

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Lucie Kaločová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Plocha a prostor
ve výtvarných činnostech v MŠ

2D and 3D Dimension in Kinderdarten Art Education

Bc. Lucie Kaločová

Katedra výtvarné výchovy

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Plocha a prostor ve výtvarných činnostech v MŠ“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D., za její odborné vedení, vstřícný přístup a dodávání sebejistoty v mém výtvarném směřování a úvahách.

Mateřské škole Beruška za trpělivost při ověřování mých tezí v praxi.

Rodině a přátelům za podporu.

.....

podpis

NÁZEV: Plocha a prostor ve výtvarných činnostech v MŠ

AUTOR: Bc. Lucie Kaločová

KATEDRA: Katedra výtvarné výchovy

VEDOUcí PRÁCE: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce se zabývá přechodem plošného a prostorového zobrazení v dílech vybraných umělců, která jsou východiskem pro didaktickou transformaci do výtvarných činností v MŠ v programu Začít spolu. Výzkumná část sleduje rozvoj prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

Teoretická část se věnuje současnému pojetí výtvarné výchovy a jejímu plnohodnotnému rozvojovému potenciálu v předškolním vzdělávání. Přibližuje roli učitele v plánování výtvarných činností a jeho možnosti zprostředkovat dětem svět kultury a umění v MŠ ve srovnání s rolí galerijního pedagoga v prostředí galerie. Snaží se poskytnout teoretickou oporu pro výzkumnou část a realizovaný interdisciplinární projekt.

Zabývá se rozvojem vybraných kognitivních schopností dětí předškolního věku, čítím a vnímáním spolu s možnostmi rozvoje prostorové inteligence i prostřednictvím procesu porovnávání ve výtvarných činnostech. Výtvarná výchova je uváděna do kontextu matematiky, resp. didaktiky matematiky pro předškolní vzdělávání. Klíčovým, společným pojmem pro obě oborové didaktiky je zde transformace, resp. transformační aktivity.

Výzkumná část sestává z výtvarného interdisciplinárního projektu navrženého na základě analýzy a interpretace uměleckých děl vybraných autorů. Pomocí prvků akčního výzkumu, zúčastněného pozorování a rozhovorů je zjišťováno, jak výtvarné činnosti založené na principech, vyzorovaných v uměleckých dílech, jako jsou stín, otisk a zvuk, přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí. Kazuistika popisuje proces rozvoje vztahu plošného a prostorového vnímání a vyjadřování dětí na základě jejich výpovědí. Dokládá mj. význam haptického i sluchového vnímání ve vztahu k vizuální percepci.

KLÍČOVÁ SLOVA: Plocha, prostor, 2D, 3D, přechod, výtvarné činnosti, mateřská škola, umění, galerijní pedagogika

TITLE: 2D and 3D Dimension in Kinderdarten Art Education

AUTHOR: Bc. Lucie Kaločová

DEPARTMENT: Department of Art Education

SUPERVISOR: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

ABSTRACT:

This diploma thesis deals with the transition of areal and three-dimensional imagery in the works of selected artists, which are the basis for didactic transformation, into artistic activities in the kindergarten program 'Starting Together'. The empiric part deals with the development of spatial and areal perception among preschool children.

The theoretical part discusses the contemporary understanding of art teaching and its full development potential in preschool education. It outlines the teacher's role in planning of artistic activities and his/her ability to provide children the world of culture and art in kindergarten in comparison with the role of a gallery educator in an art gallery. It seeks to provide theoretical support for the empiric part and for the realized interdisciplinary project.

It deals with the development of selected cognitive abilities of children of preschool age, sensation and perception, along with the possibilities of the development of spatial intelligence including the process of comparing during artistic activities. Art is put into the context of mathematics (didactics of mathematics education for preschools). The key term common for both didactics is transformation or as the case may be transformation activities.

The empiric part consists of an interdisciplinary art project based on the analysis and interpretation of artworks of selected artists. Using elements of action research, participant observation and interviews, it is determined how art activities based on the principles observed in the works of art, such as shadows, impression and sound, contributed to the development of children's spatial and areal perception. The case study describes the process of development of the relationship between areal and spatial perception and expression of children based on their testimonies. Among other things, it also proves the importance of haptic and auditory perception in relation to visual perception.

KEYWORDS: Surface, space, 2D, 3D dimension, transition, art education, kindergarten, fine art, gallery and museum education

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V SOUČASNÉM POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 Výtvarná výchova integrovaná do všeobecného vzdělávání v RVP PV.....	12
1.2 Role učitele při výběru námětu a plánování výtvarné činnosti.....	14
2 GALERIJNÍ PEDAGOGIKA – ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ.....	15
2.1 Aktivizující programy.....	17
2.1.1 Struktura animací.....	19
2.1.1.1 Typologie animací.....	20
3 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU.....	21
3.1 Podnětné prostředí tvořené prostřednictvím center aktivit.....	22
3.1.1 Organizace vzdělávání v době řízené činnosti.....	22
3.1.2 Tematické plánování s ohledem na rozvoj všech druhů inteligencí	24
3.1.2.1 Prostorová inteligence	26
4 KOGNITIVNÍ ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	28
4.1. Čítí a vnímání	29
4.2. Porovnávání	32
5 ÚVAHA O PŘECHODU PLOCHY A PROSTORU.....	33
5.1 Přejchodové techniky ve výtvarných činnostech v MŠ.....	36
5.2 Transformační aktivity v MŠ.....	36
Výzkumná část	39
6 OTÁZKY VÝZKUMU.....	39
6.1 Metodologie výzkumu	39
6.2 Podmínky a charakteristika výzkumného vzorku.....	41
6.3 Materiály výzkumu.....	42
6.3.1 Zpracování a vyhodnocení dat.....	42
7 ANALÝZA VYBRANÝCH DĚL	42
8 INSPIRACE KARLEM MALICHEM	44
8.1 Mraky.....	45
8.1.1 Plocha a prostor v díle mraky	47
9 INSPIRACE DAVIDEM MEDKEM	48
9.1 Tiskátka.....	49
9.1.1 Plocha a prostor v díle Tiskátka.....	51

10	INSPIRACE MILANEM GRYGAREM.....	52
10.1	Akustická kresba.....	53
10.1.1	Plocha a prostor v díle akustická kresba.....	55
10.2	Hmatová kresba	56
10.2.1	Plocha a prostor v díle hmatová kresba	56
10.3	Ptačí partitura.....	57
10.3.1	Plocha a prostor v díle Ptačí partitura	58
11	VÝTVARNÝ INTERDISCIPLINÁRNÍ PROJEKT.....	59
11.1	Výtvarný projekt „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“	59
11.1.1	Didaktická reflexe výtvarného projektu „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“	66
11.1.1.1	Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“	70
11.2	Výtvarný projekt „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“	70
11.2.1	Didakcká reflexe projektu „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“	77
11.2.1.1	Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“.....	81
11.3	Výtvarný projekt „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“	82
11.3.1	Didaktická reflexe výtvarného projektu „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“	88
11.3.1.1	Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“	92
12	ZÁVĚR.....	93
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	96
	Seznam reprodukcí uměleckých děl	100
	Seznam vyobrazení a fotografií	101
	Seznam tabulek	101
	Seznam příloh	101
	Příloha č. 1	
	Příloha č. 2	
	Příloha č. 3	

ÚVOD

Jedním z klíčových pojmů této diplomové práce je přechod plošného zobrazení do prostoro-
vého, 2D–3D ve smyslu změny, transformace: „*přeměna daného druhu v jiný; transformace
útvárů – přeměna útvaru v útvar nový, odpovídající původnímu podle určeného zákona.*“

**„Co si představit pod termínem přechod? Kde a jak může vznikat ve výtvarném umění
přechod z plochy do prostoru a naopak? Lze vůbec toto téma nastudovat, obsáhnout
v nějakém vývojovém, teoretickém přehledu napříč výtvarnými technikami a historickými
epochami? V jakých výtvarných činnostech v MŠ lze přechod mezi plochou a pro-
storem sledovat, jakými technikami je realizovat?“** Odpovědi hledám nejprve studiem

autorů výtvarných děl, kteří se otázkou přechodu z plochy do prostoru ve svém díle zabývají.
Na základě analýzy výtvarných děl vybraných autorů zjišťuji, jak tito autoři pracují s pro-
storem a plochou. K stěžejní problematice přechodu plochy a prostoru vybírám tři výtvarné
umělce: Karla Malicha, Davida Medka a Milana Grygara, kteří prezentují tři odlišné princi-
py, jenž v dílech pozoruji. Dílo Karla Malicha umožňuje zprostředkovat poznání přechodu/
transformace mezi prostorovým objektem 3D drátěnou plastikou „*Mrakem*“ a jeho stínem
2D. Dílo Davida Medka umožňuje zprostředkovat poznání přechodu/transforace objektu
3D „*Tiskátka*“ do jeho 2D otisku ve výsledné formě obrazu. Závěrečné dílo Milana Gryga-
ra umožňuje zprostředkovat poznání přechodu/transforace vizuální plošné tvorby 2D do
akusticko-prostorové stránky tvorby 3D, a to na základě východiska tří děl „*Akustické kres-
by*“, „*Hmatové kresby*“, „*Ptačí partitury*“. Na základě těchto pozorovaných charakteristik
jsem naplánovala interdisciplinární výtvarný projekt¹ vázaný k vybranému uměleckému dílu
a jeho umělci jako celku a vztahený k nabídce činností v programu *Začít spolu* Mateřské
školy Čeladenská beruška, kde jsem projekt realizovala s dětmi předškolního věku. V nava-
zující výzkumné sondě zjišťuji prostřednictvím prvků akčního výzkumu, zúčastněného po-
zorování a rozhovorů s dětmi v rámci evokačních a reflektivních fází, jak výtvarné činnosti
přispívají k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

Důležitými kontexty, kterými se v souvislosti s výzkumem zabývám, jsou pro mě transfor-
mační aktivity ve vztahu k předmatematické gramotnosti a výtvarné výchově. Dále teorie
mnohočetných inteligencí H. Gardnera v souvislosti s programem *Začít spolu*, ve kterém
pracuji v MŠ, s důrazem na prostorovou inteligenci. V neposlední řadě vnímání, čítí a porov-
návání jako kognitivní procesy úzce související se sledovanou problematikou.

¹ Interdisciplinární výtvarný projekt vychází z kurikula programu *Začít spolu*, proto jsou další činnosti VV rozpracované s ohledem na integrované učení v centrech aktivit, viz přílohy 1., 2., 3.

TEORETICKÁ ČÁST

„Výchovná a kulturní zodpovědnost vyžaduje od učitele, aby rozuměl pedagogickým zásahům a prostředí, v němž se odehrávají, a aby je na podkladě porozumění dovedl vysvětlit, případně ospravedlnit.

Rozumění je předpokladem profesní komunikace, argumentování a dialogu o kvalitách pedagogického díla ať již mezi učiteli, nebo mezi učiteli a žáky, jejich rodiči eventuálně širší veřejností.“

Jan Slavík

Rozhodnutí věnovat se ve své diplomové práci výtvarnému tématu vzniklo až na základě studia předškolní pedagogiky se specializací výtvarná výchova. Absolvování jednotlivých přednášek, jakožto plnění studijních úkolů a zpětná vazba vyučujících k mé práci mě všestranně rozvíjela v této výtvarné specializaci, díky níž jsem **objevila nové cesty k umění i cesty umění k dětem do mateřské školy.**

Stěžejním zaměřením diplomové práce je přechod plošného a prostorového zobrazení v dílech vybraných umělců, která jsou východiskem pro didaktickou transformaci do výtvarných činností v MŠ v programu Začít spolu.

V úvodu jsem si proto položila mnohé otázky. Co si představit pod termínem přechod? Kde a jak může vznikat ve výtvarném umění přechod z plochy do prostoru a naopak? Lze vůbec toto téma nastudovat, obsáhnout v nějakém vývojovém, teoretickém přehledu napříč výtvarnými technikami a historickými epochami? V jakých výtvarných činnostech v MŠ lze přechod mezi plochou a prostorem sledovat, jakými technikami je realizovat? Jak mohu dětem zprostředkovat poznání uměleckého díla v prostředí MŠ?

