Pedagogická fakulta
Faculty of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Divadelní představení jako součást cizojazyčné výuky

A Play as Part of Foreign Language Learning

Vypracovala: Jana Masopustová, 5. ročník, Čj-Aj/ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Dvořáková, PhD.

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 4. 2013

_____

Jana Masopustová

Na tomto místě bych ráda poděkovala:

I would like to thank:

- paní PhDr. Kateřině Dvořákové, Ph.D, vedoucí mé diplomové práce, za vždy velice přívětivý přístup, cenné rady a povzbudivý úsměv,
- Mrs. Anna Regina Helal, M.A. for her correction of my English script,
- panu PhDr. Jaroslavu Vaňkovi, řediteli ZŠ Kubatova, za laskavé umožnění nácviku divadelního představení pod záštitou školy,
- panu Mgr. Josefu Fleischmanovi za pomoc s realizací nácviku divadelního představení na ZŠ Kubatova,
- panu Mgr. Ladislavu Hrdinovi za laskavé zapůjčení kulis,
- slečnám studujícím na ZŠ Kubatova, jmenovitě Lence Pupíkové, Káje Čapkové, Klárce Polákové, Lucce Koblihové, Sáře Tauchim, Barče Soukupové, Markétce Kurzové, Kačce Koblihové a Barče Winterové za ochotnou spolupráci při nácviku divadelního představení.

Anotace

Diplomová práce je věnována využití dramatické výchovy ve výuce anglického jazyka na druhém stupni ZŠ. Teoretická část se věnuje propojení výuky anglického jazyka a dramatické výchovy, dále představuje konkrétní metody a techniky, které je možné v hodinách anglického jazyka využít, a v závěru popisuje základní principy nácviku divadelního představení ve školách. Praktická část je zastoupena vlastním návrhem původní divadelní hry v anglickém jazyce pro žáky druhého stupně ZŠ a následnou reflexí nácviku představení podle tohoto scénáře, který byl prováděn se skupinou žáků druhého stupně ZŠ Kubatova v Českých Budějovicích.

Abstract

My diploma thesis describes the possibilities of using drama education in English language teaching at the secondary school. The theoretical part shows how English teaching can be connected with drama education. Furthermore, it presents concrete methods and techniques which can be used in any English lesson and it describes the basic principles of play rehearsal in schools. The practical part presents the author's original theatre script in English for secondary school students and it also contains a reflection of the process of staging a theatre performance according to the script, done with a group of pupils from the Kubatova secondary school in České Budějovice.

Obsah

Úvod..... 7
1. Dramatická výchova..... 8
1.1. Co je dramatická výchova, co není a jaké jsou její funkce.....8
1.2. Podmínky realizace dramatické výchovy..... 10
1.3. Učitel dramatické výchovy..... 12
1.4. Uspořádání lekce a její pravidla..... 14
1.5. Dramatická výchova a anglický jazyk..... 15
2. Metody a techniky dramatické výchovy a jejich aplikace na výuku anglického jazyka..... 17
2.1. Klasifikace metod dramatické výchovy..... 17
2.2. Funkce dramatické výchovy v rámci cizojazyčné výuky..... 20
2.3. Aplikace technik dramatické výchovy na výuku anglického jazyka (portfolio technik)..... 22
2.3.1. Krátké „pětiminutovky“..... 23
2.3.1.1. Techniky pro 1. stupeň ZŠ..... 23
2.3.1.2. Techniky pro nižší ročníky 2. stupně ZŠ..... 25
2.3.1.3. Techniky pro vyšší ročníky 2. stupně ZŠ..... 28
2.3.2. Pantomima..... 30
2.3.3. Etudy založené na improvizaci..... 32
2.3.4. Rozsáhlejší dramatické celky..... 35
3. Nácvik divadelního představení..... 39
3.1. Několik poznámek k dramaturgii..... 39
3.2. Základní principy inscenační tvorby..... 41
4. Scénář a reflexe nácviku divadelního představení..... 45
4.1. Scénář..... 45
4.2. Reflexe nácviku divadelního představení..... 62
4.2.1. Úpravy scénáře..... 63

4.2.2. Rozdělení rolí 64
4.2.3. Charakterizace 65
4.2.4. Umístění na scénu 67
4.2.5. Choreografie 68
4.2.6. Hudba 69
4.2.7. Výtvarná stránka 72
4.3. Zhodnocení 73
Závěr 75
Summary 77
Bibliografie 80
Přílohy 83

Úvod

Hlavním klíčem při výběru tématu mé diplomové práce byla kreativnost − snažila jsem se vybrat si takové téma, které by neznamenalo pouze dlouhé sezení nad knihami, případně provádění průzkumu pomocí dotazníků, které se snaží zjistit lidské názory a postoje. Jako budoucí učitelka anglického jazyka jsem navíc chtěla, aby se má práce dala v budoucnu zúročit v praxi. Proto jsem se nakonec rozhodla pro propojení výuky anglického jazyka s tím odvětvím lidského vědění, ve kterém se dá kreativita nejlépe zužitkovat − s uměním. Můj odvěký obdiv k divadlu a herectví mě přiměl k tomu, abych se začala věnovat dramatické výchově. V teoretické části představuji hlavní funkce a cíle dramatické výchovy a pomocí konkrétních technik uvádím možnosti jejího propojení s výukou anglického jazyka. Praktická část je zastoupena návrhem vlastního divadelního scénáře v angličtině a následnou reflexí nácviku divadelního představení, který jsem právě podle tohoto scénáře prováděla se žáky ZŠ Kubatova v Českých Budějovicích.

Při studiu literatury k této práci jsem postupně zjišťovala, že popis dobrého vedení dramatické výchovy je uváděn většinou pouze na teoretické rovině. A já, přestože mám nastudováno dostatečné množství literatury o dramatické výchově, nemohu říci, že by se ze mě stal dobrý vedoucí dramatické výchovy. V práci jsem se proto snažila hodně vycházet z vlastních zkušeností, už některé dramatické techniky, které jsou uvedeny v teoretické části, jsou mnou vyzkoušené a prověřené a nejinak tomu bylo i při práci na praktické části této diplomové práce. Věřím, že právě v zaměření na mé osobní zkušenosti je ukryt největší přínos této práce.

1. Dramatická výchova

Svou diplomovou práci jsem se rozhodla zaměřit na využití dramatické výchovy v hodinách anglického jazyka a na nácvik divadelního představení v angličtině. Hned na úvod je třeba zdůraznit, že dramatická výchova a divadlo, přestože spolu úzce souvisí, nejsou totéž. V této kapitole se pokusím vysvětlit, co vlastně je dramatická výchova, jaké plní funkce a jaké jsou její cíle. Nácviku divadelního představení bude věnována samostatná kapitola.

1.1. Co je dramatická výchova, co není a jaké jsou její funkce

Jak již bylo uvedeno, dramatická výchova není divadlo. Příprava divadelního představení a jeho prezentace divákům není ani jejím účelem. Mezi tím, co se odehrává v dramatické výchově, a tím, co se odehrává při nácviku divadelního představení, je rozdíl, který uvádí mnoho autorů píšících o dramatické výchově hned na začátku svých publikací.

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psychosociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“ (Valenta 2008: 40) V dramatické výchově jde tedy zejména o učení, a to učení prostřednictvím dramatu a divadla.

„When employing drama in foreign language teaching, it is possible to understand drama as a process or as a product.“ (Hanušová 2009: 64) Zatímco divadlo je primárně zaměřené na vznik divadelního představení, v dramatické výchově jde nikoli o hotový produkt, ale o samotný tvořivý proces. Divadlo je zde tedy pro pobavení a poučení diváka, dramatická

výchova naopak slouží k pobavení a poučení samotných hráčů. Důležitý fakt u dramatické výchovy je ten, že její výsledek (produkt) často nebývá prezentován žádnému publiku. Kromě toho bývá dramatická výchova často opřená o improvizaci, kdežto u divadla, jehož cílem je sehrání dramatu, se herci drží předem daného scénáře.

Jelikož je při dramatické výchově největší důraz kladen na tvořivý proces, je i ten přizpůsoben výchovným požadavkům; má-li být skutečně tvořivým, pak je třeba, aby byla dětská tvořivost do procesu zahrnuta tím způsobem, že se děti samy budou na tomto procesu podílet. Důležitost spoluúčasti dětí na tvořivém procesu vyplývá z jeho funkcí, mezi které patří v první řadě osobnostní rozvoj hráčů. Tím je myšlen především rozvoj v oblastech tvořivosti, soustředění, vnímání sama sebe, pohybový a výrazový rozvoj a celkový projev člověka. Phillipsová (1999) k nim přidává také rozvoj motivace, sebevědomí a skupinové dynamiky či vývoj učebního stylu. Machková (2005) k tomu uvádí, že osobnostní rozvoj je důležité podpořit zejména u nás ve střední Evropě, kde mu v rámci celé výchovy a vzdělávání není věnováno moc pozornosti. To se podle ní projevuje například tím, že při občasných snahách učitele zahrnout do klasického vyučování prvky dramatické výchovy jsou tyto snahy chápány žáky spíše jako výzva k dovádění: *„Děti ochotně přijmou nabídku volnějšího způsobu práce, zaujme je i tematika, ale obtížně se soustřeďují, protože nejsou uvyklé sebekázni a tvořivé aktivitě. (…) V našem prostředí se také podstatně více než na Západě projevuje snaha upoutat pozornost „šaškováním“, komikou, předvádět svou nápaditost a vtipnost na úkor vnitřních prožitků a hlubšího soustředění.“* (Machková 2005: 17) Kromě toho, že děti u nás tedy nejsou na tento přístup k výuce zvyklé, přetrvává u nás i trend, že veškeré snažení člověka je hodnoceno podle jeho konečného výsledku.[1]

[1] Píši záměrně snažení „člověka“, nikoli pouze žáka, neboť tento trend podle mého názoru nepostihuje pouze oblast školství, ale týká se celé naší středoevropské společnosti, v níž jsou lidé hodnoceni zejména (a někdy pouze) podle výsledku své práce.

Vedle osobnostního rozvoje je další funkcí dramatické výchovy rozvoj sociální, zahrnující jednak vnímání ostatních hráčů a naslouchání jim, a jednak také důležitý fyzický kontakt. Prostřednictvím dramatické výchovy se hráči dostávají do jiných situací a snaží se jednat tak, jak by oni sami za sebe jednali v nevšedních situacích, nebo tak, jak by v různých situacích jednaly osoby s různými individuálními charakteristikami. Toto modelování tvoří další okruh funkcí dramatické výchovy - hráči si jeho prostřednictvím trénují obrazotvornost, emoční stránku osobnosti a samostatné myšlení.

1.2. Podmínky realizace dramatické výchovy

Realizaci jakéhokoli počinu vždy podmiňují vnější okolnosti. V této podkapitole bych se ráda zmínila o těch, které podle Marušáka, Králové a Rodriguezové (2008) mohou v zavádění dramatické výchovy v dnešní škole působit potíže. Zmínění autoři hovoří o těchto překážkách, které je nutné odstranit: nedostatek času, nenalezení vhodného prostoru, špatné chápání povahy dramatických obsahů, vysoký počet žáků ve skupině, neukázněnost žáků, fámu, že děti nezvládnou rolovou hru, a konečně sem zařazují i nedostatečné kompetence učitele.

Otázka času je dle mého názoru největší potíží, která obecně učitele dost zatěžuje a která může zkomplikovat i snahu o realizaci různých dramatických celků. Výše zmínění autoři píší, že nejdůležitější je jasné vědomí cíle, jemuž se poté dá časový rozvrh podřídit. Znamená to zahrnout do lekce pouze ta cvičení, která jsou pro dosažení tohoto cíle důležitá. Dále navrhují zapojit dramatickou výchovu do projektové nebo blokové výuky a vyčlenit jí tímto způsobem prostor i v jiných oblastech vzdělávání.

Místo, kde se bude dramatická výchova odehrávat, by mělo podle autorů být prázdné, ne však příliš velké, které by bránilo vnímání intimity skupiny. Ideálním prostorem je tedy prázdná místnost s kobercem. Machková (2005) k podmínkám prostoru přidává jeho horizontální a vertikální členění a uvádí

možné pomůcky, díky nimž se ho v prostoru dá dosáhnout - jsou jimi různé paravány, závěsy, nábytek, praktikábly apod.

Špatným chápáním povahy dramatických obsahů je míněno to, že nelze propojit dramatickou výchovu s naprosto každým předmětem. Týká se to obecně exaktních věd, ve kterých sice lze „sehrát scénku“ pro oživení hodiny, ale jedná se spíše o její druhotnou funkci, neboť to důležité, co dramatická výchova dává, tedy zkušenosti z prožitku, se s očekávánými výstupy například v matematice dosti liší.

Počet žáků ve třídě může být problémem v případě, kdy se učitel snaží zavést dramatickou výchovu do klasických vyučovacích hodin, na kterých je účast žáků povinná, a s jejichž počtem se toho tudíž moc udělat nedá. Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) uvádí, že ideální počet žáků pro dramatickou výchovu je patnáct. Zařazení dramatické výchovy do výuky anglického jazyka, která se často odehrává v dělených třídách, je proto v tomto ohledu poměrně šťastným řešením.

Další problém, který při realizaci dramatické výchovy může nastat, souvisí s kázní žáků. Myslím si, že jediný způsob usměrnění chování žáků je jejich motivace. Zaujetí tématem nebo jeho zpracováním je podmínka, bez jejíhož splnění nemá význam dramatickou výchovu dělat. Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) opět navrhují několik způsobů, jak žáky vnitřně motivovat. Patří mezi ně například neobvyklost tématu i způsobu práce, možnost spolupráce, nabídnutí tvůrčí svobody atd.

Co se týče zvládnutí role, veškeré rolové hraní vychází z dětské hry, která je přirozená, a tudíž ne nezvládnutelná. Autoři publikace uvádí, že nastane-li problém tohoto typu, jedná se o chybu učitele, nikoli dítěte. V dramatické výchově je třeba vědět, že pokud jsme ochotni přijmout pravidla hry, která dodržujeme, pak v samotné hře nemůžeme udělat chybu.

Posledním problémem v dramatické výchově může být samotný učitel, kterému jsem věnovala samostatnou podkapitolu.

1.3. Učitel dramatické výchovy

Dramatická výchova vede k učení a rozvoji žáků hravým způsobem, má však daná pravidla, která je třeba při jejím konání dodržovat, aby měla smysl a byla pro hráče přínosem. Toto se v první řadě týká učitele, respektive vedoucího tohoto zájmového útvaru, na kterého jsou kladeny největší požadavky a také značné nároky, neboť vedení dramatické výchovy je pro něj v mnoha ohledech mnohem těžší než vedení klasické vyučovací hodiny (ačkoli by se mohlo zdát, že pravda je opakem, neboť zde není centrem pozornosti on, ale hráči). Jeho postupování musí být předem promyšlené.

Učitel dramatické výchovy by měl: *„(…) zvládat plynulý přechod mezi výše uvedenými rovinami (zejména rovinou pedagogickou a herní), umět přijmout roli nejen na základě jistých hereckých dovedností, ale i s vědomím jejího uplatnění v edukačním procesu, umět naplánovat dramatickou hru, pracovat s ní s vědomím cílenosti procesu, umět plánovat i jiné herní aktivity, být schopen vstoupit do hry, naplánovat lekci; zároveň však by měl umět improvizovat, vyhodnotit a zhodnotit nečekané v rovině lidské, pedagogické i herní, předpokládat varianty, být schopen dramaturgické a režijní práce, využívat principů ozvláštnění, uplatnění uměleckých, zejména divadelních kritérií v lekci apod.“* (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008: 29)

Zkrátka požadavky na učitele dramatické výchovy jsou dosti velké. Přesto se domnívám, že takovýto učitel by měl být především empatický člověk, který je schopen zajistit a podporovat dobře fungující vztahy ve skupině. Podobně se na učitele dramatické výchovy dívají také Maley a Duff (2005), kteří uvádějí, že nejdůležitější je mít sebevědomý projev bez váhání či nervozity, doprovázený dobrou přípravou, ochotou poskytnout pozitivní zpětnou vazbu a dobrým naladěním, které zajistí i příjemnou atmosféru ve třídě.

Také Machková (2005) uvádí, že úkolem učitele dramatické výchovy je v první řadě podporovat tvorbu dobrých vztahů. Všichni hráči by se měli mezi sebou znát (a to nejen pouze povrchně), neboť se jim poté bude lépe navazovat

kontakt v dramatické tvorbě, nebudou se tolik ostýchat atd. Proto je třeba, aby se hráči co nejvíce rozdělovali do skupin, ve kterých se mezi sebou ještě všichni úplně neznají nebo spolu ještě nepracovali (kromě toho, že se vytvoří dobrá parta, dojde mezi hráči i k jejich vzájemnému obohacování prostřednictvím kontaktu s novými lidmi). *„Players will often want to form teams only with their friends and exclude others. If players consistently play in friendship groups, they will miss opportunities to experience different play styles, and the group will not advance as it should.“* (Rooyackers 2002: 3) Rooyackers doporučuje tvořit skupiny na základě jakéhokoli náhodného rozdělení.

Dobrá skupina značně přispívá k dobré atmosféře a později i klimatu ve třídě, velice důležitým pro činnost, při které se pracuje s citlivými emočními obsahy: *„Smyslové vnímání je na pohled věcí objektivní, protože je v určitých složkách fyzikálně vyjádřitelné a měřitelné. V dramatické výchově však nejde o vlnové délky, ostrost vidění nebo slyšení, jak je měří lékaři, ale o zpracování a uvědomování si dojmů z viděného, slyšeného, hmataného atp.,…“* (Machková 2005: 31-32)

Z výše uvedeného vyplývá také fakt, že při dramatické výchově jdou slova jako „správný“ nebo „přesný“ stranou. Učitel by se měl vyhnout nejenom posuzování podle objektivní přesnosti (neboť objektivita v dramatické výchově ani v rámci žádného jiného tvořivého procesu nemá místo), ale také jakémukoli hodnocení výkonu hráčů. Je logické, že pokud chceme rozvíjet žákovu tvořivost, nesmíme ho v jeho tvořivém úsilí omezovat. Rooyackers (2002) doporučuje zaměřit se při hodnocení výkonu spíše na otázky, které může pokládat jak učitel, tak ostatní spolužáci. Položením otázky se podle něj vyhneme negativním komentářům.

Kromě toho, že žák by neměl být hodnocen, nesmí být ani jakýmkoli způsobem zesměšňován, a to nejen ze strany učitele, ale ani svými spoluhráči. O to, aby se hráči vyhnuli hodnotícím stanoviskům, se musí postarat opět učitel.

Dalším velkým úkolem postaveným před učitele je správné vedení samotného tvořivého procesu. Dle Machkové (2005) by se měl učitel především vyhnout jakémukoli ukazování nebo předvádění toho, jak si výkon hráčů představuje: *„Ukázání jedné z možností interpretace není sice prezentováno tak závazně a autoritativně, ale tvořivost potlačuje stejně, a to tím silněji, čím lepším je učitel hercem. V hráčích to budí dojem, že lépe to vyřešit ani nemohou, a že je tedy zbytečné hledat svou vlastní originální interpretaci.“* (Machková 2005: 33) Tvořivost je naopak podporována, když se učitel nespokojí s prvním řešením situace, kterou mu hráči prezentují, ale když vede žáky k tomu, aby o situaci více přemýšleli a snažili se ji vidět a řešit ještě nějakým jiným způsobem.

1.4. Uspořádání lekce a její pravidla

Také samotná struktura lekce dramatické výchovy má svá pravidla. Machková (2005) píše, že hodina dramatické výchovy by měla být uspořádána tak, aby na začátku obsahovala buď úvodní cvičení určené k prolomení ostychu nebo motivující cvičení či cvičení zaměřené na soustředění, podle toho, jakou chceme na začátku vytvořit atmosféru. Plynulost lekce zajišťují jednak monotematičnost hodiny a jednak pomocná cvičení (jde o takové hry, které slouží k vyplnění „prázdných míst“ např. při přestavování nábytku, volbě partnerů atd.). Závěrečná cvičení by měla mít spíše rozumovou povahu nebo by měla být zaměřená na fyzický výkon. Jde o to, aby se žáci emočně „uklidnili“ a nechali zážitky z lekce doznít. Na úplný závěr lekce by měla proběhnout verbalizovaná reflexe. Machková (2005) uvádí celou řadu dramatických her a improvizací, které se dají využít ve všech výše uvedených fázích lekce.

Kromě toho, že lekce by měla mít výše uvedenou strukturu, jejíž dodržování zvyšuje efektivnost dramatické výchovy, je třeba v jejím průběhu dodržovat i jiná pravidla, týkající se spolupráce všech hráčů i učitele. *„Humanizace*

prostoru, jeho přiměřenost a příjemnost pro člověka je neoddělitelnou součástí klimatu a atmosféry pro tvořivost a je zřejmé, že estetické prostředí působí i na náladu člověka, na jeho ochotu komunikovat a spolupracovat s druhými, být vůči nim vstřícný.“ (Machková 2005: 47) Citovaná autorka má na prostředí, v němž se má dramatická výchova odehrávat, velké nároky. Kromě toho zdůrazňuje, že je nutné, aby účastníci přicházeli na lekci včas a nerušili pozdními příchody. Měli by se k sobě chovat s respektem a nemusejí se zapojovat, když nechtějí. Do hodiny by také neměl vstupovat nikdo zvenku, kdo by ji mohl narušit.

