

Univerzita Karlova V Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako nástroj k poznávání historického dědictví hlavního
města Prahy

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

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

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

Praha 26.06.2015

.....

Poděkování

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

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou a jejím využitím jako nástroje pro výuku historických témat spojených s Prahou a jejími památkami. Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části. V teoretické části je charakterizována dramatická výchova, vyjmenovány jsou její principy a metody práce. Dále je zde uvedeno zařazení historie a dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu. Kromě pozitiv dramatické výchovy ve výuce se teoretická část zabývá i jejími možnými problémy. Praktická část obsahuje vzorové lekce na téma Prahy, její historie a památek. Dále je zkoumána otázka, jaké problémy může přinést dramatická výchova ve výuce historie na prvním stupni základní školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

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

ABSTRACT

This Diploma Thesis deals with the drama education and its use as a tool for teaching of historical topics related to Prague and its monuments. The Diploma Thesis is divided into two parts. The theoretical part characterizes the drama education, enumerates its principles and methods of work. The theoretical part deals with inclusion of history and drama education in Framework educational program. It deals with positives of drama education and its potential problems. The practical part includes sample lessons on the topic of Prague, its history and monuments. It is also examined the question of what kind of problems can bring drama education in the teaching of history in elementary school.

KEYWORDS

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

Obsah

1	Úvod	8
2	Cíl práce.....	9
3	Teoretická část.....	10
3.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	10
3.1.1	Člověk a jeho svět	10
3.1.2	Umění a kultura	12
3.1.3	Dramatická výchova	13
3.2	Vymezení pojmu dramatická výchova	13
3.3	Jak se učí historie?	15
3.4	Dramatická výchova jako vhodný prostředek pro výuku historie	16
3.5	Principy dramatické výchovy	18
3.5.1	Zkušenost.....	19
3.5.2	Prožívání.....	19
3.5.3	Hra	19
3.5.4	Tvořivost.....	20
3.5.5	Partnerství.....	20
3.5.6	Psychosomatická jednota.....	21
3.5.7	Fikce	21
3.5.8	Vstup do role	21
3.5.9	Zkoumání a experimentace.....	22
3.5.10	Improvizace	22
3.6	Možnosti využití dramatické výchovy.....	23
3.6.1	Využití metod dramatické výchovy ve výuce	23
3.6.2	Průpravné hry a cvičení	24
3.6.3	Dramatické hry a improvizace.....	25
3.6.4	Strukturované drama.....	25
3.7	Metody a techniky dramatické výchovy	27
3.8	Využití dramatické výchovy pro výuku (nejen) historie – možná úskalí.....	30
3.8.1	Čas	31
3.8.2	Prostor.....	31

3.8.3	Zvládnutí metod dramatické výchovy	32
3.8.4	Nutnost spolupráce a kázeň	33
3.8.5	Rodiče	34
3.8.6	Boje a násilí v dramatu	35
3.9	Kvalitní učitel jako důležitý faktor pro efektivní výuku.....	36
3.9.1	Učitel v roli	38
3.10	Hodnocení učení v dramatické výchově	39
4	Praktická část	41
4.1	Úvod praktické části	41
4.2	Úkol výzkumné části	41
4.3	Výzkumná otázka	41
4.4	Výzkumný vzorek.....	42
4.5	Akční výzkum.....	42
4.6	Výzkumné metody	43
4.7	Vzorové lekce	44
4.8	Zpracování a analýza výsledků výzkumu	64
4.8.1	Úskalí popsána v práci.....	64
4.8.2	Úskalí zjištěná v rámci pozorování	70
5	Závěr.....	76
6	Použitá literatura.....	78
7	Seznam příloh	81

1 Úvod

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

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

2 Cíl práce

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Cílem teoretické části vymezení vzdělávacího obsahu týkajícího se historie a dramatické výchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále představení dramatické výchovy a jejích specifik, principů metod a technik práce. Vedle vhodnosti zařazení do vyučování je dalším cílem práce zamyslet se naopak i nad možnými problémy a úskalími, které může dramatická výchova s sebou přinést.

Pro praktickou část diplomové práce byl zvolen akční výzkum v pražských školách s žáky prvního stupně, a to s žáky, kteří mají ve výuce dramatickou výchovu zařazenou pravidelně, tak i s žáky, kteří se s dramatickou výchovou teprve seznamují. Cílem praktické části je připravit lekce dramatické výchovy s tématem historie Prahy a pražských památek a v rámci akčního výzkumu při výuce ověřit, v jaké míře se mohou vyskytovat problémy uvedené v teoretické části, zjistit, jaká další úskalí mohou při zařazení dramatické výchovy do vyučování nastat, a srovnat případné problémy u žáků, kteří mají s dramatickou výchovou zkušenosti a u těch, kteří zkušenosti nemají.

3 Teoretická část

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)¹

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

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

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

3.1.1 Člověk a jeho svět

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

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

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

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

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

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

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

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

Ve druhém období žák:

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

Mezi učivo stanovené v RVP ZV patří mimo jiné:

- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
- báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

3.1.2 Umění a kultura

Historii a její poznávání, respektive poznávání jejích hmotných výsledků dochovaných do současnosti, lze v rámci RVP ZV zařadit i do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tato oblast se na rozdíl od ostatních oblastí nezaměřuje pouze na racionální poznávání světa. Jako své cíle si stanovuje mimo další vést žáka k pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace a chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence. Při seznamování se s historickými stavbami, sochami a dalšími díly se v neposlední řadě bavíme i o jejich časovém zařazení a příslušném uměleckém stylu. Každý styl odráží život a možnosti příslušného období. A i když mají jednotlivé styly své

znaky a prvky, podle kterých jsou rozlišovány, každý tvůrce na svém díle zanechá svůj vlastní osobitý styl jako součást komunikace se společností. V případě, že neznáme příběh vztahující se k příslušné památce či její přesnou historii, můžeme mnoho vyčíst z materiálu, velikosti, zdobnosti a dalších detailů. Dramatická výchova pak umožňuje pomocí svých metod „prozkoumat“ památku, hledat důvody jejího vzniku, možnosti využití a mnoho dalšího.

3.1.3 Dramatická výchova

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

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

3.2 Vymezení pojmu dramatická výchova

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

Josef Valenta (Metody a techniky dramatické výchovy, s. 40) definuje dramatickou výchovu jako „... systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem

na jedné straně:

- ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým)
- a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům

a na druhé straně:

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

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

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

- jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),

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

Výklady všech autorů pojmenovávají dramatickou výchovu v první řadě jako učení, kterým se rozumí nějaký poznávací proces, při němž dochází k osvojování určitých znalostí a dovedností. Dramatická výchova je postavena právě na procesu práce a prožívání během něj. Eva Machková ve své definici proces přímo uvádí, dodává však, že může, ale nemusí vyústit v produkt.

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

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

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

3.3 Jak se učí historie?

Výuka historie, ostatně jako výuka a školství celkově, se neustále vyvíjí. Události v roce 1989 přinesly změny i ve vyučování dějin, kdy byl přehodnocen náhled na některá historická období a jejich události, které měly – na rozdíl od let předchozích – přispět

k získávání úcty ke kulturnímu dědictví, k duchovním a materiálním památkám a snaze na jejich ochranu (Šustová 2009, s. 26).

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

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

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

3.4 Dramatická výchova jako vhodný prostředek pro výuku historie

Již v úvodu své publikace Radek Marušák (Literatura v akci, 2010, s. 7) konstatuje, že „V centru pozornosti dramatické výchovy stojí člověk – jeho vnitřní svět, radosti, problémy, člověk ve vztazích k sobě, k druhým, ke světu kolem sebe, člověk v situacích,

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

příběžích, ...“. Pokud se ohlédneme do dějin, mluvíme taktéž o člověku, o lidech. Samozřejmě, že při návštěvě různých historických míst slýcháme o historii hradu, mostu, města, země apod., ale za vznikem, případně zánikem, vždy stojí nějaký člověk a jeho vnitřní pohnutky. Celou historii tedy tvoří lidé a jejich činy, vztahy a osudy. Za každou zajímavou stavbou, kterou můžeme v Praze (a kdekoliv ve světě) vidět, stojí nějaký člověk se svým životním příběhem.

S tím souvisí i myšlenka Ivana Bauera³ (Metodické inspirace. Dějepis ve škole. 1998, s. 7 - 8) o tom, jak by výuka historie měla vypadat. Měla by být především:

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

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

³ Člen ASUD – Asociace učitelů dějepisu.

Zmínku o vhodnosti zapojení dramatických metod do výuky historie lze najít u více autorů propagujících dramatickou výchovu. Veronika Rodriguezová například ve svém článku Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu (Tvořivá dramatika 1/2008) uvádí jako jednu z výhod, že dramatická výchova staví na přímém prožitku a vychází tak z předpokladu, že vědomosti nabyté tímto způsobem budou hlubší a trvalejší. Jako další výhodu zmiňuje i skutečnost vzájemného obohacení obou disciplín. Dramatická výchova se tímto způsobem dostane do širšího povědomí žáků, rodičů, pedagogů, historická témata zase nutí učitele podřídít a přizpůsobit dramatické postupy historickým faktům a zákonitostem. Konstatuje však, že se jedná o časově náročnou metodu, kterou nelze obsáhnout celý předmět, ale využít ji k hlubšímu prozkoumání vybraného tématu, jako závěrečné opakování učiva nebo otevření nového tématu.

