

KDE PRAMENÍ HLAVNÍ PROUD? A JAK PRACOVAT S KOMUNITAMI MIMO NĚJ?

WHERE THE MAINSTREAM SWELLS AND HOW TO WORK WITH COMMUNITIES OUTSIDE THE MAINSTREAM

JANINKA GREENWOOD

Je mnoho různých důvodů, proč se jednotlivci, skupiny nebo i celé komunity pohybují mimo hlavní proud. Tento odstup může být výsledkem jejich vlastní volby, ale může být vynucen i hlavním proudem samým, nebo může jít o kombinaci obojího. O to problematičtější pak může být pedagogická snaha pracovat s těmi, kdo stojí na okraji hlavního proudu či třeba ještě daleko za ním.

Nad nastíněným okruhem témat se budu zamýšlet v následujícím článku. Jako podklad k úvahám bude sloužit popis vzdělávacího projektu mezigeneračního neformálního vzdělávání, který byl postaven na reflexi uměleckých procesů. Tento projekt byl připraven pro původní obyvatele země, která leží v největší možné vzdálenosti od České republiky – pro Maory. Ti se na Novém Zélandu stali v průběhu kolonizace opomíjenou menšinou ve vlastní zemi. Maorové nicméně vzdorovali asimilaci a dokázali se znovu přihlásit ke svému jazyku, hodnotám a právu na sebeurčení.

Projekt se uskutečnil před několika lety, ale píšu o něm v době dozvuků mezinárodního kongresu dramatické výchovy IDEA¹, který se konal v Paříži roku 2013 a který shromáždil dramatickovýchovné pracovníky z více než třiceti zemí světa včetně České republiky. Toto mezinárodní a multikulturní setkání mě přimělo k přemýšlení nejen o konkrétní vzdělávací akci a jejích metodách, ale i o našem vnímání hlavního proudu, o tom, co to znamená být jeho součástí nebo stát mimo něj.

¹ Mezinárodní asociace dramatiky a divadla ve vzdělávání.

Jelikož se jedná o vzdělávací situaci pro mnohé české čtenáře jistě exotickou, nejprve stručně uvedu historický, vzdělávací a spirituální kontext projektu a vysvětlím, proč v něm jako základní didaktický nástroj byly zvoleny umělecké (zejména performativní) procesy. Poté popíšu samotný vzdělávací projekt a zdůvodním konkrétní divadelní a pedagogické postupy. Na tomto základě pak postavím své reflexe o hlavním proudu ve vzdělávání.

Kontext historický (kolonizace a dekolonizace)

Pochopit kontext projektu nelze bez stručného přehledu dějin osídlování Nového Zélandu. V některých aspektech mají tyto dějiny paralely s událostmi v jiných zemích, v jiných ohledech se naopak výrazně liší. Pro bližší seznámení s tématem odkazuji na autory, jako jsou např. Orange (1987), Walker (1990), Kawharu (1989), Smith (1999), Rangihau (1975), Greenwood a Wilson (2006).

Domorodé maorské obyvatelstvo zalidnilo Nový Zéland více než tisíc let před příchodem Evropanů. Dělí se na velký počet kmenových společenství zvaných *imi*. Ngapuhi, o němž budeme v projektu pojednávat, je kmen, který obývá většinu nejsevernější části země. Většina Maorů se identifikuje jednak v rámci kmenové příslušnosti a zároveň jako celek. Třebaže agenda otázek sebeurčení je „panmaorská“, struktury jejich řešení se i ve vzdělávání nebo zdravotní péči často liší na úrovni jednotlivých kmenů. Existuje společný maorský jazyk, ale každé *imi* hovoří vlastním dialektem, který se od ostatních liší zejména ve výslovnosti a slovní zásobě. Podobně existuje kosmologie a hodnotový systém, který je specificky maorský, ale současně nacházíme u jednotlivých *imi* různé mytické příběhy.

Kolonizace, stejně jako v jiných zemích někdejší britské říše, například v Kanadě nebo značné části Afriky, s sebou přinesla pro původní obyvatelstvo ztrátu území i jazyka, kulturní erozi, hospodářskou nouzi a společenskou i politickou marginalizaci.

Formálně byl akt britské kolonizace završen roku 1840 tzv. Smlouvou z Waitangi, která zaručuje ochranu všech práv Maorů včetně práv vlastnických. Je v ní vymezeno partnerství královské koruny, která dnes bývá interpretována jako britská vláda, a Maorů. Toto partnerství, třebaže často spíše konceptuální než prakticky uskutečňované, definuje současný Nový Zéland jako bikulturní společnost, která uznává maorštinu a angličtinu jako dva úřední jazyky a kde jsou uplatňovány principy suverenity a sebeurčení, které se staly významnými tématy přibližně od sedmdesátých a osmdesátých let minulého století.

