

Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu Veronika Rodriguezová

*Tento článek byl původně psán jako esej ke zkoušce z Alternativních směrů ve výchově a vzdělávání. Pokusila jsem se zkušenosti z vedení dějepisných výukových programů vymezit v rámci současných výchovných a vzdělávacích koncepcí a tak si pro sebe ujasnit některé momenty a mechanismy výuky. Vybrala jsem dvě koncepce, které mne ovlivnily nejvíce: **dramatickou výchovu a integrovanou tematickou výuku** (stranou jsem pro tuto chvíli ponechala projektové a kooperativní vyučování). Krátce je charakterizuji, vymezuji jejich místo v systému českého školství, zkouším pojmenovat některé problémy, se kterými se potýkají. Následuje popis vybraného výukového programu. Závěrem se pokouším zkušenosti z praktické výuky strukturovat a doložit s pomocí teoretického zázemí obou disciplín. Zdá se mi, že popis konkrétních aktivit při výuce, rámovaný teoretickými požadavky, dobře odhaluje mechanismy fungování výukového programu, zkrátka že **použití výukových technik a strategií z oblasti dramatické výchovy** dobře **naplňuje požadavky na vyučování, formulované autory integrované tematické výuky**. Jsem přesvědčena, že dramatická výchova může být jednou z odpovědí, jak dobře a účinně žákům **přiblížit výukové téma**, aby ho mohli **zkoumat**, aby ho mohli **prožívat**, učili se ho **chápat a porozuměli mu**. Příspěvek nechce planě teoretizovat o výukovém procesu, mým cílem bylo existující a úspěšně fungující program vysvětlit a pojmenovat v širším teoretickém kontextu. Pokud by tento pokus byl zdrojem inspirace a zamyšlení pro učitele z praxe, "šíp mého záměru zasáhl cíl".*

Klíčová slova: Integrovaná tematická výuka - teorie efektivního učení, taxonomie poznávacích cílů, teorie vícenásobné inteligence, mozkově kompatibilní prostředí, trojjediný mozek, vzorové schéma, cílený pohyb, mentální program, logický základ učiva, klíčové učivo, aplikační úlohy.

Dramatická výchova - linie výchovná, linie umělecká, osobnostní a sociální rozvoj žáka, aktivní sociálně umělecké učení, hra v roli, učení prožitkem, práce s konflikty, zapojení intelektu, intuice, těla a emocí, aplikovaná forma DV, samostatný umělecký obor, principy, cíle, obsah, metody, hodnocení DV.

1. Integrovaná tematická výuka (ITV)

Výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek. V 80. letech dvacátého století americká autorka a pedagožka Susan Kovaliková ve spolupráci s Karen Olsenovou pracovala v programu pro nadané a talentované děti. Vycházely z **teorie efektivního učení** na základě výzkumů mozku Leslie A. Harta, inspirovaly se **taxonomií poznávacích cílů** Benjamina Blooma, rozlišujících šest úrovní poznání a program tvořily se znalostí **teorie vícenásobné inteligence** Howarda Gardnera. S přibývajícemi zkušenostmi se obě ženy rozhodly zpřístupnit program efektivní výuky i dalším skupinám žáků – na tvořivé, zajímavé a účinné vzdělávání mají právo všechny děti, ne jen ty talentované.

ITV integruje dovednosti a obsahy pod jedno celoroční téma, přistupuje tedy k výuce osobitě a v českém prostředí, kde stále hluboko přežívá systematický a chronologický přístup, poměrně radikálně.

Tento program je postaven na sedmi východiscích, které ovlivňují způsob učení:

1. **Cílem vzdělávání je upevnění demokracie.** Ve škole, která je vedena direktivně není prostor pro zkušenost s demokracií a s konsensuálním řešením problémů. Učitel by měl být spíše průvodcem a inspirátorem než neomylnou autoritou.
2. **Člověk se nejlépe učí na základě vlastní zkušenosti.** Náš mozek je uzpůsoben tak, že nasává informace z vnějšího prostředí a ne z nedokonalých učebnic.
3. **Učení je individuální, osobní záležitost.** Každý se učíme jinak, tomu odpovídají různé typy naší inteligence. Každý by měl mít šanci objevit, aktivizovat a používat svůj typ inteligence.
4. **Učení je třeba realizovat přímou zkušeností,** podpořenou diskuzí a interakcí mezi účastníky.
5. **Metody učení by měly odpovídat způsobu učení,** pro každý způsob by učitel měl hledat adekvátní metody. Stejnost a uniformita ubíjí žáky i učitele.
6. **Slovní výklad co nejvíce nahradit zkoumáním, objevováním, prožíváním** pojmů skutečného světa.
7. **Hodnocení výkonů by mělo být založeno na realitě** a mělo by zahrnovat nejen vztah učitel – žák, ale i hodnocení žáků navzájem a sebehodnocení jako nejvyšší formy hodnocení.

Mozkově kompatibilní prostředí

Stěžejním pojmem ITV je termín **mozkově kompatibilní prostředí**, které razí Leslie A. Hart, tj. prostředí, které podporuje přirozenou funkci a práci mozku při výuce. Kovalíková vychází z neuropsychologických výzkumů mozku posledních desetiletí, především z teorie Paula McLeana a jeho **teorie trojjediného** (trojvrstvého, tříposchodového) **mozku**. Náš mozek se vyvíjel miliony let a tento vývoj se otiskl do jeho struktury.

První nejstarší část tvoří **mozkový kmen/reptilní mozek**, kde probíhají základní fyziologické funkce. Zde je místo našich pudů a instinktivních reakcí typu útok – útek. Tato část mozku je v pohotovosti v situacích, ohrožujících život.

Dále je to **limbický systém**, kde sídlí základní emoce a probíhají zde naše citové projevy. Limbický systém výrazně ovlivňuje proces učení, protože usměrňuje všechny příchozí informace. Když je vstupní informace spojená s pocitem ohrožení, nepustí ji dále do mozkové kůry. Informace, spojené s pocitem ohrožení není mozek schopen dále zpracovat a uložit je do dlouhodobé paměti.

Třetí, nejmladší a největší část se nazývá **mozková kůra**, kde probíhají racionální procesy, tedy i procesy učení a ukládání do dlouhodobé paměti. Proces učení probíhá nejúčinněji, pokud všechny tři části spolupracují, tj. v atmosféře důvěry, kde převládá emocionálně pozitivní poznávací motivace. Pro přirozený a efektivní průběh učení je tedy třeba vytvořit mozkově kompatibilní prostředí, které vzniká, pokud je zajištěno devět podmínek:

1. **Důvěryhodné prostředí**, nepřítomnost pocitu ohrožení
2. **Podnětné prostředí** - žákovi je nabídnuta co nejširší **škála způsobů zkoumání učiva** – od manipulace se skutečnými předměty a reálných situací ve výuce, přes návštěvy odborníků ve třídě, k nejrůznějším modelovým situacím (vytváření funkčních modelů na všech úrovních – makety, kresby, symboly, vzorce, divadelní inscenace reálných situací, až po práci se zprostředkujícími předměty – např. CD, dokumentární filmy atp.)