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

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

3.5 Principy dramatické výchovy

Dramatická výchova staví na určitých principech práce. Tyto principy můžeme rozdělit do dvou skupin, a to na principy všeobecné, které jsou společné s dalšími obory vzdělávání,

a principy specifické pro dramatickou výchovu, které tvoří její podstatu. Mezi všeobecné principy se řadí výchova založená na zkušenosti, prožívání, hře, tvořivosti a partnerství, které již ale tvoří přechod ke druhé skupině principů typických pro dramatickou výchovu. Principy tvořící identitu dramatické výchovy jsou pak psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, zkoumání života lidí a vztahů mezi nimi a experimentace, improvizace (Machková 2007, s. 11).

3.5.1 Zkušenost

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

3.5.2 Prožívání

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

3.5.3 Hra

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

- Agon = soutěživá hra, zápas (např. sportovní hry, šachy)

⁴ Dělení dle francouzského filozofa Rogera Cailloise

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

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

3.5.4 Tvořivost

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

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

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

3.5.5 Partnerství

Partnerství je nedílnou součástí dramatické výchovy. Dramatická práce se neobejde bez kooperace, komunikace, tolerance, vnímání sebe sama, ale i ostatních, proto je založena na

dobrém sociálním klimatu skupiny a přátelské atmosféře. Partnerské vztahy jsou udržovány jak na úrovni žák – žák, tak i učitel – žáci.

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

3.5.6 Psychosomatická jednota

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

3.5.7 Fikce

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

3.5.8 Vstup do role

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

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

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

3.5.9 Zkoumání a experimentace

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

3.5.10 Improvizace

Improvizace může v jistých situacích působit negativním dojmem jako něco nepřipraveného, narychlo udělaného, jednání spatra. Improvizace je však každodenní součástí života, kdy je člověk nucen bez přípravy reagovat na vzniklé situace a za své jednání nést následky. V dramatické výchově je tento princip nezastupitelný a samotná improvizace v různých podobách je jednou z jejích hlavních metod. Pomocí improvizace je

možné „sáhnout si“ na různé situace v bezpečném prostředí fikce bez strachu z možných negativních následků a tím se lépe připravit na dění v normálním životě.

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

3.6 Možnosti využití dramatické výchovy

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

3.6.1 Využití metod dramatické výchovy ve výuce

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

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

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

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

3.6.2 Průpravné hry a cvičení

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

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

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

Hry a cvičení, která můžeme zařadit do výše uvedených skupin, pro naši práci již ale motivujeme potřebným tématem, které chceme učit. Stanovíme-li si tedy pro hodinu jako

téma Karlův most a pracujeme se skupinou, která se vzájemně zná, nepoužijeme průpravné hry na seznámení dětí, ale můžeme je využít například jako prostředek pro seznámení se sochami, kterými je Karlův most osazen. Každé dítě symbolizuje jednu ze soch a vzájemně se seznamují při procházce po mostě. Následující průpravné hry a cvičení dále motivujeme Karlovým mostem a vkládáme do tématu, které jsme si stanovili jako cíl k učení.

3.6.3 Dramatické hry a improvizace

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

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

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

3.6.4 Strukturované drama

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

I v tomto typu dramatu je na počátku předloženo téma, o které musí na počátku pedagog cíleně podnítit zájem dětí. Poté se všichni společně podílejí na naplnění připravené struktury, kdy její naplnění není předem stanoveno. Vše záleží na aktuálním stavu, složení a schopnostech skupiny. Přestože práce standardně probíhá v bezpečném prostředí fikce, strukturu žáci naplňují tak, že v průběhu dramatu nesou jeho účastníci důsledky za svá rozhodnutí. Drama umožňuje žákům prozkoumávat nastolený problém z mnoha úhlů pohledu, v různých kontextech a situacích, hledají různé možnosti jeho řešení. Strukturované drama nemívá jednoznačné řešení a konec, jeho zvláštnost spočívá právě v možnostech řešení.

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

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

1. Expozice neboli uvedení do děje

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

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

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

3. Krize – vyvrcholení dramatu

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

4. Peripetie – obrat a možnosti řešení

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

5. Katastrofa a závěrečná katarze – rozuzlení a očista

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

3.7 Metody a techniky dramatické výchovy

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

1. Metoda (ú)plné hry

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

2.

a. Metody pantomimicko-pohybové

Do této skupiny řadí metody, které vyžadují od účastníků pohybové aktivity, nikoliv zvuk a řeč. Řadí sem i prvek „nepohybu“, kdy dochází

k zastavení práce svalů, které se nepohybují, ale zůstávají v jisté konfiguraci tvořící výraz. Jako jednotlivé metody uvádí:

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

b. Metody verbálně-zvukové

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

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

3.

a. Metody graficko-písemné

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

Beletrii, deníky, dokumenty, dopisy, dotazníky a testy, eseje, formuláře, foto – film, inventáře a seznamy, inzeráty, letáky, líčení, loga, slogany, názvy, mapy – plány, myšlenkové mapy, obrazy, obrazné představy, odborné texty, plakáty, projekty, recenze, reflexe, „role na zdi“, scénáře, schémata a sociogramy, telegramy, zprávy, životopisy.

b. Metody materiálově-věcné

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

Práce s jakýmkoliv objekty – stavbami, práce s kostýmem, práce s loutkou, práce s maskou, práce s modelovacím materiálem, práce s papírem, práce s prostorem, práce s rekvizitou, práce se stroji a přístroji, práce se světlem a stínem, práce se zástupnými předměty.

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

dramatické výchovy je lze označit až za předpokladu, že budou použity společně s metodami dramatickými z výše uvedených skupin.

3.8 Využití dramatické výchovy pro výuku (nejen) historie – možná úskalí

O výhodách a přínosech dramatické výchovy bylo již mnoho napsáno. Většina autorů se zabývá především pozitivy dramatické výchovy, kterými bezpochybně ve velkém množství oplývá, ale o možných problémech s ní spojených se již nezmiňují. V rámci její propagace to jistě není žádoucí, ale je dobré je pojmenovat právě proto, abychom se jich mohli při uvedení do praxe vyvarovat, připravit se na ně a tím zefektivnit proces učení dramatickou výchovou.

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

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

3.8.1 Čas

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

V tomto případě, hovoříme-li již o praktickém ztvárnění lekce ve výuce, nemusíme časovou náročnost více řešit. Obsah vyučování historie a jednotlivá témata běžně nejsou ani při standardní výuce na pouhou tři čtvrtě hodinu, probírání jednotlivých témat trvá i více hodin. Při vyučování na prvním stupni, kdy není výuka vázána střídáním se učitelů na různé předměty, je nejsnadnější možností přizpůsobení délky vyučovacích bloků aktuální potřebě. Vyučovací hodina trvající čtyřicet pět minut je v současné době již spíše jen zvyk než závazné nařízení, proto lze činnosti přizpůsobit jejich průběhu.

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

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

3.8.2 Prostor

Jedná-li se o výuku dramatické výchovy na prvním stupni základní školy, můžeme předpokládat snahu většiny škol dopřát prvostupňovým žákům komfort v podobě většího

prostoru. Třídy bývají v lepším případě upraveny tak, aby žáci měli alespoň nějaký prostor pro volný pohyb, který na začátku školní docházky potřebují, a skupinovou práci, případně práci v kruhu. Třída se dá k práci přizpůsobit i přestěhováním lavic, pro samotnou přípravu dětí na jednotlivé aktivity v rámci lekce lze využít i prostoru na chodbě, pokud je tak dovoleno pravidly školy.

Další možností pro získání prostoru je práce mimo školu. Pokud je to možné v rámci vyučovacího procesu, lze samotnou lekci dramatické výchovy přenést přímo k objektu našeho zájmu a zkoumání. Samozřejmě vše v rozumné míře. Jistě nebudeme s dětmi uskutečňovat práci uprostřed Staroměstského náměstí plného turistů. Praha je plná zajímavých historických míst, která jsou obklopena vhodným prostorem pro dramatickou práci s dětmi. V případě, že pro naši práci nepotřebujeme větší množství rekvizit, můžeme naplánovat činnosti spjaté například s místy na Vítkově, kde je ideální prostor pro práci, o Šemíkovi si můžeme vyprávět přímo na Vyšehradě, bitvu si připomeneme u památníku na Bílé hoře a dobu Karla IV. a hladomor si přiblížíme na Petříně u Hladové zdi.

