

Univerzita Karlova V Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako nástroj k poznávání historického dědictví hlavního  
města Prahy

Drama education as a tool for exploring the historical heritage of the City  
of Prague

Vedoucí diplomové práce:	doc. Mgr. Radek Marušák
Autor diplomové práce:	Květoslava Čechová
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	Prezenční
Diplomová práce dokončena:	Prosinec 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dramatická výchova jako nástroj k poznávání historického dědictví hlavního města Prahy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 4. prosince 2015

.....

## Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Radkovi Marušákovi, vedoucímu mé diplomové práce, za odborné rady a cenné připomínky v průběhu zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou a jejím využitím jako nástroje pro výuku historických témat spojených s Prahou a jejími památkami. Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části. V teoretické části je charakterizována dramatická výchova, vyjmenovány jsou její principy a metody práce. Dále je zde uvedeno zařazení historie a dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu. Kromě pozitiv dramatické výchovy ve výuce se teoretická část zabývá i jejími možnými problémy. Praktická část obsahuje návrh vzorových lekcí na téma Prahy a historie s ní spojené. Tyto lekce jsou uvedené do praxe a popsán jejich průběh, včetně vybraných zásadních situací pro toto téma.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

dramatická výchova, základní škola, Rámcový vzdělávací program, historie, Praha

## **ABSTRACT**

This Diploma Thesis deals with the drama education and its use as a tool for teaching of historical topics related to Prague and its monuments. The Diploma Thesis is divided into two parts. The theoretical part characterizes the drama education, enumerates its principles and methods of work. The theoretical part deals with inclusion of history and drama education in Framework educational program. It deals with positives of drama education and its potential problems. The practical part includes sample lessons on the topic of Prague and the history associated with it. These lessons are put into practice and described their process, including some relevant situations for this topic.

## **KEYWORDS**

drama education, elementary school, Framework educational program, history, Prague

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Cíl práce.....	9
3	Teoretická část .....	10
3.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....	10
3.1.1	Člověk a jeho svět.....	10
3.1.2	Dramatická výchova .....	12
3.2	Jak se učí historie? .....	13
3.3	Smýšlení dějin .....	14
3.4	Vymezení pojmu dramatická výchova.....	15
3.5	Dramatická výchova jako vhodný prostředek pro výuku historie .....	17
3.6	Principy dramatické výchovy .....	19
3.6.1	Zkušenost .....	20
3.6.2	Prožívání .....	20
3.6.3	Hra .....	20
3.6.4	Tvořivost .....	21
3.6.5	Partnerství .....	21
3.6.6	Psychosomatická jednota.....	22
3.6.7	Fikce.....	22
3.6.8	Vstup do role .....	22
3.6.9	Zkoumání a experimentace .....	23
3.6.10	Improvizace.....	23
3.7	Možnosti využití dramatické výchovy.....	24
3.7.1	Využití metod dramatické výchovy ve výuce .....	24
3.7.2	Průpravné hry a cvičení.....	24
3.7.3	Dramatické hry a improvizace .....	26
3.7.4	Strukturované drama.....	26
3.8	Metody a techniky dramatické výchovy .....	28
3.9	Možná úskalí při výuce prostřednictvím dramatické výchovy .....	30
3.9.1	Čas .....	31
3.9.2	Prostor .....	32
3.9.3	Zvládnutí metod dramatické výchovy .....	33

3.9.4	Nutnost spolupráce a kázeň.....	34
3.9.5	Rodiče .....	35
3.9.6	Boje a násilí v dramatu .....	36
3.10	Kvalitní učitel jako důležitý faktor pro efektivní výuku .....	37
3.10.1	Učitel v roli.....	38
3.11	Hodnocení učení v dramatické výchově.....	39
4	Praktická část .....	41
4.1	Úvod praktické části .....	41
4.2	Úkol výzkumné části.....	42
4.3	Výzkumný vzorek.....	42
4.4	Akční výzkum .....	42
4.5	Výzkumné metody.....	43
4.6	Vzorové lekce .....	44
4.7	Zpracování a analýza výsledků výzkumu .....	77
4.7.1	Reflexe odučených lekcí .....	77
4.7.2	10 důležitých situací a doporučení pro lekce s historickým tématem .....	80
5	Závěr.....	89
6	Použitá literatura .....	91
7	Seznam příloh .....	94

## 1 Úvod

Během svého studia na Pedagogické fakultě jsem každým rokem absolvovala pedagogické praxe v pražských fakultních školách, mnoho z nich se nacházelo v centru našeho hlavního města Prahy. Při cestách do školy i ze školy jsem pravidelně potkávala mnoho nadšených turistů s fotoaparáty kochajících se krásami pražských památek. Mezi nimi se ráno proplétaly děti spěchající za svými školními povinnostmi a odpoledne domů za odpočinkem a zábavou. Některé šly samy, jiné s rodiči či kamarády, všechny však zaujaté vášnivými diskusemi, nebo jen samotnou cestou do školy. Své okolí nevnímaly, cizince a další obdivovatele Prahy míjely bez povšimnutí, starší děti případně s poznámkou o překážení v cestě. V tom okamžiku mi vyvstala otázka, zda žáci prvního stupně vůbec vědí, proč Prahu navštěvuje každoročně tolik turistů a v čem jsou místa, kudy denně chodí do školy, tak zajímavá.

Pro přiblížení historie Prahy, pražských památek a významu našeho hlavního města žákům prvního stupně základní školy jsem si zvolila dramatickou výchovu především ze dvou důvodů. Prvním důvodem jsou příběhy. Ke každé budově, mostu, bráně, soše a dalším stavbám se vztahuje nějaký příběh, který někdo prožil a který dává příslušné, dnes již říkáme, památce danou hodnotu. Příběh sice můžeme dětem přečíst nebo pustit zfilmovaný, k opravdovému porozumění a pochopení historické hodnoty však děti dojdou nejlépe vlastním prožitkem. Tuto možnost jim dává právě dramatická výchova. Druhým důvodem jsou „společné znaky“. Dramatická výchova je svým obsahem umělecký obor, stejně tak znalost kulturních památek hlavního města nabízí dětem obdiv k uměleckému oboru, kterým je architektonické ztvárnění památkových staveb našimi předky.

## **2 Cíl práce**

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vymezení vzdělávacího obsahu týkajícího se historie a dramatické výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále představit dramatickou výchovu, její specifika, metody a techniky, zabývat se vedle vhodnosti jejího zařazení do vyučování i možnými problémy a úskalími, které s sebou může přinést. V neposlední řadě také zmínit se o aktuálních způsobech výuky historických témat.

Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen akční výzkum ve dvou pražských školách s žáky čtvrté třídy. Cílem praktické části je připravit lekce dramatické výchovy s tématem týkajícím se Prahy a historie s ní spojené, tyto lekce odučit a popsat jejich průběh. V rámci zhodnocení těchto lekcí zmapovat prvky, které byly pro výuku podstatné a zajímavé a na které je třeba se při přípravě lekcí s historickým tématem zaměřit k jejich snadnější přípravě a lepšímu zvládnutí dětmi.

### 3 Teoretická část

#### 3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)<sup>1</sup>

Veškerý obsah vzdělávání je definován v závazném kurikulárním dokumentu na státní úrovni, který si mohou školy dle svých potřeb upravovat na úrovni školních vzdělávacích programů, na jejichž základě probíhá vyučování na jednotlivých školách. Na úvod je tedy třeba vymezit zařazení vzdělávacího obsahu, který je uváděn v této práci, a to na úrovni Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Tato práce se zabývá především vzdělávacím obsahem týkajícím se historie, včetně historie vlasti, vztahu ke kulturním výtvorům, pověstí s nimi souvisejícími, uvedeným v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Další vzdělávací oblastí, do které lze zařadit témata související s historií a kulturou, je oblast Umění a kultura.

Dramatická výchova, která je pro tuto práci chápána jako metoda učení, je v RVP ZV spolu s etickou výchovou, filmovou/audiovizuální výchovou a výchovou taneční a pohybovou zařazena jako doplňující vzdělávací obor.

##### 3.1.1 Člověk a jeho svět

Tato vzdělávací oblast je v RVP ZV jako jediná z devíti oblastí, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Jejím cílem je „...utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně.“.

V charakteristice se vzdělávací oblast Člověk a jeho svět vymezuje na vzdělávací obsah „...týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví,

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako kurikulární dokument vymezuje závazné rámce vzdělávání a formuluje očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy jednotlivých uvedených etap vzdělávání.

bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život...“.

Charakteristika dále uvádí, že „Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování...“. Vzhledem ke skutečnosti, že dramatická výchova je v RVP ZV uvedena pouze jako doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí, nelze tuto myšlenku přímo spojit s dramatickou výchovou. Můžeme ji však považovat jako podnět pro využití metod oboru, který vychází z vlastního prožitku žáků a splňuje tedy tuto podmínku úspěšného vzdělávání.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je dále rozdělena do pěti tematických okruhů. Historie a s ní související vzdělávací obsah je součástí okruhu Lidé a čas. V tomto tematickém okruhu se žáci učí „...orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejnámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.“

Tematický okruh Lidé a čas je rozdělen na dvě období. V prvním období jsou mimo jiné stanoveny následující očekávané výstupy. Žák:

- rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti
- pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije
- uplatňuje elementární poznatky o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

Ve druhém období žák:

- pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy
- zdůvodní základní význam nemovitých i movitých kulturních památek
- rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik
- srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik
- objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů

Mezi učivo stanovené v RVP ZV patří mimo jiné:

- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost

### **3.1.2 Dramatická výchova**

V charakteristice vzdělávací oblasti Umění a kultura se hovoří o uměleckém osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. Oblast je zastoupena vzdělávacími obory Výtvarná výchova a Hudební výchova. Jedná se tedy o esteticko-výchovné předměty, mezi které je zařazována právě i Dramatická výchova. RVP ZV proto umožňuje vzdělávací oblast Umění a kultura rozšířit právě o obor Dramatická výchova.

Dramatické výchově je v RVP ZV věnován prostor jako doplňujícímu vzdělávacímu oboru a pojmenovány jsou její očekávané výstupy dramatické a divadelní. Pro tuto práci je dramatická výchova chápána jako metoda učení, nikoliv jako samostatný obor, očekávané výstupy uvedené v RVP ZV tedy v tomto případě nejsou relevantní.

### 3.2 Jak se učí historie?

Výuka historie, ostatně jako výuka a školství celkově, se neustále vyvíjí. Události v roce 1989 přinesly změny i ve vyučování dějin, kdy byl přehodnocen náhled na některá historická období a jejich události, které měly – na rozdíl od let předchozích – přispět k získávání úcty ke kulturnímu dědictví, k duchovním a materiálním památkám a snaze o jejich ochranu (Šustová 2009, s. 26).

Vzhledem k tomu, že historie je plná jmen, dat, míst a událostí, jejichž znalost je po žácích často vyžadována naučená nazpaměť, neobejde se výuka bez učebnic, které bývají hlavním zdrojem podkladů pro výuku. Učebnice jsou ale v mnoha případech předimenzované a pro děti nesrozumitelné a obtížné (Vavrdová 2009, s. 31). Jako podpůrné prostředky pro výuku jsou uváděny především zprostředkující pomůcky, tedy takové, které pomáhají žákům vytvářet časovou a prostorovou orientaci a představy. Mezi pomůcky vhodné pro výuku historie patří například mapy a atlasy, plány, přístroje (např. fotoaparát), obrazové prostředky, pracovní listy a sešity, počítačová technika, televize (Vavrdová 2009, s. 45 – 47).

Mimo klasickou práci ve třídě s učebnicí a dalšími pomůckami, jsou jako další vyučovací formy uváděny formy uskutečňované mimo prostředí školy. K těmto formám jsou řazeny vycházky, které umožňují přímé smyslové vnímání, rozvoj pozorovacích schopností, vychovávat ke správnému vztahu k okolí, exkurze, např. do muzea, zámku, kostela, nebo školní výlet (Vavrdová 2009, s. 36 – 37).

V současné době jsou k dispozici mnohé publikace nabízející náměty pro obohacení výuky ve škole i mimo ni. Lze najít i hotové projekty pro výuku pražské historie.<sup>2</sup> Většina z nich je určena pro žáky druhého stupně nebo víceletých gymnázií, ale mohou posloužit jako inspirace pro přetvoření k využití i na prvním stupni základní školy.

---

<sup>2</sup> Např. Zábavně poznávací hra *Toulky Prahou* Ludmily Bursíkové a Evy Franzlové ve sborníku *Metodické inspirace – Dějepis po škole*, kde je publikováno mnoho dalších zajímavých námětů a historických her.

### 3.3 Smýšlení dějin

Dramatická výchova dává žákům prostor pro samostatnou tvorbu, využívá tvořivosti a fantazie dětí. V případě historického učiva je proto třeba myslet na věcnost a historickou poznávací funkci materiálů, se kterými je pracováno, a volbu metod a technik tak, aby tato věcnost byla v činnostech dětí zachována. Lubomír Doležel se v jedné ze svých knih (*Heterocosmica II*) zabývá poetizací historických textů, tedy jejich obohacování o literární prvky za účelem zpopularizování a zjednodušení pro své čtenáře. Zmiňuje její význam pro konkretizaci a zvýraznění minulých událostí, pro dramatizaci historického příběhu a pro zvýšení čtenářského zájmu, hovoří o záměrném působení nejen na rozum čtenáře, ale i na jeho city (Doležel, s. 121). Zjednodušení a poetizace textů popisujících historické události probíhá i v rovině školních učebnic, obzvláště učebnic pro první stupeň základních škol, kdy je třeba informace podávat takovým způsobem, aby byly pro děti snadno pochopitelné a motivující pro další poznávání.

V případě využití historického materiálu a textu pro dramatickou výchovu jsou jeho úpravy nezbytností. Stejně jako Doležel hovoří o obavách historiků z poetizace a jejího rozporu s poznávací funkcí historických textů (s. 121), hrozí toto nebezpečí i při zpracování pro dramatické lekce. Ke konfabulaci v tomto případě může docházet dvěma různými způsoby. V první řadě se mohou nepřesnosti vyskytnout již při samotné přípravě podkladů pro lekci dramatické výchovy. Pokud nejsou k dispozici dostatečné, srozumitelné a k danému úkolu hodící se prameny, dochází k jejich upravování, případně smýšlení. V této situaci je pak na uvážení pedagoga, jakým způsobem upozornit své žáky na skutečnost, že materiály, se kterými bylo pracováno, sice vycházely z reálných skutečností (tedy reálných v té míře, do jaké byly historiky popsány a vědecky prokázány), ale v této podobě se jednalo pouze o fiktivní materiál.

V druhém případě může ke konfabulaci dojít i při samotné práci žáků v rámci připravené lekce. Dramatické metody ve své podstatě dávají dětem volnost v práci, pokud není učitelem omezena nebo ošetřena dalšími podmínkami. Při nevhodném či nedostatečném zadání, nebo i záměrném ponechání volnosti mohou nastat situace, kdy děti svou činností přetvoří historické události, nebo posunou příběh jiným směrem, než se dle historických pramenů udál. Někdy může být takové vymýšlení předem stanoveným cílem učitele, kdy je

bráno jako tvoření hypotéz, které je nezbytnou složkou každého vědeckého poznávání (Doležel, s. 127), jindy může být způsobeno snahou dětí zaujmout ostatní schválně změněnou, jimi již známou situací, nebo naopak jejich neznalostí kontextu, nedostatkem nebo nesrozumitelností materiálů, které mají k dispozici.

Vyučování za pomoci prožitku, jako je tomu při dramatické výchově, má za cíl lepší a hlubší zafixování nových poznatků. Toto je považováno za přínos a pozitivní vlastnost dramatické výchovy. Prožitek však vzniká i při práci s chybnými nebo smyšlenými historickými informacemi, a tím si děti vytvářejí mylnou představu o historických událostech. Pokud je tedy pracováno s fiktivními podklady, nebo děti vytvářejí situace, které jsou nejednoznačné nebo nejsou ve shodě s historickými prameny, je nezbytností reflexe a uvedení nepřesností na pravou míru.

### **3.4 Vymezení pojmu dramatická výchova**

Na začátku je potřebné si ujasnit, co přesně dramatická výchova je a jaké používá metody. V praxi se člověk od mnohých pedagogů dozví, že metody dramatické výchovy ve svých hodinách využívají běžně. Když se ale doptává jaké, zjistí, že učitelé, kteří se dramatickou výchovou jako samostatným oborem blíže nezabývají, považují za dramatickou výchovu jakékoliv „scénky“, „nacvičování“ divadla či „hru na husitské války“. „Scénky“, nebo lépe improvizace či etudy, přípravu divadelní inscenace i samotnou hru do dramatické výchovy můžeme zařadit, ovšem je třeba mít na paměti základní znaky a principy, abychom opravdu hovořili o dramatické výchově. Ujasnit si pojem Dramatická výchova lze z následujících definic:

Josef Valenta (Metody a techniky dramatické výchovy, s. 40) definuje dramatickou výchovu jako „... 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 k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům

a na druhé straně:

- k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“

V Úvodu do studia dramatické výchovy Evy Machkové (2007, s. 32) nalezneme následující definici: „Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založená na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické“.

Jaroslav Provazník (Provazník In: Košťátková a kol. 1998, s. 49) stručně shrnuje dramatickou výchovu jako:

- jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),
- výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění,
- učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“

Výklady všech autorů pojmenovávají dramatickou výchovu v první řadě jako učení, kterým se rozumí nějaký poznávací proces, při němž dochází k osvojování určitých znalostí a dovedností. Dramatická výchova je postavena právě na procesu práce

a prožívání během něj. Eva Machková ve své definici proces přímo uvádí, dodává však, že může, ale nemusí vyústit v produkt.

Učení v dramatické výchově dle uvedených definic probíhá prostřednictvím základních principů, prostředků a postupů dramatu a divadla. Právě díky uvedeným divadelním a dramatickým prvkům řadíme dramatickou výchovu mezi obory estetické výchovy.

Definice řadí mezi další, neméně důležité, znaky dramatické výchovy jednání v nastolených situacích a jejich řešení na základě vlastních zkušeností, poznávání a prozkoumávání mezilidských vztahů a vnitřního života lidí, a to vše nejen na intelektuální bázi, ale se zapojením intuice, těla, emocí.

Pokud tedy hovoříme o dramatické výchově v pravém slova smyslu, hovoříme o důmyslně připraveném procesu poznávání s předem stanovenými cíli - pedagogickými, dramatickými, osobnostně-sociálními, a to vše prostřednictvím prvků dramatu a divadla v bezpečném fiktivním prostředí.

### **3.5 Dramatická výchova jako vhodný prostředek pro výuku historie**

Již v úvodu své publikace Radek Marušák (Literatura v akci, 2010, s. 7) konstatuje, že „V centru pozornosti dramatické výchovy stojí člověk – jeho vnitřní svět, radosti, problémy, člověk ve vztazích k sobě, k druhým, ke světu kolem sebe, člověk v situacích, příbězích, ...“. Pokud se ohlédneme do dějin, mluvíme taktéž o člověku, o lidech. Samozřejmě, že při návštěvě různých historických míst slyšíme o historii hradu, mostu, města, země apod., ale za vznikem, případně zánikem, vždy stojí nějaký člověk a jeho vnitřní pohnutky. Celou historii tedy tvoří lidé a jejich činy, vztahy a osudy. Za každou zajímavou stavbou, kterou můžeme v Praze (a kdekoliv ve světě) vidět, stojí nějaký člověk se svým životním příběhem.

S tím souvisí i myšlenka Ivana Bauera<sup>3</sup> (Metodické inspirace. Dějepis ve škole. 1998, s. 7 - 8) o tom, jak by výuka historie měla vypadat. Měla by být především:

- Poutavá – žák se musí cítit vtažen do děje, být jeho součástí.
- Přehledná – měla by předkládat vzory, učit hodnotit chování druhých, umožnit zamýšlet se nad pohnutkami jednání, uvažovat nad jejich správností.
- Nehotová – má být o „živých“ lidech, tedy o lidech, kteří zvažují a pochybují, rozhodují a za svá rozhodnutí nesou následky.
- Blízká – protože historie není jen o velkých událostech, ale například i o domě, ve kterém žijeme.

Výše uvedené myšlenky a kritéria pro vhodnou výuku historie splňuje právě dramatická výchova. Dramatická výchova již svými principy splňuje to, že je poutavá – základní myšlenkou je, že žák je vtažen do příběhu, je součástí děje. Dramatická výchova je i o lidech a jejich životech, jejich rozhodnutí, ať dobrých nebo špatných, a následcích těchto rozhodnutí. Splňuje i další bod – blízkost, protože staví na vlastních zkušenostech a prožívání dětí, a při výuce pražské historie se zabývá místem, kde žijí. Přehlednost jako další kritérium závisí spíše než na samostatné dramatické výchově na schopnostech učitele, který jejím prostřednictvím vyučuje. Při správném uchopení lze i toto kritérium považovat za splněné.

Zmínku o vhodnosti zapojení dramatických metod do výuky historie lze najít u více autorů propagujících dramatickou výchovu. Veronika Rodriguezová například ve svém článku Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu (Tvořivá dramatika 1/2008) uvádí jako jednu z výhod, že dramatická výchova staví na přímém prožitku a vychází tak z předpokladu, že vědomosti nabyté tímto způsobem budou hlubší a trvalejší. Jako další výhodu zmiňuje i skutečnost vzájemného obohacení obou disciplín. Dramatická výchova

---

<sup>3</sup> Člen ASUD – Asociace učitelů dějepisu.

se tímto způsobem dostane do širšího povědomí žáků, rodičů, pedagogů, historická témata zase nutí učitele podřídit a přizpůsobit dramatické postupy historickým faktům a zákonitostem. Konstatuje však, že se jedná o časově náročnou metodu, kterou nelze obsáhnout celý předmět, ale využít ji k hlubšímu prozkoumání vybraného tématu, jako závěrečné opakování učiva nebo otevření nového tématu.

Dramatická výchova dává učiteli prostor k názornému seznámení dětí s požadovaným učivem, zapojit může i vyprávění nebo pohádky. Prostřednictvím dramatické výchovy mají děti možnost snadnějšího pochopení významů, souvislostí, motivů činů. Děti mají možnost stát se na chvíli významným panovníkem, poddaným, otrokem. Mohou si vyzkoušet život vládce nebo těžkost života prostého lidu. Mohou zkusit řešit hladomor, vyjednat mír či zažít strasti lidí žijících v zemích zmítaných válkou. To vše z mnoha úhlů pohledu, různými způsoby, v bezpečí fikce, ale „na vlastní kůži“.

Dramatická hra může posloužit i jako motivace pro další učení a poznávání. Dorothy Heathcote říká, že dramatem ve třídě mají být zasaženi všichni jeho účastníci (Saxtonová, Morganová 2001, s. 22). Pokud je dramatická hra vystavěná tak, že své účastníky opravdu zasáhne, mají ti poté potřebu minimálně o prožitých zkušenostech hovořit. Diskusí se pak dozvídají další detaily k tématu, obohacují získané informace. Ty mohou dále povzbuzovat zájem o další obdobná témata či osobní návštěvu míst a památek. Tentokrát však s opravdovou touhou o jejich poznání, protože je něco jiného, projít se po „nějakém mostě“ a po mostě, na jehož stavbě se děti „samy podílely“.

### **3.6 Principy dramatické výchovy**

Dramatická výchova staví na určitých principech práce. Tyto principy můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na principy všeobecné, které jsou společné s dalšími obory vzdělávání, a principy specifické pro dramatickou výchovu, které tvoří její podstatu. Mezi všeobecné principy se řadí výchova založená na zkušenosti, prožívání, hře, tvořivosti a partnerství, které již ale tvoří přechod ke druhé skupině principů typických pro dramatickou výchovu. Principy tvořící identitu dramatické výchovy jsou pak psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, zkoumání života lidí a vztahů mezi nimi a experimentace, improvizace (Machková 2007, s. 11).

