnotily jako velmi přínosně, protože s jejich výrazem daná židle v jejich představách „ožila.“

- *Úryvek o Petrově rodině*

Pasáže byly pro dívky srozumitelné, byť se podívovaly autorovu stylu psaní, a provedly jen drobnou změnu v rozmístění židlí: přisunuly Filipovu židli k Petrově.

Dívky zmínily, že k postavám rodičů a Petra již měly před přečtením úryvku dostatek indicií, aby měly nějakou představu o jejich vztazích, ale Filip byl dříve pouze zmíněn a až nyní jim zapadl do celkového obrazu.

- *Lekce 4*

- *Úryvek z metra*

Dívky úryvku porozuměly, opět byly překvapeny náročností textu, ale i přes ztížené podmínky (zvuky výbuchů apod.) pochytily všechno podstatné.

Dívky spolupracovaly, byť se jim nechtělo. Zazněly i námitky proti formulování faktů a domněnek, nicméně nejednalo se o nic závažného, co by lekci zbotilo.

- *Lekce 5*

- *Maslowova pyramida potřeb*

Dívky pyramidu znaly ze školy a neměly takový problém se zařazováním potřeb jako s jejich vymyšlením.

Představa proměnlivého a mýtického tvora pomohla děvčatům k uvolnění a volnějšímu pohybu prostorem. Při vytváření soch se ostýchaly a do aktivity se jim velice nechtělo.

- *Lekce 6*

Dívky nevěděly, jak naložit s předmětem seberealizace (ne kvůli důvěrnosti, ale jeho absenci), potřebovaly prostor na zpracování úryvku.

Zkušenost s nepochopením měly a dokázaly uvést i několik příkladů.

- *Lekce 7*

Dívkám se výrazně nechtělo do pohybových aktivit – ať už rozestavění židlí, přijetí Petrovy role nebo dělání živého obrazu, avšak písemné porovnávání lásky a zamilovanosti jim nedělalo větší obtíže.

Problémem se zdála fyzická únava po hodinách strávených ve škole.

- *Lekce 8*

Již známou aktivitu Améba v prostoru zvládly bez obtíží, zbylé aktivity byly výtvarné, s čímž účastnice rezonují v průběhu celého projektu.

- *Zhodnocení*

Tato realizace projektu byla pro mě občas až frustrující. Nebylo jednoduché namotivovat účastnice nejen, aby se zapojily do aktivit, ale dokonce ani proto, aby na kroužek přišly.

Měla jsem pochopení pro únavu dívek, že jsou přetíženy ze školy, to, že mají své potíže a problémy, se kterými se potýkají, ale i s velkou mírou porozumění je potřeba mít silnou vůli a motivaci pokračovat dál.

Mou motivací se staly i sebemenší pokroky jednotlivých účastníků a víra, že i malý pokrok a odlišná zkušenost může studenty inspirovat, potěšit, povzbudit apod.



## 17 Změny při následných realizacích

Při první realizaci na SŠ Jana Boska jsem si uvědomila, že pro účastníky i projekt bude příznivější, když ho budu realizovat ve větších celcích. Rozhodla jsem se tedy pro změnu a udělala jsem z 8 lekcí 2denní projekt.

Díky této změně jsem měla větší jistotu, že nestálost, přelétavý zájem a nízká motivace adolescentů<sup>92</sup> nebude faktorem, který by opět způsobil, že by účastníci nebyli schopni dílnu dokončit.

Kromě odebrání či zkrácení některých aktivit jsem rozdělila původně jednotný text určený pouze k poslechu na tři části, mezi nimiž dělají účastníci sochy podle toho, co je v úryvku zaujalo.

Proměňovala jsem také hudbu. Pustila jsem pokaždé tentýž seznam skladeb žánru swing, ale písně hrály nahodile, takže i atmosféra nastolená hudbou se lehce proměňovala.

Způsob vedení lekcí a motivace jsem upravovala situačně. Například skupina z Dívčí školy potřebovala obrovskou míru trpělivosti, a tak jsem vedla skupinu méně dynamicky, abych měla jistotu, že udržím skupinu pod kontrolou.

Naopak na SOŠ byla skupina od počátku mnohem otevřenější a více spolupracovala, a tak jsem mohla být i já uvolněnější v tom, jak skupinu vedu, dělat atmosféru odlehčenou a méně formální, abych tak podpořila a povzbudila účastníky ke svobodnému uvolněnému projevu a vyjádření sebe sama.

---

<sup>92</sup> Nestálost, častá unavenost adolescentů apod. (více viz kapitola Teoretická hlediska vývojové psychologie)

## 18 Dívčí škola

Listopad 2022

Lekce byly realizovány ve školní třídě s odsunutými lavicemi a židlemi, čímž vznikl na zemi (linoleu) volný prostor, který jsme využívaly k sezení, pohybu i výtvarné tvorbě.

Sešly jsme se dva po sobě následující čtvrtky v 15:30 a končily jsme v šest večer či v půl sedmé. Na projekt jsme tedy měly celkem pět a půl hodiny (více by dívky nebyly schopné).

### 18.1 Specifikace skupiny

Projektu se účastnilo šest dívek ve věku 15-18 let.

### 18.2 Atmosféra skupiny

Dívky se spolu důvěrně znají, jelikož spolu žijí v jednom bytě, který slouží jako internát: některé z dívek totiž mají špatné nebo žádné rodinné zázemí, což se samozřejmě promítá do jejich vnímání prostředí internátu, vztahů s ostatními spolubydlíci a v neposlední řadě i do našich dílen (obzvláště ve vztahových tématech jsem byla hodně obezřetná).

Na naše setkání se jim nechtělo, jelikož se konala v jejich volném čase, kdy mohly mezi školní docházkou a koncem „vycházek“<sup>93</sup> trávit čas ve městě.

Pro dívky byla účast na setkáních povinná, aby se dílna mohla realizovat. Toto opatření vyplynulo při společné domluvě se zaměstnanci školy pro zajištění počtu účastníků, pro který by se mohla tato dílna otevřít.

Dílnu jsme realizovali ve školní třídě, kde dívky nejprve odklidily lavice a zametly, abychom si mohly sednout na zem. Projektu byl přítomen některý z jejich pedagogických pracovníků, což bylo pro dívky omezující, znemožňující se plně uvolnit a být tam samy za sebe.

### 18.3 Anamnéza skupiny

Ve skupině bylo šest dívek:

- Viki: šestnáctiletá dívka s mentálním handicapem, na první pohled úzkostná a bojácná.
- Karolína: sedmnáctiletá aktivní nadaná dívka se spoustou nápadů, která se takto údajně projevovala jen v mé dílně – vychovatelé ji popisují jako problémovou dívku z diagnostického ústavu, se kterou „je to těžký.“

---

<sup>93</sup> Vycházky na internátu jsou čas, kdy mohou ubytovaní opouštět budovu či areál internátu bez jakéhokoli speciálního povolení či potvrzení.

- Tereza: sedmnáctiletá dívka z dětského domova, která na začátku dílny bojkotuje veškerý program a stahuje s sebou ostatní.
- Martina: stydlivá dívka, při mluvě se zadržává, málo se projevuje.
- Dana: kamarádka Terezy, drží spolu, společně dělají aktivity nebo se jich snaží společně neúčastnit.
- Beáta: málomluvná nedůvěřivá dívka, raději se drží ve skupině/dvojici, sama se příliš neprojevuje.

## 18.4 Den 1

Naše první setkání jsme začaly úvodním kolečkem, ve kterém účastnice řekly svá jména, co mají rády a jaká mají od dílny očekávání. Očekávání se různila. Některé dívky neměly žádná očekávání, některé se chtěly naučit něco o herectví, některé chtěly hrát divadlo.

Při prvním setkání jsem měla v plánu realizovat první polovinu projektu, tedy první čtyři lekce, s lehkými úpravami a škrty – kvůli časovým možnostem.

### • *Chůze v prostoru*

Začaly jsme chůzí po prostoru. Většině dívek připadala příjemná chůze po mechu a písku, dívka s mentálním handicapem měla potíže s představou prostředí, a tak nepociťovala při chůzi v prostoru žádné změny.

### • *Asociace*

Při kolečku asociací na téma bezpečí a bezpečné prostředí zaznívaly jejich osobní zkušenosti: kde se cítí bezpečně a co to pro ně znamená. Většinou zazněla samota.

Nejednalo se tedy o standardní asociační kruh. Dívky nejspíše pojmu asociace příliš nerozuměly, ale v tu chvíli pro mě nebylo důležité, aby doslovně dodržely zadání, nýbrž aby se dotkly tématu a přemýšlely nad ním.

### • *Místo, kde se cítím bezpečně*

Dívkám se nechtělo vstávat, chodit v prostoru a umisťovat do něj imaginární předměty. Fungovalo, že jsem vstoupila do prostoru já, ony říkaly své nápady a navigovaly mě, kam mám předměty umístit.

Následně jsem zařadila aktivitu oživení prostoru, (kterou jsem v přípravě zvažovala vynechat z časových důvodů a z důvodů nezkušenosti účastnic,) v tuto chvíli se začaly dívky zapojovat: obsadily vytvořený pokojík.

Potom jsme ve vytvořeném pokojíku diskutovaly o tom, co by se změnilo, kdybychom se přesunuly v čase a byly bychom v tomtéž pokoji před sto lety.

- *Plakát*

Omylem jsem prohodila tuto aktivitu s aktivitou „já před 100 lety“ a rozdělila jsem dívky na 2 skupiny, z nichž každá skupina dostala papír a měla namalovat plakát nebo (případně popsat) věci, které se před 100 lety používaly.

- *Já před 100 lety*

Při chůzi v prostoru si dívky vymyslely identitu – vlastní postavu zasazenou do Francie na začátku 20. století – a zapsaly ji na kartičky. Dívky se vzájemně nahlas představily. Obtíže měla dívka s mentálním handicapem, která si postavu v daném čase nedokázala vytvořit a byla z toho zmatená a smutná. Na nějakou dobu se úplně zablokovala.

Dívky začaly uvažovat o tom, co by jejich postava dělala v dané době. Nejvíce zaznívalo: chodit na procházky, kouřit, pít alkohol.

Přiznám se, že na práci s dívkou, jež má určité kognitivní omezení, jsem nebyla nijak připravená. Zaměstnanci školy se o ní nejspíš zmínili, když jsme měli schůzku před realizací projektu, nicméně nebylo mi řečeno nic o tom, jak k ní přistupují oni, nebo co by mi doporučili v komunikaci s účastnicemi projektu obecně.

V této situaci, kdy se ona dívka s kognitivními komplikacemi zasekla s tím, že se účastnit nebude, jsem ji nechala se posadit a pozorovat s tím, aby se k nám přidala, až bude chtít.

- *Psychohygiena*

Dívky přemýšlely, jak pečovat o sebe a svou psychickou pohodu. Napadalo je, že je pro ně příjemné dát si třeba čaj, být sama a jít se projít do přírody.

- *Petr*

Dívky dostaly pár indicií o tom, kdo je Petr, a balicí papír, kde Petra kreslily. Tato aktivita se účastnicím líbila a zapojovaly se do ní. Některé spíše malovaly Petra, jiné vymýšlely jeho vlastnosti a dovednosti.

- *Petrova židle*

Účastnice se nejprve ostýchaly, poté se začaly postupně zapojovat. Pomohla i má účast v aktivitě. Dívky se projevovaly žoviálně, Petra představovaly jako současného chlapce, který dělá „klukoviny“ apod.

Viki si aktivitu též zkusila, ale začala mluvit o sobě a svém vztahu k bratrovi. Bylo to velmi osobní a intimní. Naštěstí se nám podařilo zachovat její promluvu v roli a oslovovaly jsme ji jako Petra, čímž jsme ochránily jak ji, tak ostatní dívky od zabřednutí do zraňujícího tématu. Po této aktivitě následovala pauza a po ní téma rodina.

V této části se začalo výrazně projevovat zapojení Karolíny – dívky, která (jak jsem se zpětně dozvěděla) je ve škole známá jako problémová dívka bojkotující většinu školních i mimoškolních aktivit. Já jsem ji během dílny naopak vnímala jako nadanou, aktivní dívku, která projevuje upřímný zájem o aktivitu.

- *Petr a láska – válka*

Dívky vymýšlely Petrovy koníčky a vyjadřovaly je ve štranzu: hází žabky do vody, čte knihu, tancuje, prochází se, píše dopis nebo knihu, pítí, kouření doutníků, čtení, malování apod.

Pak jsem četla úryvek a pouštěla v podkladu zvuk metra a bombardování. Dívky to reflektovaly jako trochu nepříjemnou zkušenost. Otázkou pro mne zůstává, do jaké míry své pocity skutečně přiznaly, do jaké míry úryvek pochopily a jak si interpretovaly vliv války na obyvatele Paříže. To jsem v danou chvíli nedokázala vyhodnotit ani přijít na způsob, jak to citlivě zjistit.

Dalším úkolem dívek bylo vytvářet živé obrazy míst, kde Petr hledal Lucii. Vymyslely místa jako je centrum města (u Eiffelovy věže), v parku a v chatové oblasti na okraji Paříže.

Po nalezení indicií „nachází Lucii“ a vytváří živé obrazy, jak by mohlo vypadat jejich rande. To vypadalo tak, že se rozdělily do dvojic (podle toho, jak se přátelí) a vytvořily sochy zamilovaných párů.

Na závěr jsem dívky pozvala na následující týden na pokračování příběhu a děvčata přislíbila účast. Chtěla jsem s nimi první den dílny reflektovat, ale to už dívky příliš nespolupracovaly, protože spěchaly na večeri apod.

## 18.5 Den 2

Na začátku tohoto setkání jsme si připomněly, co jsme dělaly před týdnem. K tomu nám skvěle posloužily grafické materiály, které jsme minule vytvořily: postava Petra s jeho charakteristikou a plakáty s dobovými předměty.

Přišly sice na popud pedagogů všechny, které se účastnily první den, avšak dívkám se tenkrát obzvláště nechťelo spolupracovat, byly zprvu velmi nepříjemné a uštěpačné. Jejich negativní nastavení mohlo být i tím, že ze strany školy měly účast na projektu povinně.

- *Pohyb*

Pustila jsem hudbu a vyzvala jsem dívky k pohybu v prostoru a k tanci, abychom se na začátku rozhýbaly a dobře naladily. Pro dívky to ovšem bylo v daném stavu nepříjemné – do třídy v tuto chvíli přišel asistent zkontrolovat, zda je všechno v pořádku, zda nepotřebuji „s dívkami pomoci“. Nezapojily se.

- *Mýtický tvor*

Po nezdařené aktivitě jsem se rozhodla přeskočit pohyb a začít klidnější komunikační aktivitou. Ptala jsem se jich, jaké znají mýtické tvory. Některé dívky odpověděly, ale mnoho toho neřekly, jelikož nejspíš neměly o tématu dostatečný přehled.

V tuto chvíli se zapojila kognitivně slabší dívka s poznámkou, že mýtickým tvorem je slon. Některé jiné dívky se jí smály. Mně chvíli trvalo, než jsem si sama uvědomila, že slon může být mýtickým tvorem pro Indý, a dívka mohla tento fakt odněkud znát. Naštěstí byla tento den přítomná i moje vedoucí a pomohla mi to zvědomit a pohotově se k tomu postavit tak, aby z toho neušla s újmou ani dívka, jenž začala o slonovi mluvit, ale zároveň abych nějakým způsobem neponížila či neurazila holky, které se jí smály.

Rozhodla jsem se pokračovat a vyprávěla jsem dívkám mýtus o androgynovi a navázat na téma odlišností<sup>94</sup>. Ani asociace moc nezabíraly, nicméně když jsem se začala dívek ptát na konkrétní otázky, dívky reagovaly a odpovídaly k věci.

- *Úryvky z knihy se sochami*

Při čtení jsem dělala pauzy, ve kterých dívky měly dělat živé sochy. Do této aktivity už se zapojovaly o něco více, ale nevěděly moc, jak se s danými úryvky vypořádat. Pravděpodobně

---

<sup>94</sup> Viz lekce 5

jsem vybrala část, která je náročná pro ztvárnění, a vzhledem k tomu, že dívky již od začátku nebyly dobře naladěné, měly problém se do akce dostat.

- *Maslowova pyramida potřeb*

Nezatěžovala jsem dívky teorií potřeb, ale jednoduše jsem jim představila, že lidé mají potřeby a lze je nějak zařadit. Že je důležité, aby byly naplněné a že ty, které jsou úplně nezbytné pro život, naleznou dole. A proto je důležité naplňovat potřeby odspodu nahoru.

Dívky tato aktivita velice bavila. Některé vymýšlely konkrétní potřeby, některé je zapisovaly a jiné připevňovaly k pyramidě.

- *Zrcadla*

Následovala aktivita Zrcadla, která měla za cíl účastníky zase fyzicky zpřítomnit a je oslím můstkem k dalšímu tématu. Nejprve nechávám účastnice, aby se uvolnily a dělaly do hudby různé „blbosti“ na principu zrcadlení ve dvojicích, následně před ně předstupuji a ony mají za úkol dělat můj odraz. Po mě si toto vedení chce vyzkoušet i Viky, nikdo z ostatních už ne. Po tomto hromadném zrcadle se dívky dělí do dvojic a dělají zrcadla sobě navzájem.

Původně jsem neměla v plánu s dívkami zrcadla dělat skupinově, ale prvotní zrcadlení ve dvojicích dívkám nefungovalo. Nechala jsem je tedy chvíli v onom hledání, ale potom jsem se jim svou vlastní účastí/svým „předcvičováním“ pokoušela předat to, co je podstatou této aktivity. Po této jejich zkušenosti jim zrcadla ve dvojicích začala lépe fungovat.

- *Úryvek*

Z úryvku se dívky dozvídají o touze Petra a Lucie se sobě přiblížit. Dívky si myslí, že si vlastně Petr s Lucií docela rozumí, ale je pro něj těžké pochopit, že Lucie to má těžké.

Po úryvku dělají sousoší, ve kterém se pouštějí do výraznějších gest.

- *Chůze v prostoru – Pařížané*

Hráčky se prochází v prostoru a berou na sebe role svých vytvořených Pařížanů. V těchto rolích staví mizanscény – vzdálenostmi mezi sebou vyjadřují své vztahy s ohledem na pohlaví, postavení, profesi, věk apod.

Poté do obrazu přidávám židli, která symbolizuje Petra a Lucii – mladý pár z hlavního města. Dívky se mají společně dohodnout, kam by je postavily ve vztahu ke svým charakterům. Židle stojí lehce stranou.

V této chvíli mě napadlo použít „Škály“: Vymezím prostor ve třídě, do kterého se mají účastnice postavit podle toho, jaký mají názor: čím víc vpravo se účastnice postaví, tím je jejich postoj negativnější, čím víc vlevo, tím kladnější, načež jim pokládám několik otázek pro jejich postavu. (Jak reaguje vaše postava na Petra, na Lucii, zda je vaše postava bohatá/chudá, zda vaše postava válku schvaluje či nikoli...)

- *Úryvek*

Po dalším úryvku jsme rozvedly debatu o tom, na kom nám záleží a komu záleží na nás. Některé dívky mají pocit, že nikomu na nich nezáleží, ale společně docházíme k tomu, že každá z nich má někoho, na kom jim záleží a že je to i opačně.

