

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Ústav českých dějin

Historické vědy – didaktika dějepisu

Iva Vachková

**Hra v roli ve vyučování dějepisu  
Empirická analýza vybraných aspektů**

ROLE PLAYING IN HISTORY TEACHING  
EMPIRICAL ANALYSIS OF SELECTED ASPECTS

**Disertační práce**

vedoucí práce - Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

2015

## **Poděkování**

Děkuji Miroslavovi za jeho nesmírnou trpělivost a vstřícnost zejména v konečné fázi mého psaní.

Velké poděkování patří panu prof. PhDr. Zdeňku Benešovi, CSc. za odborné vedení této práce a jeho cenné rady v průběhu mého studia.

Děkuji také svým vzácným učitelům paní prof. PhDr. Lence Bobkové, CSc., paní prof. Evě Machkové a panu doc. Jaroslavu Provazníkovi, kteří mne svými příklady motivovali a bez jejichž popíchnutí bych se do této práce vůbec nepustila.

A konečně děkuji i svým kamarádkám Dagmar, Veronice, Gabriele a Haně, které byly pro diskusi vždycky po ruce.

Své mamince děkuji za tichou podporu a Janu Karaffovi za telefonické povzbuzování.

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.“

V Novém Strašecí, dne 10.6.2015

Iva Vachková

## **Abstract**

Tato disertační práce završuje několikaleté období učitelské praxe, které bylo věnováno ověřování možností hraní rolí v dějepisném vyučování. Jen pomalu získával celek práce jasnější kontury.

Teoretická část práce nabízí exkurz do didaktické literatury a sleduje, jaký význam hraní rolí ve vyučování dává obecná didaktika, didaktika dějepisu, didaktika osobnostní a sociální výchovy a didaktika dramatické výchovy. Autorka se zabývá především novějšími příklady hraní rolí ve vyučování dějepisu, komentuje je a uvádí do souvislostí. V závěru teoretické části přináší pravidla a zásady pro praktické využívání hry v roli v dějepisném vyučování.

Empirická část práce popisuje průběh dvoufázového akčního výzkumu, který byl realizován v letech 2007 - 2011 na čtyřletém gymnáziu. Na počátku empirické sondy stály dvě obecnější otázky: Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci rozvoji osobnosti žáka? Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci k naplňování edukačních cílů dějepisného vyučování? Postupně docházelo k jejich zpřesňování a úpravám podle vývoje akčního výzkumu. Hlavním předmětem zájmu bylo sledování vývoje žáků v oblasti práce v různě velkých skupinách, hraní rolí v dějepisném vyučování a dosahování edukačních cílů v předmětu dějepis. Součástí práce je i aplikace Bloomovy revidované taxonomie edukačních cílů na popisované výukové lekce ve druhé fázi akčního výzkumu.

**Klíčová slova:** hraní rolí ve vyučování - didaktika dějepisu - skupinová práce - osobnostní a sociální výchova - Bloomova revidovaná taxonomie cílů

## **Abstract**

This dissertation concludes teaching experience of several years which was dedicated to examining the possibilities of role playing in history teaching.

The theoretical part offers an excursion into the area of didactic literature and observes the importance which is attributed to role playing by general teaching methodology, teaching methodology of history, personal and social education as well as drama education. The author focuses especially on recent examples of role playing in history teaching, she comments and interlinks them. The rules and principles for practical usage of role playing in history teaching are provided at the end of the theoretical part.

The empirical part describes the progress of two-phase action research realized during the years 2007-2011 at grammar school with four-year study programme. At the beginning of the empirical probe there were two general questions: Can the role playing in history teaching help the development of students' personality? Can the role playing in history teaching help to fulfil the educational goals of history teaching? These were gradually more specified and modified according to the progress of action research. The main subject of interest was observing the students' development in the area of working in groups of different sizes, role playing in history teaching and reaching the educational goals of history as a school subject. The application of Bloom's revised taxonomy of educational goals on the educational lessons in the second phase of action research forms another part of this dissertation.

**Key words:** role playing in educational process - history teaching methodology - group work - personal and social education - Bloom's revised taxonomy of educational goals

# Obsah

Úvod .....	10
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....	12
1 Hra v roli v dějepisném vyučování očima didaktické literatury.....	13
1.1 Pohled obecné didaktiky .....	13
1.2 Pohled didaktiky dramatické výchovy.....	20
1.3 Pohled osobnostně sociální výchovy .....	29
1.4 Pohled didaktiky dějepisu .....	38
1.4.1. Česká didaktika dějepisu .....	38
1.4.2. Britský úhel pohledu – Robert Stradling a jeho výzva .....	41
1.4.3. Německý úhel pohledu .....	47
1.4.4. Shrnutí.....	51
1.5 Reflektované příklady z praxe dramatické výchovy zaměřené na vyučování dějepisů.....	54
1.5.1 Bratři Václav a Boleslav – autorka Iva Dvořáková.....	55
1.5.2 Mnichov 1938 – autor Radek Marušák .....	57
1.5.3 Václav a Boleslav – Počátky českého státu, Řecko – Mýty a bohové, autorka Veronika Rodriguezová.....	62
1.5.4 Hilsneriáda a Život Židů po druhé světové válce – autorka Kateřina Řezníčková.....	71
1.5.5 Výukové drama Holocaust L. Helemíkové, L. Lalouškové a M. Stona...83	
1.5.6 Shrnutí přínosu dosud publikovaných lekcí dramatické výchovy aplikované na vyučování dějepisů .....	89
1.6 Krátké připomenutí chápání klíčových pojmů různými didaktikami .....	90
1.6.1 Cíle použití metody hraní rolí ve vyučování.....	90
1.6.2 Plná a částečná rolová hra, tři úrovně hry v roli .....	92
1.6.3 Povaha situace, v níž je hra v roli použita .....	94
1.6.4 Terminologické neshody – SIMULACE jako modelování situace z minulosti nebo jako jedna z úrovní hraní rolí? .....	94
2 Hra v roli ve vyučování dějepisu – pravidla a zásady pro praktické využívání..	97
2.1 Co je cílem použití hraní rolí v dějepisném vyučování? .....	97

2.2	Kdy hraní rolí do dějepisného vyučování zařadit a se kterými dalšími technikami je spojit? .....	97
2.3	Hra v roli připravená nebo nepřipravená? .....	99
2.4	Příprava pramenného materiálu pro hru v roli .....	100
2.5	Úloha reflexe při hraní rolí v hodinách dějepisu .....	101
2.6	Skupinová práce při hraní rolí .....	103
2.7	Jaké techniky hraní rolí jsou vhodné pro školní dějepis? .....	104
2.7.1	Metoda plné rolové hry .....	104
2.7.2	Částečná rolová hra a její techniky .....	107
2.8	Učitel v roli .....	122
2.9	Žák v roli .....	125
2.10	Kolik hře v roli věnovat času? .....	127
2.11	Jak hru v roli v dějepisném vyučování ukončit? .....	130
2.12	Jak pracovat s případnými anachronismy a mylnými interpretacemi? ...	131
EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE .....		133
3	Metodologie empirické sondy .....	134
3.1	Základní cíl výzkumné empirické sondy a prvotní výzkumné otázky .....	134
3.2	Akční výzkum .....	134
3.3	Metody použité při empirické sondě .....	136
3.4	Charakteristika školy v době realizace empirické sondy ve vyučování dějepisu .....	137
3.4.1	Charakteristika školy – pojetí předmětu dějepis .....	137
3.4.2	Základní charakteristika skupin žáků .....	139
4	Popis realizace empirické sondy založené na akčním výzkumu .....	141
4.1	První fáze akčního výzkumu .....	141
4.1.1	Příprava a sběr materiálu - školní rok 2007/2008 .....	141
4.1.2	Realizace strukturovaného dramatu Bratři Václav a Boleslav v roce 2008 .....	149
4.1.2.1	Úprava původního strukturovaného dramatu .....	149
4.1.2.2	Stanovení problémových otázek pro akční výzkum a edukačních cílů upraveného strukturovaného dramatu .....	154
4.1.2.3	Způsob dokumentace realizace dramatické struktury Václav a Boleslav .....	155

4.1.2.4	Popis realizace a analýza průběhu strukturovaného dramatu Václav a Boleslav.....	155
4.1.2.4.1	První lekce 26. 9. 2008 – Vztahy mezi bratry a charakteristika raného feudalismu .....	155
4.1.2.4.1.1	Popis a analýza kroku 1 - Bratři.....	156
4.1.2.4.1.2	Popis a analýza kroku 2 – Čechy v raném feudalismu ..	159
4.1.2.4.2	Druhá dvouhodinová lekce 3. 10. 2008 – Václav a Boleslav, Jeden den z jejich života.....	170
4.1.2.4.2.1	Popis a analýza kroku 3 – Václav a Boleslav.....	170
4.1.2.4.2.2	Popis a analýza kroku 4 – Jeden den ze života.....	177
4.1.2.4.2.3	Popis a analýza kroku 5 – Pozvání.....	183
4.1.2.4.3	Třetí dvouhodinová lekce 10. 10. 2008.....	187
4.1.2.4.3.1	Popis a analýza kroku 6 – Václav: Horké křeslo .....	188
4.1.2.4.3.2	Popis a analýza kroku 7 – Hostina.....	188
4.1.2.4.3.3	Popis a analýza kroku 8 – Viděno očima současníků ....	199
4.1.2.4.3.4	Popis a analýza kroku 9 – Kronikáři a legendisté .....	202
4.1.2.4.4	Analýza žákovské evaluace týden pro realizaci struktury a orientační písemné práce.....	205
4.1.2.4.5	Kontrola dosažení plánovaných cílů strukturovaného dramatu Václav a Boleslav a odpovědi na problémové otázky .....	216
4.1.2.5	Navrhované změny pro další práci.....	223
4.1.2.5.1	Práce sledované skupiny .....	224
4.1.2.5.2	Návrh změn v dramatické struktuře pro použití s dalšími třídami žáků.....	225
4.1.2.5.3	Návrh změn pro práci učitele .....	225
4.2	Druhá fáze akčního výzkumu .....	225
4.2.1	Příprava – druhé pololetí školního roku 2008 - 2009 a rok 2009 – 2010. .....	225
4.2.2	Realizace druhé fáze akčního výzkumu - virtuální hospitace Návštěva v roce 2010.....	238
4.2.2.1	Úprava původního strukturovaného dramatu Návštěva .....	238



4.2.2.2 . Stanovení problémových otázek a cílů upraveného strukturovaného dramatu Návštěva a jejich přenesení do revidované Bloomovy taxonomické tabulky .....	242
4.2.2.3 Způsob dokumentace realizace dramatické struktury Návštěva 21. 9. 2010 .....	244
4.2.2.4 Popis realizace a analýza výukového dramatu Návštěva 21. 9. 2010 .....	245
4.2.2.4.1 Krok 1 – Co byste si vzali na dalekou cestu? .....	245
4.2.2.4.2 Krok 2 – Kam jedeme? .....	245
4.2.2.4.3 Krok 3 – Úprava seznamů.....	246
4.2.2.4.4 Krok 4 – V Terezíně (příprava živých obrazů).....	247
4.2.2.4.5 Krok 5 – V Terezíně (prezentace živých obrazů a veršů).....	249
4.2.2.4.6 Krok 6 – Reflexe předvedeného .....	252
4.2.2.4.7 Krok 7 – Helžin deník.....	254
4.2.2.4.8 Krok 8 – Helga jede na východ .....	254
4.2.2.5 Rozbor žákovské evaluace vyplněné hodinu po realizaci .....	256
4.2.2.6 Kontrola dosažení plánovaných cílů strukturovaného dramatu Návštěva a odpovědi na problémové otázky .....	263
5 Zakončení empirické sondy.....	269
5.1 Analýza závěrečné evaluace lekcí s hraním rolí za celou dobu studia .....	269
5.2 Shrnutí analýzy závěrečné žákovské evaluace .....	280
6 Shrnutí výsledků empirické sondy .....	282
7 Závěr.....	284
Seznam příloh.....	289
Seznam literatury .....	290
Seznam zkratk používaných v disertační práci.....	303

## Úvod

Současná škola už delší dobu volá po opuštění transmisivního pojetí vyučování a vyzývá k využívání aktivizačních metod. Existuje poměrně bohatá teoretická nabídka možností aktivizace žáků, ale praxe, zejména na středních čtyřletých školách, příliš zkušeností s využíváním aktivizačních metod ve vyučování nepřináší. Pokud ano, jde nejčastěji o příklady dobré praxe, které nejsou ukotveny v didaktickém systému. Hraní rolí v dějepisném vyučování, kterému se tato práce věnuje, není v tomto ohledu žádnou velkou výjimkou. Příkladů dobré praxe existuje sice větší množství, ale málokdy se týkají hraní rolí ve vyučování dějepisu na čtyřletých středních školách. Z tohoto důvodu nabízíme vlastní úhel pohledu.

Po teoretické stránce je tato práce inspirována především články historika a didaktika Zdeňka Beneše, anglického historika Roberta Stradlinga a pracemi německých didaktiků dějepisu, zejména Hanse-Jürgena Pandela a Klause-Ulricha Meiera. Cenným pomocníkem nám byla také didaktika dramatické výchovy, zejména práce Josefa Valenty, který se systematicky věnuje i didaktice osobnostního a sociálního rozvoje žáků, práce Evy Machkové, Silvy Mackové, Radka Marušáka, Veroniky Rodové a dalších.

Podstatnou složkou textu je empirická sonda, která byla realizována v letech 2007 - 2011 s jednou třídou žáků čtyřletého gymnázia v Novém Strašecí na základě metodologie akčního výzkumu. Veškeré realizované výukové lekce s využitím hraní rolí v dějepisném vyučování a také rozsáhlejší dramatické struktury jsou původními pracemi autorky této práce, stejně tak jako veškeré další úpravy starších i novějších výukových lekcí. Teoretickou oporou pro tvorbu vlastních výukových struktur poskytlo autorce studium oboru Výchovná dramatika na Katedře výchovné dramatiky DAMU Praha a také autorčina diplomová práce Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu, obhájená v roce 1997. Podstatnou složku empirické části tvoří komentáře průběhu výukových lekcí a analýzy reflexí a žákovských evaluací.

Celek práce je obsahově členěn na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část disertační práce obsahuje přehled didaktické literatury věnující se hraní rolí, který je autorkou okomentován. Na tento přehled pak navazují praktická doporučení záměrně směřovaná k učitelům dějepisu. Autorka navrhuje možnosti využití hry v roli v dějepisném vyučování a upozorňuje také na úskalí použití této aktivizační metody. Součástí textu je

i přehled technik hry v roli, které jsou efektivní pro využití ve vyučování směrem ke specifickým dějepisným cílům. V těchto doporučením se snoubí autorčiny praktické zkušenosti s reflexí didaktické literatury. Druhá, praktická, část práce obsahuje popis realizace empirické sondy založené na akčním výzkumu v běžných vyučovacích hodinách a závěry vyplývající z této empirické sondy. Empirickou sondu založenou na akčním výzkumu iniciovaly dvě obecnější otázky: Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci rozvoji osobnosti žáka? Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci k naplňování edukačních cílů dějepisného vyučování? Tyto otázky pak byly postupně v jednotlivých fázích akčního výzkumu zpřesňovány a proměňovány na základě průběhu a analýzy vyučovacích hodin dějepisu. Práce se snaží sledovat postupný vývoj jedné skupiny žáků na čtyřletém gymnáziu ve třech oblastech - práce žáků v různě velkých skupinách, práce žáků v rolích a dosahování edukačních cílů v oblasti dějepisu.

Základním cílem této práce je tedy nabídnout reflektovanou praktickou zkušenost ze systematického využívání metody hry v roli při vyučování dějepisu s celou třídou čtyřletého gymnázia, která je také ukotvena v didaktickém systému. Z tohoto důvodu je v práci obsažena také aplikace Bloomovy revidované taxonomie cílů pro zjištění úrovně plánovaných cílů ve znalostní a kognitivní dimenzi.

## **TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE**

# 1 Hra v roli v dějepisném vyučování očima didaktické literatury

*„Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“*

**Josef Valenta, Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí), ISV, Praha 1995, str. 31 - 32.**

Ne náhodou jsme na úvod této kapitoly uvedli definici hry v roli Josefa Valenty. Patří k odborníkům, kteří tuto metodu zkoumají teoreticky hned z úhlu pohledu několika oborů (sociálně psychologický výcvik a dramatická výchova)<sup>1</sup>, podílel se na vzniku základního teoretického materiálu pro obor dramatická výchova, ale má i bohaté zkušenosti z praxe (jako hráč i jako lektor, učitel, trenér). Přestože první práce v tomto směru byly napsány takřka před dvaceti lety, školní praxe se ve smyslu aplikace této metody (a její znalost u kvalifikovaných učitelů) dosud příliš nerozšířila. Proto považujeme za přínosné zastavit se u toho, jak vidí hraní rolí ve vyučování odborná literatura didaktická v oborech, které jsou předmětem této práce – obecná didaktika, didaktika dramatické výchovy, didaktika osobnostní a sociální výchovy a didaktika dějepisu. V další kapitole naznačíme jednu z možností pojetí hraní rolí v dějepisném vyučování.

## 1.1 Pohled obecné didaktiky

Didaktická literatura (na poli obecné didaktiky i didaktiky dějepisu) zmiňuje hraní rolí ve vyučování (a také v dějepisném vyučování) jako obvyklou a běžnou aktivizační vyučovací metodu využitelnou zvláště na prvním stupni základní školy (dále v textu zkratka ZŠ) a vhodnou i pro starší žáky. Vůči četnosti využití hraní rolí ve školním vyučování je skeptická D. Sitná, která uvádí, že na českých ZŠ není hraní rolí příliš

---

<sup>1</sup> VALENTA, J., *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*, Praha: ISV, 1999.

rozšířeno<sup>2</sup>. Při hlubším zkoumání tohoto tvrzení však narazíme na dvě věci – na velmi malé množství konkrétních příkladů využití a na fakt, že popisy použití hraní rolí ve vyučování jsou od osmdesátých let dvacátého století stále stejné či obdobné, ačkoliv současná školní praxe s hraním rolí pracuje mnohdy poněkud jinak (mimo jiné také díky působení dvou vysokých škol v tomto oboru – Katedry výchovné dramatiky Divadelní akademie múzických umění (dále v textu KVD DAMU) Praha a Ateliéru dramatické výchovy Janáčkovy akademie múzických umění (dále v textu ADV JAMU) Brno - a také díky neúnavnému snažení Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které pořádá celé cykly vzdělávání pro učitele z praxe). V posledních více než dvaceti letech rozvoj dramatické výchovy učinil z hraní rolí ve vyučování běžnou metodu, zejména v osobnostně sociálním rozvoji žáka a v umělecké tvorbě (dětské divadlo), ale jako by zásadní práce v tomto oboru zůstaly současným obecným didaktikům zcela utajeny. Přitom přinášejí velkou inspiraci a obrovské množství konkrétních aplikací pro jednotlivé učební předměty, dějepis nevyjímaje. Navíc řada základních škol má ve svých školních vzdělávacích programech zakotven předmět dramatická výchova, který má s hraním rolí běžně pracovat. Proto není daleko od věci se u teorie hraní rolí ve vyučování podrobněji věnovat.

Obecná didaktika zařazuje hraní rolí mezi aktivizační metody simulační a inscenační<sup>3</sup>. V obecné rovině se nejčastěji označením simulační metoda rozumí řešení nějakého problému z běžného života v simulované (modelové) situaci. Inscenační metodou se pak zpravidla rozumí přehrávání nějaké situace žáky v rolích podle předem stanoveného scénáře. V didaktické literatuře po roce 2000 je poměrně často zmiňována terminologická nejednotnost a různé označování téhož – inscenační metody jsou tak označovány jako hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry či scénické hry<sup>4</sup>. Jejich podstatou je „přijímání a ztvárňování rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci“<sup>5</sup>. Autoři studií mu přikládají největší důležitost v profesní odborné přípravě (např. budoucích prodavačů, číšníků, ale i např. učitelů). Běžně se píše o prostém hraní rolí

---

<sup>2</sup> SITNÁ, D., *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*, Praha: Portál, 2009, str. 80.

<sup>3</sup> Např. HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*, OLOMOUC: Univerzita Palackého, 1991, JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J., *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha: SPN, 1988 či MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*, Brno: PF MU, 1997.

<sup>4</sup> Např. MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., *Metody a formy aktivní práce žáka v teorii a praxi*, Brno: PF MU 2009.

<sup>5</sup> MAŇÁK J., *Alternativní metody a postupy*, Brno: 1997, str. 35.

(jediné přehrání situace) a mnohostranném hraní rolí (opakované přehrávání situací).<sup>6</sup> F. Horák na počátku osmdesátých let minulého století uvádí rozlišení inscenací, myšleno hraní rolí v simulovaných situacích, na strukturovanou – podle přesného zadání ve formě instrukcí pro jednotlivé aktéry – a nestrukturovanou – hraní jen na základě popisu základní situace. Mnohostranné hraní rolí uvádí jako třetí stupeň inscenace hned po strukturované a nestrukturované inscenaci.<sup>7</sup> Toto rozdělení práce s hraním rolí ve vyučování od něho později přebírají další autoři.<sup>8</sup> V devadesátých letech se však F. Horák ve svém názoru posunuje dál, dává hraní rolí do souvislostí s dramatickou výchovou, píše o možnosti identifikace žáků s rolemi a uvádí, že nezáleží na rozdělování inscenací na strukturované a nestrukturované a na simultánní a mnohostranné hraní rolí, ale na aktérech samotných, jejich zkušenosti, na zvoleném cíli, ale také i na čase, který je k dispozici, a také postojích diváků.<sup>9</sup> Tento zcela logický posun však zůstal dalšími autory nepovšimnut.

Jednu věc má pohled obecné didaktiky společnou – pokud se píše o užití rolí ve vyučování, automaticky se předpokládá, že část žáků třídy role nehraje, stává se pozorovateli. Pracuje se zpravidla ve trojici – dva hrají role a jeden pozoruje a pak se spolu s učitelem hodnotí věrohodnost hraní rolí a splnění úkolu, případně se hraje v menších skupinách. U prostého hraní rolí má každá skupina jednu situaci, přehraje ji, pak přehrají ostatní skupiny a nakonec se společně hodnotí. V případě mnohostranného hraní rolí hraje tutéž situaci několik skupin a vzájemně se všichni nevidí. Pozorovatelé si dělají poznámky k jednotlivým realizacím a pak se hodnotí společně. První skupina tedy vidí ostatní skupiny, protože už má „odehráno“ a dělá si poznámky, skupina 2 vidí jen ty, které následují až po ní, atd. Na „svůj výstup“ čekají skupiny v oddělené místnosti. Není divu, že je takový postup velmi náročný na čas a na prostor, což bývá uváděno mezi nevýhodami použití hraní rolí ve vyučování. Také se doporučuje pořizovat videozáznamy a při hodnocení je analyzovat. Doporučované příklady jsou nejčastěji z oblasti profesního vzdělávání – nákup pánských kalhot (role zákazník, prodavačka, vedoucí), reklamace zboží

---

<sup>6</sup> Např. HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*, OLOMOUC: Univerzita Palackého, 1991, str. 45.

<sup>7</sup> HORÁK F., *Didaktika základní a střední školy*, Praha: SPN, 1985, str. 147

<sup>8</sup> KALHOUS, Z., OBST, O., *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2002, JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J., *Aktivizující metody metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha: SPN, 1988 a jiní

<sup>9</sup> HORÁK, F., *Kapitoly z obecné didaktiky (Projektování a realizace výuky)*, Olomouc: Univerzita Palackého, 1992, str. 125.

(obdobné), často jde o řešení mezních situací, které v provozovně opravdu mohou nastat. Hraní rolí je doporučováno také pro výuku cizích jazyků – orientace v neznámém městě, doporučení cesty, rozhovory na letišti, v obchodě. Pouze L. Mojžíšek<sup>10</sup> doporučuje propojit hraní rolí (v jeho terminologii dramatizaci učiva) také s výukou historie, ovšem bez konkrétnějších doporučení. Nicméně také uvádí, že, i když hraní rolí učí žáky větší samostatnosti a tvořivosti a přináší silné zážitky a nemělo by být opomíjeno, mají větší formativní účinek například exkurze nebo laboratorní práce.

H. Horká v devadesátých letech píše o hraní rolí jako o „problémové metodě, která se přibližuje lidskému jednání v reálné situaci“<sup>11</sup>. Vztahuje je především k osobnostně sociální výchově, protože umožňuje vcítění se do někoho jiného a nabízí možnost tréninku rozhodovacích procesů v bezpečném prostředí modelové situace. Výslovně uvádí: „Žáci si tak mohou vyzkoušet i jim nedostupné role, vysoký stupeň spoluúčasti a emotivní prožitky mají silný formativní vliv a ovlivňují trvalost osvojovaných vědomostí a dovedností.“<sup>12</sup> V tomto tvrzení je pro využití hraní rolí v dějepisném vyučování jeden háček – ovlivňování trvalosti osvojovaných vědomostí. Pokud učitel nevhodně zvolí použití této metody, může dojít k tomu, že si žáci trvale zapamatují chybná fakta. Z tohoto důvodu má použití hry v roli ve vyučování dějepisu omezené možnosti oproti např. využití v literární či osobnostní výchově. V tom s autorkou musíme souhlasit. Dále H. Horká uvádí čtyři možnosti využití hry v roli podle cíle – umělecké inscenace, psychosociální, terapeutické a výchovně – vzdělávací<sup>13</sup>, která nás bude zajímat nejvíce. I autorka se u nich dále zastavuje, ale přebírá již dříve uváděné principy – žáci vždy dostávají k dispozici alespoň část scénáře, píše o strukturovaných a nestruturovaných inscenacích a prostém či mnohostranném hraní rolí, opět zmiňuje, že při opakovaném hraní téže situace není žádoucí, aby se skupiny vzájemně sledovaly. Absence možnosti vidět ostatní skupiny spolužáků, jak vyřešily zadanou situaci, znamená však podle našeho názoru značné ochuzení práce s tématem. Současná praxe však přinesla celou řadu dalších možností právě u mnohostranného hraní rolí. Příklady použití hraní rolí ve vyučování, které uvádí H. Horká, jsou velmi pěkně podrobně rozpracovány, ale nepřesahují rámec dřívějších prací a

---

<sup>10</sup> MOJŽÍŠEK, L., *Vyučovací metody*, Praha: SPN, 1988, str.210.

<sup>11</sup> HORKÁ, H., *Inscenační metody*, in MAŇÁK a kol, *Alternativní metody a postupy*, Brno: PF MU, 1997, str. 35.

<sup>12</sup> Tamtéž, str. 35.

<sup>13</sup> Tamtéž, str. 35.



pocházejí z praxe osobnostní výchovy (řešení konfliktů) a přebírají situace z knihy H. Budínské<sup>14</sup>, jedné z výrazných osobností české dramatické výchovy.

Necelé tři stránky (což je ale v obecně didaktických pracích poměrně velký rozsah) inscenačním metodám věnuje i J. Maňák<sup>15</sup>, který ale vychází z textu H. Horké<sup>16</sup> a shrnuje jej. Uvádí tu však i myšlenku, že hraní rolí neberou dle některých autorů žáci vážně a považují je spíše za zábavu a že velmi záleží na učiteli, jak žáky pro hru v roli získá. Zdůrazňuje tu také myšlenku, že důležitější je proces přípravy „dramatické kreaace“ než vlastní předvedení.<sup>17</sup> To je velmi důležitý fakt, který však dnes mnohým učitelům uniká. O něco delší text věnuje J. Maňák o kapitoly dříve situačním metodám, jež mají nabídnout žákům možnost poznávat širší kontext řešeného problému a jednou z jejich forem je také využití hry v roli. Přesné vymezení situační a inscenační metody vůči sobě není dosud v didaktické literatuře uvedeno. Zpravidla v publikacích o aktivizačních metodách následují po sobě – nejdříve popis situačních metod a posléze inscenačních. Zatímco situační metody slouží k řešení problémových případů a úzce souvisejí s praxí, jsou založeny často na dialogu mezi žáky ve skupinách, ale není nutným předpokladem vstupovat v nich do rolí. Inscenační metody automaticky hru v roli předpokládají, ale jinak mají k situačním metodám nesporně velice blízko<sup>18</sup>. Již jsme dříve zmínili, že autoři bývají skoupí na příklady obecně, z dějepisu však obzvláště. J. Maňák však právě u situačních metod jako vhodný příklad uvádí dějepisná témata uspořádání Evropy po druhé světové válce, objasnění příčin Napoleonovy smrti a kořeny terorismu.<sup>19</sup> Tato témata lze jistě vhodně použít i pro metodu inscenační, vezmeme-li v potaz např. použití jedné z technik hry v roli - tzv. hru v plášti experta - a realizaci např. situace na konferenci v Postupimi.ale jak už jsme zmínili, autoři mezi těmito pojmy příliš nerozlišují.

---

<sup>14</sup> BUDÍNSKÁ, H., *Hry pro 6 smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. Praha: NIPOS, 2008. (7. upravené vydání)

<sup>15</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, str. 123 – 125.

<sup>16</sup> HORKÁ, H., *Inscenační metody*, in Maňák a kol, *Alternativní metody a postupy*, Brno: PF MU, 1997, str. 35-39.

<sup>17</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, str. 124.

<sup>18</sup> Např. HORÁK, F., *Kapitoly z obecné didaktiky*, Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1992, str. 124-125 nebo SKALCOVÁ, J., *Obecná didaktika*, Praha: Grada, 2007, str. 200-202. Obdobně je to i ve slovenské didaktické literatuře, např. TUREK, I., *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005, str. 123 – 130.

<sup>19</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, str. 122.

Práce D. Sitné<sup>20</sup> patří mezi pojednání ještě novější. Zabývá se především prací žáků ve skupinách, což je pro užití hraní rolí klíčovou záležitostí. Mezi výhody této metody uvádí i to, že se na hraní rolí může podílet aktivně celá třída rozdělená do několika pracovních skupin, které mohou pracovat i současně (nebo postupně). Velký význam přisuzuje autorka co největšímu vcítění se do zadané role a co nejvěrnějšímu „přehrání“.<sup>21</sup> Nejlépe se podle D. Sitné hra v roli uplatní při naplňování cílů průřezových témat (protože formuje názory a postoje), v problémovém, ale i teoretickém vyučování. Dále zmiňuje i obtížnost hodnocení hraní rolí, jelikož jde zpravidla o subjektivní zážitek. Zabývá se i věkem a vzděláním účastníků. Píše ale i o hlavních a vedlejších rolích (aktivní žáci by měli „hrát“ ty důležitější role, zapojení méně průrazných žáků by mělo fungovat jako jakési „sociální otužování“ při opakovaném hraní). Vždy předpokládá předem zpracovaný scénář (a v písemné podobě), ale připouští, že jej mohou připravit i žáci.

T. Kotrba a L. Lacina ve své práci<sup>22</sup> o aktivizačních metodách vycházejí v kapitole o inscenačních metodách ze své práce lektorů skupin dospělých. O práci na základní či střední škole mají v tomto případě jen mlhavou představu. Přebírají také starší rozdělení hraní rolí na strukturované a nestrukturované inscenace, zdůrazňují role pozorovatelů a nahrávání výstupů. Odkazují v podstatě jen na D. Sitnou a M. Jankovcovou.<sup>23</sup>

Za zmínku z novějších prací stojí také publikace P. Peciny a L. Zormanové<sup>24</sup>. Zabývá se situačními a inscenačními metodami v rozsahu čtyř stran textu a opakuje již zmíněná fakta a názory na práci s těmito metodami a odkazuje se především na práci J. Maňáka a Z. Švece z roku 2003. V závěru kapitoly však uvádí celkem čtyři možnosti konkrétních námětů pro využití inscenačních metod – 1. Žák zobrazuje sám sebe v situaci, která může nastat (Jak by ses zachoval, kdyby ti někdo nabízel drogy?), 2. Žák zobrazuje sám sebe v situacích, které zatím nemohou nastat (Jak by ses zachoval, kdybys teď byl prezidentem?), 3. Žák zobrazuje sám sebe v situaci, která vůbec nemůže nastat (Jak by ses zachoval, kdybys byl od této chvíle pánem světa?), 4. Žák zobrazuje jiný jev, osobu, děj

---

<sup>20</sup> SITNÁ, D., *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*, Pha: Portál, 2009.

<sup>21</sup> Tamtéž, str. 80.

<sup>22</sup> KOTRBA, T., LACINA L., *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister&Principal, 2011.

<sup>23</sup> JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA J., *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha: SPN, 1988.

<sup>24</sup> PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, Brno: PF MU, 2009.

z reálné nebo fantazijní oblasti.<sup>25</sup> Takto pojaté náměty naznačují výchovně vzdělávací cíle především v oblasti osobnostně sociální výchovy, ale také povědomí o různých úrovních rolí hry, ovšem bez uvedení do dalšího kontextu. Pro výuku dějepisu nás budou nejvíce zajímat náměty z oblasti 4 a budou se týkat osob a situací – pokud možno reálných či pravděpodobných – z minulosti.

Shrneme-li tedy náhled obecné didaktiky posledních třiceti let na hraní rolí ve vyučování, můžeme navrhnout doporučení pro praktické použití této metody:

- a) hraní rolí ve vyučování patří mezi aktivizační metody a vyžaduje „celého žáka“ – tedy jeho soustředění, pozornost, myšlení, kreativitu a celkovou aktivitu
- b) hraní rolí ve vyučování je náročné na žáky, učitele i organizaci prostoru a času
- c) volba námětu pro hraní rolí ve vyučování není jednoduchá a vyžaduje velkou zkušenost učitele
- d) při hraní rolí ve vyučování je zpravidla část žáků pozorovateli a je u nich žádoucí, aby si psali poznámky
- e) při hraní rolí ve vyučování je proces přípravy důležitější než výsledná inscenovaná situace
- f) pro hraní rolí ve vyučování je třeba předem promyšlený a připravený scénář v psané podobě (buď podrobný nebo rámcový)
- g) hraní rolí ve vyučování je vhodné především pro profesní přípravu, vyučování cizím jazykům, osobnostně sociální výchovu, literární výchovu, a také pro dějepis
- h) důležitou úlohu při hraní rolí ve vyučování má hodnocení, které následuje po realizování inscenací
- i) pokud inscenujeme ve vyučování stejnou situaci vícekrát, není žádoucí, aby ji zhlédly skupiny žáků, které ji ještě nepředvedly
- j) hraní rolí ve vyučování s sebou nese nebezpečí, že je žáci nebudou považovat za cestu k učení, ale jen za příjemnou zábavu

---

<sup>25</sup> PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, Brno: PF MU, 2009, str.78.

## 1.2 Pohled didaktiky dramatické výchovy

Dramatická výchova (jinak i tvořivá dramatika) má své počátky ve dvacátých letech dvacátého století v USA<sup>26</sup>. U nás se začíná rozvíjet až po druhé světové válce, zejména v sedmdesátých a osmdesátých letech jako volnočasová aktivita. Bouřlivý nástup pak souvisí s devadesátými lety dvacátého století a vznikem specializovaného studia na Divadelní fakultě Akademie múzických umění (dále DiFa AMU), JAMU a na pedagogických fakultách po celé republice. I přesto je však dramatická výchova mnohými považována za obor velice mladý a nezkušený, ačkoliv již má i své uznávané teoretiky. Zejména Evě Machkové je třeba na tomto místě poděkovat za systematické budování teoretického i praktického základu tohoto oboru a vyhledávání talentovaných osobností, které mohou obor rozvíjet dále.

V posledních dvaceti letech vyšlo množství klíčových prací teoretických<sup>27</sup> a řada článků s praktickými návody pro učitele, jak s hrou v roli pracovat s žáky nejrůznějšího věku<sup>28</sup>. Byla přeložena také řada prací zahraničních autorů<sup>29</sup>. Nelze pominout ani bakalářské a diplomové práce studentů DAMU, JAMU a dalších škol, a také první disertační práce. Orientace v těchto pracích je někdy spletitá, ale je dobře patrné, že obor prochází obdobím, kdy přináší celou řadu nových podnětů. Souvisí to, samozřejmě, s pokusy o reformu našeho školství, při nichž dramatická výchova hledá své trvalé místo ve školním vyučování a zaměřuje se na dobudování teoretické základny a cestu aplikované dramatické výchovy v nejrůznějších učebních předmětech. Vzhledem k tomu, že původně byly metody dramatické výchovy (a hra v roli především) používány hlavně ve volnočasových divadelních aktivitách, ještě mnohde převažuje názor, že jde jen o příjemné hraní si a nejedná se o opravdové učení se např. i novým faktům. Proto se základní metoda dramatické výchovy – hraní rolí - musí stále ještě mezi ostatními aktivizačními výukovými metodami obhajovat.

---

<sup>26</sup> MACHKOVÁ, E., Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací, Praha: ARTAMA, 1993, str. 13.

<sup>27</sup> Např. několik prací Evy Machkové, Josefa Valenty, Dany Svozilové, Silvy Mackové. Mezi ty nejnovější patří např. disertační práce a další publikace Radka Marušáka, Evy Lukavské, Jana Karaffy či Veroniky Rodriguezové.

<sup>28</sup> Specializovaný časopis Tvořivá dramatika přináší pravidelně vhledy do praxe a již několikrát se za posledních deset let věnoval problematice dějepisu a hraní rolí.

<sup>29</sup> Např. Briana Waye, Norah Morganové a Julie Saxtonové, Jonathana Neelandse, Tonyho Gooda, Warwicka Dobsona a Jima Clarka.

Již tradiční je rozdělení použití metody hry v roli pro dva základní účely – cestu k divadelnímu tvaru (tvorbu produktu) a tvořivý proces, při němž se aplikuje metoda a postupy dramatické výchovy na nejrůznější oblasti výchovy. Produktem se v této chvíli zabývat nebudeme a zaměříme se na oblast procesu v dramatické výchově. Dle Evy Machkové<sup>30</sup> je dramatický proces tvořen třemi základními okruhy: hrami a cvičeními rozvíjejícími osobnost žáka, hrami a cvičeními budujícími sociální dovednosti (především sociální kontakt a komunikaci ve dvojicích a malých skupinách – aktivní naslouchání, společná dohoda, přijetí názoru jiného, odbourávání zábran při sociálním kontaktu atd.)<sup>31</sup> a především dramatickou hrou<sup>32</sup>, při níž žáci vstupují do rolí. Ona třetí část dramatického procesu (dramatická hra) je meritem veškerých činností při výuce dramatické výchovy. Náměty pro realizaci procesu v dramatické výchově hledají učitelé především v intencionální i neintencionální literatuře, současnosti, a také v minulosti a pracují i s historickými tématy. V devadesátých letech minulého století se také ustálila v literatuře základní podoba lekce dramatické výchovy. Lekcí je rozuměna časová jednotka, v níž dochází k tvořivému procesu či práci na produktu. To znamená, že lekce mohou být mít různé časové rozmezí, od jedné vyučovací školní hodiny až po několikahodinovou jednotku spojenou např. tématem nebo uceleným příběhem. Na počátku každé takové lekce by mělo být počáteční rozehrání, uvolnění a soustředění. To vychází z předpokladu, že na lekci dramatické výchovy přijdou žáci po vyčerpávajícím dlouhém sezení ve školních lavicích (dědictví volnočasových počátků naší dramatické výchovy) a nejdříve je potřeba uvolnit jejich energii prostřednictvím nejrůznějších honiček a pohybových cvičení. Po nich následují uvolňovací cvičení (často vleže na zemi, spojené s rozvojem představivosti a fantazie či např. s dechovými cvičení) a pak je třeba přejít k soustředění na vlastní téma lekce – soustředění pozornosti a motivace k cílům a tématu. Jádrem každé lekce je ona hra v dramatické situaci, která je zakončena větší závěrečnou reflexí, nejčastěji v podobě

---

<sup>30</sup> MACHKOVÁ, E., Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací, Praha: ARTAMA, 1993, str. 14 – 19.

<sup>31</sup> Za inspirující v oblasti rozvoje osobnosti můžeme považovat např. knihu B. Wayne Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací.

<sup>32</sup> Tu E. Machková definuje jako: „námětovou hru založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání a svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“

diskuse.<sup>33</sup> Toto schéma vyučovací jednotky dramatické výchovy je mnohými učiteli přebíráno beze změny dodnes, i když novější literatura připouští i jiné možnosti skladby lekce s přihlédnutím k cíli.<sup>34</sup>

Dobře je to patrné např. u studentských prací, kdy někteří autoři lekcí založených na principu použití metody a technik dramatické výchovy začínají honičkou či chůzí v prostoru i v případě školních hodin humanitních předmětů na čtyřleté střední škole, ačkoliv by se potřebovali zaměřit na vlastní cíl práce daleko rychleji. Mnohdy také nerespektují, že již pracují se sehranou skupinou žáků, takže není ani potřeba seznamovat se a odstraňovat zábrany z fyzického kontaktu.<sup>35</sup> Dochází také k tomu, že se výuková jednotka dramatické výchovy stane sledem jednotlivých cvičení podle výše uvedeného vzoru a nedojde pak k naplnění skutečného cíle hodiny, žáci si však „pěkně zahrají“ a hodiny dramatické výchovy navštěvují rádi. Je právě na učiteli, aby zvolil vhodné schéma výukové jednotky a nasměroval všechny činnosti k plánovanému cíli. Aby se odbornou literaturou inspiroval a nestala se pro něj dogmatem, s nímž bude pracovat bez jakýchkoliv úprav a změn.

Na počátku devadesátých let dvacátého století se literatura o dramatické výchově ještě hodně zaměřovala na popisy a doporučení nejrůznějších her a cvičení zacílených na první dvě oblasti procesu. Ve druhé polovině devadesátých let způsobila výrazný posun v uvažování o dramatické výchově pro obor zásadní publikace J. Valenty *Metody a techniky dramatické výchovy*<sup>36</sup>. Nutno ale připomenout i dvě jeho předchozí práce, kterými si pro tuto knihu značně připravil půdu – *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*<sup>37</sup> a studii o rozvoji osobnosti žáka v publikaci *Pedagogické otázky současnosti*<sup>38</sup>. Valentovy *Metody a techniky dramatické výchovy* jsou v současnosti snad nejužívanější a nejčastěji citovanou prací. Celkem přehledně zde diferencuje metody a techniky dramatické výchovy, definuje základní pojmy – hra v roli na úrovni simulace, alterace

---

<sup>33</sup> MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha: ARTAMA, 1993, str. 33 – 35.

<sup>34</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, Praha: NAMU, 2007, str. 79 – 84.

<sup>35</sup> Např. HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., lekce nazvaná Holocaust ve sborníku lekcí *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012, str. 114.

<sup>36</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997.

<sup>37</sup> VALENTA, J., *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*, Praha: ISV 1995.

<sup>38</sup> VALENTA, J., Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování, in: KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol: *Pedagogické otázky současnosti*, Praha: ISV, 1994, str. 38 – 47.

a charakterizace, plná a částečná rolová hra, drama ve výchově a vzdělávání a jeho základní podoby. Protože budeme s těmito pojmy nadále operovat, dovolíme si je zde stručně připomenout dle Valentova pojetí, které naší praxi v mnohém vyhovuje.

**Hra v roli na úrovni simulace** znamená v praxi to, že žák hraje sám za sebe, jako kdyby byl v tu danou chvíli např. panovníkem nějaké země. Zůstává sám sebou, jen podmínky se změní. Jednoduše řečeno: Co bych dělal, kdybych byl vládcem já.

**Hra v roli na úrovni alterace** už míří více do hloubky a přesnějších představ ne o sobě, ale o někom jiném - žák hraje někoho jiného. Onen „jiný“ bývá určen např. jako povolání, věkem nebo sociální rolí. Tedy zedník, malé děcko, matka. Hráč (tedy žák, který hraje v roli v nějaké situaci) už odhlíží od sebe. Zjednodušeně: hraji starého vládce.

**Hra v roli na úrovni charakterizace** znamená již proměnu v někoho jiného, přijetí a realizaci chování určité konkrétní osoby. Hráč vytvoří již individualizovanou postavu a zcela odhlédne od sebe. Postava má vlastní vnitřní život, který je schopna ve hře žít, a tento vnitřní svět je mnohdy zcela odlišný od světa hráče. Zjednodušeně řečeno: Napoleon Bonaparte.<sup>39</sup>

Valenta dále mluví o metodách dramatické výchovy prvního až třetího řádu. Metodou prvního řádu je pro něho **plná rolová hra**. Jeho slovy: „*Postup je založen na modelování běžné, mnohazměrné aktivity života s užitím aktivit všech typů obsažených ve skupinách I – IV (pohyb, řeč, psaní, manipulace s předměty atd.), tedy na „multimediálním“ modelování s užitím všech možných kódů, modelováním v poměru 1:1, plnou komunikační aktivitou, plnou hrou v roli, zastupováním postavy hráčem v různých dimenzích jejího jednání apod.*“<sup>40</sup> Za metody druhého řádu považuje ty, u nichž je **rolová hra částečná**, reaguje se jen pantomimicko-pohybově (zjednodušeně hráč hraje tělem, ale nemluví) a nebo jen verbálně-zvukově (hráč v roli mluví či vytváří nejrůznější zvuky, ale nepohybuje se). Metody třetího řádu tvoří aktivity graficko-písemné a materiálově věcné. S tím, že metody třetího řádu patří mezi ty, které se běžně užívají ve vyučovacím procesu také a pro hru v roli jsou podpůrné. Metody prvního a druhého řádu jsou výsostně dramatické a jsou realizovány v dramatické situaci.

---

<sup>39</sup> Více a podrobněji VALENTA, J., *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování*, str. 68 - 73. a VALENTA, J., *Metody a techniky*, str. 34 – 38. Zajímavé je pročíst si detailně obě Valentovy příručky, je z nich dobře patrné jeho hledání přesného obsahu těchto pojmů a čtenáři, který není v problematice orientován, se vyplatí začít své čtení starší z nich.

<sup>40</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997 str. 79.

Tento Valentův systém třídění metod dramatické výchovy se stal pro pedagogy v oboru jakýmsi neměnným územ. Praktická aplikace tohoto systému v dějepisném vyučování nás však dovádí k návrhu jeho úpravy. Podle našeho názoru existuje pouze **jedna základní metoda dramatické výchovy - hra v roli**. Ta **může být realizována jakkoliv**, (protože nám jde především o dějepisné cíle, ne tak o dramatické) - **naplno, částečně a i metodou třetího řádu, např. psaním**. Pak tedy metoda třetího řádu nepůsobí pouze podpůrně, ale i jako nositel vstupu do role. Uvedme jeden případ z praxe – v tematickém celku první světová válka žáci po výkladu o bitvě o Verdun a čtení populárně-naučné publikace psali deníky vojáků francouzské a německé armády. Pak byly tyto deníky stylizovaně čteny<sup>41</sup>. Zatímco psaní deníku je z hlediska Valentova třídění metod dramatické výchovy vlastně jen podpůrná aktivita, studenti při ní jednoznačně vstoupili do rolí vojáků první světové války, dali svým postavám jména a pak v těchto rolích četli deníky a v myslích posluchačů tak vytvářeli mikropříběhy s přesnou charakterizací, což přineslo posluchačům velmi silný prožitek. Na tuto práci jsme pak navázali ověřováním věrohodnosti naznačených osudů. Nepoužili jsme onu výsostně dramatickou plnou rolovou hru, ale **ke vstupu do role došlo prostřednictvím podpůrné aktivity** a časově to bylo efektivnější, než kdybychom připravovali a rozehrávali situace z bitvy o Verdun v plné rolové hře. Pokud bychom však se stejnými žáky realizovali stejné téma v hodině např. nepovinné dramatické výchovy, pak bychom dozajista plnou rolovou hru zvolili, protože bychom si stanovili jiné cíle – např. autenticky existovat v roli. Nicméně Valentův systém hierarchizace metod používaných v dramatické výchově je klíčový pro studenty či začínající pedagogy, kteří se v problematice teprve začínají orientovat a kladou si otázky, co a jak je v procesu dramatické výchovy možné realizovat vzhledem k určenému cíli a hledají svůj vlastní systém orientace.

Dramatem ve výchově<sup>42</sup> rozumí J. Valenta větší hrové celky, tj. celky složené z několika kroků (někdy se též mluví o dramatu ve více krocích, strukturovaném dramatu,

---

<sup>41</sup> VACHKOVÁ, I., Využití tvůrčího psaní ve vyučování dějepisu na gymnáziu, In *Metodika tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách*. Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie, 2014, str.72 - 76.

<sup>42</sup> Termín strukturované drama byl do našeho prostředí přenesen od zahraničních lektorů v devadesátých letech dvacátého století a jsou jím označovány větší dramatické celky, v nichž jsou jednotlivé kroky svedeny provázaně k vytčenému cíli. Část pedagogické veřejnosti v oblasti dramatické výchovy tento název používá jako terminus technicus a část jej odmítá – koneckonců každý větší celek musí být nějak strukturován, takže strukturované jsou dramatické výukové celky všechny. I J. Valenta na několika místech podotýká že by bylo lepší mluvit o výchovném dramatu.



nověji i edukačním dramatu, výchovném dramatu). Tyto kroky tvoří jednak dramatické aktivity (hraní v rolích ve všech možných podobách) a činnosti mimo roli (reflexe, diskuse a další aktivity). Všechny kroky tvoří dohromady smysluplný celek propojený příběhem, literárním textem, tématem či problémem a jejich kombinacemi.<sup>43</sup> U těchto větších celků (a můžeme mít na mysli jednu dvouhodinovou či např. 4, 6, 8 či dokonce např. 16 vyučovací hodiny, na adaptačním kurzu prvního ročníku střední školy či dětském táboře může být tento celek ještě delší a velmi komplikovaný) záleží i na tom, zda inspirační látka (příběh, literární text, skutečná životní situace, která např. proběhla tiskem, např. útěk, únos, šikana atd., problém či téma) je žákům předem známa a nebo zda ji zná jen učitel. Tento typ práce má nekonečné množství variant a pro konkrétní volbu kroků vždy záleží na vytčeném cíli. J. Valenta se též zmiňuje o terminologické podobnosti s označením strukturovaná inscenace z obecné didaktiky<sup>44</sup>.

Naopak menší hrové celky jsou v dramatické výchově spíše řetězce (či drobné řetězky) různých cvičení a nebo jednotlivých her zaměřených k jednomu cíli. Jsou-li jednotlivé prvky v metodické řadě, spojuje je cíl (např. prohloubení mimoslovní komunikace) a nemívají tematickou či obsahovou vazbu. Jde např. o několik odlišných variant stejné techniky (komunikace ve dvojici prostřednictvím zvuku, pohybu apod.).

Velkou inspirací pro tvorbu vlastních výukových dramatických celků se autorce tohoto textu staly semináře s lektory T. Goodem a W. Dobsonem a šest uveřejněných jejich lekcí<sup>45</sup>, včetně závěrečné kapitoly o principech plánování těchto celků. Další podnětnou knihou z této oblasti je i kniha N. Morganové a J. Saxtonové *Vyučování dramatu*<sup>46</sup>, v níž lze najít kapitolu o učitelích v roli, strategie kladení otázek žákům, plánování dramatu a jeho hodnocení. Zároveň autorky nabízejí svébytný pohled na třídění strategií a technik dramatu – rozlišují je dle jejich funkce v dramatu samotném (zda zpomalují či

---

<sup>43</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 63 - 68.

<sup>44</sup> Např. in JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J., *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, Praha: SPN, 1988, str. 128 či PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, Brno: PF MU, 2009, str. 77. Zde se však označením strukturovaná inscenace rozumí modelování situace žákovských skupin podle přesného scénáře předem připraveného učitelem – tedy něco jiného než je Valentou popsán a v praxi dramatické výchovy běžně užívané strukturované drama.

<sup>45</sup> CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELANDS, J., *Lekce pro život. Drama a integrované kurikulum*, Brno: MU 2008.

<sup>46</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*, Praha: STD, 2001.

zrychlují tok dramatu, zda doplňují či naplňují, napomáhají krystalizaci či spojují jednotlivé části). Tato kniha příjemně mísí teoretické výklady s příklady z praxe<sup>47</sup>.

V posledních letech ubývá teoretických publikací, avšak rozvíjí se produkce prakticky zaměřených příruček, které přinášejí již hotové lekce (často ony větší hrové celky, dramata) aplikované na jednotlivé učební předměty či výuková témata a obsahují i teoretické poznámky autorů a poznámky vycházející z realizovaných opakování těchto lekcí. Za pozornost v této oblasti stojí rozhodně kniha *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* R. Marušáka, O. Králové a V. Rodriguezové<sup>48</sup>. Kniha nabízí celkem 8 scénářů lekcí rozdělených do tří bloků – první uvádí lekce, v nichž je metoda dramatické výchovy užita jednotlivě, kdy ozvláštňuje proces učení a není pro realizaci výuky bezpodmínečně nutná. V druhém bloku lekcí je použití metody dramatické výchovy klíčové a toto využití směřuje do jiné oblasti kurikula než je dramatická výchova (Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a jeho svět). Třetí blok lekcí patří mezi příběhová dramata, jsou v nich vyváženy cíle dramatické i výukové. Představuje tři současné možnosti využití metody dramatické výchovy ve školní praxi a současně nabízí pohledy tří výrazných individualit, jejich autorů. Tři z uvedených výukových programů jsou tematicky zaměřeny na vyučování dějepisu (Karel IV., Václav a Boleslav a Starověké Řecko) a stojí za to věnovat jim pozornost, což učiníme v podkapitole zaměřené na didaktiku dějepisu a hraní rolí ve vyučování.

Na práci s uměleckou literaturou metodami dramatické výchovy je zaměřena kniha R. Marušáka *Literatura v akci*.<sup>49</sup> První stovka stránek je zaměřena teoreticky a uvádí pedagogické souvislosti principu práce s textem prostřednictvím dramatické výchovy, věnuje se i plánování a tvorbě lekcí. Na dalších asi šedesáti stranách uvádí autor scénáře sedmi lekcí a rozděluje je do celkem 4 typů – u prvního převažuje epická rovina a metody dramatické výchovy jsou doplňkové (obdobně jako v předchozí publikaci), v druhém bloku lekcí je podíl dramatické výchovy také doplňkový, ale je s narativem provázán. Je možné

---

<sup>47</sup> V lednu 2008 zavítala Juliana Saxtonová do Prahy, kde vedla dílnu pro pedagogy dramatické výchovy Vytváření komunity: Pohled na příběhy zevnitř a zvenčí. Kniha Vyučování dramatu se tak stala předmětem diskusí s ní přímo na půdě týdenního semináře a vešla více do povědomí učitelů dramatické výchovy.

<sup>48</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*, Praha: Portál, 2008.

<sup>49</sup> MARUŠÁK, R., *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*, Praha: NAMU, 2010.

jej i vynechat. Třetí blok lekcí nabízí strukturovaná dramata<sup>50</sup>, v nichž je příběh sdělován a sdílen prostředky epickými i dramatickými. Příběh je pevně dán a nelze jej změnit, hráči jej obohacují. I čtvrtý blok lekcí přináší větší dramatické celky, ale s možností volby a rozhodování hráčů v roli, ale i mimo ni, v určitých bodech příběhu. Tato kniha je inspirativní především pro učitele literární výchovy a pedagogy základních uměleckých škol (dále v textu ZUŠ). Autor jednotlivé lekce realizoval s různými skupinami žáků na ZUŠ, druhém stupni ZŠ a se studenty vysokých škol.

Na aktuální problémy s realizací dramatické výchovy na prvním stupni ZŠ v souvislosti se školním vzdělávacím programem (dále ŠVP) reaguje Jan Karaffa svojí knihou *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*<sup>51</sup> a věnuje se včleňování dramatické výchovy jako předmětu do ŠVP prvního stupně základních škol. Autor zde kombinuje výsledky výzkumu realizovaného Ostravskou univerzitou s příběhem fiktivního učitele dramatické výchovy Mikuláše. Text je velmi zajímavý po stránce obsahové i formální a pro mnohé učitele, kteří si s realizací předmětu dramatická výchova v ŠVP jejich školy nevědí příliš rady, může být cennou inspirací.

Mezi novinky v oboru patří také tři sborníky lekcí studentů KVD DAMU Praha nazvané *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*<sup>52</sup>, *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*<sup>53</sup> a *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*<sup>54</sup>. Jde o výukové programy jednotlivců či skupin 2-3 studentů KVD Praha z oblasti praxe posledních několika let. Někdy jde o lekce použité pro bakalářské či diplomové práce, jindy pro předmět Praxe. Programy jsou určeny pro využití na ZŠ, v prvních ročních středních škol (dále v textu SŠ), v literárně dramatických oborech (dále LDO) ZUŠ a střediscích volného času. Poměrně široký je rozptyl aktivit, který neumožňuje žádný systém řazení programů. Tyto knihy poněkud matou svými obálkami a názvem projekty – ne vždy jde totiž o výchovně vzdělávací projekty<sup>55</sup>, tak jak je známe z didaktické literatury a školní praxe. Úroveň jednotlivých lekcí také není příliš vyrovnaná. Některé programy

---

<sup>50</sup> Podrobně o strukturovaném dramatu VALENTA, Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování, in KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., *Pedagogické otázky současnosti* či VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*, Praha: ISV, 1999.

<sup>51</sup> KARAFFA, J., *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*, Ostrava: PF - Ostravská univerzita, 2012.

<sup>52</sup> MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012.

<sup>53</sup> MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*, Praha: Portál, 2013.

<sup>54</sup> Machková, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, Praha: Portál, 2013.

<sup>55</sup> Na tento problém s názvem upozorňuje i Hana Kasíková ve své recenzi na jednu z těchto příruček v časopise *Tvořivá dramatika* 1/2013.

jsou zaměřeny na vyučování dějepisu a o nich se zmíníme v příslušné podkapitole. Nicméně celý soubor realizovaných dramat ukazuje, kolik studentů dramatické výchovy na KVD DAMU se cíleně zabývá školní praxí a že mezi nimi vyrůstají nové výrazné osobnosti.

Jaké principy a doporučení pro hraní rolí nabízí didaktika dramatické výchovy?

- a) hra v roli je tu metodou „prvního řádu“ – tou nejvlastnější
- b) rozlišujeme mezi hraním rolí na cestě k divadelnímu představení a ve školním vyučování
- c) hraní rolí ve školním vyučování rozvíjí osobnost a sociální komunikaci žáka
- d) při hře v roli rozlišuje tři úrovně – simulaci, alteraci a charakterizaci
- e) rozlišujeme plnou a částečnou rolovou hru
- f) hru v roli realizujeme především v dramatické situaci (v námětové hře, při níž se aktéři musí rozhodovat)
- g) hru v roli lze realizovat na fiktivních, literárních, i reálných situacích
- h) hru v roli můžeme použít v drobných tréninkových technikách i v celých výukových dramatech
- i) v roli můžeme pracovat se žáky od mateřské školy po vysokoškoláky
- j) hra v roli nabízí velké množství technik, které jsou popsány v literatuře
- k) v roli často pracuje i učitel
- l) použití hry v roli vždy vyplývá z učitelova cíle a pro přípravu výuky s hraním rolí je důležitá osobnost učitele, jeho plánování a schopnost improvizace na místě
- m) při hře v roli je běžné, že jedna skupina je aktéry a další diváky a postupně se všichni vystřídají
- n) hru v roli lze aplikovat na celou řadu školních předmětů – literární a jazyková výchova, výuka cizích jazyků, vlastivěda, prvouka, zeměpis, dějepis, občanská výchova, při přípravě na povolání
- o) pro úspěšné hraní rolí je důležitá motivace žáků pro hru, často se pracuje na principu postupného odhalování nějakého tajemství
- p) součástí práce je reflexe následující po hře v roli, a to v několika úrovních – zvládnutí úkolu, věrohodnost „hraní“, řešení problému, prožitek z hraní, zvládnutí určité dovednosti.

q) hraní rolí sleduje vzdělávací i umělecké cíle

### 1.3 Pohled osobnostně sociální výchovy

Osobnostně sociální výchova (dále v textu OSV) zdomácněla v naší pedagogice až v devadesátých letech dvacátého století v souvislosti s pracemi Soni Hermochové<sup>56</sup>, která se systematicky věnovala i sociálně psychologickému výcviku (dále v textu SPV). V současné době je osobnostně sociální výchova (dále v textu zkratka OSV) nedílnou součástí studia na pedagogických fakultách a hry a cvičení rozvíjející osobnost a sociální komunikaci žáků jsou v současné škole skutečně doma.

Velkou část své publikační činnosti zasvětil osobnostně sociální výchově kromě S. Hermochové také J. Valenta. Podle něj je základním cílem rozvoj osobnosti žáka tak, aby zvládl různé životní situace.<sup>57</sup> V jiné své práci definuje cíle OSV podrobněji a pracovně od sebe odděluje cíle osobnostní a sociální. Osobnostně rozvojové cíle nachází v oblasti sebepoznávání, sebehodnocení a seberegulace a sociální rozvoj pak v oblasti způsobů jednání, kterými se realizují vztahy jedince k ostatním lidem.<sup>58</sup>

S. Hermochová mezi učebními cíli uvádí rozvoj smyslového vnímání, prohlubování odpovědnosti k sobě i druhým, uvědomování si vlastních motivů chování, smysluplné vyjadřování pocitů, akceptování sebe i druhých<sup>59</sup>.

Zde je na místě uvést ještě jednu věc – pedagogika dnešního osobnostního a sociálního rozvoje má připravenou cestu do škol díky sociálně psychologickému výcviku na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy (dále v textu FFUK), kterým prošla řada studentů – pedagogů a který propracovala Soňa Hermochová. Mezi její žáky a pokračovatele patří i Josef Valenta, který na sklonku devadesátých let porovnal v teoretické práci<sup>60</sup> principy dramatické výchovy a sociálně psychologického výcviku. Ukazuje zde shodné rysy – oba systémy rozvíjejí osobnost žáka/frekventanta, každý však má také své odlišnosti a vlastní

---

<sup>56</sup> HERMOCHOVÁ, S., *Sociálně psychologický výcvik I., II.*, dále Hry pro život 1 a 2 a další.

<sup>57</sup> VALENTA, J., *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky* (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí), Praha: ISV 1995, str. 27.

<sup>58</sup> VALENTA, J., Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování, in KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., *Pedagogické otázky současnosti*, str. 41.

<sup>59</sup> HERMOCHOVÁ, S., Hry pro život 1 – sociálně psychologické hry pro děti a mládež, Praha: Portál, 1994, str. 13 – 14.

<sup>60</sup> VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*, Praha: ISV, 1999.

cesty. Oba systémy pracují v rolích – sociálně psychologický výcvik nejčastěji v rovině simulace a alterace, dramatická výchova na všech třech úrovních – tedy i charakterizace. Žák v hodinách dramatické výchovy pracuje nakonec s rolí na úrovni nejvyšší – „já je někdo jiný“ – a učí se různé role modelovat, vést a rozvíjet, obdobně, jako by byl připravován pro výkon svého povolání herec. Zatímco sociálně psychologický výcvik je zacílen na rozvoj jednotlivců, dramatická výchova pak pracuje rovnoměrně s celou skupinou a sleduje také umělecké cíle – směřuje k estetizaci rolové hry, zabývá se také její záměrnou stylizací, vychovává k tvorbě estetického celku, který působí na diváka. Rozdíl je i ve vedení reflexí, které jsou pro oba systémy zásadní. Osobnostně sociální výcvik se zaměřuje na růst každého člena skupiny, reflexe sledují jeho rozvoj, jeho jednání a chování a uvádějí je do souvislostí. Dramatická výchova se při reflexi nedopracuje do velké hloubky u jednotlivce, ale věnuje se také práci celé skupiny ve smyslu plnění společných cílů, podílu jednotlivých členů na splnění cíle a také uměleckého působení hraní v roli. Zůstaneme-li ještě u hraní rolí, pak sociálně psychologický výcvik užívá rolovou hru méně často a zpravidla v situacích z reálného života či ve fiktivních situacích cíleně vybudovaných tak, aby zkušenosti z hraní v těchto situacích byly do života členů skupiny přenositelné. Pro dramatickou výchovu je hra v roli, jak jsme již uvedli výše, jádrem všech dramatických činností, vlastně tedy i jedním z cílů, a výběr možných situací pro tuto hru je velmi široký – od reálných situací ze života, přes literární až po fiktivní.

Právě celá řada postupů užívaných při sociálně psychologickém výcviku se stala inspirací pro v současné době se rozšiřující osobnostní a sociální výchovu na českých školách a celá škála cvičení rozvíjejících osobnost v receptářích dramatické výchovy pochází z praxe osobnostně psychologického výcviku. J. Valenta upozorňuje také na jednu podstatnou věc – sociálně psychologický výcvik vede zpravidla psycholog nebo speciálně školený lektor, i pro fundované vedení hodin pracujících s rozvojem osobnosti žáka prostřednictvím některých cvičení psychologického zaměření je třeba školených učitelů – běžná pedagogická psychologie při vysokoškolském studiu obvykle nestačí.

Uvedme nyní jeden příklad nevhodného vedení cvičení, protože souvisí právě s praxí dramatické výchovy v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Na letním táboře s dramatickými činnostmi na počátku devadesátých let minulého století jeden z lektorů při úvodním seznamování účastníků použil jednoduchý sociogram „*Dej někomu květinu*“. Všichni účastníci v kruhu měli zavřené oči, lektor dal někomu do ruky květinu, dotyčný

otevřel oči, poděkoval pohledem a zatímco se dárce květiny vracel na své místo v kruhu, aby zase zavřel oči, obdarovaný šel květinu dál předat. Po určité době lektor cvičení ukončil a zahájil reflexi. Každý účastník musel vystoupit ze společného kruhu, sdělit ostatním, kolikrát a od koho květinu během cvičení obdržel a také vyslovit názor, z jakého důvodu květinu dostal. Ti, kteří květinu nedostali, měli vysvětlit, proč nebyli obdarováni. Účastníkům bylo 16 - 19 let, právě přijeli z různých míst a neznali se. Výše popsaná činnost zbrzdila další komunikaci skupiny, většina účastníků se cítila trapně. Cvičení bylo nevhodně zařazeno do počátečního sžívání skupiny, reflexe byla vedena manipulativně a autoritativně, lektor nedokázal přirozeně navázat kontakt s účastníky. Po zbytek pobytu se většina členů skupiny zmíněnému lektorovi vyhýbala.

Vraťme se ale ještě na okamžik k Valentově inspirativní stati. Sociálně psychologický výcvik preferuje učení sociální – a tím má k osobnostní a sociální výchově velmi blízko, je to i jejím cílem. Dramatická výchova sice také zdůrazňuje sociální učení, to je ale pro tento obor důležitou přípravou pro učení umělecké a také jeho součástí. Všechny tyto systémy se mohou vzájemně ovlivňovat a inspirovat, což se v praxi skutečně děje nejen přebíráním cvičení, her a metod či technik.

Ještě jednou se vraťme k Josefu Valentovi, tentokrát k jeho článku ve sborníku Masarykovy univerzity (dále v textu MU) Brno *Studia paedagogica*<sup>61</sup> z roku 2003, který je zaměřen na prosazování pozitivní pedagogiky u nás. Formuluje tu témata osobnostně sociální výchovy vyrůstající z teorie i praxe českých učitelů ve třech oblastech: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a hodnotová orientace. V oblasti rozvoje osobnosti nabízí témata sebepoznání, zdokonalení základních poznávacích funkcí, seberegulace, sebeorganizace a plánování, psychohygienu, kreativitu. V oblasti sociální jsou to témata poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, spolupráce a soutěžení. V oblasti hodnotové jsou to hodnoty, postoje a praktická etika, řešení problémů, rozhodování v osobních a sociálních situacích<sup>62</sup>. Hledá také úrovně uplatnění pozitivní pedagogiky v OSV a upozorňuje, že pomáhá budovat pozitivní myšlení, postoje, vyjadřování, přístup k druhým, zážitek a také se pojí s učením se dovednostem umět chválit, umět při spolupráci navázat na myšlenkové nabídky druhých apod. Upozorňuje také na to, že člověk nemůže být trvale

---

<sup>61</sup> VALENTA, Josef, Pedagogika osobnostního a sociálního rozvoje, in *Sborník prací FF MU Brno*, ročník LI, č. 8, str. 29 – 39.

<sup>62</sup> Tamtéž, str. 35.

pozitivní, ale že „součástí práce je i naučit se pracovat s negativními tendencemi tak, aby kvůli nim nevznikaly škody v mezilidských vztazích“.<sup>63</sup> Proto jsou součástí osobnostně sociální výchovy i témata týkající rozvodů, nemoci či smrti.

V jiné studii<sup>64</sup> se J. Valenta zmiňuje o tématech pro OSV obdobně a přidává i požadavky na učitele, který OSV vyučuje. Krom toho, že by sám měl být vzdělán v oblasti OSV (zážitky účastníka), by učitel měl znát témata OSV a umět si najít příklady ze života – svého i druhých, včetně žáků, být žákovi partnerem, mít zvýšenou míru tolerance, být tvořivý a neustále se vzdělávat. Připomíná také, že témata z oblasti osobnostně sociální výchovy lze vhodně uplatnit v humanitních vědách, takže se u tohoto jeho článku ještě dále zastavíme. Upozorňuje na možnosti školy věnovat se OSV v rámci specificky orientovaných předmětů (výjezdní soustředění typu go-programů<sup>65</sup>, volitelné a nepovinné předměty, bloky v třídnických hodinách či kurzy sociálního výcviku). V krátkém přehledu metod připomíná situační metody ve smyslu rozborů existujících či modelových situací, inscenační metody – ve smyslu hraní rolí, včetně hraní rolí jiných lidí (tedy i charakterizace) a simulační hry – hraní sebe samého ve fiktivních situacích (tedy úroveň simulace a alterace). Upozorňuje tu i na důležitost reflexe a jejího vedení.

Vzhledem k tomu, že je osobnostně sociální výchova průřezovým tématem Rámcového vzdělávacího programu (dále v textu RVP) pro základní i střední vzdělávání, je jí věnováno mnoho praktických publikací a námětů pro práci se žáky a je aplikována do učiva různých předmětů. Dějepis je považován za obzvláště vhodný. Vzhledem k povaze této práce se proto u vztahu dějepisu a osobnostní a sociální výchovy zastavíme ještě později.

Pro potřeby učitelů, kteří si s naplněním průřezového tématu OSV nevědí zcela rady, vzniká celá řada článků a metodických materiálů. Jsou snadno dostupné na internetových stránkách věnovaných škole a vzdělávání a mají různou úroveň. Učitel je může vyhledat velmi snadno on-line<sup>66</sup>. Nejčastěji jde o praktická doporučení pro výuku OSV a popisy vhodných jednotlivých her a cvičení. Citované internetové stránky provozují

---

<sup>63</sup> Tamtéž, str. 36.

<sup>64</sup> VALENTA, J., Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování, in: Vališová, A., KASÍKOVÁ, H. a kol, *Pedagogika pro učitele*, Grada, Praha 2007, str. 263 – 280.

<sup>65</sup> Go programy jsou zpravidla týdenní kurzy pro studenty prvních ročníků středních, případně i vysokých, škol postavené na principech zážitkové pedagogiky. Jejich cílem je v krátké době vytvořit z nové skupiny žáků fungující spolupracující kolektiv.

<sup>66</sup> Např. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), [www.aisis.cz](http://www.aisis.cz), [www.odyssea.cz](http://www.odyssea.cz), [www.prurezovatemata.cz](http://www.prurezovatemata.cz)



zpravidla instituce státní správy či jim podřízené organizace, např. [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), a nebo občanská sdružení realizující projekty Evropského sociálního fondu (dále v textu zkratka ESF), např. [www.aisis.cz](http://www.aisis.cz). Objevují se i tištěné publikace zaměřené na metody OSV, včetně hraní rolí.

Základem výuky OSV je práce ve skupinách různé velikosti a námětová hra. Jako vhodné metody výuky uvádí J. Valenta<sup>67</sup> metody zlepšující podmínky učení, cvičení na rozvoj jednotlivých psychických funkcí a schopností, techniky typu tužka-papír, metody založené na reálné komunikaci mezi žáky a mezi žáky a jinými osobami (techniky sociálního výcviku, interview, ale i komunikace v rodině podnícená školou), hraní rolí (až po propracovanou tvorbu jiné postavy – tedy od úrovně simulace až po charakterizaci) a diskusní metody (včetně potřebné reflexe práce).

M. Dubec v padesátistránkové příručce metod OSV věnuje hře v roli celé tři stránky<sup>68</sup>. Uvádí, že prostřednictvím hry v roli si mohou žáci vyzkoušet různé životní situace a připravit se na ně, například tím, že si v reflexi zformulují doporučení pro jejich řešení a až se s danou situací reálně setkají, budou si vědět rady. Jako typické příklady uvádí hádku, sdělení něčeho nepříjemného, porušování dohodnutých pravidel, nabízení omamných látek, nepřiměřenou kritiku. Časovou náročnost tréninku uvádí od deseti minut do několika desítek minut, podle cíle, který si určíme. Zmiňuje se stručně i o učiteli v roli, ale pravděpodobně vychází jen z publikace *Drama v anglické škole* E. Machkové z počátku devadesátých let<sup>69</sup>. O žácích v roli se autor zmiňuje, ale pouze obecně. Podle jeho názoru lze prostřednictvím této metody účinně rozvíjet sociální dovednosti. Uvádí, že se mu v praxi velmi osvědčily krátké scénky ve dvojici či trojici na témata ze života. Návrhy na vedení reflexe po odehrané „scénce“ jsou však poněkud těžkopádné a zůstávají v rovině líbilo-nelíbilo-proč. Jako osvědčenou aktivitu uvádí hru na sochy a navrhuje dvě varianty jejího použití. Témata pro použití hledá v abstraktní rovině (spravedlnost) nebo prvoplánově (naše třída). Není si patrně vědom mnohosti použití této pantomimicko-pohybové techniky. Zmiňuje také simulační hry, v nichž žáci jednají sami za sebe ve fiktivní situaci. V seznamu doporučené literatury pro hlubší studium je 6 publikací, nejnovější z nich jsou Valentovy *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky* s chybným uvedením roku

---

<sup>67</sup> VALENTA, J., Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování, in KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., *Pedagogické otázky současnosti*, str. 45-46.

<sup>68</sup> DUBEC, M., *Zásobník metod používaných v OSV*, Praha: Projekt Odysseus, 2007, str. 13 – 15.

<sup>69</sup> MACHKOVÁ, E., *Drama v anglické škole*, Praha: ARTAMA, 1991.

vydání (1999 místo 1995). Nicméně autor prokázal jistou představou o tom, k čemu může hra v roli v OSV využít, ale uvedenou literaturu směrem k praxi příliš nevytěžil. V jiných metodách OSV se orientuje nepoměrně lépe.

V souvislosti s projektem rozvoje osobnostní výchovy občanského sdružení AISIS v Kladně (Dokážu to?) vzniklo několik pozoruhodných a kvalitních materiálů. Jedním z nich je příručka *Skupinová dynamika ve školní třídě* S. Hermochové<sup>70</sup>. Poměrně obsáhlý úvod J. Valenty v ní uvádí současné pojetí OSV do širších souvislostí. Celá příručka je však zaměřena především prakticky, ač není žádnou jednoduchou kuchařkou pro učitele chtivé „nových her“. Celkem ve třech částech se autorka věnuje tzv. „ledolamkám“, hrám sloužícím k účinnému vytváření nové skupiny a k seznamování a zároveň zbavení se ostychu, rozvoji interakce a komunikace a tréninku sociálních interakcí. Každý oddíl má patřičný teoretický úvod a popisy her a cvičení jsou bohatě okomentovány pro všechny, kteří by s nimi chtěli pracovat, včetně upozornění na možná úskalí. Pro naše záměry je nejdůležitější druhá část knihy (kapitola Interakce a komunikace), v níž se mimo jiné pracuje v rolích a v simulovaných situacích, které se pak v diskusi rozeberou a zhodnotí a jsou zobecněny pro případ, že se s podobnou situací účastníci ve svém životě setkají. Většinou jde o cvičení pro dvojice, případně pro trojice, kdy třetí je pozorovatelem a rolová hra se pohybuje na úrovni simulace, případně alterace. Příkladem může být cvičení č.51 *Pantomimy*<sup>71</sup>, kdy jde o částečnou hru v roli na úrovni simulace (já jako sběrač hub, já jako pohádková postava), cvičení č. 56 *Dospělí a děti*<sup>72</sup>, také na úrovni simulace (já jako rodič z obrázku, já jako dítě z obrázku), či cvičení č. 57 *Posilování*<sup>73</sup>, které procvičuje otevřenou komunikaci a verbalizaci pocitu, vedení partnerského a konfliktního rozhovoru, kde je možností celá řada a hra v roli se pohybuje na úrovni simulace a alterace.

O něco starší je obdobná publikace J. Valenty *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*.<sup>74</sup> Nabízí nejen teoretické pojednání o tématech a cílech OSV ve školní praxi a uvádí také celou škálu praktických her, cvičení a doporučení pro vedení OSV. Zastavíme se tentokrát jen u hraní rolí. V kapitole *Ukázky*

---

<sup>70</sup> HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*, Kladno: AISIS o. s. 2005.

<sup>71</sup>Tamtéž, str. 57.

<sup>72</sup> Tamtéž, str. 60 – 61.

<sup>73</sup> Tamtéž, str. 61 – 65.

<sup>74</sup> VALENTA, J., *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*, Praha: Strom, 2003.

metod ve vazbě na tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy a odkazy na literaturu lze příkladů hraní rolí v OSV najít poměrně dost, zaměřím se tedy jen na ty typické. Cílem je uvědomit si specifika použití rolové hry v osobnostně sociální výchově ve škole. O simulaci jde v případě cvičení sloužících k lepšímu sebepoznávání a jde o pantomimu na témata *Já* (kdo jsem, co rád/nerad dělám, moje koníčky, moje typická vlastnost, můj den v jedné minutě, atd.)<sup>75</sup>. Dalším rolovým cvičením jsou *Proměňované scény*<sup>76</sup>. Jde o trénink „divadelní pohotovosti“, kreativity, kdy je nastolena fiktivní scéna dvojicí hráčů, která se rozehraje. Hráči se pohybují spíše na úrovni alterace (starý lékař). Kdokoliv může scénu zastavit a jednoho hráče vystřídat – vnáší při svém vstupu do hry (kdy zaujme přesně fyzickou polohu těla střídaného hráče a vychází pro další hru z ní) nové téma. Jde o to být pohotový a trénovat nejrůznější nuance rolové hry, která může od alterace přerůst i do charakterizace. Mezi průpravnými cvičeními dramatické výchovy je nazývána spíše jako „*Stopka*“. Mezilidské vztahy lze trénovat např. aktivitou *Setkání*<sup>77</sup>. Jde o jednoduché improvizace dvojic (či trojic, pak je třetí člen jakýmsi režisérem) v plné nebo částečné rolové hře demonstrující jakýkoliv vztah mezi postavami v situaci. Hra v roli se bude pravděpodobně pohybovat někde mezi alterací a charakterizací. Cvičení *Proč ne?*<sup>78</sup> se týká nácviku řešení konfliktů mezi dětmi a rodiči, hráči se pohybují v plné rolové hře v úrovni simulace a alterace. Hra *Non verbum*<sup>79</sup> ze *Zlatého fondu her I.*<sup>80</sup> prázdninové školy Lipnice<sup>81</sup> byla přenesena i do praxe dramatické výchovy a posléze OSV. Trénuje neverbální vyjadřování (celým tělem, jen postavením těla, jen rukama, jen obličejem) a zároveň čtení nejrůznějších emocí. Jde o částečnou rolovou hru na úrovni simulace, ale může přerůstat i dál. Vyjadřování emocí a osobní vklad hráče se prohlubuje s opakováním hry a jejími obměnami. Technika *Horké židle*<sup>82</sup> je doporučena pro trénink přijímání pochvaly a kritiky a jejich sdělování. V oblasti dramatické výchovy je využívána poměrně často i pro rozvinutí

---

<sup>75</sup> VALENTA, J., Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ, Praha: Strom, 2003., str. 51.

<sup>76</sup> Tamtéž, str. 61.

<sup>77</sup> Tamtéž, str. 64

<sup>78</sup> Tamtéž, str. 66 - 67.

<sup>79</sup> Tamtéž, str. 69.

<sup>80</sup> KOL., *Zlatý fond her I.*, Praha: Portál, 2002, str. 104.

<sup>81</sup> Prázdninová škola Lipnice se zaměřuje systematicky na propagaci zážitkové pedagogiky a pobytů v přírodě u nás. Vznikla v roce 1977 pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže a pořádala prázdninové pobyty pro studenty středních a vysokých škol, dnes pořádá i kurzy pro učitele, školní třídy nebo kurzy teambuildingu prostřednictvím dceřinné společnosti Outward Bound – česká cesta s.r.o.

<sup>82</sup> VALENTA, J., Učit se být, str. 72.

dramatické hry. V případě použití pro OSV nejde o vstup do role, ale o vytčení jedince doprostřed kruhu, přičemž ostatní k němu vyslovují pochvaly či výtky. Nejde tedy o rolou hru. V případě dramatické výchovy však tato technika umožňuje práci v roli na všech úrovních. Člověk v kruhu může např. hrát na úrovni charakterizace důležitou postavu a ostatní v kruhu kolem něho jsou novináři (rovina simulace a alterace), kteří od něj získávají informace. Nebo mohou všichni hrát tutéž postavu sedící na židli a ti okolo se stávají jejími vnitřními myšlenkami. Hned další *Hra na konflikt*<sup>83</sup> už pracuje s plnou rolou hrou a jejím cílem je trénink řešení konfliktů založený na reálných situacích ze života žáků. Zde se můžeme opět pohybovat ve všech třech úrovních rolové hry. Aktivita s názvem *Divadlo...*<sup>84</sup> rozvíjí kreativitu a tvorbu artefaktu. Účastníci dostanou úkol divadelně zpracovat téma naznačené několika slovy či úvodní a závěrečnou větou. Tato a podobná cvičení (etudy) se v praxi dramatické výchovy používají často a v mnohých variantách. V části věnující se morálnímu rozvoji je pro potřeby OSV zpracován námět J. Ackroydové týkající se krádeží pod názvem *Zloděj/ka*<sup>85</sup>. Důležitou částí je zde skupinové plánování a dále sehrání motivů pro krádeže a pak také vlastního provedení a dopadení. Zde se žáci mohou pohybovat rovněž ve všech třech úrovních hraní role – cílem je vymezit krádež jako etický problém a zaujmout k němu potřebné stanovisko. Problematice uvědomování si sociálních rolí v životě je zvláštní pozornost věnována v kapitole *Aplikační témata*<sup>86</sup>, která je zaměřena právě na jednání v rolích. Žáci poznávají a uvědomují si, v jakých rolích (ve smyslu sociálním) se ve svém životě pohybují a co od nich společnost v těchto rolích očekává, jaké role lze najít v různých skupinách lidí a které by chtěli sami naplňovat. Zde jen připomínáme, že vyzkoušet si uplatnění ve fiktivních situacích v „dramatických“ rolích na různých úrovních je také možné (já jako šéfredaktor školního časopisu, zastupitel nebo organizátor exkurze pro spolužáky a pod). S nábívkou dovedností při zvládnutí obtížných situací souvisí i cvičení *Personální pohovor*<sup>87</sup>. Ve dvojicích jsou simulovány rozhovory personalista-uchazeč a předvedené scény jsou pak dále rozebírány reflexích a dalších činnostech.

---

<sup>83</sup> VALENTA, J., Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ, Praha: Strom, 2003, str. 72.

<sup>84</sup> Tamtéž, str. 74.

<sup>85</sup> Tamtéž, str. 83.

<sup>86</sup> Tamtéž, str. 84 - 86.

<sup>87</sup> Tamtéž, str. 88.

Mezi méně „povedená“ praktická doporučení pro výuku OSV ve školním vyučování patří např. útlá publikace *Osobnostní a sociální výchova. Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*.<sup>88</sup> Jde o popis celkem tří větších výukových celků – *Fyzika a lidské tělo I.*, *Fyzika a lidské tělo II.*, *Zdraví nad zlato*. Cíle OSV jsou zde naplňovány především v práci ve skupinách (skupinové plnění nějakého úkolu) a dále je zde použita hra v roli na úrovni simulace u dopravních nehod – já jako účastník dopravní nehody. Pro tuto simulaci autorka programu (Olga Holá) doporučuje věnovat péči věrohodnosti zraněného účastníka nehody a patřičně jej namaskovat. O tom, jak nakládat s prací v rolích v této simulaci a co je vlastně jejím cílem, však mlčí. Vzhledem k tomu, že se autorka výukových celků v reflexi pak ptá: Jak se cítí zranění? Co prožívají záchranáři?, je cílem simulace pravděpodobně nácvik chování pro případ, kdy by se žáci skutečně setkali s dopravní nehodou. Celá simulace je popsána spíše obecně a není dostatečně zřejmé, jakým způsobem se skupinová práce v rolích bude realizovat. Obdobných prací bychom mohli citovat více.

Shrňme-li to, o čem jsme se zmiňovali v této podkapitole, můžeme vysledovat doporučení pro hraní rolí ve vyučování OSV:

- a) hraní rolí je pravidelně používanou metodou OSV
- b) hráči se mohou pohybovat ve všech třech úrovních rolové hry, nečastější je však simulace (hráči hrají sami sebe) a alterace, k charakterizaci dochází málo často
- c) témata pro situace spojené s hraním rolí hledá OSV především v reálném životě
- d) hraní rolí v OSV slouží k tréninku sociální komunikace, chování a jednání v obtížných situacích
- e) modelové situace může učitel žákům připravit přímo na míru
- f) v modelových situacích v OSV se často hledají různá řešení téhož problému
- g) hraní rolí v OSV nesleduje umělecké cíle
- h) v rolích se hráči pohybují nejčastěji ve dvojici či v menších skupinách
- i) s hrou v rolích souvisí i následná reflexe

---

<sup>88</sup> Kol., *Osobnostní a sociální výchova. Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ*, Praha: Raabe, 2011.

## 1.4 Pohled didaktiky dějepisu

### 1.4.1. Česká didaktika dějepisu

Didaktika dějepisu je k hraní rolí ve vyučování poměrně skoupá. Některé příručky ji připouští, ale praktických příkladů je nemnoho. Většina příruček didaktiky dějepisu<sup>89</sup> (a to starších i novějších) při popisu metod využitelných ve vyučování dějepisu přebírá charakteristiky hraní rolí, popisy simulačních a inscenačních metod z prací obecné didaktiky a nijak ji neposunuje směrem ke specifickému využití v dějepisném vyučování. Ke změně, v souvislosti s diskusemi o smyslu vyučování dějepisu a o tzv. oslovujícím pojetí tohoto předmětu, dochází po roce 2000. Začínají se objevovat relevantní, byť kratší články<sup>90</sup>, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále v textu MŠMT) distribuuje na naše školy dva podnětné texty Roberta Stradlinga<sup>91</sup>.

Situaci v české didaktice dějepisu v období kolem roku 2000 příhodně pojmenovává článek *Co se školním dějepisem?* Z. Beneše<sup>92</sup>, v němž autor upozorňuje na to, že posláním školního dějepisu je napomoci orientovat se v současném světě, uvažovat o historických událostech v kontextu a souvislostech a že je třeba vytvořit nový koncept vyučování dějepisu, který by reagoval na změněnou podobu historické kultury. Článek vyvolal velkou diskusi mezi učiteli, kteří od roku 1990 doplňovali své dosavadní vzdělání studiem především dějin 20. století a byli plně zaujati tím, jak své nově získané znalosti zapracují do svých hodin. Zajímali se především o to, jak zvýšit časovou dotaci školního dějepisu<sup>93</sup>. Najednou se před nimi objevily nové pojmy – např. multiperspektiva,

---

<sup>89</sup> Např. ČAPEK, V., *Didaktika dějepisu I. a II.*, SPN, Praha 1985 a 1988. S. JULÍNEK v *Úvodu do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno, 1995 sice upozorňuje na nutnost aktivizace žáků v hodinách dějepisu, ale ve svém pokusu o nové třídění metod žádné aktivizační metody neuvádí.

<sup>90</sup> Jedním z prvních byl úvodní článek učitele Ivana Bauera *Úvahy o pojetí a výuce dějepisu* ve sborníku *Dějepis ve škole. Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*, Praha: ASUD, 1998. Obdobných sborníků s různým zaměřením vydala od roku 1997 Asociace učitelů dějepisu celkem 15, sedm z nich je zaměřeno metodicky. Svoji roli v diskusích o školním dějepise sehrála i setkání učitelů na seminářích ke koncepci výuky dějepisu na základní a střední škole pořádaných MŠMT ČR v Telči v letech 2002 – 2007, z nichž vyšla série sborníků článků *Historie a škola I. – VI.*

<sup>91</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004, STRADLING, R., *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha: MŠMT, 2004.

