

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

DRAMATICKÁ UMĚNÍ

DRAMATICKÁ VÝCHOVA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

CESTOU DRAMATICKÉ VÝCHOVY (NEJEN) K VÝTVARNÉMU CÍLI

Mgr. Božena Osvaldová

Vedoucí práce: prof. Eva Machková

Oponent práce: Mgr. Nina Martínková

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2016

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

DRAMATIC ARTS

DRAMA IN EDUCATION

MASTER DISSERTATION

THROUGH DRAMA EDUCATION (NOT ONLY) TO ART OBJECTIVES

Mgr. Božena Osvaldová

Supervizor: prof. Eva Machková

Oponent: Mgr. Nina Martínková

Date of Presentation:

Academic Degree: MgA.

Prague, 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Cestou dramatické výchovy (nejen) k výtvarnému cíli

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

Praha, dne 30. dubna 2016

.....

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.

Moje poděkování patří především vedoucí práce prof. Evě Machkové, dále pak vlídnému vedení katedry doc. Radkovi Marušákovi, všem učitelům a pracovníkům Katedry výchovné dramatiky, kteří mě provázeli studiem a také všem blízkým, kteří mě ve studiu podporovali.

S láskou bych tuto práci ráda věnovala své dceři Františce.

OBSAH

Abstrakt	8
Abstract	9
Kontext a učitel výtvarné dramatiky (nejen) na ZUŠ	10
Můj příběh s výtvarnou dramatikou... ..	11
„Jednoduché“ počty... ..	15
Možnosti přístupů k výtvarné dramatice.....	16
Výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy	17
Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy.....	18
Galerijní edukace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy	18
Tvorba výtvarně dramatických řad a projektů	20
Výtvarně dramatická komunikace	21
Komunikace mezi obory.....	22
Řady a projekty výtvarné dramatiky	23
Moje město – Radotín (na motivy knihy Tři zlaté klíče)	24
Dopis a mapa města	25
Detail města v různých ročních obdobích	26
Stopy ve městě – po čem chodily mé tlapky.....	27
Radotín – pověst o vzniku města	29
Kocour Sís – návštěva s odhalením	31
Jak přišel leopard ke svým skvrnám (podle bajky R. Kiplinga)	33
Vysoký a Nízký Veld.....	33
Prales.....	35
Stíny – stíny pralesa, skvrny	36
Africká zvířata – skvrny pod lupou	37
Lov – malba	39
Mimikry	41
Hladili jsme leoparda.....	42

Výroba loutek afrických zvířat a tvorba bajky	44
Cestování časem (autorská řada).....	46
Časostroj.....	46
Největší časostroj v Čechách a Evropě.....	47
Když se stroj času porouchá.....	48
Strom života rodiny	52
Cesta do budoucnosti – roboti	53
Urašima a podmorský svět (japonská pohádka).....	56
Japonsko – prostředí, znalost reálií	56
Úvod do života Urašimy – japonská rodina	57
Setkání se želvou na pláži – záchránění	59
Voda	62
Největší přání.....	69
Celkové shrnutí projektu.....	72
Závěrem.....	73
Literatura a další prameny:	74

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje především hledání pedagogické cesty k výtvarné dramatice. Autorka popisuje své vlastní hledání a přiklání se k variantě dramatických aktivit coby cestě k výtvarné výpovědi. V první části diplomové práce jsou popsána dosavadní teoretická poznání dotýkající se osobní zkušenosti učitelky, ale i širší rozhled po poli výtvarné dramatiky vůbec. Jsou zde popsána strukturální východiska výtvarné dramatiky, která byla zároveň ověřována v praxi. Jsou zde naznačeny též další možné cesty výtvarné dramatiky, které by měly zároveň rezonovat v povědomí o oboru.

Druhá část je pak věnována především čtyřem výtvarně dramatickým celkům, které autorka DP vyučovala a prožila se svými žáky na Základní umělecké škole Klementa Slavického v Praze 5 – Radotíně. Je zde zaznamenán postup práce krok po kroku a v závěru každého dílčího úkolu je zahrnuta i menší reflexe. Větší reflexe pak také následuje po každém ze čtyř výtvarně dramatických celků. Z uvedených čtyř celků je také vidět, jak se celkově posouval náhled autorky na pedagogickou práci. S každým dalším výtvarně pedagogickým celkem se nejen rozšířila paleta výtvarných i dramatických metod, ale celkově prohloubil vhled do tématu jak konkrétního projektu, tak i celkově do tématu výtvarné dramatiky. U některých úkolů je přiřazeno několik konkrétních výtvarných výstupů v podobě fotodokumentace, které z práce vznikly.

Abstract

The presented thesis is looking at or searching different educational methods connected with drama and graphic art. The author is describing her own search and favours a variety of drama technique (activities) as a way of graphic art expressions. The first part of the thesis is including a description of her current theoretical findings, gained as an art teacher as well as a wide overview of graphic art drama in general. Structural basis of the art and drama (the style of graphic art drama), which have been tested out in the practice sessions, are also well depicted. Some more possible pathways of graphic art and drama together are indicated as well, and their potential to resonate in the same time in the subconsciousness of this field.

Four visual drama art works are the main focus of the second part of her thesis. She has experience them together with her pupils during her work as art/drama teacher at Radotin Primery Art school of Klement Slavicky in Prague 5. It is a detail description "step by step" of each of her art-drama projects including a small reflection and feedback of each step. Final evaluation and reflection is included at the end of each drama project. The published four projects allow us to observe the authors change of perception and view on the educational approach. Every following art-drama unit offered an opportunity for growth and expended the authors spectrum of graphic art methods and drama techniques. Overall it has deepened her insight not only into the specific project, but the entire field of graphic art drama. Photo-documentation of several specific art presentations has been assigned to some of the tasks presented in the work as they were the result itself.

Kontext a učitel výtvarné dramatiky (nejen) na ZUŠ

Svět se mění, svět umění se mění. Při širším pohledu na dnešního učitele výtvarné výchovy na základní umělecké škole si nelze nepoložit otázku: Jaký tento učitel vlastně je? Jakou může operovat zkušeností s uměním a pedagogikou? – neboť to jsou dvě nezaměnitelné entity, se kterými, přičteme-li samozřejmě i konkrétní osobnost učitele, vstupuje učitel do vyučovacího procesu. V souvislosti s tím si dovoluji malou vzpomínku na paní docentku Věru Roeselovou a její vyprávění o didaktice výtvarné výchovy. Vzpomínám si, že nás několikrát sama upozornila, že je o celé dvě generace starší a tudíž má mnohem blíže než my k době, kdy vládli impresionismus, futurismus a dada. Co bylo potom, sama přiznávala, bylo pro ni mnohem hůře uchopitelné, než pro nás. Neučila umění moderní a postmoderní doby, protože jí nebylo blízké. Učila v kontextu toho, co se sama naučila, a nadto posouvala hranice didaktiky výtvarné výchovy dál a více směrem k současnosti (stejně jako mnozí další, kterým nechci na tomto místě upřít zásluhu, jen není dostatek prostoru k jejich vyjmenování). Stejně tak naše generace učitelů na ZUŠ se snaží hledat vlastní cesty, při veškerém respektu k tomu, co zažila a co se naučila sama.

V době, kdy jsem sama navštěvovala výtvarný obor ZUŠ (tzn. v 90. letech minulého století), vládli ještě stále většině učeben výtvarných oborů systém převzatý z původních Lidových škol umění a udržovaný na této půdě více než tři desítky let. Byl to systém vystavěný na věcném kreslení či malbě, většinou podle modelu (zátiší), případně doplněný díky kreativitě některých učitelů o plastickou tvorbu a hru s rozmanitým materiálem. Systém, kde hrálo roli hodnocení výsledku, tedy kvalitně provedeného výtvarného artefaktu, nikoli cesty, která k němu vedla. Učitelé výtvarné výchovy své žáky v té době učili nejspíš s myšlenkou na Duchampa, Kupku, nebo Picassa. Kdo v té době mohl ještě tušit, že na scénu vstoupí například konceptuální umění, nebo jakou proměnou vůbec projdou média výtvarné výpovědi. Kdo počítal s tím, že v novém miléniu (za pouhé dvě desítky let) budeme mít všichni, i naše děti, možnost digitálně fotografovat nebo natáčet filmy, či dokonce animovat?

Snažím se tu naznačit, že vnímám velký posun z hlediska výtvarného umění, ale i výtvarné výchovy vůbec. Jak je možné přivést současného žáka k pochopení světa postmoderního umění, nebo dokonce k cestě k jeho spoluvytváření? Myslím, že to lze jen cestou přemýšlení, zcitlivování a kladení otázek – více otázek, než odpovědí. Tvrdím, že už nezáleží na tom, zda žák „bezchybně“ namaluje kytici šeríku ve váze, přesně podle předloženého modelu. Že je mnohem důležitější, proč tuto kytici maluje a na co při tom myslí. A také tvrdím, že k tomu všemu může pomoci dramatická výchova. Dramatická výchova skýtá bezpečnou platformu k prožití jevů a příběhů, k zamyšlení a objevení mnohosti úhlů pohledů. S dramatickou výchovou člověk nejen nazouvá boty někoho jiného, ale může především vidět a ohmatat svět různými očima různých lidí. Dialogem mezi výtvarnou a dramatickou výchovou získávají účastníci procesu (učitelé i žáci) mnohem víc než je pouhý součet dvou oborů – jejich spojení považuji za přirozený kontext doby, ve které se nacházíme.

Můj příběh s výtvarnou dramatikou...

Na katedru výchovné dramatiky jsem přišla po absolvování studia učitelství výtvarné výchovy na Pedagogické fakultě UK v Praze a po intenzivní dvouleté praxi na ZUŠ Klementa Slavického v Praze 5 – Radotíně, kde dohromady s roky, kdy jsem zde učila ještě při studiu, působím už sedmým rokem. Úvodem bych měla zmínit, o které zdroje se opíralo moje studium a co formovalo pozdější způsob, kterým jsem začala jít cestou k oboru, který by mohl být nazýván výtvarnou dramatikou.

V první řadě to rozhodně bylo osobní studentské setkání se s osobností paní docentky Věry Roeselové, která s námi na pedagogické fakultě sdílela profesní i osobní zkušenosti prostřednictvím přednášek didaktiky výtvarné výchovy, ale zároveň velmi dbala na to, abychom co nejdříve vyrazili do praxe a všechno si pořádně „otřukali“ v terénu. Přála si, abychom praxí strávili co nejvíc času a setkali se s příklady kladnými, i těmi méně hodnými následování a vše vyzkoušeli a důkladně refletovali. Její koncepce výtvarné výchovy stojí na několika pilířích. V první řadě je to účinná hluboká motivace žáka navozená učitelem jako impuls pro prožitek. Smyslové a jiné zážitky se ukládají do paměti a tvoří trvalý zdroj

emocionálních i věcných poznatků. K takové motivaci může posloužit jednak síla námětu, ale též sugestivní oslovení, tedy způsob, kterým učitel námět žákům předkládá. Jinými slovy a bez použití dramaticko-výchovné terminologie nám sdělovala to, co bylo podle mého názoru prvním zasazeným semínkem na cestě k tzv. výtvarné dramatice. Nejednou jsme vyslechli příběh o tom, jak ve snaze přiblížit dětem co nejlépe představu labutě startující z hladiny Vltavy, tak aby ji žáci pak dokázali co nejlépe ztvárnit, obětavá vyučující div neporazila kamna a nezbořila půlku učebny. Z hlediska dramatické výchovy bychom zřejmě mohli použítou metodu nazvat „učitel v roli“. Jindy nám vyprávěla o tom, jak žáky motivovala tak silně, aby došla k co nejautentičtější výtvarné výpovědi v práci nazvané „Chřipka“, až se silou sugesce některým žákům skutečně udělalo nevolno. Tuto cestu bychom mohli nazvat pravděpodobně prací s představou. Výsledky, tedy artefakty (kresby, malby, atd.), které pod takovým vedením vznikaly, pak měly mnohem silnější výtvarný účín. Každopádně prožitková výtvarná výchova, se kterou jsem se jako studentka setkala na pedagogické fakultě, se již zpočátku dotýkala některých metod dramatické výchovy a my byli přímo pobízeni k jejich užívání. Toto studium mi však dalo mnohem víc. Paní docentka Roeselová silně bojovala za projektovou výuku, která by námět rozvinula do celé škály možností jak technologických, tak v přední řadě obsahových.

Potom, co jsem nastoupila jako učitelka na ZUŠ, mi ještě dlouhou dobu chyběla odvaha, abych se zhurta pustila do tak velkého díla, a tak moje hodiny byly zpočátku spíše technologické (učila jsem děti míchat barvy, techniky tisku, kreslit zátiší), později jsem se osmělila a nejprve přišla s jednotlivými hodinami, které v sobě nesly něco málo prvků dramatické výchovy a teprve po několika letech vlastní praxe se mi podařilo oba zmíněné motivy propojit a vytvořit tak několik celků, které by se daly při troše dobré vůle nazývat výtvarně dramatickými projekty. Od celku k celku jsem čím dál víc začala zaměřovat svou pozornost k metodám dramatické výchovy používaným v této souvislosti coby nástroje úvodní hluboké motivace. Od původního pojetí učitele v roli a sugestivního vyprávění či čtení příběhů jsem postupně přesměrovala víc a víc aktivity na samotné žáky. Přináší to hned několik výhod, z nichž zřejmě netřeba jmenovat, že hra podporuje kooperaci žáků ve skupině, spontánnost a uvolnění, ale

zároveň z výtvarnického hlediska vede k autentičtějšímu a silnějšímu výtvarnému vyjádření. Je možné říct, že moje práce nejvíc inklinuje k metodě dramatické aktivity jako součásti výtvarné výchovy, zejména jako cesta k výtvarnému vyjádření.

