

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

Aneta Pehalová

**Dramaticko-výchovný projekt jako prostředek pro výuku dějepisu na  
základních a středních školách**

Olomouc 2018

vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jsem jen prameny a literaturu uvedenou v seznamu.*

V Olomouci dne 17. 4. 2018

.....  
Aneta Pehalová

*Chtěla bych touto cestou poděkovat prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph. D., za odborné vedení práce, Mgr. Lucii Pastierikové, Ph. D. za konzultaci, věcné rady a připomínky, Kataríně Vandákové za psychickou podporu a praktické připomínky, své rodině a přátelům za trpělivost a podporu.*

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
1. Dramatická výchova .....	9
1.1. Didaktika v dramatické výchově .....	9
1.2. Cíle dramatické výchovy .....	11
1.3. Principy dramatické výchovy .....	12
1.1.1. <i>Zkušenost</i> .....	12
1.1.2. <i>Prožívání</i> .....	13
1.1.3. <i>Tvořivost</i> .....	13
1.1.4. <i>Vstup do role</i> .....	14
1.1.5. <i>Improvizace</i> .....	14
1.1.6. <i>Dramatická hra</i> .....	14
1.4. Speciální dramatická výchova .....	15
1.5. Dramatická výchova ve školách jako metoda k výuce.....	15
2. Tematické celky a projektová metoda .....	18
2.1. Metody a techniky budování dramatu .....	19
3. Zážitková pedagogika .....	21
3.1. Prožitek jako základ zážitkové pedagogiky .....	21
4. Výuka dějepisu .....	23
4.1. Dramatická výchova jako metoda k výuce dějepisu .....	25
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
5. Tvorba projektu pro výuku dějepisu .....	28
5.1. Cíl praktické části .....	28
5.2. Metodika práce .....	28
6. Příkladové projekty.....	30
6.1. Projekt Mnichov 1938 .....	30
6.2. Projekt Holocaust .....	31
7. Návrh vlastního projektu .....	33
7.1. Struktura projektu .....	35
8. Shrnutí.....	41
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>42</b>

<b>Seznam literatury.....</b>	<b>44</b>
<b>Seznam zdrojů.....</b>	<b>46</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>47</b>

# ÚVOD

Dramatická výchova se objevuje na základních uměleckých školách jako obor pro rozvoj osobnosti, na základních či středních školách jako samostatný předmět, anebo i jako metody pro výuku nejrůznějších, nejčastěji humanitních, předmětů.

Metoda, kterou se budeme zabývat v této práci, je dramatický projekt, se zaměřením na výchovu a edukaci. Zaměříme se na tvorbu dramatického projektu se základem v dramatické výchově a zážitkové pedagogice, kdy na základě odborné literatury a dvou analyzovaných dramatických projektů s historickým tématem jako východisek se pokusíme vytvořit strukturované drama, které za pomoci zkušenosti a zážitku, může nabídnout možnost prohloubení znalosti a zájem o probíranou látku v rámci výuky dějepisu. Důležité je říct, že praktické část této práce nemá podobu výzkumného šetření, ale jedná se pouze o návrh projektu, který by mohl být aplikovaný ve výuce dějepisu u intaktních žáků či studentů.

Cíl této práce by se dal definovat jako teoretické zmapování dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a projektové metody s důrazem na princip zkušenosti a prožitku, a zároveň jako nahlédnutí do procesu výuky dějepisu na školách v kombinaci s dramatickou výchovou. Na základě těchto poznatků bychom měli být schopni navrhnout dramaticko-výchovný projekt s určitým tématem, který by mohl být aplikovaný ve výuce dějepisu k rozšíření znalostí a zájmu o probíranou látku.

Toto téma jsme si zvolili, jelikož nás zaujala myšlenka využívat dramatickou výchovu v jiných vyučovacích předmětech, jako metodu k poznávání nového. Pro cíl získávání nových znalostí nám nejlépe aplikovatelná přišla tzv. projektová metoda, která by využívala principu zkušenosti a prožitku.

V teoretické části se pokusíme popsat výhody, které může dramatická výchova přinášet. Pokusíme se vymežit jak samotnou dramatickou výchovu včetně jejího obsahu, metod a cílů, tak i tzv. zážitkovou pedagogiku, která může využívat právě jednoho z principů dramatické výchovy. Jedna podkapitola bude věnována i speciální dramatické výchově, která se zaměřuje na žáky se specifickými potřebami. Tato podkapitola se bohužel bude dotýkat právě jen oblasti teorie, jednak z důvodu pestrosti klientely tohoto oboru, a také z důvodu, že speciální dramatická výchova, nebo využívání jejich metod při výuce dětí se specifickými potřebami není velmi častá. V další z kapitol se budeme věnovat i samotnému projektování strukturovaného

dramatu, což znamená, že se dotkneme především výběru téma, budování příběhu, využívá metod budování dramatu apod. Ve všech těchto oblastech se budeme nejvíce soustředit na princip zkušenosti a prožitku. Nakonec si představíme, jakým způsobem probíhá výuka dějepisu na školách a zda může být nějakým způsobem propojena s dramatickou výchovou.

V praktické části se zaměříme na tvorbu samotného dramatického projektu, který budeme tvořit na základě propojení dramatické výchovy s výukou dějepisu. Zde využijeme jako oporu jednak poznatky z teoretické části, ale také informace získané ze dvou již vzniklých a aplikovaných projektů. Půjde nám převážně o využívání zkušenosti a prožitku. Při tvorbě tohoto projektu se zároveň pokusíme využít nejrůznější prameny, jako jsou záznamy rozhlasu, dobové texty, fotografie, tematické předměty, hudbu apod., díky kterým by mělo dojít k vybudování vyhovujícího prostředí, aby studenti byli schopni poznat život tehdejších obyvatel v návaznosti na historické události. Výsledkem této části bude tedy návrh dramatického projektu vhodného k výuce určitého historického období, a zároveň využívající zážitku a zkušenosti k získání znalostí o určitém období.

## TEORETICKÁ ČÁST

Tato část bude věnována hned několika tématům, která poté využijeme i v praktické části. Nejdříve se budeme soustředit na dramatickou výchovu, jak je spojena s didaktikou, tzn. učením a vyučováním a určíme si, jaké má dramatická výchova cíle. Pak se zaměříme na jednotlivé principy dramatické výchovy, kde nás budou nejvíce zajímat právě zkušenost a prožitek a také se zaměříme i na využití metod dramatické výchovy ve školách při výuce. Jedna podkapitola se věnuje speciální dramatické výchově. Tato část je zařazena, hlavně kvůli průzkumu, zda a jak se u dětí a studentů se specifickými potřebami využívají metody dramatické výchovy ve školách, nebo zda se mohou tito klienti setkat s dramatickou výchovou, která ale nemá terapeutické cíle. V další kapitole se zaměříme na projektovou metodu, která též pracuje se zkušeností, zde si hlavně popíšeme, jakým způsobem se přistupuje k tvorbě samotného projektu. Poté si definujeme zážitkovou pedagogiku, která operuje hlavně s prožitkem, který spadá i pod dramatickou výchovu. Poslední kapitola bude zacílena na to, jaké jsou metody a cíle výuky dějepisu na školách, a jak je výuková hodina koncipována. Zde se pokusíme i nalézt možnost propojení dramatické výchovy s výukou dějepisu.



# 1. Dramatická výchova

Pokud si budeme definovat dramatickou výchovu, můžeme narazit na několik různých úhlů pohledu, jak na dramatickou výchovu nahlížet. Pro celkové teoretické ukotvení se budeme věnovat didaktice, cílům dramatické výchovy a principům dramatické výchovy, nahlédneme i do problematiky speciální dramatické výchovy a popíšeme si způsob, jak se dá využívat dramatická výchova ve školách k výuce.

Dramatickou výchovu, kterou můžeme nalézt v odborné literatuře pod názvy jako výchovná dramatika, tvořivá dramatika, tvořivé drama, a dramika, můžeme definovat jako improvizovanou formu dramatu, která není určena k předvádění a je orientovaná spíše na vnitřní proces práce (Valenta, 2011). Machková naopak uvádí, že dramatická výchova může mít buď podobu zájmové činnosti, která vede k veřejné produkci, ale také se může jednat o samostatný školní předmět, který má esteticko-výchovný a umělecký akcent anebo se nabízí i možnost využití dramatické výchovy jako metody výuky do jiných předmětů. V obou přístupech se dramatická výchova využívá k rozvoji osobnosti. Dramatická výchova tedy může být metodou pro rozvoj osobnosti a zároveň může být i zdrojem osvojování obecných dovedností člověka (Machková 2015), kdy vedoucí vede účastníky k reflektování lidské zkušenosti (Valenta, 2011).

## 1.1. Didaktika v dramatické výchově

Obecnou didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Obecná didaktika se zabývá „*problematikou vzdělávacích obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků.*“ (Skalková in Machková, 2007, s. 7)

Zaměříme se tedy na samotné procesy vyučování a učení, jejich rozdíly a hlavní principy, popř. čím jsou tyto jednotlivé prvky didaktiky spojeny s dramatickou výchovou.

Vyučování je aktivita, která je záměrně plánovaná, odehrává se na vymezeném místě a je vedena kvalifikovanými profesionály, např. učiteli, a dochází k osvojování vědomostí. V moderním pojetí vyučování se nezabýváme pouze osvojováním si vědomostí či dovedností, ale zahrnuje i rozvíjení a kultivaci postojů, schopností, charakter a psychických procesů. (Machková, 2007) Můžeme tedy uvést, že do vzdělávání tedy patří i zkušenost jako „*poznávání života lidí a okolního světa, opírající se o smyslové vnímání, o prožitky, o sociální styk a praktickou činnost,*“ (Machková, 2007, s. 7) A v tomto směru dramatická

výchova s vyučováním úzce souvisí, právě díky možnosti, že dramatická výchova může přispívat k rozvoji osobnosti, jelikož jejím obsahem jsou jak individuální, tak kolektivní lidské zkušenosti, které se dají definovat jako „*souhrn poznatků, dovedností a vztahů, prožitků, praktických činností získaných a provozovaných během života jedince nebo během vývoje skupiny*“, (Machková, 2007, s. 8), a jelikož na zkušenosti stavěla i pragmatická pedagogika, která dala vzniknout využívání dramatických aktivit.

Naproti tomu učení je proces, kdy člověk mění své osvojené poznatky, způsoby činnosti, vlastnosti či obraz sebe sama i své vztahy k lidem a to směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. Tyto změny se uskutečňují především na základě zkušenosti, a to buď na základě individuální zkušenosti, nebo jde o přejímání a osvojování si zkušenosti společenské. (Kulič in Machková, 2007) Machková popisuje obecný model učení tak, že zkušenost může být buď nabitá v dosavadním životě, předána pomocí vědeckého či uměleckého zpracování, nebo vytvořena jednáním v herní situaci. Zpracování zkušenosti probíhá zobecnováním a zařazením zkušenosti či vytvářením formy sdělení. Samotné sdělování se pak odehrává buď v rámci pracovní skupiny (třídy), nebo v rámci veřejnosti. (Machková, 2004)

Nyní se budeme soustředit právě na přímé propojení obecné didaktiky a dramatické výchovy v souvislosti se získáváním zkušeností.

Jak uvádí Brian Way, odpověď na otázku může mít dvojí podobu. A to buď podobu informace, nebo přímé zkušenosti. Odpověď v podobě přímé zkušenosti patří právě do kategorie dramatické výchovy, což znamená, že překračuje pouhou vědomost, a obohacuje obrazotvornost. (Way, 2014) Můžeme tedy tvrdit, že i když dramatická výchova vychází z dramatického umění, tak hlavním smyslem není umělecká tvorba, ale výchova a vzdělávání. (Machková, 2004) Pokud se zaměříme tedy na zkušenost, která spadá do principů dramatické výchovy, a které se pak budeme podrobněji věnovat v následující kapitole, tak můžeme uvést, že zkušenost můžeme rozdělit na zkušenost individuální a společenskou, kdy v dramatické výchově souvisí individuální zkušenost na praktických činnostech, které jsou spojeny s fikcí a vstupem do role, díky čemuž si jedinec může vše vyzkoušet na vlastní kůži a tím si osvojit nové poznatky. Naopak zkušenost společenská je naopak přejímána od jiných jedinců. Existuje i další dělení zkušenosti a to na zkušenost zprostředkovanou a přímou. Důležité ale je, že výsledkem obou přístupů ke zkušenosti je vědění o životě, lidech a světě. (Machková, 2007)

Pokud nahlédneme na způsob využití dramatických postupů ve vyučování jiných předmětů jako např. dějepis či literatura, tak zjistíme, že díky dramatickým metodám mohou žáci poznávat nejen fakta, ale i vztahy a jejich strukturu, což je vede k samostatnému myšlení

a řešení problému, namísto aby pouze reprodukovali naučenou látku. (Machková, 2007)  
Této problematice se však budeme věnovat v dalších kapitolách.

Díky tomuto krátkému šetření tedy můžeme tvrdit, že v dramatické výchově má učení své místo a zároveň bez učení není dramatické výchovy. (Machková, 2007)

## **1.2. Cíle dramatické výchovy**

Cíl můžeme popsat jako rozhodnutí, co je prioritou, tedy co je naším cílem, a co můžeme odložit či úplně vypustit. Je nutné si definovat, jaký cíl má vyučující, a čeho chce ve výuce docílit, ať už se jedná o klasickou formu výuky, nebo o výuku dramatické výchovy, nebo o výuku kde jsou využívány metody dramatické výchovy. Pedagogický cíl tedy můžeme definovat jako to, čeho chce pedagog svou činností dosáhnout, resp. jakých změn v oblastech chování, jednání, dovedností či vědomostí chce u žáků vyvolat. Zároveň je nutné, aby si vyučující položil otázku, jaká formulace cílů je pro daného žáka nejlepší. A zde si hned musí položit otázku druhou, a to, jaké jsou potřeby žáka. (Machková, 2007)

Dramatická výchova má velmi široké spektrum cílů, kterých se dá díky využití dramatických metod docílit a je nutné, aby si učitel definoval, na kterou rovinu cílů bude výuka zaměřena. V dramatické výchově lze cíle formulovat buď v rovině dramatické, sociální nebo osobní. Dramatické cíle obsahují získání dovednosti v dramatické oblasti, jako je hra v roli, výstavba celku a výrazové prostředky, či vědomosti o dramatických aktivitách a divadle, kam spadá dramaturgie, historie a teorie divadla. Cíle v rovině sociální obsahují pochopení struktury skupiny, její dynamiky, vztahů ve skupině, kooperace, ale také poznávání života, světa a lidí. V rovině osobnostní je zacílení na psychické funkce (pozornost, myšlení, komunikace, emoce, aj.), dovednosti a schopnosti jako například tvořivost, motivace, zájmy, a postoje. (Machková, 2007) Valenta rozšiřuje toto dělení cílů dramatické výchovy na cíle výchovné (tvořivost, sebepoznání, volní vlastnosti), sociální (komunikační schopnosti, sociální inteligence), etické, umělecké (expresivní dovednosti), vzdělávací (získávání znalostí). (Valenta in Růžička et al. 2013)

Machková všechny tyto cíle shrnuje do myšlenky, že velmi podstatným úkolem je dát dítěti příležitost a vést ho k osobitému a samostatnému myšlení a zároveň ochotě a schopnosti vyjadřovat svoje myšlenky a sdělovat je ostatním. (Machková, 2015)

### 1.3. Principy dramatické výchovy

Jelikož dramatická výchova vychází z obsahu dramatického umění, tak využívá dramatických prostředků. (Valenta, 2011) Proto budou některé základní principy dramatické výchovy také vycházet z dramatického umění a divadla.

Základní principy a metody dramatické výchovy se dají rozdělit do dvou skupin. První skupina je společná jak pro dramatickou výchovu, tak i pro další předměty a obory vzdělávání, pedagogické směry a systémy. Patří sem tedy výchova zkušeností, prožíváním, hrou a tvořivostí. Druhá skupina je naopak specifická právě pro dramatickou výchovu a tvorbu její identity. Do této skupiny můžeme zařadit partnerství, fikce, hra v roli, experimentace, improvizace, psychosomatická jednota člověka a další. (Machková, 2007)

Nyní si budeme některé z těchto principů definovat konkrétněji, kdy nás bude nejvíce zajímat právě zkušenost a prožívání, které spadají do první skupiny základních principů a propojují dramatickou výchovu s dalšími předměty. Krátce si popíšeme i některé principy z druhé skupiny, které jsou specifické právě pro dramatickou výchovu.

