

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Bc. Hana Blažková

HRA A RITUÁL VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Vedoucí: Doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.

Olomouc 2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci _____ vypracovala samostatně
a použila jen uvedených pramenů literatury.

V Olomouci, dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucímu práce

OBSAH

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Rituál ve výtvarné výchově.....	9
2. Všeobecný pohled na rituál.....	10
3. Význam hry z pohledu umění, filozofie a pedagogiky	14
4. Hra a Rituál	17
5. Hry a rituály v kultuře starověkého Egypta	19
6. Projektová výuka ve výtvarné výchově	21
6.1. Výtvarné projekty	21
6.2. Hra ve výtvarném projektu	23
PRAKTICKÁ ČÁST	24
Praktická část	25
7. Umělecko-pedagogický projekt na téma Rituál a hra ve starověkém Egyptě	25
8. Zadání, realizace a techniky použité v projektu.....	28
8.1. Zadání a techniky užití v ŽUŠ:	28
8.1.1. Úkol č.1: Maska	28
8.1.1.1. Technika kašírování a papier- mâché	31
8.1.1.2. Fenomén masky	31
8.1.1.3. Rituál a maska	33
8.1.1.4. Egyptské masky.....	34
8.1.2. Úkol č.2: Talismany	34
8.1.2.1. Talismany ve starověkém Egyptě.....	36
8.1.3. Úkol č.3: Živé obrazy	39
8.1.3.1. Nástěnné malby ve starověkém Egyptě.....	42
8.2. Zadání a technika využitá v ŽUŠ i v ZŠ II. Stupeň	43

8.2.1.	Úkol č. 4: Komiks	43
8.2.1.1.	Teorie komiksu	44
8.3.	Zadání a techniky využití v ZŠ II. stupeň	46
8.3.1.	Úkol č.5: 3D objekt z papíru, schránka – kanopa	46
8.3.2.	Úkol č.6: Malba hudby	47
8.3.3.	Návrh písma – hieroglyfy	49
8.3.3.1.	Egyptské písmo hieroglyfy	50
8.4.	Léčebné techniky využití v projektu	51
8.4.1.	Arteterapie a artefietika	51
8.4.2.	Dramaterapie.....	53
8.4.3.	Muzikoterapie	54
	Závěr	55
	Seznam použité literatury	56
	Internetové zdroje	60
	Vzory, na které žáci reagovali při technice živé obrazy:	64
	Seznam příloh	65
	Přílohy.....	66
	Prostory pro realizaci projektu: Základní umělecká škola Uničov	67
	Bronislava Šnajdrová -.....	69
	Zdroje příloh	72
	Anotace	73

Anotace

Diplomová práce se skládá ze tří částí: teoretické, praktické a závěru. V teoretické části práce jsou nejdříve představeny teorie vybraných významných badatelů z oblasti antropologie a religionistiky týkající se rituálu, hry a souvisejících jevů. V práci se také zabývám projektovou metodou, vztahem mezi rituálem a hrou. V praktické části práce představuje projekt, realizovaný na Základní umělecké škole v Uničově a na ZŠ Haškova Uničov. Projekt byl navržen na základě zjištěných teoretických poznatků. Nejprve je projekt popsán, potom jsou představeny jeho jednotlivé části, úkoly, využití techniky a tím spojená teorie. Při tvorbě a realizaci projektu bylo použito různorodých výtvarných technik. Součástí praktické části je obrazová dokumentace. Celý projekt a jeho průběh byl zdokumentovaný. Fotky obsahují i komentáře. V závěru je práce shrnuta a zhodnocena.

Klíčová slova: Rituál, hra, identita, výtvarný projekt, maska, amulet, komiks, živé obrazy, arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, starověký Egypt

Úvod

V diplomové práci se budu zabývat hrou a rituálem ve vztahu k výtvarnému umění. Kladu si za cíl zjistit, jakým způsobem se tyto klíčové pojmy propojují, neboť hra a rituál jsou prokazatelně od pradávna přítomny v různých sférách a vývojových etapách rozmanitých lidských společenství. Chci také poukázat na moderní snahy o návrat umění k jeho rituální funkci.

Didaktická část se zaměřuje na možnosti využití hry ve výtvarné výchově, hledání inspirace a rozvoj kreativity v průběhu praktické práce s dětmi. Další z cílů tedy stanoví úkol odpovědět na otázku, jak efektivně využít hry ve výuce výtvarné výchovy nejen jako nástroje motivace, ale také jako prostředku tvůrčího výtvarného vyjádření.

Zjištěné poznatky a odpovědi hodlám aplikovat na konkrétní vlastní výtvarný projekt s názvem Starověký Egypt. V něm se pokusím dětem přiblížit toto téma za pomoci prvků hry a rituálu. Tento projekt je založený na společném zážitku a tvůrčí práci účastníků. V rámci projektu si tak mohou ujasnit svoje postoje k tradičním symbolům a hodnotám. Dostanou také možnost poznávat nejen samy sebe, ale i kulturní nebo přírodní kontext typický pro danou historickou epochu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Rituál ve výtvarné výchově

Domnívám se, že malé děti se již od útlého věku potřebují pro svůj zdravý psychický vývoj setkávat s rituály. Ty je ostatně v nejrůznějších podobách provází každodenním životem a jsou zakotveny hluboko v naší kultuře.

Rituálem se teorie výtvarné výchovy zabývá jen zřídka. Přesto si myslím, že je pro výtvarnou výchovu zásadním. Pojem sám je úzce spjat s dalšími obecně platnými termíny v jejichž výčtu nesmí chybět např. kultura, archetyp, symbol, tvar nebo identita. Současné postmoderní ideologie bohužel často rezignují na to, aby se zabývaly tématy tak podstatnými pro estetickou výchovu, jako je identita osobnosti nebo integrita. V dnešní době, kdy se společnost oprostila od svazujících mýtů náboženství, dochází k pocitu ztráty identity a potřeby ji hledat. Rituál je velmi důležitý, jde o jednu z nejpůvodnějších forem, pomocí níž lze vyjádřit jakousi vnitřní soudržnost.

Podle Babyrádové (2002): by pomocí individuace skrze akční pojetí rituálu ve výtvarné výchově mohlo dojít k obnovení smyslu pro řád ve společnosti. Rituál pomocí svých symbolických funkcí využívá svoji oživující energii ve formě dynamického výchovného modelu, který v sobě zahrnuje díky ritualizovaným estetickým činnostem prostředky performance nebo tvořivé hry. Živé tělo zde hraje důležitou úlohu jako prostředí, ve kterém se proměňuje „materiální“ v „duchovní.“

Rituál odkazuje na akční umění, jeho původní pojetí spočívá v ryze performativní podobě – v tom lze sledovat styčné prvky se současným akčním uměním. Rozmáhající se moderní mediální myšlení je opakem ritualizovaně tvořících činností. Hrozí, že výtvarní pedagogové podlehnou zmíněnému prvoplánovému myšlení a budou mechanicky plnit objednávku povrchně orientované digitální civilizace. Mohou se objevit tzv. nepravé rituály. Východisko a řešení by mohl nabídnout model rituálu jako terapie zaměřené na prožitek čerpající z jednoty smyslů, jež mimo jiné vede k duchovní orientaci estetické výchovy.

2. Všeobecný pohled na rituál

Krása obřadu...je krásou esenciální povahy jedince. Účastí v rituálu, spojením mysli s touto krásou, kráčeje stezkami bohů, stáváme se dokonalejšími... Stezka bohů je cestou k trůnu síly uvnitř vlastní duše.

Joseph Campbell

Když slyším slovo rituál, první, co mi vytane na mysli, je Antropometrický rituál od Yvese Kleina. Jeho dílo má blízko k akčnímu umění. Představím si, kterak vláčel nahé modelky namočené v jedinečné nebesky modré barvě, jejíž složení a odstín sám vymyslel, po bílém plátně, za účasti jásajícího publika a zvuků hudby, kterou sám složil. Tento výjev mi evokuje rituál a jeho využití ve výtvarném umění.

Rituály se objevují ve všech kulturách, už od pradávna. Původně měly především náboženský charakter. Provází každého člověka od narození až do smrti. A jsou součástí našeho každodenního života, i když si to mnozí lidé ani neuvědomují. Podvědomí nás však nutí k návratu k těmto rituálům - ostatně téměř každý má svoje rituály, které pravidelně dodržuje a bez nichž se jen těžko obejde. Mají své místo i ve školním prostředí (Universitas revue, 2004). Patří k základním formám lidského chování, přináší člověku speciální, ničím jiným nenahraditelný způsob přímé zkušenosti. V podstatě jde o společnou účast více osob na nějaké akci. Společný rituál se např. využívá v hodinách arteterapie a zpravidla se zařazuje na konec hodiny, probíhá formou společné písně či relaxační hry, meditace apod. (Campbell, 2000).

Pod pojmem rituál si lze představit mnoho různých významů a definic. Na rituál lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Slovo samo je odvozeno z latinského *ritualis*, což znamená obřadný, obřad, ceremonie nebo ceremoniál (Brill, 1998). *Akademický slovník cizích slov* termín rituál definuje jako slavnostní zvyk nebo zvyklost, případně obřad. Obřadem může být například svatba, pohřeb, křest, mše, imatrikulace (Petráčková a Kraus, 1995). Jedná se o chování, které je založeno na tradicích. Rituály je možno dále třídit podle druhu – existují např. typy náboženské, společenské, individuální, čarodějné, firemní, organizační atd. Z psychologického hlediska se jedná o chování nebo činnosti, které se opakují podle předem daných vzorců a mají za úkol upevňovat vztahy společenských skupin (Chládková, 2017). Nejde výhradně o lidskou záležitost, svoje rituály mají také zvířata (Mihulka, 2016).

Rituály mají na dítě spíše pozitivní dopad. V případě, že si je dítě vytvoří samo, se ovšem mohou snadno proměnit ve zlozvyky (wikipedie.cz, 2018). Negativní rituály dokáží zbrzdit přirozený vývoj dítěte, proto je důležité u dětí vytvářet v hodinách edukace a výchovy pozitivní návyky a vyhnout se tak vývojovým krizím částečně nebo úplně. Učitel má možnost si sám vymyslet vlastní rituály, nebo ty již existující obohatit něčím novým. Děti by se však neměly do rituálů nutit za každou cenu. Žáky bychom měli motivovat, aby si k nim vytvořili kladný vztah (Kaufmann, 1998). Snad nejběžnějším příkladem je rituál večerní, kdy ukládáme dítě do postýlky ke spánku (Matoušek, 1997). V období dospívání skrze rituály dítě objevuje svoji vlastní identitu, odhaluje svoje silné a slabé stránky, přestává být závislé na rodičích a uvědomuje si vlastní dospělost. Začne pociťovat samostatnost, svéprávnost, sounáležitost k nějakému společenství, učí se zvládat strach. Typickou podobu rituálu má pevný denní rozvrh, díky němu děti získávají jistotu a pocit bezpečí, zkrátka vědí přesně, co bude po sobě následovat. Žáci se pak mohou lépe vnitřně na plánované situace připravit a lépe je zvládat (Binková, 2018).

Již v prehistorickém období, kdy se umění zakládalo na principu performativnosti, byly úzce spjaty s náboženstvím a kultu. V současné převážně ateistické společnosti naproti tomu došlo k jejich naprostému oddělení od teologické oblasti. Z pohledu křesťanství lze rituál označit jako kult. Jde o určité úkony týkající se kolektivního i individuálního chování (Watts, 1995). V náboženstvích je většinou označujeme za předem zinscenované události. Plní následující funkci: „...uvádění shromážděných ve spojení s posvátnými silami“ (Murphy, 1998, s. 186). V západních kulturách se k rituálům řadí např. vánoční nebo velikonoční svátky či individuální obřady – např. svatba nebo biřmování. Zúčastnění bývají připravováni na blížící se posvátnou událost pomocí zpovědi apod. Tato takzvaná „sakralizace“ je společným rysem rituálů (Murphy, 1998). K psychologickým funkcím náboženského rituálu náleží podpora náboženského citění, případně navození vytržení. Toho docílíme pomocí hudby, zpěvu, osvětlení, užívání symbolů, vonnými kuřidly atd. (wikipedie.cz, 2018). Babyrádová (2002, s. 176 a s. 45) ve své knize Rituál, umění a výchova mluví o „vnitřním hlasu“: „Zvláště pro umělce i pro výtvarné pedagogy je „práce“ s „vnitřním hlasem“ (oním „hlasem odjinud“) velmi důležitá. Je jakýmsi vnitřním nábojem každé jejich koncepce či intuitivní akce. Bez tohoto náboje propadá jejich úsilí prázdnému formalismu.“ Kritický náhled na formalismus vedl zřejmě k tomu, že se v dnešní době lidé obrací spíše ke zcela novým moderním náboženstvím, hledají vlastní cestu pomocí mýtické zkušenosti. Autorka dále dodává: „ve skutečném rituálu, který je provázen hlubokou vnitřně prožívanou sakralitou, nejde o deklaraci víry, nýbrž

jedná se o její zživotnění. Institucionalizovaná náboženství a jejich rituály se ocitají v rozporu s rituály vyjadřujícími vnitřní víru.“ V umění je rituál chápán jako inspirace pro umělecké dílo. Profesor umění Richard Schechner (1994, s. 154) objevil, že divadelní představení, hry, sport a rituál mají společné základní vlastnosti: „specifické uspořádání v čase, specifickou neproduktivní hodnotu připisovanou objektům a často i zvláštní vyhrazené místo, kde se tyto akce provozují.“ Hlavním společným motivem divadla a rituálu je proměna, katarze i emocionalita svých účastníků.

Rituály v minulosti souvisely jak s mýty, tak s magií. Původně šlo o soustavu složitých symbolických úkonů majících svůj význam při vykonávání magických nebo náboženských aktů. Mnoho rituálů vzniklo jako dramatické oživení mýtického děje a některé mýty jsou zase zachycením toho, co se děje během rituálu. Výrazové prostředky obřadu tvoří především symboly a symbolická gesta. Rituál představuje z pohledu Cassirera (1996) tvořivý symbolický projev. Podobně jako mýtus zprostředkovává konkrétní příběh a „tvoří svět“ dle obecných principů symbolizace obsahu (Cassirer, 1996). „Zatímco abstraktní pojmy si udržují od reálné skutečnosti vždy určitou míru distance, je mýtus právě ve své názornosti ve skutečnosti bezprostředně hluboce zakotven. Mýtický příběh je chápán člověkem jako příklad vhodný pro určování směru jeho chování. V rituálním aktu může pak tento příběh být navíc obřadně symbolicky předveden, a tedy prostřednictvím přímého chování také zpřítomňován a prožíván.“ (Babyrádová, 2002, s. 50). Pojem mýtus vychází původně z řeckého slova, v překladu to znamená legenda, pověst nebo pohádka, která je historicky nepodložená. Bývá vždy spojen s nějakou kulturou. Poskytoval odpovědi na existencionální otázky a spojoval člověka s přírodou. Pomocí mýtu se předávají tradice. „symbolické vyprávění vyjadřující víru v plnost a celistvost nadčasového řádu“ (Huizinga, 1971, s. 183–184).

Pravý rituál plní funkci symbolizace překročení prahového prostoru. Rituály jsou původně úzce spjaty s pohybem těla z místa na místo a s tělesnými úkony symbolizujícími explorační činnost na určitých lokacích. K této příležitosti se obřadně postavila skutečná brána jako její symbolizace. Proces symbolizace přechodu byl pravidelnou součástí lidského života sladěnou s procesy v přírodě. V moderní době se toto pojetí spíše vytrácí. Podmínkou smyslu ritualizovaného přechodu při uměleckých akcích je reálný prostor, místo, čas a tělesnost. Symboly ztrácejí vazbu k přirozenému prostředí. „Rituální akt provozovaný jako fyzický akt obsahuje řadu metaforických náznaků, zatímco nepravá ritualizace prováděná v obrazové formě nedovoluje ve své hyperrealistické nadsázce (obraz je tak dokonalou simulací reality, že se zdá být přitažlivější než realita sama)

vyvinout sebemenší část fantasie“ (Babyrádová, 2002, s. 42-43). Nepravé rituály jsou umělé, často postrádají smysl, obsah, pouze se opakují, nevedou k prožitku. Konají se povrchně, nerespektují reálný čas a prostor. Vzdalují se od pravých rituálů, které vznikly původně k nalezení vlastní identity.

