

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Výchovná dramatika

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**OŽIVLÉ OBRAZY – CESTA DO OBRAZU  
POMOCÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

**Alžběta Rajchlová**

Vedoucí práce: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Oponent práce: doc. Mgr. Karel Vostárek

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

**THEATRE FACULTY**

Dramatic Arts

Drama in Education

**BACHELOR THESIS**

**LIVING PICTURES – THE WAY TO THE PICTURE  
USING THE METHODES OF DRAMA EDUCATION**

**Alžběta Rajchlová**

Thesis advisor: prof. Mgr. Jaroslav Provazník

Examiner: doc. Mgr. Karel Vostárek

Date of thesis defense:

Academic title granted: BcA.

Prague, 2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Oživé obrazy – cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....

podpis diplomanta

## **Upozornění**

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

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě vyjádřila velký dík vedoucímu práce prof. Mgr. Jaroslavu Provazníkovi za laskavé a vstřícné vedení, přínosné a inspirativní konzultace a celkovou podporu.



## **Abstrakt**

Bakalářská práce pojednává o možnostech využití metod dramatické výchovy na cestě dětského diváka ke komunikaci s výtvarnými díly, k jejich vnímání a interpretaci. Zabývá se hledáním prostředků, pomocí nichž lze dodat dítěti pocit interpretační svobody a odstranit obavy z konfrontace s uměním. Práce popisuje dílnu, která vznikla jako bakalářský projekt. Dílna určená žákům věkem odpovídajícím druhému stupni základní školy byla realizována v rámci tří odlišných institucí, tato práce popisuje plán projektu i průběh v jeho jednotlivých realizacích. Předmětem dílny je získávání pocitu svobody na poli interpretace výtvarného umění, hledání vlastních výkladů viděného a způsobů tvořivého rozvíjení narativního potenciálu zkoumaných děl, sdílení názorů na jednotlivá díla ve společných diskusích, porozumění pojmům abstraktní a figurativní malba, pronikání do obrazu pomocí metod dramatické výchovy a prohloubení zájmu o výtvarné umění. Výstupy z projektu potvrzují premisu bakalářské práce, že zapojení metod dramatické výchovy při práci s obrazy (a s jejich narativním potenciálem) vede k intenzivnějšímu tělesnému a emočnímu prožitku, čímž je obohacována zkušenost diváka na poli výtvarného umění, kterou lze dále využít a rozvíjet.

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the possibilities of using the methods of drama education on the child viewer's way to communicate with artworks and to interpret them. It deals with the search for means of giving the child a sense of interpretative freedom and removing the fear of confrontation with art. The thesis describes a workshop that was developed as a bachelor project. The workshop was intended for pupils aged eleven to fifteen and it was implemented in three different institutions. This thesis describes the project plan and the process in its various implementations. The aim of the workshop is to gain a sense of freedom of interpretation of visual art, to find individual interpretations and ways of creative development of narrative potential of artworks, to share opinions on artworks in joint discussion, to understand the concepts of abstract and figurative painting, to go deeper into the image using methods of drama education and to deepen the interest in visual art. The outcomes of the project confirm the premise of the bachelor thesis: the methods of drama education used in work with paintings and their narrative potential lead to a more intense physical and emotional experience and enrich the viewer's contact with the visual arts.

## Obsah

Úvod .....	11
1 Obavy z komunikace s uměním .....	13
2 Co je vlastně interpretace a jak lze umělecká díla interpretovat beze strachu? .....	15
3 Pomocníci na divákově cestě do obrazu .....	18
4 Galerijní edukace.....	20
5 Spojení výtvarné a dramatické výchovy .....	22
6 Metody dramatické výchovy vhodné pro cestu do obrazu .....	25
7 Obrazy použité v projektu a prostor, který nabízejí pro uplatnění dramatickových výchovných metod .....	28
8 Figurativní a abstraktní umění a jak se tyto pojmy přibližují dětem .....	30
9 Úvod k projektu .....	33
10 Anotace projektu .....	34
10.1 Realizace projektu .....	34
11 Cíle projektu .....	35
11.1 Cíle projektu ve vztahu k žákům .....	35
11.2 Cíle projektu ve vztahu k bakalářské práci.....	35
12 Použité metody a techniky .....	36
13 Cílová skupina.....	38
13.1 Charakteristika skupin, v nichž byla dílna realizována .....	39
13.1.1 MALGYM.....	39
13.1.2 NŠP .....	39
13.1.3 ZUŠ.....	40
14 Prostor.....	42
14.1 Prostor v konkrétních realizacích .....	42
15 Čas.....	43
15.1 Čas v konkrétních realizacích .....	43
16 Struktura dílny .....	44
16.1 Harmonogram v konkrétních realizacích .....	46
17 Detailní popis aktivit a jejich průběhu v konkrétních realizacích .....	47
17.1 Aktivita: Seznámení.....	47
17.1.1 Plán.....	47
17.1.2 Průběh aktivity .....	48
17.2 Aktivita: Rozehřátí.....	49
17.2.1 Plán.....	49
17.2.2 Průběh aktivity .....	49
17.3 Aktivita: Sběr informací .....	50
17.3.1 Plán.....	50
17.3.2 Průběh aktivity .....	51
17.4 Aktivita: Společné rozehrání obrazu .....	52
17.4.1 Plán.....	52
17.4.2 Průběh aktivity .....	53
17.5 Aktivita: Práce s obrazy v menších skupinkách.....	56
17.5.1 Plán.....	56
17.5.2 Průběh aktivity .....	58



17.6	Aktivita: Individuální práce s postavou, proces abstrahování.....	61
17.6.1	Plán.....	61
17.6.2	Průběh aktivity .....	63
17.7	Aktivita: Skupinová práce s abstraktními obrazy .....	65
17.7.1	Plán.....	65
17.7.2	Průběh aktivity .....	67
17.8	Aktivita: Od figurativního obrazu k abstrakci.....	69
17.8.1	Plán.....	69
17.8.2	Průběh aktivity .....	70
17.9	Aktivita: Návrat k pojmům a reflexe .....	71
17.9.1	Plán.....	71
17.9.2	Průběh aktivity .....	71
18	Reflexe průběhu dílny v jednotlivých skupinách .....	73
18.1	MALGYM.....	73
18.2	NŠP.....	74
18.3	ZUŠ.....	75
19	Zpětná vazba žáků .....	77
19.1	MALGYM.....	77
19.2	NŠP.....	78
19.3	ZUŠ.....	79
20	Reflexe naplnění cílů .....	80
20.1	MALGYM.....	80
20.2	NŠP.....	81
20.3	ZUŠ.....	82
21	Shrnutí reflexe tří realizací.....	83
22	Reflexe naplnění cílů vzhledem k bakalářské práci .....	85
	Závěr.....	86
	Použitá literatura .....	88
	Seznam reprodukcí obrazů používaných v projektu .....	92
	Přílohy .....	97

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informace a asociace k pojmům z úvodní a závěrečné aktivity.....	97
Příloha 2 – Obrazy vzniklé při aktivitě <i>Od figurativního obrazu k abstrakci</i> .....	100
Příloha 3 – Výběr fotografií z jednotlivých realizací projektu .....	106

## Úvod

Předmětem této práce je obohacování a rozvíjení divákova přístupu k obrazu pomocí metod dramatické výchovy. Práce reaguje na často se ve společnosti vyskytující obavy z komunikace s uměním, a hledá proto způsoby, kterými lze divákovi dopřát pocit svobody na poli interpretace výtvarného umění a dodat mu odvahu k jeho zkoumání a vykládání. Práce se zaměřuje především na diváka dětského a ve vztahu k němu bude hledat možnosti, jakými prostředky přístup k výtvarnému umění učinit snazším, poutavějším, zajímavějším a více obohacujícím. Budeme zkoumat, co může dětskému divákovi na cestě do obrazu pomoci a jakou roli v tom může sehrát dramatická výchova. Zaměříme se na metody dramatické výchovy, které se pro práci s výtvarnými díly přímo nabízejí, na jejich možnosti využití a přínosu.

Bakalářský projekt, který práce popisuje, představuje jeden z možných přístupů k cestě do obrazu právě s využitím metod dramatické výchovy. Jedná se o dílnu realizovanou v rámci tří různých institucí, která nabízí prostor k hledání pocitu interpretační svobody, rozvíjení narativního potenciálu výtvarných děl, zkoumání rozdílů mezi figurativní a abstraktní malbou a vnímání jejich vztahu, intenzivnímu proniknutí do obrazu díky využitým dramatickovýchovným metodám, seznámení s pro některé účastníky novým přístupem a samozřejmě k prohlubování zájmu o umění jako takové. Projekt by měl žákům nabídnout jakousi laboratoř, v níž si v bezpečném prostředí vyzkoušejí, jak svobodně a hravě lze k umění přistupovat, přímým prožitkem tak získají zkušenosti, které budou moci aplikovat i mimo rámec dílny v konfrontaci s dalšími uměleckými díly. Projekt by měl ukázat, že zapojení metod dramatické výchovy při práci s obrazy (a s jejich narativním potenciálem) vede k intenzivnějšímu tělesnému a emočnímu prožitku, čímž je obohacována zkušenost diváka na poli výtvarného umění, kterou lze dále využít a rozvíjet.

V této práci se tedy budeme věnovat možnostem, jak komunikovat s uměním, jak jej interpretovat beze strachu a co může divákovi pomoci. Dotkneme se také tématu galerijní edukace a umělecko-naučné literatury pro děti a mládež. Budeme zkoumat vztah výtvarné a dramatické výchovy a možnosti využití dramatickovýchovných metod při práci s výtvarnými díly a podíváme se také na výklad pojmů figurativní a abstraktní umění a způsoby jejich přiblížení dětem. Následně blíže definujeme samotný projekt a budeme mapovat průběh všech jeho realizací, v závěru dojdeme k vyhodnocení jeho přínosů a naplnění cílů.

Smyslem této práce je představení dramatickových výchovných metod jako velmi efektivních a poutavých prostředků k cestě (nejen) dětského diváka do obrazu.

## 1 Obavy z komunikace s uměním

*„Každý obraz představuje způsob vidění. [...] Způsob vidění malíře je znovu utvářen prostřednictvím stop, jež zanechává na plátně či papíře. A přestože každý obraz představuje nějaký způsob vidění, naše vnímání či porozumění obrazu závisí rovněž na našem vlastním způsobu vidění.“<sup>1</sup>*

Z uvedené citace jasně vyplývá, že v umění (uměním máme nyní na mysli umění výtvarné) a jeho interpretaci je zcela zásadní role diváka, který svým viděním ovlivňuje vyznění obrazu a způsob jeho čtení. Divákovi se tím dostává určité moci a velkého dílu svobody, neboť není jen pasivním příjemcem jasné zprávy, jak by se mohlo někomu zdát, ale je aktivní součástí procesu interpretace daného díla. V knize *Proč umění?* se píše, že *„některá díla odhalí svůj záměr až tehdy, kdy se staneme jejich součástí.“*<sup>2</sup> Jsou tím myšlena především díla, která diváka přímo vybízejí k interakci (různé druhy instalací apod.), v určité míře tak ale fungují skutečně všechna díla, neboť divákův výklad může vždy nabídnout zcela jiný rozměr. Mnozí lidé se ovšem zdráhají roli diváka přijmout se všemi možnostmi, které nabízí, někdy se dokonce obávají s uměleckými díly konfrontovat, neboť se domnívají, že jim nerozumí.

Některé typy uměleckých děl jsou i pro nesmělého diváka méně obtížné k uchopení, zátiší s květinami, portrét, socha ženského aktu jsou díky své figurativní podstatě pro mnohé diváky lépe uchopitelné. Geometrická abstrakce či informel už mohou být tvrdším oříškem, v konfrontaci s takovými díly pak můžeme často slyšet výroky typu: „To bych namaloval taky.“ „To přece není umění, vždyť to není hezké.“ „Co to má být? Já tomu nerozumím.“ a podobně. V tuto chvíli nemusíme ani zabíhat k odvětvím výtvarného umění, jako je třeba videoinstalace, performance, happening nebo body art, už v rámci malby najdeme zdánlivě neuchopitelných projevů velké množství, které některé lidi zbavuje odvahy vůbec vstoupit do role diváka.

*„Zdá se, že velmi často umělecký jazyk a avantgardní ideje nezkušeného návštěvníka [galerie] šokují. Tento nesoulad mezi návštěvníkovým očekáváním a estetickou realitou uměleckých děl, stejně jako pocit rozpaků při snaze porozumět některému obsahu, vede k frustraci, averzi a agresivitě [...] Je velice*

---

<sup>1</sup> BERGER, John, Sven BLOMBERG, Chris FOX, Michael DIBB a Richard HOLLIS. *Způsoby vidění*. V Praze: Labyrint, 2016. Labyrint fresh eye, s. 8. ISBN 978-80-87260-78-4.

<sup>2</sup> DIETRICH, Linda, Martina FREITAGOVÁ, Ondřej HORÁK, et al. *Proč umění?*. [Praha]: Magnus Art, [2019], s. 32. ISBN 978-80-270-6829-6.

*pravděpodobné, že na vině je v tomto případě prostá skutečnost, že jedinec nedokáže komunikovat s uměleckým dílem.*"<sup>3</sup>

Neschopnost s uměleckým dílem komunikovat může být způsobena nedostatkem znalostí uměleckého kontextu, nedostatečně rozvinutou vizuální gramotností a schopností na dílo kriticky pohlížet a interpretovat ho, hlavní faktor, kterým může být neschopnost způsobena a který nás v této práci zajímá především, je ovšem mylný pocit interpretační nesvobody. Mohli bychom zde pátrat po tom, jak k tomuto pocitu nesvobody došlo, a dostali bychom se patrně ke způsobu výuky nejen výtvarné výchovy na školách, k autoritativní interpretaci některých pedagogů či jiných autorit atd., ale podstatnější a snad i konstruktivnější je pro nás hledat cesty, jak lze pocitu svobody opět nabýt. „*Umění není rébus k pracnému luštění, ale nabídka zážitku*“<sup>4</sup>, a byla by proto škoda se o takový zážitek připravit jen proto, že se cesta k němu zdá příliš složitá či děsivá neznámem, které na ní může číhat.

---

<sup>3</sup> BRÜNINGHAUS-KNUBEL, Cornelia. Zprostředkování výtvarného umění na výstavě a dialog uměleckého díla s veřejností. In: *Umění v dialogu s veřejností: Brno 7.-9.10.1999 : sborník z mezinárodního symposia o zprostředkování současného umění*. Brno: Dům umění města Brna, 1999, s. 45.

<sup>4</sup> TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2019, s. 205. ISBN 978-80-267-1659-4.

## 2 Co je vlastně interpretace a jak lze umělecká díla interpretovat beze strachu?

*„Interpretací rozumíme proces, při němž dochází k rozkrytí a čtení uměleckého díla, proces, pomocí kterého se umělecké dílo stává recipientovi pochopitelným a může se stát předmětem jeho emocionální či kognitivní reakce, rozpravy, rozboru nebo odborného zkoumání.“<sup>5</sup>*

K tomu, aby se umělecké dílo stalo sdělným a pochopitelným, je nezbytné jej nejprve interpretovat. Způsobů, jak může divák k interpretaci dojít a jak ji může uchopit, je celá řada a záleží vždy na kontextu, v němž k interpretaci dochází. Nás nyní zajímá téma interpretace uměleckých (konkrétně výtvarných) děl především v kontextu vzdělávání dětí, byť se mnohé dá zobecnit na práci s jakýmkoli, zejména pak méně poučeným, divákem. Interpretovat dílo lze samozřejmě odborně na základě znalosti dějin umění, analýzy užitých techniky apod., při práci s dětmi by nám ale mělo alespoň v určité fázi jít více o jakousi intuitivní interpretaci, která by vedla k tomu, že dítě dokáže k obrazu najít nějaký vztah či postoj, dokáže popsat, jak na něj obraz působí a co z něj může vyčíst. Takový druh interpretace by měl vést k tomu, že dítě umí s uměleckým dílem komunikovat z pozice diváka zcela přirozeně a teprve následně může přikročit k odbornějšímu analyzování.

Ve chvíli, kdy se umělecké dílo stává předmětem výuky, můžeme se setkat s tím, že pedagog předkládá žákům výklad daného díla jako jediný možný a správný, v takovém momentě jde o značně formalistickou autoritativní interpretaci, která většinou nevede k rozvoji snahy žáků dílo interpretovat samostatně a jakkoli se jím zabývat posvém. *„Naproti tomu interpretace konstruktivistická vychází z předpokladu, že výklad uměleckého díla je individuálním počinem, který vychází z prekonceptů dítěte, jeho předporozumění, anebo naopak z jeho miskonceptů.“<sup>6</sup>* Takový přístup je pochopitelně mnohem přirozenější, neboť *„každé umělecké dílo zůstává otevřeným komplexem symbolických významů, které nelze jednou provždy ustavit a verifikovat,“<sup>7</sup>* a interpretace díla je tudíž velmi individuální a otevřený proces závislý na zkušenostech interpreta a kontextu, v jakém je dílo zkoumáno.

---

<sup>5</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Expresivní interpretace. In: *Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku: sborník příspěvků z konference: 29. - 30. 9. 2015 GASK, Kutná Hora*. Praha: NIPOS, 2015, s. 30. ISBN 978-80-7068-299-9.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 32.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 33.

V kontextu konstruktivistické výuky výtvarné výchovy se v tomto oboru objevuje termín expresivní interpretace, která reflektuje onu intuitivní a individuální složku celého procesu. „*Expresivní interpretací rozumíme kreativní proces interpretace, resp. vyjádření uměleckými formami, a to nejčastěji prostředky výtvarnými, ale i hudebními, pohybovými, dramatickými, literárními.*“<sup>8</sup> Žáci tak nemusí své dojmy z díla nutně verbalizovat v rámci „odborné“ diskuse, mohou na umění reagovat vlastní tvořivou cestou: obrazem, dramatizací, pohybovou interpretací, zvukem atp. Věra Roeselová ve svém článku *Obrazy malířů, které mám rád* hovoří o tom, co všechno se může žák naučit, interpretuje-li výtvarné dílo vlastním výtvarným dílem: „*schopnost vcítění, schopnost intuitivní komunikace s uměním, schopnost analyzovat výtvarný jazyk, který tvůrce použil. [Žák] Objevuje výrazové prostředky, kompozici obrazotvorných prvků, proporce tvarů a světla a barevných ploch, rytmus, objemovost, účinek harmonie, vyváženosti, dynamiku kontrastů a mnohé další.*“<sup>9</sup> Vše, co Roeselová zmiňuje ve spojitosti s interpretací prostřednictvím výtvarného vyjádření, můžeme ovšem vztáhnout ke všem uměleckým formám zmiňovaným výše. Bez ohledu na druh uměleckého vyjádření jde tedy především o fakt, že k interpretaci dochází prostřednictvím individuální tvořivosti, přímé činnosti, vlastního prožitku. „*Objevování významu výtvarného díla prostřednictvím praktické činnosti je tvůrčím aktem, i když v podobě činnosti diváků se samozřejmě jedná o jinou rovinu tvorby než v případě samotných umělců.*“<sup>10</sup>

S tímto způsobem kreativní interpretace pracuje zejména galerijní pedagogika (té se zde budeme věnovat později), která při zkoumání uměleckých děl akcentuje zejména hodnotu prožitku, nebo chceme-li zážitku, jenž umožňuje přirozenější vniknutí do díla a jeho kontextu a následně i spontánnější cestu k jeho interpretaci. Zážitek vzniká tím, že je dítěti-divákovi umožněno překročit hranici pouhého pozorování obrazu prostřednictvím metod různých uměleckých oborů. „*Jestliže o tomto zážitku pak vypovídáme, popisujeme jej a v různě širokých*

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>9</sup> ROESELOVÁ, Věra. *Obrazy malířů, které mám rád. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 1992, 35(4), 58-59. ISSN 1210-3691.

<sup>10</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách.* Brno: CERM, 1998, s. 72. ISBN 80-7204-084-7.



*kontextech vysvětlujeme jeho příčiny, jedná se o interpretaci díla. Interpretace zde tedy není výpovědí o díle, ale výpovědí o zážitku.*"<sup>11</sup>

Zde nastíněné cesty k interpretaci uměleckých děl by měly vést k tomu, že se dítě cítí při kontaktu s dílem svobodně a neobává se o něm mluvit, neboť nemá pocit, že hledá jediný správný výklad, ale že popisuje vlastní dojmy a zkušenosti, vlastní zážitek s tímto dílem.

---

<sup>11</sup> ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově* [online]. Brno, 2007 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/jn4fk/Mgr\\_Jan\\_Zalesak\\_dizertacni\\_prace\\_Ramce\\_interpretace\\_\\_KVV\\_PdF\\_MU\\_2007.pdf](https://is.muni.cz/th/jn4fk/Mgr_Jan_Zalesak_dizertacni_prace_Ramce_interpretace__KVV_PdF_MU_2007.pdf). Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Radek Horáček.

### 3 Pomocníci na divákově cestě do obrazu

Již jsme si zde ukázali, že cesta, kterou lze do obrazu přirozeně proniknout, může být založena na prožitku, který stojí na vnímání díla rozšířeném o divákovy emoce, tělesnost a vlastní tvořivost. K nastolení takové cesty je ovšem většinou třeba nějakého impulsu, neboť nemusí každého diváka tváří v tvář uměleckému dílu napadnout, jaké možnosti se mu při interpretaci nabízejí.

Samozřejmě se můžeme ptát, *„zda je vůbec možné a potřebné, aby v okamžiku vnímání uměleckého díla někdo divákům jakýmkoli způsobem pomáhal. Vždyť kontakt s uměním, to je přece zážitek a ten je ryze soukromou záležitostí! Reakce veřejnosti na díla moderního umění však již dlouhá desetiletí potvrzují, že za určitých okolností je nějaké oživení potřebné. A letité zkušenosti zahraničních institucí, kde se lektorské práci pro veřejnost dlouhodobě věnují, jsou zase důkazem, že určitými postupy lze skutečně aktivizovat kontakt diváků s uměním, aniž by ona privátní aura zážitku byla narušena.“*<sup>12</sup>

Současně je nutné si uvědomit, že není potřeba, aby k podobné aktivizaci diváka docházelo při každém jeho setkání s uměleckým dílem. Mnohé z konkrétního zážitku (z určité lekce v galerii apod.) si dokáže divák osvojit a své zkušenosti již bez externího impulsu využít v rámci interpretace jiného díla v jiném kontextu. Získání univerzálních schopností a dovedností by mělo být ostatně cílem většiny vzdělávacích činností zabývajících se interpretací uměleckých děl. Žák by si měl v bezpečném a podnětném prostředí najít způsoby nahlížení na dílo a získat odvahu do interpretace se pustit, neboť se následně setká ještě s množstvím děl, která bude potřebovat uchopit sám.

Právě projekt, který je popsán v druhé části této práce, nabízí prostor k hledání a zkoumání cest interpretace v bezpečném prostředí třídy s cílem vybavit žáky pocitem svobody na poli interpretace výtvarného umění, který mohou zužitkovat později v kontaktu s dalšími díly například v prostoru galerie. Jde tedy o přístup, při kterém nedochází ke vstupu do samotného okamžiku konfrontace s originálem.

Nabídnout divákovi možnou cestu k interpretaci díla je tedy rozhodně přínosné a tím, kdo by cestu měl nabízet, jsou v případě dětí zejména učitelé výtvarné výchovy či galerijní pedagogové, které Radek Horáček s jistým

---

<sup>12</sup> HORÁČEK, Radek. Galerijní pedagogika v ČR. In: *Umění v dialogu s veřejností: Brno 7. - 9.10.1999 : sborník z mezinárodního symposia o zprostředkování současného umění*. Brno: Dům umění města Brna, 1999, s. 19.

nadhledem nazývá „číšníky umění“<sup>13</sup>, což je vzhledem k jejich neautoritativní úloze velmi trefným přirovnáním.

Zároveň by bylo namísto zde zmínit také umělecko-naučnou literaturu pro děti a mládež, která se snaží rozšířit možnosti přístupu k umění a která se zejména v posledních deseti letech stále rozrůstá o nové tituly nahlížející na toto téma z různých úhlů a oslovující čtenáře kromě výkladu také pomocí rozličných prostředků od poutavých ilustrací přes komiks až po detektivní příběhy. Jmenujme například *Umění vnímat umění pro děti a rodiče* od Michaela Třeštíka<sup>14</sup>, *Proč je v umění tolik nahých lidí* od Susie Hodge<sup>15</sup> či *Proč obrazy nepotřebují názvy* Ondřeje Horáka<sup>16</sup>. Mnohé tituly jsou pak přímo provázány s prostředím galerie a s galerijní edukací, například kniha Pavlíny Pitrové *Hurá do galerie*<sup>17</sup> či *Galerie moderního (č)umění* Patricie Kaválkové a Heleny Šestákové<sup>18</sup>.

---

<sup>13</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998, s. 101. ISBN 80-7204-084-7.

<sup>14</sup> TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2019. ISBN 978-80-267-1659-4.

<sup>15</sup> HODGE, Susie. *Proč je v umění tolik nahých lidí?: a další zásadní otázky o umění*. Ilustroval Claire GOBLE, přeložil Milan LŽIČKA. Praha: Knižní klub, 2017. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-5556-9.

<sup>16</sup> HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Ilustroval Jiří FRANTA. V Praze: Labyrint, 2014. ISBN 978-80-86803-28-9.

<sup>17</sup> PITROVÁ, Pavlína. *Hurá do galerie: průvodce světem výtvarného umění pro děti*. Ilustroval Kateřina PERGLOVÁ. V Praze: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4333-3.

<sup>18</sup> KAVÁLKOVÁ, Patricie a Helena ŠESTÁKOVÁ. *Galerie moderního (č)umění*. Ilustroval Marie JUKLÍKOVÁ. Hradec Králové: GMU, [2020]. ISBN 978-80-87605-41-7.

## 4 Galerijní edukace

*„Galerijní edukace nebo, chcete-li, galerijní animace či galerijní lektorství je obor, který se v Česku objevil brzy po revoluci, uchytíl se a zdárně se rozvíjí. Snad každá významnější galerie disponuje ne jedním lektorem, ale celým lektorským oddělením s vlastním zázemím kanceláří, ateliérů a bohatou nabídkou programů.“<sup>19</sup>*

Jedná se o obor, který je v práci s kreativní či expresivní interpretací děl zcela zásadní, neboť dětem nabízí nezastupitelný způsob kontaktu s uměním skrze rozličné cesty, ale vždy v kontaktu s originálem a s prostředím galerie. Eva Machková o dramatickových výchovných programech v galeriích říká:

*„Pro děti jsou tyto programy příznivé proto, že jsou založeny na prožitku, výuka probíhá v jiném prostředí, třídní kolektivy získají nové a pro ně neobvyklé zkušenosti, společné sdílení, látka ožívá dětem před očima a teoretické pojmy pro ně získávají konkrétní obrysy. Mohou doplnit výklad učitele, nebo děti připravit na určité téma, které se chystá učitel při výuce otevírat. Děti se učí dělat si vlastní názor a argumentovat.“<sup>20</sup>*

Mnohé z toho, co o galerijní pedagogice říká Eva Machková, je zásadní i pro projekt praktické části této bakalářské práce. Ačkoli se nejedná o projekt spadající přímo do oboru galerijní pedagogiky, také nabízí účastníkům program založený na prožitku, neobvyklé zkušenosti a společné sdílení, snaží se zkoumanou látku nechat ožít a teoretické pojmy převést do praxe. Stejně tak body charakterizující galerijní animaci, tak jak je uvádí Horáček v publikaci *Galerijní animace a zprostředkování umění*, charakterizují i realizovaný projekt:

*„1) Probuzení zájmu o umění, tedy hledání spojovacích „přístupových“ cest, které budou adekvátní věkovému stupni dětí a které přesvědčivě ukáží, že umění může být stejně zajímavé či vzrušující jako jiné druhy činností. 2) citový zážitek 3) rozvíjení schopnosti „číst“ hodnoty a významy uměleckého sdělení a prostřednictvím interpretace výtvarného díla hledat v konfrontaci s umělcovým postojem svůj vlastní názor.“<sup>21</sup>*

---

<sup>19</sup> HRNEČKOVÁ, Anna. Současná galerijní edukace v České republice. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2017, XXVIII(82), 4-11 [cit. 2022-04-17], s. 4. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2017-3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2017-3.pdf)

<sup>20</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018, s. 30. ISBN 978-80-7068-317-0.