3. **Smysluplný obsah** - je třeba si uvědomit, že obsah je významný pro každého jinak, každý jej trochu jinak vnímáme. Leslie A. Hart vysvětluje tuto funkci mozku termínem **vzorové schéma**. Mozek v chaosu množství informací stále hledá tzv. vzorové schéma, tj. strukturu, logiku, záchytné body. Jako když v lese vnímáme jednotlivé stromy, v davu jednotlivé lidi, v hluku jednotlivé zvuky. Učení podle něj nastává, když má mozek možnost toto vzorové schéma najít. Hart rozlišuje šest hlavních vzorových schémat: *předměty, činnosti* (např. běh), *postupy* (např. oblékání), *situace* (např. oslavy, zkoušení), *vztahy* (např. já a čas), *systémy* (škola, rodina, doprava). Každé dítě by mělo mít možnost najít své vzorové schéma, tj. **svůj osobní význam učiva**.
4. **Možnost výběru** – každý žák by měl mít možnost hledat svůj efektivní způsob osvojování učiva. Zde se dostáváme k **teorii vícenásobné inteligence** Howarda Gardnera, který rozeznává *inteligenci logicko-matematickou* (schopnost konfrontovat se se světem předmětů – jejich uspořádání, odhadování jejich množství, chápání číselných symbolů, porozumění abstraktním číselným operacím), *jazykovou / lingvistickou* (nejrozšířenější a nejdemokratičtější schopnost), *prostorovou* (schopnost představit si něco, schopnost přesně vnímat vizuální stránku světa, zpracovat tento vjem a znovu jej oživit bez fyzické přítomnosti původního podnětu), *tělesně-pohybovou / kinestetickou* (schopnost vysoce diferencovaně a obratně používat svého těla pro sebevyjádření i pro činnosti zaměřené k nějakému cíli – např. herec, atlet, obchodník, schopnost dovedně zacházet s předměty), *hudební / akustickou* (projevuje se nejdříve a je od ostatních typů nejvíce oddělena; schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu), *intrapersonální* (schopnost zkoumat a znát své vlastní pocity, schopnost udržovat rovnováhu mezi podněty vnitřního prožívání a tlakem vnějšího světa) a *interpersonální* (schopnost všimnout si chování, pocitů a motivace jiných lidí) později ještě doplněnou o inteligenci *přírodní*. Každý člověk preferuje takové osvojování poznatků, které respektuje jeho dominantní inteligenci. Děti, které disponují jinou inteligencí než logicko –matematickou a jazykovou ve škole častěji zažívají neúspěch, jsou brzy znevýhodňované a hůře se uplatňují.
5. **Cílený pohyb** – člověk se učí celým tělem . Zapojení cíleného pohybu do učiva **zvyšuje nervovou aktivitu mozku** a vede k vyplavování adrenalinu, který napomáhá přenosu z krátkodobé do dlouhodobé paměti.
6. **Spolupráce** – schopnost pracovat společně pro společný cíl. Důležité je naučit žáky **pružnosti při vytváření nejrůznějších skupin** při zachování mozkově kompatibilního prostředí. Vést je k organizaci funkcí a rozdělení rolí ve skupině. Základem jsou tři typy seskupení: *domovská skupina* (4-5 žáků, kteří spolu pracují celý rok, je to základní, kmenová skupina, mezi členy vzniká úzké pouto), *skupiny podle dovedností* (práce na krátkodobých úkolech; když si žák dovednost osvojí, odchází jinam), *zájmové skupiny* (opět krátkodobé, účelové a spontánní seskupení, funguje s minimálním dohledem učitele, pojivem je zájem a zapojení žáků do řešeného úkolu), *pracovní skupina* (2-3 žáci, učitel ji vytváří při potřebě zvládat denní provoz třídy, tj. konkrétní drobné úkoly typu péče o nástěnku či květiny; prostor pro rozvoj vůdcovských a organizačních dovedností). Nedílnou složkou spolupráce je *samostatná práce* a *práce celé třídy*.
7. **Přiměřený čas** – dítě si osvojí danou vědomost /učivo tehdy, když je schopné je samostatně používat. Podle Leslieho A. Harta probíhá učení následovně – nejprve mozek rozpozná **vzorové schéma** a přiřadí k němu **význam**, pak teprve si vypracovává **mentální program**, podle kterého naučené používá. Učení je vlastně osvojování si užitečných mentálních programů. To vyžaduje čas. Něco se naučíme za chvíli, něco nám trvá roky. Vyučování v **devadesáti minutových blocích** zajišťuje

příležitost použít poznatky dříve než postoupíme dále, vyzkoušet si naučené v přirozeném prostředí. Důležité je nechat hodinu žít vlastním životem, nechat otevřené dveře pro neočekávané impulzy, které žáci přinesou, kdy téma naplní svými obsahy i za cenu odklonu od učitelova plánu hodiny.

8. **Dokonalé zvládnutí** – žáci by měli mít příležitost podat svůj nejlepší osobní výkon, ukázat své mistrovství. Učitel by měl vytvářet situace, kdy si žák může ověřit jak naučené zvládl – jak rozumí **logickému základu** učiva/tématu, jak ovládá **klíčové učivo**, tj. konkrétně vymezené pojmy a dovednosti a jak je schopen zvládat **aplikační úkoly**, tj. vytvářet si užitečné mentální programy. Aplikační úkoly by měly zahrnovat celou škálu žákovy osobnosti. Měly by být vyrovnaně zaměřené na všechny typy inteligence.
9. **Okamžitá zpětná vazba** – je nutným prvkem učebního prostředí. Přirozené učení je doprovázeno neustálou a okamžitou zpětnou vazbou. Žák by měl **dostat informace o mentálním zvládnutí učiva** podle předem dohodnutých pravidel. Pozor na opožděnou zpětnou vazbu, která přichází ve chvíli, kdy si žák již založil nesprávný mentální program. Opožděná zpětná vazba plýtvá časem a energií žáka i učitele.

2. Dramatická výchova (DV)

Do vzdělávacího systému českého školství vstoupil tento obor po roce 1989, kdy si získává své místo jako předmět na školách. Oporou tohoto pronikání je vznik studijního oboru na vysokých školách. V roce 1992 vznikají dvě katedry, zabývající se dramatickou výchovou: na Akademii múzických umění v Brně a v Praze¹, postupně se obor etabluje i na fakultách pedagogických². Tento proces je logickým vyústěním skutečnosti, že dramatická výchova existuje v českém pedagogickém prostředí od 60. let.

