

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**Možnosti mezioborového propojení výtvarné a
dramatické výchovy**

Bakalářská práce

Věra Součková

Vedoucí práce: Komzáková Martina, PhDr. Ph.D.

Plzeň 2019

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

V Plzni, 28. června 2019

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Martině Komzákové, za velmi vstřícný přístup a vždy užitečné a věcné rady. Dále bych zde chtěla poděkovat mé kolegyni Magdě Kaňovské, bez jejíž pomoci a podpory, bych tuto práci těžko realizovala. A jako poslední bych chtěla poděkovat také mé rodině a přáteli, kteří mě vždy vyslechli a podpořili.

ANOTACE

V mé práci se zabývám výtvarným projektem, který jsem navrhla na základě principů artefiletiky, hermeneutiky, projektového vyučování a dramatických metod, s ohledem na sebepoznávání. To vše se odehrávalo v rámci mimoškolního vzdělávání, ve výtvarně- dramatickém kroužku. Cílem této práce, je zmapování možností propojení předmětů výtvarná a dramatická výchova, prostřednictvím výtvarného díla a čtyř složek zážitku. Dále se také zabývá nároky které jsou kladené na pedagoga, které vyplývají z projektové výuky. V rámci teoretické části mé práce se zabývám artefiletickými principy, hermeneutickými pojmy, uměleckým dílem jako zdrojem sebepoznávání, projektovou výukou a dramatickou výchovou. Mé poznatky v praktické části práce, mohou být nápomocny při výuce v oblasti umění a sebepoznávání.

Klíčová slova: artefiletika, sebepoznávání, výrazová hra, parafráze, výtvarný zážitek, interpretace, umělecké dílo, projektová výuka, rolová hra

ANNOTATION

In my work I deal with an art project, which I create based on the principles of artefiletics, hermeneutics, project teaching and dramatic methods with respect to self-knowledge. All this took place in the structure of extracurricular education, in the art-drama club. The aim of this thesis is to map the possibilities of linking subjects of art and drama education through art work and four components of experience. It also deals with the demands placed on the teacher resulting from the project teaching. In the theoretical part of my work I deal with artefiletic principles, hermeneutic concepts, artistic work as a source of self-knowledge, project teaching and drama education. My knowledge in the practical part of the work can be helpful in teaching art and self-knowledge.

Keywords: artefiletics, self-cognition, expression game, paraphrase, art experience, interpretation, art work, project teaching, role play

OBSAH

ÚVOD.....	3
TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1. Artefietika	
1.1. Vymezení pojmů.....	4
1.2. Výrazová hra.....	5
1.3. Reflektivní dialog.....	6
1.4. Prekoncept a koncept.....	7
1.5. Mentalizace.....	8
1.6. Úrovně výtvarného zážitku	9
2. Hermeneutika	
2.1. Vymezení pojmů	12
2.2. Hermeneutický kruh	12
2.3. Hermeneutická identita uměleckého díla	13
3. Umělecké dílo jako zdroj sebepoznávání	
3.1. Sebeoznávání.....	14
3.2. Interpretace uměleckého díla.....	14
3.3. Rozdílnost interpretací	15
3.4. Symbolizace.....	16
3.5. Parafráze.....	18
4. Projektová výuka	
4.1. Charakteristika projektového vyučování.....	19
4.2. Výtvarné projekty.....	19
4.3. Pedagog volného času ve výtvarném projektu.....	20
5. Dramatická výchova	
5.1. Vymezení pojmu dramatická výchova.....	22
5.2. Rolová a simulační hra.....	23
5.3. Práce s živými obrazy.....	23
PRAKTICKÁ ČÁST.....	25
6. Příprava projektu	
6.1. Charakteristika projektu.....	25
6.2. Informace o skupině.....	25
6.3. Struktura projektu.....	26
6.4. Cíle projektu.....	27
6.5. Výběr obrazů k projektu.....	28
7. Realizace projektu	
7.1. Výběr obrazu.....	29
7.2. Konstruktivní úroveň výtvarného zážitku.....	30
7.3. Významová úroveň výtvarného zážitku.....	33
7.4. Empatická úroveň výtvarného zážitku.....	35

7.5. Prožitková úroveň výtvarného zážitku.....	37
7.6. Závěr projektu.....	39
8. Reflektivní bilance	
8.1. Vyhodnocení projektu.....	41
8.2. Nároky na pedagoga plynoucí z projektu.....	42
8.3. Doporučení a změny v projektu.....	44
ZÁVĚR.....	47
RESUMÉ.....	47
SEZNAM LITERATURY.....	48
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce jsou možnosti mezioborového propojení výtvarné a dramatické výchovy v mimoškolním vzdělávání. Toto téma jsem si navrhla sama, jelikož studuji jak výtvarnou, tak dramatickou výchovu a chtěla jsem si poznatky z obou oborů ověřit v mé závěrečné práci. Druhým důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, byl předmět Umění v kontextech vzdělávání, kde jsme měli možnost zkoumat v seminářích propojování předmětů na základních školách v různých kombinacích. Zaujaly mne nekonečné možnosti spojení, což mi dodává inspiraci pro můj vlastní projekt.

Pro uskutečnění svého projektu jsem zvolila mimoškolní prostředí, kde jsme s kolegyní pro potřebu našich bakalářských prací založily výtvarně - dramatický kroužek. Chtěla jsem dětem ukázat, jak se mohou dívat na obrazy, co v nich mohou hledat a jaký pro nás mohou mít význam. Sama jsem vycházela ze zkušenosti, kdy jsem jako dítě žádný takový „návod“ od nikoho nedostala, a toto poznání z vysoké školy, mi velmi pomohlo a necítím se ohledně uměleckých děl tak nesvá. Stejných pocitů jsem chtěla dosáhnout i u dětí, pomoci jim rozšířit obzory ve výtvarném světě a podpořit u nich zdravou zvědavost i chuť poznávat. Přejde mi důležité dětem ukázat, že se nemusíme vždy omezovat na první dojem, a pokud nás něco na první pohled nezaujme, nebo tomu nerozumíme, i tak tomu máme dát šanci a snažit se hledat porozumění a trpělivost. Často náš první dojem nemusí odpovídat našemu pozdějšímu závěru a dílo nás může překvapit.

V projektu se žáci s výtvarným dílem setkávají prostřednictvím výtvarné a dramatické činnosti a skrz její následnou reflexi. Bylo zajímavé pozorovat, jak se dokážou žáci identifikovat s uměleckými obsahy, postavenými na zážitkových aktivitách, a jak rozvíjeli sociální kontexty vizuální kultury v sebereflexích.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ARTEFILETIKA

1.1. Vymezení pojmů

Artefiletika je výchovné pojetí, vytvořené pro obor výtvarná výchova. Spojuje umění, terapii a filetický přístup „*v němž intelektový rozvoj je úzce spojený s rozvojem emočním a sociálním.*“¹ Artefiletický přístup staví na využití dvou hlavních, vzájemně spjatých aktivit, jimiž jsou:

Reflexe - obsahuje složky zpětného pohledu člověka, který tvoří, na vlastní aktivity a porovnává, v čem se s ostatními tvůrci liší nebo shoduje.

Expres - je tvůrčí vyjádření nebo výraz, díky kterému můžeme vyjádřit svůj vnitřní psychický stav nebo pocit. Díky tomu odrážíme svůj vnitřní svět pro ostatní. ve výpovědi o nás samotných. Expres jako taková je záležitostí individuální, i přes toto specifikum je důležité sdílení tohoto obsahu mezi sebou, neboť nás to může obohatit a spojit, prostřednictvím reflektivního dialogu. Tento pojem je svázaný s výrazovou hrou o které se zmíním v následující kapitole.

Ve své koncepci se artefiletika snaží proměnit zaměření ve výtvarném vzdělávání nikoliv na pouhé faktické získávání znalostí a technických dovedností, ale naopak podněcuje ke komplexnímu rozvoji osobnosti pomocí uměleckých aktivit. K tomu dopomáhá sebepoznávání účastníka, které probíhá prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků a reflexe.

„Vychází z předpokladu, že věc sama o sobě není dílem, pokud s ní nevstoupí do aktivního vztahu člověk, který ji jako dílo vnímá, chápe, ztvárňuje...“ (Chvatík 1994, s. 44)

¹ SLAVÍK J. Umění zážitku, zážitek umění. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001, s. 13, ISBN80-7290-066-8

Artefiletika často pracuje se symbolikou výrazových projevů, s hledáním významů a jejich osobních i kulturních souvislostí. Staví na tom, že je důležité poskytnout jedinci prostor pro svobodné vyjádření (expresi), aby se nevytratila autentičnost a jedinečnost jeho projevu. Zároveň pracuje i s formou výrazové tvorby a podílí se na ní. Člověka nenavádí, pouze ho podněcuje k přemýšlení o svých výtvarných postupech a k tvoření různých variant a experimentů. Artefiletika pomáhá propojovat jak formu, tak obsah.

V této kapitole jsem nastínila pojem artefiletika a základní pojmy, které se k ní vztahují. Její pojetí se stalo východiskem mého projektu, který pracuje s reflexí a expresí ve značné míře. Reflexi jsem využila po každé hodině, kdy jsme s dětmi vedli reflektivní dialog o proběhlém obsahu. S expresí jsem poté pracovala v každé tvořivé aktivitě, kde děti ukázaly svůj tvůrčí výraz.

1.2. Výrazová hra

Dílo, má-li být dílem umění, člověk v něm nachází smysl až ve chvíli, kdy se pro něj stane předmětem výrazové hry. Ta dělá z lidí tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla. Umožňuje sebevyjádření a osobní pojetí výrazové aktivity. Uplatňujeme zde dvě hlavní aktivity, které jsou vzájemně spjaté, a to expresi a reflexi, které jsou popsány výše. Zde se propojují tvůrčí činnost a poznávání. Ve výrazové hře je nám umožněno sebevyjádření a osobní pojetí výrazové aktivity. Zároveň podporuje řadu výchovných situací. Ty poté můžeme vyhodnotit v následné reflexi a v porovnání našich výrazových projevů a zkušeností.

Hra, jakožto symbolická aktivita, vyžaduje ztotožnění účastníka s námětem, a tím zprostředkovává vyjádření jeho individuality. Pro samotného tvůrce začnou být symboly rozpoznatelné až ve chvílích společných interpretací. Účastník do hry vstupuje na počátku jako empirický divák bez ohledu na kvalitu své minulé kulturní přípravy, i když si zároveň přináší do hry svou dosavadní zkušenost. Hra je poté zaměřena právě na rozvinutí účastníkovy výbavy a zároveň přidání „nové hodnoty“.

Rámec výrazové hry je řízen námětem a pravidly, které pomáhají účastníkovi k obsahu a smyslu hry. Výrazovou hru si můžeme nacvičit a naučit se jí. Vzniká jako setkání individuálních prekonceptů, které se navzájem liší a jsou jedinečnými výrazovými projevy.

V mých aktivitách je výrazová hra součástí každé z nich. Jejím cílem bylo vyvolat výtvarný zážitek, který bude odpovídat dané úrovni zážitku, ke které se hodina vztahovala. Žákům jsem aktivity přiblížila jejich úvodem, kde jsem každou vysvětlila, aby pro ně bylo možné vyjádřit jejich tvůrčí výrazový projev.

To bylo možné pouze, pokud se děti nacházely v takzvaném **fikčním světě**. Ten není světem reálným, ale vyjadřuje pro nás podstatu slova „jako“. V takovém světě se můžeme pohybovat za předpokladu, že přistoupíme na již zmíněnou výrazovou hru. Ta je pro nás sama o sobě motivační složkou a úlohu buď předchází, nebo doprovází. Jedním z jejích cílů je vytvořit u lidí potřebu úlohu řešit.

V mém projektu měla výrazová hra nejčastěji podobu parafrázování zvoleného námětu, a to jak ve výtvarném, tak v divadelním pojetí. Zážitek z výrazové hry se pak stal základem a možností pro dosažení poznání určitého druhu.

1.3. Reflektivní dialog

„Každý umělecký projev předpokládá reflexi spojenou s interpretací, protože svou socio-kulturní existenci závisí na své hermeneutické identitě, a že kolem uměleckých zážitků, ať chceme nebo nechceme, se rozvíjí mnoho doprovodné reflektivní komunikace.“²

Reflektivní dialog se dotýká minulých zážitků a hledá v nich poznání, na podkladě socio - kognitivních konfliktů. Je hlavním prostředkem k dosažení poznání. Pracuje s uměleckou a kulturní stránkou zážitku a dále taky s psychickou, sociální a socio - biologickou souvislostí. Toto všechno nám může v dialogu někdy splývat. Cílem reflektivního dialogu je dopřát účastníkům možnost zpětně se ohlédnout a vypovědět o svých pocitech a dojmech, které doprovázely výrazovou hru. Vytváří prostor pro uspořádání co nejuvýstižnějších slov, uvědomování si rozdílů a shod v zážitcích s ostatními. Dále je jeho cílem řešit případné vnitřní nezdary, které mohly vzniknout během výrazové hry a zároveň se také podělit s ostatními o radost z podařeného díla.

² SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 230, ISBN 80-7290-130-3.

Děti v reflexích, které v rámci projektu proběhly, uplatňovaly spíše pozitivní zpětnou vazbu a rády mluvily o tom, co se jim nebo někomu jinému povedlo. Při empatické hodině, kdy jsme si popisovali jednotlivé pocity, se již nebály vyjádřit také negativní pocity, které pojmenovaly například: smutek, zlost atd. Při tvorbě často padaly věty ohledně osobních nezdarů, typu „Mně se to vůbec nepovedlo, tady Víťa to má mnohem hezčí.“ Na to jsem já i ostatní děti reagovaly okamžitou zpětnou vazbou, kde jsme se snažily vyjádřit pochopení a podporu, a já jsem se snažila vyzdvihnout, že není důležité, aby všichni tvořili stejně. A naopak, mít svůj osobitý výraz v tvorbě je často velmi obohacující.

1.4. Prekoncept a koncept

Prekoncept nám pomáhá definovat rozdíl mezi zkušenostmi jednotlivců. Tento pojem označuje předpojetí k určité věci, které má každý z nás jiné. Slovo „láska“ znamená pro každého něco jiného, protože s ní každý z nás má svou vlastní osobitou zkušenost. Své prekoncepty vyjadřujeme pomocí různých druhů výrazů a snažíme se je pojmenovat nebo vysvětlit. Porovnáváme své prekoncepty s ostatními prostřednictvím dialogu.

„Prekoncept je vymežitelná jednotka duševní reality jednotlivce, kterou lze v posledku vyjadřovat prostřednictvím výrazu.“³

Prekoncept je založený na vzpomínce podobnosti, kterou dokážeme interpretovat nebo ji vyjádřit výrazem, jemuž jsme schopni nějakým způsobem rozumět, nebo na něj odpovídajícím způsobem reagovat. Pokud se dokážeme v dialogu na základě našich prekonceptů shodnout, dojde k utvoření společného konceptu.

Z toho je zřejmé, že koncept je shoda v předmětech v dialogu lidí - mají společné pole výkladu. Koncept a prekoncept spolu úzce souvisejí. Prekoncept je individuální předpojetí jednotlivce a konceptem poté nazýváme věci, které mají naše prekoncepty společné, můžeme v nich tedy najít průniky.

³ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 145, ISBN 80-7290-130-3.

V pedagogice je skrze prekoncept soustředěna pozornost na obsahy poznání - neboli učivo a na žákův vztah k poznávání, které může pro žáka existovat pouze jako součást jeho vlastního výrazu. Ten ověřuje v dialogu o různých pojetích světa, neboli různých prekonceptů. Tento dialog označujeme jako socio - kognitivní konflikt. V takovém konfliktu nehledáme s účastníky jedinou pravdu, naopak se snažíme o vzájemnou inspiraci. Co objevili ostatní jiného než já? V rámci dialogu se snažíme odhalit skryté rozdíly, poznat rozmanitost odlišných interpretací, získat respekt k jedinečnosti a vzájemnému podněcování.

V mém projektu žáci pracovali se svými prekoncepty prostřednictvím výrazové tvorby. V té uplatňovali své individuální zkušenosti. Poté jsme v dialogu společně odhalovali, jak se naše prekoncepty liší. Tím jsme se snažili odkrýt společný koncept, který nemusí být v námětu hned na první pohled patrný. Proto je důležité, aby byly úlohy postaveny tak, aby vycházely ze zkušeností dětí a již „existujících prekonceptů“, které se vztahují k danému tématu, nebo námětu.

1.5. Mentalizace

Proces mentalizace je spojený s výrazovou hrou, která je symbolická a zastupuje svět „jako“. Podstatou tohoto světa je uvedení jedince do fikce prostřednictvím propu (náhrada která identifikuje roli jiného výrazu a exemplifikuje některé jeho vlastnosti).

Je to proces, během kterého dochází k uvědomování a porozumění obsahu, prožitém ve fikčním světě v pretend modu.

- 1) Pretend modus - (4 až 5 let) zde probíhá u jedince schopnost symbolizace. Dokáže si utvářet své vnitřní světy „jako“, které jsou ovšem srovnatelné s reálným vnějším světem. Ke vstupu do tohoto modu se využívají přechodové objekty. Schopnost utváření světů „jako“ je důležitá pro vědomé vstupování do hry.

K porozumění dochází v přesunu psychického stavu z pretend modu do modu reflektivního.

2) Reflektivní modus - tento modus probíhá při dialogu s jinou osobou, kde porovnávají své zkušenosti. Tento modus umožňuje plynule přecházet z jednoho modu do druhého. Jedinec je schopný vzájemného porozumění a pochopení psychických stavů svých i druhých. V artefiletice je tato schopnost důležitá pro uskutečnění reflektivního dialogu po výrazové hře.

Mentalizace jako taková, je procesem, v němž má jedinec svého „zprostředkovatele“, který mu pomáhá přecházet mezi vnitřním světem a reálným světem. Pomáhá porozumět zážitkům ze světa prvního a orientovat se ve světě druhém. Tato schopnost je poté významná, jelikož bez ní by člověk nebyl schopen bezpečně se pohybovat mezi světem „jako“ a reálným světem. Důležitým mentalizačním nástrojem je pak již zmiňovaná exprese. Při expresivní zážitku se snažíme zůstat v optimální psychické distanci, což nám umožní prožít obsah vyjadřovaný expresí a zároveň si uvědomit, jaký je rozdíl mezi tím, co je v expresi vyjádřeno a co je obsahem našeho vlastního poznání.

1.6. Úrovně výtvarného zážitku

Artefiletický přístup k zážitku nám dává možnost, poznat ho skrze 4 základní úrovně. I když se každou úrovní zabýváme odděleně, vždy se v nějakých aspektech prolínají a je důležité si tuto skutečnost uvědomovat, protože k dílu přistupujeme jako k obsahovému celku.

Konstruktivní úroveň

Hlavní pozornost v této úrovni zaměřujeme na konstrukci díla samotného a na prostředky, které k ní byly využity. Jde zde o formu a uspořádání výtvarného díla. Prostřednictvím této úrovně objevujeme identitu díla. Pozorujeme obrazotvorné prvky jako např. linii, tvar, bod atd. Zároveň sledujeme také strukturní vztahy, a to harmonii, rytmus, prostor, pohyb, kompozici, kontrast apod. A také se zaměřujeme na typ umělecké tvorby, jako je například malba, kresba, grafika, koláž, plastika a jiné. Změnou konstrukce se může proměnit význam díla, což může mít vliv na smyslový zážitek.

V projektu jsem se zaměřila na vytvoření pojmové mapy ke konstrukci díla. Děti většinou slova k pojmenování konstrukčních prvků znaly a používaly je i v běžném životě, ale

nevěděly, že je mohou přiřadit k popisu díla. Pro pochopení konstrukce díla jsem využila volnou parafrázi dětmi zvoleného obrazu jak výtvarně, tak dramaticky.

Významová úroveň

Úroveň významu se zaměřuje na to, k čemu výtvarné dílo odkazuje. Pracuje s věcnými obsahy díla a s jeho námětem. V základním stupni této úrovně rozpoznáváme v díle zobrazované věci nebo bytosti. Zde také nejnáze dojde k interpretační shodě mezi diváky, pokud mají přibližně stejné kulturní návyky a zkušenosti.

„Žák má postupně odhalovat různé stránky světa prostřednictvím vynětí objektů z kontextu běžného vnímání, tedy jejich ozvláštňením.“⁴

Významová úroveň má vícero stupňů, které jsou mnohem složitější. Tuto složitost prezentuje například Ervin Panofsky, který rozeznává tři základní významové vrstvy:

- 1) Prvotní význam, který se dále dělí na faktický a výrazový. Faktický popisuje čistě identifikaci viditelných forem a výrazový je závislý na sociálních zkušenostech člověka.
- 2) Druhotný význam, který je konvenční, závisí na symbolice typické pro danou kulturu.
- 3) Hlubinný význam se týká obsahu výtvarných výpovědí v širších souvislostech.

Ve výuce by měl být učitel průvodcem, který pomáhá udržovat rámec dané úrovně zážitku, ale zároveň nechává prostor pro odhalení nových souvislostí v reflektivním dialogu. Tomu jsem se snažila také dostát. Při našich aktivitách jsem se snažila děti v průběžném dialogu korigovat, aby se držely pouze na úrovni významu a nepřesahovaly moc do dalších složek - empatické a prožitkové.

⁴ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, str 258, ISBN 80-7290-066-8.

Empatická úroveň

V předchozích úrovních byla pozornost zaměřena na obraz jako takový. V této složce se pracuje s divákem. Jde zde o identifikaci s autorem díla, který vlastně není přítomen, a proto pracujeme s aspekty jeho díla, které nám ho přibližují. V obraze nalezneme autorovu osobnost a zkušenosti. Jde o situaci, kdy dílo svého autora přesahuje.

Schopnost empatie je pro většinu z nás samozřejmostí, ne vždy na ni však bereme zřetel. S dětmi jsme provedli improvizální cvičení, kde se ony samy staly prvky z obrazu. Pomocí sousoší vytvářely z prvků nová uskupení a proměňovaly jejich významy. Svá sousoší poté upravovaly v nových parafrázích obrazu - zde se zapojila také úroveň konstruktivní a významová. Díky tomu jsme poté mohli v reflektivním dialogu uvažovat nad tím, jaké měl při tvorbě pocit autor? Z čeho asi vycházel a proč použil zrovna tyto prvky či barvy?

„...vazba mezi sociální empatií a empatií vůči výtvarnému dílu je to, co nás ve výchově obzvláště zajímá.“⁵

Děti se zároveň více sblížily a přiblížily se k vzájemnému porozumění porovnáním svých prací mezi sebou. Rozvíjely tak svou emoční inteligenci ve vztahu k druhým lidem.

Prožitková úroveň

„Z hlediska diváka je prožitek, plně prociťovaný „uvnitř sebe“ tou nejskutečnější úrovní výtvarného zážitku“⁶

Prožitková úroveň bývá pro člověka nejlépe pochopitelná. Stavíme zde na vlastních emocích, postojích, dojmech a spontánním hodnocení. Tato úroveň má svou vlastní emoční významovost, která nemůže být hodnocena na základě vnějších kritérií. Při hodnocení našeho individuálního zážitku objevujeme interindividuální rozdíly.

⁵ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 262, ISBN 80-7290-130-3.

⁶ Tamtéž str. 263

Ty vyvěrají z temperamentu, nálady a životní situace daného člověka, který dílo zrovna hodnotí. I když se zdá, že naše prožitky musí být čistě individuální, při tvorbě se stejným zadáním objevujeme v následném dialogu, že se některé naše emoce a dojmy shodují. Otvírá se zde možnost sebepoznání prostřednictvím výtvarného výrazu.

Děti si cestu ke svému prožitku hledaly skrze barvu. Přes první dojem z obrazu se pokusily namíchat si barvu, která tento dojem vystihuje. Pro lepší uvědomění si jejich pocitu se děti pokusily stát se tímto pocitem - chodit v prostoru a pomocí svého těla i mimiky vyjádřit tento pocit. Mohly, ale nemusely interagovat s ostatními, ale když už spolupracovaly, tak nesměly používat slova. Stejný princip si poté vyzkoušely na papíře, kde tvořily svou barvou - postupně zaplňovaly prostor stejného papíru. V reflexi poté nadšeně diskutovaly o tom, jak stejně nebo odlišně se při tvorbě cítily.

2. HERMENEUTIKA

2.1. Vymezení pojmů

Hermeneutika je věda a nauka o výkladu významu, metodách správného chápání původně náboženských textů. Smyslem výkladu není pouhé opakování již řečeného, ale jde o to vysvětlit, co je předmětem. Proto je výklad variantou tvorby a spolutvorby.

Tento obor vznikl již v antice, lze ho vysledovat u myslitelů, jako byl například Platón nebo Aristoteles. Cílem je nacházení způsobů, jak porozumět zkušenosti autora prostřednictvím výrazu. Podstatou je porozumění. Nadále se tento obor rozvíjel v 17. století. V 18. století začala vznikat moderní hermeneutika spojená například s Wilhelmem von Humboldtem (1767-1835) nebo Friedrichem Danielem Ernstem Schleiermacherem (1768-1834). Hermeneutický čtenář nepřistupuje k textu nikdy úplně předpojatě, má vždy nějaké předběžné porozumění neboli předporozumění.