<sup>21</sup> HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998, s. 74. ISBN 80-7204-084-7.

Proč tedy projekt realizovaný v rámci této bakalářské práce není galerijní animací? Galerijní animace či galerijní pedagogika je, jak už z názvu vyplývá, vázána na prostředí galerie a je specifická tím, že žáci jsou během lekce v kontaktu s originály zkoumaných děl. Náš projekt se odehrává v prostředí dané třídy, ve škole, a s díly jsou žáci v kontaktu jen skrze tištěné reprodukce. V našem případě jde tedy vlastně o jakousi externí laboratoř umožňující nácvik přístupu k obrazu, který pak lze aplikovat na obraz v galerii již bez jakéhokoli vyrušení či přímé pomoci. Jde o jakousi univerzálnější diváckou přípravu. Žáci sice pracují s konkrétními obrazy, jejichž prostřednictvím získávají onu hodnotu prožitku, ale získané dovednosti či poznání a nabytý pocit interpretační svobody by se měly užít i později právě v konfrontaci s originály v galerii apod.

## 5 Spojení výtvarné a dramatické výchovy

Ukázali jsme si, že v galerijní edukaci i obecně v konstruktivistickém pojetí výtvarné výchovy se na cestě k reflexi či interpretaci výtvarného díla užívá prostředků nejrůznějších uměleckých forem, v této práci nás však zajímá, jak je řečeno už v samotném názvu, cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy. Než se budeme věnovat konkrétním dramatickovýchovným metodám, které lze při práci s výtvarnými díly využít, podívejme se nejprve na vztah výtvarné a dramatické výchovy trochu obecněji.

Výtvarná i dramatická výchova jsou výchovami estetickými, a mají proto mnoho společného. Obě seznamují žáky s určitým uměleckým odvětvím z praktického i teoretického pohledu, vedou tedy žáky ke kultivaci vlastního uměleckého projevu a současně z nich vychovávají poučené diváky, kteří „rozeznají skutečnou (uměleckou) hodnotu díla a vnímají estetickou podstatu svého okolí.“<sup>22</sup> Obě výchovy podporují rozvoj představivosti, vyjadřování pomocí různorodých uměleckých prostředků a interpretaci viděného. Dramatická výchova stejně jako divadlo, na kterém je založena, již dokonce výtvarnou složku obsahuje (kostýmy, kulisy, rekvizity...). V dramatické výchově se běžně objevují prvky jiných výchov a jiných uměleckých odvětví (právě proto, že samo divadlo obsahuje všechny umělecké složky – výtvarno, pohyb/tanec, hudba ad.), obě výchovy se však mohou obohacovat vzájemně, jak jsme si již ukázali, například u galerijní pedagogiky je inspirace jinými uměleckými formami také běžnou praxí.

Výtvarné dílo zobrazující určitou situaci lze použít jako východisko k „dramatické akci“<sup>23</sup> (živé obrazy, improvizace, rozvíjení příběhu). Zkušenost s takovýmto rozvinutím obrazu může ve výtvarné výchově vést k pozornějšímu či detailnějšímu vnímání díla, jeho kompozice a jednotlivých složek. V dramatické výchově pak výchozí bod v podobě výtvarného díla může sloužit k porozumění významu mizanscény a scénografických prostředků. V obou případech žák proniká hlouběji do postav i příběhu obrazu, rozvíjí svou představivost a následně schopnost interpretace.

---

<sup>22</sup> ČERNÁ, Martina. 1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ DVA ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA: Možnosti a přednosti propojování výtvarné a dramatické výchovy v učitelské praxi. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2014, XXV(73), 60 [cit. 2022-04-27], s. 45. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2014-3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2014-3.pdf)

<sup>23</sup> Ibidem

Pro přehledné shrnutí možných vztahů obou výchov si zde vypůjčíme okruhy z článku *Tvořivé dramatiky 1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ 2 ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA?*:

*„Vztahy dramatické a výtvarné výchovy se v praxi uplatňují těmito způsoby:*

- *Výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy, a to buď jako výtvarné vyjádření v rámci dramatiky, anebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvarného díla.*
- *Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvarnému vyjádření.*
- *Galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy.*<sup>24</sup>

Na tomto místě by bylo také vhodné odpovědět na otázku z názvu citovaného článku, tedy co je to výtvarná dramatika. Toto pojmenování použila patrně jako první Kateřina Špičková-Linhartová ve své disertační práci<sup>25</sup> na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Eva Machková charakterizuje výtvarnou dramatiku následovně:

*„Základní rovinou spojení dramatiky a výtvarné výchovy je zadání tématu prostřednictvím onoho druhého umění, například je na začátku dramatické aktivity obraz či jiný výtvarný artefakt: obraz postavy, osoby, prostředí jako námět, startovní bod či návnada pro následující improvizaci, etudu, strukturované drama. Obdobně může naopak etuda či živý obraz ve výtvarné výchově vyvolat představy žáků o tom, co je námětem jejich výtvarné práce.*

*Druhou rovinu tvoří opakované či pravidelné prolínání motivačních fází a tvorby situací a dějů či výtvarných artefaktů, návraty k onomu druhému umění, vzájemné jejich prolínání, dodávající celé práci jiný, druhým uměním obohacený charakter.*<sup>26</sup>

Zmíněné dvě roviny se dají snadno uplatnit při práci s figurativními díly, které přirozeně nabízejí motivy, témata a situace, které lze uchopit a rozvinout prostředky dramatické výchovy, stejně tak živý obraz či etuda dá vzniknout přirozeněji figurativnímu výtvarnému zobrazení. Pro práci s abstraktním uměním je naopak lépe využitelný přístup, který Machková popisuje v rámci třetí roviny:

---

<sup>24</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>25</sup> LINHARTOVÁ, Kateřina. *Tělo - tělesnost - obraz: mezi výtvarnou a dramatickou výchovou*. Praha, 2010. 145 s. Disertační práce (Ph.D.). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy.

<sup>26</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Výtvarná dramatika?. Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2016, 2016, XXVII(77), 19-20 [cit. 2022-04-17], s. 19. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2016-1.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-1.pdf)

*„v praxi možná méně se vyskytující přístup spočívá v hledání výrazových prostředků obou umění pro vyjádření a osvojení týchž jevů, například vyjádření barvy pohybem nebo charakteru postavy barvou nebo hledání možností vyjádření rytmu či prostoru jak prostředky dramatickými, tak výtvarnými.“<sup>27</sup>*

Výtvarnou dramatikou nazývá Eva Machková spojení až od druhé popsané roviny, neboť jinak jsou výchovy stále samy sebou, pouze si vypůjčují např. zdroj motivace z té druhé umělecké oblasti.

V projektu praktické části této bakalářské práce je po celou dobu využíváno výtvarné umění k motivaci dramatickových aktivit. Výsledkem má ovšem být obohacení schopnosti interpretace na poli výtvarného umění tím, co si žáci osvojí na poli dramatiky, současně by žáci díky dramatickovým aktivitám měli získat určité vědomosti z oblasti výtvarného umění. Metody dramatické výchovy zde tedy slouží k podpoření zájmů výtvarné výchovy.

Program projektu působí spíše jako dramatická výchova, jeho cíle ovšem jasně vycházejí ze vzdělávacích cílů výtvarné výchovy. Dramatická výchova zde nabízí cesty k onomu zážitku, skrze který lze následně dojít k interpretaci i samotných použitých děl, získané schopnosti či vědomosti následně žáci uplatní především na poli výtvarného umění, současně pocit svobody interpretace umění, který by měl projekt žákům poskytnout, je využitelný v podstatně širším záběru. Vzhledem k úzké provázanosti obou výchov v celém programu by se v tomto případě dalo hovořit o výtvarné dramaticce.

---

<sup>27</sup> Ibidem



## 6 Metody dramatické výchovy vhodné pro cestu do obrazu

Použití metod dramatické výchovy v práci s výtvarným uměním je výhodné především proto, že dramatická výchova přirozeně pracuje se situací, s dramatickou situací, s dějem, s příběhem a právě příběh pomáhá divákovi proniknout do obrazu a nalézt možnosti jeho interpretace. Dramatická výchova nabízí přímý prožitek zkoumaného díla se všemi emocemi a tělesností, které zvyšují intenzitu kontaktu s dílem.

Při práci s výtvarnými díly můžeme využít celou řadu metod dramatické výchovy, uvedme zde nyní takové metody, které se při práci s výtvarnými díly, v našem případě zejména s obrazy, z podstaty nabízejí a mohou posloužit k jejich bližšímu zkoumání a rozvíjení jejich výkladu.

### Hra v roli

Vstup do role, na kterém je dramatická výchova založena, je pro práci s výtvarnými díly ideální, především pokud se jedná o umění figurativní, nejlépe přímo figurální. Vstup do postavy z obrazu (případně do figurální sochy či osoby na fotografii atp.) umožní ponor do obrazu a kontakt s prostředím i příběhem z pohledu přímo zainteresovaného aktéra. Divák, posléze již hráč, může do role vstupovat v různých rovinách. O postavě z obrazu toho můžeme většinou dost zjistit z jejího výrazu, gest, postoje, odění, z místa, kde se nachází, s kým se případně nachází v interakci apod., to všechno hráči slouží jako materiál pro budování role. Bude-li pracovat s tím, co je z obrazu zjevné, bude se patrně pohybovat při hře v roli v rovině alterace, bude například hrát dívku s perlovou náušnicí, mladého námořníka, stařenu a podobně. Začne-li si ovšem divák domýšlet a hledat skryté významy nabídnutých znaků, posune se do roviny charakterizace, postavy dostanou jména, začne se vynořovat jejich životní příběh, jejich vlastnosti, zájmy, obavy a přání. Každý divák se může nechat unést proudem asociací při někdy až detektivním zkoumání detailů obrazů, stane-li se ovšem divák hráčem, ocitne se v proudu mnohem přirozeněji a možná se dostane i dál, protože máme-li se nějakou postavou skutečně stát, musíme si nutně odpovědět na spoustu otázek, ať už nám k jejich hledání zanechal autor díla jakkoli jasná či nejasná vodítka. Když hráč vstoupí do role postavy z obrazu, může také začít interagovat s dalšími postavami, zkoumat situaci, v níž se ocitá přímo na obraze, nebo hranice díla zcela opustit a sledovat svou postavu v dalších, odlišných situacích, v jiných prostředích a s různými motivacemi. Hra v roli může být

realizována v rámci plné hry či s nějakým pohybovým či verbálním omezením (pantomima, živé obrazy, či naopak dialog jen v audio podání atp.), to už záleží na konkrétní aktivitě a jejím cíli, zásadní je, aby měl hráč možnost do role vstoupit, a rozvíjet tak svět obrazu přímo zevnitř.

### **Živé obrazy**

Jak už bylo řečeno, míra rozehrání situace se může lišit, živé obrazy zde ovšem přímo jmenujeme, neboť mohou posloužit jako snadný vstup do situace, kterou obraz nabízí (stále hovoříme především o figurálním, případně obecně figurativním umění). Divák se může velmi přirozeně stát součástí obrazu, když zaujme postoj některé z vyobrazených postav, ukotví svou pozici v prostoru ve vztahu k okolí a ostatním postavám. Živý obraz tak slouží jako výchozí bod, z něhož se lze posouvat dál, například k ozvučení či rozpohybování situace, k jejímu plnému rozehrání či k hledání výjevů ze situací, které zobrazenému předcházely, či po něm budou následovat. Živý obraz může být prvním krokem k převedení zkoumaného díla do reálného prostoru určité lekce či dílny.

### **Hlasité myšlení či pocity**

Zůstaneme ještě chvíli spíše u figurativního (především figurálního) umění. Abychom porozuměli obrazu, postavám, které na něm vidíme, případně situaci, která je na něm zachycena, musíme si jako diváci klást řadu otázek – co je to za lidi, jací jsou, co v zachycené chvíli cítí, co si myslí, co chtějí udělat, jaké mají mezi sebou vztahy atp. Pracujeme-li s obrazem pomocí metod dramatické výchovy, nabízí se pro hledání odpovědí na tyto otázky metoda hlasitého myšlení či hlasitého zveřejňování pocitů postav. Hráč, který vstoupil do postavy nápodobou její pozice, gest apod., může za postavu ve zkoumané situaci odpovídat na různé otázky, může zveřejnit, jak se právě cítí, jaký vztah má k ostatním postavám atd. Tím, že je myšlení hlasité, všichni zúčastnění dostávají všechny informace, reagují na sebe, a kolektivně a do určité míry spontánně tak vzniká výklad zkoumaného výjevu. Tato metoda nemusí být uplatněna jen u zobrazení lidí, ale např. u zátiší můžeme i bez lidí hledat významy zachycených předmětů, jejich vztahy apod. a můžeme si dovolit je do jisté míry personifikovat. U figurativního umění nás to nakonec ale patrně vždy zavede k lidem, byť nepřítomným (kdo předměty na obraze zanechal na daném místě, kdo v případě krajinomalby prošel zobrazenou krajinou atp.).

## **Titulkování**

V dramatické výchově v podstatě neustále něco pojmenováváme, titulkujeme – dáváme názvy sochám, které hráči tvoří ze svých těl, živým obrazům apod. Tato metoda slouží jednak k zachycení hlavní myšlenky a k syntetizování všech viděných složek, jednak k reflexi a interpretaci viděného. Vše zmíněné se samozřejmě hodí i při práci s výtvarným dílem. Divák může sám hledat název pro zkoumaný obraz a následně ho konfrontovat se skutečným názvem (to je velmi častý postup v lekcích galerijní edukace). Při rozvíjení práce s obrazem pomocí metod dramatické výchovy může docházet k titulkování vzniklých živých obrazů či celých rozehraných příběhů a ke konfrontaci s původním názvem obrazu může dojít až následně. Zatímco ostatní zde zmiňované metody vedou především k pronikání do obrazu, metoda titulkování přináší opět určitý odstup a nadhled, který je zejména pro schopnost interpretace díla zcela zásadní a po intenzivním ponoru do díla i nezbytná.

## **Parafrázování pohybem**

Mnohé zde jmenované metody jsou použitelné především u figurativního umění zejména proto, že často vyžadují větší míru narativního potenciálu, než jakou nám může, alespoň na první pohled, poskytnout umění abstraktní. Abstrakce vybízí především k pohybovému uchopení, z dramatických metod se proto hodí například parafrázování pohybem, při kterém může hráč obraz, případně jen určitý motiv z něj, vyjádřit vlastním tělem. Při takovém postupu získává prožívání obrazu důležitý rozměr tělesnosti, a může tím být usnadněna cesta k vnímání emocí obrazu, které lze v akci často prožít intenzivněji. Vstup do pohybové akce navíc může nabídnout možnosti posunu od abstraktního ke konkrétnímu, neboť i abstraktní motiv převedený do pohybu lidského těla dává přirozeně vzniknout konkrétním výkladům.

## **7 Obrazy použité v projektu a prostor, který nabízejí pro uplatnění dramatickovýchovýchvých metod**

Každé dílo má určitý narativní potenciál, neboť je zhmotněným sdělením autora, v některých dílech jej můžeme odhalit snáze, u některých musíme déle hledat. V mnohém může být snazší vyjít z figurativních děl, neboť již nabízejí jasné postavy, prostředí či situace, to ovšem neznamená, že by se abstraktní díla nemohla stát impulsem k rozvoji metodami dramatické výchovy. Každé dílo vybízí k uchopení jiným způsobem, zcela přirozeně budeme jinými prostředky a metodami rozvíjet práci s figurativní sochou, s abstraktní malbou či světelnou instalací. Nyní se podíváme na zúžený výběr děl, s nimiž pracujeme v projektu v rámci této práce, nepůjde nám o zkoumání konkrétních děl, ale o typy použitých obrazů a jejich potenciál k uchopení prostřednictvím metod dramatické výchovy.

Projekt je zaměřen na figurativní a abstraktní malbu, na jejich vztah a rozdílnost s tím, že nabízí žákům možnost v dramatickovýchovýchvých aktivitách nalezené způsoby přístupu k figurativní malbě posléze aplikovat na malbu abstraktní. Použité obrazy jsou tedy výhradně malby, a to jak figurativní, tak abstraktní. Kromě několika obrazů, na kterých je v úvodu demonstrován rozdíl mezi figurativním a abstraktním uměním a u nichž nedochází k dalšímu zkoumání či rozvíjení zobrazeného, jsou využity následující typy obrazů:

### **Figurativní obrazy**

Ačkoli by samozřejmě bylo možné pracovat v rámci dramatiky například s krajinomalbou či zátiším, v rámci projektu jsou z figurativního umění využity pouze obrazy, které zobrazují nějaké postavy. Důvodem je skutečnost, že zobrazené postavy, či potažmo situace vznikající mezi nimi, jsou snazším odrazovým můstkem k vytváření příběhů. Schopnost hledat příběhy ve viděném by si měli žáci v práci s takto jednoznačně podnětným materiálem snadno osvojit, aby byli schopni zkušenost přenést i do následné práce s abstrakcí. Figurativní zobrazení postav z podstaty vybízí k charakterizaci postav, ke vstupu do rolí, k rozehrávání situací a rozvíjení příběhů.

**Zobrazení množství postav** (použity: Pohřeb v Ornans, Oběd ve výletní restauraci)

Takovýto druh obrazů nabízí možnost zkoumání zobrazené situace a jejího rozehrávání, dává prostor vstupu do postav, nahlížení na jejich vzájemné vztahy a pozice v dané situaci. Žáci mohou v rolích rozvést, a tím zároveň zkoumat atmosféru výjevu a rozvíjet příběh, který by se za zobrazenou situací mohl skrývat,

případně by z ní mohl vzejít. Jako metody se zde nabízejí živé obrazy, rozehrávání v pantomimě či v plné hře s přípravou či improvizovaně, hra v roli či titulkování.

**Zobrazení dvou či tří postav** (použity: Sběračky klásků, Karbaníci, Severský letní podvečer ad.)

Vše, co je uvedeno u předchozího typu obrazů, platí i v tomto případě, zde navíc díky menšímu počtu postav, a tím přehlednějším vztahům mezi nimi, vzniká velký prostor pro citlivější vnímání mizanscény a významů, které může obraz nabízet opět pro dále rozvíjený příběh a také pro dialog postav. Žáci zde mohou postavy zkoumat o něco důkladněji, vstup do role může být tedy snazší a lze tak dosáhnout rozehraných situací s logicky vystavěnými dialogy a jasnou pointou.

**Portréty** (použity: Dívka s perlou, Zoufalý muž, Gallienovo gusto, Harmonikář ad.)

Portréty slouží nejlépe k práci s charakterizací postavy, při zkoumání zobrazeného člověka může žák pronikat dál za zobrazenou tvář, může vytvářet celý životopis postavy, může do ní vstoupit, jednat v její roli, zkoumat její vlastnosti a emoce v různých kontextech. Zde je tedy žák nejvíce vybízen ke hře v roli, intenzivně v rovině charakterizace.

**Abstraktní obrazy** (Suprematistická kompozice, Příběh pestíků a tyčinek, Žlutá, červená, modrá)

I v abstraktních obrazech se může skrývat příběh, ačkoli může být někdy obtížnější ho nalézt. Barvy, linie, tvary a vztahy mezi nimi vybízejí, jak už bylo zmíněno výše, přirozeně především k pohybové interpretaci, nabízí se tedy pohybová improvizace, parafrázování výtvarných motivů pohybem, případně pantomima, která se může z pohybové improvizace rozvinout. V abstraktních obrazech můžeme spíše než situaci sledovat atmosféru, kterou lze kromě pohybu uchopit také třeba zvukem. Chceme-li vyjít z abstrakce k nějaké konkrétní situaci či k nějakému konkrétnímu příběhu, je přirozené přecházet od abstraktního ke konkrétnímu zvolna, tedy nesnažit se v abstrakci na první pohled spatřit konkrétní výklad, ale pomocí pohybových, zvukových či jakýchkoli jiných prostředků obraz nejprve zkoumat a pronikat do něj, konkrétní významy se začnou v procesu ukazovat samy. Při hledání záblesků konkrétních významů může být velmi nápomocné rozdělení žáků na hráče a diváky, neboť je-li i zcela abstraktní impuls převeden do řeči lidského těla, začne divák konkrétní situace objeovat ve viděném zcela spontánně, aniž by samotný hráč měl nějaký konkrétní úmysl.

## 8 Figurativní a abstraktní umění a jak se tyto pojmy přibližují dětem

Projekt si klade za cíl mj. seznámit žáky především se dvěma pojmy a jejich významem, a sice s pojmy figurativní a abstraktní, které zde byly již hojně skloňovány.

Pojem figurativní umění je odvozen od latinského slova figura, které znamená podoba, tvar, obrazec, postava. Ve výtvarném umění termín figurativní označuje zobrazení, „jež tvarově vychází ze zrakové zkušenosti, a zachovává proto, v rozličné míře, shodnost s jevovou podobou skutečných jednotlivin, lidské postavy stejně tak jako věcí.“<sup>28</sup> Při seznámení žáků s tímto pojmem je důležité odlišit termín figurální, který označuje zobrazení výhradně antropomorfních, případně zoomorfních tvarů, zjednodušeně tedy zobrazuje lidské či zvířecí postavy. Současně je důležité vysvětlit, že se nejedná pouze o zcela realistická zobrazení, míra exprese nemá vliv na to, zda lze dané dílo označit jako figurativní, dokud lze rozeznat to, co má být zobrazeno. „Polaritním pojmem je nefigurativnost, abstrakce.“<sup>29</sup>

Termín abstraktní umění vznikl z latinského slova abstractus, neboli odtažitý, lze jej chápat jako označení pro nekonkrétní či nepředmětné umění. Abstraktní umění vzniklo v reakci na společenskou potřebu přehodnocení významu role umění a na vědeckotechnický pokrok. U abstraktního umění můžeme sledovat dva proudy vzhledem k různým tvůrčím východiskům. „První postupuje při zobrazení skutečnosti metodicky od konkrétní, individuální jednotliviny ke tvarovému, barevnému, prostorovému aj. zjednodušení. [...] Druhý postup vychází ze základních prvků výtvarného umění, barvy, křivek, přímek, tvarů, prostoru, obrysu, rytmu, světla apod., které v zobrazení nejsou vázány na objekty předmětné skutečnosti.“<sup>30</sup> Abstraktní umění má většinou povahu organoidní (V. Kandinskij, F. Kupka, J. Miró ad.) či technoidní (K. Malevič, P. Mondrian ad.), někteří umělci pochopitelně těžili z obou směrů. „Výtvarná abstrakce provází vývoj umění od pravěku až po současnost; je podstatnou složkou tvůrčího procesu, přítomná ve všech výtvarných názorech v míře a významech, které jsou dány

---

<sup>28</sup> BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, s. 104. ISBN 80-200-0609-5.

<sup>29</sup> Ibidem

<sup>30</sup> Ibidem, s. 8.

*historickým vývojem,*<sup>31</sup> abstraktní umění, jak ho chápeme dnes, se ovšem zrodilo až ve druhém desetiletí dvacátého století.

Vztah obou pojmů ponouká k diskusi a zkoumání, neboť i každé figurativní dílo obsahuje jistou míru abstrakce (už v samotném převedení reality do určitého materiálu, či dokonce dvourozměrné podoby) a stejně tak každé abstraktní dílo obsahuje vztah k realitě, k níž se váže už jen tím, že jej vytvořil člověk, který k jakékoli míře abstrakce došel vždy abstrahováním původně zcela konkrétního podnětu.

Pro diváka, nejen dětského, může být v mnoha ohledech obtížněji uchopitelné abstraktní umění, jelikož cokoli vzdálené naší zrakové zkušenosti je pochopitelně náročnější přijmout, prozkoumat, či dokonce interpretovat. V knize *Proč je v umění tolik nahých lidí* komentují tuto skutečnost jazykem srozumitelným dětskému čtenáři následovně: „*Umění dokáže být někdy nepochopitelné, zvláště pokud věrně neodráží skutečnost. Na sklonku devatenáctého století začali umělci tvořit abstraktní umění, neboli takové, které nepřipomíná věci ze světa kolem nás. Využívali nezvyklé materiály, barvy, tvary, formy, chtěli experimentovat a zkoušet reakce lidí.*“<sup>32</sup> Vysvětlit uvedené pojmy dětem může být obtížné, knihy, které jsme zde již dříve uváděli a které se snaží dětem pomoci najít si cestu k umění, se často zaměřují především na výklad pojmu abstraktní, neboť figurativní umění je jasně vyložitelné jako to, které nám ukazuje konkrétní věci. Uvedme zde alespoň nějaký příklad toho, jak abstraktní umění vykládá umělecko-naučná literatura pro děti a mládež:

Ve zmíněné knize *Proč je v umění tolik nahých lidí* vysvětlují abstraktní umění takto: „*U některých uměleckých děl je těžké poznat, na co se vlastně díváme. Umělci mohou vzhled předmětů i osob pozměnit, aby byly k nepoznání. Nebo můžou ztvárňovat věci, které jsou zcela vymyšlené a vůbec nepocházejí ze světa kolem nás. Tomu se říká abstraktní umění. Občas žasnou i odborníci. Některá abstraktní díla byla kupříkladu celou věčnost vystavena vzhůru nohama, a nikdo si toho nevšiml! Abstraktní umělci dospěli k názoru, že by se neměli snažit kopírovat věci z okolního světa, ale že si můžou vymýšlet, jak se jim zlíbí. První abstraktní umělci se rozhodli malovat tvary a barvy, které nepředstavují nic z reálného světa. Umělci jako Joan Miró malovali podvědomě, tedy aniž by o tom přemýšleli. Když Miró maloval, dostával se do jakéhosi transu. Ačkoli věděl, co dělá, pracoval jakoby*

---

<sup>31</sup> Ibidem

<sup>32</sup> HODGE, Susie. *Proč je v umění tolik nahých lidí?: a další zásadní otázky o umění*. Ilustroval Claire GOBLE, přeložil Milan LŽIČKA. Praha: Knižní klub, 2017. Universum (Knižní klub), s. 80. ISBN 978-80-242-5556-9.

ve snu. My před sebou vidíme abstraktní umělecké dílo, ale pro Miróa měly ty zvláštní tvary svůj význam.<sup>33</sup>

O něco dále v téže knize se objevuje zejména pro náš projekt důležitý postřeh, který opět bere do hry i diváka: *Tvorba některých umělců se podobá hádankám, které máme rozluštit. Jiní zhotovují prapodivná díla s cílem přimět nás uvažovat jinak...*<sup>34</sup>

V knize *Proč obrazy nepotřebují názvy* je abstraktní umění vysvětleno poměrně jednoduše: „Abstraktní znamená, že ta věc, třeba obraz, neznázorňuje to, co obvykle znáš, neukazuje tedy nic konkrétního. [...] Některé obrazy znázorňují konkrétní věci, třeba lidi, zvířata, různé předměty. A jsou díla, na kterých nic konkrétního nenajdeš. Alespoň ne na první pohled. Některá taková díla ovšem vycházejí z nějaké konkrétní věci.”<sup>35</sup> V tomto vysvětlení je poměrně zásadní zmínka o tom, že v abstraktním díle nevidíme nic konkrétního *na první pohled*, toto nepřímé ponouknutí k dalšímu zkoumání je přesně tím, co se snaží dále popsaný projekt nabídnout.

Umělecko-naučné knihy pro děti a mládež se snaží definice zjednodušit, přiblížit je dětem pomocí různých příkladů, přesto pro dítě může být obtížné abstraktní obraz nějak uchopit, i když díky vysvětlení, které je mu přizpůsobené, pochopí, proč vypadá tak, jak vypadá. To, že všechny zde uvedené výklady vždy v rámci vysvětlení jednoho pojmu sáhnou k vymezení vůči tomu druhému (abstraktní je to, co není konkrétní), ukazuje, jak je pro pochopení umění a pro hledání cest k němu důležité tyto pojmy neoddělovat nepropustně, ale zkoumat vztah mezi nimi, hledat konkrétní výklady abstraktního a možnosti abstrakce konkrétního, zkrátka si dovolit překračovat hranice a hrát si.

---

<sup>33</sup> Ibidem, s. 56.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 64.

<sup>35</sup> HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Ilustroval Jiří FRANTA. V Praze: Labyrint, 2014. ISBN 978-80-86803-28-9.



