

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Nikola Blahynková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Strukturované drama jako prostředek výuky etické výchovy

Diplomová práce

Autor: Nikola Blahynková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova
Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Nikola Blahynková
Studium:	P15P0982
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk, Učitelství pro 2. stupeň základních škol - etická výchova
Název diplomové práce:	Strukturované drama jako prostředek výuky etické výchovy
Název diplomové práce AJ:	Drama in Education as a Teaching Tool for Ethical Education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce pojednává o využití strukturovaného dramatu v hodinách etické výchovy na druhém stupni základních škol jako prostředku učení dětí prosociálním dovednostem formou zážitkového vyučování. Cílem práce je vytvoření didakticky využitelných strukturovaných dramát vycházejících z vybraných literárních textů. Při tvorbě výukových bloků bude postupováno od analýzy zdrojů k didaktickému zpracování metodických materiálů a ověření jejich využitelnosti při výuce. Témata strukturovaných dramát vychází z Rámcového vzdělávacího programu etické výchovy.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001, 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007, 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.

ROCHE, Roberto Olivar. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce doc. PhDr. Pavla Vacka, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Nikola Blahynková

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Pavlu Vackovi, Ph.D. za odborné vedení, profesionální přístup, cenné rady a čas, který věnoval konzultacím při zpracování mé diplomové práce.

Anotace

BLAHYNKOVÁ, Nikola. *Strukturované drama jako prostředek výuky etické výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 104 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o využití strukturovaného dramatu v hodinách etické výchovy na druhém stupni základních škol jako prostředku učení dětí prosociálním dovednostem formou zážitkového vyučování. Cílem je vytvoření didakticky využitelných strukturovaných dramát vycházejících z vybraných literárních textů. Při tvorbě výukových bloků bude postupováno od analýzy zdrojů k didaktickému zpracování metodických materiálů a ověření jejich využitelnosti při výuce. Témata strukturovaných dramát vychází z Rámcového vzdělávacího programu etické výchovy.

Klíčová slova: etická výchova, strukturované drama, prosociální chování, literární texty, žák, zážitková pedagogika.

Annotation

BLAHYNKOVÁ, Nikola. *Drama in Education as a Teaching Tool for Ethical Education*. Hradec Králové: The Faculty of Education in Hradec Králové, 2020. 104 p. Diploma thesis.

The thesis deals with the application of structured drama in ethical education classes at the lower-secondary school as a tool for teaching children prosocial skills through experiential education. The objective is to create didactically applicable structured dramas based on selected literary texts. In the creation of teaching blocks the process will be progressed from resource analysis to didactic processing of methodological materials and verification of their usability in teaching. The topics of structured dramas are determined by the Framework Educational Programme of Ethical Education.

Key words: Ethics education, structured drama, prosocial skills, literary texts, a pupil, experiential education.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Strukturované drama a jeho pozice v dramatické výchově	11
1.1 Definice strukturovaného dramatu	12
1.2 Výstavba strukturovaného dramatu	14
1.3 Plánování a tvorba strukturovaného dramatu	19
1.4 Metody a techniky využití ve strukturovaném dramatu	21
1.5 Specifika tvorby strukturovaného dramatu s literární předlohou	26
2 Etická výchova.....	28
2.1 Výchovné cíle a obsah.....	31
2.2 Nejvýznamnější koncepce EV	35
2.2.1 Pojetí morálního vývoje dítěte podle Jean Piageta	36
2.2.2 Pojetí morálního vývoje dítěte podle Lawrence Kohlberga.....	37
3 Propojení EV a strukturovaného dramatu.....	39
3.1 Strukturované drama jako prostředek učení prosociálním dovednostem.....	40
4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	43
4.1 Ukotvení dramatické výchovy v RVP ZV	43
4.2 Ukotvení etické výchovy v RVP ZV	44
4.3 Vybraná témata ke zpracování strukturovaného dramatu z EV RVP ZV	44
4.3.1 Mezilidské vztahy a komunikace	45
4.3.2 Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů	46
4.3.3 Prosociální chování ve veřejném životě.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 Cíle metodické části.....	49

5.1	Charakteristika realizace na 2. stupni ZŠ	49
6	Didaktické zpracování metodických materiálů.....	50
6.1	Charakteristika scénářů strukturovaných dramát	50
6.2	Obsah scénářů strukturovaných dramát.....	51
7	Strukturovaná dramata	52
7.1	Strukturované drama č. 1 – Petr a Lucie	52
7.1.1	Plán realizace	53
7.1.2	Didaktické materiály a texty realizací.....	56
7.1.3	Reflexe odučených jednotek – Petr a Lucie	60
7.2	Strukturované drama č. 2 – Profíci – školní odboj aktivován	62
7.2.1	Plán realizace	63
7.2.2	Didaktické materiály a texty k realizaci.....	66
7.2.3	Reflexe odučených jednotek – Profíci – školní odboj aktivován.....	74
7.3	Strukturované drama č. 3 – Kulička	76
7.3.1	Plán realizace	77
7.3.2	Didaktické materiály a texty k realizaci.....	82
7.3.3	Reflexe odučených jednotek – Kulička.....	86
7.4	Shrnutí a komparace odučených jednotek	88
8	Grafické znázornění procesu realizace strukturovaného dramatu	93
9	Přínos metody při výuce etické výchovy	96
	ZÁVĚR	97
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	99
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	101
	SEZNAM OBRÁZKŮ	103
	SEZNAM PŘÍLOH.....	104

Seznam použitých zkratk

UHK	Univerzita Hradec Králové
EV	Etická výchova
DV	Dramatická výchova
ZŠ	Základní škola
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
BPMN	Business Process Modeling and Notation

ÚVOD

Využití strukturovaného dramatu ve výuce jsem se věnovala již na střední škole, a to díky specializaci dramatická výchova. Zážiteková metoda strukturovaného dramatu mi připadala jako ideální protipól frontální výuky, která v českém školství převládá. V rámci studia etické výchovy jsem se utvrdila v tom, že právě etická výchova je vhodným předmětem pro zařazení strukturovaného dramatu, jelikož metoda a předmět se potkávají v požadavku na osobnostně rozvíjející model vyučování.

Dříve byla reprezentantem tradičních hodnot a norem převážně církve. To už v současné době neplatí, a tudíž vzniká otázka. Chceme a potřebujeme nějak ovlivňovat charakterové zrání mládeže? Každý, kdo se více zabývá etikou v kontextu výuky a pracuje s mladou generací ví, že formování mravní stránky žáků je naprosto klíčové pro utváření hodnotných vztahů a fungování ve společnosti.

Téma mé diplomové práce jsem si zvolila z toho důvodu, že v něm dochází k propojení etické výchovy se strukturovaným dramatem, přičemž strukturované drama slouží jako prostředek výuky žáků prosociálním dovednostem formou zážitkového vyučování. Scénáře strukturovaných dramát obsahově vychází z literárních textů, díky nimž dochází k přejímání žádoucích modelů chování, postojů a hodnot, které jsou v této digitální on-line době 21. století stále více roztrženy.

Cílem diplomové práce je vytvoření a následné ověření didakticky zpracovaných strukturovaných dramát v hodinách etické výchovy na druhém stupni základní školy. Při zpracovávání didaktického materiálu se předpokládá zvládnutí teoretických východisek a obsahový soulad strukturovaných dramát s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a obsahem doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova.

Práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá strukturovaným dramatem, etickou výchovou, jejich propojením a ukotvením v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tím je položen základ pro zpracování praktické části, která obsahuje cíle metodické části, didaktické zpracování metodických materiálů, strukturovaná dramata, grafické znázornění procesu realizace strukturovaného dramatu a přínos metody při výuce etické výchovy. Součástí všech realizovaných metodických materiálů jsou reflexe odučených jednotek, na jejichž základě

je možné zhodnotit funkčnost scénářů strukturovaných dramát. Shrnutí a komparace odučených strukturovaných dramát reflektuje pozitiva a negativa jednotlivých scénářů.

Součástí diplomové práce jsou také přílohy, které obsahují fotodokumentaci z realizace strukturovaných dramát.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Strukturované drama a jeho pozice v dramatické výchově

Dramatická výchova (dále jen DV) patří v současné době mezi Doplňující vzdělávací obory Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) spolu s etickou výchovou, filmovou/audiovizuální výchovou a taneční a pohybovou výchovou.¹ Ve školách může být realizována jako samostatný školní předmět nebo mohou být její metody využívány při vyučování jiných předmětů, popřípadě může mít formu zájmové činnosti.²

Eva Machková definuje DV jako: „učení zkušeností, tj. jednáním osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“³

V této diplomové práci bude užíván pojem strukturované drama, se kterým se v odborné literatuře můžeme setkat také jako se strukturovanou dramatickou hrou, dramatem ve vzdělání nebo školním dramatem.

Strukturované drama má svou nezastupitelnou pozici v dramatické výchově, protože se jedná o jednu z jeho základních a specifických forem, která je využívána při realizaci výukové jednotky.⁴

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 10.09.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 32. ISBN 978-80-7068-207-4.

³ Tamtéž.

⁴ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

1.1 Definice strukturovaného dramatu

Základem pojmu je slovo *drama*, které je definováno jako druh, žánr nebo funkční oblast literatury. Jeho etymologii odvozuje již Aristoteles ve své *Poetice* ze starořeckého slovesa *drao*, které znamenalo jednat, činit, konat a bylo řazeno do literatury. Většina pozdějších autorů zůstává s Aristotelem ve shodě a chápe drama jako součást literatury, protože využívá psaného jazyka.

Dramatický text má však svá specifika, protože musí obsahovat postavy, jejich jednání a dramatickou situaci. Text, který tato kritéria nesplňuje, nelze považovat za dramatický text. Právě z těchto důvodů není drama pouze druhem literatury, vedle prózy a poezie, ale je jejím žánrem spolu s lyrikou a epikou.

Mezi další specifika dramatu patří jeho strukturovanost a fakt, že je primárně určeno k audiovizuální interpretaci. Základní stavební jednotkou dramatu je promluva a podle počtu mluvčích rozlišujeme v textu monolog a dialog.

Drama jako základní literární druh má své specifické žánry, kterými jsou komedie, tragédie a nemalé množství jejich subžánrů. Pro naše potřeby postačí toto definování dramatu, které vychází z *Teatrologického slovníku*.⁵

Podstatné jméno struktura, od kterého je odvozeno přídavné jméno strukturovaný, je podle *Slovníku spisovného jazyka českého* definováno jako „*soustava vnitřních vztahů účelně organizující jednotlivé složky kulturního útvaru v ústrojný celek*.“⁶

Strukturu vztaženou přímo k dramatické hře definuje Soňa Koťátková, která uvádí, že se jedná o chápání hry coby systému složeného z jednotlivých procesů.⁷

Definice pojmu naznačují, že strukturované drama má jasně danou a předem promyšlenou stavbu. Více o struktuře a výstavbě strukturovaného dramatu v kapitole *Výstavba strukturovaného dramatu*.

Slovní spojení strukturované drama (strukturovaná dramatická hra) je řazeno do specifické skupiny materiálově tvořivých her, jejichž základními stavebními kameny

⁵ PAVLOVSKÝ, Petr. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo, 2004. ISBN 80-7258-171-6.

⁶ *Internetová jazyková příručka* [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, 2019 [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=struktura>

⁷ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

jsou příběh a jednání osob v dramatické situaci, v roli. Podle Teatrologického slovníku význam zahrnuje i mimomělecký cíl této činnosti. Obecně se jedná o tvořivou hru, která má divadelní základ a specificky výchovný nebo terapeutický cíl, přičemž není vyloučeno, a v případě realizace v hodinách etické výchovy je žádoucí, jejich prolnutí. Neméně důležitá je také existence sociálních vztahů ve strukturovaném dramatu, prostřednictvím kterých dochází k osvojování běžných sociálních rolí.⁸

Podrobně se definováním strukturovaného dramatu zabývá Dana Svozilová, která strukturované drama chápe jako tvůrčí činnost, jejíž účastníci řeší nastolené problémy pomocí vlastní zkušenosti v rámci společného herního celku (dramatu). Díky povaze strukturovaného dramatu se tak jedná o organizovanou, v různé míře strukturovanou, formu sociálního učení v určitém předem vymezeném časovém rozsahu (hodinová, dvouhodinová výuka). Jednotlivé strukturované hry jsou spjaté s konkrétním tématem, které v případě této práce koresponduje s tematickými okruhy EV. Na základě tématu jsou učitelem předem zvolené techniky a postupy, prostřednictvím kterých je strukturované drama realizováno, a které vedou k prozkoumávání postojů žáků k nastolenému tématu. Téma strukturovaného dramatu určuje a zpracovává učitel s určitým pedagogickým záměrem a s přihlédnutím k aktuálním potřebám a věku skupiny.

Mezi základní používané techniky patří jednání v navozených modelových situacích, improvizace vztahující se k tématu a hry v rolích. Strukturovaná dramatická hra v této školní fázi není určena k prezentaci před diváky, ale klíčový je rozvoj tvořivého myšlení žáků, sociálního učení a propojení emocí s intelektem.⁹

Pro tuto práci není klíčové zabývat se historií a kořeny strukturovaného dramatu, ale je důležité mít představu o tom, kdy a kde tato forma výuky vznikla. Její počátky jsou ve Velké Británii ve 30. letech 20. století a mezi hlavní průkopníky patří Peter Slade. Právě z jeho pojetí je v diplomové práci vycházeno, protože nejvíce pozornosti věnuje „*formování osobnosti, její adaptaci a vyrovnávání se se sebou samým, sebepoznávání a rozvíjení plynulosti řeči.*“¹⁰

⁸ PAVLOVSKÝ, Petr. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo, 2004. ISBN 80-7258-171-6.

⁹ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

¹⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

Na jeho myšlenku poté navazují další autoři jako třeba Brain Way, Cecily O'neillová, Jonothan Neelands, Alan Lambert. Drama v jejich pojetí tedy obohacuje vyučování a je jednou z metod využívaných ve výuce předmětů.¹¹

Do České republiky se strukturované drama začalo šířit po roce 1989 prostřednictvím britských lektorů, a to především přes J. Neelandse. Právě díky němu užíváme dnes pojem strukturované drama, protože tento název vychází z jeho publikace *Strukturování dramatické práce*.¹²

U nás se této metodě výuky v totožném roce začínají nejvíce věnovat docentky Machková a Ulrychová.

1.2 Výstavba strukturovaného dramatu

Strukturované drama, jak už napovídá jeho název, by mělo mít předem danou strukturu, ale ta by neměla být příliš detailní, aby neomezovala tvořivost a projevy skupiny. Autorka Dana Svozilová píše o třech stupních připravenosti dramatické hry:

1. detailně připravená;
2. rámcově připravená;
3. nepřipravená.¹³

To, jaký stupeň připravenosti učitel zvolí, už je na něm, ale měl by vždy vycházet ze svých zkušeností a schopností.¹⁴

Zajímavý je i názor Iriny Ulrychové, která připouští, že existují učitelé, kteří dokáží plánovat drama přímo v průběhu hodiny, ale musí mít speciální předpoklady, kterými jsou: zvýšená citlivost vůči vnímání skupiny, schopnost rychle se rozhodovat a reagovat, předvídat vývoj hry, umět rozeznat smysl a dobře na něj upozornit, řešit problémy s chladnou hlavou a riskovat možný neúspěch dramatu. Většina učitelů však předběžný

¹¹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

¹² SVOBODOVÁ, Radka. *Strukturované drama*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

¹³ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, s. 43. ISBN 80-86928-10-1.

¹⁴ Tamtéž.

plán (přípravu) potřebuje, ať už kvůli vlastnímu klidu, promyšlenosti tématu nebo představě o vývoji dramatu.¹⁵

Stavbu, strukturu dramatu, tedy připravuje učitel předem a ve většině případů podle známé Aristotelovy křivky (expoziční, kolize, krize, peripetie, katastrofa) často s drobnou obměnou v podobě vynechání peripetie nebo upravení některé z fází. V tomto případě je struktura pojímána jako forma, která je záměrná, promyšlená a obsahuje gradaci a napětí. Hlavní téma strukturovaného dramatu nám tak určuje vnitřní souvislosti, které jsou realizovány pomocí jednotlivých technik.¹⁶

Dobře vystavěné strukturované drama by tedy mělo podle autorek Morganové a Saxtonové, ze kterých poté, s určitými obměnami, vycházejí i autorky Svobodová a Svozilová, obsahovat čtyři vyučovací struktury:

1. Expozici

Jedná se o fázi, která je hned na začátku a je založena na tom, co se žáci dozvědí prostřednictvím diskuze, akce, dramatických cvičení. To je uvede do děje, a pak může dojít k vyjasnění nepochopeného a domluvě na pravidlech.

2. Narůstání akce/kolizi

V této fázi dochází k odhalování věcí, které je potřeba pochopit, žákům by mělo být umožněno podívat se na problém z mnoha různých úhlů. Zde přicházejí na řadu různé metody a techniky, které nejlépe korespondují s daným tématem strukturovaného dramatu.

Autorky v rámci této vyučovací struktury zmiňují tři dimenze, na které musí myslet učitel: práce s výukovými cíli („hra pro učitele“), s očekáváním žáků („hra pro žáky“) a s materiálem („hra jako taková“).

3. Vyvrcholení/krizi

U této fáze dochází k tomu, že akce se mění v krizi, která by měla mít emocionálně silný význam pro skupinu, ale měla by být přiměřená kontextu dramatu.

¹⁵ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

¹⁶ SVOBODOVÁ, Radka. *Strukturované drama*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

4. Rozuzlení

V této fázi hry dochází k vyřešení zápletky a je klíčové, aby žáci porozuměli pocitu, který prožili v tomto okamžiku. Učitel by měl s touto fází lekce zacházet citlivě, protože se u žáků na základě inteligence podněcuje estetické prožívání. Součástí je také nezbytná reflexe, která může být formou vyprávění, diskuze nebo psaní. Záleží na tom, která z aktivit nejlépe naplní vzdělávací cíle hodiny. V úplném závěru této fáze by mělo přijít uspokojení.

Na tomto uspořádání dramatu je velmi dobře patrné, že dobré strukturované drama se rozvíjí jako divadelní hra. Jedním z hlavních důvodů podle autorek je, že materiál pro obojí je stejný, a to „*skutečný člověk v nesnázích*“¹⁷

Z této vyučovací struktury vychází také autorka Dana Svozilová ve své doktorské práci *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Při realizaci nevynechává peripetii a přidává vznik akce, který řadí za expozici. Výstavba strukturovaného dramatu pak vypadá takto:

1. Expozice (z lat. *expositio* – vysvětlení)
2. Vznik akce
3. Kolize (z lat. *collisio* – náraz, střetnutí)
4. Vrchol – krize (z řec. *krisis* – rozhodnutí)
5. Peripetie (z řec. *peripeteia* – obrat)
6. Katastrofa – rozuzlení (z řec. *katastrofe* – převrat)¹⁸

V doktorské práci Dany Svozilové můžeme najít i jiná schémata výstavby dramatické hry. Třeba podle Warwicka Dobsona, který rozděluje průběh lekce do pěti fází (Návnada; Budování víry; Akce; Vývoj; Reflexe) a klade důraz na to, aby ke každé fázi byla zvolena vhodná forma práce, která nejlépe poslouží obsahu strukturovaného dramatu. Dana Svozilová schéma Warwicka Dobsona poté připodobňuje k fázím, které kanadská pedagožka dramatu Eva Russel nazývá jako proces „4E“. Jedná se o tyto čtyři fáze:

¹⁷ MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

¹⁸ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkůva akademie múzických umění v Brně, 2005, s. 44-46. ISBN 80-86928-10-1.

1. Explorace
2. Experiment
3. Expese
4. Evaluace¹⁹

Po podrobnějším prostudování těchto fází zjistíme, že jsou velmi podobné schématu autorek Morganové a Saxtonové, jen jsou autorkou jinak pojmenované.

Oproti těmto schématům přichází Irina Ulrychová s originální výstavbou dramatu, která se skládá ze 7 částí:

1. Startovací bod

V tomto bodě si učitel určuje, čím celé drama začne, a to je klíčové pro motivaci žáků a jejich vtažení do hry. O tom, jak rychle se žáci dostanou do hry rozhoduje skupina. Některé skupiny žáků se dokáží rychleji a lépe soustředit, a proto jim stačí jemnější podněty, u některých skupin je potřeba mít větší míru trpělivosti a zvolit intenzivní podněty.

2. Budování víry a sběr informací

Tato fáze nastává, když má učitel předem vybranou a promyšlenou problémovou situaci. Učitel musí uvažovat o tom, jakou formou umožní žákům získat potřebné informace, které povedou k řešení problémové situace, jak postupně vybudovat u žáků víru v jejich roli a dramatickou fikci. Žáci se tak dozvídají nové informace o svých postavách a začínají existovat v roli a příběhu.

3. Nastolení problémové situace

Jak už název napovídá, klíčovým jádrem v každém příběhovém strukturovaném dramatu je problém, který obsahuje konflikt. V této fázi nastává zlom, protože problém způsobí, že se věci nedějí jako obvykle, a žáci jsou nuceni ho řešit.

4. Zkoumání problémové situace

Tato fáze velmi úzce navazuje na tu předchozí a při realizaci dramatu mohou i splývat. Zajímavé na této fázi je, že každá problémová situace má více řešení, ale tady se musí

¹⁹ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, s. 44-46. ISBN 80-86928-10-1.

skupina žáků, kteří mají každý jiné životní zkušenosti a jsou v jiné roli, domluvit na postupu řešení. Zde může nebo nemusí nastat rozpor, konflikt.

5. Řešení problémové situace

Zde dochází k řešení konfliktů a problémové situace. Žáci vše řeší v roli, což jim umožňuje se za ni skrýt a jednat opravdu tak, jak jim to přijde správné. Jsou konfrontováni s řešením ostatních a mohou tak získat na věci jiný náhled, protože to nejsou oni, ale postava, která se tak zachovala, a to vše v úrovni fikce.

6. Důsledky – nová problémová situace

V této fázi už třída zformovala určité rozhodnutí a vyřešila problémovou situaci. Autorka poté zmiňuje možnosti, které mohou v této fázi nastat:

- problémová situace je vyřešena a drama se uzavírá;
- problémová situace je vyřešená, ale jejími důsledky se musíme zabývat dál (zejména pokud je vyhodnotíme jako nesprávné/neetické);
- problémová situace je vyřešena částečně;
- vyřešení problémové situace vyvolalo nový problém, který lze řešit;
- vyřešení problémové situace vyvolalo nový problém, ke kterému potřebujeme další informace.

Učitel by měl u této fáze dopředu počítat s možnými variantami řešení a být připraven na různé možnosti vývoje dramatu.

7 Závěrečná reflexe

Reflexe se odehrává mimo role a příběhovou fikci. Měla by sloužit hlavně k tomu, aby bylo odpovězeno na všechny otázky, které vstaly během strukturovaného dramatu. Celá reflexe by měla probíhat neautoritativně a dávat prostor k vyjádření žáků.

Jednotlivé fáze v tomto základním schématu dramatu podle Ulrychové na sebe navazují, ale může se stát, že je učitel nevyužije úplně všechny nebo některé splynou do jedné fáze. Stejně tak se liší i jejich proporční zastoupení v dramatech dle tématu a uvážení pedagoga. V případě, že budeme při tvorbě dramatu postupovat retrospektivně, může být startovací bod nahrazen problémovou situací. Nelze tedy říct, že by bylo nutné striktně dodržovat

všechny fáze, ale schéma velmi dobře upozorňuje na klíčové momenty dramatické práce, které by neměly být vynechány.²⁰

1.3 Plánování a tvorba strukturovaného dramatu

Když se podíváme na strukturované drama zjednodušeně, jedná se o učení prostřednictvím vlastního prožitku, zážitku. Na tuto klíčovou charakteristiku bychom měli myslet při tvorbě každého dramatu, protože musí být vytvořeno tak, aby si žáci nesli zodpovědnost za svá rozhodnutí jak při dramatu, tak po jeho skončení.

