



**IRINA ULRYCHOVÁ**

**DRAMA A PŘÍBĚH**

**AMU=DAMU+HAMU+FAMU**

IRINA ULRYCHOVÁ

## **DRAMA A PŘÍBĚH**

**TVORBA SCÉNÁŘE PŘÍBĚHOVÉHO DRAMATU  
V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ**

© Akademie múzických umění v Praze, 2016  
© Irina Ulrychová, 2016

ISBN 978-80-7331-395-1

# Obsah

<b>OD SITUACE K PŘÍBĚHU</b> . . . . .	6
Situace . . . . .	6
Příběh. . . . .	8
Příběhové drama . . . . .	9
<i>MATURITNÍ TABLO</i> – scénář dramatu . . . . .	13
<b>PROBLÉMOVÁ SITUACE</b> . . . . .	18
Problém. . . . .	18
Konflikt . . . . .	18
Situace otevřená a uzavřená . . . . .	21
Kontinuální a diskontinuální podoba problémové situace . . . . .	22
<i>MARIONETY</i> – scénář dramatu . . . . .	25
<b>OD TÉMATU KE SCÉNÁŘI – PLÁNOVÁNÍ DRAMATU</b> . . . . .	33
Segmentování tématu. . . . .	35
Potenciální problémové situace . . . . .	38
Učební a výchovné cíle . . . . .	40
Volba konkrétní problémové situace. . . . .	41
Sběr informací a budování víry. . . . .	42
Rámcový příběh . . . . .	45
Startovací bod . . . . .	46
Stavba dramatu – základní schéma . . . . .	50
Další hlediska výběru dramatických aktivit . . . . .	55
<i>ADAM V NESNÁZÍCH</i> – scénář dramatu . . . . .	59
<b>PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU</b> . . . . .	69
Informace a mezery . . . . .	71
Příprava materiálu . . . . .	72
Potenciální problémové situace . . . . .	74
Výběr klíčové problémové situace . . . . .	75
Příběh „neznámý“ a „známý“ . . . . .	76
Sběr informací a budování víry . . . . .	76
Stavba dramatu . . . . .	78
<i>ČARODĚJ A JEHO UČEŇ</i> (1. varianta) – scénář dramatu . . . . .	78
<i>ČARODĚJ A JEHO UČEŇ</i> (2. varianta) – scénář dramatu . . . . .	81

<b>ZÁVĚR: ROZUM A CIT</b> . . . . .	84
<i>FAUSTŮV DŮM</i> – scénář dramatu . . . . .	88
<b>LITERATURA</b> . . . . .	96
<b>PRAMENY</b> . . . . .	98
<b>PŘÍLOHY</b> . . . . .	99

# OD SITUACE K PŘÍBĚHU

## SITUACE

Ve své knize *Úvod do studia dramatické výchovy* (1998) charakterizuje Eva Machková dramatickou výchovu takto: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“

Vydeme-li z této definice, můžeme tedy říci, že základními jednotkami dramatické výchovného procesu jsou SITUACE, ROLE a JEDNÁNÍ (doplněné adjektivem DRAMATICKÉ) – což je právě to, co sblížuje dramatickou výchovu s dramatem a divadlem jako takovým. Jak vidí význam situace teatrolog?

Zdeněk Hořínek v publikaci *Drama, divadlo, divák* (1991) uvádí, že „z hlediska divadelního je základní jednotkou dramatu situace“, a to „situace mezilidských vztahů“ (vzájemných vztahů v daném momentu). Pokračuje pak dále vyjmenováním složek, které situaci utvářejí: „předpokladem zrodu situace je setkání. Vlastní situace vzniká kontaktem, stykem, komunikací mezi osobami, jež nazveme účastníky, subjekty situace. Tato komunikace má své ‚téma‘ – předmět situace. Předmětem situace může být něco, co stojí mezi účastníky: spor X a Z o dědictví, ale může jím být i vzájemný vztah mezi účastníky: láska mezi L a M (...) Situace není jednotka statická, ale dynamická, má vnitřní napětí a pohyb, překonává se v ní buď definitivně určitý rozpor (situace uzavřená), nebo se částečným překonáním jednoho rozporu vyvolá rozpor jiný.“ Potenciálně dramatická situace je pak taková situace, která „má objektivní dosah a závažnost (týká se všech zúčastněných osob), její rozpor je konfliktní (zájmy jednotlivých osob jsou tu v momentálně neřešitelném rozporu) a je to situace otevřená (motivující pokračování).“

Jak vidíme, každá situace mezilidských vztahů nutně v sobě zahrnuje i ostatní dvě základní veličiny: role a jednání (postavy se svým jednáním snaží překonat rozpor, který je základem této situace).

Uvedme si nyní příklad takové (potenciálně) dramatické situace tak, jak bychom ji mohli zadat starším hráčům v hodině dramatické výchovy: *Rozdělte se do dvojic. Jeden z vás bude studentem, který má před maturitou, druhý se stane jeho rodičem. Při cestě z práce si rodič všiml hloučku lidí před výlohou na náměstí, kde obvykle maturanti vystavují svá tabla. Tablo třídy jeho dítěte tam skutečně bylo –*

*a všichni studenti na něm byli nazí (i když „choulostivé“ partie nebylo příliš vidět). Rodič teď přichází domů a setkává se se svým dítětem. Jak asi proběhne toto setkání? Dohodněte se na rozdělení rolí a začněte jednat bez dalšího domlouvání, co a jak budete hrát.*

Je pravděpodobné, že rozehrávané situace se mohou vyvinout několika následujícími způsoby:

- Mezi rodičem a dítětem nedojde ke konfliktu. Rodiči se tablo buď líbí a schvaluje ho, nebo se mu sice nijak zvlášť nelíbí, ale je tolerantní a zastává názor, že dítě už je dost velké na to, aby se rozhodovalo samo za sebe a také za to neslo případné následky.
- Mezi rodičem a dítětem dojde ke konfliktu. Rodič je podobou tabla pobouřen nebo má obavy z mínění města a reakce školy. Po více či méně bouřlivé diskusi je ale ochoten přijmout nebo respektovat rozhodnutí dítěte.
- I zde dojde ke konfliktu, který se ale nevyřeší smírně, nýbrž vygraduje a protikladná stanoviska se naopak ještě vyostří (rodič může klást různá ultimáta, které dítě odmítá, konflikt může skončit odchodem nebo vyhazovem dítěte apod.).
- Méně pravděpodobná, leč možná, je i varianta, že dítě se bude veřejným vystavením nahé fotografie cítit stejně zaskočené jako rodič, protože fotografie původně vůbec nevznikla pro tento účel.