#### 1.1.1. Zkušenost

Nejdříve se zaměříme na princip zkušenosti, který je založen na nápodobě a jedná se o nejstarší způsob učení. (Rodová, 2014) Zkušenost je důležitým pojmem právě i pro dramatickou výchovu a je definován jako poznání, které přichází z vnitřního prostředí člověka prostřednictvím činnosti či pozorování. Zároveň je zkušenost něco, co bylo prožito a následovně uchováno v naší aktivní paměti. (Machková, 2004) Také může být zkušenost definována jako účast a aktivita, která je zaznamenána v paměti jako trvalá součást myšlení a cítění (Machková, 2007) Shrnutím tedy můžeme dojít k teorii, že „*zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel do styku, ať jsou to praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy, anebo vědomosti.*“ (Machková, 2007, s. 11)

Jak je výše uvedeno, tak zkušenost můžeme dělit několika způsoby a to na zkušenost individuální a společenskou, které jsou definovány v předešlé kapitole, stejně jako dělení zkušenosti na zprostředkovanou (nepřímou) a přímou. Krom toho můžeme zkušenosti též rozdělit na vnější, které jsou založeny na bezprostředním smyslovém vnímání a uvědomění si vjemů, a na vnitřní, které jsou založeny na pozorování vlastních vnitřních pochodů. (Machková, 2007) Machková nabízí i další možné dělení a to na zkušenost negativní a pozitivní, které vzniknou na základě toho, zda aktéři našli při aktivitě řešení nebo ne. (Machková, 1995)

V dramatické výchově má zkušenost důležitost nejen z hlediska poznávání situací či charakterů a vztahů lidí, ale i pro vyučování jiných školních předmětů pomocí dramatických metod. (Machková, 2007) A jelikož dramatické hry a improvizace nejsou určeny k předvádění před publikem, ale jde u nich spíše o vnitřní zážitek hráčů a získání osobní zkušenosti, tak je důležité, co hráč prožívá, co je děje uvnitř něj, co cítí a jak tato činnost formuje jeho psychiku a jaké trvalé změny vyvolává v jeho jednání i chování. (Machková, 2015) Machková uvádí tento popis situace získávání zkušenosti: „*Žáci něco dělají a při tom něco prožívají, získávají zkušenosti, které zpracovávají (zasazují je do kontextu svých minulých zkušeností, zobecňují je ...), zapamatovávají si je (o to trvaleji, čím silnější byl prožitek, který činnosti provázel) a tyto zkušenosti ovlivňují jejich další činnost a stávají se součástí jejich osobnosti, stávají se tím, co se naučili. Jsou schopni tyto zkušenosti zpracovat do podoby sdělení a předávat je jiným lidem.*“ (Machková, 2004, s. 24)

### **1.1.2. Prožívání**

Dalším pro tuto práci důležitým principem je prožívání. Prožívání můžeme charakterizovat jako osobní aspekt dané věci či události, která je ve vnitřním životě člověka významnou. Prožitek je součástí dramatické výchovy, jelikož při vstupu do role ve fiktivní situaci dochází k poznání světa druhých v přímé zkušenosti tzv. na vlastní kůži, a tak dochází k proměně hráčovi osobnosti. A právě aktivní spoluúčast a iniciativa jedince ovlivňuje tvorbu nejen hodnotového žebříčku, ale i chování, jednání a postojů jedince, čímž vede k sebehodnocení a sebeřízení. A toto odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky, rozumového a verbálního učení i umění. (Machková, 2007) Důležité je ale též vědět, že i když se jedná o dramatickou hru, tedy situaci „jako“, tak jsou všechny prožitky skutečné a hloubka tohoto prožitku samozřejmě závisí na hloubce výchozí představy a na jejím udržení. (Machková, 1995)

Prožitku a zážitku se budeme ještě věnovat i v kapitole, které bude věnována zážitkové pedagogice, které právě operuje s prožitkem jako s hlavním principem této pedagogiky.

### **1.1.3. Tvořivost**

Tvořivost stejně jako zkušenost a prožívání spadá do první skupiny základních principů dramatické výchovy. Tvořivost nebo také kreativita se dá specifikovat jako schopnost a činnost, kdy je tvorba označena jako proces a výsledek jako dílo. (Machková, 2007)

V dramatické výchově nejčastěji pracujeme s expresivní tvořivostí, což je základní úroveň tvořivosti, se kterou se setkáváme v běžných činnostech dětí i dospělých. Tento druh tvořivosti je spontánní, nevyžaduje speciální kvalifikaci a uplatňuje se příležitostně. (Machková, 2007)

#### **1.1.4. Vstup do role**

Tento princip už spadá do skupiny druhé, tedy do principů, které jsou specifické pro dramatickou výchovu. Vstup do role, nebo také hra v roli můžeme popsat jako jednání ve fiktivní skutečnosti, kdy jde o symbolickou hru založenou na mezilidských vztazích, charakterech a jednání. (Machková, 2007)

Právě hrou v roli se dramatická výchova odlišuje od ostatních předmětů a směrů výchovy a vzdělání. Jedná se o základní mechanismus učení v dramatické výchově, který se využívá v různých aktivitách. (Machková, 2007)

#### **1.1.5. Improvizace**

Dalším principem v druhé skupině je improvizace. Umění improvizovat můžeme definovat jako jednání bez přípravy a bez textu či scénáře, které je důležité i pro život, protože v životě musíme improvizovat neustále. Zároveň může sloužit jako prostředek interpretace. (Machková, 2007)

Improvizace může být buď plná, kdy jedná hráč za sebe či postavu nepřipraveně, nebo částečně připravená improvizace a propracovaná improvizace, která má podobu krátkého dramatického tvaru. (Marušák et al. 2008)

#### **1.1.6. Dramatická hra**

Všechny tyto principy se promítají do tzv. dramatické hry. Jde o „hru jako“, kdy základním materiálem herního zobrazování je člověk sám a kdy přijme základ hry jako fikci. Právě fikce umožní nahlédnout mimo reálnou zkušenost a zároveň díky ní můžeme objevit spojení mezi fikcí a naším reálným světem. Do fikčního světa můžeme vstoupit díky roli, ve které můžeme experimentovat, zkoumat i jednat, ale také nám nabízí odstup, možnost opakovat, obohacovat se, objektivizovat, a racionalizovat zážitek. (Marušák et al. 2008) Výhodou hry je, že hru můžeme vrátit a přehrát znovu, aby bylo nalezeno lepší řešení, nebo můžeme navodit takovou situaci, se kterou se děti mohou setkat jen zřídka, a díky tomu může získávat nové zkušenosti. (Machková, 1995)

## 1.4. Speciální dramatická výchova

V této poslední kapitole jen letmo nahlédneme na možnost výuky dramatické výchovy, nebo využívání dramatických metod u klientů se specifickými potřebami. Nemělo by se jednat o dramaterapii, ale přímo o dramatickou výchovu.

Jelikož se nejedná o kreativní terapii ale přímo výuku, je složité v této oblasti nalézt dostatek zdrojů pro definování tohoto oboru. Valenta uvádí, že na Slovensku léčební resp. speciální pedagogové používají v odborné literatuře termín speciální dramatická výchova. Zde je klientelou právě skupina osob se specifickými potřebami (Valenta, 2011) Ale v naší literatuře, která se věnuje dramatické výchově, se k této problematice vyjadřují autoři jen málo. Například Machková vidí problematiku dramatické výchovy ve speciální pedagogice, zdravotnictví a sociálních službách v rozmanitosti a rozsáhlosti, což má za výsledek, že je tato oblast málo prozkoumaná. Proto si každá oblast musí vybudovat vlastní přístup dle svých podmínek a potřeb. (Machková, 2007) Občas využíváme některé prvky dramatické výchovy, které slouží jako prostředek socializace, např. u dětí s mentálním postižením, ale zde se dostáváme na hranici dramaterapie. (Provazník in Kořátková, 1998)

Jako motivaci si alespoň můžeme uvést část textu Michala Růžičky, který uvádí, že: *„Výchovná i terapeutická praxe v oblasti paradivadelních disciplín ukazuje, že mnohem většího edukačního a terapeuticko-formativního efektu, a to zvláště u mladší klientely, lze dosáhnout kombinací a koncentrací jednotlivých technik a metod v celek, který bychom mohli nazvat – analogicky s projektovou metodou vytvořenou počátkem minulého století pedagogikou – dramaprojektem.“* (Růžička et al. 2013, s. 61)

## 1.5. Dramatická výchova ve školách jako metoda k výuce

Nejdříve bychom mohli uvést, že byl roku 1997 vytvořen vzdělávací program „Občanská škola“, kde šlo i o zavedení dramatické výchovy jako předmětu do škol. I když se tento pokus o zařazení dramatické výchovy jako předmětu do škol nezdařil, objevila se možnost využít metody dramatické výchovy v dějepise, literatuře apod. A to hlavně z toho důvodu, že při dramatické výchově nevznikají pouze „scénky“ ale převážně materiál pro diskuzi. (Machková, 2004) *„Mnozí pedagogové poznali edukační potenciál metod dramatické výchovy, tedy možnosti jejich využití mimo předmět samotný, a to nejen jako prostředků zpestření výuky, ale také jako prostředků usnadňujících a zkvalitňujících učení žáků.“* (Marušák et al. 2008, s. 7) A jelikož v moderním vyučování se preferuje osvojování vědomostí, dovedností a návyků, které se zároveň dotýká i kultivace postojů schopností,

charakteru a psychických procesů, tak začal být proces dramatické výchovy, kde je nutno klást důraz na individualitu dítěte, stavět na jeho zkušenostech a tvořivosti, využíván i v jiných výukových předmětech. (Marušák et al. 2008) Dramatické činnosti se tedy osvědčily při výuce jiných předmětů z důvodu, že co člověk vyzkoušel si lépe a přesněji zapamatuje než to, co jen četl nebo slyšel. Navíc díky dramatickým metodám můžou žáci pronikat k takovým stránkám látky, které jsou slovně těžko popsitelné nebo dokonce nesdělitelné. Jelikož dramatická výchova umožňuje bádát v oblastech mezilidských vztahů, situací a plynoucích dějů, tak se nejvíce hodí k výuce historie, literatury či občanské výchovy. (Machková, 2007)

Využití dramatické výchovy ve výuce může mít různé podoby. Na prvním stupni základních škol se postupy dramatické improvizace uplatňují jako metoda vyučování jiným předmětům, zejména v prvouce, vlastivědě a přírodovědě, a to hlavně v oblastech, které se týkají konkrétního lidského jednání a chování. Na druhém stupni základní školy se dramatická výchova může spíše v podobě „strukturovaného dramatu“ uplatnit ve vyučování jiných, zejména humanitních předmětů (např. historie, literatura, občanská výchova, aj.). Zde je nutným předpokladem výběr vhodných témat, rozšíření poznatků uvedených v učebnici, např. z odborné literatury, a jejich výuku spojit s obecnějším poznáním o životě. (Machková, 1998)

I když se tedy jedná o časově náročný postup, kdy je kladen důraz na přípravu učitele i na samotnou práci žáků, a hrozí nebezpečí, že ne všechna témata jsou dramaticky zpracovatelná, tak dramatické techniky umožňují látku konkretizovat a poznat ji prostřednictvím zkušenosti. (Machková, 1998)

Nakonec této kapitoly zde uvádíme dvanáct základních bodů, které můžeme definovat jako důvody, proč zařadit dramatickou výchovu do školního kurikula: (Romano et al 2009)

- 1. Dramatická výchova je součástí skutečného života a připravuje studenty na řešení problémů života.**
- 2. Zapojí studenty do tvůrčího řešení problémů a rozhodování.** Studenti získávají zkušenosti prostřednictvím lektora, který podporuje schopnosti studentů řešit problémy, a zároveň je motivuje k práci.
- 3. Rozvíjí verbální a neverbální komunikaci.** Prostřednictvím různých postav se studentům naskytne možnost rozšířit své dovednosti v oblasti řešení problémů jak verbálně, tak i neverbálně, což vytváří prostor pro kreativitu, kdy studenti rozvíjejí komunikační dovednosti díky používání řeči těla, výrazů obličeje a různých hlasů.



4. **Může zvýšit psychickou pohodu studentů.** Díky širokým možnostem mohou studenti vyjádřit své skutečné pocity bez obav, že budou kritizováni. Mohou pracovat na svých osobních problémech, uvolnit napětí a emoce.
5. **Rozvíjí empatii a nabízí nové perspektivy.** Užívání různých rolí umožňuje studentům používat všechny smysly a vlastnosti, a právě toto učení, jak se vyjadřovat různými způsoby a různými prostředky, pomáhá budovat silný charakter a osobnost.
6. **Buduje spolupráci a rozvíjí další sociální dovednosti.**
7. **Zvyšuje koncentraci a porozumění prostřednictvím zapojení.** Studenti se nejlépe učí, když se angažují a zajímají se. Pokud jsou studenti silně soustředěni, tak jejich celkové porozumění se rozšiřuje.
8. **Pomáhá studentům posuzovat morální otázky a rozvíjet hodnoty.**
9. **Jde o alternativní způsob, jak posoudit pozorováním.**
10. **Je zábavná.** Zábava je učení a učení je zábavné. Pokud si to pamatujeme a snažíme se začlenit zábavu do našeho učení, pak se studenti budou těšit na učební proces.
11. **Přispívá k estetickému vývoji.**
12. **Nabízí cestu k učení, která rozšiřuje další oblasti učebních osnov.** Drama může být použita jako učební nástroj, který studentům pomáhá dosáhnout řady dovedností. Umožňuje jim také prožít a prozkoumat svět kolem nich prostřednictvím různých postav a rolí, stavět na jejich vztazích s ostatními.

## 2. Tematické celky a projektová metoda

Zde se zaměříme na tzv. tematické celky, které můžeme nalézt též pod pojmy projektová metoda, nebo strukturované drama. Budeme si definovat, jakým způsobem se projektová metoda tvoří, a jakým způsobem pracuje se zkušeností.

Tematické celky se uplatňují v Anglii a to už od 70. let 20. století, kdy tato technika vznikla díky využívání dramatických postupů ve vyučování, k nám se tento způsob práce dostal až v polovině 90. let. Pro některé prvky, které tento princip obsahuje, bývá nazýván „strukturované drama“, kdy jde o metodu, která se dá využívat pro prezentaci učební látky při vyučování různých školních předmětů, a to jak samostatně tak i napříč osnovami. (Machková, 2007) Pokud nahlédneme do pedagogického slovníku, tak zde nalezneme projektovou metodu definovanou jako jednu z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení, kdy jsou žáci vedeni k řešení problémů a získávají tak zkušenost praktickou činností a experimentováním. (Průcha et al. 2003) Zároveň tato metoda umožňuje pátrat po odpovědích na otázky, které se vážou k danému tématu a nabízí i různé variace daných situací, kdy se díky této metodě mohou aktéři dostat pod povrch jevů, *„jejichž podstatou jsou motivace, důsledky jednání lidí a mezilidské vztahy.“* (Machková, 2007, s. 123) Proto je nutné si zapamatovat, že hlavní rysy projektové metody, jsou aktivita a zkušenost, které slouží jako zdroj poznání. (Marušák et al. 2008)

Když se nyní zaměříme na pojem strukturované drama, zjistíme, že *„znamená ve své podstatě výuku prostřednictvím zážitku. Tedy zprostředkování zážitku osobního porozumění v nové, dosud neznámé (neprožité) situaci.“* (Svobodová in Kořátková, 1998, s. 120) Strukturované drama dává účastníkům příležitost zažít nové, zvláštní, nebývalé zážitky a tím tedy získat dosud nepoznanou zkušenost. (Svobodová in Kořátková, 1998) Strukturou v tomto případě máme na mysli logické uspořádání aktivit, které jednak vychází z problematiky daného tématu a z potřeb a možností skupiny. (Machková, 2007)

Pokud je dramatické strukturování součástí školní výuky, tak je důležitou součástí shromažďování údajů, dat a studijních materiálů nebo pomůcek, které budou tvořit základ pro danou strukturu. Avšak pro výstavbu dramatické výchovy je nutné začít základem v myšlence, sdělení a tématu. Zdrojem k tématu mohou být různé prameny jako historické i jiné dokumenty a prameny, kroniky, legendy, pověsti, publikace, encyklopedie, próza i poezie, pohádky, fotografie osob, míst a budov, obrazy, filmy, noviny, časopisy, zvukový záznam, aj. Ale důležité je aby tyto náměty obsahovaly nějaký konflikt nebo překážku, která

musí být překonána, a zároveň musí vyvolat i potřebu nastolené problému vyřešit. Například u historických námětů je možnost nahlížet na určitou událost ze dvou úhlů, buď se může jednat o historické události s významnými protagonisty z jejich každodenního pohledu, nebo můžeme využít historii, kde může být na událost nahlíženo z pohledu běžných občanů. Oba tyto principy umožňují aktivní účast hráčů a řešení daných situací zároveň neodporuje historickým poznatkům. (Machková, 2007)

## **2.1. Metody a techniky budování dramatu**

Nyní se zaměříme na proces budování strukturovaného dramatu, kdy právě stavba samotného dramatu souvisí s jeho účinností a efektivností.