Během těchto desetiletí své existence zaujímá pozici především v oblasti zájmové umělecké činnosti (literárně dramatické obory LŠU a divadelní a dramatické kroužky volnočasových zařízení). Je to dáno tím, že systém školství před rokem 1989 podléhal státnímu dozoru a pronikání jakékoliv alternativy nebylo žádoucí. V roce 1990 byla tedy půda pro systémový vstup do českého školství díky práci řady výrazných osobností mezi učiteli LŠU a zájmových divadelních seskupení připravena.

První pokus zařadit dramatickou výchovu do škol se uskutečnil v rámci Obecné a Občanské školy, ale nebyl, díky nedostatku aprobovaných učitelů úspěšný. Po roce 2000 přichází další vlna zájmu, spojená s uváděním dramatické výchovy do systému vzdělávání studentů a pedagogů na Pedagogických fakultách. Zde je dramatická výchova vítaným oborem, výrazně obohacujícím a prohlubujícím úroveň praktického vzdělávání budoucích učitelů.³

V r. 2007 u příležitosti 15. výročí svého založení uspořádala katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU konferenci nazvanou *Dítě mezi výchovou a uměním, dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Zde se výrazně projevila současná profilace oboru dvěma směry – **v linii výchovné a v linii umělecké**. Odpovídá tomu struktura konferenčních sekcí:

Dítě na jevišti – dětské a mladé divadlo a přednes v posledních patnácti letech, Dítě ve třídě - cesty a proměny dramatickových práce v posledních patnácti letech.

Třetí sekce nesla název *Pedagog mezi výchovou a uměním – kompetence učitele dramatické výchovy se zřetelem k přípravě pedagogů na vysokých školách*. A právě tato sekce vykazovala největší potenciál ať ve vztahu ke **vzdělávání studentů pedagogických fakult**, tak ve vztahu

¹ Katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty AMU Praha a Ateliér dramatické výchovy Divadelní fakulty JAMU Brno

² Praha, Plzeň, Brno, České Budějovice, Ostrava, Olomouc....

³ TOMKOVÁ, A.; MARUŠÁK, R. Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK. *Tvořivá dramatika 2007, roč. XVIII., č. 1, s. 41-43*; TOMKOVÁ, A.; BENEŠOVÁ, K. Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK. *Tvořivá dramatika 2007, roč. XVIII., č. 2, s. 34-36.*

k **pedagogickému výzkumu**.⁴ Pokud se má obor dramatické výchovy v českém akademickém prostředí udržet a má obhájit své postavení, právě zde spatřujeme jeho stěžejní úkol do budoucna – měl by se stát nejen trvalou a požadovanou složkou praktické přípravy **studentů - budoucích učitelů**, ale měl by se stát i předmětem zájmu **studentů - výzkumníků**, poskytující oboru důležitou zpětnou vazbu a udržující ho tak na požadované odborné úrovni.

Dramatická výchova – vymezení oboru:

Jak již bylo naznačeno, tento poměrně mladý obor se potýká s řadou problémů. Obrazem toho je i jistá rozkolísanost v užívání termínů – dramatická výchova, tvořivá dramatika, výchovná dramatika, dramatika, výchovné drama. V této úvaze budeme používat označení **dramatická výchova**.

V širokém veřejném povědomí stále nemá dramatická výchova své přesné místo, nejčastěji se můžeme setkat s názorem, že je to "jen takové hraní", které se hodí především pro menší děti. Položme si proto otázku: "*Co tedy vlastně je dramatická výchova?*", která se na konferenci o dramatické výchově ukázala jako poměrně palčivá. Sřetlo se zde pojetí umělecké a pedagogické.

Vezměme nejdříve obecné vymezení Pedagogického slovníku, tedy autorů nezaujatých: *Dramatická výchova – využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci. Zavádění dramatické výchova do kurikula je dnes progresivním trendem v zahraničí i v ČR. Významnou funkci plní hlavně v předškolní výchově a na 1. stupni základní školy....Zavádí se i na gymnáziích, kde plní také funkci esteticko-výchovnou.*⁵

Zde je tedy DV chápána jako předmět osobnostně sociálního rozvoje, využívající prvky dramatizace, tj. výukové situace zkoumá jejich rozehráváním, jednáním v situaci a vstupem do role.

Domníváme se, že tato definice je ovlivněna pojetím J. Valenty, významného teoretika oboru, který akcentuje osobnostně-sociální přístup:

*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.*⁶

Další významný teoretik oboru, E. Machková píše:

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

⁴ OCHRYMČUKOVÁ, E. *Pokus o nový přístup ve vedení hodin rétoriky a prezentace na Univerzitě T. Bati ve Zlíně*; KASÍKOVÁ, H. *Učitel d.v. – výzkumník?*; TOMKOVÁ, A.; MARUŠÁK, R. *Inovace praxe dramatické výchovy ve specializačním studiu učitelství 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze*

⁵ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. s. 50

⁶ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: agentura Strom 1997. s. 27.

jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.⁷

Zde můžeme zaznamenat posun k uměleckému a divadelnímu pojetí, kdy předmětem zkoumání je svět lidí v celé šíři, zkoumaný hrou a přijetím role, což může vést ke vzniku výstupu, zde inscenace.

Zajímavé je též vymezení J. Provažníka, který zdůrazňuje jisté detaily dramatické výchovy jako jednoho z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové):

Výchovná disciplína, které využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. Učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí a zapojením těla a emocí.⁸

A nakonec vedle sebe položíme dvě pojetí brněnských pedagožek, M. Pavlovské a S. Mackové, které jasně dokreslují tuto bipolaritu oboru:

M. Pavlovská dramatickou výchovu vymezuje jako *pedagogickou disciplínu, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka kulturního, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.⁹*

Zde je tedy jasně akcentován rozvoj osobnosti žáka, studenta či pedagoga, v oblasti komunikační, sociální a etické, k čemuž slouží postupy dramatického umění.

S. Macková odmítá **aplikovanou podobu oboru**, kdy vybrané metody dramatické výchovy podporují výuku jiných předmětů (vlastivěda, literární výchova, český jazyk, cizí jazyk, dějepis, občanská, rodinná výchova), což vysvětluje snahou o co nejrychlejší zařazení dramatické výchovy do škol. To však zdánlivě paradoxně vedlo ke **zúžení chápání** oboru jen jako **zdroje aktivizačních metod při výuce**.

