

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Kulhánek Habrmanová

**Využití projektové metody v distanční výuce literárně
dramatického oboru na Základní umělecké škole Česká
Třebová**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Alena Svobodová, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2022

BACHELOR THESIS

Zuzana Kulhánek Habrmanová

**The application of project methods in distance education of
the literary drama department at the Elementary Art School
Ceska Trebova**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Alena Svobodová,
CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Zuzana Kulhánek Habrmanová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Aleně Svobodové, CSc. za pomoc při vedení bakalářské práce. Mé poděkování patří též ředitelce Základní umělecké školy Česká Třebová Jarmile Holcové za vstřícnou spolupráci a možnost uskutečnění výzkumné části práce v rámci výuky.

Anotace

Bakalářská práce je koncipována jako teoreticko-empirická.

Teoretická část pojednává o dramatické výchově a vymezuje oblasti, kterými se zabývá. Dále se soustřeďuje na umělecké vzdělávání, přičemž největší pozornost věnuje základnímu uměleckému vzdělávání. Práce se zabývá rovněž distanční výukou, opět s důrazem na základní umělecké školy.

Empirická část se zabývá využitím projektové metody v distanční výuce literárně dramatického oboru na Základní umělecké škole Česká Třebová. Přináší popis a analýzu dvou projektů dramatické výchovy, využitých v distanční výuce, z nichž jeden vznikl pro využití v prezenční výuce a pro potřeby distanční výuky byl upraven a druhý vznikl přímo pro výuku distanční. Účinnost jednotlivých projektů je hodnocena pomocí přímého pozorování žáků a také na základě zpětné vazby, poskytnuté v rámci jednotlivých diskuzí, které jsou v rámci projektů zařazeny.

Klíčová slova

Distanční výuka, dramatická výchova, projektová metoda, projekty dramatické výchovy, umělecké vzdělávání, základní umělecká škola.

Annotation

This bachelor thesis uses theoretical and empirical framework.

The theoretical part discusses drama education and defines areas it deals with. It also discusses arts education with main focus on elementary art education. It also addresses distance education, and also with emphasis on elementary art schools.

The empirical part describes the use of project methods in distance education of the literary drama department at the Elementary Art School Ceska Trebova. It describes and analyzes two projects of drama education used in distance education. One of the projects was originally developed for use in full-time education, and was modified for distance education. The other project was created directly for distance education. The effectiveness of individual projects is evaluated by direct observation of the pupils and also by feedback provided in the individual discussions, which are included in the projects.

Keywords

Arts education, distance education, drama education, elementary art school, project method, projects of drama education.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 Cíle základního uměleckého vzdělávání	12
1.2 Organizace studia na základních uměleckých školách	13
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1 Specifika distančního vzdělávání.....	16
2.2 Distanční výuka na základních uměleckých školách.....	18
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	20
3.1 Smysl, podstata a cíle dramatické výchovy	21
3.2 Metody dramatické výchovy	22
4 PROJEKTOVÁ VÝUKA	25
4.1 Projektová metoda a dramatika.....	26
4.2 Jednotlivé fáze projektu	27
PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA ČESKÁ TŘEBOVÁ.....	30
5.1 Literárně dramatický obor	30
5.2 Distanční výuka.....	31
5.3 Distanční výuka literárně dramatického oboru	32
6 VÝZKUM REALIZACE PROJEKTOVÉ VÝUKY	35
6.1 Cíl a metoda výzkumu	35
6.2 Výzkumný vzorek	36
7 PROJEKT URAŠIMA	37

7.1	Základní údaje k projektu	37
7.2	Realizace projektu	38
7.3	Komentář k realizaci projektu	44
7.4	Hodnocení projektu	45
8	PROJEKT DÁRCE	46
8.1	Základní údaje k projektu	47
8.2	Průběh realizace projektu	48
8.3	Komentář k realizaci projektu	57
8.4	Hodnocení projektu	58
9	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je využití projektové metody v distanční výuce literárně dramatického oboru, které si autorka zvolila zejména z důvodu jeho aktuálnosti.

Přechod na distanční výuku byl pro většinu pedagogů vstupem do zcela nového, neznámého prostředí a nezbylo jim tak nic jiného, než hledat metody a cesty vzdělávání, které by výuku oboru, kterému se věnují, omezily co možná nejméně.

Vzhledem k tomu, že autorka ve výuce literárně dramatického oboru, který vyučuje na Základní umělecké škole Česká Třebová, dlouhodobě využívá projektů dramatické výchovy, rozhodla se pro jejich využití i ve výuce distanční.

Tato bakalářská práce je koncipována jako teoreticko-empirická a jejím cílem je na základě popisu a analýzy dvou ukázkových projektů posoudit vhodnost využití projektové metody v distanční výuce literárního oboru.

První kapitola se věnuje základnímu uměleckému vzdělávání. Sleduje jeho cíle, představuje formální umělecké vzdělávání a organizaci studia na základních uměleckých školách.

Druhá kapitola se zabývá distanční výukou. Snaží se o její obecnou definici, zaměřuje se na její základní rysy a specifika a představuje distanční výuku ve vztahu k uměleckému vzdělávání.

Třetí kapitola se zabývá dramatickou výchovou. Snaží se podat základní vysvětlení pojmu a zabývá se jejím vztahem k ostatním vědním disciplínám, jako jsou pedagogika, či psychologie. Dále pak vymezuje metody dramatické výchovy a popisuje jejich základní principy.

Předmětem čtvrté kapitoly je projektová výuka. První část kapitoly pohlíží na projektovou výuku obecně a snaží se určit její charakteristické znaky. Další část řeší vztah projektové metody a dramatiky. V poslední části jsou pak popsány jednotlivé fáze plánování projektu.

V praktické části autorka nejprve představuje Základní uměleckou školu Česká Třebová, na které byly projekty, jež jsou hlavním předmětem této bakalářské práce, uskutečněny, přičemž se zaměřuje zejména na literárně dramatický obor a jeho distanční výuku.

Dále pak praktická část na jednotlivých projektech prezentuje možnosti práce s dětmi v online prostředí za využití prostředků, jež mají doma k dispozici. Za tímto účelem jsou

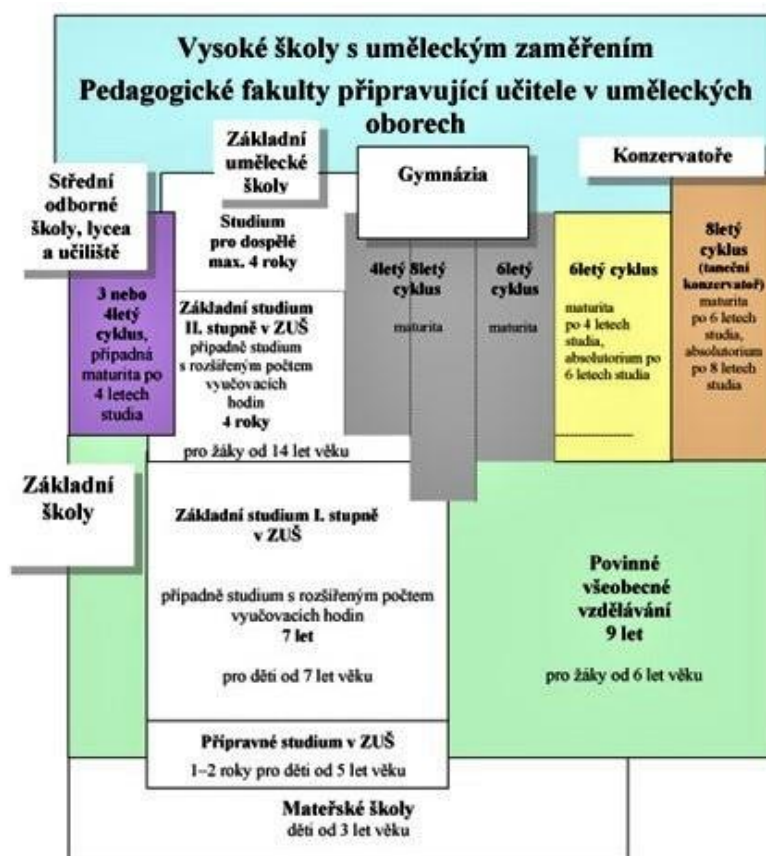
využity dva projekty. Projekt Urašima, který byl autorkou převzat a pro potřeby distanční výuky upraven, a projekt Dárce, který je autorčiným autorským projektem, vzniklým přímo pro potřeby distančního vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Umělecké vzdělávání představuje širokou oblast, která zahrnuje jak formální vzdělávání ve školských institucích (viz obrázek 1), tak neformální vzdělávání, na němž se podílejí mimo kulturní instituce a zařízení (galerie, knihovny, divadla, muzea) nevládní neziskové organizace (především občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti, nadace) a další subjekty (akciové společnosti, společnosti s ručením omezením apod.).

Obrázek 1: Formální umělecké vzdělávání



Zdroj¹

¹ Umělecké vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/uv?highlightWords=um%C4%9Bleck%C3%A9+obory+r%C5%AFzn%C3%BDch>

1.1 Cíle základního uměleckého vzdělávání

Základní umělecké vzdělávání (dále jen ZUV) je v České republice uskutečňováno prostřednictvím základních uměleckých škol (dále jen ZUŠ).

Naplňování obecného cíle uměleckého vzdělávání zajišťuje školský systém jednak přípravou expertů a výkonných umělců v jednotlivých uměleckých oborech, jednak všeobecným vzděláváním populace prostřednictvím tvůrčích činností, vycházejících z jednotlivých druhů umění – hudby, výtvarného umění, dramatického umění, filmu/audiovize a tance.²

ZUŠ tvoří specifickou složku vzdělávacího systému, neboť, na rozdíl od ostatních typů škol, neposkytují stupeň vzdělávání.

Na základě koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se ve vazbě na evropskou dimenzi ve vzdělávání do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou tvořeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). RVP vymezují závazné rámce pro jednotlivé obory vzdělávání.³

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách. Pro ZUV se vydává Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále jen RVP ZUV), na jehož základě si každá škola vytváří svůj ŠVP. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání. Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady.⁴

² TICHÁ, Jiřina. Formální umělecké vzdělávání v ČR, koncepce, výhledy. In: *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí* [online]. Praha: NIPOS, 2011, s. 54 [cit. 2021-09-06]. ISBN 978-80-7068-012-4. Dostupné z: https://www.umelecekvzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 9 [cit. 2021-09-06]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

⁴ Tamtéž, s. 9.

RVP ZUV stanovuje pro základní umělecké vzdělávání následující cíle:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení,
- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti,
- připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením,
- motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.⁵

RVP ZUV je otevřený dokument, který může být v určitých časových etapách revidován podle měnících se potřeb žáků, zkušeností učitelů s ŠVP a měnících se potřeb společnosti.

1.2 Organizace studia na základních uměleckých školách

ZUV se člení na:

- vzdělávání v přípravném studiu,
- vzdělávání na I. stupni základního studia,
- vzdělávání na II. stupni základního studia,
- studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin,
- studium pro dospělé.⁶

Přípravné studium představuje soustavný proces poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů a zájmů žáků. Důraz je kladen zejména na rozvoj základních návyků a dovedností u žáků s cílem vytvořit u nich stabilní základy pro další vývoj a vzdělávání

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 13. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWEB.pdf

⁶ ČESKO. § 109 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi. cz* [online]. © AION CS 2010–2022 [cit. 13. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?citace=1#cast8>

v umělecké oblasti. Přípravné studium trvá nejdéle dva roky a je určeno pro žáky od pěti let.⁷

Na I. stupni základního studia jsou rozvíjeny individuální dispozice žáků. Postupné vzdělávání připravuje žáky nejen na neprofesionální umělecké aktivity, ale také na vzdělávání ve středních školách uměleckého a pedagogického zaměření či v konzervatořích. Studium na I. stupni trvá sedm let a je určeno pro žáky od sedmi let.⁸

Na II. stupni se žáci orientují především na praktické uplatňování dovedností získaných během předchozího studia. Na tomto stupni je pamatováno na individuální potřeby žáků tím, že je umožněn jejich osobnostní růst a rozvoj s přihlédnutím ke specifickým potřebám každého jedince. Studium II. stupně má čtyři ročníky a je určeno pro žáky od čtrnácti let věku.⁹

Studium s rozšířeným množstvím vyučovacích hodin je určeno pro žáky mimořádně talentované, kteří prokážou mimořádné nadání a vynikající výsledky vzdělávání. Studium je určeno pro žáky I. i II. stupně.¹⁰

Studium pro dospělé pak umožňuje zájemcům další rozvoj v uměleckých oblastech bez omezení věkovou hranicí. Studium pro dospělé má nejvýše čtyři ročníky a jeho délka je určena na základě individuálních schopností žáka s přihlédnutím k jeho věku.¹¹

⁷ KUDRLOVÁ, Jindřiška. Historie a současnost ZUŠ v ČR. In: *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí* [online]. Praha: NIPOS, 2011, s. 70 [cit. 2021-09-06]. SBN 978-80-7068-012-4. Dostupné z: https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbormik_prispevku_web.pdf

⁸ Tamtéž, s. 70.

⁹ Tamtéž, s. 72.

¹⁰ Tamtéž, s. 72.

¹¹ Tamtéž, s. 72.

2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání můžeme vymezit jako formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím. Toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující.¹²

Definovat distanční vzdělávání není jednoduché. Neexistuje jednotná definice, která by vystihovala všechny možnosti této formy vzdělávání, aniž by nebyla příliš obecná a nevynechala by důležité prvky.

Národní centrum distančního vzdělávání definuje tento pojem jako multimediální formu řízeného samostatného studia koordinovaného vzdělávací institucí zastoupené vyučujícími či konzultanty, kteří jsou trvale či téměř trvale fyzicky vzdáleni od vzdělávaných.¹³

Pedagogický slovník definuje distanční vzdělávání jako formu studia zprostředkovaného médií (telefon, rozhlas, televize, počítač, zvláště internet a elektronická pošta), které je založeno na samostatném studiu účastníků, řízeném specializovanou institucí, bez prezenčního kontaktu studujících s vyučujícími. Výuku účastníků zajišťují speciálně připravené učební materiály (výukové balíčky) a jiné metody studijní podpory a hodnocení, umožňující individuální přístup (komentáře a podpora lektorů a konzultantů).¹⁴

Jiné definice mluví o distančním vzdělávání jako o multimediální formě řízeného samostatného studia koordinovaného vyučujícími, kteří jsou od studentů fyzicky odděleni.¹⁵

Z výše uvedených definic vyplývá, že distanční vzdělávání je formou vzdělávání, kde učitel a student jsou vzdáleni v prostoru i čase, přičemž velký důraz je kladen na samostudium a ke studiu jsou využívány různé technologie (od dřívějších telefonů či poštovních služeb, až po počítače a internet).¹⁶

¹² ČERNÝ, M., D. CHYTKOVÁ, P. MAZÁČOVÁ a G. ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, s. 34. ISBN 978-80-905480-7-7.

¹³ Tamtéž, 34.

¹⁴ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 46. ISBN 978-80-7367-647-6.

¹⁵ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 11. ISBN 978-808-6723-563.

¹⁶ ČERNÝ, M., D. CHYTKOVÁ, P. MAZÁČOVÁ a G. ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, s. 37. ISBN 978-80-905480-7-7.

2.1 Specifika distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání má vzhledem ke své formě několik odlišností, které by měl brát každý učitel v úvahu, a to jak při přípravě vyučování, tak i v jeho průběhu a při evaluaci. Tyto odlišnosti s sebou přinášejí řadu výhod i nevýhod. Nevýhody lze do určité míry eliminovat již při plánování jednotlivých hodin, je však důležité, aby si jich byl učitel již v této fázi vědomý, a dokázal tak s nimi pracovat. Případně pak lze tyto nevýhody vhodnými metodami kompenzovat a snížit tak riziko jejich negativního působení na žáky. Tato kapitola se snaží poukázat na základní výhody a nevýhody distanční výuky a představuje možná řešení problémů, se kterými se pojí.¹⁷

- 1) **Čas** – čas hraje v distančním vzdělávání velkou roli. Většina distančních kurzů poskytuje výukové materiály pro studenta otevřené po delší dobu, případně otevírá jednotlivá témata v určitém časovém sledu. Právě tento typický rys přináší studujícímu značnou flexibilitu. Pro určité studenty může být tato flexibilita výhodou, neboť si umí vytvořit svůj vlastní individuální časový plán studia, ale některým to může způsobit značné problémy – neschopnost rozvrhnou si čas a úkoly, prokrastinaci i stres z nutnosti být samostatný.
- 2) **Prostor** – prostor je druhým prvkem, který ovlivňuje studium, formát kurzu i cílovou skupinu studujících. Studující se může učit téměř odkudkoliv, tzn. z takových míst, ze kterých se dostane k materiálům a dalším prvkům kurzu. Student si díky možnosti vzdělávat se odkudkoliv vytváří své pohodlí a studium je pro něj příjemnější. S prostorem však souvisí i několik rizik. U některých studentů může docházet například k poklesu soustředění kvůli rozptylování vnějšími faktory, které se mnohdy nedají ovlivnit. Oddělenost učitele a studenta může také u studenta způsobovat nejistotu, zda postupuje správně a zda látku dobře chápe.
- 3) **Finance** – vzhledem k tomu, že distanční vzdělávání eliminuje dojíždění na určité místo, nemusí studující vydávat peněžní zdroje za jízdné. Ušetří také na učebnicích a dalších pomůckách, protože většina materiálů je u distančního vzdělávání dostupná v elektronické podobě. Někdy však učitel vyžaduje určité zpoplatněné hardwarové či softwarové vybavení a studium se tak může i prodražit.

¹⁷ ČERNÝ, M., D. CHYTKOVÁ, P. MAZÁČOVÁ a G. ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, s. 42. ISBN 978-80-905480-7-7.