2.2. Hermeneutický kruh

Dalším hermeneutickým myslitelem byl německý filozof, psycholog a představitel filozofie života Wilhelm Dilthey, který nastínil ideu hermeneutického kruhu. K dílu čtenář přistupuje již s určitým předporozuměním, které se během jeho rozboru kriticky mění, protože dochází ke splynutí horizontů, a tak si rozšíří obzory o nově nabyté informace. Částeň můžeme rozumět pouze z celku, ale celek je nám přístupný skrze části. K porozumění může dojít pouze, pokud dokážeme vstupovat a zároveň se vracet do již zmiňovaného fikčního světa. Samotný vstup do tohoto světa je začátek našeho poznání. Jakékoli další prožívání v něm je již osobní záležitost a záleží na osobních zvláštnostech a přístupu vnímatelů.

Pro uvědomění si našich zážitků, jejich sdílení a nacházení poznání využíváme zpětný pohled na věc, neboli reflexi, o které se zmiňuji v kapitole 1.1. Je tedy potřebné pohybovat se vpřed a zase zpátky, což vlastně definuje pojem hermeneutický kruh. Navracíme se k dílu a jsme v neustálém pohybu mezi předporozuměním a porozuměním. Tato cykličnost interpretace neznamená, že dílo nemůže být interpretováno, nýbrž zdůrazňuje, že význam díla musí být pojímán v celém kulturním a historickém kontextu.

2.3 Hermeneutická identita uměleckého díla

Hermeneutická identita díla je vlastnost, díky které na sebe dílo poutá pozornost. Jeho identita spočívá v tom, že dílu nějak rozumíme - dešifrujeme to, čeho se dílo týká, nebo co bylo v díle myšleno. Dílo má většinou vícero výkladů, stojí za to o něm hovořit, posuzovat jeho specifičnost a hodnotit ho. Průkopníkem myšlenky hermeneutické identity díla je Hans Georg Gadamer, který říká, že identita uměleckého díla spočívá v tom, jak mu lidé rozumí, přičemž porozumění se týká toho, co je v díle myšleno. *„Uměleckost“ díla vzniká na základě souběhu a) prožitku díla samotného s jeho b) výkladem.“⁷*

V této kapitole jsem se zabývala pojmem hermeneutika a jejími specifiky, které se prolínají i s mým projektem. Jelikož se hermeneutika zabývá rozbořením díla a výkladem jeho významu, zařadila jsem ji také do své teoretické části. V mém projektu se zabývám hlavně možností, jak porozumět výtvarnému dílu skrze výtvarné a dramatické aktivity, ve kterých s dětmi výtvarné dílo rozebíráme a navracíme se k němu v několika různých výkladech na různých úrovních prožitkových složek.

⁷ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 197, ISBN 80-7290-130-3.

3. UMĚLECKÉ DÍLO JAKO ZDROJ SEBEPOZNÁVÁNÍ

3.1. Sebepoznávání

Sebeoznávání je procesem, kdy získáváme informace sami o sobě, o tom jaké máme vlastnosti a schopnosti. S pojmem sebepoznávání je spojen také výraz sebepojetí. *„Sebepojetí vyplývá ze sebepoznání. Sebepoznání souvisí se sebehodnocením, jímž dostává obraz vlastního „já“ určitou hodnotu, která souvisí s uvědoměním vlastních kompetencí.“*⁸

Díky sebepoznávání můžeme získat představu o tom, co umíme nebo dokážeme. S tím můžeme nadále pracovat v sebereflexi a zúročit to ve své osobním rozvoji.

3.2. Interpretace uměleckého díla

Termín interpretace označuje výklad smyslu, původně textu, v našem případě výtvarného díla. Prapůvodně se interpretování objevilo s výkladem Bible a náboženských textů, dnes může být předmětem interpretační činnosti jakékoli umělecké dílo či kulturní výtvar. Tento pojem je dvojjazyčný a můžeme jím myslet jak proces porozumění, tak jeho výsledek. Během interpretace se divák stává tvůrcem významu a autorův záměr je v tomto případě na druhém místě.

Interpretace výtvarného díla spočívá v předpokladu, že v sobě dílo skrývá nějaké obsahy, které nemusí být vždy na první pohled přístupné, ale můžeme se pokusit je objevit a vyložit. Při výkladu si klademe otázky, jako: Co to znamená? Pro koho je to určeno? Co to je? atd. Díky tomu přenášíme interpretaci do přirozeného jazyka, dílo se pro nás stává srozumitelnější a může být předmětem diskuze.

Každý přitom odpovídá na stejnou otázku jinak. Zohledňují se zde totiž interpretace v první a třetí osobě, kdy máme buď poznání z díla skrze nás samotné (1. Osoba), nebo poznáváme skrze interpretace ostatních (3. Osoba)

⁸ VÁGNEROVÁ, M.: Úvod do psychologie. Praha: Univerzita Karlova v Praze nakladatelství Karolonum, 2002.)

Umělecké dílo zasazuje člověka do svého světa skrze umělecký zážitek. Proto lze dílo také vykládat pomocí jiných uměleckých forem, v našem případě formou dramatickou. Takovému výkladu říkáme expresivní interpretace. Tato interpretace 1) reflektuje dílo, 2) potvrzuje jeho hermeneutickou identitu, 3) nesnese interpretační libovůli či svévoli, a proto vůči ní můžeme vznést nárok na (hermeneutickou) pravdivost.⁹ Při expresivní interpretaci se mění forma díla, přičemž jeho obsah zůstává zhruba stejný a nedochází k proměně jeho obsahové struktury.

Tuto interpretaci jsem využila hlavně v živých obrazech, kde děti parafrázovaly vybraný obraz, který si předem zvolily.

3.3. Rozdílnost interpretací

Při více pohledech na dílo, kdy se sejde vícero různých interpretací, se diváci vyjadřují většinou k tomu, co je na obraze zaujalo a co v tomto zobrazení vidí. Každý přitom odpovídá na stejnou otázku jinak. V interpretacích se mohou shodnout, ale nikdy nebudou zcela stejné. Záleží totiž na mnoha subjektivních faktorech, které diváka ovlivňují. Nehledáme vždy zcela přesnou definici toho, co chtěl svým obrazem autor říci. Umělecké dílo se stává nástrojem hry, zprostředkovává zážitek, reflexi a vzájemný dialog. Díky tomu je dílo posuzováno a hodnoceno. Spojení s reflexí je pro výchovu stěžejní, protože s sebou nese osobitý výrazový projev a ten se stává prostředkem pro sdílení jejího obsahu.

„V komunikaci uměním nejde jen o předávání zpráv, nýbrž také o samotný komunikační akt, o obcování s uměleckým artefaktem, o sdílení.“¹⁰

Ve výtvarné výchově je tento komunikační akt zásadní, rozvíjí osobitý výrazový projev, který reaguje na expresi.

⁹ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 197, ISBN 80-7290-130-3.

¹⁰ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), str 259, ISBN 978-80-247-2329-7.

3.4. Symbolizace

Dílo má svůj specifický symbolický jazyk, který nám pomáhá dešifrovat jeho obsah. Je to nástroj k vyjadřování a vzájemnému sdílení obsahu mezi lidmi.

„Nutnou výchozí podmínkou symbolizace je obsahové ztotožnění nejméně dvou prvků zkušenosti uvedených v subjektivní realitě do vzájemného vztahu tím, že je jim přisouzen společný obsah.“¹¹

Dle Nelse Goodmana je exprese jedním z typů symbolizace. Základní schéma symbolizace je exemplifikace, denotace a exprese.

Exemplifikace

„Exemplifikace je nástroj, který slouží pro tvorbu intersubjektivní reality a zároveň umožňuje zachycovat vlastnosti objektivní reality na základě jejich subjektivního zpracování, takže exemplifikace je suverénním symbolizačním nástrojem při bezprostředním poznávání.“¹²

Tento druh symbolizace umožňuje zprostředkovat obsah ve formě předvedení, je tedy nástrojem poznávání. Slouží pro budování intersubjektivní reality a zároveň zachycuje vlastnosti objektivní reality. Je nástrojem pro bezprostřední poznávání. Skrze exemplifikaci je obsah předkládán tak, že se o něm dá říct, jak vypadá, jaké má vlastnosti a tvary. Goodman pracuje s rozlišením exemplifikace na záměrnou, nezáměrnou a potenciální.

Denotace

„má-li obraz nějaký objekt zobrazovat, musí jej označovat, zastupovat, odkazovat k němu, žádná míra podobnosti nestačí pro ustavení požadovaného vztahu reference.“¹³

¹¹ SLAVÍK, Jan Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis. Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis [online]. Česká republika, 2017 [cit. 2019-06-27]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

¹² Tamtéž

¹³ GOODMAN, Nelson. Jazyky umění. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. s 22

Denotaci neboli odkazování se k něčemu využíváme u obrazu ve formě popisu. Redukuje se na pouhé určení významu se zanedbáním způsobu zobrazení - neboli konstrukce symbolického výrazu. Jde tedy o rychlé rozpoznání toho, o co v obraze jde. Rozeznáváme námět a téma, které vede k určení významu. Přesto nelze používat pouhá označení nebo doslovná převedení.

Exprese

„To co je vyjádřováno, je metaforicky exemplifikováno. Já však pojem „exprese“ vyhrazení pro odlišení hlavního významu, kdy vlastnost náleží symbolu samému- bez ohledu na příčinu nebo účinek, záměr nebo námět.“¹⁴

Obsah exprese je interpretován pomocí metafory, neboli nedoslovně. Dle Slavíka je toto obrazné předvádění pocitu a jiných projevů chování nazváno *metaforická exemplifikace*. Prostřednictvím výrazového projevu umožňuje exprese vyjádřit subjektivní obsah, následně jsou těmto projevům přisuzovány významy. Expresene není pouze odezvou momentálního dojmu, ale snaží se o komplexnější formulaci žádoucího obsahu.

„To znamená hledat a kriticky posuzovat alternativy jeho vyjádření s cílem vybrat nejhodnotnější.“¹⁵

Při expresivním vyjádřování usilujeme o sdělení toho, co vyvolalo naše pocity nebo dojmy. Můžeme také použít svou intuici, kterou nelze zaměňovat se smyslovým vnímáním, čili použijeme intuitivní obrazný způsob poznávání - vhled.

¹⁴ GOODMAN, Nelson. Jazyky umění. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. s 85

¹⁵ SLAVÍK, Jan Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis. *Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis* [online]. Česká republika, 2017 [cit. 2019-06-27]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Druhy symbolizace (intersubjektivní a objektivizující perspektiva)		Komponenty zkušenosti (zážitku) (subjektivační perspektiva)
Exemplifikace (předvedení vlastností)		Konstruktivní (dispozice předvádět pozorované vlastnosti)
Denotace (jmenovitě označení)	Symbol	Tematická (dispozice jmenovitě označit objekt nebo vlastnost)
	Ikon	
	Index	
Expres (metaforické předvedení a metaforické označení)		Empatická (dispozice vcítit se do druhého a simulovat jeho stav)
		Prožitková (dispozice představit si a uvědomit si vlastní stav)

16

Tyto tři druhy symbolizace lze spojit s již zmíněnými čtyřmi úrovněmi zážitku. V rámci exemplifikace, která představuje smysl toho, „JAK“ se dostáváme ke složce konstruktivní. Jelikož exemplifikace pracuje s objektivními vlastnostmi díla, můžeme se poté zaměřit na konstrukci a způsob zobrazení v něm. V denotaci se zabýváme otázkou „CO“ a proto tento druh symbolizace spojujeme s významovou úrovní zážitku. Poslední pojem exprese zařadíme ke složce empatické i prožitkové. V obou úrovních se uplatňuje, i když má každá svůj vlastní význam a pojetí.

3.5. Parafráze

Parafrázi jsem zvolila jako výchozí podobu závěrečného úkolu v rámci mého projektu. Pracovala jsem s ní v několika podobách skrze všechny úrovně zážitku, na kterých byl můj projekt vystavěn jak v dramatické, tak i ve výtvarné hře. Pro děti to byl jeden z mnoha zprostředkovatelů „komunikace“ s dílem ve výtvarné části a „stát se“ dílem v části dramatické.

V obecném pojetí je parafráze vyjádření obsahu, nebo předlohy pomocí jiného způsobu. Můžeme ji považovat za druh interpretace, kterou lze využít ve všech uměleckých směrech. Při parafrázování přebíráme autorovu myšlenku obsahu a transformujeme ji do svého vlastního pojetí. Smyslem této metody je přiblížit, v našem případě divákovi, srozumitelněji obsah díla. V parafrázování pomocí výtvarných a dramatických metod získává divák jiný zážitek z obsahu a může se pro něj stát dostupnějším.