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

3.8.3 Zvládnutí metod dramatické výchovy

Jednou z otázek před volbou dramatické výchovy jako nástroje pro poznávání historie Prahy může být i to, jak děti zvládnou její metody, obzvláště pokud chceme využít tento způsob práce s dětmi bez zkušeností s dramatickou výchovou. Dramatická výchova se řadí mezi esteticko-výchovné předměty, stejně jako například výtvarná výchova či hudební výchova. Obsah uvedených výchov je zařazen v Rámcovém vzdělávacím programu jako povinný. Na začátku jejich vyučování nikdo nezkontroluje, zda je možné tyto vzdělávací

oblasti do výuky zařadit, zda je děti zvládnou. Přestože obsahují i náročné prvky, které děti zpočátku neumí, nikdy se s nimi nesetkaly, postupně se vše naučí a poznají různé způsoby práce. Stejně tak i dramatická výchova, která má nad ostatními esteticko-výchovnými předměty další výhody. Mezi první z výhod můžeme zařadit, jak uvádí Radek Marušák (2008, s. 27), že „Dramatická výchova a její metodika vycházejí z přirozené dětské hry. Hra je součástí dětského světa a potřebou dítěte.“ Pro děti je hra každodenní náplní jejich života, prostřednictvím hry poznávají okolní svět, učí se být jeho součástí. Proto i dramatická výchova je pro děti naprosto přirozeným způsobem jejich práce.

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

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

3.8.4 Nutnost spolupráce a kázeň

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

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

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

3.8.5 Rodiče

„Tak co bylo dnes ve škole?“ „Hráli jsme si na bitvu.“ „Hráli jsme si na stavění mostu.“ „Hráli jsme si na ...“ Právě toto může být dalším úskalím vyučování historie pomocí dramatické výchovy. Dramatická výchova vychází z přirozené dětské hry, žáci poznávají pomocí vlastní činnosti a zkušenosti. Výuka probíhá zcela přirozeně a nenásilnou formou, proto ji děti často považují za pouhou hru a takto to interpretují doma rodičům. Při tom ale rodičům vypráví, co všechno dělali a dozvěděli se nového. Na rozdíl od čtení z učebnice nebo vyprávění učitele si žáci vše sami prožili a tím se jim otevřela možnost lepšího pochopení. Právě slovo „hra“ ale může v mnoha rodičích vyvolávat iluzi toho, že škola neplní svou vzdělávací povinnost, když si v ní s dětmi jen hrají. Rodiče, kteří zastávají moderní způsoby vyučování, přihlásí své děti do alternativních škol. Ostatní rodiče, požadující dle jejich názoru standardní vzdělávání, vodí své děti do škol s klasickým vzdělávacím programem a chtějí, aby se děti ve škole učily a ne si hrály. Základním problémem je skutečnost, že děti ve hře a v dramatické výchově nevidí přesah do

vzdělávacího procesu. Proto když se rodiče zeptají „Co bude zítra ve škole, musíš se na něco učit?“, děti často odpovídají „Zítra se neučíme, zítra máme dramaťák.“. Rodičům nezasvěceným do smyslu dramatické výchovy je tedy nutné vysvětlit, že jejich děti se ve škole opravdu učí, i když si myslí, že se neučí, že si jen hrají. Dobrou možností pro osvětu dramatické výchovy ve výuce jsou otevřené vzorové hodiny pro rodiče. A když učitel zvolí například nějakou památku, okolo které rodiče rovněž denně procházejí, budou se poté divit, co vše o ní jejich děti ví.

3.8.6 Boje a násilí v dramatu

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

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

Bojům a vyjadřování násilí nemá smysl se vyhýbat, obzvláště pokud se jedná o nutnou součást probíraného učiva. Naopak je to výzvou pro nalezení způsobů, jak s nimi pracovat, k využití dramatu v jeho pravém smyslu, tedy k porozumění danému tématu, pochopení pohnutek, procesů, důsledků pro současnost. Brian Way rovněž zmiňuje bojování jako činnost, kterou děti nejen chtějí, ale i potřebují dělat. Proto historická témata naplněná boji

patří mezi oblíbená u dětí. A i když jim zabráníme bojovat při jakékoliv výuce, stejně si na bitvu budou hrát ve volném čase.

Jak se postavit k provedení bojových situací, abychom dětem nebránili jejich samostatnému vyjádření a zároveň jim poskytovali potřebnou kontrolu, která je důležitá ke každé činnosti žáků, navrhuje Way několik možností. Na úvod zmiňuje výrok nejmenované učitelky, která mu řekla, že „Část dramatu tvoří objevování, co děti chtějí dělat, a je třeba dovolit jim to. Druhou částí je pomoc při objevování nových věcí, které se dají dělat, a povzbuzení k tomu.“ Jako součásti kontroly můžeme tedy považovat navrhnout dětem další možnosti řešení problému, například jedná-li se o „boj se střelnými zbraněmi, pak navrhneme meče nebo bojové sekery“. Další možností je příběh. Aby se nejednalo pouze o boj samotný bez příběhu a dalšího smyslu, podporujeme děti v jeho vymýšlení. Jako kontrolu lze využít i hudební nástroj, jehož tempem můžeme ovlivňovat činnost dětí, případně jiný zvukový signál, po jehož zaznění všichni okamžitě znehybní.

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

3.9 Kvalitní učitel jako důležitý faktor pro efektivní výuku

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogických pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky

tohoto procesu.⁵ Jeho důležitost nelze upřít ani v případě, hovoříme-li o dramatické výchově, kde jedním z hlavních znaků je jednání a poznávání samotných žáků, nikoliv předávání hotových informací učitelem.

V dramatické výchově jsou na učitele naopak kladeny mnohem větší nároky než v běžném vyučování, a tyto nároky se stále zvyšují s konkretizací požadovaného učiva. Pro efektivitu práce v dramatické výchově musí pedagog na prvním místě znát její principy a umět vhodně využít její metody a techniky. Při jejím využití jako metody pro zkvalitnění výuky a důkladné prozkoumání stanoveného historického problému či situace je třeba také skvělá znalost daného tématu. Vzhledem k tomu, že dramatická výchova svými možnostmi nabízí podrobné poznávání a nahlížení na téma z mnoha úhlů pohledů, je důkladná znalost učitele nezbytná. A to především v případě, že se nezabývá historií komplexně a pouze v rozsahu uvedeném v Rámcovém vzdělávacím programu a školních požadavků, ale zaměřuje se i na její konkrétní části, v této práci tedy historie Prahy a pražské památky.

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

Další, a neméně podstatnou, vlastností kvalitního pedagoga je schopnost správného vedení a organizace práce. Nucené prosazování autority učitele při práci je naprosto proti principům dramatické výchovy a není tedy na místě. Učitel by měl uvážit vhodný typ vedení a být dětem především partnerem v jejich poznávání. Regulování a postupování v práci lze řídit v praxi nejčastěji používanými formami vedení, kterými jsou metody

⁵ Definice Pedagogického slovníku

verbální. Mezi verbální metody vedení patří instrukce, dialog, diskuse, boční vedení, otázky, prezentace textů a vyprávění (Machková 2007, s. 69).

3.9.1 Učitel v roli

Velmi specifickou metodou vedení v dramatické výchově je metoda učitele v roli. Tato metoda umožňuje učiteli stát se součástí dětské práce a vést jejich činnost zevnitř. V případě, že se učitel dokáže vzdát své „učitelské pozice moci“ a stát se učitelem v roli, nabízí se mu nesčetné množství efektivnějšího vedení práce. Učitel jako součást dětské práce může kontrolovat chod činností, v případě potřeby podporovat a povzbuzovat komunikaci, zvyšovat napětí, posouvat děj a mnoho dalšího (Saxtonová, Morganová 2001, s. 56).

Pro využití metody učitele v roli je důležité ujasnit si s žáky, kdy je učitel v roli pedagoga a kdy se stává někým jiným, tedy vstupuje do role. Nejjednodušší možností je kostýmní znak⁶ osoby, kterou se učitel stává. V případě, že má na sobě stanovený kostýmní znak, přestává být učitelem a stává se součástí hry. Následné jednání už probíhá v roli, a pokud chce vyučující řešit další situaci již jako učitel, musí z role vystoupit, například sundáním kostýmního znaku, aby nezmátl žáky a nezpůsobil chaos v další práci.

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

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

⁶ Část oděvu nebo jiný prvek symbolizující danou postavu ve hře.

3.10 Hodnocení učení v dramatické výchově

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

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

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

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

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

V dramatické výchově, která je zaměřená na samotný proces výuky, je nejefektivnější způsobem hodnocení slovní. Protože nemáme v ruce žádný výstup a důkaz znalostí žáka, který bychom ohodnotili známkou, je důležitým aspektem pro hodnocení pozorování žáka a jeho individuální vývoj. Slovní hodnocení vystihuje individuální pokrok každého jedince v souvislosti s jeho schopnostmi a dovednostmi. Jeho prostřednictvím může dítě sledovat své úspěchy, nezdary, dozví se, na jakou oblast by se mělo více zaměřit. Slovní hodnocení slouží i jako stimul pro další práci, protože dítě není srovnáváno pouhou známkou s ostatními, ale pouze za svůj vlastní pokrok, který je v jeho individuálních možnostech. Vždy je ale nutné mít stanovená kritéria hodnocení v souladu s plněním cílů.