Nejdříve si představíme pohled na plánování strukturovaného dramatu podle autorky Dany Svozilové, která se, ve shodě s řadou ostatních autorů, jako první zaměřuje na **skupinu**, pro kterou je drama tvořeno. Odpovídá si na otázky, komu je drama určeno, jak početná je skupina, v jakém věku jsou žáci, ale pokládá si i otázky, které jdou více do hloubky charakteru skupiny. Zaměřuje se na vztahy ve skupině, zkušenosti skupiny, jejich schopnosti, dovednosti, zájmy a silné a slabé stránky.

Další bod, kterým se při plánování dramatu zabývá je **účel**. Právě účel hodiny tvoří klíč při výběru strategií. V této fázi plánování doporučuje odpovědět si na tzv. “5W”, které v překladu znamenají kdo, kdy, kde, proč a co. V originále poté Who, When, Where, Why, What.²¹

Irina Ulrychová zase upozorňuje na jiné dva faktory, a to na **vlastnosti učitele**, který je tvůrcem a realizátorem dramatu a **vlastnosti žáků**. Když má učitel tyto faktory dobře vyhodnocené, zajímá ho **příběh**, který zpracovává, hledá jeho smysl a přiřazuje k němu metody a techniky. Při této fázi přípravy je důležité, aby si učitel uměl jednotlivé scény představit, čímž si alespoň částečně ověří jejich funkčnost.²²

²⁰ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

²¹ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

²² ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

Důležitou součástí plánování dramatu je i skutečnost, že učitel ví, kam celé drama směřuje, jaké techniky použije na úvod, a kterými drama uzavře. Hodina se pak liší jen v provedení technik podle věku, skladby a zkušeností třídy.

Radka Svobodová velmi výstižně upozorňuje na důležitost naplánování začátku dramatu: „*Na počátku je však nezbytné, aby pedagog zcela záměrně a cíleně podnítil zájem účastníků o věc, protože jedině tak budou ochotni přijmout hru, domluvit se na společných pravidlech a ty potom kolektivně dodržovat.*“²³

Jak už je na začátku této kapitoly zmíněno, klíčovou roli hraje učitel a jeho žáci a konkrétně to, jak učitel zná žáky, hráče, pro které drama tvoří, jak zná sám sebe, jaké má zkušenosti s realizací a tvorbou dramatu, v jakých typech rolí se cítí bezpečně, jak je ochoten improvizovat a kde jsou jeho hranice. V neposlední řadě hraje roli cíl, který si učitel stanovil. Právě cíle totiž ovlivňují nejvíce volbu příběhu.

Při tvorbě dramatu má učitel jako první k dispozici **téma**, ze kterého vyplyne konkrétní **problém** nebo **problémová situace** a na základě té, má pak dvě možnosti. Buď vybere již existující **příběh**, který už může nebo nemusí mít formu dramatu, nebo se pokusí vytvořit příběh vlastní.

Při samotné tvorbě příběhu může učitel použít postup, který navrhuje Irina Ulrychová, a který se skládá ze segmentování tématu. Segmentování tématu má obvykle dvě fáze, kterými jsou hledání potenciaální problémové situace a formulace učebních a výukových cílů. V případě, že má příběh hotový, může jím naplnit strukturu dramatu, kterou si předem zvolil jako vyhovující.²⁴

Zásadám plánování dramatu se velmi podrobně věnují i autorky Morganová a Saxtonová, které sestavily kontextovou strukturu plánování dramatu. Ta obsahuje šet kroků, které je třeba udělat před realizací dramatu s žáky.

Prvním bodem jsou **počáteční úvahy** o obsahu, které mohou vycházet v našem prostředí z RVP ZV, ale mohou také vznikat z podnětu nebo potřeb konkrétní třídy. Dalším bodem, který je podle těchto autorek potřeba brát v potaz, jsou **předpoklady učení**. Jedná se v podstatě o to, jaký žák je, jaké má vědomosti, hodnoty a zkušenosti jak ze školního

²³ SVOBODOVÁ, Radka. Strukturované drama. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

²⁴ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

prostředí, tak mimoškolního života. V případě **taxonomických úvah**, které následují, jde hlavně o míru angažovanosti žáků, která je žádoucí, a kterou učitel předpokládá.

Tyto první tři body řadí autorky do tzv. substruktury, která je chápána ve smyslu toho, co se skrývá pod povrchem, co učitele vedlo k tomu, že zvolil pro výuku právě tuto metodu práce. Zjednodušeně řečeno proč právě strukturované drama a proč právě v této třídě.

Čtvrtým bodem tohoto schématu je **dramatické ohnisko**, to už se týká konkrétně toho, co chce učitel, aby si prostřednictvím strukturovaného dramatu žáci prožili, týká se předmětu, který učitel učí a je součástí širšího výukového kontextu.

Strategie, činnost a techniky jsou autorkami řazeny jako bod následující. Strategií je myšlen určitý plán, jímž má být látka prozkoumána, činností je myšlena činnost žáků, co budou dělat a techniky jsou prostředky, které učitel zvolí, aby realizoval strategii.

Posledním, tedy šestým, bodem struktury je **organizace**. Učitel musí mít rozmyšleno, jestli budou žáci pracovat ve skupinách a pokud ano, tak v jak velkých. Jaký má k realizaci ve škole prostor a materiály, které může využívat, zda bude využívat moderní techniku, film, hudbu nebo třeba literární předlohu.

Dramatické ohnisko, strategie, činnost, techniky a organizace patří do sekce struktura, která je pojímána jako plán učitele.

Úplně posledním bodem celého schématu je **hra pro žáky**, která spadá do sekce substruktury a je realizací předchozích bodů, je vidět, můžeme ji pozorovat a žáci prožívat.²⁵

Pojetí plánování a realizace strukturovaného dramatu je od autorek Morganové a Saxtonové jednoznačně nejpropracovanější a nejprehlednější, ale můžeme v něm jasně vyzorovat prolnutí i s ostatními zmíněnými autory, kteří z jejich struktury plánování dramatu vychází.

1.4 Metody a techniky využité ve strukturovaném dramatu

Techniky tvoří ve strukturovaném dramatu těžiště práce a jsou konstruovány tak, aby docházelo k objektivnosti poznávání, které není založené na subjektivním cítění žáka, ale

²⁵ MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

na argumentaci a konkrétních důvodech. Eva Machková rozlišuje tři základní techniky strukturování, a to techniky verbální, pantomimou a jednáním v roli a techniky grafické a zvukové.

V případě verbálních technik je jejich základem slovní komunikace, která velmi často vyjadřuje myšlenky postav, hledá se prostřednictvím nich způsob řešení nastolené situace a mnohdy bývají doprovázeny pohybem. U těchto technik jde spíše o projevy věcné, to je odlišuje od vyjadřování subjektivních pocitů samotných hráčů. Základem většiny verbálních technik je brainstorming, při kterém se skupinově shromažďuje co nejvíce informací o daném problému, námětu, otázce.

Eva Machková má v knize Úvod do studia dramatické výchovy řazeno mezi **verbální techniky** celkem čtrnáct aktivit. V této diplomové práci nebudou pravidla aktivit rozepisována, protože to není hlavním předmětem práce a mnohé z nich budou podrobněji rozebírány v praktické části. Konkrétně se jedná o:

- telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů;
- konverzace ve dvojicích, interview, panelové interview;
- policejní nebo soudní vyšetřování;
- vyprávění, reportáže, svědectví, titulkování;
- shromáždění a schůze, plášť experta, zjišťování totožnosti, vnitřní hlasy, ulička, horké křeslo.

Techniky s pantomimou a jednáním v roli se od verbálních technik liší tím, že jejich základem je hra v roli. Dochází při nich ke koordinaci pohybu a slova nebo mohou mít pantomimickou podobu. Do takovýchto technik Machková řadí:

- vyjádření vztahu postojem, živé obrazy, výměnu rolí;
- životopisy, jeden den v životě;
- kdo je to, kdo jsem;
- rituály a obřady, pozdravy, symboly;
- analogie a alternativy.

Posledním typem technik podle Machkové jsou **techniky grafické a zvukové**, které jsou spíše doplňující k výše zmíněným a jsou vázány na konkrétní příběh, postavu, situaci.

Do strukturovaného dramatu mohou přinášet informace pro hráče nebo je rozšiřovat a obohacovat, mohou mít formu dramatického faktu (dopis) nebo jen dotvářet prostředí.

Mezi takové jsou řazeny:

- odborná a populárně naučná literatura, dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy, mapy a plány;
- kresba postavy, prostředí a lidí, masky;
- zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem.²⁶

K metodám a technikám v dramatické výchově se velmi podrobně vyjadřuje i Josef Valenta v publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy*. Při definování metody vychází z etymologie slova. Slovo metoda pochází z řeckého *metha* a (*h*)*odos*, které znamenají cestu k něčemu. Valenta si také vytváří vlastní definici metody, která je využitelná pro jakýkoliv předmět. Její znění je: „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“²⁷

Výše zmíněné definování je však pro potřeby této diplomové práce velmi obecné. A proto je vhodnější vycházet z definice metody v kontextu dramatické výchovy a strukturovaného dramatu, kdy hovoříme o metodě jako o specifickém stylu práce nebo jako o konkrétním postupu. V případě metody jako specifického stylu práce se jedná o stanovení cílů, principu strukturování obsahu, her a zdrojů. Pokud se díváme na metodu jako na konkrétní postup, jedná se v praxi o činnost, kterou realizuje učitel a žák.

Podobně, jako na techniku nahlíží Eva Machková, ji vnímá i Josef Valenta, který však jasně definuje, že se jedná o konkretizaci metody. Opírá se zde o tvrzení Pelikána z roku 1998, který techniku definuje jako: „*dílčí operační nástroj, který cíleně realizuje*

²⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

²⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

strategický záměr, vymezený zvolenou metodou. Můžeme ji tedy považovat za dílčí, přesně limitované, konkretizované použití odpovídající metody. “²⁸

Eva Machková definuje tři techniky strukturování. Naproti tomu Josef Valenta člení metody do pěti oblastí, které obsahují jak typy metod, tak technik. Jedná se o:

1. Metodu plné (úplné) hry – v této metodě se jedná o syntézu všech sdělovacích aktivit, kterými jsou vzájemná komunikace verbální i neverbální, pohyby celého těla v prostoru, reagování na určité předměty, osoby, dotyky, zvuky, věci, užití předmětů a jejich organizace. Tato metoda se snaží modelovat skutečnou situaci.
2. Metody pantomimicko-pohybové – základem těchto metod je pohyb, který však není doprovázen zvuky a řečí. Konkrétními příklady jsou:
 - částečná, dotyková, mechanická, narativní, plná, předávaná, sekvenční, zpomalená a ozvučená pantomima;
 - pantomimický dabing a překlad;
 - pantomimizace prostoru, prostředí a věcí;
 - parafrázování pohybem;
 - pohybová cvičení, pohybový rituál, transformovaný pohyb;
 - proxemické škály postojů;
 - přetahování, taneční drama;
 - zrcadlení;
 - živá loutka a živé obrazy.
3. Metody verbálně zvukové – tyto metody jsou založené, jak už napovídá název, na slovech a zvucích. Ale vzhledem k tomu, že neverbální komunikace se nedá zastavit, počítá se u dílčích metod a technik sem zařazených i s body language. Důležité však je, že záměr je prioritně spojený s řečí. Patří sem:
 - akce – narace, alter ego;
 - brainstorming;
 - čtení, dabing, titulkování;
 - dialogické monology, monolog, recitace, rozhovor;
 - diskuze, disputace, dotazování, hádka, předávaná řeč;
 - extralingvistické hry;

²⁸ PELIKÁN, Jirí. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

- hlasová cvičení, chór, konverzace, porada, vyjednávání;
 - imaginativní hra;
 - mluvící předměty, neviditelné hlasy;
 - postsynchron, quasipanel;
 - ticho, verbální a zvukový rituál;
 - zaslechnutá řeč, zástupná řeč, zpěv a hudební exprese.
4. Metody graficko-písemné – tyto metody spíše podporují a doplňují již zmíněné metody. Žák při nich vytváří písemný nebo malovaný, kreslený, rýsovaný artefakt. Řadíme sem:
- beletrie, deníky, dokumenty, dopisy, líčení, odborné texty;
 - dotazníky, testy, formuláře, inzeráty, letáky;
 - foto – film, mapa – plány, plakáty;
 - inventáře a seznamy, loga, slogany, názvy;
 - myšlenkové mapy, obrazy, obrazné představy;
 - projekty, recenze, reflexe, „role na zdi“, scénáře;
 - schémata, sociogramy, telegramy, zprávy, životopisy.
5. Metody materiálově-věcné – jejich základem je práce s hmotou, materiálem, která směřuje k trojrozměrnému produktu. I v tomto případě se jedná o techniky a metody doplňující metody základní. Patří sem tyto druhy práce:
- práce s jakýmkoliv objekty – stavbami, modelovacím materiálem;
 - práce s kostýmem, loutkou, maskou, papírem, prostorem, rekvizitou;
 - práce se stroji a přístroji;
 - práce se světlem a stínem;
 - práce se zástupnými předměty.²⁹

U obou výše zmíněných autorů můžeme rozeznat, že při definování metod a technik částečně vycházeli z Braina Wayne a jeho publikace *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* z roku 1967.

Jejich pohled na dělení metod a technik je částečně podobný, s tím rozdílem, že Machková je více konkrétní a definuje základní techniky strukturování, zatímco Valenta

²⁹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

se na metody a techniky dívá ze široké perspektivy a nabízí výčet velkého množství metod. Z Valenty i Machkové, se dá vycházet při tvorbě strukturovaného dramatu.

1.5 Specifika tvorby strukturovaného dramatu s literární předlohou

V případě, že učitel nechce sám tvořit strukturované drama podle obecně formulovaného tématu, může se ukázat jako ideální volba literární předloha. Ucelený literární příběh nabízí již zpracované téma, které si učitel vybírá na základě toho, jak koresponduje s učebními a výchovnými cíli. Dále v sobě skrývá řadu událostí, které téma konkretizují. Irina Ulrychová je dělí na základní a vedlejší dějovou linii, prehistorii nebo expozici a budoucnost.

Výhodou při práci s literárním textem je také to, že text sám o sobě nabízí problémové situace, které může učitel buď využít, nebo se jimi inspirovat a vymyslet situace nové. Velmi podobně to funguje i s postavami, které jsou nedílnou součástí literárního díla i strukturovaného dramatu. Každé literární dílo obsahuje jiné množství postav, které mají různou přímou či nepřímou charakteristiku a je na učiteli, jestli se bude dané charakteristiky držet, nebo ji pozmění dle potřeby. Stejně je to i s počtem postav, které učitel může ubírat nebo přidávat podle velikosti skupiny.

Originál literárního textu nám také nabízí čas a prostor, který nemalým způsobem ovlivňuje chování a jazyk postav. Prostor a čas lze při tvorbě strukturovaného dramatu buď zachovat, nebo ho využít jako startovací bod a posunout drama do budoucnosti nebo minulosti. V souvislosti s časem se dá velmi dobře pracovat i s jazykem, který může být zachován nebo ho sami žáci mohou přetvořit a dát mu moderní podobu.³⁰

Z výše uvedeného je patrné, že učitel může na základě literárního textu vystavět celé strukturované drama nebo se pouze inspirovat a využít námět jako inspiraci pro tvorbu vlastního dramatu.

Ke specifikům tvorby strukturovaného dramatu podle literární předlohy se vyjadřují i jiní autoři, jako například Dana Svozilová, která uvádí celou řadu možností, jak pracovat se zvoleným tématem v návaznosti na text. Stejně jako Irina Ulrychová uvažuje nad textem

³⁰ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

jako nad východiskem, ale pracuje i s tou možností, že text vznikne jako výsledek, reflexe dramatu. Jako další možnosti práce uvádí dramaturgii příběhu, improvizaci příběhu nebo konkrétního námětu, rozvíjení vstupní informace a další.³¹

³¹ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, s. 44-46. ISBN 80-86928-10-1.

2 Etická výchova

Etickou výchovu (dále jen EV) můžeme v různých publikacích nalézt také jako morální výchovu, mravní výchovu nebo výchovu k prosociálnosti. Při vymezování pojmů se budeme opírat o publikaci od Arona Anzenbachera Úvod do etiky.

V případě slov etický, morální a mravní se etymologicky jedná o tři různá slova, která se však v rovině významové překrývají. Adjektivum etický pochází z řeckého slova *éthos* a týká se primárně zvířat, jejich chování, místa a způsobu života. Když tento výraz vztáhneme k člověku, týká se místa bydlení, mravů a obyčejů s ním spojenými a může mít přesah až ke způsobu myšlení a jednání lidí.

Oproti tomu adjektivum morální, které je odvozeno od substantiva morálka, má kořeny v latinském *mos* a původně znamenalo vůli, kterou má člověk a může s ní nakládat v rovině zákonů, mravů a obyčejů. Zde už jasně vidíme překrývání významů slov, protože slovo mravní, stejně tak jako etický, je už dnes chápáno také jako způsob života, myšlení a chování jedince.

A v neposlední řadě naše české slovo *mrav*, které má základy v praslovanském *norv* (do dnes užívané v ruštině jako *nraviť'sja* s významem líbit se), je užíváno v kontextu obecně vhodného.

Etymologie slov nám potvrdila, že se jedná o slova se sociálním kontextem, která mohou později nabývat aspektu více individuálního, vztahového na jedince nikoli na celou společnost.³²

Dalším často užívaným termínem v kontextu EV je prosociálnost. Z hlediska etymologie má kořeny v latinském sově *socius*, které znamená přítel, společník. Z toho můžeme vyvodit, že prosociální chování je takové, které se ve vztahu k druhým projevuje jako přátelské a ctí zlaté pravidlo mravnosti, jehož základ je v tom, že bychom neměli druhým činit to, co nechceme, aby oni činili nám. Ladislav Lencz tvrdí, že chovat se prosociálně, tzn. konat dobro pro druhé, aniž bychom za to očekávali odměnu, přináší hlubší a trvalejší radost než jednat ve prospěch sebe samého. Prosociálnost je tak základem kvalitních mezilidských vztahů.³³

³² ANZENBACHER, Aron. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-711-3111-3.

³³ LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.

EV byla dlouhá léta v naší zemi neexistujícím a později spíše opomíjeným předmětem, ale v současné době se dostává stále více do středu zájmů lidí, kteří pracují s mladou generací a jsou si vědomi toho, že v naší moderní době došlo k potlačení reprezentantů tradičních hodnot a norem, které představovala převážně církev, a je zapotřebí charakterové zrání mládeže ovlivnit z jiné perspektivy, kterou je pro pedagogy škola.³⁴

Zneklidňující je však zjištění, že podle Tematické zprávy České školní inspekce z roku 2016 má na 2. stupni etickou výchovu zařazenou jako samostatný předmět pouze 9,7 % plně organizovaných ZŠ. Etická výchova může být v ZŠ zařazena i v jiných formách, kterými jsou integrace do jiného vyučovacího předmětu nebo několika předmětů, projektové dny nebo adaptační kurzy. V těchto případech jsou výsledná procenta vyšší, a ze zprávy vyplývá, že 72,4 % všech dotazovaných škol má EV integrovanou do několika jiných předmětů.

Když se podíváme na důvody, proč zbylé ZŠ nemají EV zavedenou zjistíme, že nemají problém s obsahem a cíli předmětu, ale v největší míře s nedostatkem časové dotace, absencí proškoleného pedagoga, nedostatkem učebnic a pomůcek do výuky nebo mají problém s nutností měnit školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Oproti tomu stojí výsledky, ze kterých jasně vyplývá, že zavedení EV změnilo chování žáků a zlepšilo vztahy ve třídách.

Dvě pětiny oslovených škol chtějí zavést EV nebo její prvky/témata ve školním roce 2017/2018. Zda k zavedení opravdu došlo nebo ne není možné zjistit, protože žádná další Tematická zpráva, která by se zabývala EV ve vzdělávání nebyla publikována.³⁵

Z výše uvedeného lze vydedukovat, že etická výchova je zatím nedoceněný předmět, který vzhledem ke své ne příliš dlouhé historii v ČR na své uznání teprve čeká. Protože dokud nebude EV brána jako klíčová v oblasti mravní výchovy, školy nebudou mít dostatek motivace na její zavedení.

Potřebu organizované výuky mravní výchovy, která se u nás více řeší v posledních 20 letech, si již v druhé polovině 80. let minulého století uvědomoval profesor R. Roche

³⁴ NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005. Praha: Luxpress, s.r.o., 2014 [cit. 2019-11-10]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

³⁵ *Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf

Olivar, který přišel se svým projektem etické výchovy (později modifikovaným Ladislavem Lenczem) a položil tak základy tohoto vyučovacího předmětu, které jsou ověřené nejen na Slovensku a v dalších zemích, ale teď už i u nás (viz Tematická zpráva ČŠI).³⁶

Z projektu profesora R. Roche Olivara je patrné, že EV lze chápat v užším nebo širším slova smyslu. V širším slova smyslu se jedná o to, že by celá škola měla mít uspořádané vyučování a atmosféru tak, aby pozitivně ovlivňovala rozvoj charakteru žáků. Chápání v užším slova smyslu se týká konkrétní vyučovací jednotky, respektive aktivit, kterými je naplněna. Toto chápání se podle autora dá rozčlenit na čtyři na sebe navazující a vzájemně podmíněné složky. Jedná se o:

1. Výchovný program

Ten je první složkou a měl by vést k pozitivnímu vývoji osobnosti, který je ovlivněn různými faktory, přičemž nejdůležitějším z nich je prosociálnost. Význam toho pojmu je podrobně rozebírán výše, ale R. Roche Olivar ještě klade důraz na to, že jde o tzv. opak egoistického chování. Výchovný program se dá rozdělit na dvě části a první z nich je právě výchova k prosociálnosti. Druhou část tvoří už konkrétní aplikace naučeného prosociálního chování na rodinu, vztahy, společnost a celkově na život jedince.

2. Styl výchovy

Pro něj by mělo být charakteristické přijetí dítěte takového, jaké je, vyjadřování pozitivních citů k němu a získání si jeho důvěry pro vzájemnou spolupráci. Celkově by tento výchovný styl měl vytvořit atmosféru, která napodobuje harmonicky fungující rodinu.

3. Osobité výchovné metody

Tyto metody by měly mít základ v zážitkovém učení, protože jejich společným znakem je, aby umožňovaly dětem učení na základě vlastní zkušenosti a prožitku, ze kterého následně vyplývají postoje a modely chování.

³⁶ NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005. Praha: Luxpress, s.r.o., 2014 [cit. 2019-11-10]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

4. Rozvíjení prosociálnosti

Všechny tři výše jmenované složky by měly být realizovány tak, aby podporovaly prosociálnost. Ta je totiž klíčová, protože nebýt této čtvrté složky, zůstává jedinec příliš zaměřen na sebe, je bezohledný a sobecký.³⁷

2.1 Výchovné cíle a obsah

V etické výchově je dosahování cílů založeno na vlastním prožitku, zkušenosti žáků, kdy dojde k probuzení, vytvoření a upevnění žádoucích postojů. Veškeré počínání ve třídě pak směřuje prostřednictvím výchovného programu, stylu a výukových metod k rozvoji prosociálních a interpersonálních kompetencí žáka. Tudíž je projekt etické výchovy ve svých cílech revoluční, protože není vystavěn na individuální práci, ale zaměřuje se na kooperativnost, prosociálnost a cit k druhým, které jsou v životě každého jedince klíčové, protože žijeme jak v osobním, tak v profesním životě v neustálé interakci s druhými lidmi a kvalitní vztahy jsou základem spokojeného života.³⁸

Jak už bylo zmíněno v hlavní kapitole, EV má čtyři základní složky: výchovný program, výchovný styl, metody a rozvoj prosociálnosti. V této podkapitole si je podrobněji rozebereme s ohledem na současné znění v RVP ZV.