Nebylo to však jen a pouze vedení paní docentkou Roeselovou. Na pedagogické fakultě jsem měla příležitost absolvovat dvousemestrální kurz tvořivé dramatiky, vedený tehdejší doktorandkou Kateřinou Linhartovou (dnes Špičkovou). Kateřina Linhartová studovala na pedagogické fakultě specializaci v pedagogice v oboru výtvarná výchova a na katedře výtvarné výchovy obhajovala disertační práci s názvem „Tělo – tělesnost - obraz, podtit. mezi výtvarnou a dramatickou výchovou“. V práci vyzdvihovala tělo jako výtvarné médium a nejstarší nástroj výrazu, na který se mezi současnými moderními a dozajista atraktivními médii bohužel čím dál častěji zapomíná. Tělo stejně je jako jakýkoli jiný nástroj zapotřebí umět používat a i takovéto způsobilosti je třeba se učit. V rámci dnešního modelu základního školství se však péče o tělo stále ještě omezuje víceméně na sportovní aktivity, přesto, že především druhý stupeň základní školy je pro žáky obdobím rychlého růstu a proměn těla v rámci puberty. Hledání vztahu k vlastnímu tělu a jeho možnostem je mnohdy bolestné a plné nejistot. Křehkost psychiky v této době navíc napomáhá tomu, že mnozí lidé si z tohoto období odnesou nejistoty a nespokojenosti se sebou samým, které je provázejí celý život. Zároveň v tomto období dochází k tzv. krizi dětského výtvarného projevu, kterou popisuje docentka Věra Roeselová. Mezi osmým a devátým rokem dochází u většiny dětí v různé míře k přestavbě výtvarného vnímání, vyjadřování a myšlení. Není to jednoduché období a žáci je často těžce prožívají. Ve svých důsledcích často vede k emocionální a výtvarné uzavřenosti, která jim brání se projevit. Proto se pozvolna vytváří pocit neúspěšnosti, na který navazuje zřetelný pokles výtvarné aktivity (viz Roeselová, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově. Sarah. 1997). Prožitková výtvarná výchova nabízí mnohé možnosti, jak tuto krizi překonat a vést žáky i nadále ke spontánní výtvarné výpovědi. Citlivě vedená dramatická výchova k tomu v tomto období nabízí rozvoj dobrého vztahu k vlastní tělesnosti, k tělu jako nástroji výrazu. Spojení obou oborů pak cestu k umění vyjadřovat se a zdravému sebevědomí, tedy vědomí si sama sebe. Snad netřeba ani říkat,

že práci s křehkou psychikou dospívajícího žáka je potřeba si „připravit“ v předchozích letech, aby byla pro děti přirozená a plynulá. Proto je ideální s výtvarnou dramatikou začít už v mladším školním či dokonce předškolním věku.

Mluvic o cestě za sebepoznáním, které výtvarná dramatika může zprostředkovat, se musím vrátit k e svému setkání s Kateřinou Linhartovou a k inspiraci, kterou mi toto setkání dalo. Tato práce byla totiž zároveň opřena o hodiny dialogického jednání, které Kateřina navštěvovala na KATAP DAMU. Sama mám s dialogickým jednáním též zkušenost, i když oproti Kateřině zanedbatelnou, a tak mi je její pojetí velmi blízké a ve své vlastní práci bych na tomto místě na něj ráda navázala. Ráda bych zmínila dialogické jednání, jako možnost osobnostního rozvoje pro kohokoli, kdo učí či pracuje s dětmi. V mém případě hledání vnitřního partnera vedlo ke zlepšení pozornosti, tedy schopnosti být pozornou především k vlastnímu tělu a tomu, co jej řídí, tedy racionalita a emoce. Stará pravda praví, že teprve když člověk pozná sám sebe, je schopen pochopit i ostatní. A učitelů by se to mělo týkat především. Teprve na základě vlastní zkušenosti s akcemi a reakcemi a praktikováním takového poznávání je možné přiblížit se ještě víc tomu, co zažívají a prožívají druzí. Zážitek a prožitek je to, co spojuje dramatickou a výtvarnou výchovu s artefiletikou, na kterou bych také nerada zapomněla.

„Jednoduché“ počty...

Jaké jsou tedy podle mého soudu možnosti a přednosti spojování výtvarné a dramatické výchovy? Předně bych ráda zmínila, že téma nahlížím optikou lehce zúženou, protože mám zkušenost čistě vázanou na výuku v podobě a rozsahu odpovídajících základní umělecké škole. Dozajista mi budou chybět možnosti, které tzv. výtvarná dramatika skýtá na jiných typech škol či při volnočasových aktivitách. Ve výčtu výhod a předností spojování výtvarné a dramatické výchovy, bych začala asi úplně prostě – jednoduchou matematikou. Jedna a jedna jsou dvě, spojením obou předmětů získáme to dobré z obou. Z hlediska rozdělení vyučovací hodiny a uvažování nad psychickými funkcemi mladého organismu, který potřebuje být v pohybu a zároveň se naučit soustředit, je, myslím, výtvarně dramatické pojetí ideální. Metody dramatické výchovy jsou převážně dynamizující a velmi hladce se díky nim žáci vžijí do tématu. Zároveň rozhýbáním těla dojde k uvolnění případných spazmů, které si děti přinášejí např. z předchozího dlouhého času stráveného ve školních lavicích. Díky pohybu a „přepnutí“ na jiný režim se dokážou lépe oprostit a odreagovat. Lépe se pak soustředí na další motivaci a pokyny učitele. Metody výtvarné výchovy je pak uklidní a podnítky k soustředění, hodina je mnohem vyváženější a jaksi více naplněna. Co se týče námětu hodiny či tématu projektu, metody dramatické výchovy dávají možnost hlubšího vhledu a ponoření se než klasický výklad. Avšak díky dialogu výtvarné a dramatické výchovy nejde již jen o sčítání. Řekla bych, že už se pohybujeme na škále násobení na druhou – jak jsem již nastínila dříve, výtvarná dramatika umožňuje snazší překlenutí náročného období dospívání ať z hlediska výtvarného projevování a oproštění se od strachu z neúspěchu, tak z hlediska hledání a nacházení kladného vztahu k vlastní tělesnosti. V neposlední řadě je třeba zmínit i vliv na kvalitu mezilidských vztahů, a také vztahu učitele a žáka. V umění jsou lidskost a člověčenství důležité více než kde jinde. Umění vede k lidskosti a zároveň lidskost umožňuje umění. Na pedagogické fakultě jsem zaslechla větu, která mi více než jiné utkvěla v paměti: „Při malování či kreslení děti odhalují svoji duši“. Jistě znáte spoustu dnes už dospělých lidí, kteří vám budou tvrdit, že neumějí kreslit. Troufám si tvrdit, že tito lidé jsou právě ti, kterým se v dětském věku při výtvarné výchově přihodila nějaká křivda. Ať už to byl

posměch spolužáků nad „nepovedeným“ obrázkem, nebo nepřiměřená a především necitlivá kritika učitele, či pocit neúspěchu v nevyhlášené soutěži o „nejlepší“ obrázek. Jeden z těchto motivů stál zřejmě na prahu toho, co vedlo tyto lidské bytosti k odříznutí se od jednoho z nejpřirozenějších způsobů lidské komunikace. Vždyť obrazy, které dodnes nesou svědectví o časech minulých, objevující se na skalních stěnách a v jeskyních, jsou starší než jakékoli psané písmo a přesto i pro současného diváka srozumitelnější. Přesto většina dnešních lidí opovrhuje možností, že i oni sami jsou kompetentní k autentické a tolik zajímavé výtvarné výpovědi. Uvědomělý učitel, který citlivě využívá metod dramatické výchovy, nejen intenzivně pozitivně motivuje žáky jako jednotlivce, ale zároveň buduje dobré sociální zázemí hodiny, ve kterém se žáci cítí bezpečně jak mezi sebou, tak ve vztahu učitel – žák. Předchází tak pocitům neúspěchu, studu a podobným nepříjemnostem, které by způsobily žákův odklon od tak krásného předmětu zájmu a možnosti osobního rozvoje.

Závěrem zmíním už jen to, co myslím stojí nad vším, a sice umění samo. Spojení obou oborů, prolínání jejich metod, nahlížení tématu dvojitým kaleidoskopem, sledování estetických zákonitostí výtvarna i dramatického umění pak vede žáky k pochopení zásad umění obecného - hledat tzv. dobrý tvar, vhodný výraz, poutavý obraz, jednoduše uměleckou výpověď.

Možnosti přístupů k výtvarné dramatice

Cest, které se dají ve výtvarné dramatice následovat, je hned několik a záleží především na učiteli, který z přístupů mu bude vyhovovat vzhledem k jeho osobnosti, předchozím zkušenostem, ale i na cílům, které si stanovil. Jsou i tací učitelé, jejichž stylu výuky vyhovuje střídání uvedených možností, či například mnohem střídměji oddělí složku dramatickou a výtvarnou. Na následujících řádcích se pokusím shrnout tři základní okruhy, k nimž přidám některé konkrétní příklady.

Výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy

Tento směr bude pravděpodobně nejbližší právě těm učitelům, kteří svoji praxi zaměřují především na dramatickou výchovu. A to na dramatickou výchovu v celé škále, jak je vyučována. Předpokládám, že po ní sáhnou především učitelé původních literárně dramatických oborů ZUŠ nebo dramatických kroužků při ZŠ nebo DDM. Dále pak musíme mít na paměti též nově se rozvíjející obor divadelního lektorství, který nese oproti klasické dramatické výchově určitá specifika.

Výtvarné vyjádření v tomto případě může být zařazeno například jako reflexe toho, co žáci bezprostředně zažili, nebo jako zhmotnění a zpřítomnění aktuálních představ či zaznamenání zvláštního okamžiku. Takový výtvarný artefakt slouží k posílení toho, co je však budováno primárně metodami dramatické výchovy a není tedy vrcholem a cílem hodiny, spíše slouží jako nástroj, jak se k cíli dostat.

Specifickou možností, která se týká právě tohoto okruhu možností výtvarné dramatiky je použití výtvarného díla jako motivace či lépe řečeno k účelu zadání námětů na jeho základě. Touto cestou pracuje například Nina Martínková. Na základě zkoumání známého malířského díla vzniká v představách účastníků představa o příběhu, který se k obrazu váže. Hráči mají možnost prozkoumat do hloubky celou situaci, ze které je na obraze zachycen jen jeden pouhý okamžik. Jako by obraz byl jedním dílem skládačky a ostatní dílky mohly dodat děti samy. Přičemž poodhalí, co všechno se skrývá za motivacemi postav na obraze, co bylo před a co po okamžiku, který je malbou, kresbou či fotografií atd. pevně zachycen. Zároveň je výtvarné dílo představeno a dá se předpokládat, že artefakt i jeho autor, jehož jméno by se mělo také během hodiny ozvat, vejdu lépe do povědomí žáků a stanou se součástí jejich znalostí z historie a teorie výtvarné kultury a dějin umění.

Ráda bych uvedla, že z hlediska mého názoru a praxe by v každé hodině měl zaznít odkaz k nějakému výraznému jevu z oblasti dějin umění, tak aby plynule a po malých dávkách byli žáci seznamováni s kořeny naší kultury. Proto v oddíle s konkrétními výtvarně dramatickými projekty uvádím u každého úkolu i nějaké jednoznačné i volnější konotace

s obrazem, sochou či historickým slohem či stylem naší historie (uvádím v odkaze nazvaném „svět umění“).

Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy

V tomto případě se jedná o situaci naprosto obrácenou k tomu, co jsem uvedla na několika předchozích odstavcích. Dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy jsou cestou určenou spíše původním výtvarníkům či učitelům výtvarné výchovy, kteří touží svou práci poněkud zpestřit či ozvláštnit a prohloubit. Metody dramatické výchovy zde slouží zejména jako motivace a cesta k výtvarnému vyjádření. Zjednodušeně řečeno, vrcholem či jedním z vrcholů a cílů těchto hodin je dojít k výtvarnému artefaktu, teď mám především na mysli obsah tohoto výtvarného díla. Osobně cítím, že je to cesta, kterou se ubírám coby pedagog i já a poplatné jsou tomu všechny čtyři projekty uvedené v druhé části diplomové práce. Důvod, proč se přikláním právě k tomuto druhu práce, je ten, že se cítím být stále ještě víc výtvarníkem než divadelníkem a také jsem při vzniku uvedených projektů byla přeci jen vázána rámcem výtvarného oboru a jeho osnovami.

Galerijní edukace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy

Co se týče galerijní edukace, tady slouží metody dramatické výchovy hned několika způsoby. Galerijní lektor povětšinou nezná skupinu, která mu do dílny přijde, proto některé tzv. „ledolamky“ (úvodní seznamovací hry) přijdou vhod na uvolnění úvodního napětí a recipročního seznámení se lektora se skupinou.

Vhodně použité metody dramatické výchovy pak doslova vytvářejí most mezi člověkem-divákem a uměleckým dílem. Pro pochopení uměleckého díla mnohdy nestačí jen věnovat pár minut jeho vizuálnímu vnímání. Výstavy k tomu bývají obsažné a mnohost vnímaných objektů vede k rychlému projití a tím povrchnosti a fragmentárnímu zapamatování si obsahu. Děti si málokdy pamatují byt jen jedno umělecké dílo, které na výstavě viděly. Pro hlubší vhled je vhodnější proniknutí principů uměleckého díla, třeba i jen jednoho, na vlastní kůži je nezbytné prožít jej

tělem, ztělesnit, promyslet významy a procítit jej. Takové pochopení uměleckého díla pak přináší i jeho snazší zařazení do širšího dějinného a společenského kontextu. Galerijní edukace pak nese navíc tu nespornou výhodu a neodmyslitelnou charakteristiku, že se tak děje na domácí půdě umění, jakoby v centru uměleckého dění. Není sporu o tom, že dětem a mladým lidem by měla být zprostředkována možnost přirozeného pohybu v tomto prostředí, aby se tu cítily tak říkajíc na svém a jako doma. Galerijní edukace s použitím prostředků a metod dramatické výchovy je cesta k tomu, jak vést mladé lidi ke zdravé sebedůvěře a otevřít jim brány poznání.

Tvorba výtvarně dramatických řad a projektů

Na prvním místě je zapotřebí definovat co nejlépe použité pojmy. Co je to řada a co projekt. Oba pojmy jsou přejaty z práce Věry Roeselové *Řady a projekty ve výtvarné výchově* a mají pevnou vazbu na tzv. problémové vyučování. Problémové vyučování „vhodnými podněty probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové. Ovzduší soustředěného hledání zde vede k překonávání povrchnosti a myšlenkové lhostejnosti. Svobodné myšlení přivádí dítě za rámec jeho dosavadních zkušeností. Kdo tento rámec překračuje, vyhýbá se ustáleným a proto svazujícím názorům. Pro sebe i druhé objevuje nové světy a obohacuje se... Problémové vyučování je proces, v němž probíhá komunikace mezi účastníky výtvarně výchovného procesu na různých úrovních.¹

Výtvarně dramatické **řady** jsou drobnější celky rozvíjející výchozí námět, téma či titul. Jedná se o jasnou linii kroků navazujících jeden na druhý. Dobře postavená řada zachovává kontinuitu, na druhou stranu nevyžaduje složitějšího plánování. Promyšlená struktura řady pomáhá oslabit negativní vliv malého rozsahu hodin a také jejich vzájemnou časovou vzdálenost (většinou jsou hodiny realizovány v rámci odstupu jednoho až dvou týdnů). Výhodou řad je jejich jasnost a přehlednost. Velmi dobře poslouží začínajícímu učiteli, aby si tzv. neukousl příliš velké sousto. V případě, že by se obsah řady u žáků neujal, je mnohem jednodušší začatou drobnější práci opustit a pokusit se o něco jiného, než když má vyučující dopředu pečlivě rozplánované celé pololetí a měl by celé vynaložené úsilí smést ze stolu a začínat znovu.

