

# Divadlo ve výuce

Filosofické divadlo, kterému jsme se se studenty GVP věnovali, vyžadovalo mnoho času a průběžnou přípravu studentů. Uplatňování divadelních metod nicméně nemusí mít podobu nazkoušeného představení určeného divákům. Může se stát i doplňkovým prvkem běžné výuky a účelnou metodou, které se zakládá na principech a postupech rozvíjených oborem dramatická výchova. Oproti divadlu si dramatická výchova stanovuje nejen umělecké, ale především osobnostně-rozvojové cíle. V tomto ohledu má výrazný přesah k průřezovým tématům, jako jsou osobnostně-sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchova, u nichž je cílem nalézt společnou řeč a porozumění, ať už se jedná o úzkou skupinu přátel, nebo odlišné kultury.<sup>1/</sup> Dramatická výchova poskytuje metody, které komunikační a další kompetence rozvíjejí. Tyto metody jsou však též uplatnitelné při výuce obsahů jednotlivých předmětů. Zakládají se na vstupu studentů do situací stojících mimo jejich běžnou zkušenost a do rolí druhých osob nebo fiktivních postav. Skrze prožitek a jednání studenti poznávají další roviny probíraného tématu, využívají získané znalosti a do hloubky je prozkoumávají. Navíc mohou zhodnotit situaci na základě prožívaných emocí. Reflektují tak nejen racionální postupy, ale i prožívané intuice.

**S** tejně jako u ostatních výukových metod je i v případě divadelních metod vhodné zvážit účelnost jejich využití. Nalik se divadlo zabývá člověkem v dramatické situaci, jsou dramaticko-výchovné metody vhodné v případech, kdy jsou tématem výuky jednání mezilidské vztahy a konflikty. Z toho důvodu jsou tyto metody uplatnitelné především ve výuce literatury, dějepisu či základů společenských věd.

Dramaticko-výchovné metody jsou dostupné všem pedagogům. Divadelní vzdělání pedagoga může být výhodou, nejedná se však o nezbytnou podmínku. Zde nabízíme stručný popis vybraných metod s konkrétními příklady. Jedná se pouze o stručnou nabídku, základní seznámení pedagoga s metodikou dramatické výchovy. Pro ucelnější představu je možné nahlédnout do publikací Jonothana Neelandse, Evy Machkové, Iriny Ulrychové a Radka Marušáka.<sup>2/</sup>

## Živé obrazy

V metodě živých obrazů vytvářejí studenti nehybná sousoší z vlastních těl. V živém obraze mohou být zachyceny vztahy, dramatické situace a konflikty formou, která není čistě jazyková, ale umožňuje i expresivní vyjádření. Studenti vyjadřují vztahy i postavením a napětím těla, které

může být zpozorováno až divákem. Postavení může zvýrazňovat status postavy, její náladu i motivaci. Studenti se mohou dostat do situace, kdy jich je více než postav v zobrazované situaci, a musejí tedy vymyslet, jak do živého obrazu účelně zapojit všechny zbylé studenty. Nabízí se i možnost vyjadřovat metaforické významy. Živé obrazy tak mohou být doplňkovou metodou k interpretaci textu. Při reflexi studenti často pojmenovávají významy, které si do té doby neuvědomovali.

Zadání živých obrazů může být motivováno prostou instrukcí, fotografií nebo textem. Studenti mohou k živým obrazům vymyslet názvy, nebo naopak mohou být živé obrazy názvy motivovány (např. titulky fotografií z fotoalba). Živé obrazy mohou být zadány jako série komiksových okének, které zachycují ústřední momenty děje. Zadání může směřovat k zachycení vývoje vztahu osob v čase. Pedagog může vstoupit mezi postavy a nechat je říci, co se jim zrovna honí hlavou. Živé obrazy je též možné „rozžít“, postavy zachycené v situaci mohou na krátkou chvíli děj rozehrát a tím osvětlit interpretace diváků. Škála variací je nepřeborná.

**Příklad:** Pedagog rozdá studentům úryvky s popisem politických režimů. Úkolem studentů je zachytit tyto režimy formou živého obrazu, z něž by mělo být zřetelné, jaký je život běžných obyvatel, kteří v nich žijí. Důležité je studenty upozornit na to, aby byl obraz stabilní a studenti

v něm byli schopni vydržet bez hnutí. Skupinky následně reflektují, jak živému obrazu rozumí, jaké významy v něm nacházejí, jaká forma politického režimu by mohla být obrazem zachycena, případně jaký je život lidí, kteří v takovém režimu žijí.<sup>3/</sup>

## Učitel v roli

Jedná se o metodu vedení, která může na první pohled působit děsivým dojmem. Pedagog v ní vstupuje do role postavy, která mu umožňuje kontrolovat výukový proces „zevnitř“. Pedagog se stává přímo partnerem studentů, ať již jsou v rolích dalších postav, nebo jednájí sami za sebe. Učitel v roli může zastávat různé funkce. Jedno z třídění rolí, které může pedagog přijímat, uvádějí Norah Morgan a Julia Saxton: autorita, druhý ve vedení, jeden z nás – jeden ze skupiny, ten, kdo potřebuje pomoci, kdo nemá moc, autorita v opozici ve skupině, dáblův našeptavač – pokušitel, role nepřítomného, autorita mimo akci, okrajová – stínová role.<sup>4/</sup> Radek Marušák dodává i roli vypravěče.