Kontext vzdělávání Maorů na Novém Zélandu

Jedním z důsledků kolonizačních procesů na Novém Zélandu bylo přerušení vazeb mezi maorskými komunitami a vzdělávacími systémy. V tradiční maorské společnosti byly znalosti předávány prostřednictvím průběžného zapojování mladých lidí do činností komunity skrze postupné osvojování rolí, které zároveň umožňovalo získávat další znalosti a uplatňovat je v praxi. Řada těchto rolí byla prezentována v *marae*, shromažďovacím prostoru komunity s budovou z rytého dřeva, před kterou se nacházelo otevřené prostranství. Kromě toho existovaly specializované školy vyučující například řezbářství, tkání, plavbu, léčitelství či šamanství, do nichž byli zváni mladí lidé projevující příslušné nadání.

Znalostní systémy Maorů pokládali kolonizátoři za bezcenné, a proto když zakládali školy pro maorské děti, vyučovali je evropským dovednostem, tedy nejprve manuální práci a údržbě domácnosti a s postupným vývojem školství témuž kurikulu jako britské a další imigrantské děti. Hluboko v 19. století bylo zakázáno mluvit maorsky a mnoho příslušníků pozdější generace staršínů si pamatovalo fyzické tresty za hovor rodným jazykem ve školním prostředí. Výsledkem tohoto přístupu byla ztráta části tradičně přijímaných znalostí a nadto oslabení dříve obvyklých mezigeneračních učebních vztahů, jež ústily v asimilaci evropského repertoáru očekávaných školských výstupů.

Přes jednotlivé případy úspěšného vzdělávání (např. Peter Buck a Apirana Ngata)² se v první polovině 20. století výsledky maorské populace jako celku nacházely na úrovni silně zaostávající za jinými Novozélandčany. Roku 1961 byla koncipována tzv. Hunnova zpráva (Hunn, 1961) o výrazných nedostacích a alarmující míře nedokončeného vzdělání u Maorů, která přinesla i řadu doporučení s dalekosáhlými důsledky. Jedním z nich byl přesun Maorů z venkovských oblastí do měst, dalším pak byla integrační politika. Zpráva byla přelomovým dokumentem novozélandského školství, který poprvé poukazoval na problematičnost vzdělávání maorských dětí a na potřebu změny. Zároveň byl formulován deficitní model, který byl po zbytek století pro novozélandské školství víceméně typický a v některých ohledech se projevuje dodnes. Deficitní pojetí maorského školství chápalo maorské děti a jejich rodiny jako oběti kulturní (tj. evropské) deprivace, které potřebují důkladné a místy i nápravné včlenění do evropských dovedností, obecných vědomostí a každodenní kulturní praxe.

² Biografické údaje jsou dostupné v on-line novozélandské encyklopedii (TEARA, nedatováno).

Politika urbánní migrace a asimilace nejenže nepřinesla rovnost vzdělávacích výsledků, ale přerhala vazby migrantů, kteří odešli do měst, s původními *marae* a dokonala likvidaci tradičního vztahu starších jako nositelů poznání a jejich dětí a vnuků jako těch, kdo se od nich učí. Kvůli bolavým zkušenostem se školstvím i kvůli rozporu mezi vlastním chápáním světa a tím, co učí škola, se mnoho staršínů přestalo zapojovat do vzdělávání, přestali mluvit s vnuky maorsky a přestali pěstovat tradici sdílených příběhů.

Tuto situaci reflektovaly některé výchovné iniciativy, které se snažily vzniklou propast překlenout. Jednou z nich byl program komunitních uměleckých aktivit *Te Mauri Pakeaka*, který vypracoval maorský umělec a pedagog Arnold Wilson. Program přiváděl žáky škol do místních *marae* na týdenní workshopy, při nichž staršínové seznamovali žáky s příběhy ze svého regionu a žáci se prakticky učili hodnotám typickým pro maorský svět (Greenwood & Wilson, 2006). Významným přínosem projektu bylo alespoň částečné propojení školy a komunity. Školy se mohly poučit od komunit, v nichž působí; tvůrci politiky a ředitelé se mohli přesvědčit o tom, jak se žáci, které charakterizovali jako obtížně vzdělatelné, chápou vůdčích rolí a odpovědnosti v prostředí svých *marae* a za přítomnosti svých starších; staršínové se mohli vrátit ke svým rolím nositelů kulturních tradic a hledat způsoby, jak být prospěšnými v místních školách.

