Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2013 **Michaela Hnyková**

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Co děti kreslí (nejen) na asfalt

What do children draw (not only) on the asphalt

Vedoucí diplomové práce: akad. mal. Mgr. Martin Velíšek, Ph.D.

Autor diplomové práce: Michaela Hnyková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Rokytnici nad Jizerou dne 20.6.2013

Podpis:

Děkuji svému vedoucímu diplomové práce akad. mal. Mgr. Martinu Velíškovi, Ph.D., za cenné rady, podnětné připomínky a otevření nových obzorů v oblasti výtvarné edukace.

Anotace

Tématem diplomové práce *Co děti kreslí (nejen) na asfalt* je mapování materiálového potenciálu venkovního prostředí jako specifického prostředku pro výuku výtvarné výchovy. První část se vymezuje úlohou výtvarné výchovy v systému současného vzdělávání, stanovuje hlavní cíle a poukazuje na zvláštnosti a specifika tohoto oboru. V další části se zabývám pozorováním spontánních výtvarných projevů dětí na netradičních plochách, jejich těžištěm v přirozené potřebě explorace a hry, jako prostředku poznávání světa. Porovnávám rozdíly tvorby ve venkovním prostředí na netradiční plochy s tvorbou klasickou, interiérovou, a zabývám se případným využitím těchto poznatků. Hledám možnosti jejich vzájemného obohacení, které by ozvláštnily výuku výtvarné výchovy a nabídly učiteli možnost inspirace. Nakonec, na základě vlastních intervencí, ověřuji použitelnost teoretických poznatků a jejich možnou aplikaci do výuky na prvním stupni základní školy.

Klíčová slova: městské prostředí, stopa, materiál, nestandardní prostředky, výtvarná výchova, explorace, pozitiv x negativ, intervence

Summary

The topic of this thesis *What do children draw (not only) on the asphalt* is to explore a material potential of outside environment as a specific device for teaching art education. The first part defines the role of the arts in contemporary education system, sets out the main goals and points out specialties of the field. The next section deals with the observation of spontaneous creative expressions of children on non-traditional sourfaces, their place in the natural need for exploration, and playing as a means of understanding the world. Compares the difference of the creation in outdoor environments on unconventional surfaces and the classical indoor creation and deals with the potential use of this knowledge. Looks for possibilities which would enrich the teaching of art and offer teachers new inspiration. Finally, on the basis of my own interventions, verifies the applicability of theoretical findings and their possible application in teaching at primary schools.

Key words: urban environment, footprint, material, non-standard equipment, art education exploration, positive x negative, intervention

OBSAH

Úvod ……. - 10 -

Teoretická východiska …… - 12 -

1. Místo výtvarné výchovy ve vzdělání …….. - 12 -

1.1. Cíle výtvarné výchovy …… - 13 -

1.2. Výtvarná výchova ve venkovním prostředí a RVP …… - 16 -

2. Osobnost učitele ……... - 16 -

2.1. Motivace …… - 17 -

2.1.1. Demotivace …….. - 18 -

2.2. Explorační činnosti …… - 19 -

2.3. Reflexe a hodnocení …… - 21 -

3. Zvláštnosti a specifika dětského výtvarného projevu na 1. st. ZŠ ……... - 22 -

3.1. Psychický vývoj a předpoklady …….. - 22 -

3.1.1. Piagetem navržená stadia kognitivního vývoje jedince ……... - 23 -

3.2. Ontogeneze dětského výtvarného projevu …….. - 26 -

3.2.1. Stadia dětského výtvarného projevu a jejich charakteristika ……... - 27 -

3.3. Krizová období dětského výtvarného projevu …… - 28 -

3.3.1. Období tzv. krize dětského výtvarného projevu …….. - 29 -

3.3.2. Příznaky nastupující krize dětského výtvarného projevu …… - 31 -

3.3.3. Možná řešení pro překonání tzv. krize ……. - 31 -

3.4. Motorika ……. - 32 -

3.5. Sociokulturní kontext ……. - 33 -

4. Stopa ……. - 35 -

4.1. Historie ……... - 35 -

4.2. Pojem stopa ……. - 35 -

4.3. Co nás nutí nechat stopu …… - 36 -

4.3.1. Projevy dětí – potřeba explorace …… - 37 -

4.3.2. Projevy dospívajících – potřeba zařazení se …….. - 38 -

4.3.3. Projevy dospělých – potřeba seberealizace, vyjádření se, komunikace ….. - 38 -

5. Stopy a veřejný prostor ……..……...……. - 40 -
5.1. Stopy lidské aktivity a komunikace ……..……...……... - 40 -
5.1.1. Nejčastější podoby stop vizuální komunikace ……..… - 42 -
5.2. Účel projevů, které můžeme najít ve veřejném prostoru …….…... - 44 -
5.2.1. Panák a jeho proměny ……..…… - 45 -
5.3. Vizuální gramotnost …….……... - 46 -
5.4. Vandalismus a umění …….……. - 48 -
6. Co děti kreslí na asfalt a možnosti inspirace pro učitele ……..……. - 50 -
6.1. Běžná hodina výtvarné výchovy ……. - 51 -
6.2. Možnosti venkovního prostředí ……..…..…….…. - 53 -
6.2.1. Nestandardní podložky a kresebné (malířské) materiály ……..…….…... - 54 -
6.3. Porovnání tvorby v exteriéru a interiéru ……...…….. - 55 -
6.4. Možná inspirace v umění a jeho vliv na člověka ……..……...……...…..…. - 57 -
6.5. Kresba na asfalt a obohacení výuky ……...……. - 58 -
6.5.1. Jak může kresba na asfalt obohatit kresbu ve třídě a naopak ……..……..…….. - 59 -
Praktická část ……..……...……... - 61 -
1. „Vypouklý či vydutý“ ……...…..…… - 62 -
2. Čistý protiklad ……...……..… - 70 -
3. Stíny ……...…… - 74 -
Závěr ……...……... - 78 -
Didaktická část ……...……..……..…... - 79 -
1. Obkreslování kaluží ……...……..…….. - 80 -
2. Stopy větviček ……...……..……..……. - 85 -
3. Duplikáty ……... - 87 -
4. „Jackson Pollock“ ……..…… - 91 -
5. „Prší“……...……..…..…… - 97 -
Závěr ……..……..…….. - 105 -
Seznam vyobrazení ……..……...……..... - 106 -
Literatura ……..……...……. - 108 -

ÚVOD

V současné době žijeme v moderní rychle se rozvíjející společnosti, ve světě informací, které nás ovlivňují a formují od našeho nejrannějšího věku. Pomocí nich se učíme mluvit, vnímat své okolí, nahlížet na svět okolo nás. Prvními zprostředkovateli mezi světem naším a vnějším jsou nejprve naši nejbližší – rodiče, sourozenci, prarodiče, postupem času je nahrazujeme učiteli a vychovateli ve školách a ostatních výchovně vzdělávacích institucích.

Avšak nejcennější informace, které o tomto světě získáváme a které mají zásadní vliv na utváření naší osobnosti, jsou výsledkem potřeby explorace.

Souvisí tato potřeba člověka s jakýmsi vnitřním hnacím motorem, který nás nutí ptát se „Co se stane, když?“ Je to jen obyčejná zvědavost? Člověk je od přírody tvor zvědavý, možná je to právě ta zvědavost, co nás přinutila slézt ze stromů a co nás odlišila od ostatních obyvatel naší planety. Rádi zkoumáme a objevujeme možnosti a hranice nejen své, ale i okolí, které nás obklopuje. Získáváme zkušenosti, vědomosti, dovednosti a nacházíme hranice, které poté co je objevíme, také rádi boříme a překonáváme. Je v nás jakási přirozená touha zkoumat, objevovat možnosti, objevovat neobjevené, objevovat svět. Touha, která je typická právě pro děti, které ze své přirozenosti objevují a využívají příležitostí, nevynechají jedinou šanci něco si vyzkoušet a mají radost z toho, že objevily něco nového, že po sobě zanechaly nějakou stopu.

Stopy, které po sobě zanecháváme, jsou často bezděčné, spontánní, mohou být výsledkem nějaké náhody, bezmyšlenkovité, ale i sportovní činnosti. Jejich zanechání je pro nás z jakéhosi důvodu příjemné, uspokojí nás to.

Kde se v člověku bere touha a chuť, když vidí bílou pláň s čerstvě napadaným sněhem, tam vběhnout, vjet na lyžích a zanechat stopu, jakoukoli, ale stopu! Co je ten prvotní impulz, který nás nutí změnit skutečnost? Proč mne uspokojí pohled na mou vlastní stopu, pravidelné obloučky, které jsem nakreslila, když jsem sjížděla do Kotelných jam? Protože se mi přitom vybaví ten pocit, který se mi tolik líbí, ten pocit, že tam ještě nikdo přede mnou nejel. Adrenalin, způsobený tím, že dělám něco zakázaného a nebezpečného, potěšení ze spojení fyzického výkonu a panenské přírody, touha porušit neporušitelné, to vše dohromady se odráží v jedné jediné stopě, kterou jsem zanechala.

Jsou tedy stopy dětského projevu na asfaltu odrazem něčeho podobného? Odráží tyto stopy jejich zkoumání, objevování tohoto světa? A jakou funkci přitom plní hra? Nejen tyto otázky jsem si kladla ve své diplomové práci, kde jsem se zabývala mapováním potenciálu venkovního prostředí, netradičními materiály a činnostmi a možnostmi jejich využití pro obohacení výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA:

První část této práce se zabývá teorií oboru výtvarná výchova. Poukazuje na závazné dokumenty, ve kterých jsou formulovány cíle a učivo tohoto oboru, a na důležitost osobnosti učitele a jeho profesní způsobilosti pro výuku výtvarné výchovy. Zvláštní pozornost je věnována zvláštnostem a specifikům dětského psychického vývoje, na kterých je teorie oboru postavená. Druhá část pak, na základě těchto teorií, mapuje potenciál venkovního prostředí, zabývá se možnostmi jeho využití a inspirace pro učitele.

1. Místo výtvarné výchovy ve vzdělání

Předmět Výtvarná výchova má nezastupitelné místo ve vzdělávacím systému. Není pouhým odpočinkovým předmětem, jak si mnozí myslí. Osobnost žáka je tímto předmětem rozvíjena a obohacována o ty složky, na které se v ostatních předmětech nedostane. Jedná se o specifický způsob poznávání světa, kdy skrze výtvarné umění a tvořivé činnosti je žák veden k odvaze a chuti uplatňovat své pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.

„Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.“ (RVPZV.2007, str. 65)

1.1. Cíle výtvarné výchovy

Výtvarná výchova je součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, která se od ostatních výchovně vzdělávacích oblastí liší tím, že umožňuje žákům jiné než racionální poznávání světa. Závazný dokument, který formuluje cílové zaměření této vzdělávací oblasti, se nazývá ***Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*** (dále RVPZV). RVPZV v charakteristice oblasti Umění a kultura uvádí, že na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem výtvarného umění. S nimi se učí tvořivě pracovat, užívat je jako prostředků pro sebevyjádření. Poznávají zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, učí se je vzhledem ke svým zkušenostem chápat a výpovědi sdělované uměleckým dílem rozpoznávat a interpretovat. (RVPZV 2007)

Předmět výtvarná výchova je pro RVPZV postaven na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci používá výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích.

RVPZV vešel v platnost v roce 2007 a je stále upravován a dotvářen. Tento dokument vymezuje cílové zaměření výtvarné výchovy, které rozvíjí klíčové kompetence žáků a stanovuje očekávané výstupy a učivo pro první i druhé období vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Na základě tohoto dokumentu si každá základní škola utváří svůj vlastní Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), kde si již sama určí například rozložení učiva, počet hodin či metody práce.

Převzato z RVP 2007:

Část C Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání VÚP Praha 2007

5.7.2 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

1. stupeň
Očekávané výstupy – 1. období

- ***rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ***

- ***v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace***

- ***vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky***

- ***interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností***

- ***na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil***

Očekávané výstupy – 2. období

- ***při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)***

- ***užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a skulpturální postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model***

- ***při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy***

- ***nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě***

- ***osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)***

- ***porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace***

Učivo v RVP je rozděleno do tří okruhů

ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru

- **uspořádání objektů do celků** – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření

- **reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly –** vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly

- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama

UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby

- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – jejich rozlišení, výběr a uplatnění – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, skulptura, plastika, animovaný film, comics, fotografie, elektronický obraz, reklama

- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, založené na smyslovém vnímání)

OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací

- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – v komunikaci se spolužáky, rodinnými příslušníky a v rámci skupin, v nichž se žák pohybuje (ve škole i mimo školu); vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření

- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vlastních vizuálně obrazných vyjádření i děl výtvarného umění

1.2. Výtvarná výchova ve venkovním prostředí a RVP

Jak jsem již výše uvedla, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání učitelům stanovuje cíle, vzdělávací obsah i učivo této vzdělávací oblasti. Avšak co se týče metod, forem práce, výtvarných technik a materiálů, či prostředí, dává tento dokument učiteli zcela volnou ruku. Tím mu tedy dává možnost aktivně a tvořivě se podílet na tvorbě a realizaci ŠVP. Je tedy na učiteli, jakým způsobem své hodiny pojme. Jaké techniky, metody, formy práce či prostředí, ve kterém bude výuka probíhat, pro své žáky zvolí. RVPZV v tomto ohledu dává prostor téměř pro cokoli. Učitel může vzít své žáky na výstavy, může s nimi vyjít ven, nebo zůstat ve třídě, dle svého uvážení vybírá, co je pro naplnění jeho cíle nejvhodnější, jaká je nejzajímavější cesta pro zprostředkování poznání.

Ze shora uvedeného je tedy patrné, že osobnost učitele je pro výuku klíčová. Jeho kompetentnost je předpokladem úspěšného vzdělávacího procesu.

2. Osobnost učitele

Osobnost každého učitele se nesporně odráží v průběhu výuky. Nejen jeho vnímavost, kladný přístup a vztah k dětem zaručí úspěšnou realizaci a dosažení stanovených cílů. Do výuky se zároveň promítají učitelovy znalosti z oblasti výtvarného umění, znalosti výtvarných technik, či prostředků i obecné znalosti o celém světě. Nezanedbatelnou součástí učitelovy osobnosti je i společenský a kulturní přehled, který by pak měl být přiměřenou formou zprostředkován dětem. Významnou oblastí jsou také jeho psychomotorické dovednosti, jako například organizační schopnosti, zručnost i to, jak ovládá výtvarné techniky a postupy práce, které také ovlivňují zdárný průběh výuky. Dalším důležitým faktorem je schopnost vyjádřit se nejen slovem, ale i výtvarně, či pohybem nebo dramatickým výstupem. Na výsledku se odráží i jeho vlastní fantazie a tvořivost, která se jako soubor schopností umožňující uměleckou a vědeckou či jinou tvůrčí činnost, projevuje vynalézavostí a originalitou.

Učitel by měl mít zájem vzdělávat se dále ve svém oboru, ale také rozšiřovat svůj kulturní přehled, aby se orientoval v měnících se trendech ve společnosti a byl schopen na ně flexibilně reagovat.

„Učitelovo pojetí výtvarné výchovy je souhrnem jeho představ o tom, jak významné místo zaujímá výtvarná výchova v systému výchovy a vzdělávání, co je v ní nezbytné a proč, za jakých předpokladů a jakými prostředky se má uskutečňovat.“ (Hazuková 1994, s. 14)

Každý učitel by měl při stanovování cílů ve výtvarné výchově znát a respektovat cíle RVPZV a také rozsah učiva, který pro jednotlivá období předkládá. Měl by zároveň disponovat znalostmi v oblasti didaktiky výtvarné výchovy, jakou jsou například specifika psychického a fyzického vývoje dětí, či ontogeneze jejich výtvarného projevu, způsoby motivace, organizace hodiny a její hodnocení, na základě čehož je schopen výuku adekvátně přizpůsobit.

2.1. Motivace

„Principy motivace vycházejí a navazují na přirozenou potřebu dítěte poznávat. Výtvarná činnost v raných vývojových fázích dítěte je jeho přirozenou potřebou.“ (Hazuková 1994, s. 20)

Motivovanost probouzí v dětech zájem poznat nové, touhu po získávání informací o tomto světe. Je to nejdůležitější nástroj učitele, bez kterého si výuku lze jen stěží představit. Učitel díky němu získává pozornost žáků, probouzí jejich chuť pracovat a zároveň tím rozvíjí jejich osobnost a uspokojuje přirozenou potřebu.

„Pro výtvarnou činnost jako součást výuky v rámci všeobecného vzdělávání pak platí tytéž zákonitosti, jako pro kteroukoli jinou lidskou činnost, včetně učení; motivace

žáků vycházející z jejich vnitřních potřeb (pohnutek) i z vnějšího popudu – incentiv[1].“(Hazuková 1994, s. 20)

Učitel výtvarné výchovy pracuje především s vnější motivací. Dává dětem podněty a tím, že nabízí nové prostředky poznávání, stimuluje jejich přirozenou potřebu.

Dalo by se říci, že způsobů jak motivovat děti, je spousta. Jako prostředek motivace může sloužit učiteli nějaká lákavá technika, interakce s uměleckým dílem, explorační činnosti, rozhovor, zajímavý námět, materiál, nebo nástroj. Dalším důležitým didaktickým prostředkem motivace je pochvala, která probouzí v dětech pocit úspěchu. Tento pocit poté motivuje dítě k dalším výkonům.

„Vše, co učitel dělá nebo říká v jednotce výtvarné výchovy, nejen při jejím zahájení, ale i v průběhu a závěru, může být důležité pro vzbuzení žádoucích potřeb žáků a vytvoření sociálně příznivé atmosféry pro jejich uspokojení.“ (Hazuková 1994, s. 20)

2.1.1. Demotivace

V případě, že učitel při realizaci učebního procesu nerespektuje určité zákonitosti vývoje, může u dětí dojít k demotivaci. Snížení zájmu pak způsobuje nechuť pracovat, poznávat, čímž dochází k neuspokojování sebe sama, svých potřeb a k následné frustraci, vedoucí k postupné ztrátě zájmu o předmět.

Demotivace může nastat nejčastěji v kritických fázích dětského výtvarného projevu. Její možné příčiny jsou například nepříjemné pocity vyvolané strachem ze selhání, ze špatného výsledku či hodnocení, strachem z rodičů. Ztrátu zájmu může způsobit i špatně zadaný úkol, který nedostatečně motivuje nebo nerespektuje aktuální rozpoložení a dosaženou vývojovou úroveň dítěte.

[1] Incentiva – pobídka, schopná vyvolat motivaci. (Geist 2002)

Demotivujícím faktorem může být také učitel a jeho přístup, respektive pojetí výuky. Nulová zpětná vazba, pasivní vedení výuky či opakování stejných činností může mít za následek odpor dětí vůči výtvarné činnosti jako takové.