Uvědomují si důležitost mezilidských vztahů a že je důležité být tu pro druhé a že druhí tu jsou pro ně. U některých dívek je to náročné vzhledem k podmínkách, ve kterých žijí, proto při tomto rozhovoru nedávám důraz na rodinu, ale na kamarádky a vyučující či vychovatele.

Následující aktivity se odehrávaly velmi rychle a některé i simultánně. Důvodem byla rychle klesající pozornost dívek a časový tlak.

Dvě dívky vytvořily definice pro lásku i zamilovanost, jiné se zase pustily do kreslení komiksu. Pak jsem jim přečetla závěrečný úryvek a s dívkami udělala krátkou reflexi, kde jsem se ujistila, že závěr příběhu přijaly bez většího rozrušení.

Nakonec dívky sdělují své dojmy z projektu a vyplňují anonymní dotazník zpětné vazby<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Více viz Shrnutí: Reflexe, s. 66



## **19 Střední odborná škola uměleckořemeslná s. r. o.**

Prosinec 2022

Projekt byl tentokrát součástí výuky, jelikož účastníci byli studenti maturitní nástavby různých uměleckořemeslných oborů (např. vlásenkář, řezbář) a projekt brali všichni, včetně učitelky češtiny, jako jiný druh přípravy k maturitě, k podpoření zájmu o doporučenou literaturu a jako úvod pro češtinářský rozbor, který s nimi následně vykonala učitelka češtiny, která byla celou dobu účastna a zapojovala se se studenty do jednotlivých aktivit.

Předlohu pár účastníků znalo, ale většina ne. Tuto rozdílnou zkušenost s předlohou však nepovažuji za něco, co by mělo realizaci projektu výrazně ovlivnit.

Žáci měli se svou vyučující dobré vztahy (nebyl mezi nimi velký věkový rozdíl), a tak přítomnost učitelky nepůsobila rušivě.

Sešli jsme se ve dva po sobě jdoucí dny (čtvrtek, pátek) v ranních až dopoledních hodinách (7:30-11:30). Na projekt jsme měli osm hodin včetně několika patnáctiminutových přestávek.

Lekce byly realizovány ve školní třídě s odsunutými lavicemi a židlemi, čímž vznikl na zemi (linoleu) volný prostor, který jsme využívali k sezení, pohybu i výtvarné tvorbě.

### **19.1 Specifikace skupiny**

Tato skupina byla smíšená. Projektu se zúčastnili všichni, kteří přišli ty dva dny do školy. Dílny se účastnili 3 chlapci a 7 dívek ve věku přibližně 20 let a učitelka českého jazyka.

### **19.2 Atmosféra skupiny**

Polovina účastníků byla aktivních, vrhali se do improvizací, měli při projektu spoustu legrace, nebáli se říct, co se jim líbí nebo nelíbí.

Druhá polovina skupiny působila naopak otažitě, nechtěli se příliš zapojovat nebo „být vidět.“ V průběhu dílny vyplynulo, že je to způsobeno dominancí „aktivní poloviny“ spolužáků, se kterými ti ostatní nevycházejí dobře a cítí se utlačeni a nekomfortně v třídním prostředí.

S tímto faktem jsem nemohla v průběhu tak krátké dílny (zbývaly asi čtyři hodiny) pracovat. Snažila jsem se alespoň dbát na to, aby účastníci nebyli mezi sebou nějak konfrontováni a aby měli dostatečný a bezpečný prostor i ti, kteří se zapojovat nechtěli.

### 19.3 Anamnéza skupiny

V této dílně jsem se příliš anamnéze skupiny nevěnovala. Pozorováním jsem zjistila, kdo je více či méně aktivní, koho zajímají spíš části projektu, kde se diskutuje, kde se pohybuje nebo kreslí, a podle toho jsem se snažila je vyzvat a dát jim prostor k sebevyjádření.

### 19.4 Den 1:

Po příchodu do třídy jsme odklízeli lavice a předměty, které byly v prostoru třídy. Chtěla jsem, abychom se zuli, ale studenti chodí po škole v botách, a tak nanosili do třídy snůh. Respektovala jsem jejich zvyk a přizpůsobila se tomu, že aktivity se nebudou moci dít na zemi, ale že budeme mnohem více pracovat s židlemi, případně v lavicích.

- *Chůze v prostoru*

Chůze po prostoru probíhala taktéž v botách, což bylo pro studenty náročné, avšak podařilo se jim mít konkrétní představu a porovnávat s ostatními, co komu je nebo není příjemné.

- *Asociační kruh*

V asociačním kruhu sdíleli mimo jiné, že bezpečí pro ně znamená být s blízkými, být v pokoji nebo posteli.

- *Imaginární prostředí*

Imaginární prostředí vytvořili důkladně: aktivnější část třídy se do toho energicky vložila a vytvořili společně svůj vysněný pokojík. Vybavili ho spoustou moderních technologií a pochutin.

I přes tyto projevy bujné fantazie byli studenti stále spíše statičtí, to se ale mění ve chvíli, kdy se jejich pokoj přenesl do doby před sto lety. Účastníci aktivně vynášejí z pokoje předměty, které se tam nehodí, a společně hledáme možnosti, jak je nahradit.

- *Já před 100 lety*

Při vytváření své postavy se procházejí v rytmu swingu, který pouštím reproduktorem, a stylizují svou chůzi a své chování tak, aby postupně přijali roli své postavy za svou. Následně si zapisují informace o své postavě na lístek.

- *Plakát*

Tvorba plakátu byla tentokrát tvůrci pozměněna. První skupina popsala v bodech události, co se stalo v té době, druhá skupina nakreslila piktogramy, které charakterizovaly danou dobu

nebo předměty, co se v ní používaly, a třetí skupina vytvořila plakát Coco Chanel, která byla v té době ikonou.

- *Petr*

Při tvorbě Petra mají účastníci spoustu legrace. Už jen to, jakým způsobem Petra znázornili, jim připadalo velmi legrační. Nenapadlo je, co by o něm mohli psát, a pomohla jim otázka „Co by o něm mohli říct jeho blízcí?“ Příliš jsem do jejich představ nezasahovala, korigovala jsem pouze ty skutečnosti, které by mohly narušit příběh.

- *Petrova židle*

Z této aktivity měla dominantnější část třídy opět legraci. Petra prezentovali jako nevzhledného panice, který chce holku, „ale je sexy, protože je sympaták“, hraje s kluky karty a asi si moc nerozumí s rodinou.

- *Úryvek z metra*

Pro studenty byl tento úryvek velmi silný. Připadalo jim, že se tam stala úplně absurdní situace, která spojuje lásku, smrt, šok a strach.

Hledání Lucie a první rande

Živé obrazy z Petrova hledání tvoří studenti v metru, na tržnici a v pekárně – to byla místa, na nichž se společně shodli, že by měl Petr Lucii hledat.

Po nalezení tvoří živý obraz – fotografii do alba z jejich prvního rande: v kavárně u vína, která je v parku u Eiffelovy věže.

## 19.5 Den 2:

- *Shrnutí z minula*

Pomocí plakátů a Petrovy siluety s jeho charakteristikou jsme si připomněli, co jsme dělali předchozí den.

- *Fakta x domněnky o Lucii*

Vyjasnili jsme si rozdíl mezi tím, co jsou fakta a domněnky a celá třída se zapojila do zapisování.

- *Tanec (místo Améby)*

Místo améby, která se mi minule nevydařila (a v sebereflexi jsem usoudila, že to není optimální aktivita) jsem se rozhodla pro změnu. Pustila jsem muziku a vyzvala účastníky, aby se začali procházet v prostoru za svou postavu. Pak si měli muži představit, že mají na hlavě klobouky a kolem krku kravaty, ženy mají podpatky a šaty.

Pak jsem se od jedné dívky dozvěděla, že závodně tancuje a poprosila jsem ji, jestli by nás nenaučila základní krok tance Cha-cha. Ta souhlasila. V tu chvíli jsem vyhodnotila, že je to pro skupinu přirozenější a příjemnější cesta k pohybu než kdybych se pouštěla do Améby, se kterou jsem k tomu měla z předchozí realizace špatnou zkušenost, která mě znejistila. Toto byly hlavní důvody, které mě přiměly spontánně změnit činnost, a jsem přesvědčena, že to bylo ku prospěchu.

- *Asociace různost*

Asociace byly pro tuto skupinu aktivita, která propojovala průbojně i méně průbojně, přemýšlivé členy skupiny. Probírali jsme vnější i vnitřní odlišnosti: výchova, hodnota, způsob uvažování... Došlo již i na to, že s různými hodnotami se také mohou měnit potřeby lidí.

- *Úryvky*

Z úryvků vznikaly zajímavé sochy. Výrazným motivem ve více kombinacích byl ten, že Lucie maluje, objevovalo se téma „Život, to je ustavičné placení.“<sup>96</sup>

- *Maslowova pyramida potřeb*

Tato aktivita se protáhla na 45 minut. Studenti vášnivě diskutovali, promlouvali i o svých hodnotách a názorech, a byla to velmi zajímavá část, na které mě zaujalo, že si ji dokázali takto obohatit a ozvláštnit vlastně oni úplně sami, jen svou iniciativou a otevřeností.

V této aktivitě bylo vidět, že účastníci jsou ve věku, kdy touží argumentovat a formulovat vlastní myšlenky. Interakce s nimi pro mě byla velice příjemná a inspirativní pro další spolupráci s touto skupinou.

- *Mizanscéna – občané*

V rolích obyvatel vytvářeli účastníci svými vzdálenostmi mezi sebou vztahy Pařížanů. Po přidání Petra a Lucie k nim okamžitě zaujali určité postavení: neznámí spoluobčané, Luciini

---

<sup>96</sup> Rolland, 1964, s. 36

přátelé z umění, kapsářka..., pak mění i postavení vůči sobě. (např. „S tebou se nebavím, jsi kapsář!“)

Následoval úryvek a reflexe, a pak definice lásky a zamilovanosti. Následující část byla z časových důvodů zkrácena.

- *Úryvek – cesta do kostela*

Zaujala je malá dívenka zmíněná v úryvku, ptali se, proč jdou do kostela (k tomu jsem jim doplnila kontext), a začalo jim docházet, že se blíží konec příběhu.

- *Komiks*

Dvě skupiny ze tří vytvořily komiks končící dobře, jedna skupina komiks končící tragédií. Většina z nich však tušila, že to skončí špatně. Ti, kteří si to nemysleli, to brzy vytušili z toho, co říkali ostatní.

- *Konec projektu*

Dočetla jsem úplný závěr a diskutovali jsme o tom, co jsme slyšeli. Brzy účastníci došli k tomu, že tento konec je skutečným happy endem, jelikož by Petr s Lucií neměli příliš šanci spolu žít, a tak jejich přání zůstat spolu jim mohla vyplnit právě společná smrt. Někteří účastníci přirovnávali tento příběh k divadelní hře Williama Shakespeara Romeo a Julie.

## 20 Shrnutí: Reflexe

Trpělivý, citlivý a opatrný způsob vedení napomohl podpořit důvěrné prostředí, kde se otevřeli a zapojili i ti, s jejichž aktivitou nepočítají ani jejich vyučující, avšak potřebuji tuto stránku vedení doplnit určitou mírou sebevědomí a rozhodnosti, kterou „vyburcuji“ účastníky i k náročnějším aktivitám, vzbudím tak o něco více jejich zvědavost a vyvedu z komfortní zóny, což může vést k jejich dalšímu osobnostnímu obohacení.

Poměr aktivit intelektuálních, výtvarných a pohybových není vyvážený: intelektuální a výtvarné převažují nad pohybovými. Toto rozložení vyplynulo z mého pozorování adolescentů a z jejich projevované nechuti k pohybové činnosti.

Můj projekt cílil primárně na kognitivní činnosti – hojně jsem pracovala s diskusemi, úvahami, asociacemi, názory účastníků apod. Pro účastníky obecně byly příjemné a přijímané aktivity výtvarné a častokrát jim chtěli věnovat více času, než jsem očekávala.

Z pozorování jednotlivých skupin pro mě plyne následující:

- Jsou-li ve skupině chlapci, dynamika ve skupině je výraznější, dívčí skupiny byly méně dynamické, troufám si říct, že i monotematické. Skupina s chlapci byla nejen dynamičtější, ale i pestřejší. Mladí muži přinesli do projektu odlišný úhel pohledu, trochu jiný způsob zamýšlení se nad tématy a v neposlední řadě i jiný způsob projevu (verbálního, pohybového i hereckého).
- Účastníkům vyhovuje, nejsou-li lekce plánovány na dlouhý časový úsek: zavázat se k účasti 8 týdnů po sobě, byť na kratší lekci, je pro ně náročnější než realizace menšího počtu delších lekcí v krátkém časovém úseku. (U projektu na Dívčí škole byl čas realizace hraniční vzhledem k dispozicím konkrétních účastnic.)
- Z neznalosti historického kontextu si studenti nedělali příliš velké starosti. Když si nevěděli rady, buď se zeptali nebo se rychle ujistili vyhledáním informace na internetu, ale nejčastěji použili jednoduše to, co vědí. Např. u Petrovy židle si někteří účastníci skoro převedli Petra do současné doby. (To jsem v určité míře korigovala, ale snažila jsem se nechat studentům dostatek prostoru, aby se odvážili vzít na sebe roli Petra nebo s ním interagovat. Z tohoto důvodu jsem byla při korekci velmi obezřetná.)

Velký vliv na skupiny má i pedagogické vedení:

- U skupin prvních dvou, kde jsem byla opatrnější a nejistější, jsem zaznamenala větší pochybnosti a pasivitu ze strany účastnic.
- Specifické skupiny dívek si žádaly velkou dávku trpělivosti, pochopení a vytrvalosti.
- Pro méně zkušené účastníky je třeba zadávat aktivity konkrétněji: nabízet jim konkrétní představy a motivace; zvláště u improvizace a pohybových aktivit. Nejlépe je vycházet z jejich reálných zkušeností.
- Může být výhodné být k účastníkům otevřený a něco jim o sobě v průběhu projektu ve vhodných situacích sdělit, je ovšem velmi důležité vyvarovat se většímu sblížování s účastníky, aby se nenarušila „neutrální“ demokratická atmosféra pedagog-žák, žák-skupina apod.
- Osvědčilo se mi vyjádřit adolescentům pochopení pro jejich únavu/nálady/trápení a brát to se vši vážností, i když vážnost problémů může být pro pedagoga více či

méně závažná. Jednat s nimi jako se sobě rovnými. Toto pravidlo výrazně buduje bezpečnou atmosféru ve skupině.

- V kontextu předchozího bodu je třeba zdůraznit, že stejnou měrou by měl pedagog dodržovat pravidla a hranice, které společně se skupinou stanovil, a to zejména ustanovení týkající se procesu dramatické výchovy. Dodržením těchto zásad by se ze skupiny neměl vytratit tvůrčí proces, proaktivní přístup k dramatické výchově a skupina by tak měla zůstat funkční.

#### Čas a prostředí:

- Prostředí školních tříd je pro účastníky výhodné svou velikostí, avšak vybavením a atmosférou místa nikoli
- Přítomnost vyučujících, ke kterým žáci nechovají důvěru, práci nabourává
- Aktivní účast učitele, k němuž mají účastníci pozitivní vztah, podněcuje účastníky k akci, ale nezaručuje jejich otevřenost a důvěrnost (i když není vyloučena)

#### Závěrečný dotazník:

- Anonymní dotazník daný účastníkům projektu je jediným zdrojem „dat“, které jsem z projektu získala. I tak je třeba dodat, že vyplňování dotazníku je velmi subjektivní a vyplývá z rozpoložení jednotlivých účastníků a okolních vlivů, jakými je například časový tlak nebo následný program účastníků (test ve škole, večere na internátu apod.)
- Dotazník je koncipován na principu anonymního známkování mého projektu: 1 je nejlepší hodnocení a 5 nejhorší.
- Ve skupině Dívčí školy jsem vyřadila jeden dotazník, který byl ohodnocen známkou 5 ve všech čtyřech otázkách, jelikož mi jedna dívka při odchodu řekla, že pochopila hodnocení jako body, nikoli známky, čili že 5 je nejlepší hodnocení a 1 je nejhorší.
- Získala jsem odpovědi na tyto otázky<sup>97</sup>:
  - 1. Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?
  - 2. Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?
  - 3. Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?
  - 4. Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie?
- Z výsledků (průměrů jednotlivých známek) vyplývá, že nejsrozumitelnější pro jednotlivé účastníky byla témata lekcí pak aktivit a až na třetím místě příběhu jako takovému (otázkou pro mě však zůstává, jestli nerozuměli příběhu kvůli neznalosti kontextu či nesrozumitelnému sdělení děje).
- Nejvíce se projekt Petr a Lucie líbil na SOŠ, potom následovala CSŠJB a výrazněji hůř na DŠ. Je třeba dodat, že na první zmíněné škole bylo nejvíce účastníků, na druhé byl téměř zanedbatelný vzorek – 2 hodnotící dívky, a na Dívčí škole byl dotazník, který nebyl započítán do průměru, nicméně jeho vyplněním by se pravděpodobně hodnocení projektu zlepšilo.

Dotazník, který jsem účastníkům v závěru projektu položila, mi nepřinesl dostatečnou zpětnou vazbu. Usuzuji tak, protože jsem si při vyhodnocování uvědomila povrchnost položených otázek a subjektivnost odpovědí. Pokud budu chtít příště tuto metodu využít, lépe se na to připravím, nejspíš využiji i konzultaci s někým, kdo je v této oblasti zkušenější.

---

<sup>97</sup> Viz Přílohy 5, 7 a 9

Příště bych raději jako formu reflexe věnovala více času rozhovorům s účastníky, ať už jednotlivým či skupinovým.



## Závěr

Přinesla jsem dramaticko-výchovný projekt pracující s literární látkou Petr a Lucie od R. Rollanda do středních odborných škol, jejichž studenti nemají tolik příležitostí se s podobnými dílnami setkat.

Nabídla jsem adolescentům roli naslouchajícího, chápajícího dospělého, což vytvořilo důvěrnější atmosféru a tvůrčí prostředí. Podpořila jsem adolescenty, kterým se, dle mého úsudku, nevěnuje dostatečná míra pozornosti, zaznamenala jsem u několika z nich podnícení k četbě a zájem o drama.

Častokrát jsou adolescenti málo motivovaní, pasivní a nechtějí být svázáni dlouhodobými volnočasovými aktivitami, na čemž také „selhala“ realizace první verze tohoto projektu. O to větším překvapením pro mě byl zájem a pozitivní zpětná vazba mnoha účastníků, a také fakt, že se nakonec zapojili (alespoň do několika aktivit) úplně všichni účastníci projektu.

Po první, neúspěšné zkušenosti s realizací osmi po sobě jdoucích lekcích na CSŠJB jsem se rozhodla přepracovat projekt do dvoudenní dílny. Toto rozhodnutí bylo pro můj projekt prospěšné nejen organizačně, ale i z hlediska vnitřní dynamiky, bdělosti účastníků apod.