Na začátku je důležité, aby základ pro každý krok bylo tzv. ohnisko. Jde o zaměření, zaostření či konkretizaci tématu, výběr dějového rámce a konkrétních postav, které se budou v tématu díky situacím a jednání řešit. (Machková, 2007) Stavba celého dramatu by měla být sestavena podle Aristotelovy křivky, kde se nachází fáze expozice, krize, kolize a peripetie. (Svobodová in Koťátková, 1998) Další krokem je volba technik, které se využívají při strukturování a jsou hlavně založeny na roli. Tato role musí být položena tak, aby byla dostupná i pro žáky, kteří nejsou pro dramatickou hru natolik motivováni. (Machková, 2007) je důležité neopomenout, že strukturované drama má mít pevnou strukturu, i když nikdy není jisté, zda bude daná struktura naplněna. Ale důležité je, aby struktura byla vystavěna tak, že si účastníci ponесou důsledky svých rozhodnutí, příjemné i nepříjemné. (Svobodová in Koťátková, 1998)

Bláhová uvádí několik metod a technik, které slouží k budování dramatu, s tím že metodou zde rozumíme, jak dosáhneme určitého teoretického nebo praktického cíle, a technika je prostředek, kde jde o konkrétní postup. Tyto metody a techniky dále rozděluje následovně:

### **1. Metoda expozice**

Úvod má za úkol drama otevřít a poskytnout základní informace, vzbudit dostatečný zájem a nabídnout dostatek podnětů pro další práci. Expozice by v sobě měla nést zárodek problému, který se bude v dramatu řešit. Techniky, které se užívají, jsou uvedení dramatu textem, výtvarnými prostředky, reálnými předměty či věcmi vztahující se k příběhu, učitelem v roli.

### **2. Metoda vytváření kontextu**

Zde jde o doplnění a dotváření předchozích a nových informací. Dále může sloužit k posílení příběhu či přiblížení k postavám, na upřesnění času a prostředí. Jako techniky zde slouží brainstorming, domýšlení děje a postav (např. živé obrazy, kresba, zástupná rekvizita), rozhovor s hlavní postavou, nebo s postavami v jejím okolí, horká židle, role odborníka, časový okamžik v životě postavy, aj.

### **3. Metody a techniky hry v roli a simulace**

Jedná se o hlavní prostředky dramatu. Jde o převzetí role někoho jiného, které umožňuje hráči, aby si vyzkoušel životní situace a získal tak přímou zkušenost, které je založena převážně na prožitku. Zde se využívají loutky, zástupné znaky, losování rolí apod.

### **4. Metoda a techniky řešení krizového okamžiku**

Na rozdíl u divadla, tak u školního dramatu se musí tento okamžik spíše překlenout, k tomu se nejčastěji používá zvukový záznam, zástupná rekvizita, simulace či živý obraz.

### **5. Metoda a techniky řešení dramatického konfliktu (rozporu)**

K hledání řešení se často uplatňují techniky jako názorové spektrum, vnitřní hlasy, zpomalený film, rozehrání ve dvojicích či ve skupinách nebo živý obraz.

### **6. Metody a techniky vedení a řízení dramatu**

Zde se dají využít hlavně dvě techniky a to buď boční neboli souběžné vedení, nebo vedení zevnitř, kdy je nejčastěji učitel v roli.

### **7. Metody a techniky reflexe a hodnocení**

Účastníci zde zhodnotí prožité a reflektují své pocity. Taky část se může zařazovat i průběžně pokud to aktivita vyžaduje. Reflexi může být buď volná, nebo řízená. Volná je založena na spontánním projevu účastníků a řízená na strukturovaných otázkách učitele. (Bláhová in Kořátková, 1998)

Závěrem této kapitoly tedy můžeme říct, že v projektech dramatické výchovy není hlavním úkolem pouze získávání vědomostí a dovedností, i když míra zapamatování si bývá poměrně vysoká, ale podstatnější je vytváření postojů k dané látce, kdy tedy hovoříme o získání určitých kompetencí. (Machková, 2012)

### 3. Zážitková pedagogika

V této kapitole se budeme okrajově věnovat zážitkové pedagogice, která stejně jako dramatická výchova, jak je výše uvedeno, využívá prožitku a zkušenosti. Zaměříme se na její definici a cíle a pak i na samotný prožitek.

Zážitková pedagogika se vyskytuje velmi často napříč různými disciplínami. „*Zážitkovou pedagogiku můžeme definovat jako disciplínu pedagogiky, která využívá zážitku coby činitele, který působí na emoce vzdělaného, čímž ovlivňuje jeho myšlení a chování a tím zefektivňuje proces učení.*“ (Růžička et al. 2013, Str. 26) Jak napovídá název, zážitková pedagogika pracuje se zážitkem jako s prostředkem výchovy a rozvoje. Vlastní prožitek a jeho zpracováním podporuje získání zkušenosti, jež může být opětovně využita. (Hanková in Růžička et al. 2013) Pro zážitkovou pedagogiku je navíc typické zakotvení prožitku do širších souvislostí, kdy sledujeme tedy nejenom vyvolání prožitku, ale i zpracování prožitku a právě jeho převedení do zkušenosti. (Růžička et al. 2013) Závěrem tedy můžeme říct, že zážitková pedagogika je proces pracující s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí, kdy cílem je získání přenositelných zkušeností. (Jirásek in Růžička et al. 2013)

Cíle zážitkové pedagogiky můžeme nalézt v tréninku specifických dovedností, výuce vědomostí založených na emočním prožitku, formování postojů a návyků. (Růžička et al. 2013), kdy hlavní cíl zážitkové pedagogiky najdeme v samotné zkušenosti, jejíž získání je podloženo vlastním prožitkem (Jirásek in Růžička et al. 2013)

#### 3.1. Prožitek jako základ zážitkové pedagogiky

Jak jsme se dověděli v předešlé části, tak zážitková pedagogika u nás se zabývá právě prožitkem, zážitkem a zkušeností, které jsou vyvolány pomocí plánovaných situací, ve kterých se využívá hry, kdy důležité je zároveň celý proces evaluovat. (Hanuš et al. 2009)

Když se zaměříme na samotný prožitek, tak jej můžeme definovat jako zvláštní projev individuálního vnitřního života člověka. Jde tedy o subjektivní neopakovatelný projev, který je druhým osobám nepřístupný. Osobní aspekt dané věci nebo události je vnímán jako významná událost ve vnitřním životě člověka. (Machová, 2007) Znaky prožitku jsou nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost. Nenahraditelnost souvisí s jednou jedinečnou událostí, která je ohraničená časově i prostorově. Jedinečnost zase spočívá v nemožnosti nahrazení jedné události druhou. Individuálnost prožitku chápeme tak, že každý prožíváme danou situaci jinak, a to převážně

na základě složek osobnost našich dřívějších zkušeností. Intencionálnost znamená neodlučitelnost prožitku od obsahu. Nepřenositelnost chápeme jako nemožnost prožitek přenést z jednoho na druhého. A komplexnost souvisí s tím, že prožití nelze zúžit na racionální a emocionální. (Hanuš, 2009)

Cíl prožitku jako takového se může odrážet v nejrůznějších prostředích, v různých sociálních skupinách a naplňovat jej můžou nejrůznější prostředky, avšak pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, ale nikoliv hlavním cílem. (Růžička et al. 2013)

## 4. Výuka dějepisu

Nyní si krátce shrneme, jakým způsobem probíhá výuka dějepisu na našich školách, jaké úkoly dějepis nese a jakým způsobem je koncipována hodinová lekce dějepisu. V podkapitole se budeme věnovat i samotnému propojení výuku dějepisu a využívání metod dramatické výuky při jeho vyučování.

Dějepis spadá do společenskovedního vzdělání, a kvality, které z něj vychází, jsou nepostradatelnou složkou pro celkový rozvoj osobnosti žáka. Dějepis jako výukový předmět má čtyři základní úkoly. První je postupné objasňování časového a lokálního zařazení jednotlivých historických jevů. Dalším úkolem je zobecňovat jednotlivé historické jevy tak, aby docházelo ke správnému pochopení historických pojmů a terminologie. Třetím úkolem je dovést žáky k pochopení historických vztahů a tím v nich podpořit chápání zákonitostí historického vývoje. A posledním úkolem dějepisu je položení základů metodologického postupů pro získávání vědomostí o historickém vývoji lidstva. Informativní složka dějepisu je zaměřená na seznamování žáků s historickým vývojem lidské společnosti. Formativní složka se zas zabývá etnickou stránkou historie a odkazu dějin, který se využívá pro rozvoj hodnotových kvalit osobnosti žáka. Metodologická složka se zaměřuje na objasňování metod historické práce, což může vést k rozvoji schopností a dovedností žáků. (Julínek, 1995)

Žáci mohou získávat historické poznatky několika různými metodami, které vyučující používá. Jednou z těchto metod je i zprostředkovaný přenos poznatků pomocí praktických činností žáků, kam patří práce s textem, obrazem, časovou přímkou, bibliografiemi apod. Jako zdroje k získávání těchto poznatků nám při výuce mohou posloužit různé zdroje, které můžeme rozdělit na slovní, textové, obrazové, zvukové, audiovizuální a hmotné. Mezi slovní řadíme výklad učitele, výklad odborného pracovníka, nebo vyprávění pamětníka. Mezi textové zdroje patří nejen školní učebnice, ale i literatura faktu, populárně naučná literatura, encyklopedie, nebo i dobový tisk. U obrazových zdrojů je možné využít fotografie, reprodukce nebo i originály malířských děl. Jako zvukové zdroje se dají využít např. autentické záznamy různých projevů. Mezi audiovizuální patří historické nebo reportážní filmy. Mezi hmotné zdroje můžeme uvést např. originální doklady hmotné kultury jako je keramika, zbraně či nástroje. (Julínek, 1995)

Díky zde přiložené tabulce si můžeme představit, jakým způsobem může být koncipována jedna vyučovací hodina dějepisu. Hodina je rozdělena do tří částí. První je úvodní část, která je rozdělena na další fáze, během kterých dochází k uvedení hodiny. Další tzv. základní část

je zaměřena na aktivizaci žáků a vzbuzení zájmu o nově probíranou látku, poté díky samostatné práci žáků může dojít k rozvoji dovedností, nakonec dochází k shrnutí učiva. V poslední tzv. závěrečné části se získané vědomosti a dovednosti zopakují. (Julínek, 1995)

Část	Fáze	Činnosti	Orientační čas
Úvodní	organizace	pozdrav, záznam učiva a nepřítomných do tř. knihy (představení se), úvodní informace o záměrech výuky, provedení informativního zápisu	10 - 15 minut
	opakování a zkoušení	frontální práce se třídou, orientační či klasifikační zkoušení, případně jejich kombinace, možnost uplatnění samostatné práce, kontrola dom. úkolů	
	motivace	získání pozornosti a aktivního zájmu žáků o novou látku	
Základní	prezentace	sdělování a vyvozování nových poznatků, možnost uplatnění samostatné práce žáků a problémové výuky při rozvoji jejich schopnosti a dovednosti, osvětlování případných nejasností	20 minut
	zobecňování	shrnutí nového učiva, jeho systematizace	
Závěrečná	fixace	opakování a upevňování případně procvičování učiva s využitím učebnice	10 - 15 minut
	provedení zápisu	týká se především základní školy	
	zadání domácího úkolu	vysvětlení funkce, jasné zadání	



	ukončení	celkové vyhodnocení hodiny, pozdrav	
--	----------	-------------------------------------	--

### **Tabulka harmonogramu hodinové (45 minut) lekce dějepisu**

Cílem dějepisu je podat objektivní obraz dějin, naučit děti orientovat se ve vývoji lidské společnosti, uvědomovat si historická fakta, umět je analyzovat, hledat souvislosti a vyvozovat z nich poučení či směřování pro současnost. Müller uvádí, že jednotlivá období, kdy jsou žákům poskytnuty základní poznatky z národních dějin v kontextu se světovým vývojem, s akcentem na historický odkaz významných osobností, s přihlédnutím na zájem a schopnosti žáků, by měla zahrnovat časové vymezení, myšlenkový odkaz významných osobností, společenskou strukturu a organizaci, způsob obživy a kulturu. (Müller in Valenta, 1998)

Bohužel kvůli požadavkům, které jsou na učitele dějepisu kladeny, je nejčastější způsob přenosu informací frontální výklad, protože se tato forma jeví nejefektivnější. Žáci pouze sedí, poslouchají a odpovídají. (Marušák in Provazník, 2001)

Pokud se nyní zaměříme na propojení výuku dějepisu s prožitkem a zkušeností, můžeme stavět na teorii, že ve výuce dějepisu je neodmyslitelnou součástí práce s názorem, jelikož usnadňuje proces osvojování vědomostí u žáků a umožňuje samostatnou práci žáků (Julínek, 1995), zároveň, že dějepisné vzdělávání má být založeno na dovednostech, a nemělo by se vyhýbat kontroverzním tématům, má využívat simulace a hraní rolí, nabízet různé pohledy na danou událost apod. Žáci by se k informacím měli dostávat díky vlastní aktivitě, která je spojena s tvořivou činností a tedy i prožitkem. Přesto je nutné zároveň dbát na pochopení a zapamatování si dané látky, což by mělo vést k rozvoji historického myšlení žáků. (Rodová, 2014) Brian Way k tomuto tématu získávání zkušeností uvádí, že při potřebě akademického výsledku je přímá zkušenost neuchopitelná a neměřitelná. Popisuje ji jako účinnou v nejméně očekávaných směrech, a proto může kazit přené způsoby výchovného hodnocení. I když prožívání zkušenosti může mít formu potěšení a mohou být pro jedince důležité, tak přesto obsahují pomíjivé a prchavé momenty, které nepřinášejí žádné známky „pokroku“. (Way, 2014)

#### **4.1. Dramatická výchova jako metoda k výuce dějepisu**

Metody a techniky dramatické výchovy mohou být použity jako každodenní výukové nástroje pro širokou škálu předmětů, tedy i v dějepise. Například postavy z jakéhokoli

historického období mohou být zkoumány prostřednictvím aktivit jako je horká židle, role v roli, improvizace apod. Tyto aktivity mohou přispět k situaci, kdy klíčové momenty pro určité historické postavy mohou být prozkoumány pomocí svědomí.(Farmer, 2017) A právě dramatická hra pomáhá oživit látku z období, které doposud bylo pro děti jen suchými informacemi. A díky přesahu z látky činí novou živou zkušenost, která může být významná nejen pro srdce a ducha, ale i pro rozum. Můžeme tak tedy obohatit nejen intelektuální, ale i emocionální zkušenosti, kdy využijeme témata a příběhy z jakéhokoli zdroje, které zkoumají různé aspekty lidského života. (Way, 2014) Při hledání námětů pro drama ve vyučování dějepisu je zároveň důležité vybrat okamžiky, které v sobě nenesou jednoznačné hodnocení. (Marušák in Provazník, 2001)

Problematiku v tomto přístupu k výuce shledává Marušák v nebezpečí, že: *„Pokud se učitel přikloní k formě výuky pomocí dramatické výchovy, musí se smířit s malou efektivností výuky, avšak v dlouhodobé perspektivě se tento přístup vyplatí.“* (Marušák in Provazník, 2001, s. 44) Dalším problémem je, že pokud se žáci nesetkali se základními aspekty dramatické výchovy, tak ani nemůžeme užívat dramatickou hru k pochopení historie nebo literatury a je nutné je nejdříve seznámit s principem dramatické hry. (Way, 2014)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části se budeme věnovat tvorbě dramatického projektu, který bude nést historické téma, a tím pádem by se mohl využít při výuce dějepisu na školách. Zároveň se pokusíme, aby tento projekt převážně využíval aktivit a technik, které nějakým způsobem operují s prožitkem a zkušeností. Jako oporu pro tvorbu tohoto projektu jsme zvolili dva, již vytvořené i aplikované projekty, které též mají historické téma a využívají prožitku a zkušenosti, díky čemuž došlo nejen k prohloubení určitých znalostí, ale i k silnému zážitku, který dodal získaným poznatkům obsah. Poznátky ze získaných východisek a z teoretické části této práce poté využijeme k návrhu vlastního projektu.

## **5. Tvorba projektu pro výuku dějepisu**

Jak bylo již uvedeno v úvodu, tak v této části práce se budeme věnovat tvorbě dramatického projektu, který by mohl sloužit jako prostředek k výuce dějepisu. Zároveň se pokusíme využít takové metody, které operují s principy zkušenosti a prožitku, které by měly sloužit k tomu, aby tento projekt při užití v hodině umožnil prohloubení znalostí o daném historickém období. Tento projekt by měl být aplikovatelný jak na střední, tak i na základní školu, kdy skupinu pro jakou je projekt tvořen si definujeme v samotném návrhu tohoto projektu. Postup pro návrh této práce bude blíže specifikován v podkapitole věnované metodice práce.

