

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE  
**DIVADELNÍ FAKULTA**

Dramatická umění

Dramatická výchova

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vzájemné propojování  
výtvarné a dramatické výchovy**

**Veronika Blažková**

Vedoucí práce : prof. Eva Machková

Oponent práce: Mgr. Nina Martínková

Datum obhajoby: 6. 9. 2016

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, 2016

**ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE  
THEATRE FACULTY**

Dramatic arts

Drama in education

**DIPLOMA THESIS**

**Interconnection between  
Art and Drama**

**Veronika Blažková**

Supervisor : prof. Eva Machková

Opponent reader: Mgr. Nina Martínková

Date of defence: 6. 9. 2016

Degree to be obtained: MgA.

Prague, 2016

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci na téma

Vzájemné propojování výtvarné a dramatické výchovy

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

Praha, dne 29 . 6. 2016

podpis diplomanta

## **Upozornění**

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

## **Anotace**

V diplomové práci se věnuji tématice propojování výtvarné a dramatické výchovy. Toto zaměření orientuji na praktické ověřování funkčnosti propojení obou oborů v přípravném výtvarném ročníku na ZUŠ, který jsem realizovala během dvou let. V úvodní teoretické části přibližuji obor výtvarné výchovy a jeho principy, pojmenovávám jeho limity a vymezuji vzájemný vztah oboru výtvarného s oborem dramatickým. V praktické části popisuji průběh výtvarně-dramatických lekcí inspirovaný třemi literárními předlohami. Cílem diplomové práce je poskytnout ukázkou cesty, kterou lze pomoci dramatické výchovy řešit hendikepy výtvarného oboru.

**Klíčové slova:** motivace, potřeby dítěte, hra v roli, příběh, zpřítomnění, přidaná hodnota, emoční vlastnosti, výraz, estetizace, proces, produkt, reflexe, výtvarná a dramatická tvorba

## **Annotation**

The thesis is devoted to the topic of linking art and drama. This theme focuses on the practical verification of the functionality of the links in the preparatory year at the fine art school, which was implemented over two years. In the introductory part I am approaching the theoretical field of art education and its principles trying to find out its limits and define the relationship between visual art and the field of drama. The practical part describes the course of art-drama lessons inspired by three literary models. The thesis aims to provide a sample path that can help solve with support of dramatic education the weaknesses of fine arts.

Keywords: motivation, needs of children, the role play, story, actualization, added value, emotional qualities, expression, aesthetization, process, product, reflection, art and drama



## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě velice poděkovala vedoucí práce prof. Evě Machkové za trpělivé, podnětné a vstřícné vedení diplomové práce. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala svým blízkým za dlouhodobou podporu v průběhu studia.

## OBSAH

|            |   |
|------------|---|
| Úvod ..... | 1 |
|------------|---|

### TEORETICKÁ ČÁST

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Charakteristika oboru výtvarné výchovy v pojetí pro ZUŠ.....</b>      | <b>8</b>  |
| 1.1. Výtvarný jazyk.....  | 9         |
| 1.1.1. Výtvarné vidění.....   | 10        |
| 1.1.2. Výtvarné cítění.....   | 11        |
| 1.1.3. Výtvarné myšlení.....  | 11        |
| 1.1.4. Výtvarný jazyk ve spojení s náměty a tématy.....                     | 14        |
| 1.2. Shrnutí.....   | 15        |
| <b>2. Limity a slabá místa výtvarné výchovy.....</b>                        | <b>16</b> |
| 2.1. Motivace v obecném pojetí.....   | 17        |
| 2.2. Motivace ve výtvarné výchově a koncentrace pozornosti.....             | 19        |
| 2.3. Klíčové kompetence v RVP.....  | 22        |
| 2.4. Skupina.....   | 25        |
| 2.5. Dětské výtvarné dílo (produkt)--hodnocení.....                         | 28        |
| 2.6. Čas.....   | 33        |
| 2.7. Závěr.....   | 34        |
| <b>3. Vztah výtvarné a dramatické výchovy.....</b>                          | <b>36</b> |
| 3.1. Mají tyto odlišné obory vůbec něco společného?.....                    | 37        |
| 3.2. Jak může dramatická výchova obohatit a doplnit výchovu výtvarnou?..... | 38        |
| 3.3. Může výtvarná výchova obohatit obor dramatický?.....                   | 41        |
| <b>4. Základní umělecká škola Miloslava Stibora v Olomouci.....</b>         | <b>44</b> |

### PRAKTICKÁ ČÁST

|                                |           |
|--------------------------------|-----------|
| <b>5. Úvodní poznámky.....</b> | <b>47</b> |
|--------------------------------|-----------|



|  |            |
|--|------------|
| 5.1. Dlouhodobé cíle.....  | 48         |
| <b>6. Charakteristika skupiny a základních vývojových znaků předškolního a mladšího školního věku.....</b> | <b>50</b>  |
| 6.1. Skupina ve školním roce 2013/14.....  | 50         |
| 6.2. Skupina ve školním roce 2014/15.....  | 50         |
| 6.3. Obecně k oběma skupinám.....  | 51         |
| 6.4. Základní vývojové znaky s důrazem na myšlení, vnímání a potřeby žáků v daném věkovém období.....      | 52         |
| <b>7. Zvolené literární předlohy a práce s nimi.....</b>   | <b>55</b>  |
| 7.1. Úvod.....   | 55         |
| 7.2. Čínská pohádka – Drakova perla.....   | 57         |
| 7.3. Japonská pohádka – Dlouhá střapatá.....   | 59         |
| 7.4. Africká pohádka – Pták a stonožka.....  | 60         |
| <b>8. Drakova perla – Praxe (2013/14).....</b>   | <b>62</b>  |
| <b>9. Dlouhá střapatá – Praxe (2013/14).....</b>   | <b>137</b> |
| <b>10. Pták a stonožka – Praxe (2014/15).....</b>  | <b>152</b> |
| <b>Závěr.....</b>  | <b>178</b> |

## ÚVOD

Žijeme v moderní, technické, digitální době. Díky novým technologiím, které stále míří ve vývoji kupředu, se život stává snadnějším. Nemusíme tolik chodit pěšky, protože téměř všude se dostaneme autem. Můžeme cestovat, kam se nám zlíbí, protože letadla nás přemístí i do míst, o nichž bychom dříve získávaly informace pouze z literatury či dokumentární filmové produkce. Zdravotní problémy za nás řeší stále novější chemické přípravky, stále důmyslnější lékařské přístroje, stále pokročilejší léčebné metody. Potřebujeme-li s někým okamžitě mluvit, změnit plány nebo komukoli cokoli sdělit, chopíme se mobilního telefonu nebo počítače a vše se hned zařídí. Nejsme-li spokojeni s něčím na svém vzhledu nebo dokonce se svým pohlavím, novodobá plastická chirurgie i jiné vzhled vylepšující postupy to vyřeší. Nemůžeme-li mít přirozeně s partnerem dítě, pomohou nám cesty umělé. Zajdeme-li do kina na film, zasáhne nás skutečnost více než skutečná, protože moderní 3D a efektová animace ožíví neoživitelné, přiblíží nepřiblížitelné a vnukne život těm nejfantasmagoričtějším představám. Chceme-li si cokoli koupit, několik kliků na klávesnici umožní, že nám objednané zboží dopraví až ke dveřím. Potřebujeme-li cokoli vědět nebo zjistit, není nutné navštěvovat knihovnu a listovat stránkami encyklopedií a jiných knih, stačí spustit službu Google. Nechce-li se nám číst, můžeme si knihy poslechnout a při tom se věnovat jiným činnostem. Chceme-li se něčemu novému naučit, zvládneme to i bez docházení za učitelem, jelikož internetových on-line škol a kurzů existuje nespočet. Toužíme-li po lidské komunikaci a sdílení, není již třeba nikoho navštěvovat, máme přeci Skype, Facebook a další sociální sítě. Zkrátka, rozhodneme-li se pro cokoli, máme to k dispozici téměř hned nebo alespoň mnohem rychleji než dříve. Pokrok nám umožnil zrychlení. Výsledkem však není, že nemusíme spěchat, ale že musíme a chceme stále více věcí a za kratší dobu stihnout. Pokrok nám také umožnil mít, co bychom bez něho nikdy mít nemohli, výsledkem však je, že ztrácíme přirozenost i ponětí o tom, co vlastně být přirozený a poddat se přirozenosti znamená. Dnes není obvyklé se s nějakým nedostatkem nebo hendikepou vyrovnat a smířit nebo mu jednáním předcházet, ale pomocí novodobých moderních postupů se ho nějak zbavit, jednoduše ho vyrušit.

Moderní doba nám přináší ještě další dary: větší prostor pro manipulaci, zneužívání a ovládání; pestřejší možnosti pro kriminalitu a násilí; celkový nárůst agrese, druhů závislostí, různých deviací, psychických poruch a sebevražd mladistvých.

Vejdeme-li do větší skupiny dospívajících, které nespojuje nějaký ušlechtlejší zájem, setkáme se často s několika jevy: s narušeným způsobem komunikace, s neschopností sebeovládání a vyjadřování vlastních emocí, s pokrouceným přístupem k sexualitě, s nulovým respektem vůči dospělému nebo staršímu, se závislostí na mobilním telefonu, který je třeba mít stále u sebe a pod kontrolou, s agresivními reakcemi vůči jakýmkoli vnějším snahám o regulaci či omezování prostoru, s neschopností cílevědomé dlouhodobé práce na dosahování nějakého cíle, s nepochopením pojmu zodpovědnosti, s překrouceným žebříčkem hodnot, s výsměšným postojem k morálce atd.

Nahlédneme-li do dnešního vzdělávacího systému, zjistíme, že krom svobodné práce v rámci RVP, přinesla moderní doba učitelům příležitost setkat se s dalším jejím fenoménem. Ten nese název PORUCHA UČENÍ A PORUCHA CHOVÁNÍ a to buď částečná, komplexní nebo kombinovaná. Se situací, kdy mi dítě na moji snahu o usměrnění jeho chování odpovědělo, že nehodlá nic měnit, protože trpí nějakou poruchou, na níž má papír, jsem se setkala nejednou. Další pravidlo, platící ve vzdělávání častěji a častěji, zní: SNAŽÍ-LI SE UČITEL ZÍSKAT ZÁJEM A POZORNOST DĚTÍ A STUDENTŮ, NADŘE SE ČÍM DÁL VÍCE, POČÍTÁ-LI UČITEL S VÝUKOU ZÁKLADNÍCH SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ, KTERÉ BY JE MĚLY JIŽ DÁVNO OVLÁDAT, BUDE PŘEKVAPENÝ ČÍM DÁL MÉNĚ.

Začneme-li zkoumat, jak je dnes chápán pojem SVOBODY a BYTÍ SÁM SEBOU, odhalí se nám skutečnost, že pro značnou část jedinců v různém věku svobodný znamená, dělám si co chci, bez ohledu na potřeby okolí, a jsem sám sebou znamená, jsem takový jaký jsem a nehodlám se měnit. Převédeme-li princip chápání těchto pojmů na malé dítě, které je vychováváno v tomto moderním duchu pojetí pojmu svobody a bytí sám sebou, objeví se nám ve výuce malá „**neřízená střela**“, která navíc nebude chápat, že ostatní mají nějaké emoce, jichž se dá dotknout a které je možné i zranit.

Opravdu „svobodný“ znamená dělat, co se člověku líbí a „být sám sebou“ popření lidské zodpovědnosti a schopnosti osobnostního rozvoje? Je cílem lidského vývoje zůstat stále stejným v podruží svých nálad, slabostí a vášní a vystavovat jim své okolí? Podstatou života přírody je neustálý pohyb, plynutí, přetváření, proměna a vývoj. Tvoří snad člověk, díky svému nejvyvinutějšímu mozku, výjimku? Vždyť i jeho tělo podléhá přírodním zákonům proměny a vývoje a i přes všemožné pokusy o oddálení procesu stárnutí, jednoho dne doslouží a zanikne.

Marie Montessori píše o lidské svobodě následující: „Svoboda znamená nezávislost, volnost, osvobození... Projevuje se v činnosti... Pramení z lidské potřeby svobodně jednat... Svoboda, však není libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém... Bez omezení nemůže probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti... Uskutečňování svobody vede přes soustavnou cílevědomou činnost. Tato činnost ve svém důsledku znamená řízení aktivity, rozhodování, volbu... Žádná svoboda nemůže existovat bez disciplíny. Svoboda a disciplína se projevují současně. Svobodný může být pouze ten, kdo je pánem sebe samého. Naslouchá sobě samému, zná svá přání, touhy, schopnosti i slabosti. Být disciplinovaný znamená umět sám sobě poručit, sám sebe ovládat, mít moc sám nad sebou“ (Zelinková, 199, s. 19-26). „Ti z nás, kteří jsou svým vášním a pohnutkám vydáni napospas – tj. ti, kteří postrádají sebekontrolu -, trpí závažným morálním nedostatkem: Bez schopnosti ovládat vlastní pohnutky v sobě nemůžeme rozvinout vůli ani charakter... Pokud člověku chybí pochopení pro potřeby druhého, nedokáže mít nikoho rád. Existují-li dvě povahové ctnosti, které naše doba potřebuje nejnaléhavěji, jsou to právě tyto: SEBEOVLÁDÁNÍ A SOUCIT“ (Goleman, 2011, s. 5–6).

Sebeovládání a soucit, nebo-li schopnost vládnout svým emocím a umět se vcítit do pocitů druhých, tedy být schopen empatie, tvoří dvě základní vlastnosti tzv. EMOČNÍ INTELIGENCE člověka, která odlišuje člověka od ostatních živých bytostí. Dalšími emočními vlastnostmi a projevy této inteligence jsou: schopnost SEBEUVĚDOMĚNÍ (být schopen vlastní emoce vnímat, rozpoznat a porozumět jim); schopnost MOTIVOVAT SÁM SEBE; usměrňovat své jednání pomocí VŮLE; být schopen VYTRVALOSTI (souvisí se schopností dlouhodobé koncentrace pozornosti a odložením odměny a uspokojení na pozdější dobu); a umění MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ (souvisí se schopností spolupráce, schopností rozvíjet mezilidské vztahy,

perspektivně komunikovat, vést druhé, řešit konflikty, umět naslouchat atd.) (Goleman, 2011, Spitzer, 2014).

Všechny tyto zmíněné emoční vlastnosti dokáží člověku zajistit spokojenost, vyrovnanost i životní úspěch a všechny souvisí s komplexem lidských snah, které zahrnujeme pod pojmem CHARAKTER. Emoční inteligence není nic jiného, než funkční „propojení našeho charakteru, morálního instinktu a citu“ (Goleman, 2011, s. 7), je člověku vrozená, ale je nutné ji i udržovat a rozvíjet.

To, že má člověk nejvyvinutější mozek neznamena, že má co nejdůmyslněji a nejinteligentněji ničit a vraždit a bezemočně používat své inteligence k čemukoli, co ho popadne. Technický pokrok přináší mnoho výhod, ale odpojí-li se od respektování lidské přirozenosti, základních lidských potřeb, přírodních zákonů a morální odpovědnosti, nepřináší nic jiného než emoční labilitu a ochablost, vnitřní osamělost, sobectví, nárůst násilí a agrese, xenofóbní tendence, pokles skutečných lidských setkání a opravdové komunikace, nárůst pocitů strachu a frustrace a honbu za vším, co zdánlivě nahrazuje nenaplněné a neuspokojené přirozené lidské potřeby.

Je rozdíl, zda dítě objevuje svět sezením u televizní či počítačové obrazovky, klikáním myší, běháním prsty po klávesnici nebo se učí všem dovednostem jednáním a pohybem ve skutečném světě lidí. Jednou cestou je vedeno k bytí bytostí narušenou a bezemoční, druhou vyrovnanou a emoční. Hýbání rukou, komunikování pomocí osekáných vět, hesel a vyfocených obrazů, čtení metodou scanningu (rychločtení pomocí vnímání pouze některých slov a vět) a uplatňování tzv. multitaskingu (užívání více médií současně), rozvíjí naprosto jiná mozková centra, než fyzický pohyb celého těla, komunikace ve skutečném fyzickém kontaktu, souvislé čtení celého textu a dlouhodobější koncentrace na jeden významný úkon. Není jedno co a jak konkrétně děláme a čemu se vystavujeme, protože „každá duševní aktivita zanechává v mozku stopy, které ovlivňují jeho budoucí fungování“ (Spitzer, 2014, s. 204). Bude-li dítě denně v rámci virtuální hry střílet do jiných lidí, nemůžeme očekávat, že mu později vysvětlíme, že praštit kamaráda není normální ani v pořádku. Dítě zvyklé denně sledovat násilí, bude mít práh pro vnímání bolesti druhých posunutý do vzdálenějších úrovní, než dítě trávící čas například sdílením zážitků se svojí babičkou.

Rozvoj lidského charakteru a tzv. lidských ctností se dnes příliš nenosí, přesto, podle mého názoru, je jedinou cestou ke spokojenému životu ve společnosti a citové vyrovnanosti. Sebezdokonalování zahrnuje nejen vývoj rozumový, ale také vývoj emoční a morální. Vyvinutý mozek člověku umožňuje mnohé se naučit, mnohé si zapamatovat, mnohé vymyslet, ale také mnohé cítit a umět s těmito city náležitě a odpovědně zacházet. Společnost zbavenou emocí a schopnosti odpovědného jednání vůči lidem i prostředí kolem ani technický pokrok nezachrání, protože, kde padne morálka a schopnost empatie, tam lze dospět k páchání těch nejhrůznějších a nejneuvěřitelnějších činů.

S nástupem mediální a digitální komunikace i zrychleného způsobu života má dítě mnohem méně příležitostí pro svůj zdravý emoční vývoj i pro pochopení základních lidských hodnot, které dělají člověka člověkem. Jedním z míst, kde se realizuje uspokojování přirozených dětských potřeb, jeho sebepoznání i sebezdokonalování s důrazem na jeho morálně-volné a emocionální vlastnosti a dovednosti, je prostor umělecko-estetických oborů.

V rámci umělecko-estetických oborů dítě musí, ať chce nebo ne, nutně své emoce probouzet, poznávat, rozvíjet i prohlubovat, protože bez nich by nemělo materiál k jakémukoli tvořivému projevu. V procesu tvořivého reagování dítě své jednání také cíleně a dlouhodoběji směřuje a pozornost určitým směrem koncentruje. Do výuky umělecko-estetických oborů se chodí dítě s ostatními skutečně setkávat, a tak má příležitost své emoce sdílet, regulovat a vzájemně se s druhými poznávat. Každý umělecko-estetický obor disponuje vlastními výrazovými prostředky a materiálem pro dětské tvořivé sebevyjádření a každý dokáže dětský osobnostní potenciál v různé míře rozvíjet. Všechny umělecko-estetické obory mají také své limity a slabá místa ve vztahu k naplňování vymezených oborových cílů.

Jelikož se v současnosti věnuji rozvíjení dětí v rámci oboru výtvarného, odrazila jsem se pro svoji diplomovou práci od tohoto svého zaměření. Výtvarná výchova je oborem, který dítě dokáže kultivovat v mnoha směrech, při své praxi jsem však objevila i mnoho jeho limitů a ve spojení se základním uměleckým vzděláváním i několik jeho výrazně slabých míst. Tyto limity a slabiny jsem se snažila odstranit spojením oboru výtvarného s oborem dramatickým, protože ve spojení těchto dvou

protikladných oborů vidím cestu, jak uskutečnit jeden z nadřazených cílů umělecko-estetického vzdělávání, kterým je dětský osobnostní vývoj EMOČNÍ A CELOSTNÍ.

Záměrem mé diplomové práce není o možnostech a výhodách spojení těchto dvou oborů odborně teoretizovat, ale poskytnout praktickou ukázkou cesty, kterou jsem se snažila svoji vizi v praxi uskutečnit a svízelné limity výtvarného vzdělávání konkrétně konstruktivně řešit. Z tohoto důvodu rozsáhlejší část mé diplomové práce tvoří více či méně podrobný popis odborné dvouleté praktické činnosti s žáky přípravného výtvarného ročníku na Základní umělecké škole M. Stibora v Olomouci, kde jsem působila po dobu pěti a půl let. I když jsem dramatických principů a metod využívala i při výuce výtvarné výchovy v jiných ročnících výtvarného oboru ZUŠ, v přípravném výtvarném ročníku vznikl pro uplatnění dramatického způsobu práce největší prostor. Potřeba začleňování dramatických principů, dramatických metod a vnitřního oborového obsahu se právě v tomto ročníku ukázala jako nejnaléhavější. Proto diplomovou práci orientuji tímto úzkým a konkrétním směrem. Je to právě předškolní věk a první fáze mladšího školního věku, kdy se tříbí naše neurologické okruhy, utváří emoční paměť a zapisují zkušenosti, které dále ovlivňují celý náš život i způsoby našeho reagování.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1. CHARAKTERISTIKA OBORU VÝTVARNÉ VÝCHOVY V POJETÍ PRO ZUŠ

Následující kapitola je zpracována na základě odborné literatury od J. Slavíka, V. Roeselové, K. Cikánové a J. Uždila ve vzájemném prolínání. Části ovlivněné literaturou pouze jednoho autora konkretizují v textu danou formou citace.

Výtvarná výchova je umělecko-estetický obor, který dítě učí vnímat sebe sama, skrze sebe pozorovat a prožívat okolní svět a rozumět sobě, světu i ostatním. Toto poznávání se děje cestou probouzení touhy vyjádřit se a to specifickou formou, řečí linií, barev a tvarů, která se nazývá **výtvarný jazyk**. Ten nabízí „*neverbální výrazivo pro osobní výpověď, které je citlivější než slova*“ (Roeselová, 2000, s. 9). Kreativní prací s prvky výtvarného jazyka a se základními výtvarnými vyjadřovacími prostředky dítě zaznamenává své originální autentické reakce na kladené otázky prostřednictvím **námětů a témat**. Má možnost sdělit slovy nesdělitelné nebo poselství slov zvýraznit. Citovými reakcemi na různé podněty a jejich výtvarným zpracováním se dítě otvírá **výtvarnému prožitku**, který často zasahuje do jeho hlubokých struktur, tzv. **konceptů**. Schopností dotýkat se konceptů se tak působení výtvarné výchovy posouvá až do oblastí **výchovy morální, etické a duchovní**. V rámci výtvarné výchovy dítě rozvíjí **fantazii a tvořivost** a učí se na základě svých osobnostních předpokladů **výtvarně vnímat, cítit, vidět a myslet**. Rozvíjením těchto specifických schopností pak může dítě **pronikat do světa výtvarné kultury** a poznávat jeho pluralitní a vícehledové principy výtvarných sdělení. Řešením **výtvarných problémů**, hledáním a objevováním **vlastních cest a výrazu** pro výtvarné vyjádření a **komunikací** o nich dospívá dítě nejen k **hlubšímu poznání sebe sama**, ale i k pochopení a **spoluprožití výtvarných sdělení ostatních**. Tak se učí pohybovat a získává nové prožitky na poli výtvarného uměleckého světa a jeho svébytné **umělecké komunikace**. **Dětská výtvarná díla**, vzniklá v rámci tohoto specifického procesu poznávání, prožívání, zkoumání a osvojování, „*nejsou určena očím dospělých, ale dětské mysli*“ (Roeselová, 2000 s. 10). Nejsou cílem, sloužícím k předvedení silných estetických účinků dětské tvorby, ale **prostředkem** k **autentickému uchopení** složitého lidského i přírodního světa a procesů a jevů v něm. *"Dítě se dotýká materiálů, nástrojů nebo forem nikoli pro své estetické*

*uspokojení, ale pro snazší komunikaci“* (Roeselová, 2000, s. 11). **Cílem** působení výtvarné výchovy je **proces**, ne výtvarný artefakt-produkt. Nejde o výchovu budoucích výtvarníků, ale o **výchovu myslících a cítících bytostí**. Slovy Jana Slavíka, jde o orientaci na tzv. **přidanou hodnotu výtvarné výchovy**, která představuje vše, co si dítě odnáší trvale do života a co utváří a formuje jeho celkovou osobnost s důrazem na hodnoty lidské a duchovní (formování a utváření vztahů a postojů, myšlení v souvislostech, otevřenost vůči prožívání, schopnost komunikace a sdílení, chápání krásy, estetická a výtvarná sdělnost uměleckých děl, propojování různých oborů vzdělávání, tvořivé využívání prostředků výtvarného jazyka ve volné tvorbě, rozvoj představivosti a fantazie, smyslového prožívání světa a empatie, očištění vztahu k přírodě a budoucnosti země, alternativní myšlení...) (Roeselová 2000, Slavík 2011).

Z tohoto širokého a obecného pojetí výtvarného vzdělávání vyplývá, že ve výtvarné výchově jsou dvě hlavní oblasti jejího působení. Oblast související s ROZVOJEM CELKOVÉ OSOBNOSTI ŽÁKA a oblast umožňující žákovi VÝTVARNOU UMĚLECKOU KOMUNIKACI a POROZUMĚNÍ SVĚTU VÝTVARNÉHO UMĚNÍ, která zahrnuje specifické **dovednostní oborové cíle**. Obě tyto oblasti se organicky prolínají a ve výchovně-vzdělávacím procesu by se neměly oddělovat.

## 1.1. VÝTVARNÝ JAZYK

Protože jedním z cílů vysokého výtvarného umění je komunikace na základě uměleckého zacházení s výtvarnými výrazovými prostředky a výtvarná výchova je oborem umělecko-estetickým, je jejím cílem také komunikace a to skrze stejné výtvarné výrazové prostředky obecně zahrnuté pod pojmem VÝTVARNÝ JAZYK. Ten poskytuje fyzický materiál pro výtvarnou tvorbu a výtvarné vyjadřování. S poznáváním principů výtvarného jazyka souvisí také rozvoj schopnosti **ovládání různých výtvarných technik a postupů**. Poznávání jejich výrazových možností dovoluje později volbu vhodné techniky pro individuální zpracování daného námětu či tématu i svobodné užívání formotvorných elementů výtvarného jazyka. Osvojování principů výtvarného jazyka souvisí s rozvojem dalších schopností žáků, kterými jsou **výtvarné vidění, výtvarné cítění a výtvarné myšlení**.

### 1.1.1. VÝTVARNÉ VIDĚNÍ

Výtvarné vidění „vyžaduje úzce zaměřenou pozornost na výtvarné podněty v kulisách všední reality“ (Roeselová, 2004, s. 10). Souvisí se schopností **vnímat vizuální dojmy reálné skutečnosti** s důrazem na vnímání znaků těchto skutečností jako jsou především **barvy a tvary**. Tato schopnost je přirozeně vrozená všem lidem, ale během života a setkáváním se s různým prostředím, se může buď rozvíjet nebo upadat. Malé dítě přirozeně užívá tuto svoji schopnost. Jsou to právě vizuální dojmy z barev a tvarů, které nejdříve poutají dětskou pozornost a napomáhají mu v orientaci ve světě. Dětská volba hraček a předmětů není ničím jiným, než intuitivním a subjektivním zhodnocováním jejich vizuálně-estetického působení. Malé dítě dokáže podstatné rysy svého okolí nejenom vnímat. Umí je i výtvarně ztvárnit, zvýraznit a proměnit nebo je použít bez zjevného vztahu ke skutečnosti. Dětské výtvarné zachycování světa v ploše či prostoru je světem znaků a symbolů, s nimiž malé dítě zachází a pracuje zcela přirozeně a intuitivně. Ne náhodou se umělci tvořící v oblastech abstraktního výtvarného vyjadřování inspirují právě spontánním výtvarným projevem předškolních dětí, kde barvy, tvary, linie a jejich uspořádání zachycují hluboké vnitřní sdělení.

S výtvarným viděním souvisí „**schopnost tvořivě reagovat na vizuální zážitky**“ (Roeselová, 2004, s. 11), tedy **výtvarně cítit a výtvarně myslet**. Výtvarné citění a výtvarné myšlení jsou složky jdoucí při výtvarném reagování společně a nelze je od sebe oddělit. K. Malevič říká, že *"Základ a původ člověka je vzrušení, čisté, nevědomé, bez čísla, času, prostoru, bez absolutních nebo relativních vztahů... díky myšlence dosahuje vzrušení stavu představy a vyvíjí se k úsudku nebo k mínění, jimiž realizuje svět jevů ve vědomí."* Stav vzrušení a myšlení považuje K. Malevič za nejvýznamnější v člověku. Schopnost cítit a myslet jsou dva neoddělitelné procesy, které dělají člověka člověkem. I jiní živí tvorové dokáží cítit a myslet, člověk však díky velikosti a složitosti svého mozku, dokáže cítit a myslet na úrovních nejvyšších. S nimi právě souvisí schopnost estetického vnímání působení světa a schopnost estetického ztvárňování působení vnějšího světa i vlastních světů vnitřních. Těchto lidských schopností využívá výtvarná výchova při rozvíjení výtvarného citění a myšlení.

### 1.1.2. VÝTVARNÉ CÍTĚNÍ

Výtvarné cítění souvisí s vnímáním sebe sama, tedy se **schopností reagovat na podněty**, uvědomovat si vlastní reakce a pozorovat kvality svých reakcí a na základě toho se dále rozhodovat. Proto se rozsah a kvalita výtvarného cítění u každého jedince liší. Schopnost výtvarně cítit **umožňuje** žáku **pocitově posoudit viděné a emocionálně prožívat vizuální dojmy**. V kombinaci s výtvarným myšlením je žák pak schopen zpětně vnímat účinky výtvarného jazyka. Díky výtvarnému cítění a myšlení se žák učí vycítit disharmonii mezi svojí představou a jejím ztvárněním a na základě toho může pak dále se svými představami tvořivě pracovat, hledat optimální řešení ztvárnění a dospívat k souladu mezi obsahem námětu a jeho zpracováním pomocí výtvarných prostředků.

### 1.1.3. VÝTVARNÉ MYŠLENÍ

Aktivní složkou, která **podmiňuje výtvarnou tvorbu, stanovuje řád řešení výtvarného problému a ovlivňuje hodnocení vlastního výtvoru** je VÝTVARNÉ MYŠLENÍ. *„Výtvarné myšlení se projevuje přirozenou schopností uspořádat linie, barvy a tvary s cílem cosi sdělit, vytvořit esteticky účinnou kompozici nebo přijmout výtvarné sdělení druhých. V didaktické situaci se výtvarné myšlení jeví jako schopnost pojmenovat složky vizuálního zážitku (co vidím, co si představuji), nahradit je obrazotvornými prvky (panáci, čtverce) a operovat s nimi (převést představy do výtvarné řeči a je-li třeba změnit řešení). To znamená uspořádat obrazotvorné prvky tak, aby co nejúplněji vyjádřily záměr autora.“* (Roeselová, 2004, s. 11). Výtvarné myšlení může mít různé podoby a souvisí s nejméně **čtyřmi rovinami výtvarné komunikace**. Věra Roeselová rozlišuje čtyři druhy výtvarného myšlení: **operativní, neoperativní, receptivní a materiálové**. Tyto druhy myšlení budu nyní popisovat na základě jejího pojetí.

#### **Operativní výtvarné myšlení (konstruktivní, skladebné):**

Tento druh výtvarného myšlení souvisí se schopností operovat (poznávat prostřednictvím analýzy a syntézy) s výtvarnými prvky ve vztahu ke kompozici výtvarného díla. Díky operativnímu výtvarnému myšlení jsme schopni počopit kompoziční vlastnosti bodů, skvrk, linií, tvarů, plochy, světla, barev a přemýšlet

o konstrukci kompozice v ploše nebo prostoru. Schopnost chápat harmonii, disharmonii, kontrasty, rytmické členění, proporce, plochu formátu a prostor výtvarné práce souvisí právě s tímto myšlením. Tím, že operativně myslíme, můžeme vytvářet různě konstruované série a variovat formy a řešení. Tento typ myšlení také souvisí se schopností abstrahování a stylizace. Bez operativního myšlení bychom v podstatě nebyli schopni pracovat s komunikačními principy výtvarného umění ani je chápat. Schopnost tohoto typu myšlení je vrozená většině lidí, je však třeba jí otevřít prostor, aby se mohla projevit, kultivovat a rozvíjet.

Na poli výtvarné výchovy tento prostor poskytuje především **experiment ve spojení s řešením výtvarného problému.** Experimentování a hry s různými obrazotvornými prvky ve vztahu ke kompozičním principům uplatňuje výtvarná výchova skrze speciální výtvarné úlohy zvané VÝTVARNÉ ETUDY. V nich žáci nejdříve zkoumají a učí se pojmenovávat vlastnosti obrazotvorných prvků (bodů, linií, barev, tvarů, ploch, stínu, světla) a po jejich pochopení přistupují k poznávání skladebných možností těchto prvků a také se učí vyrovnávat s různými formáty. Výtvarné etudy jsou „školou kreativního výtvarného myšlení, v němž se spojuje racionální uvažování se vcítěním se do vznikající práce“ (Roeselová, 2004, s. 20). Zkušenosti získané v rámci těchto výtvarných cvičení žáci dále aplikují ve všech dalších výtvarných činnostech při zpracovávání daného námětu či tématu. Díky výtvarným etudám jsou žáci později schopni účinněji využívat výtvarné a výrazové účinky formotvorných elementů a v kombinaci s vhodnou technikou tak nacházet vlastní originální výraz pro vyjádření autentické výtvarné výpovědi o skutečnosti či jejich skrytých jevech.

### **Neoperativní výtvarné myšlení (asociační, imaginativní):**

Neoperativní výtvarné myšlení je opakem myšlení předchozího. Souvisí především s představivostí, fantazií, intuicí, inspirací a s vědomými i podvědomými obsahy lidské mysli. Operativní myšlení umožňuje pochopení principu výtvarného řádu, který neoperativní myšlení naopak narušuje. Tímto narušením může pak docházet k originálním, individuálním a autentickým podobám výtvarného vyjádření a sdělení. Toto myšlení umožňuje schopnost vcítění se do řeči výtvarného světa v širokém slova smyslu, prožívání výtvarné i nevýtvarné sféry skrze vlastní osobnost a zkušenosti různého druhu, smyslového prožívání světa a jeho jevů a jejich výtvarný záznam, vytvářet vlastní originální fiktivní světy, spojovat své pocity, prožitky

a představy do osobitých interpretací a podob, užívat svébytných objevných postupů k vyjádření, otevření se významům, které obsahují výtvarné interpretace druhých atd. Zkrátka skrze toto myšlení se člověk plně **otvírá tvořivosti**, základní psychické funkci, která umožňuje uspokojení jedné ze základních lidských potřeb, seberealizace.

### **Receptivní výtvarné myšlení (přijímací):**

Receptivní výtvarné myšlení se váže ke komunikaci s výtvarným dílem a světem výtvarné kultury. Souvisí se schopností na umělecká díla a přístupy osobitě reagovat, chápat je, spoluprožívat a interpretovat je. Jedná se o jakousi emotivní otevřenost vůči specifickému světu výtvarného umění založeného na svébytném jazyce čistých výtvarných forem. Tento typ myšlení jde často ruku v ruce s myšlením operativním. Chápání výtvarného jazyka a užívání jeho účinků k vlastnímu vyjádření přirozeně vede k porozumění sdělení ostatních, komunikujících na stejných principech. Prostřednictvím tohoto myšlení se žák učí v uměleckém výtvarném světě nejen orientovat a chápat ho, ale je schopen i na různé umělecké cesty reagovat a navazovat vlastním osobitým výtvarným projevem, tedy inspirovat se jimi.

### **Materiálové výtvarné myšlení:**

Pro materiálové výtvarné myšlení je výchozím poznávacím procesem hra s nástroji a materiály a jejich haptické zkoumání. Pro děti mladšího věku je zcela přirozené navazovat haptický kontakt se světem, a to především se světem věcí, jichž se dá dotknout. Přenese-li se tato potřeba na materiály a nástroje výtvarné (tradiční i netradiční) ve spojení s experimentem a fantazií, otevře se dítěti svět nekonečných možností. Kreslit se dá nejen tužkou, ale také hlinou, čajem, květinami, blátem, kamenem, pískem atd. Každý z těchto materiálů zanechává jinou stopu, která svébytně působí. Užije-li se těchto materiálů k otiskům či vrstvení, rozšíří se jejich výrazový repertoár ještě více. Poznáváním různých materiálů a nástrojů a jejich výrazových možností umožňuje jejich pozdější vědomé a záměrné použití pro realizaci vlastního výtvarného záměru. Tak dítě bude například vědět, proč do svého výkresu namísto použití žluté barvy, vlepilo písek nebo proč drsnou krokodýlí kůži vyjádřilo dynamickým otiskáváním ostrého kamene do keramické hlíny.

#### 1.1.4. VÝTVARNÝ JAZYK VE SPOJENÍ S NÁMĚTY A TÉMATY

Materiál výtvarného jazyka a pochopení jeho principů a výrazových možností je základním prostředkem pro jakékoli výtvarné vyjadřování. Čím hlouběji dítě pozná a prozkoumá jeho možnosti, tím lépe dokáže najít vhodnou kombinaci tvarů, barev i technik pro zachycení svého vnitřního sdělení nebo myšlenky. **Bezprostřední sdělnost dětských výtvarných výtvorů závisí na gestu, jímž dítě vládne nástrojem, na volbě barevných odstínů a členění plochy.** Základem poznávání principů výtvarného jazyka je již zmiňovaná TVOŘIVÁ EXPERIMENTACE s výtvarnými prvky a materiály, která se však odehrává **ve spojení s náměty a tématy** (krom výtvarných her a etud). Jsou to právě NÁMĚTY A TÉMATA, které umožňují navození prožitků, vyvolání představ a asociací. Z nich dítě čerpá **obsahový materiál pro výtvarné reagování.** Podaří-li se, aby dítě svoji výtvarnou tvorbu a reagování na dané téma hluboce prožívalo, vzniká u něho tzv. VÝTVARNÝ ZÁŽITEK, který umožňuje, aby se do dětské výtvarné práce dostal **osobitý výraz.**

Při dosažení intenzivní koncentrace na podstatu námětu či tématu v rámci výtvarného zážitku, může dítě krom výrazu objevit také různé vztahy a postoje a dospět k novému poznání zákonitostí a principů světa, dojde k přeskládání jeho vnitřních psychických struktur, které si odnese do dalšího života. Tento proces označuje výtvarná výchova jako práci s tzv. **KONCEPTY,** s pojmy a obsahy vědomí archetypálního charakteru (já, cizinec, život, smrt, bolest, láska, kontakt, dotyk, čas, pohyb, světlo, živlové cítění, voda, oheň...), k nimž se člověk vztahuje svými vědomými i nevědomými duševními pochody, což má zásadní vliv na jeho vnímání a přijímání světa. Každý člověk vnímá koncepty vlastním náhledem, skrze vlastní zkušenosti a osobnostní zaměření, tedy vytváří si představy a postoje jinak než někdo jiný. Slovy Jana Slavíka, „uvědomuje si svůj PREKONCEPT“, individuální vnitřní obsah, přes nějž se vztahuje ke konceptu. My lidé si rozumíme na sdílené části konceptu, což představuje vlastní prožití a utvoření vztahu k tomuto obecnému obsahu. Přes individuální vztahování se ke konceptům a uvědomování si svého prekonceptu, jsme schopni empatie, sdílení, emocionální výměny, pochopení, jinými slovy skutečné lidské komunikace.

Práce s koncepty na základě námětů a témat ve výtvarné výchově napomáhá u žáků k ROZVOJI NITERNOSTI, prohloubení sebepoznání, emocionálních zážitků a představ, formování postojů, přijímání životních hodnot, odkrývání vnitřních obsahů slov a pojmů atd. Čím častěji se podaří v rámci výukového procesu tvorby dotknout konceptů, tím více výtvarná výchova naplňuje svůj skutečný smysl v současném moderním pojetí i v moderním světě, kterým je prohloubení kvality prožívání života a světa.

## 1.2. SHRNUÍ

Shrneme-li vše výše podrobně popsané, zůstanou nám dvě oblasti pro látku výtvarné výchovy a čtyři její didaktické priority. První oblast látky tvoří svět výtvarného jazyka, jeho zkoumání, poznávání, osvojování si jeho principů, poznávání specifické komunikace výtvarného jazyka ve vztahu k vlastní tvorbě a ke světu výtvarné kultury. Druhou oblast látky výtvarné výchovy tvoří náměty a témata, které umožňují zpřítomňování vnitřních obsahů, aplikaci výtvarného jazyka a orientaci na tzv. přidanou hodnotu výtvarné výchovy. Při výchovně-vzdělávacím procesu by se tyto dvě látkové oblasti měly téměř vždy prolínat. Každý výtvarný úkol by v sobě měl nést tzv. VÝTVARNÝ PROBLÉM k řešení (problém vztahující se k prvkům výtvarného jazyka) **ve spojení** s NÁMĚTEM ČI TÉMATEM (místo pro smysluplnou aplikaci řešeného výtvarného problému). Jedině v této dvouvrstvé kombinaci může výtvarná výchova naplňovat všechny své výše zmíněné cíle.

Naplňování cílů předmětu souvisí také s DIDAKTICKÝMI PRIORITAMI, které učitel v rámci výuky uplatňuje. V **moderním pojetí** výtvarné výchovy, které **zdůrazňuje její psychologický charakter**, se jedná o následující priority: učit žáka vytvářet a uplatňovat aktivní vztah ke světu, podporovat u žáka schopnost komunikace, všestranně rozvíjet žákovo tvořivé myšlení, kultivovat výtvarný projev až do fáze, kdy je žák schopen samostatné volby prostředků podle potřeby výrazu. Daří-li se tyto didaktické preference ve výuce účinně aplikovat a realizovat, splňuje výtvarná výchova poslání, které je jí v současné době určeno.



## 2. LIMITY A SLABÁ MÍSTA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Výtvarná výchova je obor, který svým charakterem poskytuje jedinci mnoho cenných impulsů k jeho celostnímu i výtvarnému rozvoji. Díky svému zaměření na vnitřní svět člověka, specifickou výtvarnou práci s tímto světem a komunikaci výrazivem svébytného výtvarného jazyka různých forem, však naráží na některá úskalí pramenící právě z této dovnitř člověka namířené oborové orientace. Výukový proces v rámci výtvarné výchovy má být i procesem výchovně-vzdělávacím ne pouze esteticko-vzdělávacím, proto směřuje i k cílům, které nesouvisí s osvojováním výtvarného jazyka a výtvarné komunikace. Tyto cíle zahrnují klíčové kompetence v RVP pro ZUŠ i samotný vzdělávací obsah výtvarné výchovy. Aby výtvarná výchova mohla naplňovat všechny své stanovené cíle, zmíněné v předchozí kapitole, nemůže zůstat oborem do sebe uzavřeným, ale musí hledat i v oblastech jiných vzdělávacích oborů, jejichž principy, metody či přístupy mohou napomoci k realizování některých z těchto cílů. Pokud se tak nestane, nemůže výtvarná výchova splňovat nároky, které na ni klade dnešní moderní pojetí stavící do centra pedagogické práce osobnost žáka a celý výchovně vzdělávací proces, kde produkt je prostředkem k sebepoznání, seberozvoji, pochopení světa druhých a k navázání komunikace.

V následujících kapitolách se budu vyjadřovat k limitům a slabým místům výtvarné výchovy obecně a zároveň i konkrétně při práci s dětmi v přípravné výtvarné výchově (předškolní věk a počátky mladšího školního věku). Jelikož jsem se rozhodla propojovat výtvarnou výchovu s výchovou dramatickou, vidím v principech a metodách dramatické výchovy i cestu, jak slabiny výtvarného oboru řešit. Existence těchto oborových hendikepů zapříčinila zařazování dramatické práce do výtvarných lekcí v přípravné výtvarné výchově a ovlivnila i mé rozhodnutí vytvořit v lekcích dramatickým aktivitám a principům široký prostor. Dramatických způsobů práce jsem ve výuce nepoužívala pro zpestření a oživení výchovně-vzdělávacího procesu, ale abych byla schopná naplnit všechny cíle, které si stanovuje moderní pojetí výtvarného vzdělávání.

## 2.1. MOTIVACE V OBECNÉM POJETÍ

Ještě, než se budu vyjadřovat k motivaci v rámci výtvarné výchovy, rozvedla bych tento pojem v obecné rovině, protože v jakémkoli vzdělávání je práce s motivací žáků klíčová. Bez motivace neexistuje činnost žáka ani na mentální ani na fyzické úrovni. Jak hlubokou motivaci k činnosti dokáže pedagog v žácích vyvolat, tak vysokou kvalitu může výchovně-vzdělávací proces mít. Hloubka zasahování potřeb žáka ovlivňuje hloubku osvojování jeho schopností a dovedností.

Co je tedy motivace? Definic motivace existuje mnoho, obecně lze však říci, že se jedná o jakýsi vnitřní pohon člověka, psychický stav, který stojí za jakýmkoli lidským jednáním a chováním, tedy za aktivizací jedince jak na psychické tak na fyzické úrovni. M. Nakonečný definuje motivaci jako „intrapsychicky probíhající proces, vyústující ve výsledný vnitřní stav, motiv“ (Nakonečný, 1996, s. 7). Motivem rozumíme pohnutky, hybné momenty, které člověka podněcují, aby nějak reagoval, něco konal nebo naopak své reagování a konání tlumil (Čáp a Mareš, 2001). Motivace nejen že podněcuje organismus k činu a aktivitě, ale reguluje též směřování jednání člověka. Díky motivaci jsme schopni určit své priority a organizovaně zaměřit svoji pozornost konkrétním směrem. Na počátku vzniku jakékoli motivace stojí vždy pocit nějakého nedostatku. Ve chvíli, kdy se jedinec začne snažit nedostatek odstraňovat, spouští proces zvaný motivace. Součástími komplexního procesu motivace je tedy pocit nějakého deficitu ve fyzickém či sociálním bytí jedince, který startuje jednání směřující k odstranění tohoto deficitu a které je prožíváno jako určitý druh uspokojení (Nakonečný, 1996). Motivace lidské chování aktivuje, udržuje a usměrňuje, dodává mu na dynamice a intenzitě, ovlivňuje přísun množství energie a pozornosti, které mozek a tělo přiděluje určitým stimulům. Každé lidské jednání je něčím stimulované, ať si své motivy k tomuto jednání uvědomujeme či ne. Motivace spojuje emoce s akcí, je základním procesem našeho přežití, který vede k uskutečnění nějakého cíle.

Jak již bylo řečeno, hybnou silou a zdrojem motivace jsou tzv. MOTIVY, vnitřní pohnutky člověka k jednání. Motivy souvisí s uspokojováním potřeb člověka a to na úrovni základní i vyšší. Odtud rozlišujeme biologické (vnitřní) zdroje motivace a psychologické (vnější) zdroje motivace.