Co se z realizovaných variant základní situace můžeme (ale nemusíme!) dozvědět ve vztahu k nastolenému problému:

- Co si rodič myslí o nápadu s „nahým“ tablem, co se mu na něm líbí/nelíbí.
- Jaký je jeho vztah k nahotě obecně a k nahotě veřejně prezentované.
- Jak moc mu záleží na tzv. veřejném mínění – mínění členů širší rodiny, spolupracovníků a zaměstnavatele.
- Obává-li se důsledků ze strany vedení školy, příp. jaké má další obavy.
- Proč se dítě nápadu s tablem zúčastnilo.
- Co nebo kdo tento nápad vyprovokoval.
- Jak moc dítěti záleží na mínění rodičů – spolužáků – ostatních vrstevníků – školy – města.
- Jestli si dítě uvědomuje možné důsledky a je ochotno jim čelit.
- Jaký je vzájemný vztah rodiče a dítěte, jsou-li schopni si naslouchat, hledat kompromisy, řešit společné problémy.
- Atd.

Jistotu, že se rozvíjející dialog dotkne všech těchto otázek ale dopředu mít nemůžeme. Může se stát, že některé – z učitelova hlediska dost podstatné – téma bude po minutu (např. rozhovor se vůbec nemusí dotknout toho, jak se vůbec nápad s nahotou zrodil, kdo s ním přišel do třídy, co na to ostatní, bylo-li zapojení všech spontánní

nebo vynucované apod., zejména v případě, kdy se dítě po agresivním výpadu rodiče zablokuje a odmítne cokoli vysvětlovat).

Ale i to, co se z dialogu postav a jejich jednání v situaci dozvíme, má dvě úrovně:

- To, co se děje mezi postavami tady a teď.
- To, co se týká „minulosti“, kterou je třeba v průběhu dialogu domýšlet. (Situace z minulosti tak nejsou prožity, ale odvyprávěny – hráč nemá šanci zjistit, jak by se v nich skutečně cítil a zachoval, ve vyprávění si je může účelově přizpůsobovat, aby se mu „hodily“ do hry.)

Co se z realizovaných situací pravděpodobně nemůžeme dozvědět, protože se to týká věcí, které už spadají do budoucnosti nebo se týkají „jiných rovin“ přítomnosti či minulosti:

- Jak záležitost s tablem ovlivní další životy zúčastněných.
- Bude-li škola mít snahu hledat (a potrestat) viníka / viníky.
- Odrazí-li se to nějak na průběhu maturit nebo plánech s vysokou školou.
- Zda se studenti dokáží postavit jeden za druhého, půjde-li do tuhého.
- Jak na fotografii zareagují např. přátelé studentů a jaké důsledky to bude mít na jejich přátelské či milostné vztahy.
- Jak veřejnost / lidé z města přijímají tablo.
- Jaký je jejich vztah k nahotě, ať už v rovině soukromé, nebo veřejné.
- Jak to může ovlivnit postavení a hodnocení školy ve městě, u nadřízených orgánů, inspekce apod.
- Atd.

Zkrátka – po zhlédnutí všech podob základní situace vyvstane zřejmě spousta nezodpovězených otázek, které pomáhají objevovat další a další situace, jež by bylo třeba zažít a prozkoumat, chceme-li problému / tématu, který byl úvodní situací nastolen, lépe a úplněji porozumět.

## PŘÍBĚH

Z otázek se tak začíná vynořovat PŘÍBĚH – příběh, který je nejen „logickým sledem událostí“ (Peterka 2001), ale zároveň také „myslem nadané vyprávění“ scelující roztržštěnou zkušenost a vytvářející souvislost (Hodrová 2001), „sugestivní koncentrát skutečnosti“, skutečnější než sama skutečnost (Kratochvíl 1995).

Josef Peterka (2001) o příběhu mj. říká: „Jádro příběhu tvoří vyprávěnihodná ‚neslýchaná‘ událost, navozující podstatnou, nepředvídatelnou a konsekutivní změnu výchozí situace (...) Událostní potenciál spočívá v překročení (časoprostorové, noetické, mravní, psychologické, sociální) hranice dosavadního stavu světa směrem k protikladu. Příkladem protikladů je život a smrt, spása a zatracení, nouze a bohatství,



nevinost a vina, řád a chaos, válka a mír, příroda a civilizace, domov a svět, dětství a dospělost, rozumnost a vášeň (...) Příběhy mohou postupovat oběma směry, například od života k smrti anebo od smrti k životu. Tyto dvojsměrné pohyby často obsahuje i příběh jediný (život – ukřížování – vzkříšení; mír – válka – usmíření), takže se jakoby spirálou restituuje původní stav obohacený o zkušenost změn. Hranici protikladů určuje literární text jako hranici sémantickou. Proto může povýšit na událost i jevy napohled bezvýznamné: Utržení jablka z cizího stromu obecně není příliš pozoruhodnou událostí. Zcela jinou sémantiku má ale v biblickém mýtu, kde symbolizuje překročení zákazové hranice s důsledkem nevratné ztráty ráje (...) Překračování hranic sémantických polí, které zakládá děj, znamená pro hrdinu riziko s nejistým výsledkem. Příběh se odehrává na křižovatce úspěchu a ztroskotání a právě tím aktivizuje čtenářovu zvědavost.“