### 3.6.1 Zkušenost

Zkušeností lze označit souhrn prožitků, činností, situací, vědomostí, které jedinec ve svém životě zažil a na jejichž základě staví své názory, postoje a tím získává zkušenost novou. Zkušenost vzniká vlastním prožitkem, ale může vzniknout i nepřímo přijetím a přetvořením zkušenosti jiných. V dramatické výchově jsou již nabyté zkušenosti aplikovány v různých situacích a jejich obměňováním, sdílením s ostatními, zkoumáním přicházejí nové postoje a závěry a tedy i nové zkušenosti.

### 3.6.2 Prožívání

Prožívání je individuální a subjektivní záležitostí každého člověka a jeho každodenního života, míra prožívání závisí na důležitosti daného jevu nebo události. Učení probíhá v dramatické výchově právě prožitkem, kdy je přijímáním rolí a vstupováním do fiktivních situací prožíván a poznáván život druhých.

### 3.6.3 Hra

Přestože pedagogický slovník definuje pojem hra jako formu činnosti, která se liší od práce i od učení, hra díky její pestré škále možností a využití je všestranným prostředkem právě pro učení nejen v rámci školního vyučovacího procesu. Hra v různých podobách provází člověka po celý jeho život, je jeho přirozenou součástí. Obecně můžeme hru rozdělit do čtyř základních typů:<sup>4</sup>

- Agon = soutěživá hra, zápas (např. sportovní hry, šachy)
- Alea = hra založená na náhodě (např. ruleta, loterie)
- Ilinx = hry spočívající v radosti z rotace, pohybu, porušení stability (např. tanec, houpání, bungee jumping)
- Mimikry = dočasné přijetí fikce (např. divadelní a dramatické aktivity, maskování)

---

<sup>4</sup> Dělení dle francouzského filozofa Rogera Cailloise

Právě čtvrtá skupina je hlavním okruhem her v dramatické výchově, protože do ní spadají hry námětové, napodobivé, přijímání masek, kostýmů.

### **3.6.4 Tvořivost**

Tvořivost, nebo také kreativita, je rozdělena do čtyř úrovní (Machková 2007, s. 18):

- Kreativita expresivní – základní úroveň, setkáváme se s ní u dětí nebo dospělých v běžných činnostech.
- Kreativita invenční – schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace (např. běžné divadelní představení).
- Tvořivost inovační – hluboké porozumění problematice, významná vědecká a umělecká tvorba.
- Kreativita emergetivní – vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol, díla géníů (vyskytuje výjimečně).

V dramatické výchově je pracováno se základní úrovní kreativity, která je spontánní a má význam především pro individuální vývoj jedince.

### **3.6.5 Partnerství**

Partnerství je nedílnou součástí dramatické výchovy. Dramatická práce se neobejde bez kooperace, komunikace, tolerance, vnímání sebe sama, ale i ostatních, proto je založena na dobrém sociálním klimatu skupiny a přátelské atmosféře. Partnerské vztahy jsou udržovány jak na úrovni žák – žák, tak i učitel – žáci.

Předpokladem pro dobré partnerské vztahy je přijímání jednotlivců s jejich přednostmi, ale i chybami, a toleranci k nim. Neméně důležitým faktorem je i vytvoření bezpečného prostředí vzájemného vnímání a respektu, beze strachu ze samostatného projevu či vyjádření svého názoru.

### **3.6.6 Psychosomatická jednota**

Psychosomatická jednota souvisí s jednotou vnitřního světa, emocemi člověka a jeho těla. V běžném životě tělo svým výrazem přímo reaguje na vzniklé emoce v té situaci, ve které se právě nachází. V dramatické výchově vnější projev nevychází z reálných podnětů a opravdových emocí, výraz vzniká na základě představy, kdy si hráč představí určitou situaci, k ní příslušnou emoci až k docílení požadovaného výrazu.

### **3.6.7 Fikce**

Fikce je v dramatické výchově využívána k odpoutání se od reality a vytvoření bezpečného světa, ve kterém nehrozí postihy a negativní následky jednání. Tím umožňuje zkoušet beze strachu řešit situace tak, jak by to v běžném životě nebylo možné, vracet se k nim, vymýšlet nová a lepší řešení. Fikce dovoluje nahlížet na věci s odstupem, zkoušet, jak by je řešili druzí. Pomocí fikce se lze dostat do různých míst a časů, vyzkoušet si život jiných v jiné době, s jinými možnostmi.

### **3.6.8 Vstup do role**

Každý člověk žije svůj život v rámci autentické (bio)sociální role, jako je např. žena, matka, lékař, cestující, ve které nějakým způsobem jedná tak, jak od této příslušné role společnost očekává. Současně je ale schopen na sebe brát i jiné role, které autenticky nežije, ale hraje. Touto hrou napodobuje nebo vytváří jinou skutečnost a přebírá sociální roli „hráče“, která je cestou k fikci (Valenta 2008, s. 52 – 53). V dramatické výchově je vstupováno do přidělených nebo zvolených rolí za účelem nějakého jednání v této roli ve fiktivní situaci tak, jak by jednala příslušná osoba, a tedy poznávání a objevování nových skutečností a jejich řešení.

Vstup do role můžeme rozdělit dle typu a hloubky proměny hráče v jinou skutečnost do čtyř rovin (Valenta 2008, s. 54 – 59):

- Rovina simulace – hráč hraje sebe sama v jisté životní/sociální roli, ale ve fiktivní situaci („já jako bych...“).

- Rovina alterace – hráč hraje nějakou jinou postavu než sebe sama („já v (herní) roli...“).
- Rovina charakterizace – nadstavbou alterace, jde hlouběji do vnitřních motivací a postojů postavy.
- Rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu – role přijímané ve hře, ale i mimo ni (spontánně vzniklé – třídní šašek, vůdce skupiny; získané role – mluvčí skupiny, koordinátor práce).

### **3.6.9 Zkoumání a experimentace**

Mezi přednosti dramatické výchovy patří i skutečnost, že umožňuje důkladně prozkoumávat a analyzovat stanovené situace, postoje, problémy, témata, proto je zkoumání a experimentace jedním z jejích typických principů. Dramatická výchova dává prostor k opakovanému přehrávání situací, hledání různých řešení, jejich obměňování a vylepšování až k nalezení toho nejlepšího. Nastalé problémy lze zkoumat z různých úhlů pohledů, prostřednictvím různých postav a situací a tím dospět k rozřešení a pochopení tématu.

### **3.6.10 Improvizace**

Improvizace může v jistých situacích působit negativním dojmem jako něco nepřipraveného, narychlo udělaného, jednání spatra. Improvizace je však každodenní součástí života, kdy je člověk nucen bez přípravy reagovat na vzniklé situace a za své jednání nést následky. V dramatické výchově je tento princip nezastupitelný a samotná improvizace v různých podobách je jednou z jejích hlavních metod. Pomocí improvizace je možné „sáhnout si“ na různé situace v bezpečném prostředí fikce bez strachu z možných negativních následků a tím se lépe připravit na dění v normálním životě.

Improvizace bývá často spojována i s interpretací, tedy vlastního ztvárnění již hotového literárního díla, textu, dramatické hry atd., jako její východisko a cesta k ní.

### **3.7 Možnosti využití dramatické výchovy**

Dramatickou výchovu můžeme do výuky pražské historie zařadit v mnoha podobách. Záleží na několika aspektech, podle kterých způsob využití volíme. Při výběru metod a technik si musíme předem uvědomit prostorové možnosti, časovou dotaci, schopnosti a dovednosti dětí, téma a cíl, tedy to, co chceme naučit.

#### **3.7.1 Využití metod dramatické výchovy ve výuce**

Metody a techniky dramatické výchovy lze využívat ve výuce za několika účely. V první řadě můžeme její metody použít jako motivační činnost v úvodu hodiny, před začátkem nové činnosti, a to jak v podobě aktivity pro žáky, nebo například jako učitel v roli při potřebě sdělení nějaké informace, případně ukázky situace, která bude tématem hodiny.

Dramatické metody můžeme zařazovat do výuky pro odlehčení a uvolnění, jako způsob odreagování se od složitější látky, v případě potřeby pohybu, obzvlášť u dětí na prvním stupni. Dramatickou výchovu můžeme použít i jako pomocný nástroj v případě, že vidíme nějaký problém v práci dětí – špatná komunikace, neschopnost spolupráce, apod. Vhodně zvolenou metodou můžeme prohloubit aktuálně probírané téma a navíc podpořit další potřebné prvky, jako je zmíněná komunikace a spolupráce.

Vybrané metody lze použít i při potřebě důkladněji prozkoumat nějaký problém, situaci či motiv jednání. Dramatická výchova umožňuje nahlížet na věci z více rovin pohledu a do hloubky, proto je vhodné jí doplňovat témata složitější k pochopení. S její pomocí si mohou žáci nastínit například i to, jak by vypadala Praha, kdyby se jisté události vůbec nestaly nebo staly, ale díky jinému zásahu dopadly opačným způsobem, a dále zkoumat historické situace.

Využívání jednotlivých metod ve výuce, která není komponovaná jako lekce dramatické výchovy, není tolik náročné na čas, přípravu učitele a schopnosti dětí.

#### **3.7.2 Průpravné hry a cvičení**

Průpravné hry a cvičení nejsou samy o sobě podstatou dramatické výchovy, jsou však její důležitou součástí. Používají se především k získání potřebných dovedností a nasbírání

zkušeností pro další práci. Průpravné hry zařazujeme v případě, že s příslušnou skupinou dětí s dramatickou výchovou teprve začínáme. Jejich prostřednictvím se děti seznamují s prací v dramatické výchově, pěstují si potřebné návyky, učí se vnímat samy sebe, ale i své okolí. Průpravné hry využíváme jako prostředek pro seznámení v případě, pokud pracujeme se skupinou, která se vzájemně nezná. Rovněž jsou ideální pro navození atmosféry a uvolnění na začátku každé dramatické lekce. Krista Bláhová dělí průpravné hry a cvičení následovně (1996, s. 28):

- Seznámení, uvolnění, rozehrání,
- soustředění,
- rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci,
- smyslové vnímání,
- prostorové cítění,
- fantazie a představivost,
- partnerské vztahy a skupinová citlivost.

Ve své publikaci se nezabývá hrami a cvičeními rozvíjejícími techniky řeči a výrazu a pohybových dovedností, které samozřejmě do této skupiny rovněž spadají.

Hry a cvičení, která můžeme zařadit do výše uvedených skupin, pro naši práci již ale motivujeme potřebným tématem, které chceme učit. Stanovíme-li si tedy pro hodinu jako téma Karlův most a pracujeme se skupinou, která se vzájemně zná, nepoužijeme průpravné hry na seznámení dětí, ale můžeme je využít například jako prostředek pro seznámení se sochami, kterými je Karlův most osazen. Každé dítě symbolizuje jednu ze soch a vzájemně se seznamují při procházce po mostě. Následující průpravné hry a cvičení dále motivujeme Karlovým mostem a vkládáme do tématu, které jsme si stanovili jako cíl k učení.

### **3.7.3 Dramatické hry a improvizace**

Dramatické hry a improvizace jsou základními prvky dramatické výchovy. Dramatická hra je založena na kontaktu mezi lidmi, komunikaci a jednání vycházejícím z určité situace. V dramatické výchově taková situace nese nějaký konflikt, který je nutné řešit, a od toho se odvíjí další činnost při zkoumání nastalého problému a hledání příslušných východisek.

Improvizace, stejně jako hra, je přirozenou součástí každodenního života dětí. Její podstatou je spontánní předem nepřipravené jednání, kdy v navozených fiktivních situacích umožňuje dětem je samostatně a aktivně řešit podle jejich aktuálních schopností, možností a představ svým vlastním jednáním bez obav z možných důsledků (Bláhová 1996, s. 49).

Eva Machková (Metodika dramatické výchovy, 2007) konstatuje, že si žáci tímto způsobem osvojují vzorce lidského chování a získávají vhled do mezilidských vztahů a reakcí druhých v podobě, v jaké se objevují ve skutečném životě. V případě výuky historických společenských konfliktů si kromě pochopení situací minulých mohou tímto způsobem odnést zkušenost pro současný svět a snadněji se v něm orientovat.

### **3.7.4 Strukturované drama**

Specifickým způsobem práce je strukturované drama. Strukturované drama je velmi náročné na přípravu učitele, protože právě struktura dramatu je to, co zajišťuje účinnost výuky a je jejím základem. Ve strukturovaném dramatu je využíváno běžných metod a technik dramatické výchovy uspořádaných tak, že tvoří předem promyšlený celek, a to dle Aristotelovy křivky: expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa. V běžné praxi se obvykle vynechává čtvrtá část peripetie. Struktura dramatu je založená na dějové lince, vnitřních souvislostech, nezbytnou součástí je vytvořené napětí a gradace.

I v tomto typu dramatu je na počátku předloženo téma, o které musí na počátku pedagog cíleně podnítit zájem dětí. Poté se všichni společně podílejí na naplnění připravené struktury, kdy její naplnění není předem stanoveno. Vše záleží na aktuálním stavu, složení a schopnostech skupiny. Přestože práce standardně probíhá v bezpečném prostředí fikce, strukturu žáci naplňují tak, že v průběhu dramatu nesou jeho účastníci důsledky za svá

rozhodnutí. Drama umožňuje žákům prozkoumávat nastolený problém z mnoha úhlů pohledu, v různých kontextech a situacích, hledají různé možnosti jeho řešení. Strukturované drama nemívá jednoznačné řešení a konec, jeho zvláštnost spočívá právě v možnostech řešení.

Při přípravě strukturovaného dramatu je nutné zaměřit se na několik bodů. V první řadě výběr hlavního tématu, v tomto případě tedy volba pražského místa, kterým se chceme s dětmi zabývat, a vedlejšího tématu, které se může vztahovat k jiným oblastem (osobnostním, sociálním). V rámci naplňování cílů je třeba si ujasnit cíle – dovednosti/znalosti divadelní, osobnostně-sociální a Rámcového vzdělávacího programu. V samotné struktuře dramatu musí být jasné, kde měli účastníci možnost nahlédnout na stanový problém z různých úhlů pohledu, při své práci musí mít příležitost se samostatně rozhodovat. Drama musí obsahovat dramatické napětí a je třeba řádně pojmenovat prvky, které toto napětí podporují (Svobodová In: Kořátková a kol. 1998, s. 119).

K vytvoření napětí dopomáhá správná struktura a vystavění lekce. Krista Bláhová (1996, s. 55 - 58) rozděluje dramatickou hru do pěti částí:

1. Expozice neboli uvedení do děje

Úvodní část práce, kdy se děti seznamují s probíraným tématem, místem dění, obdobím, postavami.

2. Kolize – zařazení dramatického prvku (rozporu nebo konfliktu), který vyvolá dramatické napětí a potřebu jej řešit

V této fázi je žákům předložena konfliktní situace, která se dále vyvíjí a tím zvyšuje dramatické napětí příběhu a touhu se dále podílet na jeho průběhu a řešení.

3. Krize – vyvrcholení dramatu

Část, kdy dramatický konflikt dosáhne svého vrcholu a nelze tímto způsobem dále pokračovat. V této chvíli je nutné začít hledat východiska z dané situace.

#### 4. Peripetie – obrat a možnosti řešení

Část příběhu, kdy se jeho účastníci snaží najít různá řešení nastoleného problému.

#### 5. Katastrofa a závěrečná katarze – rozuzlení a očista

V této chvíli dochází k rozuzlení a vyřešení konfliktu, zjištění dopadů problematické situace. Práce se ukončuje, rekapituluje se.

### **3.8 Metody a techniky dramatické výchovy**

Josef Valenta (2008, s. 125 – 214) dělí jednotlivé metody a techniky na dvě skupiny. Do první skupiny řadí metody navozující učení žáků, na druhou stranu staví metody třídního managementu, které mají za úkol organizovat zmíněné metody učení žáků. Metody a techniky nastolující proces učení žáků dělí následujícím způsobem:

#### 1. Metoda (ú)plné hry

Plná hra je zde vyčleňována jako základní metoda dramatické výchovy, která v ní nesmí za žádnou cenu chybět. V této skupině metod je nutné využití veškerých komunikačních prostředků (pohyby, postoje, zvuky, řeč).

#### 2. Metody neúplné hry

##### a. Metody pantomimicko-pohybové

Do této skupiny řadí metody, které vyžadují od účastníků pohybové aktivity, nikoliv zvuk a řeč. Řadí sem i prvek „nepohybu“, kdy dochází k zastavení práce svalů, které se nepohybují, ale zůstávají v jisté konfiguraci tvořící výraz. Jako jednotlivé metody uvádí:

Částečnou pantomimu, dotykovou hru, dotykovou pantomimu, mechanickou pantomimu, narativní pantomimu, ozvučenou pantomimu,

pantomimický (převrácený) dabing, pantomimický překlad, pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, parafrázování pohybem, plnou (úplnou) pantomimu, pohybová cvičení, pohybový rituál, proxemické škály postojů, předávanou pantomimu, přetahování, sekvenční pantomimu, taneční drama, transformovaný pohyb, zpomalenou pantomimu, zrcadlení, zrychlenou pantomimu, živou loutku, živé – nehybné obrazy.

#### b. Metody verbálně-zvukové

Hlavním principem těchto metod je použití slova nebo zvuku tak, že slovo označuje za specificky organizovaný druh zvuku, který něco označuje, zatímco zvuk znamená cokoliv jiného vyluzujícího ústy. Mezi metody verbálně-zvukové pak řadí:

Akci – naraci, alej, alter ego, brainstorming, čtení, dabing, dialogické monology, diskusi, disputaci, dotazování (a odpovídání), extralingvistické hry, hádky, hlasová cvičení, chór, imaginativní hru, mluvící předměty, monolog – verbální sólo, neviditelné hlasy, poradu, postsynchron, předávanou řeč, quasipanel, recitaci, rozhovor, ticho, titulkování, verbální a zvukový rituál, vyjednávání, zaslechnutou řeč, zástupnou řeč, zpěv a hudební expresi.

### 3. Metody podpůrné

#### a. Metody graficko-písemné

Metody graficko-písemné jsou označovány jako doplňující a podporující, bez kterých by se dramatika obešla, ale zároveň k tomu není důvod, protože jejich účelem je zesílení potenciálu výše uvedených metod. Jako tyto metody uvádí:

Beletrii, deníky, dokumenty, dopisy, dotazníky a 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 a sociogramy, telegramy, zprávy, životopisy.

b. Metody materiálově-věcné

Jedná se o metody práce s hmotou jinou než lidské tělo za účelem vytvoření trojrozměrného produktu. Stejně jako u metod graficko-písemných se jedná o doplňující a podporující metody, které však rovněž není důvod vynechávat. Naopak v jistých momentech mohou být významnější než metody uvedené výše. Do této skupiny jsou zařazeny metody:

Práce s jakýmkoliv objekty – stavbami, práce s kostýmem, práce s loutkou, práce s maskou, 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.

Veškeré uvedené metody lze používat v rámci dramatického celku, ale i jako doplňující dramatické metody v rámci klasické výuky historického tématu. Ve výše uvedeném přehledu jsou metody uvedeny jako součást dramatu, kdy graficko-písemné a materiálově-věcné jsou označeny pouze jako metody doplňující, nejedná se tedy o přímo dramatické metody. V případě, že by měly být použity samostatně jako doplňující metody standardní výuky, nelze je tedy stoprocentně označit jako metody dramatické výchovy. Jako součást dramatické výchovy je lze označit až za předpokladu, že budou použity společně s metodami dramatickými z výše uvedených skupin.

### **3.9 Možná úskalí při výuce prostřednictvím dramatické výchovy**

O výhodách a přínosech dramatické výchovy bylo již mnoho napsáno. Většina autorů se zabývá především pozitivy dramatické výchovy, kterými bezpochybně ve velkém množství

oplývá, ale o možných problémech s ní spojených se již nezmiňují. V rámci její propagace to jistě není žádoucí, ale je dobré je pojmenovat právě proto, abychom se jich mohli při uvedení do praxe vyvarovat, připravit se na ně a tím zefektivnit proces učení dramatickou výchovou.

Přestože je dramatická výchova ideálním prostředkem pro výuku historie a jejích v současnosti obdivovaných pozůstatků, najde se při jejím aplikování do vyučování mnoho úskalí. Jedním z důvodů může být i skutečnost, že dramatická výchova má své místo v Rámcovém vzdělávacím programu pouze jako doplňující obor, není tedy pro školy závaznou a nemá dostatečné množství kvalifikovaných a nadšených učitelů, kteří by se jí komplexně zabývali, a to jak jejími klady, ale i zápory. Zároveň tak nejsou potřebnými dovednostmi vybaveni ani sami žáci – nemohou zkušenosti z výuky v rámci předmětu dramatická výchova přenést do činností realizovaných v jiných oblastech kurikula.

Přes všechny její výhody nelze jejím prostřednictvím samozřejmě vyučovat vše. Proč ji ale nevyužívat tam, kde by mohla být pro žáky nejužitečnější metodou pro poznávání stanoveného učiva? Jak již bylo řečeno, pozitiva výuky dramatickou výchovou byla mnohými popsána, je tedy vhodné zaměřit se na možná úskalí, která se mohou při výuce vyskytnout. Mezi nejčastěji zmiňované problémy (Marušák 2008, s. 15) můžeme zařadit mimo jiné časovou náročnost, vhodnost prostoru, zvládnutí metod dramatické výchovy dětmi, spolupráce dětí a jejich kázeň, přístup rodičů.

### **3.9.1 Čas**

Čas v dramatické výchově hraje velkou roli, a to jak na straně samotné výuky, tak na straně přípravy dramatické lekce pedagogem. Pokud hovoříme o dramatické výchově v pravém slova smyslu, předchází každé lekci náročná příprava učitele, a k uvedení připravené lekce do praxe je rovněž obvykle potřeba delší doba než klasických čtyřicet pět minut, obzvláště pokud se jedná o náročnější téma, které je třeba prozkoumat důkladně.

V tomto případě, hovoříme-li již o praktickém ztvárnění lekce ve výuce, nemusíme časovou náročnost více řešit. Obsah vyučování historie a jednotlivá témata běžně nejsou ani při standardní výuce na pouhou tři čtvrtě hodinu, probírání jednotlivých témat trvá

i více hodin. Při vyučování na prvním stupni, kdy není výuka vázána střídáním se učitelů na různé předměty, je nejsnadnější možností přizpůsobení délky vyučovacích bloků aktuální potřebě. Vyučovací hodina trvající čtyřicet pět minut je v současné době již spíše jen zvyk než závazné nařízení, proto lze činnosti přizpůsobit jejich průběhu.

Historická témata jsou plná přesahů do současnosti, souvislostí s aktuálním životem a pro pražské děti nedílnou součástí, když se denně setkávají s jejich výsledky, proto je jejich znalost důležitá, a často se k jejich probírání využívá různých projektů, na které není problém vyhradit větší časový prostor. Dramatická výchova, stejně jako projektové vyučování, staví na vlastní činnosti dětí, proto by se čas vyhrazený pro projekty dal stejně využít pro poznávání prostřednictvím dramatické výchovy.

V případě, že z jakýchkoliv důvodů nelze obětovat více času, nemusíme se dramatické výchovy hned vzdávat. Výhody dramatické výchovy můžeme nalézt rovněž v zapojování vybraných metod ve výuce. Potřebujeme-li nějaký problém prozkoumat z jiného úhlu, nahlédnout pod jeho povrch, pochopit pohnutky různých činů, zvolíme k textu v učebnici vhodnou metodu dramatické výchovy. Výuka tímto způsobem nezabere tolik času, ale zajistí efektivnější splnění stanovených cílů.

