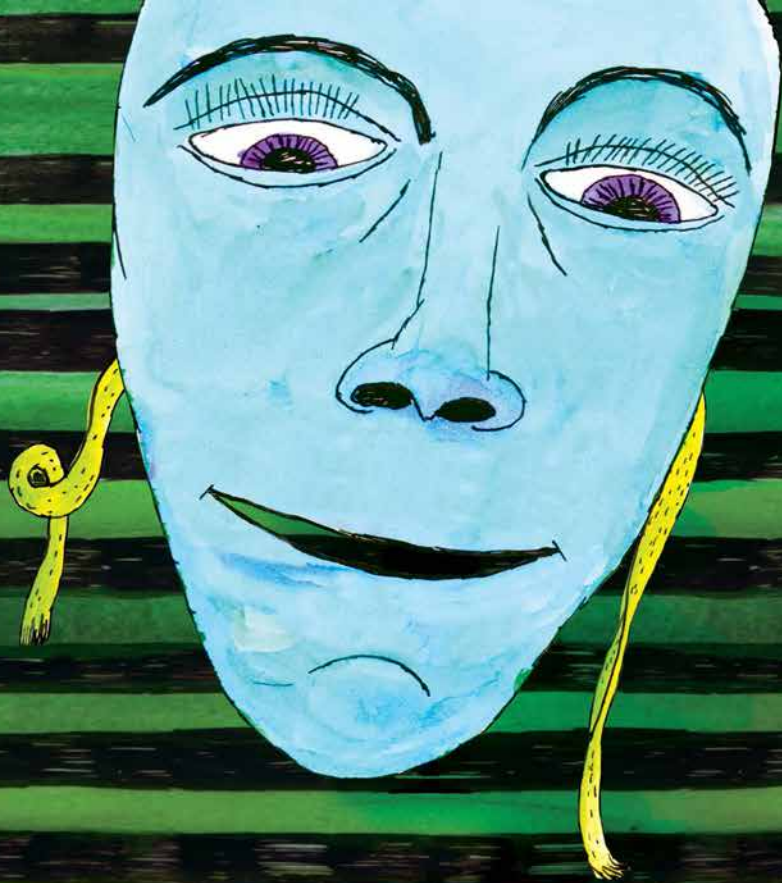




IRINA ULRYCHOVÁ

DRAMA A PŘÍBĚH

AMU=DAMU+HAMU+FAMU

IRINA ULRYCHOVÁ

DRAMA A PŘÍBĚH

**TVORBA SCÉNÁŘE PŘÍBĚHOVÉHO DRAMATU
V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ**

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci).
Licenční podmínky najdete na adrese
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

© Akademie múzických umění v Praze, 2026
© Irina Ulrychová, 2026

ISBN 978-80-7331-722-5 (iPDF)

Obsah

OD SITUACE K PŘÍBĚHU	6
Situace	6
Příběh.	8
Příběhové drama	9
<i>MATURITNÍ TABLO</i> – scénář dramatu	13
PROBLÉMOVÁ SITUACE	18
Problém.	18
Konflikt	18
Situace otevřená a uzavřená	21
Kontinuální a diskontinuální podoba problémové situace	22
<i>MARIONETY</i> – scénář dramatu	25
OD TÉMATU KE SCÉNÁŘI – PLÁNOVÁNÍ DRAMATU	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
PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU	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

ZÁVĚR: ROZUM A CIT	84
<i>FAUSTŮV DŮM</i> – scénář dramatu	88
LITERATURA	96
PRAMENY	98
PŘÍLOHY	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 minuto (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 rodičeablokuje 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 „smyslem nadané vyprávění“ scelující roztržitou 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 vyprávěním hodná ‚neslýchaná‘ událost, navozující podstatnou, nepředvídatelnou a konsektivní 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,

nevinnost 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 Carriera: „(...) 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 muštrů do jakéhosi příběhového řádu a čelit tak pažravé 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. Přídavné 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? Vraťme 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 nevěděl!). 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 tabla. 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 nejružnější 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 uspokojí 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 poradu pedagogické rady zahajuje učitel v roli ředitele školy. Na pořadu 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 nezkresleně 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 neutočny. 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 fotografii 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 chytří 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 nesevřídčí. 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 ‚cokoli, 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) trvajícího na absolutním dodržování velmi přísného kolejního 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. dáblava 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 přiznat shromážděným vesničanům 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 umožňuje 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,

to vše v bezpečném prostoru fikce (neboť nejsem to já, kdo je podroben případné kritice, jehož snahy selhávají, jehož rozhodnutí se ukazují jako mylná – je to postava, od níž se mohu – cítím-li tu potřebu – i distancovat, ale skrze níž už jsem učinil určitou zkušenost).

SITUACE OTEVŘENÁ A UZAVŘENÁ

Problémová situace může být v dramatu hráčům zadána buď jako situace otevřená, tj. situace, která není zatím rozhodnutá a čeká na aktivitu hráčů, nebo jako situace uzavřená, tj. situace, jejíž řešení známe, víme, jak dopadla.

Situace OTEVŘENÁ nutí hráče „tady a teď“ jednat, rozhodovat se, čelit něčemu a svou aktivitou ji „uzavřít“, „vyřešit“, převzít svůj podstatný díl odpovědnosti za to, co bude následovat a jak to dopadne.

Situace UZAVŘENÁ vede hráče ke zkoumání toho, co a proč se stalo, k odhalování zjevných i skrytých motivací, uvědomování si souvislostí, zabývání se vztahem mezi příčinami a důsledky, příp. i hledáním možných alternativ.

Příklad situace otevřené: *V dramatu Marionety – situace vzpoury marionety proti svému pánovi. Na skupině závisí, jak situace dopadne, zda zůstane u diskuse, během níž bude nalezen konsensus, řešení vyhovující oběma stranám, nebo zda se vyhrtí v otevřený boj, který skončí vítězstvím jedné či druhé strany nebo vzájemnou likvidací. (A patří sem i všechny ostatní výše uváděné příklady problémových situací se zjevně či skrytě konfliktním jádrem.)*

Příklad situace uzavřené: *Opět z dramatu Marionety – po úvodní sekvenci, v níž se hráči dozvídají o existenci firmy vyrábějící dvojníky, jsou seznámeni s člověkem, který se rozhodl si marionetu pořídit, i když zatím jde o nelegální, kongresem neschválenou záležitost a při prozrazení hrozí i trestní stíhání. Hráči v malých skupinkách se nyní zaměřují na klíčové situace z dětství a dospívání tohoto člověka, mapují okolnosti a vlivy, které měly významný podíl na tom, že se tento člověk rozhodl tak, jak se rozhodl.*

Jak jsem na začátku této kapitoly uvedla, problémová situace je jádrem příběhového dramatu. Každá taková dramatická struktura by měla obsahovat minimálně jednu problémovou situaci, obvykle však dochází k jejich řetězení – často vyřešení jedné problémové situace vyvolá v život novou problémovou situaci (jestliže např. pedagogická rada v Maturitním tablu rozhodne o vyloučení studenta, kterého považuje za hlavního iniciátora vzniku fotografie s nahými studenty, jeho spolužáci se ocitnou v situaci, kdy se musí rozhodnout, jak se nyní zachovají). Častá je kombinace situace otevřené, která dává dramatu a hráčům potřebnou energii, vznikající z napětí podporovaného neznámem, do něhož se účastníci vrhají nebo jsou vrženi a které je nutí jednat, se situací uzavřenou, která obvykle vede k hlubšímu zamýšlení se nad

souvislostmi a celkovým kontextem. Výsledný počet problémových situací ve struktuře závisí jednak na potřebách tématu a příběhu (zda dají hráčům pocit, že téma bylo dostatečně prozkoumáno a příběh dostal do jisté míry celistvou podobu), jednak na čase, který je pro drama k dispozici.

KONTINUÁLNÍ A DISKONTINUÁLNÍ PODOBA PROBLÉMOVÉ SITUACE

Základní struktura otevřené problémové situace má obvykle tři fáze:

- nastolení problému,
- zkoumání možností jeho řešení,
- rozhodnutí / vyřešení.

Problémová situace může být realizována:

- KONTINUÁLNĚ (bez přerušení, jako jeden kompaktní celek, všechny tři fáze v rámci jedné dramatické techniky, např. diskuse v rolích),
- DISKONTINUÁLNĚ (přetržitě, jedna nebo všechny fáze jsou od sebe odděleny buď tím, že pro každou z nich je zvolena jiná dramatická technika, nebo tím, že jsou mezi ně vloženy ještě další doplňující aktivity, příp. kombinací obou možností).

Kontinuita nebo diskontinuita bude záviset na tom, zda hráči v okamžiku nastolení problému mají dost informací (ať už získaných v předcházejících fázích dramatu, nebo ze svých dosavadních životních zkušeností, s nimiž do hry vstupují), a mohou tedy zkoumat možnosti řešení v rámci této jediné situace a dojít plynule až k rozhodnutí, nebo zda je třeba informace teprve nashromáždit, a tedy je nutné odpoutat se od nastolené situace, aby tento průzkum mohli učinit. Někdy také může učitel úmyslně oddělit fázi rozhodování od prvních dvou fází, aby účastníci nejednali pod „tlakem času a emocí“ a získali určitý odstup od problému, což jim umožní objektivnější náhled na něj. Jindy naopak jeho záměrem bude vystavit hráče právě tomuto tlaku, který prověří jejich schopnost reagovat adekvátně i pod tlakem okolností a ve stresu.

Příklady:

Kontinuálně realizovaná otevřená problémová situace:

- V dramatu *Maturitní tablo – diskuse pedagogické rady o vystavené fotografii nahých studentů (jde o situaci, kdy hráči čerpají ze svých dosavadních životních zkušeností)*.
- V dramatu *Přísný vrátný – střetnutí studentů s vrátným u zamčených dveří koleje (jde o situaci vyhocenou předcházející řadou drobných konfliktů obou stran, kde záměrně není dán čas na odstup, je třeba okamžitě jednat)*.
- V dramatu *Marionety – závěrečné zasedání kongresu, který jedná o tom, zda le-*

galizovat výrobu marionet (tato situace uzavírá celé drama, které tak vlastně bylo získáváním zkušeností a sběrem informací, na jejichž základě teď mohou členové kongresu rozhodovat).

Diskontinuálně realizovaná otevřená problémová situace:

- *V dramatu Roger – v úvodu jsou studenti psychologie (členové skupiny) seznámeni s dopisem ředitelky školy o problému s krádeží – v průběhu dramatu sbírají informace o chlapci, který se krádeže dopustil, a motivech, které ho ke krádeži vedly – v závěru píše odpověď s doporučením, jak se vůči chlapci zachovat.*
- *V dramatu Marionety – situace, kdy se marioneta (učitel v roli) vzbouří proti svému pánovi (jeden ze členů skupiny), je v určitý okamžik přerušena – hráči se pak navracejí do doby, kdy se pan Braling poprvé setkal se svým dvojníkem a zkoumají nyní jejich soužití z hlediska toho, jak ho vnímala marioneta, o níž teď už vědí, že není bezduchým strojem – poté se navracejí opět k situaci vzpoury, navazují na místo, kdy byla přerušena, a rozehrávají ji dále (nyní rozdělení na dvě skupiny, kdy jedna představuje pana Bralinga a druhá jeho dvojníka).*

Uzavřená problémová situace může být podána:

Jako UCELENÁ INFORMACE, jejíž všechny složky (kdo, kde, kdy, co, proč) jsou známy. Bývá např. převyprávěna učitelem (v roli i mimo ni), přečtena učitelem nebo účastníky (ať už má formu novinového článku, zápisu v deníku, dopisu apod.) nebo i inscenována podle jasně vymezeného zadání. Tato informace může tvořit jakýsi „prolog“ k samotnému dramatu (v dramatu Faustův dům se v úvodu hráči seznámí s ukončeným příběhem doktora Fausta, na který pak navazuje nový příběh, dramatem rozpracovávaný, tj. příběh studenta, který se do jeho domu později nastěhoval a jehož osud se postupně stává analogií Faustova osudu – má ovšem otevřený konec) nebo tato situace tvoří expozici příběhu, je hybným momentem, který uvádí děj do chodu (drama se zabývá až důsledky této situace, tohoto již učiněného a realizovaného rozhodnutí, nikoliv tím, co mu předcházelo nebo co ho doprovázelo).

Jako INFORMACE, KTERÁ NENÍ ÚPLNÁ, obsahuje jistou míru nedourčenosti, obvykle se týkající toho, proč se stalo to, co se stalo, jaké motivy vedly postavu k jejímu jednání (viz drama Marionety a zkoumání toho, proč si pan Braling pořídil dvojníka; nebo drama Maturitní tablo a situace, kdy novinář zpovídá studenty, proč se rozhodli pro tak kontroverzní pojetí tabla). Někdy má tato nedourčenost až charakter tajemství, kdy není jasně sděleno nejen ono „proč“, ale také částečně ani „co“ – co přesně se vlastně stalo (v dramatu Faustův dům se hráči dozvědí, že student zmizel, ale bude třeba zjistit, jak a proč k tomuto zmizení došlo, co tento fakt zmizení vlastně znamená; drama Kam se poděla se odvíjí od stejnojmenné básně Carla Sandburga: „U nás ve městě měl Chick Lorimerovou každý rád. / Široko daleko / každý ji měl rád. / Všichni máme rádi, když holka jak drak jde za svým snem / a nedá si ho vzít. / A teď

nikdo neví, kam se Chick Lorimerová poděla...“ – a je celé věnováno pátrání po tom, co a proč se s dívkou stalo).

* * *

POZNÁMKA

Rozhodla jsem se v této práci nepoužívat termín „dramatická situace“. Vedou mě k tomu dva důvody:

1. Jeho možné dvojí pojetí, které chápe dramatickou situaci buď jako „nejnižší základní významovou jednotkou kontextu nazývaného dramatický děj, jež lze nazírat jako kontinuum dramatických situací“, nebo naopak jako „zobecněný model, jakýsi koncentrát konfliktu či tematické energie celého dramatu“ (Lukeš 2001: 78).

2. Specifická terminologie, která vznikla v anglosaských zemích právě pro účely plánování tohoto typu dramatické práce a která se od běžné dramatické a divadelní terminologie odlišuje tím, že více než výstavbu dramatického děje / příběhu zohledňuje proces, kterým procházejí účastníci (startovací bod, budování víry, atd.), čemuž odpovídá právě i pojem „problémová situace“, tj. situace, která staví před hráče problém, který je třeba vyřešit.

MARIONETY

(scénář dramatu na námět povídky Raye Bradburyho „Marionety a.s.“)

Inzerát firmy „Marionety a. s.“

Hráči sedí v kruhu. Nevědí dopředu, kým budou. To jim ozřejmí až učitel, který vstupuje mezi ně v roli agenta firmy „Marionety“ a vítá je na informační schůzce o produktech firmy, tj. označuje je jako lidi, kteří o tuto záležitost projevíli předběžný zájem. Agent rozdává přítomným letáček následujícího znění:

MARIONETY a.s.

Zhotovíme vám dvojníka či repliku vašeho přítele. Nové humanoidní plastikové modely 2010, zaručeně odolné proti veškerému opotřebování. Od 7 600 dolarů až po model de luxe za 15 000 dolarů.

Zákazníkům zhotovíme formu na míru a podle vzorníku určíme barvu očí, rtů, vlasů, kůže atd. Předem upozorňujeme, že zhotovení modelu trvá dva měsíce.

Zákazníci se musí zavázat k přísnému mlčení, neboť dokud Kongres neschválí návrh zákona legalizující Marionety a.s., je prozatím používání těchto výrobků považováno za trestný čin.

Marionety a.s. existují dva roky a za tu dobu stačily uspokojit celou řadu zákazníků. Naše heslo zní: NITÍ ANI DRÁTKŮ NETŘEBA!

Adresa: South Wesley Drive 43

Vyzývá je, aby si ho přečetli, a pokud budou mít otázky, je tady od toho, aby jim je zodpověděl – pokud ovšem nebudou patřit k těm, které firma odmítá zveřejnit, aby ochránila své výrobní postupy. Rozsah informací bude záviset na otázkách, které budou účastníky setkání položeny. Zaznít by mj. mělo:

- Marioneta je vskutku k nerozeznání od člověka, její „kůže“ je teplá, „dýchá“ (resp. působí tak), je schopna pozřít stravu a pít, takže může svého majitele zastupovat i při činnostech, které to vyžadují, ale jídlo ani pití ke své existenci nepotřebuje.
- Je dokonalým dvojníkem, nejen pokud se týká vzhledu, ale i chování. To je zajištěno „přenosem dat“ z člověka na marionetu. Postup pochopitelně není možno zveřejnit, ale je pro člověka zcela bezpečný a vyžaduje jeho osobní několikahodinovou účast v této fázi projektu. Firma zaručuje, že „data“ nebudou nikde zneužita.
- Chce-li zákazník repliku svého přítele, není to možné bez jeho osobního souhlasu a přítomnosti (viz předcházející bod).
- Ovládání marionety je slovní – majitel ji uvádí do chodu slovním příkazem, stejně tak ji opět pomocí slovního příkazu vypíná. Vzhledem k tomu, jak je marioneta naprogramována, může fungovat i delší dobu bez přímého dohledu svého majitele. Stačí zadat jí základní úkol a ona pak už dále jedná v situaci tak, jak by jednal i její majitel.

- Po vypnutí je možno marionetu uložit do jakéhokoliv suchého, velikostí odpovídajícího prostoru (bedna v garáži, skříň ve sklepě apod.).
- Žádná údržba (mimo obvyklé záležitosti, jako je udržování hygieny, převléknutí do čistého oděvu apod.) není třeba.
- Energii k provozu získává marioneta ze svých vnitřních zdrojů (opět jde o firemní tajemství) a není časově omezená.
- Dojde-li po čase k nějaké proměně vzhledu majitele (délka a barva vlasů, ne příliš radikální ztloustnutí či zhubnutí, jiné drobnější změny), je třeba odvézt marionetu do firemního servisu. U levnějšího modelu se za tuto úpravu platí, u modelu de luxe je už úprava započítána v prodejní ceně. Je ale třeba počítat s tím, že v případech rozsáhlejších změn bude nutné původní model nahradit modelem novým.

Agent nikoho z přítomných nenutí, aby si marionetu pořídil. Je tu proto, že oni projevíli zájem a on jim chce podat informace, na jejichž základě by se mohli rozhodnout, zda navážou s firmou bližší kontakt. Pokud mají o výrobek jejich společnosti vážný zájem, na letáku najdou její adresu. Další jednání už pak budou tajná, aby byla ochráněna bezpečnost klientů.

Nelze dopředu předvídat, na co všechno se hráči agenta budou ptát. Proto by učitel v jeho roli měl být připraven improvizovat. Jestliže si s některou otázkou nebude vědět rady, může se omluvit, že o tom zatím není oprávněn mluvit a že tyto informace se zákazníci dozvědí při individuální schůzce přímo ve firmě. Je dost důležité, aby agent působil seriózně – je o kvalitě výrobků přesvědčen, a pokud o některých věcech nemůže mluvit, není to v žádném případě proto, že by chystal na zájemce nějaký podvod.

(Tato aktivita uvádí hráče do dramatu, rychle podává nezbytné informace, na nichž bude drama stát, a snaží se probudit zájem a aktivitu hráčů jak tím, že jde o neobvyklou, překvapivou tematiku s příchutí nebezpečí, tak i tím, že získávání informací má formu interview – je to skupina, na níž závisí kolik a jaké informace získají.)

Svět v roce...

Všichni vystoupí z rolí. Mluví o tom, zda je uvěřitelné, že by se takové setkání mohlo někdy uskutečnit, a jestliže ano, kdy – zda v nejbližší budoucnosti, nebo za deset, padesát, sto či více let? Jaký to bude letopočet? A jak v té době asi bude vypadat svět? Diametrálně odlišně od toho dnešního? V čem? Jak budou lidé bydlet, co budou jíst, jaké technologie budou používat? Dožijeme se tohoto letopočtu? Kolik nám v té době bude let? Atd.

(V této debatě jde o to dojít ke společné dohodě, že jsou hráči ochotni přistoupit na to, že se něco obdobného skutečně může dříve či později stát, a že jsou ochotni vážně o tom v rámci dramatu a jím nastolené fikce uvažovat. Hledají se cesty, jak to učinit pro všechny účastníky představitelné – nejde přece ani tak o konkrétní technologie výroby umělého člověka, jako vůbec o možnost vzniku takové „náhrady“ lidské

bytosti, ať už to bude tím či oním způsobem. Dále je potřeba, aby si skupina ujasnila kontext (prostředí, doba), v němž se následující příběh bude odehrávat.)

Pan Braling

Hráči se opět vrací do doby, kdy proběhlo setkání s agentem firmy. Učitel je stručně seznamuje s člověkem, který si skutečně marionetu pořídil. Jmenuje se Braling (křestní jméno mu vyberou hráči), je mu 35 let, je 10 let ženatý, manželství je bezdětné. Je možné zůstat jen u těchto základních informací (další se vynoří v průběhu následujících aktivit) nebo je možno je rozšířit už tady, např. tak, že každý člen skupiny přidá jednu věcnou informaci z jeho života před zakoupením marionety, aby si skupina dopředu vytvořila určitou společnou představu o jeho rodinném zázemí (má rodiče a sourozence?, stýkají se?), vzdělání a zaměstnání, koníčcích, přátelích apod.

(Zaostřuje se pozornost na hlavního hrdinu příběhu, začíná se vytvářet jeho charakteristika.)

Minulost pana Bralinga

Hráči se rozdělí do menších skupin (po 3 až 5 členech). Každá skupina si vybere jeden časový úsek ze života pana Bralinga, od jeho dětství až do chvíle, než si u firmy objednal svou marionetu. (Rozdělení času na jednotlivé úseky bude záviset na počtu skupin.) Hráči by měli ve zvolené životní etapě pana Bralinga najít klíčovou situaci, která se dle nich výrazně spolupodílela na tom, že si ve svých pětatřiceti letech pořídil dvojníka (např. situaci, které by se nejraději vyhnul, kdy si možná přál, aby tam byl místo něj někdo jiný apod.).

Po přehrání jednotlivých výjevů se přihlížející snaží vytěžit z nich a pojmenovat, co nového se o postavě dozvěděli: co ji formovalo, jak obvykle řešila své problémy, patrné povahové rysy atd.

(Charakteristika postavy je obohacována o další rozměr – vedle věcných fakt se tu objevují informace o Bralingově povaze a postojích, o motivacích jeho současného i budoucího jednání.)

Fotografie z archivu firmy I

Zkoumání minulosti je uzavřeno vytvořením fotografie, zachycující okamžik, kdy pan Braling přebírá svého dvojníka. Skupina modeluje ze dvou dobrovolníků tento výjev, dokud nejsou s jeho podobou všichni spokojeni. Jednotliví hráči pak přistupují k představiteli pana Bralinga a zveřejňují myšlenky, které mu ve chvíli, kdy konečně získal marionetu do svého vlastnictví, běžely hlavou. Z toho, co zazní, je možno vybrat jednu až tři věty, které všem účastníkům připadají pro daný moment jako nejvýstižnější.

(Jde o okamžik, kdy postava – a tedy i hráči – dostává příležitost reflektovat své, již učiněné, rozhodnutí a zároveň vyjádřit budoucí očekávání, ať už jde o naděje, nebo obavy.)

Život s dvojníkem

Hráči se navracejí do malých skupin. Každá má připravit dva výjevy, které je pak možno hrát buď simultánně (je-li ve skupince pro to dostatečný počet hráčů), nebo jeden po druhém. Jde o zachycení situace, kdy pan Braling použil místo sebe dvojníka – a co v tu dobu dělal on sám. Přihlížející se po jejich zhlédnutí snaží určit, kdy šlo o marionetu a kdy o skutečného pana Bralinga a zdůvodňují, proč si to myslí. Na závěr se opět shrnuje, co nového se skupina o panu Bralingovi dozvěděla, co se potvrdilo nebo naopak vyvrátilo, jak se existence „dvojníka“ podepisuje na Bralingově charakteru apod.

(Tato sekvence, která je laděná „bezproblémově“ – pan Braling si užívá pozitivních důsledků svého rozhodnutí –, vytváří důležitý předpoklad pro vytvoření budoucího kontrastu, prudkého zlomu, který tuto „bezproblémovost“ naruší a zpochybní.)

Úkryt pro marionetu

Učitel se optá skupiny, kam pan Braling uklízí marionetu, když její služby nepotřebuje. Připomíná, že je v jeho zájmu, aby o její existenci nikdo z jeho okolí nevěděl. Domluví se místo úkrytu.

(Tím, že návrh vzejde od některého z jejích členů, skupina se spolupodílí na tom, co se dále s marionetou bude dít.)

Vzpoura marionety I

Nyní učitel zaměří pozornost skupiny na okamžik, kdy je marioneta (poté, co posloužila svému účelu) ukládána do úkrytu. Hráči převzmou kolektivní roli pana Bralinga (mluví za něj, zatímco jeho tělo v prostoru zatím zastupuje prázdná židle). Učitel jim zadá první větu dialogu: „Je čas jít do ...“ (bedny, sklepa, skříně – dle domluvy). Poté vstoupí do role marionety, která na repliku pana Bralinga reaguje slovy: „Právě o tom chci s tebou mluvit. Nelíbí se mi tam.“ Dále už se dialog rozvíjí více méně improvizovaně, zejm. ze strany skupiny (pana Bralinga). Ta musí reagovat na to, co říká a jak se chová učitel/dvojník, který odmítá nechat se zase zavřít, protože marionety jsou stavěny k tomu, aby se pohybovaly, ne aby nehybně ležely, jsou stále zapojené, neexistuje způsob, jak je vypnout, jsou naživu jako lidé a jako lidé také cítí a vnímají.... Dialog, i když pravděpodobně nebude příliš dlouhý, by měl mít jistou gradaci (tempo, naléhavost hlasu dvojníka, jeho přibližování se v prostoru k panu Bralingovi / židli). Jakmile se marioneta dostane do těsné blízkosti židle, je akce učitelem zastavena. Aby tento poslední okamžik před přerušením utkvěl účastníkům v paměti, ještě jednou se může vymodelovat, tentokrát ze dvou dobrovolníků v rolích pana Bralinga a marionety, kteří zopakují poslední dvě repliky svých postav a strnou (na chvíli) v živém obraze.

(Dosud bezproblémový průběh děje je narušen překvapující – i když zřejmě částečně tušenou – reakcí marionety, z níž se účastníci dozvídají, že přesvědčení jak

firmy, tak pana Bralinga o tom, že marioneta je jen stroj, dokonale ovladatelný svým majitelem, je mylné. Je nastolena otevřená problémová situace, kterou bude muset pan Braling nějak vyřešit – ale toto řešení je zatím odloženo. Je ovšem odloženo v okamžiku, kdy došlo ke zjevné srážce, ke konfliktu, neboť druhé straně už došla trpělivost a chce, aby se rozhodlo teď a tady, a tak toto přerušení vytváří v hráčích pocit napětí.)

Fotografie z archivu firmy II

Skupina se navrací k původní fotografii, znovu ji instaluje a hráči zveřejňují opět myšlenky, ale tentokrát to jsou myšlenky marionety, která se poprvé setkává se svým majitelem. Vybírají z nich tu, která dle nich nejvíce charakterizuje pocity a očekávání marionety v daném okamžiku.

(Hráči se postupně připravují na převzetí role marionety, začínají zkoumat svět z jejího hlediska, dostávají příležitost uvědomit si a zažít odlišný úhel pohledu na situaci.)

„Po použití uložit...“

Poté, co marioneta získala majitele, se účastníci zaměří na to, jaký byl její život v době, která se panu Bralingovi jevila tak bezproblémově. Všichni hráči (mohou sedět v obvyklém kruhu) se stávají marionetou, učitel v roli, která je někde na pomezí mezi postavou vypravěče a postavou pana Bralinga, k nim mluví a svá slova doprovází akcí: „Den za dnem využíval pan Braling služeb svého dvojníka a pokaždé ho pak zavřel do úkrytu. Zavřel ho tam (učitel uchopí za ruku jednoho z hráčů a odvádí ho do vymezeného prostoru, např. prázdné velké skříně, výklenku v místnosti, pod stůl apod., kam ho nepříliš ohleduplně nacpe), když se vrátil od milenky, zatímco dvojník povečeřel ve vši počestnosti s jeho ženou, zavřel ho tam (učitel odvádí do úkrytu dalšího hráče), když sám strávil nádherné odpoledne na rybách, zatímco dvojník seděl na pracovní poradě, zavřel ho tam, když...“ (Při konkretizování situací, kdy byla marioneta použita, vychází učitel z výjevů, které se odehrály v sekvenci „Život s dvojníkem“, ale bude si muset připravit i další možnosti podle počtu hráčů, které postupně všechny vtěsná do úkrytu.) Když je vymezený prostor plný, cvakne učitel imaginárním vypínačem („zhasl tam“) a ještě trochu hráče na sebe namačká („a zavřel dveře“).

Po malé pauze, v níž se „marionety“ vyrovnávají s malým a těsným prostorem i způsobem, jakým s nimi bylo zacházeno, se učitel zeptá, co šlo v těch okamžicích zavřené marionetě hlavou. Hráči vyslovují její myšlenky a pocity. Když už nikdo z nich nemá další potřebu v této roli něco říci, aktivita je učitelem ukončena. V té chvíli bude důležité, aby se učiteli podařilo odlehčit vzniklou atmosféru a aby dal hráčům příležitost ventilovat své osobní pocity (včetně případné zlosti na něj).