Odmítá i **sociálně – osobnostní pojetí**, které podle ní vede k **přecenění výchovného dopadu** těchto metod na sociální a komunikační schopnosti žáků, na rozvoj jejich osobnosti a k **potlačení obsahu předmětu**. A právě obsah považuje za stěžejní, má-li se obor trvale udržet mezi esteticko výchovnými disciplínami.

Macková důsledně prosazuje pojetí oboru jako *učení se dramatickému umění o dramatickém umění a dramatickým uměním. Tedy jako samostatný umělecký obor, zabývající se praktickou inscenační tvorbou a dovednostmi s tím souvisejícími, což nutně vyžaduje vědomosti z historie a teorie dramatického oboru. Učení se dramatickým uměním pak představuje ten kýžený a nepochybný dopad na rozvoj osobnosti žáků*. Osobnost je tedy rozvíjena jaksi mimoděk a přirozeně podle individuálních možností žáků při práci s konkrétním dramatickým obsahem.¹⁰

Tyto definice a vymezení zachycují existující stav. Každý učitel si vybírá a tvaruje předmět podle svých možností, vloh a priorit - někdo akcentuje osobnostně sociální výchovu, někdo využívá metody a techniky, někdo se profiluje směrem k divadelnímu tvaru a jeho výchovným účinkům. Vzhledem k malému obecnému povědomí je dobré, že si obor hledá k učitelům, žákům i rodičům různé cesty. Je to obrazem jeho životaschopnosti i jeho vývoje. Je

⁷ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS – ARTAMA, 1998. s. 32.

⁸ PROVAŽNÍK, J. *Dramatická výchova a klíčové kompetence. Tvořivá dramatika 2006*, roč. XVII., č. 3, s. 10-11.

⁹ PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. In Svobodová, J. ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje a inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s.r.o. 2007. s. 91.

¹⁰ MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU 2004, s. 10-11.

to také obrazem skutečnosti, že se jedná o obor umělecký, který vyžaduje **tvůrčí přístup učitele**. Práce učitele se na tomto poli stává **dílem umělce**.

Na druhé straně je třeba si uvědomit, že pokud má obor dramatická výchova obhájit své místo v systému českého školství, je třeba mít na zřeteli, že to není jen podpůrný předmět, poskytující šikovným učitelům zajímavé metody práce se třídou, ale je to svébytný obor, stojící na pevných **principech**, mající jasné **cíle**, přesný **obsah**, účinné **metody** a také nástroje **hodnocení**.

3. Výukový program – tematická výuka, dramatická výchova

Navzdory tomu, co zde bylo napsáno nyní uvedeme příklad, kdy je dramatická výchova využívána k výuce jiného předmětu, dějepisu. Tento přístup staví na **přímém prožitku** a vychází z předpokladu, že tím jsou **vědomosti trvalejší a hlubší**. Dochází ke vzájemnému obohacení obou disciplín – **dramatická výchova jako účinný nástroj výuky a výchovy se dostává do širšího povědomí žáků a pedagogů, historická témata a mechanismy vývoje společnosti nutí učitele přesně strukturovat dramatické postupy a podřídít je historickým faktům a zákonitostem, tedy tématu**. Touto časově náročnou metodou nelze obsáhnout celý předmět, lze provádět pouze promyšleně zacílené sondy do vybraných témat. Program může být do výuky zařazen jako závěrečné opakování učiva, může však sloužit i jako úvodní otevření tématu.

Poznámka: uveřejňuji program v takové podobě, aby jej mohli učitelé do výuky zapojit. Ocenila bych však, kdyby nebyl kopírován lektory vzdělávacích kurzů, které jsou placené (bohužel jsem se s tím již ve své praxi setkala). Takové zařazení – bez vědomí autora - považuji za neetické.

Název programu:	PRAVĚK – ZPŮSOB ŽIVOTA SBĚRAČŮ A LOVCŮ Počátky lidské společnosti Vyučování dějepisu na základě zapojení metod kooperace a dramatické výchovy
Časový rozsah:	180 minut (dva vyučovací bloky po 90 minutách)
Věková skupina:	6. třída ZŠ / prima víceletých gymnázií (12 let)
Vzdělávací obor:	Člověk a společnost
Očekávané výstupy:	Žáci se seznámí s kulturou a způsobem života kmene !Kungů, patřících k africkým Sánům/Křovákům. Žáci získávají nové poznatky o způsobu života pravěkých sběračů a lovců na základě analogií s životem !Kungů Žáci si vytvářejí bohatší představu o kulturním a duchovním životě sběračů a lovců. Uvědomují si a domýšlejí vliv sběru a lovu na život lidské komunity.
Oborové cíle:	Žák se na konkrétních příkladech seznámí s podmínkami pravěkého způsobu života, uvědomuje si kořeny vlastní existence a lidského chování. Žák se učí hledat paralely mezi minulým a současným. Na základě nabytých poznatků si žák vytváří vlastní postoj k pravěké kultuře a civilizaci, učí se vážit si dědictví minulosti.

Učí se pracovat s verbálním i obrazovým textem jako zdrojem informací.

Učí se úctě k jiným etnikům, učí se respektovat odlišnosti.

Zbavuje se stereotypních a mylných představ o lovu a sběru, vedoucích v konečném důsledku ke vzniku předsudků.

Učí se výstižně formulovat a sdělovat své myšlenky, city, názory a postoje.

Rozumí populárně-vědeckému textu a tvořivě s ním pracuje podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Cíle dramatické výchovy: Žák se učí používat vlastní tělo a hlas, vědomě je zapojovat do komunikačního procesu.
Je schopen přijmout a dodržovat dohodnutá pravidla.
Při práci používá a rozvíjí své tvůrčí schopnosti a fantazii.
Učí se autenticky jednat v herních situacích, zvládá jednoduché rolové hry (tematizovaná socha, živý obraz, krátká hraná scéna).
Učí se zapojovat získané informace do samostatných tvůrčích úkolů a tak informace o zkoumaných událostech chápat a interpretovat.
Učí se pracovat s tématem a konflikty, obsaženými v jednoduchém příběhu, domýšlet důsledky jednání aktérů.
Učí se uplatňovat své osobní a jedinečné schopnosti a dovednosti v procesu skupinové práce.
Učí se spolupracovat ve skupině, prezentovat výsledky skupinové práce před ostatními, sleduje a je schopen porozumět prezentacím ostatních.

