

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Johana Lišková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Třída k použití
Classroom utilization

Johana Lišková

Vedoucí práce: doc. ak. mal. Martin Velíšek, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Třída k použití vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 15. 4. 2016

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucímu své bakalářské práce doc. ak. mal. Martinu Velíškovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivou péči o ucelenost mé práce a za přátelský a komunikativní přístup. Též děkuji Mgr. Kateřině Tomešové a ak. mal. Evě Vejražkové za ochotu předat mi informace o výtvarné výchově v alternativním školství.

ANOTACE

LIŠKOVÁ, Johana: *Třída k použití*. [Bakalářská práce] Praha, 2016. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Příloha na CD.

Bakalářská práce se zamýšlí nad současnou výtvarnou výchovou, ve které jsou stále ještě mnohdy používány převážně ověřené a standardní materiály. Staví vedle této možnosti také variantu práce s minimálními prostředky. Mapuje potenciál tohoto přístupu nejen v teoretické reflexi, ale také prostřednictvím vlastní autorčiny výtvarné práce a v didaktických úlohách.

KLÍČOVÁ SLOVA

minimalizace, omezení, prostředky, výtvarná výchova, výuka, třída

ANNOTATION

LIŠKOVÁ, Johana: *Classroom utilization*. [Bachelor thesis] Prague, 2016. Charles University in Prague, Faculty of education, Department of art. Annex on CD.

This bachelor thesis analyses the contemporary art education that mostly still uses standard and time-tested materials. It compares these standard methods with a method that uses minimal resources. Moreover, the thesis maps the potential of such an approach not only in theoretical reflexion, but also in didactic exercises and author's own art work.

KEYWORDS

minimization, limitation, means, art lesson, lessons, class

Obsah

TOC \o "1-3" \h \z \u 1 Úvod.....	5
2 Teoretická část	7
2.1 Místo výtvarného umění a výtvarné výchovy v životě	7
2.2 Jaká je dnešní výtvarná výchova?	8
2.3 Jak vyřešit návaznost úloh.....	10
2.3.1 V jednoduchosti je krása	10
2.3.2 Minimální prostředky v galerijních edukacích	13
2.4 Principy vyučování výtvarné výchovy v alternativním školství	15
2.4.1 Vyjadřování se tvorbou	16
2.4.2 Výtvarná výchova jako dokreslení tématu	17
2.5 Reflexe hodiny výtvarné výchovy	19
2.6 Co je to výtvarná výchova?	20
2.7 Charakteristické materiály ve výtvarné výchově.....	23
2.7.1 Nejčastější materiál ve výtvarné výchově	23
2.7.2 Čím nejčastěji kreslíme.....	26
2.7.3 Korekční prostředek	27
2.8 Co je to školní třída.....	27
2.9 Charakteristické součásti třídy/učebny	28
2.9.1 Zdroj informací ve třídě.....	29
2.9.2 Čím smíváme informace z tabule	29
2.9.3 Psací prostředek učitele	30
2.9.4 Zdroj světla	31
2.9.5 Pravidelné místo žáka ve třídě	32
2.9.6 Kam jde žák po příchodu do třídy	33
2.10 Příprava k didaktické a praktické části	35
2.10.1 (Tvůrčí) Svoboda a stereotyp	35
2.10.2 Omezení jako motivace	36
2.10.3 Nouze jako princip!	37
3 Didaktická část.....	39
3.1 Věci kolem nás.....	40
3.1.1 Příběh židlí.....	40

3.2 Dokreslení viděného.....	41
3.2.1 Inspirace strukturou	42
2.3 Zásah do přírody.....	43
3.3.1 Rozkvetlá louka	44
3.4 Hra s látkami.....	45
3.4.2 Moje krajina	46
3.5 Odpadky se dají užít.....	48
3.5.1 Svačina.....	48
3.5.2 Zabalená svačina	50
3.5.2 Jakou chci mít lavici.....	51
3.6 Shrnutí didaktické části	52
4 Praktická část.....	54
4.1 Zásah do přírody.....	54
4.2 Rychlá přeměna.....	55
4.3 Linie	58
4.4 Perforace plochy	59
4.5 Spojení dvou principů.....	61
4.1 Shrnutí praktické části.....	64
5 Závěr.....	65
Použitá literatura.....	66
Jiné zdroje	67
Internetové zdroje.....	68
Seznam obrazových příloh v textu	69
Seznam video příloh na CD.....	72
Příloha - dotazník	73
Zadání	82
Evidenční list.....	

1 Úvod

Řekne-li se výtvarná výchova, asi si většina z nás představí tužku, ideálně tvrdost 6B, vodovky (většinou dosti špinavé), tempéry (často polovyschlé či zcela vyschlé), několik (vypelichaných) štětců a bílou čtvrtku formátu A4. Zvykli jsme si na jednoduchá řešení, na standardizované formáty, ustálené materiály. Co kdyby ale navyklý stereotyp zklamal? Nebo kdyby papíry došly, barvy definitivně vyschly a tužky zůstaly nenávratně doma v šuplíku? Možná bychom pak konečně otevřeli oči i mysl a začali hledat. Hledat způsob, jak výtvarně pracovat, aniž bychom byli standardně saturováni.

Těžiště mé bakalářské práce spatřuji v didaktické části, jelikož její téma k němu směřuje od samého začátku. V práci se snažím využít své zkušenosti z waldorfské základní, ale i střední školy. Nejpodstatnější byla pro mě na tomto typu školy výrazná míra svobody, vlastního rozhodování, ale samozřejmě i zodpovědnosti. Myslím, že by mohla výtvarná výchova vstřebat tyto principy i na ostatních školách. Je potřeba děti naučit volně myslet a být kreativní.

Na střední waldorfské škole jsme prošli např. i krátkým kurzem na vyjadřování se celým svým tělem nebo kurzem s tvorbou ve dřevě nebo v kameni či kovářstvím. Ve vyjadřování celým tělem nám například emocionálně pomohla latinská slova poskládaná náhodně za sebe podle našeho uvážení a citu. Tomuto typu umění se říká fyzické básnictví a je přímo spjato s Petrem Vášou, který ho provozuje i vyučuje.¹

Při probírání látky v dějinách umění jsme látku prožívali přímo s uměním, naše zápisky jsme byli povinni doprovázet kresbami daného období. Když byla možnost, byla výuka doprovázena exkurzí na výstavu či výjezdem do zahraničí za uměním.

Děti by se měly naučit vyjadřovat výtvarně citlivě, stejně jako se umí vyjádřit slovně, ovšem nejen s materiály, které jsou určeny přímo k tvorbě, ale i pomocí „alternativních materiálů“, tj. předmětů běžně dostupných ve třídách, které bychom však normálně za výtvarné stěží označili. To, že si to opravdu můžeme dovolit, by měly dokázat následující stránky.

¹ „Základní myšlenkou **fyzického básnictví** je vytváření komplexního jazyka, osobního a univerzálního zároveň, originálně propojeného s tradicí. Na počátku to vypadalo jako hlasově-pohybová „animace“ textů v češtině, pak jako akční poezie vytvářená z trosek češtiny, latiny, světových jazyků a umělé řeči, pak jako „ozvučená pantomima“ s náznaky slov a bezprostřední reagování na zvuky a situaci v terénu („řeč světa“)…” (Dostupné z: <http://www.petrvasa.cz/heslo.html#>)

„Výtvarná výchova je obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a bohatými vyjadřovacími prostředky.“ (Roeselová, 2001, s. 7)

Proto se zaměřím na výuku, kde jsme nuceni využít předměty ve třídě, její prostory a žáky samotné. Zároveň tím žákům ukážeme cestu, jak tvořit bez výtvarného materiálu a že je to možné. Je potřeba se rozhlédnout a použít věci kolem sebe.

2 Teoretická část

V úvodu bych ráda předložila stručnou úvahu o výtvarné výchově a výtvarném umění. Jaké je jejich místo ve společnosti? Jak lidé výtvarnou výchovu vnímají? Je výtvarná výchova vždy a všude kreativní, anebo i ona může podlehnout stereotypu? A za jakých podmínek lze vnímat ve výtvarné výchově omezené prostředky jako pozitivní aspekt kreativního uvažování? Tyto a podobné otázky si ve své práci kladu a snažím se na ně hledat odpovědi.

2.1 Místo výtvarného umění a výtvarné výchovy v životě

Mnoho lidí se v životě neposouvá ze svých zajetých kolejí, mimo své hranice, mimo svůj rámeček, na který jsou zvyklí a ve kterém byli vychováni. Člověk jakoby měl často nalinkovaný život od různých autorit, počínaje rodiči, kteří se o to leckdy bezděčně postarají, např. výběrem střední školy, zájmovými kroužky, sportem. Mnohdy děti jakoby realizovaly nesplněné sny svých rodičů. Také společnost celá udává směr života nebo ho chce diktovat. Ne každý se rozhodne, že půjde vlastní alternativní cestou, vycestuje do světa, opustí známé prostředí, lidi, zvyklosti, mateřský jazyk atd.

Je potřeba, aby se lidé posunuli dál, nejen v technice a vědě, ale i v umění, v kultuře. Nové materiály a nové souvislosti generují nová řešení, nové interpretace. Znamená to však otevřít se přítomnosti bez apriorních očekávání. Naše zkušenost limituje náš přístup ke světu. Skrze ni vytváříme pocit bezpečí z důvěrně známého. Opustit tento prostor bezpečí ve prospěch nového a nepoznaného, ochota riskovat, včetně možnosti, že neuspějeme, není snadné.

Co budeme dělat, až před nás náhoda postaví nečekanou situaci, se kterou si budeme muset poradit? Budeme ji muset vyřešit, a čím jsme tvořivější průběžně, tím to pro nás bude jednodušší.

Např. Jackson Pollock v malbě a John Cage v hudbě přímo pracovali s náhodou, kterou vnášeli do svých děl. Pollock pracoval s barvami, které zcela náhodně stékaly na plátno, a proto byla jeho díla abstraktní.

„To je důsledek maximální spontánnosti spojené se záměrným využitím náhody...“
(Bláha, 2013, s. 128)

Cage vedle toho s neplánovaně řízeným sborem a orchestrem pomocí dvou dirigentů, z nich každý měl na starost jednu část, tvořil hudbu.

„Adekvátní techniky – ve srovnání s Pollockem – z hlediska využití nahodilých procesů... uplatňuje průkopník absolutní aleatoriky John Cage.“ (Bláha, 2013, s. 131)

Tomu se věnuje i Jaroslav Bláha ve své knize *Výtvarné umění a hudba*, kde takto přirovnává spontánnost obou umělců.

Jako učitelé výtvarné výchovy bychom k tomuto otevřenému, nestereotypnímu myšlení a tvoření měli vést své žáky. Postupy a myšlení, které se v nich odrazí z našich hodin, můžou využít ve svém životě, i když už budou mimo školní prostředí, jak konstatuje i Věra Roeselová v *Didaktice výtvarné výchovy V., nejen pro ZUŠ.* (Roeselová 2001)

Lidé jsou často pohodlní a zlenivělí, a proto použijí raději hotový postup, než aby vymýšleli postupy nové, u kterých by museli experimentovat a riskovat výsledky a přijetí od žáků.

Výtvarné umění i výtvarná výchova jsou součástí našeho života, minimálně v rovině pasivního vnímání jejich existence. Nejde tedy o to, je-li tomu tak, či nikoliv, ale jaké místo zaujímají. Výtvarná výchova je povinnou součástí základního vzdělání. Minimálně skrze ni bychom se měli s výtvarným uměním setkávat. Je jasné, že klíčovou roli tak hraje škola, respektive učitel. Návyky z rodiny se tak skrze školu mohou umocnit (ale také nemusí). V krajním případě může být škola také jediným zprostředkovatelem výtvarného umění, a to když v tomto směru rodina z nejrůznějších důvodů selže (např. problematické sociální prostředí).

Umění je všude kolem nás, žijeme přímo v něm, ale jsme na něj tak zvyklí, že ho často nevnímáme a ignorujeme.

2.2 Jaká je dnešní výtvarná výchova?

Výtvarná výchova pracuje poměrně logicky se standardními materiály. Odpovídá to potřebě naučit se výtvarným technikám, osvojit si práci s kresebnými a malířskými prostředky, zvládnout studijní kresbu a malbu. Vedle této linie leží v zorném poli učitele

výtvarné výchovy i explorační potenciál řady jiných materiálů. Záleží na osobnosti učitele, na jeho zkušenostech i odvaze, jaký poměr mezi „klasickými“ a alternativními technikami zvolí.

Někteří učitelé však spoléhají na stále stejné materiály, s kterými můžou pracovat, jako jsou tempery nebo vodové barvy, štětce, pastelky, papíry apod. Absolutní důvěra v tradiční náměty a tradiční formální prostředky může vést ke stereotypům u žáků stejně jako u pedagoga. Co když ale škola nenajde v rozpočtu na výtvarné pomůcky peníze? Co když si je nebudou moci dovolit rodiče? Anebo když jen zcela jednoduše materiál dojde?

Často jsou jednotlivé výtvarné úlohy soliterními etudami, vzájemně neprovázanými.

Dominuje studijní kresba podle modelu. Minimální mimetický interval ladí s minimálním úsilím učitele a minimálním kreativním prostorem pro žáka. Vyučující používají nejčastěji klasická média jako je kresba, malba, grafika, případně plastika. Jak píše Věra Roeselová, pokud jsou ale tyto činnosti střídány, podporují žáka v jeho vyjadřování. „Díky této rozmanitosti se nabízí dítěti nezměrně široký prostor, v kterém se může při výtvarné tvorbě pohybovat. Do své výtvarné práce proto může vkládat celé své já, své schopnosti, prožitky a zkušenosti, a jeho výsledky zde bývají jedinečné, nezaměnitelné. Skrze ně podává ryze osobní, subjektivní zprávu o okolním světě.“ (Roeselová, 2001, s. 9) Z uvedeného je patrné, že střídání, respektive změna médií, technik a přístupů vytváří pro žáky široký explorační prostor. Pokud by se nám navíc podařilo v rámci tohoto střídání kooptovat do výtvarné výchovy i techniky a postupy „nouzové“, respektive a priori nevýtvarné, mohli bychom výtvarné vnímání žáků zásadním způsobem posunout. Výtvarná výchova se postupem času mění, její cíle se posouvají. V dnešní době se „upírá více k výchově myslících a cítících bytostí, než budoucích výtvarníků. Za významný považuje osobnostní rozvoj žáků a užívá postupy, které oslabují nepříznivě působící vývojové rysy. Ve středu zájmu se objevují nové způsoby poznávání, citového prožívání a morálního zrání.“ (Roeselová, 2001, s. 31)

V podstatě jde o rozšíření hranic, v nichž se v rovině manuální i mentální pohybujeme. Přitom skutečnost, že se pohybujeme de facto v prostoru zdánlivě nevýtvarném, může prohloubit schopnost asociace, fabulace a fantazie. Často v takovémto případě jde o vytváření (tvorbu), stejně jako o objevování a přiřazování významů. Tedy transformaci funkce, velmi blízkou Duchampovým ready-made. (Liška, Zeiller, 2000)

2.3 Jak vyřešit návaznost úloh

Jedním ze způsobů, jak čelit stereotypu ve výtvarné výchově a především pak izolovaným úlohám s minimálním důrazem na vnímání souvislostí jsou tzv. výtvarné řady. Ty staví na provázaném rozvíjení tématu či techniky v několika výukových hodinách. Výtvarné řady začaly vznikat v 70. letech 20. století zároveň na více místech v České republice. Rozvoj této koncepce odstartovali Hana Dvořáková a Leonid Ochrymčuk v Brně na katedře výtvarné výchovy PedF. Igor Zhoř začal ve stejné době. K projektovému vyučování přispěla hned zpočátku i Karla Cikánová. Na přelomu 80. a 90. let vznikl tento způsob výuky i v Bratislavě. Myšlenky Rudolfa Fily a Pedagogický deník Paula Kleea byly základem pro učební osnovy pro ZUŠ na Slovensku.

V roce 1983 vznikly celostátní přehlídky výtvarných prací ze ZUŠ, což podpořilo vývoj projektové výuky. Ta se touto cestou rychle rozšířila.

Tyto řady vznikly jako podpora ve výuce výtvarné výchovy, mají rozvíjet osobnosti žáků a podpořit jejich zájem o svět. „Učitelé se snažili rozvíjet osobní aktivitu žáků – učit je tvořivě myslet a svobodně se projevovat, vážit stanoviska a samostatně vyvozovat eticky motivované postoje. Probouzet odpovědnost za vztah k ostatním lidem, k přírodě a k životu. Posílit ve vlastních očích představu o celistvosti světa, ale také o celistvosti člověka na pozadí mnohotvárné skutečnosti.“ (Roeselová, 1997, s. 29)

V následujících kapitolách uvedu princip výtvarných řad očima Věry Roeselové a soudobý pohled na výtvarnou edukaci od Marie Fulkové.

2.3.1 V jednoduchosti je krása

Výtvarná výchova si klade za cíl otevřít dětem oči a pomáhat jim být zvědavými. Chce přivádět žáky k osobním výpovědím. Prvním krokem k výtvarnému vyjadřování je citlivé vnímání. „Hlavním výchovným prostředkem je probouzení zájmu – zájmu o zvolené téma, zájmu o svět, zájmu o souvislosti a vztahy, zájmu o výtvarné uchopení problému.“ (Roeselová, 2001, s. 12) Z prvotního zájmu plyne potřeba objevovat, být zvědavý a tvořivý.

„Navození a dosažení výtvarné výpovědi se stává jedním ze základních cílů výtvarné výchovy.“ (Roeselová, 2001, s. 12)

K vyjadřování žáků je důležitá role učitele. Měl by nakládat s výtvarnými i slovními výpověďmi dětí velmi citlivě a, mimo jiné, respektovat jejich soukromí. „Jde o zásadní změnu pedagogického působení – místo vyučování nastupuje vedené objevitelství, které více než na výsledek myslí na samostatnou cestu za objevem.“ (Roeselová, 2001, s. 12) Tato cesta motivuje a nabízí nový pohled na svět. Učitel skrze ni dává žákům nový obsah výtvarné výchovy. Žák by měl využívat veškeré své zkušenosti a dovednosti k vyjádření sama sebe.

Při hledání námětu se hledí na obsah, výtvarný problém a formu. K vyjadřování se často používá kresba, malba, modelování, tvarování papíru a jiných ohebných materiálů, konstruování, grafika, objektová a akční tvorba atd. Poslední dvě možnosti vnášejí do výtvarné výchovy environmentální přesahy, respektive zkušenosti s přírodou, prohloubení sebepoznání i rozvoj vzájemné interakce se spolutvůrcem či divákem. Tato tvorba již nestojí nutně na technikách. Každý způsob práce nabízí jiný přínos pro výuku a rozvíjí jiné schopnosti, např. vnímání prostorových vztahů, cit pro práci v ploše, dekorativní cítění, schopnost stylizace, abstrahování atd.

Učitel musí umět vhodně sladit téma (obsah) s použitou formou, zvolit adekvátní motivaci pro konkrétní téma a samozřejmě žákům srozumitelně vysvětlit zadání. Je v mnoha směrech vhodné, pokud je téma dostatečně široké a nosné, tedy poskytuje-li možnost rozdílných formálních řešení i potenciál rozvíjení tématu.

Věra Roeselová dělí výtvarné řady na setkávání se skutečností, na práce s uměleckým dílem a na výtvarné hry. Skutečný kontakt se světem umožní intenzivnější prožití tématu, při práci s výtvarným dílem má žák přímou inspiraci a při rozborech děl si jej lépe zapamatuje i pochopí jeho podstatu. Pro kontakt s originály je vhodné navštěvovat výstavy, při výtvarné hře vynalézá žák různá užití materiálů a sleduje jejich chování.