### **3.9.2 Prostor**

Jedná-li se o výuku dramatické výchovy na prvním stupni základní školy, můžeme předpokládat snahu většiny škol dopřát prvostupňovým žákům komfort v podobě většího prostoru. Třídy bývají v lepším případě upraveny tak, aby žáci měli alespoň nějaký prostor pro volný pohyb, který na začátku školní docházky potřebují, a skupinovou práci, případně práci v kruhu. Třída se dá k práci přizpůsobit i přestěhováním lavic, pro samotnou přípravu dětí na jednotlivé aktivity v rámci lekce lze využít i prostoru na chodbě, pokud je tak dovoleno pravidly školy.

Další možností pro získání prostoru je práce mimo školu. Pokud je to možné v rámci vyučovacího procesu, lze samotnou lekci dramatické výchovy přenést přímo k objektu našeho zájmu a zkoumání. Samozřejmě vše v rozumné míře. Jistě nebudeme s dětmi uskutečňovat práci uprostřed Staroměstského náměstí plného turistů. Praha je plná

zajímavých historických míst, která jsou obklopena vhodným prostorem pro dramatickou práci s dětmi. V případě, že pro naši práci nepotřebujeme větší množství rekvizit, můžeme naplánovat činnosti spjaté například s místy na Vítkově, kde je ideální prostor pro práci, o Šemíkovi si můžeme vyprávět přímo na Vyšehradě, bitvu si připomeneme u památníku na Bílé hoře a dobu Karla IV. a hladomor si přiblížíme na Petříně u Hladové zdi.

Dalších takto využitelných míst je v Praze velké množství a samozřejmě nelze pracovat tímto způsobem stále, ale v případě možnosti je to skvělý prostředek pro dětské poznávání. Žáci nejen že se seznámí přímo s historickým místem, ale prostřednictvím dramatické výchovy se dozví, čím je dané místo tak významné a jaký byl jeho vývoj. Tato místa lze však využívat spíše než k aktivitám vycházejícím z divadla k průpravným hrám a cvičením a k získávání dalších poznatků o příslušném místě. Pro metody spojené s divadlem je třeba vymezený uzavřený prostor, který nabízí vhodnější podmínky pro divadelní práci, mnohé aktivity tam dopadají lépe a jsou efektivnější.

### **3.9.3 Zvládnutí metod dramatické výchovy**

Jednou z otázek před volbou dramatické výchovy jako nástroje pro poznávání historie Prahy může být i to, jak děti zvládnou její metody, obzvláště pokud chceme využít tento způsob práce s dětmi bez zkušeností s dramatickou výchovou. Dramatická výchova se řadí mezi esteticko-výchovné předměty, stejně jako například výtvarná výchova či hudební výchova. Obsah uvedených výchov je zařazen v Rámcovém vzdělávacím programu jako povinný. Na začátku jejich vyučování nikdo nezkontroluje, zda je možné tyto vzdělávací oblasti do výuky zařadit, zda je děti zvládnou. Přestože obsahují i náročné prvky, které děti zpočátku neumí, nikdy se s nimi nesešly, postupně se vše naučí a poznají různé způsoby práce. Stejně tak i dramatická výchova, která má nad ostatními esteticko-výchovnými předměty další výhody. Mezi první z výhod můžeme zařadit, jak uvádí Radek Marušák (2008, s. 27), že „Dramatická výchova a její metodika vycházejí z přirozené dětské hry. Hra je součástí dětského světa a potřebou dítěte.“ Pro děti je hra každodenní náplní jejich života, prostřednictvím hry poznávají okolní svět, učí se být jeho součástí. Proto i dramatická výchova je pro děti naprosto přirozeným způsobem jejich práce.

Nemůžeme samozřejmě předpokládat, že žáci okamžitě bez jakékoliv přípravy zvládnou veškeré metody dramatické výchovy, i když vychází ze hry. Jako všude jinde se musí začít od nejjednoduššího a naučit se učit se jejím prostřednictvím. Nejvhodnějším způsobem je seznamovat se s dramatickou výchovou pomocí průpravných her a cvičení a postupně se dostávat ke složitějším prvkům a metodám. Pochopení principů a práce v dramatické výchově je ale právě díky tomu, že vychází ze hry, pro děti snadnější a přirozenější.

Další výhodou využívání dramatické výchovy pro výuku pražské historie je mnohostranné poznávání. Žáci při jedné lekci získají v první řadě poznatky na stanovené téma, v našem případě tedy část z pražských dějin, učí se však i metody a způsoby práce dramatické výchovy, přičemž v samotném procesu se formuje i mnoho z klíčových kompetencí stanovených v RVP ZV.

#### **3.9.4 Nutnost spolupráce a kázeň**

Při standardním vyučování, kdy jsou dětem předávány informace prostřednictvím vyprávění, učebnice, případně dalších učebních materiálů, je počítáno s tím, že žáci v klidu pracují, bez jakýchkoliv výrazně hlučných projevů, pracují samostatně, případně ve dvojicích, skupinách. Pokud není práce vystavěna tak, aby se zapojili opravdu všichni žáci, mohou slabší či neprůbojní žáci těžít z práce ostatních a do činnosti se vůbec nezapojit. Totéž platí při práci ve skupině, kdy není nutná spolupráce všech členů skupiny, nelze tedy efektivně sledovat a rozvíjet dětskou kooperaci. Obvykle se však můžeme spokojit s klidnější prací, kde se snadněji udržuje kázeň a tiché pracovní prostředí.

Děti zvyklé na práci uvedeným způsobem, a především ty, které jsou zvyklé schovávat se za práci ostatních, mohou mít v dramatické výchově problém. V dramatické výchově jde především o spolupráci a zapojení všech zúčastněných. Práce je vystavěna na kooperaci celé pracovní skupiny, kdy je nutná komunikace mezi dětmi, vnímání sebe i ostatních, schopnost objektivně zhodnotit práci svou i skupiny. Využití dramatické výchovy podporuje a učí děti spolupracovat a vážit si práce ostatních, čehož v klasické výuce není snadné dosáhnout. V případě práce s kolektivem, který tento způsob činnosti nezvládá, je dramatická výchova nejjednodušším způsobem, jak spolupráci podpořit, a to zároveň

s výukou stanoveného tématu. Případnou neschopnost spolupráce dětí, které chceme vyučovat pražskou historii pomocí dramatické výchovy, nemusíme považovat za překážku.

V dramatické výchově žáci pracují společně, ve skupinách, dohadují se nad řešením problémů, diskutují. S tím však souvisí větší pracovní ruch a zdánlivá nekázeň žáků. I v dramatické výchově musí platit nějaká kázeňská pravidla, ale výrazná komunikace a vášnivá diskuse jsou nedílnou součástí práce. Dramatický příběh se obvykle odvíjí od nějakého konfliktu, který sám o sobě nese zvýšenou hlučnost, obzvláště při výuce historie, která je plná bojových situací a které si děti užívají a prožívají naplno.

### **3.9.5 Rodiče**

„Tak co bylo dnes ve škole?“ „Hráli jsme si na bitvu.“ „Hráli jsme si na stavění mostu.“ „Hráli jsme si na ...“ Právě toto může být dalším úskalím vyučování historie pomocí dramatické výchovy. Dramatická výchova vychází z přirozené dětské hry, žáci poznávají pomocí vlastní činnosti a zkušenosti. Výuka probíhá zcela přirozeně a nenásilnou formou, proto ji děti často považují za pouhou hru a takto to interpretují doma rodičům. Při tom ale rodičům vypráví, co všechno dělali a dozvěděli se nového. Na rozdíl od čtení z učebnice nebo vyprávění učitele si žáci vše sami prožili a tím se jim otevřela možnost lepšího pochopení. Právě slovo „hra“ ale může v mnoha rodičích vyvolávat iluzi toho, že škola neplní svou vzdělávací povinnost, když si v ní s dětmi jen hrají. Rodiče, kteří zastávají moderní způsoby vyučování, přihlásí své děti do alternativních škol. Ostatní rodiče, požadující dle jejich názoru standardní vzdělávání, vodí své děti do škol s klasickým vzdělávacím programem a chtějí, aby se děti ve škole učily a ne si hrály. Základním problémem je skutečnost, že děti ve hře a v dramatické výchově nevidí přesah do vzdělávacího procesu. Proto když se rodiče zeptají „Co bude zítra ve škole, musíš se na něco učit?“, děti často odpovídají „Zítra se neučíme, zítra máme dramaťák.“. Rodičům nezasvěceným do smyslu dramatické výchovy je tedy nutné vysvětlit, že jejich děti se ve škole opravdu učí, i když si myslí, že se neučí, že si jen hrají. Dobrou možností pro osvětu dramatické výchovy ve výuce jsou otevřené vzorové hodiny pro rodiče. A když učitel zvolí například nějakou památku, okolo které rodiče rovněž denně procházejí, budou se poté divit, co vše o ní jejich děti ví.

### 3.9.6 Boje a násilí v dramatu

Mezi další možná úskalí můžeme zařadit konfliktní situace, které se v historii objevují v nemalém množství. Problematika bitev, válek a různých bojů dětí, především chlapce, velmi zajímá a patří mezi jejich oblíbené, obzvláště když mají možnost si vše sami na vlastní kůži vyzkoušet a zažít. Proto je důležité předem ošetřit průběh jejich činností a naučit je zacházet s takto složitými situacemi v praxi. Děti tyto bojové situace vyhledávají i v běžném životě mimo školní lavice, nemá tedy smysl jim v nich bránit ve výuce.

Bojem a násilím v dramatu se ve své knize zabývá Brian Way (1996, s. 169), kde zmiňuje velmi brzký zájem dětí o tuto problematiku v dramatických improvizacích a kde popisuje i následné problémy s tím spojené. Uvádí myšlenku, že pro zkrocení dětské touhy po těchto násilných projevech „... se často od dramatu zcela upouští nebo se za každou cenu rychle promění z dramatu neformálního a tvořivého na drama podle scénáře, ovládaného dospělým.“. Tím ale již pozbývá dramatická výchova své funkce. Way hovoří o nalezení potřebné tolerance v sobě samém, která nám má pomoci nalézt řešení nastalých problémů a vhodné využití pro projevy energie a myšlení, protože právě tyto jsou nedílnou součástí základních předpokladů pro práci v dramatické výchově.

Bojům a vyjadřování násilí nemá smysl se vyhýbat, obzvláště pokud se jedná o nutnou součást probíraného učiva. Naopak je to výzvou pro nalezení způsobů, jak s nimi pracovat, k využití dramatu v jeho pravém smyslu, tedy k porozumění danému tématu, pochopení pohnutek, procesů, důsledků pro současnost. Brian Way rovněž zmiňuje bojování jako činnost, kterou děti nejen chtějí, ale i potřebují dělat. Proto historická témata naplněná boji patří mezi oblíbená u dětí. A i když jim zabráníme bojovat při jakékoliv výuce, stejně si na bitvu budou hrát ve volném čase.

Jak se postavit k provedení bojových situací, abychom dětem nebránili jejich samostatnému vyjádření a zároveň jim poskytovali potřebnou kontrolu, která je důležitá ke každé činnosti žáků, navrhuje Way několik možností. Na úvod zmiňuje výrok nejmenované učitelky, která mu řekla, že „Část dramatu tvoří objevování, co děti chtějí dělat, a je třeba dovolit jim to. Druhou částí je pomoc při objevování nových věcí, které se

dají dělat, a povzbuzení k tomu.“ Jako součást kontroly můžeme navrhnout dětem další možnosti řešení problému, například jedná-li se o „boj se střelnými zbraněmi, pak navrhneme meče nebo bojové sekyry“. Další možností je příběh. Aby se nejednalo pouze o boj samotný bez příběhu a dalšího smyslu, podporujeme děti v jeho vymýšlení. Jako kontrolu lze využít i hudební nástroj, jehož tempem můžeme ovlivňovat činnost dětí, případně jiný zvukový signál, po jehož zaznění všichni okamžitě znehybní.

Další možností pro zmírnění bojových situací je více se poté zabývat jejich následnými dopady. Dramatická výchova pro to nabízí mnoho možností. Za pomoci jejích metod se můžeme zamyslet nad osobnostmi samotných bojovníků, jejich myšlenkami na bitevním poli, ale i například nad pozdějšími osudy jejich rodinných příslušníků. Můžeme se stát jejich sochami či památníky a vyprávět lidem příběhy o událostech, díky kterým stojí právě na tomto místě. Žáci se mohou stát i pozorovateli bojů v podobě budov stojících v okolí, stromy, kameny na bitevním poli. Mohou provádět různé reportáže z bitevního pole, ale i od rodinných příslušníků, panovníků, a tím zkusit prozkoumat problém i z jiných úhlů pohledu. Poté pro ně bude snadnější pochopit, proč byla postavena socha Jana Žižky na Vítkově, proč je na Staroměstském náměstí dvacet sedm bílých křížů a další významná pražská památná místa.

### **3.10 Kvalitní učitel jako důležitý faktor pro efektivní výuku**

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogických pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.<sup>5</sup> Jeho důležitost nelze upřít ani v případě, hovoříme-li o dramatické výchově, kde jedním z hlavních znaků je jednání a poznávání samotných žáků, nikoliv předávání hotových informací učitelem.

V dramatické výchově jsou na učitele naopak kladeny mnohem větší nároky než v běžném vyučování, a tyto nároky se stále zvyšují s konkretizací požadovaného učiva. Pro efektivitu práce v dramatické výchově musí pedagog na prvním místě znát její principy a umět

---

<sup>5</sup> Definice Pedagogického slovníku

vhodně využít její metody a techniky. Při jejím využití jako metody pro zkvalitnění výuky a důkladné prozkoumání stanoveného historického problému či situace je třeba také skvělá znalost daného tématu. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova svými možnostmi nabízí podrobné poznávání a nahlížení na téma z mnoha úhlů pohledů, je důkladná znalost učitele nezbytná. A to především v případě, že se nezabývá historií komplexně a pouze v rozsahu uvedeném v Rámcovém vzdělávacím programu a školních požadavků, ale zaměřuje se i na její konkrétní části, v této práci tedy historie Prahy a pražské památky.

Mimo výše uvedené znalostní potřeby učitele je podstatným faktorem i samotná osobnost učitele. Pokud je učitel skvělý metodik dramatické výchovy, perfektní znalec historie, jehož největším koníčkem je právě pražská historie, má velmi dobrý základ pro výuku. Kvalitní učitel dramatické výchovy ale musí být vybaven dalšími vlastnostmi, aby byl pro své žáky přesvědčivý a dokázal v nich probudit zájem o danou činnost. Mezi tyto vlastnosti patří především pozitivní přístup a nadšení pro práci, schopnost okamžitě se přizpůsobit aktuální situaci a pohotově reagovat na přicházející podněty. Učitel musí umět respektovat skupinu, ale i jednotlivce v ní, její názory a potřeby, musí být tolerantní a připravit se na mnohá specifika objevující se při práci v dramatické výchově.

Další, a neméně podstatnou, vlastností kvalitního pedagoga je schopnost správného vedení a organizace práce. Nucené prosazování autority učitele při práci je naprosto proti principům dramatické výchovy a není tedy na místě. Učitel by měl uvážit vhodný typ vedení a být dětem především partnerem v jejich poznávání. Regulování a postupování v práci lze řídit v praxi nejčastěji používanými formami vedení, kterými jsou metody verbální. Mezi verbální metody vedení patří instrukce, dialog, diskuse, boční vedení, otázky, prezentace textů a vyprávění (Machková 2007, s. 69).

### **3.10.1 Učitel v roli**

Velmi specifickou metodou vedení v dramatické výchově je metoda učitele v roli. Tato metoda umožňuje učiteli stát se součástí dětské práce a vést jejich činnost zevnitř. V případě, že se učitel dokáže vzdát své „učitelské pozice moci“ a stát se učitelem v roli, nabízí se mu nesčetné množství efektivnějšího vedení práce. Učitel jako součást dětské práce může kontrolovat chod činností, v případě potřeby podporovat a povzbuzovat

komunikaci, zvyšovat napětí, posouvat děj a mnoho dalšího (Saxtonová, Morganová 2001, s. 56).

Pro využití metody učitele v roli je důležité ujasnit si s žáky, kdy je učitel v roli pedagoga a kdy se stává někým jiným, tedy vstupuje do role. Nejjednodušší možností je kostýmní znak<sup>6</sup> osoby, kterou se učitel stává. V případě, že má na sobě stanovený kostýmní znak, přestává být učitelem a stává se součástí hry. Následné jednání už probíhá v roli, a pokud chce vyučující řešit další situaci již jako učitel, musí z role vystoupit, například sundáním kostýmního znaku, aby nezmátl žáky a nezpůsobil chaos v další práci.

Úspěšnost učitele v roli závisí i na volbě role a jeho sociálního statusu v probíhající hře. Volbou role může učitel posouvat, zrychlovat, nebo naopak zpomalovat děj, sdělovat nové informace, podporovat žáky v komunikaci.

I tato metoda má však svá úskalí. Učitel v roli musí být flexibilní, pohotově reagovat na podněty žáků, nenechat se takzvaně zahnat do kouta, ale posouvat průběh dle svého plánu a cílů. Podstatným aspektem pro učitele v roli je i perfektní znalost osoby, kterou se stává. V případě, že se při výuce historie promění například v Husa, v Žižku nebo v Karla IV., musí mít potřebné znalosti, aby při hře nepředával žákům nezáměrně nepravdivá fakta.

### **3.11 Hodnocení učení v dramatické výchově**

Hodnocení je významnou a nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží jako zpětná vazba nejen pro žáky, ale i pro učitele. Hodnocení sděluje žákům, jak postupují ve svém učení, jaké jsou výsledky jejich práce, motivuje k dalšímu poznávání, podílí se na tvoření jejich sebepojetí. Učitel díky hodnocení sleduje plnění stanovených cílů, funkčnost zvolených metod, napomáhá mu při plánování dalších vyučovacích celků, kdy vychází právě z výsledků hodnocení.

---

<sup>6</sup> Část oděvu nebo jiný prvek symbolizující danou postavu ve hře.

Hodnocení dle Markéty Dvořákové (In: Pedagogika pro učitele, 2011, s. 250) plní dvě hlavní funkce. Jedná se o funkci informativní, kdy hodnocení „informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl; bývá sem zahrnuta i funkce kontrolní – zda a jak byl splněn cíl vyučování, a dále funkce diagnostická – například poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách jeho neúspěchu“. V druhé řadě se jedná o funkci formativní, kdy „hodnocení je nejen nositelem určité informace, ale je zároveň i významným stimulem rozvoje osobnosti žáka“.

Vzhledem k výše uvedenému nelze hodnocení vynechat ani při vyučování prostřednictvím dramatické výchovy. Při klasické výuce historie Prahy je nejsnazší formou hodnocení klasifikace, která je symbolickým číselným vyjádřením hodnoty výkonu (známkou, body) a která se soustřeďuje na určitý výkon nebo souhrn výkonů, a nebere v potaz celý proces učení a žákovy vlastnosti, schopnosti a dovednosti, jež se v jednotlivém výkonu či sérii výkonem nemusejí projevit (Machková 2007, s. 186). Žáci si zapamatují, kde jakou památku najdou, kdo ji v jakém období postavil, na pokyn jakého panovníka nebo na památku jaké významné osobnosti, a za výsledek jejich učení poté dostanou příslušnou známku.

V dramatické výchově standardní klasifikace není efektivní, protože cílem je samotný proces učení, nikoliv jeho výsledek (Machková 2007, s. 187). E. Machková uvádí jako základní metodu hodnocení v dramatické výchově systematické pozorování a sledování změn v úrovni uplatňování dovedností, a to jak sociálních, tak dramatických, způsobu uvažování o tématech, rozvoje tvořivosti, komunikativnosti, nápaditosti, originality, osobnostního rozvoje.

Před samotným hodnocením je nutné stanovit si kritéria, podle kterých práci posuzujeme, a obsah, který chceme hodnotit. Jinak provádíme hodnocení, pokud je drama použito jako předmět, jako produkt či jako metoda učení (Saxtonová, Morganová 2001, s. 200).

V dramatické výchově, která je zaměřená na samotný proces výuky, je nejefektivnější způsobem hodnocení slovní. Protože nemáme v ruce žádný výstup a důkaz znalostí žáka, který bychom ohodnotili známkou, je důležitým aspektem pro hodnocení pozorování žáka

a jeho individuální vývoj. Slovní hodnocení vystihuje individuální pokrok každého jedince v souvislosti s jeho schopnostmi a dovednostmi. Jeho prostřednictvím může dítě sledovat své úspěchy, nezdary, dozví se, na jakou oblast by se mělo více zaměřit. Slovní hodnocení slouží i jako stimul pro další práci, protože dítě není srovnáváno pouhou známkou s ostatními, ale pouze za svůj vlastní pokrok, který je v jeho individuálních možnostech. Vždy je ale nutné mít stanovená kritéria hodnocení v souladu s plněním cílů.

Problémem slovního hodnocení, obzvláště jedná-li se o použití hodnocení dramatické výchovy jako metody pro výuku, mohou být požadavky rodičů, kteří nejsou ve škole svého dítěte zvyklí na tento způsob zpětné vazby. Mnoho rodičů stále ještě školu a výsledky učení úzce spojují se známkami, od svých potomků očekávají známky nejlepší. O to víc se diví, když se jejich dítě nejen nazpaměť neučí mnoho dat a podrobností o Národním divadle, ale předvede doma scénu z prvního představení a k tomu předloží slovní hodnocení jeho výkonu při dnešní hodině. Pro rodiče je jednodušší formou zjištění, zda jejich dítě ví vše důležité o Národním divadle, známka, než text o tom, že dítě sice dokáže popsat opony divadla, ale se zařazováním do příslušného období má ještě problémy.

Nedílnou součástí každé skončené práce by měla být reflexe, a to jak reflexe ze strany učitele, tak sebereflexe dětí. Děti by měly dokázat zhodnotit svou práci a splnění stanovených kritérií pro proběhnutou lekci. Do reflexe by mělo být zahrnuto plnění cílů dramatických, osobnostně sociálních a v případě, že je dramatická výchova použita jako metoda, tak především i shrnutí nových poznatků o zkoumaném tématu. Závěrečné shrnutí a zreflektování odvedené práce může být východiskem pro hodnocení učitelem a dětem dává možnost lépe si uvědomit zaslouženost tohoto hodnocení.

## **4 Praktická část**

### **4.1 Úvod praktické části**

Dramatická výchova se v současné době čím dál tím více stává objektem zájmu mnoha učitelů, škol, rodičů, studentů pedagogických oborů a její popularita se zvyšuje. Přestože v Rámcovém vzdělávacím programu má pouze malý prostor jako doplňující vzdělávací oblast, rostoucí trend jejího zavádění do škol ukazuje na její kvality a pozitiva. Její

předností je především skutečnost, že vychází z v současnosti žádoucího konstruktivistického přístupu ve vyučování, kdy je proces učení vystavěn na zkušenostech dítěte a jeho schopnostech, orientuje se na jeho individualitu a ověřování osobního pokroku žáka, klade důraz na sociální vztahy, spolupráci. Díky výše uvedenému je dramatická výchova skloňována svými propagátory jako vhodný prostředek pro výuku a vyjmenovávají jsou její výhody a přínosy pro žáky. Jak již bylo řečeno, dramatická výchova a její metody jsou přínosné zejména pro prozkoumávání vztahů a situací mezi lidmi a dějů z nich vycházejících, proto i v odborné literatuře bývá uváděna jako vhodný prostředek pro výuku historie, např. Eva Machková (2007, s. 201).

