

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Strukturované drama o Ctíradovi a Šárce jako cesta k pochopení
výrazových prostředků symfonické básně**

**Structured drama about Ctírad and Sarka as the way
for understanding the symfonic poem**

Autor diplomové práce: Ráchel Klasová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Březen 2015

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strukturované drama o Ctíradovi a Šárce jako cesta k pochopení výrazových prostředků symfonické básně vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce. K vypracování jsem použila uvedenou literaturu a zdroje. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla použita pro získání jiného či stejného titulu.

V Benešově dne 10. března

Podpis

Poděkování:

Děkuji zvláště vedoucí diplomové práce, Mgr. Radmile Svobodové, bez jejíž obětavosti, pečlivosti a laskavosti bych to určitě nedokázala s takovou ctí a klidem. Dále paní doc. PaedDr. Haně Váňové, CSc., za konzultace nad rámec povinností a mnoho nesmírně užitečných podnětů.

Upřímně děkuji také školám a vyučujícím, kteří mě s realizací výzkumu pustili do své výuky a poskytli mi pomoc, cenné rady i zpětnou vazbu. Chci také poděkovat žákům, kteří se účastnili výzkumu a kterým jsem slíbila, že budou uvedeni v titulcích konečného díla. Nuže, milí žáci 5.A a 5.B ZŠ a MŠ Na Karlově ze šk. roku 2013/2014, 5.A a 5.B ZŠ generála F. Fajtla, DFC z téhož šk. roku a čtvrtěčních skupin dramatické výchovy z 5. tříd 2014/2015 ZŠ Kunratice: vřelé díky za pomoc, bez vás by tato práce vzniknout nemohla.

Velké díky za podporu, každodenní ujišťování a povzbuzování patří také celé mé rodině v Benešově i jinde. A největší díky patří tomu, který mě provedl celou touto prací, od prvního nápadu až po odevzdání na Podatelnu: Díky, Bože!

Abstrakt

Práce se zabývá využitím metody strukturovaného dramatu pro přiblížení obsahu symfonické básně žákům 1. stupně ZŠ. V teoretické části jsou shrnuty argumenty z odborné literatury pro propojení obou uměleckých oborů – hudebního a dramatického. Jsou popsána teoretická východiska propojování oborů z hlediska mezipředmětových vztahů, činnostní podstaty a blízkosti zmíněných oborů. Dále je analyzován hudební obsah. Práce také popisuje použitou metodu, zvláště její cíle, techniky a využívané náměty na 1. stupni ZŠ.

Praktická část popisuje výchozí hypotézy, metodologii, přípravu, průběh a výsledky experimentu na 1. stupni ZŠ. Jeho těžištěm je porovnání porozumění obsahu symfonické básně Šárka B. Smetany u dětí, které s ním byly seznámeny skrze vytvořené strukturované drama a těmi, kteří s ním byly obeznámeny pouze slovně.

Klíčová slova

Strukturované drama, pověst o Ctiradovi a Šárce, symfonická báseň, B. Smetana, realizace, porozumění, I. stupeň ZŠ, mezipředmětové vztahy, poslech.

Abstract

The thesis examines the usage of the method of structured drama in explaining the content of a classical piece of music to pupils on Primary school. In the theoretical part, the arguments which support the combination of artistic domains – Music and Drama – from literacy sources are summarised. The connection is described from the point of view of cross-curricular relations, the activity basis of these domains and the similarities between them. The musical content is also analysed. The thesis focuses also on the used method, especially its goals, techniques and topics used on the Primary school.

The research section describes hypothesis, methodology, preparation, realization and the results of an experiment, on several Primary schools. Experimental groups were introduced to the content of the B. Smetana's symphonic poem Šárka by structured drama. Control groups were familiarized with it only by reading and verbal explaining. The focus of the experiment was to compare the understanding of the content between these groups.

Key words

Structured drama, tale about Ctirad and Sarka, symphonic poem, B. Smetana, understanding, realization, Primary school, cross-curricular relations, listening.

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Teoretická východiska propojení vzdělávacích oborů dramatické a hudební výchovy	9
1.1. Činnostní učení.....	9
1.2. Mezipředmětové vztahy v RVP ZV	10
1.3. Blízkost oborů Hv a Dv.....	12
2. Teoretická východiska k probíranému obsahu	13
2.1. Hudebně výrazové prostředky.....	14
2.2. Poslech hudby na 1. st. ZŠ	17
2.3. Symfonická báseň Šárka	18
2.3.1. Analýza strukturálně-sémantická	19
2.4. Zpracování pověsti o Ctiradovi a Šárce	23
3. Teoretická východiska použité metody	24
3.1. Dramatická výchova a místo strukturovaného dramatu v ní.....	24
3.2. Strukturované drama	25
3.2.1. Cíle SD ve škole	26
3.2.2. Volba námětu pro školní SD	27
3.2.2.a. Využití literárního námětu pro školní SD	28
3.2.2.b. Využití hudebního námětu pro školní SD.....	32
3.2.3. Metody a techniky SD využité v realizované lekci	35
3.2.3.a. Základní metody Dv uplatněné v SD:	36
3.2.3.b. Techniky využité s SD Šárka.....	37
PRAKTICKÁ ČÁST	41
1. Zkoumané proměnné	41
2. Výzkumné otázky ⇒ hypotézy	42
3. Metodologie	42

4.	Výzkumný soubor.....	43
4.1.	Běžná ZŠ	43
4.2.	ZŠ s hudebním zaměřením.....	44
4.3.	ZŠ s dramatickým zaměřením.....	46
5.	Přípravy lekcí.....	47
5.1.	Příprava lekce Četba pověsti	47
5.2.	Příprava lekce Poslech symfonické básně.....	50
5.3.	Scénář strukturovaného dramatu Šárka.....	53
6.	Popis a hodnocení realizace jednotlivých lekcí	61
6.1.	Průběh na ZŠ a MŠ Na Karlově Benešov	61
6.1.1.	Kontrolní skupina A1	61
6.1.1.a.	Lekce Četba pověsti (1. setkání)	61
6.1.1.b.	Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	63
6.1.2.	Experimentální skupina B1	65
6.1.2.a.	Lekce SD (1. setkání).....	65
6.1.2.b.	Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	71
6.2.	Průběh realizace na ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla, DFC	74
6.2.1.	Kontrolní skupina A2	74
6.2.1.a.	Lekce Četba pověsti (1. setkání)	74
6.2.1.b.	Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	76
6.2.2.	Experimentální skupina B2	79
6.2.2.a.	Lekce SD (1. setkání).....	79
6.2.2.b.	Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	84
6.3.	Průběh realizace na ZŠ Kunratice	87
6.3.1.	Kontrolní skupina A3	87
6.3.1.a.	Lekce Četba pověsti	87
6.3.1.b.	Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	90
6.3.2.	Experimentální skupina B3	92

6.3.2.a. Lekce Strukturované drama	92
6.3.2.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)	98
7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	100
8. Závěry a diskuze	104
ZÁVĚR.....	106
LITERATURA.....	107
PŘÍLOHY	111
1. Seznam příloh	111

ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce hrála roli celá řada faktorů. Jednak mé osobní zaujetí na poli umění, láska k hudbě, literatuře a dramatu. Pak také možnosti, které otevírají různá moderní pojetí vyučování. Nové vzdělávací programy dávají učitelům možnost svobodnějšího výběru způsobu předávání učební látky.

Už jako žákyně na základní škole, a zvláště později na gymnáziu, jsem si začala uvědomovat izolovanost předávaných poznatků. Přestože jsem to nedokázala pojmenovat, provázanost informací mezi obory mi scházela. Když jsem se později setkala s myšlenkou mezipředmětových vztahů, byla jsem nadšena. Integrovaný přístup lépe odpovídá způsobu mého uvažování, v němž propojuji myšlenky z různých oblastí v reakci na jediný impuls.

Cílem mé diplomové práce není hloubková analýza vzdělávacích programů, ani mezipředmětových vztahů. Rozhodla jsem se jen využít možností, které mi tento způsob výuky nabízí.

Drama je učební forma, která je dětem snadno přístupná a srozumitelná. Na druhou stranu vážná hudba je pro dnešní žáky obtížně uchopitelná a často jimi samotnými zavržovaná. Já ji mám ráda. Proto jsem si dala za cíl prozkoumat, zda je možno využít metod dramatické výchovy pro přiblížení vážné hudby dětem.

Vhodnou skladbou pro zpracování metodou strukturovaného dramatu se mi stala symfonická báseň Šárka od Bedřicha Smetany. Ještě z dob své docházky na hodiny hudební nauky si pamatuji slova paní učitelky Bejblové, která nám Šárku pouštěla s tím, že je v ní krásně „slyšet děj“. Pověst, která skladatele inspirovala, je navíc vhodnou a často využívanou látkou literární výchovy na 1. stupni ZŠ.

Rozhodla jsem se proto zpracovat příběh, o němž vypráví pověst i symfonická báseň, do podoby strukturovaného dramatu. Následně jsem zkoumala, zda prožité drama pomohlo dětem v porozumění děje popsaného jazykem výrazových prostředků hudby při poslechu díla Bedřicha Smetany. Kontrolní skupiny se s pověstí seznámily pouze slovně (samostatnou četbou a vyslechnutím shrnutí děje). Následně obě skupiny skladbu vyslechly a žáci zaznamenaly své porozumění jejímu (mimohudebnímu) obsahu.

Experiment je popsán a vyhodnocen v praktické části práce.

V teoretické části jsou osvětlena teoretická východiska metod využitých v experimentu. Jsou zde popsány argumenty z odborné literatury dokládající vhodnost spojení oborů dramatické a hudební výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Teoretická východiska propojení vzdělávacích oborů dramatické a hudební výchovy

1.1. Činnostní učení

V literatuře věnující se dramatické výchově (dále jen Dv) a hudební výchově (dále jen Hv) se můžeme setkat s apelem na aktivní způsob výuky, na metody založené na vlastní činnosti žáka, jeho prožitku a zkušenosti. Mnozí autoři uvádí tyto metody jako charakteristické a klíčové pro dané obory a jejich didaktiku.¹ Tuto provázanost dokazují charakteristiky činnostního učení, které se v mnohém shodují s východisky, prostředky i cíli zmíněných vzdělávacích oborů.

Podle Průchy, Walterové a Mareše je činnostní učení: „V obecném pojetí učení, v němž jedinec není pasivním příjemcem, ale projevuje vlastní iniciativu, je aktivní, přemýšlí, hledá, klade otázky, pracuje sám nebo v týmu.“² Podle těchto autorů mohou být teoretická východiska různá. V českém prostředí se čerpá zvláště z tradice reformního hnutí a z díla J. A. Komenského.

Pohled na charakteristiky českého moderního činnostního učení nabízí Zdena Rosecká³ z programu Tvořivá škola:

Mezi základní charakteristiky činnostních metod patří udílení prostoru k vlastní aktivitě žáka, k jeho činnosti a tvorbě, která podněcuje myšlení a kladení otázek. Cokoli mohou žáci dělat sami, také sami dělají.

Při výběru učiva se hledí zvláště na jeho smysluplnost pro děti, tudíž se hledá v jim známých oblastech a životních situacích. Současně je usilováno o porozumění zásadním jevům a tématům, která nejsou chápána izolovaně, ale v souvislostech.

Učitel řídí činnost, ovšem její plnění nechává na žácích. Díky postupu, který učitel nabízí, děti samy objevují vnitřní souvislosti, principy a zákonitosti. Předpokladem je probuzení zájmu vhodnou motivací. Získávání nových poznatků probíhá názorně, skrze

¹ V Dv např. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. Str. 32-40.
V Hv např. SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy 1*. Praha: SPN, 1988. Str. 72-73.

² PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. Str. 41.

³ ROSECKÁ, Z. et al. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2007. Str. 9-10.

vlastní činnost a prožitok. Na tomto základě vznikají zobecnění a teorie. Výsledkem je praktická zkušenost, která se bohatě diskutuje.

Při samostatné i skupinové práci žáci poznávají okolní svět i sami sebe.

Činnostní učení je vede k aktivitě a aktivnímu podílu na výuce. Samozřejmostí je vytváření impulzů pro komunikaci dětí mezi sebou i s učitelem a pro rozvoj spolupráce. Současně s aktivitou se přirozeně zapojuje a rozvíjí tvořivost a myšlení. Žáci jsou vedeni k sebekontrolě, sebehodnocení a osobní zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí. Cílem činnostního učení je zdravá osobnost dítěte, které přemýšlí, komunikuje a je motivováno k dalšímu učení.

1.2. Mezipředmětové vztahy v RVP ZV

Pod heslem mezipředmětových vztahů najdeme v Pedagogickém slovníku tuto definici. Jsou to: „Vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání. Tradičně byly vyjádřeny v učebních osnovách jednotlivých předmětů jako tzv. mezipředmětová témata nebo realizovány v interdisciplinárních předmětech (...) Ve vzdělávacích programech (RVP ZV, RVP G apod.) jsou nyní vyčleněny jako samostatná průřezová témata a zdůrazněny jejich vazby na obsahové oblasti, které se realizují ve výuce různými formami (mezipředmětová témata, projekty, nové předměty).“⁴

Výuka průřezových témat v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) usiluje o komplexní vzdělávání, o ucelený pohled na svět, který nás obklopuje, jeho problémy i naše místo v něm.

Mezi průřezová témata patří Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní, Environmentální a Mediální výchova.⁵ Všechna zmíněná témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, škola musí ve svém školním vzdělávacím programu zajistit jejich výuku. Je tedy třeba hledat cesty, jak je žákům předat.

K integraci kurikula nabízí RVP ZV různé cesty. Ať už jde o projekty, zastřešující témata nebo zařazení průřezových témat jako samostatných předmětů. Dv získává na tomto místě důležitou úlohu. Je přímo uvedena jako vhodná vyučovací metoda v osobnostní a sociální výchově: „V osobnostní a sociální výchově lze účinně využít různých postupů

⁴ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. Str. 154.

⁵ *RVP ZV s vyznačenými změnami*. Praha: MŠMT, 2013. Str. 107.

dramatické výchovy. Doplnující vzdělávací obor Dramatická výchova užívá jako základní metody nástroje dramatické a inscenační tvorby, osobnostní a sociální výchova vedle toho užívá i tréninkové postupy sociálně psychologické povahy, které nemají divadelní podstatu.⁶ Toto spojení je zcela přirozené, neboť cíle Osobnostní a sociální výchovy tvoří i jednu z oblastí cílů Dv.

U Výchovy v evropských a globálních souvislostech se Dv také zmiňuje: „Dramatická výchova, jako doplňující vzdělávací obor, umožňuje žákům vyjadřovat a prezentovat své postoje, přijímat role a zkoumat témata a situace na základě vlastního jednání.“⁷

Dv patří spolu s hudební a výtvarnou výchovou do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Východiska, prostředky i cíle těchto oborů se často překrývají, zdá se proto vhodné využít jejich blízkosti pro integrovanou výuku.

Využití Dv v jiných předmětech zmiňují mnozí autoři. Za všechny je uvedena citace k využití Dv ve výuce vzdělávací oblasti Světa kolem nás Iriny Ulrychové: „je-li látkou Dv člověk a jeho svět, a tedy i problémy tohoto člověka a tohoto světa – kde jinde by o nich mělo dítě mít možnost přemýšlet než právě tady?“⁸ Ještě dál dovádějí myšlenku využití Dv v jiných oborech J. Clark, W. Dobson, T. Goode a J. Neelands, kteří staví Dv přímo do středu integrovaného kurikula⁹.

Je zřejmé, že mezipředmětové vztahy mají v našem základním vzdělávání své důležité místo a Dv se jeví jako jeden z vhodných principů dosažení jejich cílů.

„V jádru toho, co zkoumá, sdílí dramatická výchova zájmy zejména s českým jazykem, prvoukou, výtvarnou a hudební výchovou a může jimi prolínat. Mnoha jejich prvků a postupů lze užívat v těchto předmětech i jako metody práce.“¹⁰

⁶ RVP ZV s vyznačenými změnami. Praha: MŠMT, 2013. Str. 108.

⁷ RVP ZV s vyznačenými změnami. Praha: MŠMT, 2013. Str. 112.

⁸ ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007. Str. 87.

⁹ CLARK, J, W. DOBSON, T. GOODE a J. NEELANDS. *Lekce pro život*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Str. 17-28.

¹⁰ BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. ARTAMA, Praha: 1996. I. Ulrychová, J. Provazník. Návrh osnov dramatické výchovy pro 1. až 5. ročník obecné školy. Str. 71.

1.3. Blízkost oborů Hv a Dv

Hudební i dramatická výchova se řadí mezi esteticko-výchovné předměty. Obě tedy vychází z umění a jejich obecným cílem je výchova, tedy: „Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.¹¹“

Oproti jiným oborům však k výchově jedince přistupují odlišným způsobem a zaměřují se nejen na kognitivní, ale také (či dokonce především) na citovou stránku osobnosti. Jejich prostředkem i cílem je rozvoj obrazotvornosti, tvořivosti a intuice¹². Skrze city apelují i na morální, hodnotovou a postojoyou stránku člověka. Je to dáno jejich úzkou souvislostí s uměním.

Podstatou všech uměleckých činností jsou významy, které jsou nesené symboly¹³. Hudba i divadlo, a ostatně každé umění, se snaží tyto významy předat příjemci. Používá k tomu svůj osobitý repertoár vyjadřovacích prostředků, strategií, metod a technik.

Esteticko-výchovné předměty žáky vedou nejen k umění samotnému, ale i pomocí jeho metod k dalším cílům. Skrze významy v umění obsažené a pomocí jeho prostředků tak žáci mohou poznávat sami sebe, svět a své místo v něm.

Základem činností v rámci hudební i dramatické výchovy je tvořivost, činnost, získávání zkušeností vlastní aktivitou. Díky důrazu na citovou stránku tak je žákům umožněno si znalosti prožít, procítit svým subjektivním způsobem. Jim Clark, Wawrick Dobson, Tony Goode a Jonothan Neelands jsou přesvědčeni, že právě souznění se znalostmi „vytváří opravdové porozumění, které je prožité, procítěné. Procítěné znalosti jsou snadno ukládány v myslích.¹⁴“ Umělecko-výchovné předměty tak z tohoto pohledu získávají značnou využitelnost v rámci mezioborových vztahů.

Jestliže bereme v úvahu ty esteticko-výchovné předměty, které nacházíme ve škole, shledáváme, že umění, ze kterých vyšly, spolu velmi dobře kooperují. Hudba je využita jako prostředek sdělení literárního příběhu divadelními metodami v opeře, výtvarná díla ilustrují

¹¹ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. Str. 345.

¹² MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. Str.18.

¹³ CLARK, J., W. DOBSON, T. GOODE a J. NEELANDS. *Lekce pro život*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Str. 23, 26.

¹⁴ CLARK, J. W. DOBSON, T. GOODE a J. NEELANDS. *Lekce pro život*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. Str. 20.

texty atd. Divadlo zde funguje jako jakýsi spojovník, umí pro své vyjádření účinně a přirozeně využívat prostředky ostatních umění.

Stejně tak Dv působí jako komplexní obor, který se snadno spojuje s kteroukoli jinou výchovou¹⁵, tedy i hudební.

Zcela prakticky se Hv a Dv potkávají například v oblasti rytmického cítění: „Velmi důležitou roli mají cvičení rytmická a temporytmická, a to proto, že učí hráče zvládat členění času obecně, v jakékoli činnosti, v jakémkoli smyslu. Mohou být spojena i s elementárními hudebními cvičeními, zejména pak s hrou na orffovské nástroje.“¹⁶

Na druhé straně dramatické metody poslouží učitel, který chce dětem osvětlit příběh, zachycený v písni nebo třeba kontrasty v hudbě s velkými dynamickými rozdíly. Dějovost a pohybovost totiž sice k hudbě patří, na našich školách však, bohužel, nebývá v hodinách hudební výchovy příliš často k vidění.

Inspirací k propojení obou výchov nejen na 1. st. ZŠ mohou být například kurzy pořádané Českou Orffovou společností¹⁷. Možnostmi dramatické práce s písněmi v hodinách Hv se ve svých publikacích zabývají také např. Zdeněk Šimanovský, Alena Tichá a Věra Burešová nebo Lenka Pospíšilová¹⁸.

2. Teoretická východiska k probíranému obsahu

Učebním obsahem práce se stala symfonická báseň (dále jen SB) Šárka Bedřicha Smetany, respektive děj, popsáný v ní řečí hudebně výrazových prostředků. Tato kapitola se zabývá analýzou hudebního zpracování skladby z hlediska využití těchto prostředků a také různými verzemi zpracování jejího mimohudebního obsahu v literatuře. Jelikož ohniskem práce je porozumění mimohudebnímu obsahu skladby během jejího poslechu, je třeba

¹⁵ KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Karolinum, 1998. Str. 47.

¹⁶ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011., str. 98.

¹⁷ Osobně jsem navštívila 3 semináře této společnosti a byla jsem nadšena možnostmi propojení Hv a Dv v praxi. Způsob představení Vivaldiho Jara od Jitky Rutrlové (RUTRLOVÁ, J.: Dílna Jaro. Seminář hudební výchovy ČOS. *Nevoďte děti za nos, říká Carl, Pavel, Amos: aneb, pod orffovským šapitó: 28.-30. března 2014*. Místo a datum konání dílny: Praha 28. 3. 2014.) mě inspiroval pro představení Mé Vlasti Bedřicha Smetany v lekci Četba pověsti pro kontrolní skupinu – viz Praktická část práce, kapitola 5.1. Příprava lekce Četba pověsti. Webové stránky ČOS: <http://www.orff.cz/>.

¹⁸ Podrobněji viz např.: ŠIMANOVSKÝ, Z., A. TICHÁ a V. BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramatizace: [zpěvník pro děti předškolního a školního věku]*. Praha: Portál, 2000 Dále také POSPÍŠILOVÁ, L. *Ta naše zemi, zemička: aneb Staré pověsti české [zpěvník]*. Praha: Hrajeto, 2013.

nejprve osvětlit několik pojmů týkajících se poslechu v rámci hudební výchovy (dále jen Hv) na 1. st. ZŠ.

2.1. Hudebně výrazové prostředky

Každý druh umění ke svému vyjádření používá různé nástroje neboli prostředky. Také v hudbě se postupem času vyvinul repertoár prostředků umožňujících autorovi podpořit výraz své skladby a tím i jeho účinek na posluchače.

V odborné literatuře najdeme různě podrobná vymezení i pojmenování kategorií hudebně výrazových prostředků. Pro svou práci jsem vycházela z charakteristik popsanych v učebním textu Stanislava Pecháčka a Hany Váňové¹⁹ a učebnice Dagmar Lisé²⁰. V těchto dílech jsou shrnuty v rozsahu i hloubce odpovídající potřebám učitele 1. stupně ZŠ. Mezi hlavní výrazové prostředky hudby podle těchto autorů patří melodie, harmonie, rytmus, tempo, dynamika a instrumentace²¹.

Hudebně výrazové prostředky (nazývané též hudebně vyjadřovací prostředky) nikdy nevystupují osamoceně, ale skládají se, jsou propojené a záměrně propojované, aby hudba co nejlépe vystihla autorovu myšlenku.

Nachází své uplatnění jak v absolutní tak v programní hudbě. Právě zde dovolují skladateli ztvárnit mimohudební významy obsažené v díle (např. motiv pomalu usínajících, medovinou posilněných zbrojnošů Ctiradovy družiny vyjádřený zvláště v taktách 197-212 SB Šárka²² - slovy Bedřicha Smetany „...*opojí jak Ctirada tak zbrojnoše až – k spánku*“²³).

Melodie

Melodií v hudební skladbě myslíme řadu tónů nejméně dvou různých výšek, která má určitou vnitřní logiku, tvoří určitý celek. Jestliže melodie stoupá, autor pomocí ní může navodit pocity radosti, vzrušení, očekávání či třeba představu vycházejícího slunce. Klesavá melodie naopak snadno vyjádří smutek, selhání, list snášející se k zemi apod.

¹⁹ PECHÁČEK, S., H. VÁŇOVÁ et al. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Karolinum, 2006. Str. 150-153.

²⁰ LISÁ, D. *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty 1*. Editio Bärenreiter, 2006. Str. 53.

²¹ Dagmar Lisá používá termín instrumentace, tedy nástrojové obsazení skladby. Termín barva, který je použit v knize Pecháčka a kol., značí spíše tónbr, tedy vlastnost jednotlivého tónu. Kategorii faktury, která je tímto autorem rovněž uvedena, v této práci není použita, protože žáci na 1. st. ZŠ se s ní běžně nesetkají.

²² SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str.249.

²³ SMETANA, B.: *Krátký nástin obsahu symf. básní: III. Šárka*. SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str.249.

Běžně se melodická linka pohybuje po různých křivkách, v nichž se směr tónových postupů mění podobně, jako se mění nálada skladby.

Důležitým vyjadřovacím aspektem melodie je také její rozsah a intervalové vzdálenosti po sobě následujících tónů. Řada s malými rozestupy například snáze naznačí plynulý pohyb a zklidnění zatímco výškové skoky podpoří motivy běhu, energie, nesouladu.

Nejen výška jednotlivých tónů, ale také výškové posazení celku přispívá k různosti prožitků ze skladby. Vyšší polohy navodí pocity lehkosti a zářivosti, zatímco hluboké tóny se lépe hodí k temnu, noci, klidu či neústupnosti. Kromě výrazových možností melodie zde na posluchače působí i barva zvuku jednotlivých nástrojů.

Ve výše uvedeném příkladu usínajících Ctiradových zbrojnošů hlavní melodická linka klesá, čímž podporuje pocit pozvolného upadání těl i myslí zmožených mužů do spánku.

Harmonie

Skládáním více tónů různých výšek, které zní společně, tvoří souzvuk, vzniká harmonie. V některých hudebních dílech zcela chybí (např. sólo jednoho nástroje). Ve větších dílech a zvláště při hře více nástrojů je však neodmyslitelnou součástí skladby, se kterou autor umně pracuje.

V evropské kultuře je harmonie skladeb většinou postavena na protikladu ladění do durových a mollových tónin. Durové ladění většinou pomáhá vyjádření radosti, života, naopak mollové akordy doprovází spíše skladby tklivé, smutné.

Komponovaná hudba také využívá uklidnění, krásna a jistoty konsonantních, libozvučných, akordů a na druhé straně rozporu, napětí a dráždivosti disonantních, tedy uchu nelahodících, „neladících“ akordů. Konsonance a disonance může být vnímána subjektivně a také v závislosti na kulturním prostředí posluchačů a dějinném období²⁴.

Vykreslení usínání ozbrojené družiny Smetana dosáhl mimo jiné „*vtipným harmonickým efektem sestupu paralelních durových sextakordů v půltónových distancích*“²⁵ připomínajícím podklesávající kolena znavených mužů.

²⁴ LISÁ, D. *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty I*. Editio Bärenreiter, 2006. Str. 48; PECHÁČEK, S., H. VÁŇOVÁ et al. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro I. stupeň ZŠ*. Karolinum, 2006. Str. 152.

²⁵ SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str.249.

Rytmus

Tento výrazový prostředek chápeme jako řadu zvuků (a pomlk) různé či stejné délky. Jsou řazeny podle zákonitostí, například podle druhu taktu, kladení přízvučných a nepřízvučných dob atd.

Pravidelný rytmus může skladatel použít k vyjádření klidu, neměnnosti, naopak různé rytmické nepravidelnosti (synkopy, tečkovaný rytmus, staccato atd.) mu poslouží k odlišení výrazných, dynamických či neklidných událostí a pocitů.

Bedřich Smetana využil tento výrazový prostředek v případě zbrojnošů, jejichž rytmicky výrazný tanec postupně získává mezery, až ustane zcela, aby naznačil, jak těžce se nohy nutí k tanci, když je hlava posílená dobrou medovinou.

Tempo

Tempo značí rychlost, ve které je skladba prezentována. Pomalé tempo může navodit pocity klidu, snění, ale i bolesti a zármutku. Rychle hraná díla naopak kypí energií, radostí nebo značí konflikt, dramatický děj apod. Ve větších hudebních dílech většinou dochází k proměně tempa, které zřetelně odlišuje různé hudební motivy. Skladba tím získává na zajímavosti.

Tempo přirozeně souvisí i s dynamikou, zpomalení často značí ztišení a naopak.

Stejně i tempo tance unavených vojáků postupně zpomaluje a současně přirozeně tanec utichá, jak medovina začíná působit.

Dynamika

Změna síly hraní hudby se nazývá dynamika. Jde o poměrně výrazný prostředek, kterým se skladba dokáže doslova „rozhýbat“, jak napovídá i jeho název. Ztišování a zvyšování hlasitosti často jde ruku v ruce s ubýváním a opětovným návratem rychlosti a působí na posluchače dojmem vzdalování a přibližování. Nabývání síly zvuku často značí blížící se vrchol skladby, nějaký velkolepý čin či třeba přibližující se vojsko. Hlasitý zvuk působí pevně, sebejistě, energicky, hrozivě, naproti tomu slabý zvuk může vyvolat pocity křehkosti, něhy, ale i tajemna či děsu. Pauza jakožto absence zvuku může znamenat uklidnění nebo naopak okamžik nejvyššího napětí.

Postupné ztišování hudby například vyjadřuje Ctiradův doprovod, hroužící se do spánku po dobrém pití.

Instrumentace = nástrojové obsazení skladby

Každý hudební nástroj má svůj zvuk, hlas, podle něhož se dá poznat. Nástroje tak vydávají tóny odlišných barev (=témbrů). Této vlastnosti využívá skladatel při nástrojovém obsazení skladby. Možnosti instrumentace navíc rozšiřuje způsob hry na nástroj a oktávové posazení neboli výška melodie. Autorovi se tak dostává do ruky mocný prostředek vyjádření. Stejná skladba zahraná na housle, nebo na trubku či na stejný nástroj, ale o oktávu jinde, má značně odlišné vyznění. Právě díky tomu je možno účinně vykreslit různé hudební motivy do nejmenších detailů.

V případě Ctiradových usínajících druhů je jejich těžkopádnost podpořena hutnou barvou hlubokých lesních rohů vedle postupně ubývajících lehce tančících smyčců a nakonec završena překvapivě hrubým zabarvením fagotu, který znázorňuje chrápání opilých vojáků.

2.2. Poslech hudby na 1. st. ZŠ

Poslech hudby je prvotním setkáním člověka s hudbou²⁶. Slyšení je až posléze následováno pokusy o nápodobu, případně vlastní tvorbu. Elementární zkušenost s poslechem si tak dítě tvoří již v předškolním věku. Je na škole, aby na tomto základě dále stavěla, rozvíjela ho a kultivovala.

Didaktika poslechu vychází z psychologických předpokladů hudebního vnímání. Zvukové podněty, které člověk přijímá, evokují v jeho mysli představy, které současně probouzí city. V závislosti na posluchačových zkušenostech pak dochází k nalézání významů díla a porozumění jeho obsahu. Tím se obohacuje vnitřní citový i myšlenkový svět posluchače, člověk získává hudební zážitek, který je uložen v mysli jako určitý odraz díla. Vzniká tak vlastní dojem ze skladby, který obsahuje objektivní i subjektivní prvky²⁷.

Podle F. Sedláka²⁸ mezi cíle poslechových činností patří nejen seznamování s díly domácích i cizích autorů, ale také učení soustředěnému a aktivnímu naslouchání, které je doprovázeno emocionálním prožíváním a rozumovým chápáním, jež vede k dovednosti zhodnotit skladbu a tím k rozvoji estetického citění. Dále také rozvoj v porozumění řeči

²⁶ PECHÁČEK, S., H. VÁŇOVÁ et al. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2006. Str. 145.

²⁷ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: SPN, 1988. Str. 230-231.

²⁸ SEDLÁK, F. *Didaktika hudební výchovy I*. Praha: SPN, 1988. Str. 240.

hudebně výrazových prostředků a hudebních forem a zvláště pak usilování o probouzení kladných estetických, mravních a kulturních citů, postojů a životního stylu.

Pecháček a Váňová²⁹ vidí vyšší cíle poslechu ve směřování k výchově uvědomělého posluchače, jehož životní součástí se stane hudba. J. Herden³⁰ dokonce naznačuje maximální cíl, totiž možnost dosáhnout skrze hudbu výchovy lepšího člověka, neboť hudba jako taková směřuje k hodnotě krásy, která je neslučitelná se zlem.

Při výběru poslechové skladby učitel zohledňuje jednak její uměleckou hodnotu (vhodnost výrazových prostředků, kulturní hodnotu, formální dokonalost – „krásu“ díla), dále srozumitelnost (adekvátnost pro skupinu vzhledem k obsahu, formě i žakovským hudebním zkušenostem) a možnosti výchovného využití (jako syntézu obou předešlých hledisek a tudíž sdělnost prožitku pro dětského posluchače)³¹.

