

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**ŠKOLNÍ DRAMA JAKO PROSTŘEDEK VÝUKY VE
VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO SVĚT:
PŘÍCHOD VĚROZVĚSTŮ NA VELKOU MORAVU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Šůhová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková

Plzeň 2015

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 31. března 2015

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala MgA. Evě Gažákové za ochotu a cenné rady při vedení práce. Mé poděkování také patří Bolevecké základní škole Plzeň a všem, kteří mi byli při tvorbě této diplomové práce oporou.

OBSAH

ÚVOD	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	4
1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA	4
1.2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	5
1.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	8
1.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.5 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	11
1.5.1 Dramatická výchova ve výuce dalších předmětů	12
2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	15
2.1 KLASIFIKACE METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY	15
2.2 PŘEKÁŽKY PŘI UPLATŇOVÁNÍ METOD	22
3 ŠKOLNÍ DRAMA	24
3.1 STRUKTURA ŠKOLNÍHO DRAMATU	24
3.2 PLÁNOVÁNÍ ŠKOLNÍHO DRAMATU	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	30
5 PLÁNOVÁNÍ ŠKOLNÍHO DRAMATU PŘÍCHOD VĚROZVĚSTŮ NA VELKOU MORAVU	30
5.1 NÁVRH ŠKOLNÍHO DRAMATU	30
5.2 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT V RVP ZV	31
5.3 TEORETICKÝ ZÁKLAD PRO STAVBU LEKCE	32
6 SCÉNÁŘ A REALIZACE LEKCE	34
6.1 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE	49
ZÁVĚR	52
RESUMÉ	53
ZDROJE	54
SEZNAM PŘÍLOH	58

Úvod

Cílem mé práce je představit školní drama s námětem ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétně na téma Příchod věrozvěstů na Velkou Moravu.

V průběhu studia na vysoké škole jsem se blíže seznámila s metodami a technikami dramatické výchovy. Ty jsem se následně snažila uplatnit při výuce v rámci výstupů na základních školách. Reakce žáků na lekce s prvky dramatické výchovy byly pozitivní a to mě utvrdilo v tom, že ve výuce mají své místo. Jsou netradiční, efektivní a žáky velmi motivují.

Téma příchodu Konstantina a Metoděje na Velkou Moravu jsem si vybrala záměrně. Již několik příprav na vyučovací hodinu jsem věnovala této látce, kde jsem se právě snažila uplatnit i postupy dramatické výchovy. Na realizaci však byl tehdy mnohem menší prostor. Proto mne lákalo téma více prohloubit a realizovat v rámci diplomové práce.

Ta je rozdělena do dvou částí. V teoretické části uvedu východiska pro praktickou část. V první kapitole se zaměřím na pojem dramatická výchova, její principy, na kterých stojí, a také cíle, které naplňuje. Dále zmíním její postavení v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Poté uvedu formy, ve kterých se může dramatická výchova uplatnit. Druhou kapitolu věnuji metodám a technikám. Její součástí bude výčet metod s krátkou charakteristikou. Vzhledem k cíli práce se následně zaměřím na školní drama jako formu výuky, jeho strukturu a plánování.

V praktické části představím nejprve vzdělávací oblast, do které spadá téma lekce. Dále aplikuji teoretické poznatky při vlastním plánování školního dramatu. Poté uvedu již zpracovaný scénář lekce s podrobným popisem jednotlivých aktivit. Následně připojím popis realizace lekce na základní škole. V závěru práce celou zkušenost reflektuji. Práci doplním přílohami s materiálem užitým v lekci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

E. Machková (2007, s. 8) říká: „*Do moderního vyučování a vzdělávání patří i zkušenost jakožto poznávání života lidí a okolního světa, opírající se o smyslové vnímání, o prožitky, o sociální styk a o praktickou činnost.*“

Podle Kořátkové (1998) dramatická výchova představuje oblast práce s dětmi na principech dramatiky a pedagogický styl založený na diskuzi, volbě, komunikaci a kooperaci, na tvořivém myšlení a konání.

Co je pro dramatickou výchovu podstatné, vymezím v této kapitole. Nejprve se zaměřím na pojem dramatická výchova a představím klíčové principy, na kterých stojí. Dále uvedu cíle, které naplňuje, její vymezení v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) a také formy, ve kterých ji můžeme uplatnit.

1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Co se tedy skrývá pod pojmem dramatická výchova? Při definování vycházím z pohledu Evy Machkové a Josefa Valenty.

Machková (1998, s. 32) uvádí: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.*“

J. Valenta (2008, s. 40) definuje dramatickou výchovu takto: „*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.*“ Na jedné straně zohledňuje požadavky dramatického umění a pedagogiky, na straně druhé zohledňuje individuální podmínky a rozvoj osobnosti.

Společně s literární, hudební, tělesnou a výtvarnou výchovou se dramatická výchova řadí mezi esteticko-výchovné předměty. V Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání je však zařazena jako doplňující vzdělávací obor, a to i přesto, že je ve své podstatě nejkomplexnějším oborem estetické výchovy s vazbou na výchovy ostatní. Školy ji zařazují jako povinný nebo volitelný předmět, nebo využívají její postupy ve výuce dalších předmětů.

Podle Bláhové (1996) je dramatická výchova založena na interakci a slouží k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Prvotní je tedy prožitek v jejím procesu (při hře, lekci dramatické výchovy) a ne pouze samotný produkt (výstup). Jak říká E. Machková (1998, s. 32): „[...] cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, ale prostředky dramatické.“

1.2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova vychází z oblasti umění. Jejím hlavním smyslem není pouze umělecká tvorba, ale i výchova a vzdělávání. Jde o dva různé světy, svět divadla a svět pedagogiky. Pro lepší porozumění je důležité si uvědomit, na jakých principech vlastně stojí.

Z. Kalhous a O. Obst (Kalhous a Obst, 2002) definují princip jako významný klíčový zákon, který sjednocuje poznatky do celku. Karaffa (2012) vnímá principy jako myšlenková východiska, zásady, pravidla a zákonitosti.

Tradiční, obecné principy, které jsou společné pro více oborů vzdělávání, vycházejí z myšlenek J. A. Komenského. Jedná se o princip názornosti, systematičnosti a soustavnosti, aktivity, trvalosti, přiměřenosti, postupu od jednoduššího ke složitějšímu a spojení teorie a praxe. Další kategorie principů je již specifická pro dramatickou výchovu.

Podle Valenty (2008) staví dramatická výchova na principu divadelnosti a principu dramatickosti, které jsou spolu nerozlučně spjaty.

Divadelností rozumíme vytvoření nějaké fikce. Ať už je fiktivní naše jednání či situace, tak je více uplatňována v divadle, kde je důležitým cílem produkt - zážitek diváka. Dramatičnost se spíše týká určitých problémů a situací, které je řeší. Zažívat ji můžeme v každodenním životě. (Karaffa, 2012)

Machková (2000, s. 8) říká: „ [...] dramatickostí znamená v první řadě konflikt a z něho se odvíjející dramatický děj.“ Jde o složku nezbytnou, klíčovou, která nesmí v dramatické výchově chybět.

E. Machková také zmiňuje zkušenost, prožitek, zkoumání a experimentaci. Marušák (2008) říká, že zkušenost, zážitek a prožitek jsou spojeny s principem hry. V činnosti

žák uplatňuje své zkušenosti a získává nové. Tato činnost se tak stává zážitkem a ve spojení s emocionální stránkou se stane prožitkem.

I podle Machkové (2007) je základním principem dramatické výchovy hra. Ta je přirozeným projevem dětí.

„Hra má smysl sama v sobě, významný je její proces, ne výsledek.“ (Machková, 2007a, s. 16)

Je pro dítě potřebou, která přispívá k jeho tělesnému rozvoji a k uvědomění si svých fyzických možností. Je vyjadřovacím prostředkem, kdy se utváří intelekt a také napomáhá kulturnímu rozvoji. Je samozřejmě zábavou, což usnadňuje sociální rozvoj dítěte, jeho vztahy a chování ve společnosti. Zároveň je motivací, protože formuje citový rozvoj, umění „jít do toho“, trochu riskovat. (Mégrier, 1999)

Filozof R. Caillois (2001) rozlišuje čtyři základní typy her:

- hry založené na principu agon (hry soutěživé),
- hry na principu alea (založené na náhodě),
- hry na principu ilinx, jejichž podstatou je radost z pohybu,
- a hry založené na principu mimikry, tedy na přijetí fikce. K tomuto typu hry se řadí všechny dramatické aktivity.

Machková (2007) říká, že fikce je klíčová. Jde o hru na „jako“, „jakoby“, „kdyby“, jinak řečeno o symbolizaci. To vše souvisí s tvořivostí, vytvářením si nového, ne-reálného světa, vztahů, postav i situací. Fikce rozšiřuje okruh zkušeností, které žáci mohou získat.

Podle Marušáka (2008, s. 13) *„[...] díky roli a fikci vstupujeme do světa, jenž je nám vzdálen v čase, místě, osobách i vztazích.“* Žáci se tak mohou dostat do různých situací, třeba takových, do kterých by se v reálném životě nedostali. Ale vždy musí vědět, co je realita a co není. Fikce totiž poskytuje dětem jakési bezpečí – mohou jednat i tak, jak by nejednali, a to bez následků. Vše je možné vrátit.

Dalším důležitým principem je hra v roli. Ta je založená na nápodobě odpozorovaných vnějších projevů rolí – jejich chování. Postava je pak založena na nápodobě projevů konkrétního člověka. Podle hloubky proměny hráče v jinou skutečnost můžeme rozdělit role do několika rovin, a to roviny **simulace, alterace a charakterizace**. (Machková, 2007)

V rovině **simulace** hraje hráč sám sebe, pouze se jedná o fiktivní skutečnost, okolnosti události se liší. Jde o hru typu: „Kdyby se stalo toto, udělal bych ...“.

V rámci simulace Valenta (2008) ještě rozlišuje další vrstvy. První vrstvou je výše uvedená hra „Co bych dělal, kdyby ...“. Jde tedy o vyjádření našeho postoje nebo názoru ve fiktivní situaci. Další součástí je tzv. hra „v kabátě experta“, kdy žák v podstatě nemusí hrát, ale radí druhému. Další vrstvy se týkají her v docela reálné, běžné situaci či sociální roli, nebo naopak spíše ne-možné situaci/roli a nakonec hry na „jiné já“, tedy „já, kdybych reagoval jinak“.

Alterace je již rolové hraní. Má zobrazovat spíše základní rysy role, kterou hráči přebírají. Jsou to role sociální - existenční (matka, dcera, bratr) nebo např. role vymezeny povoláním (lékař, prodavačka, učitel). Jde o to, že děti hrají určité činnosti (vyšetření u lékaře, prodej potravin), komunikují s ostatními postavami, přebírají určité atributy postavy, její stavy (např. emoce ve tváři) a postoje k určitému problému. Jde o běžnou úroveň hraní v dramatické výchově. Nehrají tedy za sebe, ale za převzatou postavu, u které zobrazují typické rysy.

Třetí rovinou je **charakterizace**. Ta už směřuje k divadelnímu projevu. V roli se zaměřujeme nejen na obecnosti, ale hledáme individuální charakteristiky postavy, jdeme hlouběji do jejího vnitřního života.

Karaffa (2012, s. 19) říká, že hra a hraní rolí bývá improvizované, protože „[...] využívá potenciál hráče, všechny jeho psychické funkce i jeho vlastní zdroje. Jednáme bez přípravy, bez textu, reagujeme na skutečně vzniklé situace vyžadující okamžitou reakci. Nepotřebujeme scénář, improvizovaná hra není závislá na schopnosti číst a na pamětním učení dialogů.“ Zvládnou ji tak všechny děti v kterémkoli věku a s jakoukoli mírou schopností.

Umění improvizovat je důležité i pro život, protože musíme neustále reagovat na nové okolnosti, překážky a řešit konflikty.

Poznatky o principech bych ráda shrnula slovy E. Machkové (2000, s. 9): „Dramatická výchova nabízí zkoušku na život, jeho poznávání skrze osobní zkušenost, bez nebezpečí následků a sankcí, s možností návratů, obměn, změněných rozhodnutí, zkoumání a ověřování, jak vztahy mezi lidmi, lidské děje a charaktery fungují. Tomu slouží v první řadě hra v roli a identifikace s ní, ale i možnost odstupu od ní ve fiktivní situaci.“

1.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Můžeme říci, že cíl dramatické výchovy se shoduje s cílem obecné výchovy, totiž všestranným rozvojem žáka. V souvislosti s dramatickou výchovou hovoří Machková (2007) také o jejích hodnotách, tedy o tom, čím může žáky obohatit. A to nejen ze strany sociálního rozvoje a rozvoje osobnosti, ale i získání vědomostí a dovedností z oblasti dramatické výchovy.

Bláhová (1996) říká, že obecně jde o cíle maximální, měly by být naším ideálem, ke kterému se přibližujeme. To, jak jsou řazeny, se odvíjí od možností školy, formy dramatické výchovy, námětů učitele a samozřejmě také od potřeb žáků.

E. Machková a J. Valenta mají na základní cíle velmi podobný pohled a rozepisují je do několika rovin. Valenta přidává oblast cílů obecného vzdělávání a s ní také oblast, kde slouží postupy dramatické výchovy jako výuková metoda.

E. Machková (2007) formuluje cíle ve třech rovinách:

1. Cíle v rovině dramatické
 - a) dovednosti v dramatické oblasti
 - b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle
2. Cíle v rovině sociální
 - a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
 - b) poznávání života, světa lidí
3. Cíle v rovině osobnostní
 - a) psychické funkce
 - b) schopnosti
 - c) motivace
 - d) zájmy

V rovině dramatické se jedná například o hru v roli a přirozené jednání v ní, výrazové prostředky jako rytmické cítění a smysl pro gradaci, ale také o osvojení si jednotlivých složek divadla (dramaturgie, režie, herectví a scénografie).

Sociální rovina se zaměřuje na porozumění, na spolupráci, kdy se žáci také snaží dosáhnout vysoké úrovně empatie, naslouchat druhým a hodnotit sebe i je.

Třetí osobnostní rovina se týká osvojení si pozitivních hodnot a postojů, řešení problémů, rozvíjení fantazie, vyjadřovacích schopností a celkově umožnění sebevyjádření prostřednictvím umění.

Podle Valenty (2008) je cílem dramatické výchovy rozvoj:

1. schopností, dovedností, znalostí a porozumění v oblasti umělecko-výchovné,
2. oblasti věcného vzdělání,
3. oblasti osobnostní, sociální a etické.