Vnitřní zdroje motivace vychází ze stavu organismu, jemuž chybí něco životně důležitého a to na fyziologické nebo psychické úrovni. Tento pocit nedostatku se nazývá POTŘEBOU, kterou je třeba uspokojit, aby mohlo být udrženo bezporuchové fyzické či sociální fungování (Nakonečný, 1996). „Motivovaná činnost vzniká za určitého stavu a směřuje k dosažení jiného stavu, který je právě stavem cílovým“ (Výrost a Slaměník, 2008, s.148). Psychologie rozlišuje různé třídění přirozených potřeb člověka, v pedagogice je však nejužívanější třídění potřeb podle A. Maslowa, doplněné o potřeby vyšší. Toto třídění zahrnuje: ZÁKLADNÍ TĚLESNÉ A FYZIOLOGICKÉ potřeby, potřebu BEZPEČÍ A JISTOTY, potřebu SOUNÁLEŽITOSTI A LÁSKY, potřebu ÚCTY, SEBEÚCTY A UZNÁNÍ, potřebu SEBEREALIZACE a potřeby vyšší, kam spadají potřeby specificky lidské, týkající se lidského bytí, kterými jsou potřeby ESTETICKÉ, ETICKÉ A DUCHOVNÍ. Aby byl člověk fyzicky i mentálně zdravým a sebevědomým jedincem bez vnitřních pnutí, tlaků, frustrací a strachů, měl by všechny tyto své potřeby během života naplňovat a uspokojovat. Na těchto přírodou daných potřebách stojí motivace velké části lidského jednání a chování. Cílem kvalitního výchovně-vzdělávacího procesu nejen ve výtvarné výchově je právě umožnit žákům tyto své přirozené potřeby uspokojovat a spolu s tím rozvíjet své osobnostní a charakterové vlastnosti.

Druhá skupina tzv. vnějších zdrojů motivace se opírá o podněty a impulsy tzv. INCENTIVY, které k člověku přicházejí z vnějšku a které souvisí s HODNOTAMI, jež jedinec jednotlivým vnějším objektům přisuzuje. Jestliže tyto vnější podněty (jevy, události...) dokáží vybudit potřeby jedince, stávají se zdroji jeho motivace a motivovaného jednání. Čím vyšší hodnotu incentivám přisoudíme, tím významněji dokáží ovlivnit naše jednání. Tyto motivační zdroje zahrnují i pobídky, které k nám přicházejí ze strany autorit (učitelů, rodičů...) Incentivy mohou být jak pozitivního tak negativního charakteru, záleží jaká potřeba je jimi vyvolána. Klasickým příkladem negativních pobídek k jednání ve vzdělávání, je užívání odměny či trestu v podobě známky.

Od dělení na vnější a vnitřní zdroje motivace dále odvozujeme dva základní druhy motivace, motivaci vnější a vnitřní. S těmito motivacemi pracuje každá výuka. Vnější a vnitřní motivace je nedílnou součástí procesu učení. VNITŘNÍ MOTIVACE staví na přirozených potřebách člověka a jeho touze je naplňovat. V procesu učení tato

motivace vychází z předpokladu, že člověku je vlastní pud zvědavosti a touha po seberealizaci, které nejsou vázány na hmotný výsledek a nepotřebují pobídky zvenku. Vnitřní motivace je považována za optimální stimulaci pro učení.

VNĚJŠÍ MOTIVACE naopak využívá stimulů přicházejících zvenku, je závislá na okolí, jeho zpětné vazbě, souvisí se získáváním nějakého prospěchu či vyhnutím se nějaké nepříjemnosti nebo sankci. Při vnější motivaci není činnost vykonávána pro činnost samotnou a radost z ní. V praxi se však stává, že vnější motivace dokáže vyvolat i motivaci vnitřní a tím změnit původní stimul vedoucí k činnosti žáka. Mám tím na mysli situaci, kdy žák začne dělat činnost z různých vnějších popudů, ale pak je činností natolik pohlcen, že se jí plně oddá a přestane myslet na výsledek i zisk, tedy vykonává ji pro libé pocity z ní samotné.

Všechny výchovně-vzdělávací procesy, chtějí-li být pro žáky přínosné, usilují o vyvolání vnitřní motivace žáků, o jejich vnitřní zaujetí pro právě zpracovávanou látku. Umělecko-estetické obory na práci s vnitřní motivací staví, protože bez emocionálního zaujetí pro jakoukoli tvorbu nelze tvůrčí proces a tvořivé reagování v podstatě realizovat.

## **2.2. MOTIVACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A KONCENTRACE POZORNOSTI**

S motivací úzce souvisí další psychické dovednosti člověka, kterými jsou KONCENTRACE POZORNOSTI, cílevědomost a vůle. Motivace je vnitřním činitelem POZORNOSTI, jedné z lidských psychických funkcí. Pozornost způsobuje, že jsme schopni vnímat (smyslovými orgány) podněty z vnitřního i vnějšího světa, volit si mezi nimi ty významné a reagovat na ně. Pozornost potřebujeme k tomu, abychom vůbec byli schopni jednat a tvořit. Její důležitá vlastnost je výběrovost, tedy že člověk je schopen vnímat pouze některé z podnětů a na ně se soustředit. Jedním z cílů výchovy a vzdělávání je pozornost žáků rozvíjet a kultivovat a zaměřovat ji hodnotným směrem. Pozornost může být tékavá a přeskakovat z jednoho podnětu na druhý a nebo může být koncentrovaná, tedy dlouhodobě soustředěná na jeden podnět nebo okruh podnětů. Schopnost KONCENTROVAT POZORNOST je člověku vrozená, ale je třeba ji i rozvíjet a cvičit, učit se soustřeďování se. Podle vývojové a osobnostní psychologie je schopnost koncentrace klíčová pro úspěšný proces

učení, dosahování vytyčených cílů a celkovou úspěšnost v životě. Schopnost soustředit pozornost je jednou z hlavních složek emoční inteligence a je základem pro rozvoj volných vlastností člověka, kterými jsou sebeovládání, cílevědomost, vytrvalost, vůle, schopnost odložit uspokojení na pozdější dobu atd. Při dlouhodobé koncentraci, která vychází ze zasažení hlubokých citů a struktur člověka, dochází k rozvoji psychických funkcí člověka a jeho sebeuvědomění a k formování různých osobnostních i charakterových vlastností (Goleman, 2011).

Schopnost koncentrace pozornosti je základem každé tvořivé činnosti a ve výtvarné výchově se bez ní žák neobejde. Hloubka motivace dítěte pro činnost ovlivňuje i jeho schopnost se na tuto činnost delší dobu soustředit, koncentrovat. Jestliže je dítě hluboce zaujaté nějakou činností, dokáže u ní setrvat i v mladším věku po značně dlouhou dobu. Podle Marie Montessori je koncentrované zaujetí tvořivou činností hlavní účinnou cestou pro přirozený vývoj dítěte.

Rozvíjení kreativity se ve výtvarné výchově děje především prostřednictvím tvorby různých výtvarných artefaktů. Výtvarná tvorba a komunikace je založena na manuálním zacházení s různými výtvarnými nástroji a materiály a jejich užití pro výtvarné vyjádření vyžaduje cílevědomou a koncentrovanou činnost velké intenzity. Schopnost koncentrace a trpělivosti je předpokladem výtvarného zpracovávání jakéhokoli tématu či námětu a osvojování si výtvarných schopností a dovedností. Výtvarná tvorba může být prostředkem pro rozvíjení koncentrace, trpělivosti, vůle, cílevědomosti, ale zároveň předpokládá, že jedinec již má částečně tyto vlastnosti rozvinuté.

V realitě dnešní přetechnizované doby je opak pravdou. I když se dítě přihlásí ke studiu výtvarné výchovy na ZUŠ a prokáže talentové předpoklady, nemusí být schopné koncentrovaně výtvarně pracovat a je třeba ho této schopnosti učit. Stejně tak neplatí tvrzení, že na ZUŠ je práce s žáky jednoduchá, protože tam přicházejí z vlastního rozhodnutí, zájmu a tedy s vnitřní motivací výtvarně se rozvíjet. Mnoho rodičů přihlásí své dítě na výtvarný obor jen na základě toho, že se jim zdá, že dítě „pěkně kreslí“, že má výtvarné dispozice, aniž by s ním projednávali, zda výtvarnou výchovu navštěvovat chce. Tak se stane, že ve skupině žáků má učitel směs těch, kteří ve výtvarné výchově být chtějí a pak těch, kteří tam být musí. Je logické, že

žáci, kteří ve výtvarné výchově být musí, potřebují pro činnost mnohem více motivovat, než ti, kteří tam jsou z vlastního rozhodnutí.

Cesta k vyřešení tohoto problému vede právě přes vzbuzení vnitřní motivace všech žáků na daný námět nebo téma výtvarně reagovat, tedy oslovit jejich city, které se výtvarným zpracováním budou moci ventilovat a projevit. Jedním z hlavních cílů výtvarné výchovy je také práce s koncepty, která se děje především při hlubokém soustředění v rámci tzv. výtvarného zážitku, emotivního výtvarného reagování na dané podněty (Slavík, 2011). Výtvarný zážitek umožňuje osobnostní rozvoj, práci s gestem a výrazem, ale také vyvolání vnitřní motivace tvořivě reagovat a výtvarně se vyjadřovat. Předpokladem vzniku výtvarného zážitku, je citové zasažení nitra žáka zpracovávanou látkou (námětem, tématem). Proto hlavní problém, který musí pedagog výtvarné výchovy na začátku lekce řešit, je cesta, jak vyvolat co nejintenzivnější vnitřní motivaci žáků na danou problematiku výtvarně reagovat a jak vytvořit prostor, kde může u dítěte vzniknout výtvarný zážitek. A zde se právě odhaluje slabina výtvarné výchovy, kterou lze řešit, podle mého názoru, pouze vypůjčením si způsobů práce z jiných oborů, protože probudit vnitřní motivaci na nějaký námět výtvarně reagovat, znamená tento námět v žácích zpřítomnit. Toto zpřítomnění znamená citové oslovení, vyvolání představ, vzpomínek a prožitků.

V didaktice výtvarné výchovy najdeme, že cesta účinné motivace vede přes vedení rozhovoru s žáky takovým způsobem, aby je zpracovávané téma vnitřně oslovilo nebo se dokonce dotklo konceptů. Metoda rozhovoru je určitě funkční u starších a již přirozeně motivovaných žáků. Těm stačí opravdu malé podněty k tomu, aby se v nich probudily představy a emoce. Ti také často výtvarnou výchovu navštěvují z důvodu zájmu. U mladších žáků, s méně rozvinutou trpělivostí a schopností koncentrace, je však rozhovor nedostatečným stimulem k zpřítomnění témat a často se stane, že dítě po krátkém čase už nechce ve výtvarné práci pokračovat, neexistuje-li nějaký vnější důvod, který by ho u tvorby udržel (touha po pochvale od učitele nebo rodiče, soutěžení s kamarádem, touha po vystavení své výtvarné práce...).

Vztáhneme-li práci s motivací k výtvarné činnosti na proces v přípravné výtvarné výchově, problém se ještě zintenzivní, protože vyvolat touhu výtvarně reagovat na jakékoli téma u dětí předškolního a raně školního věku není metodou rozhovoru v podstatě reálné. Přes povídání si o tématu se děti dokáží na krátký čas pro tvorbu

nadchnout, ale o hlubokém emocionálním zasažení, nadšení a dlouhodobém soustředění se nedá v tomto případě mluvit. Po slovním motivování dokončí takto staré dítě svoji výtvarnou práci většinou do dvaceti minut a již nemá zájem ji jakkoli dál dotvářet.

### 2.3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE V RVP

Všechny esteticko-umělecké obory v základním uměleckém vzdělávání musí, kromě svých oborových kompetencí, rozvíjet i tzv. KOMPETENCE KLÍČOVÉ. Tyto specifické kompetence "představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě" (RVP, 2010, s. 14). Tímto profesním životem se nemyslí profesní život umělce (to se může stát a nemusí), ale vykonávání jakéhokoli povolání. Osvojování těchto kompetencí má především napomáhat žákům tvořit, vnímat a interpretovat umělecké dílo, ale také plněhodnotně fungovat ve společnosti a reálném životě. Na základě rozvíjení klíčových kompetencí by žák měl dospět k pozitivnímu vztahu k umění a kultuře, a také k ostatním lidem i k sobě samému (RVP, 2010).

Klíčové kompetence zahrnují tři druhy: **kompetence k umělecké komunikaci**, **kompetence osobnostně-sociální** a kompetence kulturní.

Aby člověk umělecky komunikoval, musí nejdříve pochopit principy a výrazový aparát daného uměleckého oboru a být schopen kreativity. TVOŘIVOST je přirozená lidská schopnost, která je součástí základní lidské potřeby seberealizace. S touto schopností se člověk rodí. „Má-li dítě dostatek prostoru pro svobodnou činnost, je tvořivé. Každé dítě má v sobě energii i touhu svobodně vytvářet ve všech oblastech své činnosti“ (Zelinková, 1997, s. 25). Tvořivost umožňuje sebepoznání i sebezdokonalování. Pod vlivem výchovy a zkušeností, může však dítě také tuto svoji přirozenou schopnost ztrácet, což se později promítá do celého jeho života. Je-li dítě při činnosti příliš omezováno, regulováno a nějakým směrem tlačeno, přestává se u něho tvořivost projevovat. Užíváme-li k motivování systém odměn a trestů, musíme počítat s tím, že dítě sice podá výkon, ale svůj tvořivý potenciál nevyužije, protože uplatnění tvořivosti předpokládá existenci prostoru pro svobodu. Dítě myslící

při činnosti na výsledek, následek či důsledek své činnosti, svobodně rozhodně není. Odměna a trest si svobodu dítěte podmaňují a s ní i jeho ducha a schopnost autentického originálního tvoření. Svobodná činnost je taková, v níž je dítě tvůrcem sebe samého (Zelinková, 1997), ne výsledku přinášejícího další zisk.

Všechny umělecko-estetické obory s kreativitou pracují, chtějí ji probouzet a rozvíjet a to nejen pro to, aby bylo dítě schopné tvořivě umělecky reagovat v rámci vymezených výrazových prostředků, ale aby si tuto schopnost svobodné tvořivé aktivity odneslo do celého života. Výtvarná výchova by s tvořivostí žáků měla pracovat stále. Měla by jí dát prostor v rámci osobitého zpracovávání námětů a témat, v rámci výtvarných her a etud i v při osvojování různých schopností souvisejících s ovládnutím výtvarného jazyka a technik. V současné zrychlené a přetechnizované době (která tvořivost dětí spíše potlačuje a umrtvuje) se ale učitel může i při výuce výtvarné tvorby na ZUŠ setkat s tím, že mu dítě po motivačním rozhovoru sdělí, že neví, co má dělat, že ho nic nenapadá. Jednou z nejrychlejších cest k řešení, je jednoduše dítěti poradit, co a jak má udělat, tedy předat mu svůj vlastní nápad. Ještě drastičtější řešení situace je dítěti část práce vytvořit. Toto však k rozvoji tvořivosti daného žáka nevede. Efektivním řešením může být jedině hledání způsobu, jak zařídit, aby žáka přeci jen něco napadlo, jak zpřítomnit téma natolik, že se žákovi objeví v hlavě nějaká představa a obraz. Zde vidím místo, kdy užívání metod, přístupů a principů z jiných oborů, včetně oboru dramatického, může napomoci intenzivněji probouzet i rozvíjet žákovu fantazii a představivost, vyvolávat proudění vnitřních obrazů a tím i oživovat a rozvíjet kreativitu. U některých žáků je třeba hledat mnohem důraznější podněty, aby si vzpomněli, co znamená mít vlastní vizi a realizovat vlastní nápad.

Druhou oblastí klíčových kompetencí jsou kompetence OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ, které zahrnují také rozvoj morálně-volných vlastností, pracovních návyků, schopnost spolupráce na výtvarném díle a vytváření hodnotové orientace (RVP, 2010). Osvojování těchto kompetencí probíhá ve výtvarné výchově nejefektivněji ve spojení tvorby s NÁMĚTY a TÉMATY, které poskytují materiál k uměleckému zpracování, ale i k promýšlení a reflektování. Aby člověk mohl spolupracovat, reflektovat svoji činnost a uvědomované souvislosti a vlastní postřehy s druhými sdílet, musí umět KOMUNIKOVAT. Při tvůrčí samostatné činnosti má žák pracovat tak, aby nikoho dalšího neomezoval a neohrožoval, tedy aby byl schopný nedestruktivně existovat ve



společnosti, aby se zdárně SOCIALIZOVAL. Morálně-volní vlastnosti a hodnoty se u člověka utváří na základě vztahů k sobě a k druhým lidem.

Protože výtvarná tvorba je procesem namířeným dovnitř nitra člověka a odehrává se ve specifickém světě vztahu vnitřních představ tvůrce a jeho vznikajícího výtvarného díla, považuji rozvoj těchto kompetencí za nejproblematictější v procesu celého výtvarného vzdělávání. Ve výtvarné výchově člověk komunikuje a vyjadřuje se beze slov prostřednictvím svého výtvarného díla. Největší část času z celého výukového procesu tráví žák sám se sebou a se svými představami. Kolem sebe má jiné spolužáky, s nimiž může komunikovat a nemusí, ale na zpracovávání výtvarného námětu je sám. Prostor pro komunikaci s druhými na základě slov a sdílení v rámci celé skupiny dostává žák na začátku výuky při motivačních rozhovorech a pak na konci výukového procesu při reflektivním hodnocení tvorby své a tvorby druhých. Vyskytne-li se ve skupině žák, který je ostýchavý a silně introvertně orientovaný, nemusí během výtvarné činnosti promluvit vůbec a nemusí se projevit ani během úvodní a koncové fáze výuky, která je určena pro celoskupinové slovní sdílení. Pokud učitel žáka takto nechá, může se tento žák stát postupem času vyděleným členem výtvarné skupiny a jeho osamělost se prohloubí. Někteří žáci dokáží v tomto stavu přežívat velice dlouhou dobu, jiní z pocitu frustrace po čase odchází, i když je výtvarná tvorba baví a mají pro ní vlohly. Takový žák nedostal intenzivnější příležitost se do komunikace a fungování skupiny zapojit a včlenit.

Další problémy nastávají, jestliže někteří žáci nemají některé osobnostně-sociální dovednosti osvojené. Pak do výukovém procesu vstupují komplikace v různých podobách jako například skákání do řeči, překřikování, nadávání, posmívání, zesměšňování, ignorování, omezování druhých při manipulaci s věcmi a materiály, odmítání některých členů skupiny při spolupráci, ničení výtvarných děl druhých nebo kritizování jejich výtvarné práce, ničení výtvarných materiálů, příliš hlasité projevy, fyzické napadání druhých, odmítání úklidu, strach se jakkoli projevit atd. Čím jsou žáci mladší, tím je pravděpodobnější setkání s těmito jevy. Dnešní technická a mediální doba tyto destruktivní projevy komunikace a existence ve skupině spíše podporuje a rodiče zapomínají vymezovat dětem hranice, učit je pravidlům slušného chování a rozvíjet jejich morálně-volní vlastnosti. Všechny tyto negativní komunikační projevy narušují příjemné klima ve výtvarné skupině, omezují pocit bezpečí některých jedinců, zamezují vytváření atmosféry pro sdílení a blokují

možnost tvořivě pracovat. V tomto okamžiku se filosofické pojetí výtvarného oboru a jeho orientace na přidanou hodnotu a práci s koncepty zdá jako utopická a absurdní. Pokud učitel nechce přistoupit k regulování chování žáků přes různé příkazy, zákazy, okřikování, vysvětlování, vyhrožování, musí pracovat s žáky tak, aby se začali osobnostně-sociálním dovednostem postupně a nenásilně učit a musí své pedagogické působení zaměřit i na vytváření skupiny, skupinových vztahů a klimatu bezpečí. Tím se dostávám k další slabině výtvarného oboru, kterým je skupina.

## **2.4. SKUPINA**

Jak jsem již zmiňovala, moderní pojetí výtvarného vzdělávání se zakládá i na cílech, které směřují jinam, než k osvojování výtvarného jazyka žáků. Je také zdůrazňováno, aby byl žák veden k niternosti, citlivosti a citovosti, ke zbystřování smyslů, prohlubování pozornosti k méně zachytitelným jevům reality, ke schopnosti vést dialog nad vlastním výtvarným dílem a díly ostatních, k vyjadřování svých vlastních názorů a postřehů, k slovnímu reflektování vlastní tvorby a světa výtvarné kultury atd. V málokteré výtvarné didaktické literatuře však najdeme zmínku o tom (krom literatury o alternativních proudech výtvarné výchovy), že základní podmínkou pro rozvoj takto zaměřených schopností a dovedností žáků je zažívání pocitu bezpečí a sounáležitosti, který jedinci zajišťuje pouze dobře a demokraticky fungující sociální skupina. Jedině v prostředí, kde se dítě cítí svobodně, uvolněně a dobře je reálné rozvíjet jeho kreativitu, sociální zdatnost a otevírat mu cestu k druhým a sdílení. Situace, kdy některý žák prožije výukový výtvarný proces bez prohození jediného slova z důvodu, že žádný jiný spolužák nejeví zájem se s ním bavit, je pro daného žáka jistě nepříjemná. Trvá-li tento stav delší dobu, působí tato situace žákovi vnitřní stres. Ignorování nebo lhostejnost jsou pro citový vývoj dítěte ještě destruktivnější než negativní reakce ze strany okolí. Dítě, kterého si rodič nevšímá, zažívá ještě hlubší stres, než dítě, které rodič fyzicky či slovně napadá (Goleman, 2011). Nezaměřuje-li se pedagóg výtvarné výchovy na vytváření skupiny, skupinových vztahů a skupinového klimatu, je přítomnost izolovaných jedinců ve výtvarných skupinách poměrně obvyklá. Příčin je mnoho, například věková smíšenost skupiny, pozdější příchod některého žáka do dlouhodoběji fungující skupiny, introvertní orientace výtvarného oboru, která přitahuje i uzavřenější a výrazně plaché jedince atd. I když si učitel této situace tichého vyřazování všimne, nemůže k žákům přijít

a nařídít jim se s odstrčeným žákem bavit. Takové řešení je příliš násilné. Jedině vytvářením prostoru, kde má každý žák příležitost se přirozeně projevit a uplatnit v rámci společenství, a kde je vytvářeno i místo pro kontakt mezi všemi členy skupiny a jejich vzájemné poznávání, se dá tato situace řešit a v podstatě jí i preventivně předcházet. Práce s budováním míst pro vzájemné poznávání a kontakt bude zabraňovat i dalším negativním sociálním jevům, o nichž jsem psala již výše.

A jak v realitě praxe obvykle vzniká a funguje výtvarná skupina, kde se pedagog na rozvoj pozitivních sociálních vztahů a celkového klimatu nezaměřuje?

Pedagog je autoritou často žáky vnímanou v pozitivním slova smyslu, ale rozhodně se nedá hovořit o vztahu vzájemného partnerství. K tomu princip práce: rozhovor o tématu-tvorba výtvarného úkolu-reflektivní závěrečné hodnocení, nedává příležitost. Výtvarná skupina má charakter skupiny formální, vzniklé na základě společného zájmu jejích členů, ale na demokratických principech vzájemného respektu a tolerance častokrát nefunguje. Žáci v této skupině mezi sebou mají maximálně tříletý věkový rozdíl, ale někdy se, z časových důvodů rodičů, stane, že se do skupiny dostane i žák výrazněji starší nebo mladší. Ke komunikaci a navazování vztahů v rámci skupiny dochází při výtvarné tvorbě na základě vzájemné sympatie nebo předchozího kamarádství a sociální zdatnosti. Jinými slovy, kdo nemá problém s navazováním kontaktu s druhými, většinou se ve výtvarné skupině s někým sblíží a s ním při tvorbě komunikuje o různých osobních záležitostech. Tak se skupina rozkouskuje na uskupení složené z malých sociálních skupinek, které mezi sebou navzájem komunikují minimálně nebo vůbec. Členové výtvarných skupin se často neznají jménem a oslovují se podle nějakého výrazného vnějšího znaku a to zejména v případě, když je oslovení nevyhnutelně nutné (například při spolupráci na jednom výtvarném díle nebo sdílení nějakého materiálu atd.). Křestními jmény se navzájem znají a oslovují pouze členové v rámci malých skupinek. Často také dochází k rozdělení na chlapecké a holčičí části třídy, fyzicky vytvořenými sezeními na jedné či druhé straně stolů. Někdy dochází i ke vzájemné nesnášenlivosti mezi některými malými skupinkami a slovnímu napadání některých z jedinců či drobné slovní provokaci. Při zadávání výtvarné práce, kdy učitel potřebuje, aby se skupina kolem něho shromáždila, vytváří žáci kolem učitele neorganizovaný chumel, a tak někteří jedinci (ti méně průbojní nebo více stydliví) ani

na učitele nebo předváděnou techniku nevidí. Při vedení rozhovoru mluví často pouze ti členové, kteří mají menší sociální zábrany, obvyklé je i vzájemné skákání si do řeči nebo prosté nenaslouchání slovům a postřehům druhých, které se projeví v řeči těla a gestech nebo tlumeným hovorem s kamarádem. Jinými slovy, žáky zajímá, co říká učitel, ale nemají potřebu poslouchat postřehy svých spolužáků. Na dotazy pedagoga jsou také obvyklé reakce v podobě kolektivního ticha, žáci se bojí před druhými projevit, a tak pedagog nakonec vede monolog. Nejextrémnější případ, který čas od času nastane, je situace, kdy se výtvarná skupina poskládá ze samých introvertních a plachých jedinců, kteří netvoří žádné malé skupinky a nekomunikují mezi sebou vůbec. Práce s takovou skupinou pak probíhá v neobvyklém tichu (tato situace se týká především starších žáků, navštěvujících již střední školy). Posledním nepříjemným rysem některých výtvarných skupin, je nadměrná hlučnost při vzájemné osobní komunikaci u výtvarné tvorby, kdy se slovní sdílení realizuje spíše "řevem", než tlumenými ohleduplnými rozhovory. Tento stav pak někteří pedagogové řeší tím, že z nepříjemného hluku utíkají na čas do kabinetu, aby si odpočinuli, protože okřikování v podobě příkazů ticho nebo ztlumte se a jiného zklidňování funguje na krátkou dobu, než hlasitost opět postupně vystoupá.

Na základě těchto postřehů je možné konstatovat, že pedagogem profesně nebudovaná výtvarná skupina žije vlastním životem a vztahy i situace mezi jednotlivými jejími členy a celkové klima se utvářejí samovolně bez výraznějšího pedagogova vlivu. Charakter celé skupiny ovlivňuje charakter jejích jednotlivých náhodou seskupených členů. Tak se může stát, že výtvarný zájem uskupí členy morálně a sociálně uvědomělé i povahově blízké a skupina i bez vnější pomoci dospělého funguje na bezpečném, příjemném klimatu nebo se skupina seskládá z jedinců povahově odlišných i jinak sociálně zdatných a klima skupiny se promění v klima, které je pro některé její členy nebo pro samotného pedagoga nepříjemné a může vykazovat různé negativní rysy.

V přípravné výtvarné výchově, kdy žáci jsou ve věku počátečních fází socializace ve vrstevnických skupinách a osvojování mnoha základních sociálních i osobnostních dovedností, je dnes výskyt negativních rysů chování, u některých jejích členů, v podstatě běžný a realizace všech ušlechtilých cílů tzv. přidané hodnoty výtvarné výchovy je bez speciálního profesionálního zacházení se skupinou, podle mého názoru, neuskutečnitelná.

## 2.5. DĚTSKÉ VÝTVARNÉ DÍLO (PRODUKT) – HODNOCENÍ

Na počátku své práce při charakterizování výtvarného oboru píše, že to, co odlišuje výtvarně výchovný proces od profesionální výtvarné tvorby umělců, je orientace na cíl. Cílem vzdělávacího procesu výtvarné výchovy má být sám proces vzniku výtvarného díla a samotné dílo má sloužit jiným cílům výtvarné výchovy, než jsou cíle estetického působení díla na diváka a komunikace s ním. Zdokonalování se ve výtvarné tvorbě a učení se zacházení s principy výtvarného jazyka a jeho specifické komunikaci na základě znaků, symbolů a výrazu má být určeno k výuce porozumění světu výtvarné kultury a formování žákovy estetického vnímání a estetického vztahu k okolí. Čili to, jak dětský výtvarný produkt vypadá, by se nemělo příliš řešit. Reflektivní hodnocení dětských výtvarných děl by mělo probíhat na úrovni, zda se podařilo žáku výtvarně sdělit, to co chtělo, pokud ne, jak a čím by šlo posílit cílové sdělení, jak tvorbu výtvarného díla prožívalo, co si o výtvarném jazyce na základě své tvořivé činnosti uvědomilo, jaké výtvarné principy pochopilo atd. Hodnocení typu pěkné, ošklivé, podařené, nepodařené, hezčí, ošklivější by ve výtvarné výchově nemělo vůbec zaznít a samotní žáci by se měli odnaučovat na této úrovni své výsledné výtvarné produkty hodnotit a srovnávat s ostatními.

Při výuce přípravné výtvarné výchovy je používání takových hodnotících termínů přímo zhoubné. Užívání tohoto typu hodnocení narušuje volný kreativní přístup mladších dětí k tvorbě, brzdí jejich spontánnost, ničí pocit vnitřní svobody, příjemné prožitky z tvůrčího procesu, vyvolává pocity strachu z konečného výsledku nebo navozuje nepříjemné pocity frustrace při srovnávání vlastních výtvarných děl s díly ostatních, v opačném případě naopak probouzí pocity nadřazenosti a nezdravé pýchy. Marie Montessori píše o kreativní manuální činnosti mladších dětí toto: *„Výsledky činností dítěte, do kterých vkládá svůj citový prožitek, se nemají hodnotit. Co dítě samo s radostí vytvoří, nemůže být v jeho očích ošklivé“* (Zelinková, 1997, s. 25). Je to svět dospělých, který učí dítě dívat se na vlastní výtvarné dílo na úrovni krásné, ošklivé, povedlo a nepovedlo a který je učí své výtvarné artefakty srovnávat s ostatními. Stejný dospělý svět zavádí také do výtvarné výchovy VÝTVARNOU SOUTĚŽ. V čem ale vlastně takové dítě soutěží, když to, co vytváří, má být především jeho subjektivním emocionálním záznamem prožívané skutečnosti,

prostředkem k sebepoznání, k uvolnění vnitřních nevědomých tlaků, prostorem ke hře, k volné experimentaci, k prožitku vlastní tvořivé energie, svobody a procesu tvořivosti, který je nezbytný k naplňování potřeby seberealizace? Je snad citová reakce a prožívání jednoho dítěte na nižší úrovni než jiného? Jak má člověk vysvětlit dítěti, které něco vytvoří s nadšením, že to, co vytvořilo, nemá nižší hodnotu, i když nějaké cizí paní v porotě se nezdálo vhodné přidělit jeho práci nějaké místo, číslo a diplom? Jak zamezit pocitům zklamání, které některé děti, neúspěšné v soutěži, prožívají jen proto, že malá skupina dospělých se na základě subjektivního posuzování a vlastního vkusu rozhodla, že ocení jiná díla? Proč se při důležitých výstavách výtvarných děl dětí vystavují pouze práce některých z nich, těch talentovanějších nebo schopnějších dát do své tvorby výtvarný výraz? Nemá snad každé dítě právo ukázat, jak se vypořádávalo se zadaným tématem a cítit se plnohodnotně s ostatními? Nemáme snad učit žáky, že nedokonalost je cestou k dalšímu zdokonalování a že k dokonalosti se musíme chtít přibližovat celý život a cesta růstu je nekonečná? Jak je možné, že některý výtvarný pedagog nazve méně esteticky působící dětské práce „smetí“? Proč se ty nejlepší dětské výtvarné produkty jejich tvůrcům berou, vláčí se po různých výstavách a soutěžích, kam sám dětský tvůrce nemůže přijít ani k nim cokoli říci. Proč se tyto práce často dítěti vrátí v poškozeném stavu nebo se ztratí a nebo se dokonce (z organizační náročnosti) nevrací vůbec? Co se asi v dítěti vytváří za hodnoty, jestliže takto bezohledně zacházíme s jeho nejlepším výtvarným dílem, do něhož vložilo spoustu své snahy a energie? Jak můžeme chtít, aby se děti chovaly k věcem s úctou, když se k jejich výtvarné práci chováme bez úcty? Jak pak můžeme chtít, aby děti získávaly k věcem vztah a vážily si práce druhých?

Není nic špatného na tom, aby dítě toužilo dosahovat u svých prací estetických kvalit a ve svém výtvarném projevu se posouvat kupředu. Potřeba krásna a harmonie je jednou z vyšších potřeb člověka a je mu dána přírodou, proto je přirozené, že dítě chce, aby jeho dílo bylo vnímáno jako „krásné“. Pro dítě pojem krásný však nese jiný význam než pro dospělého, protože dětské vnímání a myšlení je jiné. Krásné pro dítě neznamená esteticky dokonalé nebo umělecky zajímavé. Dítě svým dílem komunikuje a sděluje, co neumí říci slovy, krásné v jeho očích znamená schopné oslovit ostatní ve smyslu být přijaté. Označení dětské práce jako ošklivé nebo nepodařené je jako odmítnout a ponížít dítě samotné. Tvořivou činností se dítě

zdokonaluje, učí se sebeovládání, ale zároveň zažívá pocit důstojnosti (Zelinková, 1997). Co se asi bude odehrávat v nitru dítěte, kterému bude rodič při pohledu na jeho výtvarnou práci říkat: „To je divné. Tomu nerozumím. A co to je? Pěkné, ale není to tomu, co to mělo být moc podobné. Ale takto pes přeci nevypadá, to je spíše jako prase. Tak to se ti tentokrát moc nepovedlo. Podívej, Alenka to má mnohem hezčí, to ses asi moc nesnažila. No, ta výtvarka ti moc nejde. Vždyť to jsou samé fleky, co že jsi měl dělat?..." Bude-li rodič takto reagovat často, přestane dítě buď ztrácet zájem cokoli výtvarně vytvářet a nebo ztratí spontánnost, protože bude tvořit s racionální myšlenkou na konečný výsledek, který bude muset mít v jeho očích takové kvality, aby dítě získalo rodičovo uznání.

Úkolem výtvarného pedagoga je žákům předávat poselství, že každá výtvarná práce, je-li vytvořena se zaujetím a snahou a dotažená do konečné podoby, obsahuje místa, která jsou zajímavá a poutavá a může být považována za „krásnou". Dítě by mělo též pochopit, že hodnocení působení různých výtvarných děl je subjektivní, a tak každého člověka mohou upoutat odlišná výtvarná díla a nebo na stejném výtvarném díle zaujmout a oslovit jiné prvky. Vnášíme-li však do dětské výtvarné tvorby soutěžení a kritizování výtvarného výsledku, je předávání těchto hodnot, zvláště v mladším věku dětí, velice problematické.

### **Soutěží však skutečně děti?**

Za celý čas mé dosavadní praxe na ZUŠ, se mi nestalo, že by ode mě chtěl někdo podrobněji slyšet, jak přesně jsem s žáky pracovala, jak jsem žáky motivovala, jakými metodami a cestami se mi podařilo, aby žáci vytvořili dané výtvarné produkty. Hodnocení mé půlroční a roční pedagogické činnosti, v rámci naší školy, probíhalo vždy na základě rozeskládání vzniklých dětských výtvarných děl po jednotlivých výtvarných krocích v prostoru třídy, k nimž jsem pak pronášela komentář o tom, jak šly výtvarné kroky za sebou a jaký jsem v nich s žáky řešila výtvarný problém. Důležité také bylo jedno sjednocující téma viditelné a sledované ve všech výtvarných dílech, aby celková práce s dětmi mohla být považována za výtvarnou řadu nebo projekt. Úspěšné absolvování takovéto prezentace svého pedagogického snažení znamenalo splnění následujících kritérií: výtvarné práce musely dostatečně esteticky zaujmout kolegy i ředitelku školy, musely jevit výtvarnou a tématickou provázanost

a musely mít výtvarnou úroveň považovanou za dostatečně veřejně reprezentativní pro účel pozdějšího vystavení.

Druhou oblast hodnocení mých pedagogických schopností tvořil úspěch v různých dětských přehlídkách a soutěžích, kde poroty „zkušenějších“ výtvarných pedagogů rozhodovaly o tom, zda výtvarné produkty mých žáků jsou dostatečně dobré pro ocenění nebo vystavení. V případě, že se jednalo o veřejnou prezentaci dlouhodobé výtvarné práce s žáky, v rámci postupových přehlídek dětské výtvarné tvorby, probíhala prezentace obdobně, jako jsem psala výše, s tím rozdílem, že se extrémně zkrátil časový limit pro prezentování na 2 minuty nebo 10 minut (to pouze při prezentaci v konečném kole za celý kraj). Co je reálné za takový čas sdělit? Učitel vyjmenuje jednotlivé výtvarné kroky, jak šly za sebou, pojmenuje některé z řešených výtvarných problémů a předá slovo dalšímu účastníkovi-soutěžícímu výtvarnému pedagogovi. Co nakonec rozhoduje o postupu učitelovy dětské výtvarné kolekce do dalšího kola není ani proces vzniku ani způsob motivování tvorby žáků, ale opět estetický dojem a působení dětských výtvarných artefaktů.

Ve chvíli, kdy k nějakému pedagogovi, na naší škole, přihlásili rodiče své dítě, zajímali se o dvě skutečnosti. Zda dítě výukový proces bavil a jak vypadá výsledné dětské výtvarné dílo, které vytvořilo. Čím mladší skupina, tím větší byla vždy nutnost ukazovat rodičům vzniklé výtvarné artefakty. U přípravné výtvarné skupiny se vzniklá výtvarná díla skládala vždy do jedné části třídy nebo do chodby, kde pak nad výsledky práce vedli rodiče s dětmi rozhovory. Na základě estetické úrovně vzniklých dětských děl, vznikal v rodičích dojem o schopnosti daného pedagoga vzdělávat jejich dítě.

Shrnu-li své dosavadní zkušenosti s posuzováním vlastní pedagogické schopnosti v oblasti výtvarného vedení dětí, nezbyvá mi než konstatovat, že ve světě výtvarné tvorby žáků základních uměleckých škol, s níž jsem se setkala já, platí pravidlo že, čím úspěšněji dokáže učitel přivést děti k tvorbě děl, která obsahují uvolněnost, výraz, dobře zvládnutou výtvarnou techniku a rysy děl profesního vysokého výtvarného umění, tím výše je často hodnocen a ceněn. Cílem moderního pojetí výtvarné výchovy je proces, ale úspěšnost výtvarného pedagoga a hodnocení jeho práce určuje výsledný dětský produkt. Proto, podle mého názoru, ve většině soutěží



a postupových přehlídek a veřejných prezentacích nesoutěží děti, tvůrci výtvarných děl, ale výtvarní pedagogové a spolu s nimi i školy a jejich prestiž.

Jsou dvě cesty, jak se s touto skutečností profesně vypořádat. Jednou je: zachovat si vnitřní přesvědčení o skutečném smyslu výtvarného vzdělávání dětí a mladistvých a snažit se naplňovat filosofické a ušlechtilé hledisko výtvarné výchovy i přes mašinerii neustálého soutěžení a prezentování. Druhou je: podlehnout soutěži dětských výtvarných artefaktů a zaměřit své pedagogické působení na toto hledisko, tedy na produkci esteticky co nejdokonalejšího dětského výtvarného produktu.

V dětském výtvarném projevu se dá vyzorovat následující princip: dětské nadšení, zaujetí a vyvolaná vnitřní motivace pro výtvarnou práci rovná se esteticky zajímavý výtvarný dětský výsledek i trpělivost dopracovat ho do finální podoby. Žáci navštěvující výtvarnou výchovu na základní umělecké škole jsou vybráni na základě talentových dispozic, tedy schopnosti výraznějšího výtvarného citu a vnímání. Když se tyto dispozice spojí s chutí tvořit, osvojováním principů výtvarného jazyka a s vyvoláním výtvarného zážitku, děti přirozeně tvoří esteticky působivá výtvarná díla. Tohoto principu lze využít a pak už jen zbývá nalézt cestu, jak v žácích vzbudit a udržet nadšení a zaujetí pro výtvarné reagování na daný námět. Tím může výtvarný pedagog vyřešit problém požadavku vzniku působivých výtvarných artefaktů a zaměřit se na přidanou hodnotu výtvarného oboru a celkový výukový proces.

Začne-li pedagog cítit strach spoléhat na přirozenou dětskou schopnost tvořit zajímavé výtvarné artefakty na základě vnitřního nadšení a nebo zapomene-li, že dětská výtvarná díla mají patřit představě jejich tvůrců a ne učitele, bude muset pracovat s žáky jinak. Je poměrně jednoduché tvořit s dětmi působivá výtvarná díla a přivést je k realizaci své vlastní výtvarné vize, aniž by si děti všimly, že nedělají nápad svůj, ale nápad svého výtvarného pedagoga. Způsob motivování dětí a udržování je u tvorby je na svědomí a vnitřní orientaci každého učitele, protože z konečného dětského výtvarného výsledku druh motivování příliš nevyčteme. I cizí představu, je-li dobře předána, dokáže dítě zrealizovat s vnitřním zaujetím, které se pak promítne do jeho výsledného díla. Je přirozené, že každý výtvarný pedagog promítá do práce s žáky vlastní výtvarné vidění a vkus, to je však něco jiného, než vlastní vkus a vidění vnútit.

Tímto svým kritickým pohledem na situaci kolem dětských výtvarných děl nechci říci, že by dítě nemělo být výtvarně vedeno, to jistě ano a to je i v základním uměleckém vzdělávání cílem, ale rozhodně by, podle mého názoru, nemělo být výtvarně manipulováno a zneužíváno k ventilování ambicí výtvarných pedagogů.

## 2.6. ČAS

Tato časová problematika se týká pedagogické práce v přípravné výtvarné výchově a nebo v nižších ročnících výtvarného vzdělávání, kde skupina nejeví ještě zdatnost v koncentraci pozornosti a v trpělivosti. Níže se budu vyjadřovat pouze k situaci, která nastává v přípravném výtvarném ročníku.

I když přípravnou výtvarnou výchovu začínají žáci navštěvovat již v předškolním věku, tedy v pěti letech (někdy výjimečně i ve čtyřech) a nebo při zahájení školní docházky, časová dotace na jednu lekci na mnoha výtvarných oborech, včetně našeho, je tři vyučovací hodiny, tedy 135 minut. Z nich 15 minut by mělo být věnováno svačtinové přestávce a zbytek výukovému procesu. Předškolní věk dítěte a počáteční mladší školní věk vykazuje mnoho specifických rysů pro dětské vnímání, myšlení a potřeby. Typický je teprve počínající vývoj volných vlastností, snížená schopnost koncentrace pozornosti po delší dobu, výrazná potřeba pohybu a střídání činností, orientace na přítomnost a pozornost zaměřená na jevy vnějšího světa atd. I z těchto pár charakteristik vyplývá, že přimět dítě tohoto věku koncentrovaně pracovat na jedné výtvarné práci po tak dlouhou dobu je v podstatě nemožné. I když učitel na počátku výuky žáka vhodnou motivací pro tvorbu nadchne a zaujme, jen málokterý žák tohoto věku vydrží kontinuálně tvořit déle než hodinu. Jak motivace, tak i konečná reflexe, nemohou zabrat delší časový úsek z celého procesu, protože děti při delším rozhovoru přestanou vnímat. Tak nastává těžko řešitelný problém, jelikož kvalitní výtvarná lekce pro takto staré žáky se odehraje i s úklidem do hodiny a půl. Kolují názory, že dítě má za čas takto dlouhé výuky stihnout vytvořit dvě výtvarná díla, aby to vydrželo, v realitě praxe však dítě druhý výtvarný úkol už dělat nechce, protože je uspokojené tím, co již proběhlo a má zájem se věnovat něčemu jinému. V případě, že se některý učitel musí zaměřovat na požadavky dané potřebou pozdější veřejné prezentace dětských děl, nelze očekávat, že technicky náročnější výtvarné dílo nebo dílo většího formátu, vyžadující dlouhodobější výtvarnou tvorbu,

vyřeší tento problém. Takto nasměřované výtvarné úkoly je nutné s malými dětmi dělat na etapy v rámci více výtvarných lekcí právě proto, aby si udržely pro jejich tvorbu vnitřní zaujetí a nadšení. Co tedy se zbytkem času po skončení práce?

Řešení jsem zažila různá: prodlužování svačkové přestávky a natahování úklidu; motivování volnou tvorbou čehokoli, co si žáci budou moci hned po výuce odnést domů; čtení literárního příběhu při tvorbě žáků, aby se jejich pozornost zaměřila na jiný jev než, že už pracují příliš dlouho, v tomto případě, ale nemůže učitel s žáky při tvorbě komunikovat a být jim ku pomoci; vyhlášení volného čekání na rodiče, což způsobí, že se žáci shromáždí do skupin kolem mobilních telefonů, kde kolektivně hrají hry nebo si něco přeposílají atd. Takové cesty nejsou však ničím jiným, než umělým vyplňováním času, který již není pro výukový proces potřebný.

## **2.7. ZÁVĚR**

Já osobně jsem se rozhodla všechny výše zmíněné slabiny výtvarného oboru, vztáhnuté na přípravné výtvarné vzdělávání, řešit začleňováním principů, metod i vnitřního obsahu dramatického oboru do celého výukového procesu. Můj postup však není jediná funkční cesta. Nejsem ani jediná, kdo si tyto omezující skutečnosti výuky výtvarné výchovy na ZUŠ uvědomuje a snaží se s nimi popasovat. Je mnoho výtvarných pedagogů, kteří tuto problematiku také vnímají a inspirují se metodikami, látkou nebo principy jiných vzdělávacích oborů včetně dramatického. Někteří pedagogové takto postupují cíleně a vědomě a jiní intuitivně. Už jen to, že si učitel například uvědomí, že pro mladší děti je nejvíce motivující hra a akce, tedy když si na něco chvíli hrají nebo něco hrají a že je potřeba je zvednout ze židlí, znamená posun do polí jiných oborů než je obor výtvarný i změnu způsobu práce.

