
ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI
PRÁCI S PŘEDSUDKY NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY TMAŇ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tereza Paterová, DiS.

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji MgA. Evě Gažákové, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, za odbornou pomoc a podnětné připomínky.

Děkuji všem, kteří mi byli při zpracování diplomové práce nápomocni a poskytli mi cenné rady a informace.

Děkuji své rodině za podporu.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	9
1.1 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	10
1.2 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	13
1.3 ROLE UČITELE	21
2 PŘEDSUDKY	23
2.1 VZNIK PŘEDSUDKŮ	25
2.2 FUNKCE A VÝZNAM PŘEDSUDKŮ	28
2.3 PROJEVY PŘEDSUDKŮ	28
2.4 PŘEDSUDKY VE ŠKOLE	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
3 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	33
3.1 ROZVÍJENÉ KOMPETENCE	33
3.2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA	35
3.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	35
4 DRAMATICKÉ LEKCE ZAMĚŘENÉ NA PRÁCI S PŘEDSUDKY.....	38
4.1 VANESKA ZE ZAPADÁKOVA	40
4.2 KLUK A PES.....	47
4.3 KHANH Z VIETNAMU	53
ZÁVĚR.....	59
RESUMÉ.....	60
SEZNAM LITERATURY	61
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	64

ÚVOD

Předsudky se vyskytují napříč všemi generacemi a národy, objevují se stejně tak v historii jako dnes ve všech oblastech lidského života. Kolik proběhlo válek a konfliktů kvůli rozdílné víře nebo rase, tolik nenávisti kvůli odlišnosti a nepodloženým úsudkům. V minulosti a stejně tak nyní se lidstvo potýká s náboženskými střety, migračními vlnami a dalšími rozpory. Prvně se děti setkávají s předsudky v rodinném prostředí. Děti pochází z různých rodin, jsou různého smýšlení, národnosti nebo víry a právě s těmito odlišnostmi se setkávají nejčastěji ve školních třídách. Dnes je trendem integrovat a začleňovat do běžných tříd žáky hendikepované či jinak znevýhodněné. Cílem je učit děti žít s dětmi, učit žít většinu s menšinou.

Z vlastní zkušenosti, ať už prožité z pozice žáka v relativně nedávné době školních let anebo nyní z pozice praktikantky na základní škole či učitelky mateřské školy, mám představu o předsudcích, které se mezi žáky na 1. stupni základní školy vyskytují. Žáci mají předsudky zejména vůči fyzickému vzhledu a sociálnímu statusu. Pokud je ve třídě integrován žák zdravotně postižený nebo třídu navštěvuje žák mající odlišnou národnost anebo výjimečně vyskytne-li se mezi dětmi žák vyznávající jinou náboženskou víru, tyto okolnosti bývají také zdrojem předsudků.

Předsudky jsou součástí lidského života, napomáhají rychlé orientaci ve světě a mají mnoho forem. Mnohdy získávají zákeřné podoby a to nejen ve školním kolektivu. Od odmítání a vyčleňování dítěte ze skupiny přes nadávky a urážky až po násilné činy. Od předsudků nemusí být daleko k šikaně.

Je jasné, že proti šikaně a jinému negativnímu chování ve třídě musí učitel zasáhnout. Avšak úplně nejlepší je prevence vzniku nesnášenlivých postojů a chování. Na výchově k toleranci by se měli podílet nejen učitelé, ale i rodina, kamarádi, spolužáci a média. Učitelé počínaje učiteli mateřské školy nemají snadný úkol, vedle vzdělávacích cílů by měli děti vést k přátelským vztahům, soudržnosti třídy, spolupráci a k respektu vůči druhým. Dramatická výchova je skvělým pomocníkem při posilování prosociálního chování u dětí. Díky dramatické výchově se děti učí vlastní zkušeností, a v tom tkví její síla.

Cílem diplomové práce je navrhnout využití metod dramatické výchovy při práci s předsudky na 1. stupni základní školy ve Tmani a metody uspořádat do tematicky zaměřených dramatických lekcí. Záměrem je sestavit dramatické lekce motivované nejčastěji se vyskytujícími předsudky v prostředí základních škol a současně si ověřit

proveditelnost některých dramatických aktivit. Dílčím cílem je podat návod učitelům 1. stupně základních škol, jak prostřednictvím dramatické výchovy ovlivňovat postoje žáků ve školních třídách směrem k bezpředsudkovosti. Předsudky jsou vzhledem ke své iracionalitě a odolnosti vůči změnám velmi stabilní a odolné vůči racionální argumentaci. Vzhledem k zážitkové formě výuky je jistá šance, že lekce dramatické výchovy budou mít silnější dopad na postoje žáků než výklad či diskuze. Bylo by zajímavé nejprve zaznamenat hloubku a výraz předsudků u žáků a na konci dramatických lekcí je porovnat s výslednými postoji, avšak takový úkol, aby byl proveden validně a pro žáky bezpečně, by překračoval mé kompetence. Učitel si proto přínos dramatických lekcí ověří závěrečným rozhovorem nebo jinou zpětnou vazbou.

Těžištěm praktické části diplomové práce jsou tři dramatické lekce. První dramatická lekce je motivována příběhem dívky Vanesy, která pochází ze sociálně slabé rodiny. Druhá se týká chlapce na invalidním vozíku a poslední dramatická vyučovací hodina je věnována malému vietnamskému chlapci Khanhovi. Důležitou součástí praktické části diplomové práce je ověření dramatické lekce ve 2. třídě základní školy ve Tmani, konkrétně se jedná o dramatické hry s tématem předsudků vůči sociálně slabým. Na základě zkušeností získaných při práci s první dramatickou lekcí na základní škole byly vystavěny zbylé dvě dramatické lekce.

V teoretické části diplomové práce jsou vysvětleny pojmy, které se daného tématu logicky týkají. Počínaje dramatickou výchovou a jejími metodami přes vyjasnění pojetí předsudků až po popis jejich vlivu na žáky základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Slovo *drama* je odvozeno v Aristotelově díle *Poetika* z řeckého slova *drán* a znamená jednat.

Jednání je základem dramatu a dramatičnosti. Jednání je pak podle něj názorná akce osoby, jež působí na osobu druhou.¹ „Požadavek, aby drama obsahovalo jednání, je podmínkou nejen nutnou, ale i postačující; jím se obsah dramatu ve své podstatě vyčerpává.“²

Podle *Slovníku spisovného jazyka českého* se přídavné jméno *dramatický* týká dramatu, nebo je dramatem. Synonymem slova *dramatický* je *divadelní* a v přeneseném významu *herecký*, lze jej vykládat i jako velmi živý, vzrušující, napínavý, anebo také vážný až tragický.³ Z toho vyplývá, že se jedná o aktivitu živou a vzrušující s osobní zaujatostí na probíhajícím ději, ale i s očekáváním zápletky, která je potřeba vyřešit.

V českém prostředí se používá termín *dramatická výchova*, protože odpovídá vžitému školskému názvosloví (*hudební, tělesná, výtvarná výchova*).⁴

„*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situacích a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantaziích vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.*“⁵

Podle Josefa Valenty je *dramatická výchova* řízené, aktivní sociálně – umělecké učení stojící na základech dramatu a divadla, ohraničenými výchovnými a uměleckými požadavky. Drama je převážně psané dílo obsahující konflikt, který je popsán jednáním postav. Je určeno k předvádění (nebo k četbě) a potřebuje k uskutečnění zprostředkování, tedy systém zvaný divadlo. Divadlo je fikce vytvářena herci formou hry, je to zpřítomnění zobrazení pohybem a řečí osobami, které vstupují do vztahů. Tato hra probíhá v určeném čase, prostředí a s pomocí materiálních a technických prostředků, aby ji diváci mohli sledovat.

¹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 32.

² ZICH, Otakar. *Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie*. Praha, 1931. s. 169. In

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 32.

³ FILIPEC, Josef, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1347-7. s. 69.

⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 32-33.

⁵ Tamtéž, s. 32.

Dramatická výchova přebírá prvky dramatu a divadla, přesto existují mezi dramatickou výchovou, divadlem a dramatem určité rozdíly. Nejzásadnější rozdíl spočívá v účelu dramatické výchovy, ten je jednoznačně pedagogický. Třídní drama vychovává hráče, divadlo (představení) se snaží především o prožitek diváka. Cílem dramatické výchovy není produkt (představení), ale proces (samotný zážitek hráčů). Dalším podstatným rozdílem je, že dramatická výchova využívá improvizaci, i když může vycházet z textové předlohy.

Základem divadla i dramatu je děj postavený mimo realitu, smluvený svět, fiktivní situace, ale vytvořený skutečnými osobami a věcmi. Princip divadla a dramatické výchovy je hra.⁶ Hra je „dobrovolná činnost (...), která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti s vědomím jiného bytí, než je všední život“.⁷ Je to především hra dramatická v různých variantách, podobná dětské spontánní hře námětové, fantastické a symbolické. Vychází z přirozené dětské zvědavosti a tvořivosti.⁸ Je „založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“⁹

Náměty na fiktivní situaci jsou inspirovány reálným životem, budoucím nebo minulým, ale i literárními příběhy a hudebními útvary.¹⁰

Tvořivá dramatika respektuje dítě a klade ho do středu procesu, staví na jeho zkušenostech, tvořivosti, schopnosti posuzovat a hodnotit. Dítě se aktivně podílí na činnosti, spoluvytváří a kooperuje s ostatními.¹¹

1.1 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova je obor využívající poznatky a principy z dramatického umění, pedagogiky a psychologie. Zabývá se osobnostně sociálním učením. Podle Kristy Bláhové stojí dramatická výchova na fiktivně navozené situaci založené na mezilidské interakci

⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 40-45.

⁷ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971. 1. kapitola. In MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 34-35.

⁸ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 35.

⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. s. 19.

¹⁰ Tamtéž, s. 19.

¹¹ KRÁLOVÁ, Olga; MARUŠÁK, Radek; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4. s. 9.

a využívá simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z tohoto cíle lze definovat cíle dílčí.¹²

Nejdůležitější skupinou cílů je sociální rozvoj, který napomáhá prevenci vzniku předsudků. Jedná se o sociální porozumění a spolupráci s druhými. Rozvoj uvědomění si a lidského pochopení, schopnost vnímat druhé. Vžít se do jejich role, situace a uvědomění si motivu jejich jednání, postojů a pocitů. Pozorovat druhé zevnitř, objektivně, neposuzovat je zvenčí, subjektivně nebo egocentricky. Respektovat druhé lidi, být tolerantní, soucítit a umět jim pomoci. Jedná se rozvoj empatie, schopnost vcítit se do druhého a vidět svět z jeho perspektivy. V souvislosti se sociálním rozvojem se v dramatické výchově nabízí příležitost ke spolupráci, každý má možnost objevit a uplatnit své přednosti, vytváří se zde partnerství. Fungování skupiny je podmíněno jejich domluvou a smysluplnou vzájemnou reakcí.¹³ Dramatická výchova pomáhá snadněji navazovat kontakty a pečovat o vztahy. Bez ostychu oslovovat okolí, vyjadřovat se, porozumět a vážit si druhých.

Se sociálním rozvojem též souvisí rozvíjení komunikačních dovedností. V dramatické výchově se využívá jak verbální, tak neverbální komunikace. Jde o schopnost vyjádřit se a naopak druhým porozumět a umět jim naslouchat. Ke komunikaci ústní patří mimo jiné dostatečně rozvinutá slovní zásoba, schopnost formulovat myšlenky a artikulovat.¹⁴ Mimoslovní komunikace je projevoována mimikou, haptikou (dotykem), gestikou rukou, kinezikou (pohyby celého těla), očním kontaktem, posturikou (postoj celého těla), proxemikou (vzdálenost komunikujících) a chronemikou (zacházení s časem při komunikaci).¹⁵ Černík zařazuje mezi komunikaci ještě mediální komunikaci. Jedná se o přijímání informací, znalostí, poznatků o světě a naší společnosti prostřednictvím různých médiích, které nás obklopují. S tím podle Černíka souvisí kritické myšlení k přístupu k médiím.¹⁶

V dramatické výchově je schopnost kritického myšlení rozvíjena v situaci nastolené ve hře, hráči rozehrávají konfliktní situaci, ve které je zapotřebí hledat řešení, přemýšlet,

¹² BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9. s. 22.

¹³ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 51-52.

¹⁴ ČERNÍK, Roman. *Osobnostní a sociální rozvoj*. (přednáška) Plzeň: ZČU FPE, 23. 11. 2012.

¹⁵ PALÁN, Zdeněk. Neverbální komunikace. *Andromedia: Databanka dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2. 11. 2016]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/neverbalni-nonverbalni-komunikace>

¹⁶ ČERNÍK, Roman. *Osobnostní a sociální rozvoj*. (přednáška) Plzeň: ZČU FPE, 23. 11. 2012.

klást otázky, posuzovat varianty řešení. Vstupování do sociálních rolí umožňuje odstup, objektivní pohled na problém a možnost svobodně vyjadřovat své myšlenky.¹⁷

Další skupinou cílů a hodnot, která přináší dramatická výchova, je osobnostní rozvoj. Získání zdravého sebevědomí, vědomí své hodnoty pro druhé, znalost svých předností, ale i svých omezení. Být respektován, přijímán, být potřebným pro druhé, to vše napomáhá člověku, aby se dokázal vyrovnat s předsudky, které jsou mířené proti němu. V dramatické výchově je možnost zakusit si nové role a v nich projevit své schopnosti. Osobnostem s pocitem méněcennosti mohou dramatické lekce pomoci nabýt sebejistotu a pozitivní sebepojetí. Naopak příliš sebejistí až egocentričtí jedinci se naučí respektovat druhé, brát na ně ohled a uvědomí si, že každý má hodnotu.¹⁸

V rámci osobnostního rozvoje dochází k podnícení tvořivosti, představivosti a fantazie. Přispívá k tvoření nových situací a produktů, ve hře je možné přistoupit na jiné než zažitě postoje nebo vzorce chování. Vytváří dokonalejší celky díky spojování již poznané skutečnosti nebo nalézání různých, originálních, užitečných řešení.¹⁹

V oblasti osobnostního rozvoje dramatická výchova podporuje emocionalitu, citovost. Podle Machkové dramatická výchova umožňuje poznávat a třídit emoce. Pochopit, že jsou součástí vnitřního života člověka a to i negativní city. Díky hře hráč získá zkušenost s různými emocemi, obohacovává se jimi a učí se je ovládat, ale i projevat s ohledem na druhé.²⁰ „*Ovládnutí citů neznamená jejich potlačení. Znamená zdravé uvolnění silných emocí přiměřenými a přijatelnými kanály. Každý občas pociťuje hněv, strach, úzkost, žárlivost, rozmrzelost nebo negativismus. Hraním partu, v němž jsou tyto city vyjádřeny, je může hráč uvolnit a tak se zbavit napětí.*“²¹ Učitel a ostatní spoluhráči kontrolují nepatřičnost reakcí a snaží se o následné hledání jiných řešení a postojů.²²

Další skupinou cílů a hodnot je estetický rozvoj, umění a kultura. Pokud je dramatická hra završena veřejným představením, účastníci jsou seznamováni s nejdůležitějšími složkami divadla (s herectvím, s režii, se scénografií, s kostýmováním a líčením apod.) a zároveň vychováváni jako vnímaví a chápaví diváci. Vedle toho je u nich probouzen zájem o literaturu v případě, že jsou náměty pro divadelní hry brány

¹⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 53.

¹⁸ Tamtéž, s. 54.

¹⁹ KARAFFA, Jan. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-206-7. s. 26-28.

²⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 54.

²¹ McCASLIN, Nellie. *Creative Drama in the Classroom*, Studio City, 1990. s. 15. In MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 54.

²² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 54.

z literárních děl. U mladých lidí je dle Machkové podporována společenská angažovanost a aktivní účast na kultuře.²³

Valenta vyčleňuje poslední oblast cílů dramatické výchovy jako etický rozvoj, který je mimo jiné podstatný pro práci s předsudky. Zahrnuje sem vnímavost vůči existenci etických problémů a postoje k nim. Schopnost analyzovat a řešit mravní dilemata, vytvořit si hodnotové žebříčky a naučit se mravním vlastnostem jako například odpovědnosti a spravedlnosti.²⁴ Machková tyto cíle formuluje podobně, avšak přidává k nim i schopnost odstraňovat předsudky.²⁵

1.2 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Obecně metoda vyjádřená jinými slovy znamená cesta či postup. „*V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřují ke stanoveným cílům,*“²⁶ Valenta ve své knize *Metody a techniky dramatické výchovy* definuje pojem metoda pěti způsoby. Metodou velmi obecně označuje celý systém dramatické výchovy, i když označení není úplně přesné. Reálně lze využít v jiných školních předmětech pouze prvky dramatické výchovy. Například k vyučování přírodopisu užijeme prvek dramatické výchovy, živý obraz, nikoliv celou dramatickou výchovu.

Pojem metoda je také základní koncepční metodický princip systému dramatické výchovy, tím má Valenta namysli podstatné definiční prvky dramatické výchovy, jako jsou například metoda divadla, dramatická hra, hra v roli.

V dalším významu je metoda specifický styl práce, tj. souhrn cílů, struktur, obsah her a zdroje obsahů, zapojení učitele atd.

Pojmem metoda označujeme soubor nebo skupinu dílčích postupů, respektive jejich společný princip. Společným principem může být pantomima, z níž jsou vyčleněny dílčí metody a techniky druhů pantomim (zpomalená, částečná apod.).

²³ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 55-56.

²⁴ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 64.

²⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9. s. 59.

²⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 181.

A naposledy metoda je podle Valenty konkrétní postup, který vyplývá pro činnost učitele a žáka, třeba onu zpomalenou nebo částečnou pantomimu.²⁷

Přesná definice metody podle Valenty zní: „ *Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činností, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“²⁸

V dramatické výchově lze v souvislosti s metodami užívat pojmy technika, cvičení nebo konvence. Technika je typ metody, který vyžaduje praktické a osobní jednání učícího se člověka. Je to konkretizace metody, avšak v některých případech pojmy metoda a technika splývají. Někdy jde o postup limitovaný, učí se jedna konkrétní část či prvek, například dovednost potlačit hněv. Může mít rys přesné rozpracovanosti jednotlivých kroků, tím splývá se cvičením. Cvičení, případně trénink je další typ metody, který má naučit, zautomatizovat a aplikovat určitou dovednost. V tomto případě jde o dovednosti podmiňující hraní, hlasové cvičení, pohybové cvičení, smyslové cvičení atd. Pojem konvence se váže k dramatické a divadelní kultuře, znamená dohodu mezi jevištěm a hledištěm, divák akceptuje fiktivní děj odehrávající se na jevišti. Valenta pojem konvence prohlašuje za synonymum k pojmům metoda, technika a postup.²⁹

Hry a cvičení je možné využít k přípravě dramatické hry, rozdíl mezi hrou a cvičením je v hodnocení provedení, u hry nelze určit správnost úkonu. Ve hrách a cvičení hraje každý sám ze sebe a neobouvá se do bot druhého, tím rozvíjí především jednotlivé psychické funkce, schopnosti a dovednosti.³⁰ Podle Bláhové hry a cvičení slouží především k osobnostnímu rozvoji. Jedná se o hry a cvičení, které rozvíjí schopnost koncentrace, rytmické cítění, smyslové vnímání, představivost, pohybové dovednosti, řečové dovednosti, paměť a logické myšlení. Naopak oblast sociálního rozvoje je podporována dramatickými hrami a improvizací. V dramatických hrách a improvizaci je možno

²⁷ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 46-47.

²⁸ Tamtéž, s. 47.

²⁹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 48-50.

³⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 60-61.

vstupovat do rolí a konfliktních situací.³¹ Navozují situace životu podobné, proto dochází lépe k přenosu získané dovednosti či schopnosti do jiných, reálných i fiktivních, situací a vztahů.³²

Základní metodický princip pro dramatickou výchovu je hra v roli. Role je běžně chápána³³ „jako soubor normativně vymezeného, v této pozici očekávaného, dovoleného i vyžadovaného chování.“³⁴ Role vychází ze sociálních skupin, od jejich členů se vyžaduje převzetí a plnění určité funkce. Náplň každé role je dána interakcí mezi jedincem a skupinou. Realizaci role ovlivňují svou vnitřní představou jedinci samotní, ale i očekávání skupiny.³⁵

V životě plníme autentické sociální role (muž, otec, učitel, cestující), avšak můžeme na sebe brát i role, které skutečně nežijeme, pod podmínkou, že se staneme hráči nebo herci. Okolí hráče nemusí ani poznat, že osoba vlastně hraje, anebo to pozná či je o tom informováno. Hraní rolí, které jsou mu uloženy nebo si je sám vybere, je výchovná a vzdělávací metoda.³⁶ V dramatické výchově je využívána simulace, hráči jednají za sebe, jen okolnosti se liší. Hráč v jeho vlastní roli, ale ve fiktivní situaci.³⁷ „Já v sociální roli a situaci.“ Valenta tuto hru rozlišuje podle situací, na situace běžné, možné a spíše nemožné, dále podle rolí, já, já expert (rádce), jiné já.

Dalším typem rolového hraní je alterace, kdy hráč přebírá jinou sociální roli (matka, lékař). Předvádí určité aktivity typické pro danou postavu, komunikuje s ostatními postavami hry, zobrazuje určité znaky postavy a postoj k řešícímu problému ve hře anebo hraje něco jiného než člověka. V rovině alterace se jedná o zobrazování obecné charakteristiky sociální role, funkce, postoje, nepokouší se konkretizovat osobnostní rysy. Alterace je: „Já, když předvádím někoho, něco.“ Roli lze použít k motivaci k nějaké další činnosti, například tající sněhulák – uvolňovací relaxační cvičení. Využití alterace je zobrazení skutečnosti, zpřítomnění jevu, ale i napodobení. V neposlední řadě zobrazení sociální role s určitými atributy konající určitou činnost nebo jednající ve vztazích. A konečně alterací lze zobrazovat postoje, stanoviska k problému, případně jejich motivů.

³¹ BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9. s. 23-24.

³² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 62-63.

³³ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 52.

³⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3. s. 320.

³⁵ Tamtéž, s. 320.

³⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 52-53.

³⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. s. 19.

Charakterizace je poslední rovina proměny hráče do role. Sociální role má hlubší charakteristiku, individuální specifičnost, vedle obecných rysů postavy se snaží ukázat konkrétní bytost v konkrétním případě. „Já, když jsem postavou.“³⁸

Metody dramatické výchovy lze rozdělit podle klasifikace Valenty, 2008.

Metoda plné hry

Metoda plné hry využívá všech způsobů chování a jednání člověka ke sdělování charakteristik, postojů a činů. Využívá verbální i neverbální komunikaci a modeluje hrou skutečnost k utváření co nejširšího obrazu jevu či organismu včetně pocitů, myšlenek, tužeb, potřeb, názorů apod.

Metody pantomimicko – pohybové

Tato skupina metod vyžaduje od hráčů pohyb bez použití zvuku a řeči. Využíváme pohyby základních svalových skupin tvořící řeč těla, od svalů obličeje až po končetiny. Prostředkem projevu může být naopak i statické ztvárnění, tedy „nepohyb“, nebo prostorové vztahy (pozice v prostoru, vztahy k dalším objektům, obsazení prostoru apod.). Valenta a Machková uvádějí několik druhů pantomim, z nichž některé jsou využity v praktické části této diplomové práce. Například: částečná pantomima (do pohybové akce se zapojuje část těla), dotyková pantomima (využití dotyku ke sdělování informací), mechanická pantomima (přerušovaný pohyb),³⁹ narativní pantomima (k vyprávěnému příběhu probíhá pantomima),⁴⁰ ozvučená pantomima (pohyb doprovázen zvukem utvořeným fonačním aparátem člověka, předměty nebo hudebním nástrojem), zrychlená nebo zpomalená pantomima, pantomimický dabing (přidání pohybu k hlasu), pantomimický překlad (transformace řeči do pohybového kódu),⁴¹ pantomimizace prostoru, prostředí a věcí (budování konkrétního prostředí bez použití skutečných objektů),⁴² předávaná pantomima (předávání hry), sekvenční pantomima (skupiny ztvárňují určitou sekvenci příběhu), a plná pantomima (využívá celkové aktivizace těla k pantomimizaci). Mezi pantomimy lze zařadit parafrázování pohybem (vyjádření téhož jinými způsoby, jiným pohybem nebo zvukem), přetahování (protichůdná akce mezi

³⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 54-58.

³⁹ Tamtéž, s. 125-131.

⁴⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 95.

⁴¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 133-155.

⁴² MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 96.

skupinami nebo jedinci). Dalšími pohybovými metodami jsou pohybová cvičení, pohybový rituál (pravidelně opakující se pohyb pro někoho nebo něco typický) a taneční drama (motivováno hudbou). Za velmi zajímavé dramatické metody je možné označit proxemické škály postojů (založené na vzdálenosti hráče od ostatních postav), transformovaný pohyb (jedna postava se proměňuje v jiné role během jedné hry), zrcadlení (imitování činnosti), živá loutka (hráč se nechává vést jiným hráčem fyzicky nebo verbálně)⁴³ a v diplomové práci často využívané živé obrazy někdy nazývané štronzo (zobrazení jevů bez pohybu a beze slov), oživlé štronzo (rozpohybovaný živý obraz).

Machková v rámci pantomimy uvádí hromadnou pantomimu, jako způsob pohybu všech hráčů ve volně zvolených postavách a spolu navazující kontakt v daném prostředí. Naopak simultánní pohyb je takový, kdy hrají všichni hráči najednou, ale na stejný námět, stejnou činnost nebo postavu.⁴⁴

Metody verbálně – zvukové

Metody verbálně – zvukové využívají slova a zvuky. Slovo „*je specificky organizovaným druhem zvuku, který má tu více tu méně jednoznačnou sémantickou hodnotu...*“⁴⁵ a zvuky jsou projevy, které vydává člověk svými ústy nebo na předměty. Dramatická výchova užívá i paralingvistické jevy (intonace, hlasitost, pauzy, dynamika atd.) a extralingvistické jevy (zvuky vyjadřující fyzické nebo psychické stavy; kašláni, hm, hlasitý dech atd.). Zvukové projevy nejdou oddělit od pohybových (nonverbální komunikace) na rozdíl od metod pantomimicko pohybových, kde se lze přestat zvukově vyjadřovat. V praktické části diplomové práce jsou využity metody například: akce – narace (hraní a popisování svého jednání), brainstorming (rychlé slovní vyjadřování), diskuze (debata s problematičným obsahem hledající řešení), postsynchron připojuje komentáře typu hlasitých myšlenek k zastavené hře a naopak titulkování doplňuje titulky a vysvětlivky.⁴⁶ Oblíbený způsob práce v dramatické výchově je ulička tvořená hráči, uprostřed ní prochází určený hráč. Hráči vyslovují myšlenky, vzpomínky, názory ohledně jednání procházející postavy, ta na ně při procházení reaguje.⁴⁷

⁴³ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 138-157.

⁴⁴ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 94-108.

⁴⁵ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 161.

⁴⁶ Tamtéž, s. 161-192.

⁴⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 107.

Lze zmínit další zajímavé metody využívané v dramatické výchově: alter ego (dva hráči hrají jednu osobu, jeden hráč předvádí vnější projevy a druhý ho doplňuje vnitřními myšlenkovými pochody), dabing (ozvučená pantomima), extralingvistické hry (tvoření zvuků lidskými ústy či předměty), hlasová cvičení (procvičování mluveného projevu), imaginativní hra (práce s rekvizitou), mluvící předměty (mluvení za předmět) a nejjistší verbálně – zvuková metoda zvaná neviditelné hlasy (mluvící hráč není vidět).⁴⁸ Kabát experta je v dramatické výchově rovněž velmi podnětnou metodou. Machkovou je tato metoda nazývána plášť experta. Hráč nebo skupina hráčů zde mají roli expertů, odborníků na danou problematiku, ostatní spoluhráči od nich pomocí otázek získávají informace.⁴⁹ Využití má v dramatické výchově zástupná řeč (uměle vytvořený jazyk), zaslechnutá řeč (hrající postava ji neměla slyšet) a předávaná řeč nebo verbální a zvukový rituál, kterým je například pozdrav „Dobrý den“.

Zajímavou metodou je dialogický monolog, jehož základem je dialog tvořen jedním hráčem. Jeden hráč hraje více postav nebo sehrává dialog se svým vnitřním já (alter ego) či komunikuje s fiktivní osobou (telefonování, zástupná rekvizita). Nebo dialog, při němž vystupují dvě názorově protichůdné strany, které zaujímají svá stanoviska, hledají na ně argumenty a obhajují je. Tento druh dialogu je nazýván disputace. Jeho ostřejší varianta je hádka (obtěžně řešitelné nedorozumění destruktivního rázu (založené na emocích a útočením na partnera) nebo konstruktivního (se snahou hledat řešení přecházející v diskuzi, rozhovor)). Na neutrální půdě se pohybuje metoda konverzace (hovor s obecnými tématy). V rozhovoru je pak možné přejít k soukromým tématům. Naproti dialogu stojí metoda monologu (projev jedné osoby) s mnoha účely: přemlouvání, komentáře, projev, přednáška, napodobování psaní textu řečí, reportáž, svědectví, vyprávění, zpověď, zpráva.⁵⁰ Machková popisuje svědectví objektivním pohledem na danou událost, reportáž podle ní komentuje dění z určitého hlediska a vyprávění popisuje dění.⁵¹ Zpověď neboli svěřování se, znamená hovořit o svých osobních problémech a zpráva je stručné sdělení určitých fakt. Lze zmínit klasické dotazování a odpovídání, do kterého zahrnujeme interview, tiskovou konferenci, průzkum (dotazování

⁴⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 165-186.

⁴⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 107.

⁵⁰ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 170-196.

⁵¹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 106-107.

náhodných lidí), konkurs, výslech a horká židle.⁵² V horkém křesle, dle Machkové, sedí hráč v roli nebo je použit zástupný předmět, ostatní se vyptávají na povahové rysy oné osoby, její postoje, motivy jednání, souvislosti apod.⁵³

Metody ne úplně dramatické jsou například čtení užívané v různých podobách (hlasité, tiché, sekvenční, čtení v roli, předvádění čtení) nebo recitace, chór, zpěv a hudební exprese. V dramatice se pracuje i s tichem, ticho jako pauza nebo jako odpověď. Uplatnění má porada, setkání vzniklé za nějakým účelem, s určitou funkcí, plánem a úkoly, a vyjednávání, vykomunikování si výhod pro svou stranu.⁵⁴ Machková mezi verbální metody zařazuje ještě techniku zjišťování totožnosti, policejní nebo soudní vyšetřování.⁵⁵

Metody graficko – písemné

Pro dramatickou výchovu nejsou metody graficko – písemné stěžejní, jen jí rozvíjí a doplňují o písemné, kreslené, malované a rýsované prvky. Patří sem různé druhy literatury a textů, například: beletrie, eseje, odborné texty, deníky, dokumenty, dopisy, telegramy, zprávy, dotazníky, formuláře, životopisy, ale i inzeráty, inventáře a seznamy, loga, slogany, názvy, projekty a recenze (hodnotící a informující text). To vše může být součástí samotné dramatické hry anebo může sloužit jako motivace pro další drama, stejně tak scénáře. V dramatické výchově se podle scénářů většinou nehraje, využívá se improvizace. Avšak scénář, text obsahující popis jednání postav, lze s hráči přepracovat, upravovat a využít jako východisko k další aktivitě.

Mezi graficko – písemné metody Valenta řadí mapy, plány, obrazy, letáky, plakáty, schémata a sociogramy. Grafická znázornění vztahů, mají dvě formy, lineární a větvenou. Lineární forma může sloužit jako časová osa. Větvená forma, zvaná sociogram, mapuje vztahy mezi lidmi. V současné době velmi oblíbená metoda myšlenková mapa pomáhá řešit problém, rozklíčovat situaci nebo charakterizovat postavu. Při charakterizaci postav, představě vzhledu postavy, její oblečení, vlastnosti, způsoby chování, prostředí, v němž se vyskytuje atd., potřebujeme obrazné představy, obrazy v hlavě. Nelze opomenout využití fotoaparátu a kamery, ať už pro reflexy zdokumentované aktivity nebo pro samotnou hru v roli i mimo roli, nebo práci s lícídem, která nepochybně patří k dramatice.

⁵² VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 173-184.

⁵³ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 107.

⁵⁴ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 167-196.

⁵⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 106-107.

Podstatný způsob práce v dramatické výchově je role na zdi, při které se na zeď pověsí papír, a vpisují se do něj informace o postavě. Zapisují se vlastnosti, výroky, okolnosti života atd., které známe anebo naopak je potřebujeme zjistit. Zásadní význam má reflexe, bez které by některé dramatické aktivity postrádaly smysl.⁵⁶

Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy metody graficko – písemné nazývá techniky grafické a spojuje je se zvukovými. Doplnuje je o techniku kresby prostředí a lidí, Valentovu metodu role na zdi používá jako kresbu postavy a o maskách (nejen těch namalovaných na obličejích) se vyjadřuje jako o způsobu odstupu hráčů od postavy nebo problému. Lze hrát bez masek a následně s nimi, popisovat rozdíly.⁵⁷

Metody materiálů – věcné

Metody využívající materiál jsou doplňující k ostatním metodám, avšak někdy mají význam větší. V dramatické výchově se používá práce s jakýmkoli objekty – stavbami. Jedná se o manipulaci s objekty jako součást úpravy prostředí pro hru. Tyto objekty mohou hrát i hráči svými těly. Podstatnou metodou je práce s loutkou, loutku je možné použít k celé hře, nebo nějakou postavu v loutku během hry proměnit, či ji použít jako zástupnou postavu, například mimozemšťana. Realitu ve světě fikce navozuje práce s rekvizitou, věcí, strojem a přístrojem. Věci lze využívat ve funkci, kterou mají anebo ztvárnit věc jinou. Opět věc může hrát hráč. Hru prohlubuje také práce se zástupnými předměty, která byla několikrát zmíněna. Pro shrnutí: věc je použita jako živý objekt (svetr zastupuje postavu), věc je upotřebena v jiném významu, věc má symbolický význam (židle je oltářem), a věci lze propůjčit hlas a uvést ji do pohybu. Neméně důležitý prvek dramatické výchovy je práce s prostorem, hráči svým pohybem a manipulací s objekty prostor tvoří, zároveň ho pro své jednání využívají. Hráč může také hrát v prostoru, který vidí jen on sám ve své hlavě.

Typická pro dramaturgii je práce s kostýmem. Kostým může být tvořen úplným převlekem anebo náznakem, jedním kusem oděvu. Samotný převlek může též zastupovat postavu. Dále pak práce s maskou, nikoli maska nalíčená na obličejích, ale maska plastická nesoucí charakterizační prvek, buď nutí ke zvýraznění rysů osobnosti anebo skrývá

⁵⁶ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 196-207.

⁵⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 109-110.

postavu a ukazuje tak její jiný charakter. V dramatických aktivitách se může objevit práce se světlem a stínem. Světlo a stín je využíván přednostně v divadle, ale k metodám dramatické výchovy lze zařadit stínohry, stíny vrhané na stěnu. Valenta prozrazuje, že přítmí a tma přetváří atmosféru a poskytuje soukromí pro práci.

Ne ryze dramatická metoda je práce s modelovacím materiálem, papírem. Výroba předmětů, rekvizit, masek, loutek, případně modelů prostředí doplňuje hru.⁵⁸

1.3 ROLE UČITELE

Učitel vybírá náměty, stanovuje cíle a hledá vhodné metody a techniky, dramatickou výchovu uvádí v život. Nabízí hráčům co dělat, ale už jim neříká jak. Využívá především základní metodu, improvizace,⁵⁹ „*kteřá poskytuje autentický prožitek ve fiktivní situaci, hráč se v ní setkává a vypořádává se skutečně vzniklou obtíží.*“⁶⁰ Umožňuje hráčům prožít situace nanečisto, avšak musí být zřetelně jasné, že se jedná o fikci. Hra je brána s veškerou vážností, připouští se humor, ale odmítá se šaškování. Úkoly k řešení musí být věrohodné a důvěryhodné, mezi účastníky panuje vzájemná důvěra, pocit bezpečí, příjemná a neformální atmosféra. Učitel v dramatické výchově je spoluhráčem a partnerem.

Učitel při přípravě vyučovací hodiny provádí analýzu skupiny, vytyčuje cíle, volí metody a námět, určí ohniska práce (vybere podstatné momenty), stanoví si kroky a uspořádá lekci. V neposlední řadě je potřeba mít v zásobě náhradní plán, jiné způsoby řešení. Konkrétně učitel v průběhu lekce motivuje, představí námět, prezentuje inspirativní předměty, dále otázkami rozvádí okolnosti příběhu a vede žáky k řešení situace.⁶¹ V dramatické výchově se objevují dva základní způsoby vedení hry, boční vedení a vstup učitele do role. Boční vedení je založeno na verbálním i neverbálním ovlivňování průběhu hry. Učitel popisuje a rozvíjí hru zvenku, sděluje žákům instrukce anebo funguje jako jejich vnitřní hlas. Například: „Řeka, přes kterou se chystáte přejít, je příliš hluboká...“ Učitel v roli vede hru zevnitř. Stane se jedním z hráčů a nabádá k dalšímu rozvoji příběhu, někdy způsobuje i nečekané zvraty.

⁵⁸ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 207-214.

⁵⁹ MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9. s. 72-73.

⁶⁰ Tamtéž, s. 72.

⁶¹ Tamtéž, s. 72-83.

Má-li dramatická výchova naučit, musí docházet k evaluaci a reflexi. Hru je možné zastavit a reflektovat, zda dochází k naplnění cílů a řešení daného problému. Učitel by neměl napomínat, kritizovat nebo opravovat, žáci jsou naopak vedeni k samostatnosti, tvořivosti a k jednání na základě vlastních zkušeností. Způsobem hodnocení bývá volná diskuze, kde je řečeno vše, co hráče napadá. Popřípadě diskuze řízená otázkami učitele. Důležité jsou otázky zaměřené k vlastním prožitkům hráčů a k jejich životním zkušenostem. Hráči sdělují také své pocity, dojmy, vztahy k hranému tématu, zamýšlí se nad dosaženým vlastním nebo skupinovým pokrokem a možnostmi transferu naučeného do jiných situací, ať už fiktivních nebo reálných. Také učitel by si měl zodpovědět, zda hra splnila cíl, co se děti nového naučily anebo, jak jednotliví hráči reagovali. Jinými formami hodnocení mohou být výtvarné techniky, volné psaní anebo myšlenkové mapy.⁶²

⁶² BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9. s. 58-59.

2 PŘEDSUDKY

„Předsudky jsou zvláštním druhem postojů a již slovo samo naznačuje, že jde o něco předem vytvořeného, převzatého.“⁶³ Postoje pomáhají zaujímat hodnotící stanovisko, přiřazují nějakému objektu (člověk, věc, jev, idea atd.) hodnotu, oceňují a připisují vlastností typu žádoucí – nežádoucí, dobrý – špatný.⁶⁴ Gordon W. Allport ve své obsáhlé monografii *O povaze předsudků* definuje termín předsudek třemi vývojovými proměnami počínaje starověkem. Zpočátku se jednalo o úsudek založený na dřívějším rozhodnutí a zkušenosti. Později získal předsudek význam předčasného a ukvapeného úsudku, tedy vytvořeného dříve než došlo k seznámení se s fakty. A nakonec předčasný a nepodložený úsudek dostal emocionální nádech přízně či nepřízně.⁶⁵ Podle psychologického slovníku se dá předsudek charakterizovat jako úsudek kriticky nezhodnocený, z něhož plyne postoj nebo názor, který je přijat jedincem či skupinou.⁶⁶

Řezáč předsudky řadí mezi výčet chyb v posuzování, vnímání druhého člověka, tzv. percepční stereotypy. Vnímání osob a vztahů mezi nimi podle Řezáče ovlivňují podvědomé tendence pramenící⁶⁷ „z dávno utvořených předpojatostí jak vůči konkrétnímu člověku, tak vůči národnosti, rase, pohlaví a třeba i barvě vlasů.“⁶⁸ Vnímáním člověka člověkem se zabývá sociální percepce, dochází při ní ke zpracovávání informací podle určitých zákonitostí do významových celků, které spolu s dalšími funkcemi ovlivňují chování. Vnímání druhých osob a následnému utváření názoru je způsobeno třemi prvky. Již samotným očekáváním určitého chování, emocemi a tendencí přisuzovat vnitřní a vnější charakteristiky. Jedinec posuzuje ostatní podle toho jaký má vztah sám k sobě a jak je přijímán on sám, dále na základě výsledků činností vnímaného člověka, jeho vnějšího vzhledu a vnitřních stavů.⁶⁹

Jak bylo zmíněno výše, předsudky vychází z postojů. Postoje se projevují relativně stabilním chováním vůči objektům a v určitých situacích. V sociálním styku dochází k utváření vlastností osobnosti (dovedností, schopností, návyků atd.), které se projevují v jisté výběrovosti objektů a připravenosti chovat se k nim určitým způsobem. Jedná se o naučené sociální chování, které lze předvídat. Připravenost se nějak chovat vychází

⁶³ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. s. 154.

⁶⁴ Tamtéž, s. 131-132.

⁶⁵ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 38.

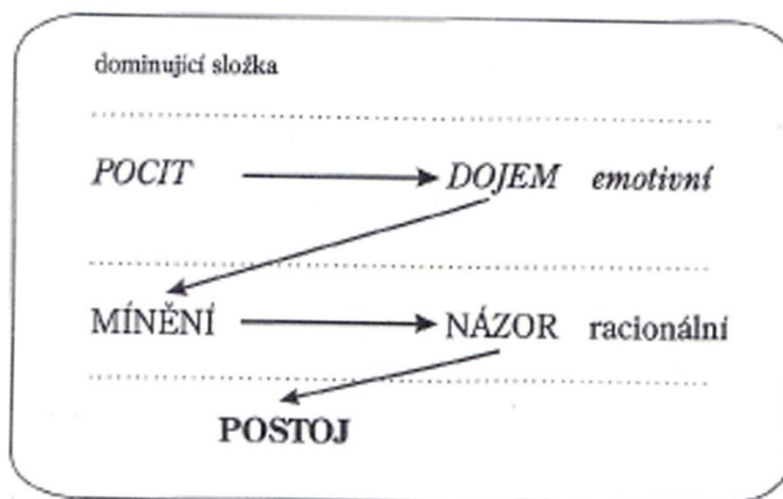
⁶⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-569-1. s. 464. In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. S. 67.

⁶⁷ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6. s. 103.

⁶⁸ Tamtéž, s. 103.

⁶⁹ Tamtéž, s. 93-103.

z posouzení, hodnocení objektu a z předchozí zkušenosti. Jinak řečeno⁷⁰ „postoj je získaný hodnotící vztah člověka k objektům a jevům životního prostředí příznačný výběrovostí a zaměřeností jednotlivých psychických procesů i osobnosti jako celku, projevuje se predispozicí k určitému jednání (připraveností jednat určitým způsobem).“⁷¹ Postoje přetrvávají a jen velmi těžko se mění. Vývoj hodnotícího vztahu zobrazuje obrázek 1. Postoj vzniká spíše od emotivního prožívání přes utváření racionálního pohledu. Dominující složka je složka převládající, nikoliv jediná.⁷²



Obrázek 1 – Vývoj hodnotícího vztahu ke skutečnosti
Zdroj uveden v seznamu obrázků a tabulek

Z uvedeného vyplývá, že postoj má tři složky rozumovou, citovou a konativní. Na základě složek lze postoje třídit. Převládající složka rozumová a částečně citová charakterizuje intelektualizované postoje, s dominantní emocionalitou jsou spojené afektivní asociace např. estetické postoje a postoje zaměřené na jednání jsou ovlivňovány složkou konativní. Řadíme sem předsudky a stereotypy, které se projevují neracionálně podloženým chováním k objektu. Jako vyvážené postoje označujeme postoje, v nichž jsou zastoupeny všechny tři složky rovnoměrně. Poslední kategorií jsou postoje na obranu ega, slouží k udržení a obraně sebepojetí.⁷³

Předsudky vyjadřují postoj a to buď kladný, nebo záporný. Lidé mohou o druhých smýšlet v dobrém a být zaujati i příznivě. Avšak dle Allporta je předsudek spíše odmítavý

⁷⁰ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6. s. 30.

⁷¹ Tamtéž, s. 30-31.

⁷² Tamtéž, s. 30-35.

⁷³ Tamtéž, s. 30-35.

postoj, zaměřen proti etnickým skupinám.⁷⁴ Dalšími druhy předsudků jsou homofobie, znevýhodňování pohlaví⁷⁵ nebo národní, rasové a náboženské předsudky.⁷⁶ Mnohé předsudky se týkají výrazu obličeje, například smyslnost je spojena s plnými rty, dobrosrdečnost s kulatým obličejem apod.⁷⁷

Tyto názory a postoje jsou celkem stabilní, jsou předávány z generace na generaci a jsou těžce změnitelné. Mají silný emocionální náboj a racionální stránka je potlačena,⁷⁸ je pro ně charakteristická předpojatost a názorová strnulost.⁷⁹ Problém předsudků spočívá v jejich zevšeobecňujícím hodnocení.⁸⁰ „*To znamená, že nositel předsudku vztahuje určité hodnocení na všechny příslušníky určitého etnika, národa či rasy, aniž by posuzoval jednotlivce podle reálných charakteristik.*“⁸¹

2.1 VZNIK PŘEDSUDKŮ

Předsudek je jev sociální, vyskytuje se v lidském společenství v rámci socializace. Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti, jehož základním mechanismem je sociální učení, kde hraje důležitou roli sociální kognice, tj. vnímání, interpretace a předvídaní chování druhých lidí. Sociální kognice probíhá v sociální interakci, ve vzájemném aktivním působení a vzájemném ovlivňování jedinců a skupin, včetně souvisejících jevů. Sociální percepce je pak zodpovědná za poznávání člověka člověkem a utváření dojmu. Proces formování dojmu je ovlivněn aspekty nápadně podobný s Řezáčovými chybami v posuzování, tzv. percepční stereotypy, kam řadí předsudky. Kučera mezi ovlivňující aspekty zařazuje mimo jiné efekt schématu. Schémata jsou podle něj uspořádané informace zastupující skupiny lidí, objektů nebo situací ve zjednodušené podobě pro snadnější zapamatování a interpretaci či zařazení nových poznatků. Pro nás ze všech druhů schémat jsou podstatné schémata sociálních skupin, tzv. stereotypy, které úzce souvisí s předsudky.⁸² Stereotypy jsou též názory a postoje zaujímané vůči jiným skupinám nebo i k sobě (autostereotypy), vyznačují se šablonovitým

⁷⁴ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 38-39.

⁷⁵ HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přel. D. Brelová. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4. s. 30.

⁷⁶ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 67.

⁷⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. s. 155.

⁷⁸ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 67.

⁷⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-569-1. s. 464. In PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 67.

⁸⁰ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 69.

⁸¹ Tamtéž, s. 69.

⁸² KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4621-0. s. 110-115.

způsobem vnímání a posuzování, nevychází z přímé zkušenosti, ale jsou udržovány tradicí. Rozdíl mezi stereotypy a předsudky je podle některých odborníků ve vztahu k druhým, předsudky zaujímají záporný, odmítavý vztah a stereotypy spíše neutrální nebo dokonce kladný, přátelský postoj.⁸³

V souvislosti s tvořením předsudků je nutné zmínit charakteristiku sociálních skupin. Jedinec má potřebu být součástí skupiny, být s lidmi, získat sebeuznání, seberealizovat se a hlavně cítit sociální bezpečí. Ve skupině je jedinec ochraňován od komplikovaného světa, členství mu přináší přehlednější orientaci v okolí, podporu a snadnější naplnění svých individuálních cílů. V praxi člověk vrůstá do skupinového života spontánně a téměř bez možnosti výběru (rodina, školní třída, pracovní kolektiv aj.) jen výjimečně si vybírá svou skupinu. Skupina má danou strukturu, sociální role a sociální normy.⁸⁴ V Aplikované psychologii Nicky Hayes popisuje, že lidé si svět dělí na různé skupiny (dospělí, děti, ženy, muži, řidiče, chodce atd.) a identifikují se se skupinou, k níž náleží. Vnímáme svět v pojmech „oni“ a „my“. Jsme rádi, že jsme členy skupiny, jsme na ni pyšní, a proto lehce sklouzneme k pocitu, že „naše“ skupina je ta lepší než ta „jejich“. Skupiny mají tendenci soupeřit mezi sebou, převážně kvůli něčemu konkrétnímu a tak mezi nimi vzniká nenávisť.⁸⁵ Být součástí skupiny nám usnadňuje život, tudíž nemáme tendenci vyhledávat skupiny s jinou kulturou, jazykem, úrovní vzdělání apod. Separujeme se s lidmi svého druhu a rozdíly mezi skupinami mohou začít vynikat, zveličovat se a nesprávně vykládat. Vznik předsudku a nesprávné generalizace lze ukázat na příkladu Roma. Romský dělník se liší od svého zaměstnavatele, žije jiným způsobem, mluví cizím jazykem, má jiné zvyky. Zaměstnavatel si všiml, že chodí do práce nepravidelně, připadá mu líný. Předpokládá, že takovéto chování je typické pro všechny Romy. Zakládá se stereotyp, všichni Romové jsou líní, nespolehliví a lehkomyšní. Zaměstnavatel si neuvědomuje, že všichni Romové nejsou stejní a navíc zaměstnavatel nezná skutečné důvody absence v zaměstnání.

Proces generalizace je operace lidského myšlení, zobecňuje a zjednodušuje. Zjištěné vlastnosti vzorku přisoudí většině. Každodenní životní zkušenosti třídíme, kategorizujeme do seskupení, které nám pomáhají očekávat následující situace a podle toho jednat. Například, když se obloha zatahuje, je vysoká pravděpodobnost, že bude pršet, tudíž

⁸³ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 67-69.

⁸⁴ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6. s. 158-169.

⁸⁵ HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přel. D. Brelová. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4. s. 33.

si vezmeme deštník. Kategorie mohou být založené na pravdě, jsou racionální, ale stejně tak i iracionální. To znamená, že pravděpodobnost určité skutečnosti je nízká nebo nulová. Mnohem zásadnější jsou úsudky iracionální předčasné, ty které nejsou založeny na faktech. Allport uvádí, že nejdůležitějším druhem kategorizace, jsou osobní hodnoty, které predisponují k vytváření bezdůvodných předčasných úsudků. Hodnoty podněcují láskyplné předsudky založené na oddanosti a náklonnosti. Z nich se snadno zrodí protikladné nenávistné předsudky utvořené právě z obrany svých hodnot a to na úkor ostatních.⁸⁶

Předsudky vznikají bez náležitého opodstatnění, ačkoliv obecně své názory jen těžko lze opřít o naprostou jistotu. Opodstatnění je otázkou vyšší či nižší pravděpodobnosti, že například zítra vyjde Slunce, že Romové jsou líní atd. V lidské historii se vyskytuje jen málo případů, kdy lze zaujmout odmítavý postoj vůči jinému etniku s jistotou, například jasnými důkazy je podložena zaujatost vůči nacistům za druhé světové války. Hranice mezi dostatečným a nedostatečným opodstatněním jasná není, protože člověk při svém rozhodování nemůže dopředu vědět, jestli před ním stojí trestanec polepšený či nenapravený, jako je většina osob se záznamem v trestním rejstříku.⁸⁷

Existují specifické typy osobností, které mají větší sklon k rasistickému chování. Rasismus je obvykle nejvíce zkoumaný jev spojený s předsudky. Osobnost s nejextrémnějšími vlastnostmi je autoritářská, nekompromisní s vyhraněnými názory. V oblasti sociálních vztahů potřebuje jistotu a jasnost. Žije podle vlastních přísných pravidel a zároveň pohrdá lidmi s odlišným způsobem života. Tito jedinci jsou vychováni autoritářským přístupem založeným na bezmezné poslušnosti, někdy fyzických trestech, bez projevování citů. Ve vyrůstajícím dítěti se ukládá hněv a bolest za nespravedlivé zacházení. Autoritářská osobnost si negativní emoce ventiluje na jiných objektech a nenávistí vůči jiným lidem. Za cíl nenávisti si obvykle vybírá objekt, který nemají rádi ani ostatní lidé daného kulturního prostředí, proto se předsudky formují v kultuře, kde daná osoba žije, říká Hayes. Avšak ne u každé autoritářské osobnosti vzniknou předsudky. Někteří jedinci své emoční problémy nasměřují dovnitř a podlehnou závislostem nebo se u nich objevuje sebepoškozující chování.⁸⁸

⁸⁶ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 48-59.

⁸⁷ Tamtéž, s. 39-40.

⁸⁸ HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přel. D. Brelová. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4. s. 30-31.

2.2 FUNKCE A VÝZNAM PŘEDSUDKŮ

Člověk má tendenci třídit informace na základě generalizací. Důvodem je snadnější a rychlejší rozhodování. Ne každá generalizace je předsudek, někdy se může jednat o mylnou představu vzniklou na základě chybných informací. Rozdíl mezi omyly a předsudky je, že předsudek se brání změně i přes nové získané poznatky. Ukvapený soud lze opravit bez emocionálního odporu.⁸⁹

„Předsudky mohou sloužit různým funkcím, např. mohou ospravedlňovat patologické nepřátelství, zdůvodňovat kulturně nepřijatelné potřeby a chování ve službě kulturně přijatelných aspirací, pomoci zvládnout potlačené potřeby, zdůraznit city sobectví, ochránit proti ohrožení sebeúcty, pomoci k bohatství, poskytnout „rozumné“ vysvětlení, proč člověk zůstává chudý.“⁹⁰ Z toho vyplývá, že předsudky podporují agresivitu podloženou frustrací hospodářskou, sociální, politickou nebo sexuální. Osoby nespokojené se svou životní, ekonomickou, situací nebo osoby potlačující chamtivost, krutost či sadistické sklony se za předsudky a nepřátelské postoje schovávají. Předsudky pomáhají zvyšovat sebevědomí v nadřazování se nad jinou společností.⁹¹

Předsudky se objevují při vnímání a posuzování jiných národů a etnik, příklady: Němcům připisujeme vlastnost pečlivost a Francouzům šarmantnost. Tyto fenomény hrají důležitou roli právě při vzájemné percepci etnik a hlavně při jejich soužití. Při vyjednávání a řešení střetů a konfliktů způsobují zábrany a nedůvěru. Zkoumá je sociální psychologie a sociologie, šíří se všemi formami masové komunikace, jsou například obsaženy ve školních učebnicích.⁹²

2.3 PROJEVY PŘEDSUDKŮ

Každý odmítavý postoj má sklon projevit se činem. Čím intenzivnější postoj, tím vyšší pravděpodobnost nepřátelského činu. Allport charakterizoval pět stupňů nepřátelských akcí od nejmírnějších po nejráznější. Na nejnižším stupni projevů předsudků stojí osočování. Jedná se o slovní vyjadřování svých nesympatií mezi lidmi ať už podobně smýšlejících nebo i mezi cizími. Pokud je předsudek silnější, vede člověka k vyhýbání

⁸⁹ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 40-41.

⁹⁰ BALLACHEY, E. L., CRUTCHFIELD, R. S., KRECH, D. *Člověk v společnosti: Základy sociální psychologie*. Bratislava: 1968. In NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. s. 154.

⁹¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7. s. 154-155.

⁹² PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 67-68.

se příslušníkům neoblíbené skupiny. Přímo neublíží nenáviděným jedincům, ale přizpůsobuje se on sám, i když mu to přináší jistá omezení. Třetím projevem předsudků je diskriminace.⁹³ „Diskriminací se rozumí nerovné chování vůči jednotlivcům na základě jejich příslušnosti k určité sociální kategorii, případně zvýhodňování či znevýhodňování celé sociální kategorie.“⁹⁴ V České republice se nesprávně pojem předsudek užívá jako synonymum pojmu diskriminace, avšak má-li někdo předsudky, nemusí se dopouštět diskriminace, ta se projevuje až určitým chováním. Uvádí se, že v České republice je xenofobní, rasistické a diskriminační klima především vůči Romům.⁹⁵ Předsudky mohou vyústit ve fyzické napadání. Například násilné vypuzení černošské rodiny, znesvěcení židovských náhrobních kamenů, vážné ohrožování a jiné násilné činy. Posledním a nejvyšším možným projevem předsudků je vyhlazování, lynčování, masakry a hitlerovské genocidní programy.⁹⁶ Karel Hnilica všechny tyto odmítavé projevy zahrnuje mezi formy diskriminace, řadí sem například i odmítání pomoci, zneužívání či pocíťování nervozity z kontaktu s příslušníky dané kategorie. Projevy rozděluje na procesy podléhající volní kontrole a nepodléhající.⁹⁷

2.4 PŘEDSUDKY VE ŠKOLE

Děti tráví svůj čas v rodinném prostředí, ve školním a v mimoškolním nebo mimorodinném prostředí, které je propletené mnohými interakčními vazbami. Z kteréhokoliv zmíněného prostředí může pocházet psychická zátěž. Výzkum E. Fickové (1995) zjišťuje typy zátěžových situací a řadí je z hlediska frekvence výskytu. Nejvíce zátěžová je škola, následuje nesplněná touha, vztah ke spolužákovi, vztah k učiteli, nehoda nebo ztráta. Na šestém místě se umístil překvapivě vztah k rodiči, dále vztah k sourozenci, rodinné problémy a konečně vztah rodičů. Výzkum byl prováděn u skupiny 152 slovenských dětí 4. a 5. tříd základní školy. Škola a vztahy ke spolužákům se umístily na předních pozicích, z toho vyplývá, že jsou podstatným zdrojem zátěže v životě dítěte.

⁹³ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 46-47.

⁹⁴ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1776-3. s. 18.

⁹⁵ PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6. s. 70.

⁹⁶ ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3. s. 47.

⁹⁷ HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1776-3. s. 18-19.

Podle této studie dokonce i větší než rodinné prostředí.⁹⁸ Mezi zdroje školní zátěže dítěte patří podle Zdeňka Mlčáka vztah rodiče a školy (nadměrná informovanost nebo lhostejný přístup ke školní výkonnosti dítěte), dále instituce školy a její učitelé (představitelé), učební činnost, životní cíle a osobnostní rozvoj dítěte a z hlediska předsudků podstatné mezilidské vztahy s učiteli, spolužáky a sociální role žáka.⁹⁹ Školní třída hraje v životě dětí významnou roli, pomáhá k utváření identity, vnímání sebe, „... rozvíjí u žáků základní dispozice k životu ve společnosti: podporuje vznik systému interindividuálních, skupinových i celospolečensky zaměřených postojů, rozvíjí dispozice k vytváření pozitivních interindividuálních vztahů, k produktivnímu řešení napětí a konfliktů mezi rovnými, učí vést, podřizovat se a spolupracovat...“¹⁰⁰ Zároveň díky druhým se poznáváme, jak působíme na okolí, jakými způsoby komunikujeme aj. Naopak i druzí poznávají nás podle toho, jak se chováme. Právě školní třída poskytuje dítěti množství interakcí. Školní třída je malá sociální skupina složená z vrstevníků charakteristická zejména mnohovrstevnatostí vztahů a událostí ve třídě, komplikovaností, dynamičností a proměnlivostí, čímž se zaručuje jedinečnost každé třídy.¹⁰¹ Pavučina vztahů mezi žáky, procesy a události ve třídě bývají učitelům mnohdy skryté, proto je nutné brát vážně počáteční projevy negativního chování, všimnout si nenápadných narážek vůči některému z žáků, ponižujících přezdívek, popěvků apod. Učitel by měl zachytit všechny projevy předsudků, od slovních útoků přes izolovanost žáka až po fyzickou agresi. Odstrčenost od skupiny vnímají žáci jako psychickou zátěž. Trvalý bolestivý emoční tlak pomalu narušuje osobnostní vývoj oběti, vede k přetížení a vyčerpání nervové soustavy a objeví se neuróza nebo psychosomatické potíže.¹⁰² Pokud má učitel úspěšně ovlivnit klima školní třídy, musí mít dostatečné teoretické znalosti o daném sociálně – psychologickém jevu, musí zvládnout diagnostikovat atmosféru školní třídy, školy a umět na základě zjištěných informací naplánovat a uskutečnit intervenci.¹⁰³ Změnit klima třídy, podle Hrabala, může pedagog úpravou zasedacího pořádku, rekonstrukcí interpersonálních vztahů a pozic výběrem třídní reprezentace a podporou pozitivních sil ve třídě nebo vnímání ohroženého

⁹⁸ MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Repronis Ostrava, 1999. ISBN 80-7042543-1. s. 34-35.

⁹⁹ MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Repronis Ostrava, 1999. ISBN 80-7042543-1. s. 56-57.

¹⁰⁰ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1. s. 24.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 8-24.

¹⁰² KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1. s. 61-70.

¹⁰³ MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie, dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR, 1998. s. 3.

žáka může ovlivnit diskuzí s nejoblíbenějšími žáky ve třídě. Základem bezpečné a zdravé třídy jsou třídní pravidla a školní řád.¹⁰⁴ Metody intervence navozující změny v sociálně psychické skutečnosti třídy jsou psychoterapeutické metody (dětská skupinová terapie, hra, rozhovorová terapie, psychodrama) a sociálně tréninkové postupy (sociodrama, hraní rolí, nápodoba modelů, trénink citlivosti, psychogymnastika, autogenní trénink). Sociálně tréninkové postupy využívají drama stejně jako metody terapeutické, ale nejsou určeny k léčbě duševního zdraví, nýbrž mají rozvíjet sociální kompetence.¹⁰⁵ Holá ve svém článku na internetovém metodickém portálu RVP vyzdvihuje důležitost pravidelných třídnických hodin, které poskytují prostor pro komunikaci o případných problémech v žákovském kolektivu. Pro učitele jsou zdrojem poznání o dění ve třídě, o spokojenosti žáků a zároveň mohou sloužit k ošetření bolavých míst skupiny. Učitel by měl být pro žáky autoritou, ale zároveň partnerem a jednat s nimi s respektem. Při práci s předsudky se pedagog může poradit se školním metodikem prevence a sestavit plán k dosažení stanoveného cíle anebo využít externího pracovníka z pedagogicko – psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Při obnově zdravého a tolerantního soužití ve třídě jsou nezbytné časté reflexe se žáky a hlavně dostatek času.¹⁰⁶

Sociální intervence má za cíl omezit či zmírnit předsudky nejen mezi žáky základních škol, ale ve společnosti vůbec.¹⁰⁷ Klade důraz na budování sociálních kontaktů mezi různými skupinami, aby si uvědomili společné vlastnosti, a především mladým lidem předkládá modely rolí pro posílení pozitivní sociální identifikace.¹⁰⁸

¹⁰⁴ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1. s. 95-99.

¹⁰⁵ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1. s. 119-123.

¹⁰⁶ HOLÁ, Andrea. Projevy předsudků v chování v rámci školní třídy. *Metodický portál: Články* [online]. 16. 10. 2013, [cit. 2017-06-10]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17891/PROJEVY-PREDSUDKU-V-CHOVANI-V-RAMCI-SKOLNI-TRIDY.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁰⁷ HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přel. D. Brelová. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4. s. 30.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 34.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části diplomové práce je navrhnout dramatické lekce pracující s předsudky a částečně ověřit proveditelnost navržených dramatických aktivit. Záměrem je sestavit dramatické lekce zaměřené na nejčastěji se vyskytující předsudky v prostředí základní školy, předsudky vůči zdravotně postiženým, sociálně slabým a vůči jedincům z národnostních menšin, a vyzkoušet si některé metody dramatické výchovy v praxi na 1. stupni základní školy ve Tmani. Účelem diplomové práce je podat návod učitelům 1. stupně základních škol, jak se pokusit zmírnit a v lepším případě odstranit nebo úplně zamezit vzniku předsudků a zároveň poukázat na někdy opomíjené metody dramatické výchovy, které jsou mimořádným prostředkem k řešení problémů nejen ve školní třídě.

3.1 ROZVÍJENÉ KOMPETENCE

Prostřednictvím metod dramatické výchovy zaměřených na práci s předsudky usilujeme o rozvoj osobnosti žáků pozitivním směrem. Rozvíjíme některé kompetence vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Dramatické aktivity, které jsem použila ve svých lekcích, rozvíjí kompetence k učení, tzn., že žák dokáže:

- pozorovat a experimentovat, porovnávat výsledky a kriticky zhodnocovat a vyvozovat závěry do budoucna;
- dávat si věci do souvislostí a spojovat do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a tak si vytvářet celkový pohled na společenské a kulturní jevy.

U žáků podněcujeme získávání kompetencí k řešení problémů:

- vnímání problémových situací, poznávání a pochopení problému, uvažování o nesrovnalostech a jejich příčinách, hledání a plánování způsobu řešení problému a užívat k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- aplikování osvědčených postupů při řešení obdobných nebo nových problémových situací, pozorování vlastního pokroku;
- kritické myšlení, uvážlivé rozhodování, obhajování se, uvědomování si zodpovědnosti za svá rozhodnutí a zhodnocení výsledků svých činů.

Prostřednictvím dramatické výchovy se snažíme dosáhnout komunikativních kompetencí:

- formulování a vyjadřování svých myšlenek a názorů v logickém sledu;
- naslouchání promluvám druhých lidí, porozumění a vhodné reagování, účinné zapojování do diskuze, obhajování svého názoru a vhodná argumentace;
- porozumění běžně užívaných gest, zvuků a jiných informativních a komunikativních prostředků, aktivní zapojení do společenského dění přispívající ke svému rozvoji;
- využití získaných komunikativních dovedností k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Metody dramatické výchovy podporují u žáků především kompetence sociální a personální:

- utváření poklidné atmosféry v týmu, upevňování dobrých mezilidských vztahů na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, umění poskytnout nebo požádat o pomoc;
- účastnění se na diskusi ve skupině, porozumění potřebě efektivní spolupráce s druhými, oceňování druhých lidí, respektování různých hledisek a čerpání ponaučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváření pozitivní představy o sobě samém, podpora jeho sebedůvěry a samostatný rozvoj, řízení svého jednání, tak aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Při práci s předsudky napomáháme k nabytí občanských kompetencí:

- respekt k přesvědčení druhých lidí, oceňování jejich vnitřních hodnot, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, odvahu k odmítnutí útlaku a hrubého zacházení, uvědomování si povinnosti postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- zodpovědné rozhodování podle dané situace, poskytnutí účinné pomoci dle svých možností, zodpovědné chování v krizových situacích.

Dramatickou výchovou přispíváme ke kompetencím pracovním, žák:

- užívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, vytváří rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

3.2 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI A PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Podle RVP ZV každá vzdělávací oblast obsahuje jeden nebo více vzdělávacích oborů. Případně i vzdělávací obor se rozděluje na tematické okruhy. Práci s předsudky lze podle RVP ZV zařadit do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která splývá se vzdělávacím oborem, konkrétněji předsudkovost lze zahrnout do tematického okruhu Lidé kolem nás, v rámci kterého se žáci učí chovat mezi lidmi, být tolerantní, solidární, snášenliví, nabídnout nebo přijmout pomoc, mít úctu a zastávat rovné postavení mužů a žen. Seznamují se s problémy, které provází soužití lidí. Cílové zaměření vzdělávací oblasti podporující zamezení vzniku předsudků či zmírnění jejich projevů, vedeme žáky k:

- porozumění rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování na základě společně vytvořených nebo obecných pravidel;
- normálnímu projevu citů ve vztahu k sobě i k okolnímu prostředí;
- bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci, samostatnému vystupování.

Lekce, které představují, naplňují cíle vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět a také doplňujících vzdělávacích oborů vyučovaných na základní škole. Jedná se o obor etické a dramatické výchovy. Etická výchova navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět na učivo: soužití lidí, chování lidí; souvisí s dramatickou výchovou, osobnostní a sociální výchovou a multikulturní výchovou. Etická výchova podporuje mravní stránku osobnosti žáka a jeho sociální dovednosti. V nemalé míře se podílí na zamezení vzniku předsudků nebo zmírnění jejich projevů.

Průřezová témata, utříděná v RVP ZV, související s předsudky, jsou osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova a výchova demokratického občana.

Osobnostní a sociální výchova se zabývá tematickými okruhy: osobním, sociálním a morálním rozvojem. Tematické okruhy vycházející z výchovy demokratického občana a mající souvislost s mezilidskými vztahy a postoji jsou: občanská společnost a škola; občan, občanská společnost a stát. Multikulturní výchova nabízí tematické okruhy týkající se předsudků: kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ a princip sociálního smíru a solidarity.

3.3 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

Dramatické lekce směřují k naplnění vybraných očekávaných výstupů daných RVP ZV. Očekávané výstupy jsou rozděleny na dvě období. První období končí 3. ročníkem

a druhé období 5. ročníkem. Dosažené prakticky zaměřené učivo je možné ověřit vždy po skončení období.

Očekávané výstupy tematického okruhu Lidé kolem nás týkající se předsudků vůči druhým:

Očekávané výstupy v 1. období, žák:

- projevuje respekt k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům.

Očekávané výstupy v 2. období, žák:

- formuluje na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě);
- odlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, uzná svou chybu, dohodne se na společném řešení se spolužáky;
- pozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou, a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.

Dramatické lekce podporují naplnění očekávaných výstupů dramatické výchovy:

Očekávané výstupy v 1. období, žák:

- zvládne hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozeznat je v chování druhých;
- rozpozná herní a skutečnou situaci; převezme na sebe jednoduché role a přirozeně v nich jedná.

Očekávané výstupy v 2. období, žák:

- seznamuje se s tématy a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně očima různých postav; zamýšlí se důsledky jednání postav;
- přijme pravidla hry.

V rámci praktické části diplomové práce podporujeme očekávané výstupy etické výchovy:

Očekávané výstupy v 1. období, žák:

- projevuje city;
- hodnotí situace druhých a v rámci svých možností poskytne pomoc;
- ovládá vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým.

Očekávané výstupy v 2. období, žák:

- rozpozná základní emoce;
- získá základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých.¹⁰⁹

¹⁰⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2017-05-30]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

4 DRAMATICKÉ LEKCE ZAMĚŘENÉ NA PRÁCI S PŘEDSUDEKY

K dosažení cílů praktické části jsem vytvořila tři dramatické lekce. Jednotlivé dramatické lekce obsahují několik aktivit provázaných motivačním příběhem. Na začátku je uvedeno téma (s kterým druhem předsudku dramatické lekce pracuje), celkový cíl, potřebné pomůcky a struktura lekce. Každá lekce je zaměřená na jiný druh předsudků. První lekce je směřována na předsudky vůči sociálně slabým lidem, hlavní postavou je Vaneska žijící ve starém domě. Druhá dvouhodinová vyučovací hodina dramatické výchovy je zacílená na předsudky vůči fyzicky postiženým lidem, tématem provází chlapec Sebastián na invalidním vozíku. Poslední lekce se týká předsudků vůči jedincům odlišné národnosti, hrdina motivačního příběhu je Vietnamský chlapec.

Příprava učitele na dramatické lekce spočívá především v důsledné znalosti cílů celé lekce a cílů dílčích dramatických aktivit. Pomoci by mu mohlo ujasnění motivačního příběhu, který zároveň slouží k atraktivitě jednotlivých aktivit. Na začátku práce nemusí učitel žákům prozrazovat, že dramatické lekce souvisí s předsudky, to vyplyne v průběhu a po skončení lekce. Žáci by z části měli být již navyklí na práci s metodami dramatické výchovy, aby jejich pozornost byla směřována především k tématu. Důležité je, aby se žáci ve skupině cítili příjemně a rovnocenně bez strachu a ostychu vyjádřit svůj názor. Učitel ani žáci by neměli hodnotit postoje druhých, každý k nim má určitý důvod. Nemůžeme požadovat úplné odstranění předsudků, každý na ně má nárok. Jde nám především o zmírnění jejich projevů a toleranci k druhým. V dramatických aktivitách používáme jména, která se ve třídě nevyskytují, též bychom neměli žáky otevřeně zařazovat do nějaké skupiny (sociálně slabý, postižený, fyzicky neatraktivní apod.), aby si situace nebral nikdo osobně anebo nebyl středem posměchu. Nesmíme opomenout závěrečné reflexe jednotlivých dramatických lekcí, bez kterých by aktivity neměly smysl.

Dramatické lekce jsou tvořeny pro žáky 1. stupně základních škol. Aktivity je možné provádět se třídou 10 až 20 žáků, po úpravě jednotlivých her možná s více žáky. Dramatické lekce jsou poměrně časově náročné, zaberou 2 vyučovací hodiny. Pro dramatickou výchovu jako takovou je nutný prostor, kam si žáci mohou sedat do kruhu i se volně pohybovat.

Cílem dramatických lekcí je seznámit žáky s existencí předsudků a s jejich druhy objevující se nejen v prostředí základní školy, pochopit rozdíl mezi předsudky a tvrzeními podloženými fakty. Primárně se u žáků snažíme zamezit vzniku předsudků včasným otevřením kontroverzních témat, tak aby je nejprve žáci pochopili ze všech stran

a následně si na ně udělali vlastní názor. V případě, že žáci již nějaké předsudky mají, prostřednictvím dramatických aktivit usilujeme o vyvrácení předsudků a zmírnění jejich projevů. V rámci práce s předsudky metodami dramatické výchovy vedeme žáky hlavně k porozumění, toleranci, respektu a vůbec vnímání druhých, k rozvoji empatie, pochopení motivu jejich jednání. Učíme žáky vážit si druhých, respektovat je a případně jim pomáhat, soucítit s nimi. Z pohledu osoby, k níž jsou nebo mohou být předsudky směřované, se snažíme v oblasti osobnostního rozvoje posilovat u žáků sebevědomí, hodnotu sebe samotného a učit se poznávat a projevovat emoce společensky přijatelným způsobem. Též se žáky zkoušíme jiné než zažité vzorce chování. Předsudků se podstatně týká etický rozvoj, žákům představujeme etické problémy, analyzujeme a řešíme je a tvoříme si hodnotové žebříčky. Díky dramatické výchově můžeme u žáků rozvíjet a podporovat mravní vlastnosti, jako například odpovědnost a spravedlnost.

4.1 VANESKA ZE ZAPADÁKOVA

Dramatická lekce obsahuje 10 dramatických aktivit, které využívají metod dramatické výchovy. Jednotlivé dramatické aktivity jsou propojené motivačním příběhem o Vanese. Vaneska je chudá dívka, která se právě přistěhovala a nastoupila do nové školy. Příběh je inspirován knihou Toni Revajové s názvem Johanka v Zapadálkově. Spolužáci na Vanesu reagují různě, někteří mají vůči ní předsudky. Motivační příběh tvoří pevnou kostru dramatické lekce a učitel se žáky dotváří možné detaily. První aktivita je rozehrávající a připravuje žáky na nadcházející způsob práce. Poslední aktivita je nezbytně důležitou reflexí zážitku žáků z celé lekce.

V dramatické lekci jsou využity metody: rituály, myšlenková mapa, živé obrazy s komentářem, ulička, brainstorming, parafrázování pohybem, rozhovor, akce – narace a reflexe.

Žáci pohlédnou na téma předsudků vůči sociálně slabým z jiného úhlu pohledu a pokusí se nad touto problematikou zamyslet.

Téma: Předsudky vůči sociálně slabým

Cíl lekce: Žáci se prostřednictvím dramatických aktivit seznámí s chudou dívkou Vanesou, díky ní si snáze uvědomí postavení sociálně slabých žáků ve školním kolektivu. Zjistí, že chudí žáci se někdy mohou vyskytnout na okraji školní třídy. Žáci hledají příčiny a vysvětlení, proč je chudý člověk druhými odmítán. Navrhnou možnosti začlenění chudého žáka do třídy.

Pomůcky: Velké papíry, psací potřeby, židle, tamburína

Motivace: Četba příběhu o Vanesce:¹¹⁰ *Cestou do školy přemýšlím o svých kamarádkách Markétě a Anetě, jestli je ještě někdy uvidím. Aneta se mnou seděla v lavici, po ní se mi tolik stýskat nebude, je namyšlená, ale Markéta byla jako má sestra. Promítá se mi hlavou, jestli nás přijede navštívit babička s dědou a zda vůbec najdou náš nový dům. Proč vlastně máma nechce, aby přijeli? Do školy vstupuji s napětím a plná očekávání. Už mě čekají.*

Nemohla jsem přehlédnout zvědavé i jiné pohledy mých nových spolužáků, ale i já jsem je sjížděla očima. Někteří nevypadají na druháky, spíše starší, hlavně ten Pavel. Zaslechla jsem, jak si o mně povídají, že mám zastaralou školní tašku a obnošené oblečení.

¹¹⁰ motivační příběh inspirován: REVAJOVÁ, Toňa. *Johanka v Zapadálkově*. Přel. I. Březinová. Víkend, 2016. ISBN 978-80-7433-159-6.

Říkají, že jsme chudí. Nechápu, proč mě paní učitelka Straková posadila do lavice samotnou, když Májka sedí v lavici taky sama.

Před školou vyhlížím tátu, ale pak si uvědomím, že můj táta pro mě do školy nikdy nepřijde. Je mi to líto, ale to už mi naproti běží můj bráška Maxík. Vracíme se domů kolem naší sousedky paní Motykové, která ani neodpoví na pozdrav a mumlá si pro sebe něco o přistěhovalecké havěti. Náš dům je na konci ulice, poznávací znamení rozbité okno, líbí se mi a dokonce mi nevadí, že nám teče jen studená voda.

Struktura lekce:

- 1. Pozdravy**
- 2. Vaneska, hlavní postava**
- 3. Starý život**
- 4. Uličkou mezi spolužáky**
- 5. Vanesčín nový život**
- 6. Těžké životní období**
- 7. Pocity**
- 8. Proč?**
- 9. Šance**
- 10. Závěrečný rozhovor**

Ověření dramatické lekce v praxi: Dramatická lekce proběhla ve 2. třídě základní školy ve Tmani. Ve třídě bylo přítomno 18 žáků, z toho pouze 5 chlapců. Třída, podle slov paní učitelky, není zvyklá pracovat metodami dramatické výchovy, pouze na hodinách anglického jazyka provádí krátké scénky.

1. Pozdravy

Cíl: Žáci se uvolní a „přeladí“ na aktivní způsob práce. Vyzkoušejí si různé způsoby pozdravů.

Metody: Pohybový, verbální a zvukový rituál

Popis: Žáci se procházejí po třídě do rytmu tamburíny a na pokyn učitele se vždy ve dvojici zdraví předem dohodnutými signály, buď zvukovými (pá – pá, ňuf – ňuf nebo jako zvířátka haf – haf, íá – íá...) nebo pohybovými (vodácký – ahóój, český – dobrý den, čínský – sepnuté ruce a úklona, vojenský...). Žáci sami mohou vymýšlet další pozdravy.

Reflexe: Po skončení hry učitel s dětmi promluví o tom, který typ pozdravu mají nejradši, a který se jim líbil.

Ověření v praxi: Ve 2. třídě základní školy byly využity pozdravy pohybové doprovázené slovy (vodácký, český, anglický, čínský, vojenský apod.). Žáci se pohybovali po celém prostoru třídy, při zdravení spolužáků se skutečně odvázáli. Nejvíce se jim líbil vodácký pozdrav, protože u něho mohli křičet.

2. Vaneska, hlavní postava

Cíl: Žáci se seznámí s protagonistkou příběhu, zpřehlední si fakta z jejího života a další se pokusí odvodit. Ujasní si rozdíl mezi fakty danými a vlastními interpretacemi.

Metoda: Myšlenková mapa

Popis: Žáci sedí v kruhu a tvoří myšlenkovou mapu, jednotlivě zapisují do společného grafického schématu na velký arch papíru informace o Vanesce. Fakta o dívce, které známe z úvodního příběhu, zapisujeme červenou barvou a okolnosti jejího životního příběhu, které lze vyvodit, nebo si domyslet znázorňujeme modrou barvou. V myšlenkové mapě se mohou objevit klíčové pojmy: charakteristika Vanesky, její rodina, kamarádi a spolužáci v původní škole, spolužáci v nové škole, sousedé, paní učitelka, důvod stěhování apod.

Reflexe: Učitel vede rozhovor se žáky o tom, co je z Vanesčina života zaujalo.

Ověření v praxi: Zpočátku žáci netušili, jak se myšlenková mapa tvoří, ale brzy pochopili její princip. Dokázali vymýšlet klíčová slova například: rodina, vzhled, škola a správně k nim zařazovat informace, které o Vanesce zjistili z motivačního příběhu a následně vyvozené. Aktivita probíhala přesně podle popisu a splnila cíle.

3. Starý život

Cíl: Žáci se seznámí s původním Vanesčíným životem, než se přestěhovala.

Metoda: Živé obrazy s komentářem (postsynchron)

Motivace: *Vanesku částečně známe z předchozí aktivity, pojďme se seznámit blíže s jejími oblíbenými činnostmi.*

Postup: Učitel rozdělí žáky do skupin po 4 až 5 žácích. Jejich úkolem je vytvořit živé obrazy, zobrazující Vanesčin starý život, než se její rodina přestěhovala. Žáci ztvárňují například, jak si Vaneska hraje se svými spolužáky, kamarády, se svou oblíbenou hračkou,

jak se chová k rodičům, paní učitelce, jak si hraje na ulici, na hřišti, ve škole apod. Vždy jeden žák ze skupiny živý obraz okomentuje.

Reflexe: Učitel spolu se žáky slovně vystihne ztvárněné výřezy ze života Vanesky.

Ověření v praxi: Žákům byla nejprve vysvětlena metoda živých obrazů. Bez potíží se shlukli do skupin a vymýšleli obraz. Vesměs se témata opakovala, žáci ztvárnili osamocenou Vanesku ve škole, pouze jedna skupina vykreslila Vanesku doma.

4. Uličkou mezi spolužáky

Cíl: Žáci se pokusí vcítit do role Vanesčiny spolužáky a vyjádří, co si o Vanesce myslí. Následně žáci zkusí empaticky vstoupit do role Vanesky a zformulují její myšlenky.

Metoda: Ulička (alej)

Motivace: *Představte si, že k vám do třídy přijde nová spolužačka Vaneska. Jak se na Vanesku budete dívat? Všimnete si, že Vaneska pochází z chudé rodiny a jak na to budete reagovat?*

Popis: Žáci vytvoří dvě řady čelem k sobě, tím vznikne ulička. Uličkou bude procházet učitel v roli Vanesky. Žáci v rolích Vanesčiny spolužáky a kamarádů z města, kam se Vaneska přistěhovala, budou pomalu procházející Vanesce říkat, co si o ní myslí a jak vnímají její příchod do jejich třídy. Jistě se objeví kladné, ale i záporné názory, možná i nezaujaté pocity očekávání. Učitel opět v roli Vanesky prochází uličkou zpět, nyní žáci vyslovují myšlenky, které prolétají hlavou Vanesce a jaké pocity vnímá v novém prostředí.

Reflexe: Učitel spolu s žáky na závěr opětovně zformuluje myšlenky spolužáky, například že Vaneska někomu vadila, někdo byl zvědavý apod. Shrňeme též Vanesčiny pocity.

Ověření v praxi: Jedná se o nejvydařenější aktivitu, žáci bez ostychu prohlašovali vůči Vanesce, mně v roli, i ostrá slova, avšak některé dívky se vyjadřovali mile. V druhé části aktivity se žákům podařilo vystihnout pocity a myšlenky, které Vaneska cítila mezi spolužáky.

5. Vanesčiny nový život

Cíl: Žáci odhalí bližší informace z Vanesčiny nového života.

Metoda: Plná hra

Motivace: *Maminka našla na stole otevřený Vanesčiny zápisník. Vaneska se na stránkách svěřuje, že se jí nechce chodit do školy. Bolí ji břicho a nejraději by zůstala doma s malým*

bráškou. Vždyť ve škole zase bude ten Richard, co se na ni divně dívá, směje se jí a dokonce ji dělá naschvály.

Popis: Žáky rozdělíme do 4 skupin. Každá skupina si připraví jinou scénku, která bude zobrazovat, co se může skrývat za Vanesčinými zápisky, důvody, proč to Vaneska napsala. V krátkých scénkách se promítá, proč Vaneska nechce chodit do školy, co jí trápí a jak stěhování vůbec snáší. Scénkami žáci ztvární Vanesčin nový život, v novém městě, škole nebo domě.

Reflexe: Po přehrání scén učitel se žáky zrekapituluje, jak se Vaneska má v nové škole.

Ověření v praxi: Bylo nutné žákům zdůraznit, že v této aktivitě se nejedná o živé obrazy s komentáři. Žáci zobrazovaly Vanesku ve škole, jak sedí sama v lavici, jak si o ní spolužáci něco šeptají apod. Všechny scénky zachycovaly Vanesu v situacích, kde je odmítána okolím.

6. Těžké životní období

Cíl: Žáci popíší Vanesčiny vnitřní myšlenkové pochody.

Metoda: Brainstorming

Motivace: *Vaneska má za sebou náročný den v nové škole, v hlavě se jí honí mnoho myšlenek, radostných i smutných nejen při vzpomínce na její předešlý život, ale i ten nový.*

Popis: Žáci bleskově navrhnou Vanesčiny pocity, myšlenky a učitel je zapisuje na velký papír. Nikdo nehodnotí názory druhých.

Ověření v praxi: V této aktivitě byla žákům vysvětlena podstata metody, ale její obsah se vyvíjel jiným směrem. Žáci Vanesku spíše popisovali a někteří chlapci hru dokonce zesměšňovali. Podle žáků se Vaneska může cítit méněcenná, hloupá a zmatená.

7. Pocity

Cíl: Žáci se pokusí vyjádřit Vanesčiny pocity.

Metoda: Parafrázování pohybem

Motivace: *Vaneska se nachází v nové životní situaci, je na ni vyvíjen tlak ze všech okolních stran. Se žáky se pokusíme vyjádřit, jaké pocity Vaneska prožívá.*

Popis: Žáci stojí v kruhu, vybraný žák pohybem vyjádří zvolený pocit, který Vaneska pravděpodobně prožívá ve třídě, kde je středem zájmu a ostatní žáci toto vyjádření pocitu zopakují. Postupně se vystřídají všichni v kruhu.

Reflexe: Učitel se žáky shrne převládající pocity, negativní a pozitivní. Zeptá se, jaké emoce to vyvolávalo v žácích, když ztvárňovali Vanesčiny pocity.

Ověření v praxi: Žáci předváděli stud, hlad, sklíčenost, zoufalství, nervozitu, osamocenosť a několik podob smutku. Některé žáky nenapadlo, které emoce projevit a jakým způsobem.

8. Proč?

Cíl: Žáci se učí hledat příčiny a vysvětlení, uvědomí si, že není správné odsoudit člověka na první pohled.

Metoda: Rozhovor

Motivace: *Na Vanesku se valí mnoho nadávek, nenávistných pohledů a její okolí, nejen spolužáci, má k její osobě připomínky.*

Popis: Žáci sedí v kruhu, aby na sebe dobře viděli. Společně se zamýšlí nad tím, nakolik člověk může za to, v jaké je situaci, případně za to, jak vypadá. Následuje rozhovor o Vanesčině problému. Co si o tom myslí, a proč si to myslí. Proč se její spolužáci tak chovají, co se jim nelíbí a co si o Vanesce myslí. Učitel se společně se třídou pokusí vysvětlit příčiny Vanesčina chování a jiných věcí, kvůli kterým je Vaneska středem posměchu. Například spolužákům vadí její špinavé oblečení, proč ho má špinavé? Nemají pračku? Zda by žáci chtěli mít na sobě špinavé oblečení? Vanesce to nejspíš není také příjemné, apod.

Ověření v praxi: Částečně se jednalo o rekapitulaci příběhu, během předešlých aktivit jsme zjistili, proč se s Vaneskou spolužáci nekamarádí a jaké k tomu mají důvody. Dokonce padl návrh, že si ty důvody spolužáci vymyslí. Možnosti řešení jejího problému existují, ale podle žáků závisí na penězích, dokonce by prý Vanesčina rodina mohla jít žebrot. Někteří žáci by jí pomohli, darovali by jí oblečení.

9. Šance

Cíl: Žáci vymyslí různé způsoby, jak pečovat o mezilidské vztahy, popřípadě je obnovovat a napravovat.

Metoda: Akce – narace

Motivace: *Ne vždy se podaří pomoci nešťastnému člověku, ale s Vaneskou to dopadlo dobře.*

Popis: Úkolem žáků je zahrát scénky a zároveň je slovně doplnit o komentáře nebo komunikaci s ostatními či se sebou samým. Scénky, které pomohou Vanesce navázat

například bližší kontakty se spolužáky, či jinými lidmi z jejího okolí, kteří mají vůči ní a její rodině předsudky. Scénky, kde jí spolužáci dávají šanci, snaží se být k ní milí.

Reflexe: Učitel se pobaví s dětmi o tom, jak pomoci člověku, zda má smysl někomu dávat šanci.

Ověření v praxi: Žáci nejčastěji předváděli, jak se Vaneska představuje spolužákům, jak se s ní spolužáci seznamují anebo, jak paní učitelka pomáhá Vanesku začlenit do kolektivu. V reflexi padl návrh, že by paní učitelka mohla domluvit žákům nebo jejich rodičům, aby podpořila přátelství mezi Vaneskou a ostatními dětmi.

10. Závěrečný rozhovor

Cíl: Žáci zrekonstruují celý příběh o Vanese, uvedou příklad z vlastní zkušenosti na dané téma (pokud mají zkušenost). Svěří se svými pocity z právě prožité lekce a vyvodí vlastní úsudek vůči hendikepovaným lidem.

Metoda: Reflexe

Popis: Na konec celé lekce si se žáky shrneme ve stručnosti celý životní příběh Vanesky a příčiny jejího problému. Popovídáme si s dětmi, zda se někdy setkaly s podobnou situací. Se žáky prodiskutujeme, jak se cítili v roli Vanesky a v jaké pozici se nachází její spolužáci. Žáci popíší, jaké jim z prožitého zážitku plyne ponaučení.

Ověření v praxi: Reflexe probíhala částečně v průběhu lekce, žáci se svěřovali s podobnými zkušenostmi. Na konec celé dramatické lekce mi žáci potvrdili, že člověk se nemá soudit podle vzhledu. Kdyby prý do jejich třídy přišel nový spolužák, snažili by se ho nejprve poznat.

Závěrečné ohlédnutí za lekcí: Při realizaci dramatické lekce se žákům zdařily dramatické aktivity využívajících metod: myšlenková mapa, ulička (alej), pohybový a verbálně – zvukový rituál, parafrázování pohybem, rozhovor a reflexe. O trochu hůře se dařilo tvořit živé obrazy s komentáři, hrát plnou hru a provádět metodu akce – narace. Žáky zaujal motivační příběh a pochopili jeho smysl. V reflexi si někteří žáci připomněli vlastní zážitky spojené s příchodem do nové školy/ školky a nepřijetím mezi spolužáky. Při reflexi žáci hovořili o tom, že je dobré člověka nejprve poznat a neodsoudit ho za jeho vzhled, že chudý člověk je odsuzován třeba i kvůli jeho vzhledu, ale že je možné mu pomoci.

4.2 KLUK A PES

Kluk a pes je příběh volně inspirovaný knihou Ivony Březinové, vypráví o chlapci na invalidním vozíku a jeho věrném asistenčním psovi. Následující dramatickou lekci provází Sebastián, který je oproti ostatním spolužákům ve znevýhodněné pozici. Jeho okolí se mu straní. V jedné z 10 dramatických aktivit žáci hledají příčiny, proč je spolužáky odmítán, a uvádí příklady předsudků, na závěr společně vymýšlí další pokračování příběhu. Dramatická lekce přispěje k zamyšlení žáků nad postavením fyzicky postižených lidí ve společnosti.

Dramatické aktivity jsou vystavěny za použití metod: slogan (logo), horké křeslo, role na zdi, plná hra, živý obraz, živá loutka, titulkování, učitel v roli, živý obraz s komentářem (postsynchron), předávaná řeč a reflexe.

Motivací žáků k celé dramatické lekci je symbol invalidů, který zastupuje postižené lidi. K obrázku se váže motivační rozhovor.

Téma: Předsudky vůči fyzicky postiženým

Cíl lekce: Žáci se seznámí s fyzicky postiženým chlapcem Sebastiánem, uvádí možné důvody, proč se mu spolužáci straní. Žáci se zamyslí nad životem zdravotně postižených lidí a vyberou činnosti, které lidé na invalidním vozíku nemohou dělat. Žáci si v roli slepce vyzkouší orientaci v prostoru a péči o zrakově postižené. Vcítí se do pocitů Sebastiána a příběh dovedou do konce.

Pomůcky: Obrázek 2 – Invalidé, velký papír, malé papíry, psací potřeby, klobouk, židle na kolečkách

Motivace:¹¹¹ *S žáky si prohlédneme obrázek 2 a vysvětlíme si, co značí tento symbol, jak se říká postiženým lidem a jaké druhy postižení známe. Zda znají někoho, kdo je postižený.*



Obrázek 2- Invalidé
Zdroj uveden v seznamu obrázků a tabulek

Struktura lekce:

- 1. Jsem Sebastián**
- 2. Křeslo pravdy**

¹¹¹ Motivační příběh inspirovan: BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02718-0.

-
3. **Role na zdi**
 4. **Sebastiánův den**
 5. **Můžu?**
 6. **Na slepce**
 7. **Předsudky vůči Sebastiánovi**
 8. **Ach jo**
 9. **Jak to dopadlo?**
 10. **Závěrečný rozhovor**

1. **Jsem Sebastián**

Cíl: Žáci se začnou zajímat o osobu Sebastiána.

Metoda: Slogan (logo)

Motivace: *Nápis na tabuli: Jsem nešťastný Sebastián,*

můj nejlepší přítel je pes Bad.

Chtěl bych se s ním proběhnout.

Popis: Společné čtení nápisu. Učitel se s žáky pobaví o tom, kdo to mohl napsat a proč. Učitel oznámí žákům, že Sebastiána pozval k nim do třídy a v následující dramatické aktivitě se mají pokusit o Sebastiánovi dozvědět co nejvíce.

2. **Křeslo pravdy**

Cíl: Žáci se seznámí s hlavní postavou příběhu, přinášejí možné interpretace příčin jeho potíží.

Metoda: Horké křeslo

Popis: Učitel v roli Sebastiána sedí na židli obklopen žáky. Žáci pokládají Sebastiánovi otázky, tak aby odhalily detaily jeho života, původ jeho smutku. Učitel v roli Sebastiána vede žáky ke zjištění, že je na invalidním vozíku, a proto nemá přátele. Jeho okolí, zejména spolužáci se ho z nějakého důvodu straní. Jeho nejvěrnějším přítelem je jeho asistenční pes. Podporu má i ve své rodině.

Reflexe: Učitel se žáky zrekapituluje informace o Sebastiánovi.

3. **Role na zdi**

Cíl: Žáci se pokusí zjistit bližší informace o postavě, jeho vnitřní a vnější charakterizaci.

Metoda: Role na zdi

Popis: Učitel zavěsí velký papír s obrysem člověka na zeď, úkolem žáků je zapisovat informace o Sebastiánovi, dovnitř obrysu vepsat jeho vlastnosti, myšlenky, výroky a vně obrysu zaznamenat okolnosti jeho života, popis jeho rodiny, přátel. V této technice využíváme skutečností, které o Sebastiánovi máme nebo také ty, které potřebujeme zjistit.

4. Sebastiánův den

Cíl: Žáci se zamyslí se nad životem postiženého člověka a dramaticky ztvární část jeho dne.

Metoda: Plná hra

Popis: Třídu rozdělíme do čtyř skupin, každá skupina si připraví scénu, která zachycuje určitou část dne ze života Sebastiána. Do každé skupiny budeme potřebovat kolečkovou židli. První skupina si připraví krátký úryvek zachycující ráno, druhá skupinka dopoledne, třetí skupina odpoledne a čtvrtá skupina večer. Poté žáci přehrají scény v chronologickém pořadí, výsledkem bude obraz běžného Sebastiánova dne.

Reflexe: Potom, co žáci zhlédli prezentaci celé třídy, učitel nechá prostor k hlasitému přemýšlení žáků o životě a možnostech Sebastiána.¹¹²

5. Můžu?

Cíl: Žák si uvědomí, jaká mají konkrétně lidé na invalidním vozíku omezení.

Metoda: Živý obraz

Popis: Žáci si najdou spolužáka do dvojice. Jeden z dvojice si vymyslí činnost, kterou Sebastián nemůže dělat. Svůj nápad neprozradí spolužákovi ve dvojici, ani ostatním spolužákům. Žák z dvojice postaví toho druhého do takové pozice, která představuje právě zvolenou činnost. Ostatní spolužáci hádají.

Reflexe: Učitel se žáky shrne aktivity, které Sebastián nemůže vykonávat. Následně se zeptá žáků, zda je něco překvapilo, jak se s různými omezeními může Sebastián vyrovnat, a která omezení vnímají jako nejsložitější.

¹¹² převzato a upraveno: CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELANDS, J. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Přel. E. Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4. s. 45.

6. Na slepce

Cíl: Žáci si vyzkoušejí pohyb v prostoru s omezením (tentokrát zrakového vnímání) a s dopomocí druhého, vyzkoušejí si péči o člověka se zrakovým omezením, reflektují zážitky.

Metoda: Živá loutka

Motivace: *Ne vždy je Sebastián schopen se o sebe postarat, například si něco podat z vysoké poličky, uložit se do postele, posadit se do vany apod. I ostatní lidé s jiným druhem postižení někdy potřebují pomoc. Pojdme si zkusit, jak můžeme provázet v prostoru někoho, kdo nevidí.*

Popis: Žáci si najdou spolužáka do dvojice, jeden z dvojice bude navigovat a druhý se zavřenýma očima se od něj nechá vést. Je možné potichu mluvit, po chvíli se role prohodí.

Reflexe: Každý z páru se svěří se svými pocity, které prožíval ať už jako navigátor nebo slepec. Učitel se ptá žáků, co pro ně bylo obtížné, jak si s tím poradili nebo jakým způsobem se vzájemně vodili a který způsob byl asi nejbezpečnější? Na závěr učitel poznamená, co slepcům ulehčuje prostorovou orientaci a samostatný pohyb, případně způsoby vodění slepců.

7. Předsudky vůči Sebastiánovi

Cíl: Žáci se zamyslí nad tím, co může Sebastiánovi spolužáky odrazovat od kontaktu s ním. Naformulují očekávání či předsudky spolužáků vůči Sebastiánovi.

Metody: Titulkování a učitel v roli

Motivace: *Učitel se se žáky pobaví o tom, proč se spolužáci nechtějí přátelit se Sebastiánem. Vyzve žáky, aby vyjádřily své návrhy.*

Popis: Žáci dostanou malé papíry. Každý na papír napíše svůj názor v podobě stručného titulku, proč se spolužáci Sebastiánovi straní. Lístky papíru žáci složí a vhodí do klobouku. Až budou v klobouku lístky od všech žáků, vylosují si zase jiný lístek. Sesednou si do kruhu, uprostřed kruhu zaujímá místo učitel v roli Sebastiáná. Žáci ho posadí do takové pozice, která by vyjadřovala pozici Sebastiáná ve škole, mohou si vyhrát i s výrazem obličeje. Následně jeden žák po druhém pomalu předčítá titulek zapsaný na lístku.

Reflexe: Na závěr si učitel s dětmi pohovoří o tom, jak se asi Sebastián cítil. Učitel se též svěří se svými pocity, které prožíval při hře v roli.

8. Ach jo

Cíl: Žáci se pokusí vcítit do Sebastiánových pocitů a vyjádřit je verbálně i neverbálně. Reflektují, zda daná situace je těžká jen pro Sebastiána nebo i pro spolužáky. Navrhují, co je možné s tím udělat.

Metoda: Živý obraz s komentářem (postsynchron)

Popis: Žáci jeden po druhém zaujmou pozici, postavení těla a výraz obličeje, který by vyjadřoval Sebastiána. Na pozici by měly být patrné jeho pocity, které zažívá ve škole. Jedná se o živý obraz, ostatní žáci ho doplní o komentáře obsahující myšlenky, pocity, výroky, povzdechy Sebastiána.

Reflexe: Učitel se žáky dojde ke shrnutí pocitů, které převažují, negativní či pozitivní, nebo které se opakují. Učitel dále vede diskuzi k tomu, zda je to těžké jen pro Sebastiána nebo i pro spolužáky a co by oběma stranám mohlo pomoci k tomu, aby byla situace pro všechny bezpečná. Tématem diskuze jsou i návrhy žáků, jak překonat bariéru mezi spolužáky a Sebastiánem.

9. Jak to dopadlo?

Cíl: Žáci dovedou příběh ke konci. Každý vytvoří improvizovaně větu, která naváže na předchozí a posune příběh dále.

Metoda: Předávaná řeč

Motivace: *Příběh o Sebastiánovi končí. Jak asi dopadl? Odvítel se dobrým směrem? Byl Sebastián nakonec šťastný? Našel si přátele? Zkusme si Sebastiánův příběh dokončit.*

Popis: Žáci sedí v kruhu, jeden po druhém dokončují životní příběh Sebastiána, aniž by se předem domluvili. Každý doplní větu a zároveň se snaží navázat na spolužákův úryvek.

Reflexe: Učitel se žáky vyhodnotí právě vzniklý konec příběhu, a zeptá se žáků, co navržená změna přinesla Sebastiánovi a co spolužákům?

10. Závěrečný rozhovor

Cíl: Žáci „vystoupí“ z příběhu, reflektují své pocity, rekapitulují, co si uvědomili a co si mohou z příběhu odnést.

Metoda: Reflexe

Popis: Učitel podněcuje žáky k zamyšlení a diskuzi nad tím, co se Sebastiánem zažili, co si uvědomili a co si mohou z příběhu odnést. Ptá se, zda jim příběh připomněl něco, co znají ze života. Reflexe se dále odvíjí od toho, co žáci do diskuze přinesou.

4.3 KHANH Z VIETNAMU

Dramatická lekce vtáhne žáky do příběhu vietnamského chlapce pojmenovaného Khanh. Žáci v dramatických aktivitách sami vymýšlí detaily jeho života, je dán pouze hlavní směr a cíl, k čemu s hlavní postavou dospět. Khanh ukáže žákům, že jako člověk jiné národnosti nemá snadnou pozici. Navíc samotné stěhování je psychicky náročné a jeho okolí mu adaptaci nijak neulehčují.

K uvedení dramatické lekce poslouží citát o cizincích, který přiměje žáky k přemýšlení.

Žáci se během dramatických aktivit pokusí pochopit, že lidé jsou sice odlišní, ale zároveň mají mnoho podobného, že nezáleží na jiných charakteristických znacích.

V 10 dramatických aktivitách byly použity metody: brainstorming, životopis, rozhovor a obraz, narativní pantomima, seznam a plná hra, zvukové panorama, monolog – zpověď, porada a plášť experta, zástupná řeč a reflexe.

Téma: Předsudky vůči jiné národnosti, lidské rase, migrantům

Cíl lekce: Žák se pokusí rozlišit předsudek od pravdivého tvrzení, navrhne životní příběh Khanha a vyhledá společné a rozdílné znaky, které má se spolužákem a s Khanhem. Žáci pohybově vyjádří, po čem by se jim stýskalo, kdyby opustili naši zemi. Zkusí se zamyslet nad tím, v čem je možné podpořit spolužáka, který se přistěhoval. Společně vytvoří verbálně – zvukové pozadí odmítaného Khanha. Žák se v roli Khanha zpovídá z jeho pocitů.

Pomůcky: Papíry, psací potřeby, batoh

Motivace: Žáci se zamyslí nad citátem a vysvětlí, jak mu rozumí. Citát na tabuli:

„Moderní člověk je vychován k porozumění cizím jazykům a k neporozumění cizinců.“

Gilbert Keith Chesterton

anglický romanopisec a křesťanský obhájce 1874 – 1936¹¹³

Struktura lekce:

- 1. Předsudky a fakta**
- 2. Životopis**

¹¹³ Citáty na téma cizinec. *Citáty slavných osobností* [online]. 2017 [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: <http://citaty.net/klicova-slova/cizinec/>

-
3. **Podobnosti a odlišnosti**
 4. **Co je mému srdci blízké**
 5. **Stěhování**
 6. **Sny**
 7. **Zpověď**
 8. **V rolích expertů**
 9. **Přání**
 10. **Závěrečný rozhovor**

1. **Předsudky a fakta**

Cíl: Žák vyslovuje asociace vyplývající ze setkání s jedincem vietnamské národnosti. Rozliší mezi předsudkem a tvrzením podloženým realitou.

Metoda: Brainstorming

Popis: Žáci bez vyzvání heslovitě prohlašují, co se jim vybaví, když potkají Vietnamce v naší zemi. Učitel zapisuje pojmy na velký arch papíru nebo zapisují sami žáci. Poté učitel se třídou rozebere, co z vyjmenovaných výroků je předsudek a co fakt. Jak k asociaci dospěli a zda je k jejich smýšlení dovedla osobní zkušenost.¹¹⁴

2. **Životopis**

Cíl: Žáci vysvětlí, co je to životopis a uvedou, jaké údaje obsahuje. Společně navrhnou základní informace o novém vietnamském spolužákovi a shodnou se na nich.

Metoda: Životopis

Motivace: *Do třídy nastoupil malý vietnamský chlapec. Nic o něm nevíme, zkusme proto načrtnout jeho životní příběh.*

Popis: S žáky se pobavíme o tom, co je životopis a jaké informace by v něm neměly chybět. Učitel s pomocí žáků vytvoří na velký papír formulář životopisu. Následně žáci vymyslí životní příběh malého vietnamského chlapce, dle následujících údajů: jméno, například Khanh Nguyen (dále pak Khanh), věk, datum narození, adresa, popis vzhledu, jména členů rodiny, jeho zájmy, zda se už někdy stěhoval, povolání jeho rodičů, čím

¹¹⁴ převzato a upraveno: HRADEČNÁ, M., KALIČINSKÁ, E., TOLLAROVÁ, B., ŠPIRKOVÁ, A. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-60. s. 183.

je jeho život krásný atd. Na závěr vyzveme některého žáka, aby životopis přečetl nahlas celé třídě.¹¹⁵

3. Podobnosti a odlišnosti

Cíl: Žáci ve dvojicích vyhledají společné a rozdílné vlastní charakteristické znaky. Žák pojmenuje znaky, které má totožné nebo podobné s postavou vietnamského chlapce Khanha.

Metody: Rozhovor a obraz

Popis: Žáci utvoří dvojice. Každý z dvojice hledá osm vlastností, dovedností, zájmů apod., které mají oba z páru společných a osm znaků, ve kterých se liší. Každý z páru si zjištěné informace zapisuje na papír. Na jednu polovinu stejné vlastnosti a na druhou polovinu odlišné. Následně žáci namalují dva jednoduché obrázky. Na jeden namalují něco, v čem jsou stejní a na druhý obrázek vyobrazí nějakou rozdílnost. Nakonec si všichni žáci sesednou do kruhu a své obrázky si navzájem představí. Žáci jednotlivě pojmenovávají, co mají společné s hlavní postavou této dramatické lekce, vymyšlenou v předešlé aktivitě (Životopis), Khanhem.

Reflexe: Reflexe aktivity spočívá v rozhovoru o tom, zda žáci někdy měli radost z toho, že jsou stejní jako ostatní děti a kdy naopak měli radost, že jsou odlišní od druhých.¹¹⁶

4. Co je mému srdci blízké

Cíl: Žáci vyberou charakterizační znaky naší republiky, tak aby byly možné pohybově vyjádřit. Definují, co se jim v naší zemi líbí a po čem by se jim stýskalo. Pohybově ztvární vytvořené vypravování o České republice.

Metoda: Narativní pantomima

Motivace: *Jednoho dne vám vaši rodiče oznámí, že se stěhujete do jiné země. Jaké myšlenky a pocity vám prolétnou hlavou? Zkuste popřemýšlet nad tím, po čem by se vám stýskalo.*

Popis: Žáci utvoří trojice, připraví si krátké vyprávění, 10 vět, kterým charakterizující Českou republiku, zdejší tradice, životní styl obyvatel, kouzlo ročních období apod. Popíší, co se jim v naší zemi líbí, co jiné země nemají, co by postrádali, kdyby se odstěhovali

¹¹⁵ převzato a upraveno: VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 1: pro děti od 6 do 12 let*. Přel. D. Lisá, A. Veselá. 1. Vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7. s. 93.

¹¹⁶ převzato a upraveno: Tamtéž, s. 138.

apod. Jeden z žáků čte nebo vypráví příběh, uzpůsobený pro tuto aktivitu, a zbylí dva vyprávění pohybově doplňují. Všechny trojice se vystřídají. Pokud je ve třídě migrant, má též možnost přemýšlet o své zemi.

Reflexe: Žáci shrnou, co žáky nejvíce poji s naší rodnou zemí, podle toho, co se v pantomimě nejčastěji opakovalo. Učitel pomůže žákům vyvodit pocity, které má člověk, který opouští svou rodnou zemi.¹¹⁷

5. Stěhování

Cíl: Žáci v rolích lidí z nejbližšího okolí vietnamského chlapce Khanha zaznamenají a dramaticky ztvární, v čem je možné podpořit migranta při změně místa bydliště.

Metody: Seznam a plná hra

Popis: Žáci se rozdělí do tří skupin, jedna skupina reprezentuje rodiče malého cizince, druhá skupina učitele třídy, kterou Khanh nově navštěvuje, a třetí skupina jeho spolužáky. Úkolem skupin je zapsat aktivity, které by z jejich pozice (rodiče, učitel, spolužáci) mohly dělat, aby usnadnili začlenění do třídy a celkově do společnosti. Skupiny si zapsané poznámky vymění a vzájemně doplní, následně vrátí autorské skupině. Ze zápisků skupina vybere tři nejdůležitější aktivity a třídě odůvodní výběr. Z vybraných třech aktivit skupina vybere ještě jednu, kterou přetvoří do scénky a odehraje zbytku třídy. Ostatní hádají, o kterou aktivitu se jedná.

Reflexe: Třída zhodnotí, zda zvolené aktivity by mohly být skutečně funkční.¹¹⁸

6. Sny

Cíl: Žáci verbálně a zvukově ilustrují zvukové pozadí života vietnamského chlapce Khanha.

Motivace: *Vietnamec Khanh je na první pohled odlišný od ostatních obyvatel České republiky, je středem pozornosti ať už v kladném nebo záporném smyslu slova. Je vystaven mnoha komentáři, pohledů, posměšků nebo i diskriminaci.*

Metoda: Zvukové panorama

¹¹⁷ převzato a upraveno: HRADEČNÁ, M., KALIČINSKÁ, E., TOLLAROVÁ, B., ŠPIRKOVÁ, A. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-60. s. 151.

¹¹⁸ převzato a upraveno: Tamtéž, s. 187.

Popis: Třída sedí v kruhu, uprostřed je učitel v roli spícího vietnamského chlapce Khanha. Žáci tvoří zvukovou koláž ze slov a zvuků, které zobrazují sny malého hrdiny. Zvukové panorama obsahuje: zvuky z jeho života, když byl ještě doma, zvuky ze života ve škole, formulace jeho obav a nadějí, rozhovorů uvízlých v paměti, zaslechnutých komentářů kolemjdoucích, vzpomínek z dětství, rad nebo slov útěchy, poznámek spolužáků apod. Jedná se o montáž zvuků, proto se zvuky vzájemně překrývají, běží současně a jejich hlasitost je zvyšována či snižována, možnosti jsou různé. Vznikne chaotická nelibozvučnost zvuků bez logické souvislosti připomínající sny nebo noční můry.

Reflexe: V reflexním rozhovoru žáci spekulují o tom, jaké pocity mohly být zvuky a slovy vyvolány.¹¹⁹

7. Zpověď

Cíl: Žáci v roli Khanha pronáší krátký monolog k situaci, ve které se nachází. Přináší stručné výpovědi o pocitech, které Khanh prožívá.

Metoda: Monolog – zpověď

Popis: Žáci sedí v kruhu, jeden po druhém v roli Khanha přináší zpověď ze svých vnitřních pochodů, myšlenek, pocitů. Verbálně se vyjadřují k situaci, kterou prožívá v nové škole.

8. V rolích expertů

Cíl: Žáci v rolích učitelů na poradě navrhnou, jak pomoci vietnamskému žákovi s adaptací v nové škole.

Metoda: Porada a plášt' experta

Popis: Žáci uspořádají lavice do obdélníkového tvaru, posadí se vně obdélníku a vstoupí do rolí učitelů. Zaujmou pozici odborníků na mezilidské vztahy v dětském kolektivu a uspořádají mimořádnou pedagogickou radu o tom, jak začlenit Khanha do třídy a jak mu pomoci.

¹¹⁹ převzato a upraveno: CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELANDS, J. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Přel. E. Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4. s. 46.

9. Přání

Cíl: Žáci ve skupině sestaví nový jazyk. Nově vzniklým jazykem popřejí Khanhovi do dalšího života.

Metoda: Zástupná řeč

Motivace: *Migranti ze zahraničí mluví cizím jazykem, kterému málokdo rozumí. Vytvořme si cizí řeč, s níž napíšeme vzkaz.*

Postup: Žáci ve skupinách vytvoří vlastní jazyk, například upraví abecedu, vymyslí nějaký způsob šifrování apod. Podmínkou je, že se skutečně musí jednat o jazyk vytvořený na základě nějaké logičnosti nebo pravidelnosti, tak aby žáci byli schopni demonstrovat postup tvorby jazyka. Nově vytvořeným jazykem skupiny napíší přání, které by přáli Khanhovi při adaptaci v nové zemi. Přání pro malého Khanha mohou žáci číst nahlas a následně svůj text přeložit do jazyka českého.

10. Závěrečný rozhovor

Cíl: Žáci shrnou informace o Khanhovi. Svěří se se svými pocity, které prožívají z právě dokončené dramatické lekce a vyjádří vlastní názor na jedince odlišné národnosti. Pokud chtějí, uvedou příklady z vlastní zkušenosti.

Metoda: Reflexe

Popis: Na konci celé dramatické lekce věnované jedincům z národnostních menšin žáci převedou příběh malého Vietnamce Khanha. Spolu s učitelem prodiskutují jeho postavení v novém prostředí, jak se asi cítil. Vyjádří svůj názor na cizince, popřípadě zkušenosti s nimi.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce jsou předsudky a jejím cílem návrh způsobu práce s nimi na 1. stupni základní školy metodami dramatické výchovy. Během psaní práce se ukázala závažnost a citlivost tématu. Zpočátku jsem měla zkreslenou představu, co předsudky dokáží a jaký mají vliv na vztahy ve školní třídě. Téma předsudků je spojeno se sociálním učením, konkrétně s postoji, a prolíná se s motivy šikany, interpersonálními vztahy a sociálním klimatem ve třídě. O předsudcích by se dalo napsat mnoho, ale předmětem této diplomové práce bylo vypracování návrhu na práci s předsudky na základní škole. Zároveň jsem si potvrdila jedinečnost dramatické výchovy. Sama o sobě může být metodou, která má moc rozvíjet žáky v oblasti osobnostní a sociální. Samotné metody dramatické výchovy mají využití pro veškeré školní vyučování a pomáhají tak ke zpestření a efektivnosti vzdělávání žáků. Dramatickou výchovou lze řešit konflikty ve třídě, učit spolupráci a respekt vůči druhým, na druhé straně v oblasti osobnostní rozvíjí sebevědomí, empatii atd.

Na závěr diplomové práce mohu potvrdit, že se mi podařilo naplnit plánovaný cíl, zapojila jsem do výchovně vzdělávací práce s postoji a předsudky metody dramatické výchovy. Vytvořila jsem tři dramatické lekce zaměřené na nejčastěji se vyskytující předsudky na 1. stupni základní školy, předsudky vůči sociálně slabým, vůči fyzicky postiženým a jedincům z národnostních menšin. Podávám námět pro práci s předsudky prostřednictvím metod dramatické výchovy. Současně jsem objasnila související pojmy týkající se předsudků, jejich vzniku a projevů, vysvětlila jsem cíl, obsah a především metody dramatické výchovy.

Pro mne osobně byla nejzajímavější a nejpřínosnější část na diplomové práci realizace připravené lekce na 1. stupni základní školy ve Tmani. Sympatická paní učitelka a milí žáci přijali nabídnutý program s nadšením. Pro ně to byla příjemná změna ve způsobu práce. Paní učitelka ani žáci nejsou zvyklí pracovat s metodami dramatické výchovy po celou vyučovací hodinu a ani nemají dramatickou výchovu – metody dramatické výchovy využívají pouze ojediněle pro zpestření vyučování. Žáky zaujal motivační příběh i zvolené aktivity. Při závěrečném rozhovoru se žáky jsem si potvrdila i funkčnost dramatické lekce. Žáci měli mnoho komentářů, příběhů z vlastních zkušeností a otázek. Bylo vidět, že je téma zaujalo a že si uvědomili některé zákonitosti ohleduplného chování. Pro mne praxe znamenala vyvrcholení tvorby této diplomové práce, ale také novou zkušenost.

RESUMÉ

Diplomová práce pojednává o předsudcích, které se vyskytují na 1. stupni základní školy, a navrhuje učitelům, jak s nimi pomocí dramatické výchovy pracovat. Obsahem teoretické části jsou kapitoly vysvětlující prospěch dramatické výchovy a následně vykládají metody dramatické výchovy. Další stěžejní částí je výklad o předsudcích, jejich vzniku a projevech. V návaznosti na předsudky je podstatný odstavec interpretující předsudky ve škole. Praktická část diplomové práce obsahuje tři dramatické lekce. První je zaměřena na předsudky vůči sociálně slabým a je motivována chudou dívkou Vanesou, druhý příběh o chlapci na invalidním vozíku představuje žákům předsudky vůči fyzicky postiženým a poslední dramatická lekce se týká vietnamského chlapce, tématem jsou předsudky vůči jedincům odlišné národnosti.

The diploma thesis deals with prejudices that occur at the first level of elementary school and suggests to teachers how to work with them through dramatic education. The content of the theoretical part are chapters explaining the benefits of dramatic education and then interpreting methods of dramatic education. Another key part is an explanation of prejudices, their origin and manifestations. Following the prejudices, a crucial paragraph interpreting prejudices in the school is important. The practical part of the diploma thesis contains three dramatic lessons. The first is focused on prejudice against the socially weak and motivated by the poor girl Vanesa, the second story about the boy on the wheelchair presents the pupils with prejudices against the physically disabled, and the last dramatic lesson concerns the Vietnamese boy, the subject is the prejudice against individuals of different nationality.

SEZNAM LITERATURY

Literatura:

ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Přel. E. Geissler. 1. vydání. Praha: PROSTOR, 2004. ISBN 80-7260-125-3.

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

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02718-0.

CLARK, J., DOBSON, W., GOODE, T., NEELANDS, J. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Přel. E. Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4.

FILIPEC, Josef, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1347-7.

HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Přel. D. Brelová. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-807-4.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace (pojmy, měření, teorie)*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1776-3.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.

HRADEČNÁ, M., KALIČINSKÁ, E., TOLLAROVÁ, B., ŠPIRKOVÁ, A. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-60.

KARAFFA, Jan. *Dramatická výchova a Mikuláš ve škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-206-7.

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.

KRÁLOVÁ, Olga, MARUŠÁK, Radek; RODRIGUEZOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4621-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007.

-
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie, dotazník sociálního klimatu školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR, 1998.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Repronis Ostrava, 1999. ISBN 80-7042543-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.
- REVAJOVÁ, Toňa. *Johanka v Zapadálkově*. Přel. I. Březinová. Víkend, 2016. ISBN 978-80-7433-159-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.
- VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 1: pro děti od 6 do 12 let*. Přel. D. Lisá, A. Veselá. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.

Jiné zdroje:

- Citáty na téma cizinec. *Citáty slavných osobností* [online]. 2017 [cit. 2017-05-23].
Dostupné z: <http://citaty.net/klicova-slova/cizinec/>
- ČERNÍK, Roman. *Osobnostní a sociální rozvoj*. (přednáška) Plzeň: ZČU FPE, 23. 11. 2012.
- HOLÁ, Andrea. Projevy předsudků v chování v rámci školní třídy. *Metodický portál: Články* [online]. 16. 10. 2013, [cit. 2017-06-10].
Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/17891/PROJEVY-PREDSUDKU-V-CHOVANI-V-RAMCI-SKOLNI-TRIDY.html>>. ISSN 1802-4785.
- PALÁN, Zdeněk. Neverbální komunikace. *Andromedia: Databanka dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2. 11. 2016].

Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/neverbalni-nonverbalni-komunikace>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2017-05-30].

Dostupné z:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Tělesně postižení. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-[cit. 2017-05-11].

Dostupné z:https://cs.wikipedia.org/wiki/T%C4%9Blesn%C3%A9_posti%C5%BEn%C3%A9

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Vývoj hodnotícího vztahu ke skutečnosti

Zdroj: ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6. s. 34.

Obrázek 2 – Invalidé

Zdroj: Tělesně postižení. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-[cit. 2017-05-11].

Dostupné z:https://cs.wikipedia.org/wiki/T%C4%9Blesn%C3%A9_posti%C5%BEn%C3%AD