Ad 1

Zde se jedná např. o sensorické a interpretační dovednosti ve vztahu k umění, estetickou stránku osobnosti, cit pro umění, uměleckou tvořivost, expresivní schopnosti, schopnost vytvářet děj, hrát v roli, improvizovat, komunikovat s hrou i divákem. Dále jde i o znalosti z oblasti estetiky a divadelního prostředí.

Ad 2

Tato oblast se týká znalostí o životě, světě, člověku, jeho vztazích a problémech. Jde o porozumění těmto vztahům a také pojmům jako: osobnost, komunikace, společenské vrstvy, životní styl, různost, kultura, odpovědnost a dalším.

Do této kategorie patří i již výše zmiňované školní předměty, kde jsou postupy dramatické výchovy užity jako metoda. Cílem jsou tedy znalosti vázané k danému předmětu, řešení problémů tohoto předmětu a využití specifických dovedností.

Ad 3

V poslední oblasti je v kategorii osobnostní cílem rozvoj např. tvořivosti, motoriky, řečových schopností, zdravého sebevědomí a seberegulace.

V sociální oblasti jde o rozvoj komunikačních schopností, inteligence, empatie, kooperace a schopnost pomoci.

Kategorie etiky se zaměřuje na vnímavost vůči druhým lidem a jejich problémům, na postoj k těmto situacím, jejich analýzu a na mravní vlastnosti a hodnotové žebříčky.

E. Machková (2000) upozorňuje, že aby cíle dramatické výchovy byly opravdu naplněny, musí se promítnout jak do postojů a hodnotových žebříčků žáků, tak do jejich vědomostí a myšlení, i dovedností a schopností.

Čeho by žáci měli v určitém období dosáhnout, je konkrétně formulováno v RVP ZV.

1.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je dramatická výchova zařazena mezi doplňující vzdělávací obory. Žáci si ji tak mohou zvolit například v rámci povinně volitelných předmětů. Prvky dramatické výchovy se však dotýkají téměř všech vyučovacích předmětů.

RVP ZV vymezuje očekávané výstupy dramatické výchovy ve dvou obdobích, kterých by měl žák prvního stupně dosáhnout.

V rámci prvního období žák zvládne správné tvoření dechu, správnou artikulaci a držení těla. Vyjadřuje hlasem i pohybem základní emoce a ty také rozpoznává v chování druhých. V rámci her rozlišuje herní situaci a realitu, dodržuje herní pravidla. V rolích jedná přirozeně a díky nim zkoumá různá témata a konflikty. Nedílnou součástí je spolupráce na tvorbě jevištního představení, které před spolužáky prezentuje, a také sleduje prezentace ostatních. V závěru reflektuje zážitky z dramatického díla.

Druhé období klade na žáka vyšší nároky. Ten již propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření stavů, emocí svých či určité postavy. Dokáže pracovat s pravidly her a jejich variacemi, vstupuje do role a herní situace přirozeně, v této roli přesvědčivě jedná. Při spolupráci na vytvoření inscenačního díla již reflektuje sám sebe i druhé a také od nich dokáže přijmout jejich názory.

Učivo je v RVP ZV vymezeno takto:

- **základní předpoklady dramatického jednání** (jedná se o psychosomatické, herní a sociálně komunikační dovednosti),
- **proces dramatické a inscenační tvorby** (náměty a témata v dramatických situacích, typová postava, dramatická situace, příběh, inscenační prostředky a postupy a komunikace s divákem),
- **recepce a reflexe dramatického umění** (základní stavební prvky dramatu, současná dramatická umění a základní divadelní umění).

Dále jsou v RVP ZV formulovány klíčové kompetence.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají jak k jeho vzdělání, spokojenému a úspěšnému životu, tak posilování funkcí občanské společnosti.“ (VÚP, 2007, s. 14)

Za klíčové jsou považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

Klíčové kompetence vedle sebe nestojí izolovaně, ale různými způsoby se prolínají.

Podle Provazníka (2006) naplňuje dramatická výchova tyto kompetence:

1. Kompetence komunikativní (žák formuluje své myšlenky, názory, diskutuje, argumentuje, obhajuje své názory, pracuje s různými texty, které interpretuje, jak verbálně, tak nonverbálně)
2. Kompetence sociální a personální (žák spolupracuje s ostatními, prohlubuje empatické cítění, je odpovědný za svá rozhodnutí, kooperuje)
3. Kompetence k učení (důležitou součástí je proces dramatické a inscenační tvorby, při němž žák vyhledává a třídí informace, které potřebuje k učení, zkoumá témata z různých úhlů pohledu, využívá k efektivnímu učení diskuzi)
4. Kompetence k řešení problémů (žák vyhledává a třídí informace, témata zkoumá z více úhlů pohledu, uvědomuje si důsledky lidského jednání, důsledky řešení konfliktů)
5. Kompetence občanské (žák se aktivně seznamuje s principy a postupy divadla a tak rozvíjí tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, rozlišuje, hledá estetické hodnoty, dodržuje daná pravidla a pracuje s tématy týkajícími se lidské společnosti).

Velký důraz je také kladen na schopnost reflexe a hodnocení.

1.5 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova může mít více podob, které lze teoreticky vymezit jako formy. Podle této formy, v jaké se dramatická výchova vyučuje, se také odlišují její cíle.

E. Machková (2007a) uvádí, že se dramatická výchova může uplatnit ve formě:

- a) **zájmové činnosti**, a to nejčastěji v základních uměleckých školách, souborech a kroužcích (účast zde je dobrovolná a mezi hlavní náplň se řadí divadelní produkce),
- b) **vyučovacího předmětu**, kde je účast povinná, povinně volitelná či nepovinná a tento předmět se zaměřuje na divadelní dovednosti a/nebo osobnostní rozvoj žáků,
- c) **postupu při výuce jiným předmětům**, který se na základních školách objevuje nejvíce.

Tato forma je také klíčová pro praktickou část mé práce, a proto jí věnuji další kapitolu.

1.5.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝUCE DALŠÍCH PŘEDMĚTŮ

Postupy dramatické výchovy mohou sloužit i jako metody vyučování dalším předmětům. Uplatnění dramatických metod je široké, a to například: ve větších celcích, kdy jsou používány převážně právě metody dramatické výchovy, nebo v kombinaci s dalšími metodami (např. výtvarnými), v mnoha oblastech vyučování (prvouka, jazykové vyučování aj.).

Nejprve k pojmu metoda. J. Maňák a V. Švec (2003) říkají, že metoda zprostředkovává žákům učivo. V tomto případě ji lze chápat jako cestu k cíli.

Valenta (2008, s. 47) podává vyčerpávající definici: „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ Dodává také, že metoda je to, co je v hodině vidět, protože se promítá do činnosti všech přítomných.

Podle Kořátkové (2008) se tedy drama může uplatnit jako metoda orientující se na obsah učiva školních předmětů, která ale sleduje cíle mimo dramatickou výchovu.

E. Machková (2007, s. 201) říká, že: „[...] metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou těžko popsatelné nebo svou detailností přesahují možnost

učebnice a výkladu [...].“ Vnímá je také (i když ne jako hlavní účel) jako způsob trvalejšího a vědomějšího zapamatování faktů. Co člověk zkusil (byť zástupně) si lépe a přesněji pamatuje.

Během vyučovacího procesu by měly být vystřídány různé metody, které se vzájemně ovlivňují, prolínají a doplňují. Vhodnou kombinací můžeme dosáhnout vysoké efektivity při vyučování. Čím mohou přispět metody dramatické výchovy?

J. Valenta (1995) pohlíží například na metodu hraní rolí jako na:

- motivaci, kdy role samotné jsou zajímavé a přitažlivé. Pokud je hraní úkolem, je samo o sobě také motivací,
- prostředek relaxace, nejen ve smyslu fyzické a psychické, ale relaxace v obecném smyslu o změně osobnosti po hře, kdy má žák radost ze hry, z tvoření,
- facilitaci (usnadnění) učení. Hraní rolí umožňuje poznávat obsahy v kontextu, nejde jen o izolované poučky. Abstraktní pojmy se zkonkrétnují v určité podobě fyzickou hrou žáků, vzdálené věci a jevy si můžeme v čase nebo v prostoru hrou přiblížit. Učení je tedy aktivní, živé.

Valenta (1998, s. 42) také sděluje: „[...] vědomosti jsou nezbytné nejen samy o sobě, ale podepírají i rozvoj postojů, schopností a dovedností. Hra v roli je přináší prakticky vždy. Jednou ovšem hlavně ve formě vědomostí odborných, jednou zase ve formě vědomostí o sobě samém, o komunikaci, o pocitech.“

Houška (1991) ve své knize Škola hrou zmiňuje dramaturgii:

- jako prostředek rozvoje komunikačních schopností (založených nejen na práci s textem),
- jako nosný prostředek pro učení ve druhém plánu.

„Dítě mladšího školního věku si lépe pamatuje, co na něho citově zapůsobilo, tedy konkrétní zážitky, proto zařazování dramatických her a improvizací bývá efektivní pro jejich učení.“ (Karaffa, 2012, s. 44)

Metody dramatu však nemají předkládat čistá fakta. Nemůže jimi nahradit běžnou výuku a nejsou tedy vhodné v každé situaci. R. Marušák (2000) ale říká, že mohou

hodiny obohatit vnesením příběhu, nastolením problému rolovou hrou nebo fyzickým modelováním určité skutečnosti.

Podle Machkové (2000) tkví hodnota tohoto postupu především v tom, že žáci prostřednictvím rolí pochopí důležité vztahy (pojmy), které poté mohou zpracovat a vyvodit si důsledky.

Nelze si ale plést dramatickou hru s hrou didaktickou. Hrou lze naučit látku z mnoha oblastí (např. pravolevou orientaci, počítání apod.), ale na takovéto hry nenavazují dramatické činnosti, proto nejsou hrou dramatickou.

S. Kořátková (1998) říká, že je stěžejní si uvědomit, o jaký typ práce s dramatickou hrou nám půjde. Učitel si stanoví konkrétní cíl, záměr hry a pak si ujasní dramatické prostředky, které použije. Zůstat by ale měla hra sama s prožitky napětí, radosti, objevnosti a s relaxačními účinky.

Nabízí se i příležitost k integraci vyučovacích předmětů.

2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V této kapitole bych se ráda zaměřila na konkrétní metody a techniky dramatické výchovy. Jejich podstatou jsou hra v roli a fikce. Jsou také nerozlučně spjaty s pedagogickým cílem a obsahem lekce. Při jejich výběru je důležité uvažovat potřeby žáků, jejich zkušenosti, vhodnost metody vzhledem k obsahu, pro naplnění cíle, zkrátka ke konkrétní situaci. (Machková, 2007)

Pojem metoda jsem vymezila již v předchozí kapitole. Je to tedy určitá cesta za cílem. V čem je specifická technika? Tyto dva pojmy totiž mohou někdy splývat. Někteří odborníci je rozlišují. Jednoduše je lze podle Kořátkové (1998, s. 91) vysvětlit takto: *„Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“*

2.1 KLASIFIKACE METOD A TECHNIK DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Možností, jak metody a techniky klasifikovat, je více. Obsáhlý přehled podává J. Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy*. Uvádí zde výčet na základě angažovanosti žáka.

Pro srovnání uvedu také klasifikaci podle K. Bláhové, která se zaměřila na metody z pohledu stavby dramatu (více o struktuře dramatu pak v kapitole *Školní drama*).

J. Valenta (2008) dělí metody a techniky do pěti kategorií:

1. Metoda (ú)plné hry
2. Metody pantomimicko-pohybové
3. Metody verbálně-zvukové
4. Metody graficko-písemné
5. Metody materiálově-věcné

1. Metoda (ú)plné hry

Tato metoda je základem dramatické hry. Postup je založen na hře v roli; na modelování běžné reality života, a to užitím všech aktivit v níže uvedených metodách.

Plná hra je metodou univerzální, která naplňuje všechny cíle dramatické výchovy.

„Pro děti jsou nejsnadnější dramatické hry s plným projevem, tj. pohybem i slovem,“ říká M. Disman (1989, s. 17). Hromadné hry pantomimické (pouze pohybové), však mají význam pro rozvoj fantazie.

2. Metody pantomimicko-pohybové

Pro nezkušené hráče jsou tyto aktivity mnohem snazší než aktivity verbální. Tato kategorie totiž vyžaduje od hráčů pohyb, a není třeba ani zvuků, ani řeči (za samozřejmé se považují zvuky přirozené, které doprovázejí používání rekvizit, chůze nebo dech).

Pohyb zahrnuje gesta, mimiku, vztahuje se k celému tělu. Zahrnujeme sem i „zastavení“, statické ztvárnění nějakého výrazu.

Pantomimicky (a tedy i staticky) lze zahrát:

- konkrétní objekt (být daným jevem, např. židlí, stát se zlodějem),
- jev pohybem (např. výšku a šířku židle),
- původ, vznik jevu (jev „ostré světlo“ lze ztvárnit použitím baterky),
- reakci na jev (zakrytí si očí před ostrým světlem),
- použití jevu (krájení chleba pomocí jevu „nůž“).

Tyto metody rozvíjí vnímání (sebevnímání), koordinaci pohybu, řeč těla. Jednotlivé techniky mohou být použity jako hra, mimorolová aktivita nebo metoda dramatické výchovy.

Mezi pantomimicko-pohybové metody patří například:

Částečná pantomima, kdy je v pohybu jen část našeho těla. Hýbou se třeba pouze ruce, zbytek těla je fixovaný. Na část těla také můžeme použít masku, tudíž pozornost zaměrujeme pouze na nezakrytou část.

Plná (úplná) pantomima je stěžejní metoda vhodná k pantomimizaci osob celým tělem.

Dotyková pantomima spočívá v předávání a přijímání signálů, zpráv dotykem (jde např. o různé varianty stisku ruky; hry „jako by byla úplná tma“ se zavřenýma očima). Dotyky mohou úplně nahradit slova, mohou vytvořit i specifickou řeč. Pomáhají při rozvoji smyslového vnímání a také při odbourávání bariér v tzv. zónách osobního prostoru.

Narativní pantomima neboli vyprávěná pantomima, spojuje naslouchání příběhu vyprávěného učitelem/žákem a akci žáků, kteří v tu samou chvíli provádějí nějaký pohyb. Tomu musí být samozřejmě příběh uzpůsoben, popisujeme např. cestu lesem plným překážek apod.