¹⁶ SLAVÍK, Jan Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis. *Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis* [online]. Česká republika, 2017 [cit. 2019-06-27]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

„Parafráze v grafice, malířství a sochařství je dílo, které záměrně a nezastřeně navazuje na jiné dílo, např. motivem, kompozicí, stylem apod. Rozpoznání předlohy podmiňuje obsah, smysl a účinnost parafráze založené na zcela zřejmém vztahu parafrázujícího díla.“¹⁷

Ve výtvarném pojetí může být parafráze využita v mnoha podobách. Například můžeme proměnit techniku, vytvořit volnou kopii, utvořit z ní interpretaci, může být použita také jako reakce na původní dílo v kladném i záporném pojetí.

4. PROJEKTOVÁ VÝUKA

4.1. Charakteristika projektového vyučování

Má bakalářská práce pracuje s projektovým vyučováním, které se odehrává v prostředí volnočasového kroužku. Ve své praktické části projektové vyučování využívám, proto ho zde ve stručnosti vysvětlím.

Tato metoda byla rozvinuta na přelomu 19. a 20. století představitelem pragmatické pedagogiky Johnem Deweyem.

Vznikla pro rozvinutí samostatné práce dětí, které se učí řešit určitý problém, v němž zpracovávají komplexní úkoly nebo řešení spjatá s životní realitou. Projektová výuka se snaží propojovat zároveň poznatky z různých oblastí i to, co děti potkávají v běžné realitě. V propojování s realitou tkívá právě výhoda a oblíbenost projektového vyučování. Žáci by měli co nejvíce uplatňovat to, co se naučili v reálných situacích.

4.2. Výtvarné projekty

Výtvarné projekty pojímají komplexitu problému většinou mnohostranněji než výtvarné řady, ale zároveň je projekt většinou sestaven z tematických řad. Ty jsou skoro vždy jednoduchými celky, které rozvíjejí zvolený námět, látku nebo problém. Oproti tomu výtvarné projekty vytvářejí řady činností spojených se společným úkolem nebo myšlenkou,

kteřé jsou zkoumány z mnoha hledisek a ve vícero počtu různých řešení. Úkoly se zpravidla řeší ve skupinách nebo pracovních týmech.

¹⁷ BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, str 263, ISBN 80-200-0609-5.

Již při přípravách projektu a během činností se často mohou naskytnout další náměty či souvislosti, které by bylo zajímavé zpracovat. Je však nutné ohlídat rámec souvislostí se zadaným tématem projektu, aby se projekt nestal moc roztříštěný a nepřehledný. Východiskem v projektu jsou prožitky dětí. Předpokládá se, že děti jsou na projektu zainteresovány a pracují tedy se zájmem, bez vnější motivace. Důraz je kladen na svobodné vyjádření žáka při jeho vlastním přístupu k tématu. V průběhu řešení se také uplatňují sociální dovednosti a učení. Rozvinutí tématu, které děti zajímá, by je mělo podněcovat ke hře, tvorbě, experimentování s výtvarnými technikami a postupy. V projektech musíme předem počítat s jejich otevřeností a pozdější improvizací. Na začátku si autor/ pedagog připraví program, ale během jeho plnění vstupují do procesu žáci se svou iniciativou, a tak lze objevovat různé alternativy, jak jednotlivé úkoly seřadit nebo jak pracovat s motivací a technikami.

Výtvarné projekty se rozvíjejí od 70. let minulého století a nyní prožívají rozlet. Jsou pokládány spíše za koncepce vyučování než metody a jsou stále rozpracovávány. Ne vždy je lehké určit, co vše lze projektem nazvat a kde končí tematická řada a začíná projekt.

4.3. Pedagog volného času ve výtvarném projektu

Pedagogika volného času má své specifické požadavky mezi které patří například: požadavek pedagogického ovlivňování času, požadavek dobrovolnosti, požadavek aktivity, požadavek seberealizace, pestrosti a přitažlivosti, citlivosti a citovosti, sociálního kontaktu aj. Těmito požadavky by se měl řídit pedagog a dle nich připravovat své hodiny a projekty. Jako základní rozdíl mezi pedagogikou volného času a pedagogikou v klasickém školním prostředí považují aspekt dobrovolnosti. Ten musí být respektován a učitel by neměl děti do ničeho nutit. Pro jejich zapojení (požadavek aktivity) by měl zvolit strukturu projektu tak aby pro děti byly aktivity přitažlivé a chtěly se do nich zapojit (požadavek pestrosti a přitažlivosti). Díky uvolněnějšímu časovému rozmezí i skoro vždy menšímu počtu žáků, má pedagog možnost

zaměřit se více individuálně na jejich práci a připomínky (požadavek citlivosti a citovosti). V dramatické výchově má učitel vedoucí úlohu, ale při vlastním tvoření přebírá iniciativu dítě. Je důležité aby byl pedagog tolerantí, uměl pracovat se skupinou, musí umět přijmout roli, být schopen reflexe a improvizace. Jeho hlavní úlohou je motivace a vytváření vhodných a podnětných podmínek pro vyučování. Pedagog ve výtvarných projektech by měl mít vlastně stejné vlastnosti. I on může pracovat jak se skupinou tak jednotlivcem. Je důležité aby své žáky k práci namotivoval, dokázal s nimi vést reflektivní dialog a umět improvizovat v nečekaných situacích. Tato podobnost mi jako pedagogovi pomohla a mohla jsem využívat výhody z obou oborů.

V dnešní době jsou velmi oblíbené výtvarné projekty. I když jsou rozvojovou a inspirativní metodou, mají také svá úskalí a nedají se pojmát a aplikovat celoplošně na veškeré situace ve výtvarné výchově. Svojí komplexitou a mnohostranností kladou velké nároky na učitele z hlediska promyšlenosti projektu i organizace, ale také z hlediska improvizace, která průběh projektu dotváří. Pedagog musí umět citlivě odhadnout hranici mezi spontaneitou a řízením, ale zároveň míru volnosti a odpovědnosti, která je zapotřebí zvláště u starších dětí.

Pro to, aby byl projekt realizován, je také potřeba, aby mohl učitel volně disponovat časem, který má určený pro výchovně vzdělávací činnost. Měl by mít také dobré organizační a prognostické schopnosti a samozřejmě znalost v oblastech, jichž se projekt týká.

Stavba projektu umožňuje učiteli výběr a řazení jednotlivých úkolů tak, aby byly navzájem provázány i s ostatními vzdělávacími složkami a mimoškolním životem. Díky tomu projekt může získat větší logiku, přirozenost, propojení výsledků s běžným životem. Výsledná podoba projektu se odvíjí od představy a názorů výtvarného pedagoga. Může dát přednost spíše kresebným nebo malířským postupům, přiklánět se víc ke grafickému nebo prostorovému vyjádření či pracovat s novými médii, případně tyto postupy propojit.

V následující části mé teoretické práce bych se ráda zaměřila na dramatickou výchovu a její základní pojmy. Svůj projekt jsem postavila na propojení výtvarné výchovy právě s dramatickou. V tomto spojení jsem našla mnoho výhod. Jelikož jsou to oba umělecké obory, založené na zážitkové pedagogice, mají také stejné principy. Díky dramatických aktivitám se mi podařilo vytvořit v projektu dynamiku střídání aktivit, kdy výtvarné byly spíše

klidné a v dramatických se mohly děti pohybovat po prostoru a být více aktivní. Žáci měli také možnost vyzkoušet si parafrázi obrazu ve více variantách, jak výtvarně (kresba kopie obrazu), tak dramaticky, kde jsme využili metody živých obrazů. Tato metoda se poté stala východiskem pro celý projekt a pomocí ní byl realizován závěr projektu.

5. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

5.1. Vymezení pojmu dramatická výchova

Dramatická výchova se odlišuje od akademického vzdělávání svým zážitkovým přístupem k vyučování. Dle slov Briana Wayne například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít *„Člověk, který nevidí“*. Jiná možná odpověď je: *„Zavřete oči a zkuste najít východ z místnosti.“*

¹⁸ Na tomto příkladu je vidět, jak pracuje dramatická výchova s racionálními informacemi - vede lidi k přímé zkušenosti a snaží se obohatit jeho obrazotvornost. Tento přístup mají dramatická výchova a artefietika stejný, a proto se mi v propojení těchto dvou oborů velmi dobře pracovalo.

Jedním z předních autorů, kteří definovali dramatickou výchovu, je také Josef Valenta. Dle jeho výkladu je dramatická výchova systémem řízeného aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla. ¹⁹

Velmi často si lidé nedokážou představit, co vlastně dramatická výchova dětem může přinášet, a očekávají, že děti budou pouze tvořit divadelní scénky. Myslím, že je tedy dobré uvést rozdíl mezi „divadlem“, to se týká hlavně komunikace mezi herci a diváky, a „dramatem/dramatickou výchovou“, která se zase týká zkušenosti zúčastněných, a probíhá bez ohledu na diváky. V dramatické výchově jsou zkušenosti výchozím výstupem a dramatické metody často pohlcují mnoho času. Jelikož je zkušenost neuchopitelná a neměřitelná, je často těžké najít pro ni přesnější způsob výchovného hodnocení.

Tvořivost ve hře lze označit za originální přístup dětského postoje a řešení k námětu, které zároveň obohacuje o nové prvky. Pomínutím zavedených postupů a předem daných pravidel tak lze nazvat hlavními znaky této činnosti.

¹⁸ WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2.*, rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 201, str 10,. ISBN 978-80-7068-286-9.

¹⁹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada), str 40, ISBN 978-80-247-1865-1.

5.2. Rolová a simulační hra

Při některých úkolech v mém projektu jsme s žáky využívali simulační hru, ve které jsme pracovali s rolí nebo prostředím. Proto se o jejích možnostech zmíním krátce v této kapitole. V rolové hře se hráči proměňují do jiných, fiktivních postav. V základě je taková hra založena na příběhu, který lze skrze postavu ovlivnit a odnést si z ní reálný zážitek, který plyne z procesu převzetí vlastností postavy. Hráči tedy tento fiktivní svět ovlivňují svou vůlí a spoluvytváří ho s ostatními. Pro vytvoření takového světa je obvyklé definovat si pravidla, která mohou být dále dotvářena a rozšiřována.

Simulační hra nám umožňuje vyzkoušet si nějakou událost, nebo problém a k tomu můžeme využívat i hru v roli. Pomocí této metody si děti lépe zafixují osvojené znalosti, mohou pochopit příčiny lidského chování a hlavně se učí vcítit se do druhého, a to prostřednictvím svého vlastního prožívání a jednání. Lze tak vhodně s žáky uchopit určitý problém, který si ve hře mohou vyzkoušet, aniž by byli nějak ohroženi, protože jsou ve světě „jako“, a nadále podnítit diskuzi o možných řešeních.

S dětmi jsme rolovou hru využili hned v úvodu projektu, kdy se měly pokusit prostřednictvím svých vět sepsaných o obrazech, vytvořit scénku ke každému z nich. Ve scénce mohly představovat živé i neživé objekty. Většina dětí chtěla být něčím živým a pro tento prvek si vytvořily svou roli. Dali objektu nějaké vlastnosti a skrze něj promlouvaly k divákovi (k vedoucím kroužku). Myslím, že pro děti, které nemají s dramatickou výukou velké zkušenosti (jako děti v tomto projektu) je lehčí a přirozenější si hrát na „někoho“, a proto si při volném výběru metody zvolí nejčastěji tuto.

5.3. Práce s živými obrazy

Role, o které se zmiňuji v předchozí kapitole, je také ústředním prvkem učební úlohy zvané živé obrazy. *„Živý obraz expresivně vyjadřuje určitou představu o světě, kterou má jeho autor. V tomto smyslu svět nejenom tvoří, ale současně nabízí jeho poznávání.“*²⁰ Opírají se o

principy scéničnosti a divadelnosti. Stejně jako v artefietice stojí tato metoda také na zkušenostním učení. Základem této metody zobrazení je exprese - scénická symbolizace.