Naproti tomu **projekt** je útvar s poměrně složitou strukturou úloh a často závažným myšlenkovým obsahem. Podíváme-li se do dramatické výchovy, rovná se mu v podstatě například rozsáhlejší strukturované drama. Výtvarně dramatický projekt však obohacuje účastníky navíc svou synkretickou silou. Snahou projektu je pokud možno vyčerpat zvolenou

¹ ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.

problematiku. Zvolené téma se učitel snaží žákům nasvítit různými pohledy z několika stran. Postupně vzniká složitý obraz s ambicí přiblížit se podstatě zvolené otázky. Pro lepší představu by se dalo napsat, že projekt může být také vystavěn z několika vzájemně provázaných řad. Máme dejme tomu jedno zastřešující téma či námět (například příběh) nesoucí hned několik přidružených podtémat. Každé z těchto podtémat je v projektu rozpracováno do jedné řady a řady jsou mezi sebou pak významově provázány. Do projektu je ideální zapojit hned několik tříd či věkových skupin zároveň. Každá třída či skupina může pracovat na jedné z řad. Vzájemným představením si jednotlivých výstupů dostanou všichni zúčastnění kaleidoskop možností a vytvoří si celkový širokoúhlý obraz. Nejcennějším přínosem je změna myšlení účastníků procesu. Učitel i žák vycházejí z pluralitního přístupu k otázkám, kterými zkoumají podstatu celku i jeho dílčích aspektů.

Výtvarně dramatická komunikace

Komunikace, obecně řečeno, je vázána na řeč či jazyk, kterým komunikujeme. Co se týče výtvarné dramatiky, setkáváme se tu se zcela unikátním propojením hned několika různých způsobů komunikace. A sice výtvarného jazyka a jazyka dramatiky, ale pak také nezbytnou a neopomenutelnou komunikací o těchto dvou jazycích a jejich propojení - mám na mysli reflexi. Jaké jsou tedy zcela zjednodušeně nástroje výtvarného jazyka? Jsou to především linie, barva a tvar. Můžeme se zde setkat s námitkou, že s linií, barvou a tvarem se setkáme v divadle také. Právě z toho důvodu nemluvím zcela záměrně o jazyce divadelním (ke kterému dozajista patří i scénografické prostředí, při jehož definování bychom k výše uvedeným pojmům nejspíš přidali ještě prostor), nýbrž o jazyce dramatickém. Za jevy spojené s dramatickým jazykem bych pro účely této práce považovala gesto, pohyb, hlas, v podstatě celkově řeč těla, eventuálně slovo.

Oba jazyky jsou nám schopny zprostředkovat a zaznamenat (byť v případě dramatického jazyka jen pro prchavý okamžik) emoce, situace i celé příběhy.

Komunikace mezi obory

Komunikace je dialog a dialog vnímáme jako vztah. Komunikují-li spolu dva obory zabývající se výchovou estetickými výchovnými disciplínami, kterými jsou jak dramatická, tak výtvarná výchova, jedná se o komunikaci jednotlivých jejich složek.

„Celek není součtem částí, ale výsledkem svých vnitřních vztahů a vazeb. Jejich proměny vedou ke změně celku, proměňuje se jeho identita - struktura.“ (Mukařovský)

Každá složka má paralelu v některé ze složek druhého oboru. Jejich setkáním a uvědoměním si možnosti jejich propojení dochází účastník procesu k hlubšímu poznání, než kdyby studoval každý obor zvlášť a jen je jakoby sčítal dohromady. Pro konkrétnější příklad uvedu třeba emocionální složku díla. Když si vybavím nějaký konkrétní obraz a emoci, kterou s ním spojuji, měla bych tuto emoci být schopna přetransformovat do vlastního dramatického výrazu. Pomocí exprese vyvolané impresí z díla vypovídám nejen o díle samotném, ale také sama o sobě – poznám-li, jaký je mezi nimi vztah, pochopím také, jakou měrou na tomto vztahu participuji. A tím se dostávám k multiplikačnímu efektu, který výtvarná dramatika skýtá. Oba obory jsou zároveň expresivními i impresivními výchovnými disciplínami. Člověk se v nich setkává nejen s ostatními lidmi, ale zároveň sám se sebou. Ve výtvarné dramatice pak nenahlíží svět jen jedním hledáčkem, a dokonce ne ani dvěma svými hledáčky (výtvarný a dramatickým), ale svým hledáčkem umocněným na druhou. Nevzniká tak sčítání, ani násobení, ale jak jsem již uvedla, umocnění na druhou. Je tu něco, o čem píše docent Jan Slavík, a sice princip dokonalosti jednoty v rozmanitosti. Korespondence částí a celku je pociťována jako krása.

ŘADY A PROJEKTY VÝTVARNÉ DRAMATIKY

Následující stránky jsou vlastně podrobným záznamem o tom, jak se odvíjelo mé cestování s výtvarnou dramatikou. Musím podotknout, že prvnímu z větších výtvarně dramatických celků nazvanému „Moje město – Radotín“ předcházelo několik menších a neucelených řad, které se ale jistě ještě za výtvarně dramatické považovat nedaly. Několik technik dramatické výchovy jsem však již použila, ale bylo to spíš intuitivní zkoumání ve snaze prohloubit dětem prožitek z hodiny. Také jsem v té době ještě nestudovala na KVD DAMU, takže veškeré materiály o dramatické výchově, které jsem přečetla, jsem neměla vyzkoušené, jak se říká, na vlastní kůži.

Všechny zmíněné úkoly byly zakoušeny dětmi relativně velkého věkového rozptylu, spíše však v rámci mladšího a středního věku žáků základní školy (tzn. zhruba 6–13letými). Tvrdím, že při uvažování o úkolu vzhledem k věku žáků záleží také na způsobu zadávání práce a i zde je velmi přínosná dramatická výchova, která posunuje hranici hravosti směrem nahoru, menším naopak zprostředkuje i relativně těžké zadání.

Moje město – Radotín (na motivy knihy Tři zlaté klíče)

Výtvarně dramatický celek na motivy autorské knihy Petra Síse Tři zlaté klíče. Celé to, myslím, začalo právě touto knížkou a touto řadou úkolů. I tato knížka Petra Síse, stejně jako ostatní, není postavena v první řadě na textu, i když text a jeho poetičnost zde hraje velkou roli. Otázkou pro mne bylo, jak knihu, která je podle mého názoru především výtvarná, pojmout jako vodítko pro hodiny výtvarné dramatiky, a navíc tak, aby nedošlo pouze k jejímu „obkreslování“. Cestou k tomu se stal fakt, že jsem z knihy pro výuku převzala jen některé motivy, dalo by se říci hesla (město, kocour, pověst) a ty pak s dětmi zpracovala v prostředí jim známém, tedy místo Staré Prahy to byl Radotín, místo pověstí známých to byla pověst umělá, jimi samými vytvořená. Vznikla tak ucelená výtvarná řada s prvky dramatické výchovy, vlastně taková naše (moje a mých žáků) malá premiéra na scéně výtvarné dramatiky.

Ve zkratce o knize:

Knížku napsal a především nakreslil autor pro svou malou dceru, která nevyrostla v Praze nýbrž v New Yorku. Snahou autora a tatínka bylo přiblížit malé holčičce milované město a jeho tajemná až kouzelná zákoutí tak, jak si je pamatoval z dětství. Zároveň chtěl Petr Sís provést malou Markétku i známými pražskými pověstmi O Bruncvíkovi, O Golemovi a Staroměstském Orloji. Celou knížkou provází tajemný černý kocour, kterého si autor pamatuje ze svého dětství, a my čtenáři v podstatě sledujeme kroky jeho tlapek po starém městě.

Při popisu jednotlivých lekcí jsem použila následující postup. Nejprve jsem zachytila lekci, jak její dramatickou, tak i výtvarnou část heslovitě. K tomu jsem případně přidala inspiraci či konotaci s určitým jevem z oblasti výtvarného či dramatického umění. A následně krátce popsala cíl hodiny. V další části záznamu popisuji průběh motivace a postup práce v hodině, i případné výrazné konkrétní momenty, které při hodině vznikly. K hodinám příkládám ilustrativní fotografii výtvarného výstupu, případně se zmiňuji o dalších didaktických možnostech, které mě zpětně při psaní napadají.

Dopis a mapa města

Dramatická část: čtení dopisu, vyprávění v kruhu, živé obrazy

Výtvarná část: kresba tužkou, popř. tuší

Svět umění: planografie, staré mapy

Cíl: vstoupit do příběhu, zformulovat a vyprávět vlastní zážitek, pracovat s prostorovou a obraznou pamětí, zaznamenat vzpomínku pomocí kresby, seznámit se s prací ostatních

Žáci jednoho dne po příchodu do hodiny našli na stole v učebně dopis následujícího znění: *„Vážený čtenáři tohoto dopisu. Stala se mi prapodivná patálie. Byl jsem zrovna na cestě vlakem, chvíli jsem se zamyslel a omylem vystoupil na vašem nádraží. Ted' jsem úplně, ale úplně ztracený. Prosím pomoz mi a představ mi svoje město pomocí mapy. Kresli tužkou z paměti. Podepsán xxx. (Poutník se vždycky podepisoval třemi křížky, aby počet křížků odpovídal počtu písmen ve jméně Sís. Jméno a totožnost poutníka děti luštily až na samém konci celého projektu, ale hned od začátku jsem se snažila dávat jim drobné indicie.)*



Následovalo povídání v kruhu. Tématem bylo, jaké to je být ztracený. Každý tu situaci někdy v životě zažil a děti mají vzpomínky na tento pocit velmi živé. Vyprávěly mi, jak se někdo ztratil mamince v obchodě, jiný zase ujel rodičům na sjezdovce v Italských Alpách. Nejsilnějším zážitkem asi bylo líčení jedné holčičky, která při cestě ze školy, kterou má v centru Prahy nastoupila na nádraží do rychlíku, který v Radotíně nestaví a dojela až téměř do Berouna. Zkusili jsme s dětmi popisovat i jednotlivé emoce – strach, úzkost, zmatení.



Následovala samotná výtvarná aktivita. Žáci nakreslili pro neznámého poutníka z paměti mapu města (nebo městské části), kde žijí. Neměli zapomenout na nejvýznamnější domy (pošta, škola, obchod, nádraží apod.)

V závěru hodiny jsme se všichni sešli nad obrázky a společně procházeli očima po ulicích Radotína, všímali si detailů a povídali, kdo na co přišel a naopak, kdo co v mapě zapomněl.

Detail města v různých ročních obdobích

Dramatická část: luštění indicií, práce s představou, pantomima

Výtvarná část: hledání detailu vhodného ke zvětšení, malba – zachycení atmosféry období pomocí barev

Svět umění: Impresionismus – Claud Monet, např. cyklus Kupky sena

Cíl: všimnout si a pracovat s detailem, vytvořit atmosféru ročního období tělem – pohybem, zvukem, zachytit atmosféru barvami

V další hodině našli žáci na stole knihu Petra Síse. Byla otevřena na stránce, kde je podrobná ilustrace města. Přes ilustraci bylo položeno papírové okénko, takže byl vidět jen malý výřez z obrazu. Po okrajích okénka byly nápisy: jaro, léto, podzim, zima. Děti se nejdřív tázavě dívaly na mě, a když zjistili, že ze mě konkrétní popis aktivity nedostanou, začaly samy debatovat o tom, co to znamená. Nejprve se dostaly k tomu, že jde zřejmě o detail z města. Pak jim vrtalo hlavou, co znamenají jednotlivé názvy ročních období. V momentě, kdy nevěděly, jak dál, jsem jim dala instrukci, ať zavřou oči. Poté jsem je hlasem provázela jednotlivými

ročními obdobími se snahou vytvořit jim prožitkovou představu atmosféry (jaro = vlhý čerstvý vzduch, zpěv ptáků, bzučení hmyzu atd...). Na každé období jsem si dala zhruba minutu času. Skvělou zpětnou vazbou mi bylo, když mi jedna dívenka po skončení motivace řekla, že když měla zavřené oči a poslouchala mé vyprávění o mrazu a závějích (popisovala jsem právě zimu), tak jí bylo zima po celém těle. Poté jsem se jich ptala, jestli si v jednotlivých ročních obdobích dokážou představit i nějaké barvy. A zadání bylo najednou jasné.

Z mapy města, která vznikla v předchozí hodině, měly děti vybrat pomocí papírového okénka jeden detail a ten zpracovat ve čtyřech barevných řešeních podle čtyř ročních období. Všechny čtyři obrázky umístit vedle sebe na jeden papír. Ke každému z ročních období si každý vybral zhruba tři až čtyři barvy, mícháním a valérováním těchto barev vznikaly další odstíny, všechny ale poplatné primárnímu výběru.

Myslím, že by se zadávání úkolu dalo ještě doplnit například o pantomimu na jednotlivá roční období. Mohla by to být kolektivní aktivita například v rámci chůze (pohybu) po prostoru, doplněná i o zvuky (děti by mohly přijít na nejrůznější zvuky podbarvující jednotlivá roční období s využitím výtvarných materiálů – šustění papíru, foukání přes trubičku, cinkání nějakých nástrojů apod.).



Stopy ve městě – po čem chodily mé tlapky

Dramatická aktivita: četba dopisu, provázení partnera, který má zavázané oči

Výtvarná aktivita: frotáž, koláž

Svět umění: Vladimír Boudník – strukturální grafika

Cíl: práce ve dvojici – kooperace, získání hmatových zážitků,

V následující hodině jsme vyrazili ven. Došli jsme na místo nedaleko školy, které je relativně klidné, aby se tu dalo soustředěně pracovat, a zároveň skýtá pestrost městského prostředí – tzn. asfaltový chodníček navazující na dlažbu, nízký plot přilehlého dětského hřiště, keře, stromy, ale i kanály, zaparkovaná auta apod. Na tomto místě děti dostaly od poutníka další dopis. *„Milý čtenáři tohoto dopisu. Dodatečně ti musím poděkovat za mapu tvého města. Celé jsem ho zvědavě prozkoumal a spoustu toho u vás viděl. Mé tlapky stanuly v nejedné uličce, dotkly se nejedné zídky, šplhaly po plotech i kmenech stromů, abych se na tohle hezké městečko mohl podívat pěkně z výšky“*. V tuto chvíli už děti začaly tušit, že autorem dopisu není člověk. Následovala aktivita ve dvojicích. Žáci měli se zavázanýma očima za pomoci druhého z dvojice, který viděl, prozkoumat hapticky prostředí a označit pro ně zajímavé hmatové zážitky. Po vystřídání rolí si děti ještě jednou prošly očima předchozí trasu a následně zachycovaly technikou frotáže povrchy, se kterými se setkaly. Vznikal tak hmatově výtvarný deník konkrétního prostředí. Po skončení sběru frotáží jsme uspořádali malou výstavku s tím, že děti porovnávaly, s čím společným se setkaly a komu se co jak podařilo zachytit. Vznikaly v podstatě mapy malých haptických zážitků, které jsme pak po návratu do učebny nalepili na velký papír.

V následující hodině jsme haptické záznamy ještě zpracovali technikou tisku z koláže – je to technika tisku z výšky a haptika tu hraje také velkou roli. Tuto techniku jsem zařadila proto, aby si děti vyzkoušely racionálně tvořit povrch, který pak zanechá kýžený otisk. Jde o hlubší promyšlení struktury materiálu směrem k výtvarnému cíli (fotografie zcela vpravo).