V zásadě je výtvarná řada pojímána buďto jako prohlubování jednoho pohledu anebo jako nahlížení tématu z různých pohledů. V publikaci *Námět ve výtvarné výchově* jsou ukázky řad, které se zabývají náměty Vesmíru, Přírody, Člověka a Naším světem. Ať se jedná o jakoukoliv sérii, musí žáky zaujmout a klást nezvyklé podněty, aby děti vyprovokovala k vlastním otázkám, zkoumání a zvědavosti. Úkoly a postupy je důležité upravovat se žáky - pokud se tak neděje, brzdí to jejich rozvoj. Nejvíce potenciálu rozvíjet dětskou kreativitu,

má „individuální řešení výtvarné řady“ (Roeselová, 1997, s. 32), kde žák pracuje s vlastním postupem, někdy i tématem.

Věra Roeselová sesbírala odučené výtvarné řady od různých učitelů. V mnohých byl použitý nevýtvarný materiál nebo se téma opírá o „obyčejné“, všední věci. Autorka usiluje o „jinou“ výtvarnou výchovu.

V Řadách a projektech ve výtvarné výchově, které seskupila, používali ke zpracování žáci a studenti často i výtvarně netypický materiál. Při zadání *Návratu do pravěku* to byly oděvy z pytlů, při *Pohledu do vesmíru* drát, alobal, kaménky a nitě, podobně jako u *Linie a prostoru*. Ve *Věcech kolem nás* vytvářely objekty z papíru, ve *Stínech* do něj ryly. Ve *Světě hudby* děti kreslily dřívkem, používaly stěrky, houby a škrabky. V *Hříčkách* z papíru poznávaly papír jako samostatně tvořivý materiál. Ve *Hře s bodem* používaly místo štětce prsty, barvu lili, místo natírali. U *Vrstvení* pracovaly s polínky, třískami a sklem a jako námět řady pracovaly i téma *Hřebíky*, *Židle* nebo *Okno*.

Při zpracovávání úkolů jsou často využívány také akce v prostoru, tzv. performance, při kterých není často materiál nutný ke ztvárnění.

V Námětu ve výtvarné výchově uvádí Věra Roeselová další příklady nevšedních technik, např. kresbu dřívkem, úlomky hřebenu nebo prsty, práci s mačkaným papírem (jindy trhaným nebo stříhaným), z něhož mají žáci modelovat, rytí do balicího papíru nebo reliéf z něj. Mimo jiné v jednom z několika úkolů k příběhům *Starého a Nového zákona* autorka vědomě omezuje žáka při tvorbě s paletou barev, zužuje jejich škálu, u tématu *Historické epochy výtvarného umění* nalezneme úkol *Pravěký malíř*, kde mají děti kreslit opáleným klacíkem, u úlohy *Chvění okamžiku* kreslí čistou vodou na hedvábný papír. V tématu *Příroda předkládá úkol*, v němž děti splývají s přírodou. V jednom ze zpracování mohou splývat i vlastním tělem, na které namalují motivy, jež jednoduše splynou s prostředím. V *Nepořádcích a uličnictvích* pokrývají žáci lavici archem balicího papíru, na který frotují povrch lavice, změněný lety ve škole, a frotáž následně dokreslují motivy žáka (ruce, sešit atd.). Pod kapitolou *Náš svět je úloha Dárek na všední den*, kdy děti obalují nalezený objekt, který mají následně někomu věnovat pro potěšení. Mnohdy využívá možnost výtvarných akcí.

V těchto souborech výtvarných prací a úkolů nalezneme i doporučený formát práce, často přesahující A3. Ani formát A1 nebo větší arch balicího papíru není výjimkou.

Na školách s výtvarným zaměřením, stejně jako na základních uměleckých školách, je dostatek času na zadávání úloh, jejich ujasňování i na klidné zpracování. Na běžných školách, kde se vyučuje výtvarná výchova hodinu nebo dvě týdně, je potřeba přizpůsobit tvorbu zvolením jednoznačnějšího tématu, případně i změnou (zmenšením) formátu. Při snížení hodinové dotace je takováto práce v praxi téměř nemožná nebo může pozbývat smyslu.

Tvorba je pro žáky zajímavější s nevšedními materiály. Není to samoúčelné pilování technik, ale jde o práci s formou, která děti zaujme. I výsledky jsou pak kouzelnější, materiály pomáhají vytvářet jedinečná díla, protože nad nimi tvůrce přemýšlí jinak, nestereotypně, nemechanicky a pravděpodobně více než u běžných technik.

2.3.2 Minimální prostředky v galerijních edukacích

Marie Fulková pojednává o edukaci v galeriích, tedy o specifickém druhu výtvarné pedagogiky, programu vztáženém k určitému dílu či rozsáhlejší tvorbě umělce (umělců), s nímž se divák aktivně setkává v galerijním prostoru. Snaží se propojovat galerijní prostory s výukou přímo ve škole, učit na výstavách a poté pokračovat ve školním prostředí. Tím pádem utvářet procesuální kontinuitu, vytvářet díla širší souvislosti a tak pomoci divákovi (žákovi) dílo lépe prožít a pochopit.

Proces návštěvy galerie má tři fáze. Je zde nezbytná aktivita i učitele, nejen průvodce muzejním programem. Nejprve učitel probere ve škole se žáky, co potřebují vědět k výstavě předem, aby se lépe zorientovali v průběhu edukace v jiném než školním prostředí. Poté učitel se žáky společně navštíví expozici a následně se k dílům vrací ve třídě, kde si shrnou uplynulý program. Pokud je galerijní edukace kvalitní, může na ní postavit učitel projekt nebo z ní čerpat.

V galeriích jsou připravovány galerijní edukace pro návštěvníky a zároveň je mohou využívat školy. Měly by být spjaty s Rámcovým vzdělávacím programem a naplňovat jeho cíle.

Programy mají rozvíjet osobnost v oblasti sociální a kulturní, jak píše Marie Fulková: „Krédem našich edukačních programů je důraz na kritické, reflexivní myšlení v průběhu výtvarné tvorby, důraz na skupinovou kritickou analýzu s příklonem k myšlenkové nezávislosti, k interdisciplinárním přístupům, k podpoře sebevyjádření.“ (Fulková, M.,

Hajdušková, L., Sehnalíková, V., 2012, s. 21) Spojují kulturu, umění a pedagogiku v jeden celek. Setkávání probíhá ve škole, galerii a muzeu.

Marie Fulková přistupuje k výuce otevřeně a snaží se o to, aby se učitelé netočili v kruhu. „Z našeho hlediska pedagogického, které popírá fatalitu a neměnnost vzdělanostních, osobnostních a sociálních propozic žáka, se přikláníme k dialogickému pojetí vyučování, v němž mají žáci vysokou míru autonomie. Učení a poznávání probíhá v souvislostech, v kontextech socio-kultury a prostřednictvím autorské tvorby žáků, která do procesů poznávání přináší silnou emocionální složku.“ (Fulková, M., Hajdušková, L., Sehnalíková, V., Kitzbergerová, L., 2013, s. 18)

Na pomoc k odkrývání témat, která jsou většinou tabu (např. násilí, společenský úpadek, týrání zvířat), mohou učitelé použít právě výstavy a výstavní prostory. Vizualizace tématu může žákům přiblížit danou problematiku a mohou s ním poté pracovat dále ve škole.

V Galerijní a muzejní edukaci 1 nalezneme díla umělců, kteří vystavovali na výstavách, jež byly vybrány pro tento katalog, a pracovní listy k těmto výstavám. Uvedu některé příklady, které se zaměřují na netradiční/minimální prostředky k tvorbě podle daných vystavených děl.

U výstavy Dekadence Now (v letech 2010 – 2011) je několik bodů, na kterých žáci/studenti pracovali. Najdeme zde jejich reflexe, kdy vytvářejí vlastní dekadentní díla, např. Dekadentní báseň, kde studenti používají věci ze svého okolí (střevíc, plyšák, korálky atd.) a výsledek působí velmi svérázným, protichůdným dojmem. Jsou zde fotografie, kde účastníci programu Naruby vytvářejí Dekadentní želvu, která mohla mít patrné znaky rozkladu.

U výstavy Glamour (v roce 2011) měli návštěvníci možnost vyzkoušet navrhnout si oděvy z různých materiálů, které nainstalovali na figurínu buď podle vlastní fantazie, nebo oděvu, který je zaujal na výstavě. Tyto výtvořiny působí velmi přívětivě a hravě.

V publikaci je zahrnuta i výstava Sheily Hicks (v roce 2011), která se zabývá prací s tkaninami. Její práce jsou půvabné a prosté, návštěvníci jsou inspirováni k tvorbě, kdy doplňují stávající klubko namotáním jiné barvy, namáčejí klubko do barvy a poté s ním kroucením na papír tvoří kompozice nebo si vytváří razítko pomocí nalepené vlny oboustrannou páskou na dřívko.

Galerijní a muzejní edukace 2 jsou dalším souborem reflexí na výstavy a jejich pracovní listy.

K výstavě Shirany Shahbazi (v roce 2012) je zde uveden úkol, kdy dítě kreslí a vytváří koláž původního obrazu z výstavy podle žákova popisu. K tomuto úkolu je zde několik příkladů a poznáme, že velice záleží na přesnosti, srozumitelnosti a stručnosti popisu.

Výstava Bernda & Hilly Becher (v roce 2012) nabádá k vlastnímu sbírání starých součástek a jejich fotografování. Stejně tak zde nalezneme úkol, kdy měli studenti vytvořit soubor fotografií stejného námětu, avšak jinak vypadajícího. Jsou zde vyobrazeny příklady odpadkových košů nebo např. klíčů. To jsou věci, které používáme všichni, ale předmět vypadá pokaždé odlišně.

V dílně k výstavě Z Nového světa do celého světa (v roce 2012) pracovali účastníci s CD nosiči, do kterých ryli, aplikovali na ně nálepy pomocí tavné pistole, mohli je lámat a poškozovat jejich hladký povrch. V tu chvíli CD nosiče hráli roli levné varianty skla.

Aby mohly galerie a muzea spolupracovat se školami, je ale potřeba, aby přijaly obsahy výtvarné výchovy tak, jak jsou dané Rámcovým vzdělávacím programem.

2.4 Principy vyučování výtvarné výchovy v alternativním školství

Kvalita výtvarné výchovy je dána více faktory, tj. osobností učitele, kolektivem třídy, ale i typem školy. V následujících kapitolách se budu věnovat waldorfskému školství a Montessori. Obě školy, o kterých zde píši, se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, jednotným pro všechny typy škol.

Každý typ školy má jiný přístup k vyučování a zacházení s žáky. Používá rozdílné hodnocení, má odlišně uspořádaný časový program a jiným způsobem učí děti vnímat realitu.

Waldorfská škola používá výtvarnou výchovu jako jeden z hlavních pilířů výuky, v Montessori ji využívají jako nápomocnou k učení a vkládají do ní učivo, které je žáky nenásilně přijímáno.

2.4.1 Vyjadřování se tvorbou

K vytvoření této kapitoly mi pomohl rozhovor s akademickou malířkou Evou Vejražkovou, která posledních 10 let učila výtvarnou výchovu na Základní waldorfské škole Jinonice v Praze. Vystudovala grafiku na Střední uměleckoprůmyslové škole v Uherském Hradišti a Akademii výtvarných umění v Praze absolvovala v ateliéru prof. Jana Smetany.

Výtvarná výchova slouží na waldorfských školách jako jeden z pilířů tohoto vzdělání. Na prvním stupni učí výtvarnou výchovu třídní učitel, jelikož mu umožňuje tento předmět dítě více poznat. Žák se v tvorbě odkrývá a učitel se tam k němu více přiblíží. Doporučuje se, aby třídní učitel vedl výtvarnou výchovu alespoň do 4. třídy. Od 2. stupně je již na výuku doporučován odborník, který žáky naučí výtvarné techniky.

Na waldorfských školách je praktikována technika malby do mokrého podkladu základními barvami, kde se barvy mísí až na papíře. Práce s barvou ukazuje vnitřní svět osobnosti. K abstraktní malbě musí být vždy silný příběh, ať je to pohádka, nebo např. báje. Děti tak mohou tvorbu naplno prožít a rozvíjí se tím jejich fantazie. Tvar zde není kognitivně řízen, ale vyvine se během tvorby.

Výtvarná výchova by měla dítě zaujmout, žák by z ní měl mít zážitek z akce. Neměl by být pasivním pozorovatelem, ale aktivním tvůrcem, proto se nesmí bát tvořit. Obecně vzato, dítě, které něco nakreslí jak z vnitřních představ, nebo podle modelu, může zažít pocit většího porozumění světu, do kterého vrůstá, i sobě samému.

Na prvním stupni se žák odkrývá a ukazuje učiteli sám sebe. Výtvarná výchova je především o barvách, protože v takové malbě je vidět temperament dítěte. K barvě je dobré přistupovat i antropomorfsky. Může se chovat jako bytost, která se choulí k druhé barvě, může se radovat, nebo se např. červená může tulit k modré, aby ji zahřála. Náměty jsou řízeny i roční dobou a slavnostmi, které s nimi souvisejí. Na školách je též předmět týkající se forem. Žáci kreslí formy, které předcházejí geometrii.

Učitel by měl brát v úvahu téma, které je řešeno v daném ročníku, a pravidelně komunikovat s ostatními kantory. Odvíjí se mnohdy od epochy², která právě probíhá

² Epochy jsou bloky vyučování, které jsou na začátku každého vyučovacího dne. Zprvu jsou vyprávěním o přírodě, vlasti, okolí, psaní atd., později trvají tři či čtyři týdny, více se rozlišují a zaměřují. „Jde o to dosáhnout u dětí pocitu, že se něco smysluplného naučily, například v mateřském jazyce, praktické výuce, zeměpisu (začíná se vlastivědou), živočišopisu, botanice, mineralogii, fyzice, chemii, dějepise, počtech

a od její aktuální náplně. Epochou je někdy sama výtvarná výchova, pokud je potřeba důkladně probrat některé z rozsáhlejších témat, například perspektivu.

Materiálů je na waldorfských školách dostatek, jelikož jsou dodávány i z německých škol.

Obecně je na waldorfském systému kladen důraz na fantazii. „Méně je někdy více“, neboli prostor pro představu je cennější nežli doslovnost. Uvedené dobře ilustruje skutečnost, že pokud nejsou např. na hračkách ve školce zpracovány detaily, povzbuzuje to fantazii, jelikož si musí dítě tyto prvky domýšlet (obličej na látkové panence). V zásadě lze říci, že ve waldorfském školství je výtvarná výchova výrazně propojená s jinými předměty. Není vnímána tolik separátně, ale jako součást procesu poznávání světa. Více jsou prezentovány obsahové i formální souvislosti empirického a intuitivního uchopení světa.

2.4.2 Výtvarná výchova jako dokreslení tématu

Informace do této kapitoly jsem získala od paní Mgr. Kateřiny Tomešové (pracuje v Montessori škole 3 roky), která vede druhé trojročí (tj. 4. – 5. třída, která spolupracuje se 6. třídou) v Praze v ZŠ Na Beránku. V systému Montessori se jedná o jedinou státní základní školu, která má kompletní ročníky jak na 1., tak i na 2. stupni ZŠ, tj. 1. – 9. třídu, a jako jedna z mála má uzpůsobeny třídy také do věkových trojročí v souladu s principy Montessori pedagogiky. Měla jsem možnost strávit jeden den na pozorování v této škole mezi dětmi, které pracovaly na projektu s tématem Malý princ.

Po příchodu do budovy školy jsem byla překvapená, kolik žáků pracuje mimo učebny, a rodinnou atmosférou celého prostředí. Ve třídách zde není typické uspořádání lavic do bloků, ale jsou sestaveny podél stěn tak, aby byl uprostřed místnosti volný prostor. Děti se mohou volně pohybovat po třídě a nejsou povinné sedět na daném místě. Každé dítě musí splnit během docházky určité povinnosti a zbylé aktivity si vybírá samo. Na práci, která ho zaujme, může pracovat déle, než je v klasické škole běžné.

Výtvarná výchova zde nestojí jako samostatný předmět, ale je spojená s ostatními předměty, které dokresluje. Nejčastěji je vázána na praktické vyučování, literaturu nebo přírodovědné téma. Na tomto typu školy probíhá neustálá komunikace mezi předměty,

a v geometrii.“ Epochy jsou za ročník vždy dvě od jednoho předmětu, který je tato vyučován. (Carlgrén. 1991. s. 51)

kteře jsou často spojeny projekty. Jelikož je tvorba spojena s nimi, nelze říci, kolik času týdně trvá. To je dané tématem, náročností práce i individualitou dítěte, které může u úkolu setrvat půl hodiny, ale může se k němu vracet i tři týdny. Každý týden je minimálně jedna výtvarná aktivita a jedna praktická. V prvním trojročí žáci vytvářejí projekty, které pak prezentují, a více se o výtvarnou výchovu opírají než ve vyšších trojročích.

Na materiál se finančně skládají rodiče formou příspěvku do spolku Montessori cesta, který výukový program a jeho realizaci ve škole podporuje. Vzhledem k rozsáhlosti tvorby je na škole trvalý nedostatek těchto věcí, respektive je potřeba materiál průběžně obměňovat a doplňovat. Vyučující využívají také velmi často zbytky nejrůznějších materiálů, se kterými ve škole pracují nebo které jim nabídnou případně rodiče (např. nově položené lino poslouží jako ukázka tvorby linorytu). Při projektech je často potřeba specifický materiál, který shání učitel, jenž projekt vede. Úlohy má naplánované na 2 - 3 týdny dopředu a přizpůsobuje je žákům.

Učitelé se snaží dávat dětem možnost volby, a proto jsou ve výtvarné tvorbě alespoň dvě paralelní činnosti, ze kterých si může žák vybrat. Jedna přímo ve třídě a druhá v jiných prostorách.

System je nastaven tak, aby se ve vyučování setkávaly děti z více tříd, proto jsou v rámci 1. a 2. trojročí zároveň otevřeny dvě nebo tři třídy, kde děti spolupracují.

Učitelé dávají dětem v tvorbě v jistém smyslu více volnosti a podporují jejich vlastní nápady, kterými se v dílech vyjadřují. Žákům je mnohdy zadáno pouze téma a děti ho zpracují libovolnou technikou, nebo je daná technika a k ní si žáci vybírají téma sami na základě připravené nabídky.

Ve spojení s projekty si žáci vyzkouší za školní docházku různé techniky, např. při probírání knihtisku se opírají o tvorbu s linorytem. Tyto činnosti vede učitel, který danou látku probírá. Pokud je potřeba, je na prezentaci techniky pozván externí odborník.

Ve třetím trojročí jsou vyučovány dějiny umění, spojují se s dějepisem nebo s českým jazykem a literaturou. V knihovně jsou žákům k dispozici odborné knihy a monografie umělců, které mohou studovat jak ve škole, tak po vypůjčení i doma.

Žáky by tvorba měla bavit a měli by ji brát jako přirozenou součást výuky. Měli by se naučit vyjadřovat různými způsoby, a to i výtvarně. S tvorbou vzrůstá kreativita, pracují

s detailem a učí se vnímat estetickou stránku věcí. Ve výtvarné výchově vidí učitelé podstatu a smysl, nevnímají primárně její uměleckou stránku, ale to, co skrze ni chtějí děti říci.