(V této části hry je důraz kladen na to, jak ono „bezproblémové“ soužití vnímala druhá strana. Hráči jsou učitelem záměrně manipulováni, zažívají na vlastní kůži pocity nesvobody, pramenící z toho, že je s nimi zacházeno jako s věcí. To je umocně-

no tím, že se vše koncentruje do rychle za sebou následujícího opakování určité sekvence, aby se zdůraznila její stereotypnost, neměnnost a odlidštěnost. Motivuje se tak následná potřeba vzpoury. Učitel ale musí respektovat případné problémy některých hráčů s klaustrofobií a dát jim šanci se této aktivitě vyhnout. Rozhodně je nesmí násilně táhnout, cítí-li z jejich strany větší odpor, a raději je nechá sedět na jejich místě. Případně se může ještě před začátkem celého dramatu (ne až této sekvence, aby nezrušil moment jistého překvapení!) zeptat v rámci volného rozhovoru, jak na tom lidé ve skupině jsou se vztahem k malému prostoru, a ty, u nichž jde o výraznější negativní reakci, pak záměrně ponechat stranou.)

Vzpoura marionety II

Oba dobrovolníci, kteří převzali role pana Bralinga. a marionety (viz krok „Vzpoura marionety I“) znovu vytvoří živý obraz okamžiku těsně před tím, než byla situace přerušena. Ostatní hráči se rozdělí na dvě přibližně stejné velké části, jedna si stoupne do polokruhu za pana Bralinga, druhá za marionetu. Stanou se tak hlasem této postavy. Akce odstartuje dvěma posledními replikami z předcházejícího dialogu. Představitel obou postav reagují svým tělem a výrazem na to, co jejich hlas – skupina říká. Vývoj situace a její rozuzlení je teď zcela v rukách účastníků. Může se ale stát, že místo o vývoj půjde spíše o stagnaci (postavy nejednají, jen se bezradně dohadují). Pak učitel může využít např. časového nátlaku tím, že z „boku“ upozorní, že za pár minut se má vrátit manželka z práce, bude se shánět po svém muži, a je tedy nutné něco udělat, aby ho nenašla s marionetou, o jejíž existenci nemá ani tušení. Jestliže ani to nepomůže, lze na okamžik dění zastavit, vypojit z něj obě skupiny, a hru plně přenést jen na představitele pana Bralinga a dvojníka s tím, že teď je na nich dvou, jak to dopadne. (I tady je možno využít časového nátlaku, ukáže-li se to nutné – učitel může kratičce vstoupit do role manželky, která už se vrátila a skrze pootevřené dveře zavolá např.: „Miláčku, přišel ti nějaký dopis, mám ti ho přinést?“)

Poté, co byla situace završena, vyzve učitel ty, kteří si myslí, že by ta či ona postava mohla reagovat jinak / udělat něco jiného, aby převzali její roli a řešili problém po svém. (Jde o techniku „divadlo forum“.) V rolích se tak může vystřídat více hráčů a může se vynořit více možných rozuzlení dané situace (pan Braling se svým dvojníkem mohou najít řešení vyhovující jim oběma, ale zrovna tak se jejich konflikt může vyhrotit v otevřený boj, v němž lstí nebo silou zvítězí jedna či druhá strana, ať už toto „vítězství“ bude znamenat cokoli). Následuje společná reflexe všeho, co se právě odehrálo. Mluví se o tom, jestli účastníky něco překvapilo ve vzájemných reakcích postav, které řešení jim připadá jako nejpravděpodobnější a proč atd. Skupina nemusí dojít k jednoznačné shodě. Učitel rozhovor uzavře slovy: „Co přesně se stalo, vědí jen ti dva, pan Braling a jeho dvojník. Každopádně – druhý den, jako obvykle, viděli sousedé pana Bralinga, jak jde do práce, a když se vrátil z práce, byl pan Braling se svou ženou v kině... a život šel dál tak jako vždycky. Nikdo si nevšiml žádné změny.“

(Poté, co byla v sekvenci „Vzpoura marionety I“ oddělena první fáze problémové situace, tzv. nastolení, od zbyvajících dvou fází a do vzniklého prostoru byly vloženy aktivity zaměřující se na seznamování s problematikou z pohledu druhé strany, vrací se drama zpět a zabývá se nyní „zkoumáním možností“ a „rozhodováním“. Použitá technika „divadlo forum“ umožňuje zmapovat různé varianty cest a jejich vyústění. Konec může zůstat otevřený, protože cílem zde tentokrát není najít to nejvhodnější řešení, ale uvědomit si v co největší šíři různé souvislosti a komplikace, které to mohou doprovázet – ať už se to bude týkat problému soužití dvou zdánlivě totožných, ale přitom zcela odlišných tvorů, fungujících na jiných principech, jejich vzájemných vztahů, práv a povinností, – nebo toho, jak lidské výtvoř přerůstají člověka, – nebo tématu vyhýbání se nepříjemným situacím tím, že jejich tíži člověk přenáší na někoho jiného, místo aby se jim sám postavil, – příp. dalších témat, která se vynořila v průběhu hry a stala se pro skupinu důležitá.)

Resortní komise

Hráči se rozdělí do menších skupin. Každá skupina si zvolí ministerstvo, pro které bude pracovat. Jejich úkolem je vytvořit projekt na využití marionet v konkrétním resortu. To, k čemu dojdou, může být prezentováno různou formou (výklad, využití „diapozitivů“-živých obrazů, zapojení „počítačové animace“ – dramatických improvizací apod.).

(Po seznámení se s příběhem jednoho konkrétního člověka a tím, co pozitivního či negativního do jeho života přinesla existence marionety, se rozšiřuje záběr skupiny. Hráči se vzdalují od individuálního osudu a nahlížejí na problematiku s větším odstupem, z hlediska společenského využití marionet, jako experti, kteří jsou na tom zainteresováni profesionálně, ne už osobně. Nejde ovšem o nestranné posouzení celé záležitosti, jde o zaměření na jeden její aspekt, tj. jaké zisky – nejen ekonomické – by výroba marionet mohla společnosti přinést. Akcentování pozitiv je zde záměrné a vyplývá z toho, že v závěru příběhu pana Bralinga se pravděpodobně výrazně uplatnily zejm. negativní stránky, proto je zde snaha alespoň částečně je „vyvážit“ a dosáhnout tak objektivnějšího náhledu na věc.)

Hlasování kongresu

Členové skupiny vstupují do rolí kongresmanů, kteří dostali k projednání žádost o legalizaci výroby marionet a mají rozhodnout o jejím osudu. Učitel zdůrazňuje, že jsou v těchto rolích sami za sebe a žádá je o co nejobjektivnější posouzení celé záležitosti. Využít při tom mohou všech svých dosavadních znalostí a zkušeností, ať už je získali v průběhu tohoto dramatu, nebo jiným způsobem. Každý kongresman pak dostává možnost jednou promluvit k ostatním, zformulovat své názory i důvody, které ho k nim dovedly. Poté, co proběhnou všechna vystoupení, se hlasuje. Učitel je v roli organizátora tohoto dění (všechny vítá, připomíná záležitost, o níž se bude jednat, uděluje

slovo, uspořádá hlasování). Výsledek hlasování je slavnostně oznámen a zasedání kongresu ukončeno.

(Opět jde o otevřenou problémovou situaci, kterou je nutné v závěru rozhodnout. Tentokrát by měla proběhnout bez přerušení. Její potenciálně konfliktní jádro je záměrně potlačeno, protože nedojde k diskusi, během níž by se konflikt mohl rozvinout. Všichni ale dostávají prostor pro vyjádření svých vlastních názorů na danou problematiku. Role kongresmanů je nastavena tak, aby je nenutila vstupovat do „jiné postavy“, nabízí jim „plášť experta“, v němž mohou být sami sebou, ovšem v pozici, která jim dává moc rozhodnout.)

Po deseti letech

V improvizacích malých skupin dostanou hráči příležitost nahlédnout do televizního vysílání deset let po schůzi kongresu. Odrazí se v něm nějakým způsobem výsledky hlasování kongresmanů?

Reflexe

Po ukončení schůze kongresu a vystoupení z rolí se může rozvinout diskuse mezi hráči. Mělo by zde být místo pro hledání odpovědí na otázky, které se v průběhu dramatu vynořily, ale nebyly dosud zodpovězeny, pro zvažování jiných náhledů na věc a vyrovnávání se s nimi, i pro reflektování toho, s čím kdo měl v průběhu hry největší problémy nebo co ho naopak oslovilo.

OD TÉMATU KE SCÉNÁŘI – PLÁNOVÁNÍ DRAMATU

Ačkoliv se v této kapitole budu věnovat plánování příběhového dramatu, cítím potřebu nejprve říci, že ne každý učitel dramatu (a tím myslím dobrého učitele) musí být schopen samostatně takové drama vytvořit. I ten, který toho schopen je, zřejmě nedokáže vytvořit sám potřebné množství, aby tím pokryl „spotřebu“ všech skupin, se kterými pracuje, po celou dobu (což mohou být i roky), kdy je vede, zejm. pokud je příběhové drama hlavní náplní jeho práce.

Existují názory, že drama by mělo vždy vznikat pro konkrétní skupinu na základě znalostí jejích aktuálních potřeb a možností (a také s ohledem na schopnosti a možnosti učitele, který je v takovém případě jak tvůrcem scénáře, tak i jeho realizátorem). Aniž bych tyto okolnosti jakkoli podceňovala, jsem – na základě dlouholetých zkušeností s tímto typem práce v mnoha různých skupinách od malých dětí po dospělé – přesvědčena, že učitel může využívat i scénáře dramatu, která byla připravena někým jiným pro jinou skupinu, a také, že lze plánovat i dramata, která nejsou určena pro žádnou konkrétní skupinu.

Pochopitelně že ani takový scénář nemůže vzniknout v úplném vzduchoprázdnu. Jeho autor však za ním nemusí vidět určité hráče, ale obecně formulovanou cílovou skupinu z hlediska věku a předpokládaných zkušeností. Více než individuální odlišnosti a speciální potřeby budoucích účastníků, ho zajímá příběh, se kterým pracuje, odkrývání jeho smyslu a hledání forem a postupů, kterými je to možné. Souvisí to s tím, že materiál, kterým se zabývá, má i své vlastní nároky, vlastní vývojovou dynamiku a vlastní zákonitosti. Kdyby tomu tak nebylo, těžko bychom se mohli na následujících stránkách věnovat hledání a objevování obecně platných principů pro vytváření scénáře příběhového dramatu. Aby plánované drama i za těchto okolností bylo funkční, je potřebné, aby jeho tvůrce měl s tímto typem dramatické práce dostatečné zkušenosti, které je schopen při přípravě scénáře zúročit: aby si uměl v představách modelovat realizaci jednotlivých situací a dokázal předvídat možné reakce hráčů v nich, a tedy i průběh a vývoj hry.

Při využití převzatého scénáře se uplatní pedagogická citlivost a ohled na konkrétní skupinu v aktu jeho VÝBĚRU a také v aktu jeho ÚPRAVY. Jak při volbě scénáře, tak při následně prováděných změnách hraje velkou roli:

- jak učitel zná hráče, pro které je drama určeno (co ví o vztazích ve skupině, její jednotlosti či roztržitosti, schopnosti kooperovat, ochotě respektovat pravidla, odvaze riskovat, zájmech skupiny jako celku i jednotlivců, jejich postojích a hodnotách, o míře vybavenosti dramatickými dovednostmi atd.),

- jak učitel zná sám sebe (jaké jsou jeho dramatické zkušenosti a vybavenost, do jaké míry je schopen a ochoten riskovat a improvizovat v roli i mimo ni, zda nemá problémy s hraním rolí a v jakém typu role se cítí bezpečně, jak reaguje na zátěž, která v průběhu práce vzniká – hluk, množství lidí v akci apod., je-li ochoten přenést na skupinu odpovědnost za hru a vzdát se v určitý okamžik vedení atd.),
- jaké jsou učitelovy cíle, ať už dané jeho výchovnými záměry, požadavky osnov či zájmem a přáním účastníků.

(Zatímco cíle se nejvíce odrazí ve volbě příběhu a problémové situace, znalost skupiny i sebe sama pak zejména ve volbě prostředků, jimiž je příběh rozkrýván a naplňován.)

I když učitel přebírá drama, které sám nevytvořil, nikdy by nemělo jít o pouhou mechanickou reprodukci, vždy by to měl být do značné míry i tvůrčí akt, během něhož učitel pružně reaguje na nově vznikající okolnosti, nedrží se slepě původního plánu a je ochoten vydat se novým směrem, cítí-li, že to je pro hráče důležité a může jim to přinést významnou zkušenost.

Neexistuje jeden jediný možný (a zaručený) způsob jak naplánovat drama. Cest je více než může tento text obsáhnout. Existují dokonce učitelé, kteří jsou schopni plánovat drama přímo za chodu, nevycházejí z předem připraveného scénáře, ale „vytáhnout“ téma ze skupiny na místě a pracovat s ním tak, že postupně vzniká ucelená smysluplná struktura. Takový přístup vyžaduje jistě velkou zkušenost a pak také zcela specifické předpoklady, k nimž mj. patří schopnost:

- citlivě vnímat odezvu skupiny,
- rychle reagovat a rozhodovat se,
- předvídat možnosti dalšího vývoje a dávat hře ucelený tvar,
- „vytahovat“ z toho, co se děje, smysl a nacházet rychle prostředky jak ho zdůraznit,
- udržet chladnou hlavu, jestliže se vyskytnou problémy,
- ochota riskovat i možný neúspěch a síla unést ho.

Většina učitelů ale předběžný plán potřebuje, protože jim dovoluje v klidu, bez tlaku času, bez strachu z „chyby“, promyslet celkový vývoj dramatu i různé jeho alternativy a najít optimální postup. Připravený scénář se pro ně stává „záchrannou sítí“ a dává jim tak potřebný pocit bezpečí.

Na začátku má učitel obvykle k dispozici buď jen více či méně obecně formulované TÉMA nebo konkrétní PROBLÉM (příp. přímo PROBLÉMOVOU SITUACI) nebo také ucelený PŘÍBĚH. Zaměřme se nejprve na první z těchto možností.

Tento případ obvykle nastává, jestliže jde o zadání ze vzdělávacího programu (např. v občanské nebo rodinné výchově: šikana, drogy, úcta ke stáří atd.) nebo jde-li o přání skupiny (chtěli by hrát o strašidlech, rytířích, loupežnících apod.).

Učitel může postupovat dvěma způsoby:

- Vyhledat k tomuto tématu vhodný, již existující příběh a dále už pracovat s ním. Např.: šikanou se zabývá povídka Briana Jacquese „RSB s ručením omezeným“

- (*Sedm strašidelných příběhů*, Albatros, Praha, 1995); úctou ke stáří a vtahem mezi generacemi japonská pohádka „Příliš drahá nosítka“ v převyprávění Věnceslavy Hrdličkové (*Příběhy soudce Ooky*, Albatros, Praha, 1984); mnoho příběhů o strašidlech lze najít v regionálních pověstech (mj. *Pražské pověsti* Václava Cibuly, Orbis, Praha, 1972); příběhy o loupežnících a zbojnících sesbíral Oldřich Šuleř ve *Zbojnických pohádkách a pověstech z Valašska* (Optys, Opava, 1993) atd. Práci s převzatým příběhem se budeme zabývat v kapitole Práce s literární předlohou.
- Vyjít od tématu a pokusit se vytvořit příběh vlastní. V tom by mu měl pomoci následující navržený postup.

SEGMENTOVÁNÍ TÉMATU

Obecně formulované téma samo o sobě obvykle ještě nepřináší žádné dramaticky nosné nápady a myšlenky. Působí staticky a neuchopitelně. Proto je třeba nejprve zjistit, co všechno v sobě zahrnuje – rozčlenit ho na méně obsáhlé a konkrétnější segmenty.

K tomu mohou přispět aktivity brainstormingového typu, jako je vytváření MENTÁLNÍCH MAP, v nichž jde o snahu vizuálně znázornit vzájemné vztahy jednotlivých segmentů a jejich hierarchii. Grafické zpracování může mít např. podobu TEMATICKÉ SÍTĚ: Ústřední pojem–téma se napíše do středu papíru a zakroužkuje; další segmenty–podtémata se zakreslují do „bublin“ propojených s ústředním pojmem čarami; ke každému z podtémat se přikreslují další souvislosti, až do vyčerpání všech možností. (Howard 1998; Fisher 1997; Morganová-Saxtonová 2001). Vizualizovaná struktura, která vzniká, pomáhá učiteli dále při plánování dramatu, protože usnadňuje uspořádání a seskupení myšlenek, vyjevuje souvislosti mezi nimi a naznačuje další cesty.

První fáze

Tematická síť může tedy vznikat tak, že zpočátku necháme volně proudit myšlenky a nápady (včetně nejruznějších asociací) vztahující se k ústřednímu tématu a zakresluje je na papír. Postupně se nám tak vynoří několik základních oblastí, pro něž lze vždy najít společného jmenovatele. Jakmile je objevíme a pojmenujeme si, můžeme se na ně zaměřit v další fázi segmentování už cíleně a doplňovat je o další a další souvislosti. Dá se říci, že v tomto případě je to samo téma, které nás „naviguje“ při svém členění a postupně zjevuje co nejvíce svých možností.

Stejně tak je ale možné nechat se při vytváření tematické sítě inspirovat otázkami KDO – KDY – KDE – PROČ – CO (z anglosaské dramatické praxe známými jako 5 W podle jejich počátečních písmen: Who – When – Where – Why – What), doplněnými ještě o otázku JAK, kterými se obvykle ptáme na složky dramatické situace.

Tyto otázky mohou být pro nás vodítky, určujícími směr segmentování a vymezujícími jeho jednotlivé oblasti. Pořadí otázek určuje typ tématu, resp. to, kterou otázkou se na téma můžeme zeptat. Jde-li o témata, jako je šikana, drogy apod., je to otázka „co“ a směřuje přes „kde-kdy-jak“ k otázkám „kdo“ a „proč“; u témat, která se týkají určitého lidského společenství (Římané, indiáni, přistěhovalci aj.), jde o otázku „kdo“ a pokračuje se k „co“ a „proč“.

Například u tématu „šikana“ můžeme postupovat následujícím způsobem:

- CO – věc, o kterou jde; téma (šikana);
- KDE – prostředí, v němž se to děje (škola; dětský domov; výchovný ústav; kasárny; vězení; komunita trosečníků na opuštěném ostrově; posádka vesmírné lodi, která přišla o velitele; dům, v němž žije Popelka s nevlastními sourozenci atd.);
- KDY – čas, v němž se to odehrává (minulost-přítomnost-budoucnost; čas historický, čas mýtů a pohádek; čas sci-fi příběhů);
- JAK – způsob, jakým se to projevuje; jakých to nabývá forem (fyzické a psychické podoby šikany, jejich intenzita);
- KDO – lidé, kterých se to týká (příímí aktéři: oběť, agresor, přísluhovači; jejich blízcí: rodina, přátelé; více či méně zúčastněné okolí: spolužáci, učitelé, sousedé; lidé „mimo“, ale se vztahem k problematice: odborníci, novináři atd.);
- PROČ – důvody, proč se to děje; motivace, které mohou lidi vést k určitému způsobu jednání (touha po moci, potřeba najít obětího beránka, vybití agresivity – zdravotní či psychické oslabení apod.).

(Příklad tematické sítě kolem pojmu „šikana“ – viz přílohu 1.)

Smyslem segmentování je najít takové aspekty tématu, které:

- nejvíce odpovídají výchovným či výukovým cílům učitele,
- budou přitažlivé pro skupinu,
- budou realizovatelné právě v této skupině,
- mají v sobě dostatečný dramatický potenciál.

Např. v případě tématu „šikana“ volí učitel určitý segment i podle toho, zda plánované drama je zamýšleno jen jak prevence a on si je poměrně jist, že vztahy ve třídě jsou zdravé, nebo zda chce dramatem reagovat na problém, který se ve skupině vynořil. V prvním případě může vybrat takové podtéma, které je nejbližší každodenní zkušenosti dětí a realitě, v níž se pohybují, tj. „šikanu ve škole“, kde se bude řešit situace jejich vrstevníka v důvěrně známém prostředí. Ve druhém případě učitel zvažuje, který ze segmentů umožní dětem nahlédnout na problematiku s určitým odstupem, jenž jim dovolí odpoutat se od obvyklých stereotypů, osobní zaujatosti (ne však zaujetí) i zažité skupinové dynamiky, a zároveň může pomoci předcházet případnému odporu či zablokování hráčů, k čemuž by mohla vést přílišná podobnost s neuspokojivou skutečností. U menších dětí lze například využít pohádky o Popelce, která musí posluhovat svým nevlastním sestrám; u starších to může být třeba dobrodružný příběh trosečníků, kteří

uvízli na opuštěném ostrově, postupně si vytváří vlastní normy chování, ale z původně rovnoprávného společenství začíná vznikat nová totalita apod. Zkrátka učitel hledá takový segment, jehož vnitřní obsah je stejný, ale liší se například prostředím, okolnostmi a postavami, jejich věk a sociální zařazení nebo doba, v níž se to odehrává. Chtěla bych ale upozornit na to, že je-li skutečný problém mezi dětmi už vážný, pak by měl učitel vyhledat odbornou pomoc psychologického poradce. Drama je – dle mého názoru – nejužitečnější tam, kde jde o předcházení patologickým jevům, proto bych se obávala používat je bez dostatečných znalostí psychologie jako léčbu skupiny.

Druhá fáze

Proces segmentování nyní pokračuje, tematická síť je dále rozpracovávána už jen kolem zvolených podtémat. Jednotlivé body je možno opět zapisovat v jednoduchých heslech, ale můžeme je také formulovat už jako OTÁZKY, které nám pomáhají vidět celou problematiku dynamičtěji, otevírají prostor pro uvažování a částečně i vnukají určitou představu možných dramatických aktivit, jež by nám pomohly tyto otázky zodpovídat.

Protože drama je „o člověku v nesnázích“ (Dorothy Heathcoteová), zaměřujeme se teď zejména na jednotlivé POSTAVY, na různé aspekty jejich životů v průběhu ČASU (jejich minulost, přítomnost i předpokládaná budoucnost), ptáme se na jejich osobní „jak“ (jak vše vidí, prožívají, řeší) i „proč“ (proč dělají či nedělají to a to, co je ovlivnilo).

(Příklad tematické sítě kolem pojmu „šikana“ – viz přílohu 2.)

Tematická síť může vzniknout naráz (dokonce je možno ji dělat přímo ve výuce se studenty, pro které je budoucí drama určeno), ale je možno ji vytvářet i postupně, v průběhu delšího časového období, dopisovat do ní další a další nápady, tak jak přicházejí. Vzhledem k tomu, že síť má tendenci se velmi rozrůstat, vyplatí se dělat ji na větší formát papíru.

Vedle toho, že vytvářením tematické sítě hledá učitel dramaticky nosné motivy, zjišťuje také, co všechno o tématu ví a na čem může stavět, a zároveň se dozvídá i to, kde má ještě mezery, které je třeba doplnit, aby se problematikou mohl zabývat vskutku kompetentně (např. víme, jak reagovat na objevenou šikanu?, známe mechanismy, kterými vzniká a šíří se? atd.). V případě tématu „šikana“ nám mohou pomoci publikace Pavla Říčana *Agresivita a šikana mezi dětmi* (1995), a zejména kniha Michala Koláře *Bolest šikanování* (2001).

POTENCIÁLNÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Dalším krokem je hledání a formulování potenciálních problémových situací. Některé už nám napovídají samy otázky tvořící tematickou síť, další se mohou vynořit při hlubším přemýšlení o jednotlivých postavách nebo skupinách postav, které se nám při segmentování tématu vynořily. Ptáme se nyní, *kdo, kdy a proč může stát před nějakým problémem*, se kterým si musí poradit a ocitá se tak v situaci, kdy je nutné se rozhodovat a jednat. Zvažujeme, zda jde o problém, který si musí určitý člověk vyřešit sám v sobě nebo ve spolupráci s jiným člověkem / lidmi, nebo zda jde o problém, kdy stojí proti jinému člověku / lidem a musí jim čelit. Opět tu významnou roli může hrát časová rovina (minulost-přítomnost-budoucnost), neboť aktuální problémy mají často kořeny v tom, jak byly řešeny problémy v minulosti a samy zas mohou generovat svým rozuzlením problémy budoucnosti.

Příklady některých možných problémových situací k tématu „šikana“:

OBĚŤ:

- Dítě dostalo od agresorů ultimátum, že jim musí přinést peníze (cigarety apod.), ale nemá je. Rozhoduje se tedy, jak se zachová. Zda se pokusí vyhledat pomoc někoho dalšího nebo se vzepře příkazu nebo peníze sežene.
- Jestliže nevidí jiné řešení než přinést peníze, musí se rozhodnout jak je získat. Zda se pokusí je vypůjčit, prodat něco ze svých věcí, nebo je např. ukrást (komu, kde?). Co všechno hraje roli při takovém rozhodování?
- Rodiče objevili ztrátu peněz (příp. poničené věci, modřiny) a chtějí po dítěti vysvětlení. Řekne ji pravdu?
- Dítě se ocitlo v kleštích. Doma se na něj zlobí, protože se zhoršilo v prospěchu a každou chvíli má něco rozbitého, ve škole je vydáno napospas agresorům. Začíná uvažovat o tom, jak uniknout z této situace. Lákavé se zdá přestat chodit do školy nebo dokonce utéci z domova někam, kde mu nikdo nebude ubližovat. Nebo je ještě jiná možnost?
- (Budoucnost) Co se stane, jestliže se znovu protnou cesty kdysi šikanovaného a agresora, ale jejich pozice jsou teď opačné? Tím, kdo má v rukou nyní určitou moc, je bývalá „oběť“, ona např. jako šéf může rozhodnout o přijetí či nepřijetí nového zaměstnance (další možné vztahy: úředník a žadatel, lékař a pacient, soudce a obviněný apod.). Dokáže zachovat objektivitu a nepodlehne pokušení pomstít staré křivdy?

RODIČE OBĚTI:

- Objevili, že se doma ztrácí peníze. Jediný, kdo je mohl vzít, je jejich syn. Chtějí po něm, aby se přiznal a vysvětlil, na co je chtěl. Podle toho, co se od dítěte dozvědí (příp. nedozvědí) se budou muset rozhodnout, co udělají – jestli ho potrestají nebo se budou dále snažit zjistit, co za tím je. (Jiné varianty: přišli na to, že dítě chodí za školu; prodalo nějaké cennější věci ze svého pokoje apod.)

- Dostal se jim do rukou deník dítěte, z něhož se dozvěděli o šikaně. Ale číst cizí deníky se nemá. Teď se musí rozhodnout, zda tomu, co se v deníku píše, věří, a jak se dále zachovají, zda a jak dají dítěti najevo, že o jeho problému vědí atd.
- Rodiče se obrátili na školu, protože zjistili, že jejich dítě je šikanováno. Vedení školy ale tvrdí, že se nic nedělo (příp. že jde jen o obyčejnou klukovinu, ze které není třeba dělat „případ“). Na čí stranu se přikloní rodiče? Budou věřit dítěti a žádat důkladné přešetření nebo couvnou a přímou oficiální vysvětlení? Jaké další kroky udělají?
- (Minulost) Někdo z rodičů dostal dobře placenou práci ve vzdáleném městě. Rozhodují se, zda se budou stěhovat (lepší práce, větší byt, více možností, které poskytuje velké město), nebo zůstanou (známé prostředí, přátelé jejich i dítěte).
- (Blízká budoucnost) Šikana byla prokázána. Má dítě zůstat na této škole nebo by bylo lepší dát ho jinam? A jsou rodiče ochotni se sami kvůli tomu něčeho vzdát? Třeba se i přestěhovat, změnit práci, vrátit se do místa, kde žili dřív a kde bylo dítě spokojené, protože tam mělo kamarády?
- Za rodiči přijde novinář, který připravuje článek o šikaně. Chce s nimi udělat interview. Svolí k medializaci svého problému? Budou ochotni dát nahlédnout do svého soukromí? Budou zvažovat, zda to nějak nemůže poškodit jejich dítě ve škole i jinak?

SPOLUŽÁCI:

- Stali se svědky napadení svého spolužáka. Pokusí se mu pomoci? Jak?
- Došlo k vyšetřování šikany. Agresoři jednotně svědčí proti své oběti, že lže, příp. že to byla ona, kdo všechno vyprovokoval. Spolužáci znají pravdu. Řeknou ji?
- Oběť je obviněna z krádeže peněz. Spolužáci vědí, že kradla proto, že ji k tomu agresoři donutili. Zastanou se jí? (Jiná varianta: šikanované dítě začalo chodit za školu a hrozí mu snížená známka z chování, ostatní vědí, proč se škole vyhýbá...)
- Zpočátku se na mírnější podobě šikanování sami podíleli, protože jim to připadalo jako legrace. Ale násilí se stupňuje a oni už s ním nechtějí mít nic společného. Dokáží říci otevřeně ostatním svůj názor, případně se i postavit proti většině?

RODIČE AGRESORA:

- Dozvědí se od třídního učitele, že jejich dítě se podílelo na šikanování spolužáka. Dokáží přijmout, že by bylo schopno někomu ublížit? Budou ochotni hledat konstruktivní řešení nebo vše popřou a odmítnou?
- (Blízká budoucnost) Vyšetřování bylo ukončeno. Vina jejich dítěte nebyla prokázána. Ulevilo se jim, cítí zadostiučinění. A tu najdou důkaz, že k šikaně skutečně docházelo. Že to bylo právě jejich dítě, které se na ní podílelo. Důkazem mohou být např. fotografie, které si parta udělala, nebo věc patřící oběti v držení jejich dítěte apod., příp. se sami mohou stát nečekanými svědky další agrese. Jak se teď zachovají?