<sup>92</sup> BENEŠ, Z., *Co se školním dějepisem? Několik poznámek k situaci a možným řešením*, in: *Historie a škola I., Otázky koncepce českého školního dějepisu*, Praha: MŠMT, 2002, str. 2 – 22.

<sup>93</sup> Diskuse mezi učiteli probíhaly zejména na vzdělávacích akcích Asociace učitelů dějepisu nazvaných *Inspirace D* (odborné přednášky jednou měsíčně, původně historické, v posledních několika letech jsou pravidelně zařazovány i přednášky didaktického charakteru), ale i např. na pravidelných

multikulturalita, kontext - a požadavek uvažovat o vyučování dějepisu jinak. Do této situace zmatku mezi učiteli přichází další úvahy Z. Beneše<sup>94</sup> nad možnostmi inovace českého školního dějepisu. Autor zde znovu vymezuje pojmy didaktika dějepisu a metodika dějepisu, zamýšlí se nad vžitými klasifikacemi učebních metod a upozorňuje na to, že skladba metod by měla být mnohem pestřejší a měla by se snažit také více propojit metody vyučovací s výzkumnými a poznávacími. I výuka dějepisu by měla směřovat ke spolupráci, rozvoji komunikace žáků a různým formám vyjadřování, žáci by měli v hodinách analyzovat pramenný materiál, věnovat se heuristice a pokoušet se interpretovat. Z. Beneš se zabývá také možnými koncepty školního dějepisu, pojmenovává jejich výhody a úskalí. Naznačuje tedy jasně celou škálu možností inovace školního dějepisu. Což lze pochopit i jako výzvu učitelům k experimentování s metodami a formami práce ve školní třídě.

Podstatnou měrou posunula úvahy o tom, jak vyučovat dějepis na základě nového pojetí, a to i v některých konkretizacích, D. Hudecová<sup>95</sup>. Ve své poměrně útlé příručce se z českých didaktiků věnuje hraní rolí (a také simulacím) nejvíce. Poprvé o nich uvažuje v kapitole věnované současným strategickým trendům, a to v úvahách o činném učení, které je zaměřeno na jednání<sup>96</sup> a při němž se žáci učí na základě svého autentického prožitku či zkušenosti. Upozorňuje, že obtíž dějepisného vyučování je to, že nikdy nelze žáky v dějepise uvést do reálné, skutečné situace. Vždy zůstane problém časové vzdálenosti. Pokud má žák přes vlastní prožívání a zkušenost pochopit minulost, nebude mu stačit pouhá empatie. Je třeba ho velmi dobře seznámit se situací, v níž se aktéři minulých dějů ocitli. Pokud se toto podaří, vyslovuje D. Hudecová domněnku, že pak může být vyučování velmi účinné. Upozorňuje na množství nových metod hraní rolí a řadu jejich obměn. Připomíná *„monolog představující se historické osoby, dialog soupeřů a příslušníků různých sociálních skupin, divadelní ztvárnění příslušníků sociálních skupin, divadelní ztvárnění historické situace, podiovou a panelovou diskusi expertů, interview*

---

setkáváních absolventů vysokých škol či na letních školách historie pro učitele dějepisu pořádaných PF UK Praha.

<sup>94</sup> BENEŠ, Z., Současný školní dějepis – koncepty, možnosti, nebezpečí, in: *Historie a škola III., Člověk, společnost a dějiny II.*, Praha: MŠMT 2006, str. 27 – 37.

<sup>95</sup> HUDECOVÁ, D., Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování., Praha: Albra, redakce SPL, 2007.

<sup>96</sup> Tamtéž, str. 16.

s *historickou osobností, talkshow.*<sup>97</sup> Zcela na místě tu ale připomíná, že svoji důležitost mají i další způsoby, jak učit skrze vlastní prožitek a zkušenost – práce na žákovských projektech, při nichž se žáci seznamují s metodami historikovy práce. Na mysli má především pořizování rozhovorů s pamětníky či konfrontaci materiálu z různých zdrojů. V přiložené tabulce, která dokumentuje výhody a nevýhody použití činného učení<sup>98</sup>, ve výhodách uvádí vázanost činného učení na prožitek, v nevýhodách nebezpečí vytvoření ahistorických představ a závěrů. Jako typické metody činného učení uvádí hraní rolí, simulace a všechny způsoby práce s verbálním i ikonickým textem. V kapitole o metodách dějepisného vyučování se věnuje podrobněji situačním metodám založeným na skupinové práci, které rozděluje na simulace a hraní rolí<sup>99</sup>. Upozorňuje na to, že obě metody vycházejí z podobného principu, upřednostňují proces a „*představují historii tím, že ji simulujeme a žáka stavíme do role aktéra.*“<sup>100</sup> To umožňuje žákům přiblížit danou situaci, pochopit ji, proniknout do ní prostřednictvím empatie a rozvíjet svůj poznávací a tvořivý potenciál. Záleží však na volbě konkrétních případů. Jako vzorový příklad uvádí rozhodování měšťana a poddaného o výhodách života na venkově a ve městě na základě materiálů uvedených v učebnici. Na tomto místě si dovoluujeme připomenout, že učebnice málokdy nabídne dostatek materiálu pro plastickou představu situace. Učitel, který připravuje takovou situaci, často musí hledat i jiné zdrojové materiály pro žáky. Dále D. Hudecová připomíná, že pro zvládnutí přidělené role si musí žák osvojit i celou řadu jiných kognitivních činností – rozbor textu, výběr a uspořádání informací, musí porovnávat a hledat obdobné situace, argumentovat, hodnotit a vyjadřovat vlastní postoj, stanovisko a názor. Díky tomu se hraní rolí může stát efektivní výukovou metodou. Neopomíjí ale ani její úskalí. Varuje před situacemi plnými násilí a traumatizujícími zážitky a upozorňuje na její náročnost pro učitele i žáka z hlediska přípravy. Učitel je ručitelem vhodnosti situace zvolené pro simulaci a také jejích úprav pro tuto metodu. Učitel určuje, kdy a jaké informace žákům poskytne, rozhoduje o obsazení rolí, o rozdělení žáků do skupin, o tom, zda a jak bude v průběhu do hry žáků zasahovat. Z toho všeho vyplývá, že situační metoda není univerzálně použitelná pro každého učitele, ale že je úzce spojena s tvořivým

---

<sup>97</sup> HUDECOVÁ, D., Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování., Praha: Albra, redakce SPL, 2007,, str. 16

<sup>98</sup> Tamtéž, str. 21.

<sup>99</sup> Tamtéž, str. 42.

<sup>100</sup> Tamtéž, str. 42.



přístupem. Žák se na účast v simulaci připravuje seznámením se s konkrétními fakty. Je třeba, aby věděl, že se od nich nemůže volně odchýlit, že mu fakta pevně vymezují prostor pro jednání v simulované situaci. Nejde o co nejlepší herecké provedení, ale o hlubší vhled do situace. Proto D. Hudecová považuje za klíčovou reflexi, která po simulaci následuje. Při reflexi je možné účelně shrnout poznatky, vyjádřit pocity při ztvárnění role. Zmiňuje se tu i o tom, že reflexe umožňuje uvědomit si konec hry a oddělit se od ztvárňované role<sup>101</sup>. K tomu je třeba dodat ještě poznámku, že při hraní rolí (a nejen v dějepisném vyučování) je důležité dole vstupovat vědomě a též z ní vědomě vystupovat, aby nedošlo k nežádoucí identifikaci s rolí, která může způsobit psychickou újmu (např. u egativních rolí).

Příspěvek D. Hudecové k simulaci a hraní rolí v dějepisném vyučování je zatím ojedinělým pohledem, vychází však ze znalosti zahraniční didaktické literatury<sup>102</sup> (britské a německé) a posunuje naši pozornost ke zkušenostem z české dramatické výchovy.

#### **1.4.2. Britský úhel pohledu – Robert Stradling a jeho výzva**

Zastavme se nyní u Stradlingových prací<sup>103</sup>, protože přinášejí podnětné návrhy směřující k předmětu našeho uvažování – hraní rolí v dějepisném vyučování.

V knize *Jak učit evropské dějiny 20.století*<sup>104</sup> najde čtenář tři oblasti zájmu autora v této věci – témata a tematické okruhy vyučované v celé Evropě, metodické a didaktické postupy v přípravě a organizaci vyučování se zaměřením na rozvoj jednotlivých dovedností a praktické návody na využití dostupných a využitelných zdrojů všech možných typů, které jsou pro vyučování dějepisu vhodné. Autor zařazuje i poměrně podrobně zpracované náměty pro aktivizaci žáků při vyučování a neopomíná ani hraní rolí a simulací v hodinách dějepisu, věnuje jim celou kapitolu č. 9. Simulaci definuje jako „*model, který se*

---

<sup>101</sup> HUDECOVÁ, D., *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování.*, Praha: Albra, redakce SPL, 2007, str. 44.

<sup>102</sup> D. Hudecová vychází ze zahraničních publikací i terminologicky – používá označení simulace pro přehrávání pravděpodobných situací, které se v terminologii české dramatické výchovy označují jako improvizace.

<sup>103</sup> České překlady Stradlingových prací byly stručně komentovány českými autory – H. ŠTAJGLOVOU, České vydání knihy Roberta Stradlinga *Jak učit evropské dějiny 20. století*, in: *Historie a škola III.*, str. 67 – 69 a V. ČAPKEM, Komentovaná zpráva o knize R. Stradlinga: *Multiperspectivity in history teaching, A guide for teachers*, in: *Historie a škola III.*, str. 71 – 83.

<sup>104</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004.

*snází napodobit nebo znovu vytvořit podmínky, které existují (nebo existovaly) v konkrétní situaci, události nebo procesu.*<sup>105</sup> A dále uvádí, že: „*Hodnota výukových simulací ve výuce dějepisu tak spočívá v tom, že omezuje složitost skutečného světa a skutečných životních situací a vybírají ze skutečnosti pouze ty prvky a faktory, které jsou nezbytné pro výchovně vzdělávací cíle*<sup>106</sup>“. To je velmi důležitý moment, který zaměřuje naše uvažování na cíl, což není v praxi příliš jednoduché.

Autor uvádí, že v případě vyučování dějin 20. století se výukové simulace mohou zaměřit na celkem čtyři oblasti<sup>107</sup>:

- a) historické krize nebo výrazné mezníky v nedávné historii (např. zasahovat do procesů v jiné zemi nebo ne),
- b) procesy rozhodování, které znovu zpřítomňují ty okamžiky, během nichž k důležitým rozhodnutím došlo (např. konference na Jaltě 1945),
- c) vyšetřování a zkoumání (rasismus a práva menšin, občanská práva, náboženská tolerance), d) zpravodajská redakce, která zkoumá, jak např. jednu událost interpretují média v různých zemích.

R. Stradling – a to je pro naše poměry obzvláště zajímavé – dále uvádí, že dosud byli žáci zvyklí simulovat ve skupinách žáků mezi sebou (tedy vstupovat do rolí jiných osob), ale že v současnosti jsou velkou možností počítačové simulace, které by žákům zvyklým hrát počítačové hry mohly vyhovovat lépe. Upozorňuje na to, že důmyslně vystavěná počítačová hra (např. letový simulátor) vyžaduje stejné rozhodovací procesy, jaké požadujeme po žácích my<sup>108</sup>. Nicméně si také povzdychl nad tím, že počítačové hry jsou daleko zajímavější než obdobné pomůcky pro školní vyučování a jsou lépe softwarově zpracovány.

Vzápětí se R. Stradling zamýšlí nad dalšími možnostmi hraní rolí, které podle něho nabízí rekonstruovat situaci nebo událost a hrát role zúčastněných osob. Uvádí, že hraní rolí je méně strukturované než historická simulace nebo hra, žáci mají menší množství

---

<sup>105</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 85. Obdobně strategii simulace definuje i kniha *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. N. MORGANOVÉ a J. SAXTONOVÉ, česky vydaná v roce 2001. Autorky ale uvažují v obecné rovině hraní rolí a neaplikují na dějepisné vyučování. Ve stejném smyslu pojem simulace používají i autoři českých příruček obecné didaktiky, např. F. Horák, M. Janovcová. Na poli dramatické výchovy se popsána strategie označuje spíše jako improvizace.

<sup>106</sup> STRADLING, R., *Jak učit*, str. 85.

<sup>107</sup> Tamtéž, str. 85 – 86.

<sup>108</sup> Tamtéž, str. 86.

informací a je po nich požadováno, aby se vcítili do postavy (tedy úroveň alterace až charakterizace), což může být užitečné pro zjišťování různých úhlů pohledu. Upozorňuje také na jiný přístup k hraní rolí v dějepise<sup>109</sup> než např. ve výuce cizím jazykům, v literatuře, dramatické výuce<sup>110</sup> a občanské výchově. Nejdůležitějším cílem pro žáka by mělo být pochopit, jak a proč reagovala konkrétní postava na konkrétní situaci v konkrétní době. Nejde tedy o kreativitu a bezbřehou improvizaci na téma „co by bylo kdyby“. Cílem může být i pochopení každodenního života osob v určitém čase v minulosti, uvědomění si životních změn (s nástupem např. do zaměstnání v továrně, ve válečné době, emigrace ap.)

Autor se dále věnuje i tomu, jaké nároky klade použití simulací a hry v roli na učitele<sup>111</sup>. Upozorňuje na velkou časovou náročnost přípravy a nutnost učitelem předem připraveného scénáře. Podle R. Stradlinga si musí být učitel skutečně vědom svého cíle a prověřit, zda stejného poznání nemohou žáci dosáhnout efektivněji jiným způsobem (např. studiem pramenů, návštěvou muzea apod.). Zároveň dobře připravená simulace a hra v roli může opravdu rozvinout žákovu historické chápání a přispět k rozvoji obecných vzdělávacích hodnot.

R. Stradling dále rozvádí potenciál, který simulace a hraní rolí v dějepise přinášejí pro rozvoj dovedností a historického chápání<sup>112</sup>:

- a) použití vcítění se do osob, které se staly svědky událostí v minulosti a nebo se jich aktivně účastnily,
- b) poznat, že stejné tvrzení může mít pro různé zainteresované lidi různý význam,
- c) prostřednictvím historických simulací zhodnotit dynamiku spojenou s důležitým rozhodováním a priority jednotlivých osob,
- d) soustředit se více na procesy než na výsledky,

---

<sup>109</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 86.

<sup>110</sup> Sousloví „dramatická výuka“ má zřejmě znamenat český ekvivalent k anglickému „drama teaching“ a jde o nepřesný překlad. Na britských školách existuje předmět nazvaný „drama“, v němž dochází k „výuce prostřednictvím dramatu“. Na škole působí skupiny specialistů, které pracují s žáky na tématech na přání školy zpravidla formou strukturovaného dramatu. Určená témata mohou řešit aktuální situaci ve škole, např. šikanování, xenofobní chování, ale i literární či historická témata. Více o tomto způsobu práce např. v publikaci E. MACHKOVÉ, *Drama v anglické škole*, Praha: ARTAMA, 1991.

<sup>111</sup> STRADLING, R., *Jak učit*, str. 86.

<sup>112</sup> Tamtéž, str. 87.

- e) nacházet spojení mezi simulovanou událostí a nebo hranou situací a předchozí žakovou prací na událostech – žák by se neměl ptát: Jak bych se zachoval já? (tedy nesimuluje v roli), ale ptá se: Jak by se zachoval ten a ten? (alteruje nebo ještě lépe charakterizuje), čímž si lépe uvědomuje úhel pohledu jiné osoby,
- f) dívat se na proces tak, jako by se ještě nestal, žák tedy může pochopit nejistotu a pochybnosti o správnosti rozhodování,
- g) díky zprostředkované zkušenosti pochopit, jaké to bylo žít v určité době a nebo prožívat určitou událost.

Dále podle Stradlinga dává simulace a hraní rolí žákům možnost aktivně se účastnit a spolupracovat na společném cíli, tolerovat odlišné názory, využívat a rozvíjet komunikační dovednosti, rozvíjet dovednost dotazování a řešení problémů, využívat vědomosti z výkladu a učebnice k nápadité rekonstrukci události<sup>113</sup>. Což jsou také klíčové kompetence preferované, které se objevují v českých rámcově vzdělávacích programech, potažmo v cílech naší české osobnostně sociální výchovy jako průřezového tématu.

Ale i simulace a hraní rolí mají svá omezení a ani na ně systematický autor nezapomíná. Uvádí, že komerčních simulací je málo<sup>114</sup>, mají jazyková omezení a jsou zaměřeny hlavně na 18. a 19. století. Navrhuje, aby se učitelé pokusili (i ve spolupráci se zahraničními kolegy) vytvořit vlastní simulace hrané skupinami žáků dle vlastních kurikulárních dokumentů. Ve skupinách s různou znalostí a jazykovou úrovní může dojít k potížím se čtením instrukcí a písemných materiálů pro simulaci (scénářů). Proto je podle R. Stradlinga třeba vytvořit např. pro žáky slovníčky pojmů<sup>115</sup>. V jádru simulačních a herních aktivit je vcítění se do osoby někoho jiného – výsledek může být různý. Jednou se může vydařit, podruhé ne. Hodně tedy záleží na motivaci a instrukcích.

Dalším nebezpečím je riziko anachronismu – simulace a hraní rolí v dějepisu nesmí nabízet příliš otevřený konec, aby nebylo možno příliš improvizovat a reagovat podle zvyků současných lidí (tady si jen dovolíme upozornit, že učitel má poměrně dost možností, jak s případným anachronismem zacházet). Anachronismu lze podle Stradlinga

---

<sup>113</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 88.

<sup>114</sup> Z textu vyplývá, že existuje omezená komerční nabídka již předem připravených situací pro simulace v dějepise pro použití v britských školách, ale není to zde výslovně uvedeno.

<sup>115</sup> Tamtéž, str. 88.

předejít vhodně stanovenými „pravidly hry“, instrukcemi nebo jej řešit při reflexi<sup>116</sup>. V tom s ním musíme s oporou o praxi souhlasit.

Nebezpečí zpětného pohledu může dobře připravená simulace opět čelit vhodnými instrukcemi. Žák by si měl být neustále vědom toho, že účastníci přehrávané situace nevěděli, jak vše dopadne a co se stane<sup>117</sup>.

A jak využít simulace v dějepise? Hodně záleží na učiteli, který simulaci a hraní rolí připravuje. Stradling doporučuje využít je na konci tematického celku<sup>118</sup> a při přípravě zapojit i žáky, kteří si tak mohou osvojit i metody historikovy práce. Hodnocení<sup>119</sup> simulace by mělo sledovat několik věcí – odhalení anachronismů, etnocentrismů a nevyužití dostupných informací. Dále je záhodno porovnat průběh simulace a skutečný průběh situace a pojmenovat obtíže, které při realizaci hry nastaly. A také to, co se vlastně žáci při simulaci naučili a v čem je to odlišné od práce např. s učebnicí. Pozornost je třeba věnovat také rozdělení rolí s přihlédnutím ke schopnostem žáků.

V závěru kapitoly se R. Stradling zmiňuje o možnostech tzv. velkých, mezinárodních simulací, které jsou však podle našeho názoru pro nás stále ještě nedosažitelné. Zmiňuje také malou nabídku „komerčních“ simulací. Autor proto vybízí k tomu, aby se učitelé nebáli pustit se sami do jejich přípravy a uvádí několik dalších praktických rad pro jejich možné plánování<sup>120</sup>. Nepodcenit pečlivou přípravu po stránce pramenné, aby žáci měli dostatek informací a postavy připravené pro žáky ke vstupu do rolí byly věrohodné (a to i postavy fiktivní). Dát pozor na otevřené konce a realizovat spíše situace, v nichž se má dospět k nějakému jasnému výsledku, rozhodnutí, řešení. Každá simulace nese nebezpečí zádrhele – nedostatek informací v danou chvíli, jiná časová náročnost než předpokládáme apod., proto autor doporučuje vyzkoušet kvůli případným korekcím simulace např. ve škole nanečisto<sup>121</sup>. V úplném závěru příslušné kapitoly nabízí R. Stradling baterie konkrétních otázek, na které si učitel má odpovědět před přípravou simulace a po jejím odehrání, aby byl schopen svoji práci také evaluovat.

---

<sup>116</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004 str. 88.

<sup>117</sup> Tamtéž, str. 88.

<sup>118</sup> Tamtéž, str. 89.

<sup>119</sup> Tamtéž, str. 90.

<sup>120</sup> Tamtéž, str. 90.

<sup>121</sup> Tamtéž, str. 90 – 91.

Druhá Stradlingova příručka *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*<sup>122</sup> je útlejší a věnuje se specifickému tématu. V konkrétních návrzích, jak vést k multiperspektivnímu pohledu žáky v hodinách dějepisu, se objevují také některé techniky hraní rolí. Znovu se tu autor zmiňuje o velké mezinárodní simulaci Pařížské konference, o níž podrobně píše v předchozí publikaci<sup>123</sup>, a dvakrát připomíná původně britskou techniku Horké křeslo, kterou jsme popisovali již v kapitole o osobnostně sociální výchově (s názvem Horká židle). Zde je užita jako prostředek k získání nových informací od postavy v plné rolové hře<sup>124</sup>.

Stradlingem ovlivněn je i slovenský didaktik Viliam Kratochvíl, proto jeho názory uvádím právě na tomto místě. V publikaci *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*<sup>125</sup> se věnuje rovněž historickým simulacím a označuje jako hru na sociální role. Připomíná potenciál vstupování do rolí - napomáhá žákům vcítit se do postav v minulosti, budovat historickou empatii, umožňuje pracovat s multiperspektivním pohledem, posiluje učení vzájemnou spoluprací ve skupinách, hra na sociální role žáky motivuje a soustřeďuje<sup>126</sup>. Zároveň V. Kratochvíl upozorňuje na to, že jeden žák nemusí dobře vstoupit do sociální role v jiné simulaci<sup>127</sup>. Naznačuje vlastně, že při opakování simulačních her na jiných tématech není zaručen opakovaný úspěch při vciťování se žáků do postav z minulosti. Naše zkušenost napovídá, že opakováním hraní rolí v různých situacích přináší žákům zkušenosti, na jejichž základě je pro ně postupně vstupování do rolí stále snazší. A to i za použití různých technik hry v roli. Nicméně je pravda, že úspěch dosažení plánovaného cíle prostřednictvím hraní rolí není stoprocentně zaručen nikdy.

V. Kratochvíl připomíná i postavení učitele v simulativních hrách. Stává se spíše moderátorem či zprostředkovatelem učebních příležitostí. Úspěch pak závisí na učitelově přípravě, pro kterou je podstatné stanovení edukačního cíle.<sup>128</sup> V. Kratochvíl nepředpokládá, že by se rolové účastnili všichni žáci a připomíná, že pokud je v hodině čas, měla by být „scénka“ zopakována jinými žáky. V tom je ve shodě s českou obecnou

---

<sup>122</sup> STRADLING, R., *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004.

<sup>123</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004.

<sup>124</sup> Tamtéž, str. 26 a 36.

<sup>125</sup> KRATOCHVÍL, V., *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*, Bratislava: Stimul, 2004, str. 101-110.

<sup>126</sup> Tamtéž, str. 101 - 102.

<sup>127</sup> Tamtéž, str. 101.

<sup>128</sup> Tamtéž, str. 104.

didaktikou. Dále zcela případně upozorňuje na to, že ve vzniklé modelované situace vždy bude jistý podíl reality a fikce<sup>129</sup> a píše o potřebě jejich vyváženosti. Žáci se hraním sociálních rolí (a následnou reflexí) mohou učit mezi faktem a fikcí rozlišovat. Naznačuje také, že je problém, nakolik je použití hraní sociálních rolí historicky oprávněné, i když má nesporný výchovný význam<sup>130</sup>. V závěru kapitoly hraní sociálních rolí uvádí několik příkladů - vstupování do rolí prostřednictvím psaní textů souvisejících s vynálezem knihtisku, žákovské historické noviny z období Velké francouzské revoluce a interview s bratry Wrigtovými<sup>131</sup>. Není však patrné, zda např. interview vzniklo při modelové situaci v rolích a nebo zda ho žáci dostali od učitele už hotové a jen v něm analyzovali poměr fakt a fikce.

### 1.4.3. Německý úhel pohledu

Německá didaktika dějepisu se od sedmdesátých let dvacátého století zabývá oživením výuky dějepisu prostřednictvím hrových činností. Zabývá se dělením her využitelných ve vyučování a hledá klasifikační kritéria, v osmdesátých letech se pak zaměřuje na obsah her ve vyučování a cíl jejich používání. Dopracovává se pak k výrazu simulační hra (synonymně i hra s přidělenými úlohami). V jedné z kapitol rozsáhlé německé publikace *Handbuch der Geschichtsdidaktik*<sup>132</sup> si Bernard Unckel<sup>133</sup> tak klade otázky: Co a proč se má hrát? Je cílem reprodukce skutečných událostí? Mají se žáci identifikovat s osobami v simulační hře? Má simulační hra otevřít cestu k alternativnímu myšlení a jednání? Mají být žáci při hře podpořeni v jejich sociální kompetenci? Jsou důležitější reproduktivní nebo produktivní prvky? Odpovědi na tyto otázky jsou podle B. Unckela můžeme najít v oblasti kognitivních a afektivních cílů. Tyto cíle pak předurčí i zvolenou formu hry – zda půjde o improvizovanou hru, předávání již napsaných textů (autentických i nově vytvořených učitelem či žáky)apod. Dále však již autor nekonkretizuje.

---

<sup>129</sup> KRATOCHVÍL, V., *Modely na rozvíjanie kompetencií Žižkov*, Bratislava: Stimul, 2004, str. 103.

<sup>130</sup> Tamtéž, str. 103.

<sup>131</sup> Tamtéž, str. 105 - 110.

<sup>132</sup> FRÖHLICH, K., REMUS, K. (ed.), *Handbuch des Geschichtsdidaktik*, Seelse – Velber: Kallmeyer, 1992.

<sup>133</sup> UNCKEL, B., Arbeitsformen, in FRÖHLICH, K., REMUS, K. (ed.), *Handbuch des Geschichtsdidaktik*, Seelse – Velber: Kallmeyer, 1992, str. 421 – 432.

Ucelenější a jasnější představu má pak pozdější příručka *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*<sup>134</sup>, která přináší dvě pro naše potřeby podstatné statě Ulricha Meiera – Rolová hra<sup>135</sup> a Simulace<sup>136</sup>. Zabývá se zde nejen teoretickým základem těchto činností, ale i praktickými doporučeními a pojmenováním obtíží, obdobně, jak to učinil i ýše zmíněný Robert Stradling a v podstatě na stejném základu.

V následujícím textu si je dovolíme Meierovy texty volněji parafrázovat. Autor v článku o rolové hře uvádí, že počátky hraní rolí v dějepisném vyučování je třeba v Německu hledat už v sedmdesátých letech dvacátého století, ale že přínos této metody není dosud dostatečně didakticky zpracován. Články opřené o učitelskou praxi zůstávají zpravidla u nadšeneckého popisu skvělých zážitků z kreativního hraní, ale to by nemělo být hlavním cílem. Didaktický přínos hraní rolí v dějepise by měl podle Meiera směřovat směrem ke vcítění se do osob, které žily v minulosti, a porozumět tomu, co se s člověkem v některých situacích děje, co aktér cítí a co ovlivňuje jeho rozhodování. Pak třeba hráč něčemu „porozumí.“<sup>137</sup> Uvádí příhodný příklad – hráč, který „zažil“ prožitky otce, který poslal svého syna na bojiště první světové války, aby se stal hrdinou, a místo toho o něj přišel, možná zlepšil svoji empatii.

Nejde ale jen o prohloubené pochopení dějin, další hodnotou je možnost využití hraní rolí při hledání rozmanitých (dle Stradlinga multiperspektivních) pohledů. Možná je, jak říká U. Meier, právě hraní rolí nejvhodnější pro nahlížení historických situací z mnoha různých stran. Na tom základu pak může být založena možnost pro tvořivé učení a reflexe opřené o prožitek a přemýšlení o dějinách skrze dějiny. Hraní rolí v dějepisném vyučování, ať už jde o roli reálnou či fiktivní, neukazuje ale celou skutečnost. Jde pouze o její část, o určitý výsek, který je třeba dobře zvolit. Text není přesně dán, vychází z popisu problémové situace a z popisu charakteru postavy, vývoj je ovlivněn herní dovedností hráče (či hráčů, protože jde o interakci). V zápalu hry může dojít k zásadnímu odchýlení se od našeho cíle. „*Při hráčské snaze se prosadit se mohou historické scény náhle docela obrátit v nehistorický rámus, může utrpět herní dynamika a hráč může*

---

<sup>134</sup> MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichttsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004.

<sup>135</sup>MEIER, K.-U., Rollenspiel, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichttsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 325 – 341.

<sup>136</sup> Tamtéž, str. 342 – 353.

<sup>137</sup> Tamtéž, str. 325.



*sklouznout k nehistorickým akcím, i když herní zadání vyžaduje něco docela jiného.*<sup>138</sup> Kvůli tomuto nebezpečí není podle U. Meiera hraní rolí zcela běžnou vyučovací metodou. Didaktiky je spíše kritizováno a málokterý učitel tento způsob práce zvolí např. při hospitaci ve své hodině. Přesto však existují učitelé, kteří s hrou v roli úspěšně pracovali a mohou potvrdit, že nabízí zvláště dobré možnosti, jak vymanit vyučování z jednosměrné „předávací“ didaktiky. Z nástroje učitele se dokonce hra v roli může postupně stát samostatně používaným způsobem práce žáků, kterým je možné historii zpracovávat a interpretovat. Možností využití hry v roli je celá řada.

V dalším textu uvádí některé příklady využití hry v roli ve vlastní praxi – např. při práci na konkretizaci představ žáků o klášterním životě ve středověku<sup>139</sup>. Zde se mimo jiné zamýšlí nad možnostmi využití fiktivních deníků vzniklých v hodinách a upozorňuje na časový plán hodiny a jeho dodržení. Dalším příkladem je aktivita, která umožnila jeho žákům pochopit okolnosti a průběh tzv. „honů na čarodějnice“. Žáci se věnovali shromažďování a interpretaci dokumentů souvisejících s jedním konkrétním procesem ve Fuldě. Poté hráli v rolích rozhovory mezi obyvateli města, které se případu týkaly. Nakonec si uvědomili roli pomluvy v případě a vyústění činnosti vedlo až k úvahám o dobové (a pak i dnešní) morálce<sup>140</sup>.

V závěru kapitoly i hraní rolí se Meier věnuje i úloze učitele. Upozorňuje na to, že by neměl do hry žáků zasahovat, dokud to není nutné. Ovšem v případě, kdy se rolí hra změní ve frašku, jednání žáků v roli je nevěrohodné nebo dochází k dezinterpretaci, je naopak důležité hru přerušit. Zdůrazňuje, že hra v roli nesmí být nikdy chápána žáky jako prostor pro zábavu. Žáci by měli vědět, že hra v roli je jednou z metod, jak se o dějinách něco dovědět<sup>141</sup>. Toto tvrzení je ve shodě i s naší zkušeností.

Stať o simulaci<sup>142</sup> začíná autor konkrétním příkladem hodiny dějepisu, v níž žáci šesté třídy napodobují pravěké autory kreseb v Lascaux. Hodinu startuje učitel v roli turistického průvodce, pak přejde do role učitele, vypráví žákům a ti potom kreslí na balicí papíry natažené podél stěn třídy. Rozumové poznání je spojeno s citovým prožitkem, žáci

---

<sup>138</sup> MEIER, K.-U., Rollenspiel, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 326.

<sup>139</sup> Tamtéž, str. 331.

<sup>140</sup> Tamtéž, str. 334.

<sup>141</sup> Tamtéž, str. 338.

<sup>142</sup> Tamtéž, str. 342 – 353.

rekonstruují minulost. Ovšem ne v celé šíři, ale jen v některých aspektech – simulace je vždy redukována. Vždy je třeba něco vybrat (např. zde dvě kresby jako inspiraci pro rekonstrukci). Výběr probíhá s ohledem na exemplárnost příkladů a historickou přiměřenost. Zároveň vždy dochází k abstrakci (např. barvy ani podklad nejsou stejné jako v době, kdy malby vznikaly). Druhým příkladem je projektový týden, který simuluje život tlupy ve starší době kamenné. Zde už se žáci potýkají s problémy, které musí řešit – nepřízeň počasí, nemohou rozdělat snadno oheň, i když nastudovali předem postup. Na řešení nově vznikajících problémů návod nemají. Zatímco první příklad představoval reproduktivní typ učení, druhý pak ukazuje realizaci „didaktického trojstupně“ (od simulace jednání přes prožitek k reflexi). V dějepisném vyučování se můžeme podle něj setkat se dvěma typy simulace. **Uzavřené simulace** jsou inscenace<sup>143</sup>, v nichž hráči prožívají daný úsek dějin, jednají a rozmýšlejí se jako v minulých dobách. **Otevřená simulace** spojuje zpřítomnění historického procesu a průběhu historických situací s výzkumným a objevitelským (problémovým) učením žáků.<sup>144</sup>

Uzavřené formy simulace jsou dle Meiera často citovány v didaktické literatuře – vyzkoušet si zbraně legionářů při návštěvě hradu, který nabízí dějepisné programy, odlít si „vlastní“ cínový odlitek do sádrové formy. K.-U. Meier také uvádí, že epizodický charakter situací je problematický a hrozí pravděpodobná možnost, že se celá akce může proměnit ve „veselou příhodu“ a nebude tedy mít potřebný edukační význam. Z české dějepisné praxe můžeme uvést školám programy nabízené nejrůznějšími šermířskými agenturami, které spíše vnímání minulosti zkreslují<sup>145</sup>.

Otevřená simulace je dle K.-U. Meiera výsledkem vlastní námahy žáků. Proměnu uzavřené simulace v otevřenou dokumentuje autor na projektovém týdnu Život v mladší době kamenné (výroba pravěké obuvi) a projektovém dni Jak se kdysi pralo (použití mechanické pračky, valchy). Otevřená simulace vzbuzuje otázky, které vycházejí z jejího průběhu a mohou být zodpovězeny v další výuce. Vtahují žáky do tématu skrze vlastní zkušenost. Upřednostňovaným předmětem simulace je lidské konání a situace, které lze

---

<sup>143</sup> Pro tuto činnost bychom raději zvolili termín modelová situace.

<sup>144</sup> MEIER, K.-U., Simulation, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 347.

<sup>145</sup> Příkladem může být program pro školy „Život za vlády Lucemburků“ nabízený školám agenturou Pernštejni - [www.pernstejni.cz](http://www.pernstejni.cz) či takzvané divadlo historie na [www.exulis.cz](http://www.exulis.cz) s názvem „Ave Caesar“ či „Mýty a legendy české historie“ a další.

napodobit, aniž by došlo k jejich zkreslení. Zjednodušení je v tomto případě ospravedlnitelné. Naopak se nedoporučuje zařadit do simulací hraniční situace zasahující do osobní sféry, jako jsou např. zkušenosti z věznění v koncentračním táboře<sup>146</sup> či např. všeobecně známý Milgramův experiment. Při přípravě simulace doporučuje Meier přihlížet k věku žáků, volit únosnou mez redukce historických jevů, a zohledňovat realizovatelnost a bezpečnost akcí<sup>147</sup>.

Autor v závěru upozorňuje na to, že v poslední době dochází k velkému rozvoji počítačových simulací, včetně počítačových her s historickými náměty, což vede k tomu, že děti přestávají rozlišovat mezi realitou a fikcí. Jako příklad uvádí např. hru *Civilizace*. V těchto hrách lze změnit vývoj oproti historickým jevům, které již proběhly. To znamená pro vyučování velké nebezpečí. Ve škole je třeba dávat velký pozor na stírání hranic mezi realitou a fikcí. Riziko lze snížit tím, že budeme simulace důsledně promýšlet a zapojíme do jejich přípravy i žáky, kteří budou shromažďovat a ověřovat informace<sup>148</sup>.

#### 1.4.4. Shrnutí

Možnosti hraní rolí v dějepise vidí R. Stradling i U. Meier podobně jako česká dramatická výchova, novinkou pro naše obzory je využití velkých simulací typu studentské simulace Pařížské mírové konference. Co se týče terminologie, už jsme výše naznačovali, že pojem **simulace je v české terminologii dramatické výchovy**, která se pokouší aplikovat svoji metod hry v roli také na vyučování dějepisu, chápán poněkud jinak. Myslí se jím především **existování hráče v rolové hře na úrovni já v nějaké nové situaci** (slovo simulace tedy označuje úroveň hry v roli, nikoliv modelovou situaci, ve které žáci v roli hrají), a proto bychom popisované simulace v našem prostředí měli označovat spíše jako **žakovské rekonstrukce důležitých rozhodovacích procesů či situací v dějinách**.

O podobnou rekonstrukci událostí jsme se ve své praxi pokusili zatím jen dvakrát, a to v případě slyšení M. Jana Husa v Kostnici a uspořádáním tiskové konference po zahájení první světové války (před bitvou o Verdun) a musíme v souladu se zahraničními zkušenostmi uznat, že příprava je skutečně velmi náročná. Shromažďování potřebných

---

<sup>146</sup> Tento názor je shodný s didaktickými principy prosazovanými ve Škole poro výuku holocaustu v Památníku Yad Vashem v Jeruzalémě. Musíme k tomu podotknout, že pokud je vstup do role citlivě připraven a žák není uveden přímo do role oběti, ale např. do role očitého svědka nějakých událostí, badatele v pozdější době a podobně, pak je možné pracovat v roli i v těchto obtížných tématech.

<sup>147</sup> MEIER, K.-U., Simulation, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 350.

<sup>148</sup> Tamtéž, str. 351.

materiálů pro tyto pokusy o rekonstrukce nám zabraly mnoho času (2 měsíce práce v historickém semináři ve čtvrtém ročníku na čtyřletém gymnáziu, tedy 8 vyučovacích hodin a mnoho hodin času volného) a bez nadšení aktérů by tento záměr ani dokončen nebyl. Obě rekonstrukce se vydařily v mezích uvěřitelnosti v časové jednotce dvou spojených vyučovacích hodin (90 minut) a přinesly další podněty a otázky pro další práci v hodinách. V případě tématu M. Jana Husa jsme však dál z časových důvodů pokračovat nemohli, u tématu první světové války bylo výhodou to, že seminář byl koncipován tak, že jsme mohli na tématu pracovat celé pololetí – to byla však mimořádná situace, kdy příslušná školní třída měla v týdnu celkem 3 hodiny běžného dějepisu a dvouhodinový seminář, do nějž se přihlásily 2/3 žáků této třídy (někdejší humanitní zaměření před rokem 2000<sup>149</sup>).

Britský i německý pohled na simulace a hraní rolí v dějepisném vyučování ukazují, že v obou zmíněných státech učitelé tímto způsobem pracují již delší čas, zatímco česká didaktika dějepisu začíná ve stejné době o něčem podobném teprve uvažovat. Příkladem mohou být *Základy oborové didaktiky dějepisu* S. Julínka a kol.<sup>150</sup>, v nichž V. Čapek zmiňuje hraní historických událostí a ztotožnění se s historickou postavou, ale konkrétnější popis metodických principů využití hry v roli v dějepisném vyučování neuvádí. Ještě novější je *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu* D. Labischové a B. Gracové<sup>151</sup>, která patří v mnohém k inovativnímu didaktickému pohledu, ale v otázce hraní rolí v dějepisném vyučování D. Labischová pouze cituje pojetí F. Horáka z Kalhousovy a Obstovy *Školní didaktiky*<sup>152</sup>. Je však velká škoda, že podnětný článek D. Hudecové<sup>153</sup>, který vycházel z britských i německých zkušeností, mezitím nevešel do širšího povědomí. Navrhuje totiž i cesty praktických aplikací zahraničních inspirací pro výuku dějepisu u nás.

---

<sup>149</sup> Tento stav výuky dějepisu před rokem 2000 na Gymnáziu J. A. Komenského v Novém Strašecí není, bohužel, nijak dokumentován kromě zápisů v třídních knihách a jednoho ze studentských výstupů v podobě portrétů důležitých vojenských velitelů a dalších osobností první světové války.

<sup>150</sup> JULÍNEK, S. a kol, *Základy oborové didaktiky dějepisu*, Brno: MU, 2004. Ve starší Julínkově publikaci *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*, Brno: MU, 1995, se o možnostech hraní rolí v dějepisném vyučování ještě autor nezmiňuje.

<sup>151</sup> LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B., *Příručka ke studiu dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2009.

<sup>152</sup> KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2002.

<sup>153</sup> HUDECOVÁ, D., Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování., Praha: Albra, redakce SPL, 2007.

V roce 2009 MŠMT také s účinností od 29. září 2009 vydalo *Doporučení k výuce dějin 20. století*<sup>154</sup> (v textu dále jen Doporučení), které vychází především z myšlenek prací R. Stradlinga, v němž se při výuce těchto dějin doporučuje soustředit mimo jiné také na „využívání simulací a hraní rolí ve výuce dějepisu“. Dále se v textu uvádí, že „aktivní učení tohoto typu může být často velmi efektivní při tříbení názoru žáků na motivy, okolnosti, tlaky a priority, které vedly lidi k tomu, že jednali tak, jak jednali“.<sup>155</sup> Materiál obsahuje i několik modelových příkladů, jak tato doporučení v praxi realizovat, v žádném z nich se ale neobjevují termíny simulace a hraní rolí. Jen v případě projektového vyučování v Chomutově je uvedena možnost přípravy divadelního představení skupiny zainteresovaných studentů<sup>156</sup>. K textu *Doporučení* se vyjádřila i česká Asociace učitelů dějepisu, která zaslala tehdejší ministryni školství dopis, v němž požadovala další konkrétní kroky ze strany MŠMT, aby tato *Doporučení* mohla být realizována<sup>157</sup>. Učitelé požadovali především zvýšení časové dotace hodin dějepisu, zajištění pomůcek distribuovaných MŠMT a adekvátní systematické vzdělávání učitelů.

Tato *Doporučení* byla MŠMT aktualizována<sup>158</sup> ke dni účinnosti 1. září 2013. Text *Doporučení* zůstal nezměněn, v jeho závěru došlo jen k aktualizaci a rozšíření internetových odkazů, které MŠMT považuje za inspirativní pro učitele dějepisu. V otázce hraní rolí v dějepisném vyučování nedošlo v tomto dokumentu k žádným změnám a na konkrétnější doporučení a didaktické zpracování tématu budeme zřejmě ještě muset počkat.

Shrňme-li v závěru této podkapitoly, jak se dívá na hraní rolí v dějepisném vyučování didaktika dějepisu a zda lze vysledovat nějaká doporučení pro to, jak s ním nakládat, uvědomíme si, že:

- a) česká didaktika dějepisu v této oblasti dosud výrazněji nezačala hledat cestu
- b) můžeme se inspirovat pohledy ze zahraničí

---

<sup>154</sup> *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, Praha: MŠMT, 2009. Na textu se podíleli pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického.

<sup>155</sup> Tamtéž, str. 3.

<sup>156</sup> Tamtéž, str. 9.

<sup>157</sup> Dopis Asociace učitelů dějepisu je dostupný na: <http://www.asud.cz/dopor.htm>, dostupné ke dni 12.8. 2014.

<sup>158</sup> *Doporučení MŠMT k výuce dějin 20. století*, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-msmt-k-vyuce-dejin-20-stoleti-1>, dostupné ke dni 12. 8. 2014.

- pracovat se simulacemi ve smyslu rekonstrukce nějaké důležité situace (rozhodovací proces, technologie výroby, krize a mezníky, zpravodajská redakce)
- pro dějepisné cíle je vhodné, aby hraní rolí nabízelo vžití se do osob v konkrétním čase a místě, možnost poznat, že stejné tvrzení má pro různé lidi různý význam, soustředit se na procesy, dívat se tak, jako by se události ještě nestaly
- hraní rolí není nejdůležitější metodou, ale pomocnou, která vede k analýze a interpretaci pramenů a pochopení toho, proč určitá osoba reagovala v konkrétním čase a v konkrétní situaci určitým způsobem
- použití hry v roli (ať už při aktivitách ve třídě a nebo ve velkých simulacích) musí být vždy velmi pečlivě připraveno ze dvou hledisek – pramenný materiál a literatura a psychická bezpečnost aktérů
- za pomoci hry v roli vždy zobrazujeme pouze výsek nějaké skutečnosti, nikoliv celek
- vždy se vyhneme citlivým tématům, která by zasahovala do osobní sféry hráče (psychická bezpečnost situace)

## 1.5 Reflektované příklady z praxe dramatické výchovy zaměřené na vyučování dějepisu

Nezávisle na situaci v didaktice dějepisu se hraním rolí v dějepisném vyučování (a dalšími technikami dramatické výchovy) experimentálně zabývali od druhé poloviny devadesátých nejen studenti Katedry výchovné dramatiky DAMU Praha. V odborném časopise pro dramatickou výchovu *Tvořivá dramatika* v roce 1997 vyšly první dva praktické příklady, jak s metodou hry v roli v dějepise pracovat. V obou případech jde o příklady tzv. školního dramatu<sup>159</sup>. Od té doby se periodikum *Tvořivá dramatika* k tématu vyučování dějepisu vrací a snaží se mapovat všechny zajímavé snahy o aplikaci metody a technik dramatické výchovy v tomto oboru. V dalším textu uvedeme ty nejtypičtější.

---

<sup>159</sup> Jinak také strukturované drama, drama ve výchově, drama ve více krocích, výukové drama. Jde o tematicky propojený větší hrový celek. Více VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 63 – 68.

### 1.5.1 Bratři Václav a Boleslav – autorka Iva Dvořáková<sup>160</sup>

Cílem výukové struktury je zopakování učiva o raném feudalismu, získání podrobnějších informací o knížatech Václavovi a Boleslavovi, vztazích mezi nimi a možných výkladech motivace zavraždění Václava. Celkem devět kroků této výukové struktury je naplánováno na 8 - 10 vyučovacích hodin (což je 4 – 5 spojených dvouhodinovek). Přestože má lekce charakteristiku příběhového dramatu, v centru pozornosti je příběh obou bratrů, opírá se důsledně o práci s pramenným materiálem<sup>161</sup> a související literaturou<sup>162</sup>. V závěru zpřesňují žáci své chápání pojmů anály, legenda, kronika. Výuková struktura propojuje učivo dějepisu, českého jazyka a je postavena především na kooperaci v malých skupinách.

V kroku 1- *Bratři* je uplatněna metoda brainstormingu a plná hra v roli ve dvojicích na úrovni simulace mapující vztahy mezi sourozenci v současné době.

Krok 2 – *Čechy v raném feudalismu* přináší opakování základních rysů raného feudalismu tvorbou živých obrazů (částečná rolová hra na úrovni simulace – alterace) ve skupinách po 4-5 žácích, s oporou o psaný text. Žáci obrazy zkomponují, předvedou a reflektují.

Třetí krok *Bratři Václav a Boleslav* je pro dramatický celek podpůrnou aktivitou, pro školní dějepis však znamená cílenou práci s prameny a s literaturou. Je poměrně dlouhý (1 vyučovací hodina) a jeho cílem je při použití techniky Role na zdi (do siluety postavy na velkém papíře jsou vpisovány výroky, které se jí týkají) vytvořit charakteristiky Václava a Boleslava s oporou o prameny a literaturu. Údaje z pramenů se vypisují dovnitř postavy jednou barvou, údaje z literatury okolo postavy z vnější strany jinou barvou. Polovina třídy pracuje na postavě Václava, druhá na postavě Boleslava.

Krok 4 - *Jeden den ze života* modeluje některé části běžného dne Václava a Boleslava. Čtyři časové údaje v jednom dni, které si studenti vyberou a platí pro obě postavy, předvedou jako plnou rolovou hru ve dvojici na úrovni alterace – charakterizace.

---

<sup>160</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Bratři Václav a Boleslav*, in: *Tvořivá dramatika 1*, 1997, str. 1 – 4.

<sup>161</sup> Kosmova Kronika česká, Svoboda, Praha 1972, str. 34 – 38, Kronika tak řečeného Dalimila, Svoboda, Praha 1977, str. 50 – 61, Staroslověnská legenda o sv. Václavu - části otištěné v publikacích: Plch, J., *Antologie ze starší české literatury*, SPN, Praha 1987, str. 29 -32, Šváb, M., *Antologie ze starší české literatury*, SPN, Praha 1964, str. 19 - 24. Všechny prameny jsou přeložené do novočeštiny. V pozdějších variantách jsou některé texty zaměněny za ty publikované in KOLÁR, J. (ed.), *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: Lidové noviny: 1998.

<sup>162</sup> Především KOL., *Dějiny země Koruny české 1*, Praha: Paseka 1992, str. 33 – 39, KOUDELKOVÁ, J., *Naše dějiny v datech*, Praha: Albatros, 1987, str. 45 - 60, KALISTA, Z., *Stručné dějiny československé*, Praha: Vyšehrad, 1992, str. 27 – 33, HORA, P., *Toulky českou minulostí 1*, Práce, Praha 1985, str. 170 – 178, PALACKÝ, F., *Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě*, bez místa a roku vydání, str. 50 - 61.

Předvedení scén je stylizované, pravidelně se střídá Václav a Boleslav a scény jsou propojovány vyprávěním učitele. Součástí kroku je i následující reflexe.

Kratičký krok pět *Pozvání* znamená psaní k pozvání na křest druhorozeného syna. Pozvánku napíšou všichni v časovém omezení 3 minuty. Pak je proveden výběr ze všech textů (z hlediska uvěřitelnosti textu) a je v diskusi řešena otázka, zda by vůbec v této době bylo pozvání psané.

Krok 6 - učitel se v roli Václava při zvolené technice *Horké křeslo* rozhoduje, zda pozvání přijmout nebo ne. Jde o rekonstrukci rozhodovacího procesu. Žáci v kruhu jsou v rolích Václavových přátel (simulace, alterace). Na rady přátel Václav reaguje, zpochybňuje je, obrací – proto je v roli učitel a ne některý z žáků. Stylizace učitelova chování situaci hodně pomůže. Nakonec se ale musí rozhodnout, že se do Boleslavi vydá.

Krok 7 - *Boleslav*. Učitel v roli Boleslava míří na místo setkání se spiklenci do Hněvsova dvora. V použité technice Alej stojí žáci proti sobě čely ve dvou řadách. Václav prochází pomalu mezi nimi a žáci se proměňují v jeho myšlenky. Když je Boleslav mívá, řeknou nahlas, co si Boleslav právě myslí. I tento krok demonstruje složitost rozhodování a pomáhá nahlédnout na Boleslava jinak než jako na chladného bratrovraha.

Krok 8 - *Viděno očima současníků Václava a Boleslava*. Žáci ve čtveřicích připraví živý obraz, který ukazuje, jak vraždu Václava mohli vidět současníci aktérů. Obrazy se předvedou najednou tak, aby všichni na sebe viděli, krok končí reflexí obrazů.

Krok 9 - *Kronikáři a legendisté* je krokem závěrečným, kdy žáci ve skupinách po 2-3 společně vytvářejí zápis události jako kronikáři, legendisté či tvůrci análů.

Po popisu tohoto programu v článku následuje ještě několik doporučení pro tvorbu a plánování obdobných výukových programů.

Jádrem celé výukové struktury je nahlédnout na osoby Václav a Boleslav i jinak než jen prizmatem legend, v nichž je Václav „Bohu milý“ a Boleslav „bratrovraždou kletý“. Uvědomit si, že legenda i kronika je už psána s určitým záměrem a tento záměr vysledovat. Zároveň také vede k uvědomění si rozdílu mezi literaturou o tématu a jeho pramennou základnou. Proto je tolik času věnováno čtení úryvků z pramenů a literatury a jejich zápisu. Kontrolou pochopení rozdílu je pak závěrečné psaní legendy, kroniky nebo letopisného záznamu. Tato struktura tedy směřuje k trénování interpretačních dovedností. Zařazení hry v roli se snaží směřovat k témuž a nabídnout další materiál pro interpretaci (různost názorů a reakcí).



Z hlediska délky je výukové drama Bratři Václav a Boleslav je velkoryse pojato. Počítá s možností celodenních či dvoudenních projektových dnů ve škole. Proto nejdříve vychází z životních zkušeností žáků (reálné sourozenecké vztahy), pak pečlivě prostřednictvím živých obrazů mapuje žákovské představy o raném feudalismu a teprve potom se zaciluje na příběh bratrů Václava a Boleslava. Autorčin předpoklad o časových možnostech školy se však nenaplnil, a proto lekci později dále upravovala a zkracovala. V současné době existuje obdobná dvouhodinová a čtyřhodinová výuková lekce, která směřuje přímo k tématu vztahů mezi knížecími bratry a práci s kronikou, úryvky z legend a literaturou k tématu.

Popis této struktury v plné délce se stal součástí diplomové práce *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*<sup>163</sup>. Logickým pokračováním zájmu o využití metody hry v roli v dějepise je pak i tato disertační práce a některé publikované články<sup>164</sup>.

### 1.5.2 Mnichov 1938 – autor Radek Marušák<sup>165</sup>

Výuková lekce R. Marušáka je naplánována do dvou hodin dějepisu v 8. či 9. třídě základní školy. Následuje po výkladu o mnichovské dohodě a jeho cílem je přiblížit historické události na základě příběhu konkrétní osobnosti, ukázat historii v zrcadle jedinečného individuálního osudu.

Výukový blok začíná *zklidněním vleže*, kdy si žáci představují venkovský předválečný statek. Po reflexi (zpřesňování a korigování představy) v kruhu dostávají žáci do rukou fotografii starého muže a následuje *brainstorming*, jehož cílem je vyslovit, co žáka nad fotografií napadá.

---

<sup>163</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, vedoucí práce doc. E. Machková, obhájeno v září 1997.

<sup>164</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., RODRIGUEZOVÁ, V., *Možnosti zapojení dramatické výchovy a kooperativní výuky do školního dějepisu. Tematická kooperativní výuka dějepisu*. In MÄRC, J. a kol., *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům (Stupínek, jeviště, plátno)*, Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010, str. 211 – 228, DVOŘÁKOVÁ, I., *Příspěvek k teorii a praxi hraní rolí v dějepisném vyučování*. In MÄRC, J. a kol., *Dějepisné výzvy mezioborovým vztahům (Stupínek, jeviště, plátno)*, Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010, str.229 – 234, DVOŘÁKOVÁ, I., *Výchova královských dětí za časů Lucemburků (ve škole)*, In MÄRC, J. a kol., *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování (Genderová problematika ve výuce dějepisu)*, Ústí nad Labem,: FF UJEP, 2010, str. 74 – 81., DVOŘÁKOVÁ, I., *Možnosti využití technik dramatické výchovy při výuce dějepisu*, In MÄRC, J. a kol, *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem,: FF UJEP, 2010, str. 209 – 215., DVOŘÁKOVÁ, I., *Možnosti spolupráce středních škol s muzei*, In MÄRC, J., LENCOVÁ H., *Brána školního dějepisu otevřená (Možnosti mimo školu)*, Ústí nad Labem: FF UJEP 2012, str. 28 – 31.

<sup>165</sup> MARUŠÁK, R., *Mnichov 1938*, in *Tvořivá dramatika 1/1997*, str. 5 - 7.

Pak učitel přidává krátký úryvek z deníku – zatím z něho ale nechte, jen vypráví *základní údaje o rodině Františka Novotného* ze vsi Frantoly u Prachatic. Následuje narativní pantomima *Budování světnice* – žáci pantomimicky zabydlí prostor ve třídě, aby tak vznikla představa o světnici, ve které rodina Františka Novotného často pobývá. Pak učitel světnici projde a zrekapituluje, co kde je.

Žáci pak vstoupí do role osob, které se ve světnici mohly někdy ve 20. letech 20. století ocitnout a ze svého těla vytvoří sochu této osoby a umístí ji ve světnici (úroveň simulace). *Sochy* vytvářejí žáci postupně, když jsou ve světnici všechny sochy, začínají na pokyn učitele vymezený prostor opouštět. V reflexi se ozřejmí, kdo kým byl, jaké postavy byly dobře rozpoznatelné apod. Aktéři, kteří jsou v reflexi jako postava nějak pojmenováni, však dosud nezveřejní, zda to byla pravda. Učitel vybere 5 žáků a vrátí je do prostoru a dotykem ruky je krátce oživí. Oživená socha začne pantomimicky jednat (částečná rolová hra na úrovni simulace).

Po reflexi píšou žáci *deníkový záznam jednoho dne* (či jeho části). Jako motivaci učitel přečte záznam z 15. listopadu 1918. Vzniklé záznamy žáci přečtou a skupina rozhodne, zda budou do deníku Františka Novotného zařazeny.

V *narativní pantomimě* se pak všichni žáci promění v postavu Františka Novotného a pantomimicky jednájí podle vyprávění (bočního vedení) učitele. Vyprávění se odehrává 30. září 1938 ráno. Popisuje, jak František ráno vstal pomalu z postele, protáhl se, přikryl Marii a p. Končí poslechem rádiové zprávy o odevzdání pohraničí, ze které vyplývá, že i Novotného statek je v linii záboru: „V okrese Prachatice k linii Kralovice – Husinec. Tedy i my. Strnul<sup>166</sup>.“

V následující reflexi je třeba probrat i to, nakolik se komu podařilo vcítit se do role Františka. Žáci přemýšlejí, co asi udělal, a vyslovují své myšlenky. Všichni si pak představí sebe na místě Františka (simulace), strnou a na dotyk učitele jen řeknou, jak by se rozhodli, kdyby byli na jeho místě. Odpovědi jsou jen Půjdeme nebo Zůstaneme.

Učitel vypráví o tom, že František se s rodinou rozhodl odejít do Nymburka k sestře a ke švagrovi. Čte úryvek z deníku z let 1940 – 45. Jde jen o stručné záznamy. Úryvek končí smrtí syna Josefa 3. května 1945. Učitel dál pokračuje vyprávěním o tom, že po odsunu německého obyvatelstva se Josef mohl vrátit zpátky domů. Zbyla mu jen dcera Ludmila provdaná v Nymburce za Jiřího a malý vnuk. Učitel vstupuje do role Františka Novotného,

---

<sup>166</sup> MARUŠÁK, R., Mnichov 1938, In *Tvořivá dramatika 1*, 1997, str. 6.

všichni chlapi se stávají Jiřím, dívky Ludmilou. Všichni si představí, že sedí v kuchyni u stolu, když vejde otec. Scéna končí otcovým odchodem. V této situaci na úrovni simulace mohou žáci rozhodnout, zda otec František odejde zpět sám a nebo půjde Lída s rodinou s ním. Následuje reflexe podle průběhu scény.

Všichni si vezmou do ruky fotografii Františka z úvodu lekce. Je na ní zachycen v okamžiku, kdy vystoupil z vlaku, když se sám vrátil domů, do Frantol. Všichni si stoupnou stejně jako on a na dotyk ruky řeknou, jak se v tuto chvíli jako František cítí (částečná rollová hra na úrovni simulace). Lekce může (a nemusí), dle rozhodnutí učitele, být zakončena závěrečnou reflexí.

Hlavním cílem výukové lekce *Mnichov 1938* je zaměření na vliv událostí na osud jednoho člověka a směřuje k porozumění dějinám každodennosti. Proto je mnoho času věnováno nastolení představy o Františkově stavení a jeho zařízení, je budována vazba žáků v rolích na toto místo. Upřesňována je také představa o lidech, kteří žijí na statku. Závěr lekce se vrací zpět k osobě Františka.

Přestože se Radek Marušák odborně postupně více specializoval na uplatnění metody dramatické výchovy a jejích technik spíše v oblasti literatury, v publikaci, na níž se dále podílel s O. Královou a V. Rodriguezovou<sup>167</sup>, uveřejňuje také jednu výukovou strukturu se zaměřením na dějepis.

Jde o dvouhodinovou lekci pro žáky 4. – 5. tříd, zaměřenou k cílům dějepisné části předmětu vlastivěda, nazvanou *Karel IV.*<sup>168</sup> Záměrem je prohloubit poznatky o Karlu IV., uvést důležitá období naší minulosti do časových souvislostí, pracovat s prameny a literaturou, vyjádřit vztah ke zjištěným faktům, ke Karlu IV. a porovnat život v tehdejší době a dnes.

Na počátku lekce při *Opakování, naladění a rozehřátí* dostane každé dítě na záda samolepicí lístek se jménem historické nebo mytologické osobnosti. Není mezi nimi jméno Karla IV. Žáci se mají seřadit vedle sebe do řady chronologicky podle toho, kdy jejich osobnost žila. Při plnění úkolu je zakázáno mluvit. Výslednou řadu učitel okomentuje a zveřejní, že chybí jméno důležité osoby<sup>169</sup>.

---

<sup>167</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008.

<sup>168</sup> Tamtéž, str. 38 – 48.

<sup>169</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008., str. 40.

Nápověda je schovaná ve třídě v podobě střípků – rozstříhaných obrázků. Každá skupina si vytáhne lísteček s barvou papíru, kterou je podlepen rozstříhaný obrázek a hledá jen střípky stejné barvy. Střípky žáci složí do obrázku a nalepí na balicí papír. V řízeném rozhovoru se děti snaží poznat osobu Karla IV. (Karlova busta, pečeť Karlovy univerzity, korunovační klenoty apod.). Určují, kam Karla IV. zařadí do řady z počátku hodiny<sup>170</sup>.

Navazuje použití brainstormingu. Na balicí papír k obrázkům žáci píší všechno, co je o Karlovi IV. napadá. Pak žáci formulují otázky, které je při psaní napadaly a učitel je zapisuje<sup>171</sup>.

Dalším krokem je vyhledávání informací v improvizovaném „muzeu“. Ve vyčleněné části třídy jsou materiály shromážděné do skupin (stavitelství, všední život, malířství, univerzita, osobní život Karla IV...). Každý se zabývá tématem, kterým chce. Úkolem je přinést jakoukoliv novou informaci. Tiše zní dobová hudba. V řízeném rozhovoru posléze každý řekne, jaký střípek do mozaiky přinesl<sup>172</sup>.

Děti pak pracují ve stejných skupinách jako na začátku a připravují živý obraz *Lidé v době Karla IV.*, protože lidé v mozaice zatím chybějí. Obrazy žáci prezentují, ostatní hádají, co který obraz znázorňuje. Při nejasnostech je možné obraz rozehrát. Před přestávkou ještě následuje reflexe o tom, které otázky ještě neumíme zodpovědět, čím kdo přispěl k doplnění mozaiky<sup>173</sup>.

Druhá část lekce je zaměřena na osobu Karla IV. V místnosti je jeho podobizna a ukázky z *Vita Caroli*. Učitel čte žákům krátké ukázky z *Vita Caroli*, čtení je podkreslováno hudbou (jinou než při návštěvě „muzea“). Následuje reflexe toho, co jsme se dozvěděli. Na tabuli se zapisuje, které otázky nás napadají<sup>174</sup>.

Žáci ve skupinách po 4 – 5 se vracejí k materiálům už s určitým badatelským cílem, který si každá vybere z nabídky: Karlův život, než se stal českým králem, Karlův život v době panování, Karlovy manželky atd. Každá skupina badatelů je na místě studia 15 minut. Pak je možné získat informace ještě i jinak. Každá skupina dostane 2 groše z Karlovy doby (nakopírované), které mohou oživit sochu Karla IV. ze Staroměstské

---

<sup>170</sup> Tamtéž, str. 40.

<sup>171</sup> Tamtéž, str. 41.

<sup>172</sup> Tamtéž, str. 42.

<sup>173</sup> Tamtéž, str. 42.

<sup>174</sup> Tamtéž, str. 43.

mostecké věže. Pokud tuto sochu žáci slušně pozdraví, mohou s ní 3 minuty rozmlouvat, o čem chtějí. Až budou mít žáci shromážděny informace, připraví si jejich prezentaci na konferenci o Karlu IV. Skupiny si mohou zvolit mluvčího, něco zahrát, ukázat živý obraz<sup>175</sup>.

Učitel pak práci fází instrukcemi a časovým omezením podle potřeby. Do role sochy Karla IV. vstupuje učitel. Groš symbolizuje mýtné, které se na mostě platilo. Vstup na most a oživení sochy nabízí žákům zajímavý fiktivní svět. Hovoří s autoritou, dávným panovníkem, což vnáší do jejich činnosti jistý prvek tajemnosti a pro zvláštní chvíli je třeba pečlivě volit slova. Dostávají se také do role „poddaného“ (simulace – já jako prosebník u vyšší autority)<sup>176</sup>.

Konferenci moderuje učitel, po ní následuje reflexe a v závěrečném shrnutí žáci doplňují na balicí papír další informace, které získali. Tato část lekce nabízí žákům plášť experta, který pak při vystoupení na fiktivní konferenci dává větší sebejistotu a pomáhá hledat vhodná slova. Hra v roli je na úrovni simulace. Ovšem žáci ji nemusí využít a mohou vystupovat i sami za sebe. Při prezentaci poznatků na konferenci může působit vstup do rolí také jako oživení – záleží na tom, jakou techniku prezentace si žáci zvolí. V závěrečné reflexi žáci odpovídají na to, co jim přineslo skládání mozaiky, za co by mohly poděkovat Karlovi IV., sobě, ostatním. Tato lekce ukazuje, že metoda hraní rolí není klíčová, bez ní se výuka klidně obejde, ale ozvláštňuje ji a motivuje žáky k práci. V komentáři autora uvádí R. Marušák, že při prezentaci na konferenci žáci zvolili rozmanité způsoby – vytvořili galerii manželek, v níž prováděli jako v lapidáriu, připravili živé obrazy s komentáři, přednesli referát. Na tvořivě připravenou hodinu odpověděli ve vlastní činnosti obdobně<sup>177</sup>.

Dvouhodinová lekce je nabitá různými činnostmi a nutně nás musí napadnout, zda žáci, nezkušení s prací ve skupinách a se stylizovaným projevem v rolích, toto množství aktivit mohou ve dvou vyučovacích hodinách zvládnout. R. Marušák v komentáři ke zkušenostem z realizace uvádí, že lekci realizoval s dětmi, které neznal a které také neměly mnoho zkušeností s metodou dramatické výchovy. Uvádí, že pro ně byl v hodině

---

<sup>175</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008, str. 44.

<sup>176</sup> Tamtéž, str. 44.

<sup>177</sup> Tamtéž, str. 48.

zvláštním hostem, což zvýšilo zaujatost žáků pro práci. Přípravu lekce beze zbytku naplnil a neměl potíže s časem<sup>178</sup>.

### **1.5.3 Václav a Boleslav – Počátky českého státu, Řecko – Mýty a bohové, autorka Veronika Rodriguezová**

Třetí individualitou v oblasti aplikace metody a technik dramatické výchovy do vyučování dějepisu je Veronika Rodriguezová, která začala publikovat své výukové programy až později. Upozornila na sebe především svou účastí na knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*<sup>179</sup>, kterou jsme už připomínali. Autorka vychází ze své praxe ve Středisku volného času Lužánky Brno, pro které připravovala dopolední výukové dějepisné programy, na které docházely celé třídy brněnských (a okolních) základních škol i s učiteli. Ve zmíněné publikaci uvádí dva z nich – Václav a Boleslav – počátky českého státu<sup>180</sup> a Řecko – mýty a bohové<sup>181</sup>.

Oba celky mají rozsah 4 vyučovacích hodin, jde vždy dvě a dvě spojené hodiny s přestávkou a mají podobnou strukturu. Začínají *Naladěním a rozehráním*, kdy se pracuje s metodou štronza – zastaveného pohybu, vytvoření sochy z vlastního těla žáka v prostoru.

Následuje *Otevření tématu cestou tematizovaného štronza*, žáci vytvářejí sochy v prostoru motivované slovy vyřčenými učitelem – jde o slova vztahující se k tématu lekce. Totéž pokračuje ve dvojicích, tematizované štronzo se týká dvojic pojmů (u tématu Václava a Boleslava je to např. štít a meč, u řeckých bohů moře a pevnina). Žáci už přijímají role a vytvářejí jednoduché situace bez domluvy, v částečné rolové hře většinou na úrovni simulace.

Třetím krokem je *Vytvoření pracovních skupin*. Žáci ve větších skupinách vytvářejí živé obrazy (částečná rolová hra, úroveň simulace – alterace) spojené s tématem (tedy např. pečení chleba u Václava, Odysseova loď v druhém případě). Téma si volí skupiny samy. Zde učitel zjišťuje počáteční stav vědomostí skupiny o tématu. Svě živé obrazy skupiny ukazují ostatním a komentují. Učitel případně koriguje a doplňuje.

---

<sup>178</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008, str. 47.

<sup>179</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008.

<sup>180</sup> Tamtéž, str. 50 – 64.

<sup>181</sup> Tamtéž, str. 65 – 77.

Pak se struktury mírně rozcházejí podle tematického zaměření.

V případě Václava a Boleslava přichází *práce ve skupinách*, v níž žáci doplňují do tabulek jména prvních pěti historicky doložených českých knížat a na základě splnění tohoto úkolu učitel volí podrobnosti svého výkladu, který je zařazen pak. Pomůckou pro výklad je modelový rodokmen přemyslovské rodiny a úryvek Kristiánovy legendy. Pokud je to možné, doplní lektorka výklad i připomenutími živých obrazů. V dalším kroku žáci ve skupinách nejvýše po sedmi členech vytvářejí *vztahový model knížecí rodiny*. Přemýšlejí o ní ve dvou rovinách – jak se prezentuje navenek a jaké jsou vztahy vnitřní. K demonstraci vztahů mohou využít prostor v horizontální i vertikální rovině (např. i postavit se na židli), každého člena rodiny reprezentuje postoj, gesto, výraz tváře. Formou je živý obraz a jde o částečnou hru v roli ba úrovni simulace či alterace. Živé obrazy jsou pak předváděny postupně, na zvukový signál se vnější prezentace vztahů změnila na vnitřní. První dvouhodinová končí reflexí<sup>182</sup>.

Ve druhé části programu se práce týká *zavraždění Václava* a pracuje se v něm s pramenným materiálem – iluminací z wolffenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy v černobílém provedení a Kristiánovou legendou. Všechny skupiny se pokusí co nejpřesněji převést výjev z iluminace do prostoru, vytvořit podle něj živý obraz. Při přípravě živého obrazu se jej pokouší interpretovat (v rolové hře jsou na úrovni simulace či alterace). Všechny skupiny vytvoří obrazy najednou tak, aby se vzájemně viděly, a fixují své pozice v něm včetně gestiky a mimiky. Učitel přečte úryvek o zavraždění Václava z Kristiánovy legendy a uvede jej do širších souvislostí. Žáci na základě úryvku vytvářejí další dva živé obrazy – před vraždou a po ní. Délka časové prodlevy mezi obrazy je na nich. Vznikne tak vlastně triáda. Skupiny předvádějí trojice obrazů a v reflexi jsou jimi obrazy pojmenovány, vysvětleny jejich výklady i motivace jednání postav<sup>183</sup>.

V dalším kroku každá skupina dostane barevné provedení iluminace vraždy a *porovná* ji s černobílou. Každá skupina pak prezentuje, co v obraze objevila. Žáci docházejí k tomu, že i iluminátor zobrazil v obraze časový posun – fáze vraždy. V diskusi žáci porovnávají informace získané z obrazového a psaného pramene, zamýšlejí se nad

---

<sup>182</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008, str. 56.

<sup>183</sup> Tamtéž, str. 58.

věkem bratrů. Učitel je může seznámit i s dalšími interpretacemi. V úplném závěru lekce každý žák zhodnotí lekci a vysloví, co se naučil nového<sup>184</sup>.

Výukový program antický pokračuje *brainstormingem* na téma Jaké řecké bohy znáte? Pak navazuje shrnující výklad učitele. Každá skupina pak vytvoří živý obraz nazvaný Řecký Olymp. V zadání je, že sochy z obrazu na chvíli ožijí a představí se jednou větou tak, aby neprozradily své jméno. Opět jde o rolovou hru na úrovni simulace. Věta, která zazní, musí být obsažena v učitelově výkladu o bozích. Každá skupina předvede svůj „Olymp“ postupně – nejdříve zaujme pozici živého obrazu, ostatní hádají, kdo v obraze stojí a teprve pak se bohové představují svojí větou. Po reflexi následuje přestávka<sup>185</sup>.

Druhá část programu se týká *Odysseových dobrodružství*. Každá z pěti skupin dostane seznam postav z Odysseova příběhu a doplňuje, jak je která postava s příběhem spojena. Ve společné diskusi návrhy porovnají. Učitel pak výkladem doplní informace a připomene hlavní momenty příběhu.

Každá skupina si vylosuje kartičku s názvem jedné z epizod a úryvek textu. Všichni si přečtou text a pojmenují nejasná místa, kladou učiteli otázky. Pak si každá skupina připraví *hraný výstup své epizody* – ale stylizovaně, v podobě nekonečné smyčky, v níž padne jedna věta z epizody. Když jsou skupiny připraveny, zaujmou místa v prostoru tak, aby se viděly navzájem a byly připraveny své smyčky spustit. Učitel vstoupí do role Odyssea s pomocí jednoduchého kostýmu (plášť). Výstupy jsou předvedeny ve *skupinové improvizaci* – je večer před setkáním s ženichy a Odysseus vzpomíná na to, co prožil. Učitel v roli prochází kolem skupin, když se zastaví, skupina odehraje svoji epizodu s vyslovením věty. Improvizace končí odložením pláště. Po celou dobu improvizace nikdo nemluví, zazní jen připravené věty. Vznikne tak působivý celek. Všichni jsou stále ve střehu, k některé vzpomínce se může Odysseus vrátit. V improvizaci se všichni pohybují v úrovni simulace až alterace a opět jde o částečnou hru v roli. V závěrečné reflexi opět žáci pojmenovávají, co se naučili nového<sup>186</sup>.

Oba výukové programy V. Rodriguezové mají stejné schéma – první dvouhodinová je přípravná, žáci se při ní soustředí na téma, seznámí se základní používanou technikou živého obrazu, naučí se dodržovat pravidla celé hry. Učitel přitom

---

<sup>184</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008, str. 59.

<sup>185</sup> Tamtéž, str. 70.

<sup>186</sup> Tamtéž, 73.



diagnostikuje situaci. Vždy vychází z informací, které žáci znají a dá jim také pocítit, že své informace přinášejí do hry. Ještě před přestávkou je zařazen výklad, který doplní potřebné informace pro druhou část programu. Ta část je pak zacílena na jedno vybrané užší téma. V prvním případě je to práce s obrazovým a psaným pramenem (a jeho interpretace), ve druhém rekonstrukce Odysseova putování. Základní technikou rolové hry je použití štronza a živého obrazu s rozehráváním. Obě lekce jsou v publikaci doplněny komentáři autorky a metodickými poznámkami k realizaci, které vycházejí z praxe.

### **Disertační práce V. Rodriguezové<sup>187</sup> a její model výukového programu**

Svoji praxi v Centru volného času Lužánky v Brně zúročila V. Rodriguezová ve své disertační práci, v níž shrnula své dosavadní zkušenosti a pokusila zavést také nový termín – tematická kooperativní výuka (dále v textu T.K.V.)

Tento termín dosud nepatří mezi již zavedené pojmy didaktické terminologie. Jeho obsah se podle autorky vyvíjel několik let a jeho upřesňování vycházelo z potřeb pojmenovat výukové lekce realizované v Centru volného času Lužánky (centrum Ulita) v Brně i další lekce vycházející z obdobného principu. Poprvé tento termín použila ve svém článku právě V. Rodriguezová<sup>188</sup>. Ve své disertaci se pak podrobněji zabývala jeho jednotlivými aspekty, vymezením vůči kooperativnímu vyučování H. Kasíkové<sup>189</sup>, integrované tematické výuce S. Kovalíkové<sup>190</sup>, projektovým vyučováním J. Kratochvílové<sup>191</sup> a také vzdělávacími možnostmi T.K.V. Tuto práci úspěšně obhájila v roce 2012.

Označením **tematická kooperativní výuka V. Rodriguezová pojmenovává výukové struktury zaměřené na dějepis, které vycházejí z principů práce s tématem, kooperace**

---

<sup>187</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.

<sup>188</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Tematická kooperativní výuka dějepisu s využitím metod dramatické výchovy, její možnosti v současném vzdělávání ve vztahu ke klíčovým kompetencím a Rámcovému vzdělávacímu programu* In VYHŇÁK, P. (ed.) *Vybrané problémy oborové didaktiky dějepisu 1(v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*. Brno: MU a Akademické nakladatelství CERM, 2008, s. 45 – 62. 81.s. ISBN 9788021046641 (MU). ISBN 9788072046010 (CERM).

<sup>189</sup> Více KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy.*, Praha: VK Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

<sup>190</sup> Více KOVALÍKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka*, Kroměříž: Spirála, 1995. 300s. ISBN 80-901873-0-7

<sup>191</sup> Více KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, BRNO: MU 2006.

**v různých velkých skupinách a zároveň naplňují i výukové cíle předmětu dějepis<sup>192</sup>,** v případě autorky termínu se jedná o výuku především na základních školách a v odpovídajících ročnících osmiletých gymnázií. Velkou inspirací těchto programů byla autorce dlouholetá zkušenost v oboru dramatické výchovy a použití metod a technik z této oblasti.

Termín tematická kooperativní výuka zavádí V. Rodriguezová především proto, že se snaží zdůraznit práci s tématem a spolupráci ve skupině žáků, jejich aktivitu.

Autorka termínu T.K.V. vždy své výukové struktury označuje jako programy<sup>193</sup> – jsou realizovány mimo školu a každý učitel si je může vybrat z programové nabídky příslušného centra. V běžné školní práci uvažujeme spíše o lekcích či výukových celcích, strukturách. Vznikají na míru jednotlivým skupinám a mají díky tomu i řadu variant.

Prvním důležitým prvkem tematické kooperativní výuky je volba tématu, které celý program spojuje. V obecné rovině by **téma T. K. V.** vždy mělo vycházet z platných kurikulárních dokumentů, v současnosti tedy z konkrétních Školních vzdělávacích programů dané školy<sup>194</sup>. Vždy se jedná o nějaký ucelený tematický celek, který v sobě nese základní dramatický potenciál, který je možno rozvíjet prostřednictvím metody dramatické výchovy (hra v roli) a dalších technik. Témata se týkají celé šíře obsahu výuky dějepisu. Zvolené téma je pak ve výukové struktuře použito k práci s historickými prameny a literaturou, k jejich interpretaci a jejímu následnému využití v modelované situaci odehrávající se v minulosti. Výběr tématu závisí na cíli výukového celku. V. Rodriguezová pro své programy T. K. V. volí spíše témata ze starších období – programy analyzované v její disertační práci se týkají dějin pravěku a starověku (Pravěk, Býčí skála, Starověké despotie – Egypt, Řecko-mýty a bohové, Řím). Ve své práci dále autorka uvádí, že v letech 1999 – 2007 realizovala celkem 11 různých výukových programů T. K. V. Z hlediska tématu jsou dva z těchto programů spíše literárně zaměřeny (Setkání s A. E. Poem a Božena Němcová), z období raného středověku je to program Václav a Boleslav, a z novověku pak Velká francouzská revoluce – čas vraždění, čas nadšení). Dva programy jsou zaměřeny na důležité církevní svátky v naší kultuře (Vánoční příběh,

---

<sup>192</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011.. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 11.

<sup>193</sup> Tamtéž, str. 11-12.

<sup>194</sup> V případě autorky programů V. Rodriguezové spíše z RVP, jelikož připravovala programy pro různé školy v Brně a okolí.

Pašijové hry)<sup>195</sup>. Za sledované období byly tyto výukové programy realizovány celkem 461<sup>196</sup> krát.

Volba tématu nepochybně značně závisí na zájmu učitele, neboť příprava lekce T. K. V. vyžaduje mnoho jeho času i schopností. Učitel musí prostudovat a sumarizovat pramenný materiál, analyzovat jej pro potřebu struktury, promyslet řadu možností jeho zpracování dříve, než je zvolena ta, jež je použitelná pro cíle lekce. I pro dobrý průběh celého výukového celku je potřebná detailní znalost tématu učitelem. Průběžně je potřeba doplňovat informace, odpovídat žákům na související otázky. To všechno by bez hlubokého zájmu učitele (a zároveň vlastně badatele) o téma nemohlo být naplněno.

**Kooperace** žáků, kteří absolvují určitý výukový celek T.K.V., je velice důležitá, a je tedy druhým klíčovým znakem. H. Kasíková ji v obecné rovině definuje takto: „Kooperace je společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů<sup>197</sup>.“ Tematická kooperativní výuka však není typickým příkladem kooperativního učení, kdy na řešení nejrůznějších úkolů společně pracuje stabilní skupina žáků a jedná se o dlouhodobou činnost. Spolupracující skupiny jsou v rámci T. K. V. vytvářeny podle jiných kritérií a nejsou stabilní. V jednom výukovém modelu se složení skupin může průběžně měnit, skupiny mohou být různě velké a jejich složení je určováno cíli programu. Někdy jsou skupiny rozděleny i náhodně. Žáci se při práci ve skupinách učí mimo jiné přizpůsobovat se různému složení skupin, pracovat účinně v různém složení. Spolupráce je zde nutná, protože bez ní by nemohla skupina splnit svůj úkol a vyřešit předložený problém. Navíc je práce skupin na sebe vázána v tématu, a tak je důležité i to, aby svůj úkol splnily všechny skupiny. Teprve z úspěšné práce všech skupin vzniká výsledný, pokud možno kriticky prověřený, obraz modelované historické situace. Jednotliví členové skupiny jsou na sobě závislí vzhledem k prezentovanému výsledku práce. Zároveň je práce ve skupinách různorodá, takže může ukázat i na kvality jednotlivých členů týmu. Žáci ve skupinách sbírají a shromažďují materiál k interpretaci, analyzují a syntetizují, porovnávají, vybírají určitý počet fakt z většího počtu, podrobují

---

<sup>195</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 34.

<sup>196</sup> Tamtéž, str. 35.

<sup>197</sup> KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy.*, Karolinum, VK Praha 2004, str. 7.

výběr kritice a pak jej i stylizovaně (a často v umělecké kvalitě) zpracovávají pro ostatní skupiny formou dramatického ztvárnění ve hře v roli (o tom pak pojednává celá kapitola 2 této práce). Po dobu práce nahlíží na analyzovanou a následně pak zobrazovanou situaci z minulosti v různých úhlech pohledu a při práci si také fixují do paměti související fakta a pojmosloví. V kooperaci se aktivně učí kombinací metod různého druhu, což splňuje požadavky na současné pojetí dějepisného vyučování<sup>198</sup>.

Pojem tematická kooperativní výuka v dějepisném vyučování souvisí dle V. Rodriguezové také se **systematickou prací s historickým pramenem a literaturou**<sup>199</sup>, která se tak stává třetím pilířem. Součástí práce ve skupinách je už zmiňovaná analýza, kritika a interpretace historického pramene. V tomto případě má autorka práce na mysli především prameny písemné a obrazové povahy, možností je však daleko více. Většinou jde o autentické prameny, které se podařilo dochovat. Pro tento typ výuky jsou vhodné i tzv. didaktizované prameny<sup>200</sup> – upravené pro potřebu ve škole. Úpravou rozumíme např. záměrné zkrácení nějakého textu, úryvek z audio nebo audiovizuální nahrávky, případně i výřez z fotografie, obrazu, mapy apod., pořízený již s konkrétním záměrem učitele. Někdy jsou tyto upravené prameny opatřeny i otázkami k zamyšlení či řešení, podle potřeby<sup>201</sup>. S prameny se v případě T. K. V. pracuje nejen v konkrétní reálné rovině, ale i v symbolické, kdy je použitý text (myšleno psaný i obrazový) inspirací pro další tvořivou činnost, která souvisí s jeho interpretací. Výukové struktury T. K. V. pracují i s odbornou literaturou, někdy i s historickou beletrií. Volba a případná úprava historických pramenů jsou pro T. K. V. klíčové. Při jejich výběru je třeba také uplatnit potenciál k jejich kreativnímu využití tak, aby bylo možno udržet věrohodnost nabízené fiktivní dramatické situací a aby nedošlo k nežádoucí dezinterpretaci.

Čtvrtým prvkem T. K. V. je pro V. Rodriguezovou použití metody hraní rolí, která žáky aktivizuje. Z široké škály technik se věnuje především práci s živým obrazem, který se

---

<sup>198</sup>RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 17-18.

<sup>199</sup> Tamtéž, str. 25 - 26.

<sup>200</sup> D. Labischová (Příručka ke studiu, str. 80) uvažuje o didaktizované podobě pramene především v případě písemných pramenů. Didaktizovanou formu ale může mít vlastně kterýkoliv historický pramen.

<sup>201</sup> Právě použitím do jisté míry autentických pramenů zpravidla zvyšuje atraktivitu výukové lekce pro žáky – přináší něco navíc oproti každodennímu dějepisnému vyučování.

jí pro její záměry jeví jako velice efektivní<sup>202</sup>. Během své praxe možnosti práce s **technikou živého obrazu** velmi podrobně metodicky zpracovala. Práce s živým obrazem – jeho vytváření, představení a jeho následná interpretace ostatními skupinami žáků a případná další korekce – je zároveň také klíčovým krokem pro splnění zamýšleného cíle.

Vezmeme-li v potaz tuto zmíněnou charakteristiku tematické kooperativní výuky, pak vyvstává jedna otázka: Je termín tematická kooperativní výuka adekvátní svému obsahu? Zdůrazňuje práci s tématem a kooperaci v tomto způsobu výuky, ale opomíjí hlavní použitou techniku dramatické výchovy, práci s živým obrazem. Možná právě tento fakt může být důvodem, proč se tento termín zatím nerozšiřuje mezi učiteli pracujícími metodou hry v roli. Stejně tak se z definice vytratila analytická práce s prameny a literaturou. Označení tematická kooperativní výuka se tak stává obecnou strukturou, která může označit jakoukoliv práci spolupracujících skupin na tématu a nemusí jít nutně předmět dějepis a použití částečné hry v roli – techniku živého obrazu.

Obecné struktury vlastních programů tematické kooperativní výuky se věnuje V. Rodriguezová v kapitole 1.3.2. své disertační práce.<sup>203</sup> Realizuje je vždy jako dva celky oddělené přestávkou, z nichž každý trvá 90 minut. Jde tedy o čtyři vyučovací hodiny věnované zvolenému tématu a autorka je rozděluje do celkem devíti fází. Upozorňuje také na to, že jednotlivé fáze výukového programu tematické kooperativní výuky jsou předem určeny. V obecné struktuře svých programů naznačuje rozdělení naznačené už v popisech programů Václav a Boleslav a Řecko – mýty a bohové, které přiblížila už v publikaci *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*<sup>204</sup>.

Práce je započata organizačním vstupem lektora, který seznámí žáky s cíli programu, plánovaným časovým harmonogramem a nastaví základní pravidla práce a komunikace mezi žáky a lektorem.

Druhou fází programu je nastolení bezpečného a tvůrčího prostředí, kdy se ve čtyřech krocích žáci seznamují s technikou živých obrazů, lektor na jím zvolených zadáních

---

<sup>202</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. 248 l., 58 l. příloh. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 18 – 25.

<sup>203</sup> Tamtéž, str. 37 – 39.

<sup>204</sup> MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008.

zjišťuje žákovské prekoncepty k tématu programu a zakončuje rozdělením do pracovních skupin.

Prvním kognitivním zadáním je pak řešení úkolu ve skupině (sestavování seznamů, žebříčků, doplňování informací, zkoumání obrazového pramene apod.), které je následně diskutováno v celé třídě.

Na diskusi o řešení zadaného úkolu navazuje čtvrtá fáze práce – výklad učitele k tématu vycházející právě z diskuse. Výklad je opřen o pramenný materiál, z něhož je např. citováno. Ve výkladu přidává lektor další informace a již získaná fakta znovu třídí a uvádí do systému.

Další fáze pak přináší první tvůrčí úkol, který zpracovává nová fakta, a je zakončen prezentací. Následuje přestávka. Příkladem takového tvořivého úkolu je příprava živého obrazu *Stavba pyramid*<sup>205</sup> z programu Starověké despotie - Egypt.

Po přestávce lektor znovu získává pozornost žáků pro další práci zpravidla jednoduchou hrou či jinou aktivitou (od didaktického testu po poslech hudby) a následuje sedmá fáze – další výklad lektora, který přidává další nové informace a historické prameny.

Osmou fází je další tvůrčí úkol, o něco složitější než první, a následuje prezentace všech skupin. Náročnější tvůrčí úkol v programu Starověké despotie - Egypt je příprava reliéfu na oslavu faraona, při jehož prezentaci musí faraonovo jméno ve stylizované zvukové podobě i zaznít<sup>206</sup>.

Program je zakončen závěrečnou reflexí – nejen druhého tvůrčího úkolu, ale i celého programu.

