

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

Katedra občanské výchovy a filosofie

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Středověké město – projektová výuka na prvním stupni ZŠ

Medieval city – project-based learning at primary school

Lucie Hálová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Středověké město – projektová výuka na prvním stupni ZŠ“ vypracovala samostatně, po studiu literatury, základních poznatků z praxe a po konzultaci s vedoucím diplomové práce. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 12. července 2017

.....

podpis

## Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce Ing. Michaela Dvořákové, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady, ochotu a nezměrnou trpělivost. Své rodině pak děkuji za podporu.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce „Středověké město – projektová výuka na prvním stupni ZŠ“ se zabývá problematikou rozvoje znalostí a vědomostí žáků s využitím projektového vyučování. Teoretická část je rozdělena na dvě části. V první je definováno projektové vyučování, zásady a postup tvorby projektu a vazba projektového vyučování na průřezové téma Environmentální výchova. Druhá část je odborně historická. Věnuje se jednotlivým aspektům vzniku a vývoje města v období středověku a shrnutí poznatků, které jsou prostřednictvím projektového vyučování předány žákům.

V praktické části diplomové práce je popsána příprava a realizace projektu „Středověké město“, jehož cílem je dovést žáky k porozumění života ve středověkém městě, jeho výstavby a vývoje, tak aby dokázali porozumět umístění měst v krajině, jejich stavebnímu uspořádání a uměli se na současné město dívat z perspektivy jeho historického vývoje. Současně v nich prohloubit zájem o historii místa, ve kterém žijí a vybudovat vztah ke kulturně historickému dědictví.

V závěru diplomové práce je zhodnocena úspěšnost realizace projektu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Projektová výuka, projekt, středověké město, lapbook.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis "Medieval City – project-based learning at primary school" deals with the issue of the development of knowledge of pupils through project-based learning. The theoretical section is divided into two parts. In the first one, the principles and procedure of creating the project are defined, the link between project-based learning and cross-curricular subject Environmental Education being described. The second part focuses on the history of a medieval city. It explores particular aspects of the origin and development of the city during the Middle Ages, providing a summary of the knowledge that is passed on to pupils through the project instruction.

The practical part of the thesis describes the preparation and realization of the "Medieval City" project. The aims are to bring pupils to understand life in a medieval town, its construction and development, so that they can understand its construction structure and location in the landscape, looking at a contemporary city from the perspective of its historical development. At the same time, they deepen their interest in the history of the place they live in and build a relationship to the cultural and historical heritage.

At the end of the diploma thesis, the success of the project is evaluated.

## **KEY WORDS**

project-based learning, Project, Medieval City, Lapbook

## Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Terminologie .....	8
1.1 Projektová výuka .....	8
1.2 Projektová výuka v českých zemích na počátku 20. století.....	9
1.3 Projektová výuka po roce 1989.....	10
1.4 Projekt.....	11
1.5 Typologie projektů.....	13
1.6 Fáze projektové práce .....	18
2 Středověké město.....	23
2.1 Obecná charakteristika města ve středověku .....	23
2.2 Vývoj měst ve středověku.....	36
3 Vazba tématu projektu na RVP ZV .....	42
3.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět .....	42
3.2 Tematický okruh lidé a čas .....	43
3.3 Průřezová témata.....	43
PRAKTICKÁ ČÁST .....	44
4 Popis projektu.....	44
4.1 Obecná charakteristika projektu .....	44
4.2 Příprava projektu.....	45
4.3 Potřebné materiální vybavení .....	46
5 Realizace projektu .....	52
5.1 První projektové setkání .....	52
5.2 Druhé projektové setkání .....	57
5.3 Hodnocení výsledků projektu .....	63
Závěr.....	72
Seznam použitých informačních zdrojů .....	74
Seznam obrázků.....	79
Seznam příloh.....	80

## Úvod

Diplomová práce „Středověké město – projektová výuka na prvním stupni ZŠ“ je zaměřena na rozvoj znalostí a vědomostí žáků prostřednictvím projektového vyučování.

Teoretická část je rozdělena na tři části. V první je popsáno projektové vyučování, zásady a postup tvorby projektu. Druhá část je odborně historická. Věnuje se jednotlivým aspektům vzniku a vývoje města v období středověku a shrnutí poznatků, které jsou prostřednictvím projektového vyučování předány žákům. Ve třetí části je popsána vazba obsahu učiva na rámcový vzdělávací a na průřezové téma Environmentální výchova.

V praktické části diplomové práce je popsána příprava a realizace projektu „Středověké město“, jehož cílem je dovést žáky k porozumění života ve středověkém městě, jeho výstavby a vývoje, tak aby dokázali porozumět umístění měst v krajině, jejich stavebnímu uspořádání a uměli se na současné město dívat z perspektivy jeho historického vývoje. Současně v nich prohloubit zájem o historii místa, ve kterém žijí a vybudovat vztah ke kulturně historickému dědictví.

Popis realizovaného projektu je rozložen do tří částí – přípravy projektu, prvního a druhého projektového dne. V rámci prvního setkání se žáci seznámí s učitelem a projektem, zopakují a rozšíří si své znalosti o středověku a stavbě měst, rozdělí se do expertních skupin a začnou zpracovávat lapbook. Při druhém setkání si zopakují znalosti z prvního dne projektu, následně si žáci navzájem sdělují získané poznatky a na jejich základě doplní své lapbooky. Ve skupinách pak vytvoří plošný model středověkého města při maximální snaze vytvořit plán plně funkčního města. Následně žáci prezentují před ostatními svá města.

V závěru diplomové práce je zhodnocena úspěšnost realizace projektu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Terminologie

### 1.1 Projektová výuka

Idea projektové metody spadá do počátku 20. století. Důvodem k ní byl růst vědy, industrializace a demokratizace společnosti, což vyžadovalo změnu v přístupu ke vzdělávání (Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006).

Za původce myšlenky projektové výuky je považován filosof, psycholog a pedagog John Dewey (1859-1952). Byl představitelem a zakladatelem pragmatické pedagogiky, která stavěla své myšlenky kolem činnostního učení žáka tak, aby výchova a vzdělání jedince bylo přínosem pro celou společnost. Podle Deweye se zkušenost získává pouze při činnostech, které jsou pro nás nové, neurčité a problematické, ale zároveň velmi úzce propojené s tím, co už známe a umíme (Dewey, 2008). Dále také uvádí, že škola by měla být místem, kde bude žák prožívat skutečné zážitky (Dewey, 2017). V Chicagu v roce 1896 založil experimentální školu, ve které ověřoval svou pedagogickou koncepci. Obsahy učiva a metody výuky upravoval, jak z hlediska potřeb společnosti, tak z hlediska dětské psychiky. Vycházel ze zájmů a činností dětí a vytvářel takové situace, které jim byly přiměřeny věkem a zkušenostmi. Hlavním bodem jeho teorie byl žák sám, a to tak, že žák byl ten, kdo se učil, kdo získával zkušenosti (Dvořáková, 2009). Žák pomocí experimentu postupoval od praxe k teorii. Produktem žákovy vlastní práce jsou poznatky, které získal prostřednictvím vlastní práce na zadaném praktickém úkolu. Kratochvílová (2009) udává, že předností této koncepce bylo úzké propojení psychologického a sociologického hlediska.

Za zakladatele projektové metody, tedy uvedení myšlenek Johna Deweye do praxe, je považován pedagog William Herd Killpatrick (1871-1965), který byl jeho žákem. V roce 1918 uveřejnil svou stať „The Project Method“. Ve své publikaci se zabývá tím, co je to projekt, jaký má projekt smysl a dělí projekty na jednotlivé typy. Killpatrick zde také buduje schéma projektu – záměr, plán, provedení a hodnocení (Valenta, 1993), které navazuje na práci Johna Deweye. Rozebírá účel a smysl projektu. Na projekt nenahlížel pouze jako část výuky, ale také jako způsob utváření osobnosti žáků. Ačkoliv se nevyučovalo jednotlivým předmětům, vykázali žáci Killpatrickovy školy ve srovnání s žáky běžné školy v testech z jednotlivých předmětů lepší výsledky (Coufalová, 2006).



Zdůrazňuje, že projekt vyžaduje žakovu vnitřní motivaci, čímž udrží déle svou pozornost zaměřenou práci (Killpatrick, 1929). Univerzálnost použití projektové metody ho přiměla k možnosti využití projektové metody na středních a vysokých školách. Podle Coufalové (2006) se projektová metoda ještě dále rozvíjela, ale byla poté nahrazena větší systematičností a důrazem na řád, který byl společností vyžadován. Zejména s nástupem hospodářské krize, kdy i Killpatrick ustupuje od přílišné volnosti poskytované dětem, a více je podřizuje vůli dospělých (Dvořáková, 2009).

Myšlenky projektové metody se z USA šířily i do dalších zemí. Americká pedagogika si našla mnoho stoupců i u nás. Někteří pedagogové se vydali na studijní stáže přímo u Johna Deweye, například Václav Příhoda, Jan Uher či Stanislav Vrána.

## **1.2 Projektová výuka v českých zemích na počátku 20. století**

Na přelomu 19. a 20. století bylo české školství pod vlivem herbartovské didaktiky, která předpokládala jasný systém a pedantské dodržování pravidel (Kratochvílová, 2006). Tento zažitý systém se převádí po roce 1918 i do školství nově vzniklé Československé republiky. Již na konci 19. století se ale ozývaly hlasy proti tomuto systému, který nebral ohledy na potřeby žáků. Významným byl podle Dvořákové (2009) i Kratochvílové (2006) Josef Úlehla, který kladl důraz na to, aby byla více respektována osobnost dítěte, jeho potřeby a zájmy.

Projektová metoda se na naše území dostala prostřednictvím pedagogů, kteří studovali v USA. Byli to například Jan Uher, Stanislav Vrána (Coufalová, 2006) nebo Václav Příhoda (1889–1979), který se vydal čerpat inspiraci do USA a dalších zemí. Získané znalosti zúročuje jak po praktické, tak teoretické stránce. Pomáhal s vytvořením „Organizačního a učebního plánu reformních škol“, na jehož základě byly od školního roku 1929–1930 povoleny pokusné reformní školy II. stupně a od následujícího školního roku pokusné reformní školy I. stupně (Somr, 1985). Vznikly tak pokusné školy v Praze, v Humpolci, ve Zlíně a dalších městech (Průcha, 2004). Názorně celý koncept ilustruje projekt z Masarykovy pokusné školy ve Zlíně. Žáci se na základě dohody s učitelem věnovali v roce 1931 výnosnosti různě hnojených polí s různými plodinami. Během celého roku se starali celkem o 315 m<sup>2</sup> políček. Pěstovali oves, ječmen, krmnou řepu, cukrovou řepu a brambory. Práce na poli (hnojení, setí, atd.) probíhaly v rámci vyučování. Žáci během projektu porovnávali výtěžnost pole, hospodářské zhodnocení i vlivy množství a druhu hnojiva na vzhled rostlin. Žáci tak zapojili nejen své znalosti

z přírodovědy, ale také matematiku. Vypěstované plodiny prodali a např. 105 kg brambor darovali školní kuchyni (Vrána, 1934, str. 105–108).

Ucelený systém jednotné třístupňové školy zahrnoval obecnou školu (1. stupeň základní školy), Komenium (2. stupeň základní školy) a Atheneum (střední škola) (Jůva, 1997). Pokusné školy byly dále vnitřně diferenciovány na různé směry, zejména humanitní, polytechnické a hospodářské a dále se také žáci dělili podle svých intelektuálních schopností do dalších skupin (Somr, 1985; Jůva, 1997).

Tyto školy byly uzavřeny až během okupace (Kratochvílová, 2006). Po druhé světové válce a nástupu socialismu byly pokusné školy zakázány z ideologických důvodů, protože sovětské školství cílilo na uniformitu obsahu i metod (Průcha, 2004; Jůva, 1997). Nejdůležitější právní dokumenty, zejména zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), a Ústava Československé republiky ze dne 9. 5. 1948 (§ 13 a § 14) stanovují, že všechny „školy jsou státní, základní školní vzdělání je jednotné, povinné a bezplatné. Podrobnosti a výjimky stanoví zákon.“

### **1.3 Projektová výuka po roce 1989**

Projektová výuka si díky aktivním pedagogům našla cestu zpět do českých škol. Mezi prvními, kteří publikovali svou práci, byli například Josef Valenta (1993), Jitka Kašová (1995), Josef Maňák, Vladimíra Spilková a další.

Jednou z prvních publikací z této doby v Čechách byla kniha „Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou“ Josefa Valenty (1993). Uvádí zde jak teorii pro tvorbu projektů, tak příklady dobré praxe. Další publikací byla kniha Jitky Kašové (1995) „Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii a praxi“, kde na příkladech z praxe ukazuje dobrou praxi při zařazování projektového vyučování v našich školách. I přes to, že vyšly další odborné publikace věnující se tomuto tématu, není podle Kratochvílové (2006, str. 33) na trhu kniha, která by „podávala souhrnný přehled o projektech, projektové metodě i výuce a to s ohledem na historický kontext a byla přístupná pedagogickému terénu“.

Na základě studia odborných publikací zaměřených na projektové vyučování lze říci, že se jedná o metodu vhodnou pro české školství, která umožňuje naplňování vzdělávacích cílů RVP ZV (VUP, 2016). Je metodou aktivně používanou.

## 1.4 Projekt

Již v roce 1934 Stanislav Vrána ve své publikaci *Učebné metody* zařazuje projektovou metodu mezi další metody individuálního učení. Uvádí, že základem je podnik sám, dále žák a také motivace žáka. Podnik – projekt – definuje takto:

- 1) je to podnik,
- 2) je to podnik žáka,
- 3) je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
- 4) je to podnik, který jde za určitým cílem. (str. 103, Vrána, 1934).

Tato definice charakterizuje projekt z pohledu zapojení žáka a podle Kratochvílové (2006) je právě toto rozhodujícím kritériem, zda se jedná o projekt či ne. Někdy je za projekt mylně považováno integrované tematické vyučování (Kratochvílová, 2009), které má některé shodné rysy.

V současné době se pojetí projektu zaměřuje na jeho jádro, které tvoří úkol – problém. Ten je podle Kalhousa a Obsta (2009) problémem komplexního charakteru, který je úzce navázán na praktické potřeby či praxi samotnou. Zadaný úkol má být pro žáky zajímavý a významný. Dle Maňáka a Švece (2003, in Průcha 2009) také patří projektová výuka mezi komplexní výukové metody (viz Tab. 1).

Hutchinson (1992) uvádí, že se jedná o výsledek tvrdé práce žáků, kteří museli získat informace, vytrdit je a pracovat. Je to práce kreativní a zaměřená na žáka. Tvrdí, že když je projekt zaměřen tak, že se přímo dotýká žáka, věnuje mu pak více pozornosti a je sám motivován tímto faktem.

Kratochvílová (2006, str. 36) nabízí v závislosti na pojetí Maňáka a Švece následující definici:

*Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*

Podle mého názoru tato definice nejvíce postihuje komplexnost pojmu projekt a popisuje všechny fáze realizace projektu.

### 1.4.1 Projektová metoda

Autoři didaktických publikací nahlíží na projekty z několika úhlů pohledu a vyzdvihují jejich různé znaky. Někteří autoři se zaměřují na praktičnost projektů, jiní se zajímají především o cíle nebo výstupy projektu. Nejčastěji je projekt uváděn jako komplexní metoda vyučování (Žanta, 1934; Vrána in: Kratochvílová, 2006; Tomková, 2009) nebo jako jednu z nejpřirozenějších organizačních forem vyučování (Kašová, 1995).

Projekt a projektová metoda jsou spolu úzce spojené pojmy. Nejčastěji je projektová metoda charakterizována jako vyučovací metoda, kdy žáci samostatně zpracovávají zadaný úkol (projekt) a zkušenosti získávají pomocí praktického zkoumání (Průcha, Walterová, Mareš, 2008). Valenta (1993, str. 5) uvádí několik znaků, které projektovou metodu charakterizují, kdy projektová metoda navozuje:

- cílenou učební činnost, promyšlenou a organizovanou,
- intelektovou (teoretickou) i ryze praktickou,
- vyhovující potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele (příp. dohodě obou stran),
- koncentrovanou kolem určité ideje,
- zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě,
- přinášející změny v celku osobnosti žáka (zvl. cestou zkušenosti),
- za kteroužto činnost žák (žáci) přejímá (přejímají) zodpovědnost.

Samostatnost žáků, svoboda a iniciativa jsou tři předpoklady, které Kratochvílová (2006) vnímá jako jednotící prvek v přístupech dalších autorů k projektové metodě. Tomková (2009) vidí hlavní podmínku k úspěšné realizaci projektu vnitřní motivaci žáka.

### 1.4.2 Projektová výuka

Projektová výuka, stejně jako projekt nebo projektová metoda, může být definována z různých úhlů pohledu. Nejčastěji se sekáme s pojetím, které uvádí i Coufalová (2006, str. 40), která projektovou výuku definuje jako „výuku založenou na projektové metodě.“

Dvořáková (2009) shrnuje možnosti náhledů na projektové vyučování z různých hledisek. Z hlediska teorie ho vidí jako model či koncept vyučování, z hlediska sociálních vztahů je zde jasná změna v konceptu vztahu žáka a učitele a z hlediska praktické realizace jde o organizační formu vyučování.

Kratochvílová (2006) zmiňuje dva úzce spojené termíny ze zahraniční literatury a to projektové učení (project-based learning) a projektové vyučování (project-based teaching). Tyto termíny reflektují pohled na realizaci projektu z pohledu obou zúčastněných stran. Projektové učení se zaměřuje na žáka, na jeho učení se, tedy proces, kdy se žák řešením projektu sám učí, rozvíjí své znalosti a dovednosti. Projektové vyučování na základě předchozí definice můžeme vnímat z pohledu pozice učitele jako organizační formu vyučování, ve které je změna pozice učitele ve vztahu k žákovi. Učitel zde vystupuje jako: „rádce, pomocník, průvodce, nezúčastněný pozorovatel, moderátor, podněcovatel, facilitátor, konzultant“ (Kratochvílová, 2006; str. 40).

## **1.5 Typologie projektů**

### **1.5.1 Typologie dle navrhovatele projektu**

Obecně se za organizátora výuky ve třídě považuje učitel. Na základě časových a tematických plánů řídí a organizuje výuku. Je tak častým zadavatelem projektů. Kratochvílová (2006) pojmenovává tyto projekty jako umělé vytvořené. Tyto projekty převládají zejména vzhledem k tomu, že pomocí nich učitelé dosahují stanovených didaktických cílů (Kratochvílová, 2006). Projekty, se kterými přijdou žáci, Valenta (1993) označuje jako spontánní. Ty obvykle vycházejí ze zájmu, potřeb žáků nebo aktuálního dění ve světě. Nevýhodou těchto projektů bývá zejména to, že reagují-li na velmi aktuální událost, např. živelnou katastrofu, bývají často nesystematické (Dvořáková, 2009). Řadí se sem i kombinace předchozích dvou typů (Valenta, 1993), kdy navrhovatelem problému je žák, ale učitel je jeho organizátorem.

### **1.5.2 Typologie dle účelu projektu**

Každý projekt by měl mít nějaký účel, smysl anebo cíl. Je na učiteli, jaký cíl si stanoví. Coufalová (2006) považuje za nutné, aby si autor projektu ujasnil, co přesně bude cílem projektu. Dělení projektů podle účelu shrnuje Valenta (1993, str. 5) dělení W. Killpatricka a J. F. Hosica na:

- problémové – smyslem projektu je řešit konkrétní problém,
- konstruktivní – výsledkem je vytvoření modelu, plánu, produktu,
- hodnotící – projekt zkoumá a porovnává např. dvě stavební firmy,
- směřující k estetické zkušenosti – „pantomimizace“ obrazu,
- směřující k získání dovednosti – např. násobení.

### **1.5.3 Typologie dle informačních zdrojů projektu**

Projekty, kdy si žák sám shání informační zdroje, je označován jako projekt volný (Kratochvílová, 2006). Projekt vázaný pak má učitelem dané informační materiály, ze kterých vychází. Dalším typem je pak projekt s kombinovanými zdroji informací.

### **1.5.4 Typologie dle délky projektu**

Z hlediska školní praxe Dömischová (2011) považuje rozdělení projektů z hlediska jeho délky na:

- krátkodobé – řešení projektu v rámci vyučovacích hodin, nejsou delší než jeden den,
- střednědobé – několik projektových dnů, nepřesahují dobu jednoho týdne,
- dlouhodobé – od několika týdnů po celoroční projekty,

Kratochvílová (2006) přidává ještě termín mimořádně dlouhodobé projekty, kdy jako dlouhodobé vnímá ty, které jsou delší než týden a kratší než měsíc a jako mimořádně dlouhodobé ty, které jsou delší než měsíc.

### **1.5.5 Typologie dle prostředí projektu**

Projekty se nemusí pojit jen se školou a školním prostředím. Projekty se dají realizovat i formou domácích projektů. Žanta (1934) zmiňuje výhodu domácích projektů v tom, že žáci projevují zájem i o domácí projekty, vypracovávají je doma a netoulají se po ulicích. Dále zmiňuje případ amerického chlapce, který pěstoval drůbež a učitel ho vhodně motivoval, což vedlo ke zvýšení výnosu z jeho chovu, a výsledky své práce pak prezentoval ve škole. Uvádí rovněž, že učitel může drobným popudem inspirovat žáky k založení projektu – sbírky – jejíž vedení vyvíjí smysl pro pořádek.

Kratochvílová (2006, str. 48) rozděluje projekty na:

- školní,
- domácí,
- kombinace obou typů,
- mimoškolní.

### **1.5.6 Typologie dle počtu účastníků projektu**

Toto kritérium nabízí velké množství typů projektů. Coufalová (2006) uvádí, že učitelé na prvním stupni organizují projekty zejména pro svou třídu, popřípadě pro menší skupinky nebo

jednotlivce. Projekty náročné na přípravu a organizaci je podle ní lepší organizovat ve spolupráci s dalšími třídami a učiteli, u menších škol se může jednat i o celoškolské projekty. Upozorňuje také na skutečnost, že zejména u dlouhodobých projektů se projekt často rozpadá na menší celky. Výhodu uvádí v tom, že díky internetu je možné do projektu zapojit žáky z jiných měst, nebo dokonce států.

Kratochvílová (2006) se shoduje s dalšími autory a dělí projekty takto:

- individuální,
- společné (skupinové, třídní, ročníkové, meziročníkové, celoškolské).

### **1.5.7 Typologie dle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům**

Toto kritérium je někdy definováno jako způsob organizace projektu např. u Kratochvílové (2006, str. 47). Ta uvádí, že v návaznosti na RVP ZV (VUP, 2016) budou projekty děleny do projektů *jednopředmětových, projektů v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti, projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí a projekty nadpředmětové respektující průřezová témata RVP ZV.*

V základní definici projektu bylo zmíněno, že by projekty měly být interdisciplinární, tedy mít přesah do různých předmětů. Coufalová (2006) uvádí, že je na učiteli, zda se projekt bude zabývat tématy z jednoho oboru, či bude integrovat více předmětů. Tvrdí, že na prvním stupni má učitel možnost vybírat oba typy projektů, zatímco na druhém stupni se projekty týkají častěji úzce propojených předmětů. V Rámcovém vzdělávacím programu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (RVP ZV, str. 43) je pět tematických okruhů, které se přímo dotýkají osobních zkušeností žáka. Tato vzdělávací oblast je tedy vhodným zdrojem témat projektů.

