

Veronika Rodová

Dramatická výchova v muzeu

Náměty pro práci muzejního pedagoga

2016

© Veronika Rodová
© Moravské zemské muzeum Brno, 2016

ISBN 978-80-7028-468-1

Obsah

Úvodem	5
1. Dramatická výchova a její edukační potenciál	5
2. Metody dramatické výchovy a jejich využití v muzeu	6
3. Živý obraz jako způsob hry v roli	9
4. Základní charakteristika edukačního programu	14
5. Strukturování edukačního programu	15
6. Scénář výukového programu Velká francouzská revoluce, čas nadšení, čas vraždění	19
7. Co je třeba vědět (metodický komentář ke čtyřem scénářům)	29
8. Co jste se dnes dozvěděli nového? (reflexe výukového programu)	33
Závěr	34
Seznam literatury	35
O autorce	37

Úvod

Cílem metodické příručky, kterou držíte v rukou, je představit dramatickou výchovu a její metody jako možný postup, jak pojímat a vytvářet edukační programy v muzeu. Čtenář získá přehled o systému didaktických metod, které dramatická výchova nabízí, a na příkladu programu *Velká francouzská revoluce, čas nadšení, čas vraždění* v praxi ověřený model, jak při přípravě edukačního programu postupovat a jak o něm uvažovat. Součástí textu jsou fotografie¹ a komentáře žáků, které doplňují celkový obraz, zejména ukazují možnosti i rizika tohoto způsobu práce. Teoretická část vychází z knihy *Dramatická výchova ve službách dějepisu*.

1. Dramatická výchova a její edukační potenciál

Dramatická výchova vstupuje do českého systému školního vzdělávání od 80. let 20. století jako jeden z pěti předmětů estetické výchovy. Tvoří „systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla“ (Valenta, 1997, s. 27). Jde o způsob učení, který je postaven na metodě **dramatizace**, jejíž podstatou je „vstup do role“, jednání a rozehrávání fiktivních výukových situací (Průcha & Walterová & Mareš, 2003, s. 288–289; Machková, 1992, s. 19; 2004, s. 24). Do výuky přináší „práci s konflikty, zapojení intuice, těla a emocí“ (Provazník, 2006, s. 10–11). Představuje propracovaný systém cvičení, her a dalších aktivit, zaměřených na osobnostní přípravu, sociální a dramatický rozvoj (Provazník, 2014, s. 5).

Vodítkem k vymezení jedinečnosti dramatické výchovy ve vzdělávacím systému jsou principy, které vymezuje Eva Machková (2004). První čtyři jsou univerzální, tj. společné dalším oblastem vzdělávání, zbývajících pět lze označit za jedinečné. Na prvním místě stojí princip **zkušenosti**, nejstaršího způsobu učení, založeného na nápodobě. Co uděláme, se nám vryje do paměti hlouběji než to, co vidíme nebo o čem jen slyšíme. Druhým principem je **prožívání**. Prožitky jsou součástí osobní zkušenosti každého jedince a těžko je můžeme jakkoliv poměřovat, protože je obtížné je do důsledků popsat, poznat či srovnat. Třetím principem je **hra**, nutná a přirozená lidská činnost, nej-přirozenější způsob učení. Hra má svůj čas a prostor, svá pravidla, která musí být hráči akceptována,

¹ Finální podoba živých obrazů i rozehrávaných scén je připravována předem. Fotografie jsou pořizovány v okamžiku, kdy protagonisté stojí v postojích, které jsou předem promyšlené a připravené. Na fotografiích tedy nevystupují sami za sebe, ale za postavy, které ztvárňují (více k etice uveřejňování fotografií živých obrazů Rodová, 2014, s. 30–31).

má své napětí a její součástí je přijetí nějaké herní role. Čtvrtým principem je **tvůrčivost** jako psychická schopnost člověka, která bývá srovnávána s inteligencí. Je to vlastnost křehká, která může být utlumena autoritativním výchovným přístupem. Posledním obecným principem je **partnerství**. Zahrnuje komunikaci a spolupráci, které jsou při edukačních procesech nezbytné, stojí na schopnosti empatie a tolerance, které se projevují právě v kontaktu s druhými.

Mezi jedinečné principy Machková řadí **psychosomatickou jednotu**, kterou charakterizuje jako jednotu těla a ducha. Odvíjí se od citlivosti těla na psychologické tvůrčí impulsy, které jsou základem přirozeného jednání. Sedmý princip představuje **vstup do role**. Zde je jádro mechanismu učení v dramatické výchově. Skrze hru v roli vstupujeme „do hlavy“ druhého, zkoumáme jeho prožitky, které se navenek prezentují jako jeho činy. Dále to je **zkoumání a experimentace**. Tento princip umožňuje vytvoření svobodného a tvůrčího prostoru, který dělá z účastníků vzdělávacího procesu partnery, otevírá dveře kreativitě a novému pohledu na zkoumané otázky. Posledním principem je **improvizace**, schopnost jednat bez přípravy a bez opory textu, schopnost reagovat na situaci. Improvizace je cestou k interpretaci, tj. k výkladu řešeného tématu (2004, s. 11–26).

Dramatická výchova představuje učení skrze zkušenost a jednání (Machková, 2007, s. 32). Metody „vypůjčené“ z této oblasti otevírají cestu, jak mohou žáci výukové téma poznávat a současně prožívat, chápat jej a ve svém důsledku mu porozumět.

2. Metody dramatické výchovy a jejich využití v muzeu

Hraní rolí patří k moderním prostředkům výuky. **Hra v roli** jako jedinečná metoda představuje přesně vymezený koncepční princip, jehož součástí jsou jasně stanovená pravidla vstupu do role i stupeň její stylizace, což posiluje efektivnost tohoto didaktického nástroje. Podstata spočívá v zapojení divadelních principů, zejména zkratky a metafory, jako obrazného pojmenování (Hrabák, 1986, s. 127–128), což umožňuje zpodobnit běžné, typické či symbolické situace. Hru v roli vymezuje Valenta jako „učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu“ (1997, s. 34; 2008, s. 53). Podmínkou přijetí role je nutnost bezprostředního jednání, jak v rovině slovní, tak v rovině pohybové. Žák o problému nejen přemýšlí, ale i jedná tělem, skrze psychosomatickou aktivitu probouzí nejen intelekt, ale i své emoce a intuici (Pavlovský, 2004, s. 88). Učí se přímým prožitkem.

V tradiční škole převažuje důraz na intelektuální aktivity, především na myšlení („schopnost dát věcem jméno“), další **psychické funkce** (Jung, 1993, s. 22–25), jako je vnímání („schopnost vnímat, že něco je“), citění („schopnost cítit hodnotu věci“) a intuice („vnímání, které jde cestou nevědomí“) nemají rovnocenné postavení. Zapojení zbývajících tří funkcí do výukového procesu kognitivní poznávání nevylučuje, spíše umocňuje. Hra v roli jako komplexní aktivita, při které se uplatňuje „rozum, cit, vůle, zkušenost, tvořivost i fantazie, smysly, hlava i srdce“ (Spilková, 2005,

s. 67, s. 121–124), představuje způsob, jak pracovat s celým člověkem, jak komplexněji využít psychický potenciál k poznávání a učení.

Pojetí hry v roli v kontextu dramatické výchovy akcentuje **jednání ve fiktivních situacích**. Hra v roli se objevuje ve třech typech. Každý typ má svá specifika a vyžaduje určité dovednosti. Základní úrovní rolového hraní je **simulace** („já ve fiktivní situaci“), kdy hráč hraje sebe sama ve fiktivní situaci. Zahrnuje schopnost vstupovat, předstírat a napodobovat fiktivní situace, které mohou být běžné (něco, co dobře znám, např. nakupuji v obchodě), možné (něco, co si dovedu představit, např. dávám výpověď podřízenému), nereálné (něco, co neznám, ale dovedu si to představit, např. jsem prezidentem). Simulace může také zahrnovat změnu mé charakteristiky (jsem nesmělý, ale teď musím zahrát, že jsem sebevědomý). Druhým typem je rovina **alterace** („já ve fiktivní roli“), která představuje situaci, kdy hráč již nepředstavuje sebe, ale bere na sebe nějakou jinou roli, ve které co nejpřirozeněji jedná podle potřeby zadané situace. Většinou „zobrazuje obecné charakteristiky sociální role“. Třetím typem je **charakterizace**. Prožitek, opřeny o propracovanou motivaci, posiluje hráčovu vnitřní identifikaci s postavou, což navenek zvyšuje věrohodnost jeho jednání (Valenta, 1997, s. 34–37; 2008, s. 54–58) a uplatňuje se především ve fázi tzv. **plné hry**, jejíž podstata spočívá v celkovém „lidském jednání realizovaném ve fiktivní situaci“ (Valenta, 2008, s. 122). V případě muzejního edukačního programu by malá zkušenost žáků s hrou v roli na úrovni plné hry mohla negativně ovlivnit výsledky učení, zejména po stránce faktografické.

David Booth, vycházející ze zkušenosti s výukou strukturovaných dramatických celků na kanadských základních školách, pojímá koncept hry v roli šířeji (2005; Brhelová & Rodriguezová, 2011, s. 15–22). Hra v roli nastává již v okamžiku, kdy žáci skrze stylizaci tělesného postoje, nesenou gesty a výrazem tváře, vyjadřují nějakou myšlenku či téma, zadané pedagogem². Praktickému využití dramatické výchovy v práci muzejního pedagoga se dlouhodobě věnuje například Iva Vachková (Gymnázium J. A. Komenského Nové Strašecí) a Ivana Pernicová (Muzeum hlavního města Prahy), Alena Anna Kyselo (Regionální muzeum a galerie v Jičíně. Muzeum hry) či Eva Dittingerová (Muzeum romské kultury Brno).

Tabulka nabízí přehled výukových metod (zvýrazněné jsou ty, které využívá program *Velká francouzská revoluce*), které pro oblast dramatické výchovy sestavil Josef Valenta (1997, 2008). Pojem **metoda** prohloubil o dimenzi **technika**. Metodu chápe jako „určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývá osvojení učiva“, což zahrnuje činnost žáka i pedagoga (Valenta, 2008, s. 47). Technikou rozumí konkretizaci metody, její **operacionalizaci**. *Techné* představuje tu složku, která tvorbu zasazuje do kontextu společenského sdílení významů a hodnot, představuje hodnotné operační schéma, které lze opakovaně uplatnit v určitém typu situací, technika představuje to, „co se dá učit“ (Slavík et al., 2013, s. 17). Uplatnění výukové techniky ve výuce je limitováno konkrétním cílem: podle toho, co chce pedagog žáky naučit, volí vyučovací techniku (Valenta, 2008, s. 48).