### **5.1. Cíl práce**

Cílem praktické části je tedy vytvořit takový dramatický projekt, který bude koncipovaný jako strukturované drama, které bude vycházet z určitého historického období a které bude využívat principy dramatické výchovy a to především zkušenost a prožitek, aby za pomoci tohoto projektu při užití ve výuce dějepisu došlo k prohloubení znalostí o daném historickém období a získání určitých zkušeností, spojených s daným tématem projektu. Naše dílčí cíle si definujeme tak, že chceme:

- 1) Na základě zběžné analýzy dvou již vzniklých projektů si vytvořit praktickou představu o budování dramatu, kterou spojíme s teoretickými znalostmi z první části této práce.
- 2) Vytvořit dějovou linku pro projekt, která bude ukotvena v daném dějepisném období a bude tedy reflektovat určité historické události.
- 3) Vybrat takové techniky a cvičení, která pracují s principem prožitku a zkušenosti.

### **5.2. Metodika práce**

Prvním krokem pro tuto práci a pro tvorbu projektu je získání znalostí z odborné literatury, která se soustředí na problematiku dramatické výchovy, projektová metody či zážitkové pedagogiky. Díky těmto zdrojům jsme si v teoretické části této práce vybudovali základní poznatky pro další práci, jak s principy a metodami dramatické výchovy, tak s využíváním prožitku ze strany zážitkové pedagogiky. Také jsme si definovali, jakým způsobem má být tvořený projekt strukturovaného dramatu. Tyto získané informace tedy

využijeme při tvorbě vlastního dramatického projektu. Zároveň za pomoci poznatků o způsobech a cílech výuky dějepisu a po prostudování učebnice dějepisu pro gymnázia, se bude snažit vytvořit projekt tak, aby fungoval jako dějepisný výukový program.

Druhým pilířem této práce budou dva již vytvořené i aplikované dramatické projekty (*Mnichov 1938, Holocaust*), které oba zachycují určité historické období, se kterým seznamují aktéry a zároveň které využívají právě technik, které využívají prožitků a zkušenost aktérů. U těchto projektů si nejdříve definujeme, pro jakou skupinu jsou vytvořeny, jaké je časový rozsah těchto projektů a jaký je cíl daného projektu. Poté si rozebereme některé užité techniky a aktivity, které projekty využívají, se zvláštním zřetelem právě na techniky využívající princip zkušenosti či prožitku.

Na těchto podkladech tedy vytvoříme dramatický projekt, který se bude věnovat historickému období, kdy stát ovládal komunismus. Zároveň tento projekt bude využívat příběhu běžného člověka, na jehož život mají dopad historické události daného období, v tomto případě období komunistického režimu na území Československa. Domníváme se totiž, že tato látka je pro rozvoj osobnosti žáků a studentů českých škol velmi důležitá, a přesto dle rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia se tomuto tématu žáci věnují velmi okrajově. Je zde uvedeno, že žák by měl být schopen vysvětlit základní problémy vnitřního vývoje zemí západního a východního bloku, a znát situaci ve střední Evropě a v naší zemi, kdy zkoumané historické období je definováno v učivu jako Východní blok, jeho politický, hospodářský a sociální vývoj; a posléze pád komunistických režimů a jeho důsledky. (Balada, 2007) Pokud nahlédneme do učebnice *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4*, kde je toto období mapováno, můžeme si všimnout, že většinou se zde setkáme pouze s kvantou neatraktivního textu shrnující převážně politické události tohoto období, kdy tento text je občas proložen fotografiemi nebo dobovými obrázky. Proto jsme se rozhodli, že pro studenty vytvoříme tento dramatický projekt, který by mohl, díky principu zkušenosti a prožitku, zatraktivnit probírané historické období.

Budeme se i soustředit na tvorbu samotného příběhu, který by měl do jisté míry odrážet příběh běžného občana, kde jsme se inspirovali knihami jako *Hrdý Budžes* (Dousková, 2002) nebo *Občanský průkaz* (Šabach, 2006). Příběh je zde velmi důležitý, protože právě ten souvisí později se silou prožitku. Je nutné tedy vytvořit hlavní postavu, se kterou budou aktéři v kontaktu, a jejíž příběh bude mít dějovou linku.

Důležité je, že si zvolíme takové techniky, aktivity a cvičení, které nám budou vytvoření příběhu dobře rozvíjet. Nejvíce se pokusíme zaměřit na takové techniky, které využívají principy zkušenosti a prožitků.

## 6. Příkladové projekty

Nyní uvedeme dva vybrané projekty, které operují buď s principy dramatické výchovy anebo se dají zařadit i do zážitkové pedagogiky. U každého projektu zmíníme pro jakou skupinu je projekt vytvořen, jaký je časový rozsah a cíl projektu. Popíšeme jej a zvýrazníme techniky, které využívá, s důrazem na využití prožitku a zkušenosti.

Tato analýza nám posléze poslouží jako kostra toho, jakým způsobem se dá tvořit dramatický projekt s historickým tématem využívající zkušenost a zážitek.

### 6.1. Projekt Mnichov 1938

Autorem tohoto projektu je Radek Marušák a projekt si dává za cíl přiblížit se historické události prostřednictvím konkrétního příběhu a ukázat historii v zrcadle individuálního, jedinečného lidského osudu. Je vytvořen pro skupinu žáků 8. a 9. tříd základních škol a časový rozsah je stanoven na 90 minut.

Příběh tohoto projektu zachycuje období, kdy byli čeští občané nuceni odejít ze svých domovů a uvolnit tak místo německým spoluobčanům. Využívá příběhové linie, kde je hlavním hrdinou František Novotný, který žije na vesnici nedaleko Prachatic v první polovině 20. století.

Nyní si přiblížíme některé z použitých aktivit, které tento projekt užívá a z nichž můžeme čerpat inspiraci pro náš projekt.

K ukotvení historického období se může využít aktivita propojená přímo s výukou a to tím způsobem, že v menších skupinkách žáci dostanou část odborného textu, který pojednává o nějaké historické události v daném období a vytvoří na jeho základě kapitulu do deníku hl. hrdiny, který nějakým způsobem informuje o zadané události, která by se nějakým způsobem měla odrazit na životě běžného člověka. Tato část seznamuje žáky s důležitými historickými fakty okolo příběhu a zároveň je propojuje s životem konkrétního člověka.

Hlavní konflikt celého dramatu přichází v okamžiku, kdy je zde využita tzv. narativní pantomimě, kdy žáci dostanou jasné instrukce, jak reagovat během hraní a poté začne lektor číst z deníku instrukce pro pantomimu. Nejdříve budou žáci sedět na zemi, poté začnou na malém prostoru pantomimou ztvárňovat jednání postavy, ze čtení se dozvídáme o vyklizení pohraničí. Po ukončení čtení zůstanou ve štronzu, tedy se stanou nehybnými. Lektor je poté dotykem může na krátkou dobu opět oživit, a postava může říct nebo udělat, co by v tu chvíli postava udělala. Všechny akce žáků je nutné provést beze slov. Po tomto

cvičení je zařazená reflexe, kdy se žákům pokládají různé otázky. Tato část velmi pracuje právě s prožitkem žáka a se získáváním přímé zkušenosti, kterou žák prožívá v roli.

I když jsme si představili pouze jednu techniku operující s prožitkem, tak v dalších využitých technikách a aktivitách si můžeme všimnout, že se často vyskytuje princip prožitku, kdy jsou žáci v roli a zažívají některé části příběhu na vlastní kůži. Dochází i k propojování historických faktů s aktivitami, které prohlubují znalosti žáků. Celý tento projekt přináší žákům přímou i zprostředkovanou zkušenost, která je zaměřena na určité historické období z pohledu běžného občana. (Marušák in Machková, 2007)

## 6.2. Projekt Holocaust

Autoři tohoto projektu jsou Lenka Helemíková, Kateřina Laloušková, Michal Ston. Tento projekt byl aplikován na skupinu 20 účastníků ve věku 19 – 21 let a jednalo se o studenty VOŠ pedagogické v Kroměříži. Časový rozsah této lekce je popsán jako tříhodinový blok. A cíl tohoto projektu můžeme rozdělit na dva menší dílčí cíle. Vzdělávací cíl tohoto projektu je seznámit studenty s reálnými okolnostmi holocaustu maďarských židů a dramatický cíl se soustředí na rozšíření zkušenosti studentů s metodami dramatické výchovy.

Téma tohoto projektu je zaměřené na náhled do událostí spojených s holocaustem, na které je nahlíženo prostřednictvím osudu běžného člověka. Jde o příběh inspirovaný knihou *Člověk bez osudu*, která popisuje osud mladého židovského chlapce.

Opět si definujeme alespoň některé techniky a hry.

Než se seznámí studenti s postavou, zahrají si hru, kterou je „úkol s trestem“, kdy studenti mají tiše přepravit stavbu z velkých kostek z jedné strany místnosti na druhou. Trest je vyloučení ze hry, kdy tresty nejsou podmíněné, ale jsou nahodile uplatňovány. Jde o první důležitou zkušenost a prožitek, kdy studenti neví, za co byli trestáni, a ani jim tato technika není ihned zpětně vysvětlena.

Studenti si mohou v jiné aktivitě vytvořit a charakterizovat postavu pomocí předmětu. Jsou jim nabídnuty různé předměty denní potřeby, kdy každý si vybere jeden, vytvoří si k němu postavu, uzpůsobí chůzi a jednání této postavě, Vytvoří živý obraz, který se pak může dotykem na chvíli oživit. Pro další aktivity je toto důležitý okamžik, protože aktéři mají vytvořený vztah nejen k hlavní postavě příběhu, ale i ke svým menším rolím, které si vytvořili, což podporuje prožitek a z něj vyplývající zkušenost.

Poté následují aktivity, které budují příběh, kdy studenti přijíždí do pracovního tábora a jsou svědky vybudovaných situací, které vychází z poznatků o zacházení s lidmi v těchto táborech.

Velmi zajímavou technikou zaměřenou na prožitek je „Zachraňování nevinných“. Jedná se o hru s pravidly, kdy skupina pantomimou ztvárňuje práci, dozorce koho se dotkne, tak ten je zraněn, pak se dozorce otočí zády ke skupině. Ti, co nejsou zraněni, musí své kolegy odnést na vytyčené místo do bezpečí, ale pokud se dozorcí otočí, musí být všichni ve štronzu. Zde by měli aktéři prožít pocit přátelství a pomoci, i když v prostředí, které není příjemné ani bezpečné.

Autoři se snažili, aby celý tento projekt byl propojen konkrétností a snažili se, aby studentům bylo umožněno nahlédnout na události spojené s holocaustem. Techniky, hry a aktivity volili tak, aby se k poznání došlo díky zážitku. Kdy pro aktéry se jednalo o cestu k silnému bezprostřednímu konkrétnímu zážitku. Samozřejmě, že zde došlo i k seznámením s částí historie, kdy někteří aktéři podotkli, že díky této zkušenosti se jim prohloubil prožitek ze skutečné návštěvy Osvětimi, a že jim tato zkušenost dodala do poznání i obsah. (Helemíková, Laloušková, Ston in Machková, 2012)



## 7. Návrh vlastního projektu

Nyní se dostáváme k části, kde si popíšeme, jakým způsobem jsme vytvořili vlastní dramatický projekt, který je posazen do určitého historického období, v našem případě období komunismu v Československu, a jak se dá při tvorbě projektu pracovat s principem prožívání a zkušenosti.

Po zvolení tématu, které v našem případě je vliv historických událostí v období komunismu u nás na běžného člověka, je nutné prostudovat odbornou literaturu, která se věnuje problematice projektové metody a dramatické výchovy, abychom měli teoretickou představu o tvorbě dramatických projektů a o metodách a principech dramatické výchovy. V našem případě jsme zvolili jako hlavní prostředek právě strukturované drama, které využívá principu prožitku a zkušenosti. Podstatné zároveň je si zjistit i přesné informace z historie, ze kterých se bude jednak čerpat pro samotný příběh a zároveň si i stanovit, které informace chceme předat aktérům (žákům). Jako inspiraci pro samotný příběh lze použít literaturu, filmy či jiné zdroje k získání motivů na příběh. V našem případě byla látka prostudována hlavně díky učebnici dějepisu, která námi zvolené období velmi podrobně popsala, ale pomohly např. i internetové zdroje, nebo předešlé získané zkušenosti. Velmi i pomohlo, prozkoumání již vzniklých projektů, které jsou též zaměřeny na nějaké historické období a operovaly s prožitkem či zkušeností. Tyto nabyté znalosti nám poskytly jenom kostru pro tvorbu drama, ale i možné dílčí aktivity, které by se daly využít. Zároveň bylo nutné mít určité poznatky a zkušenosti s aplikací aktivit, cvičení a her do projektů.

Nakonec před zahájením tvoření projektu bylo nutné si definovat skupinu, pro kterou je projekt tvořen, cíl jakého pomocí projektu chceme docílit, a stanovit si jaký časový rozsah bychom chtěli naplnit. V našem případě skupina, pro kterou je tento projekt tvořen, by měla být tvořena buď žáky na druhém stupni základních škol (nejlépe 8. a 9. ročníků) či studenty středních škol nebo čtyřletých gymnázií, jejich počet bude okolo 15 studentů. Je totiž potřeba, aby aktéři projektu měli alespoň povrchové znalosti o probíraném tématu a zároveň, aby byli schopni toto téma zpracovat. Výhodnější je, pokud se skupina již setkala s metodami dramatické výchovy a měla s ní přímou zkušenost.

Cílem tohoto projektu by mělo být rozšíření vědomosti o daném časovém období za použití prožitku a přímé zkušenosti a zároveň podpořit a motivovat studenty k další práci a získávání širšího povědomí o zkoumaném časovém období, tedy období komunismu na

území Československa. To vše za pomoci příběhu běžného člověka. A časový rozsah tohoto projektu je zhruba dvě až dvě a půl hodiny.

Nyní popíšeme, jak přesně byl budován příběh dle metody budování dramatu, které jsme si popsali v teoretické části.

Jako první aktivitu jsme zvolili brainstorming. Tato aktivita má zaktivizovat aktéry a zároveň připravit půdu pro vývoj příběhu, lektor (učitel) může tuto aktivitu využít pro krátký výklad důležitých informací a shrnout důležité historické události. Poté se již dostáváme k metodě expozice, která nám má vytvořit základ pro budování příběhu. V našem případě jsme použili velký papír a fotografii, na které byl mladý muž, a díky tomu bychom seznámili aktéry s hlavní postavou. Další následuje kontext, na tuto část jsme využili dvě další aktivity, jedna je „živé obrazy“ a ta druhá „budování prostoru“. Obě tyto aktivity měly vytvořit možnost vytvořit si vztah k hlavnímu hrdinovi příběhu. Po těchto aktivitách jsme na odlehčení zvolili hru s nakupováním potravin. Metodu, která nesmí být opomenuta, je hra v roli, která se nám objevuje v celém projektu. Jelikož ji považujeme za důležitý prostředek k budování prostředí pro prožitek a zkušenost. Například u nás je to i technika „živých obrazů“, kde mají aktéři ztvárnit a poté i rozehrát postavy na narozeninové oslavě. Pak již přichází krizový okamžik v podobě nepříjemné zprávy z rozhlasu, kterou se hlavní postava dozvídá. Tato aktivita je přímo zaměřena na prožitek aktérů. Obsahuje moment překvapení, kdy v klidné chvíli se studenti dozvídají šokující zprávu. Poté následuje aktivita, která se více soustředí v danou chvíli i na historická fakta, díky novinovým článkům, ale hned poté je hrdina vystaven konfliktu, kde opět využíváme hru v roli a to při výslechu na policii. Toto cvičení by sice mělo celou situaci trochu odlehčit, ale stále obsahuje prvky, nad kterými by se mohli aktéři zamyslet a ze kterých by mohli čerpat v závěrečné reflexi. Druhý konflikt přichází hned na to, a jedná se rozhodnutí, zde jedinci podepíší Chartu 77 nebo ne. U této aktivity je jim odpovídáno na otázky, které potřebují znát, aby se rozhodli. Pak již přichází fáze řešení, kde se jedná o malou imaginaci, kde se opět mohou rozhodnout sami jako postava, co by udělali. Po celém programu následuje závěrečná reflexe.

Většina zmíněných aktivit a her je právě postavena na prožitku a tedy získávání zkušeností, čehož chceme v tomto projektu dosáhnout.

Důležité je ještě zmínit, že k tomuto projektu jsou nutné pomůcky jako velký balicí papír, výrazné fixy, fotografie, malé červené vlaječky, vytištěný text Charty 77, papíry a pera, papírky s novinovými titulky, nahrávku budovatelské hudby, záznam rádiového hlášení z 21. 8. 1968, nahrávku české hymny (zdroje k některým těmto pomůckám můžete nalézt v této práci v seznamu zdrojů).

