

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 dramata, 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 jednodlosti 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. Zaměříme 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 zbojnicích 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 zakreslujeme 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 vymežujícími 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 (přími 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 nejbližše 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 sestřím; 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, okolností a postavami, jejich věkem a sociální zařazením nebo dobou, 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 – neúčinnější 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 Říčan *Agresivita a šikana mezi dětmi* (1995), a zejména kniha Michala Koláře *Bolest šikanování* (2001).