- 4) Kázeň a odpovědnost** – v distančním vzdělávání se nekázeň a nezodpovědnost projevují jiným způsobem než u výuky prezenční. Po studentovi je v distanční výuce vyžadována jistá sebekontrola a zodpovědnost řídit si své studium. Proto může být velmi problematické zavádění distančního studia u nedospělých jedinců. V případě nedospělého jedince musí být učitel nejen tím, kdo předává informace, ale spíše tím, kdo mu pomáhá se v těchto informacích orientovat, kdo jej motivuje a ukazuje směr, kterým může jít.
- 5) Zpětná vazba a řešení problémů** – možnosti, jak zpětnou vazbu poskytovat, jsou již velmi pokročilé. Základem je důkladné sledování studenta a pravidelné písemné hodnocení toho, co se mu daří a co může zlepšit. U velkých kurzů, kde nelze každého jedince sledovat samostatně, je alternativou začlenění různých dotazníků a anket, které studenti vyplňují. Výsledky pak učitel vyhodnotí a postupuje podle nich dále.
- 6) Socializační faktor** – vzhledem k prostorové a časové vzdálenosti je student izolován jak od učitele, tak od svých spolužáků a nemůže tak s nimi sdílet zážitky z výuky a učení se. Student tak může pociťovat silný nedostatek komunikace.
- 7) Informační a komunikační technologie** – jsou nástrojem, který může zkvalitňovat distanční výuku, ale zároveň s sebou nesou řadu rizik. Hlavním rizikem je nedostatečná počítačová gramotnost některých studentů. Hrozí, že si student například nedokáže otevřít všechny materiály, nebude si vědět rady při spouštění testu apod. Technologie ale přináší také řadu výhod – umožňují například učiteli sledovat průchod studentů kurzem, což může využít nejen ke kontrole studenta.
- 8) Bezpečnost** – s technologiemi se vždy pojí problematika bezpečnosti. Jedná se jak o síťovou bezpečnost, tak o bezpečnost samotného zařízení či bezpečnost obsahu.
- 9) Předávání znalostí a dovedností** – distanční výuka umožňuje velmi dobře učit teorii a znalosti, které lze předat četbou, analýzou, pozorováním apod. Co však příliš nahradit nedokáže, je výuka praktických dovedností. Distanční vzdělávání se to snaží nahradit názornými videi či 3D animacemi. Zde je však riziko, že předváděná činnost nebude zachycena dostatečně a student se pak tuto dovednost nenaučí, nebo se ji naučí nepřesně.¹⁸

¹⁸ ČERNÝ, M., D. CHYTKOVÁ, P. MAZÁČOVÁ a G. ŠIMKOVÁ. Distanční vzdělávání pro učitele. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015, s. 42–53. ISBN 978-80-905480-7-7.

2.2 Distanční výuka na základních uměleckých školách

Náročnost přechodu na zcela jiný systém vedení a organizace výuky většina ZUŠ zvládla už jen díky vysoké snaze udržet si své žáky.

Většina ZUŠ přistoupila k distanční výuce aktivně a začala používat různé formy jak synchronní výuky – většinou pomocí videokonferenčního systému, kdy byli učitel i žák současně připojeni, tak i výuky asynchronní, při níž ZUŠ většinou používaly buď sdílené úložiště digitálních obsahů, nebo digitální soubory zasílaly žákům, kteří je pak využívali v čase, jenž jim nejvíce vyhovoval.¹⁹

Podobně jako u učitelů základních a středních škol byl přínosem distanční výuky na ZUŠ výrazný rozvoj digitálních kompetencí učitelů. Digitální technologie jako prostředek nebo nástroj pro uměleckou tvorbu jsou sice využívány v základním uměleckém vzdělávání již řadu let, ale jako výukový prostředek byly až na vzácné výjimky pro téměř všechny učitele novinkou stejně jako v mnoha základních a středních školách.²⁰

Z tohoto pohledu je přechod téměř všech pedagogů na synchronní výuku pomocí videokonferenčního systému pozitivním znakem progresivního fungování ZUŠ.

Ze širokého spektra systémů, aplikací apod. školy preferovaly jim známá a již využívaná prostředí, jako například WhatsApp, Skype, nebo Messenger. Zhruba 70 % základních uměleckých škol pak využívalo některý z videokonferenčních systémů, používaných při distančním vzdělávání na základních nebo středních školách (Microsoft Teams, Google Meet, nebo Zoom).²¹

Na rozdíl od distanční výuky na základních a středních školách, která byla po novele školského zákona stanovena jako povinná, bylo zapojení žáků do výuky na ZUŠ podmíněno zájmem žáků, případně zájmem a rozhodnutím rodičů. Z tohoto důvodu tak někteří žáci v průběhu školního roku ukončovali svoji docházku. Podíl předčasného ukončení v důsledku zákazu osobní přítomnosti ve výuce se výrazně lišil mezi jednotlivými obory. Zatímco v hudebním oboru k výraznějšímu předčasnému ukončení docházky nedocházelo, ve výtvarném oboru byl podíl žáků, kteří vzdělávání předčasně

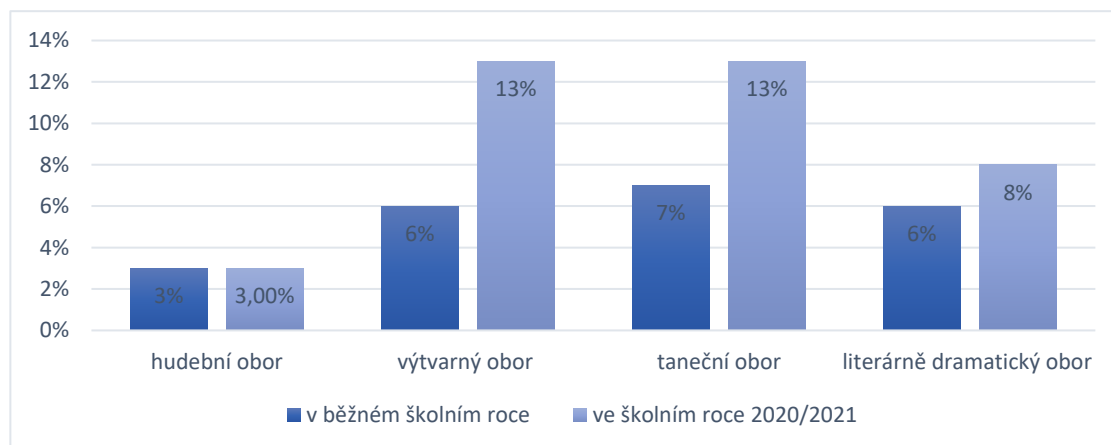
¹⁹ PAVLAS, T., O. ANDRYS, T. ZATLOUKAL a J. STÁREK. *Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách: Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 8 [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Distančni-vzdelavani-v-ZUS-FINAL-7-6-2021.pdf

²⁰ Tamtéž, s. 8.

²¹ Tamtéž, s. 15.

ukončili, více než dvojnásobný oproti předchozím letům. Téměř dvojnásobný oproti předchozím letům byl také nárůst předčasného ukončení v tanečním oboru a k mírnému navýšení došlo taktéž u žáků literárně dramatického oboru²² (viz graf 1).

Graf 1: Podíl žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání na ZUŠ, podle jednotlivých oborů



Zdroj²³

Výraznější zvýšení podílů žáků, kteří vzdělávání předčasně ukončili, oproti minulým rokům uváděla více než polovina ZUŠ. Jednou z hlavních příčin předčasného ukončení vzdělávání na ZUŠ byla podle ředitelů těchto škol nízká motivace žáků, nebo jejich rodičů k uměleckému vzdělávání ve složitých podmínkách a také nespokojenost s distanční výukou. Tato nespokojenost však ve většině případů neznamenal nespokojenost s distanční výukou poskytovanou konkrétní ZUŠ, ale spíše nespokojenost s distanční výukou jako takovou.²⁴

²² PAVLAS, T., O. ANDRYS, T. ZATLOUKAL a J. STÁREK. *Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách: Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021, s. 10 [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Distančni-vzdelavani-v-ZUS-FINAL-7-6-2021.pdf

²³ Tamtéž, s. 10.

²⁴ Tamtéž, s. 10.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“²⁵

Dramatická výchova je obor interdisciplinární, vycházející z poznatků, cílů a metod několika oborů, ze kterých přebírá určité prvky, které vytvářejí novou strukturu. První skupinu zdrojů představují dramatická umění a teatrologie, druhou pedagogická teorie a praxe, třetí psychologie, zejména psychologie osobnosti a sociální psychologie, a čtvrtou pak tvoří umění a společenské vědy. Dramatická umění a teatrologie poskytují dramatické výchově podstatnou část učiva v podobě dovedností a vědomostí o divadle. Pedagogika je zdrojem základního pojetí cíle výchovy a vzdělávání. Psychologie umožňuje pedagogovi pochopit, co se v žákovi děje a jak na něj aktivita působí, a poskytuje i množství materiálu týkajícího se jak jednotlivce a jeho schopností a vlastností, tak vztahů mezi lidmi, sociability a komunikace. Společenské vědy, umění a umělecká díla všech oborů, nabízejí další podstatnou část učiva.²⁶

Jedná se o obor umělecko-pedagogický, založený na učení zkušeností. Jejím základem je zkoumání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí v současnosti i v minulosti. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Dramatická výchova je proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.²⁷

Dramatická výchova je v praxi buď školní předmět, nebo zájmová aktivita a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným školním předmětům. Od ostatních školních předmětů estetické výchovy se liší tím, že její podstatnou složkou je osobnostně-sociální rozvoj a poznání, které jsou nezbytnou podmínkou dosahování esteticko-výchovných a umělecko-výchovných cílů.²⁸

²⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vydání. Praha: NIPOS, 2007. s. 32. ISBN 978-80-7068-207-4.

²⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: AMU, s. 92. 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

²⁷ Tamtéž, s. 93–94.

²⁸ Tamtéž, s. 94.

3.1 Smysl, podstata a cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova svým charakterem a zacílením umožňuje naplňovat u dětí a dospívajících jejich potřeby. Podle Machkové může dramatika u dětí a mladých lidí naplňovat potřebu bezpečí, jistoty, přijetí druhými a přátelství tím, že nabízí vstřícnost, že je přijímá pro ně samé a vytváří takové klima, v němž se každý bude cítit dobře. Schopnost vytvořit takové podmínky závisí na tom, zda je pedagog osobou empatickou a tolerantní, schopnou přijímat děti a dospívající i s jejich chybami, vnímat jejich přání a zájmy a nabízet jim podněty, vést je k rozvinutí a uplatnění všechno, co je v nich cenného, a ne osobou, která stroze řídí a diriguje podle předem daných představ.²⁹

Jedním z hlavních úkolů dramatické výchovy je rozvíjet a obohacovat obrazotvornost, tj. představivost a fantazii, podporovat a uplatňovat intuici a všestranně působit na rozvoj tvořivosti.³⁰

Tvořivost lze chápat jako produkci nových, užitečných a hodnotných myšlenek, řešení, skutků.³¹ Případně pak jako projev jistého systému charakteristik, schopností a motivačních tendencí člověka v sociálním kontextu, který je nový, neobyčejný a objevný pro subjekt, referenční skupinu nebo společnost.³²

Dalším závažným úkolem dramatické výchovy je výchova citová. Dramatická výchova dává příležitost k legitimnímu způsobu ventilování citů, jejichž vnější projevy v běžném životě z dobrých důvodů kontrolujeme a usměrňujeme. Dramatická výchova dává příležitost k „vypuštění páry“ v hravé, nezávazné situaci, k výměně rolí a s tím i různých postojů a citů, k jejich pojmenování. Dramatická výchova může proto pomáhat v prevenci jak neuróz, tak případně i delikvence, nebo jiných vážnějších poruch sociálního chování a postojů.³³

Podstatným úkolem dramatické výchovy je také dávat příležitosti a vést k samostatnému, osobitému myšlení a k ochotě a schopnosti s jistotou vyjadřovat

²⁹ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013, s. 8. ISBN 978-80-262-0374-2.

³⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011, s. 18. ISBN 978-80-7068-250-0.

³¹ ZELINOVÁ – ZELINA. *Tvorivý učitel. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo – humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997, s. 19. ISBN 80-7164-192-8.

³² SZOBIOVÁ. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul, 2004, s. 21. ISBN 80-88982-72-3.

³³ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011, s. 18-19. ISBN 978-80-7068-250-0.

myšlenky, srozumitelně je sdělovat druhým. V dramatické výchově se dítě ve skupinové zkušenosti učí i schopnosti uplatnit se při respektování druhých. Učí se sdělovat svoje myšlenky tak, aby je druhý mohl s ním sdílet.³⁴

Všechny tyto úkoly činí stále důležitějšími naše doba – vývoj celé lidské společnosti a její globální problémy i naše konkrétní situace a potřeba znovu si osvojit hodnoty demokratického světa.³⁵

3.2 Metody dramatické výchovy

Pro to, abychom se mohli jednotlivými metodami dramatické výchovy zabývat zevrubněji, musíme si tento pojem nejprve definovat.

Podle Valenty „*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 činnosti učitele, kterým je žáková činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno. Tyto činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“³⁶

Praktické využití metody, tedy její konkretizaci, pak Valenta označuje pojmem technika.³⁷

Valenta třídí metody dramatické výchovy následovně:

1) Metoda plné (úplné) hry

Metoda plné hry je nadřazena všem ostatním metodám. Její klasifikace je problematická, je však na ni možné nahlížet z následujících třídících úhlů:

- Hledisko cíle, funkce a úkolu plné hry – plná hra je fakticky metodou univerzální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy a operovat ve všech jejich úkolových oblastech.

³⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011, s. 19. ISBN 978-80-7068-250-0.

³⁵ Tamtéž, s. 20.

³⁶ VALENTA, Jiří. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. s. 48. ISBN 978-80-247-1865-1.

³⁷ Tamtéž, s. 49.

- Hledisko míry zastoupení kódů, resp. klíčových prvků chování a jednání – tedy rozsah uplatnění určité skupiny signálů (např. osmdesát procent kreace se odehrává po linii pohybu, dvacet procent řeči).
- Hledisko typu rolové hry.
- Hledisko různých forem užití plné hry.
- Hledisko toho, zda plnou hru hraje žák, nebo učitel.³⁸

2) Metody pantomimicko-pohybové

Pohybové metody se v této kategorii vztahují k pohybu základních svalových skupin, které tvoří řeč těla, a dále pak k tzv. „nepohybu“, tedy zastavení práce svalů. Objevuje-li se jako doprovodný prvek přirozený zvuk, například zvuk v pantomimě použité rekvizity, zvuk chůze, dechu atd., je to zcela samozřejmé. Pokud se však objevuje určitý extralingvistický prvek nebo slovo samo, je důležité pro klasifikaci postupu zvážit, zda tyto slovní a zvukové prvky nejsou důležitější než pohyb, jaký je jejich cíl v rámci pohybové hry a jaký je jejich rozsah. Zvukově-slovní akce má v tomto případě mít jen podpůrný význam ve vztahu k pohybu, ale nemá pohyb nahradit nebo vyvážit do celku plné hry. Obecně lze tedy z hlediska teorie komunikace považovat za základ těchto metod tzv. fragmentární, částečnou, ne-plnou komunikaci.³⁹

3) Metody verbálně-zvukové

Metody verbálně-zvukové jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem a úkolem. Primárně jde o zvuky:

- paralingvistické,
- extralingvistické.⁴⁰

4) Metody graficko-písemné

Metody označené jako graficko-písemné jsou postupy doplňující a podporující metody základní. Tyto metody jsou v jádru založeny na tom, že žák vytváří určitý písemný, nebo kreslený (malovaný, rýsovaný atd.) artefakt. Metody a techniky nesou

³⁸ VALENTA, Jiří. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. s. 126–127. ISBN 978-80-247-1865-1.

³⁹ Tamtéž, s. 127–129.

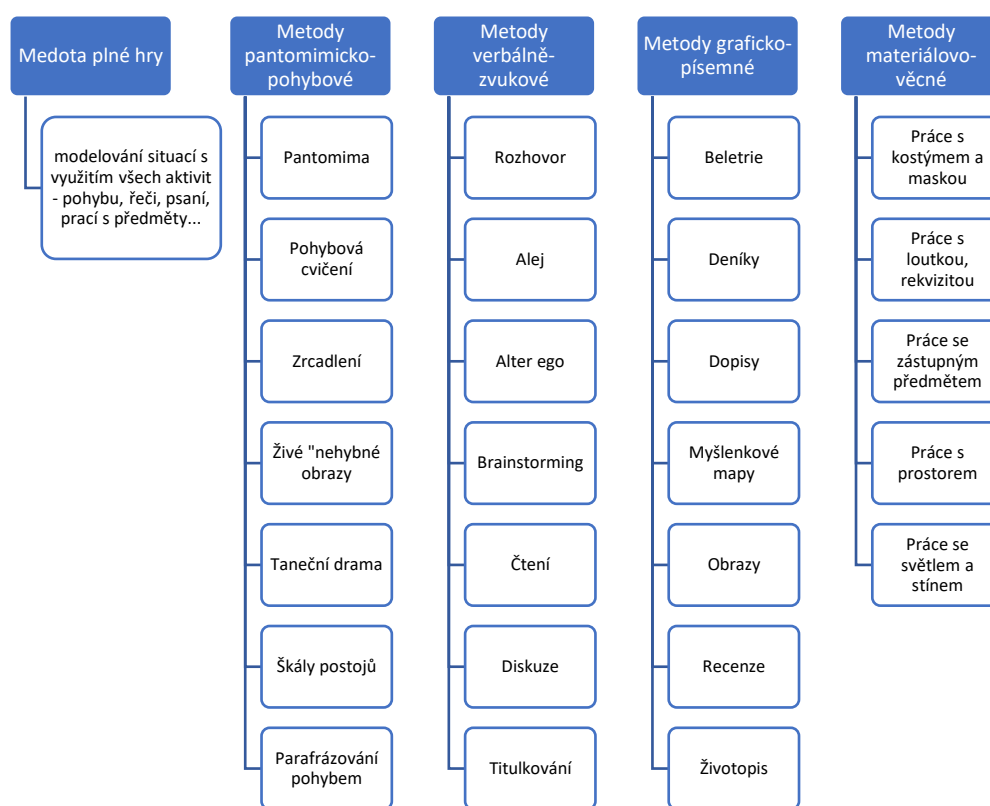
⁴⁰ Tamtéž, s. 162–163.

názvy podle toho, jaký typ artefaktu či písemně-graficko-obrazového materiálu je jejich základem.⁴¹

5) Metody materiálově-věcné

Metody materiálově-věcné odvozují svůj název od skutečnosti, že základem postupů je práce s jistou hmotou – materiálem, kterým není v tomto případě lidské tělo. Práce však tentokrát nevede k písemnému nebo nakreslenému produktu, ale k produktu trojrozměrnému.⁴² (viz obrázek 2)

Obrázek 2: Metody a techniky dramatické výchovy



Zdroj⁴³

⁴¹ VALENTA, Jiří. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. s. 197–198. ISBN 978-80-247-1865-1.