Program *Te Mauri Pakeaka* probíhal od poloviny sedmdesátých let do konce let osmdesátých, hluboce ovlivňoval všechny účastníky a byl pro mnoho škol i jednotlivých pedagogů katalyzátorem bádání o maorských společnostech a hodnotách. V mnoha dalších ohledech ovšem pouhý týden nestačil na to, aby byla nastartována udržitelná změna, a ministerstvo školství na program nenavázalo žádnými následnými aktivitami. Každopádně program v řadě ohledů zanechal odkaz, jímž byl ovlivněn a inspirován projekt, o kterém hovoříme v tomto příspěvku.

V posledních desetiletích došlo k rozvoji škol, které pod názvem *kura kaupapa* vedou sami Maorové a jejichž charakter stojí na tradičních maorských hodnotách a užívání maorského jazyka. V oblastech, kde žijí staršínové rodin s dětmi, se těmto školám daří překlenovat rozpor mezi znalostmi starších a vzděláváním mladých lidí a navazovat na tradici mezigeneračního učení. I tak ovšem většina území maorských společností na severu země leží v oblastech, kde převládá hlavní proud školství. Řada rodin navíc odešla z venkova do australských či novozélandských měst a do svých původních domovů se vrací jen v době svátků a prázdnin nebo za svými zesnulými. I v případech, kdy prarodiče své vnuky ještě dobře znají, prožívají staršínové pocity odříznutí od světa, v němž kdysi plnili vzdělavatelskou funkci, a frustraci z nemožnosti předávat potomkům vysoce ceněné tradiční znalosti.

Venkovské komunity podobné těm, které se účastnily níže popsaného projektu, se nacházejí v místech blízkých jejich kořenům, ale vzdálené vět-

šině svých rodin, které kvůli zaměstnání vyhledaly nový domov a vzdělávají své děti v dalekých městech. Pokud se mladí lidé v létě přece jen vracejí domů, v důsledku výše popsaných procesů málokdy vznikne příležitost, při níž by stařešinové mohli uplatnit svou tradiční vzdělavatelskou roli.

Kontext spirituální

Jedním z charakteristických rysů kontextu projektu bylo neustálé odkazování na pojem *wairua* čili spiritualitu, která má v maorském kontextu široký rozptyl významů. Za živou je považována zem – je to *Papatuanuku*, matka země. Severní ostrov je ryba *Maui*, živý poklad, který vyneslo moře. Navíc každé místo zní ozvěnou hlasů zesnulých a neustále šeptá příběhy zašlých časů. Spiritualita tedy rovněž znamená spojení se zemí, s nebem a se silou, z níž pocházejí, se širší rodinou a rodovým uskupením i s jinými kmeny. Vyprávění a mytické příběhy jsou potom důležitými činiteli zviditelnění takových spojů.

Události související s kolonizací, ztráta území, dominantního postavení a příchod nového světonázoru, přetrhaly jemné tkanivo těchto spojení. Jejich znovuoobjevování je tedy výraznou složkou snah o sebeurčení Maorů, a jak uvidíme, důležitou roli hrály i v tomto komunitně a umělecky zaměřeném projektu.

Konkrétnějším zhmotněním spirituality je *aroha*, což je termín přeložitelný jako láska. Maorská pořekadla a písně hovoří o lásce jako pokladu předávaném potomkům, jako o odkazu, za jehož předání nesou lidé odpovědnost. *Aroha* nastavuje východisko, které může otevřít dveře mladé generaci ke spojení jak s fyzickým prostředím, tak se širokým příbuzenstvem i s vlastními dějinami a jazykem. *Aroha* se zároveň odráží v ochotě staršinů vyjít vstříc takovým formám komunikace a interakce, které jsou mladým lidem blízké.

Kontext didaktický (umělecká činnost jako prostředek k předávání znalostí a integraci komunit)

Vzdělávacím nástrojem, s nímž pracoval popisovaný projekt, byla umělecká činnost. V současném západním pojetí je umění chápáno spíše jako prostředek k okrášení komunity než jako základní princip jejího vzdělávání. V pojetí maorském a mnoha dalších domorodých etnik je tomu však jinak. Maorská kultura je ústní a performativní. Historicky byly a dodnes jsou shromažďovací objekty z vyřezávaného stavebního materiálu budovány za účelem sdružování rozvětvených rodin a jejich rodového ukotvení v území i v nejširším kosmickém rámci existence. Tyto příběhy a toto spojení dosud

mají své projevy v domácích řezbách, tkaných látkách a malbách na trámech, jakož i v řečnickém umění a ceremoniích, které se v domech provozují. *Marae* jako celek je prostorem pro rituály, souvisejícím s významnými událostmi, jako je například vítání návštěvníků, oplakávání mrtvých, oslavy výročí, hovory o využití půdy, o politice či blahobytu členů komunity. Řečnické umění přitom staví na rytmu, obrazotvornosti i fyzickém pohybu v prostoru mezi mluvčím a posluchači.