²⁰ RODOVÁ, V., & SLAVÍK, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia Paedagogica*, 23(3), str 18. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2018-3-2>

Žáci, kteří vstupují do rolí prostřednictvím živého obrazu, prožívají skrze něj vzdělávací obsah. Při uplatnění této techniky je snahou rozvinout u žáka porozumění vzdělávacímu obsahu a celkovému kontextu oboru.²¹ V metodě živého obrazu se takzvaně „pozastavuje čas“ a má zde docházet ke střetnutí mezi příběhem a jeho zobrazením. Živé obrazy představují prostorově a výrazově strukturovanou konkretizaci myšlenky.²²

Při práci s divadelními prvky ve výuce, můžeme pozorovat, že děti většinou při svém svébytném projevu využívají tyto prvky naprosto přirozeně. Díky tomu se pro ně zadané úkoly mohou stát lákavějšími, zároveň je také důležité neopomíjet didaktické porozumění. Žák, který jde utvářet živý obraz, musí smantizovat výtvarné zadání a představit si k němu odpovídající vlastnosti. Díky těm poté expresivně vyjádří významy, které on pokládá za důležité pro zobrazení. Musí také zapojit své zkušenosti z více oblastí a z nich poté vytvořit smysluplný celek, ze kterého vzniknou nové významy. Tento expresivní proces je nazván konceptová integrace (Fauconnier a Turner).

Rodová a Slavík popisují ve své práci s živými obrazy takzvanou schopnost scénování *„Scénováním se uvádí do středu pozornosti (na scénu) průběh událostí, přičemž každý moment scénování lze nahlédnout jako expresivní zobrazení určité části příběhu.“*²³ K procesu scénování navádí žáky pomocí tělesného zastavení, které pomáhá žákům lepší uvědomění si daný moment. *„Zastavení je prvním krokem nácvičky expresivního vyjádření, protože klíčovou roli zde hraje vztah mezi představou obsahu a jejím výrazem.“*²⁴

²¹ SLAVÍK, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 37–39; Šalamounová, Šedová, Sedláček, & Švaříček, 2017, s. 249–250

²² MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, str 116, ISBN 80-901660-2-4.

²³ RODOVÁ, V., & SLAVÍK, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia Paedagogica*, 23(3), str 23. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2018-3-2>

²⁴ RODOVÁ, V., & SLAVÍK, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia Paedagogica*, 23(3), str 23. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2018-3-2>

Pro podpoření procesu sémantizace jsme si s dětmi ve významové hodině zkonstruovali vybraný obraz z prvků, které si děti pojmenovaly, v co nejméně kopii, metodou živého obrazu. Z dvojrozměrných prvků utvořily prvky prostorové pomocí samy sebe, daly jim strukturu a výraz dle svých osobních pojetí. Pracovaly tedy s objektivními vlastnostmi reprodukovatelného a subjektivním výrazem. I když zde šlo o co nejpřesnější pozorování předlohy, nelze se vyhnout vcítění se do postav, v našem případě prvků z obrazu.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. PŘÍPRAVA PROJEKTU

6.1. Charakteristika projektu

Výtvarný projekt se odehrává v prostředí volnočasového kroužku. Toto mimoškolní prostředí mi dalo možnost větší volnosti, jelikož jsem nevycházela z rámcově vzdělávacího programu, i když jsem se v něm také inspirovala. Můj projekt pracuje s vnímáním vybraného uměleckého díla a s ním spojené výtvarné a dramatické činnosti. Chod projektu je postaven na čtyřech úrovních zážitku, které vytvořily jednotlivé okruhy. Aktivity v nich realizované jsou ve formě volných parafrází v obou oborech, po nich následuje vždy reflexe a shrnutí hodiny s ohledem na možnosti sebepoznávání prostřednictvím uměleckého díla.

6.2. Informace o skupině

Skupina dětí, se kterou jsem měla možnost pracovat, se skládala z pěti žáků ve věkovém rozmezí 9 až 12 let. Za účelem mého projektu jsme s kolegyní založily výtvarně- dramatický kroužek, do kterého se nám přihlásilo pouze několik dětí. Proto jsme přijaly všechny, i když mají větší věkové odstupy. Než jsem projekt realizovala, měly jsme s dětmi několik hodin,

kde jsme je postupně seznámily se základy dramatických metod a výtvarnými postupy. Měly jsme také slučovací víkend, takže do projektu vstupovaly děti vybavené základními znalostmi v obou oborech a s vřelým vztahem ke mně, jakožto pedagogovi. To celý průběh projektu značně usnadnilo.

6.3. Struktura projektu

Strukturu projektu jsem měla předem danou v podobě zážitkových konceptů. Mírná nejistota a improvizace vyplývala z předvýběru obrazu dětmi. Ty měly na výběr ze tří možností, a proto jsem se musela připravit na všechny varianty. Pro koncept projektu byl výběr obrazu zásadní, z něj se poté dalo pracovat dále s konkrétními úlohami a strukturou samotného projektu. Každá hodina měla stejný metodický průběh:

Metodika hodiny:

Úvodní kolečko- předcházelo vždy všem aktivitám, otevíralo celou hodinu povídám si s dětmi o tom, jak se měli (zástupce leodlamky)

4 dílčí aktivity (5 v prožitkové části)- střídaly se zde dramatické a výtvarné aktivity v různém pořadí

Reflexivní dialog- ten následoval po dokončení všech aktivit, v kruhu na zemi. Pro děti byly předpřipraveny otázky k reflexi

Zde je popsána struktura projektu:

Výběr obrazu

Dramatická část- scénka ke každému obrazu

Výtvarná část - výtvarné vyjádření osobního výběru obrazu

Konstruktivní úroveň výtvarného zážitku:

Výtvarná část - zjednodušená kopie obrazu

Dramatická část - scénky ve skupinách s námětem z obrazu

Významová úroveň výtvarného zážitku:

Dramatická část - parafráze obrazu v živém obraze, děti jako jednotlivé prvky

Výtvarná část - parafráze obrazu libovolnou technikou, kdy ústřední úlohu má prvek, jímž byly děti, v živém obraze

Empatická úroveň výtvarného zážitku:

Dramatická část - improvizční cvičení s prvky obrazu

Výtvarná část - parafráze obrazu dle fotky, která zachytila jejich sousoší v předchozím cvičení

Prožitková úroveň výtvarného zážitku:

Výtvarná část - namíchání barvy dle pocitu z obrazu a její následné použití v zaplňování společného papíru

Dramatická část - pohyb v prostoru s pocitem z obrazu umocněný barvou, jeho rozvinutí v prostoru a reagování s ostatními

Závěr projektu

V kapitole, která se věnuje realizaci projektu, uvádím v úvodu každé hodiny její stručné nastínění. V jednotlivých úlohách se poté snažím hledat podněty, které by mohly být zdrojem učiva a poznání, které se vztahuje k jednotlivým úrovním s ohledem na sebepoznávání. Každá část hodiny je uvedena ve svém vlastním celku a na konci vždy shrnu celkové ohlednutí za proběhnutou hodinu a její zhodnocení. Pro lepší představu připojuji ke každé aktivitě fotografie z její realizace. Rozšířenou verzi obrazového záznamu příkládám v příloze této práce. Pro lepší oddělení uvádím reflexe dětí v textu zelenou barvou.

Postupnost aktivit jsem volila dle jejich dynamiky, rytmu a významu vzhledem k dané složce a informacím, které jsem skrze ně chtěla dětem předat. Snažila jsem se, aby se střídaly aktivity klidné, kdy děti mohou tvořit také samy, a pak aktivity akčnější, které se většinou uskutečňovaly spíše ve skupině.

6.4. Cíle projektu

Hlavním cílem mého projektu bylo zprostředkovat porozumění výtvarnému dílu žákům pomocí propojení výtvarných a dramatických metod. Využívala jsem jak individuální, tak skupinovou práci. V jednotlivých okruzích projektu byly mé záměry následující:

V konstruktivní složce jsme se zaměřili na pochopení konstrukce díla, pojmenování jednotlivých prostředků, které jsou pro jeho konstrukci nezbytné a jejich následné zanesení do pojmové mapy.

Ve významové složce byla hlavním záměrem pomoc dětem podívat se na obraz s co nejmenším citovým zaujetím a vidět jeho faktické prvky i jejich vztahy a symboliku v obraze.

V empatické složce jsme se tedy naopak zaobírali pocity z obrazu, jak je žáci dokážou zobrazit. Stávali se prvky obrazu, aby si lépe vytvořili dojem/pocit z nich.

V prožitkové složce jsme se snažili přijít na to, co kdo cítí z obrazu - jaké má pocity? Jak vnímám obraz já poté, co jsem byl jeho součástí?

6.5. Výběr obrazů k projektu

Než jsme projekt realizovali, museli si žáci vybrat z obrazů, které jsem jim poskytla jeden, s nímž budeme poté pracovat ve všech hodinách. Bylo tedy nutné pro ně vybrat obrazy vhodné k jejich věkovému rozmezí (9 až 12) a zároveň vybrat něco, co by je mohlo oslovit.

Obrazy jsem vybírala tak, aby byly na první pohled srozumitelné a čitelné, čili jsem se odklonila od abstraktního umění. Zároveň jsem chtěla, aby v sobě obrazy skýtal možnost více subjektivních interpretací a pokud možno měly také výrazné barvy, které většinu dětí zaujmou. Z jiných, již realizovaných projektů, které jsem procházela, jsem usoudila, že bude lepší nemít výběr obrazů moc obsáhlý, a tak jsem zvolila tři. Ve výběru jsou díla spíše modernějších výtvarných směrů, cca přelom a počátek 20. století. Obrazy, které jsem vybrala, jsou:

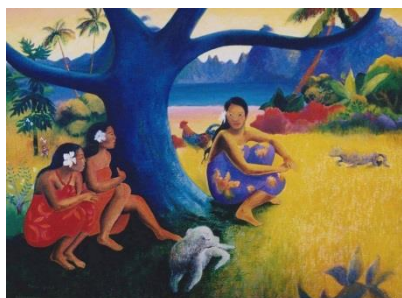
Obr. 1 Henri Matisse, Kočka a červené rybičky

Obr. 2 Paul Gauguin, Cat Toru Potii

Obr. 3 Vincent Van Gogh, ze série obrazů zachycujících pole a slunce



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

V obrazech jsem hledala neobvyklé barvy, které dávají možnost hledat skryté významy, prostřednictvím nezvyklých zobrazení. Hledala jsem i obraz, kde barvy neodpovídají realitě, což vyvolává většinou zajímavý dialog. Z obrazů vyplývá, že v minulém století byl ve výtvarném umění kladen důraz především na výrazové prostředky výtvarného vyjádření.

7. REALIZACE PROJEKTU

Před začátkem každé hodiny jsme si s dětmi udělali vstupní povídání v kruhu na zemi. Vedli jsme nezávaznou konverzaci o tom, jak se děti měly. To považuji za důležitý vstupní rituál, který je podobný ledolamkám. Pomáhá dětem uvolnit se, sdílet s ostatními své zážitky a zároveň se děti vypovídaly a dávaly poté větší pozor.

Každá hodina má 4 celky, ve kterých jsou realizovány jak úkoly, tak reflexe.

7.1. Výběr obrazu

V úvodní hodině, kde bylo hlavním cílem vybrat obraz, s nímž budeme pracovat, jsem zvolila aktivity, které krátce představí dětem každý z nich. Obrazy jsem měla pro děti vytisknuté ve formátu A4 v barevné verzi, zároveň jsem si ke každému z nich vypsala krátké info ohledně doby, ve které autoři tvořili, a její stručnou charakterizaci. Autory jsem poté uvedla jako samostatné osobnosti s jejich vlastním individuálním výtvarným projevem a pohledem na svět. U některých jsem měla i doplňkovou informaci z jejich života, která měla pomoci žáky zaujmout. Děti měly za úkol vybrat si jeden ze tří obrazů.

1. část

Zadání prvního úkolu znělo následovně:

Před sebou máte tři obrazy, napište si prosím ke každému z nich tři věci, které vás na každém obraze zaujaly. Navíc si odpovězte jednou větou u každého obrazu na otázku „Co v obraze vidím?“

2. část

Poté, co každý přečetl své poznámky k obrazům, jsem dětem představila autory a jejich jedinečnou tvorbu. Následovalo zadání druhého úkolu:

Rozdělte se do tří skupin, každá vytvoří scénku na základě jednoho obrazu. K vytvoření scénky využijte své jednotlivé poznámky k obrazům. Můžete představovat jak živé, tak neživé objekty.

3. část

Po sehrání jednotlivých scén jsme se pustili do třetího úkolu:

Měli jste možnost si jednotlivé obrazy prožít skrze scénku. Každý z vás si teď vybere jeden z nich, který ho nejvíce zaujal, a pomocí libovolné techniky nám představí, proč ho zaujal. Můžete zvolit například formu komiksu, zobrazit jenom barvy z obrazu, nebo si nakreslit jenom jeden jeho prvek atd.

4. část

Reflektivní dialog vždy probíhal v kruhu na zemi:

Vaše ztvárnění si nyní v kruhu představíme a společně se dohodneme, se kterým obrazem chcete pracovat. Pomohla vám scénka ve výběru obrazu? Změnil se váš názor na obraz poté, co jste se o něm a jeho autorovi něco dozvěděli?

