

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

HRDINOVÉ PRAŽSKÝCH POVĚSTÍ

Eliška Grödllová

Vedoucí práce: prof. Eva Machková

Oponent práce: doc. Mgr. Karel Vostárek

Datum obhajoby: 26.- 27. 6. 2018

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Prague, 2018

ACADEMY OF DRAMATIC ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in education – Bachelor Programme

BACHELOR THESIS

THE HEROES OF OLD PRAGUE LEGENDS

Eliška Grödllová

Supervisor: prof. Eva Machková

Opponent: doc. Mgr. Karel Vostárek

Date of Apology: 26.- 27. 6. 2018

Academic Degree: BcA.

Prague, 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

HRDINOVÉ PRAŽSKÝCH POVĚSTÍ

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne

podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Evidenční list

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že jí vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

[illegible]

Abstrakt

Cílem této práce je vytvoření a realizace tří strukturovaných dramát pro děti ve věku 6-8 let, které dětem zprostředkují více perspektiv na problémové situace, ve kterých se nachází hlavní postavy tří pražských pověstí. První část práce je teoretická a pojednává se zde o předloze, kterou tvoří tři pražské pověsti – *Faustův dům*, *O Golemovi* a *O ohnivém muži Na poříčí*. Je zde charakterizována skupina, se kterou byl projekt realizován a jsou zde definovány krátkodobé a dlouhodobé cíle v oblastech osobnostně sociálního, dramatického a vzdělávacího rozvoje, které jsou vyvozeny z potřeb dětí této skupiny. Poslední část teoretické části je věnovaná metodám, které byly v projektu použity, zejména metodě strukturovaného dramatu, která je hlavní užitou metodou. V druhé části práce je popsána struktura jednotlivých dílen a analýza jejich průběhu při realizaci. Závěr je věnován analýze toho, do jaké míry se podařilo naplnit krátkodobé cíle projektu.

Klíčová slova: pražské pověsti, strukturované drama, mladší školní věk,

Abstract

The aim of this work is to create and put into practice three structured dramas for children in the age of 6 to 8 that will allow them to look on problematic situations, which are experienced by the main characters of three Prague legends, from different points of view. The first part of the thesis is theoretical, and it deals with three Prague legends - *Faustův dům*, *O Golemovi* and *O ohnivém muži Na poříčí* which were the main literary source of the project. The theoretical part further describes the group of children with whom the project was put into practice. The theoretical part contains the definition of the short-term and long-term goals derived from the needs of children of this group. The last part of the theoretical part is devoted to the methods used in the project, especially to the structured drama method, which is the main method used. The second part of the thesis describes the structure of individual workshops and the analysis of how the project was put into practice and what could be improved. The conclusion analyses to what extent have the short-term goals of the project been achieved.

Keywords: Prague legends, structured drama, children in the stage of late childhood

Poděkování:

Děkuji prof. Evě Machkové za vlídné vedení a trpělivost.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PRAŽSKÉ POVĚSTI JAKO TEXTOVÉ VÝCHODISKO PROJEKTU	10
1.1 Žánr pověsti	10
1.2 Autoři předloh: Adolf Wenig, Alois Jirásek, Eduard Petiška.....	10
1.3 Co předloha nabízí	11
1.4 Téma předlohy	11
1.5 Téma projektu	12
1.6 Pověst jako předloha pro strukturované drama.....	13
2 CHARAKTERISTIKA SKUPINY	14
2.1 Filozofie ScioŠkoly.....	14
2.2 Skupina	14
2.3 Zobecnění problémů skupiny.....	15
3 CÍLE PROJEKTU	17
3.1 Dlouhodobé cíle	17
3.1.1 Osobnostně sociální	17
3.1.2 Vzdělávací.....	17
3.1.3 Dramatické	18
3.2 Krátkodobé cíle.....	18
3.2.1 Osobnostně sociální	18
3.2.2 Vzdělávací.....	18
3.2.3 Dramatické	18
4 METODY	19
4.1 Strukturované drama.....	19
4.2 Brainstorming	21
4.3 Čtení.....	21
4.4 Mluvicí předměty.....	21
4.5 Narativní pantomima	21
4.6 Reflexe	21
4.7 Vyprávění.....	22
4.8 Živé – nehybné obrazy.....	22
PRAKTICKÁ ČÁST	24

5	POPIS A REALIZACE PROJEKTU	24
5.1	FAUSTŮV DŮM.....	24
5.2	O GOLEMOVI	34
5.3	OHNIVÝ MUŽ.....	43
6	ANALÝZA PROJEKTU.....	52
6.1	Analýza hlavní metody	52
6.1.1	Výstavba strukturovaného dramatu	52
6.1.2	Problémová situace	53
6.1.3	Postavy.....	53
6.2	Styl vedení	54
6.3	Navrhované úpravy.....	54
6.3.1	Skupina.....	54
6.3.2	Rozsah.....	55
6.3.3	Předloha	55
6.3.4	Metody	56
6.4	Závěr	56
	Seznam literatury	58
	Přílohy.....	60
	Příloha č. 1 - Dialog mezi Faustem a ďáblem #1	60
	Příloha č. 2 – Dialog mezi Faustem a ďáblem #2.....	60
	Příloha č. 3 - Dialog mezi studentem a kamarádem Janem #1	60
	Příloha č. 4 - Dialog mezi studentem a kamarádem Janem #2.....	61
	Příloha č. 5 – Dialog mezi rabínem Lowem a Pearl #1	61
	Příloha č. 6 – Dialog mezi rabínem a pražským radním.....	61
	Příloha č. 7 – Dialog mezi rabínem a Pearl #2	62
	Příloha č. 8 – Dialog mezi dvěma sousedkami.....	62
	Příloha č. 9 – Příklady pražských strašidel, vybraných z knihy Magdaleny Wagnerové Pražská strašidla a všemožná jiná zjevení	63

ÚVOD

Cílem této práce vytvoření a realizace tří strukturovaných dramat pro děti ve věku 6-8 let, které dětem mladšího školního věku zprostředkují více perspektiv na problémové situace, ve kterých se nachází hlavní postavy tří pražských pověstí – student z pověsti *Faustův dům*, rabínova manželka Pearl z pověsti *O Golemovi* a krejčí Matěj z pověsti *O ohnivém muži Na poříčí*. Hlavním tématem projektu je volba, která sebou nese určité důsledky. Postavy jsou v projektu konfrontovány s volbou, která se pojí s určitým morálním postojem, na který je v lekcích nahlíženo z různých úhlů pohledu.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části se pojednává o pražských pověstech jako o textovém východisku projektu. Je zde definován žánr pověsti, pojednává se zde o autorech předloh a je zde analyzováno, co předloha nabízí pro dramaticko-výchovný projekt.

V následující kapitole teoretické části charakterizují skupinu, se kterou byl projekt realizován. Jednalo se o skupinu patnácti dětí ve věku 6-8 let ze ScioŠkoly na Praze 6. V této kapitole pojednávám o filozofii ScioŠkoly a zobecňuji problémy, se kterými se skupina dlouhodoběji potýká.

Dále se věnuji cílům projektu, které dělím na cíle dlouhodobé a krátkodobé. Naplnění dlouhodobých cílů nelze ihned po realizaci projektu objektivně zhodnotit, ale krátkodobé ano, čemuž se věnuji v úplném závěru této práce.

V poslední kapitole teoretické části popisují metody, které byly v projektu použity. Pojednávám o metodě strukturovaného dramatu, která je hlavní metodou tohoto projektu, jelikož všechny tři lekce mají formu strukturovaného dramatu. Dále v této kapitole pojednávám o dalších dramaticko-výchovných metodách a odůvodňuji proč jsem je do projektu zařadila.

Do praktické části projektu jsou zařazeny scénáře všech tří lekcí, které jsou doplněné o mé komentáře vztahující se k průběhu realizace. Dále praktická část obsahuje analýzu celého projektu.

V závěru práce hodnotím naplnění cílů a celkový průběh projektu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PRAŽSKÉ POVĚSTI JAKO TEXTOVÉ VÝCHODISKO PROJEKTU

1.1 Žánr pověsti

Pověst je literární žánr, pro který je typické napětí mezi „*reálným základem a nereálným výkladem*“¹. Pověst se váže na určité místo či na osobu, o kterých pověst vypráví nějakou „*smyšlenou či zcela smyšlenou událost*.“² Přitažlivost pověstí je pro čtenáře především „*v napětí mezi realitou a fikcí*.“³ Od pohádky se pověst liší především tím, že se váže na místo, osobu či událost.

1.2 Autoři předloh: Adolf Wenig, Alois Jirásek, Eduard Petiška

Autoři předloh, ze kterých jsem v projektu vycházela, jsou spisovatelé, kteří v rámci své literární tvorby vydaly díla, v nichž zaznamenávají české pověsti. Jedná se o Adolfa Weniga, Aloise Jiráska a Eduarda Petišku.

Adolf Wenig (1874-1940), z jehož díla *Staré pověsti pražské* jsem čerpala pověst *O ohnivém muži Na poříčí*, byl český spisovatel, který sepsal řadu českých pověstí a pohádek a věnoval se tvorbě literatury pro děti. Mezi jeho další díla patří např. *Pohádky* (1902).

Alois Jirásek (1851-1930), z jehož díla *Staré pověsti české*, jsem čerpala pověst *Faustův dům*, byl český spisovatel, který se ve svých dílech z velké části zabýval českou historií. Psal zejména historickou prózu mapující české dějiny. Mezi jeho další díla patří např. romány *Temno* (1913-1915) či *Psohlavci* (1884).

Eduard Petiška, z jehož díla *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy*, jsem čerpala pověst *O Golemovi*, byl český spisovatel, který se v rámci své tvorby převážně věnoval psaní literatury pro děti. Jeho dalším dílem jsou např. *Staré řecké báje a pověsti* (1958).

¹ Machková, Tvořivá dramatika, 2011, s. 38.

² Machková, 2011, s. 39.

³ Machková, 2011, s. 39.

1.3 Co předloha nabízí

Všechny tři pověsti jsou charakteristické svojí tajuplností a nadpřirozenými jevy, proto je tato literární látka pro děti ve věku 6–8 let zajímavá a poutavá.

Pověst vyobrazuje typové postavy, které nejsou psychologicky složité, což je pro děti mladšího školního věku srozumitelné. Charaktery postav, které v pověstech vystupují, lze zároveň více konkretizovat a posílit tak konkrétní téma dramaticko-výchovné lekce, která z pověsti vychází. Pro posílení tématu jsem do jednotlivých lekcí zařadila následující prvky (postavu nebo situaci), které nejsou v původní předloze, ale jejich zařazení posiluje téma a výstavbu lekce:

- Do lekce *Faustův dům* jsem pro lepší vybudování postavy studenta přidala vyfabulovanou postavu kamaráda Jana, který studenta varuje před nebezpečím Faustova domu.
- Do lekce *O Golemovi* jsem pro posílení dramatického napětí přidala scénu mezi rabínem a pražským radním. Radní rabínovi sděluje, že židům hrozí vyhoštění z Prahy.
- Do lekce *Ohnivý muž* jsem pro lepší vybudování postavy Matěje zařadila vyfabulované informace o jeho příchodu do Prahy.

1.4 Téma předlohy

Tématem pověstí *Faustův dům*, *O Golemovi* a *O ohnivém muži Na poříčí* je vnitřní konflikt člověka, který je konfrontován s nadpřirozenými silami, vůči nimž má zaujmout určité stanovisko, ze kterého pro něj plynou určité důsledky.

Student ve *Faustově domě* je v komnatách Fausta pokoušen tajemným zlaťákem. Vzhledem k jeho životní situaci pro něj zlaťák znamená vysvobození z chudoby. S přibývajícimi zlaťáky však roste i studentova touha po moci a student začne bádát ve Faustových knihách. Student je prostřednictvím tajemného zlaťáku vystaven volbě mezi tím, zdali si zadá s nadpřirozenými silami, které jsou ale nevyzpytatelné. Student pokušení podlehne a potkává ho stejný osud jako Fausta.

V pověsti *O Golemovi* je rabínova žena Pearl vystavěna volbě, zdali přikáže Golemovi, aby ji pomohl při práci v domácnosti, např. nanosít vodu či přinést chléb z trhu. Golem byl rabínem Lowem stvořen pro ochranu Židovského města a Pearl není obeznámena s původem a tvorbou Golema, ale má od svého muže zakázáno Golema použít pro každodenní

práci. Golem slouží „*k posvátným účelům*“,“⁴ pro které byl stvořen při magickém rituálu, v němž nadpřirozené síly dopomáhaly k jeho oživení (což Pearl neví). Pearl zákaz rabína poruší, což vede k tomu, že jí Golem nakonec přidělá více práce než užitku. Golem není lidskou bytostí a příkazy Pearl bere doslovně. Nanosí tedy vodu, ale vytopí při tom celý dům. Přinese chléb, ale i s vyděšenou pekařkou a celým jejím stánkem. Pověst nabízí poučení v tom smyslu, že by člověk měl vážit, zdali poruší zákaz, který mu byl z nejasných, ale opodstatněných důvodů, dán.

V pověsti *O ohnivém muži Na poříčí* se krejčí Matěj setkává s ohnivým mužem. Ohnivý muž býval bohatým kupcem, v jehož domě vypukl požár. Místo toho, aby se kupec snažil zachránit vlastní život, vrátil se do hořícího domu pro peníze a při tom uhořel. Kvůli tomu, že si nevážil života, byl odkázán k tomu strašit jako ohnivý muž. Kupec porušil řád života, kterého si nevážil, za což byl nadpřirozenými silami potrestán. Krejčí Matěj je v příběhu konfrontován s volbou, zdali přijme pomoc od ohnivého muže, ale jelikož se vrací z hospody a je lehce opilý, pomoc od ohnivého muže přijme. Ohnivý muž Matěje dovede domů, kde mu Matěj poděkuje a ohnivého muže tak vysvobodí. Díky Matějově lidskosti a odvaze kletba pomine. Matěj je v pověsti vystaven volbě, zdali si zadá s nadpřirozenými silami tím způsobem, že přijme pomoc od strašidla. Matěj pomoc přijme a dopomůže svým jednáním k osvobození kupcovy duše.