² V programu *Velká francouzská revoluce* tento okamžik nastává ve fázi tematizovaného štronza a následné fázi tvorby živých obrazů ve skupinách (krok 2 a 3).

Tabulka 1. Metody a techniky dramatické výchovy (podle J. Valenty, 2008).

Metody	Techniky
Plná hra	
Pantomimicko-pohybové	<p>částečná pantomima; dotyková pantomima; mechanická pantomima; narativní pantomima; ozvučená pantomima; pantomimický dabing; pantomimický překlad; pantomimizace prostoru; parafrázování pohybem; plná pantomima; pohybová cvičení; pohybový rituál; proxemické škály; předávaná pantomima; přetahování; sekvenční pantomima; taneční drama; transformovaný pohyb; zpomalená pantomima; zrcadlení; zrychlená pantomima; živá loutka; živé nehybné obrazy</p>
Verbálně-zvukové	<p>narace; alej; alter ego; brainstorming; čtení; dabing; dialogický monolog; diskuse; disputace; dotazování (horká židle interview aj.); extralingvistické hry; hádka; hlasová cvičení; chór; imaginativní hra; konverzace; mluvící předměty; monolog – verbální sólo; neviditelné hlasy; porada; postsynchron; předávaná řeč; quasipanel; recitace; rozhovor; ticho; titulkování; verbální a zvukový rituál; vyjednávání; zaslechnutá řeč; zástupná řeč; zpěv; hudební exprese</p>
Graficko-písemné	<p>beletrie; deníky; dokumenty; dopisy; dotazníky; testy; eseje; formuláře; foto-film; inventáře a seznamy; inzeráty; letáky; líčení; loga a slogany; mapy a plány; myšlenkové mapy; obrazy; obrazné představy; odborné texty; plakáty; projekty; recenze; reflexe; role na zdi; scénáře; schémata a sociogramy; telegramy; zprávy; životopisy</p>
Materiálově-věcné	<p>práce s objekty; s kostýmem; s loutkou; s maskou; s modelovacím materiálem; s papírem; s prostorem; s rekvizitou; se stroji a přístroji; se světlem a stínem; se zástupnými předměty</p>

Většina metod dramatické výchovy je založena na skupinové práci. Hra v roli umožňuje nahlídnout pod slupku vnějškového přístupu. Umožňuje překonat stereotypy schematického chápání (historických) dějů, uvědomit si kontext zkoumaného problému a možné motivace protagonistů.

3. Živý obraz jako způsob hry v roli

Jednou z možností, jak hru v roli nastolit, je technika **živých obrazů** (*still picture*), tabulka 1. Žáci mohou v muzejní expozici vidět různé typy historických pramenů v podobě obrazů: rytiny, ilustrace, letáky, plakáty, pohlednice, karikatury, plány, mapy, fotografie (staveb, předmětů, krajiny, událostí), industriální nákresy i didaktické obrazy (Labischová, 2008, s. 97). Psychodidaktická technika živých obrazů umožňuje, aby žáci nezůstali jen pasivními konzumenty obrazových textů, nýbrž aby se stali jejich autory, aby ikonické „texty“ sami vytvářeli a posléze interpretovali. Pokud práce s ikonickým textem zahrnuje i jeho fyzické znázornění, znamená to, že „hráči“ musí vyřešit tři otázky: jaké informace chtějí do obrazu zahrnout (co chtějí zobrazit), což odpovídá rovině **tematické**. Dále jakými prostředky informace zobrazí (jaký postoj, jaká gesta a jaké rekvizity použijí), což odpovídá rovině **materiální**, a do třetice, jak bude celek komponován (kdo bude kde stát, v jakém pořadí budou mluvit atp.), což odpovídá rovině **kompoziční** (Provazník in Pavlovský, 2004, s. 89). Tyto tři roviny se stávají integrální součástí sdělování na straně interpretů i porozumění na straně diváků a jsou předmětem diskuse o možných významech vzniklého ikonického textu ve formě živých obrazů.

Stěžejní vlastností živého obrazu je jeho **nehybnost**. Takový způsob ztvárnění skutečnosti zahrnuje řadu variant, např. živý obraz s proměnou, živý obraz s titulkem (replikou), živý obraz v chronologické či kauzální posloupnosti atp. Realizace živého obrazu klade nároky na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu a také na schopnost udržet výraz. Užití živého obrazu je provázáno s obsahovou analýzou jeho významu, je zdrojem komunikace mezi jeho tvůrci a diváky. Slouží k vyjádření faktů a zároveň pocitů, zahrnuje vyjádření poetiky, která pramení především z paradoxu zastaveného těla vyjadřujícího pohyb, může sloužit také jako způsob reflexe. Významné je i to, že tato technika je vhodná i pro méně zkušené „hráče“ (Valenta, 2008, s. 157–161).

Užití živých obrazů při výuce historické tematiky je určeno povahou zkoumaných (historických) faktů. Vnější nehybnost obrazu, postaveného z těl „hráčů“, která vyjadřuje dynamické (často dramatické) a vnitřně strukturované situace, umožňuje jejich zkoumání a současně dodržuje obsahovou korektnost. Nositelem sdělnosti je tzv. **mizanscéna** (Ejzenštejn, 1998), koncept, jež v divadelní a filmové terminologii vyjadřuje prostorově pohybové uspořádání a představuje promyšlenou kompozici „vztahů osob a objektů a jejich proměn“, které nesou význam (Pavlovský, 2004, s. 238; Valenta, 2008, s. 160). Zárukou chronologické i dějové stability zkoumaných událostí je jednak práce s historickými prameny jako základním zdrojem potřebných informací, jednak sama podstata techniky živého obrazu, která představuje prostorově a výrazově strukturovanou konkretizaci myšlenky; právě „zastavení“ obrazu nese daleko větší emocionální náboj než při běžném jednání (Morganová & Saxtonová, 2001, s. 116–117)³.

³ Autorky jako příklad uvádějí situaci, kdy třídu těžko proměníme v sptící Horu Svaté Heleny, živý obraz s tímto názvem ale dokáže vytvořit každý.

Dalším zdrojem významů jsou **rekvizity**, věci, přesněji předměty, které se z vůle interpretů stávají součástí živého obrazu. Zde můžeme rozlišit tři úrovně zobrazení. Skutečné věci v obraze představují samy sebe (tj. rostlina „hraje“ rostlinu, klavír představuje klavír), tehdy mluvíme o **reálné** rekvizitě. Pokud předmět dostane funkci jinou, stane se „zástupcem“ představované věci (např. šátek se stává dítětem v matčině náruči), mluvíme o rekvizitě **zástupné**. Poslední úroveň představuje rekvizita **imaginární**, která skutečně neexistuje, před zraky diváků vzniká pouze na základě kontextu, tvořeného gestem a výrazem tváře interpretů, který se v divácích snaží vzbudit iluzi její existence (např. gesto ruky naznačuje uzdu koně) (Valenta, 2008, s. 212)⁴. Možnostem i hranicím těchto tří úrovní všichni dobře rozumíme, kořeny tohoto srozumění lze najít v ontogenezi lidské psychiky, kterou představuje zejména fáze tzv. symbolické hry. V ní „se [...] asimilace projevuje ve zvláštním způsobu užití sémiotické funkce, který spočívá ve vytváření symbolů podle potřeby vyjádřit ty zážitky, které nemohou být formulovány a asimilovány jen jazykovými prostředky“ (Piaget & Inhelderová, 2007, s. 57–60). Předměty, stanou-li se rekvizitou, tj. dostanou-li význam, vyvolávají otázky a podněcují naši fantazii (Valenta, 2008, s. 213).

Pro lepší představu uvedme příklad⁵. Ukázka zachycuje chvíli, kdy si skupina měla vybrat v muzejní expozici tzv. **složený podnět** a s ním dále pracovat. Koncept složeného podnětu vnesl do českého prostředí John Somers⁶ z univerzity v anglickém Exeteru. Jde o předmět, který navozuje vztah mezi příběhem a diváky. Lze jej popsat jako rekvizitu, která v sobě skrývá celý příběh prostřednictvím drobných detailů, jako je barva, povrch, vůně, patina, poškození a podobně (Dittingerová & Rodová, 2015, s. 3–4). Složený podnět se stává startovacím bodem, pomocí něhož se postupně odkrývá příběh, s nímž se dále pracuje. Cílem složeného podnětu je vtáhnout účastníky do děje příběhu.

V našem případě si účastníci workshopu měli vybrat nějaký exponát, který by byl dostatečně inspirativní a mohl se stát východiskem budoucího výukového programu. Tematická nosnost zvoleného předmětu se prověřovala pomocí živých obrazů. Složeným podnětem se zde stala velkomoravská plaketa s motivem sokolníka nalezená v hrobě č. 15 na pohřebišti ve Starém Městě.

Kruhovitá plaketa zhotovená ze stříbrného plechu představuje zcela unikátní předmět, jenž nemá ve slovanském světě té doby obdoby. Je na ní vyobrazen jezdec na koni s ptákem sloužícím k lovu na ruce. Oděv sokolníka vykazuje orientální prvky, které nacházíme na perských a iránských látkách, což lze považovat za důkaz styků s těmito oblastmi. Obraz sokolníka bývá někdy uváděn do souvislosti s epizodou, kterou zmiňuje život Konstantinův. Líčí věrozvěstovo rozhodnutí stát se filosofem, jako způsob, jak se vyhnout bolesti, kterou vyvolává citová ztráta. Skupina si téma zvolila pro jeho aktuálnost, protože se blížilo tisící sté padesáté výročí příchodu Cyrila a Metoděje na Moravu.

⁴ Způsoby, jak žáci ve výuce s rekvizitami pracují, přináší kniha *Dramatická výchova ve službách dějepísu*.