V současnosti ve výtvarné výchově existují i podrobně propracované odborné metodiky, které v sobě zahrnují návrhy cest jak danou problematiku profesionálně řešit a jak zdůraznit přidanou hodnotu výtvarného vzdělávání. Všechny v sobě zahrnují i principy a látku z jiných vzdělávacích oborů než je obor výtvarný. Tyto metodiky se nazývají tzv. ALTERNATIVNÍ PROUDY VÝTVARNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ a vznikají vždy kolem jedné či více pedagogických osobností. Podle toho, na jaké formy přidaných hodnot kladou daní pedagogové důraz, se utváří i jejich osobitá koncepte výuky. Tyto osobnosti formulují odlišné struktury a obsahy výuky, kdy

některé otázky považují za podstatnější a graduji je a jiných se jen částečně dotýkají. Tak existují ucelené koncepce, kterými se současný pedagog výtvarné výchovy může inspirovat a nebo je dokonce přijmout za své a v jejich pojetí volně na žáky pedagogicky působit. Mezi nejvýraznější proudy patří například ARTEFILETIKA Jana Slavíka (obrací se k dítěti tvůrci a k jeho hlubokému poznání sebe sama), DUCHOVNÍ A SMYSLOVÁ VÝCHOVA Marty Pohnerové (směřuje dítě k úctě k životu v rámci hlubinné ekologie), MOST MEZI VÝTVARNÝM PROJEVEM DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ Věry Roeselové (klade důraz na citlivé prožívání světa, samostatné výtvarné myšlení a rozvoj tvořivosti), POZNÁVÁNÍ, PROŽÍVÁNÍ A HODNOCENÍ SVĚTA Zdislavy Holmíčkové (vychází z psychického i existenčního ohrožení života na naší planetě a u dítěte chce výrazně aktivizovat cítění a myšlení) atd. (Roeselová, 1999)

### 3. VZTAH VÝTVARNÉ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V praktické části své diplomové práce ukazuji, jak jsem se snažila propojit výtvarnou a dramatickou výchovu do komplexního funkčního celku, kde by oba obory mohly mít svůj vlastní prostor a zároveň ve společné souhře naplnit všechny stanovené výukové cíle. To, že jsem se rozhodla výtvarné vzdělávání mladších žáků doplnit vzdělávacím obsahem z oboru dramatického, nebylo určeno náhodou ani mým zvýšeným zájmem o dramatický obor, ale především tím, že dramatická výchova je ve své podstatě pravým opakem výchovy výtvarné. Celek vzniká tak, že se dvě nebo více odlišných částí spojí do jedné jediné části. Pokud se nějaké části navzájem odlišují, mají potenciál se navzájem doplnit a ve spojení vytvořit harmonicky fungující jednotu. Cílem esteticko-výchovného vzdělávání ve filosofickém slova smyslu je rozvíjení celkové osobnosti žáka poznáváním a osvojováním si výrazových prostředků a umělecké komunikace daných umělecko-estetických oborů. Obecně se dá říci, že výtvarný obor orientuje žáka především směrem DOVNITŘ, dramatický obor orientuje žáka především směrem VEN. Člověk má rozumět a být vnímavý sám k sobě, ale i k okolnímu světu a druhým lidem. Má být schopen existovat v harmonii sám se sebou, ale také ve společenském životě při navazování a rozvíjení vztahů a komunikaci s druhými lidmi. Ten, kdo je více uzavřený do sebe, by se měl učit druhým důvěřovat a otvírat a ten, kdo je naopak příliš otevřený nebo extrovertně zaměřený, by se měl učit trochu zbrzdit a pohlédnout i do sebe. To, co u žáka výtvarná výchova nedokáže příliš efektivně rozvíjet, dokáže rozvinout výchova dramatická. Z těchto důvodů považuji spojení dramatické a výtvarné výchovy, zvláště u mladších žáků, za jednu z cest, která dokáže kultivovat jejich osobnost celkově a nenásilně je učit existovat nedestruktivně jak pro sebe tak pro druhé. Ani dramatická ani výtvarná výchova nechce vychovávat dítě-umělce ale dítě-člověka v tom nejvyšším slova smyslu. Metodiku a prostředky k tomuto filosofickému směřování mají však oba obory odlišné a tím jejich spojení může být právě zajímavé a pro vývoj dítěte přínosné. Dramatická výchova pracuje s principem pomíjivosti, ale umožňuje dosáhnout zážitku hluboké přítomnosti a intenzity. Tím je blízka životu. Výtvarná výchova dokáže intenzivní pomíjivý prožitek zaznamenat do podoby trvalého výtvarného artefaktu. Tím se podstatě stále proudícího času a života vzdaluje, ale zároveň toto proudění umožňuje v jisté podobě uchovat a reflektovat.

### 3.1. MAJÍ TYTO ODLIŠNÉ OBORY VŮBEC NĚCO SPOLEČNÉHO?

I když jsem psala, že se dramatická a výtvarná výchova ve své podstatě odlišují, existují i místa, kde se setkávají. Principům výtvarné výchovy jsem věnovala celou úvodní kapitolu. Principy dramatické výchovy v jednoduchém výčtu jsou následující: **zkušenost, prožitek a prožívání, hra, tvořivost, partnerství, psychosomatická jednota, vstup do role a hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života a experimentace, improvizace** (Machková 2007). Z těchto několika principů jsou první čtyři (zkušenost, prožitek, hra, tvořivost) společné i pro obor výtvarný. I ve výtvarné výchově se dítě vzdělává na základě praktické zkušenosti, prožívá svoji výtvarnou tvorbu v rámci výtvarného zážitku, zažívá hru v rámci hry s materiály a výtvarnými prvky, s nimiž tvořivě experimentuje, rozvíjí svoji tvořivost na základě výtvarného zpracovávání daných námětů a témat. Tímto však výčet společných znaků nekončí. **V obecném slova smyslu lze nalézt ještě více společných rysů:**

Oba obory jsou mělecko-estetického zaměření, proto využívají k tvořivému vyjádření a komunikaci prostředků daných uměleckých disciplín, z nichž vychází, VV- výtvarného umění a DV-divadla.

Obecným cílem obou oborů je rozvíjení schopnosti UMĚLECKÉ KOMUNIKACE žáka-tvůrce skrz výrazové prostředky daného estetického boru. Výuka této schopnosti však není namířena k umělecké komunikaci s divákem, ale k OSOBNOSTNÍMU ROZVOJI žáka.

DV i VV pracují s VÝRAZEM a GESTEM. VV ve smyslu zacházení s nástrojem, převedeným do plochy či prostoru. DV ve smyslu zacházení s vlastním tělem, které je uvedeno do pohybu a hry v prostoru.

Oba obory chtějí v žácích zpřítomňovat vnitřní archetypální obsahy vědomí tzv. KONCEPTY, učit je se k nim vztahovat a tím formovat vědomí jejich vlastní identity. K tomuto zpřítomňování využívá DV i VV NÁMĚTY A TÉMATA. Ta poskytují prostor k sebevyjádření i k rozvoji oborových schopností a dovedností.

I když i u VV a DV je jedním z cílů rozvíjet specifické umělecké schopnosti a dovednosti svého oboru, záměrem není výchova budoucích umělců (herců nebo výtvarníků), ale výchova vnímavých lidských bytostí, které také rozumí specifické umělecké komunikaci skrz systém znaků a symbolů a chápou důležitost jejich existence i existence světa umění a celé kultury. Cílem, a pro žáka nejvíce obohacujícím, by měl být PROCES TVORBY díla, ne produkt (divadelní tvar, výtvarné dílo), jinak řečeno **autentické expresivní sebevyjádření v rámci výtvarného nebo dramatického zážitku.**

Oba obory pracují s principem ESTETIZACE, kterým učí žáky mít vztah ke krásnu a vnímat krásno. Učí žáky, co znamená VÝRAZ, ZNAK a SYMBOL a rozvíjí jejich schopnost je číst, používat v umělecké komunikaci a emocionálně na ně reagovat.

Oba obory usilují o SOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ ROZVOJ žáka, ale metodický aparát k tomuto rozvoji je u VV a DV jinak široký. Jak VV tak DV chce formovat morálně-volní vlastnosti žáků a sociální dovednosti, prohlubovat jejich emocionální rozvoj s důrazem na vývoj schopnosti empatie, zbystrňovat vnímání k méně zachytitelným jevům skutečnosti, ale nástroje a sama podstata DV jsou schopny tyto cíle mnohem lépe, snadněji a intenzivněji v realitě praxe uskutečňovat.

Oba obory vycházejí ze základní potřeby člověka symbolicky a obrazně uchopovat a poznávat svět. VV z potřeby své prožívání, přání a dojmy beze slov plošně graficky či prostorově hapticky zaznamenávat. DV z potřeby rituální symbolickou hrou své prožitky a přání zpřítomňovat, asimilovat a znovuprožíváním reflektovat.

### **3.2. JAK MŮŽE DRAMATICKÁ VÝCHOVA OBOHATIT A DOPLNIT VÝCHOVU VÝTVARNOU?**

Zeptá-li se mě někdo, čím vším vlastně může dramatický obor obohatit obor výtvarný, odpovím vším. Vším, to znamená celou svojí podstatou a zaměřením na skutečný reálný život a skutečnou reálnou komunikaci a interakci, na autentické bytí v přítomnosti, které se však odehrává nejen ve skutečném světě, ale především v ochraně světa fiktivního a imaginárního v rámci rolové hry. Tím, že je dramatická

výchova slovy Evy Machkové "životem na nečisto", má ve svých rukou neúčinnější nástroj pro získání vnitřního zaujetí žáků (vnitřní motivace) a zároveň také nástroj na nejširší a nejhlubší poznávání života a světa lidí v celé jeho složitosti a komplikovanosti a přes toto poznávání i sama sebe (Machková, 2007).

Ve svých dramaticko-výtvarných lekcích jsem využívala všech principů dramatické výchovy, ale zde podrobněji popíši její princip nejpodstatnější, který je i její základní metodou, **HRU V ROLI**, protože od ní se další principy dále odvíjejí.

Hra v roli svojí podstatou navazuje na hru symbolickou nebo-li námětovou, kterou ve svém životě malé děti uplatňují, aby se vyrovnávaly s různými skutečnostmi života a zároveň skutečnost blíže poznávaly. Tato hra má pro jejich život základní poznávací, vývojovou a terapeutickou funkci. V symbolické hře, kde vše může být určeno symbolem, má dítě možnost si problematickou skutečnost zpracovat tak jak samo chce. Díky slovu „jako“ je mu symbolicky dovoleno uspokojit svá přání, chovat se podle svých představ, přizpůsobit realitu dočasně svým potřebám, ale také si vyzkoušet různé sociální role (Vágnerová 2012, Mlejnek, 2011). Hra poskytuje dítěti svobodu, citové uspokojení, rozvíjí jeho tvořivost a obrazotvornost, umožňuje mu získávat vlastnosti volní a charakterové, nové dovednosti, projevit své zájmy, vytvářet si vztahy k okolí i k sobě. Hra je nezbytná pro zdravý vývoj dítěte, podstatný je její průběh a charakteristická nedůležitost i neurčitelnost výsledku (Mlejnek, 2011). Podstatou symbolické hry je aktivita a aktivizace celé osobnosti dítěte jak na úrovni mentální tak fyzické. V dramatické výchově a divadelním umění tento stav aktivizace a souhry těla a ducha označujeme jako **PSYCHOSOMATICKOU JEDNOTU**. V symbolické hře může být skutečný předmět nahrazen znakem, ale manipulace s tímto předmětem je reálná, i když je při hře využívána fantazie, jednání v jejím rámci je pravdivé (Mlejnek, 2011). Díky těmto dvěma charakteristikám vzniká zvláštní pnutí mezi realitou a fikcí, které využívá dramatická výchova i dramatické umění a na němž je v podstatě divadlo založeno. Hra v roli v dramatické výchově vykazuje stejné znaky jako dětská hra symbolická, její užití se však cíleně posouvá do oblasti mezilidských vztahů v situacích, a to nejčastěji situacích dramatických, jejichž základem je nějaký konflikt nutící dané osoby k neodkladnému jednání a řešení dané situace. *„Hra v roli a fikce je postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého a to fiktivně „jako“, „jakoby“,*



„kdyby“... , about si boty druhého, znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat v postavě" (Machková, 2007, s. 95). Hra v roli je v dramatické výchově základním mechanismem učení, člověk v jejím rámci, stejně jako malé dítě ve spontánní symbolické hře, asimiluje (po svém zpracovává a poznává) skutečnost, tedy jednání druhých (Piaget, 1970), čímž se dostává k poznání a pochopení motivů a prožitků druhých, učí se druhým rozumět a vcítovat se do nich (rozvíjet empatii), stává se chápavějším, tolerantnějším, komunikativnějším a skutečným partnerem pro druhé. Hrou v roli se dítě přirozeně učí vnímat hranice a respektovat (dohodnutá) pravidla, což výrazně napomáhá rozvoji jeho sebeovládání. Fiktivnost a umělost hry v roli zajišťuje jedinci bezpečí, protože vše, co v rámci rolové hry uskutečníme, nemá fyzický dopad v reálné skutečnosti našich životů. Fikce zajišťuje svobodu, možnost neomezené experimentace, aktivní a intenzivní rozvíjení tvořivosti, možnost odpoutání od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět, čímž jedinec dospívá k objektivitě a schopnosti nepodléhat předsudkům. Možnost odstupu, vystoupení, reflektování, racionalizace zážitku a bytí vně i uvnitř zároveň jsou dalšími přínosy fiktivnosti (Marušák, 2008). Aby rolová hra mohla plnit všechny výše zmíněné funkce, bývá spojena s principem IMPROVIZACE, který u hráče ... využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince... „(Way, 1996, s. 133). Improvizace zajišťuje, že dítě existuje ve fiktivní situaci cele a že musí jednat opravdově a přirozeně (autenticky) v souladu svého vnitřního světa s tělem, v duchu psychosomatické jednoty. Improvizování je cestou k vybuzení vnitřní představy hráče, která je dále spojena s prožitkem vyúsťujícím v rolové jednání (Machková, 2007).

Rolová hra má také své stupně. Základní dělení je na fragmentární (částečné) zobrazení hrou v roli, kam patří rolové hry, kdy hráč nezapojuje svůj vyjadřovací tělový aparát celý (zobrazení pouze pohybem, pouze zvukem, pouze řečí), a zobrazení plnou hrou v roli, kdy hráč hraje vším, co mu tělo nabízí. Plná rolová hra se dále dělí na základě míry vstupu, "převtělení," hráče do postavy, na SIMULACI (já v jiných okolnostech), ALTERACI (já se stávám někým jiným v schématickém slova smyslu) a CHARAKTERIZACI (já jsem plně někdo jiný, vybavuji postavu individuálními rysy) (Valenta, 2008, Machková, 2007). S nedramatickou činností jsou ještě spojená cvičení s náznakem role, která je omezena pouze na výrazný vnějškový rys nebo rys daný prostředím (Machková, 2007).

Ve své praktické práci jsem se s žáky dotkla všech zmíněných rolových stupňů krom charakterizace. Rolové zobrazování převládalo na úrovni částečné.

### **3.3. MŮŽE VÝTVARNÁ VÝCHOVA OBOHATIT OBOR DRAMATICKÝ?**

Ze všeho, co jsem dosud popisovala, vyplývá, že kladu větší důraz na přínos dramatické výchovy výchově výtvarné než naopak. Neznamená to však, že by výtvarná výchova nemohla dramatický obor obohacovat. Doplňování znamená vzájemné obohacování. V divadelním umění má výtvarná složka své specifické a důležité místo, kterým se z hlediska profesionální tvorby představení, zabývá obor scénografie. Výtvarná výchova tento umělecký obor, spojující výtvarno s divadlem, nezahrnuje (jedině snad při tvorbě loutek a masek se můžeme divadla dotknout), dramatická ano, i když hlavně ve spojení s tvorbou dětského představení určeného k veřejné prezentaci.

I tak rozvinuté výtvarné vnímání, myšlení a cítění a celková citlivost k vizuálním estetickým dojmům skutečnosti a schopnost ovládnutí zacházení s různými výtvarnými prostředky a materiály určitě může dramatickou tvorbu obohatit i v dalších směrech. Tyto specifické výtvarné schopnosti lze uplatnit nejen při tvorbě divadelního tvaru, ale i při osobním dramatickém vyjadřování, protože výtvarné vnímání a myšlení souvisí se schopností myšlení v obrazech, s obrazotvorností. Tato silněji rozvinutá obrazová představivost se přirozeně promítá do pohybového vyjadřování a jednání, práce s prostorem, hry s rekvizitou a loutkou a imaginárními předměty, situační představivosti, představ souvisejících s prostředím, do her založených na práci s fantasy prostředím a nereálnými bytostmi, do schopnosti vnímat a cítit misanscénu atd. Práce s výtvarným jazykem také otvírá cestu k vnímání a pochopení znaku, symbolu, metafory a abstrakce, učí jejich intenzivnímu používání, které se jistě promítne do schopnosti takto vnímat i fyzické jednání a fyzicky a dramaticky ztvárňovat abstrakci. Žák tak může například lépe pochopit jevištní metaforu a zkratku, hereckou stylizaci a třeba jich používat i intuitivně. Směřování žáků k zbystrěnému vnímání svého vnitřního světa jistě má schopnost napomáhat k hlubšímu vcítění se do role a schopnosti představit si její duševní svět s většími detaily. Větší senzitivita k sobě a detailům dokáže podpořit rozvoj senzitivity k mimoslovní komunikaci, k signálům vysílaným tělem, gestem, tónem. Výtvarné

zpracovávání prožitků nabízí prostor k reflexi, sebereflexi, zklidnění, relaxaci a posílení schopnosti hlubší dlouhodobé koncentrace a vnitřního usebrání, které tvoří v životě člověka také důležité místo.

Na závěr, pro celkové shrnutí, můžeme říci, že výtvarná výchova pomáhá rozvíjet niternost, dramatická udělat z této niternosti krok k lidem a to na fyzické reálné úrovni v podobě skutečného expresivního jednání, tedy řečí, pohybem a gestem. Výtvarná výchova rozvíjí komunikaci se sebou, dramatická s ostatními lidmi. Obě tyto komunikace potřebujeme pro žití plnohodnotného a spokojeného života ve světě lidském, v lidské společnosti.

### **Čeho konkrétně jsem chtěla prostřednictvím dramatické výchovy v přípravné výtvarné výchově dosáhnout, co eliminovat?**

Hrou v roli fyzicky zpřítomňovat příběh, jeho části, zpracovávané náměty, motivy či témata; prohlubovat vnitřní motivaci k výtvarnému reagování na danou látku, znovu tuto motivaci oživovat a probouzet při dlouhodobější práci na výtvarném úkolu; vytvářet větší prostor a podhoubí pro vznik výtvarného zážitku; navozovat skutečný fyzický zážitek potřebný k další výtvarné tvorbě; eliminovat ztrátu zájmu dětí zpracovávat vybraný příběh kvůli přerušování práce z důvodu vstupů jiných zadání ze strany vedení; funkčně rozvíjet osobnostně-sociální dovednosti a klíčové kompetence z RVP pro ZUŠ; budovat fungující demokratickou skupinu, rozvíjet její vnitřní vztahy, vzájemné vztahy a poznávání žáků a celkové skupinové cítění, tím naplňovat dětskou potřebu sounáležitosti, přijetí a lásky; vytvářet a rozvíjet spolupráci na principu partnerství; eliminovat negativní a destruktivní způsoby komunikace žáků; prohlubovat práci s výrazem a gestem; přes fyzický výraz, gesto a zážitek otevřít cestu k uplatnění gesta a výrazu ve výtvarném vyjádření; napomoci k snadnějšímu vyvolávání vnitřních představ a obrazů, k práci s fantazií; rozvíjet tvořivost nejen na úrovni výtvarného zpracování námětů, ale všude a celkově v celém výukovém procesu; použít hru v roli ve spojení s improvizací k aktivizaci tvořivého potenciálu žáků, k vybuzení tvořivosti a obrazotvornosti a navození stavu psychosomatické jednoty; vzájemně podporovat a propojovat vývoj oborových dramatických a výtvarných schopností a dovedností; rozvíjet empatii a sebeovládání

a další vlastnosti emoční inteligence související s charakterem a vyššími potřebami člověka; naplňovat přirozenou dětskou potřebu pohybu, střídání činností, hry a hry „jako“, orientace na přítomnost, vyprávění příběhů; dosahovat celkové aktivizace psychického i fyzického aparátu žáka; rozvíjet všechny psychické funkce žáků; smysluplně vyplňovat čas tříhodinové časové dotace na jednu lekci, proměnit všechen tento čas v čas naplněný a pro žáky přínosný a obohacující; podpořit orientaci na proces a zisky z něho namísto na výtvarný produkt; dosáhnout požadavku estetických kvalit vzniklých výtvarných dětských děl cestou zvnitřňování, ožívování, zpřítomňování a prožívání zpracovávaného výtvarného námětu a části příběhu; nabídnout větší prostor k reflektování všech činností a celkového dění i více variant způsobů reflektování;...

## 4. ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA MILOSLAVA STIBORA V OLOMOUCI

Základní umělecká škola Miloslava Stibora existuje od svého založení 14.11. 1960 v Olomouci jako zcela SAMOSTATNÝ VÝTVARNÝ OBOR. Touto svojí jednooborovou profilací tvoří v našem základním uměleckém vzdělávání jednu z několika výjimek, jelikož obvyklé je sdružování více umělecko-estetických oborů dohromady pod jednu školu a fyzicky často i budovu. V současnosti čítá tento výtvarný obor plnou kapacitu 640 žáků, má tři pobočky v okrajových částech olomouckého regionu a je druhým největším výtvarným oborem v ČR, který je veřejností vnímán jako jeden z nejlepších a nejkvalitnějších (kat. Proměny v čase, 2010).

V Olomouci má škola již DLOUHOLETOU TRADICI a je nedílnou součástí kultury celého kraje. Výtvarné práce žáků pravidelně úspěšně reprezentují školu, město i region v nesčetných výtvarných přehlídkách a soutěžích nejen v naší republice, ale i v zahraničí. Nemalá část jejich absolventů rozvíjí svůj talent dále na středních a vysokých školách.

Jednou z významných aktivit ZUŠ M. Stibora je také pořádání rozsáhlé VEŘEJNÉ VÝROČNÍ VÝSTAVY výtvarných děl všech žáků školy, která se koná každých pět let ve Vlastivědném muzeu v Olomouci. V roce 2015 dosáhla škola svého 55letého výročí, s již pátou tímto jednotným způsobem utvářenou výstavou. K této akci se podrobněji vyjadřuji v úvodu praktické části o Ptákovi a stonožce.

Druhou, pro prestiž školy významnou událostí, je pravidelná účast i spolupřádání a spolupatronace NÁRODNÍ POSTUPOVÉ PŘEHLÍDKY VÝTVARNÝCH OBORŮ ZUŠ, která se koná jednou za tři roky ve Šternberku. Je zvykem, že většina výtvarných pedagogů ZUŠ M. Stibora zdárně postoupí se svými projekty do ústředního kola, spolu se ziskem cen poroty jak v krajském tak i celonárodním kole.

### **A jak vypadá práce výtvarného pedagoga na takto vyprofilovaném prestižním výtvarném oboru?**

Každý výtvarný pedagog musí během roku s žáky vytvořit jeden nebo více výtvarných cyklů, zaměřených a inspirovaných jedním tématem či námětem, které s žáky zpracovává tak, aby výtvarný cyklus vykazoval znaky výtvarné řady nebo výtvarného projektu. Průběh své práce s žáky každý pedagog jednou až dvakrát ročně prezentuje před ostatními kolegy a ředitelkou školy. Podrobněji viz.

kapitola o limitech VV. Konečná výtvarná řada nebo projekt musí po dokončení a uzavření vykazovat estetické a metodické znaky, které umožní veřejné vystavení celé řady nebo projektu či jejich částí a nebo výběr některých konkrétních výtvarných artefaktů pro výtvarnou soutěž. Estetické a výtvarné kvality vzniklých výtvarných děl žáků této školy by měly být z velké části na takové úrovni, aby byly schopné se výtvarné soutěže nejen zúčastnit, ale také získat ocenění v podobě místa, ceny poroty nebo čestného uznání. Naplňování očekávaných výstupů ŠVP v konkrétních ročnících každý pedagog písemně zaznamenává v podobě vlastního tématického plánu pro každou výtvarnou třídu. Tyto tématické plány jsou vytvářeny postupně a několikrát do roka předkládány ředitelce školy ke kontrole.

Tím však výtvarná pedagogická práce zaměřená na pozdější prezentaci dětských výtvarných děl nekončí. Během roku se konají také menší dílčí výstavy prací studentů ZUŠ a mnohé výtvarné soutěže na různá témata. Na jejich tématická zadání by měl učitel s některou svojí výtvarnou třídou, více třídami nebo všemi třídami, vytvořit v daný čas další reprezentativní výtvarné artefakty. Tato skutečnost způsobuje, že vždy v určitém okamžiku, když učitel zpracovává vlastní celoroční téma či námět, musí tuto svoji určitým směrem orientovanou práci přerušit, zareagovat s žáky na nové kratší zadání a následně opět pokračovat v původním celoročním tématu.

Zde bych nakonec chtěla dodat, že právě tato nutnost občasného přerušování kontinuálního zpracovávání celoroční látky, také zapříčinila, že jsem s pouhými třemi literárními předlohami dokázala pracovat po celé dva roky. Tyto vnější mimotématické vstupy realizaci mé praktické části diplomové práce značně protahovaly. Vědomí o každoroční existenci těchto vstupů se zároveň podílelo na mém konečném rozhodnutí pracovat s žáky přípravného výtvarného ročníku na základě pohádkových literárních předloh. Důvěřovala jsem, že síla příběhu na žáky natolik zapůsobí, že několik kratších námětových odklonů nebude schopné vyrušit jejich zájem, v původní práci opět pokračovat.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5. ÚVODNÍ POZNÁMKY

Následující praktická část zachycuje moji výtvarně-dramatickou práci, která probíhala v přípravném výtvarném ročníku ZUŠ M. Stibora v Olomouci ve školním roce 2013/2014 a 2014/2015. Inspirací pro jednotlivé lekce se staly literární pohádkové předlohy z exotického prostředí Číny, Japonska a Afriky. V prvním roce jsem pracovala s pohádkou čínskou a japonskou a ve druhém s pohádkou africkou.

Praktická část obsahuje kapitolu o funkci pohádky pro mladší žáky, zvolených literárních předlohách a motivech v nich nalezených. Dále kapitolu o skupině, s níž jsem pracovala a vývojových charakteristikách žáků v daném věku. Nakonec následují jednotlivé ukázky mé praktické činnosti, které jsou zpracovány dvěma formami.

První popis práce s čínskou předlohou je velice podrobný, zaznamenává průběh jednotlivých lekcí po dílčích krocích, které jsou popsány technikou detailní narace nebo v zestručněné heslovité podobě. Práci s dalšími dvěma předlohami popisují již na obecné úrovni se zaměřením na zdůraznění důležitých míst a momentů v praxi či některých uplatňovaných principů. Všemi praktickými ukázkami prolínají též výsledné výtvarné výsledky činností žáků, které řadím buď za konkrétní kapitolu, s níž souvisí, nebo přímo do textu. Do prvního nejpodrobnějšího záznamu se snažím vkládat výtvarné výsledky všech žáků z důvodu viditelnosti různorodost pojetí námětu v rámci zadané výtvarné techniky a výtvarného problému. U záznamu japonské a africké předlohy pouze vybírám menší počet ukázek od jednotlivých výtvarných kroků z důvodu únosnosti počtu stran své diplomové práce, který obrazové ukázky značně rozmnožují. Poslední, k čemu bych se zde chtěla zmínit, jsou dlouhodobě sledované výukové cíle. V praktických záznamech se výukové cíle objevují v konkrétní krátkodobé podobě, proto zde za tyto poznámky zařadím ještě výčet těch dlouhodobě sledovaných.



## 5.1. DLOUHODOBÉ CÍLE

Je třeba zdůraznit, že nebylo mým cílem dospět během práce s žáky k dramatickému tvaru, který by měl být veřejně prezentován. To zásadně ovlivnilo moji volbu metod, technik a celkovou koncepci práce. Následující dlouhodobé cíle jsem sledovala po celé dva roky.

**Sledování rozvoje klíčových kompetencí daných RVP v základním uměleckém vzdělávání:** viz kapitola o limitech VV

**Sledování rozvoje dalších osobnostně-sociálních schopností a dovedností:** rozvoj schopnosti spolupráce ve velké skupině, v malých skupinkách i ve dvojici; rozvoj schopnosti empatie a sebeovládání; rozvoj tvořivosti a fantazie; rozvoj morálně-volných vlastností; rozvoj smyslového vnímání a zbystrňování celkové vnímavosti; rozvoj verbálních vyjadřovacích schopností, zbavovat se ostychu při hlasovém projevu, kultivovat hlasový projev a obohacovat slovní zásobu, verbální i nonverbální komunikaci; rozvoj vlastností jedince potřebných k zdravému fungování ve skupině, rozvoj sociálního cítění, tolerance a respektu k druhým; budování hodnotové orientace hrou v roli v dramatické situaci...

**Sledování rozvoje dramatických schopností a dovedností:**

rozvoj pohybové práce s prostorem (vědomého ovládnutí a respektování vymezeného prostoru); rozvoj pantomimického vyjadřování daných témat (zpřesňování svých pohybových projevů, posun k čitelnosti); rozvoj vstupování do jednoduchých rolí a jednání v jejich plášti (přijímat různé role a okolnosti s cílem zbavovat se sebezpozorování a ostychu); rozvoj schopnosti improvizovaně jednat v dané dramatické situaci a okolnostech; rozvoj schopnosti promlouvat v rámci role za postavu; rozvoj schopnosti rytmického cítění (zpřesňovat práci s rytmem, jeho změnou, gradací a dynamikou); rozvoj schopnosti ovládnutí vlastního pohybu a projevu s cílem dosažení požadovaného jednání a efektu; rozvoj schopnosti práce s pohybovou gradací a dynamikou; rozvoj vlastního pohybového výrazu a schopnosti výrazu pohybem a gestem; rozvoj schopnosti improvizovaně pracovat s konkrétní, zástupnou a imaginární rekvizitou...

**Sledování rozvoje výtvarných schopností a dovedností:**

učit se zacházet s kontrastem barevným a černobílým; uplatňovat barevnou harmonii; vyváženě umísťovat objekt do daného formátu; rozvíjet techniku stínování pastelem; užívat náležitě přítlaku tužky s cílem zachytit různé odstíny šedi; rozvíjet techniku malby a míchání studených a teplých barev; užívat barvy k vyjádření prostoru; užívat abstraktní prvky k tvorbě vlastních fantazijních kompozic na dané téma; prostorově ztvárňovat daná témata v keramické hlíně; uplatňovat strukturu k ozvláštnění povrchu daných objektů; užívat linii k zachycení pohybu a tvaru objektů; pracovat s gradací a dynamikou v ploše; volně experimentovat s různými materiály a jejich kombinací realizovat svoji výtvarnou vizi...

## **6. CHARAKTERISTIKA SKUPINY A ZÁKLADNÍCH VÝVOJOVÝCH ZNAKŮ PŘEDŠKOLNÍHO A POČÁTKU MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

### **6.1. SKUPINA VE ŠKOLNÍM ROCE 2013/14**

Skupinu tvořilo dohromady 13 žáků ve věku 5–7 let, z nichž 6 již rok předtím absolvovalo můj systém výuky pomocí propojování dramatické a výtvarné výchovy (zatím bez literárních předloh a s menším prostorem pro dramatické aktivity). Zbytek skupiny tvořili žáci zcela noví, kteří právě zahájili vzdělávání na ZUŠ. V tomto věkovém rozpětí patřili všichni žáci do přípravné výtvarné výchovy buď prvního nebo druhého stupně. Skupinu tvořili 2 chlapci a 11 dívek. Tito dva chlapci fungovali bezproblémově pouze pokud spolu nepřišli do blízkého kontaktu. Jejich spolupráce se ukázala jako nereálná již v předchozím roce. I když se polovina žáků této skupiny obnovila, přivyknout skupinu na nový a jiný systém výuky nečinilo velké obtíže. Nebylo nutné věnovat příliš mnoho času přípravným hrám a cvičením, kde by se žáci pomalu učili přijmout principy hry v roli, sedět v kruhu, neskákat si do řeči, nesrážet se a nenapadat při rozechřívacích aktivitách a celkově fungovat bezpečně ve skupině. Přítomnost žáků, kteří již předchozí rok zažili způsob dramatické práce, přispěla k její rychlé stabilizaci, k přijetí zavedených rituálů i dramatického způsobu práce.

### **6.2. SKUPINA VE ŠKOLNÍM ROCE 2014/15**

Skupinu tvořilo 13 žáků ve věku 6–8 (9) let, z nichž většina zůstala stejná z minulého školního roku, proto lze říci, že charakter skupiny se nezměnil a dynamika se proměnila pouze v malé míře. Nově přišli do skupiny 4 žáci mladšího věku. V tomto věkovém rozpětí zůstala většina žáků v přípravné výtvarné výchově a 4 žáci postoupili již do prvního ročníku prvního stupně studia výtvarného oboru. Skupinu tvořil 1 chlapec (druhý chlapec přestoupil na počátku října do jiné výtvarné skupiny, proto ho již do počtu nezahrnuji) a 12 dívek. S touto skupinou se již pracovalo snadněji. Během předchozího roku začali žáci fungovat jako komplexní spolupracující skupina a mohli navázat na dovednosti, které již získali. Nově příchozí žáci postupně přirozeně přijali jiný způsob výuky i daná pravidla. Během tohoto roku

došlo u několika žáků k osobnostním posunům v pozitivním slova smyslu. Podrobněji se k nim vyjadřuji v rámci záznamu praktické práce.

Zde bych se ráda zastavila pouze u chování jednoho chlapce, který v tomto roce na počátku roku skupinu opustil z důvodu přestupu a jehož odchod proměnil atmosféru ve skupině v pozitivním slova smyslu a usnadnil veškeré činnosti i celý výukový proces.

Jednalo se o chlapce navštěvujícího v tomto roce již druhou třídu, který do mé přípravné výtvarné výchovy nastoupil v předškolním věku a od prvního vstupu do výtvarné třídy znesnadňoval výuku silně negativními projevy v chování, kterými potřeboval strhávat pozornost na sebe. Jeho chování bylo natolik specifické, že jedině odchod způsobil, že nevznikaly momenty, kdy celá skupina nebo má osoba musela hlídat a regulovat jeho projevy. Tento chlapec se vyznačoval silnou dominancí a vysokou inteligencí. Pozornost svých spolužáků se snažil získávat tím, že jim ničil výtvarné práce, bral osobní předměty nebo říkal urážky různého druhu. Ve výtvarné tvorbě projevoval velké nadání a měl zájem se výtvarně vyjadřovat, i když ne v rámci zadaného námětu. Ke svým rodičům se choval na úrovni ignorování veškerých snah o vedení a výchovu. Díky dramatickým metodám a pozitivní atmosféře ve skupině se nakonec podařilo dosáhnout u tohoto chlapce respektování pravidel výuky, mé osoby, pravidel slušnosti i osobního prostoru spolužáků. Skupinou byl přijat na úrovni pomoci s jeho výchovou. Tato realizace výchovy místo rodičů měla pouze dočasný charakter po dobu výuky, jelikož rodiče nechtěli spolupracovat. Po přestupu do jiné skupiny začal tento chlapec v nové skupině uplatňovat stejné negativní projevy jako u mne na počátku před dvěma lety.

### **6.3. OBECNĚ K OBĚMA SKUPINÁM**

Výtvarný obor přirozeně přitahuje žáky, kteří mohou být i introvertnějšího a uzavřenějšího charakteru než žáci hlásící se na dramatický obor ZUŠ. Tento fakt pak ovlivňuje celkový charakter skupiny, průběh dramatických lekcí i dramatické cíle, které mají být naplněny. Obě moje skupiny se skládaly z žáků, pro něž jakýkoli extrovertní projev nebyl problémem a pak z žáků, kteří museli postupně překonávat své vnitřní zábrany a ostych. Každý rok byly v mých skupinách také přítomni jedinci, kteří se po nějaký čas snažili strhávat pozornost kolektivu na sebe a narušovat

celkový průběh některých aktivit. Vždy se jednalo o maximálně dva žáky, jejichž dominantní chování v průběhu roku postupně odeznělo. Skutečnost, že část mých žáků byla introvertněji orientovaná, zapříčinila, že největší počet dramatických aktivit je buď hromadného a skupinového charakteru nebo se zaměřuje na práci ve dvojicích a menších skupinkách. Individuální hra v roli a samostatné ztvárňování své role před skupinou se v mých dramatických lekcích také objevuje, ale většinou mají tyto aktivity pantomimický charakter a často se do nich více a bez povzbuzování zapojovali vždy extrovertnější žáci. První rok se důrazněji soustředím na budování skupiny, jejich vztahů, skupinového citění a schopností žáků fungovat bezpečně v rámci své skupiny. Ve druhém roce zbylo více prostoru pro rozvíjení různých dramatických dovedností s důrazem na dovednosti pohybového charakteru.

#### **6.4. ZÁKLADNÍ VÝVOJOVÉ ZNAKY S DŮRAZEM NA MYŠLENÍ, VNÍMÁNÍ A POTŘEBY ŽÁKŮ V DANÉM VĚKOVÉM OBDOBÍ**

Následující část je zpracována na základě literatury od M. Vágnerové, M. Nakonečného a D. Trpišovské ve vzájemném prolínání a způsobem vyjmenování typických rysů.

Postupný posun od nazírání světa a jeho interpretace na základě následujících charakteristik: **CENTRACE** (subjektivně podmíněná redukce informací, ulpívání na jednom nápadném znaku), **POZNÁVACÍ EGOCENTRISMUS** (ulpívání na vlastním názoru a neschopnost posuzovat situaci z více hledisek), **FENOMENISMUS** (důraz na zjevnou podobu světa, jeho podoba ztotožňována s viditelnými znaky), **PREZENTISMUS** (přetrvávající vázanost na přítomnost, která představuje subjektivní jistotu), **MAGIČNOST** (tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií), **ANIMISMUS A ANTROPOMORFISMUS** (přičítání vlastností živých a lidských bytostí i neživým objektům), **ARTEFICIALISMUS** (způsob výkladu světa a jeho typických znaků na základě myšlenky, že svět a všechno někdo udělal), **ABSOLUTISMUS** (přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost). S koncem předškolního období a nástupem do školy dítě od těchto tendencí v myšlení postupně ustupuje a začíná čím dál více chápat variabilitu a pestrost jevů světa, pojem změny, pojem plynutí času, možnost vidět skutečnost z více úhlů pohledu, vidět svět a jeho dění jako důsledek působení

přírodních sil a ne fantazijních bytostí atd. Zaměření na **PŘÍTOMNOST a PŘÍTOMNÉ DĚNÍ** převládá až do 9 let, proto orientace v čase dětí tohoto věkového období je stále nepřesná, dítě není schopné pracovat se vzdálenější minulostí a budoucností, existuje především **TADY A TEĎ A V BLÍZKÉ MINULOSTI A BUDOUCNOSTI**.

Období nástupu **EMOČNÍ INTELIGENCE** a jejího **ROZVOJE**: souvisí s vývojem CNS a zráním prefrontální kůry mozkové; dítě je schopné větší autoregulace a ovládnutí nežádoucích projevů chování i vlastních emocí, zvýšené emoční stability a odolnosti vůči zátěži, schopnosti vyznat se ve vlastních pocitech i v emocích druhých (období utváření schopnosti empatie); dítě získává schopnost o emocích druhých i mluvit, začíná jim lépe rozumět a tím je dokáže lépe popsat; pozorujeme nárůst vůle a schopnosti dosahovat stanovených cílů-souvislost s nástupem do školy a povinnostmi a hrou aktivitou; nárůst schopnosti chápání morálky, kterou dítě nekriticky přijímá od autorit, důležitost zdůrazňování žádoucího a nežádoucího chování v tomto věku.

**MYŠLENÍ** převládá konkrétně-pojmové, které se opírá o **NÁZORNOST** a **KONKRÉTNOST**, tedy o reálné znaky jevů a skutečnosti. Charakteristická je pro něho též **ÚTRŽKOVITOST** a závislost na smyslové zkušenosti. **PAMĚŤ** je **MIMOVOLNÁ** (bez úsilí zapamatovat si), funguje na mechanickém zapamatování a opírá se o stejné principy názornosti jako myšlení; dítě si nejlépe pamatuje materiál, který působí **CITOVĚ**. V chápání pojmů dochází k zpřesňování jejich rozsahu a obsahu, dítě zkoumá a objevuje jejich vztahy a souvislosti, čímž se poznání stává komplexnější a přesnější.

Postupné zlepšování schopnosti **KONCENTRACE POZORNOSTI**, přesto dítě ještě nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho, potřebuje častější střídání činností, aby se neunavilo; neschopnost soustředit se na větší množství prvků jednoho objektu a rozdělovat pozornost.

Zvýšená potřeba **POHYBU, HRY, GRAFOMOTORICKÉ ČINNOSTI, VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHŮ** nebo **POHÁDEK**. Tyto činnosti mají základní význam pro poznávání a uchopení světa dítěte, jeho emoční stabilitu a celkový vývoj.

**FANTAZIE** je ŽIVELNÁ, nesmí se potlačovat, je důležitá pro zdravý vývoj TVOŘIVOSTI.

Intenzivní vývoj **ŘEČI** s osvojováním čtení a psaní. Rozvíjení verbálního vyjadřování a rozšiřování slovní zásoby je podmínkou pro vývoj pozdějšího abstraktního myšlení. Zvyšování přesnosti a rychlosti pohybů a celkové **OBRATNOSTI** dítěte; dosažení vysokého stupně **KOORDINACE POHYBŮ RUKY** v souvislosti s nácvikem a rozvojem schopnosti psaní.

**CITY** ztrácí afektivní charakter, dostávají se pod **VĚDOMOU KONTROLU**; schopnost usměrňovat mnohé projevy nálad i zakrýt nežádoucí city; pocity strachu se přesouvají z nereálných bytostí a věcí na reálné situace.

S nástupem do školy roste význam **VRSTEVNICKÉ SKUPINY** pro socializaci dítěte; emoční zázemí poskytuje rodina; přátelství jsou uzavírána na základě sociální blízkosti; dospělý je důležitější autoritou než vrstevníci; ve společnosti potřebuje být dítě **POZITIVNĚ HODNOCENO A AKCEPTOVÁNO** jak dospělými, tak vrstevníky- důležitost pro tvorbu a nárůst **SEBEVĚDOMÍ**; potřeba naplnit sociální očekávání; výkony se dítě potřebuje vyrovnat vrstevníkům; toto období je obdobím **PÍLE** a **SNAŽIVOSTI** i **POZITIVNÍHO** nahlížení na svět.

## 7. ZVOLENÉ LITERÁRNÍ PŘEDLOHY A PRÁCE S NIMI

*„Pohádky představují specifický druh vzdělávání, který je zaměřen k tomu, aby děti pozvolna vstupovaly do horizontu vnitřních problémů lidského bytí.“* (Černoušek 1990, s. 15)

### 7.1. ÚVOD

K rozhodnutí inspirovat se při tvorbě projektů příběhem, který má jednoduchý děj, menší počet hlavních aktérů děje a charakteristické prostředí mě vedlo mnoho motivů. Hlavním popudem však bylo vědomí o významu a funkci pohádkového příběhu pro děti předškolního věku a první fáze mladšího školního věku. Příběh jako takový má svoji přitažlivost nejen pro děti, ale pro jakéhokoli člověka, protože zachycuje buď část jeho vlastního příběhu, s nímž se může ztotožnit a nebo mu odhaluje příběhy jiné a vzdálené, které tak má možnost prozkoumat, prožít a pochopit. *„Příběhy jsou základní orientací v čase i prostoru našich životů. Teprve v příběhu dostávají jednotlivé situace svůj plný význam“* (Ulrychová, 2007, s. 10).

Pro dítě ve výše jmenovaném věku je pohádkový příběh jedním z hlavních nástrojů k pochopení fungování skutečného světa, je abstrakcí obecných situací a vztahů, zjednodušenou odpovědí o jejich hodnotách a významech. Protože pohádkový děj bývá nekomplikovaný a řídí se jednoznačnými pravidly, odpovídá typickému způsobu uvažování a prožívání mladších dětí. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, má požadovanou strukturu a řád, který je spolehlivý a neměnný. Pohádkový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm snadno orientuje, lze se na něho spolehnout a často je i méně ohrožující. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, seznamují se základními hodnotami a normami lidského chování a plní i funkci terapeutickou, která dítěti umožňuje vyrovnávat se s citovými traumaty z nesrozumitelného světa dospělých. Pohádky uspokojují dětskou potřebu identifikovat se s hrdinou a potřebu naděje a optimistického vidění světa. V pohádkovém světě často všechno dobře dopadne, sobectví vede k úspěchu, štěstí je dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, hrdina umí překonat nástrahy



a ničeho se nebojí. Zkrátka pohádkový svět není tak složitý, není tak zlý a lze mu důvěřovat (Černoušek, 1990, Vágnerová, 2012).

Další materiál pro tvorbu výtvarně-dramatických projektů, kterou mi poskytl pohádkový děj, bylo příběhové dobrodružství, napětí, zápletky, konflikt nebo potencionálně obsažený konflikt a prostředí, v němž se dění odehrává. Protože oba mé projekty musely naplnit jak cíle výtvarné tak cíle dramatické, bylo třeba hledat takové literární předlohy, které nabídnou tvořivý materiál dvojího charakteru.

Pro dramatické cíle musela pohádka obsahovat dostatečně situačně zajímavý děj a problémovou nebo skrytou problémovou situaci, kdy je hrdina příběhu vystaven nějakému dilematu a musí provést závažné rozhodnutí.

Nalezení těchto dvou příběhových hodnot mi umožnilo pracovat s jádrem příběhu metodou dramatického strukturování a vystavit žáky v roli hrdiny rozhodovací situaci, kdy se za postavu sami rozhodují a své rozhodnutí později ve skupině reflektují. Tak mohl být naplněn jeden z cílů mé praktické práce, utváření a formování morálních postojů a hodnotové orientace žáků na základě vlastního prožitku v rolové hře ve fiktivní situaci.

Pro naplňování cílů výtvarné výchovy se stalo určující prostředí příběhu a jeho postavy. Kromě rozvíjení výtvarných dovedností, klíčových kompetencí a seznamování s principy výtvarného jazyka bylo nutné s žáky vytvořit výtvarný projekt s jeho charakteristickými znaky. Jinými slovy, prostředí se svými hrdiny nebo-li vnitřní svět příběhu, měl za úkol udržet zájem a zaujetí žáků po velmi dlouhou dobu. Proto má volba padla na pohádkové prostředí exotické a děj obsahující různý typ postav (zvířecí, lidské, věcné). Exotické prostředí je obrazově pestré, atraktivní a pro žáky méně známé, tedy tajemné a vzbuzující zvědavost. Střídání postav lidských, zvířecích a věcných nabízí širší možnosti pro výtvarné uchopení.