Daniela Hodrová (2001) mluví o příběhu takto: „Příběh není pro člověka důležitý jen proto, že je výzkumným prostorem, v němž může prožít události, které mu jeho vlastní život nepřinesl, prožít je jako své možné příběhy, ani pouze proto, že prostřednictvím příběhu je dáván lidskému osudu a světu smysl, ale i pro jeho specifickou dynamičnost.“ A dále cituje Jeana-Clauda Carrièra: „(...) příběh je především pohybem z jednoho bodu do druhého, který nikdy nenechává věci v jejich počátečním stavu.“

Neboli slovy Jiřího Kratochvíla (1995) – příběhy „jsou základní orientací v čase i prostoru našich životů. Pomáhají nám uspořádat život podle příběhových mustřů do jakéhosi příběhového řádu a čelit tak pařezavé úzkosti z chaosu naší existence.“

Teprve v příběhu tedy dostávají jednotlivé situace svůj plný význam. Zatímco jedna situace obvykle zachycuje jen určitý aspekt tématu, byť možná ve velmi sugestivní dramatické formě, až příběh umožňuje sdělit téma v jeho jisté úplnosti a komplexnosti. A proto dramatická výchova, která se nezaměřuje jen na získávání a rozvoj hráčských dovedností, ale pro kterou je důležitý i životní obsah dramatických improvizací – tedy téma –, s příběhy pracuje, aby tak i s jejich pomocí přispěla k „růstu dětského porozumění lidskému chování, sobě samým a světu, v němž žijí“ (O’Neill-Lambert 1982).

## PŘÍBĚHOVÉ DRAMA

A zatímco výše uvedení autoři mluví o příběhu, který vzniká procesem vyprávění či psaní, v dramatu příběh vzniká procesem hraní, založeném nejčastěji na předběžném plánu učitele (představa příběhu a postupu jeho odhalování), dotvářeném a přetvářeném aktivitou účastníků v průběhu dramatické hry.

Význam příběhu pro drama je nesporný. A přece je nyní třeba říci, že stvořením příběhu se drama nevyčerpává a nekončí. Příběh, který v procesu hry vzniká, je totiž zároveň okamžitě podrobován kritickému zkoumání (jehož zevrubnost závisí jak na čase, který je pro drama k dispozici, tak i na vyspělosti hráčů – a jistě i na možnostech a schopnostech učitele).

Jednotlivé situace obvykle nepřecházejí plynule a téměř nepozorovaně jedna v druhou, ale jsou záměrně oddělovány. Děj je „přetržitý“. Pauzy, které tak mezi jednotlivými sekvencemi vznikají, slouží k tomu, aby hráči mohli odstoupit od situace a role, nahlédnout na ně „zvenčí“, okomentovat je, reflektovat dění, pocity a myšlenky své i postavy, poradit se, jakým směrem pokračovat, příp. situaci vrátit a vyzkoušet si, zda problém v ní obsažený nelze řešit jinak a účinněji.

Záměrně je zde porušováno chronologické řazení situací. Hráči se mohou podle potřeby volně pohybovat v čase různými směry: vracet se do minulosti pro objasnění příčin a motivací; nahlížet do budoucnosti, aby prozkoumali důsledky současných rozhodnutí nebo si přiblížili další osudy postav; zabývat se různými vrstvami přítomnosti. Klíčové situace často nejsou nahlíženy pouze z jedné perspektivy, ale z více možných úhlů pohledu, očima různých protikladných stran.

Mohou se objevit vedlejší dějová pásma, příp. fabulační výstavbu děje doplňují prvky montáže, umožňující přesáhnout samotný příběh, „pojmout do významové sféry dramatu bohatý materiál mimofabulační a nadfabulační“ a nahradit „jednosměrnou časově příčinnou následnost mnohoseměrnou strukturou založenou na hledání souvislostí“ (Hořínek 1991).

Je patrné, že v tomto typu dramatu se nepracuje jen s prožitkem, že vedle složky emocionální je velký důraz kladen i na složku racionální, na schopnost kritického myšlení o problému a tématu.

Drama má proto k dispozici řadu nejrůznějších prostředků, tzv. DRAMATICKÝCH TECHNIK, které umožňují jednotlivé situace zpracovávat co nejúčinnějším, a zároveň pro hráče co nejpřístupnějším způsobem. Tyto techniky autoři dramát jednak vybírají ze zásob osvědčených prvků a postupů dramatické výchovy, jednak je sami vytvářejí podle potřeb své práce, případně je přebírají i z jiných oblastí (boalovské divadlo forum, psychodrama, sociálně psychologický výcvik apod.). Patří mezi ně např.: živé obrazy, osa názorů, horká židle, plášť experta, kruh myšlenek, alej svědomí, učitel v roli, rolová diskuse atd. (Bližší seznámení s konkrétními technikami, jejich podobou a možnostmi viz např. práci Josefa Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy* nebo Jonothana Neelandse *Strukturování dramatické práce*.)

Jednotlivé typy technik napomáhají zapojení do hry i hráčům, kteří nemají zatím příliš zkušeností s dramatickou prací a kteří možná ani nemají (nebo si jen myslí, že nemají) specifické dramatické / “herecké“ nadání. Výhodou je už to, že umožňují členění děje na malé kroky, které jsou pro hráče snadněji zvládnutelné než nepřehledné a nepředvídatelně velké plochy, nepřerušované organicky a plynule se rozvíjející improvizace, v jejímž rámci je nutné vytvořit a udržet věrohodnou roli / postavu, adekvátně reagovat na partnery, logicky jednat v nových a nových situacích, zachytit nutné proměny charakteru postavy – to vše jen a pouze v rámci hry samé, prostřednictvím hereckého výrazu.