Metody a techniky: **Metody pantomimicko-pohybové** (technika štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, titulkovaný živý obraz v chronologickém sledu)

Metody verbálně-zvukové (technika výkladu, brainstorming, diskuse, verbálně pohybový rituál, poslech autentické hudební nahrávky)

Metody graficko-písemné (ukázky obrazů, četba textu)

Metody a techniky řízení vyučování (učitel v roli – autorita, šaman)¹¹

Pomůcky: fotografické reprodukce afrických Sánů / Křováků, ilustrující výklad učitele, případně fotografické reprodukce pravěkých jeskynních obrazů

Poznatkové zdroje: LEAKEY, R.; LEWIN, R. *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta, 1984. 248 s. ISBN neuvedeno.

PIJOAN, J. *Dějiny umění, I. díl*. Praha: Knižní klub, 2000. 334 s. ISBN 80-7176-764-6.

SHOSTAKOVÁ, M. *Nisa, dcera Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Praha: Mladá Fronta 1993.

Popis programu: **PRAVĚK – ZPŮSOB ŽIVOTA SBĚRAČŮ A LOVCŮ**

¹¹ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1997. 272 s.

1. blok: STÁLE NOSÍME V HLAVÁCH MOZEK SBĚRAČŮ A LOVCŮ

a) Naladění a rozehrání skupiny, otevření tématu

Cíl: skupina/třída se seznámí s **technikou štronza**, dále postupují přes **tematizované štronzo** jednotlivců a dvojic, tato fáze práce končí **vytvořením skupin** (optimální je 4 - 6 členů ve skupině).

1. krok: *Štronzo je způsob, jakým se dají vyjadřovat myšlenky bez pomoci slov. Učitel vyřukává rytmus a skupina se podle rytmu pohybuje prostorem. Když učitel přestane vyřukávat rytmus a řekne "štronzo", všichni se zastaví, jako by je někdo zmrazil. Jediné slovo, které může skupinu ze zastavení vysvobodit, je "volno".*

Příležitost k učení: *Žáci se učí vnímat rytmus, ovládnout své tělo, ovládnout prostor, vnímat sebe i druhé v prostoru, přijmout a dodržovat základní pravidla společné práce.*

Žáci dbají na to, aby iluze zastavení byla co nejdokonalejší, nesmí se tedy mluvit, hýbat se ani se smát, měli by se pokusit o zastavení mimických svalů i pohybu očí. Mohou jediné dýchat a mrkat. Toto zastavení není samoučelné, je to příprava k další fázi, kdy se "štronzo"- socha živého člověka - stane nositelem myšlenky a sdělení. Žáci by také měli dbát na svůj rovnoměrný pohyb prostorem, neměli by chodit stereotypně v kruhu, ale pohybovat se každý sám po prostoru a rovnoměrně jej vyplňovat. Měli by vnímat prostor a sebe v něm.

2. krok: *Když žáci zvládnou základní podobu štronza, přistoupíme k tematizovanému štronzu. Učitel stále vyřukává rytmus a žáci se pohybují prostorem, než zazní slovo "štronzo", učitel řekne nějaké slovo/ téma a počítá do tří. Během této doby každý na dané téma vytvoří ze svého těla sochu, která podle jeho mínění téma vyjadřuje. Následuje opět "volno". Např. slunce, oheň, maso, únava, hlad, strach, atp.*

Příležitost k učení: *Žáci se učí realizovat své myšlenkové představy daných pojmů, zatím ovšem v bezpečném prostoru mimoslovního vyjádření. Pojmy, podle kterých žáci tvoří sochy by měl učitel volit tak, aby se vztahovaly k výukovému tématu a tak nenásilně téma navozovaly.*

3. krok: *Žáci vytvoří dvojice, ty se pohybují do rytmu prostorem, když zazní téma, počítá se do pěti, žáci během této doby vytváří sousoší; např. luk a šíp, rozdělování ohně, atp. Stále platí opozice "štronzo – volno". Tento blok končí vytvořením skupin, ve kterých se spojí vždy dvě dvojice žáků tak, aby ve skupině byly dívky i chlapci.*

Příležitost k učení: *Žáci se při práci setkávají, porovnávají své nápady a učí se je společně realizovat. Pokračuje vytváření mentálního prostředí a mapování představ žáků o pravěku. Učitel si také dělá představu o žákovské znalosti pojmů, ty může svými poznámkami k práci žáků vhodně usměrňovat a prohlubovat. Při společné tvorbě soch dochází ke komunikaci, vytváří se vstřícné pracovní prostředí. Při vytváření skupin učitel může pozorovat sociální vztahy a komunikaci ve třídě.*

4. krok: *Pro další práci je třeba vyzkoušet, jak bude "štronzo" fungovat ve větších skupinách. Každá skupina dostane vymezený pracovní prostor, (např. jeden roh třídy). Učitel zadá téma, stejné pro všechny skupiny. Zde*

doporučujeme témata, vztahující se k pravěku, např. lov na jeskynního medvěda. Na deset dob skupiny vytvoří skupinové "štronzo" – navrhuje užívat termín "živý obraz" - ve kterém budou všichni členové skupiny zapojeni a který bude dané téma ztvárňovat. Když zazní "štronzo", všechny skupiny na chvíli zůstanou ve svém "živém obraze". Pak jednotlivé skupiny předvedou ostatním svůj živý obraz. Členové ostatních skupin popisují, co živý obraz představuje, jak mu rozumí.

Příležitost k učení: Pokračuje vytváření mentálního prostředí a mapování představ žáků o pravěkém způsobu života. Učitel si také dělá představu o žákovské znalosti pojmů a zároveň si připravuje půdu pro svůj pozdější výklad. Žáci se učí pracovat ve skupině, učí se také používat správné termíny při popisu živých obrazů (např. jaké zbraně a taktiku lovci používají, jedná-li se o překvapené medvědí mládě či rozzuřeného samce, pokud žáci ztvární při lovu psy, můžeme obraz časově zařadit do období mezolitu atp.).

Poznámka k práci učitele: Je důležité, aby učitel po celou dobu udržoval přesný rytmus činností, které na počátku navodil, tj. aby důsledně dodržoval pokyny "štronzo – volno" i počítání dob nutných k tvorbě soch. Žáci tak dostávají informaci, že práce bude mít pevná pravidla, která je třeba dodržovat, aby se vytvořil prostor pro zkoumání tématu a pro jejich samostatnou tvůrčí práci. Při vytváření skupin by měl učitel nechat hlavní iniciativu na žácích, k intervenci přistoupit až tehdy, když se skupina není schopná rozdělit sama, není schopná za tento úkol převzít zodpovědnost.

b) Obřad Volání rodu - práce ve skupinách

Cíl: Žáci zapojí své **tvůrčí schopnosti a fantazii**. Vyzkouší si, jak dobrou mají **paměť** a **pozornost**, zda umí **pomoci druhému** a zda umí **sami o pomoc požádat**, což jsou vlastnosti důležité pro přežití. Seznámí se s africkými **Sány / Křováky** a jejich způsobem života.