Profesor R. Roche Olivar formuloval v roce 1992 ve svém projektu 10 základních tematických okruhů, které tvoří obsah doplňujícího vzdělávacího oboru EV, jsou jimi:

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.

³⁷ LENCZ, Ladislav. Úvod. In: OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

³⁸ NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005. Praha: Luxpress, s.r.o., 2014 [cit. 2019-11-10]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.³⁹

Nadstavbu výchovného programu tvoří aplikační témata, která mají ještě větší přesah do praxe. V RVP ZV z roku 2017 se dočteme, že se konkrétně jedná o 6 aplikačních témat, ale ve výčtu je jich obsaženo 7. Patří sem:

1. etické hodnoty;
2. sexuální zdraví;
3. rodinný život;
4. duchovní rozměry člověka;
5. ekonomické hodnoty;
6. ochrana přírody a životního prostředí;
7. hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.⁴⁰

V jiných odborných publikacích, které se zabývají etickou výchovou se hovoří o 6 nebo o 7 aplikačních tématech. V případě publikace *Na cestě s etickou výchovou* v kapitole Zdislavy Vyvozilové, která čerpá z primárního pramene od R. R. Olivara, se jedná o témata:

1. rodina, ve které žijeme;
2. etika a hodnotový systém;
3. duchovní rozměry člověka;
4. ochrana přírody a životního prostředí;

³⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 03.11.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

⁴⁰ Tamtéž.

5. ekonomické hodnoty;
6. výchova k sexuálnímu zdraví a k rodinnému životu.⁴¹

V publikaci vydané Etickým fórem ČR Etická výchova pro základní a střední školy se hovoří o 7 tématech aplikované etické výchovy, jedná se o:

1. vztahy v rodině;
2. sexuální etiku;
3. etické otázky ekologie;
4. vztah k ekonomickým hodnotám, vztah k práci;
5. vztah k náboženství;
6. vztah k lidem odlišných názorů;
7. vztah k médiím.⁴²

Při srovnání aplikačních témat z těchto tří zdrojů dojdeme k závěru, že v RVP ZV se pravděpodobně jedná o chybu a autoři měli na mysli 7 aplikačních témat, jelikož jejich obsah na sebe navazuje, ale nepřekrývá se. Všechny tři zdroje se shodují v 5 aplikačních tématech, jejichž obsah je totožný. Jsou jimi: sexuální zdraví, rodina, náboženství/duchovní hodnoty, ekonomické hodnoty a životní prostředí. V případě odlišností se většinou jedná o jinak formulovaná pojmenování témat z oblasti etických hodnot a vztahu k médiím.

EV je specifická i ve výchovném stylu, který hodně závisí na pedagogovi a na tom, jestli je schopen na žáka nahlížet pozitivně, hledat jeho silné stránky a projevit mu důvěru. Výchovné působení pedagoga by mělo napomáhat k tomu, aby se žák dokázal pozitivně sebehodnotit a byl mu umožněn pocit úspěšnosti. Výchovný styl tak má v EV speciální pravidla, která Ladislav Lencz formuloval takto:

- Vytvořit ze třídy “výchovné společenství“.

⁴¹ VYVOZILOVÁ, Zdislava. Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L. Lenczem. In: ŠOLC, Jan a kol. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.

⁴² NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005. Praha: Luxpress, s.r.o., 2014 [cit. 2019-11-10]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

- Přijmout dítě takové, jaké je a projevit vůči němu přátelské city.
- Připisovat dítěti pozitivní vlastnosti, prosociálnost nevyjímaje.
- Formulovat jasná a splnitelná pravidla hry.
- Na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky.
- Nabádání je osvědčený výchovný prostředek.
- Odměny a tresty využívat opatrně.
- Zapojit do výchovného procesu rodiče.⁴³

Základ metod používaných v EV byl popsán již v hlavní kapitole, ale můžeme ho doplnit ještě o úlohu učitele, která spočívá v tom, že učitel pro žáky vytvoří zajímavou situaci, která je více či méně v rukou žáků a dále ji moderuje případně posouvá kupředu. Žáci tak mohou společně diskutovat, uvažovat, experimentovat a argumentovat, přičemž získávají nové zkušenosti. Mezi takovéto metody patří: zážitkové metody, dialogy a diskuze, dramatizace, učení posilováním žádoucího chování a mnohé další. Všechny tyto metody si kladou za cíl pomáhat žákovi vytvářet vlastní názor, utvářet hodnotové postoje a v neposlední řadě mít pozitivní vnímání sebe samého i druhých.

Aby tyto cíle mohly být v hodinách EV naplněny, je potřeba přípravu hodiny vytvořit v souladu s fázemi vytváření vlastního názoru, proto má EV vlastní metodiku, která se skládá ze čtyř kroků, kterými jsou:

Kognitivní senzibilizace, která by měla žáky zcitlivět pro nastolené téma a nadnést problém, kterému bude hodina věnována.⁴⁴ R. Roche Olivar ve své publikaci *Etická výchova* navrhuje ke každému z 10 tematických okruhů hned několik forem práce např.: tematické rozhovory, čtení tematicky se hodících ukázek textů nebo příběhů a pohádek, audiovizuální promítání, hudba nebo třeba citáty.⁴⁵

Nácvik ve třídě slouží primárně k tomu, aby žáci po pochopení toho, co je správné, se naučili i správně chovat, jednat. Zde je prostor pro experimentování s určitými druhy chování, to může probíhat prostřednictvím dialogů, scének, strukturovaných dramát,

⁴³ LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.

⁴⁴ KORIM, Vojtech. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.

⁴⁵ ROCHE, Roberto Olivar. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

interview, po kterých musí následovat zpětná vazba, která posiluje správné jednání a chování žáků.

Reálná zkušenost se zaměřuje na aplikaci již získaných postojů a způsobilostí do reálného života. Toho lze dosáhnout tak, že žákům probírané téma ukážeme v reálném životě, v jejich obci, v novinách, na konkrétních rozhovorech nebo článcích. To může být doplněno i výletem nebo školní akcí za reálnými lidmi, skupinami lidí, prostředím apod.⁴⁶

Všechny tyto tři stupně by měly být doprovázeny **hodnotovou reflexí**, kterou lze chápat jako racionální pochopení tématu, schopnost ho verbálně popsat a tím si ho zvnitřnit. V neposlední řadě by měla vytvářet prostor pro zpětnou vazbu.⁴⁷

Nejčastější model vyučovacího procesu v hodině má tak čtyři fáze a jeho optimální uspořádání vypadá takto:

1. senzibilizace;
2. hodnotová reflexe;
3. nácvik ve třídě;
4. transfer do života.⁴⁸

2.2 Nejvýznamnější koncepce EV

V předchozí kapitole je popsán projekt R. Roche Olivara a jeho koncepce výuky, která má za cíl rozvinout u žáků prosociální chování. Ale R. Roche Olivar není zdaleka jediný, kdo se zabýval morálně-etickým vývoje dítěte.

Otázky morálního vývoje lze sledovat z nejrůznějších úhlů pohledu. Na přelomu 18. a 19. století se morálkou zabýval německý filozof G. W. F. Hegel, který ji rozčlenil na mravnost a moralitu. Přičemž mravnost chápal jako něco, co je v souladu se společenskou normou a moralitu vztahoval k lidskému svědomí, ze kterého následně pramení lidské chování. Ve druhé polovině 19. století se otázkami o původu člověka

⁴⁶ LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.

⁴⁷ KORIM, Vojtech. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.

⁴⁸ VYVOZILOVÁ, Zdislava. Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L. Lenczem. In: ŠOLC, Jan a kol. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.

zabýval Ch. Darwin, který hlásal, že právě morálka a svědomí je to, co nás zásadně odlišuje od zvířat. Nicméně pravé základy v přístupu k morálně-etickému vývoji dítěte vytváří S. Freud se svou teorií osobnosti a morálního vývoje a J. Piaget se svou kognitivní teorií morálního vývoje. Na Piagetovu koncepci později navázal a své pojetí s jejími základy rozpracoval L. Kohlberg.

Všichni výše zmínění autoři mají sice odlišný názor na podstatu morálního vývoje dítěte, ale shodují se v tom, že jeho počátky lze u dětí vysledovat kolem 3 roku života.⁴⁹

2.2.1 Pojetí morálního vývoje dítěte podle Jean Piageta

Piaget svou práci o vývoji morálky založil na pohovorech a pozorováních přibližně 100 švýcarských dětí (předškolní a mladší školní věk). Základem všeho byla hra v kuličky (The Rules of the Game of Marbles), respektive její pravidla, která sloužila jako vzorová pro analýzu dětské morálky. Piaget tvrdil, že pokud chceme pochopit dětskou morálku, nelze to udělat jinak než analýzou chování při hře, v tomto případě hře v kuličky, kde si hráči vytvoří extrémně komplexní systém pravidel. Ve své podstatě se jedná o vlastní zákony, pravidla účastníků při nejjednodušších sociálních hrách, které nejsou determinovány vlivem a působením dospělých.⁵⁰

Piaget je rozčleňuje do čtyř stádií, kterými jsou:

1. Motorické a individuální stádium (do 3 let) – dítě si hraje samo a na základě motorických zvyklostí.
2. Egocentrické stádium (2–6 let) – dítě napodobuje hru větších dětí, ale ve skutečnosti si hraje samo.
3. Začínající spolupráce (7-10 let) – dochází ke sjednocování pravidel, každý hráč touží po vítězství.
4. Kodifikování pravidel (od 11 let) – pravidla jsou všem hráčům známá a hra je řízena.

V kontextu uvědomování si pravidel Piaget definuje 3 stádia, kterými jsou: individuální rituály, heteronomie a autonomní pochopení pravidel. Na základě výše popsaného dochází k závěru, že existují dva typy morálky: morálka heteronomní a autonomní.⁵¹

⁴⁹ WEISS, Petr. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, 349 s. ISBN 978-80-7367-845-6.

⁵⁰ PIAGET, Jean. *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin, 1977, 399 s.

⁵¹ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-7178-154-1.

Heteronomní morálka má základ ve vnějším působení autorit. Dítě pravidla vnímá jako neměnná a plní je doslovně. Jejich nedodržování je hodnoceno podle stupně škody, který byl způsoben. Trest je závislý na rozhodnutí autority, následuje bezprostředně po přestupku a je vnímám jako správný.

U autonomní morálky je respekt k autoritám postupně nahrazován vzájemnou kooperací a pravidla jsou produktem vzájemné dohody. To, do jaké míry je chování dítěte nesprávné, je posuzováno podle jeho záměru a trest je udělen přiměřeně s přihlédnutím k přestupku, je prostředkem k naplnění humanity.⁵²

2.2.2 Pojetí morálního vývoje dítěte podle Lawrence Kohlberga

Za nejvýznamnějšího následovníka J. Piageta je považován L. Kohlberg. I on realizoval vlastní experiment, ve kterém se krom výše popsaného zaměřil ještě na motivaci a předchozí zkušenosti dětí. Na základě toho vypracoval periodizaci morálního vývoje, která obsahuje tři úrovně a šest stádií.⁵³

Jsou jimi:

I. Prekonvenční stádium – základem je zaměření se na sebe. Úroveň většiny dětí do 9 let a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních.

1. Heteronomní morálka – dítě je centrováno samo na sebe, podřizuje se autoritám, které jsou nositelkami norem a z jeho pohledu jsou silnější. Snaží se vyhybat trestu a není schopno si uvědomit zájmy druhých a podívat se na situaci z jejich pohledu.
2. individualismus, účelovost, směna – u dítěte přetrvává egocentrismus, jeho jednání se podřizuje vlastním zájmům, ale začínají se objevovat cit pro spravedlnost a prvky reciprocity.

II. Konvenční stádium – základem je zaměření se na skupinu. Úroveň většiny dospívajících a dospělých.

⁵² VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

⁵³ WEISS, Petr. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, 349 s. ISBN 978-80-7367-845-6.

3. Orientace na vzájemné vztahy, interpersonální konformita – snaha žít podle očekávání blízkého okolí, potřeba podporovat autority s uznaným dobrým chováním, individuální vidění se rozšiřuje na vnímání perspektivy druhých lidí.
4. Společný systém a řád – stále je podporován respekt k autoritám s cílem zachování společenského řádu. Projevuje se neschopnost dělat výjimky z pravidel, norma má přednost před svědomím. Teprve v těchto dvou stádiích postupně probíhá interiorizace norem.

III. Postkonvenční stádium – základem je zaměření na vnitřní já. Menšina dospělých po 20. roce života.

5. Společenská smlouva a individuální práva – vědomí existence širokého spektra hodnot a postojů, smysl pro racionální úvahu o zákonech a normách.
6. Univerzální etické principy – řízení se vlastními morálními principy, zastávání principů spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování lidí ve smyslu individuálních bytostí. Nejvyšším kritériem morálního je vlastní svědomí.⁵⁴

Ve výše popsané kapitole Nejvýznamnější koncepce EV se dozvídáme o stěžejních představitelích, kteří se zabývali morálně-etickým vývojem dítěte. Více je následně rozebráno pojetí morálního vývoje dítěte podle Jean Piageta a Lawrence Kohlberga. Jejich experimenty a následné periodizace morálního vývoje jsou naprosto klíčové pro pochopení dětské morálky.

⁵⁴ VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.

3 Propojení EV a strukturovaného dramatu

Etická výchova spolu s Dramatickou výchovou patří podle RVP ZV z roku 2017 mezi doplňující vzdělávací obory. Strukturované drama je pak v dramatické výchově ukotveno jako jeho základní a specifická forma. Při srovnání obsahu učiva etické a dramatické výchovy dochází k jistému prolnutí nebo spíše podmíněnosti, realizovatelnosti jednoho prostřednictvím druhého.

Obsahem učiva v etické výchově pro 2. stupeň ZŠ jsou tato témata: komunikace; důstojnost a identita lidské osoby; asertivní chování; reálné a zobrazené vzory; iniciativa a komplexní prosociálnost; aplikovaná etická výchova.

Obsahem učiva v dramatické výchově pro 2. stupeň ZŠ jsou tato témata: základní předpoklady dramatického jednání; proces dramatické a inscenační tvorby; recepce a reflexe dramatického umění.

Na první pohled se může zdát, že k prolnutí nedochází, ale když prostudujeme témata podrobněji, nalezneme v nich v případě EV verbální komunikaci, komunikaci ve ztížených podmínkách, pozitivní hodnocení druhých, rozvoj morálního úsudku, přijetí kompromisu, řešení konfliktů, dodržování pravidel hry, vliv reálných a zobrazených vzorů v běžném životě a literárních pramenech, životní postoje, ochotu ke spolupráci, prosociální jednání. V případě DV se jedná o verbální a neverbální komunikaci, vstup do role, spolupráci, řešení konfliktů a dramatizaci literární předlohy.

Všechny výše zmíněné dovednosti z oblasti učiva EV a DV lze velmi dobře propojit prostřednictvím vhodně zvoleného strukturovaného dramatu, které akceptuje náročnost obojího na zážitkové vyučování.⁵⁵

Tvrzení, že DV může přispět k mravnímu rozvoji žáků lze nalézt i u Pavla Vacka, který vychází z podstaty dramatické výchovy jako učení se prožitkem a píše, že právě díky tvořivé dramatice, do které spadá i strukturované drama, lze ve výuce řešit konkrétní morální problémy.

Jedinečnost dramatické výchovy pak člení do čtyř bodů, které spočívají v možnosti navodit takovou situaci, která je pro daný záměr učitele optimální; v cílení metod na

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

emoce žáka, ať už v rovině reálné nebo fiktivní, jejíž základem je práce s prožitkem (zde také nalézáme propojení se strukturovaným dramatem, které je na prožitku a jednání v roli založeno); v možnosti diagnostikovat prostřednictvím DV třídu nebo jednotlivé žáky a v neposlední řadě nabízí spoluprožívání, spolupráci a lidskou blízkost.⁵⁶

Propojení strukturovaného dramatu a etické výchovy tedy není nutností, ale může být vzhledem k povaze DV a EV, které spojuje především zážitková forma realizace, efektivním nástrojem ve výuce etické výchovy.

3.1 Strukturované drama jako prostředek učení prosociálním dovednostem

Definováním strukturovaného dramatu se podrobně zabývá kapitola Definice strukturovaného dramatu. Pro ucelenost této podkapitoly je však nutné zopakovat hlavní charakteristické znaky strukturovaného dramatu, kterými jsou podle Dany Svozilové formy sociálního učení prostřednictvím vlastní zkušenosti a prožitku, tvořivost, organizovanost a struktura. Klíčové jsou také techniky, které umožňují žákům projevit jejich postoj k tématu.⁵⁷

Soňa Koťátková ještě velmi trefně dodává, že prostřednictvím strukturovaného dramatu se žáci učí vzájemnému respektu, empatii, práci s informacemi, indukci a dedukci v praxi, přijímání názoru druhého a v neposlední řadě vzájemné kooperaci a naslouchání.⁵⁸

Prosociální chování je podle Pedagogického slovníku definováno jako: „*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“⁵⁹ Pokud mluvíme konkrétně o prosociálních dovednostech, máme na mysli konkrétní způsobilost člověka, která je do jisté míry vrozená, ale lze ji dosáhnout také učením.⁶⁰

⁵⁶ VACEK, Pavel. Morální vývoj v mladším školním věku. In: BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecní, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

⁵⁷ SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.

⁵⁸ SVOBODOVÁ, Radka. Strukturované drama. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.

⁵⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8252-1.

⁶⁰ Tamtéž.

Ještě lépe a konkrétněji definuje prosociálnost Ladislav Lencz, který výše uvedenou definici obohacuje o rozvíjení schopnosti ztotožnění se s jiným člověkem a vykonání pro něj něčeho dobrého. Až do této části se definice shodují, ale co už v definici z Pedagogického slovníku nenajdeme je, že vykonání něčeho dobrého pro někoho je bez očekávání odměny nebo protislužby.

Nejefektivnější způsob, kterým můžeme dosahovat učení prosociálním dovednostem u žáků, je zážitkové učení, které je základem programu EV. V praxi to probíhá tak, že učitel navodí kontroverzní, aktuální debatu, uvede žáky do situace, připraví pro ně zajímavou hru (ať už ve formě strukturovaného dramatu nebo dílčí aktivity) a ujímá se role moderátora.⁶¹ Tento postup je ve své podstatě totožný s formou zážitkového učení prostřednictvím strukturovaného dramatu.

Podle R. R. Olivara má výchova k prosociálnosti 10 základních stupňů, jsou jimi:

1. fyzická pomoc;
2. fyzická služba;
3. dar a dělení se;
4. slovní pomoc;
5. slovní útěcha;
6. potvrzení a pozitivní hodnocení druhých;
7. soustředěné vyslechnutí;
8. empatie;
9. solidarita;
10. pozitivní přítomnost a jednota.⁶²

Pro tuto práci není důležité podrobně rozebírat jednotlivé stupně prosociálnosti, ale lze na nich ukázat, že v takto konkrétní podobě se s nimi velmi často pracuje v literárních dílech, které jsou v případě této práce výchozí pro strukturovaná dramata.

⁶¹ LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.

⁶² VANĚK, David, Petr, VANĚK, Pavel, MOTYČKA a Hana, BARTOŇKOVÁ. *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie. Studijní text pro učitele etické výchovy* [online]. Olomouc: Etické fórum ČR, 2002. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://etika.cmgpv.cz/dokumenty/portal/psychologicka-citanka.pdf>

V Psychologické čítance se dočteme, že právě hra je zdrojem prožitků, které vedou k rozvoji osobnosti. Ve hře se dá totiž vstoupit do nejrůznějších rolí a situací, do kterých by se jinak žáci nedostali. „*Hra nám ukazuje, jací jsme my samotní doopravdy a dává nám možnost poznat i druhé spoluhráče. Ve hře máme možnost si toto všechno bezpečně vyzkoušet, zažít na vlastní kůži a klidně i chybovat, protože jsme to dělali přece „jenom jako.“*“⁶³ Pokud tedy vybereme vhodnou hru, což je v našem případě strukturovaná dramatická hra a zvolíme téma, které reflektuje reálné sociální situace, můžeme tvrdit, že strukturované drama lze chápat jako jednu z metod při rozvoji prosociálnosti.

Etická výchova je řazena mezi programy, které rozvíjí prosociální chování. Když se podíváme na metody, které jsou pro tyto programy charakteristické zjistíme, že na základě komparativní analýzy, kterou provedl v disertační práci David Vaněk v roce 2011, jsou nejčastěji užívanými metodami tyto:

- zážitková metoda;
- metody dramatické výchovy a hraní rolí;
- skupinová diskuze a řešení morálních dilemat;
- učení se nápodobou – význam prosociálního vzoru a příkladu;
- užití pohádek a příběhů.⁶⁴

Z výše zmíněného jsou pro tuto práci nejdůležitější metody dramatické výchovy a hraní rolí, jejichž uvedení dokazuje provázanost strukturovaného dramatu a prosociálního chování.

Když si získané poznatky shrneme, vyplyne nám, že strukturované drama žákům nabízí příležitost k tomu, aby si v roli vyzkoušeli prosociální chování, a tím je zážitkovou formou prosociálnímu chování učí.

⁶³ VANĚK, David, Petr, VANĚK, Pavel, MOTYČKA a Hana, BARTOŇKOVÁ. *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie. Studijní text pro učitele etické výchovy* [online]. Olomouc: Etické fórum ČR, 2002. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://etika.cmgpv.cz/dokumenty/portal/psychologicka-citanka.pdf>

⁶⁴ VANĚK, David. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Brno, 2011. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity, Katedra psychologie. Vedoucí práce prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc. [cit. 2019-12-10] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1311280666.pdf>

4 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je v souladu s principy tzv. Bílé knihy, ukotven v zákoně č. 561/2004 Sb. a má celostátní platnost. V systému kurikulárních dokumentů má státní úroveň a vymezuje všechny nezbytnosti povinného základního vzdělávání. Klade důraz na klíčové kompetence, které jsou provázané s obsahem vzdělávání a na přesah vědomostí a dovedností do praktického života.

RVP ZV obsahuje vymezení pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů, charakteristiku základního vzdělávání, devět cílů základního vzdělávání, které mají rozvíjet klíčové kompetence a šest klíčových kompetencí. Dále je členěn na vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový učební plán.

V jeho poslední části je definováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu.⁶⁵

4.1 Ukotvení dramatické výchovy v RVP ZV

Dramatická výchova je stejně jako etická výchova řazena mezi doplňující vzdělávací obory, které nejsou pro základní vzdělávání povinné, ale jeho obsah doplňují nebo rozšiřují. DV může být zařazena také jako průřezové téma, protože v rámci RVP ZV reprezentuje okruh, který se zabývá aktuálními problémy ve světě a myšlením v evropských a globálních kontextech.

Pro 2. stupeň ZŠ je v RVP ZV v sekci učivo zahrnut mimo jiné i proces inscenační tvorby, do kterého spadá dramatická situace, příběh, čímž se myslí dramatizace literární předlohy, což koresponduje se strukturovaným dramatem jako prostředkem výuky.⁶⁶

⁶⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

⁶⁶ Tamtéž.