1.5. Dramatická výchova vs. divadlo

Cílem první kapitoly bylo charakterizovat dramatickou výchovu a zdůraznit, že dramatická výchova není divadlo. Výše uvedeným pojednáním o dramatické výchově jsem nastínila, že se od nácviku divadelního představení skutečně liší. Pokládám za velice důležité uvést, že ačkoli jdou dramatická výchova s divadlem ruku v ruce a lze je snadno skloubit dohromady, je třeba mít vždy na paměti odlišnost jejich cílů. Proto je třeba, aby učitel, který se bude snažit propojit anglický jazyk s některým z těchto dvou oborů, měl stále na paměti, za jakým účelem se vlastně takto rozhodl. Když budeme chtít do výuky anglického jazyka zahrnout dramatickou výchovu (k čemuž můžeme užít například některou z technik popsaných v následující kapitole), budeme chtít v první řadě to, aby si žáci kromě jazykových znalostí odnesli z hodiny také zkušenosti, které podpoří jejich psychosociální rozvoj tím, že si sami vyzkouší vytvořit nové situace a vypořádat se s nimi. Právě to je cílem dramatické výchovy a i učitel anglického jazyka, který se rozhodne její metody využívat ve své praxi, by měl vědět, že dramatická výchova má mnohem větší potenciál, než je pouhé zpestřování hodiny.

Druhou možností je využívat k upevňování znalostí anglického jazyka svých studentů nácvik divadelního představení. Zde nám však půjde o něco

trochu jiného. Půjde o sdělnou hodnotu, kterou připravované představení musí mít, aby předalo smysluplnou informaci divákovi, který bude v tomto případě v centru procesu. Žáci nebudou mít takovou svobodu, jako při provádění jednotlivých technik dramatické výchovy, neboť budou svázáni jednak scénářem a jednak učitelovým usměrňováním, které bude v tomto procesu nezbytné. Naučí se však jiné dovednosti - vystupovat před publikem, vyjádřit něco tak, aby tomu rozuměla i osoba, která nebyla přítomná přípravám. V neposlední řadě žáci poznají potlesk od cizích lidí, což pro ně dle mého názoru bude mnohem větší pochvalou, než jakou by jim mohl poskytnout vedoucí kroužku dramatické výchovy.

Z knih, které jsem k tomuto tématu přečetla, i z mých vlastních zkušeností mi vyplývá, že nejlepším způsobem, jak využít dramatického potenciálu, je oba dva tyto procesy skloubit dohromady a stavět postupně divadelní představení na základech, které k tomu poskytla dramatická výchova. Přesto je důležité mít stále na paměti, co vlastně zrovna teď s dětmi chce učitel dělat a proč to chce dělat zrovna tímto způsobem. Doufám, že jsem v tomto krátkém zamyšlení podala důvod, proč se dramatickou výchovou a nácvikem divadelního představení zabývám odděleně, a přesto v rámci jedné diplomové práce.

2. Metody a techniky dramatické výchovy a jejich aplikace na výuku anglického jazyka

Úvodem druhé kapitoly bych chtěla naznačit, co je v dramatické výchově chápáno jako metoda a čemu se v dramatickém procesu říká technika. Rozdíl popisuje Valenta (2008). Podle něj je hlavním problémem tohoto dělení fakt, že tyto pojmy ve svém významu často splývají. Za metodu se dá označit určitý způsob nebo postup činnosti, a to na všech úrovních obecnosti - lze ji chápat jako celkový systém dramatické výchovy či jako jakýsi obecný princip systému nebo jako konkrétnější styl práce či skupinu dílčích postupů. Na nejkonkrétnější úrovni se dá metoda vysvětlit jako *„konkrétní postup, z nějž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka.“* (Valenta 2008: 47) A právě na této úrovni metoda hraničí s technikou. Technika je však mnohem více vázaná na praktické provedení, je to *„typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal. (…) Technika je konkretizace metody,…“* (Valenta 2008: 48)

Ve své práci jsem se rozhodla požívat termín metoda jako obecnější, zastřešující pojem, který zahrnuje určitou skupinu technik jako konkrétních praktických cvičení.

2.1. Klasifikace metod dramatické výchovy

Metod dramatické výchovy je nepřeberné množství, proto se teoretici dramatické výchovy snaží o jejich klasifikaci. Jeden ze způsobů třídění těchto metod nabízí Valenta (2008), který je rozděluje do tří velkých okruhů: metody úplné hry, metody pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové a konečně metody graficko-písemné a materiálově-věcné. O této klasifikaci se zmiňuji (ačkoli pro vlastní portfolio metod používám dělení jiné) proto, že podává ucelený, a přesto přehledný pohled na tuto problematiku, a proto, že zahrnuje metody, které v mém portfoliu mohou chybět. Uvádím ji zde tedy ne proto,

abych demonstrovala jeden z mnoha způsobů jejich třídění, ale proto, že tato klasifikace zahrnuje velké množství metod, na které bych tímto způsobem ráda poukázala.

Valentovo dělení vychází z toho, co považuje u všech typů třídění metod za společné. Touto společnou věcí je tzv. „materie“, tedy základní hmota (to hmotné, s čím může dramatická výchova pracovat). Tato materie je limitována. Její omezenost určují v první řadě možnosti lidského těla, dále hmatatelné důsledky lidské činnosti a okolnosti, které člověka obklopují. Až v poslední řadě vychází třídění metod z psychických stavů a procesů člověka, kterými jsou zejména myšlení, imaginace, emoce či prožívání. Tyto procesy a stavy nejsou hmotné, a tudíž nejsou do dělení viditelně zahrnuty.

Metoda úplné hry je to nejdůležitější, bez čeho by se dramatická výchova neměla obejít. *„Postup je založen na modelování běžné, (…) mnohorozměrné reality života s užitím aktivit všech typů (…) (pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty), tedy na modelování s užitím všech možných komunikačních kódů, modelováním v poměru 1:1, plnou komunikační aktivitou, plnou hrou v roli, zastupování postavy hráčem v různých dimenzích jejího jednání apod.“* (Valenta 2008: 123) Metoda úplné hry je tedy stavebním kamenem dramatické výchovy, neboť obsahuje všechny aspekty důležité pro osobnostní rozvoj žáka, které by dramatická výchova měla zahrnovat.

Další skupinou ve Valentově třídění jsou metody pantomimicko-pohybové a verbálně zvukové. Patří do společné kategorie proto, že v dramatické výchově zastávají stejně důležité postavení. Nejsou méně důležité než úplná hra, jsou to spíše fragmenty, ze kterých se úplná hra skládá. Některé z těchto metod tedy nemusí učitel dramatické výchovy delší čas používat, a přesto budou zastoupeny právě v úplné hře.

Pantomimicko-pohybové metody vyžadují pohyb, ne však zvuk a řeč. Tyto metody ovšem pracují stejně tak s pohybem jako s „nepohybem“, „štronzem“ a v neposlední řadě také s proxemikou a posturikou, případně haptikou. Do této kategorie Valenta zahrnuje pantomimu všech typů (úplnou, částečnou,

dotykovou, mechanickou, narativní, ozvučenou, předávanou, sekvenční, zrychlenou a zpomalenou, pantomimický dabing a překlad, pantomimizaci prostoru), pohybová cvičení (parafráze pohybem, pohybový rituál, transformovaný pohyb, zrcadlení, živá loutka), proxemické škály postojů, přetahování, živé obrazy a konečně taneční drama.

Hlavním principem verbálně-zvukových metod je tvoření slov či zvuku. Tyto metody jsou založeny na správném užívání slov i paralingvistických a extralingvistických zvuků. Přispívají k rozvoji naslouchání a správné techniky řeči a jejího výrazu. Zařazujeme sem metody rozvíjející mluvený projev s pravidly (dialog, monolog, diskuze, disputace, dotazování, hádka, chór, konverzace, porada, quasipanel, recitace, rozhovor, vyjednávání), volný projev, metody založené na práci s pauzou (ticho), hry typu alej, alter ego, mluvící předměty, neviditelné hlasy, předávaná řeč, extralingvistické hry, imaginativní hry, dále brainstorming, čtení, dabing, postsynchron, titulkování, rituál, zaslechnutou/zástupnou řeč a konečně mohou tyto metody zahrnovat i zpěv a jiná hudební vyjádření.

Třetí velkou skupinou jsou metody, které doplňují ostatní, výše uvedené základní postupy. Tyto metody nemají dramatickou povahu, přesto však pomáhají rozvíjet ty schopnosti a dovednosti, které žáci uplatní při práci se základními metodami dramatické výchovy.

Výsledkem užití graficko-písemných metod je grafický projev (písmo, obraz, kresba, náčrt, nárys atd.), který vytváří žáci buď v rolích (např. za určitou literární postavu) nebo mimo role. K objektu těchto metod mohou žáci přistupovat jako jejich tvůrci, spolutvůrci (kdy dané dílo pouze přetváří), anebo jejich příjemci (uživatelé). Tyto metody mají za úkol rozvíjet činnost s daným objektem (dopisem, mapou atd.). Kromě toho kultivují projev v jiných oblastech lidské komunikace a rozvíjejí kreativní stránku lidské osobnosti. Patří sem práce s různými literárními žánry a stylistickými útvary (beletrie, deník, dokument, dopis, dotazník/test, esej, formulář, foto/film, inventář/seznam, inzerát, leták, líčení, slogan, odborný text, projekty, recenze,

reflexe, scénáře, telegramy, zprávy, životopisy), grafickými zobrazeními (mapa/plán, myšlenková mapa, obrazy, plakáty, „role na zdi“, schémata) i s pouze imaginativními zobrazeními (obrazné představy).

Konečně materiálově-věcné metody jsou založeny na práci s materiálem (ne lidským tělem) a jejich výsledkem je trojrozměrný produkt. Žáci se opět mohou metod zúčastnit v rolích či mimo ně. Mezi tyto metody zahrnuje Valenta práci s objekty - stavbami (zahrnující úpravu hracího prostoru), s kostýmem, loutkou, maskou, modelovacím materiálem, papírem, prostorem, rekvizitou, se stroji, se světlem a stínem a práci se zástupnými předměty.

2.2. Funkce dramatické výchovy v rámci cizojazyčné výuky

Funkce dramatické výchovy byly obecně popsány v první kapitole. Nyní bych chtěla více přiblížit význam zařazení metod dramatické výchovy do výuky cizího (v mém případě anglického) jazyka.

Mezi funkce dramatické výchovy patří dva velké okruhy: rozvoj osobnostních charakteristik a rozvoj sociálních dovedností. V rámci osobnostního rozvoje podporuje dramatická výchova schopnost soustředění, představivost, fantazii a kreativitu, vnímání a rytmus.

Schopnost žáků soustředit se je něco, co ocení nejenom vedoucí kroužku dramatické výchovy. Kromě toho, že učitel anglického jazyka může pomocí těchto metod podporovat soustředění žáků ve svých hodinách, budou mít tyto hry největší přínos zase pro žáky a jejich život v praxi. Tím chci říci, že jednotlivé metody lze samozřejmě využít jednorázově, pokud se učiteli zrovna nedaří udržet ve třídě potřebné soustředění (nebo pokud zkrátka potřebuje něčím lidově řečeno „zaplácnout“ čas v hodině), ale daleko větší přínos pro život žáků budou mít, pokud je učitel bude využívat dlouhodobě, a tím bude žáky v této schopnosti neustále trénovat.

Představivost, fantazie a kreativita jsou v dramatické výchově rozvíjeny tím způsobem, že pracují se slovem *kdyby*. Toto *kdyby* je pro dramatickou tvorbu zásadní: *„KDYBY stojí vždy na počátku tvůrčí činnosti. (...) Tajemství KDYBY tkví v tom, že nic netvrdí. Ono jen předpokládá, předpokládá k zodpovězení otázku. A na tu si herec snaží odpovědět. KDYBY probouzí herce k vnitřní i vnější aktivitě a dociluje toho nenásilným, přirozeným pochodem."* (Pavelková 1989: 18)

Z různých metod, které v dramatické výchově pracují s vnímáním, jsem do portfolia metod využitelných ve výuce anglického jazyka zařadila pouze jednu. Je to z toho důvodu, že tyto metody sice podporují žáka v objevování a zkoumání vnějšího světa, ale většinou nijak nerozvíjí jazykové dovednosti, a proto jsou v běžných hodinách anglického jazyka víceméně nepoužitelné. Tím však nijak nechci snižovat jejich důležitost pro život. Využít tyto metody je možné v dramatické výchově, která se kromě jiného snaží právě o vedení člověka k tomu, aby častěji vnímal vjemy, které k němu přicházejí, a to s co největší ostrostí. *„Těchto momentů je poměrně málo a uspěchaného, ohlušeného a informacemi přesyceného člověka dnešní doby je třeba k plnému a plastickému vnímání vést záměrně. A to nejen proto, že přesné a uvědomělé vnímání budí estetické city, ale také, že dodává přesnější, úplnější a detailnější informace o světě, a koneckonců i proto, že pro celou řadu činností člověk potřebuje mít smysly dobře vycvičené a bohatě rozvinuté."* (Machková 2005: 65)

Další oblastí vývoje, se kterou dramatická výchova pracuje, je smysl pro rytmus. Pavelková (1989: 9) chápe rytmus jako *„organizující princip v dramatické výchově."* Zároveň zdůrazňuje jeho přítomnost všude kolem nás, stačí si uvědomit například tep lidského srdce, které buší buď v poklidném či rychlém rytmu. *„Cvičení a hry prováděné v daném rytmu pomáhají nejen si důležitost rytmu uvědomit, ale zároveň napomáhají na jedné straně ke zkáznění, na druhé k pohybovému uvolnění."* Rytmus anglického toku řeči lze nejlépe demonstrovat na anglické poezii. Na básni může učitel ukázat žákům

pohyblivý větný přízvuk, nejčastější typy veršů, žáci mohou vyhledávat rýmy apod.

Druhým okruhem přínosů dramatické výchovy je sociální rozvoj. Jsem přesvědčena o tom, že jakékoli „tmelení“ kolektivu nenásilnou, hravou formou najde své uplatnění nejen v dramatické výchově, ale i v běžné výuce a žákům poskytne platformu pro navazování nových vztahů v jejich budoucích životech. Vždyť sociální a personální rozvoj je jednou z klíčových kompetencí v RVP. V dramatické výchově rozvíjejí tyto techniky uvědomění si důležitosti kolektivu, utváření přátelských vztahů a vytvoření příjemného klimatu ve skupině žáků.

2.3. Aplikace technik dramatické výchovy na výuku anglického jazyka (portfolio technik)

Následující podkapitola je věnována konkrétním technikám, které využívá dramatická výchova k tomu, aby podpořila psychosociální rozvoj osobnosti. Tyto techniky jsou uzpůsobené tak, aby kromě toho rozvíjely také jazykové schopnosti žáků. Tímto způsobem upravené techniky je možné využít nejen v dramatické výchově, která je vedena v angličtině, ale také v běžných hodinách anglického jazyka, kde jistě naleznou širší využití. Učitel anglického jazyka je ve svých hodinách může využívat bez návaznosti na jakékoli téma či scénář, a to nejen jako zpestření hodiny, ale zejména jako prostředek, díky němuž si žáci příjemnou a účinnou formou upevní probírané učivo či procvičí vyjadřovací schopnosti v angličtině.

Techniky jsou čerpány z knih českých autorů, které jsou ovšem psány pro výuku dramatické výchovy v mateřském, tedy českém jazyce (u technik je uvedeno, kým je jejich aplikace inspirována). Praktický přínos mé práce

spočívá kromě jiného v tom, že jsem tyto české metody upravila tak, aby byly použitelné právě v hodinách anglického jazyka.[2]

2.3.1. Krátké „pětiminutovky“

Následující výčet časově nenáročných technik, které doplňují dramatickou výchovu a během nichž dochází k psychosociálnímu rozvoji žáků, je rozdělen do tří oddílů. První z nich obsahuje skupinu technik, které lze použít prakticky s jakoukoli skupinou žáků počínaje malými dětmi na prvním stupni ZŠ (případně v mateřských školách). Jsou to techniky, které nevyžadují, aby žáci ovládali psaný jazyk, a které procvičují pouze jednoduchou, základní slovní zásobu nebo umožňují její přizpůsobení probíranému učivu. Ve druhé části najdeme techniky zařaditelné do nižších ročníků druhého stupně. Tyto techniky již vyžadují, aby žáci dokázali v anglickm jazyce psát. Většinou rozvíjejí určitou oblast slovní zásoby nebo gramatický jev. Ve třetím oddíle najdeme techniky, které doporučuji využívat s vyššími ročníky druhého stupně, u kterých se pozornost přesouvá k samostatnému mluvenému projevu. Tyto techniky obsahují také náročnější slovní zásobu.

2.3.1.1. Techniky pro 1. stupeň ZŠ

- Who am I? I.

Tuto jednoduchou hru můžeme zařadit při práci s menšími dětmi a se žáky na nižší jazykové úrovni. Jeden žák si zaváže oči šátkem, ostatní si stoupnou porůznu kolem něj. Jedno z „vidoucích dětí“ (na které ukáže vedoucí) řekne anglicky: *„Who am I?“*, načež se žák se zavázanýma očima snaží uhádnout, který ze spolužáků promluvil. Pokud neví, snaží se jeho identitu zjistit po hmatu. Uhádne-li, děti si role vymění. (Pavelková 1989: 17)

[2] U každé techniky je vždy uveden český autor, který se pro danou techniku stal inspirací, a příslušná strana, na které je možné tuto techniku najít. Kompletní informace o těchto publikacích jsou uvedeny v bibliografii na konci práce. Pokud autor není uveden, jde o autorčin vlastní nápad.

- Multiples

Žáci říkají postupně anglicky čísla za sebou tak, že vždy vynechají násobek některého čísla, místo něhož řeknou jakékoli anglické slovo, např. „multiple“. (Pavelková 1989: 14)

- Sit down

Ve třídě jsou židle rozmístěné do kruhu. Židlí je vždy o jednu méně, než jaký je počet žáků. Učitel říká číselnou řadu (*one, two, three,…*), případně násobky různých čísel, a žáci během toho chodí okolo židlí. Jakmile učitel řekne číslo, které do číselné řady nepatří, posadí se žáci na židle tak, aby každý seděl sám na jedné z nich. Žák, pro kterého volná židle nezůstala, vypadává ze hry a z kruhu se opět jedna židle odebere. (Pavelková 1989: 16)

- Hands and legs

Tato hra je vhodná pro menší děti při výuce částí lidského těla. Říkáme dětem, jakou část těla mají zvednout, případně čeho se mají dotknout, např. *„Touch your nose. Lift your hand/left hand/right leg…“* Po procvičení je možné zrychlovat tempo zadávaných úkolů. (Machková 2005: 61)

- Chinese whispers

Během hodiny angličtiny nebo kroužku dramatické výchovy v angličtině si s žáky můžeme na úvod hodiny zahrát také klasickou tichou poštu. Známá hra, kdy první žák (příp. učitel) vymyslí delší anglickou větu, kterou si žáci posílají potichu dále, nejen stimuluje soustředěnost, ale také žáky většinou dobře pobaví.

- Words I.

Tuto techniku můžeme použít, začínáme-li s žáky probírat základy poezie; jedná se totiž o jednoduché rytmické cvičení. Při soustředění na správný rytmus lze zpočátku pracovat pouze se slovy. Učitel vytleská 2-5 dob a žáci vymýšlí slovo, které by mělo odpovídající počet slabik. Vyšší obtížnost této hry je vytleskání většího počtu dob, k němuž žáci hledají odpovídající vyšší větné celky. (Machková 2005: 106)

- Magic things

Tuto hru je možné zařadit do výuky popisných adjektiv v angličtině. Učitel si předem připraví několik menších předmětů (aby se vešly do ruky) z různého materiálu, např. tužku, křídu, plyšovou hračku, ručník, knihu, PET láhev s teplou/studenou vodou, různé přírodní materiály (list ze stromu, kus dřeva,…) apod., aniž by je žáci viděli. Žáci mají ruce za zády. Učitel si vybere jednoho žáka a dá mu do rukou libovolný předmět. Dotyčný se snaží pomocí popisných adjektiv předmět přiblížit ostatním žákům tak, aby ho poznali. Žáci tedy musí tvořit věty typu: *„It is hot/cold/soft/hard/light/heavy…“*

- Different situations

Učitel vybere několik libovolných anglických vět (v případě, že je hra využívána v dramatické výchově, může se jednat o věty z nacvičovaného scénáře). Žáci mají za úkol představit si vždy odlišnou situaci (např. ve sváteční den, v nemocnici, na pohřbu, na pouti, v místnosti plné hovořících lidí, doma…), ve které by věta šla říci, a snaží se ji pronést se správnou intonací, výrazem a hlasitostí.

2.3.1.2. Techniky pro nižší ročníky 2. stupně ZŠ

- Typewriter

Žáci se zpaměti naučí krátký anglický text, např. větu či básničku (čím delší text, tím více času technika zabere). Každému z nich je poté přiděleno písmeno abecedy. Žáci mají za úkol poskládat naučený text tak, že se seřadí podle toho, jaké písmeno je jim přiděleno.

Varianta: ve své vlastní praxi jsem zkoušela zadat žákům vytvořit otázku *„What is your favourite colour?“* Poté, co se jim podařilo zadanou větu napsat, měli za úkol vytvořit na tuto otázku logickou odpověď celou větou, ovšem opět pouze ze zadaných písmen.[3] (Pavelková 1989: 14)

[3] Správná odpověď: *„My favourite colour is white.“*

- What has changed?