### **1.5.8 Přednosti a úskalí projektového vyučování**

Různí autoři (Kratochvílová, 2006; Dömischová, 2011; Havlůjová, 2014) při popisu pozitivních a negativních aspektů posuzují projektové vyučování dle hledisek vycházejících z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (VUP, 2016). Hlediska pro stanovení výhod a nevýhod jsou podle Kratochvílové (2006) čtyři: žák, učitel, proces učení (se) a okolní prostředí. Dömischová (2011) místo okolního prostředí přímo jmenuje hledisko školy jako instituce. Autoři dalších publikací (Valenta, 1993; Coufalová, 2006; Kašová, 1995) shrnují výhody a nevýhody projektového vyučování dle vlastních kritérií.

Kašová (1995, str. 75–76) uvádí, že z pohledu pedagoga a psychologa lze hodnotit projektové vyučování pro:

- přirozený a nenásilný způsob poznávání, přibližující se „škole hrou“,
- respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, nezatěžuje jeho psychiku,
- pomáhá k pozitivnímu vývoji osobnosti dítěte,
- umožňuje získávat poznatky spojené s prožitkem a smyslovým vnímáním,
- připravuje na řešení globálních problémů,
- má úzký vztah k reálnému životu.

Coufalová (2006) hlavní přínosy projektové metody vidí v integraci učiva, motivaci, blízkosti a přirozenosti projektu, individualizaci, spolupráci, řešení problémů, tvoření, hledání informací a mravní dimenzi projektu. Vrána (1934) oceňuje zejména individuální úsilí, které budí zájem, pocit odpovědnosti žáků, práce na projektu je blízká reálné práci, ucelený postup a ne jen izolované úlohy, vztahy mezi realizátory projektu a budování vnitřní motivace žáků.

Téměř všichni autoři se shodují na tom, že projektová výuka vede ke zvýšení motivace žáků na plnění zadaných úkolů. Dömischová (2011) uvádí, že se jedná především o motivaci vnitřní, díky níž se učení stává trvalejším a má dlouhodobější efekt. Učitel mění svou roli z nositele veškerých informací na partnera, pomocníka, rádce nebo mentora. Toto uspořádání sblížuje žáky a učitele. Buduje to mezi nimi nové vazby, které působí na rozvoj přátelské atmosféry ve třídě. Prohlubuje se vzájemná úcta a pochopení. Pro učitele je projektová výuka možností poznat žáka komplexněji, než by tomu bylo v běžné výuce.

Podle Kratochvílové (2006) je projektová výuka prostorem pro další osobní a profesní rozvoj učitele. Zmiňuje například to, že se učitel učí používat další informační zdroje a vyučovací strategie, rozvíjí svou schopnost plánování a organizační dovednosti. Je to prostor pro nové formy hodnocení a sebehodnocení. Upozorňuje také, že „to, co zde uvádíme jako pozitiva, by se stávalo pro mnohé učitele nevýhodou a zátěží“ (Kratochvílová, 2006, str. 53).

Projektová výuka je jednou z vyučovacích metod, jejímž použitím lze naplnit cíle RVP ZV (VÚP, 2016). Zejména se jedná o výstupy vzdělávacích oblastí a rozvoj klíčových kompetencí a průřezová témata. Pozitivně je vnímáno to, že projektová metoda učí žáky spolupracovat, diskutovat a tvořit názory, řešit problémy, hledat informace, přijmout zodpovědnosti za svou práci, vnitřní kázní (Valenta, 1993).



V rámci projektů dochází k integraci obsahu vyučování. Mezipředmětové projekty nabízí žákům možnosti zpracovávat témata z různých úhlů pohledů. Znalosti a dovednosti získané z různých vzdělávacích oborů umožňují celostní pohled na jádro projektu. Učitel může měnit metody a formy práce podle potřeb projektu. Z hlediska povahy projektu také může být zastoupeno mezigenerační nebo interkulturní učení. Závisí to na sociokulturním prostředí, ze kterého žáci pocházejí a typu projektu.

Již zakladatel projektové metody Killpatrick (1916) a posléze i další autoři (Vrána, 1934; Žanta, 1934; Coufalová, 2006; Valenta, 1993; Kratochvílová, 2006) vnímají pozitivně propojení školy s okolím. Jedná se jak o rodinu, tak o místo, ve kterém se škola nachází. V publikacích Havlůjové (2014) a Kašové (1995) se setkáváme s příklady projektů, které se týkají školy, jejího okolí nebo přímo obce, ve které se škola nachází.

Propojování projektů s reálným prostředím zvyšuje možnosti zapojení rodičů a společnosti do dění ve škole. To může zvyšovat zájem rodičů i veřejnosti o dění ve škole. Nejedná se jen o realizaci projektu, ale také o výstupy z projektů. Škola se otevírá veřejnosti a dalším institucím a dochází k rozvoji kontaktů mezi institucemi a je možné spolupracovat s nimi na dalších projektech. Škola jako instituce může výsledky projektové práce využívat ke své prezentaci nebo k profilování svého zaměření (např. Gymnázium Přírodní škola, o.p.s.).

Již Žanta (1934, str. 43) uvádí, že projektová metoda „není všelékem nebo kouzelným proutkem“. Projektová výuka s sebou přináší úskalí, kterých by si měl být každý učitel vědom.

Projekt bývá časově náročný a může zahrnovat i práci navíc ve volném čase. (Vrána, 1934). Žáci často nemají potřebné znalosti a dovednosti vedoucí k naplnění cílů projektu. Problémem může být i neschopnost obstarat si relevantní zdroje informací. Vzhledem ke změně stylu práce žáka i učitele je důležité očekávat problémy s kázní, motivací i nedodržením termínů. Všechny fáze projektu jsou náročné na čas i přípravu učitele. Autoři jako Žanta (1934) a Vrána (1934) vyzdvihují spontánní projekty. Těch je ale bohužel málo, a proto je na učiteli, aby přišel s takovým návrhem projektu, který žáky zaujme. Zdánlivá volnost žáků musí být učitelem dobře organizována tak, aby žáci plnili cíle projektu. Zároveň učitel musí navodit atmosféru tak, aby měl žák pocit zodpovědnosti za svou práci i práci skupiny.

Se zařazováním většího množství projektů může být snížen zájem i motivace jak žáka, tak učitele o zařazování projektové výuky. Učitel také může narazit na nezájem kolegů, vedení školy i rodičů, čili často zůstává na realizaci sám.

Další úskalí čeká na učitele ve fázi hodnocení. Nejen ve vedení žáků při společném hodnocení práce, ale také při sebehodnocení. Je vhodné nabídnout žákům rozmanité formy hodnocení a sebehodnocení.

Při realizaci projektu dochází k nesystematickému a nesoustavnému osvojování poznatků, což v pohledu ostatních – rodičů, kolegů, vedení školy – může vést k domněnce, že nejsou naplňovány cíle vzdělávání. V průběhu projektu nedochází k fázi procvičování a opakování poznatků. V jednotlivých fázích projektu je soustředění a motivace žáků na různé úrovni. Prostor, ve kterém se projekt realizuje je často rušnější, hlučnější a živější.

V návaznosti na typ a délku projektu se zvyšuje potřeba vhodného prostředí a materiálního zabezpečení, což může jak vést k menší ochotě žáků, tak učitelů i vedení školy zařazovat takové projekty do výuky. Dalším negativem je fakt, že zejména delší projekty narušují organizaci vyučování a školního roku.

Již od počátku zavádění se tato metoda setkávala s nepochopením ze strany vedení škol, rodičů a společnosti. Okolí často vnímá projektovou výuku jen jako hru, práce v terénu a prezentace výsledků projektů okolí obtěžuje a to neprojevuje o ně zájem.

## **1.6 Fáze projektové práce**

Kratochvílová (2009) definuje čtyři hlavní fáze projektu – plánování projektu, realizaci projektu, prezentaci výstupu projektu a hodnocení projektu. Mazáčová (2008) vyčleňuje před fází plánování přípravnou fázi, ve které se má ujasnit cíl a rozdělit role. Dvořáková (2009) uvádí čtyři etapy, které se mírně odlišují – první etapou je motivace žáků a výběr cíle, druhou etapou je plánování práce, třetí etapou je provedení projektu a čtvrtou etapou je prezentace a evaluace projektu.

### **1.6.1 Příprava projektu**

Při přípravě projektu hraje roli především osobnost učitele – zda je přístupný projektové výuce, jaké s ní má zkušenosti, zda ví, co projekt je a jak má projekt vypadat.

Nejdůležitější pro projekt je projekt sám. Spontánních podnětů, jak se shodují téměř všichni autoři odborných publikací o projektové výuce, je málo. Je tedy na učitelích, aby navodil takovou atmosféru, při které navede žáky k problému, který by byl základem projektu, nebo nastíní problém, který žáci přijmou za svůj (Kratochvílová, 2006).

Na základě výběru podnětu, je nutné definovat problém nebo hlavní myšlenku projektu. Zde je na učitelích, aby projekt byl vhodně zadán. Tomková, Kašová a Dvořáková (2009) uvádí, jako

častý důvod neúspěchu projektů špatnou formulaci cílů. Valenta (1993) doporučuje formulovat si přesně jádro problému. Učitel by měl žádat o pomoc s definicí cílů žáky. Pomocí otázek a doptávání zužovat téma na konkrétní problém.

Po definici problému musí následovat detailní příprava učitele. Jak po stránce teoretické, tak po stránce materiální. Důležité je zejména zvolit o jaký typ projektu se bude jednat. Zda to bude krátký projekt, v rámci dní až týdne, nebo se bude jednat o projekt dlouhodobější. Dále je nutné promyslet si, kde a jak bude projekt realizovat, jaké je potřebné personální a materiálové zajištění a jaká bude výsledná prezentace projektu. S plánem projektu a ujasněním si strategií práce, které budou použity, se může pustit do realizace se žáky.

Dalším faktorem jsou žáci. Záleží na věkové skupině, znalostech a dovednostech, které již žáci mají a způsobu práce, který jsou schopni zvládnout. Hlavním faktorem by měla být motivace, se kterou se žáci do projektu zapojí. Nesmí se zapomenout na to, zda jsou na projektovou výuku žáci připraveni. Tomková, Kašová a Dvořáková (2009, str. 17) připomínají, že je „důležité žáky – i mimo projektové vyučování – postupně učit samostatnosti, seberegulaci v učení, metodám práce s informacemi a sociálním dovednostem, především kooperaci a komunikaci.“ Dále zmiňují potřebu zvládnutí technik diskuse a argumentace.

Důležitou složkou pro úspěšnou realizaci projektu je vnitřní motivace žáků a přijetí projektu za svůj vlastní. Učitel žáka podporuje a udržuje jeho motivaci a zájem především výběrem takových úkolů, které ho motivují k další práci. Jedná se především o obtížnější úkoly, činnosti, které se žáka dotýkají emočně nebo aktivity, které využívají schopnosti a dovednosti žáků (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2006). Při dlouhodobějších projektech by měl učitel udržovat motivaci žáků nutnou zejména pro dokončení projektu, dodržování termínů a podporovat pocit zodpovědnosti za dílo své i dílo skupiny.

### **1.6.2 Plánování projektu**

Po formulaci cílů lze začít s plánováním. Plánováním práce by měli být pověřeni především žáci. Učitel může v roli prostředníka otázkami zjišťovat, co vše je potřeba zjistit, které informace sebrat, jak organizovat práci, jaký bude výstup, jaké materiály budou třeba. Učitel v této fázi také plní funkci podněcovatele diskuze. Zde se mohou uplatnit různé verbální metody například brainstorming, myšlenkové mapy atd.

Dále se příprava soustředí na přípravu materiálů, které budou k realizaci potřeba, například písemné zdroje, knihy, pracovní listy, mapy, modely, atd. Závěrem se nesmí opomenout způsob prezentace projektu a způsob závěrečného hodnocení. Vhodným řešením je předem si se žáky

stanovit kritéria, která by měl výstup projektu a jeho prezentace mít. Předejde se tím možnému odklonu od tématu a původního plánu. Mazáčová (2008) doporučuje, aby se záznam plánu práce zaznamenal a vystavil, například formou plakátu ve třídě.

Nabízí se zde i zařazení rolí členů skupin, které žáci převezmou po dobu projektu. Koten (2009) zmiňuje například koordinátory, mluvčího, pomůckáře. Každý člen skupiny pak má svůj úkol, kterého se drží. Tyto role si žáci vybírají a tvoří sami, případně je pro účel projektu vytvoří učitel.

### **1.6.3 Realizace projektu**

Při realizaci projektu by se žáci i učitel měli řídit plánem práce. Žáci provozují činnosti vedoucí k řešení problému – sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují výstupy projektu. Vzhledem k různorodosti typů projektů a možností výstupů se liší i jednotlivé činnosti.

Učitel v této fázi projektu stojí v pozadí, vystupuje jako rádce, pomocník, kritik, podněcovatel, rozhodčí, autorita, mentor, který pomáhá žákům držet se stanoveného cíle nebo problémové otázky (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2006; Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006). Dále dohlíží na činnosti žáků, dodržování plánu, pomáhá při náhle vzniklých problémech. Koordinuje činnosti tak, aby žákům poskytl volnost, ale také aby dodržovali stanovená pravidla pro práci na projektu. Žanta (1934, str. 43) zmiňuje, že *„skutečnost, že učitel popřeje dětem mnoho volnosti při rozhodování, že jim přidělí široké pole odpovědnosti, neznamena ještě, že žáci mohou převrátiti školu vzhůru nohama.“* Ke konci fáze realizace vzniká výstup. Zde přichází na řadu příprava jeho prezentace.

### **1.6.4 Prezentace výsledků projektu**

Ve fázi plánování je na žácích a učiteli rozhodnout, jak, kde a pro koho prezentace proběhne. Způsob prezentace závisí na povaze výstupu projektu. Může se jednat o plakáty, noviny, časopis, divadelní představení, besedu, přednášku, provedení jarmarku, návštěvu kulturně-historické instituce atd. Stejným způsobem je nutné zamyslet se, kde prezentace proběhne. Nabízí se prezentace přímo ve třídě, v budově školy, na místě, jehož se projekt týkal, případně na půdě instituce, která se na realizaci projektu podílela.

Pro koho bude projekt prezentován, také vychází z povahy projektu. Krátkodobé projekty se prezentují v rámci třídy, či ročníků. V případě meziročníkové spolupráce se nabízí prezentace pro celou školu v rámci závěru projektu. V případě projektů se sociokulturním přesahem je

možné na prezentaci pozvat širokou veřejnost s pozváním představitelů obce, nebo institucí, jichž by se výstup projektu mohl týkat.

U všech prezentací je vhodné zapojit rodiče žáků. Pro žáky taková možnost prezentovat svou práci může výrazně působit na jejich motivaci. Pro učitele je to vhodná příležitost informovat jinou formou rodiče o průběhu vzdělávání a předcházet nepochopení zařazování projektu jako vyučovací metody. Mnozí autoři (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2006; Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2006) zmiňují, že projekt je často v očích neinformované veřejnosti vnímán jako „hraní si ve škole“ místo učení se.

### **1.6.5 Hodnocení projektu**

Kašová (1995, str. 78) zdůrazňuje, že „hodnocení musí být přítomno v každé oblasti lidské činnosti, tedy i učení“. S tím se nedá, než souhlasit. Žáci, učitelé a především rodiče chtějí znát hodnocení za odvedenou práci. Při hodnocení projektové výuky se doporučuje především slovní hodnocení, a to jak v ústní tak písemné podobě. Mělo by se jednat o formativní hodnocení, tedy takové, které se přímo vyjadřuje k jednotlivým aspektům práce na projektu a jejich zvládnutí vzhledem ke stanoveným kritériím.

Žáci by měli hodnotit svou práci, zapojení se do práce skupiny, výstup skupiny, získané dovednosti a poznatky. Mohou ale také hodnotit práci svých týmových kolegů, jejich zapojení, někomu poděkovat za pomoc nebo někoho pochválit za příkladnou práci. Dále mohou hodnotit dodržování pravidel, splnění cílů projektu, spokojenost s výsledkem projektu, atd. Učitel může pro žáky předem připravit jako podklad pro hodnocení průzkumné otázky, které povedou ke zhodnocení projektu, hodnotící list nebo škálu.

Hodnocení a sebehodnocení by mělo vycházet především od žáků samotných. Učitel může v roli moderátora diskusi řídit. Mělo by se jednat o hodnocení celého procesu projektového vyučování – od přípravy po prezentaci projektu. Hodnotí se činnosti, analyzují se úspěšné i neúspěšné části projektu. Práce studentů je hodnocena i v průběhu – zapojení se do práce, aktivita při realizaci, míra samostatnosti. To dává žákům zpětnou vazbu, směřuje dál jejich práci i je to motivuje k další práci. Výsledkem hodnocení by měla být i náměty a opatření pro budoucí projekty a to jak na straně žáků, tak na straně učitele.

Hodnocení žákům sděluje také učitel, může prezentovat i hodnocení od účastníků prezentace z řad veřejnosti. Může ho sdělit jak ústně, tak písemně. Jedná se především o formativní hodnocení s užitím aktivních sloves. Kvalitní zpětnou vazbu poskytuje takové hodnocení, které popisným jazykem sděluje, jaké jsou dovednosti, přednosti a limity žáků ve vztahu

k jednotlivým dovednostem. Jedná se o informace pro žáky i rodiče o tom, co se děje ve škole, co už žák zvládá či kde je prostor pro zlepšení (Nováčková in Stará, 2006).

Poslední fází by měla být i sebereflexe učitele (Coufalová, 2006; Kratochvílová, 2006). Na základě hodnocení a sebehodnocení žáků se učitel zamýšlí nad celkovým vyhodnocením projektu. Učitel by měl zhodnotit, zda téma projektu bylo pro žáky vhodné, jak je motivovalo k práci a zda je žáci přijali za své. Reflektovat naplnění cílů projektu, naplnění stanovených výukových cílů a rozvoj vybraných klíčových kompetencí (Coufalová, 2006). Hodnotí průběh projektu, jednotlivých částí, prezentaci i závěrečné hodnocení. Vyhodnocuje, zda se projekt realizoval podle plánu, či bylo nutné udělat nějaké změny, zda byly pro realizaci projektu ideální podmínky. Hodnotí také, jaký byl přínos projektu pro jednotlivé žáky, pro celou skupinu, pro učitele, případně i pro školu a její okolí. Toto závěrečné sebehodnocení dává učiteli informace o úspěšnosti projektu a je i nástrojem pro osobní a profesní rozvoj učitele.

## 2 Středověké město

Pro zpracování diplomové práce, představení projektu a shrnutí poznatků, které jsou prostřednictvím projektového vyučování předány žákům, je rovněž nutné věnovat se odbornému zaměření projektu.

Proto v následující kapitole shrnuji informace, které se zabývají obecnou charakteristikou pojmu město, typy středověkých měst, způsoby jejich založení, jejich podobou, hospodářstvím, společnostmi, městským právem, městskou správou a vývojem měst v průběhu středověku.

### 2.1 Obecná charakteristika města ve středověku

Ze studia pramenů k tématu středověkého města je patrné, že téměř nelze stanovit přesnou definici, která by postihla tento urbanistický fenomén. Hoffmann (1992) uvádí, že město mělo v průběhu historie mnoho podob, proto je těžké ho obecně definovat. Sám vidí důvody především v tom, že zkoumání středověkého města je interdisciplinární problém, na který je nutné nahlížet z různých úhlů pohledu. Vyjmenovává nejrůznější funkce, které město plnilo, a jejichž potřeba vedla k zakládání měst nových. Tyto funkce se posléze staly kritérii pro posuzování městskosti. Podle něj bylo „české středověké město vývojově vyšším druhem lidského sídliště, které mělo funkce ekonomickou, geografickou, stavební, vojenskou, sociální, politickou, právní a kulturní, jejichž souhrn vytvářel v každém městě specifickou strukturu a vyhraňoval skupiny měst k určitým typům.“ (Hoffmann, 1992, s. 13).

Vondrušková a Vondruška (2013) se vyjadřují stejně ve smyslu, že stanovit definici pro město ve středověku je velmi obtížné. Zmiňují existenci předchůdců městských struktur – opiddum a hradiště, které mají některé z funkcí měst, ale města v plném významu slova to nebyla. Udávají, že sídliště mají své hospodářské, sociální a stavební charakteristiky, a že město je výsledkem vývoje středověké společnosti. Město popisují jako sociální jev. Sídla dělí na dva základní typy – „primární (vesnický, orientovaný na zemědělskou produkci) a sekundární (městský, orientovaný na funkce mocenské, kultovní, správní, obranné, obchodní, řemeslnické, vzdělanostní a kulturní)“ (Vondrušková, Vondruška, 2013, s. 13). Stejně jako Kejř (1998) městy označují ty sídelní aglomerace, které obdržely zvláštní privilegium od panovníka, které přiznávalo status města.

Kejř (1998) se vyjadřuje ve shodě s Hoffmanem, že stanovení jasné definice města je takřka nemožné a zkoumá město z hlediska práva. Přichází s pojmem institucionální město, které chápe jako právní subjekt vybavený městským zřízením. Na základě studia pramenů a historických materiálů poukazuje na kritéria městskosti, která města více či méně splňují

v závislosti na přiznaných privilegiích. Asi nejúplnější seznam kritérií definující městskost uvádí Kejř (1998, str. 28): „městská obrana, vnitřní plán ulic, trh, mincovna, právní existence, umístění, obyvatelstvo, rozrůzněná ekonomická základna, domovní parcely a domovní typy, sociální diference, soubor náboženských organizací a soudní středisko“. Současně ale uvádí, že není třeba vždy zvažovat všechna tato kritéria, ale je nutné zhodnotit předcházející stav i budoucí vývoj. Získání městského statusu pak dovršovalo soubor kritérií, která mají být splněna, aby se takto kvalifikovaná sídelní aglomerace dala zařadit mezi města v plném slova smyslu.