Radotín – pověst o vzniku města

Dramatická část: čtení indicií, práce se slovem a významem, práce s asociací, tvorba příběhu, malý divadelní tvar, živé obrazy

Výtvarná část: kresba tužkou a tuší, následně kolorovaná a doplněná o text, svázání obrazů do knihy - leporela, vytvoření obálky knihy

Svět umění: tapiserie z Bayeux, fresky vyprávějící příběhy svatých, komiks

Cíl: rozvoj logického myšlení, kooperace ve skupině, vyjádření příběhu několika obrazy (nalezení nejvýstižnějšího)

Tato část projektu byla z hlediska dramatické i výtvarné výchovy nejobsáhlejší, a proto se neomezila jen na jednu vyučovací jednotku, tzn. pouhé dvě a čtvrt hodiny, ale prakticky jsme na tomto úkolu pracovali téměř měsíc od jeho prvního zadání.

Při první hodině nového zadání žáci při příchodu do hodiny našli na stole pomíchané karty s velkými písmeny. Jejich úkolem bylo společnými silami je sestavit tak, aby dávaly smysl. Po chvilce snažení dětem vyšlo slovo RADOTÍN. Nápis jsme napsali na tabuli a z kořene slova „rad“ jsme brainstormingem hledali významy, z jakých mohl název vzniknout. Děti napadala slova jako „radost“, „rada“, „radnice“, „Radek“. Ze vzniklých slov pak ve skupinkách vymýšleli příběhy, domněnky, jak mohl vzniknout název jejich domovského místa.

Interpretuji příklad jednoho takového příběhu: *Kdysi žili blízko sebe dva králové. Jeden se jmenoval Radek, druhý Ota. Když na pomezí jejich království vzniklo malé městečko, dlouho se nemohli domluvit, jaké bude*

mít jméno. Každý z králů si přál, aby neslo jméno po něm. Proto několikrát poslali posly, aby za ně u druhého krále vyjednávali. Nic platné to ale nebylo a králové se museli setkat osobně. Když se tak stalo, došlo mezi nimi nejdřív k velké hádce, každý prosazoval svůj nápad. Nakonec se ale domluvili a město pojmenovali po obou Rad-Otín.

Zvláště u výše zmíněného příběhu vybudovali žáci zajímavou dramatickou situaci, kterou byla hádka dvou králů. V roli králů byli sourozenci Ema a Oliver a pohádali se, musím říct, vskutku autenticky. Pak se naštěstí stejně autenticky usmířili a domluvili na názvu.

Každá skupinka tedy prezentovala svůj příběh. Dále měli ještě vybrat společně několik fotografií – živých obrazů z jejich příběhu. Zastavováním nám vznikaly klíčové body příběhu, které se pak staly obrazy komiksu, který byl následující výtvarnou aktivitou. Následovala jejich samostatná kresba jednotlivých obrazů komiksu, které jsme pak nalepili na tvrdé kartony, doplnili textem a svázali, takže vzniklo leporelo. Součástí komiksu byla i přední strana s úvodním obrázkem a jmény autorů příběhu a jménem ilustrátora.



Přiblížit žákům, jak vzniká komiks coby výtvarné zachycení příběhu, který má určitý začátek, vývoj a konec, bylo pro mě vždycky těžké. Děti komiksy znají a rády je čtou, ale málokdy při předchozí práci se mi podařilo jim vysvětlit, jak na to, když by jej chtěly samy vytvořit. Metoda hraní příběhu a jeho zastavování na určitých obrazech pomohla přiblížit, jak obrazové vyprávění vzniká. Další nespornou výhodou je samotné kreslení figur, které zvláště v určitém věku skýtá nemalé obtíže (viz V. Roeselová – most přes krizi dětského výtvarného projevu). Tím, že si děti

vyzkoušely role postav v příběhu, které nějak jednají a konkrétním způsobem se při tom hýbou, dokázaly pak s větší lehkostí zachytit pohyb a jednání i v kresbě.

Kocour Sís – návštěva s odhalením

Dramatická část: učitel v roli, žáci se postavy vyptávají, rolová hra – boční vedení

Výtvarná část: kresba uhlím, malba temperou

Svět umění: Chat Noir

Cíl: pohybovou hrou se dostat k autentičtějšímu výtvarnému vyjádření, odhalení tajemství příběhu – tečka

Žáci se mě v průběhu celé výtvarné řady, která nám trvala několik týdnů, neustále ptali, kdo je ten neznámý poutník, který jim průběžně zadává instrukce. Proto bylo nezbytné, aby došlo k jeho odhalení. Na poslední hodině jsem jim tedy řekla, že ten neznámý poutník, o kterém toho už nejspíš hodně tuší, za nimi za chvíli přijde a oni se ho můžou ptát, na co budou chtít, ale jen otázkami, na které se dá odpovídat ano-ne (jednak jsem tím chtěla získat čas a zároveň budovat u dětí schopnost položit otázku). Poté jsem odešla za dveře, kde jsem si nasadila zelený klobouk (kostýmní znak, který dodal postavě „fantastičnost“, protože jsem nechtěla vytvořit postavu obyčejného kocoura. Tento měl i svým chováním malinko připomínat kocoura v botách, byl trošku ješitný, chytrý, rozmarný). Když jsem se vrátila do učebny, děti se ptaly: „Jsi člověk?“ „...zvíře?“ atd., až ze mě dostaly představu téměř celé postavy. Na závěr nám zbylo luštění jména. Přiznám se, že jsem je trochu navedla a po jednom písmenku jsme jméno dali dohromady. Potom už se děti s kocourem rozloučily a popřály mu šťastnou další cestu, a aby už nebloudil. Já jsem znovu odešla za dveře a po návratu se jich vyptávala, co se všechno o poutníkovi dozvěděli. Pak následovala hra na kočky. Děti se pohybovaly volně po prostoru a já jim bočním vedením zadávala instrukce. Chtěla jsem, aby si představily, že jsou kočky a kocouři, nejprve se po ránu protáhly, pak si podrbaly kožíšek, následovala ranní hygiena, pak procházka po ulici, setkání s jiným kocourem či kočkou, naježení,

prskání, i malá kočičí rvačka, potom také kočičí otírání se například o lidskou nohu a ukládání ke spaní.

Po tom všem následovala výtvarná část, kdy děti kreslily obraz kocoura Síse a mohly v něm použít všechno, co si v dosavadních pohybových činnostech vyzkoušely. Opět se mi pohybová aktivita osvědčila, jako nejlepší forma motivace pro kresbu figury v pohybu.



Jak přišel leopard ke svým skvrnám (podle bajky R. Kiplinga)

Vysoký a Nízký Veld

Dramatická část: čtení při zavřených očích, doplněné africkou hudbou

Výtvarná část: kresba tužkou, tuší, malba, koláž, stylizace

Svět umění: Vincent van Gogh

Celý projekt jsem odstartovala poslechem africké hudby. Poté, co dozněly poslední rytmy, jsem se dětí zeptala, jestli vědí, odkud hudba pochází, kde může mít kořeny. Poté, co bylo odhaleno toto tajemství, jsem jim řekla, že ze stejné země pochází i spousta mýtů a bajek, které vysvětlují původním obyvatelům vznik a fungování světa a že se jednou takovou bajkou budeme v následujících týdnech zabývat. Poté jsem opět pustila mnohem tišeji hudbu a přečetla úvod celé bajky.

„Ve dnech, kdy každý začínal pěkně žít, drahoušku, leopard se usadil na místě zvaném Vysoký Veld. Pamatuj si, že to nebyl ani Nízký Veld, ani Křovinatý Veld, a také ne Kyselý Veld, nýbrž výlučně jen a jen horký a slunečný Vysoký Veld, kde byl písek, pískově zbarvené skály, chumáče jen a jen pískově žluté trávy. Žili tam žirafa, zebra, antilopa, kudu a kapský jelen a všichni byli jen a jen pískově žlutohnědí po celém těle; ale leopard - šedivě nažloutlý, kočkovitý tvor - byl ze všech nejvíc pískově žlutohnědý a na chlup splýval s tou jen a jen žlutavě šedohnědou barvou Vysokého Veldu. To bylo velmi zlé pro žirafu a zebra a ostatní, neboť když si lehl u jen a jen žlutavě šedohnědého kamene nebo trsu trávy a žirafa, zebra, kapský jelen, kudu, antilopa nebo gnu šli náhodou kolem, hned zaútočil na jejich skákavý život. Opravdu to dělal! A byl tam též Ethiop s lukem a se šípy (jen a jen šedavě hnědožlutý muž), který žil s leopardem na Vysokém Veldu. Ti dva měli ve zvyku lovit spolu – Ethiop lukem a šípy a leopard jen a jen zuby a drápy - až žirafa, kapský jelen, kudu, kvaga a ostatní nevěděli, kam skočit. Opravdu to už ani nevěděli, drahoušku!“²

² KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.



Po přečtení jsem se dětí nejprve ptala, jestli jsou v textu slova, který úplně nerozuměly. Všechny jsme je vysvětlili a pak jsem se vyptávala, jaké barvy v duchu viděli, jaký měli pocit po těle. V následující hodině dostal každý čtvrtku A3, kterou jsme přehnutím rozdělili na čtyři stejně velká pole, každé o velikosti A5. Do každého pole žáci jinou technikou zpracovávali prostředí Vysokého Veldu a především dlouhou a vysokou šedohnědou travu. V prvním poli měla být zaznamenána tužkou, v druhém poli lineární kresbou tuší, další pole mělo být malbou temperovými barvami a v posledním poli mohli žáci použít staré papíry či noviny a vystříhat či vytrhat z nich koláž. Uplatnění všech čtyř technik bylo pro některé děti technicky a časově tolik náročné, že se nám práce na tomto úkolu protáhla i do další hodiny, některým dokonce na další dvě hodiny. Když byl konečně Vysoký Veld hotový, měly děti ještě za úkol umístit do něj některá africká zvířata, která budou chtít. Musely je však rafinovaně zamaskovat, tak abychom o nich věděli jen my diváci a aby je nenašel leopard ani Ethiop.

Myslím, že to byla pro žáky a žákyně velmi obohacující zkušenost především z hlediska výtvarně technické vybavenosti. Střídání technik a rozsáhlost celého souúkolí však byla pro některé menší děti náročná a byli i tací, kteří ji nedokončili. I přesto však vznikla převážná většina dokončených prací a děti si odnesly i konkrétní pocit, jak to chodí a vypadá na Vysokém Veldu.

Prales

Dramatická část: hra se zvuky, vytvoření prostředí, atmosféra

Výtvarná část: malba temperou, reverzní šablona, tupování

Svět umění: Celník Rousseau

Další hodinu jsme zahájili četbou další části bajky:

„Po dlouhé době – v oněch dnech vše žilo mnohem a mnohem déle – se naučili vyhýbat se všemu, co se podobalo leopardu nebo Ethiopovi. A jeden za druhým – začala s tím žirafa, protože měla nejdelší nohy – opouštěli Vysoký Veld. Utíkali po celé dlouhé dny, až přišli k rozsáhlému pralesu, kde byly jen a jen stromy, křoviny a pruhované, skvrnité a křížující se stíny, a tam se ukryli. Po dalším dlouhém čase proto, že postávali zpola ve stínu a zpola mimo jeho dosah a že se na ně promítaly klouzavě těkavé stíny stromů, žirafa dostala skvrny a zebra pruhy, africký jelen a kudu pak tmavou barvu s lehkými, šedavými vlnovkami na hřbetech, jaké mívá kůra na kmenech. A tak se stávalo, že jste je mohli slyšet i cítit, ale jen zřídka zahlédnout, a to ještě jen tehdy, když jste věděli, kam se máte podívat. Prožívali krásné chvíle ve stínech pralesa, jen a jen skvrnitých a tečkovaných, protože leopard a Ethiop zatím pobíhali po Vysokém Veldu jen a jen nahnědle šedožlutém a velmi se divili, kam se poděly jejich snídaně, obědy i večeře.“³



³ KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.

Po přečtení jsem se zeptala dětí, jestli někdy byly v pralese, nebo jestli mají nějakou představu, jak to v pralese vypadá, jak to tam voní, co třeba můžou cítit. Poté jsme si všichni zavřeli oči a pokusili jsme se do pralesa přesunout právě za pomoci zvuků. Každý mohl přidávat podle vlastní libosti a zvolit si jakýkoli zvuk zvířete, které si představoval. Zvuky mohly děti i proměňovat – mohly chvíli být například opicí, papouškem, hadem, nebo i něčím nedefinovatelným. Poté, co jsme oči zase otevřeli, popisovaly děti, co všechno slyšely a představovaly si. Ukázala jsem jim některé obrazy od Celníka Rousseaua, na kterých je namalován prales. Je na nich vidět, jak je prales členitý, plný listů, kmenů, výčnělků a s každým z nich si dal Rousseau práci. My jsme zvolili, abychom si práci ulehčili, techniku reverzní šablony (tzn. vnitřek šablony se vystříhne nebo vyřízne a obraz se pak nanáší tupováním štětcem přes šablonu). Děti nejprve namalovaly (spíš natřely) pozadí obrazu, aby nezůstalo jen tak bílé. Mohly naprosto libovolně kombinovat barvy. Poté vyřezaly a vystříhaly do jiného tvrdšího papíru různé tvary listů, květů a podobně. Pak přikládaly šablonu na předpřípravenou čtvrtku s pozadím a štětcem namočeným v nepříliš zředěné temperové barvě přes ně tzv. tupovaly (nanášely barvu). O šablony se mohly jakkoli dělit, půjčovat si šablony ostatních, nebo ty svoje poskytnout k zapůjčení. Když měly dokončený šablonový základ, mohly ještě dokreslit či domalovat libovolné detaily obrazu jakoukoli technikou chtěly.

Na konci hodiny jsme se nad obrázky sešli a povídali si, co nám práce přinesla. Každý také chtěl vidět, jak byla využita jeho šablona v práci někoho jiného.

Stíny – stíny pralesa, skvrny

Dramatická část: tvorba atmosféry pralesa – zvuky při zavřených očích, hra se stíny pod rozsvícenou lampičkou

Výtvarná část: kresba uhlím, hledání tvaru stínu, mimikry

Svět umění: divadelní stínohra, Shadow Art

I v této hodině jsme se vrátili ještě do pralesa, už jsme se ale mnohem víc setkali s některými aktéry příběhu. V úvodu hodiny jsme si připomněli

motivaci z hodiny předchozí – krátce jsme zopakovali při zavřených očích zvuky pralesa. Pak jsem přinesla stolní lampičku, abychom si mohli pohrát se stíny. Děti si vzaly do rukou některé odstřížky, které vznikly vyřezáváním šablon a jejich přikládáním před rozsvícenou žárovku lampy vznikaly v odraze na zemi stíny, se kterými mohly děti libovolně pohybovat. Děti mohly stíny vrstvit, sdužovat, vytvářet z nich různé obrazy, někdy se dokonce zdálo, že některé stíny nesou podobu nějakého zvířete. Pak jsme se dali do kreslení. Rozdala jsem velké archy balicího papíru a žáci ve dvojicích tvořili svůj společný velký prales plný stínů, kreslili však pouze černým uhlím. Zvířata měla být ve stínech dobře ukrytá, aby je jen tak někdo nenašel.