Můžeme to tedy shrnout, že v tomto projektu se soustředíme právě na prožitek, díky kterému by si studenti měli projít nějakou zkušeností, díky které by si mohli osvojit nové znalosti z dané látky anebo by se mohli popřípadě i motivovat do samostatné práce a získávání nových informací v rámci tohoto tématu. Zároveň jde o prožití určitého období, kde jsou studenti sami vystaveni nucení rozhodnout se dle svého svědomí, což je může vést k dalším otázkám v rámci odpovědnosti za své činy apod., což může vést i k rozvoji osobnosti.

## **7.1. Struktura projektu**

V této části si tedy nyní ukážeme, jak by náš vytvořený projekt měl v reálu při aplikaci vypadat.

### **Projekt „Když třešně zrály“**

#### **Brainstorming**

Blok začíná brainstormingem na téma komunismus v Československu. Kdy studenti dostanou velký balicí papír a na povel lektora musí napsat do minuty co nejvíce informací, které je v návaznosti na toto téma napadne.

Po uplynutí určeného času si mohou studenti s lektorem projít vypsaná fakta, které lektor může doplnit dalšími důležitými daty a událostmi, které se v tomto období odehrály. Popřípadě je možnost využít toto zahájení jako krátké shrnutí látky, aby studenti měli jistý základ, na kterém stavět. To je nutné zhodnotit právě dle informací, které studenti sdíleli při brainstormingu.

#### **Seznámení**

Po této aktivitě je popsáný papír otočen a doprostřed papíru je vložena fotografie mladého muže, tu si studenti mohou prohlédnout. Studentům je řečeno, že se jmenuje **Václav** a narodil se **1. 5. 1948**. Studentům je nabídnuto, že můžou vybrat tři rysy, které by tvořily jeho osobnost, ale musí je vybrat jen na základě fotografie. Měli by se všichni shodnout pouze na třech, které můžou i blíže specifikovat. Vše se zapíše na papír okolo fotografie.

Komentář:

*Václav žil s matkou sám na malém městě v malém bytě. Otec s nimi nežil, jelikož za války létal jako pilot, a proto když v roce 1948, kdy došlo ke komunistickému státnímu převratu, kdy „zvítězil pracující lid“, tak ještě před narozením Václava odjel do Anglie, odkud se už nevrátil. Snažil se občas jak s Václavem, tak jeho matkou komunikovat, ale oba dva byli příliš hrdí, aby mu odpověděli. Přesto si Václav občas představoval, jaké by to bylo, kdyby s nimi otec žil.*

### **Fotografie**

Nyní žáci dostanou za úkol vytvořit trojice a v každé trojici si mohou promyslet, jakoukoli událost, kterou mohla Václav prožít jako dítě v prvních deseti letech svého života a při které by si přál, aby byl jeho táta s nimi. Potom v této trojici vytvoří sousoší, které ztvárňuje fotografii, kterou by si celé rodina mohla při smyšlené události pořídit. Postupně se vystřídají všechny skupiny. Během této aktivity se navíc může využít, že když bude chtít někdo znát myšlenky, které se honí Václavovi hlavou, tak se dotkne postavy Václava a ten řekne, na co myslí.

Komentář:

*I když byl otec daleko, tak měl Václav velmi šťastné dětství. Václavovo nejoblíbenější místo v dětství bylo hřiště, trávil na něm každou volnou chvíli, podnikal různá dobrodružství a vymýšlel zde nespočet her a aktivit.*

### **Budování hřiště**

Nyní mají studenti další úkol. Na určeném místě v místnosti vybudovat pomocí představivosti dětské hřiště. Mohou přidávat různé předměty a popsat je, jak vypadají, kam patří a co s nimi může Václav podnikat. Každý předmět musí být přijat takový, jaký je, ale je nutné nejdříve zvážit, co na hřiště můžete umístit a to i v návaznosti na historické období.

Komentář:

*Václav si na hřišti našel spoustu kamarádů a těšil se, až s nimi oslaví své 10. narozeniny. Jeho maminka mu slíbila, že mu na narozeniny uvaří jeho nejoblíbenější jídlo. Jediné, co od Václava potřebovala, bylo, aby došel na nákup.*

Na papír je napsáno **1958**, jako záchytný bod toho, ve kterém roku se nyní ocitáme.

### **Prázdný obchod**

Každý ze studentů by si nyní měl vymyslet nějaké oblíbené jídlo a vybrat pět přísad, které jsou potřeba na jeho přípravu. Všichni si pak sednou do kruhu, vprostřed kruhu je lektor jako prodavačka, které se budou studenti ptát, zda mají v obchodě potřebné ingredience. V obchodě se ale prodává jen pět věcí a to chleba, mléko, jablka, sůl a vejce. Jen toto může prodavačka prodat. Studenti by po pěti kolech měli zkusit zjistit, co je jediné zboží v obchodě.

Komentář:

*I když Václav nemohl mít na oslavě své oblíbené jídlo, mohl si ji stejně užít.*

### **Narozeninová oslava**

V určité části místnosti se nyní vytvoří živý obraz narozeninové oslavy. Každý student po jednom přidává sochu do tohoto živého obrazu. Když jsou v obraze všichni, mohou po signálu „akce“ všichni rozehrát svoji sochu.

Avšak tuto oslavu ale naruší fakt, že je 1. máje a všichni jsou nuceni vzít si vlaječky, seřadit se do dvojic a jít do „průvodu“. Tuto část by měl uvést lektor v roli, kdy nadšeně všechny zve, rozdává vlaječky a řadí všechny do dvojic. Pro větší efekt se v tu chvíli pustí i budovatelské písně. Studenti budou lektor vedeni k chození po místnosti, mávání vlajkami, mávání. Nakonec lektor všem zasalutuje.

(Pokud je potřeba, může zde lektor vyhlásit krátkou pauzu, ale je nutné vzít v potaz energii a psychické rozložení skupiny.)

Komentář:

*Uběhl nějaký čas. Václav vyrostl, mohl jít na střední školu, jelikož ale byl synem pilota z druhé světové války, mohl absolvovat pouze výuční obor. Po dokončení učení se osamostatnil a odstěhoval se od matky do Prahy, kde naštěstí získal místo ve velkém podniku a mohl si tak pronajmout malý byt.*

Po této části se může zařadit krátká pauza.

Na papír s fotografií se napíše rok **1968**, studenti si mohou lehnout na zem zavřít oči a poslouchat vyprávění.

Komentář:

*Je rok 1968. Václav už je mladý dospělý muž. Je večer a Václav přichází domů z práce. Je velmi unavený, celé tělo ho bolí. Umyje se, dá si večerí a ulehne do postele. Před usnutím si ještě pustí rádio, jelikož rád usíná při hudbě. Pomalu usíná, cítí, jak jeho tělo pomalu relaxuje a zklidňuje se po celodenní dřině. Spí. Rádio stále hraje. Po půlnoci Václav napůl procitne a uvědomí si, že rádio stále hraje. Natahuje ruku, aby jej vypnul. V tom se z rádia ozve.*

Lektor zde pustí autentický záznam rádiového hlášení, které zaznělo po vpádu vojsk Varšavské smlouvy na naše území. Nechá jej dohrát až do konce.

Po této aktivitě by měla následovat krátká reflexe. Lektor může klást otázky jako: Na co jste mysleli, když jste slyšeli rozhlas, Co v tu chvíli asi prožíval Václav. Co potom udělal? Jak reagoval? Apod.

Komentář:

*Po této události nastala na našem území doba tzv. normalizace. Lidé se nesměli svobodně vyjadřovat, vše muselo procházet cenzurou, bylo zakazováno číst některé knihy, filmy, které se nehodily, propagandě, se zavíraly do trezoru a lidé nesměli poslouchat ani západní rádiové stanice.*

## **Dopis**

Každý z účastníků si vylosuje jeden lístek, na kterém jsou názvy článků z novin a pár drobných informací, které se mohly objevit v novinách v roce 1969, jako jedna z hlavních zpráv. /kolem studentů je napsat jménem Václava krátký dopis matce, kde by jí popisoval dané situace ze svého pohledu. Pokud by byla potřeba, může lektor některé události povysvětlit, či slovně přidat pár dalších informací.

Na lístcích jsou tato témata:

**Na Václavském náměstí se upálil student** - Na Václavském náměstí se dne 16. ledna roku 1969 upálil mladý student, Jan Palach, který tak chtěl zaútočit na náš silný socialistický stát. Nyní je hospitalizován s vážnými popáleninami.

**Vítězství nad SSSR 4:3** - Naši hokejisté včera zvítězili nad SSSR v přátelském utkání na mistrovství světa v ledním hokeji. Bohužel spousta neklidný fanoušků vyvolali poté ve městech nepokoje.

**Nový generální tajemník** – Dnes se stal Gustav Husák novým generálním tajemníkem Komunistické strany Československé.

**Sparta Praha na Letné** – Nový stadion Sparta Praha byl uveden do provozu.

**Potlačení protisovětské demonstrace** – Včera 21. 8. 1969 museli příslušníci lidových milicí zasáhnout proti masové demonstraci, které se konaly v Praze, Brně a Liberci. Bohužel dva příslušníci milicí byli zraněni, když bránili svůj socialistický lid.

Na papír se nyní může připsat **1969**.

### **Výslech**

Pět dobrovolníků musí jít za dveře, ti jsou pouze upozorněni, že nyní budou v roli Václava a měli by tak tedy jednat. Teprve potom se ostatním vysvětlí pravidla, kdy ti, co jsou za dveřmi, budou vyslýcháni, a ostatní jsou policisté, kteří vyslýchají. Podezřelí vcházejí po jednom do místnosti, posadí se na židli, která je v prostředku kruhu, jsou nejdříve upozorněni, že se nachází na stanici StB z vážných důvodů. Pak musí každý nějakým uvěřitelným příběhem vysvětlit, proč u nich v bytě byla v určité hodině na rádiu naladěna nepřátelská stanice. Policie se pak rozhodne, jestli mu uvěří, nebo jestli ponese za své činy následky. Policie může klást otázky, a předkládat i slovní „důkazy“, ale nesmí si navzájem odporovat.

Komentář:

*Naštěstí se Václav vyhnul jakémukoli postihu a byl propuštěn.*

*Jednoho dne v práci, když se chystal jít domů, našel ve svých věcech uschovaný papír se zvláštním textem.*

### **Rozhovor**

Všem studentům se rozdává text Charty 77. Ten by si měli důkladně přečíst. Poté si vezmou do ruky tužku, mohou tento dokument sami za sebe podepsat, ale lektor je upozorní, že pokud to podepíší, může to mít na jejich život velké následky. Žáci se mohou začít doptávat, aby zjistili, co je tedy čeká, když podepíší, nebo když nepodepíší, lektor by jim měl vždy odpovědět tak, aby je spíše od podepsání odradil. Nakonec jsou tedy vyzváni, aby se rozhodli a popř. podepsali.

Po tomto cvičení by opět měla následovat krátká reflexe, zda někdo podepsal nebo ne a jaké měl důvody a pocity.

Komentář:

*Jestli Václav Chartu podepsal nebo ne se bohužel nedozvíme.*

Na papír se dopíše **1977**.

### **Zvonění**

Všichni studenti se postaví, jsou vyzváni, aby si každý vzal do rukou své klíče a aby všichni začali chodit po prostoru, svým tempem chůze, tak jak je jim příjemné. Po nějaké době jsou vyzváni, aby si v prostoru našli své místo a tam zůstali stát, zavřeli oči a poslouchali. A pokud budou chtít, aby na konci dokončili jednání Václava.

Komentář:

*Je 17. listopad 1989, Václav jde zrovna do práce, jde přes město. Dojde na náměstí a v tu chvíli je mu jasné, že dnes už do práce nedojde. Náměstí je plné lidí, všichni se na sebe tlačí, je tam hustá atmosféra. Lidé pokřikují hesla. Hesla, ve kterých se dožadují svobody a demokracie. Všichni lidé vytahují z kapes klíče a začínají s nimi zvonit a chrastit. V tom zvuku je síla. Václav sahá do kapsy a nahmatá studený kov klíčů. Pokud vy chcete, můžete se ke zvonění přidat.*

V tu chvíli lektor pustí českou hymnu, která by měla postupně gradovat. Studenti se mohou, ale nemusí rozhodnout, že klíči zazvoní. Po skončení skladby mohou otevřít oči a uvolnit se.

Na papír se napíše **1989**.

### **Reflexe**

Závěrem celého tohoto bloku je reflexe. Všichni by měli sedět v kruhu. Nejdříve by lektor měl celý projekt shrnout. Po té se studenti opět mohou podívat na fotografii Václava a měli by zhodnotit, co prožili, jak se cítili, co jim tato zkušenost přinesla, zda se dověděli něco nového, zda jim byl tento zážitek příjemný nebo ne, popř. vysvětlit proč. Jak na ně působil Václav, co pro ně znamenal jeho životní příběh a jak se v jeho roli cítili. Každý se může vyjádřit, a nevadilo by, kdyby vznikla i diskuze. Nakonec se lektor může zeptat, co si odnáší jako hlavní myšlenku.



## 8. Shrnutí

Nyní bychom si měli shrnout, zda se nám podařilo splnit jednotlivé dílčí cíle a zda jsme splnili cíl této praktické části práce.

První dílčí cíl byl, že na základě zběžné analýzy dvou již vzniklých projektů si vytvořit praktickou představu o budování dramatu, kterou spojíme s teoretickými znalostmi z první části této práce. Díky obou těmto pilířům se nám podařilo dobrým způsobem vytvořit stabilní dějovou linku pro náš projekt, což nám i ulehčilo celou tvorbu našeho projektu.

Poté jsme se snažili vytvořit takovou dějovou linku, které bude ukotvena v daném historickém období a bude tedy reflektovat i určité historické události. Zde musíme říci, že i když náš projekt nezvládl pojmout všechny důležitá data toho historického období, tak zajisté definuje několik základních poznatků, které by se po aplikování tohoto navrženého projektu mohly dále zkoumat a prohlubovat v rámci klasické výuky.

Posledním dílčím cílem bylo vybrat takové techniky a cvičení, která pracují s principem prožitku a zkušenosti, Techniky které jsme vybrali do našeho dramatického projektu, byl velmi často stavěné buď na prožitku, tak i na získání buď přímé, nebo zprostředkované zkušenosti, můžeme zde uvést nap. hru v roli či živé obrazy.

Celkovým cílem této práce bylo vytvořit dramatický projekt, který bude mít podobu strukturované drama, a který bude mapovat určité historické období a zároveň bude využívat principy dramatické výchovy a to především zkušenost a prožitek, aby mohl představovat metodu, kterou by bylo možné ve výuce dějepisu používat k prohloubení znalostí o daném historickém období a získání určitých zkušeností, spojených s daným tématem projektu. A to, jak doufáme, se nám podařilo. Projekt byl vybudován jako strukturované drama, které bylo zaměřené na období komunismu u nás a zároveň pracovalo s příběhem běžného občana a tedy i vlivem určitých historických událostí na jeho život. K tomu nám posloužily právě aktivity, které se soustředily na hru v roli, prožitek a získání přímé zkušenosti.

Námi navržený projekt může být v budoucnu využit při výuce dějepisu či poznávání života v daném historickém období jak na základních, tak na středních školách, zatím pouze pro intaktní žáky a studenty. Zároveň může sloužit jako inspirace pro vyučující, jakým kreativním způsobem se dá vést výuka dějepisu u nás.

## ZÁVĚR

Tato bakalářská práce nám nabídla možnost a inspiraci, jak by se daly propojit dramatická výchova a výuka dějepisu tak, aby došlo k získání znalostí, prožitku a zkušeností o probírané látce. Cíl této práce jsme si na začátku definovali jako teoretické zmapování dramatické výchovy, zážitkové pedagogiky a projektové metody s důrazem na princip zkušenosti a prožitku, a zároveň jako nahlédnutí do procesu výuky dějepisu na školách v kombinaci s dramatickou výchovou. Na základě těchto poznatků bychom měli být schopni navrhnout dramaticko-výchovný projekt s určitým tématem, který by mohl být aplikovaný ve výuce dějepisu k rozšíření znalostí a zájmu o probíranou látku.

V teoretické části jsme se nejdříve věnovali tomu, co je to dramatická výchova a jakých způsobem operuje s obecnou didaktikou, tedy učením a vyučováním. Vyjmenovali jsme si některé principy dramatické výchovy, z čehož nás nejvíce zajímal princip zkušenosti a prožitku. Shrnuli jsme si cíle dramatické výchovy a popsali možnosti jejího využití při výuce ve školách. Zde může tvrdit, že díky podpoře v odborné literatuře je prokazatelná, že využívání dramatických metod při výuce je vítané, protože co si člověk vyzkouší, to si lépe a přesněji zapamatuje. V této kapitole jsme si i krátce věnovali speciální dramatické výchově, ale jednalo se pouze o okrajové shrnutí faktů, které o této disciplíně máme. Kdy bohužel můžeme tvrdit, že kvůli pestrosti klientů a jejich potřeb je těžké tuto oblast specifikovat, a to i zároveň z toho důvodu, že se ocitáme na hranici s dramaterapií, která se spíše zaměřuje na léčebné účinky divadelních prostředků. V dalších kapitolách této práce jsme si popsali projektovou metodu a tvorbu strukturovaného dramatu, a definovali jsme si zážitkovou pedagogiku s důrazem na její hlavní prostředek a tím je zážitek. Poslední kapitola teoretické části mapoval, jakým způsobem probíhá výuka dějepisu na školách, a jakým způsobem se dá aplikovat dramatická výchova na výuku historii. I zde se našla opora v odborné literatuře, která popisovala možnosti tohoto propojení.