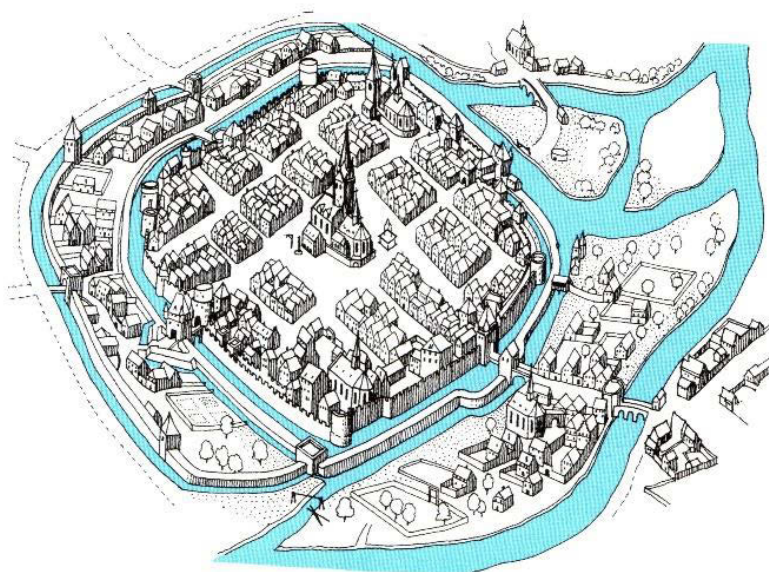
### **2.1.1 Typy středověkých měst**

Středověká města můžeme rozdělit do několika základních skupin. Nejsnáze je lze dělit na města královská a nekrálovská. Královská města zakládal král a byla mu přímo podřízena. Tato města měla rozvinuty téměř všechny funkce a oplývala velkými politickými i hospodářskými výhodami. Dalšími typy královských měst byla města horní, věnná a komorní. Horní města se nacházela v blízkosti zdroje nerostných surovin, v Čechách se jednalo se například o Stříbro, Kutnou Horu nebo Písek. Věnná města měla zcela specifický účel, jednalo se o města podřízená královně. Po smrti krále se stávala věnná města sídlem královny vdovy a zaručovala jí po dobu života jistý příjem. Mezi věnná města patřil například Mělník, Jaroměř, Hradec Králové nebo Trutnov. Komorní města byla původně zřízena jako města královská, podléhala však správě královské komory.

Nekrálovská města se dále dají dělit dle založení na církevní či šlechtická. Tato města nebyla tak funkčně rozvinutá a nebyla jim udělena taková privilegia jako města královská.



## 2.1.2 Způsoby založení



Obrázek 1 – Plán města Plzně  
zdroj Hruža, 2014, str. 255

Způsob založení můžeme rozdělit do dvou skupin – založení nového města, nebo povýšení na město. Nová města byla zakládána zejména v období 13.–14. století. Většina z nich byla královská, ačkoliv v pozdější době, zejména v 15.–16. století, se zakládala i města nekrálovská. Budovalo se jak v blízkosti staršího osídlení, tak i takzvaně na „zeleném

drnu“. Nová města na dříve neobydlených místech byla zakládána zejména pro svou obrannou, politickou nebo hospodářskou funkci. Často to bylo na místech křížení obchodních cest, v blízkosti zemských stezek, nebo v blízkosti nově budovaných hradů. Vznikala v blízkosti předchozího osídlení, které neumožňovalo růst – proto bylo založeno nové město a obyvatelé se sem přesunuli. Jedná se například o Starý Plzenec a Plzeň nebo Starý Kolín a Kolín. Zakládáním nových měst byl králem pověřen lokátor nebo investor, který krále požádal o možnost založení města na základě privilegia. Lokátory nebo investory byli často movití příslušníci královského dvora. Známými lokátory z tohoto období byli zvíkovský purkrabí Hirzo, který byl lokátorem Českých Budějovic, nebo mincmistr Eberhard, který byl lokátorem Jihlavy a Havelského města (Hruža, 2014; Vondrušková, Vondruška 2013). Lokátoři uzavírali s panovníkem smlouvy, ve kterých bylo stanoveno, jaké poplatky musí odvádět panovníkovi, jaké hospodářské výhody má lokátor, který se často stával prvním rychtářem. Zámožní investoři zakládali města jako jistou investici, rychtářský úřad pak za nemalý obnos odprodávali městské obci (Vondrušková, Vondruška, 2013).

Povýšení na město bylo mnohem častějším způsobem získání městského statusu. Podle Vondruškové a Vondrušky (2013) byla ve 13. století téměř všechna knížecí sídla s trhovními právy povýšena na města. Mezi dochovanými historickými listinami je jen málo dochovaných historických pramenů, které by přímo zaznamenaly akt založení. O městských stavech některých měst se tak dozvídáme z listin jiných měst, které se odkazují na práva těchto měst

(Hrůza, 2014). Vondrušková a Vondruška (2013) i Hrůza (2014) zmiňují falsa listin, která mají dokazovat městský status sídel. Jsou známy i případy, kdy měšťané využili zmatků a nechali si „znovu“ potvrdit udělená privilegia, i když nikdy předtím udělena nebyla, jak o tom svědčí starší dochované prameny.

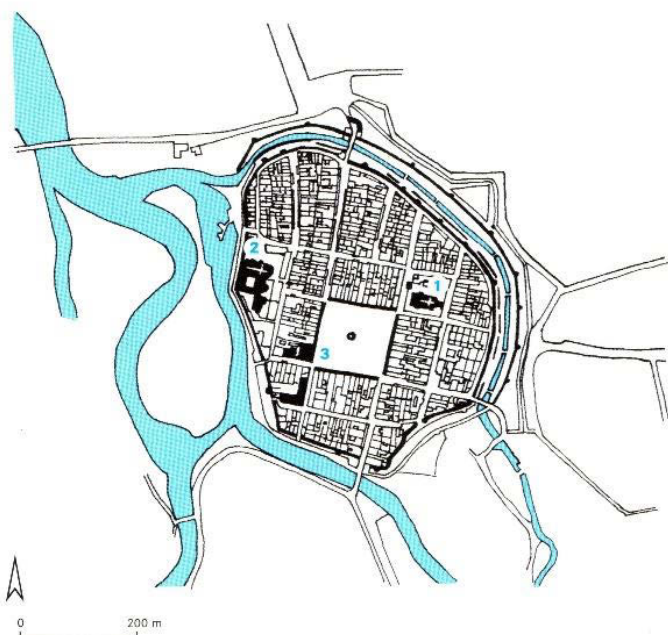
Postupně byly zřizovány úřady, jako například královská komora, které se staraly o agendu měst. Dohlížely na dodržování práv měst, jejich výklady a posuzovaly potvrzení práv (Vondrušková, Vondruška, 2013).

### **2.1.3 Podoba města**

Lokátor nově zakládaných měst musel vybrat pro město takové místo, které by zajistilo naplnění potřeb jak budoucích obyvatel, tak i zakladatele samotného. Jednalo se o místo v blízkosti vodního zdroje a zdroje stavebního materiálu. Místo muselo být vhodně situováno i z hlediska hospodářské prosperity, tedy dostatečné plochy úrodné půdy pro zemědělce, kteří budou zásobovat město potravinami.

Úkolem lokátora bylo vyměřit parcely na domy, náměstí, hradby a další budovy, které byly nutné pro chod města. Výměra ulic a náměstí se organizovala tak, že z centrálního náměstí se rozbíhaly pravoúhle mířící ulice, které se dále pravidelně větvily a vytvářely tak šachovnicový půdorys. Dobře je to patrné u Českých Budějovic, Tábora, Plzně nebo Nového Města pražského. V zakládacích listinách, které vycházely ze zvykového práva a často odkazovaly na listiny starších existujících měst, byly stanoveny i různé stavební předpisy. Jednalo se zejména o nedotknutelnost vlastnického práva, právo staršího (nová stavba musela respektovat starší sousední stavbu) a respektování přirozených potřeb – světlo, vzduch, voda (Hoffman, 1992).

Půdorys města závisel na původu vzniku města. Výrazné rozdíly nalezneme u organicky

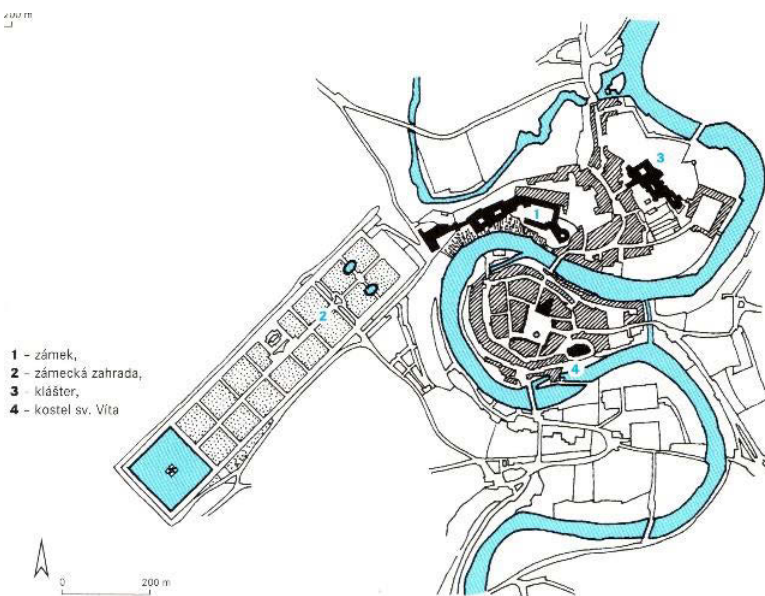


Obrázek 2 – Plán města Českých Budějovic  
zdroj Hrůza 2014, str. 251

rostlých měst, která vznikala na místě původního osídlení a u nově zakládaných měst. Rostlý půdorys se vyznačuje nejčastěji paprskovitě rozmístěnými ulicemi, které kopírují tvar terénu a respektují dříve postavené budovy. U měst zakládaných na „zeleném drnu“ byla snaha o pravidelné rozčlenění ulic. I to mělo několik typů. Základním typem byla města s dominantní pozicí náměstí (České Budějovice) nebo ulice (Domažlice).

I přes původní pravidelné plánování docházelo zejména kvůli přírodním překážkám k narušení pravidelné parcelace

(Jihlava). U měst, která vznikala v blízkosti původního osídlení, se setkáme se smíšeným typem půdorysu, kdy je část města rostlá a část plánovitá, což je případ města Znojma, které se po udělení statutu města rozšiřovalo mimo skalnatý ostroh, na kterém stál hrad a kostel. Setkat se můžeme i s nepravidelně rostlými půdorysy, a to zejména v místech s výrazně hornatým terénem jako např. Český Krumlov nebo Loket (Hrůza, 2014).



Obrázek 3 – Plán města Českého Krumlova  
zdroj Hrůza 2014, str. 251

Rozloha měst se výrazně lišila podle typu a charakteru založení. Nejobvyklejší rozloha malých měst byla do 10 hektarů. Největší poddanská města měla kolem 15 hektarů, např. Jindřichův Hradec. Většina královských měst měla rozlohu dvojnásobnou do 30 hektarů. Mezi největší

města patřilo Brno s plochou 50 ha nebo Olomouc s rozlohou 55 hektary. Mezi velkoměsta se dala zařadit pouze Praha, která ve 14. století zaujímala plochu 80 hektarů.

Rozlohu města určovala výměra opevnění. Původně se jednalo o hradištní valy z hlíny, kamene a dřevěných palisád. Ve 13 století se budovaly spíše kamenné provizorní hradby, valy a ploty, zejména proto, že přidělení statusu města bylo podmíněno výstavbou hradeb do určité doby. Stavba často byla pouze započata a k dostavbě již nedošlo. Ve 14 století se budovaly kamenné hradby o výšce kolem 6 metrů a šířce 2 metry, na kterou navazovala nižší parkánová hradba. Hradby bývaly doplněny o bašty a věže. Stavebním materiálem byly kamenné kvádry nebo cihly. Součástí hradeb byl až 10 m hluboký příkop, někdy i vodní. Součástí hradebního systému se stávaly i vodní toky a rybníky (Jindřichův Hradec).

Věže na hradbách měly obranný charakter, umožňovaly kryté místo pro ostřelování útočníků, kterým se podařilo dostat až k hradbě. Byly nejčastěji hranolovitého tvaru, čtvercové nebo půlobloukové. V době míru sloužily k uložení zbraní, střeliva, jako vězení nebo obydlí biřiců. Městské brány stávaly v blízkosti věží, nebo se v bohatších městech stavěly věžovité brány. Brána tak byla součástí věže a plnila fortifikační účel. Její součástí bývala mohutná dřevěná vrata a kovová pohyblivá mříž. Doplnoval ji padací most přes vodní příkop. V hradbě se nacházely další branky, které sloužily zejména pro přístup k vodě. Nad bránou bohatších měst býval městský erb. Zvláštním typem byla katovská branka, kterou se do města dostával pouze kat, kterému byl odepřen přístup hlavní branou.

K městu těsně přiléhalo i předměstí. Jednalo se o neohrazenou zástavbu, která se nacházela na pozemcích města. Nacházelo se zde zázemí pro zemědělskou produkci a výrobu pro město. Byla zde obydlí chudiny a dílny řemeslníků, které byly vykázány za hradby města. Jednalo se o kováře a hrnčíře, kteří ke své výrobě potřebovali oheň a ohrožovali město požárem. Dále zde najdeme jircháře, smolaře a další řemesla, jejichž provoz obtěžoval hlukem nebo zápachem měšťanstvo. Hrnčíři, mlynáři a řemeslníci, kteří potřebovali ke svému řemeslu vodu, se soustřeďovali v okolí vodního toku. Předměstí bylo často vzdušnější a čistší než město (Vondrušková, Vondruška, 2013).

Centrem celého města byla tržní náměstí. Nejčastěji bylo náměstí označováno jako rynek. Bylo ústředním bodem celého města a to zejména díky funkcím, které mělo. Jednalo se jednak o funkci hospodářskou, protože se zde v pravidelných intervalech konal trh nebo jarmark, na chlebových lavicích a v masných krámech zde docházelo ke každodennímu prodeji základních pekařských a masných výrobků. Na rynku stávala studna nebo kašna, která zajišťovala zásobu vody, odtud si ji měšťané nosili do svých domů. Ve 14. století jsou již dochovány zmínky

o vodovodech, které zásobovaly městské kašny (Vondrušková, Vondruška, 2013). Rynek sloužil i jako shromaždiště při jednáních velké obce, vyhlášení nařízení a vykonávaly se zde i tresty – na pranýři, či se tu konaly popravy. Náměstí měla nejčastěji tvar čtverce nebo obdélníku. Výjimkou nejsou ale ani nepravidelné, lichoběžníkové či trojúhelníkové tvary, odkazující na původní tvar křížení obchodních cest, ze kterých vznikly trhové osady a později větší aglomerace. Hlavní náměstí přesahovala 5% celkové rozlohy města, aby byla schopna plnit hospodářskou funkci, tedy konání trhů, kam se muselo vejít i několik tisíc lidí najednou. Těchto tržních náměstí mohla mít větší města více. Mnohdy docházelo k jejich specializaci podle druhu nabízeného zboží, po čemž se dochovaly důkazy v místních pojmenováních. Například dnešní pražské Václavské náměstí bylo trhem s koňmi, pražské Karlovo náměstí bývalo trhem dobytčím (Borovička, Hrůza, 1983). V některých případech byla vytvořena i nová náměstí v blízkosti kostela, která plnila duchovní a společenskou funkci.

Dominantní postavení měl ve městě kostel, který u dříve budovaných měst stával na náměstích, později se jeho pozice posouvala mimo náměstí, nebo bylo přesunuto samo náměstí. Kostel byl duchovním i kulturním centrem, v jehož blízkosti stála fara a později i škola. Ve městech založených na „zeleném drnu“ se kostel nenacházel na náměstí, přednost dostávaly řemeslnické domy s podloubím. Stavba kostela také trvala velmi dlouho a byla velmi nákladná. Nedílnou součástí kostela byl i hřbitov a v některých případech i špitál. V blízkostech kostelů a zejména v kláštorech vyrůstaly školy, kde bylo možné naučit se číst, psát (hlavně latinsky) a počítat. Vrcholem bylo v roce 1348 založení Karlovy univerzity. Domácí zájemci o studium na univerzitě se tak mohli o vzdělání ucházet zde a nemuseli cestovat do zahraničí (Vondrušková, Vondruška, 2013). Kláštery se stavěly spíše samostatně či na předměstích – jako poskytovatelé špitálních a sociálních služeb tak byly izolovány a nemoci se nešířily do prostoru města.

Po roce 1338, kdy Jan Lucemburský udělil Starému Městu pražskému privilegiem zřízení radnice (Hrůza, 2014), získala radnice významné postavení v půdorysu města. Jednalo se o sídlo rychtáře a městské rady, která zde vykonávala svůj úřad. Konšelé zde projednávali městské záležitosti a často i soudili spory. Původně se nejednalo o k tomu účelu postavené domy, ale dům pro radnici se vykoupil od některého z měšťanů. Radnice plnila i reprezentativní funkci, proto se často jednalo o nejhonosnější dům na náměstí. Bývala to zděná stavba se zdobeným průčelím, v níž se nacházel jednací sál, kancelář písaře, místnost s truhlami pro uložení městských knih a spisů a často také žalář. Na radnicích býval zazděn i prut o délce jednoho lokte, který při konání trhů zastával funkci etalonu. S nabýváním funkcí docházelo ke spojování domů. Radnice Nového Města pražského byla ve 14. století jedna z mála nově

budovaných radnic. V 16. století se pak z důvodu větších nároků na reprezentativnost, honosnost a vybavenost radnice stavěly radnice nové (Hoffmann, 1992; Vondrušková, Vondruška, 2013).

Z náměstí se rozbíhala síť hlavních ulic k branám, které vedly do čtyř světových stran. Tyto ulice se dále větvily do menších uliček. Síť ulic byla ve starších městech orientována paprskovitě a nepravidelně, u nově zakládaných měst vytvářela šachovnicovou síť. Nepravidelné zůstávaly ulice podél hradeb, které obkružovaly celé město a plnily obrannou funkci. Zajišťovaly rychlý přesun obránců v případě napadení města. Šířka ulic bývala stanovena tak, aby zde projely dva vozy vedle sebe a zůstal prostor pro chodce. Ulice Nového Města pražského byly až 30 metrů široké, což byl extrémní rozměr, nejširší ulice běžných měst byly široké kolem 15 metrů. Síť ulic byla vyplněna i uličkami úzkými, které sloužili zejména k odvodu dešťové vody z města. Ulice nebyly z počátku dlážděné, hliněný povrch býval překryt prutovými hatěmi, které zpevňovaly povrch v případě, že byly rozbahněné od deště. S dlážděním ulic se začalo už ve 13. století, ve větší míře až ve 14. století. Dláždila se především náměstí a hlavní ulice. Hliněný povrch ulic se v některých městech udržel až do 19. století. Ulice nebyly příliš čisté, sloužily k uskladnění dřeva na topení, jako odkladiště odpadu z kuchyně i pro výkaly. Po ulicích města se běžně pohybovala i zvířata. Úklid ulic měl na starost kat, pohodný nebo staří lidé ze špitálu. K většímu úklidu docházelo zejména před jarmarky a důležitými církevními svátky.

Domy, které ve městě byly, se lišily zejména materiálem, z něhož byly postaveny. Nejčastěji se jednalo o domy dřevěné, roubené, hrázděné a v pozdější době i zděné. Původní dřevěné zemnice, které ve městech stály, byly nahrazeny domy roubenými, které najdeme ve městech až do 19. století i na náměstích. Stavba hrázděných domů přišla na naše území z německých zemí. Hrázděné domy se stavěly zejména v předhusitské době. Zděné stavby na území města byly nejprve sídly velmožů a církevními stavbami. Ve 13. století byla stavba kamenného domu zřejmě možná jen na povolení od panovníka, což bylo podmíněno poplatkem. Ve 14. a 15. století dochází k přestavbám městských domů na zděné a souběžně i hrázděné. V počátcích byly ve městech románské domy na ohrazených dvorcích. Úzký dům, z obranných důvodů orientovaný čelem do náměstí měl masivní zdi a malá okna. Byl nejčastěji dvoupatrový, v každém patře byly dvě menší místnosti. Schodiště bývalo zvenku, postupně se úzké schodiště v šířce zdiva přesunulo dovnitř. Gotický dům nahradil masivní románský v průběhu 14. století. Měl protáhlý půdorys, udávaný zejména způsobem parcelace, kdy se lokátor snažil na náměstí postavit co nejvíce domů, tudíž byly orientovány průčelím do náměstí. Dům již nesloužil pouze

jako obytný prostor, měl svou hospodářskou a reprezentativní funkci. Domy byly vícepatrové, přízemí sloužilo hospodářskému účelu. Nacházel se zde rovněž průjezd do hospodářského dvora za domem. Dále zde byl mázhaus, ve kterém se nacházela řemeslnická dílna, krám obchodníka nebo se zde šenkovalo pivo. První patro bylo obytné a často se zde nacházela i reprezentativní místnost k přijímání hostů. Domy měly jednoduchou omítku, neomítnuté byly nejčastěji cihlové domy. Domy řemeslníků byly označeny jednoduchým symbolem pro jejich povolání, ze kterých se postupně vyvinula cechovní znamení. Posléze se průčelí domů, hlavně těch, které stály na náměstí, začala zdobit malbami, římsami, konzolemi, arkýři a plastikami, které vedly až k pojmenování domu (domovní znamení). Ke každému domu patřily také sklepy, někdy i vícepatrové, které sloužily k uskladňování potravin a zboží. Ve sklepech se také nacházely studny. Sklepy často navazovaly na důmyslnou síť chodeb, která v případě napadení města sloužila jako útočiště pro obyvatelstvo.

#### **2.1.4 Hospodářství**

Řemeslníci a obchodníci ve svých domech provozovali živnost, což byl základ ekonomiky města. V přízemí domů nebo v pronajatých dílnách probíhala výroba. Odbytištěm zboží byl přímo mázhaus domu, který sloužil jako prodejní místo, nebo tržní náměstí, popřípadě chlebové lavice a masné krámy. Umístění řemeslnických dílen bylo ve 14. století omezeno předpisy, které stanovovaly, jaká řemesla mohou působit ve městech, a která musí za hradby (Vondrušková, Vondruška, 2013). Řemeslníci se začali sdružovat do bratrstev, která plnila charitativní funkci, starala se o zchudlé nebo přestárlé řemeslníky, jejich rodiny a v kostele byla přispěvatelem oltáře. Členové přispívali částkami do společné pokladny, ze které se platily zábavy a dary církvi a charitě. Z počátku budování měst měli první řemeslníci hospodářské výsady spojené s domem, který si ve městě postavili. Postupně získávala privilegia celá bratrstva a výhody přinášela všem jejich členům. S ekonomickou krizí 14. století se pojila i přeměna řemeslnických bratrstev na cechy, které převzaly funkci ekonomických sdružení (Kocí, Vondruška, 1989). Cílem cechu bylo likvidovat konkurenci ve městě a jeho blízkém okolí. Vydobývali si mílové právo, tedy že 7,5 kilometru od městských hradeb nesměl pracovat řemeslník stejného řemesla. Dále se omezoval počet výrobků, aby si všichni členové cechu vydělali stejně. Cechy se více prosadily po husitských válkách, kdy cechmistrů zasedali coby konšelé v městských radách. Zároveň patřily mezi nejvýznamnější městská sdružení, která přinášela do městské pokladny značné zisky.

Zvláštními výrobními a prodejními místy byl mlýn, krčma, chlebové lavice a masné krámy. Mlýny stály u vodních toků a jejich provoz byl vázán na stav vody a zemědělskou produkci. Obilí se mlelo za podíl pro mlynáře, který si nechával předem stanovený díl. Mlýny se stavěly od 12. století u klášterů a od 13. století u řek. Později byly mlýny městské nebo šlechtické. Po získání privilegia se k mlýnu dala připojit další výrobní zařízení, která potřebovala vodní pohon a to zejména pila, valcha nebo později hamr.

Krčma nebo také šenk byla provozovna, která zprostředkovávala prodej piva některého z právovárečných měšťanů, za které šenk provozoval služebník, nebo do krčem pivo prodávali. Vybavení těchto šenků bylo skromné, pouze lavice a stoly. Obvykle zde byla i kuchyně a nabízely se pokrmy. Krčmy, hostince, hospody a šenkovní domy byly centrem společenského života, kde se scházeli měšťané a domlouvali obchody, které pak zapili, anebo šlo jen o setkání se sousedy. Vondrušková a Vondruška (2013) zmiňují i pijácká bratrstva, která se v šencích scházela za účelem pití piva a vína.

Poblíž měst stával zájezdní hostinec, který umožňoval ubytování a uskladnění zboží kupců, kteří městem projížděli nebo přijeli do města na trh. Některé z nich byly vybaveny stájemi a sklady na zboží.

Zvláštními stavbami byly stánky či domky pro každodenní prodej základních potravin. Chlebové lavice sloužily k prodeji chleba, kdy pekaři nebo pekařky nabízeli chléb a další pekařské výrobky. Městská rada kontrolovala kvalitu, zejména váhu. Dalšími stavbami byly nejprve stánky, posléze speciální domy zvané masné krámy, kde se prodávalo maso a masné výrobky. Důvod k zastřešení těchto krámků je zjevný, neboť bylo nutné chránit maso před slunečním žářem. Takovýchto míst bylo ve městě více, postupně byl stanoven jejich počet a méně majetní pekaři a řezníci, kteří si nemohli dovolit celý stánek, si ho pronajímali na některý den v týdnu (Vondrušková, Vondruška, 2013).

Zvláštním vybavením města byla i lázeň, provozovaná v měšťanských domech. Jednalo se o zařízení, které v sobě spojovalo praktickou a kulturní funkci. Lidé do lázně chodili, aby se umyli a pobavili zároveň. Lázeň představovala vytopenou místnost s káděmi s horkou vodou, ve které zákazníci seděli, vyhřívali se a povídali si s ostatními. K lázni patřila i nabídka jídla a nápojů. Kromě koupele se nabízela i kosmetická péče, stříhání vlasů, masáž nebo jednoduché chirurgické zákroky. Nabízely se zde i méně početné služby lazebnic, které nabízely i erotické služby. Lázně se těšily velké oblibě a ve městech jich mohlo být i několik (Vondrušková, Vondruška, 2013).



S hospodářstvím úzce souvisí i mincovny, které produkovaly peněžní oběživo. Mincovny byly majetkem města a byly dobře chráněny. První stála v Praze, poté byla založena mincovna v Kutné Hoře, kde se razily pražské groše. V polovině 16. století byla zřízena mincovna v Jáchymově (Hoffmann, 1992).

### **2.1.5 Společnost**

Sociální skladbu středověkého města lze posuzovat z více hledisek. Z majetkového pohledu se dá dělit na bohaté a chudé, z hlediska právního pak na plnoprávné měšťany a na obyvatele s omezenými právy. Pokud obyvatel města, který přišel osidlovat město, zde vydržel roka a den a jeho původní pán nepožadoval jeho návrat, byl prohlášen za svobodného. To přitahovalo obyvatele z venkova do měst (Seibt, 2000).

Majetkové hledisko lze popsat podle společenských vrstev. Horní vrstva – patriciát – ovládal větší města do poloviny 14. století. Později patricijské rody svou moc pozvolna ztrácejí, zejména během a po husitské revoluci. Do tohoto tzv. nového patriciátu pronikají nejspobnější a nejbohatší řemeslníci a vliv původní zakladatelské šlechty mizí.

Převážnou většinu městského obyvatelstva (cca 50–70 %) tvořila střední vrstva tvořená řemeslníky a obchodníky. V některých pramenech (např. Hoffmann, 1992) je tato střední vrstva ještě dělena na bohatší a chudší. Přestože střední vrstva byla velmi členitá a nezahrnovala pouze řemeslníky, velkou roli v její existenci hrály cechy. S postupným snižováním významu zakladatelské patricijské vrstvy narůstal vliv vrstvy střední a to zejména v období sociálních bouří 16. století. Vzhledem k velikosti a tím i významu vedl rozkvět střední vrstvy k posilování práv širokých vrstev městského obyvatelstva.

Nejchudší vrstva, která představovala 30–40 % obyvatel města byla složena z nádeníků, tovaryšů a zbídačených řemeslníků. Většina byla v bezprávném postavení.

Majetková situace je patrná i z městského místopisu. Nejbohatší obyvatelé měli své domy na náměstích a ulicích vedoucích k městským branám, chudina bydlela v uličkách u hradeb.

Vývoj českých středověkých měst velmi ovlivnilo německé obyvatelstvo. Většinu obyvatel nově zakládaných královských měst tvořili němečtí kolonizátoři, i když se do měst stěhovali i původní obyvatelé českého venkova. Mezi těmito dvěma jazykovými enklávami pak vznikaly národnostní třenicové a soubor o moc ve vznikajících aglomeracích. Později, kdy města zakládala šlechta, vznikala již čistě česká města bez cizích obyvatel. Vliv českého obyvatelstva tak pomalu nabíral na významu, k čemuž přispívala také církev. I když se používala němčina, čeština i latina, vliv češtiny narůstal a postupně se začala používat i jako jazyk úřední. I když

k počestvování docházelo již v období předhusitském, intenzivnější nacionalismus přichází s ideologií husitů.

Specifickou skupinou městských obyvatel představují Židé. Jejich přítomnost v českých zemích je potvrzena již kolem roku 1000 n. l., kdy se usazovali u hradů a klášterů a jejich koexistence s ostatním obyvatelstvem byla bezproblémová. Situace se začíná měnit s prvními křížovými výpravami, kdy začínají být pronásledováni jako vrazi Kristovi, a dochází k prvním pogromům. Přesto Židé stále zůstávají schopnými řemeslníky, lékaři a své místo nacházejí v oblasti financí. Postupně tak vznikaly židovské obce v mnoha českých městech.

### **2.1.6 Městské právo**

Městská práva můžeme rozdělit do dvou skupin. Práva, která upravovala vztah města k panovníkovi a práva, která tvořila kompetenci městských orgánů (Hoffmann, 1992, s. 248) vymezuje městské právo jako „soubor obyčejových nebo zákonných ustanovení, která se týkala města jako celku i jeho obyvatel, byla zaručována městskou vrchností, uplatňována městskými orgány a užívána obyvateli ve věcech soukromých i veřejných.“ Městská práva zahrnovala „soukromé právo, trestní právo, procesní právo a výkonnou pravomoc“ (Kejř, 1998, s. 139).

Než vznikla města, zajišťoval ochranu a obranu obyvatelstva vládce území či pán sídliště. Po zřízení institucionálního města, tedy sídliště se statusem města, bylo právo v rukou rychtáře, jako zástupce pána. Se získáním privilegií získávalo město práva a svobody, která zajišťovalo obyvatelům města. Jednalo se o práva ekonomická, bezpečnostní a posléze i politická. Zároveň zde byla zastoupena i práva pro obyvatele města. V Čechách a na Moravě se přebírala městská práva jako celek z již dříve existujících měst v německých zemích (Vondrušková, Vondruška, 2013) a v Polsku (Kejř, 1998). Zajímavé je prokázané ovlivnění městského práva města Hodonína uherským okruhem Stoličného Bělehradu, pravděpodobně pod vlivem královny Konstancie Uherské. Podobně byla přejímána později i práva jiných měst. Například městská práva města Bruntálu byla vzorem pro město Uničov (Kejř, 1998). Hoffmann (1992) uvádí, že městská práva se v menších městech předávala ústně, zatímco ve vyspělejších městech docházelo k jejich písemnému zaznamenání.

Práva měst, privilegia od panovníka, zahrnovala široké spektrum výsad, o které stála většina měst – postavení hradeb, hrdelní právo, trhovní právo, právo várečné a právo mílové. Nejprve se jednalo o privilegia pro královská města a později i pro města poddanská (Vondrušková, Vondruška, 2013).

Nejdůležitější bylo právo mílové a trhovní. Díky nim docházelo k monopolizaci obchodní oblasti – pořádání trhu bylo možné jen ve městě, žádné obchodování do určitého území kolem města, povinnost obyvatel vesnic prodávat své výpěstky výlučně ve městech za určité ceny a povinnost vše potřebné si kupovat ve městě (Hoffmann, 1992; Vondrušková, Vondruška, 2013).

### **2.1.7 Městská správa**

Správou města byl pověřen rychtář, zástupce zakladatele města, tedy krále, vrchnosti nebo církve. V městských záležitostech hájil zájmy svého pána. Posléze se v průběhu času měnilo jeho postavení. Bohatší města odkupovala rychtářský úřad a po husitských válkách se z panského područí dostala téměř všechna města. Stala se tak samostatným zemským stavem s právem účastnit se sněmů (Hoffmann, 1992; Vondrušková, Vondruška, 2013).

Rychtář byl vykonavatelem soudní i trestní moci. Postupné rozšíření městské samosprávy zahrnovalo působení tzv. velké obce. Jednalo se o všechny plnoprávné občany města (hlas měly i ženy). Ti se shromažďovali v kostelech, na náměstích nebo na radnici, aby projednali záležitosti města s rychtářem a konšely. Jednání to byla zdlouhavá, proto byli vybíráni „obecní starší“, kteří dohlíželi na práci konšelů. Rozhodující hlas měl stále rychtář, ale i ten musel brát ohledy na názor obce (Hoffmann, 1992). Velká obec měla největší vliv za husitských bouří.

Postupně se zřídil úřad městské rady. V ní zasedali konšelé – představitelé z řad měšťanů, kteří rozhodovali o vojenských, hospodářských a posléze i politických záležitostech města. Jmenování konšelů do jejich úřadu potvrzoval panovník, kterého od 14. století zastupoval úřad podkomořího. Městská rada stále podléhala rychtáři, i když jak již bylo uvedeno výše, postupně úřad rychtáře ztratil na váze, jeho úřad byl odkoupen a předsedou městské rady se stával jeden z konšelů – purkmistr. Konšelé se v úřadu purkmistra střídali (Hoffmann, 1992).

Úřad purkmistra nabýval časem větších pravomocí, měl v držení městskou pečeť, klíče od městských bran, v jeho rukou byla moc výkonná i trestní (Hoffmann, 1992).

Součástí městských správních orgánů byla i městská kancelář. Ta měla za úkol vedení městských knih, kam se zapisovaly důležité události z chodu města, později byly vedeny specializované finanční knihy, kam se zapisovaly daně, účty, odvody a poplatky. Dále můžeme zmínit soudní knihu, kam se zapisovaly rozhodnutí městské rady či rychtáře a detaily soudních sporů (Vondrušková, Vondruška, 2013). Tyto knihy byly vedeny v latině a až později, v 16. století pronikl do knih národní jazyk. Tyto městské knihy se často dochovaly do dnešní doby a jsou důležitým svědectvím o životě ve městech. K vedení těchto zápisů mělo město

najatého notáře, písaře a pomocníky, aby zvládli rozsáhlou městskou agendu. Jednalo se o vzdělané muže, kteří byli často univerzitně vzděláni, zejména v právu (Hoffmann, 1992).

Písemnosti vydané městskou kanceláří se opatřovaly městskou pečeti, na které byl městský znak. Dokazovala se tak pravost dokumentu. Pečeť často dokazovala politickou moc měst skrze symboliku na pečetích. Využívalo se k tomu symbolických znázornění například hradeb, bran města, zvířat, nebo u horních měst symbol kladiv (Hoffmann, 1992).

## **2.2 Vývoj měst ve středověku**

Před rozborem vývoje a vzniku měst ve středověku je nezbytné uvést, že se sídelní aglomerace městského typu nacházely v období antiky v oblastech dnešního Řecka a Itálie. Vývoj těchto měst zastavily barbarské kmeny, které přispěly i k pádu Západořímské říše. Města se díky jejich vpádům vyliďňovala, zmenšovala anebo úplně zanikala. Otrokářská společnost se transformovala ve feudální a v tomto období města spíše upadala. Výroba byla zemědělská a společnost se začala dělit na feudály, vlastníky půdy, a poddané, kteří jim půdu obdělávali (Hoffmann, 1992). V Evropě se postupně usídlilo křesťanství a církve si postupně budovala mocenskou pozici a ideově působila na celou společnost.

Vývoj středověkých měst na města antická přímo nenavazuje a sídelní aglomerace se rozvíjejí téměř živelně. V průběhu středověku je ale díky migraci obyvatelstva a rozvoji obchodu v Evropě vývoj měst ovlivňován inspirací z oblasti Byzance a Blízkého Východu.

Nejvíce se podle Hofmanna (1992) úroveň měst na našem území přiblížila keltská oppida. V období 3. až 1. století př. n. l. se na našem území vyskytoval kmen Bójů, od něj se odvozuje název naší země Boiohaemum či Bohemia (Hoffmann, 1992; Čornej, Pokorný, 2003). Tato vyvýšená a opevněná sídliště měla některé atributy měst – opevnění, akropoli, kde žil vládce a byla centrem obchodu i řemesel. Na našem území je dokládáno jedenáct oppid, devět v Čechách a dvě na Moravě. Největší a nejrozvinutější z nich Závist (Praha-Zbraslav), které mělo v době svého největšího rozmachu podle odhadů až tři tisíce obyvatel (Vondrušková, Vondruška, 2013), což by odpovídalo průměrnému osídlení královských měst ve 13.–14. století. Se svou rozlohou 157 hektarů také přerůstalo pozdější středověká města. Osídlení tohoto typu se nacházelo především na vyvýšených místech v blízkosti řek. Hlavním znakem bylo mohutné opevnění, které budilo obdiv i u Césara (Hoffmann, 1992).

Konec období nadvlády Keltů znamenal příchod germánských kmenů v několika vlnách, které také zapříčinily rozpad Západořímské říše. Na našem území to byl kmen Markomanů s náčelníkem Marobudem (Čornej, Pokorný, 2003). Vpád Germánů znamenal kulturní

a hospodářský propad pro naše území. Změna přichází kolem 5. a 6. století v období stěhování národů, kdy na území dnešního Slovenska, Moravy a Čech přicházejí první slovanské kmeny (Čornej, Pokorný, 2003). Slované a Germáni zde patrně žili vedle sebe. Příchod Avarů, kočovného kmene z oblasti Turecka, který podnikal výboje na území germánských kmenů a Franské říše, přinesl změnu etnického rozložení v Evropě (Čornej, Pokorný, 2003). Germáni zřejmě opustili naše území směrem na jih a na západ a jejich místo zaujaly slovanské kmeny (Čornej a kol., 2003).

Podle Hoffmanna (1992) nedošlo k výstavbě sídlišť vyššího typu. Až v 8. století dochází na základě hospodářského růstu ke „stabilizaci sídlištní sítě, formování kmenových svazů a výstavba soustavy sídlišť“ (Čornej a kol., 2003). Výraznější budování sídlišť, o kterých můžeme hovořit jako o prvotních městech, vznikala v polovině 9. století na jižní Moravě. Bylo to jádro silného slovanského státu – Velké Moravy (Hoffmann, 1992). Za jedny z prvních měst Hoffmann (1992) považuje Mikulčice u Hodonína a Staré Město s Uherským Hradištěm. Hlavním způsobem obživy zde bylo zemědělství a efektivita hospodaření se dále zvyšovala díky používání železných nástrojů. Díky rozvoji hospodářství mohlo dojít k dělbě práce – tedy vytvoření vrstvy řemeslníků, vládnoucí vrstvy a vrstvy bojovníků.

Ve stavebním vývoji domů převládaly polozemnice s roubenými stěnami. Vlivem výstavby církevních zděných staveb se zde již objevují i stavby s kamennou podezdívkou. K jedněm z mála zděných staveb, kde byla použita i malta, můžeme pokládat základ sídla knížete za předobraz budoucích panovnických paláců (Hoffmann, 1992; Vondrušková, Vondruška, 2013).

Hradby a opevnění těchto sídlišť měly původ v hrazeních známých z hrazených sídlišť. Využívalo se terénního profilu – strží, vodních toků a skal. Budovaly se hliněné valy, kule i zděné konstrukce v délkách až několika kilometrů.

Má se za to, že hlavním centrem Velké Moravy byly Mikulčice, kde sídlila mojmírovská dynastie. Jako důkaz můžeme pokládat 35 metrů dlouhou trojlodní baziliku a další významné stavby. S příchodem křesťanství na Velkou Moravu se budují kostely několika různých typů. Jen v samotných Mikulčicích a jejich okolí jich bylo několik. Předpokládá se, že se jednalo o správní, církevní i finanční centrum.

Po zhroutilí Velké Moravy dochází na našem území k přesunu těžiště událostí do oblasti Čech. V místech dnešní Prahy vzniklo několik různých sídlišť, která patřila vládnoucímu knížecímu rodu Přemyslovců. Centrem původně nebyla Praha, ale osídlení na Levém Hradci a Budči. Postupem času bylo centrum předneseno na Vyšehrad a posléze do areálu dnešního Pražského

hradu. Sídliště z tohoto období předcházela budoucím městům jako například Bílina, Hradec Králové, Chrudim, Mělník, Znojmo a Žatec. Z 9. a 10. století pocházejí zmínky v písemných pramenech o Starém Plzenci, Bechyni, Čáslavi nebo Děčíně (Hrůza, 2014). S postupem času během 10.–13. století došlo k postupnému rozšíření osídlení v oblasti Čech a Moravy. Dochází k přetváření starších sídlišť v lokalitách, kde panovaly dobré přírodní podmínky, byla zde dobrá dopravní dostupnost, a kde byly dobré hospodářské předpoklady. Ustalovala se místa s pravidelných obchodem, obchodní cesty, a na křižování obchodních cest nebo u brodů se budovaly tržní osady. V těchto místech se začali soustřeďovat i řemeslníci, kteří zde měli lepší odbyty pro své výrobky. Mnoho z těchto sídlišť již plnilo některé městské funkce (Hrůza, 2014; Kejř, 1998).

Největšího rozvoje se středověké město dočkalo ve 13. století. Kejř (1998) udává, že pro vznik měst na našem území byly důležité čtyři hlavní předpoklady. Za prvé muselo dojít k rozvoji hospodářství, vzniku center výroby a směny a zároveň k rozvoji zemědělství. Dále muselo dojít ke stabilizaci správy území, sjednocení menších správních celků do stabilních států s pevnou vládou. Za třetí zde musela být osobnost silného panovníka, jakým byl bezesporu Přemysl Otakar I., který stabilizoval situaci v českém království a sítí měst zaručil sílu své moci. Posledním předpokladem bylo vytvoření městského právního řádu, který by měl návaznost na právo zemské. Práva udělená městům pak umožňují rozvoj občanských práv měšťanstva.

Za vlády Přemysla Otakara I. (1198–1230) vznikala první města v pravém slova smyslu. Král uděloval regály – výsostná královská privilegia – která udělovala sídlům status města. Nejstarším uděleným městským privilegiem bylo privilegium pro Uničov v roce 1233 a o rok později je uděleno Opavě. V tomto období získává status města například Cheb, Praha, Mělník, Litoměřice, Hradec Králové, Brno, Olomouc, Znojmo a Opava (Hrůza, 2014).

Královská privilegia přidělovala městům výsady, které byly zejména hospodářského charakteru. Přiznávala se jim zejména půda, parcelace, povolení či příkaz stavět městské hradby. Tato města byla pro správou krále.

Na konci jeho vlády bylo v Čechách pět královských měst a na Moravě a Slezsku osm. Hoffmann (1992) zastává názor, že se ještě nejednalo o plánovitě rozmístěná města, ale že jejich pozice závisela zejména na iniciativě zájemců o založení města. Objevují se i první poddanská města a to Kladruby a Velehrad, které leží na církevní půdě (Hrůza, 2014). Menší města měla jen málo kamenných domů a od ostatních sídlišť se odlišovala kamennou hradbou. Většina

těchto měst neměla pravidelnou dispozici, půdorys respektoval přírodní tvar krajiny a stejně tak i jeho hradby.

Za vlády Václava I. (1230–1253) dochází k novému osídlení nedotčených území. Sídla se proměňují zejména ve zmožutnění hradeb, což byla reakce na možný vpád Tatarů. V tomto období se buduje osídlení Prahy. Vymezuje se a opevňuje se Staré Město pražské, zakládá se Havelské město, je založen Žatec, Most a Ústí nad Labem. Je přiznán městský status horním městům Stříbru a Jihlavě. Tato města byla zakládána již s pravidelným uspořádáním ulic. (Hrůza, 2014).

Největšího rozmachu se města dočkala v období vlády Přemysla Otakara II. (1253–1278). Král se musel vyrovnat se sílicí mocí šlechty. Aby udržel svou pozici, využíval plně politickou, hospodářskou a obrannou funkci měst (Hoffmann, 1992). Uděloval městům privilegia, kterým si je zavazoval k věrnosti. Aby udržel svou pozici na trůnu a jednotu království, doplňoval síť měst o další. Zřizoval celnice a pevnosti na západní i východní hranici země, při západní hranici to byla města Domažlice, Sušice, Tachov, Klatovy, Locket, Kadaň. V jižních Čechách Písek a České Budějovice. České Budějovice jsou zajímavé zejména velkorysým náměstím čtvercového tvaru, které patří k největším u nás. Na východní straně království to bylo Uherské Hradiště, Nový Velehrad, Uherský Brod, Břeclav a Maarchegg v dnešním Rakousku. Na Trstenické stezce mezi Moravou a Čechami to byla města Kouřim, Čáslav, Kolín, Chrudim, Vysoké Mýto, Polička a Jevíčko. Dalšími městy, o která se zasloužil, byla Beroun, Chrudim, Jaroměř, Litoměřice, Louny, Nymburk, Pelhřimov, Žatec, Žitava a Dvůr Králové. Nejdále od našeho území založil Královec, dnešní Kaliningrad. Vznikají ale i poddanská města, u jejichž založení stojí příslušníci mocných šlechtických rodů – například Rožmberkové zakládají Český Krumlov a Jindřichův Hradec (Hoffmann, 1992; Hrůza, 2014).

V tomto období také dochází k rozvoji stávajících měst a k jejich proměně. Města a sídliště bohatnou, dřevěné domy jsou nahrazovány zděnými či kamennými, staví se městské hradby s branami a mohutnými věžemi, dochází ke stavbě kostelů a klášterů. Nárůst obyvatelstva byl způsoben zejména příchodem nových kolonistů a to zejména z německých zemí. České obyvatelstvo se proti tomu projevovalo nesouhlasně (Hrůza, 2014). Stejně jako se rozšiřovaly výhody pro jednotlivá města udělenými privilegii, začala se vytvářet i propracovanější městská správa. Z tohoto období se dochovaly záznamy městských práv (Kejř, 1998).

Po době rozmachu přišla krátká éra pustošení za vlády Oty Braniborského, který byl poručníkem Václava II. Česká města byla ničena výpady Otových služebníků. Václav II. byl českými stavy vykoupen a v roce 1283 se ujímá vlády. Za jeho vlády (1283–1305) došlo

k navýšení počtu královských měst na 32 v Čechách a 18 na Moravě (Hoffmann, 1992). Ve snaze uklidnit situaci v zemi vydává obecné privilegium pro města, které jim pojišťuje práva a chrání je proti šlechticům jak politicky, tak hospodářsky. Poplatky z měst zaručovaly králi stálý příjem. Z těžařské osady nad ložiskem stříbrné rudy vzniká Kutná Hora a zisky z těžby stříbra byly značným přínosem do královské pokladny. Hospodářský rozvoj podnítilo i zavedení nové a kvalitní měny, pražského groše. Stavební činnost v tomto období je spjata zejména s působením církve (Kroměříž) a šlechty (Mladá Boleslav). Díky dobré ekonomické situaci, se města rozvíjí hlavně stavebně. Mění se podoba měšťanských domů i církevních staveb. (Vondrušková, Vondruška, 2013; Hoffmann, 1992; Hrůza, 2014).

Vraždou Václava III. vymírají Přemyslovci po meči a bylo nutné nalézt nového panovníka. Přejícné období do nástupu Lucemburků na český trůn provázely spory měšťanů a šlechty. Až Jan Lucemburský smlouvami ošetřil dělení moci mezi sebe a šlechtu a městům přenechává opět pouze hospodářskou funkci. Postupně ale uděloval městům různá privilegia, jelikož z jejich udělování mu plynul jistý příjem. Zavedl také pravidelné roční berně. Jedním z důležitých privilegií, které udělil, bylo právo na radnici pro Staré Město pražské roku 1338. Budování radnic se pak rozšířilo i do dalších měst (Hoffmann, 1992).

S nástupem Karla IV. na trůn se městům dostalo větší pozornosti než za doby vlády jeho otce. Karel vykupoval královská města a hrady z rukou věřitelů. Nejvíce je dodnes patrná jeho stavitelská práce v Praze. Zvolil si Prahu jako své sídelní město, což po volbě císařem římské říše učinilo z Prahy i centrum celé říše. Karel IV. nejen nákladně opravil a přestavěl Pražský hrad, ale rozšířil Prahu o Nové Město pražské, které navazovalo na již existující Staré Město pražské. Celkovou rozlohu města tak navýšil na téměř devět kilometrů čtverečních. Rozvoj se dotkl i stávajících částí města. Nové Město mělo mít podobu Nového Jeruzaléma. Uspořádání ulic, zřízení tří velkých tržišť a několika kostelů a klášterů mělo svůj symbolický význam. V tomto období se zvyšuje počet obyvatelstva na 40 000 (Hoffmann, 1992). Praha tak jako první záměrně stavěné sídelní město plnilo funkci politickou, hospodářskou, kulturní, vzdělanostní, obrannou a kulturní. Dále zakládá Karel IV. v Praze univerzitu a staví hrad Karlštejn (Hrůza, 2014).

Vláda Václava IV. (1378–1419) byla poznamenána krizí, kterou si prošlo celé království. Václav nebyl tak dobrým panovníkem, jako jeho otec a neměl moc pevně v rukou. Cesty byly méně bezpečné a města přicházela o příjmy z obchodu. Ve městech docházelo k bouřím a Václav IV. je urovnával novými privilegii. Měšťané se však brzy bouřili i v dalších městech a stejně tak postupovala i šlechta. Ta se snažila kořistit majetky krále a měst.



V období husitství se města vymanila z moci feudálů a získala samostatnou politickou moc, královská města získala právo podílet se na rozhodování o zemských záležitostech. Města a městské svazy přebíraly politikou moc a správu země. Husité a jejich přívrženci bořili kostely a kláštery. V tomto období bylo jako jediné založeno v roce 1420 město Tábor. Hrůza (2014, s. 260) tvrdí, že jeho půdorys vychází „z jakoby zkamenělého tábora husitů, hledajících útočiště a toužících vytvořit ideální Boží obec“.

Díky domácí válce se proměňovala podoba měst. Docházelo ke zvyšování a zmohutňování hradeb a obranného systému měst. Města se těmito výdaji výrazně zadlužovala. Podobná byla i situace uvnitř města. Kvůli špatné ekonomické situaci docházelo ke konfiskaci domů a majetků obyvatel. Nedochovalo tak k nové městské výstavbě. Kulturní vývoj byl díky husitské revoluci opožděn proti jižní Evropě, kde již nastupovala renesance.

Až za vlády Jagellonců se situace opět stabilizovala a města se dočkala stavebního rozvoje. Městské ulice se dláždily, budovala se kanalizace a rozvod vody. Měnil se vzhled města i předměstí. Přestavovaly se domy, došlo k jejich rozšíření a zkrášlovala se jejich průčelí. Zástupci měst se stali privilegovanou vrstvou s právem účastnit se sněmů. Městská radnice změnila svou funkci ze samosprávné na politickou. Tato politická moc se soustředila do rukou konšelů (Vondrušková, Vondruška, 2013).

### **3 Vazba tématu projektu na RVP ZV**

#### **3.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**

Historická témata jsou na prvním stupni základní školy součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tento vzdělávací obor je charakteristický tím, že je určen pouze pro první stupeň základního vzdělávání. Jedná se o vzdělávací oblast, která obsahově integruje témata týkající se běžného života. Dotýká se člověka, jeho zdraví, bezpečí, rodiny, vlasti, kultury, historie a techniky. Cílem tohoto vzdělávacího oboru je rozvíjet znalosti a dovednosti žáků získané v předškolním vzdělávání a v rodině. Žáci se setkávají s tématy běžného života, učí se pojmenovávat věci i děje, které se jich týkají a pozorují je v širších souvislostech. Poznávají sebe, vnímají lidi a svět kolem sebe a zkoumají zákonitosti přírody. Prostřednictvím konkrétních a modelových situací žáky připravuje na roli školáka a na život samotný. Žáci se učí vzájemně spolupracovat, vyjadřovat své myšlenky a reagovat na názory a podněty ostatních. Je členěna do pěti tematických okruhů – Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

V rámcovém vzdělávacím programu pro základné vzdělávání (dále jen RVP ZV) je v rámci tvorby školního vzdělávacího programu umožněna organizace této vzdělávací oblasti různým způsobem. Dochází tak k vytvoření předmětu Prvouka v prvním období a ve druhém období na předměty Vlastivěda a Přírodověda.

Tato vzdělávací oblast připravuje žáky na další studium ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví.

Cílem této vzdělávací oblasti je u žáků rozvíjet pracovní návyky, orientovat se ve světě informací, propojovat je mezi sebou, poznávat zákonitosti světa kolem nás a rozšiřovat svou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Podněcuje žáky ke zkoumání známých i neznámých událostí, dějů a jevů dle jejich zájmu. Zároveň umožňuje žákům poznat sebe, své okolí a vede žáky ke kulturnímu a tolerantnímu chování. (VUP, 2016).

Historická témata se zaměřením na nejdůležitější okamžiky historie naší země nejsou výstupem 2. období vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Tradičně, v návaznosti na učební osnovy předcházející schválení RVP ZV, je ale období středověku na prvním stupni základních škol zařazováno nejčastěji ve čtvrtém ročníku a obvykle je mu věnováno období listopad až červen.

Ve většině učebnic pro předměty Vlastivěda a Člověk a jeho svět jsou prezentována především historická data a politické dějiny, všednímu životu v různých obdobích se věnují spíše okrajově.

### **3.2 Tematický okruh Lidé a čas**

Obsah učiva tohoto tematického okruhu je zaměřen na čas a historii. Žáci čas poznávají, měří ho a pozorují změny kolem sebe v závislosti na čase. Zkoumají svět od neznámějších témat z rodiny, blízkého okolí, obce a vlasti až po historii naší země. Na základě zkoumání a pozorování světa kolem sebe a studia nových informací z nejrůznějších zdrojů se v žácích buduje zájem o minulost, kulturu v regionu a vlasti.

Žák pracuje s časovými údaji a různými informačními zdroji, které ho vedou k pochopení minulosti a současnosti a dávají mu vhled do blízké budoucnosti. Poznává rozdíly ve způsobu života v různých etapách naší minulosti a získává poznatky vedoucí k uvědomění si významu ochrany přírody a movitých i nemovitých kulturních památek. (VUP, 2016)

### **3.3 Průřezová témata**

Vzhledem k integrovanému tematickému charakteru vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je nejvhodnější oblastí k zařazování průřezových témat do výuky. Průřezová témata RVP ZV postihují problematiku současného světa a jsou důležitou součástí uvědomění si sebe sama, svých postojů a utváření osobnosti žáka. Průřezová témata pomáhají žákům propojovat obsahy učiva jednotlivých vzdělávacích oblastí s reálným životem, podporují rozvoj osobnosti žáků v oblastech vztahů mezi lidmi, života v multikulturní společnosti, rozvíjí smyslové vnímání a podílí se na utváření vnitřních postojů a hodnot, které jsou důležité pro život v současné společnosti.

Z hlediska zařazení historických témat se jedná zejména o průřezová témata Environmentální výchova a Osobnostní a sociální výchova, která mají vést žáky k pochopení složitosti vztahů člověka a životního prostředí a komplexnosti tohoto vztahu. Vedou k propojování poznatků z různých oborů jako je např. ekologie, ekonomika, politika a to v čase i prostoru. Ukazuje důležitost odpovědnosti jedince i společnosti za své jednání. Učí žáky vnímat jednání a důsledky jednání člověka a v oblasti postojů a hodnot vede toto téma žáky vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a kulturnímu dědictví (Environmentální výchova). Rozvíjí schopnosti komunikace, spolupráce, řešení problémů a uvědomování si hodnoty různosti názorů, postojů a pozitivního postoje k sobě a ostatním (Osobnostní a sociální výchova). (VUP, 2016, str. 125-139).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části své diplomové práce se budu zabývat popisem přípravy a realizace projektu „Středověké město“, který žákům zprostředkuje seznámení s fungováním středověkého města jako celku a umožní jim společně vytvořit jeho model, na kterém si prakticky ověří získané znalosti a dovednosti. Cílem tohoto projektu je dovést žáky k porozumění života ve středověkém městě, jeho výstavby a vývoje, tak aby dokázali porozumět umístění měst v krajině, jejich stavebnímu uspořádání a uměli se na současné město dívat z perspektivy jeho historického vývoje. Současně v nich prohloubit zájem o historii místa, ve kterém žijí a vybudovat vztah ke kulturně historickému dědictví.

### **4 Popis projektu**

#### **4.1 Obecná charakteristika projektu**

Obsahem práce je vytvoření projektu, který se bude zabývat fungováním středověkého města jako celku s využitím projektové metody. Při jeho plánování jsem si uvědomila, že vědomosti žáků čtvrtého ročníku o středověku, středověkém městě a fungování života v něm mohou být útržkovité a rovněž jsem si nebyla jistá, zda budou mít dostatečné vědomosti k realizaci projektu bez předchozí teoretické přípravy.

Jde o krátkodobý výchovně vzdělávací školní projekt, který je realizován v jedné školní třídě. Projekt je naplánován na dvě tříhodinová setkání, kterému předchází výroba nevyplněného lapbooku. Jde o uměle připravený projekt s vázanými informačními zdroji.

Žáky bylo třeba připravit po teoretické stránce tak, aby po seznámení s jednotlivými aspekty života ve středověkém městě byli schopni následně aplikovat své znalosti při tvorbě a řešení problémového úkolu – tvorbě plánu středověkého města tak, aby respektovalo jeho funkční náležitosti. Důraz byl kladen na pochopení zákonitostí uspořádání středověkého města vzhledem k životu v něm.

Stanovila jsem následující vzdělávací cíle. V oblasti kognitivních cílů žák popíše podobu středověkého města, shrne obsah vzdělávacího videozáznamu, dokáže z daných zdrojů informací vybrat ty, které se týkají jeho úkolu, interpretuje získané znalosti a vysvětlí je ve skupině spolužáků, dokáže aplikovat získané znalosti k výběru vhodného místa pro stavbu města. Dokáže vytvořit originální model středověkého města, který bude respektovat požadavky na funkce, jež má středověké město plnit a bude schopen vhodně argumentovat při

odůvodnění umístění jednotlivých částí města na svém modelu a zhodnotit, jak jím vytvořený model města odpovídá historické realitě.

V oblasti afektivních cílů je mým cílem žáky vést k tomu, aby si uvědomili hodnotu kulturně historického dědictví, ocenili dovednosti našich předků, byli si vědomy jejich odkazu pro ně samotné a vzbudit zájem o historii. Probudit v nich zájem o historii prostoru, ve kterém žijí, touhu poznávat hmotné dědictví lidstva, vědět, proč je třeba si ho vážit, a vštípit jim potřebu ho chránit.

Při stanovování cílů výuky jsem se řídila revidovanou Bloomovou taxonomií vzdělávacích cílů (Byčkovský a Kotásek, 2004) a taxonomií afektivních cílů podle D. B. Kratwohla (Kalhous, Obst, 2009).

## **4.2 Příprava projektu**

Pro realizaci jsem si vybrala třída 4. B ze ZŠ a MŠ Angel v Praze 12. Tato třída byla vybrána pro realizaci projektu také proto, že v předchozím období pracovala v anglicky vedeném předmětu Workshop na tématech z prostředí středověku – rytíři, gotická kultura, stavba hradu. Vzhledem ke skupinově vedeným aktivitám v této třídě, jsem ji zvolila jako nejlépe přístupnou projektu. Třída je disciplinovaná, je zvyklá pracovat ve skupinách a plnit různé typy úkolů. Třídní učitelka při práci s žáky využívá velkou škálu forem a metod práce.

### **4.2.1 Použité výukové metody při realizaci projektu**

Při realizaci projektu jsem se rozhodla použít následující dvě metody – metodu E-U-R a metodu tzv. skládkového učení, které mi pro dosažení výchovných cílů připadaly optimální.

Použité výukové metody:

- metody slovní – brainstorming, práce s textem, rozhovor, diskuse, metody práce s textem, vysvětlování,
- metody praktické – výtvarná činnosti, pracovní činnosti, výroba výstupů,
- metody názorně-demonstrační – výukový videozáznam, demonstrace obrazů, předvádění předmětů.

Vzhledem k tomu, že nejde o obecně didaktickou práci, nebudou zde tyto metody dále popisovány.

## **4.2.2 Výběr informačních zdrojů**

Na základě studia odborných pramenů, které jsem použila jako východisko pro teoretickou část této práce, jsem vybrala odborné publikace (uvedené v příloze č. 3), ve kterých jsem vyhledala materiály rozsahem i jazykem přístupné pro žáky čtvrtého ročníku. Kromě knih, uvedených v této příloze, jsem našla mnoho vhodných materiálů v časopisech Časostroj a Živá historie, které se věnují popularizaci historie nejen u dospělých, ale i dětí.

Připraveny byly obrazové materiály, plakáty a kopie historických listin, které by podle mne mohly žáky zaujmout a vést je k dalšímu zkoumání a samostudiu ve svém volném čase. Vybrané materiály jsem rozdělila a přidělila k tématům, kterým se budou věnovat jednotlivé expertní skupiny žáků.

## **4.3 Potřebné materiální vybavení**

Pro realizaci tohoto projektu není zapotřebí příliš rozsáhlé materiální zabezpečení. Žáci i učitel si vystačí s psacími a kreslicími potřebami, lepidlem, nůžkami, materiálem pro přípravu lapbooku (papírové desky, vytištěné miniknihy, obrázky středověkého města a jeho budov), archy papíru naznačeným reliéfem krajiny pro tvorbu modelu, papíry s obrysy městských objektů a). Potřebný je též datový projektor a internetové připojení pro přístup k výukovému videozáznamu (nebo PC s příslušným DVD). V následujících podkapitolách jsou přiblíženy dva z náročnějších prvků, které je třeba připravit předem.

### **4.3.1 Lapbook**

Před započítím projektu je potřeba, aby si žáci vytvořili kostru lapbooku (viz příloha č. 4).

Lapbook je interaktivní kniha, jejíž obsah vytvářejí sami žáci. Je vytvořená ze dvou slepených papírových desek s chlopněmi a papírových interaktivních skládaček. Jedná se o miniknižky, desky, obálky a přehledy. Vyplněný lapbook je materiálem, který tvoří ucelený soubor informací na dané téma. Název lapbook vznikl ze složení dvou anglických slov lap = klín a book = kniha – tedy „kniha do klína“.

Jedná se o materiál, který se dá využít pro prezentaci probraného učiva, může sloužit jako materiál pro opakování, či jako výstup z projektového vyučování. K nám se rozšířil z anglofonních zemí. Miniknihy v lapbooku použité v tomto projektu byly vytvořeny úpravou šablony dostupné on-line na [http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-ia81/FILES/files/lapbook\\_templates\\_type\\_it\\_in.pdf](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-ia81/FILES/files/lapbook_templates_type_it_in.pdf). Tato šablona má pro českého učitele malý problém. Typy písma v ní použité neumožňují psaní znaků s českou diakritikou, které je vhodné

nahradit za český font. To ale vyžaduje speciální programové vybavení a znalosti IT. Případně lze v šablonách použít písmo bez diakritiky a pře kopírováním háčky a čárky dopsat ručně (při realizaci tohoto projektu jak je patrné z následujících obrázků byly diakritické znaky dopisovány ručně dětmi, v příloze č. 4 je již font nahrazen).

Pro žáky bude nástrojem pro zaznamenávání zjištěných poznatků získaných na základě společného nebo samostatného studia literatury a po vyplnění bude sloužit jako zdroj informací potřebných pro tvorbu modelu plánu města.

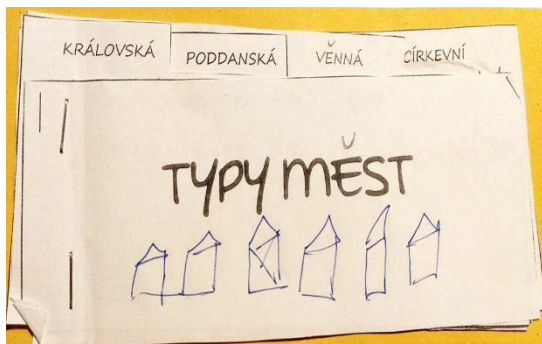


Obrázek 4 – Lapbook

Žáci mají za úkol vystříhnout obrazový materiál a jednotlivé miniknihy, ty sestavit a nalepit do desek. Tento materiál je nutné si připravit předem, jelikož se, vzhledem k malé zručnosti žáků, jedná o časově náročný proces.

Pro tento projekt byly pro lapbook připraveny šablony devíti miniknih. Pro ilustraci jsou zde vloženy nečíslované obrázky 5 až 12 – fotografie z lapbooku vytvořeného při projektu žákyní čtvrté třídy Amálií K.

## Typy měst



Do této miniknihy si žáci zapisují informace, týkající se jednotlivých typů měst:

- královská
- poddanská
- věnná
- církevní

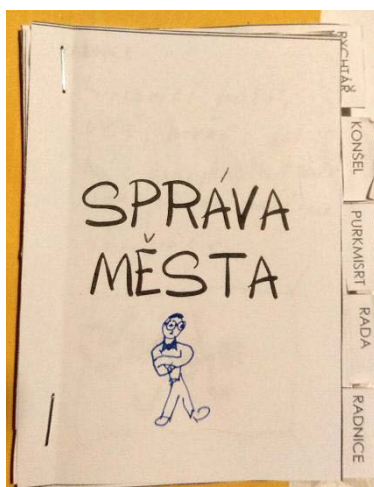
K jednotlivým typům si uvádějí příklady a způsoby jejich založení.

## Městské opevnění



Minikniha „Městské opevnění“ umožňuje žákům zapsat si informace týkající se základních prvků městského opevnění – hradeb, hlavními branami a dalšími menšími brankami – fortami.

## Správa města



Obsahem miniknihy „Správa města“ je vysvětlení účelu a funkcí jednotlivých představitelů správy města včetně radnice, ve které byla správa soustředěna:

- městská rada
- rychtář
- purkmistr
- konšel.



## Lidé ve městech



Tato minikniha je určena pro zapsání poznatků o „trojím lidu“ – tedy dělení středověké společnosti na šlechtu, duchovenstvo a poddaný lid.

Zároveň si zde žáci mohou dále členit poddané na obyvatele vesnic a měst, kde se může projevit výrazný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v míře jejich svobody.

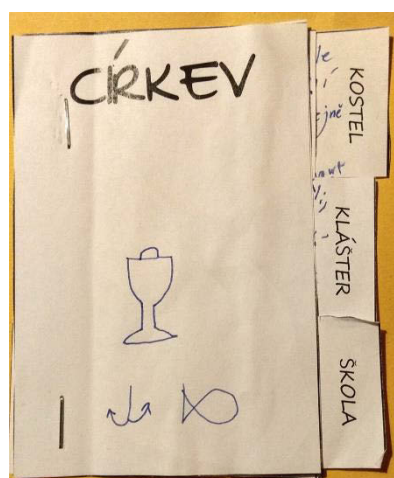
## Šlechta



Předchozí miniknihu zaměřenou na „lidi ve městech“ doplňují následující dvě miniknihy. První z nich „Šlechta“ umožňuje žákům uspořádat své znalosti šlechty v záložkách

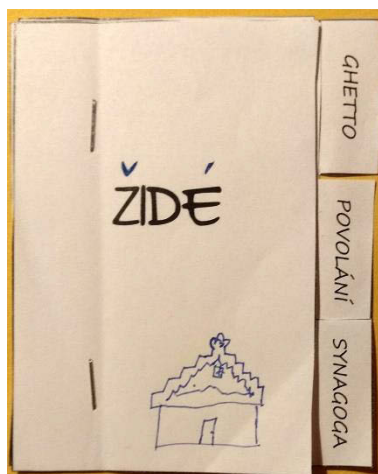
- král
- urozený pán
- rytíř
- zeman
- vladyka
- panoš

## Církev



V miniknize „Lidé ve městech“ si žáci uvedli základní údaje o duchovenstvu, jako o jedné ze společenských vrstev středověké společnosti. V miniknize „Církev“ pak tyto informace doplňují informacemi o kostelech, klášterech a školách, působících při těchto institucích.

## Židé



Jak již bylo uvedeno ve druhé kapitole zabývající se středověkým městem, tvořili Židé specifickou skupinu obyvatel těchto měst. Proto je pro ně jako jedinou etnickou skupinou vytvořena zvláštní minikniha.

V ní si žáci uvedou typická povolání, kterými se Židé zabývali, jejich vyčleněním z měst do ghett a synagogou jako místem jejich duchovního života.

## Řemesla



Protože rozvoj měst byl spojen především s rozvojem řemesel, jsou této oblasti věnovány dvě miniknihy.

První z nich je věnována jednotlivým řemeslům podle materiálů, se kterými příslušný řemeslník pracuje (kůže, hlína, ...), druhá je zaměřena

na seznámení s místy, kde byla daná řemesla provozována – zda na rynku, ve městě, či za jeho hradbami.

Vyplněním jednotlivých miniknih lapbooku vznikne materiál, který bude obsahovat souhrnné informace o středověkém městě a bude východiskem pro výrobu závěrečného modelu a zároveň může sloužit k opakování učiva.

### 4.3.2 Archy s reliéfy krajiny

Aby se žáci při přípravě modelu středověkého města museli zamyslet nad vhodnou polohou města v krajině, je nezbytné připravit archy s naznačením krajinných prvků (řeka, vyvýšeniny, skalní blok, ...) ve velikosti minimálně A1 (já jsem v projektu použila archy z flipchartu). Krajiny je nezbytné vyrobit různé, aby jednotlivá města byla originální.



Na obrázcích 13 a 14 jsou dva ze tří archů s reliéfem krajiny, do kterých žáci vlepili jednotlivé objekty.

## 5 Realizace projektu

### 5.1 První projektové setkání



Obrázek 15 – Realizace projektu po aktivitě Video

#### 5.1.1 Plán jednotlivých aktivit prvního setkání

Aktivita	Časová dotace	Cíl aktivity	Metody práce	Formy práce
Seznámení se	10 min.	seznámení se, vytvoření příjemného prostředí pro práci	rozhovor	hromadná
Středověk	25 min.	zjistit, co žáci vědí o středověku	evokace	skupinová, hromadná
Video	10 min.	získání informací z videozáznamu, analýza videozáznamu	práce s videozáznamem	individuální, skupinová, hromadná
Město	15 min.	Evokace, motivace	diskuse, práce s obrazem	skupinová, hromadná
Expertní skupiny	5 min.	rozdělení se do skupin dle zájmu žáků	----	hromadná
Lapbook	55 min.	získávání informací studiem literatury	práce s textem	individuální, skupinová,
Hodnocení	20 min.	reflexe práce, sebereflexe práce na projektu	slovní reflexe	hromadná

## 5.1.2 Popis jednotlivých aktivit prvního setkání

V první aktivitě „**Seznámení**“ bylo cílem představit se žákům, seznámit se s nimi, a představit jim projekt. Každý žák se představí a řekne, které historické období má nejraději a proč. Pokud bude projekt realizovat učitel, který se s žáky již zná, omezí se tato aktivita jen na seznámení se zájmem žáků o jednotlivé historické epochy a seznámení s projektem. Při této úvodní aktivitě by měla být nastavena přátelská atmosféra a příjemné prostředí pro další práci.

Následující aktivita „**Středověk**“ má v žácích vzbudit zájem o práci na projektu. Učitel musí vést žáky, k uvědomění si, co vše o tématu již vědí. Žáky vyzve, aby v malých skupinách (po 4 až 5) pomocí metody brainstormingu přemýšleli a na papír zapsali, co vše je napadne ke slovu „středověk“. Poté jsou nápady jednotlivých skupin pod vedením učitele porovnány a je vytvořena myšlenková mapa celé třídy na tabuli k tématu středověk.

Žáci zde uváděli historické události, data či jmenovali konkrétní historické osobnosti (Cyril a Metoděj, Zlatá bula sicilská, Karel IV, rytíři, hrady, město, písmo, knihy, kostely, 1212, Karlův most, Václav I. Přemyslovci, středověké vězení a mučírny, ...). Byla jsem připravena vést žáky k pojmu středověké město, abych je vedla k vlastnímu projektu. Potěšilo mne, že na město přišli sami a nebylo třeba je k němu uměle vést.

V aktivitě „**Video**“ si učitel připraví výukové video s tematikou středověkého města, které žáky musí zaujmout. Vybrala jsem 33. díl osvědčeného seriálu České televize Dějiny udatného českého národa (dostupný z <http://dejiny.ceskatelevize.cz/208552116230033/>). Vybraný videozáznam o celkové délce 3 minuty v krátkosti zajímavou formou seznámí žáky se stavitelskými počiny Přemysla Otakara II. Ukazuje rovněž zidealizovanou podobu středověkého města, představuje řemeslníky a obchodníky. Zmiňuje též gotický umělecký sloh. V případě, že učitel nemá internetové připojení, je tento seriál dostupný i na DVD.

Po zhlédnutí výukového videa žáci odpovídali na následující otázky, se kterými se seznámili před videoprojekcí:

- Jak se jmenoval král, který zakládal města?
- O kterém uměleckém slohu se ve videu zmiňují?
- Která města založil Přemysl Otakar II.?
- Jaká řemesla jste mohli ve videu vidět?
- S čím vším se ve městě obchoduje?
- Jak vypadá město?
- Koho jste ve městě viděli?

Žáci byli schopni tyto otázky správně zodpovědět a na dotaz, zda některé s popisovaných měst navštívili, většinou přisvědčili.

V následující aktivitě „**Středověké město**“ žáci podle obrázku středověkého města pojmenují jeho jednotlivé části. Učitel žákům rozdá velký obrázek města, se kterým se již seznámili při jeho vlepění do nevyplněného lapbooku. Poté jsou rozdány lístečky s názvy jednotlivých částí a budov města, které žáci přiřazují k číslicím zobrazeným na plakátu. Zde je vhodné klást otázky: Co najdeme ve středověkém městě? Které budovy zde vidíte? Jaké osoby ve městě vidíte? Popište umístění hradu, městských bran, kláštera atd.



Obrázek 16 – Život ve středověkém městě  
zdroj: Časostroj 12/2011 . ISSN 1805-0832

Žáci byli schopni některé objekty a činnosti (např. hrad, radnice, kostel, poprava) najít a pojmenovat takřka okamžitě, u jiných, méně zřejmých objektů (židovské ghetto, synagoga, masopustní průvod, výběr cla), si museli plakát lépe a podrobněji prohlédnout, či požádat o pomoc s nalezením.

V závěru aktivity učitel vyzve žáky o zobecnění poznatků o středověkém městě a nenásilně je vede k rozdělení tématu města do pěti oblastí (správa města, typy měst, hospodářství, společnost, církev), které jsou nezbytné pro následující aktivitu.

V aktivitě „**Expertní skupiny**“ jsou žáci rozděleni do pěti skupin, které budou zpracovávat jednotlivá témata stanovená na závěr předchozí aktivity. Učitel nechá žáky rozdělit se podle jejich vlastních odborných preferencí. Žáky vyzve, aby preferovali skutečně pouze své odborné zájmy před prací s oblíbenými spolužáky. U této aktivity jsem se obávala, zda žáci můj požadavek přijmou a byla jsme velmi mile překvapena, že si většina z nich podle zájmu opravdu vybrala.

Následuje práce v aktivitě „**Lapbook**“, ve které žáci získávají potřebné informace z poskytnutých materiálů týkajících se zaměření jejich expertní skupiny do svého lapbooku získané poznatky doplňují. Žáci pracují ve skupinách společně nebo samostatně, podle toho, jak si rozdělili práci v rámci expertní skupiny. Expertní skupiny byly sestaveny tematicky a tomuto dělení odpovídají i připravené miniknihy (Správa města, Města – typy měst – domy, Hospodářství – cechy, trh, Společnost – šlechta, poddaní, židé, měšťané, Církev – kostel klášter škola). Učitel obchází skupiny a funguje jako poradce, sleduje práci jednotlivých skupin a slovně hodnotí jejich práci.



Obrázek 17 – Vysvětlení práce s lapbookem

To, jak budou jednotlivé expertní skupiny pracovat, bylo ponecháno na jejich svobodné volbě. V některých skupinách pracovaly děti společně, v jiných si práci rozdělily na menší celky a zpracovávali je jednotlivě. Žáci by měli po prostudování informačních zdrojů ve své skupině

získané poznatky prodiskutovat, aby si ověřili, zda jim rozumí. V případě nejasností mohou požádat učitele radu. Při své práci nesmí zapomínat na to, že v následujícím projektovém setkání budou se svými částmi lapbooku seznamovat v aktivitě „Sdílení“ členy z ostatních



Obrázek 18 – Vyplňování miniknih v lapbooku

expertních skupin. Učitel průběžně kontroluje obsah vyplněných miniknih, aby si ověřil, zda jsou v nich potřebné informace pro další práci. V případě potřeby žáky usměrňuje.

V závěru aktivity měli jednotliví žáci ve svých lapboocích vyplněny ty miniknihy, které spadaly do oblasti práce jejich expertní skupiny.

V závěrečné etapě první setkání „**Hodnocení**“ dochází k reflexi práce za první projektový den. Aby diskuse probíhala organizovaně a aktivnější žáci neměli pocit, že je učitel omezuje a vyjádřili se i žáci pasivnější, pošle učitel po kruhu, v němž žáci sedí tematický předmět (královské jablko) a právě ten žák, který má jablko v ruce, se k projektu vyjadřuje. Učitel klade otázky: Jak se vám pracovalo? Pracovali jste jako tým? Rozdělili jste si nějak práci? Pokud ano, jak? Co vás překvapilo? Je něco, co vás během práce zvláště zaujalo? Chtěli byste někoho pochválit za práci ve vaší skupině? Učitel nesmí zapomenout ani na motivaci žáků k dalšímu samostudiu a přípravě na druhý projektový den.



## 5.2 Druhé projektové setkání



Obrázek 19 – Vzájemné sdílení informací

### 5.2.1 Plán aktivit druhého setkání

Aktivita	Časová dotace	Cíle	Metody práce	Forma práce
Připomenutí z minula	10 minut	připomenutí práce z minulého setkání, zjištění potřeb jednotlivých skupin	diskuse	hromadná
Sdílení	35 minut	sdílení informací v nových skupinách	vysvětlování, vyprávění	skupinová
Hodnocení práce	10 minut	reflexe a sebereflexe práce v nových skupinách	diskuse	hromadná
Plán města	40 minut	tvorba modelu plánu města	manipulace	skupinová
Příprava prezentace	10 minut	příprava prezentace výstupu	diskuse	skupinová
Prezentace	15 minut	prezentace výstupu	předvádění a pozorování	skupinová hromadná
Dotazník	10 minut	psaná reflexe žáků subjektivní hodnocení	psaná reflexe	individuální
Závěrečné hodnocení	20 minut	Závěrečná reflexe a sebereflexe	reflexe, diskuse	hromadná

## 5.2.2 Popis jednotlivých aktivit druhého setkání

První aktivita druhého setkání „**Připomenutí z minula**“ si klade za cíl připomenout práci prvního projektového dne a ověřit, zda jednotlivé expertní skupiny dokončily svou dřívější činnost. Učitel požádá žáky, aby shrnuli dění z minulého setkání a zjistí, v jaké fázi práce jednotlivé skupiny jsou. V případě, že by některé skupiny potřebovaly více času na práci, následuje pokračování práce v expertních skupinách. Učitel musí zvážit, kolik času může na toto prodloužení žákům věnovat, aby ve stanoveném čase zvládli žáci i ostatní plánované aktivity druhého setkání. Pokud jsou již všechny skupiny hotovy, následuje další aktivita.

Následující aktivitou je „**Sdílení**“. Žáci jsou rozděleni do nových skupin tak, aby v každé z nich byl vždy jeden expert z každé předchozí expertní skupiny. Následně jednotliví experti předávají své poznatky ze studia informačních zdrojů členům nové skupiny. Během tohoto sdílení ve skupině si ostatní žáci doplňují poznatky do svých lapbooků. Vzniká tak souborný materiál potřebný k dalším aktivitám projektu. V této části projektu je učitel v roli časoměřiče a vyměřuje čas sdílení pro jednotlivé experty. Při tom nesmí zapomínat ani fakt, že některé děti nepíší dostatečně rychle, přesto musí mít možnost si získané informace do své miniknihy čitelně zapsat. Zvukový signál odděluje čas na sdílení. Žáci se tak učí ve stanoveném čase předat ta nejpodstatnější fakta ze své expertní skupiny.

V následujícím přehledu uvádím výběr obsahů z nejlepších miniknih vybraných žáků (texty přepsány včetně případných chyb).

### **Minikniha Typy měst** – autor Oliver

královská	„Zakládá je král. Patří králi. Daně se odvádí přímo králi. Speciální typ: horní města zde se těží stříbro. To jsou Kutná Hora Jáchymov“
poddanská	„Patří šlechticům. Daně platí do městské pokladny. Nové Město nad Metují.“
věnná	„Patří české královně. Mělník, Polička, Hradec Králové.“
církevní	„Často jsou postavená v okolí klášterů. Sídli zde biskup. Kroměříž“

### **Minikniha Městské opevnění – autorka Bětka**

- hradby „vysoké z kamene chrání město před dobyvateli a rozšířením požáru“
- brána „vstup do města, mříž padací most, i více bran“
- fortna „malá branka, poplatek za vstup“

### **Minikniha Správa města – autor Martin**

- rychtář „byl pověřen správou města v případě města královského samotným panovníkem tečka“
- konšel „pochází z nejbohatší měšťanské rodiny nebo byl vybrán na doporučení řemeslných cechů.“
- purkmistr „předseda městské rady  
zprvu se konšelé ve funkci purkmistra střídali  
předchůdce dnešního starosty“
- městská rada „městská samospráva kterou obvykle tvořilo 12 konšelů volených měšťany“
- radnice „na radnici zasedali: městská rada – konšelé, purkmistr, rychtář  
K radnici patří: věž, kaple, radniční šenk, vězení, mučírna a zbrojnice“

### **Minikniha Lidé ve městech – autorka Stella**

- šlechta „Šlechtici chrání ostatní, bojují za ně, vládou a rozhodují.“
- poddaní „Poddaní byli vesničané, bylo jich nejvíc, měli pracovat, zejména obdělávat půdu“
- duchovní „Měli se za všechny modlit, také střežit vzdělání a kulturu  
Se vznikem měst ve 13. století rostl počet měšťanů, řemeslníků a obchodníků. Nehodili se ani do jedné skupiny.“

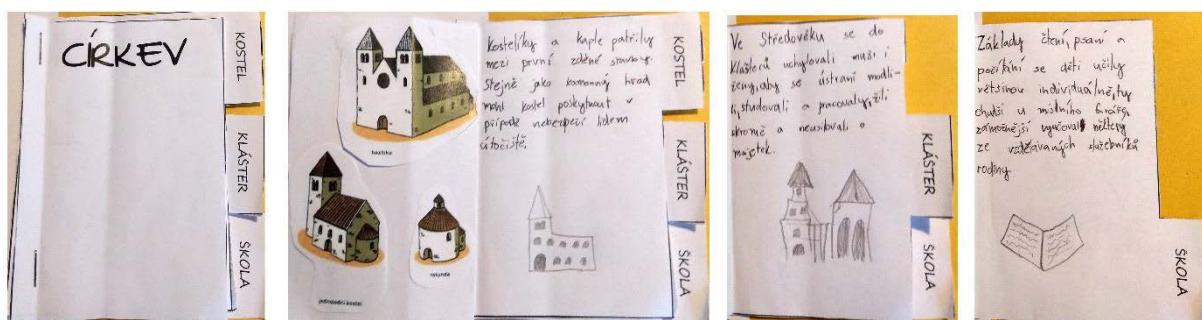
### **Minikniha Šlechta – autor nepodepsán**

- král „je nejvýše postavený šlechtic, kterému ostatní šlechtici slibovali poslušnost. Za to jim půjčoval pozemky v království“
- urozený pán „je výše postavený šlechtic, který měl majetek a moc  
byl narozen v urozené rodině“

- zeman „je usedlý šlechtic, který se vyznačoval tím že vlastnil statek a živý se zemědělstvím“
- vладыka „je to šlechtic s podobným významem jako zeman“
- rytíř „šlechticem se stal díky tomu že prokázal zásluhy při vojenské službě nebo na válečném poli“
- panoš „je nejnižší postava v šlechtě, nevlastní žádný majetek“

### Minikniha Církev – autor Martin

- kostel „Kostelíky a kaple patřily mezi první zděné stavby. Stejně jako kamený hrad mohl kostel poskytnout v případě nebezpečí lidem útočiště“
- klášter „Ve středověku se do klášterů uchílovali muži a ženy, aby se v ústraní modlili, studovali, pracovali a žili, žili skromně a neusilovali o majetek“
- škola „základy čtení, psaní a počítání se děti učili individuálně, ty chudčí u místního faráře, zámožnější vyučování některý ze zdělaných služebníků rodiny“



Obrázek 20 – Minikniha Církev – autor Martin

### Minikniha Židé – autor Žofka

- ghetto „Nevelká uzavřená čtvrť“
- povolání „Židé nemohli vlastnit půdu ani provozovat ve městě řemesla. Zbývali jim jediné obchod a lichva.“
- synagoga „Je židovský kostel“

### Minikniha Řemesla – Kdo je kdo – autor Viktorie

- kůže „koželuch vydělával kůže  
kožešník zhotovoval z kůží rukávničky, kožichy, čepice a límeč“

kov	„nožíř vyráběl nože kotlář vyráběl kotle“
hlína	„cihlář vyráběl z hlíny cihli hrnčíř vyráběl z hlíny nádobí“
oděv	„bělič pláten bělil utkané plátno krejčí stříhal a šil šaty“
dřevo	„tesař vyráběl dřevěné stavební konstrukce kolář zhotovoval vozová kola, vozi a další dřevěné součásti vozu“

### **Minikniha Řemesla** – autor Stella

na rynku	„Pekař, řezník, švadlena, pivovarník“
ve městě	„řezník, pekař, švadlena, stráž, obchodník, švec“
za hradbami	„pasáček vepřů, mlynář, koželuh, rolník“

Vytvořené miniknihy v jednotlivých lapboocích měly rozdílnou úroveň, některé děti nezvládly všechny záložky miniknih vyplnit. Pro úspěšnou realizaci projektu tento fakt není zásadní, protože děti pracují ve skupinách a mohou tak použít informace i z lapbooků svých spolužáků.

V aktivitě „**Hodnocení práce**“ žáci hodnotí a sebehodnotí práci v nově sestavených skupinách, ve kterých sdíleli své znalosti z expertních skupin. Hodnocení probíhá obdobným způsobem jako v aktivitě Hodnocení předchozího projektového dne. Učitel klade následující otázky: Jak se vám pracovalo v nových skupinách? Bylo pro vás snadné anebo obtížné předávat informace? Zvládli jste naslouchat jednotlivým expertům? Je něco, co vás během práce zaujalo? Chtěli byste někoho pochválit za práci ve vaší skupině?

Po doplnění lapbooků a zhodnocení práce skupin následuje aktivita „**Plán města**“, který je pro žáky vyvrcholením projektu, pro učitele způsobem, jak si ověřit, že si žáci osvojili potřebné znalosti o stavebním uspořádání středověkého města. Znalosti z ostatních oblastí, na které byl zaměřen tento projekt, budou ověřeny v aktivitě dotazník.

Žáci aplikují dosavadní získané poznatky a vytvářejí plošný plán středověkého města. Učitel představí žákům práci lokátora a rozdá jim archy papíru s nákresem povrchu různé krajiny, které představují nejčastější situaci v místech vzniku měst. Jednalo se o tři typy krajiny – vyvýšené místo u řeky, brod přes řeku na obchodní cestě a vysoký skalní ostroh nad řekou. Žáci

měli za úkol ve třech nově vytvořených skupinách vytvořit s pomocí pracovních listů s půdorysy budov (příloha č. 7) model plánu města. Skupiny si opět vytvářejí sami žáci, učitel pouze vede děti k tomu, aby v každé skupině byli zastoupeni experti na všechna témata.

Učitel poté obchází skupiny a dle potřeb poskytuje rady k tvorbě plánu města. Vytvořené plány měst jsou přílohou č. 8.

Po dokončení práce na městských plánech přichází na řadu aktivita „**Příprava prezentace**“. Učitel žáky vyzve k ukončení práce na modelu a žáci se společně ve skupině připravují na prezentaci svého modelu. Pro přípravu prezentace jsou jim nabídnuty otázky, které mohou při strukturování své prezentace využít např.: Jak jste vybírali polohu pro město? Podle čeho jste určili tvar a velikost náměstí, rozmístění ulic? Co Vás vedlo k umístění jednotlivých řemeslnických domů – uvnitř města, na náměstí, či za hradby města? Učitel monitoruje práci ve skupinách a dle potřeby poskytuje rady.

Další aktivitou je „**Prezentace**“. V předchozí aktivitě se na ni žáci za lehké dopomoci učitele připravili a nyní své zpracování modelu plánu města prezentují před třídou. Představují jednotlivé části města a zdůvodňují jejich umístění na plánu. Učitel dohlíží na prezentaci a moderuje diskusi nad prezentovanými plány. Na aktivitu prezentace lze pozvat i zástupce z širšího okolí třídy – další žáky, rodiče, ap.

Při prezentaci bylo patrné, že tvorba modelu žáky zaujala, protože k prezentaci přistoupili velmi aktivně. A to jak v roli přednášejícího, tak i posluchače, kdy kladli obsahově přiměřené otázky. Skupiny popisovaly umístění města v krajině a zdůvodňovaly důvod plošného rozvržení města.

Důležitou aktivitou pro učitele je aktivita „**Dotazník**“, ve které si ověří, jaké znalosti žáci získali a žáci rovněž hodnotí svou vztah k projektu. V této aktivitě učitel žáky požádá o vyplnění dotazníku, který má dvě části. V první části jsou ověřovány získané poznatky z oblasti historie. Druhá část zjišťuje u žáků, co je na projektu nejvíce zaujalo či překvapilo.

Poslední aktivitou projektu je „**Závěrečné hodnocení**“, kdy žáci i učitel individuálně hodnotí práci na projektu. Učitel opět použije putovní předmět (královské jablka), aby diskuse byla věcná a žáci se nepřekřikovali. Společně hledají odpovědi na otázky: Jak se vám vytvářel model plánu města? Jak jste postupovali při jeho vytváření? Jak se vám pracovalo po celou dobu projektu? Bylo pro vás snadné anebo obtížné získávat a předávat informace? Která role pro vás byla příjemnější – naslouchat nebo předávat informace?

Na závěr shrne práci na projektu a poděkuje žákům za jeho zpracování.

## 5.3 Hodnocení výsledků projektu

### 5.3.1 Pozorování projektových setkání

V průběhu prvního projektového dne ve třídě panovala příjemná atmosféra a jen malý pracovní hluk. Jednotlivé aktivity proběhly podle plánu a žáci se velmi aktivně zapojili do jejich plnění. Motivace žáků byla patrná po celou dobu práce, ať už při práci individuální, nebo ve skupinách. Při obcházení skupin jsem zjistila, že práci si skupiny dělily různým způsobem. Ve skupinách, kde převládaly dívky, byla práce dělena vesměs do dvojic, které spolupracovaly ve vyhledávání informací a jejich zápisu do lapbooku. Skupiny, ve kterých převládali chlapci, byly organizovány spíše na práci jednotlivců. Chlapecké skupiny měly větší tendenci odbíhat od práce k jiné činnosti. Těmto skupinám byla věnována větší pozornost učitelky z hlediska udržení motivace k práci. Ke konci prvního setkání již některé skupiny byly téměř hotovy a sdílely zjištěné informace v rámci skupiny.

