

Studijní text ke STRUKTUROVANÉMU/ŠKOLNÍMU DRAMATU

Marie Pavlovská

CO JE STRUKTUROVANÉ/ŠKOLNÍ DRAMA

Strukturované drama je specifickým druhem projektu. Můžeme se také setkat s jinými termíny jako školní drama, drama ve vyučování, dětské drama, příběhové drama, procesuální drama, tematické drama, konvencionální drama, nebo strukturovaná dramatická hra. Jde o pojmy, které při bližším zkoumání označují jedno a totéž. **Označují způsob učení**, jenž je založen na prožitku a následném růstu porozumění lidskému chování, sobě samému a světu, ve kterém žijí. Ve školním dramatu se využívá divadelních postupů a technik. K účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti.

Školní drama vzniklo jako vyhraněný směr založený na využívání dramatických prvků ve vyučování ve Velké Británii zhruba v 70. letech 20. století. Reprezentanti tohoto směru jsou Gavin Bolton, Dorothy Heathcoteová, Cecily O'Neillová, Jonathan Neelands, Judith Ackroydová, Francis Prendiville a další. V české dramatické výchově jsme se se školním dramatem setkali v polovině 90. let 20. století díky anglickým lektorům, kteří u nás vedli dramatické dílny.

CHARAKTERISTIKA STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Teoretickým vymezením pojmu školní drama se zabývá více autorů, pro srovnání uvedeme definici C. O'Neillové a A. Lamberta, Evy Machkové, Dany Svozilové, Radky Svobodové, Jaroslava Provazníka a Iriny Ulrychové.

O'Neillová a Lambert uvádí následující definici: „Drama ve vyučování je způsob učení. Aktivní identifikace s pomyslnými rolemi a situacemi žákům umožňuje učit se v dramatu zkoumat sporné otázky, události a vztahy. K účasti na dramatické činnosti žáci nepotřebují mít divadelní dovednosti. " (O'Neillová, in Koťátková 1998, s. 103.)

Machková charakterizuje strukturované drama takto: „Stejně jako každé jiné drama i drama strukturované je vybudováno na krocích. V tvořivém dramatu se kroky řídí výstavbou příběhu a postupuje se buď od jednotlivých elementů, které ho tvoří, nebo se na něm jinak podstatně podílejí, anebo po jednotlivých scénách. V strukturovaném dramatu je osou těchto kroků téma, a to znamená, že některé sekvence příběhu mohou být vypuštěny, odvyprávěny učitelem apod., jiné naopak se „probírají“ opakovaně, s použitím různých technik, aby jejich smysl a význam byly prozkoumávány a pochopeny do hloubky. "(Machková 1996, s. 42.)

Svozilová používá termínu strukturovaná dramatická hra a definuje ji takto: „Strukturovaná dramatická hra je skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem - prozkoumávání, hledání osobních i obecných významů, případně řešení nastolených problémů skrze vlastní zkušenost v rámci společně budovaného herního celku. Strukturovaná dramatická hra je organizovanou formou sociálního učení. Je motivována, vedena a v různé míře strukturována učitelem nebo týmem učitelů v určitém časově vymezeném rozsahu (hodina, lekce). Strukturovaná dramatická hra je spjata ústředním úkolovým tématem, které tvoří obsahovou jednotu a od něž se odvíjejí učitelem nebo skupinou zvolené techniky a prostředky k prozkoumávání a zveřejňování postojů k tématu. " (Svozilová 2000, s. 6.)

Svobodová je zastánkyní pojmu strukturované drama a definuje ho těmito slovy: „Strukturované drama je způsob práce v oblasti dramatické výchovy... Má pevnou kostru, kterou si lektor předem připraví, ale neví, čím ji žáci naplní. Co je ale důležité, je to, že ponese za svá rozhodnutí důsledky, které mohou být příjemné i nepříjemné. Jde o paralelu se životem... Strukturované drama je metodou komplexního učení, odpovídá náročným

požadavkům kooperativního učení... Účinnost a efektivnost výuky při práci se strukturovaným dramatem je přímo závislá právě na struktuře (stavbě) dramatu, kterou připravuje vyučující předem, a to v podstatě podle známé Aristotelovy křivky (expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa), často s vynecháním čtvrté části (peripetie). "(Svobodová 1998, s. 119.)

Provazník používá termín školní drama a píše: „Specifickým typem projektu v dramatické výchově je tzv. školní drama (v angličtině se pro něj užívá případného termínu drama nebo drama structure — dramatická struktura - viz např. stejnojmennou práci C. O Neillové a A. Lamberta), které je strukturováno jako řada kroků, vyplněných jednak různými variantami metod (a dodejme: a technik - J.P.) založených na hře v roli, jednak variantami mimo rolových aktivit. "(Provazník 1998, s. 49.)

Ulrychová ve své knize Drama a příběh používá termín příběhové drama. „Pojmenování příběhové zřetelně označuje, že jde o práci s příběhem, tj. o zkoumání tématu prostřednictvím příběhu.“ (2007, s. 12)

Nejčastěji se setkáváme s termínem školní drama.

Ve školním dramatu jde o učení, kdy si skupina i jednotlivci osvojují způsob tvořivého myšlení jednáním v navozených **modelových situacích** a vstupem do role a jednáním v této roli **dochází k sociálnímu učení**. Žáci se učí propojovat intelekt a emoce, své nabyté poznatky se učí zobecňovat, odhalovat širší souvislosti, a tím porozumět nejen sobě samému, ale i světu, který nás obklopuje.

Školní drama je založeno na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání a vzájemném působení různých lidí v různých situacích, řeší střetávání postojů a potřeb. Je to skupinová tvůrčí činnost, která spojuje účastníky za společným účelem. Ve školním dramatu prověřují žáci vlastním jednáním osobní postoje k danému problému a prostřednictvím hraní rolí také hlediska a postoje druhých. Je to organizovaná **forma sociálního učení**, která je spjata ústředním úkolovým tématem. Téma nám dává obsah a od něj se pak odvíjí zvolené techniky a prostředky k prozkoumávání a zveřejňování postojů k tématu. Možnosti školního dramatu jsou založeny především na schopnosti žáků i učitelů vstupovat vědomě do hry jako dobrovolně přijatého a pravidly vymezeného času a prostoru fikce. Celý proces, kterým je školní drama budováno, si lze postupně jednotlivci i skupinou osvojit jako způsob tvořivého myšlení a sociálního učení, kdy se propojující emoce a intelekt. Učitelovu koncepci

školního dramatu („pracovní scénář“) lze účelně rozvíjet a obměňovat podle potřeb konkrétní skupiny v dané situaci.

- **Školní drama je založeno na třech základních prvcích:**
- ***Učitel v roli:*** svým jednáním v roli odpovídá za to, aby činnosti byly opravdu dramatické.
- ***Zastavování dramatu:*** umožní prodiskutovat téma, prohloubit význam toho, co se hraje, neboť hlavním úkolem ŠD je pochopení látky.
- ***Univerzálnost lidských vztahů a situací:*** každá situace a vztah obsahují základní model projevující se v životě v nesčíslných konkrétních podobách. Smyslem dramatického strukturování je pochopit tyto univerzální modely do hloubky a umožnit je přenášet do života jak vlastními jednáním, tak ve vztahu k druhým lidem.

ROLE UČITELE V ŠD

Ve školním dramatu hraje velkou roli učitel. Protože průběh ŠD je členěn do dvou rovin – herní a mimo herní situace, proto se i učitel pohybuje ve dvou rovinách:

- **v rovině reálné pedagogické situace**, kdy učitel komunikuje se svými žáky na běžné úrovni učitel – žák
- **v rovině modelové herní situace**, kdy učitel i žáci vstupují do simulovaných situací, v nichž jednají sami za sebe, nebo vstupují do rolí a začínou se chovat jako jiné postavy. V této fázi vše, co se mezi nimi odehrává, je rovinou hry, kterou můžeme kdykoliv přerušit a zastavit. Je velmi důležité, aby tyto roviny byly vždy od sebe jasně odděleny.

Učitel se ve školním dramatu stává jeho přímou součástí, přijetím role vstupuje do hry současně s žáky, stává se jejich partnerem a spoluhráčem, který zároveň s nimi objevuje, prožívá a poznává, má možnost ovlivňovat a kontrolovat práci zevnitř, aniž by si toho byli vědomi. Ti naopak by měli mít pocit, že si práci řídí sami.

V procesu přípravy strukturované dramatické hry se učitel dostává do mnoha rolí. Jedna z nich může být **role „dramaturga“**. Učitel v této roli určuje hlavní téma dramatické hry vzhledem ke stanovenému cíli. Jde o vsazení tématu do základní fabule nebo naopak jeho vytěžení ze zvoleného příběhu, konkrétní literární předlohy nebo historické události. Také to může být **role „autora“**. Pokud učitel nepoužije jako východisko pro dramatickou hru již hotový příběh, pohádku, báji, historickou událost nebo literaturu, vypracovává svůj vlastní originální příběh. Další rolí může být **role „režiséra“**, do které učitel vstupuje v okamžiku, kdy hledá vhodné organizační formy a způsoby časoprostorového uspořádání interakcí a konkrétní techniky, které nabídne žákům k prověření zvoleného tématu.

Můžeme říci, že **přijme-li učitel roli**, může:

- **vtáhnout třídu** do dramatu rychle a účinně tím, že žáci jsou nuceni okamžitě reagovat na intervenci role
- **poskytnout model** pro chování a jednání žáků tím, že v roli demonstruje vhodný jazyk, postoje, akce a zapojení do hry
- **nabídnout** takový druh výzvy, která pomůže zaměřit a soustředit myšlení žáků v určitém směru a povede k zaujatější účasti na zkoumání kontextu

- **uplatnit** v průběhu dramatu takové prvky napětí, kontrastu a překvapení, které mohou poskytnout zkušenost a zážitek vystupňované dramatické účinnosti, a tak nabídnout žákům model pro jejich vlastní snahy
- **využít akcí** a předmětů tak, aby získaly na dramatické významnosti
- **udržovat kontinuitu** zkušenosti a zážitku zevnitř, prostřednictvím vlastního zapojení nabídnout povzbuzení a podporu žákům.

Učitel jako vedoucí hry vstupuje nejčastěji do následujících rolí:

- **autorita**, vedoucí, role s vysokým statutem
 - **oponent**
 - **prostředník**, pomocník, spojenec
 - **role potřebného** / vyžadujícího pomoc, role oběti
 - **role s nízkým sociálním statutem.**
-

Podle **Heathcoteové** (TD, VI, 2/95. s. 25) učitel vychází z informací, které má k dispozici vzhledem k řešenému problému, podle toho jeho role může být například:

- **„Já, který vím“** – autoritativní nabídka či pokyn, usměrňující chování žáků ve prospěch dalšího průběhu akce – v roli pozice postavy, která usměrňuje vývoj situace např. z hlediska moci.
- **„Mohl bych vám říci“** – tento postoj dává žákům možnost, aby požadovali informaci na základě vlastní potřeby znát další podmínky nebo okolnosti důležité pro vývoj situace.
- **„Nevím jak“** – učitel se tímto postojem dostává na stejnou úroveň jako jeho žáci a ti jsou pak nuceni samostatně hledat odpovědi, prozkoumávat problém a dávat návrhy na jeho řešení. Učitel tímto postojem může také záměrně provokovat žáky a dostávat je od pozice expertů, kteří vědí, zatímco on ne.
- **„Nabízím možnosti“** – nedirektivní způsob, jak žákům navrhnout další alternativy pro následující postup, přičemž konečné rozhodnutí je na skupině.
- **„Zajímám se a poslouchám“** – učitel dává najevo, že naslouchá tomu, co říkají a navrhují, vychází z jejich podnětů při dalším společném rozhodování, velká míra zodpovědnosti je přenesena na skupinu, které je tímto dáván pocit důležitosti a sebedůvěry.
- **„Vím, co potřebujete“** – učitelův postoj, kterým dává žákům najevo, že on je ten, kdo má potřebné informace, které je ochoten žákům poskytnout. Ovšem může ovlivňovat způsoby a strategie, jak tyto informace získat.
- **„Neptejte se mne“** – postoj, kterého je možno využít, když už je skupina schopná pracovat samostatně. Učitel přenáší velký díl odpovědnosti za průběh hry na žáky.

- „*Ďáblův advokát*“ – spíše pro zkušenější skupiny. Učitelovi tento postoj dává možnost, jak skupinu záměrně vyprovokovat, zmást nebo zkomplikovat průběh hry.
 - „*Jdu s vámi*“ – učitel dává najevo, že přijímá v daném okamžiku bezvýhradně návrhy skupiny, dává skupině čas, aby pokračovala a rozvíjela hru vlastním směrem a čeká na podnět pro výběr další strategie.
-

Podle Svozilové (1997) můžeme rozlišit pozice a úrovně, v jakých se učitel v hodině ŠD nalézá. Jsou to:

- *úroveň autentické osoby* (psychofyzické dispozice)
- *úroveň učitele dramatické výchovy* (sociálně pedagogické dispozice)
- *úroveň učitele v roli* (herecké dispozice).

Tyto pozice mohou stavět učitele do velmi náročných pedagogických situací a mohou vytvářet komplikované vztahy a vazby se skupinou. V průběhu samotné práce se učitel musí orientovat v daném prostředí, sledovat probíhající komunikaci a její úrovně, které jsou ovlivňovány na jedné straně osobními vztahy k jednotlivým žákům, ke skupině, ale také vlastní zkušeností a osobními postoji k zvolenému tématu i momentální náladou, city a emocemi. **Učitel přenáší velký díl zodpovědnosti za průběh i formu učení na skupinu. Sám je partnerem a spoluhráčem,** který současně se svými žáky objevuje a poznává. Uspořádává a organizuje tvořivý proces, který navíc ve skupině vyvolává pocit, že si tento proces řídí sama.

Emocionální a sociální zralost patří k nejdůležitějším osobnostním kvalitám vedoucího/lektora skupiny. Rozumíme tím především schopnost sociální percepce, vnímání signálů, které vypovídají o vnitřních i vnějších charakteristikách druhého člověka, o vztazích mezi lidmi v dané skupině. Na základě této percepce poté připravuje lektor další učební strategie nejvýhodnější pro vývoj skupiny i pro zdárný průběh dramatické hry.

Svozilová (1997) uvádí názor J. Neelandse, který při vymezení vzájemného postavení učitele a jeho žáků klade **velký důraz na rovnocenné partnerství.** Pro učitele uvádí předpoklady k úspěšným vztahům s žáky i k průběhu výuky. Mezi zmíněné předpoklady patří:

- učitel je ochoten přijmout riziko neúspěchu ve vývoji vlastních zkušeností v roli učitele a podporuje žáky, aby totéž dokázali přijmout ze svého hlediska

- dovoluje třídě mluvit do organizace vlastního učení podporováním sebehodnocení i ocenění skupinou; nabízí žákům, aby si sami vybírali učební látku – náměty a způsoby, jak těmto námětům dávat smysl
- učitel nevystupuje jako všemocný expert, preferuje roli posluchače před rolí vypravěče, přijímá každý dobrý příspěvek vnesený žáky, pomáhá dětem vidět jejich dosavadní životní zkušenost se světem jako hodnotný a užitečný zdroj budoucího učení, pomáhá žákům budovat most mezi tím, co skutečně znají a novými informacemi prezentovanými školní výukou
- jedním z hlavních zájmů učitele je, aby jeho výuka byla vždy v kontextu, který nabízí možnost osobního názoru vzhledem k zájmům dětí
- učitel by neměl nabízet nezábavné učení a dril, veškeré učení má být aplikováno na konkrétní, aktuální a účelné situace.

STAVBA STRUKTUROVANÉHO DRAMATU

Stavba strukturovaného dramatu vychází ve své podstatě z principů klasické stavby dramatu.

Expozice je vstupem do dramatu. Je důležitá z toho důvodu, že se stává klíčovým momentem, který rozhoduje o tom, zda bude drama pro žáky hrou nebo nutnou činností.

Kolize je ta část, do níž může učitel zařadit konkrétní dramatický prvek, a nebo ho může skupina hledat společně. Během této fáze má učitel za úkol hodnotit a třídit nápady žáků, pomoci nahlížet na vzniklé problémy z mnoha úhlů, udržovat kontinuitu hry a nabídnout techniky k prověřování tématu hry.

Krise značí vrchol dramatického děje. Platí to nejen pro divadlo, ale i pro strukturované drama. Tato část se nedá naplánovat. V silách učitele by mělo být hlídat moment nebo situace, kdy žáci pocítí jakousi neúnosnost konfliktu a touhu po jeho vyřešení.

Peripetie je ta část dramatu, která přináší nové změny a obraty, které rozvolňují děj a zpomalují pád před katastrofou. V strukturovaném dramatu to může vypadat tak, že žáci hledají ne jeden způsob řešení konfliktu, ale jeho další nové varianty. Poté z nich učitel společně s žáky vybere ty nejzajímavější, které mohou být následně důkladně prozkoumány a rozvíjeny. Tato část však nemusí být v praxi naplněna.

Katastrofa/rozuzlení je závěrečnou fází, ve které jde o (vy)řešení konfliktu, o dokončení práce a je zde vytvořen prostor pro porozumění citům. Do hry vstupuje intelekt, umocňuje se zážitek a je vytvořen **prostor pro reflexi**.

Schéma klasické stavby dramatu není jedinou a závaznou strukturující linkou výstavby strukturovaného dramatu. Dana Svozilová ve své disertační práci (1997) uvádí **strukturu dramatu podle Warwicka Dobsona**, jenž doporučuje učitelům následující fáze, které dále doplňuje vhodnými technikami (zkráceno):

„Návnada“: Učitel potřebuje získat pozornost žáků a zaujmout je pro téma, navnadit je a připravit tak, aby byli ochotni přijímat nabízené podněty, vyjadřovat své myšlenky včetně pocitů a emocí, aby byli ochotni pokračovat dál. Důležitou součástí vstupní fáze je **vzbudit zvědavost a touhu** vědět víc. Vhodné techniky - popis, informace, akce, živý obraz, setkání se zajímavou osobou, záznam z deníku, dokument, fotografie, obraz, hudba, zajímavý předmět apod.

„Budování víry“: V této fázi by měl učitel pracovat na tom, aby žáci odložili své případné zábrany a nedůvěru, aby byli ochotni **vstoupit do světa fikce** a věřit ve „skutečnost“ jejich dramatu. Žáci by měli získat konkrétní materiál k další práci.

„Akce“: Jde o tu část lekce, kdy se sérií akcí rozvíjí příběh, odhalují se události, které jsou východiskem pro naši vstupní situaci a které podmiňují její další vývoj. Žáci **pátrají** po potřebných okolnostech, příčinných vazbách událostí, **prozkoumávají** vztahy mezi postavami apod. Možnost zastavovat hru, vracet ji, variovat a opakovat s využitím nejrůznějších konvencí je silnou stránkou strukturovaného dramatu.

„Vývoj“: V této fázi jde o hlubší prozkoumávání souvislostí, které byly v akční fázi odhaleny. Detailnější pohled na některé prvky může přinést hlubší pochopení souvislostí mezi fiktivním příběhem a naší autentickou zkušeností. **Je tu prostor pro ty techniky, které umožňují žákům vidět situace z různých stran.** Rozšířené spektrum poskytuje žákům možnost propojovat významy událostí více intuitivně než logicky.

„Reflexe“: Cílem učitele v této fázi je, aby si každý žák uměl najít vlastní smysl a výklad toho, co právě dělal a propojil to nějakým způsobem se svým vlastním životem a svými dosavadními zkušenostmi. Nabízené techniky by měly umožnit **propojení minulého s budoucím, známého s novým, měly by nabídnout nové souvislosti.**

Bláhová (1998) rozlišuje školní drama podle stupně připravenosti:

1) školní drama připravené detailně

Učitel si velmi přesně připraví jednotlivé kroky a techniky, naplánuje činnosti, které budou žáci dělat. Určitou nevýhodou může být, že lekce je připravená příliš detailně a je přesně dodržována. To může způsobit, že jednotlivé činnosti postupují přesně podle představ učitele, žáci sami do hry nic nevnášejí a jsou pouze realizátory učitelovy přípravy.

2) školní drama připravené rámcově

Učitel si na začátku zvolí vhodné techniky k připravené struktuře hry a pak naprosto záleží na žácích, jak danou strukturu naplní. Je zde nechána volnost pro aktivitu a nápady žáků.

3) školní drama nepřipravené

Tento typ dramatu se doporučuje využívat těm učitelům, kteří mají bohaté zkušenosti a jsou schopni pracovat jen s tím, co do hry vnášejí žáci. Hrozí zde nebezpečí absolutní improvizace, která sice skupině nabídne zajímavé činnosti a pracuje podle nápadů jednotlivých žáků, ale po skončení lekce při reflexi by mohl být učitel společně s žáky na rozpacích, o čem lekce byla.

Dobře vybudované školní drama má mít svou vnitřní souvislost. Jednotlivé části mají na sebe harmonicky navazovat a vzájemně se prolínat. Úkolem učitele je dodržovat kontinuitu příběhu, žáci by měli cítit, že jedno organicky vyplývá z druhého, a měli by být schopni zpětně odhalit vnitřní logiku vývoje lekce.

Morganová a Saxtonová (2001) zastávají čtyři fáze dobře udělané hry (dobře vystavěné):

Expozice.

Narůstání akce / kolize.

Vyvrcholení / krize.

Rozuzlení.

Stavba školního dramatu podle W. Dobsona (2001)

- **Lákadlo (návnada)** – učitel musí získat pozornost žáků a zaujmout je pro téma.
- **Výstavba důvěry (budování víry)** – dalšími aktivitami by měl učitel v této fázi pracovat na tom, aby žáci odložili své případné zábrany a nedůvěru. Aby byli ochotni vstoupit do světa fikce a začali věřit ve „skutečnost“ světa jejich hry – dramatu.
- **Dramatický spád (akce)** – Postupní odhalování dalších souvislostí nastoleného problému. Jde o tu část lekce, kdy se sérií akcí rozvíjí příběh.
- **Prohloubení porozumění (vývoj)** – V této fázi jde o hlubší prozkoumávání souvislostí, které byly v akční fázi odhaleny. Detailnější pohled na některé prvky (okolnosti, postavy, situace, vztahy, příčiny, emoce, atd.) může přinést hlubší pochopení souvislostí mezi fiktivním příběhem a autentickou zkušeností žáků.
- **Reflexe** - Cílem učitele v této fázi není výroba happyendů za každou cenu. Spíše se zaměřuje na uzavření hodiny společným hledáním a pojmenováním vlastního smyslu a

výkladu toho, co skupina právě dělala. Snaží se navést žáky na to, aby si uměli propojit získanou zkušenost s vlastním životem a svými dosavadními zkušenostmi, nebo otevřít otázky, které mohou stát východiskem k práci v následujících hodinách.

TECHNIKY STRUKTUROVÁNÍ

Při zpracování konkrétní podoby školního dramatu, aby vše fungovalo ve prospěch zvoleného tématu, nám slouží správně zvolené metody a techniky strukturování. **Metodou rozumíme cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů. Prostředkem k dosažení těchto cílů se může stát správně zvolená technika, kterou rozumíme konkrétní postup, jenž pomůže žákům detailněji prozkoumat jednotlivé části dramatu a zároveň jim umožní hlubší vhled do celého problému.** Vhodně zvolené techniky by měly vést k objektivnosti poznávání, jež je založeno na argumentaci, na dokládání faktů, na hledání příčin apod. Techniky samy o sobě postrádají svou samostatnou platnost, jsou vždy vázány na téma lekce, příběh, záměr učitele. Je nutné posoudit jejich účinek, zda jsou pro dané činnosti funkční. (Pavlovská 2004, Bláhová 1996)

Neelands ve své publikaci *Structuring Drama Work* (1995) nabízí učitelům řadu tzv. konvencí. Tyto konvence (pro naše potřeby lze nahradit spíše termínem techniky) jsou uspořádány do čtyř skupin podle záměru, který je v daném okamžiku v celkovém rámci ŠD sledován. Jde o:

- **akce vytvářející kontext** – ty umožňují bližší seznámení s konkrétními detaily situace, s postavami nebo rolemi, které budou podávat informace a uvádět akci do pohybu
- **epické akce** – tyto akce směřují k tomu, aby byla v dramatu posílena složka příběhu, soustřeďují pozornost na určité na určité události, situace nebo konflikty, které budou rozhodující pro vývoj příběhu
- **poetické akce** – akce zdůrazňující nebo vytvářející symbolický obsah dramatu
- **akce s reflexí** – ty umožňují skupině zpětný pohled na drama zvnitřku dramatického kontextu, jsou využívány v okamžiku, kdy je potřeba postavit se mimo akci a najít příčiny problémů, které se objevily nebo komentovat nějakou akci a vyjadřovat to, co si postavy myslí a co prožívají.

Výběr a použití jednotlivých technik pro práci s dílčími částmi příběhu je právě oním strukturováním ŠD, kterým učitel řadí, skládá, rozkládá, variuje a znovu restrukturuje formy vyjádření získaných prožitků žáků.

V průběhu ŠD jde tedy o záměrné účelové členění zvoleného námětu na elementy (sekvence příběhu, dílky, situace, obrazy), které mají být detailněji prozkoumány, aby byl

umožněn účastníkům hlubší vhléd do ústředního problému. **Jaroslav Provazník** (1994, s. 11) **za základní techniky strukturování považuje tzv. segmentaci a vizualizaci.**

O segmentaci říká: „*Jde tu o aplikaci techniky, již jsou složitější a obtížně přehlednutelné celky nebo komplexy (postavy, vztahy, nálady, situace, sekvence příběhu, prostředí, ale i motivy apod.) rozkládány na elementy, které jsou pro hráče přehledné, a tudíž uchopitelné a zvládnutelné. Obrazně řečeno - je to jakési vykrajování, vystřihování naprosto přesných švů a hranic, vytváření jednoznačného hracího prostoru. Hra s příběhem díky tomu dostává přesná pravidla, což vedoucímu umožňuje prohazovat role (střídání různých hráčů v jedné roli. Technika segmentování umožňuje také přehrávat jednu situaci znovu s obměnami či s vědomím nových skutečností, případně konfrontovat různé názory na jednu situaci, jeden názor, jeden problém. Podstatou vizualizace, resp. materializace „(...) je zviditelňování či materializování vztahů, názorů, pocitů, dojmů pomocí těla (v pohybu i bez něj), nestrukturovaného materiálu (včetně zvuků), strukturovaného materiálu (včetně jazyka).*”

Členění technik lze podle základního účelu rozlišit následovně:

- prostředky použité k navození představ a pocitů
- prostředky použité ke zkoumání a prověřování tématu
- prostředky použité k vyjádření tématu
- prostředky použité k divadelnímu sdělení
- prostředky použité k reflexi.

J. Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* uvádí metody a techniky (1997, nerozděluje přesně, kdy se jedná o metodu a kdy o techniku), které vychází z jistých druhů činností. Snažil se popsat a utřídit všechny metody a techniky, se kterými se kdy setkal.

Rozděluje je na:

- **metoda úplné hry** – základní metoda
- **metody pantomimicko-pohybové** – dotyková pantomima, mechanická pantomima, narativní pantomima, ozvučená pantomima, parafrázování pohybem, pohybové cvičení, proxemizace postojů, taneční drama, zrcadlení, živá loutka, živé obrazy

- **metody verbálně zvukové** – alej, brainstorming, čtení, dabing, diskuze, dotazování, chór, mluvící předměty, neviditelné hlasy, porada, předávaná řeč, rozhovor, recitace, titulkování, zástupná řeč
- **metody graficko-písemné** – deníky, dokumenty, dopisy, foto, film, inzerát, líčení, mapy, myšlenkové mapy, plakáty, projekty, scénáře, životopisy
- **metody materiálově věcné** – práce s kostýmem, maskou, loutkou, modelovacím materiálem, papírem, prostorem, rekvizitou, světlem a stínem, zástupnými předměty

Machková (1998) uvádí následující techniky:

- **verbální techniky** – telefonické rozhovory, interview, panelové interview, vyprávění, reportáže, svědectví, titulkování, schůze, plášť experta, vnitřní hlasy, ulička, horké křeslo
- **techniky s pantomimou a jednáním v roli** – vyjádření vztahu postojem, živé obrazy, životopisy, jeden den v životě, obřady
- **techniky grafické a zvukové** – dokumenty, mapy, plány, kresba postavy, masky, zvukové záznamy.

Náměty pro strukturované drama

Vyhledávání námětu nastupuje až poté, kdy má učitel téma, problém nebo učební látku a k ní hledá vhodný námět, jenž by svým obsahem pomohl splnit učitelův záměr, jeho pedagogický cíl. Náměty můžeme hledat v životě, můžeme je čerpat z vlastních zkušeností, problémů, přání a potřeb žáků i učitele. Výhodou mimoliterárních látek je většinou to, že poměrně přesně vystihují zájmy dané skupiny, umožňují řešit konkrétní problém, který skupinu zaměstnává, jedinci do hry mohou vnášet své aktuální potřeby, čímž námět ještě obohatí. Nastupují však i nevýhody. Často se stává, že příběhy vytvořené učitelem nebo žáky jsou banální, mají méně kvalitní fabuli, jsou vytvořeny příliš didakticky a účelově a problém, který má být řešen, je natolik citlivý, že zabraňuje žákům potřebný odstup a tolik důležitý jiný zorný úhel pohledu.

Náměty můžeme hledat v literatuře, zde se nabízí již zpracovaný příběh s kvalitní fabulí, lidskou životní zkušeností, příběhy obsahují filozofii a morálku, působí svou estetickou a uměleckou hodnotou. Samozřejmě i zde musí učitel zvažovat, zda vybral text, který má zápletku a konflikt, dostatečné množství dramatických situací, s nimiž se může v průběhu lekce pracovat, zda převažují vnější děje nad vnitřními pochody, nakolik předloha umožňuje různé způsoby práce. To vyžaduje, aby učitel znal a soustavně sledoval jednotlivé oblasti literatury a nespolehal pouze na to, co zná.

Ve škole učitel často bere **námět ze školní látky**. Snad největší možnosti nabízejí literatura, dějepis, rodinná výchova, občanská a etická výchova, cizí jazyky. V poslední době se metod dramatické výchovy využívá v těchto předmětech, kde se žáci učí řešit nejrůznější situace (nejen rodinné), správně komunikovat, zaujímat stanoviska k důležitým událostem a rozhodnutím, diskutovat, argumentovat, naslouchat, spolupracovat apod. **Dobrý učitel si tedy především hledá takový námět, který při realizaci obohatí žáky i jeho a zároveň splní cíl školních osnov.**

Při výběru určitého námětu bychom měli mít vždy na zřeteli skupinu, s níž budeme pracovat.

REALIZACE ŠKOLNÍHO DRAMATU

Pokud učitel chce úspěšně realizovat školní drama, tak musí nejen znát, jak má vypadat její struktura, jak řadit a skládat jednotlivé prvky v harmonický celek, ale musí také vnímat a analyzovat všechny faktory, které ho ovlivňují. Pozornost by měl především věnovat:

- **věku hráčů** – učitel by měl znát zvláštnosti jednotlivých věkových období,
- **hráčské vyspělosti** – měl by mít na paměti odlišnosti začátečnických skupin od těch, které mají bohaté zkušenosti, u začátečnických skupin by měl volit takové náměty, které pomohou vybavit žáky dovednostmi a které zároveň pomohou vytvořit fungující skupinu. S pokročilou skupinou se dá pracovat s náročnějšími náměty,
- **složení skupiny** – jaký je počet dívek a chlapců, problémových dětí, sociální složení skupiny a vztahy ve skupině. Učitel musí mít na paměti možnosti dané skupiny, s níž bude pracovat. Pro přípravu je důležité znát počet a věk žáků, složení skupiny, její zkušenosti s dramatickou výchovou, vzájemné vztahy, silné a slabé stránky a prostor, kde bude lekce probíhat. Učitel by si měl pojmenovat cíl a při plánování by si měl odpovědět na tyto otázky:
 - **Co chci žáky naučit?**
 - **Čím je zaujmu a vtáhnu do dramatu?**
 - **Jaké role zvolím pro žáky, jaké pro sebe?**
 - **Kdy a kde se bude děj odehrávat?**
 - **Co je ústředním problémem, který se má řešit?**
 - **Jaké techniky zvolím, aby fungovaly ve prospěch zvoleného tématu?**

Po zodpovězení otázek má učitel připravenou strukturu dramatu. Čím však bude naplněna, to se dozví až v průběhu práce.

Během lekce by měl učitel sledovat především:

- **zájem žáků o navržený problém**
- **vytíženost či přetíženost žáků při jednotlivých činnostech**
- **zda správně klade otázky a žáci jim rozumějí**
- **zda respektuje žáky, jejich přání a návrhy.**

Po skončení lekce by se měl zamyslet nad svou prací i prací žáků a upřímně si odpovědět:

- **zda naučil to, co chtěl, nebo naučil něčemu jinému**
- **použil-li nejvhodnější strukturu dramatu**
- **co mu v lekci fungovalo či nefungovalo**
- **zda drama bylo přínosem pro všechny, pro část žáků nebo spíše pro něho**
- **je-li možno navázat a pokračovat v práci.**

Reflexe pomůže učiteli uvědomit si, zda udělal chyby, či zda se vyskytly problémy, které musel řešit a kterým se při plánování další práce musí vyhnout. (Pavlovská, 2004)

Využití ŠD v projektových dnech

Strukturované drama patří k oblíbeným způsobům práce DV ve škole, využívají ho učitelé především v rámci projektových dnů, neboť jde o aktivní učení, učení praxí, zkušeností, spojení rozvoje osobnostního a sociálního, jde o rozvoj spontaneity a přípravu pro život. Mezi projektovým vyučováním a dramatickou výchovou lze najít úzkou souvislost, jejich metody se mohou prolínat a navzájem ovlivňovat, nelze mezi nimi vymezit přesnou hranici. Obě formy sledují své cíle ve výchovně vzdělávacím procesu, ale zároveň se v mnoha prvcích shodují.

Projektové vyučování	Dramatická výchova
integruje jednotlivé vyučovací předměty	může být využívána v různých předmětech, může je propojovat
je blízké logice života, přirozenou formou seznamuje s okolním světem	učí vnímat skutečnost kolem sebe v celé její hloubce a složitosti a i orientovat se v ní
zaměstnává a formuje celou osobnost	pomáhá vychovávat tvořivou a ! vnímavou osobnost
umožňuje kvalitativní diferenciaci (podle sklonů, zájmů) a individualizaci ve vyučování	dává každému dítěti příležitost uplatnit se podle jeho zájmů a schopností
učí spolupracovat	učí spolupráci s druhými na společném díle, učí nést za něj odpovědnost
učí diskutovat a formulovat názory	učí získávat a obhajovat vlastní názor, podrobovat jej kritice, a tím získávat schopnost měnit svoje postoje
učí řešit problémy, hledat informace	učí tvořivě řešit praktické problémy
učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii	podporuje schopnost používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně, rozvíjí kreativitu a fantazii

LITERATURA

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. IPOS : Praha, 1996. ISBN 80-7068-070-9

KASÍKOVÁ, H. *Dorothy Heathcote: Drama as a learning Medium*. In Tvořivá dramatika, IPOS : Praha. Roč. VI, č. 2/95, s. 25. ISSN 1211-8001

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, P. BOX 12, 1998, ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, EVA: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha : AMU. 2004. ISBN 80-7331-021-X.

NEELANDS, J. *Structuring Drama Work*. Cambridge University Press, T. Goode, 1995.

O'NEILOVÁ, C., LAMBERT, A.: *Drama structures*. In: Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS 1998.

PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno : MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0

PROVAZNÍK, J. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In: Kořátková, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

PROVAZNÍK, J.: *Nadešel čas konstruktivních otřesů*. In: Tvořivá dramatika, 2. Praha : IPOS, 1994. ISSN 1211-8001

SVOBODOVÁ, R.: *Strukturované drama*. In: Kořátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

SVOZILOVÁ, D. *Strukturovaná dramatická hra*. In: Tvořivá dramatika, 3. Praha : IPOS, 2000. ISSN 1211-8001

SVOZILOVÁ, D. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. JAMU : Brno, 1997. ISBN 80-86928-10-1

VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha : IS V, 1996. ISBN 80-901953-1-4

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2008. ISBN 978-80-7331-096-7

Nejvyužívanější techniky

Horké křeslo. Žák sedí na židli, jev roli, měl by pravdivě odpovídat na otázky, kterými se ostatní snaží zjistit co nejvíce informací o jeho postavě, jejích postojích, povahových vlastnostech, příčinách jejího jednání apod.

Ulička. Žák v roli hlavní postavy dramatu prochází uličkou spolužáků=spoluhračů, kteří vyslovují z pozice jiné postavy mínění a pocity, jež si vytvořili na základě jednání žákovy postavy.

Živý obraz. Žáci svými těly zobrazí ve „štronzu“ klíčový moment vybrané situace tak, že z postojů jednotlivých postav můžeme vyčíst jejich vzájemný vztah, ale i vztah k dané situaci. Může vzniknout dvojím způsobem: na základě společné domluvy celé skupiny, bezprostředním vstupem jednotlivců do obrazu tak, že každý svým postojem a gestem ztvární svou představu k danému problému.

Rozhovor s imaginární postavou. Podstatou této techniky je dialog, při němž kdokoliv z přítomných může položit imaginární postavě otázku a kdokoliv z přítomných na ni může za tuto postavu odpovědět.

Vnitřní hlasy. Klíčová postava zůstává ve „štronzu“ a v roli. Ostatní se kolem ní shromáždí a postupně přistupují za postavu a vyslovují její myšlenky, pocity a přání. Vyslovenými názory se tak mohou ovlivnit rozhodnutí této postavy a tím i další sled událostí. Variantou může být, kdy žáci představují a mluví jako možné protikladné myšlenky postavy v daném okamžiku, mohou představovat i kolektivní svědomí, které dává postavě rady, založené na morální a společenské volbě.

Plášť experta. Žáci přijímají roli odborníka, např. ekologa či finančního experta, a z jeho pozice zkoumají určité události nebo se k nim vyjadřují. Žáci se mohou na tuto roli předem připravit, neboť je potřeba prokázat znalosti, jež je opravňují k jejich rozhodnutím.

Titulkování. Žáci vytvářejí nadpisy, slogany k tomu, co právě vidí. Měla by jimi být vystižena podstata věci. Skupina může být požádána, aby shrnula svou práci v jedné větě, sloganu. Jinou variantou může být práce podle zadaného titulku.