4.2 Ukotvení etické výchovy v RVP ZV

Obor etická výchova byl do RVP pro ZV zařazen v roce 2009 a vstoupil v platnost k 1. září 2010. Toto opatření vyhlásila tehdejší ministryně školství mládeže a tělovýchovy ČR Miroslava Kopicová. Obor byl zařazen do sekce 5. 10, Doplňující vzdělávací obory, jako část 5. 10. 3 s názvem Etická výchova. Spolu s tím byl i legislativně vymezen jeho obsah, cíle, kompetence a mezipředmětové vztahy, které se týkaly obou stupňů základního vzdělávání. Koncepce a charakteristika vzdělávacího oboru vychází z Výchovy k prosociálnosti od L. Lencze a R. Roche Olivara, kterou pro tyto potřeby upravilo Etické fórum ČR.⁶⁷

K další změně, která se týkala EV, v RVP ZV došlo v roce 2013. Do sekce Doplňující vzdělávací programy přestal patřit jako část 5. 10. 1 další cizí jazyk, tudíž v současné době nalezneme doplňující vzdělávací obor etická výchova v části 5. 10. 2.⁶⁸

4.3 Vybraná témata ke zpracování strukturovaného dramatu z EV RVP ZV

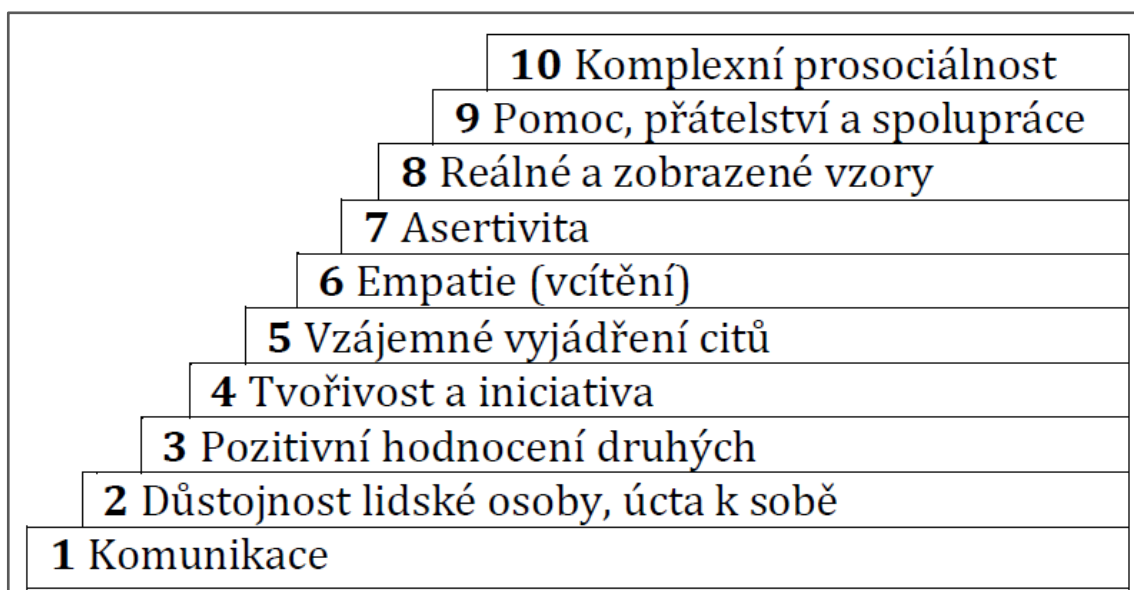
Základem předmětu etická výchova je výchovný program, který se skládá z 10 na sebe vzájemně navazujících bodů (Obrázek 1 – Výchovný program EV). Tyto body, které můžeme nazývat také jako stupně, mají logickou a propracovanou strukturu, která začíná základními sociálními dovednostmi, na které jsou pak nabalovány další body, jejichž vrcholem a nejvyšším cílem je komplexní prosociálnost.⁶⁹

Pro zpracování praktické části této práce jsou vybrány tři body z výchovného programu EV a to konkrétně: bod č.1 Mezilidské vztahy a komunikace (na obrázku nazván jako Komunikace); bod č. 7 Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů (na obrázku nazván jako Asertivita) a bod č. 10 Prosociální chování ve veřejném životě (na obrázku nazván jako Komplexní prosociálnost).

⁶⁷ GENČUROVÁ, Gabriela. *Etická výchova a jej miesto v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993: pedagogická komparácia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-720-6.

⁶⁸ *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013 [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

⁶⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>



Obrázek 1 – Výchovný program EV

Zdroj: vlastní zpracování

4.3.1 Mezilidské vztahy a komunikace

Téma Mezilidské vztahy a komunikace je prvním bodem výchovného programu EV a v ČR by podle vzdělávacího obsahu předmětu mělo být zařazeno na 2. stupni ZŠ do 6., 7. a 8. ročníku. Do 6. ročníku je zpracováno jako otevřená a citlivá komunikace. Obsah učiva by měl zahrnovat schopnost otevřeného vyjadřování, naslouchání a respektu, rozeznání lásky a citlivosti v komunikaci, žáci by si měli vyzkoušet komunikaci ve ztížených podmínkách a aktivně se zamyslet nad eliminací hrubých výrazů ve svém vyjadřování. Součástí učiva jsou i komunikační chyby a šumy.

Výstupy žáka obsahují celkem čtyři body, které mají toto znění:

1. otevřeně a citlivě komunikuje;
2. uvědomuje si příčiny komunikačních šumů a chyb;
3. zvládá odstraňovat komunikační překážky a bariéry;
4. rozvíjí schopnost naslouchat druhým.⁷⁰

⁷⁰ *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR.* [online]. Etická výchova OPS, ©2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/07/vzdelavaci-obsah_6-9_rocnik.pdf

V případě očekávaných výstupů je zajímavé srovnání se slovenským výkonovým standardem, který je uveden v ŠVP pro 2. stupeň ZŠ, přičemž se na rozdíl od ČR jedná o předpokládané dovednosti a znalosti žáků na konci 5. ročníku základní školy. Slovenské standardy se s našimi očekávanými výstupy žáků shodují ve všech výše zmíněných čtyřech bodech, ale jsou obohaceny ještě o pátý bod, kterým je diskuze o problémech komunikace ve třídě.⁷¹

Jak již bylo nastíněno, téma komunikace se ve vzdělávacím obsahu znovu objevuje v 7. ročníku základního vzdělávání, a to v podobě pravdivé komunikace. V rámci učiva by se měly opakovat již naučené základní komunikační dovednosti a pozvolna přecházet k vyšším úrovním komunikace jako je autentičnost v komunikaci, soulad verbální a neverbální komunikace, pravda a lež až po čest a dobré jméno.

V 8. ročníku se téma komunikace objevuje naposledy, a to jako komunikace citů. Téma se věnuje hlavně vyjadřování emocí. Konkrétně vzteku, impulzivité, technikám ovládnutí citů ve spojitosti se zdravím a dopadům našeho jednání ovlivněného emocemi.⁷²

V Integrovaném Státním vzdělávacím programu na Slovensku není až do 9. ročníku komunikace již dále rozpracována, ale ve výkonových standardech se objevuje jako součást jiných témat. V 9. ročníku se ve vzdělávacím programu na Slovensku k tématu vrací, a to jako k prohlubování komunikačních způsobilostí.

4.3.2 Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů

Téma asertivity je ve výchovném programu EV 7. bodem a v ČR by podle vzdělávacího obsahu předmětu měl být zařazen na 2. stupni ZŠ do 7., 8. a 9. ročníku. I v případě tohoto tématu lze vyzkoušet podobný model zařazení do vzdělávacího obsahu jako tomu bylo u komunikace. V ČR je téma poprvé zařazeno do výuky v 7. ročníku ZŠ a je postupně znovu zařazováno a rozvíjeno ve vyšších ročnících.

⁷¹ *Inovovaný ŠVP pro 2. stupeň ZŠ: Človek a hodnoty* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka-vychova_nsv_2014.pdf

⁷² *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR*. [online]. Etická výchova OPS, ©2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/07/vzdelavaci-obsah_6-9_rocnik.pdf

Na Slovensku je téma nazváno jako Asertivní chování a nejvíce se mu věnují v 6. ročníku ZŠ. V rámci obsahového standardu jsou zařazeny typy chování – pasivita, agresivita, asertivita a dále asertivní techniky, práva a jejich použití.

Žák na konci 6. třídy by tak měl znát a dokázat těchto pět výkonových standardů:

1. pojmenovat city odpovídající prožívání pohody a nepohody;
2. uvést příklady vlivu citů na zdraví člověka;
3. zahrát scénku s vyjádřením různých emocionálních stavů;
4. rozlišit kultivovanost a nekultivovanost ve vyjadřování citů;
5. zahrát formou scénky způsob vyjádření citů spojených s nepohodou.⁷³

V případě ČR je téma opět zařazeno až o rok později než na Slovensku a ve vzdělávacím obsahu EV je náplní tématu agresivní a pasivní chování, vysvětlení a nácvik asertivních technik, asertivní komunikační dovednosti a zdravé sebezprosažení se.⁷⁴

Při porovnání očekávaných výstupů s výkonovými standardy zjistíme, že v případě ČR se jedná o konkrétnější výstupy, které mají nižší rozsah než na Slovensku a je kladen menší důraz na prožitek formou scénky, dramatizace. Důvodem je fakt, že ve vzdělávacím obsahu ČR je asertivita zařazena znovu jako samostatné téma ještě ve vyšších ročnících, a to jako asertivita ve skupině.

4.3.3 Prosociální chování ve veřejném životě

Komplexní prosociálnost je 10. bodem výchovného programu EV, ke kterému je systematicky směřováno všemi předchozími body. V ČR je podle vzdělávacího obsahu předmětu poprvé zařazen do 8. ročníku pod názvem Komplexní prosociálnost a poté je na něj navázáno v 9. ročníku, kde je k němu přidána ještě rozvojová pomoc.

Jeho obsahem v 8. ročníku jsou formy komplexní prosociálnosti a jejich význam, pomoc cizím lidem, angažovanost a různé aktivity na řešení sociálních problémů.

⁷³ *Inovovaný ŠVP pro 2. stupeň ZŠ: Člověk a hodnoty* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka-vychova_nsv_2014.pdf

⁷⁴ *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR*. [online]. Etická výchova OPS, ©2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/07/vzdelavaci-obsah_6-9_rocnik.pdf

V 9. ročníku je na komplexní prosociálnost navázáno a je dále rozvíjena ve smyslu využívání prosociálnosti v multikulturní společnosti, vztahu k menšinám, diverzitám. Je rozvíjena tolerance, informovanost o zemích třetího světa a možnostech humanitární pomoci.⁷⁵

Oproti zařazení prosociálnosti v českém vzdělávacím programu předmětu, je na Slovensku poslední bod výchovného programu zařazován již dříve, a to do 7. ročníku ve znění prosociálnost jako složka vlastní identity. Při porovnání českého a slovenského obsahu předmětu zjistíme, že slovenský je podrobněji formulovaný a zaměřuje se na respekt, identitu a rozvoj osobnosti, svobodu, zodpovědnost, věrnost a toleranci. Jako samostatné téma už se ve vyšších ročnících neobjevuje a podobně jako tomu bylo i u předchozích bodů, se ve výkonových standardech objevuje jako součást jiných témat.⁷⁶

⁷⁵ *Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR.* [online]. Etická výchova OPS, ©2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/07/vzdelavaci-obsah_6-9_rocnik.pdf

⁷⁶ *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ: Človek a hodnoty* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka-vychova_nsv_2014.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle metodické části

Praktická část této diplomové práce se zabývá didaktickým zpracováním výukových materiálů do formy strukturovaného dramatu a následným ověřením jejich využitelnosti při výuce etické výchovy na 2. stupni základní školy.

Jak je naznačeno výše, cílem této praktické části diplomové práce je zpracovat a ověřit využitelnost didakticky zpracovaných výukových materiálů. Dále je v souladu s programem etické výchovy sledován rozvoj prosociálního chování žáků.

Těchto cílů je dosahováno skrze realizaci scénářů strukturovaných dramát za použití zážitkových metod učení.

Pro přehlednost reflexe a komparace jednotlivých strukturovaných dramát jsem si ve formě záměru stanovila tři otázky. Na tyto otázky jsou při realizaci praktické části hledány odpovědi.

1. Jaká je úroveň prosociálních dovedností ve skupině?
2. Na jaké úrovni jsou komunikační dovednosti skupiny?
3. Do jaké míry funguje při realizaci spolupráce skupiny?

5.1 Charakteristika realizace na 2. stupni ZŠ

Výběr základních škol pro realizaci strukturovaných dramát byl proveden záměrně s ohledem na velikost a lokaci školy. Celkem byla strukturovaná dramata testována na pěti základních školách v České republice. Konkrétně ve dvou velkých školách v centru Hradce Králové, ve středně velké škole v lokalitě Nový Hradec Králové, ve středně velké škole v Golčově Jeníkově a na malé škole v Seči.

Výzkumný vzorek celkem tvořilo 171 žáků ze 6., 7., 8., a 9. tříd základních škol, které nemají etickou výchovu zařazenou jako samostatný výukový předmět.

6 Didaktické zpracování metodických materiálů

Metodickým materiálem této diplomové práce jsou strukturovaná dramata umožňující realizovat vybraná témata výchovného programu etické výchovy v hodinách etické výchovy na 2. stupni základních škol.

Při zpracovávání didaktických materiálů bylo postupováno od analýzy zdrojů, volby vyhovující formy strukturované dramatické hry přes výběr tématu vhodného literárního textu a z něj vyplývající problémové situace.

Pořadí strukturovaných dramát v diplomové práci vychází z řazení témat ve výchovném programu EV. Témata jsou zpracována do formy strukturovaných dramát na základě práce s literární předlohou a měla by sloužit jako metodický materiál pro praktickou výuku etické výchovy. Konkrétně se jedná o tato tři témata: Mezilidské vztahy a komunikace; Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů a Prosociální chování ve veřejném životě.

Struktura a obsah scénářů strukturovaných dramát jsou koncipovány tak, aby obsahovaly přiměřené typy činností, metod a technik, které vedou k rozvoji kooperativního a prosociálního chování a učení se na základě vlastních prožitků žáků.

6.1 Charakteristika scénářů strukturovaných dramát

Praktická část obsahuje tři scénáře strukturovaných dramát. Všechna strukturovaná dramata byla realizována na 2. stupni základních škol od 6. do 9. třídy, a to celkem třikrát.

Strukturované drama č. 1 – Petr a Lucie je zpracováno na téma Mezilidské vztahy a komunikace a je určeno pro žáky 7. a 8. tříd, což je v souladu se zpracováním tématu v RVP ZV. Strukturované drama č. 2 – Profíci – školní odboj aktivován zpracovává téma Asertivity, agresivity a řešení konfliktů. Primárně je určeno pro žáky 7. a 8. tříd, ale dá se realizovat i se žáky 6. tříd, což potvrdila i má zkušenost. Jeho realizace v 6. ročníku na základní škole není v rozporu se zařazením tématu v RVP ZV. Strukturované drama č. 3 – Kulička zpracovává téma Komplexní prosociálnosti a je určeno žákům 9. tříd. Je možné jej realizovat i se žáky 8. tříd, ale velmi záleží na zkušenostech skupiny se strukturovaným dramatem. Při jeho realizaci v konkrétní třídě lze vycházet i ze zařazení tématu ve výchovném programu EV, kde je posledním bodem a nejvyšším cílem.

Všechna tři témata jsou zpracována do formy strukturovaného dramatu za použití literární předlohy. Při výběru literárních předloh je vycházeno z obsahu zpracovávaných témat, věku žáků a cílů, kterých má být dosaženo. V potaz jsou brána i specifika tvorby strukturovaného dramatu s literární předlohou, kterými jsou: počet postav, prostor a čas, ve kterém se děj odehrává, jazyk literární předlohy a množství a obsah problémových situací. Ve vazbě na tato specifika je pečlivá volba literární předlohy naprosto klíčová.⁷⁷

Samotná struktura dramatu vychází ze čtyř fází dobře udělané hry podle autorek Morganové a Saxtonové, kterými jsou: expozice, narůstání akce/kolize, vyvrcholení/kriize a rozuzlení. V potaz je brána i specifická metodika EV, která se skládá ze senzibilizace, nácviku ve třídě a transferu do života, které jsou doprovázeny hodnotovou reflexí. Právě z tohoto důvodu scénáře strukturovaných dramatu v této diplomové práci obsahují jako poslední bod hodnotovou reflexi s transferem do života.

6.2 Obsah scénářů strukturovaných dramatu

Každý scénář strukturovaného dramatu se skládá ze tří hlavních částí, kterými jsou: základní informace, plán realizace a didaktické materiály a texty k realizaci.

První část obsahuje téma strukturovaného dramatu, použitou literaturu, cíle, metody a techniky, specifikaci velikosti skupiny, věkové rozmezí žáků, časovou náročnost, pomůcky a požadavky na učebnu. Druhou částí už je samotný plán realizace, který obsahuje všechny čtyři fáze dobře udělané hry a hodnotovou reflexi s transferem do života. Všechny čtyři fáze jsou opatřeny komentářem, který upřesňuje nebo navrhuje alternativy provedení jednotlivých fází. Poslední částí jsou didaktické materiály a texty k realizaci, které jsou chronologicky očíslovány a odkazují na ně plán realizace. Ve všech třech případech je jejich obsahem charakteristika postav a úryvky literárních textů.

⁷⁷ ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

7 Strukturovaná dramata

7.1 Strukturované drama č. 1 – Petr a Lucie

Téma:	Mezilidské vztahy a komunikace
Literatura:	ROLLAND, Romain. <i>Petr a Lucie</i> . Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951.
Cíle:	<ul style="list-style-type: none">• Žák se učí formovat vlastní myšlenky, názory a postoje.• Rozvíjí základní komunikační dovednosti, zdokonaluje své vyjadřování ve verbální i nonverbální komunikaci a uvědomuje si jejich rozdílnost.• Nacvičuje vědomé a přiměřené vyjadřování svých kladných i záporných emocí.• Zkouší si emočně náročnou situaci vztahu v kontextu nepříznivé doby a dokáže vydedukovat, že vyšší city mění chování lidí v mezilidských vztazích.• Zkoumá téma a konflikt v něm obsažený na základě vlastní zkušenosti.• Dozvídá se a zapamatuje si informace o R. Rollandovi a jeho díle Petr a Lucie, zopakuje si kontext 1. sv. války.
Metody:	<ul style="list-style-type: none">• graficko-písemné: práce s textem, dopis, obraz vztahu;• pantomimicko-pohybové: živé obrazy, pantomima, modelování vztahu;• verbálně-zvukové: monolog, dialog, diskuze, hlasité čtení;• metoda plné (úplné) hry.
Techniky:	<ul style="list-style-type: none">• hra v roli,• improvizace.

Velikost skupiny:	10–25 žáků (toto strukturované drama není striktně vázáno na počet žáků)
Věk žáků:	7.–8. třída ZŠ
Časová náročnost:	90 minut
Pomůcky:	Veškeré didaktické materiály a texty k realizaci jsou očíslovány a uvedeny pod plánem realizace.
Požadavky na učebnu:	Možnost manipulovat s lavicemi, PC pro přehrání hudby a videa.

7.1.1 Plán realizace

Expozice:	<p>Uvedení do kontextu doby, ve které se odehrává děj novely, seznámení s jejím autorem a rozdělení do dvou skupin.</p> <p>Uvedení do kontextu doby proběhne prostřednictvím dopisu od autora novely R. Rollanda a přehráním videa (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 1).</p> <p>Učitel rozdělí žáky do dvou skupin (pokud to bude početně vycházet přibližně vyrovnaně, je vhodné rozdělení na chlapce a dívky). Poté dá každé skupině jednu část dopisu. Skupina s částí č. 1 ji přečte nahlas ostatním spolužákům a skupina č. 2 na ni naváže.</p> <p>Senzibilizace pro daný příběh proběhne ve skupinách pomocí koordinace pohybu a slova. 1. skupina má za úkol utvořit hlouček lidí, jejichž úkolem je si představit, že jsou v přeplněném metru. Cestující spolu navzájem komunikují, strkají do sebe a reagují na sebe. 2. skupina vytváří zvukovou kulisu metra, střídá hlasitost vydávaného zvuku a pohybuje se okolo cestujících. Poté se skupiny vymění.</p>
Komentář:	Pokud je potřeba koordinovat velikost hloučku, je možné ho vyznačit lanem.
Kolize/narůstání akce	Vstup do role a přesunutí se k rozvíjení děje strukturovaného dramatu.

	<p>Kolize začne ukázkou z knihy, kterou čte učitel, a která navazuje na pohybovou aktivitu v expozici (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 2).</p> <p>Poté učitel zmíní, že netrvá dlouho a Petr s Lucií se opět setkávají, tentokrát u řeky Seiny pod Mostem umění.</p> <p>Následuje rozdělení rolí. Skupina chlapců bude znázorňovat roli Petra a skupina dívek roli Lucie. Učitel každé skupině rozdá kartičku s charakteristikou postavy a dá jim čas na přečtení (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 3).</p> <p>Petrové mají za úkol představit se Luciím a naopak. Je na žácích, zda zmíní všechno nebo udělají výběr, pokud to není nutné, učitel nezasahuje.</p> <p>Po představení následují improvizované scénky. Probíhají ideálně ve dvojici Petr + Lucie. Improvizace probíhá simultánně.</p> <p>Zadání úkolu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. část: Utvořte dvojice, které jsou tvořeny Petrem a Lucií, vyberte si místo ve třídě a sedněte si naproti sobě. 2. část: Právě jste na prvním rande a konverzujete spolu. Téma vašeho rozhovoru se týká války, popřípadě informací, které jste si zapamatovali z charakteristiky. 3. část: Rozloučení a odloučení od Petra/Lucie. Každý jde na opačný konec třídy, zpět domů. <p>Posunutí děje pomocí ukázky z knihy (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 4).</p> <p>Zadání úkolu k textu:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. část: Každá skupina dostane papír a jejím úkolem je graficky znázornit, jak se změnil vztah Petra s bratrem Filipem? 2. část: Popsat komunikaci mezi bratry. 3. část: Pokusit se vysvětlit, proč došlo z Petrovy strany ke změně vztahů a komunikace s bratrem. <p>Když mají skupiny hotovo, položí svůj vypracovaný list doprostřed třídy a okomentují jej, popis komunikace okomentuje i učitel (viz komentář).</p>
--	---

Komentář:	<p>Pokud dvojice na improvizované scénky nevychází, je možné zeptat se, kdo by chtěl scénku improvizovat před ostatními spolužáky, může se vystřídat libovolné množství dvojic.</p> <p>Učitel poté provede shrnutí. Může vysvětlit, že komunikace, kterou reprezentoval Petr nebyla citlivá ani otevřená, rozhodně se nesnažil aktivně naslouchat Filipovi, ačkoliv to dříve dělával. Naopak Filip se snažil vyjadřovat emoce z Petrova chování upřímně, impulzivně a s nádechem vzteku, ublížení.</p>
Krise/ vyvrcholení:	<p>Tato fáze začíná ukázkou z knihy, ve které se akce postupně mění v krizi. Text má silný emocionální charakter (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 5).</p> <p>Učitel dočte text a řekne žákům, aby se všechny Lucie přesunuly do pravé a Petrové do levé části třídy.</p> <p>Zadání úkolu:</p> <p>1. část: Učitel jde k Petrům a pošeptá jim, že mají pomocí pantomimy říct Luciím, že jdou do války, nesmí použít žádná slova.</p> <p>Lucie pouze dostávají informaci, že s nimi bude Petr nonverbálně komunikovat a ony mají poznat, co jim chce říct. Pokud poznají, co Petr říká, mohou spontánně mimikou a gesty reagovat.</p> <p>2. část: Petrové se postaví do řady a proti nim si stoupnou jejich Lucie. Pantomima všech dvojic probíhá simultánně.</p> <p>3. část: Bezprostředně na aktivitu navazuje hodnotová reflexe. Učitel klade žákům otázky: Bylo pro vás těžké vyjadřovat se bez použití slov? Jste spokojeni s tím, jak jste se s Lucií nakonec domluvili? Bavila tě aktivita?</p> <p>Na pantomimicko-pohybovou komunikaci navazuje poslední aktivita krize – Modelování vztahu mezi Petrem a Lucií.</p> <p>Třída si vybere jednoho Petra s Lucií nebo se může kterákoliv dvojice přihlásit dobrovolně. Každý si stoupne na druhou stranu třídy, nesmějí mluvit a musí se řídit pokyny spolužáků, kteří jim říkají, co mají dělat a zároveň jejich pohyby vedou. Sblížení Petra a Lucie vrcholí objetím.</p>
Komentář:	Hodnotová reflexe by měla zaznít od každého žáka.