Při **pantomimickém dabingu** jeden žák propůjčuje postavě hlas (hovoří) a druhý pohyb (otevívá ústa, gestikuluje). **Pantomimický překlad** funguje jednoduše jako „televizní překlad znakové řeči pro neslyšící“. Pohyb může znázorňovat obsah slova, lze udělat zástupný znak za slovo nebo také zahrát jeho použití, výrobu a reakci na něj.

Pantomimizaci prostoru, prostředí, věcí lze pojmut jako vykreslení věci pohybem („namalování“ do vzduchu), vytvoření objektu vlastním tělem nebo práci s imaginární rekvizitou (např. pití z hrnečku).

Parafrázování pohybem je volný překlad pohybu prvního hráče hráčem druhým (příkladem je překladatel jako prostředník mezi dvěma skupinami, který podává přehled o ději).

Proxemické škály postojů využívají zaujímání fyzického postoje v prostoru. Důležitá je vzdálenost (oddálení, přiblížení), kterou se vyjadřují např. sympatie k člověku, postoj k navrhovanému řešení aj.

Sekvenční pantomima je postup, který vyžaduje příběh rozpracovaný do několika miniscénářů. Každý tento miniscénář obdrží jedna osoba/skupina, a postupně jej přehrají, až nakonec vytvoří příběh celý.

Živé obrazy jsou jednoduše obrazy nehybné, připomínající obraz, fotografii či sochu.

Při **zrcadlení** jde o co nejpřesnější napodobení pohybu jiného hráče. Ti buď stojí naproti sobě, nebo jeden vytváří stín druhého.

Jeden hráč se také může stát **živou loutkou** a jiný hráč jejím vodičem, pantomimu lze zahrát **zrychleně**, anebo naopak **zpomaleně**. Při předávané pantomimě si žáci

postupně předávají např. fiktivní hračku a každý s ní krátce improvizuje. Pantomima může být také **ozvučená** (hudebním nástrojem, předmětem).

3. Metody verbálně-zvukové

Tyto metody jsou založeny na slově nebo zvuku. Právě jejich tvoření (slov a zvuků) je zde hlavním úkolem. V průběhu jsou doplňovány nonverbálními signály, tzv. bodylanguage.

Metody jsou užívány v rámci rolové hry, ale mohou být užity i mimo ní. Patří mezi ně například **monolog** (ve formě přednášky, projevu, přesvědčování aj.), **rozhovor**, **recitace**, **nezávazná konverzace** nebo **diskuze** (nejčastěji při sběru a ucelení informací). Dále **čtení** (ať už hlasité, hrané nebo v roli), **chóry** (sborové projevy) a různé **zvukové rituály**.

Dotazování a odpovídání se používá v kontextu rolové hry. Je přímo založeno na otázce a odpovědi. Mezi základní formy patří:

- horká židle neboli zpovídání určité postavy hry,
- interview neboli dotazování v novinářském stylu,
- tisková konference zahrnující důležitou osobu/osoby, mluvčí i novináře,
- objektivní průzkum typu: „Co víš o daném problému?“.

Při vytvoření **quasipanelu** jde o napodobení diskuze, kdy se sejdou „odborníci“, kteří diskutují o nějakém problému.

Brainstorming se využívá ke shromáždění jakýchkoliv nápadů na dané téma, které se často zapisují. Na jeho základě pak žáci mohou např. zjistit, o čem bude hra.

Alej vytváří žáci postavením se do dvou řad naproti sobě. Prostředkem aleje (která zastupuje např. ulici, chodbu k soudní síni) prochází žák v roli. Hráči v řadách vyjadřují své myšlenky, návrhy na řešení vztahující se k procházející postavě.

Disputace je postup, kdy vystupuje jedna strana proti druhé a snaží se ji o něčem přesvědčit.

V technice **alter ego** neboli „druhé já“, vyjadřuje jeden hráč vnější chování, kdežto hráč druhý hraje vnitřní myšlenky, prožívání stejné postavy.

Extralingvistické hry jsou založené na vytváření zvuků. Zvuk může zastupovat slovo, větu, může z něj být vytvořený dialog či celý příběh. Vytvořením umělého jazyka vzniká **zástupná řeč**.

Imaginativní hrou je ta hra, která hráčům předkládá předmět (např. kostým), k němuž domýšlejí kontext (osud věci) nebo přetvářejí jeho význam.

Mluvicí předměty propůjčují hlas předmětům, loutkám, u **neviditelných hlasů** divák slyší pouze zvuky a nevidí hráče.

Postsynchron je založen na dodatečném ozvučení živého obrazu, zastavené pantomimy, a to formulací nějaké myšlenky nebo výroku.

Při tvoření společného příběhu můžeme použít techniku **předávané řeči**.

Titulkování je popisování toho, co vidíme. Snažíme se vystihnout názvem hlavní princip pozorovaného.

Do této kategorie patří samozřejmě i **zpěv** (či broukání a jiné „napodobování“ zpěvu), ale také **práce s pauzou a tichem** (nereagováním zvukem, ale třeba jen pohybem).

4. Metody graficko-písemné

Tyto metody doplňují a podporují všechny metody výše uvedené. Jejich použití zvýrazňuje rolou hru.

Základ tkví ve vytváření písemných, kreslených, malovaných atd. předmětů a v práci s těmito předměty (ať už vytvořenými jimi nebo pouze obdrženými). A to vše opět v roli i mimo ní.

Do této kategorie patří **beletrie**, práce s knihou či vytváření literárního textu. Dále práce s **odbornými texty, dokumenty** (kroniky, účty, vyhlášky), **dotazníky a formuláři, mapami, dopisy, deníky, životopisy**. Lze pořizovat **fotografie a filmové záznamy** a pracovat s **inzeráty, letáky, plakáty a logy**.

V přípravě na hru můžeme uplatnit **myšlenkové mapy**, které zachycují volné asociace při řešení problému nebo při přemýšlení nad nějakou otázkou.

5. Metody materiálově-věcné

Z názvu již vyplývá, že tyto metody pracují s jakýmkoliv materiálem, který je trojrozměrný. Žáci jej opět mohou vytvořit nebo pouze obdržet.

Jedná se o **práci s objekty** (např. nábytkem), práci s **kostýmem, maskou, rekvizitou i loutkou**. Předměty můžeme vytvářet z **modelovací hmoty** nebo **papíru**. Nápomocné nám mohou být i různé **přístroje**. Některé předměty mohou **zastupovat předměty** jiné (židle jako kůň), pracovat lze i se **stínem a světlem**.

Všechny tyto metody mohou mít více variant, mohou se proměňovat a kombinovat. Záleží na obsahu lekce i organizačních formách.

K. Bláhová (In: Kořátková a kol., 1998) uvádí obecně známé a používané metody a techniky na základě struktury dramatu, tedy metody a techniky:

- **expoze** (což je otevření dramatu např. vyprávěním, citováním z novin, obrazem, fotografií či učitelem v roli),
- **vytváření kontextu** (jde o doplňování, sběr informací pomocí brainstormingu, domýšlení děje, postav nebo rozhovorem),
- **hry v roli a simulace** (při přejímání rolí lze použít techniku rozdělení rolí učitelem, prostřednictvím loutky, na základě vlastního výběru nebo předem připravené role),
- **řešení krizového okamžiku** (převyprávěním, použitím zvukového záznamu nebo zástupné rekvizity),
- **řešení dramatického konfliktu** (technikou alej, zpomaleným filmem nebo například živým obrazem),
- **reflexe a hodnocení** (reflexe může být vedená učitelem, např. v písemné formě, anebo volná, provedená ústně či výtvarně),
- **vedení a řízení dramatu**. Rozlišujeme boční, neboli souběžné vedení a vedení dramatu zevnitř, kdy učitel vstupuje do role.

Při bočním vedení (souběžném) není učitel součástí hrané situace, ale svými výroky ovlivňuje žáky a hru. Podává instrukce, výzvy nebo připomínky.

Podstatou vnitřního vedení je skutečnost, že učitel sám na sebe bere určitý typ role a stává se součástí hry.

Marušák (2010) vysvětluje, že na úrovni fikce se zapojuje do hry s dětmi, ale na úrovni výchovné, estetické nebo významové pracuje v předstihu před nimi. Vnímání pedagoga musí být zaměřeno jak na postavu, kterou zobrazuje, a situaci, v níž se nachází, tak na situaci pedagogické. To znamená, že má pod kontrolou učení, kázeň, ale zároveň také nechává žáky jednat. Svou účastí ukazuje vlastní důvěru v činnosti a také pomáhá vytvářet klima bezpečí a jistoty. Vstoupit do role pak může pomocí oblečení kostýmu, změnou pozice nebo prostým oznámením.

Může na sebe brát podobu role vůdce (který určuje pravidla, ukládá úkoly), protivníka (nabízí nové výzvy), člena skupiny, tzv. ďáblova advokáta („pochybovače“, který prověřuje názory) nebo například bezmocného (vyžadujícího pomoc od ostatních).

Výše uvedené příklady jsou spíše rámcem, který může být vyplněn mnoha charaktery (např. vůdce může být naivní aj.). (Valenta, 2008)

R. Marušák pak (2010) doplňuje ještě roli učitele jako vypravěče, průvodce (již je také možné chápat jako boční vedení). Vypravěč ví o příběhu více (nebo vše) než žáci. Ve vztahu žáků k vypravěči je jejich činnost pasivní. I přesto může vypravěč významně hráče svým projevem podnítit.

Součástí dramatické výchovy jsou také průpravné hry a cvičení. Slouží k rozvoji osobnosti a k získávání dovedností potřebných pro další práci. Pokud se ale zaměříme pouze na ně, nelze již říci, že se jedná o dramatickou výchovu. Jde pouze o výchovu obecně. Podle Machkové (1998, s. 115) je jejich platnost dočasná. „[...] vždy záleží na skutečně zjištěné potřebě určitou dovednost, schopnost či psychickou funkci rozvinout nebo posílit.“ Svoji úlohu tedy plní tehdy, „[...] jsou-li průpravou pro cestu k vlastnímu jádru dramatické výchovy.“ (Bláhová, 1996, s. 28)

Do této kategorie spadají hry na seznámení, rozehřátí, hry napomáhající soustředění, hry rozvíjející komunikaci, rytmus, smyslové vnímání, prostorové vnímání, pohybové dovednosti, představitivost a také hry zaměřené na sociální dovednosti.

Závěrem bych chtěla dodat, že by se každý učitel měl s jednotlivými metodami a technikami předem dostatečně seznámit a nejlépe si je sám „zažít“, vyzkoušet. Protože nejistota se může výrazně odrazit na atmosféře ve třídě.

2.2 PŘEKÁŽKY PŘI UPLATŇOVÁNÍ METOD

Uplatňování metod dramatické výchovy mohou doprovázet jistá úskalí. Ať už se jedná o překážky subjektivní, vycházející např. z učitelovy neznalosti, tak překážky objektivní, jako je čas či prostor. R. Marušák (2008) se snaží některé tyto překážky objasnit.

Lekce dramatické výchovy jsou náročné na přípravu, samotné vedení i jejich reflexi. Ze začátku je například možné využít jen jednu metodu (aktivitu), a tak výuku nejen zpestřit, ale hlavně zkvalitnit proces učení. Dnes lze propojit hodiny do různých učebních celků, projektů a tematických bloků. Výhodné je, pokud zařazujeme metody dramatické výchovy v předmětu se dvěma po sobě následujícími hodinami.

Některé školy mají malá divadélka, a tak se s problémem prostoru nemusí zatěžovat. Ta jsou vhodná při nacvičování inscenací, pro použití dramatické výchovy jako učební metody však nejsou nutná. Ideální je prostor (herna) s kobercem, kde mají děti možnost pohybu, sezení i ležení, je zde místo na zkoušení i prezentaci. Ale i v běžné třídě si šikovný učitel poradí. S pomocí žáků lze přeskupit lavice a židle nebo je odsunout ke straně a využít vzniklý prostor. Na přípravu může učitel na chvíli poskytnout i svůj kabinet či školní chodbu.

Eva Beránková (2002) také poukazuje na to, že žáci nemusí být na dramatickou výchovu vždy připraveni. Někteří se s ní mohli setkat v rámci zájmového kroužku, někteří ani to ne. A to se odráží v chování dětí i v jejich projevu a prožívání.

Je možné, že atmosféra v lekcích bude rušivá. V mnoha hodinách děti často pouze sedí a tiše pracují. Možná tedy vidí v dramatické výchově možnost „se vyřadit“. „*To se může projevit i problémovým chováním*“, říká R. Marušák (2008, s. 26), „*nespoluprací, šaškováním, jednáním vycházejícím ze situací, že teď se může vše [...]. V takové atmosféře je uplatnění metod obtížné.*“ Proto nesmíme zapomenout na společné vytvoření pravidel. Pozitivní klima ve třídě přispívá k lepším zážitkům.

V současné době je k dispozici mnoho příruček a zásobníků her. Z těch může začínající učitel při volbě metod vycházet. Pokud je to ale možné, je lepší se zaměřit na nějaký kurz.

E. Beránková (2002, s. 12) totiž upozorňuje: „*Při pokusech aplikovat některé hry ze zásobníků [...] jsem však dospěla k závěru, že si musím pro vlastní práci vybudovat*

z této mnohosti zjednodušenou řadu základních postupů a žáky s nimi postupně seznámit.“ To považuje Beránková za nutnost. Je třeba, aby si děti na tento způsob práce přivykly a překonaly ostych. Pak náš cíl hodiny není rušen ani např. stálým vysvětlováním pravidel a žáci se tak mohou plně soustředit na obsah hodiny i prožitek.

3 ŠKOLNÍ DRAMA

Školní drama, strukturované drama, strukturovaná dramatická hra nebo příběhové drama. Pojmenování pro tento styl práce je několik. A to z důvodu struktury (uspořádání) jako formy, která je založena na příběhu.

Podle I. Ulrychové (2007) termín školní drama zdůrazňuje, že tento typ dramatické výchovy je často využíván v běžné výuce, a to pro své zaměření na zkoumání životně důležitých obsahů.

Strukturované drama vzniklo v 70. letech 20. století ve Velké Británii, v devadesátých letech pak začalo pronikat i k nám.

Dana Svozilová (2005, s. 30) ve své dizertační práci definuje strukturovanou hru takto: „*Strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem – prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného celku.*“

„*Strukturou ve vztahu k dramatické hře budeme rozumět logické uspořádání herních a mimoherních aktivit, které vychází z problematiky zkoumaného jevu – tématu a zohledňuje v maximální míře potřeby a možnosti skupiny, se kterou učitel pracuje.*“

E. Machková (2007) dodává, že školní drama na jedné straně prohlubuje a zpřesňuje pedagogické principy, rozvíjí dramaturgii celou škálou metod a technik, na druhé straně tu jde ale i o prezentaci učební látky při vyučování dalších předmětů.