Po představení obecné struktury programů tematické kooperativní výuky V. Rodriguezové si dovolíme menší komentář. Tento typ programu je určen pro žáky, kteří s lektorem programu pravidelně nepracují a nejsou seznámeni ani s technikou částečné hry v roli – živým obrazem. Proto je tak dlouhá přípravná fáze věnována nastavení pravidel komunikace a seznámení se zvolenou technikou. Důležitá je i část, která se věnuje zjišťování žákovských prekonceptů k tématu, jelikož lektorka nemůže vědět, co všechno už skupina, s níž pracuje, již zná.

---

<sup>205</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 120.

<sup>206</sup> Tamtéž, str. 125.

Pokud bychom obecnou strukturu chtěli aplikovat pro výukové lekce pro žáky, s nimiž pracujeme pravidelně, pak bychom jako model mohli použít především druhou polovinu programu, který bychom upravili dle vlastních potřeb. V obecné rovině by bylo možné začít prvním kognitivním úkolem, který by byl opakovací směrem k tématu. Výkladových částí by bylo také pravděpodobně méně a byly by kratší. Škála použitých technik by v případě běžného školního využití musela být také bohatější.

V praktické části disertační práce V. Rodriguezová analyzovala celkem čtyři<sup>207</sup> realizované výukové programy T. K. V. a jako design výzkumu zvolila zakotvenou teorii<sup>208</sup>. V závěru pak konstatuje, že jí zvolená T. K. V., a především technika živých obrazů, vede ke kognitivně náročné práci žáka. Konfrontuje použití techniky živého obrazu s Romanem Švaříčkem formulovanou cestou sedmi pravidel kognitivně náročné práce<sup>209</sup> a dospívá k tomu, že zvolená technika dokáže svojí povahou Švaříčkovu schéma naplnit a že má i mnohé jiné výhody. Je např. pro žáky snadno uchopitelná a realizovatelná. Její použití také přirozeně vede ke kooperaci mezi žáky<sup>210</sup>.

V úplném závěru disertační práce naznačuje V. Rodriguezová možnost dalšího směřování její práce – studium záznamů diskusí při popisech a interpretaci živých obrazů v programech T. K. V. a jejich analýza, což by mohlo přispět k prohloubení poznatků o použití techniky živého obrazu pro dějepis<sup>211</sup>.

#### **1.5.4 Hilsneriáda a Život Židů po druhé světové válce – autorka Kateřina Řezníčková**

Po publikacích prvních dramatických struktur zaměřených na vyučování dějepisu se studenti Katedry výchovné dramatiky DAMU odmlčeli, ale po roce 2005 se opět začínají problematice vyučování dějepisu metodou a technikami dramatické výchovy věnovat.

---

<sup>207</sup> Šlo o programy Pravěk – život lovců a sběračů, Starověké despotie – Egypt, Řecko – mýty a bohové a Antický Řím.

<sup>208</sup> STRAUSS, A. L., CORBINOVÁ, J., *Základy kvalitativního výzkumu Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.

<sup>209</sup> ŠVAŘÍČEK, R., Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy, In *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 1, 2011, str. 42 – 43.

<sup>210</sup> RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 229 – 231.

<sup>211</sup> Tamtéž, str. 231.

Zajímavým počinem je bakalářská práce Kateřiny Řezníčkové<sup>212</sup>, jejíž jádro bylo zpracováno do článku ve *Tvořivé dramatice*<sup>213</sup>. Úvod tohoto článku je zaměřen na metody dramatické výchovy v dějepise. Autorka připomíná, že velká část dějepisných cílů i ve školních vzdělávacích programech zůstává v normativní oblasti a že je třeba soustředit se více na oblast formativní, což se děje především v neoficiálním prostředí<sup>214</sup>. Zmiňuje se o potřebě objektivního<sup>215</sup> pohledu na dějiny a propracovává se postupně k tomu, že metody dramatické výchovy jsou pro výuku dějepisu vhodné, neboť jejich použití směřuje do formativní oblasti, protože, v centru jeho pozornosti historie je člověk a lidská společnost. Zkoumání chování lidí v důležitých okamžicích, rozhodování se v obtížných situacích pak podle autorky patří k nosným tématům právě pro dějepisné vyučování<sup>216</sup>.

Uvádí, že učitelovým cílem mohou být dvě možná směřování: detailnější seznámení se s historickými reáliemi a souvislostmi nebo dějiny prožité z hlediska každodennosti, zkoumání lidského rozměru dějin. Toho lze podle Kateřiny Řezníčkové docílit opět dvěma způsoby: zkoumat jeden okamžik z různých úhlů (tedy multiperspektivita a multikulturalita) nebo se detailně zaměřit na jeden delší chronologický úsek. Nejde ani tak o předání fakt, jako spíše o jejich hlubší a rozmanitější osvětlení. Připomíná také nutnost věrohodnosti fiktivních situací při použití metod dramatické výchovy v dějepise a pevná pravidla této „hry“ a její omezenost právě nezměnitelnými fakty. Zmiňuje také odbornou náročnost přípravy výukových dramát pro hodiny dějepisu z hlediska pramenné základny a opory v odborné literatuře<sup>217</sup>. Připomíná celkem čtyři oblasti výběru tématu pro takováto dramata (či výukové struktury, programy) – nejednoznačné okamžiky<sup>218</sup>, silné osobnosti, konflikty a mytologie<sup>219</sup>.

---

<sup>212</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., *Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole: bakalářská práce*. Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. Vedoucí práce Radek Marušák.

<sup>213</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., *Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole*, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, str. 12-29.

<sup>214</sup> Neoficiálním prostředím myslí autorka především Asociaci učitelů dějepisu, ale na tomto místě musíme podotknout, že ASUD je oficiálním profesním sdružením učitelů dějepisu.

<sup>215</sup> Touto formulací myslí K. Řezníčková spíše pohled multiperspektivní, jak vyplývá z dalšího textu článku.

<sup>216</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., *Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole*, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, str. 12.

<sup>217</sup> Tamtéž, str. 12- 13.

<sup>218</sup> Zde odkazuje na i námi zmiňovanou výukovou lekci R. MARUŠÁKA, Mnichov 1938, In *Tvořivá dramatika 1/1997*.



Dále autorka uvádí, že normativní funkci vzdělávání mohou metody dramatické výchovy podpořit v dějepise právě prožitkem, který vede k trvalejšímu zapamatování, formativní pak naplňováním cílů průřezového tématu Osobnostního a sociálního rozvoje<sup>220</sup>.

Mezi omezeními, která brání použití metod dramatické výchovy v hodinách dějepisu, Kateřina Řezníčková uvádí: čtyřiceti pěti minutová délka hodiny a organizace prostoru ve třídě; náročnost přípravy a zároveň nevýhoda pro opakování hodin postavených na tom, že příběh zná jen učitel (jedna třída druhé prozradí, o čem hodina bude); možná oslněnost učitele metodami dramatické výchovy a s tím pak související absence cíle ve vzdělávací oblasti; neochota žáků takto pracovat; nezkušenost žáků s prací metodami dramatické výchovy. Před učitelem dějepisu pak stojí volba, jaký typ dramatických činností chce využít. Autorka celkem logicky vychází z Valentova rozdělení na menší a větší hrové celky a dochází k tomu, že ve výukových dramatech (větších celcích) nebudou metody dramatické výchovy těmi hlavními a budou doplňovat specifické metody dějepisné. Operativnější je zároveň podle ní použití menších hrových celků, jejichž prostřednictvím lze žáky pro práci na větších celcích připravit. Větší celky by měly být zařazeny méně často a lze je využít například při projektových dnech<sup>221</sup>. Zároveň je možné takový větší dramatický celek zaměřený na dějepis absolvovat jinde než ve škole a může být připraven „na klíč“ podle Rámcového vzdělávacího programu. Jako příklad zde K. Řezníčková uvádí právě výše zmíněné programy V. Rodriguezové či programy Židovského muzea v Praze<sup>222</sup>.

Dále uvádí autorka svá dvě dějepisná výuková dramata – *Hilsneriáda* a *Židé po druhé světové válce*.

---

<sup>219</sup> V souvislosti s třemi tematickými skupinami cituje diplomovou práci DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 1997, vedoucí práce doc. E. Machková.

<sup>220</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, str. 14.

<sup>221</sup> Tamtéž, str. 14 – 15.

<sup>222</sup> Např. program Hanin kuffík. Dovolujeme si připomenout, že obdobně tvoří muzejní programy i Ivana Pernicová v Muzeu Hlavního města Prahy a Alena Kyselo v Muzeu hry v Jičíně, obě jsou taktéž absolventkami studia dramatické výchovy na Katedře výchovné dramatiky DAMU Praha.

Zastavíme se nejdříve u prvního z nich, *Hilsneriády*<sup>223</sup>. Vzdělávací cíle jsou stanoveny takto: žáci hlouběji pochopí pojmy rituální vražda, Hilsneriáda, antisemitismus; žáci konfrontují své stereotypy vnímání českých projevů antisemitismu s realitou; žáci poznají dopady štvavé kampaně na konkrétního člověka (Hilsnerova advokáta). Výukové drama je určeno jako dopolední zaměstnání pro žáky v době maturit ve škole a je rozděleno celkem do 15 kroků. Tématicky je rozčleněno na dvě poloviny – v první jsou zkoumány projevy antisemitismu v Čechách v době procesu s Leopoldem Hilsnerem, ve druhé sledována postava Hilsnerova obhájce Zdenka Auředníčka<sup>224</sup>.

Výukové drama *Hilsneriáda*<sup>225</sup> je otevřeno *přivítáním a rozehráním* v podobě honičky motivované k tématu. Pak autorka rozděluje žáky do skupin podle rozstříhaných kartiček s nápisem „*rituální vražda*“. Nově vzniklé skupiny se pokoušejí vytvořit vlastní definici rituální vraždy do encyklopedického slovníku. Po prezentaci definic jednotlivých skupin a diskusí nad nimi učitel shrne základní informace a případně doplní krátkým výkladem<sup>226</sup>.

Nad balicím papírem s nápisem „1899 Rakousko-Uhersko“ probíhá základní *brainstorming* k tématu vraždy Anežky Hružové, nápady jsou zaznamenávány (lekce probíhá už jako opakovací a prohlubovací). Pokud jméno Anežky nepadne, dopíše je učitel a nechá kolovat její fotografie a dobová zobrazení vraždy<sup>227</sup>.

Učitel shrne a doplní informace a každé skupině přidělí jeden text kramářské písně. Úkolem skupin je zpracovat text písně k předvedení ostatním s použitím *živých obrazů* místo malovaných obrázků. Zpívat není nutno, stačí rytmizovaný přednes (částečná či plná rollová hra na úrovni simulace). Po předvedení písní navzájem vyvozují studenti, jak viděla lidová fantazie vraždu, jaké informace kramářské písně nabídly<sup>228</sup>.

Celá skupina modeluje *sousoší* (částečná rollová hra, živý obraz), které by ukázalo, jaký vztah měla většina Čechů k údajnému vrahovi Hilsnerovi. Sousoší jsou modelována

---

<sup>223</sup> ŘEZNIČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, scénář dramatu a praktická reflexe provedení na str. 18 – 22.

<sup>224</sup> Tamtéž, str. 15.

<sup>225</sup> Tamtéž na str. 15 - 18 autorka podrobně osvětluje celý případ vraždy Anežky Hružové, obvinění Leopolda Hilsnera, protesty T. G. Masaryka proti tomuto obvinění, snahy obhájce Zdenka Auředníčka i vliv žalobce Karla Baxy, charakterizuje všechny důležité aktéry procesu a dopracovává se až k Hilsnerově propuštění z vězení v roce 1918, naznačuje i další osudy zúčastněných osob.

<sup>226</sup> Tamtéž, str. 18.

<sup>227</sup> Tamtéž, str. 19.

<sup>228</sup> Tamtéž, str. 19.

bez možnosti domluvy, jsou v něm zapojeny asi tři až čtyři osoby – jedna se stává Hilsnerem, ostatní představují anonymní zástupce české veřejnosti. Každý má možnost sousoší korigovat. Když jsou s ním všichni spokojeni, najde každý pro sousoší krátký titulek a vysloví je. V následující *reflexi* je předmětem diskuse především to, jaké předsudky sousoší vyjadřovalo<sup>229</sup>.

Žáci se opět vrátí do skupin a každá dostane jiný autentický materiál z přelomu devatenáctého a dvacátého století (antisemitská karikatura, pojednání Rudolfa Vrby o národní sebeochraně, ukázkou ze snáře, výňatky z parlamentních interpelací v kauze Hilsner). Žáci hledají, jaký obraz Žida materiály ukazují. Ve společné *diskusi* pak vyslovují své hypotézy a obrazy porovnávají. Nakonec společně shrnují typické předsudky vůči Židům, hledají paralely s nacistickým antisemitismem<sup>230</sup>.

Touto reflexí končí první čas výukového dramatu a do programu je včleněn nový prvek, postava Hilsnerova advokáta Zdenka Auředníčka. Učitel v roli (na úrovni charakterizace) usedá na *horké křeslo* a žáci se jen mohou zeptat na cokoli k Hilsnerovu případu. Žáci nejsou v rolích, dotazování probíhá v době těsně před vynesením rozsudku v prvním Hilsnerově procesu. Důležité informace jsou zapisovány na velký papír<sup>231</sup>.

Pak je žákům puštěn *záznam závěrečné Hilsnerovy řeči* a patřičný komentář k atmosféře, v níž byla pronesena<sup>232</sup>.

Dalším krokem je práce s *anonymními dopisy* – každá skupina dostane krátký úryvek z anonymních dopisů, kterými byl Auředníček doslova zavalen<sup>233</sup>. Jde o začátky dopisů, které žáci ve skupinách dopisují (může jít o hru v roli na úrovni simulace – já jako přesvědčený antisemita, ale v popisu programu to není uvedeno). Skupiny si dopisy vymění a pak jsou nahlas čteny – každý žák se rozhodne, zda bude vnímat čtení v roli Auředníčka samotného či jeho manželky. Na dotek učitele posluchač zveřejní vnitřní

---

<sup>229</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, str. 19 – 20.

<sup>230</sup> Tamtéž, str. 20.

<sup>231</sup> Tamtéž, str. 20.

<sup>232</sup> Tamtéž, str. 20.

<sup>233</sup> Anonymní dopisy adresované advokátu Auředníčkovi byly časem zničeny, proto autorka použila místo nich úryvky dopisů adresované T.G. Masarykovi.

myšlenky své postavy v okamžiku čtení. Dopisy může číst i učitel. Dále učitel shrnuje proměnu advokáta Auředníčka z vážené osoby ve vyvrhele<sup>234</sup>.

Skupiny dostávají za úkol připravit každá *dvě momentky z jeho života* před procesem a po něm. Jde o plnou rolovou hru a může jít až na úroveň charakterizace. Po předvedení momentek ze života učitel překlenuje další vývoj vyprávěním – připomíná, že se podařilo vyvolat druhý proces, který skončil ještě hůře než první. Hilsner byl odsouzen k smrti, císařská milost změnila rozsudek na doživotí<sup>235</sup>.

Učitel vstupuje do role advokáta Auředníčka a žáci se stávají jeho hypotetickými přáteli, kteří mu pomáhají rozhodovat se, co má po druhém procesu dělat dál. Zvolenou technikou je *alej*. Při procházení úzkou uličkou se obrací na přátele, co má dělat dál se svým životem – to mu radí, on argumentuje. Učitel hraje v úrovni charakterizace, žáci jsou v úrovni simulace, případně alterace. Ani na konci uličky není jasné, jak se advokát rozhodne. Učitel z rad vybere tu nejčastější či nejvýraznější a žáci v prostorové škále vyjádří svůj vztah k tomuto navrhovanému řešení, učitel jim dá prostor zdůvodnit svůj postoj. Pak už následuje závěrečná reflexe týkající se nejen doplnění informací, které si žáci vyžádají, ale také způsobu práce v dramatu, spolupráce mezi žáky, mezi učitelem a žáky atd. Hloubka reflexe závisí také na zkušenosti hráčů s tímto způsobem práce<sup>236</sup>.

Vraťme se nyní ještě několika poznámkami k výše zmíněnému výukovému dramatu K. Řezníčkové *Hilsneriáda*. Vychází z kontextu školních dramát, která byla u nás publikována a také ze vzniklé tradice, že vždy je třeba začít pomalým rozehríváním, uvolněním a soustředěním. Nicméně použití motivované honičky na úvod, kdy polovina žáků ve věku asi 15 – 17 let se stává křesťany a druhá polovina židy a vzájemně se honí ve třídě, už působí poněkud infantilně. Stejně tak i varianta dětské hry na vraha. Ano, zažili jsme v roce 2005 seminář s Tonym Goodem, kdy jedno opravdu rozsáhlé drama o rasismu a osobní odvaze nazvané *Lekce pro život* začínalo honičkou na kočku a myš. Jenomže tato hra byla zároveň modelovou situací, do které se později dostaly obě hrdinky – Kelly Turnerová a Anna Franková. V závěru dramatu se tak hra na kočku a myš dostává do příběhu v symbolické rovině, kdy jsou oba na sobě nezávislé příběhy sloučeny. Jinak

---

<sup>234</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, str. 20.

<sup>235</sup> Tamtéž, str. 20.

<sup>236</sup> Tamtéž, str. 21.

řečeno, dětská hra má smysl v dramatické výstavbě lekce<sup>237</sup>. Ve výukovém dramatu *Hilsneriáda* zůstávají obě dětské hry jen úvodními aktivitami, které jsou separátorem mezi předcházející činností dopolední a začínajícím odpoledním vyučováním. Jejich použití v úvodu může někdy i zavádět, přestože se snaží působit motivačně.

Výukovou strukturu *Hilsneriáda* jinak považujeme za mimořádně zdařilou. Zejména v oblasti nabízení různých možností, jak na situace z příběhu nahlížet. Příkladem může být dopisování úryvků anonymních dopisů a jejich následné čtení žáky. Žáci píšou dopisy v roli antisemitského štváče a pak vstupují do role toho, komu byly určeny – mají možnost uvědomit si oba emoční póly, v atmosféře čtení, která je nepochybně působivá, se mohou pohybovat v případě Auředníčka a jeho ženy na úrovni alterace či charakterizace v částečné rolové hře. Výše připomenutý krok se jeví jako důmyslný i v kontextu navazující činnosti. Žákům, kteří pracovali v částečné rolové hře při psaní a čtení dopisů, se bude lépe vstupovat do plné rolové hry, bude to pro ně snazší. Navíc kontrast života váženého občana před procesem a občana štvaného umožní mírnou nadsázku, a tím i odstup od přílišného prožívání role, což je v tuto chvíli důležité vzhledem k věkové kategorii žáků. Obdobně kontrastně funguje i částečná hra v roli advokátova přítele v technice alej a vyjádření vlastního postoje na proxemické škále.

Druhé publikované výukové drama K. Řezníčkové *Židé po druhé světové válce*<sup>238</sup> sleduje tyto dějepisné cíle: žáci si uvědomí, že s koncem války problémy židů neskončily; žáci si zopakují a prohloubí vědomosti o holocaustu a poválečném období českých dějin a využijí své vědomosti při rozhodování o Evině osudu; žáci prožijí některé historicky podložené situace nepochopení či nevstřícnosti ze strany okolí<sup>239</sup>.

Inspirací pro vystavění dramatu je osud Evy Levitové (Erbenové)<sup>240</sup>, přeživší holocaustu. Výuková struktura je naplánována na jedno dopoledne a rozdělena do dvanácti částí. V programu jsou využity úryvky z její vzpomínkové knihy *Sen*<sup>241</sup>, dobové

---

<sup>237</sup> Podrobný popis této struktury lze najít in: CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T, NEELANDS, J., *Lekce pro život. Drama a integrované kurikulum*, Brno: MU, 2008, str. 65 – 78.

<sup>238</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, scénář a praktická reflexe provedení dramatu na str. 25 – 28.

<sup>239</sup> Tamtéž, str. 15.

<sup>240</sup> Na stranách 20 – 24 opět K. Řezníčková podrobně charakterizuje poválečný osud českých židů, vznik státu Izrael, osud přeživší Evy Levitové, jejího manžela Petra Erbena a její tety.

<sup>241</sup> LEVITOVÁ, E., *Sen*, Praha: G+G, 2001.

fotografie Evy a jejího muže Petra, snímky z Prahy (1940), Terezína (1942), Osvětimi (1945), dobová hudba třicátých let 20. století, projev Klementa Gottwalda z roku 1948<sup>242</sup>.

Po úvodním seznámení učitel podá základní informace o dívce Evě a nechá kolovat její fotografii jako devítileté s bublifukem. Uvede datum, kdy se narodila, že byla sice jedináčkem, ale že měla hodně bratranců a sestřenic a rodina se často scházela, bydlela v Praze a patřila ke středním vrstvám. Zamlčí informaci o tom, že se jednalo o židovskou rodinu. Tentokrát se rodina sešla na oslavě babiččiných padesátin, žáci vstoupí do rolí oslavujících členů rodiny, alespoň čtyři žáci vstoupí do rolí dětí. Jedná se o volnou improvizaci na zadané téma, učitel jemně koriguje bočním vedením. Žáci se pohybují na úrovni simulace ve fiktivní situaci, která ale nese reálné rysy (každý už zažil nějakou oslavu). Atmosféru doby evokuje hudba, která vede žáky k jisté stylizaci chování – není to dnes, ale „dříve“. Improvizace trvá několik minut. Na závěr všichni připraví živý obraz – *fotografii rodiny z oslavy*<sup>243</sup>.

Žáci jsou rozděleni do tří skupin – Eva si ráda představovala svůj život později. Každá skupina si promyslí a zapíše, jaké představy to byly – na papíře dostane každá skupina zadání typu *Evin den v deseti, dvanácti nebo patnácti letech*. Vždy je tam konkrétní datum, ale ne rok (u patnácti let je záměrně datum v první polovině ledna, aby to pak odpovídalo osvobození Osvětimi). Zapsané představy si skupiny vymění a každá k ní dostane fotografii, kde se Eva v dané situaci nacházela – na rubu je napsáno místo a rok Praha 1940, Terezín 1942, Osvětim 1945. Každá skupina prodiskutuje, zda představa devítileté Evy odpočívá předpokládané skutečnosti. V závěru instruktáže k tomuto kroku dostanou žáci doplňující informaci – Eva je Židovka. Skupiny si vzájemně prodiskutují běžný den Evy v daném období. Dalším krokem je vytvořit *zvukovou pohlednici* z daného dne (stylizovaná částečná hra v roli, nikdo z aktérů nemusí být v roli Evy, jde o zvukovou simulaci – z důvodu bezpečí fiktivní hry a citlivého tématu). Následuje reflexe<sup>244</sup>.

Pak učitel překlene část Evina příběhu vyprávěním a uvede, že se jí podařilo uprchnout z pochodu smrti a dostala se na Moravu, kde našla pomoc. Vrací se k rodině – kdo na Evu čeká? Nechá znovu postavit *rodinnou fotografii* z počátku a uvádí osudy jednotlivých osob – ti, kteří se nedožili konce války, opouštějí fotografii. Zůstane Eva, teta

---

<sup>242</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, in: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, scénář a praktická reflexe provedení dramatu na str. 18.

<sup>243</sup> Tamtéž, str. 25.

<sup>244</sup> Tamtéž, str. 25 - 26.

a maximálně další dva lidé. Pak učitel uvede, že Evu po válce našla teta v seznamech přeživších a vzala ji k sobě. Ale příliš jí nerozuměla – učitel přečte dva úryvky z paměti o tom, jak Eva přišla ranou pažby německého vojáka o dva přední zuby a jak jí to teta nevěřila, když se o tom zmínila. Všichni pak modelují *sousoší Evy a tety*, které vyjádří co nejlépe jejich vztah. Nikdo nemluví, figurantky nijak neovlivňují, co se s nimi děje, když jsou všichni s výsledkem spokojeni, pojmenovávají žáci, o čem všem sousoší vypovídá<sup>245</sup>.

Učitel vypráví dál o tom, že Eva se setkala s nepochopením a neporozuměním i jinde. Přestěhovala se na internát pro židovské sirotky a začala studovat střední zdravotnickou školu. Žáci ve skupinách *modelují situace*, v nichž mohlo dojít k *nedorozumění a nepochopení*, používají techniku *plné rolové hry* (ve hře pracují na úrovni simulace či alterace. Po přehrání situací následuje reflexe o tom, které přehrané situace jsou reálné<sup>246</sup>.

Nad fotografií šestnáctileté Evy každý řekne formou *minimonologu* (částečná rolová na úrovni simulace) na co se Eva těší. Zapojuje se i učitel, aby případně přidal tři typické touhy přeživších – hlad po jídle, kultuře a vzdělání<sup>247</sup>.

Další část práce se týká navrácení majetku uschovaného u známých. Každý dostane výchozí text označený A nebo B. Žáci vytvoří dvojice A-B. A uvádí Evin výchozí pohled, B pohled otcovy známé paní Nohelové, která se s věcmi uschovanými Levitovými u ní (stolní porcelán, koberce, obrazy apod.) nechce rozloučit a vydá pouze rodinné dokumenty. Tuto výchozí situaci simulují všechny dvojice najednou, v reflexi si pak sdělují, jak setkání nakonec dopadlo a proč došlo k tomu či onomu rozhodnutí. Šlo o paralelní rekonstrukci situace v plné rolové hře na úrovni simulace. Po reflexi naváže učitel čtením z deníku o setkání s Marií, která Evu vyhledala sama a všechny věci, které si u ní Evina maminka zanechala, vrátila<sup>248</sup>.

*Učitel v roli Evy* pak zve kamarádky z internátu na rozlučkový večírek – našla si přítele, kterého si brzy bude brát, protože tak trochu musí a doplní i informace o tom, že

---

<sup>245</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika* 3, 2007, scénář a praktická reflexe provedení dramatu na str. 26.

<sup>246</sup> Tamtéž, str. 26.

<sup>247</sup> Tamtéž, str. 26.

<sup>248</sup> Tamtéž, str. 27.

jde také o Žida a že se s ním zná už z Terezína, kde pracoval jako vychovatel, dnes úspěšně podniká<sup>249</sup>.

Do šťastných představ o budoucnosti Evy a Petra přichází únorový převrat (naznačený úryvkem z Gottwaldova proslovu) a žáci s použitím *plné rolové hry hledají situace*, které po komunistickém převratu mohou Evě a Petrovi ztížit život. Hra může proběhnout klidně v úrovni simulace, ale některé představitelky Evy mohou díky předchozím zážitkům hrát až na úrovni charakterizace<sup>250</sup>.

Následuje opět překlenovací vyprávění učitele, který uvádí, atmosféru poúnorové Prahy, zatčení některých Eviných a Petrových přátel a vede žáky k předposlední části dramatu, k Evinu rozhodování co dál se životem. Žáci vytvoří *tři expertní týmy*. První hledá argumenty pro a proti, *zda zůstat v Československu*, druhý obdobně pro *odchod do Austrálie*, kde by se jich ujala jedna rodina a třetí pro *odchod do Izraele*, kde žije léta švagr. Po čase na přípravu argumentů všechny tři skupiny představují své argumenty proti dané zemi, ostatní je doplňují. Evinu rozhodování pak demonstruje modelová stylizovaná situace, v níž jsou žáci rozděleni do tří stran trojúhelníka, v jehož středu stojí dívka vstupující do role Evy (stačí simulace). Každá strana argumentuje na přeskáčku pro svoji zem a Eva ve středu se pohybuje k té straně (zemi), která argumentuje lépe. Situace končí v okamžiku, kde se Eva definitivně rozhodne pro jednu stranu. Učitel vypráví, že ve skutečnosti se Eva rozhodla pro Izrael a každý jí píše krátký dopis na rozloučenou v roli přítele, který zůstává v Československu. V komentáři<sup>251</sup> K. Řezníčková dodává, že v případě, kdy by se Eva při argumentaci rozhodla zůstat doma, dopisy by se nepsaly a také zmiňuje, avšak zároveň také zmiňuje, že dopisy by měly být důležité a učitel by měl říct, že si je Eva vzala s sebou do Izraele a schovala si je<sup>252</sup>.

Závěrečným krokem je pak reflexe, která se v první fázi týká toho, jak by se na místě Evy rozhodli žáci. Navazuje pak reflexe celého dramatu a jeho průběhu<sup>253</sup>.

Na tomto místě uvedeme ještě komentář k přiblíženému výukovému dramatu *Židé po druhé světové válce*. Je méně promyšlené než přechozí *Hilsneriáda* a ukazuje nevelkou

---

<sup>249</sup> ŘEZNÍČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In: *Tvořivá dramatika 3*, 2007, scénář a praktická reflexe provedení dramatu, str. 27.

<sup>250</sup> Tamtéž, str. 27.

<sup>251</sup> Tamtéž, str. 26 a 28.

<sup>252</sup> Tamtéž, str. 27.

<sup>253</sup> Tamtéž, str. 27.



zkušenost s výukou dějin dvacátého století. Zřejmě proto se autorka dopouští jistých nepřesností, které ale mohou snadno vést k dezinterpretaci. Drobností je například to, že v kroku, kdy žáci modelují život Evy v deseti, dvanácti a patnácti letech, učitel doplňuje informaci, že je Eva Židovka – ale to již vyplývá z kontextu a také z nabídnutých fotografií. Tuto informaci si velmi pravděpodobně odvodí již žáci osmých a devátých tříd, natož maturanti<sup>254</sup> týden před závěrečnými zkouškami. V předcházející části dramatu pro toto odvození dostanou dostatek informací.

Větším problémem je pro nás část dramatu, v němž žáci modelují fotografii rodiny na oslavě babiččiných padesátin. Žáci mají příliš málo informací a vytvářejí tedy fotografii fiktivní. Ale Eva Levitová<sup>255</sup> je reálná osoba, která dosud žije v Izraeli. Údaje o rodině jsou víceméně známy. K. Řezníčková tedy mohla svým žákům před modelací rodinné fotografie z oslavy připravit kartičky, na nichž by byly reálné údaje – např. tatínek Jindřich, teta Jana, 30 let atd. Žáci by tak získali věrohodnější představu o počtu osob v širší Evině rodině. Část postav by musela být fiktivní, šlo by o rodinné přátele, tatínkovy spolupracovníky, případně i o příbuzenstvo služebné, kterou rodina Levitových zaměstnávala. Ale i pro tyto fiktivní osoby by zřejmě bylo možné najít reálné informace ve vzpomínkové knize Sen. Z hlediska struktury výukového dramatu by pak bylo velmi cenné, kdyby se už na oslavě objevila paní Nohelová, tatínkova známá, u níž si rodina uschovala některé věci před deportací do Terezína.

Myšlenka, kdy žáci znovu pracují s rodinnou fotografií z oslavy a postupně z fotografie odcházejí ti, kteří se osvobození nedočkali, je velmi nosná. Ovšem v komentáři k ní autorka uvádí, aby si učitel zvolil, koho „nechá žít“ a nabízí různé možnosti včetně sebevraždy před nástupem do transportu. Zřejmě si ale vůbec neuvědomuje, že pokud šlo o skutečně židovskou rodinu, která praktikovala judaismus, nebyla by nikdy tato varianta odchodu ze života brána v potaz. Dále v komentáři uvádí, že se učitel má rozhodnout, kolik osob kromě Evy a tety, která Židovka nebyla, přežilo. Ani toto není prostor pro fikci.

---

<sup>254</sup> Autorka v popisu výukových dramát neuvádí věk žáků, pro které jsou určena. Ale v komentářích a závěrečné reflexi uvádí, že tuto strukturu realizovala s maturanty, navíc z dějepisu.

<sup>255</sup> V roce 2013 vyšlo rozšířené vydání její vzpomínkové knihy Sen: ERBENOVÁ, E., MALIŠOVÁ, M., *Životy Evy L.*, Praha: Nakladatelství F. Kafky, 2013. V té souvislosti vyšlo několik novinových a televizních rozhovorů s E. Levitovou, která také na křest knihy v únoru 1913 přijela do Prahy. Ale i v roce 2007, kdy K. Řezníčková na přípravě dramatu pracovala, bylo možno načerpat dostatek informací z předchozí knihy *Sen*.

Údaje o zemřelých členech rodiny lze vyhledat v databázi obětí holocaustu<sup>256</sup>. Ani si nelze vybrat, že by alespoň jeden člen rodiny měl odejít do Palestiny ještě před válkou (je to nepravděpodobné už kvůli tomu, že oslava babiččiných padesátin musela proběhnout mezi lety 1939 – 1941, a to už bylo na odchod do Palestiny nejspíše pozdě). Situace s odchodem jednotlivých osob z fotografie by byla daleko působivější, kdyby vycházela z reálných fakt. Včetně toho, že by na ní zůstala i paní Nohelová.

Velmi si ceníme kroku, který hledá vztah mezi Evou a její tetou. Ten totiž vychází z toho, o čem přeživší velmi často mluví. Upozorňuje na nepřenositelnost určitých zkušeností.

V případě, kdy žáci hledají další situace nepochopení a neporozumění a ztvárňují je prostřednictvím plné rolové hry, tedy vlastně v improvizacích na zadané téma, mají žáci podle našeho názoru příliš málo konkrétních informací. Znají jediný případ (s předními zuby vyraženými pažbou). Budou tedy vymýšlet jen různé varianty téhož a pak tento krok nepovede k prohloubení pochopení těchto situací. Daleko lépe by fungovalo, kdyby tyto situace připravil učitel předem a každá skupina by dostala jiné zadání. Z předvedení všech vzniklých situací by pak vznikla daleko plastičtější představa o realitě života navrátivší se Evy.

Obdobné je to i u kroku, kdy žáci modelují situace, které mohly Evě a Petrovi ztížit život po únorovém převratu. Aby byly modelované situace věrohodné, potřebují žáci konkrétní informace o tom, jak Eva a Petr v běžném životě naráželi na nové poměry. Nedostávají je však. Budou si tedy vymýšlet nepravděpodobné možnosti, které bude muset učitel při předvádění korigovat. Učitel musí tedy tyto situace připravit (najít ve vzpomínkové knize) a nabídnout žákům fakta. Po tomto kroku autorka nezařazuje reflexi. Domníváme se, že je nutná, žáky nabídnutá řešení je třeba také zařadit do širšího kontextu.

Dobré řešení úvah o další budoucnosti mladé rodiny je práce ve třech expertních týmech při hledání argumentů a následná demonstrace možných řešení postavou Evy a jejího pohybu v prostoru podle váhy argumentů. Zrovna tak je velmi vhodné psaní dopisů přáteli (a pokud by se důsledně během dramatu modelovaly postavy, pak tyto přátele budou žáci již důvěrně znát). Myslíme si ale, že pěknou tečkou za uvažováním o Evě Erbenové by se části dopisů měly ještě na závěr stylizovaně přečíst (v reflexi píše

---

<sup>256</sup> Na [www.holocaust.cz](http://www.holocaust.cz).

autorka o tom, že někteří dávali jasně najevo, že číst nechtějí) a to, jak to udělat, aby ti, kteří číst nechtějí, opravdu nemuseli, je věcí zkušenosti<sup>257</sup>. A pokud by „Eva z argumentace“ zůstala doma a neodjela, nic to nemusí měnit na psaní dopisů přátel – ta skutečná přece odjela a někoho v Praze zanechala, a to je fakt, který nelze měnit, takže by i na jiné rozhodnutí než to reálné učitel musel stejně zareagovat.

V závěru článku *Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole* Kateřina Řezníčková reflektuje svoji zkušenost s realizací obou výukových struktur se středoškoláky a sama uvádí, že některé situace nedomyslela zcela (hlavně setkání se s nepochopením a prožívání únorového převratu), ale naznačuje i možnosti, jak se s tím vypořádat do budoucna. Zmiňuje také to, že někteří žáci se snažili „šaskovat a šokovat“. Může to být podle ní způsobeno např. tím, že žáci neměli dostatečnou oporu v informacích ze života postav, které měli zobrazovat - a tento názor s ní sdílíme. Dodáváme však, že neadekvátní reakce popisovaného typu mohou plynout z nejistoty v roli a situaci.

V každém případě stojí obě dějepisná výuková dramata Kateřiny Řezníčkové za pozornost a v praxi budou podle našeho soudu dobře fungovat. Zejména drama *Židé po druhé světové válce* si ale vyžádá úpravy a doplnění zásadních fakt pro modelování situací. Nabízí se také možnost konfrontace osudu Evy Levitové s dalšími osudy jiných lidí ve stejné době. S podobnou konfrontací pracuje ve své diplomové práci Kateřina Oplatková Rezková<sup>258</sup>.

### 1.5.5 Výukové drama Holocaust L. Helemíkové, L. Lalouškové a M. Stona

V závěru této podkapitoly bych chtěla ještě uvést jedno výukové drama, které je popsáno v publikaci *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*<sup>259</sup> a je pojmenováno

---

<sup>257</sup> Jedním z řešení může být například to, že napsané dopisy by si žáci podle klíče zvoleného učitelem vyměnili. V dopise by pak jiný žák podtrhl například 3 zajímavé k přečtení a zase poslal dopis dál. Další žák by už jen při čtení řízeném učitelem přečetl jen podtržené věty. Skutečný autor úryvku dopisu by tak získal anonymitu. Další vhodnou technikou by byla například hlasová koláž, která je popisována v přehledu technik částečné rolové hry v tomto textu.

<sup>258</sup> OPLATKOVÁ REZKOVÁ, K., *Den, kdy se mi změnil život: Výukový projekt pro žáky devátých tříd ZŠ zaměřený na období Protektorátu Čechy a Morava*, Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2011, vedoucí práce Iva Dvořáková.

<sup>259</sup> MACHKOVÁ, E. (ed), *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012.

*Holocaust*<sup>260</sup>. Výukový program je tříhodinový, vychází z románu I. Kertésze *Člověk bez osudu*<sup>261</sup>. Tématem je: náhled dějinných událostí spojených s holocaustem prostřednictvím konkrétního lidského osudu – příběhu čtrnáctiletého. Jako vzdělávací cíl autoři uvádí: seznámit studenty s reálnými okolnostmi holocaustu maďarských Židů a prostřednictvím konkrétních údajů je utvrdit v odporu k jeho popírání. Výukový program je rozdělen na čtyři bloky, s přestávkou po prvním z nich a je určen studentům vyšší odborné pedagogické školy, délka trvání programu je 3 hodiny<sup>262</sup>.

Primárně tato výuková lekce nesměřuje k vyučování dějepisu, je určena pro hodiny dramatické výchovy, ale autoři uvádějí cíle z oblasti dějepisného vyučování.

První blok činností nese název *Studentský život*. Úvodní činností je chůze v prostoru doprovázená hudbou, změny rychlosti, vytváření soch, vnímání přítomnosti kolegů, vše bez kontaktu. Pak studenti vytvářejí *živé obrazy ze studentského života žáků prvního ročníku gymnázia* (úrovni hry v roli je simulace), jednotlivé obrazy jsou rozehrávány ve skupinové improvizaci. Dalším krokem je *hra s pravidly*, jejímž cílem je tichá přeprava stavby z velkých kostek z jednoho místa na druhé. Aktéři jsou vyučujícími trestáni vyloučením ze hry, vyloučení jsou nesmyslná, bezdůvodná. Následuje reflexe o spolupráci při improvizaci a o hře s kostkami. V reflexi jsou odmítnuty veškeré námitky k vylučování ze hry<sup>263</sup>.

Pak učitel přečte záznam z deníku<sup>264</sup> – obsahem je setkání Imreho s Gerdou a návštěva kina. Učitel předkládá papír se siluetou Imreho, studenti sedící v kruhu do siluety zapisují informace, které o Imrem získali. Ve skupinách studenti připravují *situaci z Imreho života*, v níž dojde ke konfliktu, pohybují v plné rolové hře (úroveň hry v roli pravděpodobně spíše simulace). Po předvedení scén ze života se v reflexi doplňují informace o Imrem<sup>265</sup>.

---

<sup>260</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, In. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012, str. 113 – 122.

<sup>261</sup> KERTÉZS, I., *Člověk bez osudu*, Praha: Academia, 2003, v roce 2002 byl autor za toto dílo oceněn Nobelovou cenou za literaturu.

<sup>262</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, in. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012, str. 113.

<sup>263</sup> Tamtéž, str. 114.

<sup>264</sup> Po celou dobu práce se s románem I. Kertésze pracuje jako s autentickým deníkem a také se tak o něm v popisu lekce píše.

<sup>265</sup> Tamtéž, str. 115.

Opět je zařazena hra – studenti vyloučení při přenášení kostek odcházejí za dveře, zbylí hrají hru s pravidly – *židlovanou na hudbu*. Ti, kteří jsou za dveřmi, dostávají *další část deníku*, v níž Imre popisuje své vyloučení ze života a to, že otec pojede do pracovního tábora v Německu. Studenti hledají v textu důležité informace a mají je předat druhé skupině studentů. Obě skupiny stojí proti sobě, informace mají být předány nenápadně, v náznacích, za přítomnosti přísných hlídačů. Následuje reflexe této symbolické situace s neupřesněnými informacemi o rolové hře je vedena směrem k tomu, co se podařilo z letmých náznaků vlastně zjistit. Učitel doplňuje informace s cílem dobrat se náznaku pocitu člověka nesmyslně vyčleněného ze společenství<sup>266</sup>.

Druhý blok je nazván *Příjezd do vyhlazovacího tábora*. Uprostřed třídy je množství předmětů s pamětí – šperky, pokrývky hlavy, zajímavé drobnosti. Každý si vybere jednu věc a pokusí se určit, komu patřila. Projde se na korze stejně, jak by se procházel majitel věci a najde si jeho charakteristický pohyb. Jednodušší varianta téhož je sestavení živého obrazu osob, kterým patří věci a kratinké oživení jednotlivých postav. V obojím případě jde o částečnou hru v roli na úrovni simulace<sup>267</sup>.

Všichni ulehnou se svou věcí na zem, zavřou oči a jsou upozorněni, že jimi bude posléze manipulováno. Žáci jsou v rolích lidí, jimž vybrané předměty patří. Učitel čte úryvek z deníku (za hudby) o cestě dobytčím vlakem do Německa na práci – jak se Imre domníval. Pak jsou žáci odvedeni do úzké kóje, vytvořené s pomocí paravánu, a postaveni do hustého zástupu. *Učitel v roli* (německý důstojník) rozsvítí bodový reflektor a lidé jsou vyzváni, aby vystoupili z vlaku. Korektně jsou vyzváni, aby se rozdělili na dvě skupiny – práce schopných a ostatních (nemocní, staří, tělesně postižení, dvojčata). Před nutnou očištěnou si mají všichni odložit zavazadla do šatny a každému z nich je sděleno číslo místa, na kterém má svoje věci uloženy. Své drobnosti odkládají do připraveného šátku. Když jsou skupiny rozděleny, je zřejmě zhasnuto bodové světlo a čte učitel z Imreho deníku text o jeho pocitech po vystoupení z vlaku a o rychlé selekci, kterou Imre prošel. Čtený text tedy neodpovídá situaci, v níž jsou žáci, a ani jejich rolím. Spíše navozuje atmosféru<sup>268</sup>.

Po dočtení úryvku je rozsvíceno světlo a žáci vystupují ze svých rolí (mohli prožívat celou situaci v úrovni charakterizace, míra vstupu do role záležela na nich). V následné

---

<sup>266</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, In. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly*, Praha: Portál, 2012, str. 115 - 116.

<sup>267</sup> Tamtéž, str. 116.

<sup>268</sup> Tamtéž, str. 116 – 117.

reflexi žáci mluví o tom, kým se stali, jak na ně působila důstojníková řeč, jak vnímali prostředí, do jaké skupiny se dostali a jak k tomu došlo. Učitel doplňuje informace o vyhlazovacím táboře Auschwitz – Birkenau, je citováno z deníku. Hodně času reflexe je věnováno prožitkům účastníků<sup>269</sup>.

Po přestávce následuje třetí blok – *Koncentrační tábor*. Ve skupinách žáci sestavují z kostek ploché obdélníkové stavby jako pryčny v barácích. Jsou pohánění dozorcí. Skupina je rozdělena do baráků a všichni se musí rychle vměstnat na pryčny. Přichází okamžitý apel, dozorcí křičí, všichni se staví do řady podle velikosti a pak rychle na pryčny. Při dalším apelu se rovnají podle délky prstů na ruku. Tři nebo čtyři apely jsou střídány pantomimou práce. V textu není uvedeno, zda jsou žáci v roli nebo ne. Autoři uvádějí, že prvním cílem této činnosti je uvolňovací cvičení a že při něm dochází k humorným situacím, kdy se žáci uvolní z napětí z předcházejícího kroku. Druhým cílem je demonstrovat stereotyp života v táboře. Žáky je třeba udržet v činnosti, pohybové aktivity je přestávají bavit, ale je třeba čas ještě trochu „natáhnout“. Učitel čte krátké ukázky ze života v táboře, které ilustrují podmínky života<sup>270</sup>.

Následuje *použití plné rolové hry*, studenti ve skupinách, v nichž bydlí, vytvářejí krátkou situaci ze života v táboře. Po předvedení scén ze života je zařazena další *hra s pravidly*. Cílem je co nejnenápadněji dopravit na barák zraněné. Žáci pantomimicky znázorní práci v táboře, kdykoliv se dozorce otočí, je třeba zraněného donést do zákrytu. Je-li dozorce čelem, všichni normálně pracují. Spatří-li dozorce pohyb, zraní dalšího vězně. I toho je třeba dopravit do bezpečí. Po této hře si žáci zapíší do deníku další den v táboře<sup>271</sup>.

Poslední blok se jmenuje *Na svobodě*. Učitel je v roli reportéra, studenti v kolektivní roli Imreho (úrovni rolové hry je simulace). Reportér chce s ním sepsat rozhovor o holocaustu, ale je mu zatěžko uvěřit informacím, které mu Imre podává. Snaží se Imrem manipulovat, zpochybňuje jeho tvrzení. Když Imre řekne, že na vlastní oči neviděl plynovou komoru, reportér spokojeně odchází. Všichni vystupují z role a z příběhu<sup>272</sup>.

---

<sup>269</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, In. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012, str. 118.

<sup>270</sup> Tamtéž, str. 118.

<sup>271</sup> Tamtéž, str. 119.

<sup>272</sup> Tamtéž, str. 119.

V reflexi studenti pojmenovávají, co všechno zažili. Shodují se v tom, že cestu vlakem a příjezd do tábora by si měl zažít každý. Autoři upozorňují na to, že jde o citlivé téma a je emocionálně vyčerpávající. V komentáři k realizaci projektu hodnotí autoři jeho průběh pozitivně a jsou spokojeni s napětím, silnými emocionálními prožitky a uvádějí mimo jiné: „*Chtěli jsme zprostředkovat dějepisnou látku a především neuvěřitelně strašlivou realitu holocaustu skrze nejmenší drobnosti...*“<sup>273</sup>

V tuto chvíli se nemůžeme zdržet komentáře uvedeného výukového dramatu. Podle našeho názoru nezprostředkovává dějepisnou látku. Zůstává v jakési povšechné rovině. Se zdrojovým materiálem – románem Imre Kertésze - se nepracuje jako s pramenem, není analyzován. Nejsou hledány další souvislosti. Autoři struktury ho používají spíše pocitově, k dokreslení atmosféry.

Velkou část informací, které dále ve hře zpracovávají, získávají žáci ze hry samotné. Po celou dobu činnosti mají žáci poměrně málo fakt k tomu, aby vytvářeli věrohodné situace. Navíc zmiňovaný román je jediným zdrojem informací. A zdá se, že i pro autory výukové lekce. Pouze na jednom místě doplňují informace o táboře Auschwitz – Birkenau. My ale nevíme, zda se citované části knihy neodehrávají jinde, např. v Buchenwaldu, kde byl autor také vězněn. Výukové drama není zakotveno časově ani prostorově. Nevíme ani, kde v Maďarsku Imre žil.

Pro výuku dějepisu je ale důležité přesné časové určení situací, žáci by měli v tomto dramatu objevit např. fakt, že šoa maďarských Židů začíná až později než v Protektorátu Čechy a Morava a že to má nějaký důvod. Mohli by v diskusích tyto důvody hledat, porovnávat informace. Konkrétní volba právě osudu maďarského chlapce přece není ze strany učitele náhodná. Jenomže žáci nevědí, kdy přesně se děj, v němž se ocitají, odehrává. Na počátku jsme ve všeobecných gymnaziálních letech před válkou. Kolik času uplynulo od setkání Imreho s Gerdou v kině<sup>274</sup> a zápisem, že Imre už nesmí do školy a otec musel svůj obchod předat do správy někoho jiného<sup>275</sup>? A kolik dalšího času uplynulo do otcova předvolání do pracovního tábora v Německu<sup>276</sup>? A za jak dlouho je předvolán Imre? Tato nestrukturovaná povšechnost vede k nekonkrétní představě – ale většina

---

<sup>273</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, In. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly*, Praha: Portál, 2012, str. 120.

<sup>274</sup> Tamtéž, str. 114

<sup>275</sup> Tamtéž, str. 115.

<sup>276</sup> Tamtéž str. 115.

žáků, kteří výukovou lekcí prošli, už asi nějaké všeobecné představy měla. Jejich prekoncepty ale autoři také nevyužili. Dále se například nerozlišuje mezi termíny vyhlazovací a koncentrační tábor a zachází se s nimi spíše náhodně.

Žákům je nabízen jen jeden úhel pohledu a i ten je vytvářen navíc velmi volně. Aktéři jsou příběhem spíše vlečeni, jejich činnost je často ilustrativní. Sami o ničem nerozhodují, nejsou vedeni k analýze a následné interpretaci, román je použit jako ilustrace „pravdy“ – tak to nezpochybnitelně bylo, protože Imre to tak napsal.

V dramatické struktuře lekce se střídají symbolické situace a hry s pravidly se situacemi plné rolové hry. Z celé struktury jednoznačně nevyplývá, ve které situaci jsou účastníci v roli a ve které ne. S hraním rolí je zacházeno hodně volně, hloubka ponoru je ponechána na aktérech samotných. Ve zkratkovitém popisu výukové struktury není ani často uváděno, zda jsou žáci v rolích nebo ne.

Autoři upozorňují na práci s detaily, ale takřka vše je posunuto do symbolické roviny, která detail neumožňuje. Zdrojový román je psán velmi jednoduše a přímočaře a zmiňované detaily prostě nenabízí. Možná proto autoři této lekce pracují s rekvizitami a kostýmními prvky, podle našeho názoru ale jde spíše o náhražku. Potřebný konkrétní faktografický materiál by žáci objevili studiem šoa maďarských Židů.

Pro hráče absence zakotvujících fakt znamená zásadní věc – neexistují mantinely pro hru v roli a musí si je vytvořit sám. V tom vidíme velké nebezpečí, protože u citlivějšího žáka může dojít k tomu, že se příliš ponoří do role, dopracuje se v plné rolové hře až na úroveň charakterizace. Promění se v postavu a ztratí kontrolu nad sebou samým, což může nakonec způsobit i psychickou újmu. Ilustrujme toto na situaci ze hry samé. Žák si vybere předmět, který se mu líbí. Vymyslí si osobu, které předmět patřil, a vstoupí do její role. V roli postavy se ocitne v transportním vlaku, předmět, který ho symbolizuje, je mu odebrán a on se v dalším „ději“ stane obětí. Předmětem násilí, byť symbolického. Vstupování do rolí a vystupování z nich není přesně řízeno učiteli. Struktura nabízí tyto možnosti nejméně dvě – příjezd do tábora a život v táboře. Komentář autorů uvádí, že dvě skupiny studentů, s nimiž „projekt“ realizovali, mají zkušenosti s hraním rolí. Přesto výše popsané nebezpečí hrozí. Postavit žáka do role oběti při práci na citlivých tématech, navíc v plné rolové hře, je eticky nepřípustné. Uvádí to např. R. Stradling<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 86.



nebo D. Hudecová<sup>278</sup>. Toto pravidlo je také vštěpováno účastníkům kurzů Jak učit o holocaustu pořádaných Památníkem Terezín<sup>279</sup>.

Cílem dějepisného vyučování není zažít psychický otřes a tak si zapamatovat, že holocaust je strašlivý. Naopak skrze prožitek v psychicky bezpečné situaci se dobíráme s žáky pochopení různých situací, vydělujeme znaky chování, hledáme příčiny, proč se některé věci děly, porovnáváme, spoluvytváříme své etické kodexy. Analyzujeme a syntetizujeme, abychom se dokázali zorientovat v dnešním světě.

V uvedené dramatické struktuře je navíc i mnoho nevyřešeného. Situace s popíračem holocaustu není ani pojmenována. V komentáři k realizaci autoři struktury píší, že žáci byli překvapeni, že jim novinář neuvěřil<sup>280</sup> – a konstatují, že to tak prostě reálně i bylo. Ale jak tento fakt zpracovali dále? Nabízí se řada dalších konkrétních případů ze života přeživších šoa. Je možné dát tento Imreho zážitek do kontextu s jinými zážitky a v diskusi žáků pojmenovat důvody, proč asi popírání holocaustu vůbec vzniklo.

Vzdělávací cíle předmětu dějepis tak plní tento program jen v malé míře. Přitom např. využití symbolických herních situací – nesmyslné vyřazování ze hry, přenášení stavby, záchrana nemocných je funkční a je velmi zajímavě použito. Nakládání s hrou v roli je však velmi problematické v celém dramatu. Myslíme si, že i jeho další využívání v hodinách dramatické výchovy by vyžadovalo další úpravy, především ve vedení hry v roli a jejím zpřesňování. Důležité je i doplnění relevantních fakt zařazujících celý děj struktury do přesné doby a konkrétních míst.

### **1.5.6 Shrnutí přínosu dosud publikovaných lekcí dramatické výchovy aplikované na vyučování dějepisu**

Dosud publikované výukové lekce dramatické výchovy s přihlédnutím k vyučování dějepisu přinášení pro praxi učitelů dějepisu inspirace především v těchto oblastech:

- a) pro vyučování dějepisu nabízí konkrétní zkušenosti s množstvím různých technik hry v roli

---

<sup>278</sup> HUDECOVÁ, D., *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha: Albra, redakce SPL, 2007, str. 43.

<sup>279</sup> To studium je čtyřstupňové. Začíná úvodními semináři v Praze, na ně navazuje výuka ve vzdělávacích střediscích v Polsku a Německu a je zakončeno týdenním studiem v Izraeli. Více na: <http://www.pamatnik-terezin.cz/cz/vzdelavani/seminare-pro-pedagogy>. Dostupné k 12. 8. 2014.

<sup>280</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., Holocaust, In. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly*, Praha: Portál, 2012, str. 121.

- b) konkrétní příklady více či méně úspěšného naplnění cílů dějepisného vyučování prostřednictvím hry v roli jako jedné z mnoha použitým metod
- c) nabídku různých možností pojetí větších struktur, které sledují příběhovou linii tématu nebo zkoumají jeden problém v různosti jeho projevů

## 1.6 Krátké připomenutí chápání klíčových pojmů různými didaktikami

Na tomto místě si krátce v přehledných tabulkách připomeneme klíčové pojmy související s **použitím hry v roli ve vyučování** **vzhledem k cílům** jejího použití. Dále se zastavíme se u rozlišení **úrovně hry v roli** z hlediska toho, do jaké míry se do hry v roli hráč vnořuje a také to, zda hráč hraje **v roli v tzv. plné nebo částečné hře**. Na závěr nás bude také zajímat vymezení pojmu **simulace** a jeho používání.

### 1.6.1 Cíle použití metody hraní rolí ve vyučování

*Tabulka 1: Cíle použití metody HRANÍ ROLÍ ve vyučování*

<b>Obecná didaktika</b>	Trénink profesní přípravy v odborném školství. Oživení vyučování, aktivizace žáků.
<b>Didaktika dramatické výchovy</b>	Rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím menších či větších hrovných dramatických celků. Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Plnění edukačních cílů předmětu, pro nějž je tato metoda aplikována. Realizace divadelního představení hraného dětmi.
<b>Didaktika osobnostně sociální výchovy</b>	Rozvoj osobnosti prostřednictvím nejrůznějších cvičení. Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností jednotlivce.
<b>Západoevropská didaktika dějepisu (a D. Hudecová)</b>	Vcítění se do osob žijících v minulosti. Pochopení chování a jednání lidí v minulosti. Lepší porozumění motivací lidí při rozhodování v minulosti. Nahlédnutí na jeden problém z více stran.
<b>Česká didaktika dějepisu</b>	Dosud se těmito otázkami detailně nezabývala.

Výše uvedená tabulka názorně ukazuje, že v dramatické výchově je hraní rolí z hlediska cíle nejvíce rozpracováno a že tento obor chápe hraní rolí v nejširším záběru.

Obecná didaktika potřebuje rozšířit svůj pohled a inspirovat se více oborovými didaktikami, které ji vlastně v teoretické rovině předběhly a rychleji zareagovaly na změny v českém školství.

Didaktika osobnostně sociální výchovy metodu hraní rolí aplikuje na své specifické cíle, propracovaný systém dramatické výchovy je může pomoci rozvinout dále (a naopak, inspirace didaktiky dramatické výchovy osobnostní a sociální výchovou je také zřejmá).

V případě didaktiky dějepisu je situace složitější. Ačkoli se západoevropská didaktika dějepisu cíli a možnostmi hraní rolí ve vyučování zabývá od sedmdesátých let minulého století, po roce 2000 je více rozpracovala a doplnila o celou řadu konkrétních příkladů, v našem prostředí dosud nebyly přeloženy základní práce<sup>281</sup> v této oblasti a existuje zatím jen jedna jediná studie, která je reflektuje, a to je práce D. Hudecové<sup>282</sup>. Dosud však nemáme relevantní studie opřené o pedagogickou praxi, jako např. v Německu napsal Klaus-Ulrich Meier<sup>283</sup>. Proto jsme také pojetí hry v roli D. Hudecové přiřadili k pohledu západoevropské didaktiky. Česká didaktika dějepisu se po roce 2000 vyrovnává např. s metodou oral history, s prací s karikaturou, plakátem, komiksem, filmem<sup>284</sup> apod. a metodou hraní rolí v dějepisném vyučování v obecné a i konkrétní rovině se teprve bude zabývat.

---

<sup>281</sup> Pro řadu učitelů může být takou zásadní a inspirativní prací text R. Stradlinga : STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004. Ale nejde o práci domácí proveniencce.

<sup>282</sup> HUDECOVÁ, D., *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha: Albra, redakce SPL, 2007.

<sup>283</sup> MEIER, K.-U., Rollenspiel, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 325 – 341., MEIER, K.-U., Simulation, In. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 342 – 353.

<sup>284</sup> Např. LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B., *Příručka ke studiu dějepisu*, Ostravská univerzita, Ostrava 2009.

## 1.6.2 Plná a částečná rolová hra, tři úrovně hry v roli

Tabulka 2: Plná a částečná rolová hra

<b>Obecná didaktika</b>	nerozlišuje
<b>Didaktika dramatické výchovy</b>	<b>PLNÁ HRA V ROLI</b> – do hry v roli je zapojen hráč jako konzistentní celek, používá všechny své prostředky - řeč a hlas, mimiku, gestikulaci, celkové tělové napětí <b>ČÁSTEČNÁ HRA V ROLI</b> – hráč využívá jen část svých prostředků – v roli pracuje jen s výrazem svého těla (živý obraz, socha, pantomima), jen svým hlasem (verbální sólo, rozhovor), v roli píše (deníkový zápis) apod.
<b>Didaktika osobnostně sociální výchovy</b>	<b>PLNÁ HRA V ROLI</b> – ve stejné rovině jako dramatická výchova <b>ČÁSTEČNÁ HRA V ROLI</b> – ve stejné rovině jako dramatická výchova
<b>Didaktika dějepisu</b>	Nerozlišuje

Tabulka č. 2 ukazuje, že s rozlišením plné a částečné hry v roli pracuje pouze didaktika dramatické výchovy a didaktika osobnostně sociální výchovy. Je to díky Josefu Valentovi, který své rozpracování teorie hraní rolí ve vyučování vnesl do obou oborů, jimiž se intenzivně zabývá. V devadesátých letech dvacátého století se zabýval více teorií dramatické výchovy<sup>285</sup> a po roce 2000 svoji práci zúročil i v pracích týkajících se osobnostního a sociálního rozvoje žáka<sup>286</sup>.

Pro didaktiku dějepisu je rozlišení hry v roli na plnou a částečnou vhodné pro praktické použití. K plné hře v roli se žáci mohou dopracovat právě postupnou prací technikami rolové hry částečné, u níž je lépe patrné, že jde o modelovou situaci a nikoliv skutečnou realitu. Je tu tedy také vyšší míra psychické bezpečnosti. Právě pro citlivá témata je použití částečné hry v roli velmi vhodné<sup>287</sup>. Přesto však je třeba volbu takové techniky hry v roli pečlivě zvážit.

---

<sup>285</sup> VALENTA, J., *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*, Praha: ISV 1995., VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997.

<sup>286</sup> VALENTA, J., *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*, Praha: Strom, 2003.

<sup>287</sup> Např. vytvoření živého obrazu ilustrujícího situace z konkrétního života v terezínském ghettu na základě textů dochovaných dětských veršů. Hraní takových situací v plné rolové hře už by mohlo být nebezpečné.

Tabulka 3.: Úroveň hry v roli

<b>Obecná didaktika</b>	nerozlišuje
<b>Didaktika dramatické výchovy</b>	rovina <b>SIMULACE</b> – žák hraje sama sebe nezměněných podmínkách, př.: Já jako vládce rovina <b>ALTERACE</b> – žák hraje už někoho jiného, ale nemá individualizovanou představu, př: starý vládce rovina <b>CHARAKTERIZACE</b> - žák přijme a realizuje chování jiné osoby na základě individualizované představy, př: Napoleon Bonaparte
<b>Didaktika osobnostně sociální výchovy</b>	rovina <b>SIMULACE</b> – ve stejné rovině jako dramatická výchova rovina <b>ALTERACE</b> – ve stejné rovině jako dramatická výchova, nejčastěji jde o hraní jiné sociální role rovina <b>CHARAKTERIZACE</b> – ve stejné rovině jako dramatická výchova
<b>Didaktika dějepisu</b>	nerozlišuje

Pouze dramatická výchova osobnostně sociální výchova opět díky J. Valentovi rozpracovává úroveň hry v roli a toto rozlišení v praxi používá.

Dramatická výchova vzhledem ke svým cílům v různých oblastech (od osobního rozvoje žáka, přes plnění cílů školních předmětů až po práci na divadelním představení) využívá všechny tři úrovně hraní rolí.

Didaktika osobnostní a sociální výchovy pracuje nejčastěji v úrovni simulace, což plně odpovídá jejím cílům. Úroveň charakterizace používá nejméně často.

Obecná didaktika by se z teoretického hlediska měla více zajímat o tento problém, protože s hrou v roli pracují humanitní obory a v některých případech je uvědomění si toho, do jaké hloubky se hráč v roli ponořuje a zda reaguje jako on sám v mimořádné situaci a nebo jako někdo jiný (ať už na úrovni sociální role a nebo skutečné charakterizace postavy, kdy vlastní já hráče ustupuje do pozadí) je pro uvažování o rolích ve vyučování zajímavé a důležité.

Didaktika dějepisu může využívat všechny tři úrovně rozlišení, ale nejbliže zkoumaným situacím je, samozřejmě, úroveň charakterizace, při níž se hráč stává jinou osobou a upozaduje sebe sama. Protože ale cíli hraní rolí v dějepise není dokonalá hra v roli, ale oborové cíle edukační, spokojíme se v praxi s úrovní simulace a především alterace. I v úrovni simulace může hráč pochopit motivy jiných osob pro jejich rozhodnutí. Úroveň alterace, kdy už žák hraje s představou jiné osoby, je vhodnější. Vyžaduje ale více

času a také informací. Vyhledávání vhodných informací pro hru v roli pak pomáhá naplňovat edukační cíle dějepisu.

### 1.6.3 Povaha situace, v níž je hra v roli použita

Tabulka 4: Povaha situace, v níž je hra v roli použita

<b>Obecná didaktika</b>	Reálné situace ze života, s nimiž se hráči mohou setkat, zpravidla ve svém profesním životě.
<b>Didaktika dramatické výchovy</b>	Reálné situace z života hráčů, modelové polofiktivní situace (např. se změněnými podmínkami), fiktivní situace (z literatury a jiných uměleckých oborů, zcela fantazijní).
<b>Didaktika OSV</b>	Reálné situace ze života, modelové reálné situace, v nichž mají hráči trénovat různé reakce (např. odmítnutí drogy).
<b>Didaktika dějepisu</b>	Fiktivní modelové situace, které se snaží rekonstruovat děje v minulosti na podkladě historických pramenů.

Volba situace, ve které je hra v roli použita odpovídá cílům daných oborů. Největší volnost tu má dramatická výchova a nejmenší didaktika dějepisu. V dějepise vždy budeme realizovat fiktivní situace, které se snaží rekonstruovat minulé události, a budeme mít vždy mnoho omezení – výběr prvků, které má situace obsahovat, aby byla věrohodná, je dán rozsáhlostí pramenné základny pro zkoumání daného okamžiku. Proto je příprava vhodných situací pro učitele dějepisu velmi náročná a vyžaduje také mnoho času.

### 1.6.4 Terminologické neshody – SIMULACE jako modelování situace z minulosti nebo jako jedna z úrovní hraní rolí?

Tabulka 5: Vymezení pojmu SIMULACE

<b>Obecná didaktika</b>	Termín simulace jako označení metody nepoužívá, nejbližší je termín INSCENAČNÍ metoda, při níž dochází k řešení problémů na cvičných situacích s různou mírou simulace (simulací se tu rozumí zjednodušené předvedení určité části skutečnosti).
<b>Didaktika dramatické výchovy</b>	Hraní sebe samého v různých reálných nebo fiktivních situacích.
<b>Didaktika OSV</b>	Hraní sebe samého v různých reálných nebo fiktivních situacích.
<b>Didaktika dějepisu (západoevropská)</b>	Výuková modelová situace, která se snaží napodobit nebo znovu vytvořit podmínky, které existovaly v konkrétní situaci.

V této tabulce je zaklíčen terminologický problém, který způsobuje, že si učitelé znalí terminologie české dramatické výchovy nerozumějí s učiteli znalými pojmů západoevropské didaktické literatury.

Zatímco didaktika dramatické výchovy a didaktika osobnostně sociální výchovy chápou simulaci jako **úroveň hry v roli** – tedy hraní sebe sama v různých modelových situacích, západoevropská didaktika tento pojem chápe jako **označení metody**, jíž lze zkoumat situace z minulosti. V západoevropském pojetí je tedy simulace modelování situace z minulosti při použití rolové hry.

Obecná didaktika chápe simulaci jako zjednodušené předvedení dané skutečnosti, tedy jako model nějaké situace, který vytváříme při používání inscenační metody. Není tedy vlastně daleko od západoevropského pojetí, ale nevztahuje ji k situacím z minulosti. Cíle použití simulací vidí naše obecná didaktika spíše v profesní přípravě.

Myslíme si, že teorie a i praxe české dramatické výchovy přinesla školnímu vyučování ucelený systém používání metody hry v roli a s ním i patřičné termíny – **plná a částečná hra v roli, tři úrovně hraní rolí – simulace, alterace, charakterizace**. V předchozí kapitole jsme se snažili popsat, co hraní rolí vyučování přináší a naznačit celý tento systém. **Navrhujeme, aby tyto termíny byly používány i v oblasti didaktiky dějepisu a praxe dějepisného vyučování.**

Přijmeme-li do své praxe systém hraní rolí vytvoření J. Valentou a dalšími odborníky, pak se nutně musíme vypořádat s terminologií západoevropské didaktiky dějepisu. Pro potřeby praxe dějepisného vyučování jsme již výše navrhovali, aby se v naší didaktice pro označování modelové situace v dějepisném používal spíše termín **ŽÁKOVSKÁ REKONSTRUKCE**, ať už jde o rozhodovací proces a nebo situaci z minulosti, neboť o tu nám přece v hodinách jde.

**Žákovskou rekonstrukcí je pak realizace modelové situací z minulosti, v níž žáci používají metodu úplné a nebo i částečné hry v roli a její techniky.** Může jít o krátké drobné výstupy, např. rozhovor mezi dvěma postavami, ale i o něco podobného jako je v západoevropské literatuře zmiňovaná simulace Versailleské mírové konference<sup>288</sup>. Na délce rekonstruované situace či na množství aktérů nezáleží, jde stále o stejný princip práce. Klíčové je použití pramenného materiálu pro přípravu těchto rekonstrukcí a jejich výsledná věrohodnost.

---

<sup>288</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 90.

Na tomto místě se musíme vyrovnat ještě s jedním terminologickým oříškem – **uzavřenou a otevřenou simulací** popsanou K. – U. Meierem<sup>289</sup>. Připomínáme, že za uzavřené simulace považuje situace, kdy se žáci seznamují zejména s technologiemi z minulosti. Žáci při těchto aktivitách nejsou v roli. Slovo **simulace tu funguje ve smyslu nápodoba činnosti**. Pro tuto činnost není třeba hledat nové termíny, tento způsob práce bývá v našich podmínkách zařazován např. do projektové výuky apod.

**Otevřená simulace je** podle K.-U. Meiera taková, která situaci z minulosti zpřítomňuje a žáci k ní dospívají na základě vlastní snahy, práce s pramenným materiálem – tedy **totéž, co my rozumíme nově navrhovaným termínem žákovská rekonstrukce**.

---

<sup>289</sup> MEIER, K.-U., Simulation, in. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 347.



## 2 Hra v roli ve vyučování dějepisu – pravidla a zásady pro praktické využívání

### 2.1 Co je cílem použití hraní rolí v dějepisném vyučování?

Hraní rolí v dějepisném vyučování je podpůrnou metodou, která směřuje k naplnění specifických cílů dějepisného vyučování. Cílem je proto **vcítit se do osob žijících v minulosti, prohloubení představ o minulosti, učit se nahlížet na jednu situaci či osobu z různých stran, lépe porozumět rozhodování lidí v minulosti.**

Hraní rolí tak pomáhá budovat historické vědomí žáků. Konkretizace situací z minulosti prostřednictvím jejich modelování pomáhá lépe pochopit minulost.

Příprava materiálu pro věrohodné ztvárnění nějaké postavy v situaci z minulosti učí žáky interpretovat pramenný materiál a pracovat s ním tvořivě.

Skupinová práce na přípravě modelované situace a její následné předvedení učí žáky vyrovnávat se s obtížnými úkoly, při nichž je třeba efektivně komunikovat, prosazovat svůj názor i ustupovat jiným, hledat kompromisy a také lépe porozumět lidem kolem sebe.

Vlastní předvádění pak pomáhá zbavovat se ostychu (žák v roli si bývá zpravidla jistější sám sebou více, než když jedná za sebe samotného v reálné situaci) a pohotově reagovat na druhé (málokdy se předváděná situace odvíjí přesně tak, jak byla připravena), improvizovat.

Příprava situace s sebou nese také estetické kvality – učí žáky rozlišovat mezi všedností a symbolickým vyjádřením, buduje smysl pro celek.

V reflexi žáci uplatňují své komunikační dovednosti a rozvíjejí je. I když hraní rolí v dějepisném vyučování sleduje převážně dějepisné cíle, rozvíjí osobnost žáka jako celek.

### 2.2 Kdy hraní rolí do dějepisného vyučování zařadit a se kterými dalšími technikami je spojit?

Hraní rolí je možné zařadit všude tam, kde potřebujeme, aby se žáci vcítili do jiných lidí v minulosti s cílem pochopit, co všechno ovlivňovalo jejich rozhodování, jak bylo rozhodování obtížné, za jakých okolností se rozhodovali a co to pro ně všechno

znameno<sup>290</sup>. Aby však měl vstup do role jiné osoby v jiném čase na jiném místě vůbec nějaký smysl, musí být v hodině dějepisu tato metoda ještě dále podpořena o metody heuristické a výzkumné povahy. Např. skupina žáků dostane za úkol připravit si např. tři živé obrazy ukazující členy jedné rodiny při typické činnosti ve třech okamžicích během protektorátu. I když jednotliví členové skupiny ledacos o době protektorátu vědí, potřebují ale svoji znalost celkového kontextu použít na konkretizaci v zadání – je proto třeba připravit další pramenný materiál (obrazový, písemný, ale např. i audiovizuální), s nímž budou žáci při přípravě pracovat, aby objevili, co který člen rodiny v určeném okamžiku dělal a zda na výsledném živém obraze bude či nebude přítomen.

Hraní rolí má tedy dvojí efekt – skrze prožitek vede k pochopení a při přípravě na hraní v hodině žáci aktivně analyzují, hodnotí a interpretují pramenný materiál – seznamují se s metodami práce historika. Klíčové tu není to, jak žák svoji roli zahraje, jak je herecky zdatný, ale to, co pochopí.

Součástí použití metody hry v roli je vždy reflexe, o ní se zmíníme později.

Významným kritériem pro volbu hry v roli pro nás bude to, zda jsme schopni připravit dostatečné množství pramenů a literaturu, abychom při přípravě poskytli žákům dostatečně velkou oporu. A podle čeho se pro volbu hry v roli rozhodnout? Podle cíle. Ale i o tom později.

Hra v roli hodinu vždy oživí, žáci jsou při ní aktivní. Jako dílčí aktivizační metodu (např. u zadání: „Představte si, že jste ten a ten a zformulujte jednu větu, kterou by řekl v této situaci, napište si ji do sešitu.“) ji lze použít (zejména částečnou rolou hru) prakticky kdykoliv.

Větší výukové celky na principu hry v roli je však třeba využívat s rozmyslem. Zařazují se častěji jako opakovací a prohlubovací celky. Nicméně je lze použít i jinak – např. výukový program *Návštěva* byl cíleně připraven jako startovací, tedy motivační, pro tematický celek šoa. Od něho se odvíjely všechny další činnosti směřující k tématu. Nejméně často pracujeme s hraním rolí ve výkladových částech hodiny, i když i zde můžeme zařadit krátké techniky částečné rolové hry. Důležité je, abychom nesahali po rolové hře pouze „pro zpestření“ a neplýtvali tak její potenciál, který má ve vztahu k dějepisným cílům.

---

<sup>290</sup> Také STRADLING, *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy 2004, str. 59.

## 2.3 Hra v roli připravená nebo nepřípravená?

Literatura zabývající se hrou v roli ve školním vyučování a ve volnočasových aktivitách uvažuje o dvojí možnosti realizace hry v roli.

Může jít o hru připravenou, kdy žáci po zadání úkolu připravují situaci, ve které se mají v roli realizovat. Nejde ani tak o dlouhé debaty nad tématem, jako o praktickou zkoušku chování a jednání postav v zadané situaci<sup>291</sup>. Součástí improvizace v roli na základě zadání v hodinách dějepisu znamená často např. i specifickou mluvu i stylizovaný pohyb hráčů. Předchází jí také většinou práce s literaturou či specificky připraveným pramenným materiálem a je potřeba získané informace při přípravě improvizované situace uvést v život. Proto je příprava někdy dokonce nutná.

Druhá možnost je vstup do role a situace bez jakékoliv přípravy, jen na základě zadání. Jde o hru bez domluvy mezi hráči<sup>292</sup>. Často je tím míněno to, že žáci vstupují do rolí a improvizují v nich jen na základě zadání tématu. To pro nás ale není příliš vhodné. Aby hra v roli měla přiměřenou věrohodnost vztahenou k minulosti, je zpravidla třeba přesnější instrukce a detailnější znalost tématu a situace, aby žáci mohli vůbec do rolí vstoupit. Proto lze v hodinách dějepisu nepřípravenou hru použít v případě jednoduchých průpravných úkolů pro jednotlivce. Např. když se mají vcítit do nějaké postavy a říci nahlas její krátkou promluvu, zaujmout její pozici apod. Jakmile jde o složitější úkol – a tím pro nezkušené hráče může být už i krátký dialog v rolích a zvláštních okolnostech, je třeba dát žákům čas na přípravu, aby si situaci mohli promyslet a vyzkoušet své chování a jednání v roli. V žádném případě nejde o „nacvičování“ přesných replik, gest a pohybů těla, ale o naladění se na nezvyklou situaci a roli a krátkou zkoušku povahy chystané „akce“. Učitel tedy nabádá žáky k aktivitě, zvládnutí prostoru, uchopení realizace role a ne k dlouhým diskusím na téma: Co budeme tedy dělat? Dosavadní praxe nás vedla k tomu, že většinou stačí na přípravu několik minut, pokud se žáci dobře v zadání orientují. Při složitějších zadáních – například u velké skupiny v plné rolové hře, kdy je třeba ještě

---

<sup>291</sup> Např. MACHKOVÁ, E, *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*, Praha:Difa DAMU, 2004, str. 114, VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 116-117 a další.

<sup>292</sup> Tamtéž.

dešifrovat nějaký pramen, se časová náročnost přípravy pohybuje do třiceti minut nejdéle<sup>293</sup>.

Ve zvláštních případech ale může být učitelovým záměrem, aby žáci naplánovali své akce krok za krokem a teprve potom rekonstruovali zadanou situaci<sup>294</sup>.

Nahlédneme-li na připravenou a nepřípravenou hru v roli z hlediska podněcování k tvořivosti v dramatu, pak bude jednoznačně vhodnější hra nepřípravená, jak ostatně uvádí i J. Valenta<sup>295</sup>. Sledujeme-li ovšem edukační cíle vyučování dějepisu, pak raději zvolíme sice menší gejzíry tvořivých nápadů, ale i větší jistotu možné věrohodnosti a uvěřitelnosti improvizovaných situací v rolích.

Z výše uvedeného textu tedy vyplývá, že **ve výuce dějepisu upřednostňujeme více hru připravenou**, ale lze použít i nepřípravené improvizace.

## 2.4 Příprava pramenného materiálu pro hru v roli

Velkou pozornost věnuje učitel přípravě materiálu, z něhož žáci získávají potřebné informace pro hodnověrné hraní rolí. Donedávna se v didaktické literatuře psalo o použití pramenného materiálu v hodinách dějepisu. V posledních letech hledají didaktici nejvhodnější označení pro materiál (ať už písemný, obrazový, zvukový či hmotný) využívaný ve škole. Velmi dobře si uvědomují, že jakýkoliv pramen je třeba pro využití ve škole nějak upravit - zkrátit jej či vybrat jen některé úseky složitějšího textu, přidat komentář, který žákům napomůže se orientovat a nebo dokonce přidat otázky potřebné pro žákovskou interpretaci pramene.

Slovenský didaktik Viliam Kratochvíl zavedl termín „**školský historický prameň**“<sup>296</sup> a podle jeho povahy k navrhovanému sousloví dodává zpřesňující označení - **písemný, vizuální a hmotný**. Stejně s odborným označením pracuje ve své disertační práci

---

<sup>293</sup> Tak je to třeba u výukové lekce *Návštěva* při přípravě živých obrazů ve skupinách.

<sup>294</sup> Takto jsme přípravu použili ve školním dramatu *Bratři* v případě skupiny žáků, která nebyla na hru v roli ještě příliš připravena. Žáci se domluvili, co kdo a jak bude dělat (hrálo jich 22) ve scéně na hostině po křtinách ve Staré Boleslavi a jak vybudují napětí mezi družinami knížat Václava a Boleslava. Domluva trvala necelých deset minut. Pak teprve vlastní hru v rolích realizovali. Podrobný popis a analýza je obsažen v empirické části práce.

<sup>295</sup> VALENTA, J., Iniciační situace a procesy dramatické tvorby, In SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, St. et al., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha: UK, 2013, str. 442.

<sup>296</sup> KRATOCHVÍL, V., *Modely rozvíjanie kompetencií žižkov*, Bratislava: Stimul, 2014, str.45 - 110.

i člancích Milan Hes<sup>297</sup>. Nicméně jiní didaktikové běžně užívají např. na odborných konferencích také termín **didaktizovaný pramen**<sup>298</sup> nebo **didakticko-historický pramen**. Sami dáváme přednost spíše termínu **didakticko-historický pramen**, který upozorňuje na jednu věc - didaktické, tedy cílené zpracování historického pramene pro školní účely. Zda vůbec a kdy se terminologie v této věci ustálí, je otázkou blízké budoucnosti. Důležité pro nás je to, že ať už se pramenům upraveným pro školní vyučování říká jakkoli, všichni odborníci se shodují v jednom - jde o vědomou úpravu historického pramene tak, aby jej žáci byli schopni analyzovat, hodnotit a interpretovat.

Pro potřebu hraní rolí je třeba didakticko-historické prameny zvláště dobře připravovat. Pečlivě vybírat úryvky z nejrůznějších písemných historických pramenů, vyhledávat obrazový materiál, ať už jde o fotografie, karikatury či videozáznam, opatrně volit hmotné prameny, aby nemohlo dojít k nežádoucí dezinterpretaci.

Je nanejvýše vhodné, aby učitel sám připravený materiál pro žáky zkusil analyzovat a ověřil si jeho funkčnost. Aby žáci věrohodně pracovali v roli, je třeba poskytnout jim dostatek informací, které didakticko-historický pramen skrývá a nabízí pro bádání žáka.

## 2.5 Úloha reflexe při hraní rolí v hodinách dějepisu

Součástí použití metody hry v roli je vždy reflexe. Podrobněji popsána je především v oblasti dramatické výchovy - jednak v základních didaktických studiích např. Evy Machkové<sup>299</sup> či Silvy Mackové<sup>300</sup> a v nedávné době byl publikován také zásadní článek Anežky Navrátilové<sup>301</sup>, který uvádí reflexi v dramatické výchově do širších souvislostí a rozhodně stojí za pozornost.

---

<sup>297</sup> HES, M. *Didaktické aspekty historické paměti holocaustu: disertační práce*. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, Ústav českých dějin, 2012, 246 s., 6l.příloh. Vedoucí práce Prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc., nebo HES, M., K povaze školního historického pramene, In Kábová H., Čtvrtník, M., *Bylo nebylo. Studie (nejen) k dějinám dějepisectví, vzdělanosti a didaktice dějepisu*. Praha: Karolinum, 2012, str. 295 - 299.

<sup>298</sup> LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B., *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, str. 80.

<sup>299</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, Praha: DiFa AMU, 2004, str. 82 - 84.

<sup>300</sup> MACKOVÁ, S., *Dramatická výchova*, Brno: DiFa JAMU, 2004, str. 117 - 120.

<sup>301</sup> NAVRÁTILOVÁ, A., Reflexe v dramatické výchově, In *Tvořivá dramatika*, roč. XXV., 2014, č. 2., str. 1 - 19.

Reflexe je používána nejen v dramatické výchově ve spojení s hraním rolí, ale i v zážitkových programech volnočasových aktivit, nejrůznějších kurzech zaměřených na růst osobnosti či budování pracovních kolektivů a nebo oblasti osobnostního a sociálního výcviku. Má tudíž i nepřehledně metod a dalších specifikací podle cíle jejího použití.

Pro využití reflexe při hraní rolí ve školním dějepisném vyučování se zaměříme především na působení prožitku hráčů (jak se v roli cítili, zda se jim podařilo dostatečně se vcítit do sledovaných osob, zda jednali věrohodně), rozbor postupu, kterým žáci dosáhli stanoveného cíle (na základě jakých informací připravili rolou hru, které informace vynechali apod.), uvědomění si vlastní aktivity (jak žáci spolupracovali s ostatními, co do společného díla přinesli), ale také specifické otázky vyučování dějepisu.

Pro školní dějepis je při reflexi klíčové, aby učitel **reflexi přizpůsobil i edukačním cílům** a zaměřil se např. na **zopakování důležitých faktografických údajů** (kdo, kdy, kde, proč), **shrnutí chronologického sledu událostí**, **popis složitosti situace**, které jsme se věnovali, její **porovnání s dalšími a případně zobecnění**. Díky tomu můžeme systematicky kombinovat velkou mozaiku dějinných událostí s dějinami každodennosti a naopak, můžeme na stejnou událost nahlížet očima různých lidí - přímých aktérů, přihlížejících, „obětí“, vzdálených čtenářů novin - ale už mimo rolí, a to je velice důležité.

Na důležitost reflexe upozorňuje také K.-U. Meier<sup>302</sup>, když se zmiňuje o takzvaném didaktickém trojstupni při rekonstruovaných situacích (tedy v německé terminologii - otevřená simulace). Jednání a chování žáků **v roli** jim přinese **prožitek**, který je pak **zpracován při reflexi**. Diskusí nad rekonstruovanou situací jsou žáci schopni svůj prožitek z hraní rolí popsat, zařadit do systému a nakonec i objektivizovat.

Vést dobře reflexi je pro učitele velmi náročné a musí na ni být dobře připraven. Je třeba vědět, co konkrétně chci reflexí zjistit - ve vztahu k prožitku žáka, techniky hraní rolí, spolupráce s ostatními, věrohodnosti chování a jednání a správného zařazení fakt do systému výuky dějepisu. Není to jednoduché.

Především systém zážitkové pedagogiky a osobnostní a sociální výchovy nabízí pro reflexe celou řadu tvořivých metod založených na kreslení či psaní, případně pohybových aktivitách. Pro reflexe dramatických struktur či jednotlivých modelových situací a žákovských rekonstrukcí ve vyučování dějepisu považujeme za vhodnější spíše formu

---

<sup>302</sup> MEIER, K.-U., Simulation, In. MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004, str. 349.

diskuse. Právě pro zdůraznění edukačních cílů předmětu dějepis a možnost multiperpektivního náhledu na situace z minulosti. To ale neznamená, že pro počátek reflexní činnosti nemůžeme použít např. jednoduchou proxemizaci postojů. Pro volbu techniky reflexe jsou vždy určující naše edukační cíle.

Reflexe může sloužit také o odstranění nežádoucích dezinterpretací, k nimž mohlo v průběhu realizace hry dojít - k tomu ale více později.

## 2.6 Skupinová práce při hraní rolí

Při hraní rolí v dějepisném vyučování (ale i kdykoliv jindy) pracují žáci v různě velkých skupinách. Zpočátku je to pro ně obtížné. Je potřeba, aby se ve skupinách při přípravě společně domluvili na tom, jak zadaný úkol vyřeší, pak řešení společně předvést ostatním a pak výsledek (i průběh předvádění) reflektovat. Jde o složité komunikační situace, s nimiž se žáci sžívají poměrně dlouho a postupně.

Velmi obtížný je pro žáky už začátek, kdy se žáci potřebují naučit pracovat v tzv. **okruhu vnitřní samoty**<sup>303</sup>. Znamená to pracovat ve skupině ve třídě tak, aby jedna skupina nerušila druhou. Vědomě vytěsnit zvuky a pohyby ostatních skupin a soustředit se na práci skupiny vlastní. Eva Machková má na mysli totéž, když píše o respektu k práci druhých<sup>304</sup>.

Proto je vhodné, když žáci ve skupinách zpracovávají nejdříve snazší úkoly, které ani není třeba vázat na hraní rolí. Když si způsob práce ve skupinách a respekt k práci ostatních osvojí, připravujeme složitější úkoly už vázané na hraní rolí.

Někdy to však nejde a potom je třeba počítat s tím, že první hodiny budou při práci skupin velmi hlučné a nesoustředěné a že bude učitel muset neustále připomínat základní pravidla pro práci ve skupinách a žáky neustále kontrolovat, zda každá skupina pracuje skutečně na zadaném úkolu. Trpělivost se v těchto případech vyplácí.

Způsob, jakým žáky do skupin rozdělíme, se odvíjí od stanovených edukačních cílů. Pokud se žáci teprve učí pracovat ve skupinách a seznamují se s technikami hraní rolí, pak volíme skupiny zdánlivě náhodně a dohlížíme na časté změny ve složení a velikosti skupin, aby si žáci vyzkoušeli pracovat postupně se všemi svými spolužáky. Jindy může učitel

---

<sup>303</sup> Poprvé tento termín použil STANISLAVSKIJ, K. S., *Moje výchova k herectví (Výchova hereckého adepta)*, Praha: Athos, 1946.

<sup>304</sup> MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, Praha: DiFa AMU, 2004, str. 82 - 84.

prostě oznámit složení jednotlivých skupin a svoji volbu žákům vysvětlit. Při práci na emocionálně silném tématu je vhodné nechat žáky pracovat ve skupinách podle jejich volby - ale až když už disponují konkrétními zkušenostmi. Možností je mnoho. Nicméně zařazování žáků do skupin nemůže být nikdy zcela náhodné. Žákovská skupina se nemůže při přípravě vyčerpávat osobními spory, hádkami a nebo jen nečinně sedět, protože jí bude chybět nějaký hybatel. A zároveň je třeba skupiny proměňovat, aby práce žáky obohacovala a více se vzájemně poznávali.