⁴² Tamtéž, s. 208–209.

⁴³ Tamtéž, s. 162–163.

4 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Projektové vyučování je výuka založená na projektové metodě.⁴⁴ Skalková charakterizuje projektovou metodu jako „řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“⁴⁵ Důvodem k uplatňování projektové metody je pak podle ní skutečnost, že „předměty získávají význam potud, pokud se včleňují do lidských zkušeností a nelze od sebe odtrhávat poznání a činnost, práci hlavy a práci rukou.“⁴⁶

Pomocí této výukové metody jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých komplexních úkolů či řešení, problémů spjatých s životní realitou.⁴⁷

Projektová metoda obohacuje vzdělávání o pohled z praxe, z reálného života. Dodává učení životní důležitost a smysluplnost hledáním vztahu zvoleného námětu k životu jedince, významnosti pro jeho osobu, bere ohled na zájem o námět.⁴⁸

Projektové vyučování je vyučování konstruktivní, budující vědomosti skrze činnosti a s důrazem na důležitost procesu. Nepředává hotové poznatky, ale je založeno na shromažďování informací a poznávání aktivním způsobem. Jde tedy o vědění a poznání, které není pasivně přebíráno od druhých, ale je postupně budováno vlastním „osaháním si“ zkoumaného problému, jevu.⁴⁹

Učitel je v projektové metodě iniciátorem, průvodcem, rádcem, nikoli poskytovatelem vědění a soudcem jeho osvojení. Základním stylem vyučování je styl demokratický, vedoucí k vytváření povzbudivé, tolerantní atmosféry ve třídě. Nejde o to, zda něco je dobře nebo špatně, ale o to, jestli se navržené řešení hodí v dané situaci a je skutečně jejím řešením. Hlavně nejde o to, zda jedinec je dobrý nebo špatný, ale o věc, myšlenku, nápad či výtvar samotný.⁵⁰

⁴⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 184. ISBN 80-7178-772-8.

⁴⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 217. ISBN 80-85866-33-1.

⁴⁶ Tamtéž, s. 217.

⁴⁷ ZORMANOVÁ, Lucie. *Projektová výuka. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2012 [cit. 2021-12-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>

⁴⁸ Tamtéž, s. 7.

⁴⁹ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012, s. 11–12. ISBN 978-80-262-0093-2.

⁵⁰ Tamtéž, s. 10.

4.1 Projektová metoda a dramatika

Chceme-li se zabývat projekty dramatickými, musíme si nejprve uvědomit, že dramatika či dramatická výchova má svůj vlastní charakter a jádro. Vychází ze hry, ne však z jakékoli hry, ale z činnosti, a to z dramatické činnosti. Výukový projekt může být založen na věcném učení, například fyzikálním nebo zeměpisném, ale dramatické činnosti jsou založeny na mezilidských vztazích. Je to vždy učení o člověku a jeho životě. Základní jednotkou je situace jako vzájemný vztah dvou a více prvků, situace určená mezilidskými vztahy, konkrétně situace dramatická, která si přímo vynucuje reakci, z níž se odvíjí další dění. Jinak řečeno, základem je dramatické jednání lidí ovlivněné jejich charakterem, osobností, potřebami a z nich plynoucími motivacemi.⁵¹

Dalším charakteristickým rysem dramatických činností je fikce. Zatímco projekt z oboru botaniky může pracovat se skutečnými rostlinami a jejich pěstováním nebo zpracováním, dramatická činnost je jednání „jako“, „kdyby“. Je to jednání v roli, kdy se jedinec stává někým či něčím jiným.⁵²

Projektová metoda má s dramatickou výchovou společné to, že je založena na ucelenosti pohledu na problém či situaci, na vymezení tématu. Principem je globálnost pohledu, koncentrace látky kolem jádra.⁵³

Valenta říká, že *„přístup globální nás upozorňuje na to, že jevy by neměly být toliko předmětem naší akademické činnosti, ale že mají i hodnotu svěbytných celků, že mají hodnotu celistvosti. A že životní realita tak, jak ji vnímáme, není složena ze systematizovaných řad logicky uspořádaných struktur věd, ale z celistvých jevů a situací.“*
54

S tím souvisí rovněž mezioborovost většiny projektů, spojování poznatků a hledisek různých věd, potažmo školních předmětů. V dramatické výchově to znamená, že může přebírat náměty z nejrůznějších oblastí života, vědy, umění.

V projektech dramatické výchovy není důležité jen získání vědomostí a dovedností, ale také rozvíjení a vytváření postojů k látce. Proto lze mluvit v pravém slova smyslu o získávání kompetencí jako souboru vědění, dovedností i postojů.

⁵¹ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012, s. 6. ISBN 978-80-262-0093-2.

⁵² Tamtéž, s. 6.

⁵³ Tamtéž, s. 7.

⁵⁴ VALENTA, Josef. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Nipos-Artama a STD, 1993, s. 3. ISBN 978-80-706-8066-7.

V projektech se uplatňuje iniciativa studentů, jejich spolupráce na vymezení tématu i na shromažďování informací, literatury, inspirativních předmětů a pomůcek. Funguje spolupráce, kooperace ve skupině místo soutěživosti. Divadlo je činností skupinovou a komunikativní, neboť bez partnera a souhry dramatická a divadelnost nefungují.

Dramatika nabízí zcela specifickou techniku „učitel v roli“, která sice vyžaduje od učitele jistou míru hereckých schopností, ale není to herectví běžného typu. Neklade nárok na schopnost interpretovat roli podle záměru autora, neboť roli si učitel vytváří sám. Kromě toho vstupuje do role vždy nakrátko a nemusí se zabývat vývojem role. Učitel v roli je partnerem, není vzdálen a oddělen rampou, ale jedná ve vzájemném kontaktu. Výhodou této techniky je, že učitel může vést a ovlivňovat aktivity svým jednáním a postoji.⁵⁵

Zdrojem námětů a témat dramatických projektů bývá nejčastěji umělecká literatura, přesněji řečeno próza nebo epická poezie. Dalším zdrojem látek je odborná a populární – naučná literatura, dokumenty nebo přímo učební látka. Ve většině případů půjde o kombinaci více zdrojů. Rovněž lze vyjít přímo ze života, tj. ze znalosti určitého problému, a vyfabulovat celý příběh. Ovšem práce vycházející přímo z tématu či problému, bez opory literatury umělecké i odborné, bývá dost obtížná a náročná, může však přinést téma, jež by se v literatuře obtížně hledalo, např. projekt přímo šitý na tělo dané skupině a reagující na její aktuální problém nebo otázku. Zdroji námětů a témat mohou být výtvarné umění, figurativní i abstraktní, fotografie či film, hudební dílo, předměty, zejména předměty uměleckého typu, nebo předměty s vlastní historií, památeční předměty uchované v rodinách, muzejní exponáty, architektura a krajina. Možností je nepřeberně a záleží jen na fantazii pedagoga a na jeho empatii, zda najde námět schopný zaujmout právě tu skupinu, s níž pracuje, a zda ho dokáže rozvinout tak, aby jí nabídl přitažlivou aktivitu.⁵⁶

4.2 Jednotlivé fáze projektu

Tvorba projektu není, zejména pro člověka, který s touto aktivitou začíná, nic snadného. Kvalitní projekt není otázkou hodin, nýbrž několika dnů, či dokonce týdnů. Je proto dobré, pokud učitel přistupuje k této aktivitě vybaven alespoň základními znalostmi

⁵⁵ MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012, s. 10. ISBN 978-80-262-0093-2.

⁵⁶ Tamtéž, s. 10.

jak dramatické, tak projektové výuky. Respektovat by měl také několik základních projektových fází.

Ačkoli se tyto fáze u jednotlivých autorů mírně liší, lze na základě jejich společných znaků stanovit jejich základní klasifikaci následovně:

1) Plánování projektu

- Definování podnětu – komplexní úkol, problém k řešení. Při stanovení projektu je nezbytné si ujasnit následující:
 - V rovině žáků – základní účel, smysl projektu, který nám odpovídá na otázku, proč uskutečnit daný projekt a pomáhá určit výstup projektu.
 - V rovině učitele – analyzovat si projekt orientačně na základě svých zkušeností z hlediska rozvoje osobnosti žáka ve všech jeho rovinách a definovat si cíle v rovině kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní.
- Volba vhodného výstupu projektu – jaká bude závěrečná podoba projektu, jeho závěrečný produkt.
- Zpracování časového rozvrhu projektu – v jaké době se projekt uskuteční, jak dlouho, zda bude probíhat nepřetržitě či postupně s časovými prodlevami při jeho realizování.
- Volba prostředí – kde se projekt uskuteční.
- Vymezení účastníků projektu – kdo všechno se projektu účastní, ať již aktivně či pasivně.
- Plánování organizace projektu – jakým způsobem bude projekt realizován, jaký bude jeho průběh.
 - Zajištění podmínek pro uskutečnění projektu – zajištění vhodných pomůcek, materiálu a všeho, co souvisí s úspěšnou realizací projektu.⁵⁷
- Volba hodnocení – jakým způsobem bude provedeno hodnocení v rámci projektu a kdo se na něm bude podílet.

2) **Realizace projektu** – při realizaci projektu se postupuje podle předem prodiskutovaného plánu. Žáci sbírají vhodný materiál, třídí ho, zpracovávají, analyzují, kompletují. Neobvyklou roli v této fázi plní pedagog, který vystupuje v roli

⁵⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2., elektronické vydání. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2016, s. 41–42. ISBN 978-80-210-8164-2.

poradce. Měl by velmi citlivě usměřňovat konání žáků, a to pouze v případech, kdy se odklánějí od svého záměru a cílů. Role pedagoga nabývá na významu při déle trvajících projektech a spočívá v podpoře motivace žáků k dokončení projektu a podpoře zodpovědnosti za své dílo.

3) Presentace výstupu projektu – zahrnuje představení výsledku, k němuž žák, nebo žáci dospěli. Může jít o prezentaci písemnou, ústní, či prezentování praktického výrobku. Presentace projektů může být realizována na několika úrovních:

- presentace pro rodiče,
- presentace ve třídě pro spolužáky,
- presentace ve škole, ale mimo vlastní třídu,
- presentace pro veřejnost a zainteresované složky na projektu (např. zřizovatel školy),
- presentace pro jiné instituce.

4) Hodnocení projektu – při hodnocení projektu se jedná o hodnocení celého procesu, a to z pohledu žáků i učitele. Z hodnocení by měla vyplynout opatření do budoucna, a to v rovině dítěte i učitele.⁵⁸

⁵⁸ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2., elektronické vydání. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2016, s. 41–42. ISBN 978-80-210-8164-2.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA ČESKÁ TŘEBOVÁ

ZUŠ Česká Třebová je plně organizovanou školou, která poskytuje základy vzdělání ve všech oborech – hudebním, výtvarném, tanečním a literárně dramatickém. V současné době ji navštěvuje přes 600 žáků.

5.1 Literárně dramatický obor

Literárně dramatický obor (dále jen LDO) vede k rozvoji uměleckých vloh žáka směrem k divadelnímu a rétorickému projevu, a to prostřednictvím tvořivých činností (pohybových, mluvních, hereckých, slovesných, dramaturgických, hudebních, tanečních, výtvarných apod.). Všechny tyto činnosti směřují k celistvému rozvoji žáka v oblastech sociability (prostřednictvím hry v roli se žák seznamuje, vnímá a rozeznává různé sociální situace a charakterní vlastnosti postav), sebepoznání, sebekontroly a emoční stability. V kolektivní i individuální výuce jsou u žáků rozvíjeny dovednosti vedoucí k přirozenému projevu při divadelním či přednesovém vystoupení. Získané zkušenosti a dovednosti mohou žáci uplatnit v běžném životě (komunikace, vztahy), v jakémkoli profesním oboru, v neposlední řadě i uměleckém.

Kolektivní forma výuky se uskutečňuje v počtu maximálně 10 žáků, individuální v počtu maximálně 5 žáků. Kolektivní výuka probíhá blokově (90 minut), individuální v délce běžné vyučovací hodiny (45 minut).⁵⁹

Výuka na I. stupni zahrnuje předměty dramatická průprava (1. – 2. ročník), dramatika a slovesnost (3. – 5. ročník) a divadelní tvorba (6. – 7. ročník). Na druhém stupni pak předmět dramatická tvorba (1. – 4. ročník). Od 4. ročníku navštěvují všichni žáci povinně také individuální výuku přednesu.⁶⁰

V jednotlivých ročnících a předmětech jsou naplňovány osnovy, které jsou stanoveny v ŠVP ZUŠ Česká Třebová.

⁵⁹ Školní vzdělávací program pro Základní umělecké vzdělávání. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2021-2022, s. 172. Dokument je dostupný v ZUŠ Česká Třebová.

⁶⁰ Tamtéž, s. 172.

Žáci ukončují I. a II. stupeň studia absolventským vystoupením (individuálním či skupinovým). Každý ročník žáci ukončují společným veřejným vystoupením.⁶¹

Ve školním roce 2020/2021 byl celkový počet žáků v I. a II. stupni 37. Žáci byli rozděleni do několika skupin (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Skupiny žáků LDO na ZUŠ Česká Třebová

Název skupiny	Ročník	Počet žáků	Věk
Mládřata	1. – 2. ročník I. stupně	8	5-9
Motýlci	2. – 6. ročník I. stupně	9	6-11
SnL	3. ročník I. stupně – 1. ročník II. stupně	8	11-14
No name	6. ročník I. stupně – 2. ročník II. stupně	7	11-17
Nejstarší žákyně	1. – 2. ročník II. stupně	5	16-19

Zdroj⁶²

5.2 Distanční výuka

Ve školním roce 2019/2020 byl z důvodu pandemie COVID-19 od 11. 3. 2020 do 10. 5. 2020 v rámci mimořádných opatření ministerstva zdravotnictví nařízen zákaz vstupu žáků do budov škol. Po tuto dobu probíhala na ZUŠ Česká Třebová výuka distančním způsobem. Učitelé vyučovali na dálku několika způsoby a zajišťovali oboustrannou komunikaci (pedagog-žák, pedagog-zákonný zástupce). Osobní setkání se žáky bylo zcela vyloučeno. Pedagogové pravidelně zaslali e-mailem všem svým žákům studijní materiály a využívali moderní technologie, které umožňují výuku on-line. Komunikace tak probíhala například prostřednictvím aplikací Zoom, Skype či přes Google učebny.

Z důvodu zákazu pořádání veřejných akcí byly od 11. 3. 2020 zrušeny také všechny plánované koncerty, výstavy, soutěže a přehlídky. Vedení školy na toto opatření okamžitě reagovalo a s učiteli, žáky a rodiči připravilo mnoho e-besídek, e-výstav atd. formou videí. Českotřebovská ZUŠ byla jedna z prvních škol v ČR, která se touto formou

⁶¹ Školní vzdělávací program pro Základní umělecké vzdělávání. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2021-2022, s. 172. Dokument je dostupný v ZUŠ Česká Třebová.

⁶² Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

prezentovala přes You Toubé, webové stránky školy, Facebook a další internetové platformy.⁶³

Také ve školním roce 2020/2021 byl od 5. 10. 2020, v rámci mimořádných opatření Ministerstva zdravotnictví, nařízen zákaz vstupu žáků do budov škol a po tuto dobu tak probíhala výuka distančním způsobem. Výuka na ZUŠ Česká Třebová probíhala stejným způsobem jako v předchozím školním roce.

Od 25. 11. 2020 byla umožněna prezenční výuka (1+1), která však byla od 4. 1. 2021, vzhledem ke zhoršující se epidemické situaci opět zakázána a nahrazena výukou distanční. Distanční výuka tedy pokračovala v zaběhlém režimu, a to až do 12. 4. 2021, kdy byla opět povolena prezenční výuka (1+1). Kolektivní výuka pak pokračovala nadále distančním způsobem až do 24. 5. 2021, kdy byla Ministerstvem zdravotnictví umožněna výuka skupiny 10 žáků + 1 učitel. Učitelé kolektivních předmětů upravili výuku tak, aby splnili dané pokyny a vyučovali prezenčně.⁶⁴

Učitelé vykonávali pedagogickou práci s maximálním nasazením podle svých možností, denně se na práci připravovali, vzdělávali se, využívali poznatků z odborné literatury, internetu, navzájem spolupracovali, pomáhali si. Rodiče a žáci byli informováni o aktuálních opatřeních včas, a to jak třídními učiteli, tak na webových stránkách nebo Facebooku školy.⁶⁵

5.3 Distanční výuka literárně dramatického oboru

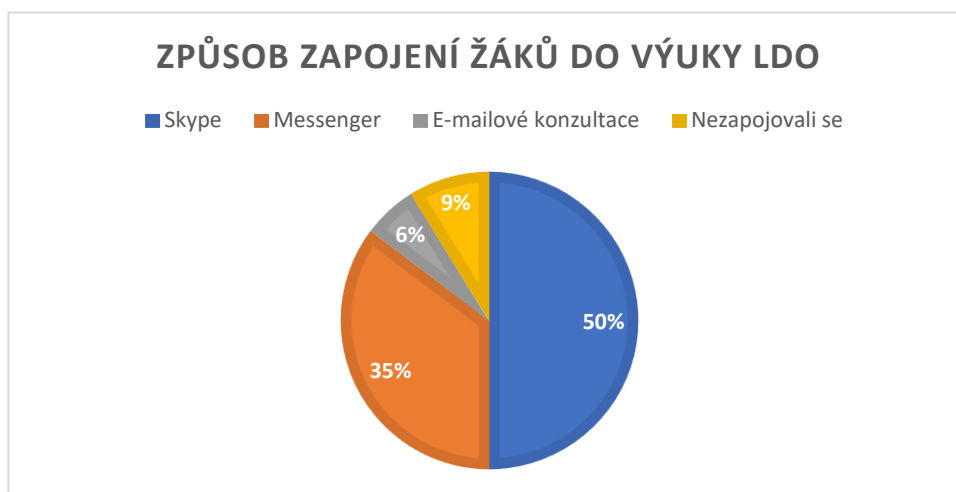
Kolektivní výuka LDO probíhala na ZUŠ Česká Třebová dle rozvrhu, online formou. Mladší žáci se s pedagogem setkávali prostřednictvím aplikace Skype, starší pak přes Messenger. Malé části žáků, kteří se nemohli či nechtěli připojovat online, byla poskytnuta offline podpora prostřednictvím e-mailových a telefonických konzultací. Pouze nepatrná část žáků se do výuky nezapojovala vůbec (viz graf 2).

