METODIKA
- DRAMATICKÁ VÝCHOVA
V HODINĚ

Jan Mrázek

Metodika vznikla v rámci projektu MAP IV ORP Strakonice,
reg. č. CZ.02.02.XX/00/23_017/0008424, podpořeného z Operačního programu Jan Amos Komenský, spolufinancovaného Evropskou Unií. Nositelem projektu je MAS Strakonicko, z. s.

Spolufinancováno Evropskou unií

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obsah

1. Úvod 3
2. Základní principy dramatické výchovy 3
3. Praktické předpoklady 4
4. Metody 4
4.1 Warm-Up 4
4.1.1 Posílání impulsu 5
4.1.2 Jména v kruhu 5
4.1.3 Chození prostorem 5
4.1.4 Honičky 5
4.2 Evokace 5
4.2.1 Asociace 6
4.2.2 Podskupiny 6
4.2.3 Materiálové evokace 6
4.2.4 Učitel v roli 6
4.3 Exprese 6
4.3.1 Živé obrazy 7
4.3.2 Hra v roli 7
4.4 Reflexe 7
5. Literatura 8

1. Úvod

Dokument *Metodika: Dramatická výchova v hodině* vzniká mimo jiné jako podpůrný dokument pro účastníky workshop Dramatická výchova ve výuce, který se odehrál 30. října ve Strakonicích, pod vedením Jana Mrázka. Navazuje na společnou práci této skupiny šesti pedagogických pracovníků a reaguje na jejich otázky a potřeby. Hlavním cílem metodiky je poskytnout postup, jímž se může řídit pedagog bez soustavného vzdělání v dramatické výchově, který však chce tyto metody využívat v rámci výuky svého předmětu.

Čtenář, který si nikdy neprošel žádnou dramatickou aktivitou by měl mít na paměti, že jakákoli metodika dramatické výchovy je pouhým souborem dobrých rad. Vztahovat se k ní jako k návodu může být mylné. Sama podstata dramatické výchovy je *prožitková*, a dramatickou aktivitu nejlépe zadá a zreflektuje pedagog, který si sám takovou aktivitou prošel a zažil ji „na vlastní kůži." To znamená, že struktuře porozuměl nikoli pouze formálně, ale skrze *procítěné porozumění*, což je termín v prožitkové pedagogice užívaný. (Clark, 2008) Dramatická výchova ve výuce se totiž snaží budovat zkušenost, jejíž struktura integruje nabyté vědomosti s prožitkem jedince a míří tak ke ztotožnění těchto vědomostí s žitým světem žáka.

Tím však není míněno, že by se pedagog bez předchozí zkušeností neměl do dramatických her pouštět. Tvořivý a hravý pedagog se smyslem pro experiment, otevřený k metodě pokus - omyl u sebe i u žáků, může potřebné zkušenosti nabýt společně se svou třídou, přičemž metodiky jako tato mu mohou být oporou.

2. Základní principy dramatické výchovy

Chce-li pedagog použít ve své výuce aspekt dramatu, muže mu být k užitku rozebrat si, na jakých principech dramatická výchova stojí a čím se liší od jiných stylů prožitkové pedagogiky. Především pracuje s principem *dramatičnosti* a *dramatu*. Používá způsoby dramatických umění, snaží se dovést žáka k *jednání* ve fikční rovině hry. Dále můžeme dramatickou výchovu definovat skrze principy, které popsala a vybrala Eva Machková, jedna ze stěžejních teoretiček dramatické výchovy v Čechách. (Machková, 2007)

Začíná od **zkušenosti** a **prožívání.** Zakladatelka dramatické výchovy Winifred Wurdová dokládá princip zkušenosti větou: „Co děti dělají je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší." Dramaticko výchovné aktivity tedy mají dovést žáka k tomu, aby s probíranou látkou prožil nějakou *zkušenost*. Neoslovujeme tak pouze sféru intelektu, ale též sféru *prožívání*, ve smyslu subjektivní vnitřní stránky lidské psychiky. Jako prostředek k tomu využíváme princip ludičnosti, čili **hry**. Hra je přirozenou dovedností dítěte, a primárním způsobem, jak se dítě seznamuje se světem. Ve hře dítě spontánně uplatňuje nabyté vědomosti a cvičí se v dovednostech. Pro dramatickou výchovu je typická hra dramatická, tedy založená na jednání a nápodobě. Proto je podstatným principem též **vstup do role,** tedy moment ve kterém hráč přistupuje na pravidla fikčního svět. Jako další principy uvádí Eva Machková též **tvořivost, partnerství, zkoumání a experiment, improvizaci** a **psychosomatickou jednotu**.