Partnerský přístup vedení, který je založen na jednání s účastníky jako se sobě rovnými, navození důvěrného bezpečného prostředí a metodika dramatické výchovy, která umožňuje jít do hloubky v tématech, které účastníci nemají jinde možnost řešit – kombinace těchto aspektů umožnila zdánlivě „problémovým“ účastníkům často sabotujícím iniciativu ostatních, aby se zapáleně zapojili do aktivit, které je oslovily (v některé momenty až pohltily).

Dále jsem si ověřila výhodnost vlastní „neústupnosti“ od záměru, kterého dosáhnou adaptací svých záměrů na skupinu skrze modifikaci zadání a trpělivý vstřícný přístup (např. aktivita Zrcadla v DŠ Mýtický tvor v DŠ, Améba v SOŠ apod.).

Zvolila jsem mimo jiné i aktivity mapující důležitost rodiny, pocit bezpečí a ohrožení, což bylo pro mnohé z adolescentů citlivé téma, jelikož jsou z komplikovaného (rodinného) zázemí. V tomto ohledu pro mě bylo klíčové udržet v aktivitách přítomnost fikce, za kterou se mohou účastníci „schovat“ i v případě, kdy se chtějí podělit o vlastní zkušenosti a pocity.

Již od počátku projektu jsem také dávala účastníkům najevo, že mohou říct cokoli a není to špatně, ale také není špatně, když v danou chvíli nic říkat nechtějí.

V neposlední řadě pro mě bylo důležité být i v těchto situacích konzistentní ve svém přístupu – nezachovat se nepředvídatelně. Proto jsem i nyní dávala najevo porozumění, pochopení, trpělivost a ve vhodných chvílích i odlehčení témat.

Když jsme se v rámci projektu zabývali tím, kdo je pro nás důležitý nebo pro koho jsme důležití my, případně jiné aktivity zaměřené na osobní vztahy, snažila jsem se (z výše zmíněných důvodů) dávat do nejmenší důraz na rodinné prostředí a mnohem víc akcentovat přátele, příp. pedagogické pracovníky.

Dvě (dívčí) skupiny měly projekt jako volnočasovou aktivitu, třetí (smíšená) skupina měla projekt v rámci výuky jako úvod k rozboru díla v rámci přípravy k maturitě z českého jazyka. Kromě rozdílné motivace k absolvování projektu, časových podmínek, institucí a složení skupin byl také rozdíl u třetí skupiny (SOŠ) v dynamice třídního a volnočasového kolektivu, kde se může např. výrazněji vymezovat část třídy proti jiné.<sup>98</sup>

Chlapci byli sice ostýchaví, ale většina z nich se zapojovala. Některé dívky přítomnost chlapců povzbuzovala nejen k aktivitě na projektu, ale i k vlastním vtípkům a obecnému veselí i v rámci projektu.

Většinou toto chování nebylo příliš rušivé nebo takové, abych ho nedokázala vzít „do hry“. Připomínala jsem si, že prioritou pro mě není ukázněná třída plnící zadání podle mých představ, ale právě projevy dospívajících, které se snažím někam směřovat právě prostřednictvím vybraných aktivit.

Tento přístup vyhodnocování, jaká míra kázně ještě je či není přípustná, je koherentní právě se stylem vedení, jak popisuji v kapitole 20 Shrnutí: Reflexe<sup>99</sup>:

*Trpělivý, citlivý a opatrný způsob vedení napomohl podpořit důvěrné prostředí, kde se otevřeli a zapojili i ti, s jejichž aktivitou nepočítají ani jejich vyučující, avšak potřebují tuto stránku vedení doplnit určitou mírou sebevědomí a rozhodnosti, kterou „vyburcuji“ účastníky i k náročnějším aktivitám, vzbudím tak o něco více jejich zvědavost a vyvedu z komfortní zóny, což může vést k jejich dalšímu osobnostnímu obohacení.*

---

<sup>98</sup> Viz 19.2 Atmosféra skupiny

<sup>99</sup> Viz s. 66

Tento projekt mě motivoval k jeho opětovné realizaci dílny v této věkové skupině v jiných institucích. Ráda bych v budoucnu vytvořila další obdobné projekty a nabízela je i v zařízeních jako jsou dětské domovy apod.

## Seznam použitých zdrojů

- ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. 2. vydání. Praha: SNKLU – Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1964. ISBN 01-020-64.

## Odborná literatura

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2020. ISBN 978-80-7068-352-1.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

## Internetové zdroje

- androgyne | Etymology, origin and meaning of androgyne by etymonline. *Etymonline – Online Etymology Dictionary* [online]. Copyright © 2001 [cit. 12.05.2023]. Dostupné z: <https://www.etymonline.com/word/androgyne>
- Androgyne in myth – The Kosmos Society. *The Kosmos Society* - [online]. Dostupné z: <https://kosmosociety.chs.harvard.edu/androgyne-in-myth/>
- androgynous | Etymology, origin and meaning of androgynous by etymonline. *Etymonline – Online Etymology Dictionary* [online]. Copyright © 2001 [cit. 12.05.2023]. Dostupné z: [https://www.etymonline.com/word/androgynous?ref=etymonline\\_crossreference](https://www.etymonline.com/word/androgynous?ref=etymonline_crossreference)

- APA Dictionary of Psychology. *APA Dictionary of Psychology* [online]. Dostupné z: <https://dictionary.apa.org/volition>
- Co je to améba (měňavka). *Úprava vody pitné, procesní i odpadní* | EuroClean.cz [online]. Dostupné z: <https://euroclean.cz/slovník/ameba-menavka/>
- Jaroslav Zaorálek. Databáze českého uměleckého překladu [online]. Copyright © 2008 [cit. 22.05.2023]. Dostupné z: <https://www.databaze-prekladu.cz/prekladatel/000003290>
- Rolland Romain – Rodon. Rodon – knihovna, umění, hudba, fotogalerie [online]. Copyright © 2011 Rodon.CZ [cit. 05.04.2023]. Dostupné z: <https://www.rodon.cz/knihovna/Svetova-literatura/Rolland-Romain>
- The origin of Love; Aristophanes. *ARLT – International Foundation for the Advancement of Reflective Learning and Teaching* [online]. Dostupné z: <https://www.arlt-foundation.org/blog-post/the-origin-of-love-aristophanes-2>

## **Příloha 1**

Církevní střední škola Jana Boska:

Vítkova 12, 186 00 Praha 8 – Karlín,

<https://www.cssjb.cz>

Dívčí katolická střední škola:

Platnéřská 4, 110 00 Praha 1,

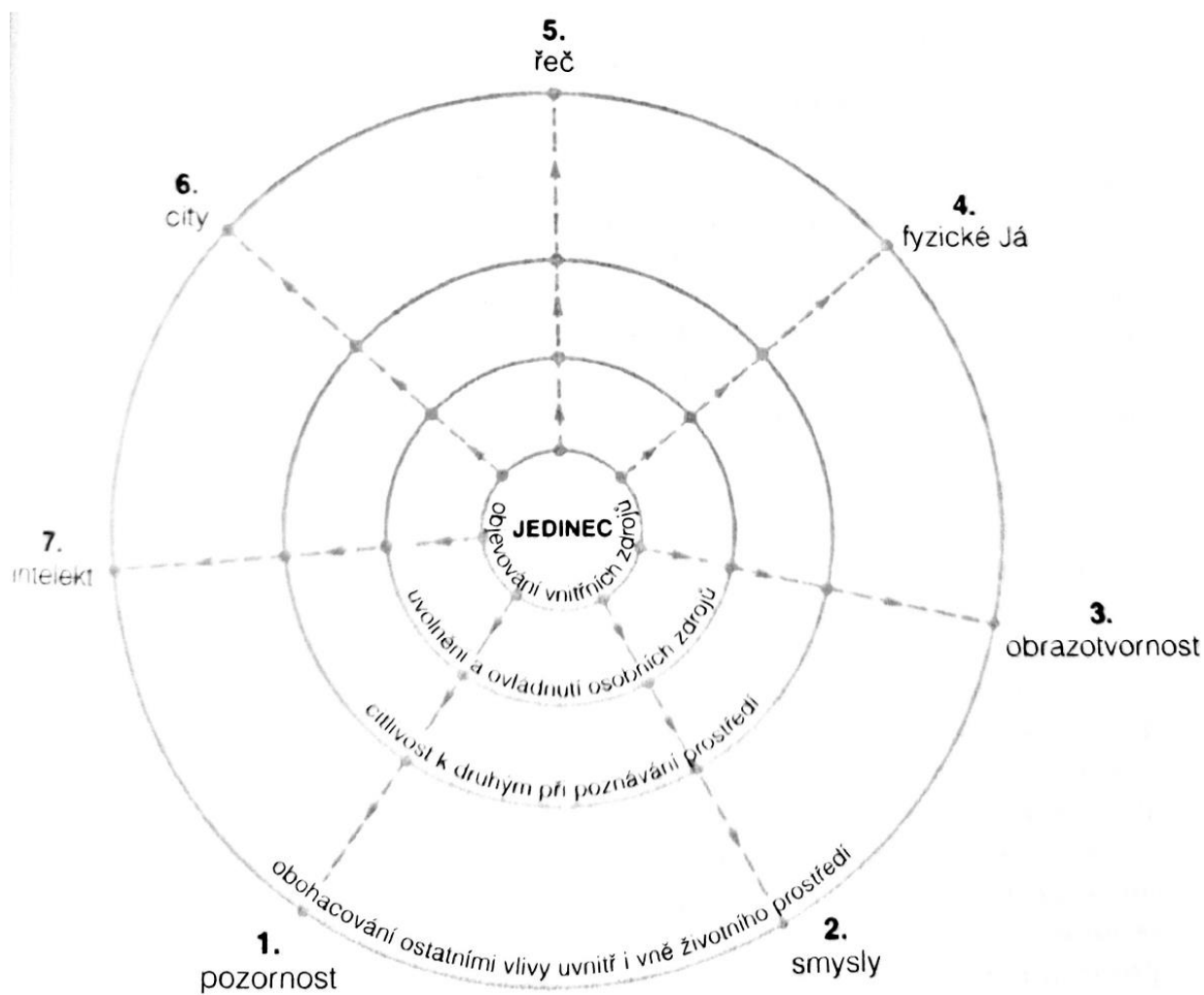
<https://divciskola.cz>

Střední odborná škola uměleckořemeslná s.r.o.:

Podkovářská 797/4, Praha 9,

<https://www.umeleckoremeslna.cz>

## Příloha 2



Obrázek 1 - Brian Way, kružnice znázorňující rozvoj osobnosti (Way, 2014, s. 17)

## Příloha 3

PETR Aubier bydlil u rodičů nedaleko od Clunyjského parčíku. Jeho otec byl soudce; bratr, o šest let starší, šel dobrovolně na vojnu hned na začátku války. Dobrá měšťanská rodina, počestní občané, hodní, srdeční, lidsky citící lidé, kteří se nikdy neodvážili samostatného myšlení a pravděpodobně ani netušili, že by něco takového bylo možné. Pan sudí Aubier, člověk hluboce čestný a nesmírně vážně plnící své úřední povinnosti, byl by rozhořčeně jako nejhorší pohanu odmítl podezření, že by jeho rozsudky mohly být diktovány něčím jiným než smyslem pro spravedlnost a hlasem svědomí. Ale hlas jeho svědomí nikdy nemluvil (nebo lépe: ani nezašeptl) proti vládě. Bylo to svědomí již od narození úřednické. Myslílo vždycky státotvorně, podle měnících se poměrů, ale vždycky neomylně. Na vládnoucí moc se díval jako na posvátnou samozřejmost. Upřímně se obdivoval těm spěšovým duším, těm slavným svobodomyšlným a neoblomným soudním úředníkům minulých časů; a snad se v duchu pokládal za jednoho z jejich rodu. Byl to takový starosvětsky horoucí obhájce právního řádu, zatížený stoletím republikánské otročiny. — Paní Aubierová byla stejně dobrá křesťanka, jako byl její manžel dobrý

Fotografie 1 - Úryvek 1, s. 13-16 (1/4)

republikán. Stejně upřímně a poctivě, jak pan Aubier ze sebe dělal poslušný nástroj moci proti každému projevu svobody neschválenému úředně, paní Aubierová mísila v úplné čistotě srdce nábožné modlitby s oněmi vražednými tužbami, jež tenkrát ve všech evropských zemích rozněcovali v zájmu války katoličtí kněží i protestantští pastoři, židovští rabíni i pravoslavní popi, noviny i vlastenečtí občané. — A oba, otec i matka, zbožňovali své děti, pociťovali jakožto praví Francouzi hlubokou, opravdovou lásku jenom k nim, všechno by jim byli obětovali, a aby se nijak nelišili od ostatních, bez váhání je obětovali. Komu? Neznámému bohu. Za všech časů Abraham vodil Izáka na hranici. A jeho slavné šílenství je podnes příkladem pro ubohé lidstvo.

V této rodince, jak tomu bývá velmi často, vzájemná příchyllost byla veliká a srdečnost žádná. Jak by mohl být upřímný, svobodný myšlenkový styk mezi lidmi, z nichž každý se bojí vidět jasné do vlastního ducha? Člověk, ať si myslí cokoli, vždycky ví, že jistých dogmat je třeba dbát; a je-li to nepříjemné již tenkrát, když dogmata jsou tak nevtíravá, že zůstávají ve svých vyznačených mezích (jak tomu obvykle bývá u dogmat náboženských), co teprve potom, když se chtějí plést do života, když jej chtějí celý ovládat a řídit, jak to dělají naše dogmata světská a obecně závazná! Jen zkuste zapomenout na dogma Vlasti! Nové náboženství zavedlo lidský rod nazpět k Starému Zákonu. Nestačila mu zbožnost rtů a takové nevinné, zdravotní a směšné náboženské

Fotografie 2 - Úryvek 1, s. 13-16 (2/4)



úkony, jako je zpověď, páteční posty a nedělní klid, úkony, které dráždily naše „filosofy“ v dobách, kdy národ byl – za vlády králů – ještě svoboden. Dnes chtělo toto nové náboženství všechno; a méně než všechno mu nestačilo: celého člověka chtělo, jeho tělo, jeho krev, jeho život i jeho myšlenky. Hlavně jeho krev. (Od časů mexických Aztéků bůh války ještě nikdy nevychlemtal tolik krve. Bylo by velmi nespravedlivé říkat, že vyznavači tohoto božstva tím netrpěli. Trpěli, ale věřili. Ó lidé, moji ubozí bratři, pro něž i utrpení je důkazem božství...! Pan i paní Aubierovi trpěli stejně jako všichni; a stejně jako všichni pokorně, oddaně věřili. Ale takové zapření srdce, smyslů a zdravého rozumu nebylo možné žádat od jinocha. Petr by byl rád pochopil, aspoň co ho tísní. Kolik otázek ho pátilo, a nesměl je vyslovit! Neboť prvním slovem všech jeho otázek bylo: „Ale vždyť tomu nevěřím!“ – Už tedy rouhání. – Ne, nemohl mluvit. Byli by se na něho dívali s poděšeným, pohoršeným úžasem, byli by trpěli, byli by se za něho styděli. A protože byl v onom tvárném věku, kdy se duše – s povrchem ještě příliš hebkým – pokrývá vráskami při sebemenších závanec zvenčí a rozechvěně se utváří pod jejich letnými dotyky, cítil se také on sám již napřed smuten a zahanben. Ach, jak pevně oni všichni věřili! (Ale věřili opravdu? Všichni?) Jak to tedy dělali? – Nebylo odvahy zeptat se na to. Člověk, který jediný nevěří v prostředí, v němž všichni ostatní věří, je jako někdo, komu chybí nějaký orgán, možná zbytečný, ale orgán, který všichni ostatní

Fotografie 3 - Úryvek 1 (3/4)

Úzkosti mladého hochy by byl mohl pochopit jediný člověk: jeho starší bratr. Petr zbožňoval Filipa tak, jak malí sourozenci často (ale v nejtajnějším skrytu svého nitra) zbožňují staršího bratra, starší sestru, dospělejšího kamaráda, ba mnohdy pouhou chvilkovou, hned zase zmizelou vidinu – to, co v jejich očích uskutečňuje úhrnný sen o tom, čím by sami chtěli být a co by chtěli milovat: čisté touhy a s nimi smíšené obavy o budoucnost. Starší bratr si povšiml Petrovy prostinké úcty a lichotilo mu to. Dříve se také snažil čist v jeho srdci a šetrně mu je vysvětloval: neboť třebaže byl tělesně statnější, byl stejně jako on uhněten z oné jemné hmoty, která u nejlepších mužů v sobě má trochu ženskosti a nestydí se za to. Ale přišla válka a vytrhla ho z jeho života práce, z jeho studií, z jeho snů dvacetiletého jinocha a z důvěrného styku s mladším bratrem. V opojném ideálním zanícení, kterým na začátku války vzplanul, to všechno odvrhl jako bláhový pták vzletající do výše s hrdinskou a nesmyslnou ilusí, že jeho zoban a jeho drápy ukončí válku a obnoví na zemi vládu pokoje a míru. Od té doby se pták dvakrát nebo třikrát vrátil do hnízda; bohužel po každé oloupen zas o trochu peří. Ztratil již mnohé iluse, ale trpěl tím tak krutě, že mluvit o tom nemohl. Styděl se, že v ně věřil. Jak býval hloupý, že

Fotografie 4 - Úryvek 1 (4/4)

nedýchat, snažil se nemyslit, snažil se nežít. Srdce tohoto osmnáctiletého jinocha, ještě téměř dítěte, bylo plno chmurné beznaděje. Nad ním, nad temnotami těch klenb, té krysí chodby, již uháněla kovová obluda hemžící se lidskými červy, tam nahoře byla Paříž, sníh, studená lednová noc, příšera života a smrti – válka.

Fotografie 5 - Úryvek 2, s. 9.-12. (1/6)

Pohroužil se s uhánějícím vlakem do tmy a zavřel oči... Když je otevřel – na několik kroků před ním, oddělená od něho dvěma cizími těly, stála dívka, zrovna přistoupivší do vozu. Napřed z ní uviděl jenom jemný profil pod stínem klobouku, světlou kadeř na pohublém

Fotografie 6 - Úryvek 2, s. 9-12 (2/6)

tváři, světléko na líbezném líčku, krásnou linii nosu a vyklenutého rtu a pootevřená ústa, ještě teď rozechvělá spěšnou chůzí. Vešla mu do srdce dvěma jeho očmi; vešla tam celičká a dveře se za ní zavřely. Všechny venkovní zvuky zmlkly. Ticho. Klid a mír. Byla tam.

Nedívala se na něho. Ba ještě ani nevěděla, že Petr je na světě. Ale byla v něm! Držel její němý obraz schoulený v náruči a neodvažoval se ani dýchat, aby ji jeho dech neovanul...

V příští stanici tlačénice. Lidé se s křikem hrnuli do vozu již plného. Vlna lidských těl Petra strhla a nesla s sebou. Nad klenbou podzemní dráhy, tam nahoře v městě, temné výbuchy. Vlak se znovu rozjel. V té chvíli nějaký vyděšený muž, zakrývajíc si rukama tvář a sestupující k stanici podzemní dráhy, najednou se skutálel se schodů. Lidé ve vlaku ještě zahlédli, jak se mezi prsty řine krev... A znovu černá chodba a temnoty... Ve voze zděšené výkřiky: „Němci jsou tady...!“ V tom všeobecném vzrušení všechna natlačená těla splývala v jeden celek a Petrova dlaň přitom uchopila ruku zlehka se ho dotýkající. A když zdvihl oči, spatřil, že je to Ona.