## 9 Úvod k projektu

V rámci bakalářského projektu vznikla dílna zaměřená na propojování výtvarného umění a dramatické výchovy. Dílna využívá metod dramatické výchovy při práci s různými slavnými obrazy, konkrétně malbami, a nabízí tak možnost nového přístupu k obrazům a větší ponor do příběhů, které lze v obrazech hledat. Jak už bylo zmíněno, nejedná se o galerijní animaci, neboť dílna neprobíhá v galerii a nedochází ke kontaktu s originály děl. Účastníci by měli díky aktivitám dílny získat znalosti, schopnosti a dovednosti, které využijí i mimo rámec společného programu v kontaktu s dalšími uměleckými díly. Pro realizaci projektu byly vybrány tři odlišné instituce, víceleté všeobecné gymnázium (kvarta), soukromá ZŠ (6. – 8. třída) a ZUŠ (skupina žáků výtvarného a literárně dramatického oboru), aby bylo možné sledovat průběh práce a reflexi žáků v rozdílných prostředích ve vztahu k naplnění cílů dílny.

V následující části této práce si popíšeme projekt, jeho cíle, metody, které využívá, jeho cílovou skupinu a celkovou strukturu programu. Podíváme se na plán dílny a na průběh v konkrétních realizacích. Budeme se věnovat vyhodnocení zpětné vazby žáků, naplnění cílů v jednotlivých skupinách a pokusíme se srovnat shody a rozdíly mezi třemi realizacemi.

## **10 Anotace projektu**

Tento projekt představuje čtyřhodinovou dílnu realizovanou na třech různých místech v rámci rozdílných institucí. Dílna nese název *Oživé obrazy – cesta do obrazu pomocí metod dramatické výchovy*.

Dílna si klade za cíl nabídnout možný způsob zkoumání výtvarného umění pomocí metod dramatické výchovy. Účastníci budou formou hry prozkoumávat figurativní i abstraktní malbu a měli by si na základě společné práce osvojit tyto termíny, porozumět jejich rozdílnosti a v praxi si ohledat hranici mezi nimi i proces samotného abstrahování reality. Tato dílna se pokusí nabídnout účastníkům cestu k pocitu svobody na poli interpretace výtvarného umění. V rámci dílny budou účastníci pracovat s reprodukcemi mnoha slavných maleb a budou vycházet z jejich narativního potenciálu. Účastníci budou pomocí předložených reprodukcí motivováni ke vstupu do postav, ke zkoumání jejich emocí a k hledání skrytých příběhů a jejich významů, současně budou vedeni k tomu, aby o svých názorech, domněnkách a pocitech vedli diskusi a učili se tak společně rozvíjet své interpretační schopnosti.

Dílna je určena patnácti až dvacetičlenné skupině dětí věkem odpovídajícím druhému stupni základní školy. Není podmínkou, aby se jednalo o skupinu, která v daném složení běžně pracuje. Podmínkou nejsou ani zkušenosti s dramatickou výchovou, ani s tématy ve výtvarném umění, na něž se dílna zaměřuje.

### **10.1 Realizace projektu**

18. října 2021 na Malostranském gymnáziu v rámci dopoledního vyučování

5. listopadu 2021 v Naší škole Praha v rámci dopoledního vyučování

25. února 2022 v ZUŠ Řevnice v rámci odpolední výuky dramatického kroužku

## **11 Cíle projektu**

### **11.1 Cíle projektu ve vztahu k žákům**

1. Žáci si uvědomují svobodu na poli divácké interpretace v oblasti výtvarného umění.
2. Žáci hledají vlastní výklady viděného a způsoby, jak tvořivě rozvíjet narativní potenciál zkoumaných děl.
3. Žáci rozvíjejí dovednost formulovat své interpretace, domněnky, názory a pocity a sdílí je ve společné diskusi, nikoli s cílem najít jediný správný výklad, ale s cílem zkoumat rozmanitost možných pohledů na stejné dílo.
4. Žáci rozumějí pojmům abstraktní a figurativní malba, chápou jejich význam i vztah a dokáží je používat při diskusi o konkrétním díle.
5. Na základě vstupování do postav z obrazů jsou žáci schopni intenzivněji proniknout do zkoumaných děl, a rozšíří si tak schopnosti jejich vnímání a interpretace.
6. Žáci se seznámí s řadou dramatickových aktivit jako s možnou cestou k intenzivnějšímu prožitku výtvarného umění.
7. Žáci získají hlubší zájem o výtvarná díla různých směrů a žánrů.

### **11.2 Cíle projektu ve vztahu k bakalářské práci**

1. Dílna by měla dovést žáky k hlubšímu zkoumání uměleckých děl, k hledání různých cest k jejich interpretaci a k většímu zájmu o výtvarná díla i mimo rámec samotného programu.
2. Dílna provedená na třech různých místech by měla umožnit porovnat práci s tímž materiálem v odlišných skupinách, a zjistit tak, které z výše uvedených cílů lze lépe naplnit v jakém prostředí, pro koho je případně dílna vhodnější, co která skupina v reflexi akcentuje.
3. Dílna nabízí určité možnosti využití metod dramatické výchovy k práci s výtvarným uměním, mělo by tak dojít k praktickému ověření premisy, že zapojení metod dramatické výchovy při práci s obrazy (a s jejich narativním potenciálem) vede k intenzivnějšímu tělesnému a emočnímu prožitku, čímž je obohacována zkušenost diváka na poli výtvarného umění, kterou lze dále využít a rozvíjet.

## 12 Použité metody a techniky

Výchozím bodem většiny aktivit obsažených v dílně jsou obrazy v podobě vytištěných reprodukcí. Výtvarná díla, konkrétně malby, jsou tedy během dílny vždy součástí lektorova zadání a přinášejí základní impuls a motivaci k další práci. Eva Machková říká o malířských (případně fotografických) portrétech, že „*umožňují pátrat v improvizaci po charakteru, minulosti a situaci postavy a odtud se může rozvinout i velmi rozsáhlá improvizace.*“<sup>36</sup> Na této inspirační vlastnosti výtvarného umění je tato dílna založena, narativní potenciál a možnosti dalšího improvizativního rozvíjení hledá kromě portrétů také v obrazech zobrazujících více postav a v abstrakcích. Jednotlivé aktivity dílny pak různými způsoby nabízejí žákům možné cesty k předkládaným obrazům skrze postavy, emoce a zárodky příběhů.

Klíčovou metodou umožňující ono pronikání do obrazu, do charakteru postav a do skrytých příběhů je hra v roli. Ve většině aktivit žáci vstupují do role některé z postav na předložených figurativních obrazech. Specifické je, že charakter postavy je vždy definován pouze jejím vzhledem na obraze, žáci mají tedy zpravidla velký prostor pro dotváření celistvosti zkoumané postavy. U některých aktivit, kde není věnováno tolik času přípravě, ale žáci se naopak rychle ocitají v situaci z obrazu v roli postavy, o níž vědí jen velmi málo, se hra v roli pohybuje na hranici mezi alterací a charakterizací. Naopak u aktivit, kde žáci mají čas na přípravu, případně pracují s určitou postavou zcela individuálně, už jde jednoznačně o charakterizaci. V aktivitě založené na práci s abstrakcemi žáci vstupují do role postavy, která vzniká až v průběhu pohybové improvizace.

Žáci vstupují do role v rámci živých obrazů, které buď přímo kopírují výchozí malby, anebo jsou již součástí dalšího rozvíjení příběhu, a jsou tedy zcela výtvozem hráčů. Živé obrazy se následně buď proměňují ve fázovaných pohybech, nebo se rozehrávají v plné hře, čímž dochází k posunu od výchozích výtvarných děl k hledání a rozvíjení jejich narativního potenciálu. V některých aktivitách se žáci vyjadřují prostřednictvím pantomimy: u individuální práce s postavou, kdy žáci vstupují do role a zkoumají nitro postavy, je využita simultánní narativní pantomima; u práce s abstrakcemi žáci parafrázuji pohybem různé motivy z obrazu.

---

<sup>36</sup> MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, s. 119. ISBN 978-80-7331-089-9.

U některých aktivit mají žáci ve skupinách či sami čas na přípravu, kdy zpravidla následuje prezentace připraveného v podobě živého obrazu, případně již v plné hře. Díky tomu mohou žáci více promýšlet charaktery postav a samotné situace a současně se tím otevírá prostor pro roli diváků. Některé aktivity ale naopak čas na přípravu neposkytují a využívají možností improvizace.

V dílně se objevuje individuální improvizace podněcovaná zadáním lektora a nabídkami různých impulsů a představ a také skupinová improvizace podněcovaná pokyny diváků.

Jelikož se dílna zaměřuje na téma interpretace výtvarných děl, je v rámci aktivit zásadní prostor pro pojmenovávání viděného. V průběhu dílny je tedy věnován po každé aktivitě čas reflexi a společné diskusi o možných výkladech obrazů či již rozvinutých příběhů. U většiny aktivit žáci nejen diskutují o tom, co právě zhlédli, ale také jsou vedeni k tomu, aby viděnému společně vymysleli nějaké výstižné pojmenování. Neustále tak dochází k titulkování živých obrazů, rozšiřování skutečných názvů obrazů o vlastní názvy vycházející ze vzniklých příběhů, pojmenovávání soch a hledání vhodných názvů pro situace či příběhy.

Metody dramatické výchovy jsou zde pro práci s výtvarným uměním využity zejména proto, že žákům nabízejí možnost zkoumat předkládaná díla nejen očima ale celkovým prožitkem. V dílně je tedy důležitý vstup do role přinášející práci s tělesností a emocemi a narativní přístup k obrazům.

Kromě metod dramatické výchovy je věnován prostor také psaní a výtvarné tvorbě.

### 13 Cílová skupina

Dílna je určena žákům druhého stupně, tedy žákům ve věku přibližně jedenácti až patnácti let. Raná adolescence, jak můžeme toto období označit, je typická rozvojem abstraktního uvažování. *„Pro vývoj myšlení je v této době charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Uvažování mladších školáků bylo spojeno s poznáváním reálného světa, skutečného dění.“*<sup>37</sup> Pracovat právě v tomto období s abstraktními obrazy a s hledáním jejich možných významů se tedy přímo nabízí. Aktivita, které dílna přináší, by se pochopitelně daly realizovat i s mladšími dětmi, bylo by však patrně obtížné dojít v závěru k určitému zobecnění získaných poznatků, které je zapotřebí k tomu, aby žáci nezůstali jen u konkrétních prožitků, ale dovedli jimi obohatit a rozvinout své schopnosti nahlížet na výtvarné umění i mimo rámec dílny. Žáci druhého stupně by takového nadhledu a přenesení zkušeností již měli být ve větší míře schopni, neboť *„na abstraktní úrovni se rozvíjí i induktivní myšlení. Dospívající dovedou svoje poznatky zobecňovat.“*<sup>38</sup>

Pro plnohodnotnou účast na dílně nejsou podmínkou zkušenosti s dramatickou výchovou a jejími metodami. Metody použité v dílně jsou v míře potřebné pro společnou práci jednoduše předatelné i těm, kteří se s nimi dříve nikdy nesetkali, navíc pro ně může být dílna obohacením i díky seznámení se s novými přístupy a metodami. Lze ale předpokládat, že ti, kteří s dramatickou výchovou již zkušenosti mají, budou moci v některých aktivitách zajít dál, neboť si budou například jistější v plné hře apod.

Dílna je založena na předpokladu, že žáci jsou zvyklí se setkávat s výtvarnými díly (zejména v našem evropském kontextu), žádné konkrétně definované znalosti z oblasti výtvarného umění však nejsou vyžadovány. Pojmy potřebné ke společné diskusi nad nastolenými tématy budou vysvětleny v průběhu dílny. Možnost rozvoje divácké schopnosti interpretace výtvarných děl není ovlivněna množstvím ani úrovní dosavadních zkušeností a vědomostí žáků, prožitek získaný z jednotlivých aktivit je individuální stejně jako jeho další možné využití.

Skupina, v níž je dílna realizována, by měla čítat minimálně deset žáků, aby bylo možné žáky rozdělit do větších i menších skupin, současně by neměla

---

<sup>37</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012, s. 379. ISBN 978-80-246-2153-1.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 380

přesáhnout maximální počet dvaceti žáků, aby bylo možné v daném čase obsáhnout prezentace všech výstupů jednotlivců i menších skupin.

### **13.1 Charakteristika skupin, v nichž byla dílna realizována**

#### **13.1.1 MALGYM**

Malostranské gymnázium je osmileté všeobecné gymnázium sídlící společně s druhým stupněm Malostranské základní školy v Josefské ulici na Malé Straně. V každém ročníku jsou otevřeny dvě třídy, každá cca po třiceti žácích. Z estetických výchov se na této škole vyučuje výchova výtvarná a hudební, dramatická výchova zde není v ŠVP zařazena.

Na MALGYMu byla dílna realizována v rámci jedné třídy. Jednalo se o kvartu, tedy o žáky ve věku čtrnácti až patnácti let. Do této třídy chodí třicet žáků, během realizace bylo přítomno žáků dvacet pět, z toho patnáct dívek a deset chlapců. Dvě dívky se připojily až v průběhu dílny, začínali jsme tedy v počtu dvaceti tří žáků. Počet žáků tak přesáhl původně avizované maximum. Žáci této třídy spolu studují již čtvrtým rokem, jedná se tedy o stabilní kolektiv, v němž se všichni dobře znají. Třída neměla žádné zkušenosti s dramatickou výchovou. Z dotazníku, který žáci po absolvování dílny vyplňovali, vyplynulo, že většina se ani v rámci mimoškolních aktivit s dramatickou výchovou dosud nesečkala (dotazník vyplnilo 19 žáků, z toho 10 se s dramatickou výchovou nikdy nesečkalo, 8 se s dramatickou výchovou již někdy v minulosti setkalo a pouze jeden člověk se s dramatickou výchovou setkává dosud pravidelně). V rámci školy nejsou workshopy a dílny běžnou či pravidelnou součástí výuky, práce v prostoru, práce s tělem a pohybem, prezentace živých obrazů apod. byly pro třídu poměrně nezvyklé. Žáci se dílny účastnili povinně místo dopoledního vyučování. Nebyli předem seznámeni s anotací dílny, nevěděli tedy vůbec, co je čeká. Během celého času dílny byla přítomna paní učitelka, která má třídu na český jazyk a na hudební výchovu, do dění nijak nezasahovala, fungovala pouze jako dohled.

#### **13.1.2 NŠP**

Naše škola Praha je soukromá základní škola poskytující vzdělání dětem od první do deváté třídy, spolu s kombinovaným lyceem Naše lyceum sídlí ve Vršovicích. V každém ročníku je otevřena pouze jedna třída pro

maximální počet šestnácti žáků. Kromě výtvarné a hudební výchovy je zde ve všech ročnících vyučována i výchova dramatická.

V NŠP byla dílna realizována ve smíšené skupině žáků různých tříd druhého stupně. Žáci byli předem seznámeni s anotací programu a na dílnu se zapisovali dobrovolně, někdo byl motivován tématem, někdo prostředky dramatické výchovy a někdo omluvením z jiných předmětů v čase dílny. Množství zapsaných žáků z různých tříd se lišilo, z deváté třídy se na dílnu nezapsal nikdo, z šesté třídy naopak všichni, řešením bylo vytvoření osmnáctičlenné skupiny, v níž by mohlo být šest žáků z každé třídy (z šesté, sedmé a osmé), větší množství žáků by bylo problematické vzhledem k prostoru. Jeden žák byl v den realizace nemocen, takže dílna nakonec proběhla ve skupině sedmnácti žáků, z toho bylo třináct dívek a čtyři chlapci, ve věku od jedenácti do čtrnácti let. Na NŠP je dramatická výchova povinným předmětem s dotací jedné vyučovací hodiny týdně, většina přítomných žáků se tedy setkává s dramatickou výchovou již třetím rokem. Někteří z přítomných žáků jsou ale na škole noví, tolik zkušeností s dramatickou výchovou tedy zatím nemají. Žáky šesté a osmé třídy dramatickou výchovou učím já, takže se dobře známe a žáci jsou zvyklí na můj přístup. Žáky sedmé třídy jsem učila dříve, druhým rokem v této třídě neučím, ale přesto se všichni známe.

### **13.1.3 ZUŠ**

Základní umělecká škola Řevnice je institucí zastřešující umělecké vzdělávání dětí v Řevnicích a v Mníšku pod Brdy. Nabízí hudební, taneční, výtvarný a literárně dramatický obor.

Na ZUŠ Řevnice byla dílna realizována v čase běžné lekce dramatického kroužku, mezi žáky literárně dramatického oboru byli ale navíc přizváni ještě žáci z výtvarného oboru. Ve skupině se tedy sešlo dvanáct žáků, osm dívek a čtyři chlapci, devět žáků bylo z literárně dramatického oboru (většina z nich je ale současně žáky také výtvarného oboru) a tři žáci byli pouze z výtvarného oboru. Věkové rozpětí bylo od deseti do šestnácti let (od páté třídy po první ročník střední školy). Ne všichni žáci se mezi sebou znali napříč obory, jedna dívka navíc ten den přišla na lekci dramatického kroužku úplně poprvé. Ostatní žáci literárně dramatického oboru mají s dramatickou výchovou několikaleté zkušenosti, přesto se ukázalo, že s řadou použitých metod se dosud nesešli. Tři žáci



výtvarného oboru neměli s dramatickou výchovou dosud žádné zkušenosti. Žáci dostali anotaci dílny předem, většina z nich ji však nečetla, takže nevěděli, co je v rámci dílny čeká. Zatímco žáci výtvarného kroužku byli pozváni a přišli tedy zcela dobrovolně, žáci dramatického kroužku nedostali tak docela na výběr, neboť program jednoduše nahradil jejich běžné setkání. Během dílny byla přítomna ředitelka ZUŠ, která je současně vedoucí výtvarného oboru, a vedoucí literárně dramatického oboru. Obě pedagožky se intenzivně zapojovaly do programu, ředitelka po polovině programu odešla, vedoucí literárně dramatického oboru zůstala až do konce.

## **14 Prostor**

Dílina je koncipována pro vnitřní prostory. Je zapotřebí mít dostatek místa pro pohyb či sezení v kruhu na zemi, ideální je tedy sál určený k výuce pohybové či dramatické výchovy, případně učebna bez nábytku (bez lavic atp.). Žádná další specifika prostoru nejsou vyžadována.

### **14.1 Prostor v konkrétních realizacích**

Na MALGYMu dílna proběhla v běžné učebně s lavicemi, kde mají žáci obvykle výuku českého jazyka a hudební výchovy (v učebně se tedy nachází také klavír a další hudební nástroje). Na začátku jsme odsunuli všechny lavice a židle ke stěnám, aby vznikl dostatek místa k pohybu. V části třídy byl na zemi koberec a k dispozici byly také molitanové podložky na sezení.

V NŠP proběhla dílna v učebně, kam jsou žáci běžně zvyklí chodit na dramatickou a hudební výchovu. Jedná se o prázdný prostor s podlahou pokrytou kobercem. Vzhledem k tomu, že škola prochází rekonstrukcí, je tento prostor poněkud provizorní, neobsahuje tedy kromě piana u stěny žádné vybavení, což ale může být i výhodou. Jelikož v rámci této dílny je zapotřebí jen dostatek místa k pohybu, byl tento prostor ideální.

Na ZUŠ proběhla dílna v sále, který je hlavním prostorem pro literárně dramatický a taneční obor. Jedná se o velmi prostornou místnost ze dvou třetin vybavenou černým tanečním povrchem a po obvodu zrcadlovými stěnami, zbývající třetina s kobercem tvoří prostor pro klavírní křídlo a nějaký nábytek. Během dílny jsme se pohybovali především ve volné části s tanečním povrchem. Zde jsem měla obavu ze zrcadlových stěn, které dle mého názoru nejsou při hereckých či intimních pohybových aktivitách příliš vhodné a mohou podporovat nežádoucí sklony k přílišné sebekontrolě. Žáci jsou ale na prostor evidentně zvyklí a nezdálo se, že by měla zrcadla na někoho znatelný vliv.

## 15 Čas

Jak bylo avizováno v anotaci, dílna je rozvržena do čtyř hodin, tedy do pěti vyučovacích hodin se čtyřmi přestávkami. Délka pěti částí může být proměnlivá vzhledem k tempu práce dané skupiny, přestávky se tedy stanovují podle aktuálních potřeb a vždy po uzavření určité aktivity.

### 15.1 Čas v konkrétních realizacích

Na MALGYMU bylo přesně podle plánu vyhrazeno pro dílnu pět vyučovacích hodin. S žáky jsme se na začátku domluvili, že přestávky si budeme stanovovat bez závislosti na zvonění, které se pokusíme nevnímat. První blok tedy trval šedesát minut, následovala desetiminutová přestávka, druhý blok měl čtyřicet pět minut a byl následován velkou dvacetiminutovou přestávkou, mezi dalšími bloky byly opět přestávky desetiminutové, třetí blok měl čtyřicet minut, pátý blok čtyřicet pět minut a závěrečný blok soustředěný především na reflexi měl třicet pět minut.

V NŠP bylo k dispozici také pět vyučovacích hodin. Jelikož ve škole nezvoní, nebyl problém s nastavením flexibilnějšího přístupu k časům hodin a přestávek. První blok měl padesát minut a následovala pětiminutová přestávka (v NŠP jsou kratší přestávky), druhý blok měl také padesát minut a po něm následovala pětadvacetiminutová přestávka, během které jsme šli společně ven (o velké přestávce se v NŠP chodí vždy do parku, takže ačkoli jsme prošvihli čas odchodu zbytku školy, šli jsme ven také), mezi dalšími bloky byla vždy pětiminutová přestávka, třetí blok měl třicet pět minut, čtvrtý blok čtyřicet pět minut a pátý blok třicet pět minut.

V ZUŠ byly pro dílnu k dispozici pouze tři hodiny (180 minut), pracovali jsme proto ve dvou blocích. První blok měl hodinu a půl, následovala desetiminutová přestávka a druhý blok měl hodinu a dvacet minut. Vzhledem k menšímu počtu účastníků a k tomu, že šlo o čas odpoledního kroužku, kdy ani jindy nezvoní po tři čtvrtě hodinách, bylo možné pracovat v takovémto intenzivnějším nasazení.

## 16 Struktura dílny

### 1. Seznámení

*Stručná anotace:* Žáci a lektor se společně seznámí v kruhu. Lektor představí program, který žáky čeká a vyjasní pravidla, která budou po dobu dílny platit.

*Cíl:* seznámení všech účastníků, uvedení do nadcházející společné práce

### 2. Rozehrání

*Stručná anotace:* Žáci se uvolní v pohybové hře, která vychází z klasické honičky, pohyb žáků však může být navíc kdykoli zastaven lektorovým pokynem. Žáci v zastaveném pohybu následně vymýšlejí, jaké umělecké dílo v galerii by mohli v dané pozici představovat.

*Cíl:* rozehrání, rozpohybování, uvolnění, uvědomění si prostoru a ostatních účastníků, nastartování imaginace a pohotových reakcí

### 3. Sběr informací

*Stručná anotace:* Žáci se seznámí s pojmy *abstraktní* a *figurativní* malba. Žáci k pojmům zaznamenají své postřehy a asociace. K nasbíranému materiálu se skupina vrátí na konci dílny.

*Cíl:* sběr informací o vztahu žáků k předloženým pojmům a o jejich vědomostech v této oblasti, uvedení do tématu dílny, teoretické porozumění pojmům

### 4. Společné rozehrání obrazu

*Stručná anotace:* Žáci se rozdělí na dvě skupiny, každá skupina bude pracovat s jedním figurativním obrazem. Zatímco polovina žáků tvoří diváky, členové prezentující skupiny vstoupí do postav z obrazu a vedeni lektorem výjev drobně rozehrají. Skupiny se prostřídají. Žáci budou na základě viděného rozšiřovat skutečné názvy obrazů.

*Cíl:* bližší zkoumání narativního potenciálu daných obrazů a jeho další tvořivé rozvíjení, charakterizace postav, rozvoj divácké schopnosti pojmenovat viděné a porozumět sdělení či příběhu

### 5. Práce s obrazy v menších skupinkách

*Stručná anotace:* Žáci budou tentokrát v menších skupinkách pracovat s figurativními obrazy zobrazujícími dvě až tři postavy. Každá skupina se pokusí rozvinout příběh, který vybraný obraz nabízí, a pomocí tří chronologicky řazených živých obrazů, přecházejících vždy na chvíli do plné

hry, příběh odprezentuje ostatním. Žáci budou na základě viděného tvořit nové názvy pro obrazy, s nimiž pracovali.

*Cíl:* rozvíjení narativního potenciálu obrazu, hlubší ponor do příběhu, uvažování o možném kontextu zkoumaného výjevu, rozvoj divácké schopnosti pojmenovat viděné a porozumět sdělení či příběhu

## **6. Individuální práce s postavou, proces abstrahování**

*Stručná anotace:* Každý žák si zvolí jeden z nabízených portrétů, následná práce bude individuální. Žáci vstoupí do role postavy z obrazu, nejprve vytvoří její sochu a následně pod vedením lektora ji začnou zkoumat v pohybu prostorem. Od zkoumání vnějších projevů postavy se postupně dostanou ke zkoumání jejího vnitřního světa, její emoce se stále snaží vyjadřovat pohybem. Nakonec se pohyb zastaví, a vzniknou tak nové sochy. Na závěr dojde k porovnání soch výchozích a následně vzniklých a k pojmenování procesu, který tato aktivita demonstrovala.

*Cíl:* hluboký ponor do postavy, zkoumání domnělého vnitřního světa postav, prožití cesty od vnějšího k vnitřnímu – od figurativního k abstraktnímu, porozumění procesu abstrahování díky přímému prožitku

## **7. Skupinová práce s abstraktními obrazy**

*Stručná anotace:* Žáci budou pracovat v menších skupinách s abstraktními obrazy. Každý člen skupiny bude při prezentaci představovat jeden vybraný motiv z obrazu (tvar, linii, barvu atp.), každý motiv se vždy představí jedním jasným pohybem. Diváci hledají cestu, jak viděné pohyby jednotlivých motivů konkretizovat, dávají hráčům na scéně pokyny, jak pohyby upravit či rozvést, aby se z jednoduchých „abstraktních“ pohybů staly obsahem naplněné pohyby lidí, zvířat či věcí v rámci ucelené situace s jasnou zápletkou. Všechny skupiny se vystřídají v prezentaci. Na závěr vzniknou názvy obrazů vycházející z rozehraných situací.

*Cíl:* prožití procesu konkretizace abstraktního, přirozené objevování možných významů abstrakce, ohledávání prostoru diváckých možností výkladu viděného, získávání pocitu svobody při interpretaci viděného

## **8. Od figurativního obrazu k abstrakci**

*Stručná anotace:* Žáci se vrátí k obrazům, s nimiž pracovali na začátku, a pokusí se o jejich abstrakci, nyní již přímo výtvarnými prostředky. Vzniklé obrazy si skupiny vzájemně odprezentují a diváci se pro ně pokusí nalézt nové názvy.

Cíl: přenesení zkušeností z předchozích aktivit do výtvarné tvorby, získání zkušenosti s vlastní tvorbou abstrakce, rozvoj divácké schopnosti vnímat a interpretovat obraz

## **9. Návrat k pojmům a reflexe**

*Stručná anotace:* Žáci se vrátí k pojmům, s nimiž se seznámili na začátku hodiny, a k asociacím a postřehům, které na počátku nasbírali, přidají nové asociace a postřehy v návaznosti na aktivity, kterými prošli. Lektor s žáky reflektuje celou dílnu, zkušenosti a prožitky, které žáci získali a které chtějí případně sdílet.

*Cíl:* sběr informací o případné proměně vztahu žáků k předloženým pojmům a rozšíření jejich vědomostí či zkušeností v této oblasti, reflexe prožitého, formulace individuálních názorů na přínos dílny

### **16.1 Harmonogram v konkrétních realizacích:**

Na MALGYMu byl program dílny rozdělen do pěti bloků oddělených přestávkami.

1. blok: seznámení, rozehrání, sběr informací, společné rozehrání obrazu
2. blok: práce s obrazy v menších skupinkách
3. blok: Individuální práce s postavou, proces abstrahování
4. blok: skupinová práce s abstraktními obrazy
5. blok: od figurativního obrazu k abstrakci, návrat k pojmům a reflexe

V NŠP byl program dílny rozdělen stejným způsobem jako na MALGYMu.