⁶³ *Hodnoticí zpráva o činnosti školy* [online]. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2020, s. 11 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z WWW. <http://zusct.cz/wp-content/uploads/2020/11/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2019-2020.pdf>

⁶⁴ *Hodnoticí zpráva o činnosti školy* [online]. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2021, s. 11 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z WWW. <http://zusct.cz/download/Vyrocn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2020-2021-%20-%20final.pdf>

⁶⁵ Tamtéž, s. 22.

Graf 2: Způsob zapojování žáků LDO do výuky



Zdroj⁶⁶

Žáci poskytovali zpětnou vazbu prostřednictvím brainstormingu v závěru jednotlivých lekcí a stejnou formou navrhovali také témata, kterým by se rádi věnovali v hodinách následujících.

V on-line výuce bylo, stejně jako ve výuce prezenční, využíváno všech metod a forem sloužících k rozvoji tvůrčích dovedností – výtvarné a pohybové činnosti, etudy, tvůrčí psaní, improvizace atd. Rozložení jednotlivých metod záviselo na složení skupin. Zejména u mladších žáků, kteří se rádi prezentují vizuálně, bylo zvoleno větší zastoupení etud, improvizací a dalších činností, při kterých jsou žáci tzv. „vidět“. Naopak u žáků starších, kteří naopak „vidět“ být nechtějí, tvořila podstatnou část výuky forma psaná (a následně předčítaná), případně pak různé metody zvukového vyjádření. V omezené míře se dařilo zapojovat také činnosti kolektivní a práci ve skupinkách.

Témata byla volena na základě věkového složení a preferencí jednotlivých skupin. Stěžejní část výuky tvořily projekty dramatické výchovy. Využívaly byly jak projekty hotové, které byly pro distanční výuku upraveny, případně projekty vytvořené přímo pro potřeby distanční výuky literárně dramatického oboru.

Individuální výuka probíhala obdobně jako výuka kolektivní. Žáci pracovali na literárních textech (próza a poezie), které rozebírali, hodnotili a interpretovali. I zde bylo

⁶⁶ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

využito také pomocných metod (výtvarné, pohybové, hudební). Žáci pracovali individuálně, či v malých skupinkách.

Ohlasy na online výuku byly vesměs pozitivní. Žáci pracovali s chutí a s nadšením. Jako hlavní problém se však ukázala technická vybavenost jednotlivých žáků a s tím související kvalita přenosu. Pro tento případ bylo vždy nutné počítat s různými alternativami pro případ, že by žákům nefungovaly mikrofony, kamery apod.

6 VÝZKUM REALIZACE PROJEKTOVÉ VÝUKY

6.1 Cíl a metoda výzkumu

Cílem praktické části bakalářské práce je posoudit vhodnost využití projektové metody v distanční výuce LDO.

Výzkum je založen na hodnocení dvou projektů dramatické výchovy (jednoho převzatého a jednoho autorského), které byly uskutečněny s vybranými skupinami žáků literárně dramatického oboru ZUŠ Česká Třebová během distanční výuky na podzim školního roku 2020/2021.

Pro ověření byla využita metoda akčního výzkumu, resp. pedagogického výzkumu, jejímž účelem je systematicky popsat a analyzovat vzdělávací realitu. Akční výzkum se snaží přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe a řešit aktuální potřeby vzdělávací instituce, přičemž uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat. Jedná se o krátkodobý výzkum prováděný na malém vzorku žáků (zpravidla jedna třída).⁶⁷

Díličními metodami pro získávání dat v rámci akčního výzkumu jsou následující empirické metody:

- popis,
- analýza,
- pozorování,
- sebereflexe.

Výsledky získané v průběhu realizace jsou okomentovány v podkapitolách jednotlivých projektů a vyhodnoceny ve vztahu k cíli výzkumu v závěru této práce.

⁶⁷ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 14. ISBN 80-7178-772-8.

6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou vybrané skupiny žáků LDO ZUŠ Česká Třebová.

Projektu Urašima se zúčastnilo 6 žáků (4 děvčata a 2 chlapci) z dramatické skupiny No name ve věku 14-17 let (nejmladší 11letý člen této skupiny se online výuky neúčastnil). Druhou skupinou, u které byl tento projekt použit, jsou žáci z dramatické skupiny „Nejstarší žákyně“ tvořené 5 žákyněmi ve věku 16-19 let.

Obě tyto skupiny tvoří dlouholetí žáci literárně dramatického oboru navštěvující nejméně 6. ročník I. stupně. Jejich zkušenosti s dramatickou výchovou jsou tedy velké. Žáci těchto skupin ovládají veškeré techniky a metody dramatické výchovy a jsou s nimi schopni samostatně pracovat. Zvládají pracovat s prvkem osobnostním a s prvkem proměnlivosti. Velkým přínosem obou těchto skupin je jejich schopnost pracovat samostatně.

Projekt Dárce se zúčastnilo 6 žáků (4 děvčata a 2 chlapci) z dramatické skupiny SnL ve věku 12-14 let (2 žáci se online výuky neúčastnili).

Stejně jako skupiny předchozí, je i skupina SnL tvořena dlouholetými žáky literárně dramatického oboru. Jedná se však o skupinu o něco problémovější a méně vyzrálou, což souvisí jednak s povahovými vlastnostmi jednotlivých žáků a jednak s věkem žáků, který je oproti předchozím skupinám o něco nižší.

I přes tyto nedostatky se však jedná o skupinu zkušenou, která je stejně jako skupiny předchozí seznámena se všemi metodami dramatické výchovy. Hlavním problémem skupiny je však její slabá aktivita a zapojení do jednotlivých činností, což vyžaduje vysokou míru aktivace a motivace ze strany vyučujícího.

7 PROJEKT URAŠIMA

Prvním zkoumaným projektem je Urašima⁶⁸, který byl z časových důvodů rozdělen do dvou týdnů, tedy dvou výukových bloků po 90 minutách, a pro potřeby distanční výuky byl upraven.

Bakalářská práce přináší popis, rozbor a doplnění této dramaticko-výchovné lekce, která se zabývá problematikou mezigeneračních vztahů při práci s japonským příběhem o rybáři Urašimovi.

7.1 Základní údaje k projektu

Literární zdroj: s příběhem rybáře Urašimy se můžeme setkat v několika verzích (např. Joe HLOUCHA: *Pohádky japonských dětí*, Barbora Markéta ELIÁŠOVÁ: *Japonské pohádky*, Zlata ČERNÁ – Miroslav NOVÁK: *Prodaný sen atd.*), které se často výrazně liší.

Zkoumaný koncept: rodiče, domov, práce.

Věk hráčů: 15 a více let.

Pomůcky: propiska, blok, papír A4, pastelky.

Téma: má se člověk, když se rozhoduje o své práci a budoucím životě, řídit závazky vůči rodičům?

Čas: 4 hodiny, možnost rozdělení.

Cíle:

- studenti pochopí analogii mezi příběhem Urašimy a aktuálními příběhy současného světa (tento cíl byl v úpravě lekce pro distanční výuku vynechán),
- studenti pochopí Urašimovu situaci i situaci jeho rodičů a přijmou za postavy rozhodnutí v problémové situaci,
- díky vstupu do příběhu otevřou studenti téma odpovědnosti k rodičům a v reflexích se vyjádří k otázce, zda má člověk právo hledat vlastní cesty bez ohledu na závazky vůči rodičům, anebo zda je povinován ve svých rozhodnutích tyto závazky respektovat či respektovat vůči rodičům a jejich očekávání.⁶⁹

⁶⁸ MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2017, s. 143–161. ISBN 978-80-7331-172-8.

⁶⁹ Tamtéž, s. 143–161.

7.2 Realizace projektu

Shrnutí metod a technik dramatické výchovy využitých v rámci jednotlivých aktivit je součástí přílohy (viz příloha A.1).

Rozhýbání

Popis činnosti: Dvojice stojí proti sobě a drží se za ruce. Tvoří tak domov, bezpečí, domeček. Dva ze skupiny nejsou zapojeni v domečku, jeden představuje nebezpečí, druhý utíká. Záchranu může najít v tom, že podběhne do nějakého domečku, chytne toho, kdo stojí proti němu, za ruce a vytvoří s ním nový domeček. Ten, kdo je v té chvíli za jeho zády, musí domeček opustit a utíká před babou. Pokud baba dožene utíkajícího, jejich role se obrátí. Lze přidávat další honící dvojice.

Úprava pro distanční výuku: Tato aktivita je vzhledem ke své kontaktní povaze pro online výuku zcela nevhodná. Vzhledem k tomu, že je však správné naladění skupiny nezbytné pro další zapojení skupiny, bylo potřeba tuto aktivitu nahradit jinou, pro distanční výuku vhodnější. Proto byla zvolena rytmizovaná chůze prostorem s bočně vedeným štronzem (tj. zastavením pohybu).

Popis činnosti: Žáci chodí prostorem v rytmu bubínku. Jakmile bubínek přestane hrát, zadá učitel nějaké prostředí (např. v lese, v parku, ve škole, doma, v obchodě, pod vodou) a začne počítat do deseti. Žáci mají za úkol během těchto deseti vteřin vytvořit sochu něčeho (nebo někoho), co se může v tomto prostředí vyskytovat.

Naladění skupiny

Učitel: Nyní se společně přesuneme se do časů dávných, do příběhu tak trochu pohádkového. Do míst, kde se příběh odehrává, nás zavede hudba. Můžete si zavřít oči a představovat si místa, která jsou s touto hudbou spjata.

Popis činnosti: Učitel pouští tradiční japonskou hudbu, neměla by být příliš dynamická, spíše melancholická. Měla by navozovat atmosféru dávného Japonska, zároveň však naladit skupinu na žánr – příběh je z dávných dob, je pohádkový, má baladické ladění.

Reflexe: Kam Vás hudba zavedla, jaké byly vaše představy?

Úprava pro distanční výuku: Tato část nevyžaduje žádné úpravy.

***Pozn.:** Hudbu je možné při online výuce sdílet, případně pustit z jiného zařízení přes mikrofon počítače. Jako lepší se však ukázala metoda druhá, neboť v případě sdílení se zvuk zpožďuje, což negativně ovlivňuje atmosféru a soustředění účastníků.*

Vstup do příběhu rybáře Urašimy

Učitel: Někteří jste poznali, že hudba byla japonská, některým možná přivolala jiné země, jiné vzpomínky. My se však budeme držet skutečné země původu, Japonska. Co Vás napadne, když se vysloví název této země?

Učitel: (*...opět pouští hudbu a začíná vyprávět.*). Vstoupíme společně do dávného příběhu. Cestou do země, v níž se tento příběh odehrává, bychom museli překonat vysoké hory, široké roviny, hluboké řeky a moře. Ucítili bychom vůni čaje, bahnitých rýžových polí, sakur i rybářských sítí. Příběh, do něhož vstoupíme, vypráví o chlapci, muži Urašimovi. Malý Urašima žil se svými rodiči na břehu moře nedaleko malé vesnice. Jeho otec byl rybář, matka prodávala ulovené ryby na trhu. Žili chudě, ale měli se rádi. Malý Urašima byl rodičům chloubou, s radostí ho pozorovali při dětských hrách i ve chvílích, kdy chtěl být otci či matce ku pomoci.

***Úprava pro distanční výuku:** Tato část vyžadovala jedinou drobnou úpravu, a to, že úvod do příběhu byl zároveň s četbou vložen žákům také do chatu. Často se totiž může stát, že žáci špatně slyší, nebo mají jiné problémy se zvukem. Pokud však mají k dispozici psanou formu, mohou si příběh samostatně přečíst a nepřijdou tak o žádné informace, které by mohly být pro další směřování příběhu významné. Zároveň se tím předchází také zbytečnému chaosu a doplňování informací, což by mohlo značně narušit kontinuitu celé hodiny.*

Urašima – syn

Učitel: Zde naše vyprávění přerušíme. Rozdělte se do skupin po třech či po čtyřech a vytvořte živý obraz (nehybný), který by podle vás odpovídal větě: Urašima byl chloubou svých rodičů.

Popis činnost: Skupiny po třech (možno i dvojice) si domluví situaci z Urašimova dětství, kterou ukážou jako živý obraz. V zadání je také možnost na tlesknutí obraz rozehrát a na tlesknutí opět zastavit. Jde však jen o krátké rozehrání.

Reflexe: Co jsme se dozvěděli o Urašimově dětství? Odpovídaly všechny situace větě: „Urašima byl chloubou svých rodičů.“?

Úprava pro distanční výuku: Tuto aktivitu lze v rámci online výuky provést s drobnými úpravami. První změnou je to, že žáci netvoří živé obrazy ve skupinkách, ale individuálně, což je dáno jasnými specifiky distanční výuky. Druhou změnou je to, že je již na počátku zadáno rozehrání živého obrazu (v původní verzi je toto nabídnuto pouze jako jedna z možností). Důvody k tomuto jsou dva:

- 1) celková aktivizace žáka,
- 2) online forma představování ztěžuje pochopení, a bez vysvětlení tak může dojít ke zkreslení/nepochopení.

Urašima se osamostatňuje

Učitel: Nyní už víme něco o Urašimově dětství. Teď se každý z vás na chvilku stanete Urašimou a budete vyprávět příběh, či situaci, kterou jste tehdy dokázali, že umíte být samostatní (viz příloha A.2). Na chvilku se stanu Urašimou a jednu situaci Vám povím jako první.

Učitel: Když mi bylo dvanáct, šel jsem po břehu moře. Dostal jsem se až daleko od naší chýše. Najednou jsem uslyšel nějaký křik a smích. Přebrodiv jsem se kolem malé skály na břehu a uviděl jsem děti. S něčím si házely a smály se. Byly od nás z vesnice. Šel jsem blíž a viděl jsem, že je to mořská želva. Přehazovaly si ji z ruky do ruky, vyhazovaly do výšky a smály se. Vběhl jsem mezi ně a křičel, že to přece nemohou, takhle ji trápit. Podařilo se mi želvu chytit, prorazil jsem kruh dětí kolem sebe a utíkal k moři. Nohy mám rychlé a silné, běžely za mnou, ale byl jsem rychlejší. Vběhl jsem až kus do moře a želvu tam pustil. Potom jsem běžel mořem dál, zpátky kolem skály a domů. Za sebou jsem slyšel nadávky, ale bylo mi to jedno. Želva už určitě plavala daleko v moři.

Úprava pro distanční výuku: U této části byla na základě předchozích zkušeností provedena následující změna: žáci dostali za úkol příběh z Urašimova života nejen vyprávět, ale také sepsat, a následně vložit do chatu. A to opět z důvodů, které jsou dány specifiky online výuky a již byly popsány výše. Stejně tak byl do chatu vložen příběh, kterým pedagog jednotlivé příběhy uvádí. Příběhy byly do chatu vkládány souběžně

s četbou, abychom předešli tomu, že si žáci budou vzájemně skákat do řeči a narušovat vyprávění zbytečnými dotazy.

Urašima a želva

Učitel: (vypráví další část příběhu). Když Urašima vyrostl v mládence, často vyjížděl na moře za úlovkem sám. Jednoho dne se u jeho lodi objevila želva, právě ta, kterou Urašima kdysi zachránil. „Stoupni si na můj krunýř, odnesu tě na dno moře k mořskému králi. Nemusíš se ničeho bát, chci se ti odměnit za tvůj čin,“ vybídla ho želva.

Učitel: Stanu se teď Urašimou. Ten teď váhá, zda má uposlechnout želvu, či nikoli. Rozdělím Vás nyní do dvou skupin – na ty, kteří jsou Urašimovým rádcem ANO, a na ty, kteří jsou Urašimovým rádcem NE.

Popis činnosti: Hráči se rozdělí do dvou skupin (lze na základě vlastního rozhodnutí, ale i rozdělením), na skupinu ANO a skupinu NE. Každý dostane chvíli na zvážení argumentů z pohledu své skupiny. Následně učitel zahájí hru otázkou: „Mám jít se želvou?“ Hráči vyslovují své argumenty, reagují na chování Urašimovo, na jeho otázky, ale i na argumenty druhé skupiny.

Reflexe: Co znamenalo Urašimovo rozhodnutí? Myslíte si, že takto uvažoval?

Úprava pro distanční výuku:

- 1) Žáci nebyli rozděleni na skupinu ANO a NE, ale každý žák dostal úkol, aby sepsal alespoň tři argumenty pro ANO a tři argumenty pro NE. Důvodem je, aby se zapojil každý, a také, aby nebyli znevýhodněni žáci, kterým se komunikace zpožďuje, vypadává. Každý tak měl prostor k tomu, aby svůj názor vyjádřil a zapojil se (viz příloha A.3).*
- 2) Po přečtení jednotlivých argumentů dostali žáci prostor také pro kolektivní činnost. Byl jim zadán časový limit pěti minut a na tuto dobu učitelka opustila třídní skupinu. Během této doby měli žáci za úkol dojít na základě přednesených argumentů ke společnému stanovisku, zda má Urašima se želvou odejít, či nikoli. Po pěti minutách se učitelka do skupiny vrátila a vyzvala žáky ke sdělení svého stanoviska.*

Vzkazy rodičům

Učitel: Želva viděla Urašimovo váhání. „Můžeš po vlnách zašeptat svůj vzkaz,“ řekla Urašimovi. A tak Urašima přiložil ústa k vlnám a zašeptal. Co mohl v tuto chvíli vzkázat

Urašima svým rodičům? Napište jeho vzkaz na papírky a položte na vlny (na koberec doprostřed místnosti). Vlny ale neunesou mnoho slov (viz příloha A.4).

Úprava pro distanční výuku: Žáci jsou vyzváni, aby učitelce zaslali vzkazy pro rodiče do soukromého chatu, tak, aby s nimi dále mohlo být pracováno, tak jak je v původním projektu zamýšleno.

Pozn. Velmi dobře zde může být využito přirovnání s vlnami, ale zatímco v původní verzi je oněmi vlnami koberec uprostřed místnosti, v online prostředí je za vlny považován kyberprostor. A žáci tak své vzkazy posílají po vlnách nejen obrazně.