I těmito otázkami začalo mé bádání a zkoumání děl výtvarných umělců a jejich přístupu k ploše a prostoru, potažmo hledání cest, jak vše skloubit z pohledu předškolního vzdělávání a filozofie programu Začít spolu, ve kterém s dětmi pracuji, didaktiky výtvarné výchovy a galerijní pedagogiky. Celou práci píšu z pohledu učitelky MŠ, která ještě před studiem specializace výtvarné výchovy neměla sama obzory, aby rozvojový potenciál výtvarné výchovy dokázala opodstatnit, i když mi bylo a je i výtvarné umění jako takové blízké. Zároveň zaznamenávám spíše minoritní zájem předškolních pedagogů či širší veřejnosti o tuto oblast, proto jsem se pokusila práci strukturovat tak, aby případně kolegyním, rodičům, kteří nemají umělecký vhled, ale mají o něj zájem, zodpověděla některé otázky. Tato má pohnutka vznikla až na základě dotazů: „*To je zajímavé, jak vás tohle napadlo, co to tvoříte?*“, chuti si výtvarné činnosti „osahat“ či pochopit jejich propojenost s konkrétním uměleckým dílem, a to vše v souvislosti s realizací praktické části, jejíž průběh a výsledky byly se zájmem re-

gistrovány okolím, či rodiči, kteří byli v určitém pohledu spoluúčastní.

Teoretická část se věnuje současnému pojetí výtvarné výchovy a jejímu plnohodnotnému rozvojovému potenciálu v předškolním vzdělávání. Přibližuje roli učitele v plánování výtvarných činností a jeho možnosti zprostředkovat dětem svět kultury a umění v MŠ ve srovnání s rolí galerijního pedagoga v prostředí galerie. Snaží se poskytnout teoretickou oporu pro výzkumnou část a realizovaný interdisciplinární projekt.

Zabývá se rozvojem vybraných kognitivních schopností dětí předškolního věku, čítím a vnímáním spolu s možnostmi rozvoje prostorové inteligence i prostřednictvím procesu porovnávání ve výtvarných činnostech. Výtvarná výchova je uváděna do kontextu matematiky, resp. didaktiky matematiky pro předškolní vzdělávání. Klíčovým, společným pojmem pro obě oborové didaktiky je zde transformace, resp. transformační aktivity.

1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V SOUČASNÉM POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pohledem zaměřujícím se v předškolním vzdělávání na výtvarnou činnost představuje nové pojetí například „*obrat od dovednosti reprodukovat (co nejméněji napodobit vzor) k vlastní tvořivé výtvarné tvorbě, od cvičení (až výcviku) zrakového vnímání, paměti, napodobivosti, manipulačních schopností s nástroji a materiály (zejména pro zobrazování objektů kresbou) přesnosti a čistoty provedení v napodobení předloh k seberealizaci a sebevýrazu, od důrazu na kvalitu výsledku výtvarné činnosti k důrazu na kvalitu procesu výtvarné tvorby, v němž se rozvíjejí požadované kompetence dítěte.*“² Předchozí pohled autorky mnoha publikací orientovaných na výtvarnou výchovu v předškolním vzdělávání potvrzují i další. Autorka nejen artefietického zaměření potvrzuje, že hlavní snahou výtvarné výchovy, jak tomu bylo kdysi, není přivádět děti ke „správnému“ kreslení vycházející z pravidel renesanční lineární perspektivy, ale současná výtvarná výchova si klade za **cíl naučit děti vyjadřovat se tak, aby co nejlépe vystihly všechno, co potřebují sdělit a čím se potřebují zabývat.**³ To z hlediska současného partnerství výtvarné výchovy s muzejní edukací doplňuje Šobáňová takto: „*Tvořící proces výtvarné aktivity nekončí vytvořením díla, tj. vizuálně obrazného vyjádření, ale pokračuje uplatněním díla v procesu komunikace, jeho reflektováním žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem.*“⁴ „*Cílem by se neměl stát „hezky vytvořený obrázek“, ale estetický a radostný zážitek ze samotné výtvarné tvorby, na jehož konci jsou všechny děti úspěšné a motivované k další práci*“⁵ podtrhuje Bečvářová i z pohledu diagnostiky výtvarného projevu.⁵ Vzdělávání učitele obecně nespočívá v „tvarování“ všech dětí podle předem jednotné formy (normy), jak tomu převládalo v minulých dobách. Pedagog by měl vytvářet takové vzdělávací prostředí, aby každé dítě mohlo být jedinečné, osobité, protože je neopakovatelné, a to s akceptováním i toho, že určitou formu (normu) nenaplní nebo ji naopak přesáhne, charakterizuje výtvarnou metaforou osobnostně orientovanou předškolní výchovu Opravilová.⁶ To, že se osobnostně orientovaná výchova prolíná do všech oblastí vzdělávání tedy i do výtvarné výchovy, potvrzuje další autorka. Z pohledu Čermákové osobnostně orientovaný model představuje mimo jiné současnou změnu ve výtvarném procesu, „*kde je v rovnováze iniciativa dětí s osobnostním vkladem učitele, který motivuje výuku*

² HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5, str. 36.

³ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Učitel vždy ovlivňuje, co a jak děti malují*. Infomatorium. Praha 8: Portál, s.r.o., 2014, XXI (8): 8, ISSN 1210-7506.

⁴ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7, str. 27.

⁵ BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co o světě ví*. Infomatorium. Portál, s.r.o. 2014, XXI(3): 3. ISSN 1210-7506.

⁶ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

*způsobem, jenž nejlépe odpovídá jeho vlastnímu vztahu k životu.*⁷ Úvodní pohled několika osobností výtvarného světa naznačil změny v současném pojetí výtvarné výchovy i podkryl různé oblasti vnikající do výtvarného vzdělávání. Za mnohé například výše uvedená muzejní edukace.

Období v mateřské škole by mělo být tedy obohacující zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů v další životní, potažmo vzdělávací cestě, a to i té výtvarné, umělecko-kulturní, jejímž počátečním průvodcem v MŠ se stává učitel. Jak tuto oblast zpracovává Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání⁸ – jako elementární vzdělanostní základ a závazný dokument pro předškolního pedagoga? A jaký rozvojový potenciál v něm plní výtvarná výchova? Odpovědi na tyto otázky shrnuje další podkapitola.

1.1 Výtvarná výchova integrovaná do všeobecného vzdělávání v RVP PV

„Umění je to, co dává vyšší požitky, což jsou požitky, které dává umění.“

Michael Třeštík

Lze najít v RVP PV část speciálně věnovanou výtvarné výchově potažmo jejím činnostem, které by měl učitel dětem nabízet v průběhu předškolní docházky do mateřské školy?⁹

RVP PV stanovuje oblasti přispívající k celkovému rozvoji dítěte. Výtvarná výchova ostatně jako další výchovně-vzdělávací složky jsou pak integrovány do těchto pěti interakčních oblastí biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální. Jak podotýká Hazuková, výtvarná výchova je vřazena do všeobecného vzdělávání a stejně naopak obsahy ostatních výchovně-vzdělávacích složek pronikají do výtvarných činností.¹⁰

V RVP PV jsou stanoveny tři rámcové cíle, na které by měla být instituce mateřské školy potažmo pedagog při své práci zaměřen. Jak může přispět výtvarná výchova k naplňování těchto cílů (záměrů)? Pojetí výtvarné výchovy její vzdělávací obsah zahrnuje všechny základní lidské činnosti – **poznávací, hodnotově orientační, přetvářecí i komunikační**, což je v souznění s rámcovými cíli: **rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot**, na nichž je založena naše společnost; **získání osobní samostatnosti a schopnosti**

⁷ ČERMÁKOVÁ, Marie. *Výtvarným vyjadřováním otevíráme dětem oči. Metodický portál: Články* [online]. 03. 12. 2014, [cit. 2015-04-06]. Dostupný z [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/19243/VYTVARNYM-VYJADROVANIM-OTEVIRAME-DETEM-OCI.html>](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/19243/VYTVARNYM-VYJADROVANIM-OTEVIRAME-DETEM-OCI.html). ISSN 1802-4785.

⁸ Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – dále jen RVP PV.

⁹ V RVP PV se pojem výtvarná výchova neuvádí, koresponduje s pojmem výtvarné činnosti.

¹⁰ HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5., str. 16.

projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Z toho vyplývá, že výtvarné činnosti ve výtvarné výchově pak **rozvíjejí obecné**, ale samozřejmě i **speciální předpoklady** využitelné pro širokou dimenzi různorodých lidských činností. Za speciální obsah výtvarného učiva lze považovat **zvláštní jazyk**, jehož zdroj je tedy především vizuálně-haptický a **osvojování si prostředků tohoto jazyka je specifickým cílem i obsahem celého vzdělávacího procesu výtvarné výchovy.**¹¹ Jak může pedagog v MŠ podporovat osvojování tohoto „výtvarného jazyka?“ Pedagog prostřednictvím činností, výtvarných úkolů nabízí dětem možnost **poznávat, zkoumat a používat prostředky výtvarného vyjadřování** a tím napomáhá k pochopení výtvarného jazyka – jeho prvků výtvarné řeči, vztahů mezi nimi, procesů tvorby, materiálně-technických prostředků i všech instrumentů, materiálů a technik, kterých je možno ve výtvarné činnosti využít. Pedagog vede děti jak k **výtvarné tvorbě**, tak k **výtvarnému vnímání, vnitřní představové a fantazijní činnosti a komunikaci** nejen výtvarným vyjádřením. **To vše umožňuje dítěti vnímat a poznávat svůj vnitřní i okolní svět.** Souhrnně výtvarná výchova jako specifická oblast vzdělávání je tedy spojená s oblastí uměleckou, tvůrčí, kulturní, komunikativní, vizuální i sociální.¹² Integrovaná do všech oblastí předškolního vzdělávání **plnohodnotně přispívá k rozvoji celkové osobnosti dítěte** a pokládá i speciální základ pro další formování dítěte, později žáka a studenta **k umělecky gramotnému dospělému člověku**, který se zajímá o výtvarné umění, o jeho jazyk a význam. Takový jedinec výtvarnou kulturu v jeho nejširším slova smyslu pokládá za zdroj „určitého krásna“ obohacujícího jeho reálný, potažmo vnitřní život.

Myšlenkou Michaela Třeštíka z knihy *Umění vnímat umění* jsem tuto podkapitolu uvedla a v návaznosti na ni ji i jeho slovy uzavírám jako předeslání tématu další části: „*vyšší požitky jsou lidé schopní prožívat tím více, čím více jsou v přijímání těchto požitků školeni a cvičeni, čím více srovnání mohou učinit. Vyšší požitky vyžadují vyšší schopnosti a vyšší úsilí, a proto mají vyšší kvalitu.*“¹³

¹¹ HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5., str. 36.

¹² FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

¹³ TŘEŠTÍK, Michael. *Umění vnímat umění: guerilla writing about art*. Vyd. 1. Praha: Gasset, 2011, 226 s. Modrý Mauricius. ISBN 978-80-87079-15-7, str. 204.

1.2 Role učitele při výběru námětu a plánování výtvarné činnosti

„Učitelka by měla věci nějakým způsobem analyzovat, rozebrat, zhodnotit, představit si, co zvolená strategie může nebo nemůže udělat, tudíž by měla umět své jednání domýšlet.“

Eva Opravilová

Z povahy a specifik předškolního vzdělávání musí pedagog při plánování (nejen) výtvarných činností **brát v úvahu a respektovat mnohá hlediska**. Jak závaznost pedagogických dokumentů, vnitřní pravidla didaktiky výtvarné výchovy, tak všechna vývojová specifika, zvláštnosti dětí, dětské skupiny, se kterou aktuálně pracuje. Z vlastní praxe a několikaleťového plánování tematických celků (projektů) v kooperaci s kolegyněmi, dětmi i rodiči, se zaměření odvíjí od určité tematické stěžejnosti. Na základě toho se dále rozpracovává do všech oblastí a jeho dílčích aktivit, tedy i výtvarných. Zaměříme-li se jen na výtvarnou složku vzdělávání, **je představa námětu nepostradatelnou podmínkou toho**, aby mohl učitel vstoupit do dialogu s dětmi, podotýká Fulková a dodává: *„hned za představou námětu (a často souběžně) totiž zpravidla následuje představa jeho výtvarného zpracování. Někdy může jít o proces obrácený, okouzlení formou, resp. obrazovým znakem vyvolává nutnost pojmenování námětu.“*¹⁴ Námět je teprve prvotní fáze, kterou by měl umět pedagog **„myšlenkově rozpohybovat, rozpracovat“** ať už od asociací, pojmů či dalších námětů s dodržáním následujících pravidel. Měl by být vhodný pro výtvarné zpracování a motivující pro děti; měl by obsahovat určitý výtvarný problém ve smyslu rozvoje žádoucích dispozic dítěte; měl by být realizovaný adekvátními prostředky s ohledem na výtvarnou dimenzi a už výše zmiňované vývojové předpoklady dětí, či aktuální situaci.¹⁵ Tento popisovaný proces plánování, potažmo pak realizace a hodnocení výtvarných činností (procesů), **vyžaduje patřičnou výtvarně-oborovou kompetentnost pedagoga**, zahrnující a předpokládající i jeho **tvůrčí přístup, potenciál**.

