

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce
vlastivědného tématu historie místa, kde žiji.

Methods and techniques of Drama in Education in teaching the science about
place where I live.

Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití metod a technik dramatické výchovy ve výuce vlastivědného tématu historie místa, kde žiji, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Nalžovické Podhájí, 4. dubna 2021

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat Mgr. Radmile Svobodové za vedení, ochotu, trpělivost a konzultace při vypracování této diplomové práce

ABSTRAKT

Tato diplomová práce ověřuje možnosti využití technik a metod dramatické výchovy při práci učitele 1. stupně základní školy ve výuce vlastivědného tématu. Je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části nejprve charakterizuje dítě mladšího školního věku a jeho specifika, zaměřuje se na tělesný, psychický, citový, sociální vývoj a vývoj jeho poznávacích procesů. V dalších kapitolách vymezuje pojmy výchova a vzdělání. Dále teoretická část seznamuje s pojmem dramatická výchova. Popisuje pohled na výchovu a dramatickou výchovu v průběhu historie. Blíže seznamuje s metodami, technikami, principy a cíli dramatické výchovy. Uvádí jednotlivé formy dramatické výchovy ve vzdělávání. Podrobně popisuje vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dramatická výchova. Věnuje se osobnosti učitele a jeho profesním předpokladům. Jedna kapitola teoretické části je věnována informacím o historických událostech místa – vlastivědnému tématu výuky a popisu čerpání informací a sběru dat. Praktickou část tvoří plán pěti výukových bloků, ve kterém se děti prostřednictvím využití technik a metod dramatické výchovy seznamují s historií místa, kde žijí, a s osudy místních občanů v období druhé světové války. Hlavním cílem výuky bylo probudit v dětech touhu po poznání, motivovat je k pokládání otázek a uvědomění si hodnoty bezpečného domova. Na plán navazuje reflexe z realizace prvních dvou bloků, s podrobnými popisem činnosti dětí během výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Metody, techniky, výuka, druhá světová válka, dramatická výchova, domov, bezpečí, místo kde žiji.

ABSTRACT

This diploma thesis examines the possibilities of using techniques and methods of drama education in the work of a first-level primary school teacher, specifically in teaching a patriotic topic. It is divided into two parts, theoretical and practical. In the theoretical part, it characterizes the younger school age child and their specifics, focusing on physical, emotional and social development, as well as development of cognitive processes. In the following chapters, it defines the concepts of instruction and education. Furthermore, the theoretical section introduces the notion of dramatic education. It describes how education and dramatic education were viewed throughout history. It discusses more closely the methods, techniques, principles and goals of drama education. It details the different forms of drama education in school, as well as the educational content of Drama Education as an educational field. It addresses the personality of a teacher and their professional qualifications. One of the theoretical chapters presents information on the historical events of the given region – the patriotic educational topic and a description of gathering information and collecting data. The practical part consists of a plan of five teaching blocks in which the students, through the use of techniques and methods of drama education, become acquainted with the history of their home region and with the fate of the local citizens during the Second World War. The main teaching objective was to awaken the children's desire for knowledge and motivate them to ask questions and acknowledge the value of home safety. The plan is followed by a reflection on the implementation of the first two blocks, with a detailed description of the children's activities in class.

KEYWORDS

Methods, techniques, Drama in Education, teaching, Second World War, home, safety, place where I live.

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	10
1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	10
1.1.1 Tělesný a pohybový rozvoj.....	10
1.1.2 Psychický vývoj.....	10
1.1.3 Vývoj poznávacích procesů.....	11
1.1.4 Citový a sociální rozvoj.....	12
1.2 Výchova a vzdělávání	14
1.2.1 Historický vývoj pojetí výchovy a vzdělávání	15
1.3 Dramatická výchova	18
1.3.1 Formy dramatické výchovy ve vzdělávání	19
1.3.2 Dramatická výchova a morální rozvoj.....	25
1.3.3 Historie dramatické výchovy.....	27
1.3.4 Principy dramatické výchovy	28
1.3.5 Metody a techniky dramatické výchovy.....	30
1.4 Osobnost učitele DV	35
1.5 Vysídlení Sedlčanska.....	37
2 Praktická část.....	40
2.1 Téma	41
2.2 Cíle.....	41
2.3 Pomůcky	41
2.4 První blok – Bezpečí domova	42
2.5 Druhý blok – Ztracený domov.....	48
2.6 Třetí blok – Zachycené vzpomínky	53

2.7	Čtvrtý blok – Hledání ztraceného času	59
2.8	Pátý blok - Návraty	60
3	Reflexe.....	62
3.1	První blok – Bezpečí domova	62
3.2	Druhý blok – Ztracený domov	65
	Závěr	69
	Literatura a použité zdroje.....	71
	Přílohy.....	74

Úvod

Cílem mé diplomové práce je ukázat na možnosti a výhody využití metod a technik dramatické výchovy v běžné výuce na základní škole. Pro některé učitele je představa výuky prostřednictvím těchto metod velkou neznámou. Možná by se o zatraktivnění výuky metodami a technikami dramatické výchovy rádi pokusili, ale nevědí jak na to. I já stojím teprve na začátku. Co ale - po absolvování studia Učitelství 1. stupně ZŠ se specializací Dramatická výchova a po čtyřleté praxi se zapojením dramatické výchovy do výuky - již vím, je, že výuka vedená prostřednictvím těchto metod vede nejen k naplnění konkrétního výukového cíle (např: Znat základní fakta o husitství), ale přináší i další, troufám si říci důležitější hodnoty - dokáže rozvíjet osobnost dětí, učí je poznávat samy sebe i sebe navzájem, porozumět světu a dění v něm.

Když jsme si měli vybrat specializaci, byla pro mne volba jasná – výtvarná výchova. Malovat a kreslit mi šlo už od dětství, navíc mě to od dětství baví. I s dětmi ve škole ráda tvořím, vedu výtvarný kroužek. Tělocvik mi nikdy moc nešel a zpívat vůbec neumím. Pro malý zájem však nebyl obor výtvarné výchovy otevřen. Nezbylo mi tedy nic jiného, než volit dramatickou výchovu. Radost jsem z toho neměla – jsem založením spíš introvert a při jakémkoliv projevu na veřejnosti se mi sevrou útroby a přeji si, aby ta chvíle byla rychle za mnou. Toto uvádím proto, abych dokázala, že i naprostý laik a introvert může objevit přínos a kouzlo dramatické výchovy. Už po prvním semestru výuky předmětů specializace dramatického oboru, jsem byla moc ráda, že výtvarnou výchovu nakonec neotevřeli. Došlo mi, jak je právě dramatická výchova pro učitele důležitá a uplatnitelná ve všech předmětech. Učitel je vlastně hercem – měl by děti umět maximálně zaujmout, je pro ně vzorem. Zařazování prvků dramatické výchovy pomáhá i k budování pozitivního klimatu ve třídě, či k jeho nápravě, umožňuje dětem vyzkoušet si jednání v různých životních situacích takzvaně „nanečisto“.

Bohužel ne ve všech školách je v ŠVP na dramatickou výchovu pamatováno. V tom případě je úloha učitele, který chce do výuky prvky dramatické výchovy, náročnější. Musí si dokázat naplánovat výuku tak, aby zvládl zároveň splnit tematické a časové plány. Prvky dramatické výchovy lze ale zařadit do hodin čtení, matematiky, prvouky, přírodovědy, vlastivědy či tělocviku. Já s dramatickou výchovou začínala mimo výuku, v rámci

třídnických hodin, při suplování v družině, nebo v rámci aktivit jako je školní výlet, spaní ve škole, škola v přírodě apod. Když jsem viděla, jak si děti dobře pamatují vše, co si „prožili“, začala jsem se pokoušet zařazovat prvky dramatické výchovy do běžné výuky. Tenkrát jsem začínala nejen s dramatickou výchovou, ale i s mými prvními prvňáčky. Teď jsou z nich čtvrtáci. Máme ve třídě pohodovou atmosféru, jsme kamarádi, dokážeme si navzájem naslouchat, neskáče se do řeči, pomáháme si. I ostatní učitelé je chválí a podivují se, jaký je to výborný kolektiv. Myslím, že k tomu nemalou měrou přispělo právě to, že do výuky zapojuji dramatickou výchovu. O tom, že je dramatická výchova výborným nástrojem, jsem tušila hned po prvním semestru výuky dramatické výchovy na VŠ. Teď se mi mé tušení potvrzuje. Díky zařazení prvků dramatické výchovy lze dětem udělat výuku přitažlivější. A nejen to, díky společnému sdílení a prožívání vzniká pevný kolektiv, dobré vztahy mezi dětmi i učitelem. Mnohdy bývá dramatická výchova vnímána jako další a zbytečná výchova. Navíc výchova, kde se děti baví tím, že hrají divadlo. Disponibilní hodiny bývají častěji využívány na posílení jazyka či informatiky.

Diplomová práce je členěna do dvou částí – teoretické a praktické. Původně měla být součástí práce i část empirická, ve které jsem chtěla potvrdit či vyvrátit svou hypotézu, že učivo zprostředkované technikami a metodami dramatické výchovy, zůstává v žácích pevněji ukotveno, je pro žáky přitažlivější a motivuje k dalšímu poznávání. Skupina žáků, se kterými jsem výuku realizovala, neměla s dramatickou výchovou žádnou zkušenost. Většina výuky v této třídě je běžně vedena frontální výukou, žáci nejsou zvyklí pracovat ve skupině ani v kruhu na koberci. Závěrečným testem znalostí probraných vlastivědných témat jsem chtěla ověřit, zda právě téma odučené prostřednictvím technik a metod dramatické výchovy, je pro děti lépe zapamatované a zažité. Dotazníkem jsem chtěla zjistit, které z probraných vlastivědných témat žáky nejvíce zaujalo a jakou formu výuky by upřednostnili.

Vzhledem k současné situaci – vládou nařízenému uzavření škol, jsem nemohla svůj záměr zrealizovat a bohužel není jisté, že v dohledné době tomu tak bude. Empirickou částí je tedy má reflexe nad odučenou částí mnou připravené výuky vlastivědného tématu s využitím metod a technik dramatické výchovy.

V **teoretické části** se věnuji charakteristice dítěte mladšího školního věku, vymezuji pojem výchova, dramatická výchova, seznamuji se specifickými požadavky na osobnost učitele dramatické výchovy. Popisuji metody a techniky dramatické výchovy. Jedna kapitola je věnována historii místa a popisu sběru dat. **Praktická část** obsahuje návrh a část realizace výuky vlastivědného tématu historie místa, kde žiji – vystěhování Sedlčanska. Hlavním cílem pro mne bylo probudit v dětech touhu po poznání, motivovat je k pokládání otázek a uvědomit si hodnotu bezpečí domova. Příběhy dětí v mé práci jsou smyšlené, ale zakládají se na přesných historických událostech. Předlohou mi byly vzpomínky pamětníků, dobové fotografie, dochované dokumenty a několik odborných i beletristických knih.

1 Teoretická část

1.1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Jako mladší školní věk se udává období od 6 do 10 (11) let. Pro toto období je klíčový vstup do školy, kterým se zásadně mění způsob života dítěte. Hlavní činností se stává učení. Doposud to byla hra. Dochází ke změně denního režimu, k nutnosti plnění školních povinností, což pro dítě znamená zvýšenou zátěž. (Machová, 2010)

Zdeněk Matějček rozlišuje mladší školní věk (6 – 8 let), střední školní věk (9- 12 let) a starší školní věk, který se již kryje s pubescencí.

1.1.1 Tělesný a pohybový rozvoj

Tělesný vývoj je v období mladšího školního věku plynulý, na konci období a před jeho začátkem můžeme pozorovat zrychlení (Langmaier, 2007). Významně se během celého období zlepšuje jemná i hrubá motorika. Dítě tak v motorické oblasti nabývá jistoty. Zlepšuje se koordinace pohybů, dítě se snadno učí novým dovednostem jako je jízda na kole, lyžování apod. (Machová, 2010)

Tělesný růst je do značné míry dán geneticky, jak ve složce hmotnosti, tak především výšky. Velkou úlohu hrají i vnější faktory, jako jsou výživa, sociální a hygienická úroveň prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a podněty, kterými okolí na dítě působí (Matějček, 1998)

Zdravý tělesný rozvoj je podmíněn dostatkem pohybu. Zdravé dítě také pohyb přirozeně vyhledává. Nízká tělesná zdatnost či opoždění v pohybovém vývoji může dítě znevýhodňovat sociálně – v očích vrstevníků má nižší kredit, než tělesně zdatný jedinec. Úlohou učitele je, aby se tělesná zdatnost či nezdatnost nestala jednostranně převažujícím kritériem „hodnoty“ dítěte mezi jeho spolužáky (Bláhová, 1996).

1.1.2 Psychický vývoj

Psychické změny nejsou tak převratné jako v předchozím předškolním věku ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. Někteří psychologové označují tento věk jako období „latence“, někteří ale na základě svých studií a výzkumů dokazují, že tomu tak není – vývoj pokračuje trvale a dítě dosahuje i v tomto období výrazných pokroků. Označují toto období jako věk střízlivého realismu. Dítě již není závislé na svých přáních a fantaziích

je již plně zaměřeno na to, co je a jak to je, snaží se pochopit okolní svět a věc v něm doopravdy. To se odráží v jeho kresbách, písemných projevech, zájmech i ve hře. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

„Ve školním věku ovšem dítě je a chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu. Proto rodina a škola, které je nutí jen k trpnému přejímání poznatků a způsobů chování nevyhovují jeho psychickému zaměření a nevyužívají jeho vývojových možností. Dítě chce věci prozkoumat, a to skutečnou, reálnou činností. Skutečně se ukázalo, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva (jak je to často běžné ve škole), lépe již děti, které viděly vyložené vztahy konkrétně znázorněny na obrázcích, ale nejlépe ty děti, které je kromě výkladu a ilustrací měly k dispozici ještě materiál s nimž mohly samy aktivně experimentovat“. (Langmeier, Krejčířová, 2007, str. 118)

Díky soustavnému a cílevědomému výchovně vzdělávacího působení po vstupu dítěte do školy se systematicky zlepšuje jeho psychická činnost. Zlepšuje se smyslové vnímání, rozvíjí se paměť, řeč a myšlení. Buduje se systém obecných pojmů. Rozvojem schopnosti analýzy, syntézy, indukce a dedukce se buduje systém obecných pojmů. Dítě je schopné rozlišovat nepodstatné detaily od podstatných, rozšiřuje se oblast zkušeností, tím se zvětšuje schopnost kombinace, abstrakce, koncentrace. Děti začínají hrát skupinové hry. V průběhu mladšího školního věku se zájmy dětí stávají stálejšími. Děti se začínají ve svých zájmech specializovat (sbírání předmětů, sport, biologie, technika aj.) Zaměření zájmů je velmi ovlivněno zájmy rodičů, školou, spolužáky. (Machová, 2010)

1.1.3 Vývoj poznávacích procesů

Naprostou nezbytnost používání pestrých, variabilních metod, poutavých forem práce s propojením silných emočních zážitků popisuje K Bláhová.

„Vnímání dítěte se zkvalitňuje dokonalejší funkcí analyzátorů a větší mírou využívání předchozích – stále bohatších – zkušeností. Kvalitativně jde o postup od celistvého méně diferencovaného vnímání skutečností k analytictějšímu (detailnějšímu). Schopnost vnímat jemnější „odstíny“ je základem bohatšího, přesnějšího a hlubšího poznání. Velmi podstatným pro dětské poznání zprostředkovávání co nejrozmanitějších zkušeností. Jde o aktivizaci, pokud možno všech smyslových orgánů – tedy nejen zraku, popř. sluchu. Přičemž poznávání by se nemělo pouze orientovat na „vnější“ svět, ale také na svět „vnitřní“ – svět

vnitřních prožitků. Pro mladší školní věk jsou příznačné chyby z nepozornosti, plynoucí z neschopnosti po určitou dobu udržet soustředění na vykonávanou činnost, nebo odolat svodům vnějších – vzhledem k dané činnosti – rušivých podnětů. Stereotypní nezáživné vyučování – „vylepšené“ napětím, které plyne z obavy z udělení chyby – klade nadměrné nároky na úmyslnou pozornost žáka. Toto vypínání pozornosti se může postupně fixovat jako zlovyk pro situaci školního vyučování. V krajním případě nerespektování zásad psychohygieny může vést až k neuropsychickému poškození dítěte. Používání pestrých a poutavých forem a metod práce tak vlastně šetří žákovu energii. Žák se v mladším školním věku dokáže soustředit na jednu činnost přibližně 15 – 20 minut, je-li však dítě do přitažlivé činnosti vtaženo, jeho pozornost je dlouhodobá. Naopak nezajímavý výklad vede k odklonu pozornosti během několika minut. Škola může k rozvoji představivosti a fantazie přispět zásadní měrou, pokud nabídne žákům pestré a podnětné prostředí, uplatní variabilní metody a neopomene propojit proces poznávání se silnými emočními zážitky. Ukazuje se, že dětská fantazie potřebuje ke svému rozvinutí dostatek prostoru a času (tedy klidnou a laskavou tvůrčí atmosféru)“. (Bláhová, 1996, str. 10, 11)

1.1.4 Citový a sociální rozvoj

Na počátku mladšího školního věku dítě své city není schopné skrývat – zlobí se i raduje naprosto otevřeně. Postupem času, s přibývajícím převahou rozumové stránky psychiky nad citovostí, nastupuje sebekontrola citových projevů. Začíná se vytvářet určitý ráz charakteru a osobnosti (Machová, 2010).