Někteří si zvolili, že by chtěli kreslit na samostatný papír, protože jim práce ve dvojici nevyhovovala, jiní ji přijali a byli z ní nadšení - mohli tak přímo sdílet, co vymysleli za novou schovávačku a vymýšlet společně další. Ze zadání vznikly krásné kresby, nad kterými jsme se na konci hodiny sešli a společně luštili, kde je které zvíře schované a jak důmyslně to autor vymyslel. Jediné úskalí vzniklo pravděpodobně z toho, že někteří si vychutnávali práci víc než ostatní a nestihli ji dokončit, proto jsme ji nechali na příště.



Africká zvířata – skvrny pod lupou

Dramatická část: chůze po prostoru, somatická proměna pohybu ve zvolené africké zvíře

Výtvarná část: tisk z koláže, hledání tvaru skvrny

Svět umění: textilní design – potisk

V této hodině se děti nejprve vtělily do zvířete, které si zvolily. Začínali jsme v prostoru obyčejnou lidskou chůzí a vyplňováním prostoru. Postupně jsem děti vedla k tomu, aby si každý nejprve v hlavě vymyslel nějaké africké zvíře - takové, ke kterému má nějaký vztah, které se mu třeba líbí, které za něco obdivuje, nebo i naopak, kterého by se třeba bál apod. Pak jsem je vedla k postupné proměně v toto zvíře. V pohybu se nejprve jen drobně mělo objevit něco zvláštního, co je spíš zvířecí než lidské, pak se to postupně mělo rozvinout, až v nich a z nich vyrostlo právě to zvíře, které si vybrali na začátku. Jak se pak při neustálé chůzi žáci mýjeli v prostoru, měli se rozhlížet, koho všechno kolem sebe potkávají. Pokud potkali nějaké zvíře, se kterým jako zvířata sympatizují, mělo se to projevit i na vzájemné reakci, která však měla zůstat ryze zvířecí, stejně tak pokud se například setkali s nějakým predátorem, který pro ně mohl být nebezpečný. Po skončení aktivity jsme si povídali o tom, co všechno nám vzniklo. Která zvířata asi potkali, jaké bylo to jejich.

Pak se pustili do výtvarné části práce. Nejprve z tvrdého papíru vystřihli obrys svého zvoleného zvířete. Ten pak přilepili na podkladový papír. Poté na něj navrstvili z vystříhaných dílků vzory daného zvířete. V druhé části úkolu měli žáci najít na svém slepeném zvířeti kulatým okénkem co nejzajímavější výřez. Ten pak zvětšit a stejnou technikou (tedy lepením koláže) přenést na druhý podkladový papír. Obě koláže jsme pak naváleli barvou a tiskli dohromady vedle sebe, zvíře i kruhový zvětšený výřez, který představoval srst tohoto zvířete pod lupou.



Protože byla výtvarná zadání poněkud komplikovanější a navíc máme v učebně pouze jeden tiskařský lis, aktivita se nám poněkud roztáhla do necelých tří vyučovacích jednotek. To ale některým dětem umožnilo, aby si

v průběhu týdne mezi dvěma hodinami výtvarné výchovy vyhledaly materiály o svých zvolených afrických zvířatech a některé to tak skutečně udělaly. Pro ty, které skončily dřív, byly materiály šikovnou možností, jak využít zbytek hodiny a samy si podle fotografií kreslily.

Lov – malba

Výtvarná část: malba temperou, starší žáci cyklus čtyř linorytů

Dramatická část: hra na slepou bábu, živé obrazy z lovu

Svět umění: pravěké jeskynní malby

Celou hodinu jsme začali rozehřívací hrou na slepou bábu. Jeden hráč má zavřené oči a snaží se v místnosti chytit některého z ostatních hráčů. Když se to podaří, musí zkusit uhodnout, koho chytil. Pokud se to podaří, hráči si vymění role, pokud ne, slepá bába zůstává a chytá dál.

Po hře jsme si krátce povídali, jaké to bylo a podle čeho hráči, kteří byli slepou bábou, poznávali své chycené spolužáky. V čem tkvělo kouzlo lovu a co je na tom zajímavé.

Pak jsem přečetla další část z bajky:

„Leopard a Ethiop se vydali hledat pravěkou flóru a konečně po mnoha a mnoha dnech spatřili rozsáhlý, hluboký, vysoký prales. „Co to je,“ ptal se leopard, „že je tu jen a jen tma a zase tak plná drobných skvrnek světla?“ „To nevím,“ odpověděl Ethiop. „Ale snad je to ta pravěká flóra. Cítím žirafu, slyším žirafu, ale nevidím žirafu.“ „Je to podivné,“ soudil leopard. „Cítím zebra, slyším zebra, ale nevidím zebra.“... „Vždyť v téhle temnotě by je bylo vidět jako zralé banány v udírně.“ Ale neviděli je. Leopard a Ethiop lovili celý den, a ač je cítili a slyšeli, nespatri ani tu, ani onu. ... „Počkejme, až se setmí. Tahle honba za denního světla je hotová ostuda.“ Čekali tedy do tmy a pak leopard slyšel, jak něco oddechuje a odfrkuje ve svitu hvězd, který se pruhovitě prodíral mezi větvemi. Skočil po zvuku. Bylo to cítit jako zebra, na omak to bylo jako zebra a kopal to jako zebra, když to srazil na zem, ale neviděl to. Proto řekl: „Bud’ klidný, ty tvore bez tvaru. Budu ti sedět na hlavě až do rána, protože je tu něco, čemu vůbec nerozumím.“ V té chvíli zaslechl sténání, pád a zmítání a Ethiop volal:

„Chytil jsem něco, co nevidím. Je to cítit jako žirafa, kope to jako žirafa, ale nemá to žádnou podobu.“... „Sed' tomu na hlavě až do rána – já to dělám taky tak,“ radil Leopard. Seděli tedy na svých úlovcích až do rozbřesku dne.⁴

Poté se žáci měli rozdělit do dvojic, každá dvojice si mohla vybrat, jakou dvojici predátora a oběti bude představovat a rozdělit si úlohy. Mohli si vybrat dvojici z celého světa zvířat, lidí nebo i rostlin. Každá dvojice měla chvíli na to, aby si připravila živý obraz. Pak jsme si všichni sedli a vždy jedna dvojice ukázala svůj živý obraz. Ostatní hádali, co je to za dvojici. Po uhodnutí dvojice živý obraz ještě na chvíli rozehrála.

Tuto hodinu jsem, stejně jako ostatní, aplikovala ve dvou věkových skupinách dětí. Když přišla na řadu výtvarná část, rozhodla jsem se, že s každou skupinou budu tvořit jinou výtvarnou technikou. Když jsem pracovala s mladšími dětmi, měly pak namalovat temperami obraz s názvem lov a bylo zcela na nich, jaký výjev si zvolily.

Skupinu starších dětí jsem měla v úmyslu přimět k vymyšlení krátké situace, která by se lovem dala nazvat. Mohlo to být i něco důvtipného. Tuto situaci či mikro příběh pak měli žáci zaznamenat v několika obrazech technikou linorytu. V podstatě nám pak vznikl takový malý komiks.



⁴ KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.

Myslím, že v obou skupinách aktivity probíhaly dobře, a myslím, že především pro kluky, kterých nebývá na hodinách tolik jako děvčat, to bylo zajímavé téma, na kterém se mohli náležitě vybit. Jediným úskalím, se kterým je třeba počítat, je větší časová dotace na druhou výtvarnou techniku linorytu – rytí a tisk nám zabraly i několik následujících hodin.

Mimikry

(Tuto hodinu uvádím, přestože nebyla uskutečněna. Napadla mě až později v procesu reflexe a sepisování celého projektu, myslím ale, že je třeba ji uvést, protože v podstatě zastřešuje celé téma.)

Dramatická část: malba na obličej v daném pozadí, maska

Výtvarná část: malba na obličej - fotografie

Svět umění: videoklip k písni *Somebody That I Used To Know* (Gotye)

„Ethiop se poškrabal ve vlasech a řekl: „Mělo by to být jen a jen sytě žlutohnědě zlatožluté od hlavy až k patě, a pak by to byla žirafa. Ale má to po celém těle kaštanové skvrny. A co ty máš na svém jídelním stole, bratře? Leopard se také poškrabal na hlavě a řekl: „Mělo by to mít vybraně jemnou, jen a jen nahnědle šedou barvu a pak by to byla zebra; ale je to celé pruhované černými, narudlými pruhy. Co jsi to u všech všudy udělala, zebro? Víš, že bych tě na Vysokém Veldu spatřil na dálku deseti mil. Nemáš žádnou podobu!“ „Vím,“ souhlasila zebra, „ale zde není Vysoký Veld. Což nevidíš?“ „Ted’ ano,“ řekl leopard. „Ale včera jsem neviděl po celý den. Čím to bylo?“ „Pust’ nás,“ pravila zebra, „a my ti to ukážeme.“ Pustili tedy zebra i žirafu. Zebra odskočila ke skupině trnovníků, které sluneční světlo promítalo jako pruhy, a žirafa odběhla k vyšším stromům, pod nimiž byla jedna stínová skvrna vedle druhé. „Ted’ se dívejte,“ zvolaly zebra i žirafa. „Tímhle to bylo. Jedna – dvě – tři! A kde jsou vaše snídaně?“ Vykuloval oči leopard a poučil oči Ethiop... „Tohle je kousek, který stojí za to, abych se mu naučil,“ řekl Ethiop. „Jak?“ zvolal leopard. „Na pěkně se vyjímající černou barvu s trošinkou červeně a s břidlicově

modrým nádechem. Bude to velmi dobré, až se budu chtít schovat v dutinách nebo mezi stromy." A tak změnil kůži."⁵

Žáci by se nejdřív rozdělili do dvojic. Každá dvojice by pak vybrala pro svou první fotku jakékoli prostředí jako pozadí – dalo by se takto pracovat i v přírodě. Jeden z dvojice by sloužil jako model/ka, druhý by měl za úkol pomalovat mu obličej a nazdobit například i vlasy tak, aby model co nejdokonaleji splynul se zvoleným pozadím. Celá kompozice by se pak nafotila. V druhé části hodiny by se děti ve dvojici vyměnily. Jako reflexi bychom mohly použít fotografie, nad kterými bychom mluvili o tom, kde se ukrytí podařilo víc, kde méně a co by mohlo pomoci.

S tématem mimikry by se jistě dalo pokračovat do další hodiny a namalovat podle zvoleného objektu (například zvířete či hmyzu z fotografie) ideální prostředí, ve kterém by objekt měl dokonalé mimikry.

K předchozí aktivitě by bylo zapotřebí především zakoupení několika sad barev na obličej, což by mohlo být pro školu finančně mírně náročné. Dále také zapůjčení fotoaparátu, i když je pravdou, že v dnešní době je dobrým fotoaparátem vybaven každý lepší mobilní telefon, který nosí děti většinou s sebou. Jinak bych ale předpokládala, že by to byl úkol, který by mohl děti bavit a i obohatit víc, než strohý výklad, který známe z filmu *Škola, základ života: „Mimikry je, když se ztratí“*.

Hladili jsme leoparda

Dramatická část: pohyb a haptický kontakt s leopardem

Výtvarná část: haptická malba suchým pastelem

Svět umění: Degasovy sošky z vosku

Začínali jsme prací ve dvojicích. Vzhledem k blízkosti kontaktu, se kterým jsme se chystali pracovat, jsem děti nechala, aby si zvolily samy, s kým budou ve dvojici. Nejprve se měly děti domluvit, kdo bude pro tuto chvíli

⁵ KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.

leopard a kdo Ethiop (role se pak i vymění, aby každý zažil obojí). Leoparda je potřeba nejprve z člověka vymodelovat a to je právě úkol pro Ethiope. Ethiope modelovali své leopardy v nejrůznějších pozicích (při spánku, při lovu, při číhané, při útoku). Ve chvíli, kdy byli všichni spokojeni se svojí prací, mohli se na chvíli podívat, jak jejich dílo ožije – na moje tlesknutí se měly sochy dát do pohybu. Po skončení si leopardi a Ethiope vyměnili role a aktivita se opakovala. Když jsme skončili, dostal každý svůj papír. Úkolem bylo se zavřenýma očima při bočním vedení na arch balicího papíru nakreslit haptickou malbu suchým pastelem. Postupovali jsme následovně. Každý si zvolil jednu jakoukoli barvu suchého pastelu, poté všichni zavřeli oči. Vedla jsem je po papíře slovy „nyní si nejprve ohmatejte okraje papíru, který máte před sebou, dobře prozkoumejte jeho prostor, najděte na papíře místo, kde má váš leopard hlavu, a lehce ji hladte pastelem, komu by pastel přestal vyhovovat, může pokračovat i prsty... kde jsou jeho uši, kde čumák, kde by měl oči atd. Stejně tak najděte na papíře místo, kde má leopard hřbet atd., atd. Takto jsem děti vedla po papíře tělem leoparda od hlavy až po ocas a tlapy. Teprve poté si mohly děti otevřít oči a podívat se, co jim pod rukama vzniklo. Když se všichni dost vynadávali a vynadivili, dostali prostor leoparda dotvořit – dokreslit či domalovat.



Ještě než jsme přešli k leopardím skvrnám, přečetla jsem jim konec bajky:

„Když se Ethiop rozhodl změnit svou kůži, nezbylo leopardovi nic jiného, než se přizpůsobit a změnit se také. Požádal Ethiope o pomoc se zdobením kožichu. „Volím tedy skvrny“, řekl leopard. „Ale nedělej je sprostě velké, nechci vypadat jako žirafa – ani za nic.“ „Udělám ti je špičkami prstů,“ řekl Ethiope. „Na mé kůži zbyla spousta černé barvy. Nehýbej se!“ Ethiope pak

složil prsty k sobě (na jeho kůži zbyla opravdu spousta černé barvy) a přitiskl je na mnohá místa leopardova těla. A kde se těch pět prstů dotklo leopardovy kožešiny, zůstalo pět malých, černých skvrn – pěkně v hromádce. Můžeš je vidět na každé leopardí kůži, drahoušku. Někde Ethiopovy prsty sklouzly a otisky se trochu rozmázly, ale podíváš-li se zblízka na kteréhokoli leoparda, přesvědčíš se, že je to vždy pět skvrn – pět otisků špiček černých, tlustých prstů.”⁶

A tak děti nabíraly barvu konečky prstů a jako Ethiop je otiskovaly do kožichu svého leoparda.

Výroba loutek afrických zvířat a tvorba bajky

Dramatická část: co je to bajka, motiv poučení

Výtvarná část: výroba kaširovaných loutek

Svět umění: Picassovy plastiky zvířat

V dalších hodinách jsme už měli africká zvířata tak pod kůží, že bylo v celku jednoduché motivovat děti k výrobě spodové loutky afrického zvířete. Použili jsme k tomu kaširovací techniku novinového papíru a lepidla. Loutku jsme pak barvili temperovými barvami. Nad tímto úkolem jsme strávili několik hodin výtvarné výchovy, a když byly loutky konečně hotové, přišel čas je oživit.

Nabídla jsem dětem následující možnost – vytvořit autorskou bajku stejně jako pan Kipling (krátce jsme si v hodině povídali i o něm), ve které budou jejich zvířata figurovat. Následně pak bajku přehrát jako loutkové mini představení.

Bajka je literární útvar nesoucí ponaučení, základem takového ponaučení je konflikt či neřest nalézající se v lidském chování. Žáci pracovali ve skupinkách tří až pěti dětí. Skupinky jsem nechala z klobouku vylosovat jedno slovo, které by nějakou neřest vyjadřovalo (byla tam slova jako pýcha, zloba, škarohlídství, krádež, lež atd.) a na jejíž téma by bajka měla

⁶ KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.

být. Každá skupinka si měla vymyslet příběh, ve kterém se představí všechna jejich vyrobená zvířata – loutky. Příběh měl mít nějaké vyústění, jak se s nešvarem vypořádat. Když měly skupinky vymyšlen příběh, některé si dokonce napsaly na papír scénář replik, které jejich postavy budou říkat. Pak jsem dětem připravila jednoduchou scénu z bílého prostěradla, aby měly prostor si svůj příběh nazkoušet, než jej přehrají divákům z řad svých spolužáků.

Myslím, že se aktivita velmi povedla. Dobrou zpětnou vazbou mi bylo, že se děti ještě několikrát ke svým příběhům samy vracely na začátku dalších hodin a chtěly je přehrávat znovu a znovu.



(Další výtvarné výstupy z projektu Jak přišel leopard ke svým skvrnám)

Cestování časem (autorská řada)

Tento pedagogický celek bych spíš označila za výtvarně dramatickou řadu. Jedná se o menší útvar, nepříliš celistvý, přesto myslím, že stojí za zmínku coby náhled do specifického způsobu, jak tvořit lekce ve výtvarné dramatice. Navíc se sice v této řadě objevují různě vzdálená témata, ale při detailnějším rozpracování těchto témat by se jistě již o projektu dalo mluvit. Práce neměla jen jednu konkrétní předlohu. Vznikla v období, kdy mě oslovil steampunk a jedná se o volnou inspiraci tímto tématem. Zároveň jsme se v lekcích věnovali cestování časem, a to v různě dlouhých časových krocích. Taky se nám jednou nitky času zamotaly a díky tomu se mohly setkat bytosti i jevy, které by se běžně nesetkaly.

Lekce jsem s drobnými úpravami pro jednotlivá věková specifika vedla jak v hodinách pro mladší (5–9 let), tak pro starší děti (10–13 let). Úpravy se veskrze týkaly použitých výtvarných technik podle náročnosti, dále pak některých dramatických her. Konkrétní rozdíly uvádím v textu.

Časostroj

Dramatická část: ztělesnění stroje času, hra se zvukem a rytmem

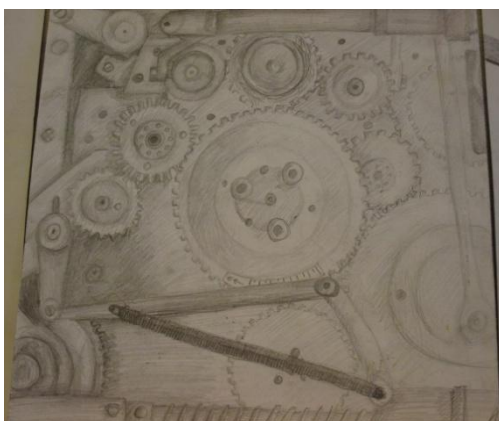
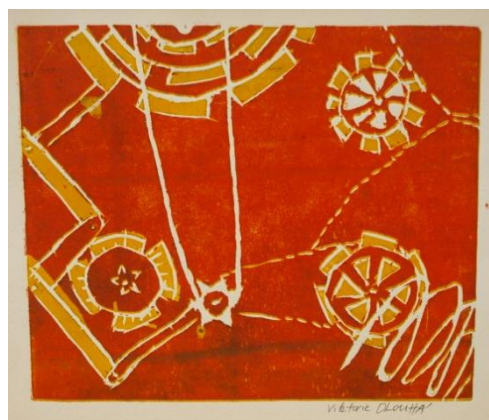
Výtvarná část: kresba a grafický tisk (tisk z koláže či linoryt)

Svět umění: orloj, století páry

Viděli jste někdy stroj času? Mohl by vypadat třeba jako vnitřek starého budíku. Dramatická hra spočívá v tom, že jeden z žáků je stavitelem časostroje a ostatní děti jsou součástky, které má stavitel k dispozici. Vymyslí jim funkci a sestaví je do stroje, který po spuštění funguje (součástky se otáčejí, cvakají, tikají, obíhají, kolem pomyslné osy atd.). Cvičení podporuje smysl pro rytmus a smysl cítit sama sebe jako součást celku.

Po vybudování a spuštění časostroje ze živých součástek jsme se pustili do výtvarné části hodiny. Žáci měli kreslit na přední i zadní stranu čtvrtky formátu A4. Na zadní stranu žáci kreslili svoji představu stroje času zevnitř, na čelní straně jeho vnější podobu. Počítala jsem s tím, že při

instalaci na výstavě budu obrázky zavěšovat na šňůru pomocí kolíčků, aby byly obě strany dobře vidět. Kresby se ve všech skupinách velmi vydařily a v další hodině jsme na ně navázali tvorbou grafické matrice a jejím následným otiskováním. Pro mladší žáky jsem zvolila techniku tisku z koláže (viz str. 22 – srst pod lupou). Starší žáci vyráběli tiskovou matici technikou linorytu, tedy rytím do destičky ze starého lina. V obou případech se jedná o tzv. tisk z výšky.



Největší časostroj v Čechách a Evropě

Tato hodina sice nebyla realizována, ale přesto ji uvádím jako návrh, jak rozšířit platformu lekcí. Dokonce si myslím, že příběh Mistra Hanuše by si zasloužil mnohem větší prostor, ne-li strukturované drama. Jedná se ovšem o záležitost diskutabilní, protože ve skutečnosti dokonce Mistr Hanuš orloj nesestrojil (podle listin nalezených ve 2. pol. 20. stol. jej vytvořil roku 1420 Mikuláš z Kadaně, Hanuš ho opravoval koncem 15. století).

Dramatická část: živé obrazy

Výtvarná část: kresba, kolorování akvarelem nebo pastely

Svět umění: Mikoláš Aleš (ilustrace ke Starým pověstem českým)

Znáte pověst o nejznámějším českém hodináři, který sestrojil velký stroj na měření času? Byl jím Mistr Hanuš, který sestavil Pražský orloj na Staroměstském náměstí. Podle pověsti mu konšelé Starého města nechali vypálit oči, aby nebyl už nikdy schopen vytvořit tak velké dílo, a pražský orloj tak zůstal jedinečným v celé Evropě i na světě.

V úvodu hodiny bych nejprve pustila z přehrávače zvukový záznam orloje. Pak bych se zeptala, jestli někdo ze žáků poznal, o co se jedná, kde to najdeme a co všechno děti o orloji vědí. Pokud by znaly pověst, tím lépe. Přesto bych ji po tomto úvodu ještě přečetla. Po přečtení bychom přistoupili k vytváření živých obrazů. Děti by se rozdělily do dvojic a každá dvojice by měla z úkol vymyslet jeden živý obraz z příběhu. Potom bychom živé obrazy zhlédli. Obrazy by nejspíš nebyly předváděny chronologicky, proto by bylo dobré, aby se po prvním předvedení děti domluvily na pořadí obrazů tak, aby postupně prováděly příběhem. Pak bychom mluvili ještě o tom, zda by na dovyprávění příběhu bylo potřeba přidat nějaký obraz, který ve výčtu chyběl, a zkusili ho ukázat. Je pravděpodobné, že by se některé obrazy opakovaly, nebo si byly velmi podobné – i tyto detaily bychom zkusili seřadit ještě mezi sebou tak, aby navazovaly v rámci konkrétního mikropříběhu.

Díky předvedení živých obrazů by děti získaly pevnější představu o tom, jak se vypráví příběh obrázky. Proto by pro ně mělo být snazší seřadit klíčové obrazy do komiksu. Kreslili bychom tuší a kolorovali akvarelem či pastelem.

Když se stroj času porouchá

Dramatická část: řazení obrázků na časovou osu

Výtvarná část: malba, koláž

Svět umění: francouzský film Návštěvníci

Do hodiny jsem donesla zhruba dvacet obrázků ilustrujících konkrétní časové epochy a k nim dvacet lístečků s časovými údaji (ve skupině mladších dětí bylo obrázků jen deset a celá aktivita byla zjednodušena, aby ji děti zvládly). Na velký balicí papír jsme si nakreslili časovou osu a děti měly společnými silami seřadit jednotlivé obrázky na časovou osu a přiřadit k nim lísteček s časovým údajem. Vybírala jsem záměrně obrázky od pravěku až po dnešní dobu. Ke každému zařazenému obrázku jsme si chvilku povídali o tom, co bylo pro tu dobu typické. Pak jsem děti nechala zavřít oči. Z nahrávky jsem pustila skřípavý a vrzavý zvuk, jakoby se rozbily staré hodiny. Během zvuku jsem letmo zpřeházela obrázky mezi jednotlivými časovými údaji. Potom, co si děti otevřely oči, zkoušely identifikovat, které obrázky jsou zpřeházené, a v každém konkrétním případě jsme se bavili o tom, co by takové porouchání znamenalo – např. automobil v době ledové, pyramidy ve středověku atd. Zkoušeli jsme popsat, jak bizarní by taková změna byla, hodně jsme se nasmáli při některých představách. Po skončení této aktivity dostaly děti velkou čtvrtku a měly na ni namalovat temperami prostředí konkrétní doby a bizarní návštěvníky či jevy pak nakreslit na kus balicího papíru, vystříhnout a nalepit do obrázku. Dolepováním jsem chtěla vyjádřit, že se skutečně jedná o něco z jiného světa, z jiného času.

V celku mě překvapilo, jak dobře v některých skupinách šlo zařazování obrázků k časovým údajům. Některé děti jsou na tom s historickým povědomím lépe než jiné. Zdálo se mi, že tato aktivita měla větší úspěch u chlapců než u dívek.





Moje cesta životem – minulost, přítomnost, budoucnost

Dramatická část: minulost: fotografie z dětství, rozehraný živý obraz; přítomnost: pohybová aktivita vedoucí k vnímání sama sebe v přítomném okamžiku; budoucnost: psaní dopisu sobě do budoucnosti

Výtvarná část: kombinované techniky – vzpomínka, portrét, představa

Svět umění: autoportréty slavných umělců: Picasso, A. Derain,

Úkol byl rozdělen do tří etap. Každá etapa byla poplatná jedné vyučovací jednotce a budu popisovat každou zvlášť.

Na první hodinu si děti měly přinést jednu či více starých fotografií, na kterých jsou ještě miminka. Neměly je nikomu ze svých spolužáků ukazovat, protože nás čekala hra na luštění, kdo je kdo. Každý měl ke svojí fotografii vymyslet, co se stalo minutu před ní a minutu po ní. Fotografie jsem vybrala a rozložila je po stole. Každý si mohl všechny důkladně prohlédnout. Potom děti jedno po druhém přehrávaly svůj mikropříběh či spíš oživlý obraz a ostatní měly hádat, ke které fotografii patří.

Poté, co jsme dohráli, vzal si každý svou fotografii a měl namalovat sám sebe coby miminko. Zdaleka se žáci nemuseli držet přinesené fotografie – mohli vzpomenout na nějakou historku, kterou jim vyprávěli rodiče, a namalovat sami sebe v té situaci, důležité ale bylo, aby se přenesly do doby, kdy byly miminka.

Ve druhé hodině byla naším tématem přítomnost. Bylo pro mě důležité, aby děti ochutnaly přítomný okamžik. Začali jsme chůzí po prostoru, vedla jsem je, aby vnímaly pohyb svého těla, jak je nesou prostorem, jak jejich chodidla našlapují, aby se podívaly na vlastní ruce, aby si uvědomily

vlastní dech, tep srdce. Aby si zkusily říct sami pro sebe, jak se v tuto chvíli právě cítí.

Náš život se skládá ze samých přítomných okamžiků, které míjejí jeden za druhým. Vždycky je ale dobré být sami sobě nablízku, uvědomit si sám sebe a nezapomínat na sebe.

Výtvarná část spočívala v malbě aktuálního autoportrétu. Nebylo mým záměrem, aby se děti vypoodobnily zvnějšku, ale spíš aby samy sebe nahlédly v tomto okamžiku. Proto jsem nechtěla, aby při autoportrétování používaly zrcátka. Měli malovat, jak samy sebe vnímají, neubírat si ani nepřidávat. Uvědomuji si, že to je úkol náročný i pro dospělého člověka, ale chtěla jsem dát dětem zakusit přímé sebevnímání a prohloubit ho výtvarným záznamem. Myslím, že by bylo zajímavé si takový portrét po letech znovu prohlédnout.

Třetí hodinu a třetí část této aktivity jsme věnovali budoucnosti. Každý člověk o budoucnosti více či méně přemýšlí. V úvodu třetí hodiny jsem dětem rozdala papíry, na které měly napsat vzkaz samy sobě. Měly se zamyslet, co by si chtěly vzkázat do budoucnosti. Měly počítat s tím, že dopis otevrou třeba až za několik let. Ti, kteří měli hotovo, si k dopisu vyrobili ještě obálku a nadepsali ji podle vlastního uvážení.

Ve výtvarné části hodiny malovaly děti, jak si představují samy sebe v budoucnosti. Čím by chtěly být, co nebo koho by chtěly mít kolem sebe.

Výstupy ze všech tří hodin (tedy minulost, přítomnost i budoucnost) jsme pak nalepili na jeden papír, aby si děti mohly prohlédnout svou práci v celku. Když jsme se pak nad obrázky všichni sešli, velkou roli hráli individuální otázky, které zaznívaly. Vnímám tato témata jako velice osobní a byla jsem ráda za každou otevřenost a důvěru, kterou mi děti projevily. Zároveň jsem se snažila je v žádném případě netlačit k mluvení o sobě, když jsem viděla, že by jim to nebylo příjemné. Každý měl tolik prostoru, kolik chtěl.



Strom života rodiny

Dramatická část: strom – představa stromu

Výtvarná část: malba stromu života s medailonky jejích členů

Svět umění: malované rodokmeny šlechtických rodů

V úvodu hodiny se všechny děti postavily do prostoru. Nechala jsem je zavřít si oči a zasoustředit se na své tělo. Pak jsem vedla imaginaci: „Představte si, že vaše chodidla zarůstají do země, zapouští do ní kořeny... od země ke kolenům vás lechtá dlouhá tráva... stojíte pevně, rovně, hlava vás táhne k nebi... vaše paže jsou silnými větvemi... a nyní si představte, že svými kořeny nasáváte sílu země v podobě vody, voda se mění v mízu a ta protéká skrz vaše kolena, břicho, paže až po úplné konečky prstů, na konečcích těchto prstů raší pupeny a z pupenů se rozvinou listy... těmito listy nabíráte sílu ze slunce...“ Po doznění imaginace jsem se dětí ptala, čím byly. Pak jsem je přivedla k otázce, jestli v lidském těle i v těle stromu

existuje nějaký systém, který rozvádí životadárnou tekutinu, a jak se tyto tekutiny jmenují. Mým záměrem bylo, aby vnímaly lidské tělo i tělo stromu jako propojený živý systém, cítily jeho stavbu. Mnohdy při kresbě stromu děti sklouznou ke schematismu (zelený mrak s hnědou nohou) nebo rozbitosti (osekané nepropojené větve, nebo kmen končící hranou, na kterou jsou nasazeny nekompaktní větve). A proto tuto aktivitu nasazují již po několikáté, ale pokaždé s jinými ročníky. Na práci s představou jsme navázali malbou stromu. Důležité bylo, aby děti samy sebe vnímaly jako kmen, ke kterému se všechno sbíhá. Na větve jsme pak podle významu nalepili medailonky s portréty členů rodiny.



Cesta do budoucnosti – roboti

Dramatická část: hra na roboty – vtělení a řeč robotů

Výtvarná část: plastika robota z prázdných krabiček

Svět umění: sci-fi

Tento námět mi sice se zbytkem výtvarně dramatické řady, která se doposud odvíjela víceméně v osobním duchu, nepřipadá dostatečně kompaktní, ale uvádím jej s možností rozšířit ho a udělat z něj dominantnější součást celku řady. Navíc, i ponechán v této podobě, dobře poslouží jako aktivita odpočinková, při které si děti vyrobí pěkný výtvarný

objekt. A také – a to nelze opominout, je to hodina orientovaná více na kluky, kteří někdy bývají v hodinách výtvarné či dramatické výchovy mírně upozaděni.

Tedy hráli jsme si na roboty. Nejprve si děti lehly na zem a zavřely oči. Pokusily si představit si nějakého robota. Jak vypadá, jaké má končetiny, jak s nimi hýbe, atd. Potom se pokusily představit si, že by se samy na malou chvíli staly takovým robotem. V momentu, kdy cítily, že by to bylo možné, mohly pohnout nějakou částí svého těla jako robot, pomalu vstát, postupně se začít pohybovat prostorem. Ve chvíli, kdy se všichni již v roli robotů pohybovali prostorem, oslovila jsem je, aby zkusili vydat nějaký zvuk, který by jako roboti mohli vydávat. Každý robot je osobitě jiný, přesto když se potkají, mohou na sebe udělat nějaké signály – každý podle svého. A zdali se robotům podaří něco si těmito signály sdělit?

Navazovala výtvarná aktivita. Ze starých krabiček od léků, sýrů, bonbonů apod. sestavit svého robota, nabarvit jej temperovými barvami. A pak mu vymyslet funkci a pojmenovat ho.





Urašima a podmořský svět (japonská pohádka)

K tvorbě tohoto projektu jsem byla inspirována strukturovaným dramatem Radka Marušáka, které jsme okusili na vlastní kůži v rámci seminářů Strukturování na KVD DAMU. V průběhu zakoušení lekce jsem si uvědomovala, jak moc jsou aktivity i celá pohádka obrazotvorné. Nejsilnější zážitek mám z podmořského světa, kdy jsme přehrávali první, druhý a třetí den Urašimovy návštěvy u podmořského krále. Byli jsme v setmělé místnosti a pracovali jsme i se světlem a zvuky. V tu chvíli mě napadlo, jak by bylo skvělé po tomto zážitku hned moci malovat a dotvářet svoje žité představy. Současně to bylo v době, kdy jsem plánovala výuku výtvarného oboru na nadcházející pololetí a představa, že jej strávíme v Japonsku a pod mořem mě zlákala až k realizaci.

Japonsko – prostředí, znalost reálií

Dramatická část: vycházela jsem částečně z aktivit strukturovaného dramatu, tedy poslech japonské hudby, brainstorming

Výtvarná část: kresba a malba japonského prostředí

Svět umění: japonská kultura, dřevoryty, akvarely

Na začátek jsem dětem řekla, že nás čeká v následujícím pololetí příběh a je to příběh z konkrétního, nám vzdáleného prostředí. Žáci se posadili do kruhu, požádala jsem je, aby zavřeli oči a pustila jsem z nahrávky tradiční japonskou hudbu. Když hudba dozněla, nechala jsem je oči pomalu otevřít. Pak měli jeden po druhém v kruhu říct jedno slovo, které jim hudba připomněla, slova se neměla opakovat, pokud někdo řekl jejich slovo, měli zkusit přijít na jiné. Takto jsme udělali dva kroužky asociací. Pak jsem jim dala ještě možnost doplnit jakékoli slovo, které nezaznělo, a chtěli by je říct. Vzápětí jsme navázali povídáním o tom, co jim hudba připomněla, z jaké by mohla být země, jestli sami někdy v takové zemi byli. Také jaký je tam život, krajina, něco opravdu typického. Hádání se dařilo velmi dobře, některé děti si nebyly jisté, myslely, že se jedná o Čínu.

Teprve po důkladném prodebatování následovala výtvarná aktivita – kresba či malba libovolnými výtvarnými prostředky (ideálně jejich kombinací) na téma Japonsko.

Ráda a často dávám dětem možnost zvolit si výtvarnou techniku, která jim nejvíc sedí. Myslím, že právě při vstupu do nového projektu je to dobré, jakoby na uvítanou. Děti, které jsem učila, jsou navíc zvyklé na svobodné kombinování technik – například perokresba s akvarelem, tempera se suchým pastelem apod. Přináší to velmi pěkné výsledky a vede děti k ještě svobodnějšímu výtvarnému vyjadřování.



Úvod do života Urašimy – japonská rodina

V této hodině jsme vlastně už vpluli rovnou do Urašimova příběhu...

Dramatická aktivita: živé obrazy

Výtvarná aktivita: kresba uhlím domalovaná temperou – Urašimova rodina

Svět umění: tradiční japonské dřevoryty – grafika

Na úvod jsem se ještě vrátila k aktivitě z minulé hodiny – aby děti nezapomněly, kde se nacházíme. Pak jsem jim přečetla úryvek z pohádky o Urašimovi:

„V jedné malé rybářské vesnici žil kdysi se svými rodiči mladý rybář Urašima. Jejich maličký domek stál trochu stranou, až u samého písčitého břehu moře, pod velkou převislou skálou na kraji piniového háje. Když bylo pěkné počasí, vyjížděl Urašima každý den za úsvitu ve své lodce na moře a vracel se někdy dříve, někdy později, podle toho, jaký měl úlovek. Stávalo se také, že se vrátil až za šera a tu ho vždycky otec a matka netrpělivě vyhlíželi, jestli něco chytil a jestli budou mít druhý den co prodávat na rybím trhu v nedalekém městečku.“⁷

Pokračovala jsem volným vyprávěním toho, co v textu nebylo. „Urašima byl jediné dítě svých rodičů, prožil s nimi krásné a harmonické dětství. Jeho otec byl také rybář a byl to právě on, kdo naučil Urašimu rybářskému řemeslu. Maminka se starala o domácnost a opravovala rybářské sítě. Když byl Urašima ještě malý, trávili spoustu času spolu.“ Pak jsem děti nechala rozdělit se do trojic, ve kterých si měly rozdělit role otce, matky a Urašimy a vymyslet tři živé obrazy z Urašimova dětství. Pak jsme obrazy přehrávaly nejprve jako sochy, ke kterým se diváci mohli vyjádřit, co si myslí, že sochy představují. Snažila jsem se vést k popisování co největšího množství detailů, které na obraze vidí. Na tlesknutí sochy ožily a v podstatě dovyprávěly svým jednáním o kousek víc, než bylo vidět ze statického obrazu.

Výtvarná aktivita spočívala v nakreslení a domalování jednoho vybraného obrazu na velký arch balicího papíru.

⁷ ČERNÁ, Zlata a Miroslav NOVÁK. *Japonské pohádky*. Vyd. 2., v nakl. Petrkov 1. Ilustrace Jaroslav Šerých. S.l.: Petrkov, 2008. ISBN 978-80-904061-1-7.



Setkání se želvou na pláži – záchránění

Dramatická část: vyprávění, ulička hlasů

Výtvarná část: příprava matrice na tisk z koláže – želva

Svět umění: umění původních australských obyvatel – tečkované obrazy želv

Hodinu jsem začala volným vyprávěním verze pohádky ze strukturovaného dramatu Radka Marušáka. „Urašima nebyl obyčejný chlapec jako ostatní. Byl přemýšlivý, tak trochu samotář, často se toulal po útesech kolem moře a dlouhé hodiny pozoroval přírodu. Znal na pláži každý kamínek, každý keř a strom v piniovém háji. Měl svoje rodiště rád. Jednoho dne šel Urašima právě z trhu, na kterém prodával ryby, co předchozího dne nachytil. Lov byl úspěšný, a tak mu v kapsáři zvonilo několik jenů. Najednou zahlédl skupinku dětí z vesnice, které si v písku s něčím hrály. Výskaly u toho a měly dobrou náladu. Když přišel blíž, uviděl, že je to veliká mořská želva. Děti se k ní vůbec nechovaly hezky. Házely s ní, šťouchaly jí klacíky, sem tam do ní dokonce někdo kopl.“ Co se v tu chvíli asi Urašimovi honilo hlavou? Dramatickou aktivitu, kterou by měla hodina začínat, doplňuji až následně, ve skutečnosti šlo pouze o povídání. Zkusili bychom si uličku

hlasů. Následně jsme si povídali o tom, jestli se někomu z dětí někdy něco podobného přihodilo a co by Urašimovi radily, jak by měl v takové chvíli zachovat. Větší děti měly napsat svou radu na papírek, tak aby se zapřemýšlel každý sám za sebe. Následně jsem rady rozložila po učebně a děti si je šly pročíst. „Urašima nakonec nabídl za želvu všechny své utržené peníze, když ji získal, vzal ji do náruče a odnesl k moři. Želva byla celá potlučená, ale když se její kůže a krunýř dotkly domoviny, kterou pro želvu mořská voda byla, rozsvítily se všemi barvami. Byla krásná, takovou želvu Urašima ještě nikdy neviděl. Byla daleko větší než ta největší, co mu kdy uvízla v síti. Celá se leskla jako by byla z čistého zlata a stříbra, a v paprscích zapadajícího slunce hrála všemi barvami duhy. Urašimovi se až zatajil dech nad tou krásou. Když vplouvala pod hladinu do temných hlubin, poslala mu ještě jedno blyštivé prasátko – zrcátko na pozdrav.“

Následně měly děti vytvořit želvu jako matrici k tisku z koláže. Na podkladový papír nejprve nalepily z tvrdého papíru vystřižený krunýř, pak hlavu, nožičky a ocásek. Potom celý krunýř vyzdobily těmi nejpestřejšími tvary. Nakonec jsme celou želvu z podkladového papíru vystřihli, abychom ji v příští hodině mohli naválet barvou a otiskovat do mokré akvarelové malby.



Starším dětem jsem pak zadala studii želvy, podle předložených fotografií. Měly si ze želvy vždy vybrat jeden detail a zpracovat ho, a to tak, že první měl být tužkou, druhý tušovou perokresbou a následně celá želva malbou. Snažila jsem se, aby skrze detaily nahlédly děti želvě ještě víc na kůži a uvědomily si, o jak vzácné zvíře se jedná.





Voda

Dramatická část: vyprávění další části pohádky, zvuky moře vytvořené pohybovou hrou s papírem, učitel v roli

Výtvarná část: mladší žáci – akvarelová malba pozadí pro soutisk s matricí z předchozí hodiny; starší žáci – papírová plastika moře se soškou rybářské lodky

Svět umění: aboriginské umění – vyobrazení vody; C. Monet – lekníny

Další hodinu jsem začala vyprávěním: „Na druhý den bylo krásné ráno a Urašima vyplul na hladké lesklé moře. Dopnul doprostřed zátoky, zakotvil loďku a chystal se zase rozhodit své síť.“ V tuto chvíli jsem děti požádala, aby si vzaly měkké papíry a manipulací a pohybem s nimi vytvářely zvuky, které vydává moře. To vše probíhalo při zavřených očích. „Urašimo, Urašimo!“ zavolala jsem v šumící a šustící třídě. Děti otevřely oči. Pokračovala jsem v roli: „Posílá mě za tebou král všech moří, který sídlí v Dračím paláci v hlubinách, jsem želva – dcera toho podmořského krále. Král moří se rozhodl, že tě za to, že jsi mi daroval život, pohostí ve svém paláci, kam žádný člověk ještě nevstoupil. Sedni si na můj krunýř a já tě tam dovezu, chceš? Chceš se se mnou vypravit do hlubiny? Dala jsem prostor dětem, aby odpovídaly a kladly mi otázky. Některé se zdráhaly, zajímalo je, jak dlouho tam budeme, jak budou moci dýchat pod vodou nebo jak se rodiče dozví, kam Urašima odešel. Postupně se mi je ale podařilo přesvědčit k podmořské výpravě, a tak jsem je znovu požádala o zavření očí. Když je zavřely, vedla jsem je vyprávěním k vytvoření představy podmořské hlubiny: „Představte si, že se na krunýři mořské želvy pomalu zanořujete do chladivé slané vody, kolem vás probleskují odrazy světla z mořské hladiny, mořská voda hladí a chladí vaši kůži, obklopují vás samé studené barvy.... Jaké barvy vidíte?“

Mladší žáci: Pak, když děti otevřely oči, vzaly si čtvrtku A3, celou ji nejprve namočily a pak do mokrého podkladu vpíjely studené barvy, které viděly v představě, až vznikl dokonale probarvený podklad. Ještě jsem jim dala možnost namalovat tu a tam nějakou vodní rostlinu či rybku nebo jiného mořského živočicha.

Do takto připraveného podkladu jsme pak otiskovaly matrici želvy, kterou jsme si připravili v předchozí hodině a nyní ji naváleli tiskařskou barvou.

Starší žáci: K pomačkaným papírům ze zvukové aktivity jsme přidali další a děti je postupně lepily na tvrdý kartonový podklad a modelovaly z nich hladinu moře. Pak jsme moře domalovali akvarelovými barvami, a kdo chtěl, mohl přidat na hladinu papírovou loďku. Někteří dokonce vymodelovali z papíru a dalších materiálů Urašimu a přilepili jej na loďku.