Z jakých zdrojů může učitel tedy čerpat nápady, náměty pro realizaci činností v MŠ?

Myslím si, že učitel v mateřské škole by měl být myšlením stále i hravým dítětem, zkoumavým, přirozeně tvůrčím a objevuchtivým. To by se mělo odrazit i ve schopnosti nacházet témata, náměty vlastně kdekoliv a umět je i zprostředkovat blíže dětskému světu. Inspiraci lze najít i v RVP PV, který nabízí náměty pro výtvarné činnosti ve všech jeho pěti oblastech. Nahlédnutím do oblasti **sociálně-kulturní**, kde záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga je mimo jiné **uvést dítě do světa kultury a umění**, se přímo nabízí **umělecké dílo jako zdroj**

¹⁴ FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

¹⁵ RVP Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Helena Hazuková [online]. [cit. 2015-11-6]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>

námětu.¹⁶ V tuto chvíli do procesu zvažování nad přípravou a realizací činností, ve kterých se děti setkají s uměleckým dílem, vstupují další hlediska, jako podstata uměleckého díla, jeho tvůrce, případně „výstavní“ prostor k němu určený. Tou nejpřirozenější cestou jak děti seznamovat s uměním, kulturou jako takovou, je přímý prožitek. V tomto případě setkat se s uměleckým dílem přímo v prostorách galerie. Pokud to není z různých důvodů možné, má pedagog možnost inspirovat se uměleckým dílem jako zdrojem námětu a zprostředkovat dětem jeho poznání v rámci vzdělávání v MŠ. Jak podotýká Hazuková, je metodicky vhodné postupovat od záměrně připravených chviliek pozorování uměleckého díla a krátkých rozhovorů o něm už v MŠ, a to jako i před fáze k náročnějším návštěvám umění mimo areál MŠ.¹⁷ Z mého pohledu, aby učitel mohl zprostředkovávat poznání, měl by nejprve sám poznat umělecké dílo, a poté neméně pečlivě rozvažovat, jakými kroky poznání zprostředkuje dětem. Cílem učitele by nemělo být „*předávání vlastních hotových hodnotících soudů a názorů či jejich upevňování*“, ale přínosné je naopak **vzbuzovat v dětech vlastní aktivitu v objevování výtvarného světa a jeho jevů, a to prostřednictvím podnětných otázek, na které děti hledají odpovědi.** Takový proces vede děti k získání vlastních zkušeností, prožitků, tedy učení se porozumět, být vstřícní a tolerantní k zvláštnostem výtvarného vyjadřování. Vliv osobnosti učitele na utváření vztahu dětí k výtvarnému umění je významný, a proto by měl být ztotožněn s jeho smyslem, významem pro existenci jedince i společnosti. Za všechny příklady uvádím „*schopnost porozumět někomu či něčemu jinému je sama o sobě jednou z významných sociálních dovedností.*“¹⁸

Z hlediska profesní zodpovědnosti a případně nedostatečné „kvalifikovanosti“ učitele v oboru výtvarné umění, kdo a co může být předškolním pedagogům nápomocen v tomto směru poznání?

2 GALERIJNÍ PEDAGOGIKA – ZPROSTŘEDKOVÁNÍ UMĚNÍ

„Zkušenost je nepřenosná.“

Anatole France

Asi tím nejvhodnějším poznáním uměleckého díla je setkat se s ním osobně „tváří v tvář“ v kontextu s prostředím, ostatními vystavovanými díly i dalšími informacemi. Na základě svých zkušeností může taková cesta pootevřít úplně odlišnou dimenzi poznání, než je tomu

¹⁶ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

¹⁷ HAZUKOVÁ, Helena. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost*. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-165-6.

¹⁸ HAZUKOVÁ, Helena. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost*. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-165-6., str. 9–29.

třeba jen prostřednictvím reprodukce uměleckého díla v knize. Učitel může v rámci hledání vhodných umělců a jejich děl pro didaktickou transformaci cíleně navštěvovat (nejen) galerie a využívat jejich programů, které zpravidla umožňují i komunikaci jak s kurátory, animátory, tak samotnými umělci. Kdo jsou oni odborníci v galeriích? Jaká je jejich úloha a jaké možnosti poskytují současné galerie nejen učitelům, ale i široké veřejnosti, nastiňují následující řádky. **Galerijní pedagogika a zprostředkování umění**, nebo také **galerijní a muzejní pedagogika**¹⁹ jsou samostatné vysokoškolské obory, které mohou být i osobitou součástí pedagogiky výtvarné, rozšiřující odborné kompetence učitelů. To, co tyto tři obory pojí, je **umění, kultura a s tím i spojená snaha, cíl zintenzivnit tento zájem i u široké veřejnosti**, která se stěží orientuje v současném bezbřehém umění opouštějícím po staletí uzavřený systém zobrazování, vnímání a hodnocení uměleckého díla. Cesta k tomuto cíli je založena právě na zprostředkování umění, které probíhá obecně prostřednictvím aktivit galerií, muzeí, činností publikačních i sdělovacích prostředků a celkově zpřístupňování umění široké veřejnosti i mimo výše uvedené instituce. Stejně simplifikovaným pohledem se muzejní či galerijní pedagogika věnuje **aktivizujícím formám zprostředkování umění s přímým výchovně-vzdělávacím záměrem**, probíhající ve spolupráci i s různými stupni škol, které tyto programy navštěvují.²⁰ Jak se shodují různí autoři, **galerijní pedagog** musí absolvovat kritické studium kulturních témat, propojené s reflektovanou praxí a využívat k tomu hluboké a obsáhlé znalosti z mnohých souvisejících oborů. Ve své praxi galerijní pedagog čerpá z historie a teorie dějin umění, ze znalostí vývoje interpretačních přístupů, metodologie modelů výkladu uměleckého díla, pedagogické metodiky, obecné psychologie, psychologie zaměřené na komunikaci s různými věkovými skupinami. Neodmyslitelnou součástí je také znalost výtvarných technik. Galerijní pedagog ze své podstaty veřejného vystupování by měl být i jazykově zdatný, s čímž souvisí i dovednost tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky, kterou využívá například v galerijních animacích, ke kterým připravuje i textové materiály.²¹ Fulková pak ještě podotýká „*lektoři*“, *jak se u nás říká, nebo dnes se objevuje pojem ‚kurátoři edukace‘, mají v ideálním případě spolupracovat s učiteli, používat netradiční metody, které jsou v galerijním a muzejním prostředí autentičtější než ve škole. Mají se snažit o mnohovrstevnatou a multidisciplinární strukturu vyučování v dialogu a prostřednictvím tvorby.*²² Svým způsobem výčet mnohých oborů, na kterých galerijní pedagog staví vzdělávací obsah a organizaci zprostředkování umění, nastiňuje obsáhlost témat, které by

¹⁹ Galerijní a muzejní pedagogiku pojí stejné postupy a metody, rozdíl mezi nimi definuje Horáček dle stěžejnosti zaměření, z čeho vyplývá, že galerijní pedagogika je zaměřená výhradně na výtvarné umění, zatímco muzeum se může věnovat více oborům.

²⁰ HORÁČEK, Radek. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

²¹ FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. *Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2012. ISBN 978-80-7101-111-8, str. 13.

²² Tamtéž.

měl i pedagog MŠ brát v potaz, v rámci analýzy uměleckého díla a jeho didaktické transformace. Jak už bylo zmíněno, nemusí na to ale být sám. I podle Kitzbergerové, která podotýká „doprovodné galerijní a muzejní programy, které si kladou za cíl (nejen) skutečně pomáhat vyučujícím naplňovat cíle RVP, se neobracejí jen k žákům, ale nabízejí také odborné a metodické zázemí pro pedagogy, využitelné jak pro jejich vlastní informaci, tak pro přípravu dalších navazujících činností se žáky.“²³ Z vlastní zkušenosti potvrzující úvodní motto této kapitoly „zkušenost je nepřenosná“ vím, že můj osobní a profesní vhled prohloubilo právě absolvování předmětů specializace výtvarné výchovy zaměřené na galerijní edukaci, tak i cesta vlastního prožitku, kdy mi bylo galerijními pedagogy „umění“ zprostředkovat umění aplikováno na vlastní kůži. Jaké formy zprostředkování umění tedy galerie nabízejí? Jsou některé typologicky vhodnější pro děti předškolního věku? Mohou být takové programy v určitém ohledu inspirativní jak postupovat v zprostředkování poznání uměleckého díla v prostředí MŠ? Zodpovězením těchto otázek se zabírají následující řádky.

2.1 Aktivizující programy

„Tak tedy – nedotýkejte se exponátu! Dotkněte se umění.“

Radek Horáček

*„...A pak stačí málo – moct si sednout na polštářky rozložené po parketové podlaze, použít vlastní mobil s foťákem ke splnění úkolu, magnetofon s hudbou, možnost si v galerii zakřičet nebo zaběhat, schovat se, navržit batohy na sebe a vytvořit vlastní objekt – a něco se změní.“²⁴ „Dovoleno je totiž téměř vše. Pokud to bude věci ku prospěchu, může se před obrazy i zpívat.“²⁵ Úvodní stať naznačila, co může být skryto pod přívlastkem **aktivizující přístup**. Zprostředkování výstavních projektů aktivní formou je plnohodnotnou součástí dnešního provozu umění. Pokud pomineme zvláštní – příležitostné formy programů vymykající se hlavnímu zařazení, lze dle Horáčka aktivizující programy pro veřejnost dělit na dva základní okruhy. Klíčem jejich dělení je buď převaha teoretičnosti, (jako např.: přednášky, prohlídky s průvodcem, besedy, konference aj.) nebo praktičnosti programu (jako např.: výtvarné kurzy, ateliéry, tvůrčí dílny, workshopy, plenéry aj.). Ale jak samotný autor podotýká, galerijní*

²³ KITZBERGEROVÁ, Leonora. Galerijní a muzejní edukace 1.: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012, sv. ISBN 978-80-7290-535-5, str. 23.

²⁴ MRAZÍKOVÁ Eva, Radek HORÁČEK a Jan ZÁLEŠÁK (eds.). Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8, str. 16.

²⁵ ŠOBÁŇ, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. Škola muzejní pedagogiky 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1, str. 23.

a muzejní praxe ukazuje, že se oba tyto směry různě prolínají a doplňují, dle koncepce programu, záměru animátora i charakteru výstavy a jejich účastníků.²⁶

Takovou zlatou střední cestu mezi teoretickým a praktickým programem představuje program smíšený, ve kterém jsou vyváženě kombinovány prvky teoretického výkladu s postupy praktickými. Nejčastěji užívaným **smíšeným programem** je **galerijní animace** a pokud se vrátím ke svým otázkám, tak pak právě ta je typologicky nejpříkladnější pro děti předškolního věku, protože jde o „*program, při němž jsou citový prožitek a cesta k informacím o uměleckém díle zprostředkovány formou praktických tvůrčích aktivit.*“²⁷ Tyto komplexní strukturované programy jsou tvořeny v návaznosti na RVP, uskutečňují se v prostorách galerie v souvislosti s konkrétní výstavou a v rámci toho jsou uplatňovány oboustranně vstřícnější metody a formy **inspirované zejména přístupy konstruktivní a zážitkové pedagogiky**. Horáček definuje tyto základní cíle galerijních animací: *probouzení zájmu o umění; poukázání na poutavé detaily, což může vést k citovému zážitku; otevírání prostoru pro osvojování informací o vývojových etapách dějin umění a nacházení souvislostí ve vertikální i horizontální ose dějin; rozvíjení a procvičování schopnosti „číst“ hodnoty a významy uměleckého sdělení; prostřednictvím interpretace výtvarného díla hledat v konfrontaci s umělcem svůj vlastní názor.*²⁸ I zde platí, že se galerijní animace odvíjí jak od konkrétní výstavy, animátora, tak „charakteru“ účastníků, pro které je animace určena. Proto je tento typ programu velmi variabilní a umožňuje neustále nové podoby. Právě možnost vystavění galerijní animace jak se říká „na tělo“ účastníka – skupiny, dovoluje **přizpůsobit animační program i vývojovému specifiku dětí předškolního věku.** „*Program by měl být založen na pestrém střídání činností. Je nutné, aby praktická práce převažovala nad výkladem. Děti ocení také hravost a zprostředkovávání založené na větší vizuálnosti, příp. na zapojení více smyslů.*“²⁹ Právě pojem animace vycházející ze slova „oživení, vdechnutí ducha“³⁰ „*ba až vyburcování osobní tvořivé aktivity účastníka,*“³¹ je oním prožitkovým faktorem, který galerijní pedagog využívá k zprostředkování poznatků o uměleckém díle, což je pro děti předškolního věku ta nejvhodnější cesta. Prostřednictvím kterých prožitkových činností se můžou nejen děti seznámat s uměleckým dílem? A skrze kterou část uměleckého díla se animace plánuje? Shodně jako předškolní, tak i ten galerijní pedagog má plánovací a rozhodovací kompeten-

²⁶ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7, s. 63.