### Pro jasnější představu uvádím funkce některých z nich:

**Autorita:** Student je v podřízené pozici, učitel zadává jednáním instrukce, režuruje situaci zevnitř a dává podnět k jednání.

**Dáblův advokát:** Jako postava učitel zastává názor, proti němuž se musejí v jednání i argumentaci studenti vymezit.

**Ten, kdo potřebuje pomoci, kdo nemá moc:** Postava řešící situaci, na kterou sama nestačí, studenti se jí snaží pomoci, navrhnou řešení. Vystupují z pozice někoho, kdo má sílu se situací něco udělat.

Třídění funkcí, které může pedagog zastávat, je pouze orientační. Záleží vždy na cíli, který si pro využití této metody vytyčil. Zde opět upozorňuji na to, že pedagog nemusí být herec, naopak příliš suverénní herecké vystupování pedagoga může studenty zastrašit, například v tom, že jejich „výkon“ nebude tak dobrý. Pedagog by měl být schopen vystoupit v této situaci z komfortní zóny. Metoda může proto působit ohrožujícím dojmem. Avšak jakmile pedagog vstoupí do postavy, může naopak využít jejího statusu a projevů, které by bylo možné označit za nestandardní (studenti i pedagog si mohou navzájem v rolích tykat,

postava může zvýšit na ostatní hlas, protože to patří k jejímu charakteru atd.).

**Příklad:** Pedagog ukazuje studentům fotografie antické busty. Jedná se o Sókrata, ale to studenti nevědí. Pedagog nechá fotografie kolovat a ptá se studentů na první dojem z postavy na fotografii. Dojmy z fotografie doplňuje úryvky, které se vyjadřují o osobě na fotografii nelichotivě. Pedagog se zeptá, jak na studenty úryvky působí. Po brainstormingu jim oznámí, že budou mít možnost se s touto osobou setkat (je možné dodat, že se pedagog touto postavou stane, sám to však studentům neříkám). Následně v roli Sókrata vstupuje do třídy a pokládá studentům otázky, které souvisí se sokratovskou metodou rozhovoru (např. „Vy byste mi dokázali říci, co je spravedlnost?“). Ukazuje jim nedostatečnost jejich odpovědí a neúplnost definic pojmů jako spravedlnost, krása a dalších.<sup>5/</sup>

## Etuda v plné rolové hře

V rámci využití dramaticko-výchovných metod ve výuce mám zkušenosti i s tvorbou krátkých etud, kdy studenti připravují a rozehrávají krátké situace. Rolová hra bývá uplatňována ve třech rovinách. Pantomimicko-pohybová rovina využívá ke vstupu do role pouze tělo. Motivuje tak k jasnějšímu jednání mezi postavami. Zvukově hlasová rovina se zaměřuje na monology a dialogy postav bez nutnosti jednat fyzicky. Rovina plné rolové hry pak využívá celou psychosomatickou jednotu člověka, tedy jednání jak pohybem, tak i hlasem. Dle zkušenosti studentů může být vhodnější využívat i dílčí metody. Příprava etud je také časově náročná, proto se více hodí ke zpracování ve větších výukových blocích a během projektových dní. Zadání etudy by mělo být problémové, tedy vybízet k řešení, které doplňuje, rozvíjí, nebo případně kriticky nahlíží na motivaci etudy. Podobně jako u živých obrazů může být zadáním prostá instrukce, ale též fotografie, obraz nebo text. Etuda by neměla být pouhou ilustrací, proto není vhodné studentům zadávat prosté sehrání textu, obrazu či fotografie bez dalších instrukcí a motivací.

**Příklad:** Studenti si přečtou Platónovo podobenství o jeskyni, v němž filosof vychází ven z jeskyně a spatřuje Slunce – ideu Dobra. Jejich úkolem je sehrát situaci, která by zpodobňovala, jak budou reagovat ostatní vězni v jeskyni, jakmile se k nim filosof vrátí a pokusí se jim sdělit, co viděl, když se odpoutal od stinných obrazů promítaných na stěnu jeskyně.<sup>6/</sup>

1/ MACHKOVÁ, Eva: *Dramatická výchova a základní škola* Roč. XXX, č. 3 (88) (2019) str. 1–4 ([https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2019\\_3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2019_3.pdf))

2/ MACHKOVÁ, Eva: *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9. MARUŠÁK, Radek: *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8. NEELANDS, Jonothan: *Structuring Drama Work*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. ULRYCHOVÁ, Irina: *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.

3/ Příklad v lekcí viz KOHOUT, Ondřej: *Sókratés a obec v Tvořivá dramatika* Roč. XXIX., č. 2 (84) (2018), str. 30 ([https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2018-2.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2018-2.pdf))

4/ MARUŠÁK, Radek: *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8, str. 108

5/ Příklad v lekcí viz KOHOUT, Ondřej: *Sókratés a obec v Tvořivá dramatika* Roč. XXIX., č. 2 (84) (2018), str. 30-31 ([https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2018-2.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2018-2.pdf))

6/ Příklad v lekcí viz KOHOUT, Ondřej: *Sókratés a obec v Tvořivá dramatika* Roč. XXIX., č. 2 (84) (2018), str. 31-32 ([https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2018-2.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2018-2.pdf))