Nevytrhla svou ruku. Na stisk jeho prstů odpověděly prsty vzrušené, trochu křečovitě sevřené a potom její měkká, horká ruka zůstala nehybně ležet v jeho dlani. Tak stáli v ochranném šeru a jejich ruce byly jako dvě ptáčata schoulená v témž hnízdě; a krev jejich srdcí protékala nepřetržitým proudem teplem jejich dlaní. Ne-

Fotografie 7 - Úryvek 2, s. 9-12 (3/6)



řekli si ani slovo. Nedali si ani jediné znamení. Jeho ústa se téměř dotýkala kadeře na její tváři a okraje jejího ucha. Nepodívala se na něho. O dvě stanice dále se ho pustila a on ji nezdržoval; proklouzla mezi těly a odešla, nespátřivši ho.

Když zmizela, napadlo ho, aby šel za ní... Pozdě. Vlak již zase jel. Na další zastávce vystoupil z podzemí do města. Zase tam našel noční vzduch, neviditelný lehký dotyk několika sněhových vloček a poděšené, svým strachem se bavící město; a nad městem se kdesi vysoko vznášeli váleční draví ptáci. Ale Petr neviděl nic jiného než tu, která byla v něm. A cestou domů držel v ruce dlaň té neznámé.

Fotografie 8 – Úryvek 2, s. 9-12, 21, 24 (4/6)

A PŘECE se nic nezměnilo. Byl ve svém pokojíku, plném papírů a knih. Všude kolem známý domácí ruch. Na ulici trubka oznamovala, že nebezpečí minulo. Na schodech spokojené tlachání nájemníků, vracejících se ze sklepních úkrytů. V poschodí nad Petrovou hlavou chorbobně vzrušené, stále sem tam přecházející kroky starého souseda, který již mnoho měsíců očekával návrat nezvěstného syna.

Ale v Petrově pokojíku již nebylo číhajících tísnivých myšlenek, jež tam zanechal.

Fotografie 9 – Úryvek 2, s. 9-12, 21, 24 (5/6)

V DOBÁCH míru by takové němé okouzlení patrně nebylo trvalo dlouho. V tomto období jinošství, kdy je mladý člověk zamilován do lásky, vidí lásku ve všech očích; dychtivé a nerozhodné srdce ji slastně loupí hned v těch, hned v oněch dívčích pohledech; a nic je nepobízí, aby se rychle ustálilo: vždyť stojí teprve na začátku života.

Ale dnes bude život patrně krátký; je tedy třeba pospíšet si.

Petrovo srdce pospíchalo tím více, že se omeškalo. Ve velikých městech, ačkoli z dálky vypadají jako dýmající sopky smyslnosti, žijí také čisté duše a nezkušená, nevinná těla. Kolik jinochů a dívek tam má lásku v posvátné úctě a uchovává si panenské smysly až do sňatku!

Fotografie 10 – Úryvek 2, s. 9-12, 21, 24 (6/6)

a netechno...  
 to tak špatné!“ Lucie jmenovala reprodukovány obrazy.  
 Petr je znal velmi dobře. Jeho tvář se vraštila zklamáním.  
 Lucie cítila, že její práce se mu nelíbí; a přece mu s ja-  
 kousi umíněností chtěla ukázat vše... a také toto zde...  
 tu máš!... nejhorší svou práci! A přitom jí kolem rtů  
 stále poletoval posměšný úsměv; to se vysmívala jak sama  
 sobě, tak Petrovi; ale že by ji Petrovo zklamání nějak  
 mrzelo, to si přiznat nechtěla ani sebedméně. Petr se pře-  
 máhal, aby nevybuchl. Ale nakonec toho bylo příliš  
 mnoho. Ukazovala mu kopii jednoho Raffaela z Flo-  
 rencie.  
 „Ale vždyť to nejsou ty barvy!“ řekl.  
 „Och, to by byl opravdu zázrak!“ řekla. „Vždyť jsem  
 ten originál jakživa neviděla! Dělala jsem to podle fo-  
 tografie.“  
 „A to vám to nikdo nevytkne?“  
 „Kdo? Kupci? Ani ti neznají originál... A i kdyby jej  
 snad byli viděli, ti si umělecké dílo nikdy neprohlížíjí  
 tak důkladně! Červená, zelená, modrá, v tom ve všem

Fotografie 11- Úryvek 3, s. 35-37 (1/3)

„Tak co? Je to, pravda, ještě horší, než jste čekal?“  
 Smutně se jí zeptal:  
 „Ale proč, proč to děláte?“  
 Pohlédla na jeho nechápavě zkormoucenou tvář a las-  
 kavě, s mateřskou ironií se přitom usmívala: viděla v Pe-  
 trovi hodného měšťanského synáčka, kterému všechno  
 v životě bylo tak snadné a který nechápe, že člověk musí  
 dělat mnohé ústupky, aby mohl...  
 Znovu se zeptal:  
 „Proč? Řekněte proč?“  
 (Stál před ní úplně zahanben, jako by on sám byl tím  
 mazalem... Ano, hodný hošíček! Hned by ho políbila...  
 tak pěkně, slušně, na čelo.)  
 Klidně mu odpověděla:  
 „Proč? No přece proto, abych měla z čeho žít.“  
 To ho naplnilo úžasem. Na tuto možnost ani ve snu  
 nepomyslel.  
 „Život, to je složitá věc,“ lehkomyšlně a s mírnou po-  
 směšností pokračovala Lucie. „Především je třeba jíst,  
 a to denně. Člověk se večer nají. A ráno aby začal znovu.  
 A také oblékat se člověk musí, celé tělo, hlavu, ruce,  
 nohy. To je nějakých šatů! A platit se musí za všechno.  
 Život, to je ustavičné placení.“

Fotografie 12 - Úryvek 3, s. 35-37 (2/3)



známky chudoby, jež pařížská děvčátka dovedou zakrývat vrozenou elegancí. A srdce se mu sevřelo.

„Ach, a nemohl bych vám... nemohl bych vám snad nějak pomoci?“

Poodstoupila od něho a začervenala se:

„Ne, ne,“ řekla rozmrzele, „o tom nemůže být ani řeči... Nikdy... Nepotřebuji.“

„Ale já bych to udělal tak rád!“

„Ne! O tom už ani slova. Nebo přestaneme být přáteli.“

„Tak teď jsme přátelé?“

„Ano. Jste-li mi ovšem přítelem i ještě teď, když jste viděl ty mé hrozné mazanice.“

„Ale ovšem! To přece není vaše vina.“

Fotografie 13 - Úryvek 3, s. 35-37 (3/3)

Teď již úplně zapomněli na rozpaky.

Lucie začala načrtávat Petrův portrét. Protože teď se již nesměl hýbat a promluvit směl jen tu a tam nějaké slůvko, Lucie mluvila téměř stále sama. Původně se bála mlčení. A jak se to vždy stává upřímným lidem, když mluví trochu déle, brzy došlo k tomu, že se mu svěřovala s důvěrnostmi o sobě a o své rodině, jež původně nikterak nemínila vypravovat. Překvapilo ji, že se slyší tak mluvit; ale couvnout nebylo již možné: i Petrovo mlčení bylo jako svah, po němž splýval proud jejích slov...

Vypravovala mu o svém dětství na malém městě. Pocházela z Tourainska. Její matka, dcera bohatých rodičů a vážených měšťanů, zamilovala se do učitele, venkovského synka. Její měšťanská rodina odepřela dát svolení k sňatku; ale milenci byli umínění; dívka čekala s ohláškami až do své dospělosti. Rodiče se k ní od toho sňatku neznali. Mladí manželé prožívali léta vyplněná láskou a nouzí. Manžel se vysiloval prací; a přišla nemoc. Žena statečně vzala na sebe i tuto novou strast; pracovala za dva. Její rodiče, zatvrzele setrvávající v uražené pýše, odmítali

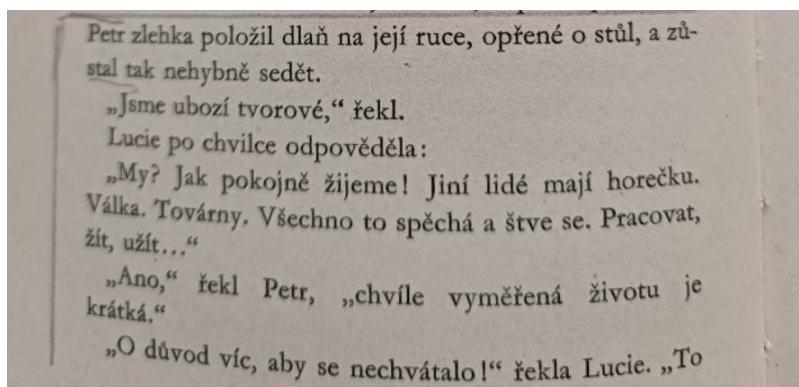
Fotografie 14 - Úryvek 4, s. 52-23 (1/2)

poskytnout jí sebemenší pomoc. Nemocný muž umřel několik měsíců před začátkem války. A matka s dcerou se nijak nesnažily navázat styky s matčinou rodinou. Ta by jistě byla Lucii přijala vlídně, kdyby sama byla přišla se žádostí o smír, neboť taková žádost by byla posuzována jako pokání za matčino chování. Ale to mohla pyšná rodina čekat! To by byly raději kamení chroupaly!

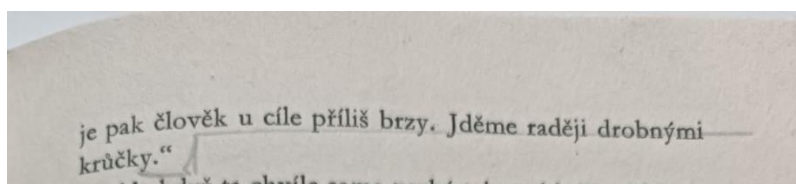
Petr se divil tvrdému srdci těch měšťanů. Lucii se to nezdálo nijak zvláštní.

„Patrně nevíte, že takových lidí je mnoho. A nejsou to lidé zlí. Ne, můj děd a babička jistě nejsou zlí a jistě se jen s bolestí přemáhali, aby nám nenapsali: „Vraťte se!“ Ale jejich ješitnost byla příliš pokořena. A u takových lidí

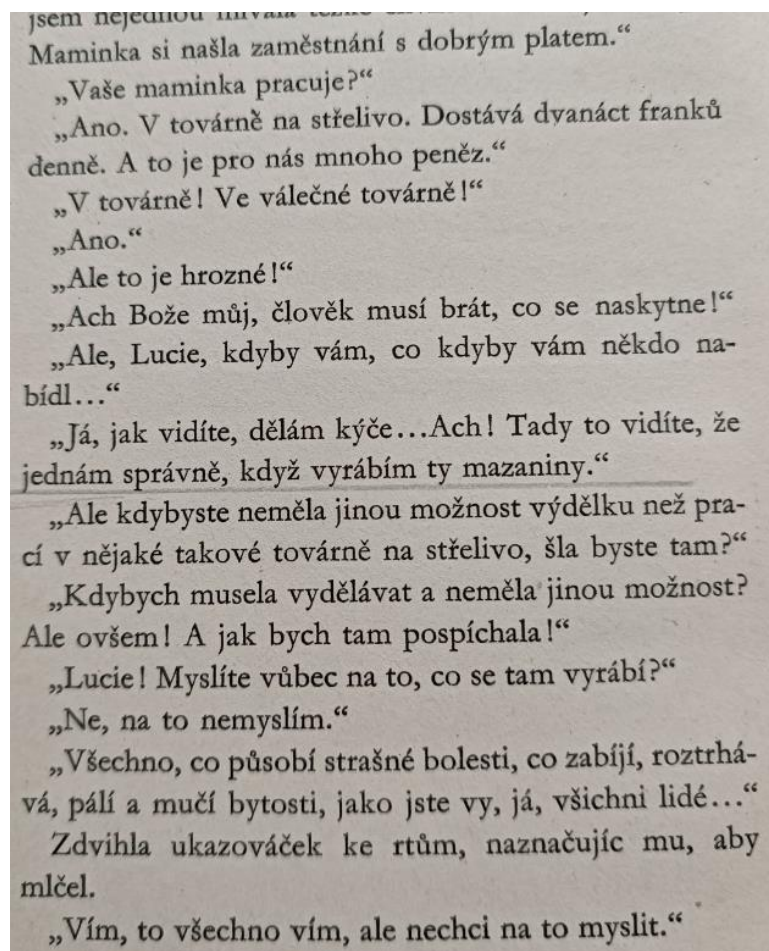
Fotografie 15 - Úryvek 4, s. 52-23 (2/2)



Fotografie 16- Úryvek 5, s. 58-29 (1/2)



Fotografie 17 - Úryvek 5, s. 58-29 (2/2)



Fotografie 18 - Úryvek 6, s. 38, 40-41 (1/3)

Mluvila dál:

„Není to přání příliš smělé? Často jsem slyšela, že je to sobecké; a já sama mnohdy přemýšlím, na co vlastně má člověk právo. Když tak kolem sebe vidím tolik bídy a tolik utrpení, opravdu se bojím dožadovat se něčeho... Ale mé srdce přece žádá a volá: „Ano, mám právo, mám svaté právo na trochu, trošinku štěstí.“ Řekněte mi upřímně: Je to sobecké? Myslíte, že je to špatné?“

*Fotografie 19 - Úryvek 6, s. 38, 40-41 (2/3)*

Teď se již neodvážili pohlédnout na sebe. A Petr šeptal:

„Lucie... Tu trochu... Tu trošku štěstí... řekněte... teď ji máme, že?“

*Fotografie 20 - Úryvek 6, s. 38, 40-41 (3/3)*

JIŽ ČTRNÁCT dní nevěděli, co se ve světě děje. Nezažívali se o to, že se v Paříži pilně zatýká a bez dlouhých okolků odsuzuje, že Německo uzavírá smlouvy a porušuje úmluvy, jež podepsalo, že vlády si pomáhají lžemi, že tisk běsní a armády vraždí. Nečetli noviny. O tom, že je kdesi kolem dokola válka, věděli stejně, jako věděli, že je na světě tyfus nebo chřipka; ale to se jich netýkalo; nechtěli na to myslet.

Této noci se jim válka připomněla sama. Už leželi (vydávali v těch dnech ze svého srdce tolik, že večer bývali vždy vyčerpáni). Najednou zaslechli každý ve své městské čtvrti poplach a odmítli vstát a uchýlit se do sklepů. Zabořili hlavu do peřin, pod přikrývky jako děti, když se blíží bouře, ale vůbec ne ze strachu (byli přesvědčení, že se jim nic zlého nestane), nýbrž jenom proto, aby mohli v klidu snít. Lucie poslouchala, jak vzduch v nočních temnotách duní, a přitom si myslela:

„Jak by to bylo krásné, slyšet tu bouři nad hlavou v jeho náručí!“

Petr si zacpával uši. Ať nic neruší jeho myšlenky! Usi-

*Fotografie 21 - Úryvek 7, s. 60-62 (1/3)*



lásky snažila sloučit v jediné objetí. Nedovoloval, aby mu do myšlenek vnikal ten ruch zvenčí. Vnější svět pro něj byl návštěvníkem nevítaným... Válka? Ale ano, vím to, vím. Že je tam? Ať počká! A válka trpělivě čekala za dveřmi. Věděla, že se dočká. On také to věděl; a právě proto se nijak nestyděl za své sobectví. Vlna smrti ho již zanedlouho odnese. Nebyl jí tedy ničím povinován předem. Vrať se sem, smrti, teprve v den splatnosti! A do té doby mlč! Ach, aspoň do toho neodvratného dne chtěl neztratit ani nejmenší částčku vzácné lůžky; každá vteřina byla zrno zlata a on byl lakomec, který se zamilovaně laská se svým pokladem. To je mé, můj majetek je to! Nedotýkejte se mého klidu, mé lásky! Mé je to až do té chvíle... A až ta chvíle přijde? Možná že nepřijde! Zázrak? Proč ne?

Zatím však proud hodin a dnů stále plynul. V každé nové zatáčce mohutněl hukot peřejí. Petr a Lucie leželi v kocábce a slyšeli to. A teď se již nebáli. Ten mohutný hlas dokonce ukolébával jejich milostné snění jako hluboké tóny varhan. Až se ten jícen přiblíží, zavrou oči, přitisknou se k sobě ještě pevněji a všechno se to skončí

Fotografie 22 - Úryvek 7, s. 60-62 (2/3)

naráz. Ten jícen zbavoval trapného přemýšlení o životě, který by byl, který by možná byl potom, v beznadějně budoucnosti. Neboť Lucie tušila, s jakými překážkami by se Petr setkal, kdyby se s ní chtěl oženit. A Petr, třebaže méně jasně (měl rád trochu nejasnosti), bál se jich také. Nač se dívat tak daleko dopředu? Život po tom jícnu, to bylo jako onen život po smrti, o němž se mluví v kostele. Tam prý se všichni zase shledáme; ale tak docela jisté to není. Jisté je jenom jedno, přítomnost. Naše přítomnost. Do té vrhněme bez jakékoli vypočítavosti celý svůj úděl věčnosti!

Ještě méně než Petr se o okolní život starala Lucie. Válka ji nezajímala. Viděla v ní novou pohromu v řadě všech těch soužení, z nichž je utkán lidský život. Válce se diví jenom takoví lidé, kteří jsou chráněni před holými skutečnostmi. A dívka se zkušeností předčasně vyspělou a znající boj o každodenní chléb, *panem quotidianum* (Bůh jej nikdy nedává zadarmo!), odhalovala svému příteli z bohaté měšťanské rodiny, že vražedná válka potměšile a ustavičně hubí chudasy a zvláště ženy i pod lživým pláštěm míru. Ale neříkala mu toho příliš mnoho, protože se bála, aby ho nezarmoutila; když viděla, jak bo-

Fotografie 23 - Úryvek 7, s. 60-62 (3/3)



NEBE zůstalo i na Veliký pátek zataženo dlouhými šedivými závoji; ale vzduch byl vlhý a klidný. Na ulicích bylo vidět květiny, narcisy, fialy. Petr jich několik koupil a Lucie je nesla. Šli po tichém Zlatnickém nábřeží a prošli kolem čisté Matky boží. Působení starého města zalitého tlumeným světlem obklopoval je svou velebnou lahodou. Na náměstí svatého Gervasia se před nimi rozlétl houf holubů. Dívali se za nimi, jak poletují kolem chrámového průčelí; jeden z nich usedl na hlavu kamenné sochy. Nahoře na průčelních schodech, když se již chystali vkročit do chrámu, Lucie se obrátila a spatřila ve vzdálenosti několika kroků mezi scházejícími se věřícími asi dvanáctiletou rusovlasou dívku; opírala se, obě ruce majíc zdviženy nad hlavu, o průčelí a pohlížela na ni. Měla jemnou, poněkud archaickou tvářičku středověké sošky, s úsměvem záhadným, roztomilým, produševnělým a něžným. Také Lucie se na ni usmála a ukázala ji Petrovi. Ale dívčin pohled se vznesl nad ni a náhle se zděsil. A děvčátko, zakryvši si tvář dlaněmi, zmizelo.