1.5 Téma projektu

Téma projektu vychází z tématu předlohy. Zastřešujícím tématem, které je společné pro všechny tři lekce, je volba mezi určitými morálními postoji, se kterými jsou hrdinové dramát konfrontováni. Lekce účastníky seznamují s životní situací hrdinů a zkoumají moment, kdy jsou hrdinové okolnostmi nuceni k rozhodnutí, vyžadující zamyšlení se nad možnými důsledky své volby. Strukturovaná dramata seznamují s hlavními postavami třech pražských pověstí – se studentem ve *Faustově domě*, s rabi Lowem v pověsti *O Golemovi* a s krejčím Matějem v pověsti *O ohnivém muži Na poříčí*.

Témata jednotlivých dílen jsou formulovány do otázek, které si hrdinové pomyslně kladou v momentu své volby:

- Student Šimon v lekci *Faustův dům* - „*Nechám se zlákat vidinou lepšího života a vezmu si něco, co mi nepatří?*“

⁴ Petiška, Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy, 1969, s. 66.

- Rabínova manželka Pearl v lekci *O Golemovi*- „*Dodržím opodstatněný zákaz, který mi byl dán?*“
- Krejčí Matěj v lekci *Ohnivý muž* - „*Odvážím se přijmout pomoc od někoho, koho neznám?*“

1.6 Pověst jako předloha pro strukturované drama

Pověsti nejsou vždy vhodnou předlohou pro dramaticko-výchovnou lekci, jelikož často neobsahují žádný konflikt. Eva Machková upozorňuje na to, že „*pověsti, které mají dramatickou situaci vynucující řešení*“⁵ není mnoho, jelikož pověsti často „*sdělují nějakou informaci*“,“⁶ ale neobsahují zápletku. Proto jsem pro bakalářský projekt volila pověsti, které zápletku obsahují a které mají potenciál pro vytvoření dramatické situace. V pověstech, které jsem zvolila jako předlohu pro projekt (*Faustův dům*, *O ohnivém muži* *Na poříčí* a *O Golemovi*) vystupují postavy, které jsou konfrontovány s určitým problémem, který je nutí jednat. Z hlediska své struktury mohou být tyto pověsti využity jako předlohy pro strukturované drama.

Strukturovaná dramata, která vychází ze třech pražských pověstí mají odlišnou zápletku, ale jejich výstavba směřuje k momentu rozhodování se. Rozhodováním je míněno zvažování určitých vnitřních postojů, mezi kterými si postava volí a které se pojí s určitým morálním postojem. Děj příběhu pověsti bude zachován, ale důraz bude kladen na perspektivu hrdiny – na to, jaké jsou jeho motivy pro to rozhodnout se tak či onak.

Problémová situace a její řešení jsou zasazeny do tajemného příběhu pověsti, která obsahuje nadpřirozené prvky, což „vážnost“ rozhodnutí odlehčuje. Příběhy hrdinů z pověstí slouží jako paralela k momentům rozhodování, se kterým se děti mohou potkat v každodenním životě. Pro některé děti to také může být vůbec první konfrontace s volbou, která vyžaduje hlubší zamyšlení se nad morálními principy.

⁵ Machková, Tvořivá dramatika, 2011, s. 39.

⁶ Machková, Tvořivá dramatika, 2011, s. 39.

2 CHARAKTERISTIKA SKUPINY

2.1 Filozofie ScioŠkoly

ScioŠkola na Praze 6 byla otevřena v září 2017. Její koncepce je založena na individuálním přístupu k dítěti. ScioŠkola směřuje k tomu, aby dítě školu navštěvovalo rádo, aby mu dávalo smysl to, co se učí a aby bylo samo vnitřně motivované pro to se učit nové věci. ScioŠkola nevychází z konkrétní pedagogické metody, ale je inspirovaná pedagogickými směry konstruktivismu, kooperativního učení či metodami osobnostní a sociální výchovy.

2.2 Skupina

Projekt je zamýšlen pro skupinu 15 dětí ve věku 6-8 let, které navštěvují ScioŠkolu na Praze 6, v níž působím jako průvodce pro 1. a 2. třídu. Jedná se o smíšenou skupinu, v níž je 10 chlapců a 5 dívek. Skupinu, se kterou projekt realizuji znám a děti učím jako jejich průvodce třikrát týdně. Skupina má s dramatickou výchovou malé zkušenosti, ale s některými technikami dramatické výchovy (např. pantomimická cvičení, živé sochy) se děti již setkaly, protože je zařazují do projektové výuky. Pro tuto skupinu dětí je tento projekt jejich první zkušeností se souvislou lekcí dramatické výchovy.

Výuka ve ScioŠkole probíhá integrovaně, předměty nejsou striktně dělené a prolínají se. Třídy jsou rozdělené do dvojročí, v nichž první a druhá třída tvoří společně jednu skupinu. Ve skupině, se kterou pracuji, je nyní 8 dětí z první třídy a 7 dětí z druhé třídy. Dvojročí umožňuje spolupráci dětí různého věku a vývoje, avšak pro tvorbu dramaticko-výchovného projektu je zapotřebí brát ohled na toto specifikum. Širší věkové spektrum dětí je pro přípravu dramaticko-výchovného projektu náročnější, jelikož ve skupině panuje větší různorodost toho, co jednotlivé děti z hlediska vývojové psychologie dovedou, jaká témata jsou pro ně aktuální a jaké techniky dramatické výchovy jsou pro ně vhodné. Některé děti se např. učí číst a psát, zatímco jiné děti už číst a psát dovedou, čemuž je potřeba přizpůsobit formu dílny.

Dalším specifickým rysem skupiny je její proměnlivá dynamika. ScioŠkola na Praze 6 byla otevřena v září 2017 a do naší třídy v průběhu celého roku přichází nové děti, což vede k proměnlivosti vztahů mezi dětmi. Vztahy mezi dětmi jsou celkově velmi dobré. Prvnáci a druháci se mezi sebou vzájemně přátelí, spolupracují a učí se od sebe navzájem.

Ve skupině je několik dětí, které mají dlouhodobější problémy s pozorností. Jedná se o chlapce (8 let) z druhé třídy, který byl na předchozí škole stigmatizován jako „problematický.“ Další dvě děti, které mají problémy s udržení pozornosti jsou chlapec (7 let) a dívka (8 let), pro které je náročné setrvat v dlouhodobější činnosti.

S pražskými pověstmi mají děti již předchozí zkušenost. Pověstmi jsme se s dětmi zabývali v rámci projektové výuky, kdy jsme po dobu tří týdnů, různými formami a způsoby, poznávali, co je to pověst a pověsti jsme si vyprávěli a četli. Až na pověst *O ohnivém muži Na poříčí*, děti další dvě pověsti (*Faustův dům*, *O Golemovi*) znají. V rámci projektu se děti s pověstí seznámí z jiné perspektivy, nahlédnou na příběh z pohledu postav, které v pověstech vystupují a prozkoumají morální dilema, se kterými se postavy potýkají.

2.3 Zobecnění problémů skupiny

a) Respekt k pravidlům

Filozofie ScioŠkoly vychází z respektujícího přístupu k dítěti a ze vzájemného respektu mezi dětmi a průvodci, z respektu mezi dětmi samotnými. Strukturované drama, které spěje k rozhodnutí a s ním spojenými důsledky, je podpůrné pro osobnostně-sociální rozvoj dětí, které na ScioŠkole studují. Přímá zkušenost s volbou, která sebou nese určité důsledky byla zvolena záměrně pro tuto skupinu dětí 1. a 2. třídy, jelikož důsledky lidského chování a konání jsou i aktuální tématem, se kterým se nyní jako třída a škola potýkáme v rámci nastavování pravidel. Děti ve skupině, pro kterou je projekt zamýšlen, pravidla často porušují a jsou nyní ve fázi chápání důsledků, které pramení z lidského chování. Pravidla jsou pro fungování školy, jejíž cílem je, aby se v ní všichni cítili dobře a bezpečně, klíčová. Téma projektu je zvoleno tak, aby děti podpořilo v porozumění různým druhům chování a různým morálním postojům.

b) Pozornost

Pro děti v této skupině je náročné udržet pozornost při dlouhodobější aktivitě. Pozornost dětí se snažíme dlouhodobě rozvíjet prostřednictvím pravidelných komunitních kruhů, které máme vždy na začátku a na konci dne, kdy každé dítě s ostatními sdílí, jak se mu daří a co se v průběhu dne naučilo, co se mu líbilo/nelíbilo a proč. Ranní a odpolední komunitní kruh slouží jako opakuující se rituál, který pro děti ohraničuje jejich den ve škole a zároveň se při něm učí udržet pozornost při naslouchání ostatním spolužákům. Pozornost je

pro dítě mladšího školního věku velmi podstatná, jelikož „*rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů*“,“⁷ proto projekt obsahuje techniky, které pozornost dětí může rozvíjet. Hlavní metoda strukturovaného dramatu vyžaduje soustavnější koncentraci dětí na jednotlivé části příběhu, které dávají dohromady celek, k jehož rozuzlení drama směřuje.

c) Spolupráce

Některé děti ve skupině nejraději pracují individuálně a spolupráce s ostatními je pro ně náročná. Spolupráci se v průběhu každodenního vyučování snažíme dlouhodobě rozvíjet prostřednictvím práce ve dvojicích a v malých skupinkách (zatím maximálně po třech dětech). Společný vstup do příběhu nabízí dětem možnost společného prožitku. V projektu jsou zařazeny techniky, které spolupráci přímo rozvíjí, např. tvorba živého obrazu, při jehož realizaci se děti musí mezi sebou domluvit.

⁷ Šimíčková-Čížková, *Přehled vývojové psychologie*, 2003, s. 96.

3 CÍLE PROJEKTU

3.1 Dlouhodobé cíle

Dlouhodobé cíle projektu směřují k osobnostně sociálnímu rozvoji účastníků dílny a jejich naplnění lze pozorovat v rámci dlouhodobého vývoje. Eva Machková dlouhodobé cíle definuje jako ty, „o nichž lze uvažovat v kategorii 'profil absolventa' – jací by měli být ti, kteří aktivitami prošli.“⁸

3.1.1 Osobnostně sociální

- Rozvíjet schopnost emočního porozumění a sociálního citění

Děti mladšího školního věku začínají rozvíjet vyšší etické a sociální citění a rozvíjí se jejich schopnost emočního sebepoznání a vnímání základních morálních hodnot.⁹ Cílem projektu je podpořit tento rozvoj prostřednictvím seznámení s postavami, které řeší určité morální dilema. Vstupem do rolí jednotlivých postav (Faust, student z Faustova domu, rabi Low, rabínova žena Pearl, Ohnivý muž, krejčí Matěj) mohou děti lépe pochopit základní motivaci těchto postav, což jim pomáhá porozumět základním morálním hodnotám.

- Rozvoj kritického myšlení

Dítě mladšího školního věku po nástupu do školy rozvíjí svou schopnost logického myšlení, „které se opírá o konkrétní věci a jevy.“¹⁰ Vstup do postavy dětem umožní na problém pohlédnout s větším odstupem a z jiné perspektivy, což děti podněcuje k tomu klást si otázky o postavě a následně porovnávat různé varianty řešení problému, se kterým se postava potýká.¹¹ Dětem je přímo zprostředkovaná situace rozhodování se, což jim umožní si řešení, ke kterému sami dojdou, vyzkoušet nanečisto v bezpečném, fiktivním prostředí.

- Rozvíjet pozornost a spolupráci ve skupině

3.1.2 Vzdělávací

- Podnítit děti k četbě dalších pražských pověstí

⁸ Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2007, s. 39.

⁹ Šimíčková-Čížková, 2003, s. 97.

¹⁰ Šimíčková-Čížková, 2003, s. 96.

¹¹ Machková, Úvod do studia dramatické výchovy, 2007, s. 53.

3.1.3 Dramatické

- Rozvíjet základní dramatické dovednosti (hra v roli, improvizace)

3.2 Krátkodobé cíle

Eva Machková definuje krátkodobé cíle jako „typy cílů, o nichž lze na konci hodiny uvažovat v podobě 'zdařilo se – nezdařilo se – do jaké míry se zdařilo.'“¹² Krátkodobé cíle, které jsou níže popsány, se vztahují obecně ke všem třem lekcím. Krátkodobé cíle vychází z cílů dlouhodobých.

3.2.1 Osobnostně sociální

- Spolupracovat a domlouvat se při práci ve dvojicích
- Improvizacemi s vyměněnými rolemi docházet k pochopení stanovisek druhých¹³

3.2.2 Vzdělávací

- Seznámit děti s příběhem pražských pověstí *Faustův dům*, *O Golemovi* a *Ohnivý muž*
- Seznámit děti s hlavními postavami pověstí

3.2.3 Dramatické

- Seznámit děti se základními technikami dramatické výchovy
- Přijmout fiktivní prostředí
- Vstupovat do role
- Seznámit děti s metodou strukturovaného dramatu.

¹² Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2007, s. 39.

¹³ Machková, Jak se učí dramatická výchova, 2007, s. 39.

4 METODY

V této části práce se věnuji dramaticko-výchovným metodám, které jsem při realizaci projektu používala. Definuji zde nejčastěji používané metody a důvody jejich zařazení do projektu. Nejdříve pojednávám o metodě strukturovaného dramatu, jelikož je to hlavní metoda projektu. Dále jsou metody řazeny chronologicky, podle abecedy.

4.1 Strukturované drama

Eva Machková definuje strukturované drama jako drama, které je vybudováno na krocích. Strukturované drama se „řídí výstavbou“¹⁴ konkrétního příběhu a jednotlivé kroky se vyvíjí buď od „jednotlivých elementů“,¹⁵ které příběh tvoří nebo se drama vyvíjí po jednotlivých scénách. To, jakým způsobem je osa dramatu vybudovaná, a co je do ní zahrnuto, se odvíjí od zvoleného tématu.¹⁶ Tématem strukturovaných dramát je volba mezi určitými morálními postoji, se kterými jsou postavy konfrontovány. Osa každého dramatu se vyvíjí po jednotlivých scénách.

Strukturované drama je metoda dramatické výchovy založená na práci s příběhem, jehož jádrem je problémová situace.¹⁷ Problémová situace je založena na konfliktu vnitřního či vnějšího charakteru, na který účastníci dílny nahlíží z různých perspektiv, hlouběji jej prozkoumávají a společně s postavami příběhu spějí k jeho vyřešení. Volba technik, které jsou v průběhu strukturovaného dramatu použity, se odvíjí od zkušenosti skupiny a od věku účastníků.

Výstavba strukturovaného dramatu vychází ze základní struktury dramatu. Při tvorbě jednotlivých lekcí jsem vycházela z výstavby Iriny Ulrychové, která základní schéma výstavby dramatu popisuje takto:

1. Startovací bod
2. Budování víry a sběr informací
3. Nastolení problémové situace
4. Zkoumání problémové situace
5. Řešení problémové situace

¹⁴ Machková, Tvořivá dramatika, 2000, s. 8.

¹⁵ Machková, 2000, s. 8.

¹⁶ Machková, 2000, s. 8.

¹⁷ Ulrychová, *Drama a příběh.*, 2016, s. 19.

6. Důsledky – nová problémová situace

7. Závěrečná reflexe¹⁸

Metodu strukturovaného dramatu jsem při tvorbě lekcí zvolila záměrně, jelikož metoda podporuje dlouhodobé cíle projektu – rozvíjí emoční porozumění a kritické myšlení dětí. Náhled na problémovou situaci z perspektiv postav dětem umožní pochopit různé motivy jednajících postav. V rámci řešení problémové situace budou děti na problémovou situaci nahlížet sami za sebe a nanečisto si vyzkouší moment volby, která sebou nese určité důsledky.

V dílně *Faustův dům* problémová situace vychází z vnitřního konfliktu studenta, zdali si má či nemá vzít zlaták z Faustova domu. Problémová situace v dílně *O Golemovi* je založena na vnitřním konfliktu rabínovy manželky Pearl, která se rozhoduje, zdali i přes rabínův zákaz použije Golema na každodenní práci. V závěrečném dramatu *Ohnivý muž* se krejčí Matěj rozhoduje, zdali přijme pomoc strašidla či nepřijme. Děti v momentu řešení problémových situací jednají sami za sebe a v rolích rádců dávají postavám svá doporučení toho, jak se rozhodnout. Rozhodnutí postavy a závěr příběhu se dále odvíjí od předlohy.

Všechny lekce obsahují otevřenou problémovou situaci, která „nutí hráče jednat tady a teď“¹⁹ a v průběhu lekce se spěje k jejímu vyřešení a uzavření. Problémové situace jsou ve všech dílnách diskontinuální,²⁰ což znamená, že jednotlivé fáze vystavěného dramatu jsou od sebe oddělené a přerušované (např. reflexemi či volbou jiných technik). Otevřená a diskontinuální problémová situace je vhodná pro děti mladšího školního věku, jelikož jim tato forma problémové situace umožňuje dospět k uzavření konfliktu, který v průběhu lekce řeší. Zároveň jim přerušovaná forma dramatu umožňuje určitý odstup od jednotlivých kroků, které mohou být pro některé děti emočně náročné.

Druh konfliktu se v jednotlivých lekcích liší. V lekci o Faustovi se jedná o interpersonální konflikt studenta, který řeší vnitřní dilema, zdali si má vzít zlaták. V lekci o Golemovi jsou děti nejdříve svědky skupinového konfliktu mezi Pražany a židy a poté pomáhají řešit interpersonální konflikt rabínovy ženy Pearl, která se rozhoduje, zdali použije Golema i přes zákaz rabína. V lekci o ohnivém muži se jedná o konflikt intrapersonální – konflikt mezi dvěma postavami, ohnivým mužem a krejčím Matějem.

¹⁸ Ulrychová, 2016, s. 51.

¹⁹ Ulrychová, 2016, s. 22.

²⁰ Ulrychová, 2016, s. 23.

4.2 Brainstorming

Josef Valenta definuje brainstorming jako techniku, v níž „*předložíme problém (...) následně necháme rozpoutat onen déšť jakýchkoliv nápadů*“,“²¹ a když je nápadů dostatek, je fáze sdílení nápadů ukončena. Metoda je v projektu použita pro podporu dětí ve spontánním projevu jejich nápadů.

4.3 Čtení

Metoda čtení v projektu slouží k posunutí děje. Čtené pasáže také posilují „*spoluvytvářet fikci*“,“²² čehož je dosaženo výrazem hlasu lektora, který část příběhu čte.²³ Metoda čtení je v projektu využita pro posunutí děje a pro dotvoření atmosféry.

4.4 Mluvící předměty

Metoda, při níž účastníci „*propůjčí svůj hlas*“²⁴ předmětu, který zastupuje konkrétní postavu. Hráči prostřednictvím předmětu mluví za postavu.²⁵ Metoda je v projektu použita pro rozvoj představy o konkrétní postavě, která v příběhu vystupuje.

4.5 Narativní pantomima

Josef Valenta definuje narativní pantomimu jako metodu, která „*je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitel vypravuje (...) a hráči hrají pantomimu*.“ Vyprávění musí být vybráno tak, „*aby umožňovalo hráčům akci*.“²⁶ Metoda je v projektu použita pro rozvoj představy o prostředí, ve kterém se postava nachází.

4.6 Reflexe

Reflexe je metoda, která je v projektu použita pro zamyšlení se nad jednotlivými částmi příběhu. Reflexe zařazené do tohoto projektu jsou:

²¹ Valenta, *Metody a techniky dramatické výchovy*, 2008, s. 142.

²² Valenta, 2008, s. 168.

²³ Valenta, 2008, s. 168.

²⁴ Valenta, 2008, s. 168.

²⁵ Valenta, 2008, s. 178.

²⁶ Valenta, 2008, s. 131.

- Reflexe obsahu hry, kdy reflektujeme např. „*téma, příběh, událost, realie, charaktery*.“²⁷
- Reflexe osobního a sociálního rozvoje účastníků, kdy se například reflektují myšlenky a pocity hráčů, které se vztahují k dílčím momentům dramatu.
- Reflexe pedagogicko-metodická, v níž jsou rozebírány jednotlivé metodické postupy, které byly v průběhu projektu použity.

4.7 Vyprávění

Norah Morganová a Julia Saxtonová definují vyprávění jako „*líčení událostí, které tvoří příběh*.“ Prostřednictvím vyprávění učitel „*zdůrazňuje klíčové momenty dramatu*“ a žáci mají možnost si „*zážitky zprostředkované vyprávěním projít ve svých představách*.“²⁸ Vyprávění je v lekcích použito pro posílení atmosféry, slouží k posunutí děje a vnáší do strukturovaných dramat napětí.²⁹

4.8 Živé – nehybné obrazy

Josef Valenta definuje živý – nehybný obraz jako „*pantomimicko-pohybovou metodu*“³⁰. Živé obrazy Valenta dělí na:

- „*Živý obraz, který je složen z více hráčů*“, v němž hráči „*zaujímají pozice ve vzájemném vztahu*.“³¹
- „*Živý obraz založený na pozici jednotlivce*“, v nichž hráči „*nejsou ve vzájemném vztahu*.“³²

Pro rozlišení živého obrazu jedince a živého obrazu, který se skládá z více hráčů, nazývám živý obraz jedince „*živá socha*.“

Tvorba živých obrazů je zařazena do technik použitých v projektu, jelikož děti se na tvorbě musí domlouvat, což rozvíjí jejich schopnost spolupráce. Tvorba živých soch naopak

²⁷ Valenta, 2008, s. 290.

²⁸ Morganová, Saxtonová, *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*, 2001, s.147

²⁹ Morganová, Saxtonová, 2001, s.147.

³⁰ Valenta, 2008, s. 157.

³¹ Valenta, 2008, s. 157.

³² Valenta, 2008, s. 157.

umožňuje, aby děti pracovaly jednotlivě, ale všechny najednou a při své činnosti se nekontrolovaly.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POPIS A REALIZACE PROJEKTU

Praktická část projektu je zachycena formou tří scénářů, které jsou řazeny chronologicky, tak jak šly dílny za sebou při realizaci. Scénář každé dílny je doplněn o mé komentáře, v nichž analyzuji problematické kroky a navrhuji možná řešení. Komentáře jsou zařazeny na konci jednotlivých bloků každé z dílen. Komentáře by měly pomoci k jasnějšímu uchopení závěrečné analýzy projektu, které se věnuji v druhé části této kapitoly. V závěrečné analýze na projekt nahlížím jako celek. Hluběji analyzuji společná témata, která prostupovala všemi dílnami a která se po realizaci vyjevila jako klíčová.

Délka projektu: Projekt je rozvržen do tří za sebou jdoucích dnů, kdy děti nebudou mít svůj obvyklý rozvrh, ale zúčastní se v rámci výuky dramaticko-výchovného projektu. Projekt je rozvržen do tří lekcí, z nichž každá lekce je plánovaná na dobu 180 minut.

Prostor: Školní třída, upravená pro výuku dramatické výchovy (lavice a židle jsou řazeny podél zdi).

5.1 FAUSTŮV DŮM

Téma: Nechám se zlákat vidinou lepšího života a vezmu si něco, co mi nepatří?

Cíle:

Osobnostně sociální

- Spolupracovat a domlouvat se při práci ve dvojicích
- Improvizovat s vyměněnými rolemi a docházet k pochopení stanovisek postav³³
- Rozvíjet smyslové vnímání

Vzdělávací

³³ Machková, *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s. 39.

- Seznámit děti s pověstí *Faustův dům*

Dramatické

- Přijmout fiktivní prostředí
- Vstoupit do role

Prostor: Školní třída je proměněna v prostory Faustova domu – nábytek třídy je pokrytý látkami. Několik lavic je zařízeno jako Faustova pracovna. Na stole leží listina se zaříkávadlem, okolo jsou lahvičky, váza, baňky, brk na psaní, na židli visí Faustův kabát.

Struktura dílny:

1. Vstup do domu (*Rozehrání*)
2. Setkání s Faustem (*Startovací bod*)³⁴
3. Vstup do role Fausta (*Budování víry a sběr informací*)
4. Faustův konec (*Budování víry a sběr informací*)
5. Seznámení se studentem (*Budování víry a sběr informací*)
6. Vstup do role studenta (*Budování víry a sběr informací*)
7. Student a zlatáky (*Nastolení a zkoumání problémové situace*)
8. Student se rozhoduje (*Řešení problémové situace*)
9. Reflexe (*Závěrečná reflexe*)

1. Vstup do domu

Cíl:³⁵

- Aktivizovat děti a navodit uvolněnou atmosféru ve skupině.
- Navnadit děti ke vstupu do fiktivního příběhu

Honička: Honička, v níž „čaroděj“ honí ostatní hráče. Když čaroděj řekne mrazící kouzlo „štronzo“ a dotkne se někoho z hráčů, zmrazí ho svým dotykem. Zmrazení hráči musí

³⁴ Fáze strukturovaného dramatu podle Iriny Ulrychové, *Drama a příběh*, 2016, s. 51.

³⁵ Na začátku každého bloku dílny je popsán cíl, který popisuje, co je záměrem konkrétního bloku v rámci výstavby strukturovaného dramatu (např. budování napětí či výstavba postav).

zamrznout v té pozici, ve které se zrovna nachází. Ostatní hráči mohou zamrzlé hráče vysvobodit tak, že kolem nich ve dvojici spojí své ruce a vytvoří kruh.

Instrukce: „Nyní se vydáme do jednoho starého domu ve staré Praze. Dům si prohlédněte a zamyslete se nad tím, kdo tady asi bydlí. Jakmile uslyšíte zvoneček, je to signál, že si sedneme do společného kruhu.“

Kruh myšlenek: V komunitním kruhu děti sdílí myšlenky. „Kdo myslíte, že bydlí v tomto domě? Proč?“

Komentář k realizaci:

Honička děti aktivizovala, což následně vedlo k příjemnému naladění dětí do dalšího bloku činností. Děti se zároveň seznámily s pravidlem štronza, které se vyskytuje v závěrečném bloku dílny. Pravidla, která všichni rychle pochopily, dětem umožnila spolupracovat, když vysvobozovaly zamrzlé hráče. Honička děti vedla ke spontánní spolupráci ve dvojicích, na kterou bylo navázáno v dalších aktivitách dílny.

2. Vstup do role Fausta

Cíl:

- Děti se seznámí s postavou Fausta a jeho motivy.

Dialog mezi Faustem a čertem #1: Děti vyslechnou dialog mezi Faustem a čertem, kterého Faust právě vyvolal (příloha č. 1). Čert se Fausta ptá, co od něj žádá.

Reflexe: „Koho jsme slyšeli? Kdo zde bydlí? Co o něm víme?“

Smyslové poznávání předmětů: Děti si zavážou oči a poslepu prozkoumávají Faustovy předměty: lahvičku, minci a brko na psaní.

Živé sochy: „Budu počítat do pěti. Zkuste vytvořit sochu Fausta, který bádá nad svými knihami.“ Aktivita se opakuje s jiným zadáním:

- Faust zapisuje zaříkávadlo do své knihy

- Faust vyvolává ducha čerta

Komentář k realizaci:

Při prozkoumávání Faustova domu posloužily rekvizity, které si děti důkladně prohlížely, jako inspirace k rozklíčování toho, kdo dům může obývat. Dětem jsem prostor uvedla jako „dům“, avšak příště bych zvolila termín „pokoj“ nebo „komnata“, jelikož navodit atmosféru celého domu se mi prostřednictvím rekvizit nepodařilo. Děti tak byly zpočátku trochu zklamané a začaly ihned namítat, že se nejedná o dům, čímž se narušovala tajemná atmosféra, která vznikla proměnou prostoru.

Při přehrávání úvodního rozhovoru Fausta a čerta, který byl v rámci strukturovaného dramatu, zamýšlen jako „návnada“, ³⁶ selhala technika a moment napětí byl zpočátku narušen malou hlasitostí rozhovoru, který nebyl slyšet. Problém s technikou se mi podařilo vyřešit a děti následně rozhovor vyslechly. Rozhovor, který i díky kvalitě zahraného dialogu (dialog četly spolužačky z KVD), následně vzbudil zájem o postavy, které v nahrávce promlouvaly.

Většina dětí se s příběhem Fausta již setkala, ale některé děti nikoliv, což se po vyslechnutí dialogu ukázalo jako lehce problematické, jelikož děti, které příběh znaly měly v tuto chvíli tendenci příběh převyprávět. Tuto situaci jsem se snažila vyřešit tím způsobem, že jsem dětem, které příběh znaly navrhla, aby příběh prozkoumávaly společně s ostatními a prozkoumávaly, zdali se jejich verze příběhu nějakým způsobem liší od té, kterou nyní prožijeme.

Tvorba soch Fausta byla pro děti srozumitelná, což usuzuji z toho, že všechny děti do role Fausta dokázaly vstoupit a jednotlivé sochy vytvořit. Domnívám se, že schopnost dětí vytvořit sochy Fausta byla spojena s předchozími aktivitami, v nichž se s Faustem seznamovaly přes různé smysly (hmat, sluch, zrak) a tím pádem si dokázaly postavu Fausta lépe představit.

3. Faustova perspektiva

Cíl:

- Prostřednictvím vstupu do role Fausta děti budují svou víru³⁷ ve fiktivní příběh, do kterého vstoupily.

³⁶ Svozilová, Tvořivá dramatika, 2000, s. 14.

³⁷ Svozilová, Tvořivá dramatika, 2000, s. 14.

Mluvicí předmět: Doprostřed komunitního kruhu je položen Faustův kabát. „Kdo si oblékne Faustův kabát, promění se ve Fausta a může ostatním sdělit, po čem nejvíce touží? Jaké přání žádá od čerta vyplnit?“

Dialog mezi Faustem a čertem #2: Dialog mezi Faustem a čertem (příloha č.2), ve které Faust čertovi upíše svou duši.

Reflexe: „Když Faust upíše čerta svou duši, všechno to, co si nyní Faust přál, se mu může splnit. Avšak myslíte, že má Faust strach? Z čeho?“

Tvorba výtvarného artefaktu: Děti si ve dvojicích svážou ruce k sobě a mají za úkol společně svázanou rukou nakreslit jednu věc, po které Faust touží.

Reflexe: „Jaké to bylo kreslit se svázanýma rukama? Znáte rčení „mít svázané ruce“? Je možné, že když Faust čerta upíše duši, bude nějak svázán či omezen?“

Komentář k realizaci:

Oblékání Faustova pláště vzbudilo zájem dětí si roli Fausta vyzkoušet. Jelikož se jedná o skupinu, která nemá mnoho zkušeností s metodami dramatické výchovy a pro děti se jednalo o první zkušenost se vstupem do role, snažila jsem se vážnost jednotlivých vstupů posílit tak, že jsem se každého dítěte, které si plášť obléklo, zvlášť zeptala „Co žádáš Fauste?“ Důvodem bylo dětem zpřítomnit, do jaké role vstupují. Zároveň mi otázka a intonace hlasu, který byl živý, pomohla udržovat napětí, které pomalu klesalo, jelikož aktivita trvala dlouho a pozornost dětí začala upadat. Plášť se neoblékal lehce, jelikož měl úzké rukávy a roli Fausta si chtěly vyzkoušet všechny děti. Při opakování této aktivity bych příště zvolila jinou rekvizitu, která nebude aktivitu zdržovat.

Když jsem se v rámci reflexe dialogu, který jsme vyslechli, dětí zeptala, zdali Faust mohl mít strach či pochyby, reflexe se nijak nevyvinula, proto jsem ji dále nepodněcovala. Nechtěla jsem dětem vkládat do úst argumenty, které v nich sami nevzkličily. Usuzuji, že výstavba postavy Fausta byla natolik jednostranná, že jej děti nevnímaly jako člověka, který by mohl zvažovat i nevýhody svého úpisu čertovi. Snaha pohlédnout na Fausta z jiné perspektivy byla odkloněním se od samotné předlohy, jelikož v pověsti se o Faustově pochybách nemluví a ani v předchozí aktivitě nenaznačily, že by Faust mohl jakkoliv

pochybovat. Příště bych tuto reflexi tedy vynechala, jelikož nevycházela z předešlého prozkoumávání motivů postavy.

Tvorba výtvarného artefaktu (kreslení), které mělo podnítit spolupráci ve dvojicích, se nakonec vyvinulo tím způsobem, že některé děti chtěly obrázky kreslit sami. Do kresby ve dvojicích jsem děti nenutila, ale doporučila jsem jim, aby své obrázky ve dvojici sdílely. Propojení úsloví „mít svázané ruce“ a Faustova konání bylo pro děti příliš abstraktní. Děti chápaly úsloví samo o sobě, ale propojenost s postavou Fausta jim nebyla jasná.

4. Faustův konec

Cíl:

- Děti se seznámí s důsledky Faustových činů.

Dialog mezi Faustem a čertem #3: Faust listinu podepíše (příloha č. 3).

Živé sochy ve dvojicích: „Faust si po celé roky užíval darů. Čert mu splnil každé jeho přání. Avšak co se stalo na konci Faustova života?“ Děti ve stejných dvojicích, ve kterých kreslily, tvoří živé sochy znázorňující Faustův konec.

Čtení pověsti: *„Ale pak, když vypršel čas, řekl ďábel: „Dost už a pojd’!“ Než doktoru Faustovi se ještě nechtělo; bránil se, jak mohl a uměl. Zaklínal, zaříkával, ale nic naplat. Čert se do něho obul, chytl ho, pazourem ho držel, a když se Faust ještě bránil, vyrazil s ním ven, a ne dveřmi, ale přímo stropem. A tak Faust, jak Jednal, tak se měl: čertu se zapsal a čert ho vzal. A ta díra, kterou ve stropě vyrazil, zůstala. Sice ji několikrát zazdili, ale pokaždé se zdivo do rána vysypalo a byla zase černá díra jako předtím.“³⁸*

Komentář k realizaci:

Dialogy, které děti vyslechly, vedly k celkovému zaujetí dětí, které bylo rozvinuto tvorbou živých soch, prostřednictvím nichž děti zobrazily to, jak si myslí, že Faustův život skončil. Všechny dvojice vyobrazily Fausta při setkání s čertem, který ho odnáší.

³⁸ Jirásek, 1959, s. 175.

5. Seznámení se studentem

Cíl:

- Děti se seznámí s postavou studenta Šimona.
- Děti budou svědky vývoje jeho postavy (z chudého chlapce se student promění v nepokorného muže), což jim umožní nahlédnout na postavu z více perspektiv a posílí tak napětí mezi jednotlivými argumenty v momentu rozhodování.

Dopis a předmět postavy: Doprostřed komunitního kruhu se položí staré sako, které má v kapse krátký dopis. Dopis je adresován příteli Janovi, kterému píše student Šimon, který s ním sdílí své nesnáze – je totiž v těžké životní situaci. Tato aktivita se odehrává ve vedlejší místnosti, kde proběhla úvodní honička. Nyní se nacházíme mimo Faustův dům, do kterého vstoupíme záhy.

Reflexe: „Co asi znamená, že je na tom student špatně?“

Komentář k realizaci:

Dopis studenta byl krátký a stručný, což podnítilo děti v jejich představivosti. Děti se po předčtení dopisu aktivně zapojily do diskuze ohledně toho, co může znamenat, že se student „má špatně“ a v nápadech byly velmi konkrétní. Zazněly různé názory, jako například, že nemá peníze či nemá kde žít.

6. Vstup do role studenta

Cíl:

- Děti pochopí, co motivuje studenta ke vstupu do Faustova domu. Student je v těžké životní situaci a okolnosti ho tak nutí jednat.

Vstup do role: „Jaká jsou studentova přání?“ Uprostřed komunitního kruhu je položeno sako studenta, kdo bude chtít, může vstoupit do role studenta, obléci si sako a sdělit ostatním, co si jako student přeje.

Rekapitulace: „Podívali jsme se na to, jaký student nyní žije život. Student studuje, ale nemá kde bydlet, protože je chudý. Má přítele Jana, se kterým si dopisuje.“

Narativní pantomima: „*Šimon se potuluje ulicemi Prahy, ve které se začíná smrákat a hledá, kde by hlavu složil. Šimon je velmi unavený, a tak jde pomalu. Klepe se zimou. Rozhlíží se a uvidí dveře starého domu. Student se na chvíli rozmýšlel, pak sáhl po klice nejbližších dveří a vstoupil do jizby*“ (otevřu dveře a děti vstoupí). Vstupujeme do místnosti, která nám sloužila jako prostor Faustova domu. Je zde umístěna nová rekvizita – miska s mincí.

Vyprávění: „Student se velmi opatrně a potichu procházel domem. Při průzkumu domu se občas zastavil, jestli neuslyší nějaký zvuk. Vstoupil do místnosti, kde byl stůl, na němž ležela miska. V misce se blyštil zlaták. Student se před miskou zastavil, ale pak si pomyslel, že tam zlaták asi někdo zapomněl a zlaták si vzal.“

Komentář k realizaci:

Pro děti bylo obtížné se do narativní pantomimy zapojit. Přes počáteční snahu narativní pantomimu zrealizovat, jsem se uchýlila k vyprávění i této části příběhu. Příště bych před realizací této aktivity zařadila pantomimické cvičení, které by narativní pantomimě předcházelo. Děti by měly možnost si techniku narativní pantomimy nejdříve vyzkoušet v jednodušší formě.

Prostřednictvím vyprávění jsem dětem sdělila, že student vstoupil do Faustova domu, kde si vzal první zlaták. Vyprávění mi umožnilo navodit tajemnou atmosféru a informovat děti o vývoji děje, na který se naváže v dalším bloku dramatu, kdy se student rozhoduje, jak se zlatákem naloží.

7. Student a zlatáky

Cíl:

- Děti se seznámí s problémovou situací.

Živé sochy: Co si student za zlaták pořídí? Jak s ním naloží? „Napočítám do pěti a zkuste ze svého těla vytvořit věc, kterou si student za zlaták koupí.“

Dialog studenta a kamaráda Jana #1: Student sděluje svému kamarádovi, že přenocoval ve Faustově domě. Přítel Jan ho nabádá k opatrnosti. (příloha č. 3)

Čtení pověsti: Student vstoupil „do velké jizby klenuté a přehlížel tu pergamen a papíry. Pod nimi našel hladkou lesklou misku z černého mramoru a v ní stříbrný tolar, ryzí, lesklý, jako nový. Zaradoval se i lekl. Chvilí nad ním stál, uvažuje, co s ním. Sám neměl v kapse ani vindry a hlad se ozýval. Ale kdyby tak Faust, nebo sám ďábel! Váhal, bál se, pak tolar přece vzal.“³⁹

Dialog studenta a kamaráda #2: Student a kamarád Jan se znovu setkávají. Dialog poukazuje na to, že student zpychl. Jan ho varuje. (příloha č. 4)

Vyprávění: „Student se vrátil z hospody a pohlédl na misku. Na ní ležel další zlaták. Studentovi se v hlavě rojily představy toho všeho, co si za zlaták může koupit. Ale Jan ho přece varoval...“

Komentář k realizaci:

Dialogy pomohly vybudovat napětí. Jelikož přítel Jan v pověsti nevystupuje, byly dialogy mezi studentem Šimonem a jeho kamarádem Janem nové pro všechny děti, bez ohledu na to, zdali pověst znaly či nikoliv. To pomohlo celkovému napětí, které se vytvořilo díky dramatickosti jednotlivých dialogů. Vzhledem k tomu, že mi v tomto bloku šlo o udržení napětí, které se vytvořilo na základě dialogů, nepřerušovala jsem jednotlivé kroky reflexí toho, co děti slyšely, ale na vyslechnutý dialog jsem rovnou navázala vyprávěním. Místo původně plánovaného čtení příběhu jsem zvolila formu vyprávění, které mi umožnilo lépe příběh spoluprožívat společně s dětmi. Improvizované vyprávění mi umožnilo větší intenzitu hlasu a větší zaujetí, jelikož jsem text nečetla, ale vyprávěla vlastními slovy.

8. Student se rozhoduje

Cíl:

- Děti si zrekapitulují různé motivace studentova jednání.

Rekapitulace: „Student se vrátil z hospody, v níž se potkal se svým kamarádem Janem. Vstoupil do místnosti, kde na něj čekala miska, v níž se blýskal další zlaták.“

³⁹ Jirásek, *Staré pověsti české*, 1959, s. 177.

Ulička postavy: Učitel v roli studenta (nasadí si sako studenta) prochází uličkou, kterou děti vytvoří. „S kým se kontaktuji očima může říci, co se studentovi honí hlavou.“

Důvody pro/proti: Myšlenky studenta, které se mu honí hlavou jsou napsány na čtvrtkách a schovávány po místnosti („vím přece, jak skončil Faust,“ „Jan mi radí, abych byl obezřetný,“ „toužím po tom se mít dobře,“ „studium nepotřebuji, stačí mi zlatáky“, „ty zlatáky mi nepatří“, „nevím, kdo na misku zlatáky dává“) Děti je hledají a poté je společně čteme.

Mluvicí předmět: Komunitní kruh, v němž si děti posílají studentův zlaták. Kdo drží v ruce zlaták také sděluje svou radu studentovi, jak by se měl rozhodnout a proč.

Čtení pověsti: „*Student odvykl skromnosti. Zapomněl, jak mu bylo, když sem přišel. A pracovati se mu již nechtělo. Spolehl na knihy, na tu se stolu ve velké jizbě i na tu, kterou sebral v ložnici. Bylo v nich, jak zaklínati, jak duchy volati. (...) Jednou po celý den v Praze hýřil a utrácel vypůjčené peníze. (...) Pozdě navečer odešel do Faustova domu. A již ho nespátřili.*

Když někteří z jeho známých (...) šli jej tam hledat, nezastali ho. V domě bylo placho, ticho, všechno opuštěno. Po studentovi nikde ani památky. Jen v ložnici zhlédli rozházené lože, podušky po zemi, rozmetané šaty, plášť na cáry roztrhaný, překocené židle, na podlaze rozchlíplou, starou knihu čarodějnou a vedle převržený svícen s ohořelou svící.“⁴⁰

Reflexe: „Stáli jste někdy před rozhodnutím, v němž jste nevěděli, jak se zachovat? Při jaké příležitosti a jak to dopadlo? Po diskuzi následuje závěrečná reflexe dílny, v níž děti na společný papír malují nejzajímavější moment příběhu. Následně obrázky sdílíme.

Komentář k realizaci:

Většina dětí studentovi poradila, aby si zlaták nebral a z domu odešel, jelikož se tak zachrání. Tři chlapci studentovi doporučili, aby si zlaták vzal. Svá doporučení vysvětlili s tím, že student bude bohatý a bude mít kde bydlet.

⁴⁰ Jirásek, 1959, s. 182.

5.2 O GOLEMOVI

Téma: Dodržím opodstatněný zákaz, který mi byl dán?

Cíle:

Osobnostně sociální

- Spolupracovat a domlouvat se při práci ve dvojicích
- Improvizovat s vyměněnými rolemi a docházet k pochopení stanovisek postav⁴¹
- Rozvíjet smyslové vnímání

Vzdělávací

- Seznámit děti s pověstí *O Golemovi*
- Seznámit děti s tím, kdo byl rabi Low a jeho žena Pearl
- Seznámit děti se Židovským městem (kdo v něm žil, proč bylo ohraničeno zdí)

Dramatické

- Přijmout fiktivní prostředí
- Vstoupit do role

Prostor třídy: Uprostřed třídy je na několika lavicích spojených k sobě položený veliký plán Židovského města (nejedná se o historicky věrohodný plán čtvrti, ale o mnou načrtnutý plán zachycující Židovské město ve velmi zjednodušené podobě). Ve středu plánu je nakreslená budova Staronové synagogy a kolem ní jsou položeny vystřižené domy (nevybarvené), které dovytváří město, které je po obvodu obeháno zdí. Jeden z domů je vybarvený a napevno přilepený na plán. Vedle tohoto domu je položený šátek a jarmulka (dům rabiho Lowa a jeho ženy Pearl). Lavice jsou oblepeny čtvrtkami, na kterých jsou nakresleny židovské symboly (Davidova hvězda, sedmi-ramenný svícen menorah).

Struktura lekce:

1. Úvod a seznámení s Židovským městem (*Startovací bod*)
2. Obydlování města (*Budování víry a sběr informací*)
3. Rabi Low a jeho žena Pearl (*Budování víry a sběr informací*)

⁴¹ Machková, *Jak se učí dramatická výchova*, 2007, s. 39.

4. Útlak židů (*Nastolení problémové situace*)
5. Tvorba Golema (*Zkoumání problémové situace*)
6. Rozhodování Pearl (*Řešení problémové situace*)
7. Reflexe (*Závěrečná reflexe*)

1. Úvod a seznámení s Židovským městem

Cíl:

- Děti se seznámí s rabi Lowem, jeho ženou Pearl.
- Dětem bude nastíněna situace, ve které se nachází Židovské město obec (panují zde spory mezi židy a Pražany).

Honička: Honička s pravidlem štronz (odehrává se ve vedlejší místnosti, než ve které probíhá samotná dílna).

Instrukce: „Nyní se vydáme do jedné čtvrti na této mapě. Jaké město, myslíte, je zachyceno na této mapě?“ Na plánu Prahy dětem ukázat, kde se bude náš příběh odehrávat.

Brainstorming: Vstup do prostoru. Prohlédnout si zde plán Židovského města. „Kde se nacházíme?“ „Co víme o Židovském městě?“

Komentář k realizaci:

Na rozehrátí jsem zvolila obdobnou honičku jako u dílny o Faustově domě. Zamýšlela jsem začít každou dílnu stejnou rozehrávací hrou, která by děti aktivizovala a zároveň se stala opakujícím se rituálem, kterým by jednotlivé dílny začínaly. Po skončení honičky však nedošlo k úplnému zklidnění. Děti se obtížněji soustředily v celém následujícím bloku. S hlubším vědomím toho, že pro některé děti ve skupině je obtížné udržet pozornost a pohybová aktivita je ještě více aktivizuje, bych při příští realizaci zvolila klidovou metodu, např. imaginační cvičení, které by děti uvolnilo a naladilo na vstup do příběhu.

Seznámení se Židovským městem bylo trochu problematické. Cílem bylo děti seznámit se základními informacemi o Židovském městě, které vycházely z plánu města, který viděly před sebou. Cílem byl vysvětlit: co je to synagoga, proč jsou kolem Židovského města zdi a upozornit na dům Rabiho Lowa. Avšak úvodní diskuze nad Židovským městem

děti nezaujala a některé děti ztratily pozornost a začaly si mezi sebou povídat, což mě jako lektora rozhodilo a hůře jsem se soustředila na to, zdali zazněly důležité informace o Židovském městě a zdali jim děti rozumí. Povídání a sdělování informací nebylo úplně vhodným způsobem, jak děti zaujmout a inspirovat k touze dalšího prozkoumávání příběhu (návnada), jelikož děti nebyly motivované informace poslouchat.

Také jsem se v průběhu diskuze nad plánem snažila vycházet z toho, co děti o Židovském městě vědí, ale zpětně vnímám, že jsem neměla vyjasněné, co děti mladšího školního věku vědí o judaismu a Židovském městě a moje otázky byly pro děti příliš náročné.

Příště bych s důležitými informacemi o Židovském městě děti seznámila prostřednictvím hry na experty, v níž by se děti proměnily v experty na Židovské město. Děti by dostaly obrázky a krátké texty, které by vždy v rámci skupiny četly. Skupiny by si poté navzájem prezentovaly zjištěné informace.

2. Obydlování města

Mapa: Plán města, ve kterém budou načrtnuté obrysy domů. Každé dítě dostane obrázek domu a ten si vybarví a nalepí na mapu, kde je zatím nalepená jen synagoga a dům rabiho Iowa. Každý tak obydlí část města a poté ostatním ukáže, kde se jeho dům nachází.

Živé sochy: Každé dítě si vylosuje povolání a jméno (dívky a chlapci zvlášť). „Napočítám do pěti a vytvořte sochu, která je pro vaši postavu typická, když vykonává své povolání.“ Poté sochy obejdu a koho se dotknu, má možnost říci své povolání.

Motivovaná chůze po prostoru: Chůze po prostoru. „Jste občany, kteří se právě prochází ulicemi města.“ Rychlost chůze je udávána zvukem bubínku a dopomáhá podpořit motivovanou chůzi po prostoru, např. „důstojně kráčíte do synagogy, rychle spěcháte na trh, pomalu se vracíte večer domů“.

Komentář k realizaci:

Obydlování města a vstup do role obyvatel proběhly chaoticky a nepovedlo se udržet soustředění dětí na to, že vstoupily do fiktivního příběhu. Děti začaly být hlučné, neudržely pozornost. Domnívám se, že seznámení s Židovským městem, které fungovalo jako „budování víry“ bylo pro děti příliš rychlé, nedostatečné a chaotické. Příště bych více rozpracovala seznamování s kontextem celého příběhu. Zvolila bych více dílčích aktivit,

které by předcházely samotnému vstupu do rolí obyvatel města a které by osvětlovaly důležité informace ohledně Židovského města. Také bych pracovala s větší historickou přesností. Plán Židovského města, který ilustroval Židovskou čtvrť, by byl historicky přesnější a dětem bych jasně upřesnila dobu, ve které se nacházíme, např. bych uvedla postavu císaře Rudolfa, která je důležitá pro celé drama, ale děti se s císařem v průběhu této dílny neobeznámily.

Během tvorby postav některé děti nerozuměly povolání, které bylo na papírku, který si vylosovaly, napsané. Zařadila bych tedy aktivitu, při které bychom si jednotlivá řemesla a zaměstnání vysvětlily (např. prostřednictvím pantomimického cvičení). Děti byly také zmatené jmény, která byla napsaná u každého občana společně s jeho povoláním (např. hrnčíř Jakub). Pojmenování postav bych při opakované realizaci vynechala. Ponechala bych pouze povolání beze jmen, jelikož jména byla pro děti matoucí. Po předčtení jmen se děti spíše hrozily nad jménem, které dostaly a nedokázaly se koncentrovat na povolání, které jejich postava vykonává.

3. Rabi Low a jeho žena Pearl

Cíl:

- Děti se prostřednictvím dialogů a situací obeznámí s moudrostí rabiho Lowa a chápavostí jeho ženy Pearl.

Smyslové poznávání předmětů: Na plánu města dětem ukázat dům rabiho Lowa a jeho ženy Pearl. „V tomto domě bydlí někdo, kdo je velmi důležitý pro náš příběh. Nyní vám pošlu předměty, které patří lidem, kteří tento dům obývají.“ Po komunitním kruhu pošlu předměty, které byly položeny u plánu města – jarmulku a šátek. Děti mají zavázané oči a předměty prozkoumávají poslepu.

Brainstorming: „Komu, myslíte, že předměty patří? Kdo tento dům obývá.“

Vyprávění: „V tomto domě bydlí rabín Jehuda Low se svojí ženou Perlou. Rabín je duchovním učitelem a rádcem všech židů, kteří v židovské čtvrti žijí. Pro jeho vysokou postavu a velikou učenost nazývají ho pražští židé také vysoký rabín Low. Jeho žena se jmenuje Pearl. Říká se, že je perlou mezi ženami.“

Živé sochy: Tvorba soch rabína při různých činnostech, které každý den vykonává. Napočítám do pěti a zkuste vytvořit živou sochu:

- Rabína, který jde do synagogy.
- Rabína, který učí svého žáka.
- Rabín čte posvátný spis židů Tóru.

Dialog mezi rabi Lowem a Pearl #1: Vyslechnutí dialogu mezi rabi Lowem a jeho ženou Pearl (příloha č. 5), v němž je rabi nešťastný, že bude muset vyřešit spor mezi židovským kupcem a křesťanským uzenářem.

Živé sochy a čtení příběhu: „Rabi často řešil spory mezi Pražany a židy a my se s jednou takovou situací seznámíme. Zkuste vytvořit sochu obchodníka na tržišti.“ Když jsou děti v pozici sochy, předčtu korespondující část příběhu. Aktivita se opakuje s tvorbou sochy kupce, soudce, strážníka. Ke každé soše vždy předčtu odpovídající část pověsti:

- socha obchodníka na tržišti: „Na Starém městě prodávali vedle sebe zboží kupec a uzenář. Kupec byl žid a uzenář nikoliv, byl to křesťan.“
- socha kupce, který si přepočítává peníze: „Jednou odpoledne si kupec přepočítával své peníze a uložil si je do svého koženého váčku. Netušil však, že je pozorován. Uzenář jej závistivě sledoval.“
- socha soudce: „Uzenář se poté vydal k soudu. Tam řekl, že byl okraden a popsal přesný počet tolarů i samotný váček. Naznačoval, že mu je určitě ukradl nějaký kupec.“
- socha strážníka: „Stráže váček našli u židovského kupce, který byl nevinný a kterému peníze doopravdy patřily. Oba kupci se k sáčku hlásili.“

Čtení pověsti: „*Rabín byl pověřen rozsoudit jejich spor. Rabín přikázal, „poručte naplnit čistý kotlík s vodou a zavěsit jej nad ohniště. Až se voda v kotlíku bude vařit, ať sloužící vysype tolary z váčku do vařící vody. (...) Po chvíli dal rabín kotlík s vodou a penězi sejmout z ohniště a bedlivě prohlédl hladinu.*“⁴² Následující část není přímou citací z knihy: Pak rabín řekl, „Kupec je nevinný. Všichni víme, že uzenáři mívají mastné ruce a že peníze, které projdou jejich prsty, jsou mastnotou poznamenány. Tyto tolary však měl v prstech jen kupec. Na hladině není ani oko mastnoty.“

⁴² Petiška, 1969, s. 55.

Komentář k realizaci:

Seznamování s předměty probíhalo poslepu z toho důvodu, aby děti mohly rozvíjet svoji představivost, avšak jak se v následujícím kroku ukázalo, děti jarmulku vůbec neznaly. Proto by pro příště bylo vhodnější, kdybych dětem předměty rovnou ukázala a mohli jsme se s předměty hlouběji seznámit a vysvětlit si jejich význam. Nasazování a sundávání šátků na oči trvalo poměrně dlouho a soustředěnost dětí upadala.

Seznámení s rabim Lowem bylo problematické. Poté, co si děti prohlédly předměty, jsem dětem zapomněla předčíst úryvek z knihy „Židovské pověsti“ Eduarda Petišky, který obsahoval popis rabína a jeho ženy. Postava rabího Lova byla nedostatečně uvedená a nevysvětlená, proto i živé sochy rabína při různých činnostech proběhly chaoticky a děti u nich byly rozptýlené a nebraly činnost vážně. Děti si se vstupem do postavy rabína nevěděly rady, což se projevovalo tím způsobem, že lehce ztrácely pozornost a začaly průběh dílny narušovat tím, že si mezi sebou začaly povídat, čímž rušily ostatní. Z toho usuzuji, že postava rabína byla nedostatečně vystavěná a děti s rabínem a jeho rolí v rámci židovské komunity, nebyly obeznámeny.

4. Útlak židů

Cíl:

- Děti se obeznámí s kritickou situací, ve které se židé nachází – jsou utlačováni Pražany a hrozí jim vyhoštění z města.

Pohybová hra „vlk v pasti“: „Vytvoříme kruh. Vlk je uprostřed. Ostatní tvoří zeď a drží se za ruce. Jakmile zeď k vlkovi promluví a řekne „vlku, trhej zámky,“ ti v roli zdi počítají nahlas do pěti a vlk se snaží dostat z kruhu ven, snaží se skrz zeď prorazit.

Škála pocitů: „Jak jste se cítili v roli vlka? Jak jste se cítili v roli zdi, která vlkovi bránila?“ Reflexe probíhá na pomyslné škále pocitů. „Komu to bylo nepříjemné být v roli vlka, ať si stoupne na začátek škály. Komu to nevadilo, ať si stoupne na její konec.“

Zpráva: „Takhle podobně se asi cítili někdy židé, kteří žili odděleně ve své čtvrti. Byla vydávána různá nařízení, která je omezovala v jejich životě“ (dětem ukážu napsané zprávy):

- Židé nemohou vlastnit půdu.
- Židé musí žít odděleně od ostatních obyvatel Prahy.
- Židé nemohou mimo své město vykonávat některá řemesla.

Dialog mezi rabínem a radním: Rozhovor, v němž pražský radní sděluje rabínovi, že řezník, kterého včera rabín soudil, si byl stěžovat u císaře Rudolfa. Rabín je prý nespravedlivý a upřednostňuje židy. Císař nařídil vykázaní židů z Prahy (příloh č. 6).

Živé obrazy: „Vstoupíme do role rabína a jeho ženy. Ve dvojicích si zvolte, kdo se promění v rabína a kdo v Pearl. Zamyslete se společně nad tím, jak vypadala situace, kdy rabín sděloval své ženě, že se židé musí vystěhovat. Poté napočítám do pěti a zkuste se vymodelovat do situace, v níž rabín sděluje své ženě, co se mu dnes událo.“

Komentář k realizaci:

Hra na vlka v kleci nebyla vhodně prostorově zvolená. Dalším úskalím byla pravidla hry, která děti nerespektovaly. Pravidla hry jsme upřesňovali až na místě, kdy v rámci bezpečnosti bylo povoleno zeď jen „podlézat“, to jest podlézat spojené ruce hráčů. Děti pravidla nedodržovaly a hra se tak stala nebezpečnou. Styl mého vedení byl v tuto chvíli příliš mírný a děti nebraly ohled na to, že jsem je několikrát upozorňovala na porušování pravidel. Vzhledem náročnosti hry jsem ji musela předčasně ukončit. Cílem hry bylo zažít si pocit, kdy se děti v roli vlka snaží dostat ven z kruhu, ale hra byla kontaktní a prostor školní třídy nebyl ideální pro tento typ hry. Hra děti velmi zaktivizovala, a proto bych příště zvolila hru, která by byla méně fyzicky náročná. Vývoj této hry mě jako lektorku rozhodil a následující aktivitu, „škálu pocitů“, jsem zapomněla zrealizovat. Škála pocitů by naopak mohla pomoci situaci uklidnit, jelikož děti by měly možnost hry reflektovat.

Modelování situace, v níž rabín sděluje Pearl, že židé jsou vyhnáni, se nevydařilo, jelikož je ve třídě převaha chlapců a těm se nechtělo vstoupit do role Pearl. Nepředvídala jsem, že děti mladšího školního věku vnímají rozdělení mužských a ženských rolí fixně a že vstup do role opačného pohlaví je pro ně náročný. Příště bych tedy postupovala tak, že by dívky vstupovaly do role Pearl a chlapci do role rabína a tvořili by jeden společný obraz. V kontextu celé dílny byla problematika vstupu do role posílena tím, že postava Pearl byla nedostatečně vybudovaná.

5. Tvorba Golema

Cíl:

- Setkání s rabínem podpoří důvěru dětí v tuto postavu.
- Tvorbou Golema posílit napětí krizové situace (vyhoštění židů).

Instrukce: „Rabín celou noc nespál a ráno přišel s myšlenkou toho, jak by se situaci dalo pomoci. Avšak jeho řešení je zároveň velmi riskantní. Rabi se potřebuje poradit. Za chvíli přijde a vy budete mít možnost se s ním poradit.“

Učitel v roli: Rabín (učitel v roli) přichází do místnosti s nápadem stvořit ochránce. Po dětech žádá radu, proč ochránce stvořit a jaké to může přinést nebezpečí?

Tvorba výtvarného artefaktu: Každá skupina dostane arch papíru, ze kterého tvoří část Golema. Tvorba jednotlivých částí Golema se rozdělí do skupin. Jedna skupina kreslí hlavu, druhá trup, třetí ruce, čtvrtá nohy. Golem se sestaví dohromady. Skupiny mají za úkol vymyslet jednoduché zaříkávadlo, kterým se části Golema spojí dohromady. Golem je společným zaříkávadlem oživen.

Živé sochy: Tvorba živých soch, v nichž, děti tvoří sochu Golema, která pomáhá židům.

Komentář k realizaci:

Při vstupu do role rabína se mi nepodařilo po celou dobu zůstat v roli a v jednu chvíli jsem děti instruovala spíše za sebe, než za rabiho Lowa, což oslabilo důvěryhodnost a vážnost situace.

Závěrečné zaříkávadlo, které mělo Golemovi části spojit dohromady, jsme nakonec tvořili kolektivně, jelikož děti se ve skupinách na zaříkávadle nedomluvily. Golema jsme společně obcházeli a každý řekl jedno slovo společného zaříkávadla, které se improvizovaně tvořilo na místě.

6. Rozhodování Pearl

Cíl:

- Děti se seznámí s problémovou situací, v níž se Pearl nachází a dojdou k jejímu řešení.

Dialog mezi Pearl a rabi Lowem #3: Rabi je šťastný, že Golem chrání před útoky Pražanů. Sděluje své ženě, že císař pookřál a židům již vyhoštění nehrozí (příloha č. 6).

Čtení pověsti: Rabín své ženě Pearl řekl, „*dám mu práci jako sluhovi synagógy a může spát u nás. Ale pamatuj si, nikdy ho nepoužívej k domácím pracím. Stojí psáno: Nádobu sloužící k posvátným účelům nepoužívej k všedním službám.*“⁴³

Reflexe: „Co tím rabín myslel?“

Honička: „Pearl má spoustu práce a slavnost, kterou začíná veliký židovský svátek Pesach, je už zítra. Kdo si nasadí šátek Pearl, promění se v rabínovu ženu. Ostatní se promění ve zvířata, která jsou součástí jejího hospodářství. Pearl se snaží pochytat zvířata, která se jí rozutíkala z jejího hospodářství. Koho se dotkne, s tím se chytí za ruku a honí společně další zvířata, dokud Pearl nepochytá všechna.“

Tvorba stroje: „Pearl všechno nakoupila. Došla domů, kde ji čekalo mletí zrní, aby měla mouku. My její mlýnek vytvoříme.“ Každé z dětí vytváří jednu součástku mlýnku, která dělá jeden pohyb a jeden zvuk.

Učitel v roli: „Já si nyní obléknu šátek a vstoupím do role Pearl.“ V roli rabínovy ženy zrychlují tempo mlýnku. Mlýnek zrychluje a zrychluje, až se stroj rozpadne a Pearl si postěžuje, že nemá, jak dále připravovat jídlo na slavnost.

Myšlenky postavy: Podobně jako u Fausta jsou po místnosti schovány myšlenky Pearl („musím toho hodně připravit na slavnost“, „je tady Golem, který pomáhá v Židovském městě“, „na práci sama nestačím“, „můj muž mi zakázal Golema požádat o pomoc“).

Rozhodování: Děti v kruhu vzkazují Pearl svá doporučení toho, jak se rozhodnout a proč.

Čtení pověsti: „*Před jarním svátkem Pesach měla rabínova žena plno práce. Rabín Lew někam odešel a golem seděl doma, klidný, nepohnutý uprostřed spěchu. (...) Kád' v chodbě domu byla prázdná a bylo třeba nanosít vody. Golem je dost silný, aby vodu nanosil, a jenom vysedává, pomyslí si rabínova žena. Ať pracuje. Pro jednou snad nebude zle. „Josefe,*“

⁴³ Petiška, 1969, s. 64.

oslovila golema, „jdi a nanos vodu!“ Golem okamžitě vyskočil, popadl džbery a běžel ke studni. Rabínova žena zatím odešla ke kupci (...) a když se vracela viděla, (...) jak se z dveří jejího domu valila voda, ulice před domem se podobala mělké řece (...) „Lepšího nosiče vody sis nemohla opatřit,“ uslyšela za sebou rabínův hlas. Rabín Lew se vracel domů a poznal, co se stalo. „Josefe! Přestaň nosit vodu. Už jí máme víc než dost.“ Rabín pak řekl ženě: „Cožpak jsem tě neupozorňoval, že golema můžeme použít jen k bohumilým službám?“ Rabínova žena mlčela. Místo aby jí práce ubyla, přibyla jí dvojnásob.“⁴⁴

Reflexe: „Stalo se i vám někdy, že jste jednali proti zákazu? V jakých okolnostech to bylo?“ Po diskuzi následuje závěrečná reflexe dílny, v níž děti na společný papír malují nejzajímavější moment příběhu. Následně obrázky sdílíme.

Komentář k realizaci:

Reflexe toho, co dětem dílna přinesla, která by jako v první dílně proběhla formou malování nejzajímavějšího momentu příběhu, už se z časových důvodů nestihla zrealizovat.

5.3 OHNIVÝ MUŽ

Téma: Odvážím se přijmout pomoc od někoho, koho neznám?

Cíle:

Osobnostně sociální

- Spolupracovat a domlouvat se při práci ve dvojicích
- Improvizovat s vyměněnými rolami a docházet k pochopení stanovisek postav

Vzdělávací

- Seznámit děti s pověstí *O ohnivém muži Na poříčí*
- Seznámit děti s některými strašidly pražských pověstí

Dramatické

- Přijmout fiktivní prostředí

⁴⁴ Petiška, 1969, s. 65 – 66.

- Vstoupit do role
- Zvukově improvizovat

Struktura lekce:

1. Gordický uzel (*Rozehřátí*)
2. Zvuky staré Prahy (*Startovací bod*)
3. Pražská strašidla (*Budování víry a sběr informací*)
4. Ohnivý muž (*Nastolení problémové situace*)
5. Seznámení s krejčím Matějem (*Budování víry a sběr informací*)
6. Matěj a ohnivý muž (*Zkoumání a řešení problémové situace*)
7. Reflexe (*Závěrečná reflexe*)

1. Zvuky staré Prahy

Cíl:

- Evokace města prostřednictvím zvuků.
- Děti si vytvoří představu města, ve kterém v další části dílny ožijí jednotlivá strašidla.

Rozehřátí (probíhá ve vedlejší místnosti, než kde se odehrává dílna): Hra gordický uzel. Děti vytvoří kruh tak, aby jednotliví hráči stáli velmi blízko u sebe. Děti zavřou oči a směrem do středu kruhu vztáhnout pravou rukou, kterou spojí s rukou někoho dalšího, kterou nahmataly. Poté to samé opakují s levou rukou. Následně se skupina snaží rozplést, aniž by se jednotliví hráči pustili.

Instrukce: „Nyní vstoupíme do prostoru, kde uslyšíte různé zvuky. Pozorně poslouchajte a zkuste si představit, kde se asi nacházíme?“

Hudební exprese: Vstoupíme do prostoru učebny ve slepém hadovi, kde už se ozývají reprodukováné zvuky města, které evokují historické město (klapot koňských kopyt, zvuk kováře, vyvolávač na trhu).

Brainstorming: „Kde jsme se ocitli?“

Hra na dirigenta: Každé dítě si vybere jeden zvuk, který se ve staré Praze může během dne ozývat. Následně si zahrajeme hru na dirigenta zvuků. Lektor se stane dirigentem, který bude prostřednictvím domluvených signálů (ruka zdvižená nahoru a ruka položená na zemi) měnit dynamiku zvuků.

Hudební exprese: Reprodukovaná nahrávka, ve které se ozývají zvuky nočního města (sova, pomalý klapot kopyt, cvrkot).

Brainstorming: „Jak se zvuky v noci lišily od zvuků ve dne? Jaká strašidla by mohla ve staré Praze v noci ožít?“

Komentář k realizaci:

Po zkušenosti z předchozího dne, kdy úvodní honička skupinu zaktivizovala do té míry, že bylo těžké se zkoncentrovat na následující aktivity, jsem jako rozehřívací hru zvolila „gordický uzel“. Hra děti bavila, což vedlo k tomu, že se děti uvolnily a zároveň zklidnily a následující vstup do příběhu proběhl klidněji než v předchozím dni.

Pro pojmenování prostoru, do kterého jsme vstoupili, jsem používala termín „stará Praha“. Přestože se jedná o obecný pojem, zvolila jsem jej záměrně, jelikož se mi tato formulace zdála jako srozumitelná pro děti mladšího školního věku. Nešlo mi o faktickou přesnost, ale o evokaci Prahy, jakožto místa, ve kterém ožívají pohádkové bytosti a pojem „stará Praha“ odkazuje k tomu, že se vracíme do minulosti, do dob, kdy se odehrály příběhy pověstí.

Zvuky noci, které jsem dětem pustila, byly moc tiché a dětem se těžko odhadovalo, jakým způsobem se zvuky noci liší od zvuků denních. Záměrem bylo evokovat tajemnou noční atmosféru, ve které by se mohla objevit různá strašidla, avšak to se neudálo. Nahrávka se zvukem noci v dětech nevyvolala představu tajemna. Při opakované realizaci dílny bych zvolila jiný druh nahrávky. Zvolila bych nahrávku, která by byla nejen slyšet, ale byla by dynamičtější a přirozeněji by evokovala místo, kde by mohla žít strašidla.

Na počátku hry na dirigenta děti nevěděly, jaký zvuk si zvolit, což prodlužovalo celou činnost a ostatní děti již začaly ztrácet pozornost. Při opakované realizaci projektu bych nejdříve zvolila kolektivní tvorbu zvuků, v níž by si děti mohly konkrétní zvuky vyzkoušet prostřednictvím hromadné improvizace.

Hra na dirigenta a ozvučení města, které se nakonec povedlo, mi umožnilo ihned navázat instrukcí, ve které jsem dětem sdělovala, že v právě takovéto Praze, plné zvuků,

přebývají pohádkové bytosti. Jako důležitou vnímám formu, kterou jsem instrukci sdělovala. Než abych jako lektor děti instruovala (k čemuž jsem tíhla v předchozích lekcích), jsem improvizovaně vstoupila role „vypravěče,“ který instrukci zaujatě vyprávěl. Proměnila se má intonace hlasu, který byl jasný a živý. Technika vyprávění se následně ukázala jako velmi podpůrná pro udržování napětí příběhu.

2. Pražská strašidla

Cíl:

- Děti se seznámí pohádkovými postavami pražských pověstí.
- Děti vstoupí do role strašidla.

Imaginace: Děti si vylosují jednu postavu z pražských pověstí s krátkou charakteristikou (viz příloha). Následuje imaginace se zavřenýma očima, vedená lektorem a doprovázená hudbou, kdy si děti představují, jak jejich strašidlo vypadá.

Živé sochy a ozvučování: Tvorba soch jednotlivých strašidel. „Napočítám do pěti a vytvořte sochu vašeho strašidla. Koho se dotknu, může ostatním sdělit, co je za strašidlo.“

Tvorba kresleného artefaktu: Děti malují své strašidlo. Následuje společná výstava obrázků.

Komentář k realizaci:

Děti si vylosovaly postavu, ale některé nechápaly, že se jedná o strašidlo, např. smutná jeptiška jim neevokovala postavu strašidla. Také charakteristika, která byla napsaná ke každé postavě, se záměrem jednotlivá strašidla více zkonkretizovat, byla pro některé děti matoucí, což se projevovalo tím, že se mne doptávaly na to, co popis charakteru, např. „veselá“, znamená. Příště bych zvolila jinou cestu ke charakteristice strašidla. Neurčovala bych dětem přímou charakteristiku jejich strašidla, ale místo toho, bych k jednotlivým strašidlům připsala jejich krátký příběh, který by vysvětlil původ strašidla. Z příběhu by nepřímou vyplývala i jeho jednoduchá charakteristika.

Děti měly při rozžívání soch tendence aktivitu zlehčovat. Domnívám se, že dětem chybělo hlubší pochopení postavy, kterou znázorňovaly. Příště bych před tvorbu soch

zařadila přípravnou aktivitu – simultánní improvizaci, při níž by se strašidla nejdříve hromadně procházela ulicemi Prahy (prostorem třídy). Děti by si nejdříve vyzkoušely, jak se jejich strašidlo pohybuje. Zároveň by chůze po prostoru probíhala hromadně, proto by děti neměly tendenci se předvádět před ostatními a lépe by se mohly soustředit na vlastní prožitek.

3. Ohnivý muž

Cíl:

- Děti se seznámí s příběhem ohnivého muže
- Děti nahlédnou na jeho postavu z více perspektiv tím způsobem, že se seznámí s jeho minulostí a s tím, jak jej vnímají někteří obyvatelé Prahy.

Kruh myšlenek: Po komunitním kruhu koluje veliká, z papíru vystřižená stopa chodidla, která má oranžovou barvu. „Jakému strašidlu by stopa mohla patřit?“

Čtení pověsti: „Stopa patří ohnivému muži. Ohnivý muž je strašidlo, které se po nocích potuluje pražskou ulicí Na poříčí. Jedná se o strašidlo, které je vidět na mnoho metrů daleko, jelikož celé jeho tělo září jasnými plameny. Je vysokého vzrůstu.“

Role na zed': „Jaké má ohnivý muž schopnosti, co dokáže?“ Děti píší schopnosti a charakteristiku ohnivého muže na samolepící papírky, která lepí dovnitř siluety ohnivého muže, která je nakreslena na balícím papíře. Poté si čteme, co nám vzniklo – jaké má ohnivý muž vlastnosti.

Čtení pověsti: „Ohnivý muž nebyl vždy ohnivým mužem. Býval bohatým kupcem, v jehož domě jednoho dne vypukl požár. Kupec miloval své jmění a za žádnou cenu jej nechtěl nechat shořet. Proto se vrhl do hořícího domu, aby peníze vynesl ven, ale ven už se nedostal. Kvůli tomu, že dal přednost penězům před svým životem, musí nyní strašit jako ohnivý muž.“

Komentář k realizaci:

Po celý blok aktivit spojených s ohnivým mužem se podařilo udržet napětí a zaujetí dětí příběhem. Aktivit vycházely jedna z druhé a vzhledem k tomu, že žádné z dětí pověst

neznalo, všechny děti byly zvědavé, jak se bude příběh vyvíjet. Když jsem po kruhu poslala stopu ohnivého muže, děti si ji začaly zkoušet a dle velikosti usuzovat, o jaké strašidlo by se mohlo jednat. Při tvorbě charakteristiky a vlastností ohnivého muže vzniklo, že ohnivý muž je dobrý i zlý, což posílilo cíl celé dílny, která dějově směřovala právě k tomu, že postava ohnivého muže touží po tom se vysvobodit ze svého prokletí a není tedy jednoznačně zlá.

4. Ohnivý muž a dvě ženy

Cíl:

- Prostřednictvím dalších postav, dvou žen, které o ohnivém muži vedou dialog, děti prohloubí svůj pohled na postavu ohnivého muže.

Dialog dvou žen #1: Rozhovor dvou žen, z nichž jedna z žen minulé noci spatřila ohnivého muže v ulici Na poříčí. Blížil se k ní a vypadalo to, jako by jí chtěl něco říct. Tak ji to vyděsilo, že vzala nohy na ramena a utíkala pryč.

Živý obraz: Ve dvojicích vytvořit sousoší, které bude vyobrazovat moment setkání člověka a Ohnivého muže. Děti mají čas na to se domluvit kdo je kdo. Koho se dotknu, může říct, co si jeho postava myslí.

Reflexe: Co se asi honilo hlavou ženě, která před ohnivým mužem utekla?

Instrukce: „Nyní se seznámíme s jedním chlapce, další postavou důležitou pro náš příběh. S chlapcem, který bydlí nedaleko ulice, kde se ohnivý muž po nocích prochází.“

Komentář k realizaci:

Vyslechnutí dialogu dvou žen posílilo vybudované napětí lekce. Následnou tvorbu soch jsem vynechala, jelikož jsem se po zkušenosti z dílny o Golemovi domnívala, že vzhledem k tomu, že děti o ženě z dialogu nemají žádné další informace, pravděpodobně by jen opakovaly to, co zaznělo v dialogu. Uvědomila jsem si, že tvorba soch by nebyla v tomto ohledu tvůrčí, ale spíše bych děti nepřímou vedla k tomu napodobovat a opakovat to, co vyslechly v dialogu.

Na závěr tohoto bloku jsem dodala, že se k ohnivému muži, který je stále důležitou postavou našeho příběhu, za chvíli znovu vrátíme. Rekapitulace toho, kde se nacházíme,

s kým jsme se seznámili a co se odehrává, jsem zařadila z toho důvodu, aby se děti lépe orientovaly v příběhu.

5. Seznámení s krejčím Matějem

Cíl:

- Děti se seznámí s postavou Matěje.

Poznávání předmětů: „Seznámíme se s chlapcem, kterému patří tyto předměty (jehla a nit). Co myslíte, že chlapec umí za řemeslo?“

Zápis z deníku postavy: Děti si společně předčtou krátký záznam z Matějova deníku (Matěj je krejčí a chystá odjet do Prahy).

Kruh myšlenek: Po kruhu každý řekne jednu věc, kterou by si Matěj měl vzít s sebou do Prahy. „Co může Matěj potřebovat?“

Živé obrazy: Děti utvoří dvojice, ve kterých tvoří živé obrazy na téma:

- Matěj se loučí s maminkou nebo tatínkem
- Matěj se vítá se svým krejčovským mistrem
- Matěj se prochází ulicemi a tajně ho sleduje ohnivý muž.

Komentář k realizaci:

Tvorba živých obrazů se povedla a jelikož obrazy zachycovaly i chronologický vývoj událostí z Matějova života, posloužily tak k názornému posunutí děje příběhu.

6. Matěj a ohnivý muž

Čtení pověsti: Tma byla v ulicích, že by ji byl krájet mohl. Matěj s sebou světla neměl, spoléhal, že domů potmě dojde, nebylo daleko. Ale nevěděl, jak se dostane do svého příbytku. Tu se před ním opodál najednou ve tmě cosi rozsvítilo. Švec myslel, že to někdo

kráčí s pochodní a namířil si přes ulici k světlu požádat, aby mu ten, kdo je nese, na cestu posvítíl. Přijde blíž- a co vidí? Stojí před ním ohnivý muž.“⁴⁵

Živé obrazy: Ve dvojicích vymodelovat sousoší vyobrazující setkání Matěje a ohnivého muže. „Jak vypadá setkání Matěje a Ohnivého muže?“ Koho se dotknu, může v roli své postavy říci, co si právě myslí.

Rozhodnutí: Komunitní kruh. Co byste Matějovi poradili? Přijmout či nepřijmout pomoc od ohnivého muže?

Čtení pověsti: Matěj se rozhodl pomoc ohnivého muže přijmout. Ohnivý muž „vzal Matěje podpaždí a vedl jej k jeho obydlí. Matějovi se šlo dobře, všechna bázeň z něho spadla. Tak se dostal šťastně až k svému domku.“⁴⁶

Slepý had ve dvojicích: V stejných dvojicích si děti zvolí, kdo bude v roli ohnivého muže a kdo v roli Matěje. Matěj má zavřené oči a ohnivý muž je vodič. Jedná se o slepého hada, v němž děti v roli ohnivého muže vedou svého spolužáka v roli Matěje bezpečně domů – z jedné strany místnosti na druhou.

Čtení pověsti: „Když ohnivý muž postavil ševce k vratům domovním, chtěl se švec poděkovati za bezpečný průvod a povídá: „Dobřes mne domů dovedl. Aby tě za to Pán bůh pozdravil!“ Ohnivý muž se ozval: „Zaplat’ ti to Pán bůh! Tři sta let už čekám na takové pozdravení!“ V té chvíli světlo zmizelo. A švec Matěj stál u domu ve tmě. Vzpamatoval se za okamžik, přišlo mu na mysl, že tím pozdravením vysvobodil ohnivého muže ze zakletí. A vskutku už nikdy se to zjevení v uličkách na Poříčí neukázalo.“⁴⁷

Reflexe: „Stalo se vám někdy, že jste pomohli někomu v nesnázi nebo jste od někoho přijali pomoc?“ Po diskuzi následuje závěrečná reflexe dílny, v níž děti na společný papír malují nejzajímavější moment příběhu. Následně obrázky sdílíme.

⁴⁵ Wenig, *Staré pověsti pražské*, 1958, s. 207.

⁴⁶ Wenig, 1958, s. 208.

⁴⁷ Wenig, 1958, s. 208.

Komentář k realizaci:

Závěrečná reflexe dílny, kdy děti hojně sdílely své zkušenosti poukázala na to, že je jim téma pomoci blízké. Jedna dívka sdílela, že jí po skončení dílny došlo, proč se ohnivý muž snažil přiblížit k ženě, která o tom vyprávěla v dialogu, který jsme vyslechly v první půlce příběhu – „chtěl ji pomoci, aby se mohl vysvobodit ze svého prokletí.“ Reflexe toho, co dětem dílna přinesla, která by jako v první dílně proběhla formou malování nejzajímavějšího momentu příběhu, už se z časových důvodů nestihla zrealizovat.

6 ANALÝZA PROJEKTU

V této části práce budu analyzovat problematické momenty, které se vyjevily opakovaně ve všech dílnách. Zaměřím se na metodu strukturovaného dramatu, styl vedení a na závěr navrhnou možné změny, které by při opakované realizaci projektu více podpořily jeho cíle a plynulejší průběh.

6.1 Analýza hlavní metody

6.1.1 Výstavba strukturovaného dramatu

Jednou z hlavních částí strukturovaného dramatu je „budování víry a sběr informací.“ Budování víry uvádí účastníka do příběhu a předchází úvodu do problémové situace. Cílem je účastníka vtáhnout do fiktivní situace. V lekcích *Ohnivý muž* a *Faustův dům* se budování víry a sběr informací vydařily lépe než v lekci *O Golemovi*. Ve *Faustově domě* a v *Ohnivém muži* byly aktivity, které vedly k budování víry a sběru informací, dětem srozumitelné, což usuzuji z toho, že děti lépe udržely pozornost a do činností se aktivněji zapojovaly. Děti v těchto lekcích rozuměly tomu, kde se nacházíme, kdo v příběhu vystupuje a jaká je problémová situace. V průběhu lekce *O Golemovi* byla pozornost dětí naopak velmi malá, z čehož usuzuji, že děti měly málo informací o kontextu a bylo pro ně obtížné si vybudovat víru v příběh. Proto bych příště zařadila více dílčích aktivit, které by děti jasněji obeznámily s kontextem Židovského města.

Aby mohlo dojít k zaujetí a postupnému budování víry účastníků lekce, je třeba soustředěnosti na jednotlivé činnosti, jelikož návaznost jedné části dramatu na druhou buduje napětí celého dramatu. Problematické soustředění dětí narušovalo průběh a celkovou gradaci jednotlivých strukturovaných dramat. Stávalo se, že děti neposlouchaly instrukce a do aktivity se následně buď nezapojily vůbec, nebo jen chvilkově, což narušovalo celkovou výstavbu všech tří dramat. Strukturované drama je technika, která je postavena na prožitku účastníka, ale v průběhu dílen se stávalo, že k prožitku ani nemohlo dojít, jelikož děti se často odpojovaly od společných činností a zaměřily svou pozornost jinam (např. si mezi sebou povídaly). Při opakované realizaci bych do projektu zařadila více her a cvičení, které podporují rozvoj pozornosti. Také bych více obměňovala některé techniky, které

se v průběhu projektu vyskytovaly velmi často. Např. technika „živé sochy“ byla používána příliš často se stala stereotypní a děti ztrácely motivaci sochy tvořit.

6.1.2 Problémová situace

Základem strukturovaného dramatu je problémová situace, proto je klíčové, aby problémová situace byla dětem srozumitelná a složitostí konfliktu odpovídala dané věkové skupině. Domnívám se, že odhadnout adekvátnost a zajímavost problémové situace pro děti ve věku 6-8 let, se mi podařilo v lekcích o Faustovi a o ohnivém muži. V obou problémových situacích byly prvky tajemna a nadpřirozena. Přestože pověst o Golemovi je též spjata s nadpřirozenem, problémová situace se o nadpřirozené prvky neopírala a spíše se pojila s historickými informacemi.

V lekci o Faustovi šlo o paralelu problémových situací. Jednalo se o dvě problémové situace podobného rázu, v nichž děti byly poprvé pozorovateli, podruhé aktéry. Domnívám se, že tato paralela dětem pomohla lépe pochopit motivaci postav. Děti mohly lépe porozumět vnitřnímu konfliktu studenta, jemuž v závěrečné části radily, jak se má rozhodnout. V lekci o ohnivém muži byla problémová situace nastolena až v závěru lekce, avšak jednalo se pouze o jednu problémovou situaci, ke které předchodí část lekce postupně gradovala. V lekci o Golemovi jsem se pokusila o řetězení problémových situací, což se ukázalo jako nevhodné, jelikož se příběh stal příliš složitý a pro děti mladšího školního věku náročný. Problémová situace, do níž děti mohly vstupovat (poradit Pearl, zdali použít Golema na práci), byla uvedena až v poslední části lekce, což se při realizaci ukázalo jako příliš pozdě, jelikož děti byly na konci lekce unavené.

Při opakované realizaci projektu bych změnila pořadí jednotlivých lekcí. Lekci o Golemovi bych zařadila na konec, jelikož lekce je z hlediska své výstavby nejnáročnější.

6.1.3 Postavy

Z hlediska postav, které vystupovaly v jednotlivých lekcích a byla pro děti nejhůře uchopitelná postava rabiho Lowa, což se ukázalo, když děti měly obtíže do role rabína vstoupit. Důvodem byl nedostatek počátečních informací o tom, kdo rabín je a jaká je jeho role v židovské komunitě. Nepodařilo se mi postavu rabína vystavět tak, aby děti jasně chápaly jeho moudrost, jeho vztah ke své ženě a ke své komunitě. Zároveň jsem rabína zasadila do situace, kdy jsou židé v ohrožení vyhoštění z města, což se ukázalo jako příliš vážné téma, které nebylo dostatečně vysvětlené.

Postavy z lekcí *Ohnivý muž* a *Faustův dům* byly více pohádkové a pro děti mladšího školního věku srozumitelnější a lépe představitelnější, jelikož se s postavami čertů a strašidel setkávají v pohádkách. Postavy Fausta a ohnivého muže přispěly k větší tajuplnosti celé lekce, což se v lekci *O Golemovi* nepodařilo vybudovat, jelikož jsem lekci pojala přes problematiku židů, spíše než přes tajuplnost, kterou nabízí postava Golema.

6.2 Styl vedení

S přípravou ani vedením strukturovaného dramatu nemám mnoho zkušeností. Doposud jsem lekci, která by měla formu strukturovaného dramatu, připravovala a vedla pouze dvakrát a vždy se jednalo o skupinu dětí ve věku 10-12 let. S přípravou ani vedením strukturovaného dramatu pro věkovou skupinu 6 - 8let jsem doposud žádnou zkušenost neměla. Poté, co jsem projekt realizovala, jsem zjistila, že některé metody byly pro děti mladšího školního věku příliš náročné a některé se naopak příliš opakovaly (např. živé sochy), což bylo pro děti málo dynamické a vedlo to ke ztrátě pozornosti dětí, které poté měly tendenci rušit.

V rámci celé lekce pro mne bylo důležité si pokaždé uvědomit, jaký je cíl jednotlivé činnosti, která právě probíhala, což mi pomáhalo v orientaci celkové výstavby dramatu. Ne vždy se mi to však dařilo a občas jsem byla ve vysvětlování pravidel či v podávání instrukcí chaotická. Nejasnost v zadávání instrukcí vnímám jako úskalí mého lektorského vedení. Při opakované realizaci bych se snažila si scénář lekce lépe zapamatovat, abych do scénáře dílny koukala minimálně. Přemýšlení o tom, jaký je další krok ve scénáři lekce, mi znemožňoval plnou koncentraci na to, co se právě odehrávalo. Také bych se snažila být v instrukcích více konkrétní a vysvětlovat zadání jednoduše a jasně.

6.3 Navrhované úpravy

6.3.1 Skupina

Skupina dětí, se kterou jsem projekt realizovala, lekce absolvovaly povinně, v rámci školní výuky. Při opakované realizaci bych lekci realizovala s dětmi, které by se dobrovolně přihlásily.

Jedním z cílů ScioŠkoly je v dětech budovat samostatnost, proto dětem často dáváme v rámci hodin možnost zvolit si činnost, které se budou věnovat (např. jestli budou psát písmenka

nebo počítat matematiku). Tento cíl se v naší třídě zatím daří realizovat jen částečně, proto jsou i samotné děti někdy neukotvené v tom, kde jsou hranice mezi tím, co „musí“ a tím „co si mohou zvolit“. V rámci realizace lekcí jsem na toto téma narazila. V případě realizace mé lekce děti volbu neměly a musely se účastnit. Jejich práce byla často nesoustředěná a některé děti se v průběhu lekce přestaly účastnit, což často vedlo k poklesu soustředění ostatních dětí, což narušovalo vstup do fiktivního příběhu všech účastníků. Strukturované drama vyžaduje aktivitu účastníků po celou dobu dramatu, jelikož postupně rozkrývá více perspektiv na problémovou situaci. Při opakované realizaci bych účast na lekcích předestřela jako dobrovolnou a možnost účasti bych otevřela i pro paralelní třídu, kam chodí děti stejné věkové kategorie. Lekci bych realizovala s dětmi, které by se dobrovolně přihlášily.

6.3.2 Rozsah

Strukturované drama v takovémto rozsahu, v jakém bylo realizováno (lekce byly rozvrženy do tří, za sebou jdoucích dnů), vnímám jako příliš náročné pro tuto konkrétní skupinu dětí, se kterou jsem projekt realizovala. Přestože jedním z cílů projektu byl rozvoj koncentrace a soustředěnosti, domnívám se, že časová náročnost a nezkušenost skupiny s dramatickou výchovou přispěly k tomu, že děti v druhé půlce lekcí začaly více ztrácet pozornost. Pro absolvování takto časově náročného strukturovaného dramatu je koncentrace na příběh a na jeho vývoj důležitá. V průběhu dramatu se buduje napětí a s ním souvisí prožitek účastníka. Kdybych realizaci projektu opakovala např. s dalším ročníkem dětí ve věku 6-8 let, které budou navštěvovat ScioŠkolu v následujícím roce, rozvrhla bych realizaci jednotlivých lekcí tím způsobem, že by děti absolvovaly jednu lekci za týden. Domnívám se, že tento časový rámec by byl pro děti vhodnější, jelikož by ozvláštnil týdenní rozvrh, ale zároveň by mezi jednotlivými lekcemi byly zařazeny každodenní školní předměty, na které jsou děti zvyklé.

6.3.3 Předloha

Většina dětí před realizací projektu byly seznámeny se pověstmi *Faustův dům* a *O Golemovi*, což se ukázalo jako nevýhoda, jelikož děti znaly zápletku pověsti a v porovnání s lekcí *Ohnivý muž*, jejíž předlohu neznaly, pro děti bylo obtížnější budovat svou důvěru ve fiktivní příběh. Příště bych děti předem neseznamovala s předlohou, jak tomu bylo v tomto případě, kdy jsem se pověstmi zabývali v rámci projektové výuky před realizací dílen. Příště

bych zvolila seznámení s rabi Lowem prostřednictvím jiných pověstí z knihy Eduarda Petišky *Golem a jiné židovské pohádky a pověsti ze staré Prahy*.

6.3.4 Metody

Strukturované drama vychází ze zkoumání problémové situace z více perspektiv, které spolu souvisí a účastníci je poznávají v přímé časové návaznosti. Problémová situace je zkoumána, aby mohlo dojít k jejímu vyřešení. Pro posílení napětí, které se s výstavbou strukturovaného dramatu pojí, bych děti před realizací dílen uvedla do kontextu doby, ve které se pověsti odehrávají. Například bych je uvedla do kontextu židovské problematiky, což by pomohlo k jasnějšímu chápání kontextu, do kterého je dílna o Golemovi zasazena.

6.4 Závěr

Cílem projektu byla tvorba a realizace tří strukturovaných dramat pro děti ve věku 6-8 let, které dětem mladšího školního věku měly zprostředkovat více perspektiv na problémovou situaci, v níž se nacházely postavy studenta Šimona, rabínovy ženy Pearl a krejčího Matěje. Lekce byly zrealizovány, ale v mnoha částech nešly podle plánu, čemuž jsem se snažila přizpůsobit a improvizovat tak, aby krátkodobé cíle lekcí byly naplněny.

Hráči absolvovali ucelenou dramaticko-výchovnou lekci, byly obeznámeny se základními dramaticko-výchovnými technikami a nahlédly na problémovou situaci z více perspektiv. Na základě této zkušenosti pak radily postavám, jak se mají rozhodnout. Průběh lekcí byl celkově náročný, jelikož se nedařilo udržovat konstantní napětí strukturovaného dramatu, což přisuzuji nedostatečně vybudovaným postavám, nejasným instrukcím a místy chaotickému stylu vedení.

V průběhu práce bylo nutno změnit některé metody, zejména aktivizační hry byly zaměněny za hry klidové, které podporovaly soustředění dětí. V lekcích *O Golemovi* a v lekci *Ohnivý muž* se nestihla zrealizovat závěrečná reflexe, proto bych při příští realizaci projektu více pracovala s časovým rámcem.

V budoucnu bych se při práci s touto skupinou ráda soustavněji věnovala práci s dramaticko-výchovnými metodami. Například se pokusím si v příštím roce, v rámci tvorby rozvrhu, vymezit jednu hodinu týdně, kterou s dětmi věnujeme dramatické výchově. Děti by tak měly možnost se pravidelně seznamovat s dramatickou výchovou, což by mohlo podpořit dlouhodobé cíle, které jsem definovala v předchozí části práce.

Realizace projektu pro mne byla velmi dobrá zkušenost v tom ohledu, že jsem si v rámci lekce vyzkoušela, že při její přípravě je za potřebí více vycházet z potřeb skupiny a na základě potřeb skupiny zařazovat odpovídající cvičení a hry. Uvědomila jsem si, že při přípravě lekce je zapotřebí brát větší zřetel věk účastníků a dle toho vybírat odpovídající metody.

Seznam literatury

CLARK, Jim. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4.

JIRÁSEK, Alois. *Staré pověsti české*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1959.

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

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

MORGANOVÁ, Norah a Julia SAXTONOVÁ. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PAVLÁT, Leo, ed. *Židé - dějiny a kultura*. 4. vyd. V Praze: Židovské muzeum, c2007. ISBN 978-80-86889-59-7.

PETIŠKA, Eduard. *Golem a jiné židovské pověsti a pohádky ze staré Prahy*. Praha: SNDK, 1968.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.

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

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

WAGNEROVÁ, Magdalena. *Pražská strašidla a všemožná jiná zjevení*. Ilustroval Lucie Palcetová. Praha: Plot, 2010. Kořeny (Plot). ISBN 978-80-7428-047-4.

WENIG, Adolf. *Staré pověsti pražské*. Praha: SNDK, 1958.

Tvořivá dramatika: Dana Svozilová - Strukturovaná dramatická hra v kontextu dramatické výchovy. Praha: IPOS- Pracoviště ARTAMA ve spolupráci s Sdružením pro Tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2000, **XI**(3/00). ISSN 1211-8001.

Tvořivá dramatika: Eva Machková – Nic nalhaného, máloco pravda aneb Pověsti pro dramaturgii 1. Praha: IPOS- Pracoviště ARTAMA ve spolupráci s Sdružením pro Tvořivou dramaturgii a katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2011, **XXII**(3/00). ISSN 1211-8001.

Přílohy

Příloha č. 1 - Dialog mezi Faustem a d'áblem #1

Faust: Diáblum resurektum. Diáblum resurektum. Vyvolávám tebe, pomocníku pekelný, abys přišel a vyjevil se mým pozemským očím. Vyvolávám tě podruhé, aby ses zhmotnil, zde v mé studovně. Vyvolávám tě potřetí, zjev se!

Đábel: Fauste. Proč si mne zavolal?

Faust: Žádám od tebe službu. Mám tužby a přání, které dále, než kam sahá lidská moc a vůle. Potřebuji oplývat mocí

Đábel: Vyhovím tvému přání, ale nebude to zadarmo. Pod podmínkou, že ty, na oplátku, mi svoji duši upíšeš. Dobře se rozmysli. Zítra v noci znovu přijdu a chci znát tvoji odpověď.

Příloha č. 2 – Dialog mezi Faustem a d'áblem #2

Đábel: Jak jsi se rozhodl, Fauste?

Faust: Přijímám tvou nabídku!

Příloha č. 3 - Dialog mezi studentem a kamarádem Janem #1

Student: Jane, kamaráde, tak rád se s tebou vidím!

Jan: A já tebe! Vypadáš lépe. Kde nyní bydlíš? A jak si vyděláváš na živobytí? Pořád jsi na studiích?

Student: Včera jsem přenocoval ve Faustově domě...

Jan: V domě Fausta? Blázníš? Víš, co se o něm vypráví?

Student: Slyšel jsem. Ale já jsem dnešní noc jsem přečkal, a to o Faustovi jsou jen báchorky, kterým nevěřím. Dneska platím já, kamaráde!

Jan: Buď opatrný...

Příloha č. 4 - Dialog mezi studentem a kamarádem Janem #2

Student: Jane!

Jan: Kamaráde! Málem bych tě nepoznal! Ty drahé šaty, které máš na sobě... Kde jsi přišel k takovému jmění?

Student: Cha chá! Hej hostinský, přines mi víno s tou nejlepší pečínkou! A rychle, slyšíš? Zvu celou hospodu!

Příloha č. 5 – Dialog mezi rabínem Lowem a Pearl #1

Pearl: Co se děje, rabi? Nechutná ti večeře?

Rabi: Pearl, ženo moje, situace je kritická. Zítra budu soudit spor dvou mužů. Spor mezi židovským kupcem a pražským řezníkem, který bydlí za zdmi našeho Židovského města. Vztahy mezi židy Pražany jsou už teď velmi napjaté a nerad bych píchl od vosího hnízda a Pražanům dal další příležitost k tomu nás zavrhnout.

Pearl: Budu na tebe zítra myslet.

Příloha č. 6 – Dialog mezi rabínem a pražským radním

Radní: Otevřete. Zavolejte mi rabiho Lowa!

Rabi: Co žádáš?

Radní: Nesu zprávu od císaře. Řezník, který prohrál spor, jenž si před pár dny soudil, si byl ztěžovat u samotného císaře Rudolfa. Říkal, že židé při svých náboženských obřadech. Nesu do židovské čtvrti zprávu, že všem Židům hrozí vyhoštění z Prahy.

Rabi: To je veliká nespravedlnost. Blíží se veliký židovský svátek Pesach, všichni připravují!

Radní: Zpráva zní jasně.

Příloha č. 7 – Dialog mezi rabínem a Pearl #2

Rabi: (velká úleva) Dnes jsem Golemovi dal úkol obcházet hradby židovského města. Je to věrný strážce.

Pearl: Mám radost, že se ti ulevilo.

Rabi: A císař pookřál a jelikož Golem udržuje řád mezi židy a Pražany, vyhoštění nám již nehrozí. Můžeme se nyní v klidu připravovat na náš velký svátek.

Pearl: Ani mi to nepřipomínej. Pesach je za dveřmi a já nemám nic hotového. Tolik práce mě čeká!

Příloha č. 8 – Dialog mezi dvěma sousedkami

Žena 1: Sousedko, nebudete věřit, co se mi včera v noci stalo!

Žena 2: Povídejte!

Žena 1: Šla jsem ulicí na poříčí a vidím světlo. Přibližuje se ke mně, je skoro u mne. Ohnivý muž to je! Vypadalo to, že mi chce něco říct, ale co mě je po tom. Vzala jsem nohy na ramena a utíkala jsem co mi nohy stačily. Tak se mi ulevilo, když jsem ho měla z dohledu.

**Příloha č. 9 – Příklady pražských strašidel, vybraných z knihy Magdaleny
Wagnerové *Pražská strašidla a všemožná jiná zjevení***

VARHANÍK OD SV. VÍTA - SMUTNÝ

BRUNCVÍK - ODVÁŽNÝ

STRAHOVSKÝ DUCH – BOJÁCNÝ

ŽEBRAVÝ KOSTLIVEC – SMUTNÝ

BEZHlavý JEZDEC - ENERGICKÝ



2 Mapa Židovského města z lekce *O Golemovi*

P