Ze všech zmíněných důvodů se nakonec prostorem pro výtvarné a dramatické poznávání stalo prostředí asijské (čínské, japonské) a africké s příběhy Drakova perla, Dlouhá střapatá a Pták (holub) a stonožka.

Poslední, k čemu je potřeba se zmínit, je stupeň mého držení se literární předlohy. U zvoleného příběhu nakládám s postavami a dějem velice volně. Příběh je mojí inspirací pro dramaticko-výtvarnou práci s dětmi, proto ho doplňuji, přeměňuji a dotvářím tak, aby posloužil mým výukovým cílům. Ze zvoleného příběhu však vždy zachovávám hlavní myšlenku a smysl. Snažím se o dodržení charakteristického prostředí předlohy (japonské, čínské, africké), které je v rámci lekcí dětem nejen postupně přibližováno, ale často má i vliv na volbu výtvarné techniky nebo výtvarného materiálu pro práci. S příběhem se žáci neseznamují ihned na začátku práce, ale vstupují do něho skrze poznávání právě onoho charakteristického prostředí a různé souvislosti s jeho hlavním protagonisty.

## **7.2. ČÍNSKÁ POHÁDKA – DRAKOVA PERLA**

DĚJ:

Hlavní postavou čínského příběhu o drakově perle, je mladý Čang, který žije sám s matkou na březích velkého jezera s mrtvou vodou, kde po dlouhé roky obdělávají špatnou půdu. Jednoho dne se Čang rozhodne, že se pokusí změnit nespravedlivý osud a vydá se za Velkým západním bohem, aby se ho zeptal, proč jim jejich poctivá práce přináší jen bídu. Cesta k Západnímu bohu je dlouhá a velmi namáhavá a Čang se při ní setká se třemi pomocníky, kteří mu buď nabídnou nocleh, nebo mu umožní přechod přes neprůchodnou část cesty. Je to stará žena se svojí němou dcerou, stařec a drak s bílou perlou v čele. Všem těmto pomocníkům dá Čang slib, že se Západního boha zeptá na jejich otázku. Když konečně Čang dorazí k Západnímu bohu a přistoupí před jeho trůn, postaví ho Bůh do náročné rozhodovací situace. Čang musí ze svých čtyř otázek vybrat pouze tři, tedy buď se vzdát vlastní otázky a vrátit se domů k matce a do bídy bez odpovědi a nebo vynechat otázku jednoho z pomocníků a porušit tak daný slib. V příběhu se Čang nakonec rozhodne vzdát vlastní otázky a to se mu velmi vyplácí. Od draka získává za odpověď kouzelnou bílou perlu z jeho čela, od starce džbán plný zlaťáků a od staré ženy dívku, která opět začala mluvit. Doma nachází Čang matku oslepenou pláčem, daruje jí vzácnou perlu a ta svojí září uzdraví oči matky a poté i jezerní vodu a půdu v kraji.

## POSELSTVÍ PŘÍBĚHU A HLAVNÍ MOTIV:

Na této předloze je velice zajímavý motiv dlouhého putování s procesem dávání slibů různým pomocníkům. Klíčovým momentem je však setkání Čanga se Západním bohem, který ho podrobí charakterové zkoušce. Může se vzdát vlastní otázky a dodržet tak sliby dané postavám z cesty a nebo jeden z daných slibů poruší, ale přinese odpověď na neúnosnou situaci doma a naplní tak cíl, kvůli kterému se vůbec na tak dlouhé a strastiplné putování vydal. Pro hrdinu z pohádky je rozhodování jednoduché. Ve zkoušce obstojí, dané sliby dodrží a to mu přinese celkový prospěch. Poselství a ponaučení z příběhu je jasné a zřejmé. Sliby se mají dodržovat, je důležité se umět vzdát vlastního prospěchu ve jménu cti a za to budeme nakonec odměněni.

Je to v životě ale opravdu vždy tak jednoduché? Musí vždy porušení slibu znamenat ztrátu cti? Nehrají důležitou úlohu také okolnosti a motivace, které k porušení slibu vedly?

Co když je pro Čanga důležitější starost o matku a lid ve vsi? Opravdu by takový Čang byl špatný? V životě jistě mohou nastat okolnosti, kdy člověk daný slib třeba poruší a nemusí to hned znamenat charakterové selhání. Důležité je umět nést následky za své rozhodnutí a umět své rozhodnutí obhájit a případně vysvětlit. To je polemika a ambivalence ukrytá za poselstvím tohoto příběhu, které jsme se s žáky mohli dotknout.

## DALŠÍ MOTIVY, S NIMIŽ JSEM V RŮZNÉ MÍŘE PRACOVALA A KE KTERÝM MĚ PŘÍBĚH INSPIROVAL:

Motiv draka a asijského hadího draka s jeho charakteristickým pohybem; motiv dračí komunikace; motiv kouzelné dračí perly, z níž jsem udělala perlu duhovou; motiv vládce všech draků – dračího krále, jehož perla je nejduhovější; motiv dračího létání různým způsobem a různým prostředím; motiv komunikace mezi Čangem a němou dívkou skrze výtvarnou činnost; motiv bažiny, do níž jsem umístila postavu starce; motiv tajemného života v bažině a záhadné a nebezpečné cesty přes její kouzelné zařící kameny; motiv strašidelného nočního lesa s kouzelnými bytostmi a ožvlými přírodninami; motiv šátkové postavy Čanga s charakterem loutky...

### 7.3. JAPONSKÁ POHÁDKA – DLOUHÁ STŘAPATÁ

DĚJ:

Hlavní hrdina, mladý a statečný samuraj Jošinari, se rozhodne jít přespat do chrámu, kde straší, ač je předem varován. Hluboko v noci ho probudí zvuky a podivné hlasy. V chrámu se postupně sejdou prazvláštní hosté: **Dlouhá střapatá, nevinně vězněná (utržená tkanička od sandálu zavřená v šuplíku malé skříňky), Lesklý zahnutý, v houští ztracený (lesklé peří z kohoutího ocasu), Tenký bezzubý, na větvi pověšený (starý bezzubý hřeben), Nahý chňapavý, zpola pohřbený (koňská vybilená lebka), Břichatý nenasytný, v rybníku utopený (baňatý džbán s vyraženým dnem)**. Se všemi těmito strašidly Jošinari bojuje a tím, že jejich pohybový projev správně identifikuje a vysloví jejich pravá jména, nad nimi zvítězí. Ráno tato strašidla spolu s vesničany najde a rituálním pohřbením do společného hrobu jejich strašení zruší. Dovídáme se, že se jednalo o rozbité nebo ztracené nepotřebné předměty, staré přátele, kteří strašili proto, že nemohli být spolu.

POSELSTVÍ PŘÍBĚHU A HLAVNÍ MOTIVY:

Jednoduchý příběh Jošinariho pracuje se dvěma ústředními motivy. Se samurajskou odvahou a nebojácností a tajemnou záhadností chrámových nočních hostů(strašidel), jejichž jména v sobě obsahují hádanku, kterou rozluštíme až na samém konci příběhu. Těchto dvou momentů jsem se snažila nejvíce využít. Japonský samuraj je hrdina s rytířskými vlastnostmi, který nezná a nesmí znát strach. Pokud se u něho strach přeci jen objeví, vždy ho překoná. Nevadí mu jít nocovat do místa, kde straší a neuteče ani, když mu hrozí přímá smrt. A kdo že jsou ona záhadná strašidla? Jak vlastně vypadají? Nenapoví nám více metaforický popis jejich strašidelného pohybu? Proč vlastně straší? Staré japonské náboženství zahrnuje i víru v duchy Kami, kteří se někdy mění v duše vtělující se do určitého předmětu. Tam přebývají a vybraný předmět ožívají.

Strašící předměty v Dlouhé střapaté jsou člověkem odhozenými nebo zapomenutými předměty. Možná dříve obývaly jednu domácnost a patřily k jednomu člověku, nyní však leží opuštění, každý jinde.

Vyhledání polorozbitých nepotřebných věcí a jejich rituální pohřbení do jednoho hrobu pro získání jejich klidu a zrušení strašení, je dalším zajímavým prvkem, který jsem se snažila využít.

#### **7.4. AFRICKÁ POHÁDKA – PTÁK A STONOŽKA**

Původní název této africké předlohy zní Holub a stonožka. Z důvodu výtvarného i dramatického zpracovávání a potřeby získání širšího prostoru pro dětskou fantazii, jsem název pohádky změnila na Pták a stonožka. Pod pojmem pták vzniká v lidské mysli mnohem více obrazů a asociací než pod konkrétním označením holub.

DĚJ:

Vedle sebe susedila dvě pole, z nichž jedno patřilo ptákovi a druhé stonožce. Jednoho dne stonožka přistihne ptáka na svém pozemku. Rozzuří se a i přes ptákovo vysvětlení důvodu ho nutí, aby po sobě uklidil všechny stopy, které zanechal. V té chvíli začne pršet a tak vše, co pták zametl, znovu zašpiní. Stonožka i přesto tvrdě trvá na úklidu. Nakonec pták začne vše zametat v letu a tak úklid zdárně dokončí. Poté se dlouhá léta mezi oběma susedy nic neděje. Až jednoho dne přistihne pták stonožku ukrytou na svém pozemku ve své kukuřici. Stonožka se do ní schovala před sluncem, protože na jejím poli úkryt není. Pták se nyní chová ke stonožce stejně tvrdě jako ona kdysi k němu a nutí ji, aby po sobě uklidila svoje stopy a vše co lezením poničila. Čím více stonožka uklízí, tím více stop a škody svými nožkami způsobuje. Nyní chápe, jak se k ptákovi kdysi zachovala krutě, ale protože nemá křídla, která by ji vynesla nad pole, vysílením při úklidu na ostrém slunci umírá.

POSELSTVÍ PŘÍBĚHU A HLAVNÍ MOTIV:

Tato pohádka je velmi jednoduchá v ději a obsahuje jedinou hlavní zápletku. Její poučení, že člověk nemá od druhých vyžadovat, co není schopen vykonat sám a že život často člověku spravedlivě vrátí to, čeho se dopustil, podává příběh nemilosrdně. Stonožka byla k ptákovi velice tvrdá, před vyčerpáním ho zachránila jedině křídla. Když jednoho dne dostal pták příležitost vše stonožce vrátit, patřičně tuto možnost využil. V příběhu se uplatňuje pravidlo: oko za oko, zub za zub, tys ke

mně byla kdysi nemilosrdná, tak i já k tobě teď budu nemilosrdný. Je to zákon odplaty a pomsty, který uplatňuje pták. Stonožka pochopí své provinění, ale již nemá možnost se změnit a své chyby napravit. Pod svými vlastními pravidly, která nastavila, umírá, protože nemá křídla, která by ji vznesla a pomohla. Pro moji práci byla nejzásadnější situace, kdy se podruhé setkává pták se stonožkou a má možnost jí její špatné chování vrátit. Musí být pták ke stonožce opravdu tak tvrdý? Je správné nechat ji tak trápit, když vidí, že stonožka pochopila svoji chybu? Nemohl by stonožce třeba odpustit? Pokud bude pták milosrdný, může stonožka dostat šanci se změnit, ale nechá-li ji zahynout na slunci, bude v té chvíli stejný jako ona a stonožka již nebude moci nic napravit. Motiv odpuštění a nové šance vidím jako určující pro práci s touto pohádkou a je jedním z důvodů, proč jsem si tuto předlohu vybrala. Sama pohádka s tímto motivem nepracuje, ale svým nastavením situace mezi ptákem a stonožkou k tomuto motivu a tématu cestu otvírá.

DALŠÍ MOTIVY, S NIMIŽ JSEM V RŮZNÉ MÍŘE PRACOVALA A KE KTERÝM MĚ PŘÍBĚH INSPIROVAL:

Motiv kukuřičného pole a jeho života pod vlivem živlů; motiv životních fází jedné kukuřice; motiv africké džungle a skrytého života v ní; motiv afrického slunce, jeho síly a vlivu na okolí; motiv obyčejného života ptáka; motiv ptačích křídel přinášejících svobodu; motiv neobvyklého a pestrého života stonožky; motiv přátelského vztahu mezi sousedy; motiv pýchy nad vlastním úspěchem; motiv rituální prosby o déšť; motiv afrického bubnového rytmu v pohybu i znacích; motiv zklamání; motiv pochopení vlastní viny...

## **8. DRAKOVA PERLA – PRAXE (2013/14)**

# 1. LEKCE

## DRACI A JEJICH ZNAKY (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: kresba draků ve větru na formát A2 nebo A1, technika: tužka a následné obtažení tuší, liniová kresba bez rozmývání tuše

DRAMATICKÉ CÍLE: vstupovat do role (vejce, dračího mláděte) a improvizovaně ji ztvárňovat pomocí pohybu, přijímat fiktivní prostředí a improvizovaně jednat v jeho rámci a měnících se okolnostech, napodobovat pohyb druhého a tak obohacovat vlastní pohybový rejstřík

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet smyslové vnímání, schopnost ovládat svůj pohyb s ohledem na pohyb ostatních, schopnost verbálně vyjádřit své myšlenky před skupinou a být schopen vyslechnout myšlenky ostatních

VÝTVARNÉ CÍLE: zachytit podobu draka s jeho charakteristickými znaky pomocí liniové kresby

**ROZEHRÁTÍ**: Klasická ocasová baba se šátky. Kradení ocasů.

**KRUH**: Hádání draka podle osahávání kůry a rybí šupiny v pytlíku.

**ŘÍZENÁ POHYBOVÁ PANTOMIMA – PROMĚNA V DRAČÍ MLÁDĚ**: Řízená proměna z vejce v dračí mládě, zkouška letu a následné interakce mezi dračími mláděty. Podkresleno hudbou.

**KRUH–REFLEXE PANTOMIMY A ROZHOVOR O VZHLEDU, VLASTNOSTECH A ŽIVOTĚ DRAKŮ**:

**ZADÁNÍ VÝTVARNÉHO ÚKOLU**: Kresba draka dle fantazie bez předchozí obrazové inspirace. Možnost na chvíli vidět obraz draka jen pro ty, co si neví rady.



## 2. LEKCE

### DRACI V SITUACÍCH (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pokračování v kresbě draka z předchozí hodiny, práce na šupinách a pohybu větru kolem draka, použití kontrastu u výplní jednotlivých šupin, použití linií k zachycení dynamického pohybu

DRAMATICKÉ CÍLE: improvizovaně pomocí gest a pohybu ztvárňovat draka v různých situacích, reagovat pohybem na změny rytmu, rozvíjet schopnost ovládat svůj pohyb v rámci techniky pohyb-štronzo

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet představivost a fantazii v souvislosti s dramatickým dějem, ovládat svůj pohyb s ohledem na ostatní, učit se respektovat výtvarné vyjadřování a osobní prostor ostatních při společné práci do jednoho formátu

VÝTVARNÉ CÍLE: uplatnit linii pro vyjádření pohybu větru, uplatnit kontrast pro vyjádření prostorovosti, najít vlastní výtvarnou variantu dračích šupin a pomocí nich kresebně pojednat povrch dračí kůže

**ROZEHRÁTÍ**: Jiná varianta ocasové honičky se šátky. Dvojice. Princip bomba a štít.

**KRUH**: Opakování a ukázky obrázků draků (bez asijských druhů). Porovnání vzhledu.

**HRA NA DRAKA V RŮZNÝCH SITUACÍCH**: Hra s proměnami v dračí sochy v různých situacích na principu pohyb štronzo. Volné, následně zadávám situace.

**KRUH**: Zadání další výtvarné práce. Společné hledání výrazových možností linií pro zachycení pohybu větru.

**POKRAČOVÁNÍ VE VÝTVARNÉ PRÁCI**: Každý navazuje, kde skončil. Po práci zadán domácí úkol. Vymyslet svému drakovi konkrétní identitu.

### 3. LEKCE

## MŮJ DRAK (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: dokončení kreseb draků z předchozích dvou lekcí

DRAMATICKÉ CÍLE: ztvárnit pomocí sochy (strnulého gesta a pohybu) a ožvlé sochy draka v situaci, rozvíjet schopnost dynamicky pracovat s technikou pohyb-štronzo, rozvíjet schopnost ovládat svůj pohybový a zvukový projev s ohledem na zadané dramatické okolnosti (atmosféra galerie a vědecké konference), vyjádřit náladu draka zvukem

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: spolupracovat při práci na společném prezentování svých výtvarných děl, rozvíjet schopnost představit výtvarná díla (nakreslené draky) před skupinou, rozvíjet schopnost naslouchat prezentování druhých a tolerantně reagovat na rozdílné výtvarné i verbální přístupy svých spolužáků

VÝTVARNÉ CÍLE: viz předchozí lekce

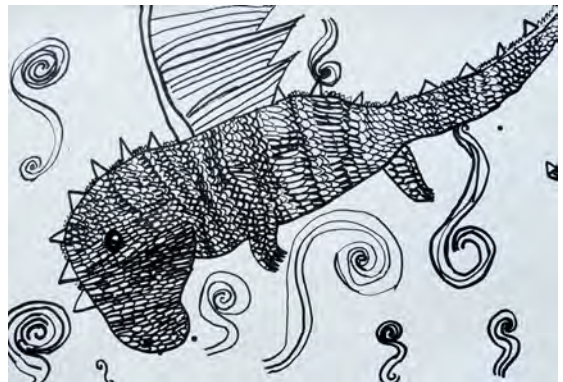
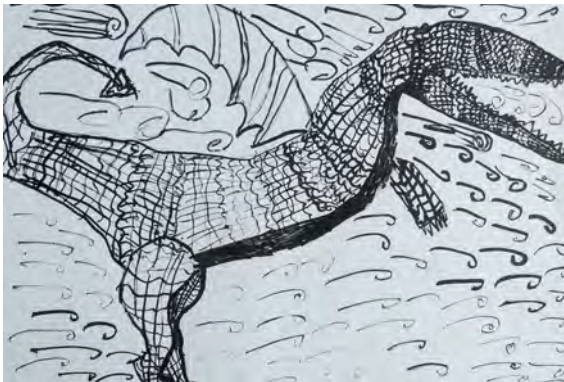
**ROZEHRÁTÍ**: Třetí varianta ocasové honičky. Princip zmnožování baby.

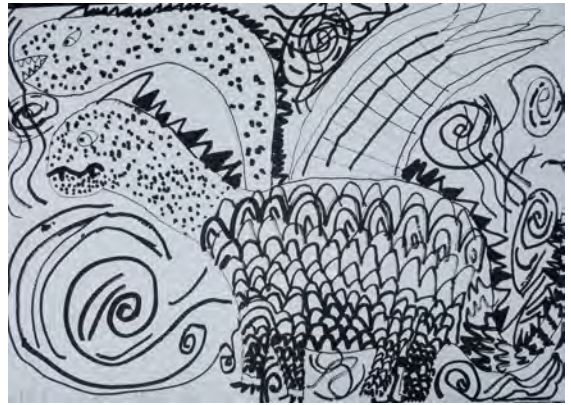
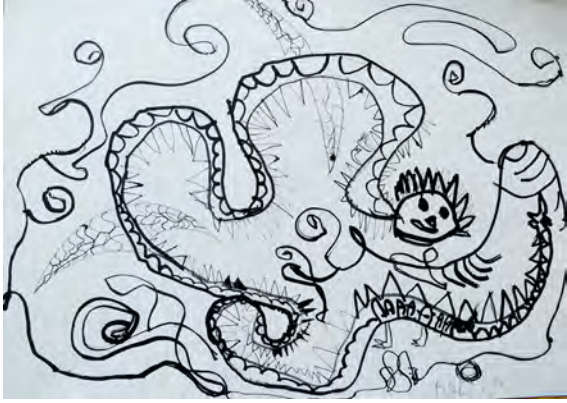
**KRUH**: Opakování aktivit z minula a následné pokračování v kresbě draků až po jejich dokončení.

**INTERAKTIVNÍ GALERIE DRAKŮ**: Tvorba pozic dračích galerijních soch, které následně rozzívány (hlas+pohyb) na dotyk žáků v roli návštěvníků. Vše koriguji přes roli hlídače. Rozpustilé návštěvníky vykazují z galerijních prostor (ven ze třídy).

**DRAČÍ KONFERENCE**: Skupiny žáků prezentují na základě předchozí přípravy obrazy svých nakreslených draků v rámci rolové hry na vědeckou konferenci o nových dračích druzích. vše řídím přes uvaděče konference.

**KRUH-REFLEXE CELÉ ČINNOSTI**: Sdělení dojmů a následné reflektivní postřehy nad výkresy. Pojmenování výtvarných problémů a zážitků z tvorby kreseb draků.





## 4. LEKCE

### KOUZELNÁ DRAČÍ PERLA

#### KOUZELNÉ A UŠLECHTILÉ VLASTNOSTI DRAKŮ (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: kruhová kresba dračí perly pojednaná fantazijním ornamentem, barevnost perly spojena s intuitivním přiřazováním barev k vybraným kouzelným a ušlechtilým vlastnostem, technika: kombinace pastelové a voskové kresby s prorýváním do voskového podkladu spolu s akvarelovou malbou

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet schopnost pantomimicky ztvárňovat činnost se zástupnou rekvizitou, vyjádřit draka a jeho hlas technikou ozvučené sochy, ovládat svůj pohyb s ohledem na skupinovou tvorbu oživlého sousoší, rozvíjet prostorové cítění

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet spolupráci a skupinové cítění, pochopit pojem ušlechtilá vlastnost

VÝTVARNÉ CÍLE: zachytit pomocí linie bez použití kružítka kruhový tvar, uplatnit vlastní fantazijní ornament v prostoru kruhu, seznámit se s principem techniky prorývání do voskového podkladu, uplatnit techniku kresby pastelem a akvarelového rozmývání barev, intuitivně použít barvu ve spojení s vlastností

**ROZEHRÁTÍ**: Honička s bílým klubkem. Kdo drží klubko, může být chycen.

**HRA S KLUBKEM**: Tvorba kruhového útvaru kolem položeného klubka bez mluvení. Klubko přemísťuji po prostoru celé školy. Hledání obtížných variant.

**KRUH-PROMĚNY KULIČKY**: Pantomimická hra s bílou skleněnou kuličkou. Akcí se proměňuje v jiné předměty. Skupina hádá identitu proměněné kuličky. Po skončení hry se měním v draka s bílou perlou v čele. V roli draka vyprávím o sobě a funkci dračí perly i jejích vlastnostech. Výstup z role a objasnění pojmu ušlechtilá vlastnost. Pojmenování jejích druhů.

**SOUSOŠÍ DRAKŮ S KOUZELNÝMI VLASTNOSTMI**: Postupná tvorba kolektivního sousoší draků. Princip: vstup do sousoší a vyslovení kouzelné dračí vlastnosti. Následné rozžití celého sousoší zvukem najednou. Pak postupně na můj dotyk.

**ZADÁNÍ VÝTVARNÉHO ÚKOLU:** Zachytit tvar dračí duhové perly na základě dračího vyprávění. Tvary a barvy spojovány s kouzelnými vlastnostmi daného draka.

**KRUH–REFLEXE:** Krátký rozhovor o proběhlé lekci.

## **5. LEKCE**

### **KOUZELNÁ DRAČÍ PERLA — VÝTVARNÉ ZPRACOVÁNÍ (ZESTRUČNĚNO)**

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pokračování v práci z předchozí hodiny, každý postupuje od místa a techniky, kde minule skončil

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet schopnost kontrolovaného pohybu ve vymezeném prostoru

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: seznamovat s principem řeči těla skrze gesta a mimiku – jeho možností sdělování informací beze slov, rozvíjet spolupráci celé skupiny

VÝTVARNÉ CÍLE: viz předchozí lekce

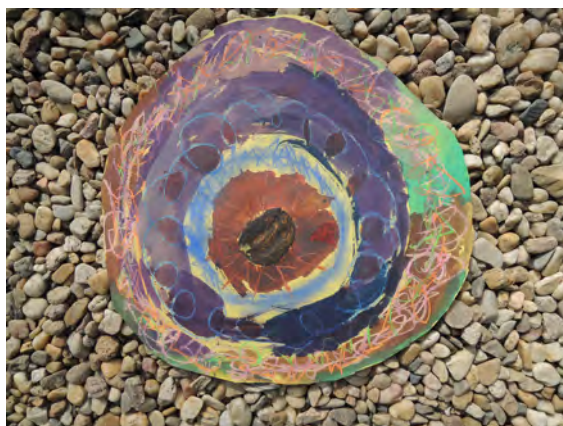
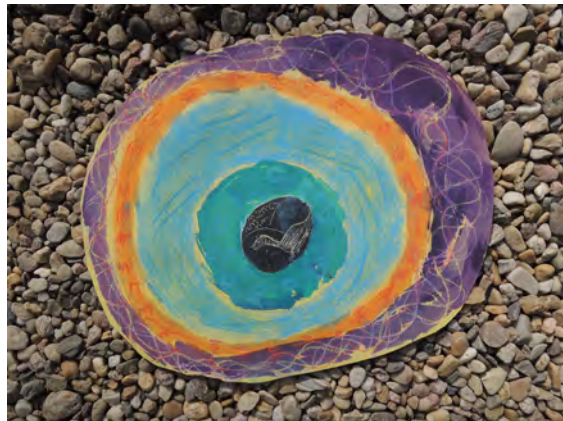
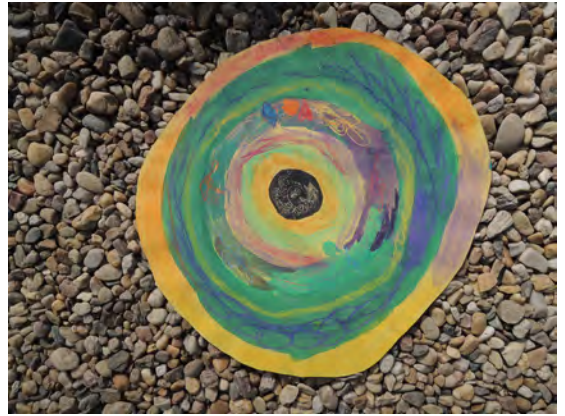
**ROZEHŘÁTÍ:** Honička s během pozadu. Chycen, kdo drží bílou kuličku.

**HRA– KDO MÁ PERLU?:** Chození s předstíráním, že všichni drží v pesti kuličku. Hráč se snaží poznat, kdo ji má. Možnost dotazu, máš? Všichni odpovídají, nemám. Možnost užití klamavých fint. Druhá varianta v kruhu. Hráč ve středu hádá, kde právě za zády putuje kulička.

**KRUH:** Zadání další fáze výtvarné práce na dračí perle. Dokončení výtvarného zpracování dračí kouzelné perly.

**REFLEXE VÝTVARNÉ PRÁCE ODLOŽENA NA NÁSLEDUJÍCÍ LEKCI**







## 6. LEKCE

### PERLA DRAČÍHO KRÁLE (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: kolektivní fantazijní ornamentální kruhová kompozice vytvořená na podlaze v prostoru celé třídy, inspirací pro vlastní malou kompozici je vzhled malé dračí kouzelné perly, technika: organizované skládání malých barevných koleček z papíru

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet prostorové citění a ovládání vlastního pohybu ve vztahu ke společné umělecké komunikaci, hlasem, zvukem a hrou na kameny vyjádřit rytmus a dynamiku přivolávacího zaklínadla

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost brát ohled na výtvarné dílo a prostor druhého, budovat schopnost podílet se na odpovědnosti za společné výtvarné dílo, spolupracovat při tvorbě přivolávacího zaklínadla

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet kompoziční a barevné citění, pracovat intuitivně s barevnou harmonií a kontrastem, rozvíjet vnímání výtvarného díla ve vztahu k prostoru, uplatňovat kompozici z kruhů ve vztahu k vlastnímu výtvarnému dílu a ve vztahu k dílům ostatních, vnímat abstraktní geometrický tvar jako prostředek k výtvarné hře

**ROZEHRÁTÍ–KRUHY V PROSTORU:** Složitější varianta vytváření kruhového útvaru bez mluvení kolem barevné kresby dračí perly. Následně kolem více perel. Zadávat konkrétní počty lidí kolem jednotlivých perel. Zákaz slovního i jiného domlouvání.

**REFLEXE NAD MALÝMI DRAČÍMI PERLAMI:** Tvorba obrovského kruhu z malých bílých papírových koleček na zemi třídy. Umisťování vlastních barevných perel kamkoli do vnitřku bílého kruhu. Háči sedí vně kruhu a reflektují výtvarné zpracování barevných perel. Vyprávím o dračím králi vládci draků, je nejušlechtilejší, jeho perla nejduhovější. Může se zjevit po rituálním přivolání. Zjeví-li se, možnost klást mu dotazy ohledně jeho života a jeho perly.

**ZAKLÍNADLO PŘIVOLÁVAJÍCÍ DRAČÍHO KRÁLE:** Tvorba přivolávacího zaklínadla ve skupinách. Fantazijní kouzelná formule doprovázená na hru na kameny.

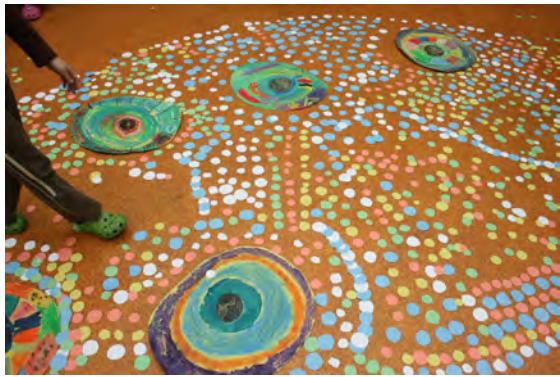
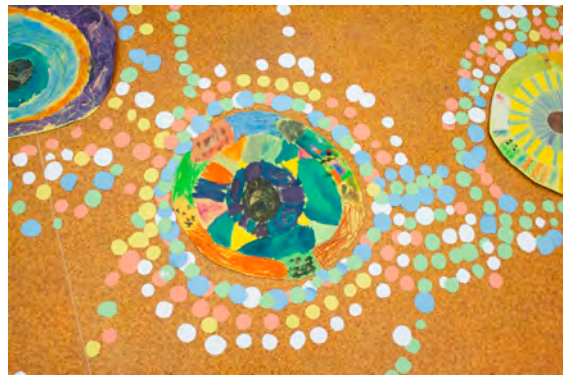
Konkrétní slova nebo fantazijní řeč v zaklínadle. Verbálně-zvuková aktivita bez pohybu.

**VOLÁNÍ DRAČÍHO KRÁLE A ROZHOVOR S NÍM:** Postupné provedení rituálního volání. Skupiny vně bílého kruhu. Zavření očí. Přilétám v roli dračího krále a skupina po krátký čas klade dotazy. Zjištění, že obrys na zemi je obrysem královny nejduhovější kouzelné perly se všemi kouzelnými vlastnostmi, které draci mohou mít. Odlet krále.

**TVORBA PERLY DRAČÍHO KRÁLE:** Mimo roli zadávám žákům tvorbu perly dračího krále na základě fantazijního skládání barevných koleček. Zákaz mluvení uvnitř kruhu. Vně možnost šeptat. Propojit barevný útvar kolem své perly s útvary ostatních. Barvy malých koleček symbolem kouzelných vlastností perly.

**KONEČNÁ REFLEXE:** Průběh vně barevné královny perly na zemi. Rozhovor o procesu tvorby a síle vzniklé perly. Ponechána ve třídě do druhého dne. Možnost zázraků během noci. Nikdo netuší sílu takto společně stvořené perly.





## 7. LEKCE

### STARÁ ČÍNA A ČANGOVO ŠTASTNÉ DĚTSTVÍ

DRAMATICKÉ CÍLE: přijímat fiktivní prostředí a v jeho rámci ztvárňovat technikou sochy člověka, zvíře nebo věc, rozvíjet práci s technikou sochy, živého obrazu a rozehraného živého obrazu, zpřesňovat výraz těla vzhledem k zadané situaci, zpřesňovat práci s imaginární rekvizitou, rozvíjet schopnost promluvit v roli za postavu v daných fiktivních okolnostech

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet smyslové vnímání – hmatem poznat materiál nebo mít asociace na podobný materiál, rozvíjet představivost v souvislosti s předměty a situacemi, seznámit s prostředím staré Číny a její kulturou, rozvíjet spolupráci ve dvojici

**ROZEHRÁTÍ — PŘÁVĚ JSME SE OCITLI:** Skupina chodí po prostoru do rytmu bubnu a na stopnutí hry na buben se stává sochou člověka, zvířete nebo věci v prostředí, které zadám. Obcházejím sochy, socha na dotyk sdělí, kým právě je a co dělá. Střídám různá prostředí (ve škole, na dětském hřišti, v lese, v tramvaji, na vlakovém nádraží, na letišti... v džungli, na poušti, na dně oceánu, ve vysokých horách). Žáci jsou postupně vyzýváni, aby se stávali i něčím, čeho si v daném prostředí hned nevšimneme.

**KRUH — ASOCIACE S PŘEDMĚTY A FOTOGRAFIEMI, HÁDÁNÍ ZEMĚ PŘÍBĚHU:** Obcházejím žáky a každý poslepu hmatá do pytlíku s rýží. Hádání věci v pytlíku. Každý vysloví svůj dojem. Odhaluji rýži a k ní přidávám čajovou keramickou misku. Jak spolu rýže a miska souvisí? K čemu miska vlastně může sloužit? Má někdo podobnou misku doma nebo ji viděl někde jinde? Prozrazuji, že tyto dva předměty souvisí se zemí starého příběhu, do něhož dnes vstoupíme a s nímž se budeme postupně seznamovat v rámci mnoha setkání. Skupina hádá zemi. Vyslechnu nápady, ale zemi ještě neprozrazuji. Posílám dvě fotografie související s Čínou: Čínskou zeď a čínský venkovský lid – vzhled. Opět se ptám skupiny na jméno země a zda ví, co zobrazují fotografie. Volné asociace. Prozrazuji zemi, Čínu. Následuje krátký rozhovor o tom, co všechno žáci vědí o Číně.

**ZHMOTNĚLÉ FOTOGRAFIE STARÉ ČÍNY (SEZNÁMENÍ S KULTUROU A ŽIVOTEM VE STARÉ ČÍNĚ):** Rozdělení do dvojic. Každá dvojice si vylosuje fotografii v obálce zobrazující čínský lid při činnosti související s tradicí, životem a kulturou ve staré i dnešní Číně: práce na rýžovém poli, ruční balení lisovaného čaje pu-erh, lidé při čajovém obřadu, bojovníci při kung-fu, mniši při modlitbě v chrámu, lidé jedící jídlo čínskými hůlkami, putování v horách s nákladem a osly. Dvojice si připraví živý obraz zachycující co nejpřesněji dva lidi při činnosti na fotografii a při prezentaci zkusí obraz krátce pantomimicky rozehrát. Fotografie nesmí vidět nikdo jiný. Po přípravě dvojice obálky s fotografiemi odevzdají a já fotografie narovnáám do prostoru na zemi. Jednotlivé dvojice postupně ztvárňují své fotografie a skupina hádá, která z fotografií na zemi se obraz týká. Poté se fotografie krátce rozžije. Beru fotografii, s níž obraz souvisel a mluvím se skupinou o souvislostech vážících se k činnosti na fotografii a jak souvisí s čínskou kulturou.

**SVAČINOVÁ PŘESTÁVKA SPOJENÁ S PROHLÍŽENÍM DALŠÍCH FOTOGRAFIÍ SOUVISEJÍCÍCH S ČÍNSKOU KULTUROU:** Skupina svačí shromážděna v kruhu. Ukazují žákům další fotografie a vysvětlují jak zobrazené věci a situace souvisí s čínskou kulturou a co znamenají. (zobrazené věci: typická čínská jídla, terakotová armáda, vysokohorská krajina, rýžová pole, chrámy, čínské dřevořezy, čínská keramika, karnevaly, geishy...)

**ASOCIACE O RODINĚ Z PŘÍBĚHU NA ZÁKLADĚ PŘEDMĚTU:** Skupina sedí v kruhu, přináším šátek a vybaluji z něho další předměty: dva páry čínských hůlek, dřevěná krabička s čínským motivem, korále z pecek cizokrajných plodů, mini dřevěná krabička s rybářskými háčky, dřevěný asijský vějíř, malý kámen. K těmto předmětům přidám keramickou misku a pytlík s rýží ze začátku lekce a prozrazuji, že tyto předměty se nacházejí v domácnosti jedné čínské rodiny z našeho starodávného příběhu. Jaká by to asi mohla být rodina? Jak asi žije? Kolik může mít členů? Čím se živí? Skupina říká své asociace v souvislosti s předloženými předměty. Nápady každého se mohou lišit.

**NARATIVNÍ PANTOMIMA S IMAGINÁRNÍMI PŘEDMĚTY:** Žáci se rozmístí rovnoměrně po prostoru a pantomimicky ztvárňují, co jim vyprávím. Dostávají

instrukci, aby se vždy stali postavou, o níž se zrovna mluví, i když nebudou vědět přesně, kým jsou. Začátek a konec každého nového vyprávění oddělují úderem trianglu pro orientaci. V podkresu hraje velice potichu čínská hudba.

*Najednou si všiml, že už se stmívá, proto přidal do kroku, stále zrychloval a zrychloval, až se úplně rozběhl. Konečně uviděl rodný dům. Když stál přede dveřmi, zhluboka se nadechnul a snažil se uklidnit, aby nebylo poznat, že běžel. Pak vešel dovnitř a podíval se směrem ke stolu. Na stole stála miska s teplou rýží. Rychle si umyl ruce, usedl do tureckého sedu k nízkému stolku, v duchu za jídlo poděkoval, popadl čínské hůlky a pustil se do jídla...*

*Ležel zrovna v trávě a sluníčko ho příjemně hřálo do tváře. Pomalu upadal do spánku, když náhle zaslechnul šplouchnutí. Prudce se posadil a uviděl lanko, jak se napíná. Vyskočil a rychle vytahoval lanko směrem k sobě. Ano, už to vidí, konečně dnes ulovil rybu...*

*Toulal se lesem už dlouhé hodiny a hluboce přemýšlel. Plác, najednou ležel rozplácly na zemi a cítil prudkou bolest v pravém koleni. Posadil se a začal si koleno oběma rukama masírovat. To je zase den, říkal si v duchu. Podíval se dozadu, o co to vlastně zakopl. Uviděl vyčnívající kořen stromu a vedle něho se třpytil úplně bílý, krásný malý kámen. Hurá, to bude ten dárek pro mojí mámu. Vstal, sebral bílý kámen, párkrát si s ním pohodil ještě v dlani a pečlivě ho uložil do kapsy. Pak se kulhavým krokem pomalu a spokojeně vracel domů...*

*Po improvizaci se skupina shromáždí opět do kruhu kolem předmětů. Ptám se žáků, kým si myslí, že byli? Kolik vám mohlo být v roli postavy let? Byli jste ve všech situacích stejnou postavou? Co jste se o postavě dozvěděli? Jaké z našich předmětů se ve vyprávěních objevily? Prozrazuji, že v následujícím vyprávění se o hrdinovi příběhu dozvědí více.*

**UVEDENÍ DO PŘÍBĚHU DRAKOVA PERLA:** Žáci se položí na zem, zavrou oči (kdo chce) a poslouchají do podkresu čínské hudby mé vyprávění:

*Kdysi dávno před mnoha staletími žil na březích jezera v čínské provincii Sečuan mladý Čang s matkou. Otec Čangovi zemřel, když byl ještě velmi malý, a protože se*

*Čangova matka rozhodla, že bude svého syna vychovávat sama, musel Čang velmi brzy zastávat mnoho povinností. Přestože Čang s matkou spolu žili sami, neměli se špatně. Čang chodil prodávat ryby, které ulovil v jezeře a matka tkala plátno. Kousek od domu jim ještě dávalo potravu malé rýžové políčko. Čang s matkou se měli velice rádi, a proto i ve svých skromných podmínkách spolu zažívali radostné a šťastné chvíle...*

**ROZEHRANÝ ŽIVÝ OBRAZ S KRÁTKÝM DIALOGEM-ČANGOVO ŠŤASTNÉ DĚTSTVÍ S MAMINKOU:** Skupina se rozdělí do dvojic, kdy jeden bude představovat malého Čanga a druhý jeho maminku. Živým obrazem mají zachytit nějaký okamžik z Čangova společného života s maminkou, kdy jim spolu bylo dobře a něco společně dělali. Obraz bude na krátkou chvíli rozehrán a během hry mají obě postavy i krátce promluvit. Pokud bude dvojice chtít, může v rámci obrazu použít i některý z předmětů z jejich domácnosti.

Při prezentaci obrazů nejdříve u každého obrazu před rozehráním zkusí skupina poznat, kdo v obraze asi představuje maminku a kdo Čanga a podle čeho si to myslí.

**KRUH-REFLEXE CELÉ LEKCE:** Skupina si navzájem sděluje své dojmy z celého průběhu lekce.

## 8. LEKCE

### ČANG SE VYDÁVÁ NA CESTU A DÁVÁ PRVNÍ SLIB NA CESTĚ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: abstraktní kompozice nebo konkrétní obraz vzniklý ve dvojicích vrstvením a skládáním rýže na papír, slepostisk získaný tiskem rýžového obrazu pod tiskařským lisem

DRAMATICKÉ CÍLE: vstupovat do role postavy z příběhu a jednat a promlouvat v jejích dramatických okolnostech, rozvíjet schopnost zachytit vnitřní rozpoložení postavy z příběhu technikou sochy, tělem, pohybem a zvukem vyjádřit oživilou lesní přírodninu nebo bytost, přijímat fiktivní prostředí – dynamicky do něho vstupovat a opět z něho vystupovat



OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost vcítit se do dramatických okolností postavy z příběhu, spolupracovat při tvorbě rýžové kompozice a nočního lesa, rozvíjet neverbální intuitivní komunikaci

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet schopnost vnímat neobvyklý materiál jako prostředek k vytváření uměleckého díla, vytvořit ve dvojici bez domlouvání jednotnou kompozici z rýže do formátu A3, rozvíjet schopnost budovat konkrétní tvar pomocí vrstvení daného materiálu

**ROZEHRÁTÍ:** Honička dvojic. Dvojice jsou přitisknuté zády k sobě a nesmí se oddělit. Baba se předává pouze rukou. Pokud se nějaká dvojice rozpojí, sedá si na zem jako překážka a ve hře již nepokračuje.

**KRUH – HRA S IMAGINÁRNÍMI PŘEDMĚTY:** Opět dávám do středu kruhu předměty z minulé hodiny související s čínskou domácností z příběhu. Tyto předměty znovu ožíváme při hře. Jednotlivci předvádí improvizovanou pantomimickou činnost s těmito předměty, které jsou při jejich hře imaginární. Skupina hádá, se kterým předmětem hráč právě zachází. Rozehraný předmět je vždy dán pryč ze středu kruhu.

Po této hře začnu vyprávět od začátku Čangův příběh a do vyprávění zapojuji situace z živých obrazů z minula. Občas se ale zaseknu jako gramofonová deska a skupina mi musí poradit, jak to v příběhu bylo dál. Opět se rozpovídám, až když je rada skupiny správná. Vše zakončuji Čangovým ulehnutím ke spánku po pěkném dni stráveném hrou i prací.

**ZKAŽENÍ VODY V JEZEŘE USTARANÉ – ČANGOVY MYŠLENKY:** Žáci se rozmístí po prostoru a stanou se sochou šťastného malého Čanga v jejich věku v nějaké situaci. Již ale nejsou s maminkou, ale buď jsou někde sami a nebo s jinými postavami z vesnice (dospělými i dětmi). Udávám pět úderů do bubnu a za tu dobu se musí stát Čangovou sochou. Chodím po prostoru a každé sochy Čanga se ptám, kde právě je a co dělá. Až všichni promluví dostávají pokyn proměnit se v sochu Čanga, který právě leží v trávě, má zavřené oči a nechává slunce opalovat a zahřívát svoji tvář.

Pouštím hudbu a vyzývám skupinu k poslechu pokračování Čangova příběhu:

*Čangovi ubíhaly radostné dny jeden za druhým a než se nadál vyrostl z něho pohledný mladík, kterému právě bylo dvacet let. Doma již zastával mnoho povinností a usilovnou prací pomáhal zajišťovat obživu. Stále žili s maminkou sami a i když jejich poměry byly skromné, nenapadlo je si na něco stěžovat nebo cítit nespokojenost. Jednoho dne se však z ničeho nic voda v Sečuanském jezeře zkažila. Všechny ryby pohynuly, a protože špatná jezerní voda prosákla i do okolní půdy, začala i pole rodit méně a méně. Čangovi i lidem ve vesnici hrozil hlad. Situace v kraji se stala nakonec tak bezútěšnou, že se Čangovi zdálo, že je jejich osud už příliš nespravedlivý a tvrdý a začal si lámat hlavu s tím, jak ho překonat a změnit...*

Nyní se žáci do pěti úderů na buben promění v další jinou sochu Čanga. Tentokrát je Čangovi již 20 let. Právě si dělá starosti kvůli špatné situaci ve vesnici, má hlad a přemýšlí, co dál. V hlavě se mu honí spoustu ustaraných myšlenek. V pozici Čanga si každý zkouší představit, na co právě Čang myslí a jednu z těch myšlenek zformuluje do věty, která půjde říci nahlas. Na můj povel začne každý opakovat nahlas jednu Čangovu ustaranou myšlenku stále dokola jako gramofonová deska.

Po chvíli skupinu přerušuji a vyprávím o tom jak tyto všechny myšlenky se honily Čangovi hlavou až konečně dostal spásný nápad a rozběhl se, aby ho oznámil své mamince.

