



IRINA ULRYCHOVÁ

DRAMA A PŘÍBĚH

AMU=DAMU+HAMU+FAMU

IRINA ULRYCHOVÁ

DRAMA A PŘÍBĚH

**TVORBA SCÉNÁŘE PŘÍBĚHOVÉHO DRAMATU
V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ**

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

ISBN 978-80-7331-395-1

Obsah

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 minutu (např. rozhovor se vůbec nemusí dotknout toho, jak se vůbec nápad s nahotou zrodil, kdo s ním přišel do třídy, co na to ostatní, bylo-li zapojení všech spontánní

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

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

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

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

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

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

PŘÍBĚH

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

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

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 – ukřižování – vzkříšení; mír – válka – usmíření), takže se jakoby spirálou restituuje původní stav obohacený o zkušenost změn. Hranici protikladů určuje literární text jako hranici sémantickou. Proto může povýšit na událost i jevy napohled bezvýznamné: Utržení jablka z cizího stromu obecně není příliš pozoruhodnou událostí. Zcela jinou sémantiku má ale v biblickém mýtu, kde symbolizuje překročení zákazové hranice s důsledkem nevratné ztráty ráje (...) Překračování hranic sémantických polí, které zakládá děj, znamená pro hrdinu riziko s nejistým výsledkem. Příběh se odehrává na křižovatce úspěchu a ztroskotání a právě tím aktivizuje čtenářovu zvědavost.“

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

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