²⁷ HORÁČEK, Radek, Zbyněk FIŠER a Vladimír HAVLÍK. Slovem, akcí, obrazem – příspěvek k interdisciplinarní tvůrčímu procesu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. SPISY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU sv. 146. ISBN 978-80-210-5389-2, str. 178

²⁸ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7., str. 74.

²⁹ ŠOBÁŇ, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. Škola muzejní pedagogiky 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1, str. 33.

³⁰ FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2012. ISBN 978-80-7101-111-8, str. 19.

³¹ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7, str. 72.

ce. Jak shrnuje Horáček, animační program k výstavě může být stejně dílčím nahlédnutím, rozkrytím autorovy tvorby, tak i celostnějším poznáním. Vše se odvíjí od typologie animačního programu jeho cíle, a poté **záleží na galerijním pedagogovi, skrze který aspekt a aktivity toto nahlédnutí, přiblížení zprostředkuje**. Ale obecně platí, že **vstupem do dílčí problematiky uměleckého díla může být cokoli – téma díla, životopisný údaj o umělci, barva, technika, materiál nebo společenské souvislosti** atd. S tím pak korespondují i dílčí oživující činnosti, do kterých je divák zapojen. Mohou to být výtvarné aktivity, které formálně, obsahově či technologicky souvisejí s výstavou nebo cíleně vedená diskuze odkrývající souvislosti umělcova díla, níže konkrétněji.³²

2.1.1 Struktura animací

„Od počátku našeho dětství jsou nám obrazy předkládány a naším okolím interpretovány především jako odpovědi. Umět se na ně dívat jako na nekončící soubor otázek se musíme teprve učit.“

Kitzbergerová Leonora

Základní struktura animací dle Horáčka obsahuje obecně následující části:

- **úvodní motivační část**, která je určena k evokaci tématu výstavy, navození atmosféry mezi lektorem a účastníky prostřednictvím úvodního slova animátora, teoretické diskuze, praktické etudy atd. Jak uvádí sám autor, tato část je velmi důležitá ve smyslu vtažení, získání účastníka. Co se týče dětské části diváků, za nejučinnější začátek se považuje krátká praktická etuda, která zmírní nervozitu z nového prostředí a aktivizuje všechny smysly dětí.³³
- **hlavní pracovní část**, která je zaměřená na samotné zprostředkování uměleckých děl v návaznosti na konkrétní výstavu prostřednictvím prohlídky exponátů, souvislé výtvarné činnosti či dílčích na sebe navazujících výtvarných etud, nebo střídajících se praktických a teoretických úkolů, které mohou probíhat v různých skupinách, ve dvojicích i individuálně. Lze pracovat jak přímo před exponáty, tak v prostorech určených pro praktické činnosti. Na konci této fáze je důležité, aby následovalo **diskusivní hodnocení** směřující podle Horáčka nejen k vlastní činnosti účastníků, ale i k informacím, které reagují a navazují k záměru výstavy na základě uplynulé animace.³⁴ Šobán podrobněji doplňuje předchozího autora o lektorské vybidnutí účastníků k **subjektivní interpretaci díla**. *„Subjektivní interpretace díla je totiž velmi cenná. Pomocí ní přestává být umělecké dílo anonymní věcí a může se stát pro aktéra alespoň na chvíli důležitým předmětem, ke kterému si vybudoval velmi blízký vztah.*

³² FIŠER, Zbyněk, Vladimír HAVLÍK a Radek HORÁČEK. Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 208 s. ISBN 978-80-210-5389-2., str. 179.

³³ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7., str.76.

³⁴ Tamtéž.

*Pro animaci bývá velmi přínosné, pokud se před dílem rozproudí živá diskuze. Tu pak lektor pouze moderuje a jemně usměrňuje.*³⁵

– **závěr**, který může tvořit diskuzi účastníků nebo závěrečný sumarizující výklad lektora k důležitým stěžejnostem programu, výstavy.³⁶ Šobán doplňuje, že lektor v této fázi může získat zpětnou vazbu od účastníků, která může být pro něho směrodatnou informací o úspěchu záměru animace ve smyslu dosažení cílů, případných podnětů pro další vylepšení. *„Děti mohou například stručně okomentovat dílo vzniklé při praktické činnosti nebo říct, která část programu je nejvíce bavila.“*³⁷

2.1.1.1 Typologie animací

„Není umění bez fascinace. Není tvorby bez zážitku.

Neučíme vytvářet díla. Zprostředkujeme umění.“

Igor Zhoř

Horáček typologii animačních programů dělí z několika úhlů pohledu, mimo jiné podle typu výstavy nebo účastníků. Šířeji se pozastavím u typologie dělené podle zaměření praktické činnosti, která odkrývá **interdisciplinární zaměření galerijních animací** a dělí se následovně:

- **na animace materiálové**, které zahrnují praktickou výtvarnou činnost, ale i různé typy materiálových manipulací, při nichž jsou vedle vizuálních vlastností využity i haptické a tektonické vlastnosti korespondující s vystavenými exponáty;
- **na animace zvukové a hudební**, kde je kontakt s výtvarným dílem navazován prostřednictvím zvuku a umožňuje tak přístup k výtvarnému dílu z jiného směru než zrakového, a tím vede k dalšímu rozšíření vlastního vnímání;
- **animace pohybové** umožňují vyjádřit pohybem těla dynamiku skrytou v obrazech či sochách;
- **animace slovesné** zahrnují drobné literární etudy, dramatizaci či slovní interpretaci.

Na závěr tohoto tématu je vhodné se zmínit i o funkci **pracovních listů**, které umocňují zprostředkování poznatků z výstavy. Podoba pracovních listů je opět velmi rozmanitá v závislosti na už zmíněných okolnostech souvisejících s typologií programu a jejich účastníků. Souhrnně, každý animační program v galerii je tedy svým způsobem autorský, stejně tak mohou být autorské výtvarné činnosti či celé vzdělávací téma plánované učitelem. Galerijní

³⁵ ŠOBÁN, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. Škola muzejní pedagogiky 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1, str. 26.

³⁶ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.

³⁷ ŠOBÁN, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. Škola muzejní pedagogiky 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1, str. 27.

i předškolní pedagog plánuje činnosti s ohledem ke všem už výše zmiňovaným specifickým předškolních dětí. V obou institucích platí, že nelze uvést nějaký univerzálně platný postup, přesto animace i vzdělávání v MŠ má svou formální, organizační strukturu, aby se nestala beztvarym sledem několika činností. Typologie animací podle zaměření korespondují v MŠ se všestrannou nabídkou činností všech výchovných složek integrovaných do všeobecného vzdělávání. Co je ale mimo jiné nenahraditelné, je ten skutečný artefakt, který učitel v MŠ zpravidla nemá. Tudíž jeho postup zprostředkování uměleckého díla se zákonitě odlišuje, přesto může využít funkcí pracovních listů a díla zastoupeného prostřednictvím reprodukcí. Co může být učitelům inspirací, je ten široký a otevřený přístup autorů animačních programů si vybrat hledisko, prostřednictvím kterého děti s uměleckým dílem či jeho umělcem seznámí. Zda jsou závěrečná porovnání v souladu s fakty a jak může podnětné prostředí MŠ, potažmo filozofie konkrétního vzdělávacího programu, korespondovat s postupy vzdělávání v galerii, to už konkrétně v další kapitole.

3 VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZAČÍT SPOLU

„Co dítě zvládne dnes s někým, to zvládne zítra samo.“

Lev Semjonovič Vygotskij

Program Začít spolu³⁸ svými východisky úzce koresponduje se současnými požadavky na výchovu a vzdělávání, které jsou v souladu s požadavky formulovanými v RVP PV a jeho metodika je doporučována jako inspirativní podklad pro předškolní vzdělávání. O tomto programu se v této části pozastavím hned z několika důvodů. Tím základním už zmiňovaným je, že realizovaný výtvarný projekt probíhal v mateřské škole, která v programu Začít spolu pracuje. Dalším důvodem je také jedno z východisek tohoto programu, který při praktickém uspořádání vzdělávacího režimu (využívané metody a formy) vychází z poznatků současné psychologie, zvláště **Howarda Gardnera**, který je **zakladatelem teorie mnohočetných inteligencí**. Typy inteligencí a jejich korespondování se vzdělávací nabídkou jsou součástí i další kapitoly, která se už z povahy stěžejního tématu plocha a prostor podrobněji zaměřuje na inteligenci prostorovou. Program dále vychází z teorií **Jeana Piageta**, Erika Eriksona, L. S. Vygotského a je založen na **humanistických a demokratických principech** ve vzdělávání, **osobnostně-rozvíjejícím modelu ve výchově a vzdělávání opírajícím se o konstruktivismus**.³⁹ Jeho přístupy využívá i dříve popsaná galerijní animace, z čehož

³⁸ Dále jen ZaS.

³⁹ GARDOSOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5.

vyplývají společné rysy v postupu vzdělávání. Všechny zmíněné principy se prolínají celým vzdělávacím programem, přístupem pedagoga k dítěti, jeho rodině, k organizaci vzdělávání, přípravě vzdělávací nabídky a v mnohém dalším. Mým záměrem zde není popisovat celý program, který má na teoretických základech svou protkanou koncepci, ale zaměřím se především na podnětné prostředí ZaS, jeho organizační stránku vzdělávání, která se přirozeně odráží v praktické části mého výzkumu, který byl zamýšlen a realizován jako součást standardního vzdělávání v MŠ.

3.1 Podnětné prostředí tvořené prostřednictvím center aktivit

Typické pro program ZaS je prostředí třídy rozdělené do takzvaných **center aktivit**,⁴⁰ které umožňují hru i tvůrčí práci jednotlivcům i skupině. Tato centra jsou pak v návaznosti na své názvy adekvátně vybavena nejen hračkami, ale také pomůckami a materiálem z reálného života. S tím je spojená nabídka skutečných činností a to nejen „na jako“, ale doopravdy. Třída je zpravidla rozdělena do těchto základních center aktivit, která mohou mít různou modifikaci názvů, případně mohou být doplněna o další centra: Domácnost; Dílna; Dramatika; Hudba; Kostky; Knihy a písmena; Manipulační a stolní hry; Pokusy a objevy; Voda – písek; Pohyb; Školní zahrada.

3.1.1 Organizace vzdělávání v době řízené činnosti

V progresivní výchově a konstruktivistickém pojetí se učení odehrává v interakci mezi dětmi, učitelem a prostředím. „*Děti samy konstruuji své vlastní porozumění a učení, úloha dospělého je usnadňovat, podporovat a zprostředkovávat, a to prostřednictvím poskytování co nejpodnětnějšího prostředí ve smyslu nástrojů, pomůcek, vedení a zájmu.*“⁴¹

Konstruktivismus lze zjednodušeně popsat ve třech základních fázích známé zkratkou EUR. E – evokace, motivace představující navození tématu, shrnutí všech dosavadních poznatků dětí o tématu;

U – uvědomění, ukotvení a prohloubení poznatků na základě vlastní činnosti;

R – opětovné uvědomění si poznatků o tématu na základě vlastní reflexe. Na základě toho může dítě a potažmo učitel dále plánovat.

Tyto fáze může učitel využívat jak ve vztahu k celému tematickému vzdělávání, tak i průběžně v procesu či v konkrétní činnosti, nevyjímaje té výtvarné. Pokud se vrátím ke galerijní

⁴⁰ Dále jen CA.

⁴¹ GARDOSHOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5, str. 12.

animaci, stejně tak lektor či učitel může získat prostřednictvím poslední fáze zpětnou vazbu od dětí, která může být pro něho směrodatnou informací o úspěchu záměru ve smyslu dosažení cílů. Jednotlivé fáze jsou součástí přirozeného režimu a organizační struktury vzdělávání v MŠ s programem ZaS, a to následovně.

Ranní kruh

Cílem ranního kruhu je společné uvítání se, vzájemné sdílení a naslouchání, které je **evokací a motivací k probíranému tématu** nebo se váže na aktuální situaci dle potřeb dětí či záměru pedagoga. Učitel na základě tématu seznamuje děti s nabídkou činností, které vysvětlí (demonstruje), a tím symbolicky otevře jednotlivá centra, která se k nabídce činností váží. Učitel by měl v rámci motivace dětí a jejich vtáhnutí do tématu využívat otevřených otázek, umožnit všem dětem se k tématu vyjádřit.

Hry a činnosti na dané téma v centrech aktivit

Děti si na základě vlastní volby vyberou z jednotlivých pedagogem nabízených činností. Dítě zde **pracuje na zvoleném úkolu**, je zodpovědné za svou volbu, dokončení úkolu a případně úklidu pomůcek. Dítě může dle vlastní aktivity a možností volných míst v dalších centrech aktivity splnit i více zadaných úkolů. „*Učitel umožňuje dětem samostatně objevovat řešení tím, že je nechává věci dělat.*“⁴²

Hodnotící kruh

Cílem hodnotícího či reflexního kruhu je vlastní sebereflexe dětí, které mají příležitost prezentovat to, na čem pracovaly, co nového se naučily, či objevily a jak postupovaly, nebo zhodnotit, jak se jim úkol dařil. Reflexe se odvíjí i od zadané otázky učitelem. V tuto chvíli sdílejí vzájemně všechny děti své poznatky, a tím se dále prohlubuje jejich poznání, vzhled do tématu pohledem kamaráda (jiného úkolu). Z mých zkušeností se děti tím i vzájemně motivují k tomu si vyzkoušet i to, co prezentoval někdo jiný.

Pobyt venku

Doba pro pobyt venku je plánována stejně jako jiné činnosti, a to s využitím různých zařízení a pomůcek nejen pro tělovýchovné aktivity, ale i k dalším aktivitám navazujícím na probírané téma např. poznávání přírody, okolí MŠ, k pěstitelským činnostem, dramatickým hrám, hrám v písku atd.

⁴² GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5, str. 27.

3.1.2 Tematické plánování s ohledem na rozvoj všech druhů inteligencí

Jak už bylo zmíněno v samotném úvodu, každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost mnohých osobních rysů, které musí pedagog při výchově a učení dětí brát s respektem a v úvahu, chce-li, aby učení bylo co nejefektivnější. Tím efektivním přístupem vzdělávání dětí různého věku, s rozdílnými speciálními potřebami, i případně s postižením v jedné třídě, je individualizace. Ta vychází ze skutečnosti, že každé dítě má odlišné osobnostní vlastnosti: jiný typ temperamentu, jiné zájmy; jiný styl učení; jiný převažující typ inteligence, kterým se domlouvá se světem; má odlišné silné a slabé stránky.⁴³

Jak už bylo zmíněno program ZaS vychází z díla Howarda Gardnera a jeho teorie o typech inteligence.⁴⁴ Z mé zkušenosti z praxe konkrétní centra aktivit vyhledávají častěji děti s určitým převažujícím typem inteligence.

- **Jazyková inteligence** – schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka. Děti disponující jazykovou inteligencí nejčastěji vyhledávají centrum Knihy a písma, kde mají možnost pracovat s publikacemi, časopisy, písmeny, číslicemi. Mohou zde opisovat texty, vytvářet vlastní knihy, plakáty atd. Zpravidla verbalizují své představy a myšlenky, rády komunikují, sdílejí a využívají fantazii pro vymýšlení různých příběhů, vtipů a historek, proto se zapojují i do úkolů v centru Dramatizace.
- **Hudební inteligence** – porozumění rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků (délka, výška, dynamika...)
Děti disponující hudební inteligencí vyhledávají aktivity v centru Hudby, kde mohou různě improvizovat na rytmické i hudební nástroje, dle barevných not hrát na klavír, nebo zvonkohru atp. Rády si zpívají, pískají a projevují se dobrou schopností vnímat, napodobit a reprodukovat zvuk. Rády poslouchají melodie, ale i přírodní zvuky, snadno si pamatují básně i písně.
- **Logicko-matematická inteligence** – vyrůstá ze zkušeností získaných při manipulaci s objekty (předměty) a skládá se schopností uvažovat a myslet matematicky, logicky a vědecky. Tyto děti vyhledávají centra aktivit Manipulace a stolní hry, Kostky, Knihy a písma (číslice), Voda a písek, a to podle typu a zadání úkolů. Rády hrají logické hry a skládky, řeší hlavolamy, milují strategii a vymýšlejí různé experimenty. Vyhledávají úkoly, kde mohou počítat, uspořádat a odhadovat množství. Úkoly řeší postupně krok za krokem.
- **Tělesně-polohová inteligence** – vědomé ovládnutí těla pro vyjádření prožitků a dosahování cílů, vyrůstá v taneční nadání. Tyto děti uvítají pohybové, taneční činnosti, vyhledá-

⁴³ GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5, str. 77.

⁴⁴ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

vají centrum Pohyb, ale i Dramatizaci, Dílnu, kde se projevují obratností svého těla a jeho částí, ale i mimiky a gest, které používají k sebevyjádření. Jsou také fyzicky vytrvalejší.

- **Prostorová inteligence** – schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary a uspořádání předmětů v prostoru, orientovat se v prostoru. Takto nadané děti vyhledávají činnosti uměleckého charakteru a nejraději pracují v centrech Ateliér, Dílna, Manipulace, Voda a písek. Dokáží kreslit detailní podoby věcí nebo lidí, orientují se v mapách, schématech, bludištích. Mají dobrý smysl pro směr a jsou dobrými pozorovateli.
- **Osobnostní inteligence** – schopnost rozpoznání vlastních pocitů, prožitků a vloh, umění je rozvíjet a ovládat. Děti takto vybavené se projevují osobitostí, kterou vkládají do vlastních činností. Často si vymyslí svou verzi aktivity, úkolu, na kterém pracují samostatně. Projevují se vlastními názory, pohledem na věc.
- **Sociální inteligence** – schopnost rozpoznat a chápat rozdíly a odlišnosti v temperamentu, osobnosti, schopnostech, pohnutkách a náladách jiných lidí. Děti se sociální inteligencí vyhledávají úkoly v centrech, ve kterých mohou spolupracovat s ostatními, jsou empatické, společenské, komunikativní. Bývají i v rolích organizátorů skupinových her.
- **Přírodovědná inteligence** – vnímat jevy a změny v přírodě, schopnost učit se z nich. Děti s touto inteligencí uvítají aktivity, ve kterých se mohou aktivně starat o zvířata, pěstovat rostliny, poznávat přírodu nejen v přírodě, ale i v knihách a aktivitách s ní spjatých. Rády zkoumají, experimentují a objevují, proto vyhledávají centrum Pokusy a objevy, Voda a Písek, Knihy a písmena a samozřejmě jsou činnorodé venku.

Jednotlivé druhy inteligence jsou vzájemně propojené, navazují jedna na druhou, spolupůsobí ve vzájemné interakci a představují tak širokospektrý pohled na intelekt a jeho rozvoj.⁴⁵ Podle kolektivu autorů metodického průvodce programu ZaS „*při tématickém plánování a přípravě dlouhodobých projektů pro celou skupinu dbáme na to, aby hry a činnosti rozvíjely všechny typy inteligence.*“⁴⁶ To je také jedna z cest jak individualizovat a v rámci plánování zvažovat hry a činnosti, které jsou u jednotlivých dětí jak slabou, tak silnou stránkou. Závěrem bych chtěla ocenit takto realizované vzdělávání, potažmo jeho široce zamýšlenou nabídku činností, jelikož zaznamenávám, že například ve vztahu k výtvarnému obsahu vzdělávání se ne všechny děti do takových činností spontánně ihned zapojí. Přesto mohou s výtvarným obsahem pracovat i jinou formou a po čas sdílení a vnímání činnosti ostatních dětí, které se výtvarně realizují, se mohou inspirovat, případně zapojit. Tento efekt můžu z praxe potvrdit, a to napříč různými oblastmi, které dětem nemusejí být tak blízké. Výhodou učitele

⁴⁵ GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

⁴⁶ GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5, str. 79

MŠ v porovnání s galerijním pedagogem je, že má daleko větší možnost výtvarné či jiné činnosti plánovat jak se říká „na míru“ tomu, jak děti zná, i jaké mají dosavadní zkušenosti s oblastmi, které zamýšlí nabídnout, či rozvíjet.

Jak bylo v úvodu předesláno následující část bude věnována podrobněji inteligenci prostorové v jejíž charakteristice bylo předznamenáno, že koresponduje s oblastí uměleckou.

3.1.2.1 Prostorová inteligence

„...Výtvarné umění začíná zaujatým pozorováním každodenního života, to však není všechno... Je mnoho výtvarných děl, které nemá s napodobováním skutečnosti téměř nic společného“

Howard Gardner

Jaké schopnosti považují vědci za základ prostorového myšlení, neboli – také **vizuálně prostorového myšlení**? Podle Howarda Gardnera *„jádrom prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňující transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářet z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkovou představu, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Tyto schopnosti umožňují konstruovat různé tvary nebo s nimi manipulovat prostřednictvím vnitřních mentálních obrazů.“*⁴⁷ Atribut „vizuální“ proto, že u většiny populace se prostorová inteligence **rozvíjí v úzkém spojení se zrakovým vnímáním**, tudíž na základě **vlastního pozorování světa**. Z toho se dá usuzovat, proč mívají bohatou prostorovou představivost hlavně lidé s výtvarným nadáním. Prostorová inteligence se skládá z většího počtu volně souvisejících schopností a u jedince mohou mít různou úroveň. **Někdo může mít rozvinuté přesné zrakové vnímání, ale paradoxně nemusí mít dovednost viděné nakreslit, vybavit si ani transformovat imaginární svět.** Gardner podotýká, že procvičování každé z jednotlivých schopností stimuluje vývoj v oblastech ostatních.⁴⁸ Co je při rozvoji prostorové inteligence zásadní, je zjištění, že **na zrakové zkušenosti zcela závislá není**, jelikož se dá rozvíjet i u nevidomých, pro které je vizuální pozorování světa nemožné. Z různých výzkumů pak vyplývá, že **lze prostorovou inteligenci rozvíjet i pomocí hmatu na základě vnímání plasticky vystupujících čar předmětů, vyčnívajících určitých míst, jejich přímostí, či zakřivením** atp. Výzkumy pak nepotvrdily, že by pro systém prostorových reprezentací měl zrak větší význam než hmat. Základy prostorových

⁴⁷ GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3, str. 196.