„Co se jí stalo?“ zeptala se Lucie.  
Ale Petr se nedíval.

Fotografie 24 - Úryvek 8, s. 95-97 (1/3)

Vešli. Nad hlavami jim vrkal holub. Poslední zvuk zvenčí. Pařížský ruch pohasl. Šíré nebe zmizelo. Velebné tóny varhan, mohutné klenby, kamenná a zvuková opona, to všechno je oddělilo od světa.

Zastavili se v postranní lodi, vlevo od vchodu mezi druhou a třetí kaplí. Usedli na schody ukryté před pohledy ostatních lidí a schoulili se k sobě ve výklenku pilíře. Seděli zády ke kruchtě, a když zdvihli oči, viděli horní část oltáře, kříž a barevná okna v poboční kapli. Krásné staré písně plakaly svým zbožným smutkem. Petr a Lucie, dva mladí pohané, drželi se za ruku před tím velikým Přítelem v truchlícím kostele. A oba zároveň šeptali:

„Veliký Příтели, před tebotu se s ním, před tebou se s ní snoubím. Spoj nás! Vidiš naše srdce.“

A jejich prsty zůstaly spojeny, vpleteny do sebe jako proutky v košíku. Byli jediným tělem a tím tělem probíhaly vzrušené vlny tónů. Oddali se snění, jako by leželi v témž loži.

Lucie v duchu uviděla zase tu rusovlasou holčičku. A najednou se jí zazdalo, že ji už viděla ve snu, zrovna té noci. Nedařilo se jí vzpomenout si, zdali se jí o ní opravdu zdálo nebo zdali promítá do minulého spánku to, co před chvílí spatřila před chrámem. Potom ji omrzelo lámat si tím hlavu a její myšlenky se zase roztoulaly.

Petr myslel na dny svého krátkého uplynulého života. Skřivan vzlétající nad zamlženou rovinu, aby našel

Fotografie 25 - Úryvek 8, s. 95-97 (2/3)

slunce... Jak je daleko! Jak vysoko! Je vůbec možné dospět k němu? Mlha houstne. Už není vidět ani zem, ani nebe. A síly ochabují... Najednou, zatím co pod klenutou kruchtou proudí gregoriánský zpěv, zaznívá jásavá píseň a z šera se vynořuje zkřehlé tělíčko skrývající se volně plujícího po nekonečném moři slunce...

Stisk prstů jim připomněl, že tak plují spolu. A opět se uviděli v šeru kostela, jak se k sobě pevně tisknou a poslouchají krásné chrámové zpěvy; jejich srdce, rozplývající se láskou, byla u samých vrcholů nejčistší radosti. A oba si vroucně přáli, modlili se o to, aby z těch výšin již nikdy nesestoupili.

Fotografie 26 - Úryvek 8, s. 95-97 (3/3)

V té chvíli Lucie, zrovna vášnivým pohledem políbivší drahého přítele (oči máje přivřeny a rty pootevřeny, zdál se ztracen v slastné extasi a jakoby nadnášen vděčnou radostí, pozdvíhoval hlavu k oné nejvyšší Síle, kterou člověk pudově hledá vždycky nahoře), užasle spatřila v červeném a zlatém okně postranní kaple usměvavou tvář té rusovlásky. A zatím co tak na ni mlčky, trnouc úžasem, pohlížela, znovu na té zvláštní tvářičce uviděla ten výraz zděšení a soucitu.

V témž okamžiku se silný pilíř, o nějž se opírali, pohnul a celý kostel se do základů zachvěl. Srdce zabušilo v Lucii tak, že v ní přehlušilo rachot výbuchu a křik věřících; a nemajíc kdy se bát nebo trpět, vrhla se, aby ho jako slepice svá kuřátka zakryla vlastním tělem, vrhla se na Petra, blaženě se usmívajícího při za-

Fotografie 27 - Úryvek 9, s. 97-98 (1/2)

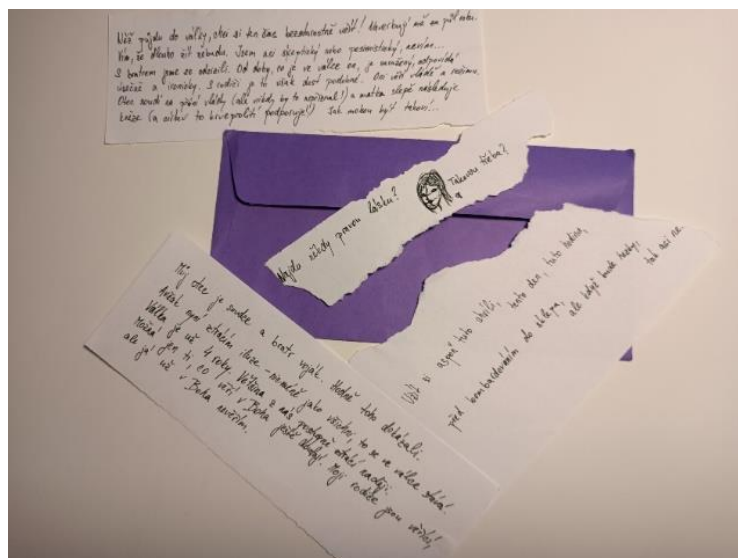
vřených očích. Mateřským objetím si tu drahou hlavu ze všech sil přitiskla do klína a sklonila se nad Petrem, s ústy na jeho šíji, takže byli schouleni v nepatrné klubičko.

A mohutný pilíř je naráz pohřbil pod svými sutínami.

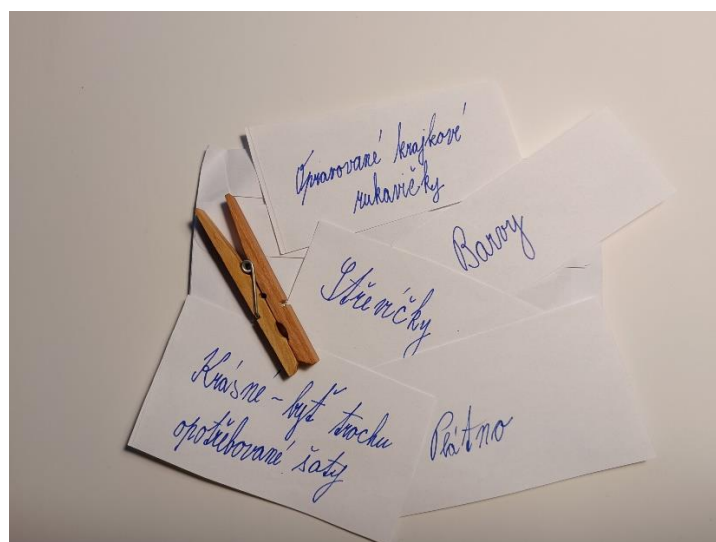
Srpen 1918.

Fotografie 28 - Úryvek 9, s. 97-98 (2/2)

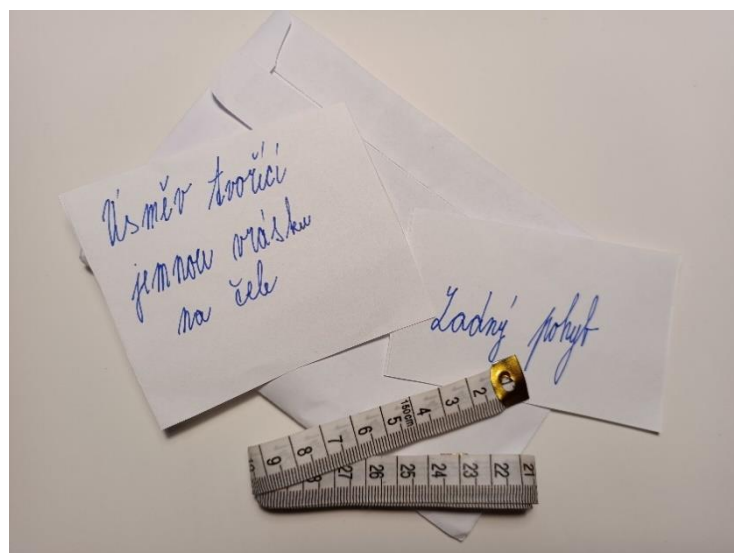
## Příloha 4



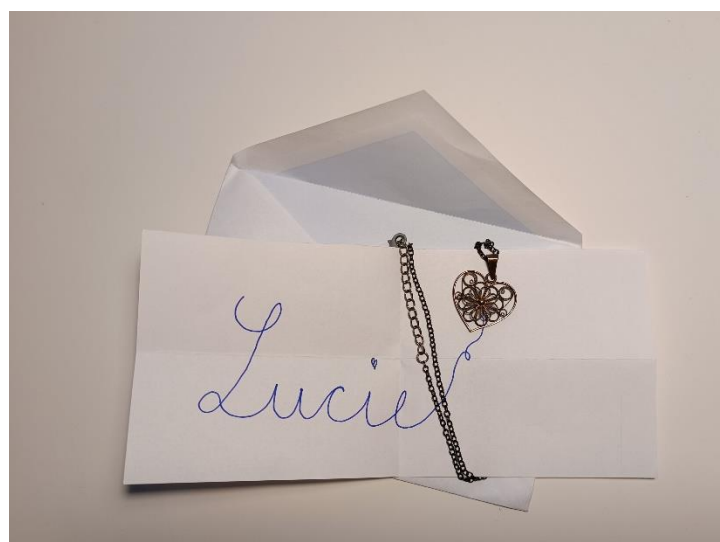
Fotografie 29 - indicie k postavě Petra (viz Lekce 1)



Fotografie 30 - indicie k postavě Lucie 1 (viz Lekce 4)



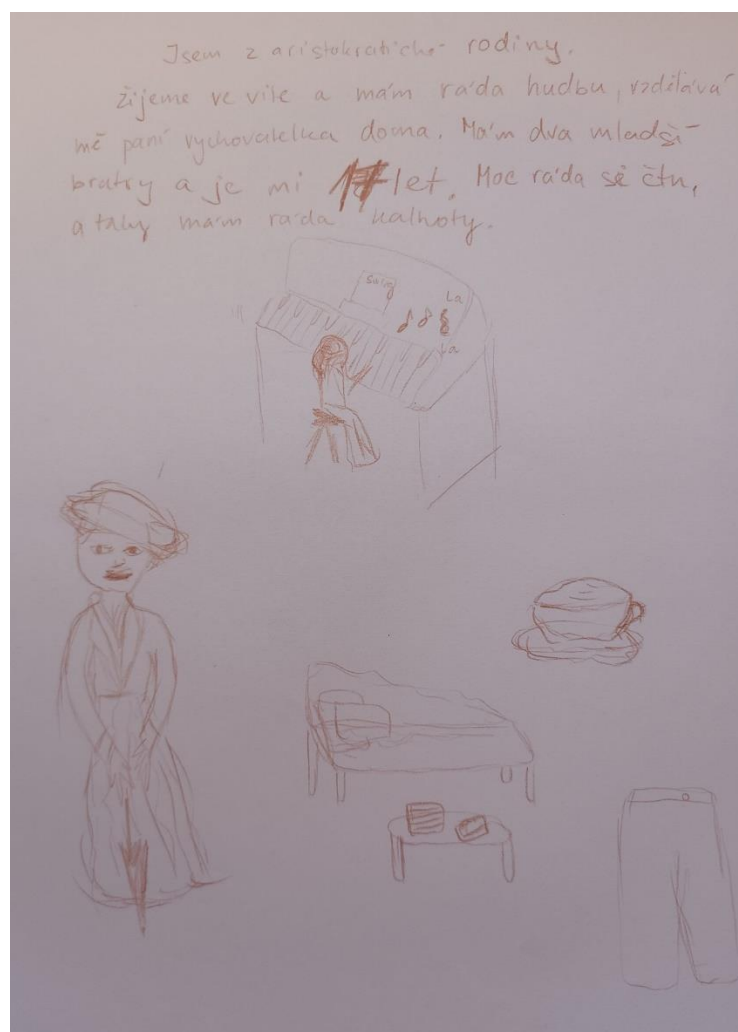
Fotografie 31 - indicie k postavě Lucie 2 (viz Lekce 4)



Fotografie 32 - indicie k postavě Lucie 3 (viz Lekce 4)



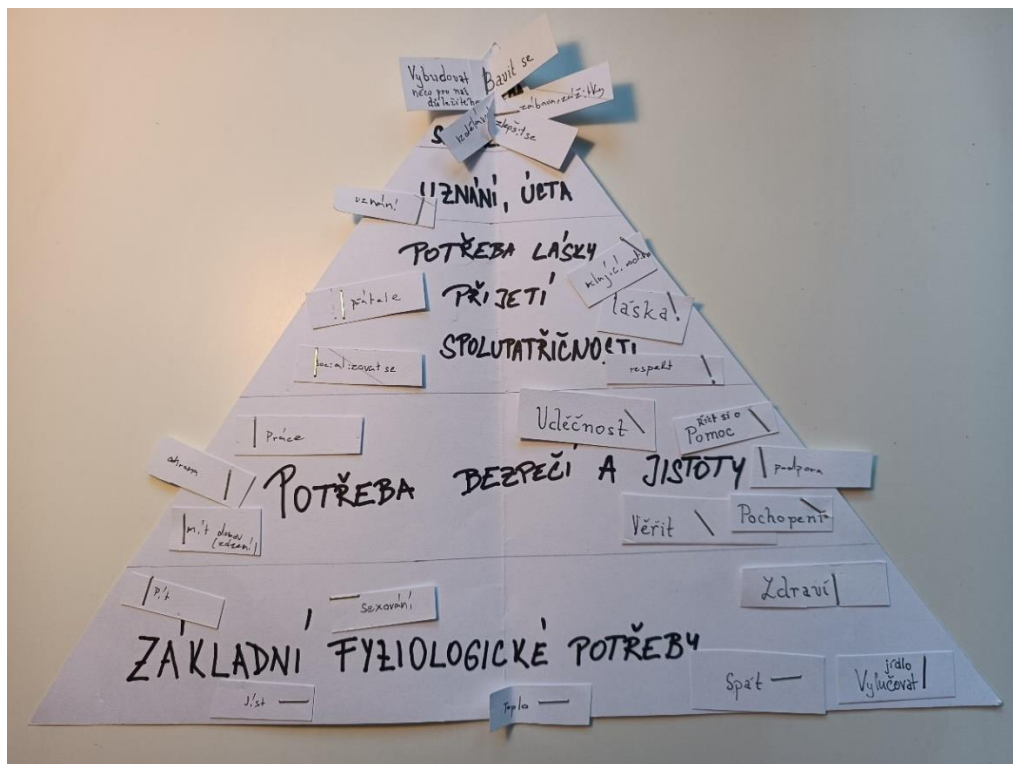
## Příloha 5



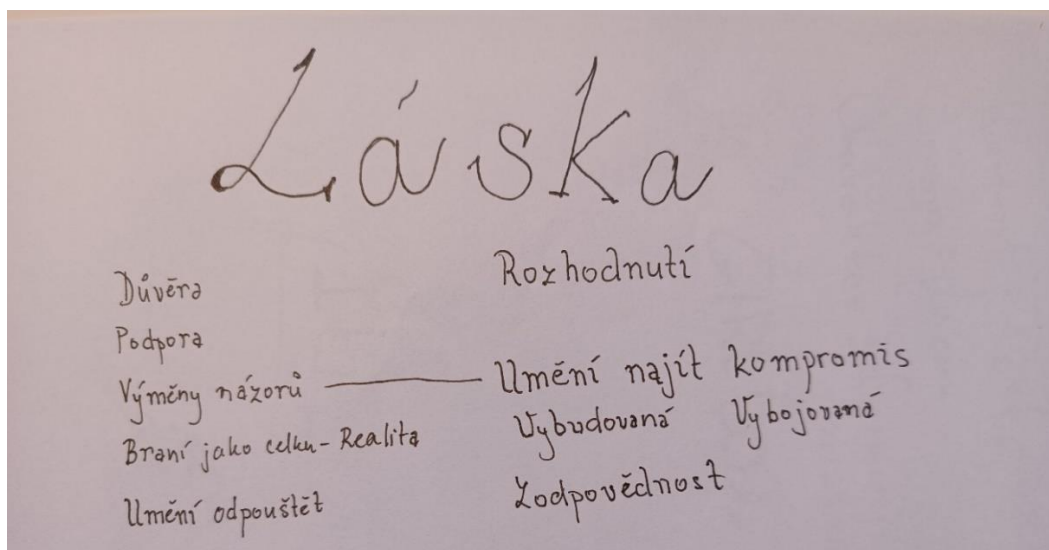
Obrázek 2 - CSSJB: "Já před 100 lety" (viz Lekce 1)



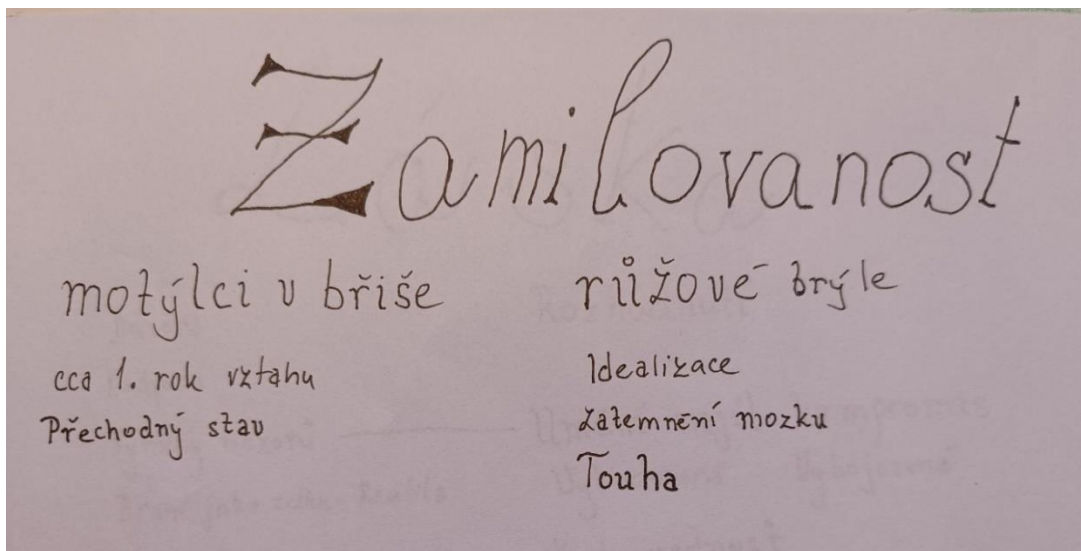
Obrázek 3 - CSSJB: "Já před 100 lety" (viz Lekce 1)



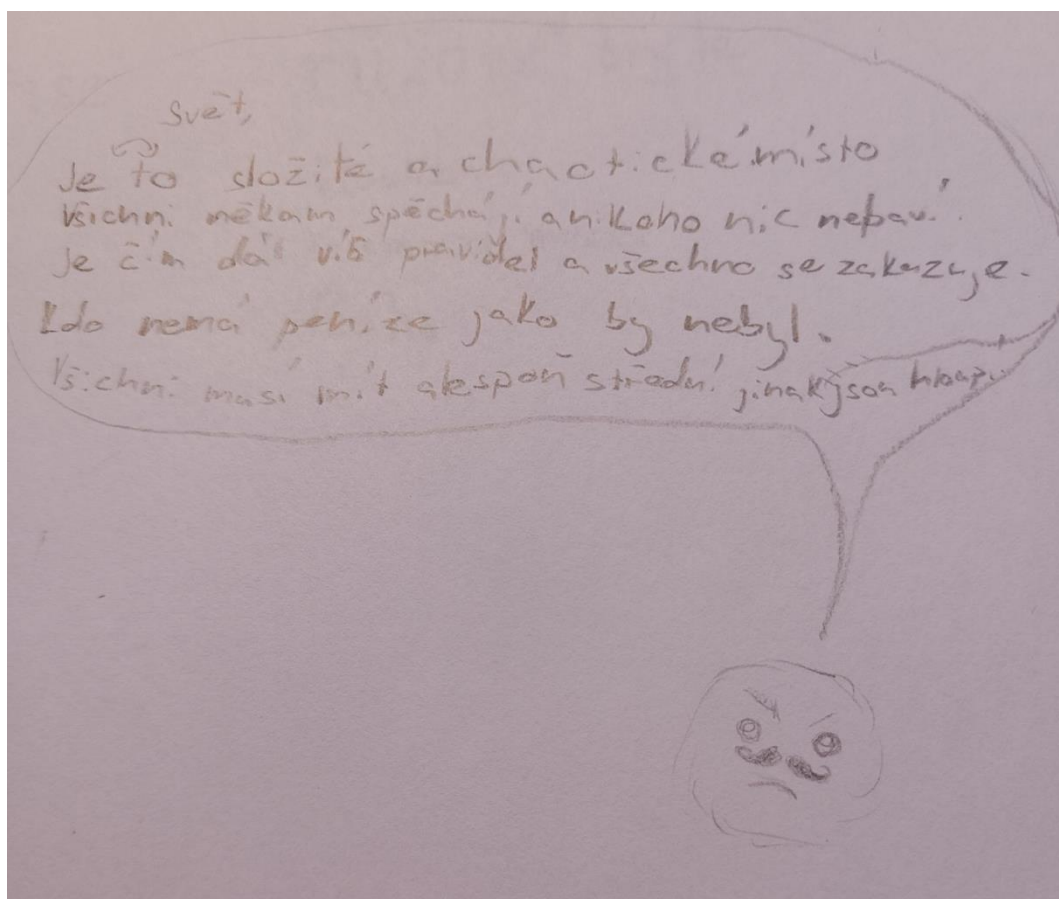
Obrázek 4 - CSŠJB: Maslowova pyramida potřeb (viz Lekce 5)



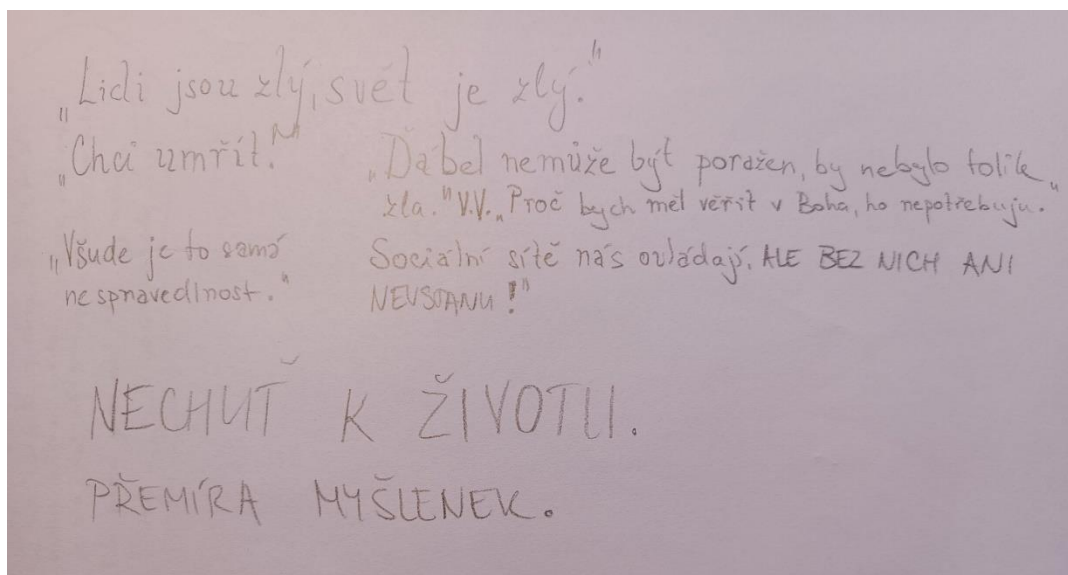
Obrázek 5 - CSŠJB: Charakteristika lásky (viz Lekce 7)



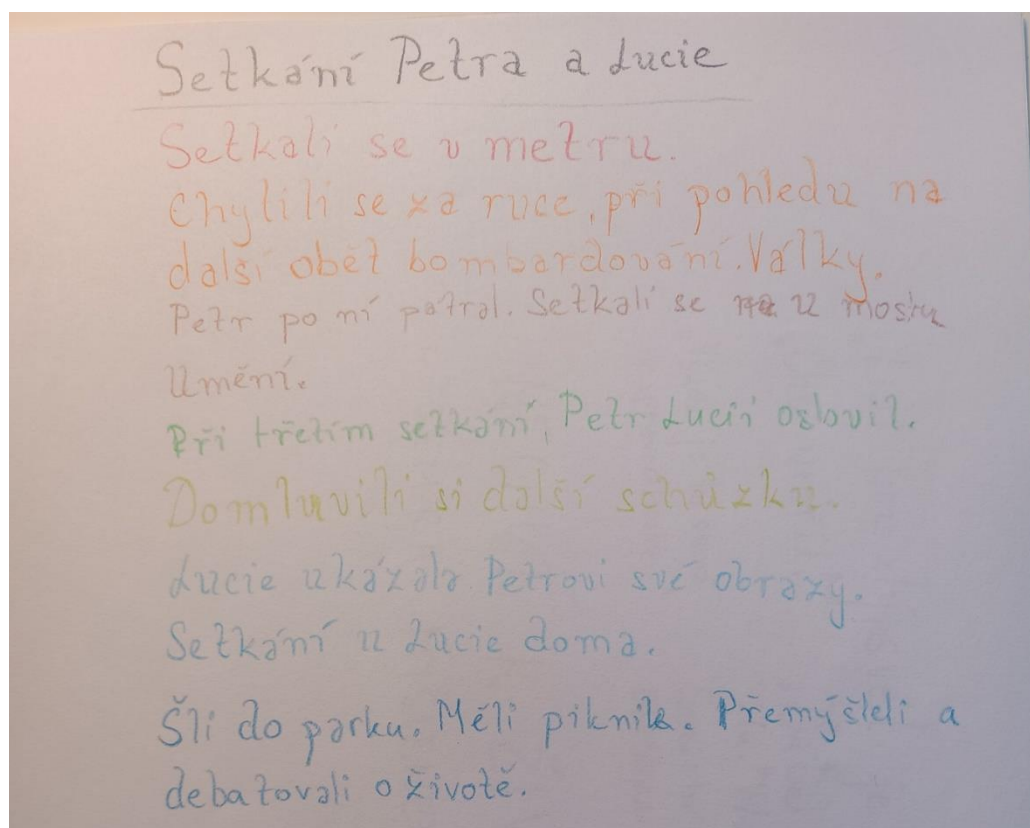
Obrázek 6 - CSŠJB: Charakteristika lásky (viz Lekce 7)



Obrázek 7 - CSŠJB: Jak naše generace vnímá svět/společnost (viz Lekce 7)

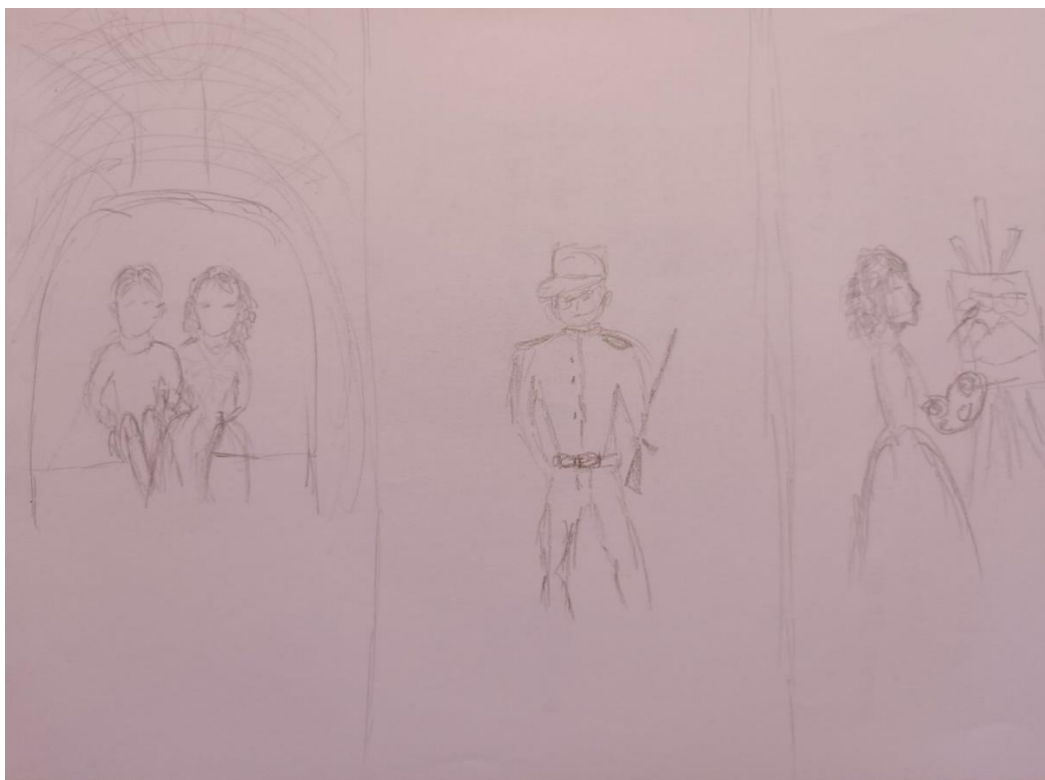


Obrázek 8 - CSŠJB: Jak naše generace vnímá svět/společnost (viz Lekce 7)

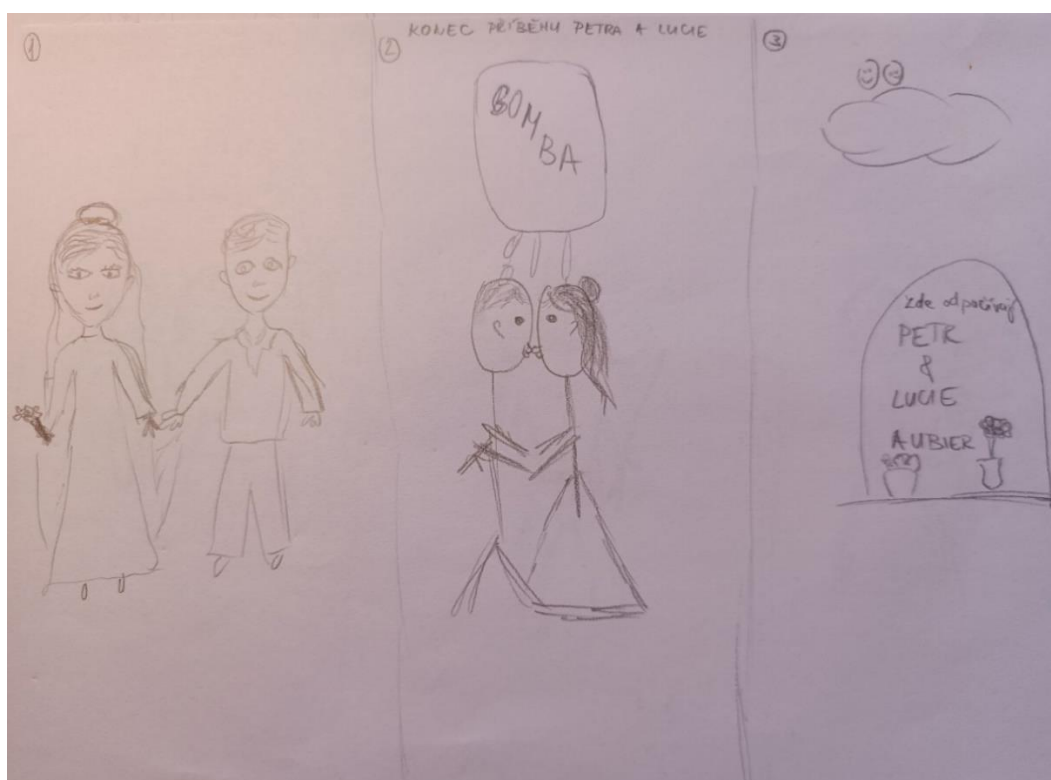


Obrázek 9 - CSŠJB: Rekapitulace příběhu (viz Lekce 8)





Obrázek 10 - CSŠJB: Vlastní dokončení příběhu, komiks (viz Lekce 8)



Obrázek 11 - CSŠJB: Vlastní dokončení příběhu, komiks (viz Lekce 8)

Jak jsi byl/a spokojen/á s průběhem dramataku?

1 ☒ 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 ☒ 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a příběhu Petra a Lucie?

☒ 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie?

☒ 1 2 3 4 5

Jak jsi byl/a spokojen/á s průběhem dramataku?

☒ 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 ☒ 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a příběhu Petra a Lucie?

1 ☒ 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie?

☒ 1 2 3 4 5

Obrázek 12 - CSSJB: Závěrečné reflektivní dotazníky (viz Lekce 8)

## Příloha 6



Fotografie 33 - CSŠJB: Živý obraz, Petrovy záliby (viz Lekce 4)



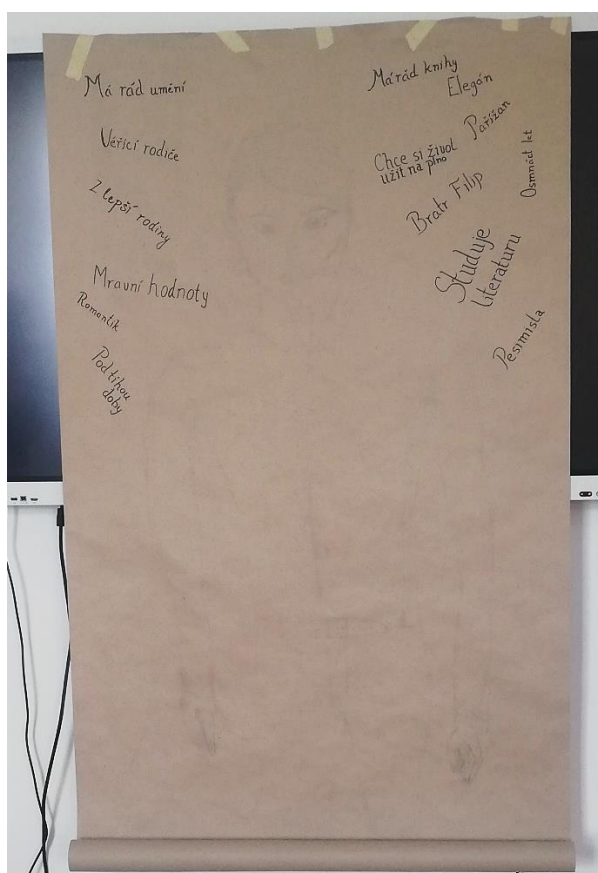
Fotografie 34 - CSŠJB: Živý obraz (viz Lekce 4)



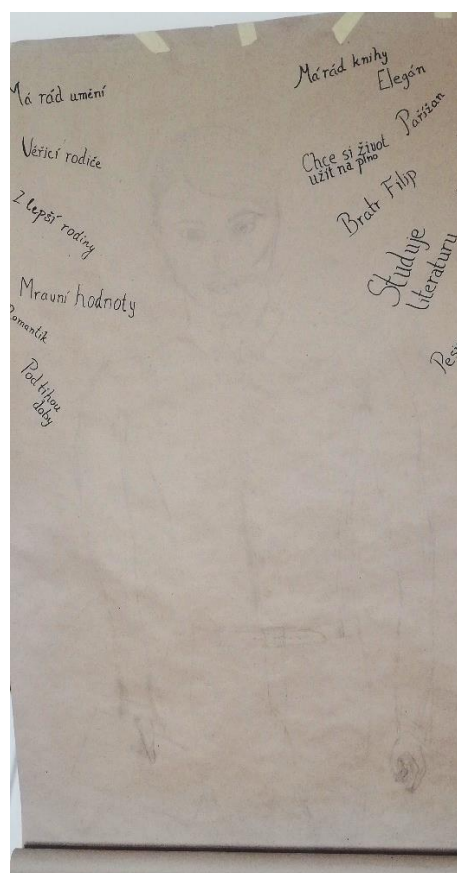
Fotografie 35 - CSŠJB: Živý obraz (viz Lekce 4)



Fotografie 36 - CSŠJB: Živý obraz



Fotografie 37 - CSŠJB: Petr (viz Lekce 2)



Fotografie 38 - CSŠJB: Petr (viz Lekce 2)



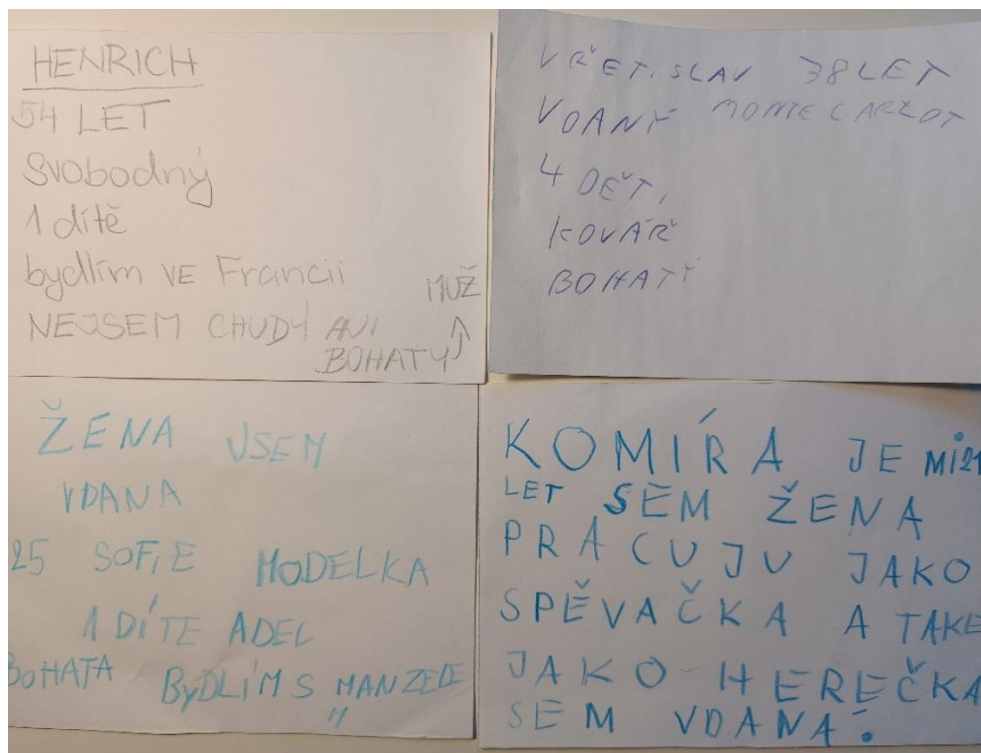


*Fotografie 39 - CSŠJB: Občané města, Mizanscéna (viz Lekce 7)*

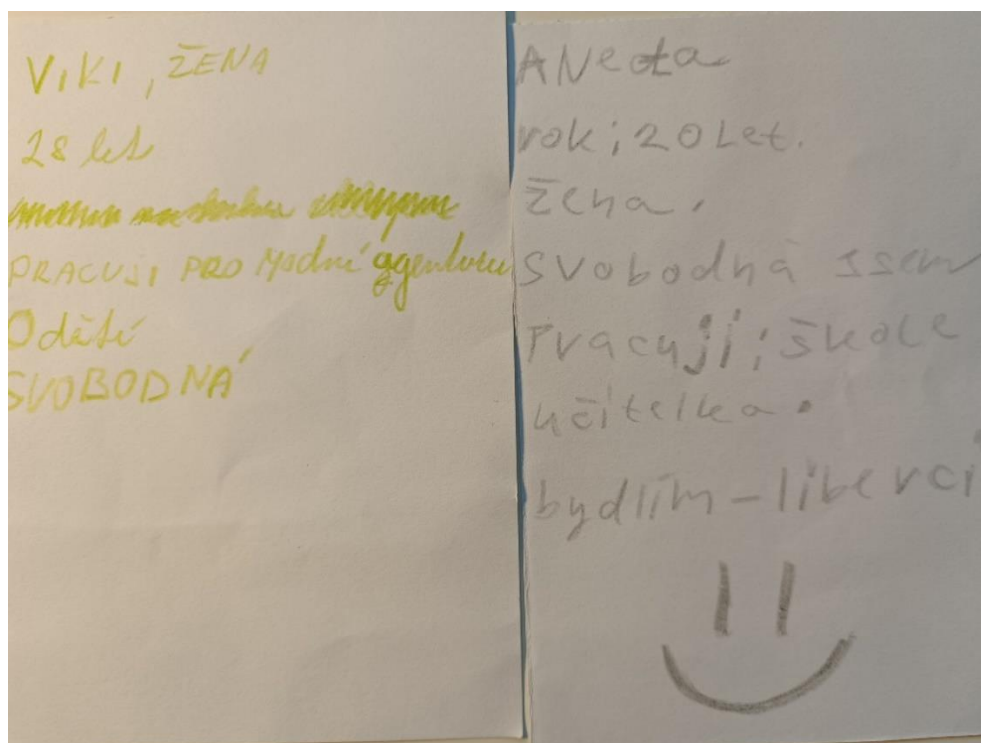


*Fotografie 40 - CSŠJB: Občané města ve vztahu k Petrovi a Lucii, Mizanscéna (viz Lekce 7)*

## Příloha 7



Fotografie 41 - DŠ: "Já před 100 lety" (viz Lekce 1)



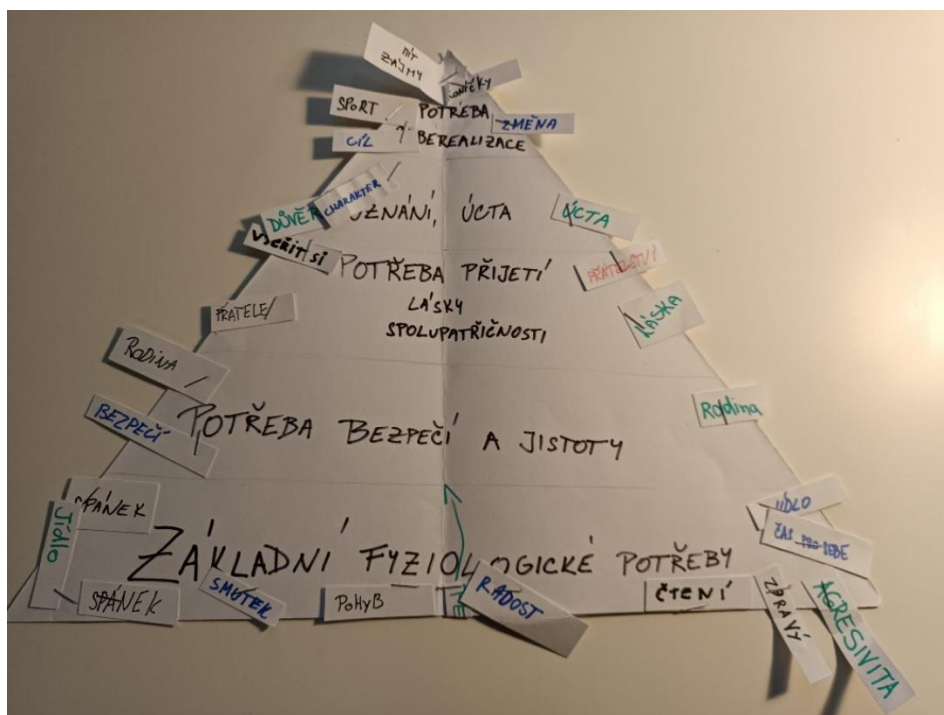
Fotografie 42 - DŠ: "Já před 100 lety" (viz Lekce 1)



Fotografie 43 - DŠ: Plakát doby před 100 lety (viz Lekce 2)



Fotografie 44 - DŠ: Plakát doby před 100 lety (viz Lekce 2)

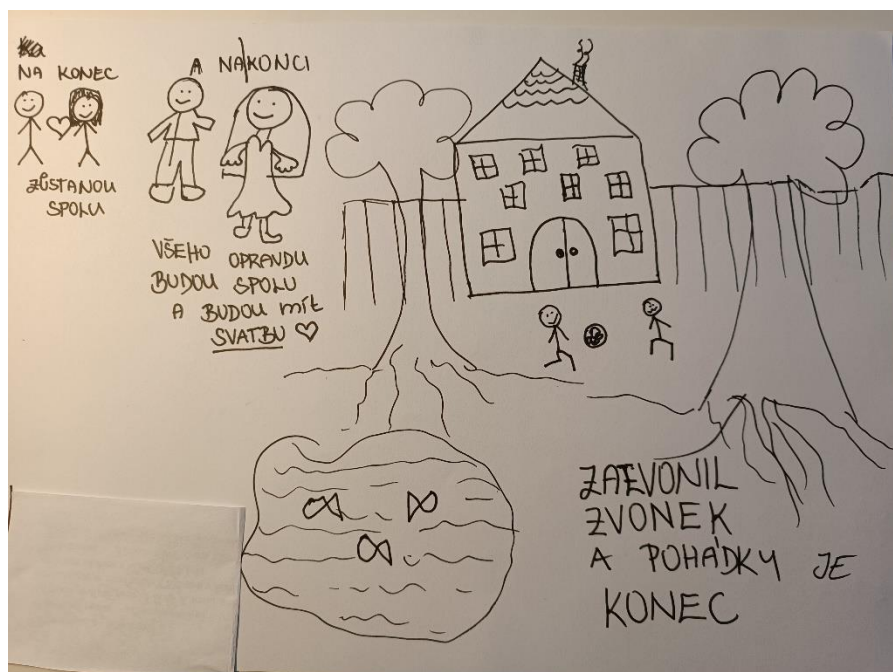


Fotografie 45 - DŠ: Maslowova pyramida potřeb (viz Lekce 5)

<p><u>Zamilovanost</u></p> <p>je to že se mají dva lidi rádi a že spolu cítí to že se JEDEN DRUHÉMU LÍBÍ.</p>	<p><u>LÁSKA ?</u></p> <p>dlohodobý proces který je mezi dvěma lidmi.</p>
---	--

Fotografie 46 - DŠ: Charakteristika lásky a zamilovanosti (viz Lekce 7)





Fotografie 47 - DŠ: Vlastní konec příběhu, komiks (viz Lekce 8)

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)

1 2 3 4 5

---

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)

1 2 3 4 5

Fotografie 48 - DŠ: Závěrečný reflektivní dotazník (viz Lekce 8)

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)

1 2 3 4 5

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)

1 2 3 4 5

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?

1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?

1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)

1 2 3 4 5

Fotografie 49 - DŠ: Závěrečný reflektivní dotazník (viz Lekce 8)

## Příloha 8

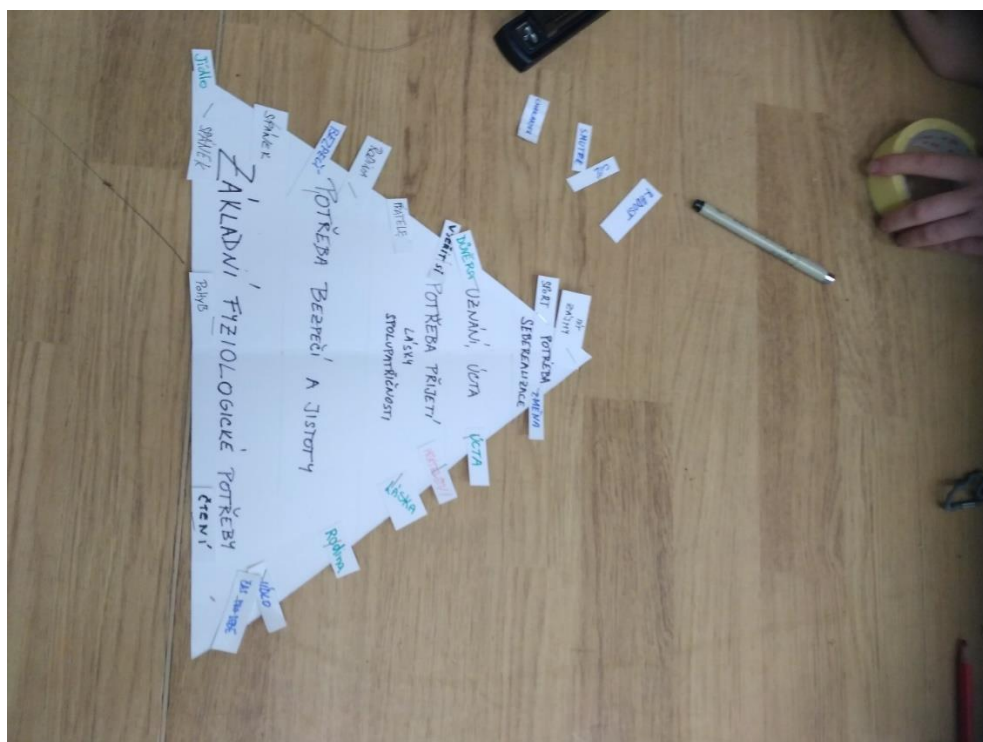


Fotografie 50 - DŠ: Předčítání úryvku z knihy Petr a Lucie



Fotografie 51 - DŠ: Představení Maslowovy pyramidy (viz Lekce 5)





Fotografie 52 - DŠ: Zaplňování Pyramidy



Fotografie 53 - DŠ: Zaplňování pyramidy



Fotografie 54 - DŠ: Zadávání aktivity



Fotografie 55 - DŠ: Zrcadla (viz Lekce 6)



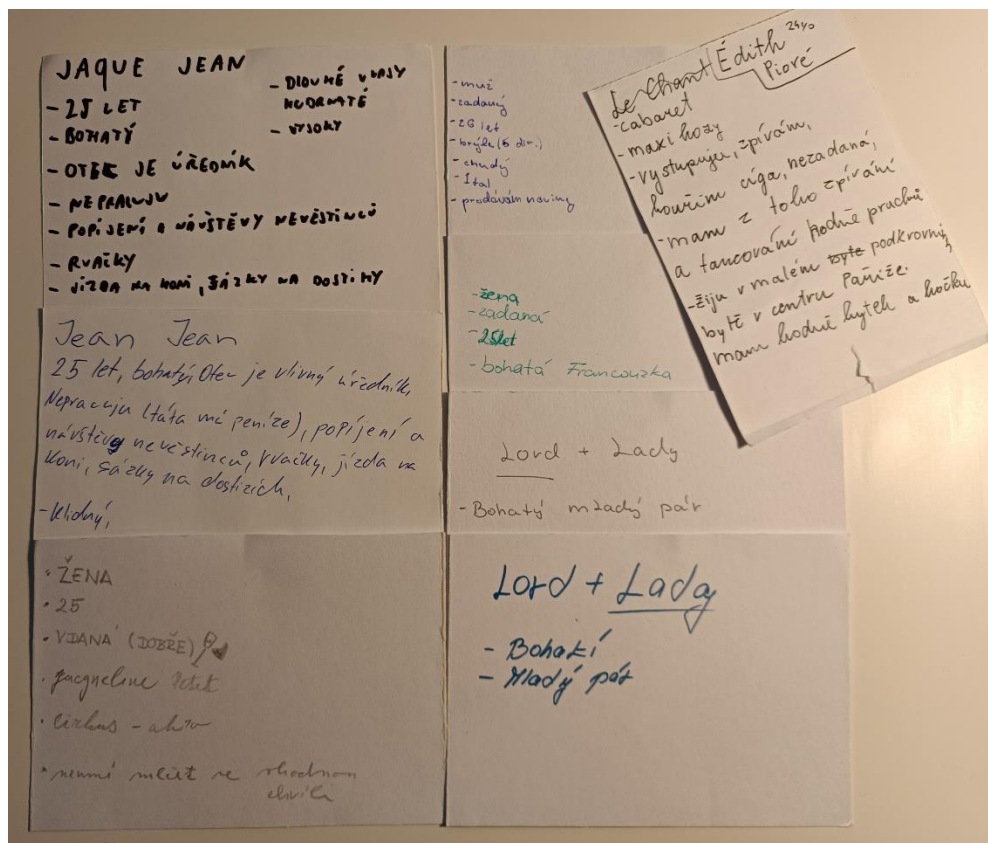
*Fotografie 56 - DŠ: Zrcadla (viz Lekce 6)*



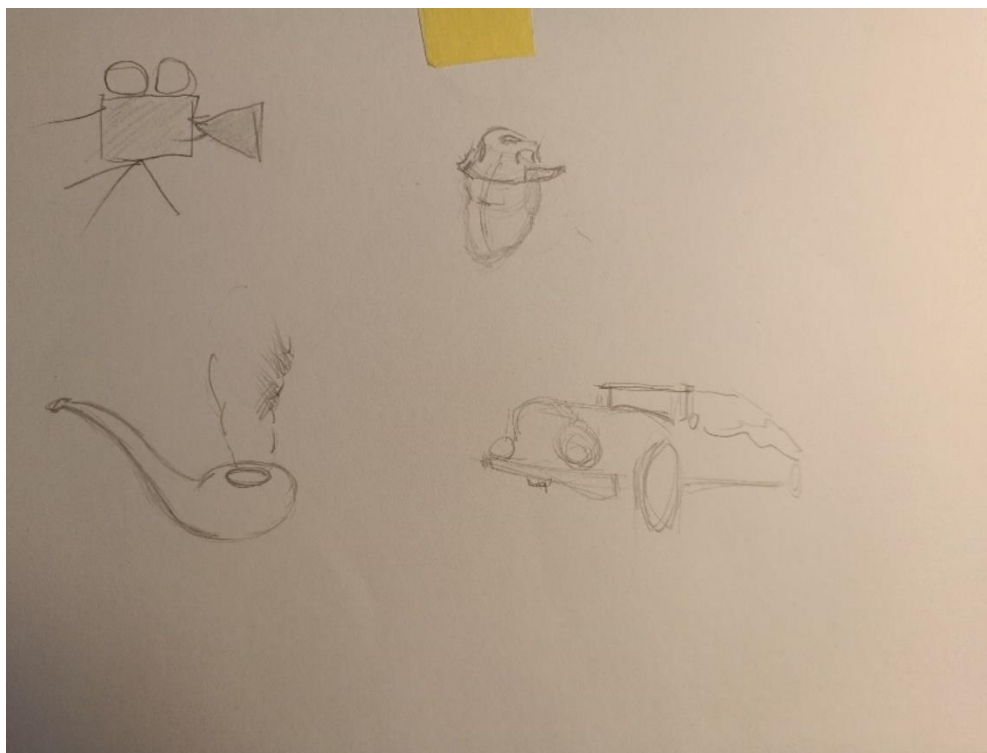
*Fotografie 57 - DŠ: Čtení úryvku z knihy Petr a Lucie*



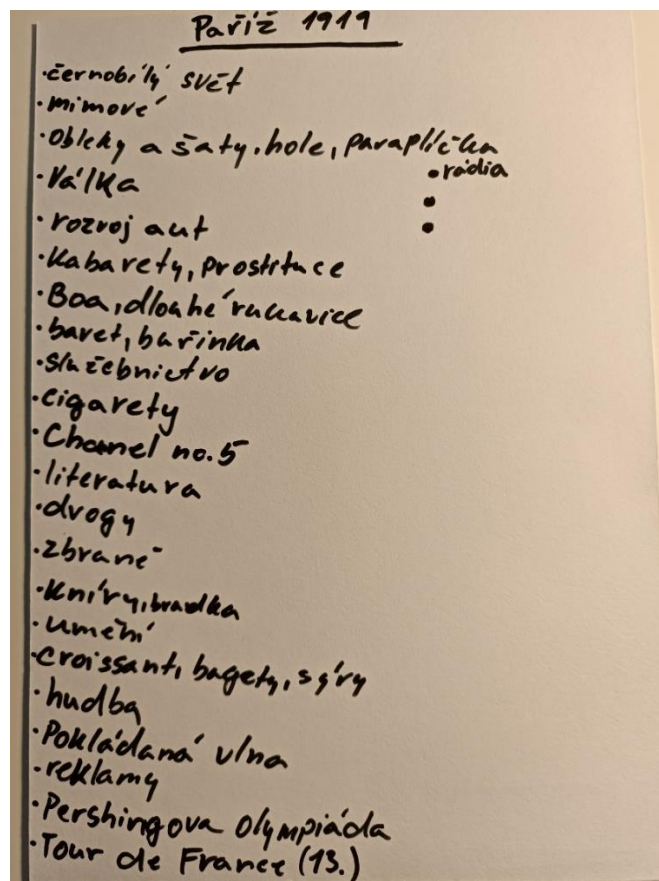
## Příloha 9



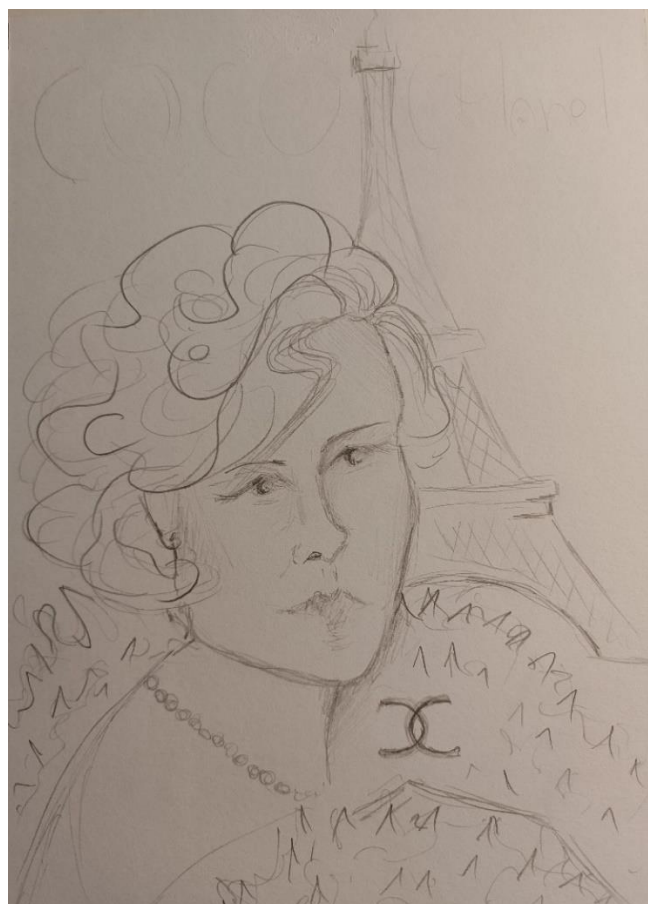
Fotografie 58 - SOŠ: "Já před 100 lety" (viz Lekce 1)