Symbolická řeč rituálu je řeč obraznosti a tělesnosti. Rituál můžeme označit za akt, který vzniká pomocí symbolických prostředků, s neopomenutelným podílem fyzické akce, jež má za cíl propojit individuální s nadindividuálním. Pomocí rituálu člověk slučuje svoji osobní zkušenost s nadpřirozeným světem. „Veškeré umění se v prvních kulturách odehrávalo ve formě performativního aktu a mělo často rituální charakter, mezi uměním a náboženstvím neexistovala prakticky žádná hranice“ (Babyrádová, 2002, s. 47).

Výchova i rituál nesou společné prvky, obojí souviselo v minulosti s osidlováním určitého místa. Oba tyto fenomény jsou prezentovány performativně a váží se na určitý prostor vymezený časem a místem (Babyrádová, 2002).

3. Význam hry z pohledu umění, filozofie a pedagogiky

[What is art?]-That little game that men have always played with one another.

Marcel Duchamp

Hra se objevuje ve všech fázích a v mnoha oblastech lidského života už od počátku dějin. Pro děti představuje přirozenou a nezbytnou činnost z hlediska zdravého psychického a mentálního vývoje. Touhu po hře u nich přirozeně vyvolává zvědavost. Podle vývojové psychologie prostřednictvím hry od raného dětství hledáme sami sebe a později nám usnadňuje seznamování se s ostatními a začleňování se do kolektivu. Člověk začíná poznávat svět nejprve pomocí dětské hry. Schürer (1974) tvrdí, že: dítě si hraje, protože jde o jednu z nejhlubších lidských potřeb, je to také přirozený a velmi příjemný způsob učení. Hrou se zabýval již ve starověku například antický filozof Platón, v éře novověku pak např. Jean Jacques Rousseau nebo významní pedagogové Komenský, Pestalozzi nebo Fröbel (wikipedie, 2018). Pojem hra má mnoho významů. Hra je přítomna ve výtvarném umění, může být rituálem nebo mít podobný charakter. Teoretik Bob Hughes srovnal dětskou hru s loveckými dovednostmi našich předků (Swirsky, 2015). Podle Finka je hra odrazem života a symbolem světa jako celku. Na rozdíl od běžného života se ale ve hře člověk může rozhodnout jak chce, bez fatálních následků. Díky tomu je schopen pochopit svoji vlastní existenci. Všichni si dokážeme představit, co je hra, a máme s ní nějakou zkušenost. „Každý z nás zná hru a množství různých forem hry, a to ze svědectví svého vlastního zážitku; každý byl už aspoň jednou hráčem“ (Fink, 1993, s.30). Fascinace hrou ne jako artefaktem či objektem, ale jako procesem, se ve výtvarném umění objevuje již v období hnutí dada a surrealistů, happeningů Fluxusu a u dalších moderních umělců své doby. Někteří z nich jako Duchamp, Cage, Pollocka další, využívali hru jako metodu pro svoje experimenty, a výtvarné umění se tak stává hrou (Pearce, 2010). Hra taneční, kognitivní, výtvarná či dramatická podporuje dětskou tvořivost, představivost a fantazii. Malé dítě považuje za zábavnou činnost uchopování předmětů, učí se opakováním zpřesňovat pohyby, jedná se o hru (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2007).

Hry se realizují pro zábavu. Jejich cílem je zvítězit. Hry můžeme rozdělit na pohybové a klidové. Pohybové hry jsou většinou nenáročné na přípravu a nevyžadují žádné složité pomůcky. Postačí např. míč, koule nebo kuželky. Probíhají obvykle venku např. v parku, v lese, na zahradě, louce nebo hřišti, případně i vevnitř (Kučera a Klusák,

2010). Klidové hry se dále dělí na hry společenské, karetní a deskové, nově sem řadíme i hry počítačové, virtuální. Klidové hry se používají při procvičování pozornosti a logiky. Společenské hry se vyskytují nejčastěji a mají stmelovat. Za příklad tohoto typu hry nám poslouží třeba párový tanec s pomerančem či míčkem mezi čely. Zvítězí ten, kdo si udrží pomeranč co nejdéle, aniž by mu spadl na zem. Dalším příkladem mohou být aktivity, populární párová nebo týmová hra. Pomocí pantomimy se hráč snaží spoluhráči vysvětlit skrytý pojem. Vyhrává tým, který uhodne nejvíce pojmů. Některé hry mají charakter soutěže, např. vyzvedávání mincí ze dna lavoru pomocí jazyka. Baví se tak i obecenstvo, reagující na záměrně navozené komické situace a reakce hráčů. Jde o „efekt skryté kamery“ (wikipedie, 2018). Společenské deskové hry vznikly již v období Mezopotámie (asi 4000 př.n.l.). Známa desková hra z této epochy se nazývá *Vrhcáby*. Šlo tu o princip náhody a vynalézavosti protihráčů. Aby hráč zvítězil, bylo třeba dostat všechny hrací kameny do ohrádky. Kolem roku 3000 př.n.l. vznikla v Číně známá hra pro dva protivníky zvaná *Go*. Jejím cílem je získat co největší množství hracích kamenů. Mezi ostatní oblíbené deskové hry patří *Mlým*, který má původ v Egyptě, *Šachy* vznikly v Indii, *Člověče nezlob se!* pochází z Velké Británie, *Dáma* je původně z Francie a *Scrabble* nebo *Monopoly* přispěly k tomuto druhu zábavy USA.

Hra slouží jako nástroj pro pedagoga, jejím prostřednictvím dosahuje svých pedagogických záměrů (Kolláriková a Pupala, 2010). Návod, jak aplikovat hru ve školním prostředí a zpříjemnit tak vzdělávání, nalezneme v knize Komenského s názvem *Orbis sensualium pictus* a *Schola ludus*, tedy škola hrou. V knize *Schola ludus* hraje důležitou roli vizualita. Komenský zde inovativně zastává přístup osvojování si učiva hravou formou. „Školské hry byly za doby Komenského prostředkem dosti běžným. Říkalo se jim komedie, neznamena to však komedie v dnešním slova smyslu, nýbrž činohry, dramata vůbec. Jejich postavení ve školském životě bylo však zcela jiné než jaké mívají amatérské hry dnešních studentů. Školské drama bylo v první řadě vyučovací pomůckou pro ovládnutí latiny (leckdy ovšem sloužilo jako reklama vůči veřejnosti)“ (Hendrich, 1947, s. 7-8). Pomocí hry se žáci mnohem více naučí než pouhým čtením. Hra, jak ji popisuje Komenský je pro ně obrovskou motivací.

Významný nizozemský kulturní historik Johan Huizinga se zabýval definicí hry ve svém díle *Homo ludens*. „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru,

které probíhá podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“ Tato definice se dočkala kritických ohlasů, neboť autor prý neuvažoval o možnostech užitku, jež hra přináší. Hra člověka obohacuje, uvolňuje, učí různým dovednostem apod. Huizinga chápe hru jako činnost ohraničenou časem a prostorem, která má svůj řád, jejíž pravidla byla přijata dobrovolně závazně a vyvolává v člověku pocit radosti (Huizinga, 1971, s. 37). Ne všechny hry však mají svá pravidla, proto se ke slovu dostává i improvizace (Caillois, 1998). Huizinga pohlíží na hru spíše z kulturně sociologické a jazykovědné stránky, Fink ji naopak rozebírá z filozofického hlediska. Hra je podle něj prostředkem k poznávání světa (Fink, 1993). Teorií hry se zabývali Roger Caillois, jenž inspirován J. Huizingou vytvořil klasifikaci her. Dělí je do čtyř kategorií podle toho, jaké chování během hry převažuje, tedy dle soutěže, náhody, chování a závratí. „V souladu s tím jsem tyto kategorie nazval jmény Agón, Alea, Mimikry a Ilinx. Všechny čtyři kategorie jsou terminologicky zakotveny v herní sféře; hraje se fotbal, kuželky nebo šachy (agón), hraje se ruleta nebo kostky (alea), děti si hrají na piráty, herci hrají Hamleta (mimikry), děti se při hře roztácejí k závratí a padají, aby těmi pohyby vyvolali v sobě onen zvláštní stav ztráty orientace i vědomí vlastních hranic (ilinx). Nicméně tato čtyři označení nevystihují ještě svět hry v jeho úplnosti. Pouze jej třídí do čtyř kvadrantů, v nichž každému vládne jeden hlavní princip. V každém z kvadrantů se shromažďují hry stejného druhu, avšak uvnitř každého kvadrantu se hry ještě hierarchizují podle určitého stejného pravidla v určité posloupnosti“ (Caillois, 1998, s.12). Caillois (1998) vymyslel další podkategorie, v nichž kombinuje vždy dvě základní kategorie dohromady - např. agón-mimikry hry, kde spojil soutěživost se sklonem k předstírání. Jeho klasifikace je tím zajímavá a netradiční.

4. Hra a Rituál

Všechny hry není automaticky možné označit za rituální – ty se většinou vyznačují značnou mírou symbolizace. Tímto se odlišuje bezděčná hra mláďat zvířecích od těch lidských. Za nejjednodušší hru se považuje explorace - průzkum místa, času nebo ověření psychomotorických možností. Imitace a mimesis jsou náročnější hry, jež hrají nezastupitelnou úlohu při učení. Mimesis již v sobě obsahuje imitaci napodobování (Babyrádová, 2002).

Nyní si vysvětlíme pojem imaginace a jak moc je obtížná a důležitá pro dítě. V imaginativní hře jde o propojení představ a myšlení (Babyrádová, 2002). Imaginace neboli obrazotvornost, jak je uvedeno v *Malém slovníku výtvarného umění*, je založena na prožitku, představuje dynamizující prvek hry (Trojan a Mráz, 1990). Přestože imaginace patří mezi vrozené dovednosti, lze ji rozvíjet. Je nezbytná nejen pro uměleckou tvorbu a vnímání, ale také pro duševní zdraví a zvládání sociálních vztahů. Pojí se s empatií nezbytnou k porozumění jak uměleckému dílu, tak i jiným lidem. Učí nás respektovat svět druhého a dokázat se vcítit do jeho kůže. Nejprve se však musíme pomocí imaginace naučit vnímat sami sebe jako obraz/představu a chápat kulturní a sociální souvislosti svého okolí, v němž se nacházíme. Pokud dokážeme sami sebe vnímat jako „*tkaninu představ*“, potom můžeme o sobě i o ostatních uvažovat jako o postavách/objektech uměleckých děl, filmů nebo knih (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2007, s.31).

Všechny výše zmíněné pojmy rituál využívá a propojuje. Hra je zároveň rituálem obsahuje-li imaginaci, exploraci, mimesis a identifikaci. Na rozdíl od práce, kde je potřeba plnit povinnosti však hra nabízí svobodu (Babyrádová, 2002).

Hra a rituál mají mnohé společné. Antropolog Petr Stromberg oba fenomény řadí do stejné kategorie s názvem meta-akce neboť se na meta úrovni váží prostřednictvím symbolů, idejí, a rámců ke každodenním běžným činnostem. Obojí formuje to, jak uvažujeme a reagujeme na svět v bezprostředním okamžiku, rekapitulujeme, co je a není reálné. Nelze si též nevšimnout vlivu na proces učení se za využití způsobů, jichž sama pedagogická věda není schopna. Kreativní aspekty umění, rituál, svoboda učení se, to vše je propojeno a vytváří mocnou zkušenost neboli efekt meta akce. Člověka neustále obklopují elementy umění, rituálů a her - to vše na sebe vzájemně působí, ovlivňuje se. Díky tomu se vytváří unikátní a silné prostředí (Magister, 2017). „Rituální aspekt hry je třeba vnímat především jako založení rituálního pole, do jehož prostoru člověk vstupuje za

účelem uskutečnění nějaké změny vázané k životně osudovým okamžikům“ (Babyrádová, 2002, s.351). Už v předškolním věku se do repetitivních činností zahrnuje aspekt hry pro jejich zpříjemnění, ozvláštnění. Mnoho virtuální her, jakkoli vzrušujících vykazuje pseudorituální charakter, nepočítá se v nich s performativními prvky, proto jde o nepravou ritualizaci (Babyrádová, 2002).

5. Hry a rituály v kultuře starověkého Egypta

Historické prameny označují populaci starověkých Egyptanů za velice hravou. Hrou dokázali dokonce řešit svoje spory. Doloženy byly hry společenské, dětské, sportovní, deskové a vznikaly také první hračky – to všechno významně ovlivňovalo výchovu a společenský život (blog.cz, 2007).

Mezi populární dětské hry patřila hra s káčou, vyrobenou z leštěného kamene, jež se otáčela pomocí prstů. Cílem bylo udržet v pohybu více káč najednou. K další oblíbené tehdejší zábavě lze řadit žonglování s koženým míčkem naplněným zrním. Mnohdy se hráč také nechal nosit na ramenou a přitom žongloval. V oblíbených běžeckých závodech, při nichž běžec musel mít celou dobu ruce na kolenou, se vítězem stal nepřekvapivě ten, kdo doběhl do cíle jako první (Deary a Heppelwhite, 1994). Provozovaly se i závody koňských spřežení a lukostřelba z jedoucího vozu na terč, známy jsou i míčové hry. Děti v rámci hry „jezdily“ na zádech dospělé osoby se záměrem udržet rovnováhu, skákaly do výšky, přetahovaly se rozděleny do dvou družstev atd. Známa hra se jmenovala „Privádění zajatce“, v ní děti hrály na válku. Soutěžilo se v plavání. Mladí muži poměřovali sílu v zápasech (Olivová, 1988). „Hra s kozou“ spočívala v přeskakování ostatních účastníků, tvořících „kozu“ a snažících se přeskakujícího hráče zadržet. Velké popularitě se těšily vodní sporty za užití loděk. Při jedné z těchto her se snažilo družstvo na první lodi shodit všechny hráče z druhé lodě. Lov se chápal jako zábava aristokracie a ostatní mu přihlíželi. Používaly se harpuny, oštěpy, provazy a sítě. Egyptané lovíli např. ptáky, ryby a hrochy, které lákali „vrhací hůlkou“. *Alquerque*, pravděpodobně původem egyptská hra pro dva hráče, spočívá v manipulaci s hracími kameny, uspořádanými podle plánu. Vítězí ten, kdo získá všechny kameny soupeře (Deary a Heppelwhite, 1994).

Významnou roli v egyptské kultuře hráli bohové, jichž známe více než několik stovek, magické předměty a rituály. Věřilo se v nadpozemský svět bohů, démonů a čar. Rituály byly vázány na víru v posmrtný život a magii. Magie se zakládala nejen na rituálech, ale také na užívání symbolů a víře v nesmrtelnost. Aby mohlo dojít k reinkarnaci, tělesná schránka musela být zachována neporušená, proto docházelo k balzamování mrtvol. Magie zasahovala do všech oblastí života i smrti, prováděli ji zejména kněží podřízení egyptským faraonům, tvořila každodenní součást běžného života i náboženských zvyků. Mezi každodenní užívání magie patřilo věštění pomocí astrologie, z mincí nebo karet, zrcadel, barev, ptactva, kadidla, ohně, kouře nebo popela atd.

(astrocafe.cz, 2017). O rituálních maskách si budeme povídat ve speciální kapitole. V Egyptě bylo rozšířené i používání magických amuletů, které měly živé i mrtvé Egyptěany ochraňovat. Na stěny hrobek či chrámů nebo na svitky se sepisovala magická zaříkávadla. Nástěnné malby nesly především magickou funkci, až v druhé řadě plnily úlohu zkrášlovací. Egyptěané věřili, že jakýkoliv předmět nebo výjev má svoji duši a může oživnout. Proto se často znázorňovaly radovánky s mrtvými, jež mohly pokračovat i po smrti. Jméno osoby napsané magickým písmem, hieroglyfy, umožnilo podle tehdejší víry tomuto člověku posmrtný život. Pokud však došlo ke zničení takového nápisu, nemohl se daný člen egyptské společnosti po smrti znovu narodit. Magické formule se používaly také v lékařství, odříkávaly se nad pacientem (ateliér Studánka, 2013).

6. Projektová výuka ve výtvarné výchově

V projektové vyučovací metodě jde o formu učení prostřednictvím řešení zvoleného projektu. Základem slova projekt je latinské slovo *proicio*. Mělo mnoho významů, jedním z nich bylo např. házet kupředu. Projekt je dlouhodobá, plánovaná, organizovaná činnost, jež vede k určitému předem danému výsledku pomocí realizace. Ve výtvarné výchově projekt chápeme jako mnoho uměleckých aktivit, které se odlišují od klasických uměleckých druhů (Šobánková, 2015).

Počátky projektové výuky sahají do poloviny 20. století a vycházejí z reformních pedagogických směrů, k nimž přispěl pragmatismus a úvahy Johna Deweye a Williama H. Kilpatricka. Oba tvrdili, že by vyučování mělo být založené na aktivitě a spolupráci žáků. Projektová metoda se dle Kilpatricka definuje jako sebevzdělávací, učící, v jejímž středu se nachází dítě a jeho zájmy. Učení probíhá vykonáváním činností, je svobodné a provázené zájmem. Vznik projektového vyučování zapříčinila nespokojenost s tradičním způsobem vyučování. Žák měl převážně pasivní roli a nepodílel se aktivně na vyučování. „Tento stav stále převažuje ve většině tzv. naukových (na vědách spočívajících) vzdělávacích oborů – naopak vyučování pojaté jako aktivní tvůrčí proces je tradičním vzdělávacím principem u tzv. expresivních (uměleckých) oborů, k nimž náleží i výtvarná výchova....výtvarná edukace přesvědčivě ukázala, že poznávat lze rovněž pomocí aktivních tvůrčích činností žáků, a že poznání tohoto typu je svébytnou a hodnotnou součástí vývoje osobnosti žáka“ (Šobánková, 2015 s. 71).

Motivace je zásadní složkou projektové výuky. Motivací se rozumí hybná složka osobnosti, která nás žene kupředu při dosahování našich cílů. Touha žáka dotáhnout projekt až do finální fáze, je motivací vnitřní. Učitel by měl vyhledávat témata projektů, která jsou žákům blízké (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

6.1. Výtvarné projekty

V 80. letech 20.století se na uměleckých školách rozšířila projektová metoda, která sice existovala již dříve, ale doposud se nepoužívala v takové míře. U žáků se dříve moc nesledoval jejich posun v tvorbě. Nyní pracovali na jednom tématu rozčleněném do několika hodin, aby do dané problematiky mohli proniknout hlouběji. Tyto jednotlivé drobnější celky se nazývají výtvarné řady a plánovaly se pro delší časové období. Postupně se tato metoda dostala i do běžných škol (Šobánková, 2015). Igor Zhoř se ve svých knihách

soustředí na projekty. Tato metoda je ideální pro výuku ve výtvarné výchově, kde se využívá velmi často. Děti procvičují *soft skills*, schopnosti potřebné k lepšímu pochopení sebe sama a ostatních. Díky projektům je škola propojena s reálným životem. Metoda podporuje propojování více oborů. Nové kurikulum si zakládá na záměrném propojování vzdělávacích obsahů různých předmětů.

Ve výtvarných projektech se nyní počítá s momentem náhody a překvapení, využívá se atypického prostředí. Mají vnitřní skrytou historicky ověřenou logiku. Vychází z tradice experimentálních výtvarných učilišť vznikajících už ve 20. letech 20. století ve stylu Bauhaus (Babyrádová, 2001).

Ve 20. století se setkáváme s umělecko-pedagogické projekty vytvořenými umělci. V nich se objevuje akční prvek a vykazují společné zaměření na výchovu jako celek. Díky tomu se rozvíjí socializační vazby. Dochází k aktualizaci mýtu v současném světě stejně jako tomu bylo u umělců „artepovera“. Josef Beuys vytvářel akce, modely školy, kde žáci dostali šanci nalézt svoji vlastní identitu a vybrat si svoji budoucí profesní orientaci, zkoumali sami sebe (Babyrádová, 2002).

Výtvarné řady neboli projekty v praxi můžeme dnes shlédnout třeba na výtvarných přehlídkách – například mohu uvést přehlídku výtvarných prací dětí a mládeže ve Šternberku, které jsem se v minulosti sama jako studentka Šternberského gymnázia zúčastnila. Současná soutěžní přehlídka nese název „Oči dokořán“. Práce žáků jsou instalovány v prostorách kláštera. Tato přehlídka se koná každé tři roky a návštěvníci si mohou prohlédnout práce žáků ŽUŠ nejen z Olomouckého kraje. Vyhláší ji Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Smyslem přehlídky je poskytnout inspiraci studentům i učitelům nebo veřejnosti a podělit se o různorodé nápady, přinést jim radost. Je zde patrná systematická a promyšlená práce učitele se žáky. Výtvarné řady vykazují klíčové faktory kreativní práce - učitelé s žáky na nich pracovali delší časový úsek, téma se žáky probírali z více různých úhlů a využili mnoho výtvarných technik při realizaci zvoleného tématu. Mimo jiné slouží k porovnání výsledků vzdělávání na jednotlivých školách. Podobné přehlídky jsou důkazem, že se projektová metoda ve výtvarné výchově v současnosti uplatňuje ve velké míře.

6.2. Hra ve výtvarném projektu

Hra se může ve výtvarném projektu objevit kdykoliv a v jakékoliv jeho části. Hra se může ve výtvarném projektu vyskytnout prakticky kdykoliv a v jakékoliv jeho části. Nejefektivnější je ve fázi motivace. Hra nebo její prvky se objevují zcela náhodně, výtvarný pedagog hru většinou v průběhu projektu ani neplánuje. Ve fázi motivace uvolňuje výtvarná hra atmosféru, usnadňuje průchod imaginací, žáci tvoří zcela bez jakýchkoli zábran. Podporuje hledání originálních způsobů práce s materiálem. Významné herní činnosti se zaměřují na relaxaci nebo imaginaci. Výtvarný pedagog využívá psychologii hry např. k propojení slova s obrazem. Cílem je u osob vyvolat nejrozličnější představy. Na rozdíl od společenských a sportovních her, výtvarná hra nepodléhá pravidlům, jde o objevování způsobů výtvarného vyjadřování. Existuje zde výtvarný řád kontrolovatelný citem. Zdařilé dílo vyvolává pocit krásy a úžasu. Po relaxaci nastupuje fáze experimentů. Vytváří se cesty, např. nedokončené kresby, které vedou k žádanému výsledku. Experimentování je svobodné a zčásti nezávazné jednání. Ve hře i ve výtvarném projektu se jedná o symbolické znázornění vztahu člověka k okolí i k sobě samému. Člověk si uvědomuje sám sebe, svoje výtvarné schopnosti, využívá svoji „vnitřní řeč“ při výtvarném tvoření. Jde o kolektivní výtvarnou akci, kde je divák zároveň tvůrcem. Ve výtvarné hře není třeba s nikým soupeřit, nikdo není vítěz ani poražený. Uplatňuje se sebereflexe, meditativní techniky, formy osobních deníků či autobiografie. Jednotlivé úkoly bývají zadány po skupinách, avšak celá skupina nemusí pracovat na jednom společném díle. Žáci mají volnost. Ve skupinách se pracuje hlavně kvůli zintenzivnění sociálního kontaktu. Pomocí rituálu ve výtvarném projektu můžeme zkoumat objekty našeho zájmu, prohlubuje se sebereflexe a sebevyjadřování. Tzv. rituály pravé prohlubují náš duchovní vztah ke skutečnosti, jsou určeny k uskutečňování náboženského kultu na rozdíl od těch, jež nám přináší média za účelem komercializace a podpory konzumu. Ve výtvarném projektu se využívá pravého rituálu k navození mýtu, který byl v současném světě odsunut. Díky rituálům si uvědomujeme archetypy svého věčného lidství. Důležitým aspektem rituálu je upevňování vztahů mezi lidmi, mezi člověkem a přírodou nebo duchovnem. (Babyrádová, 2001).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část

Úkolem praktické části bylo vymyslet a zrealizovat smysluplný umělecko-pedagogický projekt tak, aby se dotýkal témat rituál a hra. Tento projekt pro mě představoval velkou výzvu, protože jsem nikdy před tím nic podobného neměla příležitost zkusit. Výstupem jsou fotografie zahrnuté v textu.

7. Umělecko-pedagogický projekt na téma Rituál a hra ve starověkém Egyptě

Projekt je určen pro žáky 2. stupně ZŠ. Účastnili se ho 4 žáci ze ZUŠ Uničov na jaře roku 2017. Projekt obsáhl asi 8 vyučovacích hodin o standardní časové dotaci 45 minut. Projekt probíhal v prostorách ZUŠ Uničov v hodinách paní učitelky Mgr. Šnajdrové. Pomocí projektu jsem se pokusila přiblížit žákům kulturu starověkého Egypta a poutavým způsobem jim ukázat principy starověkého umění. Mohli si vyzkoušet různé techniky a vytvořit díla s egyptskou tematikou. Hravou formou se seznámili s kulturou, rituály, památkami a výtvarným uměním této významné a současně nejstarší starověké civilizace. Uvažování nad minulými událostmi v souvislosti se současností rozvíjí schopnost spolupráce v kolektivu, pomáhá nebát se výtvarně projevit, podporuje rozvoj fantazie. Práce na jednotlivých dílčích úkolech jsou realizovány ve vybavené výtvarné třídě, v případě pěkného počasí lze využít i venkovní prostředí. Některé úkoly jsou individuální, jiné určené pro skupinovou práci.

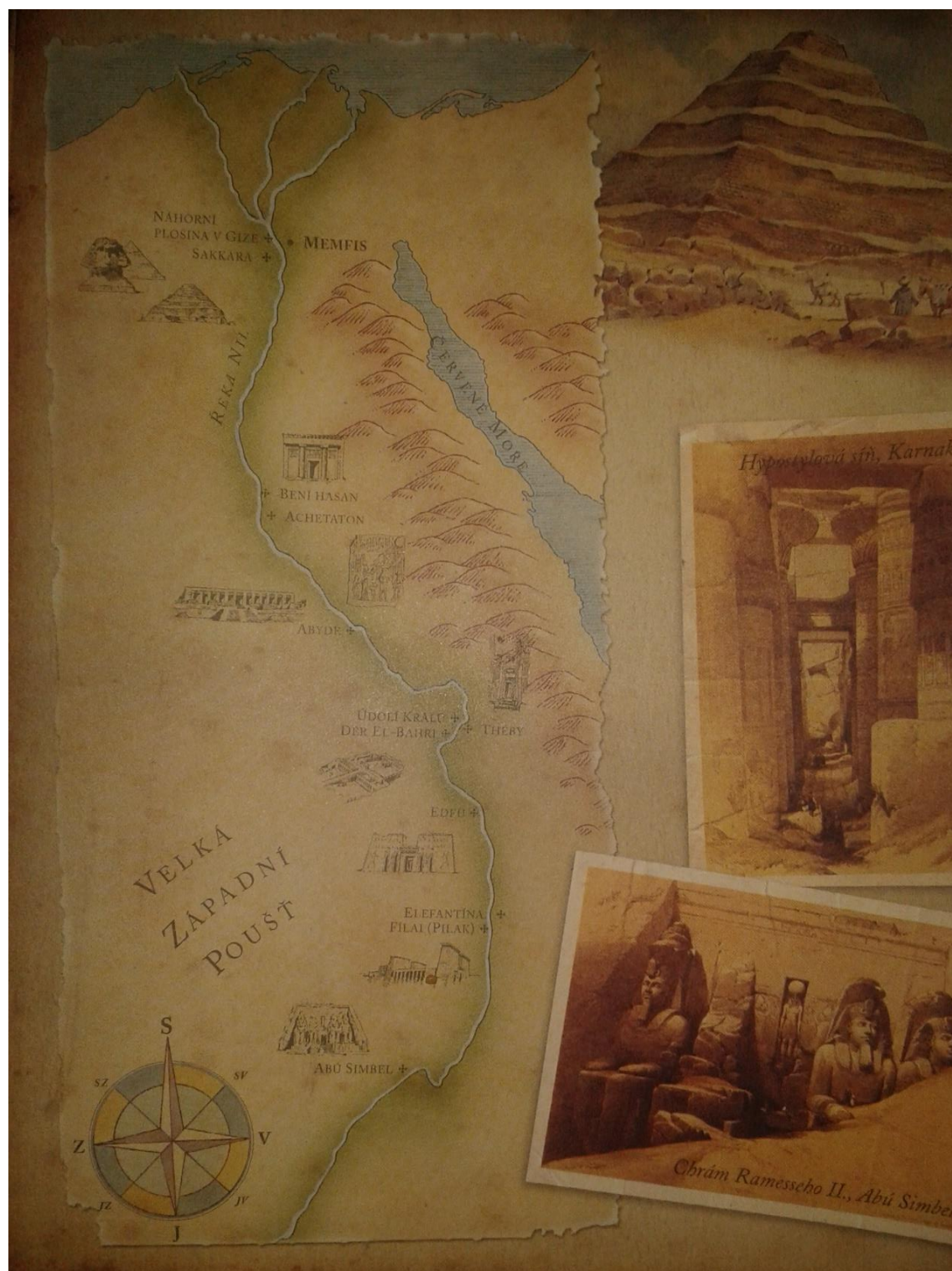
V Egyptě se běžně vyskytovaly dva druhy masek: pohřební a rituální. Projekt směřoval k tematice masek rituálních. Struktura projektu se skládala z několika částí. Na úvod hodiny jsem se žákům představila a seznámila je se svým projektem. První část můžeme označit za úvodní. V ní se děti měly pokusit vzpomenout si na to, co o Egyptě už vědí z hodin dějepisu. Následovala vizualizace mapy starověkého Egypta a popis tematické náplně projektu formou příběhu. Žáci si měli představit, že se přenesli o několik tisíciletí do minulosti a nachází se ve starověkém Egyptě. Potom si vyslechli krátký výklad, prohlédli si knihy s egyptskou tematikou a promítali jsme si památky, obrázky, fotky a videa spojená s tématem. Každý žák získal kopii s přehledem Galerie bohů z knihy *Strašliví Egyptané od Terryho Deeary a Petter Hepplewhite* ze strany 94-95. Žáci si tak

vytvořili základní přehled a představu o egyptských faraonech a božstvu. V druhé části měli vytvořit talismany z kartonu. V předposlední části si prohlédli výjevy egyptských nástěnných maleb a pokusili se vytvořit živé obrazy, které se zdokumentovaly pomocí fotoaparátu. Přitom měli na sobě masky a talismany, které si sami vytvořili. V poslední části vytvořili společný komiks. Při tvorbě jsme pro intenzivnější atmosférický prožitek poslouchali rekonstrukci egyptské hudby a hlasovou reprodukci knihy *Příběhy, na které svítilo slunce: báje a pověsti starého Egypta, Mezopotamie a Izraele* od Eduarda Petišky.

Výše zmíněné masky žáci vytvářeli pomocí techniky kašírování. Po zaschnutí ji výtvarně pojednali malbou temper, barvami a vystříhli do ní otvor, aby si ji mohli nasadit na hlavu. Žákyně 8.třídy, Beatka, je autorkou masky Anubise –boha mrtvých se šakalí hlavou. Ten podle mytologie zajišťoval hladký průběh mumifikace, tedy přípravy mrtvol. Jana, žákyně 7.třídy, si vytvořila masku boha Hóra. Vyznačoval se sokolí hlavou a pečoval o faraony. Vlastík, žák 6.třídy, zvolil masku bohyně války se lví hlavou Sachmet, a Adélka, žákyně 6.třídy, pracovala na masce boha moudrosti Thovta s hlavou ibise. Ten, jak věřili Egyptané, též vynalezl řeč a psaní (Deary, 1993).

Projekt pokračoval na ZŠ Haškova ve třídách na 2. stupni. Zapojily se všechny třídy. Nejprve jsem jim svůj projekt představila, pak si žáci vyzkoušeli vytvořit svoje vlastní písmo podle hieroglyfů, které si sami vymysleli, malovali podle starověké egyptské hudby a zahráli si na komiksové kreslíře. Malovali komiksy s příběhy ze starověkého Egypta, inspirovali se egyptskými nádobami kanopami a vyrobili si svoji vlastní krabičku, kterou si nejprve navrhli a vymysleli, co by do ní uschovali. Cílem bylo opět přiblížit starověkou egyptskou kulturu zábavnou formou. Po celou dobu měli všichni žáci možnost využít počítač v učebně a najít inspiraci na internetu nebo na svém chytrém telefonu. Navíc na konci každého dílčího úkolu dostali alespoň malý prostor k diskusi o svém díle. Hovořilo se o tom, jak tvorbu vnímají a s čím by se chtěli s ostatními podělit nebo jak by svoji práci ohodnotili. Moje uvádějící paní učitelka na praxi mi doporučovala, abych zvolila tento přístup, neboť sama to takto s dobrými výsledky praktikuje ve svých hodinách. Klidné prostředí bez stresu přispívalo tvůrčí atmosféře a svobodnému vyjádření osobních názorů. Každý všem sdělil, která díla se mu nejvíce líbila a proč. Tím pochválil nejen sebe, ale i ostatní. Všichni měli na paměti, že nic není ve výtvarné výchově, co se tvorby týče, špatné. Žáci pokaždé položili hotová díla na lavici a shromáždili se do kroužku.

Obr. 1. Mapa starověkého Egypta, z knihy Divy Egypta



8. Zadání, realizace a techniky použité v projektu

Následující kapitolu jsem pro větší přehlednost rozdělila podle úkolů, které plnily děti na ZUŠ a jež realizovali žáci během mé praxe na druhém stupni ZŠ Haškova. Vždy jsem nejprve popsala úkol, techniku a vše spojené s realizací úkolu, poté následuje teorie týkající se starověkého Egypta, důležitá pro pochopení tématu a záměru práce. Na závěr jsem přidala obrázky, pořízené při realizaci projektu, doplněné o popisky a obrázky z knih a internetu, využitě při výkladu. Další materiály je možno nalézt také v přílohách.

8.1. Zadání a techniky užit v ŽUŠ:

8.1.1. Úkol č.1: Maska

Technika: kašírování

Pomůcky: noviny, škrob, balónek, akrylové barvy, nůžky

Předpokládaná doba trvání: asi 4-5 vyučovacích jednotek

ŠVP ZUŠ: tímto úkolem splňuji též tyto cíle stanovené v ŠVP pro 5.ročník: „Žák v objektové tvorbě prokáže cit pro kombinaci materiálů. Žák užije nekonvenčních výrazových prostředků k vyjádření vlastního sdělení.“, cíle pro 4.ročník ZUŠ: „Žák respektuje vícepohledovost objektu, plastiky. Žák používá základní pojmy pro prostorové vyjadřování. Žák vědomě a jistě používá nástroje a pomůcky pro prostorovou tvorbu“ a cíle pro 3.ročník ZUŠ: „Žák využije výrazové možnosti povrchu, experimentuje, srovná hapticky i pohledově.“

Úkol: Vytvořit si rituální masku dle vlastního výběru zvířecího boha. Staří Egyptané praktikovali mnohobožství, což v praxi znamenalo, že staří Egyptané disponovali celou řadou chrámů zasvěcených rozličným bohům a účastnili se mnohých slavností a oslav. Jejich božstva vykazovala zvířecí tělesné rysy – za příklad poslouží třeba Sobek (krokodýlí bůh). Masky, jak už bylo řečeno, se lišily podle dvou zásadních funkcí – existovaly druhy posmrtné a rituální. Nejstarší posmrtné masky sloužily k zakrytí obličeje mrtvého – vždyť speciálním rituálem byli faraoni uctíváni i po smrti. Maska měla zesnulého chránit před démony. Rituální masky užívali faraoni při slavnostních rituálech, aby dali najevo, že nejsou o smrtelnou osobou, a aby zdůraznili, že jako jediní mohou promlouvat s bohy.

1. fáze: Natrhání novin na menší kousky, namáčení do lepidla, lepení podkladu pro masku, poté je třeba podklad nechat zaschnout. Podklad schne i několik hodin, proto je ho možné dotvořit v dalším vyučovacím bloku.

2.fáze: Malba na zaschlý podklad (kladen důraz na významné barvy: zlatá a modrá) a opět se maska nechá zaschnout.

Závěr: Žáci představili svoji masku ostatním.

Obr.2.-5. Masky, objekty z novinového papíru, technika kašírování, autoři – Vlastík 7. třída, Adéla – 6. třída Jana 6. třída, Beata 7. třída, žáci ZUŠ Uničov, Uničov 2017



8.1.1.1. Technika kašírování a papier- mâché

Slovo kašírování vychází z francouzského *cacher* neboli zakrývat. Pomocí ní vytváříme dekorativní vrstvu a vznikají tak plastické 3D objekty. Jedná se o techniku vrstvení. Používá se při práci s textilem i s papírem a užívají se v ní lepidla jako např. PVC, akrylové kyseliny, polyuretan, nebo se taví termoplastické látky - např. folie, pěna, pavučina, prášek z polyethylenu, polyether nebo polyester. Využívá se v mnoha oborech v propagaci, scénografii, loutkářství, knihařství apod. (wikipedie.cz, 2018).

Kašírování se také někdy nazývá jako *papier- mâché*, což je ještě starší technika, již objevil pár století po vynalezení papíru Číňan Tsai-lun (105 n.l.) ve 2.století našeho letopočtu. Základ pro kašírování tvoří levný materiál, novinový papír, který se natrhá nebo nastříhá na malé proužky. Ten se pak namáčí do tapetovacího lepidla, z něhož si žáci část odlili do kelímku či misky. Využili jsme značku Taposa. Novinové proužky se namáčely do kašírovací emulze. Na nafouklý balónek o velikosti lidské hlavy nanášeli rovnoměrně několik vrstev novin na sebe, nejlépe 8 – 10, a nechali zaschnout. Další vrstva se nanášela vždy kolmo do kříže, aby se dosáhlo větší pevnosti výrobku. Pokud chtěli vytvořit prostorové části lidského nebo zvířecího obličeje (ústa, nos, uši, rohy atd.), pomačkali novinový papír do tvaru kuličky nebo válečku a přes něj opět vrstvěli novinové proužky, dokud tvar nedosahoval požadovaného vzhledu. Poté nechali zaschnout a mohli na zaschlé noviny malovat pomocí temperových barev nebo je různě prostříhat pomocí nůžek (Gail, 2002). Hotový výrobek schne 2 – 3 dny, po zaschnutí je možné ho přelakovat lakem. Jako podkladová barva poslouží i latex.

Už ve starověkém Egyptě se podobnou technikou vrstvení proužků papyru nebo lnu pokrytých sádrou vyráběly pohřební masky nebo se jím obalovaly mumie (Nicholson, 1995). Tento materiál se nazýval cartonnage (Bower, 2016).

8.1.1.2. Fenomén masky

V této kapitole si povíme něco více o masce. Nejprve si vysvětlíme, co je to vlastně maska. Termín vznikl z francouzského slova *masque* a z arabského *maskara*, což znamená šašek. Jedná se o kulturní předmět, jehož pomocí se člověk maskuje tak, že si zakryje obličej. Člověk tímto aktem zároveň skrývá svoji vlastní identitu a předstírá identitu jinou. Maska se objevuje ve všech kulturách a měla široké využití. K nejstarším typům masek

patří pohřební a rituální, později se používaly masky divadelní, plesové nebo karnevalové (Hrdý, 1994). Do této kategorie můžeme též začlenit masky malované na obličeji animistickými kmeny při loveckých či léčebných rituálech.

Definice masky zní: „Maska = kulturně společenský fenomén, který je zástupným prostředkem vnější, případně i vnitřní transformace. Maska vyjadřuje konkrétní nebo abstraktní věc, případně je identická s postavou, kterou představuje. Může mít materiálovou, líčenou, mimickou nebo symbolickou podobu. Specifické vazby probíhají mezi nositelem masky, maskou a divákem, ale také zpětně od diváka k masce. Maskování poskytuje svému nositeli nejen dočasnou změnu identity, která se projevuje navenek, případně i dovnitř; novou roli, ale také částečnou nebo úplnou anonymitu. Míra identifikace nositele masky vychází nejen z její konkrétní funkce, ale také ze způsobu transformace a hloubky vnitřního splynutí s tím, co představuje“ (Ebelová, 2012, s. 9).

Funkcí, jež maska zastávala už od pradávna, je hned několik: významnou úlohu sehrála v rovině náboženské, mytologické, rituálně-magické, dramatické, umělecké, výtvarně-dramatické v divadle, zábavné na maškarních plesech, a nesmíme opominout též funkci ochrannou. Masky se objevují také na benátských karnevalech, venkovských masopustech nebo obchůzkách dětí na Mikuláše. Maska plní výtvarné i rolové typy v komedii dell'arte či při oslavách boha Bakcha. Představuje vlastně expresivní výpověď tvůrců o jejich estetickém cítění. Realizace masky může mít minimalistickou podobu (např. nos klauna) až po skrytí celého obličeje nebo maskování celého těla – v extrémních případech lze využít i nahotu. K masce se řadí také malby na těle, tedy bodypainting, nebo ji někdy také zastupuje nějaký předmět, loutka, fetiš apod. Člověk k masce zaujímá různé postoje. Zcela ji odmítá, bere ji pouze jako nezávaznou hru nebo dokonale splyne s postavou, kterou maska představuje. Toto splynutí se nazývá identifikační.

V typologii masek rozeznáváme několik druhů:

- Masky materiálové - škraboška, celoobličejová maska, amulet.
- Masky líčené – obličejová a tělová maska, divadelní a filmové líčení, bodypainting, líčení primitivních kmenů.
- Mimické – výrazy v herectví, profesní masky atd.
- Symbolické masky – zástupné objekty jako např. paruka, klaunský nos, vařečka atd. (Ebelová, 2012).

Hra a maska existují v těsném sepjetí. Podle Finka (1993) je maska nejstarší rekvizitou lidské hry. Erban zase tvrdí, že maska je nástrojem pro hru s identitou.

V různých starověkých kulturách byla maska spojena s náboženským kultem, často měla magický charakter a byla vytvářena pro nějaký obřad. Maska symbolizuje dvojí identitu. Obecně platí, že hra začíná po nasazení masky a je velice blízká k posvátnému aktu rituální oběti. Dnešní pojetí masku ovšem vnímá spíše jako estetický doplněk či objekt.

8.1.1.3. Rituál a maska

Podle Cailloise (1998) masky vytvořené starobylými civilizacemi (australská, americká a africká), byly vyráběny tajně a po obřadech došlo k jejich zničení nebo ukrytí. Caillois (1998) masky označuje za důležité náboženské nástroje objevující se při obřadech. Umožňovaly účastníkům obřadů stát se bohy, duchy, zvířecími předky s různými děsivě nadpřirozenými silami. K těm patřila obnova, omlazení, probuzení k životu přírody i lidí. S maskou se pojily síly, z nichž má člověk strach. Muži se na krátkou chvíli proměňovali v hroznou bytost, hráli si na ně, napodobovali je, ztotožňovali se s nimi. Věřili, že se stali bohem, jehož podobu získali pomocí převleků, které si sami vyrobili. Součástí rituálních slavností byl tanec, obřad nebo mimická hra. Děti i ženy měly zakázáno sledovat, jak se maska vyrábí, přesto věděly, že pod maskou se ukrývají otcové. Všichni se účastnili této společenské hry a při obřadech věřili, že se muži proměnili v nadpřirozenou bytost. Při těchto příležitostech se používaly různé mysl ovlivňující prostředky, např. alkohol, drogy, hypnóza, pronikavá hudba, frenetický pohyb, zpěv atd. Došlo ke splynutí s duchem nadpřirozené bytosti. Masky stmelovaly společnost. Na podobném principu funguje voodoo nebo šamanismus. Při šamanismu se člověk dostává do transu (*princip ilinx*), dojde ke krátkodobé ztrátě vědomí, kdy šaman přijímá ducha bohů a démonů, navštěvuje jejich svět a také vypráví o svém stavu a pantomimicky se předvádí (*princip mimikry*). Šaman vydává zvuky nadpřirozených zvířat, ve které se transformoval. Masky se užívaly většinou za účelem setkání se s duchy, předky a bohy. Často slouží též k nahánění hrůzy, udržování kázně ve společnosti, šíří děs. Pojmy maska a panika jsou spolu propojeny. Mají svoje místo při oslavách, kde se výbušně projevují emoce nebo při náboženských obřadech a v politických útvarech - ve všech třech oblastech zároveň existoval rituál při příležitosti přechodu z puberty do dospělosti. Mužům bylo okryto tajemství masek, které je doposud strašily. Vzhledem k moderní civilizaci dochází k nahrazení principů *ilinx* *mimikry* za *agón* a *alea*. Tento stav změny nastane, když se vyspělá společnost dokáže odpoutat od

chaosu a přijme pevný řád. Potom moc masky ustupuje do ústranní. Dnes slouží k rozptýlení nudy, poskytují odpočinek v hrách a fiktích.

8.1.1.4. Egyptské masky

Ve starověké egyptské kultuře stojí masky z hlediska významu za povšimnutí stejně jako nástěnné malby, sochy nebo architektura. Sloužily náboženským a pohřebním kultům.

Rituální masky nosili kněží v průběhu duchovně zaměřených rituálů. Vyráběli si je z kartonu, jenž barevně pomalovali. Inspirovali se zvířecím světem, hlavami bohů, nosili je při pohřebním rituálu a jiných svátcích. Při těchto slavnostních příležitostech tančili dobové tance s nasazenou maskou za zvuku bubnů. Tancovalo se však také pro zábavu. Masky mohla zakrývat hlavu i ramena – lidé v této společnosti věřili, že do kněžích nebo faraonů, kteří si nasadili masku, se převtělil sám bůh. Mohli pak sdělovat jeho slova a jeho vůli ostatním smrtelníkům a tím zajistit mír a stabilitu (Blížková, 1999).

Egyptané věřili, že pokud umístí na tvář zemřelého masku a na rakev zhotoví jeho podobiznu, zajistí zesnulému nesmrtelnost. Duše se tak může vrátit. Nejznámější pohřební maskou je maska krále Tutanchamona, nalezena v Údolí králů. Jde o takzvanou zlatou masku pocházející z 18. dynastie asi 1550 př.n.l. Masky byla zhotovena z ryzího zlata, zdobí ji polodrahokamy, tyrkys, lazurit, amazonit, karneol a inkrustace ze skla. Tento skvost můžeme najít v Egyptském muzeu v Káhiře, kde je také např. maska faraona Pasbachiuta. Ukázky některých starověkých egyptských posmrtných masek lze vidět také u nás v Náprstkově muzeu asijských, afrických a amerických kultur. Zlato se spojovalo s bohem Slunce Re nebo také Horem. Říkalo se, že zlato je „masem“ a stříbro „kostmi“ bohů. První masky se ve starověkém Egyptě objevují zhruba v době 1855 př.n.l. - tělo úředníka, pohřbeného v dřevěné rakvi, mělo na obličeji kartonážní masku. Masky z kartonáže se štukem bývaly pozlaceny a polychromovány.

8.1.2. Úkol č.2: Talismany

Technika: malba

Pomůcky: lepenka, akrylové barvy, nůžky

Předpokládaná doba trvání: 45 min

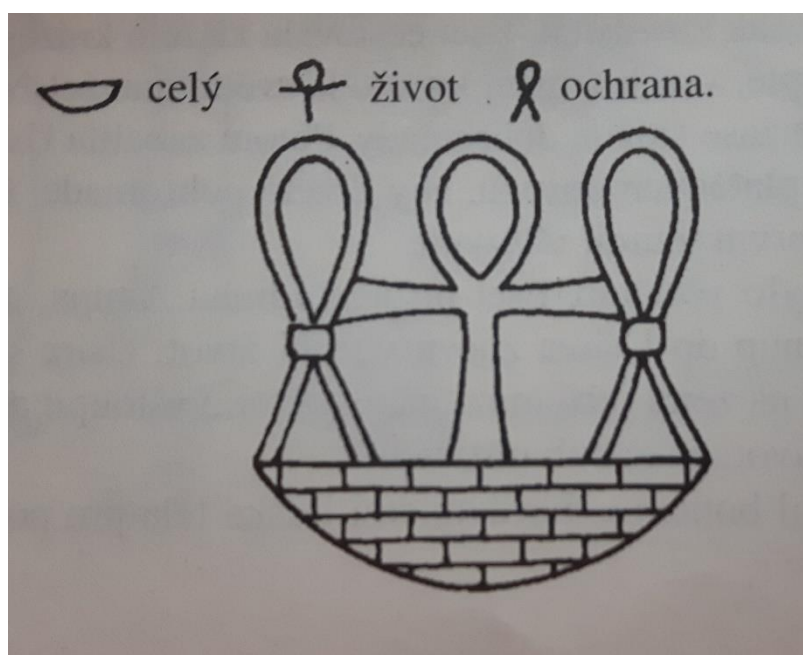
ŠVP ZUŠ: Tímto úkolem došlo také k naplnění cíle stanoveného v ŠVP pro 5.ročník: „Žák užije nekonvenčních výrazových prostředků k vyjádření vlastního sdělení.“ a cíle pro 3.ročník ZUŠ: „Žák využije výrazové možnosti povrchu, experimentuje, srovná hapticky i pohledově.“

Úkol: Egypťané byli velice pověřčiví a velké oblibě se u nich těšily talismany. Vyrobit si je z lepenky a můžeme je nosit při sobě. Pro inspiraci nám mohou posloužit rozličně poskládané hieroglyfické znaky, popřípadě různé symboly.

Žáci si na lepenku navrhli svůj design talismanu, který dotvořili pomocí temper a po zaschnutí vystřihli. Mohli k němu připevnit provázek a pověsit na krk nebo jej nosit v ruce či kapse pro štěstí. Na závěr se sním a maskami vyfotili. Jako inspirační zdroj posloužily existující egyptské talismany, promítnuté na tabuli, a nebo tabulka hieroglyfů (viz. tabulka v knize *Strašlivý Egypťané od Terryho Deary* na str. 124). Každý egyptský symbol nebo písmeno z hieroglyfické abecedy mělo svůj specifický význam a magickou moc. Každý žák si vytvořil několik talismanů. K dispozici byla též ukázka talismanu z kapitoly Kouzla a čáry z knihy *Strašliví Egypťané od Terryho Dearyho a P. Hepplewhita* na straně 98. „Egypťané věřili na očarování a byli velice pověřčiví. Měli v oblibě talismany přinášející štěstí. Tato tři znamení (viz ukázka níže) vyjadřují hieroglyfické znaky pro tři slova celý, život a ochrana“ (Deary, 1994, s. 98).

Závěr: Žáci představili svoje amulety ostatním.

Obr.6. Talisman, ukázka z knihy *Strašlivý Egypťané*, str. 98

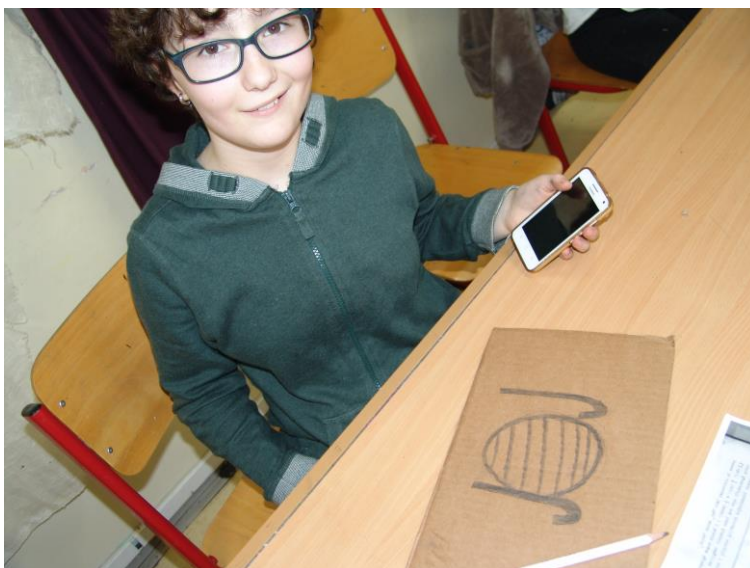


8.1.2.1. Talismany ve starověkém Egyptě

Význam slova talisman neboli amulet je podle Ebelové (2012, s. 226): „předmět pro magickou ochranu. “Magické amulety se řadí do kategorie materiálových masek. Tyto objekty byly jen několik centimetrů velké. Objevovaly se ve všech obdobích starověkého Egypta. Egyptané talismany rádi nosili na způsob šperků, a nebo je vkládali do sarkofágů s mumii (atelier Studánka, 2013). Šlo o tajemné symboly vycházející většinou z egyptského písma, hieroglyfů. Nebylo to však pravidlem, známe i amulety ve tvaru běžných předmětů každodenní potřeby či zvířat. Některé přívěsky dokonce sloužily jako schránka, do níž se vkládaly prosby o ochranu. Měly živé i mrtvé ochraňovat před zlem, živým též přinést dlouhý život plný prosperity a lásky. Ochranná síla se lišila podle tvaru, barvy a materiálu amuletu. Typický materiál byl např. bronz, zlato, stříbro, tyrkys, achát, dřevo, fajáns nebo porfyr. Nosily se na krku nebo skryté pod oděvem. K prvním amuletům z archaického období patřily amulety z lastur a perel, později se objevovaly náměty skarabeů, malých broučků s vyrytými znaky. Nosily se na ruce jako náramek nebo na prstě (Felgr, 2016).

K vůbec nejznámějším egyptským symbolům můžeme přiřadit *Ankh* neboli nilský kříž. Jedná se o egyptský hieroglyf symbolizující život. Týkal se jak života pozemského, tak věčného, spojoval pozitivní i negativní energie. Jeho tvar má zpodobňovat lidské tělo s roztaženými rukama a horní část ve tvaru smyčky představuje hlavu. Kromě života je to oslavuje narození, znovuzrození a oživení nebo nesmrtelnost. Můžeme ho najít na egyptských malbách nebo reliéfech uvnitř pyramid. Byl vytesán na některé sarkofágy nebo na hole kněžích. Tento motiv se objevoval také na prstenech a amuletech. Mluví se o něm v souvislosti s bohyní Isis, nejuctívanější bohyní Egypta. Isis nebo také Eset, žena boha Usira a matka boha Hóra, byla totiž patronkou života. *Ankh* se často vyskytuje mimo jiné i v proslulé Knize mrtvých a také na výjevech, kde bohyně Eset předává symbolicky kříž královně Nefertiti a tím jí daruje život (Ziehler, 1997). Není tedy divu, že byl u žáků velmi populární a mnoho z nich si zvolilo právě *Ankh*. Jedna žákyně vytvořila egyptské Horovo oko neboli *vadž*. Horovo oko bylo prý možné spatřit za letního slunovratu, kdy je den nejdelší. Slunce pro Egyptany mělo obrovský kultovní význam, světlo vyhánělo všechny pochybnosti a nečestnost. Tento magický symbol měl obrovskou moc. Vycházel také z hieroglyfického písma a symbolizoval zdraví nebo hojnost. Další dívka vytvořila žezlo boha Anubise.

Obr.7.-9. Žáci ZUŠ, amulety/talismany, objekty z lepenky, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



Obr.10.-11. Žáci ZUŠ, amulety/talismany, objekty z lepenky, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



8.1.3. Úkol č.3: Živé obrazy

Technika: živé obrazy

Pomůcky: masky, amulety, předlohy, PC, projektor, fotoaparát

Předpokládaná doba trvání: 45 min

ŠVP ZUŠ: Zároveň splňuji tímto úkolem následující cíle stanovené v ŠVP ZUŠ pro 5.ročník: „Žák k výtvarnému vyjádření využije vlastní tělo. Žák v objektové tvorbě prokáže cit pro kombinaci materiálů. Žák užije nekonvenčních výrazových prostředků k vyjádření vlastního sdělení.“, pro 4. ročník ZUŠ: „Žák slovně vyjádří vlastní názor na výtvarné dílo.“, a pro 3.ročník: „Žák pomocí nových forem vyjadřování dokáže ztvárnit své myšlenky.“

Úkol: Jedná se o divadelní techniku neboli akci. Šlo zde o to, aby se žáci učili pracovat ve skupince a používat svoje vlastní tělo při umělecké tvorbě. Pracuje se tu is gesty a mimikou. Byly jim předloženy obrazy egyptských nástěnných maleb, které se snažili napodobit a vytvořit tak sérii živých obrazů pomocí vlastního těla. K tomu si na sebe vzali dříve vytvořenou masku a amulety. Děti měly prostor experimentovat - ve výjevu ovšem musely chvíli nehybně setrvat, ostatní je pozorovaly. Živé obrazy byly zdokumentovány pomocí fotoaparátu, po uměleckém ztvárnění následovala reflexe. Žáci si vyzkoušeli vytvořit několik obrazů a touto formou si vyzkoušeli moderní umění. Vysvětlili jsme si pojem happening a jak souvisí s naší technikou. Na úvod proběhla vizualizace příkladů nástěnných maleb, reliéfů, soch či kreseb na papyru. Proběhla i teoretická příprava – objasnila jsem termíny hieratická perspektiva, frontální zobrazení a jak se postavy ve starověkém Egyptě zobrazovaly (většinou v pásech za sebou, oči, trup a ramena z pohledu zepředu (anfas), obličej a ruce postav pak z boku, tedy z profilu.

Závěr: Reflexe, zhodnocení fotografií.

Obr.12.Nástěnná malba, faraon a Anup.obr.13. Žáci ZUŠ, živé obrazy, ZUŠ Uničov, 2017



Obr.14. Výjev z nástěnného obrazu, bůh Anubis provádí pohřební rituál mumifikace a obr. 15. Žáci ZUŠ, živé obrazy, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



Obr.16. Výjev z nástěnného obrazu, hrobka z Údolí králů, náboženský námět, faraon při obětování – bůh Re, Anubis a další, Luxor, obr. 17. Žáci ZUŠ, živé obrazy, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



Obr.18. Výjev z Údolí královen, hrobka královny Nefertari, nástěnná malba, Luxor, foto: Lucas, obr.19. Žáci ZUŠ, živé obrazy, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



Ob.20. výjev z chrámu Chonsu, Ramesse, III., korunovace krále, reliéf, Karnak, 21. Žáci ZUŠ, živé obrazy, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



8.1.3.1. Nástěnné malby ve starověkém Egyptě

Důležité je, že jsou postavy zvláště zobrazeny, většinou v pásech za sebou (pásová perspektiva). Frontální zobrazení: oko, trup a ramena mají postavy z pohledu zepředu (anfas) a obličej, ruce postav jsou z boku tedy z profilu. Nástěnné malby v Egyptě zachycovaly egyptské faraony nebo bohy při různých rituálech, každodenní život nebo podstatné historické momenty jako byla korunovace krále.

Egyptští malíři uplatňovali hieratickou perspektivu (významovou). Zobrazovali postavy podle společenského postavení a jejich důležitosti od nejmenšího po největší. Největší je vždy bůh nebo faraon, poddaní jsou menší postavy (ABZ.cz, 2018).

Častým námětem byli bohové. Egyptští bohové na sebe brali zvířecí podobu. Ve starověkém Egyptě si byli zvířata a lidé rovni. Starověké civilizace zvířata uctívaly. Dochovaly se písemné důkazy, nástěnné obrazy nebo zvířecí mumie. K nejznámějším bohům patří kočka – Bastet. Kočky Egyptané hojně chovali. Kočka tak zdomácněla. Egyptské hospodářství stálo na pěstování obilí. Kočky lovily myši, proto si je nesmírně vážili a uctívali je. Kočka byla symbolem krásy, hojnosti a plodnosti žen. Bůh Anubis měl podobu šakala. Většinou se živí mrtvými zvířaty. Anubis je bůh smrti a pohřebišť. Bastet a Anup se na freskách objevuje nejčastěji. Horus byl zobrazován jako sokol. Vynikal rychlostí a dobrými loveckými schopnostmi. Byl bohem nebes i lovu. Jeho levé oko symbolizuje měsíc a pravé slunce. Krokodýl neboli bůh Sobek byl bohem všech řek. Pro závislé Egyptany na řece Nil znamenal hrozbu. Přinášeli mu oběti, aby je ochraňoval před krokodýly žijící v Nilu. Ibis, černobílý ptáček, je bohem se jménem Thowt. Podle legendy Thowt snesl vejce, ze kterého vznikl svět. Stal se bohem moudrosti a tvořivosti. Kráva Hathor zase vytvořila Mléčnou dráhu. Byla uctívána jako bohyně krásy, lásky a mateřství. Beran Amon byl bohem slunce. Později byl uctíván jako Amon-Re. Hroch Twaret byl opět nebezpečným zvířetem žijícím v okolí Nilu. Egyptští lidé se modlili k bohyni porodu a dětí, Twaret, aby si ji získali na svoji stranu a byli ochraňováni před hrochy. Kobra, africký jedovatý had, byla bohyní Vadžet. Byla zobrazovaná jako ochránkyně Egypta společně se sestrou, supí bohyní Nechbet. Lvice, bohyně Sachmet, byla bohyní války. Lvice byly uctívány více než lvi (Martinová, 2011).

8.2. Zadání a technika využita v ZUŠ i v ZŠ II. Stupeň

8.2.1. Úkol č. 4: Komiks

Technika: kresba

Pomůcky: černé fixy, pastelky, tužky, lepenka, karton

Předpokládaná doba trvání: 2x45 min

ŠVP ZUŠ: Zároveň splňuji tímto úkolem cíle stanovené v ŠVP pro 5.ročník ZUŠ: „Žák užije nekonvenčních výrazových prostředků k vyjádření vlastního sdělení.“, cíle pro 4.ročník ZUŠ: „Žák spolupracuje s žáky ve skupině a diskutuje s ostatními o postupu a podobě společné práce.“, a cíle pro 3.ročník ZUŠ: „Žák využije výrazové možnosti povrchu, experimentuje, srovná hapticky i pohledově. Žák pomocí nových forem vyjadřování dokáže ztvárnit své myšlenky.“

Očekávané výstupy (RVP ZV): „Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.“

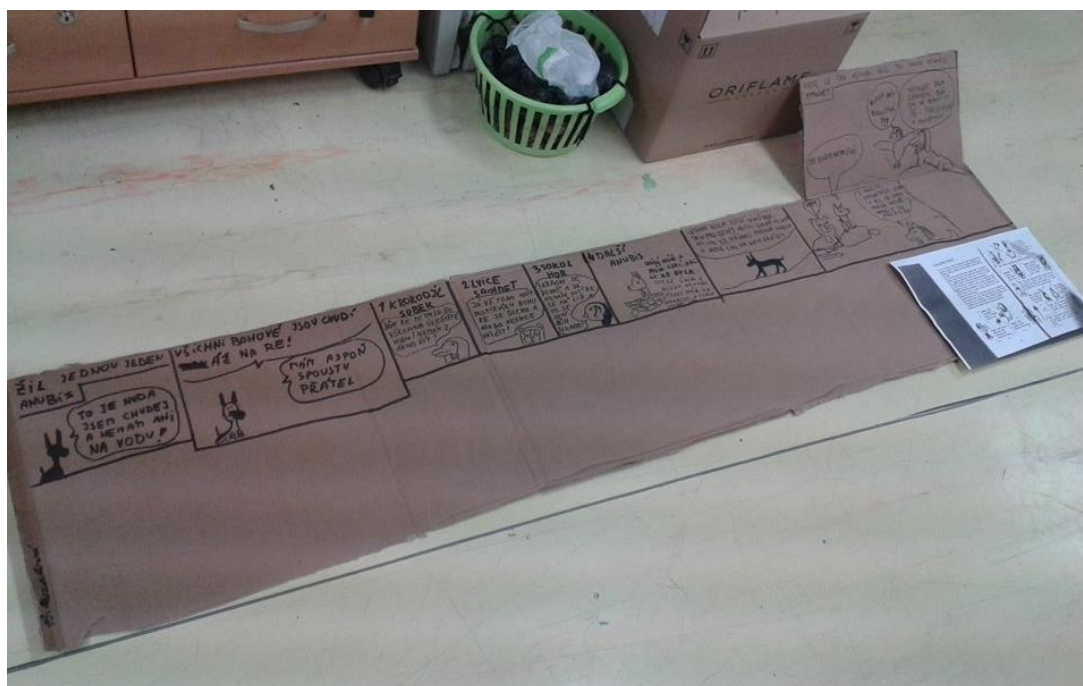
Úkol: Dalším úkolem byl krátký komiks, který měli žáci vytvořit. Zde jsem využila poznatků získaných ze svojí bakalářské práce, zaměřené právě na toto médium. Mohli si prohlédnout komiksovou knihu s egyptskými příběhy a měli si vymyslet příběh vlastní. Žáci ZŠ Haškova Uničov navrhli každý svůj vlastní scénář, v komiksech vystupovali faraoni. Doporučený formát byl A4, k tvorbě děti mohly využívat fixy a pastelky. Na ZUŠ Uničov všichni žáci spolupracovali společně a vytvořili na karton jeden komiks pomocí černých fixů. Délka práce u nich obsáhla cca 30 min. Žáky zadání bavilo, pracovali pečlivě a vznikla zajímavá díla. Nejprve jsme si vysvětlili základní terminologii týkající se komiksu a ukázali si vše na obrázku na interaktivní tabuli. Řekli jsme si, co to komiks vlastně je. Žáci následně zavzpomínali na komiksy, které znají.

Závěr: Žáci představili svůj komiks ostatním.

8.2.1.1. Teorie komiksu

Komiks se označuje za umělecké médium, kde se okénka s obrázky řadí chronologicky za sebou dohromady s textem. Společně jako celek tvoří příběh. Jeden obrázek zachycující jeden okamžik se dle komiksové terminologie nazývá panel nebo viněta. Odlišuje se od animovaného filmu tím, že panely musí být uspořádány vedle sebe. Mluvená řeč je umístěna v bublinách a doprovodné texty nebo řeč vypravěče bývají vpisovány dovnitř do panelů a mohou být umístěny ve speciálních rámečcích. V komiksech se využívá zjednodušeného zobrazení postav - karikatury. Komiksy mají různý rozsah od několika panelů až po několik stran. Vznikají pak komiksové knihy, romány, alba, časopisy neboli fanziny, dokonce existují webové komiksy, fotokomiksy apod. Za krátký komiks můžeme považovat 3-5 panelů, odborně nazvaných *strip* z anglického slova proužek. Komiks je sice moderní médium (název vznikl ve 20. století), má však kořeny sahající hluboko do historie. Inspirační zdroje nejspíš čerpal i ze starověkého egyptského umění – zde se totiž vyskytovaly nástěnné malby z 2. tisíciletí př. n. l ve formě pásu obrázků a textů složených z hieroglyfů tvořících souvislý děj (McCloud, 2002). Komiksy dnes tvoří svébytnou součást literatury, nejsou určeny pouze pro děti, existují i komiksy pro dospělé. Žákům s hlubším zájmem o komiks jsem doporučila výbornou knihu od Scotta McClouda *Understanding Comics* na psanou ve formě komiksu. Kniha vyšla i v češtině.

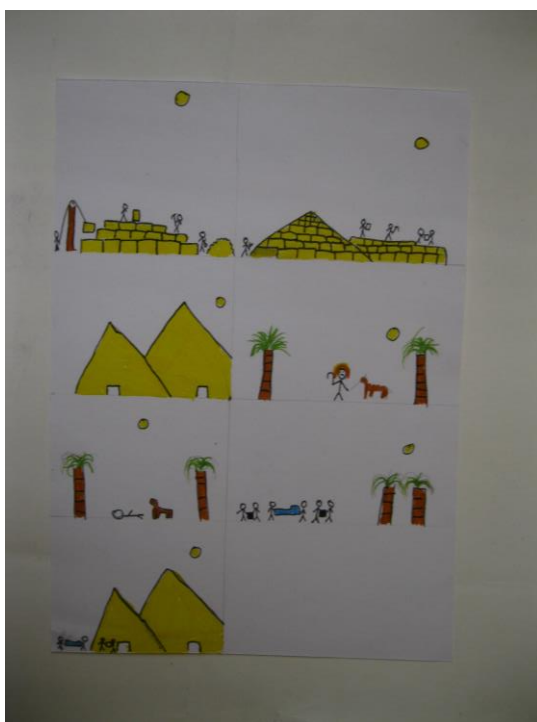
Obr.22. Žáci ZUŠ, výsledný Egyptský komiks, kresba fixou na karton, ZUŠ Uničov, 2017



Obr.23. Žáci ZUŠ, Egyptský komiks, kresba fixou na karton, ZUŠ Uničov, Uničov 2017



Obr.24.-27. 8.A, Egyptský komiks, kresba tužkou, pastelkami, ZŠ Haškova, Uničov 2017



8.3. Zadání a techniky využití v ZŠ II. stupeň

8.3.1. Úkol č.5: 3D objekt z papíru, schránka – kanopa

Technika: libovolná

Pomůcky: fixy, pastelky, pastely, voskovky, barvy, tuš, lepidlo, nůžky

Závěr: Žáci shromáždí svoje díla na přední lavici, svoje dílo okomentují.

Předpokládaná doba trvání: 2 x 45 min

Očekávané výstupy (RVP ZV): „Žák vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků.“

Úkol:

1. fáze – návrh: Žáci si navrhnu vlastní schránku – krabičku na A4, kterou zpracují barevně a vymyslí, k jakému účelu bude sloužit. Vysvětlíme si, že v Egyptě měli speciální schránky z kamene, posvátné nádoby kanopy se používaly se na uložení vnitřností při mumifikaci. Posvátné nádoby ochraňovali čtyři bohové, užívaly se i schránky na starověké egyptské hry, starobylé truhlice.... K tvorbě si poslechneme Egyptské báje od Eduarda Petišky.

2. fáze – zpracování krabičky do prostoru.

Žákům byl přednesen krátký výklad o egyptských nádobách kanopách, což je mělo inspirovat k vytvoření vlastní schránky. Tvar a účel nádoby si mohli vymyslet sami. V první fázi děti navrhly tvar a vytvořily design na papír A4. Ve druhé části krabičku vystřihly, složily a slepily. Ve třetí části žáci svoje dílo představili ostatním a krátce jej okomentovali. Objevovaly se rozmanité tvary schránek - krabičky s egyptskou tematikou ve tvaru pyramidy, sarkofágu, krychle apod. Tři studenty dokonce napadlo dílo propojit a slepit v komplexnější tvar. Jeden z nich ukryl do své krabičky české koruny, druhý účtenku a věřili, že po delší době budou mít tyto předměty velkou cenu a uchovají se nepoškozené v magickém tvaru pyramidy. Většina děvčat pak chtěla používat krabičku na svoje šperky.

Závěr: Žáci svoji krabičku okomentovali.

Obr. 28.-31. Žáci 9.A, schránka, objekt, ZŠ Haškova, Uničov 2017



8.3.2. Úkol č.6: Malba hudby

Technika: malba

Pomůcky: vodové barvy, tempery, štětce

Předpokládaná doba trvání: 45 min

Očekávané výstupy (RVP ZV): „Žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.“

Úkol: Malba barevné abstraktní kompozice inspirované hudbou. Bylo zdůrazněno, aby se žáci zaměřili na rytmus, melodii, svoje pocity a dojmy a pokusili se je přenést na papír. Mohli používat štětec, otisky rukou, cákání, barevné skvrny, cokoliv, co je dalšího napadlo. Malbě předcházela krátký výklad na začátku hodiny s důležitými poznatky z historie: Hudbu v Egyptě podle pověsti vynalezla bohyně Hathor. Už v pravěku byl hudební a výtvarný projev prostředkem magie, hudba uvolňuje psychiku, blahodárné účinky byly známy již ve starověku – nově se těchto poznatků užívá v muzikoterapii. K vytvoření optimální atmosféry tedy k práci hrála rekonstrukce starověké egyptské hudby, skladba *Ancient Egypt*, od současného španělského skladatele Dr. Rafaela Pereze Arroya. Název a původ skladby byl studentům sdělen až na konci hodiny. Původem rituální nebo posvátná hudba má blízko k staroegyptskému mýtu nebo kultu. Ve starověkém Egyptě hudba hraje důležitou roli, na stěnách chrámů jsou zobrazováni Egypťané s hudebními nástroji. Vyráběli si svoje vlastní typické hudební nástroje, ty byly využity i v hudební ukázce. K hudbě patřil také tanec. Tančilo se a zpívalo na různých egyptských festivalech, tyto radovánky se často zobrazovaly ve výtvarném umění. Někteří žáci 9.třídy ZŠ Haškova použili na svůj obraz pestrou škálu barev, jiní zase využili spíše černé a červené odstíny a pojali obraz pochmurně nebo brutálně. Přestože původ skladby

představoval pro studenty tajemství, našli se tací, kteří poznali, že jde o pravou starověkou egyptskou hudbu. Jedna studentka nakreslila pyramidu v poušti, jiná zase znak fotbalového týmu, protože hudba jí připomínala zvuky z fotbalového zápasu. Další student nakreslil do obrazu kříž a oheň, někteří malovali pomocí tahů štětců, skvrn nebo stříkání barev, míchání a rozpíjení barev. Nikomu hudba vysloveně nevadila a nerušila ho. Vnímali ji zpočátku jako relaxaci a ke konci hodiny došlo k pozitivní změně jejich nálady.

Závěr: Každý sám popsal svůj obrázek a pocity, které měl z poslechu hudby.

Obr. 32.-38. Žáci 9.A, malba na hudbu, ZŠ Haškova, Uničov, 2017



8.3.3. Návrh písma – hieroglyfy

Technika: kresba, malba

Pomůcky: fixy, pastelky, tužky, barvy

Předpokládaná doba trvání: 45 min

Očekávané výstupy (RVP ZV): „interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků“

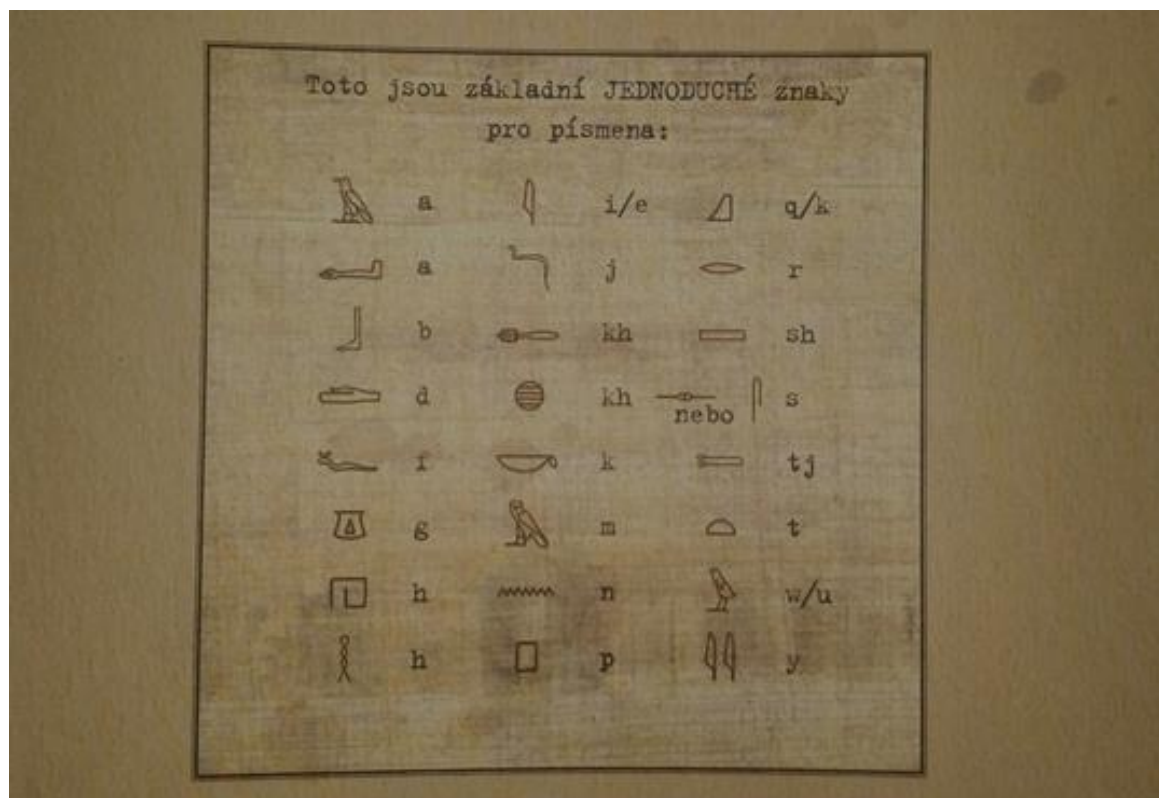
Úkol: Žáci si vyslechnou krátký výklad o starověkém egyptském písmu. Písmo se nacházelo především v egyptských chrámech, často se psaly pomocí hieroglyfů jména bohů. V rámci výkladu se studentům dostane též vysvětlení významu žluté a modré barvy v egyptském umění. Žáci měli za úkol z minulé hodiny si doma zvolit nějaký text, větu nebo svoje jméno, které budou přepisovat pomocí hieroglyfů, egyptského obrázkového písma, nebo si vymyslí svoje vlastní písmo. Na interaktivní tabuli si následně mohli důkladně prohlédnout abecedu složenou z hieroglyfů. Po celou dobu tvůrčí činnosti ji měli před sebou jako názornou pomůcku. Návrh speciálního písma nejprve načrtli tužkou a potom jej dotvořili barevně. Ti rychlejší dostali za úkol k písmu dokreslit postavu faraona dle svých představ. Některé žáky napadlo otevřít si učebnici dějepisu, kde si nalistovali kapitolu starověký Egypt - tu pak použili pro svoji inspiraci.

Závěr: Žáci dobrovolně představili návrh svého písma celé třídě.

Obr. 36 –39. Žáci 7. a 6. třídy, vlastní písmo hieroglyfy, kresba, ZŠ Haškova Uničov, 2017



Obr. 40. Egyptské písmo, hieroglyfy z knihy Divy Egypta



8.3.3.1. Egyptské písmo hieroglyfy

Slovo hieroglyf vzniklo z řeckého *hier* *glyf* jehož význam je: posvátný znak nebo symbol. Písmo vzniklo asi 2900 př. n. l. Vynálezcem písma byl podle Egyptanů bůh Thovt. Věřili, že je to „písmo bohů“. Samohlásky používali pouze v mluvené řeči. Staré egyptské písmo obsahuje přes sedm tisíc znaků. První písmo tvořily piktogramy. Byly to obrázky představující jednotlivý předmět. Později začaly piktogramy reprezentovat nejen předměty, ale i slova, hlásky nebo skupiny hlásek. Dělí se do tří skupin:

1. ideogramy – jeden znak odpovídá jednomu slovu.
2. fotogramy – z nich je možné složit slova.
3. determinativy (rozlišovače) – znaky, sloužily k rozlišení slov, které se psaly zcela stejně

Písmo bylo velmi náročné na zápis. Každý znak se musel psát velmi pečlivě. Hieratické písmo bylo jeho zjednodušenou podobou (kněžské). Jiná varianta zjednodušeného písma bylo písmo démotické (lidové). Démotické písmo bylo velmi

rozšířené. Sloužilo k zápisům obchodníkům nebo řemeslníkům. V 19. století byly hieroglyfy vyluštny Jeanem-Francoisem Champollionem (wikipedia.cz, 2018).

Známý umělec moderního umění Paul Klee se inspiroval hieroglyfy. Paul Klee byl součástí Mnichovské umělecké skupiny Der Blaue Reiter, založené roku 1911 v Německu. Řadí se také ke kubismu, surrealismu a expresionismu, předznamenal počátek abstrakce (Kavčáková, 2012). Jeho výrazovými prostředky byly čáry a linie. „Klee napsal, že ‚chtěl pouze vzít čáru na procházku‘ ” (artmuseum.cz, 2016). Obrazy byly plné energie, užíval ‚hieroglyfický‘ styl, kombinoval důmyslnost a nevinnost. Vedle postav často vyobrazoval geometrické tvary, číslce, písmena a symboly. Většina jeho děl byla abstraktních a vyjadřovala jeho osobitý smysl pro vtip. Byl posedlý barvami (artmuseum.cz, 2016).

8.4. Léčebné techniky využité v projektu

8.4.1. Arteterapie a artefiletika

Ve svém uměleckém projektu jsem se rozhodla využít mnoho rozmanitých technik, z nichž některé spadají pod oblast arteterapie. Tento název vychází z latinských slov: slovo „arte-“ poukazuje na spojitost s uměním a dohromady se slovem terapie tvoří význam léčba uměním. Odborně se definuje např. takto: „1. v širším smyslu léčba s využitím všech druhů umění (výtvarného, hudebního, slovesného, divadelního apod.); 2. speciální terapie, v níž převládá výtvarná aktivita (rozšířenější pojetí). Pozice arteterapie mezi mnoha léčebně pedagogickými metodami není dosud jasně vymezena“ (Trojan a Mráz, 1993, s.23). Arteterapie spadá pod techniky psychoterapie, kde jsou použity umělecké, tedy výtvarné výrazové prostředky, díky nimž jsou léčeny duševní nebo sociální poruchy. Rozdíl mezi psychoterapií a arteterapií spočívá v tom, že k arteterapeutovi se chodí umělecky tvořit, zatímco k psychoterapeutovi hovořit. „Arteterapie jako neverbální technika podněcuje klienta, aby se vyjadřoval jinak než slovy“ (Slavík a spol., 2000, s.25).

V mém projektu jsem částečně vycházela také z artefiletického pojetí výtvarné výchovy. Slovo opět vychází z latinského „arte-“ a z doplňující části „filetika“, což znamená propojení emocionální složky a sociálního rozvoje. Zahrnuje každodenní výtvarné aktivity spojené se všedním životem - např. dětské malování, amatérské fotografování apod. „V praxi to znamená nejprve pro žáky vytvořit podmínky pro

zážitkově bohatou tvůrčí činnost a poté zajistit, aby tato činnost byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity“ (Slavíková a spol., 2007, s. 13). Termín se u nás objevuje od devadesátých let spolu se jménem významného teoretika výtvarné výchovy, Jana Slavíka. Artefiletický přístup buď čerpá z přesahování hranic oborů, využívá průřezových témat nebo se týká jednotlivých specializací, uplatňuje se ve výtvarné, hudební nebo dramatické výchově. V hodinách výchov je vyhrazen čas na povídání si o zážitcích z výtvarné činnosti a dalších kulturních souvislostech, jež následují po výtvarné aktivitě (Slavíková a spol., 2007). Další definice artefiletiky podle V. Slavíkové a kol. autorů (2007, s. 15) zní: „Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z tvorby nebo vnímání umění.“ Zároveň doporučuje pro více informací stránky www.artefiletika.cz, kde je možné nalézt také spoustu zajímavých publikací z tohoto odvětví.

Důležitou součástí artefiletiky tvoří *reflektivní dialog*. Objevuje se v druhé části hodiny, po tvorbě. Děti si sednou do kruhu, aby na sebe a na svoje výtvary viděly a baví se o nich, porovnávají je apod. Obě metody, artefiletika i arteterapie, využívají skupinové aktivity a *reflektivní dialog*. V něm podle V. Slavíkové a kol. autorů (2007, s. 14): „...si děti postupně všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury či rozmanitých lidských záležitostí, protože vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a tím co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech.“. To znamená, že propojení zkušenosti a kulturního pozadí vede k prohloubení vzdělávání. Každé dítě díky svému osobitému pojetí znázorňuje lásku jinak. Měla jsem sama možnost si na vlastní kůži tuto techniku vyzkoušet pod vedením zkušeného arteterapeuta v rámci svého studia výtvarné výchovy v předmětu arteterapie a byla to pro mě velká zkušenost. Pokud se žáci do tvorby ponoří, dostávají se do tzv. *fikčního světa*. O něm Slavík píše jako: „dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván jako substituce (nahrazení) aktuální skutečnosti ‚jinou‘ skutečností, ačkoliv je doprovázen víceméně jasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku“ (Myšáková, 2015, s. 47). Artefiletika se nevyužívá k léčbě psychiky, jak je tomu u arteterapie, ale ke vzdělávání.

8.4.2. Dramaterapie

Další uměleckou oblastí, která vychází z prvků hry a rituálu, je dramaterapie. Jak už název napovídá, jedná se opět o terapeutickou metodu. Využívá dramatické postupy za účelem upravit psychické nebo sociální vztahy či jejich důsledky i dopady tělesného a mentálního postižení. Spadá do širěji chápané arteterapie. Odbourává stres a podporuje dobrou náladu. K dalším pozitivům patří posilování sebedůvěry, socializace, poznávání sebe sama pomocí symbolického a metaforického vyjadřování se, rozvoj představivosti a koncentrace, zlepšování se v komunikaci. Terapie se zaměřuje na vnitřní prožívání dítěte, vede ho k nalezení vnitřní rovnováhy a k osobnímu růstu. V dramaterapii jsou využívána mimická a řečová cvičení, dramatická hra, verbální hra a hra v roli, scénář, mýty a příběhy, práce s textem, pantomima, maňásková hra, hra s objekty a kresbou atd. (Ostrý, 2007).

Dramatický rituál využívá performativních aktivit zahrnujících metaforu a symbol. Oba tyto prvky s námi komunikují, ovlivňují nás v různých rovinách emocionálně, fyzicky, kognitivně, metafyzicky, i v oblasti imaginace. Opět mají funkci upevňovací, podpůrnou – cílem je uchovat si identitu. V dramaterapii dle teorie Stanislavského herec na jevišti nehraje, nýbrž existuje. Významnou roli zastává technika improvizace, kdy dojde k spontánním reakcím. Augusto Boal uvažoval o divadle jako o nástroji sociální změny. Navíc definoval další techniky využívané v arteterapii jako je např. horké křeslo, vnitřní hlas apod. Dramaterapeut se musí orientovat v činnosti režiséra, dramatika, tvůrce scénické hudby, výtvarníka, choreografa a herce (Valenta, 2007).

Podle národního ústavu pro vzdělávání (2011) si uvedeme příklad dramaterapeutického procesu a jeho jednotlivých částí:

1. „Naladění, očekávání (navození příjemné atmosféry)
2. Warm-up – rozcvička (verbální nebo tělesná rozcvička, imaginace atd.)
3. Otevření hracího prostoru (např. rituál)
4. Nastartování hry (soustředění se, vysvětlení postupu, pravidel)
5. Personifikace (vstup do rolí), strukturovaná hra v roli (jedno téma pro celou skupinu), nestrukturovaná hra v roli (několik situací současně)
6. Závěr (zklidnění, sdílení, reflexe)“

8.4.3. Muzikoterapie

Metoda muzikoterapie se spolu s arteterapií, dramaterapií a tanečně-pohybovou terapií řadí mezi léčebné pedagogické obory. Mimo jiné se používá také jako léčebný prostředek v pedagogice. Univerzita Palackého v Olomouci nabízí studium muzikoterapie v rámci programu celoživotního vzdělávání, což není v Česku zatím běžné (Středa, 2016).

Léčebné vlastnosti se hudbě přisuzují od pradávna. Její pomocí se dalo komunikovat s nadpřirozenými silami - božstvy a démony, bojovalo se s různými nemocemi a psychickými stavy (Šimanovský, 2000, s. 17). Schánilcová-Vodňanská (2009) vysvětluje: „... hudba je u přírodních národů nezbytnou součástí denního konání, je součástí kultury, magických obřadů a léčení. Píseň je vždy funkční. S její pomocí bojuje přírodní člověk o zdraví, o dobrý lov, o štěstí, o lásku. Je součástí rituálu smrti a narození nebo přivolávání slunce a deště. Mimo obřady se ta která píseň nezpívá. Základním stavebním kamenem všech rituálů je hudba a tanec. Pasivní publikum neexistuje, tančí a zpívají všichni. Zlí démoni jsou zaháněni monotónními zpěvy, v nichž se opakují krátké intervaly. K tomu připojený rytmicky se opakující tanec vzbuzuje pocity euforie, extáze, zde však není spojována s pouhým prožitkem slasti a radosti. Jde o něco víc: O stav vytržení mezi životem a smrtí, o stav mezi božstvím a lidstvím. Jedině v tomto stavu se lidé napojují na magické síly, které ovlivňují jejich životy...“. Podle Desmora (1998) Indiáni, které postihla nějaká choroba, zpívali denně i několik hodin, aby se uzdravili. Věřili, že tak z těla vyženou zlé síly. Vyráběli si i speciální hudební nástroje.

„Léčebná pedagogika - na rozdíl od speciální pedagogiky, která vychází z daného postižení a která z něho odvozuje speciální postupy při vzdělávání, výchově a integraci postižených - se zaměřuje na optimalizaci vývoje, prevenci druhotných poruch a nápravu při výchovných problémech. Léčebná pedagogika akcentuje výchovu s cílem dosáhnout maximální možné sebekompetence jednotlivce a využívá k tomu medicínský model péče o pacienta – tj. vychází z důkladné diagnostiky (obsahující diagnózy vlastní i diagnózy jiných odborníků, problémovou anamnézu, analýzu výchovné situace klienta, prognostické závěry a návrh opatření na zlepšení zjištěného stavu) a realizuje terapeutický postup podle povahy problému“ (Středa, 2016).

„Jedná se o techniku vizualizace představ inspirovaných hudbou, která je ve výtvarné výchově běžná a je v oboru příležitostně užívaná po mnoho desetiletí, nejméně od osmdesátých let 20. stol“ (Zlatníček, 2013, s. 326).

Závěr

O projektech a jejich přípravě jsme často diskutovali s v hodinách didaktiky výtvarné výchovy. Sama realizace projektu byla pro mě stěžejní, protože jsem nikdy nic podobného v minulosti nevytvářela. Celou praktickou složku hodnotím jako velice cennou zkušenost, již hodlám využít v mojí budoucí profesi učitelky výtvarné výchovy. Aktivní činnost v rámci projektu mě i účastníky bavila. Byla mi dána příležitost poučit se ze svých chyb a svůj příští projekt vylepšit. Také mě napadla po jeho ukončení spousta dalších možných vylepšení. Téma projektu nezůstalo ladem - použito bylo i pro návrh desetidenní výtvarné dílny, kde k němu přibyly i další aktivity jako např. výroba vlastního papyru, sledování filmu Bohové Egypta, egyptské tance nebo divadlo.

Diplomovou práci jsem vypracovávala s využitím různorodé škály knižních a internetových zdrojů, odborných článků a publikací. Myslím si, že se mi povedlo moji fascinaci starověkou egyptskou civilizací přenést i na žáky. Vždyť starověký Egypt byl jednou z nejvyspělejších civilizací a podle mého názoru se jedná o nejvýznamnější kulturu v dějinách lidstva. Z jejích poznatků čerpáme dodnes. Egypťané si uměli život užívat, zasvětili jej různým hrám, divadlu, rituálům nejen náboženským, tanci, hudbě a oslavám. Rádi se strojili zlatem, drahými kameny a dbali na svůj zevnějšek. Není mnoho jiných zemí, v nichž by bylo tolik divů a úžasných děl. Domnívám se proto, že díky pozitivnímu prezentování kulturního odkazu starověkého egyptského světa bylo toto téma pro žáky druhého stupně zvoleno a navrženo správně. Projekt se vydařil, žáky přímo nadchl. Nejvíce se těšili, až si budou moci nasadit hotovou masku a vyfotit se s ní. Věřím, že si stejně jako já odnesli spoustu zážitků, zábavy a zajímavých poznatků.

Myslím si, že cíle projektu byly naplněny, neboť děti si prostřednictvím projektu pouze nehrály, ale učily se výtvarnému řemeslu. Tento projekt může sloužit jako inspirace pro učitele výtvarné výchovy. Věřím, že moje práce přinesla ucelující pohled na využití hry a rituálu ve výtvarné výchově pomocí projektu, určeného pro žáky druhého stupně.

Seznam použité literatury

1. BABYRÁDOVÁ, H. a další. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.
2. BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*, Vydavatelství MU, Brno 2002
3. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*, Masarykova univerzita, Brno 2004
4. BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Vyd. 1. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005. ISBN 80-7254-705-4.
5. BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.
6. BOWIE, Fiona. *Antropologie náboženství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-378-9. s. 38 a 154
7. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5. s. 12
8. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1.
9. CASSIRER, Ernst. *Filosofie symbolických forem*. Praha: Oikoymenh, 1996. Oikúmené. ISBN 80-86005-11-9.
10. DEARY, Terry a Peter HEPPLEWHITE. *Strašliví Egypťané*. Ilustroval Martin BROWN. Praha: Egmont ČR, 1999. Děsivé dějiny. ISBN 80-7186-315-7.
11. DEARY, Terry. *Egypt: komiksový rychlokurz*. Ilustroval Dave SMITH. V Praze: Egmont, 2011. Děsivé dějiny. ISBN 978-80-252-1823-5.
12. Derrida, J. *Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku*. In Petříček, M. (ed.) *Myšlení o divadle II*. Praha: Hartmann a synové, 1993
13. DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Úvod do taneční terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2100-4. s. 26.-28.
14. ELIADE, M. *Obrazy a symboly*, Brno: Computer Press 2004
15. ELIADE, Mircea. *Iniciace, rituály, tajné společnosti: mystická zrození*. Brno: Computer Press, 2004. Eseje a studie. ISBN 80-7226-901-1. s. 203.
16. ELIADE, Mircea. *Posvátné a profánní*. Přeložil Filip KARFÍK. Praha: Česká křesťanská akademie, 1994. Knihy ze světa. ISBN 80-85795-11-6. s. 143

17. FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5. s. 178
18. GOLD, Peter. *Posvátná tajemství Navahů a Tibeťanů: kruh moudrosti*. Přeložil Jan BIČOVSKÝ. Praha: Pragma, 2000. ISBN 80-7205-686-7.
19. HENDRICH, J. Škola na jevišti. Brno: 1947 s. 7-8
20. HUIZINGA, Johan a Jaroslav VÁCHA. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971. Ypsilon (Mladá fronta). s. 44
21. JANÍK, Tomáš et. al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.
22. KAVČÁKOVÁ, Alena. *Malířství druhé poloviny 20. a počátku 21. století*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-2988-5.
23. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9. s. 135.
24. MATOUŠEK, O. *Rodina: jako instituce vztahová síť*. Brno, 1997, str. 143, ISBN 8085850249.
25. MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-53-2. s. 186
26. *Mýty a legendy v komiksech: Řecko, Řím a Egypt*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2453-6.
27. OLIVOVÁ, Věra. *Sport a hry ve starověkém světě*. Praha: Artia, 1988. s. 41-60
28. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.
29. POSPÍŠIL, Zdeněk a kol. *Příručka textilního odborníka*. Praha: SNTL-Nakladatelství technické literatury, 1981. s. 1165
30. RBAN, Vít. *Maska a tvář: hra s identitou v mezikulturních proměnách*. Praha: Malá Skála, 2010. ISBN 978-80-86776-09-5. s. 31
31. SCHÜRER, Miroslav. *Dítě a hra*. Praha: Mona, 1974. Emka.
32. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
33. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Tvořím, tvoříš, tvoříme*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-341-2.

34. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Přeložil Jan SLAVÍK. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-004-8.
35. SOUKUP, Václav, Alena VODÁKOVÁ a Olga VODÁKOVÁ. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Sociologické pojmosloví. ISBN 80-901424-1-9. s. 132
36. STEER, Dugald. *Divy Egypta: Kurz egyptologie*. Litomyšl: Eastone Books, 2008. ISBN 978-80-89217-77-9.
37. ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [soubor cvičení a hudebně-terapeutických činností pro děti i dospělé]*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-264-5. s. 17
38. ŠTAMPACH, Odilo Ivan. *Přehled religionistiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-384-0.
39. TOMKOVÁ, A., KAŠKOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
40. TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-22338-9.
41. UŽDIL, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN. 11. PECKO, Š. *Rituál jako denní obřad v současném výtvarném umění*
42. VALENTA, M. *Dramaterapie*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 256 s. ISBN 80-247-1819-4.
43. *Velká kniha o Egyptě: se zábavnými obrázky a skrytými překvapeními*. Ilustroval Leo BROWN. Říčany u Prahy: Junior, c2008. ISBN 978-80-7267-330-8.
44. WATTS, Alan. *Mýtus a rituál v křesťanství*. Přeložil Jan ČULÍK. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1995. ISBN 80-85880-09-1. s. 13

Zahraniční literatura:

45. BELL, C. *Ritual Theory, Ritual Practise*. New York: Oxford University Press, 1992
46. GROENSTEEN, Thierry. *The system of comics*. Jackson: University Press of Mississippi, 2007. ISBN 1578069254.

47. HALEY, Gail E. *Costumes for plays and playing*. Boone, N.C.: Parkway Publishers, c2002. ISBN 1-887905-62-6.
48. MCCLOUD, Scott, MARTIN, Mark, ed. *Understanding comics*. New York, N.Y.: Harper Perennial, 1994. ISBN 978-0-06-097625-5.
49. MOLENDIJK, Arie L. a Peter. PELS. *Religion in the making: the emergence of the sciences of religion*. Boston: Brill, 1998. Studies in the history of religions, 80. ISBN 9004112391.
50. SHAW, Ian a Paul T. NICHOLSON. *The dictionary of ancient Egypt*. New York: Harry N. Abrams, 1995. ISBN 978-081-0932-258. s.61
51. SCHECHNER, Richard. *Performance theory*. Rev. and expanded ed. New York: Routledge, 1988. ISBN 9780415900928.

Internetové zdroje

1. BINKOVÁ, Zdenka. CVIČENÍ SLUNÍČEK aneb CVIČENÍ DĚTÍ A JEJICH "DOSPĚLÁKŮ". In: *EStránky.cz* [online]. 2018 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.cvicenislunicek.estranky.cz/>
2. CHLÁDKOVÁ, Jana. Pondělí: Předvánoční čas a naše rituály s ním spojené. *Český rozhlas* [online]. 2017 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: http://www.rozhlas.cz/kraje/linka/_zprava/pondeli-predvanocni-cas-a-nase-ritualy-s-nim-spojene--1775139
3. Egyptské hieroglyfy. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-18]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Egyptsk%C3%A9_hieroglyfy
4. FELGR, Pavel. Egyptské amulety. In: *Starověký Egypt* [online]. 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.starovekyegypt.net/balzamovani/amulety.php>
5. GOŠOVÁ, Věra. Hra. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hra
6. Hra. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Hra>
7. Hry a hračky starých Egyptanů. In: *Mashblog.cz* [online]. Praha: Editions Atlas - Passion de Egypt, 2007 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://masch.blog.cz/0710/hry-a-hracky-starych-egyptanu>
8. Kašírování textilií. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ka%C5%A1%C3%ADrov%C3%A1n%C3%AD_textili%C3%AD
9. Magie starověkého Egypta. In: *Astrocafe.cz* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://astrocafe.centrum.cz/clanky/2012/5/23/clanky/magie-starovekeho-egypta/>
10. MARTINOVÁ, Zdena. Bohové ve zvířecí kůži. *ABC* [online]. 2011, 2010 (24) [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://www.abicko.cz/clanek/precti-si-priroda/10831/bohove-ve-zvireci-kuzi.html>
11. MIHULKA, Stanislav. Co nám posvátné stromy šimpanzů říkají o evoluci náboženství?. *OSEL.cz* [online]. 1970 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z:

<http://www.osel.cz/8734-co-nam-posvatne-stromy-simpanzu-rikaji-o-evoluci-nabozenstvi.html>

12. MYŠÁKOVÁ, Dagmar a Miloš MAKOVSKÝ. NOVÉ TRENDY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ [online]. 2015 [cit. 2018-04-19]. Dostupné z: http://old.projekty.ujep.cz/podpuc/wp-content/uploads/2014/06/SO_Nove_trendy_ve_vytvarne_vychove.pdf
13. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Dramaterapie. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011-04-06 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/D/Dramaterapie
14. OSTRÝ, Jakub. *Vliv terapií na jedince s koktavostí v dospělosti*. Brno, 2007. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/131013/pedf_b/BC_PRaCE_-_FINALE_1.txt
15. Paul Klee. In: *ArtMuseum.cz* [online]. 2008 [cit. 2018-04-18]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=517
16. *Pojem hieratická perspektiva* [online]. Ostrava: ABZ knihy, 2018 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/hieraticka-perspektiva>
17. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>
18. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
19. Rituál. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ritu%C3%A1l>
20. Rituály v předškolní výchově. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Ritu%C3%A1ly_v_p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD_v%C3%BDchov%C4%9B
21. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-04-15]. ISBN 978-80-244-4756-8. s.71 Dostupné z:

<http://kvv.upol.cz/images/upload/files/Metodick%C3%BD%20material%20Sobanova.pdf>

22. Starověký Egypt. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Starov%C4%9Bk%C3%BD_Egypt
23. STŘEDA, Leoš. Léčebná pedagogika | Terapeutická pedagogika. In: *Specialnipedagogika.cz* [online]. Nymburk: Revue speciální pedagogika, 2012 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.specialni-pedagogika.cz/news/terapeuticka-pedagogika/>
24. Základní umělecká škola Uničov - výtvarný obor. *Základní umělecká škola Uničov* [online]. 2004 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.zusunicov.cz/index.php?page=vytvarny-obor>

Zahraniční online články:

1. ANCIENT EGYPT. In: *Rafael Pérez Arroyo* [online]. 2018 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <http://www.rafaelperezarroyo.com/ancien-t-egypt/?lang=en>
2. BOWER, Bruce. New clues illuminate mysteries of ancient Egyptian portraits: Same artist painted several lifelike paintings buried with mummies. In: *Science News* [online]. Washington, D.C.: Society for Science & the Public, 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://www.sciencenews.org/article/new-clues-illuminate-mysteries-ancient-egyptian-portraits>
3. MAGISTER, Caveat. The Connection Between Ritual, Art, and Play. In: *The Burning Man journal* [online]. San Francisco: burning man project, 2017 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://journal.burningman.org/2017/03/philosophical-center/the-theme/the-connection-between-ritual-art-and-play/>
4. Papier-mâché. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Papier-m%C3%A2ch%C3%A9#cite_note-8
5. PEARCE, Celia. Play's the Thing: Games as fine art. *Georgia tech library* [online]. 2010 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <https://smartech.gatech.edu/handle/1853/34527>

6. SWIRSKY, Rebecca. THE FINE ART OF PLAYING – ARTISTS ON PLAY. *Blueprint* [online]. 2015 [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.designcurial.com/news/the-fine-art-of-playing-artists-on-play-4658346/>

Vzory, na které žáci reagovali při technice živé obrazy:

1. Egypt, Ancient Thebes, Valley of the Queens, mural of Ramses III and god Anubis. In: *Gettyimages.com* [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <https://media.gettyimages.com/photos/egypt-ancient-thebes-valley-of-the-queens-mural-of-ramses-iii-and-god-picture-id82127441>
2. Rituální mumifikace. In: *Is.muni.cz* [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/elportal/estud/prif/ps09/kruh/web/pages/09-egypt.html>
3. Údolí králů (Egypt). In: *Desperado.cz* [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <https://www.desperado.cz/media/wpage/792/2e1e56a409d1e837607dbb822ba37f06.jpg>
4. Královna Nefertarie s bohem Horem. In: *Http://faraon.wz.cz* [online]. [cit. 2018-04-17]. Dostupné z: <http://faraon.wz.cz/cesta/udoli013.jpg>

Seznam příloh

1. Prostory pro realizaci projektu: Základní umělecká škola Uničov
2. Medailonek – Bronislava Šnajdrová – paní učitelka v Základní umělecké škole Uničov
3. Prezentace – projekt na téma Egypt (na CD)
4. Prezentace – výtvarná dílna na téma starověký Egypt (na CD)

Přílohy

Prostory pro realizaci projektu: Základní umělecká škola Uničov

Objevovat vlastní schopnosti je úžasně zábavné.

Kjell Anders Nordström

Základní umělecká škola v Uničově byla zřízena roku 1945, nabízí čtyři obory, vyučují se základy hudební, výtvarné, taneční a literárně-dramatické. Škola je rozdělena do dvou budov, první se nachází na adrese Uničov, Masarykovo nám. 5 (výtvarný obor), další na Litovelská 190. Její pobočka je v Libině, kde nabízí hudební obor. Řadí se mezi středně velké školy. Její maximální kapacita je 640 žáků. Největším oborem je hudební s 65 % žáků, dále výtvarný obor má cca 20 % žáků, taneční 10 % a dramatickému oboru se věnuje kolem 5 % žáků. Škola spolupracuje s dalšími školami nejen v regionu v projektu spolupráce se „ZUŠkami“ v regionu (ŠVP školy).

Tyto prostory jsem si vybrala, protože jsem ZUŠku v Uničově navštěvovala od dětství a ráda se tam vracím. Mojí paní učitelkou byla paní Mgr. Šnajdrová, která mi umožnila realizovat svůj projekt v jejich hodinách. Ředitelkou školy je paní Mgr. Ludmila Smetanová, která mi projekt povolila.

Výtvarný obor

K dispozici pro výtvarný obor je výtvarná učebna, keramická dílna s pecí, fotokomora a vlastní výstavní prostory Nové galerie v budově školy. Dále škola prezentuje výtvarná díla v Křížové chodbě kostela U Minoritů a kinosále města Uničova. Ve výtvarné učebně je dostatek prostoru a materiálně-technické vybavení je na dobré úrovni. Je zde dostatečné množství didaktických a ICT pomůcek. V klimatizovaném ateliéru je konkrétně počítač s příslušenstvím, projektor, interaktivní tabule, umyvadlo, skříňky na výkresy, poličky na barvy, štětce, kelímky, palety, stojany, tiskařský stroj, stoly jsou uspořádány do tvaru U, na stěnách visí výtvarné práce, je zde také prostor pro odkládání oblečení a na přezutí, jsou zde poličky s knihami. Druhá učebna slouží jako plně vybavená keramická dílna. Žáci mohou využívat počítač, grafické programy nebo internet jako inspiraci. Mohou si zapůjčit fotoaparát a další pomůcky. Vedle učeben je malý sklad s textilními a jinými materiály. Naproti učebnám je kabinet výtvarného oboru, který se nachází stejně jako

učebny, v posledním patře městského domu. Na chodbě je obsáhlá knihovna a podél schodiště jsou nástěnky s výtvary žáků, které si mohou prohlédnout rodiče a další návštěvníci ZUŠky. Úplata za přípravné a základní studium výtvarného oboru činí 1250 Kč za pololetí, pro dospělé je to 2100 Kč. Přípravné studium je určeno žákům od 5 let, mohou se zde vzdělávat také dospělí od 18 let. Výuka plošné i prostorové tvorby probíhá v blocích většinou 3 x 45minut, v čase je zahrnuta i krátká přestávka na svačinu.

Studiem výtvarného oboru žáci rozvíjí především svoji kreativitu, představivost a svoje nadání. Žáci se učí výtvarně vyjadřovat, vnímat estetické hodnoty, používat různorodé výtvarné techniky. Získávají přehled v oblasti dějin výtvarného umění, učí se vytvářet si vlastní názor na výtvarná díla. Předmět Plošná tvorba obsahuje základní výtvarné techniky malbu, kresbu a grafiku. V rámci předmětu Prostorová tvorba se vyučuje více oblastí, jakými jsou modelování podle vlastní představy i podle skutečnosti, tvarování, konstruování a keramika. Dále se žáci věnují také objektové a akční tvorbě, tedy uměleckým činnostem, které reflektují moderní tendence ve vývoji výtvarného umění a vyzdvihují prožitkovou složku tvorby. „Vzdělávací oblast Výtvarná kultura není transformována do samostatného předmětu, ale volně prostupuje výukou předmětů Plošná a Prostorová tvorba. Kreativní složka je ve výtvarném oboru klíčová, proto se snažíme podporovat individualitu žáků a dávat jim prostor pro jejich osobité výtvarné vyjadřování“ (ŠVP, s.193).

Bronislava Šnajdrová - paní učitelka v Základní umělecké škole Uničov

narozena 1973 ve Šternberku.

Studia: 1987 - 1992 Gymnázium v Uničově

1992 - 1998 FF UP v Olomouci (česká filologie - výtvarná výchova), diplomová
práce Krajina u Jiřího Krtičky

Od roku 2006 pracuje v ZUŠ v Uničově jako učitelka VO.

Kreslířka, malířka.

Samostatné výstavy (výběr):

1995 Obrazy. Galerie Jiřího Jílka, Šumperk

2001-2002 Žena v domácnosti. Divadlo hudby Olomouc - Galerie Titanic, Olomouc

2002-2003 Jelenovy lesní zprávy. Galerie Jiřího Jílka, Šumperk

2004-2005 Neříkám nic (obrazy). Divadlo hudby Olomouc - Galerie Titanic, Olomouc

2007 Kolečka a jiné. Galerie Octopus, Rýmařov

2007-2008 Dům knihy Portal, Uherské Hradiště

2008 Osvobozené obrazy. Výstavní stánek 36, Výstaviště Flora, Olomouc

Kde nic není, to tam dej. BKC - Galerie mladých, Brno

2009 Galerie kresby, Minikino, Ostrava

Mi. Galerie Červený kostel, Hlučín

2012 Nové práce. Galerie Holec, Ostrava

Kresby. Nová galerie ZUŠ, Uničov

Nucený výsek. Galerie Rubrum, Ostrava

2015 V barvě. Galerie Langův dům, Frýdek-Místek

2015-2016 Přírodní motivy. Sálka ZUŠ Uničov, Uničov

2016 Obrazy. Kavárna Šestá větev, Brno

Společné výstavy (výběr):

1996 Zrcadlení. Výstava členů katedry výtvarné výchovy PdF v Olomouci a jejich
studentů. Vlastivědné muzeum Olomouc, Olomouc

2006 Přátelské setkání II. Galerie Patro, Olomouc

2007 Daniela Mikulášková. Vyšívané krajiny. Bronislava Šnajdrová. Obrazy. Galerie Primavesi, Olomouc

Daniela Kopková, Broňa Šnajdrová, Lenka Vítková. Umělecké centrum Univerzity Palackého v Olomouci. Galerie V podkroví, Olomouc

Aktuál 07. Galerie Caesar, Olomouc

Kalendáře pro Jindru Štreita. Galerie Mona Lisa, Olomouc

2008 Bienále Dolní Kounice 2008. Zpřítomnění V. Areál kláštera Rosa coeli, Dolní Kounice

Velké prádlo. 200. výstava Galerie Caesar. Galerie Caesar, Olomouc

2009 Aktuál 09. Galerie Caesar, Olomouc

Na modré straně je Hlučín. Galerie Červený kostel, Hlučín

Přátelské setkání V. Interpretace. Galerie Patro, Olomouc

2011 Bronislava Šnajdrová. Podle Slavíka. Ga. Jiří Valoch. Galerie Sam83, Česká Bříza

XX. 20. let Galerie Caesar. Galerie Caesar, Olomouc

2012 Barva na ulici. Plzeň

2013 Barva na ulici. Weiden

Miroslav Šnajdr ml. Bronislava Šnajdrová. Kresby/Obrazy. Galeriezet, Velká Bystřice

Aktuál 12. Galerie Caesar, Olomouc

Přátelské setkání X. Tichý život věcí. Galerie Patro, Olomouc

2014 Aktuál 14. Galerie Caesar, Olomouc

2015 Co zde sním a co zde vypiju. Galerie Caesar, Olomouc

Apartment VIII. P. Demek, Skalický, Šnajdrová, Tomáš, Tajovský. Vila Střelák, Brno

Aktuál 15. Galerie Caesar, Olomouc

2016 Freudenthal show 4. Hana ve Slezsku, Galerie Freud & Thal, Bruntál

Nevím, jak tohle dopadne. Galerie Sam, Česká Bříza

2016-2017 Samosvěty. Lenka Kamínková, Daniela Mikulášková, Bronislava Šnajdrová.
Dům knihy Portal, Uherské Hradiště

2017 48. Miroslav Šnajdr ml., Bronislava Šnajdrová. Galerie Caesar, Olomouc

2017 Spolu. Bronislava Šnajdrová, Daniela Mikulášková. Galerie Jiřího Jílka, Šumperk

2017 Příběhy. Lenka Kamínková, Daniela Mikulášková, Bronislava Šnajdrová. Galerie
Octopus a Galerie Pranýř, Rýmařov

Obr.41. Foto Bronislava Šnajdrová



Zdroje příloh

1. Základní umělecká škola Uničov - výtvarný obor. *Základní umělecká škola Uničov* [online]. 2004 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z:
<http://www.zusunicov.cz/index.php?page=vytvarny-obor>
2. Školní vzdělávací program Základní umělecké školy Uničov.
In: [Http://www.zusunicov.cz](http://www.zusunicov.cz) [online]. 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z:
http://www.zusunicov.cz/uploads/downloads/2016-2017/SVP_ZUS_Unicov_2016.pdf
3. ŠNAJDROVÁ, B., Medailonek. 2017

Anotace

Jméno a příjmení	Hana Blažková
Katedra:	KVV
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Hana Stehlíková-Babyrádová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Hra a rituál ve výtvarné výchově
Název práce v angličtině:	The play and ritual in fine art
Anotace práce:	Diplomová práce se skládá ze tří částí: teoretické, praktické a závěru. V teoretické části práce jsou nejdříve představeny teorie vybraných významných badatelů z oblasti antropologie a religionistiky týkající se rituálu, hry a souvisejících jevů. V práci se také zabývám projektovou metodou, vztahem mezi rituálem a hrou. V praktické část práce představuje projekt, realizovaný na Základní umělecké škole v Uničově a na ZŠ Haškova Uničov. Projekt byl navržen na základě zjištěných teoretických poznatků. Nejprve je projekt popsán, potom jsou představeny jeho jednotlivé části, úkoly, využití techniky a tím spojená teorie. Při tvorbě a realizaci projektu bylo použito různorodých výtvarných technik. Součástí praktické části je obrazová dokumentace. Celý projekt a jeho průběh byl zdokumentován. Fotky obsahují a komentáře. V závěru je práce shrnuta a zhodnocena.
Klíčová slova:	Rituál, hra, identita, výtvarný projekt, maska, amulet, komiks, živé obrazy, arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, starověký Egypt
Anotace v angličtině:	Diploma theses consists of three parts: theoretical, practical and the conclusion. The theoretical part focuses on the main theories from anthropology, religion connected with ritual, play, art and related phenomena. It deals with project method, connections between ritual and play. Project was designed according to theoretical part. The realized project is introduced in the practical part. Pictures with comments are included. For the

	realization of project was used many techniques. It includes pictures and comments. The thesis is summed up and evaluated in the conclusion.
Klíčová slova v angličtině:	Ritual, play, identity, art project, mask, comics, live pictures, atetherapy, musictherapy, dramatherapy, Ancient Egypt
Přílohy vázané k práci:	Prostory pro realizaci projektu: Základní umělecká škola Uničov, Medailonek – Bronislava Šnajdrová – paní učitelka v Základní umělecké škole Uničov, prezentace – projekt na téma Egypt, prezentace – výtvarná dílna na téma starověký Egypt
Rozsah práce:	74 stran