⁴⁸ Tamtéž.

schopností by se daly shrnout dle Gardnera do těchto bodů:⁴⁹

- **schopnost rozpoznat stejnou formu**
- **schopnost transformovat jednu formu do formy druhé, nebo rozpoznat, že k takové transformaci došlo**
- **schopnost vytvářet mentální představy a pak tyto představy transformovat**
- **schopnost grafického záznamu prostorových informací**

Prostorovou představivost pak lze chápat buď **obecně, abstraktněji jako geometrickou představivost, či jako prostorově schematické myšlení**, což je její nejvyšší formou. Obecné prostorové schopnosti se uplatňují a jsou důležité v mnoha typech situací. Tou základní je orientace v prostoru, dále **rozpoznávání předmětů (i prostředí) v podobě, v jaké jsme se s nimi už setkali, nebo za podmínek, kdy se něco z původního stavu změnilo**. „*Prostorové schopnosti využíváme i při práci s jakýmkoli grafickým znázorněním – tedy dvojrozměrnou či trojrozměrnou verzí části reálného světa – či jiným symbolickým zobrazením skutečnosti, jako jsou mapy, diagramy nebo geometrické tvary.*“⁵⁰ Gardner se pak sám o dalších dvou typech abstraktnějších prostorových schopností vyjadřuje jako o těžce definovatelných. První z nich zahrnuje různé typy siločar, se kterými se lze setkat na plošných i prostorových objektech. Siločarami Gardner myslí napětí, ale i vyváženost a kompozici, která je charakteristickou vlastností sochařských a obrazových děl. Podotýká, že se lze s tímto typem důležitým pro umění, umělce setkat i v přírodě, např. ve formě ohně a vodopádu. Poslední typ je založen na podobnosti odrážející se v nalézání metaforických podobností mezi různými jevy zdánlivě různorodých oborů. Tuto úvahu Gardner vysvětluje na velkých vědeckých teoriích, jejichž první pohnutkou byla jakási analogie různých jevů a její podnětný obraz v představě, který pak stál u zrodu klíčových koncepcí, a tato prvotní představa dodávala těmto úvahám pozdější barvitost. Tento typ prostorové schopnosti většina populace pokládá jen za pomůcku myšlenek. Gardner je přesvědčen, že v mnohém je tato schopnost založená na prostorové inteligenci a dokonce uvádí, že někteří vědci vizuální a prostorovou představivost pokládají za primární zdroj myšlení.⁵¹

Rozvoj prostorové představivosti je v RVP PV zahrnutý ve vzdělávací oblasti *Dítě a jeho psychika*, konkrétně v podoblasti „*Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*“, kterými se budu konkrétněji zabývat následovně.

⁴⁹ GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3. 1999, str. 196.

⁵⁰ Tamtéž, str. 198.

⁵¹ Tamtéž, str. 199.

4 KOGNITIVNÍ ROZVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Pověz mi a zapomenu, ukaž mi a zapamatuji si, nech mě udělat a naučím se.“

čínské přísloví

Pedagogický slovník shrnuje, že studiem kognitivního rozvoje se zabývá vývojová psychologie, která zjistila, že prochází sledem určitých fází. Jejich počet, označování a časové vymezení se liší dle různých existujících teorií kognitivního vývoje. Za nejnámější je považována Piagetova, která je v současnosti dále rozvíjena, různým způsobem modifikována, ale překonána není.⁵² J. Piaget strukturoval kognitivní vývoj na jednotlivá stadia dle věkového období dítěte, které je charakterizováno všeobecnými kognitivními strukturami (schémata), jež ovlivňují veškeré myšlení dítěte, jeho porozumění světu v daném období. Z pedagogického hlediska, kdy se o předškolním věku zpravidla mluví jako o období „před školou“ tedy mezi třetím až šestým rokem života dítěte, se dle Piagetovy teorie dítě ve věku 2–4 let nachází ve fázi symbolického a předpojmového myšlení přecházející do fáze názorného, intuitivního, prelogického myšlení, která trvá od 4 do 7 let.⁵³

Kognitivním (poznávacím) rozvojem (z latinského *cognito* = poznání) je nazýván rozvoj všech duševních procesů a vlastností osobnosti, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu.

Jsou děleny na poznávací schopnosti a poznávací procesy. Zatímco poznávací schopnosti jsou pouze jedincovou potencialitou k rozvoji, **tak poznávací proces je už pak psychickou činností, jejímž prostřednictvím se poznání uskutečňuje.**⁵⁴

Vlastní podstatou učení, tedy základem pro intelektuální vývoj člověka, jsou poznávací procesy, mezi které obecně vývojová psychologie řadí zejména: **čítí a vnímání; představivost a fantazii; paměť; myšlení; řeč i jiné formy sdělování, tj. verbální nebo neverbální zpracování vnímaného.** Někteří autoři mezi poznávací procesy řadí i pozornost.

Jak už bylo v předchozích kapitolách poznamenáno, výtvarné činnosti ve výtvarné výchově rozvíjejí obecné, ale zároveň i speciální dispozice. Obecnými předpoklady jsou myšleny všechny výše jmenované poznávací procesy. Speciální dispozice rozvíjené poznávací činnosti ve výtvarné výchově jsou pak: výtvarná představivost; fantazie a „myšlení v materiálu“;

⁵² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jirí. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8, str. 186.

⁵³ *Vzhledem k rozsáhlosti vývojové problematiky a její šíři a s ohledem k potřebám mé práce se dále v textu zaměřuji už jen na možnosti rozvoje jednotlivých oblastí.*

⁵⁴ NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9, str. 8.

porozumění řeči výtvarných vyjadřovacích prostředků a jejich výrazovým možnostem. Z pohledu výtvarné výchovy je poznávací činnost „*činností subjektu (dítěte) zaměřeného na objekt. Tento objekt nemění, ale vrací se zpět k dítěti ve formě poznatků (informací) o objektivních kvalitách objektu.*“⁵⁵ Projevy rozvíjených dispozic jsou pak: **percepční schopnosti, intelektové dovednosti, znalost a poznatky.**⁵⁶ Vzhledem k výzkumné části už cíleně zaměřené na sledování rozvoje prostorového a plošného vnímání dětí a v návaznosti na předchozí kapitolu o prostorové inteligenci budou následující řádky věnovány výhradně zrakovým, hmatovým a sluchovým vjemům, které se podílejí na utváření prostorové představivosti jejich kognitivním zpracováním.

4.1 Čítí a vnímání

„Předškolní věk je obdobím, které má v sobě skryty obrovské možnosti rozvoje právě z hlediska tříbení a zjemňování smyslového vnímání.“

Hana Nádvorníková

Rozvoj smyslového vnímání má pro dítě předškolního věku nenahraditelnou úlohu a je nejdůležitějším ze všech procesů, je základem poznávání skutečnosti. I když dítě může získávat určité informace zprostředkovaně (slovně se dozvídá o vlastnostech předmětu), jeho přirozená potřeba je vlastní pozorování, zkoumání. Zde je role učitele důležitá v tom, že na jednotlivé zajímavé vjemy upozorňuje, podporuje děti v pojmenování zjištěných vlastností, vyhledávání shod a rozdílů. A pokud k tomu učitel děti vede správně, jsou schopny rozlišit i velmi jemné rozdíly. Smyslové vjemy jsou základem prožitků a dle Nádvorníkové „*bez reálného vnímání nelze v naprosté většině prožitek u dětí navodit, právě cílevědomá práce učitelky se smyslovým vnímáním je základním východiskem pro prožitkové učení. Dovednost soustředěného vnímání, rozlišování a porovnávání je základem dalších poznávacích schopností a procesů, tedy i základem pro vytváření představ, fantazie a myšlenkových operací.*“⁵⁷ Vývoj vnímání závisí tedy na mnoha okolnostech, ale obecně je na začátku krátkodobé a bezděčné, postupně je dítě schopné soustředěněji a po delší dobu pozorovat, postřehnout podstatný znak, později rozlišit i méně výrazné detaily. Na konci předškolního věku již dítě obvykle dobře analyzuje, všímá si detailů i jejich změn. Pokud dítě nemá možnosti rozvíjet vnímání z důvodu nějakého deficitu nebo z důvodu nevhodné stimulace, může dojít až k zpomalení v duševním vývoji.

⁵⁵ HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5, str. 34.

⁵⁶ HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5., str. 36.

⁵⁷ NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, 2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2. str.10.

- **zrakové vnímání**

Ze smyslového vnímání je zrak jeden z nejdůležitějších smyslů, kterým se přijímá až 80 % informací. Zrakem vnímáme nejen barvu a tvar, ale také vzdálenost, prostor, perspektivu. „Je součástí i dalších složitějších vjemů, jako je například poznávání plochy, hladkého či drsného povrchu. Umožňuje i poznávání některých vztahů mezi předměty a jevy – změny při osvětlení předmětů, jejich přibližování, vzdalování, změny barev za různých podmínek atp.“⁵⁸

→ Sleduje se zájem běžné situace a jevy; najde předmět dle slovního pokynu; rozpozná stejný předmět; napodobí činnost podle vzoru; staví nebo provádí další činnosti podle vzoru; pozná, které části patří k sobě; najde vztah mezi předměty; odhadne tvar (pozitiv, negativ); rozliší stejnou barvu, tvar; reaguje na slovní označení barvy, tvaru; používá správně stejnou barvu; rozliší odstíny barev; sleduje očima dráhu; sleduje linii (tvar) tužkou; rozliší figuru a pozadí; rozliší drobné rozdíly, detaily; domýšlí a dokreslí správná řešení.

- **hmatové vnímání**

Hmat je soubor několika různých smyslů, jenž pomocí receptorů v kůži umožňují získávat informace z bezprostředního okolí, které sluchem a zrakem nelze. Zahrnuje i vnímání **dotyku, tlaku**, bolesti, chladu, tepla, vpichu, vibrací a polohy těla. Pro předškolní děti je nejvhodnější rozvíjet hmatové vnímání nejen rukama, ale i chodidly a celým povrchem těla. Při hmatovém vnímání by měl pedagog **učit děti poznávat základní znaky předmětů současně oběma rukama se zapojením všech prstů**. Hanzová dále uvádí, že namáhavější a časově náročnější hmatové vnímání **vyžaduje větší zapojení dalších psychických procesů, a tím současně rozvíjí pozornost, paměť a myšlení**. Pedagog tuto oblast rozvíjí tím, že nabízí aktivity, ve kterých mají děti možnost rozpoznávat hmatem i vlastnosti předmětů jako tvrdost, měkkost, tíhu, velikost, strukturu povrchu, **tvar a vztahy mezi nimi**. **Hmatové vnímání vytváří i dokonalejší představy o prostoru**, co je duté, co se do čeho vejde, atp.⁵⁹ Pedagog by si měl být vědom toho, že poznávání hmatem je přirozenou potřebou dítěte, a v případě, kdy dítě nemá možnost si na poznávaný předmět sáhnout, může být stresováno.⁶⁰

→ Všímá si vlastností předmětů; záměrně vnímá hmatem a jmenuje vlastnosti předmětu; vybere předmět podle vlastnosti; rozpozná hmatem stejný předmět, stejný povrch; pozná i méně známé předměty a jejich vlastnosti; určí předmět podle hmatu; rozliší tíhu předmětů, porovná intenzitu vlastnosti (drsný/jemný); rozliší různou teplotu předmětů; odhaduje vlastnosti předmětů, řeší možnosti jejich změny.

⁵⁸ NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2, str. 11.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Tamtéž.

- **sluchové vnímání**

Sluch je jedním z pěti smyslů, založený na percepci (zpracování a vedení) akustických (zvukových) podnětů. Zelinková definuje sluchovou percepci jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“.⁶¹ Proces naslouchání rozvíjí pedagog příležitostmi k naslouchání okolním zvukům – ulice, zvířat, přírody, hudby, literárním dílům i zvukům vlastního těla (dýchání, srdce, hlas) atd. Děti se učí naslouchat i tím, že v rámci různých her zvuky z vyjmenovaných oblastí samy napodobují. Učitel pak vede nejen **k pojmenování toho, co předváděný zvuk představuje nebo symbolizuje**, ale také k vyjádření vlastních pocitů příjemnosti či nepříjemnosti zvuků, čímž rozvíjí i sluchovou citlivost. Oblast sluchové diferenciacce doporučují autorky Žáčková, Jucovičová rozvíjet nejprve prostřednictvím jiných zvuků, než jsou zvuky řečové. Těmi jinými zvuky jsou myšleny zvuky vydávané při určité aktivitě, činnosti (trhání papíru, šustění sáčkem, míchání lžičkou, blikání vypínačem ap.) i s možností využití hudebních nástrojů.⁶² Úkolem dětí je pak hádat, o jakou činnost se jedná. V oblasti zvukové diferenciacce lze procvičit také počet, délku, intenzitu a výšku předváděných zvuků. Oblast vnímání rytmu pedagog rozvíjí i propojením s grafickým zaznamenáváním. Váňová v souvislosti se skutečností, že koncentrace pozornosti pouze na sluchové vjemy je v dnešní době u dětí problematictější, doporučuje různé podoby vizualizace, které integrují více smyslů a využívají i různé druhy umění k poslechu drobných skladeb. Vizuální složka tak navozuje, umocňuje a konkretizuje sluchové představy. Učitel může tedy podpořit rozvoj poslechových činností využitím přiměřených obrazových dokumentů jako grafický záznam hudebního pohybu (partitury), výtvarným znázorněním obsahu, využitím prvků pantomimy, dramatizací apod. Vizuální informace napomáhá zpředmětnění jinak abstraktních a neurčitých sluchových vjemů. Zařazování aktivit z oblasti sluchové vyžaduje i vyšší koncentraci pozornosti, čímž současně u dětí rozvíjíme i tuto oblast a samozřejmě sluch je základem osvojení jazyka.⁶³

→ pozná zvuky spojené s nějakou činností; rozliší méně známé zvuky; odhadne směr, odkud zvuk vychází; pozná stejné zvuky.