Fotografie 59 - SOŠ: Plakát doby před 100 lety (viz Lekce 2)

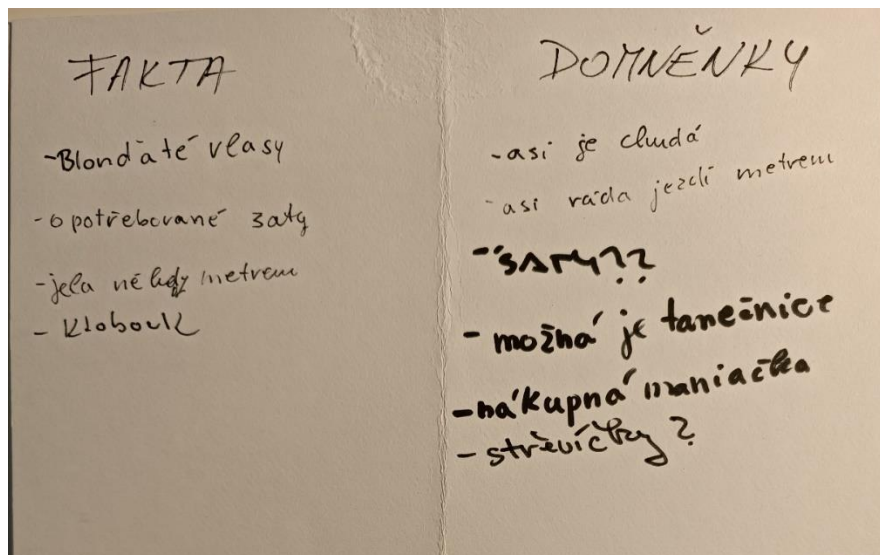


Fotografie 60- SOŠ: Plakát doby před 100 lety (viz Lekce 2)

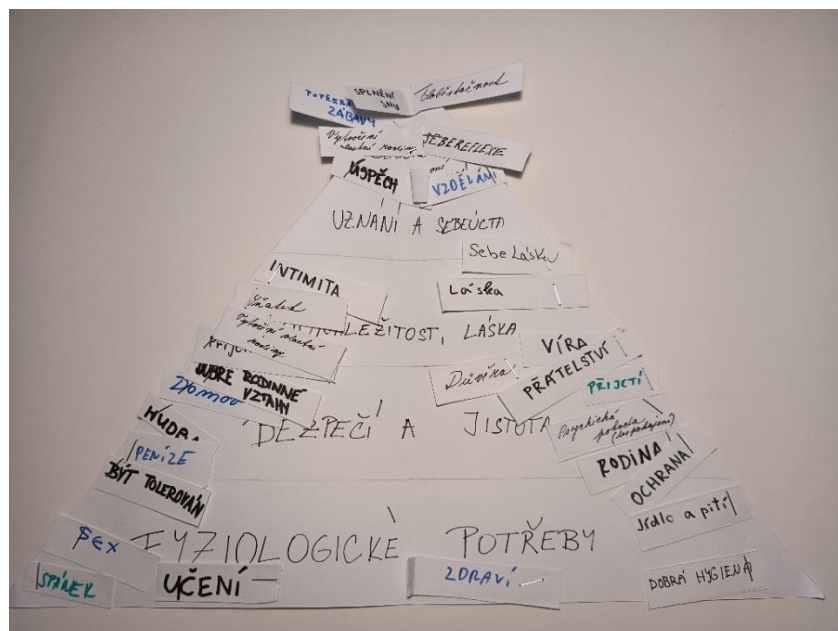


Fotografie 61- SOŠ: Plakát doby před 100 lety (viz Lekce 2)





Fotografie 62 - SOŠ: Charakteristika lásky a zamilovanosti (viz Lekce 7)



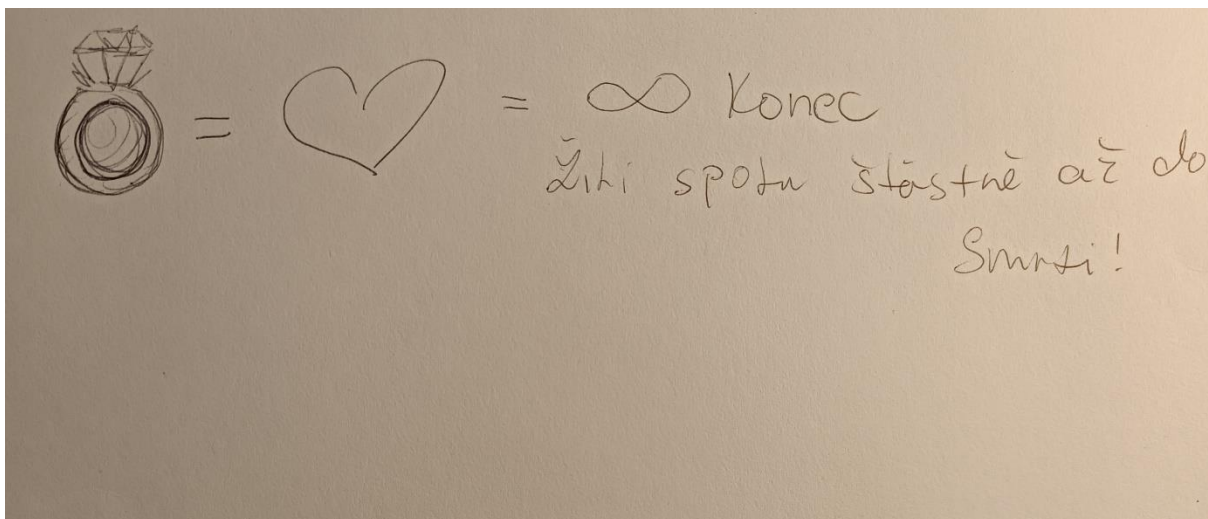
Fotografie 63 - SOŠ: Maslowova pyramida potřeb (viz Lekce 5)



Fotografie 64 - SOŠ: Vlastní konec příběhu, komiks (viz Lekce 8)



Fotografie 65 - SOŠ: Vlastní konec příběhu, komiks (viz Lekce 8)



Fotografie 66 - SOŠ: Vlastní konec příběhu, komiks (viz Lekce 8)

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 ① 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 ② 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 ① 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 ① 2 3 4 5

---

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 ① ② 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 ① 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 ① 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 ① 2 3 4 5

---

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 ① 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 ① 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 ① 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 ① 2 3 4 5

Moc jsem si to užil, aktivity byly zajímavé a byla to skvělá zpestření výuky. Díky!!!! 😊

Fotografie 67 - SOŠ: Závěrečný reflektivní dotazník (viz Lekce 8)

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 1 2 3 4 5

*Díky, bylo to fajn*

---

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 1 2 3 4 5

---

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 1 2 3 4 5

Fotografie 68 - SOŠ: Závěrečný reflektivní dotazník (viz Lekce 8)

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 1 2 3 4 5

*Jediná přednáška co mě bavila! ♥*  
*Klaudi*

---

*Pala byla si to minimálně ještě jednou*

Jak se ti líbil průběh projektu Petr a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zadáním jednotlivých aktivit?  
 1 2 3 4 5

Jak byl pro tebe srozumitelný příběh Petra a Lucie?  
 1 2 3 4 5

Jak jsi rozuměl/a zmiňovaným tématům příběhu Petra a Lucie? (Bezpečí, ohrožení, láska,...)  
 1 2 3 4 5

Fotografie 69 - SOŠ: Závěrečný reflektivní dotazník (viz Lekce 8)



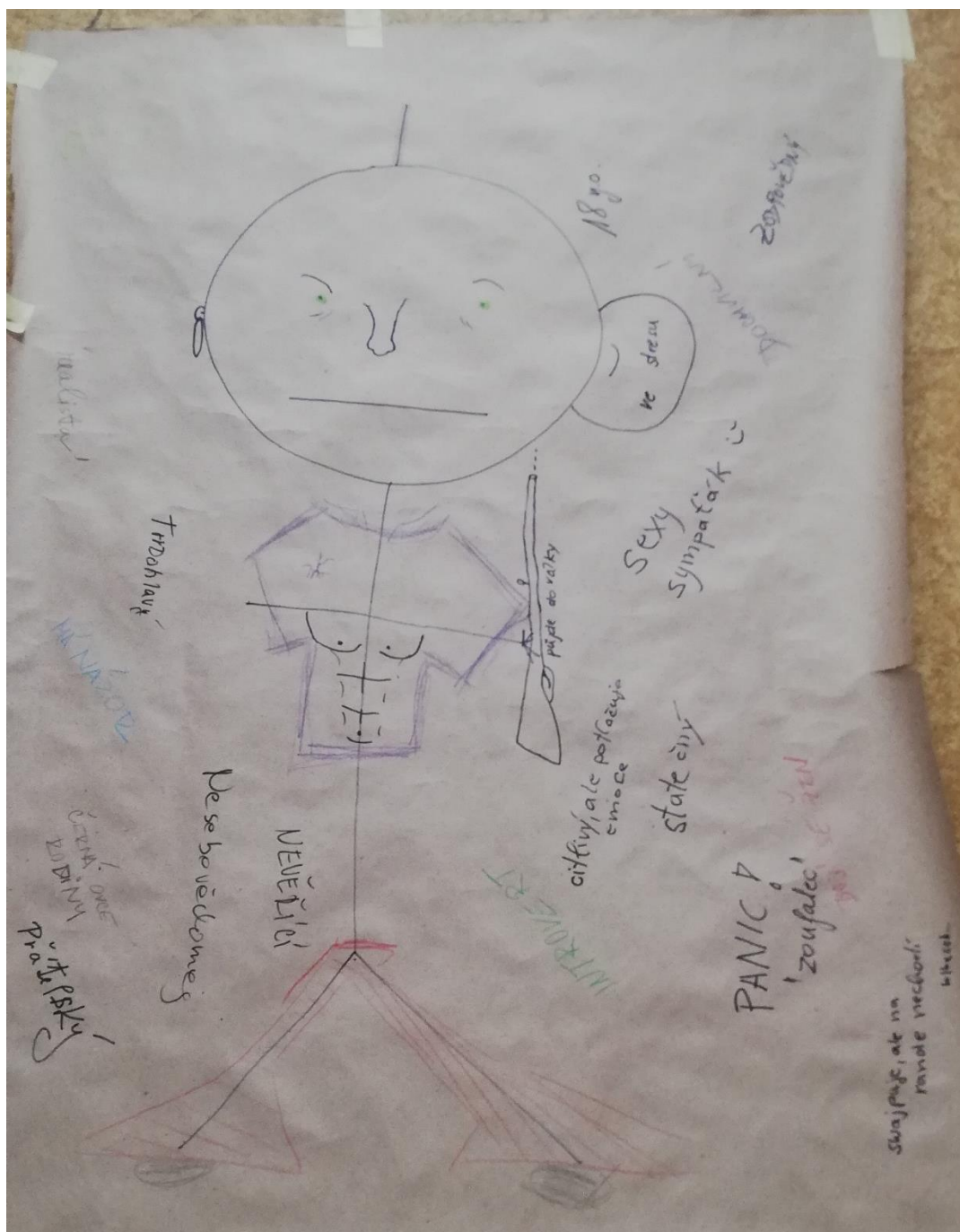
## Příloha 10



*Fotografie 70 - SOŠ: Petr a jeho rodina z informací, co o nich víme; Mizanscéna (viz Lekce 3)*

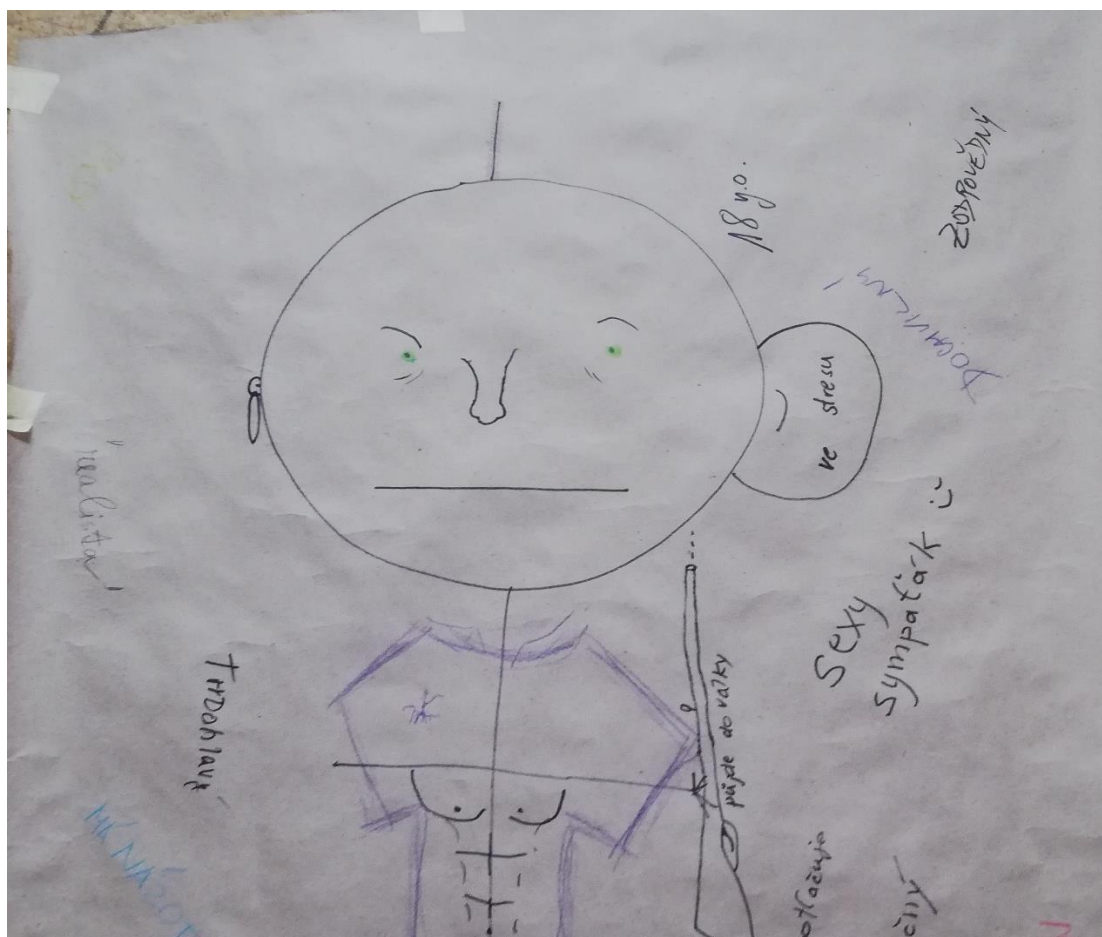


*Fotografie 71 - SOŠ: Petr a jeho rodina po přečtení úryvku; Mizanscéna (viz Lekce 3)*

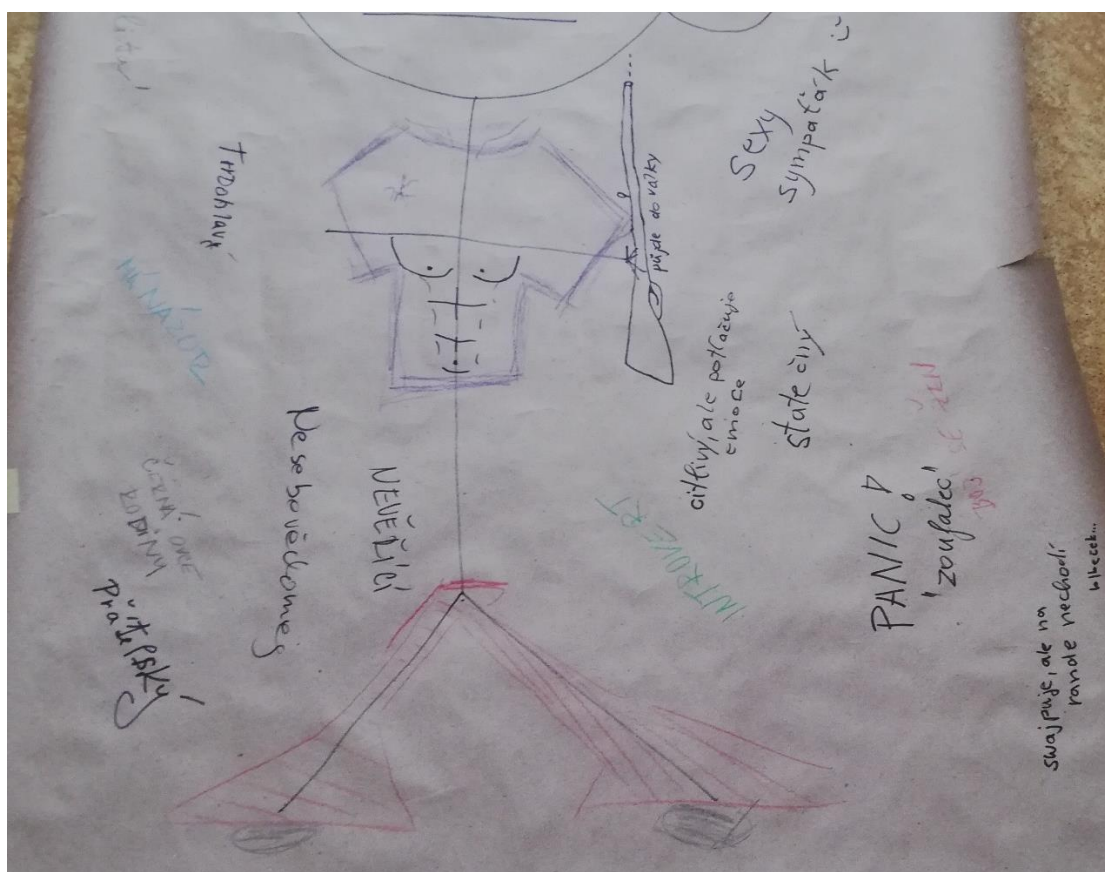


Fotografie 72 - SOŠ: Plakát Petr





Fotografie 73 - SOŠ: Plakát Petr, přibliženo 1/2



Fotografie 74 - SOŠ: Plakát Petr, přibliženo 2/2



Fotografie 75 - SOŠ: Rozloučení