**UČITEL V ROLI ČANGA OZNAMUJE MATCE SVÉ ROZHODNUTÍ PUTOVAT ZA ZÁPADNÍM BOHEM:** Skupina se nyní mění v kolektivní roli Čangovy matky, ke které právě přibíhám já v roli Čanga a oznamuji jí své rozhodnutí putovat za Západním bohem, který je nejmoudřejší a určitě bude vědět jak uzdravit zkaženou vodu v jezeře. Skupina v roli matky reaguje. Bez ohledu na různorodé reakce skupiny. Vše končím tím, že hned zítra ráno se vydám na cestu, protože je málo času kvůli hrozícímu hladu. Opouštím roli Čanga a dál vyprávím:

*Ráno se Čang rozloučil se svojí maminkou a vydal se k nehostinným končinám. Šel 49 dní tmavými lesy téměř bez oddechu, až přišel k lesu, který byl ze všech nejtemnější a kde nebylo vidět ani na krok. Byla už noc, ale přespat v lese Čang nemohl, protože by ho to mohlo stát život, a tak musel projít neznámou lesní*

*temnotou. Čínský noční les je pro člověka velice nebezpečný, protože v něm ožívají různé kouzelné bytosti, přírodniny a divá noční zvěř...*

**PRŮCHOD ČERNÝM LESEM A ZÁCHRANA OD KOMAČI:** Jeden ze skupiny se stává Čangem a se zavázanýma očima má projít oživlým nočním lesem, který vytvoří ostatní tak, že se stanou strašidelnou lesní bytostí, ožvlou přírodninou nebo divou zvěří, ke které přidají pohyb na místě a zvuk. Vybraného Čanga otáčím ke skupině zády, aby mohl být improvizovaně vytvořen les. Na můj povel se les rozžije a Čang vstupuje do nočního lesa. Čang nesmí během průchodu do nikoho narazit. Pokud procházející Čang do někoho narazí nebo nepatrně o někoho zavadí, musí daný jedinec Čanga chytit a nepustit ho dál. V tu chvíli je Čang vážně ohrožen na životě. (Cílem je, aby Čang lesem nezvládl projít a mohl být zachráněn od Komači)

Ve chvíli, kdy Čang do někoho narazí a je zachycen, vstupuji do dění a vyprávím:

*Bohužel v jednu chvíli Čang zavadil o cosi měkkého. Najednou ho ta věc zachytila, omotala a Čang se nemohl hnout z místa. Myslel, že je to jeho konec, když ho kdosi chytil za ruku. Sevření měkké bytosti povolilo a Čang byl pomocí ruky někoho neznámého vyveden z lesní temnoty. (Během vyprávění беру uvízlého Čanga za ruku a vyvádím ho z lesa) Jakmile Čang vyšel z lesa, uviděl, že ho za ruku vede krásná mladá dívka. Zkoušel na ní mluvit, ale ona neodpovídala, jen se usmívala a zavedla ho do malé chaloupky, kde na dívku už čekala její matka. (Během tohoto vyprávění držím stále postavu Čanga za ruku, vyvádím ho před skupinu do volného prostoru, usazuji ho na zem a sundávám mu šátek.)*

**RÝŽOVÉ OBRAZY S KOMAČI:** Nyní vyzývám skupinu k rozdělení do dvojic a k umístění se do prostoru proti sobě. Dvojice dostanou mezi sebe černý papír a k sobě misku s rýží.

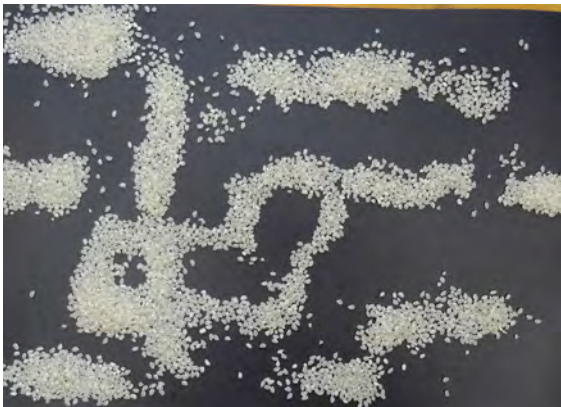
*Vyprávím o mladé dívce, která se jmenovala Komači a nemluvila proto, že byla hluchoněmá. Komači se Čangovi velice líbila a toužil si s ní nějak promluvit. Ve chvíli, kdy Komačina matka odešla ze světnice, uviděl Čang na stole misku s rýží a dostal nápad. Co kdyby se zkusil s Komači dorozumět skrze rýžová zrnka. Položil na stůl před Komači pár zrněk, Komači hru pochopila a přiložila svá zrnka. Tak začal Čangovi a Komači vznikat na stole rýžový obraz...*

V tomto okamžiku dostává skupina instrukci, že se stávají Čangem a Komači a tvoří spolu beze slov obraz z rýže. K tomu pouštím do podkresu další čínskou skladbu.

**UČITEL V ROLI MATKY KOMAČI – PRVNÍ SLIB NA CESTĚ:** Ve chvíli, kdy vidím, že někdo ze skupiny dokončuje společný rýžový obraz, dávám dvojici ještě jeden papír na druhé rýžové dílo, které již může zůstat nedokončené. Teprve, když všechny dvojice dotvoří první obraz, vstupuji mezi skupinu v roli vracející se matky a oslovuji Čanga. Chválím ho za to, že se snaží věnovat Komači a pak vyslovuji prosbu, zda by se Západního boha nezeptal, jestli by něco Komači nepomohlo, aby zase mohla mluvit, že ona je již na cestu k bohu velmi stará a že Komači by jistě byla ráda, kdyby se zeptal. Čekám, až Čang přislíbí a odkládám svoji roli. Vyprávím, že druhý den ráno se Čang vydal opět na další cestu. V kapse si nesl upomínku na setkání s krásnou dívkou, váček se zrnky rýže, dárek od Komači pro štěstí. Ukazuji skupině malý váček s rýží, který vytahuji z kapsy.

**TISK RÝŽOVÝCH OBRAZŮ JAKO SLEPOTISK:** Skupina je vyzvána na prohlídku vzniklých rýžových obrazů a dovídá se, že v příběhu skončil rýžový obraz opět v misce na rýži, ale my obrazy na památku uchováme. Vysvětluji žákům princip slepotisku a následně rýžové obrazy tiskneme pod tlakem tiskařského lisu.

**REFLEXE ODLOŽENA NA NÁSLEDUJÍCÍ LEKCI:**



## 9. LEKCE

### SETKÁNÍ SE STARCEM V BAŽINĚ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: naválení tiskařské barvy na slepotiskové rýžové obrazy s cílem dosáhnout zviditelnění slepotiskového obrazu, kompoziční rozkreslení kamenné cesty v bažině pomocí obrysu do formátu A2, zakreslení kamenů cesty tak, aby v nich byl zachycen perspektivní dojem hloubky a vzdálenosti, výběr barev suchých pastelů pro stínování vnitřku kamenů, zkouška stínování na nečisto

DRAMATICKÉ CÍLE: pracovat s gradací a intenzitou zvuku, vyjádřit zvukem, pohybem a sochou strašidelnou fantazijní bytost a její nebezpečnost, hlasem vyjádřit bažinný zvuk, rozvíjet fantazijní hlasový projev bez konkrétních slov

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: spolupracovat při tvorbě nočního lesa a strašidelné bytosti, rozvíjet smyslové vnímání potřebné pro orientaci v prostou bez použití zraku – důraz na rozvoj jemného sluchového vnímání

VÝTVARNÉ CÍLE: tvarem, velikostí a uspořádáním vyjádřit dojem hloubky a vzdalování se kamenné cesty v bažině, pomocí linie zachytit tvar oválného kamene, pochopit princip práce s kontrastem pro dosažení dojmu objemu kamene a jeho zářivosti

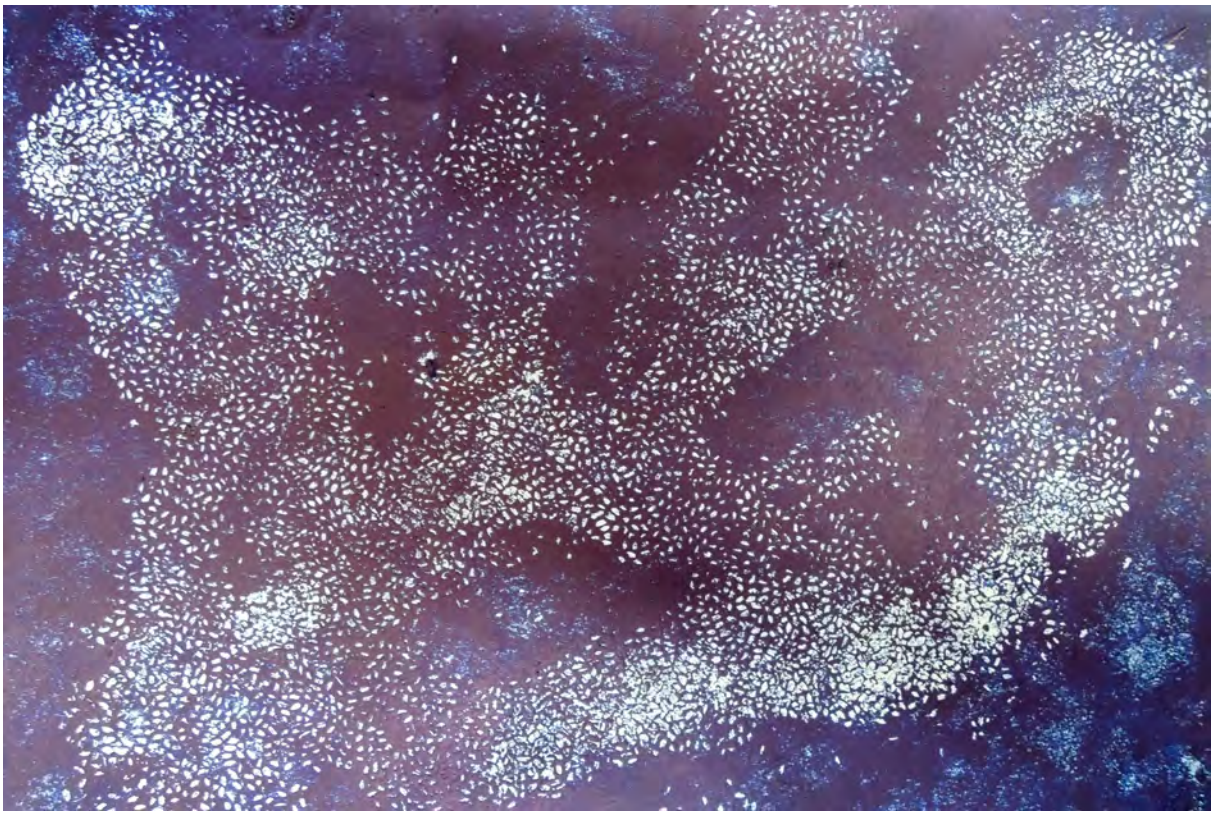
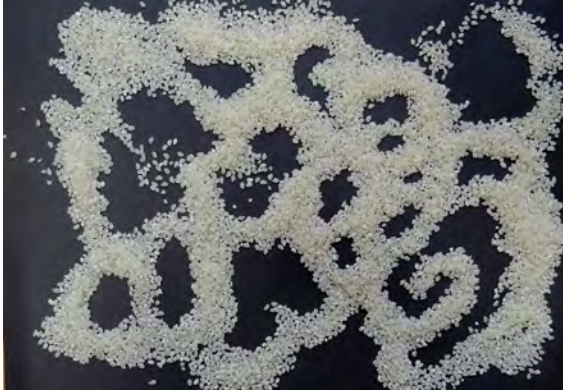
**ROZEHRÁTÍ:** Honička dvojic. Dvojice stojí čelem k sobě, mají ruce vzpažené a spojené přes obě dlaně a v této podobě se honí. Baba se předává nohou bez kopání.

Druhá varianta–Domečková honička: Dvojice vytváří domeček přes držení rukou. Jeden hráč je babou a jeden bez dvojice. Honěná osoba se může zachránit tím, že vlez do domečku jedné z dvojic a svými rukama se spojí s jednou osobou tvořící domeček. Uvolněný hráč se stává novou kořistí pro babu a musí rychle hledat úkryt u jiné dvojice, kde uvolňuje další kořist pro babu. Pokud baba chytne kořist, prostřídávají se.

**KRUH–REFLEXE MINULÉ LEKCE A POZNÁVÁNÍ SLEPOTISKOVÉHO RÝŽOVÉHO OBRAZU HMATEM:** Do středu kruhu vyndávám malý váček s rýží, který minule ve vyprávění dostala postava Čanga od Komači a ptám se skupiny, zda si ještě vzpomíná na původ a funkci předmětu a na dojmy z minulé hodiny. Proběhne

krátká reflexe. Pak si každý zavazuje oči šátkem. Vytahuji a posílám po kruhu slepotiskové obrázky a každý po hmatu zkusí ten svůj poznat. Ve chvíli, kdy má někdo dojem, že drží svůj, zakřičí mám a já na kolující obrázek napíši tužkou jeho monogram. Poté obrázek putuje dál po kruhu. Po odeslání všech pěti slepotisků si žáci sundávají šátky a zkoumají, zda se trefili. Vysvětluji, jak je možné hluboká vytlačená místa po rýži v slepostisku udělat viditelnější. Navazuji praktickou ukázkou zmíněné techniky a vysvětlením pojmu kontrast.

**ZVIDITELNĚNÍ RÝŽOVÉHO OBRAZU:** Každý navaluje na svůj slepotisk tiskařskou modrou barvu grafickým válečkem. Po skončení práce následuje úklid a svačínová přestávka, o výsledných zvýrazněných rýžových obrazech hovoříme při svačině.





**ČANGŮV PRŮCHOD DALŠÍMI LESY – LESY POMÁHAJÍCÍ:** *Vyprávím o tom, jak Čang musel při putování za Západním bohem překonat ještě mnoho lesů, ale žádný naštěstí již nebyl tak smrtelně nebezpečný jako ten první. Čang se také už naučil lépe orientovat a rozeznávat nebezpečné zvuky, a tak se mu lesy procházelo lépe a snadněji.*

Skupina opět vytváří noční les na stejném principu jako minule. Tentokrát však lesní noční bytost, přírodninu nebo zvěř ztvárňují dvojice a svůj noční zvuk dělají velice potichu a zesilují ho v závislosti na blízkosti procházejícího Čanga. Čím více se Čang dostává do jejich blízkosti, tím je jejich zvuk hlasitější a varovnější. Cílem je, aby Čang po cestě do ničeho nenarazil a pomocí intenzity lesního zvuku se orientoval. Pokud Čang o někoho zavadí, znamená to pro jeho postavu pouze zdržení. Dvojice do níž Čang narazí, ho drží deset sekund a pak ho opět pouští.

Žák, který bude procházejícím Čangem, dostává vždy váček s rýží a jsou mu zavázány oči. Teprve v té chvíli skupina improvizovaně vytváří les. Na má slova „vstup do lesa Čangu“ se les tiše rozžije a Čang se snaží projít.

V roli procházejícího Čanga se prostřídají tři žáci. Les vzniká vždy improvizovaně a nově. Lesní dvojice se mění.

Po skončení průchodů vyzývám skupinu k usednutí na zem do rohu třídy a poslechu pokračování příběhu. Vyprávím o tom, jak jednoho dne, když uprostřed noci konečně Čang vyvázl z dalšího lesa, se před ním objevila obrovská bažina, kterou nebylo možné nijak obejít ani přeskočit...

**PŘECHOD PŘES KAMENY V BAŽINĚ A ZÁCHRANA STARCEM – DRUHÝ SLIB NA CESTĚ:...** *Čang byl v koncích. Najednou si ale všiml, že v bažině se střídavě vynořují a zanořují bílé kameny (během vyprávění rozmístí bílé papírové kameny v prostoru třídy do řady za sebou.) Pak přiskákala žába a stalo se ještě něco podivnějšího. Když skočila na jeden bílý kámen kvákala jeden tón, na druhém kameni druhý tón, na třetím třetí jiný tón atd., až postupně přeskákala na druhý břeh. Pak přiskákala další žába a úplně stejným způsobem se přemístila na druhou stranu. Takže dokud se na bílém kameni vydává určitý tón, kámen se neponoří. Čang pochopil princip přemístění se přes bažinu a rozhodl se, že to zkusí...*

Skupina se stává společným Čangem a dostává úkol přemístit se přes bažinu. Bílé oválné tvary, které jsem narovnala napříč třídou za sebou, představují zářící kameny v bažině. Skupina musí přejít přes kameny jako žába z příběhu.

PRINCIP: Postupně všichni vstoupí na kameny. Na svém kameni začne každý vydávat nějaký tón. Přesun je možný pouze tak, že každý musí poslouchat tón svého souseda vpravo a zároveň vydávat vlastní tón. Ve chvíli, kdy se někdo posune na další kámen, musí začít vydávat tón svého souseda. Přesun jednoho člena skupiny na další kámen znamená jeden skok vpřed Čanga v příběhu.

Úkol je záměrně vymyšlen pro moji skupinu obtížně, protože cílem je, aby se přechod nezdařil.

V okamžiku, kdy kdokoli ze skupiny udělá při přemísťování chybu, vstupuji do dění, ztiším na chvíli zvuky skupiny a začnu dál vyprávět o tom, jak *Čang najednou zapomněl tón, který žába vydávala na kameni před ním a zůstal uvízlý na bílém kameni uprostřed bažiny, ostatní kameny zmizely a už se nevynořovaly, takže Čang nemohl ani zpět. Až se Čang vyčerpá a přestane vydávat svůj tón, čeká ho smrt v hlubinách bažiny. Ve chvíli, kdy si Čang představoval svůj smutný konec, objevil se však na druhém břehu neznámý stařec...*

V této chvíli vstupuji do role Starce, oslovuji skupinu v roli Čanga, házím mu imaginární větve, Čang padá do bažiny, ale chytá se větve a já ho za ni vytahuji. Pak odvádím skupinového Čanga k sobě domů do chatrče, nabízím mu suché oblečení, teplý čaj a nocleh. Skupina v roli Čanga reaguje a nocleh přijímá. Já popřeji Čangovi pěkné sny a odcházím také spát.

Vystupuji z role Starce a posouvám děj na druhý den ráno, kdy při snídani stařec vyzval Čanga na prohlídku jeho sadu. Opět se měním ve starce, ukazuji skupinovému Čangovi imaginární sad, vyprávím o jeho bývalé kráse a nynější pustotě a o tom, jak mám strach o vlastní obživu a prosím Čanga o to, zda by se nezeptal Západního boha, proč sad přestal rodit a jak jeho život opět obnovit. Skupina v roli Čanga slibuje, že se na tento problém Západního boha zeptá, a tak každému dávám kousek stromové kůry na provázku na památku a jako upomínku na svoji prosbu.

Opouštím roli a oznamuji, že Čang vyrazil dál za Západním bohem.

**ZADÁNÍ VÝTVARNÉHO ÚKOLU S KRÁTKOU REFLEXÍ:** V kruhu krátce pohovoříme o proběhlých aktivitách. Rozdávám formáty A2 a zadávám první část výtvarného úkolu – prostorový záznam kamenné cesty v bažině. Rozhovor o principech jednoduchého zachycování dojmu prostoru na základě postupného zmenšování vzdalujících se objektů. Ukazují způsob práce s pastelovými prášky s cílem dosáhnout zářivosti a dojmu objemu. Opět přibližují pojem KONTRAST a jeho funkci při našem výtvarném úkolu ve spojení s funkcí bílé pro stínování. Poté, co žáci rozkreslí tužkou svoji cestu z kamenů, zvolí si barvy pro stínování kamenů, nadrtí si je na prášky a pokud jim zbude čas, začnou již se stínováním jednotlivých kamenů své cesty.

## 10. LEKCE PŮLNOČNÍ ŽIVOT V BAŽINĚ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pomocí nadrcených suchých pastelů vyjádřit objem a zářivost kamenů v bažině

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet pohybovou motoriku těla, zvukem vyjádřit hlas fantazijního bažinného tvora v noci, pracovat s dynamikou a gradací hlasového projevu podle vnějších instrukcí dirigenta

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet ovládání vlastního pohybu vzhledem k překážce v cestě, rozvíjet schopnost přijmout fyzický kontakt s druhými, rozvíjet skupinové cítění

VÝTVARNÉ CÍLE: pomocí nadrceného suchého pastelu vyjádřit zářivost a objem kamene, pracovat s kontrastem a plynulými přechody vybraných barev, pracovat s principem řazení barevných odstínů od nejtmašího po nejsvětější

**ROZEHRÁTÍ:** Honička dvojic. Dvojice drží čely mezi sebou bílý ovál představující bílý kámen z příběhu. Baba se předává rukou. Komu ovál spadne, sedá si na zem a mění se v kámen. Druhá varianta: Dvojice drží papírový kámen mezi svými rameny. Třetí varianta: Dvojice drží papírový kámen mezi zadečky a jsou k sobě otočeny zády.

**HRY S BÍLÝMI PAPIROVÝMI KAMENY:** V prostoru celé třídy rozmístuji bílé papírové kameny, skupina chodí mezi kameny do rytmu bubnu a podle toho jak zadám (pozadu, po čtyrech, po jedné noze, ve dřepu, jako krab, točením dokola...). Kdo při hře šlápne na papírový kámen, sedá si na něj a stává se kamenem a pomáhá hlídat šlápnutí druhých.

Skupina chodí do rytmu bubnu mezi kameny a na ticho se každý musí postavit na jeden kámen. Kamenů je o jeden počet méně než hráčů. Kdo nestihne stoupnout na kámen, opět v prostoru třídy zkamení. Při chůzi do rytmu nesmí nikdo šlápnout na bílý kámen ani zavazit o hráče proměněného v kámen, jinak také zkamení. Postupně odebírám kameny, až v prostoru zbývají pouze dva hráči a jeden bílý papírový kámen a ostatní zkamenějí hráči.

**HRA S PROVAZOVÝMI KAMENY:** Prostor třídy se přeměňuje na lesní půdu, v níž vymezují provazem tři oválné tvary představující velké kameny. Je pozdní večer. Skupina chodí po prostoru třídy co nejtišším způsobem, aby na sebe neupozornila lesní noční strašidla a zvíř. *Tato lesní půda je zvláštní, jednou za měsíc vždy za úplňku se přesně o půlnoci promění na bažinu pod jejíž hladinou žijí zvláštní živočichové, které ještě nikdo nikdy neviděl. Až začnu hrát úderu do bubnu, musí se každý co nejrychleji přemístit do prostoru jednoho z provazových kamenů, úderů bude vždy pět, kdo to nestihne, spadne do bažiny a stane se bažinným tvorem jeho sochou v prostoru.* Postupně zmenšuji obrys každého z kamene, až zbudou dva a nakonec jeden kámen, kterému dále zmenšuji obrys až na kruh pro maximálně dvě chodidla. Každý hráč se snaží, aby se co nejdéle dokázal zachraňovat před proměnou v bažinného tvora. Po celou dobu nesmí nikdo promluvit.

**ŽIVOČICHOVÉ Z BAŽINY A JEJICH PŮLNOČNÍ KONCERT:** *Každá bažina je hluboká a nebezpečná, na její dno není vidět. V naší bažině žijí opravdu zvláštní podivní živočišní tvorové, které si někdo ani nedokáže představit. Mají tvary jako ještěři, rostliny, kameny, listy a stromové větve smíchané různě dohromady. Kromě toho, že zvláštně vypadají, mají i velice zvláštní hlas. Jednou za měsíc, vždy za úplňku, tyto roztodivné tvory můžete spatřit a také dokonce slyšet. Vylézají z bažinných hlubin, sedají na bílé, kouzelné zářící kameny a společně zpívají svoji půlnoční píseň. Tato píseň je krásná, ale zároveň velice nebezpečná. Kdokoli ji*

*zaslechne, je váben jejími zvuky přímo k bažinným hlubinám, z nichž není návratu. Proto se ten, kdo toto místo zná, raději v tento čas bažině vyhne.*

Když dovyprávím příběh bažiny, sestavím bílé papírové kameny do půlkruhu a vyzývám skupinu k tvorbě půlnoční písničky bažinných živočichů. Po pěti úderech na buben oznamujících půlnoc, každý postupně vstoupí na kámen a začne vydávat fantazijní tón bažinného živočicha tak, aby se hodil, k již znějícím tónům. Chvilku nechávám znít píseň a pak vše zastavuji.

Stávám se dirigentem a zadávám další hlasový úkol při němž budu postupně vypínat a zapínat hlasy zpívajících živočichů a nebo zesilovat a zeslabovat jejich zpěv. PRINCIP: pohyb mé ruky směrem nahoru znamená postupné zesilování hlasu a pohyb mé ruky dolů zeslabování, zavření dlaně v pěst znamená vypnutí hlasu, otevření pěsti znamená zapnutí hlasu, otevření obou dlaní najednou znamená, že všichni zpívají, zavření obou dlaní v pěst znamená vypnutí hlasu všech, tedy nastává úplné ticho. Nejdříve probíhá zkouška, zda všichni pochopili domluvené dirigentské signály. Udávám pět startovacích úderů do bubnu, měním se na dirigenta a rozehrávám kouzelnou půlnoční bažinnou píseň.

**KRUH-REFLEXE A DALŠÍ VÝTVARNÁ TVORBA:** Krátký rozhovor o proběhlých hrách a zadání další fáze výtvarné práce, stínování kamenů nadrcenými suchými pastely.



## 11. LEKCE

### BARVY BAŽINY (ZESTRUČNĚNO)

VÝTVARNÝ VÝSTUP: namíchání vybraných odstínů barvy bažiny, případně malba vody bažiny a jejích různorodých odstínů kolem zářících kamenů

DRAMATICKÉ CÍLE: vyjádřit tělem a pohybem vodní hladinu bažiny a její pohyb na základě představy života živočichů uvnitř, pohybem a zvukem vyjasňovat různá zvířata, rozvíjet schopnost pohybovat se tichým a neslyšným způsobem a tím kultivovat motoriku těla

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: dynamicky pracovat s ovládním vlastního pohybu vzhledem k ostatním a k daným okolnostem, spolupracovat ve dvojici na pohybovém úkolu a míchání barevných odstínů

VÝTVARNÉ CÍLE: pracovat s mícháním odstínů hnědých, zelených, žlutých a šedých barev, pochopit princip získávání tmavších a světlejších odstínů a funkci bílé a žluté při této práci

**ROZEHRÁTÍ:** Honička založená na běhu dvojic pozadu, baba se předává nohou.

**HRA NA PŘECHOD PŘES BAŽINU:** Na vyžádání skupiny zkusíme ještě jednou přechod přes papírové kameny bažiny na principu z předminulé lekce.

**BAREVNÉ HLEDÁNÍ:** Losování barev bažiny z pytlíku. Podívat, zapamatovat. Každá barva v pytlíku dvakrát. Chůze po prostoru a práce s různými instrukcemi: vyslovování barvy nahlas, pohybem zvířete své barvy, hledání partnera na základě vyslovování barvy. Tvorba chodících zvířecích dvojic. Přidání hlasu ke svému zvířeti. Oddělení od partnera. Při pohybu v roli zvířete vysílání přátelských a varovných signálů k dalším zvířatům.

**IMPROVIZOVANÁ BAREVNÁ BAŽINA:** Tvorba společné bažiny ležením na zemi třídy. Představa bažinné hladiny. Kontakt přes dotyk. V roli bažiny společná improvizace dle zadání. Hra s velikostí vodní hladiny. Hra s představou proplovajících živočichů pod hladinou a vypouštěním bublinek po nich na signál

trianglu a bez signálu. Představa proplouvajícího krokodýla a rozčeření hladiny (signál bubnu). Představa vynoření (rozražení hladiny) ještěra ze dna bažiny, který tam hlídá poklad (dramatický signál do bubnu). Improvizace na střídání signálů a následně volná dle fantazie do hudby.

**JEŠTĚR HLÍDAJÍCÍ POKLAD:** Hra na spícího ještěra a okradení ho ve spánku o poklad. Já, ještěr. Princip: pohyb, když se nedívám, při otočení nutná strnulost. Kdo spatřen ještěrem v pohybu, zkamení. Po zisku pytlíku odhalení obsahu: kolečka mnoha odstínů barev.

### **KRUH-REFLEXE A ZADÁNÍ VÝTVARNÉ PRÁCE NA MÍCHÁNÍ BAREV BAŽINY:**

Krátký rozhovor o proběhlých aktivitách. Zadání úkolů: roztřídit barvy na bažinné a nebažinné, ve dvojicích míchat vybrané barevné odstíny z koleček z bažinných odstínů. Možnost nalézat vlastní varianty po vyčerpání možností z pytlíku. Vysvětlení pojmu odstín.

Ve zbytku času možnost individuální práce na bažinných barvách kolem svých zářících kamenů.

## **12. LEKCE**

### **BARVY BAŽINY A JEJÍ BAHENNOST**

VÝTVARNÝ VÝSTUP: technikou malby vyjádřit různorodou barevnost hladiny bažiny kolem zářících kamenů

DRAMATICKÉ CÍLE: improvizací do hudby vyjádřit slizký blátivý bažinný pohyb

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost přijímat fyzický kontakt s druhými a spolupracovat, rozvíjet kolektivní cítění při vytváření jedné bažiny a jejího pohybu, ovládat svůj pohyb vzhledem k zábraně v cestě

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet schopnost namíchat odstíny barev související s barevností bažinné hladiny (odstíny hnědé, zelené a žluté barvy), technikou malby vyjádřit hladinu vody bažiny s cílem dosáhnout široké škály jejích odstínů

**REFLEXE MINULÉ LEKCE A VÝTVARNÁ TVORBA:** Krátký rozhovor v kruhu o minulé lekci a dojmech z ní. Žáci se dovídají, že nyní budou po dobu 45-60 minut pracovat na výtvarném úkolu z minulé hodiny, tedy míchat další bažinné barevné odstíny kolem zářících kamenů a vytvářet tak vodní hladinu bažiny. Malba nemusí být ještě dokončena celá. Po skončení vymezené doby na práci bude po svačtinové přestávce následovat dramatická část lekce. Úklid po malování bude proveden až na úplném konci celé lekce.

**ROZEHRÁTÍ-BAŽINKOVÁ BABA:** Baba honí ostatní. Koho se dotkne, zůstává stát v prostoru a stává se malou bažinkou. Pokud se běžící hráči dotknou někoho, kdo stojí a dělá bažinku, proměňují se též v další bažinku. Cílem je, aby baba proměnila všechny hráče v bažinky. Nejdříve honička probíhá na prostoru celé třídy, později se honící baba vymění a vymezený prostor pro hru se výrazně zmenší.

**SCVRKÁVACÍ BAŽINA S BAHNITOU VODOU:** V prostoru třídy vymezují pomocí provazu kruh a vyzývám žáky ke vstupu do kruhu. V tu chvíli se všichni stávají jednou bažinou. Provazový kruh postupně zmenšuji a společně hledáme, jak moc se dá kruh zmenšit za podmínky, že všichni žáci zůstanou stát uvnitř kruhu a bažina nepřijde o žádnou svoji část. PRINCIP: Zmenšuji provazový obrys a žáci se posouvají blíže a blíže k sobě.

Provazový kruh opět rozšiřuji tak, aby si všichni mohli uvnitř kruhu posedat na zem. Skupina stále zůstává v představě společné bažiny. Vytahuji sklenici, do níž není vidět a vyprávím o tom, jak si nyní každý jednou rukou může sáhnout do vnitřku bažiny (ve sklenici je nařaděná keramická hlína tvořící bahnitý základ a v ní malé klacíky, kámen, kus gumového střapatého míčku, písek). Žáci postupně sahají do sklenice a po prostředání zkoušejí pojmenovávat, co jim které předměty uvnitř bahna připomínají a jakým dojmem na ně bahno působí. (Po vyndání ruky z bahna si ihned každý utře ruku do kolujícího ručníku, abychom se vyhnuli zdržování mytím ruky.)

**KLUZKÝ A SLIZKÝ BAHENNÍ POHYB:** Skupina se rozmístí do jedné části třídy, každý si lehá na zem a stává se bahenní vodou. Pouštím hudbu při níž se má každý v roli bahenní vody přemístit na druhou stranu třídy klouzavým, slizkým bahenním pohybem (na základě pocitu, který měli z bahna ve sklenici). Jestliže někdo potká při pohybu jinou vodu, pouze se po ní sklouzne a pokračuje svým směrem.



**POHYB BAŽINY NA PRINCIPU VOODOO A ZRCADLA:** Skupina se rozmístí na podlahu tak, aby dohromady tvořila jednu bahenní vodní hladinu, ale tentokrát bez dotyku. Žáci se přemísťují po podlaze způsobem, aby všichni zůstávali stále jednou bažinou (udrželi si od sebe stejné nebo podobné vzdálenosti). Směr a rychlost přemísťování určuji já taháním konce šátku po zemi, kterým se řídí celá skupina. V podkresu hraje hudba, skupina se pohybuje v leže na zemi.

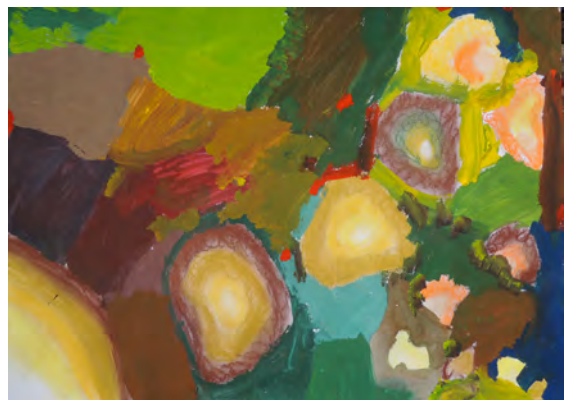
Poté se šátek stává voodoo předmětem a určuje nejen směr pohybu skupiny, ale i pozici těla všech ve skupině a způsob pohybu. Jakmile skupina pochopí princip řízení šátkem, předávám vedení postupně jiným členům ze skupiny.

Dále pracujeme na principu zrcadla. Vedu skupinu a vše, co dělám, kopíruje celá skupina – bažina. Nesmím skupinu ztratit a musím brát ohled na to, že se skupina nesmí navzájem poztrácet ani při pohybu poranit. Po čase opět předávám postupně vedení jiným členům skupiny a stávám se součástí bažiny.

Vše zakončuji opět já ve vedení, kdy jsem zrcadlem a do cíleně vybraných hudebních skladeb zkouším se skupinou hodně obtížné pohybové varianty. Nyní při pohybu postupně přejdeme ze stoje až na úplné rozplácnutí na zemi, kdy žáci vystoupí z představy bažiny.

**KRUH–REFLEXE LEKCE:** Žáci si sdělují své dojmy z pohybové práce. Co jim přišlo obtížné, zda bylo něco nepříjemné, zda se cítili jako jedna bažina, zda se jim v některých chvílích podařilo mít pocit, že jsou bahenní slizká klouzavá voda atd. Po reflexi následuje úklid po výtvarné tvorbě.





## 13. LEKCE

### SETKÁNÍ S DRAKEM A LET NA JEHO HŘBETĚ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: dokončení malby hladiny bažiny, ve skupině vytvořit jednu velkou stylizovanou postavu ze šátků

DRAMATICKÉ CÍLE: improvizovat v rámci narativní pantomimy – zpřesňovat ztvárňované činnosti v rámci děje, verbálně vyjádřit děj příběhu vyprávěním pohádky v roli maminky, v rámci kolektivní role Čanga promlouvat s drakem, společně ve skupině vytvořit jednoho velkého draka a ztvárnit jeho let s šátkovou postavou Čanga na zádech

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet spolupráci a kolektivní cítění při realizaci draka a jeho letu s šátkovou postavou, zbavovat se ostychu při verbálním projevu před skupinou

VÝTVARNÉ CÍLE: pomocí svazování šátků vytvořit stylizovanou lidskou figuru se základními charakteristickými znaky, rozvíjet vnímání textilního materiálu jako artefaktu k tvorbě (zde konkrétně k tvorbě loutky)

**ROZEHRÁTÍ – POHLCUJÍCÍ BAŽINA:** Honička inspirovaná principem hry na rybáře a ryby. Na jedné straně třídy je jeden člen, který představuje malou bažinu a chce zvětšit svůj objem. Na druhé straně je zbytek skupiny. Skupina a bažina běží proti sobě, je dovolen pouze pohyb vpřed a do stran. Koho se baba-bažina při přesunu dotkne, stává se její součástí chycením za ruku a společně při dalším přesunu přes třídu loví další členy ke svému rozšíření. Hra trvá, dokud bažina nepromění všechny ve svoji součást.

#### **DOKONČENÍ VÝTVARNÉ PRÁCE A REFLEXE NAD DOKONČENÝMI PRACEMI:**

Je vymezen kratší čas na domalování bažinné vody z předminulých dvou hodin. Malují pouze ti žáci, kteří své výtvary ještě nedokončili. Ostatní pracují na volné téma technikou rozmazávání suchého pastelu. Po dokončení následuje svačínová přestávka spojená s úklidem po tvorbě. Poté se scházíme nad dokončenými pracemi v zadní části třídy a bavíme se o procesu a obtížnosti tvorby celého výkresu a různých výtvarných problémech s nimiž žáci pracovali. *Kladu skupině různé dotazy*

*ohledně výtvarného jazyka. Působí kameny a celá cesta prostorově? Čím je toho dosaženo? Podařilo se, aby kameny zářily? Čím se tak stalo? Působí i bažinná voda prostorově? Co by se stalo, kdybyste kolem kamenů dali pouze jednu bahenní barvu? Mají všechny kameny kolem sebe barevné odstíny bažinné vody? Seřadte obrazy za sebou od těch nejpodobnějších, až po nejodlišnější. Zkuste si každý na svém obraze spočítat, kolik barevných odstínů obsahuje vaše bažinná voda. Kolik odstínů zelené se vám podařilo ve vodě namíchat? Kolik odstínů hnědé má vaše voda? Atd.*

## **KRUH – VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU V KRUHU JAKO POHÁDKU MALÉMU DÍTĚTI**

**A JAKO HOROR:** Vytahuji šátek na jehož konci uvazuji uzel. Zacházím s šátkem jako s malým miminkem a posílám ho po kruhu s tím, že každý má pokračovat v chování se k šátku v mém smyslu a po krátké chvíli ho poslat dál. Šátek by měl stále zůstat tím, čím se stal v mých rukou. Až šátek doputuje opět ke mně, ukládám ho ke spánku do středu kruhu a ptám se, v koho se šátek proměnil. Dospíváme k závěru, že šátek je malým miminkem, které teď spí a my mu budeme vyprávět jeho oblíbenou čínskou pohádku o statečném Čangovi. Po kruhu skupina v roli maminky vypráví šátkovému dítěti Čangův příběh od úplného počátku, až do přespání Čanga u starce v bažině a jeho dalšího vydání se na cestu. Každý vypráví krátkou část, pokud neví jak příběh dál pokračoval, skupina mu napoví. Příběh se musí říci za jedno oběhnutí kruhem a skončit má u posledního člena v kruhu. Částečně reguluji vyprávění jednotlivých žáků, aby mohla být tato podmínka dodržena. Po skončení příběhu беру šátek a přidávám dva uzly na boční cípy a pokládám ho jako spící figurku s rukama opět do středu kruhu.

V této chvíli se šátek proměňuje na staršího chlapečka, který miluje hororové příběhy a u vyprávění se rád bojí. Skupina má nyní vyprávět stejný Čangův příběh tomuto chlapci jako strašidelný horor. Nemá si ale přimýšlet nové postavy ani měnit děj. Má příběh pouze vyprávět strašidelně a napínavě. Úvod příběhu začínám vyprávět já a teprve po delší chvíli předávám slovo jednomu členu ze skupiny. Pořadí vyprávění je dáno na základě přihlášení o slovo.

Nakonec se skupiny ptám, v čem se obě vyprávění lišila. Co se muselo ve vyprávění změnit, aby se z příběhu pro malé dítě stal příběh hororový? Žáci pochopili, že bylo třeba pracovat s jinou intonací hlasu a přidávat do děje napínavé momenty se strašidelnou atmosférou.

**NARATIVNÍ PANTOMIMA DO HUDBY – ČANGOVO PUTOVÁNÍ K ŘECE:** Skupina se stává Čangem, který se od starce vydal dál na cestu za Západním bohem. Každý sám v prostoru pantomimicky ztvárňuje, co vyprávím do podkresu další čínské skladby:

*Jak se Čang blížil k sídlu Západního boha, stávala se cesta čím dál namáhavější a nebezpečnější. Musel se brodit bahnem, které mu bylo až po kolena a do toho hustě pršelo... Prodíral se křovinami s tak ostrými trny, že každé silnější a neopatrné opření se do křovin mu přinášelo bolestivou krvácející ránu. Některá místa mohl překonat jedině tak, že se plazil po zemi a ani halvu nemohl mít zvednutou, někde se dokonce musel plazit po zádech... Několikrát musel plavat v peřejích dravé řeky. Proud jím házel sem a tam a nebýt kamenů s výčnělky, kde se mohl vždy na chvílku zachytit, skončil by na jejím dně. Jednoho dne přišel k místu, zvanému Hadí údolí, které nešlo přejít jinak, než brzy ráno velmi opatrně a tiše našlapovat mezi stovkami spících pokroucených hadů. Nakonec se v dálce konečně objevila hora Li – sídlo Západního boha. Čang si radostně poskočil a vydal se rychle k ní. Když už byl skoro na jejím úpatí, objevila se před ním další rozvodněná řeka. Tentokrát byla ale tak široká, že vůbec nedohlédl na její druhý břeh a nikde neviděl žádný most nebo brod. Čang se posadil na břehu řeky a v zoufalství, zcela vysílen zabořil hlavu do klína. Ze smutku ho vytrhl až obrovský cákanec vody, který mu chrstl přímo do tváře. Zvedl hlavu a uviděl, jak se ze stříbřitého víru vynořil nad hladinu drak s bílou perlou na čele.*

**UČITEL V ROLI DRAKA S BÍLOU PERLOU – TŘETÍ SLIB NA CESTĚ:** Měním se v říčního draka s perlou, oslovuji skupinu v roli Čanga. Ptám se Čanga na důvod jeho smutku a cíl cesty. Vyprávím mu o svém osudu, který mi nedovoluje létat nikde jinde, než nad touto řekou a nabízím mu vyřešení jeho situace, pokud se zeptá Západního boha, co by mohlo můj osud změnit. Když skupina v roli Čanga přislíbí, nabízím jí přenést přes širokou řeku na svém hřbetě a na upomínku na mé přání dávám každému Čangovi zelenou rybí šupinu navlečenou na provázku. Tu si má každý Čang upevnit na svoje zápěstí a pak se může posadit na můj hřbet. V tu chvíli roli draka opouštím a vyzývám skupinu k opuštění role. Získanou šupinu si žáci ukládají do obálky s ostatními Čangovými předměty a přichází k hromadě šátků, kterou jsem právě vyndala na podlahu.

**ŠÁTKOVÝ ČANG A JEHO LET NA DRAČÍM HŘBETĚ:** Každý si z šátkové hromady vybírá jeden svůj šátek s instrukcí, že šátek každého bude součástí postavy Čanga, kterého mají společně pomocí svazování svých šátků stvořit.

Po vytvoření šátkové postavy se skupina stane kolektivním drakem z příběhu. Los určuje, jakou částí draka každý bude (hlava, křídla, krk, ocas). Pomocí zapojení svých těl vytváří skupina jednoho draka, který je připraven k letu přes řeku. V tu chvíli vkládám skupině v roli draka na záda šátkového Čanga a se spuštěním hudby startuji Čangův let. Skupinový drak se má snažit letět podle mého vyprávění do hudby, s tím, že drak musí dávat při letu velký pozor, aby Čang z jeho hřbetu nespádl.

*Vyprávím: Drak s Čangem vzlétl vysoko do mraků. Tak vysoko, že Čang viděl jen oblaka a paprsky slunce. Když byl drak s Čangem asi ve třetí čtvrtině cesty, začal foukat silný vítr. Sluneční záře zmizela a mraky ztmavly a zhoustly. Drak musel zpomalit a letěl velmi opatrně. Konečně z té temnoty vylétli. Náhle však znovu zafoukal silný vítr a začal tak prudce otáčet mraky, až před drakem s Čangem vznikl vír s úzkým kruhovým otvorem ve svém středu. Drak se náhle napřímil a vlétl i s Čangem přímo do středu úzkého otvoru ve víru. Čang raději zavřel oči. Když je zas otevřel, vír byl pryč a kousek před nimi se rozprostíral druhý říční břeh. Drak s Čangem pomalu přistál na břehu (sundávám z dračích zad šátkového Čanga a rozehrávám ho jako loutku). Pak se drak s Čangem rychle rozloučil a zmizel pod říční hladinou.*

**KRUH–REFLEXE CELÉ LEKCE:** Rozhovor o proběhlých aktivitách s důrazem na tvorbu velké šátkové postavy a konečný Čangův let.





## 14. LEKCE

### HRY S MALÝM LÁTKOVÝM ČANGEM

VÝTVARNÝ VÝSTUP: vytvořit malou stylizovanou postavu Čanga z příběhu pomocí textilu svazovaného provázkem

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet a obohacovat pohybový projev a výraz vzhledem k zadané situaci (zde pohyb a létání s loutkou), zlepšovat celkovou koordinaci pohybu a motoriku celého těla s důrazem na detail a jemnost, hledat jednoduché pohybové estetické kvality v rámci tvorby pohybové etudy ve dvojicích, seznamovat s principem etudy ve smyslu nejednotvárné plynulosti děje v rámci etudy, rozvíjet práci s předmětem – zde jednat s textilní postavou jako s živou bytostí v rámci zadaných dramatických okolností, pracovat s rovnováhou a těžištěm těla

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: spolupracovat ve dvojici na pohybové etudě a dalších letových situacích s Čangem, rozvíjet pohybovou a situační fantazii vzhledem k práci s předmětem, zbavovat se ostychu při hře před skupinou

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet schopnost chápat lidskou figuru v základních znacích – intuitivně pracovat se stylizací, pomocí textilu a provázku zachytit trojrozměrnou postavu z asijské pohádky ve smyslu hlava-ruce-kimono

**ROZEHRÁTÍ – PLAZÍCÍ BABA SE ŠÁTKEM NA ZÁDECH:** Všichni se pohybují po prostoru plazením po zemi a na zádech nesou položený látkový šátek. Baba nemá šátek na zádech a snaží se sebrat šátky ze zad ostatních. Komu sebrán šátek, zkamení jako ležící mrtvola v prostoru.

**KRUH – PANTOMIMICKÉ PŘEDÁVÁNÍ ŠÁTKU S VLASTNOSTÍ:** Do kruhu vysílám šátek s nějakou přidanou vlastností. Tuto vlastnost vyjadřuji pantomimicky a skupina si šátek dál předává s jeho novým charakterem. Po oběhnutí šátku kruhem skupina pojmenuje nahlas vlastnost šátku (šátek posílám jako horký, těžký, smradlavý, křehoučký, něco, z čeho jde strach, pichlavý, hebký, mokrá, lepkavý, roztomilý atd.). Po třech svých nápadech se ptám žáků, zda nemají návrh, jak ještě by se dal šátek poslat. Kdo ví, nápad realizuje. Pokud od skupiny již nepřicházejí další návrhy, realizuji své další nápady.