1. blok: seznámení, rozehrání, sběr informací, společné rozehrání obrazu
2. blok: práce s obrazy v menších skupinkách
3. blok: Individuální práce s postavou, proces abstrahování
4. blok: skupinová práce s abstraktními obrazy
5. blok: od figurativního obrazu k abstrakci, návrat k pojmům a reflexe

Na ZUŠ byl program dílny rozdělen pouze do dvou delších bloků oddělených přestávkou.

1. blok: seznámení, rozehrání, sběr informací, společné rozehrání obrazu, práce s obrazy v menších skupinkách, individuální práce s postavou, proces abstrahování
2. blok: skupinová práce s abstraktními obrazy, od figurativního obrazu k abstrakci, návrat k pojmům a reflexe

## 17 Detailní popis aktivit a jejich průběhu v konkrétních realizacích

### 17.1 Aktivita: Seznámení

#### 17.1.1 Plán

*Pomůcky:* Lepicí štítky a fixy

*Popis:* Skupina se posadí do kruhu na zemi, seznámí se s lektorem a se základními informacemi k následujícímu programu (pravidla, časové rozvržení apod.), každý si vytvoří jmenovku, kterou bude během dne nosit na viditelném místě.

##### 17.1.1.1 Úprava plánu pro MALGYM

*Čas:* 10 min

*Popis:* Jelikož se jedná o skupinu bez zkušeností s dramatickou výchovou, je zapotřebí v rámci představení programu, který nás čeká, vysvětlit některé pro dramatickou výchovu důležité pojmy, jako jsou živé obrazy, sochy, pantomima, plná hra, štronzo. Vzhledem k tomu, že je žáků dvacet pět a vzájemně se znají, „cizí“ jsem tedy pouze já jakožto lektor, není třeba věnovat příliš času představování jednotlivých žáků (postačí jména), velmi důležité jsou zde ovšem jmenovky, abych mohla během dílny žáky oslovovat jménem. Dílna se odehrává ve škole, takže je potřeba nastavit v této fázi také časový harmonogram nadcházejícího programu vzhledem ke zvonění, ideální je dohoda, že budeme zvonění ignorovat a přestávky si stanovíme podle potřeby sami.

##### 17.1.1.2 Úprava plánu pro NŠP

*Čas:* 5 min

*Popis:* V této skupině se sice setkávají žáci různých tříd (od šesté do osmé), vzhledem k charakteru NŠP se ale všechny děti vzájemně znají, stejně tak se znají i se mnou, i když některé přímo neučím, není tedy v tomto případě zapotřebí vytvářet jmenovky. Skupina má zkušenosti s dramatickou výchovou, není proto nutné ani objasňování pojmů (živé obrazy atp.) Zde postačí nastínit, co nás v nadcházejícím programu čeká, a ačkoli ve škole nezvoní, je dobré upozornit žáky, že délka bloků aktivit v průběhu dílny nemusí odpovídat délce běžných hodin (45 min).

##### 17.1.1.3 Úprava plánu pro ZUŠ

*Čas:* 10 min

*Popis:* V této skupině je třeba věnovat prostor vzájemnému představování, neboť nejen, že jsem pro žáky nová já, ale také ne všichni žáci se znají mezi sebou, protože jsou zde namíchaní účastníci dvou různých kroužků. Dál postačí nastínit, co nás přibližně čeká a v jakém časovém sledu. S termíny dramatické výchovy, které budeme používat, by měla být většina obeznámena.

### **17.1.2 Průběh aktivity**

#### **17.1.2.1 MALGYM**

Na začátku jsme odsunuli všechny lavice a židle ke stěnám třídy, takže nám uprostřed vznikl dostatek volného místa. Posadili jsme se do kruhu na zem. Představila jsem se žákům a následně jsem nechala každého, aby řekl své jméno. Zeptala jsem se také žáků, má-li někdo zkušenost s dramatickou výchovou, nikdo se ale nepřihlásil. Následně si všichni vytvořili jmenovky. Ukázalo se, že žáci nemají nejmenší tušení, co jdeme dnes společně dělat, věděli jen, že to bude nějak souviset s výtvarným uměním. Ve zkratce jsem nastínila, co nás čeká, ale neprozradila jsem víc, než bylo nutné, ujasnili jsme si pojmy (živé obrazy, štronzo atd.), nastavili jsme si pravidla (v diskusích se respektujeme, vždy mluví jeden atd.) a dohodli jsme se, že nebudeme řešit zvonění a přestávky budeme přizpůsobovat našemu programu.

#### **17.1.2.2 NŠP**

Sedli jsme si na zem do kruhu a nejprve jsme přivítali profesora Jaroslava Provazníka, který se na dílnu přišel podívat. Mezi sebou se žáci znali, ale přesto jsme udělali rychlé kolečko se jmény, protože některé děti byly ve škole nové a neznaly ještě spolužáky z jiných ročníků. Také jsme si v tomto momentě připomněli, že zde platí stejná pravidla, jako ve všech ostatních hodinách (pravidlo stop, pravidlo zvednuté ruky pro ticho a aktivní naslouchání a pravidlo mluví jeden). Dohodli jsme se, že nebudeme vždy dodržovat časy hodin a přestávek, ale budeme si je nastavovat flexibilně podle aktivit dílny.

#### **17.1.2.3 ZUŠ**

Posadili jsme se společně do kruhu, kam s námi, tedy se mnou a s žáky, usedly také pedagožky obou kroužků. Dětem jsem byla nejprve představena a následně jsem o sobě ještě sama uvedla nějaké informace, současně jsem nastínila, co nás čeká, ale neprozrazovala jsem příliš, zhruba polovina žáků četla předem anotaci, kterou jsem do školy zaslala, ostatní netušili, co je dnes čeká. Žáci si vytvořili jmenovky, představili se a řekli také, který kroužek zde ve škole navštěvují. V této fázi do dění výrazně zasahovaly obě pedagožky,



reagovaly na promluvy žáků a vybízely je k tomu, co mají o sobě ještě říct, to poněkud komplikovalo nastavování společné atmosféry.

## **17.2 Aktivita: Rozehřátí**

### **17.2.1 Plán**

*Metody:* pohybová rozehřívací hra, sochy, titulkování soch

*Popis:* Ještě v kruhu vysvětlí lektor pravidla honičky, která následuje pro rozehřátí a uvolnění. Jeden žák je na začátku vybrán, má „babu“ a honí ostatní, „baba“ se předává obvyklým způsobem, tedy dotykem. Kdykoli během honičky může lektor tlesknout, načež všichni zůstanou ve štronzu. Aniž by změnili polohu, představí si žáci, že se stali libovolným výtvarným dílem v galerii. Koho se lektor dotkne, ten řekne název díla, které právě představuje. Lektor vždy nechá promluvit tři až pět žáků a honička pokračuje, štronzo nastane několikrát. Po aktivitě se skupina vrací zpět do kruhu.

Tato aktivita nebyla pro jednotlivé skupiny nijak upravena.

Čas: 5 min

### **17.2.2 Průběh aktivity**

#### **17.2.2.1 MALGYM**

Honička byla problematická, neboť se žáci zjevně ostýchali a nechtělo se jim do pohybu. Především chlapci v podstatě neběhali, čímž se hra tlumila a nedocházelo k uvolněnému a přirozenému pohybu. Pojmenování pro vzniklé sochy se žáci snažili vymýšlet, ale bylo znát, že se s podobnou aktivitou dosud nesetkali. Byla vidět obava, zda ve svém počínání nebudou nějak chybovat, a tak vznikaly názvy soch jako *Běh*, *Útěk*, *Člověk, který prchá*, spíše než něco vzdálenějšího od skutečnosti. Alespoň k drobnému uvolnění ale během aktivity došlo, neboť díky ní žáci pochopili, že se dopoledne ponese v hravém duchu.

#### **17.2.2.2 NŠP**

Při honičce se ne všem chtělo hned do pohybu, ale oproti dílně na MALGYMU byli podstatně živější a postupně se rozpohybovali. Při vymýšlení názvů vzniklých objektů byla většina pohotová a kreativní, takže vznikala pojmenování jako *Ozdobný sloup*, *Lampa*, *Hrnek*, *Socha opice* apod. Našli se ale i tací, kteří byli zaskočeni a nemohli rychle na nic přijít, případně řekli, že jsou *Člověk, který stojí*, nebo *Normální člověk* apod. Celkově ale aktivita splnila

účel rozproudění, aktivizace fantazie a rozpohybování, i když by bývalo bylo možná dobré vymyslet lepší motivaci pro samotný pohyb, aby byl spontánnější.

#### 17.2.2.3 ZUŠ

V této skupině se do hry všichni s nadšením zapojili a běhali po celém prostoru. Na počátku nastal drobný problém s porozuměním zadání, jelikož dívka, která se hned aktivně přihlásila, aby mohla mít babu (šlo o dívku, která ten den přišla na dramatický kroužek poprvé), nepochopila, že babu předává, takže nastal na chvíli zmatek v tom, jestli se ti, kteří mají babu, množí, či se mají vystřídat, nedorozumění jsme ale rychle vyřešili. Všichni žáci byli velmi aktivní, pouze jedné dívce, která v průběhu hry dostala babu, se příliš běhat nechtělo, ale ostatní ji popoháněli a povzbuzovali, takže hra ani tak neztratila tempo. Při vymýšlení názvů uměleckých děl, byli někteří zaskočeni zadáním, ale snažili se reagovat pohotově. Vznikaly názvy jako *Muž na útěku*, *Podivný dělník* či *Běžkař*. Bylo zajímavé, že se všichni drželi představy zobrazovaných osob, nikdo své dílo nepojmenoval jako nějaký neživý předmět, dokonce ani jako zvíře. Hry se účastnily také přítomné pedagožky.

### 17.3 Aktivita: Sběr informací

#### 17.3.1 Plán

*Pomůcky:* dva archy balicího papíru, reprodukce abstraktních a figurativních maleb (*Výkřik*, *Rytmus podzimu*, *Světle červená nad černou*, *Guernica*, *Harmonie*, *Abstrakce*, *Kompozice č. 7*, *Persistence paměti*), fixy

*Metody:* diskuse, práce s pojmy, asociování na základě předložených pojmů a reprodukcí, psaní

*Popis:* Skupina sedí v kruhu, lektor žákům předloží osm reprodukcí obrazů (čtyři figurativní, čtyři abstraktní). Žáci mají za úkol na základě společné domluvy rozdělit nabídnuté reprodukce do dvou skupin a následně vysvětlit klíč, podle kterého tak učinili. Ke každé skupině maleb lektor následně přidá arch balicího papíru a vybídne žáky, aby na papíry napsali pojmy, kterými by bylo možné dvě vzniklé skupiny označit. V tento moment lze poupravit rozdělení obrazů, došlo-li k užití jiného klíče k jejich rozdělení. Po společné diskusi případně na jeden papír pojem abstraktní, na druhý pojem figurativní. Probíhá diskuse o pojmech, každý má možnost napsat na příslušný arch, co ho k danému pojmu napadá (jeho výklad, příklad obrazu, libovolnou asociaci), vše, co se na papírech objeví, si následně přečteme. Již popsané papíry s pojmy

a příslušnými reprodukcemi se odloží stranou, skupina se k nim opět vrátí na konci programu.

Tato aktivita nebyla pro jednotlivé skupiny nijak upravena.

Čas: 10 min

### **17.3.2 Průběh aktivity**

#### 17.3.2.1 MALGYM

S rozřazením předložených obrazů neměli žáci problém. Vzniklé skupiny si pojmenovali jako „obrazy, které zobrazují nějaké věci, a obrazy, které nic jasně nezobrazují“. Při následné diskusi jsme došli k pojmenování abstraktní a konkrétní. Pojem figurativní nikdo ze zúčastněných neznal, takže jsme si ho vysvětlili. Zde jsme si udělali ještě odbočku k vysvětlení rozdílu mezi pojmy figurativní a figurální. Do psaní na balicí papír se některým zprvu nechtělo, opět bylo znát, že se nejspíš obávají, že udělají chybu, nakonec ale většina na papíry něco napsala (viz Příloha 1).

#### 17.3.2.2 NŠP

Rozdělení obrazů nebyl problém, pouze jeden žák byl proti rozdělení na abstraktní a konkrétní, které navrhovali ostatní, protože o obrazech přemýšlel spíš tematicky a rozdělení podle formy mu nesedělo. Pojmenovat jednu skupinu jako abstraktní bylo pro všechny snadné, u druhé skupiny navrhovali pojem konkrétní. Pojem figurativní byl tedy pro všechny nový. Rovnou jsme si zde vysvětlili také rozdíl mezi pojmy figurativní a figurální, aby nedocházelo k záměnám. Následně bylo překvapivě obtížné přimět žáky k tomu, aby k pojmům psali vědomosti a asociace, nebyli si jisti, co po nich chci a zda tam můžou psát i nepřesně formulované domněnky. Bylo pro ně snadné o svých myšlenkách hovořit, ale zápis patrně působil příliš definitivně. Přesto se nakonec podařilo na papíry alespoň něco zapsat (viz Příloha 1).

#### 17.3.2.3 ZUŠ

Žáci se nejprve k rozdělování obrazů příliš neměli, neboť se hned pustili do diskuse o tom, kdo pozná který obraz, které dílo se komu líbí apod., po nějaké chvíli, kdy jsem je nechala, aby se s obrazy seznámili, je ale rozdělit dokázali. Když jsem je vybídla, aby dvě vzniklé skupiny pojmenovali, pronesl jeden chlapec, s evidentní nadsázkou, že jedna skupina obsahuje ty obrazy, které by dovedl sám namalovat (ukázal na abstrakce), a druhá skupina ty, které by namalovat nedovedl (ukázal na figurativní obrazy). Já jsem jeho návrh přijala jako možné označení, do diskuse se ovšem vložila učitelka výtvarného kroužku

a chlapci vysvětlila, že to je běžný omyl v přístupu k umění a že se tedy rozhodně velmi plete, že až přijdou do výtvarky, dokáže mu, že je to docela jinak. Tím se ocitl v ohrožení prostor pro volné sbírání postřehů a dojmů, kde je patřičné, aby zaznívaly i různé předsudky, neboť jen díky tomu je na závěr možné reflektovat posun v uvažování o obou typech děl. Naštěstí žáci dál pokračovali v přemýšlení o obou skupinách a padl návrh pojmenovat je jako abstraktní a konkrétní. Zde jsme si tedy vysvětlili pojem figurativní, který nikdo z žáků neznal, a současně jsme si ujasnili rozdíl mezi pojmy figurativní a figurální. Když měli žáci psát asociace k pojmům, mnohokrát se ujistili, že správně rozumí zadání a mohou skutečně napsat cokoli, následně ale většina, navíc za neustálého pobízení oběma učitelkami, na papíry něco zapsala (viz Příloha 1).

## **17.4 Aktivita: Společné rozehrání obrazu**

### **17.4.1 Plán**

*Pomůcky:* reprodukce dvou obrazů – *Pohřeb v Ornans*, *Oběd ve výletní restauraci*

*Metody:* živé obrazy, rozhrávání živých obrazů – fázovaný pohyb, hra v roli (na pomezí alterace a charakterizace)

*Popis:* Skupina se rozdělí na poloviny. Každá skupina bude nyní pracovat s jedním z výše uvedených obrazů. Jedna skupina je nejprve publikem, druhá skupina si důkladně prohlédne jeden z obrazů (např. *Pohřeb v Ornans* – názvy ovšem skupiny nejprve neznají) a její členové postupně chodí do prostoru pomyslného jeviště, kde zaujímají místo zvolené postavy z obrazu. Nakonec tak vznikne živý obraz kopírující vybranou malbu. Některé postavy z obrazu mohou chybět, žádná postava se však neobjevuje vícekrát. Žáci setrvávají v živém obraze a diváci si je mohou prohlédnout, aby se zorientovali, kdo představuje kterou postavu z obrazu. Lektor nastíní situaci (např. *je neděle, nacházíme se ve výletní restauraci...*) a koho se dotkne, ten řekne, kým je, žáci si mohou vymýšlet pro své postavy jména, povolání, cokoli, pouze nesmějí být v rozporu s tím, co je z obrazu již zjevné. Následně, stále v pozicích, řekne každý, co mu jde v dané situaci hlavou (každý mluví v první osobě v roli své postavy). Nakonec se obraz drobně rozpohybuje, vždy na lektorovo tlesknutí udělá každý jeden jasně ohraničený pohyb. Lektor tleskne celkem třikrát, diváci tedy pozorují tři jasné fáze rozžívání obrazu. Poté se poloviny vymění, skupina,

kteřá jde nyní na scénu, pracuje s druhým obrazem. Následuje reflexe – co viděli diváci, jak to prožívaly postavy na scéně, co jsme se o postavách nyní dozvěděli, vznikly mezi postavami nějaké vztahy, dostal se při rozpořybování do obrazu nějaký náznak příběhu? Pro kařždý obraz vymyslí řáci rozšíření názvu (*Pohřeb v Ornans aneb...*).

#### 17.4.1.1 Úprava plánu pro MALGYM

Čas: 35 min

#### 17.4.1.2 Úprava plánu pro NŠP

Čas: 30 min

#### 17.4.1.3 Úprava plánu pro ZUŠ

Čas: 25 min

### **17.4.2 Průběh aktivity**

#### 17.4.2.1 MALGYM

Pro rychlejší rozdělení na poloviny jsem řáky rozpočítala na první a druhé. Skupina jedniček si mohla z dvojice obrazů vybrat, protože neměla na výběř ohledně pořadí a řla první. Skupina jedna si zvolila reprodukci obrazu *Oběd ve výletní restauraci*. Při sestavování obrazu nechodili na scénu postupně, ale začali ihned spolupracovat a porovnávat se na scéně společně, nechala jsem je, aby pracovali, jak je jim to příjemné. Obraz sestavili bez problémů. Při pojmenovávání svých postav zacházeli do překvapivých detailů: „Jsem Kristýna, jsem mladá a vřdycky veselá a vlastním malé cukrářství ve městě.“; „Jsem Federico, mám jen základní vzdělání, živým se nárazovými pomocnými pracemi a tahle společnost bohatých a namyšlených lidí mě obtěžuje“ ad. Když postavy říkaly, co jim jde právě hlavou, zaznívaly myřlenky jako: „Uř mě bolí záda z toho, jak tady všechny obsluhuju.“; „To je ale překrásný den, jaký nový koláč bych mohla dnes upéct?“ ad. Při rozehrávání všichni dodrželi jednoduché ohraničené pohyby. Skupina dvě pracovala s reprodukcí obrazu *Pohřeb v Ornans*. Sestavit obraz zde řákům trvalo déle, patrně proto, ře je na obraze více postav a jsou si výrazně podobné. Mezi postavami se objevila přítelkyně manželky zemřelého, profesionální plačka, která má potíže s penězi, protože se ničím jiným neživí, jeden chlapec také ztvárnil psa a drobný zádrhel nastal, když chlapec vedle kněze prohlásil, ře je jeho syn, ale přeřli jsme to s tím, ře je to tajemství, protože kněz se k němu přiznat nemůže. Jeden chlapec se představil jako nedopadený vrah nebořtíka. Při myřlenkách zaznívaly věty jako: „Jak jen mám utěřit vdovu, když pořád tolik naříká?“; „Uř bych řla domů,

dneska budu zavařovat.“ ad. Chlapec představující kněze prohlásil, že chlapeček vedle něj vypadá atraktivně, což do situace opět vneslo nesnadno uchopitelné téma, ale přešli jsme to žertem. Jiný chlapec pronesl domněnku, že ví, že muž nad hrobem je vrah. Tím se nám začalo do výjevu dostávat napětí, které vyvrcholilo při rozehrání obrazu, protože v drobných pohybech stihli chlapci nad hrobem vyjádřit obvinění vraha a následnou potyčku několika postav. Tato skupina tedy vnesla do obrazu celý příběh. Při následné reflexi jsme diskutovali o tom, co jsme viděli a jak jsme si to vykládali. Názvy děl jsme rozšířili takto: *Oběd ve výletní restauraci aneb nedělní pohoda* a *Pohřeb v Ornans aneb odhalený vrah*. Při diskusi bylo často zapotřebí žáky pobízet k hovoru, ostýchali se vzít si sami od sebe slovo, když už ale někdo promluvil, bylo to vždy konstruktivní a podnětné.

#### 17.4.2.2 NŠP

Žáky jsem rozdělila na jablka a hrušky, aby nám snadno vznikly dvě skupiny (toto dělení používám raději než dělení na jedničky a dvojky vzhledem k setření náznaku hierarchie, v případě MALGYMU jsem ale nebyla pohotová). Následně se žáci trochu dohadovali, kdo si vezme který z nabízených obrazů, ale nakonec jsme to společně rozhodli. Možná jsem je v tento moment mohla nechat třeba losovat, aby nevznikl spor a zároveň abych to nemusela direktivně rozhodnout já. První skupina šla na scénu s *Obědem ve výletní restauraci*. Při sestavování obrazu se členové skupiny dost přeli, jelikož se to snažili mít opravdu přesné, hádali se o některé postavy, ale nakonec obraz sestavili. Při vymýšlení identit postav se někteří spokojili třeba jen se jménem, zatímco jiní by nejraději odvyprávěli celý životopis. Mezi vzniklými postavami se objevil kapitán, který se vrátil z války, kouzelník Evžen, veslař a jeho žena, opilec a další. Když měl každý říct, co mu jde zrovna hlavou, vyzvala jsem je, ať mluví sami od sebe, aniž bych je vyzvala dotykem, někteří z toho ale byli bezradní, takže jsem se opět vrátila k vyvolávání dotykem. V této fázi na sebe strhl pozornost jeden chlapec, který se do své role opravdu vžil, při hovoru se rozvášnil a následně měl tendence reagovat také na ostatní, byť jejich výroky byly jen nevyřčenými myšlenkami. Když postavy začaly říkat, co jim jde právě hlavou, začaly se zde rýsovat dvě potencionální zápletky – v jedné začal přítomný opilec projevovat přílišný zájem o veslařovu ženu a v druhé se jistá dívka rozhodla, že ukradne dámě na druhé straně stolu psa. Při rozhrávání na tlesknutí se zápletky rozvinuly – žena skutečně ukradla psa a veslař dal pěstí opilci, protože nepřestal obtěžovat jeho ženu. Následně se skupiny vyměnily a přišel na řadu *Pohřeb v*

*Ornans*. Tady došlo k sestavení obrazu podstatně rychleji, opět byla obsazena oblíbená role psa u hrobu (viz průběh na MALGYMu), ačkoli lidí bylo na obraze podstatně víc než hráčů. Při tvoření identit bylo vzhledem k obrazu plnému černě oděných postav pro žáky patrně obtížnější být konkrétní, takže zpočátku většinou zaznívala jen jména, dostala se nám tam ale třeba truchlící hospodyně, zhrzený milenec mrtvé, který ji nestačil požádat o ruku, nebo osiřelá dcera nebožky, čímž se nám tam dostal potenciál vztahového dramatu, protože šlo o ženu s dítětem, která se ovšem měla teprve vdávat, nejspíš za někoho jiného než za otce své dcery. Když došlo na vyřčené myšlenky, ukázalo se, že ne všichni si pozorně prohlédli obraz, takže si nevšimli, že se nacházejí u hrobu. V této fázi se nám tam ale opět dostalo napětí, protože muž nad hrobem pronesl, že ji měl zabít dřív, čímž do příběhu vstoupila postava vraha. Při rozehrávání všichni především plakali a milenec utěšoval sirotka. Názvy obrazů byly rozšířeny následovně: *Oběd ve výletní restauraci aneb ukradený pes a potrestaný opilec a Pohřeb v Ornans aneb skrytý vrah*. Při reflexi jsme si shrnuli, co jsme viděli, žáci popisovali všechny potencionální zápletky, řešili jsme například vraha ve druhém obraze, jaký mohl mít k nebožce vztah, proč ji zabil apod., došli jsme ale jen k tomu, že měl vidle, které chtěl na něco použít, tak ji s nimi zapíchl. Také jsme řešili vztahy mezi nebožkou, milencem a dcerou. První obraz byl celkově jasnější, druhý nás vedl k více otázkám.

#### 17.4.2.3 ZUŠ

V této skupině nebylo zapotřebí, abych žáky jakkoli rozdělovala či rozpočítávala, k rozdělení na poloviny došlo zcela hladce a také nabídnuté obrazy si skupiny rozdělily bez větších sporů. První šla na scénu skupina s obrazem *Pohřeb v Ornans*. Postavy si vybrali a do pozic se nastavili bez obtíží, pouze jednoho chlapce jsem musela upozornit, že vstoupí-li do role sochy Ježíše na kříži, bude mít značně omezené možnosti v následujících krocích, po této informaci chlapec svůj výběr změnil. Při vymýšlení identit postav nebyl nikdo příliš detailní a mnozí nedovedli říct ani jméno své postavy. Objevila se tak plačící vdova, muž, který neví, jak se sem dostal, chrt ad. Při vyřčených myšlenkách zaznívaly věty jako: „Už aby ten pohřeb skončil, šel bych domů.“, „Koho to dnes vůbec pohřbívají a kde jsem se tu vzal.“ „Hať, potřeboval bych podrbat za uchem.“ ad. Promluvy zde neposkytly žádný jasný zárodek příběhu, což se projevilo při rozehrávání obrazu, kde se sice každý vždy nějak pohnul, ale nikdo neměl tendence reagovat jakkoli na ostatní, případně pohybem vyjádřit nějaký konkrétní záměr. Druhá skupina pracovala s obrazem *Oběd ve*

*výletní restauraci*, zde se žáci trochu déle domlouvali, kdo bude představovat kterou postavu, neboť o některé postavy v popředí byl větší zájem, nakonec se ale domluvili a zaujali pozice. Během přípravy se k nám navíc přidala ještě jedna žákyně, která sice neměla kontext předchozích aktivit, ale k právě se chystající skupině se rychle připojila. Ani v tomto případě nezaznívala jména, ale spíše obecnější označení postav jako číšník, snoubenka, kapitán apod. U vyřčených myšlenek zaznívaly věty jako: „To je ale vedro, dojdou si objednat nějaký osvěžující nápoj.“, „To je ale krásný den, jako stvořený pro vyjížďku na lodi, to by se mé snoubence mohlo líbit!“ „Jak se mám zatvářit, aby můj snoubenec pochopil, že už mě to tady nebaví.“ V čase nás trochu posunula promluva jedné dívky (z páté třídy), která pronesla: „Ten můj pejsek je tak roztomilý! A doufám, že už brzy někdo zastřelí toho Putina.“ Přešli jsme to s tím, že se jedná nejspíš o jasnovidku. Při rozehrávání ani v této polovině nedošlo k větší interakci mezi postavami, každý se soustředil na své drobné pohyby a například předzvěst neshod mezi snoubenci také nedošla dalšího rozvinutí. Při reflexi jsme si ale shrnuli, že jsme se o postavách z obrazů něco nového dozvěděli a žáci vytvořili rozšíření názvů: *Pohřeb v Ornans aneb pohřeb, na kterém se všichni ocitli náhodou*, a *Oběd ve výletní restauraci aneb poklidný den*. V průběhu této aktivity byly pedagožky již pouze divačkami, zapáleně reagovaly na viděné, čímž žáky na scéně v zásadě podporovaly a dodávaly jim sebevědomí.

## **17.5 Aktivita: Práce s obrazy v menších skupinkách**

### **17.5.1 Plán**

*Pomůcky:* reprodukce obrazů, na nichž jsou zachyceny dvě až tři postavy (*Tanec v Bougivalu, Pijáci absintu, Charlotte Corinthová u svého toaletního stolku, Karbaníci, Severský letní podvečer, Banány, Sběračky klásků, Dobrý den, pane Courbete*)

*Metody:* živé obrazy - chronologická série živých obrazů, rozžívání živých obrazů – plná hra, hra v roli, prezentace skupinové hry, titulkování

*Popis:* Vznikne několik menších skupin a každá si vybere jeden z nabízených obrazů (přesné počty skupin a žáků v nich viz dále v rámci konkrétních úprav). Skupiny si připraví tři živé obrazy, první obraz představuje minulost, něco, co předcházelo situaci z obrazu (časový odstup není striktně daný, může jít o situaci před minutou i před rokem), druhý obraz představuje přítomnost a je



shodný s výjevem na reprodukci a třetí obraz představuje budoucnost (časový odstup je opět libovolný). Po čase na přípravu dochází k prezentaci obrazů jednotlivých skupin. Jedna skupina prezentuje, ostatní jsou pozorným publikem. Skupina předvede obrazy za sebou v chronologickém sledu. Na tlesknutí se vždy daný živý obraz rozžije plnou hrou. Když se prostřídají všechny skupiny, následuje krátká reflexe viděného. Diváci zkusí vymyslet název pro obraz na základě příběhu, který nabídla daná skupina. Názvy se pak porovnají s názvy původními.