Z textu vyplynulo, že role učitele je mimo jiné důležitá v tom, že na jednotlivé zajímavé vjemy upozorňuje, podporuje děti v pojmenování zjištěných vlastností, vyhledávání shod a rozdílů. Vzhledem k protipólovosti stěžejních témat plocha a prostor bych se v další podkapitole krátce pozastavila u procesu komparace.

⁶¹ ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0, str. 76.

⁶² ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903-579-9-0.

⁶³ VÁŇOVÁ, Hana, Helena HAZUKOVÁ et al. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-169-4, str. 84.

4.2 Porovnávání

Jak už bylo zmíněno, jednou ze schopností prostorové inteligence je například rozpoznat stejnou formu (tvar) nebo rozpoznávání předmětů i za podmínek, kdy se něco z původního stavu změnilo. Jak vyplynulo z předchozí části, jsou děti schopny rozlišit i velmi jemné rozdíly, pokud je k tomu učitel správně vede. Co představuje to správné vedení? Inspiraci jsem hledala v tématu porovnávání.

*„Porovnávání neboli komparace je proces, který nastává tehdy, je-li dítě **schopné vnímat případně si vybavit dva objekty** (dva celky, dvě části). Vědomé porovnávání se od intuitivního liší mimo jiné tím, že je podle Kaslové spojeno s jazykovou výchovou, tedy schopností o něm komunikovat. Proto je spojené i s tázáním se. Porovnávání má své etapy a lze je rozdělit dle druhů. Uvádím jen vybrané.*

Porovnávání přirozené je proces, který iniciujeme otázkou: „Jsou stejné?,“ (úplně)? Dítě volí jednu ze dvou možností: „Ano/Ne“. Přirozené porovnávání v případě jednodušších menších objektů zvládá dítě na počátku školní docházky, protože vyhovuje celostnímu vnímání.

Přirozené porovnávání prohloubené může být druhou fází a je iniciované otázkou: „V čem se objekty liší?“ Objekty se mohou lišit například ve velikosti, barvě, charakteru, poloze atp. Kaslová dodává, že sem patří i objevení rozdílu například v užití technice nebo postupu, a to i výtvarného zaměření.

Přirozené porovnávání redukované stejnost přímo vylučuje a vyzýváme pozorovatele: „Najdi shody a rozdíly“ nebo „Najdi, v čem se liší.“

Přirozené porovnávání s oporou prozrazuje učitel dopředu, kde se rozdíly nacházejí či na jaký aspekt se má pozorovatel zaměřit. Například: „Najdi, v čem se liší barevnost.“

Druhy objektů, které lze mimo jiné porovnávat jsou: objekty trojrozměrné hmotné povahy; objekty dvojrozměrné – plošné; zvuky

Porovnávat lze objekty stejnorodé (spadají do stejné skupiny) nebo nestejnorodé.

Porovnávat lze stejnými smysly (oba pouze hmatem) nebo různými smysly (zrakem, druhým hmatem).

Porovnávat lze na různých úrovních podle toho, zda porovnávané objekty vnímáme (zrakem, hmatem) nebo si je vybavujeme v představě.⁶⁴

⁶⁴ KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1, str. 39.

5 ÚVAHA O PŘECHODU PLOCHY A PROSTORU

„(...) prostor je časový pojem. Jestliže se má bod přeměnit na linii, je na to potřebný čas.

A stejně tak, jestliže má pohybem vzniknout plocha nebo z plochy prostorový útvar.“

Paul Klee

Stěžejním zaměřením mé diplomové práce je přechod mezi plochou a prostorem v dílech umělců jako východisko pro plánování a realizaci výtvarných činností s dětmi. Předem dalších kapitol a praktické části je důležité uvést, že uvedený směr přechod plocha → prostor v mém zkoumání nebyl zásadně směrodatný, k této problematice jsem přistoupila komplexně, tedy oboustranně i směrem prostor → plocha, proto i v souvislosti s teorií se objevují oba směry dle oblasti a úhlu pohledu autorů, či mého.

V samotném úvodu jsem si pokládala následující otázky: *„Co si představit pod termínem přechod? Kde a jak může vznikat ve výtvarném umění přechod z plochy do prostoru a naopak? Lze vůbec toto téma nastudovat, obsáhnout v nějakém vývojovém, teoretickém přehledu napříč výtvarnými technikami a historickými epochami? V jakých výtvarných činnostech v MŠ lze přechod mezi plochou a prostorem sledovat, jakými technikami je realizovat?“* Na tyto otázky se budu snažit v následujícím textu odpovědět.

Přechod

V zadání mé diplomové práce doslova stojí: *„Zkoumejte prostorové uspořádání v dílech vybraných umělců. Vyberte takové práce, které řeší problém přechodu z plochy do prostoru.“* Jak vnímat pojem přechod? Nahlédnutím do Slovníku spisovné češtiny lze zjistit, že slovo přechod má několik významů. Ten stěžejní pro mé téma je změna jednoho stavu v jiný.⁶⁵ Podstatou této definice je tedy **změna**, proto mé další hledání významu míří k tomuto pojmu, které se ve Slovníku synonym kromě jiných slov pojí s těmito: přetvoření, přeměna, **transformace**.⁶⁶ Slovník výtvarného umění potvrzuje souznačnost slova transformace, které je odvozeno z latinského slova (trans-formatio, pře-tvoření), s výše uvedenými synonymy⁶⁷. Ze stránek Slovníku spisovného jazyka českého, k podstatě mého tématu vybírám tyto spojitosti pro slovo transformace: *„přeměna daného druhu v jiný; transformace útvarů – přeměna útvaru v útvar nový, odpovídající původnímu podle určeného zákona.“*⁶⁸ Na základě těchto

⁶⁵ MEJSTRÍK, Vladimír (ed.). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7, str. 324.

⁶⁶ *Slovník českých synonym a antonym*. 1. vyd. V Brně: Lingea, 2007. ISBN 978-80-87062-09-8.

⁶⁷ TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Vyd. 2., upr., ve Fortuně 1. Ilustrace Antonín Kryl. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-329-9, str. 201.

⁶⁸ HAVRÁNEK, Bohuslav (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.

definic, přechod mezi plochou a prostorem myšlenkově pojmám jako možnou změnu, přeměnu, přetvoření, přecházení, transformaci. Další pojmy – plocha a prostor – jsou obecně známé. Jelikož součástí mého zadání práce je i vyhledat odlišná řešení, odlišné přístupy přechodu plochy a prostoru a tyto přístupy analyzovat, definice těchto jasných pojmů může nastínit, deklarovat pozdější náhled na odlišné přístupy, které jsem v konkrétních uměleckých dílech měla vyhledat.

Plocha

Obecně plochou rozumíme povrchovou svrchní část nějakého předmětu, věci, nebo jako plochu-plochou součást nějakého předmětu, tělesa.⁶⁹ Neodmyslitelným pojmem vztahujícím se k ploše je zkratka 2D nebo také 2-D výrazu „dvoudimenzionální“, „dvourozměrný“, který označuje svět, jenž je možné popsat dvěma rozměry. Předměty ve dvourozměrném světě mají obsah a např. délku a šířku, ale nemají objem. Obrazec 2D je ten, jehož body se nacházejí v jedné rovině. **„Za objekty dvojměrné-plošné můžeme pokládat například obrázky, stíny, fotografie apod. Lze na ně ukázat, dotknout se jich prstem, dlaní bez vnímání tlaku ve smyslu zakrytí, lze je posouvat a natáčet, ale nelze je uchopit, držet, hmatat.“**⁷⁰

Prostor

Stejně jako u pojmu plocha začnu i u prostoru od nejobecnějšího výkladu. *„Prostorem je označováno prostředí, místo žádnými rozměry blíže neomezené, neohrazené, nevymezené (např.: zvuk se šíří prostorem).“*⁷¹ Zkratka výrazu „trojdimenzionální“, „trojrozměrný“ je 3D nebo také 3-D a označuje svět, jenž můžeme popsat třemi rozměry. Předměty ve trojrozměrném světě mají objem. **„Za objekty trojrozměrné hmotné povahy můžeme pokládat například věci, osoby, zvířata apod. Můžeme je uchopit, ohmatat, dotknout se jich.“**⁷² Svět prostoru 3D je dítěti blízký, protože zde může využívat více smyslů, nejen zrak, ale i hmat a manipulaci s předměty. To v umělém světě roviny 2D nejde.⁷³

Přechod, plocha, prostor

Jak i následující text dokládá, plocha i prostor mohou mít různé významy dle toho, z jakého úhlu, oboru a kontextu na ně pohlížíme.

V odborném fyzikálním a filozofickém smyslu mluvíme o času a prostoru jako o základních

⁶⁹ HAVRÁNEK, Bohuslav (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.

⁷⁰ KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1, str. 40.

⁷¹ HAVRÁNEK, Bohuslav (ed.). *Slovník spisovného jazyka českého*. 2., nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.

⁷² KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1, str. 40.

⁷³ KASLOVÁ, Michaela in FUCHS, Eduard, HANA LIŠKOVÁ a EVA ZELENDOVÁ (eds.). *Rozvoj předmatických představ dětí předškolního věku: metodický průvodce*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 978-80-7015-022-1, str. 113.

formách existence hmoty. Dvojice plocha a prostor je nejčastěji spojována s obory fyziky a matematiky. V trojici plocha, hloubka, prostor se odrážejí perspektivní motivy a principy geometrie použitelné jak v oblasti matematiky, tak oblasti výtvarné geometrie, perspektivy, která mi otevírá dveře do bádání mého zájmu, a to v oblasti umění, kde další dimenzí prostoru může být i „novodobě“ virtuální prostor např. „sochaření“ 3D technologiemi. Při hledání faktů k tématu přechod-plocha-prostor ve výtvarném umění se jmenovaná trojice nejčastěji vztahovala k otázkám realistického zobrazení skutečnosti. Roland Barthes, literární teoretik uvedl, že umění perspektivy spočívá obecně ve vytváření „efektu skutečnosti“.⁷⁴ Právě princip zobrazování realistické obrazové hloubky, (trojrozměrnosti na (v) ploše), je klasický perspektivní kompoziční princip, na němž je založena velká většina nejen uměleckých obrazových děl, které nás v běžném životě obklopují. Uvedené prostorově iluzivní znázornění je jedním z velkých témat zkoumání v průběhu dějin umění, které mělo různou intenzitu a také vedlo k různorodým výsledkům v závislosti na povaze a funkci daného díla. Příkladem toho může být umění 20. století, zejména kubismus, který je charakteristický snahou o překonání protikladu mezi trojrozměrnou realitou a její redukcí na dvojrozměrnou plochu plátna. Snahy o zproštění se diktátu perspektivy, která provázela malířství od renesance, spočívaly v odmítnutí dřívějších iluzionistických postupů a směřovaly k autonomii obrazu. Zatímco moderní umění je obecně spojeno s odmítnutím perspektiv, v umění následujícím po moderně je tomu právě naopak, s tím rozdílem, že obnovuje tradiční i modernistické postupy a pracuje s perspektivním zobrazením jako s kódem. S využitím významovosti perspektivního zobrazení blízce souvisí i geometrická koncepce obrazů.⁷⁵ Perspektivní principy se neomezují jen na zmíněné médium malby jakožto související kresby, grafiky, ale dotýká se i fotografií, instalací, videí atd., což otevírá pro mé účely práce bezmeznou šíři možností vnímání přechodu plochy a prostoru v dílech různorodého charakteru pojímající perspektivu i jinak, než snahou o vyvolání dojmu prostorové iluze, neboli vyjádření prostorovosti, prostoru v plošné tvorbě.

Uvědomění si mnohopohledovosti na mé stěžejní zaměření, (které dokládám i v jiných částech práce), a rozhovory s historičkou a kritičkou umění v jedné osobě, mě samotnou přesvědčilo, že zpracování uceleného a alespoň částečně vypovídajícího přehledu (které samotné má problematičtější uchopení v teorii, odborných publikacích) není podstatou a cílem mé práce, ani v mých studijních, odborných silách. Proto se ve své práci soustředí výhradně na vybrané umělce a jejich uchopení problematiky přechodu plochy a prostoru v konkrétním vybraném díle. Následující podkapitolou si odpovídám na další z mých úvodních otázek.