**MALÍ TEXTILNÍ ČANGOVÉ:** Do středu skupiny dávám hromadu barevných látek a provázky. Každý pomocí svazování ustřižené látky má vytvořit jednoduchou malou postavu látkového Čanga. Postavička nemusí mít detaily a její oděv má připomínat kimono.

**LÉTÁNÍ S MALÝM TEXTILNÍM ČANGEM:** Skupina je volně rozmístěna v prostoru, každý se stává drakem, ruce se mění v dračí křídla. Draci mají u sebe svoji textilní postavu. Do hudebního podkresu každý pohybově improvizuje na základě mého bočního vedení. Let je realizován pomocí chůze až běhu, při pohybu (letu) by figurka neměla spadnout, pokud spadne, podává si ji drak opět na záda. Hledání nejvyšší možné rychlosti pohybu s figurkou, aniž by spadla = rychlost pět.

Hledání co nejpomalejšího pohybu s figurkou na zádech = rychlost jedna. Hledání středního, nejideálnějšího pohybu s figurkou na zádech = rychlost tři. Opět pouštím hudbu a zadávám různé rychlosti letu, střídám je. Pak každý létá svojí vlastní rychlostí a volně si je prostřídává. Při letu je třeba dávat pozor na pohyb ostatních draků, zabránit srážkám. Další vypnutí hudby znamená pro draka blížící nebezpečí v podobě lidožravého ještěra. Každý drak musí postupně zpomalit tempo pohybu až zcela znehybnět a tělem skrýt Čanga před ještěrem. V roli ještěra obcházím kolem nehybných draků a hledám lidské maso. Po spuštění hudby můžou draci opět vzlétnout.

Zkoumání jak jinak než při chůzi se dá pohybovat (létat) s figurkou na zádech, aniž by spadla. Nejdříve zadávám způsoby pohybu, pak si každý hledá své vlastní varianty a možnosti (couvání, plazení, skákání přes balvany, v podřepu, po čtyřech, točením...)

Hledání dalších míst, kde je možné nést při letu figurku. Nejprve zadávám místa (na hlavě, na pravém křídle, na levém křídle, na obou křídlech, na břiše, na boku, na dlani – špičce křídylka, na krku, v zubech...). Poté každý hledá jiné své další varianty. Volné prostřídávání míst na těle s tím, že figurka je na jiné tělové místo jemně přendávána dračími křídylky. Nakonec hledání místa, kde se drakovi nese Čang nejsnadněji a nejméně padá.

**PRŮLET S ČANGEM RŮZNÝM PROSTŘEDÍM:** Dvojice vytváří přes dotyk nebo šátkové spojení jednoho draka a jejich úkolem je přenést na svém společném dračím těle jednu textilní figurku Čanga různým prostředím, které vždy zadám. Prostředí by

mělo ovlivnit způsob dračího letu. Let je realizován skrze celou školní budovu, začíná ve třídě a končí opět v ní. Figurka by neměla spadnout. Každá dvojice si počítá počet pádů své figurky. V různých částech budovy měním prostředí pro průlet (v krásném počasí, v silném větru, v silném dešti, při padání obrovských kroupů, průlet ohněm, v husté mlze, kde není vidět, v mlze, která připomíná med, v mrazu, kdy se drak začne klepat zimou, v kouři – nutnost přistání a plazení se při zemi, kde jedině se dá dýchat, přes obrovské balvany na zemi, skrývání se za nimi před obry...).

**ZÁBAVNÝ LET PRO ČANGA – ZRCADLA:** Práce ve dvojicích. V podkresu jemně hraje hudba. Jeden ze dvojice pohybově improvizuje se svojí figurkou, druhý ho s vlastní figurkou, co nejpřesněji napodobuje. Každý je drakem, který se snaží pro Čanga uskutečnit, co nejzábavnější a nejzajímavější let. Figurce nevadí, když bude hlavou dolů, chvíli poletí vzduchem nebo udělá ve vzduchu kotrmelec. Drak si figurku může přehazovat nebo přendávat svými křídýlky. Figurka by neměla spadnout, má zažít létání na různých částech dračího těla a přemísťovat se z těchto částí dobrodružným létacím způsobem. Pád figurky na zem znamená střídání rolí ve dvojici (i bez pádů figurky se dvojice musí ve vedení prostřídat). Aby skupina lépe pochopila zadání, sama ukazují krátkou improvizaci s figurkou.

**POHYBOVÁ LÉTACÍ ETUDA S TEXTILNÍM ČANGEM VE DVOJICÍCH:** Dvojice dostávají úkol vymyslet a připravit zajímavý let s jednou nebo oběma figurkami Čanga, kde se objeví jak různé způsoby letu draků, tak průlet různým prostředím, tak nesení Čanga na různých částech dračího těla. Čangovu figurku(y) si mohou během létání oba hráči buď střídavě předávat nebo s figurkou může létat pouze jeden z dvojice. Během přípravy hraje v podkresu hudba, která bude pouštěna i při prezentování letů. Dvojice mají začít svůj let vzlétnutím ze země a skončit přistáním na zemi. Mají se pokusit zapojit do letu i dramatický dobrodružný moment. Let nemusí být příliš dlouhý. Čang by neměl moc padat, nejlépe vůbec.

Po přípravě následuje přehlídka dračích letů jednotlivých dvojic.

**KRUH–REFLEXE LEKCE:** Skupina se nejdříve vyjadřuje k jednotlivým letům dvojic (k obtížnosti, ke spolupráci, k zajímavosti jednotlivých letů nebo momentů v nich atd.) a poté k celé lekci.



## 15. LEKCE

### VZHLED ASIJSKÉHO DRAKA A JEHO TVORBA

VÝTVARNÝ VÝSTUP: technikou modelování z keramické hlíny zachytit podobu čínského draka se všemi jeho charakteristickými znaky

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: seznámit s rozdílným vzhledem asijských a evropských draků a s různým chápáním jejich významu v obou kulturách s důrazem na kulturu asijskou

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet schopnost pracovat technikou modelování – zde modelováním zachytit trojrozměrnou podobu asijského draka s hlavou, zkrouceným hadím tělem a šupinatou kůží, pomocí otisků různých předmětů a nástrojů vyjádřit v hlíně vlastní dračí kůži se šupinami

**ROZEHŘÁTÍ – DRAČÍ HONIČKA:** Baba je drakem a pohybuje se vlastním dračím způsobem (ruce jsou křídla). Tento způsob pohybu kopíruje celá skupina při honičce. Kdo je chycen, stává se novou babou a zavádí jiný nový dračí pohyb, kterým se opět pohybuje celá skupina.

**HLEDÁNÍ ASIJSKÉHO DRAKA:** V prostoru rozmisťuji na zem obrázky různých druhů draků mezi nimiž jsou dva draci asijské (čínský a japonský). Skupina je vyzvána, aby společně tyto dva asijské draky mezi jinými dračími obrázky zkusila najít. Ve chvíli, kdy všichni souhlasí s výběrem, přináší vybrané obrázky ke mně.

**KRUH:** Krátce si zopakujeme, co se dělo minulou lekci. Pak prozrazuji skupině, zda její volba dvou asijských draků byla správná a oba obrázky kladu do středu kruhu. Následuje rozhovor o odlišnostech asijských a evropských draků nejen vzhledových a skupina se dovídá, že ji čeká tvorba asijského draka z keramické hlíny.

**ZADÁNÍ VÝTVARNÉHO ÚKOLU A PRÁCE NA NĚM:** Ukazuji princip modelování dračí hlavy. Následně každý tvoří z keramické hlíny nejdříve hlavu svého asijského draka se všemi detaily a teprve pak začne modelovat zkroucené hadovité dračí tělo, typické pro asijské draky. Nakonec je drak zdoben šupinami a ostny s pomocí různých keramických nástrojů.





## 16. LEKCE

### DRAČÍ LÉTÁNÍ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pomocí řazení teček zachytit část letové dračí dráhy technikou kresby tuší, řazením malých papírových čtverců zobrazit část své letové dráhy na podlaze v prostoru třídy a propojit svoji dráhu s ostatními dráhami

DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet možnosti a varianty dračího pohybu a způsobu spojení fyzickým kontaktem, kolektivně ztvárňovat jednoho asijského draka bez fyzického kontaktu a ve spojení s jednotným kolektivním pohybem

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet ovládání vlastního dramatického projevu ve prospěch kolektivního dramatického díla, prohlubovat ohleduplnost k druhým a schopnost respektovat prostor druhých, přijímat odpovědnost za kolektivní umělecké dílo, rozvíjet pohybovou paměť

VÝTVARNÉ CÍLE: rozvíjet schopnost vnímat linii jako přenašeč různých obsahů – zde letovou dračí dráhu, užívat řazení malých geometrických tvarů k vytvoření linie symbolizující vzdušnou letovou dráhu, rozvíjet schopnost vnímat výtvarné dílo jako součást prostoru a prostor jako součást výtvarného díla, rozvíjet schopnost používat prostor jako prostředek ke vzniku výtvarného díla, a tak transformovat jeho původní funkci

**ROZEHŘÁTÍ – DRAČÍ HONIČKA JINÁ VARIANTA:** Baba je dračí hlavou, která postupně potřebuje získat články svého hadovitého dračího těla. Kdo je chycen přidává se k honícímu draku tak, že se zařadí za něj a spojí se s ním položením svých rukou na jeho ramena, takto se přidávají další chycené články, honící drak se nesmí rozpojit. Další články chytá pouze přední člen draka svými rukama. Pokud dojde k rozpojení draka, uvolněné články jsou opět volnými a drak si je musí znova chytit.

**KRUH:** Krátké zopakování činnosti v minulé lekci.

**LÉTÁNÍ ASIJSKÉHO DRAKA MEZI MRAKY:** Do prostoru třídy rozkládám bílé papírové ovály, které v minulých hodinách byly bílými kameny a nyní se proměňují v bílé husté mraky na nebi. Mezi těmito mraky bude do hudby létat kolektivní asijský

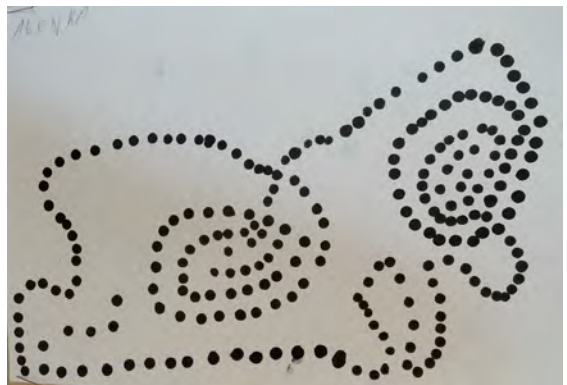
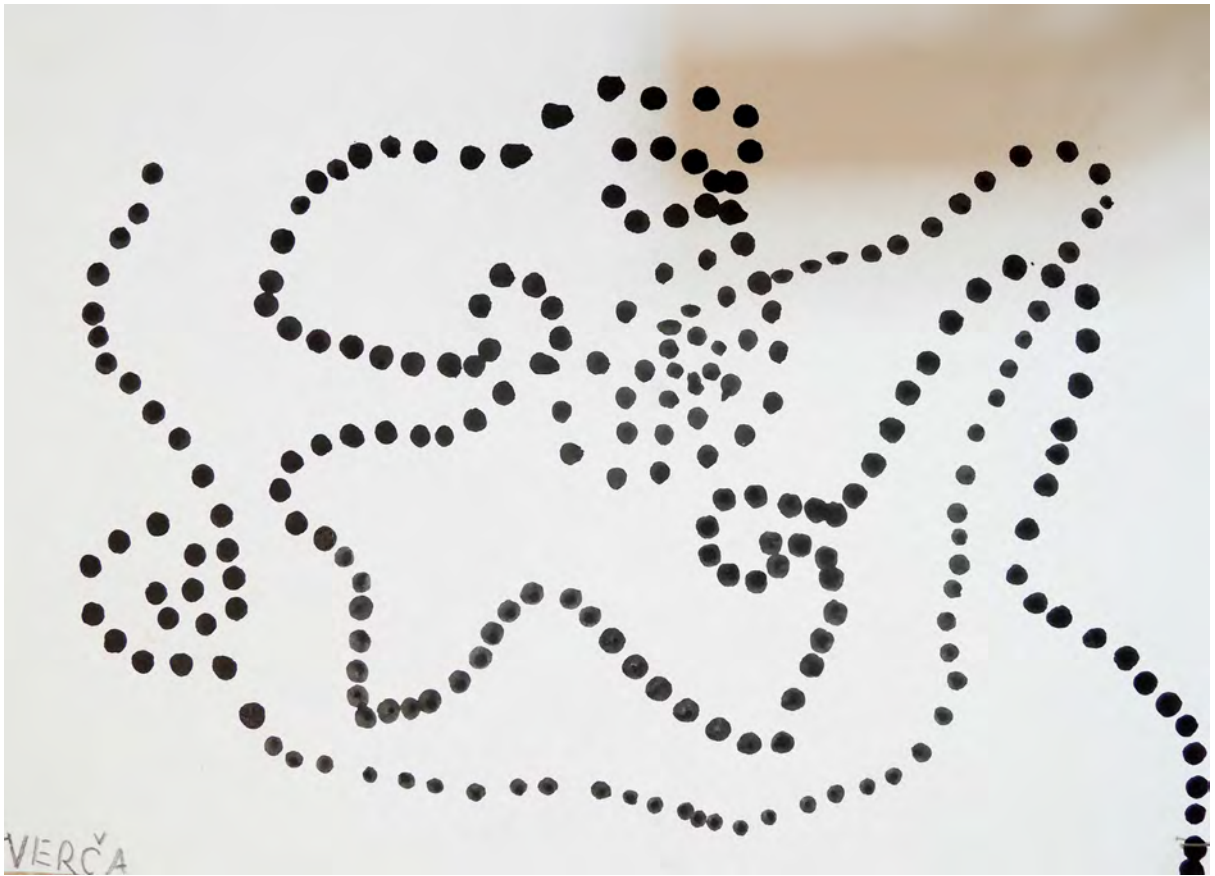


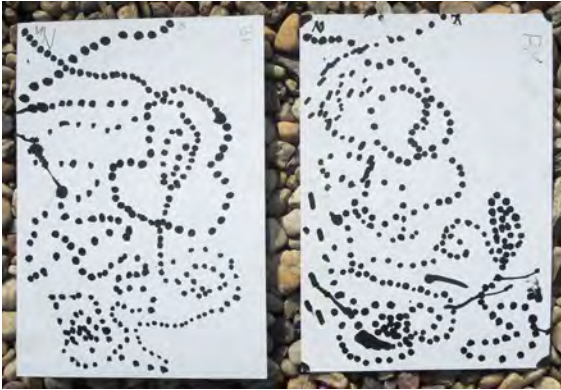
drak, který nesmí ztratit své články a ani stoupnout na bílý mrak. Skupina vytváří draka zařazením za sebe, ale již bez dotyku. První člen draka určuje způsob dračího letu, tedy typ chůze a způsob mávání křídly (ruce jsou křídla) a zbytek skupiny jeho pohyb kopíruje. Při ztišení hudby odchází první člen na konec draka a nový přední člen zavádí jiný způsob dračího pohybu. Nechávám prostřídat více členů skupiny. Pokud někoho nenapadá nový dračí pohyb, odchází ihned na konec dračího těla. Počítám kolikrát drak omylem šlápnul (narazil) na bílý mrak.

**VOLNÉ LÉTÁNÍ ASIJSKÉHO DRAKA:** Odstraňuji bílé mraky a podlaha se stává volným nebem. Znovu vytváříme společného asijského draka, tentokrát zapojením přes držení jednou rukou, druhá ruka zůstává volným křídlem. Dračí hlavou jsem já a budu řídit celý průběh nynějšího dračího letu. Skupina kopíruje mé letací pohyby i hlasový dračí projev. Drak se nesmí rozpojit. Dávám instrukci pozorně vnímat dráhu, kterou na nebi letem vytváříme i imaginární prostředí, na které bude drak při letu reagovat. Let bude trvat po dobu dvou puštěných hudebních skladeb.

**KRUH-REFLEXE SPOLEČNÉHO LETU:** Jak se vám společně letělo? Jaká byla letová dráha našeho draka? Dá se letová dráha nějak zviditelnit, abychom si ji dokázali lépe představit? Byl let našeho draka jednoduchý? Jakým prostředím asi letěl? Který úsek jeho letu byl nejnáročnější? Podle čeho se to dalo poznat? Letěl stále stejně rychle? Byl v nějakém úseku letu v nebezpečí? atd.

**GRAFICKÝ TEČKOVÝ ZÁZNAM NEJZAJÍMAVĚJŠÍ ČÁSTI LETOVÉ DRÁHY:** Každý pomocí řazení tušových teček za sebou zaznamenává do formátu A4 část dračí letové dráhy, která mu nejvíce uvízla v paměti a zároveň přišla nejzajímavější.





**ZVIDITELNĚNÍ DRAČÍCH LETOVÝCH DRAH NA PODLAZE TŘÍDY:** Do středu třídy umístí hromadu malých papírových černých čtverečků. Podlaha se proměňuje opět na oblohu, kde prolétávají různí draci. My jejich letové dráhy budeme zviditelňovat pomocí skládání černých čtverečků za sebou. Každý si bere část černých čtverečků a nejdříve zviditelňuje letovou dráhu, kterou má tečkami zaznamenanou na papíře. Poté svoji dráhu podle fantazie rozšiřuje a propojuje ji s ostatními dračími dráhami. Kdo dokončí svoji práci, sedá si na stoly po stranách třídy a udržuje klid. Při práci na dráze nikdo nemluví, v podkresu hraje hudba. Dráhy budou zbořeny až po odchodu žáků.

**REFLEXE NAD DRAHAMI:**

Po dokončení všech papírových drah si skupina sedá na okolní stoly a společně se bavíme o proběhlé práci a vzniklém díle na zemi i o skutečných zvířatech, která na nebi také zanechávají neviditelné letové dráhy.





## 17. LEKCE

### DRAČÍ LETOVÁ DRÁHA

### LÉTACÍ HRY A KRESEBNÝ ZÁZNAM

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pomocí tužky a olejových pastelů zaznamenat fantazijní liniovou letovou dráhu draka do formátu A2

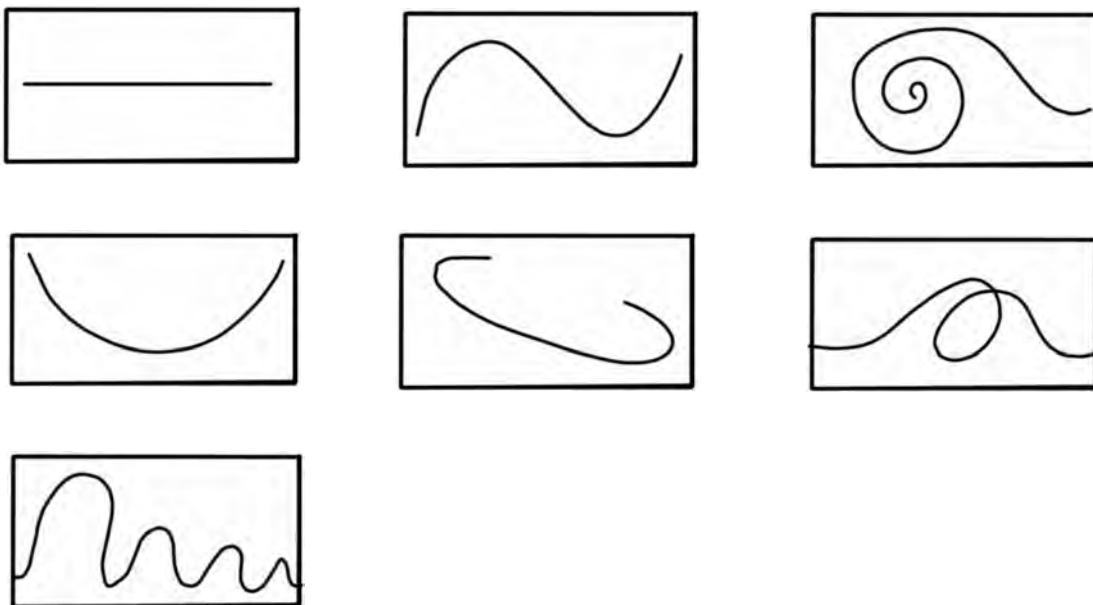
DRAMATICKÉ CÍLE: rozvíjet prostorovou představivost a vnímání sama sebe ve vztahu k prostoru a k ostatním, fyzicky ve skupině ztvárnit liniový obrazec představující část letové dráhy

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet skupinové cítění a schopnost vnímat linii jako výtvarný, trojrozměrný a pohybující se prostředek, seznámit s principem hadího pohybu a smyslem klikatění pro pohyb

VÝTVARNÉ CÍLE: pomocí stáčení, barvy a tloušťky linie zaznamenat letovou dračí dráhu do formátu A2, použít barvu a stínování tužkou jako symbolického nositele informace o průběhu letu, uplatnit techniku stínování tužkou a kresbu olejovým pastelem, s volbou barev pracovat intuitivně na základě předchozích prožitků, stínování tužkou uplatnit v nejnáročnějších částech letu, rozvíjet schopnost vnímat abstraktní výtvarné dílo a schopnost chápat jeho prvky jako možné nositele informace, kterou do nich tvůrce vložil

**ROZEHRÁTÍ – ODPOČÍVAJÍCÍ ZKROUCENÝ ASIJSKÝ DRAK:** Na papírech formátu A4 mám nakresleny různé obrazce znázorňující způsob zkroucení těla ležícího asijského hadího draka. Tyto obrazce postupně ukazují skupině, která je má kolektivně spojením svých těl fyzicky ztvárnit v prostoru. Nejdříve s tvorbou obrazců pomáhají dva vybraní žáci=sochaři, kteří mohou vše řídit, ale pouze pantomimicky. Po prozkoumání všech nakreslených variant ukazují obrazce znovu, ale tentokrát je žáci společně tvoří bez pomocných sochařů a opět bez mluvení.

### Zobrazované obrazce:



**LÉTÁNÍ DO HUDBY KLIKATÝM POHYBEM:** Krátký rozhovor o způsobu klikatého pohybu hadího asijského draka, který je společný s pohybem hadů. Vysvětlení smyslu klikatění pro vznik pohybu u hadů. Skupina je rozdělena na dvě poloviny, kdy každá z polovin vytváří spojení přes dotyk jednoho draka. Na spuštění hudby se každý drak začne pohybovat po prostoru klikatým způsobem. Charakter pohybu řídí první člen v čele = dračí hlava. Během hudební skladby postupně zmenšují letový prostor na minimální možný. Oba draci musejí po celý čas udržet svůj klikatý pohyb a nesmí se srazit s dračím kolegou.

**LÉTÁNÍ MEZI MRAKY PŘES RŮZNÁ TĚLOVÁ ZAPOJENÍ:** Do prostoru na zemi opět rozmisťují bílé papírové ovály představující bílé husté mraky. Do nich nesmí během hry nikdo narazit šlápnutím nebo odkopnutím. Skupina vytváří jednoho asijského draka zapojením přes dotyk. Způsob dotykového zapojení udává první člen v drakovi. První členové se na daný signál postupně střídají (první odchází vždy na konec draka a tak se do vedení dostává druhý člen v zapojení) a každý z nich zavádí novou variantu dotykového spojení, kterým se drak po krátký čas pohybuje mezi kameny. Po celou dobu hraje asijská hudba, která podněcuje dračí pohyb. Cílem je



vymyslet co nejvíce možností fyzického spojení dračích článků a prozkoumat stupeň obtížnosti společného pohybu v daném zapojení.

**REFLEXE V KRUHU A ZADÁNÍ VÝTVARNÉ PRÁCE:** Krátký rozhovor o proběhlé činnosti. Zhodnocení různých variant společného propojení v jednoho draka a s nimi souvisejícími obtížnostmi pohybu. Připomenutí náplně minulé lekce. Zadání nového výtvarného úkolu. Tvorba dračí letové dráhy do formátu A2 pomocí zdvojené linie. Inspirace vlastní tečkovanou dráhou vytvořenou v minulé lekci, kterou dále podle své fantazie každý rozvíjí v prostoru výkresu. Po rozkreslení dráhy tužkou pokračují žáci v jejím barevném a stínovaném zpracování.

**PRÁCE NA LETOVÉ DRÁZE:** Žáci na výtvarném úkolu pracují až do konce hodiny.

## **18. LEKCE**

### **DRAČÍ LETOVÁ DRÁHA**

### **LÉTÁNÍ POSLEPU A KRESEBNÝ ZÁZNAM**

VÝTVARNÝ VÝSTUP: pokračování v kresebném záznamu letové dračí dráhy

DRAMATICKÉ CÍLE: pohybem, gestem a zvukem vyjádřit charakter draka v zadané situaci, zástupnou dračí řečí vyjádřit vnitřní rozpoložení draka v zadaných dramatických okolnostech, v malé skupině ztvárnit dračí nehybné vejce

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost prostorové orientace bez použití zraku – zbystřovat tak jiné smysly, budovat schopnost důvěry v partnera a schopnost odpovědnosti za bezpečí druhého, obohacovat výrazové možnosti nonverbální komunikace v dramatické situaci

VÝTVARNÉ CÍLE: viz. předchozí lekce

**ROZEHRÁTÍ – DRAČÍ HONIČKA TROJIC:** Skupina se rozdělí do trojic, které se spojí za sebou pomocí držení šátků a vytvoří tak dlouhého asijského draka. Jeden trojicový drak honí další draky. Baba se předává rukou přes člena v čele, který se musí dotknout posledního člena v jiném drakovi. Drak se během honičky nesmí rozpojit. Pro každou novou babu je určen nový způsob pohybu, kterým se pohybuje celá skupina, tedy drak se nepohybuje pouze během.

Druhá varianta honičky: Babou je tříčlenný drak vytvořený opět přes držení šátků. Ostatní členové skupiny jsou volní samostatní malí draci. Ti mohou být chyceni jedině tak, že je honící drak uzavře do kruhu, který vytvoří ze svého těla. Takto chycení draci se přidávají k honícímu drakovi a připojují se k němu dalším šátkem. Honící drak může uzavřít do svého kruhu více malých draků najednou, pokud se mu to povede. Cílem je pochyvat všechny malé draky. Malí draci nesmí z kruhu utíkat podlézáním, pouze neuzavřenou mezerou.

**LÉTÁNÍ POSLEPU:** Trojice z počáteční honičky vytváří opět společného draka držím za ruce a zvolí si svého vůdce, který bude vpředu. Sdělují skupině, že dvěma členům v jejich dračím těle budou zavázány oči, vidět bude pouze první člen. (první člen = dračí hlava, další členové = slepé dračí články) Po spuštění hudby se drak rozletí po prostoru a nesmí se zastavit. Vidící člen skupiny provází své oslepené členy prostorem tak, aby se nikdo s nikým nesrazil a aby nedošlo k rozpojení rukou.

Ve chvíli, kdy se všichni draci již bezpečně pohybují po prostoru přicházím s novou instrukcí, která bude let komplikovat. V určitém okamžiku se drak může dostat do vzdušných oblastí, kde mu bude hrozit nebezpečí různého stupně. Ve chvíli, kdy přestane hrát hudba, musí se drak začít pohybovat co nejnižší plížením po zemi, nebezpečí je velké. Na opětovné spuštění hudby se drak může zas volně rozletět. Ve chvíli, kdy přestane hrát hudba a ozvou se údery na buben a divné skřeky, je nebezpečí smrtelné a drak se musí MASKOVAT tak, že svým tělem napodobí jedno velké dračí vejce a naprosto znehybní (trojice se musí schoulit k sobě, aby uskupením připomínala tvar vejce). Po spuštění hudby nebezpečí pomíjí a drak se opět rozletí do prostoru. Různě střídám druhy nebezpečí a volný let.

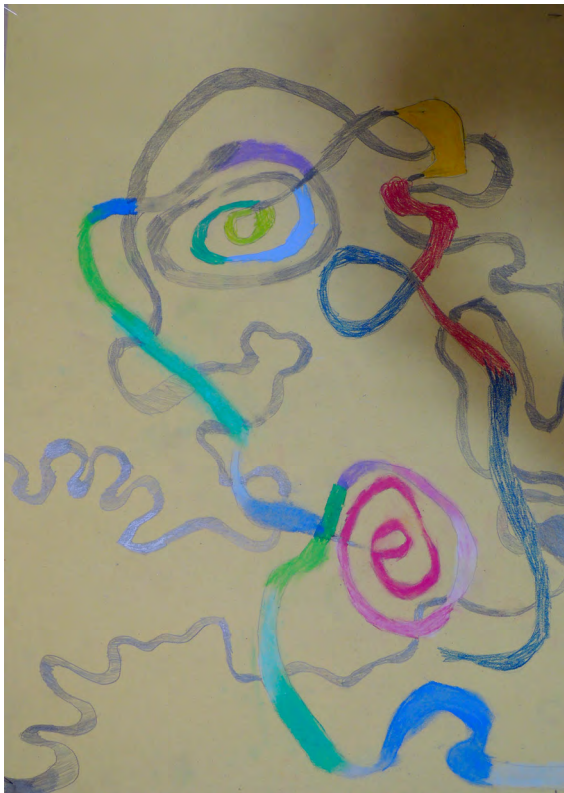
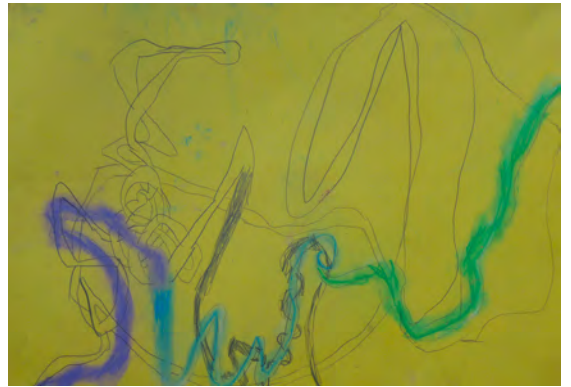
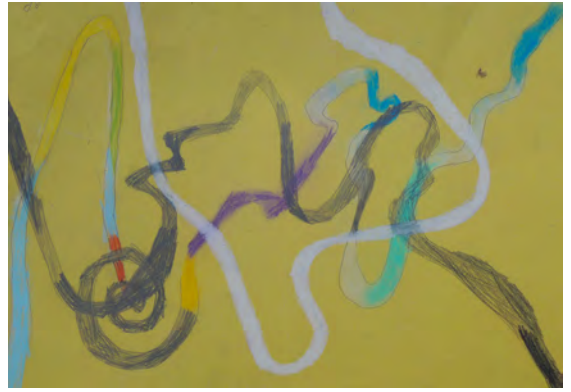
Změna člena ve vedení skupiny. Původní vedoucí si zavazuje oči a stává se dračím článkem. Nově uskupení draci se opět rozlétávají do prostoru na spuštění hudby. Volné létání. Po chvíli začnu let komplikovat pokládáním bílých oválů symbolizujících husté mraky na zem třídy. Žádný drak nesmí o bílý ovál ani zavazit. Postupně rozšiřuji počet oválů na zemi, až jimi hustě vyplním celý prostor podlahy a tím silně omezím volný pohyb draků. Po celý čas letu se žádný drak nesmí zastavit ani srazit s jiným drakem. Počítám šlápnutí jednotlivých draků na bílé mraky.

**REFLEXE V KRUHU:** Krátce pohovoříme o proběhlých letech, především o dojmech slepých členů skupin a naopak těch ve vedení. Kladu skupině různé dotazy. Jak se vám létalo poslepu? Jaké to bylo, vést dva své kamarády, kteří nevidí? Které situace v letu vám přišly nejobtížnější? Jak jste se cítili jako společné vejce? Jak Vám šlo společné plazení? Je těžší nechat se vést a nebo dělat vůdce? Co se změnilo, když se místnost začala postupně zaplňovat bílými mraky? Jak tuto situaci vnímali oslepení členové v dracích?

Připomenutí práce na výtvarném zpracování letové dráhy z minulé hodiny.

**POKRAČOVÁNÍ VE VÝTVARNÉ PRÁCI NA LETOVÉ DRÁZE A JEJÍ DOKONČENÍ:**





## 19. LEKCE

### DRAČÍ KOMUNIKACE

### A PATINOVÁNÍ KERAMICKÝCH DRAKŮ

VÝTVARNÝ VÝSTUP: dokončení liniové letové dráhy,

pojednat povrch keramických asijských draků technikou patinování

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost verbálně vyjádřit své dojmy z výtvarných děl spolužáků a z práce na vlastním výtvarném díle, rozvíjet schopnost pojmenovat výtvarné techniky a některé výtvarné prvky obrazného vyjádření, rozvíjet schopnost reflektovat vlastní výtvarnou činnost

VÝTVARNÉ CÍLE: uplatnit techniku patinování na vlastním keramickém díle a učit se chápat její princip a odlišnost od techniky glazování

**ROZEHRÁTÍ – HONIČKA V DRAČÍCH ROLÍCH:** Skupina se proměňuje v dračí mláďata, ztvárňuje je pohybem a zvukem a v těchto rolích se honí a předává si babu. Po chvíli se skupina proměňuje v dračí silné samce a honí se v jejich rolích. Skupina se proměňuje v něžné a jemné dračí samičky, které se honí elegantně. Nakonec se skupina honí v rolích strašně starých dračích samců, kteří se pohybují velice pomalu, těžce a opatrně a u toho vzdychají a funí.

**DRAČÍ KOMUNIKACE V ROLÍCH:** Skupina se dělí na dvě poloviny, které se budou postupně spolu setkávat v různých rolích a v rámci těchto rolí spolu budou komunikovat. Komunikační prostor vymezují položením dlouhého provazu v polovině třídy, kdy každá ze skupin může být pouze na jedné své polovině. K provazu ve středu se každý může těsně přiblížit, ale nesmí ho překročit a vstoupit do teritoria druhé skupiny. Všichni se budou postupně proměňovat v draky v daných situacích, které budou určovat bočním vedením. Někdy budou dračí role obou skupin stejné a někdy se budou lišit. Komunikace bude realizována spontánně a improvizovaně pohybem a zvukovým projevem v roli draků. Ve druhé fázi některých rolí budou moci žáci použít i konkrétní slova jako kdyby draci mohli mluvit. Komunikační partner se pro každého určí dopředu, aby se nestalo, že někdo nebude mít na koho reagovat a bude se cítit odstrčený.

### **Zadávané role a situace:**

*Proměna v dračí silné samce plné sil, kterou si chtějí navzájem dokázat. Touží po boji, zuří, vyzývají se navzájem k boji.*

*Dračí námluvy. Proměna v dračí samce a dračí samičky. Samci se snaží samičku okouzlit. Chtějí ji nějak zaujmout, přilákat. Samičky se nejdříve zdráhají, ale nakonec samci projeví své sympatie.*

*Proměna v dračí sourozence, bratry a sestry. Vyzývají se ke hře, provokují se, dráždí se, hádají se, urazí se, pak se jeden ze sourozenců snaží znova usmířit. Uražený sourozenec se nejdříve zdráhá, ale nakonec se oba sourozenci usmířují a opět se vyzývají ke hře. Zde ve chvíli, kdy se sourozenci dračím způsobem hádají hru stopují a ukládám skupině, aby nyní místo zvuků zkusili použít opravdová slova, stále však zůstávají v rolích draků sourozenců. Hru nechám běžet se slovy do chvíle, kdy komunikace funguje a plyne, pak znovu přejdeme v komunikaci zvukem.*

*Setkání dvou kamarádů, z nichž jeden je strašně líný a zrovna se mu nic nechce a druhý je naopak hyperaktivní a plný energie a potřebuje si co nejdříve začít hrát. Snaží se proto svého kamaráda nějak zaujmout a strhnout pro hru.*

*Ztracené dračí mláděátko v lese hledá a volá svoji maminku. Maminka ho nevidí, také ho volá, hledá a má o něho starost. Nakonec se zdálky uvidí a běží k sobě. V této chvíli odstraňuji provaz ze středu třídy a dovoluji mamince a mláděti se v rolích šťastně setkat a pomocí dračích zvuků vyjádřit své pocity a zážitky ze ztracení. Kdo chce, může v této fázi opět pro rozhovor použít konkrétní slova. Vše končí usnutím mláděte pod křídly dračí mámy.*

**REFLEXE V KRUHU:** Rozhovor o dračích rolích, snadnosti či obtížnosti jejich ztvárňování. O rozdílné komunikaci pomocí zvuků a konkrétních slov, o pocitech ze vzájemné komunikace a vžití se do jednotlivých rolí atd.

**ROZHOVOR NAD VYPÁLENÝMI ASIJSKÝMI DRAKY, UKÁZKA TECHNIKY PATINOVÁNÍ A SAMOSTATNÉ PATINOVÁNÍ KERAMICKÝCH DRAKŮ:** V zadní části třídy rovnáme vedle sebe vypálené keramické asijské draky, které žáci tvořili v minulých lekcích. Každý se snaží identifikovat toho svého a případně k němu dohledat odlámané části, které se později přilepí. Vedeme rozhovor o jejich vzájemných odlišnostech a společných znacích se zaměřením na to, co všechno z těchto draků dělá draky asijské. Na vypáleném kusu keramiky ukazují způsob patinování kyslíčnickem železa. Vysvětlujeme si rozdíly mezi patinováním a glazováním a výsledném efektu obou technik po vypálení. Nakonec každý sám patinuje svého keramického draka.

**REFLEXE NAD DOKONČENÝMI VÝKRESY LETOVÝCH DRAH Z MINULÉ LEKCE:** Po úklidu třídy po patinování draků narovnáme vedle sebe hotové výkresy letových dračích drah a společně o nich vedeme rozhovor. Pojmenováváme si výtvarné problémy a techniky s nimiž se ve výtvorech pracovalo. Jak se komu na dráze pracovalo? Porovnáváme podobnosti a odlišnosti tvarů jednotlivých drah. Co všechno může zachycovat tato nakreslená barevná linie, pokud bychom nevěděli, že se jedná o letovou dráhu? Hledáme skryté významy skroucených linií na papíře. Žáci říkají své asociace: dráha řeky, silnice, dráha po žížale nebo šnekovi, myší cestička pod zemí, ztracená zkroucená tkanička na zemi atd. Žáci se učí vidět konkrétní představy v abstraktním výtvarném díle.

## 20. LEKCE

### VELKÉ ČANGOVO ROZHODOVÁNÍ – DOKONČENÍ PŘÍBĚHU

DRAMATICKÉ CÍLE: ve skupině ztvárnit zadanou situaci technikou rozehraného živého obrazu, jednat a promlouvat v roli za postavu z příběhu

OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ CÍLE: rozvíjet schopnost empatie skrze vcitování se a vstupování do rolí postav z příběhu, budovat morálně vol postoj k problematice slibu a jeho dodržení – Je lepší dodržet slib a vzdát se vlastních potřeb ve prospěch plnění slibu? Je vždy porušení slibu špatné? Hrají úlohu i důvody k porušení slibu?, rozvíjet schopnost vést diskusi ve skupině, vyjádřit a obhájit verbálně svůj postoj k dané tématice, rozvíjet schopnost přijmout rozhodnutí celé skupiny na základě



demokratických pravidel a tolerantně přijmout opačný názor druhého a tento opačný názor respektovat, budovat schopnost rozhodnout se za postavu v dramatické situaci

## **ROZEHRÁTÍ–HONIČKA NA PŘÁNÍ SKUPINY:**

**KRUH – PŘIPOMENUTÍ CELÉHO DOSAVADNÍHO ČANGOVA PUTOVÁNÍ A JEHO TŘECH SLIBŮ DANÝCH SVÝM ZACHRÁNCŮM:** Do středu kruhu kladu tři upomínkové předměty (váček s rýží od Komači, stromovou kůru od starce v bažině a zelenou dračí šupinu), které dostal Čang během svého putování za Západním bohem a ptám se žáků na původ těchto předmětů. Když skupina správně objasní situace, které se k předmětům váží, začínám znovu od začátku vyprávět Čangův příběh. Během svého vyprávění však dělám chyby v ději (v pořadí událostí nebo přidáváním jiných situací a postav), které má skupina vždy postřehnout a opravit. Opravení vypadá tak, že jakýkoliv člen skupiny nebo celá skupina zastaví mé špatné vyprávění a napoví mi, jak to v příběhu bylo skutečně dál. Teprve pak pokračuji v dalším vyprávění.

**ZHMOTNĚNÍ DĚJE ROZEHRANÝMI ŽIVÝMI OBRAZY:** Skupina se rozdělí do čtyř trojic. Každá trojice si vylosuje jednu část děje z Čangova příběhu. Tuto část děje ztvární rozehraným živým obrazem s dialogy. Na vylosovaném lístku je vždy napsaná jedna dějová situace. Tuto situaci však má skupina v rozehraném živém obraze rozvinout a použít promluvy mezi postavami. Obraz začíná štronzem a končí opět štronzem, které si sama určí a naplánuje každá skupina. Žádná ze skupin neprozrazuje, jakou část děje bude oživovat.

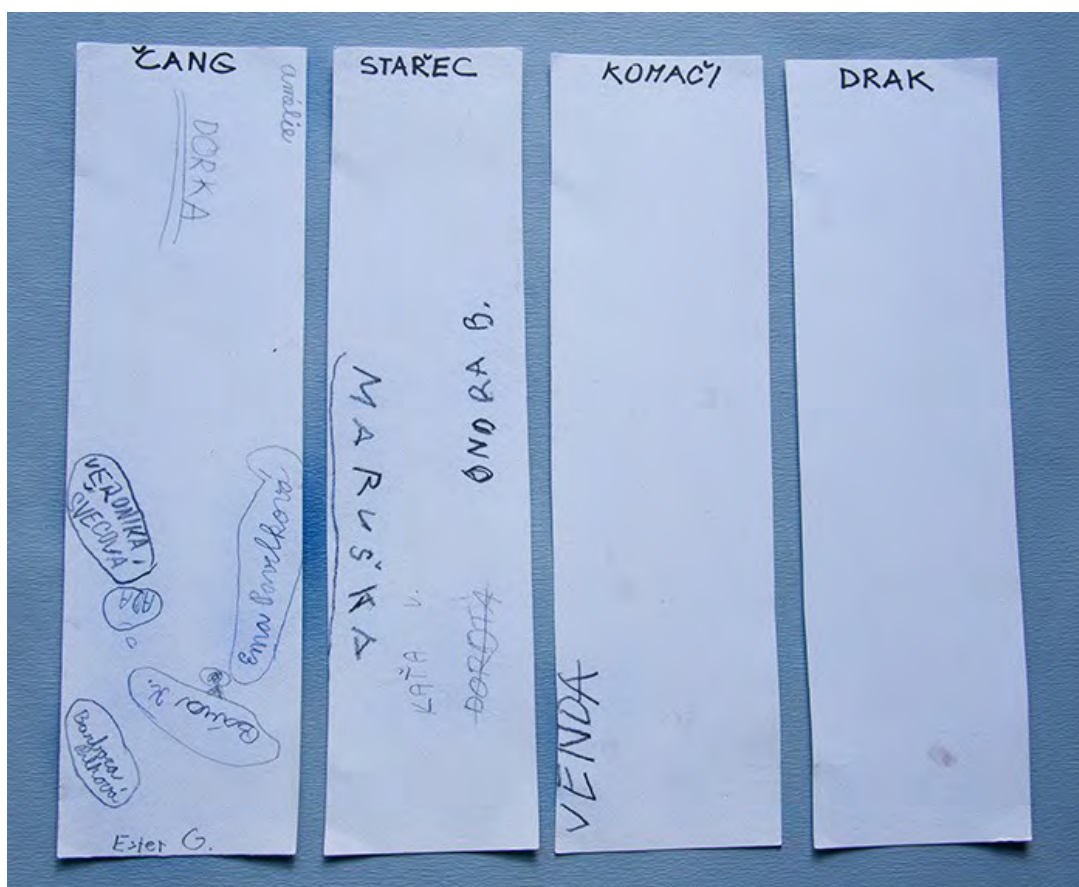
**Losované situace:** Bezútešná situace v rodné vsi a Čangovo rozhodnutí vydat se na cestu za Západním bohem, záchrana od Komači a první Čangův slib na cestě, setkání se starcem v bažině a Čangův druhý slib na cestě, setkání s drakem a Čangův třetí slib na cestě.

**PREZENTACE PŘIPRAVENÝCH ROZEHRANÝCH ŽIVÝCH OBRAZU:** Každá ze čtyř skupin prezentuje svůj obraz. Po skončení každého obrazu si pojmenujeme o jakou přesně šlo situaci v příběhu. Pořadí obrazů je libovolné kromě posledního.

Záměrně ponechávám na konec skupinu, která rozehrává Čangovo setkání s drakem.

**POKRAČOVÁNÍ V PŘÍBĚHU – UČITEL V ROLI ZÁPADNÍHO BOHA:** Hned po prezentaci rozehraných živých obrazů se každý stává postavou Čanga, dostává jeho upomínkové předměty na sliby a je mnou přiveden před bránu paláce Západního boha. (Odvádím skupinu za dveře třídy a vyzývám ji, ať pozorně poslouchá a čeká, dokud ji nepozve dovnitř sám Západní bůh.). Odcházím do třídy a v roli Západního boha zvu skupinu ke vstupu dovnitř. Následuje rozhovor mezi mnou a kolektivním Čangem, kdy se ho ptám na důvody jeho příchodu ke mně. Rozhovor se skupinou vedu tak, abych se od žáků postupně dozvěděla všechny 4 otázky, na které se mně má Čang zeptat. Teprve pak Čangovi sděluji, že obvykle dávám návštěvníkům odpověď pouze na jednu otázku, ale u něho udělám výjimku a za jeho odvalu mu dovolím zeptat se na otázky tři. Vybrat je má do zítřejšího rána, kdy ho ještě jednou pozvu do svého paláce a na zvolené dotazy mu rád odpovím. Pak Čanga vykazují pryč ze svých komnat.

**ČANGOVO KONEČNÉ ROZHODOVÁNÍ MEZI SLIBY A VLASTNÍ OTÁZKOU – VLASTNÍ ROZHODNUTÍ A NÁSLEDNÁ KOLEKTIVNÍ DISKUSE:** Skupina vstupuje opět do třídy a sedá si ke mně do kruhu. Nejdříve, bez jakéhokoli diskutování, se každý sám za sebe rozhodne, jak by jednal za postavu Čanga v nynější situaci. Jestli raději dodrží sliby, které dal třem postavám na své cestě a domů se vrátí bez odpovědi na vlastní otázku a nebo vynechá otázku jedné z postav a domů se vrátí s odpovědí na vyřešení situace v rodné vsi s mrtvou jezerní vodou. Před rozhodováním ještě skupině sděluji, že se všemi postavami se Čang na zpáteční cestě musí znovu setkat. Pokud se rozhodne nedodržet slib daný jedné z postav, bude jí muset sám důvod ke svému rozhodnutí vysvětlit. Pak do středu kruhu kladu čtyři pruhy bílého čistého papíru se jmény postav, jejichž otázka může být vynechána (Čang, Komači, stařec, drak s bílou perlou). Během pěti minut se má každý rozhodnout a podle svého rozhodnutí se podepsat na papír označený jménem postavy, jejíž otázku vynechá.