#### 17.5.1.1 Úprava plánu pro MALGYM

*Čas:* 45 min

*Popis:* Vzniknou skupiny přibližně po šesti žácích. Každá skupina tvoří živé obrazy tak, že postavy z předlohy pokaždé představuje někdo jiný, tzn.: minulost ztvární jedna dvojice, přítomnost druhá dvojice a budoucnost třetí dvojice v rámci jedné skupiny. Při prezentaci pak nastoupí na scénu všechny tři živé obrazy najednou a postupně se rozžívají, hraje-li zrovna jedna z dvojic, ostatní jsou ve štronzu. Jedná se o řešení problému velkého počtu účastníků, který by v tomto případě způsobil, že by bylo nutné prezentovat v příliš krátkém čase velké množství dvojic, pokud by každá dvojice měla samostatně vytvořit všechny tři chronologické obrazy. Takto dojde jen ke čtyřem prezentacím, současně se ale všichni objeví na scéně.

#### 17.5.1.2 Úprava plánu pro NŠP

*Čas:* 50 min

*Přidané pomůcky:* papíry, psací potřeby

*Přidané metody:* psaní, hlasité čtení, dialog

*Popis:* Vzhledem k menšímu počtu účastníků a většímu množství času zde můžeme vložit ještě rozšiřující aktivitu. Nejprve tedy vzniknou skupiny po čtyřech až pěti žácích. Každá skupina si vybere obraz z nabídky. Každý člen skupiny napíše krátký dialog, který by mohl mezi postavami z obrazu v zobrazeném momentě probíhat. Členové skupiny si své dialogy vzájemně ukáží a vyberou jeden, který následně představí ostatním. Prezentace probíhá tak, že dva členové skupiny jsou v pozicích postav z obrazu a dva čtou dialog. Následně se každá skupina rozdělí napůl, čímž vzniknou dvojice (popř. trojice), které mají za úkol výše popsáním způsobem připravit sled tří živých obrazů (minulost, přítomnost, budoucnost), s tím, že už mají díky dialogům jasněji definovanou situaci v přítomnosti. Následuje prezentace.

### 17.5.1.3 Úprava plánu pro ZUŠ

Čas: 25 min

*Popis:* Neboť nemáme k dispozici příliš mnoho času, nemůžeme se u této aktivity tolik zdržet. Soustředíme se zde proto pouze na základní aktivitu. Žáci vytvoří čtyři skupiny, každá z nich vytvoří tři živé obrazy, které se následně odprezentují v obměnách, nikoli všechny najednou (tedy ne jako u úpravy pro MALGYM).

## 17.5.2 Průběh aktivity

### 17.5.2.1 MALGYM

V tuto chvíli bylo žáků ještě dvacet tři, takže vznikly čtyři skupiny – tři po šesti a jedna po pěti. Vybrány byly obrazy *Tanec v Bougivalu*, *Pijáci absintu*, *Karbaníci a Severský letní podvečer*. Vytvořit skupiny bylo trochu náročné, musela jsem s rozdělováním pomoci, ale při mém rozhodnutí nikdo neprotestoval. Vznikla tak jedna pouze dívčí skupina, jedna pouze chlapecká a dvě smíšené. Skupiny potřebovaly na přípravu cca deset minut a domlouvaly se efektivně. Prezentační skupina předváděla obrazy vždy v řadě vedle sebe. S prezentací nebyl problém a publikum bylo pozorné. Z obrazu *Tanec v Bougivalu* se rozvinul příběh odehrávající se v tančírně, první obraz představoval tanečnicka žádajícího dámu o tanec, druhý obraz ukázal samotný tanec a třetí obraz odhalil pád nemotorné dámy a posměšný odchod tanečnicka. Z obrazu *Pijáci absintu* vznikly živé obrazy představující tři večery v témže baru s rozmezím jednoho roku mezi každým výjevem, sourozenci pijí alkohol a každý rok jeden z nich zemře. *Karbaníci* dali naopak vzniknout třem situacím v rychlém časovém sledu, první obraz ukazoval karbaníky v průběhu hry, druhý obraz představoval situaci, kdy jeden hráč evidentně prohrává, a třetí obraz pak ukázal agresivní reakci prohrávajícího hráče. Ze *Severského letního podvečera* vznikl obraz ukazující manželský pár prchající v hausbótu před policií, druhý obraz představující nešťastné manžele, jejichž hausbót zmizel, a třetí obraz, v němž se ukázalo, že žena zapomněla v hausbótu klíčky, na což muž reagoval rozčileným výstupem. Při rozehrávání dvojice většinou přidaly i krátký dialog. Při reflexi se dařilo vzniklé příběhy převyprávět, hráči občas svůj záměr jen drobně dovysvětlili. Vznikly nové názvy: *Výsměch v tančírně*, *Alkohol zabíjí*, *Krvavá hra*, *Prokletý hausbót*.

### 17.5.2.2 NŠP

Pro tuto aktivitu vznikly tři skupiny po čtyřech a jedna po pěti. Při tvoření skupin nastala trochu kolize, jelikož jsem v rámci celoškolských snah o podporu

meziročníkových vztahů přidala zadání, že v každé skupině musí být alespoň jeden žák z každého ročníku. Rozčarování jsme překonali, ale ne všichni byli spokojeni s tím, koho mají ve skupině. Skupiny si vybraly z nabídky reprodukcí a každý sám se pustil do tvorby dialogu. Při sdílení dialogů ve skupinkách bylo rušno, ale všichni pracovali. Při přípravě prezentace se někteří potýkali se zadáním, nedovedli si představit, jak to bude působit, když někdo bude číst a někdo předvádět. Samotný výsledek byl ale dobrý, vzniklé výstupy byly srozumitelné a nápadité. V pěti jsme vyřešili situaci s přebývajícím členem tak, že ten, jehož dialog byl vybrán k prezentaci, se stal režisérem a měl rozhodující slovo ohledně podoby celého výstupu dané skupiny, ale sám v něm neúčinkoval. Obraz *Charlotte Corinthové* u toaletního stolku dal vzniknout dialogu, v němž se všetečný kadeřník na všelicos vyptává a my díky tomu zjišťujeme, že česaná dáma je velmi bohatá, má statky, velký dům, je poměrně namyšlená a vůči holiči se chová celkem nadřazeně. *Severský letní podvečer* podnítl dialog ženy a muže o tom, že žena už muže nemiluje a odchází od něj, muž je zhrzen a snaží se ji zastavit, ale marně. V dialogu na základě obrazu *Karbaníci* jeden karbaník vyprávěl druhému o vraždě jisté dámy, ale přílišnými podrobnostmi, které o případu věděl, se podřekl, druhý se ho podezíravě zeptal, jak to všechno ví, a on ho pro jistotu zastřelil. *Pijáci absintu* dali vzniknout dialogu manželů, kteří slavili v daném podniku výročí, žena byla našťvaná, jaký podnik muž vybral, muž potom chtěl, aby zaplatila ona, což ji našťvalo, dohadovali se, ona hrozila rozvodem a muž ji urazil, že stejně vůbec není pěkná. Následně se každá skupina rozdělila napůl, takže vznikly dvojice a jedna trojice. Do půlení skupin už jsem nezasahovala žádnými požadavky na složení a v jednom případě jsme prohodili dva žáky ze dvou skupin, aby nemusela být šestačka s osmákem, neboť se zdálo, že by to bylo pro oba zbytečně nekomfortní. Nyní tedy vždy dvě různé skupiny pracovaly se stejným obrazem a k němu patřícím dialogem. Díky tomu bylo možné sledovat dvě alternativní minulosti vedoucí ke stejné přítomnosti a opět dvě různé budoucnosti, které by mohly následovat. U *Charlotte Corinthové* šlo v jednom případě o sekvence s krátkými časovými rozestupy zobrazující návštěvu u kadeřníka, ve druhém případě šlo naopak o výjevy s velkými časovými rozestupy, šlo o příběh ženy, která navštěvovala téhož kadeřníka celý život, na konci přichází již jako velmi stará dáma, žádá stejný účes jako vždy a kadeřník jde pro přičesek. U *Severského letního podvečeru* se lišila hlavně budoucnost, v jednom případě příběh skončil definitivním rozchodem muže a ženy, ve druhém nečekanou

žádostí o ruku a jejím nadšeným přijetím. U *Karbaníků* jsme v jednom případě viděli v minulosti vraždu, o níž byla v dialogu řeč, a v budoucnosti ďábelský smích nad zastřeleným hráčem a ve druhém případě jsme viděli v minulosti automobilovou nehodu, při níž karbaník srazil nějakou ženu a následně ji okradl, a v budoucnosti zděšenou servírku nad mrtvolou zastřeleného spoluhráče. U *Pijáků absintu* jsme v jednom případě viděli jejich žádost o ruku, nepovedené výročí a v budoucnosti žádost o ruku od jiného muže (zde trojice využila jednoho člena navíc), ve druhém případě jsme viděli pár v naštvání přicházející do lokálu a vyhocenou hádku končící rvačkou páru. Na závěr přišla reflexe aktivity, ukázali jsme si, kam až jsme se v rozvíjení příběhů dostali a také jak se lišily různé cesty rozvíjení téhož příběhu.

#### 17.5.2.3 ZUŠ

Žáků bylo dvanáct, vznikly tedy čtyři skupiny po třech. Skupiny si vybraly obrazy *Banány*, *Sběračky klásků*, *Dobrý den, pane Courbete* a *Severský letní podvečer*. Vznikla tak zajímavá situace, kdy tři skupiny pracovaly s obrazy s odpovídajícím počtem postav, zatímco čtvrtá skupina pracovala s obrazem, na němž byly pouze dvě postavy, ačkoli skupina čítala tři členy stejně jako skupiny ostatní, tato skupina tím získala prostor pro hledání řešení, tvoření třetí postavy apod. Žáci se do skupin rozdělili opět zcela bez obtíží. Na přípravu dostali pouze deset minut, ale pracovali efektivně, v tichosti se domlouvali a byli rychle připraveni. Při prezentaci činilo některým žákům potíže být pozornými diváky, měli tendence ještě si šeptat v rámci skupinky, ačkoli odsouhlasili, že připraveni už jsou. Prezentující skupiny ale vždy nakonec dostaly patřičný prostor. I v tomto případě byly pedagožky přítomny, opět především v roli podporující součásti publika. Obrazu *Dobrý den, pane Courbete* se zhostili tři chlapci a předvedli příběh o muži, který si v minulosti vypůjčil peníze od dvou přátel a slíbil, že je brzy vrátí, ze situace v přítomnosti je patrné, že se k vracení nemá, když na něj přátelé naléhají, slíbí, že večer peníze přinese na smluvené místo, budoucnost pak ukázala daný večer, kdy muž místo vracení peněz na přátele zaútočí, ti ho však zavraždí a peníze mu vítězoslavně vytáhnou z kapsy. Z obrazu *Banány* v podání tří dívek vznikl příběh tří kamarádek, které se domluví, že uspořádají oslavu, na kterou má každá přinést něco dobrého, následně, tedy v přítomnosti, se sejdou u stolu, jedna přinesla banány, jedna šunku a jedna jen vodu, což vedlo k hádce mezi kamarádkami o to, kdo přinesl lepší potraviny, v budoucnosti se pak kamarádky zcela rozhádají. Tato skupinka se potýkala se vzniklou nerovnováhou mezi příliš mnoha slovy a příliš malou

akcí, což je na scéně činilo poněkud bezradnými, ale žáci v publiku byli v tuto chvíli podpůrní a dívky tak dokázaly dohrát vše do konce. Obraz *Sběračky klásků*, opět v podání tří dívek, se rozvinul v příběh tří žen, které musejí pracovat na poli, jelikož se rozhádaly s kombajnistou, který by za ně jinak práci udělal, následně vymýšlejí, zda se jít kombajnistovi omluvit, nebo jak to zařídit, aby už nemusely tak těžce pracovat, a poslední situace představila ženy přijíždějící na kombajnu, které si nejprve jízdu velmi užívají, ale následně se stroj rozsype a ženy popadají, patrně mrtvy, k zemi. Poslední skupina pracovala s obrazem s chybějící postavou, tedy s obrazem *Severský letní podvečer*, zde první obraz představil tři sourozence na loďce, jak hovoří o nadcházejícím odjezdu jednoho z nich kamsi daleko, druhý obraz zobrazoval dva sourozence, jak čekají, až se třetí z nich sbalí na cestu, což skupina vyřešila velmi kreativně, neboť na pomyslném jevišti stáli dva sourozenci jako na obraze, zatímco sourozenec balící kufry se pohyboval v prostoru za diváky, tedy v místech, kam postavy na scéně hleděly, třetí obraz pak ukázal shledání sourozenců po letech, kdy dříve odcestovavší sourozenec vypráví o úspěšně rozjetém byznyse v Americe. V rámci reflexe se dařilo shrnout vzniklé příběhy a vznikly následující nové názvy: *Smrt dlužníka*, *Banány* (následně byli žáci překvapeni, že se tak obraz skutečně jmenuje), *Zběsilé kombajnistky* a *Americký sen*.

## **17.6 Aktivita: Individuální práce s postavou, proces abstrahování**

### **17.6.1 Plán**

*Pomůcky:* Reprodukce různých portrétů (viz seznam použitých reprodukcí)

*Metody:* psaní, životopis - rozvíjení charakteru postavy z obrazu, hra v roli - charakterizace, simultánní narativní pantomima, pohybová improvizace - vyjadřování emocí, tvarů a barev, interpretace, titulkování, učitel v roli

*Popis:* Lektor žákům předloží nabídku reprodukcí různých portrétů. Každý žák sám si vybere jeden portrét, s nímž chce dál pracovat. V tomto případě si jeden portrét může vybrat více žáků. Každý dostane chvíli na to, aby si sepsal, koho portrét představuje – jméno, věk, povolání, zájmy... (samozřejmě si vymýšlí, opět ale nejde proti logice zobrazeného). Zapsané si uschová, jde o informace, které nebude třeba sdílet. Každý si najde ideální místo v prostoru a vytvoří sochu své postavy odpovídající obrazu. Na pokyn lektora všichni začnou chodit prostorem, každý jako jeho postava. Lektor navádí hlasem, na co se mají žáci nyní soustředit: *vnímáme, jak se naše postava pohybuje, jak chodí, jaké má*

*držení těla, jak dýchá, snažíme se postavou být.* Potom lektor zadává situace, v nichž se postava nachází (*postava právě zjistila, že jí kdosi ukradl peněženku s vysokým obnosem uvnitř, postavě se právě vrátil před týdnem ztracený milovaný pes, postava je sama doma a o půlnoci náhle uslyší kroky v pokoji na opačné straně chodby...*), žáci situace nerozehrávají, pouze nechávají emoce, které situace přinášejí, vstupovat do svého pohybu, dechu, držení těla apod. Lektor žáky vede dál: *začneme se víc soustředit na emoce postavy, na její momentální pocity, zkusíme si pro sebe emoci pojmenovat, vybereme si jednu emoci, v níž svou postavu pozorujeme, zkusíme se víc soustředit na emoci než na postavu, zkusíme ji zvýraznit, vystihnout pohybem, stále zůstáváme v pohybu a zkusíme si uvědomit, jakou barvu naše emoce má, můžeme se hýbat se zavřenýma očima a vnímáme emoci, barvu a pohyb, který je vystihuje (je oblý, rychlý, pomalý, ostrý, prudký...?)* Na tlesknutí štronzo (možno poopravit pozici, aby lépe odpovídala dosavadnímu pohybu), vzniknou sochy vyjadřující to, kam se v průběhu postava každého dostala, všichni si svou sochu zapamatují. Následuje prezentace. Polovina žáků se stane objekty v galerii a nejprve každý zaujme pozici postavy z obrazu. Druhá polovina jsou návštěvníci galerie, kteří mají nyní možnost projít se mezi vzniklými sochami. Danou situaci podporuje lektor v roli galeristy, který návštěvníky vítá, uvádí je do galerie a ukazuje jim vystavené objekty. U každé sochy leží i papír s reprodukcí a názvem díla. Když si všichni návštěvníci prohlédnou exponáty, sochy se promění, v galerii jsou nyní vystaveny sochy, které vznikly ze zkoumání emocí, tvarů a barev vycházejících z původního díla. Návštěvníci galerie si opět prohlížejí všechny sochy a jsou průběžně vybízeni lektorem-galeristou, aby hledali názvy pro nově vzniklá díla. Jelikož je u soch stále přítomen papír s reprodukcí a původním názvem, lze vždy porovnat nově vzniklé s původním. Posléze se poloviny vymění a proces se opakuje. Následuje reflexe viděného a prožitého, mělo by dojít k pojmenování procesu abstrahování, kterým měli nyní žáci možnost si projít.

#### 17.6.1.1 Úprava plánu pro MALGYM

Čas: 40 min

#### 17.6.1.2 Úprava plánu pro NŠP

Čas: 35 min

#### 17.6.1.3 Úprava plánu pro ZUŠ

Čas: 35 min

## 17.6.2 Průběh aktivity

### 17.6.2.1 MALGYM

Žáci si z nabídky vybrali následující obrazy: *Úzkostná dívka*, *Jeanne Hebuterne*, *Šílená žena*, *Sedící dívka*, *Vlčí mák*, *Zoufalý muž*, *Zlatá Adele*, *Americká gotika*, *Dívka s perlou*, *Dívka s růžemi*, *Portrét doktora Gacheta*, *Portrét Eugéna Blocha*. Některé portréty si vybralo více lidí, někteří si vybrali i bez ohledu na pohlaví. Žáci si samostatně sepsali informace ke své postavě, zápisky jsme si neprezentovali, jen na konci měl někdo chuť sdílet, např. jedna dívka pracovala s obrazem *Dívka s perlou* a napsala si (ač na to bylo jen pět minut) celý příběh o tom, jak ji rodiče nutí do sňatku a ona se jim chce vzepřít a zároveň se jí ženich úplně neprotiví... Když si všichni prokreslili své postavy, přišlo zadání vytvořit sochy postav na nějakém vhodně zvoleném místě. Všichni se drželi při okrajích místnosti, nikomu se nechtělo do prostoru. Následující narativní pantomima byla nejtěžší částí. Dokud se žáci pohybovali jako postava, nebylo to ještě tak obtížné, řídili se tím, co bylo zjevné z obrazu. Když se měly ale začít proměňovat emoce, dostavily se opět obavy z pohybu, prostoru, větších výrazových prostředků, na většině nebyly proměňující se emoce příliš znát, někdy v mimice, ale tělo očividně nepociťovalo dostatečnou svobodu se projevit. Při snaze soustředit se na emoce zůstávali žáci většinou v chůzi, větší tělová akce se nedostavovala. Zavření očí dělalo většinou problém. K určité proměně ale postupně došlo, a když zazněl pokyn vytvořit sochy vycházející z emoce a pohybu, ke kterým se v průběhu improvizace dostali, vznikly zajímavé sochy. Přibližně třetina se vyjádřila skutečně celým tělem a expresivně, zbytek pracoval s běžnými pozicemi a výrazy (vsedě, vstoje, zkřížené ruce, hlava v dlaních atp.), přesto ale došlo k posunům a zostření emocí. Při procházení „galerií“, byli všichni soustředění, tiší a pozorní, prošli jsme si nejprve sochy podle obrazů a následně sochy proměněné na základě pohybové improvizace a hledali jsme pro nově vzniklá díla názvy. Opět se ne vždy chtělo někomu promluvit, ale nakonec jsme u každé sochy k nějakému názvu došli. Žáci sochy pojmenovávali především podle emocí (*Úzkost*, *Rezignace*, *Zoufalství*...). Zajímavé situace vznikaly, když více lidí představovalo sochy jednoho portrétu, mohli jsme tak porovnávat, k čemu se v kterém případě předloha vyvinula – *Zlatá Adele* tak v podání jedné dívky získala od diváků název *Skrývané pohrdání*, zatímco v podání jejího spolužáka získala název *Nuda*, *Doktora Gacheta* zobrazovali hned tři chlapci, a tam dokonce někdo pojmenoval, že se jedná o sousoší nebe, pekla a očištců. Následně jsme

aktivitu reflektovali a zároveň jsme si pojmenovali, že šlo o proces abstrahování (použit byl termín zabstraktnění). Mnozí sdíleli, že je překvapilo, kam je proces dovedl a jak nakonec jejich druhá socha vypadala.

#### 17.6.2.2 NŠP

Žáci si z nabídky portrétů vybrali následující obrazy: *Dívka s perlou*, *Harmonikář*, *Vlčí mák*, *Úzkostní dívka*, *Šílená žena*, *Sedící dívka*, *Portrét Doktora Gacheta*, *Dívka u krbové římsy*, *Mechanik*. Všichni si poctivě zapsali co nejvíce informací. Výchozí sochy vytvořili žáci všude možné v prostoru a nedrželi se jen u zdí. Při pohybu v prostoru měli někteří chlapci tendence se buď předvádět, nebo prostě jen strkat do ostatních, ale během chvíle jsme to zvládli překonat. Pro žáky nebyl problém se v prostoru i výrazněji pohybovat a všichni se opravdu snažili do postav dostat. Bylo patrné proměňování emocí v různých situacích, ale většinou nikdo vyloženě nepřehrával (kromě chlapce, který se už prve tolik rozvášnil při rozehrávání *Obědu ve výletní restauraci*, ten trochu předběhl proces a hned se začal svíjet na zemi). Postupně se opravdu všichni stávali více a více emocí, barvou, tvarem, mnoho žáků to přirozeně vedlo k pozicím na zemi. Při štronzu vzniklo mnoho nápaditých soch, na zemi, vsedě, vestoje, v úplném schoulení atd. Při procházení „galerie“ vznikaly někdy obtížnější momenty kvůli tomu, že diváci měli občas snahu úmyslně rozesmávat exponáty. Vznikaly zajímavé názvy děl, diváci byli pohotoví a nápadití. Často vznikaly názvy vycházející z emocí, někdy to byly ale i věci jako např. *Klubíčko*, také se objevily názvy jednoznačně skrývající potenciál příběhu jako *Opuštěná*, *Mučení* ad. Ke konci se nám poněkud rozmohlo slovo *bída*, které se dostávalo skoro do všech názvů – *Muž, co dostal bídu*, *Mokrý bída* ad. V reflexi jsme si pojmenovali, že šlo o proces abstrahování a že jsme se soustředili na emoce, barvy a tvary, abychom od konkrétní postavy došli někam dál, do nitra.

#### 17.6.2.3 ZUŠ

Z nabídky byly vybrány tyto obrazy: *Zoufalý muž*, *Americká gotika*, *Vlčí mák*, *Žena v červeném*, *Aranžmá v černé a šedé: portrét umělcovy matky*, *Dívka s perlou*, *Harmonikář*, *Dívka s růžemi*, *Portrét Dory Maar*, *Úzkostná dívka*, *Portrét George Bessona a Gallienovo gusto*. Žáci si pečlivě zapisovali všemožné informace ke svým postavám a pro některé bylo následně těžké fázi vymýšlení informací ukončit. Všichni si pro své postavy našli v prostoru nějaké vhodné místo, rozmístili se všude v prostoru, někteří využili také židle, či zákoutí u klavíru apod. Pro žáky následně nebyl problém vydat se do prostoru, skutečně



se snažili svými postavami být, reagovali na nabízené představy situací držení těla, pohybem i mimikou. Jakmile zazněl pokyn soustředit se na emoce, barvy a tvary, byla znát proměna v dynamice pohybu všech zúčastněných, někdo se pohyboval pomalu, někdo rychle, někdo šel více do gest, někdo se vyjadřoval spíše mimikou, všichni se opravdu soustředili na zadání a snažili se pohybem vyjádřit svou představu. V průběhu bylo ovšem zajímavé, že vždy, když jsem přidávala nějaký nový pokyn, nějakou novou informaci, měli žáci tendence se zastavovat a otáčet se na mě, což u předchozích skupin nenastávalo, plynulost aktivity to ale příliš nenarušilo, žáci byli rychle schopni se do rolí a svých představ dostávat zpět. Vzniklo mnoho zajímavých soch, bylo ale překvapivé, že navzdory velmi živému průběhu celé aktivity nevyhlížely samotné sochy tak dynamicky a často se od svých předobrazů nelišily příliš markantně, zdálo se, jako by se někteří ostýchali zafixovat svůj pohyb v nejvyostřenější fázi. Při procházení galerií měli žáci tendence vymýšlet příběhy, které by se za vzniklými sochami mohly skrývat, spíše než hledat nové názvy. Většinou jsme tedy příběh, který se začal rozvíjet, shrnuli nějakým výstižným pojmenováním, které se současně stalo názvem daného díla. Vznikly tak názvy jako *Rozvod*, *Dýka v zádech*, *Sebeobrana*, *Opuštěná ad.* Při reflexi bylo pro žáky obtížné nějak shrnout či pojmenovat, co jsme nyní dělali. Nakonec ale došli k tomu, že jsme při zkoumání postav z obrazů přešli od nějakých vnějších atributů k vnitřním prožitkům a pocitům, že jsme tedy odhalovali něco v obrazech skrytého. Paralelu s přechodem od figurativního k abstraktnímu jsem pak jen přidala, aby bylo pojmenování úplné pro naše další potřeby. Před touto aktivitou jedna z učitelek odešla a druhá už se zapojovala méně aktivně a byla spíše pozorovatelem, což situaci pomohlo.

## **17.7 Aktivita: Skupinová práce s abstraktními obrazy**

### **17.7.1 Plán**

*Pomůcky:* reprodukce abstraktních obrazů (*Suprematistická kompozice*, *Žlutá, červená, modrá*, *Příběh pestíků a tyčinek*)

*Metody:* sochy, pantomima – parafrázování výtvarného motivu pohybem, konkretizace pantomimy vedením diváka, plná hra, hra v roli (primárně spíše alterace, posléze možná charakterizace), improvizace, titulkování

*Popis:* Vznikne několik skupin minimálně o čtyřech členech každá (přesné počty skupin a žáků v nich viz níže v rámci konkrétních úprav), každá skupina si zvolí

jeden abstraktní obraz z lektorem předložené nabídky, každý žák si z obrazu vybere určitý motiv (tvar, linii, barvu...), skupina se domluví tak, aby jeden motiv nemělo víc lidí. Každý si vymyslí svůj způsob, jak vybraný motiv vyjádřit jasně ohraničeným pohybem (tj. jednoduchým pohybem s jasným začátkem a koncem). Při prezentaci jde na pomyslné jeviště vždy jedna skupina a její členové se v prostoru rozmístí tak, aby dodrželi kompozici vybraných motivů v obraze, zůstanou v nehybných sochách. Ostatní jsou pozornými diváky. Lektor určí pořadí, v jakém se budou motivy na scéně rozžít. Na lektorovo tlesknutí vždy jeden motiv ukáže svůj pohyb a opět ztuhne, na další tlesknutí jde následující a tak dále, až se vystřídají všichni v daném obraze. Následně motivy postupně ožívají ještě jednou, ale nyní je řada na divácích, aby řekli, co jim který pohyb připomíná. Diváci dávají pokyny hráčům, a tím se konkretizuje výjev (někdo třeba zvedá opakovaně ruku, diváci mu dají pokyn, ať pohyb zkonkretizuje, jako by věšel kabát na věšák apod.), konkretizace jednotlivých motivů probíhá tak, aby spolu vznikající jednotlivosti souvisely, a vznikla tak jasná situace. Po konkretizaci všech motivů se rozžijí všichni najednou, lze přejít i do plné hry. Diváci dají viděnému vlastní název. Když se prostřídají všechny skupiny se svými obrazy, následuje reflexe – *co viděli diváci, jak to prožívali hráči, jaké odlišné posuny přinesla práce se stejným obrazem v různých skupinách*. Lektor s žáky mluví o tom, jak můžeme hledat vlastní významy v abstrakcích, jak pro nás jako pro diváky mohou zdánlivě neurčité skvrny získat význam atp.

#### 17.7.1.1 Úprava plánu pro MALGYM

Čas: 45 min

*Popis:* Jelikož se jedná o skupinu v dramatické výchově nezkušenou, postačí, aby prezentující skupina došla do momentu, kdy se všichni současně rozpohybují v diváky konkretizovaných pohybech. Není potřeba nutně vyvolávat improvizované interakce v plné hře mezi jednotlivými hráči, pokud by tomu nebyli sami nakloněni.

#### 17.7.1.2 Úprava plánu pro NŠP

Čas: 45 min

*Popis:* V momentě, kdy se prezentující skupina rozpohybuje v již konkretizovaných pohybech, mohou zde diváci jít dál a vymyslet, co by se v nastíněné situaci mohlo stát, jaké vztahy/interakce by mohly vzniknout. Podle diváckých pokynů pak hráči přejdou do plné hry se zadáním jakési zápletky.

### 17.7.1.3 Úprava plánu pro ZUŠ

Čas: 35 min

*Popis:* I v případě této skupiny lze předpokládat možnost přejít do plné hry a nechat diváky konkretizovat celou vznikající situaci a dál ji rozvíjet.

## 17.7.2 Průběh aktivity

### 17.7.2.1 MALGYM

V této fázi bylo již žáků dvacet pět, vzniklo tak šest skupin – pět po čtyřech a jedna po pěti. Každá skupina si zvolila jednu reprodukci z nabídky abstrakcí, každý z nabízených obrazů tak měly vždy dvě skupiny. Žáci si ve skupinách rozdělili motivy a každý si vymyslel, jak svůj tvar vyjádří pohybem. Po krátkém čase na přípravu následovala prezentace, při níž se vždy jedna skupina nastavila do obrazu, zatímco ostatní tvořili publikum. Účastníkům předváděného obrazu jsem určila pořadí a na mé tlesknutí se pak vždy jeden motiv rozhýbal a zase ztuhl. Když se všechny motivy v prezentující skupině vystřídaly, nechali jsme je rozhýbat se postupně znovu, ale u každého motivu nyní diváci vymýšleli, co který pohyb připomíná a jak jej lze upravit a konkretizovat, aby vyvolané představě zcela odpovídal. Konkretizace jednotlivých motivů jsme vzájemně přizpůsobovali, aby spolu vznikající části nějak souvisely. Vzniklému obrazu jsme nakonec dali název. Díky tomu, že s každým obrazem pracovaly dvě různé skupiny, mohli jsme v závěru sledovat, jak odlišnými směry bylo možné se od stejného výchozího bodu vydat. Z Kupkova *Příběhu pestíků a tyčinek* tak jednou vznikl *Mořský život*, kde žáci představovali vyvrženou hvězdicu, nafukující se rybu, sasanku a příliv-odliv, a podruhé *Trénink vysloužilých baletek*, kde jeden žák představoval rozhodčího, další tanečnici v piruetě, další protahující se baletku a poslední posilující baletku. Z Malevičovy *Suprematistické kompozice* vznikl *Lyžák na letišti*, kde se objevil běžkař, žák dělající ve sněhu andělíčka, žák zkoušející kotrmelce ve sněhu a letištní navigátor (tento obraz byl prezentován jako první, takže ještě nedošlo k úplnému tematickému sladění, ale pointa byla jasná), a *Divoké nářadí*, kde žáci představovali kleště, vrtačku, ohnutý hřebík a skládací metr. Z Kandinského obrazu *Žlutá, červená a modrá* vznikl *Sportovní den v domově důchodců*, kde byl důchodce tančící se stuhou, důchodce natahující se na polici, důchodce skákající přes švihadlo, důchodce při vodním pólu a dům, a *Zbraslavská pouť* s ruským kolem, labutí, nafukovacím panákem a kostlivcem ze skříně. Při konkretizaci pohybů hráčů i při hledání názvů pro vzniklé obrazy/situace bylo publikum vždy velmi aktivní, žáci měli spoustu nápadů a

už se tolik nebáli vzít si slovo, snažili se vytvořit smysluplné obrazy a zábavné názvy. Při reflexi této aktivity jsme řešili, že abstrakce může mít různé výklady, porovnali jsme naše názvy s originálními názvy a mluvili jsme o rozdílnosti našich dvou rozvinutí (potažmo interpretací) stejného obrazu. Mluvili jsme zde o interpretační svobodě diváka. Ohledně průběhu aktivity někteří reflektovali, že bylo skvělé být v publiku, dávat hráčům pokyny a mít je tak trochu v moci, někdo byl naopak raději na scéně, protože nemusel přemýšlet, jak by se měl zachovat, ale pouze se snažil splnit pokyny diváků.

#### 17.7.2.2 NŠP

V tuto chvíli nás začal trochu tlačit čas, takže jsme vytvořili jen tři skupiny, dvě po šesti a jednu po pěti. Odpadla nám tak sice možnost porovnávat výstupy různých skupin pracujících se stejnou předlohou, ale zase jsme získali více prostoru pro rozehrávání vznikajících situací. Zprvu bylo mnoho žáků vyděšených ze zadání vyjádřit pohybem motiv z obrazu, ale pak se do toho pustili a skupiny byly rychle nachystané. Nejprve každý zvlášť ukázal svůj pohyb, pak jsme si to prošli znovu a u každého motivu již diváci vymýšleli, jak pohyb konkretizovat. Když byl pohyb každého hráče dostatečně konkretizován a postavy či věci spolu nějak souvisely, vymysleli diváci, jaká situace by z toho mohla vzniknout, co by se mohlo odehrát. Následně hráči již v plné hře ztvárnili to, co diváci vymysleli. Diváci pohotově nabízeli nápady k viděnému i následné možnosti rozvoje situace. Z Kupkova *Příběhu pestíků a tyčinek* vznikla *Šílená knihovna*, kde vystupovala knihovnice, zmatený čtenář a uklízečka, která ztratila brýle a tak vytřela podlahu psem. Z Malevičovy *Suprematistické kompozice* vznikl *Chaos na ulici*, kde se objevila igelitka ve větru, popelářské auto, bezdomovec, kterému uletěly noviny, deštník, který vítr obrátil naruby, a strom, který nakonec na bezdomovce spadl. Z Kandinského obrazu *Žlutá, červená a modrá* vznikla *Mokrý psí bída v parku*, kde vystupoval pes běžící za míčkem, vodítko vlající ve větru, panička zoufale se snažící chytit svého psa a rozstřikovač, který nakonec všechny zmáčel. V reflexi jsme mluvili o obráceném procesu, kdy jsme postupovali od abstraktního ke konkrétnímu.

#### 17.7.2.3 ZUŠ

Vznikly tři skupiny po čtyřech žácích. Každá skupina tak pracovala s jiným obrazem, čímž jsme opět znemožnili variantu porovnávat různé možnosti rozvoje obrazů, ale zato jsme získali více času pro rozehrávání vzniklých situací. Žáci porozuměli zadání a skupiny byly brzy připravené. U první skupiny jsme si nejprve prohlédli postupně rozhýbané motivy, následně už diváci začali pohyby

hráčů konkretizovat, po společném rozehrání diváci ještě specifikovali situaci a její vývoj, načež skupina rozehrála situaci ještě jednou v plné hře. U dalších dvou skupin už diváci konkretizovali jen pohyby, ale nijak neupravovali situaci, neboť hráči již při prvním rozehrání dokázali v obou případech v plné hře situaci nějak vypočítat. Z obrazu první skupiny *Příběh pestíků a tyčinek* vznikl *Příběh kadeří a vlnek*, kde se v kadeřnickém salónu nacházela kadeřnice česající zákaznici, další zákaznice s již hotovým účesem, nová zákaznice vysvětlující své požadavky a druhá kadeřnice, která si při stříhání vlasů ustříhne prst. *Suprematistická kompozice* dala vzniknout příběhu nazvanému *Improvizace*, kde se nacházel zběsilý dirigent opery, zpěvačka, která dostala infarkt a zůstala ležet bezvládně na zemi, záchranář a zpěvák, který nechápe, co se to děje, neboť něco takového nebylo ve scénáři, takže zatímco dirigent a záchranář křísí zpěvačku, zpěvák hrdinně improvizuje, aby diváci nic nepoznali. Obraz *Žlutá, červená a modrá* dal vzniknout situaci nazvané *Co můžete najít mezi balonky*, kde v balonkovém bazénku v dětském koutku bylo jedno nadšeně si hrající dítě a druhé dítě, které křičí, že chce pryč, jeho babička se mu snaží pomoci z balonků ven a dědeček ji při tom popohání, babička nakonec do balonků spadne a nadšené dítě ji začne zasypávat dalšími balonky. Při této aktivitě byli diváci pozorní a aktivně se zapojovali. V průběhu se ukázalo, že jedna dívka je velmi hlasitá při rozhodování, jak se který pohyb na scéně zkonkretizuje, takže někdy zanikaly návrhy ostatních, začali jsme proto u některých konkretizací hlasovat, aby bylo s vybraným návrhem spokojeno co nejvíce diváků. Při reflexi jsme si pojmenovali, že nyní jsme postupovali od abstraktního ke konkrétnímu a že nám z abstraktních obrazů vznikly velmi konkrétní příběhy.

## **17.8 Aktivita: Od figurativního obrazu k abstrakci**

### **17.8.1 Plán**

*Pomůcky:* balicí papíry, suché pastely, fixativ, reprodukce obrazů *Pohřeb v Ornans* a *Oběd ve výletní restauraci*

*Metody:* abstrahování výchozích obrazů - kresba suchými pastely, prezentace, titulkování

*Popis:* Žáci jsou nyní lektorem vybídnuti k návratu k obrazům, s nimiž se pracovalo na začátku (*Pohřeb v Ornans* a *Oběd ve výletní restauraci*). Žáci se opět rozdělí na poloviny podle toho, kdo pracoval se kterým obrazem. Polovina

se pak ještě rozdělí, takže vzniknou čtyři skupiny, dvě od každého obrazu. Každá skupina dostane arch balicího papíru a suché pastely. Úkolem je vytvořit abstrakci výchozích obrazů tak, že se každý soustředí především na postavu, kterou prve zobrazoval, a pokusí se s ní pracovat podobně jako při proběhlé aktivitě s portréty, pojedná ji tedy barevně a tvarově tak, aby vyjádřil její charakter, emoce apod. Všichni pracují současně. Následně si skupiny vzájemně svá díla prezentují a diváci mají možnost vzniklý obraz vždy pojmenovat, což lze při reflexi porovnat s názvem a podobou výchozího obrazu. Tato aktivita nebyla pro jednotlivé skupiny nijak upravena.

Čas: 20 min

## **17.8.2 Průběh aktivity**

### **17.8.2.1 MALGYM**

Při zadání následující aktivity nejprve někteří viditelně znejistěli, že nyní budou muset vytvořit nějaké výtvarné dílo, když ale pochopili, o co půjde, že nejde o to, aby to, co vznikne, bylo „krásné“, ale aby dostali na papír barvy, tvary a pocity, uklidnili se. Jakmile dostaly skupinky papíry a pastely, pustili se všichni s vervou do práce. Příliš se nedomlouvali, kreslili se zápaem a chutí a brzy se počmárali i vzájemně. Během dvaceti minut vytvořili skvělé obrazy plné barev (jen jeden obraz měl v sobě i konkrétní prvky, jinak se všichni skutečně drželi abstrakce). Při prezentaci jsme dávali společně obrazům názvy a opět jsme mohli sledovat různé variace týchž obrazů, jelikož vždy dvě skupiny pracovaly s *Obědem ve výletní restauraci* a dvě s *Pohřbem v Ornans*. Z *Oběda ve výletní restauraci* vznikly abstrakce s názvem *Tajemná zahrada* a *Krása* a *Pohřeb v Ornans* dal vzniknout novým dílům s názvy *Žal* a *Osvobození ducha* (viz Příloha 2). Opět jsme na tomto místě reflektovali neomezenost výkladů a cest, které nás mohou dovést k různým interpretacím, nebo dokonce zcela novým dílům.

### **17.8.2.2 NŠP**

Žáci se do akce s pastely pustili s nadšením. V krátkém čase vytvořili obrazy, v nichž se nebáli uvolnit a vyjádřit to, co cítili. Opět jsme měli možnost porovnat vždy dvě abstraktní variace na jeden obraz, takže bylo jasně ukázáno, že ve tvůrčím procesu nejsou kladeny žádné meze. Při hledání názvů pro nová díla byly obrazy vzniklé z *Pohřbu v Ornans* pojmenovány *Chaos* a *Pohřeb* a obrazy vzniklé jako variace na *Oběd ve výletní restauraci* získaly názvy *Mlha* a *Barevná snídaně v trávě* (při čemž tento název rozproudil diskusi o LGBT

komunitě, která byla ale brzy ukončena jako odbíhání od tématu). (viz Příloha 2)

### 17.8.2.3 ZUŠ

Žáci pracovali velmi soustředěně a až překvapivě tiše. Některé skupiny měly potřebu se domlouvat, aby byl výsledek dostatečně hezký, ujistila jsem ale všechny, že teď nejde o vytvoření krásných vyvážených obrazů, ale o to, aby měl každý možnost se na papír zkusit nějak pomocí barev, tvarů a linií vyjádřit, a že mohou pracovat spontánně a bez domlouvání, nato se někteří ztuhlavě uvolnili a pracovali s větší volností. Bylo zajímavé, že obrazy vzniklé podle stejného díla si byly v případě této skupiny velmi výrazně podobné, a dokonce vyvolávaly i podobné asociace při hledání vhodných názvů. Z *Pohřbu v Ornans* tak vznikly obrazy *Dva světy* a *Svět dětské fantazie*, Z *Oběda ve výletní restauraci* vznikly *Sopečné výbuchy* a *Oheň a voda* (viz Příloha 2). Při reflexi jsme se bavili o neomezeném množství abstraktních variant výchozích obrazů a současně o neomezeném množství jejich dalších interpretací.

## 17.9 Aktivita: Návrat k pojmům a reflexe

### 17.9.1 Plán

*Pomůcky:* balicí papíry s pojmy, reprodukce obrazů, které se na začátku řadily k pojmům, fixy

*Metody:* psaní, práce s pojmy, diskuse, reflexe, sdílení

*Popis:* Žáci se s lektorem opět vrátí do kruhu k papírům s pojmy a každý dopíše, co ho po absolvování společné práce napadá, že by se mělo doplnit, připsané informace se vždy zakroužkují, aby bylo patrné, co vzniklo na začátku a co přibylo až nyní. Společně se přečte, co na papírech přibylo, skupina se baví o tom, co se kdo dozvěděl, co si uvědomil, co prožil. Na závěr každý řekne jednu libovolnou věc, kterou si ze společné dílny odnáší.

Tato aktivita nebyla pro jednotlivé skupiny nijak upravena.

*Čas:* 15 min

### 17.9.2 Průběh aktivity

#### 17.9.2.1 MALGYM

Sedli jsme si opět zpátky do kruhu a na balicí papíry s pojmy, k nimž jsme psali na začátku, měli žáci možnost doplnit nové postřehy, asociace či zjištění (viz Příloha 1). Při celkové reflexi prožité dílny se mohl vyjádřit, kdo chtěl, a

většina se slova ujala. Reflexe byla příjemná zejména v tom, že byl patrný posun od počátku společné práce ve větší otevřenosti ke sdílení, v rámci zakončení jsem velmi ocenila jejich spolupráci a posun v míře uvolnění a popuštění uzdy fantazii v průběhu celé dílny.

#### 17.9.2.2 NŠP

Opět v kruhu na zemi jsme se vrátili k balicím papírům s pojmy. Nyní už většině žáků nedělalo potíže něco na papíry připsat (viz Příloha 1). Shrnuli jsme si, že můžeme obrazy interpretovat velmi různě, že i v abstraktním můžeme nalézt konkrétní, protože umělce i při abstraktní tvorbě patrně inspirovalo něco konkrétního, a mluvili jsme o vztazích mezi oběma pojmy. Následně byl prostor pro reflexi celé dílny a každý se postupně ujal slova. Velmi jsem ocenila zapojení žáků do všech aktivit a jejich cit pro rozvíjení narativního potenciálu obrazů, s nimiž jsme pracovali.

#### 17.9.2.3 ZUŠ

Na závěr jsme si opět sedli do kruhu s pojmy na papírech a většina připsala nějaké nové postřehy, asociace a zjištění (viz Příloha 1). Mluvili jsme o svobodě divácké interpretace a shrnuli jsme si, jakými aktivitami jsme v průběhu dílny prošli. Žáci byli sice po celou dobu dílny velmi aktivní, ale během průběžných reflexí pro ně bylo často problematické formulovat své postřehy, takže jsem měla trochu obavu, jak pojmenují, co si z dílny odnášejí. Ukázalo se však, že obavy nebyly na místě a v závěrečné reflexi se většina ujala slova a dokázala přesně pojmenovat, s čím odcházejí. Reflexe byla příjemná, u celé skupiny jsem velmi ocenila aktivitu všech zúčastněných a jejich vzájemnou spolupráci.



## 18 Reflexe průběhu dílny v jednotlivých skupinách

### 18.1 MALGYM

Žáci byli po celou dobu aktivní a spolupracující, naslouchali pokynům a zadáním, pokud začalo být ve třídě příliš rušno, dokázali se na výzvu zase rychle utiřit a věnovat si vzájemně prostor. Ve skupinách pracovali bez obtíží a dokázali si být pozorným publikem. Počet žáků přesahující původně stanovené maximum neměl na realizaci negativní vliv.

V průběhu celé dílny dělalo mnohým žákům potíže, že si často sedáme do kruhu na zem, zjevně na to nebyli zvyklí a nebylo to pro ně komfortní. Zejména zpočátku byl v rámci celé třídy patrný výrazný ostych. V diskusích se žákům nechtělo mluvit bez vyzvání, bylo znát, že se bojí, aby neřekli něco špatně. Když jsem ale začala vyvolávat, všichni odpovídali a dokázali velmi přesně formulovat své postřehy. Stud a nechuť výrazněji se projevit byly patrné také při pohybových aktivitách, kdy se žáci viditelně obávali většího pohybu a vstupu do prostoru, sochy tudíž vznikaly zejména při krajích místnosti, běh při úvodní honičce byl poněkud svázaný a projevy při narativní pantomimě se omezily zejména na mimiku a menší gesta, zapojení celého těla bylo pro většinu přílišnou výzvou. I přes patrné obavy se však žáci do všeho zapojovali a v rámci své více méně komfortní zóny se snažili rozvinout pobídnutí přicházející z mé strany.

Zajímavé bylo, že při vstupu do role v živých obrazech i při jejich rozehrávání ostych žáků mizel. Žáci dokázali velmi rychle vstoupit do role a projevíli velkou míru představivosti a výřečnosti při charakterizování svých postav. V živých obrazech dokázali představit jasně čitelné vypočítané situace a zcela intuitivně dodržovali základní pravidla pohybu na jevišti jako netočit se k divákům zády, nepřekřikovat se s ostatními, vyjadřovat se srozumitelně, reagovat na ostatní atp. Navzdory očekáváním vycházejícím z absence zkušeností s dramatickou výchovou fungovali jako velmi sešlá skupina.

V průběhu dílny byl patrný velký posun v tom, že se žáci postupně dokázali mnohem více uvolnit. Při aktivitě s konkretizací abstraktních obrazů se již nikdo nebál mluvit, diváci instruovali hráče, vymýšleli názvy a celkově byla znát velká uvolněnost. Při výtvarném zpracování výchozích obrazů byly jakékoli obavy z chybování definitivně pryč, výtvarné prostředky vnesly do skupiny skutečné nadšení. V uvolněnějším duchu se nesla i závěrečná diskuse, kdy už jsem nemusela nikoho vyvolávat a žáci se sami ujímali slova.

V průběhu dílny se ukázalo, že silnou stránkou mnohých žáků je schopnost reflexe a jasné formulace postřehů. Žáci dokázali velmi přesně popsat smysl jednotlivých aktivit, své prožitky dokázali zobecnit a v závěrečné reflexi se často formulace toho, co si z dílny odnášejí, shodovaly s cíli programu.

## **18.2 NŠP**

Žáci byli celou dobu aktivní a spolupracující, dokázali pracovat samostatně i ve skupinách, byli schopni prezentovat svou práci a své nápady a současně si být vzájemně pozornými diváky.

V případě této skupiny nevznikal žádný ostych pramenící z neznámého, jelikož všichni žáci mají dramatickou výchovu pravidelně a všichni znají mě i můj přístup. Určitou nejistotu ovšem způsobovalo namíchání žáků z různých tříd, ačkoli se děti znají a potkávají se, intenzivně spolu nepracují příliš často, takže například některé dívky z šesté třídy se styděly před chlapci z osmé třídy, některé dívky ze sedmé třídy měly naopak tendence se před staršími chlapci předvádět apod. Tato situace neměla dopad na ochotu žáků zapojovat se do aktivit či cokoli prezentovat, ale někdy komplikovala rozdělování do skupin. Skutečnost, že se společně s žáky známe (na rozdíl od ostatních skupin, kam jsem vždy přišla, aniž bych se s žáky znala), vedla také k tomu, že se žáci nebáli jakkoli projevit, říct svůj názor a prosadit se v rámci skupiny, což společné práci velmi prospívalo, současně toto nastavení způsobovalo také větší živost celé skupiny spojenou s častějším hlukem. Žáci se také často dohadovali a přeli mezi sebou, nikdy to však nebylo na úkor kvality prožitku aktivit, pouze byl průběh poněkud dynamičtější.

Ve skupině byly občas patrné rozdíly ve zkušenosti s dramatickou výchovou mezi žáky, kteří jsou v NŠP od začátku a mezi těmi, kteří přišli až v tomto školním roce. Zejména ke konci bylo také znát, kdo se na dílnu zapsal opravdu ze zájmu a kdo jen proto, aby se nemusel účastnit dopoledního vyučování, někteří motivovaní zproštěním z výuky začínali ke konci trochu rušit, ale zvládli jsme to a až do konce byli všichni aktivní.

Ukázalo se, že skupina neměla žádný problém diskutovat o obrazech i o pojmech, překvapivě však většině činilo potíže něco zapsat (u aktivit se sběrem informací k pojům), což bylo patrně způsobeno tím, že i v jiných společných aktivitách ve výuce jsou žáci v rámci častých diskusí zvyklí formulovat své myšlenky především ústně.

Žáci dobře fungovali při všech dramatickových aktivitách, dokázali vstupovat do rolí, prezentovat živé obrazy, vzájemně se vnímat, reagovat na sebe,

dávat si prostor a vyjadřovat se srozumitelně. Neměli žádný problém s pohybem v prostoru, nedrželi se jen při krajích, ale zaplňovali celou místnost a dokázali se vyjadřovat celým tělem. Při aktivitě s konkretizací abstraktních obrazů docházelo ke spontánnímu rozehrávání situací v plné hře.

V závěru společné práce nás trochu tlačil čas, jelikož jsem na začátku, kdy se zdálo, že máme časové rezervy, rozvedla jednu aktivitu v její delší variantě, ale všichni až do konce spolupracovali, takže jsme vše stihli, pouze jsem u práce s abstraktními obrazy musela zmenšit počet skupin.

V reflexi na konci dílny byli žáci velmi sdílní. Zatímco to, co jako přínos dílny pojmenovávali žáci sedmé a osmé třídy, se často shodovalo s cíli projektu, ukázalo se, že pro některé žáky šesté třídy bylo komplikované dojít k určitému zobecnění a reflektovali především, jak je bavila která aktivita.

### **18.3 ZUŠ**

Žáci byli po celou dobu velmi aktivní a spolupracující. Bylo pozoruhodné, jak skvěle dokázali pracovat ve skupinách i přes to, že se někteří vůbec neznali a že mezi sebou měli velké věkové rozdíly. Při rozdělování do skupin klidně vytvořili skupinu, kde byly dívky z páté třídy s chlapcem z deváté třídy, a dokonce z jiného kroužku, a nikdo s tím neměl potíže.

Žáci v této skupině se s chutí vrhali do jakékoli akce. Poprvé v této skupině například proběhla skutečně uvolněná a přirozená honička. Zajímavé ale bylo, že ačkoli šli žáci do všeho naplno, často je zrazovala neznalost úplných základů dramatické výchovy. Vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinu, v níž z dvanácti pouze tři žáci neměli zkušenosti s dramatickou výchovou, zatímco ostatních devět navštěvovalo dramatický kroužek, dalo by se očekávat, že nebudou metodami použitými v dílně nijak zaskočení. Ukázalo se však, že i v kontextu ostatních skupin, kde byla dílna realizována, jsou jednoznačně nejméně vybaveni úplnými základy. Na jevišti si nedokázali dávat prostor, a často tak mluvili jeden přes druhého, také mnohdy víc mluvili, než jednali, takže se zamotávali do vlastních kostrbatých dialogů. Při rozehrávání živých obrazů velmi málo využívali narativního potenciálu vybraných děl a příliš na sebe vzájemně nereagovali. Také na některé typy použitých metod nebyli vůbec zvyklí, například boční vedení pro ně bylo nové a v situaci, kdy jsem dodávala instrukce a podněty v průběhu jejich improvizace, nevěděli, zda mají přestat a poslouchat, či pokračovat v akci a byli viditelně zmatení (to v ostatních skupinách nenastalo).

Často dělalo žákům potíže věnovat si plnou pozornost v roli diváků, měli tendence se v průběhu prezentace jiné skupiny stále ještě domlouvat se svými spoluhráči, čímž pochopitelně rušili hráče na scéně. Zároveň ale dovedli být i velmi vstřícní a podpořit hráče, pokud se jim při prezentaci něco nedařilo.

Práce v této skupině byla velmi specifická především kvůli přítomnosti obou pedagožek. Ty někdy průběh vyloženě narušovaly, zejména ve chvílích, kdy komentovaly postřehy žáků v diskusích (především při sběru informací u pojmů na začátku a na konci), jindy naopak dokázaly žáky podpořit například svými výrazně nadšenými diváckými reakcemi. S učitelkou dramatického kroužku jsem po dílně ještě celý průběh reflektovala a ukázalo se, že i pro ni byla většina použitých aktivit zcela nová a dílnu považovala pro své žáky za přínos.

V průběžných reflexích a diskusích nebyli žáci příliš sdílní, během závěrečné reflexe se však ujali slova téměř všichni a ukázalo se, že dovedou velmi přesně formulovat své postřehy. Žáci pojmenovávali to, co si z dílny odnášejí, ve shodě s cíli projektu a i nejmladší žáci (pátá třída) dokázali projevit velkou schopnost nadhledu.

## 19 Zpětná vazba žáků

### 19.1 MALGYM

Žáci měli možnost reflektovat průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe, kde se skutečně většina žáků ujala slova. Následně přišel žákům dotazník na e-mailové adresy, které v závěru dílny k těmto účelům poskytli, v němž mohli vedeni strukturou jednoduchých otázek dílnu reflektovat ještě jednou, v některých případech detailněji. Dotazník vyplnilo devatenáct žáků z přítomných dvaceti pěti.

Téměř všichni žáci pojmenovali, že si z dílny odnášejí nové vědomosti a zmiňovali pojmy, kterým díky dílně rozumějí a dovedou je používat. Většina reflektovala určitou proměnu pohledu na umění v tom smyslu, že mají dojem, že měli možnost proniknout do zkoumaných děl hlouběji, že zjistili, kolik různých významů se může v díle skrývat a že je v pořádku o různých úhlech pohledu mluvit, sdílet je a vzájemně si je nevyvracet. Často se objevovalo pojmenovávání příjemného prožitku svobody při hledání významů děl. Žáci také reflektovali inspirativní setkání s různými novými aktivitami.

Během společné reflexe se někteří žáci shodli, že se těší, až půjdou do galerie, aby mohli takto zkusit zkoumat nějaké další obrazy, jeden žák sdílel, že ho vlastně dosud nenapadlo, kolik emocí je v obraze, a že si to nyní měl možnost uvědomit a prožít, pro dalšího bylo novým zjištěním, že umělec mohl i v abstrakci vnímat nějaký konkrétní význam, dalšího zaujala provázanost obou pojmů, stylů a světů, s nimiž jsme společně pracovali, další sdílel, že odtud bude na obrazy pohlížet jinak než dosud, jedna žákyně sdílela zjištění, že díky přístupu skrze dramatickou výchovu ji bavila práce s obrazy, které ji vlastně jinak nezajímají, a jiná žákyně prohlásila, že by chtěla v životě dělat něco takového – tedy propojovat výtvarné umění a dramatickou výchovu a připravovat různé workshopy.

V dotazníku se mnohé odpovědi opakovaly. U otázky, co si kdo odnáší, se kromě již zmiňovaných typů odpovědí objevily např. následující: „Rozhodně jsem si odnesla to, jak různě a hlavně zábavně se dá nahlížet na různá umělecká díla a že každý vidí v něčem něco jiného.“, „Pro mě to byla naprosto nová zkušenost, takže si z ní odnáším nové zážitky a mám díky ní možná trochu ucelenější pohled na obrazy a umění než dřív.“, „Odnáším si, že má každý naprosto jiný pohled na věc.“, „Zjistila jsem, že pod tahy štětce se může skrývat mnohem více, než se na první pohled zdá.“, „Odnáším si, že abstraktní umění

nejsou jenom náhodné čmáranice, ale jsou to obrazy, ve kterých může každý vidět něco jiného.“

## 19.2 NŠP

Žáci reflektovali průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe. Zároveň dostali informaci, že ve svých účtech v Google Classroom (v nichž jsou zvyklí běžně pracovat s úkoly a materiály) najdou nahraný dotazník, v němž mohou dílnu ještě jednou reflektovat, díky struktuře otázek možná detailněji, případně mohou sdílet něco, co nechtěli říct v rámci společné diskuse, či je to teprve napadlo později. Ačkoli byl dotazník v Google Classroom uložen jako úkol, vyplnilo ho pouze deset žáků ze sedmnácti, kteří dílnu absolvovali.

Žáci v reflexi jako hlavní přínos dílny akcentovali především porozumění novým pojmům a získání dojmu, že mohou v umění hledat různé skryté významy a příběhy.

Během společné reflexe se ukázal rozdíl v chápání sdělení celé dílny mezi některými staršími a mladšími žáky. Starší žáci pojmenovávali, že si uvědomili divákovu svobodu v interpretaci a fakt, že i v abstraktních obrazech můžeme nalézat velmi konkrétní příběhy. Naopak někteří mladší žáci formulovali poněkud nepřesně, že se z abstraktního umění dá udělat umění figurativní (to jsme sice v praxi dělali, ale není to úplně přesné pojmenování toho, jak lze obrazy chápat). Význam toho, co jsme společně dělali, jsme si proto ještě zkusili společně přesněji pojmenovat a nakonec jsme došli k tomu, že celé naše počínání vedlo především ke zjištění, že se v umění divákovi a jeho představivosti v podstatě nekladou žádné meze, což lze brát jako poměrně osvobozující skutečnost. Jeden žák sdílel, že díky tomu, že si mohl vyzkoušet být různými postavami, dokázal víc vnímat emoce v obrazech, jedna žákyně ocenila pro ni inspirativní propojení dramatické výchovy a výtvarného umění, dalšího žáka zaujalo, že hranice mezi tím, co je abstraktní a co je figurativní, nemusí být úplně neprostupná, a jiný žák sdílel zjištění, že i v něčem, co je úplně abstraktní, může sám pro sebe najít něco konkrétního.

V dotazníku už se žáci příliš nerozepisovali, odpovídali stručně a jmenovali především nové termíny, které si osvojili. Objevily se tedy odpovědi jako „Už vím, co znamenají nové pojmy.“, „Odnáším si nové vědomosti a dobré zážitky.“, „Seznámila jsem se s novými pojmy a s novou prací s obrazy.“

### 19.3 ZUŠ

Žáci měli možnost reflektovat průběh dílny a to, co si z ní odnášejí, v rámci závěrečné reflexe, kde se skutečně většina žáků ujala slova. Následně přišel žákům dotazník na e-mailové adresy, které v závěru dílny k těmto účelům poskytli, v němž mohli vedeni strukturou jednoduchých otázek dílnu reflektovat ještě jednou, v některých případech detailněji. Dotazník ale vyplnili pouze čtyři žáci z dvanácti a učitelka dramatického kroužku. Další vyplňování dotazníku se následně nepodařilo nijak podpořit, neboť žáci nemají žádnou společnou komunikační platformu a e-maily nejsou příliš zvyklí využívat.

Všichni žáci v průběhu reflexe zmiňovali, že porozuměli novým pojmům. Současně se všichni shodli, že odcházejí se zjištěním, že v každém obraze můžeme najít nějaký konkrétní význam a že je přirozené, že každý si může viděné vykládat nějak jinak. Často byla v reflexi zmiňována také zkušenost s novými typy aktivit.

Jeden chlapec sdílel, že si uvědomil, že v obrazech, v abstraktních i figurativních, může každý vidět něco jiného a že je to v pořádku, další pojmenoval zjištění, že žádný výklad umění není špatný, jedna žákyně si odnášela poznatek, že můžeme jít pod povrch toho, na co se díváme, a trochu si u toho i domýšlet nebo vymýšlet, další dívka sdílela, že si uvědomila možnost nacházet v abstraktním umění konkrétní významy, a jiná dívka šla zase více po způsobu společné práce a podělila se o zjištění, že dovede pohybem vyjadřovat své představy a emoce. Do reflexe se zapojila i stále přítomná učitelka dramatického kroužku a ocenila možnost seznámit se s jiným přístupem a novými aktivitami dramatické výchovy.

Jak už bylo řečeno, dotazník vyplnilo velmi málo respondentů, jejich odpovědi pak byly většinou záznamem toho, co zaznělo v reflexi na konci dílny. Dotazník pro tuto skupinu obsahoval navíc otázku, zda byly aktivity, s nimiž se měli žáci během workshopu možnost setkat, nové, případně v čem. Ti, kteří dotazník vyplnili, se shodovali v tom, že pro ně byl nový především způsob práce s postavou a s emocemi a propojování dramatického a výtvarného uměleckého odvětví.

## 20 Reflexe naplnění cílů

### 20.1 MALGYM

Žáci se v průběhu dílny výrazně posunuli ve schopnosti nahlas prezentovat svůj názor ve společných diskusích, neboť porozuměli možné volnosti na poli interpretace, díky níž má každý vyslovený názor svou váhu. Že si mnozí žáci začali uvědomovat svobodu na poli divácké interpretace, bylo patrné především v závěrečné reflexi, kdy se žáci shodovali na zjištění, že se dá na obrazy nahlížet velmi různě a každý si v nich může najít vlastní význam či skrytý příběh. Jistou míru naplnění cíle demonstrovalo také sdělení jednoho chlapce, který v reflexi prohlásil, že pokud někdy v životě vytvoří nějaký obraz, napíše k němu vysvětlení, aby ho nikdo nemohl pokazit svými interpretacemi. Tento žák sice svobodu interpretace nevnímal pozitivně, ale svou poznámkou jednoznačně potvrdil, že prostoru, který je divákovi při interpretaci ponechán, si je nyní vědom. Z reakcí ostatních bylo následně zřejmé, že zbytek třídy tuto míru svobody vnímá naopak pozitivně, nicméně vstup do diskuse to byl přínosný.

Žáci v průběhu celé dílny rozvíjeli narativní potenciál obrazů s naprostou přirozeností a hledali různé způsoby, jak viděné vyložit a jak mu porozumět. Pokaždé, když žáci prošli určitou aktivitou a vstoupili do vybrané role, dokázali následně v diskusi o výchozím obraze proniknout ve svých úvahách dál a hlouběji. Žáci si uvědomili, kolik významů a emocí můžeme v obrazech nalézt, a to nejen ve figurativních, ale i v těch abstraktních.

Žáci se v úvodu seznámili s pojmy (abstraktní, figurativní) a v průběhu celé dílny mnohokrát ukázali, že jim rozumějí a dovedou je správně použít i v diskusi o konkrétním díle. V závěrečné reflexi téměř všichni zmínili, že si z dílny mimo jiné odnášejí právě porozumění těmto pojmům. Žáci také zmiňovali, že si uvědomili provázanost obou pojmů, stylů a světů, s nimiž jsme společně pracovali. V dotazníku byla otázka, zda byly pojmy pro žáky nové, a jelikož v případě této skupiny vyplnilo dotazník 76 % účastníků dílny, můžeme zde alespoň pro hrubou představu uvést, že 58 % respondentů zaškrtnulo odpověď „Již jsem se s nimi setkal/a, ale nyní jsem lépe porozuměla jejich významu“ a 32 % zaškrtnulo odpověď „Byly pro mě úplně nové“.

S použitými aktivitami se žáci setkali většinou poprvé, rozhodně si proto odnesli zkušenost s docela jiným přístupem nejen k výtvarnému umění. Některým, jak se ukázalo v reflexi, dílna díky dramatickými přístupům přinesla



lákavější pohled na umění a s tím spojený intenzivní prožitek, k němuž by patrně ti, které výtvarné umění vlastně nebaví, pouhým prohlížením maleb nedošli.

V závěru dílny se zdálo, že žáci odcházejí se zájmem získané zkušenosti s odlišným přístupem k interpretaci výtvarných děl aplikovat i mimo rámec dílny.

## **20.2 NŠP**

V průběhu celé dílny žáci sdíleli své názory na obrazy i rozehrané příběhy a zcela evidentně se nebáli předkládaná díla interpretovat. Důležité ale bylo, aby porozuměli tomu, že takto svobodně lze díla interpretovat i mimo rámec dílny, která je k tomu určená. V závěrečné reflexi se ukázalo, že k tomuto porozumění většina žáků došla. Ve společných diskusích se žáci postupně učili, že při interpretaci výtvarných děl není ničím jediným správným a že je tedy zapotřebí se vzájemně respektovat. V závěru si už někteří žáci sami všimli, že různíci se názory mohou společnou diskusí velmi obohatit.

Žáci bez obtíží rozvíjeli příběhy, k nimž je narativní potenciál děl podněcoval, dokázali respektovat informace z obrazu zjevné a současně pokračovat v příběhu dál a s velkou mírou detailů. Pro žáky bylo nové především zjištění, že příběh se může skrývat i v abstrakci a je jen na divákovi, aby ho našel. Žáci byli díky vstupu do postav schopni proniknout hlouběji do obrazů. Patrné to bylo zejména u aktivity, kdy se každý sám zabýval zvolenou postavou, zde žáci pracovali s postavami opravdu velmi intenzivně a ve společné reflexi následně dokázali hovořit o emocích v obrazech i o příbězích, které by se za nimi mohly skrývat.

Žáci dokázali pojmy, s nimiž jsme se na začátku seznámili, v průběhu dílny správně používat ve společných diskusích, a prokázali tak své porozumění jejich významu. V závěrečné diskusi i v dotazníku téměř všichni žáci zmínili, že si z dílny odnášejí právě nové pojmy. Dotazník sice vyplnilo jen 58 % účastníků, alespoň pro ilustraci na tomto vzorku můžeme uvést, že 50 % respondentů odpovědělo, že pojmy již dříve slyšelo, ale nyní jim lépe porozumělo, a dalších 50 % uvedlo, že pojem abstraktní jim byl známý, ale pojem figurativní byl zcela nový.

Typy použitých aktivit žáci sice znali, poprvé se ale setkali s propojením metod dramatické výchovy s výtvarným uměním. V rámci dílny bylo zřejmé, že aktivity vedou žáky k intenzivnějšímu prožitku výtvarných děl, z reflexe ale nebylo úplně jasné, zda by žáci přístup dokázali využít i mimo rámec dílny.

V závěru bylo patrné, že žáky nabídnutý přístup k obrazům zaujal a že vnímají výtvarné umění jako lákavý zdroj nejrůznějších příběhů, které lze hledat a rozvíjet.

### 20.3 ZUŠ

V průběhu dílny vyvstávala otázka, zda si mohou žáci uvědomit svou svobodu v roli diváka, pokud splní úkol pojmenovat viděné, ale do takové míry, aby šlo hovořit o interpretaci, své domněnky většinou nerozvádějí. V závěrečné reflexi ale žáci ukázali, že své názory a pocity dokáží popsat s velkou přesností, v rámci společné diskuse interpretovali některá díla či příběhy, které se v dílně objevily, dokázali pojmenovat význam či přínos aktiv, vzájemně se doplňovali a k odlišným názorům přistupovali s respektem. Ukázalo se tak, že i přes svou menší sdílnost v průběhu si žáci pocit svobody prožili a uvědomili.

Zpočátku měli žáci potíže více rozvíjet narativní potenciál obrazů, v průběhu dílny však většina našla cestu k tomu, jak příběhy, které v sobě obrazy skrývají, odhalovat i částečně vytvářet. Výborně se žákům dařilo rozvíjet narativní potenciál portrétů a při pojmenovávání nově vzniklých soch po aktivitě abstrahování spontánně rozvíjeli příběhy zobrazených postav. V reflexi pak žáci došli k tomu, že lze příběh najít v podstatě v každém díle, ať je figurativní či abstraktní. Po každé aktivitě, v níž se žáci ponořili do obrazu v určité roli, bylo znát, že dovedou následně v daném díle najít více významů, sdělení a hlavně emocí. Postupně, jak si osvojovali způsob vnímání obrazů skrze postavy a jejich příběhy, dovedli u každého dalšího obrazu více vnímat jeho narativní potenciál již předem.

Žáci v průběhu dílny prokázali porozumění oběma pojmům, které jsme si na začátku představili, neboť je dokázali vhodně používat při popisu obrazů, s nimiž pracovali. U některých žáků se v průběhu dílny proměnil vztah k těmto dvěma základním typům malby. Zatímco na počátku od některých zaznělo, že abstrakce je čmáranice, případně něco, co je na rozdíl od figurativních obrazů snadné vytvořit, na konci již většina reflektovala, že abstrakce není ničím méněcenným, že je plná významů a emocí a může být pro diváka mnohdy ještě zajímavější v ní hledat skrytá sdělení.

Mnozí žáci a také jejich učitelka shledali přínosným seznámení se samotným typem aktivit nejen ve vztahu k výtvarnému umění, neboť v rámci svého dramatického kroužku pracují odlišným způsobem. Žáci díky nabídnutým aktivitám našli novou cestu k nahlížení na výtvarná díla.

V závěru dílny byl patrný zájem žáků pokusit se uplatnit způsob přístupu k obrazům a jejich interpretaci použitý v dílně na nějaká další výtvarná díla.

## 21 Shrnutí reflexe tří realizací

Ve všech třech skupinách, kde byla dílna realizována, došlo k naplnění všech cílů projektu v určité míře alespoň u některých žáků. Každá skupina byla ve svém přístupu přirozeně specifická, takže je logické, že při každé realizaci lze jiný cíl považovat za naplněný v největší míře či u nejvíce zúčastněných žáků.

Žáci na MALGYMu jsou zvyklí jít ve svých úvahách do hloubky, umějí se dobře vyjadřovat, přesně formulovat, nahlížet na věci z více úhlů pohledu a dovedou poznatky založené na konkrétních zkušenostech zobecnit. Současně byl pro ně na rozdíl od ostatních dvou skupin střet s metodami dramatické výchovy znatelným vykročením z komfortní zóny, takže pro ně bylo obtížné překonat ostych a využít nabízené možnosti v plném rozsahu. V této skupině bylo nejvýrazněji patrné naplnění *1. cíle: Žáci si uvědomují svobodu na poli divácké interpretace v oblasti výtvarného umění.* Toto uvědomění skutečně sdílela v reflexi většina žáků a ze skupiny byla cítit velká motivace využít získané zkušenosti i v kontextu dalších děl.

Žáci v NŠP jsou nejvíce zvyklí na způsob práce použitý v dílně, takže přirozeně dokázali více než žáci v ostatních dvou skupinách využívat k vyjadřování celé tělo a obsáhnout celý prostor, také se jim dařilo více rozehrávat vzniklé situace. Tato skupina byla nejvíc spontánní ve společných diskusích, s tím ovšem občas souvisel menší respekt k názorům druhých. V reflexích měli někteří problémy s přesností svých formulací a zejména mladší žáci nebyli schopni onoho zobecnění nových poznatků. Spíše než pochopení interpretační svobody zde viditelně rezonoval prožitek rozvíjení narativního potenciálu děl. Na základě průběžné práce žáků i jejich zpětné vazby lze z naplněných cílů akcentovat především *2. cíl: Žáci hledají vlastní výklady viděného a způsoby, jak tvořivě rozvíjet narativní potenciál zkoumaných děl.*

Žáci v ZUŠ byli schopni nejlépe ze všech tří skupin spolupracovat mezi sebou a také se nebáli žádné akce. Nejméně ze všech skupin však dokázali o věcech průběžně diskutovat a formulovat své názory. Rovněž jim nejmarkantněji chyběly úplné základy fungování na jevišti. Díky svému odhodlání a motivovanému přístupu se však s novými způsoby práce velmi rychle seznamovali. Ze společné reflexe vyplynul jako nejvědoměji naplněný *6. cíl: Žáci se seznámí s řadou dramatickvých aktivit jako s možnou cestou k intenzivnějšímu prožitku výtvarného umění.* Žáci se shodovali na tom, že odcházejí zejména s objevem nového způsobu práce.

Současně byl ve všech skupinách u všech účastníků jednoznačně naplněn 4. cíl: *Žáci rozumějí pojmům abstraktní a figurativní malba, chápou jejich význam i vztah a dokáží je používat při diskusi o konkrétním díle.*

Každá skupina si tedy těžiště dílny našla trochu někde jinde, k předání základních myšlenek došlo ale ve všech realizacích. Dílna je tedy efektivně realizovatelná v těchto typech skupin, bylo by však dobré upravit věkové rozpětí žáků, pro něž je dílna obecně vhodná. Zejména při realizaci v NŠP se ukázalo, že pro mladší žáky může být obtížné získat v reflexi potřebný nadhled. V období rané adolescence se sice již rozvíjí induktivní myšlení, takže dospívající dovedou své poznatky zobecňovat, ale tempo vývoje je pochopitelně individuální (v ZUŠ naopak byly induktivního myšlení schopny již dvě žákyně páté třídy). Dalo by se tedy říct, že by dílna byla vhodnější pro žáky od sedmé do deváté třídy, aby nevyvstávalo riziko, že někteří zúčastnění neporozumí zcela smyslu všech aktivit.

Také by bylo dobré u některých aktivit více zaměřených na práci s tělem a pohybem v prostoru vytvořit vhodnější podmínky pro skupiny nezkušené s dramatickou výchovou, neboť některým žákům především na MALGYMu dělalo potíže se tělem vyjádřit výrazněji a svobodněji, což mohlo způsobit menší míru prožitku z dané aktivity. U individuální práce s postavou, kdy žáci hledali cestu k emocím a jejich pohybovému vyjádření v prostoru, by mohlo pomoci, kdyby si každý žák našel místo, které již nemusí opouštět, a proměnou postavy by prošel na jednom místě se zavřenýma očima a upravoval by spíš postoj a gesto bez nutnosti přecházet do velkorysejšího pohybu za hranicí komfortní zóny. Ostatní aktivity dramatické výchovy se ukázaly jako bezproblémové pro všechny skupiny bez ohledu na míru jejich zkušeností.

## 22 Reflexe naplnění cílů vzhledem k bakalářské práci

V rámci jednotlivých aktivit dovedla dílna žáky k hlubšímu zkoumání uměleckých děl a k hledání různých cest k jejich interpretaci. V každé skupině se momenty intenzivního ponoru do díla objevily jinde, výrazně ale ve všech skupinách zafungovala práce s portréty a s emocemi postav na nich zobrazených. K interpretaci viděného docházelo v průběhu celé dílny, často zcela přirozeně a bezděčně, ve všech skupinách si ale žáci v závěru rozvoj svých interpretačních dovedností uvědomili. Ve všech skupinách byla patrná chuť žáků zkusit si přístup, který dílna nabídla, aplikovat i mimo rámec společného programu, u mnohých žáků se zájem o výtvarná díla prohloubil, u některých se dokonce alespoň v nějaké míře teprve objevil.

Dílna provedená na třech různých místech v rámci rozdílných institucí umožnila porovnat práci s tímž materiálem v odlišných skupinách. Ze srovnání vyplynuly mnohé poznatky, z těch, které by bylo možné v určité míře zobecnit, uvedme následující: více zkušeností s dramatickou výchovou (NŠP) umožňuje přirozenější rozvíjení narativního potenciálu zkoumaných děl; studijněji zaměřené prostředí (MALGYM) podporuje schopnost zobecnit získané zkušenosti a dojít potřebného interpretačního odstup; kontext uměleckého vzdělávání (ZUŠ) vede přirozeně k hledání vztahu nabízeného přístupu k vlastní práci. Ukázalo se, že byť se skupiny v mnohém lišily, cíle dílny byly naplněny ve všech realizacích.

Vzhledem k popsanému průběhu dílny ve všech skupinách i k výše uváděné zpětné vazbě žáků lze říci, že došlo k ověření premisy, že zapojení metod dramatické výchovy při práci s obrazy (a s jejich narativním potenciálem) vede k intenzivnějšímu tělesnému a emočnímu prožitku, čímž je obohacována zkušenost diváka na poli výtvarného umění, kterou lze dále využít a rozvíjet.

Všechny cíle projektu stanovené vzhledem k bakalářské práci je tedy možné považovat za naplněné.

## Závěr

Tato práce se věnovala cestě dětského diváka do obrazu pomocí metod dramatické výchovy a hledala možnosti obohacování přístupu k výtvarnému umění. Zkoumali jsme, jak může dětskému divákovi při konfrontaci s uměleckým dílem pomoci například galerijní edukace či umělecko-naučná literatura pro děti, a ukázali jsme si, jak významnou roli při svobodném a tvůrčím přístupu k výtvarnému umění může sehrát dramatická výchova a její metody.

Věnovali jsme se tématu komunikace s uměním a jeho interpretace, způsobům, jakými lze dítě podpořit v kontaktu s uměním, vztahu dramatické a výtvarné výchovy, možnostem využití dramatickových metod při práci s výtvarnými díly a způsobům přiblížení pojmů figurativní a abstraktní umění dětem.

Byl zde popsán bakalářský projekt ve formě dílny provedené v rámci tří různých institucí, jeho plán i průběh všech realizací. Projekt nabídl žákům prostor k hledání pocitu interpretační svobody, rozvíjení narativního potenciálu výtvarných děl, zkoumání rozdílů mezi figurativní a abstraktní malbou a vnímání jejich vztahu, intenzivnímu proniknutí do obrazu díky využitým dramatickovým metodám, seznámení s pro některé účastníky novým přístupem a samozřejmě k prohlubování zájmu o umění jako takové. Žáci si z dílny odnesli nové zážitky, zkušenosti a vědomosti s možným přesahem jejich dalšího využití i mimo kontext projektu. Cíle stanovené ve vztahu k žákům i ve vztahu k bakalářské práci byly naplněny. Projekt ukázal, že použití dramatickových metod při práci s výtvarným uměním zintenzivňuje divácký zážitek, a rozvíjí tak divákovu schopnost s dílem komunikovat.

Díky této práci jsem měla možnost vyzkoušet si určitý přístup, jak dramatickovými metodami rozvinout cestu do obrazu, a zároveň se mi tím ukázalo široké pole dalších možností a přístupů, které lze při propojování dramatické výchovy a výtvarného umění využívat. Výrazně se u mě prohloubil zájem o galerijní edukaci, ale také o hledání dalších možností, jak děti a mládež s výtvarným uměním seznamovat i mimo galerii. Ráda bych v budoucnu rozvíjela podobný formát dílen, které se odehrávají v rámci vzdělávacích institucí, přinášejí tak nabídku dialogu s uměním přímo k dětem a současně mohou fungovat jako přípravný program pro následnou návštěvu galerie.

V této práci byly ukázány metody dramatické výchovy jako prostředky k intenzivnějšímu kontaktu s výtvarným uměním, nutno ovšem dodat, že dramatickovým metodám vycházejí vždy z přímého prožitku, a jsou tím

nápomocné při snaze intenzivně proniknout do ledasjakého tématu. Závěrem můžeme tedy vzdát hold dramatické výchově, která je schopná svými metodami posloužit oživení nejednoho obtížně uchopitelného tématu.

## Použitá literatura

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BERGER, John, Sven BLOMBERG, Chris FOX, Michael DIBB a Richard HOLLIS. *Způsoby vidění*. V Praze: Labyrint, 2016. Labyrint fresh eye. ISBN 978-80-87260-78-4.

ČERNÁ, Martina. 1 PLUS 1 JE VÍC NEŽ DVA ANEB CO JE TO VÝTVARNÁ DRAMATIKA: Možnosti a přednosti propojování výtvarné a dramatické výchovy v učitelské praxi. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2014, XXV(73), 60 [cit. 2022-04-27]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2014-3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2014-3.pdf)

DIETRICH, Linda, Martina FREITAGOVÁ, Ondřej HORÁK, et al. *Proč umění?*. [Praha]: Magnus Art, [2019]. ISBN 978-80-270-6829-6.

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, [1997]. ISBN 80-7203-143-0.

HODGE, Susie. *Proč je v umění tolik nahých lidí?: a další zásadní otázky o umění*. Ilustroval Claire GOBLE, přeložil Milan LŽIČKA. Praha: Knižní klub, 2017. Universum (Knižní klub). ISBN 978-80-242-5556-9.

HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

HORÁK, Ondřej. *Proč obrazy nepotřebují názvy*. Ilustroval Jiří FRANTA. V Praze: Labyrint, 2014. ISBN 978-80-86803-28-9.



HRNEČKOVÁ, Anna. Současná galerijní edukace v České republice. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2017, 2017, XXVIII(82), 4-11 [cit. 2022-04-17]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2017-3.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2017-3.pdf)

KAVÁLKOVÁ, Patricie a Helena ŠESTÁKOVÁ. *Galerie moderního (č)umění*. Ilustroval Marie JUKLÍKOVÁ. Hradec Králové: GMU, [2020]. ISBN 978-80-87605-41-7.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-02]. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: [https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](https://uprps.pdf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf)

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

MACHKOVÁ, Eva. Výtvarná dramatika?. In: *Prof. Eva Machková: Škola dramatickou hrou* [online]. Praha: Machková, 2020, 5.12.2020 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: <https://www.evamachkova.cz/glosy/vytvarna-dramatika.html>

MACHKOVÁ, Eva. Výtvarná dramatika?. *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež* [online]. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2016, 2016, XXVII(77), 19-20 [cit. 2022-04-17]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: [https://www.drama.cz/periodika/td\\_archiv/td2016-1.pdf](https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-1.pdf)

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

*Participace dětí a mládeže na kultuře a umění prostřednictvím zážitku: sborník příspěvků z konference: 29.-30.9.2015 GASK, Kutná Hora*. Praha: NIPOS, 2015. ISBN 978-80-7068-299-9.

PITROVÁ, Pavlína. *Hurá do galerie: průvodce světem výtvarného umění pro děti*. Ilustroval Kateřina PERGLOVÁ. V Praze: Fragment, 2019. ISBN 978-80-253-4333-3.

ROESELLOVÁ, Věra. Obrazy malířů, které mám rád. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 1992, 35(4), 58-59. ISSN 1210-3691.

ŘÍHOVÁ, Kristýna. Proces interpretace uměleckého díla dětským divákem. *Výtvarná výchova*. 2018, r. 58, č. 3-4, s. 28-45. ISSN 1210-3691. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>

SLAVÍK, Jan. Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově: (Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově). *Výtvarná výchova*. 2018, r. 58, č. 3-4, s. 6-27. ISSN 1210-3691. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2019/12/3-4-2018.pdf>

TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění pro děti a rodiče*. Praha: Motto, 2019. ISBN 978-80-267-1659-4.

*Umění v dialogu s veřejností: Brno 7.-9.10.1999 : sborník z mezinárodního symposia o zprostředkování současného umění*. Brno: Dům umění města Brna, 1999.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

ZÁLEŠÁK, Jan. *Rámce interpretace: K interpretaci obrazů v odborných diskurzích a ve výtvarné výchově* [online]. Brno, 2007 [cit. 2022-05-01]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/jn4fk/Mgr\\_Jan\\_Zalesak\\_dizertacni\\_prace\\_Ramce\\_interpretace\\_\\_KVV\\_PdF\\_MU\\_2007.pdf](https://is.muni.cz/th/jn4fk/Mgr_Jan_Zalesak_dizertacni_prace_Ramce_interpretace__KVV_PdF_MU_2007.pdf). Dizertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Radek Horáček.

## Seznam reprodukcí obrazů používaných v projektu

BERGH, Richard. Severský letní podvečer [olej na plátně, 1899-1900]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 389. ISBN 9788024244945.