2.5 Reflexe hodiny výtvarné výchovy

V této kapitole stručně představím průběh hodiny výtvarné výchovy na dvou základních školách s odlišným přístupem k žákům. Jde o schéma struktury hodiny, shrnuté v několika bodech, formulované žákyněmi 5. tříd. V prvním případě jde o Základní školu v Dubči a ve druhém o základní Waldorfskou školu v Příbrami. Jde o reflexi ideální hodiny, tedy jakousi sumarizaci zkušeností neboli standardní hodinu.

Základní škola Dubeč:

- Po příchodu vyučující si žáci na pozdrav stoupnou.
- Dostanou povel sednout si.
- Když má někdo rozdělanou práci z minulé hodiny, má možnost ji dodělat. V opačném případě začne novou podle zadání. Někdy mají volné téma a mohou kreslit, co chtějí.
- Zadání jim paní učitelka popisuje na začátku hodiny, občas jim ukáže nějaký příklad z katalogu, který je i v průběhu hodiny k dispozici. Pokud potřebují téma povysvětlit, dojdou za vyučující.
- Papíry mají připravené na jednom stole, zbylé pomůcky mají mít děti své, které si připraví.
- V průběhu hodiny dětem vyučující radí, pouze když za ní přijdou ke stolu.
- Když mají děti hotovou práci, sdělí to paní učitelce.
- Každý po sobě uklidí pomůcky.
- Hodinu mají spojenou jako dvouhodinu, po první hodině je přestávka, kterou můžou využít a nemusí.

Waldorfská škola Příbram:

- Ještě před začátkem hodiny připraví služba pomůcky.
- Paní učitelka mezitím přijde a přivítají se stoupnutím a pozdravením.
- Vyučující vysvětlí a předvede zadání.

- Všichni začnou pracovat.
- Paní učitelka pravidelně obchází lavice a pomáhá.
- Kdo má dílo hotové, jde odevzdat a v případě schválení hotové práce jde zpět na své místo.
- Někdo ještě tvoří, žáci, kteří mají práci odevzdanou, tak čekají na dodělávající.
- Služba opět uklidí pomůcky bez čekání na stále tvořící.
- Některé děti pracují na díle i přes krátkou přestávku.
- Potřeby, které měly na lavici, uklidí do kabinetu.

Z uvedeného je patrné, že hodina má v obou případech víceméně pevné schéma. Začátek hodiny, zadání, vlastní práce, její odevzdání a nakonec úklid. V popisu není zaznamenáno žádné překvapení, žádná reakce na pracovní materiál. Z toho usuzuji, že jde o prostředky běžné, žákům důvěrně známé. V případě Základní školy v Dubči je zmíněn připravený papír na jednom ze stolů. Bližším dotazem bylo zjištěno, že mají žáci k dispozici bílé čtvrtky A4. Překvapivě v obou případech schází evaluace!

2.6 Co je to výtvarná výchova?

Tážeme-li se po obsahu pojmu výtvarná výchova, nelze minout též pojem výtvarné umění. Oba spolu velmi úzce souvisí. „Výt. umění, též výtvarná umění, označení zahrnující z uměleckých druhů malířství, sochařství, grafiku, kresbu, architekturu a užitá umění, tj. umělecké druhy, jejichž výtvořiny jsou předmětné (obraz, socha, stavba), vytvořené materiálem, technikou a nástroji, které těmto jednotlivým uměleckým druhům odpovídají. Specifickým rysem děl těchto uměleckých druhů je, že jako hmotný objekt trvají. Objektovost díla a jeho obsah jsou přitom vždy totožné, třebaže materiálově a tvarově neměnné dílo je nositelem obsahu, který je historicky proměnný a je podmiňován ve svých významech, hodnotách, společenských funkcích dobovými uměleckými hledisky...“ (Baleka, 1997. s. 385)

Výtvarná výchova je povinný školní předmět, jehož náplní je skrze konkrétní výtvarné činnosti prohlubovat citlivost vůči okolnímu světu, schopnosti komunikovat prostřednictvím výtvarných médií, seznamovat se s výtvarným uměním a reagovat na něj. Pohled na výtvarné umění a tedy i na výtvarnou výchovu se však v čase proměňuje. Tento

stav reflektuje třeba právě i shora uvedená definice výtvarného umění. „...Vývoj však směřuje ve 20. stol. k užšímu chápání pojmu, zahrnujícímu jen sochařství, malířství a grafiku s kresbou, zčásti i architekturu a užité umění, a vyděluje scénografii, fotografii, film ad. druhy, které byly dosud pod souhrnný název výtvarných umění řazeny.“ (Baleka, 1997. s. 385). Ještě jiný pohled na věc by samozřejmě mohlo nabídnout 21. století.

Pokud se posuneme od výtvarného umění k výtvarné výchově, nejaktuálnější definici a „pravidla“ najdeme vždy v Rámcovém vzdělávacím programu. Uvedu z něj zde část definice: „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.

Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.“ (RVP pro základní vzdělávání, 2013)

Žák by se měl vyvíjet a učitel by měl tuto jeho cestu reflektovat a v případě, že je výtvarná výchova hodnocena, měl by se zaměřit právě na tuto oblast. Tento předmět má dítě podporovat k lepšímu rozhledu ve světě a ve vyjadřování, sdělování sebe sama, a ne pouze vyučovat výtvarné techniky.

Vyučující by měl sledovat aktuální dění a nově vznikající techniky ve výtvarném umění a tento vývoj následně přenášet i do hodin výtvarné výchovy. Učitel se spolupodílí na interpretaci současného výtvarného umění, a to včetně specifických a nestandardních technik. Rozšiřuje v tomto směru vizuální gramotnost žáků.

„Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“ (RVP pro základní vzdělávání, 2013)

Žák by se měl naučit vyjadřovat svoje pocity skrze výtvarnou tvorbu, a to jak individuálně, tak i ve skupině, ve které je veden ke komunikaci s odlišnými názory. Aby se dítě nebálo se otevřít a ukázat svoje nitro, musí mu k tomu učitel vytvořit vhodnou a odpovídající

atmosféru, prostředí, kde se bude cítit chráněno a kde se nebude bát vyjadřovat své pocity a prezentovat své výsledky.

Takto popisuje RVP výtvarnou výchovu základního vzdělávání, nicméně na školách je tento přístup mnohdy opomíjen. K experimentování je zapotřebí nutná dávka kreativity, kterou mají děti nejednou potlačenou nároky jejich okolí. Učitelé vědí, jak by měla hodina probíhat a že by měla otvírat studentům cestu k volnosti ve vyjádření, někteří však příliš lpí na zpracování úloh podle své představy a tím dávají žákům mantinely, které je omezují ve vyjádření se.

„Při osvojování široké škály projevů výtvarného umění a výtvarně-estetické složky životního prostředí se žáci nejen seznamují se specifickou řečí výtvarného umění, ale osvojují si výtvarné umění jako univerzální formu mezilidské komunikace, prohlubují svou schopnost hlouběji vnímat společenské, přírodní i estetické hodnoty.“ (Hazuková, Šamšula. 1991. s. 3)

Často lidé berou výtvarnou výchovu jako něco, u čeho si odpočinou, relaxaci, jako něco nedůležitého, co by se mohlo z výuky s klidem vynechat. Plno lidí ale vnímá hodiny výtvarné výchovy i jako terapii. Podle většiny by se v ní měli naučit základy dějin umění, určité techniky tvorby, ale i tvorbu citem, vnímat svět skrz umění a vnímat umění jako umění. Měli by se naučit uvolnit se od myšlení hlavou, myslet citem. Žák se má naučit výtvarně vyjadřovat, ukázat svoji fantazii a nebát se projevit. O svých dílech by měl umět mluvit, co vyjádřil a jak, a měl by umět výtvarně uchopit důležitá témata.

Někdo vnímá výtvarnou výchovu v širokém záběru technik, jiný pouze jako kresbu na papír. Lidé jsou ovlivněni svými zkušenostmi ze školy a vedením pedagoga víc, než si asi uvědomují. Učitelův přístup utváří jedincův pohled na tento obor. To je velký závazek pro učitele i velká naděje pro žáky. Celkem logicky se pedagog stává etalonem našeho snažení. V lidech zůstává pocit ze školních let, kdy jim učitel chválil jejich tvorbu, snahu a vyjádření, když jim dal volnou ruku a zadal pouze základní omezení. V paměti utkvívají i hodiny, kdy šla třída do galerie, kde kreslila vystavená díla. Když se dílo povede, mají z něj žáci příjemný pocit. Na druhé straně je opačný přístup, kdy učitel kritizuje žáka za to, že neumí přesně vystihnout skutečnost, a někteří mají zkušenost i s překreslováním svých obrázků učitelem, aby výsledná práce vypadala dobře, např. na školních výstavách.

Pro děti je často důležité, mají-li dost času na rozmyšlení práce, je-li zadání srozumitelné a následné zpracování s dostatečnou časovou dotací. Pozitivně působí vhodně zvolená

motivace i technická erudice učitele, tedy jeho zkušenost s vyučovanou technikou. Obecně, jak už jsem uvedla, je osobnost učitele veledůležitá, stejně jako jeho přístup k výuce a ke studentům. Z ní se generuje důvěra a to oboustranná. A právě v tvůrčí atmosféře s nutným podílem důvěry a porozumění lze, podle mého názoru, pracovat s větší mírou svobody a experimentování.

2.7 Charakteristické materiály ve výtvarné výchově

Pojďme nyní zmapovat vybrané standardní materiály, s nimiž výtvarná výchova pracuje. Zdá se možná absurdní o nich psát, ale právě skrze jejich samozřejmé používání možná bude dobré se podívat na jejich definice, přitakat jim či vést s nimi polemiku. Především však na pozadí didaktických úloh by následně oba postoje (přítakání i zpochybnění) měly být smysluplnější. Nejprve předložím několik definic těchto „klíčových“ slov a poté se zaměřím na jejich současné užití ve výtvarné výchově.

2.7.1 Nejčastější materiál ve výtvarné výchově

Jedním ze základních materiálů, standardně používaných ve výtvarné výchově, je papír. Používáme ho ke kresbě, malbě i grafice, pracujeme s ním v kolážích a při frotování. V zásadě se zdá, že bez papíru by se výtvarná výchova jen obtížně obešla. Co je to vlastně papír?

Heslo „papír“ najdeme popsané ve Slovníku pojmů z dějin umění. Je zde vyobrazen jako „hlavní podkladový materiál pro psaní, kresbu a tisk, dnes vyráběn z textilií, drceného dřeva, celulózy, rostlinných vláken s různými plnidly (křída) a pojidly. Papírová kaše se čistí, bělí, zpevňuje v plst', válcuje, suší a hladí. Název papír je odvozen od staroegyptského papyru, vyráběného ze sušených vláken stejnojmenné rostliny. V Číně byl papír zhotovován z hedvábných hadrů od 3. tisíciletí př. n. l., do Evropy, kde nahradil vzácnější pergamen, pronikal od 12. stol. Od konce 18. stol. ruční výrobu nahradila strojová. Podle složení a síly se papír rozlišuje na řadu druhů. Pro uměleckou kresbu a akvarel se dodnes dává přednost papíru ručnímu, pro grafiku tenkému a jemnému papíru zv. japan. Silnější papír karton a nejsilnější (nad 5 mm) lepenka se užívá jako podklad malby olejem.“ (Blažíček, Kropáček. 2013. s. 299)

Papír je mnohdy vnímán jako samozřejmý podkladový materiál, stejně jako s ním počítají lidé v kancelářích, tak ho mají ve výběru materiálů i učitelé výtvarné tvorby. Nicméně zdaleka ne všichni, kteří vedou děti k výtvarné tvorbě, využívají všech jeho možností.

Ve výtvarném umění se stále používá ručně vyráběný papír, zejména na grafiku a akvarel. Ačkoliv se tedy píše 21. století, mají i v něm materiály s velkým podílem ruční práce své místo. Používání ručního papíru k umělecké tvorbě má v Evropě více než sedmisetletou tradici. K malbě, kresbě a grafice se začal používat již ve středověku. „...v Evropě bylo na p. malováno akvarelem a kvašem, kresleno obecněji od 14. st. Používán byl i na knihy, letáky, hrací karty, volné grafické listy apod., ukázal být se vhodný i pro malbu temperou a olejem (H. Holbein ml., P. P. Rubens, van Dyck, Rembrandt). Svě zatím nenahraditelné postavení jako umělecký materiál si p. zachovává dodnes.“ (Baleka, 1997, s. 263)

Přestože můžeme mít pocit, že byl papír součástí lidské existence od nepaměti, tak i tento materiál měl svou genezi a navazuje na staroegyptský papyrus.

„Papír, hmota ručně nebo strojně vyráběná z rostlinných vláken, textilních odpadů a přísad (kaolin, křída, barva atd.). Název je odvozen od egyptské vodní rostliny papyrus, z nichž staří Egypťané lisováním a lepením zhotovovali podklad při psaní. Ve výt. um. slouží p. především jako podložka pro psaní, kresbu, malbu, tisk, vystřihovánky atd...“ (Baleka, 1997, s. 263)

Papír má poměrně rozvětvenou minulost, podkladový materiál na psaní a kresbu vznikl na více místech světa, avšak do Evropy se dostal až několik století po svém vzniku. Stejně tak se tento základ písemností vyráběl z různých materiálů, jako je dřevo, kusy oblečení nebo rostliny.

„Slovo *papír* (...) je svým původem totožné se slovem *papyrus*. Papyrus byl psací materiál získaný složitým a umělým způsobem z lodyh šáchoru papírodárného. Náš papír z hadrů, slámy a dřeva je asi vynález čínský, a to velmi starý: už v druhém století př. Kr. se mluví o reformě jeho výroby. Do Evropy přenesli jeho výrobu Arabové. Dovedli však výrobní tajemství dlouho skrývat, a teprve ve 14. století vznikají první mlýny na papír, v Itálii 1350, v Čechách už 1370. To ovšem byly mlýny ruční; první strojní papírna vznikla v Čechách r. 1826, a to v Bubenči. — Papír je svou podstatou něco naprosto rozdílného od papyru. Ale převzal jeho užití a s tím i jeho jméno.“ (Šmilauer, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>)

Papír je v dnešní době vyráběn nejčastěji z bavlny a dřevní buničiny. Pevnost a tloušťka papíru je závislá na materiálu, z kterého je vyroben, stejně jako na procesu výroby. Existují různé druhy, jsou např. hladké, hrubé, s texturou nebo s vlákny. I savost se liší, stejně jako gramáž. Výrobci hlídají i pH papíru, jelikož ovlivňuje jeho trvanlivost. Také je rozdíl v odstínech a barvách, podle těchto parametrů jsou různé druhy papírů vhodné na různé práce. Pro uhel a pastely je vhodný zatónovaný do tmavší barvy, je však třeba počítat s nestálostí nabarvení. (Smith, 2000, s. 52 – 55)

Papír je nejlevnější a nejdostupnější materiál, na který lze kreslit a malovat, proto se od něj neustupuje a studijní pokusy a zkušenosti na něm vznikají velmi často.

Můžeme používat i starý nevyužitý papír nebo použitý z rubové, čisté strany. Musíme však počítat s tím, že to ovlivní výsledné dílo, pokud má papír patinu času nebo jsou na něm fleky. (Teissig, 1986)

Papír se v hodinách výtvarné výchovy požívá nejčastěji formátu A4, popř. A3. Zvykli jsme si ve školách používat normované formáty, často bez ohledu na řešené téma. S jistou nadsázkou se dá říci, že permanentně přizpůsobujeme naše výtvarné vyjadřování normovanému formátu papíru, či že výtvarně „myslíme“ ve formátu A4... Velké formáty působí monumentálně, ale ve školách se většinou nepoužívají, ať z důvodu prostoru, času, financí, nebo prostě zvyklosti. Poměr stran i tvar papíru je tedy nejčastěji standardní, asi málokdo tvořil ve škole např. na kulatý papír. Také je obvyklé a časté mít určenou dolní hranu obrazu.

Nejběžnější formát papíru splňující mezinárodní standard ISO 216 má označení A jako základní, B jako rozšířený. Číslice za písmenem označuje velikost papíru. Poměr stran je označován jako „Brána harmonie“. Při každém přeložení delší strany archu na polovinu je zachován poměr délek stran. Tento standard byl přijat roku 1922 v Německu a v roce 1953 jej přijalo i tehdejší Československo. Některé z formátů však byly definovány již na přelomu 18. a 19. století za Velké francouzské revoluce. Je třeba ještě zmínit, že tyto formáty papíru vycházejí z metrické soustavy a tudíž nás nepřekvapí, že např. Japonsko, USA, Kanada či Mexiko používají jiné formáty, odvozené z místně obvyklé míry. (*Formáty papíru*, Dostupné z: <http://arteport.cz/sluzby/technicka-podpora/formaty-papiru/>)

2.7.2 Čím nejčastěji kreslíme

„Tužka je ekonomický, účinný a čistý nástroj tvorby.“ (Teissig, 1986, s. 72)

Tužka je ve Slovníku pojmů z dějin umění a ve Výtvarném umění- výkladovém slovníku popisována dvěma způsoby. V prvním slovníku je popisována jako „původně olůvko nebo vzácně stříbrná t., od přelomu 18. a 19. stol. t. z tuhy, různé barvy a stupnice tvrdosti.“ (Blažiček, Kropáček, 2013, s. 417)

Baleka ji líčí jako „do dřevěné tyčinky vsazená tuha, jejíž tvrdost je podmíněna množstvím hlínky, s níž je smíšena. T. vystřídala olůvko, jehož poslání – sloužit náčrtům – přejala. Vedla však k samostatné technice, ke kresbě tužkou, kde byly plně využity zabarvení, tvrdost, šíře tuhy ad. její vlastnosti, např. dobrá přilnavost k povrchu, jemný lesk čáry, bohatá výrazová možnost apod....“ (Baleka, 1997, s. 371) Takto definuje pojem „tužka“ Jan Baleka ve svém výkladovém slovníku. Také tužka je stejně jako papír, s výtvarnou výchovou neodmyslitelně spojená.

Tužka je nejlépe opravitelný prostředek kresby, dá se lehce vygumovat. Zároveň není potřeba ji nějak fixovat, na papíru většinou vydrží. Před ní bylo používáno olůvko, které tužka vystřídala ke konci 18. století. K jejímu prvnímu užití jako kreslířského prostředku došlo v Evropě, ale o konkrétní zemi se vedou spory.

Druh tuhy je označen písmeny, H je tvrdá (z anglického hard), B je měkká, respektive černá (z anglického black). Tužka má v daném druhu různé stupně tvrdosti, které jsou označeny čísly, přičemž 6 B je nejměkčí. Tužky je využíváno nejčastěji k náčrtům a skicám k další práci. (Teissig, 1986)

Většinou je použito pouze 5 – 10% tuhy, pokud je tuha úzká, tak se kreslí a píše jejím hrotem. Některé tuhy jsou širší a u těch je používán i jejich bok. Protože se používá tak malá část tuhy, je většinou požívána úzká tuha, jelikož širší je zbytečná. Také záleží na tvaru tužky. Trojboká tužka se dobře drží, ale s kulatou tužkou můžeme využívat všechny její boky a otáčet ji během kreslení mezi prsty, což s trojhranem jednoduše nejde. Díky širokému výběru tloušťky tuh od 0,3 mm do 12 mm si můžeme vybrat, ale používají se především nejrozšířenější s šíří 2 mm. (Smith, 2000, s. 70)

2.7.3 Korekční prostředek

Ve Všeobecné encyklopedii nalezneme pod heslem pryž následující vysvětlení: „Pryž, přírodní nebo syntetický kaučuk vulkanizovaný nejčastěji zahříváním se sírou, popř. zpracovaný plnidly (saze, kaolín), změkčovadly a přísadami antioxidantů; ohebná, nerozpustná a pružná hmota různé tvrdosti. Při vulkanizaci s nadbytkem síry se získá -> ebonit, zahříváním s látkami uvolňujícími plyny se vyrábí lehčená pryž o malé hustotě. (...)“ (*Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 3, M-R*. Nakladatelský dům OP, 1997. s. 591)

Máme více druhů mazacích gum. Jsou to měkká plastická guma, obyčejná pryžová, umělecká a plastová guma. Díky nim je kresba tužkou tak oblíbená a rozšířená, protože je můžeme použít jako korekční prostředek a jednoduše vymazat stopy na papíře. (Smith, 2000, s. 71) Gumu vnímáme nejčastěji prostředek s tímto účelem. Opravujeme s ní (mažeme, gumujeme) nepovedené části kresby. Stavíme tak gumu automaticky na jakousi druhou kolej. Není pro nás tím tvůrčím materiálem v pravém slova smyslu, jako třeba tužka. Přitom i guma nabízí širokou škálu tvrdostí – od gumy plastické, přes měkkou až k tvrdé. Jde především o úhel pohledu na tento materiál, který nám umožní využít plně jeho vlastností a učinit z něj plnohodnotný tvůrčí materiál.