Ve chvíli, kdy se všichni za sebe rozhodnou, uvádím skupinu do diskuse, kde každý zkusí vysvětlit důvody ke svému rozhodnutí. Diskusi řídím já. Vysvětluji, že společné diskutování, neznamená hádku a že žádné z rozhodnutí nemusí být špatné. Po probrání všech argumentů se skupiny táži, zda může příběh pokračovat směrem, pro který se za postavu Čanga rozhodla většina skupiny. V našem případě, zda jsou všichni ochotni přijmout situaci, že Čang z příběhu se rozhodl vynechat vlastní otázku. (Pokud by žáci nesouhlasili, realizovala bych postupně setkání a rozhovor se všemi vynechanými postavami, vždy pro dané žáky.)

Většina žáků se rozhodla pro dodržení slibu, proto se náš příběh odvíjel dále podle scénáře, kdy Čang dostal odpovědi na otázky svých zachránců, ale domů se vracel s prázdnou.

**PŘEDNESENÍ VYBRANÝCH OTÁZEK ZÁPADNÍMU BOHU:** Skupina jde opět za dveře, stává se Čangem druhý den ráno a čeká na zavoání ke vstupu k Západnímu

bohu. V roli Západního boha zvu opět Čanga do svého sálu a ptám se na jeho volbu. Skupina v roli Čanga mi postupně klade vybrané otázky a já jí na ně dávám odpovědi. Pak se s Čangem loučím a přeji mu mnoho štěstí na zpáteční cestě do jeho rodné vsi.

**Odpovědi na otázky:** Protože se skupina nakonec rozhodla vynechat otázku týkající se zkažené vody, dostal Čang odpovědi na všechny otázky svých pomocníků z cesty.

Drak začne mít schopnost létat všude ve chvíli, kdy vykoná ještě jeden dobrý skutek. Stařec má vykopat studnu v západní části své zahrady, tam najde a uvolní životadárné prameny a sad bude opět rodit ovoce.

Komači se má nadechnout vůně z největšího a nejbarevnějšího květu, který jí roste v zahradě.

## **VYNECHÁNÍ VLASTNÍ OTÁZKY A DODRŽENÍ SLIBU Z CESTY**

**TŘI DARY Z CESTY:** Po skončení posledního setkání se Západním bohem odvádím skupinu v roli Čanga ke třem předmětům na zemi (bílé papírové kolečko, stará mince, prstýnek z drátku), u nichž jim vyprávím, jak se to s hrdinou v příběhu odvíjelo dále:

Čang se sice vracel domů bez odpovědi na vlastní otázku, ale přesto se nevracel s prázdnou. Od každého ze svých zachránců dostal za svoji odpověď dar.

Skupina zkusí hádat, jaké dary předměty na zemi zastupují, s jakým darem mohou souviset.

Po asociacích prozrazuji, že Čang si s sebou domů přináší bílou perlu z dračího čela, která má prý velkou moc, džbán plný zlaťáků, které stařec našel při kopání studny a svoji drahocennou nevěstu, krásnou a již mluvící Komači.

**SETKÁNÍ KOMAČI A ČANGA S ČANGOVOU MATKOU:** Skupina se rozdělí do dvojic a určí si, kdo z dvojice bude Čangem a kdo Komači. Takto utvořené dvojice přivádím k imaginárním dveřím Čangova rodného domku a uvádím žáky do situace, kdy Čang zaklepe na dveře a vchází do místnosti, kde se po dlouhém putování opět setkává se svojí maminkou.

Vstupuji do role Čangovy matky a oslovuji skupinu v rolích. *Ptám se Čanga, koho to s sebou přivádí, kde byl tak dlouho a zda mu Západní bůh poradil, jak vyřešit situaci s mrtvou vodou, která je nyní ještě horší, než když odcházel. Sdělují Čangovi, že někteří sousedé se museli dokonce už i odstěhovat, protože jim pole přestalo rodit úplně. Skupina v rolích spontánně reaguje.*

*Čekám, jak mi bude Čang vše vysvětlovat a jak obhájí, že nedonesl odpověď na svoji otázku. Nakonec ho pochválím za to, že dodržel dané sliby a mám radost z krásné nevěsty a vyzvu obě postavy k odpočinku po dlouhém putování a k odložení řešení budoucnosti až na druhý den ráno, kdy všichni nabereme nové síly a pročistíme si hlavu od starostí.*

V tuto chvíli vystupuji z role Matky a vyprávím skupině o tom, jak přes noc bílá drakova perla svojí září a kouzelnou mocí uzdravila mrtvou vodu a půdu v celém kraji a Čang už ráno nemusel řešit žádnou bezútešnou situaci a budoucnost v rodné vsi.

**KRUH – VELKÁ REFLEXE CELÉHO PŘÍBĚHU A JEHO ROZUZLENÍ:** Žáci si nejdříve sdělují své dojmy z proběhlé lekce. Následuje rozhovor o konci čínského příběhu a jeho dalších možných koncích, kdyby se Čang rozhodl jinak. Rozebíráme tematiku slibu a jeho dodržení nebo porušení. Nakonec postupně pokládám do středu kruhu všechny vzniklé výtvarné práce tak, že od každého výtvarného úkolu je vybrán vždy jeden zástupný kus. U každého díla žáci postupně vyslovují slova nebo věty, na které si na základě výtvaru vzpomenu. Tato slova nebo věty mají souviset se vzpomínkou na proběhlou lekci v minulosti nebo na tvorbu dané výtvarné práce. Jednotlivá výtvarná díla kladu do kruhu postupně a ve sledu, v němž opravdu vznikala.

## REFLEXE CELKOVÉ PRÁCE NA DRAKOVĚ PERLE

Jelikož vkládání reflexí za konkrétní cvičení by neúměrně znásobilo počet stran mé diplomové práce i textu ke čtení, rozhodla jsem se zhodnotit tuto práci žáků celkově. Záznam jednotlivých lekcí je proveden na základě skutečné realizace a průběhu, ne na základě mých původních příprav, proto všechny jednotlivé kroky lekcí opravdu proběhly a za vymezený čas lekce se stihly. Žádná ze zaznamenaných aktivit nemusela být vynechána z důvodu nezvládnutelnosti nebo jiných komplikací, přesto samozřejmě některé dramatické kroky probíhaly plynuleji a snadněji a jiné s menšími či většími obtížemi, někde jsem aktivitu musela i trochu zjednodušit, ale nikdy ne na úkor smyslu nebo funkce dané činnosti. Obecně se dá shrnout, že čím více jsme se s žáky posouvali kupředu, tím lépe se žákům i mně pracovalo, protože jsme se navzájem lépe poznávali, žáci se zbavovali zábran, zvykali si na jiný způsob výuky výtvarné výchovy a přijímání hry v roli a obecné pravidelné struktury lekcí jako něčeho, co je přirozené a běžné. Jak jsem již psala v kapitole o skupině, vše usnadnilo, že polovina žáků již v předchozím roce zažila začleňování dramatických aktivit do výukového procesu i strukturu lekcí založenou na rozechřívacích aktivizujících pohybových aktivitách, uplatňování komunikace v organizaci kruhu, uzavírání práce hlubšími reflexemi a začleňováním aktivit vyžadujících vzájemnou spolupráci. Tím, že žáci byli ve věku předškolním nebo počáteční fázi mladšího školního věku, neznamenal pro ně systém práce s fikcí, hrou v roli a různými hrovými a pohybovými aktivitami velký problém. V tomto věku do fikce a hry v roli byli schopni vstupovat téměř okamžitě a přijímat ji přirozeně, především pokud se jednalo o skupinové, kolektivní nebo hromadné způsoby reagování. Při individuálním dramatickém projevu se také odhalovalo, kdo je více ostýchavý a komu extrovertní a expresivní dramatické jednání nečiní problém. Bylo nutné plašší jedince více povzbuzovat a hodně dominantní a exhibicionistické jedince krotit, oba extrémy se v mé skupině vyskytly. Co mi po celý čas pomáhalo udržovat tah v lekcích a řešit případné komplikace byla metoda učitele v roli, kterou jsem využívala opravdu hojně a která nejlépe fungovala na méně zkrotitelné žáky a na nastolení reality fikce a vtahování do ní. Tento rok se již nestávalo, že by se některý žák snažil moji hru v roli narušovat reakcemi neodpovídajícími fikci. V reakcích žáků na moji hru v roli proběhl postupně posun od ostýchavosti k individuálnější a pestřejší reakcím. V průběhu roku značně pomáhalo také mé osobní zapojování do některých aktivit.

Odbourávala jsem tak zábrany žáků a dosahovala i změny jejich vztahu vůči mé osobě a chápání mé role ve výuce. Ta se měnila v roli partnerskou, postavenou na vzájemném respektu a důvěře, čímž jsem vytvářela atmosféru bezpečí, která umožňuje přirozený dramatický projev žáků. Obvyklé komplikace, s nimiž jsme se setkávali, se týkala spolupráce, která neznámá druhé přinutit dělat, co chi sám, ani se urážet, další neodmítat kohokoli pro spolupráci a rozvíjet schopnost spolupracovat i s někým jiným než s nejbližším kamarádem nebo kamarádkou. Mnou nebo losem určené dvojice či trojice pro spolupráci, vyvolávaly zpočátku u některých žáků pobouření, ale postupem času si žáci na prostřídávání zvykli. To, že nelze, aby stále spolupracovali se stejnou osobou, chápali velice dobře. Ke komplikovanější práci kvůli extrémně dominantnímu chlapci ve skupině s negativními projevy v chování jsem se zmiňovala již v kapitole o skupině, proto zde tuto skutečnost nebudu již rozvádět. Mohu pouze konstatovat, že jedině dramatický způsob práce mi umožnil tohoto chlapce krotit a dočasně vychovávat místo rodičů. Nejvíce náročné pro žáky byly hry a cvičení, v nichž museli v rámci role nebo zadané situace použít konkrétní plynulou řeč, zde měli někteří uzavřenější žáci výraznější zábrany, které odpadávaly až po delší době a u někoho až v rámci konečných lekcí. I to ale považuji za úspěch, protože pro některé žáky to byl osobnostní pokrok. Samozřejmě bylo důležité ošetřit, aby plašší žáci měli příležitost se projevit a aby se kvůli své uzavřenosti necítili nepříjemně, tedy skupina musela pochopit, že někomu trvá déle, než najde odvahu pro dramatický a extrovertní projev před celou skupinou. I když bylo nutné děj příběhu kvůli různým odklonům stále znovu zpřítomňovat, žáci zájem pracovat na příběhu neztratili a vždy se těšili, jak se děj opět posune. S tím, že rozuzlení příběhu se dozví až za dlouhou dobu se postupně smířili a přestali se dožadovat odhalení příběhového konce. Pro mne osobně překvapující byla jejich schopnost vydržet pracovat tak dlouho na výtvarném díle zachycujícím zářící kameny v bažinné vodě a kresebnou barevnou letovou dráhu. Domnívám se, že některé vzniklé práce nesou znaky vynikající estetické úrovně i výtvarného výrazu. Nejsilnější výtvarný zážitek přinesla tvorba kolektivní perly dračího krále spolu s rituálem jeho přivolávání (viz 6. lekce). Nikdo z žáků si nedovolil kazit někomu výtvarnou práci nebo porušovat pravidla ticha. Tato lekce dosáhla rituálního sladění skupiny, velice pomohla ke stmelení skupiny a především také dokázala přimět onoho dominantního komplikovaného chlapce k naprostému momentálnímu sebeovládání v zájmu tvorby kolektivního díla. Po této lekci následoval vstup do čínského příběhu, což se nejlépe

hodilo. Skupina byla již připravena na další náročnější fázi práce. Druhým velice zajímavým zážitkem byly pohybové létací etudy dvojic s malým textilním Čangem (viz. 14. lekce). Žákům se podařilo dosáhnout pestrých pohybových variací, vysoké úrovně intuitivní spolupráce a přirozené dynamické práce s těžištěm a rovnováhou a s výrazem lehkosti létání. Jednotlivé lety obsahovaly i jednoduchou práci s gradací letu, což odhalilo, že žáci intuitivně pochopili, co znamená pracovat se situací dramaticky. Třetím výrazným dojmem zapůsobila lekce zaměřená na noční život v bažině (viz. 10. lekce), kde se podařilo dosáhnout silné tajemné atmosféry, která se podvědomě promítla do pozdějšího malířského pojednání výtvarných děl.

Ke konečné poslední lekci, která vše zakončila, dovršila veškeré snažení a rozuzlila příběhové dění bych chtěla zmínit, že vývoji celé lekce i jejímu vygradování, pomohlo užití živých obrazů pro zpřítomnění a připomenutí celkového děje i významných momentů v příběhu. Při diskutování v kruhu o vlastních volbách dodržených slibů zaznamenaných na papírech žáci dokázali hájit vynechání starce i němé dívky, ale při představě, že by nepřinesli odpověď drakovi s bílou perlou reagovali pobouřeně. Podle názoru všech členů skupiny se "dráček" vynechat nedá, protože to je kamarád a let na jeho hřbetu byl nezapomenutelný zážitek. Jinými slovy, dračí tematika byla v lekcích natolik zpřítomňována a akcentována, že se žáci s tímto typem postavy zcela sžili a její vynechání by chápali jako zradu. Při obhajobě vynechání starce nastal vcelku problém, protože podle některých žáků by šel vynechat z důvodu, že už je starý a že rodičí sad nepotřebuje, což není obhajitelný argument. Při obhajobě vynechání němé dívky argumentovali žáci, že si jí Čang vezme za ženu a s sebou domů a že jemu nevadí že je němá. Tato tematika se stala jedním z námětů závěrečné reflexe. Obdobné diskuse proběhly při rozebírání tematiky dodržování slibu, protože část žáků argumentovala, že dnes nikdo sliby nedodržuje a že sliby se dodržují jenom v pohádkách a protože jsme pracovali s pohádkou, tak někteří zvolili cestu pro dodržení slibu, ale v realitě života tomuto morálnímu pravidlu vůbec nedůvěřují. Zde se odhalilo, v jakých životních normách jsou jednotliví žáci doma vychováni i to, že mi dospělí v tomto případě nejdeme dětem příliš příkladem. Posledním silným zážitkem bylo vyslovování slov nebo vět u každého výtvarného kroku při závěrečné reflexi v poslední lekci. Tím, že žáci dokázali být velice soustředění, nabyla tato reflektivní aktivita až atmosféry kolektivního přednesu. Vět žáci příliš nepoužívali, spíše slov a slovních spojení, což přednesový princip posílilo



a poukázalo na schopnost některých žáků volit slova velice výstižně až v metaforickém smyslu.

## **9. DLOUHÁ STŘAPATÁ – PRAXE (2013/14)**



Lekce inspirované pohádkou Dlouhá střapatá byly doplněním k dlouhodobé práci s pohádkou Drakova perla. Proto jsme s žáky prošli tímto příběhem mnohem rychleji a s malým množstvím výtvarných výstupů. Tentokrát dramatické části lekcí převládaly nad výtvarnými. Chtěla jsem také udržet příběhovou gradaci i dynamiku. Vstup do příběhu byl velmi rychlý, nastal po úvodních dvou lekcích zaměřených na zkoumání souvislostí s **japonským samurajem** v obecné rovině. Děj příběhu jsem žákům přibližovala především metodou **dramatického strukturování**, které bylo rozloženo na části do několika lekcí. Místem pro rozhodování žáků se stala situace, kdy hrdina příběhu samuraj Jošinari slyší, jak se záhadná strašidla ve vedlejší místnosti domlouvají, že ho zlikvidují. V tomto okamžiku, po exponování možných vnitřních hrdinových myšlenek, se žáci v rolích Jošinariho rozhodují, zda raději rychle z chrámu utečou, aby si zachránili život, a nebo se strašidlům odvážně postaví. Tentokrát se nerozhodoval každý sám za sebe. Žáci se měli dohodnout jako skupina a dojít k jednotnému rozhodnutí. Toto rozhodování proběhlo jako řízená diskuse, po níž následovalo hlasování, jehož výsledek měl určit pokračování příběhu. Z důvodu zvýraznění samurajských ctností v úvodních lekcích, jako je například právě velká odvaha a nebojácnost, jsem částečně důvěřovala, že se skupina v roli Jošinariho rozhodne postavit strašidlům tváří v tvář. Počítala jsem i s opačnou variantou, v níž by Jošinari zvolil raději útěk. V takovém případě bychom se dále zaměřili na zkoumání důsledků Jošinariho útěku, pokračování strašení a obav vesničanů. Jošinari by dostal možnost se do chrámu vrátit další noc a nebo vesnici opustit a putovat dál. Skupina se při hlasování **rozhodla jednohlasně pro přímý boj se strašidly** s argumentem, že samuraj se nesmí bát žádných strašidel a že mu v boji jistě pomůže jeho hluboká znalost bojových umění a pevný meč po předcích. Tímto stanoviskem skupina umožnila pokračování děje až do samého konce, kdy Jošinari spolu s vesničany pohřbívá nalezené předměty do společného hrobu.

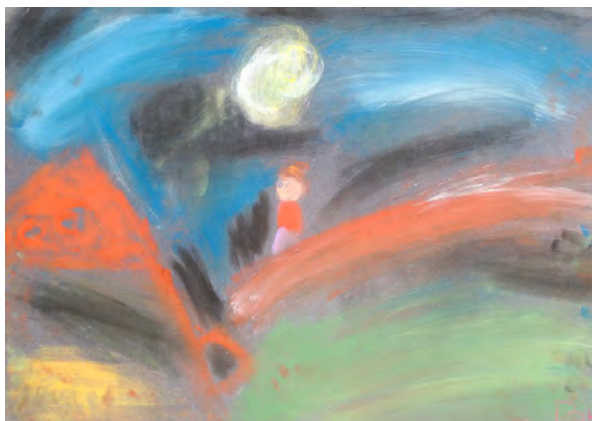
Celkově má práce s touto pohádkou sledovala tři OHNISKA: ohnisko související s tematikou japonského bojovníka samuraje a jeho schopnostmi a ctnostmi; ohnisko strašidelné atmosféry a strašení v nočním chrámu; ohnisko související se záhadností metaforických názvů strašidel, zastupujících oživé předměty.

## OHNISKO JAPONSKÝ SAMURAJ

Japonský samuraj je svojí podstatou a pojetím analogií k našemu evropskému rytíři. Samuraj je čestný, odvážný, nebojácný bojovník, který oddaně slouží svému pánu. Chce především pomáhat a chránit a nebojí se v boji dát v sázku svůj život. V tomto smyslu byl samuraj žákům přibližován s důrazem na jeho schopnost překonávat strach i na jeho možný pocit ztráty identity, když nemá komu sloužit. Zde jsem využila **práci s kontrastem**, kdy žáci dramaticky pracovali i s opačnými vlastnostmi, které samuraj mít v žádném případě nesmí. Samuraj také ovládá různá bojová umění s mečem i bez něho. Motiv japonských bojových umění jsem použila pro rozvíjení **práce s gestem a pohybovým výrazem ve spojení s hlasovým projevem i bez něho**. Tato umění nám také nabídla příležitost rozvíjet techniku pohyb-štronzo s důrazem na přesnost a detail.

Samurajská tematika se pnula lekce mi po celou dobu. V úvodu v obecném slova smyslu a dále v pokračování přes hlavního hrdinu příběhu Jošinariho, který své samurajské poslání dovrší až na samém konci děje, kdy osvobozuje nejen vesničany, ale i odhozené nešťastné předměty.

V souvislosti se samurajem Jošinariem a jeho cestou k záhadnému chrámu a první fázi noci v chrámu vznikla první výtvarná díla provedená technikou rozmazávání barevných pastelových prášků. Námětem pro výtvarnou tvorbu se stala právě ona **tajemná atmosféra cesty k chrámu i usínání v něm**. Technika rozmazávání pigmentů napomohla žákům k vyjádření pocitů z této části příběhového dění. Nešlo o ilustraci děje, ale o zachycení jeho vnitřního náboje, který měla vyvolat a umocnit právě dramatická práce.





## OHNISKO STRAŠIDELNÁ ATMOSFÉRA V CHRÁMU

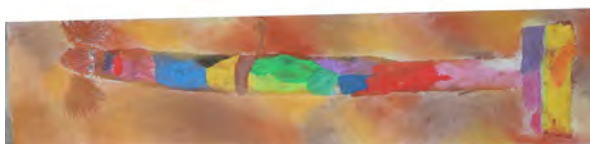
Příběhový motiv chrámového strašení jsem využila především ke **zpracování strašidelné a tajemné atmosféry, budované různými dramatickými způsoby.** Hlavní důraz jsem kladla **na práci se zvukem** a to buď na úrovni fantazijních zvuků

(tvořených hlasem nebo na rozličné nalezené předměty) nebo na úrovni konkrétních rozhovorů strašidel schovaných za vedlejšími dveřmi. Tato příběhová část se odehrávala převážně v **prostoru půdy školy**, kde přítmi, světelné efekty střešních oken a staré zaprášené prostředí napomohly k snadnějšímu přenesení do atmosféry starého japonského chrámu a jeho tajemného nočního života.

## **OHNISKO ZÁHADNÝCH METAFORICKÝCH JMEN STRAŠIDEL**

Přes záhadné chrámové noční hosty s neobvyklými jmény se žáci seznámili se starou japonskou **vírou v duchy KAMI**, která říká že strašit může nejenom nějaká fantazijní bytost či zvíře, ale i jakýkoli předmět navštívený či posedlý duchem. Díky této pohádkové zápletce, která je zároveň **hádankou**, se pro nás otevřel prostor pro **práci s metaforou a jejím principem** (vymýšlení vlastních metaforických názvů pro různé předměty atd.) a pro **hru s předmětem jako takovým, s předmětem imaginárním a s předmětem ve smyslu loutky** (oživování různých předmětů na půdě a ve třídě, zabydlování prostoru imaginárními předměty, vizualizace imaginárního prostoru atd.). Své místo zde měl i **fantazijní pantomimický pohyb**, jímž žáci například ztvárňovali pohyby předmětů na základě jejich metaforických názvů a na základě jejich pohybových popisů přímo z textu pohádky nebo textů vymyšlených. Prostorem pro tuto fázi práce se stala **jak půda, tak třída**. Nechybělo ani místo pro luštění příběhové hádanky, tedy pro vlastní návrhy identit záhadných oživlých předmětů. Ty žáci vyjadřovali především fyzicky vlastním tělem a pohybem nebo zacházením s tímto předmětem v jeho imaginární podobě.

DLOUHOU STŘAPATOU, NEVINNĚ VĚZNĚNOU zachytili žáci i kresebně, kombinovanou technikou suchého a olejového pastelu. Dlouhá střapatá se stala například koštětem, rejžákem, podkolenkou, šálou... viz následující strana.



Při této příležitosti zhmotňování strašidel zpracovávali žáci i další výtvarné zadání, kterým byla strašidla zrozená z nánosů prachu plující vzduchem tzv. PRACHOVÁ STRAŠIDLA, protože duchové kami se mohou vtělit do čehokoli. Pro vyjádření vzhledu duchů posloužila žákům **mouka symbolizující půdní prach**. Mouku ve strašidla žáci proměňovali technikou rozfoukávání, tedy vlastním dechem symbolizujícím vítr. Tato výtvarná díla byla **dočasná**, tak jako život nočních duchů. Na konci lekce se proměnila opět v prázdný papír a pytel mouky. Podoby prachových



strašidel jsme použili i **pro pohybové ztvárňování**. Žáci se učili hledat konkrétní v abstraktním a užívat netvárné a abstraktní k vytvoření něčeho konkrétního.

Při zadání techniky foukání bylo pro žáky obtížné nepoužít pro výtvarnou práci prsty, protože do mouky na papíře se také dobře kreslí, tak jako například do písku. Vítr však stopy, které zanechají v materiálu prsty, vytvořit nedokáže. Větrné stopy v materiálu vypadají jinak. V některých dílech se i přes pochopení zadání nepodařilo použít pouze dechu. Žáci se nedokázali podřídit náhodě a ovládnout touhu po haptickém kontaktu s materiálem a jeho zpracováním. Tato skutečnost se stala i tématem jedné z našich reflexí.





Posledním námětem výtvarné tvorby se stal BŘICHATÝ NENASYTNÝ. Břichatý nenasytný nevznikl v průběhu procházení příběhem, ale až po jeho dokončení **jako poslední dozvuk a vzpomínka na příběh**, kterou si žáci mohou odnést domů ve fyzické podobě. Břichatého nenasytného žáci nezobrazovali jako návrh řešení příběhového rébusu, ale jako konkrétní podobu konkrétního předmětu z příběhu. Jinými slovy, žáci **technikou modelování z hadů vytvářeli podobu starého džbánu s dírami**. Vzniklý předmět mohl mít po vypálení i funkci svícnu. Tak možná bude keramický džbán odkazovat na svůj původ a příběh i při dalších příležitostech v dětských reálných životech.



## ZÁVĚR PŘÍBĚHU

Jelikož se skupina za postavu Jošinariho rozhodla bojovat se strašidly, realizovala jsem tento **boj se skupinou i dramaticky přes setkání dvou skupin žáků v rolích**, jedné v kolektivní roli Jošinariho, druhé jako jednotlivých vstupujících strašidel. Skupina Jošinari byla v hracím prostoru od počátku celá a boj se strašidly ztvárňovala pohybovými pantomimickými bojovými reakcemi-gesty vůči vstupujícím strašidlům. Někdo svůj boj doprovázel i bojovným zvukem. Akci jsem doprovázela rytmickými údery do bubnu. Vstup strašidel do prostoru proti Jošinarimu byl postupný, strašidla se množila. Každé strašidlo vstupovalo s improvizovanou reakcí na mé hlasové popisování způsobu pohybu daného strašidla, ale dále se tímto způsobem pohybovala strašidla již sama bez mého instruování. Celá akce byla v podstatě narativní pantomimou, kde vznikal i prostor pro vlastní improvizaci. Postupným vstupem strašidel do prostoru (zahušťováním prostoru) byla umocněna gradace v ději. Během hry nesmělo dojít k fyzickému kontaktu, což eliminovalo možný vznik rvačky. Skupina v roli Jošinariho se musela držet v linii vedle sebe, protože vystupovala jako jedna jednotná postava. Touto instrukcí jsem také chtěla zajistit pocit bezpečí jednotlivcům v rámci ztvárňované role. I když se každý jednotlivý Jošinari mohl bránit vlastními originálními bojovými gesty, liniové uspořádání způsobilo, že žáci chvílemi prováděli totožné bojové gesto i zvuk. Ve chvíli pohybu-útoky všech strašidel proti Jošinarimu akci dynamizují a dramatizují jako postupné zatlačování Jošinariho až do úplného rohu třídy, kdy už není kam uniknout a Jošinari se domnívá, že boj prohraje.

V tom okamžiku akci stopuji ve štronzo. Strašidla i skupina hrající Jošinariho si mají zapamatovat přesně své pozice v prostoru i pozici těla a výraz, pak z rolí vystupují strašidla a na základě pohledu na sochy Jošinariho vyslovují myšlenky, které podle nich má právě asi Jošinari. Akce je rychlá, aby to skupina v rolích Jošinariho vydržela. Pak z rolí vystoupí i druhá skupina a dovídá se, že **Jošinari si může život zachránit vyslovením všech metaforických jmen strašidel z příběhu**. V předloze Jošinari vyhrává svůj boj poté, co u každého pohybujícího se strašidla vysloví jeho správné metaforické jméno, které má určit podle způsobu jeho pohybování. Toto přiřazení pohybového popisu k jmenným metaforám by pro žáky bylo ale příliš obtížné. Proto skupina v roli Jošinariho mohla vyhrát boj, jestliže vysloví správně

všech pět metaforických jmen strašidel z příběhu, tedy pokud si na ně přesně vzpomene. Skupina dostala krátký čas na poradou a dohodnutí způsobu vyslovení jmen (hromadné, jednotliví žáci, jeden žák). Po přípravě se akce vrátila zpět tam, kde jsem ji zastavila. Žáci zaujali pozici předchozího štronza. Akci jsem již pohybově nerozehrávala. Dramatičnost oživily pouze údery do bubnu. Skupina v roli Jošinariho provedla na můj povel vyslovení všech připravených metafor. Žáci si vzpomněli na správné znění všech jmen, a tak boj vyhráli a strašidla se rozplynula.

**Rozluštění příběhové hádanky** proběhlo jako postupné odkrývání předmětů pod šátky za vyprávění úseků z pohádky. Před odhalením předmětu se ho ještě každý mohl nejdříve dotknout přes šátek pro větší napětí a trénování hmatové představitosti. Čtyři předměty jsem skutečně obstarala a byly reálné, pátý v podobě koňské lebky, byl zastoupen vystříženou koňskou lebkou z bílého papíru. Odhalení identit strašidel jsme zakončili **rituálním pohřbením těchto předmětů pod borovicí před školou**, kdy jsem pohřeb řídila přes učitele v roli Jošinariho. Žáci byli v tu chvíli v rolích vesničanů. Při ztvárňování pohřbu byly předměty imaginární, ale jámu pro ně jsme hloubili reálnou. Zde vznikl prostor i pro zvukový improvizovaný doprovod slavnostního ukládání do hrobu a pro hlasové vzkazy předmětným přátelům, kteří konečně mohou nalézt klid. Pohřební rituál jsem přes učitele v roli vedla ve smyslu asijském, tedy jako slavnostní doprovázení pohřbívaných na přechodu do jiných říší, ne jako smutnou drásavou událost. Smysl pohřbení byl v pomoci předmětům, proto žáci dokázali akci vnímat pozitivně, což se promítlo do jejich promluv i do zvukového doprovodu, který nebyl smutný. I když akce probíhala v exteriéru přírody, žáci se na ni dokázali plně soustředit.

## **PEDAGOGICKÉ VEDENÍ**

### ZTVÁRŇOVANÉ DRAMATICKÉ MOMENTY PŘÍBĚHU:

Jošinari ztratil pána a je smutný, protože nemá práci a nemá komu pomáhat. Jošinari hledá nocleh, ale všichni vesničané ho odmítají a posílají ho do starého chrámu. Jošinari po cestě k chrámu slyší rozhovory vesničanů, které jsou plné strachu z něčeho, co se děje kolem chrámu. Jošinari potkává starce, který ho před nocováním v chrámu varuje a prozrazuje mu tajemství o jeho strašení. Jošinari i přes

varování vstupuje za soumraku do chrámu, kde spí velice neklidně při podivných zvucích věcí i venkovních živelů. S úderem půlnoci Jošinari slyší rozhovory přicházejících strašidel. Jošinarimu hrozí smrtelné nebezpečí, strašidla ho chtějí zabít. Jošinari bojuje se strašidly. Jošinari si vzpomíná na všechna jména strašidel a tím si zachraňuje život. Jošinari nachází odhozené předměty a spolu s vesničany je rituálně pohřbívá.

#### UŽITÉ DRAMATICKÉ METODY:

Převládají metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli: metody pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, materiálově-věcné, graficko-písemné.

#### NĚKTERÉ Z UŽITÝCH DRAMATICKÝCH TECHNIK:

Živý obraz a různé jeho varianty (rozehraný, ozvučený...), hra s imaginární rekvizitou, hra s reálnou rekvizitou, hry se zástupnými předměty-hra s loutkou, vizualizace prostoru, mluvící předměty, imaginativní hra, ožvlé štronzo, zastavená pantomima, zastavený pohyb, alej, zrcadlení, plná pantomima, ozvučená pantomima, narativní pantomima, parafrázování pohybem, verbální a zvukový rituál, neviditelné hlasy, titulkování, pohybová cvičení-honičky...

#### NEJČASTĚJŠÍ METODY ŘÍZENÍ VÝUKY:

Boční vedení v různých podobách, učitel v roli, vypravování, reflexe, kladení otázek, pravidla, signály, pozice a pohyb učitele v prostoru, řízení materiálem a fyzickou manipulací...

#### NĚKTERÉ Z VÝUKOVÝCH CÍLŮ:

Hlasem promlouvat za postavy z příběhu; pohybem v roli ztvárňovat postavy příběhu; hlasem a hrou na nalezené předměty vyjádřit strašidelnou atmosféru v chrámu i venku kolem chrámu; pohybem, gestem, zvukem vyjádřit boj a různé jeho fáze; pohybem vyjadřovat různé předměty; rozhovorem v roli vyjádřit noční život a situace mezi ožvlými předměty v chrámu; hrou a manipulací s předmětem oživit předmět jako loutku; hrou s imaginárními předměty zhmotnit vnitřní prostor starého chrámu a následně se v něm v roli pohybovat; technikou živého obrazu a rozehraného živého obrazu vyjadřovat zadané situace; spolupracovat ve skupině a ve dvojici na zadaných úkolech; vyjadřovat před skupinou své názory, postoje a dojmy; přijímat

názor a hledisko druhého; prohlubovat skupinové cítění; rozvíjet vztahy mezi jednotlivými členy skupiny; osvojovat si princip práce s technikou rozmazávání suchého pastelu a poznávat výrazové možnosti této techniky; učit se chápat různé nalezené materiály jako možné prostředky k výtvarné tvorbě; dechem vystavět z mouky tvar zachycující podobu oživlé strašící bytosti; pochopit výrazovou rozdílnost dechových a prstových stop v rozsypané mouce; vystavět prostorový tvar džbánu technikou spojování keramických hadů...

## **ZHODNOCENÍ PRÁCE S POHÁDKOU**

Realizace lekcí v rámci Dlouhé střapaté probíhala svižně a lehce. Skupina během předchozí pohádky přivykla novému způsobu práce, přijala ho a nyní se těšila na další hodiny. Již nenastávaly komplikace v podobě ostychu některých žáků ve skupině nebo naopak v podobě exhibicionistických pokusů strhnout pozornost skupiny na vlastní osobu. Také se potvrdilo, že kratší práce s jedním pohádkovým příběhem a rychlejší průchod celým dějem bez různých odboček kvůli rozšíření množství výtvarných výstupů dodalo do průběhu větší dynamiku a gradaci a umožnilo také hluboké vtažení žáků do vnitřku příběhu. Vše ovlivnila i skutečnost, že i mně osobně se lépe odhadovaly vhodné dramatické aktivity, protože jsem skupinu více poznala a dokázala jsem si reálněji představit její reakci i problematické momenty. Časté užívání metody učitele v roli pro provázení příběhem a vtahování do děje se opět ukázalo jako přínosné a žádoucí. Skupina již vstupovala do mnou nastolené fikce téměř okamžitě. Nebylo třeba užívat různé předmětné atributy označující, kdy jsem v roli a kdy ne. Zmizel i ostych žáků reagovat na mne jako na postavu v roli. Žáci pochopili, že se při této možnosti dá experimentovat a vytvořit si prostor pro hru.

Nejproblematictější místem byl pro žáky moment, kdy měli oživovat různé předměty a hrát s nimi jako s loutkami za doprovodu slov a řeči. Žáci buď zapomínali věci pohybově rozehrávat nebo naopak za předměty mluvit. Proto jsme tuto hru nakonec proměnili v pantomimické oživování předmětů jako loutek za doprovodu fantazijních zvuků či řeči. Toto rozehrávání fungovalo dobře, tehdy žáci zapomínali na ostych a kontrolu svého jednání. Do hry se navrátila spontánnost a přirozenost.

Slovní projev loutek ve formě srozumitelných rozhovorů jsme realizovali zvláště, technikou rozhlasové hry při zavřených očích posluchačů. Užítí řeči v roli, bez pozorování žáků-diváků, nečinilo hráčům zdaleka takové problémy jako když byli při hře sledováni.

Další vysledovanou skutečností byly nároky na práci s časem. Platilo pravidlo, čím méně času dostanou žáci na přípravu, tím lépe vše dopadne ve smyslu estetickém a ve smyslu spontánnosti a přirozenosti. V této fázi práce také žáci již pochopili princip improvizace a improvizovaného reagování na to, co se právě ve fiktivních situacích děje a přijali tento princip hry jako běžný a samozřejmý. To usnadnilo práci mě jako průvodci a vůdci.

Zajímavým a silným momentem v celkovém průchodu příběhem, bylo ztvárňování strašidelné atmosféry v chrámu a postupné zjevování se záhadných strašidel. Prostředí školní pudy silně přispělo k navození potřebného tajemného nočního klimatu. Žáci se „prý“ v této části příběhu v roli Jošinariho chvílemi opravdu trochu báli. Druhým silným momentem se stalo konečné odhalování tajemství předmětů a rituál jejich pohřbení. Některým žákům sice vadilo, že nepohřbíváme předměty reálné, ale imaginární, já se však domnívám, že imaginárnost předmětů napomohla většímu vžití se do fikce a fantazijních představ. V konečné reflexi žáci zmiňovali, že je opravdu uklidnil pocit, že se spřátelené předměty dostaly k sobě a nemusí už strašit ani někde osaměle ležet, čímž potvrdili, že se do pocitů odhozených předmětů dokázali opravdu vžít. Tento jejich prožitek se promítl do konečného pohřbívání, které dokázali brát v rámci fiktivní situace zcela vážně.

Zaujetí žáků pro hádanky a metafory v souvislosti s předměty odhalily přestávky. Během nich se žáci navzájem zkoušeli, zda poznají podle metaforického názvu, o jaký jde předmět. Jejich fantazie, v souvislosti s charakteristikami různých předmětů i schopnost metafory tvořit, mne překvapila svojí šíří i neobvyklostí. Příběhový motiv hádanky se stal hybnou silou celého dění a žáky udržoval v napětí a nedočkavosti až do samého konce. V rámci závěrečné reflexe jsem také zkusila uložit skupině původní úkol Jošinariho při boji se strašidly, tedy přiřadit pohybový projev (přesný popis pohybu) k danému předmětu. Nyní, se znalostí skutečných identit odhozených předmětů, se žákům podařilo pohyby přiřadit správně.

Tuto přesnost odhadu jsem nečekala, protože popisy pohybových projevů jednotlivých předmětů v pohádce, pro mě osobně, nejsou zcela jednoznačné.

Poslední má poznámka se týká pracovního nasazení skupiny. V závěru školního roku, během měsíce května a června, obvykle u žáků upadá koncentrace i potřeba něco dělat, protože se už těší na přicházející volno a léto. V této době většinou žáci potřebují více motivovat a rozhýbávat k aktivitě. Příběh Dlouhé střapaté zajistil, že jsem tento problém nemusela řešit. Žáci pod vlivem příběhového dění zapomněli zlenivět.



## **10. PTÁK A STONOŽKA – PRAXE (2014/15)**

S africkou pohádkou Pták a stonožka jsme s žáky strávili čas celého školního roku, přesněji řečeno od října do května. Září sloužilo k začleňování nově příchozích žáků do stávající skupiny a k připomenutí principů práce z minulého roku. Tento školní rok byl vyhrazen pro celoroční tvorbu výtvarného cyklu (projektu), který měl být prezentován v rámci jubilejní veřejné výstavy našeho výtvarného oboru, konané jednou za pět let ve Vlastivědném muzeu v Olomouci. Je to akce významná a z hlediska existence a budoucnosti školy velice důležitá. Cílem této výstavy je seznámit veřejnost s různými výtvarnými přístupy žáků a výsledky jejich celoroční práce. Výstava má rozšiřovat povědomí o existenci výtvarných oborů na základních uměleckých školách a poukazovat na smysl získaného vzdělávání v rámci této vzdělávací instituce. Celou akci zahajuje slavnostní vernisáž, kam mohou přijít všichni žáci se svými blízkými a kdokoli z veřejnosti. Výstavním prostorem je rozměrná přilehlá muzejní kaple, což předpokládá tvorbu širokých ucelených výtvarných cyklů a velkoformátových výtvarných děl. Jednotu vystavených projektů od jednotlivých pedagogů školy zajišťuje obecné zastřešující dohodnuté téma, jímž se protentokrát stalo téma **SVĚTLO**. Toto sjednocující téma může každý pedagog s žáky pojednat po svém. Světlo je téma jistě zajímavé, ale pro práci s mladšími žáky poněkud intelektuální a náročné, zvláště, když s tímto tématem mají strávit celý rok. Volbou africké pohádky s africkým prostředím jsem se snažila tuto problematiku tématu obejít. Charakter afrického prostředí určuje vedro spojené s životadárným zdrojem světla – **SLUNCEM**. To, že důležitým prvkem v pohádce Pták a stonožka je právě žhavé spalující slunce, které dává život, ale dokáže ho i vzít, rozhodlo o mé konečné volbě pracovat právě s touto africkou pohádkou a ne jinou.

Žáci od počátku roku věděli, že jejich celoroční výtvarná tvorba bude směřována k veřejné prezentaci, které se mohou osobně účastnit. Tato skutečnost je podvědomě částečně motivovala k touze podat výtvarný výkon v jejich pojetí chápaný jako potřeba vytvořit díla, která budou „krásná“ a budou se druhým líbit. S takovou motivací se dá pracovat po celý rok, přesto jsem ji nevyužívala. Spolehla jsem se na motivaci budovanou skrz zaujetí příběhem, prostředím a dramatickým

zpřítomňováním řešených motivů. Také jsem chtěla cítit výukovou koncepci, jejíž cíl je proces a ne produkt.

## **SKUTEČNOSTI URČUJÍCÍ ZPŮSOB PRÁCE V TOMTO ROCE**

Jádro skupiny zůstalo stejné z minulého roku, proto bylo možné navazovat na předchozí způsob práce a dále ho rozvíjet. Žáci mohli prohlubovat své dovednosti výtvarné, dramatické a osobnostně-sociální. Nebylo nutné tvořit a budovat novou skupinu a vztahy mezi jejími jednotlivými členy. Celkové práci prospěl i přestup jednoho chlapce do jiné skupiny z časových důvodů rodičů. Tento chlapec byl oním nejproblematictější členem ve skupině, k jehož osobnosti jsem se zmiňovala v kapitole o skupině.

Většina žáků, kromě dvou, již zahájila školní docházku, což zvyšovalo jejich schopnost koncentrace a snížilo potřebu výrazně častého střídání aktivit. Skupina se stala cílevědomější a rychleji reagující. Postupně narostla schopnost sebeovládání žáků, která umožnila přesnější provádění dramatických aktivit. I výtvarná náročnost zpracovávaných úkolů se mohla zvýšit. Do celkové práce se více dostávala estetizace v pozitivním slova smyslu a výraz. Vznikaly spíše přirozeně,

z touhy žáků splnit úkol co nejlépe. Někdy bylo možné žáky k výrazu i vést tím, že jsme navazovali na aktivity z předchozího roku. U starších žáků, kteří již začali navštěvovat druhou třídu, dva dokonce třetí, docházelo k potřebě racionalizovat smysl probíhajících činností a celkové práce. To ovlivnilo především obsah reflexí a potvrdilo jejich nutnost. Bylo třeba si společně pojmenovávat co děláme, proč to děláme, co se učíme, kam směřujeme. Reflexe sloužily ke sdělování dojmů a zároveň k potvrzování smyslu způsobu naší práce. Starší žáci potřebovali mít pocit vlastního vývoje na rozdíl od mladších žáků, kterým ještě stále stačil příjemný pocit z prožívané skutečnosti, kde hra v roli slouží především k navození prožitků. Jinými slovy, dramatické aktivity byly žáky vnímány na dvou úrovních. Staršími žáky na úrovni prožitku spojeného se sebezdokonalováním, mladšími žáky na úrovni prožitku radosti ze hry samotné, vnímané jako příjemný proces motivující k výtvarné tvorbě. I když se tato potřeba analyzovat výukový proces týkala nejvíce dvou

nejstarších žáků ze třetí třídy, jejich přítomnost ovlivnila potřeby celé skupiny, protože pro mladší žáky byli vzorem.

Větší zralost skupiny otevřela i možnost pracovat s tématem odpuštění a přibližovat pojem znaku jako symbolu nesoucím různé, skryté zprávy a obsahy. Schopnost abstraktního myšlení, které umožňuje porozumění právě znakům a symbolům a práci s pojmy, ještě u žáků nebyla vyvinuta. A přesto bylo možné se znaky a symboly pracovat na úrovni intuitivní. Tak jsem se snažila postupně žákům zpřístupňovat jeden z hlavních komunikačních principů veškerého umění, tedy znakovost a symboliku.

Jádro principu mé práce uplatňované na Drakově perle a Dlouhé střapaté se nezměnilo, přesto se u obsahu některých lekcí podařilo jít do větší hloubky. Také bylo možné používat nové dramatické techniky a zcítelňovat provedení a prohlubovat výraz u technik opakovaných a známých z minulého roku.

## **PRINCIPY PRÁCE**

Hlavní principy, které jsem používala nově, bylo začleňování plné rolové hry a práce s etidou a jejími principy. Plnou rolovou hru jsem uplatňovala jako improvizovanou hru v roli mezi dvojicemi, která se však odehrávala jako improvizace hromadná. Výsledky improvizací a průběh byl pak sdílen v rámci reflexí. Plná rolová hra před skupinou se ukázala zatím jako nefungující. Žáci měli ještě zábrany a ztráceli přirozenost, která byla obvyklá v improvizacích prováděných zároveň s ostatními. Pokud se jednalo o improvizaci pantomimicko-pohybovou bez užití konkrétních slov, sledování jiných žáků skupiny (diváků) netvořilo překážku a nebrzdilo přirozený projev. Z tohoto mého pozorování vyplynulo, že etuda musela být především pantomimická, s minimálním počtem promluv. Plnou rolovou hru jsem do etudy zkusila začlenit pouze jednou, ve fázi, kdy žáci navrhovali, jak by se mohl pohádkový příběh dále odvíjet a jak by to s nemilosrdnou stonožkou mohlo nakonec dopadnout. Žáci nacvičovali „scénky“. Rysy etudy neměla žádná prezentace. Příběhy byly rozvleklé, žáci v rolích nepřirození. Žákům jsem tento fakt nesdělovala, protože oni sami byli spokojeni. Pro ně byl nejdůležitější proces práce na zadaném úkolu a že zvládli zrealizovat, co si společně připravili. V příští hodině jsme s těmito

nevřzenými částmi příběhu pracovali ještě jednou, ale na úrovni pantomimické a s časovým omezením délky prezentací i jejich přípravy. Pojmenováním rozdílů mezi mluvenými a pantomimickými prezentacemi došli žáci k závěru, že pantomimické hraní v etudě je pro ně těžší, ale na sledování bylo zajímavější. Ze všeho, co jsem dosud popsala jasně vyplývá, že hlavní roli mezi uplatňovanými dramatickými metodami, měly opět metody pantomimicko-pohybové a nejčastěji realizovaná hra v roli, byla částečná hra v roli, bez konkrétních slov.