U pokročilých skupin žáci zpravidla nepotřebují zkoumat, s kým právě ve skupině jsou, protože spolupracují se všemi spolužáky. Hlavně zpočátku práce to však žákům jedno nebývá. Rozhodování o složení skupin je pro zkušeného a citlivého učitele. Nevhodné složení skupin se pak může negativně projevit na výsledku práce a i na celkové atmosféře třídy.

## **2.7 Jaké techniky hraní rolí jsou vhodné pro školní dějepis?**

Na tomto místě upozorníme na osvědčené způsoby, jak využít hru v roli v dějepisném vyučování. V zásadě se budeme držet klasifikace metod J. Valenty<sup>305</sup>, ale místy ji ještě doplníme. Stranou ponecháme většinu jím popisovaných podpůrných aktivit (psaní krátkých vzkazů, dopisů, telegramů, seznamů, letáků, sloganů, myšlenkové mapy, plakáty, použití jakýchkoliv rekvizit či kostýmů nebo jejich náznaků apod.), jelikož jsou všeobecně známy a běžně ve vyučování používány.

Ještě krátce připomeňme, že v našem pojetí existuje jedna mnohostranná metoda dramatické výchovy, hra v roli. Tato metoda je naplňována buď zcela, plnou rolou hrou v dramatické situaci, a nebo částečně, technikami částečné rolové hry.

### **2.7.1 Metoda plné rolové hry<sup>306</sup>**

Zpravidla dvojice (či skupina 3-5 žáků) improvizuje v nějaké fiktivní situaci. Hráči se tedy pohybují, mluví, reagují na sebe a při improvizaci se snaží vyřešit nějaký problém. V roli jsou všichni a pracovat mohou na všech úrovních – simulace, alterace i charakterizace.

---

<sup>305</sup>VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 79.

<sup>306</sup>Tamtéž, str.80-82.



Nemusí to ale znamenat, že všichni hrají v jedné úrovni. Schopnost vcítit se do postavy jiného člověka je individuální. Někdo bude jednat po celou dobu jako hráč v roli na úrovni simulace a někdo jiný se snadno „vyhraje“ až na úroveň charakterizace.

Učitel by měl o svých žácích vědět, jak snadno nebo těžko se do rolí vžívají, a měl by připravovat zadání vzhledem k těmto individuálním schopnostem. Žáci, kteří se snadno vciťují do jiných, mohou také hře podlehnout a ztratit hranici mezi fikcí a realitou a zejména při realizaci citlivých témat by mohli dojít k psychické újmě. Je důležité, aby učitel napomáhal vytvoření jasné hranice mezi fikcí a realitou a nesměšoval tyto dva světy. Důležité je také nenechávat žáky dlouho v jedné roli, ale nabízet i jiné možnosti, střídat odhlédnutí od rolí s hraním rolí, funkčně používat reflexi.

Plnou rolovou hru v dějepise nezařazujeme příliš často, protože je náročná pro všechny strany a někteří žáci mají skutečně problém do ní vstoupit. Aby více hráčů jednalo tělem i slovem v situaci, vyžaduje pečlivou přípravu a domluvu. Nemáme na mysli pevný scénář, s ním takřka vůbec nepracujeme. Na průběhu improvizace je třeba se domluvit při přípravě, shrnout informace, které jako podklad pro hru hráči mají, domluvit se na postojích a motivacích a navrhnout řešení. I po pečlivé domluvě se však může plná rolová hra vymknout aktérům z ruky. Někdo z nich změní jednu věc a vše se ubere nakonec jinam. Použít ji lze v případě rekonstrukce nějakého důležitého okamžiku. Ovšem žáci by měli mít také možnost se hry neúčastnit, což patří k základním pravidlům používání této metody.

Jako příklad použití plné rolové hry může posloužit např. ve výukové drama *Bratři Václav a Boleslav*<sup>307</sup>, o němž už jsme výše psali. Jedna jeho část vychází z popisu společné večeře v Kristiánově legendě. Žáci si rozdělí role – kdo je člen Václavovy družiny, kdo Boleslavovy, kdo jsou hlavní aktéři a naplánují krok po kroku, co se stane. A to včetně toho, že si přesně určí důvody, proč Boleslavovi muži u stolu třikrát povstanou, povytáhnou zbraně a nezaútočí. Požadujeme, aby se drželi jen interpretací vycházejících z předlohy. Všechny kroky si zopakují, vstoupí do rolí a celou situaci improvizují podle domluvy. Při reflexi se ukazuje, že někteří nejednali podle domluvy, udělali něco jiného. Hledáme, co je k tomu vedlo. Zpravidla to jsou emoce postavy, kterou hrají, jednájí v reakci na akci někoho jiného. Což je krásný příklad pro to, že reakce druhých může naše

---

<sup>307</sup> V původní variantě programu tento krok nebyl, ale po diskusích s V. Rodriguezovou o programu ho v poslední době zařazují, i když poněkud jinak než ona.

jednání a chování ovlivňovat, že pracuje kouzlo okamžiku, při němž se naše plány hroutí. Žáci tak na vlastní kůži poznávají, že něco podobného mohlo zafungovat i v minulosti. Je třeba ale podotknout, že jedno takové použití plné rolové hry znamená čas celé jedné vyučovací hodiny – plánování situace, provedení, reflexe.



Fotografie 1<sup>308</sup> - *Scéna plné rolové hry ve strukturovaném dramatu Město Strašecí za třicetileté války, 2010.*

Zvláštním případem plné rolové hry je **hra v plášti experta**<sup>309</sup>. Žáci pracují v roli sami za sebe, ale jako by byli odborníky na nějakou danou oblast. Pohybují se tedy v roli na úrovni simulace či alterace. Dávají do hry v roli celou svoji osobnost, ale postavu neindividualizují, hrají její postoj k danému problému. Učitel se v takových situacích stává členem vědeckého týmu, ale stále může vyučování řídit z pozice své role.

Tento způsob práce v roli jsme použili ve výukové lekci *Obrázky z půdy*<sup>310</sup>. Žáci v rolích expertů zkoumají a interpretují kresby Bedřicha Fritty<sup>311</sup> a nakonec prezentují své

---

<sup>308</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, autor fotografie Iva Vachková

<sup>309</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 48.

<sup>310</sup> <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>, doloženo k 15. 8. 2014.

názory na odborné konferenci. Plášť experta také poskytl potřebný odstup při práci na citlivém tématu šoa.



*Fotografie 2<sup>312</sup> - Hra v roli v plášti experta, strukturované drama Obrázky z půdy, 2012.*

### 2.7.2 Částečná rolová hra a její techniky

Částečnou hru v roli používáme častěji, protože významně umožňuje pracovat se stylizací, která je někdy vhodná právě k potřebnému odhlédnutí a k tomu, aby u citlivých témat nedošlo k ohrožení psychiky hráče v roli. Částečná rolová hra nevede k iluzivnosti tak jako plná rolová hra, a proto umožňuje lepší rozlišování mezi realitou a fikcí. Stylizovaná hra se realitě tolik nepodobá.

---

<sup>311</sup> Bedřich Fritta byl malíř a karikaturista, který byl popraven v Terezíně v roce 1944 v souvislosti s obviněním, že pořizuje v terezínském ghettu realistické obrázky a distribuuje je ven z ghetta. Podkladem pro výukovou lekci se stala kniha FRITTA, B., KLÍMA, I., *O chlapci, který se nestal číslem*, Praha: Židovské muzeum 1998.

<sup>312</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková.

### a) Živý obraz<sup>313</sup>

Často používaná a proměnlivá technika. Jinak se označuje také jako fotografie, nehybný obraz, zastavený obraz, štronzo a patří k pantomimicko- pohybovým technikám. Živý obraz mohou vytvářet jednotlivci, dvojice, trojice, větší skupiny i celá třída. Jeho prostřednictvím lze konkretizovat žakovskou představu o postavě či události, znázornit interpretaci nějakého pramene, postoj veřejného mínění. Tato technika má nepřeberné množství variant. Pečlivě je rozpracovala především V. Rodriguezová<sup>314</sup>.

Živý obraz lze vracet v čase a posunovat v čase dopředu, rozžít pohybem, doplňovat o titulky, nahlas pronesené věty, vnitřní promluvy jeho aktérů a do práce s obrazem se tak mohou zapojit všichni žáci a ne jen ti, kteří v něm hrají.

Na přípravu není živý obraz tak náročný jako plná rolová hra a může se s ním pracovat i dále na místě. V pózách v živém obraze lze nějakou chvíli vydržet. Hráči ho mohou nějakou dobu připravovat a nebo do něj vstoupit bez přípravy. Postupně lze obraz doplňovat o další postavy. Lze ho použít jako start pro opakování nebo jím uzavřít hodinu a tak do něj zakonzervovat to, k čemu jsme došli.

Pracovat s živým obrazem můžeme v reálné rovině (ukážte v živém obraze vztahy mezi postavami), ale i v symbolické (vyjádřete v živém obraze svůj pocit z přečteného textu). I v případě živého obrazu je důležitý rozhovor při reflexi – jaké postavy jsme vyjadřovali, proč měly např. takovou svalovou tenzi, co si myslely, jak je diváci interpretují.

Příkladem použití je např. symbolické zobrazení Napoleona Bonaparta v okamžiku jeho největší slávy a v okamžiku jeho největší prohry. V reálné rovině to je např. v okamžiku, kdy několika živými obrazy skupina zobrazuje osud rodiny pohořelých za třicetileté války v delším časovém horizontu – před požárem, v době požáru, dva měsíce po něm. Nebo ve stejném dramatu obraz náměstí ve Strašecí při požáru.

---

<sup>313</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 109 – 112.

<sup>314</sup> RODRIGUEZOVÁ, *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc.



Fotografie 3<sup>315</sup> - **Živý obraz** - strukturované drama *Město Strašecí za třicetileté války - náměstí při požáru, 2010.*

#### b) Pantomima<sup>316</sup>

Krátká kontinuální pohybová sekvence bez užití slov, pantomimicko-pohybová technika s obrovským množstvím variant. Je vhodná pro jednotlivce, dvojice, skupinu, celou třídu. Opět může být připravená či nepřipravená.

Zvláštními případem je tzv. narativní pantomima, kdy žáci v roli pohybově znázorňují to, co učitel vypráví. Tento způsob vedení pantomimy je častější při práci s nejmladšími dětmi. Žáci např. vstoupí do role krále Midase a jednají podle učitelova vyprávění. Narativní pantomimu použil funkčně R. Marušák v dramatu *Mnichov 1938*<sup>317</sup>.

V běžném použití např. učitel dopředu zadá a každý žák provádí pantomimu podle sebe a po ukončení stanoveného času si žáci v reflexi vymění své různé realizace stejného úkolu. Například v roli krále Midase každý sám podle sebe zkoumá dar proměnit vše, čeho se dotkne, ve zlato. V tu dobu nikdo nemluví.

<sup>315</sup> Osobní archiv Iva Vachkové, foto Iva Vachková.

<sup>316</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 84 – 95.

<sup>317</sup> MARUŠÁK, R., *Mnichov 1938*, In *Tvořivá dramatika 1*, 1997, str. 6.

Pantomima ale může mít podobu pohybové sekvence ve formě „nekonečné“ smyčky, dějově uzavřené sekvence, pohybového znázornění pocitu postavy, krátkého „němému filmu“. Např. v jednom z výukových programů V. Rodriguezové vytvářejí žáci pohybově uzavřenou smyčku<sup>318</sup>, která vyjadřuje Odysseova dobrodružství. Na jejím počátku je živý obraz, který se začne pohybovat a znovu skončí jako živý obraz. Autorka toto použití pantomimy označuje jako rozžívání.

Pantomimicky lze vyjádřit i prostředí, předměty, stavby. Někteří žáci se mohou do postavy lépe vcítovat skrze pohyb, pro ně je tento způsob obzvláště vhodný. S hotovými pantomimickými sekvencemi lze dále pracovat. Lze je za sebe řadit, doplňovat je, vracet je v čase, dokončovat. Lze k nim vymýšlet komentáře, slova průvodce, vnitřní monology, ostatní hráči mohou dabovat postavy hrané pantomimicky atd. Při pantomimě můžeme pracovat s celým tělem nebo jeho částmi (obličej, pohyb rukou, celé tělo v prostoru např. ve vztahu k někomu jinému). Pohyb lze zpomalovat nebo zrychlovat. Lze jej ale i předávat. Jeden hráč předvede nějakou sekvenci a druhý ji dokončí.

Pantomimicky lze např. vyjádřit, jaké pohyby dělá dělník pracující u pásu v továrně, vybavit nějakou místnost nábytkem, předvést trhovce nabízejícího své zboží.

U pantomimy hodně záleží na tom, s jakými dalšími metodami, převážně verbálními, ji propojíme, aby nefungovala pouze jako průpravné pohybové cvičení.

Příkladem vhodného propojení pantomimy a slova může být výuková struktura *Lekce pro život*<sup>319</sup>. Skupiny žáků připraví uzavřenou pantomimickou sekvenci, která funguje jako smyčka. Týká se konkrétních činností, které provádí rodina Anny Frankové v úkrytu. Pět těchto mechanicky se neustále opakujících smyček je předváděno najednou tak, aby na sebe aktéři alespoň částečně vzájemně viděli. Po dobu předvádění čte učitel pravidla pro pohyb v úkrytu.

---

<sup>318</sup> RODRIGUEZOVÁ, *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc., str. 147.

<sup>319</sup> CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., *Lekce pro život*, Brno: MU, 2008, str. 74.



Foto 4<sup>320</sup> - **Pantomima** - pantomimická sekvence v dramatu *Osobnosti francouzské revoluce* - domácí komorní kapela Ludvíka XVI., 2011.

### c) Proxemizace postojů<sup>321</sup>

Pantomimicko-pohybová technika, která je využitelná v roli i mimo ni a je používána i mimo dramatickou výchovu, např. osobnostně sociální výchově. Jde o znázornění postoje nějaké postavy (ale klidně i žáka samotného) k nějaké události, názoru, jevu. Nejzákladnější způsob je zaujímání postoje na podélné ose. Jedna stěna značí tvrzení A, protější pak tvrzení B a žáci se rozmístí mezi body A a B tak, aby jejich postavení vyjadřovalo jejich názor.

Tato technika má mnoho dalších prostorových variant. Hráči mohou např. stát v kruhu v rolích kolem ústřední postavy a svým postavením mohou vyjadřovat, zda s rozhodnutím postavy souhlasí nebo ne. Ten, kdo je postavě nejbližší, s ní souhlasí, ten, kdo je co nejvíce na okraji kruhu, nesouhlasí.

Proxemizace postojů je rychlá a praktická technika, která umožní učiteli rychle zjistit názor hráčů a podle něj pak třeba upravit průběh programu.

Při použití této techniky také může být každý hráč v jiné roli – vrchní velitel vojska, řadový voják, lékař, civilista a všichni mohou svým postojem vyjadřovat vztah k nějakému

---

<sup>320</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková

<sup>321</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 97 – 99.

novému rozkazu, který postihuje i týl. Pak je důležité zveřejnit i to, kdo nese prezentovaný názor.

Už z popisu techniky proxemizace postojů je patrné, že bude sloužit spíše jako doplňovací v nějakém dalším kontextu. Příkladem může být okamžik, kdy chce učitel zjistit názor žáků na to, že se kníže Václav rozhodl odjet do Staré Boleslavi na křest druhorozeného syna jeho bratra Boleslava. Poté, kdy osoba představující Václava řekne: „Vydám se tam,“ všichni vystoupí z rolí. Jedna stěna třídy znamená absolutní souhlas s rozhodnutím, protější pak absolutní nesouhlas. Když všichni zaujmou své postoje k oběma pólům rozhodnutí, může učitel se vzniklým názorovým spektrem pracovat. V tomto případě vyslechne zdůvodnění postojů a vezme je pak v potaz při dalším průběhu výukového dramatu<sup>322</sup>.



*Foto 5<sup>323</sup> - Proxemizace postojů – vyjádření postoje skupiny badatelů k tomu, zda má pokračovat archeologický průzkum lokality v regionu – většina badatelů chce pokračovat, drama Stradonické oppidum, 2015*

---

<sup>322</sup> Ani tento krok není uveden v původní verzi výukového programu Václav a Boleslav, ale bývá zařazován.

<sup>323</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková



#### d) Horké křeslo (horká židle)<sup>324</sup>

O této technice jsme už psali v souvislosti s jejím využíváním v sociálně psychologickém výcviku, patří ale i mezi verbálně – zvukové techniky dramatické výchovy. Lze ji použít v rolích i mimo ně. Postava sedí na židli a ostatní jsou jejími vnitřními hlasy, jejími přáteli, nepřáteli, skupinou novinářů a hra se odvíjí od podstaty situace. Postava v křesle může těm okolo odpovídat na otázky, naslouchat jim a pro sebe komentovat nahlas, může s nimi diskutovat. Základní varianta nese vlastně podobu dětské hry Kdo jsem? a pak člověk na židli odpovídá na otázky jen ano nebo ne a cílem je zjistit, kým je. Postava na židli ale může být také jen někým, kdo zná nějakou osobu. V jedné variantě programu inspirovaném osudem Helgy Weissové-Hoškové<sup>325</sup> jsme použili horké křeslo tak, že učitel byl Helžinou kamarádkou. Ta odpovídala žákům, kteří se chtějí o Helze dovědět víc.

Průběh a výsledek této techniky vždy závisí na dvou věcech – v jakém celkovém kontextu je použita a na tom, kdo hraje postavu v křesle. Chceme-li udržet vážnost hry, musíme si být jisti tím, že daný hráč roli postavy dobře zvládne. Před reflexí je někdy třeba delší čas na vydechnutí, protože průběh akce může být značně expresivní. Z tohoto důvodu poměrně často roli člověka v horkém křesle přijímá učitel<sup>326</sup>. Pro další průběh dramatu jsou podstatné také informace, které hráči při hře v roli zjistili. Proto je třeba věnovat pozornost všemu, co se zde vyřklo.

---

<sup>324</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 122 – 123.

<sup>325</sup> Výuková lekce se jmenuje Den s Helgou a nebyla dosud publikována. Vychází především z knihy WEISSOVÁ, H., *Zeichne, was Du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt*, Göttingen: Wallstein Verlag, 1998.

<sup>326</sup> Ve výukové lekci ji pouze ke sběru informací použil Radek Marušák ve struktuře Karel IV. Více in MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha: Portál, 2008., str. 44.



Foto 6<sup>327</sup> - **Horké křeslo** – novináři zpovídají vedoucího archeologa v dramatu *Stradonické oppidum*, 2015

#### e) Alej svědomí<sup>328</sup> (ulička svědomí)

Další verbálně-zvuková technika, která je velmi působivá, ale zároveň i náročná pro hráče, protože nese často silné emoce. Hráč v roli nějaké postavy prochází úzkým koridorem tvořeným ostatními hráči, kteří mohou reprezentovat veřejné mínění, být jeho vlastním vnitřním hlasem, vzpomínkami. Hráč procházející uličkou se má rozhodnout pro nějaké řešení situace, hlasy ostatních hráčů v rolích mu k rozhodnutí pomáhají. Hráč v roli postavy jde pomalu, kdykoli se k někomu přiblíží, ten řekne svoji větu. Postava může reagovat slovy, ale nemusí, stačí i tělo. Být v roli postavy v této chvíli je náročné, hráč pro ni musí být dobře zvolen. Není proto výjimkou, že do této role vstoupí učitel, který program připravoval. Technika se snaží napomoci v hledání důležitých motivů, které vedou člověka k nějakému rozhodnutí. Končí zpravidla tím, že postava vystoupí z role a vysloví své rozhodnutí. Alej svědomí je ještě expresivnější než horké křeslo. Proto po ní vždycky musí následovat reflexe.

---

<sup>327</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková

<sup>328</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 115.

Tuto techniku jsme například použili ve výukovém dramatu *Bratři Václav a Boleslav*<sup>329</sup> ve chvíli, kdy se kníže Václav rozhoduje, zda se vydá na křest Boleslavova syna. Žáci v uličce reprezentují myšlenky ve Václavově hlavě, učitel je v roli Václava.



Foto 7<sup>330</sup> - **Alej svědomí** - strukturované drama *Bratři Václav a Boleslav* - Václav se ozhoduje, 2008.

#### f) Hlasová koláž<sup>331</sup>

Tato verbálně – zvuková technika je vhodná kdykoliv, když potřebujeme přecíst nějaký výsledek práce a nemáme dostatek času na čtení celých textů všech žáků. Žáci sedí v rozptýlených skupinkách nebo v kruhu zády k sobě, zkušenější mohou sedět i na svých místech v lavicích. Každý drží v ruce svůj text (např. dopis z fronty, který napsal v roli vojína). První promluví ten, kdo si myslí, že má dobrý začátek, a pak se přidávají ostatní. Sami zvažují, kdy promluví a jak dlouhý úryvek použijí. Každý může číst několikrát a klidně i tu samou část textu. Skončí ten, kdo usoudí, že má vhodný konec. Nemusí jít jen o čtení připraveného textu, žáci v roli mohou takto stylizovaně vyjadřovat pocity nějaké postavy a mluvit rovnou. Tato technika je náročná na učitele – průběh záleží na instrukcích a na

---

<sup>329</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Bratři Václav a Boleslav*, in: *Tvořivá dramatika 1*, 1997, str. 1 – 4.

<sup>330</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Zuzana Pochmanová.

<sup>331</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 148.

tom, jaký smysl má učitel pro pauzu. Začínat a ukončit tuto techniku může i učitel. Ve výukovém dramatu ji lze velmi dobře využít a výborně funguje i jako závěrečná tečka.

Použili jsme ji například v případě čtení dopisů, které psali žáci v rolích francouzských a německých vojáků v bitvě o Verdun<sup>332</sup>. Je zmiňována také v předchozím textu této práce.



*Fotografie 8<sup>333</sup> - hlasová koláž, program Přihlížející - společný portrét, 2010*

### **g) Minimonology (verbální sóla)<sup>334</sup> a minialogy**

Verbálně-zvuková technika s velmi širokým uplatněním. Jakákoliv krátká promluva jednotlivců v roli. Žák zformuluje krátký příkaz, prosbu za postavu a vysloví ji. Může jít o vnitřní řeč postavy, o verbalizovanou vzpomínku. Využít ji lze kdykoliv, pomáhá zvyšovat autenticitu prožitku v roli. Stejně tak je možné vymýšlet a psát nebo hned vyslovovat kratičké dialogy postav. Není potřeba se ani zvednout ze židli, a přesto pro nácvik vcítění se do jiných postav uděláme mnoho.

---

<sup>332</sup> VACHKOVÁ, I., Využití tvůrčího psaní ve vyučování dějepisu na gymnáziu, In ZMEŠKAL, T. (ed), *Metodika tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách*. Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie, 2014, str. 72 - 76.

<sup>333</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková. Tato fotografie pochází z programu Památníku Terezín, při kterém jsem navrhla efektivnější způsob prezentace individuální práce celé skupiny a lektor programu to přivítal.

<sup>334</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 127 – 132.

Příkladem mohou být krátké odpovědi žáků na otázku učitele, která se vztahuje k promluvě nebo myšlence nějaké osoby v určité situaci. Např.: Představte si, co by řekl Napoleon svému nejbližšímu příteli po bitvě u Borodina, stoupněte si a vyslovte tu větu. Obdobně lze vymýšlet dialogy. Je vždy třeba myslet na to, aby žáci měli pro tvorbu minimonologu či minialogu dostatek vstupních informací.



*Fotografie 9<sup>335</sup> - **Minimonolog** - drama *Návštěva - Jsem Sára a do Terezína jsem se dostala...*, 2009.*

#### **h) Dabing<sup>336</sup>**

Verbálně – zvuková technika, kterou žáci znají z filmu a televize. Jeden hráč vykonává pohybovou činnost (nebo i dvojice) a druhý za něj mluví jako dabér. Je možné, aby jednu pohybovou akci jednoho člověka dabovalo více hráčů, jeden po druhém – buď intuitivně nebo podle předem určeného pořadí. Cílem je, aby dabér pochopil pohybovou akci a adekvátně ji verbálně doprovodil.

Tato technika učí vcítění se do spoluhráče a citlivost při čtení neverbálních projevů. Rozdíly mezi tím, co hráč hraje a co dabér pochopil, jsou někdy velké a tudíž jde spíše o uvolňovací techniku a není možné ji využít pro okamžiky náročného rozhodování.

---

<sup>335</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková.

<sup>336</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 119 – 120.

Pokud jde o aplikaci této techniky na dvojice, lze použít i třetího člena skupiny – pozorovatele, který sleduje a případně zapisuje, jak dabér pochopil hráče v pohybu a poznámkami pak startuje reflexi.

Příkladem může být např. situace, kdy dochází k důležité výměně informací za silné bouře a aktéry tak není dobře slyšet, ostatní se dohadují, jaké informace byly předávány a dabingem se snaží na aktéry naladit.

Dabing používáme ve vyučování dějepisu méně často, souvisí to s povahou této techniky. Příkladem může být to, kdy posel se snaží předat informaci na přeplněném tržišti. Předávaná informace je potřebná pro další průběh děje. Ale i tak jde více o přípravu naladění se hráčů na sebe než o techniku pomáhající získat další podněty pro hru.



*Fotografie 10<sup>337</sup> – **Dabing** – reportérka natáčí rozhovor s archeologem – za reportérku a archeologa mluví žáci za nimi, drama Stradonické oppidum, 2015.*

#### **h) Zaslechnutá řeč<sup>338</sup>**

Další miniaturní, ale účinná, verbálně – zvuková technika. Hodí se pro větší skupiny 4 – 6 žáků, které řeší nějaký důležitý problém. Podstatu problému chtějí před ostatními

---

<sup>337</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková.

<sup>338</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 140.

utajit, a tak předvedou ostatním jen to, co mohl náhodný kolemjdoucí zaslechnout ve chvíli, kdy procházel pod jejich pootvřeným oknem. Ostatní pak z předvedených útržků rekonstruují, čeho se problém týkal. Technika je obvykle velice působivá a nese v sobě tajemství, diváci většinou chtějí vědět víc. Proto je vhodná i jako motivační na začátku výukového dramatu.

Příkladem může být to, kdy žáci v rolích členů rodin v různé míře postižených požárem, hledají řešení své situace a rozhodují se, zda opustí své město nebo zůstanou. Ostatním předvedou jen zvukovou kulisu části jejich rozhodování<sup>339</sup>.



Fotografie 11<sup>340</sup> - **Zaslechnutá řeč** - drama *Město Strašecí za třicetileté války* - rodina Hladihlávková, 2010.

---

<sup>339</sup> Tato výuková struktura, v níž byla tato technika použita, nebyla publikována. Je součástí výukového dramatu *Nové Strašecí v době třicetileté války* a je součástí diplomové práce DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 1997. Vedoucí práce doc. E. Machková, str. 79. Technika je tu však pojmenována jako „dialog o samotě“, v době tvorby popisu tohoto programu ještě publikace J. Valenty, v níž je uváděna jako zaslechnutá řeč, nevyšla.

<sup>340</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Iva Vachková.

### i) Mluvící deník<sup>341</sup>

Žáci v roli si píší deník – ale jenom hlasem (verbálně-zvuková technika), ve skutečnosti nic nezapisují. Může tak být vedena např. reflexe. Lze vyvolávat jednotlivce a nebo realizovat formou hlasové koláže. Technika je vhodná všude tam, kde máme málo času a potřebujeme, aby se žáci rychle vcítili do postavy.

Například lze mluvící deník využít i při výkladu, kdy po výčtu určitého počtu informací o nějaké osobě vyzveme žáky, aby se do postavy vcítili a zkusili říkat věty, které by sledovaná osoba řekla v případě nějaké konkrétní situace. Lze i takto kombinovat dva úhly pohledu dvou různých osob. Žáci mohou například vyslovovat střídavě myšlenky dvou osob, které se spolu setkaly v nějaké situaci. Opět ale na faktograficky podloženém základu.



Fotografie 12<sup>342</sup> - **Mluvící deník**, drama *Návštěva*- zápis do deníku ihned aktér zveřejňuje, 2007.

---

<sup>341</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramatikou, 2001, str. 149.

<sup>342</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, foto Robert Kiss.



## j) Imaginativní hra<sup>343</sup>

Opět verbálně-zvuková technika, při níž jde o budování kontextu faktů zjištěných ve hře a o rozvoj tvořivosti. Je zaměřena na jednotlivce i skupiny a práci s předmětem (zpravidla). Lze ji použít v roli i mimo ni. Žák (skupina) dostane nějaký předmět a rozvíjí slovně jeho příběh. Ovšem v mezích pravděpodobnosti a uvěřitelnosti a již známých údajů. Žák např. domýšlí (nebo všichni postupně, třeba v duchu), jak se na půdu jednoho z heimů tereziánského ghetta dostal svazek obrázků karikaturisty Fritty, které byly určeny pro syna Tommyho<sup>344</sup>. Tato technika je využitelná po předchozí přípravě (klidně ve skupině), ale i bez ní. Každá skupina může např. dostat jiný předmět (ve zmíněném případě skupinu obrázků), všechny však budou hrát nějakou roli v realizovaném výukovém programu. Výsledky práce lze prezentovat rovnou bez použití rolí v reflexi a nebo např. v rolích – v plášti experta na setkání pracovních týmů výzkumného ústavu. Opět je důležité množství informací, které žáci pro domýšlení příběhů mají, aby mohli zůstat pravděpodobní.



*Fotografie 13<sup>345</sup> - Imaginativní hra, drama Návštěva, žáci hledají místo pro ukrytí svého památníku, na stole leží mapa tereziánského ghetta, 2007.*

<sup>343</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 125 – 126.

<sup>344</sup> Takto jsme imaginativní hru použili ve výukové struktuře Obrázky z půdy, která vznikla pro potřeby historického semináře žáků třetího ročníku gymnázia. Popis této struktury je dostupný na: <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>, doloženo k 15. 8. 2014.

<sup>345</sup> Osobní archiv Ivy Vachkové, autor fotografie Robert Kiss.

## 2.8 Učitel v roli

Věrohodné bytí učitele v roli je velkou pomocí ve vyučování. Díky tomu je učitel součástí výukového celku a není vyčleněn ze skupiny při jeho průběhu. Hra v roli umožňuje učiteli účinně řídit průběh výukového programu zevnitř dramatu. Zároveň je to mnohdy výhodné i pro žáky – učitel v roli umožňuje žákům převzít zodpovědnost za to, co právě dělají, mohou řídit práci své skupiny bez vnější autority, svobodněji rozhodovat, mají při tom pocit, že na ně není dohlíženo, když je učitel součástí dění a nestojí stranou. Role učiteli umožňuje zastávat ve hře jiný úhel pohledu, než jaký by se od něj očekával jako od učitele. Může tedy napomáhat vytváření multiperspektivního pohledu. Zároveň možnost jednat s učitelem v roli přináší žákům jistou míru neotřelosti, dobrodružství.

Nejsoustavněji se učitel v roli věnují N. Morganová a J. Saxtonová<sup>346</sup>. Popisují celkem devět možností rolí, jaké může učitel ve hře přijmout. Pro učitele dějepisu jsou podle našich zkušeností výhodné obzvláště role autority, druhého v pořadí, bezmocného, autority v opozici ke skupině, ďáblova advokáta a toho, kdo nebyl přítomen.

**V roli autority**<sup>347</sup> si učitel udrží rozhodovací pravomoci, všechno má pod kontrolou. Je tím, kdo ví všechno a žákům je to jasné. Jako autorita (např. vedoucí týmu badatelů) může rozdělovat práci, podporovat žáky v navrhování řešení, hledání argumentů, vysvětlování – ale za všechno nese zodpovědnost, žáci ji nemohou převzít.

Příkladem použití může být učitel v roli německého důstojníka z výše uvedeného výukového dramatu *Holocaust* studentů výchovné dramatiky<sup>348</sup>. V této roli učitel rozděluje žáky do skupin a řídí průběh odevzdávání osobních věcí. Pro umocnění je zde použit i náznakový kostým.

Když je učitel **druhým v pořadí**<sup>349</sup>, sdílí problém s žáky ve třídě. Neví odpovědi na otázky, ale může nabídnout, že informace zjistí. Nenese zodpovědnost, ale může ji delegovat v rozhodování na žáky a zároveň může v diskusích facilitovat, navrhnout řešení. V případě nutnosti má blízko k převzetí plné kontroly a zároveň dává žákům volnost.

---

<sup>346</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 53 – 78.

<sup>347</sup> Tamtéž, str. 56 – 57.

<sup>348</sup> HELEMÍKOVÁ, L., LALOUŠKOVÁ, K., STON, M., *Holocaust*, in. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoly*, Praha: Portál, 2012, str. 113 – 122.

<sup>349</sup> Tamtéž, str. 57.

Ve výukovém dramatu *Nehezká Amerika*<sup>350</sup>, který sledoval osudy českých imigrantů, byl učitel v roli druhého v pořadí. Stal se člověkem, který byl na místě již delší dobu a nabízel zprostředkování kontaktů s úřady. Mimo jiné seznámil v této roli hráče v rolích i s podvodníky.

**V roli bezmocného**<sup>351</sup> potřebuje učitel pomoc, jeho osud je závislý na tom, zda žáci najdou řešení. Ve svých komentářích dění může nabízet vodítka. Tato pozice učitele vlastně nutí žáky pracovat a vzít na sebe odpovědnost za rozhodnutí. Výborně funguje u dětí mladšího školního věku, ale dobře se s ní dá pracovat i se zkušenými středoškoláky, kteří pro dobrý vývoj společné hry postavení učitele nezneužijí.

Roli bezmocného jsme využili ve výukové struktuře *Obrázky z půdy*<sup>352</sup>. Učitel vystupuje v roli kolegy, který si neví rady s nalezenými obrázky, a obrací se na ostatní s žádostí o pomoc. Vystupuje tak po celou dobu dramatu.

Když je učitel **autoritou v opozici**<sup>353</sup>, znamená to, že pro hru je příslušníkem jiné skupiny. Žáci pak nesou odpovědnost za své rozhodování a učitel v této roli může zvyšovat nebo snižovat tlak, pod kterým se rozhodují. Vybízí a podněcuje skupinu i jednotlivce. Zároveň je tato role náročná a učitel musí stále sledovat, zda je skupina žáků stále ještě soudržná, zda se neštěpí.

Ve výukovém dramatu *Brno v době třicetileté války*<sup>354</sup> vystoupil jako vůdčí autorita opačné názorové skupiny v době stavovského povstání.

**V roli ďáblova advokáta**<sup>355</sup> se většinou učitel cítí dobře. Umožňuje zaujímat postoje, které by jako učitel reprezentovat nemohl, může žáky provokovat k obhajobě jejich názorů, návrhů řešení. Jeho postoje musí být silné a konzistentní. Na druhou stranu ale nesmí způsobit svým chováním a jednáním ve třídě rozkol. I v této roli je součástí skupiny, nevyděluje se z ní, je třeba, aby argumentoval logicky a přesvědčivě.

---

<sup>350</sup> Část této výukové lekce čeká na své publikování v didaktickém sborníku vydávaném FF UJEP v Ústí nad Labem.

<sup>351</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 59.

<sup>352</sup> <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>, doloženo k 15. 8. 2014.

<sup>353</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu*, str. 59 – 60.

<sup>354</sup> Tento program nebyl publikován. Byl připraven pro učitele dějepisu v Brně a okolí jako vzorový pro výuku přípravy strukturovaných dramaturgií s historickými tématy. Vycházel ze studií o výměně městské rady v Brně za třicetileté války.

<sup>355</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 60.

Do role ďáblova advokáta vstupujeme celkem často, ale spíše na kratší dobu. Použili jsme ji v dramatu *Nehezka Amerika*<sup>356</sup> v případě podvodníka, který nabízel zdánlivě reálnou šanci na zmnožení úspor imigrantů.

Vezme-li na sebe učitel **roli toho, kdo nebyl přítomen**<sup>357</sup>, dává mu to mnoho možností. Může v dramatu zaujímat i jiné role, ale na chvíli z dění „vystoupí“ – dává to možnost rekapitulovat, co se v době jeho nepřítomnosti stalo, přitom ale neopustil třídu, jen se stáhl mimo hru. Může tak nechat žáky zopakovat všechna fakta a rozhodnutí, která žáci učinili, zajímavě reflektovat průběh dramatu. Je ale potřeba si uvědomit, že učitelova vlastní znalost fakt může být jiná než žákovská a že v této roli může mít učitel potíže přesvědčit žáky, že s fakty např. zacházejí neadekvátně.

Tato role pro učitele byla použita ve výukové struktuře *Nové Strašecí za třicetileté války*<sup>358</sup>. Pro potřebu rekapitulace fakt se učitel stal obchodníkem, který v době požáru města byl za obchodem, vrátil se až po několika dnech a nechal si o událostech vyprávět. Otázkami vedl ke zpřesňování informací, které dostával.

Žáci by vždycky měli vědět, kdy je učitel v roli a kdy ne. Zpravidla tomu napomůže jeho pohyb v prostoru. Když je mimo roli, může se upozadit ke stěně, mít někde v rohu židli, na kterou si sedne a to, že na ni usedne, může být také pro žáky signálem pro přerušování hry a náznakem, že učitel má něco na srdci a chce se o to podělit.

Ne každý učitel se v roli cítí dobře a nechce se hry takto účastnit. To ale neznamená, že nemůže pracovat s žáky v rolích a že nemůže celou hodinu, lekci, drama vést pouze jako učitel.

Na druhou stranu práce učitele v roli může být pro třídu velkým oživením. Zkušený učitel dokáže v roli i více improvizovat a přinášet momenty oživení či naopak uvolnění lépe, než kdyby vystupoval jen sám za sebe. V některých dramatických situacích, které lze ovlivnit zevnitř hry, je práce učitele v roli žádoucí.

---

<sup>356</sup> Tato výuková lekce čeká na své publikování v didaktickém sborníku vydávaném FF UJEP v Ústí nad Labem.

<sup>357</sup> MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str. 61.

<sup>358</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, Praha: Katedra výchovné dramatiky DAMU, 1997. Vedoucí práce doc. E. Machková. Základ výukového dramatu je zde popsán, v současné době už má několik variant a ne ve všech se tento konkrétní případ učitele v roli vyskytuje.

K tomu, aby učitel do role kvalitně vstupoval, potřebuje hráčské zkušenosti. Ty je lépe nasbírat prostřednictvím specializovaných kurzů než aktuálně přímo ve vyučování, kdy učitel a ani žáci nemají zkušenost žádnou. Další podmínkou pro vstupování učitele do rolí je vlastní rozhodnutí a přesvědčení, že tento způsob práce má smysl. Ve chvíli, kdy se učitel ke vstupu do role „nutí“ a není mu to přirozenou potřebou, žáci okamžitě zareagují. To může ohrozit cíle plánované hry v roli.

## 2.9 Žák v roli

Hra v roli má svoje pravidla. Žák by vždycky měl vědět, že do role vstupuje a jakou roli na sebe bere. Činnost v roli by měla mít jasný začátek a konec. Žák má právo se hry v roli neúčastnit nebo ze hry vystoupit. Tento fakt musí vždy také vědět dopředu. V případě, že tohoto práva žák využije, musí mít učitel připravenou náhradní činnost – žák může pomoci s organizací práce skupin, může se stát časoměřičem, může připravovat pomůcky na později, třídit materiály, může zvukovým znamením fázovat předvádění skupin. Tato náhradní činnost by měla vždy být směřována k dramatu, aby žák neztratil souvislost. Při reflexi pak může nabídnout cenný pohled zvenčí. Učitel nemůže žáka, který se nechce zúčastnit hry v roli, považovat za škůdce. Může jít o nejistotu, nespěšnost, nedůvěru v činnost. To se s časem může změnit a příště už se třeba žák zapojí. Příkladem může být žákyně, která se hry v roli neúčastnila dva roky, až ve třetím ročníku studia se přidala k ostatním žákům a vstoupila poprvé do role. Při natáčení jedné hodiny výukového dramatu pro potřeby virtuální hospitace Výzkumného ústavu pedagogického (dále v textu VÚP) ve čtvrtém ročníku (tedy v hodně nestandardní situaci, kdy v hodině byli přítomni 2 kameramani, kteří obsluhovali 3 kamery, pracovnice výzkumného ústavu pedagogického a ve třídě bylo několik mikrofonů, které nahrávaly všechny zvuky) byla nakonec velkou oporou učiteli i spolužákům.

Učitel je zodpovědný za to, aby se žák po celou dobu jednání v roli cítil v bezpečí. Musí být jednoznačné, kdy žák jedná ve fiktivní situaci „jako“ a pohybuje se v roli, a kdy je opět sám sebou. Během jednoho výukového celku se může octnout v roli několikrát (a to i v rolích různých lidí), ale vždycky musí mít přehled kým a v jaké situaci je a že tyto situace jsou jasně odděleny od sebe. Učitel musí hlídat i oddychový čas, který je třeba zejména při některých silně emotivních situacích. Musí umět pracovat i s emocemi žáků, odhadnout, zda má např. okamžitě ukončit hranou situaci, navrhnout pohybový separátor a pak se

v reflexi vrátit k problematickému kroku a nebo zda má udělat úplně něco jiného. Z toho vyplývá mimo jiné i to, že učitel si musí být jistý sám sebou i v obtížných situacích.

Ve většině rolí v dějepisném vyučování se žáci pohybují na úrovni simulovaného a alterovaného hraní, nelze ale vyloučit, že kontext hry bude tak sugestivní (a to i např. při doplňkových technikách psaní), že se rolová hra žáka dostane na úroveň charakterizace<sup>359</sup>, což znamená také silný prožitek a velké emoce, které je třeba se ve hře naučit ovládat. Jde o zcela individuální proces a záleží na emotivnosti žáka. Dobře vedená hra v roli může žáka na tyto situace připravit, ale neexistuje jednoznačný recept. Jedním z vnějších projevů toho, že se žák přestává cítit bezpečně, jsou i náhlé výbuchy smíchu či takzvané „šaškování“. Může to být voláním o pomoc, protože si žák sám se sebou v této situaci neví rady.

Při použití hry v roli ve vyučování v dějepise není cílem, aby žák hrál v roli co nejméně. Prostřednictvím rolové hry v dějepise se žák vcítuje do jiných osob a to mu umožňuje prostřednictvím prožitku lépe chápat motivy, které vedly v minulosti různé osoby k důležitým rozhodnutím, k určitému typu chování a jednání. Daleko důležitější je proto přípravná fáze, při které žáci pracují s didakticko - historickými prameny a literaturou, aby pro improvizovanou situaci připravili věrohodný kontext. Stejně důležitou úlohu pak hraje reflexe hry v roli, kdy se shrnují poznatky získané hrou v roli, zasazují do dalšího kontextu a zobecňují se, žáci porovnávají svůj prožitek a motivace ve hře s tím, co o kontextu situace vědí a potvrzují či vyvracejí své hypotézy.

Žák v roli pracuje někdy sám, jindy ve dvojici či ve větších skupinách. Je vhodné, aby příprava na hru byla dostatečná a podíleli se na ní všichni žáci. Proto je lepší, aby skupiny neměly více žáků než šest. Při větším počtu žáků ve skupině už je koordinace a spolupráce příliš malá.

Někdy improvizují v roli všichni dohromady a pak je při přípravě třeba, aby učitel při plánování facilitoval. Skupiny mohou všechny pracovat na jednom problému, na přípravě řešení jedné situace, ale je také možné, že má každá skupina jiný úkol a při předvádění se jednotlivé části spojí do jednoho příběhu nebo umožní nahlédnout jednu

---

<sup>359</sup> Pro existování v roli na úrovni charakterizaci mají někteří žáci přirozené vlohy. Někteří žáci se na úroveň charakterizace dostanou díky tomu, že je velice zajímavá téma, a tak se zvětší jejich motivace a více se „ponoří“ do hry. Někdy o tom rozhoduje celková atmosféra ve třídě, např. výrazný výkon spolužáka, jindy např. pokyn učitele k prohloubení hry a nebo i výkon učitele v roli. Cesta k charakterizaci je tak dost nepředvídatelná.

situaci z různých úhlů pohledu. Nikdy ale nesmějí mít žáci pocit, že pracovali v roli zbytečně, že jim to nepřineslo něco nového k problému, který řeší.

Vůbec celá práce s rolemi ve vyučování je organizačně poměrně složitá. Žáci se pohybují v prostoru. Seskupují se do skupin, někde jinde předvádějí výsledky své práce a někde jinde je prostor pro reflexi. Tradiční seskupení lavic obvykle nenapomáhá. Je praktické mít na jednom konci třídy volný prostor, do něhož se mohou všichni přesunout.

Většina literatury týkající se dramatické výchovy předpokládá, že dříve než se žáci začnou skutečně pohybovat v rolích, projdou celou řadou drobných průpravných cvičení, které je na hru v roli připraví. Praxe ale ukazuje, že to není bezpodmínečně nutné. Je možné začít s žáky rovnou vstupovat do rolí bez průpravných cvičení. Zmiňuje to i J. Valenta<sup>360</sup> a uvádí, že podle jeho názoru nejsou průpravná cvičení nutná. Je ale pravda, že dovednostem spojeným s prací v roli se žáci učí postupně a dochází k jejich prohlubování. Od počátečních nejistot a výbuchů smíchu se žáci poměrně rychle (stačí často několik různých vstupů do role nějaké postavy) dopracují k soustředěné alterované či charakterizované hře a jejich chování a jednání v roli je uvěřitelné. Proto je třeba, aby se učitelé podařilo jim nabídnout tak zajímavá témata a situace, aby rádi respektovali pravidla „hry na jako“ včetně toho, že to, co hrají, je všemi ve třídě bráno vážně.

## 2.10 Kolik hře v roli věnovat času?

Plánování délky výukových celků s hraním rolí ovlivňuje mnohdy především skutečnost, že velká část publikovaných příkladů jsou tzv. velké hrové celky. Učitelé dramatické výchovy jim z pochopitelných důvodů dávají přednost. V běžné školní praxi nám ale velice pomohou i několikaminutové techniky rychle se zaměřující na cíl vcítit se do postavy. Zvláštností většiny publikovaných příkladových celků je také to, že poměrně hodně času v úvodu je věnováno cvičením stmelujícím kolektiv a trénujícím jej na pravidla práce ve výukovém dramatu<sup>361</sup>. Často je to dáno tím, že tyto programy jsou připravovány pro neznámé skupiny, což je také v souladu s tím, že i první zahraniční lektori u nás pracovali ve svém domácím prostředí podobně. Ve skupinách odborníků putovali od školy

---

<sup>360</sup> VALENTA J., *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik. Porovnání systémů.*, str.30.

<sup>361</sup> Příkladem může být mnohaletá práce Veroniky Rodriguezové, která připravovala své výukové programy pro neznámé skupiny a celá první polovina (čili dvě vyučovací hodiny) se věnovala nastavení komunikace s žáky a seznámení s technikou živého obrazu.

ke škole a připravovali školní dramata na míru problémům ve škole, ale pro neznámé žáky<sup>362</sup>. Možná z toho vznikla představa, že než se pustíme do většího dramatického celku ve škole, musíme hráče příslušně dlouze motivovat a všem technikám, které budeme používat, je naučit v úvodu.

Pracujeme-li se skupinou po celý školní rok, můžeme přejít rovnou k tématu. Jako učitelé máme již zavedeny základní komunikační signály, nepotřebujeme se domlouvat na tom, co uděláme, abychom si získali pozornost. Nepotřebujeme se domlouvat na prostoru, protože ten v běžných hodinách také umíme zvládnout. Můžeme se tedy daleko rychleji soustředit na téma programu a o to delší čas věnovat zkoumání vyčteného problému dramatu. Může to pro nás znamenat více než jednu vyučovací hodinu práce „navíc“ směřující k dějepisnému zacílení (míněno oproti uváděným příkladům výukových dramát).

Pokud nejde o drobné aktivizační vsuvky přímo v hodině a chystáme se pracovat v plné rolové hře, s živými obrazy nebo závažnější pantomimou na přiblížení nějaké situace, při jejímž řešení a přípravě budou žáci pracovat s prameny a literaturou, je třeba počítat minimálně s jednou vyučovací hodinou. Hodina pak začíná motivací k tématu, instrukcemi pro přípravu hry v roli, následuje vlastní příprava, předvedení a závěrečná reflexe, která by také měla hodinu shrnout a uzavřít. Příprava rolové hry trvá žákům ve skupinách cca 20 minut (jsou-li na hraní rolí zvyklí). Vlastní předvedení bývá asi desetiminutové dohromady – záleží hodně na tom, jak učitel prezentaci situací dobře promyslí a připraví pro ni předem podmínky (např. prostor ve třídě). Reflexe zabere většinou minimálně deset minut. Z tohoto časového odhadu je jasné, že hlavně zpočátku systematické práce s rolemi bude mít učitel potíže, aby vše, co potřebuje, v jedné vyučovací hodině stihl. Takových jednohodinovek zařazujeme i během jednoho školního roku několik, zpravidla je připravujeme na míru podle toho, co v hodinách vzbudí zájem a je to potřeba naléhavě podrobněji prozkoumat ze strany žáků.

Tímto způsobem například vznikla výuková lekce *Dobytí Jeruzaléma očima kronikářů*<sup>363</sup>. Při výkladu o první křížové výpravě před dvěma lety žáci vyslovili přání dozvědět se o dobytí Jeruzaléma více. O víkendu jsme tedy připravili dvouhodinovou lekci

---

<sup>362</sup> Tzv. drama teaching, o němž jsme psali už na jiném místě této práce.

<sup>363</sup> Dosud nebyla publikována a je stále ve vývoji.



věnovanou interpretaci odlišných pohledů kronikářů a s použitím techniky živého obrazu a jeho dalšího ožívání.

V praxi se nám osvědčilo plánovat výukové programy s hraním rolí na dvouhodinové bloky. Ani spojení dvou hodin do jednoho celku však často nefunguje zcela hladce. I když se s žáky domluvíme, že odložíme přestávku na konec dvouhodinovky, vždycky o přestávce do třídy přijde někdo z jiné třídy, kdo nás vyruší. Proto pracujeme tak, aby každá vyučovací hodina dvouhodinového bloku mohla být vždy jednoznačně ukončena před zvoněním na konec hodiny. Další hodina pak začíná krátkým připomenutím minulé hodiny (např. se vše odvine od živého obrazu, který v minulé hodně vznikl).

Znovu lze jako příklad uvést lekci *Dobytí Jeruzaléma očima kronikářů*. Předchozí hodina končila symbolickými živými obrazy zobecňujícími pohledy kronikářů. Navazující hodina těmito obrazy začínala, uváděli jsme je do pohybu a přiřazovali do nich další osoby, přihlížející. V závěru druhé hodiny vznikaly další kronikářské zápisy psané v rolích.

Složitější témata mohou být naplánována na více takových dvouhodinových bloků mezi nimiž je např. týdenní prodleva. V praxi se zatím nejvíce osvědčily čtyřhodinové a šestihodinové celky. Tato delší výuková dramata zařazujeme zpravidla dvě až čtyři ročně, v posledních letech spíše jednou až dvakrát. Tak také neztratí svoji neobvyklost a mimořádnost a odpovídá to i náročnosti jejich přípravy.

Jádrem naší zásobárny zpracovaných témat jsou dnes výukové struktury původně připravované pro diplomovou práci – *Bratři Václav a Boleslav*<sup>364</sup>, *Město Strašecí v době třicetileté války*<sup>365</sup> a *Pravěký skanzen*<sup>366</sup>. Postupně přibyla další výuková dramata: *Návštěva*<sup>367</sup> - úvodní lekce k tématu šoa, *Setkání s Helgou*<sup>368</sup>, *Obrázky z půdy*<sup>369</sup>, *Nehezka Amerika*<sup>370</sup>, *Výchova královských dětí na dvoře Lucemburků*<sup>371</sup>, *Osobnosti Velké*

---

<sup>364</sup> Dnes existuje v několika variantách s různým zacílením.

<sup>365</sup> Existuje ve třech variantách podle délky.

<sup>366</sup> Tato struktura nebyla nikdy realizována, protože předpokládá úzkou spolupráci s místním muzeem. Promýšlen byl pro Žatec, své výukové struktury však autorka tohoto textu realizuje v Novém Strašecí.

<sup>367</sup> <http://audiovideo.rvp.cz/video/2687/VIRTUALNI-HOSPITACE---DEJEPIS-UVOD-DO-TEMATU-SOA.html>, dostupné k 15. 8. 2014.

<sup>368</sup> Dvouhodinová lekce, pokračování předchozí lekce Návštěva. Sleduje osudy dětí v terezínském ghettu očima Helgy Weissové-Hoškové.

<sup>369</sup> Dvouhodinová lekce, <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>, dostupné k 15. 8. 2014.

<sup>370</sup> Varianty od dvouhodinové lekce po osmihodinovou, nejkratší varianta čeká na publikaci.

*francouzské revoluce*<sup>372</sup>, *Dobytí Jeruzaléma očima kronikářů*<sup>373</sup> a několik dalších jednohodinových zaměřených na život v Protektorátu Čechy a Morava – *Gymnázium v době Protektorátu Čechy a Morava*, *Případ roudnických studentů*, *Razie na gymnáziu v Roudnici*, *Ze školy do vězení a Gymnaziální školní rok 1941 – 1942*<sup>374</sup>.

Zvláštním případem jsou tematické projektové dny ve škole. Zpravidla jsou motivované Vánoce, Velikonocemi a nebo ekologicky. Občas se povede zaměřit je na regionální historii a pak vzniká prostor pro výukové drama dějepisné, kterému je možné věnovat celý den, tedy šest až osm vyučovacích hodin rozdělených do dvou až tří částí s přestávkami.

Specifické možnosti přinášejí výjezdy celých tříd na různé kurzy. Zde se ale většinou výukové drama nevěnuje dějepisnému tématu, neboť sleduje prioritně jiné cíle, především v osobnostní a sociální rovině<sup>375</sup>.

## 2.11 Jak hru v roli v dějepisném vyučování ukončit?

Hra v roli by ve školním vyučování nikdy neměla skončit do ztracena. Je třeba dobře rozplánovat čas, aby byly předvedeny všechny modelové situace, na kterých žáci pracují. Po předvedení modelových situací musí vždy následovat reflexe. Na rozdíl od hodin dramatické výchovy, kdy je předmětem reflexe dosažená úroveň hry v roli a její přesvědčivost, úroveň splnění zadání situace, přehled možných řešení situace apod., je reflexe v hodinách dějepisu složitější.

Stejně jako v jiných předmětech žáci popíší své pocity, zda se jim podařilo vyjádřit to, co chtěli, jak se cítili a oč se cítí být obohaceni. Znovu ale na tomto místě připomínáme, že klíčová je „dějepisná“ část reflexe. Čili to, nakolik byla předvedená situace věrohodná a pravděpodobná, zda nedošlo k nějakému anachronismu, mylné

---

<sup>371</sup> Dvouhodinová lekce publikována in: DVOŘÁKOVÁ, I., *Výchova královských dětí za časů Lucemburků (ve škole)*, In MÄRC, J. a kol., *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování (Genderová problematika ve výuce dějepisu)*, Ústí nad Labem,: FF UJEP, 2010, str. 74 – 81.

<sup>372</sup> Dvouhodinová a čtyřhodinová podoba výukové lekce, dosud nepublikována.

<sup>373</sup> Dvouhodinová a čtyřhodinová verze, dosud nepublikována.

<sup>374</sup> Všech pět jednohodinových lekcí je publikováno na: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=514&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=514&Itemid=109)., dostupné k 15. 8. 2014.

<sup>375</sup> Realizovaný výuková dramata určená pro adaptační kurz a tematicky zaměřená dějepisně nabízí publikace MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*, Praha: Portál, 2012. Za pozornost stojí struktura nazvaná *Kolumbus* na str. 21 – 29.

interpretaci, která neodpovídá historickým pramenům. Součástí je také shrnutí fakt důležitých pro fixaci.

V úplném závěru by měl učitel zhodnotit vyučovací jednotku, zdůraznit to, co se podařilo např. při interpretaci pramenného materiálu, ocenit překonání těžkostí, úroveň komunikace mezi žáky (i směrem k učiteli) a shrnout naposledy historická fakta, která byla předmětem zkoumání.

## **2.12 Jak pracovat s případnými anachronismy a mylnými interpretacemi?**

Nepříjemným situacím, kdy žáci zadanou situaci předvedou s nějakým anachronismem či dezinterpretací lze mnohdy předejít. Je třeba žáky sledovat při přípravě, obcházet neustále jednotlivé skupiny a zajímat se o to, jak pracují. Předváděné sekvence by neměly být pro učitele překvapením.

Při obcházení skupin může učitel žáky vhodně nasměrovat, pokud se odchyľují od zadání a nebo nedokázali náležitě interpretovat poskytnutý didakticko-historický pramen.

Přesto se může stát, že k omylu ze strany žáků při předvádění dojde. Pak je na místě hraní situace zastavit a společně s diváky najít nevěrohodný či nepravděpodobný okamžik, uvést vše na pravou míru a nechat situaci předvést znovu, lépe (pravděpodobněji). Tyto situace je třeba řešit hned, dokud nebudou již fixovány či zapomenuty.

Učitel nese zodpovědnost za věrohodnost a uvěřitelnost vystupování žáků v rolích. Na něm záleží, jak didakticko - historické prameny pro žákovské bádání připraví, na něm záleží, jak žáky pro práci na vybraném tématu získá, na jeho radě závisí celkový výsledek práce žákovských skupin.

Práce v roli, která přinese mylné interpretace anachronismy, které se pod vlivem silných emocí nešťastnou náhodou zafixují, není naším cílem. V jednom každém okamžiku (přípravy i realizace hry v roli) je potřeba, aby učitel věděl, čím se žáci ve skupinách zabývají a k jakému výsledku své aktivity směřují. Současně by též měl učitel poskytnout žákům důvěru v jejich schopnosti interpretovat nabízené didakticko-historické prameny uvěřitelně. Pomoc tedy poskytuje pouze, když jsou žáci v nouzi. Jinak by jeho práce neměla smysl. Dát žákům důvěru a věřit, že nezklamou při analýze, hodnocení a interpretaci didakticko-historických pramenů, vyžaduje jistou míru odvahy. Výsledky zpravidla stojí za to.



## **EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE**

## 3 Metodologie empirické sondy

### 3.1 Základní cíl výzkumné empirické sondy a prvotní výzkumné otázky

Základním cílem empirické části této práce je zjistit, zda propojení skupinové práce a hraní rolí v dějepisném vyučování skutečně napomáhá rozvoji osobnosti žáků a také plnění edukačních cílů ve vyučování dějepisu.

Prvotní výzkumné otázky, které empirickou sondu iniciovaly, byly:

- **Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci rozvoji osobnosti žáka?**
- **Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci k naplňování edukačních cílů dějepisného vyučování?**

### 3.2 Akční výzkum

Empirická část této disertační práce vychází z praktické zkušenosti učitelky dějepisu na čtyřletém gymnáziu. Popisuje a shrnuje praxi v oblasti uplatňování metody hry v roli v běžném školním vyučování s cílem rozvíjet dovednosti žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy, posléze se zabývá i naplňováním kognitivních cílů v této oblasti, v oblasti cílů hraní rolí ve vyučování a také edukačních cílů vyučování dějepisu.

Způsob nahlížení na práci se žáky v této práci vychází z myšlenky kvalitativního **akčního výzkumu**<sup>376</sup>. Práce v hodinách byla orientována na změnu, žáci při plnění svých úkolů participovali s učitelkou, sami také navrhovali další kroky a byli partnery po celou dobu práce. Hodiny a jednotlivé kroky byly reflektovány bezprostředně, ale i následně – s krátkým odstupem (do týdne) a i s delším odstupem (1 - 3 roky). Jednotlivé kroky – výukové lekce se zaměřením na osobnostní a sociální rozvoj a využití hry v roli s dějepisnými cíli – se cyklicky opakovaly v průběhu čtyř let studia. Výše uvedená charakteristika povahy práce se žáky konvenuje s popisem akčního výzkumu J. Hendlem<sup>377</sup>.

---

<sup>376</sup> Základní literaturou v této oblasti je např. publikace ŠVARÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007 nebo HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2012 a další práce uvedené v seznamu literatury.

<sup>377</sup> HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2012, str. 137.

První práce, které se věnují alespoň krátce možnostem realizace akčního výzkumu na českých školách, vznikají v našem prostředí od devadesátých let dvacátého století. Tedy vlastně od doby, kdy se objevily první vědecké konference, zabývající se pedagogickým výzkumem, a tudíž i první konferenční sborníky v této oblasti<sup>378</sup>. Za první výzvu směrem k učitelům a jejich praxi lze považovat článek D. Nezvalové *Akční výzkum ve škole*<sup>379</sup>. Autorka zde upozorňuje na to, že akční výzkum vede učitele k pokládání otázek a reflexi vlastní práce a že má velký význam nejen pro vzdělávané žáky, ale i pro profesní růst učitele<sup>380</sup>. Dále se stručně zabývá srovnáním akčního výzkumu s tradičním výzkumem a přidává první české zkušenosti. V článku D. Nezvalové je pro nás zajímavá ještě jedna informace. S odkazem na zahraniční literaturu autorka rozlišuje mezi pro-aktivním, reaktivním a kooperativním akčním výzkumem<sup>381</sup>. Naše empirická sonda stojí nejbližší **pro-aktivnímu akčnímu výzkumu**, neboť akci zde předchází sběr informací a jejich rozbor.

Principy a povahu akčního výzkumu v naší odborné literatuře zřejmě nejdetailněji popsal Tomáš Janík ve svém článku *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*<sup>382</sup>. Upozorňuje na to, že v zahraničí i u nás je akční výzkum nejvíce uplatňován v oblasti pedagogické, ale prosazuje se i v oblasti sociální<sup>383</sup>. Jeho článek je inspirativním průvodcem akčním výzkumem pro učitele, kteří by se o akční výzkum sami ve své praxi chtěli pokusit, a stal se tedy i důležitým momentem ovlivňujícím tuto práci. Krom definice akčního výzkumu, jeho srovnání s tradičním pedagogickým výzkumem, popisu jeho fází a praktického příkladu jeho realizace se T. Janík zabývá i metodami<sup>384</sup> použitelnými v akčním výzkumu a úrovněmi akčního výzkumu. Naše empirická sonda je **akčním výzkumem na mikroúrovni**, kdy učitel realizuje akční výzkum přímo ve školní třídě

---

<sup>378</sup> Zejména článek E. Walterové *Akční výzkum v podmínkách české školy*, In *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách. Sborník z 3. konference, Brno 27. a 28. června 1995*. Brno: Cerm, 1997, str. 26 – 29.

<sup>379</sup> NEZVALOVÁ, D., *Akční výzkum ve škole*, In *Pedagogika. Časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, roč. 53, č. 3, str. 300 – 308.

<sup>380</sup> Tamtéž, str. 301.

<sup>381</sup> Tamtéž, str. 301 - 302.

<sup>382</sup> JANÍK, T., *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*, In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds.), *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2004, str. 51 – 68.

<sup>383</sup> Zde je vhodné upozornit na nedávné využití akčního výzkumu v oblasti sociální např. u prací Lenky Remsové, např. REMSOVÁ, L., *Odchod z ústavní péče v kontextu metody divadla utlačovaných a kritického participačního akčního výzkumu*, In SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, St. et al., *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha: UK, 2013.

<sup>384</sup> JANÍK, T., *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*, In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (eds.), *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2004, str. 63.

a zkoumá své vlastní vyučování<sup>385</sup>. Inovací zaváděnou do výuky je v našem případě použití metody hraní rolí v dějepisném vyučování a později také zkoumání, zda došlo k naplnění edukačních cílů na poli revidované Bloomovy taxonomie vyučovacích cílů. Případná je také závěrečná poznámka T. Janíka, že akční výzkum je vázán na konkrétní problém a že jde o dynamický proces, neboť každá reakce na provedenou akci si vyžádá akci novou – a že tedy vzdělávací proces nemůže ustrnout.

Ačkoliv v posledních letech přibývají popisy realizovaných pedagogických výzkumů, popisů akčních výzkumů je zatím velmi málo. Nemnoho je i závěrečných prací v příbuzných oblastech zkoumání<sup>386</sup>. Zatím se nám nepodařilo najít jediný popis akčního výzkumu, který by se zaměřoval na vyučování dějepisu a položil by si i otázky týkající se cílů edukačních. Díky tomu se tato práce může stát vůbec prvním popisem aplikace principů akčního výzkumu na vyučování dějepisu na čtyřleté střední škole.

### 3.3 Metody použité při empirické sondě

**Při přípravě a formulaci základního cíle a prvotních výzkumných otázek** byly použity především **učitelčiny poznámky** z realizovaných podobných výukových lekcí, v nichž byla použita metoda hraní rolí, **diplomová práce** obhájená autorkou na Katedře výchovné dramatiky DAMU Praha<sup>387</sup> a **novější odborná literatura**. Pro plánování jednotlivých akcí (tedy výukových lekcí) posloužily nejen návrhy z diplomové práce, ale byly vytvořeny i lekce zcela nové, zaměřené především na výuku novodobých dějin. Ruku v ruce šlo pak i studium další literatury.

Pro **získávání a shromažďování** dat byly využity **videozáznamy** z realizovaných výukových lekcí (na základě souhlasu uděleného žáky), **fotografie** pořízené při vyučování, **poznámky učitele, artefakty vzniklé při vyučování** (seznamy, krátké práce, delší zamyšlení – přímo na místě i domácí práce, vzkazy v rolích i mimo ně, zápisky žáků apod.), **evaluační dotazníky** navazující na realizované výukové lekce, archivované **písemné práce**.

Žákovské výstupy po dobu realizace byly **archivovány a tříděny** – jednoduše v deskách (rukopisy), na učitelčině externím disku (přepisy videozáznamů, zadání prací,

---

<sup>385</sup> Tamtéž, str. 65.

<sup>386</sup> Příkladem závěrečné práce založené na akčním výzkumu může být diplomová práce KRYSLOVÁ, M., *Akční výzkum záškoláctví*, vedoucí práce M. Charvát, 2011.

<sup>387</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, vedoucí práce doc. E. Machková, obhájeno v září 1997.



návrhy evaluačních dotazníků, fotografie z výuky apod.) a na CD a DVD (videonahrávky). Kritériem třídění a archivace byla příslušnost žákovských výstupů k jednotlivým skupinám a také k typům výukových struktur. Byly však i archivovány související výstupy z jiných tříd (např. evaluace upravené struktury apod.).

Získaná data byla po dobu několika let **analyzována** učitelkou, která se po každé realizované výukové lekci s využitím hry v roli, pokusila zhodnotit průběh výukové lekce, zjistit, zda bylo dosaženo stanoveného cíle, a potom navrhnout další postup dvojím směrem. Jednak vzhledem ke sledované školní třídě a druhak ve vztahu k realizované výukové lekci. Tímto způsobem reflektovala v empirické sondě učitelka svoji práci po dobu let 2007 – 2014. Výsledkem je pak popis realizace empirické sondy založené na akčním výzkumu a jejích závěrů v souvislosti s odchodem sledované třídy ze střední školy. Získané výsledky jsou však platné právě pro zkoumanou skupinu žáků a nejsou přenositelné.

### **3.4 Charakteristika školy v době realizace empirické sondy ve vyučování dějepisu**

#### **3.4.1 Charakteristika školy – pojetí předmětu dějepis**

Gymnázium J. A. Komenského v Novém Strašecí je čtyřletým všeobecným gymnáziem. Patří mezi menší střední školy ve Středočeském kraji. V každém ročníku má dvě paralelní třídy, jeho maximální kapacita je tedy 264 žáků. V životě obce má tato škola nezastupitelnou roli, aktivně spolupracovala a spolupracuje dosud s obecním úřadem především na poli kulturním.

Základním dokumentem pro plánování výuky v době realizace empirické sondy byl **Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu**<sup>388</sup>, platný od 1. 9. 1996. Tento dokument koncipuje předmět **dějepis** tak, že je vyučován **po dobu celého studia** (ve všech čtyřech ročnících) s dotací **dvou hodin týdně**. V době jeho platnosti škola také v rámci disponibilních hodin realizovala povinně i nepovinně volitelné dějepisné semináře ve třetím a čtvrtém ročníku. Sledovaná třída navštěvovala tuto školu v letech 2007 – 2011, její výuka byla tedy realizována podle výše zmíněného Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu.

---

<sup>388</sup> Věstník MŠMT ČR, ročník 52, sešit 4, duben 1996, knižně soubor textů Úvod, Funkce a struktura dokumentu, Vzdělávací cíle, Kmenové učivo pro vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, Fortuna, Praha 1996.

Od školního roku 2009/2010 škola vyučuje podle vlastního Školního vzdělávacího programu<sup>389</sup>. Ten už koncipuje předmět dějepis jinak. Přiděluje mu celkem 6 hodin po dobu tří let (od prvního do třetího ročníku), ve čtvrtém ročníku je pak zaveden volitelný výběrový seminář s dějepisnou tematikou, zpravidla se týká novodobých dějin. Školní praxe však ukázala, že toto pojetí není příliš výhodné vzhledem k celkovému profilu absolventa školy, a proto postupně došlo k pozvolným proměnám ŠVP. Nejprve byla navržena jedna hodina dějepisu do čtvrtého ročníku<sup>390</sup> (celkově tedy 7 hodin za čtyři roky studia). Volitelné dějepisné semináře zůstaly zachovány. Od školního roku 2014/2015 se do ŠVP vrací dvě hodiny dějepisu po celou dobu studia<sup>391</sup> (8 hodin za čtyři roky) a i volitelné semináře zůstávají.

Žáci Gymnázia J. A. Komenského jsou žáci z města Nové Strašecí a širšího okolí – ze Stochova, Unhoště, Kladna, Slaného, Rakovníka, ale i z menších obcí na autobusové trase Praha – Rakovník, Rakovník – Kladno. Zhruba polovina žáků je dojíždějících.

V době realizace empirické sondy (2007 – 2012) se dařilo ve škole realizovat nejen běžnou dějepisnou výuku dvě hodiny týdně, ale konaly se i pravidelné dějepisné exkurze. V prvním ročníku navštívili žáci místní pobočku Muzea T. G. Masaryka v Rakovníku, která se specializovala v té době nově na keltské osídlení Rakovnicka. Ve druhém pololetí prvního ročníku byla pro žáky připravena exkurze do Národního muzea v Praze. Ve druhém ročníku pak žáci navštívili Národní galerii v Praze (expozice starého českého umění) a expozici ve Starém královském paláci na Pražském hradě. Ve třetím ročníku následovaly barokní sbírky v Národní galerii, procházka Královskou cestou a návštěva pražské Lorety a Chrámu sv. Mikuláše na Malé Straně. Ve čtvrtém ročníku byla realizována návštěva nedaleké obce Lány – návštěvní dny v zámku Lány, nově vznikající expozice pobočky Muzea T. G. Masaryka Rakovník ve starém špejcharu v Lánech (postupně osobnost T. G. Masaryka, 1. světová válka a nakonec i období První republiky). Pro zájemce byl připraven také dvoudenní seminář v Památníku Terezín (pro žáky třetích a čtvrtých ročníků). Každý rok se konala také alespoň jedna odborná historická přednáška na půdě školy, na kterou byli zváni regionální odborníci. Přednášek se účastnilo asi 20 - 30

---

<sup>389</sup> Školní vzdělávací program pro Gymnázium J. A. Komenského, Komenského 209, Nové Strašecí, č.j. 284/09, platný od 1.9. 2009. Dále pak používána zkratka ŠVP.

<sup>390</sup> Školní vzdělávací program pro Gymnázium J. A. Komenského, Komenského 209, Nové Strašecí, č.j. 284/09 – 3, platný od 1. 9. 2012.

<sup>391</sup> Školní vzdělávací program pro Gymnázium J. A. Komenského, Komenského 209, Nové Strašecí, č.j. 284/09 – 4, platný od 1.9.2014.

studentů napříč ročníky. Proběhlo také několik dobrovolných sobotních návštěv blízkých památek a historických výstav v Praze. U nich se počet zájemců pohyboval mezi 10 - 15. Součástí práce byly také příležitostné projektové dny, které byly zařazovány do období, kdy byla celá škola vytížena např. maturitními zkouškami nebo lyžařským výcvikem a bylo vhodné, aby jedna třída byla celý den zaměstnána jedním učitelem. Navíc učitelé připravovali v té době také návrhy Školního vzdělávacího programu a bylo zapotřebí tematické projektové dny vyzkoušet i v praxi dříve, než budou pak do ŠVP zařazeny. Díky tomu bylo možné realizovat rozsáhlejší výukové celky (např. Bratři Václav a Boleslav, Nové Strašecí v době třicetileté války, Velká francouzská revoluce apod.), které měly časový rozsah i 6 - 8 vzájemně propojených vyučovacích hodin.

Lze tedy říci, že podmínky pro vyučování dějepisu byly skutečně vhodné a možná i nadstandardní.

### **3.4.2 Základní charakteristika skupin žáků**

Sledovanou skupinou byla jedna třída žáků gymnázia v Novém Strašecí v letech 2007 – 2011. Pro ni byl připraven a s ní byl realizován akční výzkum. S touto třídou byly realizovány připravené výukové lekce s různou časovou dotací (od jedné po šest vyučovacích hodin). Ve čtvrtém ročníku bylo s touto skupinou realizováno natáčení virtuální hospitace pro Výzkumný ústav pedagogický. Tato třída měla 27 žáků. Jeden z nich se připravuje na dráhu učitele dějepisu a vrací se do školy na pedagogickou praxi či na konzultace k seminárním pracím a bakalářské práci.

Třída žáků, kteří navštěvovali gymnázium v letech 2008 – 2012, ve svých hodinách ověřovala některé změny ve výukových lekcích připravených či upravených pro sledovanou třídu, ale byly pro ni připraveny i některé zcela nové struktury (Dvůr Jana Zhořeleckého, Obrázky z půdy apod.). V textu práce jí bude věnována v jednom případě také pozornost, protože právě jí zasáhly některé změny následující po realizaci některých strukturovaných dramát s jejich o rok staršími spolužáky. V této třídě maturovalo 30 žáků, tři z nich se připravují na dráhu učitele dějepisu.

V obou skupinách byli přirozeně zastoupeni i žáci, kteří neměli kladný vztah k dějepisnému vyučování, jak bude patrné i z dalších záznamů.

O volbě základní skupiny pro empirickou sondu založenou na akčním výzkumu rozhodlo složení pracovního úvazku učitele dějepisu a vyslyšená prosba k vedení školy,

aby ji mohl učitel vést ve výuce po celé čtyři roky jejich studia na gymnáziu. Obdobné to bylo i se skupinou o rok mladší. Dalším faktem výběru bylo i to, že ani v jedné z těchto skupin nevyučovala učitelka druhý předmět své aprobační – český jazyk. Nemohlo tedy docházet k propojování výuky v příbuzných předmětech díky jedné osobě vyučujícího. To ovlivnilo také úpravu starších a přípravu nových výukových lekcí. Jednotlivé lekce také nemohly sbírat časovou dotaci pro svou realizaci z hodin českého jazyka.

## 4 Popis realizace empirické sondy založené na akčním výzkumu

Vzhledem k tomu, že celá empirická sonda probíhala v hodinách jedné učitelky, která měla minimální možnost své postupy a závěry v průběhu výuky konzultovat, je další text uveden v ich-formě.

V částech, kde budou vedeny širší úvahy, přesahující rámec práce s jednou třídou a osobu jednoho učitele, vrátí se zpět podoba řeči v první osobě plurálu.

### 4.1 První fáze akčního výzkumu

#### 4.1.1 Příprava a sběr materiálu - školní rok 2007/2008

Můj pracovní úvazek učitelky pro školní rok 2007/2008 a dohoda s vedením školy o kontinuitě výuky v jedné třídě po dobu čtyř let studia přinesly možnost reflektovat systematičtěji vlastní praxi vyučování dějepisu.

Předmětem mého zájmu byla již několik let osobnostní a sociální výchova, zejména realizace skupinové práce s cílem spolupráce studentů při plnění problémových úkolů. Zároveň lákala i možnost většího propracování hraní rolí v dějepisném vyučování a příprava nových výukových lekcí, které by navazovaly na kritéria stanovená v diplomové práci a více by odpovídaly i požadavkům každodenního školního dějepisného vyučování<sup>392</sup>.

Dosud jsem s hraním rolí v dějepisném vyučování systematicky nepracovala v běžných hodinách s celou třídou, ale jen v hodinách dějepisného semináře, který však navštěvovaly méně početnější skupiny žáků (do 15 žáků), a byl zařazován v koncových ročnících studia.

Proto jsem znovu podrobněji prostudovala nejen Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu<sup>393</sup>, ale i Rámcový vzdělávací program pro gymnázia<sup>394</sup>. Práce na Školním

---

<sup>392</sup> Diplomová práce *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu* (vedoucí práce doc. E. Machková, obhájeno v září 1997) byla vypracována v době, kdy její autorka nevyučovala dějepis, ale pouze nepovinný předmět dramatický klub a pracovala jako učitel literárně-dramatického oboru na ZUŠ a navrhované výukové struktury byly ověřovány mimo běžné školní dějepisné vyučování. Žáci měli zájem o práci v roli, jelikož měli zájem o dramatické umění. Byli tedy jinak motivováni než žáci v běžném školním procesu

<sup>393</sup> Věstník MŠMT ČR, roč. 52, sešit 4, duben 1996, knižně soubor textů Úvod, Funkce a struktura dokumentu, Vzdělávací cíle, Kmenové učivo pro vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, Fortuna, Praha 1996.

vzdělávacím programu naší školy byly v té době teprve v počátcích. Oporu pro zařazení metody hry v roli do dějepisného vyučování jsem našla v novější didaktické literatuře<sup>395</sup>. Cesta k další literatuře byla spíše intuitivní. Mé předpoklady o vhodnosti práce v roli v dějepisném vyučování potvrdila především práce R. Stradlinga<sup>396</sup>.

Abych se mohla věnovat později základním otázkám plánovaného akčního výzkumu **Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci rozvoji osobnosti žáka? a Může hraní rolí v dějepisném vyučování napomoci k naplňování edukačních cílů dějepisného vyučování?**, ptala jsem se také, jak bude tento cíl konkrétně realizován. S hraním rolí jde často ruku v ruce práce v malých a větších skupinách. Proto jsem se rozhodla, že se nejdříve pokusím systematicky **zařazovat práci v malých skupinách**, abych zjistila, **zda žáci, kteří právě přišli na gymnázium, jsou schopni smysluplně kooperovat své činnosti se spolužáky tak, aby naplnili cíle vzdělávání v dějepise.**

To mě donutilo zformulovat si pro tento záměr první konkrétní problémovou otázku: **Dokáží žáci prvního ročníku spolupracovat ve skupině tak, aby splnili požadovaný cíl?**

První diagnostický pokus o zodpovězení této otázky jsem učinila v prosinci 2007, při práci na tematickém celku **Starověký Egypt**. Po základním seznámení se s vývojem Egypta ve starověku žáci vytvořili pracovní dvojice či trojice (základním kritériem byly přátelské vazby, vybírali si ty spolužáky, se kterými se již stihli seznámit nebo je znali již ze základní školy) a vylosovali si osobu jednoho ze známých egyptských faraónů. Mým kritériem při výběru faraónů bylo to, aby bylo možno vyhledat dostatečné množství informací o vylosované osobě. Zadáni bylo volné: *„Vyhledejte z dostupných zdrojů co nejvíce informací o zadané osobě faraona a co nejzajímavějším způsobem předejte informace o něm všem spolužákům. Forma předávání informací je libovolná.“*

Na přípravě svých „výstupů“ pracovaly skupiny samostatně, vždy 25 minut z jedné vyučovací hodiny, po dobu dvou vyučovacích hodin. V učebně měli žáci k dispozici Egyptskou knihovnu – odborné i populárně naučné knihy, články z časopisů – sestavenou

---

<sup>394</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

<sup>395</sup> Např. MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003, MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*, Praha: STD, 2001, VALENTA, J., *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*, Praha: Strom, 2003, STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004, STRADLING, R., *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha: MŠMT, 2004 a další. Podrobná reflexe studované literatury je obsažena v teoretické části této práce.

<sup>396</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004.

učitelem. Materiál byl dostupný po celý týden, někteří využili možnost víkendové výpůjčky, tři žáci přinesli i vlastní materiál.

Po dobu příprav jsem byla přítomna ve třídě, obcházela jsem jednotlivé skupiny (celkem 9). Během přípravy si skupiny rozdělily práci většinou tak, že každý zpracovával jiný materiál, který pak žáci propojili spíše mechanicky do jednoho celku. K větší spolupráci při přípravě docházelo jen v případě dvou skupin.

Ve dvou hodinách před Vánoci skupiny prezentovaly své práce. Pořadí skupin bylo určeno chronologicky dle příslušnosti faraonů k jednotlivým obdobím periodizace egyptských dějin. Každá skupina si mohla prostor pro prezentaci jakkoliv přizpůsobit. Většina skupin připravila jednoduchý referát, z něhož každý četl kousek. Prezentaci zde dokumentuji dvěma fotografiemi.

#### **První zkušenosti žáků s hraní rolí**



*Fotografie 14*



*Fotografie 15<sup>397</sup>*

Dívky na fotografii 14 prezentují svůj referát. Po dobu prezentace jsou zahleděny do připraveného textu, který postupně čtou. Každá připravila svoji část a tu si také čte. Jinak čeká, až na ni přijde řada. Žádná dívka se nepokusila navázat kontakt s ostatními členkami skupiny při prezentaci a ani s publikem. Od dění se distancují zkříženými pozicemi rukou, očima upřeným do listu papíru, povoleným držením svého těla. Při prezentaci spolu nespolupracují.

Trojice dívek na fotografii 15 zvolila cestu fiktivního televizního vysílání. Dívka zcela vlevo je moderátorkou, která představuje aktéry přímého přenosu, dívka uprostřed je televizní zpravodaj z výstavy v Národním muzeu, dívka vpravo odborník. Fotografie je z počátku jejich prezentace. Dívka – moderátorka právě hovoří k divákům v první řadě

---

<sup>397</sup> Fotografie 14 a 15, 14. 12. 2007, autor Iva Vachková.

(lavici), dívka uprostřed kontroluje otázky, které bude pokládat, je mimo záběr, třetí dívka čeká s pohledem do „kamery“. Během prezentace formou rozhovoru reportéra s odborníkem obě stojící dívky navázaly kontakt mezi sebou, sledovaly se a občas se pohledem „do kamery“ pokusily i o kontakt se spolužáky. Nejpřirozeněji působila dívka zcela vpravo. Text, který společně vytvořily, je jednoduchý a získané informace předává, ale nijak se nepokouší o interpretaci. Zde je úryvek z jejich textu:

*K: „Chtěla byste připomenout ještě nějakou zajímavost o osudu tohoto panovníka?“*

*A: „Snad jen podotknu, že jeho sarkofág byl rozbit, mumie ukradena, našly se jen rozbité kartuše. Nebylo mu po smrti dopřáno klidu.“*

*K: „Děkuji za zajímavý rozhovor. To byla odbornice na egyptskou mytologii. Přepojuji zpátky do studia.“*

*H: „Tak, to je pro dnešek vše, těšíme se na shledanou.“*

Všechny tři považovaly svůj předem připravený text za velkou oporu, dívka v roli moderátorky se k němu nejčastěji vracela, ostatní dvě dívky jej sice měly po ruce, ale nevyužily jej (v době, kdy byly „v záběru“). Zvolený formát umožnil žákyním vytvořit si pomyslný štít. Necítily se samy sebou a neměly takovou trému před spolužáky – to vyplynulo z reflexe po výstupech jednotlivých skupin. Většina žáků se cítila nejistě. Nechtěla se střetnout se spolužáky očima, chtěla mít výstup brzy za sebou. Většina žáků naznačila, že ze základní školy nemá mnoho zkušeností s výstupy před spolužáky, že většinou na vše odpovídala z lavic. Dvě žákyně z fotografie B naopak řekly, že na jejich škole bylo zvykem vystupovat před spolužáky s nějakými úkoly. Co se týče přípravy na výstupy před spolužáky, žáci se shodovali v tom, že i když na místě dostali ode mne rady, nedokázali si funkčně rozdělit práci a že si s prezentací nevěděli rady. Nenapadlo je, jak ji učinit zajímavou. Naopak skupina s televizním vysíláním mne povzbudila směrem k cílenému zaměření hry v roli.

#### **Odpověď na problémovou otázku:**

Žáci ve skupinách **spolupracovat zatím nedokáží**. Neumí si funkčně **rozdělit přípravné práce** a velmi **obtížně navazují komunikaci** při prezentaci splněného úkolu nejen s adresáty, ale i mezi sebou ve skupině. **Každý sám se cítí nejistý** před spolužáky a před učitelem.



Z této odpovědi pro mne vyplynuly cíle, které chci se svými žáky při další práci vytýčit. Pro jejich formulaci jsem se inspirovala Rámcovým vzdělávacím plánem pro gymnázia<sup>398</sup> – průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Jde především o tyto konkretizace jednotlivých tematických okruhů:

- **Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti**
  - Posilování důvěry ve vlastní schopnosti (jak jsem schopen vnímat se pozitivně<sup>399</sup>)
- **Seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů**
  - Zbavit se trémy z vystupování před spolužáky (předcházení zátěžovým situacím, stresům<sup>400</sup>)
  - Pracovat podle nějakého plánu, který si vytvořím (systematičnost mých snah a činností, mé organizační schopnosti a dovednosti<sup>401</sup>)
  - Přijímat role vedoucího i vedeného, role jiného člověka v modelové situaci (já v roli vedoucí a v roli vedeného<sup>402</sup>)
- **Sociální komunikace**
  - Vyjadřovat se přesně a jednoznačně, komunikovat efektivně a tvořivě, seznamovat se s novými, i stylizovanými způsoby komunikace (dovednosti spojené s kvalitou komunikace<sup>403</sup>) a využívat je
- **Morálka všedního dne**
  - Přebírat zodpovědnost za své chování při hodinách (jak přebírám zodpovědnost v různých situacích<sup>404</sup>)
- **Spolupráce a soutěž**
  - Spolupracovat se všemi spolužáky, učit se ustupovat ze svých názorů a přijmout názory jiných, podílet se aktivně na společných výstupech, pomáhat spolužákům (nakolik chci být originální a nakolik se umím

---

<sup>398</sup> I když výuka těchto žáků byla realizována dle Standardů..., použila jsem pro přípravu jejich práce cíleně RVP, protože práce s nimi pro mne znamenala i výhled do budoucna, připravovala jsem vlastní Školní vzdělávací program a potřebovala jsem si pro sebe odpovědět na řadu otázek.

<sup>399</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 67.

<sup>400</sup> Tamtéž, str. 68.

<sup>401</sup> Tamtéž, str. 68.

<sup>402</sup> Tamtéž, str. 68.

<sup>403</sup> Tamtéž, str. 68.

<sup>404</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, str. 69.

přizpůsobovat druhým, jak spolupracovat s lidmi, jak fungovat jako člen skupiny a komunity, jak pomáhat druhým<sup>405</sup>)

Když už jsem dospěla k formulacím cílů v oblasti průřezového tématu, zcela logicky jsem si pro další práci formulovala i cíle ve dvou dalších oblastech, které mám v plánu sledovat.

Jde především o **plnění cílů dějepisného vyučování vzhledem k aktuálně potřebným dovednostem žáků:**

- Vyhledávat efektivně informace
- Třídit a řadit informace
- Interpretovat získaná fakta
- Tvořivě zpracovávat získaná fakta

Tyto cíle vyplynuly z průběhu prezentace poznatků o egyptských faraónech a následné společné žákovské i učitelské reflexe.

Žákyně jedné skupiny se zcela přirozeně při své práci dostaly k rozdělení rolí pro prezentaci – jedna se stala odborníkem, druhá reportérkou, třetí moderátorkou. Vstup do role (byť nedokonalý) tak poskytl větší jistotu pro prezentaci a pro adresáty zajímavou stylizaci. To jsem využila i pro stanovení cíle v oblasti hraní rolí.

V oblasti využívání **metody hraní rolí hledat nejrozumnější možnosti zařazení této metody ke splnění cílů v oblasti dějepisné i osobnostně sociální.**

Pro přípravu dalších činností pro žáky jsem vyšla právě z výše uvedených formulací cílů.

Podruhé jsem proto už zařadila práci v malých skupinách v pěti po sobě následujících hodinách i s cíleným použitím metody hraní rolí. V dubnu 2008 při práci s tematickým celkem **Starověký Řím** (období císařství) byli žáci náhodným losem rozděleni na počátku do 14 dvojic. Každá dvojice si z nabídky jmen římských císařů zvolila jednoho (žádný se neopakoval ve dvojicích). V první hodině se z dodané literatury (Slovník antické kultury<sup>406</sup>, některá hesla však byla mnou doplněna o další informace) snažili žáci ve dvojici vyhledat co nejvíce informací o vybraném císaři a společně sestavit jeho životopis. Ve druhé hodině byly losem spojeny vždy dvojice do čtveřice (celkem 7). Každá

---

<sup>405</sup> Tamtéž, str. 69

<sup>406</sup> Bahník, V., *Slovník antické kultury*, Praha: Svoboda, 1974.

čtveřice se snažila najít společné rysy osobností, které se takto náhodně setkaly, a připravit fiktivní rozhovor těchto dvou osobností pro případ, že by se spolu setkaly např. v zahraničí. Ve čtveřicích pracovali žáci celkem 2 hodiny (včetně hodiny s losováním do čtveřic). Závěrečné dvě hodiny byly věnovány prezentacím výsledků práce ve skupinách. Při prezentaci nemuseli všichni vystoupit v nějaké roli, žáci se rozhodovali v rámci svých čtveřic. V poslední, páté hodině, proběhla 15 - 20 minutová závěrečná evaluace, z níž jsem si zapsala hlavní své poznatky.

**Základní cíle** této pětihodinové práce jsem si stanovila takto:

- **V oblasti dějepisné** – prohloubit znalosti o jednotlivých císařích, vyhledat relevantní data v literatuře, interpretovat je a najít spojnice k další osobnosti, pořídit o zvoleném císaři zápis pro spolužáky
- **V oblasti průřezového tématu** – spolupracovat nejdříve s jedním spolužákem při vyhledávání informací, spolupracovat se třemi spolužáky vzhledem ke společnému cíli, přizpůsobit se jeden druhému a funkčně se spolu domluvit
- **V oblasti metody hraní rolí** – přijmout roli historické osobnosti, o níž mám představu na základě studia literatury, tuto roli udržet v krátkém dialogu, v roli spolupracovat s dalším (dalšími) členem skupiny

Pro tuto, již druhou, přípravnou sondu jsem si stanovila tyto pracovní otázky, které vycházely z formulace cílů:

1. **Dokáží žáci vyhledat z textu relevantní informace o římských císařích a sestavit z nich zápis pro spolužáky?**
2. **Dokáží žáci vyhledané informace zajímavě propojit mezi sebou a uvést do souvislosti s jinou osobností?**
3. **Dokáží žáci lépe spolupracovat na společném úkolu? To znamená rozdělit si práci, spolupracovat na výstupu a komunikovat spolu a s adresáty?**
4. **Dokáží žáci vstoupit funkčně do role jiné osoby a setrvat v ní po dobu prezentace skupinového úkolu?**

Pro závěrečnou prezentaci práce ve skupině některé skupiny využily možnost kostýmu, který jim pomohl vstoupit do role (bílé prostěradlo, kterým naznačili římskou tógu). Všechny skupiny našly 2 své členy, kteří rádi vstoupili do rolí. V některých skupinách účinkovali tři a v jedné všichni čtyři členové. Ne všem se však podařilo do rolí skutečně vstoupit, některé skupiny jen přečetly nezúčastněně svůj dialog. Z přímé evaluace po

výstupech vyplynulo, že způsob práce je pro ně zábavný. Pro řadu žáků je obtížné vstupovat do rolí a necítit při tom nejistotu, ostych. Je pro ně těžké mluvit před spolužáky – bez vstupu do role i v roli. Přivítali možnost nejprve pracovat ve dvojici a pak teprve ve větší skupině (čtveřice). Obtížně hledali shody u některých dvojic císařů. Většina skupin psala dialog skutečně společně, ale bylo to považováno za těžké.

Úroveň výstupů byla různorodá. Připravit logicky seřazený zápis pro spolužáky se podařilo lépe, některé vzniklé dialogy se minuly účinkem, žáci nedokázali respektovat fakta, která vyhledali. Tak se např. stalo, že skupina, která si připravila rozhovor Octaviana Augusta s Brutem, nechala Bruta popravít mečem přímo rukou Octaviana Augusta<sup>407</sup>. Díky tomu bylo třeba v hodinách dál pracovat a věnovat se práci s fakty a jejich interpretacemi. To jsem nakonec provedla formou společných konzultací s jednotlivými skupinami, protože časová dotace běžné výuky nepostačovala.

Toto zadání bylo vlastně tak tvořivé a volné, že svedlo žáky na scestí fikce<sup>408</sup>. Myslím, že výsledek (nevěrohodné dialogy) dobře ilustruje nebezpečí příliš volného zadání žákovského úkolu. Zároveň žáci nezískali dostatečné množství relevantních informací na to, aby pro sebe vytvořili věrohodné charakteristiky postav. Díky tomu ani nemohli vytvořit věrohodné fiktivní dialogy. S tímto nápadem jsem se do budoucna rozloučila. Toto zadání mi zkomplikovalo můj život učitele na další dva měsíce – ve vyučování i mimo něj.

### **Odovědi na pracovní problémové otázky:**

- **Otázka 1:** Žáci **dokázali vyhledat** relevantní informace a **sestavit odpovídající zápis** pro své spolužáky.
- **Otázka 2:** Žáci **nezvládli propojení informací** mezi sebou a vytvoření věrohodného rozhovoru mezi osobnostmi, nedokázali informace zařadit do souvislosti.
- **Otázka 3:** Některé skupiny dosud **nedokáží dobře spolupracovat**. Nejobtížnější je část prezentace, kdy je potřeba komunikovat spolu i s adresáty.
- **Otázka 4:** Velká část žáků **dokázala do rolí vstoupit**, ale už **nedokázala v roli setrvat** po dobu prezentace skupinového úkolu.

---

<sup>407</sup> Archiv prací žáků.

<sup>408</sup> Na nebezpečí příliš velké fikce při použití metody hry v roli upozorňuji v teoretické části tohoto textu, ale také např. v článku Možnosti využití technik dramatické výchovy při výuce dějepisu, In MÄRC, J. a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?*, Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010, str. 209 – 2015.

**Předpokládané edukační cíle** tak byly nakonec **nejlépe naplněny v oblasti** průřezového tématu OSV – **spolupráci se spolužáky** se podařilo navodit a přinesla i **výsledky v podobě vzniklých textů pro spolužáky a napsaného a zpracovaného dialogu**. Ne všichni žáci se ale podíleli stejnou měrou na práci skupiny.

Největší obtíže byly ve splnění cílů v oblasti dějepisných cílů. **Podařilo se vyhledat relevantní informace, ale nebylo s nimi dál pracováno správným směrem k interpretaci fakt** a hledání společných rysů mezi císaři. Tento úkol byl zřejmě příliš složitý.

Cíle v oblasti využití metody hraní rolí se také tolik nedařilo naplnit, pracovat v roli nezvládli všichni žáci a **nepodařilo se hru v roli funkčně využít pro lepší pochopení dějepisného učiva**.

Těchto pět vyučovacích hodin jsem však dál neanalyzovala. Nepodařilo se mi zachovat všechny výstupy a ani zachytit např. fotografiemi nebo jiným záznamovým médiem práci skupin a prezentace výsledků. Pro orientaci v mých záměrech a pro další práci ve škole byl tento pokus důležitý.

Pro první fázi akčního výzkumu jsem se rozhodla použít upravenou výukovou strukturu *Bratři Václav a Boleslav*, kterou jsem navrhovala už ve své diplomové práci a byla již publikována<sup>409</sup>. Je také popsána podrobně v teoretické kapitole této práce. Rozhodla jsem se příští rok tuto výukovou strukturu realizovat a pokud možno co nejpodrobněji zachytit její průběh a výstupy.

#### **4.1.2 Realizace strukturovaného dramatu *Bratři Václav a Boleslav* v roce 2008**

##### **4.1.2.1 Úprava původního strukturovaného dramatu**

Pro empirickou sondu založenou na akčním výzkumu jsem strukturované drama zhustila a zkrátila. Bylo realizováno ve třech spojených dvouhodinových lekcích ve dnech 26. 9., 3. 10. a 10. 10. 2008. Oproti popisu jeho základní verze v této práci došlo k úpravě především závěrečné části školního dramatu. Do kroku 6 se obě struktury shodují. **Místo kroku 7 *Boleslav*** (technika alej, dokumentující složitost Boleslavova rozhodování) byl **navržen krok *Hostina***. Nejdříve bylo zařazeno čtení úryvku z Kristiánovy legendy – část

---

<sup>409</sup> DVORÁKOVÁ, I., *Bratři Václav a Boleslav*, in: *Tvořivá dramatika 1*, 1997, str. 1 – 4.

o tom, že Boleslavova družina byla připravena na boj a po dobu hostiny třikrát u stolu povstala a třikrát zase usedla a Václav nakonec odešel v pokoji<sup>410</sup>. Na tento úryvek navázalo poměrně dlouhé plánování (předpokládala jsem necelých dvacet minut) možného reálného průběhu hostiny bez božího zásahu. Žáci hledali důvody, které mohly vést k napětí při hostině a „řinčení mečů“. Druhou částí toho kroku byla **improvizovaná žakovská rekonstrukce této situace** s použitím plné rolové hry. Tu jsem naopak předpokládala krátkou, maximálně pětiminutovou.

Změnu kroku 7 považuji za klíčovou – sice mi bylo líto efektní techniky „alej“ v původním kroku Boleslav, ale měla jsem (a mám stále) za to, že krok **Hostina** lépe splňuje cestu k edukačním dějepisným cílům. Zastavuje se u konkretizace průběhu hostiny tak, aby byly zřejmé jednotlivé konkrétní motivy vedoucí k napětí mezi oběma skupinami stolovníků. Zároveň tento krok kombinuje nejen pohled očima Václava a Boleslava, ale i pohledy družiníků. Zároveň mne inspirovaly Stradlingovy popisy žakovských rekonstrukcí<sup>411</sup> událostí, i když vzhledem k tématu jeho práce uváděl příklady z dějin Evropy ve dvacátém století. V neposlední řadě mne k zařazení tohoto kroky vedly i mé diskuse s Veronikou Rodriguezovou, které vyústily ve společné vedení seminářů pro učitele a další spolupráci. Důležité bylo i rozšíření možností pro přípravu tohoto kroku díky vydání publikace D. Třeštíka *Počátky Přemyslovců*<sup>412</sup> a *Středověkých legend o českých světcích*<sup>413</sup> nakladatelstvím Lidové noviny. V době přípravy původního strukturovaného dramatu ještě nebyly na knižním trhu. A to nejen vzhledem k možnosti využít obrazového materiálu pro školní vyučování, ale i pro, samozřejmě, jejich podnětný obsah. Improvizovaná rekonstrukce dle popisu v legendě umožňuje uvědomit si nejen úhel pohledu pisatele, ale i případné rozpory a ponoření se do plánování konkrétních kroků podporuje realističtější představu o konání lidí v minulosti a jejich motivace k následným činům a podporuje vcítění se do osob žijících v minulosti, které je pro pochopení dějinných událostí a jejich kritické hodnocení důležité.

Následoval osmý krok nazvaný **Viděno očima současníků Václava a Boleslava**. Oproti původně plánovaným čtveřicím byli žáci ponecháni ve dvou větších skupinách

---

<sup>410</sup> KOLÁR, J., *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998, str. 108 -109.

<sup>411</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004, str. 87 – 90.

<sup>412</sup> TŘEŠTÍK, D., *Počátky Přemyslovců*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.

<sup>413</sup> KOLÁR, J., *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998

a souběžně si obě skupiny připravovaly **živý obraz**, který měl reflektovat, jak by zavraždění knížete Václava mohl zachytit umělec, který o něm slyšel vyprávět. Tyto **dvě žákovské verze uměleckého zpracování byly konfrontovány s iluminací** z wolfenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy.<sup>414</sup>

Konfrontaci práce dvou skupin se středověkou iluminací jsem považovala za obzvláště důležitou, protože umožňovala žákům porovnání vlastní představy se stylizovaným středověkým zobrazením a pomohla jim lépe se orientovat ve středověkém výtvarném umění a vedla k prohloubení (či možná spíše k jednomu z prvních setkání) s četbou obrazového textu z minulosti.

Závěrečný krok 9 **Kronikáři a legendisté** byl zachován s jednou praktickou úpravou – zápisy psal každý žák sám. Především kvůli možnosti individuálního hodnocení výstupů psaní v hodině a tudíž i k podpoře edukačních cílů v oblasti dějepisné.

Celá struktura školního dramatu tak byla úpravami rozdělena na **tři samostatně fungující celky**. Díky tomu mohly být mezi jednotlivými dvouhodinovkami vícedenní prodlevy. Na každý celek bylo také možné navázat především díky závěrečným „výstupům“<sup>415</sup> a závěr třetí dvouhodinovky byl přirozeným ukončením celé práce.

Pro lepší představu shrnuji uvedené úpravy do přehledné tabulky.

*Tabulka 6: Úprava strukturovaného dramatu Václav a Boleslav pro potřebu empirické sondy*

Publikovaný návrh školního dramatu Václav a Boleslav		Upravená podoba školního dramatu Václav a Boleslav pro empirickou sondu	
Krok	Činnost žáků a učitele	Krok	Činnost žáků a učitele
1	<b>Bratři</b> Počáteční brainstorming nad slovem BRATŘI, plná rolová hra ve dvojici – scény ze života sourozenců, zpravidla simulace – 2 vyučovací hodiny	1	<b>Bratři</b> Počáteční brainstorming nad slovem BRATŘI, plná rolová hra ve dvojici – scény ze života sourozenců, zpravidla simulace – změna časové dotace – 1 vyučovací hodina
2	<b>Čechy v raném feudalismu</b> Opakování s oporou o literaturu-	2	<b>Čechy v raném feudalismu</b> Opakování s oporou o literaturu-

<sup>414</sup> Pro potřebu výuky byla použita naskenovaná obálka publikace TŘEŠTÍK, D., *Počátky Přemyslovců*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998.

<sup>415</sup> V první dvouhodinovce to byly živé obrazy z raného středověku a ve druhé pak pozvánka k návštěvě Boleslavi a také vytvořené siluety Václava a Boleslava.

	tvorba živých obrazů ve skupinách po 4-5 (částečná rolová hra na úrovni simulace a alterace) z raného feudalismu, jejich předvedení a reflexe – 1 vyučovací hodina		tvorba živých obrazů ve skupinách po 4-5 (částečná rolová hra na úrovni simulace a alterace) z raného feudalismu, jejich předvedení a reflexe – 1 vyučovací hodina
3	<b>Václav a Boleslav</b> Práce s prameny a literaturou ve dvou skupinách, pořizování charakteristiky Václava a Boleslava - technika silueta, mimo role – 1 vyučovací hodina	3	<b>Václav a Boleslav</b> Práce s prameny a literaturou ve dvou skupinách, pořizování charakteristiky Václava a Boleslava - technika silueta, mimo role – 1 vyučovací hodina
4	<b>Jeden den ze života</b> Rekonstrukce života Václava a Boleslava ve 4 časových okamžicích během dne, 2 velké skupiny rozdělené na menší, plná rolová hra v úrovni alterace – charakterizace, provedení je propojeno vyprávěním učitele, po jeho realizaci následuje reflexe – 1 vyučovací hodina	4	<b>Jeden den ze života</b> Rekonstrukce života Václava a Boleslava ve 4 časových okamžicích během dne, 2 velké skupiny rozdělené na menší, plná rolová hra v úrovni alterace – charakterizace, provedení je propojeno vyprávěním učitele, po jeho realizaci následuje reflexe – změna časové dotace – cca 20-25 minut
5	<b>Pozvání</b> Psaní pozvánky na křest druhorozeného syna v roli Boleslava ve dvojicích (částečná rolová hra na úrovni simulace – alterace), výběr vhodných textů, diskuse o pozvánkách – maximálně 5 -10 min, součást vyučovací hodiny v kroku 6	5	<b>Pozvání</b> Psaní pozvánky na křest druhorozeného syna v roli Boleslava ve dvojicích (částečná rolová hra na úrovni simulace – alterace), výběr vhodných textů, diskuse o pozvánkách – maximálně 5 -10 min, součást vyučovací hodiny v kroku 6
6	<b>Václav - Horké křeslo</b> Učitel v plné rolové hře v roli Václava na úrovni charakteristice, uvažuje nad radami žáků v rolích jeho přátel (plná rolová hra na úrovni simulace – alterace) a rozhoduje se, že se do Boleslavi skutečně vydá, reflexe situace – dohromady asi 20 minut (kroky 4 - 6 v součtu odpovídají dvěma vyučovacím hodinám)	6	<b>Václav - Horké křeslo</b> Učitel v plné rolové hře v roli Václava na úrovni charakteristice, uvažuje nad radami žáků v rolích jeho přátel (plná rolová hra na úrovni simulace – alterace) a rozhoduje se, že se do Boleslavi skutečně vydá, reflexe situace – dohromady asi 10-15 minut (kroky 4 - 6 v součtu odpovídají jedné vyučovacím hodině)
<b>Společná část obou školních strukturovaných dramát v původní struktuře 6 hodin, v realizované empirické sondě celkem 4 vyučovací hodiny</b>			
7	<b>Boleslav – Alej</b> Učitel v plné rolové hře v roli Boleslava prochází uličkou mezi	7	<b>Hostina</b> Učitel mimo roli čte úryvek z Kristiánovy legendy o průběhu



	žáky, kteří jsou v rolích jeho vnitřního hlasu, říkají nahlas jeho myšlenky při cestě do Hněvsava dvora, na konci uličky vchází Boleslav do Hněvsava dvora, reflexe – dohromady asi 20 minut, kroky 6 a 7 odpovídají zhruba jedné vyučovací hodině		hostiny související s křtem druhorozeného Boleslavova syna, následuje příprava žákovské rekonstrukce a její realizace formou improvizace v plné rolové hře v rolích na úrovni simulace – charakterizace, reflexe provedené rekonstrukce, asi 20 – 30 minut
8	<b>Viděno očima současníků Václava a Boleslava</b> Žáci ve čtveřicích připraví „dobový“ živý obraz vraždy Václava tak, jak by jej podle nich zobrazil Václavův současník, který byl svědkem události a nebo o ní slyšel, všichni jsou v částečných rolích na úrovni simulace – charakterizace, všechny obrazy se ukazují najednou tak, aby na sebe všichni viděli, následuje reflexe – 1 vyučovací hodina	8	<b>Viděno očima současníků Václava a Boleslava</b> Dvě skupiny žáků z kroku 7 připravují živý obraz vraždy Václavovy tak, jak by ho zachytil umělec, který o události slyšel vyprávět, všichni jsou v částečných rolích na úrovni simulace- charakterizace, předvedení obrazů a jejich následná konfrontace se zobrazením téže události na iluminaci z wolfenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy, asi 20 – 30 minut
9	<b>Kronikáři a legendisté</b> Žáci ve trojicích sepisují zápis o vraždě Václavově formou legendy, kroniky či análu, v rolích pisatelů, čtení dobrovolných ukázek, reflexe – 1 vyučovací hodina <i>Možná návaznost – další 1-2 hodiny rozboru vzniklých zápisů, společné čtení, reflexe po čtení – v publikovaném článku není uvedeno, v teoretické části této práce je nepřímo zmíněno v časové dotaci až 10 hodin</i>	9	<b>Kronikáři a legendisté</b> Každý žák samostatně zpracovává obraz zavraždění Václava formou zápisu do kroniky nebo análu, či legendu, dle vlastního výběru a v částečné rolové hře v rolích dobového pisatele, asi 20 – 30 minut Kroky 7 – 9 trvají dohromady dvě vyučovací hodiny.
	<b>Celkový časový rozsah v maximální podobě 10 vyučovacích hodin, nejlépe v jednom dni.</b>		<b>Celkový časový rozsah 6 vyučovacích hodin, rozdělených na 3 samostatně fungující dvouhodinové celky.</b>

#### 4.1.2.2 Stanovení problémových otázek pro akční výzkum a edukačních cílů upraveného strukturovaného dramatu

##### Stanovení problémových otázek pro tuto fázi akčního výzkumu

1. Pomůže hraní rolí žákům prostřednictvím vcítění se do osob z minulosti pochopit jednání lidí v minulosti na tématu vraždy knížete Václava?
2. Dokáží žáci hru v roli využít pro splnění dějepisných cílů?
3. Dokáží žáci lépe pracovat ve skupinách?
4. Dokáží žáci vstoupit do role a setrvat v ní po dobu trvání fiktivní situace, v níž se tato metoda realizuje?

##### Rozpracování problémových otázek do oblasti vzdělávacích cílů

- **Oblast dějepisná** – zopakovat charakteristiku raného středověku formou konkretizace představ studentů (technika částečného hraní rolí – živý obraz, krok 2), uvědomovat si rozdíly mezi historickým psaným pramenem a literaturou (příprava charakteristik Václava a Boleslava - hledání v legendách, kronikách a literatuře, krok 3), vybírání relevantních informací (rozhodování, které nalezené informace je možné použít vzhledem k věrohodnosti charakteristiky, krok 3 - 9), uvědomit si záměry zpracovatelů historických událostí (při zpracovávání zápisů do siluet Václava a Boleslava na balicím papíře a funkční použití pak ve vlastní tvorbě kronikářského, legendistického či letopisného zápisu, krok 3 a 9), využít získané informace tvořivým způsobem a interpretovat je při vlastní činnosti (tvorba živých obrazů z raného feudalismu – krok 2, tvorba živých obrazů iluminace vraždy Václavovy – krok 8 - a plné rolové scény v kroku 4 a 7 a v použití částečné hry v roli – technika Horké křeslo, krok 6)
- **Oblast průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova** – zodpovědně pracovat nejdříve ve dvojici, dále ve čtveřici a ve větší skupině (rozdělit si úkoly, podílet se aktivně na společném řešení úkolu, kroky 1 - 5, 7 - 8), cíleně spolupracovat, přijmout svoji zodpovědnost za výsledek společné práce (kroky 1-5, 7-8)
- **Oblast používání metody hry v roli** – osvojit si techniku částečné hry v roli na úrovni simulace, alterace a případně i charakterizace (živý obraz v krocích 2 a 8, psaní v roli v kroku 5), osvojit si techniku plné rolové hry na úrovni simulace a alterace – přijmout roli, která je mi skupinou určena, či říci si o ni sám (kroky 1, 4,

7), spolupracovat v situaci se spolužáky (kroky 1, 4, 6 a 7), pracovat v roli soustředěně, smysluplně a uvěřitelně (kroky 1,2, 4 - 9)

#### **4.1.2.3 Způsob dokumentace realizace dramatické struktury Václav a Boleslav**

##### **První lekce 26. 9. 2008 – Vztahy mezi sourozenci dnes a charakteristika raného středověku**

- Videozáznam dvouhodinové lekce (žák MB)
- Fotografie z průběhu hodiny (žákyně ZP, KŠ, žák MB)

##### **Druhá lekce 3. 10. 2008 – Charakteristiky Václava a Boleslava, Jeden den z jejich života**

- Videozáznam dvouhodinové lekce (žák MB a TV)
- Fotografie z průběhu hodiny (žáci a žákyně ZP, TV, KŠ, MB, učitelka)
- Žákovské výstupy – pozvánky na hostinu do Boleslavi

##### **Třetí lekce 10. 10. 2008 – Hostina a Obraz zavraždění Václava**

- Videozáznam dvouhodinové lekce (praktikantka VD)
- Fotografie z průběhu hodiny (žákyně ZP, KŠ)
- Žákovské výstupy – úryvky legend, kronik a análů

##### **Evaluace plánovaná s časovým odstupem po realizaci strukturovaného dramatu**

- Evaluační dotazník připravený učitelem a vyplněný žáky týden po realizaci
- Orientační písemná práce (6 otázek)

#### **4.1.2.4 Popis realizace a analýza průběhu strukturovaného dramatu Václav a Boleslav**

##### **4.1.2.4.1 První lekce 26. 9. 2008 – Vztahy mezi bratry a charakteristika raného feudalismu**

Celá lekce byla nahrávána jedním ze studentů na domácí kameru, záznam byl však znehodnocen při převodu na DVD, takže se nepodařilo tímto způsobem průběh lekce zdokumentovat.

Další cestou dokumentace byly **fotografie**. Těch vzniklo naštěstí dostatečné množství a bylo z nich možné i popsat časový průběh jednotlivých činností.

#### 4.1.2.4.1.1 Popis a analýza kroku 1 - Bratři

**První částí práce byl krátký brainstorming** inspirovaný slovem BRATŘI. Po prvních asociacích typu *bratři v triku, Ebenové, Matěj, pokrevní* apod. se objevila slova *ochrana, pospolitost, důvěra, starší X mladší, odpovědnost, nespravedlnost, zloba, starosti, žárlivost, garde, Václav a Boleslav, hádky a naschvály, nenávisť*. Psaní asociací trvalo celkem deset minut.

Během dvou minut byly nápisy na tabuli shrnuty a doplněny slovně žáky. Mezi nápisy bylo i *Václav a Boleslav*, ale to jsem záměrně nechala bez povšimnutí. Všechny nápisy zůstaly na tabuli po celou dobu výukové lekce. Pak se celá třída rozdělila na dvojice podle vlastního uvážení. Během tří minut se každá dvojice domluvila na krátké scéně ze života dvou sourozenců libovolného věku. Po domluvě byly scény improvizovaně přehrávány. Průběh scén dokumentují fotografie.

Většina dvojic při předvádění scény ze života sourozenců stála na místě a jen mluvila. Dialogy se týkaly zpravidla půjčení svršků, hádky o mytí nádobí, neposlechnutí staršího sourozence v případě úklidu pokoje, sněžení sladkostí sourozence, výčitek, že sourozenec nepočkal ve školní jídelně. Jen dvě dvojice zkusily i drobnou pohybovou akci. Jednou byla pomoc mladšímu sourozenci s domácím úkolem. Druhou pak nabídka svetru z vlastního šatníku. U každé scény jsme se zastavili, popsali jsme chování postav, pokusili se odhadnout jejich věk a pojmenovali jsme vztah mezi sourozenci.

#### První scény ze života sourozenců



Fotografie 16



Fotografie 17<sup>416</sup>

---

<sup>416</sup> Fotografie 16 a 17, 26. 9. 2008, autor žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

Při pojmenovávání scén jsme mluvili i o nesmělosti a nejistotě v roli. Vysvětlili jsme si, že nejde o výkony herců v roli, ale o připomenutí situací z běžného života každého z nás.

Druhým úkolem bylo vytvořit situaci s opačným akcentem. Pokud v první předváděné scéně došlo k neshodě, hledala dvojice situaci pomoci apod. Druhé scény byly mírně výraznější, ale přesto byly poznamenány nejistotou.

### Scény ze života sourozenců s opačným pólem



Fotografie 18



Fotografie 19<sup>417</sup>

Fotografie ani v jednom případě příliš nevypovídají o povaze situací. Předváděné scény sloužily k uvědomění si možností sourozeneckých vztahů, věkových rozdílů mezi sourozenci, odlišných či podobných zájmů sourozenců. Důležité byly popisy situací a vztahů žáky po každé scéně. Žáci doplňovali situace svými konkrétními zážitky a popsali tak často vztahy s vlastními i nevlastními sourozenci. Důležité bylo i to, že postupně ztráceli ostych z předvádění a postupně se nechávali zaujmout tématem a přestali kontrolovat, jak se na to, co říkají, tváří a jak je sledují ostatní spolužáci. Nesmělé komentáře se pomalu měnily v dialogy nad viděným.

Celkové atmosféře velmi napomohla také energická studentka KŠ, která už při předvádění prvních scén chtěla prorazit nejistotu a se slovy: „Já vám to ukážu!“ se rozběhla k jedné dvojici a vyměnila ostýchavou spolužačku. Všechny rozesmála předváděním nemotorné mladší sestry. To uvolnilo celkovou atmosféru.

Další aktivnější žákyní byla AH, která ve druhé scéně „rozhýbala“ i svého spolužáka, když se za ním prostě vydala, aby získala jasnou odpověď jeho postavy v předváděné scéně.

---

<sup>417</sup> Fotografie 18 a 19, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové

## Fotografie aktivnějších žáků



Fotografie 20



Fotografie 21<sup>418</sup>

Ve dvouhodinovce byla přítomna také studentka<sup>419</sup> Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem, která u nás ve škole byla již třetím týdnem na praxi a která se automaticky zapojila do práce se žáky už na první dvouhodinovce, kdy byl počet žáků lichý. Svým příkladem ukázala, že nejde o nic neobvyklého a že tento způsob práce zná<sup>420</sup> a akceptuje ho. Při reflexi připomněla i svoji nesmělost v době, kdy se s prací ve skupině a také v roli sama prvně seznamovala.

Předvádění scén ze života sourozenců a jejich komentáře spolužáky trvalo celkem dvacet minut, i s přípravou scén a reflexí, která probíhala průběžně při předvádění scén. Žáci se pohybovali ve hře v roli na úrovni simulace (pokud hráli sebe sama v situacích, které se namodelovali) a nebo alterace (pokud se pokoušeli o vytvoření typu sourozence, kterým nebyli). Hlavním záměrem tohoto vstupu do tématu bylo navodit pracovní atmosféru a začít spolupracovat. To se podle mého názoru podařilo jen částečně, ale později se ukázalo, že tento krok byl důležitý především pro další práci ve skupinách.

Reflexe nad scénami ze života sourozenců potvrdily moji zkušenost z přípravné fáze v minulém roce, kdy se ukázalo, že zkušenost žáků s prací ve skupinách na základní škole je minimální. Během prvního roku jejich studia na gymnáziu v této oblasti žáci příliš nepokročili a rozdělení si práce ve skupině, sledování společného cíle a aktivní účast všech členů skupiny na výsledku nebylo zdaleka tak samozřejmé, jak jsem předpokládala.

---

<sup>418</sup> Fotografie 20 a 21, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP

<sup>419</sup> Šlo o absolventku naší školy, která byla tímto způsobem tak zaujata, že na závěr své praxe připravila obdobnou, ale dvouhodinovou, strukturu pro žáky čtvrtého ročníku na téma účasti obyvatel obce Ruda v první světové válce.

<sup>420</sup> S tímto způsobem práce se seznámila v hodinách předmětů český jazyk a literatura a dějepis na naší škole při běžné výuce v době, kdy byla studentkou školy.

Součástí reflexe byla také naše vzájemná dohoda na tom, že budeme skupinové práce zařazovat ve výuce častěji. Postupně jsme pak našli např. model společných skupinových úkolů na počátku vyučovacích hodin. Byla otevřena i otázka, co je při práci ve skupině a i v roli dobře a co je cílem. Žáci vyslovili názor, že jednou z příčin jejich nejistoty práce ve dvojici na scénách bylo i to, že chtěli vytvořit situaci „správně“ a snažili se zjistit, co to správně znamená. Nakonec jsme se domluvili na tom, že jde o společné hledání odpovědí na různé otázky a že je daleko důležitější vyměnit si zkušenosti ze společné práce než dokonale hrát v roli. Některé překvapilo, že chybovat či nevědět jedinou správnou odpověď je stejně důležité jako rychle najít v paměti nějaký faktografický údaj a také, že například volba věku sourozenců a situací jejich vztahů je skutečně na nich. To, že na toto téma došlo už při první, „zahřívací“ vyučovací hodině, bylo důležité pro průběh dalšího kroku.

#### **4.1.2.4.1.2 Popis a analýza kroku 2 – Čechy v raném feudalismu**

Tato druhá část první dvouhodinovy výukového dramatu se zaměřuje na vlastní opakování dějepisného učiva. Vždy dvě dvojice se libovolně spojily do čtveřic (vzhledem k lichému počtu žáků vznikly čtyři čtveřice a jedna trojice). Každá skupina dostala pro inspiraci stručnou charakteristiku raného středověku<sup>421</sup> a na přípravu tří živých obrazů ve skupinách byl k dispozici čas 15 minut.

Předvádění živých obrazů a jejich rozbor (tedy celkem 15 obrazů) trvalo dalších 30 minut. V posledních patnácti minutách první dvouhodinovy byla práce skupin reflektována.

Po dobu přípravy živých obrazů se na mne obracely jednotlivé skupiny s konkrétními dotazy ke svým záměrům, takže jsem po celou dobu přípravy obcházela jednotlivé skupiny a konzultovali jsme. O pořadí skupin při předvádění živých obrazů rozhodl jednoduchý los. Každá skupina předvedla své obrazy postupně a u každého jsme se zastavili – nejdříve jsme obrazu dávali název a pak jej žáci popisovali a skupina, která ho ukazovala, pak okomentovala slyšené a vysvětlila svůj záměr. Sledovali jsme také věrohodnost obrazů vzhledem k poznatkům, které žáci získali v hodinách dějpisu před realizací empirické sondy a také z textu čteného při přípravě živých obrazů.

---

<sup>421</sup> Text pro práci byl výňatkem z publikace KOUDELKOVÁ, J., *Naše dějiny v datech*, Praha: Albatros, 1989, str. 45-60.

Zpočátku jsem se obávala, že rozbory budou příliš dlouhé, ale střídání obrazů a skupin práci oživovalo a postupně jsme se dopracovávali více do hloubky. Nejdříve žáci zůstávali v rovině „líbí se mi – nelíbí se mi“, postupně se více ptali po smyslu obrazů a také řešili způsob předvedení některých činností. Od čistě konkrétních zobrazení a ilustrací textu jsme se dostali nakonec i k jednoduchému metaforickému zobrazení.

### **Živé obrazy života v raném středověku - první skupina**



*Fotografie 22<sup>422</sup>*

#### **Živý obraz 1**

Obraz představuje důležitost křesťanství v životě člověka v raném středověku. Byl shledán jednoznačně srozumitelným. Spolužáci ho popsali tak, že před věřícími stojí kněz a všichni se věnují společné modlitbě v kostele.

Překvapením bylo, že se jedná o zobrazení klášterního života.

Další kratičká diskuse se týkala toho, zda v raném středověku byli křesťany všichni obyvatelé na našem území a společně jsme

mapovali prameny, ze kterých o vlivu křesťanství na život obyvatel víme. Připomněli jsme střet západního a východního pojetí křesťanství a také naše nejstarší známé kláštery.

Chlapec na fotografii měl obtíže se vstupem do role i na úrovni simulace, těžko se soustředil a uchyloval se často k reakci v podobě smíchu. Přiznal, že se cítil hloupě a že by raději o zobrazovaném vyprávěl. Spolužáci ve skupině naopak říkali, že pro ně bylo zajímavé se soustředit na postoj a gesta vyjadřující záměr. Obě dívky neměly se soustředěním takový problém.

---

<sup>422</sup> Fotografie 22, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové





Fotografie 23<sup>423</sup>

### Živý obraz 2

Druhý živý obraz vyvolal svým napětím salvy smíchu spolužáků, které se přenesly i na aktéry obrazu. I když to na fotografii není patrné, na druhý pokus se podařilo ustálit tělové napětí i gesta a všichni tři aktéři několik sekund v pozici vydrželi i s patřičným napětím.

Cílem aktérů bylo ukázat na nebezpečnost života v raném středověku, na násilí na cestách mezi osadami. Jde o nečekané přepadení na cestě.

Diskusi vyvolaly použité zbraně. Zatímco chlapec drží v ruce dlouhou dýku, dívka, která si vypomohla dějepisnou mapou, nebyla schopna identifikovat, jakou zbraň v ruce drží a ani tedy, zda ji drží správně. Spolužák, jehož starší bratr se věnuje historického šermu, nás krátce poučil o mečích, dýkách a sekyrách a připomněl, že žádná ze zbraní, které zná, se nedrží způsobem, který předvádí dívka v živém obraze.



Fotografie 24<sup>424</sup>

### Živý obraz 3

Všichni poznali, že se jedná o zobrazení zemědělských prací v raném feudalismu. V nástrojích shledali dlouhé motyky a vzpomněli si na obrázky z hodin.

Diskuse vznikla kolem postavy v pozadí – kdo je to, když se žena v živém obraze na tohoto člověka obrací? Proč také nedrží nějaký nástroj?

Je to někdo, kdo práci řídí? Proč stojí za zády pracujících?

Nakonec stála za otázkami jen vágní představa o tom, že práce asi někdo řídí – dívka použila výraz „dráb“, který znala. Nakonec jsme se domluvili na tom, že měla na mysli spíše feudála, jemuž půda, na které zemědělci pracovali, patřila.

### Živé obrazy života v raném středověku – druhá skupina

<sup>423</sup> Fotografie 23, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové

<sup>424</sup> Fotografie 24, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové



Fotografie 25<sup>425</sup>

### Živý obraz 1

Pokus o spíše metaforické vyjádření křesťanství, které ovládlo středověkou společnost.

Člověk upínající se k Bohu celým svým konáním a životem. Zcela se nepodařilo pro fotografii udržet původní soustředění, ale obraz zapůsobil na spolužáky prvotním soustředěním

vzhůru a především pokorou v držení těla u dívky zcela vpravo dole a také vlevo vzadu.

Při diskusi se také ukázalo, že řada žáků nemá o jakékoliv víře vlastně žádné představy, ale pro některé jde o zásadní věc v životě. Zobrazit tak niternou záležitost je obtížné, ale pro středověkého člověka to podle obrázků, které si žáci vybavili, a také podle textů, se kterými se setkali v literatuře v prvním ročníku, velice důležité. Žáci si vybavili modlitbu *Hospodine, pomiluj ny* a legendy o sv. Václavu a sv. Ludmile.

Jednoznačně také při popisu obrazu žáci usoudili, že jde o symbolické zobrazení a že vůbec není důležité, zda jde o konkrétní postavy a nějaké prostředí (jako u prvního obrazu s tématem víry), ale doslova o záležitost srdce.



Fotografie 26<sup>426</sup>

### Živý obraz 2

Na obraze je znázornění přísné výchovy v křesťanském duchu. Zde už bylo prostředí důležité. Vznikla spor o to, zda se výuka odehrává v kostele a nebo ne, kdo je postava vlevo a kdo jsou klečící dívky.

Šlo o konkrétní obraz a ukázalo se, že jde o školu na Budči. Jednalo se o „nějakého učitele“ a děti z rodu Přemyslovců. Dívky znázorňovaly chlapce i dívky. Skupina se snažila vyjádřit, že vzdělání bylo především náboženského charakteru a týkalo se vyšší složky obyvatelstva.

Otázka odlišného vzdělání dívek a chlapců je do té doby nenapadla.

<sup>425</sup> Fotografie 25, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové

<sup>426</sup> Fotografie 26, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové

V krátké diskusi jsme hledali, s jakými informacemi v oblasti vzdělání v raném středověku jsme se setkali, co víme v škole na Budči, jazycích, v nichž se vzdělávalo a o obsahu vzdělání. Představy o tomto tématu příliš konkrétní nebyly. Učinila jsem si krátkou poznámku pro budoucí práci na dosud nepříliš zvládnutém tématu.



Fotografie 27<sup>427</sup>

### Živý obraz 3

Konkretizace zemědělských prací, která vzbudila živý zájem a diskusi o tom, kdo je kdo a kdo co dělá.

Spolužáci usoudili, že chlapec veze kolečko s nějakým nákladem, dívka po jeho pravé ruce něco soustředěně nese. Padly nápady, že košík s vejci, tomu ale neodpovídal úchop ruky a ani pohled na zem. Jasnější byla

v obraze klečící dívka, která pečovala o vzrostlejší sazenici a dívka zcela vpravo, která okopávala nějakou rostlinu.

Nakonec se ukázalo, že se skupina soustředila na první dva obrazy a na třetím se nestihla přesně domluvit a že každý předváděl v obraze „nějakou činnost“, kterou si dovedl představit. Nejpřesnější představu měly obě dívky vpravo. Chlapec veze chlěvskou mrvu na kolečku – to vzbudilo diskusi o historii kolečka a o našich znalostech, kdy se vlastně objevilo kolečko u nás, jaké jsou jeho nejstarší podoby a kdy se začalo hnojit chlěvskou mrvou.

Klečící dívka přihrhovala půdu k bramborám, což bylo další téma k diskusi. Dívka zcela vpravo kypřila půdu po sklizni obilí. A pro mne vyvstalo další téma k prohlubování a upřesňování představ.

### Živé obrazy života v raném středověku – třetí skupina

---

<sup>427</sup> Fotografie 27, 26. 9. 2088, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové



Fotografie 28<sup>428</sup>

### Živý obraz 1

Fotografie, bohužel, zachycuje obraz těsně pro ukončení předvádění. Takže můžeme připomenout jen to, co zobrazoval. Stojící dívka byla knížetem a ostatní členové skupiny jí vzdávali vkleče hold. Šlo o situaci prohlášení nového vládce. Aktéři se však již uvolňují z pozic.

Obraz byl jednoznačně čitelný, nebyl ani problém, že knížete představovala dívka. Členové bojovnické družiny vdávali čest novému

knížeti, před kterým poklekli a hluboce se poklonili čelem k zemi.

Zastavili jsme se u toho, co symbolizuje poklenutí, kdo před kým pokleká a jak daleko do minulosti jsme schopni tento symbol úcty sledovat. Připomněli jsme vztah mezi knížetem a panovnickou družinou.



Fotografie 29<sup>429</sup>

### Živý obraz 2

Byl jednoznačně interpretován jako zavraždění svaté Ludmily.

Předmětem diskuse byly výrazy obou dívek.

Dívka zobrazující Ludmilu se snaží očima směřovat k nebi, aby naznačila její křesťanskou víru. Nechtěla se však usmívat, úsměv vyvolala reakce diváků.

Dívka zobrazující vraždícího násilníka chtěla ukázat, že jen plní zadaný úkol, ale nesouhlasí s ním. To se ale nevydařilo díky smíchu publika.

Tento obraz se výrazně odlišoval od předchozích, byl konkrétní a dobře čitelný a šlo o všem dobře známý fakt. V samostatné práci při předchozích hoinách žáci pracovali

---

<sup>428</sup> Fotografie 28, 26. 9. 2008, autor žákyně ZP, osobní archiv I. Vachkové

<sup>429</sup> Fotografie 29, 26. 9. 2008, autor fotografie žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

se středověkým zobrazením zavraždění svaté Ludmily a nyní si na středověké obrázky vzpomněli.

Aktérky uvedly, že jim nešlo ani tolik o zobrazení právě svaté Ludmily, ale že na všeobecně známém faktu chtěly ukázat, že raný středověk je dobou vzniku legend a postavy světce ve středověké literatuře. To jsme ale skutečně z uvedeného obrazu nemohli vyčíst, a proto jsme všichni zůstali na poli konkrétního faktu zavraždění svaté Ludmily.



Fotografie 30<sup>430</sup>

### Živý obraz 3

Oba aktéři zaujali, bohužel, postavení zády k divákům, ale trvali na tom, že jde o jejich záměr a že je to pro čtení důležité.

Obraz byl interpretován jako náznak popravy a nebo přepadení ze zálohy. Poprava byla vyvrácena s tím, že odsouzenec neklečí a že vestoje by tento akt nebyl možný, takže vylučovacím způsobem se ujala možnost přepadení. Přepadený se však nebojí, neutíká a dokonce se směje, takže ani tento výklad

neseděl.

Nakonec jsme se dozvěděli, že obraz měl ukazovat zloděje překvapeného majitelem. S tím diváci příliš nesouhlasili. Aktéři přiznali, že čas, kdy se skupina rozdělila na dvě dvojice, protože jí první obraz při přípravě zabral hodně času, a tak chtěli přípravu dalších dvou obrazů urychlit, věnovali něčemu jiného a nestihli se přesně domluvit. Do vstupu do rolí se jim také nechtělo a byli překvapeni, že je spolužáci požádali, aby obraz vytvořili ještě jednou. Po chvilce váhání byli tvorby obraz znova zproštěni.

---

<sup>430</sup> Fotografie 30, 26. 9. 2008, autor fotografie žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

## Živé obrazy života v raném středověku – čtvrtá skupina



Fotografie 31<sup>431</sup>

### Živý obraz 1

Tento obraz patřil také k těm působivějším. Chlapec s dívkou, která u něj klečí, zobrazuje oltářní obraz s ukřižovaným Ježíšem a Pannou Marií lkající u kříže. Klečící dívky jsou modlícími se křesťany.

Spolužáci obraz shledali spíše symbolickým, nesledovali konkrétní osoby na konkrétním místě. Ocenili symboličnost zobrazení křesťanské víry.

Krátce jsme se zabývali proměnou obrazu v případě, když aktéři neudrží roli, protože při poslouchání prvních komentářů se skupina

neubránila smíchu a dívka zobrazující Pannu Marii se obrátila čelem k publiku a rozesmála se, což význam obrazu zcela změnilo. Chlapec zobrazující ukřižovaného Krista sklonil hlavu a rozesmál se také, čímž se obraz zcela rozpadl. Bylo dobře patrné, jak působení obrazů na diváka a jejich význam souvisí se soustředěním hráčů a jejich ochotou a schopností udržet se v roli. Tato krátká chvilka měla pro diváky velký efekt.



Fotografie 32<sup>432</sup>

### Živý obraz 2

Obraz korunovace knížete. Vrátil téma poklekání a nově přinesl korunovaci jako takovou. Byl kníže korunován? Patří toto zobrazení do období raného středověku? Kdo jsou postavy v obraze? Jde o symbolické zobrazení převzetí moci nad svěřeným územím a nebo je klečící chlapec konkrétní osoba? Co nese na podnose či polštáři postava vlevo? Drží dívka vpravo praporec?

<sup>431</sup> Fotografie 31, 26. 9. 2008, autor fotografie žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

<sup>432</sup> Fotografie 32, 26. 9. 2008, autor fotografie žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

Skupina na otázky odpověděla tak, že chtěla zobrazit obecně akt korunovace – tedy že první dívka nese žezlo, druhá korunu a třetí drží praporec. Už po prvním obraze prohlášení nového knížete si uvědomili, že jejich obraz patří do pozdější doby, ale už ho nechtěli měnit. Nyní by zobrazili spíše provolání knížete bojovnickou družinou.



Fotografie 33<sup>433</sup>

### Živý obraz 3

Spolužáci u tohoto obrazu popsali, že jde o nějaký spor mezi dvěma skupinami. Jeden člověk viní z něčeho druhého, ten se ale spolu se svým druhem chystá k obraně a vytahuje meč z pochvy. Chlapec zcela vpravo se také chystá k boji. Povahu sporu nikdo nedokázal vysvětlit a nepoznali jsme ani o jaké postavy se jedná. Žáci

se shodli, že jde zřejmě o nějakou konkrétní situaci, kterou ale nepochopili a nedokážou ji vysvětlit. Od hráčů jsme zjistili, že jde o spor dvou uchazečů o knížecí stolec, kdy jeden obviňuje druhého, že nemá nárok na vládu. Chtěli ukázat politickou nestabilitu knížectví v raném středověku.

### Živé obrazy života v raném středověku – pátá skupina



Fotografie 34<sup>434</sup>

### Živý obraz 1

Další obraz křesťanského vzdělávání.

Diskusi vzbudily použité desky – učilo se s knihami v ruce? Jak tyto knihy mohly vypadat? Jak se vlastně učilo?

Interpretace navazovala na předchozí obraz skupiny dvě s tématem vzdělávání.

Oba obrazy byly porovnány. Za věrohodnější byl považován žák ten první, právě proto, že vyučující nedržel v ruce knihu a učil z paměti.

Skupina však připomněla, že nechtěla zobrazit vzdělávání, ale bohoslužbu. Dívka s deskami byla knězem a klečící dívky veřícími v kostele.

<sup>433</sup> Fotografie 33, 26. 9. 2008, autor fotografie žákyně KŠ, osobní archiv I. Vachkové

<sup>434</sup> Fotografie 34, 26. 9. 2008, autor fotografie žák MB, osobní archiv I. Vachkové

Krátce byly připomenuty podobnosti zobrazení křesťanské víry a vzdělávání a bylo vzpomenuáno na symbolický obraz druhé skupiny.



Fotografie 35<sup>435</sup>

### Živý obraz 2

Tento obraz všechny zaujal. Jednoduchý situál oplakávání zemřelého nebo pohřbu.

Zemřelý, nad ním vpravo stojí pozůstalí a kněz vede modlitbu za zemřelého.

Každodenní součást života, která jinou skupinu nenapadla. Připomněli jsme si rituál svatby, křtu, společného jídla.

Obraz byl konkrétní, ale také symbolický, připomínal roli rituálů v životě člověka a to, že i rituály se proměňují v čase.

Pozornost vzbudilo postavení rukou zemřelého. Některým žákům připomínal symbolické postavení rukou egyptského faraóna právě v mrtvé podobě.



Fotografie 36<sup>436</sup>

### Živý obraz 3

Poslední předváděný živý obraz způsobil interpretační komplikace. V popředí stojí dvě usmívající se postavy, stiskem ruky stvrzují nějakou dohodu. V pozadí jsou další dvě pozitivně naladěné postavy, ta vlevo demonstruje úspěch až sportovním gestem.

Nepodařilo se však rozluštit kdo je kdo, zda jde o nějakou konkrétní situaci a nebo o symbolickou. Jde o zik pozenku? Obchod? Mírovou dohodu? Dohodnutý sňatek? Nebylo to zřejmé. Zamýšleným obrazem bylo uzavření míru mezi dvěma zneprátelenými knížectvími. Podání ruky jako stvrzení dohodnuté smlouvy – a radost obou družin.

<sup>435</sup> Fotografie 35, 26. 9. 2008, autor fotografie žák MB, osobní archiv I. Vachkové

<sup>436</sup> Fotografie 36, 26. 9. 2008, autor fotografie žák MB, osobní archiv I. Vachkové



## **Žákovská reflexe živých obrazů po skončení jejich předvádění a zakončení první dvouhodinové lekce**

Závěrečná reflexe po předvedení všech živých obrazů celkem pěti skupin netrvala nakonec celých 15 minut, protože jsme si toho hodně řekli už při realizaci živých obrazů. Shrnuli jsme témata obrazů a malou představivost při jejich přípravě. Klíčová byla pro aktéry možnost inspirace textem J. Koudelkové a možnost konzultace nápadů se mnou.

Příprava narážela na malou konkrétní představu o tématech, na která se rozhodli žáci ve skupinách živé obrazy vytvářet. Díky tomu méně konkretizovali a zůstávali v zajetí opakovaných symbolů, které ne vždy přesně vyjadřovaly jejich záměry. Pokleknutí a jeho význam, sepjaté ruce, pohled upřený k nebi, obraz ukřižovaného Krista apod. Při reflexích jednotlivých obrazů docházelo k upřesnění a i k úplné změně představ o raném středověku.

Žákům se líbilo zobrazení formou živých obrazů, ale považovali jejich užití za těžší než scény v plné rolové hře v první hodině dvouhodinové lekce. Právě použití částečné rolové hry v podobě živého obrazu vyloučilo slovní komunikaci a oni museli své záměry zobrazovat postavením a napětím těla, výrazem mimiky a gestikou. Bylo to zajímavé, neobvyklé, ale obtížné.

Mluvili jsme i o zodpovědnosti vůči druhým při přípravě a realizaci úkolu. Pro některé žáky není jednoduché převzít zodpovědnost za zadaný úkol a jeho přípravu, když je téma příliš nezajímá a nebo jim způsob realizace nevyhovuje. Připustili, že přístup každého jednotlivce má vliv na celek a naopak.

Příznivě přijali žáci práci ve dvojici a pak ve čtveřicích a část z nich potvrdila, že jim společná práce lépe v hodině „utíká“ a že se mohou od spolužáků dozvědět i zajímavé informace k tématu, na které by jinak nedošlo.

Reflektovat vlastní práci a práci skupin v hodině připadalo žákům zatím neobvyklé. Zaujala je možnost diskutovat o zadaném tématu a vyjádřit se k druhým. Obtížné je pro ně hodnotit vlastní práci a uvědomovat si svůj přínos pro práci skupiny či dvojice.

Závěrečné dotazy patřily plánovanému pokračování výukové struktury, ale to jsem ponechala nezodpovězené a raději jsem posledních pět minut využila k rychlému připomenutí některých pojmů z období raného středověku. Dobrovolníci si vytáhli z čepice jednoho z žáků na kartičkách související pojmy (křesťanství, klášter, vláda z koně,

rotunda, teslice atd.). Pokud dobrovolník nevěděl, řekl jméno toho, kdo si myslí, že odpověď zná. Takto jsme připomněli rychle pět náhodně vybraných pojmů.

V posledních dvou minutách jsem rychle zhodnotila průběh dvouhodinovky a poděkovala jsem žákům za aktivitu a přijetí způsobu práce ve výukovém dramatu.

#### **4.1.2.4.2 Druhá dvouhodinová lekce 3. 10. 2008 – Václav a Boleslav, Jeden den z jejich života**

I tato lekce byla nahrávána jedním ze studentů. Záznam se podařilo pořídit, povedl se i přepis na DVD a ironií osudu došlo k tomu, že nahrávka byla zničena mechanicky. Nosič vypadl žákovi z ruky a poškodil se pádem ze schodů ve škole.

Opět se staly nejdůležitějším prvkem dokumentace činností v dvouhodinové lekci fotografie.

V závěru druhé části strukturovaného dramatu žáci psali v rolích pozvánky na křest druhorozeného Boleslavova syna, takže i ty se staly předmětem dalšího rozboru.

##### **4.1.2.4.2.1 Popis a analýza kroku 3 – Václav a Boleslav**

Přítomno bylo celkem 24 žáků. Na počátku hodiny byli losem rozděleni do dvou stejně početných skupin po 12 členech. Každá skupina dostala červené a modré fixy a složku s texty. V deskách bylo celkem 5 úryvků ze středověkých literárních textů, které sloužily žákům jako školní historický pramen, a 6 různých úryvků z odborné, populárně-naučné a učebnicové literatury. Konkrétně šlo o tyto pramenné úryvky: *První staroslověnská legenda o svatém Václavu*<sup>437</sup>, *Druhá staroslověnská legenda o svatém Václavu*<sup>438</sup>, *Kristiánova legenda*<sup>439</sup>, *Kosmova kronika česká*<sup>440</sup> a *Kronika tak řečeného Dalimila*<sup>441</sup>. Všechny úryvky dostali žáci, samozřejmě, v novočeštině. Úryvky z literatury pocházely z *Dějiny zemí Koruny české I.*<sup>442</sup>, *Kalistových Stručných dějin československých*<sup>443</sup>, *Palackého Dějin národu českého*<sup>444</sup>, *Počátků Přemyslovců D. Třeštika*<sup>445</sup> a *prvního dílu*

---

<sup>437</sup> Aus PLCH, J., *Antologie ze starší české literatury*, Praha: SPN, 1964, str. 29 – 31 a KOLÁR, J., *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: NLN, 1998, str. 72 – 77.

<sup>438</sup> Aus ŠVÁB, M., *Antologie ze starší české literatury*, Praha: SPN, 1964, str. 19 – 24.

<sup>439</sup> Aus KOLÁR, J., ed., *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: NLN, 1998, str. 96 – 108.

<sup>440</sup> *Kosmova kronika česká*, Praha: Svoboda, 1972, str. 34 – 38.

<sup>441</sup> *Kronika tak řečeného Dalimila*, Praha: Svoboda, 1977, str. 50 – 61.

<sup>442</sup> Kol., *Dějiny zemí Koruny české*, Praha: Paseka, 1992, str. 33 – 39.

<sup>443</sup> KALISTA, Z., *Stručné dějiny československé*, Praha: Vyšehrad, 1992, str. 27 – 33.

<sup>444</sup> PALACKÝ, F., *Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě*, bez místa a roku vydání, str. 50 – 61.

*Toulek českou minulostí*<sup>446</sup>. Každý úryvek byl v deskách dvakrát, aby si mohl každý žák úryvky vyměňovat bez toho, aby musel čekat, než někdo jiný dočte.

Úkolem žáků bylo společně v celé skupině připravit charakteristiku Václava nebo Boleslava na základě použití úryvků z pramenů a literatury. Informace získané z úryvků pramenů psali červeným fixem dovnitř figury naznačené na velkém balicím papíře (použitá technika se jmenuje *Silueta* nebo také *Role na zdi*<sup>447</sup>) a informace vyčtené z literatury pak psali modře zvenku okolo figury. Na práci byl určen časový limit 30 minut.

Zpočátku si žáci příliš nevěděli rady s množstvím textů. Obě skupiny pak nakonec postupovaly po krátké diskusi obdobně. Jeden žák se ujal rozdělení textů ostatním. Většina žáků přijala přidělení textu bez komentářů, celkem 5 žáků si chtělo své texty vybrat samo. U jedné skupiny jsem musela s rozdělením textů vypomoci. Po několika minutách čtení začali první odvážlivci zapisovat, postupně vznikaly debaty o čteném textu mezi dvojicemi těch, kteří právě pracovali se stejným úryvkem. Postupně si někteří vzpomínali na informace, které odněkud znali a snažili se je pak v textech vyhledávat. Někteří nahlédli až do čtyř různých textů. Snažili se dávat přednost literatuře před texty pramenné povahy.

Několik žáků mě v průběhu práce požádalo o vysvětlení některých spojení v textech. Nejobtížnější byla pro ně přirovnání z Kosmovy kroniky české „*krvelačnější než Dioklecián*“ a „*převyšující Decia nelidskostí svých činů*“. S vysvětlením přirovnání k Diokleciánovi přispěla dívka, která v prvním ročníku zkoumala právě Diokleciána. Tím také nepřímo potvrdila obecně přijímaný předpoklad, že prožitek z hraní rolí může napomoci lepšímu zapamatování fakt. V tomto případě si dotyčná žákyně celkem přesně vybavila životopisná data k císaři Diokleciánovi z prvního ročníku (tedy zhruba po necelých šesti měsících) a připomněla jeho vidění křesťany v době jeho vlády. Ovšem je právě otázkou, zda si vše zapamatovala, protože ji jeho osobnost zajímala a jeho životopis sama studovala a pořizovala o něm zápis a nebo zda ji ovlivnilo také následné zpracování formou rozhovoru v roli. A nebo zda šlo spíše o kombinaci několika způsobů práce s fakty, které se projevilo lepším zapamatováním (tedy vlastní vyhledávání informací, jejich zpracování do životopisu císaře, pak jeho převedení do dialogu a hledání styčných bodů s další osobnostmi a nakonec předvedení dialogu spolužákům). S císařem Deciem to bylo

---

<sup>445</sup> TŘEŠTÍK, D., *Počátky Přemyslovců*, Praha: NLN, 1998, str. 196 – 206 a 375 – 387.

<sup>446</sup> HORA, P., *Toulky českou minulostí 1*, Praha: Práce, 1985, str. 170 – 178.

<sup>447</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 150.

obtížnější – v prvním ročníku nepatřil mezi vybrané sledované osoby římského císařství, proto jsem se ujala vysvětlení já. Přirovnání „surovější než Nero“ a „krutější než Herodes“ problémy při interpretaci nečinila.

Mezi žáky vznikaly při přípravě charakteristik Václava a Boleslava zajímavé interakce, kdy docházelo například v neshodám při psaní zápisu – dva přečetli stejnou část textu a každý ji pochopil jinak. Místy se do diskuse nad zápisem zapojilo více žáků než dva. Někteří volili raději čistě samostatnou práci – přečetli část přiděleného textu, vypsali z něj nějaký údaj a četli dál. Pak znovu pořídili zápis. S koncem časového limitu pak většina žáků přehlížela zápisy v siluetě a okolo ní. Obcházela jsem obě skupiny a monitorovala jsem jejich činnost. Nezapojili se všichni žáci, ale někteří měli tendence zůstat stranou práce. Ty jsem se snažila do společné činnosti zapojit jako písaře apod. Pro některé byl problémem delší text, který nemohli „učíst“, řešení dát jim možnost zapisovat jsem použila ve snaze zapojit je do společné práce a umožnit jim alespoň sluchový vjem z textu, jehož čtení nezvládli. Přesto jsem nebyla zcela úspěšná a čtyři žáci zůstali spíše mimo veškeré dění. Alespoň částečně to dokládají fotografie zachycující průběh práce.

Okomentuji alespoň několik z nich. Všechny pořídili žáci ZP, TV, KŠ, MB a možná někteří další. Naše společná dohoda ještě před započítím práce byla ta, že necháme fotoaparát na jednom místě a kdo si bude chtít chvilku odpočinout, pořídí několik fotografií a fotoaparát zase vrátí na místo. Stejně tak jsem některé fotografie pořizovala já, když jsem pozorovala práci žáků. Díky tomu nelze autorství u jednotlivých fotografií určit.

### **Počátky práce skupiny pracující na charakteristice Boleslava**



Fotografie 37<sup>448</sup>

Tato fotografie dokumentuje počátek práce jedné ze dvou skupin žáků. Texty jsou již rozděleny, žáci se domlouvají na tom, kdo vytvoří siluetu na papíře. Ti, kteří se do přípravy siluety nezapojují, si již začínají číst – je jich celkem šest. Dvě dívky diskutují, jedna je poslouchá a přehlíží svůj úryvek. Jedna dívka sedí na židli a dívá se před sebe, nepracuje a zřejmě ani neposlouchá.

Tu jsem po chvilce zapojila do práce. Trvalo jí dlouho, než se jí podařilo včíst se do prvního

---

<sup>448</sup> Fotografie 37 - 39 , 3. 10. 2008, autorství nelze přesně určit, osobní archiv I. Vachkové

úryvku (*Dalimilova kronika*), pro druhý pak zvolila raději literaturu (*Toulky českou minulostí*).

Chlapec u kamery kontroluje její postavení. I jeho bylo potřeba zapojit do další práce.

Dívka v červenočerném pruhovaném tričku se nakonec ujala psaní zápisu a zejména v závěru práce se ujala veškeré organizace činnosti. K organizaci práce přispěla také stojící dívka. Hodně se věnovala kontrole zápisů a jejich koordinaci. Soustředila se spíše na úryvky pramenné povahy.

Jde o skupinu, které jsem musela pomoci s rozdělením textů mezi jednotlivé členy.

### **Počátky práce skupiny pracující na charakteristice Václava**



*Fotografie 38*

Stojící dívka na této fotografii se pustila do organizace práce celé skupiny. Rozděluje texty a přiděluje fixy. Tato skupina postupovala díky její aktivitě samostatně. V průběhu práce s textem více koordinovala ostatní v tom směru, že kontrolovala zápisky siluetě a snažila se o to, aby byly vyrovnané a rychlejším čtenářům přidělovala další texty podle toho, co v zápise chybělo. I v běžných hodinách dějepisu patřila mezi aktivnější žáky, téma ji vyloženě zaujalo a okouzily ji úryvky z pramenných textů. Aktivně

se projevovala po celou dobu edukačního dramatu.

Dívka hned vpravo za stojícím děvčetem se nechtěla nechat řídit jinými. Soustředila se na četbu literatury, „poprala“ se s F. Palackým a pořídila samostatně několik důležitých zápisů.

Tato skupina byla celkově aktivnější a samostatnější. Byla také hotova dříve a před společnou rekapitulací si většina jejích členů přečetla část zápisů ostatních.



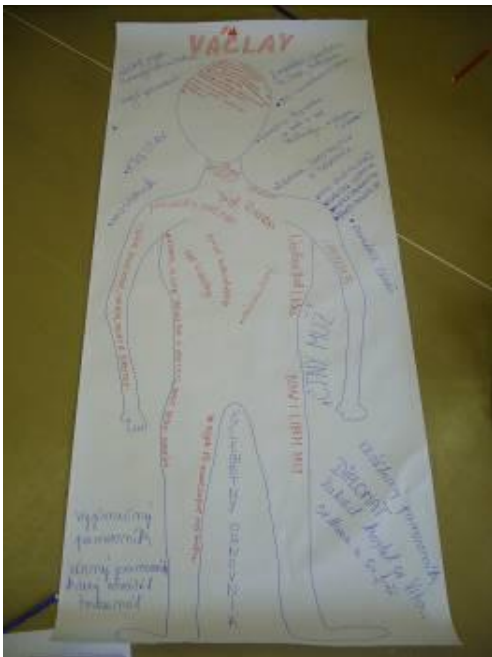
Fotografie 39

### Práce obou skupin po dvaceti minutách

Tato fotografie dokumentuje obě skupiny po dvaceti minutách práce. V horní části záběru jsou čtyři žáci (2 dívky a 2 chlapci), kteří nepracují. Fotografie je náhodná a nepoživovala jsem ji já. Dobře však demonstruje tu část žáků, která měla s prací s textem obtíže a která ji nakonec vzdala pro přílišnou náročnost na soustředění.

### Výsledné siluety

V siluetě Václav jsou tyto zápisy z pramenů (červené):



Fotografie 40<sup>449</sup>

- Požehnán zvláštní milostí Boží
  - Vyučen slovanským knihám
  - Učen knihám latinským, četl i řecké a latinské knihy, které předčítal bez chyb
  - Nedával ubližovat lidem, kostelům dával peníze a prostředky
  - Vzdělaný a učený
  - Odíval a krmil chudý lid
  - Obětavý
  - Silně věřící
  - Štědrý
  - Byl pokřtěn
  - Přesvatý patron
- Konal bohoslužby
  - Měl 4 sestry

<sup>449</sup> Fotografie 40 a 41, 3. 10. 2008, autor Iva Vachková, osobní archiv I. Vachkové

- Odíval pocestné, chránil vdovy a sirotky
- Mírumilovný
- Naslouchal lidu
- Vlastenec
- Vyhnal matku, pak ji ctil jako sebe samého
- Bohu i lidem milý
- Ve svých osmnácti nastoupil na trůn

**V siluetě Václav jsou tyto výpisky z literatury (modré):**

- Ovládal jazyk slovanský, latinu, řečtinu
- Zavražděn bratrem ve Staré Boleslavi
- 922 samostatná vláda
- Smysl pro umění
- Křesťan
- Mučedník
- Ochránce dynastie
- Po smrti se stal křesťanským martyrem
- Zahynul jako politik a panovník
- Syn Vratislava I., matka Drahomíra, babička Ludmila, bratr Boleslav
- Ochránce Čechů
- „Ctný“ muž
- Šlechtný panovník
- Výjimečný panovník
- Věrný panovník, který odváděl tribunál
- Vzdělaný panovník
- Diplomat
- Založil kostel sv. Víta, sv. Marie a sv. Jiří

**V siluetě Boleslav jsou tyto zápisy z pramenů (červené):**

- Pánovitý
- Smělý
- Spiklenec
- Impulzivní



Fotografie 41<sup>450</sup>

- Krutější než Herodes, surovější než Nero, převyšující Decia nelidskostí zločinů
  - Krvelačnější než Dioklecián
  - Křesťan x bezbožný
  - Mazaný
  - Hrdý
  - Násilný
  - Prudký
  - Boleslav „Ukrutný“
  - Vztekly
  - Závistivý
  - Perspektivní
  - Zákeřný
- 
- Lstivý
  - Urputný
  - Bratrovraždou kletý
  - 2. Kain
  - Náladový
  - Autoritativní

**V siluetě Boleslav jsou tyto zápisy z literatury (modré):**

- Vnuk Ludmily, syn Drahomíry, syn Vratislava
- Válčil proti Ottovi
- Vražda nebyla pečlivě připravena
- Pokřtěný
- Perspektivní
- Autoritativní
- Krutý
- 14 let válčil s Německem
- Válek chtivý

---

<sup>450</sup> Fotografie 40 a 41, 3. 10. 2008, autor Iva Vachková, osobní archiv I. Vachkové



Po půlhodině práce jsme s žáky položili obě siluety vedle sebe a přečetli jsme nahlas nejprve informace z pramenů o Václavovi, pak z literatury a stejně tak tomu bylo i u Boleslava. Vždy po přečtení se druhá skupina mohla zeptat to, čemu nerozuměla. Díky tomu jsme vysvětlili některá přirovnání týkající se především Boleslava i druhé skupině.

Odhalili jsme i několik chybných zápisů, kdy údaj z literatury byl omylem zapsán jako pramen (perspektivní u Boleslava, proto se také i v literatuře opakoval stejným písmem, protože si omyl zapisovatel uvědomil, ale bylo mu „hloupé“ nesprávně zařazený údaj škrtnout). U zápisu u Václava jsme opravili *tribunál* na *tribut* a připomněli si význam sousloví *tribut pacis*.

Některé nedostatky jsem však přehlédla – např. vročení počátku samostatné vlády knížete Václava k roku 922, dnes se užívá spíše rok 929. Stejně tak Václav nezaložil kostel sv. Jiří a ani kostel Panny Marie.

Krátce jsme v diskusi připomněli rozdíl mezi legendou, kronikou a nebo zpracováním historikem či popularizátorem. Hledali jsme výroky dokazující jednostranný pohled na Václava a Boleslava v legendách.

Žáky jsem také vyzvala, aby kratičce řekli, jak se jim pracovalo a jak náročná pro ně byla práce s textem. Většinou práce připadala obtížná, ale neshodli v tom, zda se jim lépe četly ukázky z pramenů nebo z literatury. Pro dva žáky bylo těžké všechno, víc než deset žáků shledalo „lepší na pochopení“ úryvky z legend a kronik. Jazyk byl pro ně zajímavější a četba byla „dobrodružnější“. Některé bavilo zapisovat a rozhodovat o tom, do které části těla budou zapsány zápisy. Tak jsme zjistili, že text ve Václavově hlavě není umístěn náhodně. Text do siluety Václava psali různí pisatelé. Naopak všechny zápisy v siluetě Boleslava psal jeden pisatel, „aby to bylo hezké a rovnoměrně rozdělené“. Spolužáci si postěžovali, že to bylo spíše proto, že se pisateli nechtělo nic číst, a proto od počátku psal a nikoho k tomu nepustil. Pisatel se ohradil, že to není pravda a že se do psaní nikdo nehrnul. S tím spolužáci souhlasili.

Tato reflexe trvala celkem 10 minut, siluety jsme se zvoněním na přestávku umístili tak, aby na ně bylo dobře vidět. Úryvky z pramenů a literatury jsme položili na lavice tak, aby k nim byl snadný přístup v případě potřeby.

#### **4.1.2.4.2.2 Popis a analýza kroku 4 – Jeden den ze života**

Na počátku druhé hodiny se obě skupiny sesedly na zem ke svým siluetám a já jsem je mezi sebou (k jejich zděšení) vyměnila. Takže skupina, která četla texty týkající se

Václava, dál pracovala s Boleslavem a naopak. To jsem považovala za důležité především z interpretačních důvodů.

Nejdříve jsme vybírali čtyři okamžiky v jednom dni, na kterých by se dobře dala dokumentovat povaha a charakterové vlastnosti Václava a Boleslava. Po velmi krátké výměně názorů navrhli žáci **7 hodin ráno, poledne, pátou hodinu odpolední a dvacet dva hodin večer.**

Každá skupina si měla připravit k dané hodině krátkou scénu ze života Václava a nebo Boleslava a celé scény si i vyzkoušet. Na promyšlení činnosti se velká skupina rozdělila na 4 menší, každá z nich promyslela scénu během pěti minut a dalších pět minut bylo určeno na zkoušku. Celkem trvala příprava nakonec čtrnáct minut. Všechny skupiny si vyzkoušely, co potřebovaly.

### Zkouška jednotlivých scén



Fotografie 42<sup>451</sup>

#### Skupina Boleslav – zkouška druhé scény

Skupina zkouší situaci, kdy se Boleslav schází se svými věrnými. V tuto chvíli došla aktérům slova, všichni se snaží pokračovat v dialogu, ale nemohou se smíchy udržet.

V pozadí je část jejich skupiny, která je sleduje a má jim případně napovědět, co mají říkat dál. Při zkoušce se obě větší

skupiny rozdělovaly na menší podle potřeby. V zásadě každá větší skupina pracovala na jiné straně učebny. Přesto nebylo zcela jednoduché udržet soustředění obou skupin, protože jednu zajímalo i to, co dělá ta druhá a naopak. Takže obě skupiny přerušovaly práci, aby se podívaly na své spolužáky. Vytvoření si tzv. okruhu veřejné samoty pro přípravu scén vyžaduje větší zkušenost skupinové práce a příliš se v tomto případě nedařilo. Ovlivnilo to pak i výsledné hrané scény.

---

<sup>451</sup> Fotografie 42 a 43 - 3. 10. 2008, autorství nelze přesně určit, osobní archiv I. Vachkové

### **Skupina Václav – zkouška druhé scény**

Václav s Ludmilou obědvají, část skupiny řeší otázku příboru, druhu jídla a toho, zda je u oběda vhodné mluvit nebo ne.



*Fotografie 43*

### **Příprava na předvedení scény ze života Václava a Boleslava**

Po výše uvedených čtrnácti minutách přípravy jsme se všichni posadili do kruhu a naplánovali jsme během necelých pěti minut způsob společného předvádění jednotlivých scén.

Hned na počátku přípravy za mnou byla jedna žákyně, že je jí proti mysli vstupovat do role. Navrhla jsem jí, že by se mohla stát organizátorem předvádění. Bude určovat začátek každé další scény zvukovým signálem (tlesknutím) a já vstoupím do role vypravěče, který překlenuje místa při výměně skupin. Tento návrh se jí zalíbil a souhlasila i s tím, že si stoupne na židli, aby byla ze všech stran dobře vidět pro aktéry a diváky současně. Tuto naši dohodu jsem ostatním žákům nijak nevysvětlovala, jen jsem se domluvila s její skupinou, že bych ji potřebovala vyčlenit na jiný úkol. Když jsem navrhovala způsob předvádění (začne skupina Václavova scénou v sedm hodin rádo, naváže druhá skupina sedmou hodinou ranní u Boleslava, pak bude scéna ze života Václava v poledne, atd.), uvedla jsem ji jako spolupracovníka se zvláštním technickým úkolem.

### **Realizace scény ze života Václava a Boleslava**

Pro stylizované předvedení scény ze života Václava a Boleslava jsem vstoupila do role vypravěče, který spojoval jednotlivé části dohromady do jednoho celku. Předvádění jsem zahájila krátkým vyprávěním. Pak žákyně stojící na židli tlesknutím oznámila předvedení první scény ze života Václava v sedm hodin ráno, tlesknutím je pak i ukončila. Vypravěč stručně shrnul předvedené a opět tlesknutím bylo započato hraní další scény. Celé předvádění jednotlivých scén ze života trvalo necelých 10 minut, a to včetně

propojení scén vypravěčem. Žáci zvládli soustředit se během předvádění na své úkoly a vydrželi i mlčet (mimo své role).

Předvedení jednotlivých scén dokumentují opět pouze fotografie:



Fotografie 44<sup>452</sup>

#### Scéna ze života Václavova – sedm hodin ráno

Václav vstává a oddává se ranní modlitbě. V pozadí vpravo stojí na židli dívka oddělující jednotlivé scény od sebe a od řeči vypravěče.

#### Scéna ze života Boleslavova – sedm hodin ráno

Boleslav nechce vstávat, je na něj ještě příliš brzy.



Fotografie 45



Fotografie 46

#### Scéna ze života Václavova – poledne

Václav obědvá spolu se svojí babičkou Ludmilou.

---

<sup>452</sup> Fotografie 44 -53, 3. 10. 2008, autor žák MB, osobní archiv I. Vachkové

Na začátku oběda přišli chudí a Václav je přijal ke společnému stolu a nabídl jim oběd v podobě misky kaše (spor při přípravě této scény tak vyústil ve změnu pokrmu i náčiní – místo plánovaného masa a příboru na scéně jedí kaši lžící)



*Fotografie 47*



*Fotografie 48*

**Scéna ze života Boleslavova – poledne**  
Boleslav rovnou obědvá a při jídle si vymýšlí a peskuje služebníky.

**Scéna ze života Václavova – šest hodin večer**

Václav vyučuje své družiníky křesťanské učení.



*Fotografie 49*



*Fotografie 50*

**Scéna ze života Boleslavova – šest hodin večer**

Boleslav se radí se svými družiníky o připravované hostině ke křtu druhorozeného syna.

**Scéna ze života Václavova – deset hodin večer**

Václav studuje spolu s babičkou Ludmilou křesťanské spisy před spaním.



*Fotografie 51*



*Fotografie 52*

**Scéna ze života Boleslavova – deset hodin večer**

Boleslav zahajuje hostinu, na kterou pozval své družiníky. Dívka vlevo obsluhuje, Boleslav vítá přítomné.

Scéna hostiny vyústila v záchvat Boleslavovy prchlivosti vůči obsluhujícímu služebníkovi a hostina byla následně ukončena Boleslavem, který všechny přítomné vykázal.



*Fotografie 53*

Po ukončení hostiny Boleslavem jsem v roli vypravěče shrnula viděné scény a dodala jsem, že ukazovaly život Boleslava a Václava tak, jak je líčily legendy. Závěr vyprávění určil téma kratičkové reflexe (netrvala ani celých pět minut) - první otázka zněla: **Měl vypravěč pravdu, když mluvil o pohledu na život Václava a Boleslava očima legend?** Žáci dali za pravdu vypravěči a řekli, že nad tím ale při přípravě vůbec nepřemýšleli. Snažili se vložit do scény charakteristiky, o kterých si byli jisti a nesledovali už, z jakého typu předlohy tyto údaje pocházejí.

Další položená otázka zněla: **Byly scény věrohodné a pravděpodobné?** O tom žáci přesvědčeni nebyli. Uvedli, že měli stejné problémy jako u hledání podob živých obrazů při mapování raného feudalismu. Skupina věnující se Václavovi uvedla, že si nestanovila, kdy se její den ze života odehrává a posunula čas proti skupině sledující Boleslava hodně zpátky, do doby Václavovy nedospělosti. Proto byla ve většině scén babička Ludmila. Skupina sledující Boleslava ukazovala Boleslavův den těsně před pozváním Václava do Boleslavi, tedy těsně po narození druhého syna. Takže spolu oba dny ze života příliš nekorrespondovaly. Žáci také uvedli, že scény ze života jejich představy o Václavovi a Boleslavi příliš neposunuly. Za věrohodné byly považovány scény Boleslavovy prchlivosti a Václavovy pohostinnosti.

#### **4.1.2.4.2.3 Popis a analýza kroku 5 – Pozvání**

Poslední krok druhé dvouhodinové lekce se vešel do deseti minut. Žáci se rozdělili do libovolných dvojic a jejich úkolem byla zformulovat pozvání pro Václava, aby se dostavil do Boleslavi na křest Boleslavova druhorozeného syna. Každá dvojice obdržela úzký lístek papíru a fixu, na vlastní formulaci byly určeny 3 minuty. Až na jednu dvojici žáci

spolupracovali, v jedné dvojici se jeden žák psaní nezúčastnil, protože si odskočil, vyznělo to, že cíleně.

### Dokumentace práce dvojic



Fotografie 54<sup>453</sup>



Fotografie 55

Chlapec na fotografiích 54 a 55 se při přípravě charakteristik Václava a Boleslava spíše nezúčastnil, v přípravě a realizaci scén ze života Václava a Boleslava přijal roli Václava a podílel se na přípravě scén aktivně a i při formulaci pozvání se dobře zapojil. Jeho příklad upozorňuje na žáky, kteří mají obtíže se čtením souvislého textu, ale aktivnější práce jim vyhovuje.



Fotografie 56

Fotografie 56 ukazuje pohled na více skupin. Chlapec uprostřed pracoval sám.

---

<sup>453</sup> Fotografie 54 – 59, 3. 10. 2008, autor Iva Vachková, osobní archiv I. Vachkové



## Přečtení pozvámek

V posledních pěti minutách byly vyzvány dvojice, které chtěly svá pozvání přečíst ostatním. Své záznamy přečetly celkem tři dvojice.

*„Můj milý bratře, toto jest pozvání na oslavu mého syna narození, až bude slunce zacházet, v kostele sv. Jiří čekám Tě. Rád bych naše bratrské vztahy obnovit chtěl a na chutnou krmi do domu svého Tebe pozval.*

*Tvůj věrný brat Boleslav.“*

Tato pozvánka vykazuje snahu o archaičnost vyjádření. Zajímavé je jméno kostela, které se v žádné předloze, s níž jsme pracovali, nevyskytuje. Autorky uvedly, že jim sv. Jiří jako patron kostela připadal dostatečně starobylý, navíc, že kdesi v předlohách bylo jméno od J. Spolužáci si vybavili svátek sv. Jimrama.



Fotografie 57



Fotografie 58

Další dvojice přečetla tento text:

*„Budiž pozdraven, ctěný bratře můj, vladaři této země. Bůh dal, že se mi narodil druhý syn. V příštím pondělku se u mě v městě koná jeho křest. Budiž pozván jakožto jeho drahý strýc a kmoťr a potěš nás svým navštívením. Bůh Ti žehnej a opatruj Tě, sbohem do pondělka.“*

Tento text spolužáky hodně zaujal. Označili ho za velmi povedený. Řekli, že se Boleslav hodně snaží, aby si o něm Václav myslel jen to nejlepší.

*„ Můj vznešený bratře. Dovoluj si Tě pozvat na křtiny mého syna. Zdravím tě, Boleslav.“*

Fotografie je sice rozmazaná, ale dokumentuje chlapce v červeném, který se psaní nezúčastnil, ale pak se přidal ke svému spolužákovi, který chtěl přečíst vlastně svoji pozvánku.



Fotografie 59

Tato pozvánka byla spolužáky ohodnocena jako krátká a příliš všeobecná. Autor nesouhlasil. O přestávce jsem požádala chlapce v červeném o krátký rozhovor. Nanesla jsem otázky jeho malého podílu na společné práci v této dvouhodinové lekci. Uvedl, že ho práce nebaví a ani ho nezajímá dějepis. Ke spolužákovi si při prezentaci pozvánky stoupl, protože nechtěl, aby si spolužáci všimli, že nepracoval. Domluvili jsme se, že napříště může dostat jiný úkol, pokud by chtěl.

Zcela na závěr jsem položila otázky, zda by Boleslav skutečně psal písemně pozvánku a čím a na jaký materiál by psal. Žáci se shodli, že by asi využil spíše ústního předání prostřednictvím posla a pokud by psal, byl by psací látkou asi pergamen (chvilku jsme se dohadovali, z čeho je pergamen a že to není voskovaný papír) a psací látka by byla vyrobena nám neznámým postupem z duběnek.

Pozvánek vzniklo celkem jedenáct – osm ve dvojicích, jednu napsal žák sám a dvě vznikly ve trojici. Vznik trojic byl náhodný, ve zmatku při hledání dvojice někteří špatně počítali a vzali k sobě dosud volného spolužáka.

Práce na pozvánkách nebyla považována za lehkou, žákům činilo obtíže vcítit se do starého jazyka, i když měli po ruce úryvky z legend a kronik. Jen dvě skupiny napadlo se do nich podívat.

Uvádím zde ještě jednu pozvánku, jejíž autoři se pokusili také inspirovat starými texty (stejně jako autoři prvních dvou citovaných pozvánek):

*„Milý bratře, svolávám Tebe i tvé věrné služebníky na křtiny mého novorozeného syna. Tvá osoba je zde velmi žádaná. Václave, duše má nespočine v pokoji, pokud nedorazíš na křtiny. Slib jsem dal knězi, on Tě teď v očekávání vyhlíží jitro co jitro. Pokud nedorazíš do nedělního slunce západu, on uvalí na naši ves klatbu. Prosím, bratře, dostav se.“*

Tato pozvánka je celkem zajímavá. Snoubí v sobě pokus o starobylé vyjadřování a současný slovník (pokud nedorazíš – běžný dnešní slovník x duše má nespočine v pokoji

– inspirace legendistickým podáním). Zároveň je celkem silnou vyhrůžkou – zmínka o klatbě.

Mezi ty méně zdařilé pozvánky patří také tato:

*„Můj drahý bratře. Chci tě pozvat na křtiny dítěte. Víím, že náš vztah není zrovna vřelý, ale myslím, že na křtinách bychom měli být oba. Prosím tě, přijed', třeba se i usmíříme. Boleslav“*

Tato pozvánka je psána současným jazykem, snaží se minimálně o dobovou stylizaci.

Pozvánky jsem nakonec známkovala a stanovila jsem si tato kritéria:

- 1 – Snaha vcítit se do doby, snaha o jazykovou stylizaci
- 2 – Spíše neutrální jazyková podoba, ale pokus o stylizaci je znatelný
- 3 – Současný jazyk a styl psaní

*Tabulka 7: Přehled oznámkovaných pozvánek*

<b>Známka</b>	1	1-2	2	3
<b>Počet prací</b>	2	1	6	2

Uvedené příklady reprezentují známky 1 (první dvě uvedené), 1- (předposlední) a 3 (třetí a pátá). O přidělení známek jsem hodně váhala, nakonec jsem texty prací mezi sebou porovnávala z hlediska jazykové stylizace a správného použití fakt, ale ani jedničky nejsou „stoprocentní“ a vykazují nepřesnosti.

#### **4.1.2.4.3 Třetí dvouhodinová lekce 10. 10. 2008**

Závěrečnou dvouhodinovou lekci se podařilo zdokumentovat nejlépe. Při pořizování videozáznamu jsem využila nabídku praktikantky VD<sup>454</sup>, která se účastnila jako pozorovatel druhé lekce. Natočila obě hodiny na vlastní kameru a doma záznam zpracovala. Díky tomu je k dispozici i přepis tohoto záznamu v přílohách. Nicméně i videozáznam má značné rezervy. Při práci na přepisu jsem zjistila, že bude moci sloužit spíše jen jako zvukový záznam, protože nezachycuje souvisle celou třídu, ale kamera postupně zaostřuje mluvící jedince, takže se ztrácí přehled o činnosti celé třídy, což jsem se snažila zohlednit i v protokolu o záznamu. Své vady má i v oblasti záznamu zvuku – ne vždy je dostatečně rozumět odpovědím nebo diskusím žáků. Přes všechna tato úskalí je

<sup>454</sup> Tato praktikanta studovala na PF UK jednooborové studium bohemistiky a její praxe byla naplánována tak, že v jednom roce absolvovala na naší škole náslechy – právě na podzim 2008 – a v dalším roce pak souvislou pedagogickou praxi. Od roku 2012 pracuje jako učitelka českého jazyka na ZŠ Stochov.

protokol ze záznamu dvou vyučovacích hodin cenným materiálem pro popis realizace této části strukturovaného dramatu a jeho reflexi.

Zároveň byla tato dvouhodinová lekce pro žáky atraktivnější, takže fotografií, které její průběh dokumentují, je pouze celkem 31 (zatímco z první dvouhodinovky bylo pořízeno 79 fotografií a ze druhé dokonce 107). Většina z nich je navíc nepoužitelná, nesleduje ty okamžiky, které bych potřebovala doložit. Proto jich je přiloženo v textu pouze několik.

Důležitý materiál pro reflexi pak poskytují žákovské výstupy v podobě vlastních zápisů legend, kronik či letopisu.

Přítomno bylo celkem 24 žáků.

#### **4.1.2.4.3.1 Popis a analýza kroku 6 – Václav: Horké křeslo**

Zcela na úvod jsme se vrátili k pozvánkám z minulé lekce. Nechala jsem jednu žákyni náhodně vybrat ze souboru všech pozvánek jednu. Krátce jsme si připomněli fakta, která vedla k pozvání Václava do Boleslavi.

Pak jsem žáky seznámila s technikou Horké křeslo. Žáci sestavili židle do kruhu a usedli na ně, požádala jsem je, aby vstoupili do rolí Václavových přátel. Techniku jsme uvedla už v roli Václava čtením vybrané pozvánky (v tomto textu je citována jako předposlední) a uvedla jsem rovnou otázku: „*Co si myslíte o tom dopisu?*“.

Zpočátku nesmělé odpovědi žáků v rolích přátel odpovědi zněly v duchu chystané předpokládané lsti. V roli Václava jsem vyslovila obavy, že si nemůžu dovolit nejet, žáci v rolích přátel mi nabídli, že mám rozhodně jet, a vzít si s sebou družinu bojovníků. Dostalo se mi i varování: „*Dávej pozor. Hlavně nic nepij*“<sup>455</sup> Celý krok netrval ani pět minut. Jediná diskuse nastala o velikosti doprovázející družiny a o tom, že by měla být v přestrojení, vzít si sebou zbraně, ale neukazovat je.

Tento krok není vůbec doložen fotografiemi. Já jsem byla v roli Václava, všichni žáci v rolích přátel a praktikantka stála u kamery.

#### **4.1.2.4.3.2 Popis a analýza kroku 7 – Hostina**

Nejdelší krok – Hostina – byl uveden čtením úryvku z Kristiánovy legendy: „*Když tam Václav přijel – a myslí se tím do Staré Boleslavi – shledal, že všechno je pro něj dvojace připraveno. Totiž i hostina s velkou nádherou vystrojená i silná četa tajně*

---

<sup>455</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 2., osobní archiv I. Vachkové

*vyzbrojených nepřátel. Odebral se potom do chrámu, a když se řádně zúčastnil bohoslužby, vstoupil vesele do domu hodovního. A když se srdce hodujících zlosynů, dávno napuštěná jedem vraždy, již rozehřívala pokrmy a nápoji, počali poněáhu ukazovati skrytou zbraň. Neboť měli meče pod pláští a za zády je skrývali, a stále na útok pomýšlejíce třikrát povstali a třikrát zase usedli, poněvadž Bůh jim svou mocí zabránil ten čin vykonati, snad proto, že si přál posvětit zítřejší den, na nějž dosud nepřipadl žádný svátek. Když tedy světec zpozoroval, jak jsou rozdivočeni, zachoval sice nebojácný klid, ale přece spěchal, aby se co nejdříve zvedl od stolu.<sup>456</sup>*

Na čtení jsem hned navázala otázkou: „Měli ti přátelé pravdu?“ Žáci přitakali. Rozdělila jsem je do dvou skupin – podle zájmu stát se družinou Boleslavovou či Václavovou. Určila jsme dvě místa v prostoru třídy, kam má která část žáků jít. Následovalo krátké připomenutí textu, kdy jsme se ptala spíše jako by mimochodem a hledala jsem v textu a žáci napověděli, že v legendě bylo uvedeno:

*„Že třikrát povstali.“*

*„Třikrát se zvedli a třikrát usedli.“*

*„A že měli schovaný meče.“<sup>457</sup>*

Uvedla jsem, že bych ráda celou scénu rekonstruovala a abychom našli důvody, pro které došlo k trojímu napětí při hostině. Při plánování jsme postupovali chronologicky. Čím začne hostina, jaký bude zasedací pořádek, kde se členové obou družin poprvé potkají, kdo si první sedne a proč. Plánování bylo poměrně složité, někteří žáci se vzájemně neposlouchali a vraceli jsme se. Snažila jsem se diskusi facilitovat, ale nenabízet řešení, shrnovala jsem nápady, které zazněly. Po necelých deseti minutách jsme si určili první hrot konfliktu – Boleslavova družina v čele s ním se usadí jako první a nevzdá tak čest Václavovi<sup>458</sup>. Druhý důvod byl formulován asi za dvě minuty – Václav se nebude chtít napít, ale pak ustoupí a napije se<sup>459</sup>. V těsném sledu poté bylo žáky navrženo, že třetím důvodem bude to, že Václav bude chtít jít brzy spát a Boleslavova družina se ještě bude chtít bavit<sup>460</sup>. Pak se plánování na chvíli zastavilo a hledalo se, kde bude stát Václavova družina a kde Boleslavova a zda budou družiny promíchány mezi sebou a nebo ne.

---

<sup>456</sup> KOLÁR, J., *Středověké legendy o českých světcích*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998, str. 108 -109.

<sup>457</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 3, osobní archiv I. Vachkové

<sup>458</sup> Tamtéž, str. 6.

<sup>459</sup> Tamtéž, str. 7.

<sup>460</sup> Tamtéž, str. 8.

Nakonec byla zvolena varianta promíchaného zasedacího pořádku. Posledním sporným bodem bylo, kdo vůbec první vstoupí do prostoru určeného k hostině. Bylo dohodnuto, že nejdříve přijdou dva členové Boleslavovy ochranné stráže, pak Boleslav a družinou a nakonec Václav<sup>461</sup>. Celkově trvalo plánování necelých 20 minut.



*Fotografie 60<sup>462</sup>*

Fotografie pochází z plánování hostiny. Žáci už vědí, jak budou rozsazeni na hostině a hledají důvody pro napětí.

Před začátkem improvizované rekonstrukce hostiny byl připomenut stručně průběh a pravidla pro realizaci této scény. Hned po začátku rekonstrukce jsem realizaci zastavila pro porušení stanovených pravidel<sup>463</sup>. V rolích byli jen někteří, žáci se mezi sebou postrkovali a radili se co, co a jak mají dělat ve chvíli, kdy už byla začata rekonstrukce<sup>464</sup>. Znovu jsme si připomněli pravidla a žáci začali situaci rozehrávat podruhé.

Fotografie dokumentuje první rozehrání situace okamžik před ukončením situace stronzem. Václav připíjí svému synovci, ale je vidět, že není příliš soustředěn, stejně tak další žákyně. Po přípitku nastalo zastavení rekonstrukce. Pádnějším důvodem pro zastavení bylo jednání žáků více vlevo, mimo tento výsek.



*Fotografie 61*

Pro přesnější představu průběhu situace zde uvádím repliky z rekonstrukce scény hostiny a v závorkách také činnost žáků tam, kde je třeba vysvětlení.

Hned na počátku hrané rekonstrukce měl přijít první okamžik napětí, kdy si měla nejdříve sednout družina Boleslavova. Ti na to zapomněli a situaci vyřešil chlapec v roli

---

<sup>461</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 9, osobní archiv I. Vachkové

<sup>462</sup> Fotografie 60 – 63 a 65, 10. 10. 2008, autor žák MB, osobní archiv I. Vachkové

<sup>463</sup> Slovem stronzo je možné rozehranou situaci zastavit. K domluvě patří, že po jeho použití se všichni zastaví, jako by byli v živém obraze. Vytvoří vlastně ze sebe sochy.

<sup>464</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 10, osobní archiv I. Vachkové

Václava, který si po krátkém váhání sedl první. **První vrchol napětí** mezi oběma družinami tedy **nenastal**.

*„Tak se dejte do jídla.“ (Boleslav, za všeobecného šumu poté, co se skupiny váhavě usadily)*  
*„Konečně.“*

*„Dobry, dobry je to.“ (někteří jedí, někteří mimo roli pozorují ostatní, celkově je neklid, váhavě vstává žák v roli Václava a chystá se k promluvě, někteří ho sledují)*

Přichází v pořadí **druhý naplánovaný konflikt** – Václav se zdráhá s pitím.

*„Milý bratře Boleslave. Chtěl bych připít na tvého druhorozeného syna.“ (Václav)*

*„Amen.“ „ Hurá“ (ale nesměle, nejistě)*

*(Ze šumu se ozve hlasitěji)*

*„ Máte někdo čočku? „*

*„Jsou jenom brambory – vlastně ne, tak rejže.“ (znova šum a z něj nakonec dotaz mezi Boleslavovými družiníky)*

Snaha žáků o dialog pokoušející se zapojit do scény smírné hlasy z obou družin vyústila ve výpadek v rolích způsobený faktickou chybou – brambory a rýže, někteří žáci se rozesmáli a vypadli z rolí, žákyně v rolích Boleslavovy družiny se snažily v situaci pokračovat dle domluvy a obrátily pozornost k Václavovi a jeho číši.

*„Napil se Václav z číše?“*

*„Ó!“*

*„Viděl jste to někdo?“*

*„Ne!“*

*„Cože?“ (velký šum, z něj se ozývá hlasitější výkřiky)*

*„Cože? Co si to dovoluje?“*

*„Počkejte!“ (Boleslav)*

*„Ticho!“ (všichni se ztišili a sledují dialog Václav a Boleslav)*

*„Ty se snad zdráháš, bratře, napít se z mé číše?“*

*„Ne, nezdráhám, milý bratře, ale jsem už unavený a nechci dál pít.“ (Václav)*

*„To je urážka. Jak si to může dovolit!“ (družina)*

*„To není urážka.“*

*„To teda je!“*

*„Je!“*

*„Tak já se, bratře, tedy napiju, aby sis nemyslel, že se zdráhám tvého vína.“ (Václav)*

„No.“

„Jsem velice rád.“(jídlo pokračuje v tichu, někteří začnou tiše mluvit, nakonec se Václav opatrně zvedá)

**Třetí vyhocení** přichází poměrně brzy, ale je působivé. Václav se chystá opustit hodovní síň.

„Milý bratře. Děkujeme ti za tvé pozvání, ale nyní již opustíme tento sál.“(Václav)

„Proč byste ještě opouštěli sál. Času máme dost, ještě se posaďte.“(Boleslav)

„Ne, děkujeme, ještě je před námi dlouhá cesta.“ (nesrozumitelný šum, družiny se dohadují)

„Copak je? Nelíbí se ti tady?“

„Ale líbí. Máme zítra před sebou dlouhou cestu domů a nemůžeme tu dál být, protože...“

„Máte snad něco důležitějšího než oslavu narození dítěte vašeho bratra?“(družiník Boleslava)

„Máme před sebou mnoho vládních povinností, a proto musíme jít už.“ (hluk)

„Ale já chci, abys tu ještě chvíli zůstal, posaď se.“(Boleslav)

„Já... Opravdu to nejde, bratře. Opravdu musíme odejít.“(Václav)

„Jsi si tím jistý?“ (Boleslav, Václav se zvedá, jeho družina též)

„Budeš toho litovat.“<sup>465</sup>(Boleslav k sobě)

Situace končí zmatkem při odcházení, na něm se totiž aktéři vůbec nedomluvili a do této chvíle je vůbec nenapadlo, že bude třeba situaci nějak ukončit.

Celá tato rekonstrukce trvala něco málo přes tři minuty. Když Václav odcházel, využila jsem momentální nepřehlednosti a zároveň svého práva přerušit hru slovem *stronzo* a akci zastavila. Zareagovala jsem tak na momentální situaci. **Neplánovaně** jsem použila metodu částečné rolové hry **Minimonolog**<sup>466</sup>. Tuto techniku žáci neznali, ale postupně ji pochopili a dokázali reagovat. Ne všichni však pochopili, že by v roli měli mluvit v ich-formě. Na další instrukce nebyla vhodná chvíle, potřebovala jsem zjistit, zda jsou žáci ještě v rolích.

Po zastavení stronzem jsem oslovila žáka v roli Boleslava, aby zveřejnil, co si myslí, když Václav odchází. Odpovědí bylo:

---

<sup>465</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 10 – 12, osobní archiv I. Vachkové

<sup>466</sup> VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha: Strom, 1997, str. 129.



*„No, von mě naštvál, že se neposadil, tak já bych šel za nim.“<sup>467</sup>“*

Touto odpovědí žák potvrdil, že v roli Boleslava právě reagoval na vzniklou situaci a měl představu o tom, kdo je a co je jeho záměrem. Dále jsem pak oslovovala obdobně (ale i neverbálně pokynutím apod.) další příslušníky Boleslavovy družiny. Dvakrát bylo odpovědí pokývnutí na souhlas s Boleslavem, další žákyně odpověděla:

*„No já bych mu hned jednu vrazila.“<sup>468</sup>“*

Nemyslela odpovědí Václava, ale jeho družiníka, který stál hned vedle ní. I ona byla dosud v roli. U předchozích dvou žákyň nebylo setrvání v roli jednoznačné. Další žákyně odpověděla:

*„Že si zaslouží trest.“<sup>469</sup>“*

Tato odpověď ale také nezněla příliš přesvědčivě, míněn byl Václav. Další oslovený Boleslavův družiník byl už zcela mimo roli a nedokázal odpovědět – uvedl, že si nemyslí:

*„Nic.“<sup>470</sup>“*

Pak jsem se obrátila Václavovu družinu a oslovila nejdříve Václava. Ten odpověděl nejdříve:

*„No, že má opravdu nějaký povinnosti a musí vohdejít.“<sup>471</sup>“*

Snažila jsem se ho novým dotazem dovést k tomu, aby promluvil skutečně v roli Václava a ne jako aktér. Upřesněná odpověď byla:

*„Má strach z toho, co bude následovat.“<sup>472</sup>“*

Žák byl již mimo roli, neodpovídal v roli – nepoužil ich-formu, ale také naznačil, že o své postavě ví a dokáže se do ní vcítit a představit si, o čem uvažuje. Další oslovení družiníci odpovídali takto:

*„No, že ho nemůžu vlastně chránit, když „ (dál nesrozumitelné)*

*(Další odpovídá nesrozumitelně.)*

*„Taky se bojím, jak tu řekli.“*

*„Že se ho Václav začal bát.“<sup>473</sup>“*

První výrok naznačuje setrvání v roli, ostatní však už ne. Jeden žák se přidává

---

<sup>467</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 12, osobní archiv I. Vachkové

<sup>468</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>469</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>470</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>471</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>472</sup> Tamtéž, str. 12.

<sup>473</sup> Všechny odpovědi tamtéž, str. 12.

k mínění ostatních, ale není zřejmé, že s ním skutečně konvenuje. Poslední oslovený už mluví jednoznačně mimo roli. Po pravidelném dotazu, zda ještě někdo chce za svého družiníka v roli něco říct, jsem *stronzo* zrušila. Celé toto vložené dotazování pro kontrolu práce v roli trvalo 1,5 minuty.

Přešla jsem k **reflexi žákovské rekonstrukce**. Trvala celkem čtyři minuty. Na počátku žáci uvedli, že nejsou spokojeni s výsledkem scény hostiny. Uvedli, že jen jednou se jim podařilo situaci skutečně vyhrodit, ve chvíli, kdy se Václav nenapil z číše na počest Boleslavova syna<sup>474</sup>. Navrhli také (částečně samostatně a částečně na základě mých dotazů) možnosti, jak celou scénu hostiny lépe realizovat – Václav by měl být aktivnější, družiníci obou skupin také, měli by pomáhat k vyhrocení jednotlivých drobných situací, mohou zdůraznit akcenty mimikou a gestikou<sup>475</sup>. K možnému opakování, které mne napadlo při reflexi (chtěla jsem dát žákům možnost zažít větší uspokojení s vlastní prací a pohledem na hodiny jsem ověřila, že je to i časově možné, pokud vynecháme přestávku, která vycházela na dobu druhé realizace scény, žáci souhlasili) se přidala většina.

**Druhá rekonstrukce** hostiny trvala čtyři a půl minuty. Žáci posílili hru v rolích, avšak nebyli schopni nadávkovat např. hlasitost svého projevu a hru emocí. Ze scény bylo několikrát pro diváka cítit skutečné napětí. Velkou motivační roli tu sehrála radost aktérů ze hry a větší sebejistota ve vybraných rolích a společná tvořivost, tentokrát už v přesně známých podmínkách. Uvádím zde opět přepis replik z rekonstrukce, pro porovnání obou odehraných situací.

**První vyhrocení situace** nastalo už při příchodu a usedání. Boleslavova družina se usadila a příchod Václava a jeho družiny je ze židlí nezvedl.

*„Tak snad povstanete, když přišel kníže, ne?“ (Václav)*

*„Já jsem tady doma. Vstávat budeme, až budeme chtít my.“ (Boleslav)*

*„Jo.“ „Jo.“ „A jestli se vám to nelíbí, tak můžete jít domu.“ (tři Boleslavovi družiníci)*

*„Já jsem český kníže a vy byste měli respektovat, že když přijde někdo, kdo je nad vámi, že byste si měli stoupnout.“ (Václav)*

*„Cože? My jsme tady doma. Jste na našem území.“ (Boleslavovi družiníci)*

*„Václav je váš panovník.“ (Václavův družiník)*

*„ Co, panovník?“ „ Náš panovník je Boleslav.“ (Boleslavovi družiníci)*

---

<sup>474</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 13, osobní archiv I. Vachkové

<sup>475</sup> Tamtéž, str. 13.

*„Tiše! Dobře. Sedneme si teď všichni najednou. Tak, jak bychom to měli udělat. „ (Václav, všichni skutečně ztichnou a jsou spíše zaraženi)*

Z replik je dobře patrné, že pole ovládli příslušníci Boleslavovy družiny. Napomáhali znatelně svými reakcemi k vyhocení situace příchodu. Václavova družina byla nesmělá, promluvil jen jeden Václavův družiník. Všichni čekali na Václava a ten se skutečně snažil situaci vyhrodit. Žák v roli Boleslava zvolil spíše ležérnost odpovědí. Žák v roli Václava dokázal situaci svojí replikou zklidnit, ale přitom tak, že nedal Boleslavově družině za pravdu, tudíž udržel její napětí i dál.

Žák v roli Václava využil vzniklého ticha k nastolení **druhého vrcholu situace**. Zvedl víceméně v tichu číši k přípitku, ale nenapil se.

*„A nyní, milý bratře, připíjím na tvého druhorozeného syna.“ (Václav)*

*„Hurá.“ „ Ať žije.“ (Václavovi družiníci)*

*„Napil se ten Václav?“ (Boleslavův družiník)*

*„Viděl někdo, že se Václav napil?“ (další Boleslavův družiník už do šumu)*

*„Jen zvedl číši!“ „Já jsem ho teda neviděl!“ (Boleslavovi družiníci)*

*„A já jsem ho viděla.“ (Václavův družiník)*

*(Další nesrozumitelný hluk postupně se zvedají družiníci)*

*„Jsem teď velice unavený. Nechci dál pít.“ (Václav)*

*„To je urážka vašeho syna!“ (Boleslavův družiník k Boleslavovi)*

*„Napij se, prosím.“ (Boleslav)*

*„Ne, bratře. Jsem opravdu...“ (Václav, družiníci ho překřikují, všeobecná vřava, už jich většina stojí)*

*„Ani víno nemůžeš vypít?“ (Boleslav, hluk ostatních)*

*„Ticho. Je mi opravdu líto, že se nechceš napít na počest mého druhorozeného syna.“ (Boleslav)*

*„Aspoň jeden doušek, pane“. (Václavův družiník k Václavovi)*

*„Dobře.“ (Václav)*

*„Až do dna!“ (Boleslavovi družiníci jsou otočeni k Václavovi, zde už všichni stojí, ŠUM, Václav se váhavě napije a zůstane stát)*

Zde se žák v roli Václava ani neposadil, za hluku většiny družiníků gestem naznačil, že chce ještě mluvit a začíná cestu k **třetímu vyhocení**. Chová se cílevědomě a neoblomně, přitom ale nechce vyvolat konflikt.

„Nezlob se, bratře Boleslave, ale musíme už jít. Je pozdě v noci a zítra nás čeká dlouhá cesta domů.“ (Václav)

„Tak to ne!“ „To tedy ne.“ „Co si myslíš!“ (nepřehledné výkřiky Boleslavovy družiny)

„Děkujeme vám, ale opravdu se nemůžeme déle zdržet.“ (Václav)

„Je snad něco důležitějšího než oslava narození?“ „Chceme se bavit až do noci!“ (výkřiky členů Boleslavovy družiny do šumu)

„Mám vladařské povinnosti a nemohu se vzdalit.“ (Václav)

„To jsou povinnosti důležitější než tvůj synovec?“ (člen Boleslavovy družiny)

„Jo, jo.“ (člen Boleslavovy družiny)

„V tomto případě ano.“ (Václav)

„Jsi si jistý, že chceš odtud odejít?“ (Boleslav)

„Ano. Opravdu odcházíme.“ (Václav, na ta slova naznačí odchod, jeho družina ho následuje, Boleslavova družina rozhořčeně stojí, pak se začne shromažďovat kolem Boleslava všichni pokřikují, z velkého hluku e ozve ještě jedna replika)

„Počkej zejtra<sup>476</sup>!“ (člen Boleslavovy družiny)

Vyhrocení celé situace napomohl žák v roli Václava a žáci v rolích členů Boleslavovy družiny. Václavova družina, až na jednu žákyni, byla spíše pasivnější, sledovala situaci, reagovala tělem, ale nevměšovala se do hádky, vše ponechávala na Václavovi. Zároveň aktéři vynechali nepovedenou debatu o jídle z první rekonstrukce a soustředili se více na své cíle – vyhrotit scény. Vše se točilo jen kolem Václava a jeho chování a reakcí rychle podrážděné Boleslavovy družiny.



Fotografie 62<sup>477</sup>

### Třetí vyhrocení

Boleslavova družina se zvedá, okamžik fotografie odpovídá replice: „*To jsou povinnosti důležitější než synovec?*“

Po poslední replice jsem situaci zastavila a jen velmi krátce jsem shrnula: Napětí opravdu rostlo, v jednu chvíli bylo tak velké, až se

<sup>476</sup> Všechny repliky jsou z Protokolu ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 14-15, osobní archiv I. Vachkové

<sup>477</sup> Autor fotografie praktikantka VG (všichni žáci hráli), osobní archiv I. Vachkové

zdálo, že dojde ke rvačce mezi družinami. Celá skupina se ale dokázala držet instrukcí o trojím vrcholu hostiny a emocím nepodlehla. Byl to silný divácký zážitek.

Opakování rekonstrukce jako učitel nelituji. Naopak. Při druhé realizaci rekonstrukce se ukázalo, že se žáci lépe vcítili do rolí – zřetelné to bylo u Boleslavových družiníků, ale i u družiníků Václavových (ale ne ve slovech, ale v reakcích tělesných, gestických a mimických), a jednoznačně u žáka v roli Václava. Jen žák v roli Boleslava v reakcích spíše polevil, v roli se ale udržel.

Po kratičkém zhodnocení scény jsem jen naznačila, zda někdo ví, jak děj tohoto příběhu dál pokračoval. Žáci věděli, že se Boleslav se svými věrnými sešel v Hněvsově dvoře a že se radili, jak se Václava zbaví.

Na základě průběhu druhé rekonstrukce situace žáky jsem se rozhodla přece jen zařadit ještě jeden krok, který nebyl v plánu, ale logicky navazoval – **použití techniky Alej**, kterou jsem původně z dramatu pro toto použití vyřadila. Shrnutí rekonstrukce a zadání instrukcí k technice Alej, kdy Boleslav odchází z Hněvsova dvora a všichni jsou jeho vnitřními hlasy (částečná rolová hra), trvalo celkem tři minuty.

Vstoupila jsem do role Boleslava, žáci svými těly vytvořili koridor. Já jsem v roli Boleslava koridorem procházela a poslouchala, co mi radí mé vnitřní hlasy. Ne všechny hlasy byly však dostatečně hlasité, proto zde uvádím jen ty, kterým bylo rozumět. Celá situace trvala necelé tři minuty.

### **Boleslavovy vnitřní hlasy**

*„Zaslouží si to.“*

*„Urazils je.“*

*„Nemůžu si to nechat líbit.“*

*„Co mám dělat?“*

*„Mám to udělat?“*

*„Je to správné rozhodnutí?“ (není rozumět další replice, následuje smích)*

*„Umíš si představit, jaké to bude, až budeš vládnout?“ (zklidnění)*

*„Ten titul měl původně patřit tobě.“ (další tři repliky jsou nesrozumitelné)*

*„Pohrdá tebou, zabij ho.“*

*„Ale co když se na to přijde, zabít českého panovníka? Co ti udělají?“*

*„Konečně budou všichni uznávat jenom tebe.“*

*„Musíš ho zabít.“*

*„Je to tvoje vlastní krev, nezabíjej ho.“ (dvě repliky nejsou rozumět)*

*„Nezapomeň, že ti ublížil“<sup>478</sup>.“ (další dvě repliky není rozumět)*

V tuto chvíli už jsem kvůli prostoru ve třídě musela vystoupit z role, neměla jsem už kam pokračovat v chůzi. Pro lepší doznění situace by byl třeba ještě jeden až dva kroky, aby chvíle bylo ticho. Po použití této techniky jsem se jen krátce zeptala, zda si všichni dokážou představit, co se Boleslavovi honilo hlavou cestou z Hněvsova dvora a zda pochybovačných vnitřních hlasů bylo dostatek. Na videozáznamu je vidět, že stojím s rukama založenýma v bok. To postavení těla zaujímám zpravidla ve chvílích, kdy cítím únavu a potřebuji mít pocit, že mám nějakou podporu. Naznačuje to i fakt, že technika *Alej* je náročná na realizaci pro člověka, který vstupuje do plné rollové hry. Je to také důvod, proč ji obsazují vlastní osobou. Vyžaduje velké soustředění, aby reakce na repliky byla věrohodná. Hráč v roli většinou nemluví, reaguje jen tělem a nebo mluví jen velmi málo. V tomto případě jsem ani jednou nepromluvila, nechala jsem repliky působit. Škoda, že celkem 8 replikám nebylo rozumět.

Když se zpětně podíváme na repliky v přidaném kroku Boleslav – Alej, tak jak jsou za sebou, mohu z nich vysledovat alespoň něco. První žák zahajuje slovy, která jsou určena Václavovi, ale nejsou jednoznačně řečena v ich-formě. Žák se s nimi možná zcela neztotožňuje. Další žák mluví ve druhé osobě čísla jednotného – tedy mluví za sebe k němu. Jako kárající osoba. Takto k sobě někdy mluvíme, když se potřebujeme oddělit od nějaké nepříjemnosti. Tedy žák v roli vnitřního hlasu Boleslavova může být. Následují tři repliky v ich-formě, jedna je jednoznačná, dvě pochybovačné. Další replika pohybuje o správnosti rozhodnutí a distancuje se od Boleslava i družiníků, podmětem je „to“ rozhodnutí. Následuje nesrozumitelná replika, která vzbudila smích okolí – nějaký žák tedy chtěl být zřejmě vtipný a situaci zlehčit. Smích se ale nerozšířil. Další otázka ve druhé osobě čísla jednotného směřuje k Boleslavově představě vlády a situace se uklidňuje. Přicházejí další dvě rady podporující zlý čin. Opět ve druhé osobě čísla jednotného. Pak přichází obava (a tato i všechny další repliky jsou ve druhé osobě čísla jednotného) z trestu, další dvě přesvědčení o Boleslavově nároku na knížecí stolec, znova obava ze zabití „vlastní krve“ a trestu a nakonec potřeba potrestání křivdy. Ze čtrnácti srozumitelných replik je 7 přesvědčených o nutnosti činu, 6 pochybuje a 1 replika se ptá po připravenosti na vládu. Žákům se situaci Boleslavova přemýšlení o plánovaném činu

---

<sup>478</sup> Všechny repliky jsou z Protokolu ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 17.

celkově podařilo udržet.

Oproti původnímu plánu trvaly připravené kroky kratší dobu, a proto bylo možné zařadit neplánované opakování rekonstrukce a i další krok navíc, který prohluboval uvažování žáků o motivech Boleslavových.

#### 4.1.2.4.3.3 Popis a analýza kroku 8 – Viděno očima současníků

Žáci dostali další zadání – připravit si ve dvou skupinách (stejných v jakých pracovali na přípravě hrané rekonstrukce) živý obraz, který bude dokumentovat, jak by dobový autor namaloval fresku s tématem zavraždění Václava asi deset let po události podle to, jak o činu slyšel vyprávět. Na přípravu bylo určeno 10 minut času.

Po uplynutí času na přípravu, které skupiny strávily krátkou debatou, ale hlavně zkoušením si pozic v plánovaném obraze a to včetně toho, že si upřesňovali nejen tělesné pozice, ale i kdo je kdo.

Každý zůstal delší dobu po ustálení pozic v prostoru, žáci byli vyzváni, aby si diváci (druhá skupina) obraz prohlédli a identifikovali jednotlivé postavy.



Fotografie 63

Na fotografii je vidět celkem devět osob, které jsou součástí obrazu.

Žáka v popředí všichni jednoznačně určili jako Václava a druhého za ním jako Boleslava s dýkou.

Dívky ve žlutém a ve fialovém, které běží někomu na pomoc, byly určeny za pomocníky Boleslavovy. Z obrazu ovšem

vykřikly na spolužáky, že běží naopak na pomoc Václavovi. Všichni ostatní jsou ze skupiny Boleslavovy<sup>479</sup>. Bohužel odpovědím na záznamu nebylo dobře rozumět, protože žáci umístění v obraze chtěli hned sami vysvětlovat, kdo je kdo, ale já jsem se snažila, aby postavy interpretovala druhá skupina.

---

<sup>479</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 18 a 19, osobní archiv I. Vachkové.

Druhá skupina postavila svůj obraz ještě komplikovaněji. Práce na přípravách organizovala dívka ve žlutém tričku, která měla jasnou představu a ostatním vysvětlila, že to tak prostě bude.



Fotografie 64<sup>480</sup>

Rozhodla se využít dveře do třídy, tím se určilo i to, že obraz bude skupina stavět na šířku třídy, což bylo pro dvanáct osob poměrně málo místa. Na fotografii je vidět pouze osm osob. Jako Václav byl identifikován chlapec v zelené mikině. Boleslava představuje žák v oranžové mikině s dějepisnou mapou, která naznačuje meč. Dívka v černém a dívka v pruhovaném vlevo jsou pomocníci Boleslava, protože mají podle žáků zbraně. Postava dívky otočené zády patří možná ke družině Václavově a vůbec netuší, že se Václav stal obětí vraždy. Dívka v černém, která není na fotografii vidět úplně celá, byla shledána hlídačem z družiny Boleslavovy. Za ní stály v obraze ještě dvě dívky, také náležející k Boleslavovi, které naznačovaly, že se už těší na něco pěkného. Ještě jsem se jednou vrátila k dívce otočené zády a požádala ji, aby zvětšila mimiku, abychom dobře poznali, kdo je. Udělala to se smíchem, takže se celý obraz rozpadl. Po chvilce byl obnoven a bylo zřejmé, že hlídá stejně jako dívka v černém<sup>481</sup>. Omylem jsem při rekapitulaci přehlédla dívku ve žlutém, ale to jsem si uvědomila až při přepisu lekce. Byla to škoda, mohla jsem ji využít v následujícím kroku, protože představovala kněze zavírajícího Václavovi dveře do kostela. Předvádění obrazů a identifikace osob na nich trvalo pět minut.

Poděkovala jsem žákům za živé obrazy a označila je za věrohodné. Pak jsem jim nabídla na plátně, ale i v černobílých kopiích iluminaci z Wolfenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy, která je nejstarším evropským zobrazením vraždy svatého Václava. Vyzvala jsem je, aby přišli k dataprojektoru blíž a popsali, co je všechno na iluminaci zobrazeno. Pro potřebu čtení obrazového textu jsme použila volně šiřitelnou černobílou podobu převzatou z internetu, kterou jsem do této práce ořízla.

---

<sup>480</sup> Fotografie 64 praktikantka VG, osobní archiv I. Vachkové.

<sup>481</sup> Protokol ze záznamu výukového dramatu Bratři, str. 19 a 20, osobní archiv I. Vachkové.





Fotografie 65<sup>482</sup>

První reakce žáků byly:

*„Je tam vidět ten kněz, o kterém víme, ale dneska jsme o něm nemluvili.“*

*„Je tam poznat, že když ten Václav utíkal, že mu zavřeli dveře.“*

Když jsem jim šipkou kurzoru ukazovala hlavy jednotlivých aktérů, nemohli se shodnout. Nakonec to jeden žák uzavřel:

*„Ty dvojice jsou si hrozně podobný.“*

Ani poté je však ani nenapadlo, že by mohlo jít o stejné postavy, které jsou zobrazeny dvakrát, vlastně fázovaně. Musela jsem jim to prozradit a přesvědčit je pohledem na barevnou ilustraci, kde je to lépe vidět.

Žáci stojí shromážděni před plátnem ve třídě a snaží se identifikovat postavy na iluminaci.

Pokus o interpretaci a následné zadání dalšího úkolu dohromady trvalo šest minut.



Fotografie 66<sup>483</sup>

Ukázalo se tedy, že čtení černobílého provedení iluminace nebylo příliš úspěšné a žáci se nedokázali zaměřit na patřičné detaily a neodhalili na postavách shodné rysy. To mne docela překvapilo, protože Václavova bradka mi připadala hodně výrazná na to, aby si jí žáci všimli i na černobílém cvičném obrázku.

<sup>482</sup> <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gumpoldovalegenda.jpg>

<sup>483</sup> Fotografie 66, autorka praktikantka VG, osobní archiv I. Vachkové.

#### 4.1.2.4.3.4 Popis a analýza kroku 9 – Kronikáři a legendisté

Od identifikace postav na iluminaci jsem přešla rovnou k posledním kroku – pořízení zápisu vlastní zvolenou formou.

K ruce dostali žáci pro ně připravený souhrn informací o formě a obsahu legendy, kroniky a letopisu<sup>484</sup>. K popisu letopisu jsem přidala i ukázkou ze Starých letopisů českých, protože jsem věděla, že se tato třída v prvním ročníku s letopisným záznamem v hodinách literatury nesetkala. Úryvky z kronik a legend měli všichni v ruce při zpracovávání siluety Václava a Boleslava. Na viditelné místo jsem dala k dispozici i vytvořené siluety a úryvky z Kosmovy a Dalimilovy kroniky a legend, se kterými jsme pracovali. Na práci měli žáci celkem necelých 20 minut, do zvonění na konec hodiny.

Žáci pracovali samostatně, většina přehlédla nabízený souhrn a většina z nich se ještě podívala na zápisy v siluetách.

Vzniklo celkem 24 prací, z toho pět legend, 14 kronikářských zápisů a 5 letopisných zápisů.

Kritéria hodnocení jsem stanovila takto:

- 1 - dodržení literárního útvaru (včetně např. jazykových obrátů) a vcítění se doby vzniku tohoto typu literatury, uplatnění znalostí získaných v hodinách a v edukačním dramatu a zároveň projev vlastní individuality
- 2 - rámcové dodržení literárního útvaru (menší uplatnění jazykových obrátů), menší vcítění se do doby, méně se projevují získané znalosti, práce je příliš neutrální
- 3 - nedodržení specifik zvoleného útvaru, anachronismy, nestylizovaný dnešní jazyk, příliš současná podoba

O horším hodnocení jsem neuvažovala už jen z toho prostého důvodu, že mi žáci vyšli při plánování tohoto dramatu značně vstřícní, aktivně se většina z nich podílela na práci a systematická práce na jednom tématu kombinující mezi sebou i cíle různých předmětů (v tomto případě českého jazyka) pro ně byla zatím neobvyklá.

---

<sup>484</sup> KUDĚLKA, V., *Malý labyrint literatury*, Praha: Albatros, 1982, str. 270-272, 279, 282.

Tabulka 8: Přehled hodnocení žákovských prací – letopis, legenda, kronika

Literární útvar	Celkový počet prací	Hodnocení 1	Hodnocení 1-	Hodnocení 2	Hodnocení 3
Letopis	5	2	0	3	0
Legenda	5	2	1	1	1
Kronika	14	6	2	6	0

Z uvedené tabulky vyplývá, že ve většině prací se poměrně dařilo zachytit podstatu literárního útvaru a jeho slovníku a žáci zvládli i zakomponování faktografie do textu. Trojka byla pouze jedna.

Když jsme se žáky později v jedné z následujících hodin četli krátké ukázky z jejich textů a mluvili jsme o nich (vždy, když v hodinách dějepisu cokoli píšeme, snažím se, aby práce žáků nějak zazněly, např. stylizovaně ve formě textových koláží nebo je zakomponuji do některé z částí následující hodiny, aby žáci věděli, že své texty nepíší zbytečně a mohli se také vzájemně seznámit se svými pracemi), uvedli, že se jim texty psaly snadno, protože díky zážitkům z výukových lekcí měli o čem psát. Skutečně padlo označení zážitek.

### Ukázky žákovských prací

#### Letopis

*„Roku 935 byl ve Staré Boleslavi zavražděn svým bratrem Boleslavem kníže Václav. Boleslav ho napadl druhé depo slavnostní hostině, která byla vystrojena na počest křtin Boleslavova druhorozeného syna<sup>485</sup>.“*

Tuto práci jsme ohodnotila výbornou. Forma i obsah odpovídají zadání, stejně tak i jednoduchý jazyk textu. Časové určení události k roku 935 odpovídá novějším teoriím (tato třída měla spojeny tyto události s datem 929, došlo tedy ke změně). Autor mívá obvykle potíže se souvislým psaní, vhodně tedy zvolil i literární útvar.

#### Legenda I.

*„Zlatavé paprsky osvítily rozzuřené obličej skrytých pomocníků Boleslavových. I jejich pán vše sledoval. Václav zrovna procházel kolem nich, aby se jako každý jiný den zrána pomodlil. Boleslavovi srdce bušilo jako o život, otřel si nervózně čelo a sevřel pevněji čepel. Když se Václav přiblížil ke dveřím kostela, vyrazil.“*

<sup>485</sup> Všechny ukázky prací vzniklých při tomto výukovém dramatu jsou z osobního archivu I. Vachkové.

*Krůpěje ranní rosy se všude rozlétly, ozářeny sluncem, jako by se kolem rozsypaly perly. Václav se hbitě otočil, neboť si bratra všiml, a ránu odrazil. Avšak proti přesile dalších dvou pomocníků viděl prohru. Odstrčil mladšího bratra Boleslava a snažil se dostat do kostela.*

*Dveře mu však nikdo neotevřel. Náhle jej zapálilo v boku a svět o něco ztmavl. Když pohlédl Václav na své roucho, bylo zalito krví.*

*Boleslav a jeho pomocníci začali do Václava bodat ránu za ranou. Boleslav, ta lasička jedna, si musil přece své poskoky přivést, neboť oproti samotnému Václavovi neměl být jen nejmenší šanci.*

*A tak končí život Václava, u kostela ve Staré Boleslavi, kde, drže se dveří, zemřel se smutkem a bolestí v očích. Poslední nádech se v páru proměnil a k nebi se vznesl, odnášeje jeho duši Bohu.“*

I tato práce byla ohodnocena výbornou. Místy sice působí poněkud těžkopádně, ale literární útvar byl dodržen, autor se snažil psát zajímavě a s použitím básnických výrazů, přirovnání. Nezalekl se ani použití přechodníků, u nichž žáci často chybují. Autor též projevil individualitu při líčení vlastního souboje u dveří kostela. Do textu autor zakomponoval i zavřené dveře do kostela a naznačil věkový rozdíl mezi bratry. Zajímavá je i Boleslavova nervozita, kterou jsem považovala za projev individuality ve vyprávění.

### **Legenda II.**

*„Dva bratři, kteří byli naprosto odlišní. Starší Václav byl mohutnější a svalnatější postavy, silně věřící hlavně díky své babičce Ludmile, mírumilovný a dobrý král, kdežto jeho mladší bratr Boleslav I. byl střízlivější postavy, nevěřící, bojechtivý, chamtivý a podlý. Králem se stal prvorozený Václav, jeho trůn a moc mu záviděl bratr...*

*... při hostině se spor mezi bratry vystupňoval tak, že druhý den, 28. září 929 byl Václav zabit na cestě na mši svým bratrem a jeho služebníky. S Boleslavem byl pravděpodobně spolčen i kněz, který sloužil v kostele.“*

Toto je příklad vůbec nejslabší práce. Spíše než o legendu se jedná o novinový článek. Je psán současným jazykem, chybí básnické výrazy, přirovnání či metafory. V textu je uvedeno vročení vraždy, které již dnes opouštíme (a na které též při tvorbě siluet došla řeč). Záměna titulu knížete za krále za krále se opakuje, není to tedy náhodná nepřesnost. Mluví se o trůnu a moci, což k legendě také nepatří. Chybí křesťanské vyznění textu.

## Kronika

*„... po té otřesné události, kdy svatý Václav povečeřel se svým mladším bratrem, kdy každá událost vykvetla v konflikt, kdy byla na každém ze zúčastněných vidět nervozita, po této večeři, kterou nás pán a vládce svatý Václav opustil velice brzy, i obyčejný člověk by poznal, že přes Boleslavovo srdečné pozvání nebyl na této hostině oblíbeným hostem, jsme já, náš pán a zbytek družiny kráčeli temným lesem.*

*Ani jeden z nás nechtěl dát najevo strach, avšak každý o tom druhém věděl, že strachy nedýchá. Nejklidnější byl kupodivu Václav: „Chce-li Bůh, abych byl zabit, nic proti tomu nezmůžu.“, což vyvolalo obrovský obdiv družiny ke svému pánu...“*

Tento kronikářský zápis je jako jediný psaný z pozice očitého svědka události. Autor se snaží o květnaté složitější vyjadřování, jeho vlastní slovník mu trochu brání (slova konflikt, nervozita, obyčejný člověk by jistě bylo možné nahradit adekvátnějšími výrazy) v tomto záměru. Naznačuje blízkost Václavovi a označuje jej za svatého – píše zápis s delším časovým odstupem. Text upozorňuje i na fakt, že byl Václav o nebezpečí srozuměn. Také tento text byl hodnocen výbornou.

### **4.1.2.4.4 Analýza žákovské evaluace týden pro realizaci struktury a orientační písemné práce**

#### **Žákovská evaluace**

O týden později jsem na začátku hodiny rozdala evaluační dotazníky, které jsem pro tuto potřebu vytvořila, a požádala jsem žáky, aby dotazník vyplnili. Většinu žáků trvalo vyplnění necelých dvacet minut času.

Otázky v dotazníku směřovaly k zaujetí tématem, ohodnocení vlastního podílu žáka na společné práci, rozlišování mezi prací samostatnou, ve dvojici, ve větší skupině, uvědomění si různých způsobů práce podle činností (výklad, hraní rolí, psaní textů), k obtížným částem práce a k zábavným prvkům<sup>486</sup>. Postupné vyhodnocování dotazníků a zamýšlení se nad ním ukázalo, že nebyl formulován právě šťastně. Dotazník vyplnilo celkem 19 žáků.

**Výběru tématu** pro výukovou strukturu ohodnotilo 6 žáků známkou 1, 12 žáků známkou 2 a jeden dal výběru tématu trojku. To lze číst tak, že většinu žáků volba tématu zaujala, ale nepovažovali ji za mimořádnou.

---

<sup>486</sup> Evaluační dotazník je umístěn v přílohách.

**Vlastní aktivitu** v celé struktuře ohodnotili dva žáci známkou 1, 11 žáků si dalo známku 2, tři se ohodnotili známkou 3 a dva si dali čtyřku. Tato čísla napovídají, že většina žáků si v některých částech výukových lekcí ulevovala a nepracovala a že to považovali také za akceptovatelné. Tři pracovali průměrně a dva se na společné práci podíleli minimálně. Odpovídá to i mému pozorování žáků v hodinách. I v teoretické části této práce upozorňuji na to, že tento způsob není vhodný úplně pro všechny žáky. Uvědomila jsem si však, že v průběhu výukové lekce je poměrně obtížné rychle tyto žáky odhalit a nabídnout jim jinou adekvátní činnost. Občas se to podaří (např. v případě dívky, která se nechtěla účastnit rozehrávání jednoho dne ze života Václava a Boleslava).

**Hodnocení učitele** žáky se ukázalo jako zavádějící – přestože žáci moji práci oznámkovali známkami jedna a dva, nic jsem se nedozvěděla, protože jsme si s žáky nestanovili kritéria hodnocení mé práce.

Ve volnějším odpovědích byli žáci spíše skoupí na slovo, přesto se z jejich stručných odpovědí dá něco vysledovat.

Na formulaci „**Bylo na programu**<sup>487</sup> **pro Tebe něco nového? Pokud ano, popiš to.**“ odpovídali žáci spíše všeobecně – že se s tímto způsobem ještě nikdy nesešli a nebo že to bylo zábavné a zajímavé. Jen několik z nich bylo konkrétnějších. Pět z nich napsalo, že nové pro ně bylo „**hraní scének**“.

Dalších pět ocenilo skupinovou práci a měli tím na mysli **práci ve větších skupinách**. Uvědomila jsem si nad tím, že ve dvojicích a trojicích pracujeme běžně, ale práci ve větších skupinách zařazují skutečně méně a že je tudíž možné, že je to pro ně něco zcela nového. Dva zmínili **natáčení kamerou**, na kterou však brzy zapomněli. Jen jeden žák napsal, že podobně pracoval na základní škole a že to pro něj nebylo nové. Dva vyslovili možnost, že se takto **naučí více** – ve smyslu zapamatují. Jeden pisatel uvedl, že ho zaujalo a bylo pro něj nové **psaní v dobovém jazyce**. Nejvyzrálejší odpověď tu uvádím:

**„Nový styl učení na gymnáziu; když vnímám látku více smysly (zrakem, sluchem) a učím se ji více způsoby (předváděním, čtením, pozorováním, posloucháním...) lépe se ji naučím a zapamatuji.“<sup>488</sup>**

Tento žák se už pokoušel o analýzu.

---

<sup>487</sup> V době, kdy dotazník vznikal, jsem své výukové lekce ještě označovala jako výukové programy, víc o tom pojednávám v teoretické části práce.

<sup>488</sup> Vyplněný evaluační dotazník, osobní archiv I. Vachkové.

Další bod dotazníku se týkal plánovaných cílů a toho, zda je žáci dokáží rozpoznat. Úkol zněl: **Pokus se napsat, co všechno ses měl a nebo mohl při aktivní účasti na programu naučit.** Když jsem pročetla odpovědi, uvědomila jsem si, že se pohybují v oblasti cílů dějepisného vyučování, osobnostní a sociální výchovy a také i hraní rolí.

Převažovaly odpovědi týkající se OSV, proto u nich začnu. Nejčastější bylo:

*„Pracovat a spolupracovat ve skupině“<sup>489</sup>*

*„Respektovat ostatní, domluvit se, být tolerantní, rozdělit si práci“*

*„Pracovat v týmu přímo na místě.“*

*„Možná poznání svých spolužáků v jiném světle“.*

Výše uvedené výroky žáků potvrzují, že je pro ně mezilidská komunikace důležitá a cení si jí.

Odpovědi, které týkaly dějepisných cílů, je možné rozdělit do několika skupin:

a) **Faktografie** – zapamatovat se, naučit se

*„Informace o životech Václava a Boleslava.“, „Vše o Václavovi a Boleslavovi.“*

*„Informace o různé literatuře.“*

*„Fakta o Václavovi a Boleslavovi.“*

*„Určitě životopis obou bratrů.“*

*„Vše o Václavovi a Boleslavovi, částečně i o jejich okolí – babička, matka, jak a co dělali každý den, co se stalo při známých a důležitých akcích (hostina Boleslava na křtinách jeho syna, vražda sv. Václava)“*

*„Fakta z encyklopedií.“*

*„Naučila jsem se charakteristice Václava a Boleslava a také, jak to vypadalo v jejich době a jak proběhla vražda.“*

b) **Práce s informacemi** – vyhledávání, řazení

*„Sbírání informací z různých zdrojů.“*

*„Vyhledávání určitých věcí z kontextu.“*

*„Rozdělovat zdroje – prameny, vyčíst důležité informace z textu.“*

*„Vyhledávání důležitých informací z textu.“*

*„Naučit vyhledávat informace z různých materiálů.“*

c) **Pochopení událostí, představa o nich, interpretace, vcítění se do minulosti**

*„Dostat se do té doby.“*

<sup>489</sup> Citace pocházejí z vyplněných evaluačních dotazníků, osobní archiv I. Vachkové.

*„Psát v jejich jazyce.“*

*„Představit si, jaké to v této době bylo, dospět přes pouhé slovo Bratři až po slovo legenda, kronika...“*

*„Jak se tenkrát žilo, jaký měli tenkrát lidi mezi sebou vztahy, v co věřili, jaká byla jejich denní aktivita...“*

*„Přemýšlení o událostech z historie.“*

*„Myslím, že jsme se dozvěděli hodně o všedním životě lidí tehdejší doby a o vztazích mezi bratry Václavem a Boleslavem.“*

*„Jak se dříve mluvilo, stolovalo, jejich chování.“*

Stejný počet odpovědí se týká otázek faktografie, ale i snahy pochopit dobu, vztahy mezi lidmi, každodenní život. To vlastně pro učitele dějepisu vůbec není špatné. Jen pět výroků je o práci s informacemi. V otázce, která se ptá na to, co žáky nejvíce bavilo, jen jeden uvedl, že vyhledávání informací. Všichni ostatní psali o živých obrazech, scénách ze života a spolupráci se spolužáky. V obecné rovině se učitelské cíle v oblasti dějepisu setkávají s představami žáků o tom, co by se měli v hodinách učit.

O cílech v oblasti **hraní rolí** psali jen dva žáci. I když nepřímo, jsou v odpovědích obsaženy dovednosti umožňující hru v roli v částečné i plné podobě. Zároveň cítí směřování k cílům v oblasti dějepisu – dostat se do doby čtu stejně jako „vcítit se“. Improvizovat znamená hrát v roli v konkrétní situaci, které v tomto případě také směřuje ke vcítění se do života v minulosti. Tyto žákovské výroky také naznačují, že dochází k propojování cílů mezi sebou.

*„Zobrazovat obrazy z té doby, které pomáhají dostat se do té doby.“*

*„Improvizovat, během chvilky si vymyslet scénky, jak asi žili.“*

V odpovědích na otázky směřovaných na to, co žáky nejvíce bavilo, se objevil ještě jeden pro mě zajímavý údaj. Jedna žákyně uvedla, že ji nejvíce bavilo hraní scének, ale ještě více rozdávání úkolů lidem z její skupiny. Takže ji těšilo zadávání a organizování práce jiným. Protože dobře znám písmo svých žáků, vím také, že jde o dívku, která na sebe vzala organizaci rozdělení textů mezi členy skupiny v kroku Václav a Boleslav a také svým způsobem svými reakcemi řídila reakce Boleslavových družiníků ve scéně Hostina. A také vím, že se ostatní nechali řídit.



V případě formulace toho, co žáky **nebavilo**, se objevilo několik informací k zamyšlení.

„Takový to dohadování co kdo bude dělat!“

„Zbytečně dlouhý proslovy paní prof. Dvořákové – tedy občas, jinak to bylo v pohodě.“

„Poslední hodina, to už mi přišlo dlouhý a nudný, program už nebyl tak napínavý,“

Všechny tři výroky směřují k poslední dvouhodinovce – kdy se opravdu dlouho plánovala scéna hostiny a jen krátký čas se žáci pohybovali v rolích. Když jsem se podívala na záznam, hodně jsem o tom přemýšlela – nevyjadřuji se právě jednoduše a ve snaze, aby všichni žáci pochopili, co mám na mysli, často opakuji totéž jinými slovy. To určitě zpomalilo průběh plánování. Scénu jsem považovala za důležitou a chtěla jsem jí dát péči. Na druhé straně právě plánování konkrétních kroků, které rozkrývají motivaci pro vznikající napětí při hostině, je pro mne důležité. Možná důležitější než samo sehrání rekonstrukce scény Hostina. Proč nebyla lekce už napínavá? Nepřinesla žádné nové informace. V první části jsme hledali napětí při hostině moc dlouho a ve druhé jsme pak třikrát interpretovali obraz vraždy – dvakrát v případě živých obrazů žáků a potřetí iluminaci z Gumpoldovy legendy. Tuto poslední část dramatické struktury budu muset ještě změnit.

Další dvě poznámky se týkaly psaní v hodinách.

„Nebavilo mě napsat pozvánku Václavovi, aby přijel na křest syna Boleslava.“

„Psát legendu, kroniku, anál.“

Neberu je na lehkou váhu. Zároveň mám zkušenost, že psaní textu v roli je pro mnohé žáky snadnější a příjemnější cesta. Pomáhá vcítit se do postav. Mnoho žáků nerado píše i v hodinách českého jazyka a psaní v roli považují i za slohový trénink, ale mohla bych přemýšlet o tom, jestli se s psáním nedá pracovat ještě jinak. Podpořit je silnějším prožitkem.

Jeden žák uvedl, že ho baví dívat se na scény a živé obrazy, ale nebaví ho nic hrát, protože mu to nejde. Svoji aktivitu v hodinách oznámkoval jako 4. Jde o příklad žáka, kterému hraní rolí ve vyučování nevyhovuje. Je zapotřebí mu příště najít jiné činnosti. Byla jsem ráda, že to do evaluace skutečně napsal. Vyžadovalo to od něho i jistou osobní odvahu. Podle písma mohu poznat autora a navíc jsme spolu o jeho zapojení mluvili. Povídali jsme si spolu i jindy, což ale není předmětem této práce. Šlo o žáka s velmi nízkým sebevědomím a také značnou sebekritikou.

Na závěr reflexe žákovské evaluace jsem si nechala otázku č. 6. Žádá po žácích, aby procentuálně vyjádřili, jak velký podíl na programu měly tyto činnosti: samostatná práce, spolupráce ve dvojici, spolupráce ve větší skupině, psaní textů, hraní rolí, tradiční výklad, další aktivity. Nejdříve se zdálo, že zásadní problém je v tom, že žáci nevědí, že celek tvoří 100% a že je třeba sto dílů rozdělit nějak poměrově mezi sedm typů činnosti. Pět dotazníků jsem ze zpracování musela vyřadit, protože součet poměrných částí nedával dohromady stovku.

A pak jsem při druhém „čtení“ narazila na práci žákyně, která za spoluprací ve větší skupině udělala čáru. Rozdělila nabízené činnosti na dvě skupiny. Jednu tvořila práce v různě velkých skupinách a druhou různé činnosti - aktivity. Teprve pak mi došlo, že je přece možné hrát v roli ve skupině i jako jednotlivec a že obojí v celé struktuře nastalo. Při zachování všech sedmi pojmů v jedné skupině nebylo možné dotazník „správně“ vyplnit. Což také odpovídá na otázku, proč u pěti prací součet všech podílů přesahuje stovku. Z vyplněných dotazníků proto bylo možno jen orientačně odvodit, zda žáci měli pocit, že více pracovali sami, ve dvojicích či větších skupinách a zda se jim zdálo, že nejvíce času strávili určitou činností. Brala jsem v potaz mínění z 13 dotazníků (pět jich bylo mimo pro nepoměr, jeden rozděluje zadání na dvě skupiny).

V jedenácti případech dali žáci práci ve větší skupině podíl mezi 30 – 60 % z celkového času. Práci ve dvou pak dvacet procent. Znamená to, že podíl **práce ve větších skupinách** byl pro ně celkem relevantní. To odpovídá i dalším položkám v dotazníku, o kterých jsme psala výše.

**Samostatné práci** přidělilo 12 žáků poměr do 20 %, většina mezi 5 – 10 %. Samostatná práce tedy podle žákovského odhadu nebyla tak často frekventovaná.

**Práci ve dvojici** pět dotazníků přisoudilo 5% z celkového času, osm dotazníků jí přiřadilo poměr mezi 10 – 30 %.

Šest žáků přidělilo **hraní rolí** mezi 30 – 40 %, sedm pak mezi 10 – 25 %. **Psaní textů** bylo přisouzeno mezi 5 – 17 % času, to vlastně není mnoho. **Výklad** nebyl v osmi případech obsažen vůbec, ve čtyřech 5 % a v jednom 3%. Jako by tedy ve struktuře ani nebyl.

Rozhodla jsem se stanovit skutečný podíl času stráveného prací v různých skupinách či samostatně a také skutečný podíl času stráveného různými činnostmi. Dokumentuje to přiložená tabulka.

Tabulka 9: Podíl práce ve skupinách a různých činností v realizované lekci

Název Kroku	Činnost	Čas (min)	V roli (ano, ne)	Skupina	Podíl práce skupin
1. Bratři	Brainstorming (další aktivity)	10	Ne	S1	117 min 43,33%
	Shrnutí zápisů (další aktivity)	2	Ne	S1	
	Příprava scén	5	ano*	S2	30 min 11,11%
	Předvedení scén	15	Ano	S2	
	Reflexe po hraní (další aktivity)	3	Ne	S1	
2. Čechy v raném středověku	Příprava živých obrazů	15	ano*	S4	123 min 45,55%
	Hraní živých obrazů	30	Ano	S4	
	Reflexe (další aktivity)	10	Ne	S1	
3. Václav a Boleslav	Zadání (další aktivity)	5	Ne	S1	
	Vytváření siluet (psaní a studium literatury)	30	Ne	S12	
	Reflexe (další aktivity)	10	Ne	S1	
4. Jeden den ze života	Zadání (další aktivity)	6	Ne	S1	
	Příprava scén	14	ano*	S12	
	Hraní scén	10	ano	S12	
	Reflexe (další aktivity)	5	Ne	S1	
5. Pozvání	Psaní pozvánky **	3	ano **	S2	
	Čtení pozvánek a reflexe (další aktivity)	7	Ne	S2	
6. Václav Horké křeslo	Zadání (další aktivity)	1	Ne	S1	
	Realizace techniky	5	ano	S1	
7. Hostina	Plánování hostiny (další aktivity)	20	Ne	S1	
	1. žakovská rekonstrukce	4	ano	S12	
	Minimonolog	2	ano	S1	
	2. žakovská rekonstrukce	5	ano	S12	
7. A Boleslav Alej	Alej	3	ano	S1	
8. Viděno očima současníků	Příprava živých obrazů	10	ano*	S12	
	Předvádění živých obrazů	5	ano	S12	
	Reflexe a organizační pokyny (další aktivity)	9	Ne	S1	

	Interpretace iluminace (další aktivity)	6	Ne	S1	
<b>9. Kronikáři a legendisté</b>	Psaní	20	Ne	S1	
	94 min další aktivity 34, 44% 53 min psaní 19, 41% 0 min výklad	270/ 273	126min 46,15%		

Vysvětlivky k tabulce:

S1 Práce jednotlivce, ať už v roli nebo mimo ni

S2 Práce ve dvojici

S4 Práce ve čtveřici

S12 Práce ve skupině po dvanácti

\* Hvězdička u ano (hraní v roli - ano a nebo práce mimo ni – ne) naznačuje na obtížné zařazení přípravy hraní rolí. Žáci se domlouvají, jak co zahrají a co budou chtít sdělit. Zároveň zkoušejí svou práci v rolích. To znamená, že se při přípravě pohybují v rolích spíše částečně. Chvilí ano a chvíli ne. Přiklonila jsem se k variantě ano v tabulce, protože příprava úzce souvisí s následným předváděním připravovaných živých obrazů či scén.

Dvě hvězdičky v případě psaní a ano při práci v roli označují, že 3 minuty jsou počítány v tabulce dvakrát – jednou, že jde o psaní v roli (pozvánky k hostině) a podruhé, že se jedná o psaní. Je to jediná kolize, jinak se v této struktuře píše mimo roli. To jsem si při přípravě evaluace také neuvědomila. Při kontrolním součtu tím pádem vychází celkový čas 273 minut a podíl jednotlivých činností bylo třeba počítat z toho údaje.

Určení podílu výkladu v této struktuře prakticky nelze. Je obsažen v reflexích, při zadávání úkolů, při interpretaci iluminace. Předpokládám, že dohromady nepřesáhl maxima 15 minut v celé dramatické struktuře, což by činilo 5,5% . Odečtu-li od 34,5% dalších aktivit předpokládaný výklad učitele, získám finální podíl dalších aktivit 29%. Je tudíž možné porovnat odhad žákyně s poměrným zastoupením realizovaných činností a samostatné práce a práce v skupinách.

*Tabulka 10: Porovnání odhadu žákyně se skutečnou časovou náročností činností*

	Každý sám	Dvojice	Větší skupiny (4-12 osob)	Psaní textů	Hraní Rolí	Výklad	Další aktivity
<b>Odhad žákyně<sup>490</sup></b>	30%	10%	60%	30%	60%	0%	10%
<b>Skutečný podíl činností</b>	43%	11%	46%	19,5%	46%	5,5% odhad	29%

Otázkou na odhad činností jsem žáky chtěla nasměrovat na to, aby si uvědomili jaký podíl má která složka práce. Nicméně jsem tento záměr poněkud překombinovala.

Skutečné uvědomění si všech činností v edukačním dramatu mi však přineslo některé informace, které se týkají celku struktury.

<sup>490</sup> Žákovská evaluace, osobní archiv I. Vachkové.

Žáci trávili ve skupinách o něco více než polovinu celkového času a druhou polovinu času pracoval každý sám. Přitom i práce jednotlivce se odehrávala v kontextu práce celé třídní skupiny – každý se do debat zapojoval sám za sebe, ale neodpovídal vždy učiteli, ale i spolužákům. Umožnilo to jiné uspořádání třídy a i povaha činností. Takže poměr mezi prací jedince a prací ve skupině byl vyrovnán. Žáci oceňovali spíše práci ve větších skupinách (dvojice a trojice jsou pro ně běžné) a v nich strávili většinu skupinového času.

Podařilo se mi ve struktuře nastavit i příznivý i poměr mezi hraním rolí a dalšími činnostmi. V rolích žáci pracovali necelou polovinu času. Asi třetinu času zabraly reflexe, zadávání práce a organizační záležitosti. Psaní nedosáhlo ani pětiny podílu ze všech činností, takže ho nepovažuji za naddimenzované, i když jsem o tom při čtení žákovských evaluací uvažovala. Výklad jsem uplatnila minimálně, spíše jako komentář k viděnému či při reflexích. Díky tomu si žáci ani neuvědomili, že v realizované struktuře několik výkladových zastavení bylo.

Vezmu-li v potaz výše uvedené skutečnosti, považuji výslednou dramatickou strukturu za celkově dobře připravenou.

### **Rozbor orientační písemné práce**

Krátkou písemnou práci jsme psali 23. 10. 2008, tedy po dvou týdnech od realizace strukturovaného dramatu Václav a Boleslav. Psalo ji 15 žáků, kteří byli v ten den ve škole. Představu o podobě písemné práce nabízí tabulka č. 11.

Tabulka 11: Písemná práce a její bodové hodnocení

Otázka	Předpokládaná správná odpověď	Počet bodů	Povaha otázky	Celkové Hodnocení
<b>Jak se jmenovali rodiče a prarodiče knížat Václava a Boleslava?</b>	matka Drahomíra otec Vratislav babička Ludmila dědeček Bořivoj	4	faktografická	0-3 body 5
<b>Jakým způsobem se dědil knížecí Stolec v době nejstarších Přemyslovců?</b>	Po smrti knížete usedl na knížecí stolec nejstarší žijící člen rodu – (seniorát)	1	faktografická	
<b>Jaké byly důvody sporů mezi Václavem a Boleslavem?</b>	Odlíšné představy o vedení zahraniční politiky (např. vztah k německým zemím) Odlíšné představy o vedení domácí politiky (např. jak sjednotit zemi)	2	interpretační	
<b>Kdy a kde byl kníže Václav zavražděn?</b>	935, (Stará) Boleslav	2	faktografická	
<b>Jak líčí Václava a Boleslava legendy? Jmenuj dvě z nich.</b>	Václav – vzorný křesťan, mírumilovný vládce (i konkrétnímu příklady) Boleslav – zrádce, bratrovrah, pohan  Legendy: První a druhá staroslověnská, Kristiánova legenda (počítají se i Gumpoldova legenda, Legenda aurea a další – i pozdější)- co legenda, to bod	4 (min)	interpretační druhá část faktografická	
<b>Jak líčí Václava a Boleslava odborná a populárně-naučná literatura?</b>	Jako složitější osobnosti. Václav – snaží se vyhýbat konfliktům a hledat smírná řešení, ale nevyhýbá se ani boji, má také z boje zkušenosti, někdy nerozhodný, křesťan – založil rotundu sv. Víta a získal jeho ostatky Boleslav – možná mladší o mnoho let, prudký, talentovaný a cílevědomý, jako panovník pak rozhodný, pustil se do boje s Německem, ale neuspěl a musel nastoupit stejnou cestu řešení, jaké chtěl už Václav – tribus pacis	2 (min)	interpretační	7-9 bodů 3  10-12 b. 2  13-15 b. 1

Předpokládala jsem, že žáci mohou získat v písemné práci více bodů než 13, za které už byla výborná. U interpretačních otázek jsem hodnotila každou žakovu ucelenou myšlenku k věci jedním bodem, stejně tak i každý správný název některé legendy. Domnívala jsem se, že faktografické nedostatky žáci „dohoní“ u odpovědí na interpretační otázky a většina z nich bude hodnocena výborně a velmi dobře a že nejhorší známka bude trojka. Výsledek mne překvapil.

Tabulka 12: Výsledky orientační písemné práce

Počet Prací	Známka 1	Známka 2	Známka 3	Známka 3-	Známka 4	Známka 5
15	0	5	4	1	4	1

Průměrná známka byla 3 (3,1). Nejslabší práce obsahovala jen tyto odpovědi: „babička Ludmila, matka Drahomíra, ve Staré Boleslavi“<sup>491</sup>. Téměř všichni odpověděli, že dědickým principem byla primogenitura. Jen šest prací mělo uveden rok vraždy knížete Václava. Čtyři odpovědi byly správně, jednou byl uveden rok 1340 a jednou 931. Ale jedenáctkrát bylo uvedeno, že k vraždě došlo ve Staré Boleslavi. Jen jednou nebylo odpovězeno vůbec, dvakrát byl uveden kostel sv. Jiří a jednou Břevnovský klášter. Lze tedy konstatovat, že nejsilnějším zapamatovaným faktem je místo, na němž k sledované události došlo – **Stará Boleslav u kostela**. K zapamatování faktografie (veškeré údaje, na něž se písemná práce dotazovala, měli žáci před sebou, mluvili jsme o nich a pracovali jsme s nimi společně a byly i součástí tvorby charakteristik Václava a Boleslava) při absolvování této struktury došlo jen částečně.

U otázek směřujících k interpretaci pramenů a literatury, s nimiž jsme se ve strukturovaném dramatu setkali, činila největší potíže nedostatečná slovní zásoba a vůbec stylizační dovednosti žáků. Odpovědi byly strohé a jednoduché. Frekventovanější byly odpovědi zabývající se úhlem pohledu legend. Zde se v zásadě ukázala legendistická polarita „Václav Bohu libý“ a „Boleslav bratrovraždou kletý“. Na otázku směřující k úhlu pohledu odborné a populárně-naučné literatury odpovídá sedm prací. Většinou žáci jako odpověď uvádějí, že Václav měl i bojové zkušenosti a že Boleslav byl panovačný a cílevědomý.

Nejobsažnější odpověď byla tato:

*„V legendách je Václav lidumil, je velice vzdělaný a moudrý, Boleslav je krutý, válekkrtivý, pomstychtivý, zlý a ukrutný. Legendy ukazují Václava a Boleslava jako dvě různé bytosti.*

*V literatuře je Václav sice lidumilný a k lidem vstřícný, ale má to i své stinné stránky. Zlá šlechta ho okrádá a tím okrádá i Václavovu zemi. Boleslav je sice krutý a zlý, ale dokáže si sjednat pořádek, má autoritu a je vůdčí typ.*

*Kdo by byl pro vládu v zemi Václava lepší a vhodnější?<sup>492</sup>“*

<sup>491</sup> Písemné práce jsou v osobním archivu I. Vachkové.

<sup>492</sup> Citovaná práce je uložena v osobním archivu I. Vachkové.

Interpretace je sice intuitivní, ale ukazuje, že informace žáka zaujaly a přemýšlí o nich dál.

Jeden žák doplnil svoji práci ještě o dodatek:

*„Nejvíce se mi líbila část legendy o tom, jak byl Václav zavražděn. Jak šel ráno do toho kostela a Boleslav ho s těmi pomocníky zabil, protože sám Boleslav by ho nezabil, protože to bylo proti Václavovi „tintítko“. A když se chtěl Václav dostat do toho kostela, tak Boleslav byl domluvenej s knězem a ten mu vlastně zavřel před nosem. Z toho pro mě vyplynulo, že kněz zhřešil a že vlastně napomohl k Václavově smrti. Je to zobrazené na tom obrázku, co jste nám ukazovala na PC<sup>493</sup>.“*

Autor textu měl na srdci něco, co ho zaujalo, a chtěl se podělit. Slovník je chudý, bez ukazovacích zájmen se ve vyjadřování neobejde, ale pisatel si spojil informace z vícera zdrojů dohromady. Povšiml si i nesouměřitelnosti těl obou postav.

I když jsou obě odpovědi hodně jednoduché a první dost nepřesná, ukazují, že cesta k interpretačním dovednostem je přece jen započata.

#### **4.1.2.4.5 Kontrola dosažení plánovaných cílů strukturovaného dramatu Václav a Boleslav a odpovědi na problémové otázky**

### **Zhodnocení dosažení plánovaných cílů**

#### **Oblast dějepisná**

- **zopakovat charakteristiku raného středověku formou konkretizace představ žáků** (technika částečného hraní rolí – živý obraz, krok 2)

Tento cíl byl **splněn částečně**. Žáci měli obtíže připravit věrohodné scény i s oporou o literaturu, chyběly jim konkrétní představy o životě v raném středověku. Živé obrazy vytvářeli spíše přibližně. Během reflexe nad obrazy jsme některé omyly napravovali, informace doplňovali kratičkými výklady. Některé typy živých obrazů se opakovaly v různých skupinách (křesťanská výchova, loupežná přepadení). Jedna skupina naopak přinesla zajímavý prvek každodenního života (pohřeb).

---

<sup>493</sup> Citovaná práce je uložena v osobním archivu I. Vachkové.



- **uvědomovat si rozdíly mezi historickým psaným pramenem a literaturou** (příprava charakteristik Václava a Boleslava - hledání v legendách, kronikách a literatuře, krok 3)

Dosažení cíle nelze plošně zhodnotit. Někteří žáci si rozdíly uvědomili, ale jiní pojmy mezi sebou libovolně zaměňovali. Orientační písemná práce, v níž jedna otázka směřovala k odlišení povahy písemného pramene a zpracování tématu v odborné a populárně - naučné literatuře, splnění cíle v plném rozsahu nepotvrzuje. Většina žáků si však uvědomila **jednostranný pohled legend**.

- **vybírání relevantních informací** (rozhodování, které nalezené informace je možné použít vzhledem k věrohodnosti charakteristiky, krok 3 - 9)

Ani tento cíl nelze plošně uznat za splněný nebo ne. Někteří žáci pracovali s informacemi systematicky a bylo to zřetelné na jejich reakcích, při jejich argumentaci i hraní rolí. Čtyři žáky se nepodařilo zaujmout natolik, aby práci se získanými informacemi vzali za svou. Většina žáků dokázala při práci s prameny a literaturou najít relevantní informace a správně je zapsat do siluety, horší už to bylo s jejich využitím pro další práci. Cíl je **splněn částečně**.

- **uvědomit si záměry zpracovatelů historických událostí** (při zpracovávání zápisů do siluet Václava a Boleslava na balicím papíře a funkční použití pak ve vlastní tvorbě kronikářského, legendistického či letopisného zápisu, krok 3 a 9)

Při zpracování siluet dokázali žáci až na dvě výjimky jednotlivých zápisů odlišit od sebe povahu zápisu a umístit ho v siluetě správně. Se záměry zpracovatelů historických události mohli žáci dál cíleně pracovat v kroku *Jeden den ze života*, ale to se nepodařilo. Nabídl spíše jen pohled na život obou postav z pozice legendistického vyprávění. A to aniž by si to uvědomili. Při tvorbě zápisu dle vlastní volby už byli žáci úspěšnější, většině se podařilo dodržet charakteristiku zvoleného literárního útvaru, a to i včetně jazykových zvláštností. Tento cíl považuji za **splněný z větší části**.

- **využít získané informace tvořivým způsobem a interpretovat je při vlastní činnosti** (tvorba živých obrazů z raného feudalismu – krok 2, tvorba živých obrazů iluminace vraždy Václavovy – krok 8 - a plné rolové scény v kroku 4 a 7 a v použití částečné hry v roli – technika *Horké křeslo*, krok 6)

Získané informace většina žáků v jednotlivých krocích dramatické struktury využívala a při vlastní činnosti je i interpretovala a tvořivě zpracovávala, a to ve scénách s použitím plné rolové hry (*Jeden den ze života*) i v krocích s použitím částečné rolové hry (*Horké křeslo, Alej, Živé obrazy*). Interpretační dovednosti celkově pokulhávají, ale **z hlediska tvořivého využití byly získané informace použity úspěšně.**

### ***Oblast průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova***

- **zodpovědně pracovat nejdříve ve dvojici, dále ve čtveřici a ve větší skupině** (rozdělit si úkoly, podílet se aktivně na společném řešení úkolu, kroky 1- 5, 7- 8)

Zodpovědný přístup k práci na svěřených úkolech ve skupinách nepřevážil u všech žáků. Poukazují na to moje komentáře a také jeden zápis v evaluačním dotazníku:

*„... i když zkazilo mi náladu pár lidí, co dělali bordel a nevěnovali se své práci.<sup>494</sup>“*

Většina žáků byla prací zaujata a na jiném místě jsem už psala o tom, že je těšila především práce ve větší skupině, která pro ně byla nová. Zde také projevovali nakonec více zodpovědnosti, především ve druhém pokusu o rekonstrukci situace hostiny. **Většinou je tedy úkol splněn**, ovšem s vědomím rezerv a potřeby vést k zodpovědné práci žáky, kteří se necítí tímto typem práce osloveni.

- **cíleně spolupracovat**

Tento cíl se podařilo splnit **spíše úspěšně**. V některých případech bylo třeba žáky k cíli „postrčit“ vzájemným rozhovorem a nebo zvláštním úkolem. Ani v jednom případě se nestalo, že by se skupina žáků stanovenému cíli vyhnula a nebo ho nesplnila vůbec. Když někteří žáci pracovali směrem k cíli málo, nahradili je ve skupině jiní. To není ideální stav, ale na počátku studia tento přístup nabízí naději do další práce.

- **přijmout svoji zodpovědnost za výsledek společné práce (kroky 1 - 5, 7 - 8)**

V této oblasti jsem byla překvapena. **Většina třídy dokázala svoji zodpovědnost za výsledek své práce přijmout**. Projevilo se to u kroku Hostina, kdy se žáci rozhodli sami zopakovat ještě jednou rekonstrukci okamžiků napětí při

---

<sup>494</sup> Vyplněný evaluační dotazník, osobní archiv I. Vachkové.

hostině. Domnívám se, že bez postupného vývoje přes scény ze života dnešních sourozenců, živé obrazy z raného feudalismu a bez použité techniky *Horké křeslo* předtím by tato situace těžko nastala.

### ***Oblast používání metody hry v roli***

- **osvojit si techniku částečné hry v roli na úrovni simulace, alterace a případně i charakterizace** (živý obraz v krocích 2 a 8, psaní v roli v kroku 5)

Většina žáků neměla s hraním rolí ve vyučování žádné zkušenosti. Pokud v minulosti vstup do role žáci použili, bylo to intuitivní a ne cílené. Snažila jsem se je vést k tomu, aby si uvědomovali, kdy do rolí vstupují a kdy vystupují a při své práci v roli jsem se jim snažila jít dobrým příkladem. Při počátečních vstupech do rolí (hlavně první dvouhodinová lekce) překonávali ostych, často se v rolích neudrželi. Dokládaly to výbuchy smíchu při živých obrazech z raného feudalismu. Postupně získávali sebejistotu a odvalu. Projevilo se to více u technik *Horké křeslo* a *Alej*. Myslím si, že na úroveň charakterizace se spíše nikdo z žáků nedopracoval. Ale některé postavy v živých obrazech v kroku *Viděno očima vrstevníků* k nim měly blízko. Celkově je cíl **spíše splněn**.

- **osvojit si techniku plné rolové hry na úrovni simulace a alterace – přijmout roli, která je mi skupinou určena, či říci si o ni sám** (kroky 1, 4, 7)

Domnívala jsem se, že plná rolová hra v případě zobrazování chování a jednání vrstevníků je vhodná pro odstranění nejistoty a ostychu, ale nejsem si zcela jistá, že to v případě této třídy zafungovalo dobře. První scény v plné rolové hře rozhodně nevypadaly příliš k světu. Ale i zde žáci postupně získávali zkušenosti a při opakované rekonstrukci hostiny se žáci v plné rolové hře ve většině případů udrželi a někteří z nich byli v této scéně i blízko charakterizaci. Např. chlapec v roli Václava u druhé rekonstrukce hostiny a někteří Boleslavovi družiníci.

Většina žáků dokázala roli přijmout i říci si o ni. Také tento cíl je **spíše splněn**. Navíc někteří žáci si nejen dokázali říci o roli, ale i vyslovit s ní i nesouhlas (nebo s plánovaným chováním postavy) a přijmout jiné řešení.

- **spolupracovat v situaci se spolužáky** (kroky 1, 4, 6 a 7)

I v tomto případě došlo k postupnému vývoji během realizovaného strukturovaného dramatu. **Většina žáků dokázala funkčně v situacích**

**spolupracovat**, patrné to bylo ve druhé rekonstrukci hostiny a v závěrečných živých obrazech vraždy. Vznikly poměrně rychle, pozice byly výrazné a většinou i dobře čitelné, skupiny na sebe byly dobře naladěny.

- **pracovat v roli soustředěně, smysluplně a uvěřitelně** (kroky 1, 2, 4 - 9)

V počáteční dvouhodinové lekci o něčem takovém nemohla být ani řeč, ve dvou dalších dvouhodinových lekcích se dařilo nepoměrně lépe. V této oblasti je stále co zdokonalovat, s přibývajícými hráčskými zkušenostmi přichází zlepšení. Zatím je cíl **splněn částečně**, někteří žáci mají s uvěřitelností svého projevu obtíže a nedokáží např. soustředit na celou dobu hraní nějaké scény.

### **Odpovědi na problémové otázky**

- 1. Pomůže hraní rolí žákům prostřednictvím vcítění se do osob z minulosti pochopit jednání lidí v minulosti na tématu vraždy knížete Václava?**

Z reakcí žáků vyplývá, že je to možné. Celkem 7 žáků z celkových 19, kteří vyplňovali závěrečný evaluační dotazník, uvedlo, že hraní rolí pomáhá k pochopení sledovaného tématu<sup>495</sup>.

- 2. Dokáží žáci hru v roli využít pro splnění dějepisných cílů?**

Na konkrétním příkladu strukturovaného dramatu Václav a Boleslav se nepodařilo jednoznačně prokázat, že hra v roli podporuje plnění dějepisných cílů.

Při opakování charakteristiky raného středověku prostřednictvím živých obrazů vzniklo celkem 15 živých obrazů. Deset z nich většinou charakteristice raného středověku odpovídalo a následná diskuse nad nimi i prokázala, že žáci konkrétními představami disponují. U tří z těchto obrazů byly provedeny opravy - u zemědělských nástrojů, zbraní a dalších pomůcek, které žáci v obraze použili (fotografie 52, 57, 59). Pět živých obrazů neodpovídalo znakům raného feudalismu a byly na místě opraveny (49, 54, 55). Otázkou zůstává, zda byly opravy také žáky fixovány. Je tu patrné, že hra v roli umožňuje učiteli zjistit, jaké konkrétní představy o sledovaném období žáci aktuálně mají, a dává mu jedinečnou možnost s nimi dále pracovat.

V případě plné rolové hry *Jeden den ze života* (Václava a Boleslava) se žáci drželi spíše charakteristiky očima legendy a všech 8 scén ze života bylo jimi ovlivněno. Nepodařilo se prohloubit představu o činnosti Václava a Boleslava.

---

<sup>495</sup> Viz analýza evaluačního dotazníku.

Ze zápisů kroniky, legendy či letopisu, kterých bylo celkem 29, bylo 13 ohodnoceno výbornou či chvalitebnou. Jediná kronika byla psána jednoznačně v roli člověka z blízkého Václavova okruhu, a tato představa výsledku výrazně napomohla.

Z celkem 19 evaluačních dotazníků se sedmkrát objevilo, že hraní rolí směřovalo k lepšímu pochopení minulosti a zlepšení žákovských představ.

Přitom však průměrná známka z orientační písemné práce je 3,1. To ale znamená, že výsledek lepší zvládnutí dějepisného učiva zcela nepotvrzuje.

### **3. Dokáží žáci lépe pracovat ve skupinách?**

Práce ve skupinách se po dobu tří týdnů, kdy byla struktura Václav a Boleslav realizována, se vyvíjela. Postupně se zapojovalo do skupinové práce více žáků.

Při přípravě živých obrazů (celkem 5 skupin) se čtyři skupiny dokázaly společně připravit, jedna se však rozpadla na dvě části (druhý a třetí živý obraz pak vytvářely dvě oddělené dvojice).

Při přípravě scén ze života v plné rolové hře si nedokázala ani jedna ze dvou velkých skupin vytvořit tzv. okruh vnitřní samoty a soustředit se na vlastní práci po celou dobu přípravy. Zajímali se o práci druhé skupiny a svoji činnost často přerušovali. Zadání po nich vyžadovalo nejdříve společnou domluvu a pak práci v 8 menších skupinách. Práce v menších skupinách se dařila lépe, ale dvě svoji práci odbyly. Při předvádění scén už bylo soustředění lepší. Žáky zaujalo propojení řečí vypravěče a spolupracovali dobře.

Při domluvě o průběhu hostiny se do plánování zapojila polovina žáků. Videozáznam neumožňuje spočítat kolik z těch, kteří nemluvili, se o dění zajímá a kdo je zcela mimo situaci. Při rekonstrukci scény hostiny při prvním pokusu nejméně 5 žáků nespolupracovalo s ostatními a jen si scénu „odsedělo“, ale ani tady není videozáznam dostatečně průkazný. Při druhém opakování se alespoň tělesně zapojili všichni, na dialogu při hostině se podílelo také více žáků. Je to dobře patné na fotografiích v přílohách (v textu je jen jedna - 49).

Při přípravě závěrečných živých obrazů scény vraždy ve dvou velkých skupinách se zapojili všichni žáci a spolupracovali spolu účelně, což bylo viditelné také na fotografiích 50 a 51.

Shrneme-li výše uvedený přehled, lze zkonstatovat, že se žáci s každou další zkušeností učí lépe ve skupině spolupracovat.

**4. Dokáží žáci vstoupit do role a setrvat v ní po dobu trvání fiktivní situace, v níž se tato metoda realizuje?**

V celé struktuře bylo celkem 8 možností vstoupit do rolí. Poprvé to bylo **v kroku 1 - Bratři**, kdy žáci vstupují do role svých vrstevníků a současníků a modelují situace z každodenní koexistence sourozenců. Zde si byli velmi nejistí a do rolí vstupovali nejednoznačně. Hranice mezi hraním v roli a chováním mimo ni nebyla jasná. Jednalo o plnou rolovou hru. **Ani jedna skupina nevstoupila do role tak, aby bylo jednoznačné, kdy do role vstupují a kdy ji opouštějí**, a kde jsou „hranice“ modelované situace.

V dalších krocích se situace zlepšovala. **V kroku 2 - Raný feudalismus**, který byl založen na částečném hraní rolí, žáci lépe vstupovali do rolí v živých obrazech, ale troskali na nedostatku faktografických znalostí pro tvorbu živých obrazů. Obrazy bylo proto třeba upravovat a žáci zaujímalí své role v živých obrazech opakovaně. Fotografie živých obrazů z tohoto kroku (fotografie 9 - 23) ukazují, že minimálně 14 studentů z celkových 24 dokázalo vstoupit do role a udržet ji tak, aby živý obraz byl srozumitelný a jednoznačný. Dalším pěti se podařilo vstoupit do role alespoň v jednom ze tří obrazů, na kterých skupina pracovala. Naopak celkem 3 žáci nevstoupili do role ani v jednom ze tří živých obrazů, kterých byli součástí (fotografie 12, 13, 14, 15 a 17).

**V kroku 4 - Jeden den ze života** vstupovali žáci podruhé do plné rolové hry. Z fotografií 31 - 40 a také z popisu a analýzy tohoto kroku vyplývá, že nejméně 12 žáků ze 24 dokázalo do role vstoupit a také se v této situaci v roli udrželo po celou dobu jejího trvání.

**V kroku 5 - Pozvání** žáci v rolích psali krátký text. Pouze 3 z celkových 11 jsou vhodně formulovány.

**Krok 6 - Horké křeslo** vyžadoval částečnou rolovou hru. 14 žáků ze 24 dokázalo formulovat adekvátní rady Václavovi, ale z analýzy vyplývá, že je těžko rozlišitelné, zda repliky žáků byly vedeny skutečně v roli Václavových přátel a nebo zda žáci mluvili spíše za sebe.

**V kroku 7 - Hostina** žáci vstupovali do plné rolové hry. Zpočátku nesoustředěně a jejich hra byla přerušena. Protokol nahrávky u první realizace hostiny dokládá (na straně 10 a 11), že v rolích jsou především žáci v roli Václava a Boleslava

a nejméně 5 dalších žáků, kteří vedou v situaci promluvy, dohromady tedy 7 z 25, videozáznam doplňuje počet žáků v roli o další 3, kteří nemluvili, ale jednoznačně v rolích jednali podle vznikající situace. V závěru první rekonstrukce hostiny jsem technikou **minimonolog** oslovila 11 žáků - 3 z nich odpovídali prokazatelně v roli, 7 odpovědí nebylo jednoznačných a 1 žák byl zcela mimo roli i situaci (viz analýza kroku 7). V druhé realizaci rekonstrukce hostiny vznikajícího napětí mezi dvěma družinami. Fotografie 49 dokládá, že 11 žáků z 24 na ní prokazatelně momentálně jedná v roli. Z protokolu nahrávky str. 14 a 15 mluví v roli minimálně 12 žáků (protokol neoznačuje přesně, kolikrát promluvil který žák) ze 14.

**V kroku 7A - Alej** žáci vstupovali do částečné rolové hry. Z celkových 24 účastníků se podařilo zaznamenat celkem 14 replik - 6 z nich skutečně bylo v potřebné formě vnitřního hlasu, dalších 8 pak vyznívá nejednoznačně, přikláním se spíše k tomu, že tito žáci do rolí nevstoupili (viz analýza příslušného kroku).

**V kroku 8 - Viděno očima současníků** žáci pracovali v částečné rolové hře. Z fotografie 50 (první skupina žáků) je 7 žáků v roli (na fotografii je vidět jen 9 z 12 členů skupiny). Odpovídá tomu držení těla i výraz obličeje. Na fotografii 51 je dokumentována druhá skupina žáků, na snímku je 7 žáků v roli (vidět je jen 8 z 12 členů skupiny).

**V kroku 9 - Kronikáři** a legendisté psali žáci delší text v roli. Z popisu a analýzy tohoto kroku vyplývá, že jen u jedné práce byl patrný jednoznačný vstup do role autora, který patří do blízkého Václavova okruhu. Dalších 12 prací je věrohodných, ale psaní v roli z textu nevyplývá jednoznačně.

**Celkově lze konstatovat**, že polovině žáků se prokazatelně dařilo do rolí vstupovat. Zpočátku měli žáci obtíže do role vstoupit a setrvat v ní, postupně s každou další zkušeností hry v roli získávali sebejistotu. V krocích *Horké křeslo* a *Alej* se dokázali do role vrátit a techniku dokončit (viz analýza obou kroků). Během celého strukturovaného dramatu se žáci ve využívání hry v roli postupně zlepšovali. Viditelnější to je na udržení se v roli.

#### 4.1.2.5 Navrhované změny pro další práci

Navrhované změny vyplývají z kontroly splnění edukačních cílů ve třech sledovaných oblastech – dějepisné, osobnostní a sociální a hraní rolí - a z odpovědí na

problémové otázky položené před realizací strukturovaného dramatu Bratři Václav a Boleslav.

Část navrhovaných změn vychází také z popisu a analýzy strukturovaného dramatu a týká se témat, která vyplynula z žákovských reflexí a analýzy realizace struktury (např. změny v práci učitele).

#### **4.1.2.5.1 Práce sledované skupiny**

##### **Oblast dějepisná**

- Vyhledávat v textech (psaných i obrazových) důležitá fakta, řadit je a třídit, funkčně využívat pro další práci
- Dále pracovat s prameny a literaturou, odlišovat je od sebe
- Zařazovat kratší interpretační cvičení – čtení obrazových i písemných textů
- Více pracovat s konkretizacemi představ, hledat významy pojmů, pracovat s výčty konkrétních prvků představ o minulosti
- Budovat odbornou slovní zásobu založenou na porozumění terminologii a její funkční použití (aby nedocházelo k záměnám typu: tribut x tribunál)

##### **Oblast průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova**

- Nadále zařazovat práci v různě velkých skupinách
- Pracovat více se zodpovědností ke splnění úkolu – úkoly na sebe vázat tak, aby jejich splnění vedlo k úspěchu i v další navazující činnosti (splněné úkoly využívat)
- V interní spolupráci skupin rozdělovat funkčně úkoly tak, aby vůdčí typy přenechávaly iniciativu druhým a neprosazovaly se tolik, skutečně spolupracovat při plnění úkolů

##### **Oblast používání metody hry v roli**

- Zařazovat krátká cvičení na soustředění na práci v roli
- Průběžně dál žáky seznamovat s různými technikami hraní rolí
- Zařazovat i krátká cvičení se vstupováním do rolí – budovat uvěřitelnost jednání v roli
- Připravit další výukové lekce pro závěr druhého ročníku, třetí a čtvrtý ročník



#### **4.1.2.5.2 Návrh změn v dramatické struktuře pro použití s dalšími třídami žáků**

- Provéřit poslední dvouhodinovou lekci a navrhnout změny, aby nepůsobila proti ostatním „nudně“, možná uvažovat i o jiném sledu kroků
- Udržet ale vyrovnaný poměr mezi prací jedinců a skupin a časem stráveným v rolích a mimo ně
- Při dalších použitích této struktury více pracovat s faktografií – např. vypsát klíčová jména a data a umístit je na viditelné místo, uvádět fakta do souvislostí s událostmi a jejich konkretizacemi (např. kostel v Boleslavi byl pravděpodobně zasvěcen sv. Kosmovi a Damiánovi atd.), opakovaně klíčová fakta používat ve spojovacích textech, při zadávání další práce i při reflexích

#### **4.1.2.5.3 Návrh změn pro práci učitele**

- Více propracovat slovní projev – směrem od mnohomluvnosti a ke spisovnosti
- Méně vysvětlovat s opakováním
- Lépe promýšlet způsoby dokumentace – především práce s videozáznamem (a nebo od něj upustit)
- Provéřit kladení otázek žákům (vhodné formulace)
- Více prověřovat odpovědi žáků směrem k chybám (faktografickým i interpretačním) a reagovat pohotověji
- Vytvořit nový evaluační dotazník

## **4.2 Druhá fáze akčního výzkumu**

### **4.2.1 Příprava – druhé pololetí školního roku 2008 - 2009 a rok 2009 - 2010**

#### **Studium literatury**

Velká část studia literatury týká se hraní rolí ve vyučování dějepisu, využití možností hry v roli v osobnostně – sociální výchově se odráží v teoretických kapitolách této práce. Kromě sumarizace pohledů různých didaktik na hru v roli, která vyústila v praktická doporučení pro použití aplikace hraní rolí na běžné školní dějepisné vyučování, jsem se začala zabývat více i dějepisnými cíli.