Učitel by měl demotivaci u svých žáků předcházet a nedopustit, aby nastala. Možnou prevencí může být správné zadání úkolu, zařazení metod, které jsou zajímavé, rychlé a efektivní a které využívají fantazii a představivost. Možným východiskem pro tyto činnosti může být i inspirace v dějinách umění (včetně umění současného).

2.2. Explorační činnosti

Explorační a herní činnosti provází dítě již od raného dětství. Tyto činnosti jako experimentace a manipulace s předměty zajišťují dítěti informace o okolním světě přibližně do jednoho a půlroku života. Pak následuje období her.

„Hra je vedoucí vývojovou aktivitou dítěte až do jeho šesti let.“ (Hazuková 1995, s. 9)

Se vstupem do školy vývojová úloha hry nekončí, a proto jsou tyto činnosti nezbytné pro výuku na 1. stupni základní školy. Vzhledem k jejich podstatě se jich využívá i ve výtvarné výchově, neboť přirozeně vytvářejí proces učení.

Explorační činnosti jsou výtvarné činnosti, které pracují s lineárními, plošnými a prostorovými výtvarnými prostředky. Jejich účel je studijní, cvičný nebo výzkumný. Jsou zaměřeny na hledání nových variant, na hru s výtvarnými vyjadřovacími prostředky nebo na osvojování výtvarných technik. Dále vedou k upevňování návyků, poznatků, zkušeností a dovedností potřebných k výtvarné práci.(Hazuková 1995)

Explorační a herní činnosti mají celou řadu podob a vzájemně se prolínají, ale za základní můžeme považovat výtvarný experiment, etudu a hru.

Výtvarný experiment je výtvarná činnost, která vede žáka přirozenou cestou k získávání zkušeností s výtvarnými vyjadřovacími prostředky, podněcuje hledání řešení a možných variant. Pokládá si otázky a hledá na ně odpovědi. Pro zdárný průběh experimentu je rozhodující správně formulovat výtvarný úkol, zadat zajímavý motivační problém, správně zajistit podmínky experimentu a na konci provést zhodnocení a shrnutí pro použití v dalších výtvarných činnostech.

Výtvarná etuda je krátké výtvarné cvičení, jehož úkolem je upevnit, procvičit a prohloubit učivo. Její výhodou je, že je časově nenáročná a proto ji můžeme opakovat a procvičovat tím jak technické zvládání výtvarných dovedností, tak i jejich vědomé použití.

Výtvarná hra je specifický způsob činností s výtvarnými prostředky. Je ve většině případů, ve školních podmínkách, podněcována učitelem. Má nezastupitelné místo v procesu učení a je často učiteli využívána.

„Výzkumy prokázaly, že v průběhu tvořivé úkolové hry se schopnost zapamatovat si zvyšuje na dvojnásobek, proti běžnému způsobu učení.“(Hazuková 1995, s. 11)

Pro výtvarnou hru je nutná předchozí příprava a vhodná motivace, neboť hru dítěti nelze nařídit, dítě musí být schopno se do výtvarné hry vcítit a prožít ji. Pokud se tak nestane, pozbývá tato činnost smysl, protože cílem hry je hra samá. Pro učení dítěte má klíčový význam. Z vývojového hlediska je důležitou součástí života, má vliv na utváření dovedností, schopností, návyků a postojů, čímž rozvíjí osobnost dítěte. Později hra pomáhá při překonávání krize dětského výtvarného projevu.

Explorační činnosti jsou v procesu učení velmi přínosné. Jestliže je využíváme, je nutné znát jejich specifika a rozdíly mezi nimi, abychom mohli správně zadat výtvarný úkol, správně vybrat výtvarnou činnost, ale také zhodnotit dosažené výsledky.

2.3. Reflexe a hodnocení

Reflexe je schopnost podívat se zpětně na svou minulou činnost, popsat ji, analyzovat, vysvětlit, hodnotit, získat na ni náhled, vyvodit závěry vedoucí ke zlepšování dané činnosti, jednání v budoucnu. Je významným prostředkem objektivizace prekonceptů a subjektivních teorií výuky. Reflexe je typicky diskurzivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces. Skládá se z:

- opětovné prezentace reflektovaného jevu (vybavení z paměti)

- popisu,

- vymezení klíčových prvků,

- hodnocení a vysvětlení (v závislosti na cílech a kontextech jednání),

- prognózy (odhadu dalšího),

- preskripce – stanovení dalšího postupu, který má napravit případné chyby.

(Slavík, Siňor, 1993)

Reflexe je důležitostí aspektem výchovy a vzdělávání. Měla by být součástí každé hodiny a navážeme-li se žáky dialog o společné činnosti v průběhu výuky, dáváme jim tím možnost aktivně se podílet na hodnocení výchovně vzdělávacího procesu.

S procesem reflexe úzce souvisí i proces hodnocení žáků. Ve výtvarné výchově je velice obtížný, neboť se jedná o tvořivý proces, ve kterém hodnotíme nejen úroveň výtvarných dovedností, která je ovlivněna dosaženým stupněm vývoje, ale je třeba brát ohled i na snahu žáka, míru osvojení výtvarných technik, pochopení daného úkolu, následné zpracování a na jeho obsahovou sdělnost.

Z diskuze vedené na Metodickém portálu RVP vyplývá, že se touto otázkou také již delší dobu zabývá odborná veřejnost, která zdůrazňuje, že cílem výtvarné výchovy je prožitek, zážitek, rozvoj vnímání, cítění a komunikace se sebou samým, či komunikace svým dílem.

Učitel výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy by tedy měl hodnotit komplexně, konkrétně a správně po odborné stránce, výkony žáků by měl posuzovat z dlouhodobého pohledu a z hlediska tvůrčího přístupu, měl by brát v úvahu i typologickou inklinaci žáků, jejich výtvarné schopnosti a jejich aktuální stav. (Hodnocení ve výtvarné výchově, Portál RVP)

3. Zvláštnosti a specifika dětského výtvarného projevu na 1. stupni základní školy

V průběhu života každého člověka je mnoho faktorů, které mají vliv na jeho chování, na získávání dovedností a schopností či na tvorbu návyků, které formují jeho osobnost. Právě dětství je složitým vývojovým obdobím, jehož průběh ovlivňuje jedince po celý život. Z hlediska výtvarné výchovy se setkáváme s určitými zvláštnostmi a specifiky dětského vývoje, které se ve výtvarném projevu dítěte odráží a ovlivňují ho, a které by měl učitel znát a respektovat, případně jim předcházet.

3.1. Psychický vývoj a předpoklady

„V průběhu života každého jedince můžeme sledovat řadu kvantitativních i kvalitativních změn, nastupujících v určitých věkových obdobích. Tyto změny jsou relativně stálé a nezvratné, jen do určité věkové hranice znamenají zdokonalování psychických funkcí, pak už dochází ke změnám involučním.“ (Trpišovská, Vacínová 2001, s. 44)

Psychický vývoj jedince se realizuje dvěma vývojovými procesy, zráním a učením. Tyto aspekty vývoje jsou navzájem spjaté, jsou součástí jednoho procesu. Termínem zrání se označují změny určované převážně vnitřními biologickými činiteli, které vytváří předpoklady pro rozvoj psychických procesů, ale jejich konkrétní rozvoj je umožněn učením. Proces učení je, v nejširším slova smyslu, výsledek individuální zkušenosti, probíhající v interakci se sociálním prostředím, které mu poskytuje podněty. Celý vývoj ještě ovlivňují předpoklady, které mohou být dědičné, vrozené i získané, míra inteligence a sociokulturní prostředí.

Vývojové mezníky psychického vývoje můžeme rozdělit z hlediska **biologického** (dané zráním), **sociálního** (dané společností, v níž člověk žije, např. právní hranicí dospělosti) nebo **psychického** (daný interakcí vnitřních dispozic a učení). (Trpišovská, Vacínová 2001)

3.1.1. Piagetem navržená stadia kognitivního vývoje jedince

Švýcarský biolog a psycholog Jean Piaget, formuloval teorii vývoje myšlenkových operací jedince, kterou postavil na vytváření rovnováhy mezi jedincem a prostředím. Dítě se podle něj přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí psychickou adaptací. Adaptaci zajišťují dva protikladné a zároveň komplementární procesy – asimilace a akomodace.

Asimilace probíhá tak, že dítě začleňuje objekty a jejich vztahy do schémat chování, do svých dosavadních zkušeností a tím se učí. Akomodace je opačným procesem, kdy se dítě přizpůsobuje tlaku prostředí. Oba tyto procesy jsou ve vzájemné rovnováze, pokud však dojde k nějakému vychýlení, dítě se snaží rovnováhu obnovit.

„Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká tedy na základě křehké rovnováhy mezi oběma procesy - asimilací a akomodací.“(Čáp, Mareš 2001, s. 392).

Na základě změn ve vývoji myšlení dítěte, rozdělil psychický vývoj do několika období:

1. senzomotorické období (od narození do 2 let)

V tomto stadiu je myšlení vázáno na skutečně prováděnou činnost. Důležitými procesy jsou motorická aktivita, vnímání a „experimentování“. Dítě začíná chodit a začíná se rozvíjet jemná motorika, ruce slouží k manipulaci. Dále se rozvíjí řeč (první slova). Dítě začíná rozlišovat mezi prostředkem a cílem (něčím něčeho dosáhnout – pláč = přijde matka).

2. období předoperačního myšlení (2 až 7 let)

Rozděleno do dvou fází:

a) stadium symbolického a předpojmového myšlení (2 - 4 roky)

Dochází k vývoji řeči, k osvojování vzorců chování (opakování, přehrávání), k imitačnímu chování (role mámy vůči panence). Utváří se symbolické znaky pro ustálené představy. Slova jako předpojmy - dokáže si už některé věci vnitřně představit – rozvoj představivosti.

b) stadium názorného myšlení (4 – 7 let)

Dítě již dokáže vyvozovat závěry, které jsou však závislé na dětském egocentrismu (vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého) a aktuální činnosti (chápe sice některé vztahy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá - názorné myšlení)

Důležitými procesy v tomto stadiu jsou řeč (děti se učí užívat jazyka), tvoření představ a jednodušší myšlení (pomocí představ a slov si dokáže představit daný objekt).

3. období konkrétních logických operací (7 – 11 let)

V tomto období se vytváří logické myšlení, dětský egocentrismus je překonán a dítě se opírá především o zkušenost – metoda pokusů a omylů. Dítě dokáže převést myšlenku v konkrétní činnost, dokáže popisovat věci kolem sebe. Operuje s předměty v představách. Má realistické myšlení, závislé na svých přáních a představách. Začíná se tvořit smysl pro povinnost,

4. období formálních logických operací (začíná v 11 – 12 letech)

V tomto období je již dítě schopno vytvářet obecné soudy, vyvíjí se abstraktní, formálně logické myšlení, kritika a sebekritika. Dítě se již nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno hypoteticko- deduktivního usuzování, organizace. Dokáže nalézat pravidla a vyrovnávat se se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo.

V období mladšího školního věku se setkáváme s některými zvláštnostmi dětské psychiky, které jsou intuitivní nebo emočně zkreslené. Tyto zvláštnosti, odrážející psychický vývoj dítěte, způsobuje tzv. prelogické myšlení projevující se nerespektováním reality a logiky a neschopností koordinovat myšlení. Můžeme se tedy setkat s dětským egocentrismem, který dítěti zkresluje úsudky, či fantazií, díky které si dítě upravuje realitu tak, aby pro něj byla lépe srozumitelná a přijatelná. Toto vše se pak odráží i v dětském výtvarném projevu.

3.2. Ontogeneze dětského výtvarného projevu

„Ontogeneze je individuální vývoj organismu, zahrnující období zárodečného vývoje, dospívání, rozmnožování a péči o potomky, a nakonec stárnutí a smrt.“ (Universum – všeobecná encyklopedie 2001, 6. díl)

Výtvarně výchovné působení učitele je úzce svázáno s vývojem dětského projevu a se zvláštnostmi dětské psychiky, které ve výtvarném projevu odráží. Vývoj výtvarného projevu probíhá současně s vývojem ostatních složek osobnosti. Ve vývoji se projevují určité charakteristické znaky, které byly v minulosti označovány jako nedokonalosti, či chyby. Už Jan Ámos Komenský poukázal na skutečnost, že dětské kresby nejsou jen pouhou nápodobou písma, ale jde o součást procesu, kterým děti zdokonalují své schopnosti a učí se. Ve svém díle Informatorium školy mateřské uvádí:

„Mají také do malířství a písařství zavozovány býti hned v této škole dítky, a to hned třeba ve třetím neb čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi může: jmenovitě dáváním jim do rukou křídy (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtí; čehož se jim i mustr pomalíčku ukazovati může, vše ze hry a kratochvíle.“ (Informatorium školy mateřské, e-kniha, Česká škola)

Tyto charakteristické znaky nalézáme hlavně ve druhé fázi období předoperačního myšlení a na počátku období konkrétních operací (viz kap. 3.1.1), tedy předškolní a mladší školní věk. Charakteristické znaky byly během dlouhého období zkoumání dětského výtvarného projevu popsány a utříděny. (viz Didaktika výtvarné výchovy I., Hazuková – Šamšula 2005, kap. 5, s. 84)

3.2.1. Stádia dětského výtvarného projevu a jejich charakteristika

Je mnoho autorů, kteří se zabývají vývojem dětského výtvarného projevu a kteří z hlediska své odbornosti toto období člení do různých etap. Vývoj výtvarného projevu neprobíhá rovnoměrně u všech dětí a souvisí s psychickým, fyzickými sociálním vývojem. Pro rozčlenění dětského výtvarného projevu je zde nejvhodnější dělení Hazukové a Šamšuly, kteří vypracovali charakteristiku jednotlivých stádií tohoto vývoje v návaznosti na práce J. Uždila a s použitím Piagetových vývojových stádií myšlenkových operací. (Hazuková – Šamšula 2005)

1. stádium čáranic (období senzomotorické – do 2 let)

Pro toto období jsou charakteristické experimenty s nástroji, způsobující zaujetí a radost z grafického pohybu, který zanechává trvalou stopu. Výsledkem jsou zatím bezobsažné kresby. Zdokonaluje tak svou motoriku a probouzí svou představivost. Čáranice mají mnoho podob, můžeme mezi nimi sledovat body, způsobené údery, klikatky, klubíčka velmi jemných čar a spirály.“ (Uždil 1978, s. 16)

2. a) Přechod ze stadia čáranice do stádia prvotního obrazu (stadium symbolického a předpojmového myšlení, 2 – 4 roky)

Od druhého roku je dítě schopno, díky asociaci, spojit kresbu s představou. Kresba vznikající jako bezobsažná dítěti něco připomene a vznikne tak první stupeň vědomého zobrazení, které se však v průběhu činnosti může i několikrát změnit.

2. b) Vytváření grafických typů (stadium názorného myšlení, 4 – 7let)

Toto stadium plynule navazuje na předchozí období a díky rozvoji názorného myšlení v něm dochází k rozvoji kreslířského zobrazování. Na základě vývoje představivosti je dítě schopno nalézt dominantní znak, uchovat ho a následně jej znovu použít, čímž dochází k vytváření grafických typů. Grafických typů není mnoho a jsou

pro každého jedince specifické. V tomto věku je dítě snadno ovlivnitelné, proto můžeme ve výtvarném projevu nalézt napodobování předloh, čímž vznikají schémata.

3. Obrat k napodobování optické podoby (období konkrétních operací, 7 – 11 let)

V souvislosti se změnami myšlení je dítě schopno převést myšlenku v konkrétní činnost. Ve výtvarném projevu můžeme pozorovat snahu o zachycení pohybu, sugestivních situací, vzájemnou interakci postav. Toto období také bývá nazýváno „vizuálním realismem“, protože napodobuje optickou podobu, znázorňuje „předlohu“ – to, co vidí.

4. Období tzv. krize dětského výtvarného projevu (období formálních operací, od 11 let)

V tomto období dochází k vývoji abstraktního myšlení, kritičnosti a sebekritiky, což je považováno za hlavní příčinu vzniku krize. Podrobněji se tomu tématu věnuji v následující kapitole.

3.3. Krizová období dětského výtvarného projevu

V průběhu vývoje výtvarného projevu dítěte nastávají okamžiky, kdy můžeme v dětském výtvarném projevu pozorovat určitý stav bezradnosti, nejistoty. R. Trojan uvádí, že **tvořivé stagnace** se objevují **v celém průběhu dětské výtvarné práce**, aniž by si jich většina učitelů povšimla nebo se o ně jiným způsobem zajímala. (Hazuková 2005)

Než děti vstoupí do školy, procházejí **obdobím prvního vzestupu tvořivých aktivit**. Toto období je plné objevů a získávání nových zkušeností. Po vstupu do školy je jejich organismus zatěžován tak velkým množstvím nových informací, že nastává

útlum tvořivosti. Toto období se nazývá „stadium správných odpovědí“, kdy dítě hromadí poznatky o realitě, učí se, objevuje a rozlišuje a tím si vytváří zásobu informací o světě. Je to období, kdy jsou děti snadno ovlivnitelné, uchylují se k napodobování předloh, k obkreslování a tím dochází ke vzniku schémat. Následuje **druhé období vzestupu tvořivé aktivity**, které je zásadní jak pro vývoj tvořivosti výtvarné, tak pro rozvoj budoucí skutečné tvořivosti umožňující uměleckou, vědeckou či jinou tvůrčí činnost, která se při řešení problémů projevuje vynalézavostí a originalitou. Toto období je paradoxně také **kritickou fází** celého vývoje jedince.

3.3.1. Období tzv. krize dětského výtvarného projevu

V období formálních operací nalézáme projevy tzv. krize dětského výtvarného projevu. V této době dítě vstupuje do puberty a to způsobuje nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek osobnosti dítěte jak v oblasti fyziologické, tak v oblasti psychologické. Dítě je více zranitelné, výbušné, ztrácí sebedůvěru a je nejisté v životních situacích. V tomto období se také vyvíjí abstraktní myšlení, kritičnost a sebekritičnost, a právě tyto aspekty přirozeného vývoje jsou příčinou krize, protože se již vytvořila dostatečná zásoba „správných“ odpovědí. Jeho důvěra ve vlastní schopnosti je tak ve světle nových poznatků (např. o perspektivě, či anatomii) otřesena skutečností, že je již schopno vnímat své vlastní nedostatky. Díky rozvoji rozumových schopností tak vnímá detaily, ale současně i skutečnost, že je neumí nakreslit tak, jak je vidí. Tento fakt způsobuje pocit nespokojenosti s „dětským“ vyjádřením světa a přináší pocit neúspěchu a nejistoty.

Výtvarný projev je proto nejednotný, děti usilují často o detailní uplatnění všeho nového, co poznají. Jejich „rozumové“ poznání předbíhá rozvoj technických výtvarných dovedností. „Důsledkem je nahrazování vlastních způsobů výtvarného podání skutečnosti „výpůjčkami“ z profesionální tvorby.“ (Hazuková 1994, s. 26) Tyto výpůjčky se mění jak v závislosti na věku dítěte, tak na míře popularity současných

hraček, četby, filmů nebo seriálů, které děti obklopují. V současné době dětský výtvarný projev ovlivňují například HelloKitty, Angry Birds (obr. 1), Gormiti či Monster High. V tomto období mizí spontaneita a náhodnost v dostavení se nápadu, z dětského projevu se vytrácí radost z tvorby, výraz a přesvědčivost, důraz je kladen především na skutečnou podobu a proto jsou výtvarné práce spíše popisné.

Dalším faktem je, že dítě již nepotřebuje kreslení ke svému vyjadřování, protože má dostatečnou slovní zásobu. Toto období je neobyčejně složité a jeho důsledkem může být ztráta zájmu o výtvarné aktivity.

1. Dětské kresby v parku – Angry Birds, Třeboň 2013

3.3.2. Příznaky nastupující krize výtvarného projevu

Příznakem nastupující krize je ubývání spontaneity, z tvorby se vytrácí sdělnost, práce začínají být ochuzené o jejich individuální rysy. Můžeme také pozorovat ztrátu pohyblivosti a dynamiky, která se může projevovat strnulostí postav. Vyskytuje se strach z barevné nadsázky, nejistota linie, opatrná malba, opravování. Výtvarné práce jsou nápadné přílišnou popisností a zaměřeností na dokonalost. (Roeselová 2001)

„Období tzv. krize však může přicházet v úvahu u různých jedinců v různou dobu a také jeho projevy mohou mít různou intenzitu. Je již dostatečně prokázáno praxí vynikajících učitelů – výtvarných pedagogů, že tradované příznaky „krize“ nejsou nutným jevem.“ (Hazuková – Šamšula 2005, s. 63)

3.3.3. Možná řešení pro překonání tzv. krize

Existují účinné prostředky a metody, jak projevům tzv. krize předcházet nebo je překlenout. Základem prevence je především kompetentní vedení výtvarných činností, což zahrnuje správné zadání úkolu, zajímavou formulaci námětu práce, která probudí fantazii a dostatečnou motivaci, vycházející z dětské zkušenosti, či zážitku a tím učiní úkol atraktivní. Je nutné vyvarovat se konkrétního zadávání úkolů, které děti nutí k reálnému zobrazování. Na to by měl být brán zřetel při plánování výtvarných činností.

Další možnosti nalézáme i ve speciálních výtvarných činnostech, které mohou být současně i metodami pro rozvoj tvořivosti, jako jsou například výtvarné techniky - frotáž, otiskování, koláž, kašírování, či sochání.(Hazuková 1995)

R. Trojan, který se zabýval touto problematikou, navrhl pro překlenutí krize dětského výtvarného projevu tzv. **„metodu mostu“**. „Jedná se o jiné pomocné výtvarné činnosti, kterými u dětí obnovíme zájem o činnost.“ (Trojan 1977, s. 30)

Pomyslným mostem jsou v tomto případě takové didaktické metody, které nabízí způsob jak se vyrovnat s přirozenými vývojovými obtížemi. „Metody mostu tzv. krizi sice neodstraňují, ale její důsledky zřetelně oslabují.“ (Roeselová 2001, s. 35)

3.4 Motorika

Mnoho našich pohybů je natolik zautomatizovaných, že je provádíme zcela podvědomě a neuvědomujeme si, že i naše motorika musela projít určitým vývojem.

„Motorika prostředkuje podstatné formy interakce člověka s okolím. Prostřednictvím motorické činnosti se můžeme pohybovat z místa na místo, zaměřit smyslové orgány potřebným směrem, pohyb je také v základu mezilidské komunikace – řeč se realizuje prostřednictvím mluvidel.“ (Kulka 1990, s. 196)

Motorikou rozumíme souhrn pohybových schopností, dovedností a projevů, které zahrnují průběh a výsledek pohybové činnosti. Motorická činnost, kterou řídí centrální nervová soustava, je celková pohybová schopnost organismu související s rozvojem řeči, myšlení a s lateralitou.

Motoriku člověka rozdělujeme na hrubou a jemnou. Hrubá motorika představuje pohyby celého těla, jeho ovládání, držení a koordinaci horních a dolních končetin. Jemnou motorikou se rozumí pohyby ruky, uchopování a manipulace s drobnými předměty. Opatřilová uvádí, že jemná motorika dále zahrnuje **grafomotoriku** (pohybovou aktivitu při grafických činnostech), **logomotoriku** (aktivitu mluvních orgánů), **mimiku** (aktivitu obličeje), **oromotoriku** (pohyby dutiny ústní) a **vizuomotoriku** (pohybové aktivity se zpětnou zrakovou vazbou). (Opatřilová 2003)

U dítěte v mladším školním věku předpokládáme určitý stupeň motorického vývoje. Ten je dispozicí pro jeho úspěšné zvládnutí požadavků učiva na prvním stupni základní školy. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno koordinace zejména mezi okem a rukou (vizuomotoriky), což je nezbytné i pro činnosti ve výtvarné výchově.

Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské také upozornil na rozvoj motoriky skrze hru s kresebným materiálem: „Tím zajisté způsobem ručičku sobě k držení potom křídy a k dělání trhů navedou, a co jest punkt, čára neb čárka atd. vyrozumějí. Což bude preceptora čistý fortel.“ (Informatorium školy mateřské, e-kniha, Česká škola)

Při oslabení motoriky může docházet k vývoji specifických poruch učení a to i v oblasti výtvarné výchovy. Jedná se o poruchu kreslení, zvanou dyspinxie, která je charakteristická nízkou úrovní kresby v oblasti vizuální, či motorické. (Motorika, Metodický portál RVP)

3.5 Sociokulturní kontext

Na výtvarný projev dítěte má vliv nejen jeho aktuální psychický a fyzický stav a jeho individuální zvláštnosti, jako schopnosti, zkušenosti, zážitky, postoje a představy, ale i sociokulturní podmínky, které jsou zprostředkovány zejména rodinou a školou.

Sociální a kulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, zásadním způsobem formuje jeho osobnost. Dítě tak získává své vědomosti, dovednosti, návyky, formuje své postoje a názory. Toto prostředí zahrnuje jak výchovu v rodině, která je ovlivněna jejím sociálním postavením věkem a vzděláním rodičů, způsobem soužití a její kulturní úrovní, tak výchovu ve škole, jejíž kvalita závisí na školské soustavě, její kvalitě a zejména na osobnosti učitele, tak i proces socializace, kterým dítě prochází.

Sociokulturní prostředí, které je vymezeno kulturní úrovní dané společnosti a jejími etickými normami. V různých kulturách se setkáváme s různými pohledy na tyto normy. Odráží se v nich vliv jazyka, národnosti, módy, morálky, vědy a umění, státního zřízení, ideologie, hustoty obyvatelstva, rasových zvláštností, ekonomické situace, obyčejů, tabu, zábav, duchovních a kulturních tradic, historického povědomí lidí, právního stavu, kulturního společenství daného národy, společenskými vrstvami, vliv sociálních podmínek a prostorových podmínek. (Kohoutek, 2009)

Sociokulturní prostředí může působit na dětský vývoj i negativně. Už v sedmdesátých letech minulého století výzkumy prokázaly postupné odcizování dítěte od přírody. Jaromír Uždil uvádí, že zvláště ve městech, kde je málo přírody a jejího dění, je dítě chudé na konkrétní smyslově obohacené představy, kterým by předcházelo to hlavní: autentický prožitek. (Uždil 1978). V současné době, pod vlivem médií a reklamy, se můžeme setkat se stále silnějším odcizením od reality. Pak se nelze divit, že výsledky testů ukázaly, že se děti žijící ve městech domnívají, že krávy mají fialovou barvu. (Strejčková, výzkumy 2003/4)

4. Stopa

4.1. Historie

Od dob, kdy se objevil člověk, začal zasahovat do prostředí, ve kterém žil. Začal zkoumat a využívat materiály, které našel kolem sebe a zanechával tak po sobě stopy. Jedním z prvních výtvarných záznamů uměleckých děl je patrně **stopa** ve vlhké hlíně – kresba hlavy býka provedená prsty do měkkého, jílovitého podkladu v jeskyni Altamira. Volně plynoucí linie čar občas reagující na nerovnosti podkladu se postupně spojují a splétají do podoby hlavy zvířete (Lommel 1972, s 16). Lze si představit, že dříve než se tyto čáry začaly spojovat do narativní kresby, plynuly volně bez vazby k realitě, jen jako bezděčná či více méně uvědomělá činnost paleolitického člověka, která vznikla z opojení vizualizace pohybu, z proměny hmoty, akce a reakce a tvořivého potenciálu doteku. Hned za touto bezprostřední činností, leží uvědomění. Myšlenkové zpracování výsledku vlastní činnosti, zkušenost a evoluce manuálních a rozumových schopností. Lineární **stopa,** tento otisk přítomnosti člověka, bezděčná i promyšleně vedená, stopa, která provází člověka z kamenných stěn jeskyně až na asfaltovou plochu chodníku, je nyní naším cílem.

4.2. Pojem stopa

Standardně si člověk pod pojmem **stopa** představí nějaký otisk končetiny, ať už zvířecí či lidské, nebo interakci dvou materiálů, které na sebe nějak působí. Avšak stopu lze chápat i v jiném smyslu, jako zhmotněný, relativně trvalý záznam lidské aktivity, který můžeme pozorovat v prostoru kolem nás. Tyto stopy mají nějaké myšlenkové východisko, obsahují informace, nesou určitý význam či sdělení a z jejich charakteru

můžeme vyčíst lidské emoce či názory. Jsou to informace zprostředkované skrze **vizuálně obrazné vnímání**[2].

Cíle a účely těchto projevů se liší. Mohou mít charakter estetizujícího, informativního, výtvarného, ale i uměleckého zásahu, s cílem ozvláštnit a zkrášlit nebo mohou mít explorativní charakter.

4.3. Co nás nutí nechat stopu

Přirozená aktivita člověka, ať již pasivní či aktivní, sama o sobě zanechává stopy. Tyto projevy souvisí nejen se samotnou existencí, ale i s vývojem osobnosti a rozdílností potřeb v určitých fázích života. Na samém počátku dochází k bezděčným a nevědomým činnostem, které jsou projevem objevování světa. Postupně na tyto činnosti navazují aktivity vědomé, při kterých se objevené znalosti a zkušenosti rozvíjí a uplatňují tak, aby byly nakonec vědomě používány jako cílený nástroj. Tím vzniká jakýsi druh jazyka, kterým se lze vyjádřit a komunikovat s okolím.

Bezděčné aktivity vycházejí často z fyzikálních zákonů a jevů. Člověk si všímá výsledků, které po sobě tyto zákony a jevy zanechávají. Z elementární podstaty fungování světa se učiní nástroj.

Protože se tyto projevy v každém období vývoje liší z hlediska funkce a účelu, lze je popsat a rozdělit jako projevy dětí, dospívajících a dospělých.

[2] "Vizuálně obrazné vnímání považujeme za širší, než zrakové vnímání – obsahuje v sobě jak vědomé tak i mimo vědomé zpracování podnětu do obrazných představ." (Vančát 2003, s. 11)

4.3.1. Projevy dětí – potřeba explorace

Projevy dětí vycházejí z jejich přirozené potřeby zkoumat a objevovat svět kolem sebe. Jejich zvědavost podněcována touhou po získávání informací je hnacím motorem pro osvojování důležitých vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, kterými se utváří jejich osobnost.

Podle švýcarského psychologa Piageta je dítě jakýsi badatel, který provádí určité pokusy s věcmi i lidmi kolem sebe, ale i samo se sebou. Zkouší, „co se stane, když…". Vytváří si svůj vlastní obraz o tom, jak funguje svět, ve kterém žije.(Čáp, Mareš, 2001)

Dítě tedy zkouší, osahává si, hledá a tak si utváří obraz o světě, ve kterém žije. Mapuje vlastnosti a možnosti materiálů (studí, teče, sype se, odře se, ulomí se, zanechá čáru), získává informace o přírodních zákonitostech (kámen ve vodě zanechává stopu) a utváří si pojmy, postoje a hodnoty. Stopy, které po sobě zanechává, vycházejí tedy z těchto exploračních činností a jsou reakcí na nevědomou aktivitu. Nachází v nich uspokojení a radost z objevování něčeho nového. Vznikají tak stopy, které nic neznázorňují, ale budí zaujetí.[3] Okolnost, že kreslí, je zpočátku důležitější, než to, co se kreslí. Při seznamování se s novými materiály, při objevování jejich možností a vlastností, není zájem o kreslířský úspěch ani o kreslený objekt, ale nejdůležitější na tom je **poznání.**

Když dostane dítě poprvé do ruky tužku a rodiče mu nabídnou volnou plochu bílého papíru, vytvoří první čmáranici, za kterou je pochváleno. Když pak vezme tu samou tužku a počmárá další volnou plochu, jenže je to stěna, rodiče se na něj zlobí. První čáranice nalézáme v prostoru kolem dítěte, dokud rodiče neřeknou ne a nevymezí kreslení na papír a jeho plochu. Jaromír Uždil uvádí, že je pozoruhodné, jak se dítě chová k ploše, když ještě drží kreslící nástroj v plné dlani, protože než dítě začne držet tento nástroj správně, překračuje totiž hranice. (Uždil 1978)

[3] Uždil říká, že je zajímavé, že až sem, po stopy, které nic neříkají, ale budí zaujetí, dovedou sledovat lidský vývoj opice, či alespoň jejich nejvyšší představitelé šimpanz a gorila. (Uždil 1978, s. 15)

4.3.2. Projevy dospívajících – potřeba zařazení se

Dospívání je specifické období v životě člověka. Je to bouřlivé období, kdy se dospívající jedinec snaží najít své místo ve společnosti. Hodnoty získané v předchozím období si ověřuje, zkouší jejich platnost a posunuje jejich hranice.

Projevy, které z tohoto období vyplývají a které odrážejí jeho potřebu zařadit se, se vyznačují například touhou po překračování hranic, po upoutávání pozornosti nebo po nevšedním zážitku. Nalézáme v nich revoltu proti společenským konvencím, touhu odlišit se, změnit vzhled, ztotožnit se či napodobit určitou skupinu ve společnosti. Mohou být také projevem emocí, odrazem nudy či nedostatku smysluplných činností, vyplňujících volný čas. Jindy jde o uspokojení zvědavosti, která člověka nutí vyzkoušet něco, jen pro ten pocit. Prožít si roli „rebela“ a to, jak se v ní bude cítit, jak u toho bude vypadat nebo jak se na něj bude dívat okolí.

Kdo z nás nikdy nevepsal něco na stěnu kabinky na záchodě …

4.3.3. Projevy dospělých – potřeba seberealizace, vyjádření se, komunikace

Dospělý člověk je do určité míry svázán konvencemi a normami chováním, které se od něj očekávají v souvislosti s jeho postavením či rolí ve společnosti a které sebou nesou zodpovědnost (zaměstnavatele, zaměstnance, rodiče, učitele, atd.).

Pokud dospělý jedinec zasahuje do prostředí, ve kterém žije, dělá to zcela vědomě a s rozmyslem. Projevy, které pak můžeme nalézt v tomto případě, odrážejí jeho potřebu sdělit svůj názor či umělecky se vyjádřit, využít skutečnost nebo ozvláštnit prostor svou intervencí.

Ti, kteří tvoří ve veřejném prostoru, jsou lidé, kteří se o tento způsob vyjadřování zajímají, umí zacházet s materiály a používat různé techniky. Chtějí tímto způsobem prezentovat své názory a postoje a toto je způsob jejich komunikace s

okolím. Často tyto invence vytvářejí studenti uměleckých škol nebo se touto cestou profilují profesionální umělci. Protože dospělý člověk má již povědomí o případném trestném stíhání za ničení veřejného či soukromého majetku a ví, že se nemá „čmárat“ po zdech, proto tvoří anonymně, nebo v případě umělců pod přezdívkami.

Jako příklad tvorby oslovující širokou veřejnost, je na místě uvést díla umělce, který se proslavil na celém světě pod přezdívkou Banksy. Jeho díla jsou satirická, kritizující a obsahují kulturní či politické poselství.

„Banksy pracuje nejčastěji se sprejem a šablonami. Jeho dílo je kritiky ceněno především díky jeho schopnosti vystihnout „nesmyslnost mezilidských zdí, předsudků, ale taky popových ikon.“ (Lidové noviny 2009)

2. Banksy – Haringay, London 2009

5. Stopy a veřejný prostor

Dříve byl veřejný prostor místem setkávání a společenského života. Klima ve společnosti bylo vřelé a lidé využívali veřejného prostoru ke vzájemné komunikaci, která byla osobní, a sdělování svých názorů. Dnešní veřejný prostor se s nástupem moderních technologií odcizil, lidé spolu komunikují prostřednictvím sociálních sítí a veřejný prostor se proměnil v pouhou plochu. Protože potřeba lidí komunikovat, sdělovat názory zůstala, tato plocha se spontánně nabídla jako prostor pro jejich realizaci. Dalo by říci, že projevy aktivity lidí, které můžeme najít ve veřejném prostoru, vycházejí z určitých potřeb. Ať už je to potřeba explorace, potřeba zařadit se nebo umělecky se realizovat, ať je to forma komunikace, zůstává po ní nějaká stopa, otisk. Lidé je v tomto prostoru vytvářejí za nějakým účelem (viz 5.2.).

Abychom byli schopni tento prostor „číst“, rozpoznat účel, smysl, kvalitu, vyčíst informace, popřípadě do něj zasahovat, potřebujeme mít určitou úroveň vizuální gramotnosti (viz 5.3.).

5.1. Stopy lidské aktivity a komunikace

Pomineme-li potřebu explorace s materiálem a jeho vlastnostmi, můžeme říci, že ostatní stopy, které nacházíme, jsou záznamem **vizuální komunikace** člověka s prostředím, ve kterém žije. Do určité míry jde i o způsob **uměleckého sdělování.**

„Umělecké sdělování je považováno za zcela specifický typ předávání zpráv. Informace předávaná v průběhu tvorby a vnímání umění není sdělitelná jinými než uměleckými prostředky. Zvláštní povaha umělecké informace spočívá v tom, že se neobrací k některé jednotlivé psychické funkci, ale k celku duševního života člověka.“(Kulka 1990, s. 214)

Tyto projevy v převážné většině nalézáme v městském prostoru, jako formu tzv. pouličního umění, street artu, ale i v přírodě jako land art. Není výjimkou, že se v závislosti na možnostech prostředí tyto formy projevu prolnou.