VEDENÍ ŠKOLY / UČITELÉ:

- Za třídním učitelem přichází jeden ze žáků a stěžuje si na šikanu. Za agresora označuje premianta třídy, se kterým nikdy nebyly žádné potíže. Uvěří mu učitel? Podnikne nějaká opatření, aby zjistil pravdu? (Vypadalo by jeho rozhodování jinak, kdyby byl za agresora označen známý rváč?)
- Za ředitelem přichází vlivný rodič agresora a chce, aby škola problém ututlala. Vyvíjí nátlak pomocí peněz (zamítnutí příspěvku na důležitý školní projekt apod.) nebo se ohání známostmi, příp. se odvolává na dlouholeté přátelství.
- Ozve se novinář, který by chtěl o problémech školy se šikanou napsat. Bude ředitel ochoten dát souhlas ke zveřejnění nebo podnikne nějaké kroky proti?
- Ukazuje se, že problémy s agresivitou dětí stále stoupají. Co může udělat vedení školy proto, aby se tento trend zvrátil? Jaká preventivní opatření přijme?

Toto jsou jen některé z možných problémových situací, v žádném případě nejde o vyčerpávající výčet. Chybí zde také jedna důležitá postava – sám agresor (agresoři). I on se jistě může dostat do potíží, jestliže je šikana odhalena a hrozí tresty. Přiznám se ale, že nepovažuji za příliš účelné nahlížet na téma šikany právě z tohoto úhlu pohledu. Neumím si představit, jaké poznání by hráčům (zejm. dětem) přineslo, kdyby se zabývali tím, jaké problémy před touto postavou situace staví, s čím se musí vyrovnávat, a snažili se jí hlouběji porozumět. Nechci tím ale říci, že to vůbec nelze. Zejména u adolescentů a dospělých může přijít okamžik, kdy vznikne silná potřeba pochopit i negativní životní jevy, jejich iniciátory i síly, které je formovaly, a tak možná najít cesty, jak jejich zdánlivě fatální působení změnit.

UČEBNÍ A VÝCHOVNÉ CÍLE

Když takto učitel prozkoumal co nejvíce možností, které dané téma nabízí, může nyní formulovat mnohem určitěji své učební a výchovné cíle: co chce, aby se žáci ve vztahu k tématu naučili, dozvěděli, pochopili a prověřili, jakým způsobem by se zkoumané téma mělo dotknout jich osobně i vztahů ve skupině.

U tématu „šikany“ to např. pro žáky 4. a 5. ročníků ZŠ mohou být tyto cíle:

- Uvědomit si, co všechno spadá pod pojem šikany a zabývat se možnými důsledky (kam až šikanování může dojít od počátečních „legráček“).
- Rozšířit lidskou zkušenost dětí o vcítění se do situace člověka, který je obětí šikany; snažit se vidět ho jako komplexní bytost, ne jen jako „oběť“, jejíž vnímání už je tím pro ostatní deformováno.
- Upozornit na možnosti, kde lze hledat pomoc, na koho se mohou děti obracet.
- Zabývat se otázkou obecně přijímaných skupinových norem, které velí o problémech ve třídě / škole mlčet a nedonášet dospělým.

VOLBA KONKRÉTNÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Na základě pojmenování svých cílů učitel volí konkrétní problémovou situaci, do níž se některý z cílů výrazným způsobem promítá a při jejíž realizaci ho lze nejlépe naplnit. Učitel situaci vybírá ovšem i s ohledem na určitou skupinu, tj. zodpovídá si otázky, zda *problém*, který se zde řeší, *okolnosti*, za nichž se to děje, a *postavy*, které se toho účastní (a do jejichž rolí by měli hráči i učitel vstupovat), mohou být pro ně zajímavé a důležité a budou je dostatečně provokovat k jednání i přemýšlení. Zároveň učitel zvažuje i způsoby, kterými lze situaci nastolit a realizovat, tj. jaké *dramatické techniky* zde mohou být využity.

Je-li u tématu šikany jeho cílem zabývat se otázkou obecně přijímaných skupinových norem, které preferují „zákon mlčení“ a odmítají jakékoliv „donášení“ a chce-li se pokusit otevřít ji k diskusi a případnému přehodnocení, protože si uvědomuje, že je toto téma pro skupinu živé a aktuální, příp. se sám potýká v této skupině s problémem falešné solidarity, i když se netýká právě problému šikany, pak pravděpodobně zvolí situaci, kdy se žáci, kteří vědí o potížích, v nichž se ocitl jejich šikanovaný spolužák, musí rozhodnout, zda budou dále mlčet nebo zda řeknou dospělému, co se za jeho zády ve třídě děje. Využít zde může např. rolové diskuse celé skupiny(žáci), rozehrané učitelem v roli dospělé autority, která se na ně obrací s dotazem, jestli nevědí, proč jejich dosud bezproblémový spolužák začal chodit za školu (vzal peníze, apod.). Obdobná diskuse může proběhnout i simultánně (současně) ve dvojicích, kdy jeden z hráčů představuje učitele a druhý žáka. Opět jde o to, zda se žák dokáže nebo nedokáže dospělému svěřit.

Zdá-li se učiteli potřebné, aby si děti dokázaly představit obtížnost a nesnesitelnost situace, v níž se ocitá ten, kdo je šikanován, aby se do jeho postavení dokázaly vcítit a pochopit ho, protože má pocit, že to podceňují nebo si to vůbec neuvědomují, může sáhnout např. po situaci, kdy se šikanované dítě musí rozhodnout, zda splní nějaký požadavek agresorů, aby se vyhnulo násilí. V takovém případě musí ale učitel citlivě zvažovat formu, kterou bude tuto aktivitu realizovat, aby nezatížil neúměrně některé z dětí negativními pocity. V žádném případě by neměl stavět jedno dítě proti celé skupině, ale např. rozprostřít roli šikanovaného na více hráčů (kolektivní postava), pracovat třeba s personifikací vnitřních hlasů („spor horšího a lepšího já“, tj. dvou skupin, na které se rozdělí hráči; „ulička svědomí“, kterou prochází hrdina a hráči stojící po stranách za něj vyslovují jeho myšlenky týkající se problému, který řeší) apod.

Jestliže učitel chce, aby na téma šikany nahlédli žáci s větším odstupem a snažili se ho vidět v širších souvislostech, může se rozhodnout pro situaci, kdy vedení školy zvažuje, jak se vyrovnat se stoupající agresivitou dětí, jaká opatření proti šikaně udělat, příp. na jaký preventivní program se zaměřit (rolová diskuse; plášť experta aj.).

Vybraná konkrétní problémová situace se stává jádrem plánovaného dramatu, příp. jádrem některé jeho části. Je-li totiž na realizaci dramatu dostatek času a udrží-li se zájem skupiny, mohou se hráči postupně zabývat i více problémovými situacemi.

Dostávají tak šanci nahlédnout na téma z více úhlů pohledu a zpracovat problematiku komplexněji.

Pozn.: Učitel ovšem své uvažování o budoucím dramatu nemusí začínat od obecně formulovaného tématu, ale také např. od mnohem konkrétnějšího problému či dokonce od zcela konkrétní problémové situace, která už obsahuje vedle problému i postavy, jež ho musí řešit a okolnosti, za nichž se tak děje. Stimulem mu tu často bývá nějaký zážitek (osobní nebo zprostředkovaný), článek v novinách, který ho oslovil, určitá scéna z knihy, filmu apod. – zkrátka všechno, co v sobě obsahuje nějaký zajímavý problém, který vzbudil jeho pozornost nejen svou atraktivitou, neobvyklostí či vyhoceností, ale i tím, že v něm nachází důležité téma pro svou skupinu, které mu může pomoci naplnit jeho výchovné a výukové cíle. Takovýto začátek má tu výhodu, že snáze provokuje učitelovu představivost, vyvolává větší emocionální zaujetí a je dynamičtější – obsahuje v sobě už nějaký rozpor, který je nutné řešit, tedy jednat. To mu dává značný dramatický potenciál, který není třeba teprve více či méně složitě objevovat.

I v tomto případě může učiteli pomoci vytváření mentálních map, jejichž smyslem je nashromáždit co nejvíce materiálu, z něhož lze drama stavět, rozčlenit problém na jednotlivé aspekty, odhalit co nejvíce souvislostí a zmapovat co nejúplněji kontext. Učitel opět postupuje od méně konkrétního ke konkrétnějšímu, od celků k detailům (klade otázky, zabývá se různými úhly pohledu, všímá si časových rovin, objevuje další problémové situace), ale pohybuje se také opačným směrem – tím, že hledá souvislosti a kontext, dostává se i do poloh obecnějších, až po pojmenování zastřešujícího tématu. (Může se pak stát, že problémová situace, která učitele původně zaujala a odstartovala jeho uvažování o dramatu, bude nakonec nahrazena jinou problémovou situací, která se ukáže dramaticky nosnější a příhodnější, více o tématu vypovídající.)

SBĚR INFORMACÍ A BUDOVÁNÍ VÍRY

Když je problémová situace vybrána, zvažuje učitel, co je třeba udělat, aby se situace mohla plně realizovat, tedy:

- co všechno potřebují hráči vědět (resp. mají-li dostatek informací, aby se problémem mohli zabývat, a jak tyto informace mohou získat),
- jsou-li dostatečně ponořeni do světa příběhu a svých rolí v něm, aby dokázali situaci přijmout a adekvátně v ní jednat.

Jinými slovy: učitel uvažuje o tom, jak hráčům ještě před setkáním s problémovou situací (příp. po jejím nastolení, ale dříve než se ji budou snažit vyřešit – viz situace diskontinuální) umožnit sbírat potřebné informace a budovat víru v dramatickou fikci, což jsou dvě věci, které v dramatické praxi do značné míry splývají a prolínají se (tím,

jak účastníci shromažďují informace, noří se zároveň hlouběji do dramatického světa, a naopak, tím, že plněji přijímají své role a začínají existovat v prostoru příběhu, dozívají se nové informace o svých postavách i kontextu v němž se pohybují).

V tomto přemýšlení může učitel pomoci i návrat k vytvořenému tematické síti a otázkám, které si ve fázi hledání a přípravy materiálu k danému tématu kladl. Připomínají mu totiž, z čeho problémová situace vyrůstá, i různé vzájemné souvislosti, na něž by neměl zapomenout.

Příklad: Učitel se rozhodl, že jádrem jeho dramatu o šikaně bude situace, v níž se třídní obrací na žáky, jestli nevědí něco o tom, proč jeden z chlapců přestal chodit do školy. Žáci se musí rozhodnout, zda mu řeknou o šikaně, nebo zda budou raději mlčet.

Aby bylo možno tuto situaci nastolit a problém v ní obsažený řešit, bylo by dobře, aby hráči už předem:

- byli nějak zaangażováni na chlapcově osudu, nebyl jim zcela lhostejný a pro ně neznámý (podnětem pro hledání konkrétních aktivit mohou být otázky točící se kolem segmentu „Kdo je oběť?“, např.: „Jaké je její postavení ve třídě?“ – „Je v ní od začátku, nebo přišel nový?“ – „Má tu nějaké kamarády?“ – „Má kamarády jinde?“ – „Jaká je jeho nejšťastnější vzpomínka z minulosti?“ – „Jak je šikanován?“ – „Svěřil se s tím někomu?“ atd.);
- zažili (v rámci fikce) šikanování a uměli si představit, oč jde, jaké podoby to může mít a jak se přitom lidé cítí (otázky typu: „Co už je a co ještě není šikana?“ – „Jakých podob nabývá?“; ale i otázky vztahující se k oběti – „Jak je šikanován?“ – „Svěřil se s tím někomu?“ – „Jak vidí agresora?“ apod.);
- v rolích chlapcových spolužáků se stali svědky jeho šikanování, protože jenom tak se pak mají o čem rozhodovat (otázky: „Vědí o tom spolužáci?“ – „Jaký je jejich postoj k agresorovi?“ – „Jaký k oběti?“ – „Jaké skupinové normy uznávají?“ – „Patří mezi ně i to, že dospělým se nedonáší?“ aj.).

Realizaci problémové situace by v tomto případě tedy měly předcházet aktivity, v nichž se hráči seznámí s hlavní postavou, vybudují do určité míry její charakter a dosavadní sociální vazby a dostanou příležitost nahlédnout do jejího citového života. Učitel zde zvažuje mj., zda chce, aby se účastníci setkali poprvé s postavou až v okamžiku, kdy se už potýká se šikanou nebo naopak v době, kdy ještě tyto starosti neměla a byla tak více „sama sebou“, neměla na sobě ještě vymezující „nálepkou oběti“.

Dále by to měly být aktivity mapující situaci se šikanou ve škole / ve třídě, v rozpětí od méně závažných příznaků až po drsné projevy, a také sekvence zaměřující se na různé postoje jednotlivých členů kolektivu k existující šikaně.

Učitel nyní zvažuje, jakou podobu by tyto aktivity mohly mít, tj. jakých *dramatických technik* může použít. (Opět odkazují na knihu Jonothana Neelandse a Tonyho Gooda *Structuring Drama Work* [1990] a publikaci Josefa Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy* [1997], kde čtenář najde velmi podrobný výčet a popis jednotlivých

forem.) Je dobře, jestliže objeví více různých možností, aby měl při psaní „definitivní“ podoby scénáře na výběr (výraz „definitivní“ je v tomto případě třeba brát s rezervou – scénář se pravděpodobně při realizaci bude ještě dále proměňovat).

Při vytváření charakteru hlavního hrdiny a představy o něm to např. může být *horké křeslo*, kdy jeden z účastníků (nebo učitel) v roli této postavy nebo někoho, kdo ji dobře zná, odpovídá na otázky týkající se jejího života, které mu pokládají ostatní hráči; *živé obrazy* motivované např. jako „fotografie z rodinného alba“, zachycující důležité okamžiky jeho minulosti; připravené *improvizace malých skupin* s obdobným zadáním (např. „nejhezčí, nejsmutnější, nejvzdálenější atd. vzpomínka“); čtení i psaní *deníkových záznamů a dopisů*; *sociogram* – prostorové znázornění jeho postavení v určité skupině; *kruh myšlenek* sloužící ke zveřejnění toho, co si myslí a cítí v určitém okamžiku apod.

Pro zachycení šikany na škole asi nejvíce přicházejí v úvahu opět *živé obrazy*, postihující její různé podoby (jejich vnější nehybnost umožňuje ztvárnit i náročné situace agrese bez rizika, že se akce zvrtné do skutečného násilí nebo že při ní někdo utrpí fyzickou či psychickou újmu) a připravené *improvizace malých skupin* na stejné téma (s motivací např. „Co se dělo za zády dospělých“ nebo „Měla to být jen legrace“ apod.). Obě tyto dramatické techniky umožňují zároveň zaměřit pozornost nejen na aktéry znázorněných událostí, ale také na jejich svědky – doplňovat je do výjevů, zkoumat jejich vztah k tomu co vidí, vyslovovat nahlas jejich myšlenky atd. Pokud se chce učitel vyhnout přílišnému naturalismu, může zvolit techniky, které pracují s jistou mírou stylizace, např. *zvukový obraz*, který se soustřeďuje jen na zvukový plán situace a může pracovat i s koláží slov, vět i zvuků a jejich dynamikou, tak aby co nejvíce postihl její koncentrovanou podstatu; *zpomalenou pantomimu*, zabývající se naopak jen fyzickou akcí ozvláštěnou svým průběhem v čase, který dává každému gestu zvláštní důraz; nebo celé dění posunout do roviny přízračného snu, tzv. *noční můry*, která pracuje se stylizací jak zvukovou, tak pohybovou, se symboly, refrény apod. (Nebezpečné tady mohou být nepřipravené hromadné i skupinové improvizace, pokud učitel nenajde způsob jak v nich udržet dostatečnou kontrolu. Může se v nich snadno setřít tenká hranice mezi fikcí a realitou, hraná agrese vůči představiteli oběti se může stát agresí skutečnou, pod zástěrkou hry v rolích se mohou začít vyvízet skutečné účty mezi účastníky. I když se udrží hrová rovina, jednotlivec se může začít skutečně hroutit pod soustředěným tlakem skupiny.)

RÁMCOVÝ PŘÍBĚH

V této fázi už se nám začínají rýsovat obrysy budoucího příběhu. Teď přichází okamžik, kdy je třeba je upřesnit a dát už příběhu určitý tvar, tj. rozhodnout se, jaká bude postava hlavního hrdiny, do jakých okolností bude zasazena, s kým se bude dostávat do styku a co se s ní bude dít.

Není nutné (a ani možné), aby příběh byl dopracován do všech detailů. Důležité je ujasnit si východiska, základní směr pohybu děje a také, které INFORMACE o příběhu bude podávat hráčům učitel a které ponechá na skupině, aby si je dotvořila sama.

Obecně obvykle platí, že učitel poskytuje ty informace, které jsou nezbytně nutné proto, aby drama mohlo vůbec začít a aby se mohlo rozvíjet žádoucím směrem (ve vztahu k zvolenému tématu a problémové situaci).

Skupina pak doplňuje a obohacuje drama o informace, které už respektují, rozvíjejí a prohlubují toto základní vymezení, včetně toho, že má právo řešit klíčovou problémovou situaci zcela podle svého – zde už plně přebírá aktivitu při tvorbě příběhu do svých rukou. Informace může skupina získávat studiem určitých materiálů (historické prameny, odborná literatura, články z tisku, paměti, pověsti apod.). Nejvíce prostoru ale v dramatu dostává vytváření informací za pomoci vlastní představitosti a fantazie, které ovšem čerpají z osobních či sdílených zážitků, zkušeností nebo již dříve získaných znalostí.

V učitelově rozhodování, které informace, v jakém množství a jakou formou bude prezentovat on sám a na kterých bude participovat skupina, hraje mj. důležitou roli ČAS, který bude pro drama k dispozici. Dá se zhruba říci, že čím méně je času, tím více informací musí říci učitel, čím více je času, tím větší může být podíl skupiny na jejich získávání.

Další rozhodující veličinou je UČEBNÍ CÍL. Je-li jím spíše všeobecný rozvoj dětí, jejich dramatických schopností a dovedností, fantazie a tvořivosti, pak učitel může naprostou většinu dramatu ponechat v rukou hráčů a spokojit se s rolí inspirátora jejich hry a podněcovatele její reflexe, jde-li mu o zcela konkrétní téma a problém, ponechává si mnohem více pravomocí při utváření příběhu.

Závisí také na učitelově jistotě, zda o sobě ví, že je schopen pružně REAGOVAT na vývoj příběhu, svěří-li ho zcela nebo ze značné části do kompetence hráčů a že i za těchto podmínek je schopen vytěžít z toho, co vzniká, hlubší smysl a poznání.

Příklad: Na základě shromážděného materiálu z předcházejících fází plánování jsem si pro téma „šikana“ zvolila za hlavní postavu vznikajícího příběhu chlapce Adama, kterému bude jedenáct let (a je tedy vrstevník dětí, pro které je drama určeno). Aby se s ním děti mohly do jisté míry ztotožnit, měl by to být úplně normální kluk bez zvláštních handicapů. Do „oslabené pozice“ se dostal proto, že se ocitl v novém prostředí, kde zatím nemá žádné kamarády. Aby vynikl rozdíl mezi „dříve a nyní“, měli by se hráči seznámit s Adamem ještě v době před stěhováním a měli by ho zažít jako jednoho z plnoprávných členů party dobrých kamarádů. Do jeho dosud bezstarost-

ného světa zasáhne jako blesk zpráva o tom, že otec dostal práci ve vzdáleném městě a že celá rodina se tam přestěhuje s ním. Adam tak musí opustit všechno a všechny, které tak důvěrně znal. Už první den v nové škole zjišťuje, že tam vládne úplně jiná atmosféra, než na jakou byl zvyklý. Setkává se tam se šikanou, s jejími různě intenzivními projevy. A protože je nový, ještě se nestihl s nikým spřátelit a cítí se zatím nejistý, snadno se stává obětí agresorů. Se svými potížemi se nedokáže svěřit ani rodičům, ani učitelům. Vědí o nich ale jeho spolužáci. Několikrát se stali svědky jeho šikanování, a pokud to neviděli na vlastní oči, určitě o tom slyšeli od druhých. Adam pak nějakou dobu nechodí do školy. Všichni si myslí, že je nemocný. Jenže jednoho dne vyjde najevo, že mu nic není, že prostě chodí za školu. Hrozí mu za to postih, zhoršená známka z chování, možná i vyloučení ze školy. Spolužáci znají důvod toho, proč se Adam škole vyhýbá a budou se muset rozhodnout, jak se zachovají.

Tolik tedy informace, se kterými budu postupně seznamovat skupinu (konkrétní dramatické formy a postupy budou uvedeny ve scénáři dramatu „Adam v nesnázích“ na konci kapitoly o plánování).

Které informace budou v pravomoci účastníků hry:

- život Adama v jeho původní kamarádské partě (co spolu podnikali; jak se rozloučili; vzpomínky na tehdejší dobu),
- jakých podob šikana na nové škole nabývá (od zdánlivých „legrácek“ po vyloženou agresi),
- co si spolužáci myslí o Adamových problémech, když se stanou jejich svědky,
- rozhodování, zda třídní učitelce říci nebo ne, jaké potíže Adam má se staršími žáky; hledání důvodů „pro a proti“; příp. rozhodování, co vůbec udělat,
- budoucnost Adama i jeho spolužáků.

STARTOVACÍ BOD

Po té, co si učitel zformuloval rámcový příběh, volí svůj STARTOVACÍ BOD (někdy bývá též označován jako „háček“ či „návnada“), tj. určuje, čím celé drama začne, co použije k motivaci účastníků, aby byli vtaženi do hry.

Britští učitelé dramatu s jistou nadsázkou říkají: „Když skupinu ne získáte do čtyř vteřin, ztratili jste ji.“ Ve vyhocené podobě toto tvrzení upozorňuje na to, jak důležité je probudit co nejrychleji zájem skupiny. Tato rychlost je ovšem relativní: jsou skupiny, které nemají velkou trpělivost, snadno ztrácejí soustředění a potřebují hodně intenzivní podněty pro vzbuzení i udržení pozornosti. Existují ovšem skupiny, které reagují i na jemnější podněty a dokáží se snadněji a déle soustředit, stejně jako skupiny, které vyžadují rozjezd volnější, protože potřebují čas, v němž se mohou osmělit a odložit některé zábrany, než plně vstoupí do dramatické hry. Je tedy na učiteli, aby odhadl, jak ke konkrétní skupině přistupovat a jaký typ startovacího bodu tedy zvolit.

Startovacím bodem může být:

- OBRÁZEK / FOTOGRAFIE (drama *Cesta na Západ* z knihy C. O'Neillové a A. Lamberta *Drama Structures* se odvíjí od autentické fotografie farmářské rodiny, která se vydala v polovině 19. století na nebezpečnou cestu přes celý kontinent do Oregonu, aby tam hledala nový domov);
- PÍSEMNÝ MATERIÁL, který je hráčům přečten, např. list z deníku, dopis, inzerát, úřední dokument apod. (drama *Marionety* začíná čtením inzerátu firmy nabízející pořízení dvojníka; drama *Roger* se otvírá seznámením s dopisem ředitelky školy o krádeži, která se u nich stala);
- UČITEL V ROLI, jeho monolog nebo dialog se skupinou (drama *Přísný vrátný* je zahájeno monologem učitele v roli vrátného, který vítá nové studenty na koleji a seznamuje je s velmi přísným kolejním řádem);
- PŘEDMĚT (drama podle pražské pověsti *O vlašťovčí vodě* začíná nálezem starobyle vyhlížející lahvičky s neznámou tekutinou);
- ŽIVÝ OBRAZ (drama *Maturitní tablo* je odstartováno sérií živých obrazů – fotografií ze života gymnaziální třídy, zakončených snímkem z tabla, který je nejprve vytvořen a až zpětně se hráči dozvědí, že na něm jsou nazí);
- HUDBA / PÍSNIČKA (J. Doležalová v úvodu svého dramatu *Markéta* pouští písničku skupiny Dybbuk *Ve škole*, text písně funguje jako výpověď mladé dívky v určité životní situaci);
- VYPRÁVĚNÍ příběhu nebo části příběhu (v dramatu W. Dobsona a T. Gooda o tom, jak vznikají příběhy, stojí na samém počátku vyprávění příběhu afrických domorodců z Konga *Bambusová věž*, často tak začíná práce s pohádkou u menších dětí, aby nejprve působil text svojí vlastní silou, než se stane podkladem pro dramatickou práci);
- HRA S PRAVIDLY (v dramatu *Faustův dům* je to honička „Na anděla a čerta“, na niž navazuje rozhovor o vlivu těchto dvou sil na lidský život; známé dětské hry, v jejichž názvu se vyskytuje slovo „král“, jako např. „Král vysílá své vojsko“, „Král není doma“ apod. jsou úvodním podnětem k uvažování o tom, jaké vlastnosti má mít král, v dramatu *Královské dítě* k němuž inspirací byla báseň K. Havlíčka Borovského *Král Lávro*);
- KOMBINACE některých výše uvedených možností.

Aby startovací bod vzbudil zájem skupiny, měl by obsahovat alespoň jeden z následujících prvků:

- PŘÍTAŽLIVÉ TÉMA, které odpovídá současným zájmům skupiny, slibuje neběžný zážitek, nabízí pro ni atraktivní prostředí a role nebo výrazně rezonuje s potřebou skupiny zabývat se určitými problémy. (Nabídka vytvořit exponáty do nově otevřeného muzea čarodějnic zaujme pravděpodobně děti ovlivněné současnou vlnou „potteromanie“ v dramatu *Čarodějnice* inspirovaném povídkou R. Dahla; jestliže skupina právě žije příběhy ze života indiánů či kovbojů, má velkou šanci vzbudit

jejich pozornost fotografie vozu bílých osadníků, putujících prérií na západ, protože slibuje téma dobrodružné cesty a střetu bělochů s Indiány – viz drama *Cesta na Západ*);

- **TAJEMSTVÍ**, něco nedořečeného, nevysvětleného, dokonce i záhadného, co vyvolává potřebu dozvědět se, odhalit to a rozluštit to. Informace, které jsou ve startovacím bodu podány, by neměly být úplné a vyčerpávající, vždy by měly ponechávat místo pro dohady jitrící představivost, tak aby prázdná místa lákala hráče k doplnění (krátká báseň C. Sandburga *Kam se poděla* staví hráče před tajemství, co se stalo s mladou dívkou Chick, proč a kam zmizela; v dramatu *Roger* obdobně působí dopis ředitelky školy o krádeži – jeho čtenáři se nedozvědí, proč dosud bezproblémový chlapec kradl, ani proč se změnilo jeho chování po vánočních prázdninách, které strávil s rodiči);
- **VÝZVU**, tedy něco, co vrhne skupinu do situace, kdy musí reagovat, něco, čemu musí čelit a co jí může případně i podráždit (nelze zůstat úplně chladný v situaci, kdy vrátný, který vítá nové studenty na koleji, vrší jeden zákaz na druhý, chová se vůči nováčkům arogantně a odmítá s nimi o čemkoli diskutovat, jako je tomu v dramatu *Přísný vrátný*; drama pracující s motivy pohádky o Šípkové Růžence, které předpokládá, že děti už tento příběh znají, může být zahájeno situací, kdy učitel v roli jednoho ze zámeckých služebníků svolává poradu ostatních sloužících, protože zítra má princezna oslavit šestnácté narozeniny; všichni vědí, co jí sudičky kdysi předpověděly – že usne na sto let –, ale týká se to jen princezny, nebo i všech lidí na zámku, a nebylo by lepší raději odsud odejít, dokud je čas?);
- **OBLÍBENOU ČINNOST**, jako jsou nejrozumnější hry s pravidly (honičky, soutěživé nebo kooperativní hry, hry s vyloučením některého smyslu – nejčastěji zraku atd.) – jde o typ aktivit, který hráči rádi i opakovaně provozují; aby se ale taková hra mohla stát skutečným startovacím bodem dramatu, je důležité, aby měla k jeho tématu úzký vztah (aby téma určitým způsobem předznamenala či nastolila, aby z ní vyplynuly nějaké otázky s tématem související, příp. aby nabídla modelovou situaci pro téma podstatnou) a aby tento vztah byl hráči (třeba i zpětně) přijat a pochopen; probuzení zájmu hráčů může pomoci i to, že známá činnost je postavena do nových souvislostí, nasvícena jiným světlem, a tím dochází k jejímu ozvláštnění, ke zbavení „obvyklosti“ (viz již výše uvedené příklady her s pravidly, jako je honička „Na anděla a čerta“ ve *Faustově domě* nebo hry s postavou krále v dramatu *Královské dítě*).

Startovacím bodem buď **OTEVÍRÁME TÉMA** – zatím však mimo konkrétní příběh (viz zmíněné hry s pravidly, příp. hry s asociacemi, které téma v hráčích vyvolává), nebo jím **VSTUPUJEME PŘÍMO DO PŘÍBĚHU**, a to v kterékoli jeho části (začátek – prostředek – konec). V takovém případě:

- Startovacím bodem se může stát některá z aktivit, jejímž prostřednictvím účastníci sbírají informace a budují svoji víru ve svět dramatické fikce, ještě před nastolením

problémové situace. Jde o postup chronologický (viz dramata *Maturitní tablo* a *Adam v nesnázích*). Jeho výhodou je přehlednost pro účastníky: věci se logicky vyvíjejí, méně zkušené skupiny mají dost času zvyknout si a přijmout pravidla dramatické hry a zabýdlet se v rolích. Když se tok děje dostane k problémové situaci, jsou pro ni hráči připraveni. Povlovnost rozjezdu a dočasná nepřítomnost problému či konfliktu se ale může stát nevýhodou u skupin, které dychtí po rychlé akci a silných impulzech. Mohou ztratit zájem dříve než se v dramatu objeví dostatečně aktivizující výzva.