Podstatným se pro mne stal článek D. Hudecové zabývající se revidovanou Bloomovou taxonomií edukačních cílů<sup>496</sup>. Rozhodla jsem se, že se pokusím současnou dvojdimenzionální taxonomii edukačních cílů aplikovat na nově připravované a upravované výukové lekce s použitím hry v roli, abych si lépe uvědomovala, v jakých oblastech se snažím své žáky vzdělávat. Příklady praktického využití jsou uvedeny níže.

### **Práce se sledovanou skupinou**

V hodinách dějepisu jsem začala zařazovat drobná interpretační cvičení, se kterými jsem dále pracovala. Při jejich přípravách jsem se inspirovala především pracemi R. Stradlinga a německými didaktickými příručkami<sup>497</sup>. Z českých prací mi pak byla podnětem k další práci v dalším školním roce příručka D. Labischové a B. Gracové<sup>498</sup> a další práce D. Hudecové<sup>499</sup> vycházející především z německé didaktiky dějepisu.

Takovými úkoly byla například interpretace obrazového textu podle systému otázek, doplňování rozhovorů mezi osobnostmi (k otázkám chyběly odpovědi a naopak), psaní krátkých textů v rolích. Ve dvojicích žáci připravovali rozhovory, domýšleli situace, vyhledávali argumenty pro nějaká tvrzení, z textů vytvářeli přehledné tabulky, pracovali s mapami a náčrtky. Po probraných tematických celcích jsem zařazovala krátké hravé činnosti na opakování faktografie, a to včetně jednoduché otázkové hry ANO-NE a nebo různých podob hry Lotto.

Dva mé nápady se nakonec proměnily v souvislejší celky, které byly realizovány ve dvou od sebe oddělených hodinách.

### **Dopisy Přemyslovcům**

Na začátku práce byl jednoduchý nápad. Zopakovat tematický celek Poslední Přemyslovci tak, že žáci ve trojicích z mnou připravených podkladů<sup>500</sup> vyhotoví **životopis**

---

<sup>496</sup> HUDECOVÁ, D., Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, In BENEŠ, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, str. 35 – 47.

<sup>497</sup> STRADLING, R., *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004., STRADLING, R., *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha: MŠMT a Rada Evropy, 2004., MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G., *Handbuch methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2004.

<sup>498</sup> LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B., *Příručka ke studiu dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2009

<sup>499</sup> HUDECOVÁ, D., *Jak modernizovat výuku dějepisu. Výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha: Albra, redakce SPL, 2007.

<sup>500</sup> Při přípravě podkladů jsem vycházela především z ŽEMLIČKA, J., *Století posledních Přemyslovců*, Praha: Melantrich, 1998., ŽEMLIČKA, J., *Přemysl Otakar I.*, Praha: Svoboda, 1990, CHARVÁTOVÁ, K., *Václav*

**vybraného Přemyslovce** (Přemysl Otakar I., Václav I., Přemysl Otakar II., Václav II.). Skupiny si při výběru losovaly ze čtyř zobrazení <sup>501</sup>panovníků na kartičkách, které jsem použila při powerpointové prezentaci s osnovou výkladu. Úryvky byly pouze **z odborné literatury** a byly krátké. Každý měl rozsah cca 20 řádek, ale obsahoval např. několik kratších odstavců, které na sebe nenavazovaly. Každý člen skupiny měl jiné texty. V jedné vyučovací hodině si každý žák přečetl svůj text a následně ve trojici žáci zpracovali životopis formou jednoduchého kalendáře, inspirací jim byl letopisný záznam.

Na začátku další vyučovací hodiny (o tři dny později) žáci vyvěsili své záznamy na tabuli, **spojili se do čtyř skupin** (tři skupiny měly šest členů, jedna osm) podle osobností a porovnávali je mezi sebou a sestavovali společný životopis. Ten pak **prezentovali spolužákům v plášti experta**. Na prezentaci měla každá skupiny 3 - 4 minuty, abychom stihli práci každé skupiny ještě krátce reflektovat.

Druhá hodina vznikla intuitivně s cílem pečlivěji zopakovat především faktografii. Žáci neměli žádný problém se vstupem do role v plášti experta a fakt, že vystupovali před spolužáky jako členové skupiny odborníků specializovaných na osobnost jednoho Přemyslovce, přinesl i jazykovou stylizaci a změnu slovníku, včetně větší frekvence terminologie.

Celou práci jsem završila domácím úkolem. **Každý žák napsal sám za sebe dopis osobnosti**, kterou se zabýval, ve kterém měl za úkol hodnotit její celoživotní dílo a napsat svůj názor na její vládu. Na práci měli žáci týden. Hotové dopisy jsem pak oznámkovala, opatřila svým komentářem a vrátila žákům. Až pozdě mne napadlo, že jsme si alespoň části z nich měli ještě v další hodině přečíst.

Tím, že druhá hodina s využitím hry v roli vznikla na základě momentálního nápadu, není nijak dokumentována. Přinesla mi důležitá poznání o práci žáků v roli v plášti experta. Tento způsob jsem pak **využila** i v přípravě **dvou dvouhodinových lekcí** pro frekventanty historického semináře ve třetím ročníku - *Obrázky z půdy*<sup>502</sup>, inspirované kresbami Bedřicha Fritty. Poprvé jsem tuto čtyřhodinovou výukovou strukturu realizovala v září 2011 s žáky o rok mladšími než je sledovaná skupina.

---

II., *král český a polský*, Praha: Vyšehrad, 2007., KUTHAN, J., *Přemysl Otakar II. : král železný a zlatý, král zakladatel a mecenáš*, Vimperk: Tina, 1993.

<sup>501</sup> Použila jsem iluminace ze Zbraslavské kroniky, Gelhausenova kodexu a Žaltáře Heřmana Durynského

<sup>502</sup> <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>

## ***Napoleon Bonaparte***

V březnu roku 2010 jsem dvě po sobě následující hodiny zaměřila jako interpretační cvičení. V první části první hodiny jedna žákyně prezentovala svůj výklad o malíři L. Davidovi, včetně jeho zobrazení Napoleona Bonaparta<sup>503</sup>. Pro druhou část hodiny dostal každý žák na pracovním listě<sup>504</sup> jedno zobrazení Napoleona Bonaparta s otázkami směřujícími k interpretaci. Na tyto otázky odpovídal každý žák sám asi dvacet minut, do konce vyučovací hodiny.

Ve druhé vyučovací hodině se žáci rozdělili do pěti skupin podle toho, s jakým obrazem Napoleona pracovali, v jedné skupině bylo 4 - 5 žáků. První, kratší, část práce ve větších skupinách bylo porovnání zápisů na pracovních listech, diskuse o nich, oprava a doplnění. Žáci pracovali na úkolu 15 minut. Každá skupina se měla sjednotit na jednom názoru na interpretovaný obraz. Pro druhou část hodiny dostali žáci k dispozici soubor Napoleonových citátů. Úkolem bylo připravit živý obraz, který by dokumentoval jejich interpretaci rozebíraného uměleckého díla, a doplnit ho přiřazeným citátem. Použití citátu mělo funkci titulku a nebo komentáře, případně metafory. Postavy v živém obraze měly být konkrétní a jedna z nich musela být Napoleonem. Na přípravu živých obrazů bylo určeno 10 minut. Necelých dvacet minut z hodiny jsme věnovali předvedení živých obrazů se zazněním vybraných citátů a diskusi o viděném. Při předvádění obrazů jsem vždy promítla i zdrojové zobrazení Napoleona. Živé obrazy jsme zdokumentovali fotografiemi. Uvedu jeden příklad za všechny.

Inspirací pro tento živý obraz byla miniatura Marie-Victorie Jaquotet (1722-1855). Je na ní poprsí Napoleona v korunovačním rouchu. Dívka ve fialovém představuje Napolena Bonaparta. Dívka za ní symbolizuje císařskou korunovaci, dívka s nataženou pravou rukou ke koruně symbolizuje Napoleonovy nepřátele, dvě dívky s plastovými lahvemi (nahrazují



*Fotografie 67<sup>505</sup>*

---

<sup>503</sup> V prezentaci byly Davidovy obrazy Napoleon překračuje Alpy z roku 1801, Korunovace Napoleona Bonaparta z roku 1806 a Napoleon ve své pracovně z roku 1812.

<sup>504</sup> Pracovní listy jsou součástí příloh.

<sup>505</sup> Autor fotografie I. Vachková, osobní archiv.

zbraně) jsou Napoleonovými věrnými vojáky. Dívka v roli Napoleona pronesla tento výrok:

*„Člověk nemá nepřátele. Jen jeho úspěch je má.“*

Předlohu žákyně převedly do symbolické roviny – v okamžiku, kdy si Napoleon připadal úspěšný, už jiní chystali jeho porážku. Na fotografii je ale také patrné, že soustředění na částečnou rolovou hru nebylo úplné. Dívky v rolích Napoleona a jeho přátel se usmívají, i když to pro celkové vyznění obrazu není vhodné.

Diskuse nad živými obrazy byla celkově velice živá. Spojení výkladu obrazů s citáty žáky zaujala. Zajímal je posun významu živých obrazů, který nastával, když vyměnili jeden citát za jiný. Zabývali jsme se také tím, že umělec maluje obraz s nějakým konkrétním záměrem (chce vyjádřit svůj názor, na zakázku, chce vyjádřit obdiv atd.), ale „čtenář“ obrazu jej může pochopit jinak a přisoudit mu jiný význam. Při hledání významů jsme se dopracovali i prohloubení interpretace detailů na obrazech, ale i k zopakování faktografických údajů z Napoleonovy kariéry.

Když jsem o těchto dvou hodinách práce uvažovala, pokusila jsem se své plánované **cíle uvést do souvislosti s revidovanou Bloomovou taxonomií edukačních cílů**. K cílům formulovaným pojednotlivé oblasti jsem přiřadila různé úrovně znalostní a kognitivní dimenze revidované Bloomovy taxonomie a posléze jsem je zanesla do dvojdimenzionální taxonomické tabulky<sup>506</sup>.

### **Cíle v oblasti dějepisné**

- Použít navržený postup k interpretaci uměleckého díla (znalostní dimenze **Znalost faktů**, kognitivní dimenze **Rozumět, Aplikovat**)
- Při interpretaci si uvědomit životopisná data a využít je, porovnávat informace mezi sebou a analyzovat je (znalostní dimenze **Znalost faktů**, kognitivní dimenze **Zapamatovat, Rozumět, Aplikovat, Analyzovat**)
- Při skupinové práci třídit data a vypracovat společný výklad obrazu (znalostní dimenze **Znalost konceptů** a **Procedurální znalost**, kognitivní dimenze **Rozumět, Aplikovat, Analyzovat, Hodnotit**)
- Posunout význam obrazu skupinovou interpretací a přiřazením vhodného citátu, přesunout jej do symbolické roviny (znalostní dimenze **Procedurální znalost**)

---

<sup>506</sup> Vzor tabulky jsem použila z článku HUDECOVÁ, D., Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, In BENEŠ, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, str. 38.

a **Metakognitivní znalost**, kognitivní dimenze **Aplikovat, Analyzovat, Hodnotit, Tvořit**)

Tabulka 13: Dějepisné cíle výukové lekce Napoleon Bonaparte v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	X	X	X	X		
B. Konceptuální znalost		X	X	X		
C. Procedurální znalost		X	X	X	X	
D. Metakognitivní znalost			X	X	X	X

#### Cíle v oblasti osobnostně sociální

- Argumentovat ve skupině, přijmout názor druhého, uplatnit svůj vlastní a společně naplánovat řešení (znalostní dimenze **Procedurální a Metakognitivní znalost**, kognitivní dimenze **Aplikovat, Analyzovat, Hodnotit, Tvořit**)

Tabulka 14: Osobnostně sociální cíle v lekci Napoleon Bonaparte v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost			X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost			X	X	X	X

#### Cíle v oblasti hraní rolí

- Funkčně využít částečné hraní rolí a vytvořit živý obraz ke sdělení – udržet se jako hráč v roli (znalostní dimenze **Procedurální a Metakognitivní znalost**, kognitivní dimenze **Tvořit**)

Tabulka 15: Cíle hraní v roli ve výukové lekci Napoleon Bonaparte v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						X
D. Metakognitivní znalost						X

Na vyplněných tabulkách je dobře pozorovatelné, že cíle osobnostně sociální a hraní rolí v dějepisném vyučování, prohlubují znalostní i kognitivní dimenze v komplexnějších a náročnějších kategoriích a vhodně tak doplňují cíle vyučování dějepisu.

Hraní rolí je tvořivým úkolem, který je realizován nejčastěji v malých nebo větších skupinách a při přípravě tohoto úkolu žáci vykazují znalosti postupů práce a strategií, musí si uvědomovat požadavky těchto úkolů a znát také vlastní možnosti a poměřovat své znalosti, což prohlubuje jejich konceptuální, procedurální a metakognitivní znalosti tolik potřebné pro život. Diskuse nad tématem, navrhování řešení a jeho realizace zase prohlubují dimenze kognitivního procesu v oblastech aplikace, analýzy, hodnocení a především vytváření vlastních produktů.

Z tabulky je ale zřetelné i to, že vlastní vyučování dějepisu by se celkem dobře mohlo bez prvků osobnostně sociální výchovy a hraní rolí obejít. Na tomto místě ještě připomenu, že úkol propojit interpretaci obrazu v podobě živého obrazu s citátem není běžnou činností v hodině dějepisu a předpokládá ne příliš často používanou metodu. Výuková lekce bez použití hraní rolí by skončila přečtením a nebo vysvětlením skupinové interpretace zdrojových obrazů (kognitivní dimenze Rozumět), popřípadě navržením vlastního postupu pro interpretaci výtvarného díla. Pak by šlo sice také o kognitivní dimenzi Tvořit, ale chyběla by pro mne podstatná věc – prožitek žáků ze společné tvorby a možný estetický zážitek diváků při předvádění živých obrazů.

Sluší se ještě uvést, jakým způsobem jsem se dopracovala k výše uvedenému vyplnění revidované Bloomovy taxonomické tabulky. Článek D. Hudecové obsahuje také návod, jak taxonomickou tabulku používat a že by mohla být pro učitele podnětná, když se chce zamyslet nad svojí formulací cílů. Navrhuje rozložit si každý formulovaný cíl na dvě části – sloveso, které pomůže určit dimenzi kognitivního procesu, a jméno, to zase pomůže určit úroveň znalostní dimenze<sup>507</sup>. Nebylo to zpočátku jednoduché. Některý jednoduše formulovaný cíl se mi při práci rozložil na celou řadu drobných „cílečků“, které se nesnadno přiřazovaly. Najít správná substantiva a verba směrem k mým záměrům bylo obtížné. Vzhledem k tomu, že se mi nepodařilo objevit žádnou aplikaci dvojdimenzionální

---

<sup>507</sup> HUDECOVÁ, D., Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, In BENEŠ, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, str. 42.

taxonomické tabulky na mně příbuzném konkrétním výukovém materiálu<sup>508</sup>, musela jsem se spolehnout na vlastní úsudek a snahu zamyslet se nad vlastním pojetím cílů ve vyučování.

### Další procvičování psaní v roli

Při realizaci výukových lekcí s tématem Napoleona žáky tato osobnost velice zaujala. Pro rozloučení s jeho osobností jsem připravila ještě jeden úkol spojený s psaním textu v roli. Žáci měli napsat dopis v roli Napoleona, který píše libovolnému adresátovi z ostrova Svatá Helena. Ale tak, aby byl dopis věrohodný – v osobě adresáta a ve faktech, která v něm budou uvedena. Přípravě dopisu se žáci věnovali jednu vyučovací hodinu ve škole a práci dokončovali jako domácí úkol. Na finální zpracování dopisu dostali žáci poměrně dlouhou dobu, 14 dní. Délka odevzdaných prací se pohybovala mezi polovinou normostrany až třemi stránkami textu. Průměrný rozsah textů odpovídal jedné normostraně. Dopisy byly určeny dosud žijícím členům rodiny, manželce, přátelům. Přehled s uvedením existence faktických chyb v textu je převeden do tabulky 16.

*Tabulka 16: Dopisy Napoleona Bonaparta*

Pisatel	Adresát	Počet dopisů	Počet dopisů S faktickou chybou
Napoleon Bonaparte	Rodina jako celek	2	0
Napoleon Bonaparte	Přátelé bez uvedení jména	6	0
Napoleon Bonaparte	Matka	1	0
Napoleon Bonaparte	Otec	1	1
Napoleon Bonaparte	Legitimní syn Napoleon František	2	1
Napoleon Bonaparte	Budoucí generace	2	0
Napoleon Bonaparte	Sestra Paulína	1	0
Napoleon Bonaparte	První manželka Josefína	2	1
Napoleon Bonaparte	Druhá manželka Marie Luisa	1	0
Josefína	Napoleon	1	1
Napoleon Bonaparte	Fiktivní hraběnka	1	1
		20	5

Chybovala čtvrtina žáků. Obsahem dopisů bylo zpravidla ohlédnutí se za celých Napoleonovým životem a součástí dopisů bylo připomenutí podle žáků klíčových událostí

<sup>508</sup> Konkrétní aplikace Bloomovy dvojdimentuonální taxonomie jsem objevila na příkladech z chemie, [http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010\\_Klamt/#p1](http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Klamt/#p1), geografie, <https://www.google.cz/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=v%3a1vra%2c%20revidovan%3a1%20bloomova%20taxonomie>, a informatiky.



z Napoleonova života, většinou i s jejich datací. Třetina dopisů opouští faktografický sled a zamýšlí se nad osobností Napoleona a jeho „odkazem“.

#### **Příklad spíše faktografické práce**

*„... Také jsem v roce 1797 dobyl poslední rakouskou pevnost Mantovu a díky tomu musela rakouská vojska odstoupit z Lombardie. V roce 1804 jsem se stal také francouzským císařem Napoleonem II.“*

*Z dopisu Marii Luise*

#### **Příklad spíše úvahové práce**

*„...Dnes bych mnohé věci udělal jinak. Měl jsem svou hlavu, ale leckdy by pomohlo, kdybych více naslouchal druhým. Učil se od starších a zkušenějších. Měl jsem mít větší úctu k autoritám a nebýt tolik ambiciózní. Ambice jsou správná věc, pokud jsou ve správné míře... Dokázal bych změnit svůj život? Zřejmě ne...“*

*Z dopisu rodině*

Velká část prací působila na čtenáře věrohodně a vzbuzovala většinou soucit. Napoleon v nich byl vylíčen spíše jako zlomený člověk (všechny dopisy byly datovány mezi lednem-dubnem 1821, jen jeden byl z věznění na Elbě), který rekapituluje svůj život a obrazí se k těm, kteří mu jsou a nebo byli blízcí (jeden dopis je adresován už zemřelé Josefíně do nebeských výšin). Objevuje se v nich jeho špatný zdravotní stav a s ním spojené myšlenky na blížící smrt. V některých je i naděje na změnu lékaře a možné uzdravení.

Na konci třetího ročníku (květen 2010) bylo zřejmé, že žáci pokročili v technice hraní rolí a tuto metodu začali považovat za běžnou v naší práci. Do rolí vstupovali bez obtíží a dokázali v roli setrvat, když bylo třeba. Značně pokročili ve skupinové práci. Naučili se rychle začít řešit zadaný úkol a zvládli už dobře pracovat tak, aby nebyli rušeni jinou skupinou. Zcela samozřejmě se přeskupovali ve třídě podle potřeby.

#### **Práce s o rok mladší skupinou žáků**

Pro další třídu jsem provedla revizi edukačního dramatu Václav a Boleslav a navrhla jsem pro něj i nový evaluační dotazník. Drama jsem zkrátila na dvakrát dvě spojené hodiny a jednu navazující hodinu.

Tabulka 17 Změny ve výukovém dramatu Václav a Boleslav pro další skupinu

	Realizovaná podoba září a říjen 2008		Revidovaná verze září 2009
Název kroku	Činnost	Název kroku	Činnost
1. Bratři	Brainstorming (další aktivity)	Bratři	vynecháno
	Shrnutí zápisů		vynecháno
	Příprava scén		vynecháno
	Předvedení scén		vynecháno
	Reflexe po hraní		vynecháno
2. Čechy v raném středověku (první lekce)	Příprava živých obrazů	1. Čechy v raném středověku	Příprava živých obrazů
	Hraní živých obrazů		Hraní živých obrazů
	Reflexe		Reflexe
3. Václav a Boleslav	Zadání	2. Václav a Boleslav (první lekce)	Zadání
	Vytváření siluet		Vytváření siluet
	Reflexe		Reflexe
4. Jeden den ze života	Zadání	3. Jeden den ze života	Zadání
	Příprava scén		Příprava scén
	Hraní scén		Hraní scén
	Reflexe		Reflexe
5. Pozvání (druhá lekce)	Psaní pozvánky	4. Pozvání	Psaní pozvánky
	Čtení pozvánek a reflexe		Čtení pozvánek a reflexe
6. Václav Horké křeslo	Zadání	5. Václav Horké křeslo	Zadání
	Realizace techniky		Realizace techniky
7. Hostina	Plánování hostiny	6. Hostina	Plánování hostiny
	1. žakovská rekonstrukce		Žakovská rekonstrukce
	Minimonolog		Minimonolog – bude-li třeba
	2. žakovská rekonstrukce		
8. Boleslav Alej	Alej	7. Boleslav Alej (druhá lekce)	Zadání
			Realizace techniky
			Reflexe celé lekce
9. Viděno očima současníků	Příprava živých obrazů	8. Viděno očima současníků (třetí lekce, 1 hodina)	Seznámení s iluminací
	Předvádění živých obrazů		Příprava živých obrazů vycházejících z iluminace
	Reflexe a organizační pokyny		Předvádění živých obrazů a komentáře
	Interpretace iluminace		Interpretace zdrojové iluminace
10. Kronikáři a legendisté (třetí lekce)	Psaní	9. Kronikáři a legendisté	Přesunuto jako domácí cvičení
Celkem 6 hodin		Celkem 5 hodin	

První změnou je to, že jsem zcela vynechala krok **Bratři** s hraním scén ze současnosti a zaměřila se rovnou na opakování raného středověku. Důvodem byl podle mého celkový malý efekt plánovaného seznámení se s technikou práce v plné rolové hře. Navíc s třídou, pro kterou byla úprava plánována, jsem do hry v roli vstoupila už v prvním

ročníku. Využila jsem plášť experta při úvodních hodinách, kdy se žáci pokoušeli jako badatelé interpretovat různé typy pramenů (náhrobní kameny, dopisy Rožmberků, iluminace, lidové písně). Ve druhém pololetí prvního ročníku vstoupili do rolí římských císařů v plné rolové hře (dvě po sobě následující hodiny, jedna přípravná, druhá s hraním v roli, opět dialogy, ale v daleko jednodušší podobě).

Největší změnou byl krok **Viděno očima současníků**. Pracovala jsem především s iluminací z Wolfenbüttelského rukopisu Gumpoldovy legendy. Chtěla jsem se více zaměřit na interpretaci obrazového pramene. Proto jsem připravila barevné reprodukce iluminace pro každou skupinu. Reprodukce byla východiskem přípravy živého obrazu vraždy knížete Václava. Každá skupina měla spočítat postavy na iluminaci, identifikovat je, zaujmout v obraze stejné pozice a doplnit je zbylými členy skupiny tak, aby celý živý obraz vypovídal o události.

Z časových důvodů jsem přesunula psaní letopisů, legend a kronik do domácích prací.

Tato podoba výukové struktury Václav a Boleslav nebyla realizována s plánovanou skupinou kvůli akcím ve školním kalendáři. Nezůstala naštěstí nerealizována vůbec, použila jsem ji až v roce 2012. Změny byly spíše k lepšímu, obzvláště krok *Viděno očima současníků* více vedl k tomu, že žáci interpretovali iluminaci ve skupinách a předvedené živé obrazy ukázaly druhé skupině, jak. To, že iluminace je vlastně jakýmsi fázovaným posunem akce stejných dvou postav, jedna skupina objevila a při reflexi tento názor obhájila skupina žáků a já jsem nemusela nic vysvětlovat, jen jsem potvrdila četbou z Třeštíkovy monografie<sup>509</sup>.

Shodou okolností tato skupina ve svém druhém ročníku nakonec neabsolvovala žádnou souvislejší výukovou strukturu s hraním rolí. Vše si pak „vynahradila“ ve třetím ročníku, kdy se našel čas pro edukační drama *Nové Strašecí v době třicetileté války a Velká francouzská revoluce*.

### **Práce na nových výukových lekcích**

V období 2008 – 2010 jsem také připravila několik nových výukových lekcí na různá témata. Prvním okruhem témat je vyučování o šoa. V roce 2004 jsem na zadání nakladatelství Raabe připravila dvouhodinové drama *Návštěva*, které jsem po

---

<sup>509</sup> TŘEŠTÍK, D., *Počátky Přemyslovců*, Praha: NLN, 1998



Druhým tématem nových lekcí je protektorátní školství. Byla jsem oslovena pracovníky vzdělávacího oddělení Památníku Tereziín ke spolupráci na výukovém webu Školákem v protektorátu. Výsledkem byly celkem dva dvouhodinové výukové celky s využitím vzpomínek pamětníků a hraní rolí a tři jednohodinové lekce. Výukový web byl uveden do provozu<sup>512</sup> v roce 2012.

Další dvouhodinovou výukovou lekcí se stala struktura **Výchova královských dětí za časů Lucemburků**, která vycházela z článku prof. Lenky Bobkové<sup>513</sup>. Cílem je interpretovat text odborné literatury, proto je práci s textem (rozděleným na malé části) plánována celá jedna vyučovací hodina. Žáci pracují ve dvojicích, aby o významu textu mohli diskutovat. Cílovou skupinou jsou frekventanti historického semináře. Ve druhé části je pak použita technika živého obrazu spojená s titulkováním. Své představy o dvoře vzniklé při čtení textu ve dvou větších skupinách převádějí do konkrétní podoby. Každá skupina pracuje s jiným zadáním. Jedna skupina pracuje s personálním složením dvora a každodenním životem a druhá se Zhořelcem jako sídlem knížecí rezidence, tedy s mimořádnými událostmi v životě dvora. Cíleně ve zdrojovém textu zůstává i poznámkový aparát.

V tomto období jsem také rozpracovala první verze složitější dramatické struktury **Nehezká Amerika**, sledující cesty našich obyvatel do Ameriky. Původní návrh byl plánován na dva projektové dny po sobě a vycházel z dopisů našich krajanů a ze zpráv v různých krajských časopisech<sup>514</sup>.

V době přípravy nových lekcí jsem si vyzkoušela vytvořit i jednohodinové ucelené struktury a dvouhodinové lekce jsem zjednodušila. Nevzdala jsem se ani delších struktur, i když je jejich realizace někdy obtížná.

---

<sup>512</sup> <http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/>.

<sup>513</sup> BOBKOVÁ, L., Zhořelecký dvůr a rezidence vévody Jana. In: *Dvory a rezidence ve středověku II. Skladba a kultura dvorské společnosti*, Praha: Historický ústav AV ČR, v.v.i., 2009. 510 s., ISBN 807286134, s. 197 – 214.

<sup>514</sup> KAŠPAR, O. *Tam za mořem je Amerika*. Pardubice: Kora, 1992. NAVRÁTIL, J. *Stručné dějiny USA*. Praha: Academia, 1984.

#### **4.2.2 Realizace druhé fáze akčního výzkumu - virtuální hospitace Návštěva v roce 2010**

Jelikož neustále přetrvávaly problémy s nahráváním na kameru v hodinách dějepisu a nedařilo se mi zajistit takový záznam, který by přinesl něco víc než jen záznam zvuku, přivítala jsem možnost, která se mi naskytla na konci školního roku 2009 - 2010. Byla jsem oslovena pracovnící VÚP v Praze Zdeňkou Švecovou, zda bych byla ochotna natočit některou vlastní hodinu k uveřejnění na internetových stránkách [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Bylo to v době, kdy jsem už slíbila třídě sledované empirickou sondou, že pro ně připravím dvouhodinovou lekci Návštěva, o které někteří z nich slyšeli od starších spolužáků. Oslovila jsem tedy žáky, zda by souhlasili s nahráváním právě této dramatické struktury pro VÚP. Podívali jsme se na části již dvou zveřejněných hodin dějepisu na jmenovaných stránkách a žáci souhlasili.

##### **4.2.2.1 Úprava původního strukturovaného dramatu Návštěva**

Jádro dramatu vzniklo v roce 2004, poprvé byl výukový celkem realizován až v roce 2006. Průběžně byl upravován podle aktuální potřeby jednotlivých tříd. Úprava pro akční výzkum byla ovlivněna i technickými parametry plánované virtuální hospitace. Bylo rozhodnuto, že bude natočena pouze jedna hodina, ta druhá, v níž je použita částečná hra v roli – technika živý obraz, která je předváděna ve stylizované podobě. Druhým kritériem úprav byla třída, pro kterou jsem výukovou lekci chystala.

Na původním publikovaném strukturovaném dramatu je také patrné to, že jsem neměla příliš reálnou představu o délce jednotlivých kroků. Nepočítala jsem např. s diskusí žáků o významech zákazů a básně J. Ortenu a ani s následnou diskusí po úpravě seznamů věcí na dalekou cestu a do Tereziína. Proto se mi do dvouhodinové lekce také původně vešlo video, které trvalo celkem 38 minut.

Jako problematický jsem vyhodnotila krok **Transport na východ**, v němž jsem požadovala po žácích, aby se vcítili do role oběti. Obdobný je i krok **Vepsal v osudnou chvíli**. Proto jsem je pozměnila tak, že žáci jsou v rolích těch, kteří zůstávají, odjíždí Helga, se kterou se předtím seznámí prostřednictvím jejího deníku, a oni zapisují do Helžina památníku. Dostanou i informaci, že Helga se vrátí z Osvětimi domů. Do rolí samotných obětí se nedostanou. Při přípravě živých obrazů demonstrierují své hypotézy týkající se života v ghettu. Hypotézy vytvářejí na základě interpretace básnického – stylizovaného –

textu. Nemělo by tedy dojít k identifikaci žáků s obětí šoa. Nevylučuji však, že i to se může v krajním případě stát. Pak záleží na učiteli, aby vzniklou situaci zvládl. Rozhodně v tomto případě platí zásada, že kterýkoliv z žáků má kdykoliv právo z role vystoupit a nebo do ní vůbec nevstupovat.

V době, kdy jsem tuto dramatickou strukturu upravovala, měla za sebou už tři různé realizace se třemi skupinami žáků – dvakrát šlo o frekventanty volitelného dějepisného semináře, tedy skupiny do dvaceti žáků, jednou o celou třídu v počtu 27 žáků. Byla jsem si vědoma silného emocionálního působení na žáky, toho, že pro realizaci žáci potřebují značnou zkušenost s hraním rolí, ale i návyky vytvoření si okruhu veřejné samoty při přípravě a zdržení se komentářů při předvádění obrazů.

To, že na počátku lekce je téma struktury skryto, zatím vždy zapůsobilo na celkové soustředění.

Dvakrát jsem lekci zakončila skutečným psaním vzkazů do protektorátního notýsku, který vypadal jako deník věrohodně. S první skupinou žáků v roce 2006 jsem pracovala s tím, že vstoupili do role kterékoliv postavy z ghetta a vzkaz psali Helze (už jsem si uvědomila, že nemohou být oni v roli oběti) v roli. Postavu jsme nijak nspecifikovali. V roce 2007 si mohli vybrat, zda budou psát Helze „přes oponu času“ a nebo vstoupí do rolí obyvatel ghetta (11 žáků psalo vzkaz ze současnosti a 5 vstoupilo do rolí). V roce 2008 jsem neučila závěrečné ročníky, takže lekce nebyla realizována.

V roce 2009 si žáci po předvedení živých obrazů nadefinovali fiktivní postavu obyvatele ghetta, který byl svědkem předváděných výjevů. Žáci je krátce představili formulací: „Moje postava se jmenuje, narodila se....“ Mluvili o ní, ale nevstupovali přímo do role. Pak teprve byli seznámeni s Helgou a psali do jejího deníku. Tentokrát už ne do starého notýsku, ale na druhou stranu osmerky se seznamy. I to mělo přispět k vytvoření odstupu od dění, které bylo předmětem jejich uvažování. Záznam do deníku psali za svou vytvořenou postavu (kdo chtěl, mohl psát za sebe a do postavy nevstupovat, ale nikdo toho nevyužil). Po napsání zápisů do Helžina deníku jsme ještě zakončili posledními informacemi o osudu fiktivních postav. V reflexi pak žáci uvedli, že přivítali možnost fiktivní postavy, že pro ně byla přijatelná a že se ji snažili promýšlet tak, aby její osud byl uvěřitelný. Jeden z žáků měl několik hodin předtím referát s powerpointovou prezentací a typech koncentračních táborů (měl potřebu takovou práci vytvořit po návštěvě památníku v Osvětimi) a nabídl spolužákům konkrétní představu o osudech vězňů různých

pobočných táborů, včetně pochodů smrti. Informace z jeho referátu se funkčně dostaly do osudů fiktivních postav. Nakonec jsem se však rozhodla tvorbu fiktivní postavy pro virtuální hospitaci nezařadit. Důvodem bylo především to, že, pokud by v natáčené hodině došlo při práci s fiktivními postavu k velkému množství nepřesností směrem k věrohodnosti, musela bych hodinu zakončit jejich odstraňováním. Plánovanou hodinu bych operativně musela měnit a vyústění by bylo jiné. Nemuselo by vůbec dojít na psaní deníkových záznamů. V pravidelné výuce by to nevadilo, přidala bych prostě další hodinu. Pro potřebu virtuální hospitace jsem však chtěla jednoznačný konec. Zápis do Helžina deníku podle vlastní volby jako tečka zakončující silně emocionální hodinu mi připadal vhodnější. Předpokládala jsem, že žáci budou ještě potřebovat další reflexi výukové lekce s časovým odstupem, ale potřebovala jsem, aby si na konci hodiny proces ukončili v sobě. Role fiktivní postavy by jim to mohla zkomplikovat.

*Tabulka 18: Úprava strukturovaného dramatu Návštěva*

Publikovaný návrh školního dramatu Návštěva <sup>515</sup>		Upravená podoba školního dramatu Návštěva pro empirickou sondu	
Krok	Činnost žáků a učitele	Krok	Činnost žáků a učitele
1 5min	<b>Co byste si vzali s sebou na dalekou cestu?</b> Psaní seznamů 10 věcí na dalekou cestu bez vědomí délky pobytu. Žáci píšou na osmerku papíru, přeloženou podélně ještě na polovinu. Jednotlivé položky zapisují pod sebe. Seznam si žáci odloží na později.	1 7min	<b>Co byste si vzali na dalekou cestu?</b> Po krátkém úvodu učitele (2min) psaní seznamů 10 věcí na dalekou cestu.
2 max. 5min	<b>Kam jedeme?</b> Žáci ve dvojicích dostanou krátkou báseň J. Ortena Čekání a úryvek z jeho deníku (4 různé verze) s uvedením zákazů, které nesmí pisatel překročit. Texty jsou bez uvedení autora. Po přečtení textů společná diskuse o cíli cesty. Ze zákazů by měli žáci vyvodit, že se týkají Židů v Protektorátě Čechy a Morava a z textu básně identifikovat nejistotu z budoucnosti.	2 15 min	<b>Kam jedeme?</b> Práce s textem J. Ortena – Čekání a se zákazy z deníku, bez uvedení autora. Žáci pracují ve skupinách po 2-3. (5 min) <b>Diskuse + výklad učitele</b> Společná kontrola úkolu, diskuse o cíli cesty, porovnávání žakovských prekonceptů, doplnění informací krátkým výkladem, rozdělení textů Persekuce českých Židů za Protektorátu – faktografie, vznik terezínského ghetta, jeho dějiny do konce války

<sup>515</sup> KASÍKOVÁ, H., BERAN, V. (ed.), *Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, PRAHA: Raabe, 2005, E1.4, str. 1-10.



3 3min	<b>Úprava seznamů</b> Každý žák sám vedle původního seznamu píše nový – s vědomím odjezdu do ghetta Terezín. Porovnávají, co budou potřebovat z původního seznamu a co ne.	3 5 min	<b>Úprava seznamů</b> Každý žák upraví svůj seznam podle cíle cesty.
4 20 min	<b>V Terezíně (příprava živých obrazů)</b> Žáci pracují v pěti skupinách po 4 - 5 osobách. Každá skupina obdrží jinou báseň bez udání autora. Cílem každé skupiny je vytvořit živý obrazem, který dokumentuje každodenní život v terezínském ghettu a je inspirován textem.	4 20 min	<b>V Terezíně (příprava živých obrazů)</b> Každá skupina dostane 1 text básně bez udání autora, zabývá se jejím významem a připravuje její výklad formou živého obrazu. Skupiny zkouší v prostoru. <b>(konec první hodiny, nenatáčené, krok pokračuje dál po nutné technické pauze na spuštění kamer)</b>
5 15 min	<b>V Terezíně (ukázka živých obrazů a reflexe)</b> Živé obrazy jsou předváděny stylizovaně. Předvádění řídí učitel. Určí dopředu pořadí živých obrazů, na pokyn učitele žáci obraz vytvoří, učitel přečte text básně a doplní ještě jméno autora a datum jeho smrti, případně uvede, že jde o neznámého autora či že přežil. (všichni autoři byli děti, 2 zemřeli v Osvětimi, 2 jsou neznámí a poslední Alena Synková je přeživší) Součástí kroku je reflexe.	4 ještě max 15 min	<b>V Terezíně (příprava živých obrazů)</b> Na začátku nové hodiny učitel pro nahrávku shrnuje minulou hodinu a uvádí zadání tohoto kroku.  Žáci pokračují v práci z minulé hodiny, upřesňují si významy, zkoušky v prostoru, finální úpravy pro předvedení obrazů.
6 5min	<b>Transport na východ</b> Každý žák se na okamžik vžije do role člověka z terezínského ghetta, který dostane rozkaz k nástupu do transportu na východ, neví co ho čeká a rozhodně se v prostoru ghetta nechat nějakou věc, která po něm zůstane na místě. Podle plánu terezínského ghetta si najde místo pro uložení. Žáci pak na mapě už mimo roli ukazují svá místa a říkají, co v Terezíně ukryli a jak.	5 10 min	<b>V Terezíně (prezentace živých obrazů a veršů)</b> Jednotlivé obrazy se předvádějí stylizovaně – učitel trianglem oznámí, že obraz je již připraven, jeden žák přečte výrazně text, který byl předlohou, pak jiný žák doplní jméno autora, datum narození a případně datum úmrtí nebo informaci, že se jedná o přeživší.
7 40 min + 7min reflexe	<b>Terezín (videokazeta)</b> Terezín-Theresienstadt, Studio ONDRA a.s., 1991 (lze zakoupit v NKP Terezín) Sledováním videa se žáci seznámí se základní faktografií vzniku a fungování terezínského ghetta. Po videu následuje celková reflexe celého bloku.	6 10 min	<b>Reflexe k předvedeným obrazům</b> Žáci sedí na svých místech, dostávají slovo, aby vyjádřili své zážitky a pocity z předvedeného a zhodnotili svou práci.
7 - iné kroky 5 min	<b>Vepsal v osudnou chvíli (místo videa navazuje na Transport na východ)</b> Na lavici leží starý památník. Žáci do něj píšou vzkaz svému kamarádovi, který zůstává v ghettu.	7 3 min	<b>Helžin deník</b> U podává základní informace o Helze Weissové, která žila jako dítě v Terezínském ghettu, psala si deník a kreslila obrázky. Čte krátkou ukázkou z deníku o dni, kdy celá rodina opouštěla domov a šla v Praze na seřadiště k transportu do Terezína.
8 5 min	<b>Návrat po letech</b> Člověk, který odjel na východ a do něhož	8	<b>Helga jede na východ – vepsal v osudnou chvíli</b>

+ reflexe 10 min	se žáci snažili vcítit, se po válce vrátil domů. Má možnost se podívat do Terezína. Každý si promyslí, zda by se tam chtěl podívat a kam by šel. Šel by se podívat na místo s ukrytou věcí? Našel by ji? Následuje reflexe celé struktury.	5 minut	U přidá informaci, že v roce 1944 Helga dostala rozkaz k nástupu do transportu na východ. Žáci píší do jejího deníku vzkaz – buď v roli nebo mimo ni, dle vlastního uvážení.
------------------------	---	---------	--

#### 4.2.2.2. Stanovení problémových otázek a cílů upraveného strukturovaného dramatu Návštěva a jejich přenesení do revidované Bloomovy taxonomické tabulky

##### Stanovení problémových otázek

1. Zvládnou žáci vyšší stupeň práce v roli – propojení několika živých obrazů do souvislého celku a tudíž i rychlou změnu vlastní pozice z diváka v aktéra a naopak?
2. Dokáží žáci na základě básnického textu, kreseb Helgy Weissové a vlastních faktografických znalostí vytvořit působivé a také dostatečně konkrétní živé obrazy?
3. Potvrdí se předpoklad z přípravné části této fáze akčního výzkumu, že propojení dějepisných cílů, skupinové práce a hraní rolí se projeví také v komplexnějším dosahování cílů v kognitivní a znalostní dimenzi revidované Bloomovy taxonomie cílů?

##### Stanovení cílů výukové lekce Návštěva

Pro potřebu virtuálních hospitací vytvořili pracovníci VÚP jednoduchou tabulku pro formulaci cílů. Protože jsem v době přípravy podoby výukové lekce pro natáčení už věděla, že budu chtít záznam využít v akčním výzkumu, stanovila jsem si cíle obdobně jako v případě strukturovaného dramatu Václav a Boleslav. Více jsem je tedy rozpracovala.

- **Oblast dějepisná** – zařadit báseň a deníkové záznamy J. Ortenu do doby Protektorátu Čechy a Morava, využít znalosti o autorovi a odhalit téma další práce (využít znalost faktografie a znalost postupu interpretace textu, vytvořit skupinovou hypotézu - krok 2), upravit seznam věcí na cestu podle kritérií odjezdu do terezínského ghetta (funkčně využít znalost faktografie i v kontextu - krok 3), konkretizovat více vlastní představu o každodennosti terezínského ghetta a vytvořit její symbolický obraz (využít znalosti k prostorovému vyjádření v podobě živého obrazu – kroky 4 a 5), vytvořit věrohodný zápis do fiktivního deníku

(funkčně využít znalost i v kontextu – krok 8), vcítit se do osob, které byly nuceny žít v terezínském ghettu mimo roli a v částečné rolové hře (krok 3 a kroky 5 a 8)

Tabulka 19: Dějepisné cíle výukové lekce Návštěva v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	X	X	X	X	X	
B. Konceptuální znalost	X	X	X	X	X	
C. Procedurální znalost	X	X	X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost	X	X	X	X	X	X

- **Oblast průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova** – zodpovědně a aktivně pracovat sám, ve dvojici, ve 4 – 5 členných skupinách (přijmout vlastní zodpovědnost za splnění úkolu, přijmout zodpovědnost ve skupinové práci, aktivně se podílet na splnění společného cíle (krok 1 - 5, 8), reflektovat a hodnotit vlastní i skupinovou práci (kroky 3 a 6)

Tabulka 20: Osobnostně sociální cíle v lekci Návštěva v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů				X	X	X
B. Konceptuální znalost		X	X	X	X	X
C. Procedurální znalost			X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost				X	X	X

- **Oblast používání metody hry v roli** – funkčně využít techniku částečné hry v roli na úrovni simulace, alterace a případně i charakterizace (živý obraz v kroku 5, psaní v roli v kroku 8), přijmout roli, která je mi skupinou určena, či říci si o ni sám (krok 4), pracovat v roli soustředěně, smysluplně a uvěřitelně (kroky 5 a 8)

Tabulka 21: Cíle hraní v roli v lekci Návštěva v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost		X	X	X	X	
C. Procedurální znalost		X	X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost		X	X	X	X	X

V kategorii dějepisných dílů je v taxonomické tabulce názorně vidět, že jde celkově o kognitivně náročnější proces, než tomu bylo v případě aplikace postupu pro interpretaci zobrazení Napoleona Bonaparta. Žáci se při plnění úkolů musí pouštět do vybavování si faktografických znalostí, musí jim rozumět a používat je k aplikaci. Dopracovávají se k analýze, hodnocení. V kognitivním procesu je zahrnuta na nejvyšších úrovních kognitivní procedurální a metakognitivní i vlastní tvorba produktu, která by opět nebyla zastoupena bez použití hraní rolí.

Cíle v oblasti osobnostní a sociální výchovy už ukazují vyšší zvládnutí práce ve skupinách a stejně tak hraní rolí podporuje dějepisné cíle v kognitivní oblasti až po kategorii tvorby a uvědomění si vlastních možností a schopností v metakognitivní oblasti.

Podruhé tedy můžeme konstatovat, že úkoly z oblasti osobnostně sociálního rozvoje žáků a hraní rolí podporují i plnění cílů v dějepisné oblasti.

Převědeme-li cíle ve všech třech sledovaných oblastech do jedné společné tabulky, vidíme i grafické vyjádření výše uvedené hypotézy.

*Tabulka 22: Znázornění všech skupin cílů v lekci Návštěva v taxonomické tabulce cílů*

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	X	X	X	X	X	X
B. Konceptuální znalost	X	X	X	X	X	X
C. Procedurální znalost	X	X	X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost	X	X	X	X	X	X

Zdá se tedy, že propojení cílené práce ve třech sledovaných oblastech vede ke komplexnější práci žáků.

#### **4.2.2.3 Způsob dokumentace realizace dramatické struktury Návštěva 21. 9. 2010**

##### **První hodina**

- Fotografie z průběhu hodiny (pracovnice VÚP Praha Z. Švecová)
- Žákovské výstupy – původní seznamy, revidované seznamy, vzkazy Helze

##### **Druhá hodina**

- Videozáznam – sestřih pro potřeby virtuálních hospitací VÚP
- Několik dokumentačních fotografií pořízených z videozáznamu technologií výstřižku z videozáznamu (I. Vachková)

## Evaluace plánované s časovým odstupem po realizaci strukturovaného dramatu

- Evaluační dotazník připravený učitelem a vyplněný žáky týden po realizaci

### 4.2.2.4 Popis realizace a analýza výukového dramatu Návštěva 21. 9. 2010

#### 4.2.2.4.1 Krok 1 – Co byste si vzali na dalekou cestu?

Přítomno bylo 22 žáků. Na úplném začátku jsem je přivítala a krátce jim oznámila časovou organizaci lekce (mezi hodinami musela být delší technická přestávka kvůli technikům).

Každý obdržel osmerku bílého papíru, na kterou dostal za úkol napsat seznam deseti věcí, které by si vzal na dalekou cestu. Žáci pracovali soustředěně a klidně. Byli překvapeni, když jsem vyzvala, aby vytvořený seznam odložili mezi své věci na stole na později. Seznamy jsme nečetli a nemluvili jsme o nich. Připravili jsme si tak materiál pro srovnávání v kroku 3.

#### 4.2.2.4.2 Krok 2 – Kam jedeme?

Žáci se rozdělili do dvojic. Každá dvojice dostala text básně J. Ortena *Čekání*<sup>516</sup> a dva lístky papíru se zákazy, které si Jiří Orten přepsal do svého deníku<sup>517</sup>. Na každém lístku byly celkem tři zákazy, měla jsem připraveny celkem čtyři různé varianty. Dvojice nad texty diskutovaly, dohadovaly se o významech, snažili se texty časově zařadit. S osobností J. Ortena se žáci setkali už v hodinách českého jazyka, jeho texty ale neznali.



Fotografie 68<sup>518</sup>

#### Práce v dvojicích

Tato fotografie dokumentuje uspořádání třídy, kdy jsou vytvořeny pracovní plochy pro skupiny po čtyřech, ale jsou umožněny i odchody dvojic na jiné místo ve třídě (vlevo).

Ve společné diskusi nad jejich hypotézami jsme se rychle dopracovali k časovému zařazení do období Protektorátu Čechy a Morava. Během diskuse jsem se snažila nezasahovat. Žáci si vybavili fakta ze

<sup>516</sup> BEZCHLEBOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., ŠTICHOVÁ, E., *Cesta – cíl neznámý (Čítanka)*, Praha: Academia, 1995, str. 144.

<sup>517</sup> ORTEN, J., *Červená kniha (Spisy 3)*, Praha: Čs. spisovatel, 1994.

<sup>518</sup> Autorka fotografie Z. Švecová, VÚP, osobní archiv I. Vachkové.

života Jiřího Ortena a i jeho tragický skon. Zákazy z jeho deníku identifikovali, že se týkají protektorátních Židů, a ich-forma zákazů je dovedla k tomu, že Jiří Orten byl Žid. To byla pro ně informace zcela nová. Žáci vyvodili, že pokud byl skutečně Žid, muselo by se ho týkat předvolání do transportu do Terezína, kdyby nezemřel. To jsem potvrdila a připomněla jim i osoby jeho bratrů Oty a Zdeňka, kteří oba dobu veznění přežili. Touto informací, i když jsem záměrně nepoužila slovo Terezín a ani ghetto, si žáci potvrdili už o chvíli dříve vyslovenou domněnku, že jejich cesta povede do terezínského ghetta.

Další diskuse vedla k zjištění žákovských prekonceptů u tématu terezínského ghetta. Žáci si dokázali vybavit základní informace a po chvíli dostali ode mne každý list papíru s informacemi<sup>519</sup> o terezínském ghettu, především faktografickými, aby jim mohl být oporou ve chvíli, kdy si některé události nedokáží vybavit. Většina žáků přelétla očima text narychlo rovnou.

#### **4.2.2.4.3 Krok 3 – Úprava seznamů**

Během pěti minut měli žáci upravit své původní seznamy deseti věcí na dalekou cestu, aby v něm byly pouze věci, které je povoleno vzít si s sebou za protektorátu do transportního zavazadla.

Splnění úkolu přineslo obtíže, protože žáci neměli tak konkrétní představu, aby si byli svými věcmi jisti. Automaticky vyškrtávali mobilní telefony, nabíječky, MP3 přehrávače, kreditní karty plavky, spacáky, kosmetiku, fotoaparáty. Nevěděli si rady s kartáčky na zuby, cennostmi (šperky), penězi. Vrátili jsme se zpět k tomu, jaké informace o cestě do Terezína protektorátní Židé dostali. Podle toho pak ještě někteří své seznamy opravili. Jeden žák si vzpomněl na fakt, že ve „šlojsce“ docházelo ke kontrole zavazadel příchozích transportů a i nato, jaké věci se ze zavazadel vybíraly. V upravených seznamech se nejčastěji objevovalo:

*„co nejvíce oblečení“, „jídlo“, „deka“, „příbor“, „sirky“, „peníze“, „svítilna“, papír a tužka“, „cigarety“, „léky“<sup>520</sup>*

---

<sup>519</sup> Tento text jsem připravovala sama ze svých výpisků z přednášek o výuce o šoa a s oporou o publikace CHLÁDKOVÁ, L., *Terezínské ghetto*, Praha: Naše vojsko, 2005 a LAGUS, K., POLÁK, J., *Město za mřížemi*, Praha: Naše vojsko, 1964.

<sup>520</sup> Jde o výběr příkladů z různých žákovských seznamů z 21. 9. 2010, osobní archiv I. VACHKOVÉ.

Poslední diskusi jsme vedli o zvířatech, ale pak si jedna žákyně vzpomněla, že přece v zákazech bylo, že Jiří nesmí mít žádné zvíře, což debatu ukončilo a pes byl ze seznamu vyškrtnut.

Zajímavé bylo, že kromě dvou žáků všichni dalekou cestu na úplném počátku automaticky spojili s dovolenou, většinou letní. Takže v původních seznamech byly plavky, osušky, krémy, ale také kleštičky na řasy, polštářky, různé plyšové hračky. Ve třech seznamech byl uveden přítel.

Pouze v jednom původním seznamu byl uveden paralen jako univerzální lék, ale v opravených byly léky sedmkrát. Přibylo také jednou lano, sekera a otvírák na konzervy. Jednou se objevil i talisman.

Upravené seznamy vcelku odpovídaly tomu, co lidé, kteří museli cestu transportem do Terezína absolvovat, ve svých kufrech mívali.

Vycházeli jsme z jednoho seznamu, který autor četli a ostatní se hlásili, zda na svém seznamu čtenou věc také mají. Pak jednotlivci četli své věci, které na seznamu nebyly. Právě talisman vzbudil velikou pozornost.

Tento krok trval déle než byl v plánu. Na žácích bylo patrné, že potřebují otázku seznamů ještě probrat a hlásili se o slovo.

#### **4.2.2.4.4 Krok 4 – V Terezíně (příprava živých obrazů)**

Žáci se rozdělili na pět skupin – tři pracovaly v pětičlence, jedna ve čtveřici a jedna ve trojici. Každá skupina dostala přidělenou jednu báseň, která vznikla v terezínském ghettu<sup>521</sup>. Úkolem každé skupiny bylo si báseň přečíst, domluvit se ve skupině na jejím významu, sdělit si pocity z básně a ty pak převést do živého obrazu, který bude předveden spolužákům.

Pro inspiraci jsem na lavici položila také obrázky Helgy Weissové<sup>522</sup>, které namalovala v Terezíně mezi 12. – 14. rokem svého života.

Z konce první vyučovací zbylo po delším kroku 3 necelých 10 minut. Rozdělení do skupin a zadání zabralo asi 4 minuty, takže první část přípravy živých obrazů trvala asi 5 minut. Každá skupina si s textem sedla na svoje místo, četla si ho a diskutovala o něm.

---

<sup>521</sup> BEZCHLEBOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., ŠTICHOVÁ, E., *Cesta – cíl neznámý (Čítanka)*, Praha: Academia, 1995, str. 15, 25 -27, 31.

<sup>522</sup> WEISSOVÁ, H., *Zeichne, was Du siehst*, Göttingen: Wallstein Verlag, 1998, str. 23, 37, 123, 126, 128.

Poslední dvě minuty této hodiny se dvě skupiny vydaly už zkoušet si nějaké pozice do živých obrazů do prostoru, ale vrátily se ještě zpátky k významu.

Obcházela jsem všechny skupiny a sledovala jsem čas přípravy.

Po přestávce se práce žáků začala natáčet pro virtuální hospitaci, a tak se mi cenným materiálem pro reflexi dalšího průběhu stal i protokol videozáznamu. Žáci pracovali ve skupinách po 3 – 4 ještě dalších více než deset minut.

Na počátku natáčení jsem krátce připomněla, jaké zadání žáci dostali a co je jeho cílem. Tyto instrukce zabraly dvě minuty času. Přidala jsem v nich i to, aby si žáci naplánovali, jak bude vypadat živý obraz v prostoru, aby byl dobře orientován. Také jsem připomněla, že jeden z žáků nebude součástí obrazu, ale bude číst text mimo obraz.

Ve třetí minutě mne odvolala jedna dívčí skupiny, která si nevěděla rady se svým obrazem. Zkusila jsem je navést na pocity, náladu textu. Jedna z dívek sdělila svou představu, já jsem na ni navázala dotazem na to, co vyjadřuje pointa textu a doporučila jsem skupině držet se představy navrhované jednou z nich a skupinu jsem opustila.

Trojice dívek potřebovala, aby jejich text přečetl někdo jiný, potřebovaly být v obraze všechny tři. To jsem vyřešila tak, že jsem požádala dívku, o které jsem věděla, že dobře čte, aby to udělala. Dohodly jsme se spolu i na předání textu tak, aby ho měla včas a mohla si ho přečíst dopředu.

Jedna z dívek v další skupině měla jasnou představu, na které trvala. Ostatním členkám skupiny se nelíbila. Aby byla vyjádřena tragika celé situace, chtěla dotyčná použít třídnici v červených deskách, aby symbolizovala na zemi kaluž krve. Nakonec se podařilo dívky převést na představu jiné členky skupiny, která našla jednodušší řešení se stejným významem. Než se finálně domluvily, skupinu jsem opustila, aby řešení bylo skutečně jejich.





Fotografie 69<sup>523</sup>

### Příprava živých obrazů

Skupina v popředí ještě diskutuje o významu, zatímco jiná skupina v pozadí už zkouší. Je zachycena i učitelka mířící od jedné skupiny k druhé. Sedící žák u stolu vlevo sleduje skupinu dívek – místo toho, aby diskutoval před spolužáky.

Skupina v pozadí byla čtvrtou, kterou jsem navštívila. Tam jsme řešili jen výslednou orientaci obrazu vzhledem k postavení diváka. Dívky záměrně zkoušely tak, aby nebylo hned vidět jejich obraz dopředu.

Poslední skupina už byla připravená a naznačovala, že jejich živý obraz bude působivý.

Po dvanácti minutách přípravy jsem zkontrolovala, zda jsou všechny skupiny připraveny a ukončila jsem čas na přípravu.

#### 4.2.2.4.5 Krok 5 – V Terezíně (prezentace živých obrazů a veršů)

Nejdříve jsem žákům vysvětlila, jak budeme stylizovaně předvádět obrazy společně s textem. Nevyjádřila jsem se dost přesně a přišly dotazy od žáků. Vysvětlila jsem znovu a napotřetí jsem předala slovo žákyni, která si byla jista, že všechno pochopila.

Systém předvádění byl jednoduchý – zvukový signál trianglu oznámí počátek obrazu, určený žák přečte text, jiný určený žák (domluvený dopředu) přidá informaci o autorovi, zvukový signál trianglu zruší obraz, ten je vystřídán dalším (jedna skupina odejde z hracího prostoru a druhá přijde) a když je další připraven, zahájí předvádění další zvukový signál. Důležité je, že se mezi jednotlivými obrazy vůbec nemluví. Až do konce předvádění se střídají pozice hráčů a diváků, ale nikdo nic nekomentuje.

Určila jsem pořadí předvádění. Původně jsem na druhé straně textů měla napsaná čísla, ale žáci v poslední realizaci této struktury otočili papíry a dopředu řešili, proč mají

---

<sup>523</sup> Fotografie 69 – 74 byly pořízeny z videozáznamu hodiny za pomoci funkce Výstřižek.

číslo napsané vzadu. Potřebovala jsem, aby o způsobu řazení textů přemýšleli žáci až později, po předvedení všech obrazů v kontextu s textem.

### Fotografie z předvádění živých obrazů



Fotografie 70

### Motýl

Napsala Eva Picková, narodila se 15. 5. 1929, do Terezína přišla 4. 12. 1941 z Nymburka, zahynula v Osvětimi 18. 12. 1943

### Strach

Napsal Pavel Friedmann, narodil se 7. 1. 1921, do Terezína přišel 28. 4. 1942 z Prahy, zahynul v Osvětimi 29. 9. 1944.



Fotografie 71



Fotografie 72

### Hrbatý průvod

Neznámý dětský autor.

**Touha po domově**

Neznámý dětský autor



*Fotografie 73*



*Fotografie 74*

**Chtěla bych žít sama...**

Alena Synková, přežila.

#### 4.2.2.4.6 Krok 6 – Reflexe předvedeného

Po předvedení všech pěti živých obrazů po posledním zvuku trianglu nastalo ticho, v němž se všichni rozcházeli na svá pracovní místa. Čekala jsem, prodleva byla nakonec 3 minuty. Postupně jsem oslovovala všechny žáky, zda jsou už připravení na rozhovor.

První část reflexe směřovala k tomu, aby žáci vyslovili to, co sami chtějí říct o svém prožitku, o tématu. Postupně promluvil celkem 8 žáků. Bylo patrné, že poměrně obtížně formulují myšlenky. Nejen z nedostatku slovní zásoby, ale také díky emocionálnímu zaujetí. V zásadě se diskutující shodli na tom, že šlo o obtížnou práci, která je ale potřebná. Díky ní si alespoň dokázali představit, jaké to mohlo být a že se skutečně vcítili do postav, které si vybrali (a vymysleli) a nebo jim byly skupinou určeny. Odsoudili popírače holocaustu a mluvili také o bezpečí školní třídy – kdyby takovouhle činnost dělali přímo v Terezíně, bylo by to pro ně mnohem obtížnější. Mluvili také o působivosti obrazů a slova.

Uvedu zde jen několik výseků z jejich promluv.

*„Já bych chtěla říct, že je hrozně těžký na takovýhle tématu pracovat a protože se to dotkne samo o sobě, nemám žádný předky, ale stejně je to pro mě, že tam tolik lidí muselo umřít úplně zbytečně, protože se zrovna někomu jenom zrovna nelíbili. Třeba teď bysme se mu nelíbili my ...“*

*„Pro mě třeba bylo strašně těžký přednášet tu báseň, protože ono jako vcítit se do toho autora a přednýst to nějak, aby to dávalo hlavu a patu a přeneslo to tu atmosféru i na ty lidi a vytvořit ještě k tomu obraz, aby to ty lidi pochopili a uvědomili si co tím vlastně básník chtěl říct, tak mi to připadalo takový jako že bysme si to museli jako prožít.“*

*„Já si myslím, že jsme možná měli štěstí v tom, že můžeme dělat tady ve třídě a ne zrovna v nějakým jiném prostředí, třeba zrovna v tom Terezíně nebo tak. Protože si myslím, že tam by to mělo mnohem větší váhu a mnohem víc by se nás to dotklo.“*

*„Já jsem třeba celou tu dobu toho předvádění a recitování, tak jsem měla husí kůži, protože když si představím, že vlastně třeba ty malé děti, nebo vůbec ty všechny děti, co tam byly, tak neměly možnost se k tomu nějak postavit... ale dechne na mě vlastně to, že jsou třeba jako i smířený, že voni vlastně nepoznali lepší svět ...A třeba teď, že to tady*

*předvádíme, tak si myslím, že na hodně lidí to, to působí odstrašujícím dojmem nikdo z nás by nechtěl, aby se to vrátilo zpátky. A tady tím si to asi víc uvědomujeme, protože kdyby se o tom nemluvalo, nevím, kdyby vo tom nebyly ty informace, tak by se to mohlo vrátit zpátky. „*

*„Já si myslím, že všechny ty živý obrazy byly hrozně přesvědčivý. Že ten člověk si uvědomil, co ty lidi v tu chvíli, jak jim bylo, že jsme to prostě dokázali tak ztvárnit, že to bylo takový přesvědčivý. A musím říct, že jsem se skoro u druhého obrazu rozbřečela.“*

*„Pro mě to bylo strašně intenzivní, až jsem měl jednu chvíli problém v tom časovém presu, jak rychle to šlo, tak to nějak pobrat. Ale i přesto, že nikdo z nás tuhle tu situaci nikdy nezažil, tak to bylo opravdu, jak Káťa říkala, strašně přirozený. Strašně mi to k těm básním dohromady ladilo.“*

*„Já chci říct, že jak jsme se tady ve skupině domlouvali, kdo co bude hrát, a když mi dali roli toho gestapáka, tak na jednu stranu si říkám, jo, je to dobrá role, třeba jako ty špatný role se vždycky hrajou líp, ale když pak Lucka četla u toho tu básničku, tak mi skoro vhrkly slzy do očí, protože bejt tím člověkem je hrozný...“*

*„Právě proto si myslím, že čím se lidi budou vzdělávat v týchletý oblasti a dozvědí se o tom co nejvíc informací, tak potom nebudou vznikat tyhle ty krajně pravicový a extrémistický názory, jako byl ten nacismus<sup>524</sup>...“*

Tato část reflexe mimo jiné ukázala, že se žáci při skupinové práci na přípravě skutečně věnovali hledání významů textu a že za svými obrazy měli konkrétní osoby a konkrétní činy. Že je pro ně už obvyklé se vcítovat do lidí z minulosti a že si vlastně uvědomují, že takový způsob práce jim může zprostředkovat přiblížení se k prožívání a jednání lidí v minulosti a že tento zprostředkovaný zážitek může sehrát roli v jejich vnímání nějakého období. Dále je pozitivní i to, že si uvědomují bezpečí školní práce jako prostoru pro zkoušení, objevování a poznávání. A mají také (poněkud naivní) názor, že

---

<sup>524</sup> Protokol záznamu virtuální hospitace, str. 15 - 18, osobní archiv I. Vachkové.

zvýšení informovanosti obyvatelstva o šoa nutně musí přinést zánik neonacismu a popírání holocaustu. To ale patří k věku.

Další část reflexe vedla pojmenování struktury předváděného, k režijnímu záměru výsledného uměleckého tvaru – a myslím si, že v tomto případě je toto pojmenování zcela na místě.

V diskusi jedna žákyně navrhla, že řazení je od dětí, které zahynuly v Osvětimi, přes neznámé autory až po paní, která přežila. Další vysledovala chronologii v dějinách terezínského ghetta. Třetí dívka navrhla obsahová kritéria: nejistota – beznaděj – naděje – smiřování. Žáci tedy identifikovali všechna tři mnou zvolená kritéria výběru textů<sup>525</sup>.

V závěru reflexe jsem žáky pochválila za jejich práci a připomněla, že mezi dramatem Václav a Boleslav a výukovou strukturou Návštěva, se naučili skutečně hodně.

#### **4.2.2.4.7 Krok 7 – Helžin deník**

Připomněla jsem Helgu Weissovou, která namalovala obrázky, které si mohli žáci prohlédnout při přípravě vlastních živých obrazů. Uvedla jsem její základní životopisné údaje a přečetla jsem úryvek z jejího deníku z prosince 1941:

*„Pět hodin ráno, v ložnici je světlo, rodiče jsou také vzhůru. Vedle na židli leží připravené prádlo a šaty. Na psacím stole ještě nějaké sešity. Zeď nad dveřmi je trochu popraskaná. V rohu stojí klavír. Oči bloudí po pokoji z jednoho předmětu na druhý. Naznak, s rukama pod hlavou, vnímám všechny ty známé věci, aby mi nikdy nemohly vymizet z paměti. Zasedáme k snídani. Poslední. Všechno, ať dělám cokoli, je dnes naposledy. Stále ta myšlenka, už nikdy. Oblékám si kabát, na něm transportní číslo 520. A teď už neodvratně musíme jít<sup>526</sup>.*

Uvedla jsem, že v říjnu 1944 přišlo povolání do transportu na východ i Helze.

#### **4.2.2.4.8 Krok 8 – Helga jede na východ**

Požádala jsem žáky, aby každý z nich napsal krátký vzkaz Helze do památníku na rozloučenou před dalekou cestou s neznámým cílem. Žáci si mohli vybrat, zda budou psát za sebe v dnešní době a nebo zda budou chtít vstoupit do role nějakého člověka, který

---

<sup>525</sup> Tamtéž, str. 18 - 20.

<sup>526</sup> BEZCHLEBOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., ŠTICHOVÁ, E., *Cesta – cíl neznámý (Čítanka)*, Praha: Academia, 1995, str. 57.

Helgu znal v době jejího pobytu v ghettu. Ke vstupu do role je mohla motivovat i tvorba živých obrazů.

Zbývaly tři minuty do konce hodiny, kdo napsal zápis, odevzdal ho a mohl opustit třídu. Většina žáků odešla těsně po zvonění na přestávku. Čas tří minut byl dostačující.

Ze 22 zápisů jich bylo 12 psaných v roli. Tři dívky si pro roli ponechaly svoje jméno, psaly za sebe, ale tak, jako by žily v roce 1944 v Terezíně. Nestylizovaly se do postavy a doby, ale jen do doby minulosti. Zbýlých devět prací má i vymyšlená jména a určený věk.

### **Příklady textů psaných žáky mimo roli**

*Helgo, ani v těch nejděsivějších snech si nedovedu představit, co všechno jsi ty a tvoji rodiče musela zažít. Nedokážu slovy popsat, jak bych ráda změnila všechno, co se v historii stalo. Bohužel historii nelze změnit, stejně jako myšlení některých lidí. Mrzí mě to. „*

*„Milá Helgo, ani se nedokážu představit, co všechno jsi musela prožít, dnes jsem pochopila, jaké hrůzy jsi ustála. Ten zmatek, beznaděj, prázdnota... V tvém věku to muselo být příšerné. A když jsi měla nastoupit do transportu na východ, jistě jsi nevěděla, že tě čeká ještě něco hrůznějšího<sup>527</sup>.*

Většina textů psaných mimo roli je v podobném duchu. Žáci vyjadřovali své pocity z prožité dvouhodinové lekce a obdivovali Helgu a přáli jí hodně štěstí. Jeden text uváděl, že ji určitě nečeká nic dobrého, ale ať věří v lepší budoucnost a ta že určitě přijde. Jeden žák si nevěděl vůbec rady a uchýlil se k obecné formulaci:

*„Všechny války jednou skončí a naděje umírá poslední.“*

### **Příklady textů žáků psaných v roli**

*„Odjíždíš beze mě. Ale vím, že na mě na konci počkáš. Stejně jako na náměstí, chci se s tebou dívat na první květiny.*

*Na shledanou doma, Petr.“*

*„Milá Helgo, obdivuji tvou statečnost, se kterou jsi prožívala tuto nelehkou situaci, obdivuji tě a modlím se za tebe, za tvou duši. Sama jsem svou dceru ztratila a já zatím žiji.*

---

<sup>527</sup> Žákovské práce vzniklé 21. 9. 2010, osobní archiv I. Vachkové, všechny texty v rámečcích až do další poznámky.

*Františka, které zemřelo dítě na tyfus.“*

Kromě tří už výše zmíněných prací se autoři této skupiny textů se vžívají přímo do rolí do Helžiných vrstevníků a označují se za přátele. Snaží se jí dodat naději na lepší budoucnost.

Dva v rámečku uvedené texty se vymykají. První naznačuje první milostný cit a druhý je napsán v roli matky, která přišle o dítě. Oba autoři měli zřejmě celkem reálnou představu.

Pro většinu žáků bylo závěrečné napsání vzkazu závěrečnou tečkou za výukovou lekcí. Umožnilo jim lépe pokračovat ve vyučování další hodinou.

#### **4.2.2.5 Rozbor žákovské evaluace vyplněné hodiny po realizaci**

Evaluace lekce Návštěva proběhla tentokrát takřka bezprostředně. Kolegyně, která má tuto třídu na český jazyk, mi nabídla, že dotazníky nabídne žákům ve své hodině. To se také stalo. Díky tomu evaluační dotazník vyplnili všichni žáci, kteří tuto lekci absolvovali, s odstupem hodiny po realizaci.

První otázka dotazníku směřovala k tématu. Všech 22 respondentů odpovědělo, že je **téma výukové lekce zaujalo**. Chtěla bych na tomto místě uvést jednu odpověď, která stojí za zamyšlení:

*„Velmi mě to zaujalo a zajímalo. Opravdu a upřímně jsem nečekala, že to bude takové a tak „krásné“ téma. Když jste říkala, že jsme se zlepšili v takovéhle práci, myslím, že ani ne, ale to **téma nás změnilo**. Možná i proto, že **jsme dospělejší a vnímáme to jinak**.“<sup>528</sup>*

Otázkou vhodnosti různých témat pro hraní rolí v dějepisném vyučování jsem se zabývala už ve své diplomové práci<sup>529</sup>. Uvádím tam praktické příklady použití v různých částech vyučovací hodiny a také seznam vhodných témat, který však nijak nekomentuji. Další praxe mě pak posunula dále – vhodná jsou témata, která mají emocionální přesah a žáky osloví nejen z hlediska historické události, ale i tím, že prostřednictvím hry v roli a vcítění se do postav lidí z minulosti si žák odnese emocionální zážitek pro svůj další život. Čili ač jde o témata z minulosti, je lepší, aby se nějak proťala i s žákovským uvažováním

---

<sup>528</sup> Žákovské evaluační dotazníky vyplněné 21. 9.2010, osobní archiv I. Vachkové, všechny texty v rámečcích až do další poznámky.

<sup>529</sup> DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, vedoucí práce doc. E. Machková, obhájeno 1997.



o současnosti. To zafungovalo na tématu šoa. Dospívající žáci, kteří se snaží orientovat v současném světě, objevují témata zločinů proti lidskosti, extrémních politických názorů. Práce na takových tématech může žákům přinést ještě další věc – zprostředkovanou zkušenost, která napomůže vytváření jejich morálních žebříčků. Tříbí jejich citlivost a smysl pro humanitu. Je třeba si ale i uvědomit, že na takovou práci musí být žáci připraveni – nejen znalostí použitých technik a organizačních forem, ale vnitřně. Proto také stejné téma zkoumáme v různém věku žáků různými způsoby. Tentokrát se skutečně podařilo, že téma aktuálně konvenovalo se žáky a jejich zájmem.

Další myšlenka, kterou mi žákyně vnukla, je otázka věku a mentální zralosti. Objevuje se i v jiných odpovědích v další části dotazníku. Naznačuje: vidíme to jinak, už si nehrajeme, ale přemýšlíme nad tím. Přispěla k tomu výchova a vzdělávání a nebo je to „jen“ otázka zrání každé mladé osobnosti? Tato práce by ráda viděla odpověď v oblasti výchovy a vzdělávání, ale vždycky tu bude pochybnost. Právě proto, že vliv výchovy a vzdělávání nelze přesně identifikovat a změřit.

V další části evaluace měli žáci popsat, **co bylo po ně obtížné**. Pět žáků odpovědělo, že nic a že se jim pracovalo dobře. Dva žáci považovali za obtížné **nebrat v úvahu kamery**, které je natáčejí. 10 odpovědí se týká **obtížnosti vcítění se do postav** a v souvislosti s tím i vytváření živého obrazu a psaní zápisu do deníku. Ve dvou pracích je ještě pojmenován další problém – **nedostatek inspirace pro tvorbu na počátku práce** (což odpovídá skupině, jejíž rozhovor se mnou při přípravě obrazu je uveden v protokolu a také krátce reflektován). Z jedné práce vyplývá **silný emocionální zážitek** z tématu samotného:

*„Nejtěžší bylo zachovat si chladnou hlavu a snažit se něco vytvořit.“*

Další dva žáci vlastně na tento text navazují v další rovině.

*„Už jen vnímání informací a uvědomování si, co se stalo, je obtížné.“*

*„Přestat proklínat předsudky lidí.“*

Vztahují se k obsahové stránce, **uvědomění si smyslu informací**, s nimiž pracují. Poslední dvě odpovědi se zabývají **odlišením reality od fiktivní situace**.

*„Dělalo mi problém odlišit to od současné reality.“*

*„Po skončení programu se vrátit duchem zpátky do reality.“*

Tyto věty naznačují, že psaní do Helžina deníku lekci dostatečně neukončilo. Někteří žáci potřebovali výraznější separátor. Možná nějakou výraznou pohybovou aktivitu spojenou

s křikem. Pro strukturu samotnou to znamená do budoucna také zkrácení první části a prodloužení druhé tak, aby v závěru bylo více času a přidání ještě jednoho „oddělujícího“ kroku.

Třetí evaluační otázka se snažila zjistit, co žáky **zaujalo nejvíce**. Dva žáci se vyhnuli přímé odpovědi slovy, že je bavilo všechno. Ostatní už ale více rozváděli. Celkem 12 odpovědí se týká **procesu tvorby živých obrazů**. Hledání podoby obrazu a jeho spojení s textem. Stejnou měrou bylo zastoupeno hledání významů v textech a jejich převádění do obrazu, diskuse o pocitech a vyzněních textu a obrazu. Zdůrazňováno bylo propojení obrazu a textu. Několikrát se objevilo, že žáky bavil rozhovor se mnou a moje vyprávění. Zajímavé je, že nikdo si mé vstupy nepojmenoval jako výklad, přestože především v první části hodiny o výklad skutečně šlo a ve druhé části také, zejména u postavy Helgy Weissové. Tři odpovědi z uvedených 12 ještě dále upřesňovaly:

*„Nejvíce mě bavilo, že jsme se zaměřili na naše vlastní pocity (živé obrazy). Díky našim pocitům, které jsme získali z obrazů a z veršů jsme se dokázali lépe vcítit do situace a dychtili po nových informacích.“*

*„Bavilo mě, že to nebylo jen recitování údajů, letopočtů... ale že jsem v této práci viděla osudy jednotlivců. A že do této práce byl zapojen každý.“*

*„Bavilo mě, že jsme to prožili, nemohlo to být stejné jako pro ně. Je to jiná doba, ale jako bychom byli spojeni přes tu ponourou atmosféru.“*

První odpověď ukazuje na to, že u tohoto žáka došlo díky práci s vlastními emocemi k snadnějšímu vstupu do role. Potvrzuje vlastně myšlenku uvedenou výše, že propojení tématu s emocemi žáků vede k lepšímu vstupu do rolí. Druhá odpověď upozorňuje na to, že při sledování živých obrazů došlo k doplnění dalších informací, osudu jednotlivců. Připomněla také, že tentokrát pracovali opravdu všichni. Nikdo nevyužil možnost se nezúčastnit. Třetí odpověď ukazuje, že tento žák má v sobě jasně oddělenou realitu od fikce. Uvědomuje si, že jeho prožitek v roli se odehrává ve fiktivní situaci a že mu umožňuje pochopit děje v minulosti.

Celkem 6 prací bylo nejvíce zaujato činností ve skupině. Ocenili jakéhosi celkového ducha, který při práci nastal. Nikdo se práci nevyhýbal a ani ji nezlehčoval (a na to jsme byli při práci již celkem zvyklí), všichni směřovali k vytčenému cíli.

*„Bavilo mě spíš to, že se do toho pustili všichni s chutí, aby to bylo co nejvěrohodnější. Každého téma zasáhlo.“*

*„Kreativita, realizování nápadů a komunikace se spolužáky a učitelkou.“*

Tyto práce vypovídají o soustředění k cíli a druhá z nich naznačuje i to, že v této struktuře se v této třídě poprvé stalo, že žáci vnímali moji osobu více jako člena skupiny než jako autoritu. Z celkové atmosféry nahrávané hodiny to jasně vyplývá. Otázka je, zda to nezpůsobilo „společné nebezpečí nahrávání“ a přítomnost cizích osob v hodině.

Poslední dva respondenti uvádějí, že je nejvíce bavilo sledování celkové kompozice živých obrazů a veršů. Vlastně výsledek interpretace textů a přípravy obrazů, výsledné umělecké dílo.

Čtvrtá otázka dotazníku se ptala, co žáky nebavilo. Chtěla odhalit slabá místa výukové struktury. 21 žáků odpovědělo, že je práce jako celek bavila. Jeden uvedl, že ho nebavilo klečení v živém obraze, protože ho najednou začalo bolet koleno. Takže jsem se nakonec dozvěděla pouze to, že jeden z žáků neodhadl své technické možnosti setrvat dostatečně dlouho v živém obraze.

Pátá otázka směřovala k tomu, zda se žákům vstupovalo do rolí snadno či ne. Odpovědi navazovaly často na otázku dva (co bylo obtížné). 19 žáků odpovědělo, že to obtížné bylo. Připomínali svoji rozdílnou životní zkušenost a to, že se vcítění dařilo zprostředkovaně na základě textů a obrázků Helgy Weissové na lavici u okna. Žáci si uvědomovali onu zprostředkovanost prožitku a vyslovovali, že pokud by se jim něco podobného stalo, museli by žít v terezínském ghettu, asi by situaci nezvládli. Také uváděli, že příprava a zkouška na ně působila jinak než realizace – předvádění.

*„Zpočátku se mi to zdálo jako hračka, ale když už šlo do tuhého a všude ticho a L do toho četla tu básničku, postupně jsem si tu všechnu hrůzu uvědomovala. Šel mi mráz po zádech a musela jsem se držet, aby nebyly vidět slzy.“*

*„Pro mě to vůbec snadné nebylo, nejdříve jsem se musela vžít do těch jedinců, a pak už se má nálada ztrácela a přicházely otázky, proč se něco tak strašného vůbec mohlo stát.“*

*„Nebylo to pro mne vůbec lehké a nejtěžší pro mě bylo napsat vzkaz té Helze. Na otázku proč... protože si ani v nejmenším nedokážeme představit, co ti lidé zažili a nemůžeme se do nich vůbec vcítit.“*

*„Snadné? Snadné bylo představit si ten obraz, který by to znázornil, ale nebylo snadné si představit ten smutek, bolest, beznaděj. Chvilku jsem měla slzy v očích.“*

Tyto odpovědi dokumentují, že při přípravě žáci nevstupovali do rolí „naplno“, s veškerou energií. K tomu došlo až při předvádění. Emocionální zásah přicházel v okamžiku, kdysi žáci uvědomili, co všechno se skrývá za významem textu a obrazu. Jinak řečeno práce s rolí a práce v roli se jevila jako psychicky „bezpečnější“ než emocionální dopad tématu samotného a jeho zkonkretizování. Žáci si uvědomovali, že jejich zážitky jsou něco jiného než reálné osudy obyvatel terezínského ghetta. A pokud se skutečně podařilo v této práci probudit v žácích další otázky, vypovídá to také o naplnění cílů ve vyšších kognitivních kategoriích.

Ve dvou odpovědích bylo napsáno, že vstupovat do role bylo snadné. V jednom případě proto, že žák dokáže zahrát každou rolí a že ho to baví. A druhý uvedl, že několikrát navštívil Terezín a že to díky tomu bylo pro něj částečně snadné.

Poslední dvě otázky dotazníku se snažily směřovat k ověřování dosažení vytýčených cílů.

### **Co si žáci odnesli v oblasti výuky českého jazyka a dějepisu?**

Třináctkrát žáci uvedli, že si odnesli nové informace o životě v terezínském ghettu. Pětkrát napsali, že kromě nových informací o ghettu Terezín si odnesli i nové básničky. To znamená, že celkem 18 žáků spojilo přínos této lekce především **s faktografickými znalostmi**. Jedna žákyně uvedla, že více porozuměla, **co chce učitel svými hodinami říci**. Opustila faktografii a uvažovala o smyslu práce, o jeho cíli. V dalších pěti krátkých poznámkách se objevily ještě další úhly pohledu:

*„Možnost tvořit.“*

*„Měli bychom minulost vnímat.“*

*„Spoustu informací a husí kůže.“*

*„Blíží informace o ghettu, ale není to látka, která se dá vyložit a zapsat.“*

*„Prameny, kterých by se nám při běžné výuce nedostalo.“*

Jeden žák oceňuje kreativitu. Ostatní čtyři výroky mají něco společného, odkazují na informace, prameny jiné povahy než jsou fakta. Naznačují emocionalitu a nějaké vztahy. Tito žáci nevnímají své vlastní vzdělávání jen jako cestu faktografických informací, které si na určité úrovni osvojí. Posunuli se dál. Abychom ale přesně zjistili, co mají všechno na mysli, museli bychom se jich dotazovat dále. Všimli jsme si však, že došlo k nějaké změně.

### **Co si žáci odnesli v oblasti používání ne zcela tradičních metod?**

Použité metody považují za zábavné, kvalitní a přínosné. Píší, že umožňují snadnější zapamatování, lepší pochopení a přinášejí nové pohledy na věc. Jejich používání znamená také nový přístup k práci a povinnostem. Tyto metody udrží studenty déle intenzivně pracovat. Přinášejí větší kreativitu a lepší vystupování na veřejnosti. Ale nijak nekonkretizují – až na dvě odpovědi.

*„Musela jsem zapojit mozek a začít vnímat, při výkladu si píšu něco, co vůbec nevnímám.“*

*„Jsou bezva, jednak protože mě to baví, zapojuje se každý a je vidět, že jsme starší, protože to všichni brali s úctou. Já osobně jsem vděčná, že jsem si to mohla zkusit.“*

První odpověď uvádí, že při výkladu vůbec nevnímá smysl, a jen zapisuje „slova“. Při výukové lekci Návštěva tato žákyně s informacemi pracovala.

Druhá odpověď naznačuje posun v používání aktivizačních metod - zapojili se všichni a v řádu věci, funkčně. V minulosti to tak nebylo.

### **Co žáci odnesli z hlediska interakce se spolužáky?**

V tomto případě interakci žáci oceňovali, psali, že se jim pracovalo dobře, že byla patrná snaha splnit společný cíl, že mohli bez obav vyjadřovat své názory, byli svou spoluprací příjemně překvapeni. Uvědomili si, že společně vymyslí víc, že se mohou vzájemně obohacovat a že se už dobře znají. Jednou se objevilo uvědomění si posunu v komunikaci:

*„Bylo znát, že jsme daleko víc sebraní než dříve, třeba práce s živými obrazy byla plynulá a obešla se bez zbytečných problémů.“*

Jedna poznámka se zcela vymykala:

*„Určitě jsme schopní se více respektovat, ale třídění třídy do skupinek je více jak patrné.“*

Další poznámka předchozí dvě víceméně vysvětluje:

*„Dobré bylo, že jsem mohla být ve skupině lidí, se kterými jsem chtěla, spolupráce mi pak byla milejší.“*

Důležitým krokem při skupinové práci je vždycky rozdělení do skupin. Vzhledem k obtížnosti tématu jsem zvolila rozdělení skupin podle přání žáků. Proto svou spolupráci ve skupinách takřka všichni vnímají tak pozitivně, byli „mezi svými.“ Nemuseli složitě hledat společná řešení a nastavovat úroveň debaty. Byli si blízko. Jistě svoji roli sehrálo i to, že takto nepracovali žáci poprvé, že jsou zvyklí v různých skupinách pracovat. Dokládá to prostřední tvrzení ve skupině výroků. Také ale poukazuje na to, že v běžném životě třídy je celá skupina rozdělena na řadu menších a nepřímo i na to, že s tímto stavem není pisatel spokojen.

Z těchto evaluací lze konstatovat, že v realizované výukové struktuře žáci dokázali funkčně spolupracovat, ale částečně i vlivem rozdělení do skupin. Otázkou zůstává, jak by to vypadalo, kdyby byly skupeny rozděleny náhodně a nebo cíleně učitelem tak, aby v jedné skupině byli žáci, kteří spolu běžně nespolupracují.

### **Vhodnost této práce pro lepší vztah k minulosti a pochopení historických událostí**

Poslední, sedmá otázka se ptala, zda je tento způsob práce vhodný pro lepší vztah k minulosti a pro rozvíjení dovedností v oblasti sociální komunikace.

Popsat, zda je tento způsob práce vhodný pro lepší vztah k minulosti, dělalo některým žákům potíže. Odpovědělo sice celkem 20 žáků, ale 8 z nich napsalo jen strohé ano. Zbylí dva ponechali tuto otázku nevyplněnou.

Dva žáci odpovědí upozorňovali na **zábavnost práce** a osvěžení hodin. Další tři psali o tom, že tyto metody **vytvářejí atmosféru a vzbuzují emoce, umožňují vcítění** se do dané situace. Poslední skupina sedmi odpovědí se věnuje tomu, že tato práce vede k rozvíjení lepšího vztahu k tématu, vede k pochopení a přiblížení k probírané látce. Tím si žák snáze zapamatuje nová fakta.

Tři názorové skupiny odrážejí tyto odpovědi:

*„Je to zábavné (samotný dějepis mne moc nebaví, ale práce touto formou mě baví moc).“*

*„Možnost zkusit si to a pokusit se vcítit do dané situace. Nejde jen o informace, ale pocity.“*

*„Studenti díky takovým hodinám určitě dostanou nějaký vztah k danému tématu.“*

Jeden žák vyslovil tradiční, spíše učitelskou, obavu z toho, že je v hodinách třeba stihnout více učiva.

*„Bohužel je to moc zdoluhavý způsob oproti výkladu. Stihlo by se tak méně věcí.“*

Myslím, že žáci popsali přínos strukturovaného dramatu ve stejných oblastech, kde jej vidím i já. Samozřejmě, že je tento způsob práce „pomalejší“, ale může nabídnout skutečně hlubší pohled a pochopení sledovaného tématu.

### **Vhodnost této práce pro rozvíjení osobnosti v oblasti sociální komunikace**

Na tuto otázku odpověděli všichni a ve svých odpovědích se shodovali. Jedna rozsáhlá skupina odpovědí se týkala rozvíjení spolupráce ve skupině a s ní spojenými schopnostmi formulovat názory, argumentovat, přijímat kompromisy, vyjadřovat se na veřejnosti. Dvakrát se objevilo i lepší poznávání spolužáků a budování vztahů mezi žáky ve třídě. Z textů je patrné, že v této oblasti se žáci vyjadřují daleko lépe.