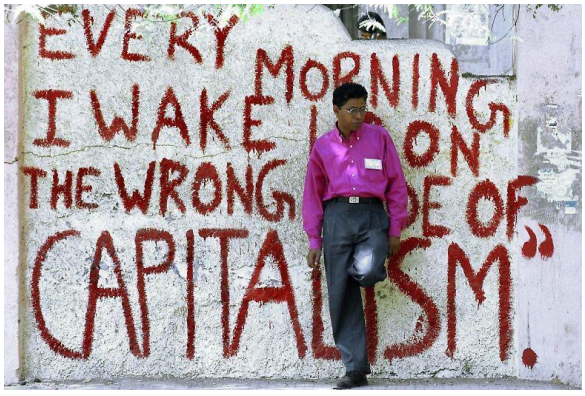
Při sběru materiálu jsem narazila na grafitti, které bych čekala spíše na zdi nějakého velkoměstského sídliště. Jeho umístění na skalní stěně uprostřed lesa, ukazuje na touhu využít každou volnou plochu v omezeném prostředí horského městečka, které ještě navíc tvůrce svazuje faktem, že jej všichni znají.

3. Grafitti v netradičním prostředí, Rokytnice nad Jizerou 2013

5.1.1. Nejčastější podoby stop vizuální komunikace

V současném veřejném prostoru, hlavně v prostoru městském, se nejčastěji setkáváme s následujícími podobami vizuální komunikace, jejichž složky se navzájem doplňují, prolínají a kombinují dle představy a potřeb tvůrce.

Nejčastějším prostředkem komunikace je **písmo** (obr. 3), které nalézáme ve formě nápisů, hesel a vzkazů, ať už politických, milostných, náboženských či s jiný obsahem sdělení. Neméně významným prostředkem je i **obraz** (obr. 4), vyjádřený například kresbou, malbou, piktogramem, karikaturou či šablonou. Tyto dvě složky se často navzájem kombinují a doplňují (obr. 5). Nacházíme také **stopy po** emocích (obr. 6), ať už promyšlených (odraz lásky, beznaděje či smutku), nebo nepromyšlených (odraz vzteku - banánová slupka vzteky hozená na zeď, či spontánní radosti) i **stopy po exploraci s prostředky a materiály.** Zvláštní skupinu tvoří **stopy využívající aktuální skutečnost** (obr. 7). Tvůrce využije příležitosti, která se mu nabídne (praskliny v omítce či asfaltu, neobvykle vedenou trubku, materiálové prostředí vystavené vlivům přírodních podmínek) k uměleckému přetvoření skutečnosti nebo k vtipnému **ozvláštnění prostoru** (obr. 8), například vyzvednutím významných detailů nebo zasazením obvyklého předmětu do neobvyklého kontextu. V současném veřejném prostoru se můžeme setkat i s **prostorovou formou vizuální komunikace** (obr. 9), která tuto plošnou tvorbu převádí do trojrozměrné podoby. (instalace, 3D objekty).



4. Písmo

5. Obraz

6. Písmo a obrázek

7. Stopa po emoci

8. Využití aktuální skutečnosti

9. Vtipné ozvláštnění prostoru

10. Prostorový objekt

5.2. Účel projevů, který můžeme najít ve veřejném prostoru

Dalo by se říci, že projevy aktivity lidí ve veřejném prostoru se liší svým účelem, který lze pojmenovat na základě jeho těžiště.

a) **rekvizity pro dětskou hru** (obr. 10) – skákací panák, vymezení prostoru pro hru

b) **explorace s materiálem a prostředky** (obr. 11) – objevování nepoznaného, nových skutečností, možností, získávání informací o světě, hra s materiály

c) **sebevyjádření** (obr. 12) – touha po seberealizaci, po zapojení sebe, či svých uměleckých kvalit a invencí do veřejného prostoru, ozvláštnění

d) **komunikace** – sdělení svého názoru, myšlenky, vzkaz někomu konkrétnímu či všem lidem

e) **„vyzkoušet si“** – získání pocitu, jaké je to být ten, co do toho veřejného prostoru zasáhne, jak zásah bude vypadat, kdo a jak se na něj bude dívat a jak na něj bude reagovat

11. Přepis diktátu

12. Explorace

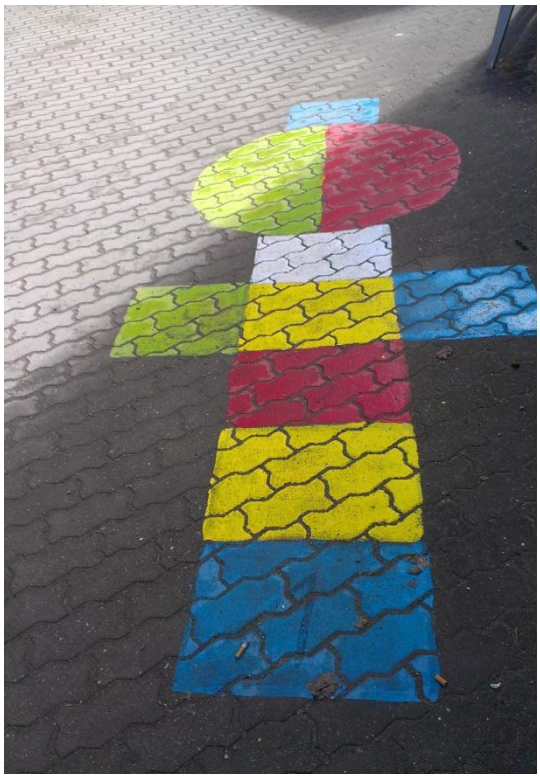
13. Seberealizace umělce

14. Komunikace

15. Potřeba „vyzkoušet si“

5.2.1. Panák a jeho proměny

Je zajímavé pozorovat jak se nejběžnější rekvizita pro dětskou hru, skákací panák, dědí z generace na generaci. Má mnoho tváří, neboť každý, kdo ho vytváří, mu dává jinou podobu odrážející individualitu autora. Tyto změny vznikají v závislosti na hře, náladě hrajících si dětí, či aktuální míře získaných poznatků a jejich touze je uplatnit. S věkem roste i zvyšování nároků (chceme-li obtížnější variantu, uděláme panáka delšího, nemáme-li prostor, zahneme ho, zkoušíme jeho různé varianty).



16. Klasický panák

17. (vlevo) „prodloužený“ panák – ukázka toho, jak si dítě poradilo s omezeným prostorem

18. (vpravo) „děravý“ panák – vtipně ztvárněný skákací panák street artovým umělcem

5.3. Vizuální gramotnost

„Vizuální gramotnost je percepční zraková senzibilita a schopnost i dovednost pochopit vizuální informace a dále s nimi komunikovat.“ (Vizuální gramotnost, Kohoutek slovník)

Je zřejmé, že dnešní společnost má povahu převážně vizuální. Naše představy o světě už jen málokdy vycházejí z informací, které jsme nabyli naší přímou zkušeností. Díky vizuálním médiím jako je internet, tiskoviny, reklamní poutače, orientační tabule

či dopravní značení je prostor okolo člověka přeplněn obrazy, které nejen přijímá ze svého okolí, ale které i produkuje je a zachází s nimi. A právě tato přeplněnost obrazy kolem nás si vyžádala i novou schopnost tento prostor „číst“.

Na rozdíl od verbální komunikace, která využívá k dorozumívání slova, či nonverbální komunikace využívající pohybů a gest našeho těla, vizuální komunikace využívá k dorozumívání obrazy a vjemy. Obraz je v tomto smyslu chápán jako znak či symbol nesoucí nějakou informaci. Úroveň schopnosti číst tyto znaky je úroveň vizuální gramotnosti jedince.

„Symboly jsou znaky, které vznikají na podkladě konvencí, a proto se také nazývají konvencionálními znaky. Předností symbolů je, že jsou s to nést i velmi abstraktní myšlenky.“ (Kulka 1990, s. 214)

Rozvíjení vizuální gramotnosti se tedy logicky stalo aktuálním tématem současné pedagogiky. Nejen, že je její rozvoj bezpodmínečným předpokladem pro další učení a studium, ale rozvíjí také kritické myšlení, učí hledat souvislosti, spojení a kontexty určitého problému.

Marie Fulková ve svém článku o vizuální gramotnosti předkládá výsledky výzkumů z 90. let, které se tímto fenoménem zabývaly a uvádí několik rovin, podle kterých může být vizuální gramotnost charakterizována. Mezi nimi jmenuje také „percepční senzitivitu“, „schopnost kritického myšlení“ a „schopnost vizuální výmluvnosti“ (Fulková, 2002)

Právě tyto schopnosti je nutno rozvíjet pro zvyšování úrovně vizuální gramotnosti, protože její úroveň poté ovlivňuje schopnost orientace v tomto vizuálním prostoru. Skrze ni a s její pomocí poznáváme, hodnotíme či zaujímáme postoje, což formuje naši osobnost.

Úroveň vizuální komunikace se u každého jedince liší, záleží na jeho vzdělání, na kulturním prostředí, ve kterém žije a jeho orientaci v něm, na schopnosti vnímat a hodnotit okolí. Spolu s růstem vizuální gramotnosti a její úrovně se také utváří a formuje vkus dítěte, který později ovlivňuje nejen výtvarný projev, ale i to, jak se

člověk obléká, jakými předměty se obklopuje, jaký typ umění se mu líbí anebo jak reaguje právě na tyto projevy aktivity lidí ve veřejném prostoru.

V závislosti na předchozích poznatcích, by mělo být logické, že současný učitel disponuje určitou úrovní vizuální gramotnosti, jinou a vyšší, než je předpokládaná úroveň dítěte. Měl by proto být schopen přiměřenými prostředky míru vizuální gramotnosti dětí zvyšovat.

„V důsledku obrovského rozmachu vizuálně obrazného vyjadřování v současné době je pojetí výtvarné výchovy, uplatněné v rámci oblasti Umění a kultura Rámcového vzdělávacího programu, zaměřeno nejen na oblast výtvarného umění, ale na všechna znaková vyjádření, která mají vizuální podstatu – oblast zájmu výtvarné výchovy se rozšiřuje na vnímání, tvorbu, interpretaci a komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření (tedy i na oblast působnosti nových obrazových médií, reklamy apod.). (Vančát 2003, s. 5)

Vizuální komunikace, ve smyslu shora uvedeného, tak může být možný cíl učitelova snažení.

5.4. Vandalismus a umění

Pojem vandalismus vznikl z názvu germánského kmene Vandalů, který v roce 445 n.l. porazil Římany a jejich hlavní město Řím vyplenil. Při tomto nájezdu došlo k nesmyslnému a úmyslnému zničení mnoha kulturních památek, soch a uměleckých děl a toto slovo se navěky stalo synonymem ničení a barbarského zacházení. (Universum – všeobecná encyklopedie 2001, 10. díl)

Vandalismem v současné době rozumíme svévolné poškozování a ničení soukromého či veřejného majetku, který nemá žádný účel, je projevem agresivity a děje se jen pro potěšení a uspokojení pachatele. Jeho hlavním znakem je nesmyslnost ničení, jde především o zábavu a radost z ničení. Vandalismu se může dopouštět jedinec, skupina lidí, dokonce může mít masový charakter a hnacím motorem této činnosti je především anonymita a snaha o překonání určitého stereotypu. Patří mnohdy

k životnímu stylu adolescentů a různých part a často k němu dochází pod vlivem alkoholu nebo drog. (Universum – všeobecná encyklopedie 2001, 10. díl)

Dalo by se říci, že v současné době je hranice mezi vandalismem a uměním velice tenká a subjektivní, protože velmi záleží na tom, kdo dílo posuzuje a na jak vysoké úrovni je jeho vizuální gramotnost a postoji k veřejnému či pouličnímu umění. Nesporné je, že převážně v ulicích měst můžeme nalézt mnoho stop po vandalismu. Avšak v dnešní době, kdy je veřejný prostor v určitém smyslu jakýsi typ galerie, zde můžeme najít i opravdová umělecká díla. Současnému umění již pouhé galerie nestačí, přítomnost díla ve veřejném prostoru je nezbytná pro jeho smysl či význam. Zasazení do kontextu či souvislostí, přítomnost díla ve veřejném prostoru, využití skutečnosti či potenciálu prostoru je stěžejní pro pointu díla.

Vandalismus a „dětské projevy“

Projevy dětí jsou součástí hry, poznávání světa a seznamování se s ním. V tomto případě tedy nelze o vandalismu mluvit. Dítě možná poničí nějakou věc, ale nedělá to s vědomím, že něco někomu ničí. Dítě nemá povědomí o vlastnictví majetku, a proto se nestará o případné důsledky své činnosti. Postupně však skrze exploraci a výchovou dojde k tomu, co je v tomto směru přípustné a co nikoliv. (obr. 19)

19. Kresba na zdi v bytě

6. Co děti kreslí na asfalt a možnosti inspirace pro učitele

Kresba ve venkovním prostředí je úzce spjata s věkem, je pro dítě hrou či její součástí. Tato hra se však od ostatních liší tím, že vzniká relativně trvalý produkt. Dítě ji objevuje v raném dětství jako spontánní projev zaznamenávání stop materiálů, který později přechází ve vědomou kresbu, vycházející z reálné zkušenosti se světem, a který má výrazně lineární charakter. Tyto kresby mnohdy reagují na „překážky“ v povrchu asfaltu, které obkresluje, obkružuje (kanály, hrboly, skvrny) anebo ho inspirují a nalezne pro ně jiné vyžití. Mohou využívat prvků, které již na asfaltu standardně jsou (dopravní značky, přechody, směrové šipky). Kresba může být prostředkem k jiné činnosti (směrové šipky při hře, dráha pro kolo) nebo přímo cílem. Lineární charakter opouští v případě, kdy zdánlivě bezděčně vyplňuje tvarově se opakující prvky (dlažbu, obrubníky). (obr. 20)

20. Kresba na dlažbu, Rokytnice n. Jizerou

V rámci této hry a explorace s materiály a jejich vlastnostmi můžeme říci, že děti mohou kreslit **na cokoli a čímkoli**. Pokud je onen předmět, který najdou a který zanechává zajímavou stopu, zaujme a oni se ho rozhodnou použít a vyzkoušet jeho možnosti, nebude pro ně podstatné, **kde** to udělají.

Je tedy možné vyjít z této přirozené potřeby dítěte a na základě skutečnosti, že děti tento prostor samy od sebe využívají, obohatit běžné hodiny výtvarné výchovy?

6.1. Běžná hodina výtvarné výchovy

Běžná hodina výtvarné výchovy by měla vycházet ze závazných dokumentů, které stanovují cíle a specifika tohoto oboru. (RVP ZV, ŠVP – viz kap. 1.)

„Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.“ (RVP ZV 2007, s. 64)

Cíle běžné hodiny výtvarné výchovy se zaměřují na probouzení tvořivosti, na rozvoj výtvarných dovedností a předávání výtvarných poznatků, které by měly vycházet ze zážitků a z přímé zkušenosti žáka. Obsahem je výtvarný proces, který zahrnuje zacházení s materiálem, plošná i prostorová řešení či experimentování, rozvoj výtvarného cítění a myšlení a komunikace což vede k rozvoji kreativity.

„Kreativita a originální postoj jsou v procesu vzdělávání velmi důležitým předpokladem, ale jejich skutečná kvalita se vyjevuje teprve na základě sociálního

vyjednávání, které odhaluje, co je a není kreativní a originální. Proto je významná část kurikula věnována „ověřování komunikačních účinků.“ (Zikmundová 2007, s. 1)

Činnosti v hodinách výtvarné výchovy by měly být aktivní, neměly by zahrnovat pouze výtvarnou tvorbu, ale také výtvarné vnímání a výtvarnou imaginaci. Realizují se prostřednictvím **výtvarných úkolů**, zaměřených na určitou oblast učiva (rozvoj smyslové citlivost, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků – viz kap. 1. 2.), a pomocí **výtvarných vyjadřovacích prostředků** (lineárních, plošných a prostorových

Materiály, se kterými žák v hodině výtvarné výchovy pracuje, a které můžeme nazvat **standardními**, jsou takové materiály, které jsou určeny k tomu, aby zanechávaly stopu nebo sloužící jako podložka pro nějaký záznam. Jsou to běžně dostupné materiály, jako například různé druhy papírů různých formátů, tužky, rudky, uhly, pastely, pastelky, nůžky, lepidla, štětce, vodové a temperové barvy. Pro prostorovou tvorbu se používají modelovací hmoty, či keramické a sochařské hlíny.

Výtvarná výchova využívá jak **obecné didaktické metody**, jako jsou například metody problémové vyučování, aktivizující metody kladení otázek, samostatná práce, pozorování, rozhovor, estetické hodnocení výsledku, tak **metody speciální**. Jsou to metody **rozvoje tvořivosti,** metody **estetického vnímání** (metoda bezděčného vnímání, emocionálního a racionálního osvojování a metody sociální pedagogiky - profilakční, saturační a substituční), metody **výtvarné výchovy**, kdy je **výtvarná tvorba jako metoda** (výtvarný experiment, etuda či hra, výtvarná akce, kopie, parafráze, atd.) a **metody facilitační**, neboli usnadňující, které napomáhají překonávání překážek v tvůrčí práci (Trojanova metoda „mostu“), různá kultivační cvičení, či invenční etudy či překonávání percepčních stereotypů. (Hazuková 1995)

„ Výběr vhodné metody je úkolem učitele. Znalost široké škály metod a schopnost jejich zhodnocení z hlediska funkčnosti a efektivnosti v konkrétních situacích výtvarné výchovy patří k jeho profesionální roli a je jedním z ukazatelů jeho kompetence.“ (Hazuková 1995, s. 24)

6.2. Možnosti venkovního prostředí

Venkovní prostředí, tedy prostředí městské i mimoměstské, které je svým způsobem neohraničené, nabízí dětem takřka neomezené možnosti. **Není** zde bezprostřední účast dospělých. **Není** zadání, které by muselo dodržet. Děti tvoří z vnitřní potřeby nikoliv pro úkol. Jsou v této činnosti sami sobě inspirátory, tvůrci i hodnotiteli. **Není** hodnocení, které by svazovalo a omezovalo, dítě se tedy nebojí například špatné známky či posměchu kamarádů. Hodnocení, pokud je kritické, má povahu prostého zavržení „nepovedeného“, jeho opuštění a pokračování jinde. (obr. 21) Opravy, dochází-li k nějakým, se dějí bez gumování, přidáním čáry, nějakého prvku, přetvořením či zamaskováním. Hodnocení pozitivní se neděje vědomě, ale je transformováno například do praktického využití kresby (skákací panák, jízdní dráha, která funguje), opětovného zapojení úspěšných prvků nebo se projeví tak, že si autor ze svého díla odnese dobrý pocit či uspokojení. Doba kreslení **není** limitována. Dítě kreslí tak dlouho, dokud ho činnost baví, dokud nevyčerpá všechny možnosti nebo dokud nezasáhnou nějaké jiné vnější skutečnosti, jako například to, že dojde materiál, změní se počasí nebo dokud ho nezavolají rodiče. **Je** zde prostor pro spontaneitu, fantazii a objevování.

Kreslíme pouze tam, kde nám to povaha materiálu dovolí, v místech, kde nejsou žádné větší překážky, které se nedají využít a v místech, ke kterým máme přístup a které jsou bezpečné.

Tvorba ve venkovním prostředí má však i svá specifika a podmínky, která její realizaci omezují, či zcela vylučují. Asfaltové plochy jsou určeny především pro dopravní prostředky. Z logických důvodů si na nich děti nehrají, proto výtvory, které nacházíme, jsou na asfaltových plochách chodníků, sídlišť či na cestách v parcích. Tvorba je také omezena možností přístupu na plochu, například ploty ohraničují soukromé vlastnictví. Dalšími faktory ovlivňujícími tvorbu v exteriéru jsou počasí, které může tvorbě zamezit, ale také ji obohatit či přetvořit, a vliv povětrnostních podmínek, eroze a času. (obr. 22)

21. (dole) opuštění nepovedené kresby

22. (vpravo) opršený panák

V městském a mimoměstském prostředí se nacházejí stejné druhy materiálů, jen se liší svým množstvím. V prostoru velkoměst najdeme více asfaltových, betonových, panelových či skleněných ploch a méně zeleně. V mimoměstském prostředí, tedy v prostředí menších měst a vesniček, které jsou obklopeny přírodou, však tyto materiály, jako jsou asfalt či beton, nalezneme také.

6.2.1 Nestandardní podložky a kresebné (malířské) materiály

Venkovní prostředí nám dává šanci využít i takové podložky a materiály, které standardně k výtvarnému vyjadřování neslouží. Tyto materiály a podložky mají různé vlastnosti a různě na sebe působí – otlačí se, zanechají po sobě a na sobě stopu,

obtisknou se, odřou se, rozmažou se, drolí se, nebo se dají odfouknout. Dětskou přirozeností je tyto jevy zkoumat, rozvíjet a obohacovat jimi své povědomí o světě.

Dalo by se říci, že za **nestandardní podložkou** můžeme považovat každou volnou plochu, kterou ve venkovním prostoru nalezneme a na které lze nějakým způsobem zanechat stopu či otisk. Nestandardní podložkou v městském, ale i v mimoměstském prostředí tedy může být právě asfalt, beton, dlažba (zámková, tzv. kočičí hlavy), panely, omítka domů, chodníky, obrubníky, kanály, plechy, plasty, sklo, ale i kůra stromů, plochy kamenů, travní porost či písek.

Nestandardními materiály pak rozumíme všechny přírodní i umělé materiály a elementy, které po sobě zanechají nějakou stopu či otisk, například kameny, písek, dřevo, uhlík, mléko, mouka, barvy, nafta, benzín, olej, plasty, voda, vítr, oheň a zem.

6.3. Porovnání tvorby v exteriéru a interiéru

Nestandardní prostředí skýtá nové pohledy a možnosti jak z hlediska učitele, tak i žáka. Přináší obohacení do běžné hodiny výtvarné výchovy. Nestandardní prostředí s sebou nese i rozdíly, které ovlivňují průběh tvorby i její výsledek. Velmi přínosné je, že dítě je donuceno přemýšlet jinak, zapojit svou kreativitu, s její pomocí reagovat na aktuální skutečnost a originálně tak vyřešit netypickou situaci. Při tvorbě v exteriéru, kde je k dispozici velká plocha, je práce akčnější, pohybově náročnější, ale méně soustředěná. Kresba je realizována pohyby celého těla, autor se pohybuje kolem, popřípadě uvnitř svého díla a může být ihned konfrontován s názory veřejnosti. Naopak práce ve třídě do jisté míry postrádá takovýto akční charakter a o to více energie lze věnovat na soustředění.

Rozdílnost činností (s jistou mírou zobecnění) v exteriéru a interiéru můžeme sledovat v následující tabulce.

ASFALT	**TŘÍDA**
neomezený formát	omezený formát
autor se pohybuje v kresbě	autor je mimo kresbu
kresba celým tělem	kresba zápěstím, loktem
působení povětrnostních vlivů	absence povětrnostních vlivů
většinou „nebílý“ formát	většinou „bílý“ formát
dílo nelze přemístit, odnést	dílo lze přemístit, odnést
větší schematičnost kresby	větší preciznost, detailnost kresby
hrbolatý, nerovný podklad	hladký, rovný podklad
„nebezpečí“ zásahu, kresebné reakce druhých	„jistota“ nezasahování druhých
soustředění na prostor	soustředění na zobrazovaný objekt
(relativně) větší dějovost	(relativně) větší statičnost
není „výkresem“	je „výkresem“
negumujeme, je-li třeba, začínáme jinde	gumujeme
narůstání, natahování, navazování	uzavřenost formátem, zkracování
není studijní kresbou	bývá studijní kresbou
věk cca 2,5 – 12 (+ puberta)	věk 2 – nekonečno
práce bez rozmýšlení, bezprostředně	zvažování, rozmýšlení, komponování
(de facto) nelze tužkou	lze tužkou
dílo není podepsané - anonymita	dílo je podepsané - autorství
okamžitá konfrontace s veřejností	není konfrontace, pokud se nevystaví
neuklízí se, smyje déšť, vítr, …	uklízí se

6.4. Možná inspirace v umění a jeho vliv na člověka

Tvorba umění i jeho vnímání má nesporný vliv na rozvoj osobnosti člověka a jeho estetického cítění. Z hlediska biologického stimuluje smyslové orgány a může mít relaxační účinky. Z psychologického hlediska skrze umění člověk poznává a vyjadřuje své pocity a umění může být také terapií (arteterapie). Ze sociálního hlediska umění rozvíjí mezilidskou komunikaci, jak na úrovni komunikace nad dílem, tak i komunikaci dílem samotným, a projevuje se v potřebě sociální identifikace člověka (potřeba ztotožnit se s určitou skupinou, institucí, národem). (Kulka 1990)

V dnešní době se již umění nevystavuje pouze v galeriích, ale jsou umělci, kteří tvoří a „vystavují" v ulicích. A je umění, které je nutno zasadit do veřejného prostoru, protože by pozbylo smysl. Děti i učitelé se s ním setkávají takřka každý den, zvláště v městském prostředí a proto mohou být tyto projevy pro učitele případnou inspirací. Cílem hodin výtvarné výchovy pak může být i rozvíjení vizuální gramotnosti, vizuální komunikace a estetického vnímání tak, aby děti byly například schopny rozpoznat rozdíl mezi vandalismem a uměním či adekvátně „číst" veřejný prostor a tím si postupně vytvářely postoje projevům lidské aktivity v prostředí, ve kterém žijí.

Inspirující může být v tomto směru **public art**, neboli veřejné umění, které v širokém smyslu slova zahrnuje veškerá umělecká díla umístěná ve veřejném prostoru a v užším smyslu označuje tendenci moderního umění, která usiluje o bezprostřední kontakt umělců s širokou veřejností. Podněty k tvorbě by mohly být tedy vystavení dětských prací ve veřejném prostoru, snaha o interakci a kontakt s veřejností. Dalším zdrojem může být **street art**, který je současným projevem pouliční kreativity a zahrnuje více méně nepovolené nebo jen dodatečně schválené umělecké intervence do veřejného prostoru. Tento druh umění je úzce svázán s fenoménem grafitti, avšak v dnešní době využívá množství dalších technik, jako jsou samolepky, šablony a plakátování či trojrozměrná díla. Podněty k tvorbě by mohly být snahy o invenci či intervenci do veřejného prostoru, jak napodobením grafity (vytvořit a poté umístit do veřejného prostoru), vytvořením mozaiky či instalace, umístění plakátů, využívání street artových postupů v malbě. Možnou inspiraci můžeme najít i v umění zvaném **land art**, které se soustředí na různé zásahy v přírodě či na práci s přírodním materiálem.

Případnými podněty zde může být například přetváření skutečnosti (geometrické tvary z přírodnin), vytváření objektů, aranžování a rozmístění různých přírodních materiálů a sledování změn v závislosti na působení přírodních vlivů. Lze také využít principy akčního umění, konceptuálního umění či uspořádat happening. (Artlist.cz)

6.5. Kresba na asfalt a obohacení výuky

Asfalt není tradiční podložkou ve výtvarné výchově, má odlišné vlastnosti, než podložky, na které obyčejně kreslíme. Když je teplo, tak lepí, objevují se na něm bubliny, smrdí, praská, má záplaty, skvrny, jinak schne. To, co se na něj vytvoří, není trvalé. Dříve nebo později dílo podlehne povětrnostním vlivům, nebo je smyje déšť. To, co je vytvořeno, nelze odnést. I pozice autora nabízí jiné možnosti, změní se úhel pohledu, autor je najednou součástí svého díla, už se na něj nedívá ze školní židle, ale stojí přímo uprostřed své podložky. Může, nebo dokonce musí, kreslit pohyby celého těla, například chce-li nakreslit kruh, sedne si do dřepu, nebo se ohne a zatočí se dokola. Pokud chce autor své dílo vidět, musí se postavit, poodstoupit nebo někam povylézt. Při tvorbě si nemůže podložkou otáčet, musí ji oběhnout, leží, klečí, natahuje se, nemůže gumovat.

Stopu na asfaltu mohou zanechat některé ze standardních materiálů, jako jsou například voskové, olejové a suché pastely, rudky či temperové barvy, které využíváme i v běžných hodinách výtvarné výchovy. Je však i spousta nestandardních materiálů. Na asfaltu zanechávají stopu kamínky, odštěpky cihel, tvárnic, klacíky, kůra, jíl, hlína, písek, či různé tekutiny.

Běžné hodiny výtvarné výchovy na základě těchto poznatků tedy obohatit lze. A to tak, že vyjdeme ven, nabídneme žákům nestandardní podložku a nestandardní materiál ke kreslení a postavíme je před ně nějaký netradiční výtvarný úkol. Dáme jim tak možnost nových výtvarných zážitků, poznatků a zkušeností, které pak můžeme použít i v dalších výtvarných činnostech.

Ve venkovském a maloměstském prostředí je dostupnost takovýchto činností větší, protože větší klid a menší hustota provozu zaručuje větší bezpečnost žáků při práci. V městském prostředí se bezpečná plocha pro tvorbu v exteriéru hledá mnohem obtížněji. V centru měst je taková činnost z hlediska organizace a bezpečnosti velice náročná a proto je realizovatelnější spíše pro sídlištní školy. Další možností může být realizace takovýchto činností ve škole v přírodě.

Pokud dokáže učitel na tyto činnosti navázat, využít nadšení žáků, podchytit principy tvorby a nasimulovat podmínky prostředí či přenést standardní a nestandardní materiály do prostředí školy nebo třídy, lze tím tak obohatit stereotyp školní výuky a dát jí tak jiný rozměr.

6.5.1. Jak může kresba na asfalt obohatit kresbu ve třídě a naopak

Přenesením základních principů a nasimulováním podmínek práce „na asfaltu“ do školní výuky, tedy z exteriéru do interiéru a naopak, může učitel vyřešit nejen problémy z hlediska organizace a bezpečnosti, ale může dát výuce výtvarné výchovy jiný rozměr tím, že tyto principy formuluje, vyzdvihne a poukáže na vzájemnou interakci těchto prostředí. Změna myšlenkového východiska v tvorbě, ať už se odehraje přenesením hodiny výtvarné výchovy „na asfalt“ anebo užitím „asfaltového“ potenciálu v učebně, může spustit výtvarné uvažování. Může představovat prohloubení citlivosti i jiný pohled na svět kolem nás, což je ostatně jistým synonymem náplně výtvarné výchovy jako předmětu.

Užití principu „asfalt“ uvnitř

Nestandardní (neomezenou) plochu můžeme simulovat balicím papírem (velký formát, v roli) a umístit jej na chodbu školy či na podlahu třídy (princip neomezeného formátu). Kreslit můžeme například cihlou, omítkou, křídou (princip měkkého „nevýtvarného“ materiálu), kresbu nepodepíšeme či budeme pracovat společně ve větší skupině (princip anonymity) a budeme-li se pohybovat na chodbě o přestávce za

provozu, dočkáme se reakce okolí (princip konfrontace). Dokonce, umístíme-li běžné výkresy do venkovního prostředí, budeme moci pozorovat i jejich proměnu vlivem povětrnostních podmínek (princip degradace).

Užití principu „zevnitř“ na asfalt

Obdobně lze přenést principy tvorby z interiéru, vymezíme-li na ploše asfaltu formát A3, A4 (princip omezeného prostoru), kreslit budeme standartními materiály, jako jsou tužka, pastelka či vodové barvy (princip nesouladu materiálu) a poté se dílo pokusíme ochránit před zkázou, tím, že jej fixujeme, či zabalíme igelitem (princip „bezpečného“ uchování díla) nebo před konfrontací s veřejností (princip izolace).

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvahy nad možnostmi výuky mimo standardní prostory a materiály, které se běžně používají ve výtvarné výchově, a snaha ověřit si fungování takovéto výuky mě přirozeně dovedly k experimentování v rámci zkoumaného tématu. Při ověřování exploračního potenciálu "exteriérové dílny" jsem se inspirovala pro vlastní výtvarné práce.

V závislosti na vztazích výtvarných činností prováděných uvnitř a venku, včetně porovnání jejich rozdílů a možností (viz tabulka str. 56), jsem si rozmyslela svůj záměr a konfrontovala ho s vybranými projevy v dějinách výtvarného umění a tak následně vzniklo několik variací tří etud.

Klíčovými slovy spojujícími všechny tři etudy je **„pozitiv x negativ“.** Práci s těmito protiklady považuji za zásadní pokus o vizualizaci zkoumaného problému. Každá z etud mapuje vyjadřovací schopnosti v obou extrémech (bílý x černý, pozitiv negativ). Hlavním záměrem byl převod původního záznamu do jeho protikladu. Teprve poté, co jsem původní obrázek transformovala a obrázky porovnala, vynikly jejich rozdíly a tak jsem mohla ověřit, zdali je možné protiklad vytvořit.

1. "Vypouklý či vydutý?"

Základem první etudy jsou otisky lidského těla ve sněhu. Jedná se o aranžované situace - pozice jedné či dvou postav ve vzájemné interakci. Výsledná podoba vzniká otiskem těla do tvárné hmoty - sněhu a jedná se o jakýsi negativní reliéf v životní velikosti, jehož objem byl vytvořen ne vrstvením materiálu, ale naopak jeho stlačením. Některé z otisků, jejichž pozice něco evokovala, byly následně dotvořeny dostupnými přírodními materiály. V této fázi, která byla realizována v exteriéru, nebyl k realizaci potřeba žádný jiný materiál, pouze sníh, případně nějaký přírodní materiál.

Na výslednou podobu otisku měla zásadní vliv kvalita sněhu, který byl vlhký a dovolil tak detailnější otisk. V případě čerstvého či prachového sněhu by nebyl otisk tak jasný.

V další fázi byly otisky fotograficky zdokumentovány a následně upraveny v počítačovém grafickém programu. Prací s převáděním z pozitivu do negativu vznikne efekt, který mate a nutí zamýšlet se, zda je obrázek **„vypouklý či vydutý“.**

Výsledkem je tak záznam postav, které se už do hmoty nenoří, ale naopak z ní vystupují. Srovnáme-li původní záznam a jeho negativ, zjistíme, že v případě pozitivu nemůžeme pozorovat tolik detailů, záznam je neurčitý. Nejvíce detailů odhaluje až změna kontrastu, která dala vznik barevnému posunu a vytváří nejen iluzi jiného materiálu (hlína, prach, popel, atd.), ale má také podobný efekt jako rentgen - zachycuje obrys a odhaluje vnitřní strukturu.

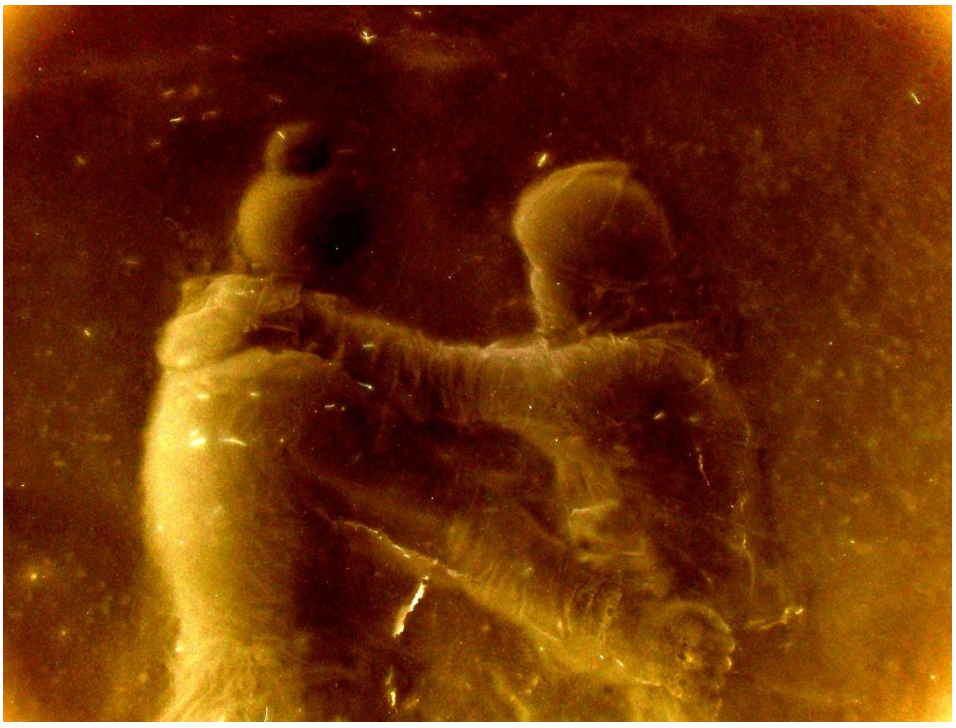
V průběhu práce (zejména ve fázi počítačové úpravy) s tím, jak se měnil charakter původního záznamu do nové podoby, jsem nacházela souvislosti s uměleckými díly. Například s reliéfními otisky Olbrama Zoubka či postavami Adriany Šimotové (Osamělost 1977, Ubývající torzo 1984). Avšak největší podobnost jsem objevila při porovnání s odlitky zuhelnatělých postav z římských Pompejí.

Cyklus: Přátelství (řada fotografií 23 a., b., c., d.)

Obr. 23 a.: Původní záznam

Obr. 23 b.: Změna kontrastu

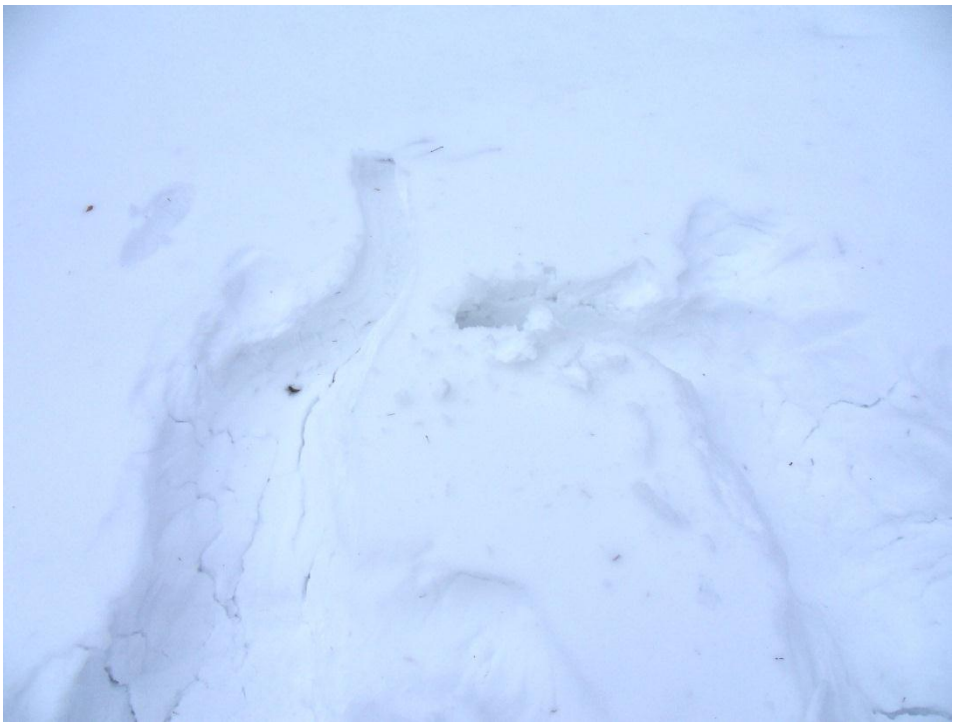
Obr. 23 c.: Negativ



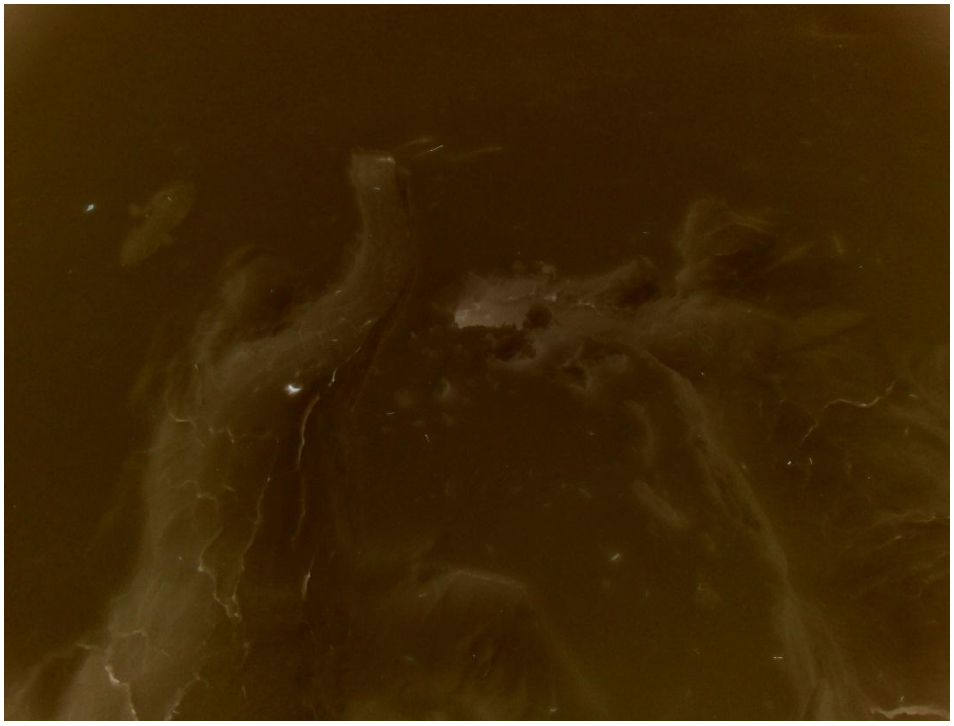
Obr. 23 d.: Změna kontrastu negativu

Cyklus: Boj (řada fotografií 24 a., b., c., d.)

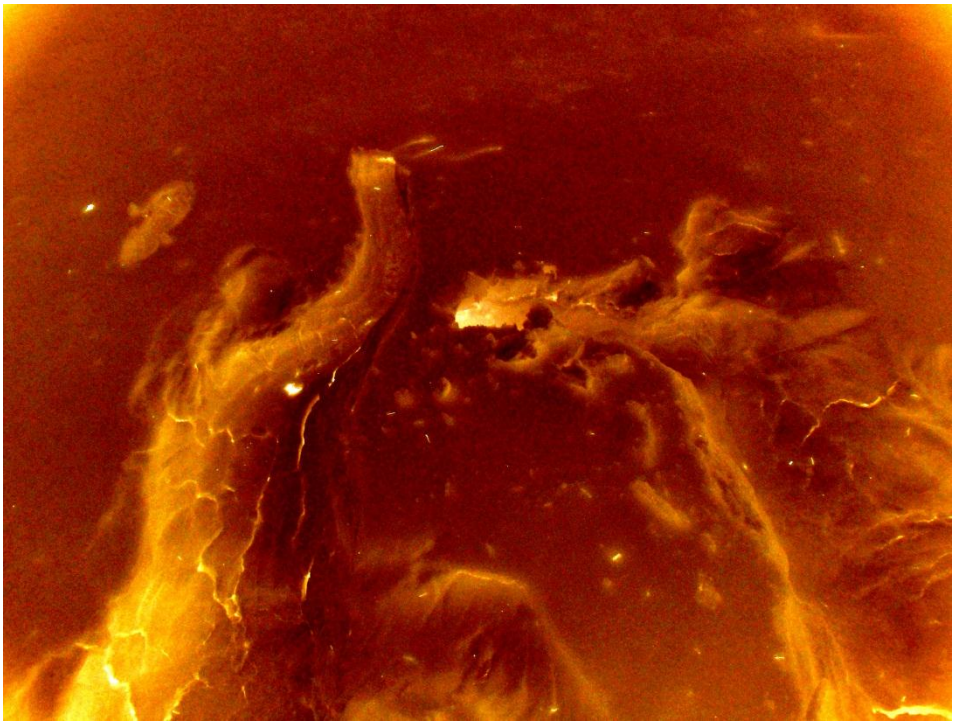
Obr. 24 a.: Původní záznam



Obr. 24 b.: Změna kontrastu



Obr. 24 c.: Negativ

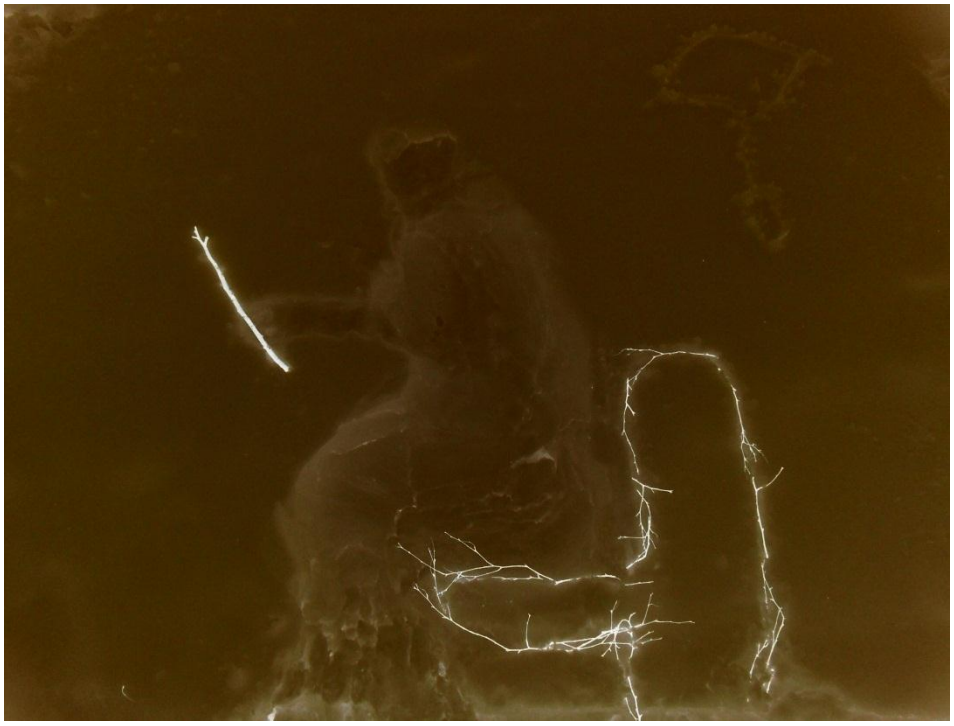


Obr. 24 d.: Změna kontrastu negativu

Cyklus: Ranní čtení (řada fotografií 25 a., b., c., d.)

Obr. 25 a.: Původní záznam

Obr. 25 b.: Změna kontrastu



Obr. 25 c.: Negativ

Obr. 25 d.: Změna kontrastu negativu

Kontext s uměním:

26. Olbram Zoubek

27. Adriena Šimotová

28. Odlitek těla, Pompeje

2. Čistý protiklad

V druhé etudě je vyobrazena hlava koně, která je realizována za pomocí přírodního materiálu. Výsledná podoba „kresby“ je vytvořena pomocí březových větviček, kdy větvička je v pozici linky. Daný tvar přírodního materiálu neumožňuje detailní vyobrazení, což vede ke zjednodušování a stylizaci.

Vzhledem k pružnosti materiálu bylo třeba vymyslet, jak fixovat větvičku, aby linka zůstala na svém místě - musela být v určitých místech zatlačena, či uchycena sněhem. Omezení, které přinesl materiál při zachycení kontury hlavy, byla však kompenzována u hřívy, kdy rozmanitost větvení dovolila vytvořit dynamický efekt.

V první fázi této činnosti, která probíhala také v exteriéru, bylo potřeba pouze vyhledat neporušenou část plochu pokryté sněhem a přírodní materiál. Průběh činnosti byl také zdokumentován a následně upraven v grafickém programu. Změnou kontrastu došlo k vyčištění obrazu od terénních nerovností a vyzdvižení dominantních linií. Převedením do negativu vznikl **čistý protiklad – černá na bílé x bílá na černé.**

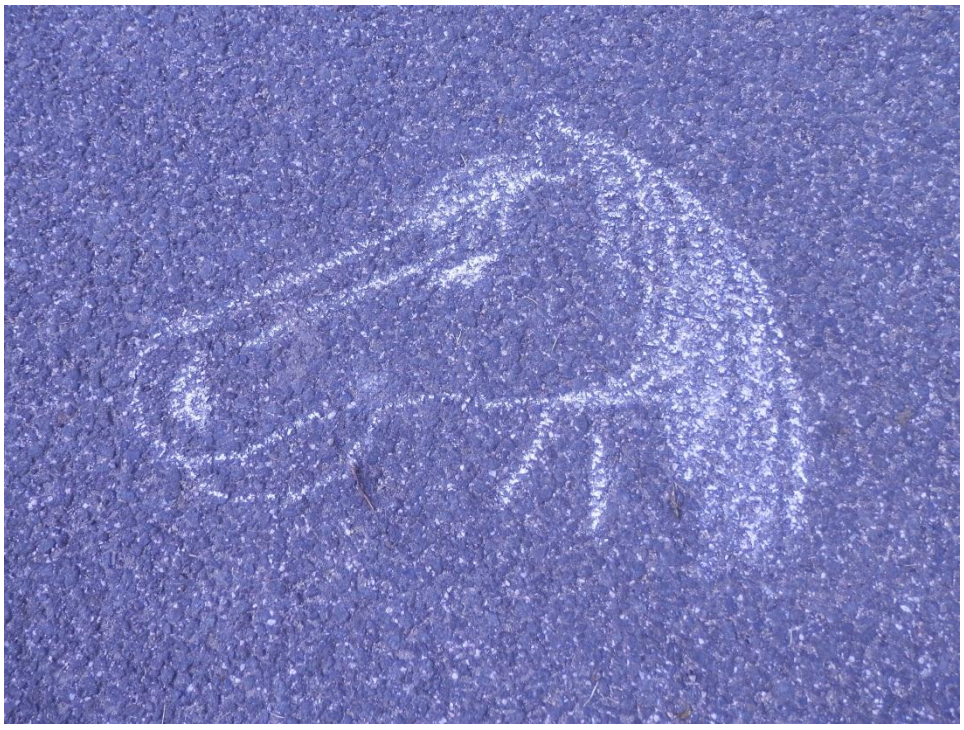
Ukázalo se, že vizuální podoba výsledného efektu se blíží jak kresbě na asfalt, ale i kresbě bílou pastelkou na černý papír a proto bylo zajímavé vytvořit ještě obě varianty, kresbu asfalt i kresbu na černý papír, a porovnat je. Je patrné, že kresba křídou na asfalt je mnohem detailnější než původní záznam převedený do negativu, avšak užší stopa pastelky dovoluje ještě větší detailnost, což je vidět na posledním vyobrazení.

Kůň:

Obr. 29 a.: Původní záznam

Obr. 29 b.: Změna kontrastu

Obr. 29 c.: Negativ



Obr. 29 d.: Křída na asfaltu

Obr. 29 e.: Pastelka na černém papíře

3. Stíny

Třetí etuda zobrazuje obrysy lidského těla anebo jejich seskupení ve vzájemné interakci, které vznikly obkreslením stínů křídou na asfaltovou plochu. Jedná se o zachycení náhodného stínu či aranžované siluety.

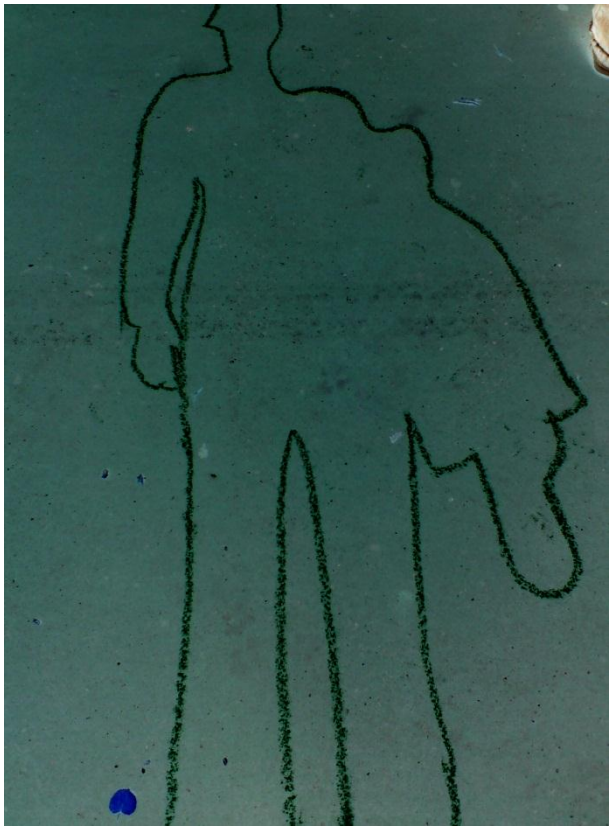
Výsledná podoba siluety je závislá na denní době, na poloze slunce na obloze, protože ranní a odpolední stín je delší a polední stín je krátký, což výrazným způsobem ovlivňuje proporcionalitu stínu lidského těla.

V první části byly tedy postavy naaranžovány do určitých pozic, následně byly obkresleny křídou a zdokumentovány. Další fází procesu bylo opět přetvoření původního záznamu v počítačovém grafickém programu se stejným postupem jako u předchozích etud.

Přesto, že jsem použila stejný postup jako u předchozích dvou etud, ani opakovaná změna kontrastu nedokázala po převedení do negativu docílit efektu čistého protikladu. Příčinou byla barva podkladu, která nebyla čistě černá, a proto došlo pouze k barevnému posunu. Překvapivě zajímavým se ale stal detail, kterému jsem až dosud nevěnovala pozornost. Při pohledu na původní záznam, kterému dominují barevné siluety, nikdo nevěnuje pozornost fotografovu stínu, protože jeho přítomnost není nijak překvapivá, jsme na jeho existenci zvyklí. Avšak při převedení do negativní podoby dostává vyobrazení úplně jiný rozměr, neboť to, čemuž jsme nepřikládali žádný význam, se náhle stalo dominantou celé fotografie. Transformace z pozitivu do negativu změnila obrazové plány, a přestože to nebylo původním záměrem, bylo konečně dosaženo čistého protikladu.

Postava

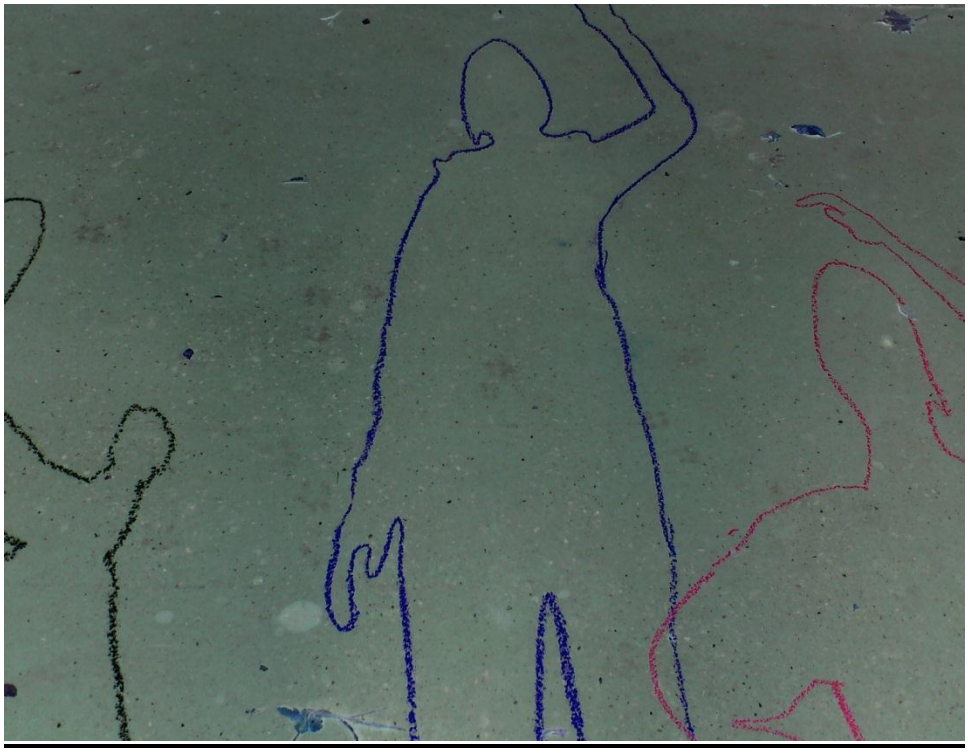
Obr. 30 a: Původní záznam



Obr. 30 b: Negativ

Kompozice postav

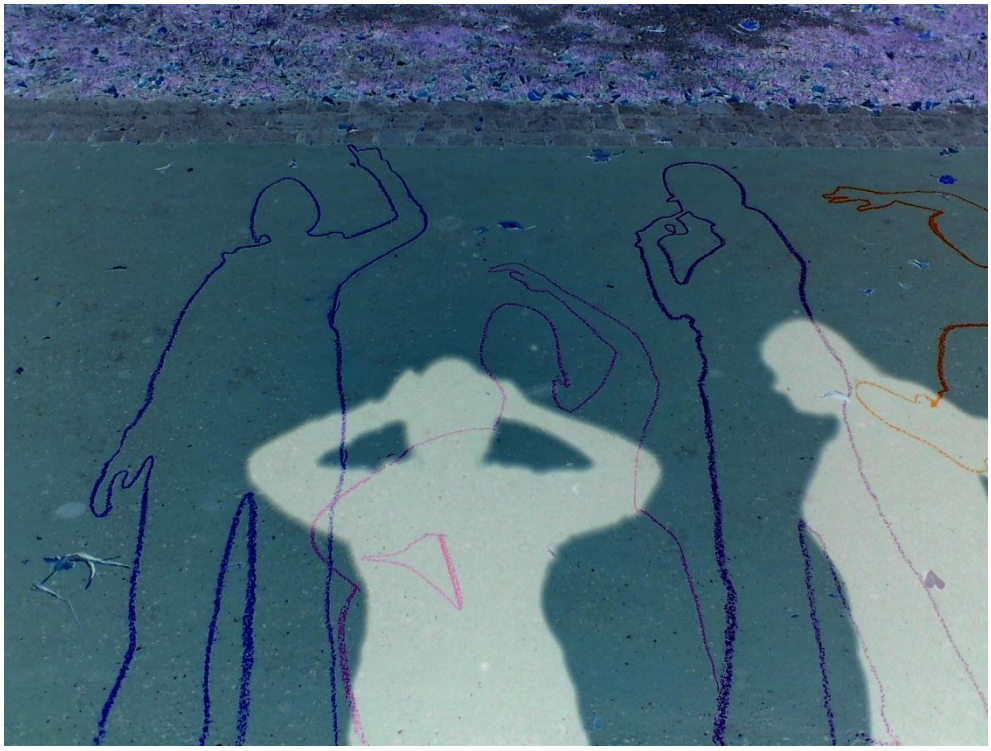
Obr. 31 a.: Původní záznam



Obr. 31 b.: Negativ

Duchové stínů

Obr. 32 a.: Původní záznam



Obr. 32 b.: Negativ

Závěr:

Při ověřování exploračního potenciálu venkovního prostředí a při tvorbě vlastních výtvarných prací jsem nasbírala nové zkušenosti jak s netradičními materiály, tak s postupy a možnými úskalími jejich realizace.

Například jsem si uvědomila jak snadné je pro člověka si lehnout do sněhu a vytvořit svůj otisk. Měkká, čistá a neporušená plocha k tomu přímo vybízí. Oproti tomu by nikoho nenapadlo lehnout si na špinavý, rozpálený a rozteklý asfalt, a proto logickou cestou zůstává zachycení lidské postavy pomocí obkreslením stínové siluety.

Také jsem poznala, jak kvalita podkladového materiálu a tloušťka stopy výtvarného vyjadřovacího prostředku ovlivňuje detailnost kresby. Bylo zajímavé pozorovat změny při přetváření v grafickém počítačovém programu, porovnávat je, sledovat jejich transformace a hledat k nim paralely ve výtvarném umění.

DIDAKTICKÁ ČÁST:

Z teoretické části, ve které jsem se zabývala tématem „proč děti kreslí na asfalt“, vyplynulo, že tato činnost inspiruje a probouzí nový prostor našeho uvažování, nachází nové možnosti výtvarného vyjadřování a napomáhá k vnímání a hodnocení více nebo méně nestandartních projevů, ve veřejném prostoru, které nás obklopují.

Výtvarné činnosti, které navrhuji v didaktické části diplomové práce, tedy představují jakousi explorační laboratoř. V této pomyslné laboratoři jsou pokusy jak s materiálem, tak s myslí. Protože nestandardní prostředí skýtá nové pohledy a možnosti, je třeba zapojit kreativní myšlení a reagovat na podněty, které výchozí prostředí nabízí. Dívat se a nechat se inspirovat prostředím, ve kterém tvořím, prožívat a vstupovat do interakce, reagovat na nerovnosti a překážky, kterým je možné se vyhnout, obkreslit je, nebo pro ně nalézt smysluplné využití. Tvořit a současně přemýšlet, jaké pocity mně činnost vyvolává. Zkusit vytáhnout zajímavý detail, zkusit se změnit barvu, dívat se z jiného úhlu. Seznámit se pomocí vlastního těla s prostorem, pozorovat svět novýma očima, spontánně reagovat a zaujímat postoje.

Výtvarné materiály, se kterými jsme pracovali, jsou běžně dostupné, ale standardně se v hodinách výtvarné výchovy nepoužívají. Standardní není ani prostředí, ve kterém explorační činnosti probíhaly. Výstupy explorací jsou zajímavé, probouzejí naši fantazii a nabízí možnosti dalšího využití.

Ačkoliv tyto výstupy nemají povahu výtvarného díla určeného k výzdobě zdí veřejných či soukromých prostor, zaslouží si pozornost, neboť nás učí dívat se na svět kolem sebe jinýma očima a znovu prožívat všední skutečnost. A to může být i hodně nevšední!

1. Obkreslování kaluží

materiál: křída, fotoaparát, PET láhve, voda

věková kategorie: 8 - 12 let

motivace: Jak voda kreslí?

Voda je zvláštní materiál, který nezachová stopu a kreslit se na ni nedá. Přesto něco pozorovat dokážeme. Po vhození předmětu se vytvoří kruhy, vítr ji rozpohybuje do vlnek různých tvarů a velikostí. Pojďme ale zkusit vodou kreslit! Stopu zanechá, udělá linku. Není to však stopa trvalá, voda vysychá, vypařuje se a nás zajímá, co a jak na ni působí a jak to bude vypadat!

průběh úkolu v exteriéru:

Vysycháním soustředných siluet přibývá – fotíme vysychání a přikreslování siluet (opak kruhů na vodě). Využijeme kaluže po dešti, obkreslíme její siluetu a počkáme, jak působením slunečních paprsků a tepla z podložky kaluž vysychá a mění svůj tvar. Každou změnu obkreslíme a celý průběh práce zdokumentujeme. Pokud je slunečné počasí, vyrobíme si kaluž sami - na vymezený prostor asfaltové plochy vytvoříme dle vlastní fantazie kaluž vody a postupujeme stejným způsobem. Dosáhneme opaku kruhů na vodě – jednak postupujeme od největšího kruhu k nejmenšímu – ke středu, jednak dosáhneme trvalejšího výsledku než u vodní hladiny.

průběh úkolu v interiéru:

Vybereme zajímavé momenty z práce v exteriéru a vyjádříme je pomocí standartních výtvarných materiálů a porovnáme je.

vazby na RVP:

očekávané výstupy

Žák:

- při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření.
- porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné).
- popisuje vlastnosti vody a vzduchu (slunce) a související proces vysychání.
- hledá vizualizaci procesu. V jejím rámci zkoumá výtvarný potenciál linie a plochy.
- nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě.
- při záznamu vysychání vybírají vhodný typ materiálu, snaží se vytvářet liniemi rytmus jako paralelu pohybu vody - schnutí. Vytváří napětí mezi linii a plochou.

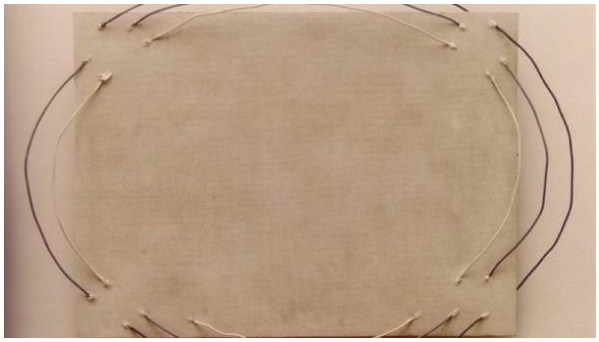
klíčové kompetence

Kompetence k řešení problémů:

- Samostatně vytváří záznam proměny tvaru – volí okamžik záznamu, sílu a barevnost stopy, četnost záznamů, vše s ohledem na proces vysychání.
- Sám si volí kresebný materiál, jeho stopu a barvu – řeší jeho umístění.

Kompetence komunikativní

- Skrze autoevaluaci sdělují své pocity a smyslové zážitky spojené s procesem vysychání a jeho záznamem - vizualizací, čímž dokazuje svou schopnost a stupeň smyslového vnímání.



vazby k dějinám umění:

Obr. 33 - Karel Malich

Obr. 34 - kruhy na vodě

Obr. 35 - vysychání kaluží

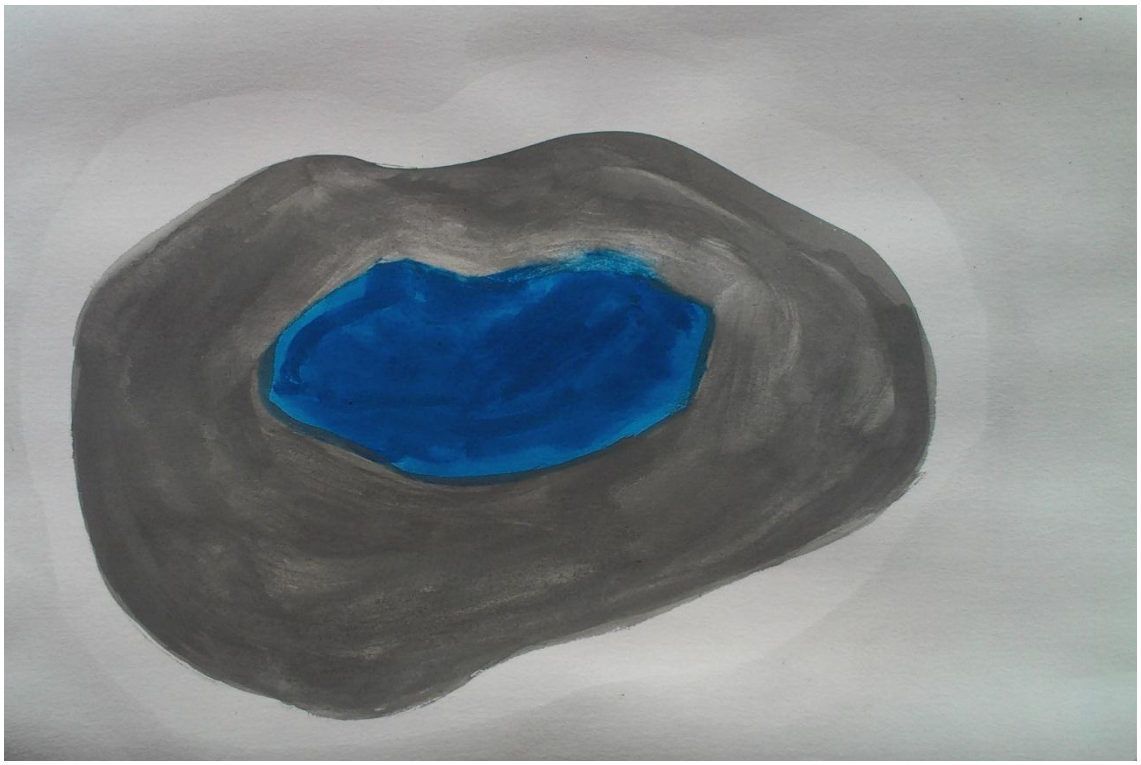
Strašidlo

Obr. 36 a.: vlevo: obkreslování kaluží

Obr. 36 b.: dole: malba vodovými barvami

Skvrna

Obr. 37 a.: explorace ve venkovním prostředí



Obr. 37 b.: malba vodovými barvami

2. Stopy větviček

materiál: přírodniny, netradiční plocha, barevné křídy, fotoaparát

věková kategorie: 7 – 12 let

motivace:

Mokrá větvička zanechává stopu, ale Slunce ji pomalu maže. Mohu ji nějak zachytit, zachovat, aby byla stejná?

průběh úkolu:

Při explorační činnosti ve venkovním prostředí jsme nalezli mokrou větvičku na osychajícím asfaltu. Všimli jsme si, že tvar stopy přesně kopíruje její tvar, avšak Slunce nám jej maže přímo před očima. Položili jsme si otázku, jak bychom tuto mizející stopu mohli zachovat a rozhodli jsme se ji překreslit. Za pomoci různobarevných křídy jsme přenášeli její tvar a komponovali je.

vazby na RVP:

očekávané výstupy

Žák:

- pozoruje postupný přechod od plochy k liniím, díky fyzikálním zákonům.
- zachytí podle svých možností daný tvar přírodniny a vytvoří barevnou kompozici.

klíčové kompetence

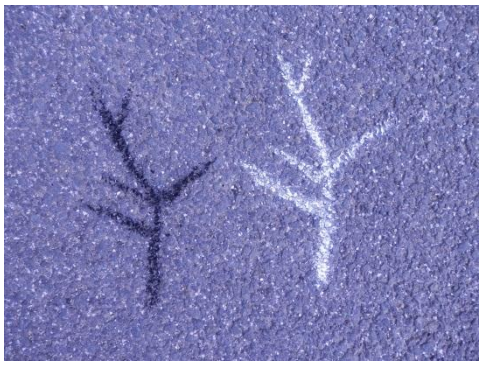
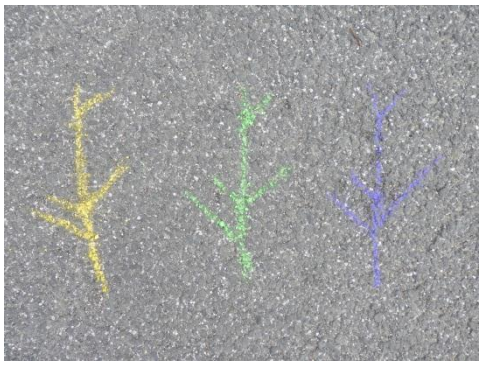
Kompetence k učení:

- Pracuje se získaným tvarem a pozoruje vliv fyzikálních zákonů na měnící se tvar zanechaného otisku.

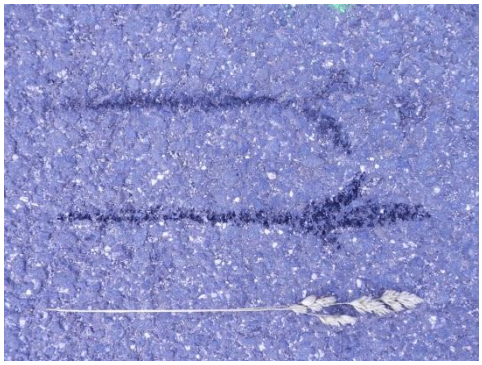
Kompetence k řešení problémů

- Využije získaných poznání k vlastnímu experimentu s mizející stopou.

Větvičky – 38. Soubor 4 fotografií

Tráva- 39. Soubor 4 fotografií



3. Duplikáty

materiál: tužka, křída, papír, fotoaparát

věková kategorie: 9 - 12 let

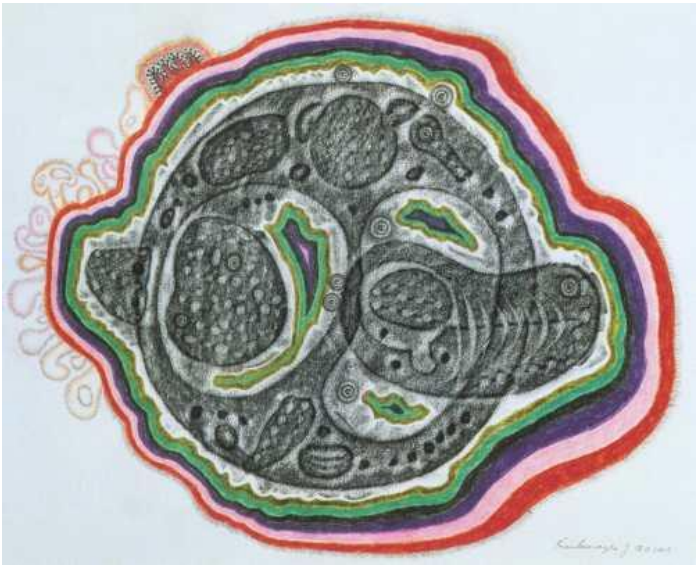
motivace:

Co je to originál? A co znamená, když se řekne duplikát? Myslíme na duplikát klíče, důležité listiny, něčeho, co jsme ztratili a nutně to potřebujeme. Je to náhrada, otisk, věrná kopie. Proč je nutné pořizovat kopie? Jak na nás kopie působí, všímáme si více věcí, které se před námi opakují? Hledáme v nich rozdíly, nutí nás je pozorovat a srovnávat?

průběh úkolu:

Vyhledáváme, pozorujeme a sbíráme materiálově zajímavé části prostoru, jejich detaily, strukturu, které pomocí frotáže zachytíme na papír. Na základě získaných materiálů pozorujeme základní linie daného předmětu, který pak přeneseme na volnou plochu. Porovnáme rozmanitosti tvarů, detailnost zachycení, strukturu materiálu či linie.

vazby na dějiny umění: Max Ernst, Jan Švakmajer, Adriena Šimotová



Obr. 40: Jan Švankmajer, 2001, frotáž tužkou dokreslovaná pastelkami

vazby na RVP:

očekávané výstupy

Žák:

- rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvar), porovnává je a třídí.
- interpretuje podle svých schopností základní linie daného předmětu a vytvoří duplikát.
- dokáže pojmenovat rozdílnost v detailech, ví co je stylizace a duplikát.

klíčové kompetence

Kompetence k učení:

- Samostatně pozoruje a vnímá realitu exteriérového prostředí, vyhledá zajímavý moment a dále s ním pracuje.

Kompetence pracovní

- Na základě zkušeností i experimentu využívá výtvarné techniky (frotáž), dokáže rozpoznat dominantní linie.

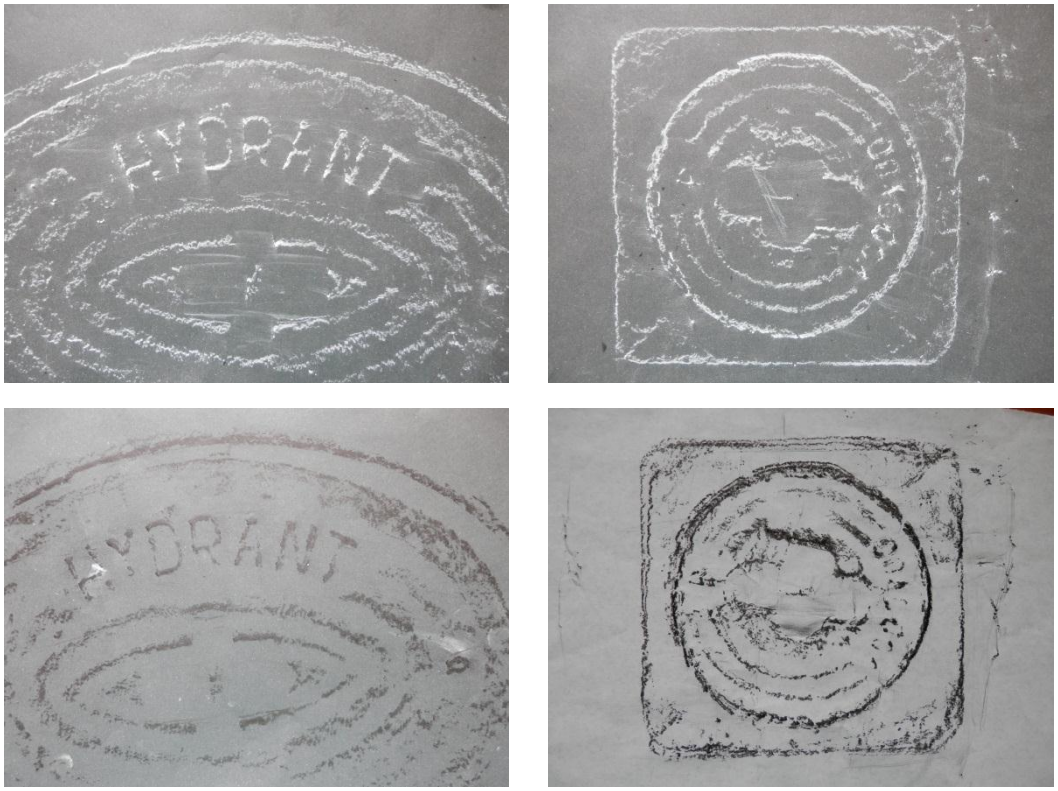
Kompetence k řešení problémů

- Využije získaných poznání k přenosu tvarů a linií do jeho stylizované podoby při vlastní tvorbě.

Dokumentace průběhu:

Obr. 41: Dokumentace průběhu frotáže

Frotáž – 42. Soubor 4 fotografií



Duplikát

Obr. 43: Duplikát

4. „Jackson Pollock“

materiál: PET lahve, voda, křídy, asfaltová plocha, fotoaparát

věková kategorie: 9 - 12 let

motivace:

Ukázka děl J. Pollocka. Jak myslíte, že tato díla vznikala? Jsou z nich cítit nějaké emoce? Jak se mohou emoce odrazit na stopě? (vzteky něco hodím o zeď, z nudy klacík ve štěrku, atd.) Seznámení s pojmy dripping a spashing a s principy akce v umění.

vazby na dějiny umění:

Obr. 44: Jackson Pollock – akční malba

průběh úkolu:

Po motivaci, která proběhla na základě ukázek Pollockových děl, jsme vymezili prostor pro tvorbu. Děti se rozdělily do skupin a zkoušely napodobit díla Jacksona Pollocka. Pomocí principů výtvarných technik drippingu a splashingu se snažily zaplnit vymezenou plochu. Pozorovaly šířku stopy, která závisela na použité technice. Pracovaly postupně, radily se a vzájemně se doplňovaly. Poté jsme sledovali mizející

stopy. Děti spontánně zapojily fantazii a hledaly v měnících se tvarech známé věci. Také jsme na některých místech přidali novou stopu a porovnávali jsme jejich rozdíly. Zřejmé byly rozdíly v ostrosti okrajů, v sytosti tmavého zabarvení, kterou způsobovalo odpařování vody z asfaltu.

vazby na RVP:

očekávané výstupy

Žák:

- při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření.
- seznámí se s díly Jacksona Pollocka, pojmy splashing a dripping, zná jejich principy a umí je použít.
- na základě znalosti fyzikálních zákonů (odpařování vody) dokáže popsat rozdíly v barvě a tvaru stopy během činnosti
- Pozoruje prostředí, vstupuje do interakce a prožívá.

klíčové kompetence

Kompetence k učení:

- Pracuje se získanými informacemi z dějin umění a využívá jich při vlastní tvorbě tvarem a pozoruje vliv fyzikálních zákonů na měnící se tvar zanechaného otisku.

Kompetence komunikativní

- Dokáže porovnávat a pojmenovat vlastnosti materiálů a jejich proměny.
- Komunikuje v rámci své skupiny.
- Obohatí si slovní zásobu o odborné termíny z výtvarné oblasti – dripping, splashing.

Kompetence pracovní

- Na základě experimentu s vodou využívá nových výtvarných technik.
- Dodržuje dohodnutá pravidla, aby neznehodnotil společné dílo.

Dokumentace průběhu

Obr. 45: Vymezená plocha

Splashing - 46. Řada 2 fotografií

Dripping - 47. Řada 2 fotografií

Vysychání - 47. Řada 2 fotografií

5. „Pršíííí!“

materiál: netradiční plocha, křídy, fotoaparát

věková kategorie: 6 - 12 let

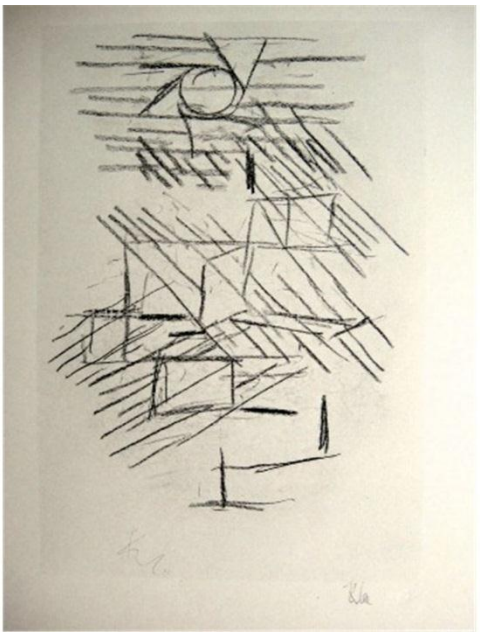
motivace:

Jak to vypadá, když na asfalt (beton, cestu…), dopadají kapky deště? Nejdříve kapičky, poté kapky, déšť se zesiluje a voda začíná odtékat v potůčcích, potocích, … Mohli bychom vytvořit záznam tohoto přírodního jevu a zachytit, jak déšť získává na intenzitě?

průběh úkolu:

Využili jsme skutečnosti, že kolem školy vede asfaltový chodník, který logicky nabídl vymezení nebe a země. Děti se postavily do této imaginární krajiny a na základě dosavadních zkušeností začaly zaznamenávat, jak prší. Ze začátku, kdy „dopadaly“ malé kapky, využívaly bodů, postupně se podoba deště proměnila z bodu na čárky a čáry různé, které nabývaly intenzity a hustoty. Ve společné práci se objevilo i schematické vyjádření tvaru kapky, které se zvětšovalo v závislosti na intenzitě „deště“. V návaznosti na události předchozích dnů (povodně 2013) děti spontánně vygradovaly podobu „deště“ do „povodně“. Nakonec jsme zhodnotili společnou práci, porovnali naši vizuální podobu deště s dílem Paula Klee, Sun and rain

vazby na dějiny umění:



Obr. 49. :Paul Klee, Sun and rain

vazby na RVP:

očekávané výstupy

Žák:

- dokáže vyjádřit proces stupňování intenzity daného jak slovně, tak pomocí prvků vizuálně obrazného vyjádření.
- realizuje postupný přechod od bodu k linii, v závislosti na měnící se skutečnosti.

klíčové kompetence

Kompetence k učení:

- Pracuje s přechodem od bodu k lince a pozoruje měnící se tvar zanechané stopy.

Kompetence k řešení problémů

- Využije svých dosavadních znalostí přírodních jevů a dokáže aplikovat do své vlastní tvorby.

Kompetence komunikativní

- Sdílí s ostatními své dosavadní zkušenosti a pocity, ale i pocity a zkušenosti nové, získané během procesu tvorby.

Dokumentace průběhu – 50. soubor 11 fotografií

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem vycházela ze současného pojetí výtvarné výchovy, které je formulováno Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Zabývala jsem se hledáním projevů spontánních exploračních a herních činností dětí ve veřejném prostoru, mapováním potenciálu městského prostředí a jeho současné podoby, která by mohla být inspirací pro učitele. Nabídla jsem možnosti, jak ozvláštnit výuku výtvarné výchovy použitím netradičních materiálů či možnost navázat na projevy umělců v současném veřejném prostoru.

Východiskem pro praktickou část se staly poznatky z teoretické části, které jsem si chtěla sama vyzkoušet a prověřit. Pracovala jsem v netradičním prostředí, použila jsem netradiční materiály a tím jsem si ověřila inspirační potenciál prostoru a získané zkušenosti jsem využila pro část didaktickou.

Prací na zvoleném tématu jsem si rozšířila své praktické zkušenosti, prohloubila si znalosti současného umění, které je možno nalézt ve veřejném prostoru. Uvědomila jsem si, že současné umění vzniká v kontextu doby, ve které žijeme, a proto je nutné jeho existenci přiznat a adekvátně zprostředkovat dětem.

Využití zkušeností ze spontánní práce "na asfaltu" ve výuce výtvarné výchovy není za všech okolností univerzální metodou, není všeobsažným návodem. Je to inspirační impulz pro učitele, kteří hledají jiné, další cesty k prohloubení výtvarného projevu dětí. Práce "na asfaltu" vychází z jejich světa. Je jejich svébytným územím, které ale patří i nám, dospělým, neboť i my jsme kdysi byli dětmi. Nezapomenout na to, znamená pro učitele první krok k porozumění.

Seznam vyobrazení

1. Angry Birds, Třeboň 2013, archiv autora

2. Banksy – Haringay, London 2009

3. Grafitti, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

4. In memory of Margret Thatcher, 2013, Street Art Utopia

5. Neznámý umělec, Paris 2013, Street Art Utopia

6. Scampi - Wellington, New Zealand 2012, Street Art Utopia

7. Kresba na asfaltu, Třeboň 2013, archiv autora

8. Neznámý umělec, Leipzig Germany 2012, Street Art Utopia

9. Oakoak, 2012, Street Art Utopia

10. Point, Praha 2007

11. Kresba na asfaltu, Třeboň 2013, archiv autora

12. Explorace s materiálem, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

13. Masker, Černý Most, Praha 2008

14. Banksy, London 2011

15. Shibuya Tag Wall, Tokio, 2005

16. Panák, Třeboň 2013, archiv autora

17. Vlevo - panák, Třeboň 2013, archiv autora

18. Vpravo – neznámý autor, 2012, Street Art Utopia

19. Kresba na zdi, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

20. Kresba na dlažbu, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

21. Dole - opuštění nepovedené kresby, Třeboň 2013, archiv autora

22. Vpravo - opršený panák, Třeboň 2013, archiv autora

23. Cyklus: Přátelství (řada fotografií a., b, c., d.), Rokytnice nad Jizerou 2013, arch.aut.

24. Cyklus: Boj (řada fotografií a., b., c., d.), Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

25. Cyklus: Ranní čtení (řada fotografií a., b., c., d.), Rokytnice n. Jiz. 2013, arch.aut

26. Olbram Zoubek - Ženské torso 2006, Art Bohemia,cz

27. Adriena Šimotová – Osamělost 1977, avanteguardia.blogspot.cz

28. Pompeje – odlitek lidského těla, luv-i.net

29. Cyklus: Kůň (řada fotografií a., b., c., d., e.), Rokytnice n. Jiz. 2013, arch.aut

30. Cyklus: Postava (řada fotografií a., b), Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

31. Cyklus: Kompozice postav (řada fotografií a., b), Rokytnice n. Jiz. 2013, arch.aut

32. Cyklus: Duchové stínů (řada fotografií a., b), Rokytnice n. Jiz. 2013, arch.aut

33. Karel Malich – Hranice vidění 1976, artlist.cz

34. Kruhy na vodě, zdroj fotografie: http://www.natur.cuni.cz/fakulta/aktuality/media-s-nami-a-o-nas-zeptejte-se-vedcu-1.2.2012-lidove-noviny

35. Vysychání kaluží, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

36. Cyklus: Strašidlo (řada fotografií a., b), Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

37. Cyklus: Skvrna (řada fotografií a., b), Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

38. Větvičky – soubor 4 fotografií, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

39. Tráva - soubor 4 fotografií, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

40. Jan Švankmajer – 2001, frotáž tužkou dokreslovaná pastelkami

41. Dokumentace průběhu frotáže, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

42. Frotáž - soubor 4 fotografií, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

43. Duplikát, Rokytnice nad Jizerou 2013, archiv autora

44. Jackson Pollock – akční tvorba, zdroj fotografie: http://phildutre.blogspot.cz

45. Dokumentace průběhu, Praha 2013, archiv autora

46. Splashing, řada 2 obrázků, Praha 2013, archiv autora

47. Dripping, řada 2 obrázků, Praha 2013, archiv autora

48. Vysychání, řada 2 obrázků, Praha 2013, archiv autora

49. Paul Klee - Sun and rain, litografie

50. Dokumentace průběhu, soubor 11 fotografií, Praha 2013, archiv autora

Literatura:

BAUER, Alois. Lexikon výtvarného umění. 1. vyd. Olomouc: FIN, 1996, 228 s. ISBN 80-7182-023-7.

BOUZEK, Jan a Zdeněk KRATOCHVÍL. Proměny interpretací. Praha: Herrmann & synové, 1996, 199 s. ISBN 80-2380-030-2.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne gender II., Výtvarná výchova; Roč. 44, č.1 (2004), s. 6-9.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne... identita v moderním a postmoderním kontextu. Výtvarná výchova , roč. 46, č. 2 (2006), s. 8-10, ISSN: 1210-3691

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne… vizuální gramotnost. Výtvarná výchova, 2002, roč. 42, č. 4, s. 12 – 14.

FULKOVÁ, Marie. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. Výtvarná výchova, 2004, roč. 44, mimořádné číslo, s. 16-24.

FULKOVÁ, Marie. Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1997, 127 s. ISBN 80-7168-382-5.

GEIST, Bohumil. Psychologický slovník. nakl. Vodnář, 2. vyd. 2002, Praha, ISBN 80 – 86 226 – 07 – 7.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HAZUKOVÁ, Helena. Didaktika výtvarné výchovy VI. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, 108 s. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994, 36 s.

HAZUKOVÁ, Helena. Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1995, 57 s.

HUYGHE, René. Umění a lidstvo (Larousse): umění pravěku a starověku. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1967, 436 s.

KULKA, Jiří. Psychologie umění: obecné základy. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 435 s. ISBN 80-04-23694-4.

LOMMEL, Andreas. Pravěk a umění přírodních národů. Praha: Artia, 1972, 188 s.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou. 2., přepracované a rozšířené. Brno: MU, 2010. 150 s. ISBN 978-80-210-5266-6.

OVERSTREET, Martina. In grattiti we trust, 1. vyd. – Praha: Mladá fronta, 2006. 230 s. ISBN 80-204-1325-1

ROESELOVÁ, Věra. Didaktika výtvarné výchovy V. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 143 s. ISBN 80-7290-058-7.

ROESELOVÁ, Věra. Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, 63 s. ISBN 80-7290-254-7.

SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 42, 1993, č. 2, s. 155 – 166. ISSN 3330-3815.

ŠAMŠULA, Pavel. Obrazárna v hlavě 5: výtvarná čítanka od 8. ročníku základní školy a pro víceletá gymnázia. 1. vyd. Praha: SPL - Práce, 2000, 63 s. ISBN 80-86287-26-2.

ŠAMŠULA, Pavel. Obrazárna v hlavě 6: výtvarná čítanka od 9. ročníku základní školy a pro víceletá gymnázia. 1. vyd. Praha: Albra, 2002, 65 s. ISBN 80-86287-49-1-.

TROJAN, Raul. Stati z teorie vyučování výtvarné výchově. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 83 s.

Universum: všeobecná encyklopedie; Díl 10. U-Ž. 1. vyd. Praha: Euromedia Group; Odeon, 2001. - 661 s. ISBN 80-207-1072-8. - ISBN (soubor) 80-207-1060-4

Universum: všeobecná encyklopedie; Díl 6. Mb-Op. 1. vyd. Praha: Euromedia Group; Odeon, 2001. - 656 s.ISBN 80-207-1068-X. - ISBN (soubor) 80-207-1060-4

UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 119 s.

VACÍNOVÁ, Marie a Dobromila TRPIŠOVSKÁ. Základy psychologie. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2001, 158 s. ISBN 80-7044-368-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

VANČÁT, Jaroslav. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech. 1. vyd. Praha: Sdružení MAC, 2003, 31 s. ISBN 80-86015-90-4.

VANČÁT, Jaroslav. Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu 1. vyd.. - Praha: Vydavatelství MAC, 2008, 43 s. ISBN 978-80-86783-31-4.

ZHOŘ, Igor. Proměny soudobého výtvarného umění. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 165 s. ISBN 80-04-25555-8

Internetové zdroje, články, e-knihy

Artlist - databáze současného českého výtvarného umění Dostupné na WWW: http://artlist.cz/index.php?id=315

Hodnocení ve výtvarné výchově, *Metodický portál RVP.* 2009, Hodnocení žáků a evaluace školy[citováno 2013-5-21]. Dostupné na WWW: http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=543&t=16255&start=10

Informatorium školy mateřské, *Česká škola*. [online]. 2011 [citováno 2013-4-15]. Dostupné na WWW: http://www.ceskaskola.cz/2011/02/e-kniha-pro-vas-informatorium-skoly.html

KOHOUTEK, Rudolf. *Školní, pracovní a další prostředí s vlivem na vývoj osobnosti* [online] 2009 [citováno 2013-5-29]. Dostupné na WWW: http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/kolni-pracovni-a-dalsi-prostredi-s-vlivem-na-vyvoj-osobnosti

Lidové noviny, *Grafitty je umění, uznala radnice a omluvila se Banksymu za smazání*. [online]. 2010 [citováno 2013-6-6]. Dostupné na WWW: http://relax.lidovky.cz/graffiti-je-umeni-uznala-radnice-a-omluvila-se-banksymu-za-smazani-1cq-/zajimavosti.aspx?c=A100428_104008_ln-zajimavosti_ter

Motorika, *Metodický portál RVP.* [online]. 2009 [citováno 2013-6-3]. Dostupné na WWW: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/M/Motorika

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007-7. s 64. Dostupný na WWW: http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

Street Art Utopia – fotografie a videa street artové tvorby. Dostupné na WWW: http://www.streetartutopia.com/

Vizuální gramotnost, prof. PhDr. Kohoutek Rudolf, CSc [online] 2006 [citováno 2013-4-22]. Dostupné na WWW: http://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/vizualni-gramotnost

ZIKMUNDOVÁ, V. Řekněte to sítí: nelineární obraznost ve Výtvarné výchově. In Aktuální otázky zprostředkování umění. Brno: Masarykova univerzita, 2007 [online]. s. 08-110. ISBN 978-80-210-4371-8. Dostupné na WWW: http://vytvarka.zcu.cz/MAV/clanek_zikmundova.rtf.

Výzkumy a studie o vlivu pohybu a pobytu v přírodě, zpracovala Kapuciánová M., listopad 2010. Dostupné na WWW: http://www.toulcuvdvur.cz/download/2014/V%C3%BDzkumy%20a%20studie.doc.