5. krok: *Pracovní skupiny se promění v pravěké lovecké tlupy. Každý člen skupiny si vymyslí své "pravěké" jméno a společně vymyslí i jméno pro skupinu. Jméno si vymyslí i učitel.*

Příležitost k učení: *Žáci zapojují svou fantazii a tvůrčí schopnosti při vymýšlení nových jmen, mohou si navzájem pomáhat a inspirovat se.*

Poznámka k práci učitele: V tuto chvíli do hry vstupuje pro žáky neobvyklá a lákavá svoboda, která může vést k odklonu od tématu. Je třeba, aby učitel žákům zdůraznil, že by se měli co nejvíce přiblížit způsobu uvažování pravěkých lidí a že pro společný cíl není dobré vymýšlet jména televizních hrdinů. Učitel může lehce načrtnout možné okruhy, ze kterých mohou žáci čerpat – vlastnosti zvířat, svět živlů, svět rostlin, osobní vlastnosti jednotlivců či jen zajímavé seskupení hlásek. Otevírá se zde prostor pro diagnostiku a rozvoj uvažování žáků. Někdy si členové skupiny vymyslí jména nahodile, někdy je skupina schopna hlubšího způsobu myšlení – jména jednotlivců a jméno skupiny jsou v logické vazbě. Učitel by měl mít práci ve skupinách pod kontrolou, měl by skupiny obcházet a zjišťovat, jak si žáci při vymýšlení jmen vedou..

Volnost úkolu vyvolává v některých žácích ostych a blokaci tvořivosti, proto potřebují pomoci.

6. krok: *Skupiny se sesednou do velkého kruhu, a vzájemně se představí, včetně učitele. Všichni by měli dávat dobrý pozor, jak se jednotliví lovci jmenují, protože za chvíli se tato vědomost může stát otázkou života a smrti. Jména mohou zaznít ještě jednou v opačném směru.*

Příležitost k učení: *Žáci zapojují paměť a pozornost.*

7. krok: *Učitel seznámí žáky s kmenem afrických Sánů / Křováků: dělí se na dva kmeny (!Kungové, G/wi), mají zvláštní mlaskavé hlásky, žijí na okraji pouště Kalahari, jednoho z nejsušších míst světa atp.¹²*

Příležitost k učení: *Žáci se seznamují se životem novodobých sběračů - lovců, uvědomují si náročnost jejich způsobu života.*

8. krok: *Učitel vysvětlí další společný úkol. !Kungové se v období sucha scházejí a přežívají ve velkých skupinách kolem zdrojů vody, v období dešťů putují krajinou v malých skupinách. Žáci se nyní stali lovci, kteří se sešli ve velké skupině, protože se blíží nepříznivé období roku, zima. Tak jako každý rok je čeká obřad, který vede šaman – učitel a který lovcům prozradí, jestli zimu přežijí. O tom rozhodne jejich dobrá paměť, pozornost, schopnost pomoci druhým nebo schopnost o pomoc požádat. Všichni sedí v kruhu. Obřad Volání rodu zahajuje šaman. Vybere si jednoho z lovců. Ukáže na sebe, a řekne: "Já, Šťastná chvíle volám lovce Bílá Voda." Lovce Bílá Voda přijme volání, opět na sebe ukáže a opakuje rituální formuli: "Já, lovec Bílá Voda volám lovce Havraní zobák" a ukáže na lovce toho jména. Podmínkou ovšem je, aby volal lovce, který dosud nebyl volán. Volání, jako ochranné vlákno, navazuje jednotlivé účastníky obřadu. Poslední volaný lovec kruh uzavře tím, že zavolá na šamana. Pro působivější atmosféru šaman rozsvítí obřadní ohně – svíčky. Když lovec udělá chybu (splete jméno, zapomene na obřadná gesta, zavolá na někoho, kdo již volán byl či na někoho zapomene) zhasne jeden oheň-svíčka. Podle toho, kolik ohňů zůstane nekonci hořet lovci zjistí, zda zimu přežijí všichni, zčásti nebo jen někteří.*

Příležitost k učení: *Žáci v přímém jednání prověřují svou paměť a pozornost. Když si neví rady, mohou se zeptat členů své tlupy či mohou poradit bezradnému lovcovi. V reálné situaci projevují své osobní vlastnosti (pomohu bezradnému, nevím si rady, jsem zbrklý a dělám chyby, neumím požádat o pomoc atp.), konfrontují se s důsledky neuváženého či chybného jednání. Přijímají roli a učí se navodit atmosféru, která podporuje sílu společného zážitku.*

Poznámka k učiteli: *Učitel by měl být připraven na to, že děti mají problém s přijetím jednoduché role, často nejsou schopny dodržet požadovaná gesta a slovní formulí. Je na odhadu učitele, jak přísně bude chyby žáků posuzovat a kdy ohně-svíčky zhasne. Žáci mají také problém udržet ticho a obřadnou atmosféru. Pokud se to však povede, síla společného zážitku působí na všechny. Učitel se zde otevírá prostor pro diagnostiku chování jednotlivců, především schopnosti dodržet zadání, pracovat na společném úkolu atd..*

¹² LEAKEY, R.; LEWIN, R. *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta, 1984. s. 92 – 239.

Následuje přestávka.

2. blok: DEN SBĚRAČE A LOVCE

Cíl: Žáci získávají představu o fungování přirozené dělby práce, seznamují se s konkrétními důsledky sběru a lovu pro každodenní život lidí.

9. krok: *Žáci se lehnou na deky na zem tak, aby si každý vytvořil svůj okruh "veřejné samoty". Učitel jim pustí autentickou nahrávku hudby přírodních národů.¹³ Následuje diskuze o představách žáků během poslechu hudební ukázky.*

Příležitost k učení: *Žáci se učí soustředěně vnímat. Učí se formulovat své pocity a představy, učí se vcítit do pocitů druhých a porozumět jejich představám.*

10. krok: *Učitel přečte žákům úryvek z knihy Lidé od jezera, týkající se vlivu lovu a sběru na fungování společenství a život lidí. Následuje diskuze.*

Příležitost k učení: *Žáci se učí porozumět populárně vědeckému textu, sbírají informace pro další práci, zapojují vlastní znalosti a logické uvažování. Snaží se najít odpovědi na otázky učitele, pokouší se sami domýšlet informace v textu.*

Poznámka k učitel: Učitel by měl dbát na to, aby si žáci uvědomili, že **sběr a lov nejsou rovnocenné**. Sběr je každodenní činností a zajišťuje víceméně pravidelný zdroj potravy, lov je několikadenní záležitostí a maso je tedy vzácnější. Maso se ve skupině rozděluje, významně tedy ovlivňuje sociální vztahy, je jedním ze zdrojů recipročního altruismu a vnitřní soudržnosti skupiny. Ti, co maso rozdělují, mohou získat vliv na vztahy ve skupině. Rostlinná potrava tuto moc nemá, potrava získaná sběrem se sní v rodině.