Zjednodušeně řečeno, strukturované drama znamená výuku prostřednictvím zážitku. „*Tedy zprostředkování zážitku osobního porozumění v nové, dosud neznámé (neprožité) situaci.*“ (Svobodová, In: Kořátková a kol., 1998, s. 120)

3.1 STRUKTURA ŠKOLNÍHO DRAMATU

Z předchozí kapitoly vyplývá, že se struktura týká uspořádání na sebe navazujících kroků (aktivit), které si učitel připraví.

Struktura vychází z principů klasického dramatu. N. Morganová a J. Saxtonová strukturují ve své publikaci Vyučování dramatu (2001) drama takto:

1. Expozice

Tato první fáze uvádí žáky do děje. Nejprve přichází dohoda o pravidlech (čas, průběh, kázeň). Dále říká, co se odehrálo předtím a umožňuje jim poznat, o co ve hře půjde. Téma dramatu lze zadat (otevřít) mnoha způsoby, např. vyprávěním, úryvkem z dopisu, deníku, fotografií, předmětem nebo učitelem v roli.

2. Kolize

Nyní jde o moment prvního napětí, který je vyvolán nějakým konfliktem. Žáci se dozvídají více informací. Učitel může např. využít vytváření map a plánek, které dotváří prostředí, žáci mohou malovat hlavní postavu aj.

3. Krize

V této fázi drama dosáhlo svého vrcholu a je tedy nutné hledat možná řešení. Krizový okamžik většinou není možné zahrát, je vhodné jej převyprávět nebo použít např. simulaci (představa sama sebe v situaci). Fáze může probíhat v celku nebo být rozložena do několika výstupů.

4. Peripetie

Nyní se formulují názory a postoje, nápady mohou přidat samy děti, úkolem je „zpomalit pád“ před další fází.

5. Katastrofa, rozuzlení

V této fázi je zápletka vyřešena, uvolňuje se napětí a dokončuje se práce. Rekapitulujeme a reflektujeme to, co jsme prožili.

Ulrychová (2007) rozepisuje základní schéma dramatu do sedmi bodů:

1. **Startovací bod**, neboli „návnada“, motivace, která otevírá drama,
2. **Budování víry** (vtažení hráčů do fikce, přijetí fikce, větší angažovanost hráčů, která usnadňuje učení) a **sběr informací**,
3. **Nastolení problémové situace**,
4. **Zkoumání problémové situace**,
5. **Řešení problémové situace**,
6. **Důsledky – nová problémová situace**,
7. **Závěrečná reflexe**.

Uvedený model není závazný. Pouze ukazuje důležité fáze dramatického procesu, které by neměly být vynechány. Jednotlivé etapy se tak mohou proměňovat či splýnout. Startovací bod může být totožný s nastolením problémové situace, budování víry a sběr informací mohou proběhnout v jednom či několika krocích. Taktéž i další body (zkoumání, řešení, důsledky problémové situace) lze shrnout do jedné aktivity či více rozfázovat.

Při vytváření dramatu můžeme uplatnit různé stavební postupy. E. Machková (2007) navrhuje drama řadit chronologicky, můžeme také využít retrospektivu, dívat se na situaci ze dvou či více stran (kromě hlavního hrdiny také z pohledu dalších osob, skupin), role si vyměnit či se na události dívat z odstupu nebo naopak, hledět dopředu.

3.2 PLÁNOVÁNÍ ŠKOLNÍHO DRAMATU

Průběh dramatu je samozřejmě nutné předem dobře promyslet. Na začátku by měl učitel formulovat téma, problém. Je třeba ale dbát na to, aby téma obsahovalo základní prvky dramatická – aktivní jednání postav, konflikt.

Kde hledat náměty pro strukturované drama? Z hlediska zdroje látky rozlišuje E. Machková (2000) náměty:

Původní, které vytváří učitel nebo žáci. Jde o náměty ze života, náměty zprostředkované časopisy, televizí, novinami, inspirované předmětem, obrazem nebo třeba krajinným prvkem. Tato látka vzniká pro určitou skupinu, na základě jejich potřeb, zájmů a schopností.

Převzaté z literatury, ať už pro žáky známé či nové. Usnadňuje práci učiteli, protože nabízí zpracovaný materiál. Učitel tedy přejímá již něco hotového - téma, postavy nebo prostředí (které bude nejspíše třeba přizpůsobit skupině). Práce s těmito náměty obohacuje literární výchovu a vede ke čtenářství.

Kombinované, kdy se například z literatury přebírá pouze téma nebo motiv a námět se dále volně zpracuje.

Látku danou osnovami a učebním plánem. Nejvíce příležitostí uplatnit dramatickou metodu najdeme v předmětech jako je literatura, občanská výchova, filozofie a historie. Méně příležitostí je v matematice, zeměpise či hudební a výtvarné výchově.

Historické téma, na které jsem se v praktické části zaměřila já, vyžaduje konkrétní dostatečné informace a přesná data. Můžeme se zabývat významnými postavami (vědci, umělci, politiky, vládcí) a jejich jednáním, motivací jejich činů, zkoumáním jejich postojů a způsobu rozhodování. Na historickou událost ale také můžeme nahlížet z hlediska běžných občanů (jak událost prožívali, jaké to pro ně mělo důsledky).

Součástí přípravy učitele je studium literatury a často detailních faktů. Někdy také učitel pracuje s kresbami, plány a mapami (s nimiž mohou manipulovat i hráči v průběhu dramatu). Machková (2007) totiž upozorňuje, že u historického tématu nelze pracovat s přibližností. Vyžaduje dostatek informací, včetně těch, které nebudou bezprostředně použity, ale tvoří kontext.

To potvrzuje i J. Somers ve své knize *Drama in the curriculum*, se kterou nás seznamuje E. Machková v časopisu *Tvořivá dramatika* (Somers, In: Machková, 2001).

J. Somers tedy píše: „*Prezentace (událostí, pozn. autora) má být založena na důkladném historickém materiálu s přesně podanými fakty. Pokud se použije vymyšlení na základě hypotéz, mají být výsledky založeny na porozumění dostupným důkazům. Je třeba rozlišovat fakta a názory.*“

Dále říká, že volba témat není založena na událostech a faktech samých, ale na mezilidských vztazích, postojích a vzájemných střetech skupin, které se podílejí na jejich příčinách, doprovázejí je, anebo jsou spojeny s následky. Dále jsou to témata týkající se každodenního života a životního stylu určité doby nebo místa. Žáci totiž porozumí minulosti hlouběji, jestliže se identifikují s lidmi, kteří tehdy žili.

Smyslem je tedy najít takové aspekty témat, které odpovídají výchovným i výukovým cílům učitele a mají v sobě dramatický potenciál.

Jak postupovat dále? Při plánování dramatické hry nám mohou pomoci otázky, které formulovala I. Ulrychová ve své knize *Drama a příběh* (2007). Inspirovat se můžeme otázkou:

Co? O čem hra bude? Co bude řešit a jaký bude její děj? Co chci, aby se žáci naučili?

Jak? Jakým způsobem? Při přípravě zvažujeme již zmíněnou strukturu lekce, motivaci žáků, v jakých rolích žáci budou? Jaké techniky pro řešení zvolíme?

V průběhu je důležité sledovat, jak žáci reagují, a respektovat to při dalších rozhodnutích. Je třeba něco změnit, jak? A konečně, jaký bude způsob reflexe v závěru hodiny?

Kde? Jaký prostor budeme potřebovat? Jak ho upravíme? Máme dostatek potřebných pomůcek?

Kdo? S kým? Je potřeba zvážit věk a počet členů skupiny, pro kterou je lekce určena, vzájemné vztahy, dále jejich zkušenosti s dramatickou výchovou, jejich schopnosti a dovednosti. Velkou výhodou má ten učitel, který třídu/skupinu již zná předem.

Závěrem by se dalo říci, že jde o způsob práce, kdy učitel po vybrání tématu a formulování cíle sestaví lekci do několika kroků tak, že na sebe plynule navazují. Právě struktura je základem pro celou práci. Jednotlivé techniky pak zprostředkují dětem možnost zkoumat, řešit problémy, a tak získat nové poznatky a zkušenosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Obsahem praktické části diplomové práce je návrh školního dramatu na téma Příchod věrozvěstů na Velkou Moravu. Jeho cílem je přiblížit žákům jinou nežli frontální formou učivo ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, a tak poukázat na možnost zařazení prvků dramatické výchovy do výuky.

Nejprve uvádím vlastní postup při plánování lekce. Praktická část dále zahrnuje scénář lekce, popis její realizace na základní škole a závěrečnou reflexi. Obrázkový materiál je přílohou práce ve zmenšené podobě. Fotodokumentace z realizace lekce je také přílohou práce.

5 PLÁNOVÁNÍ ŠKOLNÍHO DRAMATU PŘÍCHOD VĚROZVĚSTŮ NA VELKOU MORAVU

5.1 NÁVRH ŠKOLNÍHO DRAMATU

Během studia jsem se již několikrát zabývala postavami Konstantina a Metoděje. Jak v přípravách na hodinu vlastivědy, tak i v přípravě lekce v rámci předmětu Dramatická výchova 3. Tehdy byl na aktivity menší prostor. Reakce žáků na vyučovací hodiny s prvky dramatické výchovy byly ale velmi pozitivní. Proto se mi zdálo zajímavé lekci více rozšířit a realizovat v rámci diplomové práce.

Vlastivědná historická témata totiž mohou být pro žáky náročná, ať už pro množství informací, která obsahují nebo z pohledu časového sledu událostí.

Jako formu výuky jsem zvolila školní drama. Domnívám se, že zařazení ne tak zcela tradiční formy nejen zvyšuje přitažlivost lekce, ale vlastní prožití důležitých událostí pomocí metod dramatické výchovy také usnadňuje lepší pochopení tématu.

Lekce je rozložena do tří vyučovacích hodin. Žáci se zde seznámí s několika dramatickými technikami a vyzkouší si dramatické jednání. Lekci jsem realizovala v pátém ročníku Bolevecké základní školy Plzeň. Předpokládala jsem, že žáci nemají zkušenosti s dramatickou výchovou, proto jsem volila jednodušší techniky a zařadila hlavně oblíbené „hraní scének“ (hru v roli), i když s různými pravidly.

Při přípravě lekce jsem si vzala také na pomoc vlastivědné učebnice pro 4. ročník základních škol (učebnice uvedeny v kapitole Scénář a realizace lekce). Příběh věrozvěstů je velmi obsáhlý, v hodinách vlastivědy se ale žáci dozvídají jen to nejnnutnější. Přesto se mi zdálo důležité žáky seznámit s dalšími detaily jejich činnosti pro lepší pochopení situace.

Pro úplnost připojuji vzdělávací oblast, do které se řadí téma školního dramatu.

5.2 VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A JEHO SVĚT V RVP ZV

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je v RVP ZV vytvořena pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Týká se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí, nahlíží do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. V této oblasti mohou hrát prostředky dramatické výchovy velkou roli.

Učivo je členěno do pěti tematických okruhů, a to: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví a Lidé a čas.

Právě v posledním okruhu je vymezeno učivo o Konstantinu a Metodějovi. Žáci se učí orientovat v dějích a v čase (jak a proč čas měříme, posloupnost událostí, vývoj věcí v čase a jejich změnách). Vychází se od nejnámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou okruhu je vyvolání zájmu o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země.

V cílovém zaměření této oblasti najdeme společné prvky s cíli dramatické výchovy. Žáci jsou vedeni k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že:

- utvářejí si pracovní návyky v jednoduché samostatné i týmové činnosti,
- orientují se ve světě informací a časovém a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací,
- rozšiřují si slovní zásobu v osvojovaných tématech, k pojmenování pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech,
- poznávají a chápou rozdíly mezi lidmi, jsou vedeni ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, a také k plnění povinností a společných úkolů,

- jsou vedeni k samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní a bezkonfliktní komunikaci v méně běžných situacích, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů),
- utváří si ohleduplný vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a hledají možnosti aktivního uplatnění při jejich ochraně,
- přirozenému vyjadřují pozitivní city ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí
- objevují a poznávají vše, co je zajímavá, co se jim líbí a v čem by v budoucnu mohli uspět.

„Potřebné vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět získávají žáci především tím, že pozorují názorné pomůcky, přírodu a činnosti lidí, hrají určené role, řeší modelové situace atd.“ (VÚP, 2007, s. 38)

Lekce naplňuje obsah vzdělání v rámci tohoto tématu. Rozvíjí také klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, personální a sociální i občanské.

5.3 TEORETICKÝ ZÁKLAD PRO STAVBU LEKCE

Při vytváření školního dramatu jsem vycházela ze základního schématu I. Ulrychové (2007), uvedeného v kapitole Struktura školního dramatu.

Po prostudování literatury jsem lekci strukturovala takto:

Jako startovací bod, motivaci, jsem zvolila aktivitu, při níž žáci pracují s obrázky s motivy období Velké Moravy (a tak se dozvídají téma hodiny). V dalším kroku žáci získávají další informace o Velké Moravě, pantomimicky si „zkouší“ život ve Velkomoravské říši a budují si tak důvěru v drama.

Problémem byla jazyková bariéra a také ohrožení ze sousední Francké říše. Tuto situaci jsem rozdělila do několika fází: řešení problému v podobě vyslání věrozvěstů na Velkou Moravu a jejich působení. Poté přichází obrat – činnost Konstantina a Metoděje je kritizována a ti se obhajují u papeže.

Závěr hodiny je věnovaný důsledkům činnosti věrozvěstů. Nechybí samozřejmě reflexe.

V jednotlivých fázích jsem použila tyto metody a techniky:

- pantomimu, živé obrazy, hru v roli, učitele v roli, asociační kruh a následné zanesení nápadů do myšlenkové mapy, brainstorming, diskuzi. Tyto techniky jsou blíže popsány v kapitole Metody a techniky dramatické výchovy.
- techniku titulkování jsem mírně upravila. Úkolem žáků (ve skupinách) je na základě krátkého textu vytvořit živý obraz. Ten ale nepojmenují žáci-diváci, ale podstatu děje shrne „komiksová bublina“ zapojená v živém obrazu.
- pojem „štronzo“ je domluvený signál, který přerušuje jakoukoliv práci. Žáci musí ztuhnout v pozici, v jaké je slovo zastihlo. Domluvený signál nehybnost opět ruší.

U jednotlivých aktivit uvádím cíl, užití metody, pomůcky, časovou dotaci a popis činnosti. Dále popisuji průběh při realizaci na základní škole. Lekci celkově hodnotím v závěru kapitoly.

6 SCÉNÁŘ A REALIZACE LEKCE

Téma: Příchod věrozvěstů na Velkou Moravu

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Časový rozsah: 3 vyučovací hodiny

Věková skupina: žáci 4. – 5. třídy

Cíle vlastivědné:

- žák na základě klíčových obrázků pojmenuje téma lekce
- žák zařadí událost na časové ose
- žák na základě obrázků a diskuze jednoduše popíše způsob života na Velké Moravě
- žák vysvětlí pojmy *křesťané*, *pohané* a rozdíl mezi nimi
- žák se seznámí se stručným životopisem Konstantina a Metoděje
- žák zaznamená své poznatky do myšlenkové mapy
- žák uvede přínos věrozvěstů alespoň ve dvou bodech
- žák určí datum státního svátku
- žák pomocí myšlenkové mapy shrne téma lekce
- žák si ověří nabyté znalosti pomocí připraveného kvízu
- žák reflektuje vlastní práci na základě dotazníku

Z oboru dramatické výchovy:

- žák rozlišuje reálnou a herní situaci
- žák přijímá pravidla her a pracuje s jejich obměnami
- žák vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- žák spolupracuje ve skupině
- žák prezentuje své názory a návrhy před ostatními, pozorně sleduje prezentaci druhých

Užité metody: štronzo, pantomima, živé obrazy, titulkování („komiksové bubliny“), hra v roli, učitel v roli, hra s pravidly, asociační kruh, brainstorming, diskuze

Prameny:

- Vznik Velké Moravy: Moravané, Čechové a střední Evropa v letech 791-871 (Třeštík, 2001)
- Společnost, Člověk a jeho svět, pro 4. ročník základní školy (Dvořáková a kol., 2010)
- Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy (Čechurová a kol., 2010)
- Vlastivěda pro 4. ročník základní školy (Chalupa, 2002)

Pomůcky: tamburína, mapa Velké Moravy, papírové stopy, oboustranná lepenka, 5x rozstříhaný obrázek s tématem Velké Moravy, arch na myšlenkovou mapu, čtvrtky na bubliny, klobouk, latinské výroky, hlaholice, šifry v hlaholici, kontrolní křížovka, fotoaparát, psací potřeby, nůžky

Struktura lekce:

1. Pravidla, hra na seznámení, jmenovky
2. Kde jsme se ocitli?
3. Život na Velké Moravě
4. Věrozvěstové
5. Cizí jazyky
6. Život Konstantina a Metoděje
7. Cesta na Velkou Moravu
8. Činnost věrozvěstů
9. Obhajoba u papeže a další vývoj
10. Kompletace myšlenkové mapy, diskuze
11. Klíčové momenty
12. Kontrolní otázky
13. Reflexe

Jednotlivé aktivity

1. Pravidla, hra na seznámení, jmenovky

Cíl: žáci si osvojí pojem „štronzo“, pomocí této metody ztvární jednoduché, jim známé situace ze života, na základě barevných stop se rozdělí do pěti skupin

Metoda: štronzo

Motivace: cestování

Čas: 10 min

Pomůcky: tamburína, papírové stopy, oboustranná lepenka, psací potřeby

Popis: Pro snadnější práci si určíme pravidla, např. *úder na tamburínu = ticho* (pokud už třída nemá své vlastní, např. zvednutá ruka). Následuje vysvětlení pojmu „štronzo“ a jeho nácvik. Děti se rozejdou po prostoru a na úder tamburíny se z nich stanou „sochy“, další úder je znovu „oživí“. Nacvičíme si alespoň třikrát. Poté budou mít děti za úkol ve štronzu ztvárnit konkrétní aktivitu:

- činnost, kterou mám rád,
- co nejraději dělám o víkendu,
- moje cesta do školy.

Tématem cesty skončíme, a tak navážeme na hlavní téma dnešní lekce („*Vydáme se společně na dalekou cestu, ujdeme až 2 000 kilometrů...*“). Děti dostanou papírové cedulky ve tvaru stop, které si podepíší a připevní viditelně na oblečení. Podle barvy stopy se zařadí ke své skupině (červená, zelená, modrá, žlutá, oranžová).

Průběh aktivity:

Po přivítání jsme si s dětmi ujasnili průběh dnešních hodin. Žáci netušili, jaké vlastivědné téma je čeká. Domluvili jsme se na znamení pro ticho (prst na ústa, na které jsou děti zvyklé od paní učitelky) a také na časovém rozvrhu.

Poté jsme si vysvětlili pojem „štronzo“. Pouze dvě děvčata navštěvují divadelní kroužek a pojem znala. Ostatním jej rychle dokázala vysvětlit na základě ukázky (úder na tamburínu a následné „zmrznutí“). Pro „rozmrznutí“ jsme si domluvili úder paličkou na tamburínu.

Štronzo jsme nacvičili třikrát. Poslední pokus již zvládli všichni bez problémů. Pokračovali jsme jejich oblíbenými činnostmi. Takto jsme ztvárnili jejich oblíbenou činnost (nejčastěji se objevovalo čtení, hraní na počítači či sport), víkendové aktivity (většina považovala za ideální strávit víkend odpočinkem) a skončili jsme ztvárněním cesty do školy. Téma cesty se dále proloulo do papírových stop. Každému z žáků jsem připravila jmenovku ve tvaru stopy. Tu si podepsali. Každá stopa měla jinak barevné

prsty, které představovaly barvu jedné z pěti skupin. Barvu (barevný arch papíru), také našli v prostoru třídy. Toto místo se stalo jejich pracovním místem.

2. Kde jsme se ocitli?

Cíl: žáci na základě složení obrázků a jejich pojmenování určí téma lekce, událost zařadí na časové ose

Metoda: skládání obrázku

Motivace: V jaké době jsme se ocitli?

Čas: 10 minut

Pomůcky: rozstříhané obrázky předmětů z období Velkomoravské říše a mapa (příloha č. 1)

Popis: Připravím pět rozstříhaných obrázků. Úkolem žáků je tyto obrázky ve skupině složit. Každá skupina si pro sebe pojmenuje předmět (či stavbu aj.) a popíše jej ostatním skupinám. Poté společně zařadíme obrázky do historického období, tj. období Velkomoravské říše.

Obrázky: kostel v Mikulčicích, křížek, mapa Řecka, šperky (náušnice) a osada.

Průběh aktivity:

Obrázky jsem ukryla pod barevný papír v pracovním místě skupiny, aby ihned po rozřazení mohli začít pracovat. Složení jim nedělalo žádný problém. Pojmenování obrázků také bylo jednoduché, až na mapu Řecka. Po nápovědě, že jde o slunný poloostrov, jsme se dostali ke správné odpovědi. Zařazení do historického období však žáci nezvládli. Třídou se nesly návrhy jako středověk, pravěk, novověk, ale nedokázali již ani zařadit, jak jdou období za sebou. Ve spojení kostela a křížku z obrázků jsme přišli na téma náboženství. A s nimi spojené dvě důležité postavy, které jsem již nyní představila na připravené myšlenkové mapě. Pro lepší orientaci jsem každé skupince navíc vytiskla i mapu Velké Moravy se zanesenou cestou věrozvěstů.

3. Život na Velké Moravě

Cíl: žáci na základě obrázků a diskuze popíší život na Velké Moravě, každý žák si samostatně vybere danou činnost ze života, kterou pantomimicky ztvární, žák pracuje s obměnou metody „štronzo“

Metoda: asociační kruh, štronzo, pantomima

Motivace: Jak se žilo v období Velké Moravy?

Čas: 8 minut

Pomůcky: klobouk

Popis: V kruhu si s dětmi odpovíme na otázku, jak si představují život na Velké Moravě. Cílem jsou témata jako vaření, obdělávání pole, výroba šperků, hrnčířství apod. Každý žák si zvolí jednu činnost. Procházejí místností a po úderu na tamburínu (štronzo) se zastaví ve vybrané činnosti. Já, v roli poutníka (s kloboukem na hlavě), poklepu postupně několika dětem na rameno. Tito žáci svou činnost opět pantomimicky rozehrají. S některými vedu krátký rozhovor týkající se jejich činnosti. (např. „*Vidím, že sklízíš pole, jaká byla letos úroda? Jak se ti daří? Co dnes vaříš k večeři?*“). Další úder pantomimu ukončí. Při druhém štronzu mohou děti činnost pozměnit, např. v ní pokračovat (vaření večeře – nalévání polévky), krátký rozhovor s poutníkem se opakuje.

Průběh aktivity:

V kruhu jsme si popsali, jak takový život na Velké Moravě mohl vypadat. Žáci navrhovali lov zvěře, obdělávání pole, vaření, obstarávání domácnosti a dobytka, výrobky z hlíny. Tyto činnosti také pantomimicky ztvárnili. Po úderu na tamburínu (štronzo) většina děvčat „vařila oběd“ a chlapci se „vydali na lov“ či „obdělávali pole“. Já, v roli poutníka, kterého žáci pojmenovali jako Chrudoš, jsem se procházela mezi dětmi. Komu jsem poklepal na rameno, ten „obživil“, pokračoval ve své činnosti a odpověděl na některé mé otázky. Např.: „Dobré poledne, ženo, co dnes vaříš k obědu?“ „Dobrý muži, jaká byla letos úroda?“ aj. V druhém kole činnost pokračovala, většina děvčat již začala „nalévat polévku“ a chlapci „nesli“ úlovek domů.

Nikdo neměl problém ve výběru činnosti ani v jejím ztvárnění. Před aktivitou jsem zaslechla šepot některých žáků, kteří měli obavy ze samostatného předvádění před třídou, ale po zadání činnosti jejich obavy opadly. Všichni předváděli vše najednou,

a tak se zapojil každý. Někteří chlapci měli tendence své činnosti přehánět, ale po poklepání na rameno a krátkém rozhovoru s poutníkem se zklidnili.

4. Věrozvěstové

Cíl: žáci specifikují rozdíl mezi *křesťany a pohany*, dále osvětlí další pojmy týkající se tématu, tyto pojmy zanesou do společné myšlenkové mapy

Metoda: brainstorming

Motivace: Co vše již znáš?

Čas: 5 minut

Pomůcky: velký arch papíru, psací potřeby

Popis: Další práce se odehrává v kruhu. Nadnesu pojmy jako křesťanství, pohané. Pro další práci je nutné si tyto pojmy s dětmi ujasnit. Poté si představíme postavy Konstantina a Metoděje. Nejprve vyjdeme ze znalostí dětí. Vše zaneseme do myšlenkové mapy. Hlavní prostřední políčko vyplní jména věrozvěstů a okolní paprsky se budou týkat života, činnosti a důsledků jejich práce, dalších důležitých postav a také života na Velké Moravě. Mapu postupně doplníme během lekce.

Průběh aktivity:

Myšlenkovou mapu jsem již lehce připravila předem. Nakreslila jsem střed se jmény Konstantina a Metoděje a přidala několik paprsků. Mapa ležela na zemi od druhé aktivity po celou dobu. Snažila jsem se získat nějaké informace od žáků. Ale většina si pamatovala pouze jména a matně si vybavovala pojmy jako písmo, jazyk, věrozvěstové. Avšak tři žáci si přeci jen něco vybavili, a tak společně se mnou některé pojmy vysvětlili (věrozvěstové, pohané, křesťané, hlaholice, staroslověnština aj.). Na myšlenkovou mapu jsme zapsali: *učili lidi číst a psát*.

5. Cizí jazyky

Cíl: žáci přiřadí latinský výrok k českému ekvivalentu

Metoda: přiřazování výroku do dvojice

Motivace: Jakou cizí řeč ovládáš?

Čas: 7 minut

Pomůcky: lístečky s českými a latinskými výroky (příloha č. 2)

Popis: Nastíníme si situaci na Velké Moravě: ohrožení Velké Moravy ze strany Francké říše, jazykovou bariéru. Proběhne krátká diskuze v kruhu na téma cizí jazyky a dorozumívání. Zmíníme jazyky oficiální, které se v té době při bohoslužbách v kostele používaly (hebrejšтина, řečtina, latina). Poté každá skupinka dostane lístky se známými latinskými výroky, které přiřadí k českým. Společně zkontrolujeme. (Příklad latinských výroků: Omnia vincit amor. Veni, vidi, vici. Alea iacta est.)

Představíme si také postavu Rastislava, který přišel s řešením této situace.

Průběh aktivity:

S žáky jsem chvíli diskutovala o tom, zda se vždy a v každé situaci dorozumí, a jak se cítí, když ne. Jak doma, tak i v zahraničí na prázdninách.

Všichni žáci studují povinně anglický jazyk, někdo i německý, jako koníček i ruský jazyk. S latinským jazykem nemá nikdo zkušenosti, nevybaví si žádné slovní spojení.

Přiřazování českých a latinských výrazů jsem vložila jako krátkou aktivitu k seznámení s tímto mrtvým jazykem. Dvě skupinky popletly dvě slovní spojení, zbytek třídy odhadl vše správně. Potřebovali ale moji pomoc. Snažila jsem se je navést pomocí známých slov a situací, ze kterých je mohou znát (aqua – reklama na vodu, amor – Valentýn, Morituri te salutant – písnička), a tak se nám podařilo lístky přiřadit. Při kontrole i většina žáků uměla latinská slova správně přečíst, pokud nevěděli, nechali to na mně.

Příště bych možná tuto aktivitu již nezařadila, příliš odvedla pozornost od tématu.

Jméno Rastislav již některé děti znaly, a tak jsem pouze doplnila příběh, koho Rastislav žádal o pomoc a zda mu bylo vyhověno.

6. Život Konstantina a Metoděje

Cíl: žáci vyjádří formou metody „štronzo“ životní události věrozvěstů, na základě této metody je slovně zopakují, s pomocí klíče vylouští šifru (hlaholice)

Metoda: štronzo

Motivace: Curriculum vitae

Čas: 5 minut

Pomůcky: hlaholice, šifra (příloha č. 1)

Popis: Nyní se budeme věnovat životu Konstantina a Metoděje ještě před povoláním Michalem III. na misi. Žáci již znají pojem „štronzo“ z první seznamovací aktivity, nyní využijeme stejnou metodu. Činnost se týká života věrozvěstů:

- Konstantin si hraje s mladším bratrem,
- bratři studují,
- Konstantin filozof,
- Metoděj soudce,
- život v klášteře,
- objevení vzácného pokladu.

Jde o ostatky sv. Klimenta, toto žáci zjistí v pozdější aktivitě.

V další fázi se zaměříme na přípravu věrozvěstů před cestou. Jedním ze stěžejních úkolů bylo vymyšlení nového písma – hlaholice. Písmo si ukážeme na pergamenu a poté každý žák dostane lístek s šifrou.

Průběh aktivity:

Připomněla jsem „štronzo“. Tak, jako jsme v první aktivitě ztvárnili oblíbené činnosti, jsme pokračovali i nyní. Pro změnu jsem ale pro zájemce zařadila práci ve dvojicích. Této příležitosti využila celá třída. Všech sedm námětů šlo rychle za sebou svižně, bez komplikací. Pouze pojem „filozof“ byl pro některé neznámý, ale hned se našel spolužák, který spojil „filozofa“ s „přemýšlením“, a ostatní porozuměli.

Poté jsme se opět sešli v kruhu. Shrnuli jsme život věrozvěstů na základě předchozí činnosti.

Zmínila jsem písmo, které před cestou vytvořili, hlaholici. Přinesla jsem ukázkou. Pro potřebu třídy jsem našla i hlaholici přepsanou do českého jazyka tak, aby byla hlaholice klíčem k luštění šifry (je přílohou).

Některým žákům obrázky dělaly potíže. Vzájemně si ve skupině radili, někteří to chtěli vzdát. Napověděla jsem jedno písmeno. To žáky povzbudilo a všechny skupinky šifru dokončili. Tajenka zněla: *chlaholica*.

Po této aktivitě následovala desetiminutová přestávka.

7. Cesta na Velkou Moravu

Cíl: žáci jednají v jednoduchých rolích, spolupracují ve skupině, na základě zhlédnuté scénky pojmenují její téma

Metoda: hra v roli

Motivace: Co je na cestě potkalo?

Čas: 15 minut

Pomůcky: lístky s tématy cesty

Popis: Každá skupina si vylosuje téma krátké scénky. Témata se týkají *možných* překážek v cestě na Velkou Moravu:

- bažina,
- cesta přes řeku,
- hlad a žízeň,
- nepřízeň počasí,
- lapkové.

Scénka je limitována počtem slov ve větě. První člen skupiny může vyslovit větu o pěti slovech, další člen pouze o čtyřech. Poslednímu členu zůstává jen jedno slovo. Situace si postupně přehrajeme, žáci-diváci pojmenují vylosované téma.

Průběh aktivity:

Aktivita vzbudila velké nadšení, že si žáci mohou konečně zahrát scénku. Nyní se ukázalo, že některé skupiny nechtějí spolupracovat. V jednom případě jsem musela zasáhnout a skupině pomoci rozdělit role.

Skupinky si daly pozor na počet slov ve větě, ale neovlivnilo to jejich výkon, nepočítali slova během mluvení. Rychle přešli svoji část, diváci snadno pojmenovali téma. Pozitivně jsem hodnotila nápaditost ztvárnění některých situací (cesta přes řeku – hledali jiná řešení, vtipná situace – herci zachovali vážnou tvář).

8. Činnost věrozvěstů

Cíl: žáci pojmenují činnosti Konstantina a Metoděje, přiřadí k činnosti jednoduchý pohyb

Metoda: hra Dirigent

Motivace: Najdi tvůrce zákona

Čas: 5 minut

Pomůcky: Bible

Popis: V kruhu si s dětmi zopakujeme, co důležitého věrozvěstové na Velkou Moravu přinesli (nové písmo, učení staroslověnštiny). Zaměříme se i na jejich další činnost (překlad Bible – ukázka knihy, křty, vyučení dalších kněží, vydání zákoníku).

Poté proběhne v kruhu hra Dirigent. Byl vydán nový zákoník, který ustanovuje, co se smí a nesmí dělat. S dětmi navrhne několik činností a k nim jednoduchý pohyb (např. modlitba, četba Bible, zdravení sousedů, placení potravin aj.). Jeden žák je vyslán za dveře. Zbytek skupiny zvolí spolužáka, který činnost vede. Po příchodu žáka za dveřmi začne vybraný žák předvádět nějakou činnost. Ostatní ji okamžitě opakují po něm. Činnost se několikrát změní. Úkolem je rozpoznat prvního, který činnost řídí.

Průběh aktivity:

Po představení dalších důležitých činností, které Konstantin s Metodějem na Velké Moravě vykonávali, jsme se zaměřili na vydaný zákoník. Uvedli jsme možné zákony, které mohly v zákoníku zaznít. Děti navrhly zákon týkající se např. krádeže, podplácení, víry lidu, rodiny (manželství).

Vysvětlila jsem pravidla hry Dirigent. Vybrali jsme dobrovolníka, který odešel za dveře. Dále pak dvě činnosti – dva zákony. Žáci vybrali krádež (pohyb rukou „z kapsy ven“) a lov – střelbu z luku (žáci argumentovali tím, že zákon mohl upravovat majetkové poměry – nárok na odškodné v případě ulovení zvěře jiného majitele). Dirigent tyto dvě činnosti střídal. Dobrovolník stál uprostřed a hledal dirigenta. Ten si dával velký pozor při výměně činností a třída byla pozorná. Ani po třech pokusech jej dobrovolník nenašel. Čas rychle ubíhal, proto jsme neměli možnost druhého kola.

9. Obhajoba u papeže a další vývoj

Cíl: žáci pomocí živého obrazu ztvární dané téma, vlastními slovy poté vyjádří obsah děje

Metoda: titulkování živých obrazů, učitel v roli

Motivace: Prohlídka muzea

Čas: 10 minut

Pomůcky: archy papíru, psací potřeby, nůžky

Popis: Každá skupina obdrží další část příběhu (části A až E) v několika větách. Vytvoří živý obraz oživený o popisek (bublinu). Postupně si je zobrazíme. Děj shrne průvodce v muzeu - učitel v roli.

A. popis situace: *Situace není jednoduchá. Práce Konstantina a Metoděje je kritizována, a tak se ji vydávají obhájit do Říma. Jako dar nesou papeži ostatky svatého Klimenta (dřívějšího papeže).*

bublina: „*Jako dar neseme ostatky svatého Klimenta.*“

B. popis situace: *Konstantin a Metoděj dorazí do Říma k papeži. Ten schvaluje staroslověnštinu jako další bohoslužebný jazyk.*

bublina: „*Ano, ať je to i staroslověnština.*“

C. popis situace: *Konstantinovi docházejí síly a zůstává v Římě. Vstupuje do kláštera a přijímá nové jméno Cyril. Později umírá.*

bublina: „*Říkejte mi Cyril.*“

D. popis situace: *Metoděj je při cestě zpět na Velkou Moravu zajat. Po čase jej papež vysvobodí.*

bublina: „*Kdy přijde pomoc?*“

E. popis situace: *Metoděj dále šíří víru. U moci už není Rastislav, ale Svatopluk. Ten po smrti Metoděje vyhání všechny žáky ze země.*

bublina: „*Všichni Metodějovi žáci, ven!*“

Průběh aktivity:

Před rozdělením částí příběhu a bublin jsme si ujasnili termín „živý obraz“. Přirovnala jsem jej k obrazu v muzeu. Skupinky měly pět minut na přípravu. V té chvíli přišla velká přestávka, proto jsme činnost na chvíli přerušili. Po přestávce jsem děti přivítala

v muzeu. Stala jsem se průvodcem. V ruce jsem měla ukazovátka. Skupinky po sobě představily svůj živý obraz. Skupinu B jsem více povzbuzovala v činnosti, dva členové se již nechtěli zapojovat do aktivit. Živý obraz ale vytvořili všichni.

Snažila jsem se srozumitelněji dětem předat obsah obrazů – převyprávěla jsem jednotlivé popisky, a pokud bylo potřeba, děj osvětlila. Bylo zde mnoho informací. Obrazy však na sebe logicky navazovaly a žáci byli schopní děj poté znovu zopakovat.

10. Kompletace myšlenkové mapy, diskuze

Cíl: žáci získané poznatky zapíší do společné myšlenkové mapy, vlastními slovy shrnou důležité momenty děje, objasní přínos věrozvěstů pro společnost, vyhledají datum státního svátku

Motivace: Co všechno již nyní znáš?

Čas: 8 minut

Pomůcky: myšlenková mapa, psací potřeby, kalendář

Popis: Společně v kruhu doplníme myšlenkovou mapu. Na jejím základě si příběh zopakujeme. Zdůrazníme důležité pojmy a momenty i po jejich smrti (prohlášení za svaté, význam Velehradu). Pokud žáci nebudou znát datum státního svátku, vyhledají jej v kalendáři.

Průběh aktivity:

Do myšlenkové mapy jsme doplnili k činnosti věrozvěstů překlady bible, vydání zákoníku. K jejich životu děti doplnily nález ostatků sv. Klimenta a také pobyt v klášteře. Dále jsme připsali jména dalších postav, které byly pro příběh důležité (papež, Rastislav, Svatopluk a Michal III.). Celkový přínos věrozvěstů jsme shrnuli takto: *rozšiřování náboženství a vzdělání.*

11. Klíčové momenty

Cíl: žáci formou živých obrazů reprodukují klíčovou událost ze života věrozvěstů, jeden žák skupiny událost popíše vlastními slovy

Metoda: živé obrazy

Motivace: V muzeu

Čas: 10 minut

Pomůcky: žádné, příp. ukazovátko

Popis: Každá skupina si vybere jeden moment z (podle nich) klíčové části našeho putování týkající se života Konstantina a Metoděje. Ztvární jej pomocí živého obrazu (obrazu v muzeu). Jeden žák skupiny se stane průvodcem a obraz popíše.

Průběh aktivity:

První skupina si jako klíčový moment vybrala pobyt Metoděje ve vězení. Ostatní skupiny představovaly vyučování žáků. Jedna skupina využila tabuli, jiná přímo list s hlaholicí, další se modlili za činnost věrozvěstů. Průvodci v muzeu se snažili obrazy přesně popsat.

12. Kontrolní otázky

Cíl: žák si prověří nabyté vědomosti samostatným vyplněním křížovky

Čas: 5 minut

Pomůcky: křížovka a zápis z lekce (příloha č. 3), psací potřeby

Popis: Každý žák samostatně vyplní krátkou křížovku. Druhá část listu slouží jako zápis do sešitu (v případě, že je lekce výkladová). Zápis není úplný, žáci doplní hlavní pojmy. Poté si zápis vystříhnou a nalepí do sešitu.

Průběh aktivity:

Nyní jsem přišla na chybu, kterou jsem udělala. Zapomněla jsem s žáky vyhledat datum státního svátku a zmínit se o Velehradu. Tyto pojmy byly v tajence potřeba. Žáci se však přihlásili, když se dostali do nesnází, a tak jsem chybu napravila.

Z časových důvodů někteří část křížovky doplnili pouze slovně. Potřebovala jsem dostatek času na reflexi.

Největší potíže měli žáci při doplnění století události, pojmenování města, ze kterého věrozvěstové přišli a také zakladatele Velké Moravy. Pravdou je, že tyto tři informace žáci získali pouze při diskuzi. Pro mne je to ukazatel, že je příště třeba s těmito pojmy více pracovat. Například zanést do mapy název města, do myšlenkové

mapy zapsat i Mojmíra, zakladatele Velké Moravy, či si podrobně nakreslit historickou osu.

Druhou část listu jsme doplnili (také především ústně) a nevyužili ji jako zápis.

13. Reflexe

Cíl: žák zhodnotí uplynulé činnosti

Čas: 10 minut

Pomůcky: list papíru, psací potřeby

Popis: Reflexe proběhne formou několika otázek s variací odpovědí. Každý žák napíše odpovědi na otázky samostatně na svůj list papíru.

Otázky

1. Která aktivita tě nejvíce zaujala? Napiš jedním slovem.
2. Která aktivita tě zaujala nejméně? Měl jsi nějaký problém, jaký? (nedostatek času, složení skupiny, neúplné zadání aj.) Odpověz větou.
3. Jaký byl tvůj celkový pocit ze všech aktivit? Oznamkuj jako ve škole na škále 1 - 5.
4. Získal jsem nějaké nové vědomosti? Zapiš číslem jako ve škole, 1 – ano, dozvěděl jsem se hodně nových informací, 5 – ne, vše znám.
5. Bylo zde něco, na co jste nedostali odpověď, co byste dalšího chtěli vědět? Ano – co?, ne.
6. Jak hodnotíte práci ve skupině? Oznamkuj jako ve škole.
7. Napiš tři pocity z dnešního dne.

Průběh aktivity:

Reflexe proběhla za úplného ticha. Každý si předem napsal pořadí otázek 1 – 7, otázky jsem četla, osvětlovala. Pokud měl někdo zájem, mohl k odpovědi na otázku připojit další poznámku (např. u odpovědí pouze číslicí).

Výsledky:

1. Mezi nejoblíbenější aktivitu patřilo jednoznačně „štronzo“ (zaujala 15 žáků).
Následovala pantomima (čtyři žáci) a živé obrazy (tři žáci).

2. Ke druhé otázce část žáků nic nenapsala či ji proškrtna. Objevilo se však několik poznámek: šest žáků nejméně zaujalo luštění hlaholice, zdálo se jim to těžké. Další měl problém s nedostatkem nápadů u živých obrazů s bublinami. Pro jednoho žáka byla těžká závěrečná křížovka. Pět žáků si postěžovalo na dohady ve skupině.
3. Celkově žáci aktivity hodnotili pozitivně.

Otázka č. 3 – Jaký byl tvůj celkový pocit ze všech aktivit? Označuj jako ve škole.

známka	počet žáků
1	10
2	9
3	3
4	0
5	0

4. Nadpoloviční většina třídy potvrdila získání nových vědomostí. Znamka 5 se neobjevila.

Otázka č. 4 – Získal jsem nové vědomosti?

známka	počet žáků
1	14
2	4
3	2
4	2
5	0

5. V případě této otázky 21 žáků uvedlo odpověď „ne“, informace byly dostatečné, jedna žačka připojila dotaz, zda měli Konstantin a Metoděj děti či manželky.
6. Skupinová práce byla hodnocena více či méně pozitivně, ovšem dva žáci ji ohodnotili známkou 4 a 5. Někteří připojili poznámky jako: *neposlouchali jsme se, špatná domluva, dohady, stížnost na konkrétního žáka, který všem rozkazoval.*

Otázka č. 6 – Jak hodnotíte práci ve skupině?

známka	počet žáků
1	9
2	2
3	9
4	1
5	1

7. Nejčastěji žáci hodnotili lekci slovy *dobrý, výborný, sranda, zajímavé, zábava*, někteří dodali, že jsou chytřejší, poučení i překvapení. Pětkrát se objevilo i slovo *únava* a dvakrát poznámka, že by lekce mohla být kratší. Zaujal mne komentář jedné žačky: „líbilo se mi, že jsme pracovali společně a že jsme se sblížili.“

6.1 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE

Jak jsem již zmínila v úvodu, lekci jsem realizovala na Bolevecké základní škole Plzeň. Na této škole jsem absolvovala svoji souvislou praxi.

Dle Školního vzdělávacího programu Bolevecké základní školy pro základní vzdělávání není dramatická výchova vyučována jako předmět, ani nabídnuta jako předmět volitelný. Dramatizace se však objevuje v rámci průřezových témat, v českém jazyce a zasahuje i do výtvarné výchovy. Na škole probíhal kroužek dramatické výchovy.

Zástupkyně pro 1. stupeň paní Mgr. Růčková mi vyhověla v žádosti o realizaci lekce. Bohužel se postupem času ukázalo, že to nebude možné ve čtvrtém ročníku, jelikož tématu věrozhvěstů se třída bude věnovat mnohem později, než bylo původně plánováno. Byla mi nabídnuta možnost lekci odučit v pátém ročníku. Paní Mgr. Khaurová, třídní učitelka 5. A, s návrhem souhlasila. Lekce tedy byla pojata jako opakovací.

Realizace proběhla ve středu 4. března 2015 od první vyučovací hodiny, přímo ve třídě 5. A. Tato místnost bohužel nemá prostor ani pro koberec. Proto bylo nejprve potřeba místo vytvořit. Za pomoci žáků jsme lavice přesunuli tak, že uprostřed třídy

vznikl dostatečně velký kruh na práci. V této formě nejsou žáci zvyklí pracovat, proto jsem kruh naznačila lanem, aby ihned každý věděl, kam se na zem posadit.

Rozdělení lekce do tří bloků – tří vyučovacích hodin bylo nutné hlavně z důvodu, že někteří žáci chodí o velké přestávce na svačinu do jídelny.

Před hodinou jsem měla dostatek času na přípravu. Rozmístila jsem potřebné pomůcky a chvíli pozorovala žáky, které jsem do té doby neznala.

Lekce se zúčastnilo 22 žáků (z 30). Žáci pouze věděli, že je čekají „tři hodiny vlastivědy“ a nebyli moc nadšení. Proto jsem se je v úvodu hodiny snažila „navnadit“ na dalekou cestu, kterou společně podnikneme, a na dobrodružství, které nás čeká. Hodina mohla začít.

Plánované aktivity proběhly časově bez komplikací. Nikde nezbýval nevyplněný čas, naštěstí ani nebylo nutné nějakou činnost z lekce vypustit. Pouze při hře Dirigent jsme neměli dostatek času na více kol a také na úplné samostatné vyplňování křížovky (popsáno výše). Tento malý časový skluz přisuzuji hlavně hlučnosti třídy. První hodina a půl proběhla za plného soustředění dětí. Poslední hodinu někteří začali pociťovat únavu a tak byli hlučnější. Proto jsem strávila nějakou část lekce jejich zklidňováním. Gesto paní učitelky již nestačilo, obracela jsem se k jednotlivým žákům i obešla skupinky, aby snížily hlučnost.

Zadání jednotlivých činností bylo pro žáky srozumitelné. Pokud potřebovali moji pomoc, přihlásili se.

Komplikací by se mohlo zdát rozdělení žáků do skupin. To proběhlo na základě náhody, vylosováním barvy papírových stop. Dvě skupiny nebyly s výsledkem spokojeny a občas to daly najevo nespolečností s ostatními členy. I přesto společné aktivity proběhly poměrně hladce. Pro další realizaci by bylo vhodné buď třídu znát předem a rozdělení do skupin ovlivnit, poradit se s třídní učitelkou nebo nechat výběr skupin na žácích. Myslím si, že i pro tento krok je ale opět nutné žáky alespoň krátce poznat.

Domnívám se, že aktivitu pro téma Cizí jazyky (s latinskými výroky) jsem mohla zvolit lépe. Po uskutečnění lekce jsem si uvědomila, že daný problém (dorozumívání, nerozumění si) skrývá mnohem větší potenciál. A tak možná další aktivita by se mohla týkat předávání zpráv členům skupiny za užití jiného komunikačního prostředku než řeči, tvořením vlastní řeči apod.

S celkovým průběhem lekce jsem byla spokojená. Žáci také výuku hodnotili kladně. Byla to pro mne zajímavá a přínosná zkušenost.

Jsem si vědoma toho, že takovou formu výuky nelze používat často. Je náročná jak na přípravu, tak i na realizaci, ať už z hlediska činností či času. Nezařazovala bych ji také opětovaně z důvodu, aby žáky aktivity brzy neomrzely a nebyly pak tolik přitažlivé.

Přesto si myslím, že velmi dobře slouží jako motivace a hlavně zvyšuje efektivitu vyučovacího procesu.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na školní drama jako prostředek výuky ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Cílem práce bylo představit školní drama na téma Příchod věrozvěstů na Velkou Moravu.

Abych jej mohla realizovat, nejprve jsem prostudovala odbornou literaturu a poté v teoretické části vymezila důležitá východiska pro svou práci. Nejprve jsem se zabývala pojmem dramatická metoda vůbec, popsala jsem klíčové principy, ze kterých dramatická výchova vychází a také cíle, které naplňuje.

Následně jsem klasifikovala a uvedla některé metody a techniky dramatické výchovy. Zjistila jsem, že práci mohou doprovázet mnohá úskalí a snažila jsem se je objasnit.

Vzhledem k zaměření práce se další část týkala školního dramatu. Nejprve jsem se snažila definovat tuto formu práce. Poté jsem zkoumala její strukturu a také to, jak postupovat při jejím plánování.

Na základě všech těchto poznatků jsem vytvořila školní drama na výše uvedené téma. To jsem realizovala v pátém ročníku základní školy.

Žáci se během této lekce seznámili s obdobím Velkomoravské říše, s životem věrozvěstů, důvodem, proč přišli na Velkou Moravu, a také s překážkami, kterým museli čelit. V závěru lekce dokázali vyvodit přínos jejich činnosti. Celý průběh byl bezproblémový a jednotlivých aktivit se děti účastnily se zájmem. Lekce jim umožnila spolupracovat, komunikovat mezi sebou a prožít si („jako“) důležité momenty.

Příprava a hlavně realizace dramatu pro mne byla ohromným přínosem. Dala mi také podnět k dalšímu zařazování metod dramatické výchovy do vyučování. Mám za to, že svou netradičností jsou nejen zpestřením hodin, ale vlastní zážitky mohou zkvalitnit proces učení.

RESUMÉ

Tato práce představuje školní drama na námět ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Je rozdělena do dvou částí, praktické a teoretické.

Teoretická část vymezuje hlavní pojmy dramatické výchovy, klíčové principy a cíle oblasti. Dále popisuje její metody a techniky. Následující kapitola je věnována školnímu dramatu jako formě práce.

Praktická část zahrnuje scénář školního dramatu Příchod věrozvěstů na Velkou Moravu s popisem realizace lekce a také její reflexi.

Summary

The purpose of this thesis is to introduce a school drama as a teaching method in the educational field „A man and his world“. It is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical part defines the main terminology of drama teaching, explains key principles and objects. Next chapter describes teaching methods and techniques of drama education. The third chapter concentrates on school drama as a teaching method.

The practical part presents school drama inspired by the journey of Christian missionaries to Great Moravia. This lesson has been implemented in primary school and reviewed.

ZDROJE

Seznam použité literatury

1. BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002, 106 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-723-8182-2.
2. BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Editor Jaroslav Provozník. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.
3. CAILLOIS, Roger. *Man, play, and games*. University of Illinois Press, 2001, kap. 2. ISBN 025207033x.
4. ČECHUROVÁ, Milana, Petr CHALUPA a Alena JEŽKOVÁ. *Vlastivěda 4 pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, 112 s. Člověk a jeho svět. ISBN 9788072354757.
5. DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. 4. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n.p., 1989.
6. DVOŘÁKOVÁ, Michaela, Jana STARÁ a Zdeněk STRAŠÁK. *Společnost: člověk a jeho svět: pro 4. ročník základní školy: učebnice*. 1. vyd. Ilustrace Lubomír Anlauf. Plzeň: Fraus, 2010, 88 s. ISBN 9788072389445.
7. HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991, 270 s. ISBN 80-900704-7-7.
8. CHALUPA, Petr. *Vlastivěda pro 4. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2002. ISBN 9788072351848.
9. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253x.
10. KARAFFA, Jan. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 140 s. ISBN 978-807-4642-067.
11. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 147 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8167-3.

12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 8071847569.
13. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-854-2993-4.
14. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998, 199 s. ISBN 80-901-6603-2.
15. MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2000, 122 s. ISBN 80-858-8354-6.
16. MACHKOVÁ, Eva, cit. podle Somers, 1994: Školní drama dle Johna Somerse. *Tvořivá dramatika* [online]. Praha: NIPOS, 2001 [cit. 2015-03-13]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2001-2.pdf
17. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-807-3310-899.
18. MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007a. ISBN 978-80-901660-9-0.
19. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 8073150395
20. MARUŠÁK, Radek a Olga KRÁLOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-807-3674-724.
21. MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2010, 195 s. ISBN 9788073311728.
22. MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Překlad Simona Šimíčková. Praha: Portál, 1999, 112 s. ISBN 80-717-8288-2.

23. MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Překlad Helena Zymonová. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, 250 s. ISBN 80-901-6602-4.
24. PROVAZNÍK, Jaroslav: Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramaturgii* [online]. Praha: NIPOS, 1996 [cit. 2015-03-16]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2006-3.pdf
25. SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, 192 s. Výběrová řada doktorských prací. ISBN 8086928101.
26. TŘEŠTÍK, Dušan. *Vznik Velké Moravy: Moravané, Čechové a střední Evropa v letech 791-871*. Praha: Lidové noviny, 2001, kap. 12. Česká historie, sv. 8. ISBN 8071064823.
27. ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vyd. Praha: Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze, 2007, 103 s. ISBN 9788073310967.
28. VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramaturgii*. Praha: ISV, 1995, 200 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4.
29. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.
30. VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2015-03-18]. Dostupné na <http://www.nuv.cz/file/318>

Seznam elektronických zdrojů

Příloha č. 1 – Obrazový materiál použitý v lekci

1. *Alík: Mojmir aneb cesta pravého krále - ukázka* [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: http://alik.idnes.cz/mojmir-aneb-cesta-praveho-krale-ukazka-dh2-/alik-alikoviny.asp?c=A090403_134133_alik-alikoviny_mrk
2. *Filozofická fakulta UJEP: Dějiny Velké Moravy* [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: http://ff.ujep.cz/velimsky/cs_1_1/02CS/02CS.htm

3. GeoPed: starý dobrý zeměpis. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://www.geoped.cz/album/obrysove-slepe-mapy/recko-greece-jpg/>
4. Lingvistika. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: http://www.lingvistika.mysteria.cz/rusko_hlaholice.htm
5. Moravské zemské muzeum: Cyril a Metoděj. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://cyrilametodej.mzm.cz/exponat-15.html>
6. *Promoravia: Historie Moravy* [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://promoravia.blog.cz/galerie/mapy/obrazek/92622194>
7. Slované. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://slovane.cz/?p=210>
8. Web ústavu historie SU. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://uhm-prednasky.fpf.slu.cz/index.php?page=sperk>
9. Wikipedie: otevřená encyklopedie. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlaholice>

Příloha č. 3 – Závěrečná křížovka

1. ZŠ TOCHOVICE. *Výukové materiály: Velká Morava* [online]. [cit. 2014-11-08]. Dostupné z: <http://www.zstochovice.cz/files/materialy/v14/32.%20Velk%C3%A1%20Morava.pdf>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Obrazový materiál použitý v lekci	1
Příloha č. 2 – Latinské výroky	7
Příloha č. 3 – Závěrečná křížovka a zápis	9
Příloha č. 4 - Fotodokumentace z realizace lekce	11

Příloha č. 1 - Obrazový materiál použitý v lekci

Mapa Velké Moravy

Náušnice

Osada

Křížek

Kostel v Mikulčicích

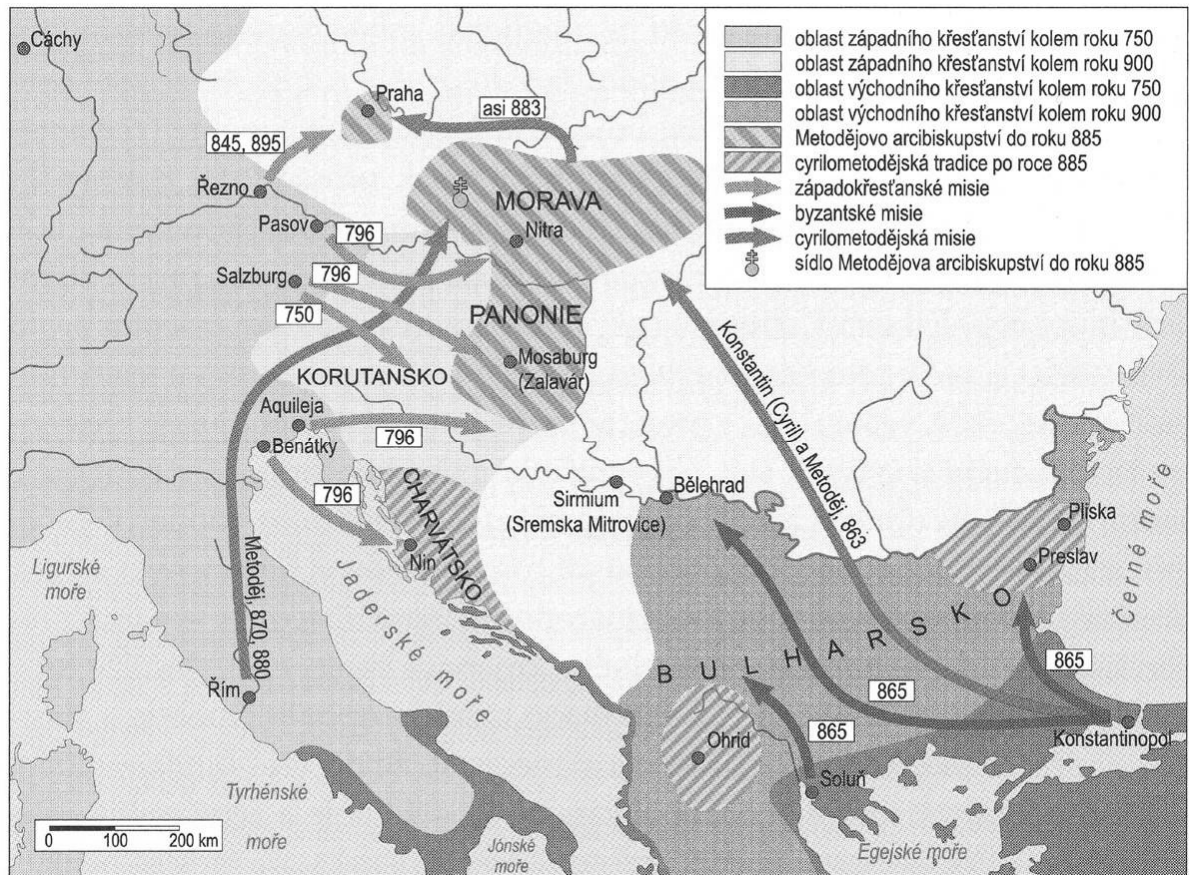
Mapa Řecka

Hlaholice

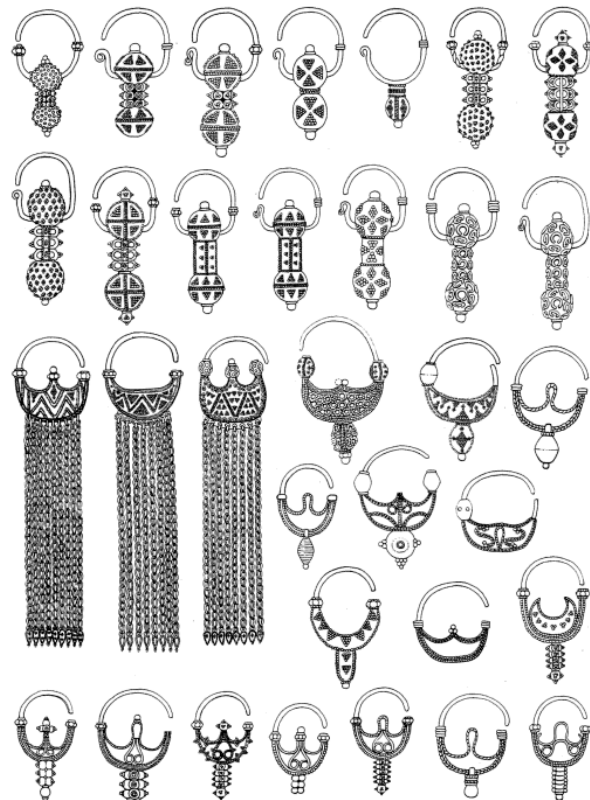
Hlaholice – „český překlad“

Hlaholice - šifra

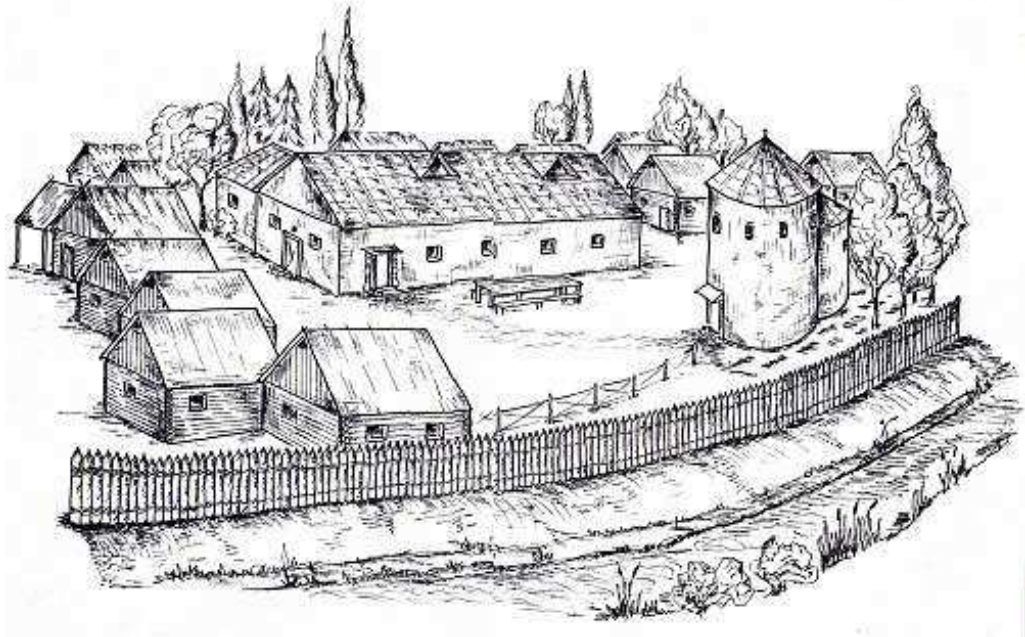
Mapa Velké Moravy



Náušnice



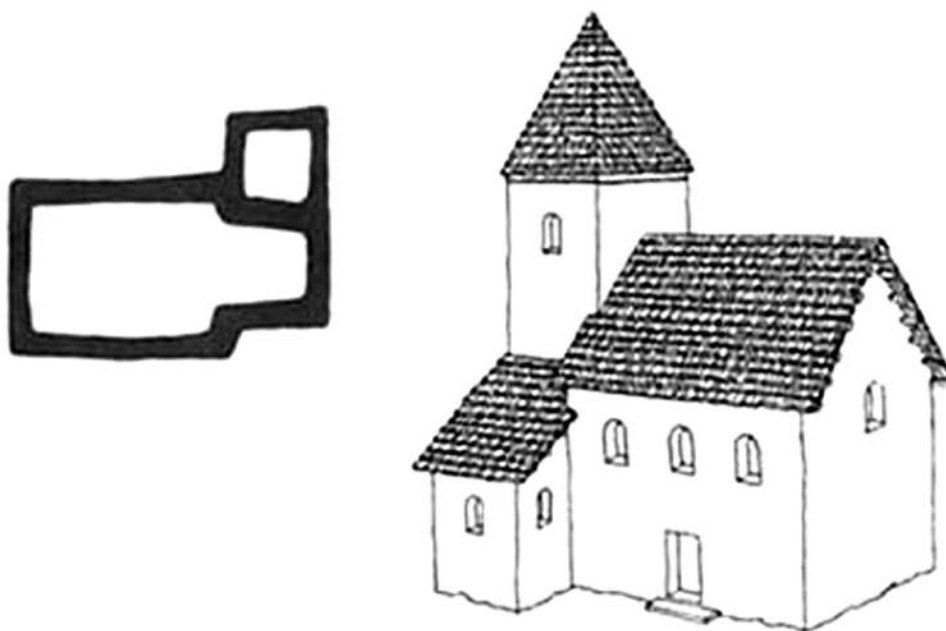
Osada



Křížek



Kostel v Mikulčicích



Mikulčice, kostel 2

Mapa Řecka



YΔR+β-9R=VΔP+u7Z99̄P ZP
Δ9R=9E sV97E PBP9B̄
ZP79=9 J+P9 P+u79=9 s99
P=Z99. ZP7 9P+T=PP P+R9
V9PΔP9 P+β9J999 P99+
P9R+999: K+β+JPP̄P P+
u79=9.P967 YΔR+βP=9 R99=9
Y799 ZR9 RVPZ=9999:

Přepis do češtiny:

Cěsarŕstvě našemь,
Gospodi,
milostьjo tvoejo prizьri,
i ne otdazь našego tuzimь
i ne obrati našъ vь plěň
narodomь roganьskymь.
Christa radi, Gospodi, našego
i že cěsaritъ sь Oтьcemь
i sь Svěntymь.

Latinský originál:

Rege nostras domine
propitius voluntas,
ut nec propriis
iniquitabilis implicantur,
nec subdantur alienis ...

Český překlad:

Na království naše, Pane,
milostí svou pohlédni
(milosrdenstvím svým
shlédni),
nevydej našeho cizím
a nás nedej v zajetí
národům pohanským.
Pro Krista, Pána našeho,
který kraluje s Otcem
a s Duchem svatým.

Překlad z latiny:

Řid', Pane,
milostivě naše vůle,
aby se ani do vlastních
nepravostí nezapletly,
ani se nepoddávaly cizím ...

Hlaholice – „český překlad“

†	𐌺	𐌵	𐌸	𐌶	𐌷	𐌹	𐌺	𐌻	𐌼	𐌾	𐌿
A	B	C	Č	D	DZ	Ě	E	F	G	Ch	I
𐌺	𐌻	𐌼	𐌾	𐌿	𐍂	𐍃	𐍄	𐍅	𐍆	𐍇	𐍈
I,J	Ju	K	L	M	N	E	O	P	R	S	
𐍈	𐍉	𐍊	𐍋	𐍌	𐍍	𐍎	𐍏	𐍐	𐍑	𐍒	
Š	Št	T	U	V	Y	Y,V	Z	Ž			

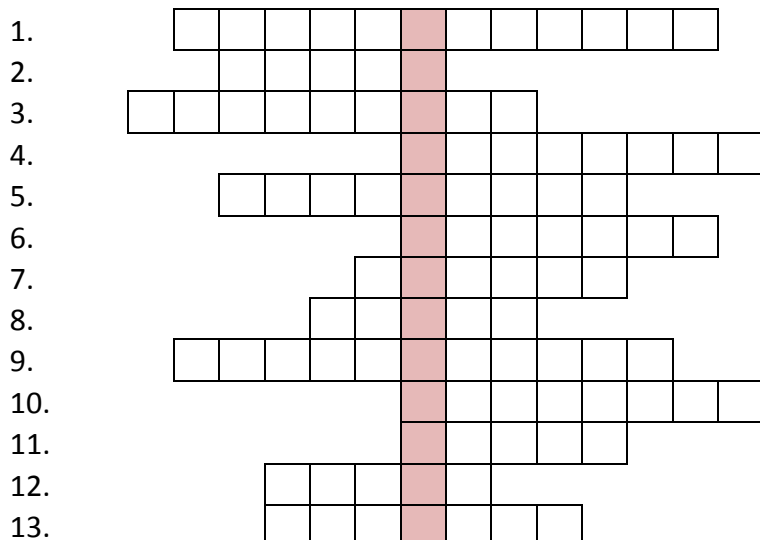
Hlaholice – šifra

𐌶𐌷𐌹𐌺𐌻𐌼𐌾𐌿

Příloha č. 2 – Latinské výroky

Veni, vidi, vici.	Přišel jsem, viděl jsem, zvítězil jsem.
Veritas vincit.	Pravda vítězí.
Alea iacta est.	Kostky jsou vrženy.
Aqua vitae.	Živá voda, voda života.
Quo vadis?	Kam kráčíš?
In vino veritas.	Ve víně je pravda
Ave, ceasar imperator! Morituri te salutant!	Bud' zdráv, císaři vládce! Zdraví tě ti, kdož jdou na smrt!
Omnia vincit amor.	Vše přemůže láska.

Příloha č. 3 – závěrečná křížovka a zápis



1. Jak se označují dva slovanští kněží, kteří zvěstovali novou víru na Velké Moravě?
2. Jak se jmenuje posvátná kniha křesťanů?
3. Jak se jmenoval moravský kníže, který pozval do své říše křesťanské učence?
4. Jak se označují lidé, kteří se hlásí k učení Ježíše Krista?
5. Jak se jmenovalo nejstarší slovanské písmo?
6. Jak se jmenoval druhý kněz, který přišel s Konstantinem na Velkou Moravu?
7. Který kníže byl zakladatelem velkomoravské říše?
8. Jaké jméno přijal později Konstantin?
9. Jak se jmenuje náboženství, které šířili na Moravě kněží z Řecka?
10. Které místo na Moravě je centrem uctění Konstantina a Metoděje?
11. Jak se jmenovalo město, ze kterého přišli Konstantin a Metoděj?
12. Ve kterém současném státě toto město leží?
13. Ve kterém století přišli na Moravu učení kněží, aby zde šířili vzdělanost?

Konstantin a Metoděj

Pozval je velkomoravský kníže R_____ Ten chtěl získat nezávislost na _____ říši.

Byli to _____, kteří znali _____ jazyk.

Přišli v ____ .století (roku 863), aby šířili novou _____.

_____ = víra v jednoho Boha.

Vymysleli nové slovanské písmo: _____.

Přeložili do slovanského jazyka _____.

Začaly se stavět církevní budovy - _____.

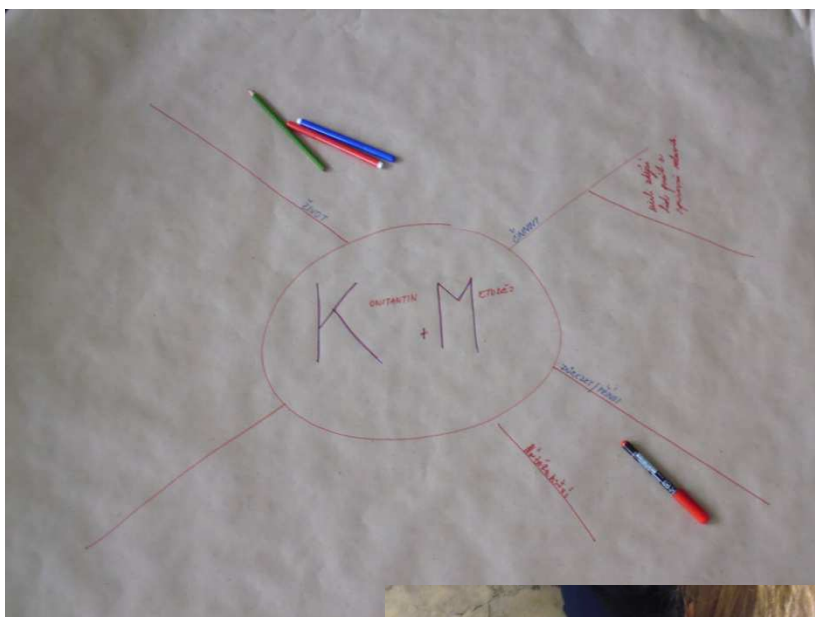
Konstantinovo pozdější jméno bylo _____.

Bratři byli prohlášeni za _____ za šíření křesťanství.

Státní svátek, který nám bratry připomíná, slavíme _____.

Příloha č. 4 – Fotodokumentace z realizace lekce

Myšlenková mapa na začátku lekce



Hlaholice



Živé obrazy

Samostatná práce na křížovce



Kompletní myšlenková mapa