Vybranou poslechovou skladbu pedagog podrobuje zkoumání, které lze provádět z různých hledisek. Pro potřeby této práce je podstatná analýza skladby vzhledem k využití hudebně výrazových prostředků (k hudební struktuře) a vzhledem k jejímu mimohudebnímu obsahu (sémantická stránka). Užití výrazových prostředků a významy, které jsou jimi vyjádřeny, jsou spojené nádoby, není možné je od sebe přísně oddělit. V této práci je proto skladba představena skrze analýzu strukturálně-sémantickou, která poukazuje na provázanost obou přístupů.

Následný metodický postup práce s hudební předlohou v poslechových činnostech není uveden, neboť pro přiblížení díla žákům byly zvoleny metody jiného uměleckého oboru³².

2.3. Symfonická báseň Šárka

Toto dílo bylo pro výzkum vybráno z několika důvodů. Z hlediska umělecké hodnoty patří bez pochyby mezi zlaté poklady našeho kulturního dědictví. Jako součást cyklu *Má Vlast* je běžně zmiňováno v rámci hodin Hv na 1. stupni ZŠ. Zároveň její děti málokdy znají, učitelé je seznamují především s Vltavou, tudíž vzrůstá vhodnost pro použití této skladby ve

²⁹ PECHÁČEK S., H. VÁŇOVÁ et al. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 2006. Str. 145.

³⁰ HERDEN, J. *Hudba pro děti. Díl 1*. Praha: SPN, 1978. Str. 50.

³¹ HERDEN, J. *Hudba pro děti. Díl 1*. Praha: SPN, 1978. Str- 59-60.

³² Využitá metoda - viz níže kapitola 3. Teoretická východiska použité metody.

výzkumu. Srozumitelnost skladby je podpořena faktem, že jde o tzv. programní hudbu, navíc založenou na příběhu. Dynamičnost a dramatickost děje podporují představivost dětí, výchovné využití skladby a umožňují její zpracování metodami dramatické výchovy.

Pomocí hudby se autorovi podařilo zachytit příběh, kde se střídají psychologické rozbory postav znázorněné jejich promluvami s líčením dějových situací pověstí. Výrazovými prostředky dosáhl Smetana názornosti, která popisuje jak celky, tak drobné detaily ztvárněného mimohudebního obsahu. Dílo je svým obsahem i zpracováním nadčasové, jedinečné v rámci evropské symfonické tvorby dané doby.³³

Skladatel se inspiroval nejen pověstí, ale i konkrétním místem – údolím Divoké Šárky. Použil je jako dějiště tragického příběhu. SB tak nabízí velmi přesně určený prostor, svým způsobem i čas a také psychologicky vykreslené postavy včetně motivace (zvláště u hlavní hrdinky). Pro SD se tak stává velmi vhodnou předlohou.

Než bude předložena strukturální a sémantická analýza díla, je třeba vysvětlit ještě jeden pojem hudební estetiky.

Takzvaná **programní hudba** je chápána jako protipól hudby absolutní. „Programní hudba vyjadřuje hudebními prostředky mimohudební děj, jev nebo určitou myšlenku (program).“³⁴ Tento mimohudební obsah bývá naznačen v názvu skladby. „Program“ SB Šárka byl samotným autorem stručně popsán v Krátkém nástinu symf. básní.³⁵

2.3.1. Analýza strukturálně-sémantická

Předložená strukturálně-sémantická analýza díla vychází z rozboru sepsaného J. Smolkou³⁶, z rukopisu autora SB³⁷ a rovněž z vlastní zkušenosti a „žití“ se skladbou. Vzhledem k subjektivitě hudebního vnímání, které se ostatně odráží i v množství různých rozborů Smetanova díla, jak je ve své práci uvádí výše citovaný J. Smolka, si tato práce nečiní nárok na objektivní a jedinou pravdu. Autorka není hudebním kritikem. Je zde

³³ SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str. 252.

³⁴ *Programní hudba*. In: *Co je co: Vaše Encyklopedie* [online]. [cit. 25. 2. 2015]. Dostupné na WWW: <http://www.cojeco.cz/index.php?s_term=&s_lang=2&detail=1&id_desc=76785>

³⁵ SMETANA, B. Krátký nástin obsahu symf. básní. III. Šárka. I. HOLZKNECHT, Václav. *Bedřich Smetana: Život a dílo*. Praha: PANTON, 1984. Vyobrazení 46.

³⁶ SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Rozbor Šárky. Str. 239-252.

³⁷ SMETANA, B. Krátký nástin obsahu symf. básní. III. Šárka. I. HOLZKNECHT, Václav. *Bedřich Smetana: Život a dílo*. Praha: PANTON, 1984. Vyobrazení 46.

popsána hudební struktura a jejími prostředky vykreslený příběh v takovém rozsahu, jaký byl zavazující pro SD i pro pozdější poslech SB dětmi.

Úvodní část Šárky (takty 1-46) značí Šárčin monolog, v němž rozzuřená dívka slibuje pomstu všem mužům. Nástrojové obsazení klarinetu po celou skladbu značí motiv Šárky a jejích promluv. Jako maximální zesílení klarinetu hrají v této části melodii navíc housle a dřevěné nástroje. Melodie je zde značně proměnlivá, harmonické změny jsou výrazné a překvapivé. Je tak posílen dojem přerývanosti, neuspořádanosti, divokosti Šárčiny promluvy.

Využití harmonie působí na začátek skladby překvapivě, jde o výraz niterné bolesti, obrovského vzteku. Ústa Šárky jako by překypovala hněvem zrovna jako její srdce a v rychlém tempu ze sebe chrlila slova nenávisti a přísahy pomsty.

V taktech 34-39 zazní pravý opak. Ztišení, teskná melodie, téměř něžná harmonie a z nástrojů ustoupí do pozadí vše kromě jemného zpěvu houslí. Šárka se steskem vzpomíná na dávnou lásku.

Následuje další kontrast, když se ve 40. taktu opět vrátí úvodní běs. Opakuje se rychlé tempo, silná dynamika i melodie a nástrojové obsazení, jak si Šárka znovu připomněla zradu svého milého a vzchopila se ke vzrušenému opakovanému přísahání msty.

Náhlym předělem přechází skladba k dějovému prvku příjezdu Ctiradovy jezdecké družiny v taktech 47-88. Dechové nástroje připomínají vojenskou posádku, pevný rytmus doplněný triolami smyčců budí věrnou představu dobře organizovaného jezdeckého pochodu. Tympány, triangl a činely potvrzují pochodový rytmus a dokreslují jakousi slavnostní atmosféru sebevědomé výpravy. Sebejistotu šíří i stabilita výrazových prostředků, pouze vnitřní úsek pochodu obsahuje mírné změny dynamiky a melodie, které jako by byly ozvěnou napětí a ostražitosti vojáků, kteří jsou si dobře vědomi nebezpečí.

Opět jde o výrazný kontrast. Oproti první části se změnilo tempo, instrumentace, rytmus a výraz vůbec – zůstává pouze tónina (a moll).

Od taktu 56 se přidává sólový klarinet. Nejprve je vzdálený a jemný, postupně však zatlačí pochod do role pouhého doprovodného pozadí. Skladatel tak mistrně naznačil, jak Šárčin lstivý nárek nejprve zazníval jen z dálky, postupně však přivábil pozornost všech mužů z výpravy.

Následuje rozhovor Ctirada a Šárky v rozsahu taktů 89-102. Nejprve rázné akordy přeruší pochod. Evokují náhlé zastavení výpravy na koních. Rozvine se milostný dialog Ctirada (jeho mužský hlas v celé skladbě představuje violoncello) a Šárky (opět sólo klarinetu). Nástrojové obsazení odpovídá barvě lidského hlasu, naříkající Šárčina melodie a konejšivá Ctiradova odhalují citové rozpoložení postav (u Šárky předstírané). Z vývoje dialogu a jejich harmonického souznění vytušíme, že Ctirad uvěřil Šárce a propadl jejímu kouzlu.

Co bylo naznačeno v předešlém rozhovoru, je nyní plně rozvinuto v taktech 104-144. Milostné téma s výraznou melodickou linkou dává pocit krásy, touhy, lásky a souznění. Opakovaně odkládaný vrchol této části a těsné spojování melodických motivů dodává dojem nekonečnosti. Jde o milostný duet Ctirada a Šárky, který tónovým rozsahem přesahuje možnosti lidského zpěvu. Ctiradův hlas je podpořen violoncelly a prvními fagoty, Šárka je předvedena unisonem prvních houslí, flétny, prvním klarinetem a hobojem. Ctiradova melodie působí naléhavě, toužebně, přerývaně z přemíry citu. Takřka celý orchestr tuto milostnou píseň doprovází a harmonicky dokresluje. Díky odlišným rytmům (osminy houslí a trioly viol) vzniká v hudbě chvějivý dojem.

Melodie, dynamika i tempo nejprve pomalu stoupají ke svému vrcholu, později se opět utišují a zpomalují. Jako příval citů, který zmítá okouzleným Ctiradem.

Takty 145-210 představují náhlý kontrast k předešlému tématu. Přichází čas oslav. Výrazný taneční rytmus s melodií akcentují nástupy a podporují tak veselá nakročení do skoku. Polyfonní melodie stoupá spolu s dynamikou jako vzestup veselí a poté pozvolna sestupuje – pokles melodie za současného ztišování, ubývání nástrojů a harmonický sestup paralelních durových sextakordů (takty 187-200 a 205-212) přesvědčivě vykresluje usínání opilých zbrojnošů.

Před závěrem této části náhle zazní překvapivá harmonie v průběhu taktů 207-216 – hluboký fagot dvakrát zahraje dlouhý tón C, což působí rušivě. Nejen pro neobvyklou harmonii, ale i kvůli hrubé barvě a silné dynamice tohoto tónu oproti všem ostatním nástrojům hrajícím v piano pianissimu. Tento tajemný fagot může vzhledem k následujícímu

ději být předzvěstí zla. B. Smetana údajně prohlásil, že jde o chrápání spících zbrojnošů³⁸. Tohoto prozaického výkladu bylo použito v SD Šárka³⁹.

Takty 217-219 patří jednoznačně Šárčině signálu sestřám v úkrytu. Lesní roh zde zastává roli sebe sama. Zaznívá (ač v jiné oktávě) ve stejném tónu jako předchozí tajemný fagot – to odkazuje na možnou interpretaci fagotu coby předzvěsti blížícího se zla.

V následujících taktech (po úplném tichu v taktu 220) č. 221-223 se ozývá odpověď dívek. Je o poznání tišší a hlubší, což jasně ukazuje na vzdálenost skryté dívčí družiny.

V průběhu taktů 223-254 nám skladatel předkládá opět zajímavý předěl. Sólový klarinet jako hlas osamělé Šárky nabízí pohled do psychologie postavy. V jeho pohnuté melodii cítíme vnitřní rozpor hrdinky, která jako by pozdě litovala svého činu.

Do této melodie zní chvějivé tremolo smyčců jako neodbytná budoucnost, která se už nedá zastavit. Postupně se smyčce prosazují jako předtucha z dálky se blížícího smrtícího vojska – rychlá gradace v melodii i dynamice a vzrůstající tempo jasně představí přibližující se dívky, které pak naplno vtrhnou na muže.

Závěr skladby je vylíčen v taktech 255-337. Nastává závěrečné vraždění. Značí je výrazná dynamika, rychlé, až frenetické tempo, šumění smyčců v tremolu, řízné žestě a bicí, které dodávají ráznosti a budí představu hrůzy krvelačného nerovného boje. Návrat k tónině i některým melodickým motivům úvodního líčení Šárčina hněvu naznačuje, že jde o upravenou reprízu, tentokrát ne však jako monolog hrdinky, ale jako popis děje. Opakuje se melodický motiv, který připomíná znovu a znovu strůjkyni pomsty.

Výrazně působí poslední znění motivu Ctirada, který v unisonu dvou pozounů, fagotu a violoncell naposled křičí ze zrady i hrůzy ve výrazné dynamice, ovšem je umlčen masou jednotně rytmicky, tempově i melodicky proti němu vystupujících smyčců – krutou přesilou Vlastiných bojovnic. Stejně tak by však toto místo mohlo být mrazivým jásavým triumfem nasycené pomsty dívek, jistých si svým vítězstvím, které po vydaném válečném ryku už jen rychle dokončí dílo zkázy.

³⁸ SMETANA, B. podle V. J. Novotného in SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str. 249.

³⁹ Viz Praktická část práce, kapitola 5.3. Scénář strukturovaného dramatu Šárka.

V posledních taktech skladby je vraždění výrazným jednotným rytmem a dynamikou ukončeno stručně, řízně, bez možnosti úniku. „S tou divokou pomstou končí celá skladba. Morálka není žádná.“⁴⁰

2.4. Zpracování pověsti o Ctiradovi a Šárce

Fabule pověsti o Ctiradovi a Šárce byla zpracována různými autory. Je zmíněna v Kosmově i Dalimilově kronice, její archetyp vychází už z antiky, ovšem v našich končinách byla počestěna. Úzce spjata s ní je velmi konkrétní lokalizace, údolí Divoké Šárky.⁴¹

V době Bedřicha Smetany nebyla ještě ustálena jediná verze pověsti, jako je tomu dnes skrze zpracování Aloise Jiráska ve Starých pověstech českých. Odlišnosti ve fabuli má např. báseň Šárka Jaroslava Vrchlického i stejnojmenná opera Zdeňka Fibicha s libretem Anežky Schulzové.⁴² V obou podáních je počítáno s tím, že Ctirad se Šárkou se znali již před osudným setkáním u stromu. Během hovoru vznikne láska na obou stranách. Leč Ctiradova sebejistota a pýcha přeci způsobí, že je přemožen a zajat dívkami.

Příběhu, který ve svém díle líčí B. Smetana, se nejvíce podobají verze Aloise Jiráska⁴³ a Aleny Ježkové⁴⁴. Zpracování obou syžetů začíná u Ctirada a jeho družiny. Po zaslechnutí nářku je muži následují a spatří přivázanou dívku. Ctirad ji osvobodí, rozmlouvá s ní, zamiluje se do ní, napije se medoviny (u Ježkové je medovina otrávená) a postupně celá výprava usíná. Na vyzvání Šárky Ctirad zatroubí (u Jiráska je naznačena vzdálená odpověď). Na dané znamení se přihrnou doposud skryté dívky a rychle pobijí muže, Ctirada svážou a odvedou ho na Děvín. V Jiráskově podání Ctirad po zajetí křičí a spílá Šárce.

Oba autoři zmiňují mimo hlavní příběh také fakt připravované lsti na Ctirada a jeho krutý konec v kole.

Verze Aloise Jiráska přes archaičnost textu nabízí několik předností. Jednak je to již zmiňovaná podobnost se syžetem SB. Dále také fakt, že Jiráskova verze je v českých školách nejznámějším zpracováním pověsti a její autor patří mezi přední české spisovatele, s nimiž

⁴⁰ SMETANA, B. v dopise A. Čechovi in SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str. 252.

⁴¹ SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str. 240.

⁴² SMOLKA, J. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. Str. 250-251.

⁴³ JIRÁSEK, A. *Staré pověsti české s obrázky [online]*. [cit. 25. 2. 2015]. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011. Str. 50-52.

⁴⁴ JEŽKOVÁ, A. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Albatros, 2005. Str. 50-55.

se děti za dobu své školní docházky seznamují. Pro učitele literární výchovy je tak možno takřkajíc „zabít dvě mouchy jednou ranou“. Jiráskovo líčení je velmi obrazné. Pro přímé využití v Dv by bylo třeba je upravit. Jestliže však má navodit atmosféru hudebního díla, jež je založeno na představách a prožitcích, může tato jeho vlastnost lépe připravit mysl pro vnímání estetického zážitku.

Stručně mimohudební skutečnost SB vystihl sám Bedřich Smetana⁴⁵. Tato jeho verze samozřejmě odpovídá SB nejlépe, obsahuje i ty dějové momenty, které pro jiná zpracování jsou zcela nová (např. prvotní motiv rozrušené dívky, bujaré oslavy mužů atd.) a je proto vhodné s ním žáky před samotným poslechem seznámit.

3. Teoretická východiska použité metody

3.1. Dramatická výchova a místo strukturovaného dramatu v ní

Dramatická výchova (dále jen Dv) se jako školní předmět řadí mezi umělecko-výchovné obory. Přestože se objevují různé definice, termíny i způsoby náhledů na ni, v jádru se různá pojetí shodují.

Jak bylo již naznačeno výše, staví v zásadě na dvou východiscích, které určují její charakter, prostředky a cíle. Je jimi pedagogika a divadlo.

Z pedagogického pohledu jde v Dv zvláště o rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí. Usiluje o to, aby žáci porozuměli sami sobě i okolnímu světu. Přístupuje k němu však odlišně než například přírodovědné předměty. Uvažuje zvláště o světě a životě lidí, jejich vztazích, problémech, životních okolnostech a otázkách. Zkoumání „lidského světa“ probíhá ve skupině, skrze vlastní a osobní zkušenost, pomocí zážitkových a činnostních metod a technik. Akcentace společného zkoumání, naprostá nezbytnost interakce s druhými, bez níž by se samotné jádro, totiž „lidské jednání“ vůbec nevyjevilo, značně odlišuje Dv od ostatních předmětů školního kurikula.

Z hlediska uměleckého vychází Dv z divadla. Půjčuje si z něj různé prostředky a principy. Středem divadla je člověk, zvláště jeho jednání. To je zkoumáno skrze situace. Zásadním principem divadla, které Dv beze zbytku využívá, je fikce a hra v roli.

Fikce a její přijetí jsou esenciálním předpokladem úspěšného dramatu. Vymyšlený, fiktivní, „jako“ svět nám umožňuje přenést se do jiného časoprostoru, aniž bychom opustili

⁴⁵ SMETANA, B. Krátký nástin obsahu symf. básní. III. Šárka. HOLZKNECHT, V. *Bedřich Smetana: Život a dílo*. Praha: PANTON, 1984. Vyobrazení 46.

místnost. Můžeme se stát někým jiným, zažívat a řešit imaginární situace a tím získávat neocenitelné zkušenosti. Fikce nabízí hráčům ochranu. Mohou v ní svobodně experimentovat, a pokud je jim to nepříjemné, kdykoli z ní vystoupit.⁴⁶

Získávání zkušeností druhých lidí vlastním prožitkem je umožněno díky hře v roli. Dítě při ní přijímá úlohu někoho či něčeho jiného (či sebe sama ve fiktivní situaci) a dále vystupuje jako tato postava, nikoli už samo za sebe. Prostředkem této nové zkušenosti je dítěti jeho vlastní tělo a mysl, jde zde o psychosomatickou jednotu,⁴⁷ ve které přijme fikci a jedná, jako by byla realitou.

Dv využívá dramatické situace, které rozehrává, zkoumá, problematizuje a hledá jejich řešení. Využívá k tomu velké množství metod a technik, od jednoduchých cvičení až po složité strukturování příběhů. Strukturování dramatu či je jednou z vrcholných dramaticko-výchovných metod.

3.2. Strukturované drama

Strukturované drama (SD) je výsledným produktem procesu strukturování příběhu či dramatu, což je jeden z postupů Dv. Pohled, který díky němu získávají hráči na téma, je poměrně komplexní.

Eva Brhelová a Veronika Rodriguezová definují SD takto: „fenomén, který se v odborné literatuře nazývá strukturované drama, strukturovaná dramatická hra nebo jen krátce drama, (...) označuje koncipovanou strukturu, která zkoumá příběh nebo téma skrze vybrané techniky a postupy dramatické výchovy⁴⁸.“

Základem SD je téma, které zvolí pedagog, cíl, k němuž se rozhodne směřovat a příběh, který vybere jako vhodný pro zkoumání tématu. Dále pak vybere důležité momenty příběhu a přiřadí jim místo v celkové struktuře (např. dle Aristotelovy křivky – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa⁴⁹) a k jejich ztvárnění zvolí konkrétní techniky. Samotný obsah jednotlivých bodů struktury při realizaci závisí plně na účastnících dramatu, na jejich

⁴⁶ ULRYCHOVÁ, I., V. GREGOROVÁ a H. ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. Str. 100-102.

⁴⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. Str. 23-24.

⁴⁸ BRHELOVÁ, E. a V. RODRIGUEZOVÁ. *Otázka jako klíč k příběhu*. Tvořivá dramatika. 2011, roč. XXII, č. 62, str. 15.

⁴⁹ SVOBODOVÁ, R. Strukturované drama. KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Karolinum, 1998. Str. 119-147.

aktivitě a kreativitě. Učitel volí techniky tak, aby odpovídaly tématu, cíli i celkové stavbě příběhu. Kroky mají kontinuitu, směřují k budování gradace a napětí.

Právě náročnost pro učitele i žáky, která souvisí s promyšleným strukturováním na základě vnitřních souvislostí, staví SD mezi vrcholné metody Dv.

3.2.1. Cíle SD ve škole

Cílem SD je porozumění světu kolem nás skrze hru v roli ve fiktivní situaci. SD usiluje o všestranný rozvoj osobnosti zkušeností z této hry. Tento maximální cíl je uskutečňován skrze rozvoj jednotlivých cílových oblastí⁵⁰:

Kognitivní rozvoj – Využitím námětů z jiných vzdělávacích oborů vede k přijímání informací, jejich tvořivému zpracování a přemýšlení o nich. Tyto znalosti jsou navíc podpořeny citovým prožitkem, který napomáhá jejich zapamatování.

Rozvoj dramatickových dovedností – Cíle této oblasti směřují na provázanost SD s divadelními principy. Patří sem důraz na umělecký rozvoj žáků, na jejich dovednosti spojené s využíváním prostředků Dv, tedy hry v roli, její udržení, přesvědčivost v ní atd.

Osobnostní rozvoj – Posilování smyslového vnímání, koncentrace, řečových dovedností, rozvíjení fantazie atd. Tato oblast je naplňována zvláště skrze systém průpravných her a cvičení, ovšem SD se bez ní samozřejmě neobejde. Zařadit sem můžeme i kultivaci osobnosti skrze umění jako takové, zvyšování vnímavosti k estetickým podnětům, zlepšení v porozumění těmto podnětům apod.

Sociální rozvoj – Tvoří jádro SD, představuje kultivaci komunikačních dovedností, postojů, hodnot, vnímavosti k druhým a jejich názorům, rozvoj v kompetencích řešení problémů apod. Uskutečňuje se prostřednictvím interakce s druhými. Právě při setkávání s jiným člověkem, jeho argumenty a jednáním dochází k uvědomění, konfrontaci a přestavbě vlastních názorů a tím k hlubšímu porozumění sobě samému i světu kolem nás.

Morální rozvoj – Přestože by se tato oblast dala vložit mezi cíle osobnostního a sociálního rozvoje, je zařazována zvlášť. Pociťuje se totiž jako zcela charakteristická pro Dv a v SD má zcela zásadní postavení. Slovy Jaroslava Provozníka: „Cíle související s oblastmi lidské práce a tvořivosti, přírody a kultury plní přirozeně také jiné, hlavně esteticko-

⁵⁰ Podrobněji viz: MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012. Str. 10.; BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS 1996. Str. 22-24.; SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: JAMU, 2005. Str. 21-25.; KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. Str. 60-66.

výchovné předměty. V dramatické výchově jsou však více než jinde provázány s usilováním o orientaci v etických hodnotách.⁵¹“

Dílčí cíle SD stanovuje učitel a vytyčuje si je pro jednotlivé z výše uvedených oblastí. Samozřejmě nemusí vždy pokrýt všechny. Většinou se zaměřuje na zkoumání a porozumění určitému tématu z učebních obsahů nebo ze života, které by vzhledem k potřebám a charakteristikám skupiny mohlo být přínosné.

Charakteristickým cílem metody je zkoumání předloženého tématu či problému z více úhlů, v širším kontextu a v souvislostech. Na jejich základě je pak žák veden k samostatnému rozhodování.

3.2.2. Volba námětu pro školní SD

Hledání vhodného námětu je zásadní pro budoucí úspěšné drama. Co však tento termín znamená? V souvislosti s obsahovými východisky dramatu se hojně vyskytují termíny téma, námět, látka a předloha. Stručně můžeme tyto jevy vysvětlit takto⁵²:

Téma chápeme jako myšlenku, která spojuje celé dramatické dílo, ať už formulovanou či pouze naznačenou (např. fanatická nenávisť). Téma stručně popisuje, o čem dané drama je, o co v něm jde.

Předloha je literární dílo, které slouží jako východisko dramatu.

Námět či **látka** označuje věcný obsah dramatu, skutečnost, která je v něm zobrazená (např. SB Šárka). Je možno ji zpracovat s odlišnými tématy různými způsoby.

Náměty pro SD může učitel nacházet prakticky kdekoli. Nabízí mu je každodenní život, média, umění a literatura atd. Je ovšem nutné je pečlivě posuzovat. Při výběru⁵³ je třeba zohlednit pedagogický cíl, věk hráčů, složení skupiny (poměr chlapců a děvčat, počet dětí, jejich hráčská zkušenost, osobní charakteristiky dětí, vztahy ve skupině atd.), případně další specifika (aktuální situace skupiny a společenského dění, fyzické podmínky atd.), originalita a zajímavost námětu. Zcela zásadním kritériem je hledisko dramatičnosti, tedy jakým způsobem tu vystupují lidé, zda a jak dochází ke konfliktům, jaké jsou zde dramatické

⁵¹ PROVAZNÍK, J. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy: IV. Cíle dramatické výchovy. KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. Str. 63.

⁵² MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012. Str. 14.

⁵³ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. Str. 125-128.

situace. Eva Machková klade důraz na toto kritérium výběru, když píše, že „dramatická výchova má být dramatická.“⁵⁴

Tato kritéria by měl mít pedagog na zřeteli, nemusí však s nimi být nakládáno dogmaticky. Někteří učitelé jsou například schopni získat dramatično i z lyrické předlohy. Jiným příkladem mohou být osvědčené látky a dokonce celá SD, která jsou opakovaně realizována se zcela odlišnými skupinami.

Existují v zásadě dva hlavní prameny, ze kterých je možno čerpat⁵⁵. Jedním je sám život – tedy realita, její problémy, radosti atd. Potenciál, který skýtají tyto náměty, je téměř nevyčerpatelný, ovšem tato neohraničenost s sebou nese i riziko a je třeba k ní přistupovat zodpovědně. Na druhou stranu nabízí možnost flexibilní reakce na aktuální situaci či problém skupiny.

Druhým okruhem jsou náměty vycházející z uměleckých předloh. Ty skýtají již zpracovaná témata lidského života, nabízí bezpečí fikce a zaručují kvalitu příběhů. Navíc umožní originálním způsobem přiblížit dětem umění, které by možná samy neobjevily. Vhodným výběrem může učitel pružně reagovat i na stav konkrétní skupiny. Přes nesporné výhody a možnosti, které tento druh námětů nabízí, k nim musí pedagog přistupovat uvážlivě. Je třeba pečlivě zvažovat jejich volbu a nenechat se přitom strhnout pouze povrchními kritérii, jako je obliba dané látky nebo atraktivnost jejího uměleckého zpracování.

Z konkrétních oblastí uměleckých látek a práce s nimi jsou zde rozpracovány dvě: využití literárního a hudebního námětu⁵⁶.

3.2.2.a. Využití literárního námětu pro školní SD

Literatura patří mezi umění. Její důležitou hodnotou je proto krása a také člověk a svět, který jej obklopuje. Ve školní praxi bohužel někdy zastává literatura funkci pouze pomocného oboru pro osvojení si techniky čtení a psaní, méně se klade důraz na hledání

⁵⁴ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. Str. 127.

⁵⁵ BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. Str. 51-52.

⁵⁶ Uvádím tyto dvě oblasti, neboť klíčovým pro mou DP bylo právě zpracování hudební látky. Pro tvorbu SD jsem se ovšem inspirovala také literárním ztvárněním příběhu.

významů a na její citový aspekt. Dv se svým důrazem na prožitek, vlastní zkušenost a osobní vnímání tak může dobře posloužit literární výchově.

Jedním z dílčích témat této práce je ovšem druhá strana tohoto vztahu, tedy využití literární předlohy jako inspirace pro SD. Na vhodnost tohoto spojení k naplnění cílů Dv poukazují mnozí autoři ve svých knihách⁵⁷.

Některé výhody literární látky vzhledem k jejímu zpracování metodami Dv:

Mezi zásadní výhody patří komunikační kód, který používá, totiž slovo. Řeč je srozumitelná každému, kdo vládne jazykem. Skýtá obrovské možnosti vyjádření, která jsou navíc poměrně přesná a současně úsporná. Stačí nám vlastní hlas a několik slov, abychom nastartovali lidské myšlení, city i obrazotvornost.

Velmi praktickou stránkou je dostupnost literatury. Texty můžeme najít v knihách, novinách, na internetu a stačí nám je jen vyzvednout, opsat, vytisknout a jsou připraveny k použití (či k započetí další práce s ním). Navíc máme snadno k dispozici obrovskou škálu různé literatury. Výběr můžeme snadno omezit pomocí zadání kategorií, které jsou pro nás podstatné.

Podobně jako v případě jiných umění je možno s literaturou v lekcích pracovat různě. Můžeme ji vnímat sluchově (někdo nám ji přečte), zrakově (vlastní čtení), či ji sami tvořit. Oproti jiným druhům umění (např. výtvarnému) nabízí opět nižší nároky na pomůcky (stačí tužka a papír, není třeba výtvarných potřeb) i na talent příjemců a tvůrců (tento aspekt je dán spíše tradičním způsobem výuky hudební a výtvarné výchovy na českých školách, který neklade důraz na rozvoj subjektivního vnímání umění a porozumění jeho významům, ale zato na techniku zpracování a výkon, čímž brzdí dětskou tvořivost).

Literatura obsahuje významy a kontexty, které přesahují dílo samotné. Propojuje se v nich s realitou, s osobní zkušeností každého z nás. Tím se stává velmi blízkou a srozumitelnou širokému počtu lidí a otevírá tak cestu pro sdílenou zkušenost a společné prozkoumávání aspektů lidského světa.

Největší předností literatury jakožto námětu SD jsou zpracované příběhy. Literatura, která popisuje děj (nejčastěji epika), obsahuje vykreslené postavy, prostředí, čas a zvláště situace a jednání postav, což je základem dramatu jako takového.

⁵⁷ Podrobněji se touto problematikou zabývá např. MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. Nebo MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012.

Kritéria výběru textu:

Ne každý literární text se hodí pro zpracování formou SD. Učitel, který se rozhodne pro tuto předlohu, ji musí během výběru zkoumat z několika úhlů pohledu⁵⁸. Je to zvláště pohled skrze charakteristiky skupiny, s níž se chystá pracovat (počet a věk žáků, hráčská vyspělost atd.) a skrze plánovaný cíl a způsob práce. Předloha SD musí odpovídat tématu lekce a musí v ní být obsažen děj, tedy situace dostatečně dramatické pro to, aby byly hodny zkoumání. Je třeba hledat v látce dějovou strukturu, která by odpovídala např. Aristotelově křivce, tedy obsahovala nějakou dramatickou linku, gradující vývoj apod.

Je vhodné se vyvarovat látek příliš populárních, protože by byla ohrožena originalita a tvořivost práce s nimi, dále látkám idylickým a lyrickým a látkám literárně a jazykově příliš obtížným.

Fáze práce s literární předlohou:

Práci s uměleckým textem můžeme podle Radka Marušáka⁵⁹ shrnout do 5 bodů:

1. **Volba vhodného textu.** Učitel prochází různé prameny a vybírá předlohu SD a její vhodnou verzi s ohledem na kritéria – viz výše.
2. **Hledání v textu i mezi řádky.** Zde přichází na řadu rozbor předlohy. Je možno vycházet z literární analýzy textu, která pomáhá zodpovědět důležité otázky pro drama. Dochází k pojmenování a rozkrývání děje, situací, postav a jejich motivů. Na povrch vyplývá kontext a jednotlivé významy díla, obsažená témata atd. Učitel musí pečlivě zvážit, co v textu je skutečně obsaženo a jakým způsobem to odpovídá jeho cílům, či zda se neobjevuje zcela nové téma a s ním i nový cíl, který stojí za pozornost.
3. **Tvorba příběhu pro lekci.** Je třeba v látce nalézt, případně doplnit, situace, z nichž vznikne smysluplný a sdělný příběh pro SD. Tento příběh podléhá pedagogickým potřebám a charakteru metody. Příběh pro SD musí obsahovat jistou gradaci, jasnou strukturu, která vychází od expozice přes prvotní kolizi a další gradaci akce až k rozuzlení⁶⁰.
4. **Vytváření samotného scénáře lekce.** V této fázi dochází k plánování lekce a

⁵⁸ MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012. Str. 34-58.

⁵⁹ MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. Str. 48. Podrobněji: tamtéž, str. 48-110.