## **4.2 Úkol výzkumné části**

Úkolem výzkumné části této diplomové práce je zpracovat lekce dramatické výchovy na historická témata související s Prahou a jejími památkami pomocí metod a technik popsanych v teoretické části práce. Následně tyto lekce uvést do praxe s dětmi prvního stupně základní školy, sledovat jejich průběh a popsat důležité situace, které během lekce nastaly, a to jak situace pozitivní, tak i situace, které s sebou nesou případná úskalí v práci. To vše za účelem zmapování prvků, na které je třeba se při přípravě dalších lekcí zaměřit, ke snadnějšímu zvládnutí lekce a pochopení tématu.

## **4.3 Výzkumný vzorek**

Pro provedení výzkumu byly zvoleny čtvrté třídy dvou pražských základních škol. Tyto školy byly vybrány záměrně tak, aby děti měly alespoň malé povědomí o Praze a jejím kulturním významu, památkách. Výzkumný vzorek byl složen ze dvou skupin žáků – děti se zkušenostmi s dramatickou výchovou a děti bez zkušeností s dramatickou výchovou.

## **4.4 Akční výzkum**

Na základě stanovené otázky, jejímž cílem je především nalézt možné problémy při výuce historie pomocí dramatické výchovy, byl jako nejvhodnější nástroj zkoumání pro tuto práci

zvolen akční výzkum.<sup>7</sup> Akční výzkum si klade za cíl zkvalitňování pedagogické praxe na základě jejího poznání, získání konkrétních poznatků o určitém problému a jejich dalšího produkování (Janík In: Maňák, Švec 2004, s. 53). Přesto že je často vzhledem ke své subjektivnosti považován za ne příliš relevantní a vědecký, svým cílem je ideální metodou zkoumání pro stanovenou otázku této práce.

#### **4.5 Výzkumné metody**

V rámci akčního výzkumu byla pro práci zvolena metoda pozorování, která je jednou ze základních metod vědeckého výzkumu v pedagogice. Pro pozorování jako vědeckou metodu jsou uplatněny následující charakteristické rysy (Skalková 1985, s. 56):

1. Vedení určitou ideou a směřování k jasně stanovenému cíli.
2. Plánovitost a systematickost.
3. Objektivnost.<sup>8</sup>

Dodržení výše uvedených specifik metody pozorování bude zajištěno následujícím způsobem:

1. Stanovená výzkumná otázka praktické části diplomové práce.
2. Předem připravený plán práce, včetně časového harmonogramu, zvolených metod, technik, pomůcek.
3. Pozorování druhé, osobně nezaujaté osoby.

---

<sup>7</sup> Dle definice pedagogického slovníku se jedná o druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.

<sup>8</sup> Akční výzkum sám o sobě je metodou spíše subjektivní, objektivnost jeho výstupů spočívá v pravdivém a přesném zobrazení vnímaných jevů bez osobního zaujetí, pro zvýšení objektivnosti je možné i opakované sledování zprostředkované např. videozáznamem.

## 4.6 Vzorové lekce

Lekce byly komponovány pro žáky čtvrtých tříd a následně odučeny ve dvou skupinách dětí. První skupina žáků měla dramatickou výchovu každý týden pevně zařazenou v běžném vyučování, druhá skupina se s dramatickou výchovou setkávala pouze výjimečně jako obohacení vyučování, neměla tedy větší zkušenosti s jejími metodami a technikami. Vzorek žáků nebyl vybrán za účelem srovnávání těchto dvou skupin, ale pro větší rozsah pozorování. Vzhledem k podobnosti práce u obou skupin je popsán průběh lekcí shrnutím obou skupin.

### Karel IV. (návrh lekce)

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

Cíl: Žáci se seznámí s osobou Karla IV. a jeho životem; získají poznatky o jeho významných počinech; srovnají život v Praze ve 14. století a v současnosti.

### Rozehrátí – hra hromadění bohatství

Žáci si zastrčí za zadní část kalhot šátek představující jejich bohatství. Protože ve středověku znamená bohatství i lepší postavení, chtějí ho všichni. Žáci běhají po třídě, snaží se ukrást ostatním jejich bohatství a zároveň ochránit své (nesmí si ale šátek přidržovat nebo vytrhnout z ruky). Kdo nasbírá největší počet šátků, stává se panovníkem, další v pořadí šlechtou, měšťany a ti, co nemají žádné bohatství, jsou žebráci.

### Uvedení do tématu – čtení, diskuse

Žáci sedí v kruhu, učitel čte z deníku: „Ve Francii se mi líbí, život u francouzského dvora je opravdu velkolepý. Ale jsem tu sám, jsou tu samí cizí lidé, stýská se mi po matce Elišce a otci Janovi. Můj strýc Karel je ke mně však velmi laskavý. Mám toho mnoho na práci, učím se čtení, psaní, latině i francouzštině. Přijal jsem i nové jméno. Chystá se tu velká sláva, zítra se budu ženit se svou snoubenkou Blankou. Mé svatební roucho je již připravené, je nádherné.“ Po přečtení úryvku diskutují žáci nad tím, čím tento deník je. (Václav – Karel IV., rok 1323, věk 7 let)

### **Postava Václava – obraz, brainstorming**

Žáci společně na velký plakát nakreslí, jak si představují postavu Václava. V kruhu se zamyslí nad jeho vlastnostmi a schopnostmi a poté je přepíše kolem nakreslené postavy.

### **Ze života Pražanů ve 14. století – připravená improvizace**

Karel IV. žil v době středověku. Lidé žili podle toho, k jaké společenské vrstvě patřili. Ve městech byli obyvatelé také rozděleni podle společenských vrstev. Nejbohatší byli obchodníci, kteří si stavěli honosné domy, chudší skupinou byli řemeslníci, např. kováři, truhláři, ševci, krejčí, kteří měli své chudší příbytky, dílny a obchůdky. Nejchudší byli tovaryši a učedníci, kteří pomáhali řemeslníkům, dělníci, kteří pracovali na stavbách, a žebráci. Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Společně se zamyslí nad tím, jak vypadal život Pražanů ve 14. století. Připraví si krátkou improvizaci ze života obyvatele Prahy, kterou poté předvedou spolužákům

### **Příjezd Karla IV. do Prahy – horká židle**

Učitel = Karel IV. sedí na židli a nešťastně vzdychá. Žáci se doptávají, co se mu stalo. Karel odpovídá, jak těžký je návrat do Čech, kde již nemá žádné příbuzné ani známé, řeč téměř zapomněl, takže se jí bude muset opět naučit. Země je zpustošená, nedá se v ní žít podle královských představ. Otec udělal velké dluhy a vůbec se o zemi nestaral. Je třeba udělat mnoho změn a čeká ho mnoho práce.

### **Co udělat s Prahou? – porada**

Žáci sedí v kruhu na židlích, každý má svou funkci. Učitel - Karel IV. zahájí se svými rádci, představiteli Prahy a Pražany sněm, kdy sdělí, že Praha je v hrozném stavu a že je třeba udělat nějaké změny. Starý most odnesla voda a lodí to přes řeku trvá moc dlouho, lidé by se měli více vzdělávat. Také je potřeba vystavět nové domy, protože Staré město už je zastaralé. Padne zmínka i o hradu Karlštejn. Žáci v rolích Pražanů diskutují o tom, jak by to v Praze mělo vypadat, kdo co udělá, postaví, zařídí.

### **Zlepšování Prahy – zápis do kroniky, živé obrazy**

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá vytvoří zápis do kroniky dle informací z lístečku a k tomu obrazy ze stavby. Poté každá skupina přečte ostatním svůj zápis a ukáže obraz.

### **Světový věhlas – reklama**

Zprávy o Karlu IV. a jeho práci se šířily světem. Lidé si novinky předávali dále a i Pražané se chtěli o slávu Prahy podělit, nalákat obchodníky, a tak se rozhodli udělat reklamu. Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá dostane lístek s názvem místa, na které má udělat reklamu ve světě. Pozor, jak vypadá reklama/zpravodajství dnes a jak mohla vypadat ve 14. století. Aby nalákali co nejvíce lidí, je třeba ji udělat poutavou, vymyslet slogan apod.

### **Ze života Karla IV. – připravená improvizace**

Žáci se rozdělí do skupin, nastudují si informace o příslušném počínu Karla IV. a vytvoří krátkou improvizaci na dané téma, kterou poté přehrají svým spolužákům.

### **Přenesení do dnešní doby – poslech, diskuse**

Žáci si lehnou, zavřou oči. Učitel sděluje, že i díky skvělé reklamě a zprávám se věhlas Prahy a práce Karla IV. roznesl po světě a z Prahy se stalo úspěšné evropské město. A jak to teď v Praze vypadá? Pustí nahrávku zvuků současné Prahy (vlastní nahrávka). Poté si žáci sednou do kruhu a diskutují nad tím, co slyšeli, jak to teď v Praze vypadá, jaký je v ní život, zda zde zbyla nějaká památka na Karla IV.

### **Současný život v Praze – pantomima, zrychlená pantomima**

Je pravda, že je život v Praze rychlý? Je rozdíl mezi životem v Praze ve středověku a nyní? Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina si připraví pantomimické ztvárnění života v Praze, které poté předvede ostatním. Žáci předvádí to samé dokola podle tempa bubínku.

### **Reflexe - diskuse**

Žáci sedí v kruhu, diskutují s učitelem o své práci a o probraném tématu.

## **Karel IV. (průběh lekce)**

### **Hra hromadění bohatství**

Hru si děti užívaly, v zápalu činnosti však místy nedbaly na bezpečnost, docházelo na strkání se, přibližování se k zakázaným místům (ve třídě mají děti stolní fotbal, stoly a židle byly srovnané na sobě na straně třídy, apod.). Někteří měli v průběhu tendence přidržovat si šátek navzdory instrukci na začátku. U jedné skupiny bylo nutné hru na okamžik zastavit a připomenout pravidla a bezpečnost. Motivace společenským postavením dle počtu šátků žáky zaujala, na konci však zaznělo vůči některým dětem oslovení „žebráku“, což by mohlo být např. v případě sociálně slabších a podobných žáků bráno jako urážka, nikoliv součást hry.

### **Uvedení do tématu – čtení, diskuse**

Vyprávění děti poslouchaly se zaujetím, při následné diskusi však zpočátku nevěděly, jak začít – bylo nutné se doptávat, zda je vlastník deníku chlapec, děvče, jak je starý, odkud pochází atd. Poté již děti samy sdělovaly své nápady. Jako nejčastější tipy zaznělo, že je to jistě kluk, je mu dvacet let nebo více, protože bude mít svatbu, dle výrazu roucho děti usuzovaly, že se jedná o chlapce z dávné minulosti. V jedné skupině padla věta, že o tom již mluvili ve vyučování, že to musí být Karel IV.

### **Postava Václava – obraz, brainstorming**

Ze změny typu činnosti byly děti nadšené. V průběhu práce bylo zajímavé sledovat způsoby práce obou skupin – jedna skupina pracovala společně, každý nakreslil část postavy, děti diskutovaly nad tím, kdo co namaluje a jak to bude vypadat. U druhé skupiny bylo zvoleno, kdo dle jejich názoru umí nejlépe kreslit a psát. Ostatní diktovali, co má dotyčná osoba vylepsit a jaké vlastnosti připsat. V jedné chvíli se chtěl do tvorby zapojit chlapec, který byl však ihned upozorněn, že má pouze diktovat, že spolužačka to umí lépe napsat.

### **Ze života Pražanů ve 14. století – připravená improvizace**

První skupina dostala možnost samostatného rozdělení se do čtyřčlenných skupin, vytvořeny byly skupiny především nesmíšené (v dalších činnostech jsem skupiny

rozdělovala losem a pro urychlení práce většinou děti zůstávaly ve stejných skupinách). Děti měly povoleno využít rekvizity a vytvořit si kostýmy, ty ale řešily zdlouhavě na úkor přípravy improvizace, bylo nutné několikrát zdůrazňovat stanovený čas na přípravu. Předvedené improvizace se věnovaly především tématům uvedeným jako příklad v zadání (scéna s kovářem, panovník na trůně, šití šatů u krejčího, prodávání na trhu). V jedné skupině proběhla i scéna s vyháněním žebráka koštětem – následovala tedy diskuse o vhodnosti tohoto chování, důvodu a možném jiném vyřešení situace.

### **Příjezd Karla IV. do Prahy – horká židle**

V první skupině jsem déle čekala na prvotní reakce žáků, proto vzhledem k nesmělosti a nezkušenosti s tímto typem práce jsem v další skupině nejdříve přistoupila k popisu situace a života Karla IV. jako motivaci. V průběhu práce jsem pozorovala problém s tím, že si děti nebyly jisté, zda mluví za sebe samotné, nebo za postavu, se kterou Karel právě hovoří. Některé otázky žáků byly věcné, ale v rozporu s mým dalším plánem, např. proč se Karel vracel zpět do Čech, když se ve Francii měl lépe? Od dětí dostal doporučení, aby zde majetek prodal a vrátil se zpět. Jako učitel v roli Karla jsem jim vysvětlila, že Čechy jsou mým domovem, proto jsem zpět zde. V druhé skupině se děti spíše snažily Karla utěšovat, než se dotazovat na další skutečnosti. Mé zaváhání v roli nastalo ve chvíli, kdy se děti zeptaly, kde má Karel rodiče a co dělají, že mu nepomohou zvelebit Prahu – v tu chvíli jsem si jako Karel IV. nemohla vzpomenout, co se stalo s jeho rodiči, proto se děti dozvěděly jen to, že je to složité, že o tom Karel nechce mluvit.

### **Co udělat s Prahou? – porada**

Zprvu byly děti nadšené ze svých rolí, v průběhu diskuse však někteří na role zapomínali, nebo si je neuvědomovali, a oslovovali se svými jmény. Vyjadřovaly se především průbojnější děti, pro zapojení všech jsem se jako učitel v roli Karla doptávala i ostatních dětí. Během činnosti padaly mezi dětmi věcné připomínky, např. co bude dělat převozník, když zase postavíme most, někteří měli naopak snahu o pobavení ostatních návrhy typu postavení mrakodrapu, vyhnání feťáků apod. Tyto situace jsem korigovala prostřednictvím učitele v roli Karla – nevím, co je mrakodrap, feťáci. V jedné skupině proběhlo dohadování mezi dvěma dětmi, kdo má větší pravomoc rozhodnout, zda finanční rádce nebo rádce pro stavbu.

### **Zlepšování Prahy – zápis do kroniky, živé obrazy**

Skupiny pro práci byly rozlosované, tvorba živých obrazů proběhla bez problémů. Pro práci nebyly povoleny kostýmy a rekvizity, aby se děti více soustředily na samotnou přípravu. Ve zkušenější skupině se projevil pěkný zvyk začít dělat živé obrazy na znamení jednoho ze skupiny a na znamení i skončit, který byl dobrý pro organizaci skupiny a orientaci diváků.

### **Ze života Karla IV. – připravená improvizace**

Skupiny byly opět pro urychlení práce rozlosované. Improvizace jsou mezi dětmi oblíbené, proto také proběhly bez problémů. Kostýmy byly dětem povoleny, proto se opětovně protáhla i příprava.

### **Přenesení do dnešní doby – poslech, diskuse**

Dětem se líbilo, že si mohou lehnout a odpočinout si. Objevilo se i předstírání spánku a chrápání. Poslech proběhl bez problémů. V kruhu děti říkaly, že slyšely tramvaj, auta, že tam bylo hodně lidí (vše správně, nahrávka byla natočena na Náměstí Republiky). Dále děti diskutovaly o tom, že jako památka je v Praze Karlův most, Karlovo náměstí, Karlštejn (zazněla připomínka od ostatních, že Karlštejn není v Praze). Jako rozdíly uváděly, že v současnosti je v Praze více obyvatel, navštěvuje ji velké množství cizinců, staví se mnoho obchodů, lidé bydlí v panelácích.

### **Současný život v Praze – pantomima, zrychlená pantomima**

Děti odsouhlasily, že se říká, že život v Praze je rychlý, protože všichni pospíchají do práce nebo do školy. Samotná pantomima proběhla bez problémů, při dalším rychlejším opakováním se projevila spíše snaha o pobavení spolužáků divokými pohyby, než předvedení dříve připravené pantomimy.

## **Židovské Město – Josefov (návrh lekce)**

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

Cíl: Žáci získají nové poznatky o Židech a jejich způsobu života; seznámí se s pražským Židovským Městem; seznámí se s pověstí spojenou s Židovským Městem.

### **Rozehrátí - hra**

Učitel stojí zády k žákům, za ním jsou vyskládané lístečky. Žáci jsou v „domečku“ na druhé straně místnosti. Když stojí učitel zády, žáci se rozběhnou každý pro jeden lísteček (jakýkoliv – nevybírají si), když se učitel otočí čelem, žáci musí „zkamenět“, dokud se učitel neotočí zpět zády. Koho uvidí se pohnout, toho „začaruje“ – musí zůstat zkamenělý, než ho někdo vysvobodí tak, že ho chytne za ruku a spolu činnost dokončí. Lístečky si žáci schovávají.

### **Uvedení do tématu - diskuse**

Žáci sedí v kruhu, uprostřed jsou obrázky lidí různých ras. Žáci diskutují nad tím, co je na obrázcích za lidi, jaké jsou mezi nimi rozdíly, co mají společného, co rádi dělají, zda mají práci, rodinu.

### **Představení Židů – diskuse, prezentace**

Žáci zkusí rozdělit obrázky do skupin, jak si myslí, že k sobě patří. Učitel přidá další obrázky s typickými židovskými věcmi. Žáci je přiřadí ke skupině lidí. Diskutují, jací jsou tyto lidé, jaké mají náboženství atd. Slyšeli už někdy o místě, kterému se říká Židovské Město? Kde je? Poté se rozdělí do dvojic podle lístečků z úvodní hry a vybrané pojmy vysvětlí spolužákům.

### **Procházka Židovským Městem – vyprávění, učitel v roli**

Byli jste někdy na nějaké prohlídce zámku? Hradu? V muzeu? Někjaké pamětihodnosti? Uděláme si prohlídku Židovského Města v Praze s průvodcem. Připravte si fotoaparáty,

vyrážíme. Učitel v roli průvodce chodí s dětmi po třídě, kde má rozmístěná čísla zastávek, názvy památek s letopočty. Na každé zastávce vypráví a žáci pracují dle instrukcí.

### **Zastávka č. 1 (vyhání Židů) – vyprávění, improvizace**

„V roce 70 po Kristu, tedy před 1945 lety, Židé prohráli povstání, jejich chrám v Jeruzalémě byl zničen a Židé byli vyhnáni ze svého vlastního území. Od té doby žili rozptýleně, nejdříve kolem Středozemního moře, později po celém světě. Stále si udržovali svou kulturu a často se lišili od domácího obyvatelstva. Zvláště v těžších dobách to vyvolávalo strach a nenávisť k Židům. To často vedlo k jejich pronásledování, zabavování jejich majetku, až k jejich vraždám a vypalování jejich domovů.“ Žáci se rozdělí do čtyř skupin a vytvoří reportáže o aktuálním ději tak, jak vypadají televizní reportáže v dnešní době, tedy informace ze studia, výpovědi svědků na místě.

### **Zastávka č. 2 (vznik Židovské čtvrti v Praze) - vyprávění**

„Kníže Bořivoj prý vykázal Židům území u Vltavy za Starým městem, kde vzniklo Židovské Město. Jako cizinci měli Židé dost omezená práva, nesměli provozovat některá řemesla, zabývali se proto často obchodem a peněžnictvím.“

### **Zastávka č. 3 (1781 Toleranční patent) – vyprávění, škála postojů**

„Tolerančním patentem Josefa II. v roce 1781 bylo židovské náboženství zrovnoprávněno, ghetto však bylo zrušeno až roku 1861 a přejmenováno na Josefov na památku tolerantního panovníka. Toleranční patent byl dokument, který uznával i jiná než křesťanská náboženství.“ Bylo vydání Tolerančního patentu správným krokem? Žáci vytvoří škálu podle toho, zda si myslí, zda bylo rozhodnutí Josefa II. správné, bylo nevýznamné, nebo bylo špatné. Skupiny žáků podle svého umístění ve škále sdělí své argumenty, proč se postavily právě na toto místo.

### **Zastávka č. 4 (Synagoga) – vyprávění, pantomima**

„Zde se dostáváme k zajímavým budovám – synagogám. Prohlédněte si pořádně tuto budovu. Jmenuje se Staronová synagoga a jedná se o nejstarší dochovanou synagogu v Evropě. Zkusí někdo uhodnout, v jakém roce byla postavena? (cca 1270) Víte, za jakým

účelem byly synagogy stavěny?“ Žáci zkusí pantomimicky předvést, co lidé dělali v synagogách. (slouží k modlitbám, učení, i společenským setkáním).

### **Zastávka č. 5 (hřbitov, hrobka Rabbi Löwa) – vyprávění, brainstorming**

„Nyní se nacházíme na starém židovském hřbitově, který vznikl již v 15. století. Po mé pravé ruce vidíte nejstarší náhrobní kámen, který nese datum 25. dubna 1439. Celkem zde můžete vidět přes 12 tisíc kamenných náhrobků. Povšimněte si prosím jejich zdobení hebrejskými nápisy, symboly zvířat a květin. Na náhrobcích můžete vidět i jiné symboly, například konvičku, lékařské nástroje nebo hrozen vína. Co myslíte, že tyto symboly znamenají? (jméno, původ nebo povolání zesnulého) O kousek dále si prohlédnete hrobku rabína Löwa. K němu se váže pověst, kterou si nyní povíme.“ Žáci říkají své návrhy, co znamenají symboly na náhrobcích.

### **Pověst, stvoření golema – čtení, manipulace s šátky, hra s nástroji**

„Moudrému rabínu Löwovi se mnohokrát podařilo odvrátit různá nebezpečí, která obyvatelům Židovského Města hrozila, ale dobře věděl, že na světě nebude věčně. Proto přemýšlel, jak své bližní ochránit a zaopatřit do budoucna. Dlouho studoval v učených knihách a probíral se pergameny křehkými stářími, až našel, co hledal. Rozhodl se stvořit umělého člověka nadaného nadlidskou silou, který by Židům pomáhal v těžkých časech i v boji proti nepřátelům. Do svého úmyslu zasvětil dva své nejnadanější žáky. Ve sklepení rabínova domu pak z hlíny společně vymodelovali postavu nadlidské velikosti – golema.“

Následně žáci dostanou k dispozici šátky, ze kterých společně vytvoří velkou ležící postavu golema. Poté učitel vypráví: „Když byli hotovi, obrátil se rabín ke svým žákům a řekl jim, že jeden má povahu ohně, druhý povahu vody, další povahu země a poslední povahu vzduchu a že golemovi mají tedy předat něco ze svých vlastností a říkat u toho posvátná slova.“ Žáci dostanou Orffovy nástroje, rozdělí se do čtyř skupin – oheň, voda, země, vzduch a společně každá skupina vymyslí příslušné zvuky svého živlu, kterými poté všechny skupiny golemovi vdechnou život.

### **Probuzení golema, posunutí děje – narativní pantomima, čtení**

Žáci leží se zavřenýma očima, učitel vypráví: „Pak si stoupl k hliněnému tvorovi sám rabín a vložil golemovi do úst posvátný šém, kousek pergamenu s tajemnými znaky, a všichni napjatě čekali, co se stane.“ Učitel obchází ležící děti, postupně každému vkládá do úst jedlý papír. Poté vypráví a děti vyprávění pantomimicky ztvárňují: „Golemovo tělo se zachvělo, oči se otevřely a po chvíli se golem posadil. Byl obrovský, když se postavil, rameny se dotýkal stropu. Golem si zívł, protáhnul se, podíval, jaké má svaly na pravé ruce, pak na levé. Sáhnul si na hlavu, pak na břicho, osahal si celé nohy od shora až dolů. Pak se napřímil, nafoukl se, aby vypadal ještě větší a hrozivější.“

Následuje čtení učitele: „Vypadal docela jako člověk, jen mluvit nedovedl, protože tajemství řeči je nejposvátnější, a to ani sám rabín golemovi vdechnout neuměl. Golema oblékli a rabín ho zavedl za svou ženou do kuchyně. Řekl jí: „Přijal jsem nového sluhu, jmenuje se Josef. Bude u nás bydlet a pomáhat v synagoze i v naší domácnosti.“

Stalo se. Ve dne pomáhal golem v synagoze nebo sedával na lavici v rabínově kuchyni, za nocí proházel ulicemi židovského ghetta a hlídal, aby se nikomu nepříhodilo nic zlého. Za čas stačilo, jen když se jeho hrozivá postava objevila, a lidé se špatnými úmysly mu rychle pospíchali z cesty. Byl poslušný, vykonal všechno, co bylo třeba, jen někdy neuměl poznat správnou míru. Když mu rabínova žena přikázala, aby do kádě nanosil vodu, vytopil celou ulici, a když ho poslali pro jablka, přinesl na svých obrovitých ramenou rovnou celý stánek i s vyděšenou trhovkyní, aby si rabínova žena mohla sama vybrat.“

### **Pomoc golema, posunutí děje – připravená improvizace, čtení**

Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina si připraví improvizace na téma, jak mohl golem ještě pomáhat rabínovi v domácnosti. Poté své improvizace předvedou ostatním skupinám.

Následně učitel čte: „Jednu věc musel mít rabín Löw stále na paměti. Před páteční večerní modlitbou v synagoze, kterou začínal šábes, sobotní svátek klidu a odpočinku, musel rabín golemovi vyjmout z úst šém, aby také on mohl odpočívat. Kdyby se tak nestalo, obrovská golemova síla by se vymkla kontrole.“

Jednou rabínovi onemocněla jeho nejmladší dcerka. Ležela na lůžku jakoby bez života a ustaraný rabín už si nevěděl rady, jak by jí ulevil. Protože byl pátek a schylovalo se k večeru, s hlavou plnou starostí odešel do synagogy k večerním modlitbám a na golema zapomněl. Ten zatím seděl na lavici, ale jak pominul obvyklý čas, kdy se ukládal k odpočinku, vstal a začal přecházet po kuchyni. Chodil od stěny ke stěně, ale stále rychleji, až nakonec vyběhl na ulici. Tam začal jako smyslů zbavený rozbíjet okna, strhávat dřevěné vývěsní štíty a štípat je rukama na kusy, vyrážel dveře a rval ze země stromy i s kořeny. Když už v blízkosti nebylo, co by zničil, vrátil se do rabínova domu a tam ničil nábytek, rozbíjel nádobí, strhával ze zdi obrazy a koberce a řádil jako zběsilý.“

### **Ničení golema – simultánní pantomima**

Žáci pantomimicky ztvárňují, jak golem ničil město a rabínův dům dokud učitel nezakřičí: „Josefe, zastav se!“ Poté učitel vypráví: „Golem zkrotl jako ovečka, poslušně se posadil na místo v kuchyni, kde ležely trosky dřevěné lavice, nechal si vyjmout šém z úst a znehybněl jako obyčejná hora hlíny.“

### **Co dál s golemem, posunutí děje – alej, čtení**

Žáci vytvoří uličku, pravá strana uličky golema obhazuje, levá strana se snaží přesvědčit rabína o golemově nebezpečnosti. Prochází učitel = rabín a vzdychá nad golemem, co provedl, rozmýšlí se, co s ním dále dělat, dotazuje se obou stran uličky na jejich názor a argumenty.

Následně učitel čte: „Rabín Löw si dobře uvědomoval, co všechno se mohlo stát, kdyby včas nezakročil. S těžkým srdcem učinil rozhodnutí. Zavolal své žáky, kteří mu pomohli golema stvořit, a společně s golemem se vydali na půdu Staronové synagogy. Tam rabín přikázal golemovi ulehnout a zavřít oči. Pak rabín vyjmul golemovi z úst šém. Golemova kůže postupně šedla, až nabyla barvy obyčejné hlíny. Jeho tělo začalo na povrchu prskat a drolit se. Nehybnou postavu pak přikryli zbytky starých plachet a látek.“

Ženě a ostatním nazítří rabín oznámil, že sluha Josef navždy odešel z města a že se už nikdy nevrátí. Všem ještě přísně zakázal vstupovat na půdu Staronové synagogy z obavy, aby někdo golema zase neoživil.“

### **Jak to bylo dál? – diskuse, čtení**

Žáci sedí v kruhu, diskutují, proč byl vlastně golem stvořen, jestli splnil svůj účel a sdělují své tipy, jaký byl další osud golema. Následně učitel čte: „A přece se o to jeden nešťastník pokusil. Po staletích se o golemovi dozvěděl jeden chudý student. Napadlo ho, že by mu takový silný sluha mohl pomoci k bohatství. Neúnavně proto studoval staré židovské spisy, až našel posvátné texty potřebné k oživení hliněného obra. Vytvořil šém s tajnými znaky a vydal se do Židovského Města. V noci vyšplhal na půdu Staronové synagogy, odházal ztrouchnivělé látky, očistil golemovo tělo a do úst mu vložil šém. Po chvíli se pukliny v golemově těle počaly zacelovat, golemovo tělo začalo žhnout a stoupaly z něj obláčky kouře. Potom se obr zachvěl, otevřel oči, posadil se a nakonec se vztyčil. Náhle začal růst, stále se zvětšoval, hrozný a mocný jako žhnoucí hliněná hora. Student se vyděsil a rychle golemovi šém vytrhl z úst. V ten okamžik golem ztuhl. Pak se jeho mohutné hliněné tělo začalo naklánět, až se skácelo přímo na studenta, kterého pohřbilo pod hromadou suché hlíny.“

### **Emoce studenta – sochy**

Každý žák sám za sebe vytvoří sochu studenta, včetně jeho výrazu, v okamžiku, kdy na něho začal golem padat. Učitel prochází kolem soch, na kterou hodí šátek = kus padajícího golema, ta sdělí emoci studenta a zhroutí se k zemi.

### **Fotografie z vycházky – živé obrazy**

Žáci se rozdělí do skupin, vyberou si jedno stanoviště a vytvoří živý obraz – fotografii – podle události, o které se na tomto místě dozvěděli.

### **Reflexe – diskuse**

Žáci sedí v kruhu, diskutují s učitelem o své práci a o probraném tématu.

## **Židovské Město (průběh lekce)**

### **Rozehrání - hra**

Hra byla na úvod zařazena jako motivace, děti se účastnily s nadšením. Přes počáteční zdůraznění si ale někteří lístečky vybírali. V průběhu hry byla dětem připomínána pravidla bezpečnosti.

### **Uvedení do tématu - diskuse**

Jako úvodní a motivační činnost toto považuji za těžké téma, náročné na myšlení, děti měly pouze malé zkušenosti s touto problematikou. Vzhledem k aktuálnímu dění děti často zmiňovaly uprchlíky, o kterých měly informace z televize nebo z hovorů rodičů. Zmiňovaly se taktéž o teroristech, nepořádku, který uprchlíci po sobě zanechávají. Dále uváděly, že všichni mají také své rodiny, kamarády, koníčky, chodí do práce, do školy, někteří jsou ale tak chudí, že děti do školy nechodí a musí pracovat. Jako rozdíly jmenovaly mimo jiné rozdíl v barvě pleti, šikmé oči, cizí jazyk, jiné zvyky – např. jinak slaví Vánoce, mají jiné jídlo (snaha o zesměšnění situace – „jí psy“), ženy jsou zahalené šátky, někde mají muži více manželek.

Jako téma, i pro dramatickou výchovu, je tato problematika velice zajímavá, ale pouze jako motivační činnost na úvod nevhodná z důvodu náročnosti jak časové, tak poznávací, nutnosti důkladného probrání a potřeby dětí diskutovat.

### **Představení Židů – diskuse, prezentace**

Tato činnost byla pro žáky jednodušší díky poznatkům z předchozí práce. Proběhla diskuse na téma, zda je Židovské Město v Evropě, v Asii, zda je možné, aby bylo v ČR. V průběhu diskuse jsme si společně dovysvětlovali a upřesňovali některé z pojmů.

### **Procházka Židovským Městem – vyprávění, učitel v roli**

Tato činnost proběhla jako úvod pro další práci, kdy jsem se představila jako učitel v roli průvodce a sdělila dětem další instrukce. Dětem jsem představila také kostýmní znak průvodce – deštník. Kostýmní znak děti velmi pobavil, proto jsme si v rychlosti vysvětlily, proč byl zvolen právě ten.

### **Zastávka č. 1 (vyhání Židů) – vyprávění, improvizace**

Téma se opět projevilo jako velmi náročné, a to i proto, že bylo třeba předat dětem nejdříve více informací, aby se v tématu lépe orientovaly a mohly jej zpracovat. Obsah improvizací byl váhavý, děti se snažily vycházet z informací, které měly z předchozích činností a především z informací o pronásledování, zabavování majetku, vypalování apod. – zbytečné podněcování násilného jednání. Možná i z důvodu nedostatku informací se ukázala i snaha o zesměšnění situace: „Utíkali jsme tak rychle, že jsme doma zapomněli morče.“ Žáky velmi zaujal nový způsob práce – zpravodajství. Děti perfektně znaly podobu televizního zpravodajství. V jedné skupině se objevili i moderátoři Lucie a Rey.

### **Zastávka č. 2 (vznik Židovské čtvrti v Praze) - vyprávění**

Tato činnost proběhla pouze jako vyprávění učitele.

### **Zastávka č. 3 (1781 Toleranční patent) – vyprávění, škála postojů**

Náboženství je pro děti náročné k pochopení, toto téma by bylo vhodné probrat jako samostatnou lekci a více vysvětlit. Děti se většinou stavěly na škálu na stranu, že to byl správný a významný krok, nebo že neví, co pro lidi znamenalo. Náročnost tématu byla vidět i při argumentech, kdy děti často říkaly, že si myslí, že je to dobré, ale nevěděly proč. Padlo i slovo demokracie, že je dobré, když si mohou dělat, co chtějí, a že asi byli lidé rádi, když své město pojmenovali Josefov.

### **Zastávka č. 4 (Synagoga) – vyprávění, pantomima**

Účel synagog děti znaly již z dřívějších činností. Nejčastější tipy, kdy byla synagoga postavena, padaly kolem roku 1900, některý tip byl i před naším letopočtem. V pantomimě se objevovalo především modlení, čtení, zpívání, svatba.

### **Zastávka č. 5 (hřbitov, hrobka Rabbi Löwa) – vyprávění, brainstorming**

Mezi nejčastější tipy dětí se objevovalo: co příslušný člověk rád dělal, kde pracoval, co rád jedl, jaké věci měl doma, jaké měl zvíře, jak se jmenoval, jakou měl rodinu.

### **Pověst, stvoření golema – čtení, manipulace s šátky, hra s nástroji**

Manipulace s šátky děti zaujala, hned se jimi začaly probírat a přetahovat se o ně. Samotná tvorba golema probíhala klidně, děti nad prací diskutovaly, co a jak mají udělat, společně postavu upravovaly, dohadovaly se nad detaily. Další nadšení přišlo ve chvíli rozdávání nástrojů, kdy chtěl každý svůj vlastní nástroj, poté i přes výslovné upozornění někteří začali nástroj zkoušet. V zápalu práce a hry na nástroje byla golemovi ukopnuta noha. Nejdříve proběhlo nacvičení rytmu ve skupinách podle typu nástroje, poté byla hra mnou organizována jako dirigentem (dirigent – ukazování na skupiny, které mají hrát).

### **Probuzení golema, posunutí děje – narativní pantomima, čtení**

Při ležení panovalo velké napětí dětí z očekávání, co se bude dále dít, poté byly děti nadšené z vložení želé bonbónu (šém) do úst. Někteří měli potřebu situaci komentovat, sdělit svůj zážitek těm, kteří na šém ještě čekali. Někteří ale byli nervózní z čekání, než šém dostal každý z důvodu potřeby sdílení zážitku. Pantomima proběhla bez problémů, někteří přehnaně zdůrazňovali vlastnosti golema – velký, silný, nemotorný.

### **Pomoc golema, posunutí děje – připravená improvizace, čtení**

Oblíbené improvizace proběhly za pěkné spolupráce dětí, bylo vidět jejich nadšení z práce a zadání tématu. Některé skupiny si vyžádaly k práci rekvizity. Děti měly zajímavé nápady na improvizace: golem vykácel celý les, upekl obrovskou palačinku, při zavírání okna ho rozbil, při praní roztrhal oblečení, vymaloval celý dům včetně vybavení, místo ztraceného psa jich přinesl pět, při topení rozbil pec velkým kusem dřeva, zacpal celou bránu do města před uprchlíky tak, že se do města nemohli dostat ani normální lidé! Zmínka o uprchlících byla řešena v následné diskusi, řešena byla i otázka, před kým spíše mohl golem město chránit.

### **Ničení golema – simultánní pantomima**

Pantomima proběhla bez problémů, děti předváděly především činnosti z předchozích improvizací nebo ze čtení. Někteří se v průběhu práce setkali a předváděli společně nebo proti sobě.

### **Co dál s golemem, posunutí děje – alej, čtení**

Zpočátku měly děti ostych se samostatně vyjádřit, poté používaly argumenty především z předchozích činností. Zmiňováno bylo velké nebezpečí z golemovy neovladatelnosti, že jistě sní hodně jídla, když je tak velký. Naopak argumenty pro jeho ponechání byly, že to tak nemyslel, špatně pochopil příkaz, nebo že by se dal využívat jen někdy.

### **Jak to bylo dál? – diskuse, čtení**

Tipy dětí na golemův další osud byly následující: sám se probudil a chtěl zase vše zničit, někdo ho našel a probudil, rabín ho probudil, zapomnělo se na něj a stále tam leží, rozpadl se, někdo ho ukradl, dali ho do muzea.

### **Emoce studenta – sochy**

Nejčastější emoce jmenované dětmi: strach, překvapení, leknutí, radost, údiv. Většina dětí si velmi užívala zhroucení k zemi, předváděla se, snažila se zhroutit co nejoriginálněji.

### **Fotografie z vycházky – živé obrazy**

Většinu dětí nejvíce zaujal hřbitov a s ním spojená pověst o golemovi. V další skupině proto byla dána instrukce, že si každá skupina vybírá jiné místo.

### **Reflexe – diskuse**

Počáteční činnosti lekce byly pro děti velice náročné – téma pro ně bylo těžké k pochopení, při jejich případném zjednodušení by ale mohl nastat problém v nepřesnostech nebo neporozumění. Lekci by bylo třeba upravit rozdělením na více částí s dílčími tématy. Tímto stylem se každé téma pouze začalo a děti neměly jasnou představu a nedošly k jeho pochopení.

Děti nejvíce zaujala pověst o golemovi, byla pro ně nejjednodušší - pohádkový příběh, znají ji televize, měly zde největší možnost seberealizace, manipulovaly s sátky, nástroji. Líbilo se jim, že v rámci hry dostaly bonbón.

I přes náročnost lekce se na konci objevilo především pozitivní hodnocení dětí, zmínky o poznání nových věcí, slov. Někteří znali jinou verzi příběhu o golemovi a sdělili ji ostatním.

### **Staroměstský orloj (návrh lekce)**

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

Cíl: Žáci se seznámí se staroměstským orlojem a jeho součástmi; získají poznatky o jeho vzniku; seznámí se s pověstí s ním spojenou.

### **Rozehřátí – hra**

„Slepá bába“. Jeden z žáků si zaváže oči a poslepu chytá ostatní. Koho chytne, stává se další slepou bábou a honí oba. Žáci se pohybují pouze po vymezeném prostoru. Dávají pozor, aby se žáci, kteří zrovna nevidí, nezranili.

### **Uvedení do tématu – hádanka, pantomima**

Žáci sedí v kruhu, učitel říká hádanku: Nemá to srdce, nemá to duši, a přec to chodí, a přec v tom buší, ručkama krouží, všem lidem slouží. Dá žákům čas k zamyšlení nad odpovědí. Kdo váhá, může si sáhnout do sáčku s nápovědou. Kdo zná správnou odpověď, pantomimicky předvede krátký úryvek, kdy člověk předmět využívá (tři dobrovolníci). Poté všichni nahlas řeknou správnou odpověď: hodiny.

### **Co měří čas? – brainstorming**

Žáci sedí v kruhu, uprostřed je plakát s nápisem Co měří čas? Žáci postupně dopisují, jaké možné hodiny máme k dispozici, kde je nalezneme.

### **Staroměstský Orloj – skládanka**

Každý žák dostane písmeno z názvu „Staroměstský Orloj“ (upraveno dle aktuálního počtu dětí). Ti mají za úkol se nejdříve bez mluvení seřadit podle svých písmen do názvu významných hodin, o kterých se budeme bavit. Nápověda: dvě slova, začáteční písmena

jsou velká. V případě, že budou mít problém přijít na název, mohou poté začít mluvit, nebo požádat o nápovědu dalšího písmene v pořadí.

### **Dokument o orloji – připravená improvizace, živé obrazy**

Žáci se zamyslí nad tím, jak vypadá televizní dokument, jak je koncipován, co obsahuje, ve skupinách pak dle nastudovaných informací připraví dokument o orloji.

### **Vytvoření orloje – obraz orloje**

Staroměstský orloj se skládá z několika částí. Zkusíme si takový orloj vytvořit. Orloj je součástí věže radnice a nalezneme na něm: Okénka s Apoštoly, samotné hodiny, sochy, ciferníky ukazující měsíce v roce, pohyb Slunce a Měsíce, znamení zvěrokruhu. Postupně si vytvoříme živý orloj.

### **Okénka s Apoštoly, Sochy – oživé sochy**

Žáci si vylosují název postavy na orloji a rozdělí se do tří skupin – levé okénko orloje, pravé okénko, ostatní sochy. Vytvoří dané sochy a k nim příslušný pohyb. Zároveň vymyslí, jak budou společně fungovat při spuštění orloje. Až se sochy připraví, učitel na cinknutí na triangl spustí orloj – sochy se začnou pohybovat. Na další cinknutí se orloj opět zastaví.

### **Hodinový stroj – pohybové, rytmické cvičení**

Žáci stojí v kruhu, pohybují se ze strany na stranu ve stejném rytmu. Poté přidají zvuk hodin Bim Bam. Dva žáci stojí uprostřed kruhu zády k sobě, jako ručičky na ciferníku hodin, odpočítávají Bim Bam. Při každém 12. Bim Bam udeří do trianglu. Opakují 3 – 5 krát.

### **Pohyb měsíce a slunce – pohybové cvičení**

Žáci se rozdělí do dvou skupin. Jedna představuje Slunce a druhá Měsíc. Společně si připraví ukázkou pohybu Slunce – přes den: východ, putování po obloze, západ, vysoko, nízko, hřeje, nehřeje. Polovina žáků sedí prostřed místnosti jako na planetě, Slunce okolo

nich obíhá. Poté se vymění, druhá polovina předvede dorůstání a couvání měsíce okolo planety.

### **Venkov v měsících – živý obraz**

Žáci si vylosují měsíce v roce, vytvoří skupiny podle ročního období. Poté dle svého měsíce vytvoří živý obraz, co v tomto období asi dělali venkované ve 14. – 15. století. Živé obrazy představí ostatním ten žák, který si vytáhl lístek s obdobím, do kterého měsíce spadají.

### **Pověst, příchod Hanuše – čtení, argumenty pro a proti**

Stejně jako s jinými památkami, i s orlojem je spojena pověst.

Učitel čte: „Ke konšelům Starého Města přišel kdysi neznámý člověk s mnoha výkresy a náčrtý. Nikdo nevěděl, odkud vlastně do Prahy zabloudil, ale byl to zcela bezpochyby Čech, protože hovořil českou řečí jako Mistr učení pražského. Jmenoval se Hanuš a představil se jako znalec všelijakých hodinových strojů, jež studoval a zkoumal dlouhá léta po celé Evropě. Řekl své jméno a bez dlouhého otálení se nabídl, že vyzdobí Staroměstskou radnici takovým orlojem, že podobný nebude k vidění nikde na světě.“

Žáci se rozdělí do dvou skupin. Jedna skupina si připraví argumenty na obhajobu orloje, druhá proti orloji. Poté na zasedání pražských konšelů své argumenty přednesou nejvyššímu představiteli, který se podle nich rozhodne.

### **Spuštění orloje – reportáž**

Když byl orloj hotový, všichni se těšili na jeho spuštění a nadšeně postávali před radnicí. Žáci se rozdělí do skupin, každá skupina vytvoří úryvek, jak by vypadalo televizní zpravodajství. Zahrnout musí informace o orloji, mohou zapojit rozhovor s obdivovateli, se samotným tvůrcem orloje atd.

### **Sněm konšelů – čtení, sněm**

Učitel čte: „Mistr Hanuš však nepropadl pýše; dál vysedával ve své úzké světnici dlouho do noci, rýsoval a kreslil, a jeho pomocník všude vyhlašoval, že jeho pán připravuje nové

dílo, které bude ještě dokonalejší a krásnější než orloj na Staroměstské radnici. Konšelé se o pilné práci mistra Hanuše brzy doslechli; dolehla k nim i zpráva, že věhlas hodinářského mistra překročil hranice země, že za starcem přijíždějí s prosbou o radu učené lidé a znalci jemných strojů z celého světa, žádají ho o radu a dlouho s ním rozmlouvají. To je zneklidnilo; napadlo je, že mistr Hanuš připravuje nový orloj pro nějaké cizí město, a obávali se, že sláva pražského orloje brzy pohasne, když bude mít stejný anebo ještě dokonalejší stroj i jiné město doma či ve Vlaších anebo ve Francii.“

Žáci sedí v kruhu na židlích a v rolích konšelů diskutují nad tím, zda je možné, aby mistr Hanuš udělal další orloj, a jak mu v tom zabránit.

### **Zlý čin – čtení, připravená improvizace, pantomima**

„Ale jeden z konšelů, krutý a bezcitný, vymyslel ohavný plán. Domluvil se s dalšími konšely, že mistra Hanuše oslepí, aby již další orloj sestavit nemohl. Mistr Hanuš netušil, jaké nebezpečí se stahuje nad jeho hlavou. Vysedával ve svém domku nad nákresy a počítal a kreslil, dokud se nesetmělo; a když už na své dílo neviděl, rozžehl lampu, a světlo pak zářilo z jeho okna až do ranního rozbřesku. Jednou v noci zase tak seděl a pracoval. Byl sám, pomocník už dávno spal a stará žena, která se mu starala o domácnost, odešla hned zvečera.,,

Žáci se rozdělí do čtyř skupin. Připraví si krátkou improvizaci, jak se konšelé scházejí a domlouvají na to, jak se zbavit mistra Hanuše. Dojdou k jeho domu, po zabušení na dveře vstoupí za zataženou záclonu a již beze slov za záclonou pokračují v pomstě mistru Hanušovi.

### **Pomocníkově ráno – myšlenky**

Když ráno přišel pomocník, našel svého mistra v horečce na lůžku; stařec měl oči zavázané, zmítal se jako ryba v síti a volal po světle.

Žáci vytvoří sochu pomocníka včetně jeho výrazu a postoje. Když se učitel žáka dotkne, žák řekne větu, kterou mohl vyslovit v tu chvíli Hanušův pomocník.

### **Zpráva se šíří Prahou – novinové titulky**

Učitel čte: „Zpráva o strašném činu se rozletěla Prahou jako blesk a všichni rozhořčeně žádali přísné potrestání zločinců. A povídalo se, třeba jen potají a šeptem, že viníky toho zlého činu nikdo nikdy nenajde, i když by nic nebylo snazšího, protože nejsou příliš daleko.“

Žáci se rozdělí do skupin a zamyslí se nad tím, jak v televizi a v novinách oznamují takové zprávy, jaké jsou v novinách titulky. Vymyslí poutavý titulek a novinovou zprávu o tom, co se stalo.

### **Hanušovo rozhodnutí – čtení, připravená improvizace**

Učitel čte: „Mistr Hanuš konečně pochopil. Několik dní seděl smutně a se sklopenou hlavou v koutě své jizby, jen občas povstal, uchopil pilku anebo rýsovadlo, ale pak je zase položil, usedl znovu do kouta a sklonil hlavu. Nejedl, na otázky neodpovídal a rychle slábl a chřádl. Potom se však jednoho dne proti všemu očekávání vzchopil a požádal pomocníka, aby ho doprovodil k orloji.“

Žáci se rozdělí do skupin a připraví krátkou improvizaci o tom, proč slepý Hanuš chtěl dovést k orloji.

### **Konec dle pověsti – čtení**

Učitel čte: „Mistr Hanuš požádal tovaryše, aby ho zavedl ke čtvrté, nejsložitější části přístroje. Pak se zachvěl, naklonil se kupředu, vztáhl před sebe ruku a ještě na okamžik zaváhal. Potom sáhl v šeru na dřevěnou páku, a jeho pohyb byl jistý a přesný, jako by na tu malou chvíli znovu prohlédl. Uchopil páku, chvíli ještě vyčkával, ale pak se opřel celou vahou a zatáhl. Ve stroji to zaskřípalo, kolečka začala hrčet, všechno vířilo v divokém zmatku a smrt bez přestání zvonila, zvonila a zvonila. Náhle všechno ztichlo jako na povel, jen venku před orlojem se ozvaly výkřiky lidí. Potom na dřevěných schodech zaduněly kroky a rychle se blížily. O tom však už mistr Hanuš nevěděl. Sesunul se pomalu na podlahu a na první pohled bylo znát, že je mrtev.“

## **Reflexe – diskuse**

Žáci sedí v kruhu, diskutují s učitelem o své práci a o probraném tématu.

## **Staroměstský orloj (průběh lekce)**

### **Rozehrání – hra**

Hra byla na úvod zařazena jako motivace, proběhla bez problémů. Z důvodu pohybu „po slepu“ byl kladen velký důraz na bezpečnost, později stanoven limit šest slepých bab. V průběhu byla doplněna pravidla – kdo není slepá bába, vydává svůj vlastní vymyšlený charakteristický zvuk, aby slepá bába poznala, kolik lidí ještě chytá a nechytala další slepé báby. Objevila se zde snaha dětí zmást slepé báby tišším vydáváním zvuků nebo mlčením (zopakování pravidla, že zvuk se vydávat musí).

### **Uvedení do tématu – hádanka, pantomima**

Do sáčku si ze zvědavosti chtěli sáhnout všichni. U těch, kteří ještě nevěděli odpověď a nesáhli si do sáčku, panovalo velké napětí, ostatní chtěli rychle svůj poznatek sdílet s ostatními. Po sdělení odpovědi děti hrozně chtěly vědět, kdo uhodl odpověď ještě předtím, než si sáhl do sáčku.

### **Co měří čas? – brainstorming**

V praxi jsem pozorovala různé způsoby práce skupin – v jedné skupině psali všichni, co koho napadlo, ve druhé skupině psal pouze zvolený zástupce, ostatní pouze diktovali. Jako možné hodiny děti uváděly: nástěnné hodiny, hodinky, mobil, počítač, budík, digitální, na ulici, na řetízku, v televizi, na věži, v autě, na hřišti, v autobuse, tramvaji, na tabletu, s kukačkou, ve zprávách

### **Staroměstský Orloj – skládanka**

Při skládání beze slov byla většina dětí bezradná, někteří jen postávali a čekali, co se bude dít dále, proto bylo povoleno mluvení. Po nápovědě měly děti dva způsoby řešení – v jedné skupině se všichni řadili vzájemně, na konci jeden zkontroloval a upravil poslední chybná

písmena, ve druhé skupině jeden řadil ostatní. Problém se objevil se shlukem písmen „staroměstský“.

### **Dokument o orloji – připravená improvizace**

Opět oblíbená činnost dětí, děti při práci spolupracovaly, dohadovaly se nad činností, pracovaly společně. I u této činnosti se ukázaly různé typy práce: v některých skupinách byl zvolen mluvčí, který vyprávěl, ostatní hráli, co mluvčí říkal; výstupy jiných skupin se skládaly z pouhého odříkávání naučeného textu ve skupině – v mluvení se členové skupiny střídali.

### **Vytvoření orloje – obraz orloje**

Tato činnost proběhla pouze jako vyprávění učitele.

### **Okénka s Apoštoly, Sochy – oživé sochy**

Zpočátku bylo tvoření skupin chaotické z důvodu velkého množství postav. Skupiny společně vymýšlely, jak se budou jednotlivé sochy prezentovat. Možnosti v jednotlivých třídách byly následující: Každá skupina nastoupila zvlášť, předvedla nacvičený pohyb, do popředí se vždy dostala jedna socha, která na krok vystoupila a svůj pohyb zdůraznila. Ve druhé třídě se všichni ve skupině pohybovali najednou, vytvořili okénko ze židlí, skupiny se točily, do okénka se vždy dostal jeden a převedl svůj pohyb.

### **Hodinový stroj – pohybové, rytmické cvičení**

Děti byly nadšené z nové činnosti, z nového způsobu pohybu. Později ale nastal problém se sladěním pohybu dětí jako ručiček a ostatních okolo. Činnosti byly proto nejdříve rozfázovány, poté všichni hráli najednou. Děti se dohadovaly o to, kdo bude mít trianl, proto se jich uprostřed vystřídalo několik.

### **Pohyb měsíce a slunce – pohybové cvičení**

Činnost děti zaujala, byla vidět jejich pěkná spolupráce a kvalitní komunikace. Všechny skupiny měly nápaditá vystoupení.

Slunce: všichni se drží za ruce, klečí na „bobku“ těsně u sebe, postupně se zvedají a zvětšují kruh, pomalu po kroku se točí, poté kruh zase zmenšují a vracejí se zpátky k zemi. Měsíc: všichni stojí nehybně ve skupince ve tvaru kruhu, pak se na znamení jednoho ze skupiny přeskupí do tvaru C, pak se na znamení všichni schovají za plentou, pak opět do C.

Slunce: nejprve schování za „zdi“ ze židlí, postupně všichni vystupují, ve skupince obcházejí třídu, mávají kusy látek, dojdou k židli a postupně se za ni schovávají. Měsíc: skupinky, první čtyři děti schoulené do klubíčka (úplněk), dvě děti ve tvaru písmene C, dvě děti ve tvaru písmene D, jedno dítě rozpaženo a ruce spojené před sebou (prázdný měsíc).

### **Venkov v měsících – živý obraz**

Vymýšlení činností dle ročního období bylo pro děti snadné, živé obrazy vytvořily bez problémů s hezkými nápady. Skupiny svá témata nesdělovaly, diváci hádali, co jaká skupina předvádí, jaké je to období a zda se to do příslušného období hodí.

### **Pověst, příchod Hanuše – čtení, argumenty pro a proti**

Děti při práci pěkně spolupracovaly, společná příprava argumentů pro ně byla jednodušší než např. argumenty formou aleje. Jeden mluvčí vždy přednášel všechny vymyšlené argumenty za celou skupinu.

Argumenty pro: např. budeme slavní, budeme vědět, kolik je hodin, přijede sem spousta lidí, chceme být moderní, ozdobí ošklivou věž, každý snadno pozná radnici. Proti: např. Je to cizí člověk, nemůžeme mu věřit, určitě to bude stát moc peněz, k ničemu to nepotřebujeme, bude sem jezdit mnoho lidí.

### **Spuštění orloje – reportáž**

Opět u dětí oblíbená improvizace, příprava proběhla bez problémů. U jedné skupiny byl hezký moment při rozdělení improvizace na televizní studio a reportáže přímo od orloje; výpovědi kolemjdoucích, rozhovor s Hanušem. V závěrečné reflexi proběhla diskuse, zda v této době existovala televize, a jak mohli být lidé informováni.

### **Sněm konšelů – čtení, sněm**

Děti se zpočátku ostýchaly, než začaly samy mluvit, proto jsem se jako učitel v roli nejprve sama dotazovala a vyzývala je k hovoru jako uvedení a motivaci. Pro děti byla tato činnost velmi zajímavá, přes prvotní nesmělost ji braly velice vážně, tvářily se důležitě a snažily se i důležitě a vzdělaně mluvit. Diskuse byla ukončena mnou jako učitelem v roli poděkováním za pozornost a za jejich připomínky a informací o tom, že si vše promyslím a budu je dále informovat o stanovisku.

### **Zlý čin – čtení, připravená improvizace, pantomima**

Děti byly nadšené z jejich oblíbené improvizace, ale divily se, proč mají hrát za záclonou a beze slov. Hezká situace nastala ve chvíli, kdy jedno z dětí spolužákům sdělilo, že „To má být, jako že na to koukáme zvenku“. Děti nejvíce bavilo oslepení Hanuše. Práce probíhala s rekvizitami, zdlouhavě řešily i kostýmy. V jedné skupině padl nápad, že by se k improvizaci hodila strašidelná hudba z hororu.

### **Pomocníkovo ráno – myšlenky**

Nejčastější myšlenky dětí byly následující: Chudák Hanuš. Kdo to mohl být? Co se mu stalo? On nevidí. Vždyť je světlo. Kdo to udělal? Musím mu pomoci. To určitě konšelé. Jak teď bude dělat orloj? Proč to udělali?

### **Zpráva se šíří Prahou – novinové titulky**

Děti v této činnosti opětovně pěkně spolupracovaly ve skupinách. Někteří chtěli vymýšlet vtipné titulky. Byla stanovena instrukce, že titulky mají být vážné, jako by byly v novinách. Po uvedení příkladu měly děti zajímavé nápady. Titulky: Hanuš nevidí. V noci se stal zlý čin. Konšelé podezření z oslepení mistra Hanuše. Neviděl někdo pachatele? Výrobce orloje byl oslepen. Zločince musíme najít a potrestat. Někdo vypíchl oči mistrovi Hanušovi. Někdo oslepil Hanuše, aby nemohl udělat další orloj.

### **Hanušovo rozhodnutí – čtení, připravená improvizace**

Většina dětí příběh znala, proto se důvody v improvizacích opakovaly. Nejčastěji se v improvizacích objevovalo, že Hanuš chtěl orloj rozbít. Další improvizace byly například

na téma: Hanuš se chtěl zeptat, jestli někdo kolem neví, kdo mu to mohl udělat; chtěl ještě něco opravit; chtěl zkontrolovat, zda funguje.

### **Konec dle pověsti – čtení**

Činnost proběhla pouze jako dočtení pověsti učitelem.

### **Reflexe – diskuse**

Hodnocení lekce dětmi bylo kladné, a to jak samotných činností, tak i spokojeností s jejich vlastní prací. Nejvíce se dětem líbila improvizace s „vypichováním očí“, hra na hodiny „bim bam“, hra na slepou bábu. V reflexi byl mnou vznesen dotaz, zda všechny děti viděly opravdový orloj na Staroměstském náměstí – cca dvě třetiny dětí orloj viděly.

### **Husitské války (návrh lekce)**

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

Cíl: Žáci se seznámí s postavou Jana Husa; dozví se příčinu upálení Jana Husa; získají poznatky o následných husitských bojích.

### **Rozehřátí – hra boj o moc**

Žáci se rozdělí do dvou skupin, každé skupině patří polovina třídy, uprostřed rozdělená provázkem. Na vyznačeném bodě v každé polovině je položen šátek – znamení moci. Každá skupina má za úkol sebrat moc té druhé a donést ji do své skupiny. Skupiny si svoji moc mohou uchránit tak, že protivníka, který jim moc sebral, plácnou po zádech – musí moc vrátit. Poté se šátek vrací opět na znamení a začíná nová bitva o moc.

### **Motivace – diskuse**

Žáci sedí v kruhu, uprostřed je obrázek kostela, bible, kněze. Diskutují o tom, kdo chodí do kostela, co je to náboženství, křesťanství, víra, církev. Jak to je dnes a jak to asi bylo v minulosti.

### **Kázání Jana Husa – učitel v roli**

Žáci sedí v řadách za sebou jako v kapli, v tom se před ně postaví učitel = Jan Hus a vypráví: „ Dobrý den, mé jméno je Jan Hus a všechny Vás vítám zde v Betlémské kapli. Dnešní kázání bude o hříších církve. Lakomstvím a touhou po bohatství a moci je církev zkažena jako jedem. Kněží vším kupčí, všechno prodávají. Chceš pokřtít dítě? Zaplat'! Vyzpovídat se? Zaplat'! Chceš poslední pomazání? Zaplat'! Za peníze takto vydřené z křesťanského lidu chovají četné služebnictvo, koně krásné, hýří a hodují, vzácnými rouchy se odívají, zatímco Kristus chodil v plátně a bos a neměl, kde by hlavu složil! Musíme proto tyto nepořádky napravit a církev vrátit na správnou cestu. Církev se musí vzdát všeho bohatství a přepychu a vrátit se k chudobě a pokorné službě všem věřícím, jak to činila po svém založení.“

### **Církev se doslechla o plánech Husa – simultánní improvizace, tajná instrukce**

Žáci se rozdělí do čtyř skupin. O tom, jak si představitelé církve užívají života, se právě dozvěděli, proto si zkusí zahrát chvíli v životě církevního představitele. Jeden žák dostane tajnou instrukci, že byl právě na kázání v Betlémské kapli a slyšel, co má Hus v plánu, a že musí rychle vymyslet nějaké plány, jak mu to překazít (ne upálit!). Poté v kruhu ostatním sdělí, co ve svých skupinách vymysleli.

### **Pozvání Jana Husa do Kostnice – improvizace, dopis, alej**

Církev nechtěla, aby Jan Hus veřejně ukazoval na její chyby, proto zakázala konání všech církevních obřadů, dokud bude Hus v Praze. Proto se Jan Hus přestěhoval na Kozí Hrádek u města Tábor, kde dále kázal.

Žák v roli Jana Husa říká o špatnostech církve, ostatní žáci v roli prostých lidí sedí a poslouchají ho a říkají své názory. V tom přijde učitel v roli posla s dopisem pro Husa. Hus dopis přečte.

Poté žáci vytvoří uličku, učitel v roli Husa prochází a přemýšlí, jestli jet či nejet. Žáci argumentují pro a proti podle informací, které se dozvěděli.

### **Upálení Jana Husa – připravená improvizace**

Marně je Hus přesvědčoval o své pravdě. Hus dostal šanci se zachránit tím, že odvolá své myšlenky, ale za těmi si stál a neodvolal je. Zikmund své slovo nedodržel, Hus byl zajat, prohlášen za kacíře a na hranici v roce 1415 upálen.

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá si připraví cca 15vteřinovou improvizaci na téma: přesvědčování o nutnosti nápravy církve, nabídka na odvolání; zajetí Husa a uvržení do vězení; upálení Husa.

### **Šíření zprávy o Husově smrti – simultánní improvizace, tajná instrukce**

Husovi příznivci byli hlavně z řad prostého lidu, bylo mezi nimi mnoho sedláků. Jednou takhle zase sedláci pracovali na poli, když přiběhl jeden ze sousedů a začal jim vyprávět o té zradě, co udělali jejich oblíbenému Janu Husovi.

Žáci jsou rozmístěni po třídě, převádějí práci sedláků s kosami a cepy. Jeden žák dostane tajnou instrukci přiběhnout za nimi, říci jim, že Hus byl podveden a upálen a že to mají postupně říct těm sousedům, kteří to ještě nevědí, mají vzít své nářadí a vypravit se do Tábora (sejít se na určeném místě ve třídě).

### **Jan Žižka z Trocnova – sněm, učitel v roli**

Učitel v roli Jana Žižky přijde mezi sedláky, vyzve je, aby se posadili, představí se a sdělí jim zprávu o hrozné smrti Jana Husa, že je třeba ho pomstít. Navrhne, že na počest Jana Husa si budou říkat husité a jejich symbolem bude kalich (přijímání pod obojí – chleba (tělo páně) a víno z kalicha (krev páně), a protože víno přijímali jen kněží, a tady jsou si všichni rovni, bude právě kalich symbolem). Proběhne hlasování, zda s nápadem souhlasí, nebo mají jiný, jaké mají nářadí, zda se s ním dá bojovat, a kdy a kde se sejdou na první výpravu.

### **První boj husitů s křižáky – improvizace – pantomima, imaginární předmět**

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin (rozdělí učitel ukazováním kalich, kříž). Stojí v řadách naproti sobě, každý si připraví svou imaginární zbraň, naznačí, jak ji drží, jak se s ní

zachází. Na znamení (úder do bubínku) se žáci (vojska) proti sobě rozběhnou a dvojice naproti sobě svedou boj imaginárními zbraněmi (vzájemně se vůbec nedotýkají, bojují pouze naznačenými pohyby). A protože jsou husitská vojska silnější, vojska křižáků se mohou bránit maximálně 10 vteřin, než padnou.

### **Další boj husitů s křižáky – improvizace**

Další bitvy dopadly pro husity rovněž vítězně. A protože husité bojovali zbraněmi, které měli k dispozici, tedy zbraněmi vyrobenými ze zemědělského nářadí, další boj proběhne se zbraněmi, které mají k dispozici žáci. Žáci si najdou pomůcky ve třídě, se kterými mohou bojovat – např. bačkory, pravítko (zákaz ostrých předmětů apod.) a svedou další bitvu, tentokrát se strany vymění, křižáci mají opět cca 10 vteřin.

### **Kdož sú boží bojovníci – bojový pokřik, tanec**

Po smrti Jana Žižky, který poslední bitvy svedl s páskou přes oko a pak úplně slepý, vedl husity Prokop Holý. V bitvě u Domažlic v roce 1431 husité zahnali vojsko křižáků hlasitým zpěvem písně Kdož sú boží bojovníci.

Žáci se rozdělí do skupin. Každá skupina vymyslí krátkou bojovou píseň a tanec, kterými by zahnali vojsko nepřítele.

### **Bitva u Lipan – vyprávění, domýšlení děje, vzkaz husitům**

Žáci sedí v kruhu, učitel vypráví, o tom, že později se husité přestali jen bránit a začali podnikat tzv. spanilé jízdy – výpravy za hranice země s cílem šířit myšlenky husitství, zavražďovat nepřítele, ale i plenit a získávat kořist. V bitvách vyhrávali, ale válka všechny vyčerpávala a země chudla. Husitský tábor již nebyl jednotný, protože někteří hodně zbohatli a chtěli si své bohatství užívat.

Žáci domýšlejí, v co tato situace mohla vyvrcholit.

Učitel dále vypráví, že to vyvrcholilo v boj bohatých husitů, kteří se spojili s katolickým vojskem, proti prostým husitům a sirotkům, jak si říkala část husitů po smrti Jana Žižky.

Protože bohatých husitů bylo více, byli lépe vyzbrojeni, využili lsti a chudé husity porazili v roce 1434 v bitvě u Lipan. A tak skončilo husitské hnutí.

Žáci se poté rozdělí do skupin. Diskutují nad informacemi, které se dozvěděli, a vymyslí vzkaz pro husity, jak se měli zachovat, když již všechny nepřátele zastrašili.

### **Socha Jana Žižky – diskuse, myšlenky**

Na památku těchto událostí a jedné významné osoby, o které jsme se bavili, byla vytvořena obrovská socha. Stojí v Praze na jednom kopci. Žáci diskutují nad tím, čím je to socha, jak se jmenuje kopec, na kterém stojí, jak vypadá, proč je právě na koni.

Poté každý řekne jednu větu jako myšlenku Jana Žižky, který z té výšky Prahu a její obyvatele sleduje.

### **Reflexe – diskuse**

Žáci sedí v kruhu, diskutují s učitelem o své práci a o probraném tématu.

### **Husitské války (průběh lekce)**

#### **Rozehřátí – hra boj o moc**

Hra byla na začátek zařazena pro rozehřátí a motivaci. V jejím průběhu bylo nutné odstranit provázek z hracího pole, ukázal se jako nevhodný, žáci se do něho zamotávali a zakopávali o něj. Pole poté bylo naznačeno body na okraji. V některých chvílích se děti v rámci hry plácaly silně a nejen po zádech, bylo nutné připomenout jim pravidla hry i bezpečnosti.

#### **Motivace – diskuse**

Opětovně se téma náboženství projevilo, dle informací dětí do kostela téměř nikdo z jejich rodin nechodí a nemají s tím větší zkušenosti. V rámci diskuse bylo dětmi řečeno, že do kostela chodí křesťané, v každém kostele je kříž s Ježíšem; do kostela se chodí na Vánoce, pořádají se tam svatby nebo pohřby; nejčastěji se tam lidé modlí a zpívají; církev = skupina lidí, kteří chodí do kostela a věří na Ježíše.

### **Kázání Jana Husa – učitel v roli**

Činnost probíhala pouze jako výstup učitele v roli kazatele za účelem uvedení žáků do děje, v této chvíli byli žáci pouze pasivními posluchači.

### **Církev se doslechla o plánech Husa – simultánní improvizace, tajná instrukce**

Pro děti byla simultánní improvizace náročná, protože jsou zvyklé na klasické improvizace, které si několikrát přehrají, vyzkouší a poté předvedou spolužákům. Stále se snažily si improvizaci „připravit“, když se jim něco nepovedlo, zkoušely to znovu a scénu opakovaly. V průběhu bylo nutné jim opětovně vysvětlit principu, proběhla i názorná ukázka s jednou ze skupin. Nápady dětí: vzít Husa mezi sebe, vyhodit z města nebo na něho nastražit past a zavřít ho, slíbit mu, že už se tak chovat nebudou, něco mu dát za to, že je nechá být, uzavřít s ním dohodu, podplatit, zavřít do vězení, postavit mu lepší kapli.

### **Pozvání Jana Husa do Kostnice – improvizace, dopis, alej**

Pro děti byl toto náročný úkol, protože měly pouze malé množství informací o situaci, nevěděly, o čem se baví. Po nápovědě, aby si promluvily o předchozích improvizacích, bylo vidět zlepšení. Vzhledem ke znalosti tématu z probírané látky v rámci běžných hodin se při argumentaci zda jet či nejet objevilo mnoho argumentů proti, děti Husa varovaly, že ho tam chtějí upálit, že ho zabijí, že mu jinak ublíží, že je dopis podvod, aby ho tam nalákali. Žák v roli Husa dostal k dispozici „program“ na zasedání, aby věděl, o čem by Hus hovořil, ostatní hlasovali a argumentovali, zda je to vhodné. Při výběru postavy Husa byl řešen drobný konflikt, protože Husa chtěla představovat dívka, jedno z dětí argumentovalo, že Hus byl muž, proto ho tedy musí hrát chlapec.

### **Upálení Jana Husa – připravená improvizace**

Improvizace proběhla jako vždy bez problémů, děti při přípravě pěkně spolupracovaly, řešily i kostýmy a rekvizity. Skupiny, které hrály úvodní části celku, záviděly poslední, že mají téma upálení. S tímto způsobem improvizací se žáci ještě nesetkali, proto se objevilo nadšení jednoho z dětí, když zjistilo, že improvizace půjdou za sebou a vytvoří krátký příběh. V poslední improvizaci se objevilo podpalování hranice pod Husem pomocí zapalovače, což bylo řešeno v následné reflexi.

### **Šíření zprávy o Husově smrti – simultánní improvizace, tajná instrukce**

Improvizace děti zaujala, všechny se snažily co nejlépe předvádět práci na poli a poté i rozhořčení z informace o upálení Husa. Ve chvíli, kdy se přemísťovaly na smluvené místo jako sedláci, si o té hrozné zprávě vyprávěly a velice žhavě diskutovaly nad tím, jak to mohli Husovi udělat.

### **Jan Žižka z Trocnova – sněm, učitel v roli**

Tato činnost se projevila jako problematická kvůli samostatnému hlasování dětí. Ne všichni hlasovali pro uvedený nápad a v případě, že by název neodhlasovali, musel by se řešit nový název a tím by došlo k rozporu s historií. Hezké bylo domlouvání se mezi dětmi, co všechno mají k boji k dispozici. Děti počítaly nářadí a ujišťovaly se, zda to bude stačit. V rámci řešení zbraní padla i zmínka o tom, že někdo má na půdě bambitku, že ji také vezme, toto bylo řešeno učitelem v roli, že neví, co je bambitka, a že jako sedláci mají všichni jen kosy a sekery, tak budou používat je.

### **První boj husitů s křižáky – improvizace – pantomima, imaginární předmět**

Prvotní nadšení dětí z boje později opadlo, když se dozvěděly, že si mají připravit pouze imaginární zbraň. Poté ale někteří opět začali vymýšlet střelné zbraně, proto jim bylo připomenuto, že bojovníci jsou z řad obyčejných lidí a sedláků, a proto mají k dispozici jen zemědělské nářadí. V průběhu boje byl u některých problém s udržení imaginární zbraně, v průběhu bitvy se jim zbraň „ztratila“ a měli tendence vzájemně se „šťouchat“ beze zbraně. Pro děti to byl opět nový způsob práce, proto by bylo třeba tuto činnost nejdříve vyzkoušet. Na konci byla většina velmi nadšená z „padnutí“, tuto činnost přehrávali, vydávali zvuky umírajících, snažili se to co nejlépe předvést a samozřejmě tím na sebe upozornit i ostatní.

### **Další boj husitů s křižáky – improvizace**

U další bitvy děti potěšilo, že mohou používat opravdové předměty jako zbraně, činnost pro ně byla jednodušší, protože se mimo hru na boj nemusely soustředit ještě na imaginární předmět. Děti se snažily najít co nejoriginálnější zbraň, např. židle (ihned zakázána kvůli bezpečnosti), bačkory, sešity, fixy, penál, malá figurka apod. Opětovně se velmi

soustředily na závěrečné „padnutí“. Na konci proběhl hezký okamžik, kdy si vítězná skupina vzájemně plácla na oslavu výhry.

### **Kdož sú boží bojovníci – bojový pokřik, tanec**

Tato aktivita děti velmi zaujala, skvěle spolupracovaly při přípravě, vyžádaly si i nástroje. Bojová píseň ale pro většinu znamenala co nejvíce hlasité a ukřičené projevy, v některých skupinách se ukázala především snaha pobavit ostatní divokými a legračními pohyby, zvláštními zvuky. V reflexi jsme následně společně vybírali, který bojový tanec s písní byl nejvíce zastrašující a proč. Tato činnost děti opět velice bavila, a to i včetně obhajování svého výběru.

### **Bitva u Lipan – vyprávění, domýšlení děje, vzkaz husitům**

U této činnosti již byla znatelná únava a nepozornost dětí, proběhla bez větších a zajímavých nápadů. Proběhla tedy pouze jako diskuse v kruhu a společné vymýšlení.

### **Socha Jana Žižky – diskuse, myšlenky**

Děti dostaly opět málo informací k vymyšlení vzkazu, proto nejčastější vzkaz byl, že se mají chovat slušně, nebojovat spolu, nechtít velké bohatství. Mimo jiné zazněl i vzkaz, že je Praha krásná, ať jdou tedy na procházku a přijdou se podívat na jeho sochu.

### **Reflexe – diskuse**

Hodnocení dětmi bylo většinou pozitivní, nejvíce úspěšná v jejich pohledu byla činnost s vymýšlením bojového tance. V diskusi byla řešena i socha Žižky, kdo ví, kde se nachází, jak je velká, kdo ji viděl (jedna ze škol se nachází na Žižkově, děti proto sochu znaly) ve druhé skupině „sochu na kopci“ znaly, ale nevěděly, že se jedná o Žižku, a kde by sochu hledaly.

Lekci by bylo třeba upravit především v množství informací, se kterými děti pracovaly, bylo by dobré více se zabývat i důvodem počátečních konfliktů. Tématem se bylo možné zabývat i hlouběji vzhledem ke skutečnosti, že děti základy znají z běžných vyučovacích

hodin. Celé téma a jeho podstatu ve vnímání dětí poté přebily hry na boje, bojový tanec, scény s upálením Husa.

## **4.7 Zpracování a analýza výsledků výzkumu**

Výzkum byl prováděn ve dvou skupinách dětí pražských základních škol. V jedné skupině byli žáci zvyklí pracovat metodami dramatické výchovy, ve druhé skupině se s dramatickou výchovou teprve seznamovali, znali pouze základní metody – improvizace, živé obrazy. Metody v připravených lekcích byly záměrně voleny tak, aby práci zvládly obě skupiny. Všechny lekce byly aplikovány v obou skupinách dětí nepozměněné, pro jednu skupinu byla tedy práce složitější z důvodu poznávání nového způsobu práce.

Nutné je zároveň podotknout, že cílem práce nebylo porovnávat práci dětí zkušených a nezkušených v dramatické výchově, vzorek byl zvolen pouze pro komplexnější pohled, lepší zmapování a posouzení vhodnosti využití i pro děti bez větších zkušeností s dramatickými metodami.

Lekce byly prováděny s průměrným počtem žáků 17. Časová dotace byla u obou skupin vždy stejná. Používané pomůcky byly až na výjimky totožné, vzhledem k nevybavenosti tříd potřebnými materiály jsem pro práci využívala vlastní zdroje.

Pozorování bylo prováděno v průběhu práce mou osobou a následně po skončení konzultováno s přísedící učitelkou. Při pozorování jsme se zaměřily v první řadě na problémy popsané v teoretické části této práce, v druhé řadě na výskyt dalších možných problémů či úskalí, které se během práce mohou objevit.

### **4.7.1 Reflexe odučených lekcí**

Veškeré lekce byly připravovány tak, aby je zvládly děti, které mají s dramatickou výchovou zkušenosti, i děti, které tyto zkušenosti nemají. V průběhu ale bylo vidět, že i zkušenější děti mají s některými metodami problém. Největší problém jsem spatřovala v metodách, kdy se děti měly vyjádřit a hrát spatra bez jakékoliv přípravy (horká židle, škála, porada atd.). Jako jeden z důvodů vidím nezkušenost dětí, kdy některé děti přesně nevěděly, co se po nich přesně chce, jestli se mohou vůbec vyjádřit, jestli na ně ostatní

nebudou „divně koukat“, co to říkají. Další věcí byla odvaha začít, kdy se zprvu nikdo neodvažoval promluvit jako první, ale poté, co jedno nebo dvě děti začaly, ostatní se začali přidávat a rozpovídali se všichni. A v neposlední řadě to bylo způsobeno i malou nebo nedokonalou přípravou, nedostatkem informací z předchozích činností, či úplné neporozumění tématu. Toto bylo vidět především u Židovského města, kdy mi bylo okamžitě jasné, že tato lekce měla být pojata úplně jinak, protože se jedná o velmi těžké téma, které nelze probrat ve třech hodinách, a to obzvláště v teprve čtvrté třídě. U jiných lekcí se projevila stydlivost, např. v lekcích s Karlem IV., kdy dětem trvalo, než se rozpovídaly, poté ale kladly otázky a byly schopné bez problémů komunikovat s učitelem v roli. V poradách a sněmech stydlivost také panovala, pro tu byl ale dobrý nástroj učitel v roli různých „vedoucích“ porad, který se mohl v rámci hry určitých dětí dotazovat, ty poté problém odpovídat neměly a tak se zapojily všechny. Obzvláštní veselost a nadšení dětí panovalo z oslovování přidělenými rolemi (pane staviteli, finanční rádce, pane starosto, pane sedláku apod.). Naopak nejméně problematické byly aleje (např. golem, Hus), které byly do lekcí umístěny v dětem blízkých tématech, o kterých měly hodně informací, zaujaly je, proto po opadnutí počátečního ostychu měly dobré argumenty, snažily se mě, jako učitele v roli, přesvědčit, vžily se do práce.

S největším úspěchem se vždy setkaly improvizace, které patří u dětí k nejoblíbenějším, jsou si v nich nejvíce jisté, přesně vědí, co mají dělat, proto se do práce pouštěly s velkou chutí. V improvizacích se nejvíce projevila jejich tvořivost a fantazie, pracovaly v bezpečí malých skupinek, takže se nemusely bát následků projevů jako jednotlivce. Naopak některé skupiny ne že by nebraly práci vážně, ale snažily se o určité projevy recese, pobavení spolužáků, a vymýšlely zjevné hlouposti, které jsme potom museli řešit v následných reflexích (ostatní ale vše pojmenovali, že to takto být nemohlo, že se to pravděpodobně mohlo udát jiným způsobem, proto tyto situace považují víceméně za bezproblémové, naopak vedly k podnětným diskusím). Zřejmě i proto, že se děti rády předvádějí před ostatními, a jsou na to i zvyklé, měly problémy se simultánní improvizací. S jednou ze skupin, u které jsem měla již v minulosti možnost odučit lekci dramatické výchovy, jsme simultánní improvizace dělali, proto jsem věděla, že jim úplně jasné nejsou, ale že už se s nimi setkaly, pro druhou skupinu to byla samozřejmě úplná novinka. Stále se snažily „nacvičovat“ a opakovat své scénky a hrozně se divily, že nemohou svou práci

spolužákům předvést. Z některých skupin byla cítit velká nespokojenost, že „si hrají jen pro sebe“, že to tedy nemá smysl dělat. Alespoň drobným uspokojením pro ně bylo, že poté mohou sdělit ostatním, co se u nich ve skupině dělo.

Velké nadšení ze strany dětí panovalo při používání různých rekvizit a hudebních nástrojů. U improvizací se děti neustále ptaly, zda mohou používat rekvizity, zda si mohou vyrobit kostým. Bohužel jejich nadšení z toho bylo tak velké, že to často bylo na úkor samotné práce. Největší radost pak byla z hudebních nástrojů, jejichž neustálá potřeba zkoušení následně rušila ostatní skupiny při práci a přes upozornění „hudebně doprovázely“ i mé výklady a instrukce. V těchto chvílích jsem měla problém s pro mě únosnou hladinou hluku, i když byla pracovní. Přestože jsem měla pocit, že dětem do práce nezasahuji, jen v největší nutnosti, jejich učitelka mi poté sdělila, že ony jsou zvyklé na ještě více uvolněnou práci a přístup, že jejich paní učitelka má únosnou hranici velmi vysoko. Naopak u druhé skupiny mě paní učitelka hned od začátku upozorňovala na určité děti a jejich projevy a nutnost jejich usměrňování, které poté v některých případech i sama napomínala.

Celkově odučené lekce hodnotím kladně, přestože jsem si vědoma toho, že by bylo třeba je upravit a udělat jiným způsobem, což se potvrdilo i uvedením do praxe. V první řadě bych lekce zkrátila, případně rozdělila na více částí. Děti i já jsme byli ke konci lekcí unavení, děti se již nedokázaly soustředit na vykonávané činnosti, proto práce neměla takový efekt. Další věcí byla náročnost lekcí s křesťanstvím, židovstvím. Tato témata jsou pro děti velmi složitá k pochopení, proto nebyla úplně vhodná pro použití do lekcí, které se měly ubírat jiným směrem. Bohužel témata s náboženstvím souvisela, proto jsem se v lekcích právě kvůli složitosti tématu záměrně dopouštěla zjednodušení, aby byla pro děti snadněji uchopitelná.

Náročné pro přípravu bylo i podání a zrealizování konkrétních údajů, jako letopočty atd. (Karel IV., Židovské Město, údaje o Orloji). Měla jsem problém zvolit metodu, pomocí které bychom se tímto zabývali. Metody se u těchto typů témat opakují a při jejich realizaci jsem si nebyla zcela jistá, jak je děti přijmou, zda to pro ně nebude nuda, když to nebude tolik „dramatické“. Přes moje očekávání se s tím ale popraly skvěle, a to zřejmě i proto, že

u některých měly tvořit písemně, což pro ně byla příjemná změna. U jiných zase tvořily živé obrazy, improvizace, prostor pro kreativitu také dostaly, vše mělo hladký průběh a požadované výsledky se dostavily.

S největším úspěchem se očekávaně setkaly pověsti. Pohádkový příběh, zajímavé postavy, napětí, pro děti vzrušující zápletka, kde mohly nejvíce popustit uzdu své fantazii, žádná data a informace, které by zaváněly „učením se“, to vše děti zaujalo, bavilo a důvodem úspěchu je i skutečnost, že sama jsem s přípravou spokojenější než s dalšími, protože jsem se měla od čeho odrazit a se zajímavými příběhy se mně samotné pracuje lépe.

Velice mě potěšila lekce Židovské Město, kdy jsem sice v průběhu práce zjišťovala její nedostatky, které pramenily mimo jiné již ze samotného tématu a jeho obtížnosti, ale na konci děti kladně hodnotily, že se naučily nové věci (výrazy žid, rabín, co je synagoga, šábés atd.) a poznaly jinou variantu pověsti o golemovi. Z pověsti a jejího zpracování byly děti nadšené, proto jsem se obávala, že přebije informace, které dostaly z činností před ní, což se i u poslední aktivity projevilo. V závěrečné reflexi se však někteří vraceli i k jiným činnostem, hovořili právě i o nových věcech, které se dozvěděli, líbilo se jim například i zahrát si na turisty s průvodcem.

Pro děti byly hodně přitažlivé pohybové činnosti a činnosti, kde se mohly hlasitě projevovat, především boje v husitských válkách si velice užívaly, rády se předváděly, když mohly hrát své zasažení v boji a následné padnutí k zemi. Toto si užily a s nadšením předváděly např. i v golemovi, kdy se na ně „svalila“ část golema a následně velice dramaticky padaly k zemi. Úspěch mělo i hlasité probouzení golema za pomoci nástrojů, dále např. hodiny „bim bam“ u orloje, a nejvíce bojová píseň u husitů, kde jsme se v obou skupinách všichni velice pobavili.

#### **4.7.2 10 důležitých situací a doporučení pro lekce s historickým tématem**

Uvedené situace jsou výstupy a poznatky z mnou navržených a odučených lekcí uvedených v této práci a nejedná se o vyčerpávající doporučení pro přípravu lekcí s historickým tématem a jejich aplikování do praxe.

## 1. Práce s příběhem

Na děti nejlépe působí lekce vystavěné na příběhu, a to především na příběhu správně strukturovaném, tvořícím napětí a tím i dramatickostí. Na prvním stupni, při práci s mladšími dětmi, kterým je stále blízká pohádka a nadpřirozené bytosti, proto skvěle zafungovaly i pověsti, především ta o golemovi.

Navržené lekce obsahovaly mimo jiné i podstatná historická data a údaje, které by děti měly znát, a nebyly strukturovány do příběhu, proto v některých chvílích opadal zájem a nadšení dětí z práce. Oživení lekcí pověstí s dramatickým dějem v dětech opět probudilo zájem a namotivovalo je k dalším činnostem. Vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o část lekce, umístěné ke konci práce, zážitek dětí z příběhu přebil dosud získané informace a zkušenosti a zanechal v nich silnější dojem, než dřívější, informačně cennější činnosti.

Příběh se dá do připravované lekce zakomponovat mnohými způsoby. Nejjednodušším způsobem je využít např. již zmiňovanou pověst, pohádku, případně využít reálný historický příběh. Pokud neexistuje potřebný materiál, lze rovněž vytvořit smyšlený příběh pro naše aktuální požadavky, ale vystavěný na reálném základě. V tomto případě je nezbytné upozornit děti, že se jedná pouze o smyšlený příběh, kdy jsou reálné pouze jeho prvky, aby nedošlo ke konfabulaci. Další možností může být vytvořit příběh takovým způsobem, aby do něj byla historická fakta vkomponována, případně o ně příběhem probudit zájem dětí nebo potřebu jejich zjištění pro pochopení příběhu. Například lekci o Karlu IV. by bylo možné vytvořit jako jeho životopis, nebo k lepšímu pochopení lekce o židovském městě a židovství vytvořit příběh žida žijícího na Josefově, který popisuje svůj původ, život, rodinu, náboženství apod. Při vytváření příběhu je důležité mimo historických fakt myslet i na jeho linii a strukturu pro vytvoření dramatického napětí a naplnění jeho cíle.

V mnou navržených lekcích se práce s příběhem objevila dvakrát, a to ve formě pověstí o golemovi a o orloji. Obě pověsti děti nadchly, přestože je v obdobné podobě znaly. V závěrečných reflexích děti hovořily především o tom, že je nejvíce zaujaly právě pověsti.

## 2. Práce s fiktivními/reálnými materiály

Během dramatických lekcí lze využívat i mnoho materiálů. V případě, že nemáme k dispozici reálný podklad, případně nevyhovuje našim potřebám, lze připravit materiál fiktivní, který naplňuje naše požadavky. *Pro potřeby mých lekcí byly použity fiktivní materiály, jako byl deník Karla IV. nebo dopis Husovi.* V tomto případě je ale nutné s materiály pracovat takovým způsobem, aby děti věděly, že se nejedná o historický podklad, stejně jako při práci se smyšleným příběhem, kdy by mohlo dojít k mylným představám dětí. V uvedených lekcích jsme se s dětmi o deníku Karla IV. bavili pouze okrajově, a to spíše za účelem zjištění, komu deník patřil, a jeho obsahu, než jeho původu a pravdivosti. *Děti měly být však řádně upozorněny, že se jedná o fiktivní materiál, který ale v mnohém vycházel z reálných údajů.*

Je na uvážení vyučujícího, jakým způsobem a kdy na tuto skutečnost žáky upozorní. Pro správnou představu žáků je vhodné je upozornit ihned, že se jedná o materiál fiktivní, ale zdůraznit, že v mnohém vychází z historické reality. Pokud učitel nechce narušit děj, případně napětí tím, že materiál hned zpočátku uvede jako fiktivní, může být pro diskusi o použitých materiálech prostor v závěrečné reflexi. V tomto případě se však žáci mohou cítit zklamaní či obelhaní, že se po celou dobu zabývaly něčím, co vlastně vůbec nebyla pravda.

Další zajímavou možností pro využití v dramatické výchově jsou prameny reálné. Vzhledem k tomu, že tyto materiály bývají zpravidla složité na porozumění, je třeba předem zvážit znalosti a schopnosti dětí, případně použít pouze jejich část či úryvek. Jako tyto materiály můžeme použít například reálný deník, životopis atd.

## 3. Hra historické postavy

Při vstupu učitele do role historické postavy je podstatná důkladná příprava, prostudování historických pramenů a zamyšlení se nad možným průběhem a otázkami dětí. Ale ani důkladné nastudování nezaručí požadovaný a cílený průběh práce, obzvláště pokud se jedná o postavy typu Karel IV., Jan Hus a podobných. U těchto postav je sice známá historie, souvislosti, dochované prameny, určité osobnostní rysy, se kterými je při práci

nutné počítat, ale i přes dokonalou přípravu se mohou vyskytnout situace, *kdy děti položí nečekanou otázku, na kterou učitel zrovna nezná odpověď*. Pokud je otázka položena na osobu, kterou aktuálně učitel hraje, nebylo by vhodné neodpovědět, protože by mohlo dojít k narušení příběhu a ke ztrátě důvěryhodnosti.

Při volné tvorbě dětí je tyto situace dobré předpokládat, proto pro ochranu učitele před nečekanými otázkami a dětí před mylnou představou je vhodnější volit role, u kterých lze částečnou nevědomost či neznalost očekávat. Namísto Karla IV. můžeme zvolit například jeho rádce, lidé z královského dvora, sloužící, kteří sice nějakou představu a znalost mají, ale pokud dojde na osobnější a věcnější otázky, mohou se vymluvit na to, že jsou pouze sloužící, že toto nemohou vědět, a tuto nevědomost nelze považovat za zvláštní.

Problém se vstupem do historické postavy nastal již v úvodu lekce o Karlu IV., kdy se mě děti jako učitele v roli Karla IV. *ptaly na mou rodinu a já jsem najednou nevěděla, co jim mám říci*. Toto nebylo způsobeno nedokonalou přípravou, *ale náhlým výpadkem paměti*. *Chvíli jsem zaváhala a poté dětem sdělila, že o tom nechci hovořit, protože je to složité*. *Ale Karel IV. by o své rodině měl vše vědět a dětem otázku zodpovědět*. Řešením pro tyto situace by mohl být právě vstup do role např. Karlova podřízeného, který sice o Karlovi něco málo ví, ale o rodinné situaci nic vědět nemusí.

#### **4. Dílčí historické téma nebo komplexní pojetí historického námětu?**

Veškeré připravené lekce mapovaly celé dlouhé období, nebo obsahovaly velké množství informací, a proto na ně musela být velká časová dotace. *Na konci lekcí byly děti již unavené, nesoustředěné a v závěrečných reflexích hovořily pouze o činnostech, které se udály na konci, počáteční aktivity si již nevybavovaly*. Vzhledem k tomu, že se jednalo sice o obsáhlá témata, ale skládající se z několika úseků a podtémat, bylo by vhodnější jejich rozdělení do několika kratších lekcí. Při kratší lekci se děti vydrží déle soustředit a tím i lépe pochopit a zpracovat dané téma, navíc tím bude ošetřeno, že děti hned nevyпустí informace z úvodní části, případně pro ně zábavnější aktivity nebudou mít tolik prostoru přebít důležitější informace.

Například lekce Židovské Město, která je svým obsahem velmi náročná na pochopení, byla sice dětmi přijata dobře, dozvěděly se požadované informace, ale nejvíce jim utkvěla v povědomí pověst o golemovi, umístěná na konci vyučovacího bloku. *Tuto lekci by bylo vhodnější rozdělit do několika částí, což by dopomohlo k lepšímu pochopení celého tématu.* Rozdělení do tří částí – seznámení se s židovstvím, vybrané historické události a na závěr pověst spojená s tímto náboženstvím by dětem *pomohla lépe strukturovat jejich znalosti a vytvořit komplexnější obraz o tématu.* Stejně tak i další lekce by bylo vhodnější rozdělit na menší celky, při kterých by bylo možné se více do hloubky zabývat pouze jedním hlavním tématem.

## **5. Snaha o zesměšnění a vtipy ve hře**

Jako komplikace při práci se může projevit i snaha dětí o zesměšnění situace, historické události, případně o pobavení spolužáků nesmyslnými prvky v dramatických činnostech. S těmito situacemi jsem se v rámci připravených lekcí setkala hned několikrát. Jednou z výraznějších situací byla scéna, *kdy byla hranice pod Janem Husem v 15. století podpalována zapalovačem.* Součástí skupiny, která tuto scénu připravovala, byl žák, který měl potřebu neustále bavit své spolužáky, proto předpokládám, že i toto bylo pouze snahou vyniknout a pobavit ostatní.

Tyto situace je třeba řešit dle aktuální činnosti. V případě připravené improvizace, jako to bylo např. u již zmíněného Husa, není dobré vstupovat do hry a hned děti upozorňovat na nevhodnost, ale následně probrat v reflexi. S ostatními dětmi se zamyslet nad tím, co bylo v rozporu s historickou událostí, proč to spolužáci asi udělali tímto způsobem a jak to mohlo v té době správně vypadat. V předem nepřipravených činnostech a improvizacích je důležité nenechat nevhodnou situaci rozběhnout do neúnosných hranic, což lze např. za pomoci učitele v roli.

Snaha o zesměšňování se projevovala při realizaci lekcí zejména ve skupině s výše zmíněným žákem, *ale nastaly situace, které dětem nahrávaly ke komickým prvkům, například i při zrychlené pantomimě na konci lekce o Karlu IV.* Přestože legrace z činnosti nebyla žádoucí, v tomto konkrétním případě nebyla úplně nevhodná, zrychlená pantomima

totiž dětem připomínala různé grotesky, kde se postavy pohybují obdobným komickým způsobem.