2.8 Co je to školní třída

V této kapitole si ukážeme školní třídu, její prostředí a běžné součásti. Bližší poznání prostředí, v němž probíhá výuka (výtvarná výchova), nám umožňuje odhalit jeho skrytý potenciál. Pasovat ho do role aktivních komponentů tvůrčího procesu.

Začneme starší definicí z Ottova slovníku naučného, která je z velké části stále aktuální. „Třída (lat. *classis*), oddělení, řada. Ve školství znamená t. oddělení školy, v němž jsou žáci stejné pokročilosti společně vyučováni. – Ve společnosti lidské značí t. jistou stránku neboli vrstvu, která má stejné postavení, stejné zájmy a pod. (např. t. dělnická, t. kupecká aj.).“ (Otto, 1906, s. 735)

Škola má různé učebny a kabinety, sborovnu, ředitelnu, ale nejvíc jsou zastoupeny třídy.³

³ „Nejpočetnější ze školních místností jsou však jednotlivé *třídy*. Slovo „třída“ je jedno z těch, při nichž se čeština vytrhla z evropského jazykového společenství. Téměř všechny evropské jazyky užívají rozličných podob latinského slova *classis* a také starší čeština měla slovo *klasa*. Ale Veleoslavínův slovník „Sylva quadrilinguis“ 1598 vykládá latinské *classis* jako „třída žáků aneb posluchačů sobě rovných v učení, kteříž

Jak se zmiňuje Zikmund Winter ve svém díle Zlatá doba měst českých, tyto místnosti byly v 16. století velice malé a postupně se zvětšovaly.

Vzhledem ke škole je třída uskupení dětí v podobném věku nebo s podobnou vývojovou fází v daném ročníku a také místnost, v níž se vyučuje.

Škola na lidi působí velice intenzivně, jelikož v ní mladý člověk tráví většinu svého času. Přitom tam má jinou sociální roli než v rodině a musí prokazovat vědomosti a dovednosti.

Třídní klima se tvoří v hodinách i o přestávkách a na různých školních akcích. Je ovlivňováno vyučujícími, žáky i společností. Každá třída má klima jiné, jelikož jsou v ní jiní členové. Když funguje kvalitně, působí pozitivně na různé stránky člověka, na citovou, výkonnostní, sociální. Ovlivňuje i postoje jedinců. (Jireček, Bakalářská práce, 2009)

Předměty jako tabule, houba, křída, okno, lavice, židle a další typické části učebny jsou používány za jejich účelem. Kolik učitelů je však používá i jako pomůcku v hodinách k dalším potřebám? Kolik vyučujících je zahrnuje do výuky přímo?

Uspořádání lavic je nejčastěji sestavení do sloupců, někdy se používá i uspořádání čtvercové, kdy na sebe spolužáci vidí. V takovém případě se mění atmosféra ve třídě. Při pozitivním klimatu může být uvolněnější, ale například pro žáky, kteří mají menší dovednosti nebo vědomosti než ostatní, může být nepříjemné.

2.9 Charakteristické součásti třídy/učebny

V této kapitole se podíváme na běžné součásti třídy, tj. její vybavení a pracovní pomůcky učitele, což jsou tabule, lavice, židle, okno, houba a křída. Tyto předměty většinou splňují pouze primární praktický účel, za jakým byly pořízeny. Je však nutno podotknout, že v jejich užívání můžeme pokračovat, je možné je využívat jak běžně, tak i k alternativním činnostem ve výuce.

jednostejných kněh užívají“. Odtud vyšlo potom novočeské slovo „třída“. Bylo tu užito zajímavého slova, znějícího v staré češtině *třieda* nebo *střieda*...“ (Šmilauer, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>)

2.9.1 Zdroj informací ve třídě

Při slově tabule si nejspíš vybavíme tabuli ze školních let, kde vyučující psali poznámky, ale můžeme si vybavit i tabuli na hostině.⁴

Jan Průcha se svými spoluautory ukazuje ve své definici, že existují různé druhy školních tabulí a každá je určena k jinému účelu:

„Školní tabule – Tradiční učební pomůcka. Nové podoby tabule: 1. adhezní (na principu přilnavosti se na ní přichycují další pomůcky), 2. bloková (má formu velikého bloku papíru s možností obrácení listu), 3. intonační (obsahuje notovou osnovu a přiložením kovového ukazovátka do příslušného místa osnovy se z reproduktoru ozve odpovídající tón), 4. magnetická (pomůcky jsou na kovové tabuli přidržovány feritovými magnety), 5. prosvitová (vyrobená z průsvitného nebo průhledného materiálu, lze na ni zezadu promítat nebo ji odklopit a zasunout předlohu, kterou lze potom překreslovat, obkreslovat). Tabule spojené s kopírovacím přístrojem na xerografickém principu umožňují text a schémata z tabule přímo přenášet na papír a rozmnožovat.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 224)

Tabule k běžnému vyučování je většinou tmavě zelená nebo černá, v modernějších třídách bývá mobilní bílá tabule, na níž se píše stíratelnou fixou. Je používána hlavně při teoretických předmětech, učitelé na ni píší vzorce atd. Při výtvarné výchově je opomenuta, nehledí se na ni, na školách je přeci většinou možnost použití čtvrtek.

Pokud čtvrtky chybí, asi málokterý vyučující využije běžné součásti třídy a raději nechá žáky pracovat na svých individuálních zájmech, případně si dělat úkoly na jiné předměty. Učitel se mezitím zabývá svými povinnostmi, např. opravuje testy aj. Pravděpodobně i takto pojímané hodiny snižují předmět výtvarné výchovy a zapisují v lidech pocit, že je to doba odpočinkového nenáročného času.

2.9.2 Čím smíváme informace z tabule

Jak se uvádí na stránkách Ústavu pro jazyk český, při slově houba si představíme plodinu,

⁴ „Jméno *tabule* je přejato z latinského *tabula*, kdežto německé *Tafel* přišlo přes románské *tavola*. Význam „deska na psaní“ je přímo z latiny; jiný význam téhož slova, „jídelní stůl, hostina“, je z francouzského *table* přenesen na slovo latinské.“ (Šmilauer, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>)

kteřá roste v lese a zároveň houbu z naší školní zkušenosti, s kterou jsme stírali tabuli.

„Slyšíme-li slovo *houba*, první, co nás napadne, je shoda tohoto jména pro pomůcku k mytí se jménem známé plodiny lesní...“ (Šmilauer, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>)

Název tohoto objektu plyne z jeho struktury a haptického prožitku. „...Z historie slova „houba“ a slov podobných můžeme zjistit, že ta shoda není nijak náhodná, nýbrž že je stará a původní. Jménem houba se vůbec označovaly rozličné měkké, „houbovité“ hmoty...“ (Šmilauer, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>)

Houba školní je přímo vázána k tabuli. Informace jsou stírány jejím namočením do vody a poté zanechává mokrou stopu. Ta mění na chvíli odstín desky. Houby jsou též používány k navlhčení čtvrtků na tvorbu akvarelů.

V některých třídách jsou již novější bílé tabule, kde se k mazání povrchu používají houbové destičky bez vody.

2.9.3 Psací prostředek učitele

Ve Slovníku pojmů z dějin umění je křída popisována jako „přirodní uhličitán vápenatý, měkká hornina dobývaná na pobřeží západní a severní Evropy, ale také ve střední Evropě, nerost mnohostranného použití v oblasti výtvarného umění. V pevném a čistém stavu se užívá k studijní kresbě na tmavém podkladu, mleté slouží jako přísada v kvašových barvách, při výrobě barev pastelových.“ (Blažíček, Kropáček, 2013. s. 217)

Pokud mluvíme o křídách na tabuli, pak souvisí se starými typy zelených či černých tabulí, stejně jako houba. Na nové desky se již křídý nepoužívají. Místo nich jsou speciální stíratelné fixy.

Na výtvarnou výchovu máme často k dispozici suché pastelky, též známé jako suché křídý, kde je možnost mnohem větší palety barev. V případě, že by nám chyběly, můžeme využít klasické křídý na tabuli, a to jak na papír, tak např. na beton. Pravděpodobně známe z dětství všichni kresby na beton nebo asfalt na ulici či na hřišti.

Barevné křídý začaly být používány jako náhrada za uhel. I mnozí umělci s nimi kreslili, mimo jiných i Botticelli a Raffael. Nejstarší křída byla krejčovská, nicméně ke kreslení se používala také ztvrdlá sádra. Dnes jsou křídý slisované do tyčinek.

Stejně jako můžeme kreslit černou nebo barevnou křídou na papír, můžeme i bílou křídou kreslit - to na černý papír, kdy se zaměřujeme na světlo, a stíny jsou utvářeny podkladem. Tomuto typu kreslení se říká negativné kresba. (Teissig, 1986, s. 99)

2.9.4 Zdroj světla

Okno je zasklený prostor na domu, který ústí do místností, sklepa, na schodiště, chodbu či na půdu. Jeho pomocí proudí dovnitř denní světlo a větrají se jím místnosti. Oken bývá v jedné místnosti více.

Okno je popisované v Univerzálním lexikonu umění jako „Otvor ve zdi k osvětlení a větrání. Nahoře je ukončen rovnou okenní římsou nebo obloukem, dole vodorovným parapetem a po stranách vnitřním ostěním. Otevírání a zavírání oken je zajištěno buď pohyblivými okenními křídly, nebo celými plochami. (...)“ (Berhard. [a kol.]. 1996. s. 340)

Existují různé druhy oken, jsou rozdělené do typů podle velikosti, tvaru, způsobu otevírání, a zda je to prostor ve zdi či nikoli.

Ve Slovníku pojmů z dějin umění popisují autoři okno jako „otvor ve zdi k osvětlení i větrání vnitřního prostoru; podle tvaru nejčastěji obdélníkový, jindy také kruhový nebo oválný. (...) Už od římské antiky byla okna zasklívána a znovu pak od románské doby v kostelích sklomalbami, v profánních stavbách terčíky do olova. (...) Od konce 18. stol. byla okna zdvojeována. Okno sahající až k zemi a opatřené zábradlím se nazývá francouzské okno (balkónové okno). V architektuře 20. stol. se objevuje o. vysouvací, pohybující se v drážkách, vyklápěcí, otvírané závěsy v horní hraně, okno kyvné, otáčené kolem vodorovné osy, a otáčecí, pohyblivé kolem osy vertikální. Slepé o. je ve zdi toliko plasticky nebo barevně naznačeno.“ (Blažíček, Kropáček, 2013, s. 283-284)

Zikmund Winter uvádí ve své knize Zlatá doba měst českých, že byla v 16. století skla v oknech velice cenná. Bývala to kolečka spojená k sobě olověnými páskami. Když měšťané předávali školu učitelé, věnovala se mimořádná pozornost tomu, aby byla všechna okna v pořádku. Ta se předávala samostatně. (Winter, 1991)

Denní světlo ovlivňuje světlo v místnosti a tím pádem i dopad slunečních paprsků na vznikající dílo nebo model/zátiší.

Okno vymezuje venkovní prostor vzhledem k vnitřnímu, kde vyučování běžně probíhá. Když přes průhledný prostor ve stěně hledíme ven, tvoří jakýsi rám, obraz, který se mění v závislosti na našem pohybu po místnosti.

2.9.5 Pravidelné místo žáka ve třídě

Ve slovnících a encyklopediích najdeme slovo lavice téměř jistě. Jedná se však především o lavici na sezení, často spojenou s kostely, nikoli o školní lavici. Uvedu zde jeden příklad, který je možné najít ve Všeobecné encyklopedii ve čtyřech svazcích. „lavice a) dlouhé jednoduché sedadlo určené pro několik osob; b) kolektivní, obvykle zdobená (zejm. v baroku) sedadla kapitulních a klášterních kostelů s vysokým opěradlem, pultovým parapetem a klekátky (dorsale – chórová l.).“ (*Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 2, G-L. Nakladatelský dům OP, 1997. s. 612*)

Lavice je slovo používané pro sezení pro více lidí najednou i pro stůl, na který píší žáci při vyučování.

Žáci mnohdy vnímají lavici jako něco, kde můžou schovávat různá tajemství před učiteli. Papíry, použité žvýkačky, sušenky, hračky, vzkazy putující po třídě, taháky či jiné věci, které učitel podle žáků nesmí vidět. Na desku lavice mají mnozí potřebu vyrývat své citáty a obrázky. Kompenzují si tím „nudu“ při výuce a čas, kdy nemají co dělat po škole nebo o přestávkách. Celý tento proces berou jako něco samozřejmého, co dělá každé dítě. Ve své podstatě jde o spontánní tvůrčí činnost, nicméně s jistým destruktivním, respektive devastačním rozměrem. V naprosté většině je tím finálním výstupem právě a pouze poškození věci.

Co přistoupit k tomuto problému kreativně a zorganizovat hodinu, kdy to bude dovolené a každý se na svoji lavici vyjádří? Problém je, že v tuto chvíli se může jednat o ničení školního majetku. Takováto hodina by vyžadovala větší časovou přípravu před tvorbou i více materiálu. Lavice lze obalit balicím papírem, potravinovou fólií, nebo se vstřícností školy či rodičů připevnit na lavici desku určenou pro tento účel, například ze sololitu.

2.9.6 Kam jde žák po příchodu do třídy

Žáci po příchodu do třídy míří do lavic, kde se posadí na židle, aby mohlo začít vyučování a aby mohli posléze pracovat. Lavice, respektive židle je jedním ze základních elementů třídy.

„Nejstarší a nejčastější motivací je účel, k jakému je nábytek zhotoven: z významu 'sedět' vycházejí vedle č. *sedadlo* s rozsáhlým slovanským příbuzenstvem i slova z neslovanských jazyků, která byla do češtiny přejata (něm. *Sessel* > č. *sesle*, lat. *sidele* > střhn. *Sedile* > č. *židle*).“ (Valčáková, *Naše řeč*. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=7201>)

Židli používají žáci z hlediska „tvorby“ podobně jako lavici. Ryjí do ní vzkazy, lepí na ni papírky atd.

Děti se na židlích s oblibou houpají, někdy pro potřebu posunu, jindy pro zábavu.

Když si má člověk vybavit vzhled židle, vybaví si desku se čtyřmi sloupky a opěrátkem. Nesmíme však zapomínat, že židle může být i na třech nožkách nebo na kolečkách. Ty se však ve škole příliš nepoužívají, jelikož by bylo ohroženo zdraví dětí, které by si s židlemi hrály.

Židle je samozřejmou součástí školního prostředí. Záleží však na naší fantazii, jakou roli ve výtvarné výchově židli přisoudíme. Velmi často slouží židle jako předloha pro kresbu při nácviu perspektivy.

Mnozí umělci pracují se židlí jako součástí zátiší. Jiní ji vnímají jako solitérní výzvu. Umělkyně Magdalena Jetelová se tématu židle věnuje soustavněji. Vytvořila mimo jiné *Židli pod zemí*, o které najdeme zmínku v katalogu výstavy: „V městském parku se židlemi otevírá prostor do podzemí, do vyhloubené štoly ve tvaru řezu židlí. Člověk se pohybuje v prostoru, vymezeném vnitřním tvarem něčeho, co dobře zná, ale z jiné perspektivy a jiném měřítku. Posun ztíží rozpoznání tvaru, zevnitř nejsme schopni židli rozpoznat, můžeme ji leda zrekonstruovat ve své paměti a představivosti, přesto v nás zůstává zvláštní pocit jiné kvality fyzického setkání.“ (Jetelová, 2001) Jednu z jejích židlí, v nadživotní velikosti ze dřeva, jsme mohli vidat několik let v i Praze u Muzea Kampa na Vltavě.

Gerhard Richter vytvořil malbu olejem na plátně, kde byla předmětem jeho zájmu kuchyňská židle. Při takové tvorbě se zaměřuje na kontrast mezi kusem nábytku a světlou zdí, před kterou předmět stojí. (dostupné z: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/household-icons-39/kitchen-chair-5615/?&categoryid=39&p=1&sp=32> , 1.4.2016) Banalitu všední věci povyšuje malbou na výsostně umělecké téma.



Obrázek 1
Magdalena Jetelová, Židle



Obrázek 2
Gerhard Richter, Kuchyňská židle,
1965

Posledního umělce, kterého zmíním jako operujícího s židlí jako se samostatně stojícím předmětem ve svém díle, je Joseph Kosuth. Zpracoval ji ve třech rovinách, vyfotografovanou ji prezentoval vedle hmotného předmětu a zároveň ji popsal jako slovníkové heslo.



Obrázek 3
Joseph Kosuth, Jedna a tři židle, 1965

2.10 Příprava k didaktické a praktické části

V následujících třech kapitolách se dotknu pojmů jako stereotyp, omezení, motivace apod. Jde o vytvoření myšlenkového prostředí pro didaktickou i vlastní výtvarnou část práce. Uvědomění si stereotypu nás vede k jeho překonání, omezení se může stát výzvou. Jde vždy o úhel pohledu, pod nímž na svět kolem nás pohlížíme. Změna tohoto úhlu vytváří nové paradigma, v němž se nevnímané či opomíjené může stát klíčovým. A naopak běžně používané se dostává do role nadbytečného či nepodstatného. Tato „výměna rolí“ je tím, co mě zajímá.

2.10.1 (Tvůrčí) Svoboda a stereotyp

Stereotyp je navyklá činnost, při které už příliš nepřemýšlíme, ale používáme jisté postupy přesto, že by byla na místě kreativita. Jako by někteří lidé zapomněli, že stále můžeme nacházet něco nového, že mohou každou chvíli něco nového objevovat. Stereotyp je opakující se činnost, kterou bychom mohli dělat různými způsoby, ale opakujeme ji stále dokola z lenosti.

„Stereotyp – neměnný stav, návyk, navyklý, ustálený způsob něčeho; ustálená, navyklá představa.“ (Mikuláš, 2007. s. 510)

Se stereotypem spojujeme ještě každodennost. Do ní řadíme praktické návyky, které provádíme dennodenně, jako je třeba příprava na odchod z bytu za povinnostmi. Při těchto krocích je zcela zbytečné vymýšlet alternativy, jelikož nám pouze pomáhají při procesu běžného fungování těla. Bohužel tento přístup někteří lidé praktikují častěji, než je nutné. Tato vlastnost je ovlivňuje natolik, že přestávají vnímat daný průběh, stejně jako nevnímají cestu, kterou chodí každý den, a nevidí krásy kolem sebe. Stereotypem se člověk uzavírá do sebe, přestává se dívat kolem.