U podmořského krále

Učitel: Urašima se na krunýři želvy ponořil pod hladinu moře. Vše bylo, jak želva slíbila. Obavy po chvíli ustoupily a Urašima se začal zvědavě rozhlížet kolem sebe. Čím hlouběji plula želva, tím více řídla voda, až nakonec, jako by želva ani neplavala, ale plula vzduchem, nad nímž se modrala voda jako na zemi nebeská klenba. Vzduch byl průzračně čistý, kolem pluly-létaly ryby jako na zemi ptáci a zanořovaly se do modré hladiny nad jejich hlavami. Na dně rostly rostliny podivných tvarů i barev a pohybovali se podivní tvorové. Z želvího krunýře viděl Urašima pod sebou dokonce i lidi nebo alespoň tvory lidem velmi podobné, jen jiné barvy šatů, účesů. I mořský král byl lidem velmi podobný, jen jeho vousy měly barvu azurové modří a pokožka se leskla stříbrným třpytem. Jeho oči byly moudré a laskavé. Přijal Urašimu se všemi poctami. Od těch chvil si Urašima na dně moře užíval krásných chvil.

Učitel: Jako bychom listovali Urašimovým albem života, vytvořte živý obraz, který by měl Urašima ve svém albu jako vzpomínku na život u podmořského krále. Obrazy na malý okamžik oživnou.

Úprava pro distanční výuku: Vzhledem ke ztížené možnosti spolupráce ve skupinách byly etudy na téma Urašima u podmořského krále zadány jednotlivcům, nikoli skupinám. Do této části je také možné zakomponovat výtvarnou činnost, která se v původním projektu nenachází, ale může být zajímavým zpestřením výuky, a to následovně: žáci dostanou za úkol, na základě vodítek obsažených v textu nakreslit, jak podle nich mohl Podmořský král vypadat. Je stanoven časový limit 15 minut (pokud je patrné, že žáci nestíhají, může být po dohodě prodloužen), po kterém žáci jednotlivé výtvary ukážou na kameru, případně vyfotí a vloží do chatu (viz příloha A.5).

Urašima a král

Učitel: Za chvíli se stanete Urašimy. Předstoupíte před podmořského krále, který si vás k sobě nechal zavolat. Co se bude dít, je už na králi a Urašimovi.

Popis činnosti: Učitel vstupuje do role podmořského krále, hráči se stávají Urašimy. Situace je připravena pouze v úvodním zadání, dále je už improvizovaná. Král nabízí Urašimovi, že se může stát jeho rádce. Bude mít tedy důležitou práci, postavení, vážnost, bohatství.

Zadání pro roli krále: Svou nabídku myslí vážně a chce skutečně Urašimu jako rádce. Je si vědom toho, že takovou nabídku musí Urašima zvážit, nechce odpověď hned. Urašima může jít za svými rodiči, ale želva na něj bude u pobřeží čekat jen do západu slunce, má tedy jen jeden den – je na něm, zda opět usedne na krunýř a ponoří se do podmořského světa nebo zda zůstane souši. Rodiče si do podmořského světa zatím vzít nesmí. Navštěvovat je bude moci, ale musí si uvědomit, že rádce má mnoho práce a podmořská říše je rozsáhlá. Urašima se v této chvíli nemusí rozhodnout a král mu v jasném rozhodnutí brání, dává mu čas.

Úprava pro distanční výuku: Tato aktivita neobsahuje nic, co by nebylo v online prostředí proveditelné, neboť se jedná o prostou komunikaci učitele v roli se žáky v roli. Jediným problémem tak je zde opět technika, kdy se jednotlivým žákům může zvuk zpožd'ovat, čímž dochází ke zbytečnému překřikování. Je proto možné se žáky domluvit, že pokud bude chtít někdo v roli Urašimy cokoli říct, jakkoli argumentovat, jednoduše zvedne ruku a král si pak mezi jednotlivci zvolí, koho chce zrovna vyslechnout. Konverzace tak může probíhat plynule, bez zbytečného chaosu.

Fázi Urašima a král byl postup podle projektu Marušáka ukončen. Marušák se ve svém projektu ještě před vyústěním příběhu zaměřuje na Urašimovy rodiče. To však bylo pro celkové zjednodušení příběhu vynecháno. Jednak by nebylo vhodné příběh zbytečně komplikovat a jednak jsou tato cvičení pro online prostředí příliš komplikovaná. Bylo by možné je upravit a zjednodušit, ale příběhu by to nic významného nepřineslo. Urašimovo propojení s rodiči bylo v předchozích cvičeních dostatečně zdůrazněno a nebyl tím tak narušen ani cíl projektu.

Byla tedy zařazena fáze relaxace, rekapitulace, rozhodování a také četba vět, které žáci sepsali ve fázi vzkazů rodičům. Vzhledem k tomu, že v této fázi již žáci mají dostatek

informací k rozhodování, ale doposud nedostali prostor pro to, aby si myšlenky utřídili a uspořádali, je třeba považovat tuto aktivitu za nezbytnou k tomu, aby došli k rozhodnutí.

Vzpomínka na domov

Učitel: Nyní si pohodlně sedněte/lehněte, zavřete oči a představujte si, že jste Urašimou. V klidu zvažujte argumenty a snažte se rozhodnout, zda u podmořského krále zůstanete, nebo jestli se vrátíte domů k rodičům. V průběhu zazní také pár vět, které Vám možná budou povědomé a které Vám možná pomohou se rozhodnout.

Popis činnosti: Učitel pouští žákům relaxační hudbu a v průběhu čte vzkazy, které žáci napsali v části vzkazy rodičům.

Urašimovo rozhodnutí

Učitel: Nyní už jste určitě rozhodnutí, zda s podmořským králem zůstanete, nebo se vrátíte domů k rodičům. Abychom se vyhnuli prostému sdělení ano/ne, zkusíme k tomuto přistoupit trochu jinak. Nyní napíšete dopis. Na vašem rozhodnutí bude záležet, komu bude určen. Pokud se rozhodnete zůstat u podmořského krále, napíšete dopis rodičům. Pokud se rozhodnete vrátit domů, napíšete dopis podmořskému králi. Co v dopise bude, je jen na vás.

Popis činnosti: Žáci napíší dopis podle toho, jak se rozhodli. Na závěr přečtou dopisy ostatním (viz příloha A.6).

Závěrečné shrnutí

Diskuze: Co se vám v příběhu líbilo a co naopak ne? Je nějaké ponaučení, které si z příběhu můžeme vzít. Vidíte v něm nějakou paralelu se současností, s vašimi životy?

7.3 Komentář k realizaci projektu

Vzhledem k tomu, že obě skupiny, u nichž byl tento projekt použit, jsou dlouholetí žáci literárně dramatického oboru s velkou zkušeností s dramatickou výchovou, probíhalo vše přesně podle plánu a neobjevilo se nic, co by ráz hodiny narušilo či výrazněji proměnilo. Průběh všech činností a reakce žáků nasvědčovaly tomu, že příběh do hloubky prožili a nad tématy, které příběh nabízí, přemýšleli. Projekt žáky zaujal, pracovali soustředěně a do činností vstupovali s chutí. Projekt pomohl v několika

oblastech. Bylo možné sledovat různé nuance v podobných způsobech vedení a inspirovat se jimi. Obohatil také pohled na skupinu. Vzhledem k nucené individuální činnosti se u žáků objevil potenciál, jenž se v běžné práci ročníku nemůže tolik rozvinout – více se prosazovali stydlivější jedinci, hlubší prožitek vedl k citlivějšímu ztvárnění postav a k většímu propojení příběhu s prožitými životními situacemi.

7.4 Hodnocení projektu

Jak je patrné z jednotlivých fází úpravy projektu, znamená využití již hotového projektu v rámci distanční výuky značné množství práce s jeho přizpůsobením této formě výuky. Může se zdát, že je to vlastně zbytečná práce a bylo snad jednodušší vytvořit projekt vlastní. Je však pravdou, že se to týká využití hotových projektů všeobecně, nikoli jen jejich uzpůsobování potřebám online výuky. Stejně tak, pokud se pedagog rozhodne použít některý z hotových projektů ve výuce prezenční, musí ho uzpůsobit potřebám konkrétní skupiny, s níž bude pracovat, a také vlastním schopnostem a možnostem. Sám Marušák v knize *Literatura v akci* říká, že „*pojetí lekcí jako díla implikuje zásadní předpoklad – tvorbu a autorství. Jsou vytvořeny konkrétním člověkem, vycházejí z jeho osobnosti, zkušeností, profesních i neprofesních kompetencí... Pokud jsou reprodukovány někým jiným, mohou mnohé ztratit i při přesném respektování jednotlivých kroků.*“⁷⁰ Dle tohoto by se mohlo zdát, že vlastně jakákoli reprodukce projektů jiných autorů, není pro použití ve vlastních hodinách vhodná. Není tomu tak ale docela, jen je potřeba, aby byl pedagog znalý tématu a byl s ním schopný dále pracovat. K tomuto Marušák říká, že „*bude-li tedy čtenář chtít vyzkoušet některou z nabízených lekcí, nechť je opět prověří procesem hledání, vznikání, nového utváření, potvrzování, vylučování, doplňování. Ale musí si být vědom sebe sama a hráčů, s nimiž se na cestu spolubytí literatury a divadla v procesu společné hry vydá.*“⁷¹ Při dodržení těchto pravidel je možné lekcí sestavených jinými pedagogy celkem dobře využít. V případě použití cizího projektu je však nutno apelovat na zachování principu autorství, a je proto dobré žákům na závěr sdělit, kdo je autorem projektu, na jehož základě právě proběhla lekce vznikla.

⁷⁰ MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2017, s. 187. ISBN 978-80-7331-172-8.

⁷¹ Tamtéž, s. 187.

8 PROJEKT DÁRCE

Projekt Dárce⁷² je založen na stejnojmenné knize Lois Lowryové, k jejímuž prvnímu vydání pod názvem *The Giver*, došlo v roce 1993. V roce 1994 pak získala nejprestižnější americkou cenu za literaturu John Newbery Medal. Prodal se miliony výtisků po celém světě a kniha byla přeložena do mnoha jazyků. V České republice byla poprvé vydána v roce 2013.

Hlavním hrdinou příběhu je jedenáctiletý Jonas, žijící ve světě, ve kterém lidé nezažívají bolest, neexistují zde nemoci, hlad, chudoba, válka, avšak ani barvy, umění, emoce a vzpomínky lidí na minulost. Lidé jsou kontrolováni a manipulováni prostřednictvím společenských podmínek a řeči. Všichni vypadají podobně a největším přestupkem je odlišnost. Nemusí dělat žádná rozhodnutí, protože Rada starších, řídicí a kontrolující společnost, je udělá za ně. Strážci tedy vytvořili bezpečnou a bolest neznající společnost.

Téma knihy přímo vybízí k jejímu zpracování do literárně dramatického projektu. Kniha obsahuje několik paralelních témat, ale pro potřeby projektu bylo ponecháno téma hlavní, kterým je život ve zdánlivě „dokonalé“ společnosti, jeho výhody a nevýhody a proměna pohledu v momentě prozření člověka, který najednou vidí „více“.

Na základě několika vybraných úryvků z knihy byly stanoveny jednotlivé úkoly a cvičení tak, aby co možná nejdříve pokryly jednotlivé oblasti dramatické výchovy.

Vzhledem ke specifikům distanční výuky však bylo pracováno pouze s takovými činnostmi, které jsou pro online formu vhodné. Z tohoto důvodu byly, s výjimkou závěrečného společného rozhodnutí, vynechány veškeré kolektivní aktivity a nahrazeny byly aktivitami individuálními, které je možné uskutečnit v domácích podmínkách a s využitím pomůcek, které mají děti doma k dispozici.

Stejně jako projekt *Urašima* byl i projekt *Dárce* z časových důvodů rozdělen do dvou týdnů, tedy dvou výukových bloků po 90 minutách.

⁷² LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5.

8.1 Základní údaje k projektu

Literární zdroj: Lois Lowryová – *Dárce*.⁷³

Zkoumaný koncept: existence dokonalého světa, nadhled.

Věk hráčů: 11 a více let.

Téma: lze odstraněním negativních vlivů, citů a možnosti volby dosáhnout ideální společnosti a je vůbec společnost, ve které jsou práva skupiny povýšena nad právo jednotlivce, realizovatelná? Může rozhodnutí jedince ovlivnit celou společnost?

Čas: 4 hodiny, možnost rozdělení.

Použité metody DV

- **Metody pantomimicko-pohybové:**
 - živé obrazy – sehrání určité situace, osoby, či jevu beze slov a pohybu,
 - pantomima – základem je pohyb, při kterém není využíván zvuk a řeč,
 - štronzo – zastavení/strnutí pohybu, obvykle na předem určený signál.
- **Metody verbálně-zvukové:**
 - brainstorming – hledání nápadů se závěrečným výběrem optimálního řešení,
 - diskuze – vyjádření myšlenek za pomoci slov.
- **Metody graficko-písemné:**
 - beletrie,
 - deníky,
 - malba.

Pomůcky:⁷⁴ papír, tužka, pastelky (příp. jiné malířské potřeby).

Seznam důležitých pojmů, které se v projektu objevují:

- **novodítě** – dítě, které se právě narodí, novorozeně,
- **vyřazení** – smrt,
- **příjemce paměti** – člověk, který uchovává vzpomínky na minulost.

⁷³ LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5.

⁷⁴ Pomůcky by měl učitel sdělit žákům na začátku hodiny, aby si je přichystali a nenarušovali jejich pozdějším hledáním kontinuitu hodiny.

8.2 Průběh realizace projektu

Poznámky z realizace projektu jsou v textu vyznačeny kurzívou.

Shrnutí metod dramatické výchovy využitých v rámci jednotlivých aktivit je součástí přílohy (viz příloha B.1).

Rozehrívací aktivita

Učitel: Procházejte se prostorem rychlostí č. 3 (běžná chůze). Jděte podle toho, jak se dnes cítíte. Jste unavení, šťastní, smutní? Snažte se právě tuto emoci, pocit, náladu promítnout do své chůze. Na tlesknutí strnete ve štronzu. Jakmile budete ve štronzu, zadám nějakou emoci. Budete mít chvíličku na její představu a ujasnění, a jakmile tlesknu podruhé, znovu se rozejdete. Nyní však opustíte emoci, s níž jste do hry vstupovali na začátku a jdete s emoci, která vám byla zadána.

Reflexe: Jak se vám v různých emocích chodilo? Která emoce pro vás byla nejlépe uchopitelná a která nejhůře? Byla pro vás některá neproveditelná? Proč?

Pozn. k realizaci projektu: Cvičení mohou vykonávat i žáci, kterým nefunguje kamera. Je pak pouze na jejich ochotě, jak zodpovědně k tomu přistoupí.

Všichni žáci byli u tohoto cvičení ochotní zapnout si kameru a bylo vidět, že se po celém dni sezení u počítače rádi protáhnou. S jednotlivými emocemi pracovali velice dobře a nečinilo jim problém mezi nimi plynule přepínat. Nejlépe se jim představovala radost či smutek, naopak nejhůře soucit či pocit jistoty.

Seznámení s příběhem

Učitel: Na předchozí aktivitě jsme si ukázali škálu emocí, se kterou se v životě zcela běžně setkáváme. Dnes se však podíváme někam, kde to tak běžné není.

Učitel (čte): Představte si, že svět kolem vás je jako podle šablony, existuje jen jedna univerzální barva, jeden typ nábytku, všichni mají stejní střih vlasů, stejné oblečení. Má to své výhody, nikomu nemáte co závidět. Nic zde není ponecháno náhodě. Děti se rodí v pěstounských domech, odkud jsou předávány pečlivě vybraným rodičům a život lidé dožívají v domovech stáří, kde je o ně laskavě pečováno. Když nastane jejich čas, zúčastní se rituálu vyřazení, odkud se přesunou „jinam.“ Vyřazení se však netýká pouze starých lidí. Vyřazeno může být také například novodítě, stane-li se, že se narodí dvojčata. Obě

zůstat v jednom společenství nemohou, neboť by to narušilo její řád, a tak je menší a slabší dítě posláno „jinam“. Ve výjimečných případech je vyřazení užíváno jako forma trestu, dopustí-li se některý ze členů společenství neomluvitelného pochybení. Lidé v tomto světě neznají války, zločiny, strach ani bolest.

Diskuze: Jak by se vám život v takovém světě líbil? Chtěli byste v něm žít, nebo ne?

Žáci v diskuzi většinou život v představeném společenství kvitovali. Líbilo se jim zejména to, že lidé neznají bolest a neexistují války. Za plus považovali také to, že si lidé nezávidí. Naopak se jim nelíbilo, že mají všichni lidé stejné vlasy a oblečení.

Dokonalý svět

Učitel: Ať už se životem v tomto světě souzníte, či nikoli, zkuste teď každý vymyslet a napsat pět kladů a pět záporů, které následně představíte ostatním (viz příloha B.2).

Pozn. k realizaci projektu: Jakmile žák své argumenty přečte, je učitelem vyzván, aby je vložil také do chatu, tak aby je měli všichni nadále k dispozici a mohli se k nim kdykoli vracet. Zároveň tím předejdeme pozdějším nejasnostem a dotazům u žáků s horším připojením.

Někteří žáci měli velký problém vymyslet pět kladů a pět záporů. Z časových důvodů tak byl počet snížen na dva s tím, že pokud přijdou na více důvodů, mohou je samozřejmě napsat také. Nejčastějším kladem bylo, že se lidé nemusí o nic starat, a nejčastějším záporom nedostatek individuality.

Diskuze: Zaujal vás některý ze slyšených názorů? Změnil jste třeba někdo na základě tohoto svůj názor?

Seznámení s Jonasem

Učitel: Ať už se mu to líbí nebo ne, dvanáctiletý Jonas v takovém světě žije. Ve světě, kde je všechno dokonale organizované, nikdo si kvůli ničemu nemusí dělat starosti, dokonce i povolání dostane každý přiděleno.

Vysněné povolání

Učitel: Vidíme, že Jonas si na rozdíl od většiny z vás nemůže vybrat ani své budoucí povolání. Bude mu přiděleno, ačkoli měl možná své sny a své plány. Věřím, že takové představy o své budoucí práci má i většina z vás. Dám vám minutu na rozmyšlenou a

následně nám každý pantomimicky předvedete, čím byste se v budoucnosti chtěli stát. Vaše vysněné povolání. Začnete ve štronzu, které na mé tlesknutí na chvíli pantomimicky rozehrajete a na další tlesknutí skončíte opět ve štronzu. My ostatní budeme hádat, jaké povolání nám předvádíte. Hádejte však až v momentě, kdy je předvádějící žák znovu ve štronzu. Nevykřikujte, nepřervávejte se.