⁶⁰ MORGAN, N. a J. SAXTON. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001. Str. 26-27.

obsazování jednotlivých částí a situací příběhu konkrétními technikami. Přes pečlivou přípravu musí pedagog počítat s tím, že samotná náplň SD bude záviset na konkrétní skupině a proto by měl promýšlet i možné nastalé varianty.

5. **Realizace lekce.** Během samotného uskutečnění žáci tvoří příběh a pracují s ním. Vzniká jejich vlastní verze, která je založena na předloženém příběhu, ale je jedinečnými situacemi, které se během lekce odehrály. Učitel skrze reflexi zpětně dotváří příběh, případně ho dále upravuje pro budoucí realizace.

Eva Machková ve své kapitole Dramatické strukturování podle literární předlohy⁶¹ nabízí mírně odlišný pohled na práci s textem. Způsob zpracování předlohy odvíjí od typu stavby lekce, pro kterou se učitel rozhodne.

Jestliže pedagog založí strukturu na zachování příběhu jako takového, postupuje takto:

- Rozhodne, zda a jakým způsobem původní text upravit.
- Rozebere příběh z hlediska postav, místa, času a reálií, ve kterých se odehrává.
- Pojmenuje dějové momenty a rozdělí příběh na jednotlivé kroky struktury, se kterými se bude pracovat.
- Naplánuje lekci, tedy obsadí jednotlivé body struktury konkrétními technikami.

Jestliže je ústředním motivem SD téma, pak učitel sleduje, kde se v předloze objevuje a vybírá postavy, děje a situace tak, aby se téma vyjevilo. Příběh pak může být značně upraven, zkrácen či rozšířen podle potřeby cíle lekce.

Mezi literární náměty vhodné pro SD na prvním stupni základní školy patří díky své dějovosti a dramatickosti i dalším literárním a dramatickým kvalitám např. pohádky, historické báje a mýty, rytířské a hrdinné eposy, pověsti, historické látky a texty z učebnic, literatura pro děti a mládež, zvláště dobrodružné, cestovatelské, detektivní a fantasy příběhy, životopisy atd.

Práce s pověstí:

Námětem pro SB Šárka byla pověst o Ctiradovi a Šárce. Při tvorbě SD proto bylo přihlédnuto také k literárním zpracováním této pověsti.

⁶¹ MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012. Str. 93-95.

Využití námětů z pověstí v Dv zmiňuje Eva Machková⁶². Upozorňuje jednak na to, že tento žánr velmi často obsahuje konflikty a poukazuje na vztahy lidí, které jsou pro nás velmi aktuální. Jejich časová či místní vzdálenost zároveň funguje jako lákadlo. Vhodnost těchto předloh jinde⁶³ dokládá výčtem témat obsažených v několika vybraných pověstech.

Podobně Anna Tomková⁶⁴ uvádí sbírky pověstí vhodně převyprávěných pro děti a mládež a poukazuje na možnost zkoumat současná témata v nevšedních souvislostech, místech a časech prostředky Dv. Obě autorky varují před pověstmi přírodními a vybízejí k hledání takových, které se zaměřují na lidské vztahy.

3.2.2.b. Využití hudebního námětu pro školní SD

Námět pro SD můžeme hledat prakticky kdekoli. Oblasti, ze kterých můžeme čerpat, jsou popsány výše.

Hudební námět můžeme zařadit mezi umělecké předlohy. Díky své umělecké podstatě hudební látky dobře korespondují s metodami a technikami Dv.

Jednou ze základních hodnot umění, které jsou zároveň cílem i prostředkem, je cit či vnímání, které můžeme nazvat krásnem. Tato kategorie je vlastní uměleckým oborům a nemůže být opomenuta. Slovy Radka Marušáka: „... jeho vnímání a tvorba jakou akty výsostně svobodné a individuální, jedinečné.“⁶⁵ Jestliže je estetično a jeho pocíťování jedním z cílů uměleckých oborů, obtížně bychom hledali cesty k jeho naplnění prostředky oborů, ve kterých cit nenachází uplatnění. Zde se proto nabízí cesta „učení se umění a uměním“⁶⁶ a to v praxi znamená využití prostředků určitého umění k učení jiného.

Pro využití hudebních látek v divadle máme mnoho příkladů. Stačí jmenovat divadelně hudební žánry jako je opera, muzikál, balet a výrazový tanec, ale i zmínit funkci hudby ve filmech, jakožto soundtracků, ale třeba i v Čechách tolik oblíbené písničky doprovázející filmové pohádky. Nejen v dospělém divadle, ale i v divadle pro děti má hudba své důležité místo.

⁶² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. Str. 135.

⁶³ MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*. Praha: AMU, 2012. Str. 133-139.

⁶⁴ TOMKOVÁ, A. Umělecká literatura a dramatická výchova. KOŤÁTKOVÁ, S. et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, s. 171-172.

⁶⁵ MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. Str. 13.

⁶⁶ MARUŠÁK, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2010. Str. 14.

Také v Dv je možno nalézat využití hudebních námětů. Často v podpůrné funkci k dramatickým aktivitám.

V průpravných hrách a cvičeních je možno využívat hudby pro bystření sluchu. Patří sem i rozvoj rytmického cítění, které Dv považuje za jednu z velmi podstatných dovedností, protože rytmus můžeme najít v každodenním životě⁶⁷. Rytmus, tempo, dynamika a gradace patří mezi výrazové prostředky hudby, zároveň každý člověk ve svém životě zažívá a uplatňuje také jejich mimohudební vyjádření. Např. tempo a rytmus naší chůze, které jsou v nás spjaty s určitými pocity, můžeme trénovat a proměňovat skrze změnu hudby, podle níž se pohybujeme atd. Od pocitů již není daleko k situaci a od ní k dramatickému jednání.

Nejen v SD můžeme využít techniku tvorby i poslechu hudebních plánů⁶⁸ a to zvláště s využitím hudebních (kvůli dostupnosti nejčastěji orffovských) nástrojů. Mohou být vhodným dokreslením vnímané atmosféry i zajímavým prostředkem vyjádření vlastních pocitů nebo zobrazovaných skutečností (např. zvuk blížící se pochoduující vojenské jednotky).

Neboť jak již bylo naznačeno, hudba v člověku probouzí city a také představy.⁶⁹

Hlouběji se hudbou a jejím využitím v dramatu zabývá Brian Way.⁷⁰

Přednosti hudby pro drama

Hudba, jakékoli zvuky probouzí v člověku city a představy. Jestliže uvedeme tyto představy do pohybů, můžeme jejich pomocí dále objevovat vnější i svůj vnitřní svět. Pomocí získávání zkušeností s prací s hudbou se učíme city zvládat: „...hudba je svou podstatou vyjádřením koordinace těla, mysli, srdce i ducha.“⁷¹ Pomáhá tak rozvoji člověka po všech stránkách.

Jednou z výhod hudby je její bezprostřednost. Člověk na ni reaguje intuitivně a tím se učí přirozeně a často nevědomě jejím zákonitostem a formě. Tyto kategorie, zvláště rytmus, gradace, tempo, dynamika, úvod, střed, závěr, v sobě obsahuje běžná realita života a hudba tím přesahuje rámeček umění.

⁶⁷ BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996, Str. 33-36.

⁶⁸ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Str. 175.

⁶⁹ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Str. 42.

⁷⁰ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Kapitola 6. Pohyb a použití zvuku. Str. 52-88.

⁷¹ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Str. 87.

Člověk má potřebu získávat zkušenosti s životem v jeho celistvosti. Tuto zkušenost mu může nabídnout divadlo, ovšem pouze zprostředkovaně, z publika. „Skutečně dělat drama, nebýt jenom divákem, dává úplné a obohacující uspokojení této základní potřeby. Zkušenost dramatu inspirovaného hudbou přidává zkušenosti na hloubce.“⁷² Prostředky hudby umožňují tento prožitek předávat v daleko koncentrovanější podobě. Zatímco SD Šárka bylo plánováno na dvě vyučovací hodiny, Bedřich Smetana byl schopen tentýž děj podat skrze hudbu během 10 minut⁷³.

Zatímco divadelní představení, komunikující skrze řeč, může svými nároky na intelekt zabránit dítěti porozumění významům, hudba v dramatu naproti tomu zaručuje vyváženost zkušenosti vnější i vnitřní. Učí využívat vnitřních zdrojů člověka a skrze cvičení ovládat své emoce, což mu pomáhá nepodléhat tak snadno vnějším vlivům. „Hudba dále poskytuje prostřednictvím koncentrace tohoto vnitřního procesu jednoduché a okamžité zkušenosti s duchovní podstatou člověka, protože tato přesahující zkušenost symbolizuje člověčí duchovní kapacitu.“⁷⁴

Fáze práce využívající hudebních námětů

Před začátkem práce s hudebními náměty je třeba skupinu postupně uvést do vnímavosti ke zvukovým podnětům. Patří sem již zmíněné průpravné hry a cvičení sluchu, rytmického vnímání, objevování pohybu vlastního těla atd. Brian Way se zabývá zvláště využitím hudby pro pohyb a taneční ztvárnění, ovšem skrze ně dochází až k hudebním dramatům⁷⁵.

1. Jednoduchý improvizovaný pohyb na zadané téma s doprovodem zvuku. Dokud zvuk trvá, trvá i pohyb.
2. Jednoduchým zvukem inspirovaný pohyb s přidáním vlastních představ. Další rozvíjení těchto představ v pohybu podle hudby.
3. V řízených představách reagovat na zvuk či hudbu. Vnímání změn tempa, rytmu a vrcholů zvuku, jejich projekce do vlastního pohybu.
4. Objevování prostoru s využitím hudby.
5. Improvizovaná práce ve skupinách se zadanou vstupní situací a skupinové jednání

⁷² WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Str. 87.

⁷³ Viz praktická část práce, kap. 5.2. Příprava lekce Poslech symfonické básně. Záznam SB z koncertu Pražského jara použitý v poslechové hodině trvá 9:32 min.

⁷⁴ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Str. 88.

⁷⁵ WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Str. 52-84.

podle hudby.

6. Taneční drama, ztvárnění hudby pohybem. Využití protikladů jako motivace, která vnáší dramatický prvek. Např. malý a velký, voda a oheň, vztek a klid atd.

Hudba spolu s akcí zasahuje člověka na jeho intuitivní a citové rovině skrze uvědomované i podprahové symboly. I velká témata se tak stávají přístupná pro dítě. Hudba a pohyb ovšem nesmí dominovat nad dramatem.

Při práci s SD může hudba přinášet cenné náměty a otevírat cestu k hlubšímu uvědomění. Ať už funguje jako podpůrná či cílová látka, probouzí v dětech city a představy, se kterými je možno dále pracovat. Její duchovní přesah nabízí originální a zároveň plodnou oblast inspirace pro témata SD.

3.2.3. Metody a techniky SD využité v realizované lekci

Učitel, který se rozhodl strukturovat příběh v rámci Dv má k dispozici širokou paletu metod a technik. Je jen na něm, které zvolí. Při výběru je pro učitele klíčové, zda dané techniky a metody odpovídají jeho cílům, tématu i zda zapadají do celkové stavby lekce.

Na otázky co je to vlastně metoda a co technika si dovolím parafrázovat definici Josefa Valenty:⁷⁶ Metoda je určitý způsob činnosti, kterým žák přijímá a osvojuje si učivo a to za současné činnosti učitele, který tento proces iniciuje a řídí. Technikou pak chápeme konkrétní kroky, jimiž je metoda naplňována.

Smyslem této práce není hloubání nad definicemi a třízením metod a technik či jejich kompletní výčet. Pokusím se však o přiblížení těch konkrétních postupů, jež tvoří součást praktické části práce.⁷⁷ Nejprve vymezuji několik základních metod, které jsou typické pro Dv obecně a v mé práci se objevují. Dále pak osvětluji konkrétní techniky a příklad jejich využití v SD Šárka.⁷⁸

⁷⁶ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada, 2008. Str. 47, 48.

⁷⁷ Při charakteristice jednotlivých metod a technik mi byl inspirací a zdrojem zvláště VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada, 2008. Str. 122-214. a ULRÝCHOVÁ, I., V. GREGOROVÁ a H. ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami*. Str. 97-114. Portál, 2000.

⁷⁸ Příprava lekce - viz Praktická část, kap. 5.3. Scénář strukturovaného dramatu Šárka.

3.2.3.a. Základní metody Dv uplatněné v SD:

Improvizace znamená hru v rámci situace a role, která však není připravena vůbec, či je její průběh částečně nastíněn (připravená improvizace), stále však není fixován a je zde prostor pro tvořivé reakce.

Může mít různé stupně podle počtu hráčů, kteří se podílí na hrané situaci a podle vzájemných kontaktů mezi hráči (pouze formy, které se objevily v SD Šárka):

Simultánní improvizace (dále jen SI) znamená hru, ve které všichni účastníci improvizují najednou, každý za sebe a bez kontaktu s ostatními hráči.

Například, když všichni žáci naráz předvádí každý svou vlastní představu různých postav z doby vlády kněžny Libuše a Přemysla Oráče.

Simultánní improvizace v malých skupinkách (dále jen MS) je případ, kdy děti dostanou do menších (většinou 3-5 členných) skupin stejné nebo různá zadání. Celá skupinka se poté podílí na improvizaci zadání svým vlastním způsobem. Všechny skupinky hrají současně, nevstupují do vzájemných interakcí. Cílem těchto improvizací bývá nacházet různé alternativy v přístupu k daným problémům, proto se většinou alespoň slovně sdělí celé skupině, k čemu jednotlivé skupinky dospěly.

V SD Šárka se tato metoda uplatnila při hledání příležitostí k prvotní spolupráci a následnému promítnutí nenávisti obou pohlaví.

Hromadná improvizace je hra pro celou skupinu. Všichni se nachází v jednom imaginárním časoprostoru a ve stejné situaci, ovšem každý hraje za svou roli a dle vlastního uvážení vstupuje do kontaktů s ostatními hráči v rámci rolí.

Žáci v SD Šárka utvářeli tímto způsobem například situaci příjezdu Ctiradovy družiny.

Hra v roli patří vedle fikce k základním principům dramatické výchovy. Označuje vstup dítěte do role někoho jiného a následné jednání za tuto jinou osobu. Podle své vlastní úrovně dítě ve svém jednání a názorech zachycuje prvky, které pokládá za odpovídající této postavě. Role poskytuje dítěti bezpečné prostředí pro zkoumání problému z nejrůznějších úhlů.

Hru v roli je možno zkoumat z různých hledisek. Nechci se zde věnovat všem, ale vzhledem k pojmům zmíněným v přípravě SD Šárka zde nastíním pouze hledisko vnějšího projevu hry v roli, tedy podle míry zapojení verbální a neverbální stránky hráče.

Sochy tvoří jednotlivci v prostoru, kteří strnou v určitém postoji, aby vyjádřily vybranou postavu, věc či téma. Jedná se o vstup do role na základní úrovni, tedy pouze postojem a výrazem, bez zvuku či pohybu.

Děti při SD Šárka tvořily sochy věcí, které můžeme najít v Šáreckém údolí v Praze.

Pantomima je forma dramatické hry beze slov. Žák vstupuje do role, rozehrává situaci, ovšem pouze s využitím neverbálních prostředků, především pohybu v prostoru, mimiky a gest.

Žáci tímto způsobem předváděli v SI různé postavy z období vlády kněžny Libuše.

Plná hra značí hru v roli, kdy žák využívá jak pohyby, tak řeč.

Situaci, ve které si ženy a muži navzájem pomáhají, rozehrávaly MS do plné hry.

3.2.3.b. Techniky využití s SD Šárka

Řazení technik je chronologické.

Hry s pravidly mají základ v dětských folklorních hrách, jejich průběh, zahájení i závěr jsou dány pravidly, která jsou všem účastníkům známa a která všichni respektují. Obvykle mají pohybový charakter, vyžadují aktivitu. Proto se často zařazují na úvod lekce pro oddělení se od předchozích činností, nebo ve chvílích, kdy učitel cítí, že skupina potřebuje zaktivizovat, uvolnit napětí a vybit energii.

Žák zde vystupuje většinou sám za sebe, pokud na sebe bere roli – např. baba, jde spíše o status, který určuje, jaká pravidla platí přímo pro něj, než o skutečný vstup do rolové hry ve fikci.

V SD Šárka jsem hru s pravidly zařadila na úvod jako honičku, ve které kluk smí chytit jen dívku a naopak. Uvedla jsem tak děti do tématu vzájemného nepřátelství obou pohlaví, které bylo pro příběh v kontextu Dívčí války stěžejní.

Štronzo je signálem pro okamžité strnutí, zastavení v pohybu i řeči. Učiteli poslouží jednak pro kontrolu nad skupinou, ale také jako možnost překvapivého momentu, který otevírá další možnosti.

Signál štronzo jsem hojně využívala v lekci SD Šárka pro chvíle, kdy do dramatu vstoupila nějaká nečekaná okolnost (např. volání o pomoc) a bylo třeba rychlým a účelným způsobem reflektovat vyvstalé okamžité myšlenky postav bez jejich zapadnutí v dalším zbrklém jednání.

Brainstorming značí snášení nápadů na dané téma. Každý může přidat, cokoli mu k tématu vyvstane na mysli. Nápady se zapisují. Je možné je psát rovnou, bez předchozí korekce, nebo je skupina musí nejprve schválit, případně o nich diskutovat. S výsledným produktem je možno dále pracovat.

Tuto metodu jsem použila dvakrát, pro úvod a reflexi. Děti snášely své názory na vlastní a opačné pohlaví, což jim otevřelo téma dramatu a na závěr tak mohly navrhnout cestu k řešení problému.

Vyprávění je verbální metoda, kterou učitel používá ke sdělení důležitých informací a posunů v příběhu, které však přímo nejsou ohniskem dramatické práce.

Posloužilo mi zvláště ke sdělení okolností, které vedly ke vzniku konfliktu Dívčí války. Kromě vlastních slov jsem použila také několik úryvků z Jirákových textů Starých pověstí českých.

Zveřejňování myšlenek (Myšlenky postav) umožňuje aktérům dramatu seznámit se s vnitřním světem postav, s jejich motivací atd. Může být uchopeno různými technikami, v jeho středu mohou stát myšlenky jediné postavy nebo postav více, hráči mluví na pokyn či spontánně atd.

V SD Šárka jsem zveřejňování myšlenek postav využívala zvláště jako rychlou reflektivní metodu, kdy na můj dotyk daný hráč zveřejnil jednu myšlenku své postavy jako reakci na nějakou nečekanou událost (např. zatroubení Šárky na roh).

Rituál vychází z kulturních tradic a nese určitý sociální význam, označuje s sjednocuje členy společenství, které jej provádí. Opakováním se tento význam posiluje.

Tvorba pokřiků v rámci mého dramatu znamenala vytvoření rituálních pokřiků, jimiž si skupiny dodávají odvahy a živí svou nenávist vůči nepříteli. Funkcí pokřiků bylo zřejmé rituální oddělení tábora mužů a žen a současné posílení sounáležitosti s vlastní skupinou.

Učitel v roli (Teacher In Role, dále TIR) spočívá v přímém zapojení učitele do dramatu. Vstupuje do hry, ovšem nikoli za sebe, ale v roli, která dále posouvá děj, přináší nové informace, provokuje svým jednáním a svou přítomností zvědavost a akci dětí a vtahuje je do hry. Učitel se na svou roli musí pečlivě připravit, rozhodnout se, jaké informace žákům sdělí, jakým směrem chce dále rozvíjet jejich rozhovor. Pro odlišení, kdy se nachází v roli a

kdy mimo ni mu může pomoci **kostýmní znak**, např. šátek, čepice, jehož nasazením učitel vstupuje do role a jehož opětovným sejmutím se stává znovu sám sebou.

V rámci SD jsem několikrát vystoupila v roli Šárky v různých vyučovacích rolích.⁷⁹

Tvorba hudebního doprovodu, zvukového plánu. Část žáků pomocí orffovských nástrojů připraví hudební či zvukový plán k určité akci. Hledají takové prostředky, aby co nejlépe vystihovaly přehrávanou scénu. Následně jej předvedou současně s akcí, kterou sehrává druhá skupina. Obě skupiny spolu musí spolupracovat, navzájem se vnímat.

Hudební doprovod byl v SD aktivitou pro děvčata, která tak dokreslovala pohyby Ctiradovy družiny. Vzhledem k tomu, že SD sloužilo jako cesta k porozumění hudebnímu dílu, měla tato aktivita smysl i v praktickém propojení obou oborů.

Hromadná (kolektivní) postava je role v případě, že ji zastává více hráčů či dokonce celá skupina. Pro lepší uvědomění se hráči obvykle rozmístí tak, aby byli co nejbližší u sebe a před hráče se umístí kostýmní znak postavy tak, aby na něj každý viděl. Hromadná postava poskytuje hráčům bezpečí v rozložení zodpovědnosti a možnost navazovat na nápady druhých. Tato technika omezuje pohybové možnosti postavy a přenáší pozornost spíše na její verbální projev. Je nutné, aby se hráči navzájem v postavě poslouchali a ve svých výrocích si neodporovali, ale postava navenek působila uceleně a jednotně.

Všichni žáci ve skupině hráli postavu Ctirada při jeho rozhovoru se svázanou Šárkou.

Živý obraz (dále jen ŽO) nemá daleko k sochám a někdy se tyto pojmy zaměňují. Rozdíl je především to, že zatímco sochu tvoří žák sám, na ŽO spolupracuje i s dalšími, objasňují se tak i vztahy mezi postavami. Jedná se o techniku, v níž skupina (či dvojice) dětí utvoří pomocí svých těl nehybný obraz, jenž zachycuje určitou situaci, představu atd. Obrazem se nazývá proto, že se nehýbe, živý je proto, že jej hrají živí lidé, dýchají a mrkají, pouze jejich těla a výrazy strnuly.

Tato technika je vhodná i pro nezkušené skupiny díky absenci akce. Nutí však zároveň vybírat takové okamžiky děje a takové výrazové prostředky, aby byl ŽO sdělný a pochopitelný pro diváka.

⁷⁹ Podrobněji o vyučovacích rolích a dalších ohledech metody TIR viz MORGAN, N. a J. SAXTON. *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001. Kap. Učitel v roli. Str. 53-78.

Využila jsem této techniky pro ztvárnění Ctiradových milostných představ. ŽO jsem pro snazší porozumění u skupin bez zkušeností s Dv nazvala „fotkou“.

Slow motion, zpomalený pohyb se dá dobře využít pro zvýšení soustředěnosti na pohybovou stránku věci. Za tímto účelem bývá hra omezena na pantomimu, ovšem často k ní hráči sklouznou samovolně, bez pokynů. Vhodné je zařazení zpomalení do scén, které by jinak hrozily úrazem či příliš rychlým koncem.

Kvůli bezpečnosti dětí a zároveň nevyhnutelnosti bojové scény ze SB jsem zvolila toto omezení pohybu při ztvárnění útoku žen na Ctiradovy zbrojnoše.

Diskuze, dotazování, reflexe v rolích tyto formy reflexe slouží ke slovnímu prozkoumávání příběhu, odhalují se zde názory dětí, ovšem v rámci rolí, které poskytují bezpečí.

Tuto formu jsem zvolila pro závěrečné setkání TIR Šárky s dětmi v roli stromů posvátného háje, která fungovala jako reflektující ohlédnutí se za příběhem a možnost položit i zodpovědět tíživé otázky k tématu.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce zkoumá míru porozumění obsahové stránce symfonické básně (dále jen SB) u žáků 1. stupně základní školy. Porovnává míru porozumění mezi žáky, kteří byli seznámeni s obsahem SB pomocí strukturovaného dramatu (dále jen SD), a těmi, kteří se s obsahem seznámili pouze slovně (čtením literárního zpracování příběhu).

Práce se také zabývá otázkou, jaký vliv přináší zaměření školy na porozumění SB vzhledem k absolvování či neabsolvování SD. Zda je prokazatelné, že by SD mělo různý dopad na porozumění žáků vzdělávaných rozdílnými metodami.

Cílem empirické části práce bylo prokázat, zda je SD efektivní metodou pro přiblížení obsahu SB žákům na 1. stupni základní školy.

1. Zkoumané proměnné

Předpokladem výzkumu je programní charakter SB Šárka od Bedřicha Smetany. V hudebně výrazových prostředcích je ukryt děj pověsti o Ctiradovi a Šárce, který skladateli sloužil jako inspirace. Žáci by po seznámení se s dějem pověsti měli být schopni tento děj rozpoznat, „slyšet“ jej také v symfonické básni.

Zkoumanou závisle proměnnou je výsledná míra porozumění SB. Vyjadřuje, nakolik žák během poslechu SB Šárka rozpoznává děj pověsti o Ctiradovi a Šárce, který je v tomto hudebním díle obsažen.

Je definována výsledným počtem dosažených bodů v písemném posttestu. Ten je stanoven podle množství správně určených dějových momentů SB, případně přesnosti jejich určení podle bodově ohodnocené škály (viz Tabulka 1).

Každému z 16 vyznačených časů (3 časy navíc – nezapočítány do výsledků) přiřazena hodnota I – IV podle škály.

Charakteristika stupně škály	Označení	Body
Zápis u času odpovídá ději i hudbě – viz rozbor SB - příklad: 7:38 - Šárka lituje svého činu/lftost/smutek	I	3
Zápis odpovídá ději i hudbě, nikoli však časově - žák rozpoznává výrazové hud. prostředky, zná příběh, ale nekládá děj na adekvátní místo SB - příklad: 7:38 - Usnou a tvrdě spí	II	2
Zápis odpovídá ději, ale nikoli hudbě či naopak nebo chybí dějové hledisko i hledisko výrazových prostředků hudby - př.: 7:38 - Ženy příběhly/Uklidnění	III	1
Zápis je zcela mimo hudbu i děj nebo chybí - př.: 7:38 - Hudba-/Ticho/Zase spadl	IV	0

Tabulka 1

Kategoriální nezávisle proměnnou je absolvování či neabsolvování SD. Skupiny, které SD neabsolvovaly, se s dějem pověsti seznámily pouze slovně (čtením pověsti) a fungovaly jako skupiny kontrolní.

Další nezávisle proměnnou je zaměření školy – zda se jedná o běžnou ZŠ, ZŠ s hudebním zaměřením nebo o ZŠ s dramatickým zaměřením.

2. Výzkumné otázky ⇒ hypotézy

Pro výzkum byly stanoveny dvě výzkumné otázky, z nichž byly vyvozeny tři hypotézy popisující předpokládaný vztah nezávisle a závisle proměnných:

- Jaký je vztah mezi absolvováním SD a mírou porozumění SB?
 - Děti, které prošly SD, označují více vyznačených časů v SB odpovídajícím dějem, než děti, které si SD neprožily.
- Jaký je vliv zaměření školy na míru porozumění SB?
 - Žáci školy s hudebním zaměřením dosahují v obou skupinách lepších výsledků, než žáci běžné školy v odpovídajících skupinách.
 - Žáci školy s dramatickým zaměřením, kteří prošli SD, dosahují lepších výsledků, než žáci běžné školy, kteří prošli SD.

3. Metodologie

Výzkumná část mé práce probíhala formou experimentu s využitím posttestu. Experiment probíhal na 3 základních školách, které se liší zaměřením na hudební a dramatickou výchovu.

Na každé škole byly vybrány 2 skupiny žáků pátých tříd, které byly srovnatelné v počtu, věku i způsobu vyučování. Jedna skupina fungovala jako kontrolní, druhá experimentální. Skupiny se lišily formou seznámení s dějem pověsti o Ctiradovi a Šárce, potažmo symfonické básně Šárka Bedřicha Smetany. Experimentální skupina děj prošla zážitkovým učením skrze strukturované drama. Kontrolní skupina se s dějem seznámila pouze slovně, samostatným čtením textu a verbálním shrnutím mnou a spolužáky. Oběma skupinám byla navíc přečtena poznámka z rukopisu B. Smetany, která stručně shrnuje děj SB⁸⁰.

⁸⁰ SMETANA, B. Krátký nástin obsahu symf. básní. III. Šárka. HOLZKNECHT, Václav. *Bedřich Smetana: Život a dílo*. Praha: PANTON, 1984. Vyobrazení 46.

Při výzkumu jsem měla s každou skupinou 2 setkání. Na prvním byli žáci seznámeni s dějem pověsti (skrže SD či čtení), během druhého dokládali své porozumění symfonické básni vypracováním posttestu během jejího poslechu.

Závěrečný posttest byl proveden formou pracovního listu Záznamového archu hudebního kritika (viz Příloha 1). V něm žáci zapisovali, jaký děj se podle nich v daném čase odehrává v symfonické básni. Správné řešení (na základě analýzy SB) viz Příloha 2.

Odpovědi žáků byly vyhodnoceny pomocí škály se 4 stupni. Výsledné hodnoty byly převedeny do bodového zisku podle škály (viz Tabulka 1 výše).

4. Výzkumný soubor

Výzkum proběhl celkem v 6 skupinách žáků 5. tříd 3 různých základních škol.

Pro potřeby výzkumu jsem vybrala základní školy, které se liší svým zaměřením na umělecké předměty a to jednu školu bez zaměření (běžnou), jednu s hudebním a jednu s dramatickým zaměřením.

Na každé škole výzkum proběhl ve dvou skupinách, experimentální a kontrolní (viz Tabulka 2) Skupinu tvořili většinou žáci jedné třídy. Ty byly vybrány náhodně z dostupného souboru všech 5. tříd daných škol.

Absolvování SD		Kontrolní skupina	Experimentální skupina
Zaměřené školy	Běžná ZŠ	A1	B1
	Hv zaměřené	A2	B2
	Dv zaměřené	A3	B3

Tabulka 2

4.1. Běžná ZŠ

ZŠ a MŠ Na Karlově v Benešově je běžnou základní školou. Na prvním stupni žáci nevolí zaměření na umělecký předmět. Na škole se dramatická výchova neobjevuje v běžné výuce, pouze formou mimoškolního zájmového kroužku.

Žáci 5. tříd byli vyučováni hudební výuce obvyklou formou a neměli zkušenost s dramatickými metodami.

Skupina **A1** – Kontrolní, ZŠ Karlov – bez zaměření

Setkání	děti
četba	17
poslech	18
slyšel/a	0
ne na 1. setkání	4
výzkumný vzorek	14

Tabulka 3

Kontrolní skupinu (A1) tvořila třída 22 dětí 5. ročníku. Na 1. setkání, četbě, bylo přítomno 17 žáků, na 2., poslechové, hodině 18 žáků, z nichž však 4 nebyli přítomni na 1. setkání. Žádný žák symfonickou báseň před realizováním výzkumu neslyšel.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny A1 tvořilo 14 dětí 5. ročníku běžné ZŠ.

Skupina **B1** – Experimentální, ZŠ Karlov – bez zaměření

Setkání	děti
SD	21
poslech	23
slyšel/a	2
ne na 1 setkání	3
výzkumný vzorek	18

Tabulka 4

Experimentální skupinu (B1) tvořila paralelní 5. třída čítající 23 dětí. Prvního setkání, lekce SD, se účastnilo 21 dětí, z toho 1 žák s mentálním postižením. Na druhém setkání bylo 23 žáků, ovšem jeden žák byl na většinu výzkumného šetření nepřítomen, proto nemohl být započítán do výsledků a je uveden v kolonce „nebyl na 1 setkání“. Celkem 2 žáci uvedli, že SB již dříve slyšeli, jedním z nich byl žák s mentálním postižením.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny B1 tvořilo 18 dětí 5. ročníku běžné ZŠ.

4.2. ZŠ s hudebním zaměřením

ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla DFC v pražských Letňanech se zaměřuje na hudební a výtvarnou výchovu. Výuka hudební výchovy je zajištěna zvýšenou hodinovou dotací, netradičními a činnostními formami vyučování zkušenými pedagogy atd. Žáci si volí zaměření na jednu z výchov. Podle této volby se třída dělí na hodiny výchov nad rámec minimální časové dotace. Dramatická výchova je žákům k dispozici v nabídce volnočasových kroužků.

Mezi žáky 5. tříd byla zhruba polovina dětí, které se věnovaly hudební výuce hlouběji v rámci zvoleného zaměření. Všechny děti byly vyučovány hudební výchově v rámci běžné časové dotace činnostními metodami se zkušenými pedagogy. Děti obou skupin neměly zkušenost s dramatickou výchovou.

Skupina **A2** – Kontrolní, ZŠ F.Fajtla – s Hv zaměřením

Setkání	děti
četba	13
poslech	14
slyšel/a	2
ne na 1. setkání	4
výzkumný vzorek	8

Tabulka 5

Jako **kontrolní skupina (A2)** byla vybrána 5. třída s 22 žáky. Na setkání s četbou bylo přítomno 13 žáků, na poslechové hodině 14 žáků. Z toho však 4 chyběli na prvním setkání a další dva uvedli, že skladbu už dříve slyšeli.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny A2 tvořilo 8 dětí 5. ročníku ZŠ s hudebním zaměřením.