⁵ Fotografie byly pořízeny během semináře *Muzejní divadlo? Využití dramatické výchovy v muzejních edukačních programech* pořádaného Metodickým centrem muzejní pedagogiky Moravského zemského muzea v dubnu 2013, který vedla Alena Anna Kyselo a Veronika Rodriguezová.

⁶ Další informace o Johnu Somersovi na <http://humanities.exeter.ac.uk/drama/staff/jsomers/practice/> a <http://humanities.exeter.ac.uk/drama/staff/jsomers/research/>.

Staré město „Špitálky“, pohřebiště u kostela, stříbrná terčovitá plaketka s vyobrazením velmože – jezdce se sokolem a insignií vladaře v pravé ruce. Jeden z nejznámějších symbolů Velké Moravy.
Foto: Sylvie Doleželová, archiv MZM.



Jednoho dne, jakož jest obyčej bohatých synkův kratochvíli si dělají lovem, vyšel s nimi na pole, jestřába svého zvaz, a když jej pustil, nastal vítr řízením božím, vzal a zanesl jej. Mládenec odtud v zármutek a žalost upadl a dva dni nejedl chleba. Nechtělť bůh k lidem laskavý a milostivý, aby naučil se věcem pozemským, snadně ulovil jej, jako za dávna ulovil Placida jelenem na lově, tak i toho jestřábem. V sobě pomysliv o radostech života tohoto, oplakal jej říka: „Takový-li jest život tento, že na místo radosti přichází žalost? Od toho dne jinou cestou se dám, která jest lepší, než ona, a ve hluku života tohoto svojich dní trávití nebudu.“ (Život sv. Konstantina, řečeného Cyrilla, s. 9).



Malý velký hrdina I.

Popis: *Obraz první ukazuje Konstantina, kterého představuje muž v hnědém tričku, jak jede na koni a na ruce drží jestřába. Ten je zobrazen stylizovaně: dvě ženy (vlevo z pohledu diváků) se staly jedním tělem, jedna gestem naznačuje zobák a pařáty, druhá složená křídla. Napřažené ruce ženy v šedém znázorňují kopyta koně, který se právě zarazil, protože spatřil ve křoví u cesty číhající šelmu.*



Malý velký hrdina II.

Popis: Na druhém obraze se vyděšený kůň vysoko vzpíná, protože šelma s vyceněnými zuby a roztaženými drápy vyrazila z úkrytu. Překvapený Konstantin padá pozadu z koně. Pták roztáhl křídla, opustil předloktí svého majitele a vznesl se do vzduchu.



Malý velký hrdina III.

Popis: *Třetí obraz zachycuje okamžik, kdy Konstantin leží bezmocně na zemi, kůň se stále plaší a dravec útočí zobákem na hlavu šelmy.*

Série fotografií ukazuje, jak práce s živými obrazy funguje. Bez velké přípravy je možné bohatě rozvinout fantazii a tvořivě pracovat s věrohodnou fikcí. Úkolem bylo připravit pouze jeden obraz, který by vystihoval původní složený podnět (plaketa sokolníka), a pojmenovat jej v podobě titulku (Malý velký hrdina). Výjev diváky natolik zaujal, že skupinu požádali, aby bez přípravy zkusili ukázat, co předcházelo a co následovalo, tj. prozkoumali kauzální návaznost obrazů v chronologickém sledu (Valenta, 2008, s. 158). Skupina zcela přirozeně zařadila práci se zkratkou a obrazností: dravce znázorňují dva lidé, aby bylo možné posléze užít křidel i zobáku, což představuje určitou míru nadsázky, která buduje srozumění mezi hledištěm a jevištěm, mezi aktéry obrazu a diváky. Obraz zachycuje fakta, ale vnímáme i jeho atmosféru, což podtrhuje volba místa: velké zelené listy rostliny ve foyeru Dietrichsteinského paláce navozují představu krajiny, nehybnost umožňuje pozorovat detaily dramatického výjevu (Valenta, 2008, s. 160). Vidíme, jaké nároky klade tento způsob na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu i na schopnost udržet výraz. Skupina si vybrala fiktivní okamžik, o kterém se v textu nemluví, který se ale mohl malému Konstantinovi ve chvíli, než mu dravec uletěl, stát.

4. Základní charakteristika edukačního programu

Výukový program by měl představovat konzistentní, předem promyšlený a naplánovaný celek. Jako vodítko může sloužit koncept **mozkově kompatibilního prostředí** (Kovalíková, 1995), které nastává, pokud žáci pracují se smysluplným obsahem učiva, nepocítují ohrožení, mohou zkoumat skutečné předměty či vytvářet funkční modely, s učivem pracují různými způsoby, mimo jiné skrze vlastní tělo, na zpracování úkolů mají dostatečný čas, aby mohli téma dokonale zvládnout, a dostávají okamžitou zpětnou vazbu o výsledku práce (Bednařík, 2004, s. 24–32). Program by měl být koncentrován kolem určitého „jádra“ (Valenta, 1993, s. 4). Přestože jsou jednotlivé kroky přesně naplánovány a organizovány, měl by zde být prostor pro aktivitu a samostatnost žáků, kteří za výsledek práce nesou zodpovědnost. Pedagogova role tak osciluje mezi pozicí arbitra (odpovídá za obsah výuky) a facilitátora (odpovídá za průběh procesu výuky). Práce s pojmy, se strukturou a s intuící umožňuje „poznávat, jaké vztahy jsou mezi věcmi“ (Bruner, 1963 in Skalková 2007, s. 76), což vyhovuje požadavkům **konstruktivistického** pojetí výuky.

Výukový program by měl představovat **tematický celek**, strukturovanou dynamickou jednotku, vymezenou a ohraničenou v čase a prostoru a propojující komponenty subjektivní (pedagoga a žáka), cílové, obsahové a formální (Marušák, 2010, s. 9). Témata mohou pocházet z oblastí literární, historické, sociální, ekologické, politické, etické atd., a právě takovou škálu může muzejní expozice pokrývat. Východiskem mohou být nejrůznější dokumenty a prameny, písemné, slovní či obrazové. Skrze aktivní zapojení a autentické prožívání žáci poznávají zkoumaný problém, uvědomují si jeho komplexnost a utvářejí si vlastní názor (Machková, 2004, s. 122–156).

Výukový program představuje **pedagogické dílo** (Slavík, 1997), pedagogicky funkční časoprostorový celek, k němuž se vztahuje určitý úkol a s ním související psychodidaktické prostředky. Proces, výsledek i způsob profesního dění zde má smysl a uměleckou konotaci. Výukový program by svou kompoziční promyšleností měl být srovnatelný s básní, obrazem či divadelním představením, smyslem je celkové působení na účastníka programu (Slavík, 1997, s. 17).

Právě skladba dílčích složek uskutečňovaná v jednotlivých krocích programu je významná. Zahnuje polaritu nastolení pravidel, vzájemné komunikace, významů narativního či obrazového textu a psychosomatického vyjádření v prostoru a čase, což vyměřuje pole kognitivní práce s přesehem ke kreativním činům.

5. Strukturování edukačního programu

Vzorem struktury⁷ výukového programu mohou být programy **tematické kooperativní výuky** (Rodriguezová, 2012a), které představují autorské dílo, jehož hlavním principem je užití postupů dramatické výchovy pro potřeby dějepisné výuky. Programy tematické kooperativní výuky vznikaly postupně od roku 1999, základní nabídku dnes tvoří jedenáct programů pro šesté až deváté ročníky a odpovídající ročníky víceletých gymnázií (Rodriguezová, 2012a, s. 35). Během let se vytvořila pevná skladba programů, jejíž základ tvoří propojení kognitivních a psychosomatických aktivit ve formě didaktických postupů a metod.

Tabulka 2. Přehled témat programů tematické kooperativní výuky⁸ (Rodriguezová, 2012a, s. 34).

I. ŽIVOT V PRAVĚKU A STAROVĚKU (pro šesté ročníky ZŠ a první ročníky víceletých gymnázií)	1. Pravěk – život sběračů a lovců 2. Býčí skála 3. Starověké despotie – Egypt 4. Řecko – mýty a bohové 5. Antický Řím
II. OSOBNOSTI MINULOSTI (pro sedmé až deváté ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií)	6. Václav a Boleslav – počátky českého státu 7. Božena Němcová 8. Setkání s A. E. Poem
III. NOVOVĚK (pro osmé až deváté ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií)	9. Velká francouzská revoluce – čas nadšení, čas vraždění
IV. KALENDÁŘ (věkově neurčeno)	10. Vánoční příběh 11. Pašijové hry

⁷ Strukturu zde chápeme ve filozofickém smyslu jako „souhrn stálých vztahů objektu zabezpečujících jeho celostnost a totožnost sama se sebou, tj. zachování základních vlastností při různých vnějších a vnitřních proměnách“ (Říman, J. a kol., 1986, s. 904).

⁸ Anotace programů jsou dostupné na <http://www.luzanky.cz/pro-skoly/vyukove-programy>.

Jelikož jsou programy určeny běžným školním třídám, kde o většině žáků můžeme předpokládat, že se s podobným způsobem práce zatím nesetkali, je třeba – vzhledem ke stanoveným cílům – je co nejrychleji do tohoto typu práce uvést. Úvodní organizační vstup vedoucího programu se týká především informací o délce a cílech programu, o vzájemných komunikačních pravidlech a má formu **dohody** mezi pedagogem a žáky.

Následují čtyři kroky, ve kterých si žáci osvojují techniku štronza⁹ a živých obrazů. V této fázi se tvoří pracovní skupiny, je nastolen **rytmus a časování** vlastních výstupů realizovaných formou živých obrazů. Zároveň se buduje „bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí“ (Kovaliková, 1995). Pracovní skupiny vznikají postupně metodou sněhové koule. Žáci mají příležitost si vybrat, s kým chtějí pracovat, současně složení skupin ovlivňuje pedagog (např. instrukcí, že skupiny musí být smíšené). Vzniklá heterogenní skupina připravuje společnou prezentaci (formou živého obrazu), na které se jednotliví členové podílí podle svých možností. Součástí přípravy živých obrazů je práce s **prekoncepty** žáků. Pedagog sleduje, jak „chápu a interpretuji“ dané pojmy a události, co o tématu ví, jaký je „aktuální obraz zkoumané reality“ (Bertrand, 1998; Čáp & Mareš, 2001; Beran, 2003; Průcha & Walterová & Mareš, 2003, s. 132; Spilková, 2005, s. 60–64).