Výtvarné umění a estetické prostředí potřebujeme pociťovat, jelikož je to jedna z potřeb lidského druhu. Cítíme se v bezpečí a harmonii v případě, že nám naše okolí nebo my sami umožňuje pevné zázemí.

„Můžeme zde sledovat souvislosti s přirozenými potřebami člověka, jeho zdravým vývojem; vedle potřeb fyziologických, potřeby jistoty, bezpečnosti, lásky a citových

vztahů, úcty a respektu uvádějí psychologové i potřebu sebeuplatnění, seberealizace, sebevyjádření. Tvořivost je uváděna nejen jako přirozená lidská schopnost, ale i jako základní potřeba (tzn. potřeba se projevovat tvořivě).“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 50)

Svoboda má velmi široký význam. Je to osobní svoboda, ale i svoboda společnosti. Člověk je tvor, který svobodu potřebuje, chce se volně pohybovat a jelikož přemýšlí, chce si určit své jednání sám a stejně tak i svoji budoucnost. To, co cítí, chce i vyjadřovat. Má potřebu se svěřovat se svými myšlenkami. Pokud mu to někdo zakáže, nastává nesouhlas, protože je svazován a ztrácí svoji volnost.

Člověk ale může být svobodný do té míry, aby neomezoval ostatní lidi svým jednáním, hlukem, agresivním přístupem atd. Nikdy není svoboda absolutní, vždy existuje nějaké omezení. Má svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého člověka. Tato skutečnost by nás měla vést k respektu k druhým, k jejich názoru. A právě výtvarná výchova může být platformou pro svobodnou prezentaci vlastních postojů, názorů, pocitů. Učí nás je současně vyjadřovat stejně jako je u druhých respektovat.

Svoboda ruší a priori danosti, ponechává prostor de facto neohraničený a vede nás k opakovanému potvrzování ověřeného či k objevování nového, pokud se toto v konfrontaci s ověřeným ukazuje být lepším, bohatším, přínosnějším.

Při tvorbě ale potřebujeme alespoň omezení rámem, abychom měli vymezený prostor díla, proto „(...) nebýt rámu, nemůžeme popisovat poměry, vztahy, stavbu či tektoniku obrazu; bez rámu nenajdeme „zlatý řez“, vyváženost, či naopak dramatický neklid, dynamickou nerovnováhu různých složek atd.; bez rámu není skladby – a tedy uspořádanosti, ohrazující nás před neuspořádaností.“ (Petříček, 2009, s. 101)

2.10.2 Omezení jako motivace

Člověk je schopen překonávat překážky. Život nás staví do řady složitých situací a jejich řešení upevňuje v lidech pocit uspokojení z vlastních schopností. Realizuje se tak část našeho já a stoupá naše sebevědomí. Současně nabýváme nové zkušenosti. Překážky můžeme vnímat jako katalyzátory našich fyzických i mentálních sil. Motivují nás k překonávání.

Snaha dokázat sobě i ostatním, jak obstojím ve složité situaci, může být velmi dobrou částí motivace k (výtvarnému) úkolu. Bojuje proti stereotypu a podněcuje kreativitu.

V praxi ve výtvarné výchově jsou občas situace, kdy učitel omezuje žáka nevědomě, např. tím, že nedostatečně vysvětlí zadání a žák vycítí mantinely, které ve skutečnosti neexistují. Omezení ze strany vedení hodiny by mělo pramenit z vědomého uvažování, ne z mylné komunikace.

„Pedagogická experimentace vyžaduje plnou podporu žáků a jejich myšlenkovou aktivitu. Jejím průběhu a výsledků je třeba si pozorně všímat a dokumentovat je. Tak se vytvářejí materiály, jejichž podněty mohou po určitém přetavení přejímat druzí.“ (Roeselová, 2001, str. 33)

Omezení v podobě zadání obsahu či formy, případně obojího, představuje prostor pro žákovu reakci. Je pro něj výzvou, motivací. Vyrovnání se se zadáním reakcí na učitelův podnět. Ten by však neměl být svévolný a samoúčelný. Krom respektování Rámcového vzdělávacího programu a tematických plánů by měl vycházet ze znalosti technik, dějin umění a v neposlední řadě také ze znalosti a porozumění žákovi jako jedinci i atmosféry ve třídě.

„Pedagog by měl být připraven rozbít uzavřený pohled, který si na základě předchozích zkušeností student přináší nebo případně vytváří během studia, a nastavit nový způsob uvažování. Jednou z jeho úloh je vzbuzování a pěstování zaujetí a jisté „posedlosti“ ve vztahu k řešenému problému. Současně však při jeho řešení záměrně klade překážky, jejichž překonávání je cestou k ozřejmění a upevnění vlastních stanovisek a názorů studenta.“ (Velíšek, habilitační přednáška AVU, 2014)

2.10.3 Nouze jako princip!

Dostatek je pasivní. Tak by mohl znít nadpis této kapitoly. Zajištění potřeb (obecně i v užším slova smyslu výtvarného materiálu ve výtvarné výchově) vytváří bezpečí. Jde samozřejmě o pozitivní aspekt, pokud chceme dospět ke konkrétnímu cíli. Vědomá činnost předpokládá také vědomé používání materiálů. Pokud je ale cílem výtvarné činnosti explorace, pak začíná hrát větší roli materiálová „svoboda“. Laborování, experiment je živnou půdou nacházení nových výrazových možností. Když nemáme standardní, běžné materiály, radící se mezi samozřejmé ve výtvarné výchově, není nutno hodinu „odepsat“. Podobnou schopnost jako svoboda má však paradoxně také nouze. I ona nás nutí (vede) k alternativním řešením. Potřeba nahrazení chybějícího, úspornost, časové omezení apod.

mění naše uvažování a ve svých důsledcích i technologické postupy, stejně jako výslednou podobu díla.

Řešíme nedostatek materiálů? Můžeme chybějící materiály nahradit jinými, běžně dostupnými. Chybí nám ve třídě čtvrtky? Můžeme použít svačínové pytlíky. Skoro každé dítě má ve své tašce svačinu v polyetylenovém sáčku, proto stačí, aby si je děti schovaly na hodinu výtvarné výchovy, a můžeme s nimi pracovat. Chybí nám tužky nebo tempery? Máme přece ve třídě křídly či fixy na tabuli! Není problém využít ani samotné papíry jako klíčový materiál. Stopu na nich můžeme zanechat i vytlačáním, otiskem... Postrádáme více materiálů najednou? Proč nepoužít třeba oblečení žáků?

Tímto směrem se může učitel vydat, když mu chybí v hodině základní či lépe řečeno standardní materiály výtvarné výchovy, ale také zcela dobrovolně. Žákům se tím otevírá cesta, aby vnímali celé své okolí jako stvořené k tvorbě.

3 Didaktická část

Jednotlivé úlohy navržené v rámci didaktické části bakalářské práce vycházejí z principu nouzového stavu ve třídě, tedy absence běžných výtvarných materiálů. Snažím se hledat alternativní prostředky, jimiž lze tuto absenci překlenout, respektive nahradit stereotypně používaný materiál materiálem či prostředky nezvyklými, novými, anebo prostě jen ozvláštnit výuku.

Každá z navržených úloh odkazuje ke konkrétnímu autorovi z dějin výtvarné kultury. V rovině motivace či reflexe tak žáci současně poznávají tuto oblast umění. Zaměřím se na umělce, kteří pracují v různém slova smyslu s minimem prostředků. U každého umělce popíši princip jeho tvorby a poté naznačím, jak lze tento princip transformovat do práce s dětmi ve škole.

Úlohy jsem měla možnost vyzkoušet se dvěma žákyněmi (11 a 16 let). Každá se stavěla k tvorbě jinak, bylo zajímavé sledovat, jak si s úkoly poradí.

Jako inspiraci a odkaz k výtvarnému umění jsem vybrala pět umělců, kteří mě něčím oslovují. Christo vnáší do přírody materiály, které v ní nenajdeme, a přírodu tím proměňuje, pracuje s měřítkem, mění vyznění prostoru. Vladimír Boudník reflektoval reálný stav všední věci, nejčastěji poškozené omítky ve městech, a vnášel umění do ulic měst, kde mohlo působit na kolemjdoucí. Krištof Kintera poukazuje na problémy v současné společnosti. Lili Dujourie je belgická umělkyně, jejíž výstavu jsem zhlédla v její rodné zemi. Pracuje s textilem, z něhož tvoří obrazy, většinou mohutně vystupující do prostoru a hrající si se záhyby látek. Mnoho děl Veroniky Richterové je vyrobeno z plastových lahví, které tím specificky recykluje a vytváří z nich nové tvary, novou realitu.

3.1 Věci kolem nás

Krištof Kintera upozorňuje společnost na její problémy a využívá k tomu předměty běžně dostupné, které upravuje a dotváří jinými materiály. Vytváří kompozice a objekty často pomocí pouze jednoho druhu předmětu, který dává ve velkém množství do vzájemných vztahů. Jeho postava ze světél, lamp a lustrů tak může inspirovat žáky k alternativní tvorbě s předměty z okolí.



Obrázek 4
Krištof Kintera: My Light is Your Light II, 2009

3.1.1 Příběh židlí

Námět: Hrdý král; Spící drak; Tlustá bába (možno propojit příběhem)

Zadání: Vytvořte ve skupině z židlí objekt, který bude tyto předměty antropomorfizovat - vytvořte z nich postavu, která bude vypovídat o charakteru v zadání úkolu.

Výtvarná technika: objekt ze židlí

Věk: 16 - 18 let

Motivace: dějiny umění (Kintera, Nepraš); debata o robotech, bájných a mimozemských bytostech; materiálová substituce v umění, fantazie

Časový plán hodiny: jedna hodina

Reflexe: Při tvorbě studentka zažila nevšední zacházení s předměty, které užívá ve škole k daným účelům, tj. k sezení. Pro žákyni bylo složité pracovat s židlemi, které bylo problém udržet v požadované pozici. Při práci nezůstávaly v pozici, ve které je chtěla mít

autorka. Tento úkol cvičil trpělivost, protože s židlemi nebyla jednoduchá manipulace, a proto bylo potřeba opakovat jeden krok několikrát.

Cíle úkolu: Studenti se naučí abstraktně přemýšlet o předmětech v běžném prostředí. Žáci se učí pracovat s předměty v prostoru a hledat mezi nimi souvislosti.

Vazby na RVP: Žák experimentuje – diskutuje - respektuje různá hlediska - umí se poučit - obhájí nebo změní vlastní postup - podílí se na utváření pravidel týmové spolupráce - dává hlubší myšlenkový význam akcím, objektům a instalacím (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: objekt, Krištof Kintera



Obrázek 5
Instalace ze židlí, Hrdý král



Obrázek 6
Instalace ze židlí, Spící drak



Obrázek 7
Instalace ze židlí, Tlustá bába

Žákyně 1, 16

3.2 Dokreslení viděného

Vladimír Boudník byl už v době, kdy chodil na grafickou školu, přesvědčen, že musí do světa umění přivést neboli nalákat lidi tzv. „zvenčí“. Proto se rozhodl dělat akce na ulicích. Pro tuto aktivitu přesvědčil několik svých spolužáků. Tyto první kresby vznikaly do skicáku, postupem času přímo na omítku. Ještě později určité výseky omítek pouze rámovaly a divákům vyvolávaly obraz ze své fantazie, aniž by jim předkládaly hotový obraz. Při těchto akcích sledovali aktéři struktury oprýskaných omítek, domýšleli si tvary, které jim to připomínalo a co by z nich mohlo vzniknout. Postupně se o tuto tvorbu začali

zajímat kolemjdoucí. Tvorbě začali říkat autoři explosionismus. S diváky začaly vznikat debaty na různá témata, mimo jiných o tom, že představování si obrazů na omítkách či zdech ve své fantazii je zcela normální a běžná věc. „Ke sdělení – předání určité vize dál - jim stačil vhodný objekt, zeď, člověk se svou schopností vidět, mluvit, pohybovat se a jeho gesto, kterým vymezuje a své sdělení dotváří.“ (Marhaut, 2009, s. 55) To, co viděli tvůrci a diváci, se mohlo lišit a explosionalisté to očekávali. Proto s tím počítali a diváky k vidění individuálních obrazů podněcovali. Vyzdvihovali tvorbu postavenou na prožitcích jednotlivců, tím pádem mohl tvořit kdokoli, nejen lidé ze světa umění. (Marhaut, 2009, s. 53- 65)



Obrázek 8
Vladimír Boudník

3.2.1 Inspirace strukturou

Námět: Co vidíš?

Zadání: Studenti vytvoří frotáž zdi (případně podlahy), tzn. protlačí na papír pomocí prstů její strukturu a poté do ní dokreslí to, co v ní uvidí. Protlačené čáry mají zůstat čisté, nedokreslené, žáci pouze doplňují „chybějící“ linie a plochy, z čehož vzniká závěrečný obraz.

Výtvarná technika: frotáž, kresba na papír

Věk: 13 - 19 let

Motivace: debata s žáky na téma tvarová asociace kolem nás – mraky, skvrny na lavici, zdi apod.; fantazie, představivost

Časový plán hodiny: jedna dvouhodina

Reflexe: Někdy byl problém najít hlubší prohlubně, s kterými se dobře pracovalo na frotáž. Žákyni práce motivovala, protože jí dávala struktura prvotní impuls, který pouze rozpracovávala.

Cíle úkolu: Žák se naučí domýšlet tvary podle začínajících linií.

Vazby na RVP: Žák pracuje s vizuálními znaky - využívá posuny významu, abstrahování - rozlišuje a propojuje obsah a formu - vědomě uplatňuje výrazové a kompoziční vztahy a osobitě je aplikuje (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: frotáž, Max Ernst, explosionismus, Vladimír Boudník



Obrázek 9
Bouře, žákyně 1, 16



Obrázek 10
Havran, žákyně 1, 16



Obrázek 11
Kříž na obzoru, žákyně 1, 16

2.3 Zásah do přírody

Christo tvoří přímo v přírodě, kde vytváří instalace, často velmi monumentální a rozsáhlé. Používá do svých prací materiály, které nepocházejí z přírody, proto se v jeho dílech setkává čistá krajina s materiály upravenými lidskou rukou. Jeho díla jsou land artovou hrou, která zakrývá lidskému pohledu část krajiny a tím ji dodává tajemství. Nevíme, co se skrývá za velkým množstvím látky a dalšího materiálu.

Subtilnější a pro děti patrně bližší může být tvorba českého land artového umělce Ivana Kafky. Jeho práce je o hledání řádu a souvislostí. Předměty i princip, s nimiž v krajině pracuje, jsou pro případnou didaktickou transformaci dostupnější a snáze realizovatelné.



Obrázek 12
Christo and Jeanne-Claude, Great Miami, Florida



Obrázek 13
Ivan Kafka, Lesní koberec pro náhodného houbaře VII, 1986

3.3.1 Rozkvetlá louka

Námět: Rozkvetlá louka

Zadání: Děti vytvoří z papíru květy, které se začínají ukazovat světu. Můžou papír trhat, skládat, různě s ním manipulovat, ale neměly by používat žádné pomocné nástroje, jako jsou nůžky nebo lepidlo.

Výtvarná technika: Tvorba z papíru, skládání do různých tvarů

Věk: 13 – 17 let

Motivace: Debata s žáky o dlouhé zimě, v níž nám schází barvy; můžeme vytvořit své jaro, svět barevnější, veselejší?

Časový plán hodiny: jedna hodina

Reflexe: Zpracování bylo náročné na jemnou motoriku, bylo potřeba pracovat papírem bez nůžek a lepidla a žákyně si musela poradit. Papír skládala, trhala a vytvářela z nich tvary. Bylo těžké vymyslet připevnění tak, aby hned nepřestalo fungovat nebo výrazně neporušilo výtvar.

Cíle úkolu: Žáci cvičí schopnost zasahovat do krajiny tak, aby byla tvorba v souladu s ní. Zásahem do přírody kombinují přírodní materiál s materiálem, který do ní nepatří, který v ní nevzniká. Proto mohou porovnávat a hodnotit svůj výsledek s okolím. Zaměřují se přitom na svoji schopnost zakomponovat nový tvar do okolí.

Vazby na RVP: Žák vnímá smyslové podněty - vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka - inspiruje se fantazií nebo realitou - komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy - proměňuje běžné v nezvyklé (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: land art, Ivan Kafka, Christo



Obrázek 14
Rozkvetlá louka, žákyně 1, 16

3.4 Hra s látkami

Belgická umělkyně Lili Dujourie tvoří nástěnné „obrazy – objekty“ z látek. Její tvorba je hravá, diváka okouzlí svým citem pro textil a nainstalováním látky. Dujourie se pohybuje mezi sochařstvím a malířstvím. Zkoumá hranice uměleckých disciplín, výrazná je její dualita mezi pohybem a klidem.

Na díle *V mé noci se nikdo neblíží* pracovala se sametem, kterým skryla zrcadlo, ve kterém proto není možnost odrazu, pouze v případě odstranění textilie. Lili Dujourie vytváří sochařské tvary vyjadřující plynutí času, současnost, která mizí v nepřítomnosti. Z materiálů používá papír, samet, mramor, ocel, sádku a hlinu. Hledajíc harmonii, vytváří hru mezi tajemstvím a objevováním.



Obrázek 15
Lili Dujourie, V mé noci se nikdo neblíží, 1985

3.4.2 Moje krajina

Námět: Moje krajina

Zadání: Dítě ztvární pomocí oblečení svoji vnitřní krajinu, krajinu své duše. Dílo nemusí být konkrétní, ale musí se zaměřovat na práci s materiálem, který je přizpůsobivý. Žák se měl snažit docílit toho, aby se cítil se svým výtvořem sjednocený, aby vypovídal o jeho vnitřním světě.

Výtvarná technika: „kresba“ oblečením

Věk: 10 – 19 let

Motivace: symbolika barev; debata o barvách a o tom, co vyjadřují; poezie, vnitřní a vnější svět

Časový plán hodiny: jedna hodina

Reflexe: Žákyně byly při tvorbě aktivní a zamýšlely se nad sebou. Obě si musely utříbit, co je pro ně důležité. Ponořily se do tvorby, protože se mohly vyjádřit podle sebe. Též byly nadšené, že se mohou vyjádřit, jelikož se učitelé většinou nezaměřují na vnitřní svět dítěte. S materiálem se jim dobře pracovalo, protože je lehce tvarovatelný.

Cíle úkolu: Žák musí být schopen přenést svoji představu do díla. Vybírá prostředky, pomocí kterých se osobitě vyjádří.

Vazby na RVP: Žák přistupuje k tvorbě poznáváním a sebepoznáváním - podle svých individuálních schopností si stanovuje dílčí cíle, které dokáže realizovat - na úrovni

samostatně pojaté tvorby se stává nezávislou, samostatnou osobností (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: jedno druhová asambláž, Lili Dujourie



Obrázek 16
Moje krajina, žákyně 1, 16



Obrázek 17
Moje krajina, žákyně 2, 11

Interpretace výstupů žákyněmi:

Žákyně 1, 16: Vpravo nahoře je hora smutku (tmavě šedá, s potokem). Vedle toho úplně vpravo je skála (tmavě šedá, menší) beznaděje. Pod ní je jezero hněvu a žárlivosti (malé červené). Z hory smutku teče potok, který se mění v řeku osudu, která teče až ke kopci štěstí a radosti (vlevo, oranžovožlutá hora). Na řece osudu je ostrov naděje (vpravo dole - žluté). Ten mi dává sílu jít po cestě očekávání. Vedle ní je louka smíření (uprostřed dole - fialová). Uprostřed je zelené jezero odhodlání. To mě dostává po cestě očekávání na louky pláňů a snů (vlevo šedá s kytkami a fialová). Uprostřed nahoře je rezavá hora harmonie, ta hodně souvisí s kopcem štěstí a radosti. Louka vděčnosti je na boku (úplně vlevo – hnědá s kytkami), protože můžu koukat na ostatní kopce a být vděčná za to, co čím jsem si prošla, protože mě to sune dál.