Skupina **B2** – Experimentální, ZŠ a MŠ F. Fajtla – Hv zaměření

Setkání	děti
SD	17
poslech	13
spolupráci odmítl/a	2
slyšel/a	1
ne na 1. setkání	1
výzkumný vzorek	9

Tabulka 6

Paralelní 5. ročník s 20 dětmi se stal **experimentální skupinou (B2)**. Lekce SD se zúčastnilo 17 žáků, poslechu bylo přítomno 13 žáků, ovšem dva z nich zcela odmítli spolupracovat, proto nemohli být zařazeni do výzkumného vzorku. Jeden žák nebyl přítomen na 1. setkání a jeden uvedl, že skladbu již dříve slyšel.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny B2 tvořilo 9 žáků 5. ročníku ZŠ s hudebním zaměřením.

4.3. ZŠ s dramatickým zaměřením

ZŠ Kunratice v Praze se zaměřuje na dramatickou výchovu. Ta zde získává zásadní postavení jako samostatný povinný vyučovací předmět, zařazený do výukových plánů od 3. do 9. třídy. Hudební výchova na škole probíhá standardními formami a metodami.

Žáci 5. tříd se vzdělávají v rámci hudební výchovy na běžné úrovni. Práce s dramatickými metodami je jim dobře známá. Na výuku Dv byli žáci ze všech tří paralelních tříd 5. ročníku děleni na menší skupiny čítající asi 15 žáků, skupiny proto byly namíchány z různých kolektivů kmenových tříd.

Skupina **A3** – Kontrolní, ZŠ Kunratice –
Dv zaměření

Setkání	děti
četba	11
poslech	11
spolupráci odmítl/a	1
slyšel/a	0
ne na 1. setkání	1
výzkumný vzorek	9

Tabulka 7

Kontrolní skupinu (A3) tvořilo 12 dětí, z nichž na úvodním setkání bylo 11. Při závěrečném poslechovém setkání bylo přítomno 11 žáků, ovšem jeden z nich zcela odmítl spolupráci a proto nemohl být zařazen do výzkumného vzorku. Jedna žákyně nebyla na úvodním setkání. Žádný žák neuvedl, že by symfonickou báseň už dříve slyšel.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny A3 tvořilo 9 žáků ZŠ s dramatickým zaměřením.

Skupina **B3** – Experimentální, ZŠ
Kunratice – Dv zaměření

Setkání	děti
SD	14
poslech	15
slyšel/a	1
ne na 1. setkání	1
výzkumný vzorek	13

Tabulka 8

Experimentální skupina (B3) čítala 15 žáků. Z toho 14 si zažilo lekci SD. Na poslechovém setkání byli přítomni všichni žáci. Z nich jeden chyběl na 1. setkání a jeden uvedl, že hudební dílo již dříve slyšel.

Výsledný výzkumný vzorek skupiny B3 tvořilo 13 žáků ZŠ s dramatickým zaměřením.

5. Přípravy lekcí

5.1. Příprava lekce Četba pověsti

1. setkání s kontrolní skupinou

Téma: symfonická báseň Šárka od Bedřicha Smetany, pověst o Ctiradovi a Šárce

Cíle:

- Žáci pojmenují, co mají rádi na naší zemi.
- Žáci se seznámí s vlasteneckým cítěním, které stálo za zkomponováním cyklu Má Vlast.
- Žáci si přečtou pověst o Ctiradovi a Šárce ze Starých pověstí českých jakožto jiné zpracování děje symfonické básně Šárka.
- Žáci vyslechnou vybrané ukázky symfonické básně Šárka spolu se slovním komentářem, jaký děj z pověsti je v nich hudebně ztvárněn.

Věk žáků: 5. třída, 10-11 let

Délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 min.)

Pomůcky:

- jmenovky, fixy, papír A5 pro každého, provázek, knihy o ČR a její historii, mapa ČR nebo atlas, fotografie Aloise Jiráska a Bedřicha Smetany, kniha Staré pověsti české
- text pověsti pro každého (viz Příloha 3), papíry A5 či A6 na zápis děje a toho, co slyšeli
- notebook a reproduktory nebo CD přehrávač na mp3, CD s nastříhanou hudbou

Úvod (3 min.)

- rozdání jmenovek
- představím se, krátce o tom, čeho se účastní – o mojí DP

Tvorba obrazu (7 min.)

- v kruhu – uprostřed na zemi vymodelován z provázku obrys ČR; vedle položeny knihy a další materiály o ČR; fixy, papíry

Toto je naše země. Co na ní máte rádi?

Každý se zamyslete nad něčím, co myslíte, že je důležité o naší zemi říct někomu, kdo ji vůbec nezná a zkuste to nakreslit na papír. Po dokončení svůj obrázek vložte do obrysu ČR a vytvoříme si tady náš společný obraz naší země, jak bychom ji představili v cizině. Takový, aby každý věděl, jak je naše země krásná a výjimečná. Máte na to 2 minuty.

- pokud někdo nedokáže nakreslit, smí svou věc napsat na papír velkým písmem
- po tvorbě – každý po kruhu řekne/přečte, co nakreslil

Myslíte, že někoho, kdo naši zem nezná, by tento obraz zaujal natolik, že by se sem pak chtěl podívat?

B. Smetana a A. Jirásek (5 min.)

- sedíme v kruhu kolem našeho obrazu ČR, postupně do něj přidávám fotografie a podpisy, Staré pověsti české

Mám tu fotografie dvou lidí, kteří by se nám do obrazu také hodili. Jedním z nich je malý Běďa.

- 2 fotografie z dětství – Který je Běďa? Ten druhý je Lojzík.

Běďa se narodil v Čechách před 190 lety a rozhodl se, že o své zemi bude vyprávět celému světu. Jak to ale udělat, aby mu všude rozuměli? - My jsme to zkusili obrazem, on to dokázal hudbou. Napsal cyklus básní beze slov, hudebních básní (říká se jim symfonické) o své zemi: *Mou Vlast*.

- 2 fotografie z dospělosti – Přiřadíte k sobě správně fotografii z dětství a z dospělosti? A jak zní celá jména obou pánů?
- 2 podpisy – přiřadit k fotografiím

Asi jste slyšeli Běďovo básnění o krásné Vltavě. Čechy, to však není jen krásná krajina. Pro Bedřicha byl nesmírně důležitý i národ, který zde žije. A také jeho slavná historie. Proto zkusil hudebně přebásnit i jeden příběh ze starých českých pověstí.

A tady přichází na scénu právě Lojzík. Totiž spisovatel Alois Jirásek. On nám totiž stejný příběh krásně sepsal ve své knize *Staré pověsti české*.

Čtení pověsti (15 min.)

- každé dítě si najde svůj kout pro čtení

Já tu ten příběh pro vás mám sepsaný právě od pana Jiráska.

VeźmĚte si kaŹdŹy jeden vŹtisk, najdĚte si svĚ mĚsto, kde vĚm to bude pohodlnĚ, a pŹeĉtĚte si ho. AŹ budete hotovĚ, pŹijĹte si ke mnĚ pro papĚr a zkuste na nĚj napsat dĚj povĚsti v bodech.

ShrnutĚ dĚje (3 min.)

- ŹĚci na svŹch vybranŹch mĚstech; dĚj pŹeĉte, kdo si stihl zapsat
- v krĚtkosti osvĚtlenĚ kontextu dĚvĹvĹ vĚlky – boj Źen v ĉele s Vlastou proti muŹŹm
- ALTERNATIVA (*pro pŹĚpad dostatku ĉasu*) – v kruhu – kaŹdŹy řekne ĉĚst pŹĚbĚhu, postupnĚ, minimĚlnĚ jednu vĚtu; říkat tak, aby konec vyšel na poslednĚho

ĉtenĚ upravenĚ Smetanovy poznĚmky k symfonickĚ bĚsnĚ (2 min.)

Znali jste povĚst? No jo, ale moŹnĚ si říkáte: „To by se sice dalo zfilmovat, ale vyjĚdŹit to jen hudbou? A ještĚ bez zpĚvu, aby tomu kaŹdŹy rozumĚl? To snad ani nejde.“ Ale Bedřich Smetana to dokĚzal. SchvĚlnĚ to mŹŹete sami posoudit. PustĚm vĚm nĚkolik ukĚzek. MŹŹete si najĚt nĚjakĚ pohodlnĚ mĚsto, kde se posadĚte ĉi poloŹĚte, aby vĚm to bylo pŹĚjemnĚ a zavŹete oĉi.

Uslyšíte tyto motivy: lĚčení rozzuřenĚ dĚvky, která pŹĚsahĚ pomstu celĚmu muŹŹskĚmu pokolenĚ, pŹĚchod CtĚrada se svŹmi zbrojnoŹi, nĚrek pŹĚvĚzanĚ dĚvky a jak se CtĚrad obdivuje její krĚse a zahoŹĚ k nĚ lĚskou. - Co se dĚlo v povĚsti potom? (osvobozenĚ, pitĚ medoviny, usĚnĚnĚ, zatroubenĚ) – To vĚm pouŹtĚt nebudu, to bychom tu byli dlouho. Uslyšíte aŹ zĚvĚreĉnĚ vtrhnutĚ Źen na muŹe uŹ po domluvenĚm znamenĚ rohem.

Poslech ukĚzek a zĚvĚr (10 min.)

- dĚti se rozmĚstĚ na libovolnĚ mĚsta po tŹĚdĚ

PouŹtĚnĚ ukĚzek z CD:

- stopa 2) ŹĚrka – Źvod aŹ do pŹĚjezdu CtĚrada – pustit z celĚ SB (ĉas 0:00 – cca 1:25), bĚhem CtĚradova pochodu pŹĚpnout na dalŹĚ ukĚzku
- stopa 3) ŹĚrĉino volĚnĚ o pomoc, rozhovor CtĚrada a ŹĚrky + celĚ milostnĚ tĚma (2:21 – 5:05 SB)
- stopa 4) MilostnĚ tĚma – NEPOUŹTĚT – uŹ slyŹeli ve 2) (milostnĚ tĚma v SB 3:32 – 5:05)

– stopa 5) Šárka lituje + boj – až do konce (7:38 – 9:32)

Nebudu se vás ptát, co jste slyšeli, protože na to bude čas příští týden. Budu totiž potřebovat vaši odbornou pomoc pro tvorbu jednoho zbrusu nového filmu. Ale o tom až příště.

Těším se na shledanou.

5.2. Příprava lekce Poslech symfonické básně

2. setkání pro obě skupiny

Téma: symfonická báseň Šárka od Bedřicha Smetany

Cíle:

- Žák vyslechne symfonickou báseň Šárka od Bedřicha Smetany.
- Žák podle vlastních schopností popíše děj, který se v SB odehrává v nabídnutých časech.

Věk žáků: 5. třída, 10-11 let

Délka lekce: 1 vyučovací hodina (45 min.)

Pomůcky:

- pracovní list Záznamový arch hudebního kritika pro každého
- notebook a reproduktory, CD s hudbou a přehrávač mp3, dataprojektor

Úvod (3 až 5 min.)

- žáci v lavicích, čelem k projekčnímu plátnu, mají připraveny své psací potřeby
- úvod, motivace funkcí hudebních kritiků:

Dobrý den. Vítám vás, vážení hudební kritici, na našem dnešním setkání. Minulý týden jste prošli výcvikovým kurzem, jehož absolvováním jste se stali odborníky na symfonickou báseň Šárka od Bedřicha Smetany. Jistá filmová společnost se rozhodla natočit němý film podle pověsti o Ctiradovi a Šárce a jako soundtrack k němu vybrala právě zmíněnou skladbu.

Proto jste dnes zde, abyste kriticky zhodnotili vhodnost zvoleného soundtracku. Váš znalecký posudek bude samozřejmě zpracováván, s ohledem na ochranu osobních údajů, anonymně. Nejedná se o test, ale o výzkum. Na poctivosti vaší práce závisí nejen osud filmu,

ale také moje úspěšné dokončení studia na vysoké škole. Proto vám jménem nejmenované filmové společnosti, ale i jménem svým předem děkuji za spolupráci.

Zopakování předchozí hodiny (5 minut)

- žáci společně s učitelem si připomenou děj pověsti z minulého setkání – pořadí a některé detaily dějových momentů se mohou mírně lišit podle toho, zda žáci příběh pouze četli (kontrolní skupina) nebo si zažili SD (experimentální skupina)

Shrnutí děje SB učitelem (2 min.)

A nyní se dostáváme k naší skladbě. Proč si ji zadavatel vybral? Protože by v ní měl krásně být „slyšet děj“. Pan Smetana o své básni napsal (*učitel čte poznámku z rukopisu autora*⁸¹, *důležité momenty děje jsou podtrženy*):

„V této skladbě se nemění krajina, nýbrž děj, bajka o dívce Šárce. Skladba počne líčením rozzuřené dívky, jenž pomstu přísahá za nevěnost milence svého celému mužskému pokolení. Zdáli je slyšet příchod Ctirada se svými zbrojnoši, který táhne na pokoření a potrestání dívek. Už z dále zaslechnou nářek (až lživý) přivázané dívky u stromu – při pohledu na ni obdivuje Ctirad krásu její – zahoří milostnými city pro ni, osvobodí ji, ona připraveným nápojem obveselí a opojí jak Ctirada tak zbrojnoše až k spánku. Na dané znamení lesním rohem, které v dále ukryté dívky zodpoví, vyhrnou se tyto ku krvavému činu – hrůza všeobecného vraždění, vzteklost nasycené pomsty Šárky, toť konec skladby.“

Slyšeli jste v jeho komentáři to, co jsme dělali minule?

Rozdání pracovních listů (5 min.)

- každý žák dostane jeden Záznamový arch hudebního kritika (A4, rubová strana čistá)
- vysvětlení pojmů v záhlaví formuláře (poslech Šárky – zjednodušeně se předpokládá, že dítě, které si pamatuje, že skladbu Šárka slyšelo, bylo také určitým způsobem seznámeno s jejím mimohudebním obsahem, tudíž nemůže být započítáno do výzkumu; účast na minulém setkání – do výzkumu může být započítáno pouze dítě, které absolvovalo obě setkání v plném rozsahu)
- vyplnění os. údajů – zásady: kroužkovat, upozornit, aby později nepřepisovali

⁸¹ SMETANA, B.: *Krátký nástin obsahu symf. básní. III. Šárka*. HOLZKNECHT, V. *Bedřich Smetana: život a dílo*. Praha: Panton, 1984. Vyobrazení 46.

- vysvětlení požadovaného úkolu:

Je třeba vyhodnotit skladbu vzhledem k tomu, zda v ní bude posluchač schopen takzvaně „slyšet děj“ pověsti. Uslyšíte skladbu. Zde máte tabulku. Vlevo jsou časy, kdy se ve skladbě začne dít něco nového. Vpravo máte volné místo. Tam napište, co se podle vás v daný čas ve skladbě právě odehrává. Kolik toho u každého času napíšete, je na vás.

Pozor, kritik musí být stále ve střehu, proto Vám zadavatel mohl některé časy pro kontrolu Vaší práce přidat, nebo naopak ubrat. Může se proto stát, že si časy podle svého budete muset během poslechu přidávat či ubírat. Uvidíme, zda se hudebníkům podařilo předat děj správně.

Když napoprvé nestihnete vše, nezoufejte – skladbu uslyšíte dvakrát. Upozorňuji, že skladba trvá 10 minut, takže ženy pravděpodobně nepřijdou všechny zabít už ve třetí minutě, potom už by nebylo, o čem hrát.

První poslech (10 min.)

- poslech celé SB, na projektoru současně běží velká časomíra pro kontrolu časů
- žáci zapisují, co se odehrává v SB; kdo neví, píše alespoň své pocity z hudby; doporučení poprvé si jen poslechnout a psát až napodruhé

Kontrola stavu (2 min.)

- zeptat se, kolik toho žáci mají vyplněného
- **úkol pro rychlíky:**

Kdo už má hotovo, může nyní zkusit na druhou stranu formuláře nakreslit návrh plakátu pro připravovaný film. Upozorňuji vás však, že hlavním úkolem zůstává hodnocení skladby, návrh plakátu je nezávazný, filmová společnost se jím může, ale také nemusí inspirovat.

Druhý poslech (10 min.)

- opakovaný poslech k zápisu děje
- případně tvorba plakátu

Závěr (5 min.)

- nechat děti dokreslit, mezitím se ptát, odpovědi si zapisovat:

Kdo z vás slyšel ve skladbě rozlícenou dívku? Jak jste to poznali? (hlavní dějové okamžiky – viz Smetanova poznámka):

- rozlícená dívka
- Ctirad se blíží
- nářek přivázané dívky
- osvobodil ji a zamiloval se do ní
- jeho i s družinou obveselila a uspala
- znamení lesním rohem
- vtrhly ženy na muže

Zakončení (3 min.)

Zadavatel vám velmi děkuje za Vaši ochotu a spolupráci, budete uvedeni v závěrečných titulcích připravovaného filmu. Jako poděkování pro Vás filmová společnost zaslala tuto pozornost (rozdání bonbónů). Honoráře ze zisku budou po premiéře filmu samozřejmě zaslány na Vaše bankovní konta.

I já vám velmi děkuji za spolupráci a přeji, ať se vám daří ve škole i jinde!

5.3. Scénář strukturovaného dramatu Šárka

1. setkání s experimentální skupinou

Téma: symfonická báseň Šárka od Bedřicha Smetany, pověst o Ctiradovi a Šárce

Vedlejší téma: fanatická nenávist a její důsledky

Cíle:

- Žáci díky zažití příběhu skrze strukturované drama porozumí příběhu popsanému řečí symfonické básně.
- Žáci si uvědomí, jak fatální následky může mít fanatická nenávist a navrhnou, jak vzniku takové nenávisti předcházet.
- Žáci budou jednat v nastíněných fikčních situacích v rámci své role.
- Žáci přijmou učitele v roli a budou na něj reagovat v rámci fikce.
- Žáci utvoří jednoduché skupinové improvizace, živé obrazy, hudební plán.

Věk žáků: 5. třída, 10-11 let

Délka lekce: 2 vyučovací hodiny (90 - 100 min.)

Pomůcky:

- jmenovky, papírový flip (na brainstorming), fixy
- kostýmní znak Šárka (tunika, nůž) a Ctirad (tmavá látka), orffovské nástroje, izolace Tubex (zástupná rekvizita koní a mečů), látky na kostýmy (pláště zbrojnošů), roh, demižón
- notebook, CD s hudbou

Rozhýbání (3 min.) – v prostoru

Hra na babu: Holka smí chytit jen kluka, kluk jen holku.

– začíná učitel, dále už se zapojovat nemusí

Zavedení pravidel: Štronzo! – okamžitě znehybnět; utišení na zvuk trianglu

– děti pokračují ve hře, v průběhu reagují na povely – štronzo, „slow motion“ (zpomalený pohyb)

Hledání rozdílů mezi pohlavími (7 min.) – v kruhu na zemi kolem velkého papíru

Brainstorming: Uprostřed kruhu leží velký arch papíru.

– učitel před dětmi rozdělí papír na čtvrtiny – sloupce: „HOLKY“ a „KLUCI“, řádky: klady (+) a zápory (-)

– současně vysvětluje instrukce:

Máme tu rozdělení na kluky a holky. Kluci, v čem je lepší být klukem, než holkou?

V čem jsou kluci lepší? Pište to k tomu „+“ (*do kvadrantu KLUCI, +*). Holky, vy zase pište výhody holek – sem (*kvadrant HOLKY, +*). A k tomu mínus – kluci napíší, co je štve na holkách (*kvadrant HOLKY, -*) a holky zase, co je štve na klucích, v čem jsou horší (*KLUCI, -*). Nemusí to být zrovna o lidech ve třídě, ti mohou být fajn, ale všeobecně.

– děti říkají, co je napadá a heslovitě zapíší na papír do daného kvadrantu

Šárecké údolí (3 min.) – jednotlivci v prostoru

Vyprávění: Na severozápadním okraji Prahy leží jedno místo. Je to údolí, kterému se říká Divoká Šárka a to kvůli jednomu pohnutému příběhu, který se tam stal. My se tam teď podíváme.

Tvorba soch: Staňte se každý něčím z Šáreckého údolí. Můžeme v něm najít hodně skal. Rostou tu starobylé stromy a mezi nimi teče potok. Vinou se zde cesty a podél nich leží balvany.

- sochy – každé dítě se stává něčím ze Šáreckém údolí dnešní doby

Myšlenky postav: Koho se dotknu, řekne, čím je a koho potkává.

Doba kněžny Libuše (3 min.) – chůze po prostoru, jednotlivci

Vyprávění: Toto je Šárecké údolí. Místo je to krásné, ale jak už jsem řekla, proslulo skrze jednu neblahou událost. Dávno a dávno se v Českých zemích rozhořel spor mezi muži a ženami a vznikla velká nenávist mezi oběma jejich tábory, Vyšehradem, kde žili muži a Děvínem, který si postavily ženy. To ale trochu předbíháme.

Přeneseme se do ještě o něco dávnějších let. (fanfáry z Libuše, zapnuto opakování) Do doby, kdy v Čechách vládla kněžna Libuše a kníže Přemysl Oráč. Za Libuše, ach, to byla slavná doba. Muži a ženy spolu vycházeli a vzájemně se měli v úctě. Netušili, že se vše za pár let změní...

Simultánní improvizace (dále jen SI): Projděte se po prostoru jako muži a ženy z dob kněžny Libuše. Až cinknu, uděláte sochu člověka, který v té době obdělává pole. (*triangl*) Výborně, můžete pokračovat. Teď se staňte kovářem, který vyrábí podkovy pro kněžniny koně. Teď pradelnou, která pere v potoce. A teď se staňte kněžnou Libuší či Přemyslem Oráčem, když vládli lidu v době blahobytu.

- děti mohou také rozehrát beze slov nebo do plné hry

Spolupráce mužů a žen za kněžny Libuše (7 min.) – malé skupinky (dále jen MS)

- zatím mimo příběh prozkoumání vzniku nevraživosti

SI v MS: Udělejte skupinky. V každé z nich musí být alespoň jedna dívka a jeden kluk. Najděte si své místo v prostoru. Jste muži a ženy v době vlády kněžny Libuše. Muži a ženy si navzájem pomáhají. Domluvte se, kým jste, kde jste a co děláte. Má to být taková situace, kde si můžete navzájem být ku pomoci.

- žáci se domluví na vstupní situaci, na znamení rozehrají plnou SI v MS – život za Libuše, spolupráce mužů a žen; zastavení na štronzo

Představení situací ostatním: Jak si u vás muži a ženy navzájem pomáhají?

- jeden žák ze skupiny na dotyk učitele odpoví

Nenávist mužů a žen (13 min.) – rozdělení na chlapce a dívky; MS z předchozí SI

Vyprávění (učitel čte): „Když Libuše odešla do návi, viděly dívky z její družiny, že nejsou již u takové vážnosti, jakou mívaly za živobytí své paní. Těžko to nesly, hořce vzpomínaly těch dob, kdy jejich kněžna samojediná vládla zemi i mužům všem, a hněv se

jim rozjitřil, když ne jeden z mužů řekl jim s úsměškem:

„Panovaly jste, klaněli jsme se vám, a hle, teď jste jako bludné ovce!“

Až tajený hněv jako prudký plamen vyšlehl. Z touhy po vládě i pomstě chopily se dívky meče a luku a neměříce sil, začaly tuhý boj proti všem mužům. Vše vedla Vlasta, někdy nejpřednější v družině Libušině. Ta první k boji vyzvala, k boji první se zbraně chopila, všechny pak sdružila a ke stavbě pevného hradu přiměla.⁸²

Učitel: Všichni Přemyslovi muži sem! Všechny věrné Vlastiny ženy tam! Oba tábory jsou po Libušině smrti rozděleny, vymyslete pokřik, kterým si společně dodávají síly a hněvu – vy, Vlastiny bojovnice, proti Přemyslovým mužům a vy, Přemyslovi muži, proti Vlastiným ženám.

– žáci se rozdělí na kluky a holky – každý z táborů na opačnou stranu místnosti

Tvorba pokřiků: vymyslet hanlivý pokřik na opačné pohlaví (v rolích!)

Máte hotovo? Začnou Přemyslovi muži. Dívky, vy se zatím dívejte.

– předvedení pokřiku – vždy jen jedno pohlaví, druhé jako diváci; pak se vymění

– učitel rozlišuje oslovení v rolích a mimo role; při předvádění stojí mezi oba tábory

Návrat k SI: Vraťte se teď zpět do svých skupin a zkuste znovu rozehrát stejnou situaci, když se přidala nenávist. Je zakázáno přímé fyzické násilí!

Reflexe: Řekněte, co se změnilo ve vaší skupince.

Překlenutí k příběhu

Vyprávění: Mezi Vlastinými bojovnicemi vynikala jedna dívka, která se jmenovala Šárka. Právě u ní začíná náš příběh.

Seznámení s hlavní postavou (5 min.) – žáci v půlkruhu

Vyprávění: Šárka má jedno oblíbené místo, kam chodí, když chce být sama. Je to posvátný háj, kde ji stromy vždycky vyslechnou. Někdy mlčí, někdy poradí, jindy se ptají, ale vždycky naslouchají a pamatují si. Postavte se do půlkruhu a staňte se těmito stromy. Za chvíli přijde Šárka. Má toho dnes hodně na srdci. Pová vám začátek našeho příběhu.

Učitel v roli (dále jen TIR): učitel hraje Šárku, děti jako stromy v posvátném háji – zpovědní místo Šárky

– přichází Šárka, má kostýmní znak, je rozzuřená, slibuje pomstu mužům, v jednu

⁸²JIRÁSEK, A. Staré pověsti české s obrázky [online]. Praha: MK v Praze, 2011. Str. 46.

chvíli vzpomíná na krásné chvíle se svým milým, znovu se však rozzuří při vzpomínce na jeho zradu – inspirace cca 1. min. symfonické básně (SB)

Učitel mimo roli: Co jsme se o Šárce dozvěděli?

možno zařadit přestávku

Ukázka Šárka úvod až do pochodu (2 min.) – jednotlivci v prostoru

Poslech hudby a SI: Stromy v posvátném háji spolu o Šárce mluví beze slov. Uslyšíte ozvěnu dnešního setkání, pocity, jaké z něj měly stromy. Zaposlouchejte se a jako stromy zahrajte odraz toho, co slyšíte.

- děti = stromy v posvátném háji, rozmístěny samostatně po prostoru; simultánní pohybovou improvizací reagují na hudbu
- učitel nechá zaznít nejen úvodní líčení rozzuřené Šárky, ale i část Ctiradova pochodu

Ctirad a jeho družina (7 min.) – rozdělení na chlapce a dívky, společná improvizace

Vyprávění a představení kostýmního znaku Ctirada: Promiňte, já to zapoměla včas zastavit. Tady už jsme se dostali k dalšímu hrdinovi našeho příběhu. Jmenuje se Ctirad a je to vojenský velitel. (*učitel položí před děti kostýmní znak Ctirada – plášť z tmavé látky*) To, co jste slyšeli, byl začátek jeho pochodu s ozbrojeným doprovodem. Jednou totiž vyjel na rozkaz knížete Přemysla z Vyšehradu, aby potrestal vzpurné ženy. Muži dobře věděli, že jim ženy slibují pomstu. Proto do lesů vyráželi jen v dobře vyzbrojených skupinách.

- rozdělení na chlapce a dívky, rozdílná zadání:

Tvorba hudebního plánu (dívky): Pomocí orffovských nástrojů vytvořte hudební doprovod vojenského pochodu na koních. Utvořte půlkruh, opět budete stromy v posvátném háji.

- **Tajná instrukce** pro jednu dívku – až budou chlapci v posvátném háji, zavolat o pomoc

Skupinová improvizace (chlapci): Nyní se stáváte Ctiradovou vojenskou posádkou. Jedete potrestat vzpurné ženy. Rozmyslete si, jak se budete pohybovat, jací jsou muži v družině.

- rozdání látek na kostýmy, zástupné rekvizity „koně“ + bezpečnostní pravidla

Určení velitele (Ctirad) – kostýmní znak, vojáci musí poslouchat jeho rozkazy

- **Tajná instrukce pro Ctirada** – povede družinu pochodem po místnosti, nakonec zamíří do stínu posvátného háje (k dívkám) k odpočinku

Skupinová improvizace s hudebním doprovodem: družina přijíždí za hudebního doprovodu dívek, vojáci pochodují podle hudby, pod vedením Ctirada zamíří do stínu posvátného háje, zde se zastaví

- učitel bočním vedením koriguje pochod vojáků, případně diriguje hudební plán

Objevení Šárky (2 min.)

Volání o pomoc: vojáci dorazili do posvátného háje, dívka s tajnou instrukcí zavolá o pomoc

- učitel zastaví skupinu na štronzo

Myšlenky vojáků: Koho se dotknu, řekne, co si myslí.

- učitel obejde několik vojáků a nechá zaznít jejich myšlenky
- na závěr Ctirad – rozhodne, co by se mělo dělat

Rozhovor Ctirada a Šárky (3 min.) – hromadná improvizace

Hromadná postava: Nyní se všichni stanete Ctiradem. Ctirade, polož svůj kostýmní znak sem na zem. Vy se všichni postavíte za něj, ať víte, kým jste. Uvidíte, co se bude dít. Nejdřív ale odložte orffovské nástroje a koně, kostýmy si nechte.

TIR Šárka: TIR Šárka sedí na zemi před dětmi, má jednoduše svázaná zápěstí, vedle ní leží roh a láhev medoviny, naříká a prosí o vysvobození

Improvizovaný rozhovor: Šárka vykládá svůj příběh, prosí o pomoc, Ctirad se rozhoduje, zda jí pomůže

- děti tvoří hromadnou postavu Ctirada, kdokoli může mluvit se Šárkou

Ukázka Šárka volání až začátek milostného tématu (2 min.) – jednotlivci na zemi

Poslech: Stromy, které byly svědkem celé události, nám poví svou zprávu o tom, jak to dopadlo v příběhu. (*u dětí to mohlo dopadnout jinak, pochválit je za jejich řešení, v tradovaném příběhu to dopadlo takto*) Raději nám poví celý rozhovor Ctirada se Šárkou od chvíle, kdy se Ctirad blíží k posvátnému háji a Šárka začíná volat o pomoc.

- děti vystoupí z rolí, ale nikam se nepřesouvají, posadí se, možno zavřít oči

Ctirad a Šárka se do sebe zamilují (7 min.) – dvojice

Reflexe poslechu: Jak končila ukázka? (= „Pomohl Ctirad Šárce?“)

Vyprávění: A nejen že jí pomohl, Ctirad se do Šárky pro její krásu na první pohled zamiloval. Když je člověk zamilovaný, vyrojí se mu hned milión představ o tom, jak to bude s tím druhým krásné a co všechno spolu zažijí. My si tu několik těch Ctiradových představ ukážeme.

Živé obrazy (ŽO): pokud možno smíšené dvojice tvoří ŽO Ctiradových zamilovaných představ

- dvojice jsou rozestaveny do kruhu po obvodu místnosti
- jako hudební podklad u ŽO – milostné téma ze SB
- předvádění: diváci zavřou oči, připraví se první skupinka, na 1. triangl otevřít oči, prohlédnout bez komentářů, na 2. triangl zavřít oči, připraví se další skupina
- přehrají všechny, bez mluvení, hudbu opakovat dle potřeby

Reflexe: po poslední dvojici žáci říkají, co viděli ve Ctiradových představách

- bez hudby, podle potřeby znovu předvést sporné ŽO znovu

Bujaré veselí, uspání stráží (5 min.) – skupinová improvizace v celém prostoru

Vyprávění: A co zatím dělala Ctiradova družina? Když viděli, že jejich velitel nalezl životní lásku, ženy je nepřepadly a už jsou v bezpečí, rozhodli se, že je důvod k oslavám. Šárka dala kolovat medovinu, a jak už to bývá, v družině se rozmohlo bujaré veselí, tanec a opíjení.

Tvorba zvukového plánu: dívky jako stromy v posvátném háji tvoří zvukový plán bujarých oslav pomocí orffovských nástrojů

- zadání – postupně doprovod ztišovat

Skupinová improvizace s hudebním doprovodem: chlapci jako Ctiradova družina oslavují, tančí, opíjí se a usínají

- koluje rekvizita demižónu s medovinou
- chlapci reagují na ztišování hudby postupným usínáním, ukládáním se ke spánku, zakončí chrápáním

Roh (2 min.) – žáci zůstávají na svých místech

Vyprávění: A tak namol opilí muži tvrdě usnuli ve stínu posvátného háje.

- chlapci pokojně spí

TIR Šárka: přichází mezi spící muže a beze slova zatroubí na roh

Myšlenky stromů: Co to bylo?