	Z obětí u této aktivity by mělo vyplynout, že došlo jak k psychickému, tak fyzickému spojení dvou lidí. Z já a ty se stalo my.
Rozuzlení	Dochází k vyřešení zápletky. Žáci dostávají informaci, že Petr si s Lucií na Zelený čtvrtek vyznali lásku. Učitel položí žákům otázku: Bylo rozumné, že se Petr do Lucie zamiloval a popletl jí hlavu, když věděl, že musí odejít války? Otázkou vzniká malé morální dilema. Každý žák si zkusí napsat alespoň dva argumenty pro a dva argumenty proti. Následuje společná diskuze nad argumenty. Závěr strukturovaného dramatu tvoří poslední ukázka z knihy (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 6).
Komentář:	Každý žák dostane papír a čas na vypracování své odpovědi. Četba je doprovázena hudbou – Gregoriánský chorál, právě ten hrál v chrámu v Rollandově novele.
Hodnotová reflexe	Po skončení strukturovaného dramatu je nezbytné udělat s žáky transfer do života a reflexi. Zeptat se jich, co si z tématu odnáší, jestli pro ně bylo přínosné, jestli si myslí, že by se mohli dostat do podobné situace a jak se při realizaci strukturovaného dramatu cítili. Žáci mohou vyjádřit co si z dramatu odnáší nebo co se při dramatu naučili/zapamatovali třemi slovy, barvou, pantomimou. Transfer a reflexi je dobré realizovat v kruhu.

7.1.2 Didaktické materiály a texty realizací

Č. 1 – Dopis od R. Rollanda

1. část

Milí studenti,

právě vás díky novele Petr a Lucie, kterou jsem napsal v roce 1920, přenesu do Francie, konkrétně do jejího hlavního města Paříže a konce 1. světové války. Následujících 90 minut strávíte v roce 1918. Děj novely Petr a Lucie se odehrává od středy večer 30. ledna do Velkého pátku 29. března. Paříž je už čtyři roky sužována bojem, nálada ve městě je ponurá, většina obyvatel ztrácí iluze a čeká na konec války.

2. část

Děj novely vrcholí na Velký pátek při bombardování Paříže. Měli byste vědět, že v tento den na následky bombardování zemřeli moji přátelé. A já se jen utvrdil v tom, že válka je hrůzná a nesmyslná, ať je kdekoliv a kdykoliv.

Já stejně jako Petr a Lucie toužím po tom, abychom vždycky žili ve svobodě a myšlenkové volnosti, doufám, že tuto touhu zažijete i vy prostřednictvím mého díla. A protože znalost dějin je důležitá, věnujte pozornost videu, které vám bude teď puštěno.⁷⁸

S pozdravem

Romain Rolland

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=CHjv02nwAWc>⁷⁹

Č. 2 – Setkání Petra s Lucií

„Pohroužil se s uhánějícím vlakem do tmy a zavřel oči...“

Když je otevřel – na několik kroků před ním, oddělena od něho dvěma cizími těly, stála dívka, jež zrovna přistoupila do vozu. Napřed uviděl jenom jemný profil pod stínem klobouku, světlou kadeř na pohublé tváři, světélko na líbezném líčku, krásnou linii nosu a vyklenutého rtu a pootevřená ústa, ještě teď rozechvěná spěšnou chůzí. Vešla mu do srdce dveřmi jeho očí; vešla tam celička a dveře se za ní zavřely. Všechny venkovní zvuky zmlkly. Ticho. Klid a mír. Byla tam.“⁸⁰

Č. 3 – Charakteristika postav

Petr Aubier, 18 let
<ul style="list-style-type: none">• Za půl roku bude vlast potřebovat jeho tělo,• válka se ho dožaduje, láska se v něm zrodila pod křídlem smrti,• je srdečný, hodný, lidsky cítící,• trochu snílek, ale s rozporuplnou duší,

⁷⁸ ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951.

⁷⁹ Pavel Koutský: 93 První světová válka Dějiny udatného českého národa. In: *Youtube* [online]. 27. 11. 2013 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CHjv02nwAWc>.

⁸⁰ ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951, s. 31.

- pochází z bohatší křesťanské rodiny, jeho otec je soudce,
- má staršího bratra Filipa,
- rodinou je on i bratr milován,
- Lucie se stala smyslem jeho života.

Lucie, 18 let

- Vešla Petrovi do srdce dveřmi jeho očí,
- je amatérská malířka, ale sama o sobě tvrdí, že je jen chatrná kýčařka,
- její matka pracuje v továrně na střelivo,
- pochází z velice chudé rodiny,
- je plná optimismu, milá, usměvavá a krásná,
- žije dneškem a největší strach má z okamžiku Petrova odchodu do války.

Č. 4 - Petr a jeho bratr Filip

„Starší bratr opět přijel na několikadenní dovolenou. Hned prvního večera zpozoroval, že se v rodinném ovzduší něco změnilo. Co? Nebyl by dovedl říci, ale bylo mu to nepříjemné. Lidský duch má tykadla vnímající i na dálku, ještě, než vědomí může vnímaný předmět zjistit hmatem. A nejjemnější bývají tykadla ješitnosti. Filipova tykadla se chvěla, hledala a divila se: něco jim chybělo... (...) Neměl tam rodiče zahrnující ho rozněžněným obdivem? Neměl mladšího bratra?... Ach, pozor! Právě on, Petr, neplní své rodinné povinnosti.

Byl ovšem zde, ale neprojevoval staršímu bratrovi dosti horlivou pozornost. Nedožadoval se, jak to dělával dříve, aby mu Filip vyprávěl o svých důvěrných zážitcích. (...) Filip, ačkoli dříve k dychtivým otázkám mladšího bratra vždycky předstíral povýšenou a výsměšnou nechuť, byl tentokrát uražen, že se ho Petr nevyptává. A sám se ho k tomu snažil přimět: stal se hovornějším a díval se přitom na Petra, jako by ho chtěl upozornit, že to mluví pro něho. Jindy by se Petr zachvěl radostí a ihned by se chopil takové výzvy. (...) Filip chtěl debatovat, rozčiloval se, rozumoval. Ale po chvíli si uvědomil, že řeční sám. Petr se na něho díval mlčky, jako by mu říkal: „Jen si mluv, příteli, když to tě baví! Jen mluv! Poslouchám tě...”

A povýšeně se při tom usmíval. Úlohy byly zaměněny.

Filip dotčeně zmlkl; pozoroval mnohem pozorněji toho mladšího bratra, který se o něho již nezajímal. Jak se změnil! (...)

*Petr vypadal šťastně, unyle, opojeně, zasněně; byl netečný k lidem, nevšímavý k věcem; vznášel se v ovzduší nějakého slastného snu jako dospívající dívka. A Filip cítil, že nemá již místa v mysli mladšího bratra.*⁸¹

Č. 5 - Petr musí do války

„Březen se vrátil a sním další den a první ptačí zpěvy. Ale zároveň s délkou dnů vzrůstaly také hrozivé válečné plameny. Vzduch se horečně tetelil očekáváním jara a očekáváním zkázy. Bylo slyšet, jak sílí obludné dunění a jak se srážejí zbraně milionů nepřátel, shromáždovaných již několik měsíců za hrázemi zákopů a přichystaných zaplavit jako bouřlivý mořský příboj celou střední Francii i s hlavním městem. (...) Také návštěvy německých letadel, čím dál tím častější, dovedně udržovaly vzrušení v celé Paříži.

Petr a Lucie se stále vzpírali vědět něco z toho, co se dalo v jejich okolí; ale mírná všeobecná rozjitřenost, kterou bezděky vdechovali také oni v tom vzduchu obtěžkaném hrozbami, rozněcovala touhu, kvasící v jejich mladých tělech. (...)

*Ale byli chráněni jemností svých srdcí, svým pudovým studem. Jen potají se rozhodli, že se jeden druhému oddají dříve, než je slepá lidská krutost rozloučí.*⁸²

Č. 6 - Smrt Petra a Lucie

„Nebe zůstalo i na velký pátek zataženo dlouhými šedivými závoji; ale vzduch byl vlhý a klidný. Na ulicích bylo vidět květiny, narcisy, fialy. Petr jich několik koupil a Lucie je nesla. (...)

Vešli. (...) Pařížský ruch pohasl. Širé nebe zmizelo. Velebné tóny varhan, mohutné klenby, kamenná a zvuková opona, to všechno je oddělilo od světa.

Zastavili se v postranní lodi, vlevo od vchodu mezi druhou a třetí kaplí. Usedli na schody ukryté před pohledy ostatních lidí a schoulili se k sobě ve výklenku piliře. (...) Petr a Lucie, dva mladí pohané, drželi se za ruku před tím velikým Přítelem v truchlícím

⁸¹ ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951, s. 98-100.

⁸² ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951, s. 104-105.

kostele. A oba zároveň šeptali: „Veliký Příteli, snoubím se s ním – snoubím se s ní – před tebou. Spoj nás! Vidiš naše srdce.“ (...)

Stisk prstů jim připomněl, že tak plují spolu. A opět se uviděli v šeru kostela, jak se k sobě pevně tisknou a poslouchají krásné chrámové zpěvy; jejich srdce, rozplývající se láskou, byla u samých vrcholů nejčistší radosti. A oba si vroucně přáli, modlili se o to, aby z těch výšin již nikdy neseštopili.

V té chvíli Lucie, právě vášnivým pohledem políbivší drahého druha – Petr, oči přivřené a ústa pootevřena, se ztrácel v extasi štěstí a pozdvíhoval hlavu ve vděčné radosti k oné nejvyšší Síle, kterou člověk pudově hledá vždycky ve výšinách. (...)

V témž okamžiku se mohutný pilíř, o nějž se opírali, pohnul a celý kostel se do základů zachvěl. A Lucie, v níž bušící srdce přehlušilo rachot výbuchu a křik věřících, nemajíc čas na strach ani bolest, vrhla se jako kvočna, chránící svým tělem kuřata, na Petra, který se šťastně usmíval, maje oči zavřeny. (...)

A mohutný pilíř je naráz pohřbil pod svými sutinami.“⁸³

7.1.3 Reflexe odučených jednotek – Petr a Lucie

Lokalita: Hradec Králové

Datum realizace: 25. 2. 2020

Třída: 7. D

Počet žáků: 24

Realizace proběhla ve dvouhodinovém bloku v hodině českého jazyka a literatury.

Při koordinaci pohybu a slova byli žáci velmi zapáleni do akce, tudíž vznikl větší hluk, než jsem předpokládala. Na základě této zkušenosti bych doporučila domluvit si s žáky nějaký signál, kterým bude začínat a končit akce. Dále jsem při realizaci zjistila, že je velmi důležité důkladně vysvětlit, co znamená jednat v roli konkrétní postavy. Na toto vysvětlení je vhodné ponechat si více času a uvést konkrétní příklad. Pantomimicko-pohybové metody se v této hodině vydařily, žáci po jejich realizaci dokázali krásně vysvětlit rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací.

⁸³ ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951, s. 134-137.

Scénář dramatu se mi za 90 minut podařilo bezezbytku realizovat. Stanovené cíle byly naplněny. Žáci se snažili si vzájemně pomoci, všichni se účastnili verbální i nonverbální komunikace, pracovali se svými emocemi a chtěli o svých rozhodnutích diskutovat a sami dokázali formulovat téma hodiny.

Lokalita: Seč
Třída: 8.
Datum realizace: 5. 3. 2020
Počet žáků: 17

Druhá realizace proběhla ve dvouhodinovém bloku, a to v rámci propojení hodin českého jazyka a výchovy k občanství.

Metodu živých obrazů a celkově metody pantomimicko-pohybové bylo v této třídě náročnější realizovat. Třída nebyla vůbec zvyklá pracovat formou zážitkových metod, tudíž se žáci styděli jakkoliv projevovat. V tomto případě bych doporučila zapojení učitele do akce a názorné předvedení. Na modelování vztahu mezi Petrem a Lucií, které je téměř v poslední fázi dramatu, se ukázalo, že žáci opravdu potřebovali do metody práce více zasvětit a namotivovat k jejímu plnění, protože to samo o sobě už jim nečinilo takový problém. Při plnění organizačních pokynů byla tato třída velmi hlučná a měla okamžitou tendenci spolu komunikovat. V případě, že by se toto opakovalo i při další realizaci, byla bych důslednější, stopla celé strukturované drama a upozornila na to, že mluvíme a diskutujeme do kruhu, a ne po kruhu.

Za 90 minut jsem realizovala všechny fáze dramatu včetně reflexe a transferu do života. Vytyčené cíle se mi podařilo ve výuce naplnit, ale odcházela jsem s pocitem, že si žáci mohli z hodiny odnést i více, kdyby jejich spolupráce byla lepší. Každopádně si všichni žáci vyzkoušeli hru v roli, komunikaci verbální i nonverbální. Všechny skupiny dokázaly popsat vztah mezi Petrem a Filipem a smysluplně se účastnily závěrečné diskuze.

Lokalita: Hradec Králové
Třída: 8.
Datum realizace: 9. 3. 2020
Počet žáků: 17

Poslední realizace proběhla v rámci dvouhodinového výukového bloku bez přestávky. Fakt, že v této třídě byl velmi nevyvážený počet chlapců a dívek se odrazil v realizaci

celého dramatu, protože při rozdělení rolí vznikly dvě nepoměrně velké skupiny, přičemž dívky byly v převaze a to 13 dívek ku 4 chlapcům. Kvůli tomu neprobíhaly improvizované scénky ve dvojicích, ale ve čtveřicích a jedné pěti. Díky této zkušenosti mohu konstatovat, že větší nepoměr mezi chlapci a dívkami není problém a aktivity se dají přizpůsobit. Pantomimicko-pohybová komunikace byla v této třídě zábavná, protože třída je velmi otevřená všemu novému a komunikativní. Petrové se skvěle vžili do role a Lucie svou reakci mnohdy až přeháněly, což vyvolalo u Petřů smích. Následně jsem musela aktivitu ukončit a uklidnit třídu. Na tuto aktivitu navazuje modelování vztahu Petra s Lucií, to žáky také bavilo a byli schopni velmi dobře popsat rozdíl mezi verbální a nonverbální komunikací a uvést konkrétní příklady. Ze zkušenosti vyplývá, že při realizaci pantomimicko-pohybových metod je zapotřebí včas zasáhnout, pokud se akce začne vymykat kontrole. Metody verbálně-zvukové nebyly pro žáky žádný problém, protože třída byla naučená komunikovat, argumentovat a diskutovat, přičemž se žáci nebáli vyjádřit autenticky svůj názor.

Scénář dramatu se mi za 90 minut podařilo bezezbytku realizovat a vytyčené cíle byly naplněny. Všichni žáci se dramatu aktivně účastnili, rozvinuli svou verbální i nonverbální komunikaci, ve skupinách si vzájemně pomáhali a měli snahu o všech rozhodnutích zaujatě diskutovat.

7.2 Strukturované drama č. 2 – Profíci – školní odboj aktivován

Téma:	Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů
Literatura:	ŠEFARA, Michal. <i>Profíci: školní odboj aktivován</i> . Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000.
Cíle:	<ul style="list-style-type: none"> • Žák uplatňuje ve strukturovaném dramatu své nápady, respektuje ostatní a spolupracuje s nimi. • Je schopen se zapojit do skupinové improvizace a reagovat na ni perspektivou své postavy. • Chápe pojmy agresivita, asertivita, konflikt a dokáže je vlastními slovy vysvětlit. • Vyzkouší si jednání v roli a zkoumá téma a konflikt v něm obsažený na základě vlastní zkušenosti.
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> • pantomimicko-pohybové: živé obrazy;

	<ul style="list-style-type: none"> • verbálně-zvukové: diskuze, brainstorming, hlasité čtení, dialog, monolog; • materiálově-věcné: práce s prostorem; • graficko-písenné: doplňování informací z textu, práce s textem, slogan; • metoda plné (úplné) hry.
Techniky:	<ul style="list-style-type: none"> • hra v roli, • učitel v roli, • skupinová improvizace.
Velikost skupiny:	10–20 žáků + možnost doplnit role dle potřeby
Věk žáků:	7.–9. třída ZŠ
Časová náročnost:	45 minut
Pomůcky:	Bílé papíry velikosti A4, předem připravené návrhy školy a další didaktické materiály a texty k realizaci, které jsou očíslovány a uvedeny pod plánem realizace.
Požadavky na učebnu:	Možnost manipulace s lavicemi a židlemi.

7.2.1 Plán realizace

Expozice:	<p>Celý děj a zcitlivění pro téma začíná četbou ukázky z knihy (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 1).</p> <p>Poté učitel řekne žákům, aby utvořili dvojice a zadá jim úkol: Sedněte si proti sobě a cca minutu si povídejte o tom, jaké to je jít po prázdninách znovu do školy.</p> <p>Po skončení si všichni sednou spolu s učitelem do kruhu a mají možnost sdílet to, co se dozvěděli.</p> <p>Učitel se po reflexi konverzace žáků na téma návrat do školních lavic zeptá, jestli třída tuší, kde se bude děj strukturovaného dramatu odehrávat (škola). Poté dvojicím rozdá papírek s nákresem školy a vysvětlí, co mají dělat:</p>
------------------	--

	<p>1. Bedlivě poslouchat, co jim učitel čte, 2. vyplnit do nákresu, jak Michal nazývá tyto prostory školy: sborovna, kabiny, ředitelna, tělocvična (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 2 a 3).</p> <p>Tímto krokem bude všem jasné prostředí, ve kterém se drama odehrává. Poslední částí expozice je rozdělení rolí. (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 4).</p> <p>Role je potřeba rozdělit na ženské a mužské a poté si každý žák jednu vylosuje a dostane pár minut na přečtení</p>
Komentář:	<p>Učitel stopuje volnou konverzaci žáků a dává jim pokyn, že ji mají začít/ukončit.</p> <p>Rozdělení rolí – vzhledem k tomu, že postavy tvoří školní třída, dají se role uzpůsobit přímo na míru třídě. V příloze je připraveno 20 charakteristik různých postav, ale není problém ještě přidat další postavy př. skupinku nadšenců PC her. Ale pozor! Z charakteristiky musí být jasné, že budou hlasovat pro Šimona, aby vznikla zápletka dramatu.</p>
Kolize/ narůstání akce	<p>Učitel dává pokyn, aby se žáci rozsadili do lavic tak, jak si myslí, že to na základě informací o jejich postavě může být. V této fázi vstupuje učitel do role učitele. Zeptá se každého žáka, s kým si sedl a proč a dá pokyn, aby se představil. Poté se celé třídy začne ptát:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kdo byl předsedou a zástupcem v minulém školním roce? • Chtěl by se o tuto pozici ucházet někdo další? • Vyzve kandidáty, aby představili své plány. • Otevře diskuzi a následné hlasování. <p>Po zodpovězení otázek odstartuje další akci monolog Šimona, který dostane od učitele napsaný na lístečku (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 5). Ostatní žáci mohou bezprostředně reagovat na jeho slova. Když je dohlasováno, učitel oznámí, že návrh zavedení školní policie prošel.</p>

Komentář:	Při kladení otázek by dotyční měli vždy reagovat, protože jejich reakce vychází z charakteristik. Také je důležité žákům připomenout, že jsou v rovině improvizace a v roli.
Krize/ vyvrcholení	Vlivem zavedení školní policie dochází ve třídě ke konfliktu, který vrcholí na chodbě. Třída si sedne do kruhu, hlavním aktérům je rozdán dialogizovaný text (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 6). Nejdříve do kruhu vstoupí Eva s Michalem a dochází mezi nimi k hádce. Poté se do dialogu vkládá školní police (Vladimír a Ondřej). Jako poslední se přidává Šimon.
Komentář:	Žáci mohou dialogizovaný text pouze přečíst nebo i zahrát, to záleží na učiteli, času, který zbývá do konce hodiny a šikovnosti žáků. Scénické poznámky čte učitel.
Rozuzlení	Nyní učitel ukončuje akci a poprosí aktéry, aby se vrátili zpět do kruhu. Zeptá se žáků, zda si myslí, že docházelo k agresii? Co to vlastně ta agrese je a jaká byla? Následně vyzve žáky, aby si všichni stoupli a udělali živý obraz agrese.
Komentář:	Pokud má učitel více než 45 minut, rozuzlení může mít ještě pokračování. Učitel rozdělí žáky na tři skupiny. Každá skupina dostane čistý papír a zadání úkolu: Napište v bodech, jak by mohl příběh pokračovat. Jak to dopadlo s Michalem a jak se školní policií? Skupiny mohou na dokončení příběhu pracovat kdekoliv ve třídě, aby nebyly rušeny ostatními. Pokud učitel zařadí delší formu rozuzlení, je důležité, aby se jí věnoval také v reflexi.
Hodnotová reflexe	V rámci reflexe učitel pokládá doplňující otázky. Proč chtěl Šimon založit školní policii? Michal se několikrát zachoval asertivně, jak byste na základě jeho chování tento pojem vysvětlili? Mohlo by se tohle stát i u vás na škole? Jak byste proti tomu bojovali? Transfer do života: Co konkrétního jste se o sobě/skupině při hraní strukturovaného dramatu dozvěděli? Ztratit svobodu je snazší, než se zdá. Kdybyste se dostali do podobné situace, budete si vědět rady? Jaké jsou konkrétní náznaky toho, že

	<p>dochází k budování totality? Učitel také může osvětlit pojmy diktatura a manipulace.</p> <p>Co si odnášíte z dnešní hodiny a jak to můžete využít v každodenním životě?</p> <p>Na úplný závěr učitel rozdá každému žákovi malý lísteček, který si může odnést. Jeho obsah shrnuje a ukončuje děj strukturovaného dramatu (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 7).</p>
--	--

7.2.2 Didaktické materiály a texty k realizaci

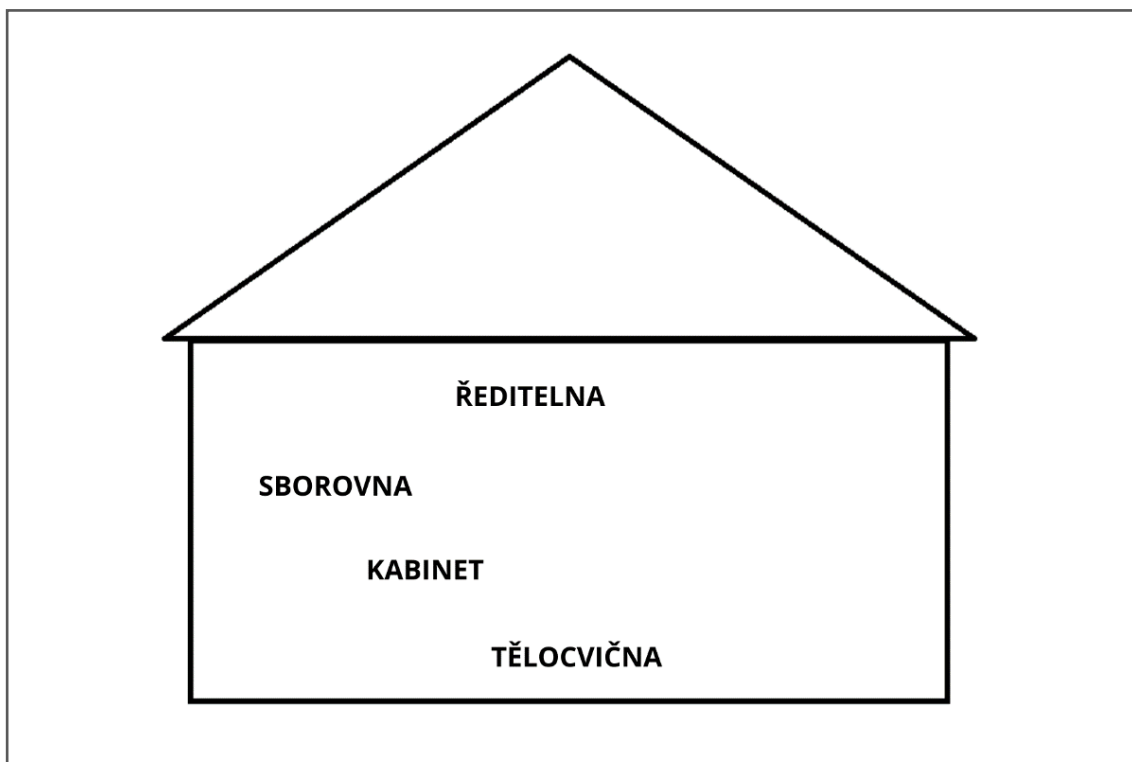
Č. 1 – Návrat do školy – četba z knihy

„Přesně v sedm hodin ráno začal budík hrát svou nepříjemnou a výraznou melodii, kterou ukončila Michalova ruka. Ten se částečně probudil a sebral síly k tomu, aby svému nástroji utrpení ušetřil zaslouženo ránu. (...)