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

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

4 Praktická část

4.1 Úvod praktické části

Dramatická výchova se v současné době čím dál tím více stává objektem zájmu mnoha učitelů, škol, rodičů, studentů pedagogických oborů a její popularita se zvyšuje. Přestože v Rámcovém vzdělávacím programu má pouze malý prostor jako doplňující vzdělávací oblast, rostoucí trend jejího zavádění do škol ukazuje na její kvality a pozitiva. Její předností je především skutečnost, že vychází z v současnosti žádoucího konstruktivistického přístupu ve vyučování, kdy je proces učení vystavěn na zkušenostech dítěte a jeho schopnostech, orientuje se na jeho individualitu a ověřování osobního pokroku žáka, klade důraz na sociální vztahy, spolupráci. Díky výše uvedenému je dramatická výchova skloňována svými propagátory jako vhodný prostředek pro výuku a vyjmenovávají jsou její výhody a přínosy pro žáky. Jak již bylo řečeno, dramatická výchova a její metody jsou přínosné zejména pro prozkoumávání vztahů a situací mezi lidmi a dějů z nich vycházejících, proto i v odborné literatuře bývá uváděna jako vhodný prostředek pro výuku historie, např. Eva Machková (2007, s. 201).

4.2 Úkol výzkumné části

Úkolem výzkumné části této diplomové práce je zpracovat lekce dramatické výchovy na téma historie a památek Prahy pomocí metod a technik popsanych v teoretické části práce. Následně je využít ve výuce žáků prvního stupně základní školy a v rámci jejich aplikování odpovědět na stanovenou výzkumnou otázku uvedenou níže.

4.3 Výzkumná otázka

Vzhledem k tomu, že v odborné literatuře a dalších publikacích jsou uváděny především klady a pozitivní přínosy dramatické výchovy ve výuce a vhodnost jejího využití zejména pro historická témata a autoři se již nezabývají možnými problematickými situacemi při vyučování jejím prostřednictvím, pro tuto práci byla stanovena otázka:

Jaká úskalí může přinést dramatická výchova ve výuce (nejen) historie, pokud ji využijeme jako metodu?

Případná úskalí jsou chápána komplexně, tedy jak v práci dětí, tak při volbě metod, pomůcek, prostoru, vhodnosti tématu, práci a přípravě učitele a dalších. Při zkoumání je brán zřetel i na skutečnost, že první skupina žáků má s dramatickou výchovou bohaté zkušenosti, zatímco druhá skupina je v oblasti dramatické výchovy začátečníkem.

Cílem není, jak by mohlo mylně dle stanovené otázky vyplývat, zpochybňovat dramatickou výchovu jako prostředek nejen pro výuku historie, ale vyjmenovat možné problémy při práci a nalézt možnosti jejich řešení pro budoucí plánování obdobných lekcí.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkum pro byl prováděn na dvou pražských základních školách s dětmi prvního stupně, konkrétně čtvrté třídy. Pražské školy byly vybrány záměrně, aby děti měly alespoň malé povědomí o Praze a jejím kulturním významu, památkách a množství obdivovatelů. Výzkumný vzorek byl složen ze dvou skupin žáků – děti se zkušenostmi s dramatickou výchovou a děti bez zkušeností s dramatickou výchovou.

4.5 Akční výzkum

Na základě stanovené otázky, jejímž cílem je především nalézt možné problémy při výuce historie pomocí dramatické výchovy, byl jako nejvhodnější nástroj zkoumání pro tuto práci zvolen akční výzkum.⁷ Akční výzkum si klade za cíl zkvalitňování pedagogické praxe na základě jejího poznání, získání konkrétních poznatků o určitém problému a jejich dalšího produkování (Janík In: Maňák, Švec 2004, s. 53). Přesto že je často vzhledem ke své subjektivnosti považován za ne příliš relevantní a vědecký, svým cílem je ideální metodou zkoumání pro stanovenou otázku této práce.

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

4.6 Výzkumné metody

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

1. Vedení určitou ideou a směřování k jasně stanovenému cíli.
2. Plánovitost a systematičnost.
3. Objektivnost.⁸

Dodržení výše uvedených specifik metody pozorování bude zajištěno následujícím způsobem:

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

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

4.7 Vzorové lekce

Karel IV.

Věková skupina: 4. třída

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

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

Rozehrátí – hra hromadění bohatství

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

Uvedení do tématu – čtení, diskuse

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

Postava Václava – obraz, brainstorming

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

Ze života Pražanů ve 14. století – připravená improvizace

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

Příjezd Karla IV. do Prahy – horká židle

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

Co udělat s Prahou? – porada

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

Zlepšování Prahy – zápis do kroniky, živé obrazy

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

Světový věhlas – reklama

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

Ze života Karla IV. – připravená improvizace

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

Přenesení do dnešní doby – poslech, diskuse

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

Současný život v Praze – pantomima, zrychlená pantomima

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

Reflexe - diskuse

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

Židovské Město – Josefov

Věková skupina: 4. třída

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

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

Rozehrátí - hra

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

Uvedení do tématu - diskuse

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

Představení Židů – diskuse, prezentace

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

Procházka Židovským Městem – vyprávění, učitel v roli

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

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

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

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

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

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

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

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

Zastávka č. 4 (Synagoga) – vyprávění, pantomima

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

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

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

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

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

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

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

Probuzení golema, posunutí děje – narativní pantomima, čtení

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

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

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

Pomoc golema, posunutí děje – připravená improvizace, čtení

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

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

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

Ničení golema – simultánní pantomima

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

Co dál s golemem, posunutí děje – alej, čtení

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

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

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

Jak to bylo dál? – diskuse, čtení

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

Emoce studenta – sochy

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

Fotografie z vycházky – živé obrazy

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

Reflexe – diskuse

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

Staroměstský orloj

Věková kategorie: 4. třída

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

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

Rozehrátí – hra

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

Uvedení do tématu – hádanka, pantomima

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

Co měří čas? – brainstorming

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

Staroměstský Orloj – skládanka

Každý žák dostane písmeno z názvu „Staroměstský Orloj“ (upraveno dle aktuálního počtu dětí). Ti mají za úkol se nejdříve bez mluvení seřadit podle svých písmen do názvu významných hodin, o kterých se budeme bavit. Nápověda: dvě slova, začáteční písmena jsou velká. V případě, že budou mít problém přijít na název, mohou poté začít mluvit, nebo požádat o nápovědu dalšího písmene v pořadí.

Dokument o orloji – připravená improvizace, živé obrazy

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

Vytvoření orloje – obraz orloje

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

Okénka s Apoštoly, Sochy – oživé sochy

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

Hodinový stroj – pohybové, rytmické cvičení

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

Pohyb měsíce a slunce – pohybové cvičení

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

Venkov v měsících – živý obraz

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

Pověst, příchod Hanuše – čtení, argumenty pro a proti

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

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

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

Spuštění orloje – reportáž

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

Sněm konšelů – čtení, sněm

Učitel čte: „Mistr Hanuš však nepropadl pýše; dál vysedával ve své úzké světnici dlouho do noci, rýsoval a kreslil, a jeho pomocník všude vyhlašoval, že jeho pán připravuje nové dílo, které bude ještě dokonalejší a krásnější než orloj na Staroměstské radnici. Konšelé se o pilné práci mistra Hanuše brzy doslechli; dolehla k nim i zpráva, že věhlas hodinářského

mistra překročil hranice země, že za starcem přijíždějí s prosbou o radu učení lidé a znalci jemných strojů z celého světa, žádají ho o radu a dlouho s ním rozmlouvají. To je zneklidnilo; napadlo je, že mistr Hanuš připravuje nový orloj pro nějaké cizí město, a obávali se, že sláva pražského orloje brzy pohasne, když bude mít stejný anebo ještě dokonalejší stroj i jiné město doma či ve Vlaších anebo ve Francii.“

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

Zlý čin – čtení, připravená improvizace, pantomima

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

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

Pomocníkově ráno – myšlenky

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

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

Zpráva se šíří Prahou – novinové titulky

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

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

Hanušovo rozhodnutí – čtení, připravená improvizace

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

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

Konec dle pověsti – čtení

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

Reflexe – diskuse

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

Husitské války

Věková skupina 4. třída

Časová dotace: 3 vyučovací hodiny

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

Rozehrání – hra boj o moc

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

Motivace – diskuse

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

Kázání Jana Husa – učitel v roli

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

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

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

Pozvání Jana Husa do Kostnice – improvizace, dopis, alej

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

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

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

Upálení Jana Husa – připravená improvizace

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

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

Šíření zprávy o Husově smrti – simultánní improvizace, tajná instrukce

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

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

Jan Žižka z Trocnova – sněm, učitel v roli

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

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

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin (rozdělí učitel ukazováním kalich, kříž). Stojí v řadách naproti sobě, každý si připraví svou imaginární zbraň, naznačí, jak ji drží, jak se s ní zachází. Na znamení (úder do bubínku) se žáci (vojska) proti sobě rozběhnou a dvojice naproti sobě svedou boj imaginárními zbraněmi (vzájemně se vůbec nedotýkají, bojují pouze naznačenými pohyby). A protože jsou husitská vojska silnější, vojska křižáků se mohou bránit maximálně 10 vteřin, než padnou.

Další boj husitů s křižáky – improvizace

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

Kdož sú boží bojovníci – bojový pokřik, tanec

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

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

Bitva u Lipan – vyprávění, domýšlení děje, vzkaz husitům

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

Žáci domýšlejí, v co tato situace mohla vyvrcholit.

Učitel dále vypráví, že to vyvrcholilo v boj bohatých husitů, kteří se spojili s katolickým vojskem, proti prostým husitům a sirotkům, jak si říkala část husitů po smrti Jana Žižky. Protože bohatých husitů bylo více, byli lépe vyzbrojeni, využili lsti a chudé husity porazili v roce 1434 v bitvě u Lipan. A tak skončilo husitské hnutí.

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

Socha Jana Žižky – diskuse, myšlenky

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

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

Reflexe – diskuse

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

4.8 Zpracování a analýza výsledků výzkumu

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

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

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

4.8.1 Úskalí popsaná v práci

Čas

Na časové možnosti výuky prostřednictvím dramatické výchovy lze nahlížet ze tří možných úhlů. Prvním úhlem pohledu je příprava. Časová náročnost přípravy lekce je opravdu velká, obzvláště jedná-li se o začínajícího učitele a lekce se nezaměřuje jen na určitý úsek, ale téma má být uchopeno komplexně. Pokud má být dramatická výchova využita jako metoda pro výuku povinného obsahu, ne jen jako oživení, zopakování, případně motivace, musí si učitel nejdříve stanovit požadované cíle a výstupy, na jejichž základě pak volí příslušné metody a techniky. Obsah musí být řádně promyšlen, aby byl pro děti srozumitelný, snadno uchopitelný a samozřejmě naplňoval stanovené cíle. Je rovněž třeba promyslet motivační prvky, které děti zaujmou a vyvolají zájem o dané téma, a prvky udržující zájem po celou dobu lekce. V případě, že k práci jsou třeba různé pomůcky, které nejsou k dispozici, jejich vymyšlení a výroba, tedy celková příprava je rovněž časově náročná.

Dalším úhlem pohledu na časovou náročnost je časová dotace v rámci vyučovacího dne a rozvrhu hodin. Na prvním stupni, kdy bývá zvykem, že jeden učitel vyučuje všechny předměty v jedné třídě, lze hodiny a předměty upravovat tak, jak vyžaduje situace a učitel zrovna potřebuje. Takto ale nelze pracovat neustále na úkor jiných, stejně důležitých, předmětů. Jednou z možností může být i zapojení těchto předmětů do výuky, např. využití výtvarných, pohybových, písemných a dalších metod.

Posledním hlediskem je efektivní využití časové dotace, která je k dispozici. Pokud máme pro práci určený čas, je třeba ho plně využít. S tím souvisí důkladná příprava učitele a promyšlená organizace práce, ale také schopnosti žáků. Při své práci jsem toto úskalí pocítila z obou stran. V první řadě byla velmi náročná organizace, střídání metod a technik práce a množství pomůcek, se kterými jsem chtěla pracovat. Bohužel musím konstatovat, že nevhodnou organizací lze ztratit mnoho času, který je potřeba, a je pak získáván zrychlováním, případně vypouštěním jiným činnostmi.

V druhé řadě byly vidět jasné časové rozdíly při práci se skupinou dětí, která je zvyklá na práci v dramatické výchově a u dětí, které s dramatickou výchovou teprve začínají. Zatímco u první skupiny vše šlo prakticky dle časového plánu, děti přesně věděly, co mají dělat, co je cílem práce a jak se k zadané činnosti postavit, u druhé skupiny, přestože nakonec všichni vše zvládli stejně dobře, byla časová náročnost mnohem větší. Veškerá zadání se musela několikrát vysvětlovat, upřesňovat a tyto děti se musely naučit mnohem více než skupina první. To samozřejmě vyžadovalo mnoho trpělivost a mnohem více času.

Prostor

Prostor byl u obou skupin řešen rozdílně. Jedna skupina měla k dispozici prostornou třídu vybavenou velkým kobercem, kde jsme prostorové možnosti nemuseli vůbec řešit. Druhá třída na tom byla hůře. Třída byla opatřena dřevěným patrem s kobercem, kde se sice celá třída v kroužku vešla, pro dramatickou práci bylo ale naprosto nevhodné. Prostor jsme tedy vyřešili posunutím lavic na jednu stranu a patro bylo využíváno pouze pro přípravu dětí při jednotlivých činnostech. Spodní část třídy kobercem vybavena nebyla, práci v kruhu a ve skupinách neprobíhala na zemi, ale na židličkách, které se ale musely neustále přesunovat. Další problém nastal v okamžiku, kdy si žáci měli připravovat a zkoušet výstup pro ostatní

a nechtěli, aby jej někdo viděl dříve, než bude hotový. K nacvičování tedy využívali i prostor chodby, což bylo náročné na dozor a udržení přiměřené hladiny hluku tak, aby nerušili vyučování ve vedlejších třídách.

Zvládnutí metod a technik

I přes skutečnost, že jsem věděla, že jedna skupina dětí se s dramatickou výchovou teprve seznamuje – zkušenost má zatím jen s improvizacemi a živými obrazy – jsem v obou skupinách pracovala se všemi připravenými metodami a technikami v nezměněném stavu. V první skupině se zvládnutím problém nebyl. Děti měly s dramatickou výchovou a jejími metodami bohaté zkušenosti, znaly příslušné způsoby práce, věděly, co mají očekávat a co je očekáváno od nich. Veškerých činností se zhostily s nadšením, ale největší úspěch sklízely vždy připravené improvizace, které děti dělaly nejraději, měly s nimi největší zkušenosti a chtěly se předvést ostatním, proto si na přípravě daly hodně záležet. Jejich praxe byla poznat i z drobných návyků, které dopomáhaly jak skupině, která právě vystupovala, tak i divákům – na začátku si vystupující dokázali uklidnit publikum tak, že se postavili na svá místa a čekali, dokud nebudou mít klid. Na konci improvizace se všichni zastavili na svých místech a tím jasně naznačili ukončení práce.

Ale i u této skupiny se objevily drobné problémy, a to především u metod jako jsou horká židle, učitel v roli, kdy se žáci měli samostatně doptávat a komunikovat. Dětem déle trvalo, než se osmělily a začaly komunikovat. Dlouho přemýšlely a odhodlávaly se, proto bylo třeba jim návodnými výroky dopomoci. Důvodem mohla být i stydlivost se vyjádřit, protože potom, co začal jeden, rozmluvili se i další a poté již šla práce bez problémů. Dalším úskalím pro děti byla pantomima, kdy měly neustále potřebu se hlasitě projevat různými doprovodnými zvuky.

Problematické byly i chvíle, kdy žáci měli prezentovat svou práci, jako např. plány u Karla IV., tedy kdy měli vystupovat sami za sebe a za skupiny. Strávili mnoho času tím, že se domlouvali, kdo bude prezentovat názor skupiny. V některých skupinách to dopadlo tak, že se střídali po větě, výstup tedy působil pro publikum zmateně a ne příliš srozumitelně, v jiných skupinách se funkce mluvčího chopil jeden nebo dva žáci a ostatní je pouze doprovodili nebo drželi papíry. Touto zkušeností lze podpořit závěr, že žákům více

vyhovují metody práce v pro ně bezpečném fiktivním prostředí, kdy hovoří jménem jiné postavy a nebojí se následků svého osobního jednání.

V druhé skupině bylo zvládnání metod samozřejmě obtížnější, přesto veškerou práci odvedli výborně. Problémy se objevovaly rovněž u horké židle, kdy se měli samostatně doptávat, nebo i u aleje, kdy je nenapadaly vhodné argumenty pro a proti. Některé děti se proto nedostaly ke slovu, protože na ně byl vyvíjen tlak od ostatních, kteří je nabádali k tomu, ať konečně něco řeknou, což je znervózňovalo. Důvodem byla hlavně nezkušenost s prací v dramatické výchově a s tím souvisejícím respektem k ostatním.

U druhé skupiny se objevily drobné pochybnosti například i u improvizací, které i v této skupině byly dětem vlastní. Na rozdíl od první skupiny, děti zde měly problém s uklidněním publika při začátku předvedení a nevěděly si rady ani s tím, jak improvizaci ukončit, aby všichni pochopili, že už je konec. Proto se trochu bezmocně „kolébaly“ na místě a těkaly očima, kdo pochopí, že skončily. Toto působilo zmateně jak pro ně, jako vystupující, tak i pro diváky, kteří nevěděli, jestli už mají tleskat nebo budou ještě pokračovat. K lepšímu zvládnutí této techniky by bylo dobré se s dětmi domluvit, jak budou improvizace začínat a jak končit, aby nedocházelo k těmto zmateným situacím.

Jako další úskalí se ukázala hra v roli a jednání jménem příslušné postavy. Děti měly k dispozici jmenovky nebo kostýmní znaky, aby bylo jasné, jakou postavu představují a o kom se následně bavíme. Při samotné hře se oslovovaly příslušným jménem či funkcí, v následných reflexích již však hovořili o tom, co řekla paní učitelka, Lukáš nebo Ema, nikoliv příslušné postavy, jimiž jsme se měli zabývat a poznávat je. Tato situace se vyskytovala překvapivě spíše ve skupině se zkušenostmi s dramatickou výchovou. Důvodem pro nesžívání se s rolemi může být i jejich nedostatečné představení nebo jejich nepochopení.

Spolupráce

V dramatické výchově jde především o spolupráci, bez které by se práce neobešla. V tomto směru nebyly ani v jedné ze skupin žádné větší obtíže. Při činnostech ve skupinách, které byly určeny nebo náhodně sestaveny, všichni společně bez výhrad, že „někdo s někým

nechce být“ spolupracovali, dohadovali se společně nad ideálním řešením a domlouvali postupy. Ani ve chvíli, když děti dostaly možnosti si skupiny vytvořit samy, nenastaly žádné velké dohady. Nebyl zde nikdo, koho by žádná skupina nechtěla přijmout. Vytvořit samostatně skupiny bylo zdlouhavější ve skupině s dramatickou výchovou, kde byly naopak děti, se kterými ostatní chtěli být za každou cenu, a bylo jich více, než limit skupiny dovoloval. V obou třídách panovalo pozitivní klima a přátelská atmosféra a bylo vidět, že na spolupráci jsou děti zvyklé.

V jednotlivých skupinách se ale standardně více projevovaly děti extrovertní, které vyžadovaly pozornost, ujímaly se důležitějších a výraznějších rolí a snažily se skupinu vést. Děti introvertní se sice v takové míře nepodílely na návrzích a přípravě, ale vždy se zapojily i v menší roli, což je jednou z výhod dramatické výchovy, že se musí zapojit opravdu všichni.

Spolupráce a vztahy mezi dětmi nejsou jen doménou dramatické výchovy, ale je třeba na nich pracovat neustále ve všech předmětech. Neschopnost spolupráce tedy nelze považovat za úskalí pouze v dramatické výchově.

Kázeň

Kázeň při práci je velice subjektivním hlediskem a záleží hlavně na učiteli a limitech, které má nastavené. Při dramatické výchově se musí počítat se zvýšenou hladinou hluku, pohybu po třídě a dalších aspektů, které tento způsob práce vyžaduje. Diskuse nad nastolenými problémy a jejich řešení, výrazné nacvičování improvizací, živých obrazů a jiných jen dokazuje zapálení dětí do práce a zaujetí tématem, nelze je tedy považovat za kázeňský problém. Nutné je ale myslet na bezpečnost dětí při práci a na ohleduplnost vůči ostatním, kteří potřebují klid na práci.

Při práci neměla ani jedna ze skupin závažný problém v kázni, jednalo se pouze o drobnosti, kdy si děti například i přes opakovaná upozornění stále hrály s Orffovými nástroji a rušily tím vyprávění, běhaly po třídě přes své výtvary, které tím poničily, házely po sobě rekvizitami, když ostatní ještě zkoušeli svá vystoupení.

Dalším drobným problémem u skupiny, která s dramatickou výchovou začíná, bylo nevnímání ostatních při mluvení v kruhu nebo při prezentacích a vyrušování povídáním si, když mluvili ostatní. To může být zapříčiněno tím, že tato skupina není tolik zvyklá se vzájemně vnímat a potřebuje na tom usilovněji zapracovat.

Subjektivnost hranic kázně a nekázně se mi potvrdila i při reflexi s učitelkou jedné ze skupin, která mi doporučila, abych dětem nechávala větší limity při práci, přestože sama jsem byla přesvědčená, že jim dávám mnoho prostoru a snažím se zasáhnout, až když dle mého názoru přesahují únosnou hranici.

Rodiče

Názor rodičů na dramatickou výchovu jako možný problém práce jsem bohužel neměla možnost ověřit. Při reflexích s dětmi jsem se však snažila vyzdvihnout a ptát se na to, co se „naučily“, dozvěděly, zda se v něčem zlepšily a co pro ně bylo přínosné, aby si fixovaly, že po celou dobu opravdu pracovaly, ale jen jiným způsobem, než je běžná praxe.

Boj a násilí

Problematika boje se objevila v lekci o husitských válkách, kde nejdříve probíhal boj s pomyslnými zbraněmi. Děti si tuto situaci užívaly, přestože ale bylo jasně řečeno, že si zbraně představují a bojují pouze jimi, měly potřebu do sebe strkat a „zapichovat“ se doopravdy přímo rukou. Tento způsob předvedení boje pro ně byl těžký, protože v zápalu hry si neuvědomovaly imaginární držení imaginární zbraně, kterou takto často ztratily. Další část, kdy si měly zvolit zbraně ze svých možností, byla jednodušší, protože měly nástroj přímo v ruce a snažily se tedy opravdu bojovat s ním. Tato situace je i více bavila.

Pro děti byly lákavé i situace, ve kterých se stalo něco nestandardního – např. upalování Husa nebo vypichování očí Hanuše. Přípravu těchto improvizací dělaly s nadšením a s nadšením ji předváděly. V závěrečných reflexích často hovořily i o tom, že se jim líbilo, jak byl Hanuš oslepen. Zajímavé pro ně bylo i řádění golema, které pro ně bylo příjemným vybitím energie, ale bylo třeba je v průběhu práce ještě důrazně upozornit, že se nebudou pohybovat kolem oken, že každý hraje za sebe, takže se vzájemně nedotýkají,

a rekvizity jsou zakázané. Do ničení golema se vžily a častým nápadem bylo jít proti spolužákům nebo házet s nábytkem.

Tyto uvedené situace do příběhu patřily a jejich realizaci si děti užily, vydaly ze sebe energii, pobavily se. Bylo ale nutné na začátku (pak i v průběhu) jasně stanovit pravidla kvůli bezpečnosti. Po skončení byl věnován čas reflexi, aby si žáci uvědomovali následky těchto činů a jejich závažnost.

4.8.2 Úskalí zjištěná v rámci pozorování

Orientace v čase

Jedním z problémů, se kterými jsme se s dětmi při práci setkali, byl problém v časové orientaci, v zařazení děje do příslušného období a možnostech, které lidé v daném čase měli. Časové údaje se vyskytovaly ve všech lekcích, ale nebylo s nimi více pracováno tak, aby si děti blíže uvědomily, o jakou dobu se jedná, jak v té době lidé žili, jaké měli starosti a jaké problémy museli řešit. Například při vyhnání Židů z Jeruzaléma v reportáži uvedli, že je vyhnali tak rychle, že tam zůstalo jejich morče, jedna skupina zapalovala hranici pod Janem Husem zapalovačem, jiná si chtěla vzít do husitského boje starou bambitku, kterou našla na půdě po dědečkovi (husité sice s palnými zbraněmi začínali, ale v našem případě, kdy jsme v rámci sněmu chudých sedláků řešili úpravu pracovního nářadí na zbraně, nebyla stará bambitka po dědečkovi reálnou možností).

Přestože většina těchto situací působila ze strany dětí spíše jako recese a snaha o zaujetí a pobavení publika, v následných reflexích jsme poté řešili, o jakou dobu se jednalo, jaké technické prostředky měli k dispozici a jakým způsobem tyto činnosti vykonávali.

Pojmy a jejich vysvětlení

Složitě byly pro děti některé výrazy a jejich vysvětlování. Nejtěžší byla samozřejmě slova týkající se židovství. Tento problém jsem předpokládala již při přípravě, proto jsem vysvětlení pojmů namotivovala hrou a žáci si pak vzájemně vysvětlovali, co jaká slova znamenají, aby to opravdu byla práce dětí.

Složitě a nesrozumitelné výrazy se ale objevovaly i v jiných lekcích, kde se bohužel neobešly bez vysvětlení učitele nebo doptávání ostatních. Při přípravě je tedy vhodné se zamyslet nad všemi těžkými výrazy a jejich vysvětlení podat v rámci dramatické hry.

Aplikování aktuálně řešené situace do situací v minulosti

Dramatická výchova staví na zkušenostech dětí a jejich aplikování do řešení nastalých problémů, někdy je ale děti používají nevhodně. Aktuálně všichni řeší problém s uprchlíky a toto se přenáší i na děti. Objevila se situace, kdy v improvizaci děti posílaly golema k bráně, aby dával pozor, aby se dovnitř nedostali uprchlíci. Touto situací jsem byla zaskočena, protože ve své podstatě byl golem dle pověsti stvořen pro ochranu města, zároveň ale hovoříme o jiné době s jinými problémy.

V jiné situaci při řešení změn v Praze na sněmu s Karlem IV. zazněla připomínka, že v Novém městě by nemělo být dovoleno přebývat bezdomovcům a „feťákům“. Toto ale umožnila řešit role učitele, který se jako Karel IV. ujistil, že žák myslí žebráky, a sdělil mu, že neví, co znamená „feťák“, jestli je tím myšlen nemocný člověk.