- dívky (stromy v posvátném háji) – na dotyk učitele říkají myšlenky

Učitel: postaví se na opačnou stranu palouku, na němž spí muži, znovu zatroubí, ale zvuk je tentokrát o poznání vzdálenější

Myšlenky stromů: A co mohl znamenat tento zvuk?

- dívky opět na dotyk učitele prozradí několik myšlenek stromů

Šárka lituje (2 min.)

TIR Šárka: lituje sebe a Ctirada, ale už je příliš pozdě a muži si přeci pomstu zaslouží, to je to, co od počátku chtěla

- TIR při monologu prochází mezi spícími muži

Příjezd žen a pobití mužů (5 min.) – skupinová improvizace

Skupinová improvizace s pravidly – bitva slow motion: Uslyšíte ozvěnu Šárčiny promluvy v řeči stromů. Pak vtrhnete, dívky, do boje. Tu chvíli poznáte, hudba vám ji prozradí. S koncem hudby končí boj. Ale pozor! Celá naše bitva se odehraje v tzv. „slow motion“, neboli ve zpomalení.

- dívky přepadnou muže, bojují s nimi, ale opilí muži se nedokáží dlouho bránit, nakonec je ženy všechny pobijí
- bitva na podkladu hudby ze SB (ukázka Šárka - lítost, až do konce); slow motion

Myšlenky žen: na dotyk učitele po bitvě zazní několik myšlenek vítězných žen

Ukončení příběhu: Tady náš příběh končí. Prosím, vystupte z rolí, chlapci, nechte své kostýmy ležet na vašem místě.

- vystoupit z rolí, nejprve odejdou dívky, prohlédnou si bitevní pole plné mrtvých, pak odchází chlapci, nechávají na zemi své kostýmy, učitel na ně položí rudý šátek jako krev

Stromy v posvátném háji (5 min.) – žáci v půlkruhu

TIR Šárka: všechny děti jsou opět stromy, přichází TIR Šárka, ptá se stromů, zda to bylo dobře, co si o tom myslí

- možno přijít s tím, že to bylo správné; Dalo se tomu zabránit? A dalo by se v budoucnu?

Závěr – návrat k brainstormingu (5 min.) – v kruhu na zemi kolem papíru

Reflexe: Možná něco z toho, co jste psali na začátku, stálo za vypuknutím celého konfliktu. Možná, kdyby si muži a ženy sebe navzájem víc vážili, nikdy by k tomu nedošlo.

Obrátíme list – Čeho si já vážím na opačném pohlaví? Čím si navzájem mohou být muži a ženy užiteční? Dívky píší chválu na kluky a kluci na holky.

6. Popis a hodnocení realizace jednotlivých lekcí

6.1. Průběh na ZŠ a MŠ Na Karlově Benešov

Běžná ZŠ

6.1.1. Kontrolní skupina A1

6.1.1.a. Lekce Četba pověsti (1. setkání)

Dozor

Prítomna vyučující Vv – velmi hodinu chválila, zajímala se o projekt, líbila se jí tato cesta k vyvolávání představ u hudby. Líbila se jí hudba – dle jejích slov „vtáhne člověka.“

Úvod

Ve třídě bylo 17 z 22 dětí (9 chlapců a 8 děvčat). Technika byla bez problémů.

Děti hned poznaly obrys ČR z provázku na zemi, dobře reagovaly a spolupracovaly.

Krátce jsem se představila a hned je zavolala k modelu ČR.

Tvorba obrazu

Děti se posadily do kruhu na zem kolem provázku ve tvaru České republiky.

Zaujatě tvořily své obrázky, úkol je bavil. Většina si věděla rady, ostatním pomohly přinesené materiály nebo sdílení se spolužákem. Tvorba jim zabrala poměrně dost času, musela jsem je povzbuzovat, aby si pospíšily. Zapojila se i dozorující vyučující.

V obrázcích dětí se objevily tyto typické věci pro ČR: příroda, hrady, památky, Pražský hrad, houbaření, třeboňské rybníky, pivo a vlajka.

B. Smetana a A. Jirásek

Žáci brzy odhalili, že se jedná o Bedřicha Smetanu. Zato Jiráskova neznaly podle fotografie a ani jméno jim moc nepomohlo.

Čtení pověsti

Tato část zabrala nejvíc času. Mezi dětmi byly značné rozdíly v rychlosti čtení.

Text byl dlouhý a obtížný – měly co dělat, aby to vydržely a rozuměly mu.

Žáci tvořili obtížně výtah děje – neuměli psát heslovité poznámky, nedokázali rozeznat důležité informace od nepodstatných. Z 11 dětí, které mi odevzdaly své výtahy děje, zapsaly úplný děj 3, neúplný 6, 2 žáci odevzdali prázdný papír.

Pro čtení se děti rozmístily různě po třídě, většina do lavic, někteří na lavice. Na psaní děje šli všichni do lavic.

Shrnutí děje

Kvůli času jsem jen vyvolávala v lavicích. Jiná forma reflexe by byla pravděpodobně lepší pro zajištění pozornosti. Společně se doplňovali a dokázali dát děj dohromady velmi rychle a stručně, ale samostatně toho nebyli schopni.

Při jmenování dějových momentů pověsti žáci opomněli usnutí stráží – až po upozornění na to přišli. Zato si všimli havrana – detail je poutal více než usnutí zbrojnošů, které je stálo život.

Čtení upravené Smetanovy poznámky

Instrukce o nalezení pohodlného místa byla zadána až po přečtení upravené Smetanovy poznámky, tudíž přesun po třídě měl negativní vliv na zapamatování informací.

Žáci si opět nemohli vzpomenout na usnutí Ctiradovy družiny.

Poslech ukázek

Při poslechu se děti rozmístily různě po třídě, pohodlně se usadily, uvelebily, lehly si či sedly. Většinou měly zavřené oči, ale ti, kdo mi předtím nevrátili texty, sledovali očima pověst.

Pro některé (zvláště chlapce) byl poslech dlouhý. Na některých (více na chlapcích) bylo vidět, že vůbec nevědí, co se v hudbě děje. Dívky byly naopak většinou soustředěné.

Závěr a hodnocení lekce

Navadila jsem děti na příště. Velmi mě potěšily svým zaujetím a prací, kterou jsem také ocenila. Celou hodinu pracovaly soustředěně a byly velmi klidné. Děti mi na závěr zatleskaly.

6.1.1.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Nebyl přítomen.

Průběh hodiny

Přítomno bylo 18 z 22 dětí (9 chlapců a 9 děvčat). Technika fungovala bez problémů. Chlapci mi s ní ochotně pomohli.

Děti byly velmi pozorné, klidné, pracovaly se zaujetím.

Na začátku mi jeden hoch přišel říct, že po našem minulém setkání si půjčil Staré pověsti české a ještě si něco přečetl, což pokládám za velký pedagogický úspěch.

Úvod

Děti přijaly jak motivaci rolí hudebních kritiků tak také mou osobní potřebu, takže velmi dobře spolupracovaly.

Zopakování předchozí hodiny

Žáci měli problém dát dohromady děj. Vzpomněli si na tyto momenty pověsti: Ctirad jel lesem, uslyšel volání a vydal se k němu, kroužil nad ním havran, našel dívku a osvobodil ji a ta pak zatroubila na roh, přišly ženy a pobily je, Ctirada zajaly.

Nepamatovali si střední část – popíjení medoviny, usínání zbrojnošů, rozhovor Ctirada a Šárky.

Přečetla jsem jim proto poznámku od B. Smetany, kde je velmi dobře popsán celý děj symfonické básně, ale tento slovní komentář dětem přesto při poslechu moc nepomohl.

Rozdání PL

Vyplnění informací na pracovních listech proběhlo bez problémů. Vyjasnili jsme si, že pokud si někdo nepamatuje, že by tuto symfonickou báseň poslouchal, řadí se mezi ty, kdo ji neslyšeli.

První poslech

Během prvního poslechu byly děti pozorné, zaujaté, snažily se psát.

Na některých byla patrná bezradnost – nevěděli, co se v hudbě děje. Byli proto vyzváni, aby psali alespoň pocity, které z hudby mají. Na to se rozproudilo hromadné úlevné

sdílení bezradnosti, pro mnohé byla tato instrukce zřejmým ulehčením, že to nemusí mít bez chyby. Kdosi ze spolužáků je zastavil: „Ticho, už bude další čas!“

Děti neměly problém stihnout psát, ale poznat, co se v symfonické básni odehrává. I přesto, že někteří nevěděli a v důsledku toho se nudili, nerušili.

Reakce na bezradnost se různila podle pohlaví – chlapci to vzdali, jen mlčky seděli a čekali na konec, dívky svou bezradnost sdílely mezi sebou.

Kontrola

Při kontrole žáci přiznávali bezradnost a rádi přijali náhradní úkol navrhnout plakát.

Druhý poslech

Všichni žáci kreslili plakát, někteří se snažili ještě něco doplnit.

Závěr

Nechala jsem je dokončit plakáty, během toho byli tázáni, kdo slyšel a podle čeho poznal motivy ze Smetanovy poznámky. Na odpověď se hlásilo většinou 3-5 dětí.

Některé odpovědi:

Motiv rozlícené dívky:

- To první, bylo to takový našťvaný, tajemný. Hlasitý.

Ctirad se blíží:

- Hned na začátku – podle pověsti. Hudba se změnila v hlasitou, takovou královskou.

Nářek přivázané dívky:

- 0:51, bylo to smutný (čas vzpomínek Šárky na milého, pozn. autora). Smutný.

Osvobození a zamilování se do ní:

- Okouzčila ho, bylo to tichý, jemný.
- 1:10 byla přivázaná (čas nového náporu hněvu Šárky, pozn. autora).

Obveselení, opití a uspání družiny:

- Veselý. Ztlumovalo se to. Potichoučku.

Znamení lesním rohem – nejvíce dětí se hlásí, že slyšely:

- Zatroubení. Odrazilo se to od té dálky (dívka, která nebyla na úvodní hodině).

Vtrhly ženy na muže:

- Hlasitější. 8:14. 9:05 (oba časy odpovídají ději SB, pozn. autora).
- 3:32 – hlasitý (čas začátku milost. tématu, pozn. autora). 7:37 (čas Šárčiny lítosti, pozn. autora).

Zakončení a hodnocení lekce

Po skončení mi mnoho dětí svůj pracovní list odevzdalo osobně i s komentářem. Jedna dívka například navrhla vylepšit název filmu na „Ctirad a rozrušené dívky“. Jeden hoch projevil lítost, že odevzdává prázdný formulář, ale byl ujištěn, že to nevádí. Jiný hoch se pochlubit, že vyplnil všechny kolonky (slovem „hudba“).

Bylo vidět, že děti hodina bavila, nebraly to jako stres ani jako test, i když jim bylo líto, když nevěděly. Předmět výzkumu mnohé zaujal.

Byla to velmi příjemná třída, po skončení hodiny mi děti dokonce osobně přicházely říct, že se jim to líbilo a přály mi úspěšné zakončení studia.

6.1.2. Experimentální skupina B1

6.1.2.a. Lekce SD (1. setkání)

Prostředí

Učebna nebyla ideální pro Dv, ale byla dostatečně velká. Před hodinou jsme odsunuli stoly a židle stranou. Ve vzniklém prostoru se tvořily kouty, kam se děti rády „zašivaly“.

Bohužel se vyskytly problémy s technikou. Hudba tak byla velmi málo slyšet.

Dozor

Po celou dobu se mnou měla být ve třídě přítomna vyučující, která by jinak měla s dětmi Vv. Přišla ještě asistentka žáka (1 žák byl mentálně postižený) a třídní učitel. V průběhu hodiny přicházeli a odcházeli, takže se počet učitelů v učebně často měnil. Rozptylovalo to žáky.

Učitelky se snažily děti zklidnit hlasitým ječákem a vstupováním mezi ně, čímž rušily drama. Ze začátku byly děti ještě klidné, proto jsem je žádala, aby ponechaly káznění žáků na mně.

V jednu chvíli byly děti pozorné a relativně klidné, ale učitelky si povídaly a mě (a myslím, že i žáky) to rušilo. To jsem brala jako příčinu, proč je učitel vyzval a všichni tři odešli.

V nepřítomnosti učitelů se žáci začali rozjíždět. Ne, že by přímo zlobili, ale byl velký problém je utišit a někteří se rádi vyhnuli jakékoli činnosti. Nefungoval triangel ani volání ke klidu, nakonec se trochu naučili reagovat na štronzo a hlasité bouchání do bubínku. Každý povel však musel být opakován a doprovázen zvyšováním hlasu. Některé děti se mi snažily pomoci (měly zájem o činnost a ostatní je rušili) a uklidňovaly spolužáky, ale bez valného úspěchu.

V průběhu dvouhodinovky několikrát přišli a odešli učitelé. Třídní přišel, nezasahoval do hodiny, jen napsal na tabuli DÚ. Žáci okamžitě vypadli ze hry, řešili s ním, že DÚ nechtějí.

Atraktivita SD ale žáky udržela, takže se rychle vrátili do hry.

Když přišla učitelka, žáci byli hned o poznání klidnější.

Při reflexi v posvátném háji – přítomni 2 učitelé – učitelka nepochopila TIR. Vstoupila do hry a uklidňovala žáky. Učitel do lekce nijak nevstupoval.

Úvod

Ve třídě bylo 21 dětí z 23 (8 děvčat a 13 chlapců). Hodně jsme se zdrželi rozdáváním jmenovek, což pro mě bylo cenným poučením pro další realizace. Podobně jsem poznala potřebnost domluvení pravidel před výukou. Později už žáci měli problém signály přijmout.

Pro žáky byl nezvyk odsunutí lavic stranou. S Dv nemají žádnou zkušenost (podle hráčských schopností), ale jejich reakce na slovní spojení „dramatická výchova“ byla u některých chlapců negativní.

Na úvod nebylo dostatečně osvětleno, kdo jsem a čeho se účastní – takto mohli mít žáci pocit, že si jen hrají a neviděli v tom valný význam.

Děti se hodně tlačily ke stěnám v důsledku nejistoty, neznámého způsobu práce i silného sebeuvědomování.

Rozhýbání

Fungovalo dobře, přeplnulo děti na aktivní režim, bohužel do něj vstupovaly učitelky.

Brainstorming

Děti s brainstormingem nebyly zvyklé pracovat. Kvůli času jsem děti nechala nahnout se kolem papíru a rovnou psát. Nebyl tak prostor k diskuzi a někteří se k papíru

nedostali. To pro ně bylo zklamáním. Děti měly spoustu nápadů, nestyděly se, ale psali stále ti samí. Pro příští realizace jsem se proto rozhodla pro větší důslednost a jasnost v pravidlech.

Děti napsaly: + KLUKŮ – nerodí, silný, stačí nám mušle; + HOLEK – chytří, dřív dospějeme, hodnější, máme prsa;

- KLUKŮ – dělaj ze sebe něco co nejsou, namachrovaný, namyšlený, dělaj ze sebe frajery; - HOLEK: ukecaný, namyšlený, slepičí zadek, vybíravý

Uvědomila jsem si slabinu zadání, při kterém mě nenapadlo, že by děti psaly vulgárně, v dalších realizacích jsem to ošetřila instrukcí. Na dětech byla znát začínající puberta.

Šárecké údolí

Chtěla jsem děti rychle zaktivizovat a odpoutat od reality, ovšem úplně se to nepovedlo.

Na větu: „My se tam teď podíváme,“ reagovaly: „Jak?“

Zadala jsem, co mají udělat – skály, stromy atd. Nevěděli jak – navzájem se styděli, když na ně ostatní koukali a ještě nic nedělali. Pomohlo by jim simultánní předvádění.

Povedlo se díky tomu dostat děti do prostoru na další aktivitu.

Vyprávění a chůze v prostoru

Nechala jsem děti předvádět postavy z doby kněžny Libuše na místě. Bála jsem se o jejich bezpečnost i udržení ve fikci a velmi se to osvědčilo.

Tento úkol zvládli dobře, mohla jim pomoci i hudba. Bez problémů a s chutí dělali Libuši a Přemysla – sami od sebe bez mluvení.

Neradi zavírali oči – nejspíš si navzájem nedůvěřovali a styděli se. SI jim pomáhala odbourat stud.

Spolupráce mužů a žen za kněžny Libuše

Měli problém vytvořit smíšené skupinky (vztahy ve třídě, nezvyk spolupracovat).

Dlouho se domlouvali na vstupní situaci, proto jsem jim zkusila navrhnout několik možností sama. Některé skupinky se nedomluvily vůbec a ani nezačaly hrát, jiné si stěžovaly, že nestihly dokončit.

Ve třídě panoval ruch, problém je utišit, proto jsme si nezvládli jejich situace vzájemně představit.

Nenávist mužů a žen

Musela jsem začít číst dvakrát, než se uklidnili, pak ale poslouchali. Osvědčilo se je posadit na zem, pak byli pozornější, přestože někteří naopak vypustili a povídali si.

S pokřiky nebyl problém. Stála jsem mezi oběma tábory, aby na sebe nemohli, ale obávám se, že nedostatečně cítili, že jsou v roli. Zakázána sprostá slova.

Vzhledem k problémům s první skupinovou SI jsem je nenechala rozehrát situaci znovu. Na otázku, zda myslí, že by se teď situace ve skupinkách nějak změnila, reagovalo jen několik žáků, ti ale potvrdili, že určitě ano.

Seznámení s hlavní postavou

Děti byly rozdivočelé, takže je ani rozzuřená Šárka nezaskočila. Nevydržely v rolích stromů, smály se.

Ze setkání s TIR si ale nějaké informace přesto odnesly, po mém odchodu mi zatleskaly. Na otázky, co se dozvěděly, odpovídaly přiměřeně obsáhle.

Ukázka Šárčin hněv

Žáci reagovali pohyby těla na změny hudby. Někteří nejspíš nepochopili souvislost s předchozím TIR. Měli problém zavřít oči, kontrolovali, kdo je sleduje, nebo šaškovali. Někteří zřetelně během hudby napodobovali TIR.

Hudba bohužel nebyla slyšet dost zřetelně.

Ctirad a jeho družina

Dívky nevytvořily příliš kvalitní hudební plán, jen hlučely. To ukazuje na nezkušenost s tímto typem práce. Chlapce bavily kostýmy i koně, ale měli problém poslouchat svého velitele.

Musela jsem „zařvat“ na armádu, aby se vzchopila a poslouchala Ctirada na slovo, jinak je ženy do jednoho pobijí.

Spolupráce hudebního plánu se Ctiradovou družinou poněkud selhala, navzájem se neposlouchali, ale bavilo je to. Hru dívek jsem musela dirigovat já.

Myšlenky vojáků v reakci na volání o pomoc byly různé – někdo odhadoval, že to bude léčka, jiní, že mají pomoci, Ctirad rozhodl, že se podívají, co se děje.

Rozhovor Ctirada a Šárky

Děti reagovaly na TIR lépe, více vtaženy do děje, poslouchaly, co jim Šárka říká, samy se ptaly. Na prosbu o osvobození nejprve váhaly, ale pak Šárku rozvázaly, vyslechly její příběh.

Při poslechu hudební ukázky opět problém zavřít oči.

Ukázka nebyla moc dobře slyšet, proto jsem jim popisovala, co se tam právě děje. Žáci sami poznali, že nakonec Ctirad Šárku osvobodil.

Ctirad a Šárka se do sebe zamilují

Problém utvořit smíšené dvojice. Rozdělila jsem je proto sama. Rozdělování do dvojic a rozmístování dětí po obvodu místnosti zabralo alespoň 5 minut čistého času.

Děti se tlačily ke zdem. Některým dvojicím jsem musela nabídnout téma, samy se nedomluvily.

Hudba jako doprovod nebyla slyšet příliš zřetelně.

Pro děti byl velmi srozumitelný pojem „fotka“, ihned věděly, co mají dělat. Náměty ŽO: žádost o ruku, procházka, tanec, sezení v parku na lavičce atd. - po předvedení děti byly schopny tyto fotografie identifikovat.

Bohužel jsem musela slovně vstupovat do předvádění kvůli nejasné organizaci. Kdo už předvedl, často potom nedával pozor na ostatní.

Oslavy

Dívky nehrály moc k tanci, spíš jen hlučely. Chlapci jejich doprovod nevnímali. Korigovala jsem je komentářem, že už začínají usínat atd.

Chlapci se nadšeně vrhli na „medovinu“ a začali se o ni prát. Proto jsem ji zabavila a dala jednomu z nich se slovy, aby se o ni podělili, aby se napil a dával dál kolovat. Poté už spolupracovali lépe.

Jeden chlapec prohlásil, že je abstinent a nechtěl usnout, protože nepil – podle příběhu tedy usnul horkem a únavou.

Roh

Dívky vytušily, že se budou na chlapce vrhat, podařilo se mi je zastavit tím, že jsem jim připomněla, že jsou stromy v posvátném háji.

Chlapci chtěli vyskočit, když uslyšeli roh. Připomněla jsem jim, že jsou opilí a spí tvrdě.

Příjezd žen a pobití mužů

Chlapci měli problém zemřít, chtěli bojovat, tvrdili, že ještě nejsou mrtví atd.

Hudba byla hodně málo slyšet – komentovala jsem, co se tam teď děje, musela jsem oznámit, kdy přichází útok žen i konec boje.

Dívky se po boji radovaly, chlapci žádali odvetu.

Reflexe v posvátném háji

Děti toho měly hodně na srdci, mluvily přes sebe. Na TIR reagovaly dobře, ale navzájem se neposlouchaly, přerušovaly se. Proto jsem jako Šárka reagovala přáním, že jim není rozumět, kdyby tak mluvily postupně... Dozorující učitelka to nepochopila a začala žáky káznit.

Děti se shodly, že to, co se stalo, byla tragédie, bylo to špatně, bez mužů se žít nedá (alespoň to říkali kluci, některé holky protestovaly), válkou se nic nevyřeší, lidé by spolu měli více mluvit.

Závěrečný brainstorming

Vyzvala jsem děti k vystřídání u papíru. Každý dostal možnost zapsat svůj nápad.

Děti se u této aktivity spíše pohádaly, než usmířily. Diskuze nebyla konstruktivní, proto jsem ji ukončila.

+ HOLEK – někdy jsou hodné a milé :), příjemné (a přeškrtané nápisy prsa a dudy);

+ KLUKŮ – někdy jsou i upřímní a hodní, dají nám i něco opsat (Martin Mrha, Filda), hezcí, roztomilý, je s nima sranda, pomůžou nám když nás někdo mlátí, trochu inteligentní, hodný, rodina, děti, můžeme s nimi vyhrát sportovní soutěže

Hodnocení lekce

Byl problém s kázní žáků. Mohla být způsobena jak charakteristikami skupiny, nezkušeností s technikami Dv a podmínkami, tak i mými nedostatky ve vedení a instrukcích. Toto byla má první realizace SD s takto početnou skupinou.

Celou lekci se skupinou absolvoval i mentálně postižený žák. Měl problém se zapojovat, ale výrazněji nerušil, ostatní jej tolerovali.

Žáky hra zaujala. Přes nekázeň je příběh držel a mnozí velmi dobře vstupovali do hry v roli. Někteří dokonce okřikovali spolužáky, protože je zajímalo, co se bude dít dál.

Realizace byla náročná a byla jsem zklamaná z techniky, ale přesto věřím, že si děti něco odnesly a mohou ve výsledcích překvapit.

Během této první realizace se odhalily silné i slabé stránky SD. Potvrdilo se, že jde o funkčně naplánovanou lekci s odpovídajícím a flexibilním časovým rozvržením. Při pozdějších realizacích jsem se mohla poučit z prvotních chyb.

6.1.2.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Byl přítomen, kromě prvních 10 minut a 5 minut před koncem hodiny.

Průběh hodiny

Technika fungovala bez problémů, stejné podmínky jako kontrolní skupina.

Účastnilo se všech 23 dětí (14 chlapců a 9 děvčat). Děti byly velmi pozorné, pracovaly se zaujetím, ve třídě trochu ruch, když nebyl přítomen dozor, ale jinak klidné.

Mentálně postižený hoch celou dobu zaujatě pracoval. Šárku už dříve slyšel, na estetice. Pečlivě vyplnil pracovní list, zajímavě naznačil dramatické změny v hudbě. Nezařazen do výzkumného vzorku.

Během lekce nás několikrát vyrušili starší žáci, kvůli focení. Jednoho hochu odvedli na většinu hodiny, vrátil se v průběhu druhého poslechu, proto musel být vyřazen z výzkumného vzorku.

Úvod

Děti bez problémů přijaly jak motivaci rolí hudebních kritiků, tak také mou osobní potřebu pro úspěšné ukončení studia a velmi dobře spolupracovaly.

Poslech probíhal ve stejné učebně jako u kontrolní skupiny. Ve třídě se nenašlo dost míst u lavic, proto jsem jednoho chlapce přesadila od jeho kamarádů ke katedře, aby měl místo na psaní. Bez protestů mě poslechl. Přesazení mělo zřejmě pozitivní dopad na jeho výsledky.

Zopakování předchozí hodiny

Děj, který zažili v SD, si vybavili bez problémů, pouze problém s chronologií příběhu. Bylo zřejmé, že děje mají spojeny s emotivní vzpomínkou. Otázkami byli navedeni k zamilování Ctirada do Šárky, opíjení a usínání zbrojnošů. Nezmínili drobnosti (vzpomínky Šárky na milého, chrápání a závěrečná Šárčina lítost), ale v zápisu dějů se přesto objevily.

Při čtení poznámky od B. Smetany si děti současně vybavovaly, co zažívaly; pomohlo jim to.

Rozdání PL

Vyplnění základních údajů proběhlo bez problémů. Ubezpečila jsem žáky, že jde o výzkum, nikoli test. Byla to pro ně úleva, ale motivaci neztratili.

První poslech

Během prvního poslechu byly děti pozorné, zaujaté, psaly.

Někteří zprvu nevěděli, ale postupně se chytali. Zhruba od oslav začali být mnozí jistější. S nadšením mi oznamovali, že poznali zatroubení Šárky na roh.

Nebyl pro ně problém stihnout psát. Jediný, kdo vzdal, byl chlapec, který minule nebyl a vůbec nevěděl. Ostatní zaujatě pracovali.

Jeden či dva chlapci naznačovali pohyby vraždění v závěru symfonické básně. Bylo zřejmé, že v hudbě jasně slyšeli děj a že se do něj i vžili.

Kontrola

Nebylo třeba se ptát, jak na tom žáci jsou. Většina neměla problémy.

Po zadání náhradního úkolu návrhu plakátu se všichni začali chystat kreslit. Po připomenutí, že podstatné je vyplnění pracovního listu, mnozí otočili zpět.

Druhý poslech

Zhruba polovina žáků kreslila plakát. Druhá polovina, chlapci i dívky, kontrolovala a doplňovala pracovní list. Někteří vůbec nezačali kreslit, pracovali na prvním úkolu po celou dobu.

Závěr

Nechala jsem je dokončit plakáty, během toho byli tázáni, kdo slyšel a podle čeho poznal děje ze Smetanovy poznámky. Jako soundtrack zhodnotili skladbu slovy: „Je dobrá, je to tam dobře slyšet.“ Na jednotlivé děje ze Smetanovy poznámky se hlásilo vždy alespoň 8-10 dětí (u kontrolní skupiny to bylo do 3 dětí).

Několik odpovědí kdy děj zazněl a jak ho poznali:

Motiv rozlíčené dívky:

- Zvyšovalo se to a snižovalo. Dramatické. Tiché, smutné.

Ctirad se blíží:

- Živé, rychlé. Skákavé. Hlasité.
- dvakrát čas 1:17 (odpovídá ději SB, pozn. autora)

Nářek přivázané dívky:

- Zvučný hlas a pak se ztišil – 6:23 (čas ztišování během usínání zbrojnošů, pozn. autora).
- Pískalo to – 2:21 (čas odpovídá ději SB, pozn. autora).

Osvobození a zamilování se do ní:

- 2:44-3:30 a 3:32 si představoval, co s ní bude dělat – měnila se hudba, bylo to něžné (odpovídá ději SB, pozn. autora).

Obveselení, opití a usnutí družiny:

- Veselo. Ztichlo to. Sbor.

Znamení lesním rohem:

- Tút a tút.

Vtrhly ženy na muže:

- Hlučný a rychlý. Klidný a pak hlasitý.

Zakončení a zhodnocení hodiny

Dětem jsem poděkovala za spolupráci a rozloučila se s nimi.

Překvapilo mě, že všichni oslovení chlapci odmítli úkol rozdat bonbóny s přesvědčením, že jsou nespolehliví. I z jiných indikací jsem nabyla dojmu, že třída uvěřila tvrzení, že je nejhorší na škole. To mě mrzelo, protože sice šlo o třídu kázeňsky náročnou, ale přesto lidsky milou.

Jedna dívka mi od minula upletla náramek na památku, několik dívek se po skončení ptalo, jestli ještě někdy přijdu, přály mi úspěšné zakončení studia a vyjádřily přání, abych šla učit na jejich školu.

Děti práce bavila, nebraly to jako stres ani jako test, zajímalo je to.

Přes horší chování při realizaci SD dosáhla experimentální skupina výrazně lepších výsledků při poslechu než skupina kontrolní. Kluci při poslechu mnohem méně šaškovali, dívky si méně povídaly a celkově všichni pracovali vůči kontrolní skupině pozorněji, déle a s lepšími výsledky.

6.2. Průběh realizace na ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla, DFC

ZŠ s hudebním zaměřením.

6.2.1. Kontrolní skupina A2

6.2.1.a. Lekce Četba pověsti (1. setkání)

Dozor

Přítomna vyučující jiných předmětů – připravovala se na vlastní hodiny.

Úvod

Ve třídě bylo 13 z 22 dětí (9 chlapců a 4 děvčata). Někteří chlapci testovali, jak zareagují – psali vymyšlená jména nebo přezdívky (např. Kaňour), pokládali rýpavé otázky. Když jsem se tím nenechala rozhodit, byli trochu překvapeni, ale nechali toho a zklidnili se.

Tvorba obrazu

Děti poznaly rychle obrys ČR, ale neměly k němu úctu. Jeden z chlapců jej pošlapal a zničil, proto jsem jim dala za úkol, aby ho opravili. Moc si nevěděli rady, pomohl až atlas.

U vymýšlení, co nakreslit, říkali, že na nic hrdí nejsou, kluci dělali hlouposti, z legrace vykřikovali „Zeman“, „Rey Koranteng“ atd. Chlapec čínské národnosti nevydržel sedět, kde jsem mu řekla, potřeboval velmi motivovat k práci.

Pomohly jim přinesené knihy – začali kreslit památky a krajinu.

Náměty obrázků toho, co mají rádi na ČR: Říp, Karlův most, TV Nova – Láďa Hruška, Václavské náměstí, Miloš Zeman, Becherovka, Jiří Paroubek, víno, pivo, Krkonoše, Národní divadlo, orloj – poslední dvě kategorie – děvčata.

B. Smetana a A. Jirásek

Děti B. Smetanu po chvíli poznaly. Aloise Jiráskova neuměly zařadit, jméno už slyšely.

Čtení pověsti

Děti šly na čtení pověsti většinou do lavic, pro psaní si všichni vybrali místo u svého stolu. Někteří se opakovaně ptali, co mají dělat. Několik dětí mělo rychle hotovo čtení i zápis děje, jiní ani nestihli dočíst.

Věnovala jsem se čínskému chlapci, který textu nerozuměl. Žáci neznali význam archaismů, doptávali se.

Shrnutí děje

Při společné sumarizaci děje pověsti jsem kvůli času žáky vyvolávala. Hlásily se asi jen 3 děti.

Část popíjení medoviny a usínání zbrojnošů jsem jim doplnila já, jinak ale dali dohromady vše. Dokázali děj shrnout rychle a účinně, bez detailů.

Musela jsem vysvětlit, že Šárka patřila k Vlastiným ženám, z pověsti to nepochopili.

Čtení upravené Smetanovy poznámky

Děti samy měly mnoho poznámek, nikoli však k věci. Když jsme znovu procházeli děj, opět si nezapomněly na usnutí Ctiradovy družiny.

Poslech ukázek

Žáci se pohodlně usadili, uvelebili, lehli si či sedli různě po třídě. Vyskytly se stížnosti na ostatní, kteří rušili. Vyzvala jsem je tedy, aby zavřeli oči.

Oči zavřeli jen někteří, jedna dívka si souběžně s hudební ukázkou četla pověst.

Pro některé byl poslech dlouhý, bylo na nich vidět, že neví, co se tam děje (více chlapci), nebo nevnímali. Dívky byly většinou soustředěné.

Závěr

Žáky zaujalo navnadění na příště, ptali se na podrobnosti k filmu. Prohlásili, že se také těší na viděnou. Jedna dívka se mi přišla omluvit, že příště nepřijde a povídala si se mnou, kam pojedou a proč.