BORDUAS, Paul-Émile. Abstrakce [olej na plátně, 1954]. In: GAGNON, Francois-Marc. Paul-Émile Borduas: Life and work by Francois-Marc Gagnon. *Art Canada Institute* [online]. Toronto: Art Canada Institute [cit. 2022-05-08]. Dostupné z: <https://www.aci-iac.ca/art-books/paul-emile-borduas/style-and-technique/>

CÉZANNE, Paul. Karbaníci [olej na plátně, 1895]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 369. ISBN 9788024244945.

CORINTH, Lovis. Charlotte Corinthová u svého toaletního stolku [olej na plátně, 1911]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 358. ISBN 9788024244945.

COURBET, Gustave. Dobrý den, pane Courbete [olej na plátně, 1854]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 324. ISBN 9788024244945.

COURBET, Gustave. Pohřeb v Ornans [olej na plátně, 1849-1850]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 326-7. ISBN 9788024244945.

COURBET, Gustave. Zoufalý muž [olej na plátně, 1848]. In: FIORE, Julia. Probing Gustave Courbet's Inner Thoughts in "The Desperate Man". *Artsy* [online]. New York, 2018 [cit. 2022-05-08]. Dostupné z: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-probing-gustave-courbets-inner-thoughts-the-desperate-man>

ČAPEK, Josef. Harmonikář [olej na plátně, 1919]. In: *Galerie Zlín* [online]. Zlín, 2020 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <https://www.galeriezlín.cz/cs/aktuality/prvni-sobotni-vytvarna-dilna-online.html>

DALÍ, Salvator. Persistence paměti [olej na plátně, 1931]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 476. ISBN 9788024244945.

- DEGAS, Edgar. Pijáci absintu [olej na plátně, 1876]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 355. ISBN 9788024244945.
- DONGEN, Kees van. Vlčí mák [olej na plátně, 1919]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 407. ISBN 9788024244945.
- FREUD, Lucian. Dívka s růžemi [olej na plátně, 1948]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 547. ISBN 9788024244945.
- GAUGUIN, Paul. Banány [olej na plátně, 1891]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 361. ISBN 9788024244945.
- GÉRICAULT, Théodore. Kleptomaniak [olej na plátně, 1822]. In: *Art in Flanders: Flemish art and heritage collections, in great detail* [online]. Gent, 2020 [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <https://artinflanders.be/en/artwork/portrait-kleptomaniac>
- GÉRICAULT, Théodore. Šílená žena [olej na plátně, 1822]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 298. ISBN 9788024244945.
- GILMAN, Harold. Dívka u krbové římsy [olej na plátně, 1912]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 447. ISBN 9788024244945.
- GOGH, Vincent van. Portrét doktora Gacheta [olej na plátně, 1890]. In: *Vincent van Gogh: Paintings, Drawings, Quotes, and Biography* [online]. Amsterdam, 2009 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://www.vincentvangogh.org/portrait-of-dr-gachet.jsp>
- GOGH, Vincent van. Portrét Eugena Blocha [olej na plátně, 1888]. In: ABRAHAMS, Simon. *EPPH: Every Painter Paints Himself* [online]. New York, 2016 [cit. 2021-10-07]. Dostupné z: [https://www.everypainterpaintshimself.com/article/van\\_goghs\\_portrait\\_of\\_eugene\\_bloch](https://www.everypainterpaintshimself.com/article/van_goghs_portrait_of_eugene_bloch)

HALS, Frans. Smějící se kavalír [olej na plátně, 1624]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 228. ISBN 9788024244945.

KANDINSKIJ, Vasilij. Žlutá, červená, modrá [olej na plátně, 1925]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 435. ISBN 9788024244945.

KLIMT, Gustav. Zlatá Adele [olej, zlato, stříbro a zlatá fólie na plátně, 1907]. In: Neue Galerie [online]. New York, 2015 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://www.neuegalerie.org/gustav-klimt-and-adele-bloch-bauer-woman-gold>

KUPKA, František. Gallienovo gusto [olej na plátně, 1909-1910]. In: KUPKA, František, PRAVDOVÁ, Anna a Markéta THEINHARDT, ed. *František Kupka 1871-1957*. V Praze: Národní galerie ve spolupráci s Réunion des musées nationaux - Grand Palais a Ateneum Art Museum, Finnish National Gallery, 2018, s. 59. ISBN 978-80-7035-689-0.

KUPKA, František. Příběh pestíků a tyčinek [olej na plátně, 1919-1920]. In: KUPKA, František, PRAVDOVÁ, Anna a Markéta THEINHARDT, ed. *František Kupka 1871-1957*. V Praze: Národní galerie ve spolupráci s Réunion des musées nationaux - Grand Palais a Ateneum Art Museum, Finnish National Gallery, 2018, s. 117. ISBN 978-80-7035-689-0.

LÉGER, Fernand. Mechanik [olej na plátně, 1920]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 426. ISBN 9788024244945.

LICHTENSTEIN, Roy. Úzkostná dívka [olej na plátně, 1964]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 541. ISBN 9788024244945.

MALEVIČ, Kazimir. Suprematistická kompozice [olej na plátně, 1916]. In: *The Virtual Russian Museum* [online]. St. Petersburg, 2010 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: [https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/19\\_20/zhb\\_1421/index.php?lang=en](https://rusmuseumvrm.ru/data/collections/painting/19_20/zhb_1421/index.php?lang=en)

MATISSE, Henri. Mladý námořník [olej na plátně, 1906]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 403. ISBN 9788024244945.

MATISSE, Henri. Portrét George Bessona [olej na dřevěné desce, 1918]. In: *Centre pompidou* [online]. Paris, 2020 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://www.centrepompidou.fr/en/ressources/oeuvre/cozE4k>

MCNEIL WHISTLER, James. Aranžmá v černé a šedé: portrét umělkovy matky [olej na plátně, 1871]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 547. ISBN 9788024244945.

MILLET, Jean-François. Sběračky klasů [olej na plátně, 1857]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 325. ISBN 9788024244945.

MODIGLIANO, Amedeo. Jéane Hébutern [olej na plátně, 1919]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 460. ISBN 9788024244945.

MONDRIAN, Piet. Kompozice č. 7 [olej na plátně, 1913]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 444. ISBN 9788024244945.

MUNCH, Edvard. Výkřik [olej, tempera a pastel na lepence, 1893]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 390. ISBN 9788024244945.

PICASSO, Pablo. Guernica [olej na plátně, 1937]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 422-3. ISBN 9788024244945.

PICASSO, Pablo. Portrét Ambroise Vollarda [olej na plátně, 1910]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 547. ISBN 9788024244945.

PICASSO, Pablo. Portrét Dory Maar [olej na plátně, 1937]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 421. ISBN 9788024244945.

POLLOCK, Jackson. Rytmus podzimu [emailový nátěr na plátně, 1950]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 504-5. ISBN 9788024244945.

RENOIR, Pierre-Auguste. Oběd ve výletní restauraci [olej na plátně, 1880]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 351. ISBN 9788024244945.

RENOIR, Pierre-Auguste. Tanec v Bougivalu [olej na plátně, 1883]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 350. ISBN 9788024244945.

ROTHKO, Marc. Světle červená nad černou [olej na plátně, 1957]. In: *Tate* [online]. London, 2016 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/rothko-light-red-over-black-t00275>

SIGNAC, Paul. Harmonie [olej na plátně, 1893-95]. In: *Neo-impressionism: The Science of Colour from Seurat to Metzinger* [online]. Paris, 2014 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: <https://neoimpressionism.net/signac-time-of-harmony/>

SOUTINE, Chaim. Žena v červeném [olej na plátně, 1924]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 461. ISBN 9788024244945.

VERMEER, Jan. Dívka s perlou [olej na plátně, 1665]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 237. ISBN 9788024244945.

WOOD, Grant. Americká gotika [olej na dřevěné desce, 1930]. In: *Umění: velký obrazový průvodce*. Vyd. 2. Přeložil Markéta HÁNOVÁ. [Praha]: Knižní klub, 2014. Universum (Knižní klub), s. 492. ISBN 9788024244945.

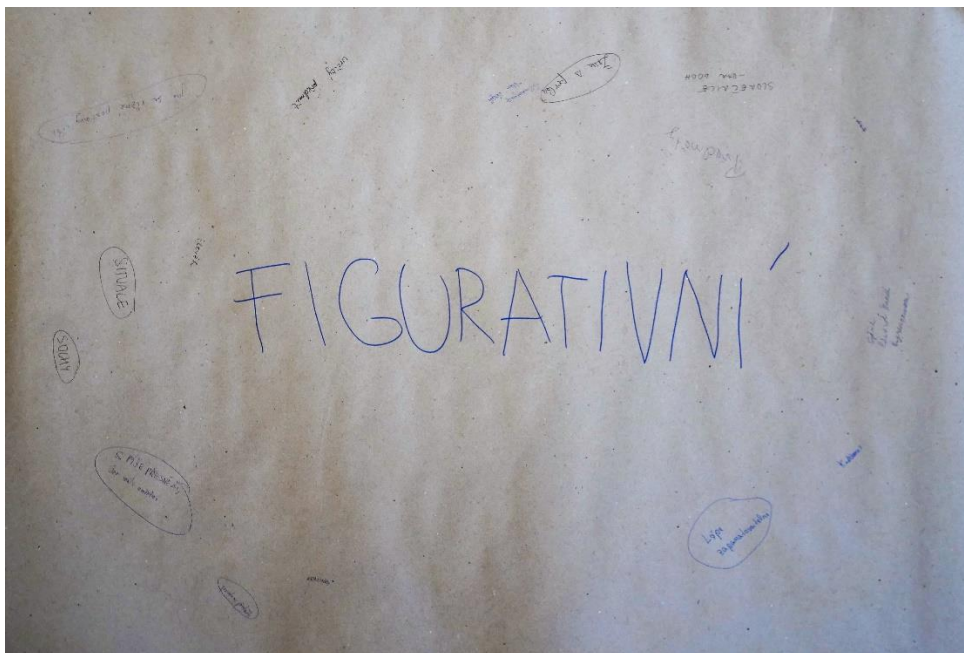
ZRZAVÝ, Jan. Sedící dívka [tempera na plátně, 1945]. In: Moravská galerie: online sbírky [online]. Brno, 2017 [cit. 2021-10-08]. Dostupné z: [https://sbirky.moravska-galerie.cz/dielo/CZE:MG.A\\_1080](https://sbirky.moravska-galerie.cz/dielo/CZE:MG.A_1080)



## Přílohy

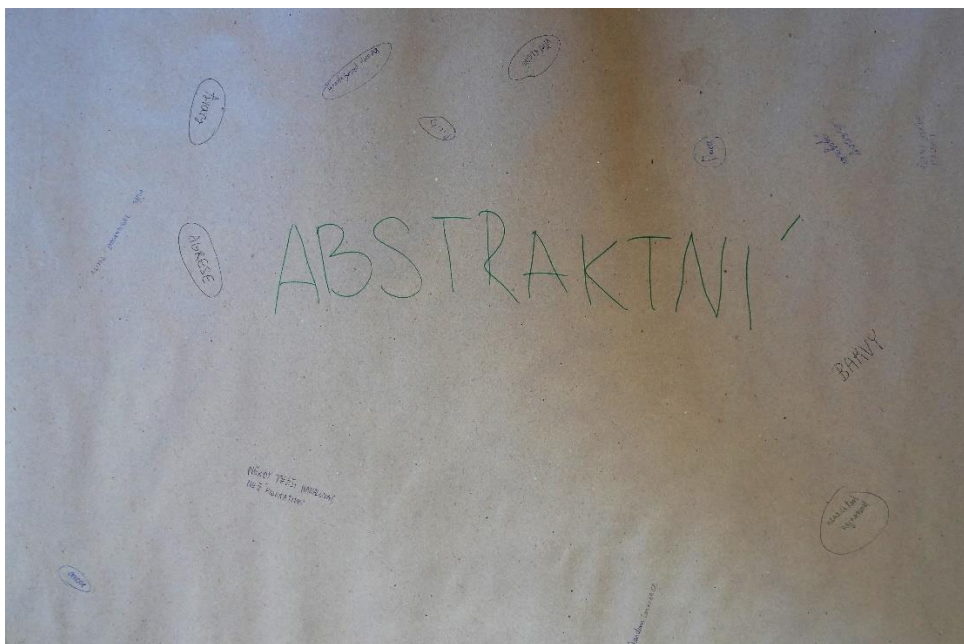
### Příloha 1 – Informace a asociace k pojmům z úvodní a závěrečné aktivity

#### MALGYM



Hesla zapsaná v úvodu dílny: krajinky, kubismus, Výkřik - Edvard Munch, expresionismus, předměty, Slunečnice - Van Gogh, určitý předmět, člověk

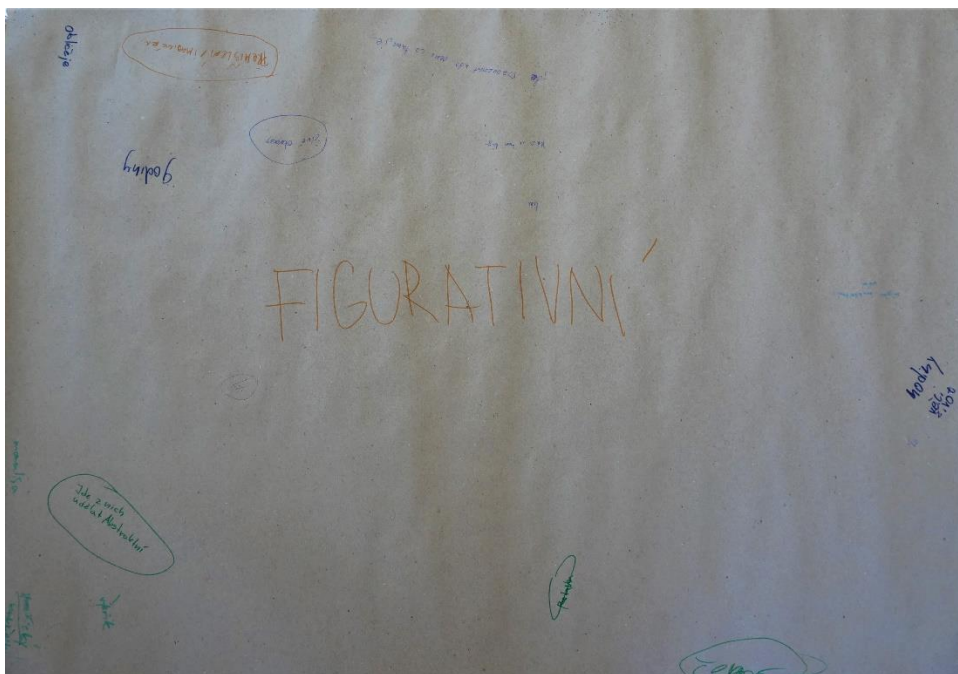
Hesla zapsaná v závěru dílny: postavy a předměty, spíše přesnější a jen málo změněné (míněno oproti realitě), lépe zapamatovatelné, Žena s perlou (Dívka s perlou), jak se postavy cítí



Hesla zapsaná v úvodu dílny: může zobrazovat pocity, někdy těžší namalovat než figurativní, barvy, random čmáranice, rozbité tvary, Černý kvádr Maleviče (Černý čtverec)

Hesla zapsaná v závěru dílny: pocity, vymyšlené, nemají přesný význam (míněno jediný možný), pocity, tvary, agrese, neurčitost, nejasnost

## NŠP



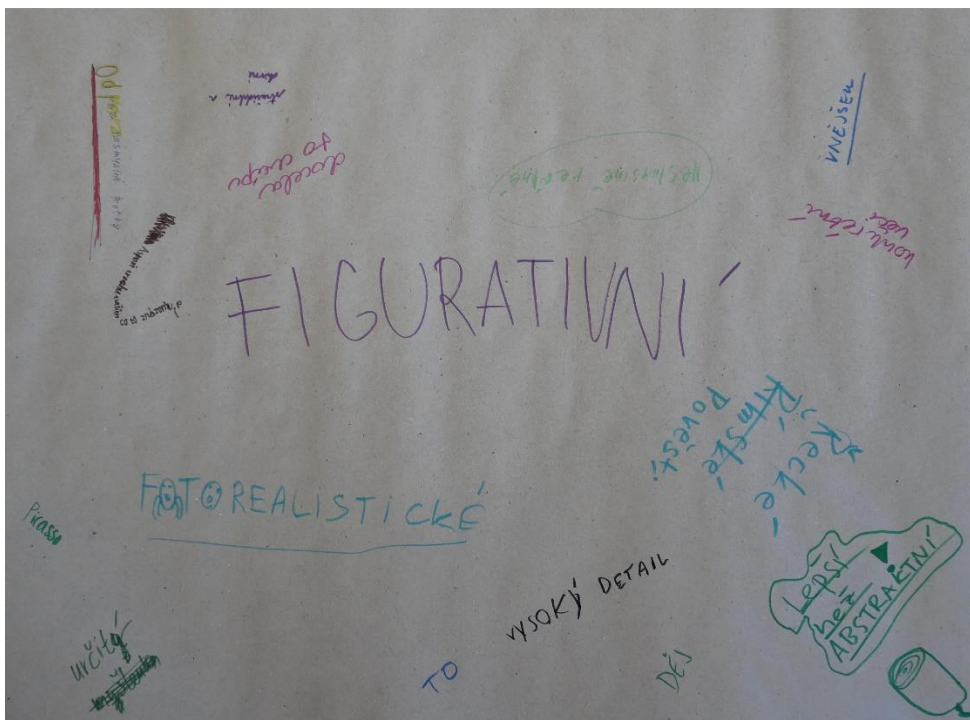
Hesla zapsaná v úvodu dílny: Výkřik, Mona Lisa, konkrétní, hodiny, věci, život, lidi, nějaké konkrétní věci, jde rozpoznat, kdo nebo co tam je, něco se tam děje, obličej

Hesla zapsaná v závěru dílny: živé obrazy, lidi, přemýšlení, imaginární, jde z nich udělat abstraktní, postava



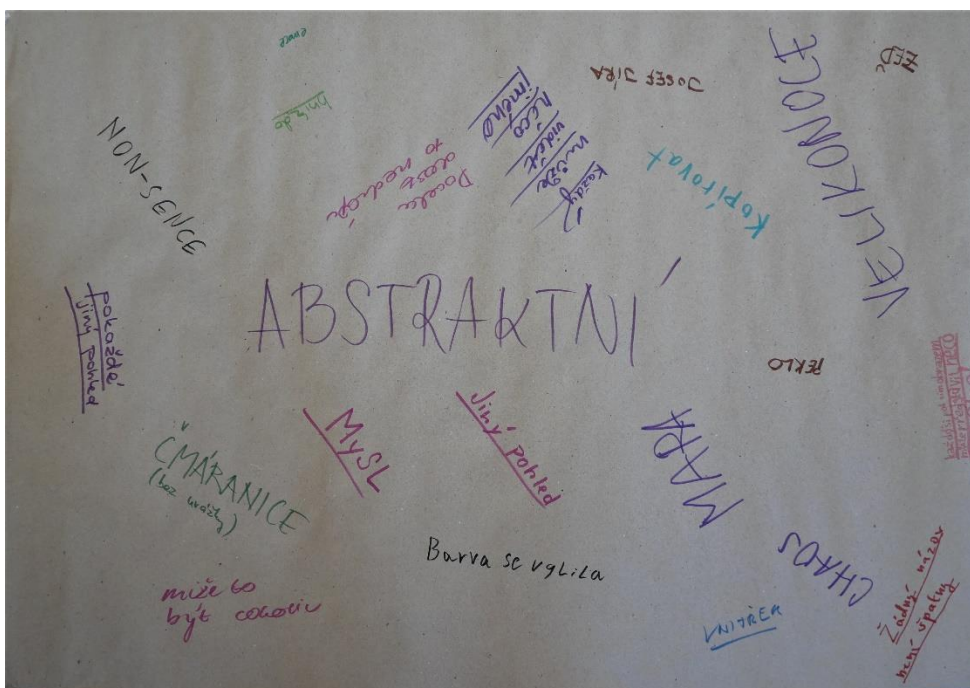
Hesla zapsaná v úvodu dílny: tvary, čáry, barvy, nekonkrétní, fantazie

Hesla zapsaná v závěru dílny: emoce, barvy, mohou oživnout, pocity, jde z nich vytvořit i figurativní



Hesla zapsaná v úvodu dílny: děj, to, vysoký detail, určitý, Picasso, konkrétní věci, docela to chápu, řecké pověsti, aspoň trochu tuším, co to znázorňuje, strašidelné a divné

Hesla zapsaná v závěru dílny: fotorealistické, lepší než abstraktní, vnějšek, nesmyslně reálné, odraz nesmyslné fotky



Hesla zapsaná v úvodu dílny: nonsens, čmáranice – bez urážky, barva se vylila, může to být cokoliv, mapa, chaos, peklo, Velikonoce, kopírovat, emoce, docela dost to nechápu, Josef Jíra, zed'

Hesla zapsaná v závěru dílny: mysl, jiný pohled, pokaždé jiný pohled, vnitřek, žádný názor není špatný, každý může vidět něco jiného, každý si pod tím obrazem může představit něco jiného, hnízdo

Příloha 2 – Obrazy vzniklé při aktivitě *Od figurativního obrazu k abstrakci*

MALGYM



*Pohřeb v Ormans – Žal*



*Pohřeb v Ormans – Osvobození ducha*



*Oběd ve výletní restauraci – Tajemná zahrada*

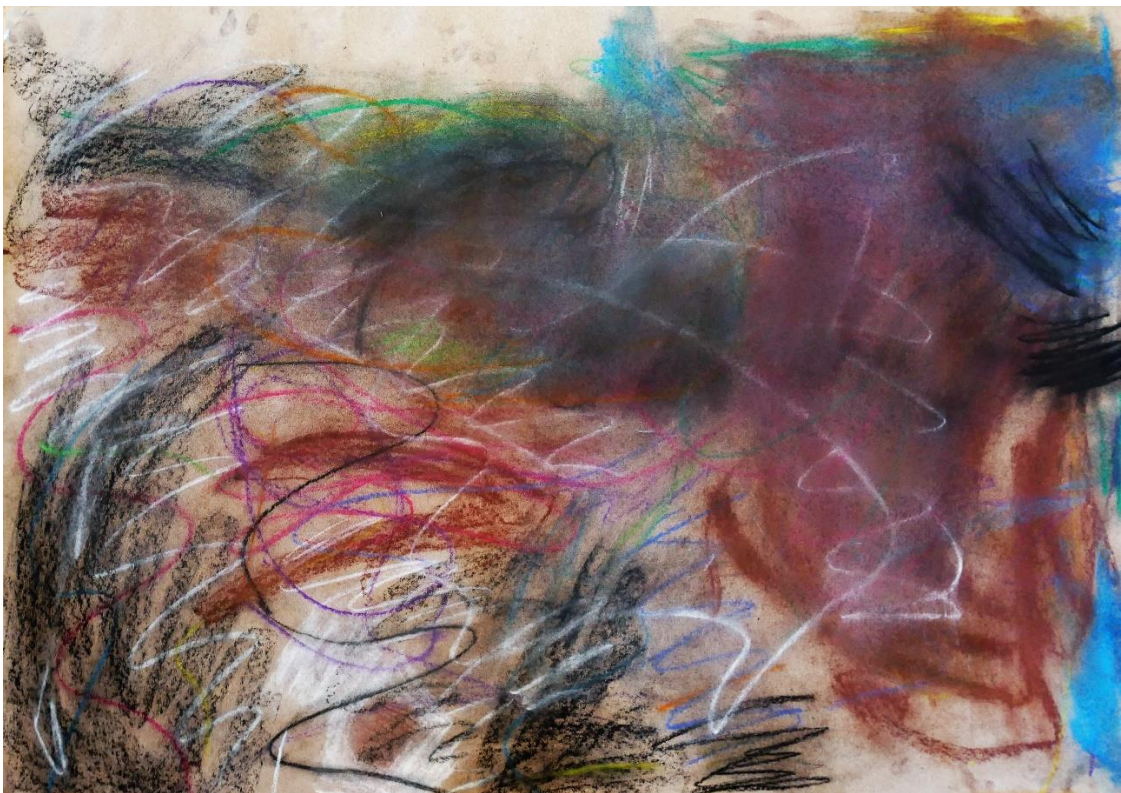


*Oběd ve výletní restauraci – Krása*

NŠP



*Pohřeb v Ornans - Pohřeb*



*Pohřeb v Ornans - Chaos*

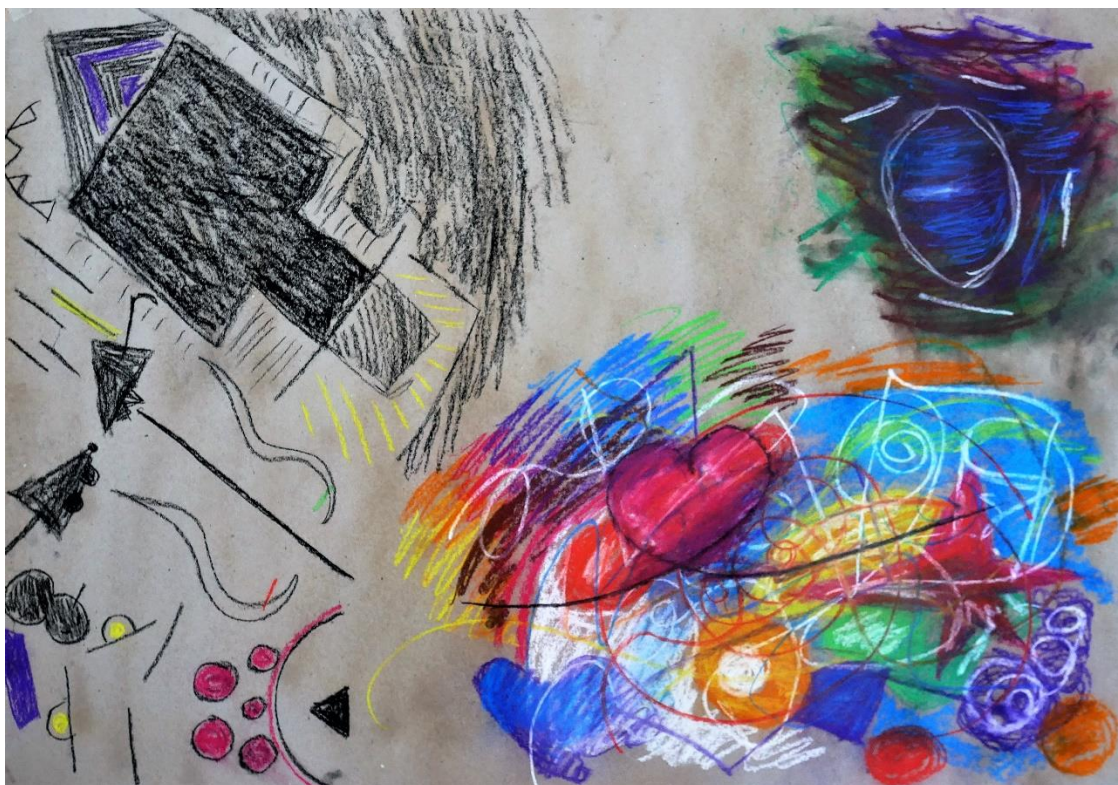


*Oběd ve výletní restauraci - Mlha*



*Oběd ve výletní restauraci - Barevná snídaně v trávě*

ZUŠ



*Pohřeb v Ormans – Dva světy*



*Pohřeb v Ormans – Svět dětské fantazie*





*Oběd ve výletní restauraci – Oheň a voda*



*Oběd ve výletní restauraci – Oheň a voda*

### Příloha 3 – Výběr fotografií z jednotlivých realizací projektu



*Úvodní diskuse – MALGYM*



*Sběr informací a asociací – MALGYM*



*Společné rozehrání obrazu (Pohřeb v Ornans) – MALGYM*



*Práce s obrazy v menších skupinkách (Dobrý den, pane Courbete) - ZUŠ*



*Práce s obrazy v menších skupinkách (Pijáci absintu) - MALGYM*



*Individuální práce s postavou – příprava – NŠP*



*Individuální práce s postavou – příprava – ZUŠ*



*Individuální práce s postavou – prezentace soch - MALGYM*



*Individuální práce s postavou – prezentace soch - NŠP*



*Individuální práce s postavou – prezentace soch - ZUŠ*



*Individuální práce s postavou – prezentace soch - ZUŠ*



*Skupinová práce s abstrakcí – MALGYM*



*Tvorba abstraktních obrazů - ZUŠ*





*Prezentace vzniklých abstrakcí - MALGYM*