Učitel by měl žákům vysvětlit **loveckou taktiku** !Kungů, kteří loví ze zálohy, používají šípový jed a všemožně se snaží vyhnout přímému střetu s kořistí.

Učitel by měl **vyvrátit** tradičně mylnou představu, že sběr je fyzicky **nenáročná činnost**. Ženy ročně nachodí až 4,5 tisíce km. Sečteme-li nasbíranou potravu a dítě, celkový náklad může vážit až 25 kg, tedy polovinu živé váhy sběračky.

Učitel by měl žáky upozornit, že vzhledem k životním podmínkám **kojí** matky !Kungů své děti až **do čtyř let**.

"....univerzálním pravidlem mezi lovci-sběrači je rozdělení starosti o potravu: muži opatřují maso, ženy sbírají vhodné části rostlin. Tyto dva způsoby opatrování potravy nejsou v žádném

případě rovnocenné.....Když muž přináší maso,.....rozšíří se vlna vzrušení po celém táboře velmi rychle. Čím větší úlovek, tím větší nadšení.....je-li masa dost, rozdělí ho lovec pečlivě mezi všechny lidi v tlupě. Není to tak, že by rozdělil kořist, řekněme na dvacet pět dílů a pak podal po kuse každému z pětadvaceti členů tlupy. Lovec, který zvíře zabil, přidělí velké kusy svým nejbližším příbuzným a těm, k nimž má nějaké závazky. Lidé, kteří obdrželi svůj díl z tohoto prvního dělení, pak zase dají části tohoto daru svým nejbližším příbuzným a také vyrovnají své dluhy. Tak to pokračuje dál: maso se přiděluje podle spřízněnosti a závazanosti. S rostlinnou potravou je to jiné: když žena přinese, co nasbírala, zůstane to v její rodině.

¹³ *Tambours du monde/Drums of the World*. Playa Sound: 1992.

Rostliny se většinou nerozdělují, nejsou důležitým předmětem výměny. Maso je bezpochyby specialitou nejen jako jídlo, ale i jako důležitá složka společenského styku a "politické" struktury tlupy. Úspěšný lovec může získat velkou prestiž – nemusí to být nutně úcta k jeho odvaze a šikovnosti při stopování, pronásledování a skolení zvěře; spíš si zaváže lidi a získá jejich úctu tím, že rozdílí hodně masa.

Když se žena vydá sbírat potravu, obvykle ve společnosti jiných žen, má u sebe dva nepostradatelné předměty: hůlku, kterou potřebuje na vyhrabávání výživných hlíz a něco, v čem by donesla potravu do tábořiště. Ženy !Kungů si dělají jakési loktuše - vaky zvané karosy; jsou z nevydělané kůže velkých antilop a zavěšují se přes ramena na plece. Za třetí tu bývá dítě, kterému mohou být až čtyři roky. V loktuši se nosí jak nasbíraná potrava, tak dítě.....žena musí mít velké znalosti a zkušenosti, musí vědět, kam jít a kdy tam jít. Různé druhy jedlého ovoce, bobulí, ořechů, kořinek a výhonků jsou k mání v různých ročních obdobích a na různých místech. Sběračka musí odhadnout, zda je výhodnější cestovat, řekněme, čtyři kilometry v určitém směru k dobrému zdroji, nebo šest kilometrů ke zdroji ještě bohatšímu, kde však plody možná ještě nedozrály. Abyste měli ve sbírání úspěch, musíte mít v hlavě dokonalou mapu kraje, a to nejen prostorovou, ale i časovou: musíte vědět kam jít a v kterou dobu."¹⁴

11. krok: *Učitel rozdělí skupinu podle přirozené dělby práce na dívky a chlapce, na sběračky a lovce. Podle potřeby by ve skupině mělo být 4-6 lovců či sběračů. Každá skupina pracuje na vytvoření tří "živých obrazů", ve kterém zúročí zkušenosti a informace, získané ve 4. a 10. kroku. Obrazy by měly ukázat jeden den ze života sběrače a lovce a budou se jmenovat:*

Ráno v táboře; Na stopě; Lov – den lovce

Ráno v táboře; Na cestě; Sběr - den sběračky

Třetí obraz je záměrně zadán široce, skupina by se měla sama rozhodnout, jak Sběr/Lov dopadne na základě získaných informací.

Příležitost k učení: *Při práci na společném úkolu se žáci učí komunikovat ve skupině, používat krátkodobou paměť a získané informace tvůrčím způsobem zapojit do společného výstupu.*

12. krok: *Žáci si navzájem předvedou připravené "živé obrazy". Diváci se snaží popsat, jak obrazům rozumí, které informace skupina zapojila atp.*

Příležitost k učení: *Žáci se učí prezentovat skupinovou práci, ověřují si, nakolik dokáží získané informace využít, nakolik jsou jejich nápady srozumitelné ostatním, nakolik zvládli techniku štronza a živých obrazů jako způsob jak sdělovat myšlenky.*

Poznámka k učiteli: *V této fázi práce je veliký prostor pro invenci žáků a často se stává, že výjev působí komicky a vzbuzuje u diváků smích. Domníváme se, že humor v této fázi práce vytváří příznivou atmosféru pro zapamatování si a uchování vyučovaných informací.*

13. krok: *V závěrečné reflexi žáci spolu s učitelem zhodnotí předchozí aktivity. Každý formuluje odpověď na otázku: "Co jsem se dnes dozvěděl nového?", každý má možnost se v kruhu vyjádřit.*

Příležitost k učení: *Žáci se učí pojmenovávat a formulovat své myšlenky a zážitky, učí se hodnotit svoji práci.*

¹⁴ LEAKEY, R.; LEWIN, R. *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta, 1984. s. 101-103.

Poznámka k učitelí: Je dobré žákům zdůraznit, že mohou při formulaci odpovědi uvažovat nejen v souvislostech informací a znalostí, ale i použitých metod či setkávání při práci se sebou samým a s ostatními. Je zajímavé sledovat, které momenty skupina akcentuje, zda klade důraz na získané informace, metody práce či lidská setkávání při společné práci.

Námět pro další práci učitele: Učitel ve spolupráci s učitelem výtvarné výchovy seznámí žáky s pravěkým uměním, společně s žáky se zamyslí nad jeho významem.