Forma klasické hodiny pomohla dětem se zklidnit, kluci se sice předváděli, ale dali se udržet v mezích. Kázni pomohl můj nadhled i jasná pravidla a důslednost.

6.2.1.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Dozorující, která působí ve třídě jako asistentka pedagoga, byla přítomna po celou lekci. Snažila se děti mírnit křikem, ale moc to nezabíralo.

Průběh hodiny

Technika fungovala bez problémů, stejné podmínky jako experimentální skupina.

Na lekci bylo 14 z 22 dětí (10 chlapců a 4 děvčata). Výzkum bohužel vyšel na poslední den před vysvědčením, což silně ovlivnilo chování i soustředěnost žáků. Děti měly předtím tři hodiny volnou zábavu. Proto bylo téměř nemožné přimět je k pozornosti.

Do značné míry jsem jim nechala volnost, protože poslední den před koncem školního roku jsem od nich ani nemohla vyžadovat stoprocentní soustředění.

Úvod

Děti zaujala motivace, chtěly znát podrobnosti o připravovaném filmu, ne ale natolik, aby se zklidnily.

Zopakování předchozí hodiny

Žáci neměli problém dát dohromady děj, mnozí znali pověst už dříve. Raději jsem děj po nich ještě zopakovala a zdůraznila střední část příběhu, která je v pověsti zmíněna jen krátce, ale ve skladbě má zásadní význam (zamilování Ctirada, opíjení a usnutí mužů).

Při čtení poznámky od B. Smetany se trochu zklidnili, ztišili se při mém ztišení hlasu.

Děj jsem po poznámce shrnula ještě jednou, takže jej slyšeli prakticky třikrát.

Rozdání PL

Několik dětí nevyplnilo všechny požadované informace, musela jsem je na to zvlášť upozornit. Jeden hoch zapomněl vyplnit úplně, doplňoval až zpětně.

První poslech

Chlapci byli značně nepozorní, bavili se mezi sebou, ale kupodivu vyplňovali poměrně dobře a bez větších obtíží.

Někteří nevěděli, co se děje, tudíž byli bezradní. Požádala jsem je, ať píší alespoň pocity, které z hudby mají. Neobjevoval se problém stihnout psát.

Chlapci začali brzy rušit, ale přesto pracovali. Bavili se mezi sebou, ukazovali si výsledky, ne však k opisování, ale spíše k tomu, aby se svou bezradností pochlubili. Jen několik jich to vyloženě vzdalo.

Dívky si povídaly tiše nebo mlčely a pracovaly.

Kontrola

Při kontrole po prvním poslechu žáci přiznávali svou bezradnost.

Přijali náhradní úkol navrhnout plakát, ale někteří (ze specializace Vv!) tvrdili, že kreslit neumí a to zcela s vážnou tváří, takže se zdálo, že jsou o tom přesvědčeni.

Před druhým poslechem kdosi prohlásil, že tam byli zhulení koně – nejspíše reakce na to, že si vzpomněli na zmínku o polích konopí v pověsti. Uvedla jsem na pravou míru, že v té době konopí nekouřili, ale používali jej na stavbu domů a tvorbu provazů jako užitkovou rostlinu. Tím žáci ztratili potřebu dále se tímto tématem zabývat.

Druhý poslech

Plakát kreslí jen někteří, byli s ním rychle hotoví, nesnažili se, aby byl hezký.

Žáci si povídali, ukazovali si navzájem své výsledky. Na výzkumu už nikdo nepracoval, druhý poslech působil vlastně jen jako hudební kulisa.

Současně vzrůstal hluk. Dozorující učitelka se je snažila zastavit, já jsem je ovšem nechala, měla jsem pocit, že po nich nemohu vyžadovat kázeň, protože už mi pozornosti věnovali dost. Přála jsem si s nimi zahrát nějakou hru, ale nešlo to kvůli dodržení podmínek výzkumu.

Učitelka na ně křičela, což jsem nechtěla. Na konci poslechu jsem jim proto řekla, že jsem velmi zvědavá, zda dokážou vydržet poslední minutu skladby v klidu. Překvapilo mě, že to zvládli, byli opravdu tiší.

Dva chlapci začali mluvit o autorských právech – co když mi je prý nebudou chtít dát? Opáčila jsem, že zaprvé je to anonymní, takže žádná autorská práva nejsou zapotřebí a

zadruhé by pak jednoduše nedostali honorář. Začali se dohadovat, co je tímto honorářem, hádali, až uhádli.

Závěr

Nechala jsem je dokončit plakáty, během toho jsem se ptala, kdo slyšel a podle čeho poznal děje ze Smetanovy poznámky. Na plakátu nikdo nepracoval. Na odpovědi se hlásilo do 5 dětí. Někteří kluci prohlásili, že by to nebyl dobrý soudtrack, že tam děj slyšet nebylo.

Některé odpovědi žáků kdy byl děj slyšet a podle čeho jej poznali:

Motiv rozlícené dívky:

- Na začátku.

Ctirad se blíží:

- Začátek – podle pověsti. Bylo slyšet = *předvádí jízdu na koni v klusu, neumí popsat.*

Nářek přivázané dívky:

- 2:21 – bylo to jasný, bylo to jedinečné - jako já. Nic podobného tam předtím nebylo. (čas odpovídá ději SB pozn. autora)

Osvobození a zamilování se do ní:

- Od 2:44 – 3:32 se do ní zamiloval (odpovídá ději SB, pozn. autora).

Obveselení, opití a usnutí družiny:

- Veselé. Podle rohu.

Znamení lesním rohem – hlásilo se 10 dětí

- 7:04+7:11 (chrápání, velmi blízko, pozn. autora). 7:25+7:34 (odpovídá ději SB, pozn. autora).

Vtrhly ženy na muže – hlásilo se 7 dětí:

- Bylo to divoký.

Zakončení a zhodnocení lekce

Po poděkování za účast na výzkumu a rozloučení se, jsem je požádala, aby po vybrání formulářů ještě neodcházeli. Žáci si začali zoufat, už velmi chtěli jít na přestávku. Honorář v podobě bonbónů však přijali velmi rádi.

Jeden hoch se chlubil, že vyplnit všechny kolonky (slovem „hudba“) - pochválila jsem ho za správné odpovědi.

Žáci v této skupině byli velmi suverénní. Výrazní byli zvláště chlapci, z nichž někteří testovali, kolik unesu. Jakožto cizí dospělá osoba jsem ani nemohla počítat s tím, že by mě brali jako autoritu na úrovni svých učitelek. Přesto jsem díky nadhledu, důslednosti, ale i pochopení pro jejich nepozornost v důsledku okolností, obstála. Mé napomínání přijímali lépe než od dozorující učitelky, která na ně křičela.

Skupina byla vinou okolností velmi nepozorná. Děti to, myslím, i bavilo, ale nedokázaly se soustředit. Navzdory tomu dosáhly velmi pěkných výsledků.

6.2.2. Experimentální skupina B2

6.2.2.a. Lekce SD (1. setkání)

Dozor

Po celou dobu byla s námi ve třídě přítomna třídní učitelka, která nijak nezasahovala do průběhu. Přidala se k reflexi v posvátném háji, aby motivovala žáky, kteří se aktivit neúčastnili, ale nevkládala se do diskuze, jen trochu mírnila žáky, když mluvili přes sebe.

Úvod

Přišlo 17 dětí z 20 (6 děvčat a 11 chlapců). Hudbu jsem pouštěla z vlastního notebooku a reproduktorů, byla slyšet dobře.

Kvůli pozdnímu příchodu třídy jsem měla trochu obavy, jak vše stihneme, ale nakonec lekce vyšla akorát. Hodně času jsme ztratili kvůli neukázněnosti žáků.

SD se odehrávalo v prostoru velmi vhodném pro Dv, který je dětem dobře známý. Je velký, vzdušný, s kobercem a bohatou zásobou orffovských nástrojů. Děti se pohybovaly v prostoru přirozeně, některé běhaly všude a nedaly se zastavit, někteří kluci tíhli k pevným bodům (stěny, sloupy), přesto v centru prostoru nezůstávalo prázdné. Měla jsem pomocí židlí prostor lépe vymezit, takto se děti rozutekly.

Jmenovky z bílých lepítek se osvědčily, ale bohužel později nebyly vidět pod kostýmy. To poněkud omezilo mou možnost oslovovat děti jménem, což vadilo mně i dětem.

Rozhýbání

Honička zafungovala dobře, přeplnula děti na aktivní režim, některé se až moc rozdováděly. Děti nepočkaly na instrukce, začaly se honit všichni navzájem, pak až se ptaly, kdo má babu.

Domluvili jsme signály - štronzo a triangl na utišení. Děti reagovaly jen částečně.

Brainstorming

Když jsme se sesedli kolem papíru, děti se neztišily. Hned jsem se mohla přesvědčit o tom, že třída nefunguje příliš dobře jako skupina. Některé dívky si mi stěžovaly na spolužáky a distancovaly se od nich. Přičetla jsem to i začínající pubertě. Zřejmě mě nebraly jako učitelku.

Děti měly nápady, ale nehrnuly se k jejich zapisování. Díky tomu bylo na papír stále vidět. Rozpoutat diskuzi o nápadech se nepodařilo. Psali stále ti samí žáci, jiným vyhovovalo, že nemusí nic dělat. Dva výrazní chlapci stále vykřikovali, vyrušovali, nedbali na moje napomínání.

Děti napsaly: + KLUKŮ – nemusí rodit, jsou silnější, jsou chytřejší, můžem více sportovat, neukládají se jim tolik tuky a nejsou tlustí, umíme líp řídit auto; + HOLEK – nemusí sekat trávník, umíme lépe vařit, míň cítíme bolest, umíme lépe tančit, nebolí nás kopnutí do rozkroku, nám přichází dřív rozum než klukům, umí dělat víc věcí najednou;

- KLUKŮ – jsou příliš blbí, neumí se většina chovat inteligentně, neumějí dělat několik věcí zároveň, neumí dělat víc věcí najednou, agresivita; - HOLEK – jsou příliš blbé, všechno jim vadí, holky, některé jsou ufnukané, jsou užvaněný, jsou to strašní buzerantky, tosamí co tam maj holky.

Zajímavý detail – drtivá většina nápisů pravopisně správně, spisovně. Děti začaly operovat poznatky z biologie – ženy mají chromozom navíc proti vnímání bolesti, mužům se méně ukládají tuky atd.

Šárecké údolí

Řekla jsem dětem, ať se stanou něčím ze Šáreckého údolí – nabídla jsem jim, co se tam nachází, ale mnoho dětí se ničím nestalo, takže se neodpoutaly od reality. Někteří blbnuli: „Jsem mluvící strom, který potkává lišku, kterou sežeru.“

Vyprávění a chůze v prostoru

Nechala jsem žáky rozejít po prostoru. Příliš nechodili, mnozí se tlačili ke stěnám. Sochy jim nedělaly problém, sami je rozpohybovali. I díky hudbě pracovali soustředěně.

Vinou sebeuvědomování neradi zavírali oči. K uvolnění jim pomáhala SI.

Spolupráce mužů a žen za Libuše

Měli problém s vytvořením smíšených skupin. Osvědčilo se napočítat do 5, aby to udělali. Mnozí mě ale vůbec nevnímali.

Dlouho se domlouvali na vstupní situaci.

Děti příliš nespolupracovaly – nebo jen kluci s kluky a holky s holkami. Nenaslouchali si, nezajímali se o nápady druhých.

Nenávist mužů a žen

Když jsem rozdělovala třídu na Vlastiny ženy a Přemyslovy muže, jeden hoch prohlásil, že není ani jedno, že je muž z 21. století a bojkotoval aktivitu. Nabídla jsem mu, aby si sedl na židli a neúčastnil se, ale nerušil nás. To využil, pozorně sledoval, ale ani na opakovanou nabídku se do hry nevrátil. Bohužel se k němu později přidal ještě jeden hoch a jedno děvče.

Žáky se osvědčilo posadit na zem, pak byli pozornější.

Kluci nevymysleli společný pokřik, nejspíš moc nevnímali instrukci a nedělali, co měli. Žáci nevstoupili dostatečně do rolí.

Vzhledem k problémům s první skupinovou SI jsem je nenechala rozehrát situaci znovu, jen jsem se zeptala, zda myslí, že by se teď situace ve skupinkách nějak změnila. Reagovalo jen několik žáků, ti ale potvrdili, že ano.

Seznámení s hlavní postavou

Měla jsem zdůraznit, že dnes stromy nemluví – děti byly rozdivočelé, takže i přes Šárku mluvily. TIR Šárka je ale celkem zaskočila, alespoň z počátku.

Děti nicméně nevydržely v rolích stromů, nemají zkušenosti s rolovou hrou.

Na otázky, co se dozvěděly, odpovídaly přiměřeně obsáhle, ale jen někteří, bylo znát, že nejsou zdaleka vtaženi všichni.

Ukázka Šárčin hněv

Prakticky všichni žáci stáli bez hnutí, styděli se něco předvádět. Bylo ale znát, že jsou zvyklí poslouchat hudbu, soustředili se. Obávám se, že moc nevnímali spojitost s předchozí TIR.

Ctirad a jeho družina

Tato aktivita proběhla velmi dobře. Dívky si nacvičily kvalitní hudební doprovod, je poznat, že jsou s hudbou zvyklé pracovat. Chlapci byli nadšeni z kostýmů i zástupných rekvizit koní, poslouchali velitele.

Myšlenky vojáků v reakci na volání o pomoc ukazovaly, že děti nejsou v rolích: „Nevím“ (několikrát), „Někdo volá o pomoc,“ Ctirad rozhodl, že se podívají, co se děje.

Rozhovor Ctirada a Šárky

Děti měly problém být v roli. Na dotaz „Jak se jmenuješ?“ reagovaly na TIR svými vlastními jmény, až dívky poradili chlapci, který předtím hrál Ctirada, ať řekne, že se jmenuje Ctirad. Chlapci mě nechtěli rozvázat, až se toho nakonec ujala jedna dívka – ale děti nebyly v rolích.

Pustila jsem jim ukázkou rozhovoru v „řeči stromů“ - opět problém zavřít oči.

Ptala jsem se, co se v ukázce děje – dívky odpovídaly správně. Nakonec se shodly, že Ctirad Šárku osvobodil.

Ctirad a Šárka se do sebe zamilují

Do dvojic se děti většinou dokázaly rozdělit samy. Vznikly i smíšené dvojice. Byl pro ně srozumitelný pojem „fotka“. Na tématu ŽO se domluvili celkem bez problémů.

Hudbu jako podtext nejspíš moc nevnímali.

Náměty fotek: žádost o ruku, svatba, u oltáře. Několik dívek na svatbě – se závojem. Kostýmy je velmi lákaly. Co vidíme, jsem shrnovala já, to byla možná chyba. Nenechala jsem žáky pojmenovat motivy, které by se mi do příběhu nehodily (že si Ctirad u oltáře zoufá atd.). Už tak totiž měli problém přijmout fikci. Děti měly problém uposlechnout pokyny, proto organizace trochu vázla. Kdo už předváděl, často na další dvojice nedával pozor.

Oslavy

Dívky hrály pěkně vystavěnou hudbu.

Chlapci se nadšeně vrhli na „medovinu“. Problematický chlapec ji nechtěl pustit z ruky. Měli problém přestat, nereagovali příliš na ztišování, usínali jen pomalu a předváděli se. Sami od sebe začali krásně chrápat.

Roh

Podařilo se mi zdůraznit, že muži spí a dívky jsou stromy, takže na zatroubení nikdo nevyskočil. Problematictí chlapci nechtěli spát. Vyrušovali a roh i myšlenky po jeho zatroubení možná ani neslyšeli. Dívky mi hned odříkaly, kdo troubil, proč a co se stane – pověst znají.

Příjezd žen a pobití mužů

Chlapci měli problém zemřít, chtěli bojovat, tvrdili, že ještě nejsou mrtví atd. Nedokázali jen nehybně a tiše ležet jako mrtvolky, stále někdo mluvil nebo se hýbal – je ale možné, že jsem pro dva výrazně neukázněné žáky neviděla ukázněnost ostatních. Myslím, že narušitelé vytrhovali z příběhu i ty, kdo by si jinak chtěli zahrát.

V myšlenkách žen po boji se objevovaly smíšené pocity.

Reflexe v posvátném háji

Děti toho měly hodně na srdci, mluvily přes sebe. Na TIR reagovaly dobře, ale navzájem se neposlouchaly, přerušovaly se. Snažila jsem se je v rámci role usměrnit ke ztišení, ale neposlouchaly mě, začaly se málem hádat mezi sebou.

Chlapci se shodli, že to bylo špatně, dívky naproti tomu říkaly, aby se Šárka nevzdávala, ale aby to zkusila jinak – schovat se, postavit se sestrám atd.

Do reflexe se zapojil i hoch, který celou dobu seděl na židli. Měl zajímavé názory, chytré argumenty a rád diskutoval, ale nedokázal se vzdát rozumu a vstoupit do fantazie.

Závěrečný brainstorming

Dívky psaly bez problémů, chlapci se k papíru nehrnuli, musela jsem je povzbuzovat.

Děti se u této aktivity spíše pohádaly, než usmířily – potřebovaly si vyjasnit názory. Hoch, který celé SD pouze pozoroval, vehementně prosazoval názor, že nemůžeme říct, co je na kom dobrého, protože všichni lidé jsou stejní. Pletl si stejnost a rovnost. Bylo by to důležité téma k diskuzi, pokud by na něj byl čas.

+ HOLEK – uměj líp uklízet, jsou příjemné, umí pomáhat, jsme lidi a tak nikdo není dokonalejší, to samé co holky jsme lidi a oni taky;

+ KLUKŮ – nikdy nevyjdou ze zábavy, někteří jsou dobří sportovci, umí dělat tvrdé práce, mají lepší prostorovou představivost, někteří jsou Džentlmeni :), unesou těžké věci,

umí uklidnit či sklidnit ostatní, jsou vtipný (obvykle), někdy mají dobré nápady, žádná překážka pro ně není nepřekonatelná, jsou vynalézaví.

Závěr a zhodnocení lekce

Byl problém s kázní žáků. Bylo to dáno nevšedností aktivity, nezkušeným vedením i osobnostními charakteristikami žáků a tím, že jsem je viděla poprvé.

Žáci nemají zkušenost s Dv a jejími technikami. I když byla stanovena pravidla, žáci je nerespektovali.

Hodina byla dost podobná té, kterou jsem učila na běžné ZŠ, proto mě to úplně nezaskočilo. Děti na Karlově mi však přišly hravější a vtaženější do příběhu.

Nejsem si jistá, kolik dětí se do hry skutečně vžilo. Dva chlapci svými chováními výrazně narušovali hodinu, nerespektovali pravidla, předváděli se a kazili tím hru i ostatním. Tři žáci během hry „odpadli“, šli si sednout a neúčastnili se aktivit. Někteří žáci se ale snažili tišit ostatní a reagovali dobře.

Realizace byla náročná a byla jsem zklamaná z chování dětí i z toho, že jsem tři žáky ztratila a nedokázala skupinu dost nadchnout pro příběh. Přesto doufám, že si děti něco odnesly a mohou mě ještě překvapit.

6.2.2.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Přítomna třídní učitelka, seděla mezi žáky a mírně je korigovala, když rušili.

Průběh hodiny

Ve třídě bylo 13 dětí (9 chlapců a 4 děvčata). Technika fungovala bez problémů, stejné podmínky jako kontrolní skupina.

Poslechová hodina probíhala v učebně IT. Po obvodu místnosti byly stoly s počítači. Většina žáků seděla kolem lavic bez počítačů uprostřed učebny. Přístroje žáky trochu rozptylovaly.

Ve třídě byl ruch, musela jsem si získávat pozornost, ale byli o hodně klidnější a pozornější než na předchozím setkání; pravděpodobně pomohla klasická forma hodiny. Rušili v zásadě pouze chlapci, děvčata byla celou dobu velmi pozorná.

Dva chlapci, kteří výrazně rušili při SD, byli i tuto hodinu značně nepozorní. Usadila

jsem je k počítačům stranou, jinak by velmi rušili ostatní. Nakonec museli být vyloučeni z výzkumného vzorku, protože na výzkumu vůbec nespouštěli.

Úvod

Děti přijaly motivaci rolí hudebních kritiků i mou osobní potřebu. Zdůraznila jsem důležitost jejich práce, pomohlo jim to k větší pozornosti a spolupráci oproti minulému setkání. Alespoň na chvíli.

Zopakování předchozí hodiny

Při opakování děje, který jsme hráli v SD, jsem jim musela hodně napovídat, sami by nemluvili. Zvolila jsem tento způsob kvůli specifikům skupiny, i kvůli tomu, že výzkum probíhal v posledním týdnu školního roku, což také přispělo ke snížené schopnosti koncentrace žáků.

Přesto si vzpomněli na drtivou většinu příběhu, kluci zvláště na oslavy a opíjení, ale také na Šárčino zatroubení. Chrápání ani závěrečnou Šárčinu lítost si nevybavili.

Přečtení poznámky od B. Smetany dětem pomohlo – vybavovaly si, co zažily.

Rozdání PL

Žáci neměli mnoho otázek, nikdo z nich si nemyslel, že jde o test.

První poslech

Během prvního poslechu byly děti poměrně pozorné, zaujaté, snažily se psát. Děti neměly problém stihnout zapisovat, ovšem příliš ze začátku nevěděly, co se děje. Zhruba od oslav začali být mnozí jistější. I přes obtíže se žáci snažili. Několik chlapců s výtvarným zaměřením výzkum vzdalo. Ostatní zaujatě pracovali.

Chlapci začali při Ctiradově pochodu bezděky ťukat tužkou o lavici, mnozí znatelně ožili, když nastal útok žen. Vžili se do toho, slyšeli to v hudbě, i když třeba nevědomky.

Kontrola

Na mou otázku, jak na tom jsou, jedna dívka prohlásila, že má několikrát útok žen (hned na začátku) a také volání o pomoc. Její soused jí odpověděl, že to mohlo patřit „ještě k tomu, jak si Šárka stěžovala,“ což bylo přesně podle SD i hudby.

Po zadání náhradního úkolu návrhu plakátu všichni otočili papír. Jen málokdo

skutečně kreslil.

Po připomenutí, že podstatné je vyplnění pracovního listu, mnozí otočili zpět.

Druhý poslech

Většina pracovala na 1. úkolu. Kreslily jen 3 děti. Nejspíš za to mohla rivalita mezi skupinami zaměřenými na Hv a Vv a blížící se konec školního roku, který vzal žákům motivaci.

Závěr

Žáci dostali čas na dokončování plakátů a během něj byli tázáni, kdo slyšel a podle čeho poznal děje ze Smetanovy poznámky. Téměř nikdo nekreslil, raději nic nedělali. Na dotazy ohledně jednotlivých dějů ze Smetanovy poznámky se hlásili jednotlivci. Jak daný děj poznaly, říkaly hlavně dívky, chlapci většinou moc nespolupracovali (kromě závěrečného zatroubení a vtrhnutí dívek na muže).

Některé odpovědi žáků:

Motiv rozlícené dívky:

- Nahlas. Nenávistná hudba. 1:10 (odpovídá ději SB, pozn. autora)
- 1:17 (čas Ctiradova pochodu, pozn. autora), 2:44-3:30 (doba rozhovoru Ctirada a Šárky, pozn. autora)

Ctirad se blíží:

- žáci začali ťukat tužkou do rytmu
- 5:07 (začátek oslav, pozn. autora)

Nářek přivázané dívky:

- neví, jak poznal, 4:15 (čas narůstání milostného tématu, pozn. autora)

Osvobození a zamilování se do ní:

- Romantická hudba (kluci tvrdí, že neslyšeli). 4:15 (odpovídá ději SB, pozn. autora)
- 5:07 (čas oslav, pozn. autora)

Obveselení, opití a uspání družiny:

- Veselé, pak o hodně klidnější, postupně dolů.
- 7:25 + 7:34 (čas znamení rohem, pozn. autora)

Znamení lesním rohem – hlásilo se 5 dětí:

- Ticho a zatroubení, pak opakování, odpověď.
- Já slyšel jen jedno zatroubení a pak jako by se něco hnalo. Stádo krav.

Vtrhly ženy na muže – 7 dětí:

- Zrychlila se hudba. Dramatická, bylo v tom ještě něco slyšet.

Závěr a zhodnocení lekce

Obavy, že by děti mohl výzkum stresovat, se nenaplnily. Chlapci spíše měli problém udržet o práci zájem. Celkově byly děti nepozorné, nepracující. Závěr roku už na nich byl znát, stejně jako začínající puberta. Průběh výrazně narušovali dva problematičtí žáci.

Přesto skupinu nevšední práce zaujala, zvláště při prvním poslechu děti pozorně a soustředěně pracovaly.

Chování žáků se oproti SD zlepšilo. Držela je i klasická forma hodiny, sezení u stolů. Přes problémy dosáhli poměrně dobrých výsledků, které se výrazně nelišily u dětí výtvarného a hudebního zaměření.

6.3. Průběh realizace na ZŠ Kunratice

ZŠ s dramatickým zaměřením

6.3.1. Kontrolní skupina A3

6.3.1.a. Lekce Četba pověsti

Skupina

Skupina byla utvořena zcela nově na začátku školního roku ze žáků 3 pátých tříd. Výzkum se konal na konci září. Bylo znát, že skupina jako celek zatím není sžitá. Jedna dívka a jeden chlapec poměrně výrazně rušili, nevnímali a dělali si, co se jim chtělo.

Bylo znát, že děti jsou zvyklé na postupy Dv, i v neobvyklé skladbě hodiny relativně udržely kázeň a s použitou technikou ŽO neměly problém.

Dozor

Po celé trvání lekce byla přítomna zástupkyně ředitele školy paní Olga Králová, která ve skupině učí Dv. Pomáhala mi děti zklidnit, když to bylo zapotřebí, za což jsem jí, vzhledem ke specifickým skupiny, byla vděčná.

Úvod

Ve třídě bylo 11 dětí z 12 (7 chlapců a 4 děvčata). K dispozici jsem dostala dobré reproduktory, takže hudba byla slyšet bez problémů.

Krátce jsem se představila, děti si nalepily jmenovky a hned jsme se dali do práce.

Tvorba obrazu

Protože děti měly výzkum se mnou místo lekce Dv, rozhodla jsem se proto trochu obměnit svou přípravu, aby pro ně byla zajímavější.

Obrys ČR jsem nechala z provázku vymodelovat děti. Pomohla jim mapa ČR, kterou jsem položila doprostřed provázkového čtverce. Kdo porušil hranice, byl požádán, aby je opravil. Problematičtí žáci to odbývali, hráli si s provázkem, proto jsem ho později odstranila.

Co je na ČR krásného měly děti znázornit pomocí ŽO.

Nápady dětí na témata ŽO: památky, rozhledny, příroda, města, Praha, Liberec, Plzeň atd. Utvořila jsem z žáků 3 skupinky a vybrala tři souhrnná témata: přírodu, města a památky.

Děti měly problém dodržovat pokyny pro předvádění. Paní Králová je napomenula k poctivosti předvedení, udržení výrazu atd.

Témata předvedených ŽO – města ČR (Praha – Karlův most a Pražský hrad), památky (Petřínská rozhledna), příroda (lesy na skalách a zurčící potoky).

Skupinka s památkami nebyla spokojená s vlastním nápadem a inspirovala se u jiných. Následovaly protesty originální skupiny, která proto při předvádění dostala přednost, ovšem význam obou obrazů byl úplně jiný (lesy na horách x Petřínská rozhledna). Byla to názorná ukázka různých možností interpretace jednoho obrazu jen díky posunutí tématu.

Pokud bylo pro ostatní obtížné odhalit, co ŽO představuje, obraz byl rozehrán do plné hry.

B. Smetana a A. Jirásek

Děti si delší dobu nemohly dát dohromady Bědu – Bedřicha Smetanu – Vltavu – Mou Vlast. Možná se o něm ještě neučily. Aloise Jiráska poznaly a dokonce věděly, že to byl spisovatel. Několik z nich znalo děj pověsti o Ctiradovi a Šárce.

Čtení pověsti

Děti se rozmístily po celé místnosti, některé za zástěnou, takže se nedaly kontrolovat.

Měly problém s porozuměním, text byl pro ně obtížný. Nestihli jej přečíst celý, tvorba ŽO nám zabrala mnoho času, spěchala jsem, abychom stihli hudební ukázky.

Zvláště dva výrazní žáci dávali najevo, že je to nebaví – čtení vzdali, vyžádali si papír, ale nepracovali k věci. Někdo to vzdal a psal děj, jak jej znal, ne na základě textu.

Shrnutí děje

Zapojilo se jen pár dětí (ti, kdo znali pověst už před lekcí), jiní rušili. Vzpomněli si na úvod až k vysvobození Šárky a pak konečné pobití mužů, střední část jim unikala.

Děti projevíly zájem o příběh, dokonce se na děj ptali(!), zajímala je zvláště motivace postav. Odkázala jsem je na Staré pověsti české a plné znění pověsti o Dívčí válce.

Děj pověsti stihly psát pouze 4 děti. Jejich zápisy většinou ději neodpovídají, žádné ho neobsáhlo celý, pouze útržky. Jeden hoch zapsal křivkou průběh hudby z ukázek.

Čtení upravené Smetanovy poznámky

Nejspíš dětem příliš nepomohla, seděli na zemi, nerušili, ale zdálo se, že nevnímají. Na mé doplňující otázky příliš nereagovaly.

Poslech ukázek

Děti rozmístěny různě po třídě, zákaz jít za zástěny. Postupně se shlukovaly, přesouvaly, bavily mezi sebou.

Hudbu ze začátku vnímaly, brzy je však přestala zajímat a vymýšlely si jinou zábavu.

Dvě problematické děti vůbec nedávaly pozor, ostatní poslouchaly se zájmem. Jeden hoch zakreslil průběh skladby na papír pomocí křivky.

Závěr

Lehce jsme přetáhli, proto jsem nestihla mluvit o příštím setkání. Žáci spěchali na přestávku.

Děti byly trochu nepozorné, ale ne nezvladatelné. Bylo znát, že neposlušnost pramení velkým dílem z látky, která překračovala jejich možnosti. Sama jsem si uvědomovala, že použitý text je obtížný. Pro dokonalé porozumění by musel být zpracován postupy literární výchovy, která nebyla v zorném poli mého výzkumu. V jiných skupinách problémy nebyly tak velké a zde naopak děti pověst často znaly už před lekcí, takže nutnost přečtení textu

byla spíše formální.

Jinak se se skupinou pracovalo dobře.

6.3.1.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Dozorující paní zástupkyně byla ve třídě cca první třetinu hodiny. Děti byly v její přítomnosti klidnější. Měla stejný nápad jako já – rozsadila dva chlapce, aby ten zlobivý druhého nerušil.

Průběh hodiny

Lekce se účastnilo 11 dětí z 12 (7 chlapců a 4 dívky). Technika fungovala bez problémů, stejné podmínky jako u experimentální skupiny.

Skupina nebyla stmelená – pošťuchovali se, vymýšleli si, šaškovali.

Dvě problematické děti byly rozjívené, neposlouchaly, skákaly do řeči, chlapec odmítal cokoli, co mu nařízeno. Nakonec se oba dali uklidnit, přes nevoli poslechli.

Úvod

Nepamatovala jsem si jména dětí – někoho jsem soustavně pletla – to byla škoda, měla jsem se víc soustředit.

Kvůli hyperaktivním dětem jsem nechtěla, aby žáci celou hodinu seděli. Proto jsem zvolila opakování děje pověsti v kruhu, po větách, aby zbyla věta na každého. Kdo řekl větu, která chronologicky nebyla na řadě, měl se přesunout se po kruhu se svou větou tak, aby pasovala na správné místo příběhu.

Zopakování předchozí hodiny

Dát dohromady děj byl značný problém, skákali od jednoho ke druhému. Aktivitu jsem vymýšlela narychlo, nebyla jsem proto úplně důsledná v pravidlech.

Nakonec si na vše vzpomněli. Problémový chlapec odmítal přesun jinam po kruhu.

Usazení do lavic

O místa se téměř poprali (na rozdíl od sk. B3, kde se zasedacím pořádkem nebyl problém).

Rušící chlapec byl přesazen do samostatné lavice.

Na čtení poznámky od B. Smetany se trochu zklidnili.

Rozdání PL

Vyplnění bez problémů, bez dotazů (jen „Kdy to pustíte?“).

První poslech

Chlapci postupně začali rušit, bavit se, ale kupodivu vyplňovali celkem pozorně.

U dětí se vyskytl problém stihnout psát i poznat, co se ve skladbě odehrává. Několik jich nestihlo prvních pár zápisů a tak prohlásili, že si počkají na druhý poslech.

Jedna dívka to vzdala, otáčela se, bavila se se spolužáky.