Následuje první **kognitivní úkol**. Žáci například přiřazují jména k portrétům jako v programu *Velká francouzská revoluce*. Tento úkol je posléze diskutován v celé třídě. Diskuse představuje vzájemnou výměnu názorů, která má stanovený řád a je řízená pedagogem (Maňák & Švec 2003, s. 108–112). Žáci se ve skupině domluví na řešení úkolu a dohodnou se, kdo bude mluvčím skupiny. Ten přednese připravený návrh ostatním skupinám. Vedle sebe se tak řadí jednotlivé návrhy, ty jsou východiskem následného pedagogova výkladu, který by měl v maximální možné míře navazovat na diskusní příspěvky jednotlivých skupin, a to i tehdy, když nejsou faktograficky přesné. Cílem¹⁰ je vtáhnout žáky do zkoumaného problému a připravit si půdu pro následující výklad, který se stane východiskem tvůrčího úkolu.

Na diskusi navazuje **výklad**, ve kterém jsou žáci seznámeni s historickými fakty a současně se pedagog snaží co nejvíce vycházet z jejich předchozích návrhů. Výklad osciluje na hranici vyprávění a vysvětlování, což vychází z charakteru zdrojových dokumentů. Ty tvoří jednak vyprávěcí prameny, které dodávají výkladu žádoucí autenticitu a dramatičnost (v našem případě zejména dílo francouzského historika Jeana Micheleta a paměti pařížského kata Henryho Sansona) a přinášejí i určitý druh poetiky. Na druhé straně se pedagog opírá o obrazové materiály, které tvoří jákasi „jádra sdělení“ strukturující a logicky členící pedagogovu řeč.

Informace, které takto pedagog znovu utřídí a rozšíří, žáci zpracovávají v prvním **tvůrčím úkolu** formou živého obrazu, který je završen jeho **prezentací**. Ta představuje významnou fázi

⁹ Štronzo označuje pohybové cvičení. Původně se jedná o slovo z divadelního slangu vyjadřující tělesné zastavení, které slouží k aktivizaci psychosomatické jednoty těla, jež se stává prostředkem sdělování vnitřních představ postupně napojovaných na téma programu (Rodríguezová, 2012b, s. 47).

¹⁰ Takový způsob literatury nazývá kombinovanou diskusí. Pedagog položí žákům problémovou otázku, každý z nich vypracuje písemnou odpověď, a až jsou všichni hotovi, vyzve je, aby ostatním představili svá řešení. Pedagog názory nekomentuje, dokud nezazní všechny názorově odlišné postoje. Třída se tak společně dopracovává ke správnému názoru, který pedagog posléze fixuje (Rybárová, 1989, s. 2–3).

práce, má podobu diskuse nad významy živých obrazů. Během přípravy živého obrazu dochází v rámci skupiny k přirozenému rozdělení rolí a tím i k rozdělení podílu na řešení úkolu. Na prezentaci se podílí všichni, v živém obraze má každý svou „malou“ osobní roli. Žáci se musí domluvit na jeho finální podobě, současně ji musí prověřit a vyzkoušet (zvláště u složitější varianty živého obrazu s replikou, viz krok 6. a 7. programu *Francouzská revoluce*). Ve fázi tvorby by měl pedagog skupiny pozorovat, obcházet, povzbuzovat, korigovat, případně poskytnout první zpětnou vazbu a současně usměrňovat tempo tak, aby se sjednotilo, práce skončila ve stejném čase a nebylo nutné na nikoho čekat.

Společná realizace výsledků skupinové práce formou živých obrazů má pevně stanovená pravidla, která podléhají zákonitostem divadelního sdělení. Je třeba vymezit hranici mezi hledištěm a jevištěm, aby diváci mohli zaměřit svou pozornost na sdělení a interpretace významů nebyla znehodnocena nejasnostmi. Živý obraz i secvičený výstup na základě scénáře musí být obrácen k divákům, žáci, kteří ho tvoří, se nesmí otáčet zády (pokud to není záměrem sdělení). Protagonisté živého obrazu jsou schopni udržet štronzo (živou „sochu“), dokud si diváci obraz neprohlédnou. Přesnost tělesného zastavení a zřetelnost gest, výrazu tváře i držení těla napomáhá porozumění.

Délku trvání jednotlivých obrazů určuje pedagog, který se stává jakýmsi vypravěčem a zároveň organizátorem prezentace. Nahlas vysloví název obrazu, počká, až ho žáci vytvoří, a řekne štronzo. V případě sekvence obrazů počká, až si diváci výjev prohlédnou, pak zřetelně vysloví název druhého obrazu a opět použije povel štronzo. Poté, co si diváci prohlédnou všechny obrazy, skupina znovu „postaví“ první obraz, teprve nyní se pedagog diváků ptá, co vidí. V tuto chvíli může vedle sebe vzniknout několik návrhů, důležité je, aby pedagog chtěl po žácích zdůvodnění jejich názoru. V procesu vyjednávání je jeden návrh přijat, správnost interpretace potvrdí autoři obrazu. Má podobu **kritické diskuse**, založené na „pečlivém argumentování“ a na „názorovém střetu“, žáci jsou nuceni dpracovávat své odpovědi (Švaříček, 2011, s. 43). Požadavek vyjednávání významů mezi tvůrci a diváky rozněcuje dialogickou podstatu výuky, vede k vyšší kognitivní náročnosti a rozvíjí vizuální gramotnost žáků (Rodová, 2014, s. 24).

Po této části, která trvá přibližně 90 minut, následuje přestávka. Po přestávce je nutné znovu zaměřit pozornost žáků k práci, což může mít různé podoby (poslech hudby, didaktická hra, test vědomostí, motivace obtížným úkolem atp.). Přichází fáze dalšího sběru informací, žáci jsou seznámeni s dalšími fakty a historickými prameny. To ústí do druhého **tvůrčího úkolu**, který představuje složitější variantu prvního úkolu a opět končí vzájemnou **prezentací**. Celý blok práce je završen společnou **reflexí**.

Struktura programu, zejména příprava živých obrazů naplňuje třífázový model vyučovacího procesu: nejprve si žáci vybavují své dosavadní vědomosti, psychosomaticky se ladí na výukové téma, což představuje fázi **evokace** (fáze I a II). Následuje fáze III–VIII, **uvědomění si významu**, kdy se setkávají s novými informacemi, které dosavadní znalosti dále strukturují a prohlubují. Poslední fázi (IX) představuje **reflexe**, kdy žáci spojují to, co už znali, s tím, co se dozvěděli (Spilková, 2005, s. 64), která ústí v **závěr**, kdy dochází ke shrnutí a uzavření programu (Šobáňová in *Základy muzejní pedagogiky*, 2014, s. 74).

Tabulka 3. Struktura programu tematické kooperativní výuky (Rodová, 2014, s. 25).

Fáze programu	Úkol	Metoda práce	Cíle	
			Afektivní	kognitivní
I.	Seznámení s organizací práce (délka programu, pravidla, cíle a obsah programu)	Vzájemná dohoda	Navázat vztah s žáky	Nastolit pravidla vzájemné komunikace
II.	Osvojení techniky štronza a živého obrazu (sdělování myšlenky skrze psychosomatickou jednotu těla a mysli)	Hra, tvorba	Vytvořit bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí	Otevřít téma programu (práce s prekoncepty)
III.	První kognitivní úkol	Kooperace, práce ve skupinách	Udržovat bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí	Zkoumat téma, experimentovat s ním (zapojit předchozí znalosti a vědomosti)
		Diskuse		
IV.	Seznámení s fakty a historickými prameny	Výklad učitele	Prohloubit zájem žáků	Doplnit informace
V.	První tvůrčí úkol	Kooperace, práce ve skupinách	Zapojit tvořivost žáků	Zkoumat téma a experimentovat s ním (hledat nové souvislosti)
		Společná prezentace		
Přestávka				
VI.	Zaměření pozornosti	Hra, koncentrace	Vzbudit zájem žáků	Obnovit pravidla
VII.	Seznámení s fakty a historickými prameny	Výklad učitele	Prohloubit zájem žáků	Doplnit informace
VIII.	Druhý tvůrčí úkol	Kooperace, práce ve skupinách	Zapojit tvořivost žáků	Dále téma prozkoumávat (nové interpretace)
		Společná prezentace		
IX.	Reflexe a závěr	Diskuse	Shrnout a uzavřít společnou práci, rozloučit se	Slovně zhodnotit program a vlastní práci

6. Scénář výukového programu Velká francouzská revoluce, čas nadšení, čas vraždění

Časový rozsah: 180 minut (dva vyučovací bloky po 90 minutách)

Věková skupina: 8. ročník ZŠ/tercie víceletých gymnázií

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Očekávané výstupy:

A) v kontextu dějepisu

- Žáci se seznámí s hlavními osobnostmi Velké francouzské revoluce, s jejich jmény a fyzickou podobou.
- Na základě jejich životních osudů budou sledovat historický vývoj událostí během revoluce.
- Žáci si doplňují představu o obecných mechanismech fungování společnosti v období revoluční politické změny, hledají paralely s osudy lidí v jiných revolucích (životní osudy a vzájemné vztahy protagonistů revoluce slouží jako exempla lidského chování, která ukazují, jak na lidské jednání a vztahy působí politická moc).
- Na základě historických událostí žáci získávají konkrétní představu o obecných pojmech, jako je např. odvaha, zrada, čest, zbabělost, přesvědčení, učí se chápat pohnutky jednání lidí.

B) v kontextu práce s textem

- Žáci se učí pracovat s verbálním i obrazovým textem jako zdrojem informací.
- Učí se porozumět odbornému a uměleckému textu a tvořivě s ním pracovat podle pokynů pedagoga a podle svých schopností.
- Žáci se učí formulovat vlastní myšlenky, pocity, názory a postoje a k jejich vyjádření volit vhodné prostředky.
- Žáci vytvářejí vlastní interpretaci událostí v podobě ikonického textu ve formě živého obrazu a rozehrané situace formou plné hry.