Žákyně 2, 11: Je to kruh, protože jsou to pocity, které se ve mně pořád točí. Barvy znázorňují pocity. Šedá je chlad a smutek, bledě modrá je lhostejnost, červená je vztek, oranžová znázorňuje naštvanost, ale ne extrémní. Modrá je pohoda a klid, žlutá radost, černá je jako až temný vztek, zelená jako neutrálnost. Bílá absolutní klid a pohoda, ještě větší než modrá. Když máš super náladu a myslíš jen na super věci. Hnědá je jako sucho, jako když v Tobě všechno uvadne. Červené je nejvíc, protože jsem často naštvaná a je

zmuchlaná, protože je popudlivá. Barvy znázorňující klid jsem se snažila uhladit. Když jsem viděla barvy, tak mě napadlo teprve, jak to udělám.

3.5 Odpadky se dají zužitkovat

Veronika Richterová je česká sochařka, která používá PET lahve jako nosný materiál mnoha svých prací. Od roku 2004 používá ve svém díle převážně tento materiál a vystavovala ho již na mnoha výstavách. Pro toto své umění používá název PET - ART.

Spolu s grafikem Michalem Cihlářem⁵ dokumentuje anonymní tvorbu lidí, kteří si pomáhají prázdnými obaly od PET lahví (např. kryt na zámek u vrat, plot u domku, květináče). Zaměřují se na účelové i dekorativní snahy lidí o recyklaci.

„S projevy obdobného tvůrčího přístupu k plastům se v současnosti můžeme setkat prakticky ve všech zemích, kam obaly z polyethylentereftalátu pronikly.“ (Richterová, Veronika. *PET-ART plasty*. Dostupné z: <http://www.veronikarichterova.com/dilo/pet-art-plasty/>) U této umělkyně uvádím tři varianty zadání.



Obrázek 18
Veronika Richterová, Sběrka kaktusů

3.5.1 Svačina

Námět: Svačina

⁵ Michal Cihlář je český grafik a tvůrce užitého umění. Vytvořil vizuální styl pro Zoo Praha, v 90. letech tvořil jízdenky, poštovní známky, vstupenky, plakáty a ilustrace do časopisů a knih. (Pospiszyl, *Michal Cihlář*. Dostupné z: <http://www.artlist.cz/michal-cihtar-168/>)

Zadání: Žáci budou kreslit fixy na svačिनové pytlíky. Po dokončení kreseb vzniknou vitráže, které se mohou navzájem i překrývat. Žák prezentuje svoje dílo a zapojuje se do komunikace se spolužáky, jelikož z děl vznikne závěrečná koláž. Hotové práce je možné vystavit v oknech.

Výtvarná technika: kresba fixy na plastovou podložku (svačिनové sáčky)

Věk: 6 – 12 let

Motivace: debata s žáky o ekologii, recyklaci a umění; pozitivní a negativní vlastnosti plastů; co máme dnes ke svačिनě?

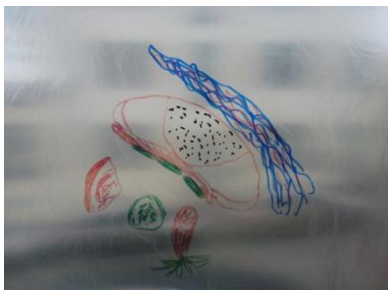
Časový plán hodiny: jedna hodina

Reflexe: Práce byla hravá a jednoduchá, nebyl problém v pochopení tématu.

Cíle úkolu: Děti si musí vybavit předměty v paměti a vložit je do dvojrozměrné plochy.

Vazby na RVP: Žák si podle svých individuálních schopností stanovuje dílčí cíle, které dokáže realizovat - inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy - umí se poučit - pracuje s vizuálními znaky a symboly (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

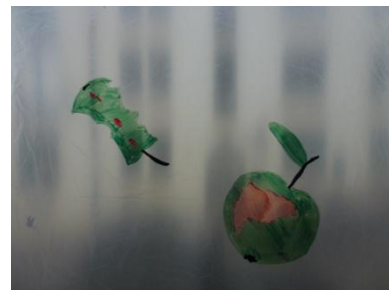
Vztahy k výtvarné kultuře: „odpadkové umění“, Veronika Richterová



Obrázek 19
Svačína, žákyně 2, 11



Obrázek 20
Svačína, žákyně 2, 11



Obrázek 21
Svačína, žákyně 2, 11



Obrázek 22
Svačina, koláž všech výsledků

3.5.2 Zabalená svačina

Námět: Zabalená svačina

Zadání: Dítě nakreslí svačinu takovou, jakou by si přálo nosit do školy nebo kterou má nejraději.

Výtvarná technika: kresba lihovými fixy na plastovou podložku (svačinový sáček)

Věk: 12 – 16 let

Motivace: debata: Co máme dnes ke svačině? Jak uchováváme potraviny? Vlastnosti plastů

Časový plán hodiny: jedna hodina

Reflexe: Žákyně musela pracovat s omezeným počtem barev, což v některých případech (při touze kreslit to, co viděla) působilo problém.

Cíle úkolu: Žáci by si měli umět představit, jak bude nakreslená dvojrozměrná plocha fungovat po napuštění pytlíku vzduchem (nafouknutím).

Vazby na RVP: Žák poznává a vědomě používá obrazotvorné prvky plošného i prostorového vyjádření (bod, linie, tvar, objem, plocha, prostor, světlo, barva atd.) - vlastnosti a vztahy těchto prvků dokáže porovnat - jejich účinky dokáže zhodnotit (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: „odpadkové umění“, Veronika Richterová



Obrázek 23
Zabalená svačina, žákyně 2, 11

3.5.2 Jakou chci mít lavici

Námět: Lavice, jakou bych si přál/a

Zadání: Před samotnou tvorbou by učitel vedl se třídou debatu o tom, proč je láká tvořit/ničit povrch lavic a co by si na ní přáli mít nakresleného. Lavici obalenou folií pokreslí žáci tak, jak by ji chtěli mít vyzdobenou. Každé dítě pracuje na své polovině lavice, ale obě poloviny by měl být kompatibilní, proto by spolu měli žáci komunikovat.

Výtvarná technika: kresba lihovými fixy na plastovou podložku (potravinářskou fólii)

Věk: 12 – 16 let

Motivace: debata s žáky o hranici mezi sebevyjádřením, uměním a poškozováním cizí věci; rozhlédněme se kolem sebe!

Časový plán hodiny: jedna dvouhodina

Reflexe: Bylo potřeba, aby byla folie dobře natažena, jinak se na ni nekreslilo dobře, jelikož se hrnula. Žákyně tvorba zaujala, plně se soustředily.

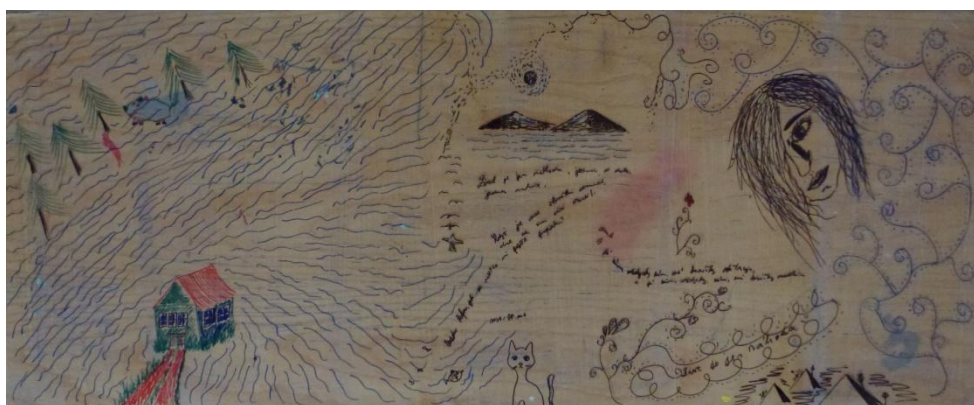
Cíle úkolu: Žáci spolu musí komunikovat, učit se ohleduplnosti a spolupráci. Žák zde používá své zkušenosti s obrazem, vizualitou a ostatními smysly. Předává své představy a podněty z fantazie.

Vazby na RVP: Žák experimentuje - podílí se na utváření pravidel týmové spolupráce - pracuje s vizuálními znaky a symboly - vědomě uplatňuje výrazové a kompoziční vztahy a osobitě je aplikuje - na úrovni samostatně pojaté tvorby se stává nezávislou, samostatnou osobností (RVP pro Základní umělecké vzdělávání, 2010)

Vztahy k výtvarné kultuře: „odpadkové umění“, Veronika Richterová



Obrázek 24
Žákyně 1, Průběh práce



Obrázek 25
Jako chci mít lavici, žákyně 2, 11 ve spolupráci s žákyní 1, 16

3.6 Shrnutí didaktické části

Nahrazení standardních výtvarných materiálů alternativními mění z podstaty charakter výuky i hodiny výtvarné výchovy. Práci se známým materiálem známým způsobem nahrazuje hledání cesty k novému cíli skrze nové prožitky. Experimentální povaha takové práce se stává protiváhou pilování formální dokonalosti tradičního výtvarného vyjadřování. Ve finále není vnímáno jako antagonistické, ale jako vzájemně se doplňující.

Úkoly s minimálními prostředky žákyně zaujaly, do práce se vždy ponořily a byly nadšené. S materiálovou svobodou více přemýšlely o svých pocitech u tvorby. Zaznamenala jsem, že materiálové omezení nebo jiné nezvyklé materiály rozvíjí dětskou fantazii. Obě dívky se záhy zbavily strachu z nejistoty perfektního výsledku v situaci, kdy jsou pro ně technika či

prostředky neznámé. Snažila jsem se provázat použitý materiál s tématem, formou s obsahem. Náměty vycházely pokud možno z věcné, případně právě materiálové asociace.

„Námět se stává motivačním prostředníkem mezi učitelem a žáky, je pedagogickým intervenčním nástrojem, který má žáky vtáhnout do určitého typu výrazové hry. Učitel se prostřednictvím námětu snaží navodit prožitky, které volají po akci, a zároveň s tím pobízí žáky k tvůrčímu zpracování navozených představ a s nimi spjatých citů.“ (Slavík, 1997, s. 117)

V práci se žákyněmi jsem poznala, jak je motivace důležitá a jak je podstatný výběr úlohy a její přesné zadání. Jak píše Jan Slavík: „V úloze didaktického prostředku má být úkol přiléhavý, tzn. na jedné straně má odpovídat požadovaným cílům, z druhé strany vyhovovat potřebám žáků.“ (Slavík, 1997, s. 123)

4 Praktická část

Pro své autorské výstupy jsem shodně s tématem práce uvažovala o konceptu „nouzového řešení“. Vytvořila jsem sérii prací, ve kterých jsem se zaměřila na minimální použité prostředky. Snažila jsem se pracovat pokud možno s takovými materiály, které sice nejsou zcela běžnými, přesto bychom je pravděpodobně měli k dispozici i ve třídě, tj. tabule, houba, papír, okno a špendlík. Cílem tohoto snažení byla totiž kromě vlastní práce také možnost případně transformovat v budoucnu výstupy do výuky.

Opustit tradiční představu výtvarného artefaktu, tedy malbu či kresbu, pro mě nebylo úplně jednoduché. Stejně jako žákyně, s nimiž jsem pracovala v didaktické části, jsem musela rezignovat na dokonalý, tzv. „hezký obrázek“. Ten nahradila často jen stopa, otisk materiálu či jeho prostý záznam. Výstupy mají povahu zkoušek, laborování, experimentu. Hledání alternativních způsobů výtvarného vyjádření mě nutilo k jinému způsobu uvažování. V jistém smyslu mě osvobozovalo a umocňovalo hlubší, emotivnější prožívání tvůrčího procesu.

4.1 Zásah do přírody

Inspiraci jsem vybrala stejnou jako v didaktické části u zadání Rozkvetlé louky, Christa. Ten zasahoval do přírody materiály, které z ní nevycházely. Používal cizí tělesa, která s krajinou spojoval a tím měnil její prostor. (viz s. 43)



Obrázek 26
Christo and Jeanne-Claude, Running Fence, California, 1972-76

V období, kdy ještě nerozkvétaly květy, jsem vytvořila malou instalaci na zahradě ve Středních Čechách. Použila jsem barevný papír, aby květy vyzněly v šedé přírodě. Nejprve jsem vyrobila záhon, kde rostly „květiny“, poté „rozkvetlou“ jabloň. Obě díla jsem na místě ponechala. Bohužel jsem neměla možnost sledovat, zda a jak kolemjdoucí na krajinnou intervenci reagují.



Obrázek 27
Zásah do přírody



Obrázek 28
Zásah do přírody



Obrázek 29
Zásah do přírody

4.2 Rychlá přeměna

Druhým výstupem je „nestabilní kresba“. Proces v této práci stojí nad finálním výstupem, přičemž otázkou je, co za tento výstup vlastně považovat. Kresba organicky roste, aby se po „dokončení“ opět organicky ztrácela. Kresba houbou na tabuli rychle vymizí. Jediným záznamem u takových děl je fotografická dokumentace nebo video záznam.

Práce s mokrou houbou na tabuli musí být velmi rychlá, jelikož tabule rychle schne. Abych zamezila „rozteklému“ obrazu od začátku, namočila jsem si houbu méně a pracovala velmi

rychle. Každá z kreseb trvala přibližně půl minuty, bezprostředně po dokončení jsem začala usychající obraz dokumentovat.

Schematičnost záznamu, jeho úspornost i práce s tmavým pozadím je charakteristická pro práci absolventa Akademie výtvarného umění v Praze Petra Kožíška. Pracuje také s defragmentací, redukcí malířské stopy a obrazu. Jeden z jeho malířských cyklů se přímo jmenuje Defragmentace.

Vysychání kresby redukuje výrazně vztah k realitě ve prospěch zjednodušení, znaku. Mění se též poetika takového obrazu. Fragmentální podoba kresby, zejména portrétu, má blízko k tvorbě Adrieny Šimotové.



Obrázek 30
Petr Kožíšek, Svatebčané II, 2005



Obrázek 31
Petr Kožíšek, Petrův zdar, 2005-8



Obrázek 32
Adriana Šimotová, Tvář, 1993



Obrázek 33
Houbou na tabuli – miska s ovocem

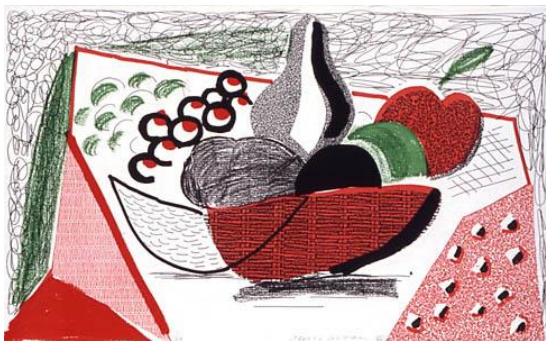


Obrázek 34
Houbou na tabuli – portrét

4.3 Linie

Tvorba britského malíře Davida Hockneye souvisí s uměním pop-artu. Jeho dílo obsahuje i fotomontáže, které využívají kubistického principu mnohostranného pohledu. Při této práci fotografoval polaroidem předměty vždy z více stran a úhlů a výsledné snímky slepoval k sobě jako jedno dílo.

Hockney několikrát navštívil New York, kde sbíral inspiraci a navštívil i ateliér Andyho Warhola, s kterým se seznámil. Tento umělec pracuje často s obrysovou linií předmětů. Své kresby stínuje střídavě, jeho díla působí prostým dojmem.



Obrázek 35
David Hockney, Jablka, hrušky a hrozny, 1986



Obrázek 36
David Hockney, Boodgie, 1993

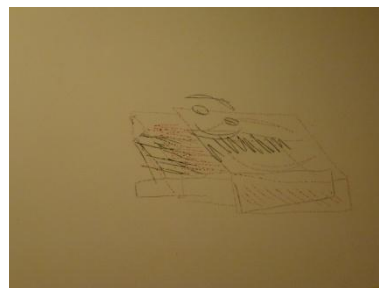
Ve své třetí úloze jsem na bílou tabuli kreslila jednoduché zátiší stíratelnými fixy. Následně jsem použila odlišnou barvu a celý proces kresby zopakovala, ale se zavřenými očima. Linie se protínají a pokrývají větší plochu desky než při klasické kresbě. Netušila jsem, že vytvořit několik linií naznačujících předmět je bez zraku tak nesnadné a obtížně kontrolovatelné. Výše popsaným způsobem jsem kreslila sklenici se lžící, zvadlou růží a krabičku od zápalek. Celý proces je audiovizuálně zaznamenán (Příloha video záznamu).



Obrázek 37
Sklenice se lžící



Obrázek 38
Zvadlá růže

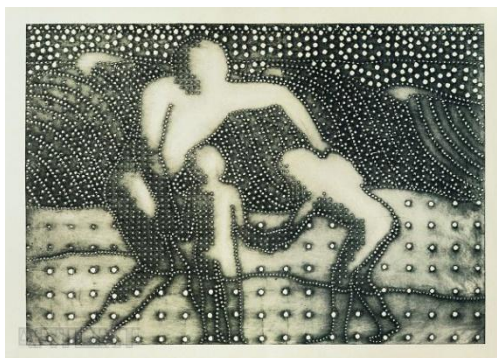


Obrázek 39
Krabička od zápalek

4.4 Perforace plochy

Ve čtvrté práci odkazují k tvorbě grafičky Aleny Kučerové. Ta svou lineární kresbu tvoří řadou bodů, perforací. Z takto pojedené kovové matrice posléze tiskne. Tím její díla získávají specifický výraz, křehkost i razanci zároveň. Takto tvoří již od 60. let 20. století.

„Nalezla zde svůj základní stavební prvek – strukturu a bod: kresby jsou budovány soustavou ploch tečkovaných tuší, kombinovaných s hustým rastrem a obrysově kreslenými tvary, které konkretizují téma.“ (Klimešová, *Alena Kučerová*, dostupné z: <http://www.artlist.cz/alena-kucerova-887/>) Mimo bod používala také šrafování. Pomocí bodů perforovala plechové matrice. Její technika je silně stylizována a redukována. V posledních letech pracuje s omezeným materiálem, který hledá ve svém okolí (např. dřevo, do něhož zatlučná hřebíky; kartony).



Obrázek 40
Alena Kučerová, *Větší vlna*, 1972

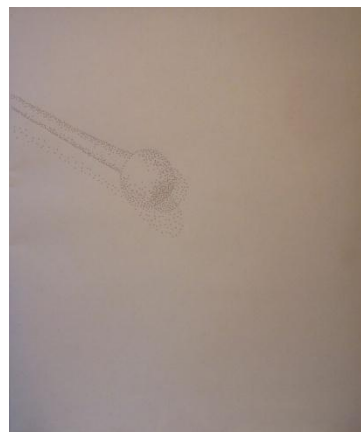
Tvorbu Aleny Kučerové jsem spojila s konceptem minima prostředků ve třídě. Jako pracovní nástroj mi tak posloužil špendlík z nástěnky. Tato etuda nepřipouští možnost korektury. Použití špendlíku místo tužky dělá z každého vpichu nevratný krok. Místo linií zde, stejně jako Alena Kučerová, používám mnoha bodů v těsném sledu za sebou a místo plochy je rozprostírám do větších vzdáleností. Pracuji s polohou předmětu v rámci plochy. Výsledná práce je v jistém slova smyslu též haptická, přičemž je současně vizuální vjem velmi subtilní.