Zhruba dvacet minut před koncem prvního setkání jsem ukončila práci a společně se žáky zahájila hodnocení prvního setkání. Žáci byli vyzváni hodnotit sebe, svou práci a práci ve skupině. Většina z nich hodnotila svou práci kladně a stejně tak i práci své skupiny. Někteří žáci si stěžovali na hluk v průběhu práce. Žáci hodnotili práci ve skupině velmi kladně i vzhledem k tomu, že je to třída zvyklá pracovat na projektech a práce se jim ve skupině dařila. Žáci byli schopni ocenit práci spolužáků i spolupráci s nimi. Nezmínili nikoho, kdo by se práci dostatečně nevěnoval, naopak hodnotili lépe práci některých spolužáků, kteří se zapojovali více než obvykle. Já osobně jsem to přičítala tomu, že pracovali na tématu, které si vybrali.

Někteří žáci hodnotili jako náročnější práci s předloženými materiály a to zejména z důvodu výskytu neznámých slov a termínů. Dále zde byl předložen názor, že materiály z novějších publikací (zejména knihy „Jak se staví město“) byly srozumitelnější, než některé starší publikace. Kladně byly hodnoceny i další předložené materiály – mapky, plány, veduty měst a knižní ilustrace, které byly po celou dobu předloženy k individuálnímu zkoumání. Dívky kladně hodnotily i donesené historické kostýmy představující odívání jednotlivých vrstev obyvatelstva.

Negativní hodnocení se týkalo zejména časové dotace na práci, technických problémů s promítáním videa – nedostatečné zatemnění třídy při sledování videa. Dále bylo hodnoceno jako složitější dohodnout se na dělbě práce v rámci skupiny a to jak začít s prací. Někteří žáci hodnotili také hluk ve třídě, zejména ke konci hodiny, kdy si již některé skupiny sdílely informace mezi sebou.

Práce, kterou žáci v průběhu prvního setkání odvedli, předčila má očekávání. Nečekala jsem, že aktivity budou uskutečněny podle časového harmonogramu. Překvapilo mne, že třída je velmi klidná při prezentaci jednotlivých skupin a naslouchání si navzájem. Respektovali jednotlivé mluvčí a neskákali jim do řeči. I práce ve skupinách se mi jevila jako velmi dobrá. Toto zjištění vzbudilo můj dojem, že žáci již jsou schopni pracovat ve skupině více než dobře.

Při obcházení jsem měla možnost pozorovat i radit skupinám s jejich prací. Moje vstupy do práce skupin se často týkaly vysvětlení pojmů, či nasměrování na zdroj informací, které žáci potřebovali.

Před realizací projektu jsem si nebyla jistá, zda žáci zvládnou reflektovat svou práci a práci ve skupinách a vytvořila jsem přehled návodných otázek pro hodnocení a sebehodnocení. Ten jsem nakonec vůbec nepoužila, protože žáci sami hodnotili svou práci dle představených návodných otázek.

I při druhém setkání se žákům se dařilo dosahovat plánovaných cílů. Na začátku setkání neměli problém shrnout práci předchozího setkání. Z důvodu nedokončené práce dvou skupin byla navýšena časová dotace o 10 minut na práci expertních skupin. Po tomto prodloužení následovalo dělení do nových skupin. Žáci při tomto dělení požádali o pomoc učitele.

Práce v nových skupinách probíhala nad očekávání dobře. Žáci byli schopni jak poslouchat experta a zapisovat si informace do lapbooku, tak předávat ostatním členům skupiny své poznatky. Při sdílení jednotliví experti pružně reagovali na své spolužáky a to zejména rychlostí předávaných informací, tak k rychlosti zapisování ostatními členy skupiny. Většina expertů neměla problémy s dodržением daného času na sdílení informací. Po sdílení následovalo hodnocení práce v nových skupinách. Žáci hodnotili svou práci jak v roli toho, kdo předává zjištěné informace, tak v roli toho, kdo informace přijímá. Předávání informací hodnotili chlapci i dívky jako náročnější a to zejména pro nutnost sledovat, zda si ostatní stíhají zapisovat. Jinak tuto roli hodnotili velmi kladně a to proto, že je ostatní poslouchali.

Při dalším dělení k tvorbě modelů se žáci rozdělili podle svých osobních preferencí. Pracovní hluk této části projektu byl celkem přiměřený. V jednotlivých skupinách se některý z žáků chopil vedoucí role a rozdělil práci. Ostatní žáci přijímali toto dělení a nedošlo k žádným obtížím.



Prezentace jednotlivých modelů byly provedeny velmi zdařile. Žáci představili jednotlivé části svých měst a objasnili pozice některých staveb. Ostatní skupiny se na konci prezentací ještě doptávaly na důvody umístění některých budov. K mému překvapení nenapadlo ani jednu skupinu vymyslet jméno pro toto své nové město.

Při závěrečném hodnocení jsem se nejprve vzhledem k průběžnému hodnocení jednotlivých aktivit zaměřila na tvorbu modelu. Tuto aktivitu hodnotili žáci jako nejnáročnější. Zejména proto, že se jednalo o práci skupin bez předem daného postupu či nějakého návodu. I přes tyto počáteční obtíže byla tato aktivita žáky hodnocena kladně.

Poté jsem se zaměřila na hodnocení procesu získávání, předávání a aplikaci poznatků, které žáci získali studiem materiálů, sdílením a nasloucháním. Žáci měli zhodnotit svou cestu od počátku projektu až po jeho úplný závěr. Sebehodnocení žáků mělo tendenci sklouzávat k výrazům „šlo to dobře“, „dařilo se mi“. Musela jsem se doptávat, co konkrétně se dařilo. Při otázce na spolupráci mi všichni shodně potvrdili, že se jim spolupracovalo dobře. Někteří žáci zmínili, že se jim nelíbilo měnit po každém úkolu skupiny. Další negativní hodnocení směřovalo na práci některých žáků, kteří již nepracovali ve skupinách tak, jak by bylo potřeba. Z kladných hodnocení žáků jsem ale přesto získala dojem, že se jim projekt líbil. V závěrečném hodnocení bylo patrné, že aktivity, které žáci absolvovali, je připravily na řešení závěrečného úkolu.

Chci-li hodnotit úspěšnost projektu, musím se vrátit k původně stanovenému cíli, jímž bylo dovést žáky k porozumění života ve středověkém městě, jeho výstavby a vývoje, tak aby dokázali porozumět umístění měst v krajině, jejich stavebnímu uspořádání a uměli se na současné město dívat z perspektivy jeho historického vývoje.

Při hodnocení projektu si nejprve musím zopakovat cíle, které jsem si při plánování projektu stanovila.

V projektu „Město ve středověku“ šlo o tyto vzdělávací cíle:

- prohloubení zájmu žáků o historii místa, kde žijeme,
- vybudování vztahu ke kulturně historickému dědictví,
- žák dokáže z daných zdrojů informací vybrat ty, které se týkají jeho úkolu,
- žák interpretuje získané znalosti a vysvětlí je ve skupině spolužáků,
- žák dokáže vytvořit originální model středověkého města, který bude respektovat požadavky na funkce, jenž má středověké město plnit

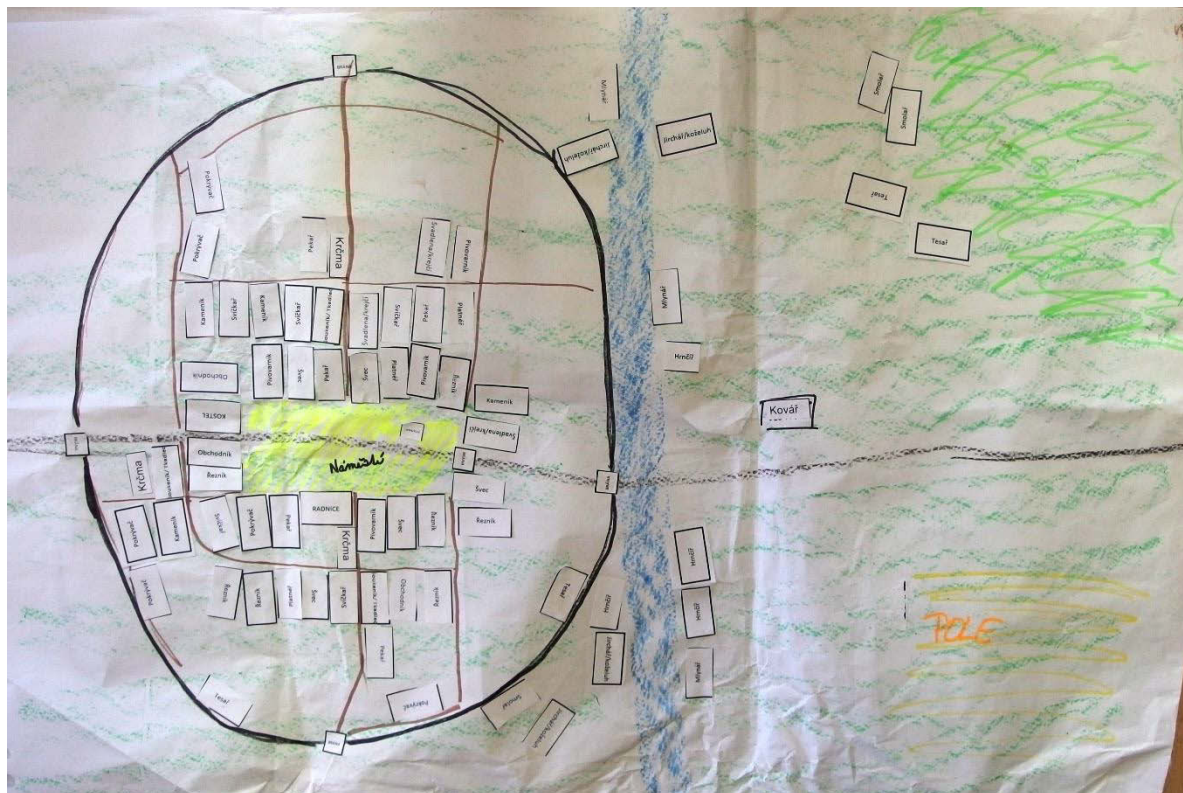
- žák bude schopen vhodně argumentovat při odůvodnění umístění jednotlivých částí města na svém modelu a zhodnotit, jak jím vytvořený model města odpovídá historické realitě.

Již v jedné z prvních aktivit „Středověk“ žáci prokázali velmi dobré odborné znalosti a dokázali středověk vhodně charakterizovat. I posléze při práci expertních skupin se solidní znalosti žáků prokázaly.

Před započítím práce jsem si určila, jaký minimální obsah mají jednotlivé miniknihy mít. Je třeba, aby každý žák uvedl v každé miniknize stručnou charakteristiku příslušného pojmu, uvedl k němu příklady, případně vazby k jiným pojmům.

Při vyplňování miniknih v aktivitě Expertní skupin jsem měla možnost pozorovat, jak jsou miniknihy vyplňovány. Žáci aktivně pracovali s informačními zdroji a konzultovali je se členy své expertní skupiny. Jednotlivé zápisy odpovídaly zamýšlenému minimálnímu obsahu, některé ho překračovaly (viz výše v kapitole 5.2.2). Po ukončení prvního projektového dne jsem si všechny lapbooky prohlédla a ověřila si, že žáci cíle prvního projektového setkání splnili a údaje vyplněné v miniknihách jsou většinou dostačující a správné. Pouze u několika expertních skupin bylo třeba v úvodu druhého dne ještě práci dokončit. Při druhém projektovém setkání pak v aktivitě Sdílení dokázali analyzované a zpracované informace sdělit ostatním a rovněž naslouchat a zpracovat informace z ostatních expertních skupin.

Odborné znalosti kromě zpracovaného lapbooku prokazovali žáci při tvorbě plošného modelu středověkého města. I zde se ukázalo, že žáci dokázali své znalosti o vnitřním uspořádání města správně aplikovat. Žáci vytvořili následující tři modely:



Obrázek 21 – První model

Na tomto modelu se jedná o město postavené blízko brodu na obchodní stezce. Žáci vhodně zvolili protáhlý tvar náměstí, kolem kterého rozmístili domy měšťanů věnujících se řemeslům vhodných na rynek. Vnitřně město rozdělil síť ulic směřujících k městským branám. Jedná se o pravidelně uspořádané město. Za hradbu, města k řece umístili dílny řemeslníků, jejichž dílny ve městě nemohly být umístěny (hrnčíř, jirchář, mlynář, kovář). Dále od města v blízkosti lesa umístili dílny tesaře a smolaře.

Na druhém modelu se jedná o město situované na vyvýšenině poblíž řeky.



Obrázek 22 – Druhý model středověkého města

Žáci jako první umístili hrad a kostel na vyvýšeninu nad řeku k nim umístili na tuto vyvýšeninu i zbytek města. Pro město zvolili čtvercové náměstí, ze kterého vedou pravidelně uspořádané ulice směrem k městským branám. Stejně jako předchozí skupina, k řece byly situovány dílny řemeslníků vyžadujících ke své činnosti vodu (mlynář, hrnčíř). Za hradbu města umístili klášter se špitálem.

Na třetím modelu jde o město umístěné na vysoké skále nad řekou. Na hranu skály umístili žáci hrad, kolem něj směrem od skalního masivu je situován zbytek města. Tato skupina si na začátku vyznačila příliš velkou plochu města pravděpodobně proto, aby si při výrobě plánu jednotliví členové skupiny nepřekáželi. Posléze zjistili, že je plocha příliš velká a celé město situovali blíže k hradu. Zbylého prostoru, původně určeného pro město, vhodně využili pro umístění kláštera a kostela s hřbitovem. Mezi klášter a „nové“ městské hradby umístili dílny řemeslníků. Díky tomuto členění má město příliš daleko k vodě.



Obrázek 23 – Třetí model středověkého města

Při následné prezentaci jednotlivých modelů středověkých měst byly všechny tři skupiny schopny popsat a zdůvodnit polohu a tvar náměstí, síť ulic a rozmístění jednotlivých objektů. Během prezentace žáci ostatních skupin kladli následující otázky: Proč nemáte hrad ani klášter?, Proč nemáte na náměstí kostel?, Co je za oddělenou část města s klášterem (viz model č. 3)?, Co byste umístili na nevyužitě části krajiny kolem měst?. Na tyto dotazy dokázali žáci vhodně reagovat.

### 5.3.2 Vyhodnocení historické části závěrečného dotazníku

Po prezentaci vytvořených modelů žáci vyplnili dotazník (příloha č. 4). Teoretická část dotazníku obsahovala 11 otázek. Pro účely celkového hodnocení byla každá odpověď hodnocena 0 až 10 body, přičemž 0 znamená zcela nesprávnou či neuvedenou odpověď, 10 pak odpověď zcela správnou. V následující tabulce jsou uvedeny hodnocení jednotlivých otázek. Celkem dotazník zpracovalo 19 žáků. Celkové průměrné hodnocení ze všech odpovědí je 8,46. Dílčí výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Otázka	počet nevyplněných odpovědí	Průměrná známka
Jak vznikala města ve středověku?	5	6,16
Kdo mohl města zakládat?	1	9,26
Co byla věnná města?	2	5,84
Napiš jedno horní město.	0	9,95
Jaké bylo postavení Židů ve městech?	1	8,89
Správně pojmenuj části města	0	9,89
Co to byl cech?	0	8,05
Spoj název řemesla s jeho popisem.	2	10
Kdo to byl purkmistr?	5	8,53
Proč byla města opevněná?	0	7,05

Většina dotazníků byla vyplněna po odborné na vysoké úrovni, výsledné hodnocení 8,46 předčilo mé očekávání. V dotazníku se neobjevovaly nesprávné odpovědi, ale některé otázky nebyly zodpovězeny. Nejhorších výsledků (a rovněž nejvíce nezodpovězených odpovědí) bylo u otázky č. 1 – Jak vznikala města ve středověku a otázky č. 10 – Kdo to byl purkmistr. Předpokládám, že horších výsledků dosahovali žáci u témat, která byla zpracovávána v jiných expertních skupinách, než ve které sami pracovali, a v etapě sdílení si odpověď nezapamatovali.

### 5.3.3 Vlastní reflexe žáků

V aktivitě „Dotazník“ žáci na závěr druhého projektového dne odpovídali nejen na otázky, ověřující získané znalosti, ale též uváděli svou vlastní reflexi práce na projektu. Jejich odpovědi na otázku: Napiš, co tě při projektu nejvíce překvapilo nebo zaujalo“ odpověděli následovně (odpovědi jsou uvedeny tak, jak byly napsány, včetně případných chyb):

Jirka: *Pracování ve skupině.*

Anička: *Lapbooky*

Martin: *Bavilo mne povídat si v kroužku*

Karolína: *Zaujalo mne středověké šaty*

*Alžběta: Nejvíc mně bavilo stavění měst a dotazník ale moc mně nebavilo psaní a stříhání papírků do lapbooku ale jinak to byla zábava*

*Žofka: Židé*

*Anonym: Zaujalo mně že města může vlastnit i královna*

*Nam: Vše*

*Viki: Zaujal mě koželuch protože jsem o něm ještě neslišela*

*Stella: Zaujala mne záložka purkmistr*

*Martin: Cech a kdo mohl města zakládat*

*Lucie: že ekzistujou řemesla, která sem vůbec neznala*

*Matyáš: zaujali mě různé typy domů*

*Tóňa: Přiřazování řemesel na prostředí*

*Amy: Že mohli pracovat venku z města*

*Amálie: Že existujou věnná města a že města mohla zakládat církev.*

Z uvedených odpovědí je zřejmé, že část účastníků hodnotila obsah projektu a část práci na něm. V obou skupinách je ale patrný zájem o tuto formu práce, i když projevovaný různě. Zároveň je patrné, že při zpracování dotazníků myslely děti více na jeho obsah, než na gramatické jevy.

## **Závěr**

Zaměření této diplomové práce vychází z propojení mého zájmu o středověkou historii a práci učitele prvního stupně základní školy.

Ve snaze najít metodu, která by vedla k podpoře zájmu žáků o historii, jsem se rozhodla využít metody projektového vyučování. Vytvořila jsem projekt „Středověké město“, jehož cílem bylo dovést žáky k porozumění života ve středověkém městě, jeho výstavby a vývoje, tak aby dokázali porozumět umístění měst v krajině, jejich stavebnímu uspořádání a uměli se na současné město dívat z perspektivy jeho historického vývoje.

Ve své práci jsem se zaměřila na rozšíření znalostí vybrané skupiny žáků čtvrtého ročníku o funkcích a vývoji středověkých měst z pohledu funkčního a hospodářského, rovněž na praktické aspekty uspořádání měst této doby.

Žáci v průběhu projektu získávali potřebné informace z vybraných informačních zdrojů. Ve skupinách je zpracovali do podoby lapbooků a své poznatky sdíleli s ostatními spolužáky. V práci expertních skupin se potvrdilo, že dobře motivovaní žáci čtvrtého ročníku základní školy jsou schopni srozumitelně podané informace zpracovat a přiřadit je k odpovídajícím úkolům.

Na základě hotových lapbooků a dosavadních znalostí o uspořádání středověkých měst pak ve třech skupinách vytvořili plošný model středověkého města, který musel splňovat funkční požadavky na jeho uspořádání, a obhájit je před celou třídou.

Z vytvořených výstupů (lapbooky a plošné modely měst), z reflexe žáků i rozboru výsledků dotazníků lze říci, že výše uvedený cíl byl splněn. Na vytvořených plošných plánech měst je vidět, že žáci pochopili funkční uspořádání středověkých měst a při následné prezentaci a diskusi projevili získané odborné znalosti v této oblasti. Byli schopni věcně zdůvodnit svou volbu rozložení jednotlivých městských objektů vzhledem k přírodním podmínkám a požadavkům na konkrétní lokaci daných objektů. Požadované znalosti žáci prokázali i v závěrečném dotazníku

Při závěrečné reflexi práce na projektu hodnotili kladně práci v malých skupinách i to, že si expertní skupinu mohli zvolit podle svého zájmu. Zároveň dokázali kriticky hodnotit práci svých kolegů v expertních skupinách a v menší míře i práci svoji. A to jak v záporném, tak i kladném směru.



Praktickou realizací jsem si ověřila, že projektová metoda na učitele klade velké nároky jak odborné, tak především časové. A to jak při přípravě materiálů pro realizaci projektu, tak i při vlastní realizaci, kdy se nesmí zapomínat na to, že děti nebývají příliš zručné a výroba byť jednoduchých pomůcek je pro ně náročná.

Využití projektové metody nejen při výuce historických témat bych po své osobní zkušenosti ostatním učitelům doporučila, ale je nezbytné, aby věnovali dostatečný čas přípravě, zejména materiálům, které budou žákům předkládat. Dále aby pečlivě uvážili, jaký skutečný čas chtějí projektu věnovat a zde počítali s dostatečnou časovou rezervou. Výsledkem jejich pečlivé přípravy pak budou úspěšné projekty a dobře připravení žáci, schopní informace nejen získávat, ale i předávat a dále s nimi pracovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BAHENSKÝ, František et al. *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada, Lidová kultura*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2014. 802 s., [32] s. obr. příl. ISBN 978-80-7432-000-2.

BENEŠOVSKÁ, Klára et al. *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada, Architektura*. Vyd. 1. Praha: Paseka, 2009. 806 s. ISBN 978-80-7432-000-2.

BÍGL, Zdeněk a Karel TOMAN. *České země za posledních Přemyslovců*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1993. 64 s. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00410-0.

BYČKOVSKÝ, Petr a Jiří KOTÁSEK. *Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie*. *Pedagogika* [online]. Praha, 2004, LIV(3), 227-242 [cit. 2016-12-26]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1821&lang=cs>>.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

ČORNEJ, Petr a Jiří POKORNÝ. *Dějiny českých zemí do roku 2004 ve zkratce*. Praha: Práh, 2003. ISBN 8072520261.

ČORNEJ, Petr a kol. *Dějiny zemí Koruny české*. 9. vyd. Praha: Paseka, 2003. ISBN 8071856053.

DEWEY, John. *Democracy and Education* [online]. Project Guttenberg, 2008 [cit. 2017-03-08]. Dostupné z: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

DEWEY, John. *The Shool and Society* [online]. Project Guttenberg [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: <https://www.gutenberg.org/files/53910/53910-h/53910-h.htm>

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. Projektové vyučování a jeho význam v současné škole. *Pedagogika* [online]. 1997, XLVII(1), 37-45 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=2725&edmc=2725](http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2725&edmc=2725)
- HAVLŮJOVÁ, Hana a kol. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. 249 s. ISBN 978-80-87912-12-6.
- HOFFMANN, František. *České město ve středověku: život a dědictví*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1992. 453 s., [48] s. obr. příl. Stopy, fakta, svědectví. ISBN 80-7038-182-5.
- HUTCHINSON, Tom. *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN 0194702030.
- JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 181 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 17. ISBN 978-80-7315-194-2.
- JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.
- KNECHT, Petr a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. 196 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 11. ISBN 978-80-7315-174-4.
- KOČÍ, Josef a Vlastimil VONDRUŠKA. *Památky národní minulosti: katalog historické expozice Národního muzea v Praze v Lobkovickém paláci*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989. 273 s. ISBN nepřiděleno
- KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole : metodický návod, hry a formy práce pro projektové vyučování a praktickou realizaci průřezových témat (aktivní činnostní učení napříč předměty v kooperativních skupinách)*. Most: Hněvín, 2009. ISBN 9788086654256.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 100. ISBN 80-210-4142-0.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MANDELOVÁ, Helena. *České země za vlády Lucemburků: zrození země Koruny české*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1993. 64 s. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00403-8.
- MANDELOVÁ, Helena. *Na úsvitu českých dějin*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1993. 63 s. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00384-8.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-373-3.
- NAJVAROVÁ, Veronika, JANÍK, Tomáš a Petr KNECHT (eds). *Kurikulum a učebnice: sborník anotací příspěvků z konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* konané ve dnech 24.-25.6.2008 na Pedagogické fakultě MU a dokumentační CD-ROM. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2008. 26 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; č. 223. Řada pedagogiky a psychologie; č. 33. ISBN 978-80-210-4730-3.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PARKAN, František. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví: metodická příručka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra dějin a didaktiky dějepisu, 2008. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
- REPUBLIKA ČESKOSLOVENSKÁ. *Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)* [on-line]. [cit. 2017-03-25]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=95>.
- RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [platný od 1.9.2016]. [on-line]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z WWW: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>.