C) v kontextu dramatické výchovy

- Žáci přijímají a dodržují dohodnutá pravidla, spolupracují ve skupině, výsledky skupinové práce prezentují před ostatními, jsou schopni sledovat prezentace ostatních a porozumět jim, diskutovat o jejich významech.
- Uplatňují své osobní schopnosti a dovednosti v procesu skupinové práce, používají a dále rozvíjejí své tvůrčí schopnosti a fantazii.
- Zvládnou jednoduchou i složitější rolovou hru (štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, krátká hraná scéna), používají vlastní tělo a hlas, vědomě je zapojují do komunikačního i tvůrčího procesu.
- Žáci se učí rozpoznávat konflikt, přemýšlet o důsledcích jednání postav.

Metody a techniky

- **Plná hra** (příprava krátkého výstupu na základě scénáře)
- **Metody pantomimicko-pohybové** (štronzo, tematizované štronzo, živý obraz, živý obraz s replikou)
- **Metody verbálně-zvukové** (brainstorming, diskuse, výklad)
- **Metody graficko-písemné** (přirazování jmen k portrétům, tvořivá práce s narativním textem).

Pomůcky

- fotografické reprodukce osobností revoluce a jejich jména;
- scénáře čtyř obrazů revolučních událostí;
- úryvek z opery W. A. Mozarta Figarova svatba.

Popis činností

1. blok:

OSOBNOSTI REVOLUCE

a) Naladění a rozehrání skupiny, otevření tématu

Cíl: *Skupina (třída) si osvojí techniku štronza a živých obrazů, vytvoří malé pracovní skupiny (optimální je 5–7 členů ve skupině).*

1. krok: Cvičení štronzo

Pedagog vyťukává rytmus a skupina se pohybuje prostorem. Když pedagog přestane vyťukávat rytmus a řekne štronzo, všichni se zastaví, jako by je někdo zmrzil. Jediné slovo, které může skupinu vysvobodit, je volno.

Příležitost k učení:¹¹

Žáci se učí vnímat rytmus, ovládnout své tělo, vnímat sebe i druhé, přijmout a dodržovat pravidla společné práce. Pedagog dbá na to, aby iluze zastavení byla co nejdokonalejší, nesmí se mluvit, hýbat se ani se smát, žáci by měli ovládnout mimické svaly i pohyb očí. Mohou jediné dýchat a mrkat. Toto zastavení není samoúčelné, je to příprava k další fázi, kdy se štronzo – nehybná socha živého člověka – stane nositelem myšlenky a sdělení. Pedagog dbá na to, aby se žáci pohybovali prostorem rovnoměrně, nechodili v kruhu. Vede je k vnímání prostoru a lidí v něm.

2. krok: Tematizované štronzo

Když žáci zvládnou základní podobu cvičení, přistoupíme k tematizovanému štronzo. Pedagog stále vyťukává rytmus a žáci se pohybují prostorem, než zazní pokyn štronzo, pedagog řekne nějaké slovo, téma (např. rokoková dáma, robota, míšeňský porcelán atp.) a počítá do tří. Během této doby každý sám vytvoří ze svého těla sochu, která podle jeho mínění téma vyjadřuje. Následuje opět pokyn volno.

¹¹ Learning opportunity (Neelands & Good, 2000; Šedová & Švaříček, 2010).

Příležitost k učení:

Žáci se učí realizovat své myšlenkové představy daných pojmů. Zatím na úrovni mimoslovního vyjádření. Pojmy, podle kterých žáci tvoří sochy, by měl pedagog volit tak, aby se vztahovaly k výukovému tématu, a tím postupně téma navzovaly.

3. krok: Od štronza k živým obrazům

Žáci vytvoří dvojice, ty se v rytmu pohybují prostorem. Když pedagog vysloví téma, počítá do pěti, žáci během této doby vytváří sousoší (např. housle a smyčec, střevíc s přezkou atp.). Stále platí opozice štronzo – volno. Tento blok vrcholí vytvořením skupin, ve kterých se spojí vždy dvě dvojice žáků tak, aby ve skupině byly dívky i chlapci. Tvořit sousoší (např. napudrovaná paruka, neštovice) si žáci zkouší i v této početnější skupině.

Příležitost k učení:

Žáci spolu musí komunikovat, porovnávají své nápady a zkoušejí je společně realizovat. Pokračuje budování myšlenkových představ zaměřených na období 2. poloviny 18. století. Současně si pedagog dělá představu o žákovské znalosti pojmů. Při společné tvorbě soch dochází ke komunikaci a kooperaci mezi žáky, vytváří se vstřícné pracovní prostředí. V okamžiku vytvoření skupin pedagog může pozorovat sociální vztahy a způsob komunikace žáků ve třídě.

b) Osobnosti francouzské revoluce

Cíl: Žáci **získávají** informace o životních osudech vybraných revolučních osobností (Ludvík XVI., Marie Antoinetta, G. Danton, M. Robespierre, C. Desmoulin, J. P. Marat, Ch. Cordayová) a s pomocí techniky živého obrazu se **seznamují** s jejich životními osudy. **Spolupracují** ve skupině při tvůrčím úkolu.

4. krok: Přiřadit jméno k portrétu

Každá skupina dostane sedm fotografických reprodukcí s tvářemi sedmi osobností revoluce a kartičkami s jejich jmény. Úkolem je přiřadit správné jméno ke správné tváři. Žáci nejprve pracují ve skupinách samostatně. Pak prostřednictvím mluvčího prezentují své návrhy, vzájemně porovnávají a hodnotí jednotlivá řešení.

Příležitost k učení:

Pokud žáci jména znají z předchozí výuky, mají možnost si ověřit, zda si jednotlivé osobnosti pamatují. Tuto aktivitu je možno zařadit i v případě, že žáci osobnosti neznají. Mohou pak zapojit své logické uvažování a intuici (ženské tváře budou patřit jménům s ženskou koncovkou, krále mohou poznat podle oděvu a řádů atp.). Důsledným opakováním ve všech skupinách se učí jména osobností a jejich správnou výslovnost.

5. krok:

Pedagog v návaznosti na předchozí řešení vede výklad o jednotlivých osobnostech, doplní chybějící informace, případně opraví chyby.

Příležitost k učení:

Žáci poslouchají pedagogův výklad, zapojují svoji krátkodobou paměť, učí se chápat souvislosti revolučních událostí na základě osudů konkrétních lidí.



6. krok: **Portrét osobností**

Žáci se vrátí do vytvořených skupin a na základě informací, které získali ve čtvrtém a pátém kroku, mají vytvořit živý obraz/skupinové štronzo osobností revoluce. Obraz bude mít dvě fáze:

1. Každý ze skupiny si vybere jednu osobnost a ze svého těla vymodeluje její sochu. Vznikne skupinový obraz osobností.
2. Každá socha osobnosti na chvíli ožije a pronese větu, kterou se představí. Přitom nesmí vyslovit své jméno.

Příležitost k učení:

Žáci se podle počtu osob ve skupině musí dohodnout, kterou osobnost bude kdo představovat. Pokud je členů skupiny méně než osobností, musí některou postavu vynechat, musí se rozhodnout, kdo pro jejich ztvárnění je a kdo není důležitý. Učí se chápat vztahy a hierarchii. Věta, kterou si pro svoji postavu vymyslí a zformulují, bude nutně obsahovat informace z pedagogova výkladu. Žáci se učí získané informace zapojovat do konkrétní praktické činnosti, učí se tvůrčím způsobem používat nabyté vědomosti.

Metodická poznámka: Při vytváření *Portréty osobností* by měl pedagog skupiny obcházet a ověřovat, zda všichni zadání pochopili a k prezentaci připravují dva živé obrazy.

7. krok: Prezentace *Portréty osobností*

Každá skupina předvede svůj návrh *Portréty osobností*, diváci se snaží určit, které osobnosti obraz zachycuje. Je důležité, aby při prezentaci zůstala zachována první a druhá fáze. Skupina nejdříve vytvoří skupinové štronzo osobností. Podle gest, výrazu tváře či postavení v celkové kompozici ostatní hádají, o koho jde. Pak následuje druhá fáze, ve které osobnosti ožívají skrze vyslovenou větu, návrhy diváků se tak potvrdí nebo vyvrátí.

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 prostředku sdělování myšlenek.

Následuje přestávka.

2. blok:

OBRAZY Z FRANCOUZSKÉ REVOLUCE

Cíl: *Žáci se na základě práce s textem seznamují s chronologickou návazností, podrobnostmi a souvislostmi vybraných událostí let 1789–1793 ve Francii. Hledají vhodné divadelní prostředky a jevištně realizují krátký scénář historické události podle dobových pramenů.*

8. krok: Práce se scénářem

Každá skupina dostane krátký text/scénář. Jejím úkolem je pokusit se tento scénář jevištně realizovat. Každá skupina pracuje na jiném scénáři, má zodpovědnost za jeho realizaci. Pokud by jej členové skupiny nebyli schopni realizovat, událost by vypadla a ostatní by se o ní nic nedozvěděli.

Příležitost k učení:

Žáci se seznamují se zákonitostmi jevištní realizace textu, zapojují svoji paměť, svůj hlas a pohyb těla, přijímají plnou hru v roli, řeší prostorové a dějové zobrazení textu, učí se základům práce s divadelním znakem.

Metodická poznámka: Všechny čtyři scénáře jsou důsledně seskládané z autentických textů původních zdrojů, tj. z Micheletovy historie a z paměti Henryho Sansona, není zde nic navíc. Aby byl pro žáky vstup do plné hry jednodušší, měly by všechny čtyři scény začínat a končit štronzem, což je divadelní postup, který již ovládají.

SCÉNÁŘE OBRAZŮ Z FRANCOUZSKÉ REVOLUCE¹²

Obraz I. Gilotina (rok 1790)

Osoby: dr. Guillottin
Jindřich Sanson, pařížský kat
Schmidt, stavitel pian
Antoin Louise, králův osobní lékař
Ludvík XVI.

Rok 1790, pařížský kat Karel Jindřich Sanson pozval pár přátel k domácímu koncertu. Postupně přicházejí doktor Guillottin a Němec Schmidt, stavitel pian. Ladí a začnou hrát na nástroje.

Dr. Guillottin: Jsem pobouřen barbarstvím poprav. Je to hnus, když jsou zohavená těla vystavena chtivým pohledům davu. Přisahám, že vymyslím lidumilnou popravu, je-li dovoleno spojovat tato dvě slova.