⁷⁴ INGERLE, Petr. *Plocha, hloubka, prostor: perspektivní motivy a principy v umění*: [katalog. Brno: Moravská galerie v Brně, 2011. ISBN 978-80-7027-227-5.

⁷⁵ Tamtéž.

5.1 Přejíchodové techniky ve výtvarných činnostech v MŠ

„Převedení dvojrozměrné práce do prostoru se tak stává přitažlivou cestou za smyslem výtvarného díla.“

Radek Horáček

Dimenze umění skýtá nevyjmenovatelné možnosti výtvarných technik, instrumentů i materiálů, a také jejich různorodé dělení dle úhlu pohledu, potřeb. Hazuková uvádí přehled výtvarných činností, které jsou děleny dle klíče vhodného mé stěžejní problematiky, a to na techniky realizované „v ploše“ (dvojrozměrně), v prostoru, prostorových formách (trojrozměrně) i dle přechodu mezi těmito dvěma základními technikami. Tento základní výčet je doplněn i o formy, které se „odehrávají“ časoprostorově (výtvarná akce, performance, instalace) i formy a techniky příznačné pro soudobou plošnou i prostorovou tvorbu využívající různých médií (fotografie, počítačové programy).

Při postupu od linie k ploše jsou **techniky plošného vyjádření kresba, malba, aplikované a kombinované techniky**. Mezi hlavní plošné vyjadřovací prostředky vyjmenovaných technik patří linie, barevné skvrny, jejich kontrast a harmonie. Zřetelně **trojrozměrné vyjádření umožňují techniky prostorového vytváření**, v němž jsou **hlavními výtvarnými prostředky hmota, světlo (a stín)**. Barva bývá méně důležitá. Uplatňují se tři základní přístupy – **plastický, skulptivní a konstruktivní a i další techniky prostorového vytváření**.

„Přejíchod“ z plochy do prostoru, tzn. do výšky nebo do hloubky, představují techniky, jež vytvářejí nízký reliéf, který je většinou možné využít i pro otisk (jako desku-matici), protisk:

- Plošné konstruování – koláž, dekoláž, asambláž aj.
- Tradiční grafické techniky – linořez, litografie, ocelorytina aj.
- Obdoby tradičních grafických technik – tisk z desek, matric, ploch, látek s reliéfními strukturami
- Frotování povrchů – přírodních i umělých forem
- Další techniky – zasahování do podkladu narušováním jeho hladkosti, celistvosti, proděravěním, mačkáním s možností následného otisku
- Kombinace dvou a více uvedených technik

5.2 Transformační aktivity v MŠ

„Transformace nejsou cílem, ale nástrojem poznávání.“

Michaela Kaslová

Lze i v jiné oblasti než výtvarné pozorovat změnu-přeměnu-transformaci plochy a prostoru? Mohou tyto oblasti korespondovat, propojovat se i s činnostmi charakteru výtvarného?

Na tyto otázky mi odpověděla svým autorským publikačním příspěvkem o transformacích v předmatematické gramotnosti Michaela Kaslová.

Sama autorka uvádí, že hledala spojitost mezi mnohými různorodými aktivitami v MŠ a spojitost, souvislost „pojmenovala“ jako transformaci. Autorčino zpracování umožňuje propojení všech oblastí předškolního vzdělávání, i když výchozím zaměřením je předmatematická gramotnost, kde mají transformace své místo, měly být transformační aktivity zařazovány napříč činnostmi různého charakteru, tedy i výtvarného.

„Transformační aktivity (cvičení) mají zpravidla hravou povahu a jsou vhodné nejen pro rozšiřování slovní zásoby, ale hrají i významnou roli jako úvodní či průvodní aktivity ovlivňující pojmotvorný proces a stimuluje pre-logické myšlení. Nelze pominout jejich funkci v oblasti tvořivosti.“⁷⁶

Hlavní dělení transformací dle Kaslové: jazykové, barevnostní, polohové, kompoziční, velikostní, tvarové, kvantitativní, znakově-grafické, zvukové, 3D–2D, strukturální. Tyto oblasti mají ještě svá dílčí dělení a k nim vztahující se podrobné příklady aktivit z praxe, které v různých úhlech pohledu odkrývají možnosti práce s transformacemi v konkrétních aktivitách. Tento přehled transformačních aktivit a jejich popis mi byl v mnohém zpětnou oporou k mým připravovaným aktivitám vycházejícím z analýzy výtvarných děl. Z důvodů obsáhlosti se pozastavuji u aktivit, které korespondují zásadně s tématem 3D–2D, potažmo s tématy vztahujícími se k prvkům transformací v mnou vybraných dílech a jejich autorech, i když některé jednotlivé dílčí transformační aktivity probíhaly jen v jedné rovině jako předchůdci k transformacím 3D–2D. Jak autorka uvádí *„Jeden druh transformace pomáhá i tomu druhému. Je tedy na učiteli, jak bude postupovat a jak je bude mezi sebou kombinovat, pokud nejsou výjimečně uvedena zásadní pravidla postupu.“⁷⁷*

Transformace 3D–2D

V následném textu transformace 3D–2D vychází z terminologického rozlišování, obraz (2D – zástupný objekt) a věc (3D – realita). Při transformacích *„sledujeme především poznávací procesy u dítěte, než samotné mentální pochody dospělého.“⁷⁸*

Pozorování (stínů, siluet, obtisků)

Dítě by mělo mít nejdříve bohatou zkušenost s pozorováním 3D objektů, až poté učitel postupuje k zahájení pozorování transformací z prostoru do roviny a chápání vztahu mezi nimi. Jednou z příkladných aktivit je **pozorování stínů a siluet** trojrozměrných objektů, kdy učitel

⁷⁶ KASLOVÁ, Michaela, Eduard, FUCHS, Hana LIŠKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku: metodický průvodce*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 978-80-7015-022-1, str. 103.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ Tamtéž, str. 119.

popisuje, nebo samotné děti jsou v prvotní fázi vyzvány „*k uchopení/popisu pozorovaného – při pohledu*“. Toto pozorování „*doprovázíme zatím svými dojmy*.“ Další aktivitou je **pozorování obtisků**, jak z vytvořených tiskátek z brambor, razítek či rukou. Zde se rozlišuje **svět roviny – obtisků** a **svět prostoru – věcí**. V popisovaných aktivitách autorkou je význam kladen nad rozpravou, diskuzí, kdy učitel vede děti otázkami k přemýšlení, vlastním postřehům, objevům.

Promítání

Promítání stínů formou stínového divadla s využitím silnější lampy, nebo zpětného projektoru, látky s různým záměrem. Takové divadlo umožňuje sledování stínů v dynamické situaci, která opětně vybízí děti k úvahám na otázky, který objekt-loutka patří ke stínu apod. V této aktivitě se velikost předmětů nemění.

Promítání z větší vzdálenosti – oproti stínovému divadlu se zde nepracuje s časem, ale jde o statické hádanky, nebo hru se světlem a stínem. Opět aktivitu doprovází učitel komentáři, provokuje děti otázkami.

Fotografie

Autorka uvádí, že rozpoznat objekty na fotografii není pro dítě tak snadné jako pro dospělé, jelikož fotografie potlačuje určitým způsobem třetí dimenzi a zároveň zobrazené objekty jsou zpravidla menší, než jaké jsou v realitě. Jako doporučení uvádí, aby děti od věku pěti let s dospělým fotografovaly, co udělaly.

Transformace zvukové

Tento druh uvádím pro představu z důvodů, že jedno z vybraných děl zahrnuje i zvukovou stránku při práci s 3D objektem na 2D ploše obrazu. Transformaci na úrovni zvuků může představovat transponování jedné písničky z jedné tóniny do druhé, ve stejném kontextu lze využít i Orffových nástrojů a rytmu, který je vytřukán na jednom nástroji (například na xylofonu) a pak ho lze vytřukat na jiném nástroji (na trianglu, nebo ozvučných dřívkách).⁷⁹

⁷⁹ KASLOVÁ, Michaela, Eduard, FUCHS, Hana LIŠKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku: metodický průvodce*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 978-80-7015-022-1, str. 113–119.

VÝZKUMNÁ ČÁST

„Každý den posílejte ven kousky své práce a sebe, a začnete potkávat úžasné lidi.“

Bobby Solomon

Výzkumná část sestává z výtvarného interdisciplinárního projektu, který byl navržen na základě analýzy a interpretace uměleckých děl vybraných autorů. Popisuje realizaci výtvarných činností v MŠ pracující podle programu *Začít spolu*. Významnou součástí praktické části jsou zjištění, jak výtvarné úkoly přispěly k rozvíjení poznávacích procesů.

- 1) Výběr a analýza uměleckých děl s cílem vypořádat principy užívané umělci.
- 2) Didaktická transformace zjištěných principů s cílem vypořádat, jak přispívají k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí.

6 OTÁZKY VÝZKUMU

Otázka č. 1: Vyhledat autory, kteří se otázkou přechodu z plochy do prostoru ve svém díle zabývají.

Otázka č. 2: Na základě analýzy výtvarných děl vybraných autorů zjistit, jak tito autoři pracují s prostorem a plochou.

Otázka č. 3: Zjistit, jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

6.1 Metodologie výzkumu

Practice-based research

K objasnění otázek výzkumu č. 1, 2 byla využita analýza a interpretace výtvarných děl vybraných autorů. Souvisejícím typem výzkumu užívaným současnou VV je *Practice-based research*, který je vztažen k praxi umělecké a designérské tvorby. Tento typ výzkumu je založen na porozumění vznikající prostřednictvím reflexe procesů tvorby a sociální praxi, tedy funkci artefaktu v kulturním a sociálním prostředí, prostřednictvím reflexe vlastních, individuálních motivů a pracovních řešení a reflexe své vlastní tvůrčí a badatelské pozice.⁸⁰ Výzkum upozorňuje na skutečnost, že průběh a vznik nového uměleckého díla lze popsat

⁸⁰ FULKOVÁ, Marie, Věra UHL SKŘIVANOVÁ, (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci* [CD-ROM]. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7, str. 20.

a konceptualizovat. Postupy umělecké tvorby můžeme považovat za specifický druh výzkumu. Fulková se odkazuje na Slavíkův předpoklad, že výuka výtvarné výchovy je specifickou sémiotickou doménou, specifickým „pedagogickým dílem“. Z toho vyplývá i řada analogií s tvůrčí uměleckou prací – např. koncept reflexivní praxe Donalda Schona vznikl v průběhu participačního pozorování průběhu ateliérové výuky mladých architektů. Vytváření umění jako aktivní „psaní kulturního textu“ odkazuje k výše stanoveným metaforám kultury jako textu.⁸¹ Na vzniku díla se také podílejí procesy vyučování a učení. Dochází zde k triangulaci různých úhlů pohledu (umělec, výzkumník, učitel) a k prolínání několika rolí, které tvůrce zaujímá podle svých potřeb a podle toho, jak dílo postupuje.

Akční výzkum

Prvky akčního výzkumu byly použity v různých fázích přípravy diplomové práce. To platí zejména pro přípravu výtvarného projektu v návaznosti na předešlou zkušenost v MŠ a na práci v seminářích didaktiky VV. „Jak umění, tak vyučování můžeme vidět jako výzkum. Spirála akčního výzkumu je zřejmá jak v práci umělců, tak i učitelů, když plánují, experimentují, reflektují a znovu jednájí.“⁸² Přístup Cohena a Maniona je techničtější a více intervenující; má přispět k funkčním znalostem praktika. Autoři definují akční výzkum jako: „drobný zásah“ do fungování reálného světa a podrobné zkoumání účinků této intervence“ Výtvarné výsledky dětí vzbudily ohlas u rodičů, kteří kladně hodnotili mou nápaditost a schopnost nadchnout děti. Tyto reakce mě přiměly k vysvětlení, že mě inspirovaly výstavy konkrétních umělců. Tímto jsem neplánovaně zprostředkovala informace o umělecké tvorbě nejen dětem, ale i rodičům, kteří projevíli zájem o společné setkání za účelem vlastního výtvarného tvoření. Mé osobní zaujetí ve výtvarné oblasti bylo zahrnuto i do aktuálních vizí MŠ a to „zapojení se a tvoření kulturního dění“, s čímž souvisí nově plánované návštěvy galerijních programů a výstav.

Elliotova metodologