

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA  
JAKO METODA  
PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ**

Diplomová práce



Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Marušák

Autor diplomové práce: Pavlína Stoklasová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň SŽ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2006

Abstract

This diploma work is devoted to the method of drama education in group work in the first level of primary school. I present the situation of a project of pupils who had drama education in first class. In this project you will find the basic information about drama teaching at this level. The practical part describes the project The Past, the Present and the Future of Habermas. It describes children's activities within the project and the final theatre performance. A DVD with the performance is also a part of the work. The appendix describes the activity of children during the project.

Keywords:

drama, drama education, drama education, project, project education, project teaching

Annotation

This diploma work is used to introduce the method of drama education in group work in the first level of primary school. I present the situation of a project of pupils who had drama education in first class. In this project you will find the basic information about drama teaching at this level. The practical part describes the project The Past, the Present and the Future of Habermas. It describes children's activities within the project and the final theatre performance. A DVD with the performance is also a part of the work. The appendix describes the activity of children during the project.

Keywords:

drama, drama education, drama education, project, project education, project teaching

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury

V Praze dne 28. března 2006

Pod



## ***Anotace***

Ve své diplomové práci se zamýšlím nad možností využití metody dramatické výchovy v projektovém vyučování na prvním stupni základní školy. Prezentuji výsledek konkrétního projektu žáků, kteří se s dramatickou výchovou seznámili v prvních ročnících školní docházky. V práci najdete vysvětlení, co je to projekt, i základní informace o dramatické výchově jako vyučovacím předmětu a metodě výuky na základní škole. V praktické části přináším popis průběhu projektu Minulost, současnost a budoucnost Bubenče. Jsou zde zaznamenány činnosti dětí v rámci projektu i jeho výsledná prezentace divadelním představením. Součástí této práce je DVD s nahrávkou představení dětí. Práci dětí v průběhu projektu dokumentují přílohy.

## ***Klíčová slova:***

drama, divadlo, dramatická výchova, projekt, projektová výuka, projektové vyučování

## ***Annotation***

My diploma work is ment to introduce the method of drama education in group works on the first level of primary school. I present the outcome of a project of pupils who had drama education at first class. In this project you will find the basic informations about drama teaching at this level. The practical part descaibes the project The Past, the Present and the Future of Bubeneč. It descaibes children's activities within the project and the final theatre performance. A DVD with the performance is also a part of this work. The appendix documents the activity of children during the project.

## ***Keywords:***

drama, theatre, drama education, project, project education, project teachings

Úvod	
A Teoretická část	7
1. Projektové vyučování – důvody pro vyučování prostřednictvím projektů na 1. stupni základní školy	7
1.1. Projekt je když...	8
1.2. Co přináší projekt žákům	10
1.3. Rozdělení projektů	11
1.4. Principy, na kterých projekty vznikají	13
1.5. Úloha učitele v projektu	14
1.6. Jednotlivé fáze projektu	15
1.7. Projekty v současném základním vzdělávání	16
1.8. Projektová výuka v Národní škole	18
1.9. Projektová výuka v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	19
2. Charakteristika a obsah dramatické výchovy	19
2.1. Cíle dramatické výchovy	23
2.2. Základní metody a způsoby práce	24
2.2.1. Charakteristika dětí ve věku 8-10 let ve vztahu k námětům, metodám a formám práce v dramatické výchově	25
2.3. Stavba hodiny dramatické výchovy	26
2.4. Začlenění dramatické výchovy do soustavy našeho školství	26
2.4.1. Dramatická výchova jako vyučovací předmět	27
2.4.2. Dramatická výchova jako vyučovací metoda	27
2.5. Dramatická výchova jako samostatný předmět ve vzdělávacích programech současné základní školy	28
2.5.1. Dramatická výchova ve vzdělávacím dokumentu Obecná škola	28
2.5.2. Dramatická výchova ve vzdělávacím programu Národní škola	29
2.5.3. Dramatická výchova jako samostatný předmět v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	30
3. Dramatická výchova jako metoda projektové výuky	33
B Část praktická	37
4. Charakteristika školy	37
4.1. Vzdělávací program Národní škola	38
4.1.1. Charakteristika třídy	39
5. Seznámení s projektem Minulost, současnost a budoucnost Bubenče	40
5.1. Přípravná fáze	41
5.2. Realizace projektu	43
5.2.1. Realizace projektu ve vyučování českého jazyka	43
5.2.2. Realizace projektu ve vyučování matematiky	45
5.2.3. Realizace projektu v oblasti výtvarné výchovy a pracovního vyučování	45
5.2.4. Realizace projektu v dalších předmětech	46
5.2.5. Realizace projektu v oblasti dramatické výchovy	47
6. závěr projektu – prezentace a sebereflexe účastníků	59
C závěr	62
D Literatura a informační zdroje	63
E Přílohy	66



## *Úvod a cíle diplomového úkolu*

Tématem své diplomové práce jsem zvolila vzájemnou vazbu mezi projektovým vyučováním a dramatickou výchovou na prvním stupni základní školy.

Na příkladu konkrétního realizovaného projektu popisuji, jak tyto dva způsoby vyučování spolu souvisejí, jak se vzájemně doplňují. Cílem této práce je nalézat právě tyto souvislosti.

Dramatickou výchovou jsem se zabývala sama v dětství a v dospělosti jsem rozšiřovala své zkušenosti a vědomosti absolvováním různých kursů a seminářů. Prožitými poznatky jsem pak obohacovala svou práci s dětmi ve své soukromé mateřské školce, následně ve státní mateřské škole, na letních táborech rodičů a dětí, předškoláků i dětí mladšího školního věku. Dramatickou výchovu jsem si zvolila i jako rozšiřující předmět školního vyučování na základní škole, kde jsem před devíti lety začala učit na prvním stupni.

S metodou projektového vyučování jsem se také setkala poprvé v oblasti mimoškolní činnosti. Letní tábory, které měly určité téma, ke kterému směřovala většina činností, rozhodně za projekty považuji. V době mého dětství jim takto nikdo neřikal, ani později, když jsem tyto akce připravovala jako hlavní vedoucí, jsem tento termín nepoužívala. Styl práce, který zahrnuje více oblastí a nahlíží je z různých hledisek jsem pak přenesla i do své práce s dětmi předškolního věku (vznikaly projekty na den až týden). Když jsem začala učit na základní škole, zcela přirozeně jsem tímto způsobem chtěla pracovat dále. Zpočátku jsem - se setkávala s nepochopením, hlavně starších kolegyní, kterým se zdálo, že si práci s dětmi zbytečně komplikují a které zastávaly názor, že ve škole mám děti hlavně učit a ne si s nimi hrát, natož je stavět do úrovně partnerů. Vedení školy naopak můj přístup přivítalo a do mých hodin posílalo studenty pedagogické fakulty na náslechy. Přesto však jsem zaregistrovala i obavu, jestli se děti takto naučí opravdu všechno, co mají umět a jestli jejich výuka má systém. Myslím, že tato obava pramenila z části z faktu, že jsem nebyla kvalifikovanou učitelkou. Zařazování projektů do vyučování se stalo trvalým rysem mojí výuky. Současně naše škola vyhláší projekty, na kterých se mohou podílet různé třídy. Takovým projektem byl i ten, o kterém se dočtete v mojí diplomové práci a jehož finální výstup máte možnost zhlédnout z DVD. I v tomto projektu jsem pracovala také metodami dramatické výchovy.

Domnívám se, že dramatická výchova je jednou z metod, kterou lze úspěšně pracovat v projektovém vyučování, a to v různých fázích práce na projektu, nejen v té závěrečné.

V teoretické části své práce jsem se pokusila o zmapování problematiky projektů, projektové výuky a projektového vyučování. Hledala jsem, co je pro tuto oblast typické, co přináší žákům a učitelům, jakým způsobem přispívá k naplňování cílů základního vzdělávání. Také věnuji pozornost postavení projektové metody v současných učebních dokumentech.

Podobné otázky jsem si pokládala i v oblasti dramatické výchovy. Snažila jsem se ve své práci zachytit, co to dramatická výchova je, jaká má specifika, v jakých formách se vyskytuje ve školním vyučování prvního stupně základní školy a v jaké podobě ji najdeme v současných učebních dokumentech.

V poslední kapitole teoretické části se zabývám dramatickou výchovou jako součástí projektové výuky, hledám, co mají společného.

Pro vyučování projektovou metodou považuji za důležité, jak je podporována a rozvíjena na konkrétní základní škole. Proto jsem do prvních kapitol praktické části zahrнула charakteristiku školy. Následuje seznámení s učebním programem, který takovýto způsob výuky umožňuje a charakterem školy bezprostředně souvisí. Dále se zabývám podstatnými rysy své třídy, tedy dětmi, které v mojí práci jsou tím nejpodstatnějším.

Pokračováním je konkrétní realizovaný projekt *Minulost, přítomnost a současnost Bubenče*. Je zde zachycena činnost v rámci jednotlivých předmětů, která byla jakousi průpravnou částí před samotnou přípravou divadelního tvaru. Dále práce obsahuje činnosti a metody práce dětí při přípravě vystoupení v jednotlivých částech projektu. Finální produkt, výstup projektu, kterým je samostatné divadelní představení žáků, je přiloženo na DVD.

V závěru práce najdete zhodnocení projektu a použití dramatické výchovy při projektovém vyučování.

Přílohy mojí práce dokumentují činnosti dětí na projektu *Minulost, současnost a budoucnost Bubenče* v různých vyučovacích předmětech.

## A Teoretická část

### 1. Projektové vyučování – důvody pro vyučování prostřednictvím projektů na 1. stupni základní školy.

*Motto: „Je totiž zcela přirozené, že ten, kdo se nese nebo veze, nedává pozor na cestu, kdežto ten, kdo má sám jiti, rozhlíží se, tu aby neupadl, tu aby nezabloudil...”*

*J. A. Komenský*

V současné době je termín *projekt* slovem v odborné pedagogické literatuře, na školních poradách i při hovorech učitelů velmi užívaným. Z čeho plyne tato jeho popularita? Co přináší do vzdělávání žáků na prvním stupni? Kde se tady vzal a proč se jím tolik zabýváme? Na tyto a další otázky bych ráda odpověděla v této kapitole.

Žijeme v době, která nás zahlcuje velkým množstvím informací. Důsledkem toho jsou pocity nejistoty, neprůhlednosti. Cítíme nemožnost osvojit si všechny poznatky pamětí. Ačkoli vzdělávací programy stanoví společný minimální základ vědomostí, přesto se vzdělávání ubírá poněkud jiným směrem, než je evidování informací. Ačkoli jsou v našich školách stále patrné silné kořeny autoritářské tereziánské školy, dovoluji si tvrdit, že způsob výuky se přece jen mění. V současné době se dostává do popředí zájmu výchovná funkce školy. Více než o sumu poznatků, kterou škola žákům předá se jedná o formování člověka s určitými životními postoji, dovednostmi, schopností získané poznatky vidět v souvislostech svého každodenního života a uplatnit v praxi. Při práci s informacemi se nejedná o jejich pamětné osvojování, ale cílené vyhledávání s porozuměním obsahu sdělení, zaměřené k určitému problému, třídění, zpracovávání a využití ke konkrétnímu cílovému produktu. Dalším úkolem školy současnosti je rozvíjet u žáků takové dovednosti, aby se dokázali domluvit s ostatními, uměli pracovat v týmu, aby znaly své schopnosti a předpoklady, dokázali kriticky hodnotit svůj výkon i osobní přínos při řešení konkrétního úkolu či problému. Projektové vyučování je též jednou z možností účinné motivace žáků k učení, jejich aktivizaci a posílení spolupracujícího jednání ve skupině, třídě i ve vztahu k učiteli.

Projekty představují jednu z možností přeměny školy od přijímání poznatků po aktivní učení. Jedním z důvodů je i to, že myšlenka projektového vyučování už má v našich podmínkách historickou tradici (30. léta 20. století – Pokusná škola ve Zlíně).

Zařazováním projektů ve vyučování se škola stává nejen místem, kde se žáci připravují na budoucnost, ale také místem, ve kterém prožívají plnohodnotnou přítomnost.

## 1.1. Projekt je když...

V současné odborné literatuře není jednotná definice pojmu projekt. Uvádím pro ilustraci pojmu projekt, proto definic několik. V dalším textu se pak zaměřím na typické znaky projektů.

**Projekt** jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi, tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se přiblíží skutečné činnosti lidí v životě.

(VALENTA, J. Projektová metoda-přesahy minulosti a současnosti. In VALENTA, J. (Ed). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s.4. ISBN 80-7068-066-0)

**Projekt** je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupený kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.

(VALENTA, J. Projektová metoda-přesahy minulosti a současnosti. In VALENTA, J. (Ed). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s.4-5. ISBN 80-7068-066-0)

**Projekt** - 1. je to podnik, 2. je to podnik žákův, 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem.

(VALENTA, J. Projektová metoda-přesahy minulosti a současnosti. In VALENTA, J. (Ed). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s.5. ISBN 80-7068-066-0)

**Projekt** je specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak, jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.

(KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-167-3.)

Význam slova **projekt** je odvozen z latinského slova proicio (hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout...)

(MILLER, O. *Dramatika /nejen/ pro speciální pedagogii*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1)

Velmi stručně lze tedy projekt definovat jako přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žakovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup.

Současně s termínem projekt jsem se v odborné literatuře setkala se slovním spojením „projektová metoda“ a „projektové vyučování“.

Projektovou metodou rozumím metodu založenou na využití projektů ve vyučování. Projektovým vyučováním pak dlouhodobou metodu vyučování prostřednictvím širě pojatých projektů. Dále jsem se setkala ještě s pojmem projektová soustava.

Společným slovem je slovo projekt, proto jsem dále zapsala jeho typické znaky, které jsem získala v odborné literatuře (viz seznam literatury) a formulovala vlastními slovy.

- Soustředění učiva kolem koncentračního jádra = střediska praktického vědění.
- Je založený na skutečné životní zkušenosti.

- Cílem projektu je řešit reálný úkol (problém) který vychází ze života a po zpracování se do něj opět vrací.
- Podstatou projektu je předložení určitého úkolu, který má komplexnější charakter a který děti musí řešit
- Učivo projektu je koncipováno a rámcově podobě, nejsou předepsané jednotlivé postupné kroky.
- Vede ke konkrétním výsledkům – výsledkem projektu není splnění požadavku kurikula, ale konkrétní příspěvek k řešení sledované problematiky, tj. skryté osvojení kurikula.
- Při zařazování do vyučování nemá být volen náhodně, ale teprve po stanovení cíle, kterého chceme pomocí projektu dosáhnout.
- Je jednou z aktivizujících forem výuky se silnou vazbou na problémové vyučování.
- Projekt navazuje na metodu řešení problémů, ale má komplexnější problémové úlohy, výukové záměry a plány, které mají širší praktický dosah.
- Má maximální vazbu na sociální učení.
- Klade důraz na kooperaci.
- Projekty mohou vést k probuzení většího zájmu rodičů o školní práci svých dětí (někdy se tento zájem projevuje obavami, aby děti zvládly učivo, když si „jen hrají“).
- Ve výchovně-vzdělávacím systému může být metodou, nástrojem, organizační formou, prostředkem, prostředím či strategií.
- Projekty mohou přivést ke spolupráci i subjekty, které stojí mimo školu.
- Může mít formu skupinové práce, ale jsou i projekty podporující rozvoj jedince, individuální rozvoj.
- Může rozvíjet jednu oblast více smysly, ale též jednostranně rozvíjet určité intelektové či praktické dovednosti.
- Může slučovat více předmětů, nebo probíhat i jen v jednom.
- Podporuje schopnost začlenit daný problém do více různých oblastí.
- Podporuje samostatné rozhodování.
- Poskytuje přirozený a nenásilný způsob poznávání.
- Spojuje poznávání s prožitkem a smyslovým vnímáním přirozenou cestou, to znamená, že se ukládá do paměti pevněji, než poznatky zprostředkované.
- Chyba je východiskem pro hledání dalšího řešení, oprava chyby probíhá bez stresu.
- V projektovém vyučování je důležitý nejen produkt, ale i cesta k němu, učivo je zde prostředníkem řešení problému nikoli cílem procesu učení.
- Nedílnou součástí projektů je vypracování dokumentace o průběhu a výsledcích.



- Projekt přináší korektiva k tradiční výuce tím, že ji obohacuje o zkušenost žáků.
- Projekt znamená současně i příležitost k dalšímu osobnostnímu růstu učitelů. Během práce na projektu využívá moderní pedagogické metody a techniky práce s žáky rozdílné od frontálního vyučování.
- Projektová výuka připravuje žáky na řešení globálních problémů.
- Důležitým znakem projektů je otevřenost v procesu učení.

## 1.2. Co přináší projekt žákům

- Už při výběru učiva projektu se uplatňuje vliv žáků, někdy vychází přímo z jejich podnětu, jindy je třeba žáky pro projekt získat.
- Dále se vliv žáků uplatňuje v otevřeném systému učení, kdy plní rámcový, nikoli přesně vymezený program a svou činností jej ovlivňují. Volí metody práce, mají možnost ovlivnit tempo práce i její rozsah. Jedná se o dynamický proces spojený s překonáváním překážek s důrazem na seberegulaci žáků.
- Projekt respektuje přirozenou potřebu žáků aktivně se setkávat se světem, probíhá v atmosféře hravosti a svobody, vychází z prožitků žáků a může souviset i s jejich mimoškolní činností.
- Důležitým znakem projektů je zaujetí žáků projektem bez vnější motivace (práce na projektu žáky baví pro činnost samotnou).
- Pro žáka je důležitý nejen výsledek, ale samotná cesta k němu.
- Projekt u žáka rozvíjí toleranci vzhledem k ostatním, vnitřní kázeň (seberegulaci), individuální přemýšlivost, zodpovědnost za výsledek, schopnost vypořádat se s problémy, schopnost najít příčiny neúspěchu, schopnost soustředěné samostatné práce, vytrvalost, pohotovost,
- Projekt umožňuje žákům jít za cíli v svých vlastních cestami.
- Je významným prostředkem utváření sebepojetí žáků, pozitivní pro utváření osobnosti, rozvíjí sebevědomí žáků.
- Uspokojuje potřebu dětí realizovat se v různých typech činností, vyniknout v nějakém oboru.
- Poskytuje žákům prostor pro rozvoj vlastních učebních strategií, podporuje aktivní přístup k vlastnímu učení.
- Dává žákům příležitost k tvořivým činnostem.
- Dává žákům příležitost zažít pocit úspěchu, ale i důležitosti vzdělání, učí se nejen pro budoucí život, ale žít právě teď, v tento okamžik.
- Nezatěžuje nezdravě psychiku dítěte.
- Vychází z žákovských potřeb, má subjektivní ráz.
- Práce na projektu respektuje osobnost žáků společně s maximálním využitím jejich vzájemných odlišností.
- Na přípravě projektu se podílí společně žáci s učitelem.



- Žáci společně pracují na úkolech, které vycházejí ze školy, ale mohou být oceněny i mimo školu.
- Projekt je pro žáky tréninkem týmové práce.
- Podporuje mezi žáky vzájemnou komunikaci a spolupráci.
- Učivo formou projektu je zpracováno v podobě, která poskytuje žákovi příležitost k praktickým i intelektuálním činnostem, jejichž výsledek je zhmotněn.
- Žák je v průběhu práce uváděn do takových situací, kde je potřeba, aby poznatky sám konstruoval na základě vlastních životních zkušeností.
- Žáci v činnostech získávají nové zkušenosti, poznatky, dovednosti, schopnosti.
- Učí se pojímům a dovednostem i mimo okruh povinného kurikula.
- Projekt je důležitým procesem osvojování poznatků, který učí žáky novým metodám poznávání.
- Děti mají větší prostor k vlastnímu vyjadřování a formulování svých myšlenek.
- Žáci se učí prezentovat výsledky své práce různými způsoby (protokoly, zhotovené předměty, nástěnky, žákovské konference, plakáty, divadelní vystoupení) v různých prostředích (třída, škola, rodina, výstavy mimo školu, podklady pro místní samosprávu).
- Projekt provází hodnocení respektující osobnost žáka.

### 1.3. Rozdělení projektů

Na základně výše zmíněných charakteristik projektů a různých definic vzniká potřeba toto množství informací o tématu utřídit. Rozdělením projektů podle různých hledisek se zabývalo více autorů. Zaujalo mne dělení Josefa Valenty.

(VALENTA, J. Projektová metoda-přesahy minulosti a současnosti. In VALENTA, J. (Ed). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA 1993, s.4. ISBN 80-7068-066-0)

Jaké tedy projekty mohou být, podle čeho je můžeme rozlišovat, tuto informaci přináší následné schém:

#### *Podle účelu*

- projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Konstruuje se tu určitá „skutečnost“ (výlet do Lhoty, pěstování brambor, divadelní hra)
- projekt cílící k estetické zkušenosti (např. pantomimizace obrazu)
- projekt usilující rozřešit problém (proč se tvoří často námraza na vozovce mostů)
- projekt vedoucí k získání dovednosti (např. klást otázky)

### ***Podle navrhovatele***

- spontánní, tedy žákovské, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmů dětí
- uměle připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem
- a samozřejmě typ vycházející z pozice jedné, ale pozicí druhou výrazně korigovaný

### ***Podle místa, případně i času konání lze rozlišovat projekty***

- školní (probíhající ve výchovné instituci v rámci času k tomu určenému)
- domácí (tedy opak předchozího)
- a opět spojitě, neboť tyto typy projektů na sebe mohou dobře navazovat

### ***Jiné kritérium může spočívat v počtu žáků:***

- projekty individuální
- projekty kolektivní
- skupinové
- třídní
- ročníkové
- víceročnickové
- celoškolské

### ***A ještě znovu kritérium času, tentokrát však nejde o druh času, ale o množství času:***

- krátkodobé projekty
- dlouhodobé projekty

### ***Projekty mohou být organizovány:***

- v rámci jednoho předmětu (a to buď jako součást i jiného systému výuky, příp. ovšem mohou i být výhradní metodou výuky předmětu)
- v rámci příbuzných předmětů (opět platí poznámka uvedená v závorce v předchozím bodu)
- mimo výuku předmětů – vedle nich (rozsahem zpravidla zahrnují více předmětů či více oblastí poznání)
- místo předmětů (tedy „likvidace“ – byť třeba i časově omezená – předmětové struktury v dané škole)

## 1.4. Principy, na kterých projekty vznikají

Ať už teoretici chápou učební projekt jakkoliv, základní momenty toho, čemu se říká učební projekt, vyučování v projektech či zájmových komplexech jsou vystavěny na následujících principech:

### *Potřeby a zájmy dítěte*

V projektech se uskutečňuje zejména dětská potřeba aktivního střetávání se světem, potřeba nových zkušeností, poznatků a schopností a potřeba vlastní odpovědnosti a spoluodpovědnosti za práci.

### *Aktuální situace*

V projektech přichází šance vyrovnat se s reálnými problémy do hloubky a šířky, v jaké si žáci přejí. Podněty, se kterými se pracuje ve škole, jsou aktuální tím, že přicházejí ve smyslu „nyní a zde“. Přicházejí z osobní situace jednotlivce, ze školního prostředí, ale i z blízkého či širšího společenství.

### *Interdisciplinarita*

Projekty svou podstatou nabízejí celistvé srovnání jsou tudíž i hodnotným prostředkem překonání izolace jednotlivých informací i celých předmětů. V projektu se mohou propojit a vzájemně obohatit ty disciplíny, které byly tradičně považovány za oddělené, sobě vzdálené.

### *Seberegulaci při učení*

Plánování i realizace projektu spočívá především na bedrech žáků – na jejich řídicí i sebeřídicí činnosti. i když s podnětem pro projekt může přijít i učitel, jsou to žáci, kteří tím, že na téma kývnou, přebírají odpovědnost v realizaci projektu. Při seberegulačním učení pomáhá uzavření tzv. učebního kontraktu, kde jsou zformulovány učební cíle, strategie a zdroje, důkazy dokončení, kritéria a prostředky hodnocení projektu. I při důrazu na seberegulaci v učení nemizí důležitost role učitele, tj. důležitost vedení zvenku, jen musí být jasně definována autorita a její hranice; například způsob intervence, pokud jdou věci výrazně špatným směrem nebo pokud je svoboda v rámci projektu pro některé žáky nad jejich síly.

### *Orientace na produkt*

Projekt míří co nejvíce k životu, kde je práce, činnost přináší také produkt, a stvrzuje tak smysl učení. Proto projektové vyučování vyžaduje dokumentaci průběhu i výsledku učení, jejich prezentaci pro školu i mimo školu (záznam do diářů, prezentace na nástěnkách, výroba projektových map, foto a videodokumentace, portfolia, vyrobené předměty, nástroje a podobně).

## **Skupinová realizace**

Pokud mají žáci profitovat plně z projektu, musí být v projektu začleněn požadavek kolektivního úsilí. Vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci; projekty týmy nejen potřebují, ale i nabízejí i vhodné prostředí pro trénink týmové práce. Proto skupina zároveň monitoruje i týmovou dynamiku a hodnotí sociální dovednosti a procesy. Skupiny mohou být věkově homogenní (stejnorodé), ale zajímavé výsledky nabízejí věkově heterogenní (různorodé) skupiny. Společné téma může dokonce propojit týmy z různého prostředí – mohou se realizovat i společné projekty dvou nebo několika škol, někdy dokonce přes hranice států.

## **Společenská platnost**

Projektové vyučování může být jedním z můstků, propojujícím život školy se životem obce, města, širšího společenství. Pokud téma přesahuje stěny školy, není neobvyklé, že se do projektu zapojí i lidé z okolí ti, kteří mohou být dětem nápomocni v jejich zkoumání, ať už informacemi nebo pomocí materiálním zabezpečením. Projekty mohou poskytnout řešení, která mohou být testována a zhodnocena v reálném světě mimo školu, a tím motivovat žáky k dalšímu učení. Projekty nabízejí možnost, která se v jiných druzích učení objeví jen sporadicky a obtížně, možnost která se dotýká rozvoje kompetencí a kapacit žáků. Prostřednictvím práce na projektu žáci poskytují zpětnou vazbu o schopnosti zacházet se svobodou ve vztahu k překážkám vnějšího světa, vyrovnat se s reálným problémem, budovat stálý zájem „za hranicemi“ povinného“ studia. Projekty jsou skutečnou výzvou pro kvalitní učení, jejich potenciál je tudíž obrovský.

(KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3)

### **1.5. Úloha učitele v projektu**

V projektu se úloha učitele oproti frontálnímu vyučování mění. Stejná zůstává jeho řídicí pozice vzhledem k vyučování, ale ve skryté (implicitní) pozici v partnerství s žákem, založeném na vzájemném respektu. Jeho úkolem není vyučovat předáváním poznatků, ale vést žáky k aktivnímu přístupu. Zdrojem poznání není učitel, ale život sám.

Na učiteli je, aby vytvářel situace, ve kterých žáci budou mít potřebu aktivně objevovat. Musí navrhnout pro vyučovací dobu takový obsah, aby žáci pracovali činnostmi, vedoucími k probrání témat závazného učebního dokumentu.

Učitel v projektovém vyučování je nucen měnit tradiční metody a prostředky a formy práce, využívat moderních metod, plynoucích z dalších pokrokových vzdělávacích tendencí (například metody kritického myšlení, problémového učení, kooperativního vyučování, metod otevřeného vyučování, používat dramatickou výchovu). Projekt je pro učitele příležitostí k jeho dalšímu osobnostnímu a profesnímu růstu. Do činnosti žáků, která vede k řešení určitého komplexního problému zahrnuje experimentování, modelování různých situací, práci s daty... Učitel se stává konzultantem, partnerem, který pomáhá, podporuje a usměrňuje činnost žáků.

Mezi úkoly učitele v projektovém vyučování patří i společně s žáky vytvářet ve škole podnětné a tvůrčí školní prostředí. Dále je potřeba, aby dokázal stimulovat

nejschopnější žáky, povzbuzovat méně nadané, chránit a podporovat žáky nejslabší, což v souhrnu znamená podporovat rozvoj každého dítěte. Dále je úlohou učitele podporovat přátelskou a vstřícnou atmosféru, která by měla vybízet žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytnout jim prostor a čas k aktivnímu učení a plnému rozvinutí jejich osobnosti.

Učiteli projektové vyučování umožňuje jiný pohled na žáky i na procesy, do kterých s nimi v rámci projektu vstupuje.

Učitel připravuje (koncipuje) a vyhodnocuje spolu s žáky projekt, ale do realizační fáze zasahuje jen v krajních případech na základně znalosti dosavadní úrovně dovedností žáků. Autorita učitele je jasně definována, ale neprojevuje se přímými zásahy.

Úloha učitele v projektu se mírně proměňuje v jeho jednotlivých fázích, o kterých se zmíním v další kapitole.

## 1.6. Jednotlivé fáze projektu

Proces projektu, ať už dlouhodobého, nebo krátkodobého má svou rámcovou strukturu (v rámci ní pak o vývoji projektu rozhodují především žáci). Jednotlivé kroky v něm na sebe navazují. Pro každou etapu jsou typické určité činnosti žáků, činnosti učitele, každá část projektu má svůj cíl. Projekt můžeme rozdělit na tři základní etapy:

- příprava projektu
- realizace
- vyhodnocení výsledků

***1. Příprava – jedná se o fázi, která probíhá ve vzájemné spolupráci učitele a žáků, je velmi náročná a obtížná, závisí na ní další úspěch projektu. V této fázi je nutno:***

- Stanovit cíl a způsob, jak jej bude dosaženo – cíl projektu musí nějakým způsobem vycházet z učiva a být v souladu se systémem dosavadních vědomostí, dovedností a návyků žáků.
- Vybrat téma a určit rozsah projektu, délku projektu, formu projektu, místo konání projektu
- Formulovat podrobné zadání pro žáky – v této fázi je velmi důležitý výběr úkolů pro každého žáka nebo skupinu žáků (úkoly mohou volit žáci sami)
- Sestavit další plán projektu, kde jsou upřesněny metody a formy práce na projektu, stanovena pravidla pro práci, navržen časový harmonogram, či alternativní postupy při práci
- Provést materiální a organizační zabezpečení
- Provést kalkulaci nákladů, zajištění zodpovědnosti za plnění jednotlivých úkolů
- Domluvit se s žáky na způsobu prezentace výsledků (záznamy a dokumentace, výstava výrobků, zhotovení modelu)
- Domluvit způsob hodnocení práce na projektu
- Plán zpřístupnit všem pro průběžnou kontrolu



- Je výhodné na základě zkušeností vypracovat pro konstrukci projektů určité zásady, které umožní přistupovat k přípravě následujících projektů s nadhledem

**2. Realizace – probíhá téměř bez zásahu učitele nebo s odstupňovanou pomocí. Intervence se odvíjí od úrovně a zkušeností skupiny žáků. Žáci postupují podle rámcového plánu se změnami, které přináší práce na projektu. Do této části projektu patří činnosti jako:**

- Vyhledávání informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, organizování exkursí, rozhovory s významnými osobami, pořizování dokumentace. Takové činnosti žáků je vedou k odpovědnému jednání, umožňují zapojení všech smyslů, rozvíjí vnímání, pozorování, experiment, využití médií.
- Učitel v této fázi sleduje vývoj prací, umožní skupině konzultaci dílčích výsledků, dohlíží na dodržení časového harmonogramu prací.

**3. Vyhodnocení projektu - v první řadě se jedná o sebereflexi účastníků**

- Rozvíjí sebekritiku, aktivní posouzení přínosu řešitelů.
- Vyhodnocení může být také nepřímo testováním či mapováním toho, do jaké míry byl splněn cíl projektu.
- Součástí hodnocení je zveřejnění výsledků společného úsilí a diskuse o výsledcích.
- Seznámení školní či širší veřejnosti s konkrétními výstupy projektu má značný motivační vliv na řešitele, protože přináší pocit uspokojení, posiluje sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti.
- Vyhodnocení projektu může být i východiskem pro plánování dalších projektů.

Každý projekt by měl tyto tři části obsahovat, aby byl smysluplný a splňoval požadavky na projekt dané v úvodu této kapitoly.

### 1.7. Projekty v současném základním vzdělávání.

Ve všech současných učebních dokumentech je prostor pro rozvoj potřeby žáka poznávat a objevovat. Přesto dle závěru 11. konference České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) – sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání stále ještě nemá projektová metoda vyučování široké uplatnění ve školách.

(KRATOCHVÍLOVÁ, J. Jak vnímají a prožívají projektové vyučování žáci a učitelé. In. *Sborník příspěvků: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: XI. Konference CAPV 10. - 11. září 2003* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1999 [citováno 29. 2. 2006]. Dostupné na [www: http://www.ped.muni.cz/CAPV11](http://www.ped.muni.cz/CAPV11))



Důvody tohoto stavu jsou:

- náročná příprava učitelů na provedení ve třídě či škole (společně s požadavky na pomůcky a materiál)
- projekt vyžaduje zkušenosti se skupinovou prací, schopnost reagovat na změny v průběhu procesu
- projekt sám je náročný na organizaci
- tato forma je realizovatelná jen v některých předmětech a tématech
- není prokázáno, jaké jsou její pozitivní efekty a jak je vůbec hodnotit.

K poslednímu zmíněnému bodu byl proveden výzkum nazvaný „Jak vnímají projektové vyučování žáci a učitelé“. Tohoto výzkumu se účastnili studenti kombinovaného studia učitelství pro 1. stupeň i denního studia stejného oboru. Jejich žáci v tomto výzkumu navštěvovali 3. – 5. ročník základní školy. Byl proveden v roce 2002.

Studenti v roli učitelů vykazovali největší přínos v motivaci žáků, zvýšení jejich aktivity, vzbuzení zájmů. Poukazovali na silný kladný vliv projektové metody výuky na emoce – prožívání radosti, štěstí a školy, jako „školy hrou“.

Žáci 3. – 5. ročníku ve shodě s učiteli jmenovali emoce probouzející radost, dobrou náladu, zájem, aktivitu žáků a jejich vůli.

Projektová metoda vyučování dle tohoto výzkumu rozvíjí silně rovinu možností duševního vývoje (emoce, vůle, motivace). K duševnímu vývoji náleží rozvoj myšlení, tj. oblast kognitivní.

Část výzkumu, která se zabývala vlivem projektové metody na oblast rozvoje úrovně znalostí a dovedností přinesla výsledek, že žáci jsou velmi dobře schopni pojmenovat, co se konkrétního naučili, jsou si vědomi, že kromě „hraní“ se učí.

V závěru projektu byl konstatován přínos vyučování projekty pro rozvoj osobnosti žáka v oblasti biosomatického růstu a respektování zrání, duševního rozvoje, sociálního rozvoje, seberozvoje dětského Já a duchovního rozvoje. Tato zjištění by dle autorky příspěvku Jany Kratochvílové měla vyvažovat obavy před projektovým vyučováním.

Co dodat k oslavě projektů a výzkumu, který je jen podpořil? Snad jen, že propojovat obsahy předmětů umožňovaly pokyny MŠMT již od poloviny 90. let. Nyní je třeba zakotvit požadavky na uplatňování projektové metody ve školních vzdělávacích programech. Je potřeba však mít na paměti, že projekty při metodicky nesprávném zavádění přináší nesystematické vědomosti žáků. Stejně tak dobré je vědět, že výuka vedená klasickým stylem výkladu učitele samozřejmě zcela nezmizí, spoustu věcí je třeba dětem vysvětlit. Těžiště se však přesouvá do řešení úkolů v rámci projektů.

A na závěr kapitoly názor dětí na projekty: „Líbí se nám, že se neskáče z tématu na téma, dokončují se myšlenky a dotýkají se skutečných věcí...“

*(Projektové vyučování: význam projektového vyučování očima dětí [online]. Hodkovice nad Mohelkou: Základní škola T. G. Masaryka 2006 [citováno 3.3.2006]. Dostupné na www: <http://www.zstgm.hodkovicenm.indos.cz/projekty.html>*

## 1.8. Projektová výuka v Národní škole

Ve vzdělávacím programu Národní škola jsem se setkala s termínem „projekt“ ve dvojitým významu (i zde je patrný široký rozsah významu tohoto slova).

Nejprve je jím označen vzdělávací program jako takový „...projekt Národní škola předpokládá povinnou školní docházku...“

Nejprve mne toto označení překvapilo. Hledala jsem souvislosti mezi vzdělávacím programem a projektem a zjistila, že Národní škola

- shrnuje vyučování více oblastí
- vychází ze života
- propojuje činnost žáků ve škole i mimo školu
- řeší současně i spolupráci se subjekty mimo školu
- vznikal na základě praxe na školách, je zde tudíž zpracovaná zkušenost dětí a jejich pohled, je založený na skutečné životní zkušenosti
- jedná se o dlouhodobou záležitost (ačkoli projekty mohou být i krátkodobé)
- za koncentrační centrum považují sledovaný rozvoj dítěte a to z různých pohledů (jak vzdělávacích cílů předmětů, tak postojů, ke kterým vzdělávání směřuje i praktických dovedností, které si v jeho rámci žáci osvojují)
- učivo je v tomto programu stanoveno v rámcové podobě, nejsou stanoveny jednotlivé postupné kroky
- lze v něm nacházet i vazby na sociální citění
- poskytuje přirozený a nenásilný způsob poznávání
- je v něm patrna i otevřenost, možnost značné variability (hlavně v předmětech zařazovaných do nadstavbové části)
- obsahuje některé další typické znaky projektů, vyjmenované v kapitole o projektech

Musím konstatovat, že slovo projekt je jednoslovnou, velmi výstižnou charakteristikou tohoto vzdělávacího dokumentu.

Dalším místem, kde jsem se se slovem projekt setkala je kapitola V. Učební plány. V této kapitole jsou definovány jejich obecné principy, charakterizovaná část základní i nadstavbová, je zde stanovena závaznost plánu pro určitou třídu, v předmětech základní části a jejich hodinové dotaci a plánovací jednotka, kterou je týden.

Samostatnou částí této kapitoly je pak projektová metoda, kterou projekt chápe jako učební plán, ze kterého je zřejmý podíl jednotlivých předmětů. Při jejím použití dočasně nahrazuje stanovený učební plán a rozvrh hodin. Sestavují ho vyučující a schvaluje ředitel školy. V průběhu realizace projektu je nutno dodržovat dotaci hodin tělesné výchovy a další pravidla hygieny školní práce.

Obecně platí: Čím méně projekt odpovídá z hlediska obsah podílu jednotlivých předmětů učebnímu plánu (některé nemusí být v projektu zastoupeny), tím by měl být kratší.

Vzdělávací program na tomto místě cituje z knihy *Integrovaná tematická výchova*, (KOWALIKOVÁ. *Integrovaná tematická výchova*. Kroměříž 1995. ISBN 80-901873-1-5)

V Národní škole tudíž učitel buď sestaví svůj tematický plán na základě osnov, daných dokumentem, nebo zvolí formu projektu a pak musí zvážit, do jaké míry se shoduje s osnovami. Tomu pak přizpůsobí své další plánování. Jinak řečeno, tento vzdělávací program umožňuje používání projektů jako vzdělávací strategie s respektováním závazného obsahu osnov.

## 1.9. Projektová výuka v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V tomto učebním dokumentu nejsou určovány či předepisovány metody a formy pedagogického procesu. V principech programu je zahrnuto, že podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. V kapitole 1.3 Tendence ve vzdělávání navozované a podporované Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je zakotvena (kromě jiných) tendence vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a také tendence zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

Domnívám se, že výše zmíněné skutečnosti jasně hovoří pro zavádění využívání metody vyučování projektovým způsobem.

S přímým doporučením či možností výuky formou projektu jsem se setkala v kapitole věnované dramatické výchově (kapitola B.4.1. mojí diplomové práce).

*(Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004 [citováno 1.3.2006] Dostupné na WWW: [http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV\\_platny\\_dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV_platny_dokument.pdf))*

## 2. Charakteristika a obsah dramatické výchovy

Tato část mojí práce se bude zabývat dramatickou výchovou. Nejprve je potřeba odpovědět na otázku, co to vlastně dramatická výchova je. Nabízí se k porovnání hned několik způsobů, jak autoři vnímali spojení těchto dvou slov, případně jev, který je těmito slovy označený. V definicích se objevuje i její funkce, cíl či formy.

**Dramatická výchova** – se stala součástí výchovy a rozvíjí se ve výchově a vzdělávání dětí a studentů na všech typech škol. Cílem dramatické výchovy je způsob objevování vnitřního a vnějšího světa dětí prostřednictvím dramatických situací. Dramatickou výchovou se naši pedagogové zabývali už v minulosti (Disman, Lidové školy umění). Jako předmět i alternativní metoda se používá při práci s dětmi v MŠ, ZDS, také na SŠ. Může usnadnit vhléd do společnosti, mezilidských vztahů a komunikace. Vede ke konkrétnímu jednání, prožitku, odpovědnosti. Může být použita jako metoda ve všech předmětech školní výuky.

(*Dramatická výchova*. Katalog odkazů kormidlo [on line]: Občanská společnost [cit. 3. 3. 2006]. Dostupné na [www: http://www.home.pef.zcu.cz/jnovak1/studium/alts/altsk.htm#\\_Toc7112317](http://www.home.pef.zcu.cz/jnovak1/studium/alts/altsk.htm#_Toc7112317))

**Dramatická výchova** se stala nejen novým prvkem a oborem výchovy, ale také i důležitým informačním kanálem, jímž se do širší veřejnosti dostávaly impulsy ke změně principů výchovy a vyučování.

(MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: ARTAMA, 1999. ISBN80-901660-6-7)

**Dramatická výchova** je jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové/taneční), v němž se pracuje s prostředky a postupy divadelního umění, především s rolí hrou (hrou v roli).

(*Wikipedie, otevřená encyklopedie: Dramatická výchova* [online] [cit. 3. 3. 2006]. Dostupné na [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Dramatická\\_výchova](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dramatická_výchova))

**Dramatická výchova** je systém řízeného, aktivního, sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními a společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.

(VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1997. ISBN 80-86106-02-0)

Pokud v jejím definování budeme vycházet z jednotlivých slov, jejího názvu, pak je jasné, že se zbýváme výchovou. *Termín výchova je v poslední citaci zastoupen slovy „sociálně-umělecké“ učení (ve vztahu k výchově dramatické)*. Na tomto základě bychom mohli definovat v této oblasti výchovu jako sociální učení, osvojování si sociálních dovedností. Nabízí se otázka, zda není dramatická výchova tím pádem druhem výchovy sociální.

Jak je patrné, má k ní velmi blízko. Na jejich rozdílnost ale upozorňuje význam slova „umělecké“, a dále v pokračování citace výrazy „drama“ a „divadlo“. Jedná se tedy o řízený rozvoj = výchovu, která je ve vztahu k dramatickému umění. Podobně je tomu například u výchovy hudební nebo výtvarné. Dramatickou výchovu výchově sociální přibližuje její zaměření na člověka, tj. na lidské jednání a mezilidské vztahy.

Slovo „dramatická“ ze samotného pojmu bylo dříve často chápáno jako směřování k přípravě divadelního představení. V předchozích definicích už má jiný význam, poukazuje na dramatické situace, použití principů, prostředků, postupů dramatu a divadla. Jedná se o posun z oblasti kamenné budovy do běžného každodenního života.

Co ale znamená samotný termín *drama*, který je základem slova dramatická? Dle mého názoru se jedná o slovo všeobecně známé a užívané, avšak přesto neuškodí porozhlédnout se, jak jej vysvětlují odborníci tohoto oboru, kde jsou jeho kořeny, a jaký má původní význam.

**Drama** – toto slovo má dórské kořeny (draó – konat, činit, uskutečňovat), v obdobném významu používali staří Řekové slovo „drán“ (jednat) – až později pojem přesáhl k významu divadelnímu.

(MÜLLER, O. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1)

Svůj původní významový základ si však dramatické umění zachovalo, což dokazují některé novodobé definice...

- „**drama** je druh umění, používající ke komunikaci mezi tvůrcem a příjemcem dramatické dílo, které se obvykle realizuje scénicky, na základě literární předlohy. Děj dramatu se rozvíjí prostřednictvím promluv a jednání postav ztělesňovaných v hereckých rolích“

(MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogu*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1)

- „**drama** je činnost, kdy na sebe lidé navzájem působí. Je formou myšlení, jenž není vlastní pouze dramatickým umělcům píšícím hry a natáčejícím filmy, ve kterých se snaží zachytit živoucí zkušenost vzájemně na sebe působících lidí, ale také je vlastní lidem v jejich každodenním životě. Kdykoliv přemýšlíme o tom, jak bychom se zachovali, v jisté dané situaci, myslíme do určité míry dramaticky

(VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha:Agentura STROM, 1997. ISBN 80-86106-02-0)

- „**drama** je (převážně) psaná (literární) umělecká reflexe světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu, události ap. (fabule), které je uspořádáno do jistých dějových sekvencí (syžet), přičemž klíčovou součástí této události je nějaký konflikt a klíčovým rysem popisu této události je popis jednání postav příběhu, jednání řešícího tento konflikt (problém, obtíž). Tak jako jiné druhy literárního umění umí i **drama** popisem konkrétních událostí podávat obecnější zprávu o principech fungování tohoto světa.

(VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha:Agentura STROM, 1997. ISBN 80-86106-02-0)

Dramatická výchova, tentokrát ve smyslu plnohodnotného slovního spojení, přebírá podstatné rysy dramatu a současně divadla jako forem umění. Přesto však jsou mezi dramatickou výchovou, dramatem a divadlem podstatné rozdíly. Jeden z těch nejdůležitějších spočívá v účelu. Ten je u dramatické výchovy jednoznačně pedagogický, to znamená výchovný.

- „Rozdíl mezi divadlem a (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše pro to, aby „to hnulo“ s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby to hnulo s hráčem (účastníkem). Kořeny jsou však tytéž: prvky divadelního umění.“

(MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogu*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1)

I v případě, vede-li dramatická výchova k představení, je její cíl pedagogický, neboť jde především o rozvoj toho, kdo hraje. Většinou jde o představení neformální, určené přesně vymezenému okruhu blízkých a neplatících diváků.

(Machková, E. *Metodika dramatické výchovy*. str.15)

Dramatická výchova má dvě základní směřování: oblast zaměřenou na rozvoj osobnosti žáka specifickými metodami a dramatickou výchovu, v níž se pracuje na divadelním nebo přednesovém tvaru, tedy divadlo hrané dětmi (divadlo s dětmi) a dětský přednes (sólový i kolektivní). Práce na divadelní nebo přednesové inscenaci je logickou součástí dramatickovýchovného procesu, není však jeho cílem, ale prostředkem



k výchovnému působení na účastníka hry. To znamená, že přípravou vystoupení formujeme a rozvíjíme osobnost žáka a termín dramaticko-výchovný proces pak slučuje jednotlivé oblasti dramatické výchovy.

Tento proces má v dramatické výchově několik složek.

- První okruh tvoří osobnostní(individuální) rozvoj – týká se sebepoznání, sebeuvědomění, prostředků vlastního vyjadřování a osobních dispozic každého žáka – v hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe a svého vnímání okolního světa. Prohlubují a obohacují se pohybové dovednosti, schopnosti výrazu pohybem, plynulost i expresivita mluvního projevu. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost, rytmické cítění.
- Druhý základní okruh tvoří v dramatické výchově rozvoj sociální (skupinový), tj. hry a cvičení kontaktu a slovní a mimoslovní komunikace (verbální i nonverbální), skupinové citlivosti a dynamiky. Pěstuje se umění naslouchat si vzájemně. Pro úspěšný rozvoj této oblasti je třeba umět vnímat sociální klima třídy dále s ním pracovat (důležité pro každého účastníka, nejen pro učitele, jak by se mohlo z předchozí věty zdát). V této oblasti se jedná o vnímání druhých a vlastní zpracování tohoto vnímání, o vcítění, důvěru a spolupráci. Rozvíjí se i schopnost orientovat se v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, rozhodovat se jednat svobodně a zároveň odpovědně. Činnosti tohoto okruhu lze rozdělit do tří skupin

- Hry a cvičení na kontakt a sociální komunikaci (slovní i mimoslovní), skupinovou citlivost, dynamiku, důvěru a spolupráci.
- Námětové hry a improvizace, které se bezprostředně zabývají sociálními vztahy, situacemi a dovednostmi, a to v té podobě, s jakou se běžně setkáváme v životě ne tedy zprostředkované uměleckým obrazem, metaforou (společenské chování, sociální dovednosti, širší společenské uvědomění)

Takové sociální hry najdeme například v publikaci *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*.

(WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: nakladatelství ISV, 1995)

- Dramatické improvizace zaměřené na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváření tak děje...

**Jádrem** dramatické výchovy je dramatická hra, tj. námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe navzájem působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváří tak děje.

Uskutečňuje se formou hry s příběhem a hry v roli, přičemž tyto dvě techniky nelze oddělit. Hru s příběhem dělíme na vytváření příběhu, vyprávění příběhu a zapojení do příběhu. Tak přecházíme od příběhu do role. Samotná hra v roli vychází z pojetí role, což je zobrazení poznávané nebo poznané skutečnosti, uskutečňované prostřednictvím osoby. Podle osobní účasti uživatele má několik stupňů:



1. Simulace neboli hra v situaci – hráči jednají za sebe, jen jejich okolnosti se liší od jejich okolností přirozených, situace je uměle navozená, ale taková, se kterou se žák může ve svém životě setkat. Situace si předem prozkoumává a připravuje se na ně s možností děj vrátit.
2. Hra v roli, jinak řečeno alterace, znamená, že hráč přebírá ve hře jinou roli (míněno ve smyslu sociální, ne divadelní), než je mu vlastní. Nezabývá se jedinečností dané osoby, ale jejími postoji. Při tom využívá svých vlastních vědomostí a zkušeností, z nichž vybírá pro roli odpovídající chování (tímto se mu otevírá možnost široké variability vzhledu do určité problematiky).
3. Charakterizace už míří k divadelnímu projevu a znamená převzetí nejen cizí sociální role, ale i individuálních charakteristických rysů konkrétní osoby – většinou literární nebo divadelní postavy (vyžaduje značnou vyzrálou uživatele).

Náměty pro dramatické hry mohou být různého původu: mohou si je vymyslet žáci nebo učitel. Mohou vycházet z témat školní výuky, dále mohou být převzaty z reportáží a zpráv z tisku, z rozhlasu či televize. Mohou vyplynout z problémů, s nimiž se právě jednotlivci nebo skupina ve třídě právě setkávají, stát se jimi mohou i typické modelové situace mezilidských vztahů. Lze je stavět také na literárních předlohách, které nabízejí umělecky zpracovaný, a proto nebanální, bohatší a plnější obraz života, rozvíjející představivost, smysl pro metaforu a znakovost výrazu.

## 2.1. Cíle dramatické výchovy

Zamýšlíme-li se nad cíli dramatické výchovy, musíme vycházet z jejich jednotlivých okruhů.

- *Ve vztahu k rozvoji jednotlivce* (osobnostnímu rozvoji) – se jedná o všestranné rozvíjení osobnosti dítěte a mladého člověka, ve vztahu ke světu. Je zaměřeno na komunikaci, zohlednění etických a estetických hodnot a samostatné a zodpovědné rozhodování na tomto základě. Dále má za úkol rozvíjet a obohacovat obrazotvornost, představivost, fantazii, podporovat a uplatňovat intuici. Rozvíjí tvořivou a vnímavou osobnost schopnou jednat a konat, která je schopna vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce. Současně pomáhá vychovávat takovou osobnost, která se orientuje v sobě a která dokáže tvořivě řešit praktické problémy. Zbavuje ji zábran, které mohou vést k více či méně nápadným změnám sociálního chování a přizpůsobení a schopnosti jedince přiměřeně fungovat ve společnosti. Učí respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim, oceňovat jejich přínos, umět se na ně spolehnout v případě potřeby. Úkolem dramatické výchovy je podrobovat své názory i názory druhých kritice a tím získávat otevřenost měnit svoje postoje a vyvíjet se. Dalším úkolem dramatické výchovy je výchova citová. V této oblasti dává příležitost k legitimnímu ventilování citů, jejichž vnější projevy v běžném životě z dobrých důvodů kontrolujeme a usměrňujeme a to i těch, které jsou potlačovány neprávem nebo nežádoucím způsobem. Vede žáka ke svobodě, samostatnosti a kultivovanému projevu. Má za úkol vést k samostatnému osobitému myšlení a kultivovanému, srozumitelnému vyjadřování myšlenek beze strachu samostatně prezentovat své názory. Kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky sloužící sociální komunikaci, především řeč a pohyb.

- **Pokud se týká okruhu sociálního učení**, má za úkol vychovávat takovou osobnost, která je schopna soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li třeba. Současně uspokojuje lidskou potřebu být společností užitečný, získat její uznání, prezentovat druhým to, co má jedinečného a zvláštního, čím se od nich liší, čím jim může prospět. Tímto procesem jedinec získává jistotu sounáležitosti a styku s druhými a zařazuje se do společnosti. Dramatická výchova může pomáhat v prevenci jak neuróz, tak případně i delikvence nebo jiných vážnějších poruch sociálního chování a postojů (viz rozvoj oblasti citové výchovy u jednotlivce). K jádrům a základním kritériím kvality dramatické výchovy patří vztahy ve skupině i zapojení učitele v plné šíři. V dramatické výchově se dítě v skupinové zkušenosti učí i schopnosti uplatnit se při respektování druhých. Učí se sdělovat svoje myšlenky tak, aby je druhý mohl s ním sdílet.
- **V oblasti vazby na specifický druh umění** je nezanedbatelným přínosem rozvoj schopnosti adekvátně prožívat fikci, používat improvizaci. Žák se učí zaujímat vlastní stanoviska, získává divadelní dovednosti, i základních znalost, rozvíjí schopnosti vnímat, prožívat a hodnotit umělecké dílo. Cílem této oblasti je také a výchova kultivovaného, vnímavého, citlivého a poučeného diváka, schopného hodnotit. Vést ke styku s uměním ve smyslu tvořivém i receptivním. Učí žáky zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory, postoje, tudíž umožňuje sebevyjádření prostřednictvím umění. Pomáhá vybírat a tvarovat látku tak, aby přesně a dramaticky účinně sledovala záměr. Dokáže objevit a případně rozvinout umělecký talent. Žák by měl umět orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla.

## 2.2. Základní metody a způsoby práce

K přibližování cílů, mnohdy ideálů, používáme nejrůznějších prostředků. Jsou to specifické prostředky dramatického umění mezi které patří různé metody a techniky.

Můžeme je rozdělit na metody:

1. průpravné
2. dramatické
3. doplňkové

(MULLER, O. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1)

1. **Metody průpravné** – jsou těmi, které byly donedávna používány jako základní dramatické postupy. Jde o elementární cvičení a hry, jejichž cílem je rozehrání, uvolnění, soustředění, navázání kontaktu, motivace, rozvoj smyslového vnímání, pohybové hry a hry s prvky pantomimy, hry rozvíjející mimojazykovou komunikaci a skupinové cítění a hry na rozvíjení plynulosti řeči a slovní komunikaci.

2. **Metody dramatické** – tvoří základ práce tvořivé dramatiky, jedná se o hru s příběhem a hru v roli. Tyto metody používáme ve spolupráci s metodami průpravnými

a doplňkovými, ale pouze ony jsou tvořivé dramatické vlastní, protože jejich technické zpracování je založeno na specificky divadelních konvencích (pravidlech).

Specificky divadelními konvencemi si tedy stanovujeme principy, jimiž bychom se měli při používání metod založených na principu dramatické hry a principu improvizace s dějem řídit:

- Musí být jasně vymezeno, kdy se pohybujeme ve světě reálném a kdy ve světě příběhu.
- Také má být jasné rozdělení rolí i vytýčení jejich rámce (jsou tím míněny role učitele, žáků, role z příběhu, pravidla použití rolí atd.).
- Významné je používání metaforického principu. Ten spočívá ve zprostředkovaném přenosu určité informace, kterou poskytuje příběh jako poselství reálného světa. Metafora používá obrazových kvalit divadla (filmu...) a může mít nejrůznější podobu, například předmětu (rekvizity), hlasu, pohybu, gesta, mimiky (hereckých výrazových možností), podobu dramatické situace a podobně.

Dramatické metody mívají v praxi podobu nejrůznějších technik (například pantomimy, živého obrazu, hry s rolí pro celou skupinu, rituálu, aplikovaného užití verbální i nonverbální složky řeči, práce se zvuky a materiály...), interakčních forem (činnost jedince, dvojice, skupiny) a způsobů řízení (způsobů práce učitele). Jejich neodmyslitelnou součástí je také následná slovní i jiná reflexe zážitků a zkušeností z her, cvičení a improvizací, i následné rozhovory a diskuse ke zvolenému tématu.

3. *Metody doplňkové* – můžeme je označit také jako podpůrné - ve svém užití bývají často rovnocennými metodám dramatickým. Nejsou to metody čistě dramatické, ale původně vycházejí z jiných oborů například z psychologie, výtvarného umění, hudebního umění a dalších oblastí lidské činnosti. Za takové doplňkové metody můžeme považovat hudbu, malbu, kresbu, modelování, písemný projev, práci s materiály, hudební projev, sociometrii, prvky autogenního tréninku, společenské hry s psychologickým dopadem, brainstorming... Pokud mají mít pro dramaturgii význam, je třeba, aby se s dramatickými metodami vhodně doplňovaly. Při jejich jednostranném či nevyváženém použití bychom se totiž nevědomky dostávali do oblastí jiných zájmů.

### 2.2.1. Charakteristika dětí ve věku 8-10 let ve vztahu k námětům, metodám a formám práce v dramatické výchově

Pro děti 8 – 10leté jsou charakteristické: dobře rozvinutá motorika, zájem o rozvíjení koordinace v různých hrách, naivní, nekritický objektivismus v myšlení. Děti tohoto věku spontánní dramatické hry postupně nahrazují hrami konstruktivními, spolkářskými a bojovnými. Oblíbené hry jsou často opakovány. Vhodné náměty pro hru i divadelní práci nabízejí zejména pohádky, dobrodružné a fantazijní příběhy. Při jejich výběru i během vlastní inscenační práce musíme přihlížet k tomu, že děti ještě příliš nerozumí alegorii, symbolickému vyjadřování, metafoře. V hrách se zajímají o to, jak se příčiny a následky jednání postavy promítají do akce, ale nikoli o vnitřní život postav. Dospívají od nevědomé znakové charakterizace k tzv. typovému projevu (charakterizují postavu prostřednictvím pro ni typického jednání, bez snahy proniknout k jejímu vnitřnímu světu). Protože ještě nejsou schopny chápat a udržet strukturu divadelního tvaru, je vhodné pracovat s nimi na pásmech či užít tzv. korálkovou metodu, řadící lineárně za

sebe jednotlivé epizody. Pokud se týká vystoupení, měli bychom až na výjimky, uvažovat spíše jen o tzv. neformálním představení pro rodiče a přátele.

(PALARČÍKOVÁ, A. *Tygr v oku*. Praha: Artama, 2001. ISBN 80-901660-5-9)

### 2.3. Stavba hodiny dramatické výchovy.

Od doby, kdy jsem se s dramatickou výchovou setkala poprvé jako vedoucí zájmového útvaru po dnešek, se pohled na strukturu hodiny dramatické výchovy proměnil. Z předem dané jasné struktury jednotky, kde byly dány formy práce a jejich pořadí, se pozvolna přechází k variabilitě v sestavení hodiny dramatické výchovy. Osnovy Obecné školy konstatují, že se předpokládá uplatnění činností, které zahrnou tyto činnosti:

- skupinové rozehrívací cvičení – uvedení těla i mysli do pohotovosti
- individuální soustředovací cvičení na zaměření pozornosti
- stavební činnosti, tj. příprava pro hlavní téma
- tematické činnosti s hlubším zkoumáním námětu
- vypilované improvizace zaměřené na technické a dramatické schopnosti (ve 4. a 5. třídě)
- diskuse a reflexní činnosti, vedoucí k hodnocení a oceňování
- k této struktuře bych ještě ráda doplnila, že při stavbě hodin dramatické výchovy je pro mne velmi důležité vytvoření přátelské, bezpečné atmosféry, která podporuje tvořivost dětí. Při přípravě každé jednotky mám na mysli cíl, kterého chci dosáhnout, a to jak v oblasti samotné dramatické výchovy (rozvoj řeči, smyslového vnímání, pohybového vyjadřování...), tak i v oblasti osobnostně-sociální, ať už ve vztahu k sebepoznávání jednotlivých účastníků, nebo k fungování skupiny jako celku. Na začátek i konec jednotky zařazuji činnosti společné, v průběhu pak žáci pracují ve skupinách, dvojicích, někdy plní i individuální úkoly. Schéma připravené jednotky není neměnné, často jej ovlivní sami žáci svými momentálními nápady, či návrhy činností.

### 2.4. Začlenění dramatické výchovy do soustavy našeho školství

Z původně mimoškolní zájmové oblasti se do dnešní doby dostala dramatická výchova na všechny stupně škol. (Současně zůstala i oborem mimoškolní činnosti a to ve formě literárně-dramatických oborů Základních uměleckých škol).

V mateřské škole je ve své podstatě přirozenou součástí. Přesto jsou v dnešní době některé MŠ přímo zaměřeny na dramatickou výchovu, například MŠ Arabská v Praze 6, při které je zřízeno Centrum pro tvořivou dramaturgii.

Na základních školách má místo coby princip, metoda, či samostatný předmět. Tím posledně jmenovaným je na školách, kde je vyučování řízeno podle učebního programu Obecná škola nebo Národní škola. V rámci tvorby školních vzdělávacích programů je na základě Rámcového vzdělávacího programu možnost ji do vyučování zařadit jako doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání. Je



možné ho využít buď pro všechny nebo jen pro některé žáky jako předmět povinný, či povinně volitelný od prvního do devátého ročníku základní školy.

(*Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004 [citováno 1. 3. 2006] Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV\\_platny\\_dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV_platny_dokument.pdf))

#### 2.4.1. Dramatická výchova jako vyučovací předmět

Již v předchozím textu byly vytyčeny cíle, které jsou vlastní formě dramatické výchovy jako samostatného předmětu. Dramatická výchova jako samostatný předmět se více méně uplatňuje v různých školských systémech světa. „Drama“ je velmi oblíbené v holandských alternativních školách (budoucí učitelé „dramatu“ pro základní a střední školy jsou vychováváni na specializovaných středních školách), je doporučeným předmětem pro povinnou školní docházku (5 – 16 let) ve Velké Británii apod.

Dle britského pojetí je „drama“ ve škole praktický umělecký předmět. Sahá od strukturované dětské hry přes improvizace ve třídě s představení speciálně vytvořených látek až k představením Shakespeara. Je založeno na lidské schopnosti „hrát (dělat) jako“, být někým nebo něčím jiným. Prostřednictvím tohoto aktu imaginace mohou žáci prozkoumávat, jak se chovají lidé za určitých okolností dnes nebo jindy v různých společnostech. Prostřednictvím obrazotvornosti může být zkoumání zakoušeno a sdíleno jako by bylo reálné.

(MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací. Praha: ARTAMA, 1999. ISBN80-901660-6-7)

Podobně je obsah předmětu a jeho postavení charakterizováno v „Návrhu osnov dramatické výchovy“ v našem projektu „Obecné školy“ (vedeno v kapitole A.2.5.1.).

Dramatická výchova jako vyučovací předmět především zaplňuje dlouholetou mezeru v esteticko-výchovných složkách soustavy našeho školství. Obsah předmětu v sobě zahrnuje prvky a postupy dramatického umění, používá je v dramatickém procesu i produktu, k osobnostnímu a sociálnímu růstu žáků a současně přirozeně vyvažuje předmětu tíhnoucí k logicko-deduktivním, analytickým a intelektuálním složkám myšlení.

#### 2.4.2. Dramatická výchova jako vyučovací metoda

V této podobě je tvořivá dramatika v českých zemích nejrozšířenější. Uplatňuje se na všech stupních škol (ve značné míře prorůstá do škol speciálních), kde je velmi účinným prostředkem k dosahování vyučovacích cílů.

Schopnému pedagogovi se tak dostává do rukou demokratická metoda, kterou může učinit jádrem svojí práce, ale také ji kombinovat s jinými metodami. V mateřské škole nebo na prvním stupni školy základní ji snadno učiní základem v celé učební struktuře (výhoda působení jednoho učitele).

Její jedinečnost spočívá zejména v průběžné aktivizaci žáků a také v tom, že povzbuzuje ve stejnou dobu probíhající poznávací a citové reakce (děti myslí a cítí). Vynechat nemůžeme ani její významnou socializační dimenzi.

Za pomoci tohoto prostředku provází učitel jako zkušenější partner žáky vyučovacím procesem a snaží se usměrňovat jejich aktivní poznání – vyučovací proces se

tak stává jakýmsi pátracím procesem, jehož dominantní charakteristikou je dramatická smyšlenka (fikce), obvykle improvizovaná (dramatická smyšlenka vzniká hrou v roli).

## 2.5. Dramatická výchova jako samostatný předmět ve vzdělávacích programech současné základní školy

V současné době je výuka na základních školách řízena některým ze vzdělávacích programů. Souběžně s tím si každá škola tvoří svůj Školní vzdělávací program. Některé školy (pilotní) už mají svůj ŠVP hotov a učí podle něho. VÚP pro tvorbu školních vzdělávacích programů připravil Rámcový vzdělávací program (RVP).

Ze současných učebních programů, které jsou zatím pro školy závazné jsem vybrala program Začít spolu, Základní školu, Obecnou školu a Národní školu. Vzhledem k tomu, že naše škola nepatří mezi pilotní, jsem jako další vzdělávací program vybrala RVP.

Dramatickou výchovu, jako samostatný předmět jsem našla definovanou ve vzdělávacím programu Obecná škola, Národní škola (předmět zařazený do nadstavbové části, tj. možný) a v Rámcovém vzdělávacím programu.

### 2.5.1. Dramatická výchova ve vzdělávacím dokumentu Obecná škola

Jako první byla dramatická výchova definována jako samostatný vyučovací předmět definována v učebním programu Obecná škola. Je jí zde věnovaná velká pozornost, při své praxi jsem v tomto učebním dokumentu našla mnoho cenných informací.

Učební dokument ji představuje jako předmět na prvním stupni základní školy, který škola může zařadit do rozvrhu, pokud má učitele, který ji učí a zaměření školy ji podporuje. Uvádí jeho charakteristiky a obsah, stanoví cíle předmětu.

Dále obsahuje podrobné osnovy. Rozděluje je do dvou etap. První zahrnuje výuku v 1. – 3. třídě, druhá etapa pak 4. – 5. ročník. Každá z těchto etap má svá specifika. Pro první jsou typické přípravné činnosti a hry zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Ve druhé etapě přichází na řadu dramatické hry a cvičení.

Součástí osnov je i vedení žáků k umění, výchova diváka. Tato část je nazvaná Cesty k divadlu. Zahrnuje také požadavek aktivně se zúčastnit divadelního představení, pokud je učitel zahrne do učebního plánu. Učitel dramatické výchovy se v tomto učebním dokumentu dále může seznámit se Základními metodami a způsoby práce, včetně stavby vyučovací hodiny.

Pozornost je v Obecné škole věnovaná tomu, za jakých předpokladů je zařazení dramatické výchovy ve vyučování školy možné a přínosné a jakým způsobem ji včlenit mezi ostatní předměty. Nabízí dvojí řešení: buď vyučovat dramatickou výchovu v bloku s ostatními předměty, hlavně s prvoukou a českým jazykem, nebo jako samostatný předmět. Speciální požadavky klade učební dokument i na učitele tohoto předmětu. Učební dokument Obecná škola jako jediný stanoví kritéria hodnocení dramatické výchovy.



## 2.5.2. Dramatická výchova ve vzdělávacím programu Národní škola

Protože učím v základní škole, kde probíhá výuka podle učebního programu Národní škola, je pro mne závazný tento učební dokument. V oblasti dramatické výchovy stanoví cíle a obsah předmětu. Učební program Národní škola není příliš podrobný, představuje závazný rámec. Proto oblast dramatické výchovy cituji dále celou.

V tomto programu je dramatická výchova zařazena do nadstavbové části učebního plánu prvního i druhého stupně, takže každý učitel si může vybrat, zda ji bude učit, nebo hodinu věnuje jinému předmětu. Stejně jako ostatní předměty, ani ona nemá pevně stanovenou hodinovou dotaci. V jednotlivých ročnících prvního stupně má nadstavbová část 1, 3, 2, 1, 1 hodinu týdně. Kromě dramatické výchovy může být o tuto hodinu na prvním stupni rozšířena výuka některého povinného předmětu, nebo si učitel může vybrat z dalších předmětů, uvedených v učebním programu. Nadstavbová část dále umožňuje, aby takový předmět byl zařazen jako nepovinný, nebo aby se žáci dělili na skupiny, nezávisle na kmenové třídě (u nás ve škole takto využíván na druhém stupni). Současně učební dokument nabídku nepovinných předmětů předkládá jako otevřený systém, ke kterému je možné přidávat další předměty, aniž by jejich výuka vyžadovala schvalovací řízení k jejich osnovám.

Pro dramatickou výchovu jsou v úvodu nadstavbové části doporučeny platné osnovy pro základní umělecké školy.

Obsah předmětů nadstavbové části musí vycházet z kmenového učiva, resp. Standardu základního vzdělávání, které buď rozšiřuje, doplňuje, nebo učí získané poznatky a dovednosti využívat v životě (odtud požadavek propojení dramatické výchovy se školními osnovami a životem vůbec).

Samostatná část, věnovaná dramatické výchově v Národní škole pak stanoví tyto

### *cíle předmětu*

- vychovávat svobodnější, samostatnější a kultivovanou osobnost
- rozvíjet aktivní tvořivou osobnost, schopnou jednat, konat
- pěstovat představivost, obrazotvornost, fantazii, intuici a tak působit na tvořivost žáků
- rozvíjet citovou výchovu, dát žákům příležitost k ventilování citů, a tím přispět k správnému sociálnímu chování i postojům žáků (prevence neuróz a poruch sociálního chování)
- vést k samostatnému osobitému myšlení a kultivovanému, srozumitelnému vyjadřování myšlenek
- učit schopnosti uplatnit se a zároveň respektovat potřeby druhých ve skupině (respektovat skupinové cítění)
- vést ke styku s uměním ve smyslu tvořivém i receptivním
- vychovávat vnímavého a citlivého diváka, schopného hodnotit

## Obsah předmětu

- rozvoj řeči (správné dýchání, artikulace, výslovnost, slovní plynulost, jazykolamy)
- relaxace, soustředění, uvolnění
- představivost, pantomimická cvičení, mimojazyková komunikace
- cvičení na kontakt, cvičení na skupinové citění
- cvičení paměti, smyslového vnímání, jazykolamy
- slovní vyjadřování, slovní komunikace, jazykové hry
- rytmus, pohyb, mimika, gestikulace
- průpravná cvičení, etudy, hry
- charakterizace – společenské hry
- improvizace, tvořivost inspirovaná předměty, hudbou, výtvarným dílem
- interpretace
- pokus o vlastní slovesnou tvorbu

(ASOCIACE PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ ČR. *Vzdělávací program národní škola: vzdělávací program pro 1. - 9. ročník základního školství*. Praha: SPN, 1997, ISBN 80-04026 683-5)

### 2.5.3. Dramatická výchova jako samostatný předmět v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Stejně jako ostatní základní školy i naše v současné době pracuje na tvorbě vlastního vzdělávacího programu. Měl by vycházet z charakteristiky školy, jejího směřování a stanovit cíle jednotlivých předmětů. (Měl by dát odpověď i na to, zda v konkrétní základní škole bude výuka rozdělena do předmětů nebo ne). Při jeho tvorbě kromě výše zmíněného vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu.

Tento učební dokument směřuje k získávání kompetencí žáků, tj. sleduje vedení žáků k něčemu, nějakým směrem. Je v něm tedy patrná výchovná složka vzdělávacího procesu. Kromě jednotlivých vzdělávacích oblastí zahrnuje začlenění tzv. průřezových témat. Tím jsou opět oblasti výchovy. Buď mohou prolínat jednotlivými vzdělávacími oblastmi, nebo je možnost je vyučovat jako samostatný předmět na rozvrhu. Někdy mohou vystihnout charakteristiku a zaměření školy.

Z tohoto stručného nástinu už je zřejmé, že dramatickou výchovu jako metodu pravděpodobně bude možné použít v rámci vyučování v různých vzdělávacích oblastech, či její pomocí realizovat výuku některého průřezového tématu. V dalším textu se metody dramatické výchovy doporučují jako specifický metodický postup při integraci učiva v okruhu člověk a jeho svět v 1. – 3. ročníku. Rámcový vzdělávací program ale pamatuje na dramatickou výchovu i jako na samostatný předmět a to pro všech 9 ročníků základní školy (v dalším textu doporučen samostatně od třetího ročníku). V rámcovém učebním plánu, kterým je stanovena hodinová dotace vzdělávací oblasti, či přímo vzdělávacího oboru zvláště na prvním a druhém stupni je zařazena v části disponibilní časové dotace. Na prvním stupni je jí vyčleněno 9 hodin. Dle mého názoru nebude problém ji zařadit do rozvrhu, pokud o to učitel bude mít zájem a škola bude tento záměr podporovat.

Na základě svých předchozích zkušeností s dramatickou výchovou nejsem proti používání jejich metod pro navození příznivého sociálního klimatu při výuce jiných předmětů ani proti práci metodami dramatické výchovy při integraci v oblasti okruhu Člověk a jeho svět. Současně ale budu usilovat o možnost učit dramatickou výchovu jako samostatný předmět už v prvních třech letech školní docházky. V této době děti, které s ní neměly dosud žádnou zkušenost, získávají důležitý technický základ, který pak je možné rozvíjet v dalších ročnících.

Rámcový vzdělávací program je v současné době dokumentem velmi frekventovaným v našem pedagogickém sboru v době několikrát během týdne po vyučování, o prázdninách a podobně. Při této práci je patrné, že jeho formulace nejsou úplně jednoznačné, či možná, že různí čtenáři si i jednoznačné formulace vysvětlují jinak. Abych se vyhnula zkreslení svým pohledem na zpracování oblasti dramatické výchovy, předkládám opět citaci v celé šíři, pouze s nepatrnými úpravami.

### ***Dramatická výchova***

(v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura)

Dramatická výchova doplňuje oddíl Umění a kultura o třetí druh umění, o umění dramatické. Nemá statut povinného předmětu, na rozdíl od hudební a výtvarné výchovy. Lze jí vzdělávací oblast rozšířit. Dramatická výchova je zde uvedena jako doplňující vzdělávací obor (z hlediska struktury RVP je na stejné pozici jako další cizí jazyk). Je jí možno realizovat formou samostatného vyučovacího předmětu, projektu, kursu apod. Předmět dramatická výchova poskytuje žákům praktické zkušenosti s dramatickou tvorbou a základní znalosti o ní a vede je k vnímání dramatického umění jako specifického druhu uměleckého uchopení skutečnosti.

Dramatické umění používá jako své hlavní prostředky sdělení lidský hlas a lidské tělo. Dramatická výchova umožňuje systematicky rozvíjet a kultivovat tyto hlavní prostředky lidské komunikace počínaje základními somatickými dovednostmi (tvoření dechu, hlasu, artikulace, správné držení těla atd.) přes psychofyzické jednání (vazba vnitřního prožívání a jeho vnějších projevů - lidského chování v rovině sdělování i naslouchání a porozumění těmto projevům) až k využití těchto prostředků k dramatické tvorbě (jednání postav v dramatické situaci) i k jejich uplatnění v běžných životních situacích.

Specifikou dramatické výchovy je skutečnost, že se zde pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní "jako". Podstatou této přeměny je jednání ve fiktivní situaci, jimž se účastníci hry a vše, co je do hry zahrnuto (prostor, předměty, zvuky), mohou stát něčím nebo někým jiným. Tak vznikají dramatické postavy, děje a prostředí.

Dramatická výchova využívá hry jako jednoho z možných principů tvorby. Rozvíjí herní dovednosti žáků jako způsob uchopování skutečnosti, který je založen nejen na jejím racionálním chápání, ale i na jejím prozkoumávání přímým jednáním a prožitkem při něm. Dramatické umění, z něhož dramatická výchova vychází a na němž staví, má povahu kolektivní tvorby. Poskytuje tedy maximální prostor pro rozvíjení sociálních dovedností týkajících se komunikace ve skupině a práce v tvůrčím týmu. Vede žáky k sebereflexi a seberegulaci při skupinové práci, k aktivnímu postoji při hledání cest k naplnění společného cíle. Součástí dramatické výchovy je rovněž proces vznikání jevištního - divadelního (činoherního i loutkového) nebo přednesového - tvaru

(inscenace), případně i jeho veřejné předvedení (představení), nikoliv však jako cíl práce s dětmi, ale jako prostředek výchovného procesu, neboť stěžejní je právě tvůrčí proces sám.

Dramatické umění je uměním syntetickým a využívá vedle základních prostředků sdělení (mluva a pohyb) i prostředky literární, výtvarné a zvukové, resp. hudební. Umožňuje tak využívat i prvky jiných umění v jejich vzájemném funkčním propojení pro sdělení témat a uvědomovat si jejich specifické vyjadřovací možnosti.

Veškerá práce v dramatické výchově by měla vést k aktivnímu postoji žáků ke kulturnímu dění v obci, a to nejen k diváckému zájmu o nabídku kulturních akcí, ale i k přímé účasti na veřejném kulturním životě jako k jednomu z možných způsobů tvořivého naplnění volného času.

Dramatická výchova může svými herními postupy v prvním období základního vzdělávání (1. – 3. ročník) pomoci při adaptaci žáka na nové školní prostředí, při jeho zařazení do skupiny, při budování skupinové integrity, pravidel i zásad skupinové spolupráce. Vzhledem ke komplexnosti učiva v tomto prvním období a možnosti vytvářet tematické celky lze dramatickou výchovu využít jako specifický metodický postup při integraci učiva (viz oblast Člověk a jeho svět).

Ve dvou následujících obdobích 4. – 5. a 6. – 9. ročníku má dramatická výchova podobu zejména samostatného předmětu (volitelného nebo nepovinného). Dovednosti a znalosti získané v dramatické výchově však mohou být využity také učiteli jiných předmětů při používání metod výuky založených na přímém jednání v situacích.

#### ***Žák by se měl učit:***

- chápat dramatické umění jako specifický způsob poznávání skutečnosti;
- porozumět zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používat její prostředky a chápat vazbu mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumávat a ujasňovat si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;
- pracovat ve skupině, aktivně se účastnit společné tvorby, dokončovat ji a prezentovat;
- vnímat dramatické umění jako svébytný syntetický druh umění;
- využívat základní prostředky dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky;
- orientovat se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamovat se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla.

Přehled učiva nabízí v kapitole Proces dramatické a inscenační tvorby jak možnost orientovat se na školní dramatickou práci, která se odehrává převážně v rámci vyučování a nepočítá s divadelním tvarem jako produktem, tak možnost směřovat dramatickovýchovný proces na společnou tvorbu jevištního (divadelního nebo recitačního) tvaru. Záleží na pedagogovi a žácích, na jejich zájmech, vybavenosti a zkušenostech, jak bude předmět dramatická výchova koncipován.



Osnovy zahrnují rovněž učivo a kompetence související s využíváním loutkářských principů a postupů. Tvořivá hra s předmětem a loutkou vychází z ožívování předmětů a hraček, které je pro malé děti zcela přirozené, ale i starším dětem může výrazně obohatit a rozšířit škálu výrazových prostředků a schopnosti metaforického myšlení. Do osnov je tato "loutkářská" linie zahrnuta jako nabídka těm, které právě tento typ dramatické práce zajímá nebo inspiruje.

I když třetí okruh učiva má zčásti charakter faktografický a dodává praktické výuce teoretické a historické zázemí a kontext, měl by vycházet z tvůrčí činnosti skupiny a měl by brát v úvahu i divácké zkušenosti žáků. Proto má učivo tohoto oddílu podobu námětů; jejich konkretizace a rozvíjení by měly vycházet ze zájmu a zaměření pedagoga a žáků. Týká se to zejména učiva o historii dramatu a divadla, které by mělo co nejvíce navazovat na praktickou tvůrčí činnost v tomto předmětu a na divácké zkušenosti získané na základě konkrétních zhlédnutých představení.

*(Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004 [citováno 1.3.2006] Dostupné na WWW: [http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV\\_platny\\_dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV_platny_dokument.pdf))*

### 3. Dramatická výchova jako metoda projektové výuky

Jak projektová výuka, tak dramatická výchova patří k současné moderní škole. Obě tyto oblasti mají u nás historickou tradici. S jejich uplatňováním se můžeme setkat vždy v období, kdy se ve školství projevovaly snahy o reformaci, hledání nových cest a způsobů ve vzdělávání dětí. Významný byl z tohoto pohledu hlavně přelom 19. a 20. století, kdy se ozývalo z řad pedagogů, mnoho hlasů po změně způsobu vyučování. Tehdejší reformátoři usilovali o školu, která respektuje zájmy žáka a jeho osobní zkušenosti, neopomíjí učení sociálním dovednostem, reaguje na žákovy individuální předpoklady a motivy, má na zřeteli prožitky dítěte, hledá souvislosti a vytváří dovednosti. U zrodu projektů, a stejně tak při zavádění dramatické výchovy do škol, najdeme jména osobností, které se ve své době nechtěly spokojit se stávajícím stavem způsobu vyučování a hledaly cestu blíže ke skutečnému momentálnímu životu dítěte. V našich podmínkách byl významnou osobností Stanislav Vrána, učitel zlínských pokusných škol. Byl mezi prvními, kdo se zabývali projektovým vyučováním a současně využíval dramatické prostředky při výuce žáků základní školy. Dramatizaci například zařadil mezi metody opakování a nacvičování látky.

Dramatická výchova a projektová výuka mají jeden nejdůležitější společný základ, tím je dítě a jeho současný skutečný život. Stejně jako v životě dítěte, tak i v činnostech dramatické výchovy a v průběhu projektu nelze předem stanovit přesný postup dalšího vývoje, je možné sestavit pouze určitý rámeček

Metody dramatické výchovy i projektové výuky vycházejí z potřeby dítěte po aktivním tvořivém řešení soudobých skutečných životních problémů. Na tomto základě jsou založeny i další moderní pedagogické směry a metody. S řešením problémů se setkáváme hlavně v problémovém vyučování, zabývá se jím i metoda kritického myšlení, je základem principu konstruktivismu, systému otevřeného vyučování a dalších.

S problémovým vyučováním má projektová výuka společné východisko – řešení určitého problému, dalším společným rysem je otevřenost a dynamičnost těchto strategií. Liší se od něj ale například tím, že má pouze minimální vazbu na osobnostně-sociální



oblast, je koncentrováno na osvojování učiva formou objevování něčeho nového, kdežto centrem zájmu projektového vyučování je žák a jeho prožitky. Ve vztahu k žákovi stojí v problémovém vyučování samotný problém mimo žáka a má objektivní ráz, převažuje vnější motivace, příprava je výlučně záležitostí učitele, učivo je předkládáno v předem dané posloupnosti kroků, nikoli pouze rámcově, proces učení zpravidla není založený na skutečné životní zkušenosti, ale na zkoumání a vlastní úvaze žáka. Výsledkem práce žáka je osvojení vědomostí a dovedností předepsaných kurikulem.

Kritické myšlení je systém metod a strategií, které vedou k efektivnímu učení. Zabývá se i vlivem metod výuky na školní klima. Jednotlivé metody mohou být požitky při různých formách výuky, jedná se spíše o způsob uvažování nežli o systém vyučování. V praxi se uplatňuje při výuce jednotlivých předmětů. S projektovou výukou a projektovým vyučováním má společné řešení problémů, to znamená, že se žák k poznání řešení sám aktivně dobírá na základě vlastní aktivní činnosti

Základem konstruktivismu je postupné sestavování, tj. konstruování určitého poznatku. K tomuto postupnému konstruování žák opět dochází na základě postupných kroků praktickou činností. Jednotlivé kroky volí na základě předchozích zkušeností, učitel je nestanoví, ale konzultuje s žákem postup konstruování nového poznatku. Tento princip proniká do moderního pojetí matematiky, týká se například sestavování definic, řešení slovních úloh, má své odstatnění i v geometrii.

Systém otevřeného vyučování počítá s aktivitou žáků. Vlastní vyučování nerozděluje do vyučovacích hodin, ale do bloků. Žák má možnost volby, jaké činnosti se bude v rámci bloku věnovat a které metody práce použije. Tento systém také sleduje oblast osobnostně-sociální výchovy, předpokládá podnětné prostředí školní učebny a dostatek kvalitních didaktických pomůcek, pracovních listů, záznamových archů.

Stejně jako v životě dítěte, tak ani v projektovém vyučování se dítě nezabývá problémy pouze z jednoho úhlu pohledu. I dramatická výchova jej vede ke komplexnímu chápání skutečnosti, staví ho do takových rolí, aby měl možnost posoudit problém z pohledu někoho jiného, vidět jej v širších souvislostech. Na tomto principu je založeno globální učení a integrovaná výuka.

Globální učení vychází z chápání světa v celku. Poukazuje na to, že dítě nevnímá jednotlivé části, ze kterých je tento celek složen. Na jejím základě vznikla globální metoda čtení, kterou se úspěšně v historii čtení vyučovalo nejen na amerických, ale i na našich školách (Příhoda). V současné době se opět na některých školách metoda globálního čtení používá, pro děti s poruchami učení je leckdy úspěšnou alternativou „klasické“ analyticko-syntetické metody.

Pojem integrovaná výuka představuje takový systém výuky, kde jsou jednotlivé předměty navzájem propojeny, učí se ve vzájemných souvislostech na základě životních zkušeností žáků. Nemusí se ale ještě jednat o projekt. Autorem integrovaného tématického plánu jako učebního dokumentu určité třídy základní školy je učitel. I když sestavuje plán na základě znalostí svých žáků a jejich zájmů i mimo školu, řídí se v první řadě vzdělávacím programem školy a témata výuky případně i metody práce dětem sděluje on.

O tom, jaké poznatky si dítě ve škole osvojí do značné míry rozhoduje, jak se zde cítí. Z hlediska dítěte je velmi důležité (někdy možná úplně nejdůležitější) soužití s ostatními dětmi a samozřejmě i s učitelem. Proto moderní pedagogické metody vychází z myšlenek kooperace, spolupráce a zabývají se ve zvýšené míře vztahem učitele k žákovi. Oblast soužití žáků řeší osobnostní a sociální výchova, která je společným

rysem směřování dramatické výchovy, projektového vyučování, ale i kooperativního vyučování, otevřeného učení, předpokladem úspěšné strategie řízení třídy, je součástí Rámcového vzdělávacího programu.

Pojem kooperativní vyučování zahrnuje vyučování, které opět probíhá za aktivní činnosti žáků. Klíčovou dovedností je jejich vzájemná spolupráce v menších skupinách jako základ kooperace ve větší skupině, například školní třídě. Kooperativní vyučování používá řadu metod, které tuto spolupráci pomáhají budovat, upevňovat, a pomoci kterých žáci dokáží úspěšně kooperovat.

Pro úspěšnou strategii řízení třídy je velmi důležité spolupracující chování žáků. Každá aktivizující metoda, která žáky vtáhne do problému, buduje předpoklady spolupracujícího chování žáků.

V Rámcovém vzdělávacím programu je osobnostně-sociální výchova průřezovým tématem, jejím účelem je prolínání celým vyučovacím procesem.

Vzhledem k tomu, že projektové vyučování i dramatická výchova mají svůj původ v každodenním životě dítěte, nelze se divit, že do školního vzdělávání vstoupily z oblasti mimoškolní zájmové oblasti. Jejich používání v rámci základního vzdělávání signalizuje rozšíření spektra školy směrem od pouhého vzdělávání předáváním poznatků k celkovému výchovnému rozvoji, učitel, který tyto metody používá je současně i vychovatelem. Při práci na projektu i v činnostech dramaticko-výchovných přestává být garantem pravdy, ale stává se pomocníkem, konzultantem, poradcem. Musí mít smysl pro hravost, imaginaci a tvořivost. Současně by měl dokázat citlivě vnímat klima ve skupině a projevovat schopnost empatie ve vztahu k žákům. Je také důležité, aby uměl přijímat podněty od žáků, aby byl člověkem, který hledá, zkouší, objevuje, nemá k dětem autoritativní přístup. Měl by se vyznačovat skutečným zaujetím pro věc, či problém a průběžně se vzdělávat v oblasti nových metod a přístupů k výuce.

Projektové vyučování směřuje k formování určitých postojů žáků, prostřednictvím řešení problému. Samotný proces je v projektu nejméně stejně cenný jako výsledek. Dramatická výchova zahrnuje jednání žáka v určité dramatické situaci. Poznatky, ke kterým žáci dochází v průběhu projektu, jednání žáků v takových situacích mohou výrazně ovlivnit. Tímto způsobem projektové vyučování i dramatická výchova zpětně ovlivňují konkrétní život dítěte.

Dramatickou výchovu s projektovým vyučováním spojuje samotné východisko. V projektovém vyučování řeší žáci nějaký konkrétní problém, důležitý pro jejich skutečný momentální život. V dramatické výchově jednají v dramatických situacích, to znamená opět ve fázi určitého konfliktu. Ten řeší buď sami za sebe, nebo v pozici někoho jiného, jako by v ní byli sami, nebo jak by ji řešil on. Z tohoto je patrné, že použití metod dramatické výchovy může projektové vyučování obohatit. Přináší další pohledy na řešený problém zvenku, umožňuje plastičtější obraz dané problematiky. Přináší do projektového vyučování příběh, možnost prožitku v modelové situaci či hře v roli. Dramatická situace může vycházet i z literární či divadelní předlohy, takže dětem se tímto způsobem může zprostředkovat srovnání prožitkem prostřednictvím hrdiny knížky, či představení. Tímto způsobem metody dramatické výchovy zasahují přímo do procesu řešení problému, který je nosným procesem projektového vyučování.

Dalším způsobem jak použít metody dramatické výchovy v projektovém vyučování je její využití v závěrečné fázi projektu, tedy při samotné prezentaci projektu. Prezentace jako taková klade vysoké nároky na komunikativní dovednosti žáků, předpokládá jejich ochotu veřejně (třeba jen v rámci třídy) formulovat a sdělovat své myšlenky a závěry.

Formou hry v roli dochází k odlehčení skutečné životní situace, najednou myšlenky nesdělují žák sám za sebe, ale ten, koho představuje. Tato forma prezentace je pro žáky silným motivačním prvkem.

Současně metody dramatické výchovy mohou být uplatněny v jednotlivých fázích projektu. V jednotlivých předmětech, které projekt spojuje se mohou objevovat průpravná cvičení na rozvoj smyslového vnímání (např. ve výtvarné, či hudební výchově), pohybového rozvoje (hudebně-pohybová část tělesné výchovy), či rozvoje řeči, artikulace, komunikace, hlasové techniky.

Znamená to tedy, že dramatická výchova jako jedna z metod může prolínat celým procesem projektu, od začátku – stanovení způsobu řešení problému, přes fázi realizace v jednotlivých předmětech, po konečnou prezentaci výsledku. Myslím si ale, že to zdaleka neznamená, že ve všech částech projektu obsažena být musí. Vzhledem k tomu, že projekt je procesem, který se mění a vyvíjí, nelze předem stanovit, kdy jaká metoda či technika bude využita. o tom mají možnost v průběhu realizace rozhodovat žáci sami.

Metody, kterými je projekt realizován, závisí do značné míry na žácích. Volí je na základě svých dosavadních zkušeností, tak aby jim umožňovaly řešení problému. Většinou využívají formu skupinové práce s rozdělením funkcí ve skupině. Střídají práci s informacemi s praktickými činnostmi. Informace získávají nejčastěji dotazováním, někdy vyhledáváním v dostupných zdrojích. Při zpracování informací potřebují žáci prvního stupně pomoc učitele, zvláště, čerpají-li ze zdrojů, které nejsou určeny přímo dětskému čtenáři. Praktické činnosti mají nejčastěji charakter výroby předmětů s projektem souvisejících. Tvoří z papíru, textilu i jiných dostupných materiálů, práci samotnou pak často doplňují hudbou, ať už poslechem, nebo přímou produkcí. V průběhu realizace projektu žáci volí různorodé metody, neomezují se pouze na jednu cestu, vedoucí k řešení problému. Nelze tedy říci, že by dramatická výchova byla jedinou metodou práce na projektu. Je ale jednou z metod, kterou si děti, které s ní mají zkušenosti pro svou práci volí.

Dramatická výchova současně může probíhat i mimo projekt. Může obohacovat vyučování hlavně vlastivědy, přírodovědy, prvouky, českého jazyka a dalších předmětů jako metoda práce ve vyučování. Další možností je její realizace ve vyučování jako samostatného předmětu bez vazby na předměty ostatní. V každém případě ale čerpá ze života dětí v celé jeho šíři a souvislostech. Myslím si, že s projektovou výukou má mnoho společného a její využití v projektu má svůj smysl.

## B Část praktická

### 4. Charakteristika školy

Základní škola Interbrigády stojí na náměstí Antonína Čermáka v Praze 6 – Bubenči. Je umístěna v klidné rezidenční vilové čtvrti, v sousedství ambasad cizích států. Je obklopena zelení. Současně má ale i výbornou dopravní dostupnost, metrem, autobusem MHD, tramvají či vlakem..

Žáci naší školy bydlí jednak ve spádovém obvodu školy, nemalý počet žáků však do školy dojíždí, obzvláště z obcí, kam směřují autobusy MHD z Vítězného náměstí, či vlaky z nádraží Bubeneč.

U školy je sportovní areál a atletickou dráhou pro běh, doskočištěm pro skok daleký i vysoký, hřiště s koši na basketbal i brankami, které se v zimních měsících upravuje jako kluziště. Škola má šatny, sprchy a sociální zařízení pro venkovní sportovní areál.

Ředitelem školy je RNDr. Jindřich Kitzberger, zástupcem ředitele Mgr. Jaroslav Štercl, výchovnou poradkyní Mgr. Jitka Jarníková. Ke škole patří Mateřská škola Janáková.

Vyučování na prvním i na druhém stupni probíhá podle vzdělávacího programu Národní škola. V současné době celý pedagogický sbor usilovně pracuje na vytváření Školního vzdělávacího programu. Vedení školy věnuje velkou pozornost vzdělávání pedagogických pracovníků.

Naši školu navštěvuje 425 žáků (186 na prvním stupni, 236 na druhém), učí je 35 učitelů, 5 vychovatelek ŠD a 1 asistent pedagoga. Na prvním stupni v současné době je otevřeno 9 tříd, na druhém 10. Třídy prvního stupně nejsou nijak odborně zaměřeny, směřují k získávání základního všeobecného vzdělávání. Třída 1.B v letošním školním roce pracuje podle vzdělávacího programu Začít spolu, i na příští rok mohli rodiče tuto možnost u zápisu volit. Třída 5.B má ve svém rozvrhu zařazenu dramatickou výchovu.

Na druhém stupni pracují dvě třídy se zaměřením na rozvoj tvořivosti. Třída paní učitelky Fialkové je třídou výtvarnou, třída, kterou vede paní učitelka Kratochvílová je také zaměřena na dramatickou výchovu. V současné době jsou to obě deváté třídy. Na druhém stupni letos prvním rokem pracuje třída zaměřená na ekologii, kde je třídní učitelkou Markéta Gorenčíková. Škola jako taková směřuje své aktivity do oblasti zdravého životního stylu a ochrany přírody. Téma zdravého životního stylu mají rozpracované všechny třídy ve svých tématických plánech a ve výuce během roku se jím průběžně zabývají. Dvakrát do roka se koná ve škole den zdraví. Z mimoškolních akcí ještě uvedu každoroční vánoční trhy ve škole, které jsou přehlídkou zručnosti žáků školy, výtvarnou výstavu na půdě školy, která bývá uvedena módní přehlídkou žáků školy. Každým rokem se také koná přehlídka dramatické tvorby školy na jevišti ve školní jídelně a sportovní dny pro žáky prvního a druhého stupně.

Žáci školy se účastní mimoškolních soutěží, jak sportovních, tak recitačních, pěveckých, výtvarných, literárních, vědomostních, zapojují se do celostátních ekologických projektů. Několikrát škola získala titul Ekoškola. V závěru školního roku vyjíždí jednotlivé třídy na školy v přírodě.

Škola má vlastní školní jídelnu a školní družinu, poskytuje i dozor nad žáky druhého stupně v době mezi vyučováním. V době po vyučování nabízí velký výběr zájmových kroužků, které vedou většinou učitelé školy.



Z vybavení školy určitě stojí za zmínku nedávno zrekonstruovaná školní kuchyně s jídelnou, moderně vybavená školní knihovna, která se v letošním roce stává pracovním pro rozvoj funkční gramotnosti, i dobře vybavená počítačová učebna, kterou navštěvují žáci i v době mimo vyučování. Od letošního školního roku mohou učitelé pro výuku používat i interaktivní tabuli.

Základní škola Interbrigády je školou fakultní. Klade se zde velký důraz na demokracii, spolupráci s rodiči, používání moderních vyučovacích metod. Vyučování je zde systematické, respektující osobnost dítěte. Žákům se specifickými poruchami učení či chování je věnována diferencovaná péče výchovné poradkyně, je respektován individuální přístup k dítěti i v ostatních případech.

#### 4.1. Vzdělávací program Národní škola

Jedná se o vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního školství, který schválilo MŠMT ČR dne 17. 3. 1997 pod č. j. 15724/97–20 s účinností od prvního září 1997. Zpracovala jej Asociace pedagogů základního školství ČR v rámci projektu resortního výzkumu MŠMT ČR. Vznikl jako alternativní vzdělávací projekt. Na počátku práce autorů ne něm byly například tyto myšlenky:

- vypracovat otevřený a postupný projekt, který umožní změnit klima na školách tak, aby do nich chodily děti rády
- respektovat dětství jako plnohodnotné období života
- směřování výchovy a vzdělávání k praktickému životu
- poskytnout žákovi globální pohled na svět
- nevázat projekt na žádnou metodu či učebnici (o tom rozhoduje učitel)
- za závazné považovat kmenové učivo, které bude vybráno tak, aby ho zvládla většina žáků

Zdravý životní styl má v Národní škole podobu programu, který je povinnou součástí projektu pro 1. – 9. ročník. V souvislosti s životem dětí prolíná výukou po celou dobu jejich docházky do základní školy. Témata kmenového učiva, která se k této problematice vztahují, najdeme na prvním stupni především v předmětech prvouka, a přírodověda, na druhém stupni pak předmětech občanská a rodinná výchova, přírodopis, chemie, tělesná výchova a sporadicky pak i v dalších předmětech. Výchova ke zdravému životnímu stylu však neprobíhá pouze ve vymezený čas v rámci konkrétního předmětu. Prolíná i ostatními činnostmi života žáků, například na mimoškolních akcích, její součástí jsou přednášky externích lektorů, protidrogové programy atd. V národní škole jde o to, aby všechny tyto akce nebyly nahodilé, ale tvořily promyšlený, systematicky uspořádaný celek, prostupující devíti roky školy. Tématům výchovy ke zdravému životnímu stylu musí škola věnovat v povinných hodinách a činnostech nejméně 33 hodin za každý školní rok.

Další výhodou, kterou vidím v tomto učebním dokumentu je možnost zařazení dramatické výchovy do nadstavbové části učebního plánu. Domnívám se, že dramatická výchova vyučování na prvním stupni může významně obohatit, jako jedna z činností, která vede k rozvoji osobnosti dítěte. Současně v praxi vidím, že ne každá učitelka prvního stupně má představu, co by se v této hodině mělo odehrávat. Je pravda, že



v některých třídách činnosti dramatické výchovy prolínají jinými předměty, u nás na škole jsem se s tím setkala hlavně v hodinách českého jazyka.

Ve vztahu vzdělávacího programu Národní škola a projektů jsem našla tyto souvislosti.

- Vzdělávací program je sám o sobě projektem – v dokumentu jsou zaznamenaná teoretická a filosofická východiska a jasně definované hlavní principy, o které se opírá.
- Současně je metoda projektového vyučování spolu s integrovanou tématickou výukou uvedena na prvním místě v kapitole o metodách a formách práce (které dokument nepřikazuje učitelům, pouze doporučuje jako velmi efektivní).
- V kapitole učební plány pak obsahuje přímo definici projektové metody a řeší ji ve vztahu k danému učebnímu plánu.

Jak je patrné, učební dokument Národní škola má opět velmi blízko k dětem. Učivo jednotlivých ročníků je v něm oproti vzdělávacímu programu Základní škola (který je na pražských školách velmi rozšířen) rozvolněno. Kromě kmenového učiva, tj. vzdělávacího obsahu, učební plán uvádí ještě cíle v oblasti postojů, ke kterým výuka každého konkrétního předmětu směřuje a cíle v oblasti dovedností a schopností, které si žák v rámci předmětu osvojí. Ze samotného programu je tedy patrné, že se nezabývá vyučováním jen jako předáváním určitých informací, ale chápe je, jako proces formování osobnosti žáka. Na prvním stupni umožňuje vyučování v blocích. Hlavně v prvních ročnících poskytuje pro jednotlivé celky dostatek času na seznámení různými formami, procvičování i opakování učiva. Učitel není svázaný předepsanými metodami, postupy, ani velkým množstvím informací, které musí zvládnout. Má tudíž prostor pro vlastní tvořivost, může pracovat svými metodami práce a vyučování spolu s dětmi prožívat v přátelském a pohodovém klimatu. Díky tomu jsou žáci v počátečních ročnících školní docházky silně pozitivně motivováni k učení a aktivní účasti na něm. Současně získávají pevné základy pro další sumu poznatků, které je čekají v následujících letech a osvojují si různé způsoby učení. Tak už na konci prvního stupně mají představu, jakým způsobem se jim učí nejlépe, co jim k učení pomáhá. Kromě poznatků samotných, ovládají i umění učit se a je jim přiměřeně věku většinou jasný smysl a cíl jejich učení. Na konci páté třídy jsou požadavky na dosaženou úroveň vzdělání srovnatelné s ostatními vzdělávacími programy.

#### 4.1.1. Charakteristika třídy

Projekt, který budu ve své další popisovat probíhal ve třetí třídě. V této skupině byl přibližně stejný počet děvčat a chlapců. Většina žáků chodila do naší třídy třetím rokem, někteří přišli na začátku školního roku. Děti nebyly vybírány podle žádných kritérií. Mezi dětmi jsou žáci se specifickými poruchami učení a chování individuální přístup je třeba věnovat i dětem s jiným jazykovým či sociálním zázemím.

Od první třídy byla dramatická výchova předmětem na rozvrhu hodin jako samostatný předmět. V první třídě jsme jejím prostřednictvím poznávali hlavně sami sebe, nové spolužáky, novou školu, učili jsme se žít a pracovat v nových podmínkách, tak aby se nám ve škole líbilo, abychom se sem těšili, aby škola byla pro žáky místem, kde zažívají svůj úspěch. První třídou nás provedl krtek a jeho kamarádi formou celoročního projektu. Jejich maňásky jsme měli ve třídě a každý z nich zastupoval jednu oblast rozvoje dětí (krtek – kamarád, myška – povídalka, žabka – počtářka, zajíc – písař,

ježek – čtenář). Obsahem hodin dramatické výchovy v první třídě byla tedy průpravná cvičení a hry zaměřené na rozvoj osobnostně-sociální výchovy a dalších dílčích dovedností dětí (řeč, pohyb, smyslové vnímání). Námětovými okruhy byl školní rok a jeho události, krtek a jeho kamarádi byli určitým rámcem, průvodci během roku.

Podobným způsobem jsme pokračovali i ve druhé třídě. Počet dětí se nepatrně změnil. V dramatické výchově jsme prohlubovali své dovednosti, prožívali další průpravná cvičení a hry, začali jsme už i experimentovat s tvorbou příběhu, práci s říkadlem, zabývali jsme se lidovými tradicemi.

Ve třetí třídě uvítali děti Mach se Šebestovou a nezbytné kouzelné sluchátko. To způsobilo, že v průběhu roku některé činnosti, či způsoby práce probíhaly dle přání dětí. V této době se ve třídě více projevovaly rozdíly mezi dětmi, někdy způsobené nedostatečně kompenzovanými poruchami učení, jindy rozdílným jazykovým či sociálním zázemím žáků. Více než v minulých letech bylo třeba přesně volit individuální přístup k dětem.

Právě tyto děti pracovaly na projektu *Minulost, přítomnost a budoucnost Bubenče*, kde mohl každý uplatnit to, čím je originální, jedinečný, čím se liší od ostatních. Pro žáky, kteří by v tuto dobu začali prožívat pocit neúspěchu při některých činnostech, byl projekt příležitostí k tomu, aby plně uplatnili své přednosti.

## **5. Seznámení s projektem *Minulost, současnost a budoucnost Bubenče***

Projekt, jehož realizaci budu dále popisovat, není projektem žákovským. Pokud jej budu charakterizovat ve smyslu rozdělení podle navrhovatele, jedná se jednoznačně o projekt uměle připravený, vnesený do práce učitelem, v tomto případě původně ředitelem školy a zřizovatelem školy. Byl vyhlášen městským úřadem pro školy Prahy 6. Učitelé škol byli informováni na pedagogické radě.

Podle účelu bych ho zařadila mezi projekty řešící problém – jak se žilo v minulosti, žije v současnosti a bude žít v budoucnosti na území Bubenče.

Podle místa či času konání se jedná o projekt, který spojuje školní i domácí prostředí – některé činnosti probíhaly ve škole, v čase vymezeném vyučováním, jiné si vyžadovaly přípravu, či materiál, proto částečně probíhal projekt i jako domácí v čase mimo školní výuku. Výhodou tohoto propojení je možná spolupráce s rodiči a jejich zapojení do výuky.

Podle počtu žáků se jedná jednoznačně o projekt kolektivní a to třídní, ačkoli zadání bylo celoškolské. Ke spolupráci mezi jednotlivými třídami nedošlo.

Projekt byl organizován v rámci různých předmětů. Tato činnost splňuje typické znaky projektů tím, že:

- Jedná se o projekt, který je vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele, v tomto případě i ředitele školy.
- Základním koncentračním jádrem projektu je život v Bubenči, tedy něco, co děti důvěrně znají a možná by je ani nenapadlo o tom přemýšlet. Vzhledem k tomu, že do naší třídy někteří žáci dojíždí, jiní se i přistěhovali z krajů velmi vzdálených, byla myšlenka poznávání života v Bubenči jednotícím prvkem pro celou třídu. Jak tento život v Bubenči představit formou divadelního představení se stalo klíčovým problémem, ke kterému směřovali žáci své další činnosti.

Rozdělení na období korespondovalo s oblíbenou metodou žáků, skupinovou prací. Uvnitř každé skupiny si práci opět rozdělovali žáci.

- Projekt vychází z každodenního života žáků, včetně jejich mimoškolní činnosti, staví na jejich osobní zkušenosti a prožitku.
- Rozvíjí téma, dané vzdělávacím programem.
- Cílem projektu bylo poznávání života v Bubenči v minulosti, současnosti a budoucnosti. Učivo o místě, kam chodíme do školy, které obsahoval vzdělávací program, bylo prostředkem k dosažení tohoto cíle.
- Téma nebylo nijak dále blíže omezeno, takže byl zachován i požadavek otevřenosti v procesu učení – bylo v možnostech žáků zasahovat do průběhu činností, které směřovaly k cíli projektu.
- Odpovědnost za projekt byly žáci ochotni převzít v okamžiku, kdy se plně rozhodli se do projektu zapojit.
- Co bude konkrétním výsledkem projektu jsem s žáky diskutovala, prezentace formou divadelního představení se pak stala hnacím motorem jejich další činnosti (jejich vnitřní motivací).
- Samotná práce na projektu posilovala u dětí samostatnost, schopnost učit se z různých zdrojů, řešit problémy běžného života, pěstovala manuální dovednosti. Během tohoto procesu se rozvíjely také sociální dovednosti žáků, byl pro ně tréninkem týmové spolupráce, při kterém se rozvíjely jejich komunikační dovednosti a schopnosti. Vyučování se vyznačovalo aktivitou jednotlivých účastníků.
- Během práce dětí na projektu žáci plynule střídali různé formy práce, od pozorování přes práci s informacemi po praktické činnosti, podle toho, která z forem je v daný okamžik více přibližovala cíli. Jednou z metod práce, kterou si zvolili, byla dramatická výchova (pro závěrečný výstup projektu).
- Po závěrečné prezentaci formou divadelního představení jsme si uspořádali samostatnou, interní slavnost, na které proběhlo hodnocení respektující osobnost každého z žáků.

### 5.1. Přípravná fáze

- **Východisko projektu** - Jak už bylo zmíněno výše, projekt *Minulost, současnost a budoucnost Bubenče* souvisel s učivem, které obsahovaly osnovy pro třetí třídu. Jednalo se o okruh učiva „místo, kde žiji“ - okolí školy, okolí bydliště, orientace v místní krajině, hlavní světové strany, minulost naší obce (města), lidé a jejich práce, volný čas, služby, kultura, sport, školství, náboženství. Tento tematický celek je součástí vyučovacího předmětu prvouka.
- **Cíl projektu** – cílem bylo zjistit, jak se v Bubenči žilo v minulosti, poznat jeho život přítomný a zamyslet se nad tím, jak bude vypadat budoucnost místa, kde žijeme.

- **Způsob, jak bude cíle dosaženo** – postupně v různých předmětech formou skupinové práce dle daných období
  - český jazyk - práce s informacemi a tvorba příběhu,
  - matematika - rozpočet projektu,
  - výtvarná výchova a pracovní vyučování – kresba domů, malba barev Bubenče, zhotovování kulis a rekvizit pro představení, návrh kostýmů a pomoc dětí při jejich zhotovování
  - dramatická výchova – práce s autorskými texty žáků a prezentace projektu formou divadelního vystoupení
  - hudební výchova – výběr hudby a zvukových efektů k představení
  - tělesná výchova – sportovní hry, kopaná, aerobik, tenis,
  - oblast zdravého životního stylu – zdravá výživa
- **Rozsah, délka, forma a místo konání projektu** – jedná se o projekt dlouhodobý, který integruje několik vyučovacích předmětů, koná se většinou ve škole (některá přípravné činnosti doma), ale i v knihovnách, informačním středisku obecního úřadu atd.
- **Podrobné zadání pro žáky** – každý žák má za úkol pracovat ve zvolené skupině a podílet se svým způsobem na činnostech v jednotlivých předmětech. Své další úkoly si stanovili žáci.
- **Další plán**, kde jsou upřesněny metody a formy práce na projektu, stanovena pravidla pro práci, navržen časový harmonogram a alternativní postupy při práci – tyto činnosti proběhly v rámci jednotlivých předmětů. Na začátku jsme se domluvili, co bude jejím cílem v daném oboru (předmětu) a společně zvolili metody a formy práce. Pravidla práce se většinou nelišila od pravidel pro práci ve skupině, která děti znají a respektují (například – každý člen skupiny plní určitý úkol, funkci, volí společně s ostatními způsob, jak skupině pomůže; všichni členové skupiny se podílí na řešení daného problému; skupiny pracují v takové hladině hluku, aby se navzájem nerušily; učitel se věnuje střídavě konzultaci problémů ve skupinách, pokud skupina potřebuje radu, otočí si na lavici hlásítka „pomoc“ a vyčká příchodu učitele...).
- **Časový harmonogram** byl dán, první část projektu musela být ukončena do Vánoc, příprava představení probíhala další školní rok v září, na polovinu října byla plánována oslava 100 let Bubenče.
- **Provést kalkulaci nákladů** – společná činnost v rámci matematiky.
- **Zajištění zodpovědnosti za plnění jednotlivých úkolů** – některé problémy řešili žáci individuálně, pak následovalo zpracování ve skupině, každá skupina si vybrala svého vedoucího.
- **Domluvit se s žáky na způsobu prezentace výsledků** – výsledkem této domluvy bylo rozhodnutí o uskutečnění divadelního představení. Průběžné práce žáci zakládali do svých portfolií, tak vznikala každému dokumentace projektu. Důležité závěry vzhledem k učivu (světové strany, zakreslování do mapy, slohový útvar vyprávění atd. žáci zapisovali do sešitů), výtvarné práce projektu byly vystaveny na chodbách školy.



## 5.2. Realizace projektu

Tato část projektu probíhala za mojí průběžné konzultace s jednotlivými skupinami. Žáci v jednotlivých vyučovacích předmětech postupovali podle plánu, se změnami, které přináší práce na projektu. Průběžně jsem prováděla konzultaci dílčích výsledků, dílčí hodnocení přínosu jednotlivých žáků a dbala na dodržování časového harmonogramu. Metody práce závisely na výběru žáků. Projekt byl realizován v jednotlivých vyučovacích předmětech, proto další záznam rozdělím podle tohoto kritéria

- 5.2.1. český jazyk
- 5.2.2. matematika
- 5.2.3. výtvarná výchova a pracovní vyučování
- 5.2.4. další předměty
- 5.2.5. dramatická výchova

### 5.2.1. Realizace projektu ve vyučování českého jazyka

V tomto předmětu jsme si stanovili tyto cíle:

- Rozvoj dovedností žáků spojených s vyhledáváním informací v různých zdrojích
- Posilování schopnosti týmové spolupráce při jejich zpracovávání
- Rozvíjení tvořivosti a fantazie dětí při výstavbě vlastního fiktivního příběhu na základě skutečných získaných informací a znalosti stavby slohového útvaru vyprávění
- Další upevňování osobnostně-sociálních dovedností, umění argumentace, rozvoj komunikace v malé slupině a respektování názoru druhých při vytváření společného příběhu (základem pozdější dramatizace)

Žáci v průběhu vyučování prováděly tuto činnosti dle vlastní volby, které probíhaly někdy ve skupinách, jindy v rámci celé třídy či samostatně, podle toho, jaká forma více směřovala k dosažení dílčího cíle:

***V oblasti práce s informacemi – získávání*** vyhledáváním v encyklopediích a jiné naučné literatuře, na internetu, v tisku (měsíčník obecního úřadu Šestka), dotazováním učitelů rodičů, prarodičů, zástupců veřejné zprávy (diskuse se starostou městské části Praha 6 Tomášem Chalupou), čtením v mapě, při *výběru* informací probíhalo individuální čtení s porozuměním, čtení postupně ve skupinách, pozorné naslouchání čtení druhého, dotazování, doplňování, diskutování, *zpracovávání* zapisováním podstatných informací na listy papíru, podtrháváním podstatných informací v textu, stanovením hypotéz o budoucnosti na základě znalosti současnosti a vlastní fantazie, formulací získaných informací vlastními slovy, konzultací v rámci skupiny, případně s učitelem o získaných informacích, založením volných listů do svých portfolií jako průběžné dokumentace projektu, seznámením skupiny s nalezenými informacemi skupinám ostatním formou tiskové konference, zápisem podstatných informací z jednotlivých období do sešitu prvouky.

Činnosti probíhaly – ve třídě při vyučování, ve škole, v počítačové učebně, v knihovně školní či obvodní, doma, v informačním středisku Prahy 6 – propojení s časem mimo vyučování i prostředím mimo školu. Výše zmíněné činnosti probíhaly většinou ve skupinách.



*V oblasti tvorby příběhu* – přečtení článku z čítanky, nakreslení obrázkové osnovy, vyprávění příběhu dle dané osnovy bez vynechání některé její části i s vynechanými částmi, sestavení napsané osnovy v heslech k přečtenému příběhu, vyvození jednotlivých nezbytných částí vypravování a sestavení obecné osnovy tohoto slohového útvaru, sestavování individuálních příběhů s daným historickým obdobím a prostředím a jeho zapisování technikou volného psaní na list papíru (založení do portfolia), přečtení svého příběhu ostatním členům skupiny, vyprávění zajímavých příběhů spolužáků i ostatním dětem ve třídě, diskuse o příbězích, zpřesňování, doplňování, diskuse ve skupině o tom, co příběhu předcházelo, co následovalo, vystavení příběhů jednotlivých žáků na nástěnku, vypravování na pokračování při tvorbě společného příběhu ve skupině, zápis společného příběhu každé skupiny na list papíru metodou volného psaní, korekce pravopisu, případně stylistické úpravy, zápis do sešitu slohu s respektováním pravidel pravopisu.

Tyto činnosti probíhaly hlavně ve vyučování v hodinách českého jazyka, ačkoli na vlastních příbězích pracovali žáci i doma. Pro průpravné slohové činnosti jsme s dětmi vybrali frontální formu, ve které se uplatnily nápady celé třídy bez ohledu na dělení do skupin, vlastní příběh byl prací samostatnou s možností diskuse se spolužáky, tvorba společného příběhu samozřejmě probíhala ve skupině.

### *Sebereflexe realizace projektu v oblasti českého jazyka*

Během získávání informací bylo dětem docela dost zřejmé, jakým způsobem informace mohou získat, které zdroje použít. Byla patrná jejich radost ze skupinové práce a chuť získat informací co nejvíce. Zpracování informací byl úkol pro třetáky velmi obtížný, práce s odborným textem pro tuto věkovou skupinu je ještě velmi těžká. Bylo by vhodnější jim informace po jejich shromáždění roztřídit, vybrat podstatné. Velmi důležité v této fázi bylo určit každému dítěti jeho oblast, na které má dále pracovat. Obtížnost samostatné práce s informacemi poněkud zpomalila proces a zbrzdila počáteční nadšení. Myslím si že daný cíl – rozvoj dovedností žáků vyhledávání podstatných informací v různých zdrojích a posilování týmové spolupráce při zpracování těchto informací byl v této fázi splněn. V části prezentace podstatných informací už opět děti pracovaly spokojeně, vlastním způsobem.

Tvorba samostatných příběhů byla procesem, který probíhal velmi nerovnoměrně. Pro některé žáky nebylo vůbec žádným problémem vytvořit zcela vlastní příběh v krátké době, jiní pracovali poměrně dlouho, než příběh postupně vybudovali. Přesto k samostatnému příběhu došla většina žáků třídy. Jedna ze skupin se na počátku, ve fázi získávání informací seznámila s příběhem iniciativní žákyně, který je natolik zaujal, že další příběhy už nevymýšleli. Zvolili si svůj postup tvorby příběhu skupiny. Cíle, definované na počátku kapitoly, spojené s tvorbou příběhu, jak v oblasti rozvoje jednotlivých žáků, tak v oblasti osobnostně-sociální, byly splněny.

V oblasti českého jazyka jsme v projektu došli k vytvoření tří příběhů z oblasti minulosti, současnosti a budoucnosti Bubenče prostřednictvím různorodých činností žáků společně na základě učiva třetí třídy. Během těchto činností docházelo k rozvoji týmové spolupráce uvnitř každé skupiny, rozvoji fantazie a tvořivosti jednotlivců a také k rozvoji komunikačních schopností, schopnosti prosadit svůj názor, naslouchat druhému a respektovat jeho názor...

### 5.2.2. Realizace projektu ve vyučování matematiky

V oblasti matematiky jsme si stanovili tyto cíle

- V rámci sestavení rozpočtu materiálního zabezpečení projektu procvičit matematické operace (zaokrouhlování, odhad, sčítání pamětně i písemně) v oboru čísel do 1000
- Posilování dovedností skupinové práce – rozdělení úloh ve skupině, podpora rovnoměrné práce všech členů skupiny

Ke splnění výše definovaných cílů směřovaly tyto činnosti žáků: zjišťování cen, pořizování seznamů, numerace v oboru čísel do 1000 (odhady, sčítání, zaokrouhlování), stanovení strategie postupu každé skupiny, samostatná práce žáků. Výsledkem činnosti byly seznamy materiálů s cenovou kalkulací v sešitech matematiky, průběžně zjišťování cen bylo na volných listech v portfoliu součástí dokumentace projektu. V závěru činnosti jsme provedli ještě celkovou kalkulaci materiálního zabezpečení sečtením jednotlivých položek a vyrobili plakát, který shrnoval tyto celkové náklady.

#### *Sebereflexe realizace projektu v matematice*

Této oblasti se projekt dotýká okrajově, činnosti probíhaly nejprve ve skupinách, pak se sjednotily v rámci celé třídy. K praktickému využití kalkulace materiálního zabezpečení projektu nedošlo, neboť materiál jsme nepořizovali nový, ani jsme nezakládali pro potřeby projektu speciální peněžní fond, ale využívali jsme dostupných zdrojů. Přesto si myslím, že se jedná o část poučnou a přínosnou pro další život dětí. Aktivita dětí byla vysoká ve fázi zjišťování cen materiálu. V tuto chvíli se nám podařilo pro projekt získat i rodiče, což považuji za další přínos projektového vyučování. Výše stanovené cíle žáci splnili.

### 5.2.3. Realizace projektu v oblasti výtvarné výchovy a pracovního vyučování

Výtvarná a pracovní výchova se na projektu podílela plněním těchto cílů, ke kterým jsme s dětmi došli:

- Rozvoj vnímavosti ke svému okolí při pozorování výstavby Bubenče
- Rozvíjení fantazie dětí na základě pozorované skutečnosti (domy budoucnosti)
- Podpora skupinového cítění žáků a jejich schopnosti vnímání klimatu skupiny a jeho příznivého ovlivňování
- Propojení světa školy a reálného života dětí prostřednictvím bližšího seznámení s architekturou Bubenče.
- Rozvoj smyslového vnímání a působení barev na žáky
- Výroba dekorací, kostýmů a kulis pro prezentaci projektu formou divadelního vystoupení

K těmto cílům žáci směřovali ve třech oblastech. Byla to

1. kolorovaná kresba domu ve vztahu k období, které žák v projektu poznává
2. barevná etuda na téma barvy Bubenče v jednotlivých obdobích roku
3. návrhy na kostýmy a zhotovování kostýmů, kulis a dekorací.

Činnosti spojené s výtvarnou a pracovní výchovou probíhaly některé přímo ve školní učebně v hodinách daných rozvrhem, jiné mimo školu na vycházkách v rámci vyučování. Kostýmy žáci vyráběli i doma, opět se podařilo do projektu zapojit rodiče či prarodiče. Výsledné práce prvních dvou témat byly vystaveny na chodbách školy, ostatní použili žáci přímo při představení (k vidění na příloženém DVD).

### *Sebereflexe realizace projektu ve výtvarné výchově*

V výtvarné výchově a pracovním vyučování žáci samostatně či ve skupinách tvořili, svým vlastním tempem zobrazovali své vidění světa, při kterém uplatňovali své myšlenky. Na výběr neměli v oblasti použití výtvarné techniky při kresbě domů a při hře s barvou. V těchto dvou oblastech byla práce dětí více řízena (u kresby domů jsem dbala na správné proporce, osovou souměrnost, v rámci barevné etudy byl výtvarným problémem střet barev symbolizujících protikladná roční období) v tomto rámci, pak probíhala svobodná tvůrčí výtvarná práce, při které jsem s žáky konzultovala v případě potřeby.

Oblast přímo související s připravovaným divadelním představením se vyznačovala přímou aktivitou dětí – návrhy kostýmů, zhotovování kulis a rekvizit, to byla oblast, kdy říkaly a předváděly děti mně, jak si výsledek představují a pak jsme společně řešili, jak jej technicky dosáhnout.

Cílů této části projektu bylo dosaženo jak v oblasti související s učivem výtvarné výchovy, tak v osobnostně-sociální sféře. Současně práce žáků ve výtvarné výchově sledovala cíl projektu – poznávání života v Bubenči v minulosti, současnosti a budoucnosti.

#### 5.2.4. Realizace projektu v dalších předmětech

Z dalších předmětů ještě uvedu tělesnou a hudební výchovu.

Tělesné výchovy se týkala část vystoupení skupiny zaměřené na současnost Bubenče, neboť pohyb a sport prezentují žáci ve svém vystoupení jako přirozenou součást svého života. V hodinách tělocviku se proto věnovali cvičení s hudbou, shromažďovali informace o tenisu a zkoušeli si ho zahrát, velice rádi se věnovali kopané.

Hudební výchova se v projektu objevuje formou zvukových efektů (v úvodu i průběhu představení) a melodií. Nejedná se o přímou reprodukci dětí. Činnost v hudební výchově směřovala k výběru vhodných ukázek, které děti zařadily do vystoupení.

Tyto činnosti neprobíhaly odděleně ve vyučovacích hodinách daných rozvrhem, ale současně s přípravou divadelní vystoupení, tak jak bylo potřeba v rámci široké variability projektové práce.

### 5.2.5. Realizace projektu v oblasti dramatické výchovy

K oblasti dramatické výchovy se žáci přiblížili při činnosti tvorby příběhu. Poté s příběhy pracovali. Třída byla rozdělena do tří skupin, které pracovaly se třemi nezávislými příběhy, jejichž celkovým rámcem je život v Bubenči. Každá skupina se věnovala jedné časové etapě života Bubenče (minulost, přítomnost, budoucnost). Ve všech skupinách proběhl proces vytváření příběhu, vyprávění příběhu a zapojení do příběhu. Zapojení do příběhu pak probíhalo formou hry v roli. Při sledování představení na DVD můžete pozorovat.

- a) hru v situaci, kdy žák jedná sám za sebe v uměle navozených situacích, se kterými se může v životě setkat vidíme u skupiny přítomnost – žáci jednají sami za sebe v situaci hrozící záplavy při sportovním odpolední ve Stromovce.
- b) vstup žáků do role – žáci ze skupiny budoucnost představují delegaci budoucích obyvatel Bubenče, která vítá návštěvníka z jiné planety (jaci jsou, rozhodují sami a vyovídají to o nich předměty, které darují na uvítanou, stejně tak si může mimozemšťan vybrat, jak se zachová, jakým se ukáže být).
- c) charakterizaci – skupina minulost představuje stádo oveček, některá je mlsná, jiná bojácná, najdou se neposlušné i zodpovědné, stejně tak žáci přebírají vlastnosti pohodlného unaveného pasáčka či hladového úlisného vlka.

Námět divadelního vystoupení vychází z projektu. Při zpracování námětu jsem sledovala charakteristiky psychopatického vývoje dětí tohoto věku a vycházela vstříc jejich zájmům a potřebám.

Učebnou, kde se odehrávala příprava vystoupení byla naše školní třída. Je to místnost, která je dětem důvěrně známá, jsou v ní „doma“. Je vyzdobena pracemi dětí, na oknech jsou záclony. Oproti vyučování ostatním předmětům musíme jen stěhovat lavice a židličky k okrajům místnosti, židle otáčíme sedadlem do středu. Na podlaze máme koberec, děti se mohou při činnostech dramatické výchovy pohybovat bez obuvi. V průběhu jednotlivých činností volíme v rámci tohoto prostoru příhodné místo pro jejich provádění. Žaluzie na oknech umožňují zatemnění místnosti i během dne. Žáci si na dramatickou výchovu mají nosit pohodlné oblečení (volné kalhoty a trička).

V každé ze skupin jsou zastoupeni chlapci i dívky. V každé ze skupin jsou děti, které plní funkci tahouna skupiny, vedoucího. Ve skupině přítomnost se sešla dvě poměrně hodně dominantní děvčata, k vzájemnému respektování se dopracovala po bouřlivé výměně názorů už při tvorbě příběhu, takže na přípravu představení už tato skutečnost neměla vliv. Ve skupině minulost naopak žáci přicházeli s nápady velmi málo, raději se nechali řídit tím, kdo jejich snahu posunul aspoň o kousek, nápady přijímali dost málo kriticky, v této skupině plní funkci vedoucího skupiny dvojice.

Tato část projektu znamená 10 lekcí dramatické výchovy, zaměřené na vznik autorského žákovského školního divadelního představení. Každá z těchto lekcí obsahuje úvodní rozhřátí, naladění na společnou notu, soustředění pozornosti na určitý problém, či oblast, na který pak navazují další činnosti. V případě, že tyto činnosti vyžadují rozvíjení komunikačních a jazykových dovedností, je součástí společného úvodu i mluvní rozcvička. Společná průpravná cvičení a improvizace jsou zařazena tak, aby zvnitřnila chování žáků v situacích, které jednotlivým skupinám přináší text jejich představení.

Práce na výsledném jevištním tvaru probíhala ve třech skupinách současně v části každé lekce. Zatímco v případě příběhu o minulosti se jednalo o důslednou dramaturgii

textu, představení druhých dvou skupin jsou pásmem improvizací s jednotlívým rámcem. Během této části lekce jsem pracovala střídavě s jednotlivými skupinami.

V dalším textu následuje seznámení s příběhy a práce s nimi k finálnímu tvaru divadelního představení.

### *Seznámení s příběhem o minulosti Bubence*

Děj příběhu se odehrává na louce před knížecím ovčincem. Ovečky se pokojně pasou a tak si ovčák odejde odpočinout pod blízký strom. Své stádo svěří hlídacím psu Ňufíkovi. Sotva usne, ovečky začnou pokukovat po zelenější travičce u lesa. Navíc usne i ovčákový pes, takže ty odváznější nedbají varování, že v lese žije hladový vlk a utečou. Jedna ovečka ale zůstane a vzbudí ovčáka i Ňufíka. Ostatní se zatím pasou u lesa a to se vlkovi moc líbí. Má hlad, vydává se tedy ovečkám naproti. Nejmenší z nich chytí, ostatní utíkají. Ale to už přichází ovčák s Ňufíkem. Vlkovi vypráší kožich, ovečky zažene zpátky do ovčince a Ňufík, spící hlídač má dnes po večeri.

### *Osoby a obsazení*

Ovečky: Eliška, Lucka, Hedvika

Beránek: Daník

Vlk: Šimon

Pasáček: Matěj

Ňufík: Martin

Skupinka používá dekoraci lesa, kterou si vyrobila z papírové krabice, s vyklápěcími dvířky pro vlka a vysoký strom, také z kartonu, pod kterým usíná pasáček s Ňufíkem. Z oblasti hudebních efektů skupina vybírala upozornění pro diváky, aby vypnuli mobily na počátku představení. Eliška tuto část vystoupení uvedla jako příběh o knížecím ovčinci, který byl základem dnešního Bubence (někdejší označení ovčinec se postupně změnilo přes Ovenec na dnešní Bubeneč).

Práce s textem byla do jednotlivých lekcí rozvržena následovně:

1. Čtení celého příběhu, rozdělení rolí.
2. Začíná nový den, ovčák se psem vyhánějí ovečky na pastvu, ty se v klidu pasou na louce, ovčák usíná pod stromem.
3. Usíná i Ňufík a ovečky se vydávají k lesu na zelenější travičku, jen jedna zůstává u ovčáka.
4. Vlk loví ovečku, ovčák zasahuje.
5. Ovčák zahání ovečky, vlk zůstává bez večere a Ňufík také, protože je neuhlídal.
6. Zpevňování celého příběhu ve vzájemné návaznosti jednotlivých částí.

Jednotlivé role si děti přidělily samy. Původně byl členem této skupiny i chlapec Zdeněk, který ale odmítl hrát berana. O jeho úloze se zmíním ještě na konci této části.



## ***Seznámení s příběhem o současnosti Bubenče***

Tento příběh, stejně jako následující je záležitostí seřazení pohybových improvizací v určitém rámci. Pro představení těchto dvou skupin bylo použito „korálkové metody“, která se uplatňuje v přípravě školních pásem, kdy se lineárně za sebe řadí jednotlivé epizody. Jedná se o formu představení vyhovující dětem tohoto věku. Každý z herců je také autorem svého textu. V přítomnosti je rámcem televizní přenos sportovního odpoledne ve Stromovce. Tento přenos moderuje hlasatelka Markétka. Po ní tenistka Míša seznamuje televizní diváky s tím, co ví o tenisu, a s pomocí ostatních členů skupiny předvádí ukázkou dvouhry a čtyřhry.

Vystřídají ji dva kluci, kteří si kopou s míčem Dominik a Lukáš a těší se, že jednou budou hrát kopanou za Spartu, která ve Stromovce také trénuje. Následuje rytmická část s cvičitelkou Aerobiku Adélkou. Cvičí všichni, i hlasatelka. Po takovém vydatném pohybu vyhládne, proto všichni uvítají svačinku prodavačky Káji, která každému vysvětlí, jak její zboží prospívá zdraví. Do pohody odpoledne ve Stromovce ovšem najednou začne pršet a hlasatelka Markétka oznámí divákům, že se žene povodeň. Sportovci proto pod vedením Adélky za zvuků sílicího deště opouští Stromovku.

Skupina používá rekvizity k ukázkám sportů, tenisovou raketu, fotbalový míč, Kája má vyrobený závěsný pultík pro prodej svačiny, hlasatelka přichází s mikrofonom. Kostýmy herců odpovídají roli – u sportovců cvičební oblečení, u hlasatelky a prodavačky pak „pracovní“. V této ukázce zazní hudební doprovod ke cvičení aerobiku a pak zvuky sílicího deště.

Předvedení této ukázky bylo do jednotlivých lekcí rozvrženo následovně:

1. Přečtení celého příběhu, po jednotlivých rolích (v tomto případě si herci volili nejprve role, pak tvořili text, v rámci tvorby příběhu).
2. Přivítání ve Stromovce hlasatelkou Markétkou a ukázkou tenisu (Míša).
3. Fotbalisté Dominik a Lukáš.
4. Aerobik Adélky.
5. Prodej občerstvení a úprk ze Stromovky před povodní.
6. Zpevňování tvaru v návaznostech jednotlivých částí.

## ***Seznámení s příběhem o budoucnosti Bubenče***

I tento příběh je sledem jednotlivých hereckých etud v rámci vítání vzácné návštěvy. Budoucnost je to poněkud vzdálená, protože na Ruzyňské letiště přistává obyvatel jiné planety. Vítají je obyvatelé Prahy 6, kteří mluví různými jazyky a reprezentují různé národnosti Země. Každý z nich má pro vzácného návštěvníka dar. Pohybovou etudou, někdy s pomocí ostatních členů skupiny, mu předvádí, k čemu dar slouží, jak jej může cizinec použít, jaký mu přinese užitek. Je mezi nimi překladatelka Veronika, původně je z Ukrajiny, ale rodiče si nepřejí, aby mluvila ukrajinsky nebo rusky, chtějí, aby zásadně mluvila česky – přivítá mimozemšťana česky a podá mu kytici květů na přivítanou.

Potom za hudby nastoupí rytmické přivítání roztleskávaček Lucek, které vítají po českém způsobu chlebem a solí. Přidávají i básničku. Po nich promluví Karim Arabsky a dává jako dar ozdobný řetěz kolem krku, který má takové kouzlo, že se kolem něj hned začncu točit s obdivem děvčata (Lucky i Veronika).

Dalším členem uvítacího výboru je přivítá Ukrajinec Jára, ten přivítá v ruštině a předá meč pro ochranu před nebezpečím (nebezpečí v tu chvíli představuje Karim), po tomto boji přichází Slovenka Ivanka s vitamíny a multiminerály Mart'anky, předvádí, jak jí bolí v krku, kašle, je jí zima a vůbec jí není dobře. Dokonce si na ní dovoluje vzteklý bacil v podobě Lucinky. Iva spolkně multimerál, bacil je vyřízený a Iva opět plná zdraví, poslední na řadu přichází v širokém klobouku pomalou vážnou chůzí Lukáš, mluvící anglicky, který předává nedobytný trezor, předvádí, jak se otevírá a předává jej i s klíčem mimozemšťanovi.

Ten všechny dary postupně přijímal, nějakým způsobem na ně reagoval a teď všichni čekají, co udělá dál. Exotický návštěvník se otáčí ke své kosmické lodi a vydává svůj dar. Je to velký svítící krystal, který přináší Zemi klid, mír a pohodu. V okamžiku, kdy představitelé budoucnosti drží svítící krystal, hraje hudba a snaží se na ně květy z papíru (vyrobily děti v hodinách výtvarné výchovy a na tuto skupinku je hází ostatní dvě, které stojí za nimi).

To je i celkový závěr představení, herci vytvoří řadu na kraji podia a klam se.

Tato skupina pracovala s rekvizitami – dary mimozemšťanovi, někdy to byly předměty skutečné (chléb, ozdobný řetěz, pokladnička s klíčem, solná lampa se svíčkou), jindy vyrobené (meč, krabice s vitamíny, květiny). Roztleskávačky požívaly vyrobené střapce. Hudba se ozvala na začátku, kdy provázela přilet mimozemšťana a na konci, kdy se rozlévalo světlo z krystalu, klid a mír budoucnosti.

Zvláštní úlohu v přípravě představení měl Zdeněk. Je to žák, který kromě tělesné výchovy všechny ostatní odmítá. Vždy pro něj musím citlivě volit takový způsob, kterým se do společné činnosti zapojí. V přípravě představení se ujal magnetofonu a ve správný okamžik pouštěl správnou hudbu. Byl to úkol poměrně obtížný, nahrávka se mi nepodařila připravit příliš přehledně, navíc přístroj, který by obsahovat počítadlo, pro ohlédání začátku a konce jednotlivých motivů, jsme také neměli k dispozici. Svou úlohu zvládl výborně, má velký podíl na úspěchu vystoupení.

### *Přehled jednotlivých lekcí, ve kterých příprava představení probíhala*

#### **1. lekce**

**Cíl:** nasměrovat očekávání skupiny ohledně divadelního představení, rozvoj komunikačních dovedností dětí

**Námět:** úvod - hra na ovečky (jsou začátkem představení)

- a) Průpravné rozehřívací a uvolňovací cvičení – Pohybová hra na ovečky a na vlka (jako na rybáře a rybičky – chycené ovečky se stávají vlky).
- b) Mluvní rozcvička – rozpoohybování mluvidel – napodobování hlasů zvířat
- c) Pohybová improvizace s charakterizací – opět ovečky, ale tentokrát už neběhají jako děti, jdou po čtyřech za doprovodu bubínku
  - svítí sluníčko a jdou vesele ráno na pastvu
  - na obloze se objeví mráček, chůze po pastvině se stává rozmrzelou
  - opět svítí sluníčko, ovečky už mají plná bříška, jsou unavené, jdou ztěžka
  - začíná pršet, je třeba rychle doběhnout do salaše

- ještě cestou přšet přestává, ovečky se vrací domů, do kruhu uprostřed třídy, ale musí přejít přes potůček po lávce, místo bubínku jdou za doprovodu pohádky: „Povídám pohádku, nebude dlouhá, jak vedl přes lávku ovečky slouha. Běloučké ovečky pěkně šly v řádce, až došly k potoku, k uzounké lávce. Teď chvíli počkáme, jinak to nejde, než jedna ovečka za druhou přejde.“

Ovečky, které přejdou lávku – stuhu na koberci, si najdou místo v kruhu a odpočívají, než přejdou všechny.

- d) Naladění na společnou notu – v kontaktním kruhu řetěz asociací – „Máme před sebou přípravu divadelního představení jako zakončení naší práce na projektu, řekni teď první slovo, které tě napadne při slovu představení“ – posíláme po kruhu mikrofon, kdo má mikrofon, může říci slovo, nebo ho poslat dál. Z vyřčených asociací je třeba podpořit pozitivní očekávání, pak se jednotlivé skupiny rozejdou, každá na jiné místo ve třídě. Jejich úkolem je seznámit se s textem jejich části představení a každého z nich s vlastní rolí – takto důsledně může pracovat skupina minulost, zatímco přítomnost si text ujasňuje rámcově, jádrem sdělení ve skupině budoucnost není text, ale vlastní improvizace. Ve všech skupinách je ale potřeba, aby byly děti s celkovým průběhem děje seznámeny a také od začátku pracovaly na srozumitelném, hlasitém mluvním projevu.
- e) Reflexe žáků – na konci hodiny se opět sešli v kontaktním kruhu a proběhla diskuse o tom, jak jsme se během lekce cítili, co nám bylo příjemné, co ne, co máme pocit, že se povedlo, případně co příště uděláme lépe, v čem vidíme problém.
- f) Sebereflexe učitele – Dlouho jsem přemýšlela, jak začít divadelní představení tří rozdílných skupin. Skupina minulost už držela v ruce připravený scénář (přinesla jej Eliška z domova) a nemohla se dočkat, až si rozdělí role (v tuto fázi také činnost řídila Eliška), ovečky snaživě lezly po čtyřech už o přestávce před lekcí.

U dalších dvou skupin jsem nepředpokládala tak rychlé tempo, vlastně ani moc nevěděli, co budou dělat a hlavně odkud začít. Promýšlela jsem proto přípravu takové hodiny, kdy by část činností probíhala společně, čerpala z námětů jednotlivých skupin. Tato část měla svůj význam jednak pro skupinové cítění třídy jako celku, tak pro rozvoj „technických“ dovedností žáků (rozvoj v oblasti řeči, pohybu, forem práce). Při konkrétním provádění činností pak projevy dětí, které nepracovaly ve skupině, jejíž námět byl motivací dané činnosti, výrazně obohacovaly projevy v cílové skupině.

Jako nevýhodu v tohoto postupu vidím roztržštěnost činností, poměrně velký hluk v učebně, vyvolávající dojem zmatku. Soustředění na práci a vlastní „dotahování“ některých akcí, spojených s představením tím rozhodně trpělo. Už při této první lekci jsem si uvědomovala, že bychom k takové práci potřebovali učebny tři, ještě lepším řešením by byla práce vždy s jednou skupinou, zatímco další dvě by měly vyučování jiného předmětu, což se v praxi nedalo uskutečnit.

Myslím, že cíle hodiny dosaženo bylo. Poněkud živelná forma práce svědčila rozvoji komunikace, děti se bez zábran stále bavily a radily, jak co udělat, co kdo řekne. Pozorovala jsem, že rozvíjet bude potřeba kultivovanost

jejich řečových projevů. Také o tom, jakou sílu hlasu budou muset využívat se touto formou nedozvěděli, protože byli napomínáni ke ztišení. Na konci lekce nám bylo všem jasné, že divadelní vystoupení uskutečnit chceme a v dalších hodinách se na to budeme ze všech sil připravovat.

## 2. lekce

*Cíl:* zmapování prostoru třídy, rozvoj prostorové představivosti žáků, v oblasti osobnostně-sociální pak je cílem hledání toho, co máme společného

*Námět:* ...začíná den...

### a) průpravné rozechřívací a uvolňovací cvičení

- Lekce začíná v zatemnělé místnosti za zvuků relaxační hudby svítání. Žáci jsou volně rozmístěni v prostoru dle svého výběru, pohodlně spočívají na koberci, mají zavřené oči, poslouchají hudbu a prožívají okamžiky pohodového ranního vstávání. Zatím nikam nespíchájí, jen přemýšlí, co budou dnes dělat. Procházím mezi nimi a komu položím ruku lehce na rameno, ten stále se zavřenýma očima říká jednu větu, či slovo o tom, co jej dnes čeká., pak odpočívá dál. Ostatní mají oči stále zavřené. Po skončení hudby otevírají děti oči a následuje ranní rozcvička, nejprve protažení celého těla, pak rytmické cvičení.
- V rámci tohoto cvičení se žáci pohybují volně prostorem za zvuků bubínku pomalu, či rychle, každý sleduje svou vlastní cestu, nesmí dojít ke srážce.
- Poté, co si děti prostor pohybem zmapovaly, si stoupnou na delší stranu třídy do řady. Jejich úkolem bude přejít na druhý konec třídy se zavřenýma očima, aniž by se srazily, nabouraly, či si jinak ublížily. Do bubínku tentokrát neřukám, každý volí vlastní tempo chůze a to mnohem pomalejší než v předchozí činnosti.
- Další variantou je (v počtu 22 dětí po rozdělení na dvě poloviny a postupném provedení činnosti) z postavení na delší straně učebny dojít na předem zvolené místo na protější straně s daným počtem čtvrtobratů během cesty – tato varianta je na orientaci v prostoru opravdu náročná.

b) Naladění na společnou notu – ráno - děti se rozejdou do skupin minulost přítomnost budoucnost, ale ještě než budou pokračovat na svém scénáři, připraví si improvizace na téma „ráno“ v rámci zadání své skupiny, (tedy všední ráno u oveček, sobotní sportovní ráno ve Stromovce, sváteční ráno plné očekávání vzácné návštěvy na letišti v Ruzyni)

c) K jakému obrazu rána dospěly, předvedou děti ostatním skupinám formou živého obrazu – diváci vědí, jakou skupinu kdo představuje, snaží se uhodnout, kdo ve skupině je čím, poznat ovčáka, ovečky od psa, či vlka, jaký sport zastupují jednotliví sportovci, nebo zda vidí hlasatelku, či prodavačku, případně jakou národnost zastupuje ten který člen delegace.

d) Po krátké reflexi této skupinové improvizace pokračovaly skupiny na práci se svým scénářem

- minulost – s touto skupinou jsem prohlubovala metodou dalších improvizací charakterizaci pasáčka Matěje, oveček Lucky, Elišky, Hedy a beránka Daníka, vlka Šimona a psa Martina, (děj – začátek dne, poklidná pastva oveček, usnutí pasáčka pod stromem)

- přítomnost – práce zaměřená na úvodní slovo hlasatelky Markétky, mluvní rozcvička, uvolnění mluvidel, jazykolamy, srozumitelnost, práce s textem, výraznost a výrazovost projevu a pak improvizace tenistky Míši také se slovním úvodem pohybové činnosti
  - budoucnost – řešení prostoru, jak ztvárnit přistávací dráhu, kam umístit delegaci, odkud přiletí mimozemšťan, jak ztvárníme jeho dopravní prostředek, jak bude vypadat jeho kostým, současně i improvizace mimozemšťana Pepíka bezprostředně po přistání, jeho první reakce a přivítání Veronikou překladatelkou, která předá květiny
- e) Na závěr opět proběhla reflexe, co se nám v této lekci podařilo a v čem vidíme problém pro další práci.
- f) Sebereflexe – při přípravě této hodiny jsem zhruba vyšla ze stavby lekce předcházející. Úvodní činnosti děti opravdu naladily do další práce, neprožívaly je jako něco, co jim brání v uskutečňování samotného scénáře vystoupení.

Rychlá činnost z úvodu minulé hodiny byla vyměněna za pomalý postupný start. Trošku jsem se obávala nekázní některých dětí, vnímala jsem jejich potřebu nejprve vybit energii a pak se teprve zklidnit. Hudba mi v tomto ohledu hodně pomohla. Děti klidnější, pomalejší si byly tímto začátkem více jisty, bez zábran se vyjadřovaly.

Chůze poslepu byla pro žáky velmi náročná, pomohli jsme si tím, že každý vydával potichu nějaký zvuk. Tím pádem jsme do orientace zapojili sluch a dva „nevidomí“ se slyšeli, v okamžiku, kdy hrozila kolize. Těžší variantu se změnami směru při překonávání vzdálenosti si troufli jen někteří, ale ostatní je úplně potichu se zájmem sledovali a dokonce vydrželi jim do činnosti nezasahovat.

V části charakterizace postav v ranních činnostech se dětem bez kostýmů charakterizace zdála nemožná, v oblasti národností to bylo opravdu těžké. Uplatnila se zde řeč těla, ale i výraz, stejně tak důležité bylo využití prostoru u jednotlivých skupin.

V závěrečné reflexi děti dospěly k rozhodnutí přinést si do školy kostýmy a do přípravy zapojit i rekvizity. Myslím, že prostor třídy si žáci zmapovali poměrně dobře, určitě budu i nadále zařazovat další hry na rozvinutí této schopnosti.

Dalším cílem bylo uvědomění si toho, co máme společné. Východiskem byla klidná relaxace, některé činnosti dne děti také mají společné, jistě mají i společnou učebnu po které se pohybovaly, ale činností, ve kterých by si uvědomovaly, co mají společné bylo méně, než se mi na začátku přípravy zdálo. Za hlavní přínos této hodiny považuji prostorovou orientaci žáků ve třídě.



### 3. lekce

*Cíl:* rozvíjení rytmických a pohybových dovedností, skupinový cíl – směřování skupiny k jednomu cíli

*Námět:* Rituály – ustálené zvyky pro přivolání, toho, co si přejeme

a) Průpravná cvičení na uvolnění a rozehřátí

- spontánní pohyb při rytmické hudbě, provázený tleskáním, dupáním, pleskáním
- rytmická hra se jmény dětí

b) Naladění na společnou notu – kontaktní kruh – asociace na téma po čem toužím, co je moje přání, nejprve konkrétní věci, předměty, pak i obecně, abstraktní pojmy (opět v kruhu sedí všichni, ale je možnost předat slovo dál bez vlastního vyjádření)

c) Pohybová improvizace ve skupinách - děti se rozdělily do šesti přibližně stejně velkých skupin a každá si vylosovala jednu situaci, ke které měla rytmickou hrou za použití zvuků s omezením (žáci nesmí vyslovit slovo, které měli na lístečku) vytvořit vlastní přivolávací rituál (déšť, slunce, láska, zdraví, obživa, úspěch). Při následném předvádění samozřejmě ostatní skupiny hádaly, co se snaží rituálem přivolat.

d) Reflexe pohybové improvizace

e) Práce ve skupinách na scénáři

- minulost – ovečky utíkají k lesu, jedna zůstává u ovčáka, zaměření na rozhodování mezi strachem z nebezpečí a touhou po lepším napasení
- přítomnost – pohybová improvizace na téma fotbal Dominika a Lukáše, doprovázená mluveným slovem
- budoucnost – roztleskávačky Lucky – uvítací rituál, včetně podání chleba návštěvě, procvičování pohybu při hudbě a uvítací básně-srozumitelnost, rytmičnost v souladu s předchozím pohybem, výraznost

f) Reflexe průběhu lekce – formou zdi přání – na velký arch papíru každý napíše své přání směřované k projektu (kdo nechce psát současně s ostatními, napíše si své přání na volný list do portfolia).

g) Sebereflexe – při přípravě hodiny jsem hledala v dílčích scénářích skupin jednotící téma. Vybrala jsem si téma přání, splnění přání a co pro něj můžeme udělat. Z toho už byl jen kousek k rituálům. Měla jsem ale obavu, zda takový posun od minulosti, současnosti a budoucnosti neodvede pozornost dětí zbytečně daleko od jejich představení.

V praktické realizaci se pak ukázalo, že improvizace ve skupinách spojené s vytvářením rituálů stály třídu hodně času. Děti ale tato činnost velmi zaujala a dokonce v dalších dnech vymýšlely rituály, které měly přinést zdar našemu vystoupení. Zpracovala jsem proto tuto zkušenost jako obohacení práce, nikoli rušivý moment.

Formu zaznamenání přání do portfolia jsem zvolila jako možnost pro Zdeňka, který na konci hodiny už neprojevoval ani známku chuti pracovat opět společně se třídou. Během předchozích probíhajících činností se účasti spíše

vyhýbal, či ji přijímal s nechutí, většinou si volil roli pozorovatele, byl ochotný skupině měřit čas, připravovat rekvizity, snažil se, aby na sebe příliš neupozorňoval.

Směřování skupiny k jednomu cíli vedlo i v této hodině přes různé návrhy, postupy řešení, u dílčích úkolů na vytváření rituálů jsem pozorovala, že se některé děti těžko smiřovaly s tím, že se nebude realizovat jejich napad. Při předvedení však výsledný rituál všechny skupiny prezentovaly jako společný. Společným cílem celé třídy pak je představení Minulost, současnost a budoucnost Bubenče.

#### 4. lekce

**Cíl:** soucítit s druhými a být schopen jim pomoci, je-li třeba, dokázat vyjádřit své city přirozenou formou bez přehrávání a zastírání jejich pravé podstaty a projevů

**Námět:** strach

- a) Cvičení a hry na uvolnění a rozehrání – ledolamka s názvem Bomba s štít
  - podstatou této hry je, že každý z žáků si vybere mezi ostatními jednoho, kdo představuje jeho štít, a jednoho, který je pro něj bombou. Hráči si vybírají bez mluvení a nedávají najevo ostatním, koho si vybrali. Pak za rytmického (bubínek) pohybu po třídě se pohybují tak, aby svůj štít měli mezi sebou a bombou. Hra probíhá beze slov s vyloučením komunikace, není dovoleno někým cloumat, či jej přesunovat
  - následuje reflexe hry, kdy v kruhu každý prozradí, kdo byl jeho bombou a kdo štítem a hráči si vymění zážitky z prožité aktivity
- b) Naladění na společnou notu – kontaktní kruh asociací na téma „čeho se bojíme, kdy jsme prožívali strach,“ tentokrát bez rozlišení konkrétního a abstraktního (většinou se bojíme více toho, co konkrétní není).
- c) Využití pomocných metod osobnostně-sociálního rozvoje – děti se rozdělí do dvojic, kde se v rozhovoru jeden představuje strach, druhý způsob, jak mu čelit (jeden žák řekne, čeho se bojí, druhý, co by se s tím dalo dělat, po chvíli si role vymění)
- d) Reflexe – tuto činnost každý reflektuje sám výtvarnými prostředky – nakreslí kouzelný předmět = amulet, který jej bude chránit před strachem. Ve společném závěru pak tento obrázek buď ukáže ostatním a vysvětlí nebo si založí do svého portfolia
- e) Po této společné části žáci pracovali ve skupinách se scénářem vystoupení –
  - minulost – situace ulovení ovečky vlkem, probuzení Ovčáka a Ňufíka a záchrana ovečky (kdo je v této situaci bombou a kdo štítem z hlediska jednotlivých postav?)
  - přítomnost – pohybová improvizace Adélky – cvičení Aerobiku
  - budoucnost – pohybová improvizace arabsky mluvícího Karima, který předává ozdobný řetěz pro získání přízně dívek s aktivní účastí děvčat a rusky mluvícího Járy, předávajícího meč k obraně před nebezpečím (které se opět účastní Karim)

- f) Místo závěrečné reflexe je tato lekce ukončena společným cvičením aerobiku, kdy Adélka a její skupina předcvičuje, ostatní se přidávají
- g) Sebereflexe – při přípravě hodiny jsem našla společné jednotící téma, kterým byl strach. U oveček to byl strach z vlka, u skupiny sportovců se často vyskytovala obava, aby se jim improvizace povedla, nezakutálel se míč, nebo nezasekl magnetofon, hlasatelka měla trému, strach mluvit sama před velkým množstvím lidí, u skupiny budoucnost pak byla přítomná obava, jaký ten návštěvník z vesmíru vlastně bude – proto také první věta, kterou děti vymyslely byla: „Přicházím v míru“.

Ačkoli jsem byla přesvědčená, že v bezpečném prostředí třídy bych měla nechat na dětech způsob, jak se s touto emocí v modelové situaci vypořádat, nedokázala jsem v tuto chvíli přemoci ochranný instinkt, nedokázala jsem děti ani v této formě nechat strach prožít, ale vedla jsem hodinu směrem, jak se se strachem vyrovnat.

Tím pádem se děti nedostaly vlastním prožitkem k přesvědčení, že strach se nejprve musí prožít jako každá jiná emoce a každým takovým prožitkem se stáváme vůči němu odolnější. Zprostředkování prožitku strachu dětem mi tedy opravdu nejde. Snad to za mne napraví život sám – trému si budou muset děti prožít i obavy z nového, neznámého. Společným talismanem pro zdar divadelního vystoupení se stal znak Bubenče, nakreslený společně a vyvěšený na závěsu nad pódiem

## 5. lekce

*Cíl:* rozvoj komunikačních dovedností dětí, hlasitost, zřetelnost, přesvědčivost mluveného projevu

*Námět:* trh – jarmark

- a) Cvičení a hry na uvolnění, rozcvičení – cvičení hlasová, recitace poskoky s cílem rozvibrování bránice a uvědomění si těžiště. Říkanka s poskoky ve dřepu – Skákala bába reksum karda cinka břinka přes rybník, skákal za ní reksum karda, cinka, břinka kominík. Bába se ho reksum karda, conka, břinka ulekla a skočila reksum karda, cinka, břinka do pekla.
- b) Naladění na společnou notu – hra na jarmark. Žáci se pohybují každý svou cestou a svým tempem v prostoru celé třídy. Každý z nich se snaží prodat své zboží, hlasitě vyvolává někdy veršovaná, někdy vtipná (vždy slušná), doporučení právě ke koupi tohoto zboží.
- po chvíli vyvolávání prodavači zjistí, že prodávat by chtěli všichni, ale není, kdo by nakupoval. Nezbyvá tedy než výměnný obchod. Vyvolávání v tuto chvíli už nemá smysl. Každý hráč najde někoho, komu své zboží předvede, jak vypadá, k čemu slouží, jak s ním má kupující zacházet. Může říci maximálně 5 vět. Současně převezme výměnou zboží i informace o něm od partnera. Tato výměna se uskuteční několikrát. Pak hra končí. V následné reflexi v kruhu každý účastník řekne, s čím na trh přišel a s čím odchází. Najde během výpovědi ostatních, u koho jeho zboží skončilo?
- c) Práce skupin na realizaci scénáře –
- minulost – ovečky jsou zachráněny, řeší se otázka provinění, trestu a smírného závěru

- přítomnost – improvizace Káji prodej svačiny, při které využije předchozí průpravu, déšť, blížící se záplava – strach a reakce na něj – útek
  - budoucnost – pohybová improvizace Slovenky Ivanky, která předává dar pro zdraví – Mart’anky a anglicky mluvícího Lukáše, který daruje trezor na peníze
- d) Reflexe – výměna dojmů z předcházející činnosti
- e) Sebereflexe – úvodní básničku o skákající bábě přes rybník znají děti už z předchozích ročníků, kdy byla zdrojem velkého veselí. Její zařazení oživilo práci na projektu.

Hra na tržiště opět příliš nesouvisí s připravovaným vystoupením. Do přípravy hodiny jsem ji zařadila na základě zkušenosti s klidnou, vyrovnanou, poměrně tichou Kájou, která si vybrala roli prodavačky. Formulovat text jí doma pomáhala maminka, nevycházel až tak moc z její potřeby, ale byla ráda, že ví, co má říkat. Ve víru tržiště, kde se překřikovali prodavači (nehledě na zásady hlasové hygieny) sama přidala na hlase a důrazu při nabízení svého zboží. V improvizaci si zvolila prodej ovoce a zeleniny, stejně jako ve svém textu představení.

Zařazení této odbočky směrem k tržišti jsme si s dětmi reflektovali i tím, že tržiště patří k jejich současnému životu a asijsí obchodníci také někdy zboží nabízejí velice hlasitě a neodbytně. Samotný výměnný obchod už mířil do oblasti výrazu, charakterizace, řeči těla, ale i dalšího rozvoje komunikativních dovedností, když žáci řešili potřebu říci podstatné v pěti větách a současně si pamatovat sdělení druhého. Rozvíjeli tak i vnímání druhého v rozhovoru, komunikaci, hře.

Reflexe této hry o tržišti byla velmi zábavná, někteří prodavači se se svým zbožím nesetkali, jiným se během předávání proměnilo, dokonce jsme na konci obchodování našli zboží, které nikdo nepřinesl. Při dalším opakování této hry bych volila náročnější formu beze slov, pantomimou.

Během práce se skupinami jsem řešila problém Lukášovy improvizace. Předával mimozemšťanovi peníze. Snažila jsem se ho přimět, aby cizinci předvedl, k čemu jsou peníze na Zemi potřebné. Lukáš však stále setrval u akce předání trezoru s názornou ukázkou jeho odemčení a nahlédnutí obsahu – mincí. Pepík v roli mimozemšťana dar více nezkoumal, zařadil ho k ostatním, tak jsem se smířila s tím, že taková ukáзка stačí.

## 6. lekce

*Cíl:* shrnutí předchozí činnosti skupin a vytvoření společného závěru

*Námět:* kouzelný předmět

Tato hodina se svou stavbou od minulých výrazně liší. Je to reakce na potřebu dětí, zabývat se jejich příběhem celkově po jeho postupném vybudování. Současně ještě bylo potřeba společně vytvořit závěr.

- úvodní průpravná cvičení na uvolnění a rozehrání – dle volby dětí
- každá skupina nejprve sama pro sebe opakuje celý svůj příběh
- skupiny postupně předvádí, k čemu došly, zbylé dvě skupiny jsou diváky
- reflexe dětí, diskuse, návrhy pro další zpřesňování práce

- e) tvorba společného závěru vystoupení – kontaktní kruh asociace na téma. Co by mohla přinést návštěva mimozemšťana
- f) poslání po kruhu solné lampy, coby předmětu, který pochází z jiné planety – impuls k zamyšlení nad otázkami
  - co asi tento předmět už prožil, jaká je jeho historie – pro skupinu, která se v projektu zabývala historií
  - co si o něm myslíme v tento okamžik, jak na nás působí, co od něj očekáváme, co nám připomíná z našeho současného skutečného života na zemi – pro skupinu přítomnost
  - co by se s ním mohlo dít dál, jak by se dal použít, bude prospívat, nebo škodit, jak to zjistíme – pro skupinu zaměřenou na budoucnost
- g) Na základě improvizací dětí jsme vytvořili závěr, ve kterém mimozemšťan předává rozžářený krystal delegaci. Ta se jej posvátně dotýká, začne hrát hudba a další dvě skupiny delegáty budoucnosti zasypávají květy. Po tomto závěru už následuje závěrečná poklona všech herců představení, které se může zúčastnit i technická obsluha zvukař Zdeněk.
- h) Reflexe dětí – rozhovor v kruhu, co se podařilo, co se líbilo, na co dávat při představení pozor, co je třeba obzvlášť pohlídat.
- i) Sebereflexe – čím více se příprava představení blížila do finále, tím větší zmatek jsem pozorovala v závěrečných fázích lekcí. Jednotlivé skupiny si většinou potřebovaly předcházející obrazy přehrát, než se dostaly k místu, které měly v dané lekci řešit. Průběžně začleňovaly kostýmy, rekvizity, stále více potřebovali konzultovat. Soustředění na společnou činnost se stávalo téměř nemožným, stejně tak moje samostatná práce s některou ze skupin. Proto jsem také závěr pojala jako společnou improvizaci, ačkoli se týká pouze jedné skupiny.

## 7. lekce – zpřesňování a fixace tvaru se zařazením hudby

Od tohoto okamžiku už jsem přestala zařazovat průpravné činnosti. Probíhalo postupné přehrávání jednotlivých skupin za sledování skupin zbývajících. Všechny děti už znaly nazpaměť texty, každý z nich současně věděl, že při jeho zapomenutí může improvizovat. Soustředění na plynulost děje a blížící se termín vystoupení způsobily, že nebyl dostatečně zpevněný hlasitý, výrazný zřetelný hlasový projev některých žáků.

## 8. lekce – zkouška v jídelně včetně hudby

První příležitost vyzkoušet si hraní představení na místě, kde bude předvedeno. Žáci, kteří právě nehrají si našli místo na židlích vedle pódia a bedlivě celé představení sledovali. Nervozita i tréma dětí stoupá. Vidím, že mezi jednotlivými částmi představení jsou značné rozdíly, což celku příliš neprospívá, ale nedokážu je v tuto chvíli už korigovat.

## 9. lekce – generálka pro žáky školy

Proběhla v dopoledních hodinách po přípravě jídelny a krátké předchozí zkoušce. Původně jsem nabízela kolegyním, aby s dětmi využily možnost dvou představení, i tak se mi zdálo publikum hodně početné vzhledem k hereckým zkušenostem mých žáků. Bylo to jejich první vystoupení mimo učebnu a také první pro dětské diváky, kamarády, se kterými se vídají ve škole na chodbách. Do této doby



jsme hráli pouze pro rodiče. Na generálku přišly děti prvního stupně najednou, seděli před námi žáci od prvňáčků až po pátáky, celkem asi 80 dětí. Hercům se začala klepat kolena, pak i hlas, ale jakmile představení začalo, tréma postupně odeznívala. K našemu velkému překvapení se žáci školy nahlas nebavili a opravdu sledovali, co se na jevišti děje. Představení proběhlo s drobnými technickými chybami v oblasti pouštění hudby, bylo korunováno potleskem, přestože jsme dětem říkali, že na generálce se netleská.

## 6. závěr projektu – prezentace a sebereflexe účastníků –

### 10. lekce vystoupení pro veřejnost (rodiče žáků), žákovská oslava

Hlavní vystoupení nás čekalo večer. Bylo určeno hlavně rodičům žáků. Vzhledem k tomu, že představení bylo výstupem projektu k výročí Bubenče, zahajovalo školní oslavu tohoto výročí. Tím pádem mělo oficiální ráz, překračovalo hranice události pouze naší třídy. Byli na něj pozváni i zástupci obce, plakáty na představení vyvěšovaly děti po škole i na vchodové dveře školy. Po představení se konala ve škole výtvarná výstava prací žáků.

Před samotným vystoupením jsme si vše ještě jednou vyzkoušeli, přešli. To už začali chodit první rodiče, ostatní děti vyhlížely, někteří se jim i vydaly naproti. Současně děti dostaly hlad, jako správní herci. Před šestou hodinou, kdy mělo vystoupení začít, se jídelna školy zaplnila rodiči herců a jejich rodinnými příslušníky, současně i rodiči dalších dětí, kteří se přišli podívat na slavnostní zahájení výstavy. Náš velký problém byl, že stále nedorazil představitel mimozemšťana. Naštěstí kostým a rekvizity zde byly od dopolední generálky a jeho roli si přibrál Daník, nejmenší z oveček.

V šest hodin pan ředitel slavnostně zahájil oslavu výročí Bubenče a popřál publiku příjemný zážitek. Ačkoli jsme se všichni klepali trémou a obavami, jak vše dopadne, rozběhl se děj našeho představení a s opravou chyb z generálky postupně dospěl až k závěrečnému klanění. Na jeho konci hercům ředitel školy poděkoval a pozval rodiče na výstavu v prostorách školy. Tím pro nás skončila závěrečná etapa projektu, jeho prezentace formou divadelního představení.

Ještě jsme si udělali v následujícím týdnu oslavu vystoupení a důkladnou reflexi toho, co se povedlo a jaké poučení si neseme do další práce.

**Sebereflexe účastníků** – proběhla *formou* veselé oslavy, kde panovala velice příjemná atmosféra. Děti si za dobrovolné vstupné nakoupily občerstvení. **Kritické poznámky k vlastní práci** začaly padat při sledování záznamu představení na videu. Byl to způsob, jak se vyrovnávaly s tím, že se najednou vidí na obrazovce a ostatní je sledují. Nebyly to poznámky konkrétní, konstruktivní, na kterých by se dalo stavět pro další práci. Když jsem s nimi mluvila o tom, jaký mají *pocit s prací na projektu*, kterou odvedly, říkaly, že výborný. Reflektovat dlouhé časové období a nacházet, co příště udělat lépe s dětmi čtvrté třídy příliš nelze. Ve vztahu k představení panovala na oslavě celkově taková radost, že převážila jakékoli nejistoty, třída působila jako *tým, který splnil úspěšně projekt*. Další reprízu představení děti chtěly co nejdříve. Přály si zahrát divadlo dětem ve školce, která patří naší škole. Projekt sledoval cíl *poznávání života v Bubenči v jednotlivých časových etapách*. Posledním zamyšlením k tomuto tématu tedy byla otázka „Jak se žije v Bubenči?“, kterou jsem zadala formou výtvarné reflexe. Život v Bubenči, který tímto způsobem děti ztvární je

současně odrazem jejich práce v průběhu projektu, tedy, jak vidí svou práci, tak se jim v současnosti v Bubenči žije. Děti dostaly za **úkol nakreslit domeček** –

- měl by odpovídat té době, kterou se v projektu zabývaly
- tvar domu bude natolik pevný a pravidelný, na kolik byla skupina autora během projektu držela pohromadě, dohromady tedy dům drží spolupráce ve skupině
- střecha domu napovídá, jak se jeho stavitel (autor obrázku) ve skupině cítil, zda se vyhříval na výsluní zájmu ostatních, či naopak byl většinou na okraji řešení společných problémů, jestli byl v souladu s ostatními, nebo pracoval v hádkách a šarvátkách
- Na domu mohla být i vizitka, pokud si autor přeje být znám, ale nebyla to nutnost daná zadáním (opět tato práce nemusela být vystavena, mohla se založit do portfolia a uzavřít tak osobní dokumentaci projektu)
- U domečku je plot, složený ze svislých planěk, těch namalují tolik, kolik úsilí samy vložily do společné práce skupiny
- Vodorovné plaňky pak bude mít plot podle toho, jak pomohla skupina jim, jak ovlivnila jejich práci, jak hodně způsobila posun původních nápadů autora.
- Ladění barev bylo na dětech, kreslily pastelkami, či tužkou

Výsledkem reflexe tedy byla další domovní čtvrť, vypovídající o tom, jak se žije v Bubenči očima žáků 4.B ZŠ Náměstí Interbrigády na základě hodnocení jejich práce na projektu.

### ***Sebereflexe žákovského představení***

Stejně jako žáci i já jsem si oddychla, jakmile bylo hlavní vystoupení za námi. Povedlo se představení, vycházející z námětu Bubenče v různých časových etapách na základě návrhů, improvizací, textů dětí. Měla jsem dobrý pocit, že herci na jevišti sdělují své myšlenky, vycházející z jejich života a prožité zkušenosti. Že se o tyto myšlenky opravdu chtějí podělit samy za sebe a mají z této formy práce radost, o tom svědčilo jejich nasazení. I přes počáteční trému byly děti v průběhu představení v pohodě (jak je vidět na DVD – děti, které nehrají na židlích vedle pódia). Pro děti bylo představení vrcholem jejich dlouhodobého snažení, příležitostí ukázat, co dokážou.

Současně už při vystoupení jsem vnímala signály, že ne všechno je v pořádku a řadu věcí bych měla příště udělat lépe.

Příběh oveček, který vznikl jinak než ostatní a měl i jinou stavbu, publikum přijalo bez výhrad jako příjemnou pohádku.

V dalších dvou pásmech epizod už nebylo tak lehké se orientovat. V přítomnosti na sebe sportovci navazovali bez logického časového přechodu, nebyl důvod, proč má přijít někdo další, neposunovali děj. Závěrečný útěk před povodní nevyzněl tak, jak jsem si původně představovala, přihlížející děti při generálce si v publiku šeptali: „Co, že se tam stalo“?

Myslím, že situace měla být více rozehraná, tato akce byla asi na diváky příliš rychlá. Navíc nedala možnost skupině uklonit se na konci své části. Nemyslela jsem si, že by muselo být pravidlem, zvláště v rámci jednoho představení, aby se herci po každé části klaněli. Na konci jsem ale viděla, že ovečky končí takto, budoucnost (spolu s ostatními) také, jen přítomnost si jen tak utekla. Navíc po jejím útěku na jevišti vznikl

chaos, kdy nebylo jasné, jestli ještě budou pokračovat, nebo co se bude dít, protože následující skupinu neuváděl žádný uvaděč (na rozdíl od dvou skupin předcházejících). Tento nejistý okamžik jsme „zaplnili“ zhasnutím světel, což opravdu způsobilo konec šumu diváků, získání jejich pozornosti a zviditelnění světylek na pódiu, které dávaly tušit další akci.

Část složenou z improvizací skupiny budoucnost osobně považuji za povedenou, v rozhovorech s kolegy tak ale nevyzněla. Byla jí opět vytýkána malá sdělnost. Rozporuplným momentem v ní je předávání meče pro sebeobranu. Ten, který před okamžikem předával dar pro krásu (a jeho směřování ke kráse a kultivovanosti odpovídá i kostým), je najednou sražen k zemi mečem. Původní záměr přiměřené obrany zde nevyšel, Karimův útok nebyl skoro ani poznat (neboť je to slušný a kultivovaný chlapec, charakterizace hrubiána k němu nejde).

Dalším prvkem, který v této skupině mohl pomoci ke větší sdělnosti, bylo vytvoření prostředí. Při přípravě ve třídě jsme všichni věděli, že děj se odehrává na letišti Ruzyně, protože jsme se tak domluvili, ale na jevišti to není nijak znát. Předchozí skupiny používaly kartónové dekorace, zde by se určitě dala použít také. Kromě toho to mohl být úvod této části (např. ospalý navigátor pro letadla přichází ráno za tmy, stěžuje si, že v roce xy ještě dochází k výpadku proudu a on musí ručně rozsvěcet na Ruzyni přistávací dráhu, kvůli nějakému mimozemšťanovi). V původním plánu dokonce Pepa – představitel Mimozemšťana říkal, že doma staví z krabic maketu létajícího talíře, kterou přinese do školy. Pro velké rozměry makety k tomu do konce školního roku nedošlo a pak maminka provedla v pokoji úklid a bylo po talíři.

Další důležitou oblastí byla hudba. Nebyla součástí představení od začátku, volili jsme ji v průběhu nácvičku jako ilustraci, doprovod toho, co se na jevišti děje. Výsledkem toho byly opět zvuky, které sice souvisely s vystoupením, ale nebyly v souladu celkově (nevytvářely tak další jednotící prvek už tak roztržitěnému celku). Děti o každém z hudebních vstupů diskutovaly, hudba relaxační, kdy přilétá mimozemšťan a pak v závěru představení jim nic moc neříkala, prostě jen prošla.

Během přípravy i v průběhu vystoupení nám moc pomohli rodiče dětí, kteří se podíleli na výrobě kostýmů, vyhledávání zvukových efektů, zorganizovaly dětem čas pro závěrečné vystoupení a pak jej nahráli na video. Během dlouhé práce na projektu jej podporovali.

Poděkování patří i vedení školy, které dalo důvěru žákům teprve čtvrté třídy, aby zahájili slavnostní akci školy (s účastí zástupců obce) tímto způsobem a podporuje ve škole projektovou výuku.

Toto představení nebylo určeno k opakovanému předvádění, bylo zaměřeno k určité události a vázáno na konkrétní prostředí. V naší mateřské škole jsme zahráli o rok později minioperku Budulínek.

## C závěr

Svou diplomovou práci jsem psala na základě zájmu o moderní vyučovací metody a zaujetí oblastí dramatické výchovy. K jejímu sestavení došlo po realizaci projektu *Minulost, současnost a budoucnost Bubenče*, do kterého jsem zahrнула i dramatickou výchovu. Ačkoli jednotlivé kroky projektové práce jsem pečlivě plánovala a jejich průběh dokumentovala, teprve nad touto prací s odstupem, nadhledem a pevnějším teoretickým základem jsem objevovala některé nesrovnalosti. Realizovaný projekt z mého dnešního pohledu rozhodně nepovažuji za bezchybně odvedenou práci, v každém případě je impulsem k další činnosti. Už v oblasti samotného pečlivého plánování bude napříště potřeba zvážit, jakým způsobem plánovat, co stanovit „shora“ jako rámeček a kdy nechat o dalších krocích rozhodovat děti samotné.

Moje diplomová práce obsahuje shrnutí základních informací o dramatické výchově a projektovém vyučování současně s osobní zkušeností jejich vzájemného působení v projektu *Minulost, současnost a budoucnost Bubenče*. V jejím úvodu jsem si položila otázku, jakým způsobem se dá použít metoda dramatické výchovy v projektovém vyučování.

Z informací, které přináším v teoretické části, je zřejmé, že na metody práce při realizaci projektu mají rozhodující vliv žáci. Na nich závisí, jakými metodami se bude v rámci projektu pracovat. Zařazení dramatické výchovy mezi metody realizace učitel ovlivnit může nepřímo. Například může tuto metodu žákům navrhnout v rámci konzultace dalšího postupu a nechat svobodnou volbu, zda ji využijí. Současně ale učitel, který se dramatickou výchovou zabývá a u kterého je součástí vyučování i v jiných předmětech, i způsobem jeho nahlížení na problémy řešené ve výuce, předává tuto informaci žákům ve vyučování průběžně. Tito žáci pak mohou volit metodu dramatické výchovy i při projektové práci. Je však třeba si uvědomit, že projekt řeší určitý problém, kdežto dramatická výchova je záležitostí osobního prožitku. Pokud se tedy žáci rozhodnou řešit problém osobním prožitkem, například v modelové situaci, či způsobem hry v roli, pak mohou s úspěchem pracovat metodou dramatické výchovy. V průběhu práce na projektu současně používají řadu dalších metod práce, vždy volí takovou, která vede efektivně k cíli. Volené metody souvisí také s vyučovacím předmětem, kterých se projekt týká (pokud probíhá v předmětech, jako tento).

Projektové vyučování a dramatická výchova mají velmi mnoho společného, přesto však každý z těchto pojmů má svůj osobitý obsah. Domnívám se, že dramatická výchova nemůže být jedinou metodou projektového vyučování. V případě, že by projekt byl zaměřený pouze na dramatickou výchovu, byla by rámcem, uvnitř kterého by žáci používali i jiné metody, než jen ty dramatické. Stejně jako projekt může mít řadu forem a zahrnovat velmi rozličné činnosti žáků, tak i Dramatická výchova má své široké uplatnění (už ve vzdělávacích programech je zakotveno dvojí, jako metoda, ale i jako samostatný předmět).

Název mé diplomové práce je „Dramatická výchova jako součást projektového vyučování“. V další práci se pak dramatická výchova objevuje v roli předmětu, v rámci kterého se projekt realizuje. Jedná se tedy o promítnutí projektu do jednoho z předmětů, nikoli o použití konkrétní metody v projektu. Současně ale při realizaci projektu v předmětu dramatická výchova žáci pracovali metodami dramatické výchovy. S původním zadáním k praktickému propojení v průběhu práce došlo částečně. Aby dramatická výchova byla v mé práci opravdu metodou používanou ve školním životě s dětmi, budu usilovat ve své další práci, neboť jsem přesvědčena o jejím významu ve výchově a vzdělávání dítěte.

## D Literatura a informační zdroje

### 1. Literatura

ASOCIACE PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ ČR. *Vzdělávací program národní škola: vzdělávací program pro 1. – 9. ročník základního školství*. Praha: SPN, 1997, ISBN 80-04026 683-5

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení*. Praha: Portál, 1993

BAKALÁŘ, E. *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto, 1976

BUDÍNSKÁ, H. *Ať si mohou naše děti ve své škole hrát. Tvořivá hra s nejmenšími*. Praha: Artama, 1992 ISBN 80-7068-040-7

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7367-118-2

DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1976

GRECMANOVÁ H., URBANOVSKÁ E., NOVOTNÝ P. (Eds). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, ISBN 80-85783-28-2

HELMS, W. *Lépe motivovat, méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-087-1

HORKÁ, M – HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: PAIDO, 1998 ISBN 80-86106-09-8

HUBÁČEK, J. *Didaktika slohu*. Praha: SPN, 1990, č.16-00-33/1

KARNS, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-032-4

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Potřebujeme připravovat studenty pedagogických fakult na projektovou výuku?* Brno: Konvoj, 2002. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. ISBN 80-7302-039-4

KRET, E. *Učíme (se) jinak*. Praha: Portál 1995, ISBN 80-7178-030-80

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty (ve vyučování matematice) – cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova – pedagogická fakulta, 2002, ISBN 80-7290-088-9

PALARČÍKOVÁ, A. *Tygr v oku*. Praha: ARTAMA, 2001, ISBN 80-901660-5-9

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha. Portál 2004, ISBN 88-7178-998-X

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii 2005, ISBN 80-901660-607



MÜLLER, O. *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995, ISBN 80-7067-572-1

*Návrh učebních osnov Obecné školy*, Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-51-8

SVOBODOVÁ, J- JŮVA V. *Alternativní školy*. Brno: PAIDO, 1995, ISBN 80-85931-00-1

*Učím s radostí (zkušenosti – lekce – projekty)*. Praha 2003, ISBN 80-86106-09-8

ULRICHOVÁ, I. *Čteme si a hrajeme si 1*. Praha: Pansofia 1994

ULRICHOVÁ, I. *Čteme si a hrajeme si 1, metodické poznámky pro učitele. Příklady her, cvičení a improvizací k vybraným literárním textům*. Praha: Pansofia, 1994

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999, ISBN 80-85866-40-4

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, ISBN 80-86106-02-0

VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou* Praha: IPOS ARTAMA, 1993 ISBN 80-7068-066-0

VALENTA, J. *Učit se být*. Praha, Kladno: Agentura STROM AISIS, 2003, ISBN 80-86106-10-1

## 2. Další informační zdroje

DOLEŽALOVÁ, E. *Projektové vyučování v 15. základní škole*. Most: 15. základní škola, 2006 [cit. 3.3.2006], dostupné na [www: http://www.mostzsl5.cz/project.htm](http://www.mostzsl5.cz/project.htm)

HAINZ, V. *Projektová výuka dobře připravuje středoškoláky na život* [online], Ostrava Akademie Dr. Orlity, s. r. o, 2002 [cit. 3.3.2006] Dostupné na [www: http://www.orlita.cz/detail.php?clanek-20](http://www.orlita.cz/detail.php?clanek-20)

*Dramatická výchova*, Katalog odkazů kormidlo [on line]: Občanská společnost [cit. 3. 3. 2006]. Dostupné na [www: http://home.pef.zcu.cz/jnovak1/studium/alts/altsk.htm#\\_Toc7112317](http://home.pef.zcu.cz/jnovak1/studium/alts/altsk.htm#_Toc7112317)

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Jak vnímají a prožívají projektové vyučování žáci a učitelé*. In: Sborník příspěvků: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: XI. Konference ČAPV 10.-11. září 2003 [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1999 [citováno 29.2.2006]. Dostupné na [www: http://www.ped.muni.cz/CAPV11](http://www.ped.muni.cz/CAPV11)

KREJČOVÁ, E. *Aby nápady nezapadly, Náměty k primárnímu vyučování na základní škole*. Moderní vyučování [online] 2004, č.5 [cit. 3.3. 2006] Dostupné na [www: http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?&=18prmKod=MV\\_MY05A13a](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?&=18prmKod=MV_MY05A13a)

*Projektová metoda není objevem dneška.* Moderní vyučování [online] 2004, č.1, [cit. 3.3. 2006] Dostupné na www:  
[http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?&=18prmKod=MV\\_MY01A02a](http://www.modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?&=18prmKod=MV_MY01A02a)

*Projektové vyučování: význam projektového vyučování očima dětí* [online]. Hodkovice nad Mohelkou: Základní škola T. G. Masaryka 2006 [citováno 3.3.2006]. Dostupné na www:  
<http://www.zstgm.hodkovicenm.indos.cz/projekty.html>

*Projektové vyučování 2005/2006* [online]. Nový Jičín: Gymnázium Nový Jičín, 2005 [cit.3.3.2006]. Sekce projektové vyučování. Dostupné na www:  
<http://www.gnj.edunet.cz/projekty/fyzika/PV2B.htm>

*Projekty – součást otevřeného vyučování* [online] Hradec Králové: Ústav pedagogiky a psychologie pro primární vzdělávání pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, 2006 [cit. 3.3.2006], dostupné na www:  
<http://otevrene-vyucovani.cz/ov/projekty/projekty.htm>

*Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004 [citováno 1.3.2006] Dostupné na www:  
[http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV\\_platny\\_dokument.pdf](http://www.msmt.cz/files/pdf/SPRVZPV_platny_dokument.pdf)

VYČICHLOVÁ, V. *Projektové vyučování.* In Rady a doporučení k používání dokumentárních filmů ve výuce: jeden svět na školách [online] Praha: Člověk v tísni, 2004 [citováno 3.3. 2006] dostupné na www: <http://www.jedensvet.cz/skoly/index2.php?id=1211>

VYČICHLOVÁ, V. *Modelování konkrétní situace* In rady a doporučení k používání dokumentárních filmů ve výuce: jeden svět na školách [online] Praha: Člověk v tísni 2004 [citováno 3.3.2006] dostupné na www: <http://www.jedensvet.cz/skoly/index2.php?id=1211>

VYČICHLOVÁ, V. *Hraní rolí* In Rady a doporučení k používání dokumentárních filmů ve výuce: jeden svět na školách [online] Praha: Člověk v tísni, 2004 [citováno 3. 3. 2006] dostupné na www: <http://www.jedensvet.cz/skoly/index2.php?id=1211>

Wikipedie, otevřená encyklopedie: *Dramatická výchova* [online] [cit. 3. 3. 2006]. Dostupné na www [http://cs.wikipedia.org/wiki/Dramatická\\_výchova](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dramatická_výchova)

## **E Přílohy**

1. Shromažďování a zpracování informací – minulost práce Radomíra Sitty
2. Shromažďování a zpracování informací – přítomnost, příroda Prahy 6 – Práce Dominika Jíchy
3. Shromažďování informací, rozvoj fantazie- budoucnost – práce Lucie Pardubové
4. Tvorba příběhu – Budoucnost – „Jak jel Franta na Venuši“ – práce Lukáše Jarského
5. Tvorba příběhu- minulost – Minulost – „Knížecí dělení majetku“ – práce Zdeňka Holuba
6. Tvorba společného příběhu – přítomnost – zápis Dominika Jíchy a Markéty Slížkové
7. Návrh kostýmu hlasatelky – Markétka Slížkové
8. Návrh kostýmu cvičitelky aerobiku Adély Hrdličkové
9. Část scénáře skupinu minulost – Hra o ovčinci – autor Eliška Hanušová
10. Sebereflexe práce na projektu „Jak se nám žije v Bubenči“ Markéty Slížkové a Karima Hamouche
11. DVD se záznamem dětského představení Minulost, současnost a budoucnost Bubenče

## Praha 6 - minulost Radomír Sitta

V roce 1773 nechal Hans Paul Hippman na místě staré viniční usedlosti vystavět zámeček, jehož jméno nese celá čtvrť. V zámečku jsou od roku 1912 umístěny archeologické nálezy.

V roce 1858 byla upravena zřícenina starého viničního lisu. Zřícenina dominuje ostrohu nad Vltavou, který se nazývá Baba. Osada Bubeneč se původně jmenovala Ovenec podle knížecího ovčince. Dejvice se původně jmenovaly Dehnice a na jejich stráních vznikly ve středověku četné vinice.

## Praha 6 - památky

Břevnovský klášter  
Letohrádek Hvězda  
Kaple Nejsv. Trojice  
Kostel sv. Matěje  
Písecká brána  
Restaurace na Slamníku



V erbu je ovce proto že v Bubenči byl ovčinec.

Dodnes tu najdeme i řadu usedlostí, mnohdy s jmény po dřívějších vinicích. Je tu rozlehlý Heřmanův dvůr či Podháj, Zuzanka s vilou majitele známé pražské firmy Rott, Šatovka s bývalou restaurací, jejíž název vznikl ze jména Jana Křtitele de Chateau, malostranského krejčího v 17. století. A dále Sanytrovka a Žežulka z 15. století, v níž byla i sladovna, samozřejmě hostinec, a dokonce i hostinské pokoje, využívané Pražany na letní byt. U Podháje můžete vystoupit nahoru k Matěji cestou, po které kdysi putovaly pohřební průvody na svatomatějský hřbitov, nebo se - podobně jako v Sárce Divoké - osvěžit v bazénu s pramenitou vodou na koupališti u Šatovky.

### Kozí hřbety a Sedlecké skály

Na bulžňníkovém hřebenu Kozích hřbetů, místy porostlém nízkým a zčásti borovicových lesíkem, najdete místa k posezení a k výhledům do severních Čech, ale i do míst spojených s dávnou historií. Kousek odtud, za terénní vlnou, jsou vidět části obce Únětice, kde bylo v roce 1879 odkryto rozsáhlé pohřebiště ze starší doby bronzové. A právě u Kozích hřbetů byl v roce 1928 nalezen poklad sedmi dokonale zpracovaných dýk, zdobených zlatem. Na protilehlém svahu Tichého údolí se zvedají bizarní skály Holého vrchu. A nedaleko od nás, směrem k okraji obce Suchdola, se nachází na bývalém hřbitově téměř 300 let stará kaple sv. Václava.

Další přírodní zajímavosti a krásné prostředí nás čekají, sejdem-li opatrně některou stezkou z Kozích hřbetů do rezervace Tichého údolí a projdeme jím podél Únětického potoka až ke známé zahradní restauraci Maxmiliánka. Po cestě, míjející hranice Prahy 6, projdeme kolem Spáleného mlýna u příčného údolíčka ze Suchdola, na severních svazích údolí jsou místy zachována souvislá vřesoviště. U restaurace můžeme odbočit cestou vzhůru do dubového lesa - Roztockého háje, kterým lze projít až ke svahům nad Vltavou. Nad skalnatými svahy spadajícími k železniční trati jsme na území tzv. Sedleckých skal se zachovanou skalní stepí s řadou chráněných a vzácných druhů rostlin. Do této rezervace je možno vstoupit i po schodišťové cestě ze severního okraje obce Sedlec. V každém případě budeme odměněni krásnými výhledy do vltavského údolí, na osady na obou březích řeky a přírodní rezervace a památky na jejím druhém břehu, z nichž ovšem čnějí výškové domy sídliště Bohnice.



## Příroda

2

### Šárka

Vstoupíme-li do Šárky, jako bychom se ocitli ve slovanské historii. Svádí k tomu tak česky znějící pojmenování a zejména známá pověst o Ctiradovi a Šárce. Podle této proradné dívky však údolí pojmenováno není. Název snad vznikl z případného jména šarý, později šerý, neboť Šárka byla šerým či setmělým dolem. Pojmenování se týkalo zprvu jistě jen hořejší Divoké Šárky, ale postupně se rozšířilo na celé údolí až do Podbaby. Jiné prameny soudí, že pojmenování je již před slovanského původu. Pocit o historii místa nás však neklame - v místech Kozákovy skály stávalo mohutné slovanské hradiště. Kozáková skála spolu s protilehlou skalou Šestákovou vytvářejí soutěsku - uchvacující vstup do Šáreckého údolí. Soutěska s přílehlým okolím je zvana Džbán.

Stejný název nese i rozlehlá vodní nádrž, jejíž hladina se rozprostírá na zemní hrázi před skalním vstupem od 60. let 20. století. Nádrž je dlouhá téměř 1 km a široká až 200 m (o ploše 18 ha), hluboká až 7,5 m a zadržuje téměř půl milionu m<sup>3</sup> vody. Celý areál dnes poskytuje možnost různých vodních sportů, míčových a jiných her, občerstvení a dalších služeb pro skromnější i náročnější. K nádrži přiléhá stanový tábor.

Nádrž je napájena Litovickým potokem, který se v dalším toku nazývá Šárecký. Má povodí přes 60 km<sup>2</sup>, délku toku téměř 20 km, spád přes 200 m a průtok u jeho ústí do Vltavy v Podbabě činí 0,14 m<sup>3</sup>/s. Šárka je divoká.

Šárecké údolí se člení na dvě, svým charakterem výrazně se lišící části. Divoká Šárka je věrna svému názvu. Potok, proudící zpočátku peřejemi a vytvářející později v klidnější vodě četné meandry, vyhlodal v tvrdém buližníku úzké soutěsky s víceméně kolmými skalními stěnami. Toto kaňonovité údolí se po několika stech metrech za soutěskou Džbán na své levé straně přechodně rozšiřuje do svažitéch rozlehlých luk a pastvin lemovaných lesy a znovu se zužuje u skalního masivu, nazývaného Divčí skok. A z dojmů, kterými na nás působí toto půvabné zákoutí, je možno pochopit i tóny Smetanovy symfonické básně.

V těchto místech se údolí stáčí k východu a po dalších skalních soutěskách se pozvolna rozšiřuje, objevují se louky mnohdy zmokřelé a končí posléze u skalního vršku, nazývaného podle blízké osady Jenerálka. Skalní útesy a výhledy z nich jsou pohodlně dostupné po cestách, většinou značkových, jejichž východisko je již u Džbánu či u Divčího skoku. A tak s trochou opatrnosti je možno vychutnat romantiku Divoké Šárky i shora a pokochat se vegetací, lišící se podle postavení skal: na sluncem ozařovaných místech se vyskytují teplomilné stepní druhy, zatímco na odvrácených svazích bez slunečního svitu rostou chladnomilné mechy a kapradiny.

V období mezi světovými válkami i dříve byla Divoká Šárka cílem mnoha výletů Pražanů. Tehdy tu dobře prosperovaly zahradní restaurace na Divčím skoku, jež je v provozu i dnes, a také Čertův mlýn (původně skutečně mlýn ze 17.-18. století), Želivka u přílehlé malé osady a již zmíněná Jenerálka. A budete-li pouti po Divoké Šárce vyčerpáni, můžete se v létě osvěžit koupelí v pramenité vodě bazénu u Divčího skoku, nazývaného U Veselíka.

Pojmenování je výstižné - oproti divoké části Šárky se od Jenerálky údolí rozšiřuje, je prostornější a přehlednější, mnoho strání je povlovnějších a zalesněných. Dominantou nejsou už jen ojedinělé skalní útvary, ale výšina s kostelíkem sv. Matěje, viditelným z velké části údolí. Stejně jako Divoká Šárka byla i Tichá Šárka (dříve též poeticky nazývaná Mírná, Krotká nebo Utěšená) lokalitou pravěkého osídlení, na rozdíl od té Divoké zde však najdeme i osídlení novodobé. Po celé pouti údolím se setkáváme s řadou bývalých mlýnů a usedlostí a s drobnou bytovou zástavbou, rozmístěnou kolem nepříliš frekventované silničky podél potoka až do Podbaby. Ještě počátkem 20. století zde vedla jen úzká polní cesta.

I přes toto dnešní osídlení je tu zachována a chráněna celá řada přírodních lokalit. Je to například přírodní výtvar Zlatnice, nacházející se na skalnaté výšině vpravo od silničky na dohled od Jenerálky, se zbytky lesostepi a s vřesovištěm. Nazývá se podle usedlosti, k níž před 2. světovou válkou patřil dnes v troskách se nacházející hostinec, nazývaný Šipkapas. Údajně jej tak pojmenovali při svých zábavách němečtí studenti - buršáci. Okolní, tehdy nezalesněné svahy byly známým pražským lyžařským terénem, právě tak jako ve směru potoka o kilometr dále ležící rozsáhlé travnaté svahy nad Podhájem. Další přírodní památky pokračují v lokalitě Nad mlýnem a nad usedlostmi Šatovka a Žezulka se stepními plochami. Jsou misty postřehnutelné i ze silnice, počátkem léta, kdy vegetace je ještě zelená, stepní plochy jsou již žluté a spálené od slunce.

Po silničce nebo půvabnou stezkou od kaple se dostaneme k místu, kde ještě nedávno stával barokní Dubový mlýn pod hrází stejnojmenného rybníka. Mlýn byl koncem 15. století v majetku P. Myslivečka, děda známého hudebního skladatele. O kilometr dále, před ostrým ohybem silnice, stojí bývalý mlýn Kalinův, zvaný též "Na posledním penízi" podle historiky o sporu místních občanů v 16. století. Tento mlýn přes četné změny majitelů mlel mouku až do roku 1935 a do roku 1945 zde byla pekárna.

O pár set metrů dále najdeme další bývalý mlýn, s přílehlavým názvem Mlýnek, rovněž ze 16. století. Tento objekt plnil i další funkce: na přelomu 19. a 20. století zde byla dílna na tepané bronzové předměty, voda z bohaté studny byla mlýnskými koly hnána až do Horní Šárky a navíc zde byl zřízen zahradní hostinec s výbornou pověstí, takže na pečenou husu bylo nutno se na neděli objednat. Přitom nedaleko prosperovaly v první polovině 20. století i podobné hostince Podháj a Kaplanka, kde bylo možno při nedělní dechovce či tamburaších pojidat třeba topinky za 1 Kč.

Dw

# Příroda Prahy 6 D. J.

Na území Prahy 6 se nachází rozsáhlý  
lesopark Divoká Šárka. Protéká jí Šárecký potok.  
Zde jsou také vodní nádrže Dřbáň. V Liboci  
a Libocký rybník. Na Petřínách je lesní  
hora Křesťák. U Bubeneč je velký park  
Kotovka, která byla při loňských povodních  
mátně poškozena.

Lucie Pardubová 13.11.2003 3.B

Praha 6 v roce 2026.

Bydlím v Praze 6 a tak bych  
chtěla, aby tady měly  
šádná auta, protože pak  
bych mohla se chodit sama  
ven. Mamí Maminha by se  
nedála se mi nějaké auto  
parazit. Mohlo by tady  
být víc parků s prolizáčkami  
a kolotočma. Hodně stromů  
a zákony s květinama. A také třeba  
zvířátka třeba kočičky.  
Na více z nich náměstí bych  
nechala postavit velký  
aquapark, kde by byly  
samé tobogány, skluzavky  
a divoká voda. Byla jsem  
podobně v Lidenci a moc se  
mi tam líbilo. Moc bych  
se chtěla také podívat  
do DISNEY LANDU ale ten  
je moc daleko. Tak já bych  
ho postavila na místě je tam  
hodně místa a určitě by se

Sam lidilo vám dětem. Tak se budu  
muset asi hodně učit, abych se mohla stát  
prezidentkou své přání si splnit.

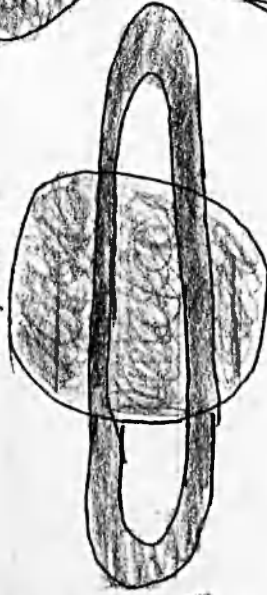
2 Dětí ?

Tranda se neptal rodičů jestli by  
jeli na Hérceji. A rodiče se neptali  
proč. Já bych chtěl si vyfotit planety  
do školního souboru. Aha. Tak dobře.

Tranda maminka zavolala svým  
rodičům jestli by jim půjčili raketu,  
ne že jejich. nechtějí. Tak mi půjdeme  
svámu a cestou vás vezmeme. ~~Tranda~~  
~~řádk~~ Řekla babička, Tranda je  
řádk ne si vyfotil fotky do souboru



SATURN



VENUSE



16 listopadu

Jel knize do knihovny a mluvil s odjím  
do knihovny tak rozdělil věci co měl  
půtku dal svými sponory knihy  
viděl že se narodí a důmku přelku  
dal své manivela tak se rozdělil  
pro případ že se narodí a nato-  
me rozdělil se knihovny.

18



věchnýho blízice s pora<sup>du</sup>no<sup>v</sup>ím<sup>ím</sup>

b) Paní Hlasatelka informuje

c) poraden

d) Hlasatelka oznamuje přícházku

e) opas<sup>ení</sup> Stro<sup>mo</sup>orky. <sup>Y. S. D. J.</sup>

Stoloi je kato i<sup>l</sup>brai r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> ser<sup>vi</sup>oiy,

a r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> m<sup>i</sup>tku' p<sup>o</sup>dst<sup>o</sup>ab<sup>ni</sup> i<sup>n</sup>fo<sup>r</sup>mai<sup>e</sup> 28

Co r<sup>e</sup> p<sup>o</sup>my h<sup>l</sup>ka, kol<sup>o</sup> o<sup>o</sup>ky a o<sup>o</sup>ro<sup>o</sup>ni

re p<sup>o</sup>st<sup>o</sup> o<sup>o</sup> slo<sup>u</sup>ky p<sup>o</sup>st<sup>o</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup>

p<sup>o</sup>my s r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup>m p<sup>o</sup>ro<sup>o</sup>ni<sup>m</sup> na r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup>

r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> a o<sup>o</sup>ro<sup>o</sup>ni<sup>m</sup> na k<sup>o</sup>nci 28

kl<sup>u</sup>o z<sup>h</sup>l<sup>o</sup>d r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> slo<sup>o</sup> m<sup>i</sup>sto p<sup>o</sup>l<sup>o</sup>o<sup>o</sup>ni<sup>m</sup>

D<sup>o</sup> 28. 11. m<sup>o</sup>ji<sup>o</sup> p<sup>o</sup>st<sup>o</sup> p<sup>o</sup>st<sup>o</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup> r<sup>e</sup>l<sup>ni</sup>

p<sup>o</sup>st<sup>o</sup> (at' si q<sup>o</sup>ro<sup>o</sup> d<sup>o</sup>g<sup>o</sup>l<sup>u</sup> na j<sup>u</sup>d<sup>o</sup>o<sup>o</sup>tu) (e)

29. listopadu

1. Spok n<sup>o</sup> p<sup>o</sup>ro<sup>o</sup>di.

2. Policista - Josef B<sup>u</sup>čka

ochránca p<sup>o</sup>ro<sup>o</sup>dy - Dominik J<sup>u</sup>cha

Učitelka aerobiku - Adela H<sup>u</sup>dličková

Učitelka sportu - Michala T<sup>u</sup>rová

Hlasatelka - Markéta S<sup>l</sup>isková

Prodávčka sp<sup>o</sup>rtovních pot<sup>o</sup>eb -

Hana H<sup>u</sup>šková

Prodávčka občerstvení - K<sup>o</sup>ro-

lína Š<sup>u</sup>dra Š<sup>u</sup>drová

3. Přivítání účastníků.

4. a) Klasatelka uvítá sportovce ze Sluňovic.

b) Klasatelka informuje všechny o blížící se porodní péči.

c) Porodní.

d) Přikaz k opuštění Sluňovic.  
1\*P

U. přibek:

Vláme všechny sportovce, kteří se rozhodli si dnes

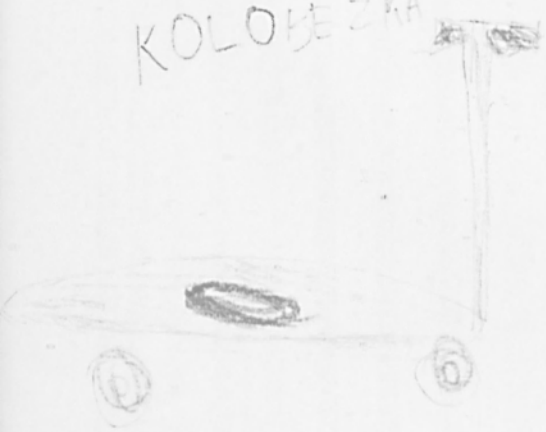
změřit svou fyzickou kondici s ostatními sportovními nadánci. Společně si dnes můžeme vyzkoušet několik sportovních disciplín, mezi které patří běh, jízdá na kole i koloběžka nebo kolečkových bruslích. Veríme, že si každý vybere to pravé pro sebe.

Máme pro Vás nepřesnou správu. Naše města ohrožuje porodní. Doufáme, že neomezu

chila  
ova  
telha)

7

(SPORT)  
KOLOBEŽKA



Markéta  
Glišková  
(hlasatelka)

les:  
dal



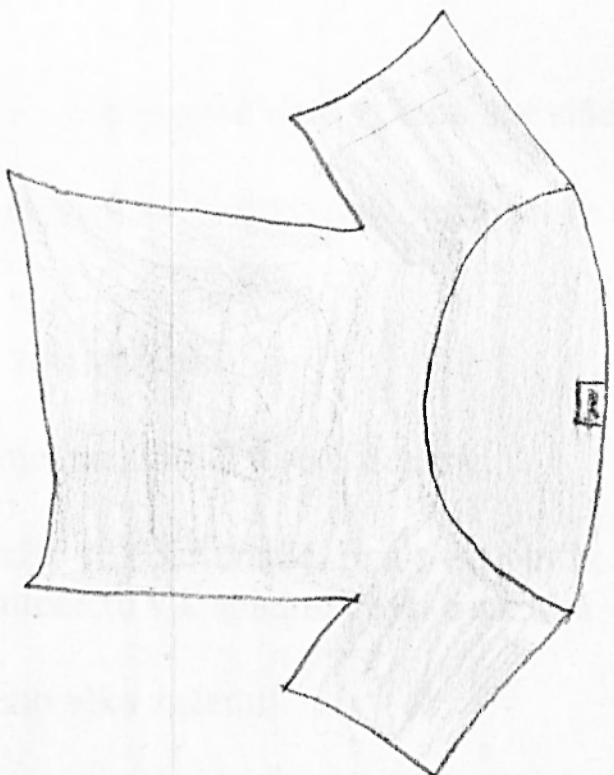
← líčidla

← kůže

← dlouhé  
šaty  
bez  
rukávů  
s  
černými  
lady

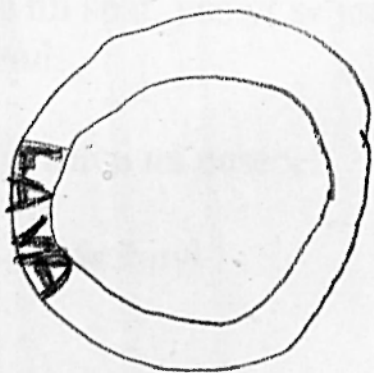
šaty  
→

MINI TRIČKO

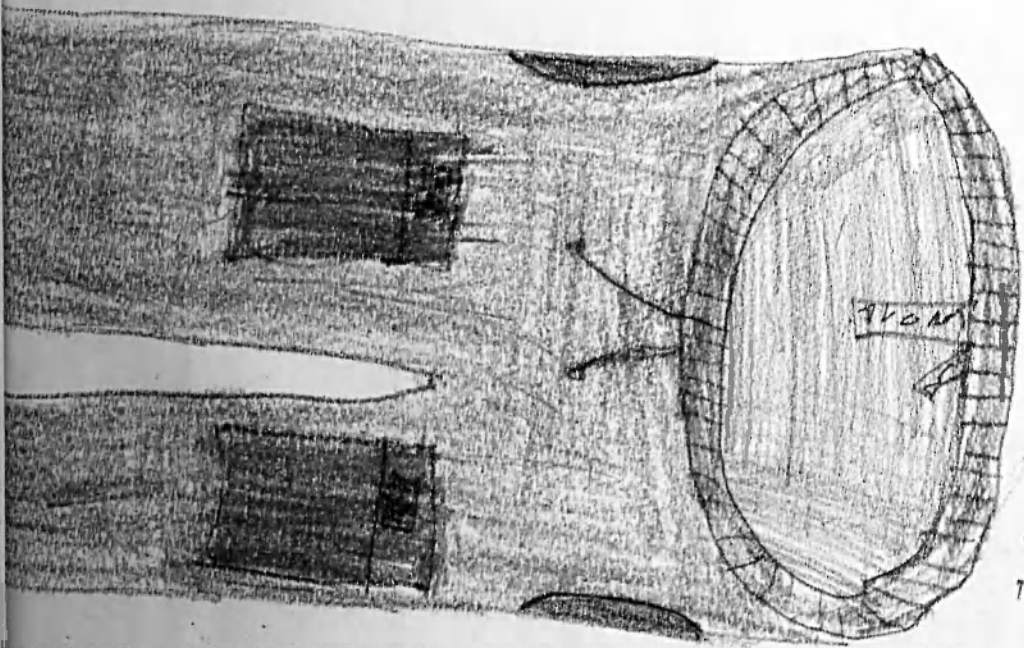


(8)

ČELŮVKA



KAPSAČE DÁNSKÉ





# Hra o ovčinci

Osoby a obsazení:

Pes: Šimon Klimuškin. ● ŘÍKA O OVČINCÍ

Pasák: Matěj Voda.

Ovce: děti ze třídy.

Vlk: Martin Faltýnek

Pastýř

Pastýř: Dobré jitro milé děti já pasáček každé ráno vyženu své stádo na pastvu.

Hola, hola, ovečky moje, a ty, můj věrný Ňufíku, taky vstávej! Je čas hlídat mé stádo.

Pes

Pes: Haf, haf, už jdu, každého vlka zaženu!

Ovce

Ovce: Bée, bée na trávu se těšíme, na sluníčku se ohřejeme.

Pastýř

Pastýř: Ale to vám povídám, držte se pohromadě, jinak vás Ňufík neuhlídá. Která z vás ze stáda uteče, tu vlk snadno chytí a roztrhá.

Pes

Pes: Haf, haf, už jsem tu, každého vlka zaženu!

Pastýř

Pastýř: Pěkně mi tu hlídej, Ňufíku, já si jdu pod strom do stínu odpočinout.

Ovce: Bée, bée, my neutečeme, vlka se bojíme.

Vlk: Už se těším jak je sním. Ňufík na sluníčku usne a ovečky se mu rozutečou.

Ňufík: Dneska tolik pálí sluníčko, chce se mi spát, pastýř se jen tak neprobudí. Ani nepozná, že jsem si zdřímnul.

Ovce č. 1: Bée, bée, už jsme snědli všechnu trávu na pasece!

Ovce č. 2: Pojďme k lesu, tam je jí dost pro všechny!