Techniky strukturování dramatické práce však nabízejí nejen možnost členit děj na krátké sekvence, ale i např. charakteristiku postavy rozdělit mezi více lidí a vytvářet ji tedy jako postupně skládanou mozaiku, ne v jediném celistvém a kompaktním záběru; pomocí techniky vnitřního hlasu lze sledovat a zveřejňovat i složitější psychické stavy a pochody postav, které by se jinak vzpíraly ne dost dokonalé schopnosti jednotlivce předvést je vlastní hrou.

Různé techniky také mají různý stupeň náročnosti, takže učitel z nich může vybírat nejen podle potřeb tématu, ale také podle stupně zkušenosti skupiny (k těm jednodušším patří např. diskuse v rolích, živé obrazy, osa názorů, k složitějším pak např. nepřipravená hromadná improvizace, divadlo forum, alter ego apod.).

Není mým záměrem se zde podrobněji zabývat jednotlivými technikami. Přesto se musím u jedné z nich alespoň krátce zastavit, protože jde o techniku pro tento typ dramatu klíčovou a charakteristickou. Jde o UČITELE V ROLI. Jak je z tohoto pojmenování zřejmé, učitel zde nezůstává stranou dění, nemusí se omezovat jen na to, aby zadal instrukce hry, motivoval aktivity hráčů a zpětně je pak reflektoval a hodnotil, ale sám také aktivně vstupuje do role (příp. i do více rolí), stává se spoluhráčem či protihráčem skupiny. Dostává tak příležitost nastolit, řídit a rozvíjet hru zevnitř, svou akcí provokuje odezvu ostatních, „nutí“ hráče reagovat a jednat „tady a teď“, bez složitých předběžných příprav a domluv, tedy co nejautentičtěji a nejspontánněji. Opět jde o techniku, která částečně usnadňuje ostatním hráčům hru (je snazší reagovat na jednání – ať už fyzické, nebo slovní – druhého, než sám akci otevřít a rozvíjet) a také pomáhá rozvoji jejich schopnosti přemýšlet o problému do větší hloubky, a to tím, že učitel v roli může klást v průběhu hry otázky, vyslovovat pochybnosti, vznášet námitky..., zkrátka přimět ostatní hráče, aby se nespokojili s těmi nejsnadnějšími, nejvíce se nabízejícími řešeními, aniž by tento proces blokoval svou klasickou autoritativní učitelskou pozicí.

Tomuto typu dramatické práce jsou dávány různé názvy. Mluví se např. o dramatu „příběhovém“, „tematickém“, „strukturovaném“, „konvencionálním“, „procesuálním“, „rolovém“, „školním“ apod. Každé z těchto adjektiv vystihuje jeden z významných rysů.

Pojmenování „příběhové“ označuje zřetelně, že jde o práci s příběhem, tj. o zkoumání tématu prostřednictvím příběhu. Přídatné jméno „tematické“ má širší platnost, zachycuje totiž i možnost, že situace v dramatu nemusí být k sobě řazeny pouze prostřednictvím fabulačního principu (tj. vytvářením příběhu), ale i na základě principu montážního, kdy jejich spojnicí je právě jen společné téma a řazeny jsou k sobě na základě gradace, kontrastu, paralely, analogie apod. Adjektivum „strukturované“ upozorňuje na členitost stavby a provázanost jednotlivých prvků dramatu. *Slovník literární teorie* (Vlašín 1977) připomíná, že termín *struktura* souvisí s latinským slovesem *struere* = vrstvit, stavět a že latinské substantivum *structura* znamená stavbu, složení, systém vazeb mezi prvky, ať přímých, nebo zprostředkovaných, udržující je

ve vzájemné funkční součinnosti a hierarchii. Skupina anglických učitelů dramatu kolem Jonothana Neelandse a Tonyho Gooda používá pro dramatické techniky termín „konvence“. Odtud označení „konvencionální drama“ (tj. drama na těchto konvencích postavené). Název „procesuální“ pravděpodobně vychází z faktu postupného rozvíjení a vývoje dramatu, tj. procesu, který není dopředu vždy zcela předvídatelný, je stále v pohybu, protože naplánovaná struktura je přetvářena zásahy hráčů v průběhu hry. Adjektivum „rolové“ zdůrazňuje význam hry v roli – a to jak ze strany účastníků, tak i ze strany učitele. A označení „školní“ připomíná skutečnost, že tento typ dramatické práce je často využíván v běžné výuce, a to pro své zaměření na zkoumání životně důležitých obsahů, rozvoj kritického a konstruktivního myšlení, získávání informací a řešení problémů.

Vzhledem k tomu, že se v tomto textu hodlám zabývat právě prací s příběhem, budu zde nadále používat pojmenování PŘÍBĚHOVÉ DRAMA.

Jak takové drama může vypadat? Vratme se k námětu kontroverzního maturitního tabla. Jistě ho lze zpracovat různými způsoby, takže mohou vzniknout i dosti odlišné scénáře podle toho, které z nabízejících se otázek vztahujících se k tématu se učitel (příp. skupina) rozhodne sledovat.

Mohlo by se např. začít okamžikem, kdy někdo z budoucích maturantů (učitel v roli) přijde s návrhem, aby jejich třída pojala své tablo netradičně a snaží se pro to získat ostatní. (Drama ovšem může rychle skončit, pokud většina studentů nápad s nahotou odmítne a rozhodne se pro jinou podobu tabla; příp. bude drama sice pokračovat, ale už zcela jiným směrem, což se odrazí i ve změně tématu.) Jestliže se k němu skupina připojí, je možné se dále zabývat např. postojem třídního učitele: zda o podobě tabla předem ví a souhlasí s ní, nebo nesouhlasí a bude se snažit studenty přesvědčit, aby svůj nápad opustili; jaké důsledky bude celá událost mít na jejich vzájemné vztahy, ale také na postavení učitele ve škole atd.

Následující scénář vychází z těchto otázek:

- Jak reagují lidé z malého města na tablo s nahými maturanty?
- Vnímá toto tablo jako problém vedení školy, a jak se vůči němu a studentům zachová?
- Co si o tablu myslí rodiče zúčastněných studentů?
- Jde ze strany studentů o provokaci, nedomyšlený čin, nebo je zde snaha o hlubší výpověď?
- Co studenty při rozhodování o podobě tabla ovlivnilo?
- Jaké důsledky to pro ně mělo?
- Jak svou účast na tablu hodnotí s odstupem let?

## MATURITNÍ TABLO

(scénář dramatu)

### Fotografie z třídní kroniky

Hráči chodí volně po prostoru, na zadání společně vytvářejí živé obrazy: fotografie ze života jedné gymnaziální třídy. Učitel řekne název a během počítání do pěti by měl vzniknout nehybný výjev, který učitel „vyfotografuje“ (stačí imaginární aparát). Hráči pak pokračují v chůzi, dokud není zadán další námět (např.: první den na gymplu – o přestávce – zvoní! – zase přišel pozdě – ty vaše legrácky vás jednou přijdou draho – na lyžáku – alkohol je metla lidstva – požární cvičení – k tabuli půjde... – maturitní ples – maturitní tablo).

Maturitním tablem série fotografií končí. Hráči zůstávají nehybně v obraze, zatímco učitel jim oznámí, že všichni studenti na snímku jsou nazí (což nikdo z hráčů dopředu nevědějí!). Během počítání do tří mají možnost případně upravit svůj postoj. Pak je fotografie také „zvěčněna“ aparátem a celou sekvenci učitel uzavře konstatováním, že se to skutečně stalo před pár lety na jednom menším městě.

*(Chůze s vytvářením živých obrazů slouží jako rozehřívací cvičení v úvodu lekce a zároveň ladění pro zvolené téma: vytváří se tu představa života jedné třídy a vztahů v ní. Informace o nahotě, daná až zpětně, by měla vytvořit okamžik překvapení a napětí, které hráče vtáhne do příběhu.)*

### Reakce lidí ve městě

Hráči stále zůstávají v živém obraze maturitního tablu. Učitel mluví o tom, že tablo bylo vystaveno ve výloze obchodu s textilem na náměstí a pochopitelně vzbudilo značnou pozornost. Požádá hráče, aby se postupně stali různými obyvateli města a zachytili nejrůznější reakce na vystavenou fotografii. Ze živého obrazu se tak vždy odpojí jeden z hráčů (ostatní stále zachovávají uskupení), vstoupí do role a zahraje okamžik, kdy tento člověk spatřil tablo, a jak na něj zapůsobil. Pak se hráč opět vrátí na své místo do obrazu a je vystřídán někým dalším, dokud jsou nápady a zájem.

*(Vytváří se tak škála různých postojů k nahotě zveřejněné na tablu a zároveň hráči dostanou příležitost prohlédnout si živý obraz, který vytvořili, zvenčí a uspokojit tak svou zvědavost.)*

### Porada pedagogického sboru

Hráči se nyní sesednou do kruhu. Učitel je vyzve, aby si vybrali role pedagogů gymnázia a řekli ostatním, jaké předměty učí a zda přicházejí do kontaktu se třídou, která vzbudila pozornost svým tablem. Vybere se dobrovolník pro roli třídního.

Mimořádnou poradou pedagogické rady zahajuje učitel v roli ředitele školy. Na poradě jednání je tablo, které bylo ten den vystaveno a kvůli kterému už volalo několik rozhořčených lidí. Škola bude muset k této záležitosti zaujmout nějaké stanovisko.

Ředitel by neměl už předem zdůrazňovat svůj názor na celou věc, spíš projevuje obavy o to, co to může pro školu a její postavení ve městě znamenat. Chce po jednotlivých učitelích, aby se k tomu sami vyjádřili (včetně třídního – zda o tom věděl předem, a pokud ano, proč to nikomu neoznámil, jaký je jeho postoj). V rozvíjející se diskusi může ředitel, aby zdůraznil vážnost situace, citovat z faxu, který obdržel (viz dopis čtenářky otištěný skutečně v Mf DNES v polovině devadesátých let minulého století). Po určité době by se měl snažit, aby pedagogický sbor dospěl k nějakému společnému rozhodnutí, jak by se měla škola zachovat. Bude-li to třeba, je možno závěry odhlasovat. Tím je porada ukončena.

Po vystoupení z rolí mohou hráči mluvit o názorech svých postav a porovnat je s názory vlastními, zejm. pokud cítí potřebu se od své role poněkud distancovat. Je možno podrobit zvažování učiněná rozhodnutí a probrat výhody a nevýhody řešení jiných.

*(Situace je tak nahlédnuta z dalšího úhlu pohledu – tentokrát lidí, kteří jsou na ní více zainteresováni, protože jsou za studenty zodpovědní. V rolích pedagogů musí hráči zvažovat význam celé věci i možné důsledky jednání studentů, svých rozhodnutí, mínění veřejnosti i nadřízených orgánů.)*

### **Jak to přijaly jednotlivé rodiny**

Hráči se nyní rozdělí do tříčlenných skupinek: student a dva dospělí členové jeho rodiny. Dostanou krátký čas na to, aby si rozdělili role a stručně domluvili, jaké je sociální postavení jejich rodiny a základní vztahy v ní. Všechno ostatní by se mělo odehrávat nepřipraveně, v rámci simultánně (současně) rozehrávaných improvizací, zachycujících okamžik, kdy se postavy poprvé setkávají po té, co se rodina o tablu dozvěděla. Učitel nechá improvizace probíhat, dokud vidí, že je většina skupinek ještě aktivní, a pak hru ukončí. Požádá hráče, aby vybrali okamžik, který byl pro ně v improvizaci nejvýraznější nebo který nejvýstižněji ukazuje postoj rodiny, a ten předvedli i ostatním.

Mimo role pak s hráči mluví o tom, zda je něco – jak u nich samých, tak v reakcích partnerů – překvapilo, zda by něco udělali jinak, kdyby měli více času o tom přemýšlet, jaké byly základní postoje členů různých rodin a co na ně mělo vliv, atd.

*(Účastníci dostávají opět příležitost změnit perspektivu a podívat se na problém očima rodičů, lidí, kteří jsou nejen za své děti zodpovědní, ale lze u nich předpokládat, že k nim mají silný citový vztah. Jejich vidění situace je tak mnohem osobnější.)*

### **Návštěva redaktora regionálních novin**

Všichni hráči se opět vrátí do rolí studentů. Přichází za nimi učitel v roli novináře. Odvolává se na telefonický rozhovor, v němž mu slíbili, že si s ním o tablu a ohlasu, který vzbudilo, promluví. Říká, že se o tom bude snažit psát nezkrasleně a že jim článek před otištěním dá k autorizaci. Ptá se pak, jak nápad s tablem vznikl, zda s tím všichni

souhlasili, co tím vlastně chtěli sdělit, příp. jak budou reagovat na rozhodnutí pedagogické rady. Během rozhovoru se snaží opravdu studentům naslouchat, být objektivní a neútočný. Ale neměl by se spokojit s povrchními odpověďmi, je tu od toho, aby kladl otázky a tím prohluboval přemýšlení skupiny o celé věci.

*(Hráči se nyní ocitají v pozicích v samém centru problému. Redaktor jako člověk zvenku má jistou šanci, že se studenti vůči němu nezablokují, nebudou mít potřebu se bránit nebo útočit a budou s ním mluvit o svých motivacích, pocitech a názorech. Také se zde otevírá příležitost, aby studenti mohli zaujmout stanovisko k rozhodnutí školy.)*

### **Události, které přispěly k rozhodnutí studentů**

Účastníci se rozdělí do menších skupinek (3 až 5 osob). Mají si připravit a pak zahrát situaci z blízké či vzdálenější minulosti, která mohla nějak přispět k tomu, že se maturanti rozhodli pro onu provokativní podobu svého tabla. Po jejich přehrání společně pojmenovávají, čím daná situace mladé lidi ovlivnila.

*(Opět jde o snahu prohloubit uvažování o celé záležitosti, uvědomit si, co postavy a jejich názory spoluformovalo, že někdy kořeny dnešních rozhodnutí mohou sahát i dosti hluboko do minulosti.)*

### **Abiturientské setkání**

Hráči teď během počítání do pěti společně vytvářejí živý obraz – fotografii pořízenou na setkání po dvaceti letech. Učitel pak postavy na snímku obchází, nechává dotekem ruky na rameni jednoho po druhém oživnout a klade jim otázky, jako např.: co teď dělají – jak se nyní, po letech dívají na svůj nápad s tablem – jestli to nějak ovlivnilo jejich další život – jak by se zachovali, kdyby teď totéž udělalo jejich dítě – apod. Na závěr se všech zeptá, jestli by se ještě dnes nechali vyfotografovat nazí – tady a teď, proč ano, proč ne.

*(Vytvoří se tím prostor pro reflexi tématu ještě v rámci hry samé, umožňuje to nahlédnout na problém s odstupem času, znovu vše zvážit a vytvořit tak tečku za příběhem.)*

\* \* \*

## **PŘÍLOHA**

### **Článek v MF DNES „Tablo s nahými maturanty budí zájem kolemjdoucích“:**

*Uherské Hradiště (ČTK) – Dost originálním způsobem se rozhodli pojmout své maturitní tablo studenti 4.D gymnázia v Uherském Hradišti. Na fotografii, která dnes ve výloze prodejny textilu v centru města budí nemalou pozornost kolemjdoucích, totiž pózuje celá třída nahá.*

„Fotografií jsme chtěli vyjádřit skutečnost, že jsme dobrá parta, a také své pocity před maturitou,“ řekla jedna ze studentek. Podle třídní učitelky (...) museli rodiče studentů písemně potvrdit, že s vystavením aktu svého potomka souhlasí. „Na fotografiích chybějí jen čtyři žáci. Děti těchto nesouhlasících rodin byly na tablu zaretušovány,“ uvedla pedagožka. Osobně si myslí, že tablo je velice hezké. „Ty děti znám a mohu tvrdit, že nejsou v žádném případě vulgární ani v sobě nemají přehnaný sex, chtěly prostě jen dokázat takovou tu čistou a nezkaženou nahotu mládí,“ konstatovala třídní.

U tabla se zastavují lidé a vedoucí prodejny (...) prý dokonce dostal dopis od místního církevního spolku. „Jeho členové nápad pochválili, protože prý i Eva s Adamem byli takto neoděni,“ svěřil se.

„Mně se to líbí, je to dobrý nápad. Na něco podobného jsme odvahu neměli. S ohledem na reprezentaci školy s tím ale nesouhlasím,“ vyjádřil rozporuplné pocity před fotografií, na níž mají studenti zakryty pouze intimní části těla, jeden z přihlížejících mužů.

#### **Dopis čtenářky „Tablo s nahými maturanty pobuřuje“:**

Jsem šokována fotografií tabla s nahými maturanty (MF DNES 7. června). Je smutné, že studenti, budoucí inteligence našeho národa, možná chytrí a schopní, nenašli jiný způsob zviditelnění než právě tento. Mladí lidé mohou mít jistě různé nápady, ale jakou funkci zde plní jejich škola, jejich profesori? Od gymnázia se jistě očekává určitá úroveň po stránce výuky vědomostí, ale také mravnosti, o čemž tato škola nesevědí. Jestliže máme na některých školách takto tolerantní učitele, pak opravdu nevím, za co by chtěli zvýšit platy. Dnes zase konečně žijeme ve svobodné zemi. Toto tablo je špatný projev svobody, pramenící bezpochyby z doby totality, nikoliv z demokracie masarykovské republiky, odkud by rozhodně neuškodilo čerpat nejen studentům, ale především profesorům. Tablo těchto studentů dělá školám pouze ostudu. Tento případ možná vyjadřuje nahotu mládí a pocity před maturitou, ale především to svědčí o nahotě duchovní. Díky za to, že alespoň rodiče čtyř studentů nesouhlasili. V této souvislosti mi přišla na mysl určitě i zde aktuální slova ministra zahraničí Jana Masaryka: „Až budeme u nás rozdělovat lidi na slušné a neslušné a ty slušné oddělovat od těch neslušných a ty neslušné oddělovat od věcí veřejných, tak nám bude líp, a dokonce i dobře.“ Na to si bohužel ještě počkáme.