Závěr – když téma s metodou se snoubí

Seznamuje-li se učitel s alternativními směry ve výchově a vzdělávání, všem je společná snaha hledat co nejpřirozenější cesty, kdy zvolené metody a přístup k výukovým obsahům podporují přirozenou zvědavost dětí, jejich touhu po vědění, které však často instituce školy a školní prostředí ničí.

Jak tedy vytvořit příjemné a tvůrčí prostředí, které by děti podporovalo v učení? Existuje řada více či méně ucelených a více či méně otevřených vzdělávacích škol a systémů, které nabízejí odpovědi na tuto otázku. Záleží na situaci, okolnostech a osobnosti učitele, nakolik dokáže tuto nabídku ve své výuce uplatnit.

Domníváme se, že integrovaná tematická výuka je především zaměřena na otázky **tématu a kurikula**, tedy otázky vzdělávacích obsahů a jak s nimi pracovat, aby byly žákům přiblíženy co nejúčinněji. Její teoretické zázemí je pevně podloženo neuropsychologickými výzkumy vysoké odborné úrovně. Tvoří ucelenou a praxí prověřenou vzdělávací koncepci, z níž autoři nedoporučují vytrhávat jednotlivé postupy či něco vynechávat.

Dramatická výchova tvoří naopak otevřenější systém. Učitelé mohou využívat v její aplikované podobě pouze vybrané techniky, mohou jí využívat k rozvoji osobnosti žáka či jako samostatnou uměleckou disciplínu. Dramatická výchova řeší přednostně oblast **rozvoje žákovy osobnosti**, jeho vloh, talentu, fantazie a tvůrčích schopností.

V čem tedy spočívá inspirace ITV a DV ve výukových programech, zaměřených na dějepis? Domníváme se, že vztah ITV a DV zde funguje tak, že hlavní pro učitele je téma – obsah výuky (zde Pravěk – život sběračů a lovců), ke kterému hledá vhodné a účinné metody práce. Učitel **hledá metody výuky**, které **otevrou téma**. Metoda je vlastně jakousi cestou, po které se žák vydává, aby se seznámil s detaily tématu.

Připomeneme-li si podmínky mozkově kompatibilního prostředí, domníváme se, že právě metody dramatické výchovy toto prostředí navozují: **důvěryhodné prostředí** a nepřítomnost pocitu ohrožení je vytvořeno díky společné práci a společné tvorbě, ve které si jsou všichni rovni – velcí i malí, jedničkáři i pětkaři, zdraví i handicapovaní.

Podnětné prostředí je dáno přístupem k výukovému tématu a škálou činností, která je odlišná od běžné výuky a tím přirozeně přitahuje pozornost a podporuje aktivitu žáků.

Smysluplný obsah je otázkou učitele, který musí vybrat takové téma a hledat takový sled činností a informací, aby žáci měli možnost informace zpracovávat a učit se jim porozumět v činnostech, které jsou jim nabízeny. Musí zapojit svůj intelekt, svoji kreativitu, svůj talent, svoji empatii, aby vytvořil účinně působící dílo. Znamená to nejen dopředu dobře promyslet téma a postup, ale i dokázat je žákům předat v konkrétní výukové situaci, kterou musí umět *navodit*, ve které musí umět *reagovat* a kterou musí umět *dokončit*.

Možnost výběru je zajištěna růzností činností a aktivit při výuce (pohybové aktivity, tvůrčí práce, poslech hudby a aktivizace vnitřních představ, přemýšlení nad textem, práce ve skupině, uplatnění vlastního názoru atp.).

Cílený pohyb považujeme za velmi zásadní složku výuky, která je zajištěna základním metodickým principem DV, ovládnutím vlastního těla jako nástroje sdělování myšlenek a tvorbou živých obrazů. Volný a smysluplný pohyb při výuce podporuje trvalost informací.

Další důležitou podmínkou je práce ve skupinách, tedy **spolupráce** – schopnost pracovat společně pro společný cíl. Skupiny se během práce několikrát obmění, je zajištěna pružnost prostředí: nejdříve vzniknou skupiny podle chuti žáků, pak třída pracuje jako celek a nakonec se rozdělí podle pohlaví, k čemuž někdy žáci tíhnou už na začátku. Na konci programu si mohou uvědomit, že jejich chování je dáno přirozenými mechanismy jednání a uvažování, které si s sebou neseme již od pravěku (viz krok 4, poznámka k učiteli).

Přiměřený čas – učitel musí odhadnout, kolik času budou skupiny na přípravu úkolu potřebovat. Měl by mít přehled, jak práce v jednotlivých skupinách postupuje. Přiměřenost času zajišťuje i devadesátiminutová délka výukového bloku.

Dokonalé zvládnutí je zde jen načrtnuto, chybí dostatek aplikačních úkolů, což logicky vyplývá z povahy programu.

Okamžitá zpětná vazba je zajištěna prezentací skupinových úkolů, to může mít na některé jedince velmi silný dopad, především v podobě uspokojení z dobře provedené prezentace výstupu.

Pocit dobře odvedené práce by měl mít na konci programu nejen žák, ale i učitel. Během výuky se přece učí oba dva. Hloubka zážitků při společné tvorbě a hledání odpovědí na otázky, kladené tématem, jsou majetkem, který se ukládá do nitra aktérů a který umocňuje nabyté vědomosti žáka i zkušenosti učitele.

V. Rodriguezová se zabývá didaktikou dějepisu. Je autorkou více než deseti výukových programů, zaměřených na témata z české i evropské historie.

Použitá literatura:

- BEDNAŘÍK, A. a kol. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. 232 s. ISBN 80-969209-5-2.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-X.
- PAVLOVSKÁ, M. *Dramatická výchova*. In Svobodová, J. ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje a inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s.r.o.2007. s.82-101.
- PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a klíčové kompetence*. *Tvořivá dramatika* 2006, roč. 17, č. 3. s. 10-11. ISSN 1211-8001.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- SHOSTAKOVÁ, M. *Nisa, dcera Kungů. Intimní život ženy mizejícího světa*. Praha: Mladá Fronta 1993.
- SVOBODOVÁ, J. (ed.) *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje a inspirace pro učitele)*. Brno: MSD s.r.o.2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- TOMKOVÁ, A.; MARUŠÁK, R. *Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK*. *Tvořivá dramatika* 2007, roč. XVIII., č. 1, s. 41-43. ISSN 1211-8001.
- TOMKOVÁ, A.; BENEŠOVÁ, K. *Inovace praxe studentů specializace dramatická výchova na Pedagogické fakultě UK*. *Tvořivá dramatika* 2007, roč. XVIII., č. 2, s. 34-36. ISSN 1211-8001.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.

LEAKEY, R.; LEWIN, R. *Lidé od jezera*. Praha: Mladá fronta, 1984. 248 s. ISBN
neuveđeno.