V tomto kontextu se při našem projektu jevíly jako nosné takové současné vzdělávací přístupy, které spoléhají na umělecké procesy jako podporu objevování, učení se a rozvoje komunit. V oblasti divadla a dramatiky rozpracovali Heathcoteová (cit. podle Johnson & O'Neill, 1984) a Boal (1979) různé, a zároveň komplementární metody využití divadelních postupů k bádání o společenských problémech. Na jejich iniciativu záhy navázali četní praktikové divadla a dramatiky ve výchově – mezi mnoha jinými O'Neill (1995); Neelands (2009); O'Farrell a Mason (2004); O'Brien a Donelan (2010); Prentki a Preston (2009); O'Toole, Burton a Plunkett (2004) i autorka tohoto textu (Greenwood, 2005, 2006, 2010). Výzkum podložený uměleckými aktivitami je také součástí širšího spektra nově vyvíjených přístupů, které si pomáhají uměleckými disciplínami při sběru dat a sdílení, resp. při kritice výsledků projektů (Felshin, 1995; Finley, 2005).

Dramatika jako nástroj komunikace a učení s sebou nese řadu charakteristik, které pro náš projekt byly klíčové. Jsou jimi zejména akčnost, práce s rolemi, kooperativnost a tělesná performance.

Co se týče akčnosti, dramatika vede, zejména při improvizaci a tvorbě divadelního tvaru, účastníky k převzetí odpovědnosti za vznik díla, k investici, ke konkrétním volbám. Práce s rolemi zase umožní prozkoumávat, jaké to je být někým jiným, umožňuje prověřit změny, které chceme dělat ve vlastním životě, a podoby sebe sama, k nimž se chceme v budoucnu přiblížit. Práce s rolemi při tom všem však zároveň zajišťuje velkou míru bezpečí, neboť „něco“ neříká nebo nekoná konkrétní jednotlivec, nýbrž jeho role.

Třetí charakteristikou dramatického přístupu je zkušenost kooperativního jednání, sdíleného prostoru a sdílené pozornosti. Účastníci se učí potenciálu spolupráce a prožívají uspokojení z toho, že přispívají celku, z něhož zároveň mnohé přijímají.

Čtvrtým aspektem práce s dramatem pak je, že v konečné fázi vznikne veřejné vystoupení, a účastníci mají možnost prezentovat výsledky své práce fyzicky a před svědky, což má vliv na posílení jejich sebedůvěry.

Práce s dramatem v popisovaném projektu tedy nejen mohla přímo podpořit naše pedagogické cíle (podpora sounáležitosti komunity, vyrovnávání se se svým původem, probuzení zájmu o kořeny atp.), ale zároveň byla velmi blízká původním kulturním praktikám cílové komunity.

Kontext personální

Hlavní organizátor projektu, sociální pracovník v maorské komunitě Mariaio Hohaia, absolvoval na severu Nového Zélandu program, jehož náplní byly kromě divadelní práce a herectví přístupy k dramatu jako formě učení v komunitě, jakož i biculturní přístupy k dramatické tvorbě.

Mariaio Hohaia v létě roku 2006 seskupil desítku dalších, převážně maorských dramatických umělců a učitelů dramatické výchovy, jejichž společným záměrem bylo působení v šesti venkovských maorských komunitních skupinách na severu Nového Zélandu.

V rámci projektu *Taitamariki Ngapuhitanga Kaupapa* měli tito lidé (většinou ve dvojici) facilitovat proces přípravy představení s tematikou místní maorské historie, kterou v každé komunitní skupině připravovali mladí lidé společně se staršími příslušníky. Všech šest představení mělo být uvedeno při každoročním festivalu kmenových kultur.

Pro celý tým facilitátorů bylo klíčové následující spektrum schopností. Snad nejpotebnější bylo umět se pohybovat v terénu — nacházet rovnováhu mezi stanovenými pravidly a tvůrčími možnostmi, vědět, kdy naslouchat a kdy se naopak ujmout iniciativy. Nezbytné byly dějepisné znalosti z dějin Maorů a kmenových společenství. Základ těchto znalostí přinesli staršinové, ale umělci museli umět citlivě rozlišit, do jaké míry smějí příběh proměňovat. Nutná byla i dobrá znalost maorského jazyka a zvyků, která umožňovala bezpečnou účast na životě komunity a využívání toho, co mohou do projektu přinést jednotliví účastníci. A samozřejmě každý facilitátor potřeboval důkladnou znalost zásad práce se skupinou i procesů tvorby divadelního představení.