\* \* \*

#### **POZNÁMKA NA ZÁVĚR**

Ať už budou mít závěry pedagogické rady ohledně tabla a studentů jakoukoliv podobu, scénář dramatu se jimi dále zabývá už jen na dvou místech: při setkání s novinářem, kdy mohou maturanti zveřejnit svůj názor na rozhodnutí učitelského sboru, včetně plánů, jak na to budou reagovat; na abiturientském srazu, kde o dvacet let



starší bývalí studenti dostávají příležitost k rekapitulaci svých životů a toho, jaký vliv to vše na ně mělo.

Ale může se stát, že se s tím skupina nebude chtít spokojit, zejména půjde-li např. o vyloučení ze školy nebo nepřipuštění k maturitě, pokud se týká „viníků“ mezi studenty, příp. o ukončení pracovního poměru třídního, který „to dopustil“. Jestliže hráči budou cítit potřebu zkoumat vyhrocující se situaci mnohem zevrubněji a zabývat se důkladněji jejími důsledky, nezbude učiteli než na to přistoupit. Jaké možnosti pak má? Buď se doma při plánování dramatu připravit už předem na všechny možné varianty vývoje příběhu (s vědomím, že to tak úplně nikdy není možné, protože každá další skupina dokáže překvapit a zaskočit neočekávanou reakcí), nebo odvážně vstoupit na tenký led improvizace a spolu se skupinou se nastoleným problémem sice nepřipraveně, leč se zájmem a zodpovědností zabývat (za využití arzenálu zažitých dramatických technik), nebo problém dořešit v následné diskusi už mimo role, nebo se pokusit získat určitý čas (ať už v lekci samotné, např. tím, že zadá, aby studenti napsali dopis o tom, co se děje, svému nejlepšímu kamarádovi; nebo v období mezi dvěma hodinami, když první fázi práce uzavře s tím, že se k nedořešenému problému vrátí příští týden), během něhož bude mít šanci promyslet a naplánovat další postup.

# PROBLÉMOVÁ SITUACE

## PROBLÉM

Jádrem „příběhového dramatu“ je situace, která v sobě obsahuje nějaký problém, ať už zjevně konfliktního, nebo jen potenciálně konfliktního rázu. Budu pro ni v tomto textu používat označení PROBLÉMOVÁ SITUACE.

Zastavme se nejprve u pojmu PROBLÉM. *Slovník spisovného jazyka českého IV* (1989) charakterizuje problém jako „nerozřešenou, spornou otázku, kterou je třeba řešit“. V *Příručce pro uživatele mozku* (Howard 1998) se uvádí: „Slovo *problém* pochází ze starořeckého *pro* – neboli *dopředu* a *ballein* – *vrhnout* nebo *řídít* a znamená něco předloženého, jako bychom si chtěli něco prohlédnout, a proto věc položili na stůl. Otázka, kterou někdo položil, vyšetřování nemocného zvířete, neurčený otisk prstu na místě činu – všechny byly *předloženy*, vyjmuty z pozadí za účelem prohlídky a úvahy. Websterův slovník *New World Dictionary* problém definuje jako ‚cokoliv, co vyžaduje, abychom něco udělali‘. Jinými slovy řečeno, máte-li nějaký problém, nemohou se věci odehrávat jako obvykle. Musíte udělat něco, co není běžnou součástí vaší každodennosti, něco, co vyžaduje zvláštní pozornost.“ Dle téhož autora se dají rozlišit dva základní druhy problémů:

1. Problémy, jejichž možná řešení nejsou známa. (Cílem řešení je vymyšlení nápadů.)
2. Problémy, jejichž řešení známa jsou, ale není jasné, které z nich je nejlepší. (Cílem řešení je dospět k nějakému rozhodnutí.)

PROBLÉMOVÁ SITUACE pak obsahuje nejen určitý problém, ale také konkrétní postavy v konkrétním čase a prostoru, kterých se tento problém týká a musí ho řešit.

## KONFLIKT

Pokud se týká významu pojmu KONFLIKT (z lat. *conflictio* – srážka, zápolení, boj), psycholog Jaro Křivohlavý (2002) o něm mj. píše: „V podstatě jde o vyjádření současného simultánního nároku dvou až zcela na opačných stranách stojících a diametrálně rozdílných zájemců o tutéž věc a s tím spojený boj. Konflikt pak znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry se navzájem vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“ Autor dále rozděluje konflikty do čtyř základních tříd:

1. intrapersonální (vnitřní, osobní konflikty jedné osoby),
2. interpersonální (konflikty mezi dvěma lidmi),

3. skupinové (uvnitř dané skupiny lidí),
4. meziskupinové (mezi dvěma skupinami lidí).