DALŠÍMI FUNKČNÍMI PRINCIPY ZŮSTALY NADÁLE: Vedení žáků přes časté uplatňování učitele v roli, který vtahoval do děje, posouval děj, dramatizoval některé situace a udržoval napětí a celkový tah v lekcích; dávání krátké časové lhůty na přípravu zadaných úkolů, která zajistila přirozenost při prezentaci a rozvíjela schopnost improvizace před skupinou teď a tady v zadaných okolnostech, také podporovala schopnost vnímání partnera-spoluhráče, na jehož konkrétní jednání je třeba reagovat; zařazování pohybových rozechřivacích her; střídání klidu a pohybu v rámci lekcí; časté uplatňování dramatických technik, kde je klíčovým prvkem pohyb; užívání verbálně – zvukových metod k vytváření atmosféry nebo napětí; zařazování pravidelně opakovaných činností s cílem přivyknout skupinu na určitou strukturu hodin; rozvíjení kolektivního cítění a dobrých vztahů mezi členy skupiny; zařazování realizací „rituálů“ v rámci příběhu, který umožňoval prohloubení prožitku z dané příběhové části, zpřítomnění vnitřních obsahů příběhu a organickou intuitivní spoluprací celé skupiny; zbystrňování jiných smyslů než smyslu zrakového; uplatňování her rozvíjejících práci s fantazií a imaginací.

## **OSOBNOSTNÍ POSUN**

Tento rok také došlo k výraznému OSOBNOSTNÍMU POSUNU u některých žáků.

Dívka, která při prezentaci dramatické práce před skupinou nikdy nemluvila, začala překonávat zábrany, zkoušela mluvit v rolové hře i vyslovovat své dojmy a postřehy v rámci reflexí.

Další posun nastal u chlapce, který se snažil celý předchozí rok na počátku lekcí poutat pozornost skupiny neúčastí při rozechřivacích hrách, někdy i při dalších

aktivitách. V kruhu jsme pro něho často nechávali volné místo, protože pozoroval dění z pod stolu nebo ze vzdáleného místa ve třídě. K činnostem se přidával téměř vždy až poději. Tento rok toto své naučené chování uplatňoval první měsíc a půl, pak s ním spontánně přestal a už se k těmto projevům nevrátil.

Dvě nejstarší dívky tento rok již neodmítaly spolupráci s nejmladšími členy skupiny. Nově příchozí holčička ve věku 6 let vydržela dva měsíce narušovat rolovou hru různými výroky, které se do nastolené situace nehodily. Na moji metodu učitele v roli reagovala stejným způsobem, s očekáváním zda pobaví skupinu. Výsledkem bylo, že s touto dívkou nechtěl nikdo spolupracovat a já jsem situaci řešila tím, že jsem s ní spolupracovala já. Tak jsem se musela zapojovat i do her, v nichž bylo potřeba, abych byla spíše zvenku. Tato dívka měla také problém vydržet u výtvarných činností a dovádět je do konce. Vše nasvědčovalo tomu, že dívka brzy přestane výtvarnou výchovu navštěvovat. Během třetího měsíce při práci na tvorbě kolektivního výtvarného díla v podobě textilní stonožky své chování náhle změnila, začala spolupracovat a přijala princip hry v roli. Tím, že začlenila své dva textilní články do těla stonožky, začlenila samu sebe i do celé skupiny. Skupina její snahu pochopila a postupně přestala dívku odmítat. Dívka výtvarnou výchovu navštěvovala do konce roku a přihlásila se i na další školní rok.

Poslední změnou, kterou bych chtěla zmínit, byly nároky skupiny na mé zapojování se do her a na takzvané „předvádění“. Pod pojmem „předvádění“ nemám na mysli předehrávání jednání, které mají žáci kopírovat. Tento termín používám ve smyslu, jak ho popisuje Josef Valenta, tedy že učitel ukazuje svou hrou tzv. kód jednání pro danou hru (Valenta, 2008). V tomto druhém roce se u skupiny postupně zmenšovala potřeba mé přítomnosti uvnitř her. V prvním roce práce jsem často musela vše rozehrávat, účastnila jsem se i skupinové práce a kód jednání jsem demonstrovala často. Má spoluúčast pomáhala odstraňovat zábrany a eliminovala tendence některých žáků předvádět se a sebepozorovat. V této druhé fázi práce jsem mohla být mnohem více zvenku, využívat více bočního vedení, a tak lépe kontrolovat celý výukový proces. Dvnitř procesu jsem vstupovala především přes učitele v roli, ostatní mé vstupy mohly být omezeny. Žáci přivykli způsobu práce a přestali moji přítomnost vně tvorby vnímat.

## PODROBNÁ STRUKTURA PRÁCE S POHÁDKOU

Tento druhý rok jsem se rozhodla postupovat odlišným způsobem při dělení fází práce s předlohou.

**Fáze práce s čínskou pohádkou** Drakova perla v **minulém roce** by se obecně daly rozdělit takto: Expozice prostředí příběhu a některých souvislostí s některými postavami příběhu (přípravná fáze); Vstup do příběhu – hození návnady a budování víry; Průchod příběhem s mnoha odbočkami, kdy odbočky slouží k vytvoření prostoru pro další výtvarný úkol nebo pro udržení nadšení a motivace pokračovat v práci na rozpracovaném technicky náročném výtvarném díle; Dokončení příběhu, jeho rozuzlení a následná reflexe celkové práce.

Výsledkem této struktury bylo udržení zaujetí žáků po celou dobu, ale i ztráta většího napětí a gradace v podávání příběhového dění. Zajímavost příběhu a oddalování jeho rozuzlení budilo zvědavost žáků a touhu pokračovat v tvorbě, která postupně povede k odhalení konce pohádky. Přišli jsme však o postupné kulminující houstnutí atmosféry v ději, které vyvrcholí v konečné rozhodující dramatické situaci hrdiny. Kvůli mnoha odbočkám musel být děj žákům opakovaně připomínán a různými dramatickými technikami v nich znovu ožívován a zpřítomňován.

Protože u **pohádky Pták a stonožka** jsem onu houstnoucí příběhovou gradaci nechtěla přijít, zvolila jsem **odlišnou strukturu práce** založenou na třech následujících fázích: Dlouhá expozice příběhového prostředí a některých souvislostí s některými postavami příběhu; Vstup do příběhu, dynamický průchod příběhem až po jeho vyvrcholení, krátké zastavení a následné rozuzlení příběhu s konečnou reflexí celé pohádky; Dozvuky příběhu v podobě výtvarné práce související s hlavním protagonistou příběhu, stonožkou a jejími možnými výtvarnými proměnami. Níže se podrobněji vyjádřím k jednotlivým fázím, k jejich jádrům.

## EXPOZICE AFRICKÉHO PROSTŘEDÍ A STONOŽKY AFRICKÉ

Tato fáze práce byla poměrně dlouhá. V jejím rámci vzniklo nejvíce dětských výtvarných děl, z nichž některá byla využívána v pozdějších fázích práce. Zde jsem sledovala **dvě hlavní ohniska**:

Ohnisko charakteristického afrického prostředí s důrazem na charakteristickou barevnost, ornamentiku, faunu, flóru, klima (střídání vedra s obdobím dešťů a bouří), rytmickou bubnovou hudbu, původní domorodé obyvatelstvo žijící v pralese.

Ohnisko života stonožky africké s důrazem na její smyslové vnímání prostřední, v němž se pohybuje a které poznává a na zvláštní pohybový projev, který ji umožňuje článkovité tělo s velkým počtem nohou. Všechny motivy, kterých jsme se s žáky dotkly, byly žákům zpřístupňovány různými **dramatickými hrami a cvičeními bez použití metody dramatického strukturování**. Šlo o fyzické prozkoumávání a zhmotňování různých prvků, které souvisí s africkým prostředím a životem mnohonohé stonožky bez konkrétní identity.

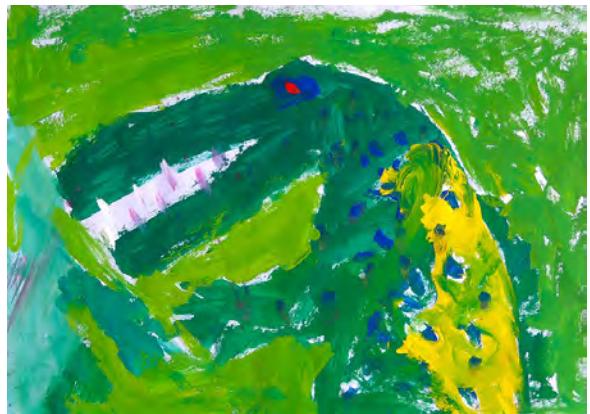
### **Hlavní zpracovávané motivy:**

Africké slunce a vedro, které určují charakter afrického prostředí; kukuřičné pole a jeho život pod vlivem africkým živelů; kukuřice v různých fázích svého života; africká zvířata známá i neznámá – jejich hlas, barevnost, pohyb; africký prales – jeho zvuk a tajemný život ve spodních vrstvách (patrech); africké geometrické obrazce, které kreslí slunce v krajině a nosí na sobě zvířata; domorodé rituální rytmické tance pro ovládnutí živelů; život stonožky očima všech jejích smyslů; jak leze stonožka...

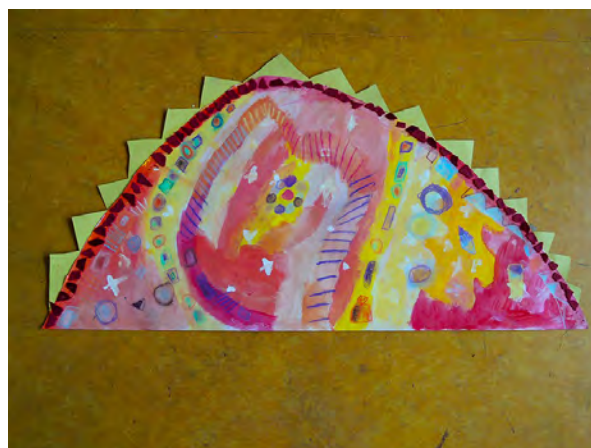
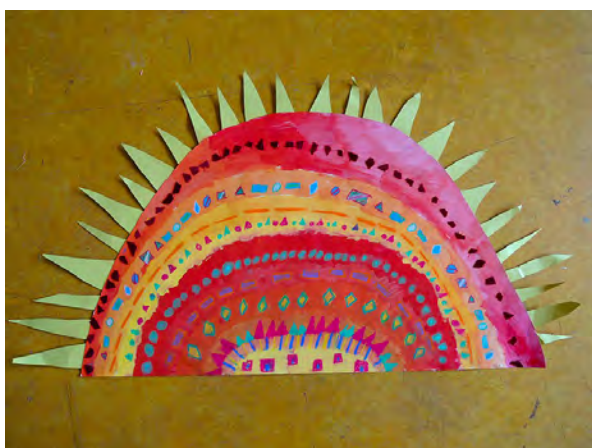
### **Výtvarné výstupy:**

Při práci s motivem různorodé africké zvěře vznikly temperové malby **reálných i fantazijních afrických zvířat** maskovaných ve svém prostředí.





V rámci zkoumání motivu vedra a ostrého spalujícího afrického slunce vznikla **ornamentální africká zapadající slunce**. Zde žáci kombinovali techniku malby s technikou kresby olejovým pastelem. Učili se míchat teplé sluneční barvy, které kladly za sebou v postupně tmavnoucí škále. Při ornamentální výzdobě pracovali s kontrastem a prvkem rytmizace, kterou způsobuje pravidelné opakování stejných tvarů. Tato výtvarná práce byla výrazně podporována fyzikou prací s rytmem, rytmickým pohybem a charakteristickou africkou hudbou na různé přírodní předměty a typické africké nástroje. Od motivu gradovaného vedra jsme se dostali až k fyzickému vyjadřování pálení, tání, spalování, usychání, vysychání, scvrkávání, praskání atd. Zde jsem využívala práci s kontrasty i v dramatickém zpracování motivů.





Díky pohybovému ztvárňování kukuřice v různých růstových situacích a kukuřičného pole pod vlivem a po vlivu afrických živlů (vedro, déšť, slunce, vichřice, bouře) jsme se s žáky přiblížili ke stylizaci, zkratce, výrazu a symbolu. Žáci hledali jednoduchý grafický znak pro kukuřici ovlivněnou nějakým živlem (zdravou, mrtvou, částečně poničenou, hodně poničenou), kterou sami v rámci role chvíli byli. Z těchto znaků vznikly **kresebné záznamy vzhledů kukuřičného afrického pole po působení živlů**. Do vzniklých prací se intuitivně dostal opět rytmus a princip opakování. Překvapil mě čistý geometrický charakter dokončených prací, který nebyl zadán. Práce s vlastním tělem se přirozeně promítla do práce s tušovou linií.





Nejdelsší čas zabrala tvorba **velké textilní africké stonožky**, která vznikla jako kolektivní výtvarné dílo v duchu typické africké barevnosti. Toto dílo se stalo prostředkem pro další poznávání afrického příběhu a provázelo nás až do samého konce celé práce. Stonožku jsme využívali jako loutku a jako objekt k symbolickému zachycování různých obsahů.



V rámci smyslového zkoumání života africké stonožky vznikly **keramické paměťové desky** zachycující vzpomínku na různá prostředí, kterými stonožka prolézala. Žáci v rolích stonožky toto prostředí zkoumali hmatem a následně ho zviditelňovali pomocí otisků přírodnin do měkké keramické hlíny a vytvářením struktury těmito přírodninami. Každá destička značí vzpomínku na jedno prostředí a jeden dojem. Keramická hlína symbolizovala kůži stonožky.



## PRŮCHOD PŘÍBĚHEM

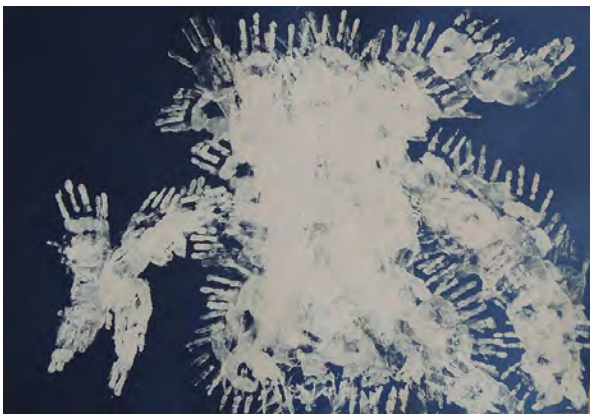
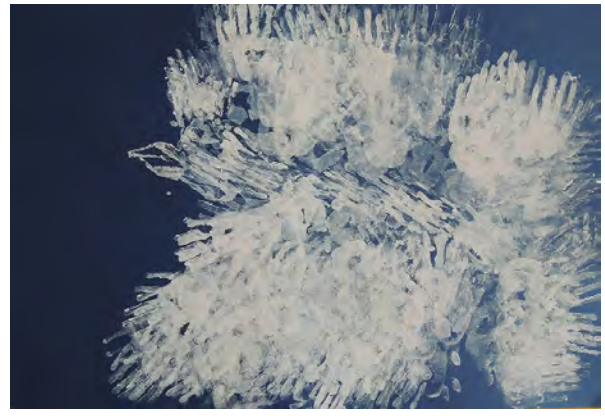
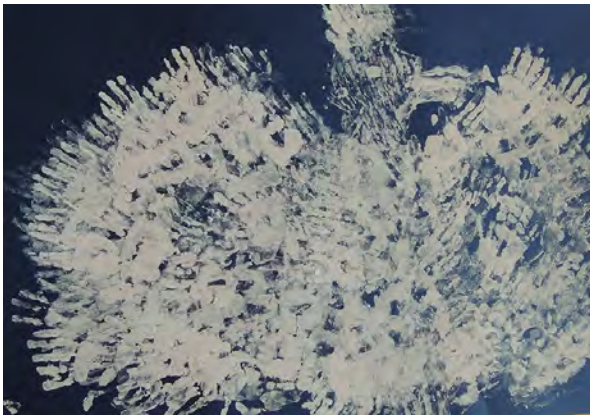
Zde jsem vedla skupinu především **metodou dramatického strukturování** s cílem udržet napětí a gradaci příběhu a prozkoumat motiv odpuštění s dalšími vedlejšími motivy v příběhu.

### **Linie dramatické výstavby příběhu:**

Běžný život jedné africké stonožky a běžný život jednoho afrického ptáka – pták a stonožka žijí každý sám a mají mezi sebou dobré sousedské vztahy, občas si s něčím vypomůžou – pták i stonožka vlastní své pole s plodinami a starají se o svoji úrodu – stonožka sklízí úspěch za svoji úrodu, stonožčin úspěch v pěstování se proměňuje v pýchu a ambice, stonožka začíná úzkostně dbát o své pole a úzkostně ho střežit – stonožka přistihne svého souseda ptáka ve svém poli a chová se k němu nemilosrdně – před tvrdostí stonožčina požadavku ptáka zachraňují křídla – pták je zklamán chováním stonožky a přerušuje s ní vztahy – dlouhá léta míjejí bez dalších setkání a konfliktů – jednoho dne po letech pták přistihne stonožku ukrytou ve své kukuřici před palčivým sluncem – pták vrací stonožce její chování a nutí ji uklidit poničenou kukuřici na ostrém slunci – stonožka při úklidu ničí kukuřici nožkami čím dál víc a nemá křídla, která by ji zachránila – stonožka tancem prosí nebe o déšť a ještě více poničí kukuřici – slunce dál nemilosrdně pálí a stonožka pochopí tvrdost svého jednání vůči ptáku – zde dostává prostor skupina pro ovlivnění pokračování příběhu a jeho konce

### **Výtvarné výstupy:**

První výtvarné dílo vzniká v momentě, kdy ptáka zachrání křídla před rozšiřováním blátivých stop ve stonožčině poli. Žáci pomocí otisků bílé barvy na svých rukou vytváří **letícího ptáka z příběhu**. Motiv vzedmutých křídel je klíčovým prvkem výtvarné práce. Podobu ptáka zpracovává dětská fantazie. Podstatou tvorby je haptické akční dynamické zachycení ptačího vzletu nad zemí.



Druhá výtvarná práce reaguje na rituální tanec stonožky prosící o déšť. Po kolektivním ztvárnění rituálního tance v prostoru třídy, kdy stonožka rytmicky tančí a pohybem kreslí obrazce, žáci **zachycují část tohoto tance do keramické kruhové desky**. Tanec je zobrazen kladením teček světlé hlíny za sebou. Tečky symbolizují rytmus tance a ornament část ornamentu ztvárňovaného pohybem.



Třetí výtvarná práce byla menším zastavením před dokončením příběhu. Žáci navrhovali **možné konce osudu stonožky** a zachycovali je technikou kladení barevných teček za sebou. Tečkový způsob práce byl inspirován malbami na tělech domorodců. Výtvarná díla se po dokončení ztvárňovala formou etudy, k níž jsem se



již vyjadřovala výše. V návrzích se objevily jak konce pozitivní, tak konce smutné. V jednom díle prosí pták stonožku za odpuštění u jejího hrobu. Ve dvou dílech létá stonožka po smrti na slunci v nebi. V ostatních návrzích se stonožka s ptákem opět usmířují a příběh končí šťastně.



### **Rozuzlení příběhu:**

Jak jsem již zmínila, dokončení příběhu jsem vložila do rukou skupiny. Ve chvíli, kdy stonožka dotančí svůj prosebný tanec, zjišťuje, že slunce svítí a pálí dál. Žáci se dovídají o stonožčině prohlédnutí. Stonožka pochopila, jak byla kdysi k ptákovi tvrdá a chce poničené pole nějak uklidit, ale spalující slunce způsobuje, že je jí hůř a hůř. V tomto okamžiku **skupina hledá na textilní loutce stonožky vhodnou pozici zkroucení, která by vyjadřovala nepříjemný fyzický stav pod spalujícím sluncem.** Zde žáci intuitivně pracují se znakem pro vyjádření vnitřního stavu stonožky viz. fotografie níže.



Skupina dochází k závěru, že stonožka musí být zkroucená do šneka, protože se chce vlastním tělem alespoň trochu chránit před sluncem a protože, když člověk zažívá nepříjemné fyzické pocity nebo bolest, tak se většinou kroutí. Proto i stonožka se spíše zkroucí, než aby ležela rovně. Po tomto rozhodnutí skupiny kladu textilní zkroucenou stonožku do prostoru třídy. Žáci svým tělem zaujmají stejnou pozici a vstupují do role vyčerpané stonožky.

Po mém krátkém vyprávění o momentální situaci stonožky následuje vyslovování myšlenek stonožky v tomto okamžiku (na dotyk). Pak v roli ptáka oslovuji žáky v rolích stonožky. Ptám se jich proč jsou tak zkroucení a poničená spoušť v poli se ještě rozrostla. Čekám na reakce žáků a podle toho s nimi mluvím. Žáci mě v rolích stonožky prosí o vodu, někteří se omlouvají za chování v minulosti, někteří mě prosí o přístřeší a vodu a vysvětlují, že kvůli svým nohám nemůžou poničenou kukuřici uklidit. Připomínám jim situaci z minulosti, že je tehdy taky nezajímala dešť a bláto, které mi nedovolily uklízet a že nebýt mých křídel, uklízím tam ještě dnes. Nakonec

odcházím, abych vše ještě promyslel a slibuji opětovný příchod s rozhodnutím. Žáci v rolích stonožky vyslovují simultánně a stále dokola jednu stonožčinu myšlenku, kterou má nyní po odchodu ptáka a poté vystupují z rolí stonožky.

Skupina vytvoří alej vnitřních hlasů ptáka, kterou já jako pták procházím. Žáci mi v rolích vnitřních hlasů sdělují postřehy, které mohou ovlivnit mé konečné rozhodnutí. Po mém průchodu alejí se stávají ptákem žáci a rozhodují se za něho, zda stonožce odpustí a vezmou ji do stínu svého domu a nebo ji nechají, ať se dál snaží uklízet jako ona tehdy nechala jeho. Kdo se rozhodne pro odpuštění stonožce, sedá si ke zkroucené loutce, kdo chce pro stonožku trest, odchází na opačnou stranu třídy.

Všichni žáci se rozhodli pro odpuštění stonožce, proto celý příběh zakončily živé obrazy, které měly zachytit, jak to se vztahem stonožky a ptáka pokračovalo dál. Obrazy jsme otitulkovali, ale již nerozehrávali. Dvojice žáků zachycovaly různým způsobem obnovený přátelský vztah mezi stonožkou a ptákem. Nakonec následovala velká reflexe konce příběhu a celého průběhu. Někteří žáci zmiňovali, že ve chvíli, kdy na ně v roli stonožky byl pták přísný, cítili ke stonožce soucit a pták se jim zdál příliš zlý. Zcela zapomněli, že kdysi byla i tato stonožka pyšná a zlá. Na konci příběhu to pro ně byla úplně jiná stonožka, proto ji litovali.

Pro mě osobně byl z této fáze práce nejsilnějším zážitkem právě konec příběhu, kdy se podařilo vygradovat situaci stonožky a žáci se do postav skutečně vcítili. Estetickým zážitkem byl naopak rituální prosebný tanec stonožky, který jsem se skupinou prováděla jako řízený hromadný rituál. Žáci se pohybovali do etnické rytmické africké hudby, svůj pohyb doprovázeli hrou na kameny v rukou a tím, že se snažili pohybem kreslit ornamenty, zapomněli zcela na sebezpozorování. Při pohybu se nikdo s nikým nesrazil a i bez instrukcí docházelo k pohybovému propojení některých žáků a zajímavým prostorovým variacím. Z nutnosti sledovat tolik instrukcí dohromady žáci zcela zapomněli sledovat okolí. Také si nemyslím, že by tato hra dopadla bez srážek, kdyby skupina netrávila společnou práci již předchozí rok. I snaha žáků dodržet zadání a respektovat mé boční vedení byla neobvyklá.

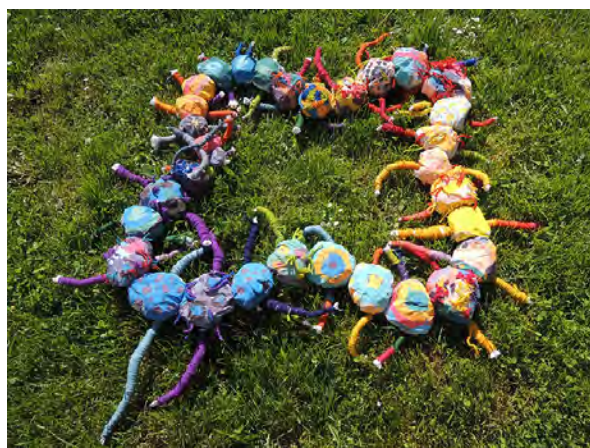
## DOZVUKY PŘÍBĚHU – PROMĚNY STONOŽKY

Tato poslední fáze práce již nebyla potřebná z hlediska dramatického, ale bylo by škoda ji vynechat z hlediska výtvarného. Jelikož v době dokončení afrického příběhu probíhalo venku jaro, s příjemným slunečním počasím, rozhodla jsem se využít dvou vzniklých výtvarných artefaktů k přiblížení principu **LANDARTOVÉHO UMĚNÍ** pro umělecké vyjadřování.

Jako inspirace k tvorbě nám opět posloužila textilní loutka stonožky a vypálené keramické paměťové destičky ze stonožčího poznávání přírodního prostředí. Landartovou prací jsme strávili dvě lekce.

Textilní loutka se nejdříve proměňovala v **jednoduché tvary**, které se stávaly znakem nesoucím různé obsahy. Tyto obsahy dodávali žáci tvarům jak slovně, tak dramatickým a pohybovým rozehráváním. Tak se na například spirála proměnila ve vodní vír, lízátko, nebo vesmírnou černou díru, které je třeba se zdálky vyhnout, kruh byl rybníkem, středem slunečnice, dračím okem, studánkou v poušti nebo symbolem slunce, které je ve skutečnosti rozžhavenou koulí, pálící tím víc, čím blíže se člověk ocitne.





Nakonec se loutka stonožky stávala **součástí prostředí kolem školy**, které svojí barevností buď oživovala nebo doplňovala.





Keramické destičky nejdříve zobrazovaly **kudy** a **jakým způsobem tam lezla stonožka**.





Později se staly součástí landartového **obrazu, vzniklého hrou s barevností a vrstvením přírodnin.**





Celek projektu zakončila dvě poslední výtvarná díla, která **vznikla především z potřeby doplnění všech vzniklých výtvarných děl z důvodu instalace projektu v prostoru muzea.**

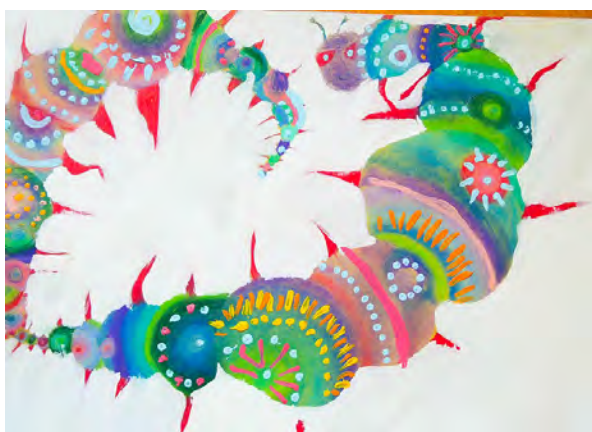
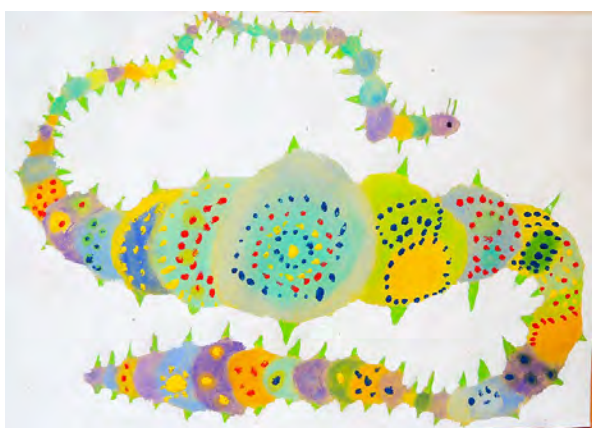
Z paměťových keramických destiček se nakonec stalo kolektivní výtvarné dílo, zhmotňující haptické prožitky v kůži těla stonožky. Žáci výsledný tvar označili jako **dotykovou paměťovou cestu schovanou ve stonožčím těle**. Při této příležitosti jsem opět využila různé haptické, sluchové, čichové a chuťové hry k prohloubení a zjemnění smyslového vnímání.



Vzpomínky na tančící stonožku a další pohybové variace tentokrát kolektivně vedené a oživované textilní loutky jsme zaznamenali do plošného výkresu **stonožky a jejích článků**. V tomto posledním výtvarném díle se žáci učili pracovat s technikou



rozmazávání pastelu, s kontrastem, s výtvarným akcentem a především se zobrazením prostorovosti v ploše, zde reprezentované prací s velikostí stonožčích článků. Ač tento poslední úkol patřil mezi technicky velmi náročné, díky prožitému příběhu a vybudovanému vztahu ke stonožce z příběhu, ho žáci dokázali se zaujetím dokončit. Tuto výtvarnou práci oživovaly také krátké hry s textilní loutkou a s motivem dalšího stonožčího života a světa.



## ZAKONČENÍ PROJEKTU VEŘEJNOU VÝSTAVOU

Jak jsem psala na počátku, práce v tomto roce směřovala k veřejné prezentaci výtvarných výsledků žáků. Výstava a slavnostní vernisáž ve Vlastivědném muzeu skutečně proběhly a žáci mohli být na svoji celoroční námahu opravdu hrdí. Výsledné výtvarné artefakty z afrického příběhu ozdobily rozměrné muzejní prostory neobvykle výrazným způsobem. Velikost výstavního prostoru nechala dětským dílům ještě více vyniknout. Každý žák měl vystavena některá ze svých děl.



## ZÁVĚR

K čemu jsem za dva roky výtvarně-dramatické práce v přípravné výtvarné výchově dospěla? Měla má činnost nějaký smysl? Dokázala jsem naplnit cíle, které jsem si na počátku stanovila?

K mnohým ziskům i svízelným během realizace jsem se již vyjadřovala v rámci zápisů praktické části, proto se o nich zde již nebudu zmiňovat. Velice obecně řečeno, ano, domnívám se, že mé výtvarně-dramatické pedagogické snažení mělo smysl a že všechen společný čas strávený s žáky byl vzájemně obohacující a naplněný. Zapojování dramatických principů, metod, dramatických aktivit a fyzické zpřítomňování děje a různých motivů z literárních předloh pomocí hry v roli dokázalo, podle mého názoru, opravdu vyřešit limity a slabá místa výtvarného oboru, o nichž se zmiňuji na počátku diplomové práce a proměnit stanovené cíle v různé míře v cíle uskutečněné. Samozřejmě některé fáze práce probíhaly hladčeji jiné náročněji, protože skupina žáků je vždy skupinou různých a různě zralých osobností s různými momentálními stavy a náladami, které si do výukového procesu vždy s sebou přinášejí.

Přesto však zde nelze konstatovat, že tento druh mé snahy dokáže vyřešit problematiku, kterou s sebou přináší dnešní přetechnizovaná a zrychlená doba ani problematiku prostředí, v němž se dítě pohybuje nejintenzivněji, tedy rodiny a školy. V dramaticko-výtvarných lekcích měli všichni žáci možnost zažít pocit sounáležitosti, přijetí, odpovědnosti za kolektiv, spolupráce; vyjádřit své názory, postoje; uvolnit svůj tvořivý potenciál a emocionální prožívání; seberealizovat se a sebepoznávat; uplatnit schopnost sebeovládání a empatie a další lidské emoční vlastnosti. Nakolik však tento krátký výukový proces může trvaleji pozitivně ovlivnit životy a osobnosti dětí, je těžké říci. Jelikož primárním vzorem, pro takto staré děti, je rodina, dalším učitel, s nímž přijde žák do styku nejčastěji, má, podle mého názoru, tento způsob mého pedagogického působení nejvýznamnější účinek u dětí, kde i rodinné nebo alespoň školní vedení probíhá v podobném duchu (s podobnými cíli). Pak může být dramaticko-výtvarná tvořivá činnost silnou funkční podporou pro celkový osobnostní a emoční vývoj dítěte, protože dítě rozvíjí a upevňuje vlastnosti, schopnosti a dovednosti, k nimž je vedeno i jinde a má tedy širší prostor pro jejich uplatnění

a procvičování (zde nemluvím o oborových esteticko-uměleckých dovednostech a schopnosti chápat a interpretovat umělecké dílo). V ostatních situacích, kdy se dítě v některých osobnostních a sociálních schopnostech a dovednostech rozvíjí pouze v rámci dramaticko-výtvarné práce, je vliv těchto dětských zážitků a zkušeností určitě menší a o jakou část menší, to opět určuje nesčetné množství faktorů, s nimiž se dítě setkává v běžném každodenním životě. Troufám si říci, že pokud rodina výrazně nepodporuje nebo naborává, o co se snaží učitel, je jeho snaha, vidí-li dítě jednou za týden po dobu třech vyučovacích hodin, určitě důležitá vzhledem k momentálnímu výukovému procesu a momentálnímu tvořivému uvolnění dítěte, ale do budoucna dítě zřejmě tolik nepoznamená. Tím mám na mysli situaci, kdy například dítě v rámci dramaticko-výtvarných lekcí pochopí, že některé projevy jeho chování ve výuce nemůže uplatňovat, ale rodina toto jeho pochopení nepodpoří. Pak bude tento žák své chování regulovat pouze v dané výuce, kde by mu znepříjemňovalo pobyt ve skupině a znemožňovalo uspokojit potřebu přijetí. Učitel první třídy jistě, i přes nefunkčnost rodiny, může pro dítě udělat více, než učitel přípravné výtvarné výchovy, který vidí dítě jednou týdně. Ve chvíli, kdy se však posuneme pouze do oblasti rozvíjení tvořivosti a chápání estetických kvalit skutečnosti, pak má i měl esteticko-výchovný proces nemalý význam pro každé dítě bez ohledu na to z jakých životních podmínek přichází a do kterých se vrací.

Jedním z cílů mých dramaticko-výtvarných lekcí bylo také nenásilné dosažení reprezentativních výtvarných výsledků žáků díky intenzivnímu prožitku v rolové hře. Akce v rámci hry v roli měla podpořit a prohloubit vnitřní motivaci žáků k výtvarnému reagování, promítnout se do jejich výtvarné práce s nástroji, materiály a technikami a také udržet trpělivost dotvořit své výtvarné dílo až do finální podoby. Jelikož výsledné práce z Drakovy perly a Dlouhé střapaté byly určeny pro Národní postupovou přehlídku výtvarných oborů ZUŠ ve Šternberku a práce z Ptáka a stonožky zase pro výroční veřejnou výstavu ve Vlastivědném muzeu, museli žáci, krom náročných výtvarných technik, zvládnout i velké formáty některých výtvarných děl, což nároky na výtvarný výkon žáků ještě zvyšovalo. Výsledné dětské výtvarné práce mě svými estetickými kvalitami velice překvapily. Domnívám se, že žáci dosáhly výtvarných výsledků na svůj věk nadstandardních. Tento fakt připisuji právě začleňování dramatického způsobu práce s příběhem a jeho motivy, do něhož se žáci měli možnost skrz rolovou hru skutečně vcítit. Obě výsledné výtvarné kolekce

sklidily úspěch, ve Šternberku prošly dětské práce až do ústředního kola, kde byly nakonec vystaveny v rámci konečné výsledné celorepublikové celoroční výstavy (bohužel ne od všech žáků), v Olomouci ve Vlastivědném muzeu sklidily obdiv návštěvníků. Tuto skutečnost zde nezmiňuji, abych se chlubila vlastním nebo dětským úspěchem, ale abych potvrdila svoje tvrzení o schopnosti hluboké vnitřní motivace žáků a síle zpřítomňovaného dramatického příběhu částečně vyřešit problém orientace na dětský výtvarný produkt. Tak by se má diplomová práce mohla například stát inspirativním nebo povzbuzujícím materiálem pro někoho, kdo řeší obdobné rozčarování ohledně této slabiny některých lukrativních výtvarných oborů ZUŠ.

Poslední postřeh, který bych ráda zmínila, se týká intenzity užívání dramatických principů a metod práce ve výtvarné výchově. I když jsem uplatňovala dramatickou výchovu tak, že směřovala k jiným cílům, než je práce na divadelním tvaru určeném k veřejnému prezentování, vymezený prostor pro ni byl velice široký a měl se vyrovnávat prostoru výtvarnému. Tím se odhalila skutečnost, že neužívá-li člověk dramatických způsobů práce pouze k oživení vyučovacího procesu a žáci si zvyknou na časté vstupování do rolových her a fikcí různého typu, na dramatické strukturování a na vedení k práci s dramatickým výrazem a gestem, vznikne v žácích přirozená potřeba přiblížit se divadlu a vyzkoušet si také práci na nějakém divadelním tvaru určeném pro diváky. Jinými slovy, intenzivní užívání dramatických forem vyjadřování, vyvolává u jedince přirozenou touhu po vývoji v tomto vyjadřování, čímž se u něho postupně probouzí touha po komunikaci s divákem, který již není členem stejné skupiny. Netroufám si tvrdit, že toto pravidlo platí vždy, ale u mé výtvarné skupiny tomu tak bylo a kdybych bývala měla možnost ji vést i třetí rok, nic jiného, než práce na malém divadelním tvaru, i v rámci výtvarné výchovy, by mi nezbylo. Sami žáci se mě na konci roku na tuto skutečnost ptali.

Závěrem souhrnně řečeno, celý dvouletý výtvarně-dramatický proces práce se udál jako funkční a i když byl velice náročný na přípravu, stál za to a bude-li další příležitost tímto způsobem opět s takto starými žáky ve výtvarné výchově pracovat, určitě ji využiji.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLÁHOVÁ, K., *Hry pro tvořivé vyučování. Zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti*, Agentura Strom, Praha, 1992, 47 s. ISBN 80-901954-7-4
- BUDÍNSKÁ, H., *Ať už si mohou naše děti ve své škole hrát. Tvořivá hra s nejmenšími*, ARTAMA Praha, 1992, 36 s. ISBN 80-7068-0407.
- BUDÍNSKÁ, H., *Hry pro šest smyslů*, 6. vyd. Artama, 2004, ISBN 80-7068-187-X
- CIKÁNOVÁ, K., *Objevujte s námi tvar*, Aventinum, Praha, 1995, 123 s., ISBN 80-7151-732-1
- CIKÁNOVÁ, K., *Malujte si s námi*, Aventinum, Praha, 1993, 125 s., ISBN 80-7151-468-3
- ČÁP, J., *Psychologie výchovy a vyučování*, Univerzita Karlova, H&H Praha, 1993, 413 s. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J., MAREŠ, J., *Psychologie pro učitele*, Portál, 2007, 656 s. ISBN: 978-80-7367-273-7
- ČERNÁ, Z., NOVÁK, M. *Japonské pohádky*, 2. vyd. Petrkov, 2008, 178 s. ISBN – 978-80-904061-1-7
- ČERNOUŠEK, M., *Děti a svět pohádek*, Albatros, 1990, 187 s. ISBN: 80-00-00060-1
- DISMAN, M., *Receptář dramatické výchovy*, Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 144 s. ISBN: 14-703-76
- ECO, V., *Jan napsat diplomovou práci*, Votobia, 1997, 271 s. ISBN: 80-7198-173-7
- FENSTERMACHER, GARY D., SOLTIS, JONAS, F., *Vyučovací styly učitelů*, Portál, 2008, 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7
- FIŠER, Z., HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., *Slovem, akcí, obrazem - příspěvek k interdisciplinarně tvůrčího procesu*, 1. vyd. Masarykova univerzita, 2010, 208 s. ISBN 978-80-210-5389-2
- GOLEMAN, M., *Emoční inteligence*, 2. vyd. Metafora, 2011, 315 s. ISBN 978-80-7359-334-6
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, 2. vyd. Portál, 2000, s. 774, ISBN 978-80-7367-569-1
- HLOUCHA *Příběh japonských dětí*, Pragma 2015, 90 s. ISBN: 978-80-7349-440-7

HOŘÍNEK, Z., *Úvod do praktické dramaturgie*, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Brno, 2009, ISBN 978-8086928-59-3

HOŘÍNEK, Z., *Úvod do praktické dramaturgie*, Janáčkova akademie múzických umění v Brně, skripta divadelní fakulty, malá řada 2009, 122 s. 978-80-86928-59-3

HYLÍK, F., NAKONEČNÝ, M., *Malá encyklopedie současné psychologie*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1973, 340 s. ISBN 14-411-77

KAMANDA, KAMA, S., *Africké pohádky*, 1. vyd. Brio, 2006, 541 s. ISBN 80-86113-85-X

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*, 1. vyd. Spirála, 2012, 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KROČKOVÁ, S., STÁREK, J., *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, 1. vyd. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010, ISBN 978-80-87000-37-3

LOŠKOVÁ, I., LOŠKA, J., *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*, Portál, 1999, 208 s. ISBN: 80-7367-176-X

MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*, 11. vyd. Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2007, 155 s. ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2. vyd. Nipos, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4

MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, 2. vyd. AMU, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, E., *Látka dramatické výchovy 1*, Tvořivá dramaturgie, roč. 2013, č. 1, s. 6-27, ISSN 1221-8001

MACHKOVÁ, E., *Látka dramatické výchovy 2*, Tvořivá dramaturgie, roč. 2013, č. 2, s. 1-8, ISSN 1221-8001

MACHKOVÁ, E., *Látka dramatické výchovy 3*, Tvořivá dramaturgie, roč. 2013, č. 3, s. 1-23, ISSN 1221-8001

MACHKOVÁ, E., *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb hledání dramatičnosti*, 2. vyd. AMU, 2012, ISBN: 978-80-7331-214-5

- MACHKOVÁ, E., *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*, 1. vyd. Portál, 2013, 152 s. ISBN 978-80-262-0504-3
- MARUŠÁK, R., *Literatura v akci*, 1. vyd. AMU, 2010, ISBN 978-80-7331-172-8
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy, využití metod a technik*, 1. vyd. Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4
- MIKOVÁ, Š., STANG, J., *Typologie osobnosti u dětí – využití ve výchově a vzdělávání*, 1. vyd. Portál, 2010, 224 s. ISBN 978-80-7367-587-5
- MLEJNEK, J., *Dětská tvořivá hra*, 3. vyd. Artama, 2011, 150 s. ISBN 978-80-7068-001-8
- MORGANOVÁ, N., SAXNOVÁ, J., *Vyučování dramatu, hlava plná nápadů*, Sdružení pro tvořivou dramatiku Praha, 2011, 252 s. ISBN 80-901660-2-4
- NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, Praha Academia, 1996, 272 s. ISBN 80-200-0592-7
- NAKONEČNÝ, M., *Psychologie osobnosti*, Academia Praha, 1995, ISBN 80-200-1283-3
- PIAGET, J., *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0
- POLZEROVÁ, E., *Pohybová příprava jako součást dramatické výchovy: (Příprava dětí mladšího školního věku)*. Praha: ARTAMA-IPOS, 1995. 24 s. ISBN 80-7068-068-7.
- RAGACHE, C., *Mýty a legendy: Vlci, draci, bájná zvířata – čínská pohádka Drakova Perla*, 2. vyd. Gemini, 1991, 144 s. ISBN: 80-85265-07-9
- RICHTER, L., *Co skrývá text*, Dobré divadlo dětem Praha, 2005
- ROESELOVÁ, V., *Proudy ve výtvarné výchově*, Sarah, 2000, 217 s. ISBN 8090226736
- ROESELOVÁ, V., *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*, Sarah, 2004, 270 s. ISBN 80-902267-5-2
- ROESELOVÁ, V.: *Didaktika výtvarné výchovy nejen pro ZUŠ*. Praha, 1999
- ROESELOVÁ, V.: *Techniky ve výtvarné výchově*, Sarah Praha, 1996, 242 s. ISBN 80-902267-1-X



- ROESELOVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*, Sarah Praha, 1997, 226 s. ISBN 80-902267-2-8
- SINGULE, F. *Z dějin pedagogiky, svazek 35*, 1. vyd. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1991, ISBN 80-04-20715-4
- SLAVÍK J., *Umění zážitku, zážitek uměním*, Pedagogická fakulta univerzity Karlovy v Praze, 2011, 282 s. ISBN 80-7290-066-8
- SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*, Karolinum, Praha, 1997, 199 s. ISBN: 80-7184-437-3
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S., *Dívej se, tvoř a povídej!*, 1. vyd. Portál, 2007, 200 s. ISBN 978-80-262-0876-1
- SPITZER, M., *Digitální demence*, 1. vyd. Host, 2015, 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7
- SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H., *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, 1 vyd. Portál, 2011, 168 s. ISBN: 978-80-262-0020-8
- Školní vzdělávací program ZUŠ Miloslava Stibora — výtvarný obor, *Chceš-li být umělcem, musíš být především člověkem...*, 32 s.
- TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., PROVAZNÍK, J., *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti – manuál příkazů z praxe*, Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, Praha, 2012
- TRPIŠOVSKÁ, D., *Vývojová psychologie*, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta Pedagogická, 2004, 106 s. ISBN: 80-7044-207-7
- ULRYCHOVÁ, I., *Drama a příběh*, AMU PRAHA, 2007, ISBN 978-80-7331-096-7
- UŽDIL, J., *Čáry, kliky háky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychologie života dítěte*, Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1978, 128 s. ISBN 14-245-78
- UŽDIL, J., *Mezi uměním a výchovou*, 1. vyd. Státní pedagogické nakladatelství, 1988, ISBN 14-692-88
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, 1. vyd. Grada Publishing, 2008, 352 s. 978-80-247-1865-1
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*, 1. vyd. Karolinum, 2012, 529 s. ISBN 978-80-246-2153-1
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK I., *Sociální psychologie*, Grada, 2008, 416 s. ISBN 978-80-247-1428-8

WAY, B., *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, 5. vyd. Sdružení pro tvořivou dramaturgii Praha, 2001, ISBN 80-901660-2-4  
ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal – pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5  
ZUŠ Miloslava Stibora, *Katalog výtvarných prací žáků Proměny v čase*, Vlastivědné muzeum, 2010  
ZUŠ Miloslava Stibora, *Katalog výstavy žáků Nasvětleno*, ZUŠ Miloslava Stibora, 2015