Přirovnávání skutečných sociálních rolí rolím ve hře

Ani v dramatické výchově se práce neobešla bez zdůrazňování sociálních rolí v kolektivu v rámci dramatické práce. Přestože do práce byli zapojeni vždy všichni, ve většině případů si v jednotlivých skupinách nedávali šanci vyzkoušet si jinou roli. Činnost pak vypadala tak, že nejdůležitější role v improvizacích si brali děti, které běžně vyžadují pozornost a stojí v čele skupiny, tyto děti pak také při prezentacích nejvíce mluvily. Při kázání Jana Husa automaticky do jeho role vybírali chlapce, přestože jedna z dívek projevila zájem o tuto roli. Při výtvarném a písemném projevu byli rovněž do funkcí voleni žáci, kteří v těchto činnostech vynikají. Protože postavu golema děti viděly jako velkou silnou osobu, v improvizaci hrálo golema nejsilnější (postavou) dítě. Dramatická výchova dává šanci stát se úplně někým jiným a vyzkoušet si jednání a způsob práce jiných lidí, děti měly ale stále tendence držet se svých vlastních rolí a nepouštěli se do nových věcí.

Důvodem může být například i malá praxe dětí v dramatické výchově, prozatímní neobjevení jejích možností, nebo i strach zkusit něco nového a předvést se před svými spolužáky v jiné situaci, než jsou zvyklí.

Zabývání se vedlejšími činnostmi

Dalším překážkou v práci bylo nadšení dětí z „vedlejší“ tvorby, tedy zabývání se připravováním kostýmů, malováním, zkoušením hry na nástroje. Běžnou praxí bylo, že příprava kostýmů, které v dané situaci ani nebyly důležité, zabrala více času než příprava samotné činnosti, která byla primárním cílem. Děti se často zaměřily na hledání vhodných látek a tvorbu kostýmů, a poté již jim nezbyl čas na přípravu a nácvik vystoupení, které měly předvést ostatním. Proto byly improvizace a prezentace narychlo připravené a obvykle neobsahovaly veškeré potřebné informace, které měly dle instrukcí zaznít nebo byly pro danou situaci podstatné.

Totéž platilo i při písemném či výtvarném projevu, kdy se děti snažily co nejpečlivěji připravit své dílo a informace, které byly důležité a měly je spolužákům předat, poté nebyly řečeny nebo ve velmi zestručněné verzi. Přestože byli žáci upozorňováni na časový limit k přípravě, nedokázali efektivně hospodařit s časem.

Důkladná znalost historie

Důležitou součástí práce byla i důkladná znalost probíraného tématu. Ve chvílích, kdy se žáci dotazovali na určité skutečnosti, nebyl prostor pro učitele pro následné dohledání této informace, a to obzvlášť v případě, že se jednalo o hru v roli, kdy se předpokládalo, že hráč svou postavu důkladně zná, když jedná jejím jménem. S touto situací jsem se setkala například u dříve uvedené husitské bambitky, kdy jsem si jako učitel v roli nebyla jistá počátky palných zbraní. Východiskem z tohoto problému byl fakt, že jsme aktuálně řešili zemědělské nástroje, zbraň tohoto typu nebyla tedy brána v úvahu. Další sporná chvíle nastala i v okamžiku, kdy se žáci ptali Karla IV., co dělají v daném okamžiku jeho rodiče. Bohužel jsem si v té chvíli nedokázala vybavit, kdy a jak zemřel Jan Lucemburský, nebo zda ještě žije, proto bylo nutné otázku obejít a odpovědět, že o rodičích mluvit nechci, že je to složité. Děti se dále na rodiče již neptaly, ale v takových případech záleží na skupině žáků, zda se tímto způsobem nechají odbýt, nebo vyzvídají dále.

Historické nepřesnosti

Úskalím práce s historickými tématy může být i nepodloženost historických událostí a pouhé domnívání se, jak se příslušné situace mohly seběhnout. Informace o dění v minulých dobách nám přináší dochované zdroje, ať už hovoříme o písemných dokladech, jako jsou knihy, kroniky, nebo vybavení domácností, náradí, zbraně a podobné. Dalším zdrojem jsou pověsti, které sice mohou stavět na reálném základu, ale nejsou žádným způsobem podložené a objevuje se i více variant a výkladů příslušné události. S tímto problémem jsme se s dětmi setkali například u pověsti o golemovi, kdy děti znaly filmové ztvárnění příběhu, který se oproti předložené verzi lišil. Poté nastaly diskuse na téma, jak to tedy bylo s golemem doopravdy. Museli jsme si vysvětlit, že golem byla fiktivní postava smyšlená na základě možných reálných obav z nepřátel, a nelze tedy udělat jasný závěr, jak to s ním dopadlo.

Většina informací, která je nám předávána o historických událostech a postavách, je podložena dochovanými památkami a opírá se o vědeckou práci odborníků, ale je třeba děti upozornit, že některé informace mohou být pouze domněnkami z nich vycházejícími. Stejně tak při samotné práci dětí je možné vyzkoušet změnit události z historie a zabývat se možnými důsledky a dalším vývojem po změně situací. Vždy je ale nutné vědět, kdy se pohybujeme v rovině podložených informací a kdy polemizujeme nad možnostmi. Například u husitských válek, kdy děti sice dostaly šanci si boj vyzkoušet, měly předem stanoveny, která strana vyhraje. V případě, že by děti dostaly možnost vybrat si, a zvítězila by armáda křižáků, bylo by poté zapotřebí hlouběji se následnou situací zabývat, a upozornit je, že ve skutečnosti se vše seběhlo obráceně.

Úskalí učitele v roli

V případě, že učitel hraje nějakou roli, není již učitelem, a tudíž nemůže ze své pozice děti informovat o nevhodnosti nebo nesprávnosti jejich výroku nebo jiné práce. Jsou ale chvíle, kdy je důležité nějakým způsobem zasáhnout a uvést věci na pravou míru, aby nebyl narušen smysl hry a správnost informací. V tom okamžiku je řešením pohotová reakce učitele jako součást jeho role. Například u již zmíněných „feťáků“ v Praze ve 14. století, kdy bylo žádoucí rozebrat výskyt těchto lidí v daném čase na daném místě a případně se domluvit na tom, že „feťáky“ neznáme, ale že na ulicích mohou být chudí a nemocní lidé.

Propojení zkušenosti z fiktivního prostředí dramatické výchovy a reálného místa

V rámci připravených lekcí jsme se zabývali nejen událostmi z historie, ale i reálnými památkami, které by měly děti znát. V běžných hodinách bývají podkladem pro práci učebnice, které jsou plné barevných obrazových příloh, podle kterých děti dané místo snadno poznají. Při přípravě jsem tedy řešila, jak téma uchopit, aby při procházce Prahou děti poznaly, že se jedná právě o místo, o kterém se dozvěděly v dramatické výchově.

K místům, o kterých jsme se bavili, jsem se snažila v rámci dramatických činností podávat různé detaily a poznávací znamení, se kterými si děti daná místa a události spojí. V následných reflexích jsme se taktéž zabývali tím, zda děti tato místa navštívily, jestli se o nich dozvěděly něco nového, nebo to pro ně byly známé informace.

Soustředění na metody, nikoliv na obsah práce

Očekávanou překážkou v práci u skupiny, která neměla s dramatickou výchovou zkušenosti, byla neznalost metod. Přestože nakonec všechny metody všichni zvládli a naučili se jejich principy, u začínajících dětí byl vidět jasný rozdíl v kvalitě obsahu jejich práce. Větší část času věnovanému dané činnosti se děti s metodou učily zacházet, zjišťovaly, co mají dělat, jestli to dělají dobře a jak to dělají spolužáci. Jejich zaměření se tedy více soustředilo na správnost prováděné metody než na obsah tématu.

Skupině s dramatickou výchovou se musely některé metody také vysvětlovat, ale vzhledem k jejich zkušenostem bylo vysvětlování snadnější a rychle se s metodou naučili zacházet. Měli potom více prostoru zabývat se přímo tématem, což se projevilo na jejich názorech a myšlenkách.

Nevhodnost metod

Úskalím může být i nevhodné použití dramatických metod pro dané téma, kdy v průběhu práce učitel pozná, že tyto metody nefungují a nepřinášejí požadovaný účinek. Tato situace nastala například u prohlídky Židovského Města. „Prohlídka“ na žáky fungovala, líbilo se jim, že mají průvodce s deštníkem, jako to vídají v ulicích Prahy, a že se můžou stát turisty s fotoaparáty a pózovat u památek. Problém nastal v okamžiku několika stanovišť, kdy jsem měla pocit, že se s příslušnou záležitostí neseznámili tak, jak bylo žádoucí

(a i u závěrečné reflexe působili váhavě), a místy byli zmatení ze situací, kdy se zabývali činnostmi související s danou zastávkou a kdy se opět stali návštěvníky prohlídkového okruhu. V této chvíli učitel přemýšlí, jaký by byl vhodnější způsob pro provedení činnosti nebo proč zvolená metoda nefunguje tak, jak si představoval. Volba nevhodné metody může být důsledkem nezkušenosti učitele, nedostatečného promyšlení připravované lekce nebo i neznalosti skupiny dětí a jejich schopností a dovedností.