3. Praktické předpoklady

Pro užívání dramatických aktivit je nezbytné si zařídit dva základní praktické předpoklady: *prostor a čas*. Pedagogové reflektovali, že není ani tak složité si zařídit prostor - řada učeben v současnosti už není striktně přizpůsobená k frontální výuce, je možné dát lavice stranou a získat tak volný prostor ke hře. Jako daleko větší obtíž pojmenovávali vytvoření si časových podmínek. Dramatická hra potřebuje projít několika fázemi, jak popíšeme v následující části. Ideální časová dotace jsou tedy dvě spojené vyučovací hodiny. U předmětů estetické výchovy je běžné, že probíhají v dvouhodinovkách, ale například dějepis, či literatura tuto možnost nemívají. Elementy dramatické výchovy lze jistě použít i v rámci jedné školní hodiny, je však daleko výhodnější postupovat ve větších celcích. Když už se podaří získat pozornost žáků pro zážitek dramatické aktivity, lze na něj navázat též větší množství probírané látky a využít tak integrativního potenciálu této zkušenosti. Proto doporučujeme pedagogům podporovat u vedení školy tendenci k zážitkové pedagogice a například projektovým dnům ve kterých se dramatickým aktivitám daří.

4. Metody

Pedagogové, kteří chtějí užívat metod dramatické výchovy, ale sami neprošli soustavným vzděláváním v tomto oboru, reflektovali, že cvičení a techniky dramatické výchovy zařazují intuitivně a schází jim povědomí o jakési struktuře, které by se mohli držet. Jistá míra intuice v práci s metodami dramatické výchovy není na škodu, přesto se vyplatí nějakou strukturu budovat.

Pro potřeby školních pedagogů nabízíme tuto strukturu užití dramatické aktivity: (1) Warm-up, (2) Evokace, (3) Exprese a (4) Reflexe.

Struktura se opírá zejména o dva podstatné body: exprese, jako hlavní moment dramatické výkonu žáka a následná reflexe, bez níž by onen prožitek mohl zůstat neintegrovaný. (Marušák, 2010). Body (1) Warm-up a (2) Evokace pak navazují na školní realitu a zdůrazňují fakt, že pro běžného žáka frontální výuky může být náročné se neprodleně zpřítomnit a uvědomit si, že vůbec nějakým způsobem prožívá své tělo. Je tedy klíčové žákovo prožívání k dramatické akci postupnými kroky připravit.

4.1 Warm-Up

„Rozehřívačka" nebo také „ledoborka" slouží k zpřítomnění žáků. Vycházíme-li ze zkušenosti školní reality, žáci mohou mít tendenci být „myslí jinde", nebýt ve svém těle, což je stav pozornosti, ve kterém dramatické aktivity ztrácí svůj smysl. Mimo jiné i protože k závěrečné reflexi a integraci potřebujeme, aby žák měl přístup ke svému *prožívání*. Běžný frontální způsob výuky a důraz na teorii, navíc tento stav „být myslí jinde" spíše podporuje. Je tedy nezbytné dovést žáka k dramatické aktivitě postupnými kroky, z nichž první spočívá v přitažení žákova vnímání do tělové reality. Pedagog se tedy v této části má zaměřit (1) na vytvoření skupinové koncentrace na jeden společný úkol, například posílání impulsu po kruhu, a (2) na zapojení celého těla žáků. Úkolem pedagoga zároveň je, dovést k tomu žáky přirozenou, hravou a motivovanou cestou, nikoli příkazy, či upozorňováním na chyby. Pomáhá například práce s rytmem, krátká rozcvička zaměřená na protažení, či dech a zejména to, že pedagog sám mluví

k žákům „celým tělem," je energický, v kontaktu se svým těžištěm apod. Mnohdy potom není třeba žáky na zapojení těla upozorňovat, neboť to organicky převezmou od pedagoga.

4.1.1 Posílání impulsu

Prostorové rozestavení v kruhu samo od sebe směřuje žáky ke koncentraci pozornosti do středu. Nabízí se v něm celá řada variant her na posílání impulzů, například posílání *tlesku*. Každý žák má za úkol tlesknout směrem k jinému žákovi, tak aby impuls přijal a poslal *tlesk* dál. Je při tom důležité udržovat oční kontakt a udělat gesto *tlesku* výrazné. V druhé fázi mají dva žáci za úkol tlesknout vždy společně. Obtížnost je možné zvyšovat s vyšší rychlostí předávání impulzu.

4.1.2 Jména v kruhu

Jako materiál k velice základní herecké akci mohou sloužit jména žáků. Žáci na sebe volají svými jmény, nebo říkají své jméno s nějakou výraznou emocí („Řekni své jméno s hrdostí a pak řekni jméno svého spolužáka, jako bys byl na něj pyšný.") Cílem je přivést žáky k tomu, aby vůbec použili svůj hlas. Dále je možné, aby každý žák doplnil své jméno přídavným jménem, například začínajícím na stejné písmeno, jako jeho jméno. („Hustej Honza, nemocná Nela, totálně trapnej Tobiáš"). Zadáním pro přídavné jméno může být například: „jak se dneska cítíš?" nebo „co rád děláš"? Tato drobná aktivita slouží k zapojení racionální kreativity (vymýšlení přídavného jména), ale zároveň při ní každý žák reflektuje sám sebe a tím se chtě nechtě dostává k sobě, do svého přítomného těla. Dále lze pokračovat tak, že žák ke svému jménu připojí gesto, které vypovídá o tom, jak se cítí nebo o tom, jak by se chtěl cítit. Skupinovou dynamiku lze podpořit tak, že celá skupina žákovo gesto zopakuje nebo zvětší.

4.1.3 Chození prostorem

Základní instrukce zní: „choďte každý sám po prostoru a rovnoměrně ho zaplňujte." Pedagog zde dbá na to, aby žáci nechodili v kruhu a zaměřili se každý sám na sebe. Zde lze modifikovat obtížnost například zvyšováním společné rychlosti (rozdělením na rychlost 1., 2., 3., 4. a 5.) nebo se zaměřit na to, aby se každý žák při chůzi protáhl. Dále je možné přidat různé signály (*štronzo:* zastavit se a zůstat v soše) nebo přejít do hry *Molekuly*, ve které se mají žáci rychle seskupit podle počtu („Vytvořte molekuly po pěti, po dvou, po deseti.")

4.1.4 Honičky

Chceme-li rychle a efektivně žáky rozpohybovat a dovoluje nám to prostor, můžeme na začátek zařadit i nějakou s klasických dětských her na honěnou, jako je *Mrazík* nebo *Krvavý koleno*.

4.2 Evokace

Po rozehřívací fázi (nebo též souběžně s ní) nastává fáze evokace. Žák mnohdy ví o tématu více, než si sám připouští že ví. Jde tedy o to, uvést probírané téma jako něco, co už může navazovat na žákovi současné vědomosti.

Dobrým příkladem je například část strukturovaného dramatu Radka Marušáka *Antigoné* (Marušák, 2010). Jako warm-up (a zároveň i v jistém smyslu evokaci) zadává na začátek

hodiny hru *Střelec a štít*. Jedná se o variantu *chození po prostoru*, či *honičky* ve které mají žáci za úkol vybrat si mezi ostatními členy skupiny jednoho *Střelce* a jeden *Štít*. Nikdo svůj výběr neříká nahlas a každý se pak na signál musí pohybovat tak, aby mezi ním a žákem, který představuje jeho *Střelce* byl vždy žák, který představuje jeho *Štít*. V této hře většinou dochází k honičce, protože žák který někomu představuje *Štít* se zároveň snaží unikat před svým *Střelcem*. Žáci se tak musí notně soustředit i zapojit celé tělo, čímž naplňují podstatu warm-upu. Zároveň však už jsou ve fiktivní situaci, která uvádí prostředí a téma války ve starověkém Řecku. Pedagog potom zařadí aktivitu *Asociace*, ve které se zeptá na jednoslovné asociace žáků na slova *střelec* a *štít*. Sebrané asociace poté použije k úvodu do tématu *antiky*.

4.2.1 Asociace

Rychlý sběr jednoslovných nebo dvouslovných asociací, čili toho prvního, co žákům přijde k danému tématu na mysl. Pedagog je nehodnotní jako správné, či nesprávné - vše je správně, něco však s tématem souvisí více a něco méně. Je pak na pedagogovi vybrat ty asociace, které mohou podpořit jeho výklad a vytvořit tak myšlenkovou mapu.

4.2.2 Podskupiny

Bývá výhodné nechat žáky diskutovat o daném tématu (např. „Co si myslíte, že znamená slovo *totalita?*") nejprve ve dvojicích nebo ve trojicích. Tomu může předcházet například hra *Molekuly*. Pedagog už se potom neptá před celou třídou, co znamená slovo *totalita*, ale spíše, o čem se žáci v podskupině bavili.

4.2.3 Materiálové evokace

Zejména u historických témat může být dobrou evokací například fotografie nebo předmět z dané doby. Žáci v podskupinách pak mohou například k fotografii domalovat bubliny, co si asi postavy na fotografii říkají nebo vytvořit živý obraz s předmětem.