K. J. Sanson: Je snadné pověsit na šibenici skoro bezduché tělo. Ale přimět odsouzence, aby nepohnutě stál nebo klečel, když má přijmout smrtící ránu, to je ne snadné a někdy i nebezpečné.

Schmidt: Nechci se do toho míchat, protože to znamená smrt bližního, ale vidím, že vás to velice trápí. Přemýšlel jsem a myslím, že jsem na to přišel.

Ukáže obrázek gilotiny.

Dr. Louise: Ukažte mi ten stroj? Mého pána to zajímá.

Ludvík XVI.: Ten nůž v podobě půlměsíce, je to vhodné? Myslíte, že takový nůž se dá přesně přizpůsobit na všechny krky?

Dr. Louise: Skutečně, Veličenstvo, na váš by byl malý.

Ludvík XVI.: Tak ten nůž uděláme jednoduše šikmý a bude dobrý pro všechny krky bez rozdílu.

Hudba

¹² S využitím zdroje Michelet, J. *Francoouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989 a Sanson, H. *Tajnosti popraviště*. Praha: Svoboda, 1971 zpracovala Veronika Rodriguezová.

Obraz II.
Charlotta Cordayová návštěvou u Marata
(13. červenec 1793)

Osoby: Jean Paul Marat
Charlotta Cordayová
Vypravěč (služky, stěny koupelny atp.)

- Vypravěč:** Marat byl nemocen. Ustavičná horečka, která rozpalovala jeho krev, se zvrhla v jakousi ošklivou vyrážku, proti níž byly všechny léky bezmocné. Už několik dní nevycházel ven. Marat byl v koupeli, hlavu ovinutou šátkem. Vanu pokrývala špinavá látka. Před sebou měl prkno, které mu sloužilo jako psací stůl.
- Charlotta:** Psala jsem vám dnes ráno, Marate. Dostal jste můj dopis?
- Marat:** Psala jste mi, že mi můžete odhalit tajemství, důležitá pro blaho republiky. Chci znát jména zrádců.
- Vypravěč:** Její odpovědi si pečlivě zapisoval.
- Marat:** Za několik dnů půjdou pod gilotinu.
- Charlotta:** Tato slova připomněla Charlottě Cordayové její poslání. Přiblížila se k vaně, vyňala nůž a vrazila jej Maratovi do srdce.
- Vypravěč:** Charlotta Cordayová byla jen stěží zachráněna před rozzuřenou chátrou, postavena před revoluční tribunál a popravena gilotinou v rudé košili otcovrahů. Když katův pacholek uchopil její useknutou hlavu a dal jí políček, zarděla se prý tvář popravené.

Obraz III.
Smrt královny
(16. října 1793)

Osoby: Marie Antoinetta
Vojáci

Chórové čtení posledního dopisu Marie Antoinetty, adresovaný Alžbětě, sestře Ludvíka XVI.

„Naposledy Vám píši, má sestro. Právě jsem byla odsouzena ne k potupné smrti, ta je jen pro zločince, ale abych odešla za Vaším bratrem. Doufám, že osvědčím tolik pevnosti jako on. Hluboce lituji, že musím opustit své ubohé děti. Vy víte, že jsem žila jen pro ně a pro Vás. Obětovala jste ve své laskavosti vše, abyste zůstala s námi. V jakém postavení Vás to zanechávám!

Z obhajovací řeči jsem se dozvěděla, že má dcera byla od Vás odloučena.

Běda, to ubohé dítě, neodvažuji se jí psát, nejspíš by můj dopis nedostala.

Doufám, že jednoho dne, až budou větší, spojí se s Vámi a v klidu a pokoji se budou těšit Vaší něžné péči. Necht' oba myslí na to, co jsem jim nikdy nepřestala vštěpovat, že jen vzájemné přátelství a důvěra tvoří jejich štěstí. Necht' si má dcera pamatuje, že ve věku, v němž je, musí vždy pomáhat svému bratru radami, které jí může vnukat její větší zkušenost a její přátelství. Konečně necht' oba jsou si vědomi, že v jakékoliv situaci mohou být opravdu šťastni jen svou svorností. Ať si vezmou příklad z nás.

Kolik útěchy nám poskytlo naše přátelství v našich neštěstích, a ve štěstí se člověk raduje dvojnásob, když je může sdílet s přítelem. Kde nalézt něžnějšího a dražšího přítele než ve vlastní rodině?

Necht' můj syn nikdy nezapomene na poslední slova svého otce, která mu výslovně opakují: ať se nikdy nesnaží pomstít naši smrt!

Musím s Vámi ještě promluvit i o věci, která je velmi trapná. Víím, kolik starostí Vám asi dělá to dítě. Ale odpusťte mu, drahá sestro, pomyslete na jeho věk, a jak je snadné poručit dítěti, aby mluvalo, co člověk chce, ano i to, čemu ono nerozumí.

Doufám, že přijde den, kdy lépe pochopí cenu Vaší dobroty, Vaši lásku k nim oběma.

Zbývá mi ještě svěřit Vám své poslední myšlenky.

Byla bych Vám psala hned od počátku procesu, ale kromě toho, že mi psát vůbec nedovolili, byl jeho průběh tak rychlý, že jsem neměla ani čas.

Umírám ve víře katolické, apoštolské, římské. Ve víře svých bratrů, v níž jsem byla vychována a kterou jsem vždy vyznávala. Nemám nadějí na duchovní útěchu a ani nevím, zda ještě existují kněží tohoto náboženství a zda by je nevydávalo příliš v nebezpečí místo, kde se nalézám, kdyby na ně vstoupili.

Upřímně žádám od Boha odpouštění všech chyb, kterých jsem se za svého života dopustila. Doufám, že ve své dobrotě přijme mou duši pod ochranu svého milosrdenství. Odpouštím všem svým nepřátelům zlo, které mi učinili. Prosim všechny, které znám, a zvláště Vás, za od-

puštění všech svých nesnází, které jsem, i když nechtěně, snad způsobila. Loučím se se svými tetami a se všemi svými bratry a sestrami.

Měla jsem přátele a pomyšlení na jejich hoře a na to, že jsem od nich navždy odloučena, naplňuje mě při mé smrti největší lítostí. Necht' alespoň vědí, že jsem na ně myslela do posledního okamžiku. Sbohem, má dobrá a něžná sestro! Kéž dostanete tento dopis. Myslete na mne. Objímám Vás z celého srdce a rovněž ty ubohé a drahé děti.

Můj Bože, jak je to trapné, opustit je navždy! Sbohem, sbohem!

Ted' se musím zabývat už jen svými duchovními povinnostmi. Jelikož nemohu dělat, co chci, snad mi přivedou jejich kněze, ale prohlašuji tu, že mu neřeknu ani slovo a že s ním budu jednat jako s bytostí naprosto cizí.“

Přicházejí vojáci.

Marie Antoinetta: Jsem připravena, pánové, můžeme jít.

Tento dopis nebyl nikdy doručen.

Obraz IV.

Proces a smrt Dantona a Desmoulins

(5. duben 1794)

Osoby: Georges Danton
Camille Desmoulins
soudci
Maximilian Robespierre
Lucilie, Desmoulinsova žena

Před soudem stálo na patnáct občanů. Přední muži revoluce byli souzeni spolu se zločinci. Soudci neměli žádné důkazy, přesto měli za úkol Dantona a ostatní odsoudit k smrti.

Soudce: Vaše jméno?

Danton: Jsem Danton, je mi pětatřicet let. Od zítřka bude mým bydlištěm nicota.

Desmoulins: Já jsem Camille Desmoulins, třiatřicet let, věk Ježíše Krista.

Lucilie: Maximiliáne, odvolávám se k tvému srdci! Byl jsi nám za svědka na svatbě, jsi náš nejstarší přítel!

Robespierre: Žádné výsady!

Soudce: Jelikož porotci jsou spokojeni, řízení se uzavírá.

Danton:	Uzavírá? Vždyť ještě nezačalo! Nevyslechl jste svědky!
Soudce:	Každý obžalovaný, který se zpěčuje (brání) nebo spílá (nadává), bude vyloučen ze soudního jednání!
<i>Camille Desmoulins zmačkal svoji obhajobu a mrštil jí proti katanům. Ten nebohý papírek, zázračně unikl a dočkal se vydání.</i>	
Lucilie:	Maximiliáne, zabiješ nás oba, rána, zasazená jemu, zabije také mne!
Robespierre:	/k sobě/ Čekal jsem, že budeš mou ženou.
Danton:	Ach, ti zkurvysyni, až půjdu kolem, budou křičet: Sláva Republice! Uvidíte, jak to zbřídí, to bude bordel až hrůza. Kdybych aspoň mohl nechat Couthonovi svoje nohy a Robespierrovi svoje koule, to by to ještě možná chvíli vydrželo!
<i>Když kára s odsouzcenci jela kolem Robespierrova domu, dveře, okna i okenice byly pevně zavřeny, uvnitř bledý Robespierre, němý jako hrob. Danton zemřel prostě a královsky.</i>	
Danton:	/ke katovi/ Ukaž lidu mou hlavu, takovou neuvidí každý den!
Všichni:	Setli hlavu Francii.

9. krok: Jevištní realizace obrazů revoluce

Jevištní realizace jednotlivých obrazů v jejich chronologické posloupnosti: *Gilotina* (1790); *Charlotta Cordayová návštěvou u Marata* (13. červenec 1793); *Smrt královny* (16. říjen 1793); *Proces a smrt Dantona a Desmoulinse* (5. duben 1794).

Příležitost k učení:

Skupiny prezentují ostatním výsledky své samostatné tvůrčí práce, zapojují svůj cit a nadání pro hlasové a psychosomatické vyjádření sdělení. Navzájem se seznamují s příběhy revolučních let a jejich chronologickým řazením. Působí na ostatní skrze prožitky.

10. krok: Reflexe

V závěrečné reflexi žáci hodnotí předchozí aktivity. Každý formuluje odpověď na otázku: „Co jsem se dnes dozvěděl nového?“ Každý má možnost se ke své zkušenosti vyjádřit.

Příležitost k učení:

Žáci se učí pojmenovávat a formulovat své myšlenky a zážitky, učí se hodnotit svoji práci.