Počasí, aktuální situace

Dalším problémem, který se při práci vyskytl, byla únava a působení aktuálních podnětů. Stejně jako v běžné výuce na děti působily změny v počasí, obzvláště v případě deště byly děti unavené, což se projevovalo především u diskusí v kruhu, kdy se méně vnímaly a tolik nesoustředily. Jejich povzbuzení ale pomáhalo časté střídání činností, především improvizací, kdy se všichni stále aktivně účastnili.

Dalším aspektem byl i blížící se konec školního roku a školy v přírodě, na které se děti těšily, nebo ze kterých se právě vrátily. Celkové chování dětí bylo tedy „kážeňsky uvolněnější“, živější, více se mezi sebou bavily v méně vhodných chvílích, odráželo se na nich volnější tempo práce. Příčinou mohlo být ale mé působení jako neznámé osoby, kdy zkouší její meze.

5 Závěr

Na závěr by mělo zaznít, zda je dramatická výchova opravdu vhodným prostředkem pro výuku o pražských památkách a výuku historie obecně a zda možná úskalí při práci převáží množství výhod, které dramatická výchova nabízí.

Při uvedení připravených lekcí do praxe se po celou dobu střídaly okamžiky, které mě na jednu stranu povzbuzovaly k další práci a ukazovaly dramatickou výchovu jako ideální prostředek pro výuku historie, na druhé straně ale přicházely chvíle, kdy jsem uvažovala nad tím, zda všechna ta práce za to stojí a zda je výuka tímto způsobem efektivní. Po shrnutí celé lekce při závěrečné reflexi jsem se ale vždy přesvědčila, že práce tímto způsobem smysl má. Většina úskalí a problematických situací, které se vyskytovaly v průběhu práce, byla především důsledkem nezkušenosti a malé praxe z mé strany, v případě druhé skupiny žáků mohly být důvodem i nové metody práce, se kterými se děti dříve nesetkaly.

„Technické“ problémy, jako je získání vhodného prostoru pro práci nebo dostatečné množství času, jsou tím nejmenším. Jak jsem již dříve uvedla, na prvním stupni, kdy učitel většinou učí jednu třídu všechny předměty, si může dovolit upravit rozvrh tak, aby měl více času pro obsáhlejší blok dramatické výchovy. Stejně tak si může přizpůsobit třídu přesunutím lavic podle svých potřeb. Další technickou záležitostí může být nevybavenost třídy potřebnými pomůckami. Tento problém má rovněž jednoduché řešení – Orffovy nástroje jsme si půjčili z učebny hudební výchovy, počítač, ze kterého jsem potřebovala přehrávat hudbu, k dispozici nebyl, vše šlo ale snadno přehrát z mobilního telefonu (bohužel ale jen s omezenou hlasitostí). Další pomůcky jsou již v kompetenci kreativity a představivosti učitele. Veškeré kartičky, lístečky a obrázky se dají snadno vyrobit či najít na internetu. Pokud jde o různé kostýmní znaky a převleky, při práci jsem využívala takzvaně „co dům dá“, tedy staré kusy oblečení, látky, šátky.

Většina ostatních překážek a úskalí při práci byla takových, které zkušený učitel bude předvídat, tedy se jim hned zpočátku pokusí vyvarovat, nebo je dokáže využít a vyřešit v průběhu samotné práce. Mezi tyto bych zařadila například volbu nejvhodnější metody pro určitý typ práce, vytipování pravděpodobných otázek, které budou děti zajímat, např.

u horké židle, nebo oblastí, které budou samy svým obsahem pro děti náročné, a jejich zjednodušení pro lepší uchopení dětmi, např. Židovské Město, židovství. Další vyžadují pohotové reakce učitele a určitou dávku tolerance a humoru, které k dramatické výchově také patří.

Přestože se při výuce prostřednictvím dramatické výchovy musí počítat s jistými problémy, po zhodnocení celé práce bych ji doporučila jako vhodný prostředek pro výuku historických témat. Děti po celou dobu pracovaly se zaujetím a nadšením, předváděly své originální nápady, nebály se projevit svůj názor. Při závěrečných reflexích dokázaly přesně pojmenovat, co se naučily nového, co pro ně bylo nejzajímavější, co se jim povedlo a nepovedlo, jak se jim pracovalo se spolužáky. O to více mě těšilo, když se zmiňovaly o obou aspektech práce – hovořily nejen o tom, co se dozvěděly nebo co je zaujalo z tématu, ale mluvily i o nových metodách, které dělaly. Ze třídy pak odcházely s úsměvem na tváři a některé si ještě vyprávěly o tom, co zažily.

Dramatická výchova je skvělým prostředkem pro výuku historie, musím ale souhlasit s názorem Veroniky Rodriguezové, který jsem v práci rovněž zmiňovala, že touto metodou opravdu nelze obsáhnout celý předmět, ale lze ji využít pro zopakování probrané látky nebo naopak jako motivaci k látce nové. Práce byla velice náročná na přípravu i na provedení, vyžadovala změny v rozvrhu, v jedné skupině úpravu třídy, což nelze dělat pravidelně. Metodami dramatické výchovy lze probrat velké množství požadovaného obsahu, ale při případné práci pouze tímto způsobem může dojít ke stereotypnímu používání metod na určitá témata, obzvlášť když hodiny bude připravovat stejný učitel. Další překážkou může být i požadavek školy na známkování výsledků žáků, psaní písemných prací, vedení portfolia žákovských prací atd.

Bylo by ale velkou chybou nechat převážit úskalí nad všemi pozitivy dramatické výchovy a ve výuce ji nevyužívat. Protože i díky ní můžeme dětem ukázat, že podstatou hry není vítězství, ale hra samotná (Jack London).

6 Použitá literatura

- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996, 83 stran, ISBN 80-7068-070-9
- CIBULA, Václav. *Pražské pověsti*. Praha: Pavel Dobrovský - BETA, 2007. ISBN 978-80-7306-312-2
- ČECHUROVÁ, Milana, JEŽKOVÁ, Alena, BORECKÝ, Daniel. *Vlastivěda 4*. Praha: SPN, 2010, 112 stran, ISBN 978-80-7235-475-7
- GE, Evžen, VAŇKOVÁ, Klára. *S dětmi Prahou bez nudy*. Praha: Portál, 1999, 151 stran, ISBN 80-7178-297-1
- JEŽKOVÁ, Alena. *77 pražských legend*. Praha: Práh, 2006, 159 stran, ISBN 80-7252-138-1
- HRONEK, Milan. *Vlastivěda 4*. Olomouc: Prodos, 1996, 112 stran, ISBN 80-85806-51-7
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, 78 stran, ISBN 978-80-731-5078-5
- Kolektiv autorů – ASUD. *Metodické inspirace. Dějepis po škole.: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 1999, 148 stran
- Kolektiv autorů - ASUD. *Metodické inspirace. Dějepis ve škole.: Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: Asociace učitelů dějepisu ČR, 1998, 156 stran

- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2013
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, 1. Vydání. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998, 222 stran, ISBN 80-7184-756-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*, 2. vydání. Praha: nakladatelství AMU, 2007, 222 stran, ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2. upravené vydání. Praha: NIPOS, 2007, 199 stran, ISBN 978-80-7068-207-4
- MARUŠÁK, Radek. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*, 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál, s.r.o, 2008, 128 stran, ISBN 978-80-7367-472-4
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*, 1. Vydání. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2010, 195 stran, ISBN 978-80-7331-172-8
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu*. Tvořivá dramatika. 2008, (1)
- SAXTONOVÁ, Julia, MORGANOVÁ, Norah. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. 1. vydání, Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku s IPOS-ARTAMA, 2001, 250 stran, ISBN 80-901660-2-4

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

Internetové odkazy

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

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

7 Seznam příloh

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

Přílohy

Příloha č. 1 Karel IV. – zlepšování Prahy

Karlův most

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

Univerzita

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

Nové Město

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

Pražský hrad

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

Příloha č. 2

Karel IV. – ze života Karla IV.

Karlštejn

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

Rodina

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

Korunovace

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

Otec vlasti

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

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

Příloha č. 4 Staroměstský orloj – dokument o orloji

Pražský/Staroměstský orloj

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

Příloha č. 5 Staroměstský orloj – sochy

Levé okno

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

Pravé okno

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

Ostatní

- Kohout Symbolizuje život. Jeho kokrháním končí přehlídka apoštolů.
- Smrtka Drží přesýpací hodiny, kterými otáčí jako symbol odměřování času života. Svým zvoněním a souhlasným kýváním připomíná všem neodvratný osud.

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

Příloha č. 6 Husitské války - dopis

Vážený pane Husi,

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

Podepsán Zikmund Lucemburský, římský král.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

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

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

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