4.2.4 Učitel v roli

Jedou ze základních metod dramatické výchovy je, že učitel sám vstupuje do role a dává tak žákům možnost si *zahrát* na to, že si například povídají s historickou postavou. Ve vstupu do role mu může pomoci nějaký atribut (např. „Až si nasadím tyto brýle/klobouk/sako, stává se ze mě prezident Edvard Beneš"). Je to metoda která vyžaduje od učitele nejenom dostatek kreativity a odvahy, ale také velkou znalost tématu, aby dokázal žákům uspokojivě odpovědět na všechny otázky.

4.3 Exprese

Ohniskovým momentem celé této struktury je bod *exprese*, čili aktivita ve které studenti vstupují do role a vytvářejí fikční svět. Tato aktivita je většinou do jisté míry improvizovaná, ale je vhodné, aby jí předcházel čas na přípravu. Žáci by měli pracovat v podskupinách ideálně po třech až pěti. Plná rolová hra je dovedností, která není vždy dostupná každému žáku okamžitě. Dramatická výchova tak nabízí možnosti, jak hru strukturovat, tak aby bylo pro každého žáka možné se do ní zapojit.

4.3.1 Živé obrazy

Jedná se o základní techniku, kterou lze dle situace libovolně zadávat a rozvíjet. Živý obraz, nebo také Sousoší, či Živá fotka spočívá v tom, že se žáci vytvoří ze svých těl zastavený moment nějaké situace. (výjev z trhu antického města, výjev z kanceláře prezidenta Beneše po vyhlášení Mnichovské dohody, plakát k básni Máj, nebo třeba, jak by vypadala úvodní fotka Karla Hynka Máchy na facebooku...) Žáci si ve skupinách nejprve zadání připraví. Učitel zde dbá na to, aby o živém obrazu jen neteoretizovali, ale skutečně si ho vyzkoušeli. Poté každá skupina před ostatními svůj obraz předvede. Diváci hádají a pojmenovávají, co v obrazu vidí, kdo je kdo apod. V tomto bodě může pedagog tvořivě se situací zacházet, podle toho, co si situace žádá.
Možnosti zadání:

- vyzvat někoho z diváků, aby se do obrazu připojil a dodal, co mu tam chybí
- vyzvat aktéry, aby na tlesknutí obraz proměnili (co se stalo pět minut poté, pět minut před tím?)
- zeptat se jednotlivých postav, co se jim zrovna honí hlavou
- krátce obraz rozehrát

apod.

4.3.2 Hra v roli

Chceme-li, aby žáci bez předchozích zkušeností vstupovali do rolí, je třeba postupovat obezřetně. Je důležité, aby žáci při této aktivitě zůstali vědomí si sebe - vždyť právě to, co ve hře sami zažívají je zdrojem jejich rozvoje. Pokud je v tomto případě rovnou pustíme „na hlubokou vodu," mohou zpanikařit, zablokovat se, nebo se naopak začít předvádět, odbourávat a nekoordinovaně dělat věci, jen aby situaci „přežili." To vše jsou přirozené reakce na *úzkost*, která se váže ke zvýšené expozici. Proto je vhodné k rolové hře přistoupit, až po několika hodinách zkušeností například s živými obrazy.

Hra v roli vyžaduje též dovednost budovat příběh, od začátku přes zápletku až po pointu. Opět nám v tom mohou pomoci živé obrazy, když zadáme skupině ať vytvoří tři živé obrazy, které poté sólovou hrou propojí.
Dále může pomoci nějaké omezení kolové hry například, zahrát nějakou situaci beze slov, nebo naopak jako rozhlasovou hru (diváci mají zavřené oči).

4.4 Reflexe

Všechny dramatické aktivity směřují k reflexi, tedy momentu, ve které se společně pojmenuje, co žáci zažívali a co se skrze dramatickou aktivitu naučily.
Reflexe mohou být průběžné a nebo také uzavírající. Opět zde mohou figurovat reflexe v podskupinách: skupina která předvedla živý obraz si nejprve interně odpoví na nějakou zadanou otázku. Je vhodné dát prostor též tomu, jak se žáci ve hře cítili, ocenit zajímavé nápady apod. Následně může pedagog z reflexe přejít do prostého výkladu. Uvést na pravou míru možné nepřesnosti a doplnit podrobnosti.

5. Literatura

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga a RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARTÍNKOVÁ, Nina. *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-807-0683-255.

PAVELKOVÁ, Soňa a MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2019. ISBN 978-80-7068-326-2.

Toto dílo je zveřejněno pod licencí Creative Commons - CC BY 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/