Osobnost žáka mladšího školního věku je formována prožitými zážitky. Je otevřené novým prožitkům a bezprostředním zážitkům, žije přítomností nebo bezprostřední budoucností. To se projevuje širí zájmů – vše nové dítě láká. Velkou přitažlivost pro dítě mají bojové hry, velké etapové hry motivované literaturou či poutavým příběhem (Bláhová, 1996)

City mladšího žáka mají znaky shodné se znaky dítěte předškolního věku, jde především o impulzivnost, ovlivnitelnost, proměnlivost. Estetické city ovlivňují žákův vztah k četbě, hudbě, ilustracím, obrazům, divadlu atd. Ve výtvarné oblasti dítě upřednostňuje realistické, pestré, barevné zobrazení, které obsahuje děj, oblíbenými postavami jsou převážně lidé a zvířata. V hudbě má v oblibě písničky rytmické, melodické s veselými texty. V literatuře

dává přednost příběhům dynamickými s jednoduchou dějovou linií a takové, které vyvolávají citovou odezvu. Postupně se zájem přenáší z oblasti pohádek k dobrodružným příběhům z klukovského nebo holčičího života a vzdálených a tajemných světů (Bláhová, 1998)

„V sociální oblasti lze odlišit dvě roviny vztahů – vztahy k dospělým osobám a vztahy k vrstevníkům. Mezi dospělé authority, které dítě přirozeně respektuje, patří učitel. Nejednou má pro dítě učitelův názor větší váhu než názor jeho rodičů. Samozřejmost autority učitele s postupujícím sociálním zráním dítěte klesá. Školáci jsou zejména kritičtí k jakýmkoliv známám nespravedlnosti a nadržování“. (Bláhová, 1998. str. 12)

Vztahy mezi spolužáky se v průběhu školní docházky mění. Zpočátku jsou povrchní a krátkodobé. V každodenním kontaktu ale dítě sociálně vyspívá a získává schopnost individuálního přístupu k jednotlivým spolužákům. Vztahy se stávají trvalejšími, děti navazují přátelské vztahy, ty se postupně ustalují. Někteří žáci získávají dominantní postavení. Mimo jiné, je postavení žáka ve skupině spjato s jeho hodnocením učitelem, a to jak v kladném, tak i v záporném smyslu. Pokud jde o trvalé negativní hodnocení učitelem, může se žák stát outsiderem třídy, mohou tak převládnout negativistické postoje ke spolužákům i ke škole obecně. Postupně s věkem se mění důležitost veřejného mínění třídy – všech spolužáků. Získat si oblibu u vrstevníků může vést až k jednání v nesouladu s očekáváním učitelů a porušování některých pravidel. V tomto věku jsou také velmi patrné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Výrazně odlišné jsou jejich zájmy i chování (Bláhová, 1998)

1.2 Výchova a vzdělávání

Z pedagogického hlediska je výchova chápána jako záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v různých složkách jeho osobnosti. Ve školní pedagogické praxi nelze oddělit výchovu od vzdělávání, jde o výchovně vzdělávací proces. (To byla již myšlenka J. A. Komenského). Vzděláváním se chápe proces záměrného organizovaného osvojování poznatků, které je realizováno prostřednictvím školního vyučování. (Průcha, 2013)

Zjednodušená základní odpověď na výchovu podle Z. Matějčka zní: „*Posilovat všechno nesobecké v dítěti a vést je tak, aby bralo na vědomí a přijímalo práva a zájmy druhých.*“ (Matějček, 2012, str. 102)

V různých historických obdobích se společenské zadání na vzdělávání a výchovu měnilo s tím, jak se měnila společnost a s ní dostupnost předávání informací. Kromě oficiálního vymezení znalostí a dovedností (kurikula), to bylo téměř vždy i společenské zadání skryté – jakési nepsané kurikulum jakého občana má vzdělávací systém vychovat, jaké postoje a chování jsou pro tu kterou společnost prospěšné. Například, když v r. 1774 Marie Terezie vydala Všeobecný školní řád, reagovala na potřebu kvalifikovaných pracovníků do manufaktur. Éra komunismu využila pojetí rakouského školství - obsahy se rozšiřovaly, skryté kurikulum poslušnosti zůstalo. Společenskou zakázkou 21. století je vybavit žáky základním vědomostním minimem, ale širokou škálou dovedností pro život v nepřetržitě a nepředvídatelně se měnícím světě:

- schopnost převzít odpovědnost za svůj život i za své učení, dokázat řídit sám sebe
- dokázat sám sebe přijmout a mít rád, využít svůj potenciál, tolerovat druhé
- respektovat společenské normy, pravidla, mít sebekázeň
- kriticky myslet, řešit problémy
- dovednost chránit své zdraví
- přistupovat k životu kreativně a flexibilně (Feřtek, 2015)

„Výchova k odpovědnosti se nedá dělat kázáním, tresty a strachem – ta má přinášet malému dítěti, školákovi, mladistvému vnitřní uspokojení, že jedná v souladu s vyšším řádem světa.

Pamatujeme přitom, že odpovědnost je celkový postoj k životu, a že nejúčinnějším výchovným prostředkem v těchto případech je osobní příklad vychovatele – prostě, když dítě přijímá postoje vychovatele tak, že se s ním identifikuje, čili ztotožňuje. Chce být jako on či ona – a moc nad tím neuvažuje ani si to nějak neodůvodňuje, ba spíše o to ani neví. K odpovědnosti vychováváme dítě tedy celým svým chováním – i když o tom sami také moc neuvažujeme, ba spíše když o tom ani sami nevíme. Vychováváme, jsme-li sami odpovědní (Matějček, 2012, str. 104).

1.2.1 Historický vývoj pojetí výchovy a vzdělávání

V průběhu dějin se názory na výchovu různily. Středověké myšlení přisuzovalo dítěti roli neplnohodnotné bytosti ve vztahu k dospělému. Období dětství se zkracovalo urychleným přechodem do světa dospělých. V jednotlivých historických obdobích vstupují do popředí zastánci různých výchovných teorií, kteří se navzájem ovlivňují.

Výrazná změna v oblasti pojetí výchovy nastala v období novověku. Přichází období romantismu s převahou humanismu. Dítě, a s ním i nový pohled na výchovu se dostává do popředí. Přichází J. A. Komenský s myšlenkou výchovy jako všenápravy a obnovy lidské společnosti. Zdůrazňuje důležitost přiměřenosti, názornosti, vyzdvihuje důraz na motivaci, radost z učení, učení všemi smysly. Výchova se stává vědeckou disciplínou. V období osvícenství přichází John Locke s teorií Tabula rasa - při narození je mysl dítěte jako nepopsaná tabule, do které se teprve skrze smysly otiskují jednoduché ideje. Tím klade velký důraz na výchovu a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Naopak Jean Jacques Rousseau přináší opačný pohled – je zastáncem přirozené výchovy, tzv. naturalismu. Tvrdí, že do výchovy bychom neměli zasahovat.

Dalším významným představitelem a hybatelem pojetí výchovy byl Johan Fridrich Herbart. Přichází s myšlenkou psychologie jako základu pedagogiky, snaží se o humanizaci výchovy (po vzoru Pestalozziho). Herbartovým cílem je vychovat mravného člověka jednajícího správně – zavádí tzv. výchovné vyučování.

Herbartovi následovníci převrátili koncepci zamýšlenou Herbartem, potlačili humanizaci a upřednostnili dril. Do výchovy se dostává autoritativní přístup, nerespektování odlišností a individuality dětí, převažuje frontální výuka. To vyvolává nevoli a přichází noví reformátoři. Jedna z prvních, která se ostře vyhradila proti herbartovým nástupcům byla Elen

Keyová, která rozpoutala odhodlání ke změnám svým dílem *Století dítěte* (rok 1900). Píše o potřebě změny pohledu na dítě. Přichází s novou koncepcí dítěte jako aktivní bytosti. Tento názor byl rychle přijat řadou vědních disciplín. Přichází tzv. období Pedocentrismu. Dítě je v centru zájmu, vyžaduje se pochopení dítěte, respekt, láska a trpělivost. Cílem je vychovat demokraticky smýšlejícího odpovědného občana, rozvíjet jeho intelekt, klade se důraz na tvořivost, praktické dovednosti i char

akter. Obsahy výuky jsou přizpůsobené individuálním schopnostem dítěte, vztah učitele k žákovi se stává partnerským, založeným na důvěře a vzájemném respektu.

Na reformě pojetí dítěte a přístupu k němu se podíleli další významné osobnosti, např. John Dewey, filozof a pedagog, zakladatel tzv. pragmatického pojetí vyučování. Výuka má být pro žáky účelná a smysluplná, zakládá ji na principech individualizace a činnosti – poznání skrze činnost. Zavádí projektovou metodu vyučování. Další významnou osobností je Maria Montessori, dětská lékařka, která prosazuje silný princip individualizace, svobodu dítěte, nepřímé vedení prostřednictvím didaktických pomůcek. Heslem pedagogiky podle M. Montessori je: Pomoz mi, abych to dokázal sám. Montessori školy jsou oblíbenými školami v zahraničí i u nás dodnes. V České republice začaly vznikat po roce 1989, kdy již bylo možné uplatňovat alternativní pedagogické koncepce.

Slibně se vyvíjející reforma, která probíhala i u nás – se vznikem Československého státu byla násilně přerušena druhou světovou válkou. Česká škola se po válce vyvíjela odlišně, byla ovlivněna nástupem komunismu. Byl zaveden model jednotného socialistického školství. Přizpůsobení se Košickému vládnímu programu a závislosti na politice SSSR znamenalo upuštění od dosavadního (předválečného) vývoje.

Transformaci českého školství přinesla až změna systému (1989). V devadesátých letech byla snaha o novou reformu školství a vzdělávacího systému jako celku. Školství prošlo jednak transformací vnější – změnou legislativy a zákonů došlo ke změnám struktury školského systému. Začaly vznikat také nové školy – soukromé, církevní, alternativní, víceletá gymnázia. Přichází i transformace vnitřní – dochází ke změně přístupu k dětem, vztah učitele a žáka je partnerský, je prostor pro diskuzi, vlastní názor, školy se otevírají rodičům, mění se způsob hodnocení (slovní, formativní, motivační), mění se obsahy a cíle

vzdělávání. Ve výuce se využívají nové metody. Transmisivní pojetí výuky se mění v konstruktivistické. (Kasper, 2008)

1.3 Dramatická výchova

Pokud otevřeme různé publikace, zjistíme, že vnímání dramatické výchovy se výrazně neliší. To, co bylo napsáno v předchozí kapitole pro výchovu – že jde o záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v různých složkách jeho osobnosti, platí i pro výchovu dramatickou. „*Nicméně – stejně jako všechny ostatní obory estetické výchovy - i dramatická výchova souvisí úzce s uměním, protože využívá pro realizaci svých výchovných cílů prvky a postupy, které patří k divadlu: pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi (neboť právě v nich se mezilidské vztahy nejlépe vyjevují), s přeměňování sebe sama na někoho / něco jiného (Angličané používají v této souvislosti sloveso pretend) a díky tomu může pracovat s dramatickými osobami – abychom uvedli ty nejmarkantnější rysy*“.
(Koťátková, 1998, str. 41, 42)

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem

- *na jedné straně*
 - *ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a*
 - *pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*
- *na druhé straně*
 - *k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).*

(J. Valenta 2008, str. 40)

I podle Valenty je dramatická výchova výchovou estetickou a tak je také zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Dramatická výchova je esteticko-výchovným předmětem, který má nezastupitelné místo ve výchově a vzdělání pro to, co dokáže jako jediný nabídnout - zaměření na osobnost a její vztahy ke světu a především ke společnosti, na komunikaci, na etické hodnoty, používání metod a technik založených především na improvizaci, které vyžadují osobní účast v akci, zaujímání stanovisek, formulování vlastních názorů, napomáhá dětem vyzkoušet si své jednání na základě nějaké situace. Důležité je, že se lidé často chovají jinak,

pokud se hraje „jako“. Děti se prostřednictvím dramatické výchovy dostávají do situací, se kterými se v každodenním životě jen těžko setkají. Tím se naučí předvídat, jak by se v té dané situaci asi chovaly. Z pohledu žáka jde dramatickou výchovu tedy charakterizovat jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností. Děti nabývají zkušenost tím, že hledají řešení nastoleného problému, využívají k tomu svůj intelekt, tělo a emoce. (Koťátková, 1998)

1.3.1 Formy dramatické výchovy ve vzdělávání

S dramatickou výchovou se můžeme setkat ve třech základních formách:

- zájmová činnost
- metoda a styl práce
- samostatný předmět

Zájmová **činnost** se uplatňuje v základních uměleckých školách, souborech a zájmových kroužcích. Specifikem pro tuto formu je, že v ní jde o dobrovolnou účast, děti si ji samy volí z vlastního rozhodnutí, zájmu.

Další formou, se kterou se můžeme setkat, **je dramatická výchova jako metoda a jako styl práce**. V různé podobě i míře najdeme látky vhodné k dramatickému zpracování v mnoha předmětech školní výuky i v průřezových tématech. Nejvhodněji lze zavést dramatickou metodu v předmětech s humanitním zaměřením – např. v literatuře, občanské nauce, filozofii, v osobnostně sociální výchově, ve výchově multikulturní, v tématech spojených s demokracií, evropanstvím, životním prostředím atd. Méně často se využívá prvků dramatické výchovy v zeměpise, přírodních vědách, fyzice či matematice. Výchozím kritériem pro vhodnost učebního tématu pro dramatické metody a techniky je, zda obsahuje mezilidské vztahy a kontakty. Drama není vhodné k učení faktů, rozvíjení abstraktního myšlení. Hodnota dramatických metod ve výuce je v tom, že za abstraktními pojmy žáci poznávají jejich konkrétní životní podobu – například za poznatky o příčinách husitských válek a o průběhu jejich bitev poznávají osudy jednotlivých lidí v těchto historických souvislostech, jejich reakce, způsob myšlen, vliv, který na jejich život husitské války mají). Díky zážitku si žáci přirozeně také zapamatují i některá důležitá fakta. To však není cílem dramatické výchovy. Znalost metod a technik ale může posloužit učiteli k obohacení a zpestření výuky aktivními metodami. (Machková, 2017)

Dramatická výchova může být také **samostatným předmětem**. Dramatická výchova je systém činností, které jsou řazeny do celků – vyučovací hodina, série vyučovacích hodin, blok, projekt. Součástí dramatické výchovy je i produkt – představení. Ten však není cílem práce, ale prostředkem výchovného a vzdělávacího procesu. (RVP)

Dramatická výchova může být vyučována na základní škole jako samostatný předmět se stanovenou hodinovou dotací. Také může mít podobu dramatických metod a technik aplikovaných v různých předmětech. V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je Dramatická výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura.

Rámcový vzdělávací program vznikl na základě tzv. Bílé knihy, ve které najdeme Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Rámcový vzdělávací program je závazný pro všechny školy od školního roku 2007/2008. Na jeho základě si školy vytvořily vlastní Školní vzdělávací programy. V současné koncepci výuky se klade důraz na výběr učiva – není důležitá kvantita, ale kvalita. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí pro spokojený a úspěšný život, připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Vznikl tak soubor tzv. Klíčových kompetencí, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj. Osvojování těchto klíčových kompetencí je dlouhodobým a složitým procesem, který začíná již v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

„Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.“ (Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání. <https://rvp.cz/> [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Z klíčových kompetencí, rozvíjí dramatická výchova především **kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální**. Tyto dvě kompetence jsou specifickými kompetencemi dramatické výchovy – jsou její doménou. V rolové hře – jedné ze základních metod dramatické výchovy, ve které žáci jednají za různé postavy – vyjadřují myšlenky a názory, naslouchají spolužákům. Diskuze je přirozenou součástí dramatické výchovy – žáci argumentují, vyjadřují a obhajují své názory. V rámci dramatické výchovy žáci rozvíjejí svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Jsou si vědomi zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

Další klíčovou kompetencí naplňovanou díky dramatické výchově je **kompetence k učení a kompetence k řešení problémů** – v rámci dramatické výchovy jsou žáci vedeni k vyhledávání a třídění informací, zkoumají daná témata z různých úhlů pohledu, uvědomují si důsledky lidského jednání v nejrůznějších situacích a důsledky různých řešení konfliktů, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím a různé možnosti řešení problémových situací.