V praktické části, ve které jsme se nevěnovali výzkumu nýbrž návrhu dramaticko-výchovného projektu, jsme s pomocí teoretických poznatků z odborné literatury a krátké analýze dvou dramatických projektu s historickým tématem využívající prožitek aktérů, vytvořili vlastní dramatický projekt, který byl zasazen do určitého historického prostředí a využíval jak principu prožitku, tak i principu zkušenosti. Při tvorbě tohoto projektu jsme využívali nejrůznější prameny (záznamy rozhlasu, dobové texty, fotografie, tematické předměty, hudbu apod.), díky kterým jsme vybudovali vyhovující prostředí, kde by

studenti byli schopni poznat život běžného občana v daném historickém období. Můžeme tedy tvrdit, že tento námi vytvořený projekt byl spojením dramatické výchovy, z části i zážitkové pedagogiky a mohl by být aplikovatelný do výuky dějepisu jako prostředek k osvojování si určitých zkušeností a znalostí.

## Seznam literatury

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

ČORNEJ, Petr. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 4: nejnovější dějiny*. Praha: SPN, 2010. ISBN 80-7235-175-3.

DOUSKOVÁ, Irena. *Hrdý Budžes*. Brno: Petrov, 2002. ISBN 80-7227-132-6.

FARMER, David. *Drama Across the Curriculum* [online]. David Farmer 2018 [cit. 06.04.2018]. Dostupné z: <https://dramaresource.com/drama-across-the-curriculum/>

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

KLEMPERA, Radek. *Prohlášení Charty 77* [online]. Radek Klempera 1998 [cit. 12. 4. 2018]. Dostupné z: <http://klempera.tripod.com/charta77.htm>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

JULÍNEK, Stanislav. *Úvod do teorie a praxe výuky dějepisu*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1995. ISBN 80-210-1225-0.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 1995. ISBN 80-85429-16-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.

- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998. ISBN 80-901660-3-2.
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramatiku : Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7593-1.
- ROMANO LORIANA, Lisa PAPA, Elita SAULLE. 12 Fascinating Ways to Use Drama in the Curriculum. [online]. Lorian Romano, Lisa Papa, Elita Saulle 2009 [cit. 06.04.2018]. Dostupné z: <http://www.teachhub.com/12-fascinating-ways-use-drama-curriculum>
- RŮŽIČKA, Michal a Milan VALENTA. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3687-6.
- RŮŽIČKA, Michal a Martin Dominik POLÍNEK. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky: učebnice pro specializované studium pro prevenci sociálně patologických jevů*. Olomouc: P-centrum, c2013. ISBN 978-80-905377-1-2.
- ŠABACH, Petr. *Občanský průkaz*. 2. vyd. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-817-X.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.
- VALENTA, Milan. *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-799-6.
- WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

## Seznam zdrojů

Wikipedie [online]. 31. 03. 2018 [cit. 12. 04. 2018]. Dostupné z:  
<https://cs.wikipedia.org/wiki/1969>

Youtube [online]. 09. 05. 2014 [cit. 12. 04. 2018]. Dostupné z:  
<https://www.youtube.com/watch?v=q2cluf6hCkE>

Youtube [online]. 20. 08. 2013 [cit. 12. 04. 2018]. Dostupné z:  
<https://www.youtube.com/watch?v=nmbSa2YIdzc>

Youtube [online]. 29. 10. 2005 [cit. 12. 04. 2018]. Dostupné z:  
[https://www.youtube.com/watch?v=5zhPk\\_pQ0to](https://www.youtube.com/watch?v=5zhPk_pQ0to)

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Projekt Mnichov 1938, autor Radek Marušák (in Machková, 2007)

Příloha č. 2 - Projekt Holocaust, autoři Lenka Helemíková, Kateřina Laloušková, Michal Ston  
(in Machková, 2012)

## **Přílohy**

Příloha č. 1

### **Radek Marušák: MNICHOV 1938**

*Dvouhodinový blok s možností využití při výuce dějepisu v 8./9. ročníku ZŠ.*

*(Větší část projektu byla realizována ve třech třídách 9. ročníku ZŠ po výkladové hodině s tématem Mnichova.)*

**Hlavní cíl: Přiblížit historické události prostřednictvím konkrétního příběhu, ukázat historii v zrcadle individuálního, jedinečného lidského osudu.**

*Blok začíná zklidněním vleže. Se zavřenýma očima si mají děti představit venkovský statek v období předválečném. Učitel může vést představy dětí otázkami typu: Jak vypadá v 6 hodin ráno, jak v poledne? Co je vidět oknem ze světnice? Čím voní světnice? atd.*



---

*Samozřejmě nelze u mnoha dětí počítat s „přesnou“ představou. Cvičení je motivací, v kruhu při rozhovoru jsou později jednotlivé představy zpřesňovány, korigovány (zejm. anachronismy).*

*Děti sedí v kruhu, vedoucí jim rozdává fotografii starého muže.*

**Komentář:** *Nyní vás seznámím s mužem, který prožil většinu svého života na jednom středně velkém statku. Zatím o něm příliš nevíte, máte v rukou jen tuto fotografii, která ho zachycuje v pro něj důležité chvíli. Je to vaše první setkání s oním mužem, zkuste říci, co vás při pohledu na tuto fotografii napadá.*

*Děti si vytvářejí první představy, vedoucí má možnost vystavět určité napětí (já vím – vy nevíte), jež může děti motivovat pro následující činnosti. Děti by však v této chvíli neměly dostat žádnou konkrétnější informaci, vedoucí by měl přijmout „jakýkoli“ (= z charakteru hodiny nevybočující) komentář jako možný.*

*Vedoucí bere do ruky deník a dává dětem první konkrétní údaje.*

**Komentář:** *O životě tohoto muže víme více z deníku, který si psal. Představte si, že toto je onen deník, zatím vám však z něho číst nebudu. Jen vám prozradím několik údajů, které byste z něho mohli vyčíst. Našemu muži dáme jméno František Novotný. Není to jeho skutečné jméno, i další jména z příběhu jsou změněna. Narodil se v roce 1882 ve Frantolech, což je vesnice nedaleko Prachatic. Roku 1906 se oženil s Marií Lipanskou. Roku 1907 se jim narodilo první dítě, které však brzy po porodu zemřelo. Roku 1909 se jim narodil chlapec, kterému dali jméno Josef, po dědečkovi. Roku 1910 však dědeček umírá, František Novotný se stává dědicem gruntu. V roce 1915 narukoval, roku 1918 se vrátil z války domů. Roku 1919 se narodila dcera Ludmila.*

### **Budování světnice**

**Komentář:** *Nyní budete mít možnost proměnit tuto třídu ve světnici, v níž František Novotný a jeho rodina žili. Co řeknete, ukážete a bude ostatními přijato, jako by tady skutečně bylo. Dobře se poslouchajte, abyste své „věci“ neumísťovali na místa, kde už jiná věc stojí. Zvažujte, co do takové světnice umístíte.*

*Děti jsou v tuto chvíli na jednom konci třídy. Vedoucí přesně vymezí prostor, který má být „zabydlen“. S dětmi se ještě dohodne na místě dveří a umístění oken. Děti by měly imaginární předměty, nábytek také ukázat, přesně vymezit jejich prostor (při vstupu do prostoru vždy respektovat již vytvořené), co možná nejpřesněji popsat (barvu ubrusu, obraz nade dveřmi atd.). Na závěr vedoucí celou světnici obejde a zrekapituluje.*

### **Živé sochy**

**Komentář:** *Nyní se každý z vás na okamžik stane někým, kdo se mohl v této světnici v době 20. let ocitnout. Můžete být samotným Františkem Novotným, jeho ženou, dětmi, pacholkem, ale i sousedem, listonošem apod. Představíte si i konkrétní situaci, v níž se nachází.*

*Vstoupíte do světnice a stanete se živou sochou vámi zvoleného člověka v určité situaci. Do světnice vstoupíte všichni najednou, ostatní však nebudete vnímat. Myslíte jen na to, kdo jste vy a v jaké jste situaci. Myslete i na to, že v této pozici budete muset chvilku vydržet. Po chvilce se poloviny z vás dotknou. Ti, na které položím ruku, budou moci vystoupit ze světnice a podívat se na ostatní. Zkuste si v této chvíli představit, kým vaši spolužáci jsou, v jaké jsou situaci, zda jsou v této situaci sami nebo s dalšími osobami. Potom se vrátíte zpět do soch, já se dotknou druhé poloviny skupiny a ti, kterých se dotknou, provedou totéž. Je nutné se přesvědčit, že děti zadání rozumějí, dát jim čas na dotazy a dovysvětlení, aby se průběh nenarušil organizačními nejasnostmi.*

*Místo se zabydluje, ožívuje, představy dětí mají přesnější obrysy. V této chvíli je možno počítat i s vytvořením určitého vztahu k prostoru, který vybudovali a oživil, i k lidem v něm žijícím. To je důležité pro zesílení pocitu ztráty v následujících cvičeních (viz narativní pantomima).*

**Po cvičení následuje společný rozhovor:** *Myslíte, že jste nějakou postavu poznali? V jaké byla situaci? Byla v ní sama, byl v té chvíli ve světnici ještě někdo?... Jednotliví aktéři však neprozrazují, zda jsou odpovědi spolužáků „správné“, hádanka, kdo byl kdo a v jaké situaci zůstává ještě nerozluštěna.*

### **Rozehrání v krátké etudě**

*Vedoucí si během předchozího cvičení vybere pět soch (případně je vyberou děti na základě svého pozorování a rozhovoru). Se souhlasem dětí je vrátí zpět do světnice a ožíví je v krátké etudě (dotyk ožíví – dotyk zmrazí). Může jít i o vteřinové oživení. Teprve po tomto cvičení oddálí aktéři i ostatní děti své postavy a situace.*

**Pozn.:** *Pracujeme-li s vyspělou skupinou, je možno toto cvičení uskutečnit s větší aktivitou pozorovatelů, s možností většího překvapení: Do světnice vstoupí pouze jedno dítě – změní se v sochu určité osoby. Chce-li mu někdo z pozorujících (1–2) vytvořit partnera, vstoupí do světnice a vytvoří sochu další osoby, jež se této situace podle něj účastní. Chvilí zůstanou ve zmrazení (štronzu), rozehrájí začíná ten, kdo vstoupil poslední, ostatní se mu přizpůsobují (i když jejich původní představa byla jiná). Až po odehrání improvizace prozradí první aktér svou původní představu.*

### **Deníkový záznam**

**Komentář:** *Toto vše tady mohla světnice zažít, vidět, pozorovat. O mnohých událostech, které se zde staly, by mohl vyprávět deník. Mnoho stránek však dnes již v deníku chybí, odnesl je čas. Nyní můžete sami navrhnout, vytvořit záznamy, z nichž potom vybereme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného. V deníku se odrážejí události oné doby, proto vám dám některé materiály, které by měly váš záznam více či méně ovlivnit. Nepíšete však historickou kroniku, je to deník Františka Novotného, sedláka, manžela, otce. Vzhledem k tomu, že neznáte jeho další osud, neměňte prosím osobní údaje (úmrtí v rodině, svatby apod.). Napište jen deníkový záznam jednoho dne*

(či části dne) ovlivněný určitou historickou událostí určitým historickým faktem. Než začnete psát, přečtu vám záznam z 15. 11. 1918: „Dnes ráno byl silný mráz. Opravil jsem dveře do sklepa, brambory by mohly namrznout. Josef zkoušel štípat dříví. Jde mu to dobře. Marie má strach, aby si něco neudělal, ale je třeba, aby zastal některé práce sám. Je těžká doba, pacholka si nemůžeme dovolit. Psala Růžena. Jiří se z Ruska ještě nevrátil, má strach, přes Sibiř je to nebezpečné. Marie mi říkala, že bychom jí měli pomoci. Jen nevím, jak to s námi letos bude. Brambor je málo, statek na spadnutí. Snad by bylo nejlepší, kdyby Růžena na zimu přijela. Zítra o tom promluví s Marií.“

Děti ve dvojicích (větší skupiny v tomto případě nejsou vhodné) dostanou do rukou odborné texty, texty z učebnic apod., jež informují o určité historické události, historickému faktu. V deníkovém záznamu by se měl objevit jejich odraz v životě prostého člověka. Objevili-li se při čtení protiřečící si záznamy, má skupina právo rozhodnout o jejich zařazení či nezařazení do „skutečného“ deníku. Nezařazení však nesmí být komentováno jako chyba, cvičení by mělo být vedeno v duchu: vytvořit zásobárnu a z ní složit jednu linku – vytváříme takové, které by mohly patřit do deníku Františka Novotného.

Cílem cvičení je seznámit děti s konkrétními historickými fakty, zároveň však tato fakta v jejich mysli spojit s životem konkrétního člověka.

Vybrané deníkové záznamy přijme učitel jako součást života Františka Novotného, výběr však může sám ovlivňovat s vědomím dalšího průběhu hodiny.

### **Narativní pantomima**

**Komentář:** Toto vše tedy mohli prožít František Novotný, jeho žena a děti. Nyní se Františkem Novotným stanete vy sami. Sednete si na zem a až do doby, kdy začnu vyprávět, co se událo, zůstanete nehybní. Potom budete jednat jako František Novotný, ale beze slov, řídit se budete mým vyprávěním, a to až do okamžiku, kdy vyprávění přeruším. Pohybujte se však jen ve velmi malém prostoru, budete-li přecházet, jděte na místě. V určitém okamžiku se děj zastaví, zůstanete nehybní, koho se dotknu, řekne nebo udělá to, co by podle něj udělal František Novotný v následujícím okamžiku, zlomku vteřiny, a opět strne. (Opět se ujistit, že děti porozuměly.) Najděte si prosím místo, posadte se, zavřete oči, představte si místo, kde František Novotný žil, co o něm víte, co víte o jeho blízkých. Chvilku vás nechám, až začnu vyprávět, vy se dáte do akce.

**Text k pantomimě:** „30. září 1938. Ráno vstal časně. Posadil se na posteli a ještě rozespale přemýšlel o dnešním dni. Musí dojít za Klúsem pro koně, aby dodělali brambory. Podíval se z okna, počasí snad bude přát. Protáhl se. Ke Klúsovi je to daleko, ale co to začalo s těmi Němci, za Neuwirthem už nemůže. Přikryl Marii, ráno bylo chladné. Obul si bačkory, pomalým krokem přešel do kuchyně. Dveře zavíral pomalu, Marie si ještě může přispat. Rozsvítil, došel ke kamnům, otevřel jejich dvířka a sirkou podpálil připravený zátop. Postavil na kamna vodu a zapnul rádio. Rozehřívalo se dlouho. Došel ještě ke kamnům, otevřel dvířka, aby zkontroloval, jestli zátop hoří. Najednou uslyšel: „Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“

Přešel k rádiu a zůstal stát.

„Zůstaňte prosím u svých přijímačů, vysíláme důležitou zprávu.“

Dal rádio hlasitěji.

„Dnes v časných ranních hodinách podepsali Adolf Hitler za Německo, Edouard Daladier za Francii, Neville Chamberlain za Velkou Británii a Benito Mussolini za Itálii v Mnichově dohodu tohoto znění: Německo, Spojené království, Francie a Itálie se shodly se zřetelem k dohodě o odstoupení sudetoněmeckých území na těchto podmínkách a způsobech tohoto odstoupení: Vyklizování československého pohraničí započne 1. října. Spojené království, Francie a Itálie se shodují v tom, že vyklizování bude provedeno do 10. října, a to bez ničení jakýchkoli existujících zařízení, a že československá vláda je odpovědná za to, že vyklizení bude provedeno bez poškození uvedených zařízení. Postupné obsazování převážně německých území započne 1. října. Čtyři územní celky...“

Signál se najednou začal ztrácet. Snažil se rádio vyladit, ale ozývalo se jen chrčení. Otáčel knoflíkem. Konečně zaslechl:

„V okrese Prachatice k linii Kralovice – Husinec...“

Dál už nevnímal. Tedy i my. Strnul.“

Učitel obchází děti, dotykem je na okamžik oživuje.

**Po tomto cvičení je nutná reflexe:** Čekaly jste při čtení mnichovského diktátu, že se zábor bude týkat i vás, Františka Novotného? Myslíte, že hned probudil Marii a vše jí řekl? Stalo se někomu z vás, že se Františkem ani na chvíli nestal? Jaké byly vaše pocity během pantomimy? Řekly jste během závěrečného krátkého oživení vše, co vám běželo hlavou? Jaké byly vaše pocity v tomto okamžiku? atd.

#### **Rozhodování o odchodu**

**Komentář:** Mnoho Čechů opustilo své domovy a odešlo jen s nejn nutnějšími věcmi do vnitrozemí. 80 000 Čechů se však rozhodlo zůstat i za cenu, že se stanou národnostní menšinou ve fašistickém státě, jenž nerespektoval základní občanská práva a svobody. Jak se rozhodl František Novotný, v této chvíli nevíte. Představte si, že jste v téže situaci jako on. Postavte se, stojíte ve světnici, před vámi u stolu sedí vaši blízcí. V této chvíli rozhodujete i za ně. Koho se dotknu, řekne své rozhodnutí: Půjdeme? Zůstaneme? Můžete, ale nemusíte dodat i něco více (např. zdůvodnění).

Po tomto cvičení už není třeba reflexi zařazovat. Situace už je nahlédnuta z mnoha úhlů, vyjádření půjdeme – nepůjdeme je už samo výsledkem vnitřní reflexe, okolnosti rozhodování jsou známy všem.

#### **Deníkový záznam – čtení**

**Komentář:** František Novotný se rozhodl odejít do Nymburka k sestře a švagrovi. Vzal jen to nejn utnější. U sestry bude vypomáhat v obchodě. Syn snad sežene

*místo ve fabrice. Po 15. březnu 1939 bylo jasné, k čemu vedl Mnichov. Do statku se ale už vrátit nemohl, zabrala ho nějaká německá rodina. Více vědět nechtěl. Deník je v této době psán velmi stručně.*

*Učitel otevírá deník a čte:*

*„8. 4. 1940*

*Syn konečně dostal místo ve fabrice. Aspoň trochu peněz.*

*I když k čemu v takové době.*

*1. 7. 1941*

*Rusko je snad zadusí.*

*28. 9. 1941*

*Nastávají zlé časy. Heydrich.*

*13. 11. 1941*

*Marie je nemocná. Doktor mluví o souchotinách. Ještě to.*

*30. 6. 1942*

*Mám strach o Josefa. Ve fabrice se děje leccos. Co můžeme ještě čekat po Lidicích?*

*Hlavně přežít.*

*11. 11. 1942*

*Marie umírá.*

*13. 8. 1943*

*Moc toho nevíme, ale v Rusku se to nějak hýbe.*

*12. 3. 1944*

*Lída se vdává. Do takové doby je to nerozum. Ale jak sama s malým. Jiří má malou autodílnu, snad jim tam bude lépe.*

*13. 10. 1944*

*Je to kluk, po tátovi Jiří. Myslím, že už se blýská na lepší časy. Rusové za dveřma a Američani to k Berlínu už taky daleko nemají.*

*3. 5. 1945*

*Zabili Josefa. Prokletý povstání, prokletá válka.“*

### **Rozhodování o návratu**

**Komentář:** Němci byli po válce odsunuti a František Novotný se mohl vrátit. Jednoho dne přišel ke své dceři a k jejímu muži. Vy se nyní stanete: všechny dívky dcerou Ludmilou, všichni kluci jejím manželem Jiřím. Každá skupina bude společně jednou postavou. Měli byste se vnímat, ve svých reakcích si neodporovat, nepopírat se. Já se stanu Františkem Novotným. Sedněte si do kruhu, představte si, že sedíte v kuchyni u stolu, malý syn spí vedle v pokoji. Vstupuje otec. Situace končí otcovým odchodem, teprve v této chvíli můžete z role vystoupit.

Vedoucí je v roli otce, děti jsou skupinovou postavou. To je pro děti velmi obtížné, obvykle táhnou situaci vůdčí, průraznější typy. Ze zkušeností však vím, že většina dětí

---

situaci prožívá i přes vnějškovou nezapojenost, aktivita je vnitřní, reflexe velmi citlivé. V této chvíli rozhodují děti o ukončení příběhu. Mohou se rozhodnout pro návrat s otcem, pro setrvání v nově vytvořeném domově nebo rozhodnutí nemusí nastat. V posledním případě vysloví rozhodnutí vedoucí v závěrečném cvičení.

**I po tomto cvičení by měla následovat reflexe:** Stalo se vám, že jste v něčem nesouhlasili, chtěli to změnit, ale nemohli jste? Vnímali jste v některých okamžicích Františkovy pocity – radost, lítost, zklamání? Kdy? S jakým pocitem František odcházel? Jak se vám v tomto cvičení jednalo? Atd.

### **Návrat – vnitřní hlas**

**Komentář:** Vezměte prosím nyní opět do ruky fotografii, kterou jsem vám rozdál na začátku hodiny. František Novotný je na ní zachycen ve chvíli, kdy vystoupil z vlaku a vrací se sám / s rodinou domů. Stoupněte si prosím tak, jak on stojí na fotografii. Koho se dotknu, řekne, co asi běželo v této chvíli Františku Novotnému hlavou.

### **Závěrečná reflexe**

Zda tuto reflexi zařadit, nebo hodinu ukončit jen jakousi učitelovou tečkou, shrnutím, se musí rozhodnout učitel v konkrétní situaci. Pokud zvolí formu širší reflexe v kruhu, volí otázky vyplývající z průběhu hodiny. Může se ptát na pocity dětí, zda byly v průběhu hodiny okamžiky, kdy s Františkem Novotným soucítily, jestli se v průběhu hodiny objevily okamžiky, které jim nebyly příjemné, nevěděly si s nimi rady, zda objevily v tématu Mnichova některé momenty, souvislosti, které je v předcházející hodině nenapadly atd. Škála otázek je široká a záleží v tomto případě na citlivosti učitele, zda zvolí správný směr, kterým bude reflexi odvíjet.

### **Pro výběr materiálů byly použity tyto knihy:**

Pavel Bělina a kol.: *Dějiny země Koruny české II*. Paseka, Praha 1992

Josef Pekař: *Dějiny Československé*. 2. vyd., Akropolis, Praha 1991

Jiří Frajdl: *Československá republika 1918–1938*, Diatext, Moravská Třebová 1992

(Výběr je pouze ilustrativní, jeho cílem je ukázat, s jakými texty by děti mohly pracovat při vytváření deníkových záznamů. Volba textů je však v rukou konkrétního pedagoga, měly by ovšem obsahovat informace o předmnichovských a mnichovských událostech.)

(Tvořivá dramatika VIII, 1997, č. 1)

# Holocaust



**Autoři:** Lenka Helemíková, Kateřina Laloušková, Michal Ston.

**Skupiny:** dvě skupiny studentů Vyšší odborné školy pedagogické v Kroměříži po 20 účastnících ve věku 19–21 let.

**Realizace:** duben 2010, tříhodinový blok.

**Literatura a zdroje:**

Kertész, I.: *Člověk bez osudu*. Praha, Academia 2003.

**Pomůcky:** oděvy, předměty denní potřeby, balící papír, psací potřeby, hudební nahrávky (např. Rachmaninov, *Klavírní koncert č. 2 c-moll, op. 18*) a CD přehrávač či jiný přístroj na reprodukci, reflektor, kostým dozorce.

**Téma:** náhled dějinných událostí spojených s holocaustem prostřednictvím konkrétního lidského osudu – příběhu čtrnáctiletého židovského chlapce a s podrobnostmi jeho života v Osvětimi a Buchenwaldu.

**Cíle:**

- **Vzdělávací** – seznámit studenty s reálnými okolnostmi holocaustu maďarských Židů, prostřednictvím konkrétních údajů je utvrdit v odporu k jeho popírání.
- **Dramatické** – rozšířit zkušenost studentů s metodami dramatické výchovy, tj. užíváním živých obrazů, plné rolové hry v improvizaci, charakterizaci postavy předmětem, vytváření kolektivní role.

## Plán realizace projektu

### 1. blok – studentský život

**Naladění** – výchozí myšlenkou bylo co nejostřejší zpřítomnění kontrastu obyčejného života mladého člověka se vším, co přináší, s totálně vykloubenými, nesmyslně hroznými událostmi ve vyhlazovacím a pracovním táboře. V počátečních krocích věnovaných všednímu životu ve čtyřicátých letech



---

20. století a problémům tehdejšího mladého člověka jsme také tohoto mladého člověka, hrdinu knihy Imreho, chtěli studentům co nejvíce přiblížit, zlidštit, zhmotnit.

**Úvodní uvolnění, osmělení, rozhýbání se** – učitel: *Za zvuků hudby se procházíme prostorem, nikoho se nedotýkáme, nehovoříme, posléze měníme rychlost chůze, stáváme se sochami, abychom posléze opět ožili a v chůzi se orientovali v prostoru, vnímali přítomnost, energii kolegů.*

**Život mladého člověka** – živé obrazy, tj.: fotografie studentů prvního ročníku gymnázia, velká oslava v rodině studenta, fotografie aktivit, zájmů, koníčků studentů gymnázia, romantický park v máji (co zde asi dělají studenti našeho gymnázia?), studentské sny, naděje a přání do budoucna. Obrazy jsou rozehrány ve skupinové improvizaci.

**Rozdělení** – hra s pravidly. Studenti mají za úkol tiše přepravit stavbu z velkých kostek z jednoho místa na druhé. Jsou vyloučeni trestáním vyloučením ze hry. Tato vyloučení jsou zcela nahodilá, ba nesmyslná, nelze pro ně najít žádný klíč.

**Reflexe předešlých kroků** – *Jak se vám dařilo procházet rolmi a spolupracovat při improvizaci? Jak jste zvládali přenášení kostek? Jaké to bylo, být ze hry vyloučen? Zeptá se někdo na pravidla poslední hry? Zpochybní někdo výběr vyřazených?*

Někdy se při přenášení kostek stává, že účastníci chtějí polemizovat o nespravedlnosti vyloučení. Tuto diskusi učitel při hře striktně odmítne. Později se k nespravedlnosti vrací v reflexi. Studenti mají mimořádnou potřebu rozkrýt princip vyloučení. Jasnou odpověď se ale nedozvědí. Zajímavý okamžik nastává na konci celého setkání, kdy si najednou účastníci spojují toto vyloučení při hře se situací Židů a s celým příběhem.

**Záznam z Imreho deníku** – čtení učitele:

*Odpoledne jsem musel pomáhat tatínkovi v koloniálu, matka byla na kávě u přítelkyně. Večer jsem byl s Gerdou v kině. Je opravdu krásná. Po představení jsem ji doprovodil domů, dovolila mi, abych ji políbil. Doufám, že okolnosti dovolí a budu ji moci zase vidět.*

---

**Poznáváme Imreho** – skupina sedí v kruhu, v jehož středu je umístěna na balicím papíru nakreslená mužská silueta – Imre. Učitel: *Můžeme na základě dosud prožitého, zaslechnutého, říci něco o Imrem, o jeho vlastnostech, povaze, životě? Je možné říci, kdy a kde se Imreho příběh odehrává? Pokusme se to, co o Imrem zjistíme, vepsat do jeho siluety.*

**Situace z Imreho života** – plná improvizace. Učitel: *Rozdělme se na skupiny a pokusme se ostatním zpřítomnit jednu situaci ze života studenta Imreho. Pokud to bude možné, pokuste se vytvořit situaci dramatickou, tzn. obsahující konflikt (rozdílných chtění). Využijte toho, co jste se o Imrem dozvěděli, obrazu, který jste si o něm (a o jeho době) vytvořili.*

**Reflexe viděného** – *Čeho jsme byli svědky v jednotlivých etudách? Je možné nyní doplnit, obohatit naši představu o studentu Imrem?*

**Rozdělení na dvě skupiny** – „židlovaná“, získávání informací. Hudba. Skupina studentů, kteří byli při prvním rozdělování vyloučeni ze hry, odchází za dveře. Druhá skupina zůstává a hraje hru s pravidly. Studenti za dveřmi dostávají další záznam z Imreho deníku a v něm zásadní informace o jeho době a situaci, ve které se nachází.

*Ve škole nám řekli, že do odvolání tam nemáme chodit. Město je uzavřeno. My, židovští chlapci, kteří máme povolení pracovat v továrně, můžeme jezdit i za hranici města, kam vojáci běžně lidi nepouští. Práce je těžká, ale aspoň jsem už chlap. Snad si i Gerda všimla, že už chodím do práce a jsem muž. Židé nesmí vlastnit žádné koloniály, ani jiné obchody. Otec náš obchod nechal spravovat panu Neubauerovi. Otec říká, že pan Neubauer je loajální muž, a tak mu všichni věříme. Ve městě jsou stále častěji policejní kontroly, ale protože mám povolení, nebojím se.*

*Včera nám otec oznámil, že pojedete pracovat do pracovního tábora v Německu. Zítra jdeme s matkou do města nakoupit otci věci potřebné na cestu.*

Úkolem studentů je samostatně vyhodnotit záznam, podchytit klíčové informace a posléze se je pokusit předat druhé skupině studentů. Studenti stojí proti sobě na protilehlých stranách učebny. Informace musí být předána na

---

městském korze, v chůzi, např. nenávistným pohledem, drobnou poznámkou či předáním kradmé informace pod ostřížím zrakem dohlížitele. Co se nám podařilo ze zachycených náznaků vydedukovat, zjistit? Učitel informaci doplní. *Měli bychom se takto pokusit dobrat náznaku pocitu člověka nesmyslně vyčleněného ze společenství. Člověka čelícího náhle kromě problémů jemu a jeho věku náležejícím problémům daleko zásadnějším a nesmyslnějším.*

## 2. blok – příjezd do vyhlazovacího tábora

**Lidé vydávající se na cestu** – charakterizace postav s pomocí předmětů. Učitel: *Uprostřed místnosti je vytvořena hromada nejrůznějších předmětů denní potřeby „s pamětí“, šperky, zajímavé drobnosti, pokrývky hlavy. Vyberme si každý a pokusme se určit, komu tato věc mohla patřit. Pojďme se korbem projít tak, jak by se náš člověk procházel. Najděme pro něj (a jeho věc) jistý charakteristický pohyb. Pro některé skupiny představuje vstup do prostoru velký problém, proto lze užít obměnu: jednotliví účastníci vezmou svůj předmět a postaví se do živého obrazu, který by jejich postavu nejlépe vystihoval. Následně vystupují jednotliví účastníci ze svých obrazů a na několik vteřin nechají svoji postavu „žít“. Pro skupiny, které nemají zkušenost s dramatickou výchovou, je vhodnější zvolit hračky, vybavení domácnosti, knihy. U zkušenějších skupin fungují kusy oblečení, šperky.*

**Cesta dobytčím vlakem** – učitel čte, tělesný zážitek. Studenti jsou vyzváni, aby ulehli (se svou věcí v ruce) na zem a zavřeli oči. Jsou upozorněni, že jimi bude posléze manipulováno. Je puštěna hudba, učitel čte úryvek z deníku, věnovaný dlouhé cestě tzv. dobytčákem – jak se Imre domnívá – do Německa na práci:

*Natlačili nás do nákladního vagonu. Bylo nás tu velmi mnoho. Stará paní přednostová se velmi zlobila na mladé chlapce, kteří se nechovali slušně. Bylo tam ale málo místa. Lidi si vypravovali o tom, kam asi jedeme. Já jsem poslouchal a snědl si svačinu. Pak jsem se jen díval a přemýšlel. Lidi na sebe byli hrubí, nadávali si. Jedna žena s malým miminkem stále plakala. Chlapec vedle mě potřeboval na záchod a nevěděl, co má dělat. Nakonec našel kbelík. Bylo nás tam ale moc, byl tam strašný smrad, měli jsme hlad a trvalo to strašně dlouho. Snažil jsem se odhadnout, jak dlouho už jedeme. Jeden starší*

*pán říkal, že už 40 hodin. Najednou se vlak zastavil a otevřely se dveře. Čerstvý vzduch nás příjemně oblažil. Postupně jsme vystupovali z vagonu.*

Studenti jsou odvedeni do úzké kóje, vytvořené za pomoci paravánu, a postaveni do hustého zástupu.

**Příjezd do Osvětimi** – učitel v roli. Svítí bodový reflektor. Lidé jsou vyzváni, aby vystoupili z vlaku. Každý ve své roli se ocitá po dlouhé strastiplné cestě na volném prostranství. Přichází německý důstojník a velmi korektně, s mnohými omluvami za způsob dopravy, s připomínkami příslovečné maďarské rozumnosti a smyslu pro pořádek, s poukazy na přívětivost prostředí. *Prosím, pohybujte se ukázněně, nešlapejte do záhonků*, vyzve k rozdělení se na skupinu práceschopných a skupinu nemocných, starších, praceneschopných, o které bude posléze postaráno. *Děti budou umístěny v našich školních a předškolních zařízeních*. Ve výčtu těch, kteří patří do druhé skupiny, neopomene zmínit tělesně postižené či dvojčata. Lidé jsou vyzváni, aby před nutnou očištěnou a dezinfekcí ukládali svá zavazadla do šatny. Jsou několikrát důrazně poučeni, aby nezapomněli číslo místa, kde mají věci uloženy. Každému je toto číslo sděleno. Každý je posléze pro kontrolu na toto číslo dotázán. Lidé jsou vyzváni, aby své věci – drobnosti, které je do této chvíle charakterizovaly, odložili do připraveného šátku. Poté jsou věci vojáky odneseny. Rozdělujeme se do skupin. Když jsme všichni na místech, cituje učitel z Imreho deníku:

*Když jsem vystoupil z vlaku, uviděl jsem veliký areál. Všude bylo mnoho lidí a vojáci nás řadili do zástupu. Všichni jsme šli společně. Některé starší ženy a děti nemohly jít. Odvezly je nákladními auty. Když jsme šli okolo plotu, viděl jsem vězně s vyholenými hlavami. Asi i tady v pracovním táboře dělají někteří lidé špatné věci, a tak musí být zavření. Šli jsme dlouho. Na konci naší cesty jsem si všiml, že velmi pěkně oblečení vojáci rozdělují naši řadu na dvě poloviny. Začal jsem být trochu nervózní. Muži okolo mě stále opakovali 16, 16. Nerozuměl jsem tomu přesně, ale když jsem přišel na řadu, řekl jsem to slovo a poslali mě doleva. Ty, kteří šli doprava, jsem už nikdy neviděl.*

**Reflexe** – je rozsvíceno světlo, studenti vystupují z rolí. Pokoušejí se reflektovat, co v uplynulé části zažili. Hovoří o tom, kým se stali, jak na ně působila

---

důstojníková řeč, jak vnímali prostředí. Do které ze skupin se dostali, jak k tomu došlo. Jsou doplněny některé faktické informace o vyhlazovacím táboře Auschwitz-Birkenau a o praktikách s vyhlazovacími tábory spojenými. Je citováno z *Člověka bez osudu*.

Atmosféra ve skupině je velice napjatá, účastníci jsou zcela pohlčení příběhem. Při reflexi je hodně času věnováno prožitkům jednotlivých účastníků a současně lze jejich pocity doplňovat vybranými částmi z textů knihy. Je patrné, že čtení z deníku, autorova formulace myšlenek podtrhuje celé drama lépe než prosté vyprávění ze strany lektorů.

#### **Přestávka**

### **3. blok – koncentrační tábor**

**Přidělování pryčů** – pohybové uvolnění, nastolení atmosféry. Studenti jsou rozděleni do skupin. Úkolem každé skupiny je podle plánu sestavit z velkých sedacích kostek ploché, obdélníkové stavby jako pryčny v baráčkách. Skupina je rozdělena do baráků, druhým úkolem je vměstnat se na pryčny. Náhle jsou všichni vyzváni k okamžitému apelu. Dozorci křičí. Všichni se musí co nejrychleji seřadit podle velikosti a posléze se rychle dostat na pryčny. Při druhém okamžitém nástupu se studenti seřadí podle délky prstů. Tři či čtyři podobné apely jsou prostřídávány pantomimou práce.

Této části lekce je důležité věnovat poměrně mnoho času. Cíle jsou dva. Tím prvním je nutnost trochu uvolnit atmosféru, při stavění pryčů a řazení vězňů dochází i k humorným okamžikům, které jsou třeba, protože celé téma je velice těžké a není úkolem účastníky zcela zdepat. Druhým dílčím úkolem je demonstrovat stereotyp, stálou námahu a hlavně nekonečnost. Ze strany lektora je náročné udržet účastníky v činnosti, přestože je na nich vidět, že je už aktivity nebaví. Toto natahování je nutné pro následnou reflexi a celkové přiblížení tématu.

**Život v táboře** – čtení učitele. Několik krátkých vybraných ukázek z knihy, chronologicky seřazených. Ilustrace podmínek života v táboře.

**Situace z pracovního tábora** – plná rolová hra. Učitel: *Ve skupinách, ve kterých „bydlíte“, vytvořte krátkou situaci ze života v táboře.*

**Zachraňování zraněných** – hra s pravidly, fyzický zážitek, vzájemná pomoc, vnímavost. Učitel: *Pokuste se co možná nejnepříjemněji dopravit nemohoucí, zraněné kamarády na barák. Pantomimicky znázorníte pracovní den v lágru. Několik spoluvězněů je zraněno, otočí-li se dozorce zády, je potřeba donést zraněného do zákrytu. Otočí-li se dozorce čelem, je potřeba pracovat jakoby nic. Spatří-li dozorce podezřelý pohyb, zraní další vězně. Ty je pak třeba také dopravit do bezpečí. Při instrukci a současně v předešlém čtení z knihy je důležité podtrhnout princip vzájemné pomoci a přátelství v koncentračním táboře. Pokud se to učitel nepodaří, budou mít účastníci z dozorců příliš velký strach a nebudou si chtít pomáhat.*

**Zápis do deníku** – studenti si zapíší do deníku svůj další den v lágru.

#### 4. blok – na svobodě

**Reportér** – učitel v roli, studenti v kolektivní roli. Imre se ocitá zpět vrodném městě. Setkává se s reportérem jakéhosi deníku, který s ním hodlá napsat rozhovor o holocaustu. Vychází najevo, že pro reportéra je zatěžko uvěřit strašlivým zvěstem o vyhlazovacím táboře. Manipuluje, snaží se nalézt důkazy pro neexistenci hrůz. Když se dozvídá, že Imre na vlastní oči neviděl plynovou komoru, spokojeně odchází.

**Reflexe** – vystoupení z role a z příběhu. Studenti se vyjadřují, co zažili, co jim prožitý příběh přinesl (či nepřinesl), o čem to všechno bylo. Obvykle se shodují: *Četl jsem o tom hodně, ale prožít si to, být v tom vlaku bylo fakt hrozné. Strašně mě to nebavilo, stále to dělat dokola, ale když ono to tak bylo. Tohle by si měl zažít každý.* Při setkání je třeba brát velký ohled na citlivost jednotlivých účastníků. Toto téma je těžké a pro citlivé jedince může být vlak či příjezd do tábora mimořádně emocionálně vyčerpávající zkušeností.

## Komentář k realizaci projektu

Hledali jsme možnosti, jak nahlédnout dějinné události spojené s holocaustem. Chtěli jsme se pokusit třeba jen letmo a neuceleně, ale konkrétně nahlédnout, nebo lépe řečeno všemi smysly pocítit atmosféru, osudy. Důležitá pro nás byla právě konkrétnost. Šlo o nahlédnutí dějinných událostí spojených

s holocaustem. Imre Kertész (1929), maďarský židovský spisovatel, nositel Nobelovy ceny za literaturu, v knize popisuje svůj vlastní osud čtrnáctiletého chlapce, který prošel Osvětimí a Buchenwaldem a jehož většina rodiny v koncentračních táborech zahynula. Děj knihy se odehrává od obsazení Maďarska nacisty v roce 1944, kdy začali uplatňovat norimberské zákony, do osvobození Buchenwaldu v dubnu 1945. Chtěli jsme zprostředkovat dějepisnou látku a především neuvěřitelně strašlivou realitu holocaustu skrze nejmenší drobnosti, první rande šestnáctiletého chlapce, pár na korze zaslechnutých zlých slov, nejobyčejnější předmět denní potřeby, absurdní větu německého dozorce. Toto zaostření na maličkosti mělo působit kontrastně, a o to snad silněji, než kdybychom pracovali s „rekvizitami“ mohutnými, patetickými, a mělo látku, události, přiblížit dnešnímu studentovi opravdu na dotek, ne jen coby dávná a nepředstavitelná data, počty, hesla (To už jsme slyšeli tolikrát a kdo ví, jestli je to vůbec pravda).

Pokoušeli jsme se nalézt takové techniky a metody dramatické výchovy, které by opravdu umožnily dnešnímu mladému člověku jisté poznání zážitkem. Věděli jsme, že budeme pracovat se studenty s určitou zkušeností s výchovnou dramatikou, že tudíž můžeme pracovat i s technikami náročnějšími. I z hlediska náročnosti tématu jsme ovšem jejich citlivý výběr a realizaci cítili jako velmi těžký a zodpovědný úkol. Pokus o zodpovězení si otázek s tímto úkolem spojených (jak metodicky postupovat, jak se dostat k opravdu prožité plné rolové hře, jaká úskalí a možnosti přináší bytí učitele v roli, jak zprostředkovat téma silně, ale bezpečně, bez psychické úhony) byl naším dalším cílem. Chtěli jsme prozkoumat, kudy vede cesta k silnému, bezprostřednímu, konkrétnímu zážitku, seznámení se s realitou, historickým obrazem, a kde by se mohly skrývat případné odbočky k citovému vydírání, přepínání, k patosu, zkreslování.

Vznikl smysluplný celek, který studenty podle jejich reakcí snad skutečně zasáhl, dal jim nahlédnout problematiku z nečekaných úhlů (a to jak problematiku tématu, tak jeho technik a metod jeho zpracování) a podnítil je tak k přemýšlení, třeba o tom, jak předávat tyto informace a zážitky dalším generacím, mládeži s nižším vzděláním apod. Mnozí studenti, kteří již navštívili Osvětim, se shodli na tom, že teprve tato zkušenost v roli obyčejného člověka na nástupišti dala zážitku obsah, jen jedna studentka uvedla, že pro ni byla cesta do Osvětimi zážitkem nepřekonatelným a dramatická zkušenost ji neoslovila.

Obě skupiny studentů byly soustředěné a vnímavé od samotného začátku. Byli velmi citliví k Imremu a jeho problémům (ve druhé skupině někteří už z náznaků v prvním deníkovém záznamu vytušili přibližnou dobu a problematiku příběhu, jedna etuda z Imreho života se odehrávala v Německu v době krize) a byli velmi tvořiví a otevření při hře v roli, schopni sofistikovaně verbalizovat své pocity, zážitky, problémy.

Obě skupiny byly poměrně velké (více než 20 studentů). Nespornou výhodou bylo, že měli zkušenosti s dramatickou výchovou a že škola disponuje krásnými a dobře využitelnými prostory v podkroví budovy, což jsme velice uvítali (možnost zatemnění a osvětlení reflektory, množství materiálů,

velikost prostorů apod.). Projekt byl součástí týdne národnostních menšin, proběhl zhruba uprostřed tohoto týdne, takže vnímavější studenti už od počátku odhalovali postupně náš záměr.

V reflexích většinou shodně všichni hovořili o tom, že je téma a osud hlavního hrdiny velice zasáhly – shodovali se na prospěšnosti takového projektu pro lepší představu o této době a lidských osudech. Projekt byl intenzivní, náročný pro skupinu, zejména jeho střední část – cesta do tábora a setkání s dozorcem v táboře. Byl to velký kontrast ke spíše hravému začátku příběhu. Účastníci projektu vypadali po vystoupení z vlaku v táboře konsternovaně, nechápali, co se to děje, a celkově jim byla situace velice nepříjemná a neznámá (fyzický nátlak ve vlaku, tma, hudba, čtení prožitků hlavní postavy z cesty, následný přechod ze tmy do ostrého světla reflektoru). Výraznou roli v prožívání účastníků hrála postava dozorce ztvárněná Michalem – byl naprosto realistický a uvěřitelný. Dokázal navodit atmosféru, z níž běhal mráz po zádech – vše bylo podpořeno hudbou. Jeho stálé upozorňování na slušnost a vstřícné chování v kontrastu s tím, co o vyhlazovacích táborech víme, byla až absurdní, ale dávala příběhu emotivní nádech. Také se nám podařilo dobře napsat „deníkové záznamy“, které byly nositeli přesně dávkovaných informací, stručné, ale výstižné. Právě tato část projektu byla pro studenty zřejmě nejdůležitější, byla nejvíce emotivní, ale zároveň se dozvěděli mnoho skutečných informací z dějin. V reflexích se často ozývalo, že je náš projekt velice zasáhl, a díky němu si mnoho věcí uvědomili a zasadili do kontextu.

Projekt byl pro většinu studentů náročný i fyzicky, říkali, že jsou unavení a že se cítí vyčerpaní jak fyzicky, tak psychicky. Jedna studentka poznamenala, že byli unavení z pouhého předstírání práce a všudypřítomného drilu a nesmyslných rozkazů. Studenti museli být často i ve velkém fyzickém kontaktu, což některým lidem prostě nevyhovuje a je to pak únavné a nepříjemné. Jenže stejně „natěsno“ museli být i vězni v lágrech. Důležitá byla častá reflexe a možnost o pocitech z uskutečněné práce hovořit. Studenti byli schopni dobře své myšlenky předávat ostatním, v reflexích byli aktivní. Mnoho informací vycházelo právě od nich v průběhu reflexe. Nejčastějším slovem byl zážitek či prožitek. Nejvíce oceňovali možnost si na vlastní kůži zažít zlomek toho, co četli v knihách o druhé světové válce a co viděli ve filmech z té doby. Prakticky jsme se nesetkali s negativním hodnocením typu „bylo to k ničemu“ apod. To, že studentům bylo mnoho věcí nepříjemných, že se v nich necítili dobře, je pochopitelné a snad i žádoucí.

Studenti byli také schopni dobře vstupovat do role a být v ní. Po celou dobu příběhu jsme se snažili zjednodušit jim to vstupem do role přes předmět, s nímž se ztotožnili a vytvořili si sobě samému blízkou postavu, což se většině účastníků podařilo. O to horší byla ztráta svého předmětu – identity v táboře.

Po odžití celého příběhu všechny studenty překvapil závěr – setkání s novinářem. Nechápali a byli zaskočeni jeho otázkami, neboť si přece prožili svůj čas v táboře a on jim teď klade naprosto hloupé otázky, nevěří jim, jak to ve skutečnosti v Osvětimi vypadalo. Jenže tak to v knize je a bohužel to tak bylo i ve skutečnosti po návratu mnoha lidí z koncentračních táborů, mnozí jim prožité hrůzy nevěřili



či spíše nechtěli věřit. Velmi intenzivní pocity rozhořčení zažívali i naši studenti, což se projevilo v závěrečné reflexi i v rozhovoru s novinářem.

Pro realizaci projektu byla stěžejní práce učitele v roli táborového dozorce. Byl klíčovou postavou a bez dokonalého ztvárnění této postavy by se příběh nejspíš rozpadl, hrozilo by, že bude nepochopen a v horším případě, že se zvrhne ve frašku. Michal byl přesvědčivý a studenti vykonávali bez sebemenšího zaváhání, naprosto vážně a v roli jeho rozkazy, podrobili se mu. Proto je vhodné obsadit do této role muže. Studenti se díky čtení deníkových záznamů v příběhu dobře orientovali.

Celý projekt měl přiměřený spád a jednotlivé fáze šly logicky za sebou. Některé činnosti vyžadovaly více času (příjezd do tábora apod.), jiné byly jen jakousi rychlou zmínkou či připomínkou (studentský život v živých obrazech apod.). Příběh díky tomu plynul logicky a pochopitelně. Bylo velice příjemné pracovat se studenty VOŠ, byli vstřícní, otevření a ochotní podělit se o své názory a pocity. Bylo znát, že se s dramatickou výchovou pravidelně setkávají – rozuměli instrukcím, nestyděli se být aktivní, vstupovat do rolí apod.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Aneta Pehalová
<b>Katedra</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce</b>	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2018

<b>Název práce</b>	Dramaticko-výchovný projekt jako prostředek pro výuku dějepisu na základních a středních školách
<b>Název v angličtině</b>	Drama-educational project as a medium of teaching history at elementary and high schools
<b>Anotace práce</b>	Práce se věnuje využití metod dramatické výchovy při výuce dějepisu a to s důrazem na prožitek a zkušenost. V teoretické části definuje dramatickou výchovu, projektovou metodu či zážitkovou pedagogiku i výuku dějepisu. V praktické části tvoříme dramatický projekt s historickým tématem, který bude pracovat s principem zkušenosti a prožitku a mohl by být využit při výuce dějepisu.
<b>Klíčová slova</b>	Dramatická výchova, projektová metoda, strukturované drama, výuka dějepisu, zážitková pedagogika
<b>Anotace v angličtině</b>	The work is devoted to the use of methods of drama in education in history teaching, with an emphasis on experience. In the theoretical part we define drama in education, project method or pedagogy of experience as well as teaching of history. In the practical part we made a dramatic project with a historical theme, which will work with the principle of experience and could be used in the teaching of history.
<b>Klíčová slova v angličtině</b>	Drama in education, project method, structured drama, history teaching, pedagogy of experience
<b>Přílohy vázané v práci</b>	Příloha č. 1 - Projekt Mnichov 1938 Příloha č. 2 - Projekt Holocaust
<b>Rozsah práce</b>	47 stran
<b>Jazyk práce</b>	Český Jazyk