Problematický hoch odmítl spolupráci, na motivaci funkcí hudebního kritika odpověděl, že dává výpověď. Zkusila jsem ho motivovat odměnou, ani to příliš nepomohlo jeho práci. Pro odmítání spolupráce musel být nakonec z výzkumného vzorku vyřazen.

Jedna chlapecká dvojice kreslila místo děje panáčky doplněné slovním komentářem.

Jiný chlapec vzdal zápis děje pověsti, psal jen popis hudby – připomínala mu vlak.

Dvě dívky ještě před koncem skladby napsaly k poslednímu času „muži jsou zabiti“.

Hoši se mezi sebou bavili, ukazovali si výsledky. Jiná dvojice žáků sice skladbu stále komentovala, ale oba hodně psali. Snad jen jeden žák poctivě pracoval a s nikým nepovídal.

Kontrola

Při kontrole žáci přiznávali svou bezradnost. Docela rádi přijali náhradní úkol navrhnout plakát. Postupem času se rozpadala kázeň.

Druhý poslech

Během druhého poslechu většina kreslila plakát, byli rychle hotoví, snažila se spíše děvčata. Hoch s vlakem kreslil parní mašinu. Skladba fungovala spíše jako hudební kulisa. Děti si povídaly, navzájem si ukazovaly výsledky. Na výzkumu téměř nikdo nepracoval.

Vzrůstal hluk a klesala pozornost dětí. Nakonec jsem povolila, že kdo má hotovo a zeptá se mě, může jít dozadu tančit na hudbu, ale tak, aby nerušil ostatní. Postupně odešla tančit asi polovina dětí.

Děti byly hlučné, činnost už zcela vzdaly, ale na pokyn si šly znovu sednout.

Závěr

Nechala jsem je dokončit plakáty, chtěla jsem se jich zeptat na děje ze Smetanovy poznámky, ale místo toho si děti vyžádaly možnost své výtvary prezentovat ostatním.

Tvrdily, že by skladba byla špatným soundtrackem.

Nakonec přečetly svá řešení 3 děti, hlásilo se jich víc, ovšem už na ně nezbyl čas. U čtení se žáci smáli vlastním výtvorům. Nesnažili se činnost shodit, jen toužili prezentovat své výtvary. Problematická dívka se zaměřila na romantickou stránku pověsti, která jí přišla velmi zábavná (projevy začínající puberty). Chlapec, který popisoval pouze hudbu, jednotlivé dějové zvraty označil zvuky rozjíždějícího se vlaku. Poslední chlapec, který pracoval asi nejsoustředěněji ze skupiny, se poměrně dobře držel děje pověsti.

Zakončení a zhodnocení lekce

Překvapilo mě, že na výzvu k sebereflexi, zda si zaslouží honorář, se problematický hoch sám kriticky zhodnotil jako nehodný bonbónů a nepřišel si pro ně. Poslala jsem mu je po spolužácích se vzkazem, že si vážím toho, že si pro honorář nepřišel a že se na něj nezlobím. Z rozhovoru s paní Královou později vyplynulo, že tento hoch má IVP a moje řešení dané situace bylo vhodné.

Vzhledem k nepříliš záživné první hodině a obtížnosti úkolu se žáci chovali celkem přiměřeně. Sice zlobili a rušili, ale dali si říct, nakonec poslechli. Odpovědi byly často mimo děj pověsti, popisovaly vlastní příběhy, přesto je hudba určitým způsobem vedla.

6.3.2. Experimentální skupina B3

6.3.2.a. Lekce Strukturované drama

Skupina

Děti byly namíchány ze 3 pátých tříd. V této sestavě fungují od začátku školního roku. Realizace výzkumu probíhala na konci září. Přesto zde nebyly problémy ve spolupráci uvnitř skupiny. Všechny děti měly Dv od 3. třídy, i když ne se stejnou vyučující.

Děti rozuměly technikám, věděly, co od nich chci. Pouze jednou jsme si museli vyjasnit název techniky živých obrazů. Někdo je nazýval „sochy“.

Byli zvyklé na signál štronzo, ač reagovaly trošku pomaleji. Triangl na ztišení a zastavení aktivity se neosvědčil.

Prostředí

Měla jsem k dispozici multifunkční aulu, která slouží jako běžná učebna pro lekce Dv této skupiny. V přední části si děti postavily kruh ze židlí – jsou zvyklé zde zapsat docházku, práce pak probíhala ve volném prostoru.

Dozor

Paní zástupkyně Olga Králová, která skupinu má na hodiny Dv, byla ze zájmu přítomna celou dobu. Měla velmi podporující postoj, pomohla s prvotní organizací psaní jmenovek a pak několikrát děti laskavě a přitom jasně uvedla do správné pracovní morálky.

Úvod

Dramatu se účastnilo 14 dětí z 15 (8 děvčat a 6 chlapců). Technika bez problémů.

Začínali jsme v kruhu ze židlí, kde se zapsala docházka a paní Králová mě představila. Přiblížila jsem v krátkosti svou práci a požádala děti o psaní jmenovek. Během čekání jsem s dětmi navázala kontakt. Děti byly komunikativní, vstřícné, nestyděly se. Chlapci si rádi zavtipkovali, ale nepřešli do drzosti, dali se zklidnit.

Rozhýbání

Honička fungovala dobře, přepnula děti na aktivní režim. Hrály s radostí, bez problémů přijímaly nová pravidla – reagovaly na štronzo (poprvé jsem je pochválila, podruhé už jsem je vybízela k rychlejší reakci) i na slow motion. Problém udržet zpomalení přes zápal hry. Všechny děti byly aktivní.

Brainstorming

Žáci se nahrnuli kolem papíru, všichni psali, někteří své nápady komentovali. Diskuzi o nápadech jsem kvůli času vypustila. Děti se k sobě navzájem chovaly velmi ohleduplně – podaly si fixu, pustily se k papíru atd. Nenapadlo je psát neslušně, ač jsem to nezmínila.

Odpovědi dětí: + KLUKŮ – Krásný, v sport, v boji, v IQ, V strategii, Voní, V hrách, v řízení, létat, bláznit, V Nápadech; + HOLEK – Nebijem se, Chytrost, Umí vařit, krása, chytrost, máme přednost, umíme toho víc;

- KLUKŮ – Všechno řeší násilím, Nechápvají, páchnou, Sou trapný, Dávaj nám divný přezdívky, smrdí, blázněj, vše ničej, bijou se, blbnou, otravujou, předvádí se, :- (; - HOLEK:

všechno zdržují/blbý, všeho se bojí, jsou mrňavý, smrdí, neinteligentní, potřebují být sexy, neumí hrát hry, provokatérky, otravují, štvou, divní, otravný;

Detail: V zápiscích se objevovalo značné množství gramatických chyb.

Šárecké údolí

Děti se měly tendenci tlačit ke stěnám, ale ne tolik, jako v nedramatických skupinách. Podařilo se mi je dostat do prostoru.

Při tvorbě soch ze Šáreckého údolí neměli problémy. Ptala jsem se jich pouze, kdo jsou, nikoli, koho potkávají.

Žáci přirozeně utvořili skupinky – stromy, skály, lavičku s odpadkovým košem – je znát, že jsou už zkušení.

Vyprávění a chůze v prostoru

Neměli problém s chůzí v prostoru ani se vstupem do rolí – rozehrávali do plné hry. Někteří kluci trochu šaškovali, ale nikdo hru nekazil. Reagovali ihned úpravou postoje či vysvětlením na upozornění, že se v jejich improvizaci objevilo něco dobově nepatřičného.

Spolupráce mužů a žen za Libuše

Nedokázali se rozdělit sami do skupin, proto jsem nakonec skupinky určila já. Bez problémů vymysleli hezké vstupní situace. Obešla jsem skupinky a vyzvala je, ať řeknou, kým jsou.

Ve více skupinách se objevila postava kněžny Libuše. Všem se v zásadě podařilo ukázat spolupráci mužů a žen.

Nenávist mužů a žen

Čtení vyslechli pozorně, nerušili. Vymysleli hezké pokřiky a zůstávali v rolích.

Vrátili jsme se k SI. Požádala jsem ty, kdo hráli Libuši, aby si zvolili jinou ženskou postavu (jedna dívka: „Počkejte, já ještě nemám postavu... To nevádí, budu prostě Žena.“ - dobře si s tím poradila). Nechala jsem je krátce rozehrát a pak je zastavila. Jelikož tvrdili, že se scéna nezměnila, okomentovala jsem změnu já. Děti krásně dokázaly vydržet ve ŠTRONZU, po drobném upozornění dávaly pozor i na ostatní skupiny.

Seznámení s hlavní postavou

Posvátný háj utvořili nesymetricky, ale zaujali podoby stromů (koruna atd.).

Nemluvili na TIR, vyslechli ji. Při vzpomínání na milého jsem si nesesla na zem – chyba, tolik to nevyznělo.

Vrátila jsem se jako Ten, kdo byl nepřítomen – na otázky neodpovídali úplně jistě, na řeč o milém jsme se vůbec nedostali, nejspíš se jich to tolik nedotklo.

Ukázka Šárčin hněv

Žáci reagovali na změny hudby, i když někteří asi nepochopili souvislost s předchozím TIR. Nežádala jsem je, aby zavřeli oči. Někteří chlapci jasně předváděli boj, ale tak se do toho zabrali, že ani nepostřehli změnu v hudbě.

Po přestávce jsem na radu Olgy Králové znovu pustila hudbu, děti však měly mít nyní představu pouze uvnitř a zůstat ve ŠTRONZU – zvláště kluci to nedodrželi.

Ctirad a jeho družina

Dívky s nadšením tvořily hudební plán a to poměrně kvalitně. Tento typ práce nejspíš znají. Byly však hodně hlučné. Musela jsem je zastavit já, samy by hrát nepřestaly.

Chlapci dobře přijali role vojáků, všichni chtěli být velitelem. Ctirad je vedl dobře a oni ho následovali. Dobrá spolupráce hudby a pohybu.

Myšlenky vojáků v reakci na volání o pomoc – někdo odhadoval, že to bude léčka, jiní, že mají hlas zabít, či se tam podívat, Ctirad rozhodl, že se podívají, co se děje.

Rozhovor Ctirada a Šárky

Děti se chvíli neměly k osvobození, pak mě jeden hoch rozvázal. Vyslechly příběh, dokonce měly otázky(!). Podezření zřejmě nepojaly.

Pustila jsem ukázkou rozhovoru v „řeči stromů“ - měli problém odhadnout, že ukázka končila osvobozením Šárky. Kluci tvrdili, že ji zabil. Děti rozpoznávaly hlas Šárky od hlasu Ctirada.

Ctirad a Šárka se do sebe zamilují

Kluci a holky spolu nechtěli moc být, proto jsem je rozdělila sama. Většinou to akceptovali, několik stížností bylo, ale nakonec to zvládli.

Děti se tlačily ke zdem, proto jsem je opět vybídla, aby udělaly kroky do místnosti.

Někteří měli problém domluvit se na ŽO, proto jsem jim musela poradit téma.

Některým to pomohlo. Jedna dvojice se domluvit nedokázala, při předvádění hoch udělal, co chtěl, a dívka mu nerozuměla. Nechala jsem je předvést znovu (paní Králová je povzbudila, ať dodrží původní ŽO, ač neví, co znamenal). Ostatní přišli s odhadem, že spolu rybaří. Dívka následně na mou výzvu upravila svůj postoj. Prožila tak úlevu a úspěch, situace se vyřešila.

Děti svými ŽO i odhady témat ostatních dvojic zůstávaly v rolích. Většinou dávali pozor i na ostatní. Hudba pomohla výrazu živých obrazů.

Děti trochu nerady zavíraly oči, ale je to konvence, na kterou jsou zvyklé, proto to nakonec dodržovaly. Poprvé předvedli postupně všichni, podruhé ukázali ŽO a ostatní hádali.

Náměty fotek: společné jídlo, piknik s tancem, společné plavání, dávání dárků, nesení v náručí atd.

Oslavy

Dívky byly opět se svým doprovodem orffovskými nástroji hodně nahlas, tentokrát se však řídily spíše podle chlapců. Ti se prali o demižón a zapomněli usínat podle hudby, musela jsem je na to upozornit.

Roh

Dívky vytušily, že se budou na chlapce vrhat, ale zůstaly na místech. Chlapci zůstali po celou dobu tvrdě spát. Dívky poznaly znamení Šárky i odpověď Vlasty.

Příjezd žen a pobití mužů

Dívky se ptaly, kdy mají vyrazit. Vyrazily dřív, už na narůstající dynamiku. Chlapci měli problém zemřít, chtěli bojovat, tvrdili, že ještě nejsou mrtví, vstávali z mrtvých atd.

V zápalu hry děti zapomínaly na slow motion.

Reflexe v posvátném háji

Děti toho měly hodně na srdci, mluvily přes sebe. Na TIR reagovaly dobře, ale navzájem se neposlouchaly, přerušovaly se. Jako Šárka jsem jim řekla, že jim jako stromům dnes vůbec nerozumím, mluví jich moc najednou. Na upozornění učitelky se začaly více poslouchat.

Děti se shodly, že to, co se stalo, byla tragédie, bylo to špatně, bez mužů se žít nedá.

Jako řešení navrhovaly se domluvit.

Závěrečný brainstorming

Chlapci měli problém vymyslet něco hezkého, zato dívky psaly ostošest. Možná jsem nedostatečně zdůraznila, proč máme ty dobré věci hledat a chlapci byli stále uraženi, že prohráli. Nesnadno se jim opouštěl příběh. Nakonec se rozepsali, ale často jen domácí práce, až postupně i hlubší věci.

+ HOLEK – Fantazie, vaření, žehlení, Anděl na Mikuláše, úklid, chytrý, žehlení, párty, nakupování, luxovat, nosej brýle, dělaj dobrý koktejli, hezký, pracovat, v učení, Vydělává, jsou hodný, dělá domácí práce, tennis, stele postel, naivní/věří, venčí psy, zařizujou párty, hlídají mimina, nepijou;

+ KLUKŮ – Umí říct pravdu, Umí věci co mi ne, Něco opraví, Umí potěšit (dárek/poklona), Pomůžou v těžké práci, nebojí se, někdy nám pomůžou, hry, Fantazie, někdy nám pomůžou v nouzi, někdy nám vyhoví, občas vtipný, občas uvaří, v těžké práci, umí zapít narození dítěte, umí dobře jezdit na kole, hodný, Když je něco rozbitý tak jim muži pomůžou to opravit.

Závěr a zhodnocení lekce

Se skupinou se mi pracovalo velmi dobře. Občas bylo nutno je ztišit, ale reagovali pěkně, přijímali hru v roli i pravidla. Pro zápal hry někdy na stanovená pravidla zapomínali, zvláště chlapci.

Práce šla v některých částech SD rychleji, protože děti znaly techniky, jinde pomaleji, protože pracovaly se zaujetím a poctivě.

Žáky hra bavila. Dobře se do ní vžili, vstupovali do rolí. V závěrečném brainstormingu jsme se nakonec propracovali k poměrně hlubokým aspektům toho, čeho si na druhém pohlaví vážíme.

Byla jsem velmi potěšena jak prací se skupinou tak zájmem a zpětnou vazbou paní Králové. Její postoj byl velmi vstřícný, chválila připravené SD, poskytla mi cenné rady a tipy pro možné budoucí realizace. Drama ji natolik zaujalo, že vyjádřila přání zkusit si je sama v budoucnu se žáky a vyžádala si ode mě CD s hudbou.

Tip od paní Králové ke skupinové SI Nenávist mužů a žen: Nechat rozehrát déle. Zkusit nikoli plnou hru, ale sled 3 ŽO – na cinknutí se proměnit, jak se projeví nenávist →

dobře by vygradovalo násilí a napětí.

6.3.2.b. Lekce Poslech symfonické básně (2. setkání)

Dozor

Dozor byl přítomen po celou dobu, paní zástupkyně seděla stranou a do hodiny vůbec nevstupovala (pouze požádala kolegy, kteří přišli řešit umístění opony v aule, aby se ztišili).

Průběh hodiny

Ve třídě bylo všech 15 dětí (7 chlapců a 8 dívek). Technika fungovala bez problémů. Podmínky byly totožné s kontrolní skupinou.

Hodina probíhala v aule, kde děti mají běžně Dv. Na třídu byli zvyklí, ale překvapilo je netradiční uspořádání - seděly celou hodinu u stolů, čelem k plátnu, pracovaly.

Děti se nestyděly, byly otevřené, komunikativní. Nevykřikovaly, ale hlásily se.

Nikdo neměl výrazný problém vydržet v klidu, i když se (hlavně kluci) zvláště u druhého poslechu už trochu nudili.

Úvod

Děti mě nadšeně vítaly, ptaly se, zda bude opět dvouhodinovka.

S motivací rolí hudebních kritiků neměly problém. Jsou zvyklé přijímat fikci.

Zopakování předchozí hodiny

Děti se moc nehlásily, ale vhodně mě doplňovaly, SD si pamatovaly.

Vzpomněly si na drtivou většinu, dokonce navrhovaly, jak se měl děj odehrát lépe (kluci o tom, jak Ctírad našel Šárku: „měl ji zabít“; o tom, že muži byli pobiti: „nezemřeli všichni, zabili i pár žen, ale ony byly asi nesmrtelné“).

Chrápání spících stráží ani závěrečnou Šárčinu lítost si nevybavily. Chrápání jsem nezmiňovala, lítost jsem připomněla až po prvním poslechu.

Při čtení poznámky od B. Smetany si děti současně vybavovaly, co zažívaly. Poslouchaly pozorně. Soustředily se, i když nebyly moc aktivní.

Rozdání PL

Nejprve žáci reagovali na pracovní list otráveně, pak ale bez problémů. Měli hodně dotazů – jsou zvyklí a nebojí se ptát, když jim něco není jasné.

Práci brali s nadhledem, přesto uvítali, že nejde o test, ale o výzkum.

První poslech

Děti poslouchaly pozorně, zaujatě, všechny psaly.

Někteří kluci byli sice trochu bezradní, ale postupně se chytili všichni, nikdo výrazně nerušil. Jedna dvojice chlapců se bavila, přesto pracovali. Když jsem k nim přišla, zklidnili se. Snažili se i ti, kdo si nevěděli rady.

Dívky se mezi sebou bavily, sdílely své pocity, možná i opisovaly, nerušily ostatní. Všichni vydrželi pozorní po celou dobu prvního poslechu.

Kontrola

Zeptala jsem se, jak na tom jsou. Reakce byly vesměs dobré, někdo odhalil i časy uvedené v dotazníku navíc, skoro všichni vše stihli.

Po zadání náhradního úkolu návrhu plakátu otočilo papír jen několik žáků.

Většina dětí vzala vážně práci na výzkumu a plakát dělaly, až když jim zbyl čas.

Druhý poslech

Během druhého poslechu si většina žáků znovu kontrolovala a doplňovala tabulku. Mnozí kreslili, až když si vše důkladně zkontrolovali. Dívky se ptaly, zda mohou kreslit ve dvojici. Kdo už dokončil, směl dělat, co chtěl, ale tak, aby nerušil ostatní.

V průběhu druhého poslechu nastalo několik rušivých momentů. Jeden žák odcházel k doktorovi a přišli dva zaměstnanci školy, kteří za plátnem řešili umístění opony – stáli přímo v zorném poli žáků.

Děti rády přijaly náhradní úkol, zabavilo je to, ke konci druhého poslechu už se začínaly nudit.

Závěr

Zatímco žáci dokončovali plakáty, ptala jsem se jich, kdo slyšel a podle čeho poznal děje ze Smetanovy poznámky. Celkově hodnotili skladbu jako v zásadě dobrý soundtrack. Na děje se hlásilo vždy zhruba 5 dětí, někdy více, na zatroubení a vtrhnutí žen prakticky všichni. Některé odpovědi dětí:

Motiv rozlícené dívky:

– Hlasitá hudba. Vyšší, hrubější hudba.

- 0:51 (čas zklidnění hudby, Šárka vzpomíná na milého, pozn. autora)

Ctirad se blíží:

- Hudba jako pochod. Jako když chodí. Triangl, mi přišlo, že se tam hodí.

Nářek přivázané dívky:

- Připadalo mi, jako by byla uvězněná. Po pochodu takové nízké tóny.
- 1:17 (čas Ctiradova pochodu, pozn. autora)

Osvobození a zamilování se do ní:

- Pomalejší.
- 2:21 (čas Šárčina volání o pomoc, pozn. autora)

Obveselení, opití a uspání družiny:

- Slavnostní hudba.

Znamení lesním rohem:

- Prostě zatroubení. 7:25 + 7:34 (časy odpovídají ději SB, pozn. autora)
- 5:07 (čas vypuknutí oslav, pozn. autora)

Vtrhly ženy na muže:

- Dramatická hudba. Zvyšuje se tón.

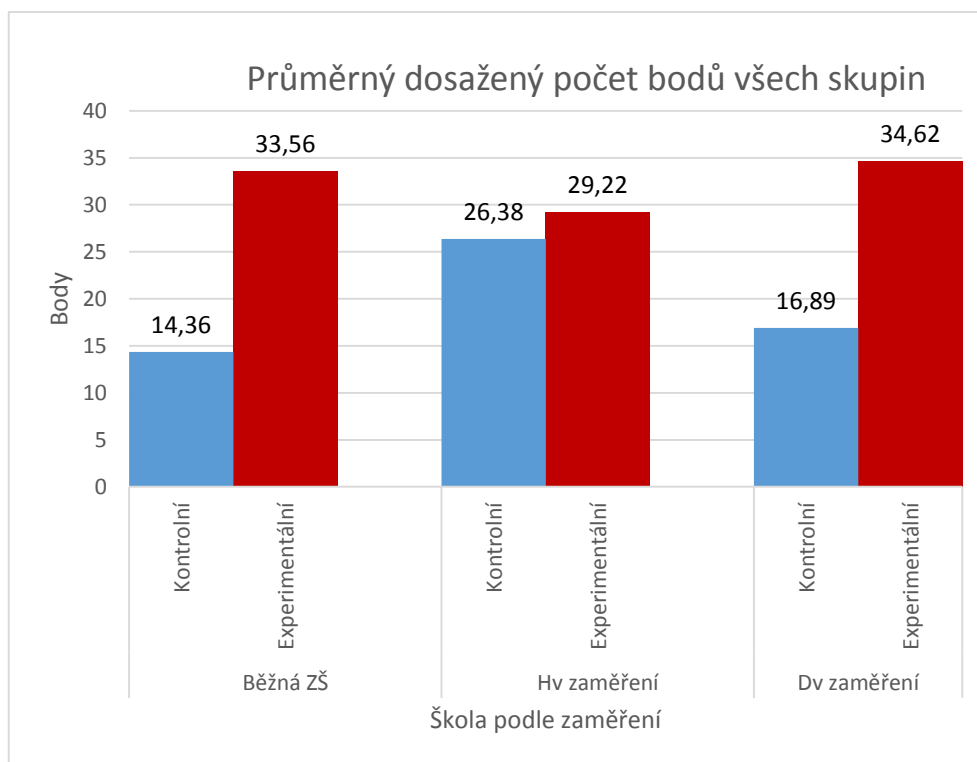
Zakončení a zhodnocení lekce

Děti pracovaly se zaujetím, pozorně, poslušně. Ani ten, kdo se nudil, nerušil. Hodně se doptávaly, i když často zmateně. Byla to příjemná hodina.

7. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výzkumu byl vyhodnocen z hlediska dosaženého počtu bodů v posttestu. Posttest probíhal formou vyplnění pracovního listu, do nějž bylo vybráno 19 časů SB, u nichž měli žáci popsat děj, který se podle nich právě odehrává (začal odehrávat) v SB. Tři časy byly uvedeny jako kontrolní (dva navíc a jeden prázdný) a nebyly hodnoceny. Všechny časy (kromě kontrolních) byly zvoleny jako začátky výrazných hudebně-dějových motivů SB.

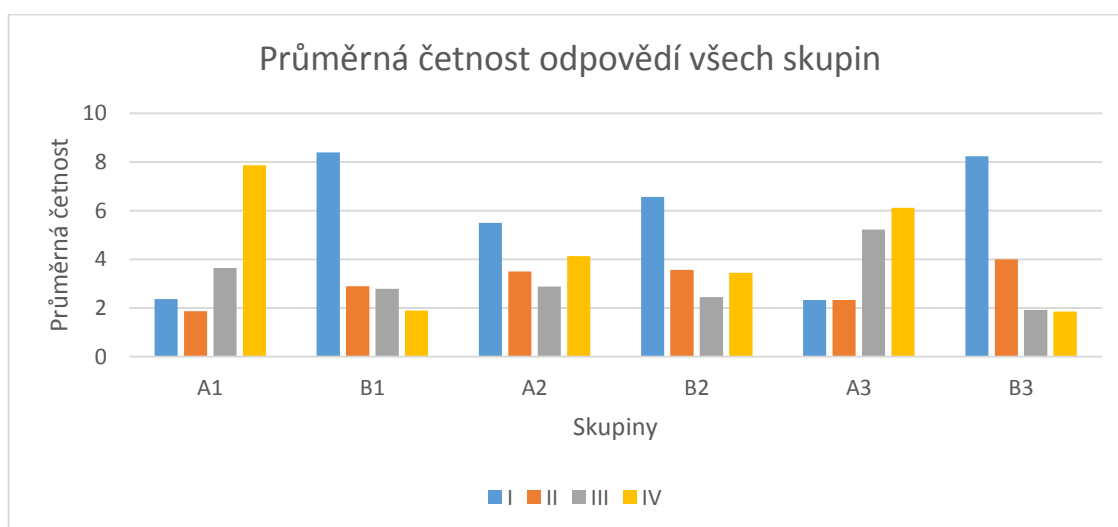
Kvůli subjektivitě vnímání uměleckého díla a různosti možných interpretací byly odpovědi dětí hodnoceny škálou podle přesnosti vzhledem k ději pověsti i hudebním prostředkům.



Graf 1

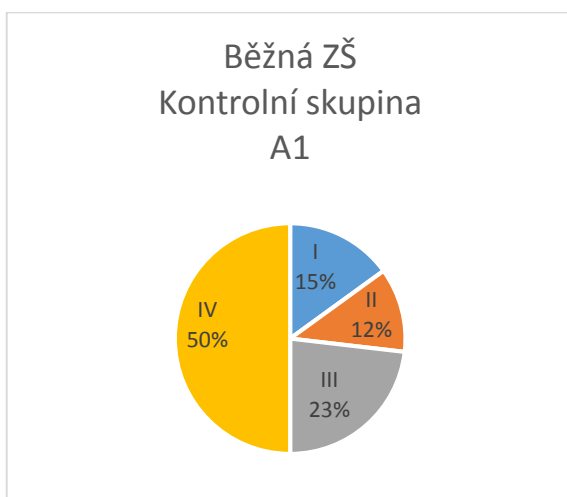
Z grafu průměrného dosaženého počtu bodů všech skupin (Graf 1) je patrné, že žáci ve všech experimentálních skupinách dosáhli lepších výsledků než jejich kolegové z kontrolních skupin stejných škol.

Platilo to u žáků ZŠ se zaměřením na dramatickou výchovu, kde rozdíl mezi skupinami činil 17,73 bodu ve prospěch experimentální skupiny. Ještě markantněji se obě skupiny lišily na běžné ZŠ, a to dokonce 19,6 bodu. Naopak nejvyrovnanější byly výsledky na ZŠ s hudebním zaměřením. Zde byla kontrolní skupina pouze o 2,84 bodu horší.

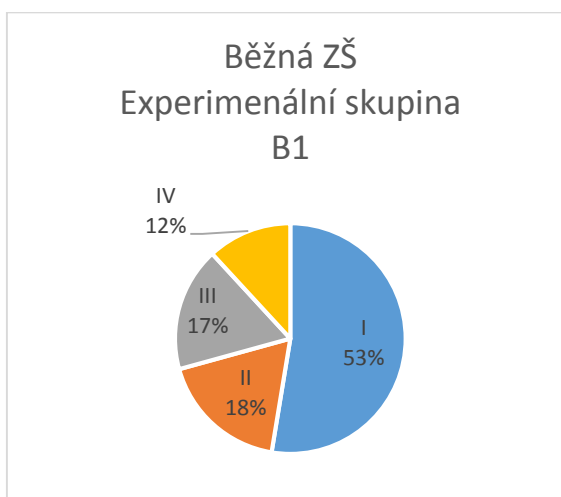


Graf 2

Žáci experimentálních skupin (B1, B2 a B3) uváděli daleko přesnější popis děje, který se odehrává v symfonické básni ve vyznačených časech (viz Graf 2) než žáci kontrolních skupin (A1, A2 a A3). V experimentálních skupinách byla nalezena vyšší četnost odpovědí ohodnocených na škále nejvyšším počtem bodů (= odpověď I, zápis u času odpovídá ději i hudbě) a nižší četnost odpovědí s nulovým bodovým ohodnocením (= odpověď IV, zápis u času neodpovídá ději ani hudbě, nevyplněno). Hodnocení přesnosti odpovědí viz Tabulka 1 v kapitole Zkoumané proměnné.

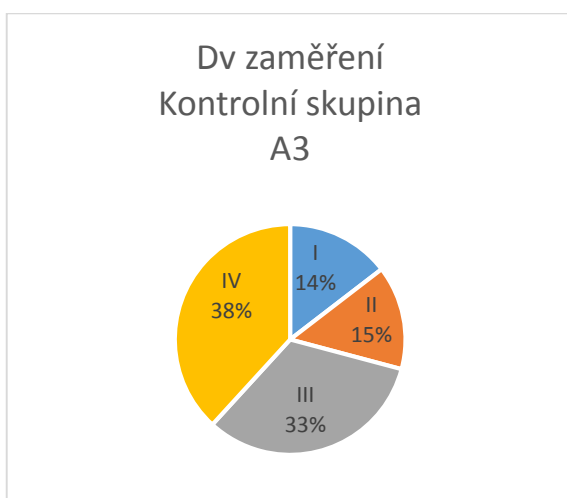


Graf 3

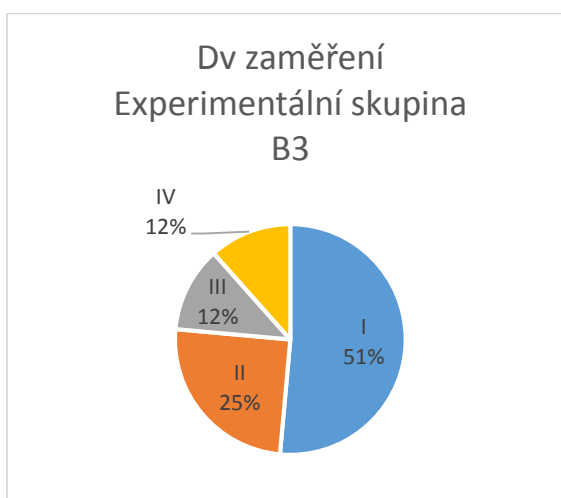


Graf 4

Výsledky skupin běžné ZŠ jsou téměř zrcadlové. Zatímco u kontrolní skupiny byla polovina odpovědí zcela mimo hudbu i děj SB, u experimentální se naopak ve více než polovině případů objevil děj, který plně odpovídal příběhu SB v daném čase. Žáci kontrolní skupiny určili zcela správně pouze 15 % časů, což odpovídá zhruba četnosti zcela chybných a velmi nepřesných odpovědí experimentální skupiny.



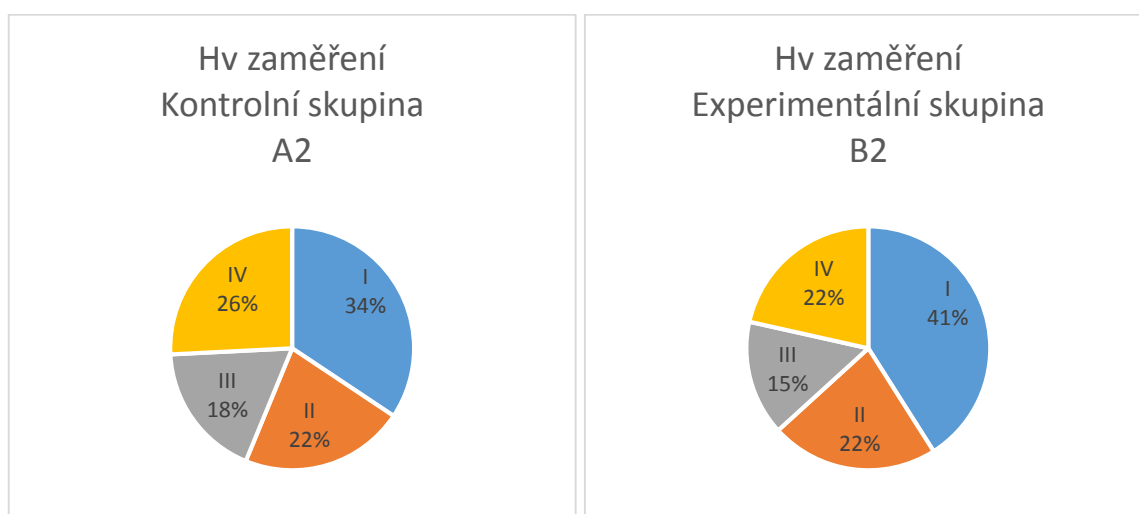
Graf 5



Graf 6

Skupiny A3 a B3 také vykazují v mnohém opačnou četnost odpovědí. U kontrolní skupiny byly nejčastější zcela chybně a velmi nepřesně určené dějové momenty SB. Experimentální skupina oproti tomu více než v polovině odpovědí určila děj zcela přesně.