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové, tím naplňuje **kompetence občanské**. Podstatné je také to, že se v DV klade důraz na hledání etických hodnot. (RVP)

Základními vzdělávacími oblastmi jsou:

- jazyk a jazyková komunikace
- matematika a její aplikace
- informační a komunikační technologie

- člověk a jeho svět
- člověk a společnost
- člověk a příroda
- umění a kultura
- člověk a zdraví
- člověk a svět práce

Do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se zařazují **Doplňující vzdělávací obory**, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Škola si může vybrat některý ze vzdělávacích oborů a zahrnout ho do svého Školního vzdělávacího programu. Může jít o Etickou výchovu, Taneční a pohybovou výchovu, Filmovou/audiovizuální výchovu či **Dramatickou výchovu**.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Dramatická výchova

Očekávané výstupy – 1. období

žák

DV-3-1-01 zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých

DV-3-1-02 rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

DV-3-1-03 zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání

DV-3-1-04 spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních

DV-3-1-05 reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

Očekávané výstupy – 2. období

žák DV-5-1-01 propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy

DV-5-1-02 pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat

DV-5-1-03 rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav

DV-5-1-04 pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků

DV-5-1-05 prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků

DV-5-1-06 reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava
- sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování
- typová postava – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky
- dramatická situace, příběh – řazení situací v časové následnosti
- inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a mini příběhu; přednes
- komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt
- současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba □ základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

2. stupeň

Očekávané výstupy

žák

DV-9-1-01 uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla

DV-9-1-02 propojuje somatické dovednosti při verbálním a neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých

DV-9-1-03 rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí

DV-9-1-04 prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt; uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou

DV-9-1-05 přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku

DV-9-1-06 rozpozná ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu; pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky; kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu

Učivo

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace
- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava; strukturace herní a jevištní situace

- sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování
- práce na postavě – charakter, motivace, vztahy
- konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu jednáním postav
- dramatická situace, příběh – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramaturgie literární předlohy
- inscenační tvorba – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk
- komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace
- základní dramatické žánry – komedie, tragédie, drama
- základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima
- současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- vybrané etapy a typy světového a českého divadla
- výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby
(Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání. <https://rvp.cz/> [online]. [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>)

1.3.2 Dramatická výchova a morální rozvoj

Dramatická výchova značně přispívá k mravnímu rozvoji dítěte. Kromě vlivu v podobě prožívání řešení konkrétních morálních problémů je neméně významný vliv na celou

osobnost dítěte – zvýšení senzibility, schopnost hlubokého soustředění, osvojení si dovednosti relaxovat i schopnosti naslouchat druhým.

- Dramatická výchova nabízí možnost navodit optimální situaci (s ohledem na věk, úroveň dětí a výchovný záměr), není třeba čekat, až určitá situace nastane.
- Dramatická výchova výrazně oslovuje emoční stránku dítěte. Některé činnosti probíhají uvědoměle (v rovině „jako“), některé autentičnost prožitku odpovídá reálnému životu. Pracuje se tedy cíleně s prožitkem, s prožitkem posilujícím a rozvíjejícím mravnost.
- Dramatická výchova může plnit i funkci kompenzační směrem k negativním zážitkům dětí.
- Činnosti dramatické výchovy mohou vést k přirozené diagnostice dětí, umožňují vhled do struktury vztahů sociální skupiny.
- Důležitým aspektem dramatické výchovy je, že nabízí dětem zážitky spoluprožívání, pospolitosti, spolupráce, lidské blízkosti – tedy to, co může úspěšně konkurovat povrchní konzumní orientaci dětí. (Bláhová, K. 1996)

Bláhová uvádí, že pro rozvoj některých mravních kvalit jsou vhodné specifické náměty.

- Decentrace – jde o cvičení, které děti učí vidět věci z jiného pohledu úhlu
- Empatie – děti se učí popisovat city podle obrázků, které mohou být veselé, smutné, zlostné apod.
- Darování – učí děti umět obdarovat i dar přijímat, učí je dělat radost ostatním
- Pomoc druhému – učí děti navozenou situací spontánní i vyžádané pomoci
- Kooperace – navození situace, jejíž řešení stojí na nutnosti spolupráce všech členů skupiny
- Modelování prosociálních postojů a jednání – realizace variantních řešení mikro příběhů s tematikou morální otázky

1.3.3 Historie dramatické výchovy

Už Jan Amos Komenský navazoval na zavedené využívání divadelních aktivit do vyučování na latinských školách. Byl ale jediný, kdo v pobělohorském období pokračoval s divadelními aktivitami. Už při svém prvním pobytu v Lešně (1640) inscenoval s žáky svou první hru a další pokračovaly. Jan Amos Komenský odlišoval divadlo od školní hry jako pedagogického prostředku. Řádové katolické divadlo se udrželo na latinských školách do poloviny 18. století. V roce 1776 byl vydán zákaz školských představení. Školská reforma Marie Terezie byla orientována na výuku praktických dovedností využitelných pro řemeslníka, sedláka či kupce, ale opominula hledisko estetické.

Na základních školách se divadelní činnost objevuje v 19. století, ale jde o činnost mimovyučovací, kdy se konají příležitostná divadelní vystoupení. Ta jsou současně prvním divadlem pro děti. Dramatické aktivity nejsou v učebních plánech a jsou tedy pouze zájmovou aktivitou, dobrovolnou činností učitelů. Neexistuje tak žádná příprava učitelů pro tento obor, neexistují učebnice ani žádná odborná literatura. Učiteli věnujícími se divadlu jsou především vlastenecky orientovaní učitelé a kněží.

Vývoj české dramatické výchovy ovlivnily celosvětové změny v chápání vztahu dítěte a školy, dítěte a dramatických činností. V roce 1924 vzniklo v USA Hnutí tvořivé dramatiky. V té době proběhla v USA velká reforma. Jedním z předních reformátorů byl počátkem 20. století hlavní představitel pragmatické pedagogiky John Dewey. Tato reforma měla vliv na vnímání dítěte i u nás – viz kapitola 1.2.1

Ve Velké Británii se dramatické aktivity, nazývané „dětské drama“, začaly rozvíjet krátce po 2. světové válce. Dramatické aktivity se postupně dostávaly i do dalších zemí západní Evropy, zejména do Německa, Nizozemska, Skandinávie, Rakouska.

Ve východní Evropě byla dramatická výchova po dlouhá desetiletí věcí neznámou. Při domech pionýrů a mládeže ale vznikaly divadelní soubory (po sovětském modelu). Divadelních aktivit se však mohly účastnit jen některé děti. Ty byly vybírány na základě náročných kritérií školního prospěchu. V české části Československa nastala zásadní změna v 60. letech. Byla zahájena činnost literárně-dramatických oborů lidových škol umění. V té době se redukovala síť divadel a z divadelního angažmá odcházely některé herečky, ze kterých se mnohdy staly učitelky těchto literárně-dramatických oborů.

Období od 60. do 80. let přineslo do budování dramatické výchovy velký progres. Nejzásadnějším ale ve vývoji bylo období po roce 1990. V tomto roce byl zpracován dokument o dramatické výchově Shola ludus a založeno Sdružení pro tvořivou dramaturgii. Na středních školách pedagogických se po roce 1989 začala vyučovat dramatická výchova, některé mateřské školy začaly využívat prvky dramatické výchovy a v rámci projektu Obecná škola a Občanská škola byla dramatická výchova zařazena do učebního plánu. Dramatická výchova se zavedla jako předmět do přípravy učitelů 1. stupně základních škol na pedagogických fakultách. Vzrostla tak skupina lidí zabývajících se dramatickou výchovou, vzrostl zájem o školní dramatickou výchovu, o její metody a obsahy. Do dramatické výchovy začínala pronikat osobnostně-sociální výchova, prožitková pedagogika, psychologická cvičení a hry. Začíná se projevovat zájem o využití dramatických metod do vyučování školních předmětů. (Machková, 2018)

Pro mnoho pedagogů se ale hra stala hlavním, mnohdy jediným principem dramatické výchovy. Bylo třeba, aby dramatická výchova přesněji pojmenovala svůj obor, akcentovala principy, které by vymezili její místo mezi oblastmi kurikula. Dramatická výchova se tedy více vymezila jako obor umělecko-pedagogický, s důrazem na divadelní prostředky a oblast umění jako jeden ze svých dominantních cílů. (Marušák, 2008)

1.3.4 Principy dramatické výchovy

Princip neboli základní myšlenka, obecná zákonitost, zásada či pravidlo. Některé principy má dramatická výchova společné s dalšími předměty, jiné jsou specifické pro dramatickou výchovu. Do skupiny principů společných patří **výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost**. K principům tvořícím most mezi oběma skupinami principů je **princip partnerství**. A mezi ty specifické patří **psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí a jejich charakterů), experimentace a improvizace**. (Machková, 2007)

Dnešní moderní doba již nepreferuje osvojování vědomostí, návyků a dovedností, ale upřednostňuje kultivaci postojů, schopností, charakterových vlastností a psychických procesů. Toto jsou cíle blízké dramatické výchově. Jedním ze základních principů dramatické výchovy je **činnostní pojetí vyučování**. Metodika dramatické výchovy je založena na zkušenostním učení a vychází z konstruktivistických konceptů vyučování.

V dramatické výchově je ve středu procesu žák. Ten je vnímán jako subjekt procesu, dramatická výchova respektuje jeho individualitu, specifické zájmy, dovednosti, postoje a hodnoty, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu. Dramatická výchova nabízí prostředky pro společné sdílení a společnou tvorbu. Dítě je aktivní spolutvůrce, partner, činný subjekt. V činnosti využívá své zkušenosti a získává zkušenosti nové. (Marušák, 2008)

„Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl. Pro nalezení smyslu je zásadní emotivní zasažení situací, objektem, jevem. Cesta nalezení smyslu je návratem k sobě, neboť to, co jsem zažil, viděl, četl, vytvořil, poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já tento zážitek zasazuji do svých struktur. Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principem hry.“ (Marušák, 2008, str. 10)

Principy dramatické výchovy – zkušenost, prožívání, hra, tvořivost, partnerství, psychosomatická jednota, vstup do role, experimentování a improvizace - jsou její součástí, ale nejsou uplatňovány stejnou měrou v každém okamžiku práce. Je věcí stavby lekce či krátkodobých cílů, které principy budou oslabeny nebo vypuštěny.

Zkušenost je vše to, s čím dítě přišlo doposud do styku. Zkušenosti postupem času tvoří soustavu vytvářející základ pro osobní postoj.

Prožívání je osobního charakteru, protikladem je objektivní poznávání. Prožívání je subjektivním projevem vnitřního života. Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení, ovlivňuje vytváření hodnotového žebříčku, postojů a chování dítěte.

Hra se uplatňuje po celý život člověka v různé intenzitě a podobě. Hra je pestrá škála činností, od chrastění s chrastítkem, hry s pravidly, olympiády, mariáše po hrací automaty a rulety. V dramatické výchově se uplatňuje hra založená na dočasném přijetí fikce. **Fikce** je klíčovým principem dramatiky. Hra na „jako“, „kdyby“. Jde o celou škálu situací, ve kterých dochází k jednání spojenému s prožitkem. Fikce poskytuje dětem bezpečí, mají možnost jednak tak, jak by v životě nejednaly, nehrozí skutečné následky, lze vše vrátit, změnit, řešit jinak. Fikce zároveň dovoluje odstup od situace, která vyvolává nepříjemné, silné emoce.

To, co člověk vnímá subjektivně, na to lze ve hře nahlédnout objektivně a hledat objektivně vhodná řešení.

Tvořivost je schopnost, podle psychologů ve stejné rovině jako inteligence. Určitou míru tvořivosti má ale každý jedinec, který má alespoň průměrnou inteligenci a u něhož nebyla tvořivost potlačena výchovou. Dítě, které je tvořivé se vyznačuje samostatností, sebedůvěrou, zájmem o smysl věci, užívá intuice. Důležité pro rozvoj tvořivosti je sociální klima a jistá tvořivost ze strany učitele, který tak vytváří kreativní prostředí.

Partnerství je spojené s komunikací, kooperací, empatií, tolerancí. Dramatické aktivity jsou vždy věcí skupinovou, a vždy je potřeba partnerství a kooperace, komunikace. Empatie patří k základům hry v roli. Základem partnerství je přijetí člověka takového, jaký je, s jeho chybami, omyly.

Psychosomatická jednota je principem dramatiky. Jde o jednotu vnitřního světa s tělem. Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím.

Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti. Jde o základní metodu dramatiky a je základním mechanismem učení.

Zkoumání a experimentace znamená zkoumání, jaké různé možnosti řešení se nabízejí, obměňovat je a hledat nová řešení. Jen jeden pokus nepřinese dostatečné poznání, naopak pro svou zjednodušenost může vést k rigidním stanoviskům a k netvořivosti a netoleranci. Je důležité na témata nazírat a zkoumat z různých hledisek.

Improvizace prostupuje všechny části, podoby a směry dramatické výchovy. Improvizace, jednání bez přípravy a bez textu je důležité pro život, protože v životě improvizujeme neustále. Reagujeme na skutečné situace, potíže. (Machková, 2007)

1.3.5 Metody a techniky dramatické výchovy

Obecně je pojem metoda odvozený z řeckého methos – cesta k něčemu, postup k určitému cíli. Z pedagogického hlediska je metoda způsob realizace činnosti za účelem dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Je to prostředek, který využívá učitel v procesu výuky k dosažení výchovně vzdělávacích cílů, které si stanovil. Metoda není jediný výraz pro

didaktický postup, v současné době se používá stejně běžně i výraz aktivita, technika, učební činnost, cvičení, forma. (Čapek, 2015)

Metodám a technikám dramatické výchovy se ve svých pracích nejvíce věnuje Josef Valenta. Napsal samostatnou publikaci „Metody a techniky dramatické výchovy“. Zde uvádí základní pojmenování metod a technik.

„Metody výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva, spojitě s tím tvoří jev zvaný metoda též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozování a řízeno, tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 2008, str. 47)

V jazyce dramatické výchovy je mnohdy **metodou** nazýván **celý systém dramatické výchovy** (lze se setkat s formulacemi typu: dramatická výchova jako metoda vyučování). Toto vymezení není ale úplně přesné. Přesnější by bylo použít spojení typu – postupy a metody dramatické výchovy použité ve výuce, protože se nepoužívá celá dramatická výchova, ale jen její prvky. Pojmem **metoda** lze označit základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena. Můžeme říci, že metodou dramatické výchovy je **metoda divadla, dramatická hra nebo hra v roli**. Pojmem **metoda** se označuje také **specifický styl práce** učitele nebo školy. V tomto případě jde o souhrn základních charakteristik cílů, principů strukturování, charakteristik hlavních metod, atmosféry, zapojení učitele – tedy základních a specifických pilířů koncepce určité varianty dramatické výchovy typické pro určitou osobnost či školu. Pojmem **metoda** lze také označit **soubor dílčích postupů** v rámci hry v roli. Například metoda **improvizace** apod. Pojmem metoda můžeme označit také konkrétní postup, např. když z pojmu metoda pantomimy vybereme jen **zpomalená pantomima**. Už ne jako součást širšího celku, ale jako metodu samu o sobě. (Valenta, 2008)

Bláhová definuje metodu jako způsob dosažení teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika. Metoda může obsahovat množství nejrůznějších technik. Metoda ale může existovat i sama o sobě. (Bláhové in Kotátková a kol., 1998)

Pojem technika často splývá s pojmem metoda. Z pedagogického hlediska chápeme techniku jako způsob osvojování učiva. Obecně je technika typem metody. Technika konkretizuje metodu. Například, metodou je pantomima, technikou částečná pantomima. Je tedy metodě podřazená. (Valenta, 2008)

Základní třídění metod podle Valenty:

1. Metoda (ú)plné hry
2. Metody pantomimicko-pohybové
 - Částečná pantomima
 - Dotyková hra, dotyková pantomima
 - Narativní pantomima
 - Ozvučená pantomima
 - Pantomimický dabing
 - Pantomimický překlad
 - Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí
 - Parafrázování pohybem
 - Plná (úplná) pantomima
 - Pohybová cvičení
 - Pohybový rituál
 - Proxemické škály postojů
 - Předávaná pantomima
 - Přetahování
 - Sekvenční pantomima
 - Taneční drama
 - Transformovaný pohyb
 - Zpomalená pantomima
 - Zrcadlení
 - Zrychlená pantomima
 - Živá loutka
 - Živé – nehybné obrazy

3. Metody verbálně zvukové

- Akce - narace
- Alej
- Alter ego
- Brainstroming
- Čtení
- Dabing
- Diskuse
- Disputace
- Dotazování
- Extralingvistické hry
- Hádky
- Hlasová cvičení
- Chór
- Imaginární hra
- Konverzace
- Mluvicí předměty
- Monolog
- Neviditelné hlasy
- Porada
- Postsynchron
- Předávaná řeč
- Quasipanel
- Recitace
- Rozhovor
- Ticho
- Titulkování
- Verbální a zvukový rituál
- Vyjednávání
- Zaslechnutá řeč

- Zástupná řeč
- Zpěv a hudební exprese

4. Metody graficko-písemné

- Beletrie
- Deníky
- Dokumenty
- Dopisy
- Dotazníky, testy
- Eseje
- Formuláře
- Foto – film
- Inventáře a seznamy
- Inzeráty
- Letáky
- Líčení
- Loga, slogany, názvy, mapy – plány
- Myšlenkové mapy
- Obrazy
- Obrazné představy
- Odborné texty
- Plakáty
- Projekty
- Recenze
- Reflexe
- Role na zdi
- Scénáře
- Schémata, sociogramy
- Telegramy
- Zprávy
- Životopisy

5. Metody materiálově-věcné

- Práce s jakýmikoliv objekty – stavbami
- Práce s kostýmem
- Práce s loutkou
- Práce s masku
- Práce s modelovacím materiálem
- Práce s papírem
- Práce s prostorem
- Práce s rekvizitou
- Práce se stroji a přístroji
- Práce se světlem a stínem
- Práce se zástupnými předměty

Hra v roli je základním specifickým metodickým principem v dramatické výchově. Valenta uvádí tři typy hry v roli, které jsou základem metod dramatické výchovy:

- Simulace – žák hraje sebe sama, ve své sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace. Buď opakuje, zpevňuje či opravuje své jednání, nebo tvoří zcela nové.
- Alterace – žák už přebírá roli někoho jiného, reaguje ve fiktivní situaci za určitou postavu. Alterace zobrazuje obecnou charakteristiku postavy, základní rysy, postoje. V alteraci nejde o úplnou přeměnu žáka v hranou postavu, ale žák se chová, jako když hraje „někoho – něco“.
- Charakterizace – je o nejhlubší ztvárnění určité postavy. Jde o nadstavbu alterace. Hráč se vžívá do role, snaží se proniknout „pod kůži“ postavy.(Valenta. 2008)

1.4 Osobnost učitele DV

Soňa Kořátková uvažuje nad úspěšným učitelem dramatické výchovy ve dvou rovinách. V rovině základní profesní vybavenosti a v rovině speciální vybavenosti pro dramatickou práci.

K **základní rovině profesní vybavenosti** patří schopnosti, které rozvíjí i u žáků. Jsou to schopnosti poznávat sebe a svět a měnit ho, schopnost nést za své konání odpovědnost a uvědomovat si následky své volby, volí na základě porozumění souvislostem a další.

Speciální vybavenost pro vedení dramatické práce je schopnost empatie, zájem o každého člena skupiny, individualizace, tolerance, umění vyjadřovat pozitivní i negativní pocity, vnitřní uvolněnost, svým chováním vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek, vytváří příznivé klima, zvládá techniku řeči, je schopen identifikace, improvizace, hry v roli, umí plánovat hodinu dramatické výchovy i tvořivě reagovat na nové situace, je schopen reflexe, umí přijímat zpětnou vazbu, osvojuje si didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce, orientuje se v literatuře, historii, ve skutečných problémech dětí, a mnohá další. (Košátková, 1998)

Většina z nás by jako důležité vlastnosti pro profesi učitele uvedla lásku k dětem, empatie, komunikativnost, vstřícnost, kreativita, hravost, schopnost pracovat v kolektivu a umět nadchnout. Obecně by se dalo toto shrnout a mohli bychom říci, že dobrý učitel by měl být osobností s výraznou emoční inteligencí.

„Učitel dramatické výchovy facilitátor, ne poučovatel a usnadňuje cestu k učení i jeho průběh. S tím souvisejí i další schopnosti, jako je chuť měnit, co je zastaralé a neúčinné, energie, nápady, schopnost dívat se na lidi z více úhlů pohledu, schopnost improvizovat, diskutovat a nebýt režisér. A samozřejmě jsou potřebné a užitečné i znalosti divadelní, muzikálnost a hra na nástroj, výtvarná tvořivost, láska k literatuře, pedagogicko-psychologické znalosti, vůle a schopnost umět si vše vyzkoušet na sobě, schopnost rozhodovat se, touha objevovat – zkrátka vzdělání, zkušenost, kompetence.“ (Machková, 2018, str. 12)

„Nejdůležitějším faktorem uplatnění dramatické hry jakožto ryzí součásti vzdělávání je učitel. Bylo by zpozdilé předpokládat, že učitel se nepotřebuje pro dramatickou výchovu připravovat. Ale stejně zpozdilé je naznačovat, že potřebuje divadelní kurz. Skutečný, silný a empatický zájem o děti, bez ohledu na jejich schopnosti zvládat školní látku a bez ohledu na jejich nadání je první nezbytností. Druhou jsou vědomosti o tom, proč dramatickou hru uplatňovat.“ (Way, 2014, str. 14)

1.5 Vysídlení Sedlčanska

Informace o vysídlení Sedlčanska jsem čerpala z různých zdrojů. Navštívila jsem sedlčanskou knihovnu a půjčila jsem si řadu knih s tematikou vystěhování Sedlčan, včetně knih beletristických. Inspirací pro téma mi byl projekt sedlčanské knihovny Příběhy našich sousedů. Od knihovnice jsem získala a použila obrázky domů na Sedlčansku. Také jsem kontaktovala kronikářku Chlumu, která mi se zájmem a velkým zaujetím nejen ukázala staré kroniky, ale barvitě líčila dávné osudy místních obyvatel i s provázáním na současnost. Je patrné, že období druhé světové války zasáhlo tento kraj obzvlášť krutě, vepsalo se do vzpomínek pamětníků, poznamenalo smýšlení místních obyvatel. Ráda bych zažehla jiskru zájmu i u mladé generace a touhu dozvědět se o těžké historii místa, kde žijí. Mnoho zajímavých informací jsem získala také na internetu. Znovu připomínám, že prvotním cílem pro mne bylo vzbudit u dětí zájem o získávání dalších informací o místě, kde žijí. Příběhy dětí – Marušky, sester Nadi a Julie a dvojčat Jindry a Jana, jsou smyšlené. Vesnice, ve kterých fiktivní postavy žijí, existují, jde o místa, které žáci dobře znají. Osudy smyšlených postav vycházejí ze skutečných událostí, snažila jsem se o dodržení časových posloupností, pravdivých informací o budovách a událostech faktických. Jednotlivé charaktery postav dětí jsem vytvořila pro motivaci a co největší zaujetí žáky. Chtěla jsem, aby se jednalo o děti přibližně stejného věku, snažila jsem se, aby žáci snadno vstupovali do rolí jednotlivých dětí, aby jim postavy byly blízké.

Vysídlení obyvatel Benešovska, Neveklovska a Sedlčanska se uskutečnilo v letech 1942 až 1944. Důvodem k vysídlení byl vznik výcvikového prostoru Waffen – SS. Celý prostor zasahoval rozlohu 441 km². Šlo o území vymezené řekami Vltavou a Sázavou, státní silnicí na Tábor a železniční tratí Olbramovice – Sedlčany a silnicí Sedlčany – Příbram. Vysídlení proběhlo v pěti etapách a zasáhlo 70 obcí, 180 osad a 30 000 lidí. Šlo o nejrozsáhlejší migrační akci, kterou u nás Němci v letech okupace provedli. První etapa měla termín vystěhování do 15. září 1942 a poslední do 1. dubna 1944. Začátkem roku 1942 se začaly šířit ilegální letáky a neprověřené informace o vystěhování spolu s plánkem území, které mělo být vystěhováno. Místní obyvatelé nechtěli nepodloženým zprávám uvěřit. Ani deputace obyvatelstva do Prahy nepřinesla přesné informace. 14. března 1942 byla vydána první vyhláška o vystěhování. Ti, co odcházeli v první etapě, mohli si vzít nějaký svůj

majetek. V dalších etapách už dobytek, koně, obilí a stroje zůstávají pro SS. Ve třetí etapě vysídlení mohli někteří občané zůstat jako dělníci a živnostníci pro potřeby SS. Mnohé rodiny byly nuceny se přestěhovat i do vzdálených okresů. Postupně se ukazovalo, že zabrané území nebude sloužit jen jako vojenské cvičiště, vznikaly zde také vojenské sklady, letiště, pracovní a koncentrační tábory.

Obyvatelé Chlumu – obce, ze které většina žáků pochází a kde stojí také naše škola – pocíťovali přítomnost vojáků SS již před vydáním vyhlášky. V první polovině roku 1942 vznikala střelnice mezi Nalžovicemi, Křepenicemi, Dublovcemi a Příčovy. Jde o sousedící obce. Několikrát týdně sem byl zakázán vstup a majitelé tak nemohli obdělávat svá pole. V červnu 1942 se oddíl SS usadil v přízemí a tělocvičně školy na Chlumu, zabrána byla i další místa v obci včetně fary. Nakonec byla škola zabrána vojáky úplně. Tehdy šlo o školu obecnou i hlavní (měšťanskou). Učitel dostal nařízeno se do 24 hodin vystěhovat. Žáci obecné školy měli učebnu v sále hostince a žáci měšťanské školy využívali prostory dvou učeben v usedlosti Fišerů, jejíž židovští majitelé byli nedlouho předtím odvezeni do koncentračního tábora a žádný z nich se už nevrátil. Obsazování Chlumu probíhalo ještě před úředním zabráním obcí. Přímo v Chlumu vznikl kárný lágr pro zběhlé a jinak provinilé příslušníky Waffen-SS. Byli zde vězněni příslušníci SS mnoha národností. Z družstevního lihovaru v Chlumu se stala věznice a časem zde bylo zřízeno i krematorium. Odsouzení byli popraveni u zdi zámeckého parku.

Myšlení lidí ze zabíraného území bylo řízené strachem. Věděli, že odpor proti okupační moci vede k nejtěžším trestům. Šlo především o přežití. Reakce na rozkaz k vysídlení se měnily, zpočátku převažovala nedůvěra v pravdivost zpráv, pak zoufalství a beznaděj. Na místech, kam po vystěhování přicházeli, se setkávali s nevlídným přijetím, lidé nevěděli, co se děje a proč byli lidé vyhnáni. Proto někteří obyvatelé zůstávali na práci pro Němce, což bylo často vnímáno jako zrada a projev nevlastenectví.

Vzhledem k tomu, že se vysídlování uskutečnilo až v polovině druhé světové války, některé plány nestihly být realizovány. Konec války přinesl úlevu a během května 1945 se začali vracet domů ti, kteří byli vystěhováni. Většina se do svých domovů vrátila, ale někteří obyvatelé se neměli kam vrátit – mnoho usedlostí bylo zničeno, mnozí se tedy již domů nevrátili a hledali domov jinde. (Zouzal, 2016)

Všechna zmíněná místa v Chlumu děti dobře znají, předpokládám, že i to bude motivem pro odhalování historie.

2 Praktická část

Již dlouhou dobu jsem si pohrávala s myšlenkou připravit a zrealizovat s dětmi výuku vlastivědného tématu a využít k tomu techniky a metody dramatické výchovy. Ve výuce na vysoké škole jsem měla možnost zažít výuku historického tématu prostřednictvím technik a metod z pohledu studenta. Výuka byla pro mne přínosná nejen zážitkem, ale i jako zdroj informací, které jsem si poměrně snadno a lehce zapamatovala. Chtěla jsem si toto ověřit i u žáků na prvním stupni. Před lety jsem byla se svými žáky v knihovně, kde právě probíhal velmi inspirativní projekt Příběhy našich sousedů. Kontaktovala jsem paní knihovnici s prosbou o sdílení obrázků z projektu a doporučení vhodných knih. V té době jsem byla třídní učitelkou žáků třetího ročníku. Téma, které jsem chtěla vyzkoušet, bylo vhodné a zařaditelné v rámci ŠVP do výuky žáků pátého ročníku. Jsme malá škola, každý ročník má jen jednu třídu, všichni se navzájem známe. Dobře jsem znala i žáky pátého ročníku. V předešlých letech jsem je měla na tělesnou výchovu a troufám si říct, že jsme k sobě měli pozitivní vztah. Šlo o třídu, kde byli chlapci ve většině – deset chlapců a tři dívky - jsou zvyklí převážně na frontální způsob výuky, neznají žádné prvky dramatické výchovy, nejsou vedeni ke spolupráci ani práci ve skupině. Mezi chlapci dominuje rivalita, soutěživost a nepřátelství. Celkem snadno jsem se domluvila s paní učitelkou třídní na výměně hodin. Máme ve škole již několik let zaběhlý model výměny učitelů v hodinách. Učitel si tak vyzkouší výuku nejen jiného předmětu, ale i práci v jiném kolektivu. Takovou výměnu obvykle realizujeme jednou za pololetí. Paní učitelka žákům předem řekla, že se mnou budou mít dramatickou výchovu. Jejich reakce prý byla překvapivá, nikdo neměl ponětí, co to dramatická výchova je. Paní učitelka jim předem nic nevysvětlovala.

2.1 Téma

Téma: Vystěhování Sedlčanska. Jak zasáhla 2. světová válka do osudů lidí žijících v místě, kde žiji.

Věková skupina: 5. ročník (10-11 let), učivo navazuje na učivo o druhé světové válce (žáci tak mají povědomí o událostech a jejich příčinách, které předcházely a následovaly).

Vzdělávací oblast: Vlastivěda, osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova, český jazyk výtvarná výchova

2.2 Cíle

žák získá informace o historii místa, kde žije

žák si uvědomí hodnotu domova

žák dokáže pracovat s připraveným textem, který se stává zdrojem informací

žák dokáže text posuzovat kriticky

žák dokáže vyhledávat v mapě a pracovat s ní

žák dokáže pracovat ve skupině v kooperaci se spolužáky

žák umí vyjádřit své pocity

žák umí vytvořit živé obrazy

žák umí zahrát krátké etudy

žák bude motivován k dalšímu poznávání

žák respektuje učitele v roli

2.3 Pomůcky

knoflík, míč, pytlík s kamínky, krabičky na schování předmětů, texty, obrázky domů, fotografie sousoší Lidé bez domova, triangl, mapy, papírky se jmény, papírová hvězda,

špendlíky, arch papíru, fixy, dokumenty, deník, fotografie chlapců, přebal knihy Klapzubova jedenáctka

2.4 První blok – Bezpečí domova

Pohybová hra – Na sochaře

Instrukce: Sochař (chytač) – koho se dotkne, stane se z něj socha (musí zaujmout zajímavý postoj), ostatní ho mohou vysvobodit oběhnutím.

Posezení v kruhu na koberci

Učitel: *Dnes jsem vám přinesla ukázat jednu fotografii. Chtěla bych, abyste se zamysleli nad tím, co na fotografii vidíte. (Zatím nám nic neříkejte). Po prohlédnutí fotografie se rozdělte do dvojic, zkuste sousoší napodobit a nechte dvojici soch na pár vteřin ožít v krátké etudě beze slov. Společně zkusíme vymyslet příhodné názvy pro vaše sousoší.*

Učitel ukáže žákům obrázek sousoší Lidé bez domova. Název sousoší neprozrazuje.

Aktivita: Etuda, reflexe etud - vymýšlení názvu sousoší



Učitel předpokládá, že některé děti mohou sousoší znát (stojí v nedalekém městě - Sedlčanech, kam všichni jezdí na nákupy, do knihovny, apod.). Učitel prozrazuje pravý název sousoší. Lidé bez domova.

Aktivita: Diskuze

O jaké lidi se asi jedná? Proč jsou bez domova? Jaké je to, být bez domova? Co pro mne domov znamená?

Aktivita: vyvolání představy vlastního domova

Učitel: *lehněte si pohodlně na koberec, zavřete oči, nechám vás nahlédnout do běžné části jednoho dne jednoho chlapce, o které vám budu později vyprávět. Děti leží na koberci, mají zavřené oči.*

Jindra to neměl ze své školy domů daleko, stačilo projít velkými dřevěnými dveřmi školní budovy, projít brankou, která byla stále otevřená, mávl na kamarády a šel podél plotu školní zahrady, vítr si pohrával s větvemi keřů, šeríky voněly do daleka, prošel kolem staré oprýskané kašny, kamínky pod podrážkami bot křupaly, ... kolem malé pekárny se linula vůně čerstvě upečeného chleba a přebila i tu omamnou vůni šeríků, minul kostel s oprýskanou hřbitovní zdí a šel teď už prašnou cestičkou - zkratkou k jejich malebnému domku na konci ulice. Jak se blížil, viděl na zahradě maminku, jak věší v čerstvém jarním vánku vyprané prádlo na šňůry natažené mezi starými ovocnými stromy. Vzal za velkou studenou ozdobně kovanou kliku, branka vrzla, maminka se otočila a zvesela Jindrovi zamávala. Listy staré hrušky šustily ve větru, vešel dovnitř... všechno tady vonělo domovem.

Představte si teď vy svou každodenní cestu ze školy domů a zkuste si vybavit každý drobný detail cesty a vašeho domova. Pomalu vycházíte ze dveří školy ...

Aktivita: Brainstorming

Zápis myšlenek vyvolaných brainstormingem na velký arch papíru

Do kroužku přinese učitel arch balicího papíru s nadpisem Domov. Co je domov? Brainstorming na téma Domov – děti dopisují hesla, která je k pojmu napadají.

Aktivita: Kresba domova

Instrukce: Nakresli svůj dům nebo místo v domě, které máš rád. Stačí jednoduše, pastelkami nebo tužkou. Máte na to cca 5 minut.

Učitel se vrací k fotografii sousoší a prozrazuje dětem (pokud již nebylo řečeno a ujasněno samotnými dětmi v průběhu brainstormingu) důvod vzniku sousoší – na paměť násilného vyklizení Sedlčanska. Pokud žáci nevědí, naváže učitel na znalosti žáků z hodin vlastivědy o 2. světové válce, popř. o Sudetech. (*Proč byly vystěhovány Sudety? Které oblasti to byly? Tzv. Mnichovskou dohodou mezi Německem, Itálií, Francií a Velkou Británií o postoupení pohraničních území Československa Německu. Ve které části České republiky se nachází Sedlčany? Patří do této oblasti?*)

Aktivita: Záchrana domova

Instrukce: Žáci mají za úkol dostat se TAJNĚ a v časovém limitu pro svůj obrázek domova, který je na druhé straně třídy (přípevněný na tabuli). Nesmějí se dotknout žádnou částí těla podlahy. Použít mohou židle a polštářky. Učitel stojí zády k prostoru třídy (dívá se z okna) a naslouchá, při hluku se otáčí a vrací všechny zpět.

Aktivita: Co je ukryté v krabičce?

Instrukce: Zkuste hádat, co je v krabičkách ukryté. Krabičky kolují, každé dítě si tipne, co by mohla krabička ukrývat.

Učitel: *Krabičky ukrývají předměty z doby, o které jsme mluvili. Jsou to předměty, které byly pro někoho hodně důležité.*

Aktivita: Odhalení tajemství krabiček a reflexe (*podle čeho jsem tipoval, co mne ovlivnilo?*)
Učitel postupně vyndává předměty z krabiček s krátkým komentářem. Děti hodnotí, zda správně tipovaly.

Učitel:

První krabička ukrývá malý stříbrný knoflík.

Druhá krabička ukrývá hadrový míček.

Třetí krabička ukrývá pytlík s oblázky (kamínky).

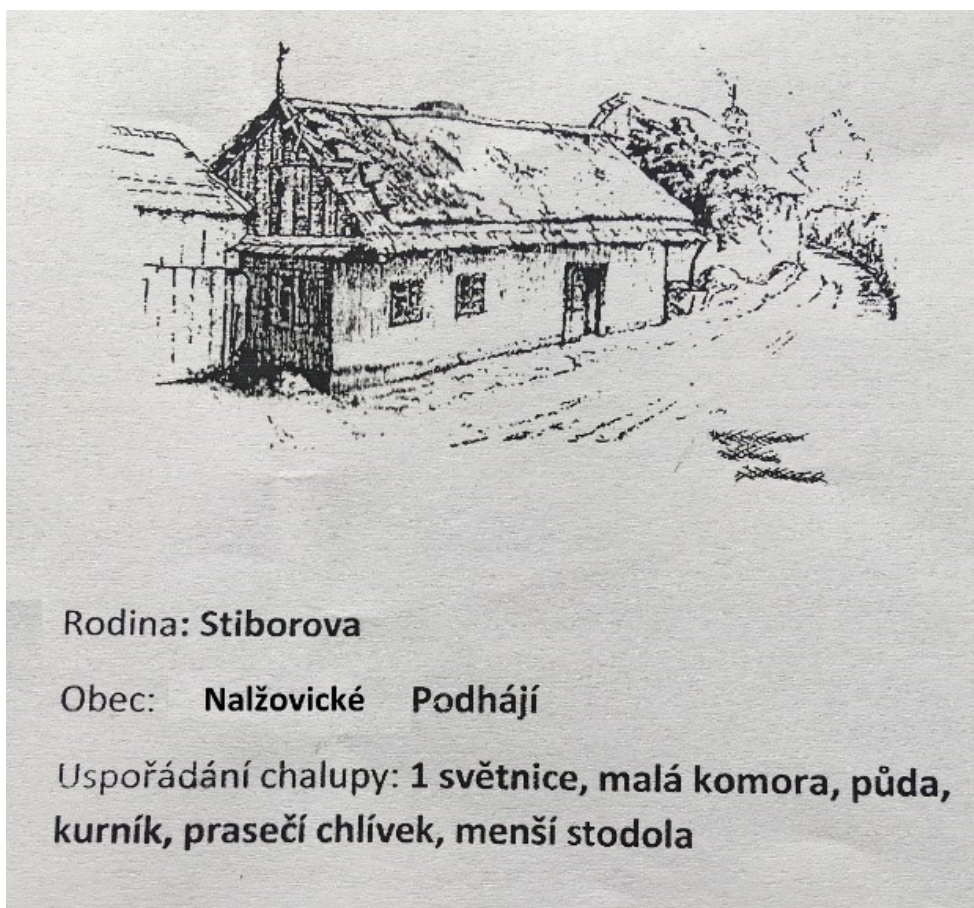
Aktivita: Živé obrazy nebo krátké etudy

Instrukce: *Komu mohly předměty patřit a jak sloužili? Vyberte si jeden z předmětů a vytvořte či zahrajte (pomocí živého obrazu či krátké etudy) nějaký okamžik z života jeho majitele s jeho oblíbeným předmětem.*

Učitel: *Ted' vám prozradím, komu předměty patřily.*

Knoflík patřil Marušce Stiborové. Byl to knoflík od její maminky. Maruščina maminka byla švadlena. Šila bohatým paním z města krásné šaty a kabáty. A tenhle drobný stříbrný knoflík byl prostě navíc. Na blankytně modré šaty se už nevešel. Maruščina maminka tušila, že s ním udělá Marušce velkou radost. Ta ho nosila všude s sebou. Měla ho v kapse, kde si s ním tajně pohrávala. Představovala si krásné šaty, které jí maminka ušije, až skončí válka, a na které přišije tenhle knoflík, odrážející sluneční paprsky jako drahokam. Bude zdobit malou kapsičku na prsou, na levé straně, přímo na srdci.

Maruška žila se svou maminkou a babičkou v Nalžovickém Podhájí. Tatínek zemřel krátce po narození Marušky. Takhle vypadala jejich chalupa.



Rodina: Stiborova

Obec: Nalžovické Podhájí

Uspořádání chalupy: 1 světnice, malá komora, půda, kurník, prasečí chlívek, menší stodola

Hadrový míček patřil dvojčatům Jindrovi a Janovi Štemberkovým. S tímhle míčem trávili kluci každou volnou chvíli. Až vyrostou, budou z nich slavní fotbalisti – jako sourozenci Klapzubáci - říkali. K jejich klukovským hrám s míčem se občas přidal i tatínek s dědečkem. Maminka se někdy zlobila a neměla pro klukovské hry pochopení. Štemberkovi měli malé hospodářství v Dublovicích. Společně se starali o hospodářská zvířata a pracovali na poli.



Rodina: Štemberkova

Obec: Dublovice

**Uspořádání chalupy: světnice, 2 komory, černá kuchyně,
půda, stodola, chlív pro 2 krávy, maštal pro 2 koně,
kurník, prasečí chlívek**

Pytlík s oblázky patřil Julii Vláškové. Ta bydlela se svou sestrou Nad'ou a rodiči v Sedlčanech. Rodina Vlášková vlastnila dům a obchod se smíšeným zbožím. Oblázky nasbírali v létě před válkou. Byly tenkrát na prázdninách u tety Lídy v Karlštejně. Bylo to krásné léto, procházeli se často s tetou a jejím psem Ferdou podél mělké řeky Berounky. Místy byl proud slabší a teta dovolila, aby se děvčata zchladila v jinak divoké řece. Julie vlastně sbírání kamínků začala. Zabořila dlaň do dna řeky, mezi prsty cítila hrubý písek a spoustu drobných kamínků. Nabrala do dlaně všechno, co se vešlo, a se zvědavostí vytáhla ruku nad hladinu. Jak se mokré oblázky na dlani leskly! Pak to byla jejich každodenní zábava. Nacházely nové a nové kamínky. Byly různé – bílé, šedé, narůžovělé, některé s fleky připomínajícími jim vymyšlená zvířata, některé oblázky byly malé, některé větší, hladké i hrubší, ale všechny krásné, že nevěděli, které si odnést domů. Tetička se smála a říkala: „Holky bláznivé, snad si nechcete v Sedlčanech otevřít obchod s šutráky!“ Na konci prázdnin, když si pro holky tatínek přijel, musely se se svou sbírkou kamenů rozloučit. Vybraly si ale každá deset kamínků, ukryly v pytlíku od mouky a přivezly domů.

Konec prvního bloku – 90 minut



Rodina: **Vlášková**

Obec: **Sedlčany**

Uspořádání domu: **obchod a sklad, v patře kuchyně, dva pokoje, malý dvorek, kůlna**

2.5 Druhý blok – Ztracený domov

Pohybová aktivita na úvod - Rodina

Instrukce: Žáci chodí prostorem, učitelka ohlašuje různá čísla a hráči tvoří takto početné skupinky (rodiny), které se drží za ruce. V případě nedělitelného počtu může rodina zbývající hráče zachránit tím, že je pojme do svého středu. Jeli vyřčena nula, žáci si musí co nejrychleji sednout na zem (rodina není), jedna znamená štronzo (rodinu tvoří jeden člen). Na závěr je vyhlášeno číslo shodné s celkovým počtem hráčů a ti vytvoří jeden kruh, tj. jednu velkou rodinu. Hra je tematizovanou obdobou známe hry Molekuly.

Učitel: Položí všechny předměty k sobě. *Děti žily v období, kdy probíhala 2. světová válka, která přinášela spousty obav o budoucnost. V mnoha rodinách někdo chybí, buď je nasazen v Říši na práci, nebo strádá v koncentračním táboře. Chlapci Jindra a Jan museli nosit žlutou hvězdu.* (Učitel pokládá do kroužku dvě žluté židovské hvězdy s nápisem jude). *Proč? Reakce dětí – vysvětlení.*

Aktivita: Etudy ze života dětí

Instrukce: Pokuste se vymyslet a zahrát krátkou etudu ze života dětí podle toho, co jsme se o nich dozvěděli. Děti vstupují do jakékoliv role. Podle role berou zástupný znak, aby ostatní věděli, o koho se jedná. Role Marušky – knoflík, role Jindry a Jana – míč a hvězda, role Julie a Nadi – pytlík s kamínky. Mohou hrát samy, nebo se domluvit s kamarádem.

Učitel: *Ano, asi tak nějak možná trávily děti z našeho vyprávění svůj čas.* (Pokud děti zahrají něco, co neodpovídá době, učitel jim vysvětlí, proč se to, či ono odehrát nemohlo – možná reflektují ostatní děti). *Píše se rok 1942 a naše rodiny se ocitají v nelehkém období. Jako blesk se začínají šířit podivné zvěsti o vystěhování obyvatel. Prý má na Benešovsku, Neveklovsku a Sedlčansku vzniknout výcvikový prostor Waffen – SS.*

Aktivita: Etudy s čteným textem, třídění informací

Děti se rozdělí do skupin – rodin (Stiborovi, Vláškoví, Štemberkovi). Každá rodina dostane dva texty. Žáci si ve skupinkách texty přečtou, oba texty zkusí zahrát. Jedno z dětí ze skupinky je vypravěč a s hraním zároveň předčítá text. U druhého textu se vystřídají. Tak jsou přečteny všechny informace, které se k rodinám donesly.

Nebo Titulkování – děti se rozdělí do skupin. Každá rodina dostane text (titulky). Zkusí podle textu vytvořit živý obraz. Ostatní skupinky mají k dispozici titulky na výběr a snaží se k danému obrazu přiřadit ten správný, podle kterého byl obraz vytvořen.

Informace z krámu:

„Prý se má zavírat krám v Osečanech. Vím to jistě, už nabízeli, že zboží z Osečan převedou k nám. Prý přijde spousta vojáků, budou tady mít výcvikový tábor.“

Informace od truhláře:

Osečanům by se to mělo vyhnout, protože sestra tamějšího starosty má za muže Němčoura. A ten je s esesáky jedna ruka. A to on nedopustí, aby se Osečany a tím i jeho rodina měla někam stěhovat.“

Informace ze školy:

„Jeden kluk od nás ze školy chodí esesmanům pro pivo. A oni se ho ptali, kde bydlí. Řekl, že bydlí v Kňovicích a oni se hrozně smáli a plácali ho po zádech. Tak si myslí, že Kňovice vystěhované nebudou.“

Informace od sousedky, jejíž zet'ák se zná s jedním chlápkiem, který dělá pro Němce:

„Má se to týkat jen okraje Sedlčanska, jen malého kousku. Onese to prý hlavně Benešovsko a Neveklovsko. Ze Sedlčanska to mají být jen tři vesnice.....“

Informace od švagra – zaslechl prý rozhovor nějakých německých šarží:

„Jasně říkali tou jejich drnčivou hatmatilkou, že bude vystěhováno 21 obcí a celé Sedlčany k tomu. A taky našli chlapi na silnici mezi Jesenicí a Sedlčany zastřeleného pošťáka. Ten totiž v Kňovicích v hospodě řekl, že bude celá vesnice vystěhovaná. A že to ví moc dobře, a těch vesnicí prý bude celá řada. Ale nechtěl nikomu říct, odkud to ví.“

Informace z novin:

„Mezi lidmi se šíří strach, že budou vystěhováni ze svých domů. Tyto informace jsou jen fámy, nepodložené žádným oficiálním vyjádřením úřadů ani platnou vyhláškou. Vyzíváme proto obyvatele ke klidu a rozvaze. Šířitelé poplašných zpráv budou potrestáni za nepodložené šíření paniky.“

Reflexe: Jaké zdroje informací byly v té době? I když je to těžké, zkuste si představit tehdejší dobu a atmosféru. Kde získáváme zaručené zprávy nyní? Jaké jsou pro nás důvěryhodné zdroje informací dnes? Které informace by mohly být pravdivé a proč? Jak se asi lidé cítili? Co pro ně tyto zprávy znamenaly? Co děti v námi známých rodinách – Maruška, Jan, Julie.... Měly obavy? Na základě získaných informací jednotlivých rodin, zkuste vytvořit hypotézu, jestli se vystěhování Sedlčanska uskuteční, jestli se to bude týkat plošně celé oblasti nebo jen určitých vesnic. Budou obce zmíněné v informacích vystěhovány nebo ne?

Aktivita: Sen

Děti ve skupinách (rodinách) vyberou jednoho (zástupce Marušky, Julie, Jindřicha), který spí, ostatní děti vytváří zvuky a slovy obrazy jeho snu. Co se mu asi zdá?

Učitel: *Přesto, že se proslýchali informace o vystěhování, lidé chtěli věřit, že se zprávy nezakládají na pravdě. Spolu se vzrůstajícím počtem nepodložených informací o vysídlování vrůstala ale i obava obyvatel. Z Neveklavska se tedy do Prahy vypravilo několik deputací, aby se pokusily zjistit více, bohužel, se jim nepodařilo zjistit nic. Neuplynul ani měsíc a lidé se mohli na návších vesnic a náměstí město dočíst toto:*

Učitel připevní vyhlášku o vystěhování na tabuli.

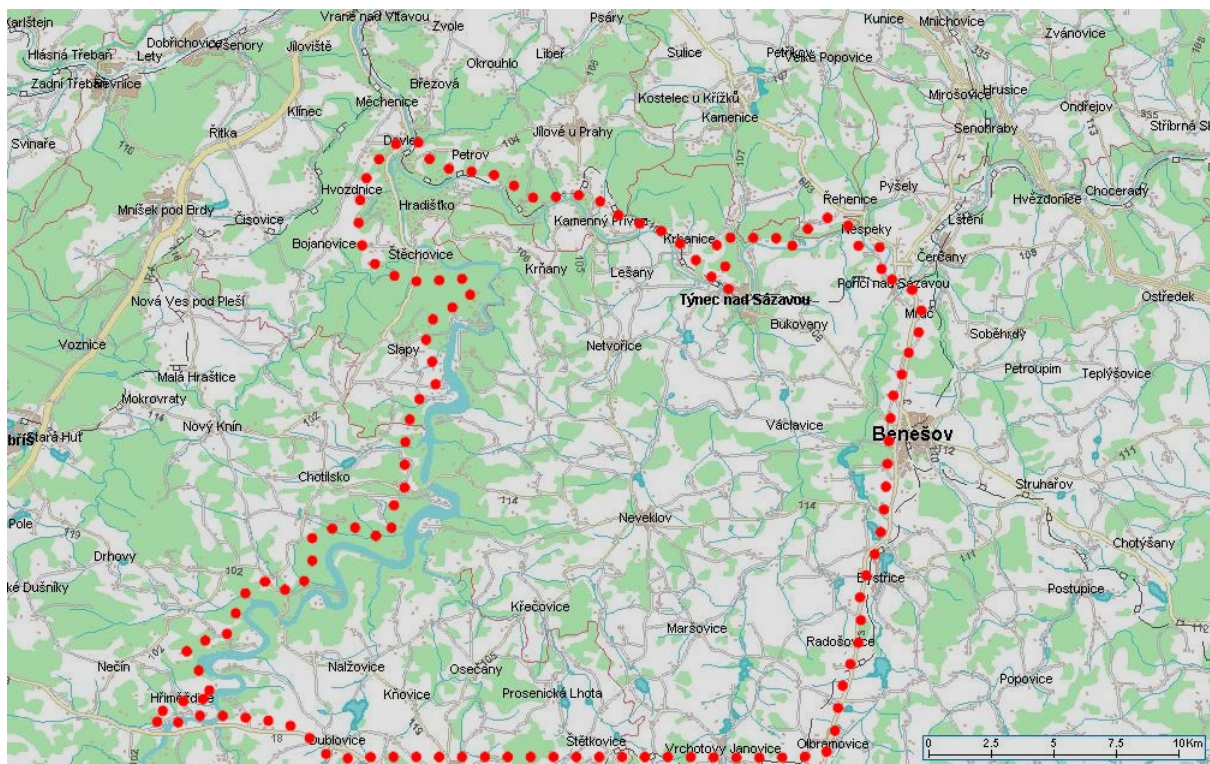
Místo před tabulí se promění v náměstí a děti čtou vyhlášku



Aktivita: Řízená reflexe – co se lidé dozvěděli. (Pro ověření pochopení).

Aktivita: Hledání, porovnávání a zapisování do mapy

Učitel rozdává do skupinek (rodin) rozstříhanou mapu vysídlených oblastí. Žáci ve skupinkách společně mapu skládají.



K mapě dostávají text:

Území cvičiště SS bylo vymezeno na severu řekou Sázavou, na západě řekou Vltavou, na východě jej ohraničoval Benešov, Čerčany, na jihu pak Sedlčany, Votice, Vrchotovy Janovice.

Učitel: *K dispozici máte podrobnou mapu Sedlčanska, porovnejte s touto mapou a doplňte do ní místa z vyhlášky (pokud na vaší mapě nejsou). Co Maruška, Jan, Jindřich, Julie a Naďa? Jsou názvy jejich obcí na vyhlášce?*

Reflexe – porovnávání map a získaných poznatků.

Aktivita: Zrcadlení těla a obličeje

Učitel: *Co děti v námi známých rodinách – Maruška, Jan, Julie? Co dělali, když se dozvěděli tyto zprávy? Co se jim asi mohlo honit hlavou? Můžete vstoupit do role některého z nich. Vyberte si předmět dotyčného, usedněte na židli a zkuste vyjádřit, gesty a mimikou jeho náladu.*

Aktivita: Reakce v rodinách

Instrukce: Rodina si sesedne ke společnému stolu. Reaguje na zprávu o vystěhování. Jaká pro vaše rodiny nastává situace? Co to znamená? Jak lidé reagovali? Je nutné si hledat místo k bydlení. Společně se dohodněte a napište, co vaše rodina může nabídnout, jakými argumenty zkusí přesvědčit rodiny z nezabraného, aby je přijali.

Aktivita: Přesídlovací kancelář

Učitel: *Z vyhlášky jste se dozvěděli, že se mají lidé dostavit do tzv. přesídlovací kanceláře (navazuje na reflexi z přečtení vyhlášky). Vy teď budete mít možnost zažít, jak taková přesídlovací kancelář na některých místech fungovala. Čekám vaše rodiny (Stiborovu, Vláškovu, Štemberkovu) v přesídlovací kanceláři. Přineste si s sebou vámi sepsané nabídky a argumenty pro přijetí do jiné rodiny.*

Učitel v roli – učitel se mění (nasazuje brýle a vestu) v úředníka přesídlovací kanceláře. Usedá ke stolu, v ruce drží razítko. Učitel v roli úředníka je přísný, ptá se, jestli si nenašli sami ubytování a proč ne. Předčítá nahlas nabídky a argumenty rodin pro přijetí do jiné rodiny. Stiborovi: ptá se na povolání paní Stiborové, zmiňuje nařízení SS zachovat v Nalžovicích ševce a švadlenu. Stiborovi tedy zůstávají bydlet v Podhájí. Paní Stiborová dostává příkaz k dostavení na velitelství v Nalžovicích, kde jí budou sděleny podmínky její práce. Stiborovi ale budou muset ubytovat cizí rodinu.

Vláškoví: úředník chce úplatek, nakonec vydává lístek k přestěhování do Nechanic u Hradce Králové – dodává, malý domek o jedné světnici...pro celoroční bydlení si musíte opravit střechu kvůli dešti – teče tam.

Štemberkovi: Úředník čte nabídku Štemberkových a píše ubytovací list do Nalžovického Podhájí ke Stiborovým.

Reflexe: Jak jste se cítili v roli příchozích do přesídlovací kanceláře? Jak se choval úředník? Proč myslíte, že to tak bylo? Učitel dodá, že ne každý úředník jednal tímto způsobem, ale bohužel, často se stávalo, že využil své moci k vlastnímu obohacení. Vhodná místa pro vysídlené rodiny opravdu nebyla, většinou se jednalo o velmi nuzné bydlení nebo spolubydlení s více rodinami v jednom domku či bytě.

Aktivita: Etudy ze společného soužití rodin

Instrukce: Rodiny spolu sestěhované spolu žili dost natěsno. Jak asi probíhal den těchto rodin?

Konec druhého bloku 90 minut

2.6 Třetí blok – Zachycené vzpomínky

Pohybová aktivita na úvod: Motivovaná chůze při poslechu přednesu básně

František Hrubín, Zpíváno z dálky

Vy mrtví, spíte hluboko
a my tu jako vaše stíny
žijeme jenom naoko
na druhé straně hlíny.

Zpěv kohoutů a jezů šum
pomalu cizím uším patří.
Spílávali jsme cikánům
A teď jsme jejich bratří.

Připomenutí aktivit a poznatků z předchozího bloku dětmi. V kroužku, uprostřed jsou zástupné předměty dětí z rodin, složené mapy, texty s informacemi, vyhláška....

Aktivita: Zjišťování příčin

Učitel v roli: Žáci zkusí sami vyvodit, proč si Němci pro svůj výcvikový tábor vybrali právě toto území. Mohou využít experta (historik - ředitel sedlčanského muzea) a na cokoliv se doptat. Učitel v roli – nasazuje si brýle a usedá na židli. - Můžete se zeptat. (Učitel zná podrobné souvislosti – kniha Zabráno pro SS. Německé ozbrojené síly navyšovaly počty, bylo třeba jednotky určené k boji kvalitně připravit, proto potřebovaly odpovídající výcvikové prostory. Nacisté si vybírali oblast, kde nežili Němci – chtěli vysídlováním

zasáhnout jen českou populaci. Prostor, který vybrali, měl strategickou polohu – území na západě a severu obklopovaly řeky Vltava a Sázava – vytvářely přirozenou hranici. Na Vltavě tehdy začínala stavba štěchovické přehrady, jejíž turbíny mohly poskytnout energetickou soběstačnost. Na východě a jihu se cvičiště dotýkalo významných železničních a silničních tahů Praha – Benešov – Tábor, Votice – Sedlčany – Příbram. Dobrá dostupnost do hlavního města. Dalším důvodem byla krajina – zalesněná území a rybníky - nabízela možnosti širokého využití po celý rok. Navíc se jednalo o venkovskou oblast, kde se nenacházela žádná větší města a továrny, nehrozilo tedy citelnější zasažení průmyslu. Šlo o oblast s nízkým počtem obyvatel.)

Učitel (ještě v roli) experta předá dětem deník, vyhlášky, dokumenty, obrázek, knihu, dopisy *(Pokud by vás zajímaly události té doby, možná najdete něco zajímavého v těchto dochovaných textech.)*

Aktivita: čtení deníku a dopisů

Instrukce: Děti (skupinky) si mezi sebou rozdělí listy z deníku a dopisy. Mají čas na přečtení a sdílení s ostatními. Po přečtení a společném sdílení mají za úkol sestavit chronologicky listy deníku.

Jindřich – obrázek fotbalisty, fotografie chlapců, přebal knihy Klapzubova 11 (potrhaný).

Maruška:

10. února 1942 Paní učitelka nám naložila spoustu úkolů. Nejde mi němčina.

12. února 1942 Dnes jsem se pohádala s Věrou. Prý se budeme muset kvůli Němcům vystěhovat. Říkal to prý ten starý pošťák. Nechápu, jak může takovému člověku věřit. Smrdí kořalkou.

2. března 1942 Dneska se kluci ve škole poprali. Začalo to hádkou kvůli stěhování. Už se o tom všude mluví. A já byla na Věru tak protivná!

5. března 1942 Babička je nemocná. Večer jsem jí četla z té nové knížky, co jsem dostala k narozeninám.

14. 3 1942 Tak je to potvrzené. To stěhování. Na návsi visí vyhláška. Mají se vystěhovat lidé z obcí na Benešovsku. Píší tam i o Podhájí. Nic o tom, že se máme stěhovat. Jen, že

se ti lidé nesmějí stěhovat k nám. Tak na tom stěhování nakonec něco pravdy bylo. Jsem ráda, že se nás to netýká.

15. 3. 1942 Zase jsem se pohádala s Věrou. Prý jsem hloupá, když si myslím, že se nás stěhování netýká. Proč prý asi se nesmějí stěhovat k nám? Protože půjdeme na řadu hned po nich.

20. 3. 1942 Věra měla pravdu. Prý nás budou stěhovat na etapy. Celý kraj. Nejen Benešovsko, ale také Neveklovsko i Sedlčansko.

3. 6. 1942 – dnes se esesáci ubytovali u nás ve škole na Chlumu, zabrali celé přízemí a tělocvičnu i část fary

26. 9. 1942 Maminka dnes plakala. Tajně, abychom to s babičkou neviděly. Ale já to poznám, když pláče. Má zarudlé oči i nos. Navíc jí teď čím dál častěji vídám s tou její hlubokou vráskou mezi obočím. Prý to má od šití, ale já myslím, že je to od starostí.

30. 9. 1942 Stěhování se nás bude také týkat. Už o tom mluví celé Nalžovice. Je toho plná škola. Ale kam půjdeme?

10. 11. 1942 Dnes bylo u nás boží dopuštění, bylo totiž značkování dobytka a zapisovali mrtvý inventář. Nikdo si nesmí odvést ani dobytek ani náradí. Na všem je označení SS – na pytlích s moukou, na strojích, koňům vypalují SS na kopyta.

10. 2. 1943 Jsem doma jen s babičkou. Maminka jela hledat nové bydlení. Musíme se do podzimu vystěhovat.

12. 2. 1943 Maminka se vrátila k půlnoci. Byla moc unavená. Došla pěšky až na Mníšek! V Nové Vsi pod Mníškem se jí prý lidé ptali, co jsme provedli, že nás Němci stěhují, že jsme asi „pěkní“ lidé. Takové nepochopení od českých lidí člověka bolí víc než krutost a bezohlednost Němců.

20. 2. 1943 školu zavřeli v Chlumu. Jsou tam teď vojáci. Náš pan řídící učitel se musel do 24 hodin vystěhovat. Teď se budeme učit v hospodě v Nalžovicích. Starší děti z měšťanky mají dvě učebny v usedlosti Fišerů. Ti ji nechali prázdnou – jsou v Terezíně.

22. 2. 1943 Dnes šli přes Podhájí Kuthanovi z Hluboké, na žebříňáku měli rance s peřinami, za fůrou šel děda Kuthan s Matějem a Kubou a za vozem na řetízku uvázaný smutně jejich pes. Měla jsem chuť toho věčného uštěkaného psa obejmout. Budou mi chybět.

26. 2. 1943 Každý večer tu projíždí auto Přesídlovací kanceláře, úředníci sledují, jestli se lidé balí a začínají stěhovat. Už jsou tady i vojáci.

28. 2. 1943 Věra se bude se svými rodiči stěhovat k úplně cizím lidem do Korkyně. Ukazovala mi dnes po škole přidělovací ubytovací list, který jim vydala Přesídlovací kancelář v Sedlčanech.

1. 3. 1943 Sousedů našli ve stodole oběšeného. Prý v dopise na rozloučenou píše: Z rodné půdy mne nedostanou.

5. 3. 1943 Dnes jsem byla s babičkou na pohřbu. Všichni lidé plakali. Tiskla jsem v dlani svůj knoflík a chtěla být co nejdál odtud.

6. 3. 1943_Nebudeme se stěhovat! Maminka bude šít a vyspravovat vojákům uniformy. Vlastně nevím, jestli se radovat nebo být smutná. Tolikrát už jsem chtěla být odtud pryč. Ale maminka je ráda. Myslím, že hlavně kvůli babičce. Stěhování by v jejím stavu pro ní bylo špatné. Nechci ani pomyslet, co by se mohlo stát.

12. 3. 1943 Sestěhují k nám nějakou rodinu z Dublovic. Maminka jim uvolňuje komoru. Bude tam pět lidí. Nevím, jak se sem všichni vejdem. Ale prý alespoň nějakou práci obstarají. Maminka nebude muset sama štípat dříví, i s ostatní prací bude mít zastání.

6. 4. 1943 Vojáci staví dřevěné baráky na pozemcích velkostatku.

10. 4. 1943 Pořád je slyšet střelba. I v noci. Nenávidím Němce.

30. 6. 1943 Tak už přišli Dublovští. Je to židovská rodina. Mají dva kluky – dvojčata. Jindřicha a Jana. Jsou jen o trochu mladší než já. V létě jim bude 9 let. Jejich tatínek je usměvavý, stále dělá žerty. Jejich maminka je drobná, má prošedivělé vlasy a ustaraný výraz. Mají s sebou i dědečka. Nevím, nevím, jak ten by mohl štípat dříví. Je cítit tabákem a jen mručí.

5. 7. 1943 Ti kluci nadělají rámusu! Pořád si házejí s míčkem. Ve škole dostali pořádnou nakládačku od Vincka, začalo to kvůli hvězdám na kabátech.

20. 7. 1943 Dublovští brzy odejdou. Prý pojedou do Terezína. Přišla jim obsílka. Stálo tam: „Byli jste zařazeni do transportu odjíždějícího z Prahy dne 24. srpna 1943. Z úředního příkazu se dostavte v pondělí nejpozději o 5. hodině ranní na Hybernské nádraží, odjezd, vchod z Hybernské ulice...” příruční zavazadlo — pokud možno tlumok — má obsahovat příkrývky a předměty a potraviny potřebné pro první dva dny a nesmí mít více než 50 kg.

23. 8. 1943 Naši Dublovští mají sbaleno. Maminka nasmažila placky a dala je klukům na cestu. Zase tajně plakala. Kluci se ale těší, prý tam bude spousta kluků a budou mít partáky na kopanou. Moc jim to přeju. V Terezíně prý Hitler zařídil tábor pro všechny Židy. Budou tam žít pospolu. Nakonec se mi bude po Jindrovi i Janovi stýskat, jsou to docela prima kluci. I na to jejich věčné honění za míčem a hvízdání jsem si přivykla.

5. 9. 1943 se asi 100 vojáků ubytovalo i v dublovické škole.

6. 9. 1943 Čekáme psaní od našich milých Dublovických, ale žádný nepřichází. Snad jsou zdraví a v pořádku.

25. 12. 1943 Nejsmutnější Vánoce. Zprávy od Dublovických nepřicházejí. Slyšela jsem, že v Terezíně to není, jak se myslelo. Modlím se za kluky, aby byli v pořádku.

10. 10. 1944 Je mi hrozně. Už nikdy nemůžu být šťastná. Prosím můj kouzelný knoflík, aby mne vzal na nějaké krásné místo. Dnes, když byl zákaz vycházení jsem šla k potoku. Zdálo se mi, že jsem viděla vojenské vězně, jak je vedou po hlavní cestě z Křepeň. Museli dojít asi někam, co vede zeď parku. Pak jsem slyšela výkřiky a střelbu.

11. 10. 1944 Pořád musím myslet na ty vyhublé vězně. Prý je v Křepeňské koncentrační tábor s válečnými zajatci. Čím se asi provinili?

15. 10. 1944 Dnes jsem se musela jít podívat ke zdi. Šla jsem tajně. Maminka by se moc zlobila. Ve zdi je spousta děr od střel z pušek. Vzala jsem ostrý kámen, vyryla do zdi křížek a pomodlila se za mrtvé vojáky. Jestlipak jejich rodiny ví, jaký krutý osud je potkal?

1. 1. 1945 Je Nový rok. Babička je tuze nemocná.

Dopisy:

Moje nejdražší tetičko,

Moc vzpomínám na krásné léto u tebe. Tady u nás je to strašné. Doufali jsme, že to stěhování jsou jen fámy, ale podle toho, co se děje, se bojíme, co přijde. Přikládám leták, kterých je plné město. Únor 1942 letáková akce – Území o rozloze 45 tisíc ha mezi Vltavou a Sázavou má být uloupeno, obyvatelstvo násilně vystěhováno, vyhnáno z rodných chalup, statků a domů.

Děkujeme za šály. Jsou krásné. Nechala jsem si modrou, Naďa zelenou. Včera, když jsme hrály s Naďou čáru před školou, přiběhli kluci a kamínky rozkopali. Nemohli jsme jeden najít. Zrovna ten zelený, co se ti nejvíc líbil. Ale nakonec jsme ho našli.

Tetičko,

Dnes, když se stěhovali Mrázovi od naproti, splášil se jim kůň. Starý pan Mrázek spadl z vozu a je zraněný hlavě. Když ležel pod vozem, obličejem dolů, myslela jsem, že je mrtvý.

Tak strejda z Vatěkova už se musel vystěhovat. Chudáci kluci. Prý si nesměli nic vzít. Němci sebrali všechny jejich krávy - strejdovu chloubu. Říkalo se, že si lidé budou moct vzít svůj majetek, ale to se poštěstilo jen těm prvním. Mámina sestra z Kamenného přívozu – ta si svého koníka mohla vzít s sebou.

Tady v Sedlčanech to vypadá jak město duchů – náměstí je prázdné, v Husově ulici opozdílí vystěhovalci odvázejí poslední zbytky svého majetku, který jim bylo dovoleno odvézt. Po ulicích je roztroušena sláma jako po požáru nebo po vyloupení. Všechny domy jsou již opuštěny, protože termín pro vystěhovalce je stanoven na 12. hodinu dne 25. října. Vrata jsou popsána křídou, nápisy označují, kolika vojákům je dům určen. V Církvíčské ulici vojáci prohlížejí domy. I náš krámek je už prázdný. Zítra ještě zajdeme s tatínkem na hřbitov a vydáme se na cestu.

Už se nemůžu dočkat, až se uvidíme. Pozdravuj Ferdu a podrbej ho za mě za ušima.

Aktivita: Sny (5 minut)

Instrukce: Zástupné předměty Marušky a Julie (knoflík a pytlík s kamínky) leží uprostřed koberce. Představují Marušku a Julii v noci, ve svých postelích. Vaším úkolem je, zamyslet

se, jaké sny se jim asi honí hlavou. Co se jim může zdát? Promyslete a staňte se vyslovenými myšlenkami z jejich snů.

Aktivita: Vzkaz

Instrukce: Nyní máš možnost napsat kterékoli z postav (Maruška, Julie, Naďa, Jindřich, Jan, jejich rodiče, voják....) krátký vzkaz. Může to být cokoli, co bys mu rád sdělil. Vezmi si papír, vzkaz napiš a vhod' do krabičky.

Konec 45 minutového bloku

2.7 Čtvrtý blok – Hledání ztraceného času

Aktivita: vycházka po Nalžovicích

Instrukce: Kudy k bývalému vojenskému soudu? (nalžovický zámek), kudy k místu výcvikového tábora? (nalžovický statek). Žáci se společně rozhodnou (z poznatků získaných v předchozích lekcích), kde se tato místa nacházejí.

Cílem vycházky je místo poprav vojenských zajatců – zeď parku. Učitel předem neprozrazuje, u zdi se ptá, zda tato zeď hrála nějakou úlohu v období vystěhování.

Aktivita: Hledání jizev na zdi – výtvarná výchova (frotáž)

Instrukce: Vzpomeňte si, co o této zdi napsala Maruška. Zmínila se o dírách po kulkách. Je možné je ještě najít? Zkuste zaznamenat povrch zdi na papír pomocí frotáže. Najděte zajímavá místa a struktury na zdi.

Aktivita: Kresba na zeď křídou

Instrukce: I my můžeme zanechat stopu svojí dnešní přítomnosti. Zkusme vytvořit něco pozitivního, hezkého a veselého. Kresba křídou podle vlastní fantazie.

Kreslení na zeď křídou – siluety lidské postavy – necháme je ožít – dokreslení - srdce, úsměv, květina – pieta za padlé

Aktivita: Čtení vzkazů

Instrukce: Pokud chceš přečíst svůj vzkaz, máš nyní příležitost. Může zaznít zde na tomto pietním (vážném) místě, jako vzpomínka na adresáta tvého vzkazu. Po přečtení vrátíme vzkazy do krabičky a zakopeme ke zdi k naší kresbě. **Konec 50ti minutového bloku**

2.8 Pátý blok - Návraty

Aktivita pro začátek: reflexe výtvarné výchovy (je tam ještě tvůj obrázek?) Připomenutí minulých setkání skrze zástupné předměty (knoflík, míček, kamínky + kniha, obrázek, fotografie, vyhlášky, deník, dopisy, hvězda. Všechny dosud získané materiály

Učitel: postupně bere do ruky zástupné předměty a seznamuje děti s osudy

Knoflík, deník, obrázek domu - Maruška Stiborová z Nalžovického Podhájí – po dobu války mohla žít ve svém rodném domě. Během vystěhování si vytvořila přátelské pouto s židovskými chlapci. Nikdy se s nimi již nesetkala. Babička zemřela v dubnu 1945 - konce války se tedy nedočkala.

Míč, obrázek a přebal knihy, obrázek domu - Jindřich a Jan z Dublovic – byli vystěhováni se svými rodiči a dědečkem k vdově Stiborové, její dceři a matce do Nalžovického Podhájí. Byli si vzájemnou psychickou i fyzickou oporou. Po několika měsících byla celá rodina Štemberkova povolána do Terezína. Nikdo z nich pobyt v koncentračním táboře nepřežil. Dědeček zemřel pár dní po příjezdu do tábora. Kluci byli i s rodiči transportováni z Terezína do koncentračního tábora v Osvětimi ke „konečnému řešení židovské otázky“. Z rodiny Štemberkových se domů nikdo nevrátil. Učitel roztrhá obrázek domu Štemberkových.

Pytlík s oblázkou, dopisy, obrázek domu: Vláškovci ze Sedlčan – obchod i dům jim byl Němci zabaven. Rodina se odstěhovala do Karlštejna k sestře pana Vláška. Po válce se celá rodina mohla vrátit zpět do svého domu.

Závěr: V závěrečné reflexi dostanou opět žáci do rukou fotografii sousoší v Sedlčanech – tentokrát i s popiskem:

Lidé bez domova, sousoší vytvořené v roce 1978 Břetislavem a Milanem Bendovými na paměť násilného vyklizení Sedlčanska. Je umístěno na Sukově náměstí v Sedlčanech. Vysídlení proběhlo v několika etapách a zasáhlo na 70 obcí, 180 osad a 30 000 lidí.

Konečná reflexe – co jsem se dozvěděl nového - doplnění či oprava textů v záznamovém archu z počátečního brainstormingu, doplnění k tématu Domov.

Vybídnutí žáků učitelem, ke zjišťování, jak to bylo s jejich rodinou v době vystěhování Sedlčanska. Pokud mají děti zájem je jim ve třídě k dispozici seznam všech

obcí, které byly vystěhovány, počítač s internetem, knihy Zabráno pro SS, Lidé bez domova, Sedlčany vystěhovány.

Na výuku lze navázat výukou českého jazyka:

Sloh téma Domov

Motivace: literatura František Hrubín, Zpíváno z dálky

Vy mrtví, spíte hluboko
a my tu jako vaše stíny
žijeme jenom naoko
na druhé straně hlíny.

Zpěv kohoutů a jezů šum
pomalu cizím uším patří.
Spílávali jsme cikánům
A teď jsme jejich bratři.

3 Reflexe

Když jsem přišla do třídy, děti si poslušně stoupli na pozdrav ve svých lavicích. Vysvětlila jsem jim, že budeme mít společně vlastivědu, ale bude potřeba upravit prostor třídy tak, aby nám lépe vyhovoval. Děti se podivily, nevěděly, zda mají protestovat, čekaly prý dramatickou výchovu, ale nevědí, co to je - zda je lepší mít dramatařák nebo vlastivědu. Společně jsme odsunuli lavice po obvodu učebny a získali tak velký prázdný prostor uprostřed třídy. Od paní učitelky třídní měly pouze strohou informaci, že budou mít dramatařák. Paní učitelka zřejmě nečekala, že by si děti nedovedly představit, co termín dramatařák znamená. Vysvětlila jsem jim, že půjde o výuku vlastivědy, ale trochu jiným způsobem, než na který jsou zvyklí. Víc jsem nespecifikovala. Do třídy chodí jeden žák, který navštěvuje dramatický obor na ZUŠ v Sedlčanech. Bohužel nebyl na první blok přítomen. V druhém bloku již přítomný byl a aktivně se zapojil, bylo vidět, že s dramatikou má zkušenost.

3.1 První blok – Bezpečí domova

Hra na sochaře

Děti měly radost z přestavení třídy. Nově vzniklý velký prostor je podněcoval k běhání, skákání. Chvíli jsem je nechala si prostor užít. Pozornost jsem získala cinknutím na triangl a zadala instrukce ke hře na sochaře. Hra se dětem líbila, ale po dotknutí sochařem většinou jen „zkameněly“. Hru jsem přerušila a připomněla jsem, že by se mělo jednat o zajímavý postoj, který zaujmou hned po dotknutí.

Hru jsem ukončila zazvoněním na triangl. Posadila jsem se na zem v prostoru třídy a vyzvala děti, abychom utvořili kruh. Děti v této třídě obvykle v kruhu nesedají, nepovídají si společně, nehrají hry. Dětem jsem se pokusila vysvětlit, že k tomu, aby nás společně strávený čas bavil a byl nám přínosný, bude potřeba dodržovat několik pravidel. Zmínila jsem jim výhody sezení v kroužku – všichni na sebe vidíme, ale také jsem upozornila na nutnost ohleduplnosti k ostatním neskákáním do řeči, vyslechnutí spolužáka apod.

Fotografie

Tak jak jsem předpokládala, většina dětí fotografii hned poznala. Nikdo z nich ale nevěděl, co sousoší znázorňuje a dokonce nikdo nevěděl, kde přesně sousoší stojí. Věděly

pouze, že sousoší znají, a že ho viděly asi v Sedlčanech. Na můj pokyn si fotografii důkladně prohlédly a utvořily dvojice. Prostor třídy jsme si rozdělili na dvě části – jeviště a hlediště. Sousoší jsem „rozpohybovala“ cinknutím trianglu. Etudy dětí se výrazně nelišily. Některé dvojice se těšily a chtěly se ukázat, jiné se držely zpátky. Nechala jsem je utvořit dvojice podle jejich uvážení, je tedy jasné, že si k sobě vybírali spolužáka podobného temperamentu. Jedna dvojice předváděla potácející a navzájem se podpírající opilce. Jiná jen tak šla, z pohybů a výrazů bylo znát ostych. Pojmenování předvedených etud zněla, např.: jdeme k babičce, cestování, vycházka apod.

Diskuze

Dětem jsem prozradila, že pravý název tohoto sousoší je Lidé bez domova. Čekala jsem, že si většina dětí spojí název sousoší s historií vystěhování Sedlčanska. Jen jeden chlapec vykřikl, že to jsou „ty lidi, co museli odejít, protože je Hitler vyhnal“. Ostatní děti vůbec netušily, o čem spolužák mluví. Evidentně o této události nic nevěděly. Na otázky, o jaké lidi se jedná a proč by mohli být bez domova, neuměly odpovědět. Chlapec, který věděl o vystěhování, ale podrobnější informace neznal. Zabývali jsme se domovem a tím, co pro nás domov znamená.

Uvědomění si hodnoty domova, brainstorming

Pro uvědomění si hodnoty domova následovala další aktivita – vyvolání představy vlastního domova. Dětem se aktivita líbila, nikdy ve třídě uprostřed prázdného prostoru neležely (koberec ve třídě bohužel není). Chvíli trvalo, než se zklidnily, pomohlo cinknutí trianglu. Po doposlechnutí příběhu o Jindrovi bylo ve třídě hrobové ticho. Nechala jsem dětem pár minut na doběhnutí vlastní představy domova. Jsem ráda, že jsem tuto aktivitu zařadila, myslím, že dětem pomohla k následnému brainstormingu. Psaní myšlenek k tématu domov dětem nedělalo potíže, psaly ale většinou hmotné věci – televize, Wi-Fi, pokoj, jídlo apod. Objevilo se i pár hesel jako rodina, bezpečí, láska, radost. Tato hesla napsala děvčata.

Kresba domova

Každý kreslil, podle zadání, svůj domov. Někdo kreslil dům z pohledu zvenčí, někdo přímo svůj pokoj. Děti jsem musela pobízet k urychlení, téměř všechny děti se snažily dokreslit detaily a důkladně vybarvovat. Bohužel nás tlačil čas. Problém byl právě i

v rozdílném přístupu k důkladnosti kresby. Někdo měl hotovo hned, někdo se snažil vykreslit detaily. Těm rychlým se nechtělo čekat na ty pomalejší. Na začátku jsem dětem zadala časový limit, ale bylo mi líto děti v polovině práce přerušit. Navíc jsem potřebovala hotové obrázky pro další aktivitu. Toto je asi potřeba s dětmi trénovat - učit je již na začátku odhadnout potřebnou rychlost ke splnění úkolu.

Po kreslení jsme se usadili v kruhu a své obrázky si prohlédli, kdo chtěl, mohl nám říci, co na jeho obrázku přesně je. Dětem jsem ukázala znovu fotografii sousoší a ve zkratce pověděla o důvodu vzniku sousoší - na paměť násilného vyklizení Sedlčanska. Začala diskuze o událostech 2. světové války. Hlavními aktéry diskuze byli především chlapci. O Sudetech toho mnoho nevěděli. Připomněla jsem jim události, které se učili ve vlastivědě – o Mnichovské dohodě. Sudety jsme si ukázaly na mapě. Děti byly překvapené, že podobné události se děly i v místě, kde žijí.

Záchrana domova

Pohybové aktivity děti baví a jsou ideální pro uvolnění a načerpání nových sil k dalšímu soustředění. Zachraňovat děti domov evidentně těšilo. Nejprve se snažily dostat co nejrychleji na druhou stranu třídy i s rizikem, že udělají hluk. Potom odhalily, že lepší strategie je být opravdu maximálně potichu a zpomalily tempo. Myslím, že u prvotní strategie již předem věděly, že se budou muset vracet a právě proto tuto strategii volily. Bylo jasné, že je baví rychlejší aktivity a potřebují se vyběhat. Až po užití si pohybu začaly zvažovat další možné strategie.

Co je ukryté v krabičce

Opět jsme se sesedli do kroužku na zemi. Nejprve jsme krátce reflektovali předchozí aktivitu – děti mi oznamují o odhalení strategie zpomalení a utišení. Aktivita co je ukryté v krabičce, se dětem velmi líbila. Třepaly krabičkami, tipovaly a chtěly se podívat. Samy navrhly, zda nemohou ještě vyzkoušet pohmatem. Než jsem dětem prozradila, co je v krabičkách ukryté, zkusily tedy ještě tipovat hmatem a čichem.

U reflexe se shodly na tom, že nejvíce jim pomohlo k tipování použití hmatu, nejméně použití čichu. Hmatem si ověřily či vyvrátily svou hypotézu, kterou provedly třepáním krabiček. Nejtěžší byl pro děti na zatřepání krabičkou hadrový míček. Tato aktivita

nám zabrala více času, než bylo plánováno. Původně měly děti hádat co je ukryté v krabičkách jen na základě potřepání krabičkou. Když jsem ale viděla jejich zájem, přistoupila jsem na návrh vyzkoušení pohmatem a čichem. Brala jsem to jako projev zájmu a zaujetí a čas jsem proto obětovala ráda.

Etudy s předměty

Další aktivitou byly živé obrazy či krátké etudy. Vysvětlila jsem dětem, že živý obraz je vlastně fotografie – nehybný obraz, který něco vyjadřuje. Etuda je s pohybem, může být doprovázena i slovem. Děti se nejprve ostýchaly. Samostatně se jim nechtělo. Samy, bez vyzvání utvořily skupinky a začaly se domlouvat. Rozdělily si předměty. Překvapivě dobře se zadání nakonec zhostily. Žádná skupinka si nevybrala živý obraz, všechny přehrály krátkou etudu. Dvojice chlapců si vzala míček a zahrála si kopanou. Další skupinka předvedla krejčovskou dílnu a přišívání knoflíku na imaginární oblečení. Poslední skupinka hrála obchod, ve kterém platila kamínky z pytlíku.

Čtení příběhů

Při čtení příběhů o dětech, kterým předměty patřily, děti napjatě poslouchaly. Ke každému předmětu jsem v průběhu čtení položila obrázek chalupy s popiskem.

Po přečtení jsme se ještě společně věnovali popisu jednotlivých chalup, diskutovali o tom, jak dříve chalupy vypadaly, zmínila jsem, že právě v tom roce (1942) byla do obce zavedena elektrina. To je překvapilo. Mluvili jsme o tom, jak život bez elektriny vypadal.

3.2 Druhý blok – Ztracený domov

Na druhý blok výuky se děti těšily, už ráno za mnou chodily a ujišťovaly se, že bude „dramaták“. Před hodinou už měly připravenou třídu – lavice po obvodu.

Pohybová aktivita Na rodinu

Myslím, že by ocenily jakoukoliv aktivitu spojenou s pohybem po prostoru třídy. Bylo vidět, že mají z takto upraveného prostoru radost. Hru jsem zakončila plánovaně vyhlášením čísla celkového počtu žáků, abychom utvořili jednu velkou skupinu a mohli si společně sesednout do kruhu. Již jsem měla připravené předměty, které děti poznaly

v minulém bloku. Po ukázání žlutých hvězd s nápisem jude a položení otázky proč je Jindra s Janem museli nosit, děti okamžitě správně reagovaly.

Etudy ze života dětí

Tentokrát se už děti tolik neostýchaly zahrát krátkou etudu samy. Dvojice kluků opět hrála fotbal, jedna dívka dělala, že sbírá v řece kameny, další si s kameny kutálely či házely žabky.

Po krátkém **vyprávění** (*píše se rok 1942 a naše rodiny se ocitají....*) jsem dětem řekla, ať se rozdělí do skupin – jednotlivých rodin (Stiborovi, Vláškoví, Štemberkovi). Měla jsem obavy, zda nebude problém s **rozdělením do skupin**, ale rozdělení proběhlo bez větších problémů. Děvčata utvořila samostatnou skupinu.

Titulkování

Každá skupinka vyslala svého zástupce, který si přišel vylosovat dva texty. Nevěděla jsem, zda zařadím etudy s čteným textem či Titulkování. Na poslední chvíli jsem rozhodla pro **Titulkování**. Zatím děti vždy volily možnost hrané etudy, teď byly nuceny vytvořit živý obraz. Některé texty byly pro zobrazení živého obrazu opravdu těžké, dlouho se ve skupinkách radily a dohadovaly. Nabídla jsem pomoc, kterou rády přijaly. Texty jsem měla vytištěné dvakrát, ostatní tedy měli všechny texty k nahlédnutí a snažili se správně přiřadit titulek k živému obrazu.

Následovala reflexe, děti si plně neuvědomovaly, že jediným zdrojem informací byly zprostředkované zprávy od jiných lidí či tištěné noviny. Opět jsme si připomněly výhody dnešní doby a přínos elektrické energie. Rozběhla se diskuze o důvěryhodnosti zpráv získaných prostřednictvím jiných lidí versus zprávy získané v současné době z internetu či televize. Zhodnotily zprávy a diskutovaly o tom, zda by těmto zprávám věřily či ne. Ve skupinách (rodinách) se radily, zda se opravdu obávají a zda budou vystěhováni či nikoliv.

Sen

Děti se nejprve radily chvíli ve skupinkách. Slova, která byla vyslovena např.: budeš se stěhovat, seber se a jdi, uteč, už jsou tady, boj se, boj se, auuu, tatatata (střelba).

Vyhláška

Po připravení vyhlášky na tabuli se děti přetlačovaly u tabule. Text byl špatně čitelný. Ti co byly nejbliž, předčítaly ostatním. Viděla jsem, že i po předčítání textu mají děti potíže text pochopit, sundala jsem tedy Vyhlášku z tabule, sedli jsme si do kroužku a já dětem Vyhlášku přečetla, vysvětlila, upozornila na zmínku o Přesídlovací kanceláři, odpovídala na otázky dětí. Plánovaná řízená reflexe tedy nemusela probíhat.

Skládání mapy

Skládání a zaznamenávání do mapy, se dětem dařilo. Měly tendence dívat se k ostatním skupinkám a soutěžit, kdo bude mít složenou mapu jako první. Po složení mapy jsem dětem pomohla s orientací podle velké podrobné mapy Sedlčanska, kterou jsem přinesla (mapa, kterou měly rozstříhanou, byla vytištěná pouze na velikosti A4). Už při čtení Vyhlášky odhalily, že obce Nalžovické Podhájí a Dublovice byly zmíněné k vystěhování. Ve Vyhlášce se ale přímo nepsalo o samotných Sedlčanech. Děti po složení rozstříhané mapky zjistily, že Sedlčany jsou v samém centru zabrané oblasti.

Zrcadlení těla a obličeje

Připravila jsem s dětmi tři židle, na každé ležel zástupný předmět dětí (Marie - knoflík, Jana – hadrový míč a Julie – pytlík s oblázky). Děti se na židlích střídaly. Chlapci nejčastěji vstupovali do role Jana, dívky do rolí Marie a Julie. Nejprve se jednalo jen o výrazy smutného obličeje, po vyzvání ať zkusí zapojit i gesta, někteří chlapci zuřivě bouchali pěsti do kolene, dupali – přeháněli.

Reakce v rodinách

Děti spolu živě diskutovaly. Vymýšlely, co by mohly jiné rodině nabídnout. Překvapivě se drželi informací, které o rodinách věděly a nabízely jen takové služby, které se daly očekávat. Např.: paní Stiborová nabízela své krejčovské služby, tatínek a dědeček Štemberkových nabízeli práci se zvířaty, štípání dřeva apod.

Přesídlovací kancelář

Na tuto aktivitu jsem se těšila a zároveň si i obávala. Jak mne přijmou děti jako učitele v roli? Zatímco děti sepisovaly své nabídky a chystaly se navštívit Přesídlovací kancelář,

posadila jsem se za katedru, nasadila brýle a vzala do ruky razítko. Po pár minutách jsem zvučným hlasem zavolala: *Rodina Stiborova!* Děti se na sebe překvapeně podívaly. *Rodina Stiborova! Tak jak dlouho budu čekat?* Děti se začaly pochechtávat a přišly ke katedře. *Á, tak vidím, že u Stiborů je veselo. No, však on vás ten smích brzo přejde. Bydliště? Co nabízíte?* Vytrhávám dětem list se sepsanými nabídkami. Dětem se výraz v obličeji změnil, už se nesmály, v obličejích se jim zračila nejistota. Podobným způsobem probíhala i návštěva ostatních rodin. Po skončení aktivity mi jeden při reflexi chlapec řekl: *Paní učitelko, vy ste byla fakt dobrá, já se úplně bál.* Potěšilo mne to, i já jsem si hru v roli užila.

Etudy ze společného soužití rodin

Na poslední chvíli jsem se rozhodla, že aktivitu obměním. Běžných etud již děti odehrály dost a zdálo se mi, že se začínají zdokonalovat a nad hraním víc přemýšlet. Navrhla jsem tedy jednu etudu, která nám ve 2 minutách ukáže 24 hodin společného soužití dvou rodin (Stiborových a Štemberkových). Hrály děti ze sestěhovaných rodin – všechny děti si rozdělily role (kdo byl navíc, měl roli učitele, pošťáka apod.). Po dvou minutách jsem ukončila etudu – děti právě předváděly oběd. Uvědomily si, že musí svou strategii pozměnit, po chvíli porad, zkusily zahrát znovu. Tentokrát se povedlo lépe. Rodina Vláškových byla obecenstvo. Po odehrání etudy děti z rodiny Vláškových zkoušely odhadovat podle zhlédnutého, co všechno rodiny za 24 hodin prožily. Děti si moc užily následnou diskuzi o tom, co hrály a co jsme my - obecenstvo viděli.

Tímto skončil druhý a bohužel poslední blok. Z nařízení vlády České republiky došlo k uzavření všech škol. Realizace nemohla být dokončena. Od dětí jsem dostala i v době distanční výuky zpětnou vazbu s dotazy, zda se naše společná výuka dokončí. Zajímaly je osudy zmíněných dětí. Mne mrzí, že jsme nemohli zažít návštěvy míst poznamenaných krutou historií, že děti již nedostaly možnost uvědomit si znovu hodnotu domova a doplnit tak hesla na původní papír Domov.

Závěr

Na začátku byla myšlenka a touha vyzkoušet si odučit vlastivědné téma a využít k tomu metody a techniky dramatické výchovy, zároveň obavy, zda to zvládnou tak, aby to bylo dětem přínosné a především s velikou obavou, jak mne přijmou děti, které nejsou zvyklé na mne ani na styl výuky, který by se byl jen blížil prvkům dramatické výchovy. Abych zaplašila obavy a zbavila se stresu, řekla jsem si, že to jen zkusím. Zkusím první blok, a když to nepůjde, zkusím téma přestavět a odučit ve své třídě, u dětí, které znám, od kterých vím, co očekávat, u dětí, které jsou zvyklé pracovat ve skupině, v kruhu na koberci a s některými prvky dramatické výchovy již mají zkušenost. Po prvním bloku v pátém ročníku jsem se měla velmi dobrý pocit. Přesto (nebo právě proto), že pro děti byl styl výuky naprosto odlišný od toho, co znaly, přistoupily bez problémů na mé požadavky, dodržovaly dohodnutá pravidla, dokonce bylo vidět jejich zaujetí a zájem. Na druhý blok jsem se těšila a zrealizovala ho ještě tentýž týden. Na konci druhého bloku už děti plánovaly naše třetí setkání, které se bohužel již uskutečnit nemohlo.

Původně měla být součástí práce i část empirická, ve které jsem chtěla potvrdit či vyvrátit svou hypotézu, že učivo zprostředkované technikami a metodami dramatické výchovy, zůstává v žácích pevněji ukotveno, je pro žáky přitažlivější a motivuje k dalšímu poznávání. Závěrečným testem znalostí probraných vlastivědných témat jsem chtěla ověřit, zda právě téma odučené prostřednictvím technik a metod dramatické výchovy, je pro děti lépe zapamatované a zažité. Dotazníkem jsem chtěla zjistit, které z probraných vlastivědných témat žáky nejvíce zaujalo a jakou formu výuky by upřednostnili.

Vzhledem k současné situaci – vládou nařízenému uzavření škol, jsem nemohla svůj záměr zrealizovat a bohužel není jisté, že v dohledné době tomu tak bude. Výzkumnou částí je tedy má reflexe nad odučenou částí mnou připravené výuky vlastivědného tématu s využitím metod a technik dramatické výchovy.

Závěrem tedy nemohu potvrdit svou hypotézu, že učivo zprostředkované technikami a metodami dramatické výchovy, zůstává v žácích pevněji ukotveno. Doufám, že k tomu budu mít příležitost v blízké budoucnosti. Co ale mohu s jistotou potvrdit – a z mé reflexe je patrné – je, že výuka vedená touto formou je pro děti motivační, jsou zaujatí, baví je. Mým

cílem, jako učitelky, je, aby děti chodily do školy rády. A s využitím metod a technik ve výuce je velká pravděpodobnost, že se můj osobní cíl naplní.

Literatura a použité zdroje

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FERTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

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

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

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3., dopl. vyd.]. V Praze: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

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

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0202-8.

PAVELKA, Jan. *Lidé bez domova: Vzpomínky na vysídlení Sedlčan v letech 1943-1945*. Sedlčany: Kulturní dům Josefa Suka, [1978]

PAVELKA, Jan. *Sedlčany byly vystěhovány: Vzpomínky pamětníka k 25. výročí vystěhování města Sedlčan*. Sedlčany: Městské muzeum Sedlčany, 1968

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROBEK, Antonín. *Lidé bez domova*. 1. vyd. Praha: Středočeské nakladatelství a knihkupectví, 1980. 164 s.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VRLOVÁ, Markéta. *Psané skály*. 2. vyd. Praha: Práh, 1994. 172 s. ISBN 80-901278-8-6.

WAGNEROVÁ, Alena a Karl KRAUS. *Sidonie Nádherná a konec střední Evropy*. Přeložil Michaela JACOBSENOVÁ. Praha: Argo, c2010. ISBN 978-80-257-0329-8.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2.*, rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-7068-286-9.

ZOUZAL, Tomáš. *Zabráno pro SS: zřízení výchovného prostoru Böhmen v letech 2. světové války*. Praha: Naše vojsko, 2016. ISBN 978-80-206-1631-9.

<http://www.obec-krecovice.cz/obec-1/historie/>

https://cs.wikipedia.org/wiki/Koncentra%C4%8Dn%C3%AD_t%C3%A1bor_Terez%C3%ADn

https://cs.wikipedia.org/wiki/Vys%C3%ADlen%C3%AD_Bene%C5%A1ovska,_Neveklowska_a_Sedl%C4%8Danska

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>

<https://docplayer.cz/16649206-Kraj-ve-sporech-nacisticke-orlice.html>

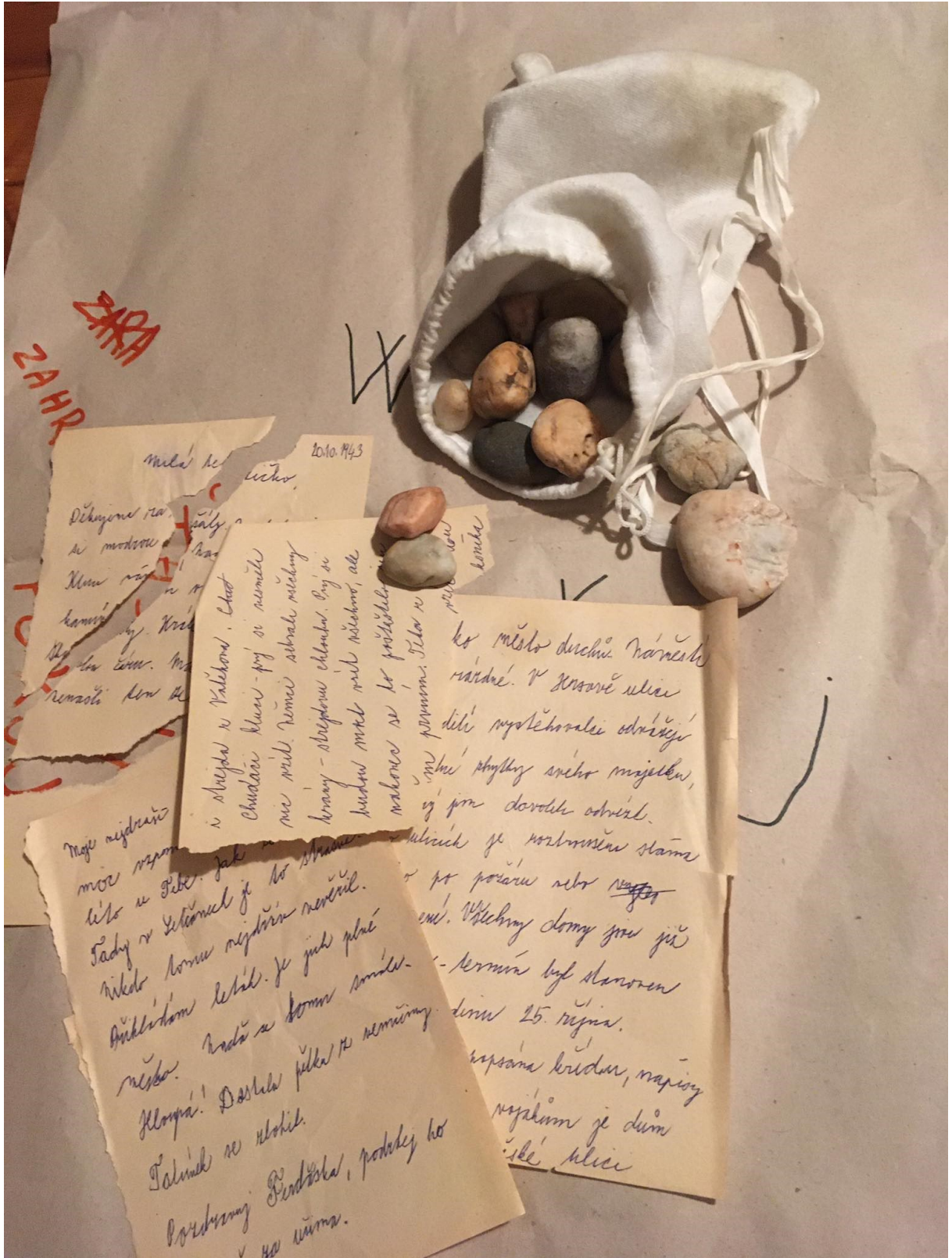
<https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/prvni-transport-do-terezina-lide-mysleli-ze-budou-jezdit-na-vikendy-domu-40016069>

<https://www.pruvodceterezin.cz/deti-v-osvetimi-historicky-prehled/>

<https://zitrastehujem.webnode.cz/>

Přílohy

Naďa a Julie Vláskovi ze Sedlčan - dopisy tetě, zástupný předmět (pytlík kamínků).



Maruška Stiborová z Nalžovického Podhájí – deník a zástupný předmět (knoflík).