7. Co je třeba vědět (metodický komentář ke čtyřem scénářům)

Výukový program *Velká francouzská revoluce* představuje v souboru tematické kooperativní výuky jedinečný celek. Nejdůležitěji pracuje s divadelním ztvárněním metodou plné hry. Proto také klade velké nároky na toho, kdo program vede. Je důležité, aby si pedagog uvědomil, jaká úskalí a problémy musí žáci řešit. Všechny čtyři scénáře mají jednotné zadání, divadelními prostředky zpracovat literární text, v každém je však ukryt specifický **inscenační úkol**. Pro lepší pochopení využijeme fotografií, jež zachycují určité fáze děje jednotlivých scénářů, na nich se pokusíme podstatu inscenačních úkolů vysvětlit.



Gilotina (1790).

Popis: Fotografie zachycuje živý rozhovor tří postav v průběhu domácího koncertu. Vpravo u klavírního křídla stojí pařížský kat, Karel Jindřich Sanson, a diskutuje o nutnosti spolehlivějšího a současně rovnoprávnějšího způsobu poprav s doktorem Guillottinem, sedícím zády. Německý stavitel pian Schmidt právě přerušil hru na klavír, aby svým přátelům představil vlastní návrh mechanismu smrtícího stroje. Nejdále u klavíru stojí doktor Antoin Louise, králův osobní lékař. Ten k Sansonovým osobním přátelům nepatřil, a proto nemohl fakticky být rozhovoru účasten. Později se v Národním shromáždění setkal s doktorem Guillottinem a převzal od něj Schmidtův plán mechanismu

popravčího stroje. Ludvík XVI, který důmyslně pozměnil tvar nože a tak de facto ovlivnil svůj pozdější osud, podřimuje v křesle u okna ve Versailles.

V prvním scénáři musí inscenátoři vyřešit, jak představit jednotlivé postavy, aby diváci věděli, kdo je účastníkem situace, tj. musí najít způsob, jak nenásilně sdělit, kdo je kdo. Dále musí vyřešit, jak divadelně znázornit změnu místa a času, musí divákům ukázat, že děj se odehrává na několika různých místech – nejprve v katově domácnosti, pak se přesouváme do Národního shromáždění a nakonec do královských komnat do Versailles. Dále by měli najít způsob, jak ukázat, že se jedná právě o mechanismus gilotiny. Specifickým inscenačním úkolem tohoto scénáře je práce se **zvukovým plánem**, což souvisí s navozením představy domácího koncertu. Reálná hudební nahrávka přede hry k Figarově svatbě může celý výstup zahajovat i končit. Obraz začíná ve štronzu, reprodukována hudba pomáhá protagonistům simulovat pantomimickou hru na hudební nástroje (zde částečně reálné, částečně imaginární) a posléze přechází v dialog plné hry.



Charlotta Cordayová návštěvou u Marata (13. červenec 1793).

Popis: Fotografie zachycuje okamžik, kdy Charlota Cordayová bodá Marata nožem do hrudi. Ten, podobně jako na Davidově obraze,¹³ má na hlavě šátek a sedí ve vaně, kterou představují židle, přes které je přehozena látka. Zády k divákům stojí voják, který přijde Charlottu zatknout. V pozadí vidíme dva vypravěče, kteří zároveň představují Maratovy služky.

¹³ Jacques-Louis David (1748–1825): *Smrt Marata*.

Inscenační úkoly, které číhají v tomto scénáři, zahrnují otázky výkladu textu a práci se scénografií, zejména jak znázornit koupelnu, kde Marat v posledních dnech svého života trávil veškerý čas. Dále je třeba řešit změnu místa a času v podobě přechodu z prostoru privátního (koupelna) do prostoru veřejného (popraviště) a také jak inscenovat davovou scénu poprav. Hlavní úkol představuje rozvržení vypravěčského textu. Je zde několik možností, na které by měl pedagog žáky navést. Text může být partem vypravěče, ale může se stát intencionální součástí celé scény, například když si jej mezi sebou sdělují služky (s patričným výrazem), případně neživé, personifikované, součástí koupelny (stěny, vana, mýdlo, prkno, špinavá látka), což představuje dramatickou techniku **stěny mají uši**. Tento způsob v sobě zahrnuje nadsázku, která umožňuje změnu divácké perspektivy. Dalším scénickým úkolem je otázka způsobu, jakým Charlota sdělí jména zrádců. Může je Maratovi pošeptat, ale může použít i **divadelní zcizení**¹⁴. Žáci někdy volí jména francouzských herců, jindy jména spolužáků či jména členů učitelského sboru, což vyvolává smích a odlehčuje tragičnost drastické scény.



Smrt královny (16. říjen 1793).

Popis: Fotografie zachycuje okamžik, kdy vězněná královna sedí a píše svůj poslední dopis před popravou. Řada žen představuje jednotlivé myšlenky, které Marie Antoinetta svěřuje papíru.

¹⁴ Zcizení (viz Mistrík, 2003, s. 189–195) je prostředek uměleckého vyjadřování, jehož účelem je upozornit diváka na to, že hra je pouze předváděním skutečnosti a nikoli skutečností samou. Smyslem toho je zabránit, aby divák dílo pasivně pozoroval, a zapřičinit, aby o něm také uvažoval a pokoušel se ho spojit se skutečnou situací. Dalším účelem zcizovacího efektu může být oživení, upoutání divákovy pozornosti a navázání kontaktu. Základním úkolem těchto efektů je zabraňovat divákovi v čistě emocionálním podlehnutí zobrazovanému, ve ztotožnění se s postavami a v oživení divákovy schopnosti reflexe předkládaných obrazů a situací, což má vést k jeho aktivizaci.

Hlavním úkolem, ukrytým v tomto scénáři, je jevištní uchopení lineárního textu v podobě monologu, tj. jak na jevišti vybudovat atmosféru a udržet napětí, které se skrývá v psaných slovech. Jde především o dramaturgické zpracování textu. Číst celý dopis by bylo neúnosně dlouhé a tak je třeba vybrat klíčové sekvence a pro ně najít odpovídající divadelní akci, která by vystihovala fakta i atmosféru situace. K tomu může posloužit technika **chórového čtení**, které umožňuje krácení textu i opakování určitých pasáží, což stupňuje dramatickost scény a může podtrhnout obraz královny, která se z rozmařilé ženy změnila v oběť politické zvěle.

Poslední obraz, *Proces a smrt Dantona a Desmoulinse* (5. duben 1794), ze kterého nebyla pořízena fotografie, využívá jako hlavní dramaturgický princip techniku **zaslechnutého rozhovoru**, který má podobu fiktivní představy setkání Maxmiliana Robespiera s Lucilie Desmoulinsovou. Tyto vstupy mění dynamiku scén soudního jednání a opět přinášejí změnu perspektivy. Nejtěžším úkolem je inscenování scén při cestě na popraviště a průběh samotné popravy. Insceinátoři musí hledat takové divadelní prostředky, které navodí iluzi davových scén, což vyžaduje práci s divadelní zkratkou, která vede přes symbolické ztvárnění a obrazovou metaforu.

Základním principem, který se uplatňuje ve všech čtyřech revolučních obrazech a který usnadňuje vstup „na prkna, jež znamenají svět“, představuje princip **epického (vyprávěného) divadla**, jehož představitelem je německý dramatik, režisér a divadelní teoretik Bertolt Brecht. Podstata tkví ve změněném úhlu pohledu, komentářích a vstupech vyprávěče. Mízi iluze neměnnosti děje, užívané divadelní prostředky divákovi neustále připomínají, že divadlo nezobrazuje realitu, ale je divadelní iluzí, že jde o umělecké zobrazení skutečnosti, tedy o uměleckou interpretaci životní reality. Toho se dosahuje přiznanou přestavbou scény, autorskými komentáři postav, vstupy vyprávěče a tzv. zcizením. Děj příběhu je často přerušován komentáři postav, titulky atp. Scéna se mění před zraky diváků. Další charakteristikou je, že herec se nemá změnit ve ztvárňovanou postavu, nepředstírá psychologické hraní, jen informuje o svém postoji k tomu, co hraje (Mistrík, 2003, s. 189–195).

8. Co jste se dnes dozvěděli nového? (reflexe výukového programu)

Otázku položenou na závěr programu nyní využijeme k tomu, abychom se podívali, jak práci hodnotí sami žáci. Podkladem se stal záznam reflexe s terciány víceletého gymnázia.

Žáci ve většině chválili způsob zpracování obtížné a ne příliš oblíbené látky – jak mezi pedagogy, tak u žáků: „*Mě ten program zaujal, ještě jsem se s něčím takovým nesetkal,*“ říká jeden chlapec a dodává, „*nesetkal jsem se ještě s takovou možností spolupracovat*“. Možnost pracovat ve skupinách a nést za výsledek odpovědnost oceňuje i jeho spolužačka: „*Ta týmová spolupráce, naše třída je taková rušnější a někdy, když třeba pracujeme v hodině, tak to s náma moc nejde, ale dneska to bylo fajn. Přece jenom, i my se dokážeme domluvit!*“

Jiná dívka líčí, jak tvořivá práce založené na hře v roli podle ní podporuje proces učení a zapamatování: „*Je to zajímavější tou hrou, že je to vlastně jakoby podle Ámose Komenského. No a rozhodně si ty osobnosti líp zapamatuju díky tomu, než kdybych to jen slyšela.*“ Její spolužačka dodává: „*Já jsem se dozvěděla, že když si ty informace zpracujeme formou divadelní hry, tak si to třeba budeme pamatovat déle, než kdyby to do nás tady někdo nahustil.*“ Další chlapec to krátce shrnuje: „*Že se líp učí, když si to sám člověk vyzkouší, než když poslouchá výklad.*“

Jeden hoch zmiňuje problematický okamžik, který ho znejistil, což ukazuje, jak obtížné je postavení vedoucího programu, který musí vzbudit důvěru neznámých žáků: „*Až na ten začátek, kdy jsme dělali štronz a mně se to zdálo divný, to bylo super.*“ Další dívka upozorňuje na osobní potíže, které musela řešit při práci s psychosomatickou jednotou těla a myslí: „*Mě docela překvapilo, že jsem neuměla ovládat smích. Že jsem se potřebovala pořád smát.*“ Neschopnost udržet pozornost a soustředění je poměrně častá, pedagog s nimi musí počítat, protože způsob práce bývá pro žáky překvapivý a může vyvolávat jejich rozpaky, které maskují smíchem a nedodržením zadání. Důsledný a partnerský přístup umožňuje tyto překážky postupně překonávat a pokračovat ve společné tvůrčí práci, která vede k experimentování, zkoumání a poznávání.

Na závěr uvádíme dva výroky, které zmiňují aspekt prožitku jako způsobu vcítění a pochopení minulosti: „*Že člověk se do toho víc vžije, do té doby a do těch lidí, trochu do jejich kůže,*“ říká dívka. Její spolužák uvádí konkrétní příklad, v němž se historické téma propojilo s jeho osobní zkušeností: „*Mě zaujalo téma politiky. Jaký to tam bylo, jak se chovali lidé v minulosti, jak to bylo taky zkorumpovaný. Že ti soudci třeba soudili podle toho, kdo jim dal nějaký příkaz,*“ čímž naráží na jednání Robespiera při procesu s Dantonem a Desmoulinsem. Propojení mrtvé historie s osobní zkušeností zmiňuje i jeho spolužačka: „*Můžeme se do toho víc vžít a nebrat to jenom z pohledu, že to byl někdo, kdysi, ale podívat se na to z jejich pohledu a řešit jejich problémy.*“ Poslední dívka připomíná radost ze společné práce: „*A taky bylo to divadlo legrace, utvářet společně osobnost postavy,*“ což představuje nezanedbatelnou součást práce v těchto výukových programech.

Závěr

Podle Roberta Stradlinga (2003) nemá být dějepisné vzdělávání založeno pouze na vědomostech, ale také na dovednostech. Naším cílem bylo představit model, který těmto požadavkům vyhovuje a který může posloužit jako vodítko při tvorbě vlastního výukového celku na libovolné téma.

Jádro představují živé obrazy, což umožňuje aktivní interpretaci historických pramenů. Princip vstupu do role, jak dokazují i výroky žáků, způsobuje posun a prohloubení chápání problému (Rodríguezová, 2012a), což může vést k otevírání nových pohledů na historickou událost, naplňuje se tak požadavek multiperspektivního přístupu (Stradling, 2003) při zachování faktografické korektnosti. Žáci se k informacím dostávají vlastní aktivitou (objevné učení), cestou tvořivé činnosti spojené s prožitkem (činné učení). Učení probíhá v ovzduší otevřené komunikace a kooperace. Debata, která přípravu živého obrazu provází, i následná diskuse o jeho možných významech, napodobuje způsoby vědeckých metod interpretace pramenů, což vede k rozvoji kritického a analytického myšlení žáků.

Současně živý obraz představuje záruku nastolení vyšší úrovně kognitivní náročnosti práce (Švaříček, 2011), která je zajištěna, pokud jsou jasně vyslovena a dodržována pravidla, pokud je dána příležitost všem, pokud výuka zahrnuje i výklad a pokud žáci pracují s teoretickými koncepty. Kognitivní náročnost udržuje také diskuse, což zahrnuje delší dobu na přípravu a promýšlení odpovědi, jejíž správnost je pedagogem či spolužáky jasně zhodnocena, zejména v podobě porozumění významu živých obrazů.

Koncept tematické kooperativní výuky je náročný na dovednosti pedagoga i na iniciativu žáků. Zároveň umožňuje, aby se společně tvořilo, hledalo a o významech vytvořeného přemýšlelo, což vede k tomu, že se učí nejen žáci, ale i pedagog. Společné objevování nových významů a hledání vlastního způsobu vyjádření vede k podrobnějšímu pohledu na historické události, což přináší hlubší porozumění dějinným souvislostem a paralelám.

Seznam literatury

- BEDNAŘÍK, A. a kol. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. 232 s. ISBN 8096920952.
- BERAN V. (et al.) *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 8086106098.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 8071782165.
- BOOTH, D. *Story Drama. Creating stories through role playing, improvising, and reading aloud*. 2. vydání. Ontario: Pembroke Publishers Limited, 2005. 153 s. ISBN 1551381923.
- BRHELOVÁ, E.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Otázka jako klíč k příběhu. Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně. Tvořivá dramatika*, 2011, roč. XXII, č. 1, s. 15–22. 56 s. ISSN 12118001.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 807178463X.
- DVOŘÁKOVÁ, I., PERNICOVÁ, I. *Metoda a techniky dramatické výchovy a jejich využití v práci muzejního pedagoga. Metodika přednášky*. Hradec Králové: Muzeum východních Čech v Hradci Králové, 2010, ISBN neuvedeno.
- DITTINGEROVÁ, E. RODOVÁ, V. *vyprávěj, maluj, hraj... Příběh Romů. Metodický materiál pro učitele*. Brno: Muzeum romské kultury, 12/2015.
- EJZENŠTEJN, S. M. *Umenie mizanscény*. Bratislava: Národné divadelné centrum, 1998. 477 s. ISBN 8085455692.
- HRABÁK, J. *Řeč písemnictví. Umění vnímat umění*. Praha: Horizont, nakladatelství Socialistické akademie ČSSR, 1986. 264 s.
- JUNG, C. G. *Analytická psychologie. Její teorie a praxe. Tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. 205 s. ISBN 8020004807.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 8090187307.
- LABISCHOVÁ, D. *Příručka ke studiu dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. 271 s. ISBN 808073685843.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: ARTAMA, 1992. 152 s. ISBN 8070681055.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. 224 s. ISBN 807331021X.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. 199 s. ISBN 9788070682074.
- MARUŠÁK, R. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. 195 s. ISBN 9788073311728.
- MAUROIS, A. *Dějiny Francie*. Praha: NLN, s.r.o., 1993. 496 s. ISBN 8071060984.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 8073150395.

- MIHOLA, J. ed. *Velká francouzská revoluce*. Brno: PedF MU, 2005. 80 s. ISBN 8021039108.
- MICHELET, J. *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989. 639 s. ISBN 8020700935.
- MISTRÍK, M. *Herecké techniky 20. storočia*. Bratislava: Veda, 2003. 305 s. ISBN 8022407798.
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: SDV, 2001. 250 s. ISBN 8090166024.
- NEELANDS, J.; GOODE, T. *Structuring drama work. A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: University press, 1990, 2000. 116 s. ISBN 139780521787291. ISBN 10 0521787297.
- PAVLOVSKÝ, P. *Základní pojmy divadla. Teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo, 2004. 348 s. ISBN 8072771040 (Libri). ISBN 8072581716 (Národní divadlo).
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 9788073672638.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 2006, roč. 17, č. 3, s. 10–11. 45 s. ISSN 12118001.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova má ve škole své místo. *Komenský*, 2014, roč. 138, č. 3, s. 5–9. 57 s. ISSN 03230449.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 8071787728.
- RODOVÁ, V. *Dramatická výchova ve službách dějepisu. Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: MU, 2014. 179 s. ISBN 9788021075931.
- RODRIGUEZOVÁ, V. *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy*: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2012a. 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_dl.
- RODRIGUEZOVÁ, V. Rozumět textu starému pět tisíc let... (náměty pro práci s ikonickým textem). *Komenský*, 2012b, roč. 137, č. 2, s. 47–52. 61 s. ISSN 032304449.
- RYBÁROVÁ, J. *Motivácia metódou kombinovanej diskusie*. Bratislava: Pedagogický ústav mesta Bratislavy, 1989. 29 s.
- ŘÍMAN, J. a kol. *Malá československá encyklopedie A–Ž*. Praha: Academia, 1986.
- SANSON, H. *Tajnosti popraviště*. Praha: Svoboda, 1971. 416 s.
- SCHAMA, S. *Občané. Kronika francouzské revoluce*. Praha: Prostor, 2004. 972 s. ISBN 8072601113.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 9788024718217.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 8071844373.
- SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 9788024623351.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 8071789429.
- STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Dostupné z [mhttp://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=R.+Stradling&x=5&y=15](http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=R.+Stradling&x=5&y=15) Praha: MŠMT, 2003. 192 s. ISBN 9287144656.

- ŠEĎOVÁ, K.; ŠVAŘÍČEK, R. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3, s. 24–48. ISSN 12114669.
- ŠVAŘÍČEK, R. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 2011, roč. 16, č. 1, s. 9–46. ISSN 18037437.
- TOCQUEVILLE, A. de. *Starý režim a Revoluce*. Praha: Academia, 2003. ISBN 8020009809.
- VALENTA, J. (ed.) *Pohledy. Projektová metoda ve škole i za školou*. Praha: NIPOS ARTAMA ve spolupráci s STV, 1993. 61 s. ISBN 8070680660.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1997. 272 s. ISBN 8090195415.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing.a.s., 2008. 352 s. ISBN 9788024718651.
- WEISSENSTEINER, F. *Dcery Marie Terezie*. Praha: Ikar, spol.s.r.o., 1995. ISBN 8085944294.
- WAJDA, A. *Danton*, Polsko–Francie 1982.
- Základy muzejní pedagogiky. Studijní texty*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2014. 103 s. ISBN 9788070284414.
- Život sv. Konstantina, řečeného Cyrilla. Legenda moravsko-pannonská o sv. Cyrillu v překladu českém*. Praha: B. Kočí, 1920.

O autorce

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D. vystudovala obor historie – archivnictví a specializaci dramatické výchovy na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Po ukončení vysoké školy učila dějepis a dramatickou výchovu na brněnských středních školách, poté pracovala ve Středisku volného času Lužánky. Zde se věnovala oblasti dětského a studentského divadla a rozvíjela možnosti využití dramatické výchovy při výuce dějepisu. V roce 2008 se stala členem Ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění. V současné době působí na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Je členem redakční rady časopisu *Tvořivá dramatika*, časopisu *Komenský*, spoluautorkou publikace *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Portál 2008) a autorkou knihy *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (2014).
Kontakt: rodova@ped.muni.cz

Dramatická výchova v muzeu

Náměty pro práci muzejního pedagoga

Text: Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.

Sazba: Michaela Tomsová

Návrh obálky: PhDr. Šárka Fidrichová

Foto na obálce: Jolana Halalová

Foto: autorkou fotografií v textu je Mgr. Bc. Alice Stuchlíková, Ph.D.

Vydalo a vytisklo Moravské zemské muzeum

Metodické centrum muzejní pedagogiky

Zelný trh 6, Brno

Brno 2016

ISBN 978-80-7028-468-1