Na tomto základě se pak mohl stavět nejen kvalitní divadelní tvar, ale zejména mohla být budována důvěra mezi facilitátorem, staršinou a mladým člověkem, která byla pro učební situace v tomto projektu zcela nezbytná.

Projekt *Taitamariki Ngapuhitanga Kaupapa* a jeho obsah³

V základech našeho projektu stály dva hlavní cíle. Prvním cílem workshopu bylo umožnit mladým lidem, jejichž formální vzdělávání se děje mimo původní komunitu, zakusit intenzivní kontakt s tradičně děděnými příběhy, hodnotami a performativní tradicí.

³ Pro zájemce o detailnější popis projektu i moji roli v něm viz Greenwood (2010).

Druhý cíl se vztahoval ke stařešinům. Ti se uvolili k účasti na projektu proto, že spolupráci s umělci chápali jako možnost bohatšího a atraktivnějšího kontextu pro učení svých potomků. Naším cílem proto bylo podpořit je v jejich tradiční roli a zároveň jim umožnit zprostředkovat obsahy, které považovali za klíčové.

Před začátkem projektu předal Mariaio jednotlivým facilitátorům výtah z místních dějin, s nímž měli účastníci v komunitách pracovat. Výběr tohoto materiálu byl předem projednán se staršími příslušníky komunit. Příprava probíhala velmi otevřeně, neboť bez konzultace o směřování a možných interpretacích příběhů by nebylo možné dosáhnout širších sociálních cílů projektu. V první den se všichni facilitátoři sešli s Mariaem u národního *marae* ve Waitangi, kde se nachází *marae* jako středisko událostí mezikulturního dosahu a celonárodního významu. V tomto prostoru se odehrávají i tradiční rituály setkávání místních obyvatel s příchozími. V našem případě byli návštěvníky divadelníci a hostitelé staršinové a další příslušníci šesti komunit.

Uvítání zahájila *karanga*, rituál pronikavého volání žen hostitelského kmene, na něž odpovídají návštěvníci. Hlasy hostitelů a návštěvníků se pak prolínají při aktu vzájemného uznání obou stran a sdělení účelu návštěvy. *Karanga* svým průběhem reprezentuje různou spirituálně bohatou energii, kterou každá strana přináší, a ústí v odchod skupiny do domu hostitelů. V našem případě byl rituál důležitý jednak ve smyslu uznání maorského protokolu, ale i jako zahájení projektu fyzickým ztvárněním zájmu o spolupráci s rodinami a jejich staršiny. Hledání obsahu a procesů mělo symbolicky začít právě v tomto prostoru, který je naplněním Smlouvy z Waitangi, formální historické dohody o pokračování a ochraně maorské suverenity.

Po setkání ve Waitangi odjeli facilitátoři s hostiteli do míst, kde je čekala týdenní práce. V mém případě to bylo v Takou Bay, kde jsem první večer strávila hovorem o projektu se staršiny, kteří práci financovali, a mladým párem, jenž byl pověřen zajištěním praktické podpory projektu (správa technických prostředků, stravy, vedení dokumentace a podobně). Z úst starších rodu Nory a Wally, prarodičů mnoha z mladých účastníků, jsem vyslechla příběh zvolený pro zpracování. Vypráví o plavbě kánoe předků Mataatua pod vedením bratrské dvojice z daleké mytické pravlasti Hawaiki do zálivu Hojnosti na Severním ostrově Nového Zélandu. Příběh hovoří o tom, že když osadníci založili vesnici, bratři se pohádali, mladší bratr se zmocnil kánoe a se svými stoupenci plul severním směrem podél východního pobřeží ostrova. Během cesty pojmenovával podle prožitých situací místa na pobřeží a nakonec se usadil v zálivu Takou, kde se měla odehrávat naše práce.

Následujícího dopoledne jsme se sešli se všemi účastníky: s přibližně dvaceti mladými lidmi ve věku čtyři až šestnáct let, i s řadou příslušníků jejich rodin, kteří s nimi tábořili na pláži – naší snahou bylo zapojit do práce co nejširší spektrum účastníků.

Během druhého dne se skutečně při práci na pláži zapojili všichni rodiče a příznivci účastníků do jednotlivých aktivit včetně dramatických improvizací na téma pojmenování pobřežních lokalit.

Prudká bouře, která se strhla v noci a brzy ráno následujícího dne, zničila tábor na pláži. Bylo nutno odtáhnout vozidla blátivým svahem od pobřeží a mladí účastníci projektu byli evakuováni do prostorných vytápěných garáží. Širší rodiny přišly o prostor pro začlenění do fyzické účasti (některé přinutila bouře k opuštění místa), ale nadále se účastnily večerních debat a nabízely specifické individuální příspěvky, jako byla pro chlapce výuka *haky*, tradičního bojového tance, nebo výroba obřích masek představujících plavce na kánoích. Rodinní příslušníci se ve velkém počtu vrátili v závěru týdne, aby zhlédli nastudovaná představení, a projevíli velkou hrdost na divadelní talent svých dětí i na způsob fyzického ztvárnění příběhů, z nichž vyrůstá jejich komunitní identita. Následující den odcestovali na festival *Tai Tokerau*, kde se představením přihlásili ke svému kulturnímu dědictví před početným publikem největšího maorského kmene *Ngapuhi* a ostatními návštěvníky festivalu.

Výzvy při formulaci vzdělávacího obsahu a divadelního tvaru

Citlivé předivo významů

U každé umělecky zaměřené činnosti je třeba nalézt formu, přesněji řečeno uspořádat a upravit vztah mezi formou a významem. V tomto projektu bychom našli několik dimenzí významů. Jednou byl samotný příběh a jeho nedílné součásti – akce, konflikt, postavy. Výzvou pro nás bylo, že šlo o příběh epizodický a největší napětí přicházelo už na jeho začátku. Jinou výzvou pro nás byla skutečnost, že staršinové zdůrazňovali význam rozvoje toho, čemu říkají *whanaungatanga*, čili smyslu pro kmenovou sounáležitost – jinými slovy nechťeli polarizovat mladé lidi v rodině tak, aby bratr jednal na úkor bratra. Se vzniklým napětím bylo tedy zapotřebí zacházet citlivě. Další dimenzí byly možné rozdíly mezi tím, co příběh znamená pro vypravěče a co pro účastníky workshopu. Obě skupiny nezastupovaly jen různou perspektivu z hlediska věkového, ale i rozdílné narativní povědomí utvářené na základě různých zdrojů. Celkově tedy šlo o to skloubit znalosti a priority staršinu s potřebami mladých, a přitom vybudovat konzistentní a dramaticky přitažlivé představení.

Limity tradičních postupů

Prvním úkolem bylo nalézt způsoby, jak uvést mladé lidi do zpracovávaného příběhu. Na začátku workshopu staršinové vyprávěly příběh o plavbě. Děti uctivě naslouchaly, ale jejich tékavé oči začaly brzy naznačovat myšlenky vyjádřitelné například slovy: „Chápu, že je to pro vás důležité, ale co s tím mám společného já?“

Nejprve bylo tedy zapotřebí včlenit do programu hru. V našem případě děti dlouho seděly, proto jsme se rozhodli zařadit pohybovou aktivitu a uzpůsobili jsme obvyklou hru na honěnou tak, že v ní dostala význam jména obou bratrů a šum moře. To způsobilo vzrušení, křik a hihňání dětí a zároveň se podařilo ukotvit jména bratrů na rtech i v myslích účastníků.

Podobné aktivity, které umožnily vstoupit do příběhu zevnitř, jsme pak zasazovali do každé etapy přípravy představení a zároveň se tyto aktivity staly východiskem ke konkrétnímu dramatickému ztvárnění. Například cákání a běhání ve vodě bylo popudem pro zpodobnění pohybu kánoe formou tance nebo hlučná hra s přetahováním lana byla dramatickým symbolem, kterého jsme se chopili a využili jej pro ztvárnění konfliktu mezi bratry.

Jazyk jako nástroj, nebo symbol?

Hned v začátcích práce s komunitou jsme si potřebovali určit pracovní jazyk a performativní styl. Staršinové rozhodli, že zůstaneme u angličtiny, neboť většina dětí maorsky nemluvila a staršinům záleželo na tom, aby si práci vzali za svou. Na druhou stranu však chtěli vzbudit zájem o tento jazyk, a tak vznikla snaha nějakým způsobem maorštinu využít. Vypracovali jsme tedy určité performativní vrstvy. Fragменты scén byly provedeny v hovorové angličtině, jakou účastníci používali při improvizacích cvičeních, ale tyto scény byly propojeny maorskými pokřiky a rituálními akcemi. Účastníci si vybrali věty, které pokládali za nejdůležitější, a přednesli je staršinům s prosbou o překlad.

Haka, tradiční, zpravidla mužská fyzická prezentace, se uplatnila podobně. Všichni účastníci chtěli provádět *haku* jako cosi typicky maorského, bez čeho by pro ně nebylo představení úplné. Skupina si jako celek stanovila myšlenky, které chtěla v představení vyjádřit, a staršinové pak hledali způsob, jak je co nejjednodušeji v maorštině formulovat, a skupina otců spolupracovala s chlapci na fyzických pohybech.