Poprvé po dvou měsících musel vstát takhle nelidsky brzy ráno, odlepovat oči, zase fackovat svůj budík a zase být nevyspalý. Musí jít totiž po dvou měsících, pro něj moc krátkých, do svého nápravného zařízení jménem – škola. Tam, kde se po následujících deset měsíců bude muset snažit udržet pozornost před učivem a vydržet útoky sešlých učitelů. Několik předmětů, desítky učitelů a žáků, stovky hodin utrpení a učení a miliony sekund nudy. A tato skutečnost, nebo lépe řečeno šok, ho donutil rychle otevřít obě dvě oči.“⁸⁴

⁸⁴ ŠEFARA, Michal. *Profíci: školní odboj aktivován*. Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000, s. 5.

Č. 2 – Škola



Obrázek 2 – Škola

Zdroj: vlastní zpracování

Č. 3 – Prostředí dramatu

„Základní škola Františka Palackého byla rozsáhlá, hnusně žlutě namalovaná obyčejná škola s vlastní jídelnou a venkovním hřištěm. Uvnitř se nacházela spousta mučiren = třídy; velké doupě učitelů = sborovna; malá doupata učitelů = kabiny; centrální mozek a potencionální místnost pro útoky pancéřovou pěstí = ředitelna a velký ráj pro příznivce smradu zpocených triček a sadomasochismu = tělocvična. Prostě ideální ústav pro budoucí uživatele psychiatrických léčeben či budoucích učitelů, které choroba učení prožrala až do morku kostí.“⁸⁵

„Jejich nová třída byla nejhorší ze školy. Výhled na špinavou a frekventovanou křižovatku, hnusné rozpadající se lavice a židle, umaštěné umyvadlo, dosluhující skříň a police.“⁸⁶

⁸⁵ ŠEFARA, Michal. *Profíci: školní odboj aktivován*. Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000, s. 7.

⁸⁶ ŠEFARA, Michal. *Profíci: školní odboj aktivován*. Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000, s. 9.

Č. 4 – Charakteristika postav

Michal Nocek

- Spolehlivý, aktivní kluk, žádný svalovec, ale velmi mrštný,
- minulý rok předseda třídy, nikoho neutlačoval a snažil se zachovat ve třídě demokracii,
- nesnáší Šimona a nejradši by se s ním porval.

Iva Kubelková

- Třídní barbína, nejhezčí holka ze třídy,
- dokonale nalíčená blondýnka často v botách na podpatku,
- velitelka skupinky třídních barbín,
- pravá ruka Šimona,
- zástupkyně nového předsedy s velikostí mozku podobající se ořechu.

Třídní barbína č. 2

- Obdivovatelka Ivy Kubelkové,
- snaží se ji ve všem možném napodobit,
- jejím nejoblíbenějším tématem je make-up a trendy v oblečení,
- s Ivou Kubelkovou souhlasí prakticky ve všem, aby se udržela ve skupině třídních barbín.

Třídní barbína č. 3

- Obdivovatelka Ivy Kubelkové,
- snaží se ji ve všem možném napodobit,
- jejím nejoblíbenějším tématem je make-up a trendy v oblečení,
- s Ivou Kubelkovou souhlasí prakticky ve všem, aby se udržela ve skupině třídních barbín.

Třídní barbína č. 4

- Obdivovatelka Ivy Kubelkové,
- snaží se ji ve všem možném napodobit,
- jejím nejoblíbenějším tématem je make-up a trendy v oblečení,
- s Ivou Kubelkovou souhlasí prakticky ve všem, aby se udržela ve skupině třídních barbín.

Třídní barbína č. 5

- Obdivovatelka Ivy Kubelkové,
- snaží se ji ve všem možném napodobit,
- jejím nejoblíbenějším tématem je make-up a trendy v oblečení,
- s Ivou Kubelkovou souhlasí prakticky ve všem, aby se udržela ve skupině třídních barbín.

Honza Belas

- Má šatní skříňku hned vedle Michala, často se tam potkávají,
- nejchytřejší kluk ze třídy, spolužáci o něm říkají, že je šprt.

Třídní šprt č. 2

- Školu považuje za místo, kam se přišel vzdělávat,
- záleží mu hlavně na kvalitě výuky a ostatní věci jdou spíš mimo něj,
- jezdí s Honzou na různé olympiády reprezentovat třídu a jsou kámoši.

Eva Zápřažná

- Hezká a chytrá holka,
- v minulém školním roce byla zástupkyní předsedy třídy,
- Michal pro ni má osobní slabost a nejradši by s ní chodil,
- Iva jí přebrala místo zástupkyně předsedy třídy, a to ještě zvýšilo její nesympatie k ní.

Richard Nový

- Nejlepší kamarád Michala,
- obrovský, svalnatý, hodný kluk, dobrák od kosti,
- na základě jeho vzhledu mu spolužáci říkají Ranař,
- s Michalem tvoří dobrý tým, protože jsou oba chytrí a už od první třídy rození vůdci,
- jedinou jeho špatnou vlastností je, že když se opravdu naštvě, zničí kohokoliv a cokoliv v dosahu, rozená atomovka,
- rád sportuje a posiluje,
- nesnáší Šimona a rád by se ho co nejrychleji zbavil.

Matyáš – Sport'ák č. 1

- Spíš méně výrazný kluk třídy,
- nadšenec do sportu, Richard je v tomto ohledu pro něj vzorem,
- výuka ho převážně nudí, ale o těláku trhá rekordy.

Sport'ák č. 2

- V učení spíš průměrný žák, ale nezkaží žádnou legraci,
- nadšenec do sportu, Richard je v tomto ohledu pro něj vzorem,
- výuka ho převážně nudí, ale o těláku trhá rekordy.

Tomáš Patočka

- Ve třídě mu nikdo neřekne jinak než Patok,
- kluk z bohaté rodiny, patří jim snad třetina města a žijí v přepychovém zámku ve vilové čtvrti,
- rodinný život má nic moc, rodiče jsou rozvedení, ale žijí spolu v jednom domě, táta strašně střídá mladé holky a máma chystá v pořadí už třetí svatbu,
- není moc oblíbený v kolektivu, protože je sociálně úplně jinde než ostatní,
- má na všechno blbě poznámky, je lstivý a umí dobře ranit,
- nesnáší Šimona a jeho nejlepší kámoše,

- jedinými jeho kamarády jsou Richard s Michalem, s nimi se dokáže docela v pohodě bavit a dodává potřebné věci, které kluci potřebují ke svým akcím,
- není rozhodně silák a řadí se mezi smolaře.

Vladimír

- třídní retardovanec s inteligencí kamene,
- dělá Šimonovi bodyguarda,
- má neustále nějaké vtipné poznámky a dost často vyrušuje.

Šimon Volchoz

- Dlouhý a hubený kluk, příznivec všeho zlého, podlý, slizký a lstivý bastard,
- vždy dobře oblečený a upravený, protože je z bohatší rodiny,
- letos kandiduje na předsedu třídy a plánuje velké věci,
- jako svou zástupkyni si vybral Ivu, chce alespoň tři školní výlety a slibuje nejúspěšnější rok pro celou jejich třídu.

Skejt'ák Ondřej

- Kápo třídních skejt'áků,
- kluk, který se spíš než o školu, zajímá o novinky ve světě skejt'áků,
- dění ve třídě ho moc nebere a nejradši by řešil nové oblečení na skejt,
- považuje se za Šimonova kamaráda a ve výsledku ho ve všem podpoří.

Skejt'ák č. 2

- Člen skupinky třídních skejt'áků,
- následuje chování Ondřeje a věci ve třídě moc neřeší,
- Michal mu přijde nudný a s lidmi, kteří neřeší ježdění na skejtu, si nemá co říct, ale považuje se za Šimonova kamaráda a ve výsledku ho ve všem podpoří.

Skejt'ák č. 3

- Člen skupinky třídních skejt'áků,

- následuje chování Ondřeje a věci ve třídě moc neřeší,
- Michal mu přijde nudný a s lidmi, kteří neřeší jízdu na skejtu, si nemá co říct.

Skejťák č. 4

- Člen skupinky třídních skejťáků,
- následuje chování Ondřeje a věci ve třídě moc neřeší,
- Michal mu přijde nudný a s lidmi, kteří neřeší jízdu na skejtu, si nemá co říct.

Skejťák č. 5

- Člen skupinky třídních skejťáků,
- následuje chování Ondřeje a věci ve třídě moc neřeší,
- Michla mu přijde nudný a s lidmi, kteří neřeší jízdu na skejtu, si nemá co říct.

Č. 5 – Šimonův monolog

Šimonův monolog

„Dříve, než začnu mluvit, bych se chtěl omluvit, že to takhle natahuji, ale je to nutné. Tady s Ivou jsme se dohodli, že bychom tento školní rok mohli mít až tři školní výlety ... z toho dokonce jeden třídní. S ředitelem jsem o tom krátce mluvil už ve středu a myslím, že nám to schválí.

A ještě, než budeme moct jít domů, vás požádám o takovou službu ... Jistě víte, že na naší škole nebylo nikdy moc bezpečno, a proto mě napadla skvělá myšlenka! ... Zřídíme takovou školní policii, která by kontrolovala pořádek na škole. Problémy by hlásila nebo by je mohla i řešit. Proto kdo chce jako první do školní policie a souhlasí s jejím zavedením, necht' se přihlásí.“

Č. 6 – Třídní konflikt

MICHAL: *Evo? Mohl bych s tebou na chvíli mluvit?*

EVA: *Co bys teda chtěl, Michale?*

MICHAL: *Proč? Proč si najednou přešla na stranu Šimona? Proč s ním spolupracuješ? Proč se s ním bavíš? Proč mu dohazuješ?*

EVA: *Michaele! Vůbec nevím, o čem mluvíš. O co ti jde? Ty to nechápeš. Já nejsem doopravdy s ním.*

MICHAL: *Nevymlouvej se, Evo.*

EVA: *Michale, prosím tě! Neplet' se do toho! To není tak, jak si myslíš.*

MICHAL: *To si zrovna piš, že to nenechám na pokoji. Já vám tu vaši organizaci zničím.*

(Otočil se a chtěl se rozeběhnout po schodech dolů. Jenže mu do cesty vešli dva členové školní policie. Výrazně se před něj postavili a pustit ho nehodlali.)

POLICAJT VLADIMÍR: *Máme tu nějakého sráče!*

MICHAL: *Tím sráčem myslíš mě vole?*

POLICAJT VLADIMÍR: *Myslím, že děláš problémy. Co ty na to?*

(Najednou první policajt kopl zničehonic Michala a druhý ihned udělat to samé. Michal šel ihned na zem. Nechápal, co se stalo. Na to neměli vůbec právo, tohle nebude jen tak.)

MICHAL: *Myslím, že tohle zasahuje mimo vaše pravomoci, hoši. Pokud ovšem víte, co to je.*

POLICAJT ONDŘEJ: *Tak ty si budeš ještě vyskakovat?!*

EVA: *Je tohle opravdu nutné?*

POLICAJT ONDŘEJ: *Jistě! On tě obtěžoval a byl na nás drzý a agresivní.*

(Za chvíli bylo na schodech slyšet hlasy a kroky. Otočili hlavu ke schodům a po chvíli spatřili toho, na koho to celou dobu čekali. Vůdce smečky vyšel z doupěte, aby se pokochala pohledem na kořist.)

ŠIMON: *Michale, Michale. Vzpomínáš si vůbec, co jsem ti minulý týden říkal, co jsem ti nabízel? Aby ses přidal k nám.*

MICHAL: *Je promiň, já si nemůžu pamatovat každou blbost, co mi nějaký blbec řekne.*

(Policajti ještě víc zatlačili ležícího Michala na zem.)

ŠIMON: *Klid! Nebudeme tady přece bít lidi za to, že mají poněkud jiné vyjadřovací schopnosti.*⁸⁷

Č. 7 – Vzkaz pro žáky

ŠKOLNÍ POLICIE JE ZDROJ ÚTLAKU A POSMĚCHU. UKONČI TUTO DIKTATURU. NENECH SE MANIPULOVAT.

7.2.3 Reflexe odučených jednotek – Profíci – školní odboj aktivován

Lokalita:	Hradec Králové
Třída:	7. B
Datum realizace:	25. 2. 2020
Počet žáků:	24

První realizace strukturovaného dramatu *Profíci* proběhla v rámci hodiny českého jazyka a literatury. Při kladení otázek ve fázi kolize, které jsou klíčové pro rozvíjení děje, jsem byla velmi mile překvapena tím, že žáci skvěle zvládli práci s textem v rámci charakteristiky své postavy, dokázali vyhodnotit situaci a reagovat v roli. Tím jsem si ověřila, že charakteristiky postav jsou dostatečné, pro žáky srozumitelné a korespondují se záměrem strukturovaného dramatu.

Ve fázi rozuzlení, jsem zjistila, že se mi z časových důvodů nepodaří realizovat aktivitu, při které měli žáci navrhnout pokračování příběhu. Vynechala jsem ji a následně přesunula z fáze rozuzlení do komentáře k rozuzlení, kde ji navrhuji jako alternativu pro případ, že má učitel k dispozici více než 45 minut.

Pokud učitel dopředu nezná třídu, je stěžejní, aby si zjistil počet žáků. Vzhledem k tomu, že v této třídě bylo více než dvacet žáků, připravila jsem ještě další čtyři postavy.

Při reflexi žáci dokázali na základě svého vlastního prožitku vydedukovat, že agresivní chování není žádoucí, a že nepomáhá k vyřešení situace. Dále se jim dařilo zobecnit princip fungování školní policie a přenést ho na fungování jejich školy, čímž došlo k posílení žádoucích postojů. Stanovené cíle se mi při výuce podařilo naplnit.

⁸⁷ ŠEFARA, Michal. *Profíci: školní odboj aktivován*. Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000.

Lokalita: Golčův Jeníkov
Třída: 6. A
Datum realizace: 28. 2. 2020
Počet žáků: 18

Druhou realizaci Profíků jsem uskutečnila v šesté třídě. Vyzkoušet toto strukturované drama i u mladších žáků byl můj záměr.

Expozice proběhla bez problémů, žáci zvládali práci s textem. Při rozdělení rolí a následné práci s nimi jsem upozorovala, že je pro žáky obtížnější vytvořit zasedací pořádek třídy. Žáci za mnou chodili a chtěli ověřit správnost výběru spolusedícího. Ve fázi kolize bylo pro žáky složité uvědomit si, že jednají v roli, a ne sami za sebe, tudíž hlasování o zavedení školní policie dopadlo podle sympatií a vazeb ve třídě. V takovém případě doporučuji žákům ještě jednou vysvětlit princip hry v roli a uvést konkrétní příklad.

Ve fázi krize jsem vzhledem k chování žáků v předchozích fázích přistoupila k tomu, že zdramatizovaný text nečetli žáci v roli, ale přečetla jsem ho já. Žáci z něj následně vyvozovali, co je to konflikt a jaké jsou konkrétní příklady agrese. Při hodnotové reflexi se žákům dařilo zobecnit princip školní policie, ale šli hodně po povrchu. V rámci transferu do života, při kterém jsme se více zaměřili na zvládání agresivity, žáci mluvili o jejich konkrétních projevech a dopadech. Aby však nebyla diskuze spíše povrchová, musela jsem žákům pokládat návodné otázky.

Hodinu i tak hodnotím jako přínosnou. Cíle hodiny byly naplněny přiměřeně k věku a schopnostem žáků.

Lokalita: Golčův Jeníkov
Třída: 7. A
Datum realizace: 28. 2. 2020
Počet žáků: 17

Poslední realizaci Profíků jsem uskutečnila v rámci osobnostně-sociální výchovy. Třídu jsem znala, což se následně ukázalo jako přínosné, protože žáci se mnou chtěli mnohem více spolupracovat a komunikovat.

Ve fázi krize při dramatizaci textu se žáci výborně vžili do role, celá třída dění napjatě sledovala, vytvořila okolo aktérů poměrně úzký kroužek a fandila postavě Michala, který

se snažil asertivně bránit. Na základě této scénky probíhalo celé rozuzlení. Žáci byli schopni pojmenovat konkrétní projevy agresivního i asertivního chování, uvést příklady, kdy se oni chovali agresivně nebo naopak asertivně a navrhovali alternativní řešení konfliktu. Stanovené cíle hodiny se mi podařilo naplnit.

Na základě této zkušenosti bych doporučila věnovat více času seznámení se žáky na začátku hodiny, díky kterému dojde k prolomení studu komunikovat. Pokud se to podaří, celá realizace je rychlejší a efektivnější.

7.3 Strukturované drama č. 3 – Kulička

Téma:	Prosociální chování ve veřejném životě
Literatura:	MAUPASSANT, Guy de. <i>Kulička a jiné povídky</i> . Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956, 137 s. Světová četba.
Cíle:	<ul style="list-style-type: none"> • Žák se učí formulovat vlastní myšlenky, názory, postoje a na základě nich se samostatně rozhodovat. • Přijímá a dodržuje rozhodnutí skupiny, na kterých se aktivně podílí. • Učí se chápat význam prosociálního chování ve veřejném životě. • Zkoumá téma sociálního postavení, problémů a emocionálně vypjatých rozhodnutí na základě vlastní zkušenosti. • Dozvídá se a zapamatuje si informace o prusko-francouzské válce a díle Kulička.
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> • pantomimicko-pohybové: dotek ruky, štronzo; • verbálně-zvukové: hlasité čtení, audio ukázky, dialog, monolog, vyprávění; • materiálově-věcné: práce s objektem a prostorem; • graficko-písemné: práce s textem; • metoda plné (úplné) hry.
Techniky:	<ul style="list-style-type: none"> • hra v roli, • boční vedení,

	<ul style="list-style-type: none"> • improvizace.
Velikost skupiny:	11–25 žáků
Věk žáků:	9. třída ZŠ
Časová náročnost:	90 minut
Pomůcky:	<p>papír o velikosti A4, malé papírky pro každého žáka, košík s jídlem zakrytý šátkem, papírek s nápisem jídlo.</p> <p>Veškeré další didaktické materiály a texty k realizaci jsou očíslovány a uvedeny pod plánem realizace.</p>
Požadavky na učebnu:	Možnost manipulace s lavicemi a židlemi, PC pro přehrání audio ukázek.

7.3.1 Plán realizace

Expozice:	<p>Expozice se skládá ze čtyř částí:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pomocí zvukové techniky, konkrétně zvukového záznamu, mají žáci vydedukovat, v jakém prostředí se odehrává děj (válka -> zvuky střelby). <p>Zdroj zvuku: https://www.youtube.com/watch?v=fatSgzoXsSA⁸⁸</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Poté si žáci poslechnou začátek audioknihy (0:00-1:30), který popisuje armádu. Dojde tím k senzibilizaci k danému tématu a vtáhnutí do prostředí a atmosféry děje strukturovaného dramatu. <p>Zdroj audioknihy:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s⁸⁹</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Další částí je monolog učitele (metoda verbálně zvuková), který stručně vysvětlí historický kontext doby a zasadí děj do konkrétního času a místa (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 1)
------------------	--

⁸⁸ SOUNDS of WAR.wmv. In: *Youtube* [online]. 27. 10. 2011 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fatSgzoXsSA>. Kanál uživatele Kucera Petr.

⁸⁹ Kulička – Guy de Maupassant, Audiokniha. In: *Youtube* [online]. 11. 10. 2016 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s>. Kanál uživatele Patricie Škulavíková.

	<p>4. Posledním bodem je rozdělení rolí. Jednotlivé role včetně charakteristiky postav jsou připraveny na lístečcích a role pro chlapce jsou odděleny od rolí pro dívky. Každý žák si vylosuje jednu roli a potichu si přečte jméno postavy a charakteristiku (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 2).</p>
Komentář:	<p>Před začátkem realizace je důležité zjistit si aktuální počet žáků a poměr chlapců a dívek ve třídě a případně upravit role. S postavou jeptišek se dá dobře navýšit počet hráčů, protože v dostavníku může jet jedna nebo třeba tři. Pokud bude třída rozdělena na dvě skupiny, jedna skupinka jde losovat role a druhá si připraví místo pro plnění úkolů a stínování první skupiny.</p> <p>Celá expozice se odehrává v kruhu, ve kterém sedí všichni žáci včetně učitele.</p> <p>Upozornit žáky, aby si nejdříve poslechli celou ukázkou (cca 15 s) a až poté řekli odpověď. Žáci zatím nevědí, jaké je téma strukturovaného dramatu.</p>
Kolize/ narůstání akce	<p>Vstup do role a přesunutí se k rozvíjení děje strukturovaného dramatu. Žáci se představí v roli. Učitel může představování komentovat a uvádět do širších kontextů. U Kuličky by neměl opomenout zmínit, že její povolání není společností uznáváno a ostatní cestující jím opovrhují.</p> <p>Pokud je třída rozdělena na dvě poloviny, druhá pozorně poslouchá představování spolužáků a zapisuje si jména postav.</p> <p>Následně učitel posune děj tím, že přečte ukázkou z knihy (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 3).</p> <p>Důležité je pamatovat na to, že postava hostinského nejede v dostavníku a je přiřazena ke druhé skupině. Pokud třída není rozdělena na dvě skupiny, ujme se role učitel.</p> <p>Zadání úkolu:</p> <p>1. část: Žáci mají pomocí židlí ve třídě společně vytvořit dostavník, kterým se vydají na cestu. Dostavník musí obsahovat tolik židlí, kolik je cestujících a mít obdélníkový tvar, jehož jedna strana je volná pro nastupování a vystupování z dostavníku.</p>

	<p>2. část: Vytvořit zasedací pořádek v dostavníku tak, jak bude dodržován po celou dobu jízdy.</p> <p>3. část: Vymyslet jednu věc, kterou si s sebou vezmou na cestu – je třeba vycházet z charakteristiky postavy.</p> <p>Učitel rozdá žákům papírky, každý z nich si svou věc napíše, papír přeloží a vrátí se do dostavníku. Jediný, kdo tuhle aktivitu neplní je Kulička, ta už papírek s věcí, kterou si bere s sebou dostane od učitele. Když je zasedací pořádek hotov a všichni jsou usazeni, dostavník se vydává na cestu => audio ukázka (11:48–12:55).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s⁹⁰</p>
Komentář:	<p>Pokud žáci nebudou chápat, co to znamená představit se v roli, učitel uvede konkrétní příklad.</p> <p>Při tomto úkolu je využita metoda materiállově-věcná, konkrétně práce se židlemi ve třídě.</p> <p>Pokud dojde k rozdělení třídy na dvě části, druhá polovina dostane papír o velikosti A4 a jejím úkolem je nakreslit dostavník, rozvrhnout zasedací pořádek a následně napsat důvody zasedacího pořádku.</p>
Krize/ vyvrcholení	<p>Učitel řekne žákyni, která představuje Kuličku, aby s ním šla za dveře, ostatní netuší proč, a zůstávají ve třídě. Učitel Kuličce vysvětlí, proč si s sebou vzala na cestu právě jídlo a předá jí košík, který bude zakrytý šátkem tak, aby do něj nebylo vidět. Kulička i učitel se vrací do třídy a Kulička i s košíkem nasedá do dostavníku.</p> <p>Volné dialogy – improvizace: Cestující v dostavníku mají za úkol komunikovat na běžná denní témata (vše vychází z role) a středem jejich zájmu je Kulička. Ta se narážkám spolucestujících může bránit. Učitel ještě upozorní na to, že jsou na cestě už dost dlouho, jsou unavení, hladoví a mají žízeň.</p> <p>Završení volných dialogů: audio ukázka (19:55–21:00).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s⁹¹</p>

⁹⁰ Kulička – Guy de Maupassant, Audiokniha. In: *Youtube* [online]. 11. 10. 2016 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s>. Kanál uživatele Patricie Škulavíková.

⁹¹ Tamtéž.

	<p>Jedna věc: Nyní je čas na to, aby každý žák vytáhl papírek s jednou věcí, kterou si vzal na cestu. Postupně každý přečte, co si vzal s sebou a proč. Jako poslední přečte svou věc Kulička a vytáhne košík s jídlem. V této fázi učitel zastaví drama (štronzo) a položí skupině otázku: Proč by se měla Kulička s Vámi rozdělit o jídlo, které si s sebou vzala na cestu? Učitel postupně obchází žáky, a když se dotkne jejich ramene, mohou říci svou odpověď. Ostatní stále drží štronzo (metoda Dotek ruky). Na úplný závěr jde ke Kuličce a zeptá se jí: Rozdělíš se se svými spolucestujícími o své jídlo? Pokud Kulička odpoví ano, situace ve voze se uklidní, všichni se nají a jedou v klidu dál. Pokud Kulička odpoví, že ne, poštvete proti sobě ještě více ostatní cestující, ale i tak jede vůz dál.</p> <p>Završení jízdy dostavíkem: audio ukázka (31:28–34:25). https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s⁹²</p> <p>Technika Vyprávění: Učitel zadá pokyn, aby žáci vystoupili z dostavníku a předělali obdélníkové uspořádání židlí do půlkruhu. Do role vstupuje hostinský, který byl předtím součástí druhé skupiny. Učitel začíná vyprávět, na jeho vypravování navazuje hostinský, který dostane pokyn, aby přivítal všechny přítomné a obsloužil je. Následně vstupuje do akce učitel, řekne hostinskému, ať jde k němu a dá mu zdramatizovaný text. Postupně ho rozdává i Kuličce, hraběnce a hraběti. Ti ho následně přečtou (viz didaktické materiály a texty k realizaci č. 4).</p>
Komentář:	<p>Pokud je třída rozdělena na dvě poloviny, druhá polovina třídy má za úkol pozorovat volné dialogy postav a sestavit žebříček cestujících v dostavníku podle toho, jak se chovají, jak jednájí, posoudit jejich jednání dle společenské normy. Nejdříve pracuje každý samostatně, poté se musí poradit ve skupině. Nejmorálněji jednajícím cestujícím bude na prvním místě a nejhůře se chovajícím cestujícím na posledním. U této aktivity je vždy důležité ptát se PROČ – z jakého důvodu se pro toto pořadí rozhodli.</p>

⁹² Kulička – Guy de Maupassant, Audiokniha. In: *Youtube* [online]. 11. 10. 2016 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s>. Kanál uživatele Patricie Škulavíková.

	<p>Volné dialogy – Komunikace postav ve volném dialogu by měla vycházet z charakteristiky postav a toho, co je pro ně typické. To je potřeba žákům připomínat – jednají v roli.</p> <p>U volných dialogů může učitel velmi dobře využít techniku bočního vedení. To spočívá v tom, že učitel se neúčastní přímo, ale navrhuje, co by žáci mohli ještě do improvizace zakomponovat.</p> <p>U zdramatizovaného textu je potřeba myslet na to, že ho učitel musí mít připravený pro všechny postavy a včas jim ho rozdat.</p>
Rozuzlení	<p>Obě dvě skupiny si sednou spolu s učitelem do kruhu.</p> <p>Položení otázky: Co si myslíte, že pruský důstojník chtěl po Kuličce?</p> <p>Morální dilema: Má Kulička vyhovět pruskému důstojníkovi?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Každý žák dostane od učitele malý papírek. 2. Sám se zamyslí nad tím, jestli má Kulička vyhovět důstojníkovi a proč a svou odpověď ANO nebo NE napíše na papír a položí před sebe. 3. Na základě převažujícího výsledku se Kulička rozhodnutí podřídí. <p>Pokud se skupina většinově rozhodne, že Kulička se důstojníkovi nepodvolí, drama pro ně tímto končí, protože dostavník nebude pokračovat v cestě. Žáci si i přesto vyslechnou, jak děj v knize dopadl viz audio ukázka. Pokud skupina rozhodne, že se kulička důstojníkovi podvolí, drama pokračuje dál.</p> <p>Dopad rozhodnutí: audio ukázka (1:11:35–1:13:00). https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s⁹³</p> <p>Učitel dá žákům pokyn, aby se všichni podívali na Kuličku a nahlas řekli: <i>Pláče nad svou hanbou.</i></p>
Komentář:	<p>Toto morální dilema zpracovává jak skupina žáků, která plní úkoly mimo dostavník, tak skupina žáků, která je v roli.</p>
Hodnotová reflexe	<p>Reflexi je dobré začít porovnáním zasedacího pořádku v dostavníku první a druhé skupiny. Nezbytné je také vyhodnotit sestavení žebříčku cestujících podle druhé skupiny a vyslechnout si jejich důvody.</p>

⁹³ Kulička – Guy de Maupassant, Audiokniha. In: *Youtube* [online]. 11. 10. 2016 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s>. Kanál uživatele Patricie Škulavíková.

	<p>Finální částí reflexe by měla být diskuze o morálním dilematu, které řešily obě skupiny -> vyvození etického pohledu.</p> <p>Pár otázek na úplný závěr: Jak se na povolání prostitutky dívá současná společnost? Kulička se zachovala prosociálně, dokázali byste na základě jejího jednání vysvětlit, co to znamená. Už jste se v životě také někdy zachovali prosociálně a případně v jaké situaci? Jste spokojeni s tím, jak strukturované drama dopadlo? Bylo těžké vcítit se do role?</p> <p>Transfer do života: Co si odnášíte z dnešní hodiny a jak to můžete využít v každodenním životě. Kdybyste se dostali do podobné situace, budete si vědět rady?</p> <p>Žáci mohou na tyto otázky odpovědět rovnou nebo si je poznamenat a odpovědi na ně přinést na další hodinu. Případně na ně odpovědět v hodině a dát žákům za úkol, aby to zkusili do příští hodiny aplikovat na reálnou situaci v jejich životě.</p>
--	--

7.3.2 Didaktické materiály a texty k realizaci

Č. 1 – Historický kontext doby

Nyní se společně přeneseme do období prusko-francouzské války, která probíhala mezi lety 1870 a 1871. Šlo o válečný konflikt, který se odehrával mezi Francií a Pruskem.

Francie vyhlásila Prusku válku a díky spojeneckým smlouvám se k Prusku přidaly armády všech německých států. Francie byla celkově na bitvu špatně připravena a po bitvě v Sedanu se v roce 1870 vzdala.

Francouzský lid se však nevzdal a ve válce pokračoval. Po městech se potulovaly zbytky německých vojsk ničících vše, co jim přišlo do cesty. Právě proto přišlo některým občanům výhodné je hostit a na oko se s nimi přátelit. Odpor, který občané kladli byl ukončen až ostřelováním Paříže. Francie tehdy přišla o území Lotrinska a Alsaska.⁹⁴

Příběh začíná v normanském městě Rouenu. Prusové postupně obsazují francouzská města včetně Rouenu a skupina deseti občanů se rozhodne město opustit. Využijí svého

⁹⁴ TARABA, Luboš. *Divná válka: francouzsko-pruská válka 1870-1871*. Praha: Baset, 2006. ISBN 80-734-0083-9.

vlivu na německé důstojníky a velící generál jim vydá povolení k odjezdu. Dostavníkem se vydávají směr přístav Le Havre, ze kterého by se v případě nouze dalo odjet do Anglie.

Č. 2 – Charakteristika postav

Elisabeth Roussetová – Kulička

- Jedna z těch žen, kterým se říkalo „lehké“,
- malá, kulatá, tlustoučká s buclatými prsty, bez vrásek a s bujným poprsím,
- krásná, svůdná, svěží, obličej jako poupě pivoňky před rozkvětem,
- černé oči, husté řasy, úzká ústa, bílé zoubky,
- obětavá povaha, slušné a milé vystupování,
- i přes své povolání, které nepochybně spadá do nižší sociální vrstvy, si váží sama sebe.

Pan Loiseau – velkoobchodník s vínem

- Peníze a bohatství získal prodejem laciného vína za hodně peněz,
- přátelé ho považují za prohnaného šejdíře a darebáka,
- je opravdový Normand’an – vychytralý a veselý,
- hubené postavy s nafouknutým břichem, červené tváře a šedivějící licousy,
- s panem Carré-Lamadonem, hrabětem Hubertem de Bréville ho spojují peníze.

Paní Loiseauová – žena velkoobchodníka s vínem

- Vysoká, statná, rázná se silným hlasem,
- rozhodná, takže díky ní obchod velmi rychle vzkvétal,
- svého muže oživovala veselou činorodostí.

Pan Carré-Lamadon – majitel tří prádelen bavlny

- Důstojník Čestné legie, člen městské rady,
- v období císařství byl v lehké opozici, ale hlavně proto, aby si nechal zaplatit za spojenectví, ale sám o sobě říká, že bojuje rytířsky,
- s hrabětem Hubertem de Bréville a panem Loiseauem ho spojovaly peníze.

Paní Carré-Lamadonová – žena majitele tří přádelen bavlny

- Mnohem mladší než její manžel,
- nechává se utěšovat důstojníky z dobrých rodin,
- droboučká, krásná, zabalená v kožešinách,
- znechucená vzhledem vozu.

Hrabě Hubert de Bréville

- Má nejvznešenější jméno v celé Normandii, je to starý šlechtic s vybraným chováním a svým oblečením se snaží vypadat jako král Jindřich IV.,
- kolega pana Carré-Lamadona z městské rady,
- s panem Loiseauem a panem Carré-Lamadonem ho pojí láska k penězům.

Hraběnka de Bréville – žena hraběte

- Krásná s vybraným chováním ve společnosti, šlechtici obletovaná,
- říkalo se, že majetek jejich rodiny dosahuje pěti set tisíc liber renty.

Jeptiška

- Stařena s dolíčky po neštovicích ve tváři,
- modlí se téměř celou cestu.

Jeptiška

- Hubeňoučká s krásnou tváří, propadlým hrudníkem,
- užirá ji víra osvícenských lidí a mučedníků.

Pan Cornudet – demokrat

- Ostatními byl považován za samotného ďábla, vzbuzoval hrůzu,
- od dvaceti let namácel vousy do piva všech demokratických hospod,
- se svými přáteli a bratry prohýřil nemalé bohatství, které zdědil po otci,
- teď nedočkavě vyhlíží návrat republiky,

- slušný, ochotný a neškodný člověk, který s neuvěřitelným nadšením organizoval obranu => na cestách do města nechal rozmístit pasti a kopal zákopy a teď jel tohle praktikovat do Le Havru.

Follenvie – majitel hostince

- Bývalý koňský handlíř,
- tlustý, astmatik, kterému to neustále sípalo a pískalo v plicích,
- posluhuje pruskému důstojníkovi.

Č. 3 – Odjezd dostavníkem

„Použili vlivu německých důstojníků, s nimiž se seznámili, a vrchní velitel jim nakonec vydal povolení k odjezdu.

Na cestu si pronajali velký dostavníky se čtyřspřežím a u kočího se přihlásilo deset lidí, kteří se domluvili, že vyjedou v úterý brzy ráno ještě před svítáním, aby nevzbudili pozornost. Už několik dní panoval mráz a země promrzla. V pondělí kolem třetí hodiny se na severu objevily černé mraky, které s sebou přinesly sníh. Nepřetržitě sněžilo celý večer a celou noc.

V půl páté ráno se cestující shromáždili na dvoře hotelu Normandie, kde měli nastoupit do dostavníku. Byli ještě celí ospalí a pod přikrývkami se třásli zimou. Ve tmě na sebe dost dobře neviděli.“⁹⁵

Č. 4 – Technika vyprávění + zdramatizovaný text

Kulička se pruskému důstojníkovi zalíbila na první pohled. V jejích dokladech se dočetl o jejím povolání a zrodila se v něm ďábelská myšlenka, ale nic na sobě nedal znát. Byl zvyklý na to, že co si usmyslí, toho dosáhne. Do hlavní místnosti v hostinci vstoupil pan Follenvie, majitel hostince a uvítal všechny přítomné. Ti si objednali jídlo a pití, pohodlně se usadili a hostinského si téměř nevšimli až do té doby, než ...

Četba zdramatizovaného textu – Kulička, hostinský, hraběnka a hrabě

⁹⁵ MAUPASSANT, Guy de. *Kulička a jiné povídky*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956, 137 s. Světová četba.

HOSTINSKÝ: „*Slečna Elizabeth Roussetová?*“

KULIČKA: „*To jsem já.*“

HOSTINSKÝ: „Slečno, pruský důstojník s vámi chce okamžitě mluvit.“

KULIČKA: „Se mnou?“

HOSTINSKÝ: „Ano, pokud jste slečna Elizabeth Roussetová.“

KULIČKA: „To je možné, ale já nikam nepůjdu.“

HRABĚ: „Děláte chybu madam, vaše odmítnutí může způsobit značné potíže nejen vám, ale všem vašim spolucestujícím. Nikdy nesmíte odporovat lidem, kteří mají větší moc než vy.“⁹⁶

UČITEL: Všichni cestující pohrdají Kuliččiným povoláním, ale když zjistí, že jsou na jejím rozhodnutí závislí, okamžitě změni názor. Postupně se připojí k hraběti. Prosí ji, nutí a zapřísahají, protože se bojí následků jejího odmítnutí.

7.3.3 Reflexe odučených jednotek – Kulička

Lokalita: Hradec Králové

Třída: 9. B

Datum realizace: 19. 2. 2020

Počet žáků: 23

První realizace Kuličky proběhla ve dvouhodinovém výukovém bloku v hodinách českého jazyka a literatury.

Zahájení strukturovaného dramatu vždy předchází úprava třídy. Pokud učitel ví, že ve třídě je více jak jedenáct žáků, a bude tedy nutné pracovat ve dvou skupinách, doporučuji, aby při přípravě kruhu vytvořil pracovní místo i pro druhou skupinu. U samotného rozdělení by neměl zapomenout na to, že pokud je druhá skupina (ta co není v roli) početná, bylo by dobré ji rozdělit ještě na dvě, případně tři části. To jsem při této realizaci neudělala a zpětně bych to určitě změnila, protože pokud je druhá skupina příliš velká, do plnění úkolů se nezapojí všichni žáci a mají sklon vyrušovat nebo být pasivní. To, že jsou žáci rozdělení na dvě skupiny s sebou přináší i fakt, že je výuka pro učitele mnohem

⁹⁶ MAUPASSANT, Guy de. *Kulička a jiné povídky*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956, 137 s. Světová četba.

náročnější na organizaci. Zjistila jsem, že pokud třída není zvyklá pracovat ve skupinách a dodržovat zásady práce ve skupině, mohou se skupiny vzájemně rušit. V takovém případě doporučuji přerušit strukturované drama a vysvětlit zásady práce ve skupině.

Na základě této realizace jsem ještě udělala drobné úpravy ve scénáři strukturovaného dramatu. Konkrétně jsem přehodnotila uspořádání aktivit pro druhou skupinu v rámci fází strukturovaného dramatu.

Navzdory tomu, že při realizaci jsem musela některé metody přehodnotit a reagovat na aktuální potřeby skupiny, cíle hodiny se mi podařilo naplnit. V rámci hodnotové reflexe byli žáci schopni na základě chování Kuličky vysvětlit, co je prosociální chování a svou zkušenost přenést i do reálného života a uvést konkrétní příklady.

Lokalita: Golčův Jeníkov

Třída: 9. A

Datum realizace: 28. 2. 2020

Počet žáků: 16

Druhá realizace Kuličky také probíhala ve dvouhodinovém bloku bez přestávky a již se zapracovanými poznatky z první realizace.

Technika hry v roli je základem strukturovaného dramatu a zpravidla začíná tím, že se žáci představí v roli. Při této realizaci byla nejzajímavější hlavně postava Kuličky, jejíž představitelka se vyhýbala faktu, že postava se živí prostitucí. To ve spolužácích probudilo zvědavost a začali hned vyzvídat a chtěli diskutovat o slovním spojení lehká žena, které žákyně použila. V takových případech doporučuji přistupovat k situaci velmi citlivě, zdůraznit, že se jedná o postavu z knihy, a že to, kdo má jakou roli je čistě náhodné.

Při metodě volných dialogů jsem byla velmi překvapena aktivitou a kreativitou žáků. Ta přetrvávala i při řešení morálních dilemat. V případě prvního dilematu došlo ke shodě a všichni cestující chtěli, aby se s nimi Kulička rozdělila. V této fázi je důležité upozornit druhou skupinu, aby pozorně naslouchala přesvědčovacím argumentům cestujících, protože ty jsou klíčové při sestavování morálního žebříčku postav. Při druhém morálním dilematu už rozhodování tak jednoznačné nebylo. U morálních dilemat je nejdůležitější diskuze v rámci reflexe a vyvození etických hodnot a žádoucích modelů chování. To se v případě této skupiny podařilo a cíle hodiny byly naplněny.

Lokalita:	Seč
Třída:	9.
Datum realizace:	28. 2. 2020
Počet žáků:	15

Třetí realizace proběhla ve dvouhodinovém výukovém bloku v rodinném prostředí malé ZŠ a s nejmenším počtem žáků.

Ve fázi kolize jsou tři na sebe navazující aktivity, které jsou klíčové pro vytvoření atmosféry strukturovaného dramatu. Práce s prostorem a předměty (metoda materiálově-věcná) a hra v roli na sebe skvěle navazují, což se potvrdilo i při této realizaci. Konkrétně to vedlo k tomu, že žáci se navzájem lépe poznali v rolích, které si vzali za své, a to se odrazilo na průběhu strukturovaného dramatu. Tato zkušenost potvrdila, že je klíčové držet se scénáře strukturovaného dramatu, protože v případě vynechání některých metod nebo fází by nebylo dosaženo stanovených cílů.

V rámci reflexe je nezbytné vyhodnotit i práci druhé skupiny a realizovat diskuzi, která vede ke zobecnění tématu a vyvození etického pohledu. Druhá skupina, která byla předešlou část hodiny více pasivní, se začala velmi aktivně projevovat a soudit chování svých spolužáků, kteří byli v roli. Tento efekt hodnotím jako přínosný. Při transferu do života žáci diskutovali nad postavením prostitutek v současné společnosti a na základě vlastní zkušenosti ze strukturovaného dramatu Kulička vyvodili, že nemohou toto povolání jednoznačně odsoudit, protože nejde o to, do jaké sociální vrstvy člověk spadá, ale jde o to, jak se chová. Došlo tak k posílení žádoucích postojů žáků a zdůraznění prosociálnosti, která je klíčová pro kvalitní vztahy. Žáky prosociální chování velmi zaujalo, a říkali mi, že ho zkusí hned dnes aplikovat. Myslím si, že cíle hodiny se podařilo naplnit.

7.4 Shrnutí a komparace odučených jednotek

V časovém rozmezí od 19. 2. do 9. 3. 2020 byla vyzkoušena a otestována všechna strukturovaná dramata, a to v celkovém počtu třikrát. Realizace se tak účastnilo devět tříd z 2. stupně pěti různých základních škol na území České republiky. Celkem se realizace strukturovaných dramát účastnilo 171 žáků ve věku 11-15 let.

Při komparaci jednotlivých strukturovaných dramát je vycházeno ze tří otázek formulovaných ve formě záměru v 1. kapitole praktické části Cíle metodické části.

Ve vazbě na RVP ZV a výchovný program EV byla pro žáky 2. stupně ZŠ vybrána tři témata. První téma (Mezilidské vztahy a komunikace) bylo realizováno formou strukturovaného dramatu za použité literární předlohy novely od R. Rollanda Petr a Lucie v 7. třídě a ve dvou 8. třídách ZŠ, což je v souladu se zařazením tématu ve vzdělávacím obsahu předmětu. Cíle strukturovaného dramatu č. 1 Petr a Lucie směřují k požadovaným výstupům žáka v dané oblasti.

Realizace v 7. třídě ZŠ byla v porovnání s realizacemi v 8. třídách ZŠ z pohledu komunikačních dovedností skupiny mnohem otevřenější, sdílnější a celkově kreativnější v nastolených problémových situacích. V 8. třídách do samotné výuky velmi vstupoval problematický věk žáků spojený s pubertou, která se mimo jiné projevovala shazováním důležitosti tématu a verbálním projevem, který byl doprovázen bezdůvodným smíchem. Ale i přes tyto faktory se ve všech třech třídách podařilo analyzovat a verbalizovat řešený problém. Při zaměření na prosociální dovednosti jsem zjistila, že ve všech třech třídách se našel někdo, kdo ani sekundu neváhal a byl ochoten nabídnout spolužákovi nebo skupině slovní pomoc, pozitivní hodnocení konkrétního kroku nebo práce, popřípadě fyzickou pomoc při plnění dramatických technik. V souladu s tímto pozitivním zjištěním je i fakt, že ve třídě byl vždy přítomen někdo, kdo se celé strukturované drama snažil blokovat, a to v různém rozsahu. Zjištění ohledně komunikace ve skupině se promítají i do projevů prosociálních dovedností. V 7. třídě nebylo v porovnání s 8. třídami více žáků, kteří byli ochotni prosociálně jednat, ale více z nich to dalo najevo a realizovalo. Strukturované drama, které je založeno na zážitkových metodách, je neodmyslitelně spjata s prací v různě velkých skupinách. V dramatu Petr a Lucie se pracuje ve dvojicích nebo ve velkých skupinách dívky versus chlapci. Atmosféra vzájemné důvěry, kterou jsem se snažila budovat v každé třídě se zpětně zdá jako klíčová pro ochotu skupiny řešit společně úkoly v rámci strukturované dramatické hry. Ve všech třech třídách se potvrdilo, že skupinová práce žáky baví, mají chuť vzájemně diskutovat a učitelem nedirektivní dělení skupin je motivuje k práci.

Druhým vybraným tématem je Asertivita, zvládnutí agresivity, řešení konfliktů, které bylo realizováno taktéž formou strukturovaného dramatu za použití literární předlohy od M. Šefary Profici: školní odboj aktivován, a to v 6. třídě a dvou 7. třídách ZŠ. Ačkoli je téma v ČR podle vzdělávacího obsahu zařazováno až od 7. ročníku ZŠ, v rámci realizace

jsem ho vyzkoušela i v 6. ročníku ZŠ, což je podloženo zařazením do vzdělávacího obsahu podle slovenského ŠVP a jeho cíle směřují k požadovaným výstupům žáka v dané oblasti.