SEIBT, Ferdinand. *Lesk a bída středověku*. Překlad Petr Dvořáček. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2000. 421 s., [32] s. obr. příl. ISBN 80-204-0783-9.

SEMOTANOVÁ, Eva. *Atlas českých dějin*. 1. vyd. Praha: Kartografie, 1998-. sv. ISBN 80-7011-501-7.

SOMR, Miroslav. Úsilí o reformu české školy a pedagogiky mezi dvěma válkami. *Pedagogika* [on-line]. 1985, **XXV**(1), 49-62 [cit. 2017-03-25]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: file:///C:/Users/Lucka/Downloads/Pedag\_1985\_1\_04\_Usili-o-reformu\_49\_62.pdf

STARÁ, Jana. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, c2006. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-86307-28-x.

SÝKORA, Miloslav. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect, 1996. 75 s. ISBN 80-900566-1-X.

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

REPUBLIKA ČESKOSLOVENSKÁ. *Ústavní zákon č. 150/1948 Sb. ze dne 9. 5. 1948 Ústava Československé republiky* [on line] [cit. 2015-11-21]. Dostupné z: [http://www.psp.cz/docs/texts/constitution\\_1948.html](http://www.psp.cz/docs/texts/constitution_1948.html).

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. 2. vyd., rozš. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 8090228909.

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

VONDRUŠKOVÁ, Alena a Vlastimil VONDRUŠKA. *Město*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 2013. 199 s. Průvodce českou historií. ISBN 978-80-7429-346-7.

VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Brno: Pedagogická práce, 1934. Bez ISBN.

ŽANTA, Rudolf. *Projektová metoda: pokus o řešení pracovní školy*. V Praze: Dědictví Komenského, 1934. Časové otázky a rozpravy pedagogické.

ŽEMLIČKA, Josef. *Počátky Čech královských: 1198-1253: proměna státu a společnosti*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 964 s. Česká historie; sv. 10. ISBN 80-7106-140-9.

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1	Plán města Plzně .....	25
Obrázek č. 2	Plán města Českých Budějovic .....	27
Obrázek č. 3	Plán města Českého Krumlova .....	27
Obrázek č. 4	Lapbook.....	47
Obrázek č. 5	Minikniha Typy měst .....	48
Obrázek č. 6	Minikniha Městské opevnění .....	48
Obrázek č. 7	Minikniha Správa města.....	48
Obrázek č. 8	Minikniha Lidé ve městech.....	49
Obrázek č. 9	Minikniha Šlechta .....	49
Obrázek č. 10	Minikniha Církev .....	49
Obrázek č. 11	Minikniha Židé.....	50
Obrázek č. 12	Miniknihy Řemesla kdo je kdo a Řemesla.....	50
Obrázek č. 13	Arch s reliéfem krajiny.....	51
Obrázek č. 14	Arch s reliéfem krajiny.....	51
Obrázek č. 15	Realizace projektu po aktivitě Video .....	52
Obrázek č. 16	Život ve středověkém městě.....	54
Obrázek č. 17	Vysvětlení práce s lapbookem .....	55
Obrázek č. 18	Vyplňování miniknih v lapbooku.....	56
Obrázek č. 19	Vzájemné sdílení informací .....	57
Obrázek č. 20	Minikniha Církev – autor Martin .....	60
Obrázek č. 21	První model středověkého města .....	67
Obrázek č. 22	Druhý model středověkého města.....	68
Obrázek č. 23	Třetí model středověkého města .....	69

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Klasifikace výukových metod

Příloha č. 2 – Cíle základního vzdělávání

Příloha č. 3 – Literatura použitá při realizaci projektu

Příloha č. 4 – Závěrečný dotazník pro žáky (vzor)

Příloha č. 5 – Šablona pro vytvoření miniknih do lapbooku

Příloha č. 6 – Plán středověkého města do lapbooku

Příloha č. 7 – Pracovní list s objekty města

Příloha č. 8 – Plány středověkých měst vytvořených žáky

Příloha č. 9 – Fotografie z průběhu projektu



Příloha č. 1

Tab. 1. Klasifikace výukových metod

Klasické výukové metody	Metody slovní	Metody názorně demonstrační	Metody dovednostně-praktické
	vyprávění	předvádění a pozorování	napodobování
	vysvětlování	práce s obrazem	manipulování, laborování a experimentování
	přednáška	instruktáž	nácvik dovedností
	práce s textem		
	rozhovor		
Aktivizující metody	metody diskusní; metody heuristické; řešení problémů, metody situační; metody inscenační; didaktické hry		
Komplexní výukové metody	frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; výuka dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem; e-learning; sugestopedie a super learning; hypnopedie		

Maňák a Švec (2003, in Průcha, 2009).

### **Cíle základního vzdělávání**

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
  - podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
  - vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
  - rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
  - připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
  - vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
  - učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
  - vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
  - pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.
- 
- RVP ZV (2016).

### Literatura použitá při realizaci projektu

BÍGL, Zdeněk. *České země za posledních Přemyslovců*. Ilustroval Karel TOMAN. Praha: Albatros, 1993. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00410-0.

MANDELOVÁ, Helena. *České země za vlády Lucemburků: zrození zemí Koruny české*. Ilustroval Pavel MAJOR. Praha: Albatros, 1993. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00403-8.

MANDELOVÁ, Helena. *Na úsvitu českých dějin*. 2. vyd. Ilustroval Lubomír ANLAUF. Praha: Albatros, 1995. Dějiny v obrazech. ISBN 80-00-00203-5.

PECHAROVÁ, Lenka. *Po stopách Karla IV*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1022-1.

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba knížete a krále Vladislava II.: (12. století)*. Praha: Kartografie, 2003. Dějiny trochu jinak. ISBN 80-7011-723-0.

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba krále Karla IV.: (14. století)*. Praha: Kartografie, 2003. Dějiny trochu jinak. ISBN 80-7011-725-7.

SEMOTANOVÁ, Eva. *Doba krále Přemysla Otakara II.: (13. století)*. Praha: Kartografie, 2003. Dějiny trochu jinak. ISBN 80-7011-724-9.

SCHWABIKOVÁ, Kateřina. *Karel IV. v kouzelném kukátku: pohledy do života římského císaře a českého krále*. Ilustroval Barbora BOTKOVÁ. Praha: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-182-0.

SMOLÍKOVÁ, Klára. *Jak se staví město*. Ilustroval Jan SMOLÍK. Praha: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03627-4.

SMOLÍKOVÁ, Klára. *Řemesla*. Ilustroval Jan SMOLÍK. Praha: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03311-2.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve staletích: lexikon historie 12. století*. Ilustroval Kamila SKOPOVÁ. Brno: MOBA, 2009. ISBN 978-80-243-3477-6.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve staletích: lexikon historie 13. století*. Ilustroval Kamila SKOPOVÁ. Brno: MOBA, 2010. ISBN 978-80-243-3809-5.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve staletích: lexikon historie 14. století*. Brno: MOBA, 2011. ISBN 978-80-243-4243-6.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve staletích: lexikon historie 15. století*. Brno: MOBA, 2012. ISBN 978-80-243-4641-0.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve středověku*. Ilustroval Kamila SKOPOVÁ. Praha: Albatros, 2007. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 978-80-00-01701-3.

VONDRUŠKA, Vlastimil. *Život ve středověku*. Ilustroval Kamila SKOPOVÁ. Praha: Albatros, 2007. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 978-80-00-01701-3.

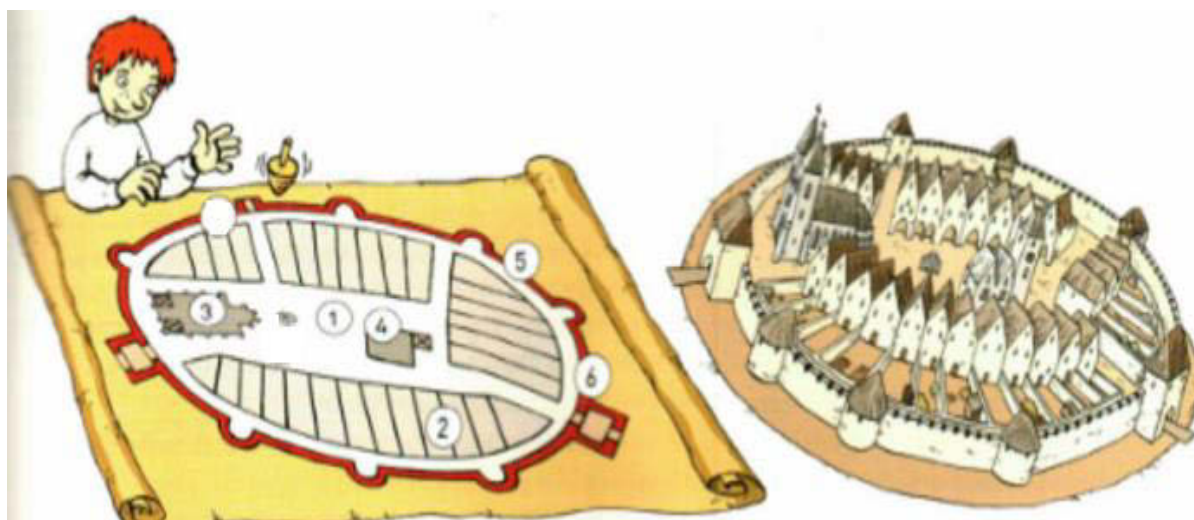
## Závěrečný dotazník pro žáky

Jméno: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

### Středověké město dotazník

1. Jak vznikala města ve středověku?  
\_\_\_\_\_
2. Kdo mohl města zakládat?  
\_\_\_\_\_
3. Co byla věnná města?  
\_\_\_\_\_
4. Napiš jedno horní město.  
\_\_\_\_\_
5. Jaké bylo postavení Židů ve městech?  
\_\_\_\_\_
6. Správně pojmenuj části města



\_\_ měšťanské domy  
\_\_ radnice

\_\_ náměstí

\_\_brána

\_\_ hradby s baštami

7.                    \_\_kostel  
Co to byl cech?

---

8.                    Spoj název řemesla s jeho popisem.

Kovář  
později vyráběl obuv

původně sešíval kožené výrobky,

Koželuh

vyráběl různé kovové předměty

Hrnčič

vydělával kůže

Švec  
vypaloval je v peci

vyráběl z hlíny nádobí na kruhu a

9.                    Která řemesla nebyla vykonávána ve městech a proč?

---

10.                  Kdo to byl purkmistr?

---

11.                  Proč byla města opevněná?

---

Napiš, co tě při projektu nejvíce překvapilo nebo zaujalo.

---

---

---

Příloha č. 5

Šablona pro vytvoření miniknih do lapbooku (PDF dokument bude vložen do výsledného PDF)



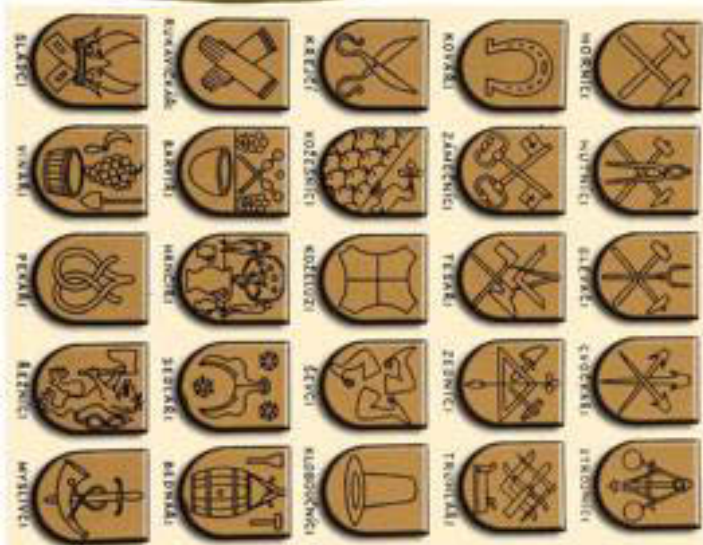
- 1- hospodářský dvůr
- 2- schodiště
- 3- černa kuchyně
- 4- zadní komora
- 5- spojovací chodba
- 6- horní mázhaus
- 7- sklep
- 8- dolní mázhaus



románský kostel



gotický kostel



1. Šlechtický hrad
2. Brána - kontrola cla
3. Tržiště
4. Řemeslo - pekař
5. Masopustní průvod
6. Poprava
7. Radnice
8. Šenk
9. Hry dětí
10. Kejklíři a žakéři
11. Hřbitov s kostelem
12. Klášter
13. Studna
14. Měšťanský dům
15. Požár
16. Židovské ghetto
17. Synagoga



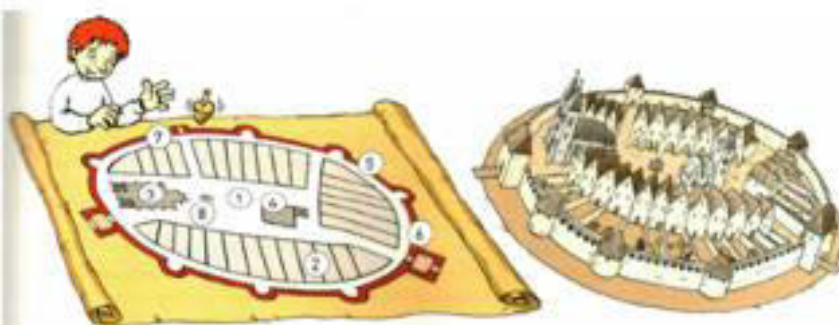
hradiska



rohovňa



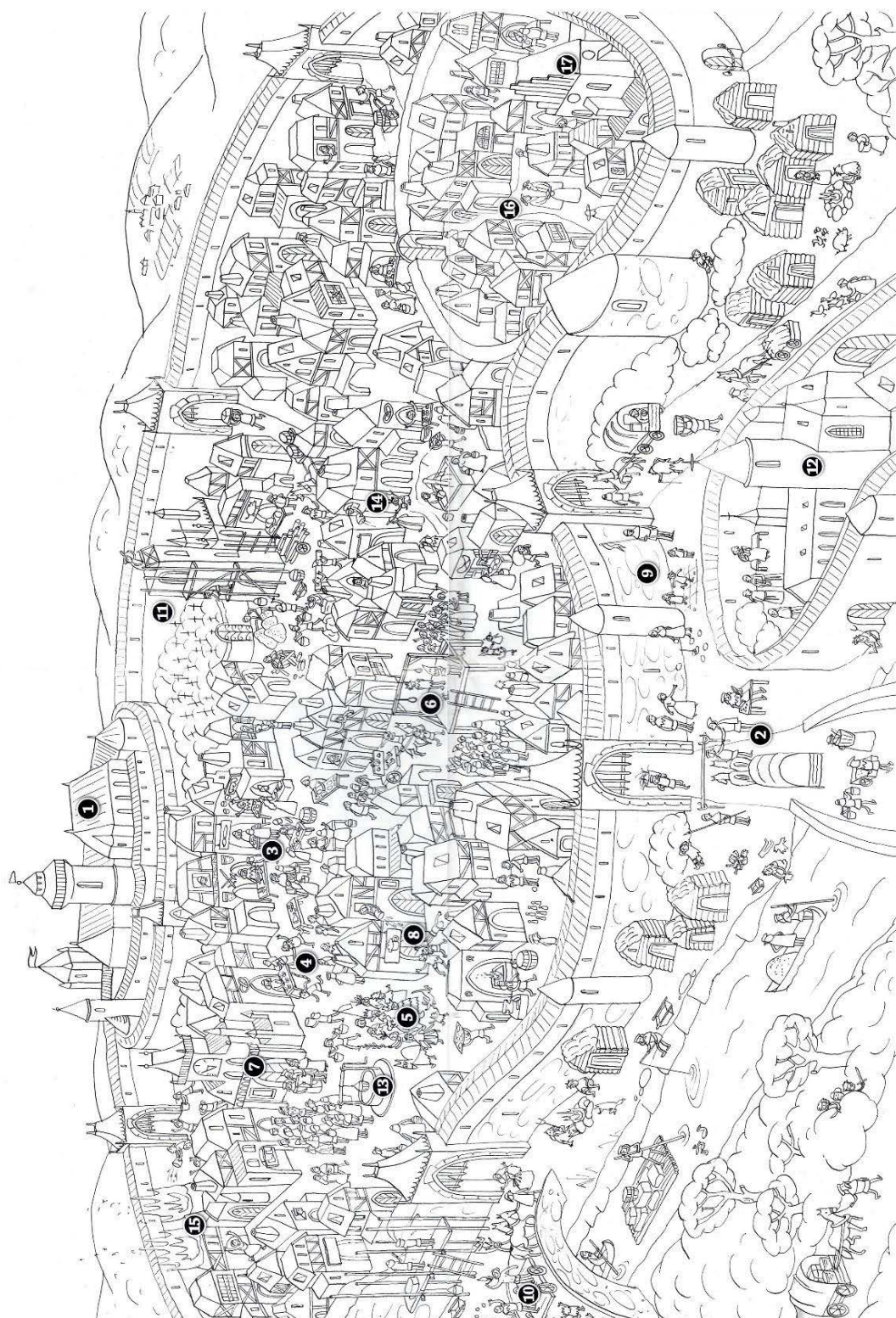
jednolodní kostel



1. náměstí
2. měšťanské domy
3. kostel
4. radnice
5. hradby s baštami
6. brána
7. fontna
8. kašna

Obrázky z knihy Jak se staví město (Smolková, 2014)

Příloha č. 6 – Plán středověkého města do lapbooku



Plakát magazínu ČASOSTROJ

Nakreslila Barbora Boučková

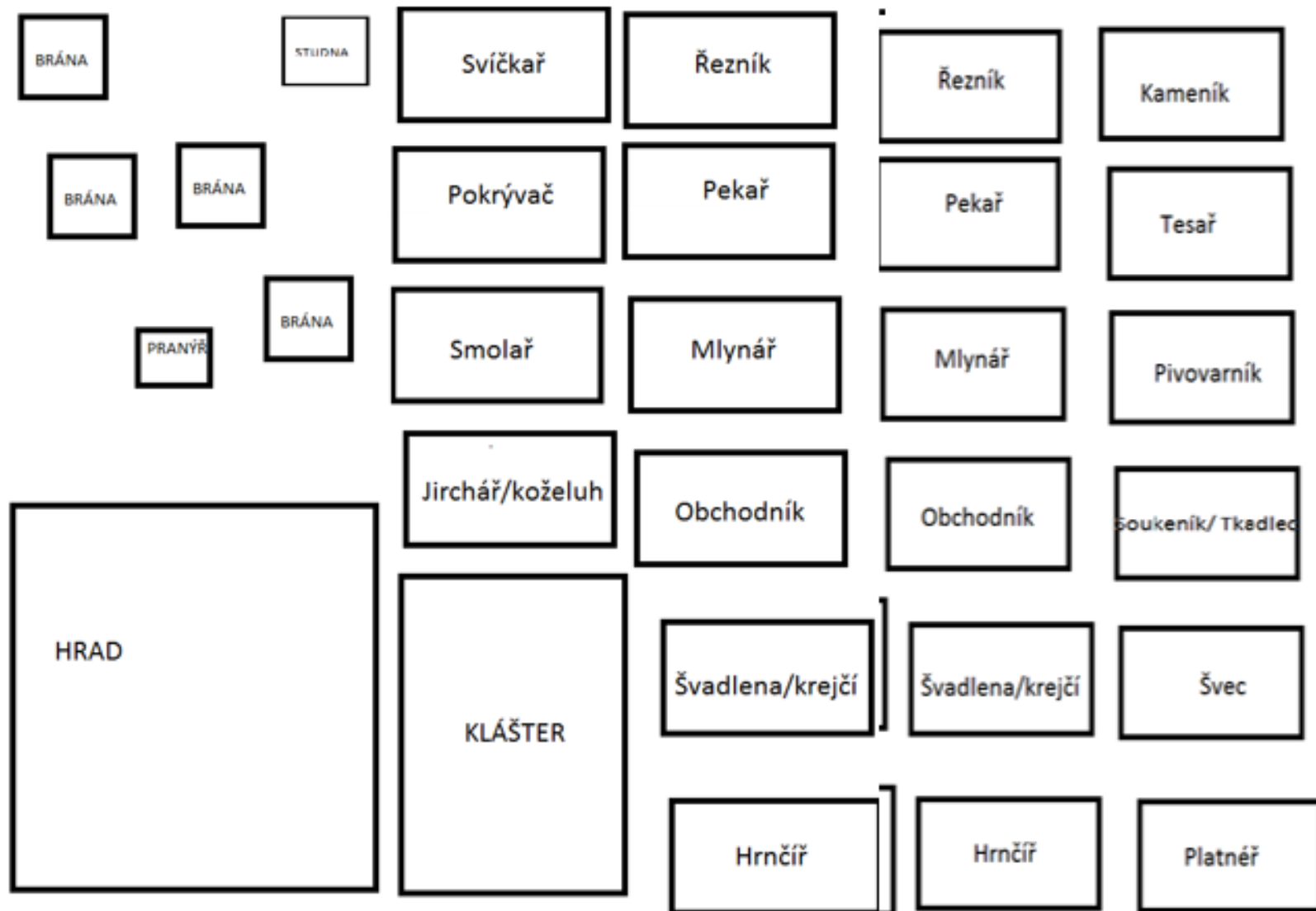
Život ve středověkém městě



Příloha č. 7 – Pracovní list s objekty města

Kameník	Svíčkař	Řezník	Kameník
Tesař	Pokrývač	Pekař	Tesař
Pivovarník	Smolař	Mlynář	Pivovarník
Soukeník/ Tkadlec	Jirchář/koželuh	Obchodník	Soukeník/ Tkadlec
Švec	RADNICE	Švadlena/krejčí	Švec
Platněř	KOSTEL	Hrnčíř	Platněř

Krčma	Krčma
Kovář	Kovář
Krčma	Krčma
Kovář	Krčma
Krčma	Krčma
Kovář	Kovář
Krčma	Krčma
Kovář	Krčma









Příloha č. 9 – Fotografie z průběhu projektu