Obrázek 41
Perforace, Zátíší s knihami



Obrázek 42
Perforace, Klíč



Obrázek 43
Perforace, Špendlák

4.5 Spojení dvou principů

Poslední etudu - kresbu na zapárené sklo - jsem spojila s australským umělcem Brendonem Derbym. Ten spojuje abstraktní kresbu s konkrétní (figurativní) na okenní tabule. Některé obrazy jsou ryze abstraktní, na jiných se inspiroje pozadím, výhledem z okna, který přes páru na okně prosvítá. Zaujalo ho propojení mezi abstrakcí a figurativním zobrazením. Při příležitosti oslav Austrálie vystavoval v USA. Když byl v New Yorku, inspirovaly ho v zimě zamlžená okna, na která začal kreslit.



Obrázek 44
Brendon Derby, Brooklyn Bridge

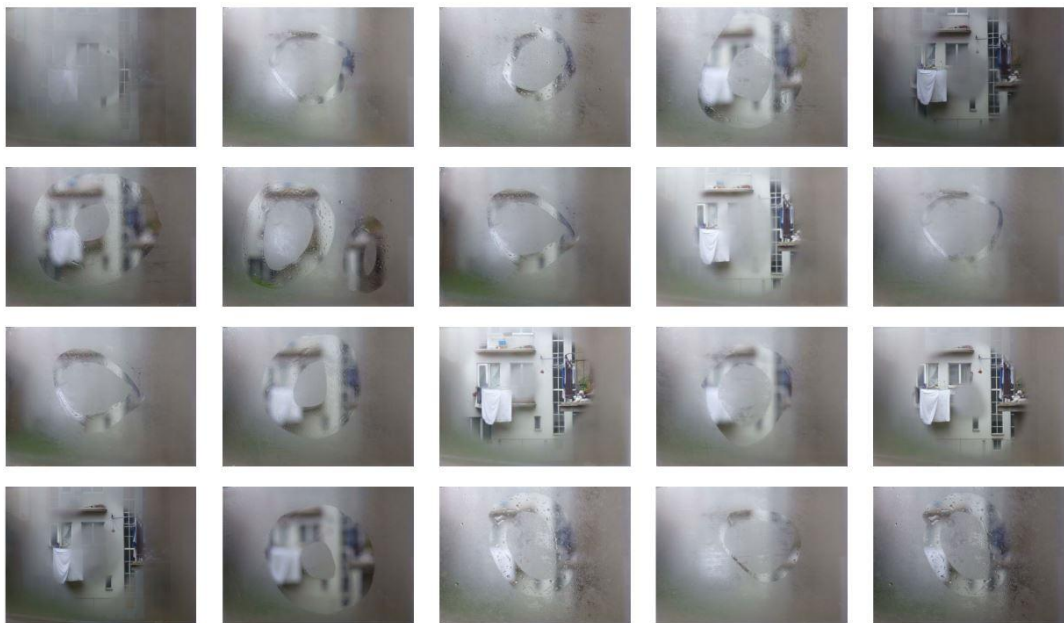


Obrázek 45
Brendon Derby, Tragedy on Broadway

Podobně jako propojuje Brendon Derby abstraktní a konkrétní formu, i já spojuji dvě vrstvy obrazu. Na práci mě zaujala jakási tajemnost obrazu, který se vynořuje jen tehdy, pustí-li ho pára k divákovi. Pracovala jsem ve dvou rovinách. Buď zapážené okno ukazovalo ve výřezu pohled z okna, nebo převážila pouze hra páry na něm.



Obrázek 46
Stereotypní tajemství 1



Obrázek 47
Stereotypní tajemství 2



Obrázek 48
Stereotypní tajemství 3

4.1 Shrnutí praktické části

Celá praktická část byla pro mě laborováním, hrou s materiály a jejich možnostmi. Vytvořené práce mají jeden společný prvek - jsou pomíjivé nebo těžko znatelné. Když jsem je „dokončila“, začaly samy překonávat tento virtuální bod, totiž finální podobu. V jistém smyslu tak odrážejí teze postmoderního filozofa Johna Deweye o relativitě hranic v umění. Respektive důrazu na proces, přechod jednoho stavu do druhého. Vymezení hranic nejen mezi jednotlivými druhy umění, ale i mezi prostředky a cíli považuje za irelevantní a nahrazuje je zkušenostním kontinuem. (Kalnická, 160/1996, č. 2)

5 Závěr

Snažila jsem se ve své práci poukázat na to, že zacházení s nestandardními materiály a používání materiálů v jiných, nových souvislostech může mít své (samozřejmě minoritní) místo ve výuce výtvarné výchovy. Generuje, podle mého soudu, kreativnější přemýšlení a svobodný pohyb v dané oblasti. Přináší však s sebou zvýšené nároky na učitele, a to nejen pokud jde o přípravu (a především znalost materiálů a jejich vlastností), ale především pokud jde o průběh hodiny. Tvůrčí svoboda a experiment přinášejí jisté uvolnění atmosféry a je na učiteli, aby takovou situaci bezpečně zvládl. Na druhé straně však právě atmosféra takovýchto hodin, prožitky a získané zkušenosti, včetně nezvyklých výstupů, představují výrazné obohacení pro učitele i pro žáky.

Poznání prostoru, v němž pracujeme (analogicky však i toho, v němž žijeme) je základem vědomého prožívání. Svět kolem nás je plný latentních možností. Záleží jen na nás, zda je rozpoznáme. Představení a zmapování třídy, v níž děti běžně pracují, může při troše fantazie rozkrýt její skrytý výtvarný potenciál. Analýza jednotlivých součástí učebny, včetně takových detailů, jakým je špendlík na nástěnce, může vést k debatě o možnostech jejich využití, respektive použití ve vlastní výtvarné práci. Třída pak přestává být pouze pasivním prostorem pro práci, ale stává se sama o sobě nástrojem tvorby

Práce s minimem je mnohdy kouzelnější než tvorba ověřenými technikami. Děti se při tvorbě více uvolní a nebojí se vyjádřit. Obava z neúspěchu v klasické kresbě či malbě je zde překryta zvědavostí. Stejný princip funguje i u vlastní tvorby – důraz položený na proces. Umělec i žák se tak tímto způsobem učí tomu, co je pro výtvarnou výchovu (i výtvarné umění) klíčové a podstatné – samostatnému uvažování, vnímání souvislostí, odkrývání potenciálu a samozřejmě i vlastní tvorbě – totiž skutečné kreativitě.

Použitá literatura

- BALEKA, Jan; *Výtvarné umění – výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*, Academia Praha, 1997, 1. vyd., ISBN 80-200-0609-5
- BERNHARD, Marianne. [a kol.], *Universální lexikon umění: Architektura, fotografie, grafika, malířství, osobnosti, sochařství, umělecká řemesla*. Praha: Grafoprint-Neubert; Knižní klub, 1996. ISBN 80-7176-393-4; 80-85785-46-3.
- BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba: Tvar, prostor a čas I/2*. 1. Praha: TOGGA, 2013. ISBN 978-80-7476-019-8
- BLAŽÍČEK, Oldřich J. a Jiří KROPÁČEK. *Slovník pojmů z dějin umění: Názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. 2. vyd. Praha: Aurora, 2013. ISBN 978-80-7299-104-4.
- CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V.: *Muzejní a galerijní edukace*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2012 Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-535-5; 978-80-7101-111-8
- FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L.: *Muzejní a galerijní edukace 2. Vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum 2012 a 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové museum v Praze, 2013. ISBN 978-80-7290-700-7
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: PdF UK, 1991. ISBN 80-7066-368-5.
- JETELOVÁ, Magalena. *Magalena Jetelová: Urban Landscape*. Praha: Galerie hlavního města Prahy, 2001. ISBN 80-7010-083-4.
- Akce na ulicích. MARHAUT, Vladislav. *Grafik Vladimír Boudník*. 1. vyd. Praha: Torst, 2009, 53 - 65 str. ISBN 978-80-7215-382-4.
- LIŠKA, Pavel a Martin ZEILLER. *Marcel Duchamp: Sbírka Julius Hummel, Vídeň; Moravská galerie v Brně*. Brno: Moravská galerie v Brně, 2000. ISBN 80-7027-105-1.

- MIKULÁŠ, Roman, *Príroda*, 2007, 1. české vyd., ISBN 978-80-07-01491-6
- OTTO, J.: *Ottův slovník naučný*. Dvacátý pátý díl. Redaktor Fr. Ad. Šubert. Praha 1906. str. 735
- PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: Průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. 1. vyd. Praha: Herrmann & synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.
- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. 1. uprav. vyd. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: SARAH, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V, nejen pro ZUŠ*. Praha: UK Praha PedF, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník*, 1. vyd., Portál, Praha, 1995, str. 224, ISBN 80-7178-029-4
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SMITH, Ray. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů*. 1. vyd. Praha: Slovart, 2000. ISBN 80-7209-245-6.
- TEISSIG, Karel. *Technika kresby*. 1. vyd. Praha: Artia, 1986.
- Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 2, G-L*. 1. vyd. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-85841-33-9.
- Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích: Díl 3, M-R*. 1. vyd. Praha: Nakladatelský dům OP, 1997. Encyklopedie Diderot. ISBN 80-85841-35-5.
- WINTER, Zikmund. *Zlatá doba měst českých*. 2. vyd. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0244-X.

Jiné zdroje

Lili Dujurie - Folds in time: Brožura k výstavě. Beigum, Ghent/Ostend, 2015.

KALNICKÁ, Zdeňka. John Dewey: Caput mortuum aneb nové paradigma estetiky. *Sborník prací Filozofické fakulty Ostravské univerzity*. 1996, **160**(2).

VELÍŠEK, Martin. *Aplikace Komenského Didaktiky analytické do výuky malby*, habilitační přednáška AVU, 2014

Reflexe hodiny výtvarné výchovy žákyněmi 5. tříd ZŠ, v Praze dne 6. 4. 2016

Rozhovor s Evou Vejražkovou o výtvarné výchově na Waldorfské škole, v Praze dne 22. 1. 2016

Rozhovor s Kateřinou Tomešovou, v Praze dne 22. 3. 2016

Internetové zdroje

JIREČEK, Tomáš. *Charitativní a sociální práce*. Univerzita Palackého v Olomouci – Cyrilometodějská teologická fakulta. Bakalářská práce. 2009 [online] 12. 12. 2015

Dostupné z <http://theses.cz/id/9qgewa/89300-986215674.pdf>

KLIMEŠOVÁ, Marie. *Alena Kučerová* [online]. [cit. 2016-04-07].

Dostupné z: <http://www.artlist.cz/alena-kucerova-887/>

POSPISZYL, Tomáš. *Michal Cihlár* [online]. [cit. 2016-04-05].

Dostupné z: <http://www.artlist.cz/michal-cihlar-168/>

RICHTEROVÁ, Veronika. *PET-ART plastiky* [online]. [cit. 2016-04-05].

Dostupné z: <http://www.veronikarichterova.com/dilo/pet-art-plastiky/>

ROUSOVÁ, Hana. *Ivan Kafka* [online]. [cit. 2016-04-10].

Dostupné z: <http://www.artlist.cz/ivan-kafka-946/>

ŠMILAUER, Vladimír. Etymologická procházka po škole. *Naše řeč* [online]. 28(2), s. 21-34 [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=3803>

VALČÁKOVÁ, Pavla. Sedadlo a jeho synonyma v češtině. *Naše řeč* [online]. 77(4), 202 - 207 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=7201>

David Hockney [online]. [cit. 2016-04-07].

Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=314

Formáty papíru [online]. [cit. 2016-04-08].

Dostupné z: <http://arteport.cz/sluzby/technicka-podpora/formaty-papiru/>

Lili Dujourie .FOLDS IN TIME - Plooien in de tijd [online]. [cit. 2016-04-07].

Dostupné z: <http://smak.be/nl/tentoonstelling/6144>

Petr Váša, fyzický básník. [online]. [cit. 2016-01-13].

Dostupné z: <http://www.petrvasa.cz/heslo.html#>

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. 2010 [cit. 2016-04-01].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/31244/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2013 [cit. 2016-04-13].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Window to New York [online]. [cit. 2016-04-07].

Dostupné z: <http://brendondarby.com/window-to-new-york/>

Seznam obrazových příloh v textu

Obrázek 1 - Magdalena Jetelová, Židle

Zdroj: <http://socharstvi.vsup.cz/galerie/big/jetelova.htm>. Použito 30. 3. 2016

Obrázek 2 - Gerhard Richter, Kuchyňská židle, 1965

Zdroj: <https://www.gerhard-richter.com/en/art/paintings/photo-paintings/household-icons-39/kitchen-chair-5615/?&categoryid=39&p=1&sp=32>. Použito 30. 3. 2016

Obrázek 3 - Joseph Kosuth, Jedna a tři židle, 1965

Zdroj: http://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965. Použito 30. 3. 2016

Obrázek 4 - Krištof Kintera: My Light is Your Light II, 2009

Zdroj: <http://www.artlist.cz/dila/my-light-is-your-light-ii-5173/>. Použito 13. 3. 2016

Obrázek 5 - Instalace ze židlí, Hrdý král

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 6 - Instalace ze židlí, Spící drak

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 7 - Instalace ze židlí, Tlustá bába

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 8 - Vladimír Boudník

Zdroj: <http://www.galleryjk.cz/images/vb01.jpg>. Použito 20. 3. 2016

Obrázek 9 - Bouře, žákyně 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 10 - Havran, žákyně 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 11 - Kříž na obzoru, žákyně 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 12 - Christo and Jeanne-Claude, Great Miami, Florida

Zdroj: <http://christojeanneclaude.net/projects/surrounded-islands#.VwqrxTGktzl>. Použito 3. 4. 2016

Obrázek 13 - Ivan Kafka, Lesní koberec pro náhodného houbaře VII, 1986

Zdroj: <http://www.artlist.cz/dila/lesni-koberec-pro-nahodneho-houbare-vii-1879/>. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 14 - Rozkvetlá louka, žákyně 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 15 - Lili Dujourie, V mé noci se nikdo neblíží, 1985

Zdroj: http://www.lilidujourie.be/Werken_Mat_Velvet02.html. Použito 8. 4. 2016

Obrázek 16 - Moje krajina, žákyně 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 17 - Moje krajina, žákyně 2, 11

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 18 - Veronika Richterová, Sběrka kaktusů

Zdroj: http://www.veronikarichterova.com/wp-content/uploads/2013/11/gallery_plant_162.jpg. Použito 30. 3. 2016

Obrázek 19 - Svačina, žákyně 2, 11

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 20 - Svačina, žákyně 2, 11

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 21 - Svačina, žákyně 2, 11

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 22 - Svačina, koláž všech výsledků

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 23 - Zabalená svačina, žákyně 2, 11

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 24 - Žákyně 1, Průběh práce

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 25 - Jako chci mít lavici, žákyně 2, 11 ve spolupráci s žákyní 1, 16

Zdroj: Vlastní dokumentace, žákovská práce

Obrázek 26 - Christo and Jeanne-Claude , Running Fence, California, 1972-76

Zdroj: <http://christojeanneclaude.net/projects/running-fence#.Vw1TjzGktzk>. Použito 8. 4. 2016

Obrázek 27 - Zásah do přírody

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 28 - Zásah do přírody

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 29 - Zásah do přírody

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 30 - Pavel Kožíšek, Svatebčané II, 2005

Zdroj: <http://www.petrkozisek.cz/w/pages/w06.htm>. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 31 - Pavel Kožíšek, Petrův zdar, 2005-8

Zdroj: <http://www.petrkozisek.cz/pz/pages/w16.html>. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 32 - Adriana Šimotová, Tvář, 1993

Zdroj: <http://sypka.cz/tvar-1993/a50/d11324/>. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 33 - Houbou na tabuli – miska s ovocem

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 34 - Houbou na tabuli – portrét

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 35 - David Hockney, Jablka, hrušky a hrozny, 1986

Zdroj: http://www.hockneypictures.com/homemade_prints/home_prints_03.php. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 36 - David Hockney, Boodgie, 1993

Zdroj: http://www.hockneypictures.com/works_drawings_90_03.php. Použito 9. 4. 2016

Obrázek 37 - Sklenice se lžící

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 38 - Zvadlá růže

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 39 - Krabička od zápalek

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 40 - Alena Kučerová, Větší vlna, 1972

Zdroj: <http://www.artlist.cz/dila/vetsi-vlna-4314/>. Použito 8. 4. 2016

Obrázek 41 - Perforace, Zátíší s knihami

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 42 - Perforace, Klíč

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 43 - Perforace , Špendlík

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 44 - Brendon Derby, Brooklyn Bridge

Zdroj: <http://brendondarby.com/window-to-new-york/>. Použito 8. 4. 2016

Obrázek 45 - Brendon Derby, Tragedy on Broadway

Zdroj: <http://brendondarby.com/window-to-new-york/>. Použito 8. 4. 2016

Obrázek 46 - Stereotypní tajemství 4

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 47 - Stereotypní tajemství 5

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Obrázek 48 - Stereotypní tajemství 6

Zdroj: Vlastní dokumentace, autorská práce

Seznam video příloh na CD

Video záznam 1 – Sklenice a lžíce, kresba poslepu přes původní kresbu

Video záznam 2 – Zvadlá růže, kresba poslepu přes původní kresbu

Video záznam 3 – Krabička od zápalek, kresba poslepu přes původní kresbu

Dokumentace Jan Liška

Příloha - dotazník

Prostřednictvím následujícího dotazníku jsem se pokusila zjistit, jak vnímají výtvarnou výchovu žáci v rámci povinné školní docházky, ale i lidé již pracující. Dotazník má pouze ilustrativní charakter, otázky jsem položila 23 respondentům ve věku 11 – 31 let. Všichni dotazovaní dostali jednotně 4 otázky. Ve svých odpovědích však často reagovali jen na některé z nich.

Výpovědi, které zde předkládám, jsou z důvodu autenticity doslovným přepisem včetně gramatických a stylistických chyb. Řazení dotazovaných je náhodné, neřídí se jejich věkem, pohlavím ani zbarvením odpovědi.

Co pro Tebe znamená výtvarná výchova?

Jaký je Tvůj nejhorší zážitek z výtvarné výchovy a proč?

Jaký je Tvůj nejlepší zážitek z výtvarné výchovy a proč?

Měli jste nějakou hodinu, která byla něčím netradiční? Čím?

Respondent 1, dívka, 15: Tak výtvarka pro mě znamená především příjemný oddech mezi předměty jako je matematika, kde se musí převážně myslet hlavou... Proto není pro mě úplně příjemné kreslit zátiší, kde záleží na přesnosti odměření, ale spíš kreslit ze srdce. Nejhorší zážitky jsou vždycky, když mám ze svého výtvoru radost a někdo mi ho 'shodí', nejlepší zážitek je, když mám radost já i paní učitelka.

No každá je něčím nová a tím i netradiční. Fajn jsou třeba ty hodiny, kdy popisujeme a kreslíme obrazy v zahraničí v muzeích, nebo když vyrazíme ven...

Respondent 2, žena, 23: 1. Nejhorší - když mi do toho učitel mluvil. Že mi tam něco chybí nebo že je tam toho málo, protože jsem věděla, že to znamená, že se mnou není spokojený - základka. Když mi učitel stál za zády a mlčel a šel dál, znamenalo to, že je to špatně a mám začít znovu - střední. 2. Nejlepší - když mě bavilo a zaujalo téma a nemusela

jsem řešit, že k tomu nemáme vhodné propriety, měla jsem na to dost času. – základka. Když mi to šlo, hrála hudba a učitel mě chválil dvakrát za tu stejnou věc - střední.

Moje celá SŠ byla netradiční - protože to byla grafická. Na základku si moc nepamatuju, tak to asi nebylo nic moc. Vlastně mi přijde smysluplnější chodit na výstavy a workshopy, než se snažit něco trapně vytvářet ve třídě. Víc než výtvarka mi přijdou zajímavější dějiny výtvarné kultury, protože dokážou inspirovat víc než nadšená paní učitelka výtvarné výchovy.

Respondent 3, muž, 24: VV je pro mě výchova k estetice, k rozpoznání krásna. Nejhorší zážitek byl, když mě učitelka nutila malovat věci, které byly daleko nad moje síly, a vůbec nás neučila techniku a očekávala, že to zvládneme sami. Nejlepší byla, když jsem si mohl ve výtvarce malovat temperami a místo štětců jsem používal prsty. To mě bavilo nejvíc. Netradiční - no asi ne.

Respondent 4, žena, 21: Co je pro mě výtvarná výchova? Já jí vnímám jako hodinu, kde by se měl žák výtvarně projevit, kde by si měl vyzkoušet různé techniky, možná najít nějakou svojí oblíbenou, kde by se měl uvolnit a otevřít, kde by měl překonat strach z tvoření, kde by se měl ale naučit i mluvit o svých dílech a hodnotit je, kde by se měl naučit i pracovat ve skupinách, kde by se měl něco o umění dozvědět.

Nejhorší zážitek byl, když jsme na základce dělali rybník a učitelka prostě ukázala na dva žáky ze třídy a řekla: vy jste dobrý, vy udělejte rybník a ostatní budou dělat jen rybičky. A proč? Protože, i když já jsem zrovna byla ta "dobrá", co dělala rybník, v tu chvíli (i když mi bylo tak 10) mi bylo úplně divně, jak to prostě jen tak řekla, jako by ty ostatní neuměli malovat.

A nejlepší? Asi když jsme měli jen tak patlat barvy na papír a pak nám učitelka vysvětlovala, jak to může mít něco společného s našimi pocity a náladami ten den a fakt to sedělo na všechny, to byla sranda. A proč? Protože to bylo uvolňující, nebyla tam žádná pravidla, nebyly tam žádné hranice, prostě jen vyjádři se, použij barvy, jaké chceš, na papír, jaký chceš. To bylo super a všechna díla vypadala dobře.

A netradičních bohužel moc nebylo. Já jsem chodila na jazykovku, takže na "výtvarku" nebylo moc času. Ale vzpomínám si na jednu hodinu, kdy jsme měli malovat podle hudby a to bylo fajn, protože z obvyklého "sed' a buď zticha a tvoř", byl najednou takový hezký meeting, kde jsme se všichni tak nějak víc otevřeli, protože to nebylo tak oficiální a nudný.

Respondent 5, žena, 23: Výtvarka pro mě znamenala nějakou možnost vyjádření, protože na nějakou výtvarnou školu bych asi neměla, ale malování i kresba mě strašně baví a docela mi to chybí. Tak to by byla asi nejhorší a nejlepší zároveň, když jsme byli na výstavě v Rudolfinu, bylo to takovýto kontroverzní o sexu. Nebylo to jenom o sexu, ale kontroverzní až až - Decadence Now! se to jmenovalo.

Respondent 6, žena, 24: Prostě se učíš malovat a poznávat svět skrz umění. Když to bereš důrazně a fakt tě to zajímá, tak je to prostě naučit se vnímat svět skrz nějaký umělecký prožitek, naučit se tvořit nebo tvořit. Nemám žádné špatné vzpomínky. Byla jsem introvertní dítě, pro které to bylo vysvobození. Akorát jsem byla trochu napřed než ostatní tam. Takže mě štválo, že jsme dostávali za úkoly někdy hrozná věci, třeba nějak ve 4. třídě to bylo úplně nejhorší. Pamatuji, jak řekla, ať namalujeme rozjetý dort. Štválo mě modelování a glazurování a dělání čarodějnic na pálení čarodějnic. Každý rok, dokola.

Respondent 7, muž, 29: Výtvarná výchova jo? No znamená kreslení vším možným na papír.

Já jsem měl výtvarku naposledy na základce. To už je let. Spíš to bylo, že já jsem na výtvarku úplně levý a ostatním to docela šlo, takže taková vnitřní nespokojenost. Myslím, že jsem ani nedostával moc dobré známky. Ale je to už dávno, tak si to moc nepamatuji. Sochy a jiné věci už moc neberu jako výtvarku, ale spíš zvlášť obory, sochařství a tak, ale nejsem na to expert.

A nejhorší, asi když jsme museli malovat něco tuší, to jsem byl od toho vždycky zapatlaný. Celkově mě kreslení nešlo, takže nejhorší zážitek byla asi skoro každá hodina. A nejlepší, no jednou se mi podařilo nakreslit nějaký les, takové jednoduché, žádné velké dílo, ale aspoň to připomínalo les.

Respondent 8, žena, 24: Pro mě je to školní předmět, který by měl rozvíjet dětskou kreativitu (na základní škole, dál pak na gymnáziu nebo střední, seznámit studenty s nějakými základy dějin umění a nějak přiblížit to rozsáhlé téma v kontextu doby a uchopit především důležité myšlenky, to sdělení, nebo důvod té určité tvorby). Výtvarka by měla být prostorem, kde se může člověk pořádně vyřádit, projevit se, mít radost z těch barev, pořádně popustit uzdu fantazii a vnořit se do toho tvořivého procesu. Mě výtvarka

vždycky bavila, zřejmě i z toho důvodu, že jsem měla dobré kantory, zvláště na gymplu mě zaujala paní profesorka, která o umění vykládala moc zajímavě, a ten předmět díky ní získal zase jiný rozměr. Nejlepší zážitek - asi z malování na tělo (měli jsme volnou ruku, úplně co kdo chtěl, nebylo zadané žádné specifické téma. A byla to docela sranda). Nebo kroužek kreslení s dětmi – z těch jsem byla často ohromená, vytvářely úžasné věci a neměly strach, že něco dělají špatně. Prostě tvořily, jak to cítily a vznikly z toho pro mě překrásné věci. Nejhorší zážitek - asi nemám žádný negativní.

Respondent 9, žena, 28: Výtvarka - naučit se kreslit technikou i citem. Nejhorší - když mi na základce učitelka kritizovala obrázky a zabavila mi je a nevrátila. Nejlepší - když jsem byla za nějaké dílo pochválena, že je to fakt dobré. Netradiční - Na střední, když jsme mohli u toho tvoření mít zapnutou hudbu.

Respondent 10, žena, 25: Nejlepší, když jsem měla pocit, že mi to něco dává, nějaký individuální přínos. Pamatuju si, jak jsem někdy ve 4. třídě dělala čarodějnici, měla jsem ji moc ráda, byla z látky, na koštěti. Měla jsem ji doma pověšenou několik let. Nejhorší si nevybavuju, možná nějaká teorie, byla jsem ráda, že na výtvarce dělám něco ručně a můžu myslet jinak, jak při matice a podobných hodinách. Vůbec ta úroveň výtvarky neexistovala. Ve školách, co jsem byla, mám pocit, že šlo hlavně o to, aby nás zabavili a abychom něco ručně vyráběli. Pamatuji si, že jeden rok jsme měli nějakou učitelku, autoritu, že jsem se bála tvořit, to byly taky špatné hodiny. A taky jsem chodila na výtvarku, kde nám paní učitelka naše výtvary překreslovala, aby to na výstavě vypadalo líp.

Respondent 11, žena, 26: Vůbec nic mi to neříká, nebaví mě to a myslím, že ani ve škole mě to nebavilo. Ale vlastně háčkovaná síť na balon byla dobrá, na tu si pamatuji. A nejhorší byly asi rukavice nebo ponožky, co jsme pletly.

Respondent 12, žena, 31: Teď už asi relax, dřív kroužek, do kterého jsem se těšila a nejoblíbenější hodina na základce. Nejhorší je volné téma = nevím, co mám dělat. Nejlepší je něco grafického jasně určeného, nejlépe s určenou technikou, prostě co nejkonkrétnější zadání.

Respondent 13, žena, 22: Výtvarná výchova mě vždy bavila a většinou jsem se na ni těšila. Vždycky to byl takový odpočinek a mohla jsem na chvíli vypnout. Konkrétní zážitky mě nenapadají, ale hodně mě bavilo tvořit plastické výtvary a nejhorší bylo, když výtvarka ve třetí třídě skončila. Nebo když jsem měla málo času na rozmyšlení.

Respondent 14, žena, 16: Výtvarka je pro mne něco jako balzám na duši, uklidnění, trénink oka, ruky, fantazie, nervů a někdy přesnosti a naopak nepřesnosti, a to pátrání - „co by se asi tak dalo udělat s tím obrazem, aby nevypadal tak špatně nebo tak ochuzeně/přeplácane“. Úžasné, jak člověk zjišťuje pořád něco nového. Třeba, jak se propíjí vzájemně barvy a vzniká úplně nová. To jak malý puntík na „nedokonalém obraze“ mu dodá to, co mu chybí. A to očekávání a napětí, jak to asi všechno dopadne. Nejlepší zážitek? Když se mi povede namalovat něco, o čem jsem snila. Nejhorší zážitek? Když nemám „malířskou náladu“ a vše jde do kytek a ani malování/kreslení mě neuklidní.

Respondent 15, muž, 25: Výtvarku jsem moc nemusel - často jsem si zapomněl přivést pomůcky a pak jsem se stresoval s tím, kde je rychle sehnat, protože učitelka mi hrozila neomluvenou hodinou. Taky zadání mi často neseslo - namalovat jablko nebo vymodelovat botu neskýtalo dost prostoru pro mou fantazii. Nejhorší zážitek byl, asi když jsme vyráběli nějaký svíček z větviček, sušených plodů atd. Nejen, že jsem se pořezal o železnou pilinu, ale pak jsem ještě svůj výtvar omylem přitloukl k lavici a musel zamaskovat díru. Nejlepší vzpomínku mám asi na to, když jsme batikovali - vyrobil jsem mámě letní šaty, které dodnes nosí.

Respondent 16, žena, 26: Když to vezmu jen za sebe, co jsem měla na základce, tak je to pro mě jen kreslení, ze začátku u nás nic jiného neexistovalo. Nejhorší zážitek? Celkově malování, páč nám nikdy nikdo neukázal, jak se co kreslí a nikdy nám k tomu nikdo nic neřekl... Nejlepší? Když jsme ke konci ZŠ zkusili dělat manuální práce, protože to nám ukázali, co a jak a bavilo mě to víc. A netradiční hodina? Ty ruční práce - pletení pomlázky, výroba věnců, malování na květináče, šití plyšáků, výroba svícnů. A víc si nějak nevybavuji.

Respondent 17, žena, 25: Výtvarná výchova je pro mě vyučovací hodina, kde mají děti prostor pro rozvíjení vlastní kreativity, kde poznávají a rozvíjejí své motorické schopnosti

a je to zároveň i terapie a forma relaxu, kde se na chvílku oprostí od učení a dalších povinností. Záleží ale hodně na učiteli, jestli je schopný výtvarnou výchovu vnímat tak, nebo jen jako hodinu, kde děti něco vyrábí a on sám má chvílku klid. Nejhorší a nejlepší zážitek si nějak nevybavuji. Je to hodně o učiteli a v případě starších žáků je to hodně o tom, jak se k tomu postaví i oni sami.

Respondent 18, žena, 26: Výtvarná výchova je pro mě taková hodina ve škole, kde člověk může vyjádřit sám sebe svobodně a kreativně, bez hodnocení, s pomocí učitele/učitelky, kteří by tam měli fungovat spíše jako průvodci, kteří ti pomáhají a někam tě vedou, pokud dovolíš. Měla by to být hodina oddechová, energizující, sebepoznávací skrz tvorbu. Nejlepší hodina, která mi utkvěla v paměti a čas od času se k ní zcela nevědomě vracím, byly dva týdny výtvarky na střední v prváku, kde jsme v malých skupinkách (po čtyřech, pěti) tvořili svého maskota. Zadána byla technika (pletivo a kašírování + akrylová barva), jinak bylo vše na nás. Nejenže mě bavila technika, protože to bylo něco odlišného od převládající čtvrtky a tempery, a bylo to 3D, ale přišlo mi úžasné pracovat společně a vytvořit něco, kde bude kousek z každého, kdo se na tvorbě podílí. Byla to úžasná socializační činnost, kde jsme všichni dávali energii do společné věci. Nejhorší zážitek z výtvarné výchovy se netýká mě osobně, ale vím, že mi vždy vadilo, jak učitelka kriticky obcházela děti a říkala, že je něco hezké a něco nehezké. To bylo určitě na prvním stupni základní školy. Doteď vím, že kde není zaplněná celá čtvrtka barvou, tak je to špatně a snižuje se známka. Přišlo mi to absurdní, nicméně jsem byla ráda, že já byla jedna z těch "šikovnějších" dle paní učitelky a papír barvou zaplnit uměla. Také mi přišlo strašně nevhodné, když paní učitelka na konci hodiny obcházela obrázky a známkovala je. Vždy jsem se bála, že dostanu dvojku. Dvojka byla ve výtvarce něco jako pětka v jiném předmětu.

Respondent 19, žena, 25: Výtvarná výchova pro mě znamená ostření vnímavosti pro umění vůbec, učení se vnímat umění jako umění a dokázat tuto zkušenost popsat. V konkrétní realizaci, jak jsem ji zažila já, to byly hodiny uvozené typickou "vůní" barev, průpovědí a bojem o houbičky a desky, následně pokusy vyjádřit to, co vidím a zanechat na papíře co možná nejmenší množství žmolků, vše pod vedením našeho učitele, akademického malíře. Nejlepší zážitek bylo asi ocenění mých druhých stran výkresů s variacemi mého jména,

nejhorší určitě nějaká nevydařená malba se spoustou žmolků, rozlité barvy a neumyté štětce.

Netradiční hodina - jednoznačně venkovní ateliéry, ať už stromy v Prokopáku, kameny v muzeu nebo výstava malíře Modrého.

Respondent 20, muž, 24: Výtvarka mě bavila, ale v zájmu nevypadat jako hlupák před ostatními, jsem udržoval otrávený přístup. Nejlepší byly kreativní činnosti, u kterých se muselo myslet (origami, návrhy tužkou). Nejhorší zážitek pak pro mě byl, když jsme na střední, kde jsme měli výtvarný design, měli navrhnout originální vázu. Udělal jsem vázu ve tvaru postavy, jako kresba od Leonarda da Vinciho a učitelka mi na to řekla, že to je neoriginální a nemá čisté tvary a je to nudné. To mě naštvalo a mrzelo, zabralo mi to dost práce a dost se mi to líbilo.

Respondent 21, žena, 25: Výtvarná výchova je pro mě možnost dělat něco, co bych sama od sebe nedělala, ale myslím si, že je to velmi důležité pro kreativní vývoj člověka. Nejsem velký výtvarný talent, a kdybych dříve neměla hodiny výtvarky ve škole, pravděpodobně bych potom, co jsem byla malé dítě, už nikdy nekreslila. Díky (waldorfské) škole mám alespoň základ.

Nejlepší zážitky jsem měla vždy, když se mi něco zvlášť povedlo. Něco, co bych bez zadání nenakreslila. Například jsme jednou museli zvětšit detail kresleného obrazu (já jsem si vybrala Dürera) pomocí čtverečků (například kousek obrazu 1x1cm z originálu by se mělo vejít na 10x10 cm nového obrazu). Jinak si ještě pamatuji malbu kytky z různých červených odstínů (směli jsme jenom používat jenom červenou, to bylo na lyceu), kresbu křišťálu pomocí uhlí z páté třídy (vynechali jsme formu křišťálu, okolo jsme kreslili černo) a kresby linorytem v deváté třídě.

Nejhorší zážitky jsem naopak měla, když jsem se celou hodinu dívala na papír a nevěděla jak začít. To se stávalo, když zadání nebylo dost specifikované a učitel také nedokázal nějak pomoci. Například jsme jednou museli nakreslit hrad (to bylo celé zadání: "nakreslíte hrad") a já jsem vůbec nevěděla jak, tak se mi to také nepovedlo. Jindy už nevím, co bylo zadání, ale pamatuji se, že jsem nakonec měla něco malého v rohu a jinak bílý papír.

Netradiční hodina. To už opravdu nevím, na žádnou si nemůžu vzpomenout. Například, jak jsme kreslili strom, venku přímo u stromu. To asi bylo netradiční. Anebo kreslení v muzeu. Pamatuji si, že jsme také měli projekt umění se sousedskou základkou, abychom se víc

sblížili (což se stejně nestalo, i když projekt byl dobrý). Každopádně nebyla žádná netradiční hodina tak výjimečná, aby ve mně zanechala nějaký větší dojem.

Respondent 22, dívka, 11: Výtvarná výchova, ovšem musím podotknout, pokud není ve škole, je pro mě relax. Oddechnu si od povinností a nechám se unášet tvořivou náladou. Můj nejhorší zážitek z výtvarné výchovy je, když jsme jednou na výtvarné výchově kreslili Buddhu. Mému kamarádovi se to příliš nepovedlo. Paní učitelka k němu přišla a řekla, že se jí to nelíbí a bude to muset nakreslit znovu. Potom vzala nepovedenou kresbu a vyhodila ji do koše. Kamaráda to rozčílilo. Paní učitelka dokonce někdy kreslí do našich obrázků, když se jí nelíbí a říká, jak to musíme nakreslit. Když to neuděláme po jejím, tak je dost nepříjemná. Nejlepší zážitek se mi nevybavuje, protože mě ve škole výtvarka moc nebaví, protože si nemůžu dělat, co chci. Jinak kreslím strašně ráda a kreslím, kde to jde. Netradiční hodinu si taky nevybavuji.

Respondent 23, žena, 24: Výtvarná výchova je pro mě předmět, který učí, jak skrz pozorování světa přes různé úhly ho lze vyjádřit s přidanou estetickou hodnotou a tím si vytvářet o světě svůj názor a jednat a přemýšlet svobodně. Nejhorší zážitek pro mě asi byla kritika mého výtvarného díla u maturity z výtvarné výchovy, kde mi přísedící učitelka z oboru tvrdila, že dvě fotky z mého cyklu se do celého cyklu nehodí jen proto, že modelka na nich nebyla oddělá, ale vůbec nevzala v potaz koncepci celého projektu, kdy právě tyto fotografie měly svůj důležitý význam. Nejlepší zážitek pro mě byla celá střední, kdy jsem díky mé paní učitelce na VV poznala, jak krásný je to obor a rozšířila mi obzor umění a toho, jak lze věci krásně propojovat, netradiční byl jednou jeden projekt, kdy jsme měli někomu připravit ozvláštnění ala Fluxus a lidi jsme si losovali z celé školy.

Shrnutí odpovědí:

Z odpovědí respondentů vyplývá, že v rámci hodin výtvarné výchovy nebyl vždy naplněn kompetentní přístup vyučujících k žákům. Zdůrazňován byl jak obecný přístup učitele k práci, tak i jeho schopnosti vytvářet adekvátní zadání s ohledem na možnosti žáků. Nemalý podíl na „popularitě“ výtvarné výchovy má i celková atmosféra ve třídě. Častým tématem se v odpovědích ukázala otázka hodnocení. Zde se jeví jako žádoucí, aby učitel

přihlížel k osobnosti dítěte. Několikrát od respondentů zazněla špatná vzpomínka právě ve spojení s nepěkným hodnocením nebo strachem z učitele. Naopak radost z výsledku a spokojenost vyučujícího pozitivně podpořila vztah k výtvarné výchově.

Evidenční list

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				