Jedná se o techniku použitelnou při výuce předpřítomného, případně minulého času, neboť žáci mají anglicky popsat, jaká změna nastala ve třídě. Jeden žák je poslán za dveře, zatímco se ve třídě změní několik věcí: někdo si rozepne nebo sundá svetr, přemístí se různé věci ve třídě atp. Žák poté musí uhádnout (samozřejmě anglicky), co se změnilo.

- Collective story

Klasickou hru, kterou hrají děti pro zkrácení dlouhé chvíle, lze použít i v hodinách angličtiny. Na kus papíru se napíše přídavné jméno, papírek se přehne tak, aby slovo nebylo vidět, a pošle se dalšímu žákovi, který má doplnit podstatné jméno a opět papírek přehne. Takto se papírek posílá dál. Žáci na něj postupně píšou monotranzitivní sloveso, podstatné jméno, informaci o místě a nakonec informaci o čase. Nakonec se papírky rozbalí a přečtou.

- Collocations

Učení se kolokacím v angličtině je obtížná záležitost, protože jsou ustálenější a je jich mnohem více než v češtině. Přesto může učitel žákům tuto látku zpestřit následující metodou: danou kolokaci učitel rozdělí a napíše ji na lístečky papíru tak, aby na jednom papírku bylo vždy jedno slovo z dané kolokace. Takto to provede u několika kolokací a papírky poté rozdá žákům (tak, aby každý žák měl jeden papírek s jedním slovem kolokace). Každý žák nejprve oznámí ostatním, jakým slovním druhem jeho slovo je, a poté pomocí pantomimy „zahraje“, co má napsáno na papírku. Ostatní si poznamenají, co viděli, a nakonec se snaží z daných slov utvořit dvojice tak, aby jejich výsledkem byla správná kolokace. Pokud žák neví, co jeho slovo znamená, může mu učitel poradit.

Návrh kolokací: *a haunted house, a bruised apple, a broken heart, a handsome man, a pretty woman, shake sb's hand, a toothless smile, high-heeled shoes, a long-haired cat, a poisonous mushroom, a spider web, a goodbye kiss, a heavy smoker, a hard drug*.

- Collages

Žáci si přinesou vystříhané nebo vytištěné úryvky libovolných anglických textů (ofocené učebnice, články z internetu, novin, časopisů apod…) a fotek/obrázků. V malých skupinkách poté vytváří koláž v podobě časopisu, novin, plánu, billboardu, mohou vytvořit také anglickou nástěnku apod.

- Who is who?

Tato technika je zaměřena na rozpoznání otázky v angličtině, na schopnost vytvořit na ni odpověď a taktéž na schopnost tuto odpověď napsat. Z hlediska dramatické výchovy technika rozvíjí sociabilitu tím, že pomáhá žákům poznat zájmy a názory ostatních spolužáků.

Učitel zadává otázky týkající se vlastností, koníčků, schopností apod. Žáci si píší pouze odpovědi, píší je však celou větou: *„Yes, I have got a dog.“* − krátké odpovědi typu *„Yes, I have.“* nestačí. Po zodpovězení všech otázek žáci odevzdají papír s odpověďmi učiteli, který jednotlivé papíry postupně přečte. Žáci se snaží uhádnout, který ze spolužáků na otázky odpovídal.

Návrh otázek, které může učitel položit:

- *Are you a boy or a girl?*
- *How old are you?*
- *Do you have any brothers or sisters? What is your sister's or brother's name?*
- *What is your favourite colour?*
- *Do you have a pet? Which one? What is your pet's name?*
- *Do you live in a house or a flat?*
- *What is your favourite food?*
- *Do you play any musical instrument? Which one?*
- *Which sport do you prefer most?*
- *What are your hobbies?*
- *Which school subjects do you like? Which not?*
- *Have you ever been to London/Paris/USA/Prague/Croatia…?*
- *What are you doing this evening?*

- *What are you doing this weekend?*
- *What did you do last weekend?*

Komentář:

Who is who? je zajímavá hra, která umožní hráčům lépe se mezi sebou poznat. Je však podmínkou, že žáci některé znalosti o druhých již mají. Tuto hru není vhodné zařazovat, pokud učitel začíná pracovat s novou skupinou žáků, kteří se mezi sebou ještě vůbec neznají. Technika také testuje, nakolik se kolektiv mezi sebou už zná. V rámci jazykových dovedností si žáci procvičí zejména jednoduché fráze jako např. *I like, I have got* apod. Otázky lze také přizpůsobit probírané látce; bude-li např. učitel chtít se žáky procvičovat předpřítomný čas, pak jeho otázky budou začínat *Have you ever…* Podobně lze formulovat různé otázky i v jiných slovesných časech. (Machková 2005: 125)

2.3.1.3. Techniky pro vyšší ročníky 2. stupně ZŠ

- Who am I? II.

Tato hra je již trochu obtížněji jazykově zvládnutelná. Hodí se nejlépe při probírání struktury anglických otázek. Spočívá v tom, že jeden žák jde za dveře a zbylá skupina se mezitím domluví na jedné konkrétní osobě - buď na jednom členu skupiny, nebo na nějaké obecně známé, slavné osobě (např. postavě z knihy). Hráč, který byl za dveřmi, musí uhádnout identitu osoby tak, že anglicky pokládá pouze zjišťovací otázky.

Varianta A: aby se dosáhlo toho, že si budou zjišťovací otázky procvičovat všichni žáci, určíme pouze jednoho studenta, který si představí výše uvedenou osobu a hádá celý zbytek třídy.

Varianta B: místo známých osobností je možné si představovat také zvířata, rostliny, věci,…

- Words II.

Varianta A: Učitel zadává žákům různé otázky, např. *„What is your favourite colour? What did you eat this morning?“*. U pokročilejších studentů je možné pokládat doplňovací otázky, např. *„Where have you been…? What do*

you think…?“ atd. Na tyto otázky musí žáci odpovědět tak, aby nevyslovili předem stanovenou hlásku, např. samohlásku A. Žáci smí odpovídat jakkoli, mohou i lhát nebo odpovídat vyhýbavě, ale je třeba, aby odpověď měla logickou návaznost na otázku. Pokud žák odpoví a v odpovědi užije „zakázanou“ hlásku, stává se tázajícím.

Varianta B: V rámci slovních her v angličtině je také možné hrát s dětmi klasický „slovní fotbal“ - učitel řekne libovolné slovo. Na to reaguje první žák, který musí vymyslet slovo začínající na písmeno/slabiku, kterým/kterou končilo učitelovo slovo. Tímto způsobem pokračujeme i dále.

Varianta C: Učitel určí kategorii podstatných jmen a studenti mají minutu, aby vymysleli co nejvíce slov, která do této kategorie patří.

Varianta D: V angličtině lze použít také anglickou variantu hry „Město, jméno, zvíře…“, kdy se určí několik kategorií (většinou město, jméno, zvíře, rostlina a věc), poté se zadá jedno písmeno abecedy a každý žák se snaží vymyslet jedno slovo ke každé kategorii. Vyhrává nejrychlejší. (Machková 2005: 107)

- Chain narration

Společným cílem pro všechny žáky je vytvořit smysluplný příběh tak, že každý žák řekne vždy pouze jeho část, a to buď jedno slovo, jednu větu či delší úsek obsahující myšlenku, v závislosti na úrovni jazykových dovedností žáků. (Machková 2005: 107)

- What would he be if he was…?

Metoda je vhodná pro žáky, kteří se mezi sebou už lépe znají, a rozvíjí nejen fantazii a jazykové schopnosti žáků, ale také jim dává zpětnou vazbu o tom, jak je ostatní členové skupiny vnímají. Hra spočívá v tom, že mezitím, co je jeden žák poslán za dveře, se ostatní domluví na jiném členu skupiny, jehož musí hádající poznat. Během hádání však pokládá pouze otázku *„What would he be if he was a tree/a flower/a musical instrument/food/a film character…?“* Ostatní ve skupině odpovídají anglicky podle povahy vybraného žáka. (Pavelková 1989: 20)

- Interpretors

Oborové cíle této techniky jsou zejména procvičení překladu a uvědomění si toho, jaké rozdíly a nepřesnosti vznikají v různých překladech. Techniku doporučuji zařazovat až od druhého stupně ZŠ, kdy jsou žáci už schopni sami sestavit anglickou větu.

Žáci odejdou za dveře, ve třídě zůstane pouze jeden (žák A), kterému učitel zadá přeložit větu z češtiny do angličtiny (zadání odpovídá jazykové úrovni žáků). Poté, co učitel větu zadá, přichází do třídy jeden žák (žák B) ze skupiny za dveřmi, jemuž žák A učitelem zadanou větu přeloží opět do češtiny. Poté přichází do třídy další žák (žák C), kterému žák B přeloží tu samou větu zase do angličtiny. Proces se opakuje, dokud se nevystřídá celá skupina.

Komentář:

Zadávané věty by neměly být příliš jednoduché, umožňující pouze jeden správný překlad. Na druhou stranu je ale třeba vzít v potaz jazykovou úroveň žáků. Tuto techniku proto nebudeme zkoušet u začátečníků či ve třídě studentů, kteří se učí teprve základní věty.

- Fantasy

Tato technika rozvíjí mluvený projev žáků. Je založena na kostře libovolného příběhu, který žáci postupně rozvíjí. Nejdříve si učitel vymyslí příběh, který by měl být založen na paradoxních situacích. Příběh se poté rozdělí na několik částí, které budou žáci postupně rozvíjet tak, aby vznikl ucelený příběh.

Návrh na realizaci techniky:

„Listen to a story I am going to tell you… It was one sunny day in summer. The day was so hot that all water in rivers and creeks ran dry. Suddenly it started snowing.“ K dané situaci vymyslí učitel návodné otázky, např. *„Why did it start snowing in summer? Where could it be? Describe the world where you can see snow in summer - what does it look like?“* Žáci na otázky odpovídají a sami se snaží asociativně doplnit situaci o co nejvíce informací.

S pomocí podobných návodných otázek rozvíjí žáci nejenom svou fantazii, ale také slovní zásobu a mluvený projev v angličtině.

2.3.2. Pantomima

- Oborové cíle: procvičení slovíček/gramatických struktur, rozpoznávání významu napsaných slov.
- Cíle v dramatické výchově: rozvoj motoriky, sladění pohybu se slovním vyjádřením, rozvoj fantazie.

Pantomimou lze zpestřit prakticky jakoukoli hodinu angličtiny. Lze ji použít nejen při výuce různých témat slovní zásoby, ale také při procvičování různých gramatických jevů (např. průběhového času). Učitel si připraví lístečky se slovíčkem/větou, které má daný žák pantomimicky předvést ostatním, kteří hádají, čím předvádějící žák je nebo co dělá. Žáci si mohou ke svému výkonu přizvat jiného žáka jako asistenta, případně mohou využít různé rekvizity, ale nesmí vydat žádný zvuk, a to ani neverbální povahy.

Návrh možných celků slov/gramatických struktur pro provádění pantomimy:

- Zaměstnání: *a cook, a cashier, a waiter, a tailor, a teacher, a hairdresser, a driver, a typist, a carpenter, a fireman, a doctor, a dustman, a dentist, a psychiatrist, a masseur, a policeman, a detective, a soldier, a journalist, an artist, a singer, a fashion model, a photographer.*
- Přídavná jména popisující lidské vlastnosti: *confident, hard-working, mean, optimistic, polite, serious, friendly, shy, generous, talkative, lazy.*
- Průběhový čas: *I am… shopping, playing volleyball, tap-dancing, having high-heeled shoes, dancing, crying, chewing, hanging linen, proposing marriage, writing my diary, getting dressed, drinking champagne, doing aerobic, riding a bike, singing, laughing, eating a very big hamburger.*

- Varianta A: Narrative pantomime

Narativní pantomima je jednou z možných variant této techniky. Během ní se žáci tělem snaží vyjádřit to, co učitel čte. Jde tedy o pantomimu doprovázenou mluveným projevem učitele nebo žáka, který vypráví (čte) příběh. K této práci se výborně hodí bajky v angličtině. V přílohách můžeme najít k tomuto účelu vhodnou bajku s názvem *„A friend in need is a friend indeed"*.

- Varianta B: Slow motion

Kromě klasického pantomimického ztvárnění mohou žáci pracovat se svým tělem zpomaleně. Technika spočívá v tom, že učitel odvypráví žákům krátký příběh v angličtině. Jejich úkolem je mu porozumět a snažit se ho předvést jako scénku ze zpomaleného filmu. Technika je zaměřena spíše na práci s pohybem (případně hlasem), pro žáky je však mnohem zábavnější. Jazyková část je v technice zastoupena tím, že stále vycházíme z anglického textu/vyprávění. Touto technikou je také možné navázat na předchozí variantu, během níž se nejprve příběh předvede běžnou pantomimou a poté se žáci pokusí veškeré své pohyby (i repliky, pokud jsou do pantomimy zahrnuty) „zpomalit".

2.3.3. Etudy založené na improvizaci

- Oborové cíle: rozvoj mluveného projevu žáků.
- Cíle v dramatické výchově: rozvoj motoriky, fantazie, kreativity, spolupráce.

Improvizaci jsem věnovala samostatnou podkapitolu, a to zejména proto, že improvizace je vedle nacvičeného představení tím, co si většina lidí představí, když se řekne „metody dramatické výchovy". Myslím si, že si zaslouží vlastní prostor, neboť jsou podle mého názoru metodami dramatické výchovy v užším slova smyslu.

Slovník spisovného jazyka českého uvádí, že improvizace je *„projev, výkon, zvl. umělecký, tvořený bez přípravy, spatra; výtvor narychlo připravený bez dostačujících náležitých prostředků…"* (ČSAV 2011). Valenta (2008) hodnotí

improvizaci jako hraní bez scénáře, kde scénář je předem daný dramatický text obsahující veškeré repliky postav. Ovšem mezi dvěma póly - interpretací scénáře a volnou improvizací - existuje škála dalších možností. Učitel se například může zamyslet nad tím, kolik informací poskytne o tématu, na které bude improvizace probíhat, a jestli k ní vůbec nějaké téma zadá. Další možností, kterou Valenta nabízí, je tzv. pretext, což je text, který neudává přesné repliky postav, ale obsahuje pouze některé informace, které má herec do svého výstupu zahrnout. Takovým pretextem mohou být například různé literární předlohy.

Improvizace může být zcela spontánní, vzniklá „na místě“, tady a teď, bez jakékoli přípravy. Takové improvizaci se říká improvizace volná. Vyskytuje se především v profesionálních divadelních představeních. V dramatické výchově převládá spíše improvizace plánovaná, která dává dostatek času na přípravu. Improvizace rozvíjí žákovu představivost, schopnost fabulace, umožňuje poznávání nových prostředí a postav, kterými si žák může vyzkoušet být. V neposlední řadě improvizace poskytuje učiteli informace o hereckých schopnostech jeho žáků. (Machková 2005)

Dle výše uvedených autorů tedy dramatická výchova využívá improvizaci. Podle Mackové (2004) není improvizace úplně přesně tím, co se v hodinách dramatické výchovy odehrává. Tato autorka užívá ve svých publikacích názvu „herní jednání“, k čemuž má následující důvod: *„Rozdíl mezi herním jednáním a improvizací nespočívá v míře připravenosti, ale v určení tohoto jednání. Improvizované jednání pak považujeme za jednání jevištní ve smyslu směřované divákům.“* (Macková 2004: 105) Herní jednání je zde tedy pouze pro člověka, který se ho aktivně účastní, a jeho hlavním cílem je obohatit tohoto „herce“ o nové zkušenosti získané díky prožívání, které toto

jednání doprovází (což je přesně to, o co by se dramatická výchova měla snažit)[4].

Ať už se jedná o improvizaci či herní jednání, obojí by se mělo, stejně jako všechny výše uvedené metody a stejně jako veškerá tvůrčí činnost, řídit pravidly, která je nutné v dramatické výchově dodržovat a která jsou uvedena v první kapitole. U metod založených na improvizaci bych tuto skutečnost ráda zdůraznila, neboť právě ony skýtají nepřeberné množství řešení a důležité u nich není to, jak se prezentují navenek, ale to, jaké zkušenosti si díky nim odnáší samotný žák.

Tuto skupinu metod jsem nazvala „Etudy založené na improvizaci." Etuda je buď *„cvičná hudební skladba, (...) drobný prozaický útvar, zprav. řazený v cyklus, rozvíjející určité předem dané téma, motivy apod. (...) nebo studie."* (ČSAV 2011)

Etudy v dramatické výchově bývají krátká improvizační cvičení, která rozvíjejí určitou základní situaci a která nejsou určena divákovi. V etudách se často setkáváme s metodou úplné hry, což znamená, že hráči mají za úkol ztvárnit danou situaci všemi možnými dramatickými prostředky, kterými nejsou pouze mimika a gestika, ale také hlas, slovní projev, artikulace, haptika, proxemika atd. Je zřejmé, že takováto úplná hra v angličtině, závislá pouze na improvizačních schopnostech žáků, bude pro žáky základních škol obtížná. Proto navrhuji, aby žáci měli před samotným výstupem možnost si danou scénku nejdříve trochu připravit. Žáci by si neměli psát scénář, tedy jednotlivé repliky postav účastnících se příběhu tak, jak jdou přesně za sebou, ale měli by se zamyslet nad tím, kam se asi bude scénka ubírat a co je možné v dané situaci

[4] Dalo by se možná namítnout, že i „herní jednání" v rámci skupiny dětí zabývající se dramatickou výchovou může mít diváky, kterými jsou samotné děti, které se této dramatické metody samy účastní a při tom sledují počínání svých spolužáků. Dle mého názoru jde však především o to, komu je takovýto výstup primárně určen, a tudíž o to, o co hlavně se v takovémto jednání budeme snažit - aby bylo jasné, srozumitelné a podávalo informaci člověku, který se nezúčastnil jeho vzniku? Anebo aby toto jednání mělo hodnotu zejména pro samotného žáka, který se ho aktivně účastní, aby si ho tento žák prožil, a to i na úkor sdělné hodnoty?

říci. Na připravení scénky dáváme žákům 10 - 20 minut v závislosti na náročnosti scénky a je na nich, co za tuto dobu stihnou připravit. Není však přípustné, aby žáci své repliky četli z papíru.

Možná témata etud:

- Nakupování: Na ZŠ jsou se žáky v angličtině často probírány základní fráze, které se používají při nákupu. Obraty typu *„I would like a pair of jeans. Here you are. There is a changing room over there. I will take them. How much are they?“* atp. si přímo říkají o to, aby byly sehrány jako krátká scénka.
- Telefonní hovor: V rámci anglické konverzace je možné zahrát si na telefonní hovor. S dětmi je možné nacvičovat nezávaznou konverzaci dvou kamarádů, kteří si domlouvají výlet, ale například i pravidla volání záchranné služby/hasičů/policistů, reklamaci zakoupeného předmětu, zamlouvání vstupenek do kina apod.
- Dáme-li dětem dostatečný čas na přípravu, pak je možné s nimi rozehrát plánovanou improvizaci na téměř jakékoli téma, které je vždy možné přizpůsobit právě probírané látce. Do hodin angličtiny se výborně hodí různé události z britské či americké historie. Za zmínku stojí Machkové (2005: 138) návrh improvizačního cvičení, Požár Londýna 1666: *„Všichni se snaží uhasit oheň a současně zachránit ze svého majetku, co se dá. Většina přijde o všechno, zavládne malomyslnost, konečně se občané začínají domlouvat o opravách a nové výstavbě. Když skončí obnovovací práce, oslavují znovubudování Londýna hudbou a tancem.“*

2.3.4. Rozsáhlejší dramatické lekce

Foreign countries

- Oborové cíle: Porozumění psanému projevu, rozvíjení schopnosti kritického myšlení a vyjádření v diskuzi.
- Cíle v dramatické výchově: rozvoj motoriky, rozvoj fantazie.

- Věk žáků: 13 - 16 let.
- Časový rozsah: 2 vyučovací jednotky po 45 minutách.
- Popis první části lekce (45 min):

Učitel nejdříve seznámí žáky se stereotypy, které jsou tradovány o jednotlivých národech, a to tím způsobem, že se žáci rozdělí do šesti skupin. Každá z nich obdrží jeden úryvek (texty uvedeny v příloze), který si žáci pročtou. Každý text se týká jedné národnosti a uvádí informace o tom, jak je daná země vnímána ostatními národy. Prvním úkolem žáků je přiřadit ke každému úryvku národnost, na kterou se podle nich popis vztahuje (možnosti jsou: *Italy, Germany, Russia, Czech republic, Japan, USA*). Poté, co si žáci promyslí, jaká z výše uvedených zemí jejich popisu odpovídá, mají za úkol vybrat si jednu charakteristiku uvedenou v textu a podle ní vytvořit tzv. živý obraz. Tato technika spočívá v tom, že se žáci snaží vlastními těly vytvořit jakousi „fotografii" (jedná se tedy o „štronzo", žáci se nehýbou), na níž je v jednom okamžiku vyjádřeno to, co popisuje text. Na přípravu mají několik minut, poté svůj živý obraz předvedou ostatním. Na fotografii musí být zachyceni všichni členové skupinky, kromě jednoho, který mezitím, co žáci ukazují obraz ostatním, čte nahlas svěřený text. Na závěr se celá třída snaží přiřadit národnosti ke správným textům.

Následuje diskuze, zahrnující tyto otázky: *Do you agree with these descriptions of the foreign nationalities? Do you agree with the description of your nationality? What can you tell more about Czech people? Is it good to make stereotypes like these or not? Why do you think? Is there anything good about making stereotypes? Why do people make them?*

Za domácí úkol dostanou žáci najít na internetu nebo v tisku podobný popis jakékoli země (vyberou-li si zemi, o které se v této lekci již mluvilo, pak musí najít jiné informace, než se kterými se v této lekci pracovalo). Učitel by měl žáky ve výběru trochu usměrnit, je třeba najít co nejkonkrétnější informace, které se (alespoň částečně) budou moci dramaticky ztvárnit.

- Popis druhé části lekce (45 min):

Třída se opět rozdělí do několika skupin a každá z nich si vybere jeden z textů, které měli žáci za domácí úkol najít. Začíná úplná, případně částečná hra. Žáci se promění v cestovatele na létajícím koberci, kteří se rozhodli navštívit nějakou cizí zemi. Mají přibližně dvacet minut na to, aby se pokusili dramaticky ztvárnit jednu, případně i více charakteristik, které jsou uvedeny v popisu vybrané národnosti. Je možné využít metodu úplné hry, kdy úkol ztvární verbálně i neverbálně, ale je možné hru vyjádřit pouze pantomimou. Jejich úkolem je, aby z později předvedené „scénky" byli ostatní spolužáci schopni uhádnout, v jaké cizí zemi se účastníci vlastně ocitli.

The Country of the Blind

- Oborové cíle: seznámení a práce s textem H. G. Wellse, *The Country of the Blind*, procvičování mluveného projevu.
- Cíle v dramatické výchově: spolupráce ve skupině.
- Věk žáků: střední škola, příp. vyšší ročníky druhého stupně ZŠ.
- Časový rozsah: jedna vyučovací jednotka – 90 minut.
- Popis lekce:

Učitel zahájí lekci tím, že napíše na tabuli anglické přísloví *„In the Country of the Blind the One-Eyed Man is King,"* a zeptá se žáků, co toto přísloví znamená a jestli s ním souhlasí. Poté učitel žákům oznámí, že v dnešní hodině se budou věnovat povídce Herberta George Wellse, což byl anglický spisovatel první poloviny dvacátého století, který bývá často označován za otce science-fiction.[5]

Následně učitel rozdělí třídu do šesti skupin o přibližně stejném počtu žáků a každé skupině rozdá jednu část textu tak, aby každý žák měl svůj vlastní text před sebou (úpravu povídky a její rozdělení do šesti částí je možné dohledat

[5] Jako zajímavost je možné žákům také sdělit známou historku o tom, jak po odvysílání rozhlasové hry napsané Orsonem Wellesem podle Wellsova románu Válka světů vypukla panika, neboť byl její obsah považován za skutečnost.

v příloze). Každá skupina má nyní za úkol přečíst si svůj text (překlad slov, kterým žáci nerozumí, jim buď sdělí učitel, nebo se ho žáci sami snaží hledat ve slovnících) a připravit si podle něj krátkou scénku v podobě úplné hry. Smí přitom doslovně využívat přímou řeč, ale mohou si také cokoli přidat, upravit nebo vynechat. Na výsledné scénce by se měli podílet všichni žáci ve skupině. Je vhodné dát žákům dostatek času, texty jsou docela dlouhé, jazyk není těžký, ale pravděpodobně bude obsahovat mnoho slov, kterým žáci nebudou rozumět. V závislosti na jazykové úrovni žáků doporučuji na přípravu ponechat třicet až čtyřicet pět minut. Je však třeba žákům před zahájením jejich práce sdělit, kolik času na přípravu budou mít, aby si svou práci mohli rozdělit a také aby se zbytečně nezdržovali například hádkami (metoda testuje také to, jestli se žáci mezi sebou dokážou v poměrně krátkém čase domluvit a na základě této domluvy vytvořit smysluplný produkt).

Následuje předvádění jednotlivých scének tak, jak jdou v textu za sebou. Učitel vede žáky, kteří právě nehrají svou scénku, k tomu, aby dávali pozor. Po předvedení scénky poslední skupiny se učitel přesvědčí o tom, že žáci porozuměli obsahu celé povídky.

Poslední částí lekce je řízená diskuze o povídce. V ní by se žáci měli k povídce vyjádřit. Je možné zabývat se podrobněji jednotlivými motivy, např. konečným útěkem hlavního hrdiny z údolí slepců. Žáci by se také měli zamyslet nad tím, jak s povídkou souvisí citát uvedený na začátku hodiny a jestli s ním můžeme souhlasit i nyní, po seznámení s povídkou. Vzhledem k věkové skupině žáků, pro které je lekce určena, doporučuji vést i diskuzi v anglickém jazyce.

3. Nácvik divadelního představení

Popsat nácvik divadelního představení je úkol nesnadný, či přímo nemožný. Literatury o profesionální dramaturgii a režii sice existuje dost, avšak začínajícím amatérským režisérům, kteří mají často úplně jinou než uměleckou profesi a kteří podle všeho tvoří pouze podle svých zkušeností a vlastního vědomí a svědomí, je věnováno jenom málo popsaných stránek.

Jak již bylo výše uvedeno, příprava divadelního představení se od procesu, který probíhá v dramatické výchově, liší nejvíce tím, že počítá s divákem, kterému musí být ono představení prezentováno tak, aby mu porozuměl. Zatímco v dramatické výchově získává hráč zkušenosti prostřednictvím hraných situací, při tvorbě inscenace je získává prostřednictvím komunikace s divákem.

Dle Mackové (2004) existuje několik východisek pro inscenační tvorbu. Těmi může být buď tzv. pre-text neboli námět, dále rozehrané herní jednání založené na improvizaci, ve kterém žáci směřují situaci tam, kam sami chtějí, a na základě tohoto jejich směřování poté vzniká tzv. režijní záměr. Poslední možností, ze které může inscenace vycházet, je potom hotový dramatický text. Jelikož jsem se dramatické výchově a improvizaci již dostatečně věnovala v předchozích kapitolách, bude tato kapitola zaměřena zejména na práci s hotovým dramatickým textem, scénářem.

3.1. Několik poznámek k dramaturgii

Před samotným zahájením zkoušení divadelního představení s herci prochází zpravidla text, od kterého se bude inscenace odvíjet, rukama dramaturga, jehož úkolem je vytvořit jakýsi můstek mezi autorem a režisérem. Tato úloha často splývá s úlohou režiséra, nebo ji režisér zcela přebírá. Účelem této podkapitoly však není určovat, co je úkolem jakého pracovníka, ale spíše

podat stručný přehled o tom, co se vlastně děje (nebo by se alespoň mělo dít) před tím, než k nějakému zkoušení vůbec dojde.

Na začátku všeho stojí dramatický text, což je *„každý literární text způsobilý pro jevištní provedení.“* (Hořínek 2009: 15) Na takovýto text jsou samozřejmě kladeny určité nároky, kterých si musí být vědom už scénárista, pokud píše scénář přímo určený pro převedení na jeviště, anebo je musí doplnit právě dramaturg. Dle Hořínka (2009) jsou hlavní požadavky na scénář tři. V první řadě má takovýto text obsahovat dynamickou realitu − jeho obsah by měl být zaměřen na procesy, děje, nikoli na stavy a obrazy. Znamená to, že tento obsah by měl jít ztvárnit nejen verbálně, ale také by měl umožňovat ztvárnění neverbální, které řečový projev doplní.

Dalším požadavkem na dramatický text je koncentrovanost dramatických reálií. Je jasné, že čas a prostor, jež vymezují dramatický děj, nemůže odpovídat reálnému času a prostoru tak, jak ho vnímá potenciální divák. A tak se v dramatických textech setkáváme s tím, že se například celý děj odehrává v rámci jednoho roku; ve skutečnosti se ale musí vejít do dvouhodinové inscenace. Aristoteles ve starověkém Řecku vyřešil tuto rozporuplnost známou dramatickou jednotou místa, času a děje. Je však nasnadě, že tento způsob zpracování látky již neodpovídá realitě, neboť jen málo situací se dá tímto způsobem doopravdy ztvárnit.

Třetí, neméně důležitou podmínkou scénáře je jeho srozumitelnost a poutavost. Ty nám může zaručit intenzita napětí, rozporný charakter děje či konflikt.

Takto napsaný scénář se dostává do rukou dramaturga, jehož úkolem je vypracovat dramaturgický rozbor a poté společně s režisérem vytvořit dramaturgicko-režijní koncepci. Dramaturgický rozbor znamená *„podrobné a všestranné pochopení textu.“* (Hořínek 2009: 30) Tento rozbor ovšem nelze dělat bez znalosti kontextu, a to zejména dobového, který se vznikem scénáře souvisí. Logicky se tento kontext dohledává především u dramatických textů staršího data. Po prostudování všech společenských vlivů, které se vznikem

scénáře souvisely, může analýza začít od postav a jejich psychologického zobecnění, pokračuje přes hledání hlubšího významu textu a jeho hlavní myšlenky a nakonec se určuje žánr dramatu. Všechny poznatky, které dramaturg díky této analýze sesbírá, poté vedou k vytvoření dramaturgicko-režijní koncepce, která *„je východiskem inscenační tvorby v užším smyslu a zahrnuje jak určitou významovou interpretaci dramatického textu, tak i určitý způsob jeho scénického ztělesnění, tj. inscenačnímu záměru odpovídající divadelní žánr, výrazové prostředky, druh výrazové stylizace atd.“* (Hořínek 2009: 39)

Při přípravě divadelního představení v rámci dramatické výchovy se asi nedá předpokládat, že učitel v roli režiséra bude mít pokaždé při ruce poradce s funkcí dramaturga, a přesto je tato práce při nácviku amatérského vystoupení vykonávána. Zabývá se jí většinou učitel, avšak jeho poradcem nebývá dramaturg, ale samotní žáci, které se snažíme přimět k tomu, aby o svých postavách přemýšleli a podobnou analýzu byli schopni vytvořit sami. Právě zde se demonstruje smysl dramatické výchovy jako výchovy, která nemá diktovat žákům, kam si mají při nácviku stoupnout, co mají říct a jakým způsobem, ale nechává široký prostor pro to, aby si žáci vytvořili svou vlastní koncepci a podle ní se (také sami) snažili o ztvárňování jednotlivých situací.

3.2. Základní principy inscenační tvorby

Macková (2004) uvádí několik základních principů, s nimiž bychom při přípravě divadelního představení měli počítat. V první řadě je to zaměřenost na procesy. Je třeba si uvědomit, že pro divadelní ztvárnění není příliš vhodné zařazovat statické obrazy nebo osamocené stavy oproštěné od procesů, které se kolem nich udály. Procesy jsou dynamické, čímž více působí na divákovy emoce. *„Zobrazování stavů spíše než procesů pak vede ke snížení pravděpodobnosti jevištního jednání. To, co se na jevišti odehrává, musí u diváka vyvolat pocit věrohodnosti: „Ano, tak by to mohlo být (...).“ Snáze*

uvěříme tomu, co se odehraje „před našima očima“, snáze uvěříme stavu, když vidíme, jak k němu došlo.“ (Macková 2004: 141)

Dalším důležitým principem je pravděpodobnost. Toho, aby veškeré situace na jevišti působily co nejpravděpodobněji, můžeme dosáhnout například tím, že u žáků aktivně vyvoláváme představy podobných situací, které už někdy zažili, nebo toho, jak by se v dané situaci pravděpodobně zachovali. S pravděpodobností souvisí také konkrétnost. Žáci by při práci se scénářem nebo s námětem měli vědět, co daným situacím předcházelo, jaký je vlastně kontext situace. Konkrétnost slouží k tomu, aby herci věděli, proč jejich postava jedná tak, jak jedná. Tím pochopí její motivaci, která prozrazuje mnohé o celé psychice postavy.

Když jsme pochopili svou postavu, nastává fáze procesu, během níž dochází k přijetí postavy. Macková (2004) uvádí dvě možnosti sžití se s postavou. První z nich je nápodoba vnějších projevů této postavy, na jejímž základě budeme potom hledat, co dané akty chování vypovídají o jejím prožívání, co asi takováto postava cítí, když se chová daným způsobem. Druhou možností je postupovat opačně – od vyvolání vnitřních prožitků postavy, podle nichž poté hledáme způsoby ztvárnění vnějších projevů.

Přijatá postava už může řešit problémy. Macková (2004) si všímá dramatického problému na dvou úrovních: problém jako konflikt dvou nebo více postav na jevišti a problém ztvárnění, neboli inscenační problém, tedy otázka, *„jak převést téma, námět do situace jevištního jednání.“* (Macková 2004: 151) Při tomto ztvárňování problému bychom si měli všímat nejen verbální stránky, která zahrnuje například artikulaci, intonaci apod., ale měli bychom si také uvědomit, že dramatizace znamená převedení psaného textu na jeviště, a diváci tudíž při přijímání zakódované informace nevyužívají pouze auditivního kanálu, ale také (a především) kanálu vizuálního. Při převádění dramatického textu na jeviště tedy dochází k vizualizaci. A ta by měla být zastoupena výrazem a jednáním, tedy neverbální komunikací. Zařazení

neverbální komunikace do inscenační tvorby považujeme za velice důležitou věc.

Problémem jako konfliktem na jevišti se zabývá Zdeněk Hořínek (2008), který vychází z psychologického pojetí konfliktu, které dále upravuje pro divadelní umění. Z psychologického hlediska je konflikt definován v širším pojetí. Podle psychologa Křivohlavého (2008) se konflikt vyskytuje na úrovni intrapersonální, interpersonální, skupinové i meziskupinové. Hořínek však pro divadelní umění zužuje význam konfliktu: *„Křivohlavého rozdělení je pak třeba zjednodušit v tom smyslu, že vyloučíme z pojmu dramatický konflikt intrapersonální konflikty, které sice jsou s to dynamizovat jednání dramatické postavy (...), případně i vytvořit dramatické situace, ale nemohou samy o sobě uvést v chod dramatický děj. Aby se z konfliktu intrapersonálního stal vskutku dramatický konflikt, musel by se názorně projevit jako vnější spor mezi konfliktními stránkami lidské osobnosti, např. rozdělením rozporné osobnosti do dvou dramatických postav.“* (Hořínek 2008: 88)

Pro divadelní umění Hořínek slučuje všechny ostatní konflikty do jedné skupiny konfliktů interpersonálních, které v rámci divadelního umění rozděluje jiným způsobem, a to na konflikt hlavní (klíčový) a dále konflikty vedlejší a epizodní. Hlavní konflikt určuje hlavní myšlenku díla a spojuje linii hlavních situací dramatu, je tím, o co vlastně v dramatu jde. Vedlejší konflikt tvoří vedlejší problematiku, anebo může také vzniknout uvnitř protikladných táborů. Bývá spjat s vedlejším motivem či vedlejší postavou, mívá však přímou vazbu na konflikt hlavní. Epizodní konflikty jsou drobné spory, které mohou být vypuštěny, aniž by se ztratila logika příběhu. Jejich funkce je zpravidla charakterizační, zpomalovací apod.

Základní jednotkou dramatu, která se skládá z jednotlivých konfliktů, je situace. Předpokladem situace je setkání. Pokud dojde k setkání, může vzniknout také situace, která vychází z komunikace mezi těmi, kdo se setkali. Každá situace má potom své subjekty a svůj předmět. Není to jednotka

statická, má napětí, má pohyb, vnitřní dynamiku. Situace vznikají paralelně s konflikty. Stejným způsobem se rozdělují na hlavní, vedlejší a epizodní.

Z hierarchie konfliktů a situací vyplývá také hierarchie postav. I ty se dle svého podílu na posunování děje dělí na hlavní, vedlejší a epizodní. Uvědomění si struktury dramatu je nedílnou součástí jeho příprav. Pomáhá žákům pochopit děj, motivaci jednotlivých postav i jejich úkol v daném příběhu.

Podobně jako na konci každé dramatické lekce, i každá část nácviku divadelního představení by dle Mackové (2004) měla obsahovat reflexi. Tato reflexe ovšem ani zde nebude obsahovat evaluační výrazy jako „dobře“ a „špatně“. Při inscenačním procesu hodnotíme, jestli dané ztvárnění bylo „zřetelné“ či „srozumitelné“ nebo “nesrozumitelné“ pro diváka, který se tohoto nácviku neúčastnil.

Výše uvedené informace jsou základními principy, které by se daly zobecnit pro jakýkoli nácvik divadelního představení. Při jeho přípravě se dále můžeme zamýšlet nad doplňujícími prvky, které mohou představení obohatit, učinit srozumitelnějším, které mohou více působit na emoce a které mohou pomoci snadnějšímu porozumění inscenaci. Jsou jimi kostýmy, rozdělení divadelního prostoru, osvětlení, kulisy a hudba.

4. Scénář a reflexe nácviku divadelního představení

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo napsat scénář v angličtině pro žáky druhého stupně základních škol a poté se podle tohoto scénáře pokusit zrealizovat divadelní představení. V následující kapitole bych proto ráda představila svou praktickou práci se scénářem, který jsem psala asi půl roku během jara a léta 2012. Součástí práce je také reflexe nácviku divadelního představení podle tohoto scénáře, který jsem prováděla se žáky ZŠ Kubatova v Českých Budějovicích.

Hlavní metodou použitou ve výzkumu bylo pozorování žáků šestých a sedmých tříd výše uvedené základní školy a jejich práce při nacvičování divadelního představení, které probíhalo vždy hodinu jednou týdně. Své pozorování jsem si pečlivě zapisovala a díky těmto zápiskům jsem následně sepsala reflexi, jež vypovídá o mých vlastních zkušenostech z vedení nácviku divadelního představení. Reflexe obsahuje také zpětnou vazbu od samotných žáků, která byla získána díky dotazníkové metodě, při níž byli žáci požádáni, aby písemně odpověděli na otázku „Co mi přinesl nácvik divadelního představení?“

4.1. Scénář

Jedná se o divadelní scénář v anglickém jazyce, žánrově zařaditelný mezi pohádky, který je primárně určen žákům druhého stupně základních škol. Obsahuje deset mluvících postav a počítá také s „němým“ komparzem. Skládá se z dvanácti scén a krátkého úvodního a závěrečného monologu vypravěče. Scénář je psán jednodušším jazykem, jehož úroveň by měla odpovídat jazykové úrovni žáků na druhém stupni základních škol. Je sestaven tak, aby obsahoval jednodušší anglické fráze a jednotlivé gramatické struktury, které jsou na druhém stupni ZŠ probírány.

Je pravda, že když jsem scénář psala, neměla jsem ještě promyšlenou jeho strukturu, nevěděla jsem od začátku, co bude hlavní zápletkou. Různé nápady na vyvrcholení a zakončení jsem dostávala až během samotného psaní. Nicméně přibližné rozvržení rolí, které budou ve scénáři vystupovat, bylo víceméně jasné už od začátku. Vystupuje v něm několik hlavních postav. Jsou to vládci čtyř ročních období, z nichž dva měli být kvůli genderové rovnováze původně králové a dvě královny (počítala jsem však s tím, že se na jeho realizaci bude podílet spíše dívčí kolektiv, což se nakonec ukázalo být pravdou). Dále je to král času, ze kterého jsem nakonec udělala ducha času, a to jednak proto, aby ve scénáři nebylo tolik králů a jednak proto, že jeho funkcí vlastně ani tak není času vládnout, jako spíše pouze dohlížet na to, aby běžel. I pro něj platí ve scénáři často opakovaná replika *„time cannot be ruled.“*

Nejdůležitější postavou je však Henry. Henry je pravděpodobně hlavní postava scénáře, i když se zpočátku může zdát, že je jí Zimní královna, a to jednak proto, že záchrana země leží z největší části na jeho bedrech a jednak proto, že se ve scénáři objevuje nejčastěji a jeho text je bezesporu nejdelší.

Ostatní postavy už jsou postavami vedlejšími. Přestože nejsou němé, jejich úkolem není do příběhu zasahovat, ale pouze poukazovat na to, jaké charakterové vlastnosti hlavní postavy (především Zimní královna) mají. John a Antonio jsou postavami, které by mohly být vyškrtnuty, aniž by to zasáhlo do logiky příběhu. Nicméně Johnův dialog s královnou otevírá celý příběh a upozorňuje diváka hned na začátku na to, že Zimní královna je krutá a bez slitování, a pasáž s Antoniem je ve scénáři zejména z toho důvodu, aby se Zimní královna dozvěděla o tom, že Henry zná její tajemství. Co se týče komořího, ten je ve scénáři opravdu pouze „na ozdobu“. Tato postava umožňuje vydovádět se při jeho ztvárňování - komoří může být zženštělý, starý, hloupý, …, čímž může dodat inscenaci trochu humoru.

Podobně jako postavy, také dvanáct scén, které celý scénář tvoří, se dá rozdělit na hlavní a vedlejší, paralelně s tím, jaké postavy v nich vystupují.

Hlavní scény jsou takové, které posouvají děj dopředu, vedlejší scény jsou ty, jež děj naopak zpomalují.

Jazyková úprava scénáře je přizpůsobena znalostem žáků druhého stupně základních škol, a to jak po stránce slovní zásoby, tak gramatických struktur, se kterými se tito žáci obvykle setkávají.

Scénář obsahuje tyto gramatické struktury:

- otázka, rozkazovací způsob, zápor,
- přítomný čas prostý a průběhový,
- minulý čas prostý a průběhový,
- budoucí časy tvořené pomocí struktur *to be going to* a *will*,
- předpřítomný čas prostý a průběhový,
- předminulý čas prostý a průběhový,
- modální slovesa (*can, could, should, may, must*),
- tázací dovětky,
- vztažné věty,
- první a druhá podmínka,
- nepřímá řeč,
- pasivum.

Klíčová slova, se kterými by se žáci měli seznámit ještě před zahájením jakékoli práce se scénářem, jsou: *believe (v.), belong (v.), cave, cellar, chamberlain, country, courtier, field, ghost, govern (v.), guest, key, knight, narrator, plant, prison, prisoner, punish (v.), rule (v.), save (v.), serve (v.), strange, try (v.), understand (v.), wind (v.).*

Scénář obsahuje také několik zdvořilostních nebo jiných ustálených frází, se kterými mají žáci možnost se seznámit: *have mercy on me, I would be glad to…, none of your business, let me introduce…, I would love to…, put things in order.*

Time governors/Time cannot be ruled

(A play with twelve scenes)

Characters:

Winter Queen *(a bad, but very beautiful woman)*

Summer Queen *(a nice, beautiful, smiling woman)*

Spring Queen *(a childish, nice girl)*

Autumn Queen *(a wild beautiful woman)*

Henry *(Winter Queen's First Knight)*

Ghost of Time (*Governor of all time in the world*)

Chamberlain (*Winter Queen's servant*)

John *(a farmer)*

Antonio *(a painter)*

Narrator

Courtiers (*dancing people in Winter Queen's castle*)

Narrator: *(enters)* Once upon a time there was a queen. She was bad and cruel, but very beautiful. She governed a land fully covered with snow and ice. Her name was Winter Queen.

SCENE 1 - A hall with a throne in Winter Queen's Castle

Henry and Chamberlain stand next to the throne. Courtiers (in winter clothes) walk slowly around the hall. Winter Queen enters, comes up to the throne, sits down and beckons to the door. John enters.

John: My good queen! *(kneels down)* Please, have mercy on me and my family!

Chamberlain: You fool, shut up! Don't you know that the queen speaks first? *(looks at Winter Queen)*

Winter Queen: *(gestures Chamberlain to stop speaking and beckons to John)*

Chamberlain: Speak! What do you want from Her Majesty, you rascal?

John: Your Majesty, have mercy on me and give me some work! I'm a farmer, but I haven't been working since this everlasting winter started. Now I cannot work in my fields and I have no food for my children.

Chamberlain: Your queen cannot change the weather.

Winter Queen: *(smiling cruelly)*

John: I know, my queen. I ask only for some work to do.

Chamberlain: It is your problem. There is no work for you! Winter is the best you can have!

John: But, please…

Winter Queen: *(stiff bearing)* As you have heard, there is no way for you. You have no food for your children? You should have thought about this beforehand.

John: Your Majesty, I beg you…

Winter Queen: If it is all, I will go to bed. I feel very tired. Good bye. *(exits)*

John: *(turns to Henry)* Sir…

Henry: *(to John)* Don't be afraid, I have an idea. You could help our gardener.

John: Oh, dear Sir, thank you. I'd be glad to have this job, but tell me, what does your gardener do when there are no plants in your garden?

Henry: He cares about the snow. It is obvious, isn't it?

John bows and exits.

Chamberlain: *(to Henry)* Dear Sir, I think that the Queen has decided differently.

Henry: Monsieur Chamberlain, I think that this is none of your business.

Chamberlain: *(slowly leaving, he then turns back to Henry)* As you like. I am going to tell the Queen that you do not want to be her First Knight anymore. *(exits)*

Henry: Go!... Who would want to be the First Knight of the cruel and cold lady governing a dead land?!

SCENE 2 - A ball at Winter Queen's Castle

Courtiers are dancing. Winter Queen is sitting on the throne watching the dancers. Henry and Chamberlain are standing next to the throne. Spring Queen and Autumn Queen (with masks on their faces) are standing aside. Summer Queen (with a mask on her face) enters, starts watching other people and is looking for someone. Henry notices Summer Queen and goes up to her.

Henry: Young lady, may I ask you for a dance?

Summer Queen: *(nods her head and goes dancing with Henry)* Who are you, Sir?

Henry: I am the Queen's First Knight. For you, my name is Henry. And what is your name?

Summer Queen: Er… Amelia. I am… I am the Queen's guest from Summer Country.

Henry: Summer Country… Where is that?

Summer Queen: Well, it is a very small country far away from here.

Music stops playing and Henry and Summer Queen quit dancing.

Summer Queen: Thank you, Henry.

Summer Queen leaves Henry and joins Autumn and Spring Queens. Henry gets closer to the Queens and listens to their dialogue.

Autumn Queen: Who was that?
Summer Queen: Her First Knight.
Spring Queen: Don't speak to anyone. It could be dangerous!
Autumn Queen: Now we are all. We can go.

All exit.

SCENE 3 - Time Cave with the magic clock

In the middle of the scene there is a big clock. Spring Queen, Summer Queen and Autumn Queen take their masks off.

Autumn Queen: This is a safe place.
Summer Queen: At last we are together again. I hope our sister did not see us.
Autumn Queen: Well, what are we going to do? Do you have a plan?
Spring Queen: In our situation? What can we do?
Summer Queen: We have to find the Ghost of Time.
Spring Queen: Find the Ghost of Time? Do you think he is here?
Summer Queen: He must be here because he is serving her.
Spring Queen: But it is not…

Steps can be heard behind the stage.

Autumn Queen: Hush! Somebody is coming!
Summer Queen: Hurry!

The Queens quickly disappear. Henry enters and looks around.

Henry: What a strange place! Where am I? *(suddenly he looks at the magic clock)* A beautiful clock…

Henry goes nearer to the magic clock and watches it.

Henry: *(exclaiming)* Amelia! *(when there is no answer, he shouts again)* Amelia! … Strange things… *(exits)*

SCENE 4 - A hall with a throne in Winter Queen's Castle

Winter Queen is sitting on the throne. Henry and Chamberlain are standing next to the throne. Courtiers (in winter clothes) walk slowly around the hall. Antonio enters and bows.

Chamberlain: Your Majesty, let me introduce this man who wants to speak to you.

Winter Queen: *(to Antonio)* Who are you?

Antonio: My good queen, my name is Antonio.

Winter Queen: And what are you doing here?

Antonio: I came to tell you that you are the most beautiful lady I have ever seen.

Winter Queen: *(nervously)* And what do you want?

Antonio: I am a painter. I can paint your portrait.

Winter Queen: I do not need a new portrait, I have lots of them.

Antonio: But none is as artistic as my paintings.

Chamberlain: Didn't you understand? We need no painter!

Henry: Your Majesty, maybe we could employ him.

Winter Queen: *(angrily)* What for?!?

Henry: Not to paint your portrait. But he could paint some rooms here in the castle. Like the sad place above this hall…

Winter Queen: *(frowning)* Which place?

Henry: The strange room where there is nothing except a beautiful big clock. It should be painted.

Winter Queen: How did you get there? Oh, but… it is not possible… no, not possible…

Chamberlain: Oh, my queen, are you all right?

Winter Queen: I am not! I must go. I must go to check something… *(to Chamberlain)* Finish it! *(exits)*

Chamberlain: As you have heard, there is no job for you.

SCENE 5 - A prison in Winter Queen's Castle

Ghost of Time is standing in the corner. Winter Queen enters.

Ghost of Time: How long are you going to keep me in prison?

Winter Queen: Give me your magic key and I will release you.

Ghost of Time: Do you mean the key that winds the magic clock?

Winter Queen: Exactly.

Ghost of Time: I am not going to do it.

Winter Queen: So you have chosen.

Ghost of Time: Time cannot be ruled. If you had the magic key, you would destroy the flow of time.

Winter Queen: *(frowning)*

Ghost of Time: *(importantly)* Everything has its own time for living - things, plants, animals, people, and even you.

Winter Queen: No, not me. You are my prisoner. Winter is everlasting because you cannot move the magic clock! I am immortal and you cannot change it!

Ghost of Time: Maybe you are and maybe not…

Winter Queen: What are you saying?

Ghost of Time: The only thing you have got is the time you had seemingly stopped.

Winter Queen: Give me the key, or…

Ghost of Time: Or you will destroy me…? You know you cannot do that.

Winter Queen: I do not want to destroy you; I just want the magic key. If you do not give me the key, I will not release you.

Ghost of Time: One day people will set me free.

Winter Queen: *(bursts out laughing)* People! People are happy - they are living immortal lives! They are not dying!

Ghost of Time: They are living immortal lives in cold and poverty.

Winter Queen: Nobody can set you free! *(exits)*

SCENE 6 - Time Cave with the magic clock

There is a big clock in the middle of the scene. Henry is standing in the cave and is watching the clock.

Henry: It has been stopped…

Summer Queen: *(enters)*

Henry: Amelia! You came! I was afraid that my servant hadn't given you my message.

Summer Queen: He had. But Henry, I cannot meet you like that.

Henry: Amelia, I just wanted to see you.

Summer Queen: How do you know about this place?

Henry: I saw you coming here.

Summer Queen: Henry, don't look for me anymore.

Henry: But – why not? Who are you? Strange things have been happening since I first saw you.

Summer Queen: Please, don't ask me. I cannot tell you.

Henry: Amelia, I know that you are preparing something against the Queen.

Summer Queen: *(looking scared)* How do you know?

Henry: I could hear what you were saying… But I want to help you!

Summer Queen: I would love to believe you… But maybe you could help me after all…

Henry: How?

Summer Queen: You said that strange things had been happening… What exactly did you mean exactly?

Henry: Well,… this place is strange. The way you disappeared when I first saw you is even stranger,… the cruel winter which lasts so long… and the strange things around our Queen… People say that she has got a very mysterious prisoner who nobody can visit.

Summer Queen: A mysterious prisoner…?

Henry: Yes, but it is only one of the many strange things about the Queen. I do not know much about it. Maybe Mr. Chamberlain would know more about the man who lives in the deepest cellar of the castle.

Summer Queen: It is not a man, Henry. But I cannot tell you more. Good bye, Henry. And do not look for me, please. *(exits)*

Henry: Amelia…

SCENE 7 - Time Cave with the magic clock

Spring Queen, Summer Queen and Autumn Queen enter.

Spring Queen: Why did you call for us, sister?

Summer Queen: We must do something.

Autumn Queen: Do you know where the Ghost of Time is?

Summer Queen: Yes, I do. He does not serve Winter Queen, he is her prisoner.

Spring Queen: How do you know?

Summer Queen: Everybody speaks about strange things around the Queen.

Autumn Queen: Well, but where is he? And can we help him?

Spring Queen: We must try at least.

Autumn Queen: No, it is very dangerous for us. The Queen must not get to know about us here!

Summer Queen: Maybe there is a man who could help.

Spring and Autumn Queen: *(in surprise)* A man?

Summer Queen: Yes. He serves the Queen. But he is… my friend.

Autumn Queen: Your friend serves our sister?

Summer Queen: He serves her but he does not like her. I believe him. And you must as well.

Spring Queen: What do you want to do?

Summer Queen: I am going to tell him to find the Ghost of Time in the deepest cellar of the castle.

SCENE 8 - The prison in Winter Queen's Castle

Ghost of Time is sitting on the floor with his head in his hands. Henry enters.

Henry: Hello…

Ghost of Time: *(looks up)*

Henry: You are…

Ghost of Time: Ghost of Time. Who are you, Sir, and why did you come?

Henry: I am Sir Henry and I came because you are the only person who is able to save this land from Winter Queen's tyranny.

Ghost of Time: Who is sending you?

Henry: My lady. I do not know who she is…

Ghost of Time: You serve a lady you do not know?

Henry: She is so beautiful and so… shining… her golden hair… and she is the only person I know who wants to finish Winter Queen's rule.

Ghost of Time: That must be Summer Queen.

Henry: A queen? Amelia?

Ghost of Time: Your lady is one of four sisters who were born by the Time Cave to govern the seasons. Her name is not Amelia. She is a sister of Winter Queen - the Queen who decided to govern on her own. She had imprisoned me and I cannot move the magic clock which rules the time in the world.

Henry: Winter Queen had decided to govern on her own… That is why the winter is so long!

Ghost of Time: Do you want to save your lady as well as your country?

Henry: Of course I do.

Ghost of Time: *(takes out the magic key)* This is the magic key which can move the magic clock in the Time Cave. *(gives the key to Henry)*

Henry: I will put things in order. *(exits)*

SCENE 9 - Time Cave with the magic clock

Henry carries the magic key to the magic clock. Winter Queen enters. She is smiling.

Winter Queen: Henry! Excellent job! Thank you. Give me the key, please. *(holds out her hand)*

Henry: The key does not belong to you, my queen.

Winter Queen: Henry, you must give me the key. Do it and I will not punish you.

Henry: You will not punish anybody. This clock will put your rule to an end.

Winter Queen: Don't do it. You do not know what will happen. You will move the time - and everything will perish. Even you. Do you want to die, Henry?

Henry: *(hesitates)* I will die…?

Winter Queen: *(nods her head)* Yes, if you move the clock, you will die together with all the people who are living immortal lives now.

Henry: But you must not rule anymore! You had destroyed so many lives! You stopped the time and suddenly there is no food, and no work for people! Nobody can govern time. Your rule must not last more than three months in a year! *(inserts the key into the clock)*

Winter Queen: No!!!

SCENE 10 - Castle garden with spring green trees and flowers

Spring Queen and Summer Queen enter.

Spring Queen: Sister, you were right! He did it. Look! These are trees and flowers! I could not see them for so long! It is spring again - the time of love!

Summer Queen: *(nervously)* Yes, it is spring and you are the Queen now.

Spring Queen: Isn't it beautiful?

Summer Queen: Yes, it is.

Spring Queen: What happened to you? You look nervous.

Summer Queen: *(looking for someone)*

Spring Queen: Who are you looking for?

Summer Queen: Where is Henry?

Ghost of Time: *(enters)*

Spring Queen: Ghost of Time! Is it really you? I am so glad to see you again!

Summer Queen: Ghost of Time, what happened? Where are all the people I know? And where is Henry?

Ghost of Time: *(gloomily)* My lady, the time has changed.

Summer Queen: *(frightened)* What does it mean?

Ghost of Time: *(after a while)* It means that it is spring after a very, very long winter…

Summer Queen: How long was the winter?

Ghost of Time: It was longer than the life of one man.

Summer Queen: Henry is… dead…?

Ghost of Time: *(says nothing)*

Summer Queen: *(sadly)* Where is he?

Ghost of Time: In the Time Cave.

Summer Queen: *(exits)*

Spring Queen: *(to Ghost of Time)* Dear friend, I do not understand. Winter Queen had stopped time and he renewed it. So why is he… dead?

Ghost of Time: Your sister could never stop time.

Spring Queen: What? She did it!

Ghost of Time: No, she just slowed it down.

Spring Queen: *(angrily)* I understand nothing of what you are saying!

Ghost of Time: Time cannot be ruled.

All exit.

SCENE 11 - Time Cave with the magic clock

Henry lies on the floor with his eyes closed. Summer Queen enters and kneels down to Henry.

Summer Queen: Henry… I would have never wanted you to do a thing like that if I had known this!

Spring Queen and Ghost of Time enter.

Spring Queen: Oh no, he is really dead… But why… why?

Summer Queen: I know why. Nobody can govern time, not even Winter Queen. She stopped time here, but meanwhile, in other places, it was still running. And now all living creatures must pay.

Spring Queen: Dear sister, if you really love him so much, he will come alive again.

Summer Queen: What are you saying?

Spring Queen: Maybe time cannot be ruled. But love cannot be ruled either. If love is strong, it can overcome death.

Summer Queen: My love is strong. But what do you want to do?

Spring Queen: I am Spring Queen. And spring is full of love… By this strong power and by the power invested in me, I am giving life to this man now.

Henry: *(opens his eyes)*

Summer Queen: Henry…

Henry: What happened?

Summer Queen: Henry, you are alive!

Spring Queen and Ghost of Time exit.

SCENE 12 - Castle garden with spring green trees and flowers

Spring Queen and Ghost of Time enter.

Spring Queen: Dear friend, what will happen with Winter Queen?

Ghost of Time: She will govern winter.

Spring Queen: She will still govern…? It is not fair. She should not govern anymore!

Ghost of Time: Winter Queen must govern winter.

Spring Queen: I know that winter is a very important season, but…

Ghost of Time: There would be no balance without winter.

Spring Queen: So she will not be punished?

Ghost of Time: She will govern three months in a year. *(after a while)* My queen, it is time to say goodbye.

Spring Queen: Where are you going?

Ghost of Time: To a place where this key *(shows the magic key)* cannot be misused.

Spring Queen: Where is that?

Ghost of Time: *(smiles sadly)* It is not important. I wish Your Majesty to have a peaceful spring time. Goodbye, my queen. *(exits)*

Spring Queen: *(sadly)* Goodbye,… my friend.

Narrator: *(enters)* Henry and Summer Queen's love was stronger than death and lasted for a long time. Winter Queen went on governing cruel winters, but she had never found the magic key. Ghost of Time disappeared with the key and has never been seen again. Since that time spring has been replacing winter and autumn has been replacing summer and time, without its governor, is still running at its own pace.

4.2. Reflexe nácviku divadelního představení

Následující podkapitolu bych ráda věnovala reflexi toho, jakým způsobem jsem se s dětmi snažila nacvičit divadelní představení na základě výše uvedeného scénáře. Představení jsem cvičila s dětmi ze základní školy Kubatova v Českých Budějovicích. Kroužek dramatické výchovy, který na základě této diplomové práce vznikl, probíhal pravidelně každý týden jednu hodinu a navštěvovali jej převážně žáci šesté a sedmé třídy této školy. Nacvičovali jsme od poloviny listopadu a předpokládané zakončení kroužku, které vyvrcholí předvedením divadelního představení veřejnosti, je naplánované na červen. Je tedy zřejmé, že nácvik tohoto představení stále probíhá, zakončit jej do termínu odevzdání této práce bohužel nebylo z časových důvodů možné.

Když kroužek začal, plánovala jsem, že se nám celé představení podaří secvičit do konce dubna, nepočítala jsem ovšem s poněkud nižší úrovní znalostí anglického jazyka, kterou žáci vykazovali. Je pravda, že největší zdržení a také největší práce s divadelním představením spojená vznikla právě kvůli obtížnosti anglického jazyka, kterým byl scénář psán a který dělal dětem největší problém. Nemyslím si však, že je chyba ve scénáři, jak jsem již uvedla výše, text jsem se snažila psát tak, aby odpovídal předpokládaným znalostem anglického jazyka u žáků druhého stupně základních škol. Spíše si myslím, že jsem pro příležitost nácviku představení měla vybrat žáky osmých, případně devátých tříd.[6]

Mou původní vizí kroužku dramatické výchovy, který jsem začala na ZŠ Kubatova vést, bylo vedení skutečné dramatické výchovy v angličtině, v níž by si žáci vyzkoušeli některé z technik uvedených ve druhé kapitole, které bych mohla tímto způsobem otestovat v praxi. Druhou část hodiny jsem měla v plánu vyplnit právě nácvikem divadelního představení. Tímto způsobem jsem

[6] Studentky osmé třídy nám ve druhé polovině nácviku pomáhaly a práce s nimi probíhala díky jejich znalostem anglického jazyka mnohem rychleji.

kroužek vedla asi čtyři týdny, během nichž jsem však zjistila, že vedení dramatické výchovy je samo o sobě časově velice náročnou záležitostí. Během půlhodiny, která na ni byla určena, se zkrátka nedala stihnout zrealizovat ani jedna technika tak, jak by to správně mělo být, aby si z ní žáci odnesli cenné zkušenosti. A pokud se některé z technik realizovaly, pak bez potřebné evokace, díky které by se žáci zklidnili a zaměřili při ní svou pozornost na dané téma, stejně jako bez ještě důležitější řádné sebereflexe. Zbývalo tedy jen nahodilé střídání různých technik, aniž bychom šli při jakékoli z nich pořádně do hloubky, což samozřejmě postrádalo pravý smysl dramatické výchovy. Kromě toho zbývající půlhodina byl stejně krátký čas na samotný nácvik. A během půlhodiny jsme leckdy nestihli ani jednu scénu přečíst a přeložit. Proto jsem od technik brzy upustila a začala se při hodinách věnovat pouze nácviku, což se ukázalo mnohem přínosnějším a díky čemuž se nám, jak doufám, podaří do konce školního roku zrealizovat celé představení.

4.2.1. Úpravy scénáře

Hned první hodinu se ukázalo, že obtížnost scénáře bude pro žáky skutečně vyšší, než jsem původně předpokládala. Když jsem si sepisovala svou první přípravu, počítala jsem s tím, že si scénář společně přečteme a přeložíme případná slova či fráze, kterým děti nebudou rozumět. Během půlhodiny jsme však stihli přečíst a doslova přeložit (což bylo nutné, neboť žáci většinou textu nerozuměli) jedinou scénu. Proto první změna, kterou jsem udělala, byl přepis veškerých scénických poznámek do češtiny. A jelikož čtení textu, kterému pramálo rozuměli, asi nebylo pro děti zrovna zábavné, rozhodla jsem se, že se scénářem budeme pomalu „prokousávat“, a to po jednotlivých scénách.

Tak, jak jsme si scénář pomalu během jednotlivých hodin procházeli, docházelo v něm k dalším změnám v samotných replikách. Často docházelo ke zjednodušování nebo úplnému škrtání vět a k úpravě složitějších slovesných časů na základní minulé, přítomné a budoucí tvary. Obecně se však dá říci, že těchto změn nebylo mnoho. Šlo spíše o ojedinělé situace, ve kterých se žákům

text například špatně pamatoval nebo kdy se danou gramatickou strukturu ještě neučili apod.

4.2.2. Rozdělení rolí

Vyřešit problém, kdo ze žáků bude hrát jakou postavu, bylo zpočátku docela náročné. Ve skupině se mi sešly převážně dívky, z nichž každá chtěla hrát královnu. V tomto ohledu se zdál scénář být ideálním, nicméně královny v něm byly pouze čtyři, které chtělo hrát osm dívek. Problém jsem nakonec vyřešila tak, aby byly všechny spokojené: dvěma klukům, kteří se na kroužek také přihlásili, jsem svěřila role Henryho (hlavní mužská postava) a dvojroli Johna a Antonia (dvě vedlejší mužské postavy, z nichž každá vystupuje pouze v jedné scéně) a na královny ročních období jsem vytvořila alternace, takže se jednu roli učily vždy dvě dívky. Zbývalo obsadit role komořího a vládce času. Komořího nikdo nechtěl hrát, tak jsem se nakonec rozhodla do jeho role angažovat sebe. Z vládce času však bylo nutné udělat také královnu. Přiznávám, že příběh se tak stal trochu přefeminizovaným, avšak na jeho logickou výstavbu to nemělo vliv.

Během nácviku se počet docházejících žáků hodně proměňoval. Mnozí odešli, protože na ně byl jazyk scénáře skutečně moc obtížný, jiné příprava představení zkrátka nezaujala. Některé děti byly nahrazeny těmi, které mohli chodit až od druhého pololetí. Z kroužku bohužel odešli také oba chlapci, pro což mám docela pochopení vzhledem k charakteru scénáře, který je opravdu blízký spíše dívkám. Výsledkem toho nyní je, že na přípravě představení se podílejí pouze dívky. Alternace nakonec nebudou potřebné, neboť počet dětí je nyní ustálen na odpovídajícím počtu rolí (pouze Johna a Antonia bude hrát jedna dívka). Co je však třeba zdůraznit, je fakt, že děti, které v kroužku zbyly a navštěvují ho pravidelně, tato práce baví, a jsem přesvědčena o tom, že se těší na představení, které je sice trochu obtížnější dát dohromady, ale tím větší zkušeností pro ně bude.

Bez povšimnutí zatím zůstala jedna role, kterou jsem i já nechávala neobsazenou docela dlouho; jde o vypravěče, který se na scéně objevuje pouze na začátku a na konci příběhu. Nechtěla jsem, aby byl speciálně obsazen, protože jeho text je celkem krátký a dítě, které by ho hrálo, by si moc divadla neužilo. Rozhodla jsem se proto už na začátku zkoušení, že ho zkrátka časem obsadí někdo ze žáků, kdo bude mít pocit, že jeho role je moc malá − tím jsem si ovšem na sebe upletla bič, neboť bylo demokraticky většinově rozhodnuto, že vypravěče odříká komoří. Současným plánem je tedy to, že postava vypravěče jako takového bude vyškrtnuta a jeho text (alespoň první část na začátku příběhu) místo něj odříká komoří.

Scénář počítá i s vedlejšími, němými rolemi. Jde o dvořany, kteří hrají v každé scéně, která se odehrává na zámku Zimní královny. Původně jsem počítala s tím, že tyto role dostanou alternace, které v konkrétním představení nebudou hrát své hlavní role. Jak ovšem dětí z kroužku ubývalo, tento plán nebylo najednou možné uskutečnit, a pokud měli zůstat dvořané na zámku zachováni, bylo nutné sehnat nové děti, které by němé role odehrály. Nakonec jsem se rozhodla zachovat tyto vedlejší role pouze ve druhé scéně, kde se odehrává ples na zámku Zimní královny. Tyto postavy by měly na tomto plese tančit. Pro tuto příležitost jsem oslovila děvčata z prvního stupně, kterým jsem vymyslela jednoduchou taneční choreografii na krátkou část Vodní hudby Georga Fridricha Händela (výběr hudby v tomto případě není záměrný, hledala jsem klasicistní skladbu, na kterou by se dalo tančit). Menší děti jsem vybrala hlavně z toho důvodu, že si tančení užijí více než starší děti, kterým se tančit nechtělo. A jelikož jde o ples maškarní, budou tyto děti převlečeny za sněhové vločky, které „tančí“ na plese, který pořádá Zimní královna.

4.2.3. Charakterizace

Jak jsem již popsala výše, při rozdělování rolí jsem se dětem snažila vyjít vstříc. Mým cílem bylo, aby si role rozebraly samy, podle toho, jaká postava by se jim nejlépe hrála, aby byly později lépe schopny ji na scéně vytvořit.

Postavami jsme se začali více zabývat, až když jsme měli celý scénář přeložený a žáci věděli, o čem je a jaké charaktery se v něm objevují. Je pravda, že vnější projevy postav jsou z velké části v mé režii.[7] Při naší práci jsem se však snažila i o to, aby žáci svým postavám rozuměli, aby chápali jejich vnitřní motivaci a snažili se do nich vžít a aby později vznikla možnost na základě tohoto jejich chápání vytvořit také vnější chování jejich postav. Tuto „empatii" k postavám jsem se snažila vytvořit několika cvičeními. Jedním z nich bylo například zaměření se na emoce postav. S dětmi jsme si prošli celý scénář, přičemž jsme si říkali, jaké emoce se dají v jednotlivých situacích najít. Jiným úkolem žáků bylo promyslet si nejprve několik charakterových vlastností své postavy. Myslím si, že docílit toho, aby žáci pochopili, proč jejich postava jedná tak jak jedná, se nám podařilo (což ovšem nebylo těžké už proto, že scénář je po žánrové stránce pohádkou, kde jsou postavy černobílé a jejich psychika, pokud vůbec nějaká existuje, rozhodně není nijak složitě rozvinutá). Od začátku jsem děti upozorňovala na to, že je sice dobré znát to, co postava skrývá uvnitř, ale že tuto informaci divák mít nebude a že my mu ji musíme prostřednictvím našeho chování zprostředkovat. A právě tvorba vnějších projevů postav už tak snadná nebyla, a to z mnoha důvodů. Uvědomuji si, že jedním z nejdůležitějších příčin je fakt, že já sama nejsem žádný režisér ani herec, ba dokonce ani učitel dramatické výchovy. Dalším důvodem jsou minimální zkušenosti dětí s hereckou tvorbou i jejich zábrany, o nichž jsem již psala výše. Nicméně těchto potíží, se kterými se nic udělat nedá, jsem se snažila si nevšímat a raději jsem přemýšlela nad tím, jak žáky přivést k tomu, aby se sami alespoň pokusili o ztvárnění vnějších projevů svých

[7] Snažím se sice dávat dětem prostor pro jejich tvorbu a jsem pro každou maličkost, se kterou děti přijdou, že by ji v představení chtěly mít. Je to však zejména proto, že tohoto tvoření a hraní z jejich strany moc není. Na tomto místě bych chtěla připomenout důležitost samotné dramatické výchovy (na kterou bohužel nemám v této práci s dětmi čas), která učí hráče mimo jiné také tvořivosti, spontaneitě, je v ní prostor pro to, aby se odnaučili strachu z možnosti zkoušet různé situace ztvárnit mnoha způsoby, někdy i nezvyklými. Při našich zkouškách se snažím děti k tomuto odstraňování zábran vést, i když to nepřináší velké výsledky (což je ale vzhledem k jejich věku celkem pochopitelné).

postav. Poté, co se žáci nad svou postavou zamysleli a pochopili jejich motivaci, jsme se společně snažili u každé postavy najít obecné rysy jejího vnějšího chování, které by daným vlastnostem odpovídaly, a na několika konkrétních replikách jsme si demonstrovali konkrétní příklady ztvárnění. Jindy měli žáci za úkol na jedné replice demonstrovat několik, většinou odlišných až protichůdných emocí (úkol zněl: řekněte danou repliku, jako byste byli naštvaní/zamilovaní/smutní apod.). Tam, kde si děti opravdu nevěděly rady, jsem jim zkoušela sama dát příklad toho, jakým způsobem mohou daný charakter ztvárnit.

4.2.4. Umístění na scénu

Způsob uvedení jednotlivých scén na jeviště se kompletně formoval během jednotlivých hodin, přímo na místě určeném pro hraní divadla. Konkrétní provedení jsem neměla dopředu nijak připravené, takže hodně záleželo na žácích, jakým způsobem svou postavu ztvární. Při této práci projevily děti nejvíce kreativity. Mým úkolem bylo pouze neustále upozorňovat na to, že postava nesmí být statická, že role neznamená, že postava přijde a něco odříkává, ale že je u toho také třeba se nějak tvářit, nějak pohybovat nebo nějak stát, sedět apod. Při tomto tvůrčím procesu jsme se společně s dětmi snažili vymyslet, co bude daná postava na jevišti vlastně dělat, neboť ze zkušenosti vím, že je velice těžké jen tak stát před publikem.

Když máme stát před publikem, které nás pozoruje, připadají mi nejhorší prázdné ruce a fakt, že člověk neví, kam je dát. V naší inscenaci se proto velice často vyskytují postavy, které něco drží v ruce, ať už je to komořího hůlka, škrabošky s pomocnou hůlkou, které roční období drží na maškarním plese a které si nechávají ještě v následující scéně, nebo štětce, které drží Antonio při rozhovoru se Zimní královnou.

Věc do ruky je však pouze první pomocí. Je jasné, že mnohem přirozenější je člověk, když nemusí stát vůbec. Zde nebyl problém s umístěním Zimní královny, která většinu času sedí na trůnu. Nestojí také John, který při

rozhovoru s královnou klečí na jednom koleni. Při prvním rozhovoru ročních období v Jeskyni času sedí Jarní královna na kameni. Ve vězení sedí Duch času na zemi. A když nebylo možné postavy jakýmkoli způsobem „posadit“, mohly se alespoň o něco opírat, podobně jako Jarní královna, která tímto gestem navíc výborně ukazuje svůj nedůvěřivý postoj k plánu svých sester.

Jinou možností, jak se vyhnout nepřirozenému postoji byla chůze. Při jejím zavádění jsme však byli dost opatrní, neboť scéna, na které děti budou hrát, není moc velká, a navíc si uvědomujeme, že ne každý si na ní může pochodovat, kam se mu zachce, aby na jevišti nevznikl nechtěný zmatek. Z tohoto důvodu jsme se drželi pravidla, že po scéně bude vždy v jeden okamžik chodit pouze jedna osoba (pokud to nevyžadují jiné okolnosti). Chůze jsme využili hlavně ve scénách odehrávajících se v Jeskyni času, kde často dochází k setkávání několika lidí, kteří nemají možnost si někam sednout. Proto se ve třetí scéně prochází Podzimní královna, která si prohlíží podivnou jeskyni.

Při uvádění představení na scénu je důležité neustále žákům opakovat, aby mluvili nahlas a pomalu. Výraznou artikulaci jsme zkoušeli nacvičit šeptáním a odezíráním ze rtů, avšak upozorňování na správnou výslovnost a na to, aby děti mluvily nahlas, musí být intenzivní. Při naší práci už od začátku chci, aby se děti nebály výslovnost přehánět. Snažím se o to už proto, že místo, kde budeme naši hru uvádět, je velká vstupní hala, kudy nejenom že neustále někdo prochází, ale navíc se v ní zvuk dost rozléhá, takže pokud v ní někdo promluví, už není dobře slyšet jiného.

4.2.5 Choreografie

V našem představení budou děti také tančit. Maškarní ples, který pořádá Zimní královna, jsem do scénáře umístila proto, aby Henry a Letní královna měli možnost se poznat. A na plese se obvykle tančí.

Původně jsem zamýšlela, že na plese budou tančit pouze Henry a Letní královna. Jak jsem však již uvedla výše, později se ukázalo, že děvčata ze třetí

třídy budou ochotné s námi hrát, a tak se naučila jednoduchou choreografii, kterou jsem pro ně připravila. Celá skladba má minutu a čtvrt, není tedy dlouhá a v představení bude působit jako roztomilé zpestření.

Henrymu a Letní královně jsem však tanec neodpustila. Jednak bude, stejně jako tanec sněhových vloček, zpestřením představení a jednak je nutný při seznamování těchto dvou postav. U tohoto tance však ještě nemám úplně jasno. Pravděpodobně budou tančit pomalejší valčík.

4.2.6. Hudba

K celkovému tvaru našeho jevištního počinu patří i přidaná hudba. Zmiňuji ji ve zvláštní podkapitole, protože i o ní jsem uvažovala od začátku veškerých příprav, byť jsme s ní začali pracovat až v posledních hodinách.

Nejprve bylo třeba určit, kam všude bude třeba hudbu umístit. V našem představení jsou scény, které si hudbu nutně žádají; jedno z nejdůležitějších míst je maškarní ples. V dalších scénách se hudba hodí, neboť tvoří podklad k emocionálnímu náboji, kterým v nich obsažené situace disponují. Kromě dokreslení situace má v naší inscenaci hudba také důležitou funkci jakéhosi spojovatele, který drží představení dohromady. Scénář je totiž rozdělen na dvanáct poměrně krátkých scén, které se rychle střídají a u kterých je nutné nějak je od sebe oddělit. K tomuto úkolu nám poslouží opona, za kterou je také nutné několikrát vyměnit kulisy mezi jednotlivými scénami. Tím pádem nám vzniká hluchý prostor, kdy se nic neděje a který jsme se rozhodli vyplnit právě hudbou. Konečně je třeba hudbu umístit také na začátek a na konec představení.

Po zhodnocení toho, kam všude bude nutné přidat hudbu, bylo třeba vybrat konkrétní skladby. Prostor, ve kterém jsme s dětmi od začátku zkoušeli, byla hudební třída s pianem, které mě původně přivedlo na myšlenku živé hudby. Sama na klavír hraji, takže jsem přemýšlela o tom, že bych představení tímto nástrojem doprovodila. Od nápadu jsem však později ustoupila, neboť by to znamenalo, že naše představení bude vázáno na místnost s pianem nebo

klavírem a nebylo by možné ho realizovat nikde jinde než v hudebně. A jak jsem se později dozvěděla, v ZŠ Kubatova se veškerá divadelní představení odehrávají ve vstupní hale, která je celkem velkým prostorem, kam se dá zavěsit opona či kulisy a kam se vejde mnoho diváků. Když všichni žáci trvali na tom, že chtějí hrát právě v tomto prostoru, nakonec jsem od myšlenky klavírního doprovodu upustila.

Do představení jsme se tedy nakonec rozhodli zapojit hudbu reprodukovanou. V dnešní době existuje nepřeberné množství možností, jak sehnat hudbu jakéhokoli stylu. Z obrovského výběru bylo tedy nejdříve nutné určit, kterým směrem se má hudba vlastně odebírat, jaký styl se bude k naší pohádkové inscenaci hodit. Nakonec jsme určili několik klasicistních skladatelů, z jejichž tvorby jsme učinili krátký výběr, tvořící podklad ke scénám, u nichž je hudba nedílnou součástí. Klasicistní hudba se sice k pohádkovému žánru hodí, avšak ke dramatickým situacím se nehodí vždy. K některým scénám bylo třeba vybrat hudbu tajemnějšího charakteru, celé představení si zaslouží zase slavnostnější zakončení. Pro tyto účely se nám hodí keltská hudba, kterou jsme s tou klasicistní hudbou zkombinovali a z těchto dvou stylů nakonec vytvořili celkový hudební podklad pro naši inscenaci.

Na začátek, kde hudba tvoří podklad pod vypravěčovým úvodem, jsme se rozhodli tematicky zařadit Zimu z Vivaldiho Čtvera ročních období. Tato skladba hraje několik vteřin před tím, než před oponu vyjde vypravěč (tedy komoří), který do hudby odříkává svou repliku. Přichází také Zimní královna, která se projde na předscéně. Poté oba odcházejí, otevírá se opona s první scénou a hudba utichne.

Po skončení první scény se opona zavírá jenom na chvíli, neboť není třeba měnit kulisy. Připraví se pouze sněhové vločky, které začínají tančit svou choreografii na Vodní hudbu Georga Friedricha Händla, jež začíná hrát ještě před otevřením opony. Když vločky dotančí, začíná hrát valčík, který tvoří

podklad pro rozhovor Henryho a Letní královny i pro jejich následný tanec.[8] Hudba po chvíli přestane hrát, Letní královna odchází za svými sestrami na kraj scény, kde proběhne jejich krátký rozhovor. Scéna končí a opona se zatahuje a ihned začíná hrát keltská skladba tajemného charakteru, která vyplňuje čas, během něhož probíhá za oponou přestavba. Tato skladba však pokračuje a hraje potichu dál i během celé třetí scény i po jejím skončení, kdy je třeba opět udělat přestavbu. Skončí až teprve se začátkem čtvrté scény.

Následuje delší část inscenace, během níž hudba není potřeba. Je to z toho důvodu, že pátá scéna se hraje před oponou, a může tudíž začít okamžitě po zavření opony za čtvrtou scénou. Během páté scény probíhá za oponou přestavba, takže i šestá scéna pokračuje okamžitě a nevznikají zde žádné prostoje. Jelikož se sedmá scéna odehrává na stejném místě jako šestá, rozhodli jsme se tyto dvě scény sloučit do jedné. Je zde možnost plynulého navázání, takže přechod mezi těmito dvěma scénami nebude nijak znatelný, a není ho tedy třeba řešit. Osmá scéna se opět odehrává před oponou, takže je možné plynule, bez přerušení pokračovat až do deváté scény.

V deváté scéně vrcholí napětí, v následující scéně však už panuje víceméně vyřešená harmonie. Tento zlom je třeba hudbou podpořit, je však těžké vybrat jednu skladbu, která by tento zlom demonstrovala. Proto, pokud na konec deváté scény vůbec nějakou hudbu budeme dávat, vybereme skladby dvě. Prozatím se počítá se čtvrtou větou Beethovenovy Deváté symfonie pro vyvrcholení napětí na konci deváté scény a, opět tematicky, s Vivaldiho Jarem ze Čtyř ročních období pro následnou přestavbu a začátek desáté scény. Třetí věta Jara má veselý charakter, proto ji zařazujeme na začátek desáté scény, pro přestavbu a začátek jedenácté scény jsme vybrali ze stejné skladby větu druhou, která vyjadřuje smutek ze smrti hlavního hrdiny.

[8] V původním scénáři probíhá rozhovor těchto postav během tance. Vzhledem k náročnosti skloubení řeči a tance jsme však tuto scénu upravili tak, aby jejich rozhovor proběhl ještě předtím, než začnou tančit.

Následuje poslední scéna a slavnostní zakončení, ke kterému jsem vybrala píseň, kterou složil Fredie Mercury, *Who wants to live forever*. Verze této skladby použitá v našem představení je přezpívaná zpěvačkou a ke konci silně graduje. Uvažujeme o tom, že ji na konec našeho představení dáme, ačkoli jde o skladbu moderní, neboť se do něj hodí tematicky a neboť právě svou moderností vrací diváka z pohádky zpět do běžného života. Při děkovačce si ji navíc mohou zazpívat i herci, což umocní slavnostní efekt.

4.2.7. Výtvarná stránka

Po výtvarné stránce počítáme v našem představení s kulisami a kostýmy. Na základní škole Kubatova probíhá pravidelně každý rok kroužek dramatické výchovy směřující k předvedení divadelního představení. Tento kroužek vede učitel výtvarné výchovy, se kterým žáci připravují pro svá představení i kulisy. Tento pan učitel byl velice laskavý a nabídl nám zapůjčení kulis, které se svými žáky vyrobil. Můžeme si tedy ve škole zapůjčit kulisy pro jeskyni a zahradu.

Sál na zámku Zimní královny vytvoříme pomocí bílých závěsů, které zavěsíme na zadní konec scény, a trůn pro královnu bude tvořit židle, přes kterou přehodíme látku.

Do Jeskyně času jsme vyrobili hodiny, které jsou namalované na kartonu. Jsou to hodiny ukazující čtyři roční období, s pohyblivou ručičkou, která bude ve třetí, šesté, sedmé a deváté scéně směřovat k zimě a v jedenácté scéně k jaru.

Zbývá nám připravit kulisy pro vězení. To se však odehrává na předscéně před oponou, kde není moc místa, takže jeho ztvárnění bude spíše minimalistické. Zatím přemýšlíme o tom, že na karton namalujeme zeď s přikovaným řetězem, před kterou bude sedět Duch času.

Ani s kostýmy si nemusíme dělat velké starosti, protože šití dámských kostýmů pro různá divadelní představení je mým koníčkem. Většinu kostýmů jsem tedy našla u sebe doma, některé z nich je třeba pouze trochu upravit. Pro

letní a zimní královnu máme v plánu použít třpytivé vánoční lamety, pro jarní a podzimní královny vyrobíme z papíru květiny a barevné listy, které přišpendlíme na šaty. Pánské kostýmy máme v plánu vypůjčit v půjčovně kostýmů Jihočeského divadla, která sídlí v Novém Vrátě.

4.2.8. Zpětná vazba

V jedné z posledních hodin jsem své žáky poprosila, aby se ke kroužku, který navštěvují, sami vyjádřili. Měli se zamyslet nad tím, co jim dala dramatická výchova, co se jim líbilo nebo k čemu mají naopak nějakou poznámku. Aby se nestyděli vyjádřit svůj názor, ponechala jsem jim možnost napsat tuto zpětnou vazbu anonymně. Vyjádřené názory jsou přepsané níže. Obecně z nich vyplývá, že děti nácvik divadla baví, pouze, jak jsem již od začátku předpokládala, byl po ně obtížnější jazyk scénáře.