*„Buduje vztahy mezi spolužáky a lidé musí dělat kompromisy, navzájem se lépe poznávají a mohou uplatnit a projevit své umění, učí se mezi sebou komunikovat.“*

*„Nutí nás přemýšlet, vytvářet si vlastní názory, prezentovat ho, spolupracovat ve skupině, dělat kompromisy.“*

#### **4.2.2.6 Kontrola dosažení plánovaných cílů strukturovaného dramatu Návštěva a odpovědi na problémové otázky**

##### **Kontrola dosažení plánovaných cílů**

###### **Oblast dějepisná**

- **zařadit báseň a deníkové záznamy J. Ortena do doby Protektorátu Čechy a Morava, využít znalosti o autorovi a odhalit téma další práce** (využít znalost faktografie a znalost postupu interpretace textu, vytvořit skupinovou hypotézu-krok 2)

Tento cíl byl sice **splněn**, ale s potížemi. Žákům chyběl základní fakt o židovském původu Jiřího Ortena. Až po jeho doplnění našli žáci souvislost mezi texty a dokončili práci.

- **upravit seznam věcí na cestu podle kritérií odjezdu do terezínského ghetta**

(funkčně využít znalost faktografie i v kontextu - krok 3)

Cíl se  **podařilo splnit**. Ne všichni žáci měli finální zápis seznamu bez chyby, ale v průběhu kontroly ji dokázali identifikovat a opravit.

- **konkretizovat více vlastní představu o každodennosti terezínského ghetta a vytvořit její symbolický obraz** (využít znalosti k prostorovému vyjádření v podobě živého obrazu – kroky 4 a 5)

Cíl byl  **splněn**, diskuse nad texty byly funkční, žáci hledali významy v prostorovém vyjádření svých myšlenek a dokázali vytvořit jejich symbolický obraz.

- **vytvořit věrohodný zápis do fiktivního deníku** (funkčně využít znalost i v kontextu – krok 8)

Z celkových 22 zápisů byl jen jeden zápis v obecné rovině. Cíl byl  **splněn**.

- **vcítit se do osob, které byly nuceny žít v terezínském ghettu mimo roli a v částečné rolové hře** (krok 3 a kroky 5 a 8)

Práce v roli i mimo ni byla pro žáky emocionálně silná, někteří žáci měli obtíže s návratem do reálné situace, nechali se emocemi ovlivnit a museli se soustředit na rozdíl mezi realitou a fikcí. Všichni to zvládli a dokázali i popsat, s čím se potýkali a dokázali také popsat, k čemu vcítění se do role vedlo pro ně směrem k tématu – k pochopení situace lidí v minulosti. Cíl byl  **splněn**.

### **Oblast průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova**

- **zodpovědně a aktivně pracovat sám, ve dvojici, ve 4 – 5 členných skupinách** (přijmout vlastní zodpovědnost za splnění úkolu, přijmout zodpovědnost ve skupinové práci, aktivně se podílet na splnění společného cíle (krok 1-5, 8)

Že byl tento cíl  **splněn**, vyplývá z popisu průběhu práce ve dvou hodinách strukturovaného dramatu a také z žákovské evaluace. Žáci dokázali spolupracovat skutečně funkčně a podílet se na společném cíli.

- **reflektovat a hodnotit vlastní i skupinovou práci** (kroky 3 a 6)

Reflexe a hodnocení vlastní i skupinové práce se odehrála v diskusích nad tématy i ve společných reflexích a také v žákovské evaluaci. Žáci dokázali popsat, co se jim nedařilo a co se jim dařilo a k čemu společná práce vedla. Cíl byl  **splněn**.



## Oblast používání metody hry v roli

- **funkčně využít techniku částečné hry v roli** na úrovni simulace, alterace a případně i charakterizace (živý obraz v kroku 5, psaní v roli v kroku 8)

Žáci dokázali do rolí vstoupit, i když to bylo pro ně těžké a v rámci rolové hry se někteří z nich dopracovali až k charakterizaci, která však vzhledem k tématu způsobovala silné emoce, se kterými žáci aktivně bojovali, uvědomovali si jejich příčiny a nakonec se dokázali i ovládnout. Atmosféra stylizovaného předvádění živých obrazů způsobila posílení věrohodnosti v rolích. Cíl byl **splněn**.

- **přijmout roli, která je mi skupinou určena, či říci si o ni sám** (krok 4)

Rozdělení rolí proběhlo bez problémů, jak žáci popisovali. Role si mezi sebou rozdělili přirozeně, bez konfliktů. Jedna z dívek při reflexi mluvila o tom, jak bylo pro ni obtížné přijmout negativní roli a jak se v ní cítila. I ona práci v roli ustála – v obraze působila věrohodně a dokázala svoji roli analyzovat. Cíl byl **splněn**.

- **pracovat v roli soustředěně, smysluplně a uvěřitelně** (kroky 5 a 8)

Tento cíl se podařilo **splnit** jako celek a sama jsem byla překvapena hned několikrát. Silným emocionálním působením výsledného vzniklého produktu a soustředěním žáků po celou dobu předvádění živých obrazů. Obvykle se stává, že někteří žáci se v rolích nedokáží udržet po celou dobu, přeruší hru v roli smíchem a podobně. Pro tuto skupinu žáků to bylo celkem typické. Tentokrát se nic takového nestalo. Vysvětluji si to dvěma faktory. Prvním z nich bylo zaujetí tématem. Ani jednou za čtyři roky studia této skupiny na gymnáziu nebyli zaujati tématem všichni bez rozdílu. Evaluace dramatu Václav a Boleslav to celkem dobře dokládá. Tentokrát se podařilo pro téma získat celou skupinu. Dalo by se ale i říct, že se do školy dostavili jen ti, kteří na tématu pracovat chtěli. Čtyři žáci totiž chyběli. Dopředu měli žáci jen informaci, že výuková struktura se bude týkat látky probírané v dějepise ve čtvrtém ročníku, víc nevěděli. Faktem zůstává, že atmosféra celé dvouhodinové lekce byla až neuvěřitelná. Druhou možností je fakt, že druhá hodina lekce byla natáčena pro virtuální hospitaci a že natáčení dávali žáci důležitost. Jejich činnost jim připadala důležitá, závažná. Možná i to přispělo k většímu soustředění. Vyplatilo se nám také, že už třída měla zkušenost

s nahráváním hodin na videokameru a že žáci se dokázali rychle s přítomností nahrávacího zařízení vyrovnat.

Tabulka 23: Skutečně dosažené cíle lekce *Návštěva* v taxonomické tabulce cílů

ZNALOSTNÍ DIMENZE	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů	X	X	X	X	X	X
B. Konceptuální znalost	X	X	X	X	X	X
C. Procedurální znalost	X	X	X	X	X	X
D. Metakognitivní znalost	X	X	X	X	X	X

Vypněná tabulka ukazuje, že všechny cíle byly splněny. Jednalo se také o skutečně mimořádně vydařenou výukovou lekci.

### Odovědi na problémové otázky

#### 1. Zvládnou žáci vyšší stupeň práce v roli – propojení několika živých obrazů do souvislého celku a tudíž i změnu vlastní pozice z diváka v aktéra a naopak?

Celkem 19 žáků z celkových 22 uvedlo v evaluačním dotazníku, že pro ně bylo obtížné vstoupit do role a zůstat v ní po celou dobu čtení textu jejich skupiny. Předvádění živých obrazů se čtením textů na žáky silně zapůsobilo, pro dva bylo dokonce obtížné vrátit se do současnosti a odlišit realitu od fikce.

Po dobu předvádění živých obrazů v souvislém celku propojeném texty a komentáři vládla neobyčejná atmosféra. Všichni respektovali stanovená pravidla, nikdo předvádění obrazů nepřerušil. Plynule se na zvukový signál vyměňovaly skupiny, žáci vystupovali z rolí a stávali se diváky a naopak. Z fotografií 57 - 61 je patrné soustředění na vlastní část úkolu.

Po předvedení všech pěti živých obrazů bylo ticho, žáci potřebovali vstřebat své zážitky. V reflexi pak mluvili o kouzlu okamžiku, vcítění se do postav, o přesvědčivosti obrazů pro diváky (protokol záznamu virtuální hospitace, str. 15 - 18). Dokázali popsat své pocity z pozice diváka i aktéra. I videozáznam dokládá zaujetí a soustředění.

Z protokolu videozáznamu je patrné (strana 10 - 13) soustředění jednotlivých skupin na předvedení svého živého obrazu a i bezproblémové výměny divák - aktér. Vložené nové informace, čtené jednou žákyní, napomohly udržet koncentraci. Kamera

se soustředila na aktéry obrazů a ne na diváky, ale ticho „v pozadí“ nepřímo dokládá, že i publikum bylo soustředěné.

Žáci tedy úkol přecházet z pozice diváka do pozice aktéra a naopak zvládli. Videozáznam nezachytil žádný rušivý prvek (poznámky mimo role, smích). Zvládnutí úkolu nasvědčuje i silný emocionální dopad předvedeného a také to, že nejméně dva žáci si uvědomili i uměleckou kvalitu výsledného „pásma“.

## **2. Dokáží žáci na základě básnického textu, kreseb Helgy Weissové a vlastních faktografických znalostí vytvořit působivé a také dostatečně konkrétní živé obrazy?**

Všech 5 předvedených živých obrazů vzniklo na základě konkrétního textu, který žáci interpretovali. Souvislost živých obrazů s textem byla ve všech případech zřejmá. Čtyři obrazy byly dostatečně konkrétní (fotografie 58 - 61), jeden byl metaforický (fotografie 57), ale i zde byla souvislost s textem jednoznačná. Všech pět obrazů bylo věrohodných i vzhledem k faktografii. Vzniklý celek byl také působivý<sup>530</sup>.

## **3. Potvrdí se předpoklad z přípravné části této fáze akčního výzkumu, že propojení dějepisných cílů, skupinové práce a hraní rolí se projeví také v komplexnějším dosahování cílů v kognitivní a znalostní dimenzi revidované Bloomovy taxonomie cílů?**

Vynesení všech splněných cílů do upravené Bloomovy taxonomické tabulky ve všech třech sledovaných oblastech dohromady předpoklad potvrdilo. Stejně jako u výukové lekce v přípravné části této fáze výzkumu **hra v roli a skupinová práce posouvá cíle do vyšší kognitivní dimenze**. Žáci využívají získané znalosti při analýze, hodnocení a tvorbě živých obrazů. Své znalosti přetvářejí do nových produktů, které mají i estetickou kvalitu. V grafické podobě tuto tezi dokládá tabulka č. 23.

Zároveň zde chceme upozornit ještě na jednu věc. Práci se získanými znalostmi cestou hraní rolí přestávají dvě dimenze stačit - bylo by třeba znázornit ještě třetí dimenzi a tou je náročnost práce právě vzhledem k nakládání se znalostmi. U dramatické struktury Bratři Václav a Boleslav směřovaly všechny činnosti k **rekonstrukci události** zavraždění knížete Václava žáky. V případě dramatu Návštěva všechny činnosti směřovaly k **interpretaci textů** vzniklých v tereziánském ghettu. Od rekonstrukce k interpretaci vede dlouhá cesta, ta naše se žáky byla tříletá. Ovšem

---

<sup>530</sup> Předvedené živé obrazy zapůsobily i na technickou obsluhu kamer. Oba technici se stali diváky obrazů a měli po ukončení natáčení potřebu popsat svůj zážitek ze vzniklého celku. Oslovilo je téma i jeho zpracování a mluvili o divadelním zážitku.

v upravené Bloomově dvojdimenzionální taxonomii cílů **v obou případech dosahujeme kognitivního cíle na úrovni Tvořit.**

Přitom ale práce žáka na rekonstrukci události v raném středověku přinesla potřebné zkušenosti (a následně i další činnosti v hodinách dějepisu), díky nimž byli žáci ve čtvrtém ročníku schopni básnické texty věrohodně interpretovat.

Při úvahách nad vyplněnou revidovanou Bloomovou tabulkou nás nutně napadlo, zda by nebyla pro lepší popis dosahovaných cílů při propojení dějepisu, hraní rolí a skupinové práce vhodnější jiná taxonomie cílů, protože kromě kognitivních cílů nás zajímá i rozvoj žáka v afektivní oblasti (zároveň ale i v psychomotorické). Zde se nabízí např. taxonomie cílů podle D. J. Kratwohla<sup>531</sup>, která rozpracovává pět úrovní cílů v afektivní oblasti (přijímání, reagování, hodnocení, integrace hodnot a zvnitřnění hodnot v charakteru). Dnes je známé i Niemerko další rozpracování této taxonomie cílů na prvních dvou úrovních. Ale ani tato taxonomie není pro nás zcela vyhovující. Stejně tak taxonomie cílů v psychomotorické oblasti H. Daevea. Ta totiž nepočítá s tvořivě využívaným pohybem a končí na úrovni zautomatizovaného pohybu. Za podnětný v otázce popisu a stanovení edukačních cílů v oblasti hraní rolí považujeme článek didaktika geografie Technické univerzity v Liberci Jaroslava Vávry na portálu RVP<sup>532</sup>, který zde upozorňuje na Novou taxonomii Marzana a Kendala z roku 2007, kteří mimo jiné definují tři domény znalostí (informace, mentální postupy a psychomotorické postupy). Nicméně aplikace tohoto zatím ještě nového systému se nám zatím (kromě jednoho příkladu přímo v citovaném článku) nepodařilo dohledat. V každém směru je to zajímavý námět pro další práci. K dalším úvahám se nabízí i Roylova taxonomie sociálně-komunikativních cílů<sup>533</sup>, která by pro nás mohla být také velmi podnětná. Váže se především na rozvoj spolupráce při skupinové práci a přijímání různých sociálních rolí. Další uvažování pak může směřovat i k vytvoření vlastní taxonomie edukačních cílů hraní rolí v dějepisném vyučování.

---

<sup>531</sup> Více o Kratwohlově, Niemerkové a Daeveovu taxonomii lze najít např. in KALHOUST, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2002 či Janiš, K., Kraus, B., Vacek, P., *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998.

<sup>532</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu.html/>, dostupné k 1. 5. 2015.

<sup>533</sup> Více např. ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum, 1993.

## 5 Zakončení empirické sondy

### 5.1 Analýza závěrečné evaluace lekcí s hraním rolí za celou dobu studia

V posledním týdnu školní docházky na Gymnázium J. A. Komenského v Novém Strašecí v květnu 2011 studenti vypracovali poslední evaluační dotazník, který se snažil postihnout výukové lekce spojené s prací ve skupinách a hraním rolí za celou dobu studia na střední škole. Vyplnilo ho celkem 26 žáků. Jeden z respondentů se nezúčastnil z důvodu nemoci ani jedné této aktivity.

První otázka směřuje k získání informace, kolika výukových lekcí a celých struktur se žáci zúčastnili. Odpovědi byly do jisté míry překvapivé.

Tabulka 24: Účast žáků na jednotlivých programech

	1. ročník		2. ročník		3.ročník	4. ročník
Název výukového celku	Egyptští faraoni	Římští císaři	Bratři Václav a Boleslav	Dopisy Přemyslovcům	Napoleon Bonaparte	Návštěva (v ghettu)
Vyplněno	7	5	22	19	22	22
Skutečná účast	26	27	19-24-24	23	24	22

Od strukturovaného dramatu Václav a Boleslav čísla o účasti na výukových lekcích zkruba odpovídají. Ve třídě je 26 žáků. Vždy někdo chyběl. Došlo i k změnám počtu žáků ve třídě během studia (3 žáci postupně odešli, dva noví přišli, z toho jeden až ve čtvrtém ročníku). Přesto nízký počet účasti na výukových lekcích Egyptští faraoni a Římští císaři neodpovídá skutečnosti - žáci si na ně vůbec nemohli vzpomenout. Téma je nezaujalo, neměli s prací spojen žádný větší zážitek. Ukázal se ještě jeden důvod. V hodinách dějepisu jsme pracovali poměrně často aktivizačními metodami. Pokud nebylo více hodin jednoznačně propojeno do jednoho celku např. jedním příběhem, žáci považovali tyto hodiny za běžnou školní denní rutinu.

První dva pokusy v prvním ročníku (Egyptští faraoni a Římští císaři) vůbec nevnímali jako nějaký tématem propojený celek. Možná také zapadly i vzhledem k faktu, že v prvním ročníku bylo nové a jiné všechno – od spolužáků až po způsob výuky jednotlivých vyučujících.

Druhá část první otázky zjišťovala, které výukové struktury žáky zaujaly nejvíce a co si z nich zapamatovali nejvíce. 5 žáků na tuto otázku neodpovědělo vůbec, 1 se neúčastnil žádného strukturovaného dramatu. Tři žáci uvedli dva celky, které je zaujaly. Ve 12 případech největším zážitkem byla výuková lekce Návštěva. Několik žáků si ji propojilo i na další aktivity spojené s výukou o šoa a posuzovali celé téma jako celek (přidali si tedy návštěvu ghetta Terezín v listopadu 2010, setkání s pamětníky a divadelní představení se stejným tématem, které jsme společně navštívili; někteří připojili i sledování krátkých videozáznamů v hodinách). Odpovědi na tuto otázku také potvrdily to, že výuková lekce Návštěva funguje jako vstup do tématu dobře.

Šest žáků označilo za největší zážitek výukovou strukturu Bratři Václav a Boleslav.

Tři pak uvedli propojené hodiny s tématem Napoleon Bonaparte a po jednom „hlase“ získali Římští císaři a Egyptští faraoni. Dopisy Přemyslovcům zůstaly opomenuty zcela. V případě Římských císařů i Egyptských faraonů žáci uvedli, že důvodem jejich zájmu byl zájem o téma samotné, které je zajímavé i na základní škole. Nezaujal je tedy způsob práce, ale téma.

Dvakrát se objevilo, že něco žáky „nezaujalo vůbec“ – Dopisy Přemyslovcům a Napoleon Bonaparte. Byly tu i dovětky. Žáci neradi píšou a bylo to hodně obtížné a pracné. K Dopisům Přemyslovcům jeden respondent napsal, že v nich nebyla žádná akce. To mne dovedlo k úvaze, že obě **málo „zapamatovaná témata“** neměla v průběhu práce **žádný dramatický moment, žádný zvrst, změnu**. Z četby literatury žáci vypisovali fakta a dál je předávali. Forma byla málo stylizovaná a zajímavá na to, aby žáky zaujala. A zřejmě také nepřinášela nové informace např. v podobě výkladu situace a podobně. Možná je v této oblasti skryta cesta k většímu úspěchu.

V jednom případě však i lekce Napoleon Bonaparte zaujaly natolik, že jiný žák napsal, že si daleko více pamatuje o jeho kariéře a cestě k moci. I tady by atraktivnější podoba mohla přivést větší zájem.

### **Strukturované drama Návštěva – co si žáci zapamatovali**

Nejčastěji se objevovalo, že si žáci zapamatovali **živé obrazy a jejich propojení s textem, emotivní** dopad předvedených živých obrazů, **zvláštní atmosféru** ve třídě způsobenou propojením tématu a nahráváním virtuální hospitace. Dvakrát žáci psali o **psaní seznamů** a jejich korekci jako o zajímavém získávání nových fakt.

*„Pamatuji se, že jsme četli básničky dětí, které byly v Terezíně. Odehráli jsme asi kolem pěti scének, které se nahrávaly na kameru. Myslím, že nejen na mne, ale i na celou třídu, to zanechalo silné dojmy. Když jsme tvořili scénku, ve které jsem hrála já, tak se mne zmocnila lehká závrať, ukápla mi slza, a po celou dobu trvání hodiny jsem měla zvláštní pocit a byla jsem tak vděčná za to, co je teď.“<sup>534</sup>“*

Pokud shrneme, co si žáci odnesli z této dvouhodinovy podle jejich vlastních slov především, tak to nejsou nové informace, ale různé pocity. Výuková struktura zasáhla především afektivní oblast.

#### **Strukturované drama Bratři Václav a Boleslav – co si žáci zapamatovali:**

*„Na Václavovi a Boleslavovi mě nejvíce zaujala práce ve skupině. Jelikož jsme tomuto programu věnovali více hodin, mohli jsme jít více do detailů a dozvědět se informace, o kterých jsme dosud neměli ani zdání. Tvoření živých obrazů, ve kterých každý z nás mohl vidět a poukázat na něco jiného, nám ukázalo nový styl vyjadřování.“*

*Nejvíce mě oslovil program o Václavu a Boleslavovi, protože to byl pro mě první velký dějepisný projekt. Pamatuji si, jak jsme hráli scénky, např. běžný život Václavův den a osudná večeře a následná vražda. Bavilo mě vžívat se do situace<sup>535</sup>.“*

Na těchto dvou odpovědích je dobře patrné, že si žáci více zapamatovali průběh struktury. Připomínají tu práci s fakty a i konkrétní kroky přesněji než v případě programu Návštěva. První žák připomíná práci s informacemi z různých zdrojů a druhý naopak objevování techniky vžití se do postavy někoho jiného. Ale nepohltilo ho to natolik, aby si neuvědomil konkrétní činnosti. Žáci se vztahují i k cílům v kognitivní oblasti.

Druhá otázka evaluačního dotazníku se týkala **použitých metod**. Žáci měli popsat metody použité ve výukových lekcích. Tři na otázku neodpověděli a jeden odpovídal na něco jiného, jeden se žádné výukové lekce neúčastnil. K otázce se tedy vyjádřilo 21 žáků. Jedenáctkrát psali žáci o **živých obrazech** a dva z nich připojili, že je tvořili vždy na základě nějakých podkladů. Čtyřikrát se objevilo „**hraní scének**“, tedy práce v plné rolové hry v rekonstruované situaci. Třikrát **psaní dopisů** tak, aby v nich byla použita nějaká fakta. Dvakrát se objevilo psaní seznamů. Několik žáků odpovědělo směrem k práci s informacemi – dvakrát psali o **shromažďování a třídění informací**, jednou o **čtení**

---

<sup>534</sup> Žákovská evaluace struktury Návštěva, osobní archiv I. Vachkové.

<sup>535</sup> Tamtéž.

a jednou o  **kreativním přemýšlení**. Jednou (kromě živých obrazů) se objevil přesný název techniky – hlasy ze záhrobí - , kterou jsme použili jednou v prvním ročníku. Jedna odpověď byla úniková, respondent použil sousloví „hravá forma“. Dvě odpovědi se týkaly spíše cílů v oblasti OSV –  **práce v kolektivu a možnost vyslovovat názory a poslouchat názory ostatních**. Část žáků vztáhla otázku na celou práci především ve čtvrtém ročníku. Čtyřikrát se objevilo sledování dokumentů, dvakrát rozhovory s pamětníky a jednou sledování divadelního představení. Všechny tyto odpovědi se sice týkaly výuky dějepisu ve čtvrtém ročníku, ale nebyly součástí mnou sledovaných výukových lekcí.

Žákovské odpovědi podle mne ukázaly, že živé obrazy byly pro žáky atraktivnější a možná i silnější než plná rolová hra. Více si odpovědi vztahovali k závěrečnému ročníku, kdy jsem už ale záměrně plnou rolovou hru nepoužila, a je také pravda, že s živými obrazy jsme pracovali po celé čtyři roky studia, zatímco plnou rolovou hru jsme využili ve druhém ročníku naposledy. Všeobecně žáci psali především o své práci v posledním roce studia.

Z části odpovědí také vyplývá, že společná skupinová práce, možnost vyslovení vlastního názoru a diskuse se spolužáky je žáky stále vnímána i ve čtvrtém roce studia jako něco mimořádného, co stojí za zanamování a připomenutí. Připadalo mi to neobvyklé, a proto jsem jednoduchým dotazem ke kolegům zjišťovala, nakolik ve skupinách pracují v běžném vyučování. Bohužel jsem zjistila, že to není obvyklý způsob práce. Co se týká organizace prostoru, ve všech třídách se vyučuje spíše frontálně. Žáci na sebe reagují z lavic. Vyjadřují se sice k promluvám druhých, ale z lavice, takže často k zádům předešlého mluvčího. V hodinách dějepisu byli zvyklí si přeseďat do skupin, učili se směřovat svou komunikaci k tomu, s kým mluvili. Mohli si vzít svoji židli a sednout si podle potřeby. Obzvláště ve čtvrtém ročníku, kdy v hodinách přibližujících vývoj naší země a Evropy ve dvacátém století, pracovali často ve trojicích a čtveřicích, v nichž vypracovávali úkoly k dokumentům, které jsme sledovali, a nebo postupovali podle pracovních listů. Tato formální odlišnost v uspořádání prostoru ve třídě zřejmě také způsobila pocit výjimečnosti skupinové práce.

Většina žáků ve svých odpovědích dokázala použité metody nějak reflektovat a přiblížit i jejich smysl. O tom, že každý z žáků je jiný a vyrostl v osobnost, která sleduje své vlastní cíle, svědčí pět vybraných reprezentativních odpovědí. Ukazuje i ty lakonické pohledy.



*„Koukali jsme na filmy, fotky, obrázky, divadlo, poslouchali jsme, bylo to všechno v jednom, aby to působilo na všechny naše smysly a my si z toho vybrali, co nám nejvíce vyhovovalo.“*

*„Učíme se argumentovat a diskutovat, což je pro další život určitě velmi přínosné. Snažíme se zkoordinovat více členů skupiny a práci s tím spojenou. Máme možnost sami si představit dobu a co se v ní odehrává. Učíme se vybrat nejdůležitější informace a následně je využít.“*

*„Vžívání se do rolí historických postav, psaní dopisů historickým postavám nebo za ně.“*

*„Nedokážu popsat žádnou z těchto metod, ale rozhodně jsou velmi účinné, protože jedinec se sám aktivně podílí a musí pro to něco udělat, a tím pádem si i víc pamatujeme a situace si dokážeme rozhodně více přiblížit.“*

*„Něco na způsob divadla.“<sup>536</sup>*

Třetí otázka zněla: **Pomáhají tyto programy podle Tvého k lepšímu pochopení dějinného vývoje?** Její formulace, i když mi připadala původně přesná, nebyla zřejmě jednoznačná, protože si s ní žáci nevěděli příliš rady. Pět odpovědí bylo prosté „ano“ nebo „asi ano“. Ostatních 16 kladných odpovědí se snažilo svůj souhlas podpořit argumentem, většinou to bylo, že si vše **dokáží lépe představit a zapamatovat, což ale nemusí znamenat zamýšlené „pochopit“**. Objevil se také názor, že se ve sledovaných programech žáci dostanou **k jiným materiálům než při výkladu** a také že **informace přijímají jinak než obvykle**. Další odpověď přidala argument, že žák lépe chápe, když si něco **uvědomí z více úhlů pohledu** a že u něj to zafungovalo. Další žák spojil snazší chápání se svojí **aktivitou v hodinách**. Další žák uvedl, že **slova věty se pro něj mění v konkrétní představu a díky tomu pak může i pochopit**.

Všechna „ano“ shrnuje jedna delší odpověď:

*„Už zejména kvůli tomu, že se nad tou situací musíme pozastavit a musíme vymyslet nějaký obraz k té skutečnosti. Pro mě je to mnohem účinnější a pamatuji si mnohem více než z výkladu, u kterého se nedokážu moc soustředit. Když se sama musím*

---

<sup>536</sup> Žákovské evaluace čtyř let studia, osobní archiv I. Vachkové

*zapojit a něco vytvořit (zábavně), tak mi to jde mnohem lépe a hodně mě to baví. Je to něco jiného, než sedět v lavici a tupě zírat. Takhle se můžeme i trochu vyblbnout a zábavně pracovat.<sup>537</sup>*

Tato odpověď v první části upozorňuje na zacílení k nějakému tématu. Potřebu analýzy a vlastně i tvorby. Ve druhé části ukazuje křehkost celé věci a dokumentuje nebezpečí, které popisují kritici hraní rolí ve vyučování – nebezpečí, že by celá práce mohla sklouznout „jen“ k zábavě. U realizované lekce *Václav a Boleslav* u tohoto pólu byli žáci blízko. Zastavením a opakováním jsem je vrátila zpět, ale stejně jsem pocitově přesvědčena, že několik žáků zůstalo stejně jen na hranici „zábavy“ . U dramatické struktury *Návštěva* už se ale nic takového nenastalo. Bezprostřední evaluace byla o silném zaujetí tématem. Z toho by se dalo vyvodit tvrzení, že i od „obyčejné zábavy“ je možné postupnými zkušenostmi dojít k opravdovému prožitku a pochopení minulosti. Mám ale dost argumentů na podporu tohoto tvrzení? Naučili se žáci postupně pracovat tímto způsobem a nebo to bylo „kouzlo“ tématu, které s nimi rezonovalo?

Zajímavá byla pro mne celkem 3 ne. Jedno bylo bez komentáře. Další žák napsal, že tato práce **nevede k pochopení**, ale že nabízí **zajímavosti ke konkrétnímu tématu**, ale vývoj musí každý pochopit sám. A má vlastně pravdu. Bez aktivity žáků při analýze a porovnávání získaných fakt, ale i pocitů a prožitků, skutečně k pochopení čehokoliv dojít nemůže. Třetí žák uvádí, že **srozumitelné vysvětlení látky učitelem je úplně stejné**, ale absolvovaný způsob práce je příjemnou změnou. S tímto názorem souhlasit nemohu, už jenom proto, že výběr faktografie pro výklad v hodině a pro výukovou strukturu je jiný, na jednu stranu detailnější a na druhou komplexnější. Dávám za pravdu spíš žákovi, který výše uvedl, že tento způsob práce přináší jiné zdrojové materiály a i jiný pohled.

Čtvrtá otázka sledovala, zda **dochází k lepšímu zapamatování faktografických údajů**. Na základě všeobecné představy o lepším zapamatování fakt prostřednictvím aktivizačních metod jsem očekávala jednoznačné „ano“. Jen tři žáci to napsali. Ostatní psali „spíše ano“, často argumentovali tím, že **ale oni si data nepamatují a nikdy nepamatovali**. Většina z nich za faktografické údaje považovala pouze konkrétní data událostí. Součástí odpovědí tak bylo, že faktografická data si určitě nepamatují lépe, ale místa, na kterých se děj odehrával, ano. Jednou se objevilo, že přesná data si žák nepamatuje, ale má lepší přehled o tom, kam by události zařadil na časové přímce. Tím

---

<sup>537</sup> Žákovské evaluace čtyř let studia, osobní archiv I. Vachkové

ale své povědomí spíše potvrdil než popřel. Několikrát se objevilo, že faktografická data si nelze zapamatovat.

Jedna žákyně uvedla, že **díky svému prožitku si vybaví situaci a pak si událost i časově zařadí**. To by byla odpověď, která by mne velice uspokojila. Je ale skutečně pravdivá? To už nezjistím a musím autorce uvěřit.

Nicméně žáci svými odpověďmi potvrdili, že k lepšímu zapamatování fakt podle názoru žáků při tomto způsobu práce docházet nemusí, že záleží na jednotlivci a také na tématu.

Pátá otázka zkoumala, zda výukové lekce s hraním rolí **napomáhají k lepší schopnosti spolupracovat s ostatními, k toleranci názorů jiných a k prosazování názoru vlastního**. 24 žáků napsalo, že ano. Někteří žáci znova popisovali, co všechno a jak ve skupinách dělali. Jedna žákyně připomněla, jak při práci na struktuře Václav a Boleslav měla pocit, že musí celou skupinu neustále řídit a určovat jí práci a že u tématu terezínského ghetta dokázala více mlčet a poslouchat ostatní. S tím mohu jen souhlasit.

Uvedu zde jeden příklad odpovědi za všechny:

*„Je vidět, jak jsme se postupem času dokázali čím dál více tolerovat a naslouchat. ... Každopádně myslím, že spolupráce, diskuse a tolerance názorů byla jedna z věcí, při které jsme se toho naučili nejvíce<sup>538</sup>.“*

Jen jeden žák napsal:

*„Ne, tyto schopnosti už máme a při těchto programech je pouze využíváme, ale nijak nezdokonalujeme<sup>539</sup>.“*

Autor si již připadá hotový. O dva roky dříve v evaluaci výukové struktury Václav a Boleslav to, že se spolupráci učí, připouštěl. Během čtyř let studia nemluvil příliš často a zdráhal se vyjadřovat se před celou skupinou. Spíše pozoroval. Při výukové lekci Návštěva komunikoval s ostatními častěji a zapojil se do diskuse při reflexi velmi dobře. Pro mne se stále zdokaloval.

Naopak autorka zápisu výše přišla na gymnázium už poměrně hodně vybavená komunikativními schopnostmi. Rychle se zapojila do skupinové práce a enápadně podporovala své nesmělejší spolužáky po cestě k vyjádření a prosazení jejich názorů.

---

<sup>538</sup> Žákovské evaluace čtyř let studia, osobní archiv I. Vachkové.

<sup>539</sup> Tamtéž.

Obě odpovědi a moje odlišné vidění osobností jejich autorů ukazují na to, jak je naše vnímání individuální a subjektivní.

Šestá otázka se ptala, zda **tento způsob práce do hodin dějepisu patří**. Všichni jednoznačně odpověděli, že **ano**. Většinou své tvrzení podpořili faktem, že jde o **příjemné zpestření, cestu pro žáky, kteří se neradi učí konkrétní data**. Jednou se objevila myšlenka, že **záleží na učiteli a také na ochotě žáků**. Tři žáci uvedli, že tato práce je **vhodná i pro jiné předměty**, jmenovali třikrát **český jazyk** a jednou geografii. Jeden žák uvedl, že by obdobnou práci měla být **propojena celá škola**. Jedna žákyně se zmínila, že dějepis skutečně nemá v oblibě, ale že výukové lekce s hraním rolí ji vždy bavily. Z těchto skromných údajů se však nedá takřka vyvodit nic jiného než to, že propojení více způsobů práce dohromady na dějepisném tématu žáky zajímá a baví.

Zajímavá je zmínka, že záleží i na učiteli. Znamená to, že si autor uvědomil odlišnost různých učitelů a že pro tento způsob práce musí mít jisté vlohy i pedagog.

Zmínka o propojení celé školy touto prací (ale je otázka, co všechno tím žák vlastně myslel) mne vrátila na začátek devadesátých let, kdy si pedagogická veřejnost zabývající se dramatickou výchovou a její hlavní metodou, hrou v roli, skutečně myslela, že se tato metoda přenesla jako běžná aktivizační metoda nejdříve do mateřských škol a na první stupeň základní školy, ale zamíří i na druhý stupeň základní školy a na střední školy. Zatímco na nižším stupni škol skutečně zdomácněla, setkáme se s ní na druhém stupni ZŠ méně často (především v jazycích a občanské výchově) a na třetím stupni pak už minimálně. To, že žák střední školy, který práci s touto metodou zakusil, pochopí její potenciál, byť jej nedokáže šířeji rozvést, je vlastně i v roce 2015 pozitivní zpráva.

Sedmá otázka v evaluačním dotazníku je pro hodnocení nejsložitější. Skládá se z deseti faktografických otázek směrem k absolvovaným výukovým programům, z nichž některé jsou otevřeně formulovány. Žák tedy může pracovat s informacemi, kterými se rozhodne odpovědět. Odpovědi se pokusím vyjádřit v tabulkách.

*Tabulka 25: Odpovědi na otázku č. 1 v evaluačním dotazníku*

Jmenuj alespoň jednoho významného faraona a připomeň některý z jeho činů								
Pouze jméno	Počet chyb	Faraon + čin	Počet chyb	2 faraoni + činy	Počet chyb	3 a více Faraonů + činy	Počet chyb	Bez odpovědi
10	0	8	3	4	0	1	0	2

Z 25 odpovědí žáků je správně jen 10 z nich. Skupina deseti žáků odpověděla částečně. Osm žáků sice ke jménu faraona uvedlo i čin, ale zmýlili se (ve všech třech případech jméno faraona bylo Tutanchámon a jako čin uvedli stavbu pyramidy). Nejvíce faraonů a jejich činů uvedla žákyně, která se připravovala na maturitu z dějepisu. **Úspěšnost odpovědí** byla u této otázky **40%**.

*Tabulka 26: Odpovědi na otázku č. 2 v evaluačním dotazníku*

Napiš tři jména římských císařů a pokus se určit dobu jejich života.						
Méně Jmen	Počet chyb	Pouze 3 jména	Počet Chyb	Jména i doba života	Počet Chyb	Bez odpovědi
6	0	13	6	5	2	1

Z celkových 25 odpovědí byly správně pouze 3 odpovědi. Šest žáků si nevzpomnělo ani na 3 jména římských císařů. Třináct žáků napsalo trojici jmen, ale 5 z nich za císaře považovalo řeckého vojevůdce Alexandra Makedonského a jeden zase římského řečníka a politika Cicerona. **Úspěšnost odpovědí** u druhé otázky je **12%**.

*Tabulka 27: Odpovědi na otázku č.3 v evaluačním dotazníku*

V které době žili bratři Václav a Boleslav a co bylo předmětem jejich sporu?				
Pouze jedna odpověď	Počet chyb	Obě odpovědi	Počet chyb	Bez odpovědi
8	2	16	9	1

Úplnou odpověď napsalo 16 žáků (obě části), ale jen 7 z nich nechybovalo. Nejčastější chybou (i v částečných odpovědích) bylo tvrzení, že příčinou sporu mezi Václavem a Boleslavou byl spor o královský titul (pětkrát) a chybné časové zařazení (8., 12., 15. století). **Úspěšných** bylo jen **28 %** odpovědí.

*Tabulka 28: Odpovědi na otázku č.4 v evaluačním dotazníku*

V jakých historických pramenech se o nich můžeš dočíst?						
1 pramen	Počet chyb	2 prameny	Počet chyb	3 prameny	Počet chyb	Bez odpovědi
15	1	5	0	3	2	2

Za správnou odpověď jsem považovala takovou, kdy žák uvedl správně alespoň 2 prameny, ve kterých se lze dočíst o Václavovi a Boleslavovi (tedy kombinace pojmů: 1 a 2. staroslověnská legenda, Kristiánova legenda, Gumpoldova legenda, Kosmova kronika, Dalimilova kronika). Celkem 15 žáků uvedlo pouze jeden pramen. Zpravidla to byla

Kosmova nebo Dalimilova kronika, na žádnou z legend si tato skupina nevzpomněla. Pět žáků uvedlo dva prameny, vždy to byla Kosmova a Dalimilova kronika. Tři žáci napsali více pramenů, ale jen jedna odpověď byla zcela správná – 1. a 2. staroslověnská legenda, Kristánova legenda a Kosmova kronika. Zbylí dva chybovali v názvech pramenů – uvedli staré pověsti české a neexistující názvy kronik. Celkem tedy bylo správných 6 odpovědí, což je **úspěšnost 24 %**.

Tabulka 29: Odpovědi na otázku č.5 v evaluačním dotazníku

Uved' jména tří Přemyslovců ze 13. století. Který z nich tě nejvíce oslovuje a proč?				
Částečná odpověď	Počet chyb	Úplná odpověď	Počet chyb	Bez odpovědi
7	2	14	9	4

Za částečnou odpověď jsem považovala, pokud žáci uvedli pouze 3 nebo méně jmen a nebo když pouze vysvětlili, který Přemyslovec a proč je oslovil. Všichni, kteří uvedli částečné odpovědi, uvedli 3 jména. Dva z nich zařadili k Přemyslovcům Karla IV. Čtrnáct žáků zapsalo úplnou odpověď, tedy tři jména a k jednomu z nich vysvětlení. Devět jich chybovalo – většinou ve jménech. Objevoval se tu Jan Lucemburský, Karel IV., ale i Vratislav II., Oldřich a Břetislav. Správně bylo jen 5 odpovědí, tj. **úspěšnost** odpovědí byla **20 %**.

Tabulka 30: Odpovědi na otázku č.6 v evaluačím dotazníku

Kdy se stal Napoleon císařem?		
Správná odpověď	Chybná odpověď	Bez odpovědi
16	5	4

Za správnou odpověď jsem považovala odpověď 1804, ale i odpověď „kolem roku 1800“. 16 žáků odpovědělo **správně**, což je **64 %**. To, že si zapamatovalo tolik žáků konkrétní letopočet působí vedle jejich poznámek k tomu, zda si mohou také lépe zapamatovat fakta poněkud podivně, protože jich mnoho uvedlo, že si žádná konkrétní data napamatují, nemohou zapamatovat a nebo nedokáží zapamatovat. Proč jim tedy v hlavě utkvěl právě rok císařské korunovace Napoleona?

Tabulka 31: Odpovědi na otázku č. 7. v evaluačním dozazníku

Připomněn slavné Napoleonovy činy						
3 odpovědi	Počet chyb	2 odpovědi	Počet chyb	1 odpověď	Počet chyb	Bez odpovědi
5	0	10	2	8	0	2

Za správnou odpověď jsem považovala, když žák uvedl alespoň 2 činy. Většinou to bylo potlačení povstání royalistů v Paříži, bitvy u Slavkova, u Waterloo, císařská korunovace, tažení do Egypta či do Ruska. Vše bez časového zařazení. **Správných** bylo 13 odpovědí, tedy **52 %**.

Otázky týkající se Napoleona patřily mezi nejlépe zodpovězené. Co zafungovalo, že právě některé události z Napoleonova životase žáci zapamatovali?

Tabulka 32: Odpovědi na otázku č.8 v evaluačním dotazníku

Vysvětli pojmy: shromažďovací tábor, ghetto					
Oba pojmy	Z toho 1 chyba	Z toho 2 chyby	Jen 1 pojem	Z toho 1 chyba	Bez odpovědi
9	3	1	15	3	1

Správná odpověď znamenala uspokojivé vysvětlení obou pojmů. Toho dosáhlo jen 5 žáků, i když oba pojmy zodpovědělo 9 z 25. Patnáct žáků vysvětlilo jen jeden pojem, z toho 12 správně. **Úspěšnost** byla tedy jen **20 %**.

Tabulka 33: Odpověď na otázku č.9 v evaluačním dotazníku

Jak dlouho fungovalo terezínské ghetto?		
Správná odpověď	Chybná odpověď	Bez odpovědi
10	10	5

**Správně** odpovědělo 10 studentů z celkových 25., tj. **40 %**.

Tabulka 34: Odpověď na otázku č.10 v evaluačním dotazníku

Popiš život v terezínském ghettu				
3 tvrzení správně	2 tvrzení správně	1 tvrzení správně	0 tvrzení správně	Bez odpovědi
8	9	3	2	3

U této odpovědi jsme vycházela z předpokladu, že žáci napíší nejméně tři tvrzení o životě v terezínském ghettu. Nejvíce jich nakonec napsali šest. Za uspokojivé jsem pokládala alespoň 3 správné odpovědi – tomu vyhovělo 8 prací. Nejčastěji žáci chybovali v tom, že zaměnili život dětí v terezínském ghettu za život v koncentračním táboře v Osvětimi. Zapůsobilo na ně silně vyprávění pamětnice Marty Kottové v dokumentárním

filmu Laška a přiřadili ho k terezínskému ghettu, o kterém mluvila ve filmu také. Dále si žáci nepřčetli celou otázku a odpovídali na něco jiného – psali o osudu lidických dětí, o dětech a jejich převýchově v Německu, o životě mimo terezínské ghetto. Celková úspěšnost byla 32 %.

Vypočítáme-li průměrnou úspěšnost žáků ve všech deseti odpovědích, zjistíme, že **průměrný výsledek je 33,2 %**. Tedy třetina žáků úspěšně zodpověděla deset otázek vytvořených v návaznosti na realizované výukové lekce s použitím metody hraní rolí. To, bohužel, nepodporuje obecně tradovanou myšlenku, že pokud pracujeme s žákovskými prožitky, lépe fixujeme v paměti informace. V této oblasti bude třeba ještě hledat další možnosti.

## 5.2 Shrnutí analýzy závěrečné žákovské evaluace

Podíváme-li se zpět na výstupy z analýzy žákovské evaluace, pokusíme se uvědomit si, co vyplývá ze žákovského ohlednutí se za realizovanými dramatickými strukturami.

Během svého studia na gymnáziu se žáci seznámili s různými technikami hraní rolí ve vyučování – živým obrazem, plnou hrou v roli v rekonstruované situaci a s některými drobnějšími technikami (hlasy ze záhrobí, psaní seznamů atd.). Naučili se do rolí vstupovat a vystupovat z nich, aniž by jim to přineslo psychickou újmu.

Zvládli práci v menších i větších skupinách a považují ji za důležitou a obohacující do dalšího života.

Podařilo se jim několikrát vcítit se do jiných osob z minulosti, zajímalo je to a bavilo a sami to považují za přínosné. V evaluacích žáci naznačili, že hraní rolí může vést k většímu pochopení historických událostí, ale pravděpodobně ne k zapamatování faktografických údajů – mysleli tím konkrétních dat.

Při analýze jejich výroků v evaluačním dotazníku a jejich odpovědí na konkrétní otázky k absolvovaným dramatickým strukturám se nepodařilo se najít nějakou souvislost mezi zapamatováním fakt a prožitkem v roli a v situaci. Úspěšnost této skupiny žáků při odpovídání na faktografické otázky vycházející z obsahu realizovaných výukových lekcí je jen třetinová.



Žáci si uvědomili, že jako celek třídy něco společně dokázali – v závěrečné dramatické struktuře se jim podařilo vytvořit i drobné umělecké dílo, scénickou koláž z textů, která je obohatila i uměleckým zážitkem.

Přijali tento způsob práce a uvědomují si, že vyžaduje jejich soustředění i připraveného učitele. Byli by rádi, kdyby se podobně pracovalo i v jiných vyučovacích předmětech.

## 6 Shrnutí výsledků empirické sondy

Akční výzkum ve dvou fázích sledoval, jak se žáci na čtyřletém gymnáziu učí pracovat v dějepisném vyučování v roli a co tato práce přináší v oblasti plnění cílů ve třech oblastech - osobnostně sociální, dějepisné a hraní rolí.

Akční výzkum dokumentoval, že žáci během studia postupně sbírají zkušenosti a zlepšují své dovednosti a schopnosti. V první fázi akčního výzkumu (realizace dramatické struktury Václav a Boleslav) se vytyčené cíle nepodařilo zcela splnit. Žáci se nedokázali vždy plně soustředit na svoji roli a věrohodně v ní existovat, neporadili si s interpretací textu z minulosti (Kosmova kronika, úryvky z legend, kronika tak řečeného Dalimila) ani se současným odborným textem. Nedokázali také efektivně pracovat v různě velkých skupinách. Ve druhé fázi akčního výzkumu (realizace dramatické struktury Návštěva) dokázali stejní žáci o dva roky později stanovené cíle ve všech třech sledovaných oblastech naplnit. Také se zlepšili kvalitativně - dokázali vytvořit věrohodné živé obrazy, interpretovat básnické texty a efektivně pracovat ve skupinách.

Empirická sonda také ukázala, že pro hraní rolí v dějepisném vyučování je důležité zaujmout žáky tématem a hledat pro hraní rolí výrazné dramatické momenty. Pokud se podaří žáky zainteresovat v emoční oblasti, přichází i lepší práce v rolích a esteticky hodnotnější „produkty“ jejich práce - předváděné živé obrazy, scény hrané v plné rolové hře, psaní v rolích apod.

Téma je silnou motivací pro společnou práci. Především v první části této empirické sondy se ukázalo, že silný motivační efekt přináší i radost ze hry a vlastní tvořivosti. Jednoznačně se to ukázalo v okamžiku druhé rekonstrukce hostiny v dramatu Václav a Boleslav, kdy žáci, zaujetí hrou, prosadili „druhý pokus“, aby výsledek působil věrohodněji a dokázali získat i své nerozhodnuté spolužáky. Druhá rekonstrukce byla také mnohem vydařenější než první.

Hraní rolí a skupinová práce podporuje dosahování cílů ve znalostní a kognitivní dimenzi upravené Bloomovy taxonomie cílů především ve vyšších úrovních - pro hraní rolí je potřeba fakta analyzovat, hodnotit a využít je pro tvorbu výsledného předváděného produktu. Znalost faktů žáci převádějí do nové podoby.

Akční výzkum nepotvrdil souvislost mezi hraním rolí a lepším zapamatováním faktů.

Dále akční výzkum doložil důležité postavení reflexí výstupů žáků a diskusí při realizacích strukturovaných dramat. Diskuse při přípravách úkolů s hraním rolí a reflexe po předvedení výstupů s hraním rolí umožní opravu např. chybných interpretací a umožní učiteli vložit i výkladové části, pokud je to třeba. Společnou diskusi nad dějepisnými tématy při hraní rolí vnímali žáci jako celkové obohacující, především v budování vlastní sebejistoty při argumentaci k tématu a učení se spolupráci s ostatními. Při společných diskusích také žáci vnímají učitele jinak, jako spolupracovníka.

Hraní v rolích žákům přináší i estetický zážitek a také dobrý pocit se společně vykonané práce.

To všechno dohromady znamená, že hraní v roli má pro dějepisné vyučování zajímavý potenciál a stojí za to se pokoušet jej využívat.

## 7 Závěr

Předkládaná disertační práce přináší v teoretické části komentovaný přehled didaktické literatury zmiňující hru v roli v oblasti obecné didaktiky, didaktiky dějepisu, dramatické výchovy a osobnostní a sociální výchovy. Na konci teoretické části jsou uvedena přehledně praktická doporučení pro učitele dějepisu, která si kladou za cíl **nabídnout možnosti a upozornit na případná úskalí při využití hraní rolí v dějepisném vyučování**<sup>540</sup>. Tato doporučení vycházejí ze sledované literatury, z vlastní praxe a jsou zpětně doplněna o poznatky z realizace empirické sondy v letech 2007 - 2011. Snaží se tedy propojovat teorii s praxí.

Jedním z cílů této práce bylo **prakticky ověřit možnosti využití základní metody dramatické výchovy - hry v roli - v hodinách dějepisu na čtyřletém gymnáziu**. Autorka práce s hraním rolí systematicky pracovala po dobu čtyř let studia jedné z gymnaziálních tříd. Hru v roli chápeme nejen jako zajímavou aktivizační metodu, která oživuje vyučování, ale především jako cestu ke kvalitnějšímu plnění učitelských cílů v oblasti znalostního a kognitivního procesu.

### **Výsledky empirické sondy upozorňují na několik důležitých skutečností:**

1. Efektivně využívat hraní rolí v dějepisném vyučování znamená pro žáky projít poměrně dlouhou a obtížnou cestu postupného poznávání možností této metody. Zpočátku se žáci nedokáží na přípravu hraní v roli a vlastní proces soustředit, zacílit svoji pozornost k sledovaným cílům. První vstupování do rolí je pro ně obtížné. Je doprovázeno rozpaky a výbuchy smíchu. Žáci nedokážou najít vhodné gesto, které vyjádří jejich záměr v živém obrazu, nevydrží po celou dobu modelové situace realizované plnou hrou v roli zvolenou roli udržet a použít vhodné výrazové prostředky, které by podpořily jejich věrohodnost a umožnily „divákům“ odhalit jejich záměry. Když si ale postupně zvyknou na používání této metody, nabídne jim velký potenciál - využití vlastní tvořivosti společně s nepřebornými možnostmi interpretace zdrojových materiálů. **Na konci této dlouhé cesty je pak intenzivní emocionální i umělecký zážitek žáků a naplnění dějepisných cílů pro učitele**<sup>541</sup> (věrohodná rekonstrukce situací z minulosti, tvořivá interpretace pramenného

---

<sup>540</sup> Kapitola 1.5 této práce.

<sup>541</sup> Str. 280 - 281 této práce.

materiálu, rozvíjení vcitování se do postav z minulosti, které pak vede k větším pochopení minulých dějů).

2. Při práci na přípravě modelových situací s hraním rolí je žákům předkládán **pečlivě vybraný pramenný materiál**, který se žáci učí interpretovat. Vyhledává-li žák informace pro věrohodné hraní role, nevnímá tolik odborný nebo historický text jako překážku, kterou raději ani nebude zkoušet zdolat, **ale jako zdroj informací pro jeho hru v roli**. V takových chvílích i **výkladové vsuvky vnímá lépe**<sup>542</sup>, pomohou mu dodat potřebné informace. Tyto přípravné části jsou velice důležité pro žáky směrem k věrohodnosti předváděného a náročné i na učitele. Jeho příprava musí být daleko podrobnější. Po dobu přípravy je učitel k dispozici žákům, kteří potřebují pomoc. Zpočátku rady vyhledávají často, postupně jsou při práci se zdrojovým materiálem samostatnější. **Učitel je však zodpovědný za udržení uvažování žáků v uvěřitelných a věrohodných mezích**<sup>543</sup>. Proto by měl mít přehled o tom, co se ve které skupině děje, aby pak nebyl nepříjemně překvapen fantazijní interpretací. Na uvedení anachronismů a mylných interpretací nikdy není pozdě. Efektivní však je, aby na ně vůbec nedošlo.
3. Velmi důležitou funkci mají diskuse při předvádění modelových situací s rolovou hrou a reflexe činností. Při vyučování s promyšleným používáním hry v roli se **žáci často pohybují v několika úrovních - v roli aktéra a v roli diváka, v roli interpreta předvedeného**, ale například i v roli autora nového díla<sup>544</sup>. Mezi těmito různými póly se pohybují v rychlém časovém sledu, ale na základě logických souvislostí. Vede to i rozšiřování multiperspektivního vnímání. **I při diskusích si žáci uvědomují různé možnosti pohledů a své představy vzájemně konfrontují, učí jeden druhého, učitel je upozaděn**<sup>545</sup>.
4. Stejně obohacující je i práce v různě velkých skupinách. Zpočátku si žáci nevědí rady ani s jednoduchou domluvou. Při skupinové práci celé třídy (ta je někdy rozdělena například na jedenáct trojic či sedm až osm čtveřic) se na počátku ukázala jedna velká potíž - žáci si nedokázali vytvořit funkční okruh vnitřní samoty, zajímala je aktivita ostatních skupin, všechno je rušilo. **Častým používáním**

---

<sup>542</sup> Str. 213 této práce.

<sup>543</sup> Několikrát je v rozboru výukových lekcí upřednostněno, nejsouviselejší poznámku lze najít na str. 131 této práce.

<sup>544</sup> Str. 266 této práce.

<sup>545</sup> Str. 283 této práce.

**skupinové práce a proměnami velikostí i složení skupin školní třída postupně zvládne skupinou komunikaci v prostoru jedné třídy<sup>546</sup>.** Žáci pak spolu lépe komunikují, lépe se poznají a ve třídě panuje lepší atmosféra. Žákovské evaluace i empirická sondy prokázaly, že sledovaní žáci možností pro tříbení svých názorů ve skupinách příliš neměli a možnost skupinové práce vítali. Nelze vyloučit ani to, že častější diskuse při hodinách s využitím hraní rolí mohou mít podíl i na celkovém zrání žáků. To by ale musel sledovat především psychologický výzkum.

5. Obecně se předpokládá, že pokud je práce s nějakými fakty propojena s prožitkem žáka, dochází k lepšímu a trvalejšímu zapamatování předkládaných fakt. Vzhledem k tomu, že dobře provedené hraní rolí ve vyučování dějepisu s prožitkem spojeno je, dá se tato úvaha přenést i na to, že hraní rolí v hodinách dějepisu podporuje lepší a trvalejší zapamatování faktografických údajů. Tato **empirická sonda však nepotvrdila souvislost mezi prožitkem v roli a lepším fixováním faktografie<sup>547</sup>.** Výsledky písemných prací ověřujících znalost faktografie však byly průměrné. V této oblasti by bylo třeba ještě dalšího šetření.
6. Pokud při použití hry v roli v dějepise na čtyřletém gymnáziu zformulujeme cíle v oblasti dějepisu, osobnostní a sociální výchovy a hraní rolí a vyneseme je do revidované Bloomovy taxonomické tabulky cílů, zjistíme, že hraní rolí a práce v různě velkých skupinách posunuje splnění cílů ve znalostní dimenzi do oblasti procedurální a **metakognitivní** a v dimenzi kognitivního procesu pak do kategorií aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit. Jinak řečeno - **hraní rolí v dějepisném vyučování a práce ve skupinách podporuje přenesení dosahovaných cílů dějepisného vyučování do vyšších úrovní znalostní i kognitivní dimenze a může tak efektivně napomáhat jejich plnění<sup>548</sup>.**
7. Nepřímo také tato empirická sonda potvrzuje, že **radost žáků ze hry a z jejich vlastní tvořivosti je podstatnou motivační složkou<sup>549</sup>.** Pro obsáhlost celého materiálu jsme však tuto otázku systematicky nesledovali. Tato teze však v sobě nese potenciál pro jeden z dalších možných výzkumů realizací metody hry v roli v dějepisném vyučování.

---

<sup>546</sup> Str. 280 této práce.

<sup>547</sup> Str. 280 této práce.

<sup>548</sup> Str. 267 této práce.

<sup>549</sup> Str. 282 této práce.

Tato práce je zatím **prvním systematickým pokusem analyzovat hraní rolí v dějepisném vyučování na čtyřletém gymnáziu při běžné školní praxi a vychází z konkrétní práce jedné učitelky a jedné konkrétní školní třídy. Výsledky empirické sondy v této práci tedy nelze zobecňovat<sup>550</sup>, což odpovídá také principům akčního výzkumu na mikroúrovni.**

Nabízí se zde ale možnost další práce v této oblasti - sledovat např. obdobným způsobem několik učitelů, kteří by pracovali na různých školách stejného typu s identickými výukovými lekcemi. To by ale už byla práce pro celý tým odborníků a bylo by také vhodné, aby se učitelé pracující s navrženými strukturami stali také subjekty dalšího výzkumu stejně tak jako jejich žáci. V každé sledované školní třídě v tomto větším výzkumném projektu by bylo možné vybrat např. 10 žáků, kteří by byli sledováni skutečně detailně a s nimiž by například po absolvovaných lekcích byly vedeny polostrukturované rozhovory. Obdobně by bylo pracováno i s učiteli. Pokud by takových tříd bylo alespoň deset, mohl by výzkum přinést už objektivnější data. Výsledek takového výzkumu by mohl lépe pojmenovat obtíže při využití hraní rolí v dějepise, mohl by detailněji popsat postupný vývoj konkrétního počtu žáků a i vývoj určitého počtu učitelů, kteří by pomohli výzkum realizovat. Otázkou však je, zda je reálné, aby takový výzkum mohl být snadno realizován. Každá výuková lekce připravená učitelem nese také jeho otisk, jeho filosofii, jeho vztah k tématu. Bylo by proto obtížné přesvědčit učitele, aby realizovali výukové lekce připravené někým jiným. Schůdné by v této věci mohlo být, kdyby každý učitel navrhl svoji strukturu a všichni by ji pak realizovali. Znamenalo by to pak poměrně dlouhou přípravnou fázi a velkou spolupráci mezi učiteli, aby každý dobře znal záměry toho dalšího. Nicméně se domníváme, že rozsáhlejší výzkum praktického využívání hraní rolí v dějepisném vyučování by byl pro další rozvíjení tohoto způsobu práce velmi užitečný. I proto, že dosavadní zkušenosti popsané v článcích a odborných publikacích vycházejí zpravidla z jedné či dvou realizací s jednou či dvěma skupinami žáků.

Pevně věříme, že tato **práce by mohla napomoci dalším učitelům dějepisu, kteří uvažují o systematickém zařazení hraní rolí do své běžné školní praxe, lépe se v problematice orientovat a získat odvahu k praktickým krokům.**

---

<sup>550</sup> Str. 137 této práce.

V každém případě tato práce také ukazuje, že **úspěch nepřichází hned**<sup>551</sup> a cesta k němu je zajímavá, ale i dlouhá a náročná. Odměnou pak t učitelé mohou být zážitky, které mu žáci připraví svou aktivní prací na tématu, a vědomí, že dějepisné cíle může pomoci naplňovat i s použitím celé škály zajímavých technik, které žáky zaujmou. Nejvyšším ziskem na obou stranách (učitele i žáků) pak podle nás je společný prožitek ze spolupráce. Proto chci na úplném závěru poděkovat všem žákům třídy B, která navštěvovala Gymnázium J. A. Komenského v Novém Strašecí v letech 2007 - 2011. Bez nich, jejich energie a zvědavosti by tato práce nikdy nemohla vzniknout. Též jim děkuji za udělení souhlasu ke zpracování výstupů z hodin a použití fotografií.

---

<sup>551</sup> Str. 282 této práce.



## Seznam příloh

Příloha č. 1

Protokol videozáznamu hodiny dějepisu - 10. 10. 2008

Příloha č. 2

Definice letopisu, legendy a kroniky pro strukturu Václav a Boleslav

Příloha č. 3

Dotazník pro žáky: Evaluace programu Bratři Václav a Boleslav

Příloha č. 4

Pracovní listy k interpretačnímu cvičení Napoleon Bonaparte

Příloha č. 5

Citáty Napoleona Bonaparta k interpretačnímu cvičení

Příloha č. 6

Protokol videozáznamu hodiny dějepisu – virtuální hospitace 21. 9. 2010

Příloha č. 7

Studijní text pro žáky Persekuce českých židů za Protektorátu Čechy a Morava

Příloha č. 8

Dotazník pro žáky: Evaluace výukové lekce Návštěva

Příloha č. 9

Závěrečný evaluační dotazník pro žáky 2007 – 2011

## Seznam literatury

### Monografie a sborníky

- BADENBERGER, B., *Otevřené učení v 28 krocích*. Praha: Portál, 1994. 118 s. ISBN 80-7178-137-1.
- BENEŠ, Z., *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum. 224 s.
- BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola I. Otázky koncepce českého dějepisu*. Úvaly: Albra, 2002. 46 s. ISBN 80-86490-81-5.
- BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*. Praha: ÚIV, 2004. 71 s.
- BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola III. Člověk, společnost, dějiny II*. Praha: ÚIV, 2006. 115 s.
- BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola IV. Dějepis a mezipředmětové vztahy*. Praha: ÚIV, 2009. 123 s. ISBN 978-80-211-0575-1.
- BENEŠ, Z. (ed.) *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha: ÚIV, 2009. 117 s. ISBN 978-80-211-0571-3.
- BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT, 2008. 85 s. ISBN 978-80-211-0570-6.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 375. ISBN 80-7178-479-6.
- BERNE, E., *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970. 221 s. ISBN 80-85194-52-X.
- BERTRAND, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BOBROWICZ, W., *Pedagogika i kultura pomiędzy teorią a praktyką*, Lublin: Verba, 2009. 216 s. ISBN 978-83-89468-82-6.
- BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*, Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008, 16 s, 109 listů, ISBN 978-80-7068-217-3.
- BURSÍKOVÁ, L., MARTINOVSKÝ, P., *Metodické inspirace. Mezipředmětové vztahy v dějepise. Ze zkušeností z výuky i mimoškolních činností*. Praha: ASUD, 2009. 138 s. ISBN 978-80-903419-4-4.
- CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELEND, J., *Lekce pro život*. Brno: MU, 2008. 127 s. ISBN 978-80-210-4580.
- ČAPEK, V. a kol., *Didaktika dějepisu I*. Praha: SPN, 1985. 272 s.
- ČAPEK, V. a kol., *Didaktika dějepisu II*, Praha: SPN 1988. 392 s.
- ČAPEK, V., *Perspektivy školního dějepisu v evropských zemích*. Praha: FF UK, 2003. 54 s. ISBN 80-7308-044-3.
- ČAPEK, V., GRACOVÁ, B., JÍLEK, T., VÝCHODSKÁ, H., *Úvod do studia didaktiky dějepisu*. Plzeň: ZČU, 2005. 94 s. ISBN 80-7043-395-7.
- ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.

- ČERMÁK., MIOVSKÝ, M. (ed.), *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Sborník z prvního ročníku konference*. Boskovice: Albert, 2000. 136 s. ISBN 80-85834-96-0.
- ČERMÁK, I., MIOVSKÝ, M. (ed.) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. 122 s. ISBN 80-86620-03-4.
- Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách. Sborník z 3. konference, Brno 27. a 28. června 1995*. Brno: Cerm, 1997. 174 s. ISBN 80-7204-083-9.
- Dějepis po škole. Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: ASUD, 1999. 146 s.
- Dějepis ve škole. Ze zkušeností učitelů základních a středních škol*. Praha: ASUD, 1998. 156 s.
- Dějepis ve škole II. Teorie - výzkum - praxe*. Praha: ASUD, 2002. 141 s. ISBN 80-239-0996-7.
- Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na gymnáziích*. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9.
- DEWEY, J., *Americká pragmatická pedagogika: J. Deset a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.
- Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. 219 s. ISBN 978-80-903901-2-6.
- DUBEC, M., *Zásobník metod používaných v OSV*, Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-02-9.
- DVOŘÁKOVÁ, I., *Ukázková hodina - dějepis*, In *Sborovna. Závěrečná zpráva projektu Sborovna*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, o.s., 2011. str.47-48. ISBN 978-80-260-1276-4.
- FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*, Praha: Portál 1997. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- FIŠER, Z., HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., *Slovem, akcí, obrazem. Příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu*. Brno: MU, 2012. 208 s. ISBN 80-210-5389-2.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FRÖHLICH, K., REMUS, K. (ed.), *Handbuch des Geschichtsdidaktik*, Seelse – Velber: Kallmeyer, 1992, 844 s., ISBN 3-7800-4920-1.
- GAVORA, P., KISSOVÁ, S., *Cesta k žiakovi: situačné vyučovanie*. In *Sborník prací Filosofické fakulty Brno, Studia Paedagogica*, ročník LI, č.8, str. 73 - 86. 170 s. ISBN 80-210-3120-4.
- GAVORA, P., *Výzkumné metody v pedagogice. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
- GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GULOVÁ, L., ŠÍP, R. (ed.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. 248 s., ISBN 978-80-247-4368-4.

- GOFMAN, E., *Všichni hrajeme divadlo: Sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 199. 247 s. ISBN 80-9024-824-1.
- HAVLŮJOVÁ, H., NAJBERT, J., *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. 247 s. ISBN 978-80-87912-12-6.
- HENDL, *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 288 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HERMOCHOVÁ, S., *Hry pro život 1 - sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. 174 s. ISBN 80-85282-79-8.
- HERMOCHOVÁ, S., *Hry pro život 2 - sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. 146 s. ISBN 80-85282-80-1.
- HERMOCHOVÁ, S., *Poznáváme své spolužáky*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 37s. ISBN 978-80-87145-28-9.
- HERMOCHOVÁ, S., *Skupinová dynamika ve školní třídě*, Kladno: AISIS o. s., 2005
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik I*. Praha: SPN, 1982. 210 s.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálně psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988. 138 s.
- HICKSON, A., *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 167 s., ISBN 80-7178-387-0.
- HILSKÁ, V. (ed.), *Zlatý fond her IV.*, Praha: Portál, 2013. 160 s. ISBN 978-80-262-0336-0.
- HLAVSA a kol., J., *Psychologické problémy tvořivosti*. Praha: SPN, 1981. 238 s.
- HORÁK, F., *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. 101 s. ISBN 80-7067-003-7.
- HORÁK, F., *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1985. 245 s.
- HORÁK, F., *Kapitoly z obecné didaktiky (Projektování a realizace výuky)*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1992. 154 s. ISBN 80-7067-167-X.
- HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her II.*, Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7367-923-1.7
- HUDECOVÁ D., *Jak modernizovat výuku dějepisu: výchovné a vzdělávací strategie v dějepisném vyučování*, Praha: Práce, 2007.92. s. ISBN 978-80-7361-037-1.
- CHRÁSKA, M., *Metody pelagického výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J., *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: SPN, 1988. 160 s. ISBN 80-04-23209-4.
- JULÍNEK, S. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: MU, 1995. 155 s. ISBN 80-210-1225-0.

- JULÍNEK, S. a kol., *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: MU, 2004. 275 s. ISBN 80-210-3495-5.
- KALOUS, J., *Průvodce přípravou pedagogického výzkumu pro pedagogy a psychology*. Praha: Pedagogický ústav ČSAV, 1983. 72 s.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol., *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447. s. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Z., *Základy školní didaktiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. 122 s. ISBN 80-7067-546-2.
- KARAFFA, J., *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*, Ostrava: PF OU, 2012. 142 s. ISBN 978-80-7464-230-2.
- KARAFFA, J. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: PF OU, 2009. 134 s. ISBN 978-80-7368-733-5.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. 124 s. ISBN 80-85866-05-6.
- KASÍKOVÁ, H., Učitel na cestě inovací. In *Sborník prací Filosofické fakulty Brno, Studia Paedagogica*, ročník LI, 2003, č.8. , str. 55 - 71. 170 s. ISBN 80-210-3120-4.
- KASÍKOVÁ, H., BERAN, V. (ed.), *Učitelství nápadník pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, PRAHA: Raabe, 2005.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- KOTRBA, T., LACINA, L., *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. BRNO: Barrister&Principal, o.s., 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOTRBA, T., LACINA, L., *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOVALIKOVÁ, S., *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 300 s. ISBN 80-901873-0-7.
- KRATOCHVÍL, V. *Dokumentární film jako školský historický obrazový pramen*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008. 95 s. ISBN 978-80-7165-690-6.
- KRATOCHVÍL, V. *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov*. Bratislava: Stimul, 2004. 118 s. ISBN 80-889882-94-4.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.
- KUČEROVÁ, S. (a kol.), *Česká a slovenská otázka v soudobém světě*. Brno: Konvoj, 2004. 444 s. ISBN 80-7302-061-0.
- KUNSTOVÁ, E. a kol., *Samostatné práce v dějepise. Zadání - vedení - uplatnění*. Praha: ASUD. 122 s. ISBN 80-903419-1-8.

- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B.: *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*: Ostrava: OU FF, 2009. 278s. ISBN 978-80-7368-584-3.
- LUKAVSKÁ, E. *Pozor děti. Didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě*. Dobrá voda: Aleš Čeněk, 2003. 197 s. ISBN 80-86473-52-X.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA JAMU, 1995. 100 s. ISBN 80-85429-16-0.
- MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. 216 s. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. 159 s.
- MACHKOVÁ, E. *Drama v anglické škole. Komentované citace anglických osnov dramatické výchovy*. Praha: ARTAMA, 1991. 101 s.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2004. 224 s. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: ARTAMA, 1992. 152 s. ISBN 80-7068-105-5.
- MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0504-3.
- MACHKOVÁ, E. (ed.), *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. 149 s. ISBN 978-80-262-0093-2.
- MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: AMU, 2012. 146 s. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MAŇÁK, J. a kol., *Alternativní metody a postupy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.), *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78s. ISBN 80-7315-078-6.
- MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.), *Učebnice pod lupou*. Prno: Paido, 2006. 123 s. ISBN 80-7315-124-3.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, CDVU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MARUŠÁK, R., *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MAYER, U., PANDEL, J. H., SCHNEIDER, G. *Handbuch methoden im Geschichttsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2004. 702 s. ISBN 3-87920-436-5.
- MÄRC, J., LENCOVÁ, H. a kol., *Brána školního dějepisu otevřená. (Možnosti výuky mimo školu)*. Ústí nad Labem: UJEP, 2012. 197 s. ISBN 978-80-7414-451-6.

- MÄRC, J. a kol., *Mystifikace ve výuce dějepisu, mystifikace výukou?* Ústí nad Labem: FF UJEP, 2010. 267 s. ISBN 978-80-7414-266-6.
- MÄRC, J. a kol., *Žena jako subjekt a objekt dějepisného vyučování.* Ústí nad Labem: UJEP, 2010. 158 s. ISBN 978-80-7414-367-0.
- Metodika pro výuku tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách.* Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie, 2014. 86 s. ISBN 978-80-905868-0-2.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MOJŽÍŠEK, L., *Vyučovací metody.* Praha: SPN, 1988. 344 s.
- MOON, J. A. et. al., *Krajinou zkušenostně reflexivního učení.* Brno: MU, 2013. 118 s. ISBN 978-80-210-6296-2.
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů.* Praha: SDV, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- Osobnostní a sociální výchova. Tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ,* Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-21-3.
- PAVIS, P., *Divadelní slovník.* Praha: Divadelní ústav, 2003. 493 s. ISBN 80-7008-157-0.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* Brno: PF MUNI, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- Pedagogický výzkum v ČR (Sborník příspěvků z VIII. Celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. Výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL).* Liberec: TUL, 2001. 474 s. ISBN 80-7083-568-4.
- PELIKÁN, J., *Výchova pro život.* Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-568-8.
- PRŮCHA, J., *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe.* Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- Psychologické problémy člověka v měnícím se světě.* Praha: UK, 2001. 184 s. ISBN 80-246-0299-7.
- PUNCH, K., *Úspěšný návrh výzkumu.* Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
- Regionální dějiny v dějepisném vyučování.* Ústí nad Labem: UJEP, 2006. 134 s. ISBN 80-7044-843-1.
- REMSOVÁ, L., KLAPKO, D., *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy.* BRNO: MU, 2013. 258 s. ISBN 978-80-210-6651-9.
- RODRIGUEZOVÁ, V. Projektové vyučování dějepisu – možnosti využití historických pramenů. In *Acta musealia, suplementa 2005. Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Nebojte se muzea.* Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy ve Zlíně 2005. s. 58-59. ISSN 0862-8548.
- Sborník prací Filosofické fakulty Brno.* Brno: MU, 2003. Ročník LI, č. 8. 170 s. ISBN 80-210-3120-4.

- Sborovna. *Závěrečná zpráva projektu Sborovna*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, o.s., 2011. 67 s. ISBN 978-80-260-1276-4.
- SILBERMAN, M., LAWSONOVÁ, K., *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X.
- SITNÁ, D., *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupině*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SELIGMAN, M. *Opravdové štěstí (Pozitivní psychologie v praxi)*. Praha: Ikar, 2003. 392 s. ISBN 80-249-0293-1.
- SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, St. (et al.), *Tvorba jako způsob poznávání*, Praha: Karolinum, 2013. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SLEJŠKOVÁ, L., ZELENDOVÁ, E.: *Příklady dobré praxe pro gymnázia*, Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-21-2.
- SLEJŠKOVÁ, L. (ed.) *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP, 2008. 129 s. ISBN 978-80-87000-20-5.
- Stereotypy a mýty v dějepisném vyučování*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7414-032-7.
- SMÉKAL, V. Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. *In Československá psychologie*. 1983, roč. 27, č.1. str. 50 – 58.
- SRB, V., a kol., *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* Praha: Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.
- STANISLAVSKIJ, K., S., *Můj život v umění*. Praha: Svoboda, 1946. 434 s.
- STANISLAVSKIJ, K. S., *Moje výchova k herectví (Z deníku hereckého adepta)*. Praha: Athos, 1946. 463 s.
- STRADLING, R. *Jak učit evropské dějiny 20. století*, Praha: MŠMT, 2003.
- STRADLING, R. *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro učitele*, Praha: MŠMT, 2004.
- STRAUSS, A. L., CORB INOVÁ, J., *Základy kvalitativního výzkumu Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TUREK, I., *Inovácie v didaktike*, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
- Vacek, P., *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. 72 s. ISBN 80-7041-890-7.



- VACHKOVÁ, I., Využití tvůrčího psaní ve vyučování dějepisu na gymnáziu, In *Metodika pro výuku tvůrčího psaní v humanitních předmětech na středních školách*. Praha: Centrum pro kulturní a sociální studie, 2014. str. 72 - 76. 86 s. ISBN 978-80-905868-0-2.
- VALENTA, J., *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. 232 s. ISBN 978-80-247-4473-5.
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik – srovnání systémů*, Praha: ISV, 1999. 80 s. ISBN 80-85866-40-4.
- VALENTA, J., *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky (Hraní rolí ve výchově a vyučování; Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí)*, Praha: ISV 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1997. 272 s. ISBN 80-901954-1-5.
- VALENTA, J., *Osobnostní a sociální výchova a její cesta k žákovi*. Kladno: Aisis, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, J., Pedagogika osobnostně sociálního rozvoje. In *Sborník prací Filosofické fakulty Brno, Studia Paedagogica*, ročník LI, 2003, č.8. , str. 29 - 39. 170 s. ISBN 80-210-3120-4.
- VALENTA, J., *Učíme se komunikovat. Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: Aisis, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, J., *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*, Praha: Strom, 2003. 96 s. ISBN 80-86106-10-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol, *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VYHŇÁK, P. (ed.), *Vybrané problémy oborové didaktiky dějepisu 1 (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)*, Brno: MU a Akademické nakladatelství CERM, 2088. ISBN 978-80-21046641 (MU). ISBN 978-80-72046010 (CERM).
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed.) *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (ed) *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
- Výuka dějin 20. století na českých a slovenských školách. Sborník z konference konané ve dnech 3. - 4. 11. 2004 v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: Ústav humanitních studií UJEP, 2006. 193 s. ISBN 80-7044-771-0.
- Výzkum školy a učitele. Sborník abstrakt*. Praha: PF UK, 2002. 143 s. ISBN 80-7290-089-7.
- WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. 219 s. ISBN 80-85866-16-1.
- ZICH, O., *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama, 1986. 416 s.
- ZOUNKOVÁ, D., *Zlatý fond her III.*, Praha: Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0394-0.
- KOL., *Zlatý fond her I.*, Praha: Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-635-5.

## Články v seriálových publikacích

ČERMÁK, I., Myslet narativně: kvalitativní výzkum „On the Road“, In *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí, Sborník z prvního ročníku konference*. Boskovice: Albert, 2000. 136 s. ISBN 80-85834-96-0, str. 11 - 25.

ČERMÁK, I., ŠTĚPANÍKOVÁ, I. Validita v kvalitativním pedagogickém výzkumu. In *Československá psychologie*. 1997, roč. 41, č. 6., str. 503 – 512.

DVOŘÁKOVÁ, I., Bratři Václav a Boleslav. In *Tvořivá dramatika*, roč. VIII, 1997, č. 1. ISSN 1211-8001, str. 1 - 4.

HEATHCOTEVÁ, D., Situace podporující aktivní učení. Čtyři modely, které pomáhají navazovat vztahy mezi školou a společností. In *Tvořivá dramatika*, roč. XXIV., 2013, č. 3. ISSN 1211-8001, str. 29 - 35.

HUDECOVÁ, D., Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, In BENEŠ, Z. (ed.), *Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004, str. 35 – 47.

KASÍKOVÁ, H., Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky: In *Tvořivá dramatika*, roč. XXIV., 2013, č. 1. ISSN 1211-8001, str. 32 -33.

KASÍKOVÁ, H., DUBEC, M., Spolupráce učitelů: Od větší k menší neznámé. In *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, 2009, str. 68 - 86.

MARUŠÁK, R., Mnichov 1938, In *Tvořivá dramatika*, roč. VIII, 1997, č. 1. ISSN 1211-8001, str. 4-8.

NAVRÁTILOVÁ, A., Reflexe v dramatické výchově, In *Tvořivá dramatika*, roč. XXV., 2014, č. 2. ISSN 1211-8001, str. 1 - 19.

NEZVALOVÁ, D., Akční výzkum ve škole, In *Pedagogika. Časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, roč. 53, č. 3, str. 300 – 308.

PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R., Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu, In *Pedagogická orientace*, roč. 19, 2009, č.2. ISSN 1211-4669, str. 89 - 105.

RODRIGUEZOVÁ, V., Drama kolem dějepisu, projektové vyučování dějepisu – možnosti propojení historických pramenů a metod dramatické výchovy. In *Moderní vyučování*, 2005, roč. XI, č. 6, s. 15-16. ISSN 1211-6858.

RODRIGUEZOVÁ, V., Drama v historii. Projektové vyučování dějepisu metodami dramatické výchovy. In *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. 2005, č. 4, s. 56-59. ISSN 1214-603X.

ŘEZNIČKOVÁ, K., Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole, In *Tvořivá dramatika*, roč. XVIII, 2007, č.3, ISSN 1211-8001, str. 12 - 29.

SMÉKAL, V., Kvalitativní přístup k psychologickému výzkumu, In *Československá psychologie*, roč. 27, 1983, č. 1, str. 50 - 58.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy, In *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 3. s. 24 - 48.

ŠVAŘÍČEK, R., Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy, In *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 1, 2011, str. 10 - 43.

ULRYCHOVÁ I. Drama a příběh. Plánování dramatu. In *Tvořivá dramatika*, 2004, roč. 15, č. 1- 4. ISSN 1211-8001.

ZYMONOVÁ, H., PROVAZNÍK, J. Dramatika pro učitele. In *Tvořivá dramatika*, 1999, roč. 10, č. 2. ISSN 1211-8001.

### **Závěrečné práce**

CIHELKOVÁ, J., *K problematice výuky moderních dějin na ZŠ*, diplomová práce. Brno: PF MU, Katedra historie, 2011. Vedoucí práce PhDr. Kamil Štěpánek, CSc.

DVOŘÁKOVÁ, I., *Využití metod dramatické výchovy ve vyučování dějepisu na čtyřletém gymnáziu*, diplomová práce. Praha: DAMU, Katedra výchovné dramatiky, 1997. Vedoucí práce doc. E. Machková.

KRYSLOVÁ, L., *Akční výzkum záškoláctví*, diplomová práce. Olomouc: FF UP, Katedra psychologie, 2011. Vedoucí práce Mgr. Miroslav Charvát, PhD.

OPLATKOVÁ REZKOVÁ K., *Den, kdy se mi změnil život*, diplomová práce. Praha: DAMU, Katedra výchovné dramatiky, 2011. Vedoucí práce Mgr. et MgA. Iva Dvořáková.

RODRIGUEZOVÁ, V., *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy*, disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2011. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CsC.

ŘEZNÍČKOVÁ, K., *Využití metod dramatické výchovy při výuce židovské problematiky na střední škole*, bakalářská práce. Praha: DAMU, Katedra výchovné dramatiky, 2007. Vedoucí práce doc. Radek Marušák.

### **Literatura vztahující se k výukovým lekcím uvedeným v textu práce**

BEZCHLEBOVÁ, M., FRANKOVÁ, A., ŠTICHOVÁ, E., *Cesta, cíl neznámý (Čítanka)*, Praha: Academia, 1995, 165s., ISBN 80 -200-0519 -6.

BOBKOVÁ, L., *Zhořelecký dvůr a rezidence vévody Jana*. In: *Dvory a rezidence ve středověku II. Skladba a kultura dvorské společnosti*, Praha: Historický ústav AV ČR, v.v.i., 2009. 510 s., ISBN 807286134, s. 197 – 214.

FRITTA, B., KLÍMA, I., *O chlapci, který se nestal číslem*, Praha: Židovské muzeum, 1998. 55 s. ISBN 80-85608-20-0.

HORA, P., *Toulky českou minulostí 1*, Praha: Práce, 1985. 224 s.

CHARVÁTOVÁ, K., *Václav II., král český a polský*, Praha: Vyšehrad, 2007. 343 s. ISBN 978-80-7021-841-9.

CHLÁDKOVÁ, L., *Terezínské ghetto*, Praha: Naše vojsko, 2005., 47 s. ISBN 80-86758-18-4.

KALISTA, Z., *Stručné dějiny československé*, Praha: Vyšehrad, 1992. 410 s.

KAŠPAR, O. *Tam za mořem je Amerika*. Pardubice: Kora, 1992.

KOL., *Dějiny země Koruny české*, Praha: Paseka, 1992. 656.s. ISBN 80-7185-607-X.

KOLÁR, J. (ed.), *Středověké legendy o českých světcích*. Praha: Lidové noviny, 1998. 261 s. ISBN 80-7106-280-4.

- Kosmova kronika česká*, Praha: Svoboda, 1972. 261 s.
- KOUDELKOVÁ, J., *Naše dějiny v datech*, Praha: Albatros, 1987. 474 s.
- Kronika tak řečeného Dalimila*, Praha: Svoboda, 1977. 236 s.
- KUDĚLKA, V., *Malý labyrint literatury*, Praha: Albatros, 1982. 600 s.
- KUTHAN, J., Přemysl Otakar II. : král železný a zlatý, král zakladatel a mecenáš, Vimperk: Tina, 1993. 370 s. ISBN 80-85618-10-9.
- LAGUS, K., POLÁK, J., *Město za mřížemi*, Praha: Naše vojsko, 1964. 365 s.
- NAVRÁTIL, J. *Stručné dějiny USA*. Praha: Academia, 1984. 525 s.
- ORTEN, J., *Červená kniha (Spisy 3)*, Praha: Československý spisovatel, 1994. 327 s. ISBN 80-202-0504-7.
- PALACKÝ, F., *Dějiny národu českého v Čechách a na Moravě*, bez místa a roku vydání. 1279 s.
- PLCH, J., *Antologie ze starší české literatury*, Praha: SPN, 1987. 262 s.
- ŠVÁB, M., *Antologie ze starší české literatury*, Praha: SPN, 1964. 339 s.
- WEISSOVÁ, H., *Zeichne, was Du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresinestadt*, Göttingen: Wallstein Verlag, 1998. 167 s. ISBN 3-89244-316-5.
- ŽEMLIČKA, J., *Století posledních Přemyslovců*, Praha: Melantrich, 1998. 232 s. ISBN:80-7023-281-1 .
- ŽEMLIČKA, J., *Přemysl Otakar I.*, Praha: Svoboda, 1990. 368 s.

### Internetové zdroje

*Aplikace inovovaného klasifikačního rámce B. S. Blooma*

Dostupné: [http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010\\_Klamt/#p1](http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2010_Klamt/#p1)

(ověřeno 29. 5. 2015)

*Doporučení Rady Evropy o výuce dějepisu v Evropě 21. století.*

Dostupné: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuzeni-rady-evropy-o-vyuce-dejepisu-v-evrope-21-stoleti>

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Gymnaziální rok 1941-42 aneb Čím žila protektorátní škola a čím žije škola dnes? - metodický model*

Dostupné: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=791%3Atext-1&catid=93%3Ametodicky-model-gymnazialni-kolni-rok-1941-42&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=791%3Atext-1&catid=93%3Ametodicky-model-gymnazialni-kolni-rok-1941-42&Itemid=109)

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Gymnázium v době protektorátu - metodický model*

Dostupné: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=442%3Ametodicke-modely&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=442%3Ametodicke-modely&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109)

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Případ roudnických studentů - metodický model*

Dostupné: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=513%3Ametodicky-model-pipad-roudnickyx-student&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=513%3Ametodicky-model-pipad-roudnickyx-student&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109)

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Obrázky z půdy*

Dostupné:

<http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/czech/initiatives/tommy.asp>

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Razie na gymnáziu v Roudnici - metodický model*

Dostupné: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=522%3Arazie-na-gymnaziu-v-roudnici&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=522%3Arazie-na-gymnaziu-v-roudnici&catid=77%3Ametodicke-modely&Itemid=109)

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Virtuální hospitace-Dějepis: Úvod do tématu šoa*

Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/9679/virtualni-hospitace-dejepis-uvod-do-tematu-soa.html/>

(ověřeno 29. 5. 2015)

DVOŘÁKOVÁ, I., *Ze školy do vězení - metodický model*

Dostupné: [http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=775%3Atext-1&catid=91%3Ametodicke-modely-ze-koly-do-vzeni&Itemid=109](http://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=775%3Atext-1&catid=91%3Ametodicke-modely-ze-koly-do-vzeni&Itemid=109)

(ověřeno 29. 5. 2015)

HES, M., *Projekt Děvčata z pokoje 28*

Dostupné: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/projekt-devcata-z-pokoje-28/>

(ověřeno 29.5.2015)

*Příklady dobré praxe pro gymnázia*

Dostupné: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/priklady-dobre-praxe?highlightWords=RVP+pro+gymn%C3%A1zia>

(ověřeno 29. 5. 2015)

*Rámcový vzdělávací plán pro gymnázia*

Dostupné: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy?highlightWords=RVP+pro+gymn%C3%A1zia>

(ověřeno 29. 5. 2015)

VÁVRA, J., *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*

Dostupné: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

(ověřeno 29. 5. 2015)

VVBN - 20. století očima děvčat z pokoje 28 L410

Dostupné: <http://didakticke.info/?p=106#more-106>

(ověřeno 29. 5. 2015)

Výzkum „výuka soudobých dějin“

Dostupné: <http://www.ustrcr.cz/cs/vyzkum-vyuky>

(ověřeno 29. 5. 2015)

## Seznam zkratk používaných v disertační práci

ASUD ČR	Asociace učitelů dějepisu České republiky
DAMU Praha	Divadelní akademie múzických umění Praha
DiFa DAMU	Divadelní fakulta Divadelní akademie múzických umění
DV	dramatický výchova, jinak též výchovná dramatika
ESF	Evropský sociální fond
FFUK Praha	Filosofická fakulta Univerzity Karlovy Praha
JAMU Brno	Janáčkova akademie múzických umění Brno
KVD DAMU	Katedra výchovné dramatiky Divadelní akademie múzických umění Praha
LDO ZUŠ	literárně dramatický obor základní umělecké školy
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OSV	osobnostní a sociální výchova
PF MU Brno	Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno
RVP	rámcový vzdělávací program
SPV	sociálně psychologický výcvik
SŠ	střední školy
ŠVP	školní vzdělávací program
T. K. V.	tematická kooperativní výuka, termín definovaný Veronikou Rodovou
USA	Spojené státy americké
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický, dnes už neexistuje
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola