

Využití prvků dramatické výchovy při vyučování dějepisu na 2. stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program:

N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory:

Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Bc. Stanislava Matulová

Vedoucí práce:

PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.

Katedra historie





Zadání diplomové práce

Využití prvků dramatické výchovy při vyučování dějepisu na 2. stupni základní školy

Jméno a příjmení: **Bc. Stanislava Matulová**
Osobní číslo: P18000608
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra historie
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá efektivitou využití prvků dramatické výchovy při vyučování dějepisu na 2. stupni základní školy. Obsahem práce bude vypracování podkladů pro jednotlivé projekty či vyučovací hodiny – včetně vymezení motivačních postupů a očekávaných výstupů – a příprava materiálů pro žákovskou reflexi konkrétních aktivit (písemnou i jinou formou). Cílem diplomové práce je vyhodnocení efektivity zvolených postupů na podkladě výuky v jednom ročníku v průběhu jednoho školního roku. Smyslem práce tedy není popis průběhu konkrétních vyučovacích hodin, nýbrž vymezení postupů a forem dramatizace výuky dějepisu a následně analýza reflexe zvoleného vzdělávacího postupu ze strany žáků a s tím spojené vyhodnocení/přehodnocení efektivity výukových metod, včetně zjištěných limitů a návrhů možných změn.

Práce bude zaměřena na žáky 2. stupně a na možnosti a limity kombinace výuky dějepisu s dramatizací, přičemž bude zkoumáno zejména to, zda se díky využití prvků dramatické výchovy při výuce a následné sebereflexe podaří u žáků rozvinout očekávané „klíčové kompetence“.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. ISBN: 978-80-247-3450-7

ČAPEK, Robert, Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr, Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: Hanex, 2000, ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, Helena, et al. Obecná pedagogika I. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783- 20-7.

KALHOUS, Zdeněk, et al. Školní didaktika. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7178-253-X.

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy. Praha: Artama, 1999, ISBN 80-7068-105-5.

MARUŠÁK, Radek, et al. Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PROVAZNÍK, Jaroslav. Dítě mezi výchovou a uměním. Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 2. vydání. ISBN 80-244-0629-2.

Vedoucí práce: PhDr. Milan Ducháček, Ph.D.
Katedra historie

Datum zadání práce: 30. dubna 2019
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2020

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. Jaroslav Pažout, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. července 2021

Bc. Stanislava Matulová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu práce PhDr. Milanu Ducháčkovi Ph.D. za jeho ochotný přístup a poskytnuté rady během zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Daně Trpkošové, která byla velmi vstřícná k mým potřebám při kontrole a korektuře této práce. Velké poděkování patří také mé rodině za trpělivost a psychickou podporu, kterou mi poskytovala v průběhu celého studia.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na využití metod dramatické výchovy ve výuce dějepisu na základní škole. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část obsahuje základní pojmy vztahující se k dramatické výchově i vyučovací metody, klíčové kompetence a problematiku kognitivních funkcí. Zároveň je zde popsán model Velké šestky a koncept historického myšlení.

Tato diplomová práce se zabývá především vytvářením konceptů výuky s prvky dramatické výchovy a zkoumáním, zda má taková výuka vliv na posílení klíčových kompetencí studentů. Uskutečnění aktivit uvedených v praktické části probíhalo na základní škole Studentská v Mnichově Hradišti okres Mladá Boleslav.

V praktické části jsou představeny koncepty výuky pro daný ročník. Téma pro šestý ročník bylo vybráno ze starověku, konkrétně z egyptské kultury. Zde se aktivity týkají spíše pohřebních rituálů. Jedním z cílů je, aby žáci dokázali diskutovat o rozdílech v zacházení se zesnulými napříč kulturami. Se sedmým ročníkem souvisí téma středověku, proto bylo vybráno téma zabývající se rozdělením středověké společnosti. Žáci pak měli popsat, jak byla společnost rozdělena, a jaký vliv mělo takové rozdělení na konkrétní lidi. Období novověku spadá pod osmý ročník, pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno téma týkající se problematiky společnosti v 18. století a královské rodiny. Jedná se o pokus přiblížit studentům různé pohledy na tyto historické události. Pro poslední ročník základní školy bylo vybráno téma normalizace a jejího vlivu na každodenní život v Československu. Žáci tak využili své poznatky k tvorbě postav z vybrané doby a snažili se pochopit, s jakými problémy se museli potýkat lidé té doby. Všechny koncepty výuky byly vytvářeny s využitím prvků dramatické výchovy. V rámci těchto aktivit se snaží žáky, co nejvíce zapojit do procesu poznávání historických témat. Aktivity jsou určeny pro žáky tak, aby je bylo možné využívat, i když žáci předem dané historické téma neznají.

Po prozkoumání limitů využití prvků dramatické výchovy v této práci lze konstatovat, že tyto metody jsou velmi cenné pro tvorbu obsahu výuky, je však nutné se s nimi dobře seznámit, aby mohly být plně a efektivně využity. V průběhu realizace některých aktivit se pro učitele a žáky stalo handicapem, že se žáci s tímto způsobem výuky setkali poprvé. Důležitým zjištěním na základě vybraných aktivit bylo projevení nedostatků u žáků ve čtenářské a informační gramotnosti. Díky zapojení dramatických aktivit bylo možné tyto nedostatky zmírnit. To však nic nezměnilo na skutečnosti, že pokud chce učitel pracovat

s žáky a posílit jejich historické myšlení, je nutné budovat jejich další kompetence a podporovat gramotnost.

Klíčová slova

Dramatická výchova, vyučovací metody, klíčové kompetence, vzdělávání, historické myšlení, koncepty výuky, prvky dramatické výchovy, aktivity

Annotation

The diploma thesis focuses on the use of methods of drama education in the teaching of history at primary school. It is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part contains basic concepts related to drama education and teaching methods, key competencies and issues of cognitive functions. At the same time, the model of the Big Six and the concept of historical thinking are described here.

This diploma thesis deals mainly with the creation of teaching concepts with elements of drama education and examining whether such teaching has an impact on strengthening students' key competencies. The activities listed in the practical part took place at the Studentská primary school in Mnichov Hradiště, Mladá Boleslav district.

The practical part presents the concepts of teaching for the year. The theme for the sixth year was chosen from antiquity, specifically from Egyptian culture. Here, the activities are more about funeral rituals. One of the goals is for students to be able to discuss differences in the treatment of the deceased across cultures. The theme of the Middle Ages is related to the seventh year, so a theme dealing with the division of medieval society was chosen. Pupils were then asked to describe how society was divided and what effect such division had on specific people. The period of the modern age falls under the eighth year, for this diploma thesis a topic was chosen concerning the issues of society in the 18th century and the royal family. It is an attempt to bring students different perspectives on these historical events. The topic of normalization and its influence on everyday life in Czechoslovakia was chosen for the last year of primary school. Pupils used their knowledge to create characters from a selected period and tried to understand what problems people at that time had to face. All teaching concepts were created using elements of drama education. As part of these activities, they try to involve pupils as much as possible in the process of learning about historical topics. The activities are designed for pupils so that they can be used, even if the pupils do not know the historical topic in advance.

After examining the limits of the use of elements of drama education in this work, it can be stated that these methods are very valuable for creating the content of teaching, but it is necessary to get acquainted with them so that they can be fully and effectively used. During the implementation of some activities, it became a handicap for teachers and pupils that pupils encountered this way of teaching for the first time. An important finding on the basis of selected 4

activities was the manifestation of shortcomings in pupils in reading and information literacy. Thanks to the involvement of dramatic activities, it was possible to alleviate these shortcomings. However, this did not change the fact that if the teacher wants to work with students and strengthen their historical thinking, it is necessary to build their additional competencies and support literacy.

Keywords

Drama education, teaching methods, key competencies, education, historical thinking, teaching concepts, elements of drama education, activities

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Teoretická část.....	10
2.1	Dramatická výchova na základní škole	10
2.2	Mýty o dramatické výchově	11
2.3	Klíčové kompetence	12
2.4	Kognitivní myšlení	13
2.4.1	Vliv technologií na kognitivní funkce.....	14
2.5	Výukové metody obecně	15
2.5.1	Dělení výukových metod	17
2.5.2	Základní metody dramatické výchovy	17
2.6	Role pedagoga	18
2.7	Výběr výukových metod	20
2.7.1	Big Six.....	21
2.7.2	Koncept historického myšlení	21
2.7.3	Dějepis 21.....	25
3	Praktická část.....	27
3.1	Cíl diplomové práce.....	27
3.2	Metodologie diplomové práce	28
3.3	Základní východiska diplomové práce	28
3.4	Charakteristika zařízení, kde byl výzkum uskutečněn	28
3.4.1	Charakteristika školy uvedená v ŠVP	29
3.4.2	Klíčové kompetence školy dle ŠVP	29
3.4.3	Klima tříd, kde byl výzkum realizován	31
3.5	Postup při plánování činností	32
3.5.1	Cíle lekcí	32
3.5.2	Aktivity.....	33
3.5.3	Reflexe	34
3.5.4	Hodnocení žáků.....	34
3.6	Použité prvky a metody	35
3.7	Scénáře jednotlivých výukových hodin.....	38
3.7.1	Starověk.....	38
3.7.2	Středověk.....	46
3.7.3	Novověk	54
3.7.4	Novodobé dějiny	62
3.8	Zhodnocení	71

4	Závěr.....	72
5	Seznam použité literatury	75
5.1	Online zdroje	77
6	Seznam příloh.....	78
7	Seznam obrázků	78
7.1	Přílohy	79
7.1.1	Přílohy k úvodu praktické části	79
7.1.2	Přílohy k aktivitám na téma starověk	83
7.1.3	Přílohy k aktivitám na téma středověk	91
7.1.4	Příloha k aktivitám na téma novověk	98
7.1.5	Příloha k aktivitám na téma novodobé dějiny	100

1 Úvod

Tato diplomová práce je zaměřena na využití prvků dramatické výchovy při výuce dějepisu na druhém stupni běžné základní školy. Výuka dějepisu na běžných základních školách je většinou stále frontální. Učitel přednáší a žáci jej poslouchají, napíší si zápisy, následně se vše naučí na test a po jeho splnění vše naučené zapomínají. Jestliže škola učí žáky kvůli testům a známám, asi to nikomu nevádí, možná kromě žáků. Avšak pokud učitelé chtějí, aby žáci pochopili vliv historie na současnost, příčinu, důsledek a to, jak historie formovala svět až do současné podoby, jak kulturní, politické, tak i sociální, je potřeba na výuku dějepisu pohlížet trochu jinak. Otázkou je, jak vlastně uchopit historii, aby se stala zajímavou a poutavou. Aby zaujala, ale i naučila, aby namotivovala ostatní chtít se dozvědět více. V tomto směru mnozí učitelé stále tápou a jasno nemají ani žáci. Netuší, jak by chtěli, aby byl dějepis vyučován, co by je bavilo. Většinou zmiňují méně faktů a lepší názornost, ale vlastně sami nevědí, co ta názornost znamená. Má to být více obrázků osobností? Nebo ukázky strategií bitev, mapy a videa? Pokud se ptáme žáků, zda by jim k zapamatování pomohl třeba zážitek, tedy to, že by si některá témata, situace, události zkusili zažít, vžít se do role a přemýšlet optikou člověka z dané doby, již nemají takový problém s přemýšlením a vlastně se jim tato představa výuky dějepisu jeví jako přijatelná a zajímavá.

Kdybychom se tedy zamýšleli nad tím, jaké má pedagog možnosti při přípravě hodin dějepisu, aby jeho výuka byla dostatečně názorná a zážitková, jistě bychom úplně přirozeně zabrousili do prvků dramatické výchovy. A to i bez předešlé průpravy, a dokonce i bez toho, abychom věděli, že se o prvek dramatické výchovy jedná. Pravdou je, že tyto prvky se v rámci výuky humanitních předmětů využívají často, a to právě pro svou názornost a zážitek, který nabízejí. Otázkou je, jak jsou efektivní. Co vše rozvíjejí a pomáhají vůbec? Tato práce si proto klade za cíl ověřit, zda prvky dramatické výchovy ve výuce dějepisu dokáží rozvinout klíčové kompetence u žáků druhého stupně.

Původně mělo v této práci jít o srovnání výsledků žáků v rámci jednoho ročníku. V průběhu zpracovávání však došlo k posunu a přesahu práce na celý druhý stupeň. Jde o to, že záměrem je, aby práce sloužila nejen k popisu dějů, ale také jako návod pro realizaci výuky. Práce tedy ve své teoretické části zahrnuje obecný rámec dramatické výchovy ve výuce na základní škole, zmiňuje její výhody i úskalí a zaměřuje se na popis klíčových kompetencí a jejich možného upevnění při výuce. Také jsou zde popsány některé základní výukové metody, které by běžný učitel měl znát a také metody využívané při dramatické výchově.

Praktická část je pak zaměřena na jednotlivé koncepty výukových jednotek, při kterých byly využity metody a prvky dramatické výchovy. U každého konceptu jsou na začátku uvedeny výukové cíle podle RVP. Tyto cíle jsou však velmi všeobecné, pro lepší evaluaci dosažených cílů, byly proto použity i cíle zahrnuté do plánované revize RVP podle modelu Big Six¹. Ve zhodnocení praktické části je právě k těmto cílům přihlíženo mimo jiné i proto, že lze dle tohoto modelu snadněji ověřovat jejich dosažení.

Uskutečnění některých aktivit proběhlo v době prezenční výuky na základní škole Studentská v Mnichově Hradišti. Koncepty jednotlivých lekcí pak obsahují nejen popis činností a aktivit žáků, ale také nástin doprovodného výkladu učitele. Ten je možné jej upravit dle potřeb vyučujícího, případně dle potřeb žáků. Lze jej tedy vnímat jako rámeček, vodítko, ale též citovat beze změn. Materiál vznikl na základě studie odborné a popularizační literatury k dílčím tématům. Byly vybrány odborné texty zabývající se konkrétní problematikou, tak aby lekce měly potřebnou historicko-faktickou oporu. Princip těchto výukových jednotek spočívá v tom, že by je mělo být možné použít i tehdy, pokud se žáci s daným tématem doposud nesešli. Při tvorbě těchto konceptů bylo vycházeno především z poznání, že žák si lépe zapamatuje nejen to, co si vyzkouší, i když toto převažuje, ale také to, na co si sám přijde nebo co musí vysvětlit někomu jinému.² Důraz je tedy kladen nejen na zážitek, ale také na porozumění coby základní podmínku budování historické gramotnosti. Zařazeny jsou aktivity jako hra v roli, pantomima, příběh, a to vše je navíc zaměřeno na skupinovou práci. Každá lekce obsahuje historický kontext, aby bylo jasné, do jakého období danou lekci zařadit. Dále je uváděna podrobná metodika, aby tuto práci mohl použít pro výuku i ten, kdo doposud žádné nové metody ve výuce nepoužil.

Závěr práce zhodnocuje, jaké klíčové kompetence byly díky aktivitám u žáků posíleny a do jaké míry je se potvrdila teze, že je možné prvky dramatické výchovy úspěšně využít ve výuce dějepisu na základní škole. Vybudované kompetence žáků jsou ověřovány nejen v závěrečných reflexích a diskuzích, ale u některých ročníků také psaným projevem, tedy krátkou úvahou žáka o daném tématu. V závěru by tedy měl být falzifikován předpoklad, který řeší teoretická i praktická část, a sice, zda jsou prvky dramatické výchovy vhodnou metodou pro rozvoj klíčových kompetencí v rámci výuky dějepisu, tedy při budování tzv. historické gramotnosti.

¹ SEIXAS, Peter, MORTON, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson, 2012. [online], Dostupné z: https://d11.cuni.cz/pluginfile.php/1084981/mod_resource/content/1/The%20Big%20Six.pdf

² ČAPEK, Robert, *Liný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017, s. 35. ISBN 978-80-7496-344-5.

2 Teoretická část

2.1 Dramatická výchova na základní škole

S prvky dramatické výchovy se však můžeme setkat i dříve v historii. Nejznámějším pedagogem, který tyto metody využíval byl J. A. Komenský. Dramatická výchova jako samostatný obor využívaný při nových způsobech výuky se vyskytuje v našich školách od 90. let 20. století. V této době se opírala převážně o zkušenosti osob, které v době socialistického školství rozvíjely tento obor mimo základní školy v dětských divadelních souborech nebo literárně-dramatických oborech lidových škol umění.³ Tito lidé, zabývající se dramatickou výchovou, ve svých aktivitách cílili převážně na dětské hry, vzájemný respekt mezi učitelem, žákem a dětským světem a také na fantazii a tvořivost. Již v této době byly hlavním zájmem potřeby dítěte. Tyto trendy přicházely postupně s humanizací vzdělávání, zásadní vliv na pojem dramatické výchovy a jejího významu i mimo umělecké školy a kroužky měly změny politického režimu na konci 80. let 20. století. Jednalo se o navázání na tradici reformní pedagogiky z meziválečného období.⁴

Dramatická výchova se orientuje především na jedince, na jeho vnitřní svět, jeho radosti a starosti, vztahy k sobě a k druhým lidem. Vychází ze vzájemné kooperace mezi jednotlivými dětmi, z respektujícího prostředí a prosociálních vazeb.⁵ Uspokojuje zejména hlavní fyziologickou potřebu, týkající se pohybu a pocitu jistoty a bezpečí. Dítě je schopné spolupracovat, komunikovat a vzájemně naslouchat názorům druhého člověka. Zvládá přijímat kritiku a vhodně na ni reagovat. Učí se seberealizaci a sebejistotě, které jsou důležité pro uplatnění v dnešním světě.⁶ V knize *Metodika dramatické výchovy* z roku 1999 Eva Machková uvádí, že základem moderního vyučování a vzdělávání, jehož součástí je i dramatická výchova, je zkušenost na základě, které dítě poznává zapojením smyslového vnímání okolní svět a život lidí. „*obsahem dramatické výchovy je právě individuální a kolektivní lidská zkušenost, tj. souhrn poznatků, dovedností, vztahů, prožitků, praktických činností získaných a provozovaných během života jedince nebo během vývoje skupiny*“⁷

³ MARUŠÁK, Radek., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 7. ISBN 978-80-7367-472-4.

⁴ MARUŠÁK, R., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 7-14. ISBN 978-80-7367-472-4.

⁵ MARUŠÁK, R., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 10. ISBN 978-80-7367-472-4.

⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, s.8. ISBN 80-7068-105-5.

⁷ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, s.8. ISBN 80-7068-105-5.

Když se začal objevovat nový trend, který se soustřeďuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vznikl nový tlak na učitele, aby vytvořili ve výuce takové podmínky, při kterých zohledňují individuální přístup k znevýhodněným žákům.⁸ A právě individuální přístup k žákovi využívá ve svých aktivitách dramatická výchova. Jak již bylo zmíněno, v době socialistického školství rozvíjely a obohacovaly tento obor, mimo základní umělecké školy, právě vedoucí dětských divadelních sborů a učitelé lidových škol umění. Tito lidé přinášeli učitelům základních škol nové způsoby, jak obohacovat vyučování. V psychologii a pedagogice díky tomu vznikaly společně s dramatickou výchovou nové směry, s nimiž rostla potřeba nalézat pro tyto obory jistou teoretickou oporu.⁹ Dramatická výchova se vyčlenila jako umělecko-pedagogický obor, protože kladla velký důraz na oblast umění, ve kterém si stanovila cíle v oblastech sociálního a osobnostního rozvoje žáků a vyzdvihovala divadelní prostředky jako svoje zásadní metodologické východisko.¹⁰

2.2 Mýty o dramatické výchově

Dramatická výchova čelí mnohým předsudkům, které se začaly vyskytovat již v 17. století, kdy patřila v rámci vzdělávání mezi okrajové zájmové aktivity dětí a dospělých. Tehdy se na dramatickou výchovu nahlíželo jen jako na dětské divadelní představení a tato představa setrvala doposud. Stejně tak se později pod dramatickou výchovu řadily aktivity spojené s hrami pro menší děti, které mají rozvíjet tvořivost. Jenže ta je vystavěna na konfliktu a překonávání překážek. Ve skutečnosti je třeba rozlišit didaktické hry, které se samozřejmě mohou v dramatické výchově vyskytnout, jelikož se metody mohou vzájemně překrývat, od her dramatických. Poslední omyl se týká představy, že dramatická výchova slouží pouze k oddychu či zábavě. To samozřejmě není zcela správně, protože dramatická výchova slouží převážně k výchově, vzdělávání a rozvoji klíčových kompetencí, na rozdíl od dramatických her a představení.

⁸ KALHOUS, Zdeněk, et al. *Školní didaktika*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2001, s. 28. ISBN 80-7178-253-X.

⁹ MARUŠÁK, R., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 7. ISBN 978-80-7367-472-4.

¹⁰ MARUŠÁK, R., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 6. ISBN 978-80-7367-472-4.

2.3 Klíčové kompetence

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“¹¹

Na rozvoj klíčových kompetencí je kladen velký důraz. Žák se nemá ve škole dozvídat jen potřebné znalosti, ale zároveň se v něm mají rozvíjet schopnosti a dovednosti, tedy též umění nabyté znalosti efektivně využívat. Klíčové kompetence jsou pak souborem takových dovedností a schopností, které pomáhají jedinci v jeho lepší orientaci ve společnosti a ve světě. Díky klíčovým kompetencím má být mladý člověk schopen získané znalosti využít tak, aby co nejlépe posloužily jeho rozvoji i rozvoji společnosti. V případě dějepisného učiva s sebou pak tyto využívání nese i zřetelný hodnotový rámec, mapující meze individuální a kolektivní svobody a rozhodování v eticky nejednoznačných situacích.¹² Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně

„Výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti. Moderní psychologie učení ukázala, že získávání vědomostí se děje nejučinněji právě ucelenou, smysluplnou aktivitou žáka, nikoli pouhým nacvičováním nebo memorováním.“¹³

Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kdy žák si mimo jiné dokáže nalézt vhodné techniky a způsoby učení dle vlastních možností. Dále je důležitá kompetence k řešení problémů, což je potřebná dovednost pro jakýkoliv další profesní i osobní život. Stejně tak kompetence komunikativní nebo sociální a personální, kdy jsou žáci schopni hovořit o tématech, argumentovat, přednést názor, komunikovat a spolupracovat ve skupině, umět

¹¹ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. ISBN 978-80-87000-07-6 [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Documents/TUL/diplomka/SP_kkzv%20(1).pdf

¹² SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

¹³ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. ISBN 978-80-87000-07-6 [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Documents/TUL/diplomka/SP_kkzv%20(1).pdf

přijímat cizí názor a respektovat odlišné názory. V neposlední řadě kompetence občanská a pracovní pomáhají žákům umět respektovat pravidla a zákony nebo si nastavit pracovní postup a čas tak, aby bylo zadání úkolu, co nejlépe splněno.¹⁴ Z toho všeho vyplývá, že klíčové kompetence jsou důležitým prvkem pro kvalitní výuku a výchovu žáků. Aby mohly být kompetence dostatečně rozvíjeny, je potřeba využívat při výuce potřebné metody, které klíčové kompetence u žáků posilují.

2.4 Kognitivní myšlení

Kognitivní procesy úzce souvisí s předpoklady osobnostními tedy s vlastnostmi, temperamentem a schopnostmi jedince. Schopnosti pak umožňují člověku realizovat určitý druh činností, jejichž spojitost s kognitivními předpoklady, kam patří faktory senzomotorické¹⁵ či faktory vnímání a pozornosti, jsou nezbytnou součástí pro práci ve škole. Prostřednictvím vnímání získává žák informace v rámci výuky. Avšak aby tuto funkci mohlo plnit, musí dosáhnout určité vývojové úrovně. Dostatečná kvalita percepce by měla být součástí školní zralosti.¹⁶ Pokud chceme, aby se žák něčemu naučil, musí dané téma umět pochopit a porozumět mu. Do jaké míry učivo porozumí je závislé na způsobu, jakým samotný žák uvažuje. Úroveň myšlení pak ovlivňuje postoj ke všem poznávacím skutečnostem, kam patří i učivo. Člověk během svého vývoje získává dokonalejší kontrolu nad svým myšlením, stává se schopnějším a vytváří ucelenější vzájemné vazby mezi svým myšlením a chováním. Samozřejmě s přibývajícím věkem dokáže důkladněji zpracovávat informace. Kognitivním vývojem se zabýval Jean Piaget. Pro období, které nás zajímá, tedy věk 10-16, vyčlenil dvě stádia vývoje, a to:

- Stadium konkrétních operací (věk 8-12 let) je charakterizované růstem schopnosti mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi konkrétních objektů. Dítě je schopné brát v úvahu více než jednu charakteristiku v určitý okamžik. Také chápe zachování množství při počtech.¹⁷

¹⁴ *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. ISBN 978-80-87000-07-6 [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: file:///C:/Users/uzivatel/Documents/TUL/diplomka/SP_kkzv%20(1).pdf

¹⁵ Vnímání smyslové, tedy sluch, zrak, hmat, chuť, ale také vnímání prostoru a času.

¹⁶ VÁGNEROVÁ, M., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002, s. 41. ISBN 80-246-0181-8.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 128. ISBN 80-7178-308-0.

- Fáze formálních operací (věk 12-16 let) se vyznačuje uměním abstraktního myšlení a logického uvažování. Zde už se dostává do popředí také fantazie, ta je však spíše vázaná na reálné prvky. Dochází k rozvoji myšlení v oblasti úsudku, což lze brát jako nejvyšší stupeň myšlení, který se projevuje schopností samostatně řešit problém. S myšlením je v tomto období spojena také kritičnost obnášející nezávislost na myšlení dospělých.¹⁸

V těchto uvedených obdobích také dochází ke zrání a vývoji paměťových funkcí. Zvyšuje se kapacita paměti a zdokonalují se strategie pro zapamatování.

Střední školní děti, tedy žáci kolem desátého roku, dovedou lépe rozlišovat podstatné a nepodstatné věci a ubývá tendence učit se jen mechanicky. Starší školní děti od dvanácti let si již vytvářejí určitý systém, který jim pomůže ulehčit zapamatování učiva. Do jaké míry si však žáci dokáží pamatovat získané dovednosti nebo informace, je ovlivněno i tím, do jaké míry jsou schopni udržet pozornost. Tedy vnímat, co se kolem nich děje a jaké informace jim jsou předávány. Tato výkonnost žáků je ovlivněna i jejich psychickými stavy, motivací či jejich zájmem. Udržet žákovu pozornost je mnohdy pro učitele velký problém. Svou roli totiž sehrává únava dětí, přičemž významným viníkem bývá špatný spánkový režim, a to zejména u teenagerů. Jejich aktivita je většinou směřována do večerních hodin, a tím jsou samozřejmě v dopoledních hodinách, kdy probíhá vyučování, náchylní k únavě.¹⁹ Na tento pokles pozornosti musí učitel umět reagovat. To je ten důvod, proč je doporučováno střídat a inovovat vyučovací metody, nespoléhat jen na ty osvědčené. Učitelovy snahy by jednoduše měly směřovat ke zlepšování pozornosti u žáků, to je totiž důležitou podmínkou pro úspěšnost výuky.²⁰

2.4.1 Vliv technologií na kognitivní funkce

V dnešní době je nutné, aby si pedagogové uvědomovali, jak významný vliv mají moderní technologie na vývoj lidí. A to jak v pozitivní, tak i negativní. Je jasné, že technologie se stále vyvíjí rychlým tempem a stávají se nepostradatelnou součástí našich životů. Pro mnohé žáky je již velmi těžké představit si svět bez internetu a rychlého propojení s okolním světem. Avšak nyní se právě nabízí otázka, jaký vliv mají tyto nové technologie na naše myšlení? Pomáhají nám stát se chytřejšími – díky informacím dostupným kdykoliv a kdekoliv, nebo naopak jsme

¹⁸ STERNBERG, Robert. J., *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. s.48. ISBN 80-7178-376-5.

¹⁹ Tomuto tématu se věnoval na své přednášce k sociální pedagogice Mgr. Karel Bárta

²⁰ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Josef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1999. s.28. ISBN 80-7178-205-X

hloupější, protože si tak nemusíme nic pamatovat? Pravdou je, že prozatím nebyl proveden žádný oficiální výzkum na toto téma. Odborníci se však shodují, že dlouhodobé sledování krátkých videí na platformách YouTube nebo Tic Toc značně ovlivňuje pozornost dětí.²¹ Ty pak nejsou schopny se soustředit delší dobu, a to nejen ve škole při výuce, ani při sledování filmu. Při takto pokleslé pozornosti pak není možné, aby si zapamatovaly probrané téma nebo děj šedesátiminutového filmu. Stejně tak samotné používání technologií a nakládání s informacemi není pro tyto děti samozřejmostí, ačkoliv spousta software a aplikací je již velmi intuitivní a informace jsou k dispozici v okamžiku, děti a mladí lidé postrádají základy informační gramotnosti, nedokáží tedy s vyhledanou informací dále pracovat.²² Tato změna ve vztahu k informacím, vnímání a pozornosti je důvodem, proč je nutné soustředit se na změnu výuky v rámci nových výukových metod, pokud chceme rozvíjet osobnost žáků a jejich kompetence nejen ve vztahu k historii, ale v rámci celého vzdělávacího procesu.

2.5 Výukové metody obecně

Doba, ve které žijeme, je odlišná od doby, ve které žili naši rodiče, nicméně navzdory všem výzvám a inovacím školství zůstalo mnohde pořád stejné.²³ Učitelé mají k dispozici moderní techniku, kterou však nevyužívají, a marně bojují s Rámcovými vzdělávacími programy a formulací smysluplných cílů hodiny. Stejně tak se střetávají i s názory rodičů, kteří znají pouze klasický model výuky dějepisu a jinému nedůvěřují. V pedagogice se stále objevuje problém se zastaralými výukovými metodami, a přitom by v případě vzdělávání ke kompetencím mělo jít o standard při běžné výuce. Není to tak, že by snad chyběla snaha metody používat, ale mnohdy dochází k záměně moderních výukových metod s metodami tzv. klasickými, staršími (nadále převažující frontální výuka a plošný výklad) a pro žáky často nudnými. Pokud bychom chtěli mluvit o inovativních výukových metodách, nemůžeme říci, že jsou něčím nadstandartním. Podstata pedagogické práce je připravit žáky na odpovědný život. Je proto potřeba, aby každý žák dokázal problémy, se kterými se bude v životě setkávat pochopit, kriticky nad nimi uvažovat a nalézt jejich řešení. Díky výukovým metodám se žáci připravují na řešení budoucích problémů a situací.

²¹ BRABENEC, L. *Zakrni nám kvůli googlu mozek?* 2015. [online]. Mentem trénujte svůj mozek [vid. 2.7.2021]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/zakrni-nam-mozek/>

²² Vycházeno z osobních zkušeností a pozorování žáků ve věku 10-12 let při práci s informacemi, ať obrazovými, zvukovými tak i s textem.

²³ FEŘTEK T., *Dobrá zpráva: učitelská profese znamená něco zcela jiného, než před dvaceti lety.* [online]. Respekt..... Dostupné z: <https://www.respekt.cz/vzdelavani/dobra-zprava-ucitelska-profese-znamenana-co-zcela-jineho-nez-pred-dvaceti-lety>

Rozmanité metody motivují žáky k aktivitě, která se pozitivně projevuje na zlepšování znalostí dětí a také na pozitivním vztahu k vyučovaným předmětům. Podmínkou však je, aby tytéž schopnosti měl i sám učitel.²⁴ Co se týče vztahu dětí k výuce, je pak otázkou nakolik v dnešní době ovlivňují technologie kognitivní funkce a do jaké míry jim můžou při učení pomoci či naopak nakolik jim brání udržet pozornost. Jestliže žák nedokáže udržet pozornost, jeho koncentrace se snižuje, není pak schopen ani vnímat probíraná témata a zapamatovat si informace. V této práci je dále rozebírána problematika kognitivního procesu. Uvědomění si těchto mechanismů společně s další problematikou, která se váže na percepci, analýzu a syntézu informací, je při přípravě smysluplného výukového obsahu nezbytné pro výběr vhodných výukových metod a přístupů.

Výukové metody jsou různé a dají se využívat dle potřeb pedagoga a žáků, kdy si je každý pedagog může zformulovat tak, jak mu nejlépe vyhovují. Jsou to svým způsobem jen mechanismy, za jejichž pomoci jsou žáci vzděláváni. Při využívání výukových metod by si učitelé měli dávat pozor, aby se metody v určitém časovém horizontu co nejméně opakovaly. Při častém opakování jedné konkrétní metody se činnost stává stereotypem, který žáka přestane bavit, což při vzdělávání určitě není cílem. Pokud chceme u žáků naopak rozvíjet celou řadu různých měkkých dovedností, je potřeba použít co nejširší paletu aktivizačních metod. Proto by měl pedagog zvládat mnoho metod a umět je rovněž v jedné vyučovací hodině vhodně kombinovat.²⁵

Vyučování na školách probíhá ve dvou základních modelech. První z nich, se nazývá transmisivní model vyučování. Je založen na předpokladu, že žák neví, avšak učitel ví. Při tomto přístupu pak převažuje metoda výkladu a velká aktivita ze strany učitele. Ve vztahu učitel – žák je učitel v postavení nad žákem. Odlišný pohled na výuku nabízí tzv. konstruktivní vyučování, které nahlíží na žáka z pohledu, že žák sice neví, ale učí se pracovat tak, aby k informaci dospěl sám. Učitel tak pracuje s prekoncepty žáka. Využívá takové metody, aby dosahoval pokud možno, co nejvyššího rozvoje. Jedná se o vyučování, které se zaměřuje na zkušenosti dítěte z rodiny a společnosti, a jež využívá sociální vztahy pro učení. Součástí takového vyučování je různorodost v oblasti vstupních prekonceptů, ale i sociálních, a především osobnostních předpokladů. Dramatická výchova odpovídá tomuto modelu

²⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, s. 34. ISBN: 978-80-247-3450-7.

²⁵ ČAPEK, R., *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, s. 26. ISBN: 978-80-247-3450-7.

vyučování, vycházejícího z moderního vyučování, které směřuje ke zkušenostnímu učení a podpoře klíčových kompetencí.²⁶

2.5.1 Dělení výukových metod

Výukové metody se dají rozdělit do několika skupin. Každá literatura uvádí jiné dělení, autoři didaktických příruček se však většinou shodují. Nejjednodušším dělením je kategorizace metod do čtyř skupin: aktivizační, kognitivní, komunikační a kompoziční.

Aktivizační metody – Primárně je důraz kladen zejména na vnitřní motivaci, která je stěžejní pro aktivizaci žáků. Tyto metody se využívají převážně na začátku vyučovacích hodin, aby se vzbudil zájem žáků.

Kognitivní metody – Tyto metody zahrnují mimo jiné práci s fakty, vyhledávání informací, analýzu dat, rozvoj kreativního myšlení a fantazie. Jedním z cílů kognitivních metod je rozvoj kritického myšlení.

Komunikační metody – Komunikační schopnosti jsou v dnešním moderním světě nezbytné pro to, aby se člověk uplatnil nejen na trhu práce, ale ve společnosti jako takové. Skrze verbální komunikaci se předávají informace a reprodukuje poznatky, říkají názory, obhajují stanoviska. Dobré komunikační schopnosti přispívají k rozvoji kritického myšlení i budování zdravých sociálních vztahů.

Kompoziční metody – Tato metoda se opírá o psaný projev, kterým jsou předávány poznatky z okolí.²⁷

2.5.2 Základní metody dramatické výchovy

„Metody dramatické výchovy umožňují vtáhnout celou osobnost účastníka do procesu. Umožňují tvořit, prožít, sdílet, reflektovat a berou ohled na možnosti jedinců. Výběr metod je nejdůležitějším faktorem výchovně vzdělávacího procesu. Základní skupinu tvoří hry. Hra má pravidla, která musí ostatní účastníci přijmout.“²⁸

Metoda úplné hry – Tato metoda je založena na výstavbě situací za využití všech možných aktivit – pohybu, mluvení, zpívání, psaní, použití různých předmětů atd.

²⁶ MARUŠÁK, R., et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 9. ISBN 978-80-7367-472-4.

²⁷ SIEGLOVÁ, Dagmar, *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019, s. 5-7. ISBN 978-80-271-2254-7.

²⁸ MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, s. 73. ISBN 80-7068-105-5.

Metody pantomimicko-pohybové – Tyto metody jsou založené výhradně na pohybu, mimice a gestikulaci – mluvený projev není vyžadován. Příkladem jsou tzv. živé obrazy, kdy skupina hráčů zobrazuje jako nehybný obraz určitou situaci, místo, událost.

Metody verbálně-zvukové – Metody založené výhradně na mluveném projevu (slově, zvuku), např. rozhovor, diskuze. Příkladem je hra *Loďky*, kdy dva hráči stojící naproti sobě si gestem posílají imaginární papírové lodičky, které popohání svým hlasem, např. říkají za sebou různá slova, jazykolamy nebo jen vydávají určitý tón, zvuk.

Metoda improvizace – Improvizace je modelování situace v daném okamžiku, bez předchozí přípravy či scénáře. Je velmi užitečná pro rozvoj herecké osobnosti, její spontánnosti, umožňuje člověku prožít dosud neznámé situace ve „zkušební“ formě.

Existují i tzv. metody doplňkové, které slouží k lepšímu využití metod základních:

Metody graficko-písemné – Používají se při práci s literárním textem, zejména v začátku tvorby divadelního představení – pomáhají získávat důležité informace, budovat kostru hry a navozovat příhodnou atmosféru – jako zdroje informací v tomto případě slouží knihy, noviny, vlastní myšlenky, internet, ale i obrazy nebo plakáty.²⁹

Metody materiálově-věcné – Pracují s různým druhem podnětů a materiálů, jak při improvizacích, tak i při tvorbě nebo zpracovávání divadelní hry – např. práce s kostýmy, rekvizitami, loutkami atd.

Orientace v metodách a postupech dramatické výchovy je potřebná pro ty, kteří by je rádi zahrnuli do výuky. Základní znalost metod a postupů dramatické výchovy umožňuje nenásilně začlenit její prvky do běžné výuky.³⁰

2.6 Role pedagoga

Učitelé by si měli obecně vytvořit databázi různých metod, doplněnou o materiály a takové portfolio by měli neustále aktualizovat a modernizovat, aby se mohli ve své práci stále zdokonalovat a dosáhli tak maximální spokojenosti nejen u sebe, ale také u žáků, případně i jejich rodičů.³¹ Autoři Kalhous, Obst a kol. píší o tzv. „učitelském desateru“. Podle toho učitel musí:

- vhodně komunikovat s žáky
- dodržovat pravidla při zkoušení

²⁹ MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, s. 26-29. ISBN 80-7068-105-5.

³⁰ MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, s. 28. ISBN 80-7068-105-5.

³¹ SITNÁ, Dagmar, *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009, s. 36. ISBN 978-80-7367-246-1.

- spravedlivě hodnotit jejich výkony
- využívat správné metody odměny a trestu, správně je používat ve třídě
- dokázat se rozhodovat v jednodušších i složitějších podmínkách
- vhodně používat metody vysvětlování a přesvědčování u žáků
- používat vhodné metody ve výuce
- mít vlastní představy o výchově a vzdělávání
- vědět, jak se řeší výchovné problémy a umět je diagnostikovat
- pochopit důležitost dialogu ve spolupráci mezi rodinou a školou³²

Toto desatero zahrnuje většinu pedagogických kompetencí, avšak je dobré zmínit, že učitel by měl být především přesvědčený o tom, že metody, které používá, jsou dobré a vhodně doplňují jeho výuku tak, aby byly zahrnuty všechny aspekty v procesu vzdělávání žáků.

Co se týče pozice učitele, ta se na druhém stupni základní školy liší od té na stupni prvním. Jestliže paní učitelka nebo pan učitel chtějí zaujmout a aktivizovat žáka na prvním stupni, postačí jim k tomu jakákoliv nová metoda nebo jen když učitel vstoupí do role. Na druhém stupni se již jedná o složitější proces. A je to logické, vše souvisí s vývojovou psychologií a s tím, jak se žáci na druhém stupni radikálně mění a vymezují svou individualitu. Již nestačí využití obvyklých metod z prvního stupně, aby žáci brali výukové metody vážně a nechali se jimi provázet, tzn. že jim budou důvěřovat. Je nutné jejich zařazení do výuky promýšlet mnohem důkladněji než u mladších žáků. Důležitou úlohu hraje i vztah učitele a žáků. Zatímco na prvním stupni si žáci učitele vážili jako přirozené a vzdělané autority, na druhém stupni se jejich názor mění a stává se mnohem více kritickým vůči dospělým. A pokud je tím dospělým učitel, který žáky hodnotí, zaslouží si být také hodnocen. Je velmi důležité udržovat vzájemnou úctu mezi žákem a učitelem. Žáci si dokáží více vážit učitele pro jeho učitelské schopnosti, osobní kvality a vědomosti. Dále poukazuje na obvyklosti a předpojatosti, které bývají uplatňovány zejména směrem od učitelů k žákům: *„Jednotlivcům přisuzujeme rysy, které máme jako specifické pro skupinu, do které podle nás patří. Takový postoj ovšem vede k tomu, že přestáváme vnímat rozdíly mezi členy skupiny. Každý je předem nějak zaujatý, ale zřídka kdy si to dokážeme skutečně uvědomit.“*³³

Umění zaujmout žáky na druhém stupni vyžaduje značnou míru sofistikovanosti. V období puberty velmi vzrůstá význam fantazie, která slouží mimo jiné jako obranný mechanismus. Bývá spojnicí mezi realitou, subjektivním prožíváním a ideálem. Jako problém se objevuje

³² KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 40. ISBN 80-244-0599-7.

³³ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 69. ISBN 80-7178-070-7

nesoustředěnost způsobená denním sněním. Více se rozvíjí logická paměť, která má výběrový charakter umožňující si dlouhodobě zapamatovat obsahy s logickými souvislostmi a proces učení se tak stává časově méně náročným.³⁴ V tomto období se mladí lidé zabývají svou tělesnou atraktivitou. Svě tělo vnímají jako vlastní vizitku, jako reprezentaci své osobní identity. Zpravidla platí, že čím větší fyzická změna, tím větší nejistota a nespokojenost se svým vzhledem teenager má. Pro vyjádření identity bývá často využíváno oblečení a stylizace zevnějšku, která zdůrazňuje příslušnost jedince k určité skupině či vzoru. Probíhající hormonální změny mají vliv na emoční labilitu a nepřiměřenost citových reakcí na běžné podněty. Objevuje se také citlivost na nespravedlnost a na kritiku přicházející od dospělých. Vlastní nejistota a zranitelnost je také spojována se vztahovačností. Pubescent se zaměřuje na sebe, sám se ostýchá projevit či přijímat city a může se chovat introvertně či rigidně až hrubě, s těmito všemi aspekty musíme počítat, pokud vybíráme výukové metody, tím spíše, pokud chceme využít prvků dramatické výchovy.³⁵ Dramatická výchova totiž často pracuje s emocemi, odkrývá vnitřní svět člověka a staví jej do nestandardních situací, které někdy nemusejí být žákům příjemné. Je dobré o těchto problémech vědět a respektovat je. Učitel při sestavování obsahu výuky musí mít tyto problémy na zřeteli, pokud se chce vyhnout problémům v podobě odporu žáků k aktivitám a odmítání se zapojit.

2.7 Výběr výukových metod

Výukových metod je nepřehledné množství. Vyučující mohou vybírat podle toho, co jim nejlépe vyhovuje nebo na co si v rámci výuky troufnou. Případně si vyučující mohou vytvořit vlastní metodu, která bude odpovídat jejich požadavkům. Důležitým aspektem je to, aby si žáci z takové výuky odnesli co nejvíce. Že tedy kromě nových informací získají i jisté dovednosti nebo kompetence. Nabízí se však otázka, jak nalézt takovou metodu, která toto všechno bude splňovat. Co vše musí učitel vědět a sledovat, aby byl jeho výběr co nejefektivnější. Určitě je možné pro začátek volit strategii pokus-omyl, jenže takto můžeme promarnit mnoho hodin příprav, ale také výuky, než nalezneme, co hledáme. Předně si pedagogové musí ujasnit, jaký má mít jejich výuka cíl, případně jaký výstup očekávají od svých žáků. K tomuto může být při výuce dějepisu velmi užitečná koncepce Big Six.

³⁴ BINAROVÁ, Iva, in ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 75. ISBN 80-244-0629-2.

³⁵ BINAROVÁ I., in ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 82. ISBN 80-244-0629-2.

2.7.1 Big Six

Model Big Six je nejznámější a nejvyužívanější přístup k výuce informační a historické gramotnosti. Nabízí shrnutí aktivit souvisejících s vyhledáváním zpracováváním a analyzováním informací. Mezi vzájemně propojené roviny Big Six patří definice problému, vyhledávací strategie, umístění a přístup, užití informací, syntéza a evaluace, včetně reflexe etického rozměru problému.³⁶

2.7.2 Koncept historického myšlení

Historické myšlení ve své nejzákladnější formě, není přirozeným procesem ani něco, co vychází automaticky z psychologického vývoje. Jeho dosažení často jde proti proudu, kterým myslíme. Jeden z důvodů, proč tomu tak je, je to, že je snadnější učit memorování dat a jmen než třeba pochopení významu minulosti. Základem tedy je, změnit naše myšlení ve vnímání historie a toto pak předávat dále.³⁷

Jestliže chceme pojmut vyučování dějepisu takovou metodou, která by všestranně rozvíjela žáky a zároveň jim umožnila vnímat historii z hlediska souvislostí, případně aby žáci dokázali s historickými informacemi dále pracovat, je koncept historického myšlení podle modelu Big Six tím nejvhodnějším prostředkem pro plánování výuky.³⁸

Big Six je model vycházející z procesu myšlení, jak lidé přemýšlí, jak zpracovávají získané informace a jak s nimi dále nakládají. Tento model je většinou spojován s pojmem informační gramotnost. Byl však zpracován i v rámci chápání historie,³⁹ jako projekt Historické myšlení, kdy se pracuje se šesti úzce propojenými rovinami v rámci konceptu budování historického myšlení. Dohromady s kompetencemi pak tvoří tzv. historickou gramotnost. Historicky gramotní lidé pak mohou posoudit pravdivost různých tvrzení, vztahujících se k minulosti i současnosti. Takoví lidé vědí, jak pracovat s informacemi, kde je získat a kde si ověřit jejich pravdivost, zdroj a legitimitu. Dokáží o svých názorech vézt debatu, jsou schopni orientovat se v historických zdrojích a podkládat jimi svá tvrzení. Zjednodušeně řečeno – historicky

³⁶ SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

³⁷ WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia, 2001, s. 6. ISBN 1-56639- 856-8.

³⁸ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

³⁹ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

gramotný člověk chápe rozdíl mezi použitím a zneužitím historie. Níže uvedené koncepty nejsou jen výčtem pomyslných vlastností či dovedností, jedná se spíše o sestavu kroků potřebných, k tvorbě a plánování výukových modelů pro hodiny dějepisu.

Aby mohli studenti historicky myslet, měli by být vedeni k těmto propojování následujících rovin, jednotlivé kroky však mlhou probíhat současně, nejedná se o chronologickou sestavu, spíše o komplexní proces, jimž žáci při dějepisném vzdělávání procházejí:

1. Stanovit historický význam

Ptáme se: Co z minulosti pokládáme za významné a proč?

2. Získat primární zdroj

Ptáme se: Jak se můžeme o minulosti něco dozvědět?

3. Identifikovat spojitost a změnu

Ptáme se: K jakým změnám v minulosti docházelo a co zůstalo stejné?

4. Analyzovat příčinu a následek

Ptáme se: Proč se minulost odehrála tak, jak se odehrála, a jak to ovlivnilo budoucnost?

5. Zohlednit dobové perspektivy

Ptáme se: Jak můžeme lépe porozumět jednání lidí v minulosti?

6. Pochopit etický rozměr historických interpretací

Ptáme se: Jak nám povědomí o minulosti pomáhá žít současné životy?⁴⁰

2.7.2.1 Historický význam

Co je vlastně minulost, jak rozčlenit všechny věci, které se kdy lidem přihodily, tak aby události dávaly smysl a zapadaly do souvislostí? Vzhledem k tomu, jak je historie obsáhlá není snadné určit, co je vlastně to důležité. Co by se mělo stát tak významným, aby si to lidé zapamatovali a dále předávali. Jde o to, že co je významné pro jednoho, nemusí být významné pro druhé. Velkou roli zde hrají osobní aspekty. Obecně lze říci, že významné je vše to, co vedlo k velkým změnám, popřípadě co vedlo k dnešnímu způsobu života. Ale lze to takto jednoduše zobecnit? Je tedy pak důležitá událost Francouzské revoluce dobytí Bastily nebo to, že několik nespokojených mladíků spolu debatovalo v pařížské hospůdce? Předně je nutné vést žáky

⁴⁰ SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

k tomu, aby si význam historie uvědomovali sami a následně si zvolili, kolik informací z historie potřebují k tomu, aby byli schopni souvislosti pochopit.⁴¹

2.7.2.2 Získat primární zdroj

Najít vhodný zdroj historických událostí se může zdát jako snadný úkol, hlavně když potřebujeme zjistit něco o době, která nám není tolik vzdálená. Jde však jen o zdání, protože nelezání informací, které budou dostatečné, navíc věrohodné a zajímavé, bývá často tím nejtěžším úkolem i pro historika, natož pro učitele. Obecně platí, že čím hlouběji do minulosti se snažíme zabrousit, tím méně různých zdrojů máme k dispozici. Učitel má sice možnost jako zdroj informací využít učebnici, ta však je spíše jen „berličkou“, sloužící k ověření fakt, chronologickou posloupností dějů či jmen. Učitel by v tomto případě měl využít svůj rozhled a znalosti k tomu, aby pomohl žákům nalézt potřebné informace, popřípadě aby jim poradil, kde informace získat. Zároveň je nutné, aby žáci uměli s informacemi pracovat. Zde je zapotřebí jejich čtenářská gramotnost a kritické myšlení.⁴²

2.7.2.3 Identifikovat spojitost a změnu

Žáci mnohdy nemají problém zjistit, co bylo v minulosti jiné. Problém většinou mají s pochopením toho, jak tak dokázali lidé žít. Ve své podstatě jdou proti vývoji lidstva a zkoumají změny – kdy nastaly a proč, jaké změny byly užitečné a přetrvaly doposud, co se naopak za dob existence lidstva nezměnilo. K tomu, abychom našli kontinuitu nebo změnu, musíme zkoumat minulost, buď v rámci dvou vytyčených období, nebo v porovnání se současností. Takto jsme schopni historické události zhodnotit a zaujmout vůči nim určité stanovisko.⁴³

2.7.2.4 Analyzovat příčinu a následek

Při zkoumání historie je potřeba klást si otázky jak a proč. Díky tomu můžeme nalézt příčiny, které vedly k události. Co někoho vedlo k takovému jednání, proč došlo k takovému rozhodnutí? Než si začneme utvářet vlastní závěry, musíme se vždy nejdříve zajímat i o lidský

⁴¹ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-significance>

⁴² SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/primary-source-evidence>

⁴³ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/continuity-and-change>

faktor, který se na vývoji událostí a následně i historie podílel. Ke svým rozhodnutím mají většinou lidé nějaké důvody a vlastní motivaci. Vnímání příčin událostí může být velice subjektivní. Velký význam zde má zkušenost jedince, který historický jev zkoumá. Jestliže se učitelé podaří vysvětlit, vše výše uvedené žákům tak, aby se nad těmito záležitostmi dokázali zamyslet, aby si pokusili představit, jak by se asi sami rozhodli, velice se jim tak usnadní přijímání souvislostí, které vedly až k dnešní době.⁴⁴

2.7.2.5 Zohlednit dobové perspektivy

Zohlednění historické perspektivy znamená pochopit sociální, kulturní, intelektuální a emoční prostředí, které formovalo životy a skutky lidí v minulosti.⁴⁵ Jde o složitější proces, než jakým je mezilidská empatie. Je potřeba zapojit veškeré znalosti o dané době a využít fantazie, která nám pomůže dotvořit obraz tehdejšího světa, jenž se mnohdy velmi lišil od toho dnešního. Pro žáky je toto často velmi obtížné. Umět přemýšlet v dobových realitách vyžaduje jisté zkušenosti. Pokud učitel chce u žáků vzbudit historickou empatii, měl by zacílit na osobnosti a skutky blízké tomu, co žáci mohou znát. Historická perspektiva vyžaduje pochopení obrovských rozdílů mezi námi v současnosti a těmi v minulosti.⁴⁶ Velmi složitě se bude žák orientovat v soudní síni mezi žalobci při procesu s Ludvíkem XVI., ale již jasnější představu mu může dát tako zkušenost v roli Ludvíka XVII., který následně svědčí proti své matce.

2.7.2.6 Etické dimenze

Nejsložitější část při práci s historií je vytvoření si nestranného postoje vůči událostem z minulosti. Není snadné oprostít se od etického vnímání historie, máme však vůbec nějakou odpovědnost za skutky našich předků? Do jaké míry je potřeba se omlouvat za události, které se staly v historickém kontextu své doby, kdy se na svět pohlíželo úplně jinou perspektivou. Pokud chceme vnímat historii na nějakém etickém základě, potřebujeme vědět, že do jisté míry tak vytváříme paradox. Historici se často snaží být velmi neutrální při popisech dějin, avšak jestliže budeme schopni se na základě historie přiučít a vnímat nespravedlnost i v kontextu dané

⁴⁴ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/cause-and-consequence>

⁴⁵ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives>

⁴⁶ SEIXAS, P., MORTON.T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/historical-perspectives>

doby, je velmi pravděpodobné, že se tak budeme schopni naučit čelit i dnešním etickým problémům.⁴⁷

Při přemýšlení nad výše uvedenými rovinami konceptu Big Six je potřeba si uvědomit, že neprobíhají každý zvlášť, ale vzájemně se prolínají a doplňují. Bez vhodného zdroje nejsme schopni pochopit spojitost, jakmile se snažíme identifikovat spojitost, zároveň vnímáme příčiny a s nimi i následky. Stejně tak pokud zvolíme metody, jež nám pomůžou porozumět dobové perspektivě, již na jiné kognitivní úrovni myšlení vnímáme etickou dimenzi konkrétních historických událostí.

2.7.3 Dějepis 21

S ohledem na výše uvedené informace, je potřeba postupně připravit pedagogy a žáky na nový způsob vyučování. To, jakým vhodným způsobem pracovat s žáky, jak vybrat a použít potřebnou výukovou metodu, jak žáky motivovat a udržet jejich pozornost minimálně, tak, aby byli schopni dále samostatně pracovat, je úkolem pro novou strategii vzdělávání. Podporu učitelé mohou nalézt na platformě Dějepis 21.⁴⁸ Ten je zaměřen na podporu pedagogů a výzkum historie z pohledu vzdělávání pro 21. století. Nabízí didaktickou oporu a zajímavě zpracovaná témata pro výuku novodobých dějin. Ve svých metodikách využívá, jak obrazové, tak textové zdroje společně s video ukázkami, tak aby žáci získali co možná nejlepší představu o dané době a o způsobu života.⁴⁹

Dějepis 21 se však zaměřuje pouze na novodobé dějiny. Skutečnost je totiž taková, že toto období bývalo na základních školách dlouhá léta opomíjené. V čase, kdy se učitel dějepisu s žáky běžně dostává ve výuce k této etapě dějin, jsou žáci spíše orientováni na přípravu k přijímacím zkouškám na střední školy. Nebo se stává, a to je mnohem častější, že učitel věnuje velké množství času období druhé světové války, holokaustu a poválečnému období. Novodobé dějiny si tedy zasluhují větší pozornost, už jen na základě toho, že žáci mohou čerpat zdroje i u pamětníků, např. v rámci rodiny nebo svého okolí, což je často přínosnější než získávání informací z formálních zdrojů.⁵⁰

Vytvořit materiál, který bude postaven na podobném principu, ale zároveň zahrne i jiná historická období, je tedy výzvou pro nadšené pedagogy. Úskalí, která s sebou však starší

⁴⁷ SEIXAS, P., MORTON.T. The Big Six Historical Thinking Concepts 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/ethical-dimensions>

⁴⁸ *Dějepis 21*, 2015 [online]. ÚSTR. [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

⁴⁹ *Dějepis 21*, 2015 [online]. ÚSTR. [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

⁵⁰ Zde je myšlen vyučující, učebnice, odborné texty a zdroje, které postrádají přidanou hodnotu sdílení zážitku.

období dějin přináší je to, že čím hlouběji do historie se snažíme proniknout, tím méně pramenů a zdrojů máme k dispozici. O to kreativnější pak musíme být, aby výuka mohla splnit svůj účel a rozvinout historickou gramotnost u žáků ve všech svých oblastech. V následující praktické části této diplomové práce jsou proto navrženy koncepty výuky některých témat z období starších dějin, jak je možné je zpracovat v duchu dramatické výchovy, ale zároveň podle návrhu pro výuku dějepisu pro 21. století se snahou o rozvoj klíčových kompetencí a kompetencí ke kultivaci historického myšlení a budování historické gramotnosti.

3 Praktická část

3.1 Cíl diplomové práce

Diplomová práce se zabývá efektivitou využití prvků dramatické výchovy při vyučování dějepisu na 2. stupni základní školy. Pojednává o teoretických východiscích využití dramatické výchovy v rámci výuky dějepisu kombinovaných s východisky konstruktivistické didaktiky a současných pokusů o revizi RVP pro dějepis ve vztahu k budování historické gramotnosti.⁵¹ Vychází se zde z faktu, že učitel již nemůže být jediným zdrojem poznávání a informací, ale musí být garantem odborné úrovně a věcné správnosti vyučovaných obsahů.

Cílem práce je vypracování podkladů pro projekty či vyučovací hodiny v jednotlivých ročnících 2. stupně ZŠ, včetně vymezení motivačních postupů a očekávaných výstupů v duchu historické gramotnosti, a příprava materiálů pro žákovskou reflexi konkrétních aktivit.

Jednotlivé aktivity jsou zde budovány na základě znalosti relevantní historiografické literatury a aktuálních didaktických a metodických přístupů.⁵²

Základem této práce je zjistit, jestli využití skupinové práce a hra rolí v rámci dějepisného vyučování může efektivně napomáhat rozvoji klíčových kompetencí, společně s plněním edukačních cílů v revidovaném RVP.⁵³

Diplomová práce vychází z praktické zkušenosti učitelky dějepisu na druhém stupni základní školy. Popisuje některé metody a jejich využití při výuce dějepisu. Shrnuje postupy při výběru aktivit a jejich souvislost s rozvojem klíčových kompetencí žáků. Nabízí další způsoby práce ve výuce, jež se dají využít nejen v dějepise, ale i v jiných předmětech. Tato práce definuje vybrané postupy a formy dramatizace výuky dějepisu a následně reflektuje zvolené vzdělávací postupy ze strany žáků a s tím spojené vyhodnocení/přehodnocení efektivity výukových metod, včetně zjištěných limitů a návrhů možných změn.

⁵¹SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.24.4.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

⁵² Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Plzeň: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

⁵³ *Revidovaného vydání RVP* 2021. [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

3.2 Metodologie diplomové práce

Práce je zpracovaná podle kvalitativního akčního výzkumu.⁵⁴ Práce v hodinách cílila především na různorodost aktivit, žáci při plnění úkolů spolupracovali mezi sebou i s učitelkou. Sami navrhovali další možnosti a byli partnery po celou dobu práce. Hodiny a jednotlivé kroky byly reflektovány bezprostředně, ale i s krátkým odstupem v rozmezí týdne.

Při přípravě a formulaci základních cílů jsem vycházela z revidovaného RVP. K plánování metod a postupů jsem použila především poznámky ze svých realizovaných hodin dějepisu, v nichž byly použity prvky dramatické výchovy jako hlavní prostředek vedení výuky. Příprava a výběr témat lekcí jsou popsány níže. Pro získávání a shromažďování dat z realizovaných výukových lekcí byly pořízeny vlastní poznámky, případně výrobky či výkresy. Dále byly pro zpracování dat použity práce žáků v rámci reflexí navazujících na realizované výukové lekce.

3.3 Základní východiska diplomové práce

Předně je nutno zdůraznit, že většina žáků, s nimiž byly aktivity realizovány, je zvyklá na tradiční, frontální způsob výuky. Bylo tedy nutné volit takové aktivity, které jsou pro žáky snadno uchopitelné a není zde třeba speciálních hereckých výkonů či talentu. Protože některé třídy jsem doposud v praxi nepoznala, nemohla jsem si předem kolektiv ošetřit. I zde bylo nutné volit spíše skupinové aktivity a aktivity, které nejsou cíleny na individuální práci. Vzhledem k rozvoji klíčových kompetencí jsem považovala za důležité věnovat pozornost převážně spolupráci, rozvoji kritického myšlení a s tím spojené diskuzi v rámci skupiny. .

3.4 Charakteristika zařízení, kde byl výzkum uskutečněn

Základní škola Studentská je typickou školou na malém městě. ZŠ Studentská navštěvuje okolo 600 žáků. Třídy jsou děleny převážně na A a B. Ve všech třídách je průměrně po 25 žácích. Žáci druhého stupně se na výuku stěhují do různých učeben podle předmětu. Škola má k dispozici velký společenský sál, což vnímám jako pozitivum hlavně kvůli využití prostoru pro skupinové práce při větším počtu žáků. ZŠ Studentská má svůj ŠVP tvořen dle dřívější platné verze RVP.⁵⁵ ŠVP školy neprošlo v posledních deseti letech velkými změnami. Některá témata, kterými se tato práce zabývá, nejsou v ŠVP uvedena vůbec. Např. zde není vůbec uvedeno období České

⁵⁴ ŠVAŘÍČEK R., ŠEDOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál 2014, s. 38 ISBN 978-80-262-0644-6.

⁵⁵ RVP před revizí z roku 2017

socialistické republiky, společnost a život lidí v této době.

3.4.1 Charakteristika školy uvedená v ŠVP

Na druhém stupni základního vzdělávání v 6. až 9. ročnících probíhají projekty a dlouhodobé projekty s různým zaměřením.

*Projekt: **Kalendář událostí**, který probíhá ve vyučujícím předmětu občanská výchova, má tyto cíle:*

- *seznámit žáky s osobnostmi světových a našich dějin,*
- *vést žáky k zodpovědnému postoji k významným událostem našich a světových dějin,*
- *seznámit žáky s historií našich státních svátků,*
- *rozvíjet schopnost analyzovat problém,*
- *upozornit na významné dny ovlivňující světové dění,*
- *seznámit žáky s historicky památnými místy,*
- *ukázat žákům rozmanitosti kulturních projevů,*
- *uvědomění si funkční gramotnosti jako celoživotního vkladu do života.*

Projekt probíhá celý školní rok. Žáci si vedou vlastní sešit s vlepenými výstřižky a poznámkami významných událostí.⁵⁶

3.4.2 Klíčové kompetence školy dle ŠVP

Vyučovací předmět dějepis je zařazen samostatně v 6.-9. ročníku v hodinové dotaci 2 hodiny týdně, jen v 7. ročníku jde pouze o 1 hodinu týdně. Jedná se o povinný předmět.

K výuce slouží řada učebnic nakladatelství SPN a Taktik – Dějepis 6-9 (Pravěk a starověk, Středověk a raný novověk, Novověk, Nejnovější dějiny).

Dále se ve výuce využívá odborná literatura (tematicky zařazená), články z časopisů a novin, encyklopedie, dějepisné atlasy a také počítačové výukové programy.⁵⁷

Žák si má osvojit základní znalosti ze světových dějin, především je kladen důraz na české dějiny. Naučí se pracovat s pojmy, letopočty, atlasem. Důležitá je práce s texty, nejen učebnicovými a orientace v nich a řešení zadaných úkolů.

⁵⁶ Převzato z ŠVP školy, který však škola nemá zveřejněn. Není zveřejněna ani charakteristika školy z tohoto ŠVP. Tento dokument je pouze na vyžádání u ředitele školy.

⁵⁷ Tamtéž.

3.4.2.1 Strategie pro rozvoj klíčových kompetencí žáků v rámci dějepisu dle ŠVP

Kompetence k učení:

- Projevuje ochotu k učení a dalšímu vzdělávání.
- Vyhledává informace a umí je třídit a poté využít ve vyučovacím procesu.
- Umí pracovat s užívanými termíny, symboly, časovou osou.
- Propojuje poznatky získané z dalších předmětů.

Kompetence k řešení problémů:

- Vyhledává základní informace, které se hodí k řešení zadaných úkolů.
- Umí využít získané vědomosti a dovednosti.
- Je schopen myslet kriticky, je schopen obhájit svá rozhodnutí.
- Samostatně řeší problémy.

Kompetence komunikativní:

- Vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, umí vyjadřovat své myšlenky.
- Rozumí textům, obrazovému materiálu.
- Aktivně se zapojuje do diskuze, umí obhájit své názory a adekvátně reaguje.
- Využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní komunikaci s okolním světem.

Kompetence sociální a personální:

- Umí pracovat ve skupině či dvojicích, vytváří příjemnou atmosféru v kolektivu.
- Je ohleduplný k ostatním.
- V případě potřeby umí poskytnout pomoc druhým.
- Respektuje názory a připomínky druhých.

Kompetence občanské:

- Odmítá útlak a hrubé zacházení lidí, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí.
- Respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, zaujímá aktivní postoj v kulturním dění.
- Je si vědom práv a povinností ve škole i mimo ni.

Kompetence pracovní:

- Dodržuje předem zadaná pravidla, plní si své povinnosti.
- Znalosti využívá i v běžné praxi.
- Správně používá zapůjčené materiály či jiné pomůcky.
- Rozvíjí své myšlenky.

3.4.3 Klima tříd, kde byl výzkum realizován

Při vyhodnocení klimatu jednotlivých tříd, bylo vycházeno z aktuální podoby klimatu školy.⁵⁸

6. B

Třída v počtu 28 žáků. Společně tvoří dobrý a komunikativní kolektiv. Je zde několik individuálních jedinců, kteří rádi pracují sami. Ale to je v takovémto počtu pochopitelné. Intelekt žáků je v průměru. Žáci ve třídě jsou neukáznění, mají tendence na sebe upozorňovat nebo dávat najevo, jak je vyučování nudí. Není však obtížné je namotivovat na činnost, která vybočuje ze stereotypu frontální výuky. Naštěstí je v této třídě dostatek nadprůměrných jedinců, kteří rádi spolupracují a umějí si naslouchat i vzájemně diskutovat nad tématem. V této třídě se osvědčila práce s projekty a prezentacemi žáků.

7. B

Třída v počtu 24 žáků. Klima třídy je dobré, jsou velmi komunikativní. Je zde několik jedinců, kteří jsou více aktivní a mají tendenci vykřikovat a sdílet své zážitky. Není zde nikdo, kdo by byl vyloženě podprůměrný, nebo naopak nadprůměrný. Počet chlapců je vyšší, než počet děvčat. Jedna žákyně ročník opakuje, třída ji vcelku dobře přijala, má zde dobrou pozici i kamarády, s nimiž občas vyrušuje. Třída si také dokáže pořádek sjednat sama. Panuje zde dobrá atmosféra. Aktivní činnosti a výuka s prvky dramatické výchovy se zde velmi dobře osvědčily.

8. B

Třída s 21 žáky. Ve třídě převažují chlapci, kolektiv je poměrně divoký a neukázněný. Je těžké zaujmout žáky natolik, aby udrželi pozornost po celou dobu výuky. Koncentrace ve třídě je velmi obtížná jak pro žáky, tak i pro vyučující, je nutné mít pevně stanovená pravidla a být v nich důsledný. Ve třídě jsou silné osobnosti, které často zkouší porušování hranic, což vede k napjatým vztahům, ke zhoršení kvality výuky i klimatu třídy. Celou situaci naštěstí vyrovnávají dívky, jichž je sice méně, zato jsou však velmi inteligentní a proti chlapecké přesile

⁵⁸ JEŽEK Stanislav, *Psychosociální klima školy III*. Brno: MDS, 2005, s. 23. ISBN 80-86633-45-4.

drží vcelku při sobě. Pro využití skupinových a projektových činností je v této třídě nutné vždy přesně vymezit jasný postup činnosti, pravidla a čas.

9. A

Ve třídě je 24 žáků. Jsou to žáci aktivní, rádi komunikují, mnohdy i více, než je potřeba. Je patrné, že se jedná o poslední ročník základní školy. Žáci jsou více koncentrovaní, své názory pronášejí v klidu a jsou ochotni o nich diskutovat. Úroveň znalostí je však spíše průměrná, někdy i podprůměrná, a to u všech jedinců. Možná u dvou či tří žáků by se dalo říci, že jsou intelektově velmi vyspělí, tím se komunikace v rámci třídy stává zajímavější, když si žáci dokáží vzájemně vysvětlit problematiku daného tématu.

3.5 Postup při plánování činností

Při plánování činností pro vybranou vyučovací hodinu, tedy při vybírání jednotlivých námětů cvičení či her a zvažování praktického využití, musí pedagog přesně vědět, k čemu chce činnost či hru použít, jak ji bude organizovat a prezentovat. V každém okamžiku své práce, ale převážně na jejím počátku, by si měl učitel uvědomovat, že dramatické hry nejsou určeny k předvádění, ale že jejich smyslem je vnitřní zážitek žáků a získání osobních zkušeností, z nichž následně může vycházet při snaze pochopit souvislosti v daném tématu.⁵⁹ Důležité je ne to, co vidí pozorovatel, ale to, co se odehrává v hráči samotném. Zde je pak důležité dbát na individuální přístup, ale také na znalost celkového klimatu třídy.

3.5.1 Cíle lekcí

Při přípravě vyučovací jednotky si pedagog stanovuje cíle, kterých by se mělo dosáhnout. Cíle by měly vycházet především z klíčových kompetencí, ŠVP a RVP. Cíl však také pomáhá učitelům konstituovat vyučovací jednotku/lekcí tak, aby měla jasné schéma. Tedy přesně vymezuje začátek a konec, napomáhá udržet dynamiku a směřování, brání nahodilosti a napomáhá potřebné evaluaci.⁶⁰

Jak je patrné, ŠVP dané školy není doposud přizpůsoben novodobým způsobům výuky a potřebám dnešních žáků ([viz. příloha 1](#)). Při přípravě této práce byl proto ŠVP školy brán v potaz, avšak u jednotlivých aktivit byly cíle stanoveny podle modelu Big Six. Tyto výukové

⁵⁹ MACHKOVÁ Eva, *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní a informační středisko pro kulturu 2015, s. 21 ISBN 978-80-7068-298-2.

⁶⁰ MARUŠÁK Radek, *Literatura v akci*. Praha: Nakladatelství AMU. 2017, s. 29 ISBN 978-80-7331-172-8.

cíle jsou v práci vždy před každou aktivitou uvedeny, aby bylo snazší zhodnotit splnění těchto cílů.

Vzhledem k tomu, že se tato práce věnuje výuce dějepisu na 2. stupni základní školy, byla při přípravě aktivit důležitá cílová skupina, tedy starší školní věk, žáci přibližně od 12 do 15 let. V tomto období, kdy děti již zvládají složitější myšlenkové operace, z nichž je důležitá převážně abstrakce, si můžeme dovolit použít i takové metody, kdy žáci využijí svých dosavadních životních zkušeností. Práce pro ně nebude tedy tolik abstraktní či neuchopitelná. Jsou totiž už schopni vnímat emoce v souvislosti s událostí a také se dovedou na základě předložených informací rozhodnout a dále pracovat i s důsledky, které se odvíjejí právě od jejich rozhodnutí. Pokud si uvědomíme, že „...*důležité je zejména poznávání dějů, skutků a jevů, které zásadním způsobem ovlivnily vývoj společnosti a promítly se do obrazu naší současnosti,*“⁶¹ Je pro nás tato schopnost žáků klíčová.

Od cílů se poté odvíjí celý další výukový postup. Při tvorbě konceptů vyučovacích jednotek byly v této práci hned na počátku položeny následující otázky:

- *Pokud mám tento cíl, jak by ho mohli žáci co nejlépe pochopit?*
- *Při jakých situacích by mohli získat takovou zkušenost, aby pochopili dané historické souvislosti?*
- *Jaké metody můžu použít, jaké mám možnosti?*

Při zodpovídání těchto otázek již vzniká potřebný koncept pro danou vyučovací jednotku.

3.5.2 Aktivity

Aktivít v rámci vyučovacích jednotek nemusí být hodně a nemusejí zahrnovat celou hodinu. Můžou být proloženy výkladem i samostatnou prací. Prvky dramatické výchovy slouží jako prostředek pro prožitky, díky kterému má dojít k lepšímu zapamatování, popřípadě uchování či pochopení dané látky.⁶²

Pro tuto práci byla vybrána témata pro skupinové práce, která byla využita v rámci jedné až dvou vyučovacích jednotek. Aktivity v rámci hodin na sebe tematicky navazovaly a jejich náročnost na využití složitějších myšlenkových operací se stupňovala.

Zároveň byly aktivity i témata zpracovány tak, že je možné tyto scénáře využít i pro žáky, kteří se s danou látkou setkávají poprvé a o dané problematice tedy nemají povědomí. Můžeme si

⁶¹ Revidovaného vydání RVP 2021. [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁶² PROVAZNÍK, Jaroslav, *Dramatická výchova a klíčové kompetence. Tvořivá dramatika*. Praha: Nakladatelství AMU, 2006, s. 20. ISSN 1211-8001.

tak lépe demonstrovat, že k využití prvků dramatické výchovy není vždy nutný předchozí výklad. Naopak, žáci by sami měli pochopit téma a na základě vlastní zkušenosti téma vysvětlit, popřípadě shrnout.⁶³

3.5.3 Reflexe

Reflexe, které by měly být zařazeny nejlépe vždy po skončení aktivity, jsou také neocenitelným nástrojem k autoevaluaci nejen žáků, ale i vyučující/ho. Žáci tak mohou vyjádřit své pocity a klást otázky, vyučující má prostor k objasnění tématu či činnosti. Co bylo touto činností zamýšleno a zda se to povedlo. Prostor pro reflexi by měl být vždy dostatečný, a pokud by to mělo znamenat, že nevystačí čas na následující aktivitu, raději aktivitu vynecháme a do další činnosti se nepouštíme. Reflexe žákům pomáhá ucelit si informace a zkušenosti, nesmíme ji tedy zanedbávat.⁶⁴

3.5.4 Hodnocení žáků

*„Hodnocení je nedílnou součástí školství. Otázka etiky hodnocení v historickém vzdělávání je zdánlivě jednoduchá a nesporná. Normativní dokumenty i obecný konsenzus považují vzdělávání a výchovu ve škole za spojitě nádoby a k výchově etické hodnocení nepochybně patří.“*⁶⁵ Hodnotit lze žáky a jejich práci či výsledky, přístup a práci vyučujícího nebo vyučovací jednotku jako komplex dílčích aspektů, které ji utváří. V prvé řadě při hodnocení výuky, kdy při převážné části činnosti převažovaly prvky dramatické výchovy, nelze přistoupit k formativnímu hodnocení, aniž bychom riskovali demotivaci žáků k dalším aktivitám. Žáci by neměli být odrazováni hodnocením svého případného neúspěchu. Pokud je to nutné, lze doporučit hodnocení práce žáků, která bude teprve následovat v navazující výuce. Při využití metod dramatické výchovy většinou dáváme žákům možnost vyzkoušet si něco jiného, získat zkušenost a díky tomu pochopit děj či jev v probíraném tématu. Hodnocení takové činnosti tradiční formou známkování je spíše kontraproduktivní, ne-li nesmyslné. Žáky lze formativně hodnotit za aktivitu a snahu, ne však za výkon, který v těchto případech bude dozajista velice individuální. Pokud využijeme slovní hodnocení, můžeme do něj alespoň částečně zahrnout pozitivní motivaci.⁶⁶

⁶³ Tvořivá dramatika. 2011. [online]. NIPOS. [vid.24.4.2021]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2011-3.pdf

⁶⁴ MARUŠÁK R., *Literatura v akci*. Praha: Nakladatelství AMU, 2017, s. 21. ISBN 978-80-7331-172-8.

⁶⁵ PINKAS, J. Hodnoty a hodnocení v dějepise. 2017. [online]. Historie otázky a problémy. [vid. 9.7.2021]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/historieotazkyproblemy/wp-content/uploads/sites/11/2017/11/Jaroslav_Pinkas_57-71.pdf

⁶⁶ Tamtéž

3.6 Použité prvky a metody

Prvků využívaných při výuce dramatické výchovy, kde se pracuje s dechem, hlasem, tělem, pohybem, prostorem, je nepřehledné množství. Učitel nejen dějepisu tak musí vybrat taková cvičení, která mu nejlépe dopomohou k dosažení stanoveného cíle. Vybrané metody dramatické výchovy často přesáhnou stanovený didaktický cíl, dopomohou také k budování klíčových kompetencí. Je nutné se zaměřit na takové metody, jež vhodným způsobem vystihnou dané téma a dopomohou pochopit na žákům na základě zkušenosti potřebné souvislosti. Zároveň je však stále pracováno s tělem, pohybem a dynamikou jak jednotlivých skupin, tak celé třídy.⁶⁷ Metody by neměly být nahodilé, měly by odpovídat věku a danému tématu, aby se hodina netříštila a měla smysl. Pro níže uvedené výukové scénáře jsem vybírala převážně tyto prvky dramatické výchovy:

Živé obrazy:

Žáci tvoří ze svých těl nehybné, mlčenlivé sochy, které zachycují nějaký obraz. Může se jednat o obraz vystihující část nějakého děje nebo vystihující jen nějakou činnost, popř. jen převedení skutečného obrazu (obrázku) do ztělesnění v živém obraze. Žáci pomocí těla znázorní postavu, věc, emoce. Jedná se o složitější proces, kdy žáci musejí být schopni abstrakce a pohybu. Při této aktivitě žáci propojují své představy s pohybem, ačkoliv se jedná o nehybnou scénu. Jedná se tedy o zapojení fantazie, ale také empatie a pohybu. Obraz je konkretizovaná myšlenka, učitel tak může vyčíst, co si žák o tématu myslí. Varianty k živým obrazům jsou různé, velmi často se živý obraz využívá třeba jako výchozí pozice ke krátké etudě (scénce) a opět ji může živý obraz uzavřít.

Pantomima:

Žáci využívají pohyb k vyjádření situace, děje, emocí. Termín pantomima zde není myšlen jako druh divadelního umění, nýbrž jako pohybové cvičení či improvizace, v nichž se spojuje pohyb s určitou motivací a směřuje k charakterizaci nebo ji vytváří a v nichž je pohyb hlavním výrazovým prostředkem.⁶⁸ Jednoduše řečeno se jedná o rozvoj schopnosti žáků naznačovat. Při zařazení tohoto prvku do výuky musí učitel počítat s určitým nebezpečím, hrozí sebezpozorování, tendence k předvádění se, k bavení druhých šaškováním a pitvořením se

⁶⁷ MORGANOVÁ Norah., SAXTONOVÁ Juliana., *Vyučování dramatu, Hlava plná nápadů*. Praha: Ipos ARTAMA 2001, s. 115. ISBN80-901660-2-4.

⁶⁸ MACHKOVÁ E., *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní a informační středisko pro kulturu 2015, s. 97. ISBN 978-80-7068-298-2.

namísto hledání co nejpravdivějšího vyjádření dané činnosti, situace, charakteristiky. K takové situaci většinou dochází v kolektivu, kde na podobný přístup nejsou žáci příliš zvyklí. V takovém případě je nutné nastavit pravidla, nesmát se žákovi, nepodporovat jej, upozornit, že takové vyjádření není přesné, ať to zkusí znovu. Pokud s pantomimou žáci nemají příliš zkušeností, je dobré jim dát čas a prostor pro přípravu, než se vrhnou do plnění úkolu.

Pantomima, stejně jako živý obraz, využívá imaginaci a práci s tělem. Žáci musí přemýšlet nad činností, kterou vytvářejí, aby ji co nejvěrněji zachytili. Zapojují tak empatii i spolupráci, jestliže pracují ve skupině. Pohybová cvičení v tomto případě bereme jako výrazový prostředek, který je vnímán z hlediska významu.

Improvizace:

Improvizace by neměla být směřována s něčím ledabyle nahodilým. Mělo by se na ni nahlížet jako na strategii rozvíjející spontaneitu. Žák objevuje možnosti svého vnitřního života, a to jak v intelektové, tak i v emocionální rovině. Jejich fyzickým vyjádřením dokáže tento svět předvést ostatním. Improvizace by měla probíhat bez předchozí domluvy, případně by si žáci měli spíše jen nastínit linii děje tak, aby se nevytratila spontánnost procesu. Improvizace rozvíjí imaginační, komunikační i sociální dovednosti. Při zapojení improvizace do výuky je nutné znát skupinu předem. Lépe se dá odhadnout vývoj takové hodiny a snáze se navazuje další aktivita.⁶⁹

Hra v roli:

Jinak řečeno charakterizační cvičení. Jedná se o vytvoření a ztvárnění postav, do kterých žáci přecházejí a jednají za ně. Nejde však o postavy v plném rozsahu, jako jsou chápány v divadelních hrách určených pro jeviště. Žák si má v takovém cvičení pouze vyzkoušet vcítit se do někoho druhého, pozorovat a chápat vnitřní pochody, snažit se podle vnějšího jednání rozumět povahovým rysům a smyslu chování druhých i sebe sama. Se zvoleným tématem se mění i charakter využití hry v roli, stále je nutné mít na paměti možnosti žáků. A to jak intelektové, tak emoční.⁷⁰

⁶⁹ MORGANOVÁ N., SAXTONOVÁ J., *Vyučování dramatu, Hlava plná nápadů*. Praha: Ipos ARTAMA 2001, s. 126. ISBN80-901660-2-4.

⁷⁰ MORGANOVÁ N., SAXTONOVÁ J., *Vyučování dramatu, Hlava plná nápadů*. Praha: Ipos ARTAMA 2001, s. 48. ISBN80-901660-2-4.

Ulička:

Ulička je metoda využívaná při procesu rozhodování. Žáci vytvoří úzkou uličku, přičemž jedna strana většinou láká hráče například na stranu dobra a druhá na stranu zla. Většinou se jedná o protikladné strany, aby procházející v uličce měl možnost volby na základě vábívných lákadel od svých spolužáků. Pocity, které jsou touto činností v hráči vyvolány, mohou být různé, pokud nemáme předem ošetřenou skupinu, není dobré tuto aktivitu zařazovat. Mohlo by se stát, že se do uličky dostane zrovna někdo, komu bychom tímto, ačkoliv umělým, ale přesto tlakem, mohli ublížit.

3.7 Scénáře jednotlivých výukových hodin

3.7.1 Starověk

3.7.1.1 Egypt

Zkoumaný koncept: Starověká civilizace - Egypt

Věk: 11-13 let

Témata:

- Nejstarší starověké civilizace a jejich kulturní odkaz.
- Kultura Egypta

Čas: 90 min.

Cíle podle RVP:

- Žák rozpozná nejznámější památky za starověkého světa a zařadí je do oblasti Egypta.
- Žák vysvětlí, k jakému účelu památky starověkého Egypta sloužily.
- Žák objasní, proč pro Egyptáne ve starověku kladli takový důraz na posmrtný život.
- Žák porovná přístup péče o zesnulé tehdy a dnes.⁷¹

Cíle, Big Six k této lekci:

Jak se můžeme něco dozvědět o minulosti?

- Žák objasní vlastními slovy, že historické poznání vychází z různých historických pramenů.

Proč se minulost odehrála tak, jak se odehrála, a jak to ovlivnilo budoucnost?

- Seřadí předložené události v logickém sledu do příběhu.

Jak můžeme lépe porozumět jednání lidí v minulosti?

- Demonstruje v základních rysech (dramatizací, vyprávěním aj.), jak asi mohl vypadat svět očima lidí, kteří žili ve starověku.⁷²

Úvod: Jedním z velkých témat při výuce starověkých kultur je právě kultura Egypta. Tato kultura po sobě zanechala monumentální stavby v podobě pyramid, které zná již celý svět. Také to, jakým způsobem bylo zacházeno se zesnulými, se stalo námětem pro řadu fantastických příběhů, jež halí tuto kulturu do tajemného hávu opředeného záhadami. Žáci základní školy již většinou o Egyptě a pyramidách slyšeli. Někteří dokonce Egypt i navštívili a pyramidy viděli na vlastní oči. To, že máme možnost jim nabídnout objasnění těchto záhad, je skvělé. Je však

⁷¹ Revidovaného vydání RVP 2021. [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁷² Při tvorbě cílů je vycházeno z plánované revize OVU Dějepis od 3. do 9. třídy ZŠ

potřeba toto téma nabídnout žákům takovým způsobem, aby je neodradilo, ale zaujalo a také aby je motivovalo k dalšímu bádání a zkoumání.

Všechny starověké kultury se potýkaly s pomíjivostí života. Tajemno, jenž obklopovalo smrt a to, co mělo následovat pak, dalo vzniknout řadě náboženství, která tento jev vysvětlovala a vnášela naději do lidských životů, jimž do jisté míry dávala i smysl.⁷³ Náboženství a mytologie Egypta jsou velmi rozličné, v jejich spletitosti se můžeme dozvědět o vzniku a fungování světa, o počátku bohů a faraonů až po smrt a cestu podsvětím a vzkříšení na konci cesty.⁷⁴ Nás budou nejvíce zajímat právě egyptské mýty spojené se smrtí a tím, co se mělo odehrávat po ní, tedy vše spojené s pohřebním rituálem. Vzhledem k tomu, že se během tisíců let kultura Egypta vyvíjela a měnila, vyvíjely a měnily se i přístupy k pohřebním rituálům a zvyky s tím spojené. V této lekci se budeme zaměřovat především na období Střední říše starověkého Egypta, kdy dochází k vrcholu technik užívaných při přípravě těla zemřelého a zároveň k „demokratizaci posmrtného života“, kdy privilegia svázána s pohřebními zvyklostmi, která byla vyhrazena pouze panovníkovi, se rozšířila i na širší skupinu obyvatel.⁷⁵ Vzhledem k atraktivitě tématu ho nemusíme se žáky nijak zvlášť rozebírat předem. V první části se budeme věnovat aktivitě, která má žáky „vtáhnout do děje“ a motivovat k dalšímu pokračování a práci. V části druhé již jde o seznámení se s konkrétními částmi pohřebního rituálu a s texty. Zde se vychází z knihy *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*,⁷⁶ která obsahuje překlady úryvků textů z archeologických nálezů, jež souvisí právě s pohřbíváním a rituály. Na závěr by žáci měli být schopni diskutovat nad tématem a rozdíly mezi tradicemi spojenými se smrtí dnes u nás ve střední Evropě a tradicemi starověkého Egypta.

3.7.1.1.1 Egyptská kultura - Památky starověkého Egypta

Úvodní aktivita

Příprava a potřeby: Pro úvodní aktivitu je potřeba připravit fotografie nejznámějších starověkých egyptských památek a jejich stručný popis. Ten bude potřeba vytisknout nebo napsat na kartičky, s nimiž budou žáci pracovat.⁷⁷ Z fotografií a popisu také vytvoříme

⁷³ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ Petra, *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha: Libri 2009, s. 13. ISBN 978-80-7277-229-2.

⁷⁴ HART, George, *Bájná minulost, Egyptské mýty*. Praha: Levné knihy KMa 2006, s. 30. ISBN 80-7309-220-4.

⁷⁵ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha: Libri 2009, s. 174. ISBN 978-80-7277-229-2.

⁷⁶ Kniha pod vedením Petry Maříkové Vlčkové, kterou sestavil Jiří Janák z prací kolektivu odborníků, obsahuje řadu ukázek textů z různých období. Díky kterým je možné lépe sledovat vývoj zádušních rituálů a přístupů k pohřbívání nejen u panovníků.

⁷⁷ Jako vhodný zdroj se nabízí KREJČÍ Jaromír, MAGDOLEN Dušan, *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, ISBN 80-7277-251-1.

„turistický plakát“, potřebný ke hře ⁷⁸ ([viz příloha 2](#)). Například pyramidy v Gíze, zádušní chrám Dél el-Bahrí, chrám Abú Simbel, Velká Sfinga, Hatšepsutin obelisk.

Na úvod budou žáci, pomocí obrázků s názvy hádat, o jakou zemi se jedná. Abychom mohli obrázky památek s jejich názvy ukázat všem žákům, můžeme je, zatím bez popisu, promítnout pomocí interaktivní tabule nebo dataprojektoru, případně fotografie vytisknout a žákům ukázat. Plakát s popisem památek pak umístíme tak, aby vybraní žáci, kteří budou v následující aktivitě hrát turisty, měli klid k jeho prostudování a zároveň aby neslyšeli, popř. neviděli, co dělají ostatní. Ti se rozdělí do skupin podle počtu památek a následně přenesou fotografii do živého/nehybného obrazu.

Tato aktivita bude vyžadovat dostatečný prostor, pokud není k dispozici prostorná třída, lze využít školní chodbu.

Aktivace žáků – navození tématu

Učitel: *Dnes se společně podíváme na kulturu jedné říše, jejíž architektonické památky se dochovaly dodnes a jsou označovány jako jeden ze sedmi divů světa. Ukážu vám obrázky těchto památek a vy se pokusíte uhádnout, o jaké zemi si dnes budeme vyprávět.*

V této fázi využijeme brainstormingovou metodu, díky čemuž se velmi rychle žáci dostanou ke správné odpovědi, kterou je Egypt.

Hra – Turisté

Učitel: *Nyní již víme, kde se nacházíme. Můžeme se tedy do této země podívat. Budeme potřebovat pět turistů. Tito turisté půjdou na chvíli studovat informační plakát o památkách v Egyptě. Dávejte pozor a pořádně si nastudujte informace ke každé památce, abyste se pak neztratili...*

Vy ostatní se stáváte architekty. Rozdělte se do pěti skupin. Každá skupina si vybere jednu památku, které jsme si na začátku ukazovali. Tuto památku se skupina pokusí znázornit ze svých těl tak, aby turisté, až přijdou, při pohledu na vás mohli poznat, o jakou památku se jedná. Nezáleží na počtu lidí ve skupině, ale na způsobu, jakým danou stavbu vytvoříte...

Pro tuto část hry je dobré stanovit časový limit přípravy. Žáci tak nebudou mít čas na případné konflikty a zaměří svou pozornost na splnění zadání. Doporučený čas je 2-4 minuty. Ve chvíli, kdy jsou již všichni žáci ve svých živých obrazech, jsou pozváni turisté. Turistům jsou dány informace o památkách, které měli čas nastudovat, avšak tyto informace jsou bez obrázků. Může být vybrána i těžší varianta, kdy u informací chybí i název památky. Pokud učitel na

⁷⁸ Tento plakát mohou vytvořit i sami žáci v předchozí hodině dějepisu, zeměpisu nebo ve výtvarné výchově v rámci skupinové práce. Je důležité, aby na plakátě byly obrázky uvedených památek, jejich název a základní informace, k jakému účelu sloužily, popř. i jiné.

začátku použil prezentaci k potřebné vizualizaci daných památek, neměl by v této fázi zapomenout prezentaci ukončit.

Milí turisté, vítejte v Egyptě. Stala se nám taková zajímavá věc, že při pouštní bouři nám zmizely všechny informační cedulky od našich památek. Informace k jednotlivým památkám budete tedy muset přiřadit sami.

Žáci v rolích turistů dostanou pět kartiček s informacemi. Prochází kolem skupin žáků tvořících živé obrazy památek, vybírají odpovídající informace a přidělují je ke znázorněným památkám. Měli by pracovat společně, tedy se domlouvat a radit si. Je však možnost, že každý žák/turista dostane svých pět kartiček, které si podepíše a následně přiřadí. Záleží na nastavení v dané třídě, pokud jsou žáci naučení na vnější motivaci a k aktivitě potřebují odměnu či známku, může učitel výsledek zkontrolovat a ohodnotit. Vhodnější však je, pokud žáci spolupracují a následně svou práci ohodnotí při reflexi. Na závěr aktivity totiž každá skupina prozradí název své památky a zkontroluje, zda jim byly přiřazeny správné odpovědi. Kontrolu provedou s pomocí informačního plakátu nebo může učitel správné odpovědi promítnout na interaktivní tabuli, případně na dataprojektoru. Tak se zmíněné informace dostanou i ke zbytku třídy.

Reflexe: Na závěr je nutná reflexe, při které shrneme vše, co jsme s žáky dělali. Zjistíme, co si žáci z aktivity zapamatovali, co žákům dělalo problém a co jim naopak přišlo příliš snadné. Tyto získané informace můžeme využít pro vylepšení aktivity nebo k její úpravě pro konkrétní kolektiv. Důležitou součástí reflexe by mělo být zopakování informací k jednotlivým památkám, a to nyní v podání architektů.

Otázky k reflexi: *Co jsme teď dělali? S jakými památkami jsme se seznámili? Jaké informace si o památkách pamatujete? Poznali turisté vše správně, nebo měli u některých skupin problémy? Co bylo největším problémem a čím to asi bylo? Co naopak bylo snadné a díky čemu? Jak byste ohodnotili tuto aktivitu? Jak byste ohodnotili sebe při této aktivitě?*

3.7.1.1.2 Egyptská kultura – Posmrtný život

Příprava a potřeby: Pro další aktivitu bude zapotřebí vytvořit popis pohřebního rituálu kultury starověkého Egypta. Velmi dobře je toto téma zpracováno v knize Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů.⁷⁹ Z dané knihy lze použít ukázky dobových textů, popisujících proces přípravy na posmrtný život nekrálovských hodnostářů. Tyto texty je však nutné vybrat a upravit tak, aby po jejich přečtení bylo patrné, co se odehrávalo a o jaké činnosti se jednalo ([viz. příloha](#)

⁷⁹ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ, P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha: Libri. 2009, s. 15. ISBN 978-80-7277-229-2.

3). Žáci se rozdělí podle počtu tak, aby vzniklo alespoň šest skupin. Členové šesté skupiny se však zapojí pouze jako pozorovatelé, jejich úkol bude až na konci aktivity.

Hra - Novináři v minulosti

Učitel: *Když jsme si nyní připomněli, jaké památky nám starověcí Egypťané zanechali, pojďme se teď podívat na jejich kulturu. Ačkoliv podle dobových pramenů je patrné, že egyptská kultura byla velmi bohatá a zajímavá, faktem zůstává, že velkou roli v této kultuře zaujímal posmrtný život a příprava na něj.*

Pro snadnější orientaci v tématu je dobré žákům nastínit danou problematiku.

Učitel: *Starověký Egypťan nekrálovského původu musel za svůj život splnit několik podmínek, aby mu vůbec byla posmrtná existence umožněna. V první řadě se za svého života musel chovat, tak, jak bylo dáno bohy. Egypťané věřili, že při vzniku Egypta bohové dali lidem maat, to lze přeložit jako řád, obsahující hlavně pořádek a spravedlnost. Lidé se tedy za svého života museli chovat tak, jak maat předepisuje, aby si mohli zasloužit posmrtný život. Dále pak bylo nutné zajistit materiální podmínky, a to stavbu a přípravu hrobky a zajištění zádušního kultu.⁸⁰ Poslední podmínkou pro dosažení blaženého zásvěetí byla mumifikace těla zemřelého. Egypťané věřili, že jejich duše – ka je nesmrtelná a po smrti volně putuje světem živých. K tomu je však nutné přinášet obětiny a mít médium, kde by mohla přebývat. Tím mělo být uchované tělo, tedy mumie.⁸¹*

Naše další hra tedy bude o pohřebních rituálech ve starověkém Egyptě. Pět skupin dostane popsanou část takového rituálu, kterou se následně pokusí sehrát tak, aby co nejlépe znázornili to, co Egypťané prováděli.

Šestá skupina, to jsou novináři, historikové, cestující v čase. Dostanou pouze názvy jednotlivých scének a jejich uspořádání, jak jsou postupně za sebou. Novináři/historikové si budou prohlížet jednotlivé scénky, ale protože je jejich časostroj rozbitý, nebudou na sebe scénky navazovat. Budou proto muset hádat, o kterou část rituálu se jedná, a přiřadit ji správný název a následně i pořadí.

Upravený a sepsaný popis pohřebního rituálu rozdělíme na pět částí tak, aby každá z pěti skupin dostala část textu, popisující jednu fázi rituálu. Tento text si žáci společně v každé skupině přečtou a dohodnou se na tom, jak obsah co nejlépe dramaticky znázornit v krátké scéně. Pro lepší orientaci v jednotlivých scénkách je ten žák, který představuje nebožtíka, označen např. červenou stuhou. Poslední šestá skupina jsou novináři/historici. Ti dostanou pouze soupis názvů

⁸⁰ Zádušní kult zajišťoval, pravidelný přísun obětín a odřikání obětních formulí pro zajištění zásvětní existence.

⁸¹ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ, P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egypťanů*. Praha: Libri. 2009, s. 35. ISBN 978-80-7277-229-2.

jednotlivých fází rituálu. Nebudou znát popis činnosti ani jejich správné seřazení. Jejich prvním úkolem, když ostatní skupiny připravují scénky, bude pokusit se chronologicky správně seřadit názvy částí pohřebního rituálu.

Žákům stanovíme přiměřený časový limit k domluvě a přípravě scének. Časový limit by neměl být delší než deset minut. Jakmile jsou žáci připraveni, vstupují novináři/historikové a postupně si prohlíží jednotlivé scénky svých spolužáků. Scénky jsou předváděny nahodile. Žádná ze skupin neví, jak jsou postupně jejich činnosti řazeny. Žáci šesté skupiny nezasahují, dělají si poznámky a snaží se uhádnout na základě předvedených činností, o jakou část rituálu se jedná. Každé scénce pak přiřadí „pořadové číslo“. Na úplný závěr se skupina novinářů/historiků, pokusí shrnout, co viděli, a společně s ostatními diskutují nad tím, jak správně mají být jednotlivé scénky seřazeny po sobě, aby dávaly smysl. Pokud zbyde čas a pokud mají žáci chuť, mohou si na závěr přehrát scénky ještě jednou, avšak nyní již v takovém pořadí, které odpovídá správnému chronologickému seřazení jednotlivých částí pohřebního rituálu.

Dopisy mrtvým

Učitel: Po našem prozkoumání pohřebního rituálu je jasné, že starověcí Egypťané brali posmrtný život a přípravu na něj velmi vážně. Součástí našich scének byl i poslední soud, kde jsme se dozvěděli, jak moc důležité bylo, aby lidé v Egyptě za svého života dodržovali principy maat. To jak moc víra v poslední soud a následný život v zásvětí ovlivňovaly životy lidí, se dozvídáme také z dopisů zemřelým, které tehdy živí psali a které se dochovaly. Dopisy byly způsob, jak mohli živí se zemřelými komunikovat a jak je mohli požádat o pomoc, když se cítili nějak ohroženi. Věřili, že zlo a přikori, které se jim za života dějí, mohl způsobit i nějaký zlý zemřelý. Jediná možnost, jak se proti němu bránit, bylo právě požádat o pomoc jiného zemřelého. Stejně tak lidé žádali o sjednání spravedlnosti, pokud k tomuto nedošlo za života viníka. Dávali tím najevo, že spravedlnosti či soudu člověk neunikne ani po smrti. V jiných případech Egypťané v dopisech psali, jak se starají o hrobku zesnulého a o pravidelné obětiny, aby si za svou péči o nebožtíka zajistili lepší pozici právě při posledním soudu.⁸²

A protože my již jednoho nebožtíka v zásvětí máme, poslední aktivita, které se budeme věnovat, bude právě psaní takových dopisů. Vžijeme se do role starověkých Egypťanů a zkusíme si vymyslet důvod, proč dopis píšeme. Každý si vezme jeden lístek, na který následně napíše vzkaz nebo prosbu zemřelému. Pozor, připomínám, že se nacházíme ve starověkém Egyptě.

⁸² VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ, P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egypťanů*. Praha: Libri. 2009, s. 71. ISBN 978-80-7277-229-2.

Při poslední aktivitě shrneme, co jsme se zatím o pohřebním rituálu dozvěděli, a seznámíme žáky s činností psaní dopisů zemřelým. Úkolem žáků je, aby si představili, že jsou ve starověkém Egyptě a píší dopis zemřelému s prosbou. Tyto dopisy položí na hromádku a učitel je následně přečte. Dopisy mohou být čteny všechny nebo mohou být vybrány jen některé. K vybraným dopisům se pak žáci vyjádří, proč si myslí, že pisatel/Egyptan psal zrovna tu či onu prosbu.

Reflexe: Poslední aktivitu lze zároveň brát jako součást reflexe. Při psaní dopisů zemřelým učitel získá informace o tom, jestli žáci správně pochopili důležitost posmrtného života v kultuře starověkých Egyptanů. Při závěrečné reflexi se také snažíme zjistit, jaký zážitek ze hry či pocity žáci při aktivitách měli. Doptáváme se na to, co si žáci z aktivit zapamatovali. Necháme je shrnout téma, aby si žáci zážitky srovnali a lépe ukotvili. Pokud mají žáci s diskuzí problém, pomůže jim učitel otázkami.

3.7.1.1.3 Prvky využitelné při distanční výuce

Při výuce online je možné využít pouze obrazový či textový materiál. Pokud bychom chtěli žáky seznámit s předchozími tématy, lze jim pouze promítnout obrázky památek a nechat je následně vyhledat o jaké památky se jedná. Případně je nechat na základě zjištěných informací přiřadit popisný text k památkám. Stejně tak se dá využít i text k pohřebním rituálům. Lze pracovat ve skupinách a nechat žáky se domluvit na tom, jak nejlépe a nejstručněji popsat, co se v jejich textu odehrává, a následně nechat třídu se dohodnout, jak chronologicky správně seřadit části rituálu, aby odpovídaly skutečnosti.

3.7.1.1.4 Písemné úvahy žáků

Přesný opis písemného projevu. Žáci, nebyli schopni napsat delší text bez pomoci, proto jim byly předložena metoda hodnocení: nedokončené věty.

Eliška

Z dnešní hodiny dějepisu si pamatuji, že: V Egyptě jsou pyramidy, Sfinga a chrám co ho stěhovali. Taky, že tam lidi po smrti byli mumifikovaní a přitom jejich tělo leželo 70 dní v soli. A ženy hodně brečely když někdo umřel a ten mrtví pak musel znát všechny bohy a žít bez hříchů aby se dostal do země mrtvých.

Egyptané se od nás lišili tím, že: Asi všechno moc prožívali. Jakoby se celý život připravovali na smrt. Kupovali si hrobky a plánovali pohřeb. Dnes spíše lidé na smrt nemyslí a užívají si života.

Příště si musím dát pozor na: *to abych se nesmála, když budu předvádět mrtvolu.*

Martin

Z dnešní hodiny dějepisu si pamatuji, že: *jsem byl kámen. A že Egyptané nedělali mumie jen z faraonů, ale i z jiných lidí, kteří na to měli peníze.*

Egyptané se od nás lišili tím, že: *vypadali jinak a malovali se i muži, i když dnes se vlastně taky malují, takže se moc nelišili. Asi byli jako my.*

Příště si musím dát pozor na: *zadání, protože u toho hraní jsem to moc nepochopil.*⁸³

3.7.1.2 Rozbor lekce

Žáci šesté třídy byli i přes svůj počet velmi ukázněni. Tito žáci zažili podobnou aktivitu v rámci výuky dějepisu poprvé. Velmi rychle se však v tématu zorientovali, následná hra „Turisté“ je bavila. Bylo zajímavé sledovat, jak jednotlivé skupiny pojaly svůj úkol při tvorbě památek, a to hlavně těch, o kterých nikdy neslyšeli. Hráči v rolích turistů pak naopak nedokázali mnohdy udržet smích, bylo třeba si připomenout pravidla pro hru, případně požádat smějící se žáky, aby odešli na chodbu se zklidnit. Žáci se většinou rychle uklidnili a zapojili se zpět do hry.

Podobný scénář pak probíhal v následující aktivitě, týkající se pohřebních rituálů. Zde bylo pro žáky nejnáročnější pracovat s textem a následně jej pak přehrát ostatním. O to složitější pak bylo pro žáky hrající novináře rozpoznat, co se zrovna v ukázce odehrává. Z přirozeného ostychu se žáci v roli stále otáčeli zády k publiku, nebylo pak možné vidět, co zrovna provádějí. Bylo potřeba stále žákům připomínat, aby předváděné činnosti vykonávali tak, aby je viděli i ostatní.

Zpětná vazba k mému překvapení dopadla velmi dobře, žáci si zapamatovali poměrně dost informací a někteří dokázali i porovnat pohřební rituály se současností a diskutovat nad tímto tématem. Tato lekce byla v praxi velmi zdařilá. Pro ukázkou z písemného hodnocení žáků jsem vybrala dvě, které sice nepatří mezi nejlepší, ale jedná se o hodnocení žáků, jejichž výsledky vzdělávání jsou spíše průměrné. Radost mi udělala Anička se svým zamyšlením, že Egyptané mysleli hodně na smrt, což následně porovнала s dnešní dobou a vlastně tak dokázala sama najít rozdíl mezi dobou dříve a dnes. Martin oproti tomu, vnímal Egyptany jako lidi, kteří jsou stejní v porovnání s těmi dnešními. Svým způsobem mají oba pravdu, při diskusi se Martin zmínil, že vnímal jinakost v přístupu k zesnulým, ale že ho zaujala spíše ta vizáž a móda. Jako přínos vnímám i reakci Martina na zadání, které nepochopil. Tato informace, je pro mě důležitá, příště vím, že si musím ověřit, zda všichni vše správně pochopili a vědí, co mají za úkol.

⁸³ Vycházeno ze soukromého archivu žákovských prací autorky.

3.7.2 Středověk

3.7.2.1 Středověká společnost

Zkoumaný koncept: Život člověka ve středověké společnosti a rozdělení této společnosti

Věk: 12-14 let

Téma:

- Struktura středověké společnosti
- Funkce jednotlivých vrstev společnosti
- Kultura středověké společnosti

Čas: 90 min.

Cíl podle RVP:

- Žák definuje úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka.
- Žák vysvětlí důvod konfliktů mezi světskou a církevní mocí.
- Žák popíše postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti.⁸⁴

Cíle, Big Six k této lekci:

Jak se můžeme něco dozvědět o minulosti?

- Žák předvede/vysvětlí, jak se historický význam vyjadřuje a předává pomocí příběhu.

Jak se můžeme o minulosti něco dozvědět?

- Žák na příkladech rozliší různé žánry vypovídající o minulosti (např. beletrii a odborný text, komiksovou kresbu a odbornou ilustraci/rekonstrukci, kinematografii a dokumentaristiku).

Proč se minulost odehrála tak, jak se odehrála, jak to ovlivnilo budoucnost?

- Žák převelypráví vybraný historický příběh.

Jak můžeme lépe porozumět jednání lidí v minulosti?

- Žák zaujímá postoj historického aktéra (vžije se do role lidí v minulosti, nabídne na základní úrovni odpověď na otázku z jiné než vlastní současné perspektivy).

Jak nám povědomí o minulosti pomáhá žít současné životy?

- Žák popíše na příkladech a odliší negativní a pozitivní jevy společenského vývoje ve vztahu k jedinci a ke kolektivu.⁸⁵

⁸⁴ *Revidovaného vydání RVP 2021.* [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁸⁵ Při tvorbě cílů je vycházeno z plánované revize OVU Dějepis od 3. do 9. třídy ZŠ

Úvod: Období počátku středověku datujeme od 6.-8. století. V této době dochází k postupné christianizaci západní Evropy. V 9. století tak zaujímá křesťanství výsostné místo mezi lidmi a začíná plně ovlivňovat jejich životní styl. Středověká křesťanská společnost byla společností, kde hrálo náboženství velmi významnou roli. Toto období bylo plně protikladů, svět se dělil na dobré a špatné, na nadřazené a podřazené, na mocné a chudé, později na bohaté a chudé. Toto binární rozdělení je však velmi zjednodušené, přesnější popis rozdělení společnosti vznikl kolem 10. století. Jistý biskup Adalberon z Laonu rozdělil společnost na tři složky: oratores, bellatores, laboratores. Znamená to: ti, kteří se modlí, ti, kteří bojují, z nichž vznikne pozdější šlechta, a ti kteří pracují.⁸⁶

Toto dělení, ačkoliv se jeví jako striktní, udávalo životu jistotu a řád. Již od narození byl člověk zařazen do jedné ze tří složek a jeho následný osud tak byl zpečetěn. Všichni členové jednotlivých složek měli svou vlastní úlohu, o které věřili, že jim byla přisouzena bohem. Každý člověk má na tomto světě svůj úděl a nebylo radno pokoušet se tento úděl měnit. Ale jak to již bývá i tento systém měl své výjimky, lidi nezařazené. Sem spadali ti, jenž neměli vlastní zázemí. Ve středověké společnosti, byli lidé velmi pevně svázáni s jedním místem, s místem, kde žili a pracovali. Ti, kteří do této představy nezapadali, byli opovrženímhodní a považováni za bezectné. Patřili sem převážně tuláci nebo kejklíři, kteří putovali od místa k místu a předváděli své umění.⁸⁷

Pro dnešní západoevropskou kulturu je velmi těžce uchopitelná představa, že by náboženství mělo takový vliv na život, jako ve středověku. Že by víra dokonce ovlivňovala i politická rozhodnutí. A takové jednání, které by odporovalo náboženskému dogmatu by bylo odsouzeno a trestáno. Zvláště žáci 2. stupně základní školy nejsou mnohdy schopni tento systém pochopit, ačkoliv se zdá snadný. Velmi často nechápou, proč jednoduše člověk nevzal osud do „vlastních rukou“, proč se nepostavil systému, který, jak se zdá ve vrcholném středověku, byl značně nespravedlivý. Jak to, že lidé tak snadno podléhali svým pánům, proč věřili v takové náboženství, které je místo osvobození omezovalo. Cílem učitele dějepisu je pomoci žákům pochopit smýšlení těchto lidí a objasnit výhodnost takového systému, i když, dle dnešního pohledu, zdánlivě nevyhovujícího.

⁸⁶ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 17. ISBN 80-7021-274-8.

⁸⁷ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 27. ISBN 80-7021-274-8.

3.7.2.1.1 Středověká společnost – Dělení společnosti

Hra – rozděl a panuj

Příprava a potřeby: Pro další aktivity je nutné mít připravené hrací karty s názvy rolí, které budou žákům přiděleny. Při přípravě vycházíme z tématu a z toho, co chceme žákům představit. Tudíž karty budou obsahovat názvy: PAPEŽ, KRÁL, LENNÍ PÁN, DUCHOVNÍ a ROLNÍK.⁸⁸ Podle počtu žáků si určíme i počet hracích karet a počet jednotlivých rolí. Nyní pro ilustraci budeme vycházet z počtu 26 žáků. Tedy 1x KRÁL, 1x PAPEŽ, 4x LENNÍ PÁN, 4x DUCHOVNÍ, 16x ROLNÍK. Dále je zapotřebí mít žetony s obilím, při počtu šestnácti rolníků je nutné mít velké množství žetonů. Dostatečný počet je 200-300 žetonů s obilím, pro delší hru i více. Potřebujeme také brčka, kterými žáci budou žetony sbírat. Pokud není možné vytisknout či jakkoliv jinak zajistit takové množství žetonů, lze použít jakýkoliv jiný materiál, který se dá sbírat, například kaštiny, korále apod. V takovém případě by žáci na sběr místo brček použili čajové lžičky, hůlky nebo pinzety. Jako další součást hry je nezbytné mít i karty s úkoly, které se dají různě obměňovat, a karty pro rozhodování ANO x NE, popřípadě smajlík s úsměvem a tzv. mračoun ([viz příloha 4](#)).

Seznámení s hrou

Učitel: *Dnes začneme obdobím, kdy se lidé dělili na ty, co se modlili, bojovali a pracovali. Je to období, které přichází po starověku a často bývá popisováno jako temné. Jedná se o středověk. Ve středověku byli lidé pod velkým vlivem náboženství, které také vysvětlovalo, proč se lidem dějí různé věci. Vše mělo svůj jasně stanovený řád, který se nesměl měnit, a ani nebylo dobré si na svůj život daný Bohem stěžovat. Je nutné říci, že si nikdo nemohl vybírat, do jaké skupiny obyvatel bude patřit. Vše záleželo na tom, komu se člověk narodil, a to přeci nikdo nemůžeme dopředu ovlivnit. Stejně tak vy nebudete moci ovlivnit to, jakou kartu si teď vylosujete. Na té kartě budete mít napsáno, jakou roli v naší středověké společnosti budete zastávat. Ať se vám to líbí nebo ne, vytvoříte skupiny podle své vylosované role.*

Žáci si losují karty s názvy rolí, poté vytvoří skupiny podle názvu své role. Měla by nám vyjít jedna šestnáctičlenná skupina rolníků, dvě skupiny po čtyřech duchovních a lenních pánech a dva jednotlivci, tedy jeden král a jeden papež ([viz příloha 5](#)).

Rozdělení lén

Učitel: *Král v té době vlastnil velká území společně s lidmi, o které se musel postarat nejen proto, aby nestrádali, ale také proto, aby sám měl dostatek. A protože měl své oddané rytíře,*

⁸⁸ Postav by mohlo být mnohem více, ale vzhledem k tomu, že se jedná prvotní pochopení systému, bylo zvoleno toto velmi zjednodušené rozdělení postav i s ohledem na počet žáků ve třídě.

kteří mu nejen v boji dobře sloužili, přidělil jim za odměnu část svého území, tomuto území se říká léno. Rytíři se tak stali lenními pány, později šlechtici, již se museli o přidělené území i s jeho obyvatelstvem postarat. Obyvatelstvo tak bylo pod vedením lenního pána a museli ho poslouchat. Takže náš král nyní přidělí lenním pánům rolníky a určí, ve které části nebo ve kterém rohu místnosti budou hospodařit. Záleží jen na králi, kolik rolníků lennímu pánu přidělí, avšak je nutné, aby lenní pán měl minimálně jednoho rolníka.

A protože je nutné, aby v každém lénu byl alespoň jeden kostel, aby se rolníci mohli pravidelně modlit, bude ke každému lennímu pánu přiřazen minimálně jeden duchovní. Ten bude mít na starosti duchovní záležitosti a církevní obřady. Jenže není tak zcela jasné, kdo by měl tyto duchovní přidělovat, jestli papež, který vůbec nezná potřeby obyvatel této země, nebo král, který ovšem má pouze světskou moc, a ne duchovní, a tedy by o ní neměl rozhodovat. Proto si nyní bude král s papežem losovat rozhodovací karty, než určí, kam kterého duchovního přiřadí.⁸⁹

Žák, který si vytáhl kartu krále, nyní každému žákovi z řad lenních pánů přidělí rolníky. Rolníků je akorát tolik, aby každý lenní pán získal čtyři rolníky. Kolik jich však král přidělí, je jen na něm. Roli bude hrát i nastavení kolektivu, popřípadě osobnost žáka, který je v roli krále. Učitel si musí v tuto chvíli pohlídat, aby nedošlo k nežádoucímu ovlivňování ze stran jak lenních pánů, tak rolníků. Je nutné dbát na to, aby bylo dodrženo pravidlo, že jak rozhodne král, to nelze v tuto chvíli zvrátit. Stejný princip bude i u přidělení duchovních, jenže zde se o přiřazování hráčů král dělí s papežem na základě rozhodovacích karet. Kdo si vytáhne „smajlíka“, ten přiřazuje, kdo „mračouna“, ten jen pozoruje. Jakmile jsou všichni rozdělení, dostane každá skupina včetně papeže a krále kartu s pravidly ([viz příloha 6](#)). Žáci dostanou čas k prostudování a doptávání.

Zahájení hry

Učitel: *Nyní máme přiřazená léna a lenní pány, kteří zde budou léna spravovat. Každá postava má nějaké povinnosti, a některé z postav mají i práva, která jim nesmějí být upírána. Cílem každého je získat žetony s obilím. Získání žetonů však není jednoduché, nachází se uprostřed místnosti, sem si pro něj mohou přijít pouze rolníci, kteří obilí přinesou na své území a zasadí je. Protože práce na poli byla těžká, sbírání žetonů budou mít rolníci ztížené tím, že je na svá místa přenášejí pomocí brčka. Lenní pán si pak od svých poddaných může obilí vzít, ale musí stále myslet na to, že jim musí část ponechat na obživu. V jeho lénu nesmí nastat hladomor. Ten by nastal, kdyby rolníci neměli ani minimální množství žetonů. Duchovní také sbírají žetony, berou si od rolníků desátky, což je deset procent jejich úrody. Desátky duchovní odevzdají*

⁸⁹ Na tuto aktivitu se následně dá navázat při popisu Otty III. A jeho pokusů o spolupráci s církví nebo také při vysvětlování konfliktů mezi papežem a Jindřichem V.

papeži. Král také nezůstane bez obilí, bude vybírat daně od lenních pánů, kteří je zase vyberou od svých rolníků. Vše stále s ohledem na to, že nesmí nastat v daném lénu hladomor.

Žáci nyní na základě pravidel uvedených na kartičkách sbírají žetony s obilím. Tyto žetony jsou umístěny uprostřed místnosti a sbírat je mohou pouze rolníci pomocí brčka. Poté je přenesou k místu, které mají určeno pro své hospodaření, zde je vyskládají a dále pokračují dle pravidel uvedených na kartě s pravidly.

Při rozjezdu hry nastane trochu zmatek, než žáci plně pochopí, co se od nich očekává. Jakmile se začnou v jednotlivých lénech hromadit žetony, začnou se postupně používat karty s úkoly. V tu chvíli je hra v plném proudu a žáci jsou ve svých rolích tzv. zabydleni. Učitel zde funguje jako rádce a také dohlíží na dodržování pravidel. Pokud nastane nečekaná situace, může učitel rozhodnout nebo nechá rozhodnutí na králi. Karty s úkoly mají nejen vyvolat dramatický zvrat ve hře, ale zároveň simulovat složitost úřadu, ke kterému se dohlížení na dodržování a losování úkolu vztahuje ([viz příloha 7](#)). Například žák v roli krále neustále musí počítat žetony leníkům, vybírat daně a zároveň si sám losovat úkoly od papeže.

Karty s úkoly mají na starosti ty postavy, které mají jako povinnost karty a úkoly zadávat. Úkoly na kartách se mohou vracet zpět do hry, ale je lepší mít karet více. Proti úkolům se nelze odvolávat. Pokud již léno není schopno plnit úkoly, nastává hladomor a toto léno tak hru končí. Pro větší zajištění plynulého chodu hry je také možné, pokud lenní pán nebo rolník tzv. sabotuje hru, dát králi moc rozdělit rolníky i s majetkem do jiných lén nebo určit jiného leníka z řad rolníků.

Konec hry nastává po 30 minutách nebo ve chvíli, kdy už není kde brát žetony a celé království by upadlo do hladomoru.

Varianta hry: Jednou z variant hry je učitel v roli, kdy učitel může vstoupit do role například výběřčího daní. Jeho úloha pak bude snadná – vybírat daně pro krále od lenních pánů. Tím je také může pomoci navést, kde a jak si mají obstarat poplatek, pokud sami zatím nic nemají nebo si nevědí rady.

Reflexe: Při závěrečné reflexi se zaměříme především na prožitek ze hry, na pocity a dojmy žáků. *Jak se vám při hře dařilo? Která role se vám zdála nejlehčí, a která naopak nejtěžší? Když jste museli platit desátky a daně, jak jste se cítili?* Při diskuzi se zaměříme spíše na to, jak žáci hru vnímali než na hodnocení toho, kdo měl ve středověku těžší život. Zároveň však zhodnotíme i výsledek, v žádném případě nejsou vyhlašováni vítězové či poražení. Můžeme okomentovat průběh hry, případně dodržování pravidel či podvádění, se kterým se ovšem ve středověku setkáváme také, ostatně jako v každé etapě vývoje lidské společnosti.

3.7.2.1.2 Středověká společnost – konkrétní postavy

Hra – Příběh rytíře

Příprava a potřeby: Pro tuto aktivitu je zapotřebí připravit seznam postav, které se mohly ve středověku nacházet, a přidat k nim všeobecný popis tak, aby žákům bylo jasné, v jakém postavení se tyto postavy nacházely, jak je společnost vnímala a čím se zabývaly. K tomuto dobře poslouží například kniha J. Le Goffa *Středověký člověk a jeho svět*, odkud učitel může čerpat. Počet postav může být různý, pokud nechceme, aby se opakovaly. Nebo vybereme jen některé specifické postavy a počet omezíme. Každá skupina žáků bude potřebovat sadu pastelek a velký arch papíru. Děti také mohou společně pracovat na tabletu.

Na úvod se žáci rozdělí do skupiny, nejlépe po pěti. Každá skupina dostane seznam s postavami ze středověku a jejich popisem. Stejně jako v předchozí aktivitě i nyní můžou žáci losovat a vybírat si vlastní postavu. Když mají vybráno, společně si přečtou popis své postavy. V této aktivitě vůbec nevádí, když si postavu ženy vybere chlapec nebo opačně. Následně žáci začnou společně vytvářet příběh s názvem Příběh rytíře. Tento příběh vytvoří do komiksu, který by měl mít minimálně šest obrázků s textem. Pro snadnější tvorbu, jestliže je možné ve skupinách použít tablet nebo PC, můžou žáci komiks vytvářet v programu [Pixton](#).⁹⁰

Učitel: *Už jsme si vyzkoušeli, jak se ve středověku dělila práce a povinnosti. Nyní si zkusíme, jak se žilo konkrétním lidem v tomto období. Každý jste si v rámci skupiny vylosovali postavu, kterou budete zastupovat. Ve skupině si přečtete, jaké postavení vaše postava ve společnosti zaujímal. Pak si ke své postavě vymyslete jméno, které by se k ní nejlépe hodilo. Když budete mít jména, vytvoříte ve skupině příběh, kde budou zastoupeny všechny vaše postavy. Příběh se jmenuje Příběh rytíře, děj by tedy měl odpovídat názvu i době, o které si povídáme. Pokuste se zbytečně nezamotat do příběhu, postačí jednoduchá dějová linie. Vycházejte z toho, co o svých postavách už víte.*

V tomto případě mají všechny skupiny stejné postavy, aktivita se dá zpestřit tím, že každá skupina bude mít přiřazeny postavy jiné. Každý žák má svou postavu a měl by se snažit vymyslet si pro ni v příběhu místo. Pro tuto aktivitu zvolíme potřebný čas podle možností žáků. Maximálně však 30 minut. Učitel zde slouží jako poradce, popřípadě technická podpora. Ve chvíli, kdy mají žáci hotovo, zkusí si příběh zahrát v krátké scéně podle toho, jak jej vymysleli ve svém komiksu. Aby se příběh zbytečně nerozehrával a nerozpliznul, vytvoří žáci vždy jen živý obraz/sochy, podle jednotlivých obrázků ve svém komiksu, které jen krátce rozehrají po

⁹⁰ Webová aplikace, kam je možné se přihlásit pomocí účtu Microsoft nebo Google, kdy je základní verze tohoto programu zdarma. Program je velmi jednoduchý a intuitivní, žáci většinou velmi rychle pochopí princip práce s tímto programem. Dostupné z: <https://www.pixton.com/>

dobu odříkávaného textu. Poté vytvoří opět živý obraz následujícího obrázku svého příběhu, který krátce rozehrají atd., dokud nepřehrají všechny obrázky.

Reflexe: Na závěr této aktivity žáci zhodnotí, zda se jim v příbězích podařilo znázornit život ve středověku a zda by takový příběh mohl být v té době reálný, případně nereálný, avšak pak nás zajímá, v čem nebo proč. Žáků se také ptáme na jejich postavy a na to, jak se jim líbily, popřípadě co se jim na jejich postavě nelíbilo. Diskutujeme nad postavením jednotlivých osob a také nad tím, v čem tito lidé mohli strádat a co jim mohlo přinášet radost v každodenním životě. Možná nejzásadnější otázkou by mohlo být: „Chtěli byste žít v této době? A proč ano? Nebo proč ne?“

3.7.2.1.3 Prvky využitelné při distanční výuce

Pro výuku distančním způsobem lze z této lekce použít celou druhou část, kdy se žákům pošlou popisy postav z období středověku, aby následně mohli vytvořit komiks na téma Příběh rytíře. Lze také zadávat i jiná témata např. příběh kata, mladé šlechtičny, rolníka apod. O hotových komiksech lze následně diskutovat a objasnit si případné nesrovnalosti.

3.7.2.1.4 Písemné úvahy žáků

Pro zhodnocení této lekce, se žáci zamýšleli nad krátkou otázkou, která měla reflektovat jejich zkušenosti z lekce.

Jirka

Co si myslím o středověké společnosti?

Myslím si, že to neměli moc lehké. Všichni museli moc pracovat anebo bojovat. Pořád se nějak dřeli. Když nějaký pán si třeba vymyslel, že bude něco stavět, tak ostatní museli poslechnout a třeba za to nic neměli, ale nesměli odporovat, protože tak to bylo. Jim to asi nevadilo, protože to tak brali, ale mě by to vadilo. Taký nechápu, proč se nemohl třeba někdo stát šlechticem. I když mě by se to jako šlechtici moc nelíbilo, on nemusel být bohatý. Lepší to měl král, za něj mohli práci dělat ostatní, on nemusel skoro nic.

Lucka

Co si myslím o středověké společnosti?

Středověk se mi líbí, protože hodně jezdili na koních. Ale nelíbí se mi, jak to měli přísné. Že lidi nemohli dělat co chtěli. Kdybych tehdy žila chtěla bych být asi nějaká šlechtična abych měla služky. Myslím, že šlechtické ženy neměli moc práce. Nelíbilo se mi jak pořád vybíraly peníze

*do církve, protože nechápu, za co se jim muselo pořád platit, když nic nedělali. Nepřišlo mi to spravedlivé, a to by mi asi nejvíc vadilo, kdyby se doopravdy dělo. Já bych nic neplatila.*⁹¹

3.7.2.2 Rozbor lekce

Aktivita proběhla v rámci vyučování v říjnu tohoto roku. Třída je zvyklá již na podobný způsob výuky, proto práce s kolektivem nebyla tolik náročná a proběhla celkem plynule. Žáci vnímali pokyny vyučující a velmi rychle pochopili i princip hry při sbírání žetonů. Bylo nutné občas zasáhnout, když se temperamentní chlapci v rámci hry nechali unést a začali více běhat a pokřikovat. Tímto chováním narušovali plynulost hry. Nicméně předem bylo předpokládáno, že aktivita bude svižná a vyžaduje trpělivost a toleranci ze strany učitele. Žáci také často přicházeli s nečekanými dotazy, např. jaký trest může kněz uložit rolníkovi, pokud nezaplatí desátek apod. Pro příště je potřeba aktivitu upravit dle těchto poznatků.

Problém nastal při tvorbě komiksů. Jednalo se spíše o problémy technického rázu. Na sále školy, kde lekce probíhala, protože se jedná o nejprostornější místnost, není totiž dobrý signál pro připojení k internetu. Žáci se tedy museli přesunout do prostorů chodeb školy, zde již připojení bylo lepší. Tím se však zkrátil čas na realizaci, proto většina komiksů byla nedokončená nebo odbytá.

Při reflexi a zpětné vazbě žáci dokázali diskutovat nad problémy středověké společnosti. Často zaznívaly názory, že ne vždy byli žáci spokojeni se svým losem a rolí, kterou zastávali. Ale také se vyjádřili, že i když z počátku chtěli být šlechtici nebo král, tak když viděli, kolik měli tito lidé práce a co museli hlídat a obstarávat, tak byli rádi, že nakonec „jen“ sbírali žetony. Což celkem dobře vystihuje pointu hry, a tedy i splnění cíle aktivity. Z písemného reflexe jsem vybrala práci Lucky a Jirky. Jirka očividně vnímal svou zkušenost velmi prakticky, kdy hodnotil práci rolníků ze svého úhlu pohledu. U práci Lucky je patrná její vnímání světa spíše pocitově a emočně, dle mého je její představa středověku ovlivněná pohádkami a historickými filmy.

⁹¹ Čerpáno ze soukromého archivu prací žáků autorky.

3.7.3 Novověk

3.7.3.1 Počátek Velké francouzské revoluce

Zkoumaný koncept: Příčiny francouzské revoluce v 18. století a vliv na monarchii

Věk: 13-14 let

Téma:

- Rozdíly ve způsobu života mezi třemi společenskými stavy
- Příčiny francouzské revoluce, ekonomická a společenská situace ve Francii
- Vliv francouzské revoluce na monarchii a život šlechty

Čas: 90 min.

Cíl podle RVP:

- Žák vysvětlí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny ve vybraných zemích a u nás, které charakterizují modernizaci společnosti.
- Žák popíše rozdíl mezi jednotlivými společenskými stavy v 18. století.
- Žák vysvětlí některé důvody počátku francouzské revoluce.
- Žák kriticky zhodnotí pád monarchie pod vlivem francouzské revoluce.
- Žák diskutuje nad dopady francouzské revoluce na společnost a Evropské státy.⁹²

Cíle, Big Six k této lekci:

Proč se minulost odehrála tak, jak se odehrála, a jak to ovlivnilo budoucnost?⁹³

- Žák sestaví na základě vlastního bádání a rozboru zdrojů vlastní obraz minulých událostí.
- Žák popíše podmínky, za jakých by konkrétní historická událost nemusela bezpodmínečně nastat (formuluje kontrafaktuální scénář/hypotézu o jiném možném vývoji minulých událostí pokládá vlastní argumenty).

Jak se můžeme o minulosti něco dozvědět?

- Žák zformuluje krátkou úvahu na historické téma s konkrétními argumenty a vyjádří vlastní názor.

Jak můžeme lépe porozumět jednání lidí v minulosti?

- Vnímá specifičnost postojů dobových aktérů, identifikuje nejméně dvě odlišné aktérské perspektivy v konkrétní historické epoše.

⁹² *Revidovaného vydání RVP 2021.* [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁹³ Při tvorbě cílů je vycházeno z plánované revize OVU Dějepis od 3. do 9. třídy ZŠ

Jak nám povědomí o minulosti pomáhá žít současné životy?

- Hodnotí historické jevy z dobové perspektivy, tj. prostřednictvím tehdy platných právních a etických norem.⁹⁴

Úvod:

Absolutistická vláda Ludvíka XVI. ve Francii se po několika letech ocitla v těžké finanční situaci. Na rady ministra financí se král rozhodl svolat generální stavy. Tedy zástupce za jednotlivé sociální skupiny obyvatel. Duchovenstva, šlechty a poddaných. Tyto stavy měly schválit zdanění i privilegovaných obyvatel. Nikdo tehdy z řad králových poradců nevěřil, že by příslušníci třetího stavu, kam spadali převážně poddaní, rolníci, řemeslníci, obchodníci, lékaři, novináři, právníci aj., v sobě našli tolik odvahy, aby se prvním dvěma stavům postavili.⁹⁵ Jenže doba to byla těžká, zvláště pro třetí stav. Díky neúrodě a hladu docházelo ke každodenním potyčkám. I to bylo důvodem, proč lidé začali sepisovat své požadavky do takzvaných sešitů stížností a posílali je králi. Když pak byli zvoleni zástupci všech stavů, sešli se tito poslanci v květnu 1789 ve Versailles. Zde byla očekávání třetího stavu zklamána. Král nevyhověl jejich přání, aby stavy jednaly jako rovnoprávné, nakonec dal shromáždění rozpustit.⁹⁶ Zástupci třetího stavu se odmítli rozejít, rozhodli se i nadále rokovat. Nazvali se Národním shromážděním a stanovili si cíl sepsat a přijmout ústavu, kterou by se museli řídit král i jeho ministři. O tomto jednali v dalších týdnech. Král ze strachu začal shromažďovat vojsko, to však vyvolalo rozhořčení Pařížanů, kteří 14. července vyvolali povstání a zaútočili na pevnost Bastilu. Takto započala jedna z největších událostí, jejíž průběh otrásl Evropou. Toto stěžejní téma hodin dějepisu bývá pro žáky poutavé. Často sympatizují s rebely, bourajícími zaběhlý řád, ale také pro ně bývá těžké pochopit, co lidi uvedlo k tak radikální změně myšlení. Jak je možné, že pro ně byl král dříve tak nedotknutelný. Jak to, že najednou nevnímají poddaní krále jako Bohem vyvoleného. K tomuto je zapotřebí objasnit kontext doby a osvícenství jako nový myšlenkový směr, který se díky dostupné literatuře šířil Evropou jako povodeň. Další etapa Velké francouzské revoluce, a tedy to, jak byla přijata nová ústava králem a jakým způsobem se poté zacházelo s královskou rodinou, je taktéž velmi silným tématem. Doposud se i v mnohých učebnicích setkáváme spíše s výčtem jmen a dat, případně popisem jednotlivých událostí, ale již se málo hovoří o tom, jaký dopad revoluce měla právě na ty, kteří stáli na samém počátku. Jak radikálně jim revoluce zasáhla do života, a případně, co se dalo

⁹⁴ Při tvorbě cílů je vycházeno z plánované revize OVU Dějepis od 3. do 9. třídy ZŠ

⁹⁵ MICHELET Jules, *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989 s. 13. ISBN 80-207-0093-5.

⁹⁶ MICHELET J., *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989 s. 22. ISBN 80-207-0093-5.

udělat jinak. Žáci by měli umět o této situaci diskutovat a kriticky zhodnotit chování jednotlivých aktérů.⁹⁷ Byla by škoda spokojit se jen s výčtem faktů a nepozastavit se nad souvislostmi, které jsou nám historií předkládány. Jako například útěk královské rodiny roku 1791. Jaké pohnutky vedli krále k uprchnutí? Jakým dilematům čelil a co jej přimělo se rozhodnout? To jsou otázky, na které získáváme odpověď převážně z odborné literatury nebo beletrie. V učebnicích bohužel odpovědi nalezneme jen zřídka. Aby byli žáci schopni pochopit obraz této doby, je potřeba jim poskytnout zážitek společně s diskuzí nad tématem a následnou reflexí.

3.7.3.1.1 Třetí stav

Příprava a potřeby: Pro tuto aktivitu není potřeba mnoho příprav, jen bude zapotřebí prostorná místnost, třída, tělocvična nebo je možné provádět aktivitu venku.

Aktivace žáků – navození tématu

Učitel: *Ocitáme se v období 18. století ve Francii. Byla to zvláštní doba. Postavení lidí ve společnosti se od toho středověkého mnoho nezměnilo. Společnost se dělila do tří stavů, tedy na stav duchovní čili církve, stav šlechtický a třetí stav, kam spadali nejen rolníci a řemeslníci, ale i jiná povolání jako obchodníci, právníci, lékaři, umělci a další vzdělané profese. Právě tito vzdělaní lidé z třetího stavu si nespravedlnost svého života uvědomovali nejvíce. Život lidí tenkrát nebyl jednoduchý.⁹⁸ My se nyní zkusíme do této doby přenést a zamyslíme se nad tím, co asi lidé v této společnosti mohli dělat. Budete se volně pohybovat po prostoru, a když vám řeknu jeden ze tří stavů, začnete pantomimou předvádět to, co si myslíte, že lidé z tohoto stavu nejčastěji dělali. Na zvukový signál se zastavíte v pohybu jako živé sochy a ten, koho se dotknu, řekne, koho nebo co předvádí.*

Žáci při této aktivitě chodí po místnosti a podle pokynů učitele napodobují činnosti, o kterých se domnívají, že nejčastěji vykonávali lidé daného stavu. Pokud si žáci nejsou jistí, může jim učitel poradit jaká část obyvatel patřila do určeného stavu. Následně si učitel pomocí živých soch ověří, že žáci správně aktivitu pochopili a zařadili vhodné činnosti odpovídající společenskému postavení lidí v té době.

Učitel: *Nyní, když jsme si vyzkoušeli, co asi mohli lidé v různém společenském postavení dělat, si vyberte jakoukoliv činnost patřící do jakéhokoliv stavu. Zároveň také sledujte i ostatní*

⁹⁷ SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

⁹⁸ MICHELET J., *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989, s. 24. ISBN 80-207-0093-5.

a pokuste se společně vytvořit skupiny podle vámi předváděných činností, tak aby nám vznikly právě tři stavy obyvatel.

Na zvukový signál opět znehybníte, koho se dotknu, ten mi řekne, kdo je. Tedy nepopisujete, již činnost, ale pojmenováváte konkrétního člověka. Například pradlena, kněz, voják apod.

Následně si žáci sami vyberou jakoukoliv činnost, vykonávanou lidmi té doby. Při předvádění se snaží mezi ostatními nalézt ty, kteří by mohli patřit do stejného stavu. Učitel zvukovým signálem opět třídu znehybní. Žáci vytvoří sochy. Učitel si ověří, zda je všem jasné, jakou roli ve společnosti si žáci zvolili a zda činnost odpovídá jejich představě a vybrané skupině. Např. že horník není ten, co leze po horách, nebo že obchodník není šlechtic. V tuto chvíli by měly vzniknout tři skupiny odpovídající třem stavům obyvatel ve Francii v 18. století. Pokud by v některém ze tří stavů chyběli žáci, je potřeba, aby zasáhl vyučující a určil např. „jménem krále“, kdo bude přeřazen do vybraného stavu, tak aby třetí stav měl největší zastoupení žáků oproti stavu duchovenstva či šlechty.

Učitel: *Vznikly nám zde tři stavy v různém počtu. Ke každému stavu se vážou jiné povinnosti i jiná práva. Ty vám nyní rozdám a vy si je společně ve skupině pročtete.*

Králi dochází finance, a je nucen svolat generální stavy. To znamená zástupce všech stavů, kteří měli na jednání prosazovat své zájmy. Aby v tom byl pořádek, sepsali lidé svá přání do sešitů stížností.⁹⁹ Vy si nyní ve vašich skupinách zapíšete, co byste si od krále přáli na vašem postavení změnit.

Žáci se dle instrukcí učitele snaží vymyslet co nejvíce možných stížností na věci, které by v rámci svého postavení ve společnosti chtěli změnit. Učitel může žákům pomocí prezentace ukázat žákům zápis z takového sešitu stížností ([viz příloha 8](#)). Velmi záleží na roli, kterou si jednotliví žáci vybrali. K lepšímu pochopení je dobré žákům dát do skupiny stručný popis práv a povinností jednotlivých stavů ([viz příloha 9](#)). Učitel zde nyní zaujímá roli rádce a nápovědy, kdy kontroluje „jednání“ jednotlivých skupin. Na aktivitu je dobré určit časový limit. Plně postačí pět minut, při delším čase žáci ztrácí pozornost a většinou odbíhají od tématu. Po sepsání stížností učitel seznamy přečte. Také může vybrat jen některé stížnosti, pokud by jich bylo mnoho nebo pokud by si některé byly podobné. Na závěr každého seznamu budou žáci hlasovat, zda se změnou pro svůj stav souhlasí. Je potřeba připomenout žákům, že každý hlasuj jako příslušník dané sociální skupiny, a že nejde o jeho subjektivní názor. Žáci před hlasováním

⁹⁹ FERRO Marc, *Dějiny Francie*. Praha: NLN 2006, s.156. ISBN 80-7106-888-8.

vždy chvíli diskutují, až pak hlasují. Učitel začne stížnostmi šlechty, pak duchovenstva a nakonec třetího stavu. Většinou je vždy třetí stav přehlasován a žádné změny se ve prospěch třetího stavu tedy neschválí. Kdyby se stalo, že žáci vyhoví některé ze stížností třetího stavu, může učitel ocenit tolerantnost skupiny a následně podle situace objasní, jak tomu ve skutečnosti bylo.

Reflexe: Na této aktivitě si žáci mohou vyzkoušet, jak důležité bylo pro obyvatele Francie zasedání tří stavů a jak nespravedlivě vnímali, když král jejich prosby nevyslyšel. V rámci reflexe může proběhnout další diskuze o událostech, které následovaly. Pro žáky již bude téma srozumitelnější a lépe uchopitelné. Ptáme se například: *Co se mohlo stát jinak? Jak by to mohlo ovlivnit současnost?*

3.7.3.1.2 Osud královské rodiny

Učitel: *Už jsme si vyprávěli, jak vypadala situace ve Francii, když vládl Ludvík XVI. Víme, že jeho poddaní nebyli úplně spokojeni s tím, že království a s ním i král chudne a nemá dost prostředků se postarat o svůj lid. A to jak o šlechtu, církve, tak hlavně o ty, kteří jeho pomoc potřebovali nejvíce. Tedy o prostý lid. Nevíme však, jak celou situaci vnímala královská rodina. Abychom mohli lépe pochopit, co se tehdy dělo v paláci, pozveme si jednu postavu. Tato postava nám bude vyprávět, jak a kde žije, a vy se pokusíte zjistit, o koho se jedná.*

Učitel nyní vchází do role Ludvíka XVII. Žáci se vyptávají a Ludvík XVII. vypráví svůj příběh. Pro tuto aktivitu je zapotřebí, aby měl učitel poměrně přesnou představu o Ludvíku XVII. a o tom, kde žil, jaké měl zájmy apod.¹⁰⁰

- *Je sedmiletý chlapec.*
- *Stará se o něj chůva, ale také jeho matka a otec.*
- *Žije v paláci.*
- *Jeho bratr zemřel, tak se nyní o něj všichni bojí.*
- *Matka je velmi krásná.*
- *Otec rád loví a také pracuje ve své dílně.*
- *Chlapec rád pracuje na záhonech a pečuje o květiny, které nosí své matce.*
- *Tvrdí o svém otci, že je moc hodný, ale jsou lidé, kteří chtějí otci ublížit.*
- *S matkou chodí někdy do sirotčince, kde mu matka klade na srdce, že až bude králem, nesmí na chudé lidi zapomínat.*

¹⁰⁰ Potřebné informace lze získat z knihy: SIPRIOT PIERRE. *Ludvík XVII. Neznámý příběh následníka trůnu, syna Marie Antoinetty a Ludvíka XVI.*

- *Chlapec má svou armádu mladých vojáků, které může sám velet.*
- *Jednou v noci jej oblékli do holčičích šatů a odvedli do kočáru, kde byl otec i matka oblečeni v obyčejných šatech. Řekli mu, že je to hra, a slíbili, že na konci cesty si může obléct svou uniformu.*
- *Cestou však byli zastaveni a lidé poznali, že jedou v přestrojení.*
- *Odvezli je zpět a všechny zavřeli v paláci, každý musel být ve svém pokoji. Rodiče vídal jen pár chvil denně, a to každého zvlášť.*
- *Otce lidé podezírali z vlastizrady a hrozil mu i soud.*
- *Má o otce velký strach.*
- *Když viděl otce naposledy, musel mu přísahat, že nikdy nebude chtít pomstít jeho smrt. Pak už se nikdy neviděli.*
- *Hrozně ho trápilo, co provedli zlí lidé otci, i to, že chtěl, aby byli potrestáni.*
- *Celá rodina nosila smuteční šat.*
- *Občas ještě chodí ven, kde jej hlídají vojáci, někdy si s ním i hrají, ale jen výjimečně.*
- *Po smrti otce byl chvíli jen s matkou, ale po čase mu zakázali se s ní vidat. Když se naposledy viděli, matka moc plakala a stále ho líbala.*
- *Starat se o něj měl Simon. Byl to sprostý a hrubý člověk.*
- *Simon jej učil, že monarchie je špatná a že všichni lidé jsou si rovni.*
- *Simon a jeho žena jej učili sprosté písně. Když je zpíval nebo když pomlouval svou rodinu, mohl pak chodit ven. Byl celkem spokojený, protože měl alespoň trochu svobody, i když se o něj tito lidé nestarali tak, jak byl zvyklý.*
- *Když jej vychovával Simon, nemohl nosit své obvyklé šaty. Oblékal se jako prostý občan do hrubé látky a koupal se jen jednou za čas.*
- *Když byla jeho matka u soudu, donutil jej Simon, aby o ní říkal ošklivé věci.*
- *Matka byla na konec odsouzena a popravena.*
- *Chlapec je teď sám, Simon se o něj už nestará.*
- *Někteří lidé mají strach, že by mu někdo mohl pomoci uprchnout a stát se králem. Je tedy zavřen ve vězení a nemocen umírá.¹⁰¹*

Je dobré v začátku aktivity žáky upozornit, že je zde chlapec jen na chvíli, brzy pro něj přijdou, protože nemůže jen tak chodit sám a bavit se s cizími lidmi. Je to pojistka pro učitele, kdy by potřeboval v rámci aktivity hned skončit.

¹⁰¹ Výpis důležitých informací k Ludvíku XVII. Z knihy: SIPRIOT, P., *Ludvík XVII. Neznámý příběh následníka trůnu, syna Marie Antoinetty a Ludvíka XVI.* Praha: Moravské tiskárny 1999, ISBN 80-7243-034-3.

Učitel: *Poznali jste, o koho se jedná? Co jsme se o chlapci dozvěděli? Kdo byl jeho otec a matka? A jak to se všemi nakonec dopadlo?*

Žáci by v tuto chvíli měli být schopni odpovědět, že otcem chlapce byl král Ludvík XVI., který byl popraven při francouzské revoluci. Učitel může také žákům pustit krátké video o Velké francouzské revoluci.¹⁰² Nebo učitel sám žákům prozradí identitu postav a v krátkosti je představí a objasní jejich roli při Velké francouzské revoluci.

Např. Ludvík XVI. byl slabý panovník, který zdědil velmi zadlužené království a nevěděl si rady, jak svou zemi dostat z dluhů. Za manželku měl Marii Antoinettu, rakouskou princeznu, dceru Marie Terezie. Francouzi ji neměli rádi nejen kvůli tomu, že byla Rakušanka, ale také pro její velmi okázalý způsob života. Pomlouvali ji a dávali jí za vinu, že utrácí spoustu peněz a přispívá k zadlužování země. Jejich syn Ludvík XVII. se po smrti svého bratra stal následníkem trůnu. Při Velké francouzské revoluci byly snahy o jeho převýchovu z monarchy a šlechtice na prostého člověka, občana.¹⁰³

Učitel: *Vzpomeňte si na vyprávění Ludvíka XVII. Co všechno říkal o svém otci i matce? Představte si, co vše tento malý chlapec zažil a jak se asi cítil. Na základě získaných informací, se vžijte do role malého Ludvíka XVII. a zkuste za něj napsat dopis. Zamyslete se, komu by chtěl napsat? A co by v dopise stálo? Dopis může být adresován komukoliv (i zemřelým lidem) a můžete napsat cokoliv, jen nezapomeňte, že jste stále malým chlapcem.*

Žáci píšou dopisy různým postavám, které Ludvík XVII. mohl znát nebo o kterých vyprávěl. Styl i téma je čistě na žácích. Hotové texty lze rozmístit jako v galerii tak, aby si mohli všichni žáci texty přečíst.

Reflexe: Na závěr proběhne v rámci reflexe diskuze nad tématem dopisů. Popřípadě nad osudem královské rodiny. Je možné s tímto tématem dále pracovat například v rámci občanské výchovy¹⁰⁴.

3.7.3.1.3 Prvky využitelné při distanční výuce

Při distanční výuce může být z této lekce využita část s učitelem v roli, kdy učitel v roli Ludvíka XVII. seznamuje žáky s jeho životem a osudem. Poté žáci na základě získaných informací píšou dopisy, jak je uvedeno výše.

¹⁰² Den, kdy byl popraven Ludvík XVI. [online]. Slavné dny [vid. 7.2.2021]. Dostupné z: <https://www.slavne-dny.cz/episode/10001362/den-kdy-byl-popraven-ludvik-xvi>

¹⁰³ FERRO M., *Dějiny Francie*. Praha: NLN, 2006, s.152 ISBN 80-7106-888-8.

¹⁰⁴ Např. téma rodina a výchova, popřípadě vliv okolí na osobnost jedince a jeho vývoj.

3.7.3.2 Rozbor lekce

Zahájení a uvedení do tématu pomocí pantomimy a živých obrazů tří stavů ve Francii v 18. století je vcelku náročnou aktivitou. Aby se neopakovaly stále stejné postavy a navíc, aby žáci správně pochopily význam třetího stavu je potřeba, aby učitel průběžně kontroloval žáky, a to, zda jejich činnost odpovídá povolání vybrané osoby, a také zda tato osoba spadá do patřičného stavu. Případně bude potřeba shrnout poznatky při reflexi hned po této aktivitě, kde si žáci budou moci upřesnit své poznatky a představy.

Tato lekce nebyla zcela realizována v celé své verzi, kvůli distanční výuce. Byla však realizována její část, asi nejnáročnější pro zapojení učitele. Je totiž nutné, aby učitel měl potřebné povědomí o životě Ludvíka XVII. či aby případně dokázal vhodně improvizovat. Při jeho odpovědích na dotazy žáků by nemělo docházet k mystifikaci na základě domněnek nebo smyšlenek. Jisté herecké předpoklady budou učiteli při této aktivitě výhodou. Co spatřuji jako úskalí lekce, je to, že informací k životu dauphina je mnoho. Je to z důvodů nápovědy učiteli, ten by se však neměl snažit použít všech odpovědí a ve chvíli, kdy žáci projeví již nechuť spolupracovat a doptávat se, měl by učitel využít možnost, že Ludvík XVII. musí odejít za svými chráněnci.

Žáci také psali dopisy pro jednotlivé členy královské rodiny. Zde je třeba předem určit limit pro délku textu. Pokud to bude nutné, pak se určí i téma dopisu. Lze předpokládat, že žáci nebudou schopni sami napsat delší text, navíc text psaný v roli. Vzhledem k tomu, že žáci postrádají zkušenost rodičů, bylo mnoho dopisů psaných malým Ludvíkem XVII. Ale protože nebyl předem stanoven limit a téma, byly dopisy velmi odbyté a heslované. Jednalo se spíše o vzkazy jako: *Mám tě rád mami. Promiň, že jsem zlobil. Stýská se mi, chci domů, přijedte si pro mě brzy. apod.*

3.7.4 Novodobé dějiny

3.7.4.1 Život v době reálného socialismu

Zkoumaný koncept: Život lidí v totalitním Československu a důvody nespokojenosti obyvatel vedoucích až k sametové revoluci.

Věk: 14-15 let

Téma:

- Vývoj Československa od roku 1945 do roku 1989, vznik České republiky
- Vnitřní situace v zemích východního bloku¹⁰⁵

Čas: 90 min.

Cíl podle RVP:

- Žák rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů.
- Žák zhodnotí postavení Československa v evropských souvislostech a jeho vnitřní sociální, politické, hospodářské a kulturní prostředí.
- Žák vysvětlí, z jakého důvodu stoupala nespokojenost s nastaveným režimem socialistického Československa.

Cíle, Big Six k této lekci:

Co z minulosti pokládáme za významné a proč?

- Žák popíše různé verze příběhu, které se podílejí na utváření identity a osvětlí jejich pohled na minulost.

Proč se minulost odehrála tak, jak se odehrála, a jak to ovlivnilo budoucnost?

- Žák sestaví na základě vlastního bádání a rozboru zdrojů vlastní obraz minulých událostí.

Jak se můžeme o minulosti něco dozvědět?

- Žák interpretuje různé prameny jedné události, kriticky je porovnává a osvětluje jejich rozdílné pohledy na minulost.

Jak nám povědomí o minulosti pomáhá žít současné životy?

- Žák zaujímá postoj současných aktérů a hodnotí jejich etický rozměr a dopady jejich jednání.
- Žák porovnává odlišnost hodnot minulosti a současnosti.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Revidovaného vydání RVP 2021. [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

¹⁰⁶ Při tvorbě cílů je vycházeno z plánované revize OVU Dějepis od 3. do 9. třídy ZŠ

Úvod: K výuce moderních dějin neodmyslitelně patří i téma normalizace, tedy období let po 1969-1989. Ačkoliv se toto období může jevit, jakkoliv nezajímavé, opak je pravdou. Právě v sedmdesátých letech sílila vlna nespokojenosti a také se ozývali ti, kteří se s nastoleným systémem nehodlali smířit. O slovo se hlásil underground a disent. Ti z počátku chtějí jen hájit svá práva, která jim režim odírá. Ale se silící vlnou příznivců se obhajoba vlastních práv změnila na obhajobu práv pro všechny. Vzniká Charta 77¹⁰⁷ a o situaci v Československu se tak dozvídají země na západě.¹⁰⁸ Tato pozornost demokratických států byla první jiskrou naděje na změnu, avšak na tu si ještě museli Češi a Slováci deset let počkat. Může se zdát, že výuka o tom, jak se za dob normalizace žilo, není důležitá. Mnozí učitelé mají navíc stále pocit, že toto období není třeba vysvětlovat, protože mnozí si život v této době stále pamatují z vlastní zkušenosti. To však neznamená, že tato zkušenost bude automaticky přenesena na novou generaci. Popravdě již mnozí žáci toho o době před rokem 1989 mnoho nevědí. Protože mají rodiče, kteří v období sametové revoluce byli velmi malí, tudíž není možné, aby svým dětem předali potřebné zkušenosti.

Přítom výuka o tom, jak se podepsala doba na životy lidí a jejich práci, je zásadní pro pochopení souvislostí v dnešním světě. Je to stejné, jako když se vysvětluje žákům způsob života lidí ve středověku či život lidí ve Francii v druhé polovině 18. století. Při výuce historie bychom neměli zapomínat na témata týkající se běžného života „prostých“ lidí, protože právě toto jsou ty souvislosti, jež v minulosti dopomohly utvářet názory a revoluční myšlenky měnící budoucnost.

3.7.4.1.1 Život v době reálného socialismu

Příprava a potřeby: Na úvod hodiny bude potřeba mít připraveny hrací kartičky s popisem situací z daného období. Je dobré vycházet z reálných situací a ze situací, o kterých mohli žáci slyšet např. v rámci vyprávění v rodině, od prarodičů nebo okolí.¹⁰⁹ Mělo by se jednat o běžný život, aby byli žáci schopni porovnat naprosto běžné věci ([viz příloha 10](#)) ve svém způsobu života s běžným způsobem života lidí z dob 70. a 80. let minulého století.¹¹¹ Pokud bychom

¹⁰⁷ Celý text uveden v publikaci: JEŽEK Vlastimil, a kolektiv. *Kde domov můj 72 let Československa*. Žďár nad Sázavou: Impreso 1992, s.294. ISBN 80-85212-16-1.

¹⁰⁸ JEŽEK V. a kolektiv. *Kde domov můj 72 let Československa*. Žďár nad Sázavou: Impreso 1992, s.173. ISBN 80-85212-16-1.

¹⁰⁹ Je možné využít zkušenosti živých pamětníků z okolí, kteří jsou schopni zasadit jednotlivé situace do místa, které žáci znají, jako v tomto případě. Nebo využít publikací např. CERMAN, Ivo. *Střední Čechy 1918/2018: průvodce historií*. Praha: NLN, 2018. ISBN 978-80-7422-661-8.

¹¹¹ PAŽOUT, Jaroslav. *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2015. ISBN 978-80-87912-35-5.

žákům uvedli příklad mučení vězňů při výslechu, bude to sice znít zajímavě, ale nebude zde možné srovnání jejich zkušeností. Počet událostí zapsaných na kartičkách by měl být co největší. Žáci se následně budou snažit je roztrdit na pravdivé a lživé. K tomu pak je třeba nadepsat kartičky PRAVDA a LEŽ, ke kterým budou výše uvedené situace přiřazovány. Vtip celé aktivity je v tom, že žádná z předložených situací nebude lživá. Žáci nad některými situacemi budou muset přemýšlet a diskutovat. Předpokládejme, že instinktivně budou chtít některé karty označit za lživé, podle zadání. Přičemž následně bude pro žáky překvapením, když se dozvědí, že to, nad čím váhali nebo naopak ani nezaváhali a rovnou přiřadili ke lži, je vlastně pravdivá informace. Pro učitele bude zároveň i jednoduchá kontrola. Na tuto aktivitu bude vhodné žáky rozdělit i do skupin, aby mohli nad případnými pochybnostmi diskutovat.

Učitel: *Dnešní téma pro nás nebude úplně cizí, mnozí jste již o tomto tématu slyšeli a budete se tedy moci s námi podělit o to, co již víte. Pro začátek se rozdělíte do skupin, ve kterých budete společně diskutovat nad první aktivitou. Každá skupina dostane obálku, kde jsou popsány různé životní situace. Podle těchto situací, zkusíte určit, o jaké období se jedná, poté bude vaším úkolem vybrat situace, které jsou pravdivé a které lživé.*

Popis činnosti: Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech nebo pěti hráčích. Každá skupina dostane obálku s kartičkami, na kterých jsou uvedeny různé životní situace z období 60. a 80. let minulého století. Např. *O některých sobotách jsme chodili do školy a rodiče do zaměstnání. Byly to tzv. pracovní soboty.*¹¹² Žáci společně diskutují nad uvedenými situacemi a snaží se vyhodnotit jejich pravdivost. Následně pak přiřadí popis ke kartě PRAVDA, nebo LEŽ. Učitel prochází mezi skupinami, neradí, pouze vysvětluje některé pojmy, kterým žáci nerozumí. Pokud již má některá skupina hotovo, učitel ověří, zda u nápisu lež jsou umístěny nějaké kartičky, pokud ano nechá žáky ještě chvíli pracovat, poté jim prozradí, jak je to správně. Skupiny si poté vyberou jednu situaci, která jim přijde nejzajímavější, a pokusí se ji krátce zahrát pantomimou. Ostatní následně hádají, o jakou situaci se jedná. Pak proběhne reflexe.

Reflexe: Při reflexi by mělo dojít k objasnění celé aktivity. *Měl někdo vše správně přiřazené? Proč jste si pro vaši scénku vybrali zrovna tuto situaci? Která z popsanych situací vám přišla nejvíce nepravděpodobná? Která z těchto situací by pro vás byla nejsložitější, pokud by něco takového nastalo v dnešní době?* Učitel nechá žáky diskutovat nad vybranými situacemi,

¹¹² Jednotlivé situace pro výuku byly napsány pamětnicí z města Mnichovo Hradiště, sedmdesátiletou maminkou mé kolegyně M. Razákové.

případně zodpoví jejich otázky. Tato reflexe je důležitá pro pochopení dané doby a tím pádem pro snadnější orientaci žáků v následující aktivitě.

3.7.4.1.2 Tvorba postav, vytvoření osobnosti pro hru v roli

Příprava a potřeby: Pro další aktivitu bude zapotřebí mít k dispozici papír většího formátu, fixy a karty se základním popisem postav ([viz příloha 11](#)), ke kterým budou žáci vymýšlet další charakteristiku. Jelikož velkou otázkou bude, zda postavy jsou „ve straně“, je potřeba žákům vysvětlit co to vlastně znamenalo, proč to bylo důležité a proč to někteří odmítali. Jelikož chceme, aby žáci nad tímto přemýšleli sami, připravíme jim krátký popis toho, co členství v KSČ obnášelo. Můžeme použít dobové agitace, články z novin a časopisů nebo jako v níže uvedeném příkladu je sepsat tak, aby žáci byli schopni problematiku snáze pochopit.¹¹³ Tedy uvést jak klady, tak i zápory. Pro druhé kolo aktivity je potřeba si připravit karty s nečekanými událostmi, jež budou následně postavám přiděleny a žáci je budou muset řešit.¹¹⁴

Učitel: *Když jsme si přiblížili, jak to v době reálného socialismu v Československu vypadalo, pokusíme se nyní do této doby přenést. Použijeme k tomu postavy, které si vytvoříte. I nyní zůstanete ve skupinách a vylosujete si základní popis postavy, se kterou budete dále pracovat. Podle tohoto popisu svou postavu nakreslíte na papír. Postavě také vymyslíte jméno, jaké může mít znalosti a dovednosti, uvedete, proč pracuje nebo studuje v daném oboru, jestli chtěla nebo jí třeba nic jiného nezbylo, je to rodinná tradice nebo celoživotní sen atp. Také napište, jaké zájmy a popřípadě životní cíle vaše postava má. Pokud bude mít vaše postava rodinu nebo přátele, nakreslíte je také. Tímto vdechnete své postavě život. Jakmile budete mít hotovo, uveďte, zda je vaše postava přihlášená ve straně KSČ a proč tomu tak je, nebo není. Pro lepší představu, co to znamenalo být ve straně, máte k dispozici popis toho, co členství v KSČ obnášelo. Je nutné si uvědomit, že vaše postava neví, že režim jednou padne.*

Popis činnosti: Žáci si vylosují popis své postavy, kterou následně nakreslí na výkres. Popisy jsou označeny např. A, B, C nebo D. K postavě můžou přimalovat i rodinné příslušníky, kteří s postavou žijí. Ke každé postavě podle zadání napíší jména, znalosti, dovednosti atd. Je dobré nechat žáky zamyslet i nad tím, jestli tento jejich člověk měl v životě i jiné možnosti, tedy proč pracuje zrovna v daném oboru. Důležité pro vžití se do této vymyšlené postavy jsou její sny a životní cíle. Vše žáci zapíší do výkresu k postavě, stejně tak můžou přemýšlet i nad ostatními postavami v rodině. Zajímavá může být i informace, zda je postava přihlášená ve straně KSČ.

¹¹³ GARAUDY, Roger, *Marxismus 20. století*. Praha: Svoboda 1968 s. 131.

¹¹⁴ V této práci bylo čerpáno ze zkušeností pamětníků - pedagogů z Mnichova Hradiště. Pro inspiraci je možné využít webové stránky: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/1650/pracovni_list_lidske_osudy_ii.pdf

Protože pro mnohé žáky je pojem „členství ve straně“ velmi abstraktní, pomůže jim, když dostanou stručné informace o tom, co to vlastně znamenalo, jaké byly výhody či nevýhody ([viz příloha 12](#)). Učitel může s žáky během jejich práce na toto téma diskutovat, také může žákům pustit krátké video s reálným rozhovorem dvou lidí o jejich názoru na vstup do strany.¹¹⁵ Učitel vysvětluje některé pojmy a snaží se žákům co nejlépe přiblížit představu o této době a jejich výhodách či nevýhodách. Žáci si mnohdy nedokáží představit danou dobu a život obyčejných lidí. Chybí jim potřebná životní zkušenost, aby mohli pochopit, jakým způsobem byli lidé omezováni či to, proč zastávali některé názory. Ke snadnějšímu pochopení může posloužit, když se žákům ve skupinách přehraje krátké video, které zachycuje člověka¹¹⁶ s podobnými rysy jako má jejich smyšlená postava.

Reflexe: Žáci představí svou postavu, seznámí ostatní s jejím životem a diskutují nad otázkami. *Co je na vaší postavě zajímavé, v čem se liší od jiných lidí? Jaké bylo vaše rozhodování, zda přihlásíte vaši postavu do strany či nikoli? Měli jste hned jasno, nebo jste váhali?*

3.7.4.1.2.1 Upevňování postojů postavy

Učitel: *Blahopřeji, právě jste si stvořili svého fiktivního člověka, kterému teď vdechneme život. Tak jak jste nyní ve skupinách, se zkusíte vžít do vaší postavy a zamyslete se nad její osobností. Pokuste se nyní zaujmout takový postoj těla, který odpovídá právě té vaší postavě. Jak by asi vypadala, kdyby se tady objevila? Jak by stála? Jak by se tvářila? Kde by měla ruce, kam by se dívala, na co by myslela? Chvilí tak zůstaňte stát. Někoho z vás se dotknu a ten mi řekne, na co jeho postava myslí.*

Výborně, stále se nehýbejte, jen se beze slov rozhlédněte po skupině a pokuste se sjednotit vaše postavení těla tak, abyste všichni ve skupině stáli stejně. Pohyby provádějte pomalu, aby i ostatní měli čas se přizpůsobit změnám, které provádíte. Jen dodávám, vše probíhá beze slov.

Popis činnosti: Je nutné, aby se žáci s postavou sžili. Vzhledem k tomu, že postavu tvořili jako skupina, potřebují, aby byli sjednoceni i v názorech na svou postavu. Proto využijeme řeči těla tak, aby bylo všem ve skupině jasné, jak svou postavu vnímají nejen oni sami, ale i ostatní členové skupiny. Tím, že žák ze skupiny řekne, nač asi jeho postava myslí, by se mělo jen potvrdit, zda je řeč těla čitelná. Při sjednocení pohybu a postavení těla by mělo v rámci skupinové interakce, ač beze slov, dojít k propojení a sjednocení názoru na postoj společné

¹¹⁵ *Dějepis 21*, 2015 [online]. ÚSTR. [vid. 18.5. 2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/vstup-do-strany>

¹¹⁶ *Dějepis 21*, 2015 [online]. ÚSTR. [vid. 18.5.2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/tehotenstvi>, <http://www.dejepis21.cz/delnice>, <http://www.dejepis21.cz/nazory-zamestnancu-v-roce-1987>, <http://www.dejepis21.cz/autorita-lekare>

postavy. Proto je zapotřebí, aby pohyby při sjednocování postavení těla byly pomalé, tak aby na ně byli schopni reagovat i ostatní. Jedná se o jistý způsob zrcadlení, i když to není úplně přesný popis činnosti. Ve skupině, kde by byl problém, necháme delší čas na sjednocení a propojení. Pokud je ve skupině velmi silná osobnost s tendencí vést ostatní, pokusíme se takového žáka pozastavit, ať se chvíli dívá, jak se skupina sjednocuje. Teprve v určité chvíli, kdy už je patrné, že skupina našla společný postoj, jej necháme, ať se přidá. Ale pozor, načasování je v tuto chvíli velice důležité, nemělo by to být až na konci vytvoření fyzického postoje, spíše ve chvíli sjednocování, tak aby měl žák ještě možnost se podílet na utváření takového postoje.¹¹⁷ V tuto chvíli není potřebná reflexe, k tomu slouží sdělení žáků, na co jejich postava myslí.

3.7.4.1.3 Život v době reálného socialismu: Modelová hra v roli

Potřeby a příprava: Na závěrečnou aktivitu bude zapotřebí vytvořit karty s modelovými situacemi pro dané postavy ([viz příloha 13](#)). Opět nemusí být situací či událostí, které se postavě staly, hodně. Postačí ke každé variantě postavy, v tomto případě A, B, C nebo D, jen jedna událost. Vzhledem k tomu, že žáci vytvořili ze stejného zadání různé postavy, bude i řešení problému v rámci skupin individuální a originální. Popis událostí by měl vycházet z dobových reálií, neměl by být příliš politicky orientovaný, ale nic nevylučuje to, že z banální situace se politický problém stát může.¹¹⁸

Učitel: *Stejně jako každá jiná doba i v této době, o které se bavíme, nebylo o životní útrapy nouze. Vaše postavy se nyní budou muset vypořádat s nečekanou situací. Každá skupina dostane zadání k dané postavě, kde bude uveden problém, který budete muset vyřešit, případně se budete muset umět správně rozhodnout. Vše společně diskutujte, než zaujmete nějaké stanovisko, měla by s tím souhlasit i většina skupiny. A měli byste mít ke svému rozhodnutí i pádné argumenty. Rozhodování vaší postavy, která se snaží daný problém vyřešit, si společně ve skupině sehraje. Nyní se vžijete do role vašich postav, popřípadě i postav rodiny, tak abyste se byli schopni zamyslet nad tím, co tato situace pro vaši postavu znamená. Společně pak proberte možná řešení i to, jaký dopad bude mít vaše rozhodnutí na život vaší postavy. Otázky, na které byste si měli v závěru odpovědět, máte uvedené v zadání. Odpovědi následně napište na druhou stranu vašeho výkresu.*

¹¹⁷ MACHKOVÁ E., *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní a informační středisko pro kulturu. 2015 s. 115. ISBN 978-80-7068-298-2.

¹¹⁸ DRDA, Adam., KROUPA, Mikuláš, *Normalizované životy*. Praha: Albatros Media 2017, s. 150. ISBN 978-80-7448-074-4.

Popis činnosti: Žáci pracují dle instrukcí na pracovním listu, kde mají popsanou nečekanou událost, která se přihodila jejich postavě. Společně diskutují nad vážností situace a nad tím, jak by bylo možné danou záležitost vyřešit. Snaží se na problém podívat v kontextu doby, tak aby bylo možné i odhadnout dopad jejich rozhodnutí. Učitel v tuto chvíli slouží jako nezaujatý rádce, který pomáhá návodnými otázkami žáky přimět ke kritickému zamyšlení nad vlastním nápadem. Např. jestliže jsou žáci ve skupině příliš radikální a bez dlouhého váhání se rozhodnou: „*Udáme je! Podepíšeme spolupráci, apod.*“, měl by učitel přimět žáky k zamyšlení, co to vlastně znamenalo pro lidi, kteří se takto rozhodli. *Jste si jisti, že by byl schopen poskytovat informace o tom, kde, kdy a s kým byli jeho blízcí? Jak by takovou věc vnímalo jeho okolí? Na základě jeho udání se dříve nebo později všichni dozvědí o jeho spolupráci s STB. Jak byste to pak vysvětlili?* Otázky by měly přimět žáky k tomu, aby se na situaci podívali i z jiného úhlu pohledu. Zároveň by žáci měli mezi sebou umět diskutovat. Pokud hovoří ve skupině pouze jeden, učitel se pokusí přimět k vyjádření názoru i ostatní. Úplně postačí otázky typu: *A co si myslíš ty, Aničko?, Máš stejný názor, Pepo? apod.* V následném sehrání události by si žáci měli promyslet, jak jejich jednotlivé postavy ve scéně budou situaci vnímat, jaké emoce jim propůjčí. Zda budou smutní, nebo budou přesvědčovat, nebo se budou bát...

Pozn.: Může se stát, že žáci situaci bagatelizují. Pak je potřeba, aby vyučující skupině kladl potřebné otázky např.: *Proč si myslíš, že by se daná osoba takto mohla chovat, jaké by to ve skutečnosti mohlo mít následky?*

Tip - Učitel v roli: Učitel také může zaujmout roli vyšetřovatele a sehrát s vybranými žáky scénku z výslechu. Zde bude hrát velkou úlohu učitelova schopnost vžít se do role a improvizovat. Mělo by jít o to, aby si žáci byli schopni představit, jakému riziku byli lidé vystaveni, co obnášel takový výslech. Aby následně mohli reflektovat to, proč někteří lidé raději režimu ustoupili, než aby proti němu bojovali.

Reflexe: Při reflexi diskutuje učitel s žáky nad tím, co si o této zkušenosti myslí, jak na ně aktivita působila a zda by v této době mohli žít, popřípadě co by jim na této době nejvíce vadilo. Také se snažíme stále zdůrazňovat dobové realie, kdy připomínáme, že i takové věci byly možné. Také zmíníme to, že při výslechu docházelo i k vynucení odpovědi násilím. Zásadní jsou i otázky, zda by žáci byli schopni takový výslech zvládnout, kdyby trval několik hodin. Závěrem se může navázat na diskuzi s tématem, co předcházelo událostem kolem 17. listopadu 1989.¹¹⁹

¹¹⁹ K porozumění tématu lze použít publikaci: PAŽOUT J., *Každodenní život v Československu 1945/48 –1989*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů 2015 ISBN 978-80-87912-35-5.

3.7.4.1.4 Prvky využitelné při distanční výuce

V rámci výuky online není možné zcela pojmout všechny aktivity. Je možné žákům připravit hru na třídění odpovědí. K tomuto dobře slouží aplikace na stránkách [learningapps](#). Také lze žákům poslat odkaz na videa, ke kterým poté můžou vypracovat pokračování příběhu nebo krátkou úvahu nad tématem. Cílem by v tomto případě pak mělo být pochopení problematiky doby ze strany žáků.

3.7.4.1.5 Písemné úvahy žáků

Text k práci skupiny D při poslední aktivitě

1. Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.
- Xavier má strašnou radost a nemůže se dočkat až se stane mistrem
2. Napiš, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.
- Koupí drahé pití a slavnostně to oznámí manželce
3. Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.
- Byt a rodina je důležitější než kamarádi. Xavier si najde jiné kamarády, třeba i toho šéfa.
4. Napiš, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.
- Asi ničeho

Text k práci skupiny B při poslední aktivitě

1. Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.
Je jí špatně a je naštvaná na toho, co jí to dítě udělal.
2. Napiš, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.
Asi jim to neřekne
3. Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.
Půjde na potrat
4. Napiš, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.
Škola je důležitá a když nemá jak se o dítě postarat tak by měla jít raději na potrat.

3.7.4.1.6 Rozbor lekce

Na základě průběhu již realizované lekce, bylo v popisu aktivity v této práci provedeno několik změn. A to proto, aby lekce byla v rámci výuky efektivnější. Tedy aby žáci co nejlépe pronikli do tématu a dospěli tak k pochopení souvislostí. Vzhledem k uzavření škol v letošním školním roce nebylo možné vyzkoušet, zda takto upravené aktivity fungují lépe. K reflexi práce se žáky

na téma k novodobým dějinám, byly tedy použity jen základní poznatky a postřehy z dříve vyzkoušené lekce.

Vzhledem k tomu, že třída je početná a žáci nejsou příliš zvyklí na podobný způsob výuky, byl z počátku v místnosti poměrně ruch. Největší zmatek nastal ve chvíli, kdy se žáci měli rozdělit do skupin. Zde se osvědčila metoda losem. Samozřejmě se přihodilo to, že někteří žáci nebyli spokojeni s vylosovaným týmem. Bylo nutné jim objasnit, že práce v týmu často obnáší i spolupráci s lidmi, kteří nám nejsou blízcí, ale to by nemělo ovlivnit kvalitu naší práce. Bohužel tímto žáci ztratili část plánovaného času. Na základě tohoto zjištění doporučuji vytvořit skupiny již před začátkem vyučovací jednotky.

Také bylo potřeba žáky stále usměrňovat, aby se skupiny vzájemně nerušily. Při první aktivitě byla pouze jedna skupina stoprocentně úspěšná. Bylo to díky tomu, že ve skupině byl žák, který je velký nadšenec pro dějiny 20. století a často o tématu normalizace hovoří se svými prarodiči a rodiči. Tento žák během relativně krátké doby odhalil princip aktivity a úkol vyřešil za ostatní. Bylo nutné skupinu zaměstnat. Pro zbytek času určených aktivitě. Proto tito žáci navíc k aktivitě dostali úkol vybrat ta tvrzení, na kterých byly napsány takové věci, jež by jim dnes vadily nejvíce. Tato úloha pak byla zařazena i do výše popsané koncepce této lekce.

Při práci s tvorbou postavy neměli žáci, k mému překvapení, velký problém s vymyšlením charakteru postav, ale potíže jim činily dobové realie. Stalo se tak, že žáci vymýšleli celkem absurdní situace. Bylo zapotřebí velké intervence učitele, aby žákům bylo vysvětleno, jak lidé žili a co jim v 70. a 80. letech 20. století mohlo hrozit nebo co je omezovalo. Tento problém je řešen v upravené verzi aktivity zhlédnutím krátkého videa, které žákům napomůže získat alespoň minimální představu o této době a lidech.

Při odpovídání na otázky v rámci poslední aktivity, žáci často přemýšlely spíše sami za sebe v této době, a to ze svého úhlu pohledu. Žáci při svých dosavadních zkušenostech vnímají svět spíše černo-bíle, než jako někdo, kdo žil v 80. letech 20. století a musel se potýkat s problémy dané doby. S touto skutečností bylo počítáno a při diskuzi, jsme se k tématu opět vrátili a diskutovali nad dlouhodobými důsledky, jejich rozhodnutí. Žáci doposud sami nejsou schopni sami zhodnotit a dohlédnout některé situace natož situace postavené do jiného historického kontextu. ¹²⁰

¹²⁰ Zde lze využít podpory na portále <http://www.dejepis21.cz>

3.8 Zhodnocení

Praktická část této diplomové práce vychází z osobní zkušenosti učitelky dějepisu na druhém stupni základní školy. Popisuje některé metody a jejich využití při výuce. Shrnuje postupy při výběru aktivit a jejich souvislost s rozvojem klíčových kompetencí žáků. Také nabízí další způsoby práce ve výuce, jež se dají využít nejen v dějepise, ale i v jiných předmětech. Lekce a jejich koncept může sloužit jako vzor pro tvorbu výuky jiných témat. Tato práce definuje vybrané postupy a formy dramatizace výuky dějepisu a následně reflektuje zvolené vzdělávací postupy ze strany žáků, vyhodnocuje/přehodnocuje efektivitu výukových metod, zjišťuje limity a navrhuje možné změny. Lekce byly koncipovány tak, že není potřeba větších znalostí daného tématu. Při tvorbě bylo počítáno s tím, že žáci obsah tématu neznají a při aktivitě se s ním seznámí poprvé. Lekce či její části tak můžou sloužit i jako úvodní část k probíranému učivu. Pro zjištění, zda byly u žáků posíleny klíčové kompetence, by byla potřeba mnohem intenzivnější práce s žáky, samozřejmě s osobní přítomností ve škole. V rámci lekcí, které byly s žáky uskutečněny, však lze již při hodnocení výstupů v podobě písemných prací konstatovat, že žáci téma pochopili. A i když jim předem nebyla známa fakta, dokázali v rámci svých možností popsat hlavní aspekty dané doby, porovnat je s dnešním světem a diskutovat nad problematikou tehdejšího světa. Což naplnilo očekávané cíle. Jejich kompetence k učení, k řešení problému, sociální apod. lze v rámci reflexí zhodnotit jako posílené. Žáci opravdu řešili problémové situace, pracovali v týmu, kde bylo potřeba komunikace a rozvržení pracovní činnosti. Lze říci, že výše uvedené metody použité při výuce dějepisu dokáží v žácích posilovat klíčové kompetence. Nutno podotknout, že je však zapotřebí, žáky k podobným metodám výuky vézt od počátku jejich školní docházky, protože pokud nejsou zvyklí na jiný než frontální způsob výuky, jsou rozjívění a nepozorní při práci. Jejich skupiny nemají řádnou strukturu a celkový výsledek zcela neodpovídá očekávaným cílům.

4 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda a do jaké míry může mít použití prvků dramatické výchovy v hodinách dějepisu má vliv na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Jak již bylo řečeno v úvodu, tato práce měla být zaměřena na výzkum v rámci jednoho ročníku a porovnání dvou tříd s použitím odlišných metod výuky. Při získávání potřebných zdrojů pro tuto práci do ní byly zahrnuty i koncepty pro historické myšlení (Big Six). Na základě toho došlo ke změně při tvorbě praktické části, kde jsem se nezaměřila jen na jeden ročník základní školy, ale na celý druhý stupeň. Z důvodů distanční výuky v důsledku proti epidemiologických opatření bohužel nebylo možné během uplynulého školního roku srovnat různé přístupy. Avšak díky tomu mohly vzniknout koncepty výukových aktivit, jež mohou sloužit jako vzor či inspirace pro další pedagogy. Tyto koncepty mají sloužit jako příklad toho, jak se dají aplikovat různé výukové metody, a to převážně se zaměřením na ty, jež jsou využívány při dramatické výuce. Takový materiál by mohl pomoci učitelům zorientovat se v nových metodách pro výuku historie na základních školách. Věřím, že práce poslouží jako námět či inspirace pro to, jak vybrané metody aplikovat a využít v praxi.

S ohledem na strategii koncepce rozvoje historické gramotnosti se prvky dramatické výchovy nabízely jako jedny z nejvhodnějších metod. Podle mnou získaných zkušeností je však patrné, že při přípravě výuky dějepisu není možné spoléhat pouze na dramatickou výchovu jako na komplexní a uzavřený postup. Dramatická výchova sice zahrnuje veškeré možné způsoby, jak rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence u žáků, nicméně je zaměřena spíše na zkušenostní výuku a práci s pocity a emocemi, kdy prvky dramatické výuky často jdou hluboko pod povrch tématu, což ne vždy může být přínosem. Zvláště pokud zároveň potřebujeme, aby žáci přemýšleli nad souvislostmi mezi událostmi. Někdy nám fakt, že žáci situaci emočně prožívají, může být k užítku, jindy to však může být spíše rušivé až nežádoucí. Ve chvíli, kdy např. pracujeme s tématem Ludvíka XVII. a jeho tragickým životním osudem, musíme mít jistotu, že tato aktivita nebude mít na někoho v kolektivu negativní vliv, jestli zde náhodou není někdo, kdo přišel o rodiče nebo pochází z nefunkční rodiny. Toto musí mít pedagog předem ošetřeno, případně musí umět předpokládat, že při práci s takovým tématem, se aktivita může vymknout. Na to by měl být zkušený pedagog připraven. Také vzhledem k inkluzi a žákům inkludovaným s různým stupněm mentálních disfunkcí, je také potřeba ošetřit ty žáky, pro které může být obtížné vnímat např. empaticky situace historických postav.

Z počátku jsem vnímala dramatickou výchovu a její využití napříč všemi předměty základní školy jako velmi efektivní a snad i jedinou možnou metodou, řešící v globálu celkový rozvoj

žáka. Nyní jsem spíše přesvědčená o tom, že dramatická výchova sice nabízí mnoho možností, ale je nutné, aby měl pedagog minimálně základní povědomí o tom, jak s jednotlivými metodami pracovat, co od nich očekávat a jaká úskalí můžou přinést. Aby se vyvaroval toho, že se dostane do neočekávané situace, na kterou nebude schopen zareagovat a on sám i jeho žáci se tak budou cítit nekomfortně, což přinese spíše skepsi než nadšení a motivaci pro další práci.

Stejně je to s očekáváním. Osobně jsem zvyklá pracovat s dětmi v rámci dramatické výchovy, kterou máme ve škole jako volitelný předmět. Zde je ale patrný předpoklad, že žáci mají jisté vlohky a vnitřní motivaci pro práci v tomto předmětu. Plnění výukových cílů je v tomto případě často nadstandardní. Bohužel výuka dějepisu není volitelná, účastní se jí žáci bez rozdílů. Pokud má v takovém případě pedagog stejná očekávání plnění cílů jako při zmíněném volitelném předmětu, dostaví se brzy zklamání a mnohdy toto zklamání odradí od další aktivizační činnosti.

Navíc zkušenost s distanční výukou, odhalila mnohem zásadnější problémy výuky dějepisu na základních školách než jen málo názornou a zážitkovou výuku, o které se zmiňuji v úvodu. Tím klíčovým je absence jakékoliv motivace žáků pro vzdělávání. Žáci mnohdy z rodinného zázemí postrádají povědomí o smyslu získávání znalostí z historie, nechápou souvislosti, nedokáží vyhledávat zdroje a nedokáží následně se zdroji pracovat. Ani sociálně stabilní rodiče s vyšším vzděláním obvykle dosud nemají s konstruktivistickými přístupy k výuce o minulosti žádnou zkušenost.

Vnímám tedy jako důležité zjištění to, že je nutné propojit vzájemně různé metody výuky tak, aby se maximálně podpořil rozvoj historické gramotnosti u žáků základních škol. Dramatická výchova v tomto směru může být velmi dobrým nástrojem, který pomůže vhodně aktivovat a namotivovat žáky, zároveň pomůže získat žákům potřebnou zkušenost pro pochopení způsobu života v minulosti nebo může pomoci při přemýšlení nad příčinou a důsledkem. Dokonce i při distanční výuce, může být vhodným rozptýlením a změnou. To vše je však zároveň nutné, jak při prezenční, tak při distanční výuce, doplnit o práci se zdroji případně i s novými technologiemi, které nám nabízí nepřehledné množství informací a nakládání s nimi. Pro moderní vyučování je učení těmto dovednostem nezbytnost.

V této práci byl výběr odborných textů zásadní, odborná literatura k teoretické části byla vybírána podle svého obsahu a dostupnosti. Co se týče prvků dramatické výchovy a jejího využití ve výuce na základních školách k tomuto je mnoho publikací, například přímo z nakladatelství AMU nebo NIPOS. Avšak co se týče praktických konkrétních lekcí a aktivit pro výuku dějepisu, k tomuto již tolik literatury není. Bylo tedy zapotřebí různě kombinovat již

popsané metody z odborných knih společně s tématy popsanými v publikacích věnujících se konkrétním historickým událostem.

Úskalí celé mé práce spočívalo v mých očekáváních. Výše v textu se o tomto zmiňuji. Zprvu jsem předpokládala, že nové metody a zvláště ty, jež zapojují prvky dramatické výchovy, budou pro většinu žáků zajímavé a motivační. Což se ukázalo jako mylná domněnka, žáci sice byli rádi, že je výuka jiná než obvykle, ale spíše ji vnímali jako odpočinkovou hodinu, při které se nemusí učit. Bylo obtížné vymyslet takové aktivity, které budou zajímavé, ale zároveň přimějí žáky k nějaké činnosti a přemýšlení. Vždy, když jsem některé z aktivit vyzkoušela praxi, uvědomila jsem si problémy, se kterými jsem nepočítala a ty pak ovlivnily vývoj celé výuky. Na to, abych popsala veškerá úskalí, s nimiž je potřeba počítat a jak se jim vyhnout, by bylo zapotřebí samostatné práce. Mimo jiné celou situaci zkomplikovala distanční výuka, která odhalila všechny nedostatky ve vzdělávání. Žáci nedokáží pracovat s textem, vyhledávat informace, zpracovat informaci a předat ostatním. To pak bylo frustrující nejen pro žáky, kteří s úkoly pracovali a potřebovali tak více času, ale také pro mě. Doslova mě to šokovalo, protože jsem ve většině aktivit s těmito dovednostmi u žáků počítala.

Nyní je jisté, že prioritou ve výuce je budování výše uvedených kompetencí, věřím, že prvky dramatické výchovy společně s dalšími metodami posilujícími klíčové kompetence mohou být velmi užitečné při tvorbě obsahu výuky. Můj závěr k této práci je, že moderní učitel dějepisu by sice měl rozumět historii a tomu, jak ji dále vyučovat, ale také by měl umět reflektovat přítomnost, včetně všech změn, ovlivňujících jeho žáky. Zároveň by měl umět na tyto změny vhodně reagovat. Stejně tak je potřeba, aby vnímal budoucnost, a to kam by chtěl, aby žáci směřovali, co by se měli naučit, aby se pro ně historie stala nikoli bludištěm nepřehledných událostí a letopočtů, které je nejlépe rychle zapomenout, ale prostorem, jehož znalost jim bude pomáhat v orientaci ve vlastním životě a v dilematech současného světa.

5 Seznam použité literatury

- BINAROVÁ Iva. in ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, ISBN 80-244-0629-2.
- ČAPEK, Robert., *Líný učitel. Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017, ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, ISBN: 978-80-247-3450-7.
- DRDA, Adam, KROUPA Mikuláš, *Normalizované životy*. Praha: Albatros Media, 2017, ISBN 978-80-7448-074-4.
- FERRO, Marc, *Dějiny Francie*. Praha: NLN, 2006, ISBN 80-7106-888-8.
- GARAUDY, Roger, *Marxismus 20. století*. Praha: Svoboda, 1968.
- GOODY, Jack, *Proměna rodiny v evropské historii*. Praha: NLN, 2006, ISBN 80-7106-396-7.
- HART, George, *Bájná minulost, Egyptské mýty*. Praha: Levné knihy KMa, 2006, ISBN 80-7309-220-4
- HUIZIN, Johan, *Podzim středověku*. Praha: HaH, 1999, ISBN 80-86022-26-9.
- JEŽEK, Stanislav, *Psychosociální klima školy III*. Brno: MDS, 2005, ISBN 80-86633-45-4.
- JEŽEK, Vlastimil a kolektiv. *Kde domov můj 72 let Československa. Žďár nad Sázavou: Impreso, 1992, ISBN 80-85212-16-1.*
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, ISBN 80-244-0599-7.
- KALHOUS, Zdeněk, et al. *Školní didaktika*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 80-7178-253-X.
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 2007, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Plzeň ISBN 978-80-87000-07-6.
- KREJČÍ, Jaromír, MAGDOLEN, Dušan, *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, ISBN 80-7277-251-1.
- LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad, 1996, ISBN 80-7021-274-8.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Josef, *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, s.r.o., 1999, ISBN 80-7178-205-X.
- MACHKOVÁ, Eva, *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní a informační středisko pro kulturu, 2015, ISBN 978-80-7068-298-2.

- MACHKOVÁ, Eva, *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999, ISBN 80-7068-105-5.
- MARUŠÁK, Radek, et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MARUŠÁK, Radek, *Literatura v akci*. Praha: Nakladatelství AMU. 2017, ISBN 978-80-7331-172-8.
- MICHELET Jules, *Francouzská revoluce*. Praha: Odeon, 1989, ISBN 80-207-0093-5.
- MORGANOVÁ Norah, SAXTONOVÁ Juliana, *Vyučování dramatu, Hlava plná nápadů*. Praha: Ipos ARTAMA 2001, ISBN 80-901660-2-4.
- PAŽOUT, Jaroslav, *Každodenní život v Československu 1945/48–1989*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2015, ISBN 978-80-87912-35-5.
- PETTY, Geoffrey, *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PROVAZNÍK, Jaroslav, *Dramatická výchova a klíčové kompetence*. Tvořivá dramatika. Praha: Nakladatelství AMU 2006, ISSN 1211-8001.
- SIEGLOVÁ, Dagmar, *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Praha, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7
- SIPRIOT, Pierre, *Ludvík XVII. Neznámý příběh následníka trůnu, syna Marie Antoinetty a Ludvíka XVI*. Praha: Moravské tiskárny 1999, ISBN 80-7243-034-3.
- SITNÁ, Dagmar, *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1.
- STERNBERG, Robert, J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2002, ISBN 80-7178-376-5.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.
- VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ, Petra, *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egypťanů*. Praha: Libri, 2009, ISBN 978-80-7277-229-2.
- WINEBURG, Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia, 2001. ISBN 1-56639- 856-8.

5.1 Online zdroje

BRABENEC, L. *Zakrni nám kvůli googlu mozek?* 2015. [online]. Mentem trénujte svůj mozek [vid. 2.7.2021]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/zakrni-nam-mozek/>

Den, kdy byl popraven Ludvík XVI. [online]. Slavné dny [vid. 7.2.2021]. Dostupné z: <https://www.slavne-dny.cz/episode/10001362/den-kdy-byl-popraven-ludvik-xvi>

Dějepis 21, 2015 [online]. ÚSTR. [vid. 4.7.2021]. Dostupné z: <http://www.dejepis21.cz/dejepis-v-21-stoleti>

FEŘTEK T., *Dobrá zpráva: učitelská profese znamená něco zcela jiného, než před dvaceti lety.* [online]. Respekt..... Dostupné z: <https://www.respekt.cz/vzdelavani/dobra-zprava-ucitelska-profese-znamená-neco-zcela-jineho-nez-pred-dvaceti-lety>

PINKAS, J. Hodnoty a hodnocení v dějepise. 2017. [online]. Historie otázky a problémy. [vid. 9.7.2021]. Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/historieotazkyproblemy/wp-content/uploads/sites/11/2017/11/Jaroslav_Pinkas_57-71.pdf

Revidovaného vydání RVP 2021. [online]. MŠMT. [vid.24.4.2021]. dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

SEIXAS, P., MORTON, T. *The Big Six Historical Thinking Concepts* 2020. [online]. The Historical Thinking projekt.[vid.3.7.2021]. Dostupné z: <http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>

Tvořivá dramatika. 2011. [online]. NIPOS. [vid.24.4.2021]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2011-3.pdf

6 Seznam příloh

- Příloha 1 - ŠVP ZŠ Studentská Mnichovo Hradiště
- Příloha 2 - Příprava na leták ke hře – Turisté
- Příloha 3 - Pracovní text pro hru – Novináři
- Příloha 4 - Hra v roli - hrací karty
- Příloha 5 - Karty pro výběr rolí:
- Příloha 6 - Karta s pravidly
- Příloha 7 - Karty s úkoly
- Příloha 8 - Příklad zápisu ze sešitu stížností
- Příloha 9 - Příklad zápisu ze sešitu stížností
- Příloha 10 - Kartičky pro aktivitu: Pravda nebo lež
- Příloha 11 - Karty sloužící k vytvoření vlastní postavy
- Příloha 12 - Kartička s popisem
- Příloha 13 - Kartičky s popisem nečekané události

7 Seznam obrázků

- 1 Cheopsova pyramida
- 2 Hatšepsutin obelisk
- 3 Velká Sfinga v Gíze
- 4 Dél el Bahrí
- 5 Abú Simbel

7.1 Přílohy

7.1.1 Přílohy k úvodu praktické části

7.1.1.1 ŠVP ZŠ Studentská Mnichovo Hradiště

7.1.1.1.1 6. Ročník

Výstupy	Učivo	Průřezová témata	Mezopředmětové vazby
<p>zná souvislosti mezi přírodními podmínkami a vznikem prvních civilizací, umí uvést konkrétní příklady, orientovat se na mapě</p> <p>chápe společenské uspořádání v jednotlivých státech(říších), umí je porovnat, zná postavení a skladbu obyvatel(hierarchie)</p> <p>umí charakterizovat život nejvýznamnějších starověkých států</p> <p>dobře se orientuje v pojmech a termínech, které z látky vyplynuly</p> <p>charakterizuje kulturní přínos starověkých civilizací(písmo, zákony, umění, víra), zná jména významných antických postav(panovníci, umělci, historici,...)</p> <p>zná nejdůležitější letopočty starověku</p>	<p>STAROVĚK</p> <p><i>nejstarší starověké civilizace</i></p> <p>Mezopotámie Egypt Indie Čína Persie Chetitská říše</p> <p><i>antické Řecko</i></p> <p><i>antický Řím</i></p> <p>střední Evropa ve starověku</p>	<p>VDO - rozvíjí disciplinovanost</p> <p>EGS - podporuje pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti (hinduismus, buddhismus, taoismus ...)</p>	<p>OV Z HV Vv</p>

7.1.1.1.2 7. Ročník

Výstupy	Učivo	Průřezová témata	Mezopředmětové vazby
<p>orientace v čase a prostoru umí uvést a charakterizovat konkrétní podstatné změny v Evropě - christianizace, stěhování národů, vznik raných středověkých říší objasní specifika ve východoevropské, západoevropské a islámské kulturní oblasti(vzájemný vliv, vliv na další oblasti)</p> <p>chápe pojmy, které patří k jednotlivým tématům objasní termín lenní systém a s ním související pojmy dokáže přiblížit život lidí v raně středověké společnosti, charakterizovat postavení panovníka a ostatních společenských vrstev, pochopí význam náboženství pro člověka této doby, objasní příčiny rozkladu křesťanské církve</p>	<p>RANÝ STŘEDOVĚK stěhování národů</p> <p>utváření raně středověkých států v evropském prostoru</p> <p>islám, Arabská říše - kultura, věda, umění, vliv na Evropu</p> <p>křesťanství(papežství, patriarcha), císařství</p> <p>křížové výpravy</p>	<p>EGS - utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti (islám, křesťanství, protestanství)</p> <p>MV - prostřednictvím informací pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám (muslimové,..)</p>	<p>M</p> <p>Z</p> <p>Vv</p> <p>Ov</p>
<p>chápe a dokáže objasnit rozvrstvení středověké společnosti na konkrétních příkladech</p> <p>charakterizuje vývoj Velkomoravské říše a českého státu, včetně postavení obou státních útvarů v evropském kontextu</p>	<p><i>Velká Morava</i></p> <p>formování českého státu, vnitřní vývoj a jeho postavení v rámci Evropy</p>	<p>VDO - vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti</p>	<p>Čj</p> <p>Z</p> <p>Ov</p>
<p>dokáže rozpoznat i vysvětlit základní znaky/prvky románské kultury, zná významné památky románské kultury na našem území i v zahraničí</p> <p>středověkých měst pro středověkou společnost, dovede uvést příklady z našeho území</p>	<p>románské umění</p> <p>středověká města</p> <p>rozvoj vzdělanosti, obchodu, řemesel</p> <p>charakter venkova, zemědělství</p>	<p>MKV - koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu</p>	<p>Vv</p> <p>Hv</p>

<p>dovede objasnit význam přemyslovského českého státu v období vrcholného středověku, umí charakterizovat nejvýznamnější činitele, společnost i jeho kulturní prostředí</p> <p>zná původ Lucemburků a charakterizuje období jejich vlády v českém státě a chápe význam vlády Karla IV.</p>	<p>VRCHOLNÝ STŘEDOVĚK český stát za vlády <i>Přemyslovců</i></p> <p><i>Lucemburkové</i> na českém trůnu</p>	<p>VDO - vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti</p>	<p>Z Ov Čj Vv</p>
---	--	---	-------------------------------

7.1.1.1.3 8. Ročník

Výstupy	Učivo	Průřezová témata	Mezopředmětové vazby
<p>na vybraných evropských státech charakterizuje dění v 19. století, umí je porovnat, najít klady a zápory</p> <p>umí pracovat s pojmy kolonialismus, kolonie a uvést konkrétní příklady, specifika tohoto období</p> <p>objasní problematiku roku 1848, co je revoluce, jaké byly příčiny tohoto historického jevu, na vybraných státech definuje průběh, výsledky, i jak se změnila situace v Evropě po těchto dramatických událostech</p> <p>chápe vývoj v Německu a Itálii, jejich snahu o sjednocení země, příčiny a výsledky tohoto procesu</p>	<p>Francie, Anglie, Rusko</p> <p>kolonialismus</p> <p>revoluce 1848</p> <p>sjednocení Itálie, Německa</p>	<p>VDO - vede k pochopení významu řádu a zákonů pro fungování společnosti. Umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská)</p>	<p>Ov Z Aj Nj</p>
<p>zná dění v průběhu 19. století na americkém kontinentu, charakterizuje válku Jih proti Severu</p> <p>zná nejdůležitější umělecké směry 19. století, jejich základní znaky, představitele, významné památky, umí je navzájem porovnat a najít rozdíly</p> <p>na konkrétních příkladech vysvětluje velký pokrok v oblasti vědy a techniky v 19.</p>	<p>USA</p> <p>moderní umělecké slohy, secese</p> <p>věda a technika v 19. století</p>	<p>EGS - rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu VDO - umožňuje posuzovat a hodnotit události, problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)</p>	<p>Aj M F CH Př Hv Vv</p>

století, umí vyjmenovat významné objevy/vynálezy, zná jména vědců			
---	--	--	--

7.1.1.1.4 9. Ročník

Výstupy	Učivo	Průřezová témata	Mezopředmětové vazby
<p>prokáže orientaci v základních problémech současného světa na konci 20.století, zná významné mezníky dějin vybraných evropských států</p> <p>uvede nejdůležitější představitele států/politiky</p>	Změny ve světě a v Evropě na konci 20.století	EGS - rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury, ekonomie, politiky v evropském a globálním kontextu	<p>Čj</p> <p>Aj</p> <p>Nj</p> <p>Ov</p> <p>Z</p>

7.1.2 Přílohy k aktivitám na téma starověk

7.1.2.1 Egyptské památky

7.1.2.1.1 Příprava na leták ke hře – Turisté

Cheopsova pyramida¹²¹



6 Cheopsova pyramida

Nejslavnější egyptská stavba, která udivuje nejen svými rozměry 230 m na šířku a 140 m na výšku, ale i přesností architektury, rozměry stěn a propracováním chodeb i pohřebních komor. Zajímavostí také je, že dnes se nepoužívá původní vchod do této stavby, ale jako hlavní vchod slouží, tak zvaný zlodějský průchod. Během své existence ztratila stavba přibližně 10 metrů své výšky, proto je dnes považována až za druhou nejvyšší takovou stavbou Egypta. Kvůli své poloze v sousedství Káhiry byla častým objektem zkoumání, a to již u antických autorů, např. Herodota.¹²²

Hatšepsutin obelisk¹²³



7 Hatšepsutin obelisk

Na břehu Nilu v dnešním Luxoru se k obloze tyčí asi 30 m vysoký monument. Před více než 3400 lety tento kamenný monument dala vztyčit královna Hatšepsut. Je zhotoven z jediného kusu červené žuly, vylomeného ze skalního masivu. Má tvar hranolu s čtvercovou základnou a směrem vzhůru se zužuje do podoby jehlanu. Tento monument byl posvátný a jde o jeden ze symbolů slunečního boha. Jako posvátné sluneční symboly byly tyto monumenty původně součástí chrámové architektury boha slunce ve městě Heliopolis.¹²⁴

¹²¹ Cheopsova pyramida [online]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/pyramidy-egypt-egyptsk%C3%BD-starov%C4%9Bk%C3%A9-2371501/>

¹²² KREJČÍ J. MAGDOLEN D., *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, s. 212. ISBN 80-7277-251-1.

¹²³ Hatšepsutin obelisk [online]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/images/search/hat%C5%A1epsut%20obelisk/>

¹²⁴ KREJČÍ J. MAGDOLEN D., *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, s. 292. ISBN 80-7277-251-1.

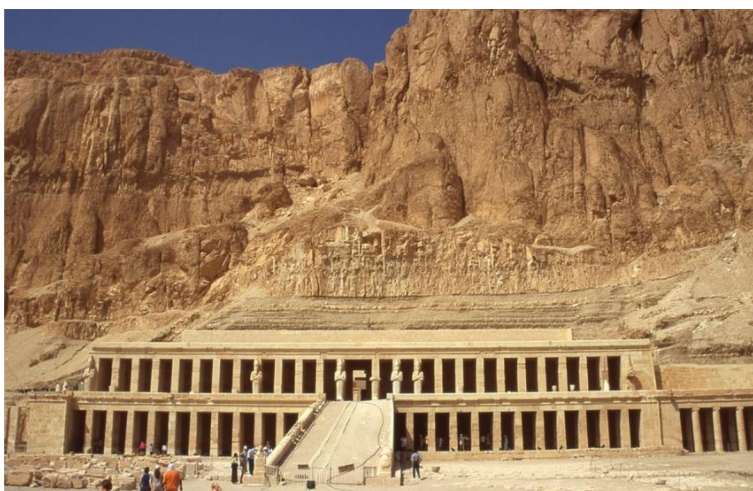
Velká Sfinga v Gíze¹²⁵



8 Velká Sfinga v Gíze

Je největší sochou z období faraonského Egypta. Vznikla v prostoru vápencových lomů, které stavebním materiálem zásobovaly stavbu blízkých pyramidových komplexů. Z toho také plyne, že socha byla vytesána přímo do skály. Jedná se o nejznámější příklad soch tohoto typu. Socha se vyznačuje tím, že její hlava je v porovnání s tělem poměrně malá. Její obličej je široký, oči jsou silně plasticky vymodelovány a jsou velké a široce otevřené. Uši jsou široké. Tělo sochy leží a je lví. Přední tlapy jsou natažené dopředu, kdy vytvářejí úzký prostor a zadní nohy jsou složeny podél těla, i s ocasem. Tato socha měla být ochráncem pohřebiště, bohužel sama podlehla a podléhá nepříznivým vlivům svého okolí.¹²⁶

Zádušní chrám v Dér el-Bahrí¹²⁷



9 Dér el Bahrí

Tento chrám na západním břehu Nilu v Thébách nechala vystavět královna Hatšepsut. tento kultovní komplex patří k nejpozoruhodnějším a nejznámějším dílům egyptské architektury. Stavba kombinuje prostorné terasy, monumentální procesní lampy a řady vysazených stromů, piliřová průčelí, svatyně a kaple. Je zasazena do skalního masivu, s kterým tvoří dokonalý harmonický celek. Stěny chrámu byly zdobeny reliéfy a hieroglyfickými texty. Chrámový komplex byl posvátným místem nejen pro zádušní kult královny, ale i pro další obřady egyptských bohů. Na západ od tohoto chrámu se nachází slavné Údolí králů.¹²⁸

¹²⁵ *Velká Sfinga v Gíze* [online]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/egypt-sfinga-egypt%5c%a5an%5c%a9-gizeh-479/>

¹²⁶ KREJČÍ J. MAGDOLEN D., *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, s. 288. ISBN 80-7277-251-1.

¹²⁷ *Dér el Bahri* [online]. <https://pixabay.com/cs/photos/egypt-dayr-al-ba%e1%b8%a5r%5c%ab-deir-el-bahri-4763312/>

¹²⁸ KREJČÍ J. MAGDOLEN D., *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, s. 242. ISBN 80-7277-251-1.

Crám v Abú Simbel¹²⁹



10 Abú Simbel

Nejznámější památkou Nubie jsou chrámy pocházející z doby Ramsese II. Průčelí chrámu čtyři monumentální sedící sochy Ramsese II. vysoké 22 m. U nohou soch jsou menší sochy ostatních členů jeho rodiny, nechybí ani sochy sokolího boha Hora. Také jsou na podstavcích velkých soch vyobrazení nepřátelé Egypta. Kvůli stavbě asuánské přehrady se zdvihla hladina Nilu o několik desítek metrů. Skalní chrámy patřily mezi nejohroženější památky. Nacházeli se totiž přímo na břehu Nilu. Aby nebyly zaplaveny vodami přehrady bylo nutné chrámy přemístit, byly rozebrány a znovu sestaveny. Tak došlo k přesunutí chrámu na místo asi o 60 m výše a 200 metrů dále na západ od původní polohy. Náklady na tuto akci se vyšplhaly na 42 milionů dolarů.¹³⁰

¹²⁹ *Abú Simbel* [online]. <https://pixabay.com/cs/photos/ab%3%ba-simbel-sk%3%a1la-chr%3%a1m-masivn%3%ad-600667/>

¹³⁰ KREJČÍ J. MAGDOLEN D., *Zajímavosti ze země pyramid aneb 100 nej ze starého Egypta*. Praha: Libri 2005, s. 185. ISBN 80-7277-251-1.

7.1.2.2 Egyptská kultura – posmrtný život

7.1.2.2.1 Pracovní text pro hru – Novináři

Text: Příprava za života a náhlá smrt

„Co se týká této hrobky, kterou jsem si postavil na pohřebišti, byl to panovník, kdo mi daroval její místo, neboť jsem chválen v přítomnosti krále a jsem ten, kdo činí to, co pána těší. Co se týká všech umělců a řemeslníků, kteří pro mne vykonávali práce, způsobil jsem, že za mou odměnu děkovali bohům. Dostal jsem tuto hrobku výměnou za chléb a pivo, co jsem dal všem řemeslníkům, kteří pracovali, a kteří postavili tuto hrobku. Dal jsem jim velmi velké množství látek, o které žádali, a oni za to teď děkují Bohu. Na stěny své hrobky nyní vypíši své zásluhy: Mluvil jsem pravdu a jednal spravedlivě, správně jsem mluvil a opakoval jsem správně. Soudil jsem dva tak, aby byli spokojeni. Chránil jsem slabšího před silnějším. Dával jsem chléb hladovému a oděv nahému. Aby mohla má duše v klidu setrvat v zásvětí, musím si pojistit, aby za mě byly vedeny zádušní mše. Proto vyberu pro zádušního kněze místo mezi svými poli, které je každý rok dobře zavlažováno, a dám mu je. To poslouží lépe než můj vlastní syn. Kněze upřednostňuji dokonce i před svým dědicem. Pro větší jistotu, kdyby kněz nestačil na svou hrobku umístím i prosbu pro kolemjdoucí: Říkám vám, je to pronesení formulí bez výdajů. Nezchudnete a nepřivede vás do potíží, s nikým nezpůsobí spor. Není to vymahatelné na tom, kdo je nuzný, jde o řeč, která povznáší a srdce se neunaví jejímu naslouchání. Není v ní námaha ani únava. I pro tebe bude dobré, pokud tak učiníš. Také zde napíše důležité varování. Cokoliv učiníš proti této hrobce na pohřebišti, bude později spácháno na tvém majetku.“¹³¹

V případě, že v nějakém domě zemře za jakýchkoliv okolností muž, tak ženy z domu si posypou hlavu a někdy i tváře popelem. Pak ponechají tělo v domě a sami procházejí městem. Bijí se do prsou a mají vytažený oděv. K nim se postupně připojí všechny příbuzné ženy mrtvého. Muži se bijí do prsou odděleně, rovněž s vytaženým oděvem. Poté začnou připravovat tělo k mumifikaci. Před plačkami i lkajícími muži. Jde hlavní část průvodu – saně s rakví, které doprovází kněz/předčítatel. Ten ze svitku recituje náboženské texty nebo chválí činy a skutky zemřelého. Kromě kněze předčitatele se zde objevuje i postava popsaná jako vrchní balzamovač – nosič božské pečeti. Jeho doprovází jedna nebo dvě ženy, jenž představují hlavní plačky, poté byla rakev naložená na loď a zemřelý hodnostář podnikl svou poslední plavbu po Nilu.¹³²

¹³¹ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebišť starých Egyptanů*. Praha:Libri 2009, s. 17. ISBN 978-80-7277-229-2.

¹³² VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebišť starých Egyptanů*. Praha:Libri 2009, s. 22. ISBN 978-80-7277-229-2.

Text: Proces mumifikace

K mumifikování jsou určeni zvláštní lidé, kteří to provádějí jako řemeslo. Když jim pozůstalí přinesou mrtvolu, ukáží jim tři dřevěné pomalované podobizny mrtvých a řeknou, že první a nejskvostnější je podoba toho a toho, pak ukážou druhou horší a levnější. Nakonec ukážou třetí, nejlevnější. Řeknou jim ceny a zeptají se, podle kterého vzoru chtějí mít mrtvolu nabalzamovanou. Při mumifikaci první třídy vyjmou železným háčkem mozek nosními dírkami. Co nelze vyškrábnout háčkem, je vyjmuto medikamenty. Pak pazourkovým nožem rozříznou trup, vyjmou všechny vnitřnosti z těla, nalijí rozpouštěcí látky a vypláchnou ho nejprve palmovým vínem a poté odvarem z mletého koření. Nakonec ho vyplní čistou myrhou a skořicí a dalšími aromatickými substancemi. Tělo zašijí a uloží ho na 70 dní, nikdy více, do natronu (soli) a zcela ho touto solí pokryjí. Když toto období skončí, tělo omyjí a pak ho od hlavy k nohám zabalí do plátna, nastříhaného na proužky a potřeného ze spodní strany pryskyřicí, kterou Egypťané běžně používají místo lepu. V tomto stavu je tělo předáno rodině, která nechala zhotovit dřevěnou rakev v podobě lidské postavy. Do ní ho vloží. Pokud je z finančních důvodů zvolena druhá kvalita, je postup odlišný. Do těla se neřeže a vnitřnosti nejsou vyjmuty tímto způsobem, ale skrze konečník je do něj stříknut cedrový olej a otvor je po té uzavřen. Tělo je pak uloženo na požadovaný počet dní do natronu a poslední den je olej vypuštěn. Jeho účinek je tak mocný, že jsou všechny vnitřnosti rozpuštěny na roztok. Díky působení natronu, který rozpustil maso, nezůstane z těla nic než kosti a kůže. Poté je tělo vráceno rodině. Třetí a poslední možnost balzamování, které si mohou dopřát i nezámožní, je tento: do střev se vleje ředkivový olej, pak se tělo uloží na 70 dní do natronu a potom se už odevzdává příbuzným, aby si ho odnesli.¹³³

¹³³ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egypťanů*. Praha:Libri 2009, s. 39. ISBN 978-80-7277-229-2.

Text: Poslední fáze pohřebního rituálu

O dalším postupu pohřebního rituálu se píše: v den pohřbu pro tebe bude vypraven pohřební průvod se zlatou rakví a nebem nad tebou. Spočineš na saních tažených silnými voly a před tebou půjdou zpěvačky. U vchodu do hrobky pro tebe zatančí a dostaneš přiděleny obětiny pro zádušní oltář a hled, vedle oltáře pro tebe bude uctěna oběť. Závěrečnou fází pohřebních rituálů je příchod k hrobce a započetí vlastního zádušního kultu – modlení. Na stěnách hrobek je vyobrazeno toto: průvod vycházející z mumifikačního stanu došel až na střechu hrobky, kde se otevíralo ústí pohřební šachty. Zde pokračovaly rituály a uctívání, kněz předčítatel nadále oslavoval zemřelého a proběhl i takzvaný rituál otevírání úst. Tento rituál měl opět oživit zemřelého. Oči, uši, nos a ústa byly pomazány oleji a kněz předčítatel se jich dotýkal nástrojem připomínající hák. Kněz také předříkal text: *„Má ústa otevírá bůh mého města, uvolňuje okovy mých úst...“*

Poté bylo tělo spuštěno do pohřební komory, byly provedeny poslední rituály související s uzavíráním pohřební komory a následovala zádušní hostina. Než došlo k úplnému dokončení rituálů, které trvaly přes noc, docházelo často k vykradení hrobky. *„Šli jsme vykrádat hrobky ve shodě s postupem, tak jak jsme zvyklí. Shledali jsme pyramidu panovníka odlišnou od ostatních pyramid a hrobek, které jsme obvykle vykrádali. Vyhrabali jsme zezadu do pyramidy tohoto panovníka tunel. Do rukou jsme vzali hořící pochodně a sestoupili jsme dolů. Odstranili jsme suť a našli vchod a pak i onoho Boha, ležícího vzadu. Rovněž jsme našli pohřební místo královny, jeho manželky. Otevřeli jsme jejich sarkofágy a rakve, v nichž spočívaly. Našli jsme mumii tohoto krále, ozbrojeného mečem, s velkým množstvím amuletů a zlatých šperků kolem krku a zlatou ozdobnou kolem hlavy. Vznešená mumie tohoto Boha byla zcela pokryta zlatem a jeho rakev byla z obou stran vykládána zlatem, stříbrem a všemi druhy drahých kamenů. Sebrali jsme zlato, co jsme našli na mumii tohoto panovníka společně s amulety a šperky, které byly kolem jeho hrdla. Když jsme objevili královnu, sebrali jsme vše, co jsme u ní našli. Spálili jsme jejich rakve poté, co jsme odnesli ozdoby, které jsme v nich našli. Zlaté stříbrné a bronzové předměty jsme si rozdělili...“¹³⁴*

¹³⁴ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha: Libri 2009, s. 26. ISBN 978-80-7277-229-2.

Poslední soud

Celý soud začíná proslovem zemřelého, kterým se obrací na boha Usira. *"Přišel jsem k tobě, můj pane, byl jsem k tobě přiveden, abych spatřil tvou krásu, znám tě a znám jména 42 bohů, kteří jsou s tebou v síni obou pravd. Poté následuje nejdůležitější část soudu, kdy zemřelý prohlašuje, že nespáchal žádné vážné přestupky proti maat. Nespáchal jsem přečiny proti lidem.*

Nevěděl jsem, co nemělo být věděno.

Nespáchal jsem žádné zlo.

Nerouhal jsem se proti bohu.

Neokradl jsem chudého.

Nečinił jsem to, co bohové zakazují.

Nezpůsobil jsem bolest.

Nezpůsobil jsem pláč.

Nezabil jsem, nenařídil jsem zabít.

Nikdo kvůli mně netrpěl.

Neukradl jsem chleby zemřelým.

Nepřidával jsem závaží na váhy.

Nezadržoval jsem vodu při záplavách.

Jsem čistý, jsem čistý, jsem čistý, jsem čistý, jsem čistý jako volavka v Hnes. Žádné zlo na mě neulpí... neboť já znám jména bohů...¹³⁵

Celá zpověď pokračuje prohlášením, kdy se zemřelý obrací jednotlivě na všech 42 bohů a vždy je nejprve nazve jejich jménem, připojí místo, odkud pocházejí, a pak uvede, že nespáchal čin, který daný bůh hlídá: „*Ó pojídači stínů, který pochází z jeskyně, nekradl jsem...*“ Poté se obrací na bohy a opět obhájí svou čistotu a morální bezúhonnost. V závěru ho bohové postupně dvakrát po sobě zkoušejí ze znalosti božských textů, aby prokázal svou cenu. Po celou dobu soudu zemřelý mluví, zatímco jeho srdce, podle Egyptanů sídlo rozumu a paměti, leží na misce vah, kde ho vyvažuje pero bohyně Maat. Jeho srdce musí zůstat lehčí než toto pero, pokud se prokáže, že se dotyčný nějakým způsobem provinil, sežere jeho srdce démon Velká požiračka. Závěrečný verdikt vyslovují všichni bohové soudci: „*Co jsi řekl, je pravda, ospravedlněný je nevinný, nespáchal žádný zločin ani nejednal proti nám. Necht' jsou mu poskytnuty obětiny, jež jsou předkládány...*“ Výrok soudu zapíše Thovt, božský písař, na svitek papyru. Tímto je

¹³⁵ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha:Libri 2009, s. 32. ISBN 978-80-7277-229-2.

zemřelý prohlášen ospravedlněným je mu dovoleno vstoupit do Usirova zásvětního království a připojit se k blaženým zemřelým. Jeho dlouhá pout' skončila.¹³⁶

¹³⁶ VLČKOVÁ MAŘÍKOVÁ P., *Hroby, hrobky a pohřebiště starých Egyptanů*. Praha:Libri 2009, s. 31.-33. ISBN 978-80-7277-229-2.

7.1.3 Přílohy k aktivitám na téma středověk

7.1.3.1 Hra v roli - hrací karty

7.1.3.1.1 Karta s pravidly

PAPEŽ – Jeho cílem je získat co nejvíc žetonů. Vybírá je od duchovních. I od krále. Zároveň vždy, když král odevzdá daň, dává papež králi vybrat kartu s úkolem. Také může v průběhu hry různě měnit duchovní mezi lény, pokud se mu zdá, že vybírají málo desátků.

KRÁL – Jeho cílem je získat co nejvíce žetonů. Vybírá daně od lenních pánu po 10 žetonech. Když odevzdají daň dává jim král losovat úkoly. Musí však dát pozor, aby při výběru daní v lénech či plnění vylosovaného úkolu nenastal hladomor. Když Král nasbírání 10 žetonů, losuje od papeže úkol pro sebe, který musí splnit. Také může v průběhu hry měnit lenní pány, pokud se mu zdá, že špatně hospodaří.

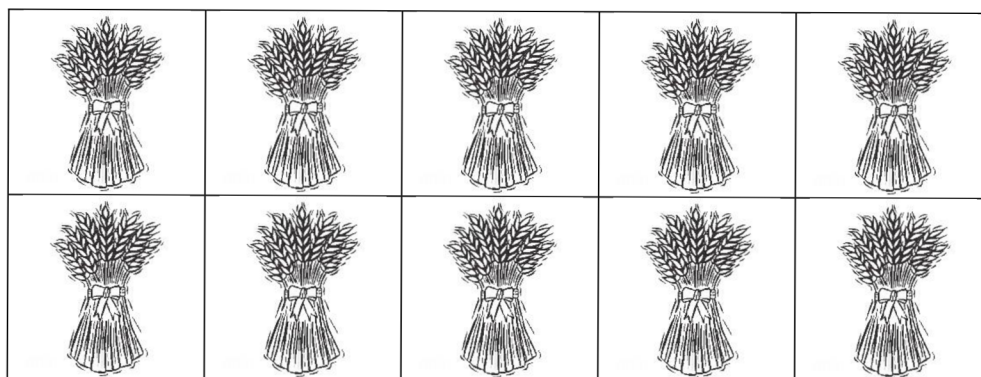
LENNÍ PÁN – Jeho cílem je na konci hry získat minimálně 20 žetonů jen pro sebe. Musí však dbát na to, aby v jeho lénu nenastal hladomor. To znamená, že dbá, aby na každého rolníka v jeho lénu zbylo minimálně 1 žeton. Stejně tak hlídá, aby na jednoho rolníka nebylo více než 10 žetonů. Přebytek si pak nechává. Zároveň odvádí daně králi, a to dle výše, kterou král určí. Když král zjistí, že má lenní pán nasbírání 20 žetonů, losuje kartu s úkolem. Lenní pán nesmí vybírat daně v jiném než ve svém lénu.

DUCHOVNÍ – Vybírá od rolníků desátky. Tedy deset procent z toho, co stihli nasbírat. Výpočet je (nasbírané žetony) : 100 x 10 = množství, které si duchovní může vzít. Když rolníci v lénu nasbírají dohromady 20 žetonů, dá rolníkům vylosovat kartu s úkolem. Žetony vybírá pouze od rolníků.

ROLNÍK – Jeho cílem je mít na konci minimálně 1 žeton pro sebe. Žetony může sbírat jako jediný uprostřed místnosti. Pak je „sází“ na lénu, kam byl přidělen. Žetony v lénu se sčítají. Pokud nebude v lénu alespoň 1 žeton na jednoho rolníka, umírají všichni na hladomor. Má povinnost odvádět desátky církvi a daně lennímu pánovi. Případně plnit úkoly. Nesmí přebíhat mezi lény.

LENNÍ PÁN	KRÁL
ROLNÍK	PAPEŽ
	DUCHOVNÍ

7.1.3.1.3 Žetony s obilím:



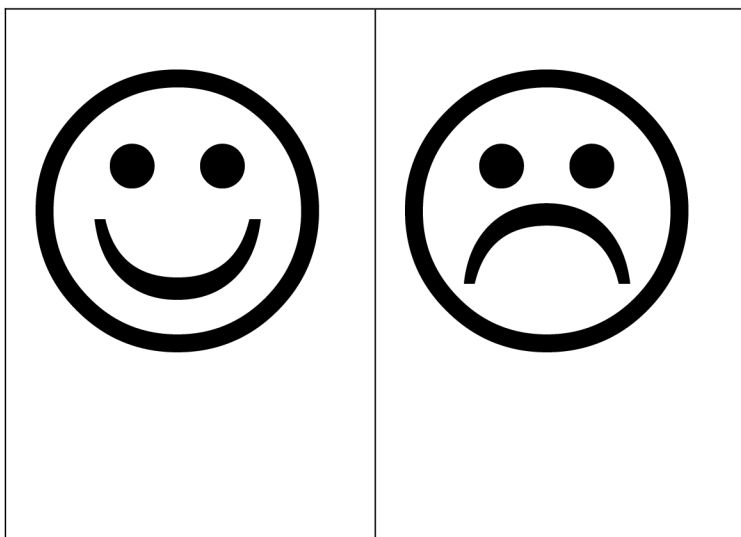
7.1.3.1.4 Karty s úkoly

<p>Pro krále</p> <p>Potřebuješ si udobřit církvev</p> <p>Stavba kostela</p> <p>odevzdej 5 žetonů církvi</p>	<p>Pro krále</p> <p>Za protivení se papeži</p> <p>Uvalena klatba na tvé království</p> <p>odevzdej 30 žetonů církvi</p>	<p>Pro krále</p> <p>Povolání z Říma</p> <p>Křížová výprava</p> <p>vyber jednoho lenního pána a všechny jeho žetony předej papeži</p>
<p>Pro lenního pána</p> <p>Nadměrné deště zničily úrodu</p> <p>odevzdej 5 žetonů pro krále</p>	<p>Pro lenního pána</p> <p>Nadměrné mrazy zničily úrodu</p> <p>odevzdej 5 žetonů pro krále</p>	<p>Pro lenního pána</p> <p>V okolí je mor, je potřeba ochránit města a vesnice</p> <p>odevzdej 20 žetonů pro krále.</p>

<p>Pro lenního pána</p> <p>Je potřeba zabezpečení města</p> <p>odevzdej 2 žetony pro krále</p>	<p>Pro lenního pána</p> <p>Nadměrné sucho zničilo úrodu</p> <p>odevzdej 5 žetonů pro krále</p>	<p>Pro lenního pána</p> <p>Stavba hradu</p> <p>odevzdej 15 žetonů králi</p>
--	--	---

<p>Pro rolníka</p> <p>Pohřeb v rodině</p> <p>odevzdej 2 žetony duchovnímu</p>	<p>Pro rolníka</p> <p>Nedostatek mešního vína v kostele</p> <p>odevzdej 5 žetonů duchovnímu</p>	<p>Pro rolníka</p> <p>Žádáš odpuštění hříchů</p> <p>odevzdej 1 žeton duchovním</p>
---	---	--

<p>Pro rolníka</p> <p>Křtiny</p> <p>odevzdej 1 žeton duchovnímu</p>	<p>Pro rolníka</p> <p>Oslava náboženských svátků</p> <p>odevzdej 5 žetonů duchovnímu</p>	<p>Pro rolníka</p> <p>Svatba</p> <p>odevzdej 2 žetony duchovním</p>
---	--	---



7.1.3.2 Hra – Příběh rytíře

Rolník: Člověk bohabojný, jehož život byl zasvěcen práci. Práce rolníků se lišila podle místa, kde žili. V první řadě rolníci pracovali jako zemědělci a pastevci. Ale také vykonávali práce v lese nebo jiné neméně důležité činnosti, které zachovávaly plynulý život společnosti. Rolníci pracovali pro ty, kdo bojovali, i pro ty, kdo se modlili. Starali se o obživu těch, kteří je chránili, nebo o ty, kteří jim poskytovali spojení s Bohem.¹³⁷ Rolník patřil mezi ty, kdo pracují, do této kategorie můžeme zařadit a řemeslníka, který pracoval na stavbách nebo se věnoval jinému řemeslu neméně důležitému pro fungování společnosti. Rolník byl podřízen svému pánu, bez jeho svolení se nemohl oženit ani odstěhovat. Rolníci většinou neuměli číst ani psát.

Mnich: Člověk, který celý svůj život zasvětil Bohu a víře. Hlavní denní činnosti mnichů je modlitba a péče o víru. Mnich trávil čas v klášteře, kde měl prostor a klid na rozjímání či opisování knih. Často však putoval mezi lid, aby šířil víru a pomáhal potřebným. Uměl číst a psát, díky tomu byl považován za vzdělaného. Mnich patřil do kategorie těch, co se modlí.¹³⁸ Sem spadala i jiná postavení jako třeba kněz, biskup nebo přední představitel papež. Tato společenská skupina postupem času získala velmi velký vliv a moc.

¹³⁷ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 105. ISBN 80-7021-274-8.

¹³⁸ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 45. ISBN 80-7021-274-8.

Rytíř: Člověk, který mohl na rozdíl od jiných nosit zbraň a požadovat nasycení, aniž by pracoval. Byl osvobozen od poplatků na rozdíl od rolníka a na oplátku rytíř životy rolníků bránil před nepřáteli. Rytíř patří mezi ty, co bojují. Je členem družiny vedené urozeným pánem, která chrání jeho i jeho sídlo. Od svého pána může za zásluhy dostat kus půdy (léno) koně nebo výstroj.¹³⁹ Pro rytíře je důležitá ctnost, chrabrost a ochrana křesťanských hodnot. Mimo jiné i ochrana slabých a nevinných. Ne vždy však rytíři tyto ctnosti dodržovali, jako válečníci poznamenaní boji bývali krutí a nelítostní.¹⁴⁰

Umělec: Člověk, věnující se nějaké originální umělecké činnosti. Ačkoliv by se zdálo, že umělec bude mít specifické místo ve společnosti, byl chápán spíše jako řemeslník. Umělec tedy většinou spadá mezi ty, co pracují, ačkoliv mezi malíře patřili také mniši kreslící ikony.¹⁴¹ Malíři tvořili svá díla spíše anonymně, až ve vrcholném a pozdním středověku se objevují malíři, kteří jsou za svá díla vyznamenáváni. Zvláštním výsadám se těšili umělci z řad zlatníku, kteří tvořili šperky a umělecké předměty. Díky tomu že pracovali s tak drahým materiálem, byli uznáváni a bohatě odměňováni. Dále mezi umělce patřili i sklenáři a architekti, je patrné, že se jednalo o umění ryze praktické. Takový umělec býval i bohatě odměňován za svou práci, zvláště jestli byla práce vykonávána pro váženého pána nebo samotného krále.¹⁴²

Ženy: Ženy ve středověku měly své vyhrazené místo, to však bylo zcela bokem tehdejšímu společenskému uspořádání. Ačkoliv i žena se mohla modlit, pracovat nebo se po boku svého muže věnovat ochraně jeho majetku, byla chápána spíše jako vlastnictví manžela. Pro svou rodinu tvořila dívka prostředek k urovnání vztahů či smíření rodu žena si sama nemohla vybírat, koho si vezme za manžela.¹⁴³ Bývala muži přidělena svou rodinou. Většinou se jednalo o obchod či získání lepšího postavení rodiny. Úkolem ženy bylo přivést potomky a pomoci tak udržet rodovou linii. Její práce byla úměrná tomu, jaké postavení měl její manžel. Žena byla předurčena k tomu, aby poslouchala. Svobodný názor ženy byl chápán jako špatnost a prohřešek proti učení víry.¹⁴⁴

¹³⁹ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 71. ISBN 80-7021-274-8.

¹⁴⁰ HUIZING Johan, *Podzim středověku*. Praha:HaH 1999 s. 111.- 114. ISBN 80-86022-26-9.

¹⁴¹ HUIZING J., *Podzim středověku*. Praha:HaH 1999 s. 431. ISBN 80-86022-26-9.

¹⁴² LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 185. ISBN 80-7021-274-8.

¹⁴³ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad 1996, s. 245. ISBN 80-7021-274-8.

¹⁴⁴ GOODY Jack, *Proměna rodiny v evropské historii*. Praha: NLN, 2006, s. 80. ISBN 80-7106-396-7.

Člověk na okraji společnosti: Je to člověk odlišný od většiny. Liší se svým vzhledem, myšlením, ale hlavně chováním. Takový člověk nebyl společností přijímán, jako její součást. Byli to většinou vyhnanci muži i ženy, kteří se prohřešili svými činy ať násilnými nebo nenásilnými, např. krádežemi, prostitucí apod. Nebo také tuláci či kejklíři, kteří neměli stále místo pro život. Různě se potulovali, svobodně se přemísťovali mezi městy. A právě proto, že byli svým způsobem svobodní, byla tato jejich svoboda důvodem obav ostatních. Na kejklíře se lidé rádi chodili dívat, ale po představení s nimi již čas netrávili. To, jestli tito lidé stáli na okraji společnosti, o tom rozhodoval jejich způsob života. Např. hudebníci, kteří hrávali na svatbách nebo slavnostech a sdružovali se, se stali takovou profesionální skupinou. Pro skupinu, mající takový trvalý charakter platilo, že byli spíše řemeslníky. Pokud se umělci potulovali byli spíš blíže tulákům a kejklířům než muzikantům a stejně jako prostitute byla jejich činnost označena za nečisté řemeslo.¹⁴⁵

¹⁴⁵ LE GOFF, Jacques, *Středověký člověk*, in: *Středověký člověk a jeho svět*. Le Goff, Jacques (ed.), Praha: Vyšehrad, 1996, s. 303. ISBN 80-7021-274-8.

7.1.4 Příloha k aktivitám na téma novověk

7.1.4.1 Příklad zápisu ze sešitu stížností

Už nebudeme říkat, kdyby teď král věděl. Kdyby tak král věděl! Král, ten nejlepší z králů, otec velké a rozumné rodiny, bude vědět. Všechny neřesti budou zničeny, blahodárná a úctyhodná píle, poctivost, cudnost, vlastenectví, přátelství, rovnost, svornost, pracovitost, soucitnost, spořivost, všechny tyto krásné cnosti budou odměněny. A konečně bude vládnout pouze moudrost. Vzájemná láska vládců a poddaných vztyčí tento trůn, jediný hodný krále Francouzů...

Obyvatelé jedné vesničky u Sézanne požadují konec stavovské společnosti, stejné právo pro všechny: „My, ubozí obyvatelé, jsme těmi, kdo dobrovolně, nebo z domucení slouží králi a vlasti. To my platíme děla, pušky, náklady na ubytování vojska, aniž bychom měli naději, že naši synové dosáhnou vysokých vojenských hodností. Brána k nim je pro ně uzavřena...“

K tomu, jak budou generální stavy hlasovat, se vyjádřil i abbé Sieyesem se svým slavným výrokem: „Plán tohoto spisu je velmi jednoduchý. 1) Čím je třetí stav? Vším. 2) Co znamená až dosud v politice? Nic. 3) Co požaduje? Stát se v ní něčím.¹⁴⁶

¹⁴⁶ FERRO M., *Dějiny Francie*. Praha: NLN 2006, s.156. ISBN 80-7106-888-8.

7.1.4.2 Karta s popisem práv a povinností stavů v 18. století ve Francii

1. stav

Stav duchovní tvoří zástupci církve, ti, kteří patří do tohoto stavu, jsou osvobozeni od daní, avšak platilo zde, že čím blíže králi jste jako kněží byli, tím větší privilegia jste mohli mít. Patřili sem převážně biskupové. Chudí venkovští kněží mnoho privilegií ani práv neměli. Nemohli si třeba svobodně vybrat, kde budou žít a kázat.

2. stav

Šlechtici byli osvobozeni od daní, vlastnili půdu, kterou pronajímali rolníkům, sami nepracovali ani nepodnikali. Jejich majetek se dědil z otce na syna nebo závisel na štědrosti krále, proto se mnoho šlechticů snažilo být v jeho nejlepší přízni. Šlechtici, tedy urození, mohli jako jediní ze společenských stavů narukovat do armády a získat vojenskou hodnost.

3. stav

Třetí stav, ačkoliv byl nejpočetnější měl více povinností než práv. Jeho příslušníci museli platit daně, které byly tak vysoké, že prostým lidem nezbývaly žádné peníze na vlastní obživu. I přesto to však nestačilo. Nezapomínejme, že lidé ještě museli platit desátek, a to také nebylo málo.

7.1.5 Příloha k aktivitám na téma novodobé dějiny

7.1.5.1 Kartičky pro aktivitu: Pravda nebo lež

<h1>PRAVDA</h1>	<h1>LEŽ</h1>
-----------------	--------------

Od odpoledne až do rána jsem stála ve frontě před obchodem kvůli koupi jízdního kola pro syna k Vánocům. Obchod otevřel až v 8 hodin.	Základní vojenská služba byla povinná. Trvala 2 roky. Odvod mužů v 18 letech. Ve výjimečných případech (např. studenti VŠ) později – až po ukončení jejich studia.
Chtěla jsem studovat na vysoké škole. Bohužel, nebylo to možné, protože mí rodiče nebyli členy KSČ. Musela jsem si místo toho vybrat některý z učňovských oborů.	Exotické ovoce (banány, mandarinky, pomeranče) bylo nedostatkovým zbožím. Objevilo se v obchodech pouze před Vánocemi. A ještě ve velmi omezeném množství. Proto se na něj stály dlouhé fronty.
Ve škole se přísně dohlíží na oblečení a celkový zevnějšek. Zakázané jsou nápisy v cizích jazycích (některých☺) například na tričce. Kluci nesmějí mít dlouhé vlasy.	Povinné členství v zájmových organizacích například „Jiskra“, „Pionýr“ nebo v „SSM“ (Svaz socialistické mládeže). Kdo nebyl členem, měl problémy ve škole.
O hodinách TV je povinný cvičební úbor. Dívky – bílá trička, modré trenýrky a cvičky „Jarmilky“. Chlapci – bílá tílka, červené trenýrky a také „Jarmilky“.	Povinná účast na oslavách 1. máje. Ta se kontrolovala a evidovala. Kdo se nedostavil, měl velké problémy (např. se sehnáním místa pro své dítě v mateřské škole).
Účast při volbách byla povinná. Ta se kontrolovala a evidovala. Kdo se nedostavil, měl velké problémy (např. už jen se žádostí o získání bytu).	Cestovat do zahraničí bylo možné jen při splnění přísných podmínek. A to do zemí jako Maďarsko, Německá demokratická republika, Bulharsko, Rumunsko, Polsko a Sovětský svaz.
Na nové auto Škoda si musím počkat pár let v pořadníku. Jeho barvu si sám nevybírám. Zaplatím za něj 25 průměrných platů.	Tuzex – síť obchodů, kde si bylo možné pouze za zahraniční měnu nebo za poukázky tzv. bony zakoupit západní zboží, které v našich obchodech nebylo vůbec k sehnání. Například rifle nebo mikiny.
Toaletní papír byl nedostatkovým zbožím. Prodávalo se 1 balení na osobu. Lidé na něj stály v dlouhých frontách.	V televizi převažuje program s velkou nabídkou filmů o hrdinech ze Sovětského svazu.
Při volbách nebyl možný výběr z více politických stran.	Státní hranice byla obehnána ostnatým drátem. Před jejím překročením jsme museli projít pasovou a celní kontrolou. Mnohdy velmi nepříjemnou a důkladnou. To samé se týkalo i vozidel.
Na základní škole jsme se povinně už od 5. třídy učili ruský jazyk.	Oficiálně neexistuje nezaměstnanost. Bezdomovci, ...
Všudypřítomná cenzura a kontrola. Například před uvedením divadelní hry v divadle nebo	Získání bytu bylo možné jen například díky členství v KSČ, vlivným přátelům nebo díky

<p>před premiérou nového filmu v kinech. To samé se týká oblasti tisku, rozhlasu, televize.</p>	<p>úplatku. Jinak se na byt čekalo i několik let v pořadníku. Mnohdy bez úspěchu. Byt 3+1 (70 m²) stál měsíčně 175 korun československých.</p>
<p>O některých sobotách jsme chodili do školy, rodiče do zaměstnání. Byly to tzv. pracovní soboty.</p>	<p>Omezená výše finanční hotovosti při cestě do zahraničí. Například do Německa (NDR) bylo povoleno vyvézt pouze 30 marek na osobu = 90,- Kčs.</p>
<p>Před odjezdem do zahraničí musel každý občan řádně vyplnit takzvané „celní a devizové prohlášení“. Tam se zapisovalo vše, co si s sebou do ciziny bral cennějšího, ale i kolik vyváží Československých korun. Vše bylo na hranicích důsledně kontrolováno a při sebemenší nesrovnalosti i tvrdě postihováno.</p>	<p>Před návratem ze zahraničí se musely do tzv. „celního a devizového prohlášení“ doplnit veškeré věci, zakoupené v cizině. Byl přesný seznam věcí, které byly zakázány dovážet. Při sebemenším nedodržení následoval tvrdý postih.</p>
<p>Chtěla jsem se svými 3 dětmi navštívit svou sestru v Západním Německu. Bylo mi to povoleno, ale jen za podmínky, že nejstarší syn zůstane doma. Jistota, že neemigrujeme!</p>	<p>Pokud nějaká veřejně známá osoba (zpěvák, herec, spisovatel) opustila bez povolení republiku - emigrovala, tak se jeho „dílo“ nesmělo už nikdy v žádné podobě objevit na veřejnosti - v televizi, v rozhlase, v tisku.</p>

7.1.5.2 Karty sloužící k vytvoření vlastní postavy

POPIS POSTAVY

A

K vámi vybrané postavě vymyslete osobní údaje (jméno, zájmy, oblíbenou barvu, jména členů rodiny a jiné detaily z jejich života).

Žena (36 let), zaměstnaná jako dělnice, má 3 děti – 2 synové (8 a 17 let) dcera (12 let). Je samoživitelka. Bydlí v třípokojovém bytě, pracuje na tři směny, aby uživila rodinu, chodí občas po večerech uklízet na úřad.

POPIS POSTAVY

B

K vámi vybrané postavě vymyslete osobní údaje (jméno, zájmy, oblíbenou barvu, jména členů rodiny a jiné detaily z jejich života).

Dívka (18 let). Právě odmaturovala a byla přijata na vysokou školu. Má přítele, který musí na vojnu, protože on se na vysokou školu nedostal. Dívka bydlí u rodičů, kteří nemají moc dobrý kádrový posudek, proto jsou všichni moc rádi, že byla na vysokou školu přijata.

POPIS POSTAVY

C

K vámi vybrané postavě vymyslete osobní údaje (jméno, zájmy, oblíbenou barvu, jména členů rodiny a jiné detaily z jejich života).

Lékař (42 let), dvě děti – dcera 15 let, syn 16 let obě děti studují na prestižních středních školách. Jeho žena (38 let) pracuje jako učitelka na základní škole, od příštího roku by měla být zástupkyní ředitele. Bydlí v řadovém rodinném domě.

POPIS POSTAVY

D

K vámi vybrané postavě vymyslete osobní údaje (jméno, zájmy, oblíbenou barvu, jména členů rodiny a jiné detaily z jejich života)

Muž dělník (48 let), otec čtyř dětí dcera (16 let), synové (10let, 8let, 6let).
Manželka (40 let) dělnice. Bydlí v malém dvoupokojovém bytě. Muž často chodí na melouchy, aby finančně pomohl rodině.

7.1.5.3 Kartičky s popisem nečekané události

Událost

A

Přečti si událost, vztahující se k vaší postavě. Zkuste se vžít do role a pokuste se vnímat, jak mohla působit událost na vaši postavu. Poté odpovězte na následující úkoly.

17letý syn byl zatčen, když byl na koncertu zakázané skupiny Plastic people. Podle svědků byl opilý a hlásal protistátní hesla. Pokud jej matka nepřesvědčí, aby udal své kamarády, kteří následně budou vyhozeni ze školy, přijde matka o práci a o velký třípokojový byt. Syn s největší pravděpodobností bude umístěn do „pastáku“. Již nyní je jasné, že bude on sám ze školy vyloučen. Tímto se na celou rodinu vrhne stín nezodpovědných občanů, další dvě děti to budou mít ve škole velmi těžké.

- 1) Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.*
- 2) Sehrajte společně, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.*
- 3) Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.*
- 4) Zdůvodněte, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.*

Událost

B

Přečti si událost, vztahující se k vaší postavě. Zkuste se vžít do role a pokuste se vnímat, jak mohla působit událost na vaši postavu. Poté odpovězte na následující úkoly.

Dívka právě zjistila, že je těhotná. Pokud by chtěla jít na potrat, musí předstoupit před posudkovou komisi, kde musí uvést své důvody, proč chce ukončit těhotenství, a také způsob, jak k otěhotnění došlo. Zákrok v této době není příliš bezpečný a je zde velké riziko, že již nebude moci mít děti. Pokud si dítě nechá, bude muset okamžitě opustit školu a ukončit studia.

- 1) Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.*
- 2) Sehrajte společně, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.*
- 3) Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.*
- 4) Zdůvodněte, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.*

Událost

C

Přečti si událost, vztahující se k vaší postavě. Zkuste se vžít do role a pokuste se vnímat, jak mohla působit událost na vaši postavu. Poté odpovězte na následující úkoly.

Na udání byla u lékaře provedena domovní prohlídka. Při této prohlídce byly nalezeny lékařské časopisy a dopisy od kolegů, kteří emigrovali do Anglie. Je obviněn z přechovávání zakázaných materiálů, nyní se musí dostavit k výslechu a přiznat se, kde k materiálům přišel. Bude muset dokázat, že podobných materiálů nemá více a že určitě neplánuje podpořit rozvrat státu. Každopádně s lékařskou praxí se bude muset rozloučit. Bude mu však nabídnuta spolupráce s STB. Kdy by měl jednou týdně chodit hlásit, co kdo z jeho přátel dělal a říkal.

- 1) Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.*
- 2) Sehrajte společně, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.*
- 3) Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.*
- 4) Zdůvodněte, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.*

Událost

D

Přečti si událost, vztahující se k vaší postavě. Zkuste se vžít do role a pokuste se vnímat, jak mohla působit událost na vaši postavu. Poté odpovězte na následující úkoly.

Dělník s pěti dětmi dostal velmi lákavou nabídku. Od příštího měsíce může být povýšen na mistra, k tomu by měl dostat i větší byt, po kterém tak touží celá rodina. Musí však vystoupit na příští stranické schůzi a přede všemi lhát o tom, jak je jeho nadřízený bezvadný, i když je to hrozný trouba a zlý člověk, který udává a ubližuje lidem. Všichni jeho kolegové a kamarádi se mu za to jistě budou smát nebo mu v horším případě budou nadávat.

- 1) Popiš, jak se cítí vaše postava po zjištění toho, co se stalo.*
- 2) Sehrajte společně, jak oznámí rodině nebo blízkým, co se stalo.*
- 3) Vysvětli řešení situace, pro které se vaše postava rozhodla.*
- 4) Zdůvodněte, čeho bude vaše postava po svém rozhodnutí nejvíce litovat.*

7.1.5.4 Kartička s popisem

Výhody a nevýhody členství ve straně KSČ

Jak by mohla vypadat agitace-politické verbování do KSČ (Komunistická strana Československa)

Peníze kazí charakter – kdyby nebyly peníze, lidé si nebudou mít co závidět. Kdyby se stát postaral o to, aby bylo všeho dostatek a lidé nestrádali, žilo by se v blahobytu. Komunistická strana se snaží zajistit tento blahobyť. K tomu je zapotřebí zrušit soukromé podnikání, protože by se pak mohlo stát, že si někdo vydělá mnohem více peněz než ostatní. Kdo se chce mít dobře, měl by být ve straně, ta mu pomůže získat byt, auto, vzdělání, a dokonce i výjezd na Západ. Je však nutné být aktivním členem, podporovat všechny akce, které manifestují rozvoj a moc komunistické strany.¹⁴⁷ Scházet se na schůzích a tleskat nápadům funkcionářů, i když s nimi nesouhlasíte. Zároveň tak dáváte, ač nevědomky, svolení, že vás strana, tedy její členové budou hlídat, jestli vše, co se od vás očekává, řádně dodržujete. Není možné členství tajit, naopak všichni by měli vědět, že jste členem, při státním svátku musíte do oken vyvěsit rudé praporky a na Prvního máje jít do průvodu. Pokud se někdy postavíte na odpor, budete ze strany vyloučeni a přijdete o všechny výhody, které vám strana nabízí. Ale hlídání budete dále, a to mnohem více než dříve. Takže si to pořádně rozmyslete!

¹⁴⁷ GARAUDY R., *Marxismus 20. století*. Praha: Svoboda. 1968, s.131.