- Startovací bod může tvořit sama problémová situace. Hráči tak vstupují přímo do středu dění, do krizového okamžiku. Výhodou je, že takto razantní začátek obvykle velmi rychle upoutá zájem skupiny a motivuje ji k další práci. Hrozí ale nebezpečí, že hráči v tu chvíli ještě nejsou ukotveni dostatečně ve světě dramatu a mají málo informací, takže nemusí své role a nastolený problém vzít dostatečně vážně. Častý je proto ten postup, že po svém otevření je problémová situace přerušena, aby bylo možno sžít se s postavami a získat potřebné poznatky důležité pro rozhodování v její závěrečné fázi. V takovém případě hráči nepostupují chronologicky, ale pohybují se po určitou dobu proti směru času (jako např. v dramatu *Praotec Čech*, které začíná shromážděním členů rodu svolaným vojvodou, jenž vyzývá svůj lid, aby spolu s ním opustil „rodnou zemi bojem neblahou“ – než ale padne rozhodnutí, vrací se hráči do minulosti, aby zkoumali příčiny „krvavých vád“ i jejich dopad na jednotlivé rodiny).
- Začít drama je ale možné i v okamžiku, kdy už byla problémová situace určitým způsobem vyřešena a uzavřena nebo kdy dokonce celý příběh dospěl ke svému konci. Hráči pak v retrospektivě sledují, jak a proč se vše odehrálo (viz drama *Kam se poděla*). K výhodám takového postupu může patřit, že se skupina nežene za tím „co bude dál“, nehlტá děj a nevrší akci na akci, protože ono „jak to dopadne“ už ví, ale je nucena jít do hloubky, zabývat se motivacemi, zkoumat to, co je na prvním pohledu neviditelné. Jestliže ale není „tajemství“, které se odkrývá, dost silné a skupina pro tento typ práce disponovaná, nemusí udržet její zájem po celou dobu dramatu.

U tématu „šikana“ jsem se rozhodla použít jako startovací bod společnou pohybovou aktivitu v kruhu, na jejímž začátku učitel seznámí děti s postavou kluka Adama, který „je stejně starý jako vy“ (drama je určeno pro děti 4. a 5. tříd) „a má několik dobrých kamarádů, se kterými podniká spoustu zajímavých věcí, například...“ Učitel začne pohybovou akci doprovázenou slovy („Adam s kamarády rád hraje fotbal“). Děti stojící v kruhu po něm vše zopakují. Pak si slovo bere další hráč v pořadí, uvede novou možnost, předvede ji a ostatní opět opakují. Hra pokračuje, dokud se všichni po kruhu nevystřídají. Tímto startovacím bodem vstupujeme už do příběhu, ovšem do příběhu, který se teprve začíná rodit, je v samém začátku. Nejde o startovací bod, který by obsahoval nějaké tajemství nebo výzvu. V co mohu doufat, je, že nabízí dost přitaž-

livé téma (jak se baví parta dobrých kamarádů) – které se ovšem později radikálně promění v pravý opak – a že jde o vcelku oblíbenou činnost, která vyžaduje fyzickou aktivitu, rychlé vršení nápadů a má v sobě určitý rytmus, který strhává.

STAVBA DRAMATU – ZÁKLADNÍ SCHÉMA

Když se učitel rozhodl pro určitou aktivitu jako startovací bod, vydává se „zpět po vlastních stopách“, tj. navrací se k fázi „budování víry a sběru informací“ a tam z nashromážděného materiálu vybírá již zcela konkrétní úkoly – situace a dramatické techniky, které by měly tvořit do jisté míry „definitivní“ podobu scénáře plánovaného dramatu.

Základní schéma výstavby dramatu:

1. Startovací bod
2. Budování víry a sběr informací
3. Nastolení problémové situace
4. Zkoumání problémové situace
5. Řešení problémové situace
6. Důsledky – nová problémová situace
7. Závěrečná reflexe

Pořadí jednotlivých fází se ovšem může případ od případu poněkud proměňovat, některé etapy mohou i splynout, různé mohou být i jejich proporce. Například startovací bod může být totožný s nastolením problémové situace (od níž se pak drama vrací do minulosti ke kořenům nebo sonduje i možnosti budoucího vývoje, než se opět vrátí k řešení problému); budování víry a sběr informací mohou proběhnout v jednom nebo v celé řadě samostatných kroků; problémová situace může být nastolena, zkoumána a řešena kontinuálně, v jediné dramatické aktivitě, ale také diskontinuálně a každá její část může být pojednána jinou dramatickou technikou, příp. se celé drama odvíjí retrospektivně apod. Výše uvedený model není tedy nepřekročitelnou a závaznou normou, jen upozorňuje na důležité fáze dramatické práce, které by neměly být opomenuty, a nabízí jednu z možností jejich řazení.

Důsledky – nová problémová situace

Dostáváme se nyní k fázi práce, o které se dosud nemluvilo, k tomu, co bude následovat po té, co skupina přijala určité rozhodnutí a vyřešila tak tím či oním způsobem základní problémovou situaci. Jaké jsou možnosti?

- Problémová situace je uspokojivě vyřešena, nemotivuje pokračování ani nevzbuzuje potřebu zabývat se důsledky – drama se uzavírá.
- Problémová situace je vyřešena, ale vzniká potřeba zabývat se důsledky přijatého rozhodnutí (zejm. tam, kde je důvod pochybovat o jeho jednoznačné správnosti).

- Vyřešení problémové situace je jen částečné, problém úplně nezmizel, je třeba se jím zabývat dále.
- Vyřešení problémové situace vyvolává nový problém, který je možno okamžitě řešit.
- Vyřešení problémové situace vyvolává nový problém, předtím než bude řešen je ale třeba získat další informace.

Protože skupina dostává svobodu vyřešit klíčový problém po svém, nedá se tato část práce vždy naplánovat dopředu.. Učitel může zkusit předjímat různé možnosti řešení a být připraven na více variant dalšího vývoje dramatu (jako se o to pokouším v dramatu *Adam v nesnázích*), ale často musí pružně a nepřipraveně reagovat na vznikající situaci, kterou nešlo předvídat. Někdy také lze – poté, co hráči dospěli k rozhodnutí – drama přerušit, zamyslet se nad jeho pokračováním doma (bez přítomnosti skupiny a tlaku času) a navrátit se k němu v příští lekci.

NAPĚTÍ A KONTRAST

Aby drama udrželo zájem hráčů po celou dobu svého trvání, musí učitel při jeho výstavbě pracovat vědomě s vytvářením a udržováním NAPĚTÍ. Napětí plyne z toho, že není dopředu vše jasné a předvídatelné, že je vzbuzováno určité očekávání, spojené zároveň s nejistotou, jak se to odehraje, příp. odehrálo. Důležitou podmínkou pro to, aby napětí mohlo vzniknout, je osobní angažovanost účastníků (na osudu postavy, na zdaru určitého plánu, na vyřešení nějakého konfliktu či problému apod.). Jde o obousměrný proces: díky zaujetí vzniká v hráčích napětí (je-li předmět jejich zájmu v ohrožení) a napětí udržuje či posiluje zaujetí.

Napětí může být orientováno do BUDOUCNOSTI (viz otázky, jako „Co bude potom?“ – „Jak to dopadne?“, které jsou provokovány tím, že existuje více možností vývoje událostí) nebo do MINULOSTI (viz otázky: „Co se stalo?“ – „Kdo to způsobil?“ – „Proč?“, které jsou vyvolány tím, že chybí některé informace o minulosti, jež jsou teprve postupně odhalovány). V dramatu *Adam v nesnázích* se v sekvenci „Záškolák“ spolužáci od třídní učitelky dozvídají, že Adam zfalšoval omluvenku, chodil za školu a teď mu hrozí trest. Do minulosti jsou nasměrované otázky jako např.: „Co ho k tomu vedlo?“ – „Mohla za to skutečně šikana?“; do budoucnosti míří otázky: „Jak to s ním dopadne?“ – „Najdeme sílu zasáhnout?“ – „Podaří se nám to?“ aj.

Jedním ze způsobů, jak utvářet napětí, je neodpovídat na otázky, které drama klade, příliš rychle – značná část účinku spočívá právě v ODKLÁDÁNÍ ODPOVĚDÍ. Každý krok v dramatu by měl pomoci doplnit jen část informací tak, aby probuzený zájem a očekávání nebyly zcela uspokojeny. Dokonce je možno získání informace na určitou dobu pozastavit. Nejnapadnější je to v těch okamžicích, kdy události kulminují (např. některé z postav jde o život nebo vrcholí spor dvou stran apod.), ale jejich pokračování či rozuzlení je odloženo. Platí to ovšem i pro situace méně vyhrčené. Toto

zdržení může být učitelem vytvořeno „zvnějšku“ v rámci hry (např. v dramatu *Marionety* je z vůle učitele přerušena srážka mezi panem Bralíngem a jeho dvojníkem, rozehraná situace je opuštěna, hráči se navracejí do minulosti a mění úhel pohledu, aby prozkoumali i hledisko druhé strany, teprve potom se ve sporu pokračuje) nebo je zakomponováno přímo do příběhu (deník, z něhož hráči čerpali informace, náhle končí, poslední stránky jsou vytrženy; postava, která „věděla“, umírá nebo odmítá mluvit, příp. má k dispozici jen část informace apod.).

Další možností jak posilovat napětí je STUPŇOVÁNÍ PROBLÉMŮ, v nichž se postava ocitá, nebo GRADACE KONFLIKTU až na nejzazší mez snesitelnosti. „Dramatická struktura se pak podobá luku a každý čin o něco více napne vlákno, až nakonec vyletí smrtící střela“ (Pavis 2003). V dramatu o *Faustově domě* sledujeme, jak se proměňuje studentův život tím, že se do opuštěného domu nastěhoval a každý den nachází v misce jeden stříbrňák, ale zabýváme se i hranicemi, které ani teď nedokáže překročit, sledujeme, jak „s jídlem roste chuť“ – ne však možnost ji ukojit –, dokud nepřijde finální nabídka „získat vše, po čem touží“, spojí-li se vědomě s temnými silami. V dramatu *Přísný vrátný* jde o eskalaci konfliktu mezi vrátným a studenty, od drobných sporů a naschválů až po otevřené střetnutí. Ve druhé variantě *Čaroděje a jeho učně* gradují problémy vesničanů se stoupající vodou. V *Adamovi v nesnázích* je to celá pasáž věnovaná šikaně – od nepřipravené improvizace setkání mladších a starších žáků před školou („Příchod do nové školy“) přes živé obrazy dokumentující stoupající brutalitu („Kde končí legrace“) a jejich rozehrání („A co Adam?“) až po zvukovou koláž („Svět násilí“), která je založena na koncentraci a gradaci projevů agrese.

Jedním z prvků, který se během tohoto zvyšování tlaku uplatňuje – ale může stát v dramatické struktuře i samostatně –, je přímá VÝZVA, jíž musí hráči čelit: bez přípravy se ocitají v situaci, které se nemohou vyhnout a musí reagovat „ted a tady“ na nátlak, který je na ně vyvíjen. Často tak bývá nastolena problémová situace prostřednictvím učitele v roli, který svými jednáním provokuje odezvu skupiny, ať už jde o vyhocení delší dobu trvajícího konfliktu či problému (viz drama *Přísný vrátný*, kdy jsou studenti přímo konfrontováni s vrátným, který je za mrazivé noci kvůli nepatřnému zpoždění odmítá pustit na kolej a vyhrožuje i dalšími sankcemi), nebo o PŘEKVAPENÍ, kdy se ve hře objevuje prvek, se kterým hráči nepočítali (jako např. v *Marionetách* vzbouření až dosud zcela poslušného dvojníka). Stejně tak ale výzvu (včetně překvapení) mohou ostatním zprostředkovat i sami hráči (viz drama o šikaně, kdy v „Příchodu do nové školy“ malá skupinka dětí, instruovaná předem učitelem, zaskočí své spoluhráče požadavky, které na ně klade).

Moment překvapení ovšem může fungovat nejen jako součást výše zmíněné výzvy, která nutí hráče okamžitě jednat. Například v *Maturitním tablu* působí jako překvapení chvíle, kdy se hráči dozvědí, že jsou na fotografii vlastně nazí – překvapení tady ale nevybízí k bezprostřední akci, jeho smyslem je vyprovokovat zájem a probudit určité očekávání; v *Marionetách* jde o situaci, kdy je s účastníky náhle zacházeno

jako s věcmi a jsou „ukládáni“ do úkrytu pro marionetu – nečekaný a ne příliš příjemný zážitek vyvolává emocionální reakci, která bude uvolněna až v následující aktivitě; v *Adamovi v nesnázích* zase přichází nečekaně zpráva o stěhování nebo informace o zfalšované omluvence.

Napětí také prospívá, když před postavou a / nebo hráči stojí OBTÍŽNÝ ÚKOL, jehož splnění či vyřešení vyžaduje po hráčích určitou námahu a investici (ať už jde o schopnost porozumět problému, nalézt konstruktivní řešení, vyprodukovat dostatečný počet nápadů, domyslet logicky souvislosti, zbavit se omezujících stereotypů nebo např. prokázat značné sebeovládání, odvahu, fyzickou obratnost apod.). Například ve *Faustově domě* je to závěrečný „boj“ andělů a čertů o studentovu duši, kdy se ho každá strana snaží přesvědčit, aby poslechl právě ji (a kde záleží na jejich osobním nasazení a nalezení co nejpůsobivějších argumentů); pro menší děti to mohou být situace, kdy se potřebují dostat zcela nepozorovaně do střeženého objektu, příp. vydržet v úkrytu a neprozradit se ani tím nejmenším pohybem a zvukem. Do této kategorie může spadat i záměrné a učitelem zdůrazněné použití náročnější dramatické techniky, se kterou se zatím hráči nesetkali (např. v dramatu *Adam v nesnázích* to mohou být zvukové koláže se svou specifickou stylizací a stavbou s klimaxem či antiklimaxem).

Jednotlivé postupy a prvky, o nichž jsme zatím psali, se však nevyskytují pouze izolovaně, ale často se různým způsobem prolínají a kombinují. Např. v dramatu *Marionety* se pracuje s informací, která je podána se zdržením (v úvodu se zájemci o koupi dvojníka nedozvědí, že by mohl mít vlastní vůli), tato informace přichází nečekaně, jako překvapení (dosud skvěle sloužící marioneta se bouří) a staví postavu i hráče před výzvu, na kterou je třeba okamžitě zareagovat a jejíž řešení není jednoduché (jak se zachovat, když se marioneta odmítá nechat uklidit a požaduje stejná práva, jako má její majitel).

Práce s KONTRASTY pomáhá v dramatu předcházet pocitu stereotypnosti, dodává celku dynamiku a zároveň podporuje i napětí. (Dorothy Heathcoteová používá spíše než pojem „kontrast“ výraz „škály“, čímž zdůrazňuje, že vedle krajních, ostře protikladných poloh, existují ještě další, méně vyhrcoené možnosti o různé intenzitě „protikladnosti“.)

Kontrasty se týkají jak obsahu a emocionálního zabarvení, tak i forem dramatických aktivit a způsobů jejich organizace. Stojí zde proti sobě např.:

VÁŽNOST – VESELOST

KONFLIKTNOST – NEKONFLIKTNOST

POHYB – NEHYBNOST

POHYB – SLOVA A ZVUKY

SLOVA A ZVUKY – TÍCHO

JEDNOTLIVEC – VŠICHNI

ŘÍZENOST – NEŘÍZENOST

PŘIPRAVENOST – NEPŘIPRAVENOST

Učitel při psaní scénáře využívá záměrně tuto kontrastnost – snaží se, aby po momentech vážných či dokonce tragických následovaly i momenty odlehčené, humorné; po situacích konfliktních a disharmonických situace s pokojnou a vyrovnanou atmosférou (v dramatu *Adam v nesnázích* základní kontrast vytváří chlapcova minulost, viz „Adam a jeho kamarádi“, „Krabice na cestu“ a „Svět vzpomínek“, která má pohodový, bezkonfliktní charakter a je v ostrém protikladu k jeho neutěšené a konfliktní přítomnosti, viz „Příchod do nové školy“, „Kde končí legrace“, „A co Adam?“ a „Svět násilí“); po sekvencích využívajících hlavně pohyb, sekvence, kde důležitou roli hraje slovo, ať už mluvené nebo psané; po rušných pohybových činnostech činnosti zklidněné; po hlučných okamžicích okamžiky ztišené; po sólových aktivitách aktivity malých skupin či hromadné; po činnostech řízených učitelem činnosti dávající co největší prostor samotným hráčům; aby improvizace předem připravované byly prostřídány improvizacemi zcela nepřipravenými (a aby po každé významnější akci následovala i její reflexe!). Střídání kontrastů ovšem nemůže být jen mechanické, je třeba přitom respektovat i požadavky rozvíjejícího se příběhu a zkoumaného tématu, stejně jako potřeby hráčů, což znamená nedělat kontrasty pro kontrasty, ale tam, kde je to účelné a slouží to věci samé.

Příklad: *Maturitní tablo*

1. sekvence: Fotografie z třídní kroniky (Všichni hráči společně z chůze vytvářejí nehybné živé obrazy; aktivita je řízena učitelovým slovním zadáváním námětů, konkrétní zpracování je ale na skupině; není čas na přípravu a domlouvání se; ladění obrazů je spíše humorné.)

2. sekvence: Reakce lidí ve městě (Skupina stojí nehybně v živém obraze, postupně se z ní vypojují jednotlivci, komentují fotografii v rolích obyvatel městečka a navracejí se zpět do obrazu; učitel mimo úvodní instrukci nezasahuje; každý má čas si promyslet, do jaké role vstoupí a jaký postoj bude reprezentovat; ladění je opět humorné, objevuje se až komická nadsázka; reakce některých postav už ale mohou mít konfliktní rysy.)

3. sekvence: Porada pedagogického sboru (Celá skupina vstupuje do rolí pedagogů školy; rozvíjí se předem nepřipravená diskuse o problému tabla; učitel v roli ředitele si ponechává v rukou částečné řízení této diskuse; všichni sedí bez zvláštního pohybu, jednání je téměř výhradně slovní; atmosféra je vážná a pravděpodobně se objeví konflikt.)

DALŠÍ HLEDISKA VÝBĚRU DRAMATICKÝCH AKTIVIT

Významová diferenciacie

Zdeněk Hořínek ve své práci *Drama, divadlo, divák* (1991) diferencuje situace dramatu (miněno drama určené k jevištní realizaci) „podle jejich závažnosti, významnosti, důležitosti, tj. podle toho: 1) jaký mají vztah k hlavnímu tématu; 2) v jaké míře motivují pohyb dramatického děje“. Člení je na situace hlavní, vedlejší a epizodické. Obdobnou klasifikaci můžeme vztáhnout i na jednotlivé zvažované kroky v rámci příběhového dramatu.

Je zřejmé, že některé situace a aktivity budou z tohoto hlediska pro rozvoj dramatu nezastupitelné, protože hráčům zprostředkovávají základní fakta a zkušenosti důležité pro porozumění a zasvěcené rozhodování o daném problému. Jiné že mají spíše funkci rozšiřující, obohacující a prohlubující náš pohled na věc, mapující např. další hlediska a možnosti – jejich vypuštěním může být drama ve větší či menší míře ochuzeno, ne však ohroženo; a pak jsou tu situace a aktivity možná zajímavá a dokonce i atraktivní, ale z hlediska potřeb celku vlastně postradatelné.

Vědomí stupně důležitosti všech předběžně navrhovaných kroků pomáhá učiteli značnou měrou při závěrečné selekci.

Čas

Ideální je, má-li učitel k dispozici blok tří až čtyř vyučovacích hodin. To je čas, během něhož je možno realizovat i složitější dramatickou strukturu, která dává šanci zmapovat téma v jisté jeho úplnosti (zabývat se nastoleným problémem, prozkoumat jeho kořeny, zaměřit se na možné důsledky, změnit i úhel pohledu). Ve školních podmínkách je ovšem obtížné takto velký časový prostor získat. V úvahu přichází například školy v přírodě, kde je vyučovací režim volnější, případně jednorázové projekty (je-li tomu vedení školy nakloněno a umožňují-li to osnovy či přijatý vzdělávací plán školy).

Reálnější se jeví možnost pravidelných dvouhodinovek (např. propojení hodiny dramatické výchovy s hodinou jiného předmětu, jehož se zvolené téma také týká – v případě dramatu o šikaně přichází v úvahu např. občanská nebo rodinná výchova, u menších dětí pak vlastivěda) s frekvencí jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní. I ve dvouhodinovém bloku lze uskutečnit do jisté míry celistvé drama, ovšem tady už přichází ke slovu výběr a omezení dramatických aktivit hlavně na ty nezbytně nutné pro realizaci příběhu a pochopení jeho smyslu; téma může být nahlédnuto obvykle jen z určitého úhlu pohledu a nebude nejspíše čas na prozkoumání širších souvislostí. Nechce-li ovšem učitel redukovat bohatší strukturu, může drama rozložit do dvou či tří částí, kterými se bude skupina zabývat postupně v následujících lekcích.

Často má ale učitel možnost věnovat dramatické práci jen jednu hodinu týdně. Není jednoduché rozčlenit děj tak, aby každá hodina byla svébytným celkem, který má začátek, prostředek i konec, a zároveň motivovala své pokračování a dokázala

udržet zájem i přes časovou prodlevu. Ještě obtížnější (ne však úplně nemožné) je pokusit se do takto vymezeného času vtěsnat samostatné mini-drama.

Příklad: V dramatu *Maturitní tablo* (podrobný scénář je uveden u kapitoly *Od situace k příběhu*) mohou vytvořit samostatný celek v rozsahu jedné vyučovací hodiny tyto sekvence:

- Fotografie z třídní kroniky.
- Reakce lidí ve městě.
- Porada pedagogického sboru.
- Reflexe (ve které zazní otázky, kterými by se jinak zabývala druhá část dramatu, v níž jde ne o další rozvíjení děje, ale o rozšiřování a obohacování pohledu na problematiku, např.: Je rozhodnutí školy z vašeho hlediska v pořádku? – Napadá vás, proč to studenti udělali? – Ovlivní to nějak jejich situaci v rodině – ve škole – mezi vrstevníky? – Jaký je vztah současného člověka k nahotě? apod.).

Pozn.: Může se ovšem stát, že rozhodnutí, ke kterému pedagogická rada dospěje, vyvolá v hráčích potřebu se problému dále věnovat, sledovat například osud ohrožené postavy a v dramatu pokračovat i v příští lekci.

Je-li třeba drama přerušit (ať už po jedné, dvou nebo více hodinách), měl by učitel najít okamžik, kdy mohou hráči získat pocit jisté úplnosti toho, čím se zabývali – při současném vědomí, že i když byla určitá otázka zodpovězena, jiné otázky na svou odpověď stále ještě čekají. A měl by tak učinit aktivitou, která vytvoří „most“ k tomu, co bude po pauze následovat, k čemu je možno se navrátit a oživit tak v hráčích původní zážitek i zájem a navázat na ně.

Příklady rozdělení větších celků:

V dramatu *Adam v nesnázích* (scénář viz závěr této kapitoly) lze hru přerušit po živých obrazech zachycujících různé podoby šikany (sekvence „Kde končí legrace“) a následné pasáží, která zaměří pozornost zpět na Adama („A co Adam?“), se zvukovými kolážemi, z nichž jedna postihuje svět agrese, jíž je teď Adam vystaven a druhá jeho vzpomínky na život s kamarády. Po pauze se učitel může vrátit k živým obrazům násilí, jehož obětí se chlapec stal, znovu je nechat instalovat a pokračovat sekvencí o svědčích, tj. doplnit do těchto obrazů spolužáky, kteří viděli, co se Adamovi děje, a zveřejnit jejich myšlenky. (Předcházet tomu by ale ještě měla nějaká rozehřívací aktivita, která pomůže hráčům soustředit se, přenést svou pozornost k tématu, které bude zkoumáno, a vyvolat příslušnou atmosféru. Může jí být např. hra s pravidly „Noční hlídka“, motivovaná ovšem tak, aby odpovídala Adamovu příběhu: ze židlí je vyznačena brána právě tak široká, aby se člověk s rozpaženými rukama dokázal špičkami prstů dotknout opěradel. Kdo se chce dostat dovnitř, musí projít kolem „hlídače“. Ten má sice zavázané oči, ale může se v bráně pohybovat a chytat rukama, příp. i nohama. Koho se dotkne, je chycen. Buď vypadává ze hry, což znamená, že se nedostane do školy

včas a bude mít neomluvenou hodinu, nebo si – poté co všichni ostatní projdou – musí vstup „vykoupit“ tím, že splní nějaký úkol, příp. dá fant.)

Drama *Marionety* (podrobný scénář je připojen ke kapitole *Problémová situace*) je možno rozdělit na dvě dvouhodinové části:

První blok:

- Inzerát firmy „Marionety a.s.“
- Svět v roce ...
- Pan Braling.
- Minulost pana Bralinga.
- Fotografie z archivu firmy I.
- Život s dvojníkem.
- Úkryt pro marionetu: Hráči se domluví na úkrytu v prostoru třídy, marionetu (dobrovolníka) tam umístí s tím, že „zde zůstane, dokud ji pan Braling nebude opět potřebovat“. Po ukončení lekce pochopitelně hráč úkryt opustí, může tam ale nechat určitý znak přítomnosti marionety, např. klobouk apod.

Druhý blok:

- Marioneta je vytažena z úkrytu (jde o symbolickou akci, zahajující tuto fázi hry).
- Hra „Pán a sluha“ (hráči se rozdělí do dvojic, které pracují simultánně; hráč A je „pán“, hráč B jeho „sluha“; pán určuje pohyb sluhy napřímeným ukazováčkem jedné ruky kterým si ho vodí po prostoru, sluha se očima zaměří na špičku jeho prstu, od níž musí zachovávat stále stejnou vzdálenost, jejich neviditelné spojení nesmí být přerušeno ani v okamžiku, kdy se vyhýbají jiné dvojici; po určité době následuje výměna rolí).
- Vzpoura marionety I.
- Fotografie z archivu firmy II.
- „Po použití uložit...“
- Vzpoura marionety II.
- Resortní komise.
- Hlasování kongresu.
- Po deseti letech.
- Reflexe.

Poněkud jinak to bude vypadat, bude-li třeba drama rozdělit na tři části po jedné hodině:

První blok:

- Inzerát firmy „Marionety a.s.“
- Svět v roce ...
- Pan Braling.

- Minulost pana Bralinga.
- Fotografie z archivu firmy I.
- Reflexe.

Druhý blok:

- Návrat k Fotografii z archivu firmy I, připomenutí klíčových vět.
- Život s dvojníkem (je třeba hlídat dodržování časových limitů, např. že výjev nemá být delší než jednu minutu a na přípravu musí stačit pět až sedm minut).
- Úkryt pro marionetu (jen domluva).
- Vzpoura marionety I.
- Fotografie z archivu firmy II.
- „Po použití uložit...“
- Vzpoura marionety II (tady se hráči mohou dostat do časového tlaku nejen fiktivního, ale i reálného, díky blížícímu se zvonění; paradoxně to může aktivitě prospět, protože to bude nutit k rychlému rozhodování).
- Reflexe.

Třetí blok:

- Resortní komise (při „uvítání“ členů komisí zopakuje učitel všechny důležité informace, které jsou zatím od firmy k dispozici; doplní je i zmínkou o určitých signálech, že marionety nemusí být až tak ovladatelné, jak výrobci tvrdí).
- Hlasování kongresu (zde je možno ponechat i určitý čas na diskusi, ne jen prezentaci stanovisek).
- Po deseti letech.
- Reflexe.

Skupina

Při výběru konkrétních aktivit by si měl učitel pokládat také otázky týkající se schopností a dovedností skupiny, pro niž je drama určeno, jako např.:

- Jsou členové této skupiny ochotni a schopni přijímat role a rozehrávat dramatické improvizace?
- Jaký by tedy měl být podíl dramatických a nedramatických činností?
- Které dramatické dovednosti a techniky už zvládli a mohou se o ně opřít? Nevznikne častým využíváním určité techniky stereotyp?
- S jakou dramatickou technikou se dosud nesetkali a bylo by dobře ji využít?
- Jak přijímají učitele v roli?
- Mají problémy s tím hrát před ostatními nebo to jejich práci neovlivňuje? Je třeba zařazovat spíše hromadné a simultánní aktivity, kde hráči nemají příležitost se vzájemně pozorovat, nebo je možno využívat i dramatické improvizace malých skupin, kde je počítáno s „diváky“?

- Dokáží se soustředit delší dobu na jednu činnost nebo je třeba často činnosti střídát?
- Rádi diskutují nebo vyžadují co nejvíce pohybových aktivit?
- Jsou schopni spolupracovat ve větších i menších skupinách? Jak velké tyto skupiny mohou být, aby se spolupráce dařila?
- Dodržují dohodnutá pravidla? Je třeba je stále kontrolovat nebo je možné jim dát větší volnost?
- Jak důkladné pro ně musí být instrukce?
- Dokáží brát drama vážně nebo mají sklon věci shazovat a dělat si ze všeho legraci? Čím je mohu přimět k zamyšlení?