Realizace v 6. třídě se ukázala pro potřeby komparace tématu v jednotlivých třídách jako přínosná, protože potvrdila zařazení tématu Aserivity, zvládnutí agresivity a řešení konfliktů do 7. ročníku ZŠ, což je v souladu s českým zařazením do vzdělávacího programu. K tomuto tvrzení jsem došla na základě porovnání realizací. V oblasti prosociálních dovedností nebyli žáci 6. třídy schopni plně využít potenciál tématu, dělalo jim obtíže jednat v roli, a tak neuplatňovali solidaritu a empatii s hlavním hrdinou, ale jednali na základě vztahů ve třídě. V obou 7. třídách se toto nedělo, žáci pochopili princip hry v roli, což znamená větší zaujetí tématem a jelikož strukturované drama číslo 2 Profici je nejvíce založeno na vžití se do rolí a jednání v nich, byli ještě pubertálními projevy tolik neovlivnění sedmáci velmi zapálení. Komunikační dovednosti žáků všech tří skupin byly na dobré úrovni. Žáci formulovali a prezentovali bez zábrán své názory. Rozdílná je v porovnání 6. třídy a 7. tříd argumentace, která byla v 6. třídě velmi povrchová, bez známek hlubšího uvažování a plánování strategie. Při realizaci dramatu Profici dochází hned k několika druhům spolupráce. Spolupráce ve dvojicích nečinila v žádné ze tří tříd problémy. Spolupráce ve větších skupinách byla pro žáky 6. třídy náročnější, protože probíhá na základě vysuzování z charakteristiky postav. Sedmáci ji zvládli bez větších komplikací. V žádné ze tříd se nevyskytoval nikdo, kdo by nechtěl vůbec spolupracovat a stranil se kolektivu.

Třetím a posledním vybraným tématem je Prosociální chování ve veřejném životě, které bylo realizováno ve dvouhodinovém výukovém bloku formou strukturovaného dramatu za použití literární předlohy povídky od G. de Maupassanta Kulička. Všechny tři realizace proběhly v 9. třídách ZŠ, což je plně v souladu s RVP ZV, protože komplexní prosociálnost je posledním bodem výchovného programu EV. Realizovat 3. strukturované drama Kulička v 8. ročníku ZŠ by nebylo v rozporu s RVP ZV, ale vzhledem k volbě tématu literární předlohy jsem se rozhodla otestovat jeho funkčnost v posledním ročníku základního vzdělávání.

Strukturované drama Kulička se ve všech třech případech odehrávalo ve dvou skupinách, protože počet žáků byl vyšší než počet rolí v dramatu. Při rozdělování žáků do skupin a přidělování rolí může učitel přiměřenou stimulací docílit toho, že dojde k prosazení i méně průbojných členů skupiny. Ideální je, když učitel žáky dobře zná a přidělí jim role

takzvaně na míru. Při práci ve skupinách lze vyzorovat, zda učitelé ve třídách záměrně podporují prosociální projevy žáků, protože pokud ano, velmi kladně se to projeví při realizaci strukturovaného dramatu. Ani v jedné z devátých tříd nebyl žádný zásadní problém při spolupráci ve dvou větších skupinách. V případě jedné deváté třídy, která měla větší počet žáků, byla spolupráce ve skupině náročnější, protože někteří žáci nebyli motivováni k činnosti a schovali se za práci skupiny. Z této zkušenosti jasně vyplývá, že nejvhodnější počet žáků pro realizaci Kuličky je 11-17 žáků. Komunikační dovednosti žáků 9. tříd byly ve všech třech případech na dobré až velmi dobré úrovni, a to se kladně projevilo při analýze a následném řešení nastoleného problému. Žáci ve všech 9. třídách neměli problém s vyslechnutím a následnou prací s informacemi z audionahrávek. Drobné nuance bylo možné pozorovat v plynulosti a barvitosti vyjadřování žáků, které souvisí i s následnou argumentací při diskuzi. Zde kromě osobních dispozic žáků hraje roli i učitel českého jazyka. Žáci byli schopni reflektovat skupinové dění a formulovat stanoviska na základě pokynů učitele. Úroveň prosociálních dovedností jednotlivých skupin odrážela velmi často vztahy ve třídě. V 9. třídě malé vesnické školy a v 9. třídě malé městské školy bylo možné pozorovat, že jsou na sebe žáci více fixováni a automaticky si chtějí pomoci. Žáci během realizace nabízeli druhým členům skupiny sociální podporu a povzbuzení. Všechny tři třídy dokázaly převzít zodpovědnost za společnou činnost a v rámci hodnotové reflexe vyvodit, co je to prosociální chování a jaké má znaky. Tím došlo díky hře v roli k jeho rozvoji. Ve dvou devátých třídách byla úroveň prosociálních dovedností téměř totožná. Nejvíce se lišila 9. třída z nejmenší školy, kde vládla největší pozitivní přítomnost a jednota žáků. Přesvědčit je při jednání v roli, aby se chovali nemorálně bylo jednoznačně nejtěžší.

Všechna výše zmíněná témata a z nich vytvořená dramata mají své silné i slabé stránky. Silnou stránkou strukturovaného dramatu č. 1 Petr a Lucie je určitě jeho flexibilní využití. Pro výuku mezilidských vztahů a komunikace se dá využít v každé třídě napříč ročníky a velikostmi skupin. Strukturované drama č. 2 Profici výborně reflektuje fakt, že ať už se do role Šimona dostane kdokoli, získanou moc za podpory svých spolužáků vždy zneužije. Tím vzniká ve třídě takový malý experiment, který se dá v rámci hodnotové reflexe, a hlavně transferu do života, rozebrat. Jeho nevýhodou je omezený počet rolí a nutnost upravovat je na míru každé třídě. Třetí strukturované drama Kulička je ze všech tří nejnáročnější na organizaci. Učitel musí zvládat vedení obou skupin, přičemž každá dělá něco jiného, a ještě směřovat třídu k vyvození etického pohledu. V případě, že se

synchronizace povede, dochází k opravdu hodnotnému transferu do života a uvědomění žáků.

Cíle, které jsem si u všech tří témat stanovila byly naplněny. Ale k tomu, aby žáci přijali obsah těchto témat za svůj, by bylo potřeba se k nim systematicky vracet i v následujících hodinách.

8 Grafické znázornění procesu realizace strukturovaného dramatu

Strukturované drama je z pohledu své výstavby systémem, který se skládá z jednotlivých procesů, jak již bylo podrobněji rozebráno v kapitole Definice strukturovaného dramatu. Jeho přesně daná a promyšlená struktura nabízí možnost grafického znázornění, které by odráželo stěžejní momenty a průběh procesu realizace.

Pro znázorňování procesů je vhodným nástrojem metoda BPMN (Business Process Modeling and Notation), která primárně slouží k popisu firemních procesů, ale dá se aplikovat na jakýkoliv popis posloupnosti činností, událostí nebo komunikace mezi jednotlivými subjekty. V současné době je standardem pro grafické zobrazování analýzy procesů.⁹⁷

Proces je v metodě BPMN chápán jako sled aktivit, které jsou vzájemně provázány, prováděny s určitým cílem a obsahují rozhodovací uzly, které proces dále větví nebo slučují.⁹⁸ Všechna tato výše zmíněná fakta potvrzují, že užití této metody je vhodné pro zaznamenání průběhu realizace strukturovaného dramatu, jelikož metoda je schopná reflektovat rozhodovací momenty (etická dilemata), fáze strukturovaného dramatu a sled na sebe navazujících činností učitele i žáků. Viz Obrázek 3 – Diagram strukturovaného dramatu.

K zobrazení procesu a způsobu jeho realizace je používána sada specializovaných grafických prvků. Hlavními prvky BPMN metody jsou takzvané flow objects (tokové objekty). Jedním ze třech základních elementů tokových objektů je Událost, která určuje tok modelu.⁹⁹ V našem případě spouští a ukončuje celý proces a je znázorněna kruhem.

Komplexní záznam realizace strukturovaného dramatu má formu diagramu, ve kterém jsou zachyceny jednotlivé kroky procesu. Grafické zobrazení se snaží zachytit průběh co

⁹⁷ LEPŠ, Tomáš. *Zmapování výrobních procesů za pomoci nástroje Enterprise Architect* [online]. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce. Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce doc. Ing. Hana Tomášková, Ph.D. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/11t3fz/>>.

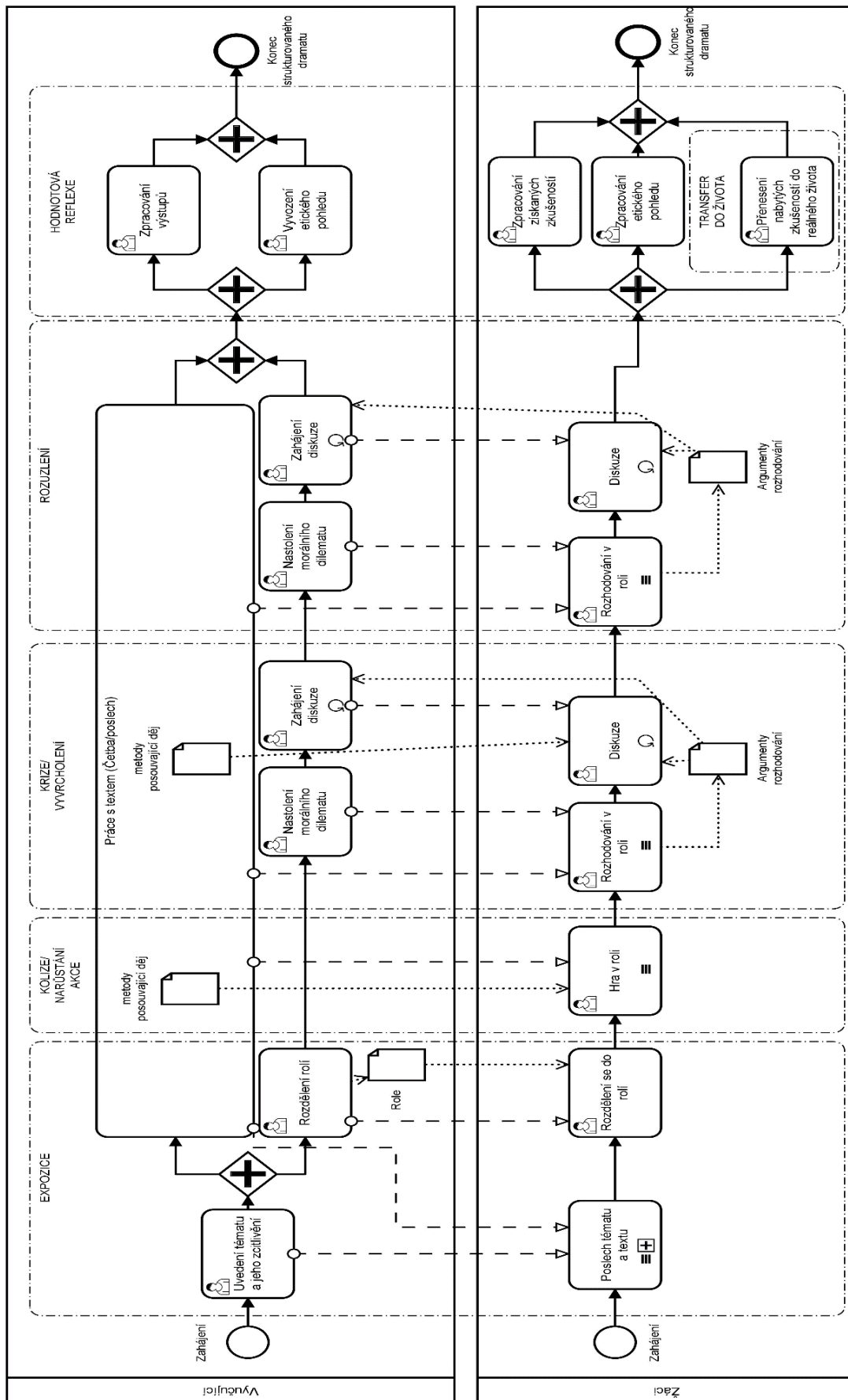
⁹⁸ KOPECKÝ, Martin. *Využití BPMN jako podpůrného nástroje pro procesní řízení nákladů metodou ABC* [online]. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce. Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce doc. Ing. Hana Tomášková, Ph.D. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/g50xlm/>>.

⁹⁹ WHITE, Stephen A. *BPMN modeling and reference guide: understanding and using BPMN: develop rigorous yet understandable graphical representations of business processes*. Lighthouse Point: Future Strategies, 2008. 225 s. ISBN 0-9777527-2-0.

možná nejpřesněji, včetně návaznosti jednotlivých fází a interakcí mezi učitelem a žáky. Diagram zobrazuje takzvaně ideální průběh procesu, který lze aplikovat na všechna strukturovaná dramata v této diplomové práci.

Diagram strukturovaného dramatu pomocí metody BPMN vznikl ve spolupráci s docentkou Hanou Tomáškovou z Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové pro potřeby této diplomové práce. Znárodnuje proces realizace strukturovaného dramatu jako metodického materiálu použitého při výuce etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Je rozdělen do dvou základních toků – vyučující a žáci a pěti skupin – expozice, kolize, krize, rozuzlení a hodnotová reflexe.

Začátek události (strukturovaného dramatu) v diagramu znárodnuje kruh – pomyslný startovací bod. Šipka tvořená nepřerušovanou čarou vyznačuje sekvenci toku. Jednotlivé obdélníky symbolizují aktivity, které jsou zadávány učitelem a zpracovávány žáky, což je znárodněno pomocí šipky tvořené přerušovanou čarou. Kosočtverec se symbolem plus uprostřed značí uzel, který umožňuje vznik paralelních větví procesu. Dále se v diagramu objevují symboly lidské postavy, které označují výkon pracovního postupu a prázdné stránky, které zastupují data vytvářené při aktivitě. V obdélnících symbolizujících aktivity se dále objevuje smyčka, která je opakováním prováděné činnosti, vícenásobná instance (\equiv), značící více akcí v rámci jedné aktivity a čtverec se symbolem plus uprostřed znárodnující aktivitu, ve které vznikají další procesy.



Obrázek 3 – Diagram strukturovaného dramatu
 Zdroj: vlastní zpracování

9 Přínos metody při výuce etické výchovy

Výuka etické výchovy pomocí strukturované dramatické hry je založena na učení vlastní zkušeností a prožitkem. Tím se řadí mezi zážitkové metody učení, které jsou náročnější pro přípravu učitele, ale o to zajímavější a přínosnější pro žáky. Metoda strukturované dramatické hry tak utváří systém složený z různých procesů, které jsou naplněny předem vybranými technikami. Žáci jsou na základě této metody nuceni sami přemýšlet nad nastoleným problémem, učí se tak indukci a dedukci v praxi, práci v interakci, rozvíjí vlastní tvořivost, empatii, práci s informacemi a naslouchání druhým. Zároveň tato metoda umožňuje řešit konkrétní morální problémy, které si žáci prožijí „nanečisto“ ve škole, a které mohou sloužit jako předstupeň žádoucího chování v reálném životě.

Jak už bylo několikrát zmíněno, základním stavebním kamenem této techniky je příběh a jednání žáků v dramatické situaci, což vede k nenucenému přejímání kvalitních postojů a hodnot, které jsou v této digitální a nekonzistentní době 21. století tolik potřebné.

Fakt, že učení touto metodou má smysl, se mi potvrdil také na základě reflexe žákyně z 9. třídy. Týden po mnou odučené hodině touto formou jsem se s žákyní potkala a zeptala jsem se jí, jestli, a případně co, si pamatuje z výuky na téma komplexní prosociálnost. Odpověděla mi, že kdyby si o tématu říkali s paní učitelkou běžnou formou výuky, druhý den by nevěděla nic, ale že z mé hodiny si toho pamatuje hodně, téma pochopila a odnesla si hned několik zážitků s ním spojených. Na základě této reflexe a ostatních realizovaných hodin si dovoluji tvrdit, že zážitková metoda strukturované dramatické hry je efektivním nástrojem při výuce etické výchovy.

ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce byla věnována pozornost strukturovanému dramatu a jeho pozici v dramatické výchově, obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, přičemž byly brány v potaz nejvýznamnější koncepce morálního vývoje podle J. Piageta a L. Kohlberga. Dále propojení etické výchovy se strukturovaným dramatem a strukturovanému dramatu jako prostředku učení prosociálním dovednostem. Tato podkapitola je zajímavým výsledkem teoretické části, jelikož na základě porovnání relevantních zdrojů dokazuje, že strukturované drama je vhodným prostředkem při osvojování a prohlubování prosociálních dovedností. V neposlední řadě je součástí teoretické části ukotvení obou předmětů v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

V rámci praktické části diplomové práce byly vytvořeny metodické materiály – scénáře strukturovaných dramát, které jsem následně realizovala při výuce na 2. stupni základních škol v 6.-9. ročníku, přičemž celkem se výuky účastnilo 171 žáků. Záměrem metodického materiálu bylo použít jednu ze základních forem dramatické výchovy, metodu strukturovaného dramatu a vytvořit komplexní plán hodiny, který byl následně využit při výuce etické výchovy. K naplnění scénářů strukturovaných dramát byly použity literární texty, které tematicky odpovídají obsahu doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova. Dále jsem si ve formě záměru stanovila tři otázky, na které je odpovídáno v rámci shrnutí a komparace odučených jednotek, a které se zaměřují na úroveň prosociálních a komunikačních dovedností a spolupráci skupiny.

Celkem dva dvouhodinové a jeden hodinový metodický materiál představují možnosti práce se strukturovaným dramatem v hodinách etické výchovy. Zahrnují základní informace, plán realizace a didaktické materiály a texty k realizaci. V jednotlivých fázích scénářů strukturovaných dramát jsou navrženy metody a techniky, které vhodně rozvíjí téma, posilují žádoucí chování žáků, upevňují jejich znalosti a vedou k vyvození etických závěrů. Neopomenutelné jsou také senzibilizace, reflexe a transfer do života, které jsou součástí jednotlivých fází. Při reflexi dochází ke shrnutí tématu každého metodického materiálu a v rámci transferu do života ke zobecnění a přenesení tématu mimo oblast školy.

Dílním zajímavým výstupem praktické části je také grafické znázornění procesu realizace strukturovaného dramatu, které přehledně mapuje průběh procesu realizace a stěžejní momenty dramatu. Má formu diagramu a zobrazuje ideální průběh procesu.

V diplomové práci se mi podařilo vytvořit didakticky zpracované výukové materiály ve formě strukturovaného dramatu a následně ověřit jejich využitelnost při výuce etické výchovy na 2. stupni základní školy. Došlo ke splnění stanoveného cíle práce. Dále bylo při aplikaci metodických materiálů v praxi prokázáno, že využití strukturovaného dramatu jako prostředku výuky etické výchovy je velmi efektivní a díky své zážitkové formě splňuje požadavky na osobnostně rozvíjející model vyučování, při kterém dochází k rozvoji etických kompetencí.

Seznam použité literatury

- ANZENBACHER, Aron. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-711-3111-3.
- GENČÚROVÁ, Gabriela. *Etická výchova a jej miesto v systéme školstva na Slovensku a v Čechách po roku 1993: pedagogická komparácia*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-720-6.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- KORIM, Vojtech. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008, 257 s. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.
- LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992, 47 s. ISBN 80-85185-13-X.
- LENCZ, Ladislav. Úvod. In: OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MAUPASSANT, Guy de. *Kulička a jiné povídky*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1956, 137 s. Světová četba.
- MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- PAVLOVSKÝ, Petr. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri & Národní divadlo, 2004. ISBN 80-7258-171-6.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PIAGET, Jean. *The moral judgement of the child*. Harmondsworth: Penguin, 1977, 399 s.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8252-1.

- ROCHE, Roberto Olivar. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- ROLLAND, Romain. *Petr a Lucie*. Z francouzského originálu přeložil J. ZAORÁLEK. Praha: Svoboda, 1951.
- SVOBODOVÁ, Radka. Strukturované drama. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-718-4756-9.
- SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005. ISBN 80-86928-10-1.
- ŠEFARA, Michal. *Profíci: školní odboj aktivován*. Příbram: xPrint, 2012. Edice X. ISBN 978-808-7702-000.
- TARABA, Luboš. *Divná válka: francouzsko-pruská válka 1870-1871*. Praha: Baset, 2006. ISBN 80-734-0083-9.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.
- VACEK, Pavel. Morální vývoj v mladším školním věku. In: BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecní, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-257-7.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VYVOZILOVÁ, Zdislava. Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L. Lenczem. In: ŠOLC, Jan a kol. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž: Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.
- WEISS, Petr. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, 349 s. ISBN 978-80-7367-845-6

WHITE, Stephen A. *BPMN modeling and reference guide: understanding and using BPMN: develop rigorous yet understandable graphical representations of business processes*. Lighthouse Point: Future Strategies, 2008. 225 s. ISBN 0-9777527-2-0.

Elektronické zdroje

Etická výchova: Portál pro etickou výchovu ve školách v ČR. [online]. Etická výchova OPS, ©2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/07/vzdelavaci-obsah_6-9_rocnik.pdf

Inovovaný ŠVP pro 2. stupeň ZŠ: Člověk a hodnoty [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/etickavychova_nsv_2014.pdf

Internetová jazyková příručka [online]. Ústav pro jazyk český AV ČR, 2019 [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=struktura>

KOPECKÝ, Martin. *Využití BPMN jako podpůrného nástroje pro procesní řízení nákladů metodou ABC* [online]. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce. Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce doc. Ing. Hana Tomášková, Ph.D. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/g50xlm/>.

Kulička – Guy de Maupassant, Audiokniha. In: *Youtube* [online]. 11. 10. 2016 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=BeiloyVpWxg&t=69s>. Kanál uživatele Patricie Škulavíková.

LEPŠ, Tomáš. *Zmapování výrobních procesů za pomoci nástroje Enterprise Architect* [online]. Hradec Králové, 2018. Diplomová práce. Fakulta informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové. Vedoucí práce doc. Ing. Hana Tomášková, Ph.D. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/11t3fz/>.

NOVÁKOVÁ, Marie, Zdislava VYVOZILOVÁ a Anežka BLAHUŠOVÁ. ETICKÉ FÓRUM ČESKÉ REPUBLIKY, o. s. *Etická výchova pro základní a střední školy: Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů* [online]. 2. redakč. uprav. vyd., dokument vznikl přepracováním původní brožury z r. 2005. Praha:

Luxpress, s.r.o., 2014 [cit. 2019-11-10]. ISBN 80-7130-122-1. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/sites/default/files/eticka-vychova-pro-zs-a-ss.pdf>

Pavel Koutský: 93 První světová válka Dějiny udatného českého národa. In: *Youtube* [online]. 27. 11. 2013 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CHjv02nwAWc>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT ČR, 2017 [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SOUNDS of WAR.wmv. In: *Youtube* [online]. 27. 10. 2011 [cit. 2020-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fatSgzoxSsA>. Kanál uživatele Kucera Petr.

Tematická zpráva – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2019-11-19]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013 [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

VANĚK, David, Petr, VANĚK, Pavel, MOTYČKA a Hana, BARTOŇKOVÁ. *Psychologická čítanka aneb vybrané kapitoly z psychologie. Studijní text pro učitele etické výchovy* [online]. Olomouc: Etické fórum ČR, 2002. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://etika.cmgpv.cz/dokumenty/portal/psychologicka-citanka.pdf>

VANĚK, David. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Brno, 2011. Disertační práce. Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity, Katedra psychologie. Vedoucí práce prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc. [cit 2019-12-10] Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1311280666.pdf>

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Výchovný program EV	45
Obrázek 2 – Škola.....	67
Obrázek 3 – Diagram strukturovaného dramatu.....	95

Seznam příloh

Příloha 1 – Realizace strukturovaného dramatu Petr a Lucie

Příloha 2 – Realizace strukturovaného dramatu Profíci – školní odboj aktivován

Příloha 3 – Realizace strukturovaného dramatu Kulička

Příloha 4 – Diagram strukturovaného dramatu ve formátu A3 – volně vložená příloha

Příloha 1 – Realizace strukturovaného dramatu Petr a Lucie



Zdroj: Archiv autorky



Zdroj: Archiv autorky

Příloha 2 – Realizace strukturovaného dramatu Profíci – školní odboj aktivován



Zdroj: Archiv autorky



Zdroj: Archiv autorky

Příloha 3 – Realizace strukturovaného dramatu Kulička



Zdroj: Archiv autorky