Je pozoruhodné, nakolik se výsledky zvláště experimentálních skupin obou škol podobají. Žáci v obou těchto skupinách popsali více než polovinu všech časů odpovídajícím dějem (53 % u B1 a 51 % u B3). Druhá nejčastější odpověď pak u obou skupin znamená téměř přesně určený děj (18 % u B1 a 25 % u B3). Děti také označily stejný podíl časů zcela chybně – pouhých 12 %.



Graf 7

Graf 8

Výsledky skupin ze školy s hudebním zaměřením jsou si velmi podobné. Pořadí přesnosti odpovědí si odpovídá. Obě skupiny vykazaly stejný podíl méně přesných odpovědí (odpovědi II) – 22 %. Experimentální skupina určila více dějů zcela přesně (41 % u B2 oproti 34 % u A2) a méně naprosto chybně (22 % u B2 oproti 26 % u A2). Ve vzájemném srovnání proto experimentální skupina dosáhla lepších výsledků než skupina kontrolní.

Zatímco v přesnosti odpovědí i celkovém průměrném bodovém zisku se u skupin z běžné školy a školy s dramatickým zaměřením vyskytly velmi podobné trendy, děti z hudebně zaměřené ZŠ se poněkud vymykaly. Skupina A2 dosáhla výrazně lepších výsledků než zbylé kontrolní skupiny, zato mezi experimentálními dopadla skupina B2 nejhůře. Ve vzájemném srovnání pak byly obě skupiny velice vyrovnané.

Příčinou tohoto jevu mohl být nízký počet žáků v obou výzkumných skupinách, který mohl zkreslit výsledky. Dále mohlo příznivě zapůsobit hudební zaměření žáků, které by

vysvětlovalo snazší rozpoznání děje v hudebních motivech symfonické básně u kontrolní skupiny.

Nelze však opomenout ani jevy, které nebyly součástí mého výzkumu, přesto měly na výsledky pravděpodobně značný vliv. Bylo to například zcela rozdílné sociální klima obou skupin. V experimentální skupině, nezvyklé na práci s dramatickými metodami, byli i žáci, kteří odmítali spolupráci jak na dramatu tak na závěrečném posttestu a nepříznivě tak působili na své spolužáky. V obou skupinách probíhal experiment v druhé polovině června, závěrečné setkání s kontrolní skupinou proběhlo dokonce poslední den před udělováním vysvědčení, což citelně negativně ovlivnilo motivaci a koncentraci dětí. Mezi žáky navíc panovala jistá rivalita výtvarně a hudebně zaměřené části třídy, která nesla za následek i velice nízkou motivaci výtvarně zaměřených dětí účastnit se výzkumu, jehož středem bylo hudební dílo.

8. Závěry a diskuze

Hypotéza 1: “Děti, které prošly strukturovaným dramatem, označují více vyznačených časů v symfonické básni odpovídajícím dějem, než děti, které si SD neprožily.“

Tato hypotéza byla ve všech skupinách potvrzena. Každá experimentální skupina dosáhla lepších výsledků a měla přesnější odpovědi, než jí odpovídající skupina kontrolní.

Hypotéza 2: “Žáci školy s hudebním zaměřením dosahují v obou skupinách lepších výsledků, než žáci běžné školy v odpovídajících skupinách.“

Tato hypotéza byla potvrzena pouze z části. Potvrdila se pro kontrolní skupinu, v té dosáhli žáci školy s hudebním zaměřením výrazně lepších výsledků než žáci běžné školy. V experimentální skupině dosahovali žáci běžné školy lepších výsledků než žáci školy s hudebním zaměřením. Vzhledem k rozdílnému počtu respondentů v obou skupinách těchto škol tyto výsledky nemůžeme pokládat za zcela průkazné. Hypotézu proto nemůžeme s jistotou potvrdit ani vyvrátit.

Hypotéza 3: “Žáci školy s dramatickým zaměřením, kteří prošli SD, dosahují lepších výsledků, než žáci běžné školy, kteří prošli SD.“

Ani tato hypotéza nebyla přesvědčivě potvrzena. Žáci školy s dramatickým zaměřením sice dosáhli lepších výsledků než žáci běžné školy v kontrolní i experimentální

skupině, rozdíly však nejsou nikterak výrazné. Ukázalo se tak, že zkušenost s dramatickou výchovou nebyla pro žáky výraznou výhodou. Zdá se, že SD je dobře uchopitelné pro žáky nezávisle na jejich dramaticko-výchovných zkušenostech.

Během výzkumu jsem se přesvědčila o vhodnosti využití SD k přiblížení výrazových prostředků SB Šárka žákům pátých tříd. Výzkum naznačil, že metody dramatické výchovy otevírají cestu k pochopení i dalších uměleckých děl. Možná nejen hudebních a nejen pro děti tohoto stáří.

Zároveň jsem si uvědomila, jak velkou roli při práci s dramaticko-výchovnými metodami hraje skupina a osobnost učitele. Jednotlivé skupiny výzkumu se od sebe značně lišily. Stejně tak se různily výsledky měření. Ukázněnost skupiny a snaha ještě nemusela znamenat výborné výsledky (skupina A1), stejně tak nezvladatelnost a nedostatek předchozích zkušeností se nerovnal výsledkům špatným (skupina B1). Na druhou stranu schopnosti dětí mohly výsledek pozitivně ovlivnit (výsledek skupiny A2 oproti ostatním kontrolním skupinám). Neukázněnost, nezáměr a minimální snaha naopak i přes dobrou metodu a výchozí úroveň schopností způsobily horší bodový stav (skupina B2).

Osobnost učitele také může mít na výsledky vliv. Vystává zde otázka zkušenosti učitele i toho, jak zná děti a jak na ně reaguje.

Do „hry“ tedy vstupovala celá řada proměnných, které se nedaly kontrolovat, přesto jistě hrály značnou roli.

ZÁVĚR

V teoretické části práce byly nastíněny argumenty, jež prokázaly vhodnost propojení oborů Dv a Hv. Dále byl charakterizován hudební i mimohudební obsah SB Šárka Bedřicha Smetany, aby byla prokázána jeho využitelnost ve výzkumu. Tato část poskytla teoretické zázemí pro výzkum, který byl těžištěm práce.

Praktická část popisovala experiment a odpověděla pomocí jeho výsledků na stanovené hypotézy.

SD o Ctiradovi a Šárce se ukázalo jako dobrá cesta k pochopení výrazových prostředků SB. Žáci, kteří jím prošli, daleko lépe dokázali rozpoznat a označit v poslouchané hudbě děj pověsti, kterou se skladatel při tvorbě inspiroval.

Zároveň se ukázalo, že ani dobrá metoda není všespásná, stejně jako ukázněnost a spolupráce skupiny nebo vysoká úroveň výchozích schopností a zkušeností. Během realizací jednotlivých lekcí jsem si uvědomila, jak důležitou roli hraje v každé hodině učitel a také motivovanost a osobní charakteristiky žáků. Ve výzkumu se mi potvrdilo to, co tvrdí snad všichni moderní didaktikové, že pedagog musí vždy brát ohled na skupinu. Děti dokáží vždy překvapit a to ve všech směrech. Pro mě osobně byl největším překvapením vysoký bodový zisk neukázněné experimentální skupiny na běžné škole. Podle jejich chování na prvním setkání jsem čekala žalostné výsledky. Metoda se zde navzdory tomu potvrdila jako přínosná i pro nezkušené děti.

Ve výzkumu se osvědčilo využití činnostních metod a propojení oborů. Současné využití obojího mělo zřejmě pozitivní dopad na učení žáků. Jejich poznatky byly díky těmto metodám prožité skrze vlastní tělo, rozum i city a tím mohly být hlubší a trvalejší. Platí však, že užití uvedených postupů záleží na uvážení učitele, jeho znalosti skupiny i svých schopností. Mohou jistě nastat situace, kdy pro skupinu tato forma není nejvhodnější.

Práce svým zaměřením vkročila do pedagogické oblasti, jež otevírá velké možnosti ve výuce na různých stupních školství. Poznatky o propojení Dv a Hv ještě zdaleka nejsou vyčerpány. Nabízí se proto otázka, jakým způsobem tohoto spojení dále využít v běžných hodinách. Jak bylo naznačeno v úvodu a potvrzeno v praktické části, SD může posloužit pro přiblížení určitého díla vážné hudby dětem na 1. st. ZŠ. Jestliže chceme dále směřovat k výchově kulturně vzdělaných osobností, může v tom propojení umělecko-výchovných oborů jistě sehrát svou roli.

LITERATURA

Literatura:

BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. 2. vyd. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.

BRHELOVÁ, Eva a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Otázka jako klíč k příběhu: zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně*. Tvořivá dramatika. 2011, roč. XXII, č. 62, str. 15-21. ISSN 1211-8001. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2011-1.pdf

CLARK, Jim, Wawrick DOBSON, Tony GOODE a Jonothan NEELANDS. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Překlad Eva Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 127 s. ISBN 978-802-1045-804.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 464 s. edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996, 130 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.

HOLZKNECHT, Václav. *Bedřich Smetana: život a dílo*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Panton, 1984, 464 s. ISBN 35-027-84.

JEŽKOVÁ, Alena a Renáta FUČÍKOVÁ. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Albatros, 2005, 142 s. ISBN 80-000-1733-4.

HERDEN, Jaroslav. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE. *Hudba pro děti - I*. Praha: SPN, 1978, 106 s.

HONS, Miloš. *Hudební analýza*. Praha: Togga, c2010, 309 s. Musica viva. ISBN 978-808-7258-286.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 80-718-4756-9.

LISÁ, Dagmar. *Hudební nauka pro malé i větší muzikanty I*. 3. vyd. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2006. ISBN 80-86385-20-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. ISBN 978-807-3310-899.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vydání. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu: aneb Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, 195 s. ISBN 978-807-3311-728.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3674-724.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Překlad Helena Zymonová. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001, 250 s. ISBN 80-901-6602-4.

NEJEDLÝ, Zdeněk a Jaroslav JIRÁNEK. *Zdeněk Nejedlý o Bedřichu Smetanovi*. Praha: Academia, 1980. 462 s.

PECHÁČEK, Stanislav, Hana VÁŇOVÁ et al. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 1. dotisk 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006, 282 s. ISBN 80-246-0365-9.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Ta naše zemi, zemička: aneb Staré pověsti české [zpěvník]*. Praha: Hrajeto, 2013, 35 s. ISMN 979-0-9004026-2-2 (brož.).

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROSECKÁ, Zdena et al. *Malá didaktika činnostního učení*. 3., upr. a dopl. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2007. ISBN 80-903-3973-5.

SEDLÁK, František. *Didaktika hudební výchovy 1: na prvním stupni základní školy*. 2. vydání (upravené). Praha: SPN, 1988, 312 s. Učebnice pro vysoké školy.

SMOLKA, Jaroslav. *Smetanova symfonická tvorba*. Praha: Supraphon, 1984. 359 s. Dílo a život Bedřicha Smetany; Sv. 5.

SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, 192 s. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 80-869-2810-1.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, Alena TICHÁ a Věra BUREŠOVÁ. *Písničky a jejich dramtizace: [zpěvník pro děti předškolního a školního věku]*. Ilustrace Josef Paleček. Praha: Portál, 2000, 154 s. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8477-X.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh*. Praha: AMU, 2007. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

ULRYCHOVÁ, Irina, Vlasta GREGOROVÁ a Hana ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000, 117 s. ISBN 80-717-8355-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Překlad Eva Machková. Praha: ISV nakladatelství, 1996, 218 s. Dramatická výchova. ISBN 80-858-6616-1.

ZENKL, Luděk. *ABC hudební nauky*. 8. vyd., V Editio Bärenreiter Praha vyd. 2. Praha: Editio Bärenreiter Praha, 2003. ISBN 80-863-8521-3.

ZELENÝ, Václav Vladimír. *O Bedřichu Smetanovi*. Praha: F. Šimáček, 1894. 245 s. Úvahy a články; [Sv.] 1.

Internetové zdroje:

Bedřich Smetana - fotogalerie: Odkazy, zajímavosti. ZUŠ Březnice [online]. © 2009 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://www.zusbreznice.cz/odkazy-zajimavosti-hudebni-nastroje-klavir-bedrich-smetana.cz>

BERAN, Vít. *Základní škola Kunratice: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání "KUK"* [online]. 2013, 17.1.2015 [cit. 2015-01-28]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.zskunratice.cz/web/dokumenty-a-formulare>

ČESÁK, Svatopluk. *Základní škola a mateřská škola Benešov: ŠVP pro základní vzdělávání ZŠ a MŠ Benešov: Harmonická a barevná cesta* [online]. 2009, 30.9.2009 [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://www.zsfajtla.cz/admin/soubory/VP%20Z%C5%A0%202013.pdf>

Fotografie Aloise Jirásky. SOUKROMÁ SPOLEČNOST PŘÁTEL ALOISE JIRÁSKA. *Alois Jirásek* [online]. [2011] [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://www.aloisjirasek.cz/fotografie>

JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české s obrázky* [online]. V MKP 1. vyd. Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 [cit. 2014-05-20]. Dostupné na World Wide Web: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/54/74/99/stare_povesti_ceske_s_obrazky.prc.

KUČERA, Pavel. *ZŠ a MŠ generála Františka Fajtla DFC: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Výchovami k výchově a vzdělání“* [online]. 2013, 30.8.2013 [cit. 2015-01-28]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.zsfajtla.cz/admin/soubory/VP%20Z%C5%A0%202013.pdf>

Programní hudba. Co je co: Vaše Encyklopedie [online]. 14.3.2000, aktualizace 14.2.2001 [cit. 2015-02-21]. Dostupné na World Wide Web: http://www.cojeco.cz/index.php?s_term=&s_lang=2&detail=1&id_desc=76785

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV s vyznačenými změnami. [online]. 2013 [cit. 2015-02-24]. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.

Další zdroje:

Bedřich Smetana: ŠÁRKA, Symphonic Poem. *You Tube* [online]. [2008] [cit. 2014-05-19]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=AeFkG_zEWWU

Fanfáry z opery Libuše (8): 005 - Pražské jaro 2008. In: *Ulož.to* [online]. [2008] [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://ulozto.sk/xwD7976/fanfary-z-opery-libuse-wma>

RUTRLOVÁ, Jitka: Dílna Jaro. ČESKÁ ORFFOVA SPOLEČNOST. Seminář hudební výchovy *Nevod'te děti za nos, říká Carl, Pavel, Amos aneb, pod orffovským šapitó 28.-30. března 2014*. Č. akreditace MŠMT: 21192-2013-1-446. Místo a datum konání: Praha 28. 3. 2014.

PŘÍLOHY

1. Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch hudebního kritika

Příloha 2 – Správné řešení posttestu na základě analýzy SB

Příloha 3 – Text Alois Jirásek – pověst o Ctiradovi a Šárce

Příloha 4 – Fotografie B. Smetany a podpis

Příloha 5 – Fotografie A. Jiráska a podpis

Příloha 6 – Vyplněný záznamový arch ze skupiny A1

Příloha 7 – Vyplněný záznamový arch ze skupiny B1

Příloha 8 – Obrázky k obrazu ČR ze skupiny A2

Příloha 9 – Návrhy plakátů k novému filmu ze skupin A1 a B1

Příloha 10 – CD s hudbou – na deskách práce

Příloha 1

Záznamový arch hudebního kritika

Datum:

Zakroužkujte, co platí o Vás před poslechem skladby: Muž / žena

Skladbu Šárka jsem už někdy slyšel(a)/neslyšel(a) Na minulém školení jsem byl(a)/nebyl(a)

Ke každému času napište, co se ve skladbě podle Vás právě děje. Časy označují začátky nových dějů.

Některé časy možná přebývají či naopak chybí. Můžete si je tedy v průběhu podle svého přidat či ubrat.

Čas	Co se odehrává ve skladbě (pověsti)
0:00	
0:51	
1:10	
1:17	
2:21	
2:44 až 3:30	
3:32	
4:15	
5:07	
6:23	
6:45	
7:04 + 7:11	
7:25 + 7:34	
7:38	
8:14	
8:21	
9:05	
9:32	

Příloha 2

Správné řešení na základě analýzy SB

Všechny řádky v této tabulce odpovídají stupni I, který nese nejvyšší bodové ohodnocení.

Tři řádky byly uvedeny navíc jako kontrolní – nejsou hodnoceny, označeny X.

Čas	Co se odehrává ve skladbě (pověsti)
0:00	Rozzuřená Šárka slibuje pomstu mužům.
0:51	Š. vzpomíná na svého milého.
1:10	Š. znovu zuří, slibuje pomstu.
1:17	Ctirad pochoduje se svou družinou.
2:21	Š. volá o pomoc.
2:44 až 3:30	Rozhovor Ctirada a Šárky/Osvobození Šárky.
3:32	Milostné téma/Ctirad se do Šárky zamiloval.
4:15	X
5:07	Začínají bujaré oslavy.
6:23	X
6:45	Muži usínají.
7:04 + 7:11	Muži chrápou.
7:25 + 7:34	Zatroubení a odpověď.
7:38	Š. lituje svého činu.
	X
8:14	Blíží se vojsko žen.
8:21	Vypuknutí boje, útok.
9:05	Triumf žen/Ctirad je zajat.
9:32	Ženy zvítězily.

Příloha 3

Alois Jirásek

Staré pověsti české

O Ctiradovi a Šárce

Jednou za letního dne jel Ctirad s několika muži své čeledi polem, míře z dědiny svého rodu ku Pražskému hradu. Mladý vladyka i průvodčí měli meče u pasu, luky a srstnaté touly přes plece. Nejednen z nich i oštěp třímal. Nebylot' radno v ten čas, kdy dívky ze záloh přepadaly, dáti se polem sám a beze zbraně.

Slunce pražilo, bylo dusno. Ani klas, ani list se nezachvěl po lánech obilí a konopí. Ani v lese, do kterého Ctirad zajel, jak ho cesta vedla, nebylo volněji. Stín starých stromů i tmavých skal, jež strměly nad hlubokým ouvalem, jako by nechladil. Vítr nezavál, ani haluzka se nehnula, a potok v houšti pod skalami se plížil beze zvuku. Vše ztichlo, voda, strom i pták; jen lidský hlas se pojednou ozval mrtvým tichem: nářek, žalostné volání.

Ctirad se zastavil, a všichni naslouchali v úžasu. Nářek zněl opodál za skalou; pak náhle zmlkl. V ten okamžik vznesl se nad Ctiradem havran a poletuje nad ním, zakrákoral svým chraptivým hlasem. Ani vladyka, aniž kdo z jeho družiny, povšimli si černého ptáka, varovného znamení. Za lidským hlasem se dali. Jak skálu objeli, bezděky zarazili koně. Na div bylo, co spatřili.

U skály, zlatou diviznou prokvétající, zarostlé při spodu ostružinou a malinčím, kde bělal se květ, i rděl se již plod, zelenala se mýtinka v proudu světla, plna metlice i zardělé vrbice. Starý dub stál na kraji poblíže té skály a pod dubem ležela dívka, provazem ke kmeni tuho přivázaná. Zamlkla, zmožená voláním, žalem, a hlavu měla pochýlenu. Vlasy z pola rozpuštěné splývaly jí k ramenům, přes něž jí visel na řemeni lovecký roh. Ale jak dusot koní jí o sluch zavadil, pozvedla hlavu a již zase volala, úpěnlivě mužů prosila, aby ji odvázali, uvolnili, aby se nad ní smilovali.

Ctirad, dojat prosbou i hlasem spanilé dívky, zapomněl na všecku opatrnost, a ostatní také. Hbitě skočil s koně a vytasiv meč, přeřezal, přesekal provazy a uvolnil dívku. Netušil, že Vlastě včera donesena zpráva proradnou ženou, že dnes tudy pojedje na Pražský hrad, a že Vlasta schystala vše, aby se nemohl navrátit, a že jí v tom slouží i ta spanilá dívka. Pout zbavená děkovala vroucně Ctiradovi a pověděla, že se jmenuje Šárka, že je z Okořina,

vladykova dcera, že ji dívky z Děvína přepadly v háji, a že ji spoutaly a vlekly na ten hrad, aby ji přivedly ke své zlobě, že s ní až sem dojely, v tom že se ozval z daleka dusot koní.

„Pustily mne, nechaly, ale tak uvázaly, že jsem se nemohla hnouti. A jako na posměch, viz, zavěsily mně ten roh, abych si, spoutaná, o pomoc zatroubila, a tu, hle, nádobu medoviny, abych žízníc, ještě více se soužila žízní“

Ukázala na velkou láhev s medovinou, v trávě jí u nohou. A již se zase rozplakala, úzkostlivě prosila, aby jí tu vladyka nenechával, když ji osvobodil, aby ji vzal k otci, prve nežli by se zase ty zběsilé ženy a panny vrátily.

Ctirad usednuv vedle ní, těšil ji, že tak učiní, a podal jí láhev, aby se posílila po tom strachu a utrpení. Pila a dala také píti jemu. Zatím jeho druhové sesedli s koní, uvázali je opodál, sami pak ulehli u nich ve stínu, aby se schladili. Byl polední čas. Pronikavá vůně sosen i mateřídoušky a květin z paseky vanula s horkým dechem tetelícího se vzduchu. Nic se nehnulo, sotva že se motýl mihl ozářenou mýtinou. Mužům z čeledi svírala se víčka, spánek na ně šel.

Jejich vladyka však čile naslouchal řeči spanilé Šárky, lahodnému její hlasu a napil se chutě, jak mu zas podala medoviny. I roh prohlížel, ježž sňala s hrdla, a když minila, kdož ví, jaký má zvuk, přitiskl ho ke rtům a zatroubil z plných plic.

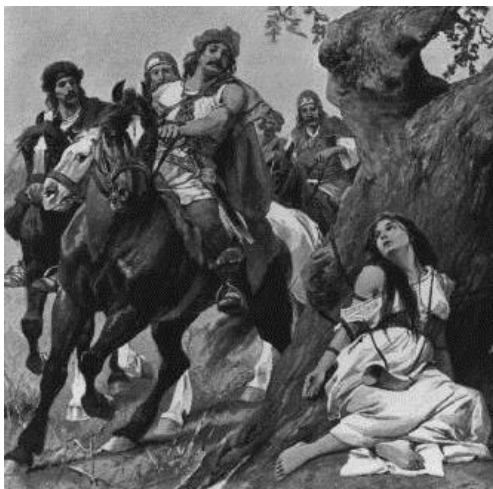
Roh vzezvučel a hlaholil jasně do mrtvého ticha. Ve skalách, hvozdem se rozléhal jeho hlas, slábl a zanikal až vyzněl dalekou ozvěnou v hlubině lesní.

V ráz jako by probudil bouři. Strhlť se náhle divoký pokřik, opodál do kola, i v zadu, za stromy, v křovinách, za šera hvozdu. Jako divoký roj hnal se k mýtině houf ozbrojených dívek. Nežli se Ctirada čeledť vzchopila, nežli přiskočili ke koním a vytrhli meče, již se na ně bojovnice sesypaly a bily je, a bodaly do nich.

Ctirad chtěl k druhům. Nežli však sebral v trávě svůj meč, shlukly se dívky a ženy kolem něho, a nežli se zbrání mohl po nich rozehnatí, padl povalen na zemi. A tu ho svázaly. I ležel v poutech tam, kde před chvílí z nich vyprostil Vlastinu důvěrnici. Marně zuřil, marně jí klel a běsy na ni volal, aby ji ztrestali za ten zlý ouskok. Šárka se jen smála; smály se všechny a v divé radosti vedly na Děvín statného zajatce, ježž přivázán musel kráčeti vedle Šárčina koně. Druhové jeho zůstali na pasece, v zdupané trávě, zalité krví.

Leželi na slunci, zbodaní, mrtví; roje much sedaly na ně, a s výše nad nimi se ozýval havran, jehož prve nedbali, a krákavě svolával druhy na hojnou pastvu.

Tak zhylnula Ctiradova čeleď, tak ve zkázu upadl jejich vladyka. A skalné, divoké oudolí, kde se tak stalo, podnes se nazývá po té, jež byla všech zhoubou.



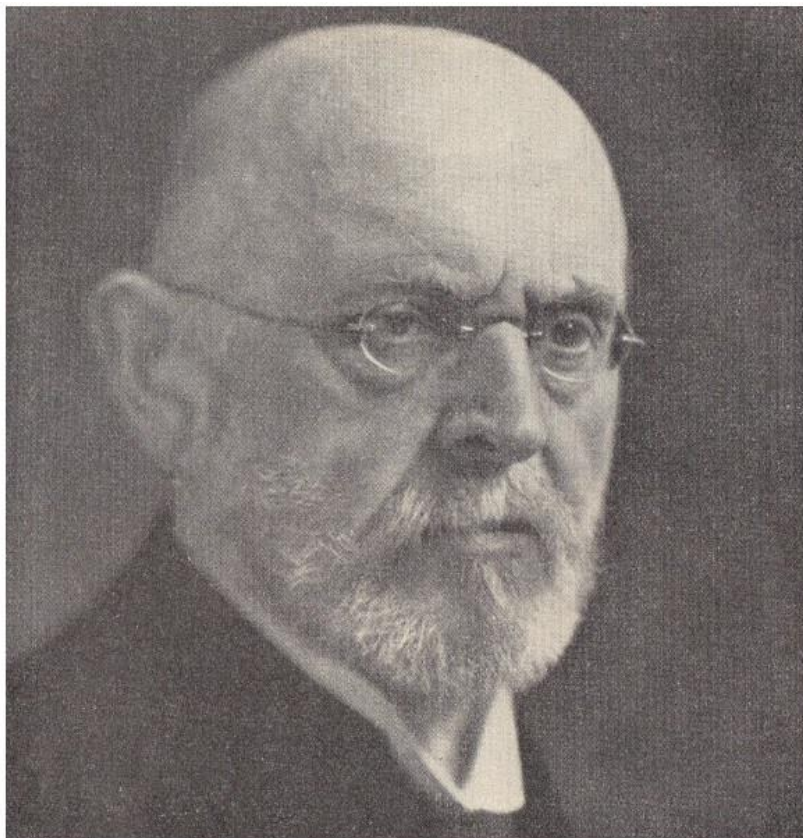
Příloha 4

Bedřich Smešana



Příloha 5

Alois Jirásek



Příloha 6

Záznamový arch hudebního kritika

Datum: 28.5.

Zakroužkujte, co platí o Vás před poslechem skladby: Muž / žena

Skladbu Šárka jsem už někdy slyšel(a) / neslyšel(a) Na minulém školení jsem byl(a) / nebyl(a)

Ke každému času napište, co se ve skladbě podle Vás právě děje. Časy označují začátky nových dějů. Některé časy možná přebývají či naopak chybí. Můžete si je tedy v průběhu podle svého přidat či ubrat.

Čas	Co se odehrává ve skladbě (pověsti)	
0:00	racíček	C
0:51	muži ředějí	C
1:10	velký křeh	C
1:17	drama	D
2:21	hovor o osobnosti dívky	B
2:44 až 3:30	boj uspaní máří	B
3:32		-
4:15		-
5:07	Pomsta	C
6:23		-
6:45		-
7:04 + 7:11		-
7:25 + 7:34		-
7:38	drama	C
7:41		-
8:14		-
8:21		-
9:05		-
9:32	drama konce	C

Příloha 7

Záznamový arch hudebního kritika

Datum: 29.5.

3y

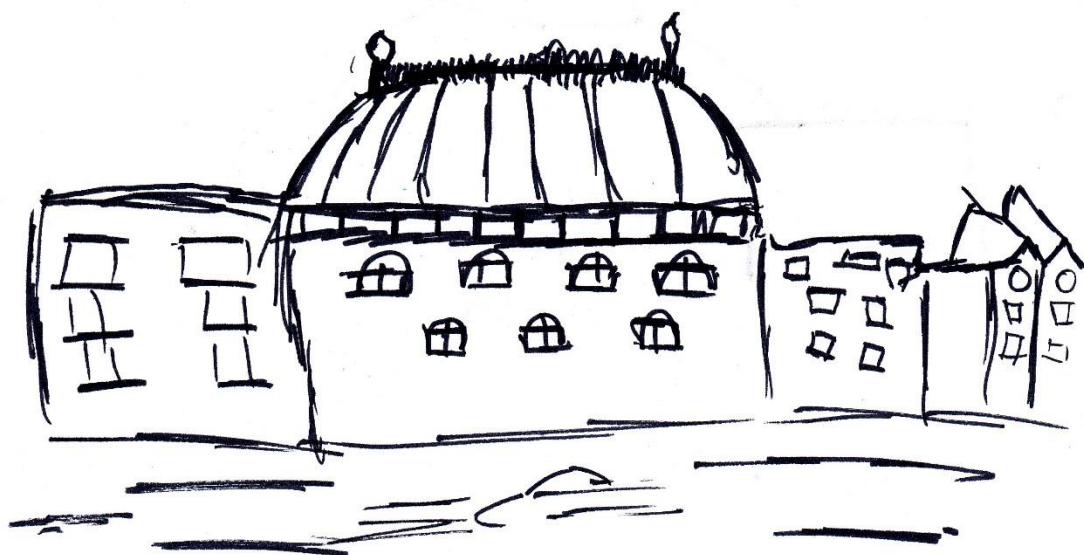
Zakroužkujte, co platí o Vás před poslechem skladby: Muž / žena

Skladbu Šárka jsem už někdy slyšel(a) / neslyšel(a) Na minulém školení jsem byl(a) / nebyl(a)

Ke každému času napište, co se ve skladbě podle Vás právě děje. Časy označují začátky nových dějů. Některé časy možná přebývají či naopak chybí. Můžete si je tedy v průběhu podle svého přidat či ubrat.

Čas	Co se odehrává ve skladbě (pověsti)	
0:00	Šárka je rozrušená	A
0:51	Mluví se skrz	A
1:10	Šárka se chce pomstít	A
1:17	Chrád jede se svým vozem na opravu	A
2:21	Šárka byla svázaná a žádá o pomoc	A
2:44 až 3:30	Chrád se ji zvrátil	A
3:32	Chrád se zamiloval a ...	A
4:15	Chrád si představuje chvilky s ní	x
5:07	Muži slavní	A
6:23	Muži jsou opilí ...	x
6:45	Muži usnuli	A
7:04 + 7:11	Šárka se chystá zabít se zamilovanci se s Chrádem. a tyhle	B
7:25 + 7:34	Šárka kradla	A
7:38	Ženy přelázejí	B
8:14	Je kradla bítva	B
8:21	Muži pomalu umírají	A
9:05	Muži jsou pobiti	A
9:32	Ženy oslavují	A

Příloha 8



SPONZORI

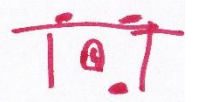


žive

TV NOVA

Lada
Hraska

Projekt
Hraska



Příloha 9

Nachpys bych nechala zlepši: Čtírad a rozsvřené
Dívky!

KOSTÝMI BY MĚLI VYPADAT: ČTIRAT: VBRNEMÍ

DÍVKY: by měk míd kostými mašich mūdke.



ČTIRAD A ROZSVŘE
NÉ DÍVKY.

So GOOD!!!

ŠÁRKA X TIRAD



PREMIERA! 11+!
režie - 100 Kč
42 doplnky 120 Kč
délka 80 min
délka 5 - délka do 5 let - 50 Kč
120 min
Trvá 80 min - 120 min

GRAADY!
NENÁVIST
HRŮZNÉ BOJE
NEFÉR BOJE!

LITOVÁNÍ

MUŽIA ŽENY



JIŽ BRZY!
SOVĚTSKÉ BOJE ZRADA!

COOL!
PRÍDE!

Příloha 10

CD s hudbou – na deskách práce.

Obsah:

Stopa 1 – Fanfáry z opery Libuše

Stopa 2 – Symfonická báseň Šárka, celá

Stopa 3 – SB Šárka – ukázka Šárčino volání o pomoc až milostné téma

Stopa 4 – SB Šárka – ukázka celé Milostné téma

Stopa 5 – SB Šárka – ukázka Šárčina lítost až konec SB