Pozn. k realizaci projektu: Pokud některému z žáků nefunguje kamera, můžeme ho např. požádat, aby nám své vysněné povolání řekl a krátce zargumentoval, proč si vybral právě toto povolání.

Všichni žáci si při tomto cvičení byli ochotni kameru zapnout. Někteří však měli problém vymyslet povolání, kterému by se chtěli věnovat. Bylo jim proto umožněno, aby předvedli povolání, které chtěli vykonávat, když byli malými dětmi.

Přidělené povolání

Učitel: Každý z vás nám ukázal, případně řekl, čím by se v budoucnu stát chtěl, ale protože jsme ve světě, který nic nenechává náhodě, ale povolání jsou přidělována, nebude tomu jinak ani ve vašem případě. Nyní vám přidělím povolání, které za malou chvíli najdete v chatu, včetně krátkého popisu toho, čím se vaše profese zabývá. Přečtěte si ho a přemýšlejte/sepište si pár argumentů, co si o tom myslíte, zda s volbou souhlasíte. Potom k tomuto povedeme diskuzi.

Seznam možných povolání, která se v knize objevují:

Instalatér/instalérka – zabývá se zhotovováním, montáží, zkoušením, opravami a rekonstrukcemi vodovodních, plynovodních a kanalizačních potrubí a s nimi spojených zařízení.

Pečovatel/pečovatelka o novoděti – pečuje o děti ode dne jejich narození až po jejich předání do rodinných jednotek, tedy do jednoho roku věku. Stará se nejen o hygienu a zdraví dítěte, ale také o jeho všeobecný vývoj a rozvoj. Zároveň, narodí-li se dvojčata, rozhoduje o tom, které bude vyřazeno a které bude ponecháno ve společenství. Vede obřad vyřazení.

Vedoucí rekreačního střediska – vede tým instruktorů rekreačního střediska a sám se aktivně účastní organizace volného času členů společenství.

Pečovatel/pečovatelka v domově stáří – stará se o členy společenství ode dne, kdy dosáhnou věku odchodu do „důchodu“. Pečuje o jejich zdraví a hygienu a snaží se zpříjemnit a ozvláštnit jejich čas do obřadu vyřazení.

Kuchař/Kuchařka – je ve své práci zodpovědný/á za sestavování jídelního lístku a vytvoření vhodné skladby pokrmů pro společenství. Připravuje a upravuje pokrmy.

Správce práva – poskytuje právní služby, zastupuje členy společenství v občanskoprávních řízeních. Zpracovává právní rozborů a stanoviska, sepisuje listiny.

Většina žáků byla s přiděleným povoláním spokojena a dokázala by se s ním za určitých podmínek ztotožnit.

Příjemce paměti

Učitel: Vy jste dostali možnost k vybranému povolání se vyjádřit. Jonas však takovou možnost neměl. Jonasovi bylo povolání přiděleno, resp. byl vyvolen, aby se stal příjemcem paměti. Co by to mohlo být za povolání? Už jste o něm někdy slyšeli? Jaká by mohla být náplň jeho práce? Zkuste nyní každý napsat slovníkové heslo, které by se u příjemce paměti mohlo vyskytovat. Kdo to je? Co je jeho úkolem? Pro lepší představu uvedu, že např. k povolání učitele najdeme ve slovníku definici, že je to člověk, jenž někoho systematicky učí, zejména ve škole (viz příloha B.3).

Pozn. k realizaci projektu: Jakmile jsou všechny definice přečteny, žáci jsou vyzváni, aby tu svoji ještě vložili do chatu, abychom je viděli pohromadě. Následně je jim ponechán krátký čas, aby si všechny definice ještě jednou prohlédli a zkusili najít, v čem se podobají a čím se naopak liší.

Žákům se podařilo povolání příjemce paměti ve svých slovníkových heslech dobře odhadnout, nebo se mu alespoň přiblížit. Objevily se tak definice jako: historik, archivář, nebo někdo, kdo vybírá dětem jejich budoucí povolání.

Diskuze: Žáci diskutují o definicích a snaží se jejich spojením vytvořit definici novou, nejlépe odpovídající zadání. Cílem je dojít k definici společně.

Žáci došli ke společnému slovníkovému heslu: archivář, který zachycuje důležité okamžiky společenství.

Dárce

Učitel: Nyní se pojdme podívat na to, zda jste se do toho, co je úkolem příjemce paměti, trefili, nebo ne. A není nikdo lepší než dosavadní příjemce paměti, kdo by nám o své práci mohl povědět nejlépe. Stanete se nyní kolektivní postavou Jonase a já za vámi příjemce paměti přivedu. Upozorňuji však, že má právo na otázky, které se mu budou zdát příliš troufalé či hloupé neodpovědět. Ptejte se, vyzvídejte, ale mějte na paměti, že tu s vámi

nemůže být příliš dlouho. Je totiž už docela starý a snadno se unaví. Nyní si vypnu kameru a až ji zase zapnu, bude tu místo mě současný příjemce paměti.

Popis činnosti: Učitel vypne kameru a během této doby se pomocí zástupného symbolu (např. knír, klobouk, staré brýle atd.) stane příjemcem paměti. Poté zapne kameru a žáci se v kolektivní roli Jonase dotazují na různé otázky. Pokud se ptají na hlouposti, příjemce je usměrňuje a vyhrožuje, že pokud budou plýtvat jeho časem, odejde. V žádném případě učitel nevystupuje z role! Pokud si žáci s otázkami nevědí rady, rozmlouvá s nimi učitel v roli spontánně, snaží se je navést na správnou cestu. Je důležité, aby byl učitel s postavou příjemce paměti dobře obeznámen. Musí proniknout do hloubky příběhu, aby si dokázal některé věci domyslet, dotvořit. Pokud na některou otázku přece jen neví odpověď a mohlo by fabulování ovlivnit rovinu příběhu, může využít možnosti na otázku neodpovědět. Jakmile si učitel v roli myslí, že jsou otázky vyčerpány a žáci vědí vše potřebné, rozloučí se a vypne kameru. Jakmile kameru znovu zapne, je opět učitelem.

Instrukce pro učitele:

- Příjemce paměti neřekne své jméno, vyžaduje oslovení Dárce.
- Vypadá velice starý, ale zas tak moc starý není. Za to, jak vypadá, může jeho práce.
- Je rád, že byl Jonas vyvolený. Čekal na to dlouho, protože před deseti lety byl vyvolen někdo jiný, ale nedopadlo to dobře – požádal o vyřazení.
- Dárci už ubývá energie a bude potřebovat všechnu sílu, která mu zbývá, aby Jonase vycvičil.
- Jeho práce je důležitá a velice ceněná.
- Úkolem příjemce paměti je přenést na Jonase všechny vzpomínky, které má v sobě. Vzpomínky na minulost.
- Nejde o jeho minulost a jeho dětství, ale o paměť celého světa. Před ním, před Jonase, před předchozím příjemcem, a tak pořád do minulosti.
- Pokud příjemce Jonasovi některou vzpomínku předá, sám o ní přijde.
- Jonas si musí všechno, co se u Dárce bude dít, nechat pro sebe. Nikomu nesmí říci, co viděl a slyšel.
- Jonas nikdy nesmí požádat o vyřazení, to se příjemci paměti nepovoluje.

Žáci měli nejprve problém klást smysluplné otázky a dotazovali se na hlouposti. Snadno se však nechali navést na správnou cestu a s drobnou pomocí učitele v roli se jim podařilo získat od Dárce všechny potřebné informace.

Reflexe: Pomohlo nám setkání s Dárce k tomu, abychom si ujasnili, co je hlavním úkolem příjemce paměti?

Vzpomínka na sních

Učitel: Nyní již tedy víme, že úkolem příjemce paměti je uchovávat vzpomínky na minulost. Dárce se rozhodl, že Jonasovi předá nejdříve pouze vzpomínky pěkné, tak aby ho hned na počátku nevyděsil. A jednou z prvních vzpomínek byla vzpomínka na sních.

Učitel (čte): Jonas pod sebou ucítil něco plochého a tvrdého. V rukou držel najednou hrubý, provlhlý provaz. A dokonce viděl, ačkoli měl zavřené oči kolem sebe blyštící vír nesčetných krystalků. A dohlédl až kamsi za víření těchto částecek. Sních, napadlo ho najednou. Okolní země jím byla hustě pokrytá, ale on zjistil, že sedí o něco výš na čemsi tvrdém a plochem. Sáňky, pochopil najednou. Pak se sáňky daly ve vánici do pohybu a on si uvědomil, že jede z kopce. Rozrážel tváří mrazivý vzduch, klouzal níž a níž, pohyboval se mezi částčkami zvanými sních na vozítku zvaném sáňky. Řítil se dolů, a jelikož všechno potřebné pochopil, mohl si bez dechu vychutnávat radost z rychlosti, z chladného vzduchu a z naprostého ticha.

Diskuze: Proč myslíte, že ve světě našeho příběhu nemají sních, sáňky a kopce? Co se s tím vším stalo? Žáci diskutují o tom, v čem je sních nepraktický, proč by mohl dokonalé společnosti vadit.

Žáci vymysleli například názory, že se sněhem je spojená zima a ta je špatná, že by ho musel někdo odhazovat a byla by to práce navíc, že ho není možné mít pod kontrolou apod.

Nejkrásnější vzpomínka

Učitel: Nyní již víme, že první vzpomínka, kterou Dárce Jonasovi předal, byla vzpomínka na sních. Stejně jako Dárce Jonasovi i vy nyní budete mít možnost, předat ostatním vaši nejkrásnější vzpomínku. Tu nyní napíšete a přečtete. Zároveň budete tento váš příběh vkládat do chatu, tak aby si ho mohli přečíst i ti, kteří mají horší připojení, a nemuseli vaše vyprávění zbytečně přerušovat. Pro tento úkol zvolíme formu vyprávění a budeme psát v ich-formě. Příběh se sněhem vám může být inspirací, ale nekopírujte ho (viz příloha B.4).

Pozn. k realizaci projektu: zde je již v základu úkolu zadáno, že bude text vložen do chatu. Je to z toho důvodu, že se jedná o delší souvislý text, u kterých je dle zkušenosti větší pravděpodobnost výpadků jak na straně čtenářů, tak na straně posluchačů. Takto se

předejde vyrušování a doptávání v průběhu čtení. Žáci mohou zapisovat přímo do chatu (příp. Wordu), nebo mohou psát na papír a příběh vyfotit.

Žáci neměli problém vymyslet nějakou hezkou vzpomínku. Nejčastěji čerpali ze svého života, a objevovali se tak vzpomínky na narození mladších sourozenců, na chvíle strávené s rodinou, na Vánoce apod.

Skutečný svět

Učitel (čte): V následujících týdnech předával Dárce Jonasovi své vzpomínky. Nebyly vždy však jen hezké. Předal mu vzpomínky na radost, ale také na utrpení zvířat, lidí, na války, na bolest i smrt. Jonas začal poznávat barvy, cítit vůně. Pomalu začínal chápat, že jeho společenství žije v dostatku a bezpečí za centu totální absence citů a možnosti volby. Přesto však snášel své učení statečně. Až jednou se stalo něco, po čem, již Jonas nedovedl žít tak jako dřív.

Diskuze: Co myslíte, že se mohlo stát? Co konkrétně mohlo Jonase donutit, aby přehodnotil všechny své dosavadní postoje?

V diskuzi se žáci v podstatě shodli na tom, že se Jonas dozvěděl něco špatného, o některém ze členů své rodiny/rodinné jednotky.

Obřad vyřazení

Učitel (čte): Toho dne se Jonas zeptal Dárce na vyřazování, protože jeho otec toho rána zrovna vyřazoval jedno novodítě. Dvojče. Dárce se nejprve zdráhal, ale poté se rozhodl, že by Jonas měl všechno a vložil do přehrávače záznam z dopoledního vyřazování dvojčete. Najednou uviděl Jonas malou místnost bez oken. Do místnosti vešel Jonasův otec a v náručí choval maličké novodítě. Hned za ním šla žena ve stejné uniformě a držela druhé novodítě. Jonas fascinovaně přihlížel, jak otec jedno dítě po druhém pokládá na váhu a váží je. „Výborně,“ obrátil se pak otec k ženě. „Už jsem si myslel, že budou mít oba stejně. To by byl problém. Ale tenhle má přesně šest liber. Takže ho můžete umýt, obléknout a předat do střediska.“ Jonas sledoval, jak se otec sklání nad zbylým dvojčetem. Potom se otočil, otevřel skříňku a vyndal z ní injekční stříkačku a malou lahvičku. Opatrně zavedl jehlu do lahvičky a začal do stříkačky nasávat průsvitnou tekutinu. Potom zamířil jehlou k vršku čelíčka novodítěte a zabodl ji do místa, kde pod křehkou kůží tepala krev, a stiskl píst. Tekutina začala proudit do žíly a za chvíli byla stříkačka prázdná.

Novodítě škubavě pohnulo ručičkami a nožičkami a zůstalo bezvládně ležet. Hlavička s pootevřenými očima se mu skulila do strany. Jonasův otec uklidil, co bylo potřeba, pak sebral nevelkou krabici a uložil do ní bezvládné tělíčko. Nakonec krabici zvedl a odnesl ji na druhou stranu místnosti, otevřel dvířka ve zdi a zastrčil krabici s mrtvým tělíčkem do otvoru. „Pá-pá, hošíčku,“ zaslechl Jonas otce říkat, když vycházel z místnosti. Pak obrazovka potemněla.

Prozření

Učitel: To, co viděl, zanechalo v Jonasovi spoustu zmatku. Nad čím asi přemýšlel, co se mu běželo hlavou? Vezměte si nyní čistý bílý papír velikosti A4 a pastelky a zkuste pouze pomocí barev vyjádřit, jak myslíte, že se teď Jonas cítil? Nekreslete žádné postavy, ani předměty. Kreslete obrázek abstraktní, který bude pouze pomocí barev vyjadřovat Jonasovy emoce (viz příloha B.5).

Pozn. k realizaci projektu: K malování je žákům možné pustit nějakou vhodnou (melancholickou) hudbu k dotvoření atmosféry. Žáci své obrázky buď ukážou na kameru, nebo vyfotí a vloží do chatu. Pokud se na to cítí, mohou k obrázku přidat komentář, ale není vhodné k tomu žáky nutit.

Všichni žáci měli silnou potřebu se ke svému obrázku také vyjádřit. Objevily se tak pocity jako vztek, rozpolcenost, nenávisť, ale také soucit či zmatenost.

Plán

Učitel (čte): Jonas seděl před obrazovkou jako přimražený „Jonasi“, ozval se po chvíli Dárce, „je pravda, že tenhle svět trvá už dlouho a mohlo by se zdát, že je tady odjakživa, ale byly doby, kdy lidé doopravdy měli city. Doby, kdy existovaly pocity jako hrdost, smutek, nebo láska a myslím, že je na čase, aby to lidé pocítili znovu, a myslím, že vím, jak na to. Vše však záleží na tobě. Tohle je můj plán, tak dobře poslouchej. V noci, přesně o půlnoci odejdeš ze svého příbytku, na kole dojdeš k řece a necháš ho schované ve křoví. Poté potmě dojdeš k přístavku. Nechám dveře otevřené a budu na tebe čekat. Časně ráno si objednáme vozidlo a řidiče s tím, že chci navštívit jiné společenství. Jakmile řidič dorazí, pošlu ho něco vyřídit a ty se v jeho nepřítomnosti ukryješ v přepravním prostoru. Než se přijde na to, že chybíš, a najde se tvé kolo a oblečení, budu už na cestě zpět a ty budeš pokračovat dál směrem k Jinde. Jakmile se vrátím, oznámím společenství, že tě

odnesla řeka a bez meškání požádám o obřad ztráty. Jakmile překročíš určitou hranici, kde začíná Jinde, znamená to, že společenství bude muset břemeno vzpomínek, které pro ně schraňuješ, převzít samo. Bude to pro ně těžké, ale já věřím, že to zvládnou. Sám jim pomůžu, jak jen budu moci, a to je také důvod, proč nemohu jít také. Kdybych šel s tebou a zbavil je tak všeho, co je před vzpomínkami chrání, nezbyl by tu nikdo, kdo by společenství pomohl. Zavládl by tu naprostý chaos, lidé by se navzájem zničili. Jonasi, musíš to zvládnout sám. Rozhodni se proto dobře a nezapomeň, pokud se ti podaří utéct, jakmile budeš pryč, už se nikdy nemůžeš vrátit.

Deníkový záznam

Učitel: Jak myslíte, že se Jonas rozhodl? Zkusíme to zjistit nahlédnutím do budoucnosti. Staňte se nyní naposledy Jonasem a přeneste se společně s ním o rok později. Zkuste napsat zápis do deníku, který si podle vás Jonas mohl napsat přesně rok po posledním rozhovoru s Dárcem, jehož jste byli svědky. Po přečtení vložte deníkový záznam také do chatu, aby ho měli k dispozici opravdu všichni (viz příloha B.6).

V deníkových záznamech se objevily v podstatě všechny možné varianty konce:

- 1) Jonas odešel ze společenství hledat Jinde, po roce je stále na cestě, a už mu docházejí síly,*
- 2) Jonas našel Jinde a vzpomínky přešly na obyvatele Společenství,*
- 3) Jonas zůstal ve Společenství a lidé žijí tak jako doposud,*
- 1) Jonas se rozhodl odejít, ale byl při tom chycen a čeká na soud.*

Diskuze: Myslíte, že zápisy z deníků, které jsme slyšeli, jsou možné? Považujete některý z nich za pravděpodobnější než jiný?

Pozn. k realizaci projektu: V této části je vložení záznamu do chatu opět součástí zadání. Zde je to z toho důvodu, že žáci budou všechny texty potřebovat pro závěrečné rozhodnutí.

Rozhodnutí

Učitel: Nyní se odpojím a nechám vás tu pět minut o samotě. Vaším úkolem bude rozhodnout se kolektivně pro jeden z deníkových zápisů, které jsme před chvílí slyšeli, a

rozhodnout tak o Jonasově osudu. Máte opravdu pouze pět minut, tak je zbytečně nepromrhejte. Jakmile se znovu připojím, budu chtít znát závěrečné rozhodnutí.