Doufám, že na uvedených příkladech jsou názorněji patrné jak obtíže, které s sebou může přinášet práce mimo hlavní proud, tak i přístup facilitátorů, který se snažil co nejvíce podporovat žádoucí mezigenerační a komunitní procesy. Na poněkud obecnější rovině se na projekt podíváme v následující kapitole.

Co se dozvídáme o hlavním proudu?

Na Novém Zélandu ještě před méně než dvěma sty lety definovali, co je to hlavní proud, Maorové. Těmi, kteří byli zvláštní a jiní, byli velrybáři, obchodníci, misionáři a první osadníci. A ještě dnes je z maorského hlediska hlavní proud nedělitelně spjat s hodnotami, příběhy a rodovým původem *marae*. Být součástí takového hlavního proudu s sebou nese povědomí o existujícím spojení s územím a jeho příběhy, o původu člověka z matky země *Papatuanuku* a nebeského otce *Ranginui* a o rodokmenu, který pojí celou komunitu.

Hlavní proud a moc

Z výše uvedeného je zjevné, že se koncept hlavního proudu vztahuje k té části společnosti, která jej definuje. Pojem hlavního proudu má tedy mocenské souvislosti.

Společenská a politická moc na Novém Zélandu se v průběhu dějin několikrát proměnila a může se změnit znovu. V současnosti je rovnováha politické a ekonomické moci udržována z pozice dědictví moci koloniální, takže je koncept hlavního proudu určen především eurozápadním rámcem, občas prezentovaným jako globální.

Na Novém Zélandu však Maorové ukázali, že své aspirace a identitu nechtějí budovat čistě v intencích tohoto hlavního proudu, neboť mají svůj vlastní. Tímto postojem se staví proti mocenské základně, která je během uplynulých staletí odsunula mimo hlavní proud.

Vědomosti a hlavní proud

Dějiny mocenských vztahů v každé společnosti určují nejen to, kdo je začleněn do vzdělávacích procesů a příležitostí, ale i to, které oblasti znalostí jsou pokládány za významné, a jsou proto v rámci vzdělávacího systému akcentovány. Podobná analýza vztahu moci a hlavního proudu (včetně způsobů, jimiž hlavní proud marginalizuje nejen lidi stojící mimo něj, ale i jejich znalostní systémy) není nová. Zabývali se jí mj. Spivak (1996), Said (1978) a Smith (1999).

Dějiny maorského vzdělávání v rámci Nového Zélandu a projekt, o němž zde píší, jsou názornými příklady toho, jak skupiny uvnitř společnosti kladou důraz na různé znalosti i na různou formu jejich nabývání. Vědomosti, které hlavní proud prezentuje jako nezbytné, si musejí osvojit ti, kdo v něm chtějí přežít, zatímco minoritní skupiny se s touto skutečností mají smířit. Je však třeba upozorňovat, že tyto minoritní skupiny vyzdvihují oblasti vědomostí, které zase ignoruje většinové školství, kdežto ony je považují za

životně důležité. I z výše uvedených důvodů projekt neměl napravovat deficit v tom, jak si komunita osvojuje znalosti hlavního proudu, nýbrž využíval nástrojů, které má k dispozici komunita i hlavní proud, k vzájemné integraci znalostí obou stran.

Nelze se prostě vrátit

I když projekt otevřel prostor pro subjektivní, performativní i konceptuální učení, je třeba si uvědomit, že prostý návrat k někdejšímu způsobu komunitního předávání znalostí prostě není možný, neboť současní mladí lidé vyrůstají jednou nohou v maorském světě a druhou ve světě euroamerickém.

Lidé, kteří vedli tento projekt, proto hledali a nacházeli způsoby, jak překlenout propasti v jazykové komunikaci i performativním stylu a nabízeli účastníkům aktuální přístup jak v uměleckém produktu, tak i v procesech interakce a učení.

Hlavní proud a udržitelnost

Zapojení i potěšení všech zúčastněných a reakce širší komunity na veřejná představení dokládaly úspěch tohoto neobvyklého projektu. Lze se ovšem samozřejmě ptát, jak silný a nakolik udržitelný dopad může takový projekt mít pro trvalý rozvoj komunity.

Některým mladým účastníkům mohl workshop nabídnout dostatek nových informací a motivaci pro návrat k maorským kořenům a jiným mohl dát podnět k tomu, aby se oprostili od vnímání sebe sama v závislosti na hlavním proudu.

Co se týče komunit, projekt se mohl pro jednu či více komunitních skupin stát podnětem k tomu, aby našly způsob využití vlastních zdrojů k pořádání obdobných workshopů v budoucnu. Podobně jako s programem *Te Mauri Pakeaka*, o němž se zmiňuji výše, tu máme zároveň příklad toho, co lze dokázat ve školách i v komunitních prostředích.

Udržitelná změna ovšem vyžaduje víc než jednorázový prožitek, byť by byl velmi transformativní. Ve společnosti, kde hlavní proud prosazuje koncepci akontability ve smyslu kvantitativně měřitelných cílů, je těžké pro činitele sociální služby na kmenové bázi přidělovat podobným projektům prostředky. Přitom trvalá finanční podpora, ať z jakéhokoli zdroje, je pro udržitelnost výsledků podobných projektů zásadní. Ve stávajícím systému však o smysluplnosti podpory podobných akcí odehrávajících se mimo hlavní proud rozhoduje převážně právě hlavní proud.

Jak pestrý bude hlavní proud? (namísto závěru)

Výzvy obracející se ke vzdělávacím cílům komunit, jako tomu bylo v tomto případě, se potřebují opírat o podporu školských systémů, nejen o izolovanou grantovou podporu.

Společnost se v různých zemích různě diverzifikuje. Politické, ekonomické a ideologické konfrontace, které se odehrávají v globálním měřítku, mohou vést jednotlivé země k polarizaci postojů k rozdílnosti, nebo je nutit k přijímání stále vyššího počtu přistěhovalců, jejichž hodnoty a potřeby se liší podle toho, co je v jejich vlastních zemích považováno za hlavní proud.

Zdali se tyto skupiny ocitnou ve svém novém domově uvnitř proudu, anebo mimo něj, může záležet na tom, jak se v těchto zemích vyvíjejí vzdělávací systémy, koho zapojují do rozhodování o klíčových znalostních oblastech a o metodách jejich osvojování.

Míra, s jakou naše vzdělávací systémy dokáží uznat diverzitu znalostních a hodnotových systémů jiných skupin, totiž do jisté míry určuje, nakolik dokážeme uspokojit vzdělávací potřeby jednotlivých skupin společnosti, a tím i společnosti jako celku.

Literatura

- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Felshin, N. (1995). *But is it art? The spirit of art as activism*. Seattle: Bay Press.
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed). (s. 681–694). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Greenwood, J., & Wilson, A. M. (2006). *Te Mauri Pakeaka: A journey into the third space*. Auckland: Auckland University Press.
- Greenwood, J. (2005). Journeying into the third space: A study of how theatre can be used to interpret the space between cultures. *Youth Theatre Journal*, 19(1), 1–16.
- Greenwood, J. (2010). Tracing the voyage of an ancestral canoe: Working in drama cross-culturally. In J. Shu, Y. P. Chan, L. A. McCammon, A. Owens, & J. Greenwood (Eds.), *Planting trees of drama with global vision in local knowledge: IDEA 2007 dialogues*. Hong Kong: IDEA.
- Hunn, J. K. (1961). *Report on Department of Maori affairs: with statistical supplement, 24 August 1960*. Wellington: Government Printer.
- Johnson, L., & O'Neill, C. (Eds.). (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kawharu, I. H. (1989). *Waitangi: Maori and Pakeha perspectives of the treaty*. Auckland: Oxford University Press.
- Neelands, J. (2009). *Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173–189.

- O'Brien, A., & Donelan, K. (2010). *Creative interventions for marginalised youth: The risky business project*. Brisbane: Drama Australia.
- O'Farrell, L., & Mason, R. (2004). *Issues in arts education in Latin America*. Ontario: Queens University.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Orange, C. (1987). *The treaty of Waitangi*. Auckland: Allen & Unwin.
- O'Toole, J., Burton, B., & Plunkett, A. (2004). *Cooling conflict: A new approach to managing bullying and conflict in schools*. Frenchs Forest: Pearson Education.
- Prentki, T., & Preston, S. (Eds.). (2009). *The applied theatre reader*. London: Routledge.
- Rangihau, J. (1975). Being Maori. In M. King (Ed.), *Te Ao Hurihuri* (s. 221–233). Auckland: Hicks Smith.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Schön, D. (1993). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Dunedin: University of Otago Press.
- Spivak, G. Ch. (1996). Translator's preface and afterword to Mahasweta Devi's imaginary maps. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *The Spivak reader*. New York: Routledge.
- TEARA: The encyclopedia of New Zealand (nedatováno). Dostupné z: <http://www.teara.govt.nz/en/maori-new-zealanders>.
- Walker, R. (1990). *Ka Whawhai Tonu Matou: Struggle without end*. Auckland: Penguin.

Kontakt na autorku

Janinka Greenwood
College of Education, University of Canterbury, New Zealand
E-mail: janinka.greenwood@canterbury.ac.nz

Corresponding author

Janinka Greenwood
College of Education, University of Canterbury, New Zealand
E-mail: janinka.greenwood@canterbury.ac.nz