Z výtvarného hlediska nakonec vyšly mnohem lépe ty plastiky, které nebyly úplně hotové a třeba na nich chyběla i loďka. Nedokončenost jim dala určitou poetiku.



Podmořské království

Dramatická část: koláž živých obrazů podmořského tržiště

Výtvarná část: malba – podmořské království, kašírka – mořská fauna

Svět umění: knižní ilustrace Jiřího Trnky

Nejprve jsme si připomněli, kam až dospěl příběh, který jsme si doposud vyprávěli. Připadalo mi důležité budovat v dětech i představu dějové linky, proto nám začalo vzpomínání z hodiny na hodinu zabírat víc a víc času. Když jsme dospěli až k tomu, že právě teď se Urašima nachází v podmořském světě, začala jsem opět s vyprávěním: „Urašima klesal na krunýři želvy až k samému mořskému dnu, bál se, že okolní světlo bude slábnout a že když otevře oči, bude ho pálit slaná voda. Ale nic z toho se nestalo. Urašima pomaličku otevíral oči, pohled, který viděl, byl čirý jako sklo. Společně se želvou se vznášely nad podmořskou krajinou, jako by nad ní létaly. Když klesly až ke dnu, Urašima se nestačil divit. Kolem nich bylo městečko s čirým ruchem. Uprostřed městečka trh se vším možným a nade vším se skvěl ten nejnádhernější palác. Byl to Dračí palác podmořského krále. Bytosti, které se v městečku pohybovaly, vypadaly jako lidé, ale každý z nich měl něco z nějakého podmořského živočicha.“ Následně jsem požádala děti, aby vymyslely, jakou podmořskou bytostí by chtěly být a co by na trhu jejich podmořská bytost mohla dělat. Nakupovala by, nebo by dokonce něco nabízela? Když to měly děti rozmyšlené, měly v prostoru třídy udělat sochu toho, kým jsou. Potom jsem procházela mezi nimi a koho jsem se dotkla, měl začít na chvíli dělat tu činnost, kterou dělá jeho postava. Na závěr jsem nechala oživnout všechny najednou, aby byl znát ten bzukot, který je pro trh typický. Když jsme dohráli, pokračovala jsem ve vyprávění: „Urašima se svojí průvodkyní procházeli tržištěm, když tu se najednou Urašima ohlédl a místo želvy stála před ním překrásná dívka. Vlasy i pleť se jí třpytily prazvláštními barevnými odlesky, její šaty měly nezvyklý střih a byly přenádherně ozdobené. Dívka řekla, že je tou želvou, která ho donesla až na dno moře, jen tady nabyla svou pravou podobu. Je dcerou podmořského krále, který Urašimu zve na návštěvu do paláce.“

Následovala malba podmořského světa. Použili jsme k tomu tuš, voskové pastely a následně domalovávali akvarelem. Šlo mi o to, aby si děti zkusily techniku, při níž se voskovkou namaluje ta část obrázku, kam se pak vodová barva nedostane. Umožnilo nám to pak celý obrázek doslova zalít či zabarvit vodovkami, aby vzniklo podvodní prostředí.



Na tuto hodinu jsme navázali ještě v několika dalších. Ve snaze vytvořit si hmatatelné podmořské prostředí jsme vytvarovali z papíru a lepidla nejrůznější mořské živočichy a rozmístili jsme si je pak po třídě. Kaširování a barvení nám zabralo zhruba dvě další vyučovací jednotky.



V podstatě se tato aktivita hodila i k tomu, aby děti nahlédly, že Urašima strávil nějaký čas pod mořem. V každé další hodině jsme si zlehka připomněli, jak se tam dostal a co se stalo doposud.

Dar – mušle

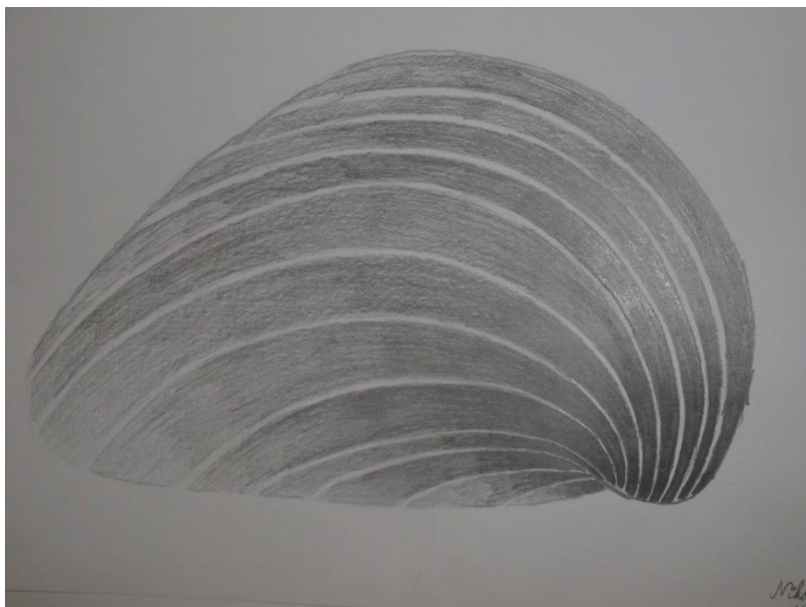
Dramatická část: kolování neznámého předmětu, haptická hádanka, popis

Výtvarná část: keramická pokladnička – mušle

Svět umění: D'vorah (keramička ze Santa Cruz); Diane Lublinski

Hodinu jsme začali v kroužku vyprávěním: „Urašima trávil v Dračím paláci podmořského krále krásné chvíle. S princeznou mu bylo velmi dobře, jen se mu pomalu začalo stýskat po rodičích. Vzpomínal na ně a přemýšlel, jestli si nedělají starosti, že se opozdil. Třetí den, co byl pod mořem, požádal princeznu o svolení vrátit se na zem. Princezna ho nechtěla zdržovat, jen pocítila velkou lítost, protože si Urašimu zamilovala a toužila vzít si ho za muže. Urašimova láska k rodičům byla ale tak silná, že to dokázala pochopit. Něco mu však na cestu domů darovala a to, co mu darovala, mám teď ve své ruce.“ Požádala jsem žáky, aby si zavřeli oči a za zády pak mezi nimi nechala kolovat malou mušli. Nabádala jsem je, aby hlavně neříkali, co si myslí, že drží v ruce, a také, aby předmět dobře ohmatali a prozkoumali. Když mušle dokolovala, schovala jsem ji opět v dlani a zeptala jsem se jich, jestli by byli schopní ten předmět popsat, aniž by řekli, co to je. Spíš aby mluvili o tom, jaké to je a kde to třeba

můžeme najít. Když byly popisy dostatečně vyčerpány, odhalila jsem tajemství a mušli na dlani ukázala. „Nebyla to ale jen obyčejná mušle, ve skutečnosti Urašima držel v ruce pokladnici. Princezna mu však pověděla, že se v žádném případě nesmí podívat dovnitř, dokud nepozná ten pravý čas. Urašima poděkoval a nechal se princeznou doprovodit k mořské hladině.“



Výtvarným úkolem bylo vymodelovat z keramické hlíny dvě mušlové skořápky, do kterých jsme pak udělali dírkky, abychom je po vypálení mohli svázat a mušle se dala otevírat a zavírat jako pokladnička.





Myslím, že úvodní haptická hra velice přispěla k výtvarné technice, kterou jsme pak používali. Děti byly při modelování pečlivé a propracovávaly detaily. Haptická zkušenost při zavřených očích přispěla k mnohem důkladnějšímu nastudování modelu, než kdybychom se na něj jen dívali. Zároveň myslím pomohlo i to, že děti zprvu předmět popisovaly, hledaly vhodná slova k vyjádření charakteru materiálu, který držely v ruce.

Největší přání

Dramatická část: navazované vyprávění, ulička hlasů

Výtvarná část: malba z představy – tajemství ukryté v pokladnici

Svět umění: nepřišlo mi vhodné u tak fantazijního zadání navádět děti konkrétním příkladem, zde dostaly naprosto volnou ruku k tvorbě

Před závěrečným úkolem celého projektu jsem považovala za nesmírně důležité projít celý příběh znovu od začátku, proto jsem posadila děti do kroužku a požádala je, aby zkusily jeden po druhém vyprávět vždy jen jednu větu z příběhu, ale aby nezapomněly jeden na druhého navazovat. Když by se náhodou stalo, že by celý kroužek oběhl a příběh se ještě nechýlil ke konci, měly zkusit oběhnout ještě jeden. Po vyprávění jsem navázala zbytkem příběhu, který jsem pro účely tohoto projektu mírně upravila. (Urašima v originálním japonském příběhu přišel do vesnice až po tří stech letech, tzn. dávno po smrti svých rodičů, nikoho ve vesnici neznal

a byl naprosto zdrcen. Po otevření pokladnice, ve které byl ukrytý čas, Urašima v tu chvíli zemřel a rozpadl se na prach.) „Když přicházel Urašima k vesnici, zpozoroval, že se krajina kolem proměnila. Zdálo se mu to nemožné, ale jakoby stromy podél cesty za ty tři dny, co byl u podmořského krále, vyrostly. Pomalu se blížil k vesnici. Všiml si, že tu přibýlo několik nových domků, některé domy byly naproti tomu zbourané. Když se blížil k domu svých rodičů, jala ho jakási zvláštní úzkost. Najednou mu došlo, že čas na souši běží jiným tempem než v podmořském království. Zatímco strávil s princeznou tři roky, na zemi uplynulo třicet let. Dostal strach, s čím se na místě svého dětství setká. Budou jeho rodiče ještě naživu? Už z dálky viděl, že jeho rodný dům je zanedbaný. Jeho rodiče měli jen jeho a neměl se o ně tedy kdo starat, když byl pryč.“ Na chvíli jsem přerušila vyprávění a požádala děti, aby každý, koho se dotknu, řekl nějakou myšlenku, která se právě mohla Urašimovi honit hlavou. Pak jsem pokračovala ve vyprávění. „Urašima zrychlil krok a když už se přiblížil až těsně k domu, uviděl na zápraží sedět stařenku a stařečka. Ti se na něj zprvu nevěřičně dívali, pak ale vykřikli překvapením a radostí. Jak velká asi musela být jejich radost, když se jim ztracený a dávno oplakaný syn vrátil. Urašima byl šťastný a dojatý, zároveň ale zdrcený, že přišel o celých třicet let života se svojí rodinou. Jeho bolest byla tak veliká, že si uvědomil, že to je možná právě ten okamžik, kdy by měl otevřít kouzelnou pokladnici ve tvaru mušle.“ Pak jsem se dětí zeptala, co si myslí, že Urašima v té pokladnici našel. A to také bylo zadáním výtvarného úkolu – namalovat to, co si každý z nich myslí, že tam bylo.

Děti byly schopné velmi dobře dovyprávět s navazováním celý příběh. Samozřejmě se do něj tu a tam zamotaly, ale to bylo způsobeno jednak občasnou nepřítomností na hodinách, ale také tím, že děj byl hodně spleťtý. Ulička hlasů byla zajímavá a děti se pružně vyjadřovaly.



Výtvarná aktivita se velmi podařila – bylo příjemným překvapením, jak si někteří žáci poradili s tak náročným úkolem, který si vlastně na sebe připravili sami, protože vymysleli, že v mušli byl ukrytý všechen ztracený čas.

Celkové shrnutí projektu

Urašimův výtvarně dramatický příběh považuji za nejucelenější ze všech uvedených. Zároveň však přiznávám, že víc než polovinu dramatických aktivit a kostru příběhu jsem čerpala z práce Radka Marušáka. Myslím ale, že byl přínosem výtvarné dramatičce a hlavně výtvarném oboru naší ZUŠ a proto jsem ho zařadila do své diplomové práce.

Závěrem

Na prvních stránkách diplomové práce jsem se pokusila popsat, jak a kde začínala moje cesta s výtvarnou dramatikou a také některá teoretická hlediska nově vznikajícího a rozvíjejícího se oboru. V druhé části diplomové práce jsem popis svojí cesty rozvedla do podrobnější detailů.

Ověřila jsem základní pedagogické výhody výtvarné dramatiky v praxi, posunula jsem vlastní práci od prvních krůčků k složitějším „tanečním choreografiím“. Naučila jsem se pracovat s jednoduchou výtvarně dramatickou řadou i větším projektem a zpracovávat navíc žánrově dost vzdálený materiál (pohádku, bajku i ryze autorské projekty). Se závěrem však konstatuji, že je mi zřejmé, že tu moje cesta s výtvarnou dramatikou zdaleka nekončí, ba naopak.

Závěr tedy není zase až takovým závěrem, uzavřeným koncem. Diplomová práce mi pomohla shrnout dosavadní snažení a popsat si naplněné a snad i budoucí cíle. A snad se mi též podařilo obhájit teorii, že užití metod dramatické výchovy ve výtvarné dramatice neslouží jen k naplnění viditelných a hmatatelných cílů výtvarné výchovy, tedy výtvarného artefaktu. Odvážuji se tvrdit, že spojením dramatické a výtvarné výchovy naplňujeme zároveň i cíle osobnostně sociální, estetické i etické výchovy. A také se odvážím tvrdit, že právě cesta je cílem. Nezastavuji se proto v chůzi a mířím dál k dalším obzorům výtvarné dramatiky, které mám před sebou.

Na závěr, který závěrem není, bych tedy ještě jednou ráda poděkovala vstřícnému vedení katedry, za podporu ve studiu i přes poněkud náročnou osobní situaci, všem mým dosavadním učitelům – průvodcům za otevřenost, pozitivní lidský přístup i inspirativní podněty a postrčení, fakultě za platformu, kterou je a kterou nabízí svým studentům. Děkuji za krásné a intenzivní tři roky studia na KVD DAMU, kde moje cesta našla nejeden cíl, nikoli však konec.

Literatura a další prameny:

ČERNÁ, Zlata a Miroslav NOVÁK. *Japonské pohádky*. Vyd. 2., v nakl. Petrkov 1. Ilustrace Jaroslav Šerých. S.l.: Petrkov, 2008. ISBN 978-80-904061-1-7.

KIPLING, Rudyard. *Just so stories: Bajky i nebajky : nezkrácený text s komentářem*. Vydání v dvojjazyčné verzi 1. Praha: Garamond, 2008. ISBN 9788074070136.

LINHARTOVÁ, Kateřina. *Tělo- tělesnost- obraz: mezi výtvarnou a dramatickou výchovou*. UK PedF v Praze, 2010. Disertační doktorská práce. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Pavel Šamšula, CSc.

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.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8

MUKAŘOVSKÝ, Jan, CHVATÍK, Květoslav (ed.). *Studie z estetiky: výběr z estetických prací Jana Mukařovského z let 1931-1948*. 2. vyd. Praha: Odeon, 1971.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c2004. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902267-2-8.

SÍS, Petr. *Tři zlaté klíče*. 3. české vyd., (V Labyrintu 1. vyd.). Praha: Labyrint, 2007. ISBN 978-80-86803-09-8.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.