Učitel

Stejně tak se ale učitel musí ptát sám sebe, a to zejména na tyto věci:

- Nemám problémy s hraním rolí? Budu řídit většinu hry raději „zvenku“, z pozice učitele za pomoci instrukcí nebo využiji vlastní rolové hry a řízení „zevnitř“?
- V jakých typech rolí se cítím bezpečně? Mám odvahu se v roli s nízkým statutem „vydat do rukou skupiny“?
- Potřebuji mít v rukách silnou kontrolu nebo dokáži předat část pravomocí hráčům? Jak si tuto kontrolu zajistím? Kdy dám větší prostor skupině?
- Dokáží pružně reagovat na neočekávaný vývoj hry?
- Jak velký hluk a pohyb ve třídě snesu (příp. budou tolerovat moji kolegové)?

* * *

ADAM V NESNÁZÍCH

(scénář dramatu)

Adam a jeho kamarádi

Učitel představí dětem postavu chlapce Adama: je mu deset až jedenáct let, bydlí s rodiči na menším městě a má tam partu dobrých kamarádů, se kterými si rád hraje a podniká různé zajímavé věci. Jsou to úplně normální kluci, žádní svatoušci, ale také žádní lotrové.

Děti se postaví do kruhu. Učitel začne: „Víte, co Adam s kamarády rád dělal?“ – a sám první odpoví a předvede, např.: „Rád s nimi hrál fotbal“. Děti jako ozvěna akci opakují po něm. Pak se učitel obrátí na hráče po své levici a zeptá se: „Co ještě Adam s kamarády rád dělal?“ A opět všichni opakují to, co řekne a předvede tento hráč. Po kruhu by se tak měli vystřídat všichni a každá akce je vždy zopakována skupinou. Učitel se snaží, aby to mělo rychlý spád. Jestliže dětem docházejí nápady, může „navigovat“ otázkami typu: „Co ještě Adam s kamarády podnikal, když bylo velké horko – přišlo a nemohli ven – napadl sníh – atd.“

(Tento typ startovací aktivity se hodí pro děti ve věku 4. a 5. třídy ZŠ. Pro starší děti by bylo vhodnější použít sérii živých obrazů, dokumentujících, čím se Adam s kamarády baví. Všichni hráči chodí po prostoru, námět první fotografie může říci učitel. Během počítání do pěti vytvoří účastníci – buď všichni společně nebo v menších skupinkách – fotografie, která to zachycuje. Pak pokračují v chůzi. Další náměty obrazů už říkají sami hráči. Věk Adama je pochopitelně nutno mírně přizpůsobit věku členů skupiny, může být jen o něco málo mladší než oni.)

(Záměrem tu je představit hlavní postavu a vytvořit o ní první představy, zatím v pohodovém a pozitivním duchu. Zároveň jde o to rozehrát skupinu a propojit ji společnou dynamickou akcí, v níž převažuje pohyb nad slovy.)

Stěhování

Hráči zůstávají v kruhu, ale posadí se. Stanou se kolektivní postavou Adama. Učitel v roli maminky oznamuje synovi, že se budou stěhovat do většího města, protože tam tatínek dostal zajímavou a dobře placenou práci. Může se rozvinout krátký dialog. Matka se snaží vysvětlit důvody. Chápe, že je pro Adama možná těžké opustit vše, co dosud znal, ale nové místo mu určitě nabídne nové možnosti, a časem si tam určitě najde i nové kamarády.

Po vystoupení z rolí následuje reflexe: co to znamená „přestěhovat se“; kdo už to zažil; jak se teď Adam cítí, apod.

(Objevuje se tak první kolizní moment. Jako kontrast přichází do veselé nálady předchozí sekvence zpráva o stěhování. Jde o situaci už rozhodnutou, Adam nemá možnost ji změnit. Motivuje se zde Adamova budoucí „vykořeněnost“, tj. proč se mohl stát obětí šikany. Určitý pocit napětí může vzbuzovat „cesta do neznáma“, nejistota ohledně budoucnosti.)

Krabice na cestu

Učitel pokračuje: „Když se kamarádi dozvěděli, že Adam musí pryč, domluvili se, že mu dají na cestu krabici, do které každý přibalí něco, co Adama potěší a hlavně mu bude připomínat jeho přátele. Nesmělo to ale být nic drahého. Krabici směl Adam rozebalit až po příjezdu na nové místo.“

Pak pošle po kruhu prázdnou krabici a každý z hráčů do ní dá jeden dárek, řekne, co to je a proč to Adamovi dává. (Dárky mohou být imaginární. Chceme-li se k nim ale ještě v průběhu dramatu vrátit, pak je možno využít buď skutečných věcí, které mají děti u sebe a „dají je do hry“, nebo použít jako dárky zástupné předměty.) Když se krabice vrátí k učiteli, ten ji přiklopí víkem a ukončí tuto sekvenci slovy, že Adam – i když musel své kamarády opustit – vzal si alespoň kousek jejich přátelství sebou.

(Posílení pozitivních představ o Adamovi jako o člověku, kterého mají ostatní rádi. A zároveň přijetí faktu, že zůstává sám, že se dále nebude moci na jejich kamarádství v každodenním životě spoléhat. Snaha o větší citovou angažovanost na jeho osudu.)

Příchod do nové školy

Tento krok zahájí učitel krátkým vyprávěním: „Město, do kterého se přestěhovali, bylo větší než to, kde Adam žil dříve. I nový byt byl větší, takže Adam dostal vlastní pokoj. A také nová škola byla větší než ta, co do ní chodil předtím. Adam byl zvědavý, jaké to tam bude. A hned první den v nové škole pro něj začal překvapením. U vchodu do budovy totiž stála partička nejstarších žáků a ti pouštěli ostatní dovnitř, až když splnili nějaký úkol. Báječně se tím bavili.“

Nyní učitel vybere skupinku dobrovolníků (3 až 5 hráčů), kteří vstoupí do rolí „vrátných“; ostatní budou mladšími žáky školy. Adam zatím není žádný z nich, je tam přítomen jenom imaginárně, jako ten, kdo to udiveně pozoruje. „Vrátní“ se domluví, co budou po příchozích chtít. Žáci přicházejí ke škole po jednom, max. po dvou, ne celá skupina najednou. Je zde určitý tlak času – za pět/deset minut bude zvonit a kdo nebude ve třídě, má neomluvenou hodinu. Dále už probíhá aktivita nepřipraveně, obě strany na sebe musí vzájemně pružně reagovat. (Situaci je možno ovšem kdykoliv přerušit domluveným signálem, zejm. kdyby učitel viděl, že se stala pro někoho příliš zatěžující.)

Po ukončení této improvizace je důležité okamžitě zařadit reflexi, aby děti mohly ventilovat a zpracovat své pocity. Mluví se o tom, jak se cítili „příchozí“ a jak „vrátní“, které úkoly komu vadily hodně a které třeba vůbec ne, jestli to pro ně byla legrace (co ano, co ne), jestli něco podobného sami zažili i ve skutečnosti, jak se tento jev nazývá, apod.

Nakonec je možno se podívat na to, jak to vypadalo, když „vrátní“ zahlédli přicházet pana ředitele či paní ředitelku (do této role vstoupí učitel). Je pravděpodobné, že „vrátní“ spíše uctivě pozdraví a vyklidí vchod. Stane-li se to, může učitel aktivitu uzavřít slovy: „Všechny děti měly s legráckami deváťáků své zkušenosti, jen dospělí si nikdy ničeho nevšimli.“

(Opět se mění atmosféra a situace se komplikuje. Hráči musí v nepřipravené improvizaci čelit výzvě /ohrožení/, která nikoho nenechává stranou a vnáší do děje další moment napětí. Mapují se jednodušší, méně závažné projevy šikany.)

Kde končí legrace

Učitel: „To, co se dělo u vchodu, mohl snad ještě někdo považovat jen za legraci. Jenže tím to nekončilo. Protože jim to procházelo a nikdo se jim vážněji nepostavil na odpor, dovoľovali si ti starší a silnější na mladší a slabší čím dál tím víc. Podívejme se na to, co také dělali a co už by rozhodně nikdo nemohl označit za legraci.“

Hráči se rozdělí do skupinek po čtyřech až pěti členech a připraví živé obrazy zachycující různé podoby stupňujícího se násilí.

A co Adam?

Teprve nyní zaměřuje učitel pozornost opět na postavu Adama („i on se stal brzy obětí tohoto násilí“) a ptá se dětí, proč si ho agresori zřejmě vybrali.

Znovu nechává instalovat předcházející živé obrazy – tentokrát s vědomím, že jde o Adama. Hráči je pak mohou na kratičky okamžik (max. pět až deset vteřin) rozehrát (akce i slova) a učitel každý z výjevů po jeho skončení shrne, např.: „Byl to právě Adam, koho nutili starší kluci lízat podlahu..., strkali mu hlavu do záchodové mísy... (atd.).“ Tím, že pojmenovává viděné a spojuje to s Adamovým jménem, dociluje toho, že z obecných situací šikany se stávají situace osobní, které mají větší šanci emocionálně zapůsobit na účastníky. (Zda živé obrazy rozehrát nebo nerozehrát – být i na tak krátkou dobu – se učitel rozhoduje podle znalosti hráčů. Není-li si jist, jestli to nebude pro některé z dětí představovat trauma, raději asi od rozehrávání ustoupí.)

Svět násilí versus svět vzpomínek

Učitel: „Adam se vrátil ze školy. Už byl večer, stmívalo se, ale rodiče ještě nebyli doma. Adam si v pokojíčku ani nerozsvítil, posadil se na koberec, zavřel oči a snažil se na nic nemyslet. Jenže ať dělal, co dělal, v uších mu pořád zněly hlasy jeho mučitelů.“

Skupina se rozdělí na dvě části. Jedna z nich bude kolektivní postava Adama. (Měli by to být hlavně ti, kteří v minulé sekvenci nebyli v pozici obětí.) Sednou si na zem, zády co nejtěsněji k sobě, obličejí ven a zavřou oči. Druhá část hráčů si stoupne kolem nich do kruhu. Budou vytvářet zvukovou koláž světa agrese, jíž byl Adam vystaven. Každý z nich si vybere jednu krátkou větu, která zazněla nebo by mohla zaznít v situacích zachycených v živých obrazech. Nejprve jeden po druhém říká svou repliku, v další fázi se mohou střídat nepravidelně, začít se i překřikovat, zrychlovat, tak aby výsledný zvuk gradoval v tempu i síle. V okamžiku, kdy to dosáhne maxima, na učitelův signál všichni prudce skončí. Po pauze na doznění obchází učitel sedící hráče, klade jim ruku na rameno a nechává je zveřejňovat Adamovy myšlenky.

Pro kontrast je možno vytvořit druhou zvukovou koláž, tentokrát obraz Adamova světa před přestěhováním. Protože „i když teď Adam prožívá těžké chvíle, má ještě vzpomínky na dobu, kdy to tak nebylo a v těch může hledat útěchu“. Obě části skupiny si prohodí role. Ti, kteří nyní budou představovat Adama si opět sednou na zem se zavřenýma očima, nemusí se k sobě ale tisknout, spíše se mohou o sebe vzájemně pohodlně opírat. Ostatní se postaví do kruhu kolem nich. Každý z nich si najde větu, slovo, zvuk nebo třeba úryvek melodie, které by připomněly, jaký byl Adamův život dřív, mezi kamarády. Tentokrát ale koláž negraduje, naopak, zpočátku dosti hlasité zvuky se postupně ztišují, zpomalují, jeden po druhém umlká, až do úplného ticha. I nyní může učitel obejít sedící hráče a nechat je vyslovit, na co Adam myslí.

(Obě zvukové koláže jsou svou stylizovanou formou schopny účastníkům zprostředkovat pocity hlavní postavy a dovolují jim nahlédnout na situaci jejíma očima. Důležité je i to, že jde o zážitek kolektivní, že jeho tíha neleží na jediném člověku. Druhý zvukový obraz pak tvoří potřebný kontrast k několika předcházejícím krokům, během nichž eskalovalo ve hře násilí. Dává příležitost se na chvíli vymanit z ponuré atmosféry, nabrat sílu na pokračování a znovu si připomenout, že Adam nebyl vždy jen „oběť“.)

Pozn.: Cítí-li učitel, že je třeba najít ještě silnější kontrast a více odlehčit náladu, může nyní zařadit krátké improvizace malých skupin, také zaměřené na chlapcovy vzpomínky na to, co prožil se svými kamarády – na okamžiky, které si obzvláště rád připomíná.

Svědci

Ještě jednou se hráči vrátí k některému ze živých obrazů šikanování. Vybere ho buď učitel, nebo nechá vybrat skupinu. Podmínkou je, aby byla zobrazená situace dostatečně vyhraněná a odehrávala se někde, kde u toho mohli být i další lidé – svědci. Ostatní účastníci vstupují do rolí Adamových spolužáků a staví se do prostoru živého obrazu nebo kolem něj do různých vzdáleností podle toho, zda to „viděli na vlastní oči“ nebo o tom jen slyšeli – míra vzdálenosti odpovídá míře jejich informovanosti o Adamových potížích. Poté, co všichni zaujmou svá místa, nechává je učitel říci, co jejich postavě běží hlavou, co si o Adamově situaci myslí.

Ještě před znovuvytvořením živého obrazu si učitel vezme stranou představitele agresorů v něm a dá jim instrukci (tak aby to ostatní neslyšeli), že na závěr výpovědi svědků ožijí a obrátí se k přihlížejícím s výhrůžkou, že jestli to někdo z nich „bonzne“, tak ať se těší – že to, co udělali zatím Adamovi, bude úplným čajíčkem proti tomu, co by pak udělali jim. (Příp. po výpovědích svědků učitel vystřídá v živém obraze jednoho z agresorů a uskuteční to sám. Může si tak ohlídat, aby intenzita výhrůžky byla dostatečně silná.)

(Smyslem aktivity je učinit z dětí svědky, ty, kteří o Adamově šikanování vědí. Přípravuje se tím půda pro nastolení problémové situace, v níž se budou rozhodovat, jak se zachovají a nebudou se moci schovat za tvrzení, že o ničem nevěděli. Závěr by jim měl ovšem připomenout, že to pro ně může znamenat i určité nebezpečí.)

Záškolák

Učitel v roli třídní Adamova ročníku uvede situaci konce vyučovací hodiny : „Máme ještě před zvoněním pár minut času, které bych chtěla věnovat informacím o školním výletě.“ Oznámí čas a místo odjezdu, kde se bude spát, kdy se vrátí apod. Svoji řeč uzavře: „Ještě jsem vám chtěla říci, že Adam s námi, bohužel, nepojede. Všichni víte, že už nějakou dobu chybí. Přišla sice omluvenka od rodičů, že je nemocný, ale ukázalo se, že ji Adam zfalšoval. Nic mu nebylo a místo vyučování prostě chodil za školu. Doma to nevěděli, protože si každé ráno vzal školní tašku a odešel. Jen bůh ví, kde se toulal. Volala jsem rodičům kvůli tomu výletu, jestli už bude Adam zdravý a bude moci jet s námi – a tak se to provalilo. Adamovi teď hrozí trojka z chování a možná i vyloučení ze školy. Mluvila jsem s ním, ale nedokázal mi říci, proč to udělal. Přitom rodiče tvrdí, že s ním nikdy předtím žádné problémy nebyly. Je to divné. No, už zvoní... takže nezapomeňte...“ (a zopakuje čas a místo odjezdu).

Učitel nerozvíjí s hráči dialog. Nastoluje sice problémovou situaci, ale nechce, aby ji skupina teď hned začala řešit (proto se s účastníky zatím nepouští do diskuse).

Až do tohoto okamžiku bylo drama převážně v rukou učitele. Nyní se ale dostává do obtížné fáze, kdy učitel řízení hry zvětší části přenechává hráčům a bude muset co nejpružněji reagovat na jejich nápady a rozhodnutí. Některé z možností se pokusím zachytit v následující části scénáře, ovšem bez jistoty, že právě tak se bude děj vyvíjet při realizaci s konkrétní skupinou.

Co teď?

Všichni vystupují z rolí. Probíhá krátká diskuse o tom, co by teď mohli či měli Adamovi spolužáci udělat. Učitel je tím, kdo se ptá, ne tím, kdo přichází s návrhy. Ty by měly vzejít od dětí. Nejde o to každý z názorů hned důkladně rozebrat, spíše si uvědomit, jaké jsou základní možnosti. Předpokládejme, že se objeví:

- a) Promluvit si s Adamem, zjistit, co s ním je a proč doopravdy nechodí do školy.
- b) Jít za třídní učitelkou a říci jí, že je Adam šikanován, a že právě to může být důvodem jeho záškoláctví.
- c) Nedělat nic, neplést se do toho.
- d) Jiná alternativa.

V závěru je učitel shrne a zjistí (např. hlasováním), jak velká část hráčů podporuje ten či onen návrh a podle toho bude drama pokračovat. Protože variantu d) nedokáží v tuto chvíli odhadnout, budu se nadále zabývat jen prvními třemi možnostmi:

A – Většina se domluví, že nejprve je třeba promluvit s Adamem

B – Účastníci zvažují dvě další možnosti (jít za třídní – nedělat nic), skupiny jsou vyrovnané

C – Většina je buď pro možnost b) nebo pro možnost c).

A

Rozhovor s Adamem

Adama bude představovat učitel. Je sám doma, rodiče ještě nepřišli z práce. Má „domácí vězení“. Vůči návštěvě vystupuje zpočátku poněkud nedůvěřivě, není příliš hovorný, na některé otázky možná ani neodpoví, ale postupně se přestává zdráhat a svěřá se, že za školu skutečně chodil proto, aby se vyhnul šikanování. O svých problémech ve třídě nikomu neřekl, protože měl pocit, že by to bylo každému jedno. Rodičům nechtěl přidělovat starosti a učitele nezná dost na to, aby jim důvěřoval.

Z tohoto rozhovoru může přirozeně vzejít návrh jak situaci řešit a Adamovi pomoci. Ale ne každý z návrhů musí Adam/učitel akceptovat. Například, jestliže mu spolužáci nabídnou, že s ním vždycky někdo bude chodit do školy i ze školy, může vyjádřit radost nad tím, že mu chtějí pomoci, ale namítnout, že tím se nic nevyřeší, že dva nebo tři páťáci stejně nic nezmůžou proti přesile těch starších; jestliže někdo navrhne, aby to řekl třídní učitelce, může mít obavy, že mu to nebude věřit a řekne mu, že se jen vymlouvá, aby se vyhnul trestu za neomluvené hodiny; pokud mu ale slíbí ostatní podporu, že potvrdí před třídní jeho slova, pak to může přijmout. (Učitel v tuto chvíli

částečně funguje jako „dábův advokát“ – svými námitkami prověřuje, je-li odhodlání ostatních pomoci mu dost silné, jsou-li jejich nápady domyšlené a uvědomují-li si různé možné následky a jsou ochotni jim čelit.)

Padne-li tady konstruktivní rozhodnutí (vycházím z toho, že děti si samy se šikanou starších nemohou plně poradit, že celou situaci je třeba řešit i za pomoci dospělých) a je-li alespoň někdo z Adamových návštěvníků odhodlán jej aktivně podpořit, je možno rozhovor ukončit a následně pak pokračovat sekvencí „Poděkování“ (viz dále – I.).

Vypadá-li to, že rozhovor uvízl na mrtvém bodě (např. proto, že všichni váhají, nebo se skupina nedokáže domluvit na společném postupu příp. na tom, jak by takový postup měl vypadat), může jej Adam přerušit (např. tím, že se odvolá na zvonící telefon – určitě to jsou rodiče, kteří chtějí zkontrolovat, jestli je opravdu doma) a drama se přesune k části B, která je zaměřena na pomoc při rozhodování.

B

Pro a proti

Hráči se postaví do dvou řad proti sobě, vzdálených od sebe asi tři metry. V jedné řadě jsou ti, kteří se přiklání k názoru, že by měli jít za třídní a říci jí o problémech Adama s šikanou, ve druhé ti, kteří si spíše myslí, že by se do toho neměli plést. Členové obou řad se vzájemně přesvědčují argumenty podporujícími jejich postoj. Mluví vždy jeden z jedné strany, pak druhý z druhé strany. Jestliže kdokoli cítí, že argument protikladné řady má i pro něj váhu, postoupí k ní o jeden krok, pokud ho naopak odmítá, o krok se zase vrátí (ale ne dál než na svou výchozí pozici). Slovní souboj se nechá probíhat po určitou dobu – dokud nejsou vysloveny všechny důležité důvody a nezačínají se už jen opakovat.

Po ukončení si všichni prohlédnou výsledné pozice lidí v prostoru. Učitel se ptá, kdo zůstal na původním stanovisku a vůbec se z něj nepohnul, a proč; zda se někdo více pohyboval tam i zpět, co ho přitahovalo ke druhé straně, co odrazovalo; jestli někdo zcela změnil stranu, co ho přesvědčilo.

Zůstane-li na konci této aktivity alespoň jeden člověk, který je odhodlaný třídní říci, co ví o Adamových problémech, stačí to k tomu, aby učitel dotazem tento jeho postoj naposledy ověřil („Dokážeš to, i když jsi slyšel všechny ty důvody, proč to ostatní nechtějí udělat, i když víš, že tě ostatní nepodpoří?“) a pokud bude reakce souhlasná, může celou sekvenci uzavřít konstatováním, že se tak stalo: i když zůstal sám, měl odvalu jít a říci to, a díky tomu se věci daly do pohybu a začaly se řešit. (Půjde-li o větší skupinu, pak učitel svá slova adekvátně přizpůsobí.) Pokračování je opět uvedeno pod bodem I (viz dále).

C

Co se může stát, když... (obavy a naděje)

Jestliže se všichni nebo velká většina účastníků shodla na tom, že by spolužáci měli jít za třídní nebo naopak, že by neměli dělat nic, měl by se učitel pokusit toto jejich

stanovisko ještě prověřit – zaměřit se na to, zda si uvědomují možné komplikace a důsledky a přesto jsou rozhodnutí to udělat.

Děti se rozdělí do menších skupinek (po 3 až 5 členech). Každá připraví čtyři živé obrazy:

- obava, co by se mohlo stát, kdyby řekli třídní o Adamových problémech se šikanou,
- naděje, které v to vkládají,
- obava, co by se mohlo stát, kdyby nedělali nic,
- naděje, které v to vkládají.

(Má-li učitel pocit, že čtyři obrazy by byly nad síly jeho žáků, může každé skupině zadat vždy jen dva (obava + naděje), tak aby ve výsledných obrazech byly rovnoměrně zastoupeny všechny možnosti.)

Využit také může souboje argumentů („Pro a proti“ – viz bod B), motivovaného tentokrát jako spor vnitřních hlasů v člověku, který se snaží prozkoumat všechny možnosti, než se přikloní k určitému řešení. V tomto případě ale nebude mít aktivita rozhodovací charakter, jde o mapování procesu, který předcházela (nebo měl předcházet).

Teprve potom může skupina přistoupit opravdu k rozhodování, jež může mít například podobu „osy“.

Osa

Třídou je vedena myšlená úsečka, jejíž krajní body jsou vyznačeny např. židlemi. Jeden konec znamená „vše říci“, druhý „nic nedělat“ a uprostřed je bod pro „nevím“ (příp. pro „jiná možnost“). Děti jsou stále v rolích Adamových spolužáků a za ně nyní mají rozhodnout (tím kam se na ose postaví) pro určité řešení a buď tak potvrdit nebo opravit svůj původní názor. Učitel pak může některé krátce vyzpovídat, proč se postavily tam, kam se postavily, a to tak, aby dostaly příležitost všechny názorové skupiny.

Ať už jsme se zabývali možnostmi A, B nebo C, jsme nyní ve fázi, kdy padlo rozhodnutí. Aniž bychom vylučovali, že účastníci mohou přijít ještě s jiným nápadem jak problémovou situaci řešit, budeme se dále věnovat těmto dvěma variantám:

I. Hráči v rolích Adamových spolužáků se rozhodli (při rozhovoru s ním nebo i bez něj), že se obrátí na třídní (příp. jiného kompetentního dospělého) a řeknou jí, co vědí o šikaně

II. Hráči v rolích Adamových spolužáků se rozhodli do ničeho nezasahovat.

I

Poděkování

Učitel v roli třídní poděkuje těm, kteří nezůstali lhostejní, odhodlali se o šikaně promluvit a zastali se Adama. Řekne, že došlo k vyšetřování, které to potvrdilo. („Zaskočilo nás to. Neuměli jsme si představit, že by jeden člověk mohl týrat druhého člověka, že

by mohl někdo mít radost z bolesti jiných.“) Sešla se kvůli tomu komise, před kterou byli předvoláni jak iniciátoři šikany, tak i jejich rodiče. Bylo rozhodnuto, že viníci budou potrestáni sníženou známkou z chování a budou nadále pod zvýšeným dohledem. Pokud by se taková věc znovu opakovala, hrozily by jim ještě tvrdší sankce (vyloučení ze školy, pobyt v diagnostickém ústavu). Pokračuje: „Jeden moudrý člověk kdysi řekl, že jediná věc, kterou zlo potřebuje k vítězství, je, aby slušní lidé nedělali nic.“ (Edmund Burke) „Jsem moc ráda, že vy jste Adama podrželi a nedovolili jste, aby se mu stala dvojí křivda – jedna od těch, kteří ho šikanovali a druhá od nás dospělých, kteří jsme si neuvědomili, že jeho chození za školu je vlastně voláním o pomoc v situaci, se kterou si sám neuměl poradit.“

Reflexe

Odehrává se už mimo role. Mluví se např. o tom, že v příběhu Adama to nakonec dobře dopadlo, spolužáci mu dokázali pomoci a dospělí, když se vše dozvěděli, také účinně zasáhli. Ale ne vždy to může mít takový průběh. (Pravděpodobně se už v některých předcházejících sekvencích objevily obavy dětí z toho, že by to dospělí nevzali dost vážně, že by možná věřili spíše druhé straně nebo že by to raději chtěli ututlat, aby se nepoškodila pověst školy apod.) Co pak může ten, kdo je šikanován, nebo ten, kdo o tom ví a chce mu pomoci, udělat? Učitel by měl upozornit děti na to, že existuje možnost bezplatně volat na Linku bezpečí (telefon 800 155 555), jejíž odborníci jim dokáží poradit a pomoci a přitom zachovají jejich anonymitu, aby se nemuseli bát případné pomsty.

Rozhovor by měl dále reagovat na otázky, které vyvstaly v průběhu dramatu, jako například:

- Zda je či není obtížné svěřit se se svými potížemi dospělým a co v tom dětem někdy může bránit?
- Co je podle nich žalování, kdy ho odsuzují a kdy jim připadá oprávněné?
- Jestli je těžší mlčet nebo promluvit?
- Proč se Adam nikomu nesvěřil?
- Jaké to je, když je někdo se svým postojem v menšině nebo dokonce úplně sám?
- Jaké zkušenosti mají oni osobně se šikanou?
- Proč někteří lidé šikanují druhé, co je k tomu asi vede?
- Kdo se může stát obětí šikany a proč?
- Co by podle nich mohlo pomoci k tomu, aby už k šikanování na škole nedocházelo?
- Atd.

Učitel se snaží vést rozhovor neautoritativně, skutečně naslouchat názorům dětí, být otevřený k diskusi a více se ptát než prosazovat svoje myšlenky, i když s dětmi nemusí vždy souhlasit.

Fotografie z výletu

Učitel: „Pamatujete se, že třída plánovala společný výlet? Kvůli těm událostem kolem Adama a vyšetřování šikany ho museli trochu posunout. Ale nakonec se konal a opravdu se povedl. Zúčastnili se ho všichni. I Adam. A na památku si pořídili společnou fotografii.“

Hráči vytvoří živý obraz. Učitel je „vyfotografuje“ imaginárním aparátem.

Toto Adamovo začlenění mezi ostatní spolužáky, které dává naději, že už nebude sám a bez kamarádů, je závěrečnou tečkou za příběhem.

II

Kdo na Adamovo místo?

Učitel věcně, bez výčitek, konstatuje, že „s Adamem už se spolužáci nesetkali. Do školy se nevrátil, a co s ním bylo dál, nikdo nevěděl. A život šel dál, ostatní věci zůstaly při starém, až na jednu drobnost, které si děti všimly hned při svém příchodu ráno do školy...“

Znovu se rozehrává situace mezi „vrátnými“ a menšími žáky. Tentokrát ale do role jednoho z deváťáků vstupuje kromě původních představitelů i učitel (vezme si např. černé brýle nebo čepici některého z dětí apod.), který stupňuje a přitvrzuje požadavky na příchozí. Chce od každého např. větší sumu peněz a vyhrožuje, že kdo je zítra nebude mít, s tím si to vyřídí ručně – jako s tím padavkou Adamem: „Má snad někdo zájem dostat se na jeho místo?!“ V ten okamžik akce končí štronzem.

Učitel ji nechá chvíli doznít. Zřetelně se distancuje od role agresora (odloží revizitu, která tvořila znak postavy) a už sám za sebe obchází jednotlivé hráče a každého se ptá, co se teď jeho postavě honí hlavou. Nakonec uzavře otázkou: „Tak co myslíte? Vyplatilo se jim jejich nezasahování? A budou i tentokrát mlčet?“

Reflexe

Závěrečná otázka předchozího kroku by se měla stát i úvodní otázkou reflexe, která pak může pokračovat obdobným způsobem jako reflexe pod bodem I. Nenásledovala by po ní ovšem už žádná „Fotografie z výletu“.

PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU

Ne každý učitel bude mít odvahu pustit se do vytváření vlastních dramat jen na základě obecně formulovaného tématu. Může mít obavy, že scénář, který by takto vznikl (přes všechnu práci se segmentováním tématu, kladením otázek, hledáním potenciálních problémových situací atd.), by se neubrnil jisté schematičnosti a nedokázal by se vyhnout stereotypnosti nebo banalitám, že by v něm didaktická tendence byla příliš znát na úkor dramatického a emocionálního účinku, že by tak drama příliš přímočaře a zjednodušeně směřovalo k cíli a že by se nepodařilo najít osobitý, ozvláštňující úhel pohledu, který by mu dal skutečnou působivost.