Reflexe hodiny: Poté, co všechny děti vypracovaly své výtvořiny ohledně výběru obrazu, byl jasným vítězem obraz Paula Gauguina. Jelikož jsem chtěla, aby o výsledku děti diskutovaly a podpořily svůj výběr i slovně, rozvedla jsem diskuzi otázkou: „Jsou všichni spokojeni s tím, že vyhrál P. Gauguin?“ Překvapivě s tím většina dětí spokojena nebyla, jedné dívce se tento obraz líbil nejmíň, a to hlavně kvůli jeho námětu. Ona jediná si zvolila obraz od van Gogha. Řekla jsem tedy dětem, aby se dohodly, který obraz by byl dobrý pro všechny. Nakonec se děti shodly na obraze od Matisse, ale myslím, že to bylo hlavně na popud jednoho aktivnějšího chlapce, který ostatní k němu ponoukal.

Děti neměly s žádnou částí hodiny problém. V celku rychle na začátku popsaly obraz a na svou vlastní žádost přečetly následující info za mě. Při tvorbě scének panovala počáteční

rozpačitost ohledně toho, jak je mají pojmout. Nejvíce jim dělalo problém představit si, že by měly představovat neživé předměty. S každou skupinou jsem individuálně konzultovala jejich nápady a snažila jsem se je navést na alternativní možnosti ztvárnění - což všichni přijali. Při interpretaci jejich následných výtvarných zobrazení obrazů se děti dokázaly poslouchat a nebály se svá díla představit. Již v počátku, kdy jsem vybírala, které obrazy pro úvodní hodinu použiji, jsem si myslela, že děti zvolí obraz od Matisse - díky jeho výrazné barevnosti a velmi čitelnému a pochopitelnému obsahu. Proto mne závěrečný výsledek nepřekvapil.

7.2. Konstruktivní úroveň výtvarného zážitku

V konstruktivní rovině výtvarného zážitku pracujeme s poznáváním výtvarného jazyka a uvědoměním si jaké jsou výtvarné formy. Toho lze nejlépe dosáhnout skrze vlastní zkušenost, proto si každý z žáků vytvořil vlastní kopii obrazu se stejným námětem ve výtvarné formě a následně vytvořili ve skupinách scénky se stejným námětem.

1. část

Vytvořte zjednodušenou kopii obrazu se stejným námětem, snažte se zachytit co nejvěrněji prvky z obrazu. Můžete zvolit jak pastelky, tak fixy či tempery. Poté se zamyslete, „z čeho je obraz zkonstruovaný?“ „Co jste potřebovali k vytvoření obrazu?“ - Tvorba pojmové mapy v kruhu, hledání společných konstrukčních prvků výtvarného díla.

2. část

Rozdělte se do dvou skupin a vytvořte scénku s námětem obrazu. Snažte se být co nejpřesnější, nepřidávat si žádné prvky navíc atd., stejně jako ve výtvarném úkolu. Použijte klasickou rolovou hru - můžete mluvit, představovat živé i neživé předměty a můžete použít rekvizity.

3. část

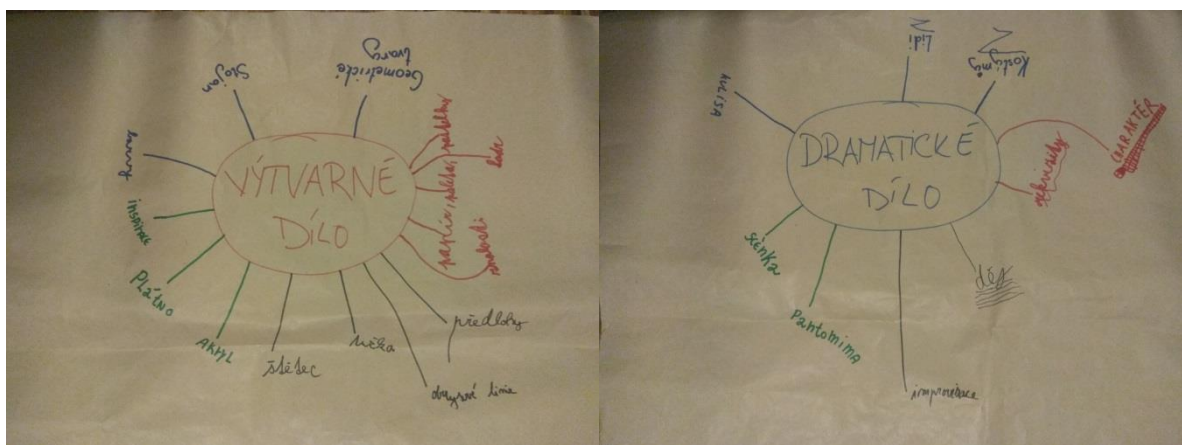
Viděli jsme dvě scénky na stejné téma, přesto byla každá jiná a zároveň byly tvořeny ze stejných prvků. „Jak byly scénky vytvořené?“ „Co jste k tomu potřebovali?“ Prvky které si pojmenujeme si zapíšeme opět do pojmové mapy na společný papír.

4. část

Reflexivní dialog - Jak moc důležité je umět věci pojmenovat? Mohou nám s tím pomoci pojmové mapy?



Obr. 4, 5: kopie obrazu dle dětí



Obr. 6, 7, 8: tvorba pojmové mapy žáků k výtvarnému a dramatickému dílu

Reflexe hodiny: Děti velice dobře vypracovaly oba úkoly jak ve výtvarné části, tak v dramatické. Ve výtvarné části bylo vidět, že někdo v kreslení (všichni zvolili pastelky nebo

fixy) vynikal více a naštěstí to nikoho neomezilo a všichni kreslili uvolněně, dokonce se vzájemně chválili a podporovali. Při tvorbě jsem s každým konzultovala, co a jak kreslí, snažila jsem se je motivovat, aby vnímali všechny prvky a detaily. Stejně tak jsem koučovala děti při divadelní části. Po každé scénce jsme si přeříkali, co vše se tam odehrálo a kdo co představoval. Tak si děti upevnily svůj dojem ze scénky a při reflexi si lépe pamatovaly.

Co je pojmová mapa nevěděl nikdo, pouze ti starší si dokázali odvodit, k čemu to asi bude. Zvolila jsem velký balicí papír, každý měl svůj fix a poté, co jsme si vysvětlili, k čemu pojmová mapa slouží a jakými způsoby ji lze vytvářet, všechny děti nadšeně zapisovaly pojmy a vymýšlely, co vše tam patří. Někdy říkali, které prvky ke konstrukci díla nebyly přesné, a tak než něco zapsaly, konzultovaly to se mnou.

V reflexi poté některé děti zmínily, že tento druh paprskové pojmové mapy jim nebyl příjemný. Zjistily, že si vlastně pojmové mapy dělají někdy taktéž i doma, ale většinou strukturovanější, kdy mají pojmy pod sebou vypsané. Všichni se shodli, že pojmové mapy nám můžou pomoci si věci ujasnit.

7.3. Významová úroveň výtvarného zážitku

Významová úroveň byla pro mě nejsložitější. Sama jsem ji několikrát musela předělat, protože jsem jí přesně nerozuměla. Pro děti jsem se snažila vymyslet úkoly co nejjednodušší, aby ale zároveň dokázaly rozlišit mezi konstruktivní úrovní a významovou.

1. část

Znovu se pokuste podívat na obraz a pojmenovat si všechny prvky, které na něm jsou. Každý z vás dostane pomocí losování přidělený jeden prvek a pokuste se vytvořit co nejuvěrnější parafrázi obrazu pomocí živého obrazu - můžete použít rekvizity.

2. část

Prvek, kterým jste byli, zkuste zjednodušit do podoby znaku. Nakreslete ho na papír formátu A4, použít můžete pastelky nebo fixy. Snažte se co nejvíce zjednodušovat.

3. část

Veďte svůj znak a vytvořte parafrázi obrazu, kde váš znak bude mít hlavní roli. Pomocí ostatních prvků, které jsme si pojmenovali, dotvořte obraz, ale váš znak musí mít hlavní úlohu.

4. část

Reflektivní dialog - jaké mají prvky v obraze mezi sebou vztah? Co o nich vypovídá to, jak je autor vytvořil a poskládal v obraze? Jak se obraz proměnil, když jste dali svůj znak do popředí?



Obr. 9: jeden ze znaků - NEBE, Obr. 10: Použití znaku jako hlavního prvku v parafrázi



Obr. 11: Parafráze obrazu

Reflexe hodiny: Myslím, že děti se dokázaly držet pouze prvků a jejich významu v obraze a nepřidávaly moc pocitů. Velmi je bavilo popisovat jednotlivé prvky v obraze a těm ne úplně

jednoduše definovatelným rády vybíraly název. Byla to zajímavá diskuze, jelikož se všechny děti neshodly na stejném pojmenování, a tak se vzájemně přemlouvaly a nakonec došly ke shodě. V živém obraze jsem je nechala bez zasahování, aby se staly prvkem tak, jak to vidí ony. Někdo s tím měl trochu problém - jedna dívka měla představovat mozaiku na stěně a nebyla si jistá jak toho dosáhnout. S mou pomocí to následně vymyslela a držela různě barevné pastelky a penál.

Následné vytváření znaku/ loga děti bavilo. Často volily nějaký ohraničený tvar, například štít nebo erb a do něj stylizovaly svůj znak. S tím pak pracovaly v parafrázi obrazu. Většina dětí zvolila zvětšený výsek obrazu, kde se nacházel jejich prvek, a ten poté ještě upravila tak, aby byl jejich prvek hlavním. V reflexi jsme pak přemýšleli nad tím, proč asi autor „poskládal“ svůj obraz zrovna takto, co z těch prvků můžeme vyčíst? Velmi zajímavý postřeh měla jedna starší dívka „*Kočka, i když je lovec a sklání se nad akvářkem s rybami, nemá vytažené drápy, takže si myslím, že ty ryby neloví. Možná si jenom hraje.*“ Děti se v diskuzi zapojovaly, a pak samy ve svých obrazech popisovaly, jaké významy mají prvky, tak jak je tam udělaly ony.

7.4. Empatická úroveň výtvarného zážitku

Pro tuto úroveň jsem jako základ vybrala jedno ze základních improvizčních cvičení, které se označuje jako hra „Jsem beru“. Díky němu se děti stávaly různými prvky z obrazu, dostaly se jako prvky do různých situací a interakcí s ostatními a mohly se tak do nich lépe vcítit.

1. část

„Co je empatie?“, „Jaké znáte pocity?“ - co vás napadne, když dostanete takovou otázku?

2. část

Zkusíme si improvizční cvičení s prvky obrazu:

- Jeden si vybere prvek, který chce představovat, jde do prostoru před ostatní a představí se („Já jsem kočka, která šahá do akvária“) a pantomimicky prvek v této póze zobrazí a zůstane štronzo.
- Přistoupí druhý člověk a dotvoří sousoší stejným principem („Já jsem kočičí ocas, který je v pozoru kvůli lovu“).
- Totéž zopakuje třetí („Já jsem ryba, která se krčí v akváriu a nechce být sněžená“).
- Všichni sousoší zafixují a udělá se fotka.

- Poté první ze sousoší odejde a vybere, kterého ze zbývajících dvou vezme s sebou. Ten kdo na scéně zůstane, se promění v nový prvek v jiné situaci a začne sousoší nové.

3. část

Teď se rozdělte do skupin po dvou, každá skupina si vybere fotku sousoší a z ní vystříhnete vás jako prvky. Poté nakreslete pomocí fixů nebo pastelky parafrázi obrazu, kde použijete výstřižky jako prvky tam, kam v obraze patří. Fotku můžete ještě dotvořit, kreslit přes ni a na zbytek papíru obraz dokreslíte.

4. část

Reflexivní dialog - Měli jste možnost se vcítit do jednotlivých prvků i jste si vyzkoušeli, jaké to je vytvářet obraz, a díky tomu se můžete vcítit do samotného autora. Jaké si myslíte, že měl autor pocity při vytváření tohoto obrazu? Myslíte, že jste měli některé pocity stejné? Působí na vás teď obraz jinak, než ze začátku projektu?



Obr. 12: Improvizační cvičení - STŮL, AKVÁRIO, KYTKA



Obr. 13, 14, 15: Parafraze obrazu s prvky z improvizálního cvičení

Reflexe hodiny: S pochopením improvizálního cvičení měly děti nejdříve problém. Proto jsem pro ně měla ukázkou z youtube, kde to předvádí jiná dramatická skupina. Následně jsme to ještě s kolegyní samy dětem ukázaly a hned poté se děti chytily a vše šlo plynule. S touto aktivitou jsem měla velký úspěch, děti bavily nekonečné možnosti a variace sousoší. Čím déle jsme to hrály, tím více ustupovaly od kopírování obrazu co nejpřesněji a více se soustředily na detaily. Stávaly se střepy z rozbitého akvária, trávou, kytkou, packou kočky atd. Tuto aktivitu si natolik oblíbily, že jsme ji dělaly i po projektu v našich hodinách kroužku.

Díky jejich velké motivovanosti z této aktivity se jim poté dobře pracovalo s parafrází obrazu, kde využívaly vytištěné fotky. Myslím, že to pro ně bylo příjemné osvěžení, kdy mohly pracovat také s jiným médiem a netvořit pouze pastelkami a fixy. I v této aktivitě byly děti velice kreativní. Do dvojic se rozdělily víceméně dle svého věku, takže se v tvoření doplňovaly. Navíc spolu byly dvojice, kde byl jeden spíše klidný a druhý aktivnější, přesto si dokázaly dát prostor. Zprvu mě prosily, aby mohl každý tvořit sám, ale poté s tím nebyl žádný problém. Při reflexi jsme se s dětmi zamýšleli nad pocity autora, jaké to je tvořit obraz a co u toho člověk cítí. Děti zjistily, že se ve většině pocitů s ostatními shodly (radost, uvolnění, legrace atd.)

7.5. Prožitková úroveň výtvarného zážitku

Pro práci se zážitkem a vlastními pocity jsem zvolila jako výchozí prostředek barvu. Zároveň jsem chtěla, aby měly děti možnost zaměřit se na své pocity, když pracují jednotlivě i ve skupině. V této hodině jsme pracovali co nejvíce klidně otevřeně. Tato úroveň vyšla na pět dílčích částí.

1. část

Každý z vás má z našeho obrazu nějaký svůj osobní prožitek, nějakým způsobem na vás působí. Na formát A4 si namíchejte barvu, která vyjádří tyto vaše prožitky. K dispozici máte základní barvy, tempery. Pracujete samostatně, aby ostatní spíše neviděli, jakou máte barvu.

2. část

S pocitem, kterému jste dali průchod v barvě, se rozejděte po prostoru. Zkuste bez mluvení celým svým tělem naznačit ten pocit, jak vypadá člověk, který se tak cítí? Jak se tváří, jak stojí? Můžete interagovat s ostatními, ale nesmíte mluvit.

3. část

To samé si teď vyzkoušíme na společném papíře (větší než A1, našepsovaný balicí papír). Sedněte si po obvodu papíru každý ke svému kousku a začněte tvořit svou barvou a postupně zaplňujte prostor papíru. Vaše barvy se mohou potkat, mohou se smíchat, ale také nemusí. Pokuste se tvořit co nejvíc bez přemýšlení.

4. část

Nyní si utvoříme pojmovou mapu pocitů a prožitků, které jste představovali a které jste teď měli při tvorbě. Společným jmenovatelem je tedy POCIT/ PROŽITEK - k němu připojte svá pojmenování.

5. část

Reflexivní dialog - Dnes jsme se zabývali zpravidla nejjednodušší částí při rozboru obrazu a tou je náš vlastní spontánní prožitek. Se svými pocity jste se setkali jak v prostoru, tak na papíře. Co pro vás bylo při aktivitách lehké nebo těžké? Zjistili jste, že máte některé pocity stejné jako ostatní? Mohlo by to znamenat, že vlastně vidíme obraz stejně?



Obr. 16: Pojmová mapa



Obr. 17, 18: Hledání barvy k pocitu z obrazu



Obr. 19, 20, 21: Tvorba společné abstrakce

Reflexe hodiny: Při míchání barvy měl každý k dispozici svou kopii obrazu, aby z něj mohl čerpat prožitek. Většina dětí míchala spontánně a někteří to po pár minutách chtěly změnit, ale poté si k barvě našly cestu. Někomu stačil pouhý odstín barvy, někdo míchal víceméně všechny, které měl k dispozici. V následném chození po prostoru měli někteří méně otevření žáci problém s představením nekonkrétního objektu. Postupně jsme se dostali k tomu, že děti předvedly každý svou pózu pocitu, který představovaly. Ten si předem pojmenovaly a my ostatní jsme hádali. Bylo vidět, že tato forma byla pro děti přijatelnější.

Při tvorbě na společný papír jsem si zpočátku myslela, že ho děti nedokážou zaplnit ani z poloviny. Všichni byli rozpačití z velké plochy a také z toho, že neměli tvořit nic konkrétního. Po pár prvních tazích štětcem se však všichni uvolnili. Dala jsem jim možnost pracovat s barvou, kterou si namíchali i s další, jež v daný okamžik vystihovala pocit z obrazu pro některé lépe. Nakonec z toho vznikla krásná abstraktní tvorba. Jedna dívka pracovala prsty, jeden kluk si zase velice ostře vyhranil svůj prostor, který zaplňoval. Ostatní své barvy většinou v částech papíru propojili, a když někdo zasáhl do jiného prostoru, vzal jednoduše bílou barvu a znovu si svůj prostor vytvořil. Byla to krásná hra, všichni spolu pracovali, v klidu diskutovali nad tím, co dělají, a při následné reflexi tuto zkušenost zužitkovali. Většina popsala svůj pocit z obrazu jako RELAX, ŠTĚSTÍ, KLID, RADOST, SMUTEK, NEŠTĚSTÍ, ZLOST. Tato aktivita si vyžádala prodloužení času, který jsem si na to vytyčila, jelikož se děti nejdříve na tvorbu potřebovaly naladit.

7.6. Závěr projektu

1. Zadání

Prošli jste si všechny úrovně výtvarného zážitku při rozboru obrazu. Váš poslední úkol, je vytvořit pokračování našeho obrazu pomocí živého obrazu. Máte vypsány všechny prvky, co jsou v obraze, můžete se stát stejnými prvky, kterými jste již byli, nebo se můžete stát něčím jiným. Použijte také rekvizity. V pokračování můžete využít všechny prvky obrazu, můžete nějaký ubrat, ale zároveň i přidat nějaký nový, který by se tam hodil. Až živý obraz utvoříte, rozehrajete ho do krátké scény.

2. Reflektivní dialog

Poté, co jste se takto detailně měli možnost seznámit s naším obrazem a jeho strukturou, máte teď k obrazu jiný vztah? Líbilo se vám seznámit se s dílem pomocí takového projektu?



Obr. 22: Závěrečný živý obraz - Okno, okenice, kočka, která se lekla, Mrtvá rybička, dva střepy z rozbitého akvária

Reflexe hodiny: Děti pokračování obrazu zobrazily kreativně a bavilo je to. Pracovali rychle, dokázaly se odmluvit, reagovali na své nápady a doplňovaly se. Nebály se pracovat s novými prvky. V závěrečné reflexi se děti vyjádřily takto:

Víťa: „Obraz se mi na začátku líbil nejvíc, teď už tolik ne. Moc jsem se na něj koukal. Projekt se mi dělal dobře, nejvíc mě bavilo kreslení kopie obrazu.“ (Chtěla bych doplnit, že po projektu, kdy jsme pracovali v hodinách kroužku s jiným velmi podobným obrazem od Matisse, se Víťovi jeho obraz znovu líbil, dokonce ho dokázal hned rozpoznat a vzpomínal rád na kočku, z čehož usuzuji, že jeho nelibost k obrazu na konci projektu vycházela z momentální nálady.)

Verča: „Já myslím, že jsme s tím obrazem kamarádi, líbí se mi. Hodně mě bavily dramatické věci, scénky a pak informace o autorech.“

Sárka: „Mně se moc obraz nelíbí, stejně jako na začátku. Je moc barevný a má nevyrovnané barevné plochy. Ale chápu, proč to tak je. Nejvíc mě bavilo dělat koláže z našich fotek. Projekt mě bavil.“

Zuza: „Já ho mám ráda. Líbilo se mi dělat náš znak a být oblohou v živém obraze.“

Roman: „Trošku se mi líbí, ale je moc výrazný. Bavilo mě tvořit na společný papír a JSEM BERU.“

Barča: „Je hrozně barevný, já se koukám radši na tlumenější barvy, i když sama potom tvořím radši výrazně. Nejraději jsem dělala s barvou, kde jsem mohla pracovat i rukama. Hodně mě taky bavily scénky a JSEM BERU.“

8. REFLEKTIVNÍ BILANCE

8.1. Vyhodnocení projektu

Mým hlavním záměrem bylo sledovat, jak budou děti reagovat na jednotlivé úrovně zážitku a zda jim vybrané aktivity pomáhají, což jsem si poté ověřovala v reflexi. K té někteří žáci přistupovali stroze a volili pojmenování spíše slovem než celou větou. Velmi dobře pracovali s reflexí v empatické a prožitkové složce, kdy neměli problém své pocity popsat. Vzájemně se doplňovali a čerpali ze sebe inspiraci. Byli pozorní sami k sobě a neznevažovali nic, co kdo řekl. Díky tomu, že jsme spolupracovali již předtím, byla tato atmosféra již od počátku projektu. Děti uvítaly jak prostor pro vlastní tvorbu, tak zároveň nepohrdly mou pomocí a vedením. V některých aktivitách, které děti moc nezaujaly, nebo nebyl vyrovnaný čas, kdy měly své úkoly hotové - například při samostatné výtvarné tvorbě, jako byla kopie obrazu nebo tvorba znaku - začala diskuze mezi nepracujícími rychle nabírat jiné téma a v tyto chvíle

jsem se jim snažila nabídnout ještě jiný pohled na jejich výtvar, nebo jsem se snažila diskutovat s nimi o autorovi, což je většinou bavilo a rády se připojily. Na začátku projektu byly celkově děti vnímavější a pozornější, což přisuzuji počátečnímu nadšení z objevování nových věcí.

I když je zážitek z díla komplexní záležitostí, je pro diváka výhodou, pokud si ho může rozčlenit a poznat jeho dílčí části. Což tento typ projektu umožnil. Pracovali jsme postupně, od základu po složitější části. Díky propojení výtvarných a dramatických aktivit vznikl pestrý a dynamický chod celého projektu. Bylo zajímavé zkoumat, co v aktivitách hledáme - neboli co je předmětem našeho poznání a jakou výrazovou aktivitou to objevujeme. Společné hledání přineslo podstatnou kooperaci, rozvíjení schopnosti spolupráce, vyslechnutí druhých a možnosti realizace vlastních nápadů.

8.1. Nároky na pedagoga plynoucí z projektu

Tento projekt se skupinou dětí byla má první komplexní práce, tedy i má první zkušenost s vedením projektové výuky. Za velkou výhodou považuji to, že jsem měla možnost se skupinou pracovat již před projektem a měli jsme díky tomu utužené vzájemné vztahy. Tuto zkušenost považuji za inspirativní a velmi přínosnou pro budoucí pedagogickou činnost mimo vysokou školu. Umožní mi to čerpat nápady a zároveň se poučit z vlastních chyb, definovat si, co je pro tento typ práce důležité.

Pro definování nároků na pedagoga volím rozčlenění následujícího textu do těchto sekcí: **1) příprava, 2) improvizace, 3) vnímavé naslouchání žákům, 4) osobní sebereflexe, 5) vhodný výběr otázek do závěrečné reflexe**

1) Příprava

Základní a nezbytná část projektu, bez které se pedagog neobejde. I když je nutné počítat s mírou nepředvídatelnosti a s různými změnami v projektu, ke kterým může dojít, je nutné znát na začátku cíl našeho projektu a jeho jednotlivých částí. Na základě toho vypracujeme strukturu projektu s předstihem, což nám má dodat jistotu při následné práci v hodině. Mně

samotné se tento postup velmi osvědčil a mohla jsem se držet hlavních cílů, i když docházelo k drobným změnám. Další přípravy, které musíme provést před projektem, zahrnují připravení vhodného prostředí, zajištění pomůcek, které by měly být přizpůsobené potřebám projektu a zároveň rozmanité, pro případnou invenci žáků v jejich vlastních realizacích.

2) Improvizace

Improvizace je schopnost uskutečnit rozhodnutí na základě aktuální nepředvídané situace. Je to schopnost tvořit. Při improvizaci by měl člověk být schopný nalézat nová řešení problému, přijít s jiným nápadem a to vše rychle a plynule. Tato schopnost je pro projektové učení nezbytná, jelikož dle mého názoru, se změnám v realizaci téměř nikdy nevyhneme. V této oblasti jsem ocenila mou předchozí přípravu, kdy jsem sama prošla několikaletou dramatickou tvorbou a měla jsem možnost si improvizaci vyzkoušet.

3) Vnímavé naslouchání žákům

Mým cílem bylo vytvořit pro žáky příjemné a podnětné prostředí k tvorbě. S žáky jsem se snažila pracovat jak individuálně, tak skupinově. Pokud byli demotivovaní, nebo bez nápadu, nabízela jsem jim alternativy a znovu s nimi prošla zadání úlohy, kterou zrovna plnili. Je důležité se v tomto směru umět hlídat a nevměšovat se do práce žáků natolik, aby se z toho nestala práce pedagoga. Tím by projekt ztratil svou autentičnost a nenaplnil by stanovené cíle. Je důležité žákům naslouchat, umět s nimi otevřít dialog a utvářet prostor pro vzájemné porozumění.

4) Osobní sebereflexe

Sebereflexe neboli sebehodnocení je schopností přemýšlet o sobě a svém jednání a následně ho umět posoudit. Díky této činnosti máme možnost uvědomit si své vnitřní pocity, možnosti a schopnosti, své silné a slabé stránky. Skrze sebereflexi si uvědomujeme svůj vztah k okolí a ostatním lidem. *„Profesionální sebereflexí se obvykle rozumí zamýšlení učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, např. nad učivem, které zprostředkovává žákům, uplatňovanými výukovými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace, nad svým vztahem k žákům a třídě apod.“* (ŠVEC, V.: Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 2-13,

ISSN 1211-4669.) V souvislosti s komunikací s žáky si myslím, že jsem mohla více přemýšlet, jak jim zprostředkuji zadání jednotlivých aktivit, jelikož ne všechna byla hned pochopena.

5) Vhodný výběr otázek do závěrečné reflexe

V artefietickém pojetí výuky má následný dialog a vhodné reflektivní otázky velmi důležitou úlohu. Je dobré si otázky předem připravit, formulovat je jednoduše a srozumitelně. Můžeme si na ně zkusit předem odpovědět a zjistit tak, jestli je to pro nás samotné uchopitelné. Otázky by se měly co nejvíce vztahovat k aktuální situaci a úloze. Dle typů těchto úloh volíme následné otázky, které se mohou vzájemně lišit. Důležité je dát si pozor, abychom do otázek nevkládali svůj názor, který chceme vnutit, a nedělali je moc složité. Pro komplexnost úlohy a splnění jejího účelu, je dobře vedený reflektivní dialog velmi důležitý.

8.2. Doporučení a změny v projektu

V této kapitole bych se chtěla pokusit popsat případná doporučení ohledně úprav realizace mého projektu a jeho možného zlepšení. Ohlédnu se za každou částí zvlášť a zaměřím se na aktivity, které dle mého názoru zaslouží pozornost.

Pokud se ohlédnu zpět na jednotlivé vyučovací celky, začnu úvodní hodinou. Myslím, že výběr tří obrazů byla dobrá volba pro dynamický chod hodiny. Děti měly možnost a dostatek času se soustředit na každý z nich.

V následující hodině se zaměřením na konstruktivní úroveň si myslím, že děti měly trochu problém s vypsáním pojmové mapy a definováním „co jsou konstrukční prvky“. To přisuzuji mým nedostatečným a málo konkrétním otázkám. Poté, co jsme chvíli tápali, jsem se začala ptát konkrétněji a děti začaly lépe spolupracovat. V ostatních aktivitách této úrovně jsme problém neměli, jelikož scénky i vytvoření pojmové mapy si měly děti možnost již zkusit.

U významové úrovně si myslím, že jsem podcenila rozmanitost věku skupiny. U úlohy, kdy měli žáci vytvořit znak/ logo svého prvku, kterým byli v živém obraze, nevěděli menší žáci, co přesně logo/ znak je. Musela jsem jim tedy ještě popsat, kde takové věci můžeme vidět a co je jejich specifikum. Díky tomu si děti uvědomily, že vlastně znají loga a pracovalo se jim lépe. Zabralo to ovšem čas, se kterým jsem v hodině počítala již na tvorbu. V této hodině se mi

také nejméně podařil reflektivní dialog. Myslím, že otázky dostatečně nepodnítily děti k dialogu a přemýšlení o nich. Příště bych volila otázku na nějakou konkrétní věc z obrazu.

Empatická úroveň proběhla dle mého názoru nejlépe ze všech. Díky aktivitě, která děti hned na začátku velmi bavila, byly poté motivované pro další práci. To mi naznačuje, že je důležité, jakou aktivitou náš projekt začneme a jak po sobě dílčí aktivity skládáme. Já jsem se vždy snažila střídat klidné a aktivní úlohy. V jednotlivých úkolech i následné reflexi reagovali žáci citlivě a díky tomu si velice dobře uvědomovali, co vlastně empatie znamená.

Nejvíce změn a doporučení bych uvedla v konstruktivní hodině. Myslím, že jsem pro děti zvolila moc abstraktní úlohy, které nebyly schopné natolik pochopit a tak je také nebavily. S úvodním mícháním barvy neměl nikdo žádný problém. Ovšem v následující aktivitě, kdy se měli stát barvou, bylo vidět, že se po prostoru pohybují nejistě a ostražitě. Někdo se radši zastavil na místě, jiný jen chodil a nemyslel na to, co má dělat. Nakonec jsem zvolila postupné předvedení každého z nich v určité póze, která vyjadřuje jejich pocit a barvu. Ostatní hádali, co tento člověk představuje. Nakonec se ukázala tato forma pro děti přijatelnější a příště bych se snažila od takto abstraktních úloh rovnou upustit. Na druhou stranu mě děti velice příjemně překvapily svou otevřenou tvorbou na společném papíře. Bylo zde vidět, jaký vztah k sobě děti mají. Neprobíhalo zde žádné nepřátelství a nezdravé soutěžení, přebírání si kusů papíru atd. Všichni akceptovali to, jak tvořili ostatní okolo nich, a to včetně kluka, který si svou část jasně ohraničil. U této aktivity jsem dětem dala mnohem více času, než jaký jsem měla předem určený.

V závěru žáci pracovali rychleji, než jsem předpokládala, protože se živým obrazem již měli zkušenost a dokázali rychle improvizovat. V následné reflexi k záběru projektu bylo znát, že jsou děti již unavené a projekt již chtějí uzavřít. Jejich odpovědi byly krátké, strohé, ale myslím, že výstižné. Nenutila jsem je proto k delšímu dialogu, jelikož jsem jejich únavu chápala.

Velmi oceňuji, že jsem měla možnost projekt realizovat v prostředí volnočasového kroužku, a tak jsem na každou úroveň měla dvě hodiny času. Myslím, že v běžném školním prostředí by tento projekt realizovatelný nebyl, nebo by se musel výrazně zkrátit a upravit. Jako velký přínos také vidím to, že jsem měla k sobě kolegyni, která vše zaznamenala na kameru a

pořizovala fotky. Díky tomu jsem se mohla plně věnovat dětem. U reflexí jsem si poté vše pokoušela zapsat přímo v průběhu a díky tomu jsem si poté mohla lépe připomenout, co se odehrávalo.

ZÁVĚR

Tato práce vychází ze základů artefaktiky, které byla v teoretické části věnována největší pozornost. Jejím cílem bylo vytvořit návrh projektu, kde se propojují dva umělecké obory, výtvarný a dramatický, a popsání možností, jak s nimi pracovat v rámci mimoškolního vzdělávání. Celý charakter projektu stojí na zážitkové výuce a jejím propojení se vzdělávacími prvky.

V mém projektu jsem měla možnost získat velmi cennou zkušenost pro mé budoucí působení jakožto pedagoga. Dokázala jsem si díky tomu ujasnit mé preference ve výuce a získala podklad pro budoucí projekty. V této práci jsem si ověřila, že podstatné pro výuku a jakýkoli další projekt je ochota a chuť hrát si, vstupovat do fikčního světa díla prostřednictvím výrazové hry a umět zhodnotit a ohlédnout se za tím, co jsme vytvořili. Z toho plyne, že smysl projektu netkví v jeho výsledku jako takovém, ale v celém procesu všech aktivit a v návratech do fikčního světa v reflektivním dialogu, ve kterém máme možnost poznat sami sebe i druhé. Přikláním se k tomu, že jak výtvarné vzdělávání, tak i vzdělávání v ostatních uměleckých oborech by mělo být spojené s prožitkem a měli bychom se pokoušet tyto obory více propojovat a čerpat zkušenosti z každého z nich. Přináší to zajímavé podněty pro tvorbu a novou inspiraci ve vzdělávání.

RESUMÉ

The bachelor thesis is based on a project for children which tries to offer a view of the artistic work through four components of experience. The thesis is divided into two parts. The theoretical part is based on the concept of arteficiality, hermeneutics, project teaching, drama education and other necessary terms for the practical part of this work. It presents a project for children of the fourth to seventh grade. During my creative work I studied the ability of pupils to artistic work in art and drama form. Through this observation I have verified that this type of teaching which combines art knowledge from different perspectives, is beneficial to art education. Thanks to expression, creative activity and subsequent reflection in the context of life experiences, it was seen that it was a positive shift in their mutual relations, in the perception of one's own creation and in the creation of others.

SEZNAM LITERATURY

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN isbn80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, str 230, ISBN 80-7290-130-3.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada), str 259, ISBN 978-80-247-2329-7.

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník : (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, str 263, ISBN 80-200-0609-5.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou. 2., rev. a aktualiz. vyd.* Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 201, str 10,. ISBN 978-80-7068-286-9.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada), str 40, ISBN 978-80-247-1865-1.

SLAVÍK, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 37–39; Šalamounová, Šedová, Sedláček, & Švaříček, 2017, s. 249–250

SLAVÍK, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 37–39; Šalamounová, Šedová, Sedláček, & Švaříček, 2017, s. 249–250

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění. 1. vyd.* Praha: Academia, 2007

INTERNETOVÉ ZDROJE

SLAVÍK, Jan Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis. Kultura umění a výchova: odborný recenzovaný časopis [online]. Česká republika, 2017 [cit. 2019-06-27].

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

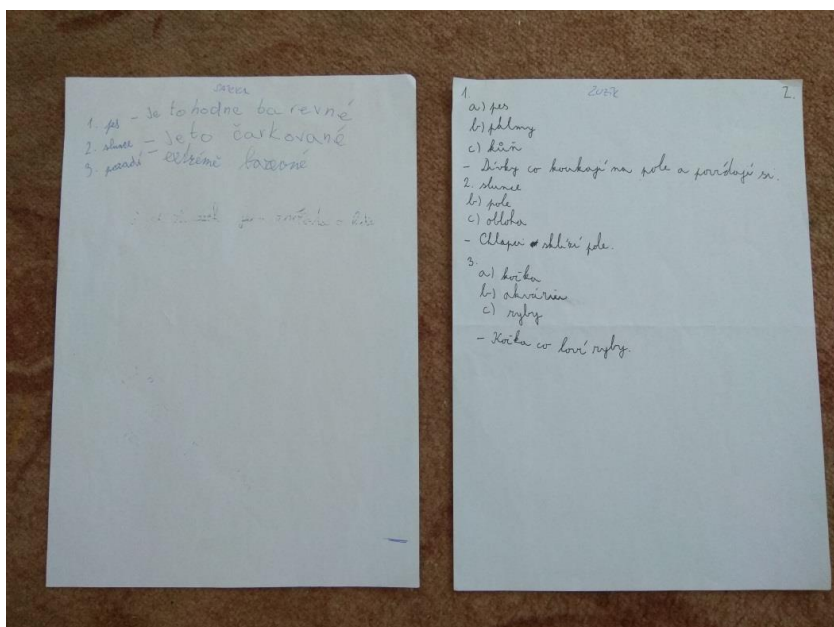
RODOVÁ, V., & SLAVÍK, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu: analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia Paedagogica*, 23(3).
doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2018-3-2>

PŘÍLOHY

Doplňující materiály z realizace projektu

- | | | |
|------|---|-----|
| I. | Výběr obrazu | I |
| II. | Konstruktivní úroveň výtvarného zážitku | III |
| III. | Empatická úroveň výtvarného zážitku | IV |
| IV. | Prožitková úroveň výtvarného zážitku | V |

I. Výběr obrazu



1. Část- „napište o obraze 3 věci které vás zaujaly a jednou větou ho popište“



2. Část- nakreslete proč jste si vybrali tento konkrétní obraz



2. Část- nakreslete proč jste si vybrali tento konkrétní obraz

II. Konstruktivní úroveň výtvarného zážitku



Scénky dětí, s námětem předvybraného obrazu- 1. skupina



Scénky dětí, s námětem předvybraného obrazu- 2. skupina

III. Empatická úroveň výtvarného zážitku



Variace z improvizčního cvičení



Variace z improvizčního cvičení

IV. Prožitková úroveň výtvarného zážitku



Míchání barvy jako vyjádření pocitu z obrazu



Vyjádření barevného pocitu z obrazu v prostoru



Následné přehodnocení aktivity na samostatné vyjádření pantomimicky