Žáci se společně rozhodli, že Jonas zůstane ve Společenství a na cestu Jinam se nevydá. Argumentovali to tím, že lidé ve Společenství žijí v podstatě šťastný život a nejsou připraveni na setkání s realitou.

Učitel: Nyní jste společně rozhodli o Jonasově osudu. To, jak to s ním dopadlo, doopravdy vám neprozradím, ale budete-li se chtít dozvědět více, můžete si knížku přečíst sami.

Pozn. k realizaci projektu: Učitel vloží žákům do odkazu v chatu základní údaje ke knize.

Závěrečné shrnutí

Diskuze: Co se vám v příběhu líbilo a co naopak ne? Je něco, co vás překvapilo? Udělali byste něco jinak? Chybělo vám něco?

Žáci hodnotili projekt kladně. Jednotlivé činnosti je bavily a neměli problém se žádným ze zadaných úkolů. Zaujal je také námět, knížka Dárce, a většina žáků projevila zájem o její přečtení.

8.3 Komentář k realizaci projektu

Stejně jako u předchozího projektu jsou žáci, s nimiž byl tento projekt uskutečněn, dlouholetí žáci literárně dramatického oboru s velkou zkušeností s dramatickou výchovou.

U této skupiny však byla velkým problémem kamera. Žáci se necítili dobře, měli-li ji mít neustále zapnutou, a docházelo tak i k výmluvám na její nefunkčnost. Práce s touto skupinou byla proto poněkud specifická. Se žáky byla domluvena jasná pravidla, kdy žáci nebyli nuceni, aby kameru zapínali, pokud nebude nezbytně nutná pro zadaný úkol/cvičení, čímž se situace ohledně nefunkčních kamer okamžitě vyřešila. Projekt Dárce vyžaduje zapnutí kamery pouze ve dvou případech, a to v úvodním pohybovém cvičení a při předvádění vysněného povolání. Resp. pak ještě při pocitové malbě, ale vzhledem k tomu, že je u tohoto úkolu zároveň žákům poskytnuta možnost obrázků

vyfotit a vložit do chatu, není zde kamera nezbytná. Tento projekt je tak možný použít u podobně nespolupracující skupiny, a to s velmi dobrým výsledkem.

Neznamená to však, že by nebyl vhodný pro skupinu plně spolupracující. Zejména pro učitele je totiž mnohem lepší, pokud mají žáci kameru zapnutou neustále, neboť je mnohem příjemnější mluvit s konkrétními žáky než s prázdnou obrazovkou. Zároveň je to pak jistá kontrola, kdy učitel může sledovat, že žáci opravdu dělají to, co mají. Na druhou stranu podstata projektové výuky, kdy je splnění každého jednotlivého úkolu ověřeno individuálním řešením každého žáka, jakoukoli nečinnost v podstatě neumožňuje.

8.4 Hodnocení projektu

Projekt Dárce vznikl jako projekt autorský přímo pro potřeby distanční výuky. Na rozdíl od projektu Urašima tak bylo od počátku pracováno pouze s metodami, které jsou pro distanční výuku uzpůsobené a jsou pro ni vhodné. Nebylo proto potřeba v průběhu dělat žádné větší úpravy a ukázalo se, že žádný ze zadaných úkolů nebyl v online prostředí nezvládnutelný.

Jak již bylo popsáno výše, tento projekt byl realizován u hůře spolupracující skupiny, se kterou bývají potíže a málo co ji dokáže zaujmout. Byly proto voleny takové činnosti, které žáky motivují a nedovolí jim na dlouhou dobu ztratit pozornost. Problémem bývá zejména jakékoli dlouhé psaní. To je však v momentě, kdy distanční výuka mnoho jiných variant neposkytuje, problém. Z tohoto důvodu bylo využito spíše drobnějších psaných úkolů (deníkový záznam, pro a proti atd.) proložených aktivačními činnostmi (pantomima, diskuze).

Přes celkový úspěch projektu se v rámci jeho plnění objevilo několik drobných problémů.

Jeden z nich se objevil při vymýšlení kladů a záporů života ve Společenství, neboť většina žáků nebyla schopná vymyslet pět důvodů, které byly zadané. Z časových důvodů tak byl jejich počet snížen na dva. S tím už žáci problém neměli.

Další problém se pak vyskytl u malby emocí. Žáci totiž nejprve nevěděli, co se skrývá pod pojmem abstraktní obrázek, a nedokázali si tedy poradit s tím, co kreslit. To však bylo rychle vyřešeno tím, že jim byl jako příklad nasdílen obrázek z internetu. Bylo by také možné žákům zadat, aby si pojem vyhledali sami, ovšem vzhledem k tomu, že tato

činnost bezprostředně navazuje na silně emoční informaci, je dobré, aby ji žáci měli neustále v hlavě a v momentě, kdy by se začali věnovat jiné činnosti, mohlo by to tento silně emocionálně vypjatý okamžik narušit.

Největší úspěch naopak sklídila metoda „učitel v roli“. Nejprve sice žáci kladli otázky nesouvisející s příběhem, ovšem velice ochotně se nechali učitelkou v roli Dárce navést na správnou cestu a otázky tak začali směřovat správným směrem. Pracovali aktivně a po prvotních problémech je nebylo nutné příliš korigovat. Problémem bylo naopak tuto „hru“ ukončit, neboť žáci měli stále nové a nové dotazy a snažili se Dárce přesvědčit, aby ještě neodcházel. Činnost tak musela být ukončena učitelkou, která v roli Dárce sdělila žákům, že je Dárce již velmi unavený, rozloučila se a vypnula kameru.

Za jeden z velkých úspěchů tohoto projektu je možné považovat, kromě naplnění stanovených cílů v rovině dramatické, také zájem žáků o to, přečíst si knížku Dárce, ze které projekt vychází. Rozvoj čtenářství je totiž u dětí a mládeže nesmírně důležitý, a právě projekty založené na literárním díle jsou jednou z cest, jak je k tomu nasměrovat. Z tohoto vyplývá, že je možné tento projekt využít nejen ve výuce literárně dramatického oboru, ale také ve výuce českého jazyka.

9 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Po zhodnocení veškerých faktů vyplývajících z praktického využití projektové metody v distanční výuce lze říci, že uplatnění projektů, ať už převzatých a pro distanční výuku upravených, tak autorských, vzniklých přímo pro potřeby distanční výuky, s sebou přináší řadu výhod, ale také nevýhod. Za hlavní přínosy je možné považovat:

- 1) **Přípravenost učitele** – projektová metoda vyžaduje vysokou míru připravenosti ze strany učitele, která je však vykompenzována tím, že učitel vstupuje do výuky dokonale připraven, a proto ho nemůže téměř nic překvapit. Toto je běžně výhodné zejména u začínajících pedagogů. Ovšem v rámci distanční výuky je začínajícím pedagogem v podstatě každý a platí to tak při ní dvojnásob. Projektová metoda tak z něj může setřást pocit nejistoty a zpříjemnit pohyb v doposud neznámém prostředí.
- 2) **Kontinuita** – tuto výhodu určitě pochopí nejen každý učitel, který někdy distanční výuku vedl, ale v podstatě každý, kdo se jí nějakým způsobem účastnil. Domácí prostředí je plné rozptylujících vjemů, snižujících vnímání a koncentraci, s čímž se má problém vyrovnat dospělý, natož nevyspělý žák/dítě. Projektová metoda, při které na sebe jednotlivé úkoly a cvičení navazují a jsou navíc provázané jedním společným příběhem/tématem, nutí žáka být neustále zapojen, což eliminuje jeho odbíhání od počítače, ztrácení pozornosti apod.
- 3) **Návaznost** – Tuto výhodu je možné sledovat v případě rozdělení lekce do více hodin, což může žáky motivovat k dalšímu zapojení. Vyplývá to z přirozené zvědavosti dětí/žáků, kteří ačkoli třeba nemají v dalším týdnu přílišnou chuť zapojit se do výuky, jsou stíháni zvědavostí dozvědět se, jak bude příběh pokračovat dále, a proto se nakonec připojí.

Naopak nevýhody vyplývající z využití projektové metody v distanční výuce jsou následující:

- 1) **Časová náročnost přípravy** – tato nevýhoda do jisté míry souvisí s výše uvedenou výhodou připravenosti. Projektová metoda ať v prezenční či distanční výuce vyžaduje vysokou míru připravenosti ze strany pedagoga. Příprava jednoho autorského projektu, může dle složitosti trvat několik hodin, ale i několik dnů či dokonce týdnů. Ve výuce distanční se k tomuto přidává ještě rovina technologická, která nutí pedagoga kromě této běžné přípravy, počítat také s různými alternativami v případě selhání technologií.

Tato nevýhoda je však do jisté míry kompenzována neomezenou časovostí jednotlivých projektů, neboť je potřeba vzít na vědomí, že tento projekt učitelé zůstává a může ho tak nadále využívat v dalších letech s jinými skupinami žáků.

2) Návaznost – pokud žák není přítomen na první hodině (v případě navazujícího projektu), je pro něj obtížné, ne-li nemožné, navázat na již započatý příběh. Tuto nevýhodu je však možné do určité míry kompenzovat tím, že žákům, u kterých víme, že na předchozí hodině nebyli a nyní se připojí, shrnutí předešlé hodiny zašleme, případně předešlou hodinu na začátku výuky zrekapitulujeme.

Z výše uvedeného vyplývá, že projektová metoda v distanční výuce přináší řadu kladů i záporů. Je tedy na každém pedagogovi, aby zvážil, zda mu složitá příprava jednotlivých projektů stojí za to. Tato práce tak může být návodem k tomu, jakým způsobem lze s projekty v rámci distanční výuky pracovat, a motivací k tomu projektovou metodu vyzkoušet.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo posoudit vhodnost užití projektů dramatické výchovy v rámci distanční výuky na základní umělecké škole Česká Třebová, k čemuž bylo využito dvou projektů.

První projekt Urašima dokázal naplnit jednotlivé cíle a žáky bavil. Jeho nevýhodou však byla nutnost rozsáhlých úprav pro distanční výuku. Práce s převzatým projektem je zkrátka vždy obtížná, bez ohledu na to, zda se jedná o výuku prezenční nebo distanční. Vzhledem ke složitosti tak tento projekt pro využití v distanční výuce nelze doporučit bez výhrad. Vzhledem k tomu, že je tento projekt ve svém původním provedení velice zdařilý, některé jeho části ztratily úpravou pro distanční výuky na atraktivitě, a jiné bylo nutné vynechat docela. Ačkoli to nijak nenarušilo naplnění jednotlivých cílů projektu a projekt byl i po úpravách pro žáky zajímavý, znamenají tyto úpravy do převzatého projektu výrazný zásah, který jeho celkové vyznění do jisté míry degraduje.

Při tvorbě projektu Dárce bylo od počátku pracováno s metodami dramatické výchovy, které jsou vhodné pro využití v distanční výuce. Zároveň, vzhledem k tomu, že byl tento projekt vytvářen se znalostí skupiny, s níž bude uskutečněn, bylo již při jeho přípravě myšleno na vlastnosti a schopnosti této skupiny. Náročnost přípravy včetně individualizace pro konkrétní skupinu se vyplatila a v průběhu realizace tak nebylo nutné dělat žádné výrazné změny. Cíle projektu byly naplněny a jeho složení, které pracuje se střídáním klidnějších metod s metodami dynamičtějšími, se ukázalo při distanční výuce jako velice efektivní.

Po celkovém zhodnocení lze projektovou metodu pro využití v distanční výuce literárně dramatického oboru doporučit. Pro žáky jsou projekty atraktivní, a pokud jsou správně vytvořeny, velice dobře naplňují jednotlivé cíle dramatické výchovy. Ze zjištěných poznatků vyplývá, že je lepší vytvářet projekty přímo uzpůsobené specifickým distanční výuky, neboť si tím učitelé ušetří spoustu práce. U převzatého projektu navíc také hrozí, že učitel nakonec zjistí, že projekt ani po úpravách nedokáže naplnit jednotlivé cíle, jeho skladba v distanční výuce zkrátka nefunguje a veškerá jeho práce tak přijde vniveč. To se samozřejmě může stát i u projektu autorského, nicméně riziko je zde mnohem menší.

Kromě velké časové náročnosti přípravy materiálů pro distanční výuku se jako velký problém ukázala také nedostatečná technická vybavenost jednotlivých žáků, a s tím

související kvalita přenosu. Z tohoto důvodu bylo potřeba kromě předem stanovené struktury vyučovací hodiny, přemýšlet také nad vhodnými alternativami a možnostmi pro případ, že by žákům nefungovaly kamery, mikrofony apod. Takovýchto situací se objevilo v průběhu distanční výuky nespočet. Každá hodina tak přinesla nové problémy, které bylo potřeba operativně řešit. Kromě toho však přinesla také nové poznatky, zkušenosti, ale hlavně spokojené žáky, kteří i přes složitou situaci, s níž se museli vyrovnávat, chtěli poznávat nové věci, setkávat se se svými přáteli i učiteli a žít život, co nejvíce podobný tomu, na který byli doposud zvyklí. A právě projektová metoda, která do určité míry modeluje běžné životní situace, má velikou perspektivu jim k tomuto alespoň částečně dopomoci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Česká literatura

- ČERNÝ, M., D. CHYTKOVÁ, P. MAZÁČOVÁ a G. ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2., elektronické vydání. Brno: Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2016. ISBN 978-80-210-8164-2.
- LOWRYOVÁ, Lois. *Dárce*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0870-5.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchova: Zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vydání. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci*. Praha: AMU, 2017. ISBN 978-80-7331-172-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- VALENTA, Jiří. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, Josef. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: Nipos-Artama a STD, 1993. ISBN 978-80-706-8066-7.

Zahraniční literatura

- ZELINOVÁ – ZELINA. *Tvorivý učitel'. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo – humanistickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 1997. ISBN 80-7164-192-8.

SZOBIOVÁ. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul, 2004. ISBN 80-88982-72-3.

Internetové zdroje

KUDRLOVÁ, Jindřiška. Historie a současnost ZUŠ v ČR. In: *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí* [online]. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-012-4.

Dostupné z:

https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf.

PAVLAS, T., O. ANDRYS, T. ZATLOUKAL a J. STÁREK. *Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách: Reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021.

Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Distanzni-vzdelavani-v-ZUS-FINAL-7-6-2021.pdf.

TICHÁ, Jiřina. Formální umělecké vzdělávání v ČR, koncepce, výhledy. In: *Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí* [online]. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-012-4. Dostupné z:

https://www.umeleckevzdelavani.cz/archiv/data/DF_sbornik_prispevku_web.pdf.

ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *E-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice* [online].

Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 7(3). Dostupné z: <https://www.e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>.

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2012.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html/>.

Ostatní zdroje

ČESKO. § 109 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi. cz* [online]. © AION CS 2010–2022. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?citace=1#cast8>

Školní vzdělávací program pro Základní umělecké vzdělávání. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2021-2022. Dokument je dostupný v ZUŠ Česká Třebová.

Hodnotící zpráva o činnosti školy. Česká Třebová: Základní umělecká škola Česká Třebová, 2020. Dostupné z WWW. <http://zusct.cz/wp-content/uploads/2020/11/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD-zpr%C3%A1va-2019-2020.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Formální umělecké vzdělávání.....	11
Obrázek 2: Metody a techniky dramatické výchovy.....	24

Seznam grafů

Graf 1: Podíl žáků, kteří předčasně ukončili vzdělávání na ZUŠ, podle jednotlivých oborů.....	19
Graf 2: Způsob zapojování žáků LDO do výuky.....	33

Seznam tabulek

Tabulka 1: Skupiny žáků LDO na ZUŠ Česká Třebová.....	31
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Urašima.....	I
Příloha A.1 – Metody a techniky dramatické výchovy využité v projektu Urašima.....	I
Příloha A.2 – Urašima se osamostatňuje.....	III
Příloha A.3 – Urašima a želva.....	III
Příloha A.4 – Vzkazy rodičům.....	IV
Příloha A.5 – Podmořský král.....	IV
Příloha A.6 – Urašimovo rozhodnutí.....	V
Příloha B – Dárce.....	VI
Příloha B.1 – Metody a techniky dramatické výchovy využité v projektu Dárce.....	VI
Příloha B.2 – Dokonalý svět.....	VIII
Příloha B.3 – Příjemce paměti.....	IX
Příloha B.4 – Nejkrásnější vzpomínka.....	X
Příloha B.5 – Prozření.....	XI
Příloha B.6 – Deníkový záznam.....	XII

Příloha A – Urašima

Příloha A.1: Metody a techniky dramatické výchovy využití v projektu Urašima

Název aktivity	Metoda	Technika	Popis činnosti
Rozhýbání (prezenční výuka)	Pantomimicko -pohybová	Honička	Pohybová hra s předem zadanými pravidly.
Rozhýbání (distanční výuka)	Pantomimicko -pohybová	Chůze prostorem	Rovnoměrné zaplňování prostoru pomocí rytmické chůze.
		Bočně vedené štronzo	Vyjádření se pomocí postoje.
Naladění skupiny	Verbálně-zvuková	Relaxace	Soustředění myšlenek na předmět zájmu
		Reflexe	Interpretace a shrnutí myšlenek.
Vstup do příběhu rybáře Urašimy	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Četba úryvku z knihy – seznámení s hlavním hrdinou příběhu.
Urašima – syn	Pantomimicko -pohybová	Živé obrazy	Zachycení určitého okamžiku ze života hlavního hrdiny pomocí zastaveného pohybu (ten je možné krátce rozehrát).
	Verbálně-zvuková	Reflexe	Shrnutí toho, co jsme se z předvedených obrazů o hlavním hrdinovi dozvěděli.
Urašima se osamostatňuje	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Četba dalšího úryvku z knihy – rozšíření informací o hlavní postavě. Získání důležitých informací o jeho povaze a vlastnostech.
	Graficko-písemná	Beletrie	Tvorba vlastního příběhu na základě zadaného tématu – žáci se osobně podílejí na rozšiřování příběhu, čímž do něj pronikají hlouběji.
Urašima a želva	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Četba úryvku z knihy – seznámení se zápletkou.
	Graficko-písemná	Myšlenková mapa ANO/NE	Rozvaha a shrnutí myšlenek v několika kladných a záporných bodech. Rozhodování se za hlavního hrdinu.
Vzkazy rodičům	Graficko-písemná	Dopis	Tvorba dopisu na základě předchozí zkušenosti. Písemné vyjádření pocitů hlavního hrdiny.