Příklady problémových situací se zjevným konfliktem:

Problémová situace s konfliktem INTRAPERSONÁLNÍM: *V dramatu inspirovaném pověstí o Faustově domě se v závěru student, obývající po Faustově zmizení jeho dům, rozhoduje, zda zde zůstat i nadále a využívat toho, co dům nabízí (střecha nad hlavou, každý den stříbrná mince v misce), nebo pokročit ještě dále a navázat prostřednictvím Faustových knih otevřený kontakt s temnými silami, které mohou splnit jeho dosud neuspokojená přání, příp. zda se toho všeho vzdát a dům opustit. Studentův vnitřní konflikt je „zvnějšněn“ tím, že jeho vnitřní hlasy dostávají podobu „andělů“ a „čertů“ (ostatní členové skupiny), kteří se snaží ovlivnit jeho rozhodování svými argumenty.*

Problémová situace s konfliktem INTERPERSONÁLNÍM: *V dramatu Marionety jde o situaci, kdy se marioneta / dvojník (učitel v roli) vzbouří a nechce už dál bezduše poslouchat svého majitele (představuje ho jeden ze členů skupiny, „animovaný“ ostatními hráči). Odmítá, aby s ní nadále bylo zacházeno jako s věcí, která nevnímá, nemyslí a necítí a požaduje stejná práva jako člověk.*

Problémová situace s konfliktem SKUPINOVÝM: *V dramatu Maturitní tablo jde o sekvenci, kdy pedagogická rada (celá skupina) jedná o tablu s nahými maturanty, které bylo vystaveno ve výloze obchodu na náměstí a které okamžitě vzbudilo bouřlivé reakce mezi veřejností. Je třeba urychleně rozhodnout, jak se škola k tablu postaví.*

Problémová situace s konfliktem MEZISKUPINOVÝM: *Tato situace by mohla v dramatu o maturitním tablu vzniknout, kdyby se hráči rozdělili na dvě poloviny, jedna vstoupila do rolí studentů a druhá zůstala v rolích pedagogů, kteří si maturanty předvolali a požadují od nich např., aby tablo upravili nebo stáhli, příp. chtějí znát hlavního iniciátora celé akce.*

Určitou variantou výše uvedených tříd konfliktů (2–4) je ten typ konfliktu, ve kterém proti sobě stojí jednotlivec a skupina, přičemž může jít o jednotlivce, který má:

VYŠŠÍ STATUS (postavení) než skupina: *V dramatu Přísný vrátný jde o situaci, kdy vyvrcholí ústrky, jimž jsou studenti (skupina) ze strany vrátného (učitel v roli) trvajících na absolutním dodržování velmi přísného kolejniho řádu, vystavování – ačkoliv se na kolej vrátili v okamžiku, kdy kostelní hodiny teprve začínají odbíjet desátou, tj. čas, do kdy mají povolené vycházky, nacházejí její dveře už zamčené, vrátný je odmítá vpustit dovnitř a vyhrožuje kolejním vězením.*

STEJNÝ STATUS: *Tato situace by mohla vzniknout, kdyby v dramatu Maturitní tablo při diskusi pedagogické rady se pouze jeden z pedagogů postavil proti názorové většině ostatních (např. jeden z hráčů, který si zvolí roli mladého třídního, který o celém projektu studentů věděl a podporoval ho, a nyní zjišťuje, že se svým názorem*

*zůstává osamocen; možný je pochopitelně i opačný případ – konzervativní učitel proti liberálnější většině). – Stejně tak by se mohlo stát, že v diskusi maturantů o hrozících sankcích ze strany školy kvůli tablu se jeden ze členů skupiny dostane do opozice, má obavy z následků jejich činu a začíná zpochybňovat jeho smysl (často tuto roli tzv. ďáblova advokáta zastává záměrně učitel, ne kvůli možnosti vzniku konfliktu jako takového, ale aby přiměl hráče znovu přehodnotit svá rozhodnutí, zabývat se znovu svými motivacemi, přemýšlet o příčinách a následcích tak, aby jejich výsledný postoj byl vskutku vědomý).*

*NIŽŠÍ STATUS: Ve druhé variantě dramatu Čaroděj a jeho učeň je to ten okamžik, kdy se učeň (učitel v roli), který způsobil povodeň svou zvědavostí a neposlušností (když si bez dovolení svého pána četl v zakázané kouzelné knize), přichází příznat shromážděným vesničánům ke své vině a musí čelit jejich reakci.*

Všechny výše uvedené příklady patří do kategorie situací se zjevným konfliktním jádrem. Problémová situace ale může být zadána i jen jako potenciálně konfliktní, příp. na první pohled vlastně nekonfliktní. Příklady:

- *V dramatu Roger skupina v rolích studentů psychologie dostává od svého profesora (učitel v roli) úkol: zodpovědět otázku, kterou v dopise psychologickému poradci klade ředitelka střední školy – zda vyloučit, nebo nevyloučit jednoho ze žáků, který byl usvědčen z krádeže. Na nich tedy je – po zjištění všech dostupných informací (v průběhu dramatu) – napsat v závěru návrh odpovědi. (Sami „studenti“ se v zjevně konfliktní situaci nenacházejí, posuzují ji zvnějšku, netýká se jich osobně, jsou na ní zaangažováni jen jako „experti“ přes danou problematiku, přesto se v průběhu diskuse mohou dostat do sporu o znění doporučení.)*
- *V dramatu Přísný vrátný dostávají na závěr studenti (skupina) od rektora možnost vypracovat vlastní návrh nového kolejního řádu, který by nahradil dosavadní nevyhovující. (V tom, že kolejní řád musí být změněn, jsou všichni představitelé studentů zajedno, dohodnout se ale na všech jeho bodech nemusí být jednoduché.)*

Latentní přítomnost konfliktu v problémové situaci je dána jak tím, že každá problémová situace má více různých možností řešení, tak tím, že se na řešení každé problémové situace podílí skupina lidí, tj. skupina jedinců s různými životními zkušenostmi, postoji, názory, hodnotami atd., která se v případě volby z více alternativ může (ale nemusí) dostat do rozporu.

Konflikt se tu tak projevuje ve dvojí rovině:

- v rovině postav příběhu,
- v rovině hráčů dramatu.

Tyto dvě roviny nejde vždy od sebe oddělit už proto, že hráči vstupující do rolí postav jsou schováni za jejich „maskami“ a často nelze (ani není žádoucí) odlišovat, kdy prezentují postoje postav a kdy postoje své. Skrytí se za rolí umožňují hráčům bez rizika psychického poranění prozkoumat postoje, názory a motivace nejen postav, ale i své osobní, konfrontovat je s ostatními a získat tak na ně případný nový náhled,

Toto je pouze náhled elektronické knihy. Zakoupení její plné verze je možné v elektronickém obchodě společnosti eReading.