Naštěstí je tu literatura s nepřeberným bohatstvím příběhů, které mají stále co říci k „vysvětlení světa, života, lidského osudu a člověčích možností s tímto osudem bojovat“ (Veltrubská 1994), ať už jde o příběhy staré, které obstály ve zkoušce časem, nebo o příběhy nové, které na toto prověření ještě čekají.

Již hotový a literárně zpracovaný příběh může učiteli pomoci tím, že mu nabízí:

- Osobitě viděné a zpracované TÉMA, které rezonuje s jeho učebními a výchovnými cíli. (V povídce R. Bradburyho *Marionety a.s.* to může být např. téma vědeckého pokroku, který ve svých důsledcích ohrožuje člověka – téma etiky výroby umělých lidských bytostí a jejich začlenění do světa lidí – nebo téma nepřenositelné odpovědnosti člověka za svůj život. V pohádce P. Šruta *Čaroděj a jeho učeň* lze najít např. téma lidské zvědavosti – téma porušení daného slibu – téma viny a trestu – nebo téma zahrávání si se silami, které člověka přesahují a snadno se mu mohou vymknout.)
- ŘADU UDÁLOSTÍ propojených chronologicky a kauzálně, jimiž je téma konkrétně zobrazeno a které mohou v nově vznikajícím dramatu tvořit:

a) *základní dějovou linii* – např. v dramatu o *Faustově domě* v souladu s příběhem předlohy sledujeme osudy chudého studenta od nastěhování do opuštěného domu až po jeho záhadné zmizení;

b) *vedlejší dějovou linii* – buď realizovanou souběžně s novým hlavním pásmem nebo do určitého okamžiku zamlčenou, jako je tomu ve druhé variantě scénáře podle pohádky P. Šruta *Čaroděj a jeho učeň*, který je otištěn v závěru této kapitoly;

c) *prehistorii nebo expozici* – kdy drama začíná tam, kde původní příběh končí: např. povídka R. Dahla *Čarodějnice* se uzavírá okamžikem, kdy byly v Anglii vyhubeny všechny čarodějnice; ještě předtím však stačily proměnit několik dětí v myši; drama se pak zabývá osudy těchto dětí, kterým – přes zvířecí podobu – zůstaly lidské city, myšlení a řeč;

d) *budoucnost* – např. v dramatu *Královské dítě* jde o to, co se dělo kolem narození fyzicky handicapovaného následníka trůnu, jehož další osudy v dospělosti zpracoval ve své básní *Král Lávra* K. Havlíček Borovský.

Učitel může také výše uvedené možnosti různým způsobem kombinovat (například v *Marionetách* se první část scénáře zabývá tím, co předcházelo událostem popsaným v Bradburyho povídce, střední část odpovídá obsahu textu, resp. jeho části týkající se postavy pana Bralinga, a závěrečná část je zaměřena na budoucnost projektu s výrobou umělých lidských dvojníků, která už v předloze obsažena není) nebo si z řady nabídnutých událostí vybrat jen některé a kolem nich koncentrovat své drama.

- **PROBLÉMOVÉ SITUACE**, před které jsou postaveni hrdinové příběhu a které musí řešit. V naprosté většině sice jde o problémové situace uzavřené (postavy se s nimi už tím či oním způsobem vyrovnaly), ale je jen na učiteli, zda s nimi jako s uzavřenými bude počítat i pro své drama a respektovat tak jejich původní vyústění, nebo zda je v rámci dramatu otevře a nastolí tak, aby to byli teprve hráči, kteří se v nich „tady a teď“ zcela samostatně rozhodují. Zcela bez problémů to jde u situací, které završují děj (viz drama *Marionety* – vzpoura dvojníka), rozhodli se ale učitel otevřít situaci z raných fází děje, musí počítat s tím, že tím může jeho drama i skončit (viz první verze dramatu *Čaroděj a jeho učeň* – jestliže se učeň rozhodne nevyužít toho, že našel dveře do tajné komory otevřené, děj se uzavírá, v případě, že by vstoupil, příběh se může rozvíjet dál). Přímou popsané problémové situace ale mohou evokovat v představitosti učitele i situace nové, v předloze obsažené buď jen náznakově (*Marionety* – rozhodování kongresu o legalizaci výroby dvojníků vychází z textu firemního prospektu „...dokud Kongres neschválí návrh zákona...“) nebo vůbec ne, ale v intencích toho, co předloha připouští (druhá varianta *Čaroděje a jeho učně* – rozhodování vesničanů, jak naložit s provinilým chlapcem, který způsobil jejich potíže).
- **POSTAVY**, které příběh zabydlují a svým jednáním uvádějí děj do pohybu. Každá z nich je více či méně detailně charakterizována (ať už přímo nebo nepřímo), každá si sebou přináší svoji minulost, své vztahy, své sny a potřeby... A každá z nich nabízí osobitý úhel pohledu na situace, jichž je aktérem nebo se jí nějak dotýká. Učitel může tento svět postav v připravovaném dramatu co nejvíce respektovat (jako je tomu v *Marionetách*), ale může ho i proměňovat: změnit charakteristiky postav a jejich vztahy (jak jinak by asi vypadalo drama o čarodějově učni, kdyby chlapec byl chytrý a talentovaný, zatímco jeho pán by už cítil úbytek svých schopností?) nebo si zvolit za ústředního hrdinu některou z vedlejších či epizodních postav, příp. doplnit postavu zcela novou, a nahlédnout události z jejich perspektivy (vesničané ve druhé variantě *Čaroděje a jeho učně*, rodiče krále Lávy v *Královském dítěti*). Přitom ovšem musí mít na paměti, že s každou takovou změnou se pochopitelně proměňuje i téma a příběh dostává nový smysl.

- ČAS A PROSTOR, které mnohdy výrazně spoluurčují chování a jednání lidí a také dodávají příběhu nezaměnitelnou atmosféru. I tady záleží na záměrech učitele, zda okolnosti, do nichž jsou děj a postavy vsazeny, zachová – např. proto, že jsou neoddělitelnou součástí toho, co bude drama zkoumat (jako v *Divé Báře*, zabývající se vztahem vesnické komunity z počátku 19. století k mladé ženě, která se svým chováním vymyká normám a konvencím, které oni uznávají) nebo změni – posune do jiné doby a/nebo jiného prostředí (příběh Romea a Julie, milenců ze znesvářených rodů, může nově a nečekaně zaznít, je-li situován do období balkánského konfliktu, jako to ve svém dramatu učinili britští učitelé W. Dobson a T. Goode). Jinou možností je ponechat bližší určení těchto okolností samotným hráčům (např. v *Marionetách* záleží na domluvě celé skupiny, jestli se děj bude odehrávat v současnosti nebo v blízké či vzdálenější budoucnosti a jak bude v té době vypadat svět).
- JAZYK, jímž je příběh vyprávěn a který může pomoci drama ozvláštnit, dodat mu osobitý charakter. Někdy může jít jen o použití specifických obrátů (v *Čaroději a jeho učni* je chlapcův pán označován jako „starý muž znalý všech písem a tajných nauk“ a o knize kouzel se mluví jako o „knize čar a temných dějů“), jindy jazyk předlohy dostává větší prostor (v dramatu *Pratec Čech* učitel vždy, když vstoupí do role vojvody, čerpá co nejvíce ze slov Jiráskova vyprávění – od úvodního monologu, v němž vyzývá svůj lid, aby „opustil rodnou zemi bojem neblahou a vyhledal sobě nových sídel, kdež by náš rod žil s pokojem...“ až po závěrečnou řeč na hoře Říp: „Již si nebudete stýskati, neboť jsme našli kraj, kde zůstaneme a sídla zarazíme. Vizte, to je ta země, kterou jste hledali...“). Jazyk původního textu může nabývat na důležitosti, nepoužívá-li jej pouze učitel, ale pracují-li s ním i sami hráči (např. v dramatu podle Corneillova *Cída* dostávají účastníci úryvky dialogů a monologů, které interpretují a inscenují, doplňují je zveřejňovanými podtexty apod.).

Z tohoto výčtu je patrné, že drama může na straně jedné sloužit jako prostředek objevení, prozkoumání a pochopení literárního příběhu, stejně tak jako že na straně druhé tento příběh může být jen inspirací a východiskem dramatu, které na jeho základě vytváří příběh vlastní.

INFORMACE A MEZERY

Literárně zpracovaný příběh nabízí jak to, co v něm je autorem přímo napsáno, tak i to, co autor vynechává, ať už tomu budeme říkat *místa nedourčenosti* (Ingarden 1967), nebo podle S. Rimmon-Kenanové *mezery*:

„Díry či mezery mají v narativní fikci stěžejní místo, neboť materiál, který text pro rekonstrukci světa (nebo příběhu) dodává, je nedostačující pro úplné nasycení,

saturaci. Jakkoli detailní je vyjádření, které text podává, vždy lze klást další otázky; mezery zůstávají vždy otevřené. (...)

Nejtypičtější mezerou (...) je mezera hermeneutická (také nazývaná „informační mezera“). (...) Hermeneutický aspekt čtení spočívá v odhalení záhady (mezery), hledání stop, formování hypotéz, snahy rozhodnout se mezi několika hypotézami a (ve většině případů) v konstrukci jedné konečné hypotézy.

Hermeneutické mezery jdou od mezer velice triviálních, které jsou buď vyplněny automaticky (Daisy Millerová se objeví v hotelu, musela se tudíž předtím narodit; Beardsley 1958, s. 242), nebo nevyžadují vyplnění (mnohé mezery v Bibli), přes různé stupně důležitosti až po mezery, které jsou v narativu tak zásadní a centrální, že se stávají stěžejním bodem celého procesu čtení („Kdo je vrah?“ v detektivkách ...).

Bez ohledu na to, nakolik centrální je její postavení, může být mezera buď dočasná, tj. vyplněna na některém místě textu, nebo trvalá, tj. taková, jež zůstává otevřena i po zakončení textu. Dočasné a trvalé mezery lze rozlišit pouze retrospektivně. Během procesu čtení nemůže čtenář vědět, je-li mezera dočasná či trvalá; tato nejistota tvoří základ dynamiky čtení. (...)

Čtenář si během procesu čtení může nebo nemusí být vědom existence mezery. Je-li si jí vědom, je tato mezera prospektivní a proces čtení se stává (alespoň částečně) pokusem o její vyplnění. (...)

Každá mezera, ať už patří do kterékoliv kategorie, zvyšuje zájem a zvědavost, prodlužuje proces čtení a přispívá ke čtenářově dynamické účasti na uvolňování významu z textu.“ (Rimmon-Kenanová 2001)

Pro učitele dramatu pak „mezery“ představují jeden z nejbohatších zdrojů jeho práce s literárním textem, protože provokují jeho představivost a tvořivost a inspirují ho k otázkám, kterými se dostává pod povrch příběhu a objevuje tam prostor, který může nabídnout hráčům k samostatnému prozkoumání a vyplnění.

PŘÍPRAVA MATERIÁLU

Jestliže učitel zvolí za základ své práce již hotový příběh, bude jeho postup při přípravě materiálu pro plánované drama poněkud odlišný od postupu, který používal, když na začátku jeho uvažování stálo jen obecně formulované téma. Může se pohybovat „lineárně“, po krátkých úsecích textu (jednotlivých motivech i trochu větších dějových celcích) a ke každému z nich klást otázky, které ho v souvislosti s nimi napadají. Jde o otázky vyvolávané „mezerovitostí“, neúplností textu, tím, co v něm nebylo řečeno o dalších osudech (předcházejících, souběžných i budoucích) představených (nebo „zamlčených“) postav a předmětů, o motivech jejich konání, a o světě, v němž existují.

Některé z možností si ukážeme na příkladu části pohádky Pavla Šruta *Čaroděj a jeho učeň* (celý text viz přílohu 3).

„Na severu Anglie žil kdysi starý muž znalý všech písem a tajemných nauk...“ (Šrut 1989: 125):

- Žil ve městě, na vesnici, na samotě?
- Jak vypadal dům, ve kterém žil?
- Zabýval se pouze studiem tajemných nauk nebo se prakticky věnoval kouzlům?
- Jestliže provozoval magii, šlo o magii bílou nebo černou?
- Jaké byly jeho největší čarodějnické úspěchy?
- Vycházel dobře s lidmi ze svého okolí, měl s nimi problémy, nebo žil zcela izolovaně?
- Obraceli se na něj lidé se žádostmi o pomoc?

„Sám vlastnil knihu čar a temných dějů. (...) Zavírala se železnou přezkou, ke stolu byla připevněna řetězem a stůl byl přikován k podlaze. (...) Ale nikdo kromě moudrého starce tu knihu nikdy neotevřel.“ (Šrut 1989: 125):

- Proč byla kniha tak složitě zabezpečena?
- Z jakých důvodů do ní nikdy nikdo kromě čaroděje nenahlédl?
- Jak ji čaroděj získal?
- Vědělo se o ní mezi lidmi?
- Byl tu někdy pokus ji ukrást?

„Čaroděj měl učně, kterého chtěl zasvětit do svých tajemství, ale ukázalo se, že chlapec moc rozumu nepobral a hodí se jedině k drobným posluhám a k práci v kuchyni.“ (Šrut 1989: 125):

- Jak se chlapec dostal k čarodějovi do učení? Byla to jeho volba, náhoda nebo přání rodičů?
- Měl už čaroděj někdy předtím učně? Byli úspěšní?
- Kdy a jak přišel čaroděj na to, že se chlapec nehodí pro kouzelnické umění?
- Proč ho přesto nechal u sebe?
- Jak chlapec nesl, že se nesměl učit čarovat?

„Košťetem se oháněl poctivě, ale jednou, když se čaroděj vypravil na nějakou cestu, poradila mu zvědavost, aby vzal za kliku do tajné komory. A dveře se otevřely!“ (Šrut 1989: 125):

- Kam čaroděj odcestoval a kvůli čemu?
- Měl učeň výslovně zakázáno chodit do tajné komory? Musel čaroději slíbit, že to nikdy neudělá? Nebo čaroději stačilo jen to, že komoru zamykal a žádný slib nevyžadoval?
- Jak to, že se dveře otevřely? Zapomněl je čaroděj zamknout? Udělal to záměrně jako zkoušku pro učně? Nebo v tom hrálo roli ještě něco jiného (např. síly z knihy čar)?

- Na co učeň myslel, když se dveře otevřely? Váhal nebo se okamžitě rozhodl toho využít?
- Atd.

POTENCIÁLNÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Když za pomoci otázek učitel rozčlenil a prozkoumal celý text, nastal čas vypsát si problémové situace, které přicházejí v úvahu pro dramatickou práci.

I. Situace přímo v předloze obsažené, např.:

- Čaroděj odcestoval a učeň zjistil, že dveře od tajné komory jsou odemčené. Rozhoduje se, jestli vstoupí, nebo nevstoupí na zakázané území.

II. Situace inspirované „mezerami“ v předloze, např.:

- Zůstane UČEŇ v domku, když voda opadla, a bude čekat na návrat čaroděje, nebo raději uteče? Přizná se svému pánovi k tomu, co způsobil, nebo se to bude snažit zapřít?
- Co udělá, jestliže se v čarodějově nepřítomnosti na něj obrátí někdo s naléhavou žádostí o pomoc, která ale bude vyžadovat kouzlo z knihy čar?
- Potrestá ČARODĚJ učně za to, co provedl? Jak? Ponechá si ho u sebe, nebo ho propustí?
- Přizná lidem postiženým povodní, že za to může jeho učeň? A přizná, že na tom má i on svůj podíl?
- Jak se zachová, jestliže lidé budou požadovat, aby se odstěhoval?
- Mají-li LIDÉ Z VESNICE nějaký vážný problém, se kterým si nevědí rady, obrátí se na čaroděje, který bydlí kousek za jejich vsí? Nebo jim to strach z něj nedovolí?
- Ve vsi se objevila voda a stále stoupá. Co udělají její obyvatelé? Co budou zachraňovat jako první, co dokáží oželeť?
- Jak se zachovají vůči provinilci, který se jim přišel přiznat?
- Atd.

Abychom nashromáždili co nejvíce materiálu pro drama, je dobře při hledání problémových situací nehodnotit je okamžitě z hlediska jejich kvality (obsažnost, důležitost pro vývoj děje, téma atd.) a zapisovat si všechny možnosti, které nás nad předlohou napadají.

VÝBĚR KLÍČOVÉ PROBLÉMOVÉ SITUACE

Dalším krokem pak bude pojmenovat si u jednotlivých situací jejich témata, a co pro práci nabízejí. Např.:

- Čaroděj odcestoval a učeň zjistil, že dveře tajné komory jsou odemčené. Rozhoduje se, zda vstoupí nebo nevstoupí na zakázané území. (Téma překročení zákazu a/nebo porušení slibu dává možnost zabývat se otázkami: jaké pohnutky k tomu člověka vedou – proč je tak přitažlivé „zakázané ovoce“ – jestli potřebuje člověk neustálý dohled autority, aby dodržoval domluvená pravidla – co může získat a co ztratit, když neodolá/odolá pokušení – kdy je zvědavost užitečná a kdy může škodit – apod.)
- V čarodějově nepřítomnosti se na učně obrátí někdo s naléhavou žádostí o pomoc, která by ale vyžadovala kouzlo z knihy čar. Poruší učeň zákaz/slib, otevře (opět?) dveře tajné komory a zkusí to? (Téma střetu dvou mravních imperativů / dodržet dané slovo – pomoci druhému v nouzi/ otevírá otázky: je pomoc druhému dostatečným ospravedlněním porušení slibu – je dodržení slibu dostatečným ospravedlněním odmítnutí pomoci – jaké důsledky bude mít jedno či druhé rozhodnutí – jsme ochotni tyto důsledky vědomě nést – atd.)
- Zůstane učeň v domku, když voda opadla a bude čekat na návrat čaroděje nebo raději uteče? Přizná se svému pánovi k tomu, co způsobil nebo se to bude snažit zapřít? (Téma přiznání viny klade otázky: co člověku brání v přiznání své chyby nebo viny – jak mnoho odvahy je třeba k přiznání a přijetí důsledků – proč volit obtížnější a nepříjemnější cestu a přiznat se, když utéct může být tak snadné – zda dokáží lidé ocenit přiznání – apod.)
- Když vesničané zjistí, kdo povodeň způsobil, co udělají s viníkem? (Téma viny a trestu umožňuje zkoumat: zda je rozdíl mezi tím, když někdo způsobí velkou škodu úmyslně, z nerozvážnosti nebo dokonce ve snaze někomu pomoci – jestli je přiznání polehčující okolnost – jaký by měl být trest, aby nebyl jen mstou za utrpěné škody – je-li součástí trestu i odpuštění – atd.)

Když si takto učitel postupně probere všechny problémové situace, je už připraven si jednu z nich zvolit jako situaci klíčovou pro své drama, protože nejpřesněji odpovídá jeho učebním a výchovným cílům pro konkrétní skupinu.

Než ale učiní definitivní rozhodnutí, měl by ještě přihlédnout k tomu, zda už se jeho žáci s tímto příběhem někdy setkali nebo ne.

PŘÍBĚH „NEZNÁMÝ“ A „ZNÁMÝ“

Pracuje-li učitel s příběhem, o němž ví, že je pro skupinu zatím neznámý, není už dále při výběru hlavní problémové situace ničím omezován. Jinak tomu ale bude, jde-li o příběh, který žáci už znají. V tom případě bude učitel pravděpodobně volit takovou problémovou situaci, která mu umožní nasvítit ho z nového, nečekaného úhlu pohledu a tím jej ozvláštnit a aktualizovat, objevit jeho další dimenzi nebo překročit jeho rámeček. (Například druhá varianta dramatu *Čaroděj a jeho učeň* zaměřuje pozornost na okolnost, která v předloze zůstala zcela stranou – jaké důsledky měl učňův nerozvážný kousek pro ostatní lidi – a zabývá se také vynechanou otázkou vztahu viny a trestu. Osud panovníka s oslíma ušima v dramatu *Královské dítě* je nahlížen z perspektivy rodičů, kteří se musí vyrovnat s faktem, že jejich dědic a následník trůnu se narodil s fyzickým handicapem, a co to může znamenat pro jeho osobní život i pro osud království.) Jen tehdy totiž může známý příběh nabídnout hráčům dostatečnou míru svobody pro vlastní nápady a rozhodování a nebude je svazovat tím, že vědí „jak to má být“.

SBĚR INFORMACÍ A BUDOVÁNÍ VÍRY

Jakmile se učitel rozhodne pro určitou problémovou situaci, měl by začít přemýšlet o tom, jak pro ni co nejlépe připravit terén – co by hráči ještě před jejím nastolením měli zažít a dozvědět se, aby ji dokázali přijmout a realizovat.

Půjde-li o problémovou situaci převzatou z původního příběhu, bude moci učitel čerpat co nejvíce záchytných bodů přímo z textu, bude-li se jednat o situaci, která jeho hranice překračuje, bude odkázán hlavně na to, co zde zůstalo nevyřečeno a co on sám (případně ve spolupráci s hráči) bude muset doplňovat nebo zcela nově vytvářet.

Příklad I

Hlavní problémová situace první varianty *Čaroděje a jeho učně*: Učeň se rozhoduje, jestli poruší zákaz čaroděje a navštíví tajnou komoru. (Jde o situaci převzatou z textu, ale je jí dána větší váha.)

Co říká předloha o tom, co této situaci předcházelo:

Dozvídáme se, že čaroděj přijal chlapce do učení, aby mu mohl předat svá tajemství, ukázalo se ale, že se pro to učeň nehodí. A dále, že v domě je tajná komora, kterou čaroděj stále zamyká.

Čím by měli hráči projít před otevřením problémové situace:

- zakusit představy a naděje, s nimiž chlapec do učení k čaroději nastupoval,
- zažít jeho zklamání z neúspěchů při čarování,
- seznámit se s existencí tajné komory, která mu je ale nedostupná,

- složit slib čaroději, že do komory nikdy nevzkročí (příp. že ho bude vždy a ve všem poslouchat).

Podklady pro fázi budování víry a sběru informací učitel nalézá z velké části přímo v textu příběhu, přebírá z něj postavy i prostředí a domýšlí události v něm naznačené.

Příklad II

Hlavní problémová situace druhé varianty *Čaroděje a jeho učně*: Obyvatelé vesnice se domlouvají, co je třeba po povodni udělat. Do toho přichází učeň a přiznává se jim, že to byl on, kdo jejich potíže zavinil. Vesničané se rozhodují, co s ním udělají. (Jde o situaci, která překračuje rámec původního příběhu směrem do budoucnosti.)

Co říká předloha o tom, co této situaci předcházelo:

Dozvídáme se, jak učeň povodeň způsobil, kolik to bylo vody a jak díky zásahu čaroděje voda zase zmizela. O vesničanech, kteří byli tou pohromou také zasaženi, se zde nic neříká.

Čím by měli hráči projít před otevřením problémové situace:

- zabydlet se v rolích vesničanů a jejich každodenním životě před povodní, vytvořit vzájemné vztahy i vztah k místu, kde žijí,
- zažít povodeň, čelit stále stoupající vodě, zachraňovat životy i majetek,
- po náhlém zmizení vody zjišťovat rozsah škod, které napáchala.

V tomto případě se učitel při hledání toho, co by se mělo dít ve fázi budování víry a sběru informací, musí mnohem více odchylovat od textu předlohy – nahlíží ho totiž z jiného úhlu pohledu a uvádí do děje postavy, které v originálním znění nehrály žádnou roli. Nově tedy vytváří jejich příběh, který je ovšem v přímé spojitosti s příběhem původním, rozšiřuje ale mírně jeho hranice do minulosti (každodenní život vesnice) i do budoucnosti (následky povodně, přiznání viníka).

V průběhu této práce už si také učitel ujasňuje, které informace o ději a postavách podá sám (ať už půjde o údaje převzaté z textu nebo o údaje doplněné na základě mezer v něm) a které ponechá na dotvoření skupině. Zatímco informace, které sděluje učitel, by měly mít co nejkonkrétnější podobu, je důležité, aby zadání pro hráče, na jehož základě budou dodávat své nápady, bylo formulováno mnohem obecněji, tak aby nediktovalo co a jak se má stát, ale jen otevřelo prostor pro samostatnou aktivitu skupiny (např.: „Které okamžiky v životě tuto postavu ovlivnily natolik, že se dnes rozhodla takto?“, „Jaké překážky musí překonávat?“, „Co si od toho slibuje?“ apod.).

STAVBA DRAMATU

Další postup už je totožný s postupem popsaným v kapitole o plánování dramatu jehož výchozím bodem bylo obecně formulované téma. Učitel tedy:

- Volí **STARTOVACÍ BOD**, aktivitu, která upoutá pozornost skupiny a vtáhne ji do děje nebo do tématu.
- Navrací se k fázi **BUDOVÁNÍ VÍRY A SBĚRU INFORMACÍ**, vybírá a formuluje už co nejkonkrétněji, jak budou vypadat jednotlivé kroky po obsahové i formální stránce.
- Zpřesňuje tvar **PROBLÉMOVÉ SITUACE**, rozhoduje se, jak bude nastolena, zkoumána a řešena, do jakých rolí v ní budou hráči a/nebo učitel postaveni, jakou dramatickou techniku použijí a bude-li situace uskutečněna kontinuálně nebo diskontinuálně.
- Zabývá se **DŮSLEDKY** rozhodnutí, která mohou být v problémové situaci přijata, zda se tím neotevře **NOVÁ PROBLÉMOVÁ SITUACE** a pokud ano, co je třeba udělat, aby mohla být realizována.
- Aby posílil účinek dramatu, nezapomíná na vytváření a udržování **NAPĚTÍ** a využívání **KONTRASTU**.
- Připravuje si také základní otázky, které mu pomohou rozprout **REFLEXI**.

A přitom všem se v sobě snaží probudit i smělou duši dobrodruha, který je ochoten – ukáže-li se potřeba – opustit svůj pečlivě vypracovaný plán cesty a vydat se do vzrušujícího neznáma, kde se možná skrývá dosud neobjevený poklad.

* * *

ČARODĚJ A JEHO UČEŇ – první varianta

(scénář dramatu – určeno pro žáky ze 3. až 5. tříd)

List z deníku

Učitel čte dětem z fiktivního deníku: „Hurá! Povedlo se to! Splnil se mi můj velký sen. Budu se učit na čaroděje. Můj pán je znalý všech písem a tajemných nauk a chce mě do nich také zasvětit. Kdyby se toho dožili maminka a tatínek, jistě by měli radost. Už nebudu muset přespávat ve stohu a krmít se tím, co kde najdu. Budu mít střechu nad hlavou a teplé jídlo do žaludku. A budu jistě ten nejlepší čaroděj ze všech! Možná budu jednou čarovat i pro samotného pana krále.“

Děti rekapitulují, co se z deníku dozvěděly o jeho pisateli a době, kdy asi žil. Dávají pak chlapci jméno.

Představy o budoucnosti

Hráči se rozdělí do menších skupinek a připraví krátké improvizace, které zachytí, jaké představy měl učeň o své kouzelnické budoucnosti, resp. o tom, jaká kouzla bude umět a jak je bude využívat.

Slib

Učitel v roli čaroděje (charakterizuje se např. černým dlouhým pláštěm) zavazuje učně/děti slibem, že ho bude vždy a ve všem poslouchat. Je to slib, který musí být složen dříve, než započne chlapcova služba a čarodějnický výcvik.

Když se kouzla nedaří

Hráči se vrací do původních skupinek a transformují své předcházející improvizace do nové podoby dokumentující, jak ve skutečnosti všechny učňovy pokusy o kouzla selhávaly.

Rozhodnutí čaroděje

Do poslední situace, zastavené v okamžiku, kdy se kouzlo opět nepovedlo, vstoupí učitel v roli čaroděje a přeruší ji: „Takhle už to dál nejde. Je vidět, že se pro čarodějnické umění zřejmě nehodíš. Máš sice snahu, ale bohužel ne dost nadání. Nebudu tě dále učit svým kouzlům a nikdy nebudeš moci vstoupit do tajné komory a poznat, co je v ní skryto. Nevyháním tě ale. Můžeš tady zůstat a starat se o domácnost. Budeš mít co jíst i kde spát, za práci dostaneš i něco zapláceno – jen na čarování budeš muset zapomenout.“

Zápis do deníku

Děti píší, co si ten den asi zaznamenal učeň do svého deníku. Stačí jen několik vět, může to být i obrázek, který by vyjádřil jeho pocity. Ti, kteří jsou ochotni se o to podělit, to poté přečtou nahlas nebo ukáží ostatním.

Z práce do práce

V simultánní pohybové aktivitě se hráči zabývají tím, co nyní učeň celý den pro čaroděje dělal. Chodí prostorem, kdo má nápad, jakou činnost učeň v domácnosti vykonával, řekne to nahlas a všichni to pantomimicky hrají; po krátké době opět přejdou do chůze a když zazní další zadání, zastaví se a dají se do určené práce (štípání dříví, mytí a zametání podlahy, krmení slepic, atd.), dokud se jich co nejvíc nevystřídá a nevyčerpají se nápady. (Možná by měl učitel ještě před začátkem připomenout, v jaké době se to odehrává a jaké vybavení tedy měl pro domácí práce učeň k dispozici.)

Dveře!

Jako poslední určí obsah činnosti učně učitel. Nezůstane u prostého zadání, ale vede pohybovou akci dětmi svými slovy (narativní pantomima):

„...a také musel leštit kliky dveří, až se leskly jako zlato. A dělal to i toho dne, kdy čaroděj nebyl doma, protože odjel na nějakou cestu. Vyleštil kliku u dveří do kuchyně, pak u dveří do chodby a dal se do leštění kliky u dveří tajné komory... V tom zjistil, že dveře jdou otevřít! Úplně zkameněl překvapením.“

Učitel zastaví akci dětí do štronza. Vybere jednoho hráče s přesvědčivým výrazem a toho ponechá v živém obraze okamžiku překvapení, ostatním dá pokyn, aby vystoupili z rolí a situace.

Obrací se na ně s otázkou: „Co myslíte, že mu v tu chvíli šlo hlavou?“ Domluví se s nimi, že z jedné strany budou k učni přistupovat myšlenky, které ho lákají, aby využil příležitosti a do komory se podíval, z druhé strany pak myšlenky, které ho před tím varují. Každé z dětí může i vícekrát vystřídat obě pozice, dokud ho napadají argumenty (pro i proti) a cítí potřebu je vyslovit.

Rozhodnutí

Přichází okamžik, kdy se musí učeň rozhodnout, jestli do komory vstoupí nebo nevstoupí. Každý z účastníků zvolí, co by on jako učeň v této situaci udělal. A zveřejní to tím způsobem, že zaujme místo v prostoru: – buď za zády hráče, který stále zůstává v živém obraze učně (což znamená, že by nevstoupil dovnitř) – nebo před ním, tj. v místě, kde se nalézá ona imaginární tajná komora (což znamená, že by vstoupil). Udělá to tak jeden po druhém a každý vždy řekne hlavní důvod, proč se tam staví. Posledním, kdo se rozhoduje je hráč ze živého obrazu, který se přidá k jednomu nebo druhému zástupu. Prostá početní převaha tak rozhodne o tom, co učeň udělal a učitel to krátce okomentuje: „A tak v učni zvítězila... (zvědavost – touha po poznání – touha po moci – ukřivděnost – opatrnost – věrnost danému slibu – atd.) a on dveře otevřel / zavřel“. Všichni hráči se přesunou na tu stranu, která „zvítězila“.

Kde se vzal, tu se vzal...

I. Jestliže učeň do komory vstoupí, učitel uvede následující krok slovy: „Otevřel dveře, vkročil dovnitř – a víte, co v té komoře spatřil? ... Rozhněvaného čaroděje!“

A už jako čaroděj (oblékne černý plášť) pokračuje: „Takhle ty dodržíš slib, který jsi dal?...“ Mluví o tom, že to byla zkouška, ale učeň v ní neobstál. Nebude tedy moci u čaroděje zůstat ani jako pomocník v domácnosti, protože se mu nedá důvěřovat. Ale protože už nemá nikoho, kdo by se o něj postaral, může jít dolů do vsi, pekař tam hledá učně a je ochoten ho vzít k sobě.

II. Jestliže učeň do komory nevstoupí, učitel na to zareaguje: „I když ho to velmi lákalo, odolal pokušení a dveře zase zavřel. A dobře udělal, protože když se otočil zpět do světnice, zjistil, že tam stojí čaroděj.“ Oblékne si černý plášť a v roli čaroděje pochválí učně, že odolal lákání a dodržel slib, který mu dal. Prokázal tak schopnost sebeovládání a také zodpovědnost, které jsou pro čaroděje tak důležité. Byla to zkouška a on v ní obstál. Proto to s ním čaroděj ještě jednou zkusí, dá mu příležitost prokázat, zda se přece jen pro jeho umění nehodí. Snad se mu tentokrát bude dařit lépe.

Reflexe

Děti s učitelem mluví o tom, jak se teď učeň asi cítí; proč se rozhodl, tak jak se rozhodl; proč má takovou přitažlivost to, co je zakázané; jestli je zvědavost dobrá nebo špatná vlastnost, kdy je užitečná a kdy škodí; zda se jim někdy stalo, že by jim někdo něco slíbil a slib porušil a jestli to oni sami někdy udělali někomu jinému; měl-li by člověk dostat znovu šanci; apod.

* * *

ČARODĚJ A JEHO UČEŇ – druhá varianta

(scénář dramatu – určeno pro žáky 3. až 5. tříd)

„Kompot“ řemesel

Hráči vyberou řemesla, která se hodí na vesnici v časech „bylo-nebylo“. Mělo by jich být tolik, aby vždy trojice až čtveřice dětí měla stejné. Pak se hráči posadí do kruhu na židle tak, aby lidé od jednoho řemesla neseděli vedle sebe. Poslední hráč zůstane stát uprostřed, protože je o židli méně. Vyvolá jedno z povolání, např. „pekař“ a všichni pekaři si musí vyměnit místa. Prostřední hráč se snaží zasednout některou z uvolněných židlí. Jestliže se mu to nepovede, pokračuje ve vyvolávání řemesel, povede-li se mu to, vystřídá ho hráč, na kterého teď nezbylo žádné místo. Místo názvu konkrétního řemesla může stojící hráč občas říci „vesnice“. V tom případě si musí vyměnit místa všichni najednou. (Hra je obměnou známé dětské hry „na kompot“ a slouží k rozehrání skupiny a vytvoření skupinek, ve kterých budou děti dále pracovat.)

Mapa vesnice

Učitel položí na podlahu velký balicí papír (jeden jeho kraj může přeložit a schovat do spod) a barevné pastelky nebo fixy. Děti se rozdělí do skupinek podle svých povolání a každá zakreslí do mapy vesnice dům, kde bydlí. Pracují pokud možno současně. Když je jejich dům hotov, mohu do mapy doplnit ještě další důležité orientační body (náves, kostel, hřbitov, hospoda, potok atd.).

Skupinky se domluví, kdo jakou roli v jejich domácnosti bude zastávat (např. kovář, jeho pomocník, kovářka, děvčečka apod.) Měly by to být postavy dospělých nebo alespoň dospívajících, ne malých dětí, které se pak nemohou podílet na rozhodování. Potom představí svůj dům i sebe sama ostatním. Učitel jim dotazy může pomáhat upřesňovat jejich role a vzájemné vztahy. Oslovuje je tak, aby odpovídaly už ústy svých postav.

Muž znalý všech písem a tajemných nauk

Učitel narovná přeložený kus papíru a domaluje na něj malý domek ležící za vsí, kde bydlí „starý muž znalý všech písem a tajemných nauk“ se svým učněm. S lidmi z vesnice se moc nestýkají, ale jinak s nimi vycházejí docela dobře.

Jak to u nás chodí

Každá skupinka si vybere v místnosti svůj prostor a připraví výjev ze života své domácnosti – nějakou typickou situaci, ve které ostatním představí jak sebe, tak i své řemeslo. Vzájemně si je předvedou.

Potopa

Učitel nejprve vysvětlí dětem postup: skupinky začnou znovu hrát své výjevy, tentokrát ale simultánně (současně) – po určité chvíli bude jejich akce zastavena domluveným signálem (např. slovem „štronzo“) – učitel přidá do jejich hry nějakou novou okolnost – na další domluvený signál hráči obživnou a bez předběžného domlouvání pokračují v improvizaci a reagují v ní na změněnou situaci – opět je po nějaké době hra přerušena, učitel přidává další okolnost atd.

Zadání:

- Na podlaze se bůhví odkud objevily stružky vody.
- Voda stále stoupala a bylo jí už po kotníky.
- A vody ještě přibylo, už se v ní brodili po kolena.
- Voda jim sahala až do pasu.
- Vody bylo čím dál tím více, už dosahovala až k ramenům.
- A náhle, z ničeho nic, voda úplně zmizela. Jen ty škody, které nadělala, zůstaly.

Protože děti stále hrají simultánně a nemají tedy čas dívat se, jak se vede při povodni sousedům, může učitel vždy, když zastaví hru (dříve než zadá novou okolnost), obejít hráče, některých se dotknout a nechat jejich postavy promluvit (na co v této situaci myslí nebo co právě říkají svým partnerům).

Když voda odešla

Učitel v roli starosty obchází jednotlivé domácnosti, krátce se zeptá, jak povodeň přežili a jaké jsou škody. Vyjadřuje podivení nad tím, odkud se ta voda vzala, když už dlouho nepršelo a hráz rybníka je také v pořádku, ale nijak zvlášť rozhovor na toto téma nerozvíjí. Nakonec každého pozve k sobě na večer, že se společně poradí, co je třeba teď udělat.

Shromáždění vesničanů

Všichni se sesednou do kruhu. Domlouvají se, kdo jakou potřebuje pomoc a jestli to zvládne sám nebo by potřeboval něčí přispění. Pravděpodobně se někdo z přítomných vrátí k tomu, odkud se povodeň vůbec vzala a jak to, že tak náhle pominula. Tady starosta uvede, že za ním přišel někdo, kdo by snad mohl vnést světlo do této záhady. Nabídne ostatním, že ho přivede. Pak odejde „za dveře“.

Čarodějův učeň

Nyní učitel převezme roli učně. Měl by dětem dát jasně najevo, že se vrací do jejich kruhu jako někdo jiný, např. tím, že změní část svého oblečení i výraznější proměnou svého chování (nesměle zaklepe, čeká, až ho pozvou dál, ostýchá se jít příliš blízko, občas popotáhne apod.). Učeň se představí. Po dlouhém váhání se s obavami přiznává, že to byl on, kdo to všechno způsobil. Omlouvá se, že nechtěl, že ho vůbec nenapadlo, že by jeho touha po čarování mohla mít takové důsledky. Vypráví pak (s mnoha pomlkami), že byl přijat do učení k čaroději, ale protože mu to moc nešlo, rozhodl jeho pán, že se hodí jen k uklízení. Dnes ráno ale pán odejel z domu a nechal komoru, kde má ukrytou knihu kouzel, nezamčenou. Učeň neodolal pokušení a přeslabikoval z knihy jedno kouzelné slovo. Objevil se hrůzostrašný duch a chtěl po učni, aby vyslovil své přání. Byl čím dál tím větší a čím dál tím víc křičel. Učně v tom zmatku a strachu nenapadlo nic jiného, než mu přikázat, aby zalil zvadlou pelargonii na okně. A duch začal lít vodu z konve. Jenže konev byla bezedná a voda stále tekla a tekla a učeň neuměl ducha zastavit. Až se konečně vrátil jeho pán a jediným kouzelným slovem učinil té pohromě přítrž. Když byly všechny důležité informace vysloveny, omluví se učeň, že půjde ven a počká tam, jak se rozhodnou s ním naložit. Odejde.

Vina a trest

Učitel se vrací v roli starosty. Vysvětluje, že ho venku zdržel rozhovor s čarodějem, který sem svého učně doprovodil, ale nemohl se zdržet, protože má nějaké další náležitavé úkoly. Co od něj ale starosta zjistil, je, že na kouzla při napravování následků povodně spoléhat nelze. S kouzly se musí velice opatrně, je s nimi třeba šetřit. Protože jedno kouzlo způsobilo povodeň, druhé kouzlo ji zažehnilo. Třetí kouzlo už by porušilo rovnováhu. Vypytává se pak vesničanů, co se od učně dozvěděli a co s ním chtějí udělat. Zaslouží si za to, co způsobil trest? A jaký trest by to měl být? Společně zvažují důvody, které vedly učně k jeho jednání. Udělal to schválně nebo šlo o nerozvážnost? Jaký by byl nejlepší způsob nápravy škod? Pomůže něčemu, když bude učeň např. zavřen do šatlavy? Nebylo by moudřejší využít jeho rukou při odstraňování škod? Atd. Diskuse by měla být uzavřena hlasováním všech přítomných o tom, zda a jak tedy učně potrestat.

Reflexe

Nastal čas popovídat si o vlastních zkušenostech – zda se také někdy někomu něco vymklo z rukou a jaké důsledky to mělo; dalo-li se poznat, jestli to bylo schválně, nebo ne; jaký následoval trest atd.

ZÁVĚR: ROZUM A CIT

Z toho, co již bylo o příběhovém dramatu řečeno v předcházejících kapitolách, je patrné, že vytvořit a realizovat příběhové (strukturované) drama je složité, pravděpodobně o dost složitější než naplánovat a uskutečnit jiné typy dramatickových výchovných lekcí. Pokusím se teď vysvětlit, proč a čím mě právě tento způsob práce zaujal, v čem vidím jeho největší přínos, a proč tedy stojí za to se jím zabývat a tuto „námahu“ podstupovat. Nezbytně tedy budu osobní, a to i z toho důvodu, že se domnívám, že mohu – konec konců – sloužit i jako do jisté míry typický příklad českého učitele dramatické výchovy, na němž lze ukázat vývoj a některé peripetie tohoto oboru u nás.

Když jsem začínala koncem sedmdesátých let minulého století učit, zdály se mi v dramatické výchově výrazné zejména dvě tendence – a obě se zásadně promítaly i do mé práce.

První tendence by se snad dala (se značnou mírou zjednodušení) označit jako LYRICKÁ. Snažila se co nejplněji rozvíjet osobnost dětí skrze jejich smysly – šlo o to objevovat znovu a jakoby vždy poprvé svět prostřednictvím zraku, sluchu, hmatu, čichu i chuti, hledat a uvědomovat si krásu a inspiraci i v těch nejobyčejnějších věcech, které nás obklopují. Stejně tak byl objevován i člověk, ne ale člověk jednající, člověk ve svých komplikovaných vztazích, ale člověk prostě „jsoucí“ – důležité bylo, co vypovídají lidské ruce, oči, tváře, pohyb zastavený na chvíli v čase a prostoru... Hry a cvičení tak výrazně obohacovaly zejména dětskou vnímavost a obrazotvornost, schopnost metaforického vidění a vyjádření.

Práce byla také velmi silně orientována na skupinu a harmonické vztahy uvnitř ní. Na schopnost a ochotu spolupracovat, na sdílení zážitků, na budování pocitu vzájemné důvěry a porozumění, na odstraňování zábran v kontaktu a komunikaci. Velkou roli zde hrála nejrůznější haptická cvičení a cvičení se zavřenýma očima. Empatie a souznění měly gradovat až do takového stupně propojení skupiny, že se stala společně dýchajícím, citícím a reagujícím organickým celkem, kde už nebylo třeba slov. Vytvářel se tak svět „těch, co si rozumějí“, svět jisté výlučnosti (a někdy až izolovanosti).

Byl to svět převážně pozitivních emocí, svět, do něhož záporné emoce buď neměly vůbec vstup, anebo jen v podobě jisté abstrakce, ne tedy jako běžná součást lidského života v jeho každodenních situacích. Svět, do kterého měl zákaz vstupu konflikt a problém. Svět, který se vlastně nestaral o lidské příběhy a osudy, o vzestupy a pády a protivenství, kterým je člověk vystaven a které musí překonávat na své cestě životem. A tedy i svět bez dramatických prvků!

To se často projevovalo tím, že skutečně dramatické postupy, využívající hry v roli a dramatických improvizací, ustupovaly a mnohem větší prostor dostávaly tvořivé činnosti nedramatické: výtvarné, hudební, slovesné – všechny ty poetické hry s barvami a tvary, s prostorem, s předměty, se zvuky, s písmeny a slovy, s metaforami... Byl to svět, který měl, má a bude mít svoji sílu a přitažlivost a v žádném případě nechci zpochybnit jeho význam. I tento typ práce do dramatické výchovy patří, je její důležitou součástí – ale dramatická výchova by se neměla omezovat jen na něj. Nejen proto, aby zůstala věrná svému adjektivu „dramatická“, ale hlavně aby zůstala věrná svému poslání, které formulovala C. O’Neillová jako „růst dětského porozumění lidskému chování, sobě samým a světu, v němž žijí“ – nejen tedy světu, v němž by si přáli žít!

Druhý výrazný typ dramatickovýchovné práce neztrácel vazbu na svou dramatickou podstatu, proto bych mu ponechala název DRAMATICKÝ. Pracovalo se zde s konflikty i se zápornými emocemi, neidealizoval si a neredukoval lidský život jen na dobro a krásu a jeho základní metodou byla dramatická improvizace a rollová hra.

Ani zde se ale obvykle nepracovalo s celými lidskými osudy, s celými lidskými příběhy, ale jen s jejich fragmenty, s jednotlivými situacemi. Tyto situace umožňovaly koncentrovat určitý problém do jednoho uzlového bodu, jejich menší plocha usnadňovala zaměřit se na jádro – ohnisko situace, prožít, pochopit a vyjádřit emoce konkrétního okamžiku, co nejspontánněji reagovat na partnera „tady a teď“, vnímat vazbu mezi akcí a reakcí, zkrátka zabývat se intenzivně tím, co je pro situaci charakteristické, tedy „vzájemnými vztahy v daném momentu“ (Tomaševskij 1970).

Co šlo nad „daný moment“, bylo do jisté míry těmto jednotlivým situacím málo přístupné. A tak stranou zůstával rozlehlý prostor světa okolo, širší kontext, do něž je každá situace v lidském životě zasazena – ať už jde o hlubší příčiny aktuálního jednání postav, o celou jejich minulost, která je formovala a také o možné důsledky jejich současných činů, nebo o tvář doby, v níž žijí. Problémy a konflikty měly ponejvíce charakter soukromý, opomíjena tak byla mnohá významná celospolečenská témata. Takže svět, který vznikal zde – i když příznával a pracoval i se stinnou stránkou lidské existence – byl opět světem do jisté míry neúplným.

A možná i proto, že svět rozdrobený na izolované situace není možno skutečně plně poznat a orientovat se v něm (resp. toto poznání nemůže být komplexní), často se pak dělo, že se rozehrávané situace, konflikty a problémy stávaly jen pozadím pro rozvoj herních dovedností účastníků – že porozumění smyslu situace, jejímu životnímu obsahu, bylo až druhotnou záležitostí, zatímco primárním (a někdy i jediným) cílem se stalo „zvyšování schopnosti užívat dramatickou formu“ (O’Neillová), což do rámce dramatické výchovy nepochybně také patří a má zde své důležité místo, ale nemůže jít o cíl výhradní.

Využívala jsem ve své práci možnosti, které mi nabízela jak tendence „lyrická“, tak i „dramatická“, ale cítila jsem, že v ní ještě něco důležitého chybí, i když jsem to

tenkrát nedokázala přesně pojmenovat. Dnes si uvědomuji, že oba tyto styly práce (alespoň v té podobě, jak jsem je vnímala a praktikovala já) se zaměřovaly na člověka převážně jako na bytost senzitivní a emocionální. Poněkud stranou jejich zájmu zůstával člověk jako tvor rozumný a myslící. Podíl na tom mělo jistě i tehdejší pojetí školního vzdělání, které preferovalo jednostranně rozum a racionální poznání a zapomínalo na emocionální sféru a prožitky. Ve snaze kompenzovat tento deficit se pak dramatická výchova zaměřovala pochopitelně převážně na ně. Jenže člověk bez rozumu, resp. člověk nevyužívající dostatečně svého rozumu (vnímáme-li pod pojmem rozum „specifickou schopnost člověka nahlížet smysl a řád, uvažovat i jednat ‚rozumně‘, tj. uvážlivě, s pochopením celkové situace, nezávisle na okamžitých potřebách, přáních atd.“ [Sokol 1998]), není člověk celistvý a harmonicky rozvíjený. Emocionální poznávání světa musí být doplněno i poznáváním racionálním, které s ním jde ruku v ruce. Nelze říci, že se o rozum a myšlení bude starat škola a dramatická výchova zase jen o emoce, smysly a imaginaci. A spoléhat na to, že se to v dítěti nějak „samo“ propojí.

Nelze také ztotožňovat rozum a myšlení s bezduchým memorováním fakt z paměti a jejich plynulou reprodukcí na požádání a s konvenčními způsoby uvažování, které jen opakují naučené strategie. Vždyť i myšlení může (a mělo by) být kreativní a vzrušující – a jestliže D. Heathcoteová (jedna z nejuznávanějších a nejinspirativnějších osobností oboru) říká, že „neexistuje jiný přepych v učitelské profesi kromě přepychu myslet“, a dodává „ale, můj Bože, jaký je to přepych!“, mělo by ctizádosť učitele být dopřát tohoto přepychu i dětem. Objevit pro ně myšlení právě jako dobrodružství poznání, jako aktivitu, která vyžaduje jak logickou úvahu, tak i tvůrčí představivost. Robert Fischer ve své knize „Učíme děti myslet a učit se“ píše: „Počátkem filozofie je údiv. Děti mají společný s velkými filozofy přirozený smysl pro žasnutí nad světem. Naleznou-li kolem sebe lidi, kteří s nimi tento úžas sdílejí, mají opravdu štěstí. Dospělí mohou dětem pomoci rozumovou činností dát této zvědavosti podobu myšlenek, teorií a hypotéz o tom, jak svět funguje. Filozof Karl Popper považuje za základní znak lidí to, že řeší problémy; a problémům není nikdy konec. Děti potřebují umět objevovat problémy a řešit je.“ A je-li látkou dramatické výchovy člověk a jeho svět, a tedy i problémy tohoto člověka a tohoto světa – kde jinde by o nich mělo dítě mít možnost přemýšlet, než právě tady?!

Až seznámení s britským typem dramatu (*drama in education*) mi ukázalo cestu, jak lze organicky propojit obě – pro mne dosud částečně oddělené – sféry, tu emocionální i tu racionální. V roce 1993 jsem se zúčastnila dílny Role příběhu v dramatické výchově, kterou vedl Jonathan Neelands z Univerzity ve Warwicku. Bylo to setkání do značné míry zlomové.

Hned v úvodu nám J. Neelands nabídl jeden z nejznámějších příběhů, které nás provázejí od raného dětství – *Červenou karkulku*. Už první krok, kdy jsme si v malých skupinkách měli převyprávět tuto pohádku, ne ovšem v rolích objektivních vševědoucích

vypravěčů, ale ústy některé ze zúčastněných postav, dal jasné znamení, že nepůjde o práci s příběhem v tradičním pojetí (tj. o postupné inscenování jednotlivých situací, tzv. dramatizování), ale že zde bude příběh nahlížen z nových úhlů pohledu, zbavován zžitých klíšé a podrobován zkoumání. V reflexi jsme si pak všímali, jak odlišná perspektiva měnila motivace, slovník i charakterizace postav.

Poté jsme hledali témata, která nás oslovují v tomto příběhu dnes. Mluvílo se o dospívání a odpoutávání se od rodiny, o neúplných rodinách, o problémech předpoklady a předsudků (lidé vs. vlci) atd.

V následující sekvenci vstoupil lektor do role matky, která zvažovala, zda má svou dceru samotnou poslat za babičkou, když cesta vede přes černý les, kde může hrozit nebezpečí. Ostatní hráči vytvořili kolektivní postavu Karkulky. Rozvinul se předem nepřipravený dialog, v němž dcera nakonec maminku přesvědčila, že je dost velká na to, aby si s tímto úkolem poradila.

Protože všichni pohádku znali, nebylo třeba rekonstruovat hrou, co následovalo pak. Skokem jsme se tedy mohli přenést v čase do okamžiku, kdy Karkulka už byla zachráněna z vlčích spárů, a za matkou (skupina) přišel policista (lektor), který ji obvinil z toho, že se o dítě nestará a že jí může být odebráno. Matka se snažila vysvětlit, proč dceru pustila samotnou. Nepřístupnost policisty k jakýmkoliv argumentům vyvolávala u matky velmi silnou reakci, dialog přerůstal v otevřený konflikt. Po vystoupení z rolí jsme rekapitulovali matčiny důvody a dostali jsme tak příležitost uvědomit si obtížnost pozice osamělého rodiče, který je na výchovu dítěte sám.

Další krok nás zavedl do černého lesa – protože ať rodiče chrání své dítě sebevíc, jednoho dne mu budou muset dovolit do takového lesa vstoupit, vydat se na svou vlastní cestu. Vytvářeli jsme ze svých těl nejprve les skutečný, včetně nebezpečí, která v něm na člověka číhají, a poté i les jako metaforu světa s nástrahami, jimž člověk na počátku své samostatné cesty životem musí čelit. V dramatických akcích jsme hledali pro každou nástrahu toho, kdo se může stát zachráncem, kdo může ohroženému člověku pomoci (tak jako pomohl v pohádce myslivec Karkulce). Reflexe toho, co jsme v těchto situacích zažili, byla zaměřena na to, že zachránce nemusí být vždy „blondatý superman“, že může mít různou podobu a že se jím dokonce může stát v některých případech i na první pohled negativní postava, např. někdo, kdo sám v nástraze uvízl, sobě už pomoci nedokáže, ale může varovat ostatní.

Na závěr byl uspořádán soud s vlkem. V hromadné improvizaci nebylo chvillemi jasné, kdo je tu žalobce a kdo obžalovaný. Zda je to vlk, který se choval podle své přirozenosti, nebo lidé, kteří mu tuto přirozenost upírají a přitom se sami někdy chovají stejně... Kontroverzní téma vyprovokovalo velmi bouřlivou diskusi i mimo role.

Prostor pohádky, jak jsme ji do té doby vnímali, se nám dramaticky rozšířil. Příběh přestal být lehce obnošenou veteší minulosti a stal se naším aktuálním problémem. Byli jsme nuceni klást si otázky, které jsme si ve spojitosti s ním dosud nekladli. Každá další situace nasvědčovala situace předcházející novým světlem. Objevovali jsme

nečekané souvislosti. Zkoumali jsme to, co zůstalo textem nevysloveno. Drama nás vtahovalo do sebe, vyžadovalo naši citovou angažovanost a zároveň nás nutilo podívat se na sebe i postavy z nadhledu. Chtělo po nás, abychom jednali i přemýšleli, čelili problémům, rozhodovali se a svá rozhodnutí obhajovali. Byl zde prostor pro dramatickou akci a prožitek i pro jejich reflexi, pro vcítění se a identifikaci s postavou i pro odstup a kritický náhled. Prostor pro imaginaci, pro metaforu i pro logické myšlení.

Jestliže jsem předcházející dvě tendence v dramatické práci označila pracovně jako „lyrickou“ a „dramatickou“, v tomto případě bych nejspíše zvolila označení EPICKÁ, které – i když nutně neúplně – vystihuje rysy, kterými se od nich odlišuje. (Jak přitom alespoň vzdáleně nevzpomenout na Bertolta Brechta a jeho program epického divadla, v němž měl divák nejen cítit, ale také kriticky nazírat a hodnotit, chápat v souvislostech, příčinně a stále si měl být vědom faktu hry a kde herec nespíval definitivně s postavou, ale dostával možnost odstoupit od ní a okomentovat ji.)

Někdy se o tomto typu dramatu mluví jako o dramatu holistickém, celostním. Je to proto, že v sobě zahrnuje ve vzájemné rovnováze jak principy epické, tak i dramatické, a pracuje – i když v menší míře – i s principy lyrickými. Snaží se být komplexní, tak jako by měl být komplexní i obraz světa, který nám nabízí. A komplexní by měl být i účinek na ty, kteří do něj vstupují. Aby se ho účastnili celou svou bytostí, aby byla zasažena jejich hlava i srdce. Jak píše Norah Morganová a Juliana Saxtonová ve své knize *Vyučování dramatu* (2001): „Dobrá hra (v divadle) vás přiměje buď myslet, nebo cítit. Výtečná hra vás přiměje myslet i cítit. Dobré rolové drama vás přiměje buď myslet, nebo cítit. Výtečné rolové drama vás přiměje myslet i cítit.“

* * *

FAUSTŮV DŮM

(scénář dramatu)

I

Honička s andělem a čertem

Jeden z hráčů se stává čertem, druhý andělem, ostatní jsou lidské duše. Čert se snaží někoho z lidí chytit, anděl má za úkol mu v tom bránit., a to tím, že mu překáží v pohybu (aniž ho ale drží za ruku nebo kolem těla apod.). Jakmile se čertovi podaří tuto obranu překonat a někoho ze zbývajících členů skupiny se dotknout, mění se role. Nově chycený hráč se stává čertem, čert se proměňuje v anděla-ochránce a původní anděl se vrací mezi lidské duše. Zpočátku je třeba hru vždy při této výměně na okamžik zastavit, aby si hráči ujasnili své role, později je možno hrát už bez přerušování.

(Hra slouží k rozehrání skupiny, a zároveň už částečně – aniž by to hráči dopředu věděli – otevírá téma, kterým se budou v dramatu zabývat a nastoluje dvě základní pozice, z nichž budou následující příběh nahlížet.)

Kdo je to „anděl“ a kdo „čert“

Rozhovor hráčů. Začíná se reflexí předcházející hry, mj. co „andělům“ komplikovalo jejich záchranářskou práci, a co „čertům“ naopak pomáhalo získávat lidské duše (ať už to bylo např. to, že čert byl občas obratnější, anděl někdy „zaspal“ nebo sami lidé vlezli čertovi „do rány“). Odtud se přechází k povídání o tom, kdo nebo co je pro nás „anděl“ a „čert“, jaké síly pod těmito pojmy vidíme (ať už jsme věřící nebo ateisté) a čím ovlivňují lidské životy. Rozhovor směřuje ke konstatování, že se dá – alespoň v obrazné rovině – říci, že každý člověk má svého anděla i svého čerta. A že svého anděla a čerta měl i muž, o kterém vypráví jedna ze starých pražských pověstí – Johanes, doktor Faust.

Doktor Faust

Učitel seznamuje hráče se začátkem příběhu. Může použít např. textu a ilustraci z knihy „Obrázky z českých dějin a pověstí“ (Zdeněk Adla, Jiří Černý, Jiří Kalousek):

„Vypráví se, že na Novém Městě pražském v domě na rohu Karlova náměstí žil před dávnými časy doktor Faust. Byl to muž učený, znal mnohá kouzla a čáry. Ale to mu nestačilo. Chtěl poznat kouzla mocnější. Neváhal vyvolat pomocí zaklínadel svého dábla a upsat mu svou duši. Dábel mu za to sloužil a vyplnil všechna jeho přání. Čas plynul a lhůta, kterou dábel Faustovi dal, vypršela. Doktoru Faustovi se však ještě nechtělo z tohoto světa. Zaklínal, bránil se, ale nic naplat. Dábel s ním vyrazil přímo stropem. Zbyla po něm jen černá díra. Marně se ji pokoušeli zedníci zazdít. Zdivo se vždy přes noc vysypalo. Dům pustl, jeho zahrada zarůstala bodláčím, lidé se mu vyhýbali.“ A uzavře vyprávění slovy: „Strašilo prý tam.“

(Záměrně je využito toto jednoduché zpracování, které podává jen základní informace, protože jádrem dramatu nebude sám doktor Faust. Jeho osud tvoří pouze prehistorii příběhu o který půjde.)

Hlášení „nadřízeným“

Hráči se rozdělí na dvě skupiny: na anděly a na čerty. (Rozdělení je možno udělat losem nebo ho ponechat na jejich samostatné volbě.) Obě skupiny dostanou ofotoografovaný text s ilustracemi a mají za úkol napsat zprávu o tom, jak se zhostily svého úkolu v „kauze Faust“. Andělé – co dělali proto, aby se jim podařilo zachránit Faustovu duši a proč to nevyšlo. Čerti – čím ho získali. Dopisy jsou adresovány jejich „nadřízeným“. Obě zprávy se pak přečtou nahlas.

(Během koncipování tohoto hlášení dávají účastníci dohromady informace o Faustovi, které mají k dispozici, ať už jde o to, co sami vědí z vlastní četby nebo co se dozvěděli před chvílí z vyprávění učitele, reflektují Faustův osud a zvažují motivace jeho jednání.)

Jak v domě strašilo

Vytvoří se menší skupinky, přibližně po pěti až šesti členech. Učitel připomíná, že po zmizení doktora Fausta zůstal dům opuštěný a mezi lidmi se říkalo, že prý v něm straší. Každá skupinka by měla připravit výjev, v němž zachytí, co podivného a nadpřirozeného se v domě – dle lidských řečí – dělo. Hráči se mohou rozhodnout pro zvukový obraz, pantomimu nebo plnou hru (akce i slova).

(Po sekvencích, které vyžadovaly klid, soustředění, naslouchání, mluvení a psaní, nabízí tento krok příležitost k uvolnění se a rozehrání akce v prostoru s využitím vlastní fantazie. Zároveň se buduje atmosféra, která dům obklopuje a ovlivňuje jeho vnímání v myslech lidí žijících v jeho okolí.)

II

Další dopisy

Učitel navazuje na předcházející výjevy: „Není divu, že se lidé tomu domu raději vyhýbali. Až jednou, po letech, se stalo něco, co přinutilo anděly a čerty napsat další dopis. Podívejme se, co v něm bylo...“ Jeden z andělů a jeden z čertů (zástupci původních skupin) dostanou od učitele nový list, který mají přečíst nahlas, každý podle svého – tj. andělského nebo čertovského – charakteru. Nevědí dopředu, že oba texty jsou stejné:

„Vždyť víš, pane – je tak mladý a tak dychtivý poznání! Přestože tře bídu s nouzí a nyní přišel i o střechu nad hlavou, je rozhodnut v Praze na studiích zůstat a domů se nevracet. A teď – objevil ten dům! Obchází kolem a zdá se, že ho láká vstoupit tam...“

(Dopisy uvádějí do dramatu hlavní postavu a poskytují o ní první informace, bez nichž by se příběh nemohl rozvíjet žádoucím směrem. Stejný text, ale v rozdílné interpretaci, upozorňuje na to, jak je někdy obtížné poznat, kdo že je „anděl“ a kdo „čert“ a co se pod jejich slovy skutečně skrývá.)

Student

Účastníci mimo role rekapitulují, co se z dopisů dozvěděli. Každý pak má možnost doplnit portrét studenta jednou další informací věcného charakteru (jak se jmenuje – odkud pochází – jaká je jeho rodina – co studuje – atd.). Upřesňuje se také – na základě společné domluvy – kolik času uplynulo od Faustova zmizení a jak vypadá život v té době (aby nedocházelo k příliš rušivým anachronismům). Nejde o historickou věrnost, ale o pravděpodobnost.

Klíčové okamžiky ze studentova života

Hráči se opět rozdělí do menších skupinek (po třech až pěti členech). Každá z nich má připravit a zahrát situaci, o které se domnívá, že nějakým rozhodujícím způsobem ovlivnila studentův život, jeho názory, zájmy, vztahy i povahu. Je třeba zmapovat celý

jeho dosavadní život, od dětství až po okamžik, kdy ztratil v Praze bydlení (ale ještě předtím, než se začal zajímat o Faustův dům), proto by se skupiny měly předem s učitelem dohodnout, jakým obdobím studentova života se chtějí zabývat (například dětství do deseti let – mezi deseti až patnácti lety – od patnácti po odchod z domova – studia v Praze).

Situace se přehrávají v chronologickém pořadí. Každá další skupina by měla respektovat to, co nabídly skupiny před ní, tak aby se jednotlivé výjevy vzájemně nepopíraly.

Na závěr je dobře společně shrnout, co teď víme o studentovi, čím se nám jeho portrét obohatil.

Studentův anděl a čert

Učitel nyní může vybrat jeden (příp. i více) z těchto klíčových okamžiků, který je svým charakterem vhodný k tomu, aby se v něm mohli projevit studentův „anděl“ a „čert“, a nechá ho znovu přehrát. (Jde o takový moment, který staví před postavu studenta určité dilema, nutí ho zvažovat situaci, zaujmout nějaké stanovisko apod.) Každý z přihlížejících hráčů (i učitel) pak může výjev kdykoliv zastavit/zmrazit slovem „stop“ – a to ve chvíli, kdy se domnívá, že anděl nebo čert cítili potřebu ke svému „chráněnci“ promluvit. V roli anděla nebo čerta na okamžik vstoupí ho nehybného obrazu a zveřejní, co studentovi říkal, radil, k čemu ho nabádal nebo před čím ho varoval. Aby bylo zřejmé, kdo je kdo, andělé přistupují ke studentovi zprava a čerti zleva. V jejich rolích se může vystřídat více účastníků, hráči si mohou zkusit obě pozice. Když bylo vše vysloveno, obraz znovu ožívá a výstup je dohrán.

Reflexe se zaměřuje na srovnání andělských a čertovských připomínek, jakým směrem kdo z nich chce studenta vést, jestli je zřetelně patrný nějaký rozdíl mezi nimi.

Před dveřmi Faustova domu

Z dopisů už všichni vědí, že studenta láká opuštěný Faustův dům. Učitel nastoluje situaci, kdy student stojí před jeho vchodem a rozhoduje se, zda vstoupit nebo nevstoupit. A to je chvíle, u které rozhodně nemohou chybět jeho anděl a čert. Tentokrát je to učitel, kdo na sebe bere roli studenta, všichni ostatní budou jeho anděly a čerty. Co mu kdo z nich říká právě v tento okamžik? Zůstává zachován princip z minulého kroku, jen obraz není zcela nehybný, student může drobným gestem reagovat na hlasy, které slyší (vztáhne ruku po klíče... opět ji pustí... nepatrně couvne... znovu rázně přikročí ke dveřím... atd.). Vše končí okamžikem, kdy se odhodlá, a dveře otevře.

(V této aktivitě skupina ještě nedostává příležitost rozhodovat samostatně, co student udělá. Proto je v jeho roli učitel a ne některý z hráčů. Smyslem je zmapovat protikladné myšlenky, které šly studentovi při rozhodování hlavou, ať už mu je „napovídala“ ta či ona síla. Rozhodování účastníků je zatím odloženo na dobu, kdy bude ve hře více než je nyní.)

Co student v domě nalezl

Hráči si sednou do kruhu, těsně vedle sebe. Naslouchají se zavřenýma očima učiteli, který jim vypráví, co na studenta v domě čekalo. Mluví pomalu, aby měli všichni dost času na vytváření vizuálních představ k jeho slovům. Může využít upravených úryvků z textu A. Jirásky, jehož popis má v sobě působivou atmosféru:

„Student... chvíli váhal, pak vzal za kliku, dveře povolily, a již stál v klenutém průjezdu... A když se až sem odvážil, pustil se i dále. Po schodech, nad nimiž vpravo ve výklencích stály podivné sochy, dostal se na chodbu... Směle sáhl po klíče nejbližších dveří a vstoupil do jizby... Byla prostorná, klenutého stropu s obrazy slunce, měsíce a jiných hvězd a znamení nebeských. Při stěnách stály tmavé stojany plné knih starobyle vázaných... Prostřed veliké té komnaty stál dlouhý stůl zkřížených trnoží, potažený zeleným sukem. Na stole se leskly nádoby z mosaze i mědě, vše-lijaké měřické přístroje, vedle ležely zažloutlé pergameny, čisté i popsané, rozevřená kniha pod cínovým svícem s voskovou svíčkou, něco ohořelou... Student stál chvíli u dveří... čekal, naslouchal. V domě se však neozvalo nic, a také se nikdo nezjevil. Po bývalém obyvateli... žádné památky. Až ve druhém pokoji. Tu stálo staré lože pod nebesy vybledlé látky, na zemi ležely zašlé podušky, dvě povalené, uprášené již stolice a rozchlíplá stará kniha v zažloutlé, někdy bílé kožené vazbě. A ve stropě díra! Zela černě, jako mocí a náraz vyražená... Tady se student dlouho nezdržel. Vrátil se raději do jizby první, sedl si do křesla u stolu – a tu si všiml hladké lesklé misky z černého mramoru, ve které ležel stříbrný tolar, ryzí, lesklý, jako nový...“

Mince

Učitel dá hráčům pokyn, aby otevřeli oči, a pak rozevře dlaň, ve které schovával stříbrný peníz. (Je dobře využít mince, která působí starobyle, např. repliky pražského groše apod.) Ptá se jich, co asi šlo studentovi hlavou, když vzal stříbrňák do ruky. Nechá minci kolovat. Každý, kdo ji dostane, měl by zveřejnit na co student myslí, a pak ji poslat dál. Kruh myšlenek je uzavřen, když se mince vrátí k učiteli. Záleží na hlasech účastníků, jestli si student minci ponechá nebo ji raději odloží „zpět do misky“.

Sny první noc v domě

Pokračuje vyprávění: „Studenta v křesle nakonec přemohla únava a hlas větru i deště uspaly. Usnul. Spal do jedenácti, přespal půlnoc, hodinu s půlnoci, spal až do bílého rána, a nic, ani dost málo ho nevyrušilo... Snad jen sny, které se mu zdály. A říká se, že co se člověku zdá první noc na novém místě, má zvláštní důležitost...“

Mluví se o vlastnostech snů, o symbolech, které se v nich objevují, o prolínání věcí, které se zdají skutečné, s věcmi na první pohled nereálnými, o jejich stylizovanosti. Hráči se pak rozdělí do menších skupin, přibližně po pěti členech. Každá má připravit a zahrát jeden sen. Na závěr se hovoří o tom, jaký charakter sny měly, co se v nich nejsilněji odráželo.

(Záměrem je změnit charakter činnosti a po aktivitách „klidových“ zařadit takovou, která vyžaduje určitou akci. Neméně důležité je ale dát alespoň určitý volný prostor hráčům, kteří se v této fázi hry ještě stále nebudou moci svobodně rozhodnout, zda minci, resp. mince přijmou nebo ne. „Sny“ jim tak poskytnou příležitost zpracovat a vyjádřit po svém možná očekávání, obavy apod. a reflektovat tak aktivně současnou studentovu situaci.)

Druhá mince

Opět si všichni sednou do kruhu a učitel vypráví o tom, že když se student druhý den ve Faustově domě probudil, našel v černé misce další stříbrnou minci. I tentokrát ji nechá kolovat mezi hráči, kteří zveřejňují studentovy myšlenky poté, co ji objevil. Když se peníz vrátí zpět k učiteli, stručně shrne to, co zaznělo (např.: „i když jeho obavy z neznáma byly značné, představa, že se bude moci konečně dosytosti najíst, teple se obléci a koupit si knihy, které tolik potřebuje ke studiu, nakonec převážila...“), a schová minci do kapsy.

(Vycházím zde z toho, že obvykle jsou hlasy pro a proti více méně vyvážené. Pokud by už tady bylo ale naprosto zjevné, že hráči v roli studenta odmítají mít s mincí cokoli společného, měl by to učitel respektovat, ale prověřit, jestli jde o rozhodnutí definitivní, s vědomím všech zásadních důsledků, které to pro studenta bude mít. Odloží pak konečné rozhodnutí o minci a zaměří se na problémy, které studentovi působí jeho chudoba v nejrůznějších oblastech jeho života a v čem by se to mohlo změnit, kdyby peníze přijal. Teprve potom se vrátí k otázce, jestli tedy peníze vzít nebo ne vzít. A přijetím tohoto rozhodnutí i drama ukončí.)

Hodnota mince

Účastníci se domluví na tom, jakou hodnotu asi stříbrňák má, co lze ve studentově době za jeden pořídit. Pro další vývoj dramatu je výhodné, když nepůjde o nic přehnaného.

Jak se nyní proměnil studentův život

Malé skupinky (po třech až čtyřech lidech) připraví dvě analogické situace (každou max. na třicet vteřin), na kterých ukáží, jak vypadal studentův život předtím než se nastěhoval do Faustova domu (kde na něj každý den čekala v misce stříbrná mince) a potom – tj., jak se určitá oblast jeho života díky tomu proměnila. Poté, co jsou všechny situace přehrány, hovoří se o změnách, které proběhly, čeho zejména se týkaly (vztahu ostatních lidí ke studentovi?, jeho samého? atd.) a jestli měly pozitivní nebo negativní charakter.

Hranice, na které i teď student naráží

Hráči zůstávají ve stejných skupinkách. Zabývají se nyní situacemi, kdy si student uvědomuje, že přes veškeré změny, ke kterým v jeho životě došlo, ještě stále jsou

tu omezení, která nedokáže překonat, ať už se týkají jeho postavení ve společnosti, jeho studijních záměrů, jeho vztahů k ostatním lidem apod. Jde opět o připravené improvizace.

„Noční můra“

Dobrovolník přijímá roli studenta. Ostatní si volí ze svých situací, na nichž dokumentovali „hranice“, nějakou větu (každý svou), která tam zazněla nebo mohla zaznět a ve které je co nejvíce koncentrován význam této situace. Hráči si poté stoupnou do velkého kruhu kolem studenta, který zavře oči. Jsou jeho myšlenkami, které na něj dotírají v okamžicích, kdy je sám, v noci, kdy nemůže spát. Zpočátku k němu mluví každý z nich zvlášť, postupně se začínají hlasy překrývat, mluví na přeskáčku a zesilují. Hráči se s každou promluvou přibližují o krok ke studentovi, takže se prostor stále zmenšuje. V okamžiku, kdy už je kruh velmi sevřený a zvuk kulminuje, domluvený signál (např. úder na gong nebo rachot „hromu“-velkého plechu) celou vřavu prudce ukončí. Kruh se rozevře a student může otevřít oči.

(Protože jde o dosti náročnou organizaci, je třeba vysvětlit účastníkům předem, jaký bude postup, aby se pak hra nemusela přerušovat a neztratila tak napětí a atmosféru, které jsou důležité i pro krok, který následuje vzápětí.)

Ďáblova nabídka

Učitel v roli ďábla vstupuje do rozevřeného a ztichlého kruhu a se slovy: „Chceš překonat své hranice? Můžeš! Stačí jen otevřít tuto knihu a dokážeš, cokoli budeš chtít!“ pokládá před studenta na zem starobyle vyhlížející svazek. Dříve ale, než student stačí něco udělat, je hra zastavena, protože „v tak závažnou chvíli, když se rozhoduje o něčem tak důležitém, u toho nesmějí chybět jak jeho andělé, tak i jeho čerti“.

Souboj andělů a čertů

Dobrovolník zůstává v roli studenta. Ostatní se rozdělí na anděly a čerty (lze využít toho, jak byli rozdělení na začátku, když psali hlášení „nadrízeným“, příp. skupiny utvořit nově, buď podle jejich volby, nebo losováním). Mají dvě minuty na to, aby se domluvili, oč jim v tento okamžik ve vztahu ke studentovi půjde a čím (jakými slovy) na něj chtějí působit. Potom se postaví do dvou řad proti sobě (andělé na jedné straně, čerti na druhé), student stojí uprostřed mezi nimi. Učitel ho žádá, aby pozorně naslouchal všemu, co oba tábory říkají, aby zůstal co nejdéle otevřený k jejich argumentům. Jakmile se ale rozhodne, zveřejní své rozhodnutí buď tím, že vezme knihu a otevře ji (tj. využije ďáblovy nabídky), anebo ji nechá ležet a odejde.

Následuje reflexe toho, co se dělo, už mimo role. Nejprve by měl dostat příležitost představitel studenta, aby řekl, jak se cítil, co ho ovlivňovalo, které argumenty na něj nejvíce působily a které ho naopak odrazovaly a proč to řešil, tak jak to řešil. Pak přijde řada i na představitele obou protikladných táborů, zejména toho, který

u studenta „neuspěl“, protože se obvykle potřebují vyrovnat s pocitem, že „zklamali“. Znovu je možno zvažovat, jak je to tedy s „anděly“ a „čerty“ v našich životech; je-li snadné nebo těžké rozeznat dobré od špatného; kde je ta hranice, za kterou už by člověk neměl jít; zda účel skutečně světlí prostředky; co to znamená „zaprodání duše“ atd. Téma, o kterých se bude mluvit pochopitelně budou záviset zejména na tom, co se v dramatu konkrétně odehrálo, jak se rozvinul studentův charakter a jaké záměry sledoval, což může být u každé skupiny odlišné.

Zmizení studenta

Jestliže je zřetelné, že hráči nyní už vnímají studentův příběh jako uzavřený a vyřešený, může učitel zakončit celé drama stručným dovyprávěním jeho konce: „Když studenta druhý den hledali jeho známí, nenašli ho. Dům byl opuštěný, jako by v něm už dávno nikdo nepřebýval. Jen dýma ve stropě černě zela...“

Cítí-li ale účastníci, že studentovu příběhu ještě něco chybí, je možné se zabývat v krátkých improvizacích malých skupin např. tím, co se dál se studentem dělo (ať už by se to týkalo toho, proč a jak dům opustil, nebo jeho blízké či vzdálenější budoucnosti – má-li ovšem jakou).

LITERATURA

Doležalová, Jarmila. „Markéta: Scénář školního dramatu připravila Jarmila Doležalová“. *Tvořivá dramatika*. 1997, roč. VIII, č. 3, s. 10–13.

Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přel. Karel Balcar. Praha: Portál, 1997.

Havránek, Bohuslav (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého IV: N–Ž*. Praha: Academia, 1971.

Hodrová, Daniela – Vangeli, Nina – Jungmannová, Lenka. ...*na okraji chaosu...*: *Poetika literárního díla 20. století*. Praha: TORST, 2001.

Hořínek, Zdeněk. *Drama, divadlo, divák*. Brno: JAMU, 1991.

—— *Úvod do praktické dramaturgie*. Praha: ÚKVČ, 1981.

Howard, Pierce J. *Příručka pro uživatele mozku: Praktické informace a návody pro každodenní život*. Přel. František Koukolík. Praha: Portál, 1998.

Ingarden, Roman. *O poznávání literárního díla*. Přel. Hana Jechová. Praha: Československý spisovatel, 1967.

Kolář, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001.

Kratochvíl, Jiří. *Příběhy příběhů*. Brno: Atlantis, 1995.

Křivohlavý, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002 [1. vyd. Praha: Avicenum, 1973].

Lukeš, Milan. „Dramatická situace“. *Divadelní revue*. 2001, roč. XII, č. 4.

Machková, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007.

Morgan, Norah – Saxton, Juliana. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Přeložili Helena Zymonová a Jaroslav Provazník. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001.

Neelands, Jonothan. „Strukturování dramatické práce“. Přel. Radim Svoboda. *Deník Dětské scény '95*. Ústí nad Orlicí 1995, č. 1–9.

O'Neill, Cecily – Lambert, Alan. *Drama structures: A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson, 1982.

Pavis, Patrice. *Divadelní slovník: Slovník divadelních pojmů*. Přel. Daniela Jobertová. Praha: Divadelní ústav, 2003.

Peterka, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.

Rimmon-Kenan, Shlomith. *Poetika vyprávění*. Přel. Vanda Pickettová. Brno: Host, 2001.

Říčan, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995.

Sokol, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 3. rozš. vyd. Praha: Vyšehrad, 1998.

Tomaševskij, Boris Viktorovič. *Teorie literatury*. Přel. Renáta a Karel Štindlovi. Praha: Lidové nakladatelství, 1970.

Valenta, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3. upr. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008.

Veltrubská, Ivana. *Dramatika pro děti. VIII. díl: Divadlo očima dětí*. Praha: ARTAMA, 1994.

Vlašín, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1977.

Wagner, Betty Jane. *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington D.C.: National Education Association, 1976.)

PRAMENY

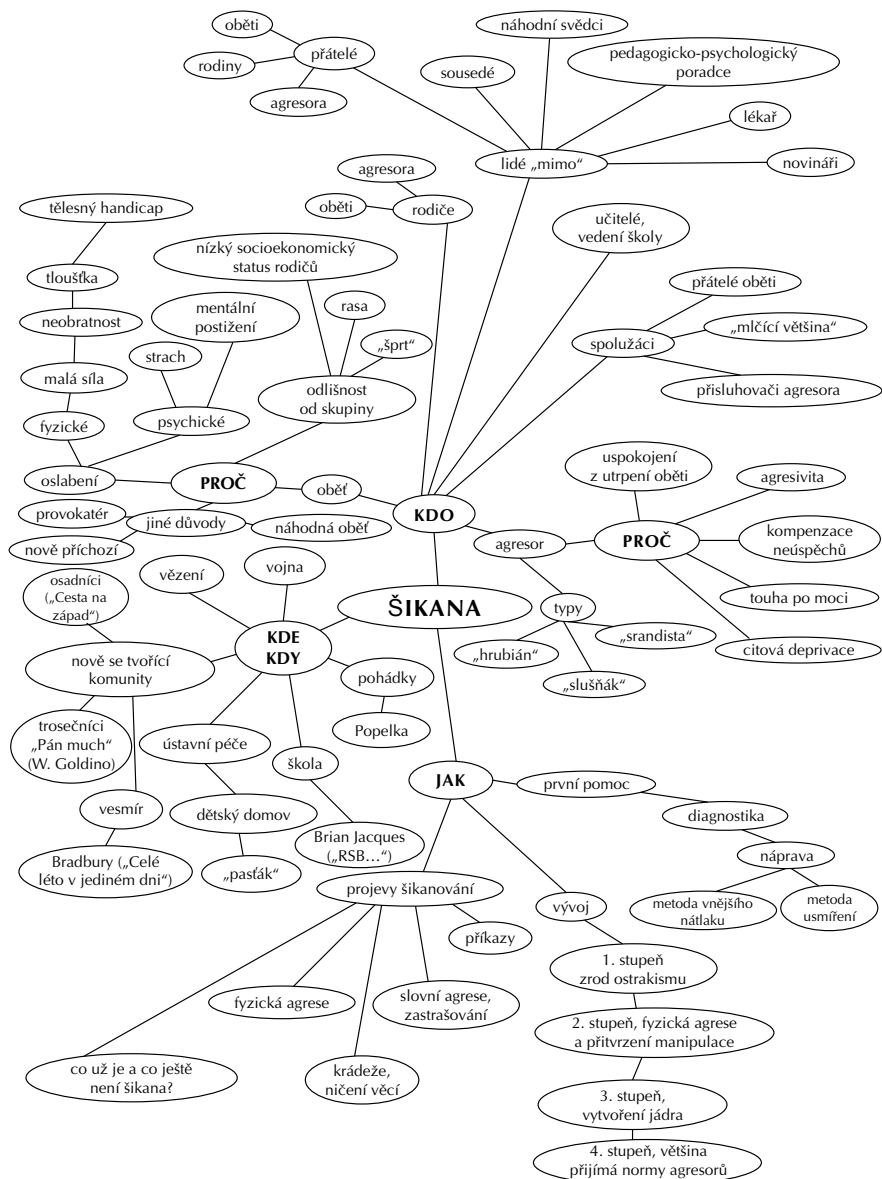
Adla, Zdeněk – Černý, Jiří – Kalousek, Jiří. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. Praha: Albatros, 1980.

Bradbury, Ray. *Kaleidoskop*. Přel. Pavel Dominik et al. Praha: Odeon, 1989.

Jirásek, Alois. *Staré pověsti české*. Praha: J. R. Vilímek, 1894.

Šrut, Pavel. *Kočičí král: Na motivy anglických, irských, skotských a velšských pohádek vypravuje Pavel Šrut*. Praha: Albatros, 1989.

Příloha 1 – Příklad tematické sítě kolem pojmu „šikana“ – 1. fáze
viz schéma I





Příloha 3

Pavel Šrut

Čaroděj a jeho učeň

Na severu Anglie žil kdysi starý muž znalý všech písem a tajemných nauk. Sám vlastnil knihu čar a temných dějů. Byla to velká kniha vázaná v kůži z černého telete, zavírala se železnou přezkou, ke stolu byla připevněná řetězem a stůl byl přikován k podlaze. Kdo chtěl knihu otevřít, musel nejdřív dřevěným klíčem odemknout železný zámek na jejím okovaném hřbetě. Ale nikdo kromě moudrého starce tu knihu nikdy neotevřel.

Čaroděj měl učně, kterého chtěl zasvětit do svých tajemství, ale ukázalo se, že chlapec moc rozumu nepobral a hodí se jedině k drobným posluhám a k práci v kuchyni.

Koštětem se oháněl poctivě, ale jednou, když se čaroděj vypravil na nějakou cestu, poradila mu zvědavost, aby vzal za kliku do tajné komory. A dveře se otevřely!

Čarodějův učeň věděl, že kromě knihy vázané v kůži z černého telete komora skrývá ještě tři jiné věci nesmírné ceny: čarodějné zrcadlo, které ukazovalo všechno, co se kdy ve světě událo, čarovnou mušli, ke které stačilo přiložit ucho a slyšel jsi všechna slova, která kdy byla na světě vyřčena, a čarovnou květinu, ke které stačilo přivonět a cítil jsi všechny vůně světa.

O všech těch zázračných věcech slyšel chlapec od čaroděje. A teď si konečně mohl sám s nimi pohrát. Zvědavě pohlédl do zrcadla, ale viděl jen stíny mraků táhnoucích oblohou.

Přiložil si kouzelnou mušli k uchu, ale slyšel jen skučení větru.

Přivoněl k tajemné květině, ale ucítil jen kouř a dým.

Nemohu nic vidět, slyšet, ani cítit, protože neznám tajemné slovo, které zrcadlo, mušli a květinu otevírá, pomyslel si a vzal za železný zámek na okovaném hřbetu černé knihy. A zámek se otevřel!

Knihy byla napsána červeným a černým inkoustem a chlapec nerozuměl ani slovu. Už ji chtěl zklamaně zavřít, když mu napadlo jedno kouzelné slovo, hlásku po hlásce, přečíst nahlas. Bylo to slovo..., ale ne, raději ho nahlas nevyřknu!

Protože sotva to čarodějův učeň škobrtavě vyslovil, padla tma a celý dům se zachvěl. Za okny šlehl blesk a v komoře se zjevil..., ale ne, raději ho nebudu jmenovat!

Ale stát tam a hromovým hlasem říkal: „Vyslov své přání!“

Chlapec se třásl po celém těle, z úleku ani nehlesl.

„Vyslov své přání!“

Ale chlapec z té hrůzy ztratil hlas.

„VYSLOV SVÉ PŘÁNÍ!“

„Zalej tamhle pelargónii na okně!“ vyhrkl čarodějův učeň to první, co ho v tu chvíli napadlo.

A ten, co se ho bojím pojmenovat, hned držel v ruce konev a obrátil ji na květinu v květináči. Konev byla bezedná a voda se lila z květináče na okno a z okna na podlahu.

„Dost! Dost!“ křičel chlapec, když bylo vody v komoře už po kotníky, ale ten, co ho nechci ze strachu jmenovat, lil vodu dál. Už jí bylo ke kolenům, už jí bylo po prsa, už rozrazila okno a řinula se na ulici, už zaplavovala celé město, už hrozila zatopit celé hrabství yorskhirské...

Ještě štěstí, že se čaroděj a pán černé knihy vracel domů. Už na hranicích hrabství se jeho kůň bořil do bláta, a čím víc se blížil k domovu, tím výš voda stoupala. Čaroděj si vzpomněl, že nechal tajnou komoru odemčenou. Hned věděl, kdo v tom má prsty. Jeho zvědavý přihloupý učeň!

Čaroděj se rozzlobil a vykřikl slovo..., které já bych nevykřikl ani za nic. A co se stalo? Stalo se, že voda v tu chvíli vsákla do země a kouzlo vzalo konec jako tahle pohádka.

Pavel Šrut: *Kočí král. Na motivy anglických, irských, skotských
a velšských pohádek vypravuje Pavel Šrut*
(Praha: Albatros, 1989)

Irina Ulrychová

DRAMA A PŘÍBĚH

TVORBA SCÉNÁŘE PŘÍBĚHOVÉHO DRAMATU V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Vydala Akademie múzických umění v Praze
v Nakladatelství AMU

Lektorovali doc. Eva Machková a Roman Černík

Odpovědný redaktor Jaroslav Provazník

Obálka Dora Dutková

Sazba Andrea Šenkyříková

2. vydání

Praha 2016, 2026

ISBN 978-80-7331-722-5 (iPDF)

www.namu.cz