U podmořského krále	Verbálně- zvuková	Četba (učitel)	Četba dalšího úryvku z knihy – seznámení s podmořským světem.
	Pantomimicko- -pohybová	Oživlý obraz	Zachycení určitého okamžiku pomocí zastaveného, a následně krátce rozehraného pohybu.
	Graficko- písemná (distanční výuka)	Kresba	Vyjádření vlastních představ pomocí kresby.
Urašima a král	Verbálně- zvuková	Učitel v roli	Hra v roli, při které se stává učitel aktivním účastníkem dění (může tak ovlivňovat průběh činnosti).
Vzpomínka na domov	Verbálně- zvuková	Motivovaná relaxace	Během motivované relaxace si žáci srovnávají myšlenky a rekapitulují proběhlé činnosti, k čemuž jim učitel napomáhá četbou vzkazů, které žáci v roli Urašimy napsali rodičům. Žáci tímto cvičením směřují k závěrečnému rozhodnutí.
Urašimovo rozhodnutí	Graficko- písemná	Dopis	Vyjádření rozhodnutí písemnou formou.
Závěrečné shrnutí	Verbálně- zvuková	Diskuze	Ukončení příběhu, shrnutí.

Zdroj⁷⁵

⁷⁵ Autor práce, 2021.

Příloha A.2: Urašima se osamostatňuje

Jednou, když šel Urašima ven, jen tak si provětral hlavu uviděl skupinku lidí. Na první pohled si říkal že je to jen pár kamarádů, jenže když se ke nim přibližoval blíž a blíž došlo mu, že to nejsou kamarádi, ale ~~stí~~ kluci od něj z vesnice a šikany o dost mladšího kluka se to se je chudý. Urašimovi se to samozřejmě nelíbilo a proto se nimi přibíhl vzal menšího kluka do náruče a utíkal s ním co mu nohy stály.

Zdroj⁷⁶

Příloha A.3: Urašima a želva

ANO

- Vládce by mu mohl poradit místo, kde se sdružují ryby, které by draze prodal a jeho rodina by nebyla chudá.
- Dostane od vládce nadprůměrnou schopnost dýchat pod vodou
- Tráta se mu vládce odmění za ochrannou sítě a splní ~~mu~~ 3 přání

NE

- Je to jen ležka, utopil ho
- neumí plavat a pod vodou by se utopil
- Telmu očaroval aby ho stáhla ke domu, protože si ho vládce spletl s jedním ze svých kluků

Zdroj⁷⁷

⁷⁶ Autor práce, 2021.

⁷⁷ Autor práce, 2021.

Příloha A.4: Vzkazy rodičům

Maminko, tatínka brzy se vrátím, ve svém srdci
vás budu mít.

Zdroj⁷⁸

Příloha A.5: U podmořského krále



Zdroj⁷⁹

⁷⁸ Autor práce, 2021.

⁷⁹ Autor práce, 2021.

Příloha A.6: Urašimovo rozhodnutí

DOPLS:

Dobrý den,

vážený vládcu, s lítostí vám oznamuji, že vaši velkolepou nabídku musím odmítnout. Je to pro mne velká čest dostat takovou nabídku, ale rodina a nadmířný život je mi milejší.

svou rodinu mám velice rád a také vím že by nebudou navždy a přeci jen budou potřebovat mou pomoc až budou starší a nebudou moci vykonávat svou práci. Bylo by fajn kdyby se lidé na zemi chovali k sobě tak jako k sobě, ale hádky a nepřítomnosti k životu nad vodou prostě patří a ~~ne~~ nechystám se jí jen tak opustit. Ještě jednou vám moc děkuji za nabídku.

Urašima

Zdroj⁸⁰

⁸⁰ Autor práce, 2021.

Příloha B – projekt Dárce

Příloha B.1: Metody a techniky dramatické výchovy využitě v projektu Dárce

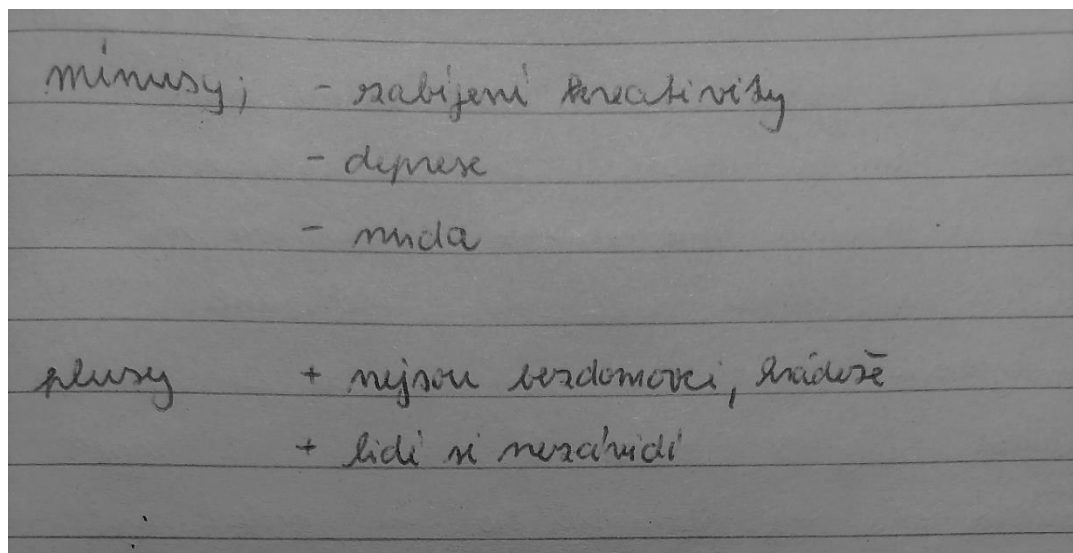
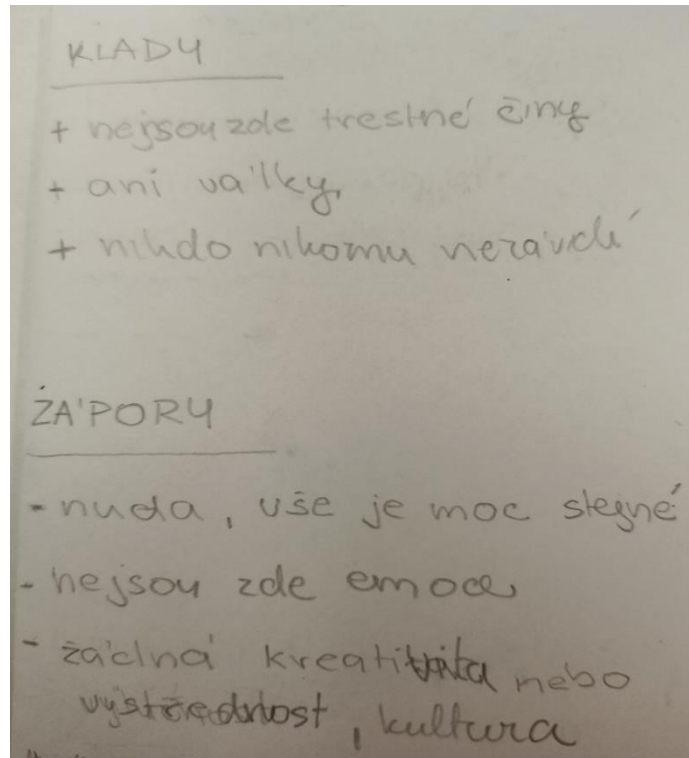
Název aktivity	Metoda	Technika	Popis činnosti
Rozehřívací aktivita	Pantomimicko-pohybová	Parafrázování pohybem	Vyjádření vlastních emocí skrze pohyb.
	Verbálně-zvuková	Reflexe	Žáci shrnují pocity z předchozí činnosti.
Seznámení s příběhem	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Na základě poslechu se žáci seznamují s první částí příběhu (s prostředím ve kterém se odehrává).
		Diskuze	Žáci diskutují o kladech a záporech světa, o kterém se právě dozvěděli.
Dokonalý svět	Graficko-písemná	Myšlenková mapa	Žáci si vytváří vlastní hodnotící postoj, který následně shrnují do bodů ANO a NE.
	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci diskutují o názorech vlastních i názorech svých spolužáků. Pohlížejí na ně z více úhlů a hodnotí je.
Seznámení s Jonášem	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Žáci se na základě poslechu úryvku z příběhu seznamují s hlavním hrdinou.
Vysněné povolání	Pantomimicko-pohybová	Pantomima	Žáci se vyjadřují skrze pohyb (beze slov). Představují vlastní vysněné povolání. Ostatní hádají. Cvičení v této fázi slouží pro lepší uvědomění si toho, jak důležitá je pro člověka možnost volby.
Přidělené povolání	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci slovně vyjadřují své pocity, názory k přidělenému povolání. Ostatní se k tomu mohou následně vyjádřit.
Příjemce paměti	Graficko-písemná	Slovníkové heslo	Žáci se zamýšlí nad zadaným pojmem a v několika málo větách se snaží shrnout, co si pod ním představují.
	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci vzájemně diskutují nad slyšenými hesly a snaží se společně určit takové, které by dle jejich názoru odpovídalo zadanému pojmu.
Dárce	Pantomimicko-pohybová	Učitel v roli	Hra v roli, při které se stává učitel aktivním účastníkem dění (může tak ovlivňovat

			průběh činnosti). Žáci se skrze tuto aktivitu dozvídají další důležité aspekty příběhu.
	Verbálně-zvuková	Reflexe	Žáci vyjadřují své pocity ze setkání s Dárce.
Vzpomínka na snih	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Žáci se se na základě poslechu seznamují s další částí příběhu. Nahlízejí na svět očima hlavní postavy.
	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci diskutují o tom, co se dozvěděli a společně se snaží přijít na to, proč už je v rovině příběhu snih pouhou vzpomínkou.
Nejkrásnější vzpomínka	Graficko-písemná	Beletrie	Žáci se aktivně zapojují do tvorby další části příběhu, čímž do něj pronikají hlouběji.
Skutečný svět	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Příběh je doplněn o nový pohled hlavního hrdiny na svět, ve kterém žije.
	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci diskutují o tom, co mohlo hlavního hrdinu donutit k přehodnocení vlastních postojů, názorů.
Obřad vyřazení	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Žáci se dozvídají o základním konfliktu příběhu – nastává zvrát.
Prozření	Graficko-písemná	Emoční malba	Na základě toho co slyšeli, žáci bezprostředně vyjadřují své emoce pomocí barev.
Plán	Verbálně-zvuková	Četba (učitel)	Žáci se na základě poslechu seznamují s vyvrcholením příběhu.
Deníkový záznam	Graficko-písemná	Deník	Žáci v písemné formě předkládají vlastní řešení problému.
	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci nad předloženými řešeními problému diskutují.
Rozhodnutí	Verbálně-zvuková	Brainstorming	Žáci se snaží najít nejschůdnější řešení problému. Zvažují pro a proti a docházejí ke společnému rozhodnutí/řešení.
Závěrečné shrnutí	Verbálně-zvuková	Diskuze	Žáci s učitelem společně hodnotí projekt, zaměřují se na jeho silné a slabé stránky.

Zdroj ⁸¹

⁸¹ Autor práce, 2021.

Příloha B.2: Dokonalý svět



Zdroj⁸²

⁸² Autor práce, 2021.

Příloha B.3: Příjemce paměti

příjemce paměti =
člověk, který zvládá všechny
paměťové hodnosti ^{paměť} a jeho úkolem
je strážit je

Kdo je příjemce paměti?
- člověk, který ukládá vzpomínky dětí, podle
kterých se později učí paměť

Zdroj⁸³

⁸³ Autor práce, 2021.

Příloha B.4: Nejkrásnější vzpomínka

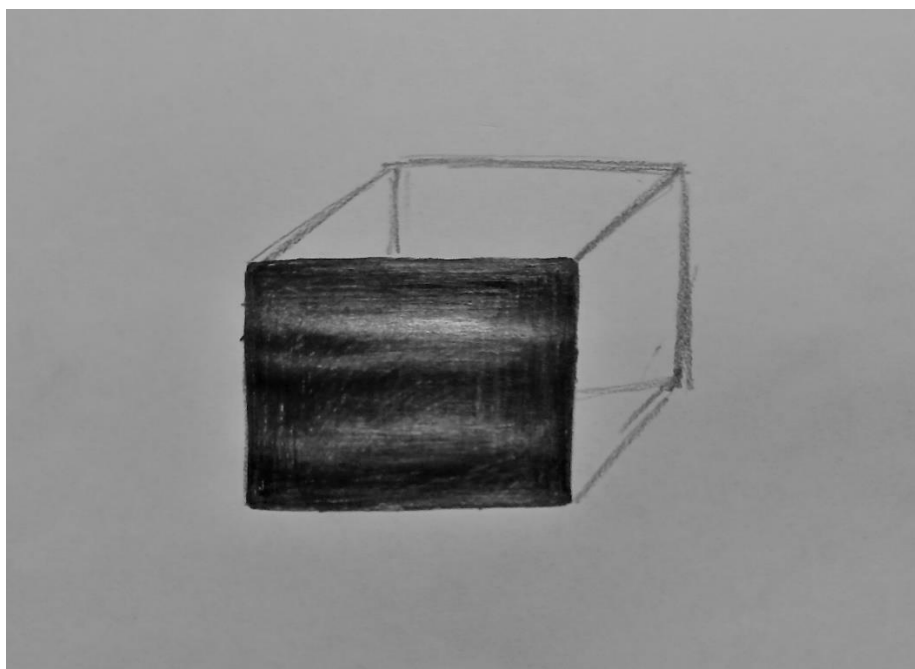
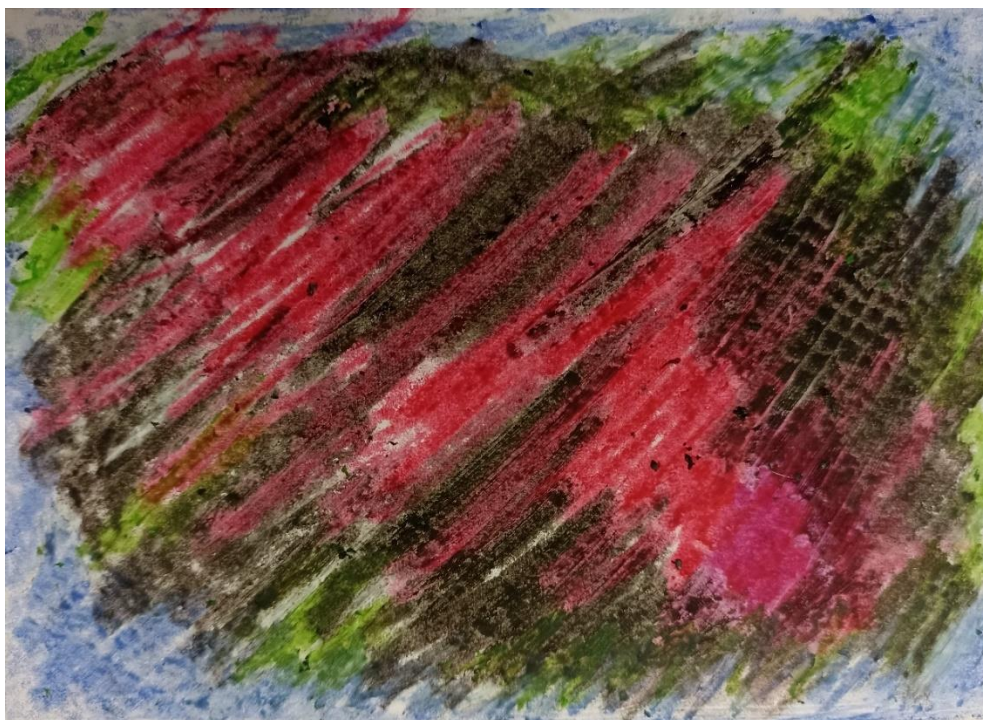
Šteňátko →
Vzpomínám
Sedného zimního dne nám
přibyl nový člen rodiny. Malý
chlupáček a roztomilý. S výma
velkými spletenými očkami
stále ustrašeně pozoroval
naš ušediny. ~~Nešťastně~~
a poté si na nás vyřhl a
stal se členem naší smutky.
~~Od~~ Od té doby byl náš
život zase o trochu ~~lepší~~.
~~Nešťastně~~ ~~rozzářený~~

① Byl den po štědrém dnu, mně mohlo
být tak 5,6 let. Maminka se mě reptala,
z čeho jsem měla největší radost. Moje
odpověď: „Ké jáne se tu u stolu včička
seš.“

Zdroj⁸⁴

⁸⁴ Autor práce, 2021.

Příloha B.5: Emoční malba



Zdroj⁸⁵

⁸⁵ Autor práce, 2021.

Příloha B.6: Deníkový záznam

30. 8. 3048

Dnes mě čelí poskani' soud. Přemi' před
někem jsem se pokusil uká' se společností,
ale u hranic mě chytili' společnostva mi'
chytili' a odvětili' spíš. Když mě začali
vyptávat. Nemohl jsem jim říct, co jsem plánoval
udělat. Chytili' i' dříve. Dovědli' ho na nějaká
místa jako mě. Donutili' ho mi' předat nějaké
zpomínky. A když se rozhodne, jistě se
kudam' mou' napojit spíš ^{světo} do ^{světo} světa. Jestliže,
kudam' tu' navrátný mezi' 4 mi' ~~bylo~~ blízkými
rodině

Rozhodl jsem se, že zůstane a řešere'
zpomínky uchováme se své' hlavě/paměti.
Když jsem své' rozhodnutí' řekl' dále,
retrácel se nadsěně, ale respektoral mi' rozhodnutí.
Ptá se, proč jsem se tak rozhodl?
Lidé' jsou na ~~to~~ tento život zvyklí'
a nic jim nechybí. Nemůže jim přece chybět
něco, co ani neznají'.
Když se na to koukám s ročním rozstupem,
vim, že jsem udělal dobře.
Kdo ví, co by se stalo, kdyby lidé' dostali
řeckny' zpomínky spíš, řeckny' city...
~~Ita~~

Zdroj⁸⁶

⁸⁶ Autor práce, 2021.