„Díky dramatickému kroužku jsem se naučila více anglicky. Hodně mě baví... Je na něm veliká legrace. Text je sice trochu obtížnější, ale slečna Jana má s námi trpělivost, tak jsem se to naučila.“

„Dramatický kroužek mě hodně baví. Bylo těžké se naučit scénář, ale nakonec jsme se to všichni naučili, protože jsme hodně trénovali. S Janou je sranda. ☺“

„Tento dramatický kroužek mne naučil větší zájem o anglický jazyk. Slečna Jana je milá, tím pádem zde je i dobrá atmosféra. Ze začátku jsme zde s kámoškou byly přivedeny naším učitelem. Zalíbilo se nám tu, takže tu stále jsme a baví nás to.“

„Na tomto dramatickém kroužku jsem se naučila nestydět se, hrát a rozumět lépe angličtině. Takže jsem se naučila mluvit hlasitěji.“

„V tomto dramatickém kroužku jsem lépe začala rozumět angličtině. Procvičila jsem si překládání vět a recitování.“

4.3. Zhodnocení

Na počátku mé praktické práce stálo psaní scénáře a jeho dramaturgická úprava pro konkrétní skupinu osob, která podle něj měla pod mým vedením nacvičit divadelní představení. Touto skupinou byli žáci šestých a sedmých tříd základní školy. Vzhledem k jejich jazykové úrovni, která byla o něco nižší, než byly původní předpoklady, dle kterých jsem scénář psala, bylo nutno jako první učinit dramaturgické úpravy scénáře týkající se jazyka. Proto byly scénické poznámky přeloženy do českého jazyka a některé repliky byly zjednodušeny.

Následovala práce na společném překladu hry, která zabrala (opět kvůli jazykové úrovni žáků) poměrně velké množství času. Když byli žáci seznámeni s hlavní myšlenkou hry i s významem jednotlivých replik, snažila jsem se o to, abychom společně se žáky vytvořili podrobnou analýzu dramatu, podobnou té, o které se zmiňuji v teoretické části, v podkapitole o dramaturgické práci, a která se týkala zejména psychologické motivace postav. Na základě diskuze, díky které jsme se snažili tyto postavy charakterizovat a pochopit, nakonec vznikla dramaturgicko-režijní koncepce, která odpovídala klasické pohádce, kde dobro vítězí nad zlem, motivace postav je jasná už od začátku a jejich psychologie není složitá.

Následoval samotný nácvik divadelního představení, při kterém jsem se snažila využít principů inscenační tvorby, o nichž se zmiňuji ve třetí kapitole. Na principu dynamičnosti je vystaven už samotný scénář, ve kterém samotné jednání postav posouvá děj, jsou v něm omezeny statické repliky vypravěče na stručný úvod a závěr[9], postavy svými slovy jednají. Principu pravděpodobnosti a konkrétnosti bylo dosaženo zejména již uvedenou analýzou postav. Kromě rozboru vnitřní charakteristiky postav jsme se s dětmi snažili zanalyzovat také

[9] Vypravěčova funkce je celkově spíše estetická než informační. Vypravěč je ve scénáři hlavně proto, aby pohádka mohla začít typickým *„Once upon a time…“*. Jeho epilog tvoří symetrický rámec, do kterého je celý příběh zasazen.

strukturu scénáře, jeho hlavní, vedlejší a epizodické konflikty, situace a postavy.

Výsledkem mé praktické části je, že divadelní představení se z časových důvodů nestačilo nacvičit celé. Jeho dokončení je naplánované na červen 2013.

Závěr

V mé diplomové práci jsem se zabývala propojením dramatické výchovy s výukou anglického jazyka. Uvedla jsem cíle, funkce a podmínky realizace dramatické výchovy, představila jsem možnosti využití jejích metod v rámci cizojazyyčné výuky a popsala hlavní principy nácviku divadelního představení. Na základě nastudované teorie jsem se posléze snažila nacvičit divadelní představení v angličtině se žáky druhého stupně ZŠ.

Nacvičování představení bylo pro mě velikou životní zlušeností. Uvědomila jsem si, že příprava anglického představení s dětmi vůbec není snadnou záležitostí, ať už kvůli organizačním problémům, jako jsou např. ustanovení času, kdy se budou moci všichni žáci scházet, místnost, v níž se dá nacvičovat apod., nebo kvůli nedostatku zkušeností s herectvím či nepřiměřené jazykoé úrovni žáků.

Nejvýznamnějším poznatkem pro mě byl fakt, že dramatická výchova je velice náročná na čas. Podle mého názoru je na vedení samotné dramatické výchovy (v českém jazyce a bez nácviku divadelního představení) zapotřebí minimálně dvakrát tolik času, než jsme měli my. V tomto ohledu se však nabízí jistá řešení učitelům, kteří vedou dramatickou výchovu s dětmi, které navíc ještě učí a se kterými se tudíž mohou vídat a leccos řešit v rámci klasické vyučovací hodiny. Učitel například může do vyučovacího procesu zapojit slovíčka ze scénáře, může se zabývat hlubší analýzou postav nebo může celkově žáky na dramatickou výchovu pomalu připravovat. Když navíc učitel bude své žáky znát, lépe odhadne jejich jazykové možnosti, kterým posléze bude moci více přizpůsobit výběr (nebo tvorbu) scénáře.

Veliké nároky jsou kladeny také na učitele dramatické výchovy. Uvědomuji si, že možná nebylo šťastným řešením pasovat se do role režiséra a herce zároveň. S minimálními divadelními zkušenostmi bylo náročné samotné vedení dětí. Když jsem se poté ocitla v roli komořího, ztrácela jsem často vnější náhled na scénu, neuměla jsem v jednu chvíli skloubit pocity a prožívání

postavy s tím, jak je tato postava (a s ní i celá scéna kolem) vnímána zvenku. Tato situace se asi nedá vyřešit jinak, než stálým věnováním se dramatické výchově, což bude s sebou přinášet nové a nové zkušenosti a co jednou možná způsobí, že se z nezkušeného nováčka jednou stane ostřílený učitel dramatické výchovy.

Summary

The aim of this diploma thesis is to describe how English teaching can be connected with drama. The theoretical part of the thesis is divided into three chapters, in which drama education, its methods and techniques and scripted drama are described. In the practical part, we can find an English author script which has been written for secondary school pupils. It also contains a reflection of the process of staging a theatre performance according to the script.

The main aim of the first chapter is to describe the differences between drama education and the theatre, which are sometimes incorrectly considered to be the same. The important difference is in the purpose: whereas the theatre subordinates everything to the spectators, drama education is focused on the player and his or her experience. Drama education has got many functions, especially psychological and social development of the players. It includes creativity, concentration, self-perception as well as the perception of other people, motoric and expressional development, empathy and physical contact. There are several conditions which should be fulfilled when a teacher wants to work with drama education methods. These are: enough time, suitable place, right understanding of dramatic subject matters, the number of pupils in the group, pupils' behaviour and the teacher's competences. Conditions related to the teacher of drama education are the most important; the teacher must be empathetic, because he or she supports the formation of good and healthy relationships. The teacher has to completely avoid evaluative expressions and conduct the creative process in a proper way. The dramatic lesson should have a clear structure. At the beginning there should be an introductory exercise for concentration, motivation or an ice-breaker. The final exercises should be either intellectual or aimed at a physical performance (for emotional calming). At the very end a verbalized reflexion is needed.

In the second chapter, the difference between a method and a technique is explained and the complete classification of drama education methods is given

there. We can also find there methods and techniques of drama education which can be used directly in any English lesson. These methods and techniques were taken from Czech drama educators and were arranged for usage during English teaching. The portfolio contains short "five-minute" exercises, pantomime exercises and exercises focused on planned improvisation. There are two elaborated dramatic lessons at the end of the chapter.

The third chapter theoretically describes the rehearsal of a theatre performance. We can find there a short reflection about dramaturge work which is needed in professional theatre. In drama education, this work is done by the teacher and pupils. Then this part is followed by principles governing every rehearsal. Firstly, we have to focus on processes which are dynamic and which allow non-verbal performance. Secondly, the performance should be probable and concrete. We can achieve these two qualities by explaining the wider context of the script or of the characters' history to the pupils, so they get to know their character, understand his or her motivation and are able to perform their behaviour. If we know our character, we can start solving problems. The last important thing is to realize the structure of the dramatic text. Situations, conflicts as well as characters have got their own hierarchy; they are divided into main, supporting and episodic situations, conflicts and characters.

The practical part of this diploma thesis contains a script in English which has been written for secondary school students. It is a fairy-tale about Winter Queen who stopped time because she wanted to govern forever. Its main thought - that time cannot be ruled - is also its title. The script is followed by the analysis, in which the most important language contributions of the script are given. The author of this thesis has been rehearsing for the performance according to this script and her work has been reflected in the last part of this thesis.

The main contribution of this diploma thesis is that it presents a number of possibilities how drama can be used during English teaching. This way of teaching English is not only funnier, but it positively influences the psychological and social development of the pupils.

Bibliografie

Literatura:

HANUŠOVÁ, S. Drama Techniques Developing Foreign Language Speaking Skills in Learners with Specific Learning Difficulties. In *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Brno : Masarykova Univerzita, 2009, s. 62 - 74. ISBN 978-80-210-5074-7.

HOŘÍNEK, Z. *Drama, divadlo, divák.* Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2008. ISBN 978-80-86928-46-3.

HOŘÍNEK, Z. *Úvod do praktické dramaturgie.* Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2009. ISBN 978-8086928-59-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-73-67-407-6.

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova.* Brno : Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy.* Praha : Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005. ISBN 80-901660-6-7

MALEY, A., DUFF, A. *Drama techniques.* Cambridge : Cambridge University Press, 2005. ISBN 978-0-521-60119-1.

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

PAVELKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Plzeň : Krajské kulturní středisko v Plzni, 1989.

PHILLIPSOVÁ, S. *Drama with Children.* Oxford : Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-437-222-0.

ROOYACKERS, P. *One Hundred and One More Drama Games for Children.* Brainerd : Bang Printing, 2002. ISBN 0-89783-367-2 (pb) − ISBN 0-89783-368-0 (sp).

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

Internetové zdroje:

ČSAV, Ústav pro jazyk český. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. c2011 [cit. 23. 3. 2013]. <http: ssjc.ujc.cas.cz>

THANGAVEL, R. *English for Students - A friend in need is a friend indeed* [online] [cit. 11. 3. 2013]. <http://www.english-for-students.com/A-friend-in-need-is-a-friend-indeed.html>.

Study in Italy - About Italian Lifestyle [online] [cit. 11. 3. 2013]. <http://www.study-in-italy.it/about/italian-lifestyle.html>.

International student and scholar services - What Americans are like [online]. c2012 [cit. 11. 3. 2013]. <http://global.upenn.edu/isss/handbook/like>.

Just landed - What do you like or hate most about the Czechs [online]. c2013 [cit. 11. 3. 2013] <http://community.justlanded.com/cs/Ceska-Republika/forum/What-do-you-like-or-1>.

Japan talk [online]. c2012 [cit. 11. 3. 2013]. <http://www.japan-talk.com/jt/new/15-japanese-passions>.

Travel all Russia [online]. c2013 [cit. 11. 3. 2013]. <http://www.travelallrussia.com/russian-culture/the-russians-r32.html>

Uberlin - What I know about Germans [online]. c2012 [cit. 11. 3. 2013]. <http://www.uberlin.co.uk/what-i-know-about-germans/>

WELLS, H., G. *The Country of the Blind and Other Stories* [online]. c2004 [cit. 12. 2. 2013]. <http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/hgwells/country-blind.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1: Bajka *A friend in need is a friend indeed* (viz str. 32)

Příloha 2: Texty k dramatické lekci *Foreign Countries* (viz str. 35)

Příloha 3: Texty k dramatické lekci *The Country of the Blind* (viz str. 37)

Příloha 4: Fotografický materiál z nácviků divadelního představení na ZŠ Kubatova

Příloha 1: Bajka „A friend in need is a friend indeed”[10]

“Once upon a time there lived a lion in a forest. One day after a heavy meal. It was sleeping under a tree. After a while, there came a mouse and it started to play on the lion. Suddenly the lion got up with anger and looked for those who disturbed its nice sleep. Then it saw a small mouse standing trembling with fear. The lion jumped on it and started to kill it. The mouse requested the lion to forgive it. The lion felt pity and left it. The mouse ran away.

On another day, the lion was caught in a net by a hunter. The mouse came there and cut the net. Thus it escaped. Thereafter, the mouse and the lion became friends. They lived happily in the forest afterwards.

Moral: A friend in need is a friend indeed.”

[10] <http://www.english-for-students.com/A-friend-in-need-is-a-friend-indeed.html>

Příloha 2: Texty k dramatické lekci Foreign Countries

Text 1 - Italians[11]

„Italians are warm, welcoming people who love to relax, celebrate and socialise with family and friends. And celebration and relaxation usually take place around the table either at home or in a restaurant, where they can enjoy the traditions of the Italian cuisine.

Italians have a passion for eating but also for talking.

In Italy conversation is an art form. As you walk in the streets or stop at a café in one of the many squares, you will notice Italians of all ages engaged in intense and animated discussions on a wide variety of topics ranging from family, work, politics, gossip, food, wine and sports, especially soccer.

From the largest cities to the most rural of villages, there is one place that remains the central meeting point of Italian culture – the piazza (square). No matter how big or small a piazza may be, you can be sure there will always be a people sitting, strolling, walking, talking and interacting with one another. Piazzas are also the main focal points for festivals, gatherings, celebrations and political events.

The only times during the day that the piazzas and streets around Italy may be deserted are around 12.30-14.00 and 19.30-21.30. These are the times when Italians are home enjoying a meal.

To the real Italian, lunch is a 1 to 2 hour affair with traditionally a two to three course meal, which explains why most things halt for two hours during the day. Stores shut down, banks close, and the streets are empty.

At around 2 o'clock people start to emerge from their houses and populate the streets again until around 19.30 when it is time for dinner.

After dinner, the streets come to life again as Italians stroll around the piazza to work off their meal or head off for their evening engagements.“

Text 2 - Americans[12]

“When people visit the US, they usually notice immediately the friendliness and openness of Americans and the extreme ease of social relationships. This casual friendliness should not be mistaken for deep or intimate friendships, which are developed over a long period of time.

In the US, people often say, "Hi, how are you?" or "How are you doing?" and then do not wait for a response. This is a polite phrase, not really a question. You can respond by saying "Hi," or "Fine, thanks."

You may also hear an American say, "Drop by anytime" or "Let's get together soon." These are friendly expressions, but they may not be meant literally. While they may be sincere, people are busy and do not always follow through on the invitation. It is polite to call someone on the telephone before visiting, unless you live in a dormitory where things are more casual. It is also acceptable to call a new acquaintance to see if she or he would like to go to a campus or community activity with you.

Casual social life is especially evident in college and universities, because everyone is there for a relatively short period of time to pursue studies or research. The ease of casual relations are sometimes troubling to some international students and scholars who have left their own friends and family at home and are learning to live in a new place. They naturally are looking for new friends and may sometimes find it very difficult to develop close relationships with Americans because they cannot seem to get beyond a very superficial acquaintance.”

Text 3 - Czechs[13]

“Well, what is really a problem is that in general people don't speak English or any other foreign language. That is strange, for this country is in the middle of Europe having lots of tourists. It's difficult to ask direction, buy something in a shop, even in tourist districts. Waiters only speak Czech and when they speak English (or think that they are doing so) it is a problem to make anything out because of bad pronunciation.

Another shocking thing is the habit of blowing nose loudly in public, some people say it is normal in Czech culture, but it took me some time to get used to it.

---

[11] <http://www.study-in-italy.it/about/italian-lifestyle.html>

[12] <http://global.upenn.edu/isss/handbook/like>

[13] <http://community.justlanded.com/cs/Ceska-Republika/forum/What-do-you-like-or-1>

Czecks are polite but seem indifferent and negatively ironic. When you see them in the street or in trasport there are absent minded smiles on their faces, and for a newcomer it may seem that they have smoked something illegal (if drugs are illegal there) and went to the world of dreams... But soon after I noticed this strange expression on my face too (becoming Czech probably).”

Text 4 - Japanese[14]

“It's no myth that Japanese people love Karaoke. The country is dotted with Karaoke establishments offering private Karaoke boxes. Japanese "pubs" aren't pubs at all but rather a place for old guys to sing Japanese folk songs.

The Japanese love to travel. Japanese tourists can be found in every corner of the world. From Waikiki beach, to Banff hot springs, to Paris brand shops, to African safari Japanese tourists are everywhere. Japanese also frequently travel domestically and hotels in Japan are often geared to the domestic market rather than international travellers. For this reason it is hard to find English speaking staff in Japanese hotels.

Japanese gossip magazines are just as bad, if not worse, than their American or European equivalents. In Japan, there are dozens of weekly tabloid magazines jam packed with sensational stories that are at most half true. Nobody in Japan seemed to worry about the effects of these magazines until someone stated translating them into English.

Here is another stereotype about Japan that is generally true. The Japanese are incredibly diligent workers and the quality and effort of their work is astounding.”

Text 5 - Russians[15]

“If you get invited to the home of any Russians, you will see that Russians make the most welcoming hosts imaginable and love entertaining. It's nice to take flowers for the hostess, but make sure there is odd number of blooms - usually three is ok. An even number is for funerals! When you arrive, you'll probably be asked to take off shoes at the door (this is a sign of respect to the hostess who keeps the house clean). You may be given slippers to wear, but socks alone are fine.

Russian food is pretty wholesome and they really do like big portions! If you say "Oh no, thanks, that's enough", you may have to repeat it at least three times, because when you're offered something, it's polite to refuse for the first time. Then you'll be offered the same almost immediately again. So be prepared to say 'no' firmly but politely several times before your host realizes you mean it. You don't have to say 'please' and 'thank you' every time you want something passed to you; a simple smile is enough.

At the table, the atmosphere is usually relaxed and it's common after a glass or two of vodka (downed in one gulp!) to tell funny stories and jokes. When you are about to drink vodka, a common toast is 'Za zdorovye'!! Remember that many Russians consider themselves experts in three things: politics, economics and medicine. Steer clear of these in conversation, unless you're willing to listen to a diatribe about some burning controversial issue! Bear in mind, too, that Russians can be oversensitive to being contradicted. Good topics for discussion are culture, arts, traveling, work and hobbies. Russians are happy to chat for hours about family and some personal issues (sometimes even very personal). Be prepared for Russians to start criticizing American eating habits and junk food, by the way! They are very proud of their own cuisine.”

Text 6 - Germans[16]

1. “They are very good bike riders – nay, they are exceptional bike riders. They manage to look elegant whilst freewheeling down cobbled streets, pashminas blowing out behind them. They are also highly adept at riding with umbrellas.
2. They love meat. In all its incarnations.
3. Germans can drink. And not just write themselves off, vomit in the bath tub at 2am, wedge in a kebab and back it up the following night, a la American/English/Australian binge drinkers … I mean drink. While the rest of the world is vomiting in the bath tub, the Germans are calmly ingesting their 57th

[14] < http://www.japan-talk.com/jt/new/15-japanese-passions>
[15] <http://www.travelallrussia.com/russian-culture/the-russians-r32.html>
[16] <http://www.uberlin.co.uk/what-i-know-about-germans/>

shot and washing it down with a beer, their cheeks a little rosy, their eyes a little glazed, but their livers working as smoothly as a German made automobile.

4. This is because Germans start drinking young. They are allowed to drink 'soft alcohol' at 16 (so clearly start drinking it much earlier) and 'hard alcohol' at 18. By the time we're all losing our shit with the Breezers, the Germans are enjoying a much more tempered relationship with alcohol … and the benefits of a much more match-fit liver.
5. If there was a study done on countries and how well they dance in a club/bar situation, Germany probably wouldn't be in the top ten for general skill. But would they would absolutely ace the enthusiasm component.
6. **They love their dogs.** Often their dogs catch the bus with them and sometimes their dogs even dine with them in restaurants.
7. It saddens me to report there seems to be a higher instance of socks and sandals paired together in Germany, than in other countries.
8. Germans love football. Love it. In fact the most passionate you will ever see a German is when they are watching, talking about, thinking about, dreaming about or playing, football."

Příloha 3: Texty k dramatické lekci The Country of the Blind (H. G. Wells)[17]

Text 1

Pointer's narrative is the best. He tells how the little party worked their difficult and almost vertical way up to the very foot of the last and greatest precipice, and how they built a night shelter amidst the snow upon a little shelf of rock, and, with a touch of real dramatic power, how presently they found Nunez had gone from them. They shouted, and there was no reply; shouted and whistled, and for the rest of that night they slept no more.

As the morning broke they saw the traces of his fall.

(…)

And the man who fell survived.

(…)

He decided he must have fallen, and looked up to see, exaggerated by the ghastly light of the rising moon, the tremendous flight he had taken. For a while he lay, gazing blankly at the vast, pale cliff towering above, rising moment by moment out of a subsiding tide of darkness.

(…)

He was awakened by the singing of birds in the trees far below.

(…)

At times his progress was like clambering along the face of a wall, and after a time the rising sun ceased to strike along the gorge, the voices of the singing birds died away, and the air grew cold and dark about him. But the distant valley with its houses was all the brighter for that. He came presently to talus, and among the rocks he noted--for he was an observant man--an unfamiliar fern that seemed to clutch out of the crevices with intense green hands. He picked a frond or so and gnawed its stalk, and found it helpful.

About midday he came at last out of the throat of the gorge into the plain and the sunlight. He was stiff and weary; he sat down in the shadow of a rock, filled up his flask with water from a spring and drank it down, and remained for a time, resting before he went on to the houses.

They were very strange to his eyes, and indeed the whole aspect of that valley became, as he regarded it, queerer and more unfamiliar.

(…)

The houses of the central village were quite unlike the casual and higgledy-piggledy agglomeration of the mountain villages he knew; they stood in a continuous row on either side of a central street of astonishing cleanness, here and there their parti-coloured facade was pierced by a door, and not a solitary window broke their even frontage. They were parti-coloured with extraordinary irregularity, smeared with a sort of plaster that was sometimes grey, sometimes drab, sometimes slate-coloured or dark brown; and it was the sight of this wild plastering first brought the word "blind" into the thoughts of the explorer. "The good man who did that," he thought, "must have been as blind as a bat."

Text 2

He descended a steep place, and so came to the wall and channel that ran about the valley, near where the latter spouted out its surplus contents into the deeps of the gorge in a thin and wavering thread of cascade. He could now see a number of men and women resting on piled heaps of grass, as if taking a siesta, in the remoter part of the meadow, and nearer the village a number of recumbent children, and then nearer at hand three men carrying pails on yokes along a little path that ran from the encircling wall towards the houses. These latter were clad in garments of llama cloth and boots and belts of leather, and they wore caps of cloth with back and ear flaps. They followed one another in single file, walking slowly and yawning as they walked, like men who have been up all night. There was something so reassuringly prosperous and respectable in their bearing that after a moment's hesitation Nunez stood forward as conspicuously as possible upon his rock, and gave vent to a mighty shout that echoed round the valley.

The three men stopped, and moved their heads as though they were looking about them. They turned their faces this way and that, and Nunez gesticulated with freedom. But they did not appear to see him for all his gestures, and after a time, directing themselves towards the mountains far away to the right, they

[17] <http://www2.hn.psu.edu/faculty/jmanis/hgwells/country-blind.pdf>

shouted as if in answer. Nunez bawled again, and then once more, and as he gestured ineffectually the word "blind" came up to the top of his thoughts. "The fools must be blind," he said.

When at last, after much shouting and wrath, Nunez crossed the stream by a little bridge, came through a gate in the wall, and approached them, he was sure that they were blind. He was sure that this was the Country of the Blind of which the legends told. Conviction had sprung upon him, and a sense of great and rather enviable adventure. The three stood side by side, not looking at him, but with their ears directed towards him, judging him by his unfamiliar steps. They stood close together like men a little afraid, and he could see their eyelids closed and sunken, as though the very balls beneath had shrunk away. There was an expression near awe on their faces.

"A man," one said, in hardly recognisable Spanish. "A man it is--a man or a spirit--coming down from the rocks."

But Nunez advanced with the confident steps of a youth who enters upon life. All the old stories of the lost valley and the Country of the Blind had come back to his mind, and through his thoughts ran this old proverb, as if it were a refrain:-

"In the Country of the Blind the One-Eyed Man is King."

"In the Country of the Blind the One-Eyed Man is King."

And very civilly he gave them greeting. He talked to them and used his eyes.

"Where does he come from, brother Pedro?" asked one.

"Down out of the rocks."

"Over the mountains I come," said Nunez, "out of the country beyond there--where men can see. From near Bogota--where there are a hundred thousands of people, and where the city passes out of sight."

"Sight?" muttered Pedro. "Sight?"

"He comes," said the second blind man, "out of the rocks."

The cloth of their coats, Nunez saw was curious fashioned, each with a different sort of stitching.

They startled him by a simultaneous movement towards him, each with a hand outstretched. He stepped back from the advance of these spread fingers.

"Come hither," said the third blind man, following his motion and clutching him neatly.

And they held Nunez and felt him over, saying no word further until they had done so.

"Carefully," he cried, with a finger in his eye, and found they thought that organ, with its fluttering lids, a queer thing in him. They went over it again.

"A strange creature, Correa," said the one called Pedro. "Feel the coarseness of his hair. Like a llama's hair."

"Rough he is as the rocks that begot him," said Correa, investigating Nunez's unshaven chin with a soft and slightly moist hand. "Perhaps he will grow finer."

Nunez struggled a little under their examination, but they gripped him firm.

"Carefully," he said again.

"He speaks," said the third man. "Certainly he is a man."

"Ugh!" said Pedro, at the roughness of his coat.

"And you have come into the world?" asked Pedro.

"Out of the world. Over mountains and glaciers; right over above there, half-way to the sun. Out of the great, big world that goes down, twelve days' journey to the sea."

They scarcely seemed to heed him. "Our fathers have told us men may be made by the forces of Nature," said Correa. "It is the warmth of things, and moisture, and rottenness--rottenness."

"Let us lead him to the elders," said Pedro.

(…)

"I can see," he said.

"See?" said Correa.

"Yes; see," said Nunez, turning towards him, and stumbled against Pedro's pail.

"His senses are still imperfect," said the third blind man. "He stumbles, and talks unmeaning words. Lead him by the hand."

"As you will," said Nunez, and was led along laughing.

It seemed they knew nothing of sight.

Text 3

And they thrust him suddenly through a doorway into a room as black as pitch, save at the end there faintly glowed a fire. The crowd closed in behind him and shut out all but the faintest glimmer of day, and before he could arrest himself he had fallen headlong over the feet of a seated man. His arm, outflung,

struck the face of someone else as he went down; he felt the soft impact of features and heard a cry of anger, and for a moment he struggled against a number of hands that clutched him. It was a one-sided fight. An inkling of the situation came to him and he lay quiet.

"I fell down," be said; I couldn't see in this pitchy darkness."

There was a pause as if the unseen persons about him tried to understand his words. Then the voice of Correa said: "He is but newly formed. He stumbles as he walks and mingles words that mean nothing with his speech."

Others also said things about him that he heard or understood imperfectly.

"May I sit up?" he asked, in a pause. "I will not struggle against you again."

They consulted and let him rise.

The voice of an older man began to question him, and Nunez found himself trying to explain the great world out of which he had fallen, and the sky and mountains and such-like marvels, to these elders who sat in darkness in the Country of the Blind. And they would believe and understand nothing whatever that he told them, a thing quite outside his expectation. They would not even understand many of his words. For fourteen generations these people had been blind and cut off from all the seeing world; the names for all the things of sight had faded and changed; the story of the outer world was faded and changed to a child's story; and they had ceased to concern themselves with anything beyond the rocky slopes above their circling wall. Blind men of genius had arisen among them and questioned the shreds of belief and tradition they had brought with them from their seeing days, and had dismissed all these things as idle fancies and replaced them with new and saner explanations. Much of their imagination had shrivelled with their eyes, and they had made for themselves new imaginations with their ever more sensitive ears and finger-tips. Slowly Nunez realised this: that his expectation of wonder and reverence at his origin and his gifts was not to be borne out; and after his poor attempt to explain sight to them had been set aside as the confused version of a new-made being describing the marvels of his incoherent sensations, he subsided, a little dashed, into listening to their instruction. And the eldest of the blind men explained to him life and philosophy and religion, how that the world (meaning their valley) had been first an empty hollow in the rocks, and then had come first inanimate things without the gift of touch, and llamas and a few other creatures that had little sense, and then men, and at last angels, whom one could hear singing and making fluttering sounds, but whom no one could touch at all, which puzzled Nunez greatly until he thought of the birds.

He went on to tell Nunez how this time had been divided into the warm and the cold, which are the blind equivalents of day and night, and how it was good to sleep in the warm and work during the cold, so that now, but for his advent, the whole town of the blind would have been asleep. He said Nunez must have been specially created to learn and serve the wisdom they had acquired, and that for all his mental incoherency and stumbling behaviour he must have courage and do his best to learn, and at that all the people in the door-way murmured encouragingly. He said the night--for the blind call their day night--was now far gone, and it behooved everyone to go back to sleep. He asked Nunez if he knew how to sleep, and Nunez said he did, but that before sleep he wanted food. They brought him food, llama's milk in a bowl and rough salted bread, and led him into a lonely place to eat out of their hearing, and afterwards to slumber until the chill of the mountain evening roused them to begin their day again. But Nunez slumbered not at all.

Instead, he sat up in the place where they had left him, resting his limbs and turning the unanticipated circumstances of his arrival over and over in his mind.

Every now and then he laughed, sometimes with amusement and sometimes with indignation.

"Unformed mind!" he said. "Got no senses yet! They little know they've been insulting their Heaven-sent King and master . . . . .

(…)

"Yaho there, Bogota! Come hither!"

At that he stood up, smiling. He would show these people once and for all what sight would do for a man. They would seek him, but not find him.

"You move not, Bogota," said the voice.

He laughed noiselessly and made two stealthy steps aside from the path.

"Trample not on the grass, Bogota; that is not allowed."

Nunez had scarcely heard the sound he made himself. He stopped, amazed.

The owner of the voice came running up the piebald path towards him.

He stepped back into the pathway. "Here I am," he said.

"Why did you not come when I called you?" said the blind man. "Must you be led like a child? Cannot you hear the path as you walk?"

Nunez laughed. "I can see it," he said.

"There is no such word as see," said the blind man, after a pause. "Cease this folly and follow the sound of my feet."

Nunez followed, a little annoyed.

"My time will come," he said.

"You'll learn," the blind man answered. "There is much to learn in the world."

"Has no one told you, 'In the Country of the Blind the One-Eyed Man is King?'"

"What is blind?" asked the blind man, carelessly, over his shoulder.

Text 4

He thought of seizing a spade and suddenly smiting one or two of them to earth, and so in fair combat showing the advantage of eyes. He went so far with that resolution as to seize his spade, and then he discovered a new thing about himself, and that was that it was impossible for him to hit a blind man in cold blood.

He hesitated, and found them all aware that he had snatched up the spade. They stood all alert, with their heads on one side, and bent ears towards him for what he would do next.

"Put that spade down," said one, and he felt a sort of helpless horror. He came near obedience.

Then he had thrust one backwards against a house wall, and fled past him and out of the village.

He went athwart one of their meadows, leaving a track of trampled grass behind his feet, and presently sat down by the side of one of their ways. He felt something of the buoyancy that comes to all men in the beginning of a fight, but more perplexity. He began to realise that you cannot even fight happily with creatures who stand upon a different mental basis to yourself. Far away he saw a number of men carrying spades and sticks come out of the street of houses and advance in a spreading line along the several paths towards him. They advanced slowly, speaking frequently to one another, and ever and again the whole cordon would halt and sniff the air and listen.

The first time they did this Nunez laughed. But afterwards he did not laugh.

One struck his trail in the meadow grass and came stooping and feeling his way along it.

For five minutes he watched the slow extension of the cordon, and then his vague disposition to do something forthwith became frantic. He stood up, went a pace or so towards the circumferential wall, turned, and went back a little way. There they all stood in a crescent, still and listening.

He also stood still, gripping his spade very tightly in both hands. Should he charge them?

The pulse in his ears ran into the rhythm of "In the Country of the Blind the One-Eyed Man is King."

Should he charge them?

He looked back at the high and unclimbable wall behind--unclimbable because of its smooth plastering, but withal pierced with many little doors and at the approaching line of seekers. Behind these others were now coming out of the street of houses.

Should he charge them?

"Bogota!" called one. "Bogota! where are you?"

He gripped his spade still tighter and advanced down the meadows towards the place of habitations, and directly he moved they converged upon him. "I'll hit them if they touch me," he swore; "by Heaven, I will. I'll hit." He called aloud, "Look here, I'm going to do what I like in this valley! Do you hear? I'm going to do what I like and go where I like."

They were moving in upon him quickly, groping, yet moving rapidly. It was like playing blind man's buff with everyone blindfolded except one. "Get hold of him!" cried one. He found himself in the arc of a loose curve of pursuers. He felt suddenly he must be active and resolute.

"You don't understand," he cried, in a voice that was meant to be great and resolute, and which broke. "You are blind and I can see. Leave me alone!"

"Bogota! Put down that spade and come off the grass!"

The last order, grotesque in its urban familiarity, produced a gust of anger. "I'll hurt you," he said, sobbing with emotion. "By Heaven, I'll hurt you! Leave me alone!"

He began to run--not knowing clearly where to run. He ran from the nearest blind man, because it was a horror to hit him. He stopped, and then made a dash to escape from their closing ranks. He made for where a gap was wide, and the men on either side, with a quick perception of the approach of his paces, rushed in on one another. He sprang forward, and then saw he must be caught, and swish! the spade had struck. He felt the soft thud of hand and arm, and the man was down with a yell of pain, and he was through.

Through! And then he was close to the street of houses again, and blind men, whirling spades and stakes, were running with a reasoned swiftness hither and thither.

He heard steps behind him just in time, and found a tall man rushing forward and swiping at the sound of him. He lost his nerve, hurled his spade a yard wide of this antagonist, and whirled about and fled, fairly yelling as he dodged another.

He was panic-stricken. He ran furiously to and fro, dodging when there was no need to dodge, and, in his anxiety to see on every side of him at once, stumbling. For a moment he was down and they heard his fall. Far away in the circumferential wall a little doorway looked like Heaven, and he set off in a wild rush for it. He did not even look round at his pursuers until it was gained, and he had stumbled across the bridge, clambered a little way among the rocks, to the surprise and dismay of a young llama, who went leaping out of sight, and lay down sobbing for breath.

(…)

He crawled along by the stream, shouting, until two blind men came out to the gate and talked to him.

"I was mad," he said. "But I was only newly made."

They said that was better.

He told them he was wiser now, and repented of all he had done.

Then he wept without intention, for he was very weak and ill now, and they took that as a favourable sign.

They asked him if he still thought he could see."

"No," he said. "That was folly. The word means nothing. Less than nothing!"

They asked him what was overhead.

"About ten times ten the height of a man there is a roof above the world--of rock--and very, very smooth. So smooth--so beautifully smooth . . "He burst again into hysterical tears. "Before you ask me any more, give me some food or I shall die!"

He expected dire punishments, but these blind people were capable of toleration. They regarded his rebellion as but one more proof of his general idiocy and inferiority, and after they had whipped him they appointed him to do the simplest and heaviest work they had for anyone to do, and he, seeing no other way of living, did submissively what he was told.

Text 5

Very tentatively and timidly he spoke to her of sight.

Sight seemed to her the most poetical of fancies, and she listened to his description of the stars and the mountains and her own sweet white-lit beauty as though it was a guilty indulgence. She did not believe, she could only half understand, but she was mysteriously delighted, and it seemed to him that she completely understood.

His love lost its awe and took courage. Presently he was for demanding her of Yacob and the elders in marriage, but she became fearful and delayed. And it was one of her elder sisters who first told Yacob that Medina-sarote and Nunez were in love.

There was from the first very great opposition to the marriage of Nunez and Medina-sarote; not so much because they valued her as because they held him as a being apart, an idiot, incompetent thing below the permissible level of a man. Her sisters opposed it bitterly as bringing discredit on them all; and old Yacob, though he had formed a sort of liking for his clumsy, obedient serf, shook his head and said the thing could not be. The young men were all angry at the idea of corrupting the race, and one went so far as to revile and strike Nunez. He struck back. Then for the first time he found an advantage in seeing, even by twilight, and after that fight was over no one was disposed to raise a hand against him. But they still found his marriage impossible.

Old Yacob had a tenderness for his last little daughter, and was grieved to have her weep upon his shoulder.

"You see, my dear, he's an idiot. He has delusions; he can't do anything right."

"I know," wept Medina-sarote. "But he's better than he was. He's getting better. And he's strong, dear father, and kind--stronger and kinder than any other man in the world. And he loves me--and, father, I love him."

(…)

Then afterwards one of the elders, who thought deeply, had an idea. He was a great doctor among these people, their medicine-man, and he had a very philosophical and inventive mind, and the idea of curing Nunez of his peculiarities appealed to him. One day when Yacob was present he returned to the topic of Nunez. "I have examined Nunez," he said, "and the case is clearer to me. I think very probably he might be cured."

"This is what I have always hoped," said old Yacob.

"His brain is affected," said the blind doctor.

The elders murmured assent.

"Now, what affects it?"

"Ah!" said old Yacob.

This," said the doctor, answering his own question. "Those queer things that are called the eyes, and which exist to make an agreeable depression in the face, are diseased, in the case of Nunez, in such a way as to affect his brain. They are greatly distended, he has eyelashes, and his eyelids move, and consequently his brain is in a state of constant irritation and distraction."

"Yes?" said old Yacob. "Yes?"

"And I think I may say with reasonable certainty that, in order to cure him complete, all that we need to do is a simple and easy surgical operation--namely, to remove these irritant bodies."

"And then he will be sane?"

"Then he will be perfectly sane, and a quite admirable citizen."

"Thank Heaven for science!" said old Yacob, and went forth at once to tell Nunez of his happy hopes.

But Nunez's manner of receiving the good news struck him as being cold and disappointing.

"One might think," he said, "from the tone you take that you did not care for my daughter."

It was Medina-sarote who persuaded Nunez to face the blind surgeons.

"You do not want me," he said, "to lose my gift of sight?"

She shook her head.

"My world is sight."

Her head drooped lower.

"There are the beautiful things, the beautiful little things--the flowers, the lichens amidst the rocks, the light and softness on a piece of fur, the far sky with its drifting dawn of clouds, the sunsets and the stars. And there is you. For you alone it is good to have sight, to see your sweet, serene face, your kindly lips, your dear, beautiful hands folded together. . . . . It is these eyes of mine you won, these eyes that hold me to you, that these idiots seek. Instead, I must touch you, hear you, and never see you again. I must come under that roof of rock and stone and darkness, that horrible roof under which your imaginations stoop . . . no; you would not have me do that?"

A disagreeable doubt had arisen in him. He stopped and left the thing a question.

"I wish," she said, "sometimes--" She paused.

"Yes?" he said, a little apprehensively.

"I wish sometimes--you would not talk like that."

"Like what?"

"I know it's pretty--it's your imagination. I love it, but now--"

He felt cold. "Now?" he said, faintly.

She sat quite still.

"You mean--you think--I should be better, better perhaps--"

He was realising things very swiftly. He felt anger perhaps, anger at the dull course of fate, but also sympathy for her lack of understanding--a sympathy near akin to pity.

"Dear," he said, and he could see by her whiteness how tensely her spirit pressed against the things she could not say. He put his arms about her, he kissed her ear, and they sat for a time in silence.

"If I were to consent to this?" he said at last, in a voice that was very gentle.

She flung her arms about him, weeping wildly. "Oh, if you would," she sobbed, "if only you would!"

(…)

"To-morrow," he said, "I shall see no more."

"Dear heart!" she answered, and pressed his hands with all her strength.

"They will hurt you but little," she said; "and you are going through this pain, you are going through it, dear lover, for me . . . . Dear, if a woman's heart and life can do it, I will repay you. My dearest one, my dearest with the tender voice, I will repay."

Text 6

He did not turn aside as he had meant to do, but went on and passed through the wall of the circumference and out upon the rocks, and his eyes were always upon the sunlit ice and snow.

He saw their infinite beauty, and his imagination soared over them to the things beyond he was now to resign for ever!

He thought of that great free world that he was parted from, the world that was his own, and he had a vision of those further slopes, distance beyond distance, with Bogota, a place of multitudinous stirring beauty, a glory by day, a luminous mystery by night, a place of palaces and fountains and statues and white houses, lying beautifully in the middle distance. He thought how for a day or so one might come

down through passes drawing ever nearer and nearer to its busy streets and ways. He thought of the river journey, day by day, from great Bogota to the still vaster world beyond, through towns and villages, forest and desert places, the rushing river day by day, until its banks receded, and the big steamers came splashing by and one had reached the sea--the limitless sea, with its thousand islands, its thousands of islands, and its ships seen dimly far away in their incessant journeyings round and about that greater world. And there, unpent by mountains, one saw the sky--the sky, not such a disc as one saw it here, but an arch of immeasurable blue, a deep of deeps in which the circling stars were floating . . . .

His eyes began to scrutinise the great curtain of the mountains with a keener inquiry.

For example; if one went so, up that gully and to that chimney there, then one might come out high among those stunted pines that ran round in a sort of shelf and rose still higher and higher as it passed above the gorge. And then? That talus might be managed. Thence perhaps a climb might be found to take him up to the precipice that came below the snow; and if that chimney failed, then another farther to the east might serve his purpose better. And then? Then one would be out upon the amber-lit snow there, and half-way up to the crest of those beautiful desolations. And suppose one had good fortune!

He glanced back at the village, then turned right round and regarded it with folded arms.

He thought of Medina-sarote, and she had become small and remote.

He turned again towards the mountain wall down which the day had come to him.

Then very circumspectly he began his climb.

When sunset came he was not longer climbing, but he was far and high. His clothes were torn, his limbs were bloodstained, he was bruised in many places, but he lay as if he were at his ease, and there was a smile on his face.

From where he rested the valley seemed as if it were in a pit and nearly a mile below. Already it was dim with haze and shadow, though the mountain summits around him were things of light and fire. The mountain summits around him were things of light and fire, and the little things in the rocks near at hand were drenched with light and beauty, a vein of green mineral piercing the grey, a flash of small crystal here and there, a minute, minutely-beautiful orange lichen close beside his face. There were deep, mysterious shadows in the gorge, blue deepening into purple, and purple into a luminous darkness, and overhead was the illimitable vastness of the sky. But he heeded these things no longer, but lay quite still there, smiling as if he were content now merely to have escaped from the valley of the Blind, in which he had thought to be King. And the glow of the sunset passed, and the night came, and still he lay there, under the cold, clear stars.

Příloha 4 - Fotografický material z nácviku divadelního představení se žáky ZŠ Kubatova

Zimní královna, Henry a John

Zleva: Letní královna, Podzimní královna a Jarní královna s kouzelnými hodinami

Královna času ve vězení

Kouzelné hodiny