Časový okamžik ze života postav. Tato technika umožňuje přiblížit určitou část ze života jednotlivých postav dramatu a tím doplnit chybějící informace. Žáky rozdělíme do skupin a zadáme jim např. úsek ze života postavy nebo část dne, který mají prozkoumat a získat další informace o dané postavě. Budeme-li např. zkoumat postavu padesátiletého muže, rozvrhneme časový úsek na dětství, dospívání a dospělost. Prozkoumáním těchto období dostaneme dostatek informací pro odhalení příčin jeho současného chování.

Svědectví. Žák je „svědkem“ určité události, o níž vypovídá z pozice své postavy, přičemž usiluje o maximální objektivitu v rámci jejích postojů a vztahů k předmětu svědectví. Informace je často podávána s emocemi tak, jako svědectví při vyšetřování nebo u soudu.

Názorové spektrum, čára rozhodování. Žáci se rozmístí po imaginární čáře mezi dvěma protichůdnými názory. Měli by si odpovědět, popřípadě zveřejnit spoluhráčům, proč stojí na daném místě. Jiná varianta: že žáci vyjadřují svůj názor na klíčovou postavu a vztah k ní svým postojem a vzdáleností od postavy.

Rituály a obřady. Vytvářením rituálů (oslavy, svátky, magické obřady), které jsou charakteristické pro určitou kulturu, skupinu, o níž se hraje, vedeme žáky k hlubšímu promýšlení norem a hodnot daného společenství.

Narativní pantomima. Učitel vypráví nebo předčítá příběh a žáci souběžně s tím provádějí činnosti, o nichž se hovoří. Je důležité, aby příběh obsahoval dostatek pantomimicky proveditelných akcí.

Pantomima. Jde o techniku, kdy žák vstupuje do role a rozehrává situaci za použití neverbálních prostředků - mimiky, gest, pohybu v prostoru.

Kresba prostředí. Tato technika může být použita jednak na začátku hry, kdy si žáci na balicí papír zakreslí prostředí (popřípadě i lidi), ve kterém se bude příběh odehrávat, např. náš příběh se odehrával kdysi dávno, v jedné horské vesnici, v průběhu pak mohou prostředí dále dokreslovat. Kresba zachycuje a fixuje nápady a různá řešení.

Kresba postavy. Učitel připraví balicí papír a na něj zakreslí obrys hlavní postavy. Žáci tuto postavu během hry dokreslují, doplňují slovy podle toho, jak ji poznávají a odhalují při jednotlivých činnostech. Kresba přispívá ke konkretizaci postavy.

Mapy a plány. Jejich použití hru oživuje a zpřehledňuje, konkretizuje prostředí. Mohou být reálné, nebo speciálně připravené pouze pro tu konkrétní hru. Často se používají při vstupu do hry, ale mohou vznikat i v průběhu hry nebo být použity jako motivace pro konkrétní aktivitu.

NEOBYČEJNÁ DOBRODRUŽSTVÍ MARCA POLA

Klíčová slova: cesta, Čína, chán, dobrodružství, Čingischán, plavba, dar

Aktivizující metody: Volné psaní, reflexe, diskuze, narativní pantomima, boční vedení

Integrace učiva vlastivědy, zeměpisu, dramatické, hudební a výtvarné výchovy

Věk: 10 – 12 let

Průřezové téma: osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova

Časový rozsah: 4 hodiny rozdělené do dvou dnů

Prostor: třída-volný prostor

Pomůcky: potřeby na kreslení, archy papíru, výkresy.

Dějepisné mapy 13. století (Evropa, Asie) - říše Čingischána.

gotická hudba, bubínek, kytara, husí brky.

Inspirační zdroj: Marco Polo: *Milion*. Albatros : Praha, 1998. ISBN 80-2070924X.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, komunikativní, sociální

Výstup/Cíl: a/ Žák je schopen nést důsledky za svá rozhodnutí.

b/ Žák účinně spolupracuje ve skupině.

c/ Žák si chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a právní normy.

d/ Žák respektuje kulturní dědictví.

e/ Žák přirozeně jedná v rolích.

Scénář integrované výuky

První část – Cesta do Číny

1. Pozdravy

Děti se procházejí prostorem třídy, vzájemně se zdraví běžnými i vymyšlenými pozdravy, mohou se uklonit, dotknout se, pohladit atd.

2. Cesta časem

Celá třída sedí na koberci. Učitel dětem přiblíží kouzelný stroj času, který je přenesení zpátky do daleké minulosti, do 13. století. Tuto dobu může učitel přiblížit připomenutím vlády Přemyslovců v českých zemích. Vhodné je využití tichého doprovodu gotické hudby.

Učitel uvede děti do situace svým vyprávěním: „Náš příběh se odehrává před mnoha staletími. Tehdy u nás panovali králové ze slavného rodu Přemyslovců. Je to příběh o neobyčejném životě jednoho mladého muže, který se jmenoval Marco Polo. Marco žil v Itálii v krásném městě Benátkách. Jeho dobrodružný život začal, když mu bylo pouhých 17 let. Tatínek Marca i jeho strýc byli kupci. Měli dobrodružnou povahu, a proto neváhali putovat za zbožím až do dalekých a neznámých zemí. V cizích zemích zboží nakoupili a potom je prodávali na tržištích.“

3. Tržiště

Učitel v roli kupce svým hlasem, chůzí, výkřiky, gesty vyvolá atmosféru středověkého tržiště. Vtahuje žáky do nové situace, oslovuje je, ptá se, co prodávají či kupují, snaží se je zapojit do hry, reagovat, stát se jedním z trhovců.

4. Brainstorming,

Po prožití zkušenosti s atmosférou trhu se děti pokusí napsat do myšlenkové mapy vše, co se jim vybaví v souvislosti se slovem tržiště. Učitel je vede nenásilně k poznání, že na těchto místech se také pohybovali žebráci, tuláci, biřici, zloději apod.

5. Hra na prodejce a kupce

Děti si vylosují jeden ze dvou barevných lístků. Tím se stanou buď prodavači nebo kupci. Prodavači si musí „vyrobit“ stánek, vyložit svoje zboží a prodávat.

Kupující by měli pečlivě vybírat, porovnávat, smlouvat.

Pokud někdo projeví zájem stát se někým jiným /žebrákem, zlodějem/, učitel mu v tom nebude bránit.

6. Reflexe

Závěrečná procházka po tržišti umožní diskusi o pocitech obou skupin.

Zhodnotíme úspěšnost prodávajících. Vyvodíme potřebné vlastnosti člověka, který chtěl být úspěšným kupcem.

7. Nebezpečná cesta

Děti jsou po namáhavém dni na trhu unaveny, proto odpočívají na koberci. Učitel pokračuje ve svém příběhu :

„Jsme opět v kupecké rodině ve městě Benátkách. Žije tu chlapec Marco. Zatímco on vyrůstá v bezpečí u matky, jeho otec a strýc podnikají daleké cesty za zbožím. Dostávají se až do země Tatarů, již vládne veliký chán. Oba cizinci chána tak zaujmou, že je požádá, aby se do jeho země ještě někdy vrátili. Uplyne několik let a chánova prosba je vyslyšena. Jednoho dne se z Benátek vydává výprava do daleké země Tatarů, do Číny.

V této výpravě je i sedmnáctiletý chlapec Marco. Možná ještě netuší, že tato výprava se nebude počítat na měsíce, ale na roky. Bude to výprava nesmírně nebezpečná a obtížná. Její účastníci musí překonat nástrahy vysokých hor a nebezpečí pouští...Teď se i vy stanete poutníky na této výpravě.“

Děti se vylosováním rozdělí na dvě skupiny. Jedna bude nejprve překonávat poušť a druhá bude zdolávat hory. Poté si „překážku“ v cestě vymění. Která skupina bude rychlejší, má větší šanci prodat své zboží na trhu a vydělat více peněz.

Obě skupiny si podle počtu svých členů dají těsně vedle sebe stejný počet židlí. Na tyto židle si stoupnou a začnou si je předávat, počínaje zadní židlí, směrem dopředu k cíli, který stanovil učitel a zároveň na cestu umístil překážku. Nesmí mluvit, hlasitě se projevovat, mohou se dorozumívat jen posunků. Je to proto, že zde číhají nebezpečné divoké kmeny.

Nesmí se také dotknout nohou země – tím by se zřítily do propasti. Učitel přísně dbá na dodržení těchto pravidel. Pokud je některá skupina nedodrží, je potrestána ztrátou židle.

8. Reflexe

Učitel nechá nejprve promluvit vítěznou skupinu, zeptá se na pocity z vítězství.

Poté se mohou vyjádřit ti, kteří nebyli tak úspěšní /(bud' přišli o většinu židlí, nedošli k cíli).

Často se dojde k překvapivému zjištění, že důležitější než vítězství byla v této hře spolupráce a vzájemná pomoc původně nesourodé skupiny.

Hra by měla vést k poznání, že jedinec uprostřed divoké a neznámé krajiny neměl velkou šanci přežít a dorazit ke svému cíli.

9. Dvůr chána Kublaje

Učitel v roli. Svou chůzí, slovy, údery na bubínek navodí atmosféru chánova dvora, ke kterému nakonec všichni šťastně dorazili. Učitel usedne na „trůn“ a přivítá poutníky.

Chce po nich však pozdrav hodný chána a dary z jejich rodné Itálie nebo z cesty, kterou prošli. Je nespokojen, a proto vykáže poutníky z paláce ven. Audience bude až druhý den. Do té doby si musí připravit slova, jakými chána pozdraví, a také musí vyrobit dárek, s nímž by byl chán spokojen.

10. Dar

Děti se rozdělí do 4 skupin (podle ročních období a narození). Vymýšlejí pozdrav, může být i ve verších, zazpívány atp. Také vyrábějí dar inspirovaný rodnou zemí, dalekou cestou, krásou chánova dvora. K dispozici mají barevné papíry, provázky, výkresy apod.

11. Přijetí

Učitel v roli chána postupně přijme všechny skupiny. Děti by měly vhodně pozdravit, uklonit se, chovat se zdvořile. Učitel je může, coby přísný panovník, napomínat. Poté musí „zástupce“ jednotlivých skupin obhájit svůj dar. Chán nakonec všechny dary přijme, pochválí a srdečně přivítá unavené poutníky na svém dvoře.

12. Hostina

Děti jsou za svoje dary odměněny improvizovanou hostinou.

Druhá část – Život na dvoře chána, cesta domů

1. Chán je doma

Hra navozující atmosféru panovníkova dvora. Jeden žák představuje chána, ostatní jsou dvořané. Po větě „Chán není doma“ se mohou dvořané hlasitě bavit. Pokud chán pronese větu „Chán je doma“, je nutno se začít chovat zdvořile, tiše. (Učitel dětem připomene, že pojem chán je ekvivalentem krále...v daleké Číně v té době vládli chánové, u nás v Evropě králové.)

2. Zástupce chána

Učitel vrací děti do děje příběhu: „*Kupecká výprava včetně Marka dorazila do hlavního města Pekingu na chánův dvůr. Chán si po čase chytrého Marka tak oblíbil, že jej posílal jako svého zástupce do různých míst svojí říše. Také ho nechal spravovat město, které mělo 250 000 obyvatel.*“

Následuje diskuze o tom, jaké schopnosti a vlastnosti musel Marco mít. Srovnáme s dnešní dobou a dojdeme k závěru, že by dnes zřejmě vykonával funkci _____.

3. Loď

Učitel: „*Marco byl schopným a věrným pomocníkem chána a byl za to bohatě odměňován. Stejně váženými občany byli i jeho druhové.*

To se stalo důvodem nenávisti dvořanů, kteří dokonce začali usilovat o jejich životy. Marco tedy chána požádal, aby je již ze svých služeb propustil. Chán nechtěl. Nakonec je pustil pod jednou podmínkou. Měli bezpečně dopravit mladou princeznu na dvůr jejího ženicha, který žil až v daleké Persii.“

Učitel vyzve děti, které se stávají Marcovým doprovodem, aby postavily loď a vydaly se na cestu. Na stavbu lodi může být použito vše, co je po ruce. Po dokončení stavby se všichni nalodí. Učitel je v roli kapitána. Loď se vydá na cestu pomocí písničky „Vzhůru na palubu“.

4. Nebezpečí plavby

Děti vyjmenují a předvedou všechna nebezpečí, která mohla posádku na jejich plavbě potkat. Učitel – kapitán jim sdělí, že ze 600 šlechticů, kteří se původně nalodili, jich přežilo pouze 24,18, atd. Učitel uvede počet, který je počtem dětí v lodi, tzn. je jich tolik, kolik bylo šlechticů, kteří přežili. Učitel je vrátí do děje tím, že poslední Marcův úkol předat princeznu byl splněn. Nyní se už všichni plavíme do města Benátek do rodné Itálie. Žáci si sednou do lodě, skloní hlavy a zaposlouchají se do šumění moře (Hudba.)

5. Návrat

Učitel sehraje obyvatele Benátek, kteří radostně vítají cestovatele. Vracejí se po dvaceti letech! Následuje přiblížení dalšího osudu Marca Pola: „*Marco po svém návratu sloužil na lodi, kde se stal kapitánem. Jeho osud mu však připravil další překvapení. Marcova loď byla přepadena, posádka zajata a sám Marco se ocitl ve vězení.*“

6. Vězení

Učitel vyzve děti, aby rozebraly loď, udělaly z ní vězení. Tam se posadí, lehnou si, zakryjí si oči a zkusí si představit, jak se asi cítil Marco coby vězeň. V roli přísného dozorce obchází učitel celé vězení. Nikdo nesmí mluvit, měnit svoje místo atd.

7. Reflexe

Jak ses cítil v roli vězně? Měl jsi strach? Diskuse na téma trestů ve středověku a nyní.

8. Kniha mého života

Učitel zmíní, že právě ve vězení napsal Marco svoji proslulou knihu o tom, co všechno v životě viděl a zažil. Vyzve děti, aby se na chvíli staly Marcem – spisovatelem a také napsaly příběh. Mohou se inspirovat tím, co právě prožily, svými životními příběhy, mohou zapojit svou fantazii. Kdo chce, může psát husím brkem a inkoustem, které učitel předem připraví.

9. Křeslo pro Marca Pola

Dobrovolníci přečtou před třídou svůj příběh.

10. Stroj času

Návrat do současnosti za využití gotické/relaxační hudby.

11. Závěrečná reflexe

Diskuze by měla být vedena tak, aby se žáci vyjádřili jednak k postavě Marca jako člověka odvážného, schopného překonat překážky, talentovaného mořeplavce, na něhož mohl navázat Kryštof Kolumbus a další z řady slavných objevitelů a mořeplavců; jednak by měla být vedena tak, aby došlo k zhodnocení práce ve skupině, aby byla zhodnocena spolupráce, komunikace, pomoc apod.

Jak si housenka pletla kabátek

Aktivizující metody použité v návrhu hodiny: Myšlenková mapa, živý obraz, horké křeslo, hra v roli, skupinová výuka, diskuze

Integrace učiva vlastivědy, slohu, literatury, matematiky, výtvarné výchovy, hudební výchovy, dramatické výchovy, etické výchovy

Průřezové téma: osobnostní a sociální výchova

Práce s textem: Ondřej Sekora - Jak si housenka pletla kabátek

Cíl: Žák se učí pracovat s textem.

Žák se učí různým formám sdělení (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Žák rozvíjí pohybové dovednosti.

Žák obhájí svůj názor před skupinou.

Žák si vytváří hodnotový žebříček.

Žák se učí řešit problémové situace.

Výchozí text

Jak si housenka pletla kabátek

Ondřej Sekora

Za dvěma pasekami a třemi lesy byla jednou jedna housenka a ta se velmi ráda strojila. Každý den si ta fintilka česala svoje chloupky, pentličku do nich vázala, a když se náhodou setkala s nějakou jinou housenkou, nevykládala o ničem jiném než o tom, co se teď nosí.

Když hodně povyrostla a přiblížil se čas, aby se změnila v motýla, začala si plést kabátek. Ten si, víte, musí udělat každá housenka, než se promění v motýla. Jakmile je nový kabátek hotov, zabalí se housenka do něho celá a usne. Když se probudí a kabátek na ní praskne, není už housenkou, ale motýlkem, který může hned začít létat, kam chce. Tak se to děje se všemi housenkami.

Ta naše housenka však měla velké trápení. „Prosím vás, jaký si mám uplést kabátek, aby byl ze mne krásný motýl?“ ptala se malé housenky, kterou potkala. „I to já nevím, paní, já si upletu, jaký mi napadne,“ odpověděla malá housenka.

Vtom přiletěl motýl bělásek. „Co vy o tom myslíte, pane bělásku, vy létáte hodně do světa?“ – „Podívejte se na mne, paní,“ povídal bělásek, „já jsem celý bílý., letos bude v módě bílá.“

Tak začala housenka plést bílou.

Ale přilezlo po trávě slunéčko. Podívá se a povídá: „Kdepak bílá! Nevidíte, že jenom červená puntíčkovaná? My v tom chodíme všechny?“

Housenka tedy začala plést červenou, puntíčkovanou, ale ten bílý načatý kousek už nechala.

Kde se vzal, tu se vzal, připlachtil nejkrásnější motýl, otakárek. „Vy si, paní, děláte červenou puntíčkovanou? To jsem jakživ neviděl! Já bych nechtěl jinou než žlutou, černě páskovanou!“ A odplul jako nádherné zjevení.

Housenka si rychle poslala pro žlutou a černou a začala k těm ostatním barvám připléstat žlutou, černě páskovanou.

Za chvíli přibzučel zlatohlávek a hned poučoval: „Hleďte, dámo, já jsem právě vylétl z kukly. Ne? Já mám přece to nejnovější. Ne? A podívejte se, co mám? Zelenou, měňavou, jen se blyští a třpytí. Že jo!“ a otočil se před housenkou na jedné noze.

Housenka se zamyslela a pak vzala zelenou, měňavou a začala ji připléstat k ostatním.

Nakonec šel kolem ještě cvrček. „Já se vám divím, paní, že si děláte tolik starostí. Copak nevidíte na mně, jak je černá barva elegantní? A to byste v ní měla teprve vidět mou manželku!“

Co měla housenka dělat? Černá barva byla opravdu elegantní. Dodělal tedy kabátek černou. Sotva byl hotov, začala si jej na sobě zapínat.

Najednou letěl kolem pisklavý komár. „A jejej, jejej,“ pištěl, „paní, někdo vás umazal!“ Ale když přiletěl blíž, viděl, že to není zamazané, že housenka má kabátek docela strakatý.

„S dovolením, jaký z vás bude motýl?“ ptal se honem zvědavě. Housenka však nevěděla. V zapnutém kabátku už pomalu zavírala oči a usínala. „Tak já se zeptám motýlů,“ zapištěl komár a odletěl.

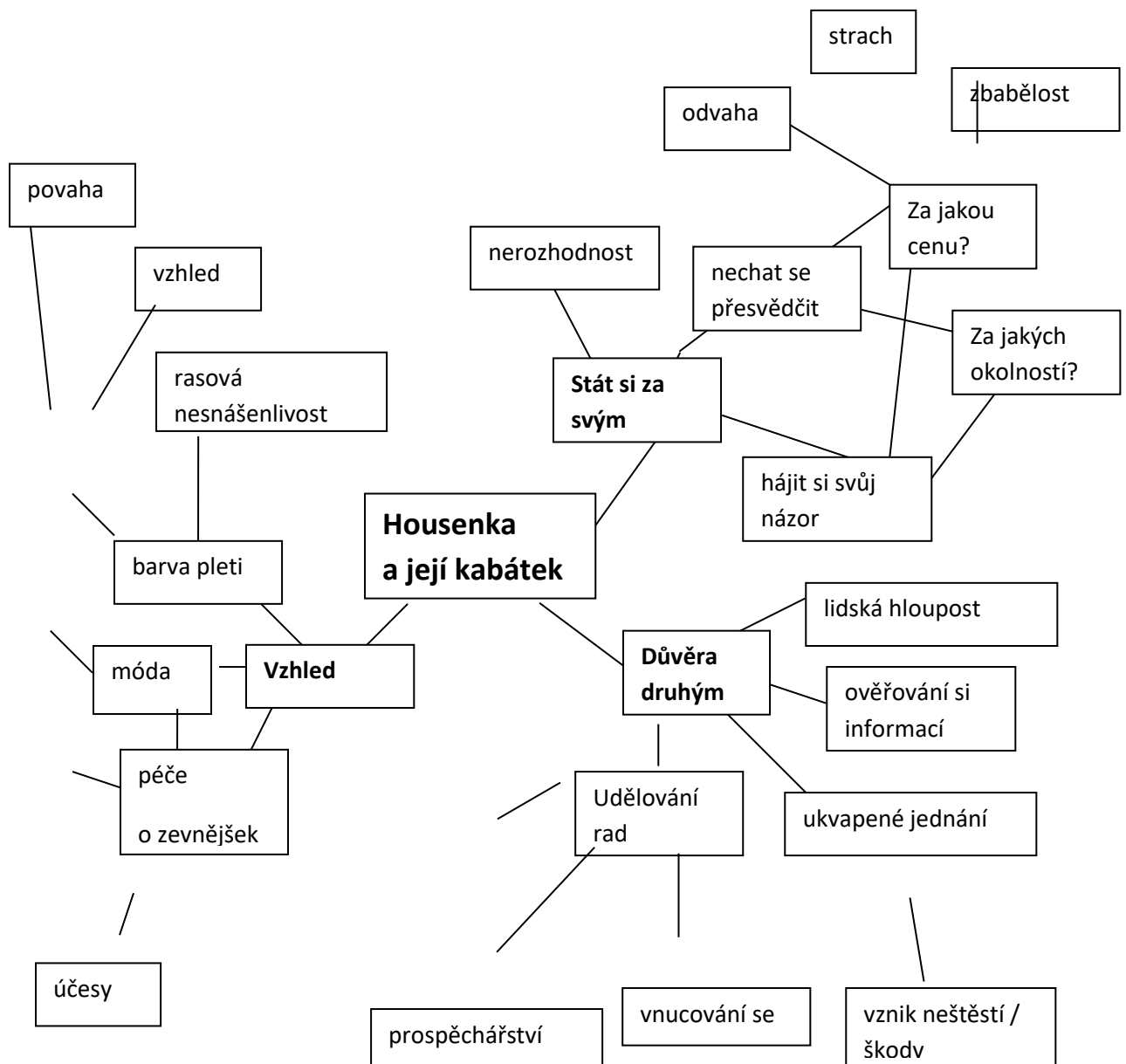
Ale motýlové to také nevěděli. „To jsme sami zvědavi, jaký motýl z ní bude, až jí kabátek praskne!“ řekli a začali spící kuklu hlídat, aby viděli, jakou barvu bude mít motýl, který z ní vyletí. Zдали bílou, či červenou puntíčkovanou, nebo žlutou s pásky, anebo měňavou zelenou, anebo černou.

Čekali a čekali a střídali se v hlídání.

Jednoho dne však našli kuklu prázdnou. Parádivá housenka se vůbec neproměnila v motýla, ale v noční můru, která lítá potmě.

A nikdo nikdy neviděl, jakou měla vlastně barvu. Pachtila se s barvami svého kabátku docela nadarmo. (Knižka Ferdy Mravence – Ferda Mravenec v cizích službách)

Myšlenková mapa učitele



1. Hry na uvolnění a rozehrání

Učitelka vymezí dostatečně velký prostor, ve kterém se budou žáci volně pohybovat. Důležité je, aby měl každý kolem sebe dost místa. V prvním kroku aktivity nechá učitelka žáky volně se pohybovat ve vytyčeném prostoru, následně jim stanoví pět rychlostí pohybu:

1 = velmi pomalá chůze (plížení indiánů)

2 = pomalá chůze (robot/zpomalený film)

3 = střední rychlost (běžný pohyb)

4 = zrychlený pohyb (spěch)

5 = rychlý pohyb (mírný běh).

Žáci se budou pohybovat tím tempem, které jim učitelka určí (rychlosti se střídají v různých časových intervalech). Potom je seznámí s pojmem „štronzo“. Žáci se opět pohybují stanovenou rychlostí, přičemž jsou navíc limitováni povel „štronzo“. Poslední fází aktivity je tvorba živých soch. Učitelka nechá žáky pohybovat se určitou rychlostí, řekne název sochy, kterou mají žáci ztvárnit, následně počítá do pěti, což je dostačující doba pro to, aby se žáci vytvořili sochu, a na povel „štronzo“ je znehybní. Následně prochází mezi „sochami“ a komentuje je. Posledními sochami, které žáci předvádějí, je socha motýla a housenky.

2. Převyprávění 1. části pohádky

Učitelka převypráví dětem první část pohádky.

Za dvěma pasekami a třemi lesy byla jednou jedna housenka a ta se velmi ráda strojila. Každý den si ta fintilka česala svoje chloupky, pentličku do nich vázala, a když se náhodou setkala s nějakou jinou housenkou, nevyprávěla o ničem jiném než o tom, co se teď nosí.

3. Fintivá housenka (živé obrazy)

Než začne samotná tvorba živých obrazů, je potřeba, aby učitel/ka zjistil/a, zda žáci porozuměli výrazu „fintivý“, který ve vyprávění zazněl.

Pokládá otázky typu:

„Co znamená slovo fintivý?“

„Jak můžeme poznat fintivou housenku?“

„Viděli jste už někdy fintivého člověka?“

„Jak se chová fintivý člověk?“

„Jestliže někdo chodí rád hezky oblečený, je vždycky fintivý?“

Je možné využít i výrazového slovníku. Jednak si s ním žáci vyzkoušejí pracovat, jednak si lépe upevní nový pojem.

Jakmile si žáci ujasní výraz „fintivý“, učitelka je rozdělí do skupin po 4-5 žácích a v časovém limitu vytvoří obraz fintivé housenky. Poté si je ukazují navzájem. Přihlízející musí poznat, kdo v obrazu představuje fintivou housenku nebo zda je tam takových housenek více apod.

4. Módní návrháři (práce ve skupinách)

Žáci jdou do rolí návrhářů, kteří vytvoří módní salóny=skupiny po pěti a jejich cílem je získat housenku pro svůj módní salon. Mají napsat kratičký dopis (stačí 4-5 vět), kterým se pokusí housenku nalákat právě do jejich salónu.

Učitelka žákům připomene, že každý dopis musí mít datum, oslovení a podpis odesilatele.

Žáci pak pracují na svých dopisech, dají je do obálek (které nezalepují) a vhodí do „schránky“ na dopisy.

5. První seznámení s housenkou

Učitelka vybere schránku a odejde za dveře, kde si oblékne zelenou halenku a připevní tykadla a vrátí se jako fintivá housenka mezi děti. Ani děti pořádně nepozdraví a hned se zeptá:

„Jsem tady správně na akci módních salonů? Pošťačka mi doručila řadu nabídek a všechny jsou prý od firem, které vystavují módní trendy. Ale to já všechno teď vážně číst

nebudu, ještě bych si zkazila oči. Hezky si to zase rozeberte a kdo má o mě zájem, tak ať mi to hezky přečte sám!“

Hodí dopisy před žáky, posadí se a začne se na sebe se zalíbením dívat do zrcátka.

V této fázi je na žácích, zda se rozhodnou housence dopisy přečíst nebo ji nechají být a nebudou si jí všímat. Samozřejmě by bylo vhodnější, kdyby žáci dopisy přečetli, aby navzájem slyšeli, co která skupinka napsala. Jestliže žáci nebudou jevit zájem, pokusí se je učitelka (v roli housenky) povzbudit slovy:

„Kdo mi přečte svůj dopis?“

„Třeba vaši nabídku bych ráda slyšela!“ (ukáže na jednu skupinku)

„Nebo vaši!“/ „A teď vaši!“

Přesto mají žáci možnost zareagovat svobodně. Rozhodnou-li se jí dopis přečíst, tak jim housenka vždy jen něco trochu odsekne a na závěr jim sdělí, že by raději viděla hotové modely. V druhém případě se nazlobí a odejde se slovy, že si jako módní návrháři vůbec neváží své zákaznice a že by jí příště měli předložit už své konkrétní návrhy a ne patlaniny, které v dopisech byly.

6. Diskuse o vlastnostech housenky

Učitelka s žáky mluví o vlastnostech housenky. Vyzve je ke společné diskusi otázkami typu: *„Co si myslíte o chování housenky?“*

„Co všechno se vám na housence nelíbilo?“

„Bylo něco, co byste na housence ocenili?“

„Myslíte, že jste jako módní návrháři udělali chybu, když jste nechali housenku tak snadno odejít?“

„Připomnělo vám jednání housenky někoho?(A koho?)“

Podobnými otázkami se učitelka snaží dětem pomoci odhalit housenčino jednání.

7. Převyprávění 2. části pohádky

Když hodně povyrostla a přiblížil se čas, aby se změnila v motýla, začala si plést kabátek. Ten asi víte, co musí udělat každá housenka, než se promění v motýla. Jakmile je nový kabátek hotov, zabalí se housenka do něho celá a usne. Když se probudí a kabátek na ní praskne, není už housenkou, ale motýlkem, který může hned začít létat, kam chce. Tak se to děje se všemi housenkami.

Ta naše housenka však měla velké trápení. „Prosím vás, jaký si mám uplést kabátek, aby byl ze mne krásný motýl?“ ptala se malé housenky, kterou potkala. „I to já nevím, paní, já si upletu, jaký mi napadne,“ odpověděla malá housenka.

8. Housenka a její přirozené prostředí

Cílem této části je, aby žáci získali poznatky o prostředí, ve kterém housenka žije, a o housence samotné. Kladení otázek či myšlenkovou mapou učitelka zjišťuje, co už žáci vědí.

Příklady otázek:

„Kdo z vás někdy viděl housenku?“

„Kde jsi ji viděl/a?“

„Jak housenka vypadala? Jakou může mít barvu?“

„Víte, čím se housenka živí?“

„Zůstane housenka celý život housenkou?“ („Nepromění se v něco?“)

„V co se housenka promění?“ („A v co ještě?“)

„Co musí housenka udělat, aby se změnila v motýla nebo můru?“

apod.

Učitelka doplní, co žáci nevysloví sami a opraví případné chyby. Cílem je dojít k poznání, že každá housenka projde procesem, při kterém se změnila v motýla nebo můru.

9. Proměna v motýly (narativní pantomima)

Při této aktivitě je dobré pustit žákům hudbu.

- Proměna žáků v housenky, pohyb.
- Proměna housenek v kukly. *„Milé housenky, již jste se zakuklily a nyní čekáte, až na vás kukla praskne a stanete se motýlky. Během čekání si pořádně rozmyslete, v jakého motýlka se chcete proměnit. Přemýšlejte, jak budete vypadat, jaký budete mít tvar křídel, jak dlouhá budete mít tykadla...“ Až řeknu: Hola, hola, jaro volá!, tak na vás začne kukla praskat a vy z ní pomalu vylezete jako noví motýlci. A samozřejmě se tady můžete prolétnout a ukázat ostatním, jak jste krásní.“*
- Proměna v motýly.

Po určitém čase učitelka motýly znehybní povelom štronzo. Obchází žáky a podle jejich výrazů a tvaru křídel odhaduje, v jakého motýla se podle ní změnili. Jakmile mezi všemi projde, tak je opět povelom „volno“ oživí.

10. Bezradná housenka

Hrou na sochy jsou žáci uvedeni do další situace. Jejich novým úkolem je změnit se v cokoliv, s kým či s čím by se housenka mohla ve svém přirozeném prostředí setkat (pařez, květina, keřík, potůček, brouk, apod.).

Ve chvíli, kdy už jsou z žáků sochy, přichází učitelka v roli housenky. Je velice zmatená a působí bezradně. Chodí od jedné postavy k druhé a vyptává se jich, v co se má proměnit, že je již zoufalá a vážně si neví rady.

Např.: *„Keříku, ty mi jistě poradiš. V jakého motýla se mám změnit?“*

„Co ty mi, broučku, poradiš? V co se mám změnit?“ Apod.

Housenka takto projde několik „soch“, a pak stejně zmateně a bezradně odejde pryč.

11. Módní návrháři v akci

Žáci se opět stanou módními návrháři. Učitelka je osloví:

„Před chvíli mi volala housenka, že se moc omlouvá, jak se k vám chovala a že vás moc prosí, zda byste byli tak hodní, milí páni návrháři a paní návrhářky, a pomohli jí vybrat co nejkrásnější model této sezóny, podle kterého by si upletla kabátek.“

Poté žákům upřesní, co je jejich úkolem. Vyzve je, aby si vzali do své skupiny výkresové papíry a voskovky a pokusili se namalovat housence kabátek, který by si podle jejich předlohy mohla uplést.

Hotové výkresy umístí žáci na stanovené místo a udělají z nich výstavu pro housenku.

Učitelka má již připravený balicí papír, na kterém má v sloupci pod sebou namalované barevné puntíky (všech odstínů barev). Postupně se ptá žáků na jednotlivé barvy, zda je ve svém obrázku použili. Skupinky žáků, které danou barvou malovaly, se přihlásí. Učitelka vybere vždy jednoho žáka, který spočítá hlásící se skupinky, a učitelka součet zapíše k danému puntíku. Společně potom zjistí, kterou barvu návrháři nejvíce používali, která je nejvíce v módě. A přiřadí pořadí i dalším barvám. Učitelka poté zadává žákům další příklady typu:

- *„Spočítej kolik je módních salonů! Od výsledku odečti ty salony, které použily zelenou barvu, a řekni nám výsledek!“*
- *„Spočítej, kolik módních salonů nepoužilo oranžovou barvu!“* Apod.

12. Výběr kabátku

Když je výstava připravená, nezbyvá než pozvat housenku, aby si vybrala kabátek. Učitelka v roli housenky váhá, který kabátek si má vybrat. Návrháři ji přesvědčují právě o svém kabátku předem připravenými argumenty. Housenka si ale nakonec nevybere žádný kabátek se slovy, že v časopise viděla lepší a že žádný od „takových návrhářů“ nechce, že si ho udělá sama.

Učitelka napíše na tabuli začátek věty Housenka je Žáci větu doplňují a o napsaných slovech diskutují.

13. Převyprávění 3. části pohádky

Vtom přiletěl motýl bělásek. „Co vy o tom myslíte, pane bělásku, vy létáte hodně do světa?“ – „Podívejte se na mne, paní,“ povídal bělásek, „já jsem celý bílý., letos bude v módě bílá.“

Tak začala housenka plést bílou.

Ale přilezlo po trávě slunéčko. Podívá se a povídá: „Kdepak bílá! Nevidíte, že jenom červená puntíčkovaná? My v tom chodíme všechny?“

Housenka tedy začala plést červenou, puntíčkovanou, ale ten bílý načatý kousek už nechala.

Kde se vzal, tu se vzal, připlachtil nejkrásnější motýl, otakárek. „Vy si, paní, děláte červenou puntíčkovanou? To jsem jakživ neviděl! Já bych nechtěl jinou než žlutou, černě páskovanou!“ A odplul jako nádherné zjevení.

Housenka si rychle poslala pro žlutou a černou a začala k těm ostatním barvám připlétat žlutou, černě páskovanou.

Za chvíli přibzučel zlatohlávek a hned poučoval: „Hled'te, dámo, já jsem právě vylétl z kukly. Ne? Já mám přece to nejnovější. Ne? A podívejte se, co mám? Zelenou, měňavou, jen se blyští a třpytí. Že jo!“ a otočil se před housenkou na jedné noze.

Housenka se zamyslela a pak vzala zelenou, měňavou a začala ji připlétat k ostatním.

Nakonec šel kolem ještě cvrček. „Já se vám divím, paní, že si děláte tolik starostí. Copak nevidíte na mně, jak je černá barva elegantní? A to byste v ní měla teprve vidět mou manželku!“

Co měla housenka dělat? Černá barva byla opravdu elegantní. Dodělal tedy kabátek černou. Sotva byl hotov, začala si jej na sobě zapínat.

14. Housenka si plete kabátek

Učitel: „*Housenka se šla poradit do svého prostředí.*“ Žáci vstoupí do jim už známých rolí z housenčina prostředí a housenka je postupně obchází a žádá je o pomoc při „pletení kabátku“.

Každý žák si vybere jednu barvu, kterou housence poradí, připraví si štětec, vodu a barvu a až housenka přijde a osloví ho, může jí pomoci. Rozhoduje se sám.“

Učitelka si v roli housenky přinese balící papír – kabátek, na který budou žáci malovat své vzory, a poprosí je, aby jí pomohli s prací. Jakmile jsou s prací hotov, housenka si sundá halenu a tykadla a na ně položí kabátek. Housenku nechají spát.

15. Probuzení housenky

Učitel: Nyní ve skupinách připravte krátké etudy o probuzení housenky.

Prezentace skupin. Ti, kteří zrovna nehrají, tvoří publikum.

16. Dovyprávění pohádky

„Najednou letěl kolem pisklavý komár. „A jejej, jejej,“ pištěl, „paní, někdo vás umazal!“ Ale když přiletěl blíž, viděl, že to není zamazané, že housenka má kabátek docela strakatý.

„S dovolením, jaký z vás bude motýl?“ ptal se honem zvědavě. Housenka však nevěděla. V zapnutém kabátku už pomalu zavírala oči a usínala. „Tak já se zeptám motýlů,“ zapištěl komár a odletěl.

Ale motýlové to také nevěděli. „To jsme sami zvědavi, jaký motýl z ní bude, až jí kabátek praskne!“ řekli a začali spící kuklu hlídat, aby viděli, jakou barvu bude mít motýl, který z ní vyletí. Zdali bílou, či červenou puntičkovanou, nebo žlutou s pásy, anebo měňavou zelenou, anebo černou.

Čekali a čekali a střídali se v hlídání.

Jednoho dne však našli kuklu prázdnou. Parádivá housenka se vůbec neproměnila v motýla, ale v noční můru, která lítá potmě.

A nikdo nikdy neviděl, jakou měla vlastně barvu. Pachtila se s barvami svého kabátku docela nadarmo.“

17. Co teď

Učitelka se zeptá dětí, zda by teď nechtěli housence=noční můře něco říct. Když budou chtít, posadí žáky do půlkruhu a před ně postaví židli. Před žáky jde do role můry - obleče si hnědou halenu a nasadí si tykadla a posadí se na židli.

„Dobrý den! Prý mi chcete něco říct? Ale nejprve bych vám ráda něco řekla já. Těšila jsem se, že budu krásný motýl a takhle jsem dopadla... Je ze mě můra... Co mám dělat? Copak jsem si to zasloužila?“

Učitel reaguje na žáky a na závěr řekne: „Chtěla bych se vám všem moc omluvit.“

Po omluvě se zvedne a odejde pomalu pryč.

18. Závěrečná diskuse

V závěrečné diskuzi by měli žáci hledat paralely ve svém životě, uvádět příklady, mluvit o chování, o důvěře, o vážení si práce druhých apod.

(Inspirační zdroj: lekce DV M. Váňové)