## 6. Dělení rolí

Dramatická výchova umožňuje dětem zkusit si jednat v jiné roli, za jinou postavu, vyzkoušet si něco nového, co v reálném životě není možné, může mít negativní následky, nebo vzbuzuje obavy. Důležitý je především proces práce a prožitek z něj. Většina dětí, obzvláště těch, které nemají s dramatickou výchovou zkušenosti, jsou ale stále zaměřené na výkon a nejlepší výsledek a toto se odráží i v práci v dramatické výchově. *Tímto způsobem pracovaly děti i při práci na připravených lekcích, kdy za účelem nejlepšího výsledku svých činností záměrně volily děti v dané oblasti nejšikovnější.* Touha po skvělém výkonu je přirozená a pochopitelná, za následek však může mít demotivaci slabších členů skupiny a negativně tím ovlivnit její klima, s čímž jsem se setkala i v praxi. Přestože méně schopné děti projevily zájem o různé činnosti, skupinou byl zvolen jiný, schopnější žák. Slabší děti poté ztratily veškerou motivaci k práci. Tento problém se vyskytoval v různých situacích. Při hraní rolí si důležitější a výraznější postavy automaticky rozdělovaly děti aktivnější a ve třídě ve vyšším sociálním postavení. Objevil se i při činnostech nedramatických, např. při psaní, kreslení apod., kdy byly do rolí „písařů, voleny děti, které „uměly lépe kreslit, psát“ a tím zajistily, že budou mít svůj výtvar lepší. *Důsledné dodržování role se projevilo i při vybírání role Jana Husa, kdy děti požadovaly mít v roli chlapce, přestože zájem projevila i dívka.*

V případě, že jsou děti na tento styl práce zvyklé a nejvíce jim vyhovuje, není nutné jim určovat role, ale ochuzují se tím o výsadu, kterou jim dramatická výchova dává, tedy vyzkoušet si něco jiného, než na co jsou navyklé. Pokud je ale jedním z cílů nechat žáky pracovat v rolích, které jim nejsou tak blízké, a prožít něco nového, je možné přistoupit k rozdělení rolí. Stanovení rolí přímo učitelem lze využít, pokud chce učitel záměrně přiřadit vybranému dítěti příslušnou roli za požadovaným cílem, nebo pro ušetření času při řešení a dohadování se mezi dětmi, kdo co bude hrát. Dalším jednoduchým způsobem pro přidělení rolí mohou být různé způsoby losování, kdy děti sice nebudou rozděleny podle představ učitele, ale bude ošetřeno, že stejné děti nebudou stále pracovat ve stejných rolích.

V připravených lekcích jsem děti nechávala rozdělovat si práci *dle jejich vlastního názoru*, protože jsem jim do práce nechtěla příliš zasahovat, a také proto, že jsem skupiny tolik neznala. Pokud by se ale jednalo o mou třídu, kterou bych znala a pracovala s ní déle, v některých situacích bych nenechávala děti samotné si volit role, a to i proto, že jsem pozorovala *slabší děti, které zájem vyzkoušet si něco nového měly, ale skupinou byl požadavek zamítnut, nebo se ho dokonce bály i navrhnout.*

## **7. Kostýmy/rekvizity**

V rámci lekcí děti projevovaly velký zájem o kostýmy a využívání rekvizit k práci. Zpočátku jsem jim kostýmy i rekvizity povolovala, bohužel vymyšlení kostýmů se negativně odráželo na samotné hře. *Většinu času pro přípravu hry děti věnovaly probírání a zkoušení starých hadrů a látek, ze kterých si kostýmy tvořily, a v posledních chvílích se na rychlo věnovaly samotné dramatické tvorbě. Stejně tak to bylo i při práci s rekvizitami, kdy se více zabývaly tím, co použijí jako meč, než tím, jakým způsobem s mečem budou pracovat.*

Později práci musely zvládat *bez kostýmů, což většina nesla nelibě.* Alespoň částečnou náhradou jim byly u některých činností *kostýmní znaky*, které označovaly jednotlivé postavy a děti byly spokojené, *že se ve hře mohou alespoň něčím odlišit.*

Přestože kostýmy a rekvizity se u dětí těší velké oblibě, narušují samotné jádro činnosti. Děti se zabývají oblečením a uniká jim podstata a myšlenka činností, které mají dělat. V případě tvorby divadelní inscenace lze kostýmy i rekvizity řešit, při běžném vyučování smysl pozbývají. Další skutečností je, že při používání rekvizit se děti nenaučí pracovat s fiktivními předměty a nezapojí tolik svou představivost a kreativitu. Problém se zacházením s fiktivními předměty se projevila například i v lekci o husitských válkách, kdy děti měly pracovat s fiktivními zbraněmi, ty ale během činnosti „ztratily“ a nedokázaly se na ně soustředit. Práci s fiktivním předmětem je proto třeba také cvičit, například dětem nejdříve rekvizitu povolit, a poté činnost zopakovat pouze s předmětem, který si představují.

## 8. Násilí ve hře – ano/ne?

Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, děti mají potřebu se projevat a scény s násilnými činy si užívají, dávají si na nich záležet, což se mi potvrdilo i v odučených lekcích. Vzhledem ke světovému dění, násilí v televizi, v oblíbených počítačových hrách a dalším je ale třeba zvolit vhodnou formu, aby děti nezískávaly dojem, že se jedná o normální a samozřejmé situace. V připravených lekcích se objevilo několik situací, kdy děti dostaly příležitost vyzkoušet si scénu s násilím, *například v pověsti o orloji, kdy měly nacvičit improvizaci s oslepením tvůrce orloje*. Celá situace byla zlehčena tím, že se neodehrávala přímo před zraky ostatních, *ale pouze za záclonou a spolužáci ji sledovali z „povzdálí“*. Stejně jako u husitských válek, kdy si děti mohly vyzkoušet bitvu, *ale byla stanovena jasná pravidla nejen pro jejich bezpečnost, ale i pro dodržení historické skutečnosti*.

Bojové situace a násilné činy, zvláště když k danému tématu neodmyslitelně patří, nemá smysl vynechávat. Pokud se dětem stanoví jasná pravidla a hranice, mohou v rámci hry bezpečně projevit své potřeby. Kdyby jim ve vyučování nebylo povoleno si vyzkoušet tyto situace, při první příležitosti by si poté na válku a další hrály po vyučování, ale to již bez bezpečnostních pravidel a dohledu dospělého. V dramatické výchově je navíc prostor pro následnou reflexi celé činnosti, kdy lze s dětmi prodiskutovat motivy těchto činů a samozřejmě i jejich důsledky, případně jiné možnosti řešení nastalých situací, vyjádřit a sdílet emoce z činnosti s ostatními.

## 9. Samostatné vyjadřování žáků

Jako častý problém se projevilo samostatné vyjadřování žáků při činnostech, jako jsou učitel v roli, horká židle, sněm apod. *Ticho, které většinou na začátku panovalo, zapříčinilo hned několik aspektů. Jednou z příčin byla nedostatečná informovanost dětí o daném tématu z předchozích činností, nebo neprobuzení zájmu o téma a malá motivace k činnosti*. Toto je třeba ošetřit již při plánování lekce, stanovit cíle, které od činnosti očekáváme, a podpořit je dostatečným množstvím informací, materiálů a zvolit vhodnou motivaci či zatažení do děje.

Další příčinou může být *stydlivost dětí, špatná skupinová dynamika, atmosféra ve třídě*, kdy se děti stydí, případně bojí samostatně vyjádřit před ostatními, aby nebyly za svůj projev kritizovány, nesklidily posměch. V případě výuky v neznámé třídě nelze tento problém eliminovat, případně pouze zvolit takové metody, kdy se žáci nebudou muset samostatně projevovat, nebo se budou moci vyjadřovat nikoliv svým jménem, ale za jiné osoby, což je pro ně snadnější a lépe uchopitelné. V současné době by však mělo být cílem každého učitele vytvářet ve své třídě takovou atmosféru, ve které se děti nebudou bát projevit svůj názor před ostatními, a to nejen při dramatické výchově, a soustavně pracovat na pozitivním klimatu třídy.

Jako další příčina může být považována i malá zkušenost žáků s danou metodou, kdy si děti nejsou zcela jisté, zda mohou mluvit, zda hovoří za sebe, případně v roli někoho jiného. Těmto situacím lze předejít důkladným vysvětlením činnosti, příkladem, případně zásahem do hry v podobě učitele v roli.

## **10. Propojení dramatické výchovy s jinými výchovami**

V průběhu práce se velmi osvědčilo propojení primárně dramatických metod s metodami podpurnými spadajícími k dalším výchovám, jako jsou výtvarná a pracovní výchova, hudební výchova. *Pro děti to byla příjemná změna, obohacení práce a odreagování se*, navíc jsou u dětí rozvíjeny další schopnosti a dovednosti. V připravených lekcích byly tyto metody využity pouze v menší míře, jejich užití má ale široký rozsah. Lze je využít pro tvorbu kostýmů, rekvizit, kulis a dalších materiálů pro dramatickou hru, ale to především při tvorbě divadelní inscenace, kdy je pro tuto tvorbu větší prostor, než je při běžném vyučování.

Propojení dramatických metod s metodami jiných výchov může mít pozitivní vliv na žáky, pro které dramatická výchova není silnou stránkou a necítí se v ní dobře. Pokud je dramatická výchova ve škole stanovena jako povinný předmět, který si děti nemohly zvolit samy, nemusí být ve skupině všichni pro dramatickou práci zaujaty. Při jiných metodách se mohou uplatnit a kreativně využít i ti žáci, kteří v čistě dramatických metodách nevynikají, potvrdit si svoji důležitost pro skupinu a tím být namotivováni k další práci.

## 5 Závěr

Historie je důležitou součástí učiva na prvním stupni základní školy, a to jak dějiny celé země, tak i historie spojená s místem, kde žijeme, v této práci tedy s Prahou. Rámcový vzdělávací program dává historii velký prostor, a i proto jsem lekce zpracovala na toto téma. Jako nástroj poznávání uvedeného tématu jsem zvolila dramatickou výchovu. Ve svých lekcích jsem využívala jejích metod a technik a vycházela i z popsaných možných úskalí, která mohou při uvedení do praxe nastat. Pro pozorování v rámci výuky připravených lekcí jsem zvolila široké téma za účelem zmapování různých situací, které mohou v rámci praxe nastat. Tyto okamžiky jsem následně zobecnila a popsala v deseti bodech, na které je třeba se při dalších přípravách na historická témata zaměřit, aby došlo ke snadnějšímu a efektivnějšímu naplnění stanovených cílů.

Při samotné výuce jsem se v průběhu všech činností zaměřovala především na různým způsobem konfliktní a náročné situace. Tyto situace ukazovaly jak na nedostatky v přípravě lekce, tak i na problémy organizační nebo na vztahové konstelace mezi dětmi. Nutné je zároveň upřesnit, že zmíněné „konfliktní“ či „náročné“ situace jsou takto označeny z pohledu vyučujícího, nikoliv dětí. V uvedených okamžicích se jednalo o situace náročné z pedagogického hlediska, kdy nedocházelo k naplnění cílů stanovených pro dané činnosti, docházelo ke konfabulaci či podávání nedůvěryhodných informací, nebo jiné nežádoucí narušování průběhu práce. Z pohledu dětí se jednalo o zcela standardní situace, někdy je dokonce považovaly za zábavné (například historicky nereálné vtipy v improvizacích).

Mimo tyto situace se objevovaly i chvíle, které naopak ukazovaly na vhodné zařazení metody, tématu, případně na složení pracovní skupiny dětí. Deset popsaných bodů a doporučení pro práci s historickými tématy je proto pomůckou pro přípravu obdobných lekcí, aby se již při přípravě předešlo možným nežádoucím situacím a výukové celky byly pro děti jak naučné, tak i zábavné.

Dramatická výchova se se svými metodami ukázala jako dobrý nástroj pro poznávání historických témat, musím však souhlasit s názorem dříve citované Veroniky Rodriguezové, že touto metodou nelze obsáhnout celý předmět, ale lze ji využít pro

zopakování probrané látky nebo naopak jako motivaci k látce nové. Práce v tomto rozsahu byla velice náročná na přípravu i na provedení, vyžadovala změny v rozvrhu, v jedné skupině úpravu třídy, což nelze dělat pravidelně. Metodami dramatické výchovy lze probrat velké množství požadovaného obsahu, ale při případné práci pouze tímto způsobem může dojít ke stereotypnímu používání metod na určitá témata, obzvláště když hodiny bude připravovat stejný učitel. Další překážkou může být i požadavek školy na známkování výsledků žáků, psaní písemných prací, vedení portfolia žákovských prací atd.

## 6 Použitá literatura

- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996, 83 stran, ISBN 80-7068-070-9
- CIBULA, Václav. *Pražské pověsti*. Praha: Pavel Dobrovský - BETA, 2007. ISBN 978-80-7306-312-2
- ČECHUROVÁ, Milana, JEŽKOVÁ, Alena, BORECKÝ, Daniel. *Vlastivěda 4*. Praha: SPN, 2010, 112 stran, ISBN 978-80-7235-475-7
- DOLEŽEL, Lubomír. *Heterocosmica II: fikční světy postmoderní české prózy*. Praha: Karolinum, 2014, 192 stran, ISBN 978-80-246-2661-1
- GE, Evžen, VAŇKOVÁ, Klára. *S dětmi Prahou bez nudy*. Praha: Portál, 1999, 151 stran, ISBN 80-7178-297-1
- JEŽKOVÁ, Alena. *77 pražských legend*. Praha: Práh, 2006, 159 stran, ISBN 80-7252-138-1
- HRONEK, Milan. *Vlastivěda 4*. Olomouc: Prodos, 1996, 112 stran, ISBN 80-85806-51-7
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, 78 stran, ISBN 978-80-731-5078-5
- Kolektiv autorů – ASUD. *Metodické inspirace. Dějepis po škole.: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 1999, 148 stran

- Kolektiv autorů - ASUD. *Metodické inspirace. Dějepis ve škole.: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol.* Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 1998, 156 stran
- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT, 2013
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, 1. Vydání. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998, 222 stran, ISBN 80-7184-756-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2. vydání. Praha: nakladatelství AMU, 2007, 222 stran, ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2. upravené vydání. Praha: NIPOS, 2007, 199 stran, ISBN 978-80-7068-207-4
- MARUŠÁK, Radek. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*, 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o, 2008, 128 stran, ISBN 978-80-7367-472-4
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*, 1. Vydání. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2010, 195 stran, ISBN 978-80-7331-172-8
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu. Tvořivá dramatika.* 2008, (1)

- SAXTONOVÁ, Julia, MORGANOVÁ, Norah. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. 1. vydání, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii s IPOS-ARTAMA, 2001, 250 stran, ISBN 80-901660-2-4
- SKALKOVÁ, Jaroslava. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985, 216 stran
- STŘÍBRNÁ, Iva a kolektiv. *Vlastivěda 4: Hlavní události nejstarších českých dějin*. Brno: Nová škola, 2005, 47 stran ISBN 80-7289-061-1
- ŠUSTOVÁ, Magdaléna. *Stalo se v zemi české...: Jak se vyučoval dějepis*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, 2009, 47 stran, ISBN 9788086935089
- VALENTA, Jaroslav. *Metody a techniky dramatické výchovy*, 1. vydání. Praha: Grada, 2008, 352 stran, ISBN 978-80-247-1865-1
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, 456 stran, ISBN 978- 80-247-3s357-9
- VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 75 stran, ISBN 9788024422633
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, 1. Vydání. Praha: ISV nakladatelství, 1996, 220 stran, ISBN 80-85866-16-1

### **Internetové odkazy**

<http://www.staromestskaradnicepraha.cz/cs/>

<http://www.orloj.eu/cs/home1.htm>

## **7 Seznam příloh**

- Příloha č. 1            Karel IV. – zlepšování Prahy
- Příloha č. 2            Karel IV. – ze života Karla IV.
- Příloha č. 3            Židovské Město - hra
- Příloha č. 4            Staroměstský orloj – dokument o orloji
- Příloha č. 5            Staroměstský orloj – sochy
- Příloha č. 6            Husitské války – dopis

## Přílohy

### Příloha č. 1            Karel IV. – zlepšování Prahy

#### Karlův most

- Nový most postavený z kamene
- Přes řeku Vltavu
- Na každé straně postavena věž na jeho ochranu
- Dlouhý 515 metrů, široký 9,5 metru
- Vystavěn v roce 1357 9. července v 5 hodin a 31 minut (podle pověsti Karel IV. věřil na magii čísel: 1 – 3 – 5 – 7 – 9 – 7 – 5 – 3 – 1)
- Stavba velice finančně náročná
- Stavitel Petr Parléř

#### Univerzita

- Postavena, aby studenti z českých zemí nemuseli studovat v cizině
- Postavena v roce 1348
- Založil kolej Karolinum (ubytovnu pro studenty)
- Na univerzitu byli pozváni významní mistři, právníci, kněží a lékaři, aby byla zajištěna mezinárodní sláva

#### Nové Město

- Část Prahy pojmenovaná Nové Město
- Postaveny široké a rovné ulice – moderní, dříve se nedělalo
- Tři rozlehlá náměstí
- Všechny domy postaveny z kamene
- Domy pánů, měšťanů, řemeslníků
- Kláštery, kostely

#### Pražský hrad

- Přestavba zchátralého hradu
- Vybudován královský palác, poprvé sídlem
- Započata stavba velkolepé katedrály sv. Víta, architekt Matyáš z Arrasu a později i Petr Parléř
- Přestavováno podle staveb, které viděl Karel IV. ve Francii

## **Příloha č. 2**

## **Karel IV. – ze života Karla IV.**

### Karlštejn

- Nedobytný hrad vystavěný na ochranu korunovačních klenotů
- Na kopci nedaleko Prahy
- Sloužil pro odpočinek Karla IV. nebo pro přijímání vznešených hostů
- Podle pověsti na hrad nesměly ženy, které pobývaly na nedalekém hradě Karlík

### Rodina

- Matka Eliška Přemyslovna, otec Jan Lucemburský
- Karel IV. byl čtyřikrát ženatý
- Manželky Blanka z Valois, Anna Falcká, Anna Svídnická, Eliška Pomořanská
- Každá manželka mu přinesla nové území a bohaté věno
- Třetí manželka mu porodila dědice – syna Václava, který již nebyl tak skvělý panovník jako jeho otec

### Korunovace

- Po smrti svého otce byl v roce 1347 korunován na českého krále, k této příležitosti nechal zhotovit nádhernou královskou korunu
- Královská koruna je ze zlata, váží 2,5 kilogramu, zdobí ji 94 drahokamů a 20 perel
- Koruně se říká svatováclavská, protože ji Karel IV. zasvětil patronu české země – svatému Václavovi
- Karel získal i titul císaře římské říše. Protože byl čtvrtým císařem tohoto jména, psal se od té doby Karel IV.

### Otec vlasti

- Snažil se rozšířit území svého státu
- Všechny problémy řešil smírně, jednáním, neválčil
- Za své zásluhy byl nazýván Otec vlasti
- Velmi vzdělaný, uměl plyně 5 jazyků
- Snažil se o rozkvět nejen Prahy, ale i celé země
- Stavil mnoho kostelů a klášterů

<b>Příloha č. 3</b>	<b>Židovské Město - hra</b>
Rabín	Židovský duchovní vůdce (kněz), učitel
Žid	Vyznavač židovského náboženství
Šém	Cedulka s magickým nápisem
Pergamen	Papír na psaní z dávných dob, vyrobený ze zvířecí kůže
Golem	Oživlá socha z hlíny
Synagoga	Židovský kněz
Šábés	Den odpočinku
Ghetto	Uzavřená část města pro obyvatele určitého vyznání nebo rasy
Žalm	Píseň nebo modlitba v bibli

#### **Příloha č. 4 Staroměstský orloj – dokument o orloji**

##### **Pražský/Staroměstský orloj**

- středověké astronomické hodiny (astronomie = věda o vesmíru)
- umístěn na jižní straně věže Staroměstské radnice
- zhotoven 1410 hodinářem Mikulášem z Kadaně
- na orloji pravděpodobně spolupracoval i astronom Jan Šindel
- kolem roku 1470 byla vytvořena výzdoba sochami
- po roce 1550 orloj zdokonalil Jan Táborský z Klokotské Hory
- v roce 1865 a 1866 byla přidána deska se symboly zvěrokruhu, které namaloval Josef Mánes
- Ukazuje čas, pohyb Slunce a Měsíce
- Nalezneme na něm obrázky měsíců v roce
- Je vyzdoben sochami: marnivec, lakomec, smrtka, turek, filosof, archanděl Michael, astronom/hvězdář, kronikář, kohout
- Ve dvou okénkách se zobrazují pohyblivé sochy 12 apoštolů (široitelé křesťanské víry), které můžete vidět o 9:00 do 23:00 hodin

#### **Příloha č. 5 Staroměstský orloj – sochy**

## **Levé okno**

- Sv. Juda Tadeáš Je patronem v těžké nouzi a ochráncem v beznadějných situacích. V ruce drží kyj.
- Sv. Tomáš Byl stavitelem a zedníkem, později se živil rybolovem. Je patron architektů, zedníků, stavitelů, tesařů. V ruce drží kopí.
- Sv. Jan Je patronem úředníků, sochařů, malířů, písařů, spisovatelů, knihtiskařů. V ruce drží Kalich.
- Sv. Barnabáš Je patronem proti ničivým požárům, bednářů, tkalců. Legenda popisuje jeho smrt ukamenováním. V ruce drží svitek.
- Sv. Jakub Mladší Podle legendy byl kamenován a ubit holí. Tu také drží v ruce.
- Sv. Ondřej Je patronem sedláků, rybářů a nevěst. V ruce drží kříž ve tvaru X.

## **Pravé okno**

- Sv. Filip Živil se jako rybář. Je patronem kloboučníků, cukrářů. V ruce drží kříž.
- Sv. Pavel Je patronem proti strachu, tkalců a lanařů. V ruce drží meč a knihu.
- Sv. Šimon Je patronem dřevorubců, barvířů. Podstoupil mučednickou smrt, kdy byl rozřezán pilou. Tu také drží v ruce.
- Sv. Bartoloměj Je patronem řezníků, zpracovatelů kůže, lovců kožešin, ševců, krejčích a obuvníků. V ruce drží kůži.
- Sv. Petr Je patronem rybářů. Kristus mu prý kdysi předal klíč od království nebeského. Ten také drží v ruce.
- Sv. Matěj (Sv. Matouš) Je patronem stavebních řemeslníků, cukrářů a krejčích. V ruce drží sekeru, kterou mu byla sřata hlava.

## **Ostatní**

- Kohout Symbolizuje život. Jeho kokrháním končí přehlídka apoštolů.
- Smrtka Drží přesýpací hodiny, kterými otáčí jako symbol odměrování času života. Svým zvoněním a souhlasným kýváním připomíná všem neodvratný osud.
- Turek V ruce drží loutnu. Symbol rozmařilosti.

Marnivec	V ruce drží zrcadlo, ve kterém se vzhlíží, a zároveň nesouhlasně kývá hlavou. Symbol lidské marnivosti.
Lakomec	V ruce drží hůl a měšec. Nesouhlasně pohybuje hlavou, hrozí holí a třese měšcem. Symbol lakomství.

## **Příloha č. 6            Husitské války - dopis**

Vážený pane Husi,

tímto Vás zveme do města Kostnice na nejvyšší církevní sněm, abyste zde obhájil své myšlenky o nutnosti nápravy církve. Své myšlenky můžete svobodně obhájit, nemusíte se ničeho bát, i když tam budou sami církevní představitelé, ručím za Vaši bezpečnost, nic se Vám nestane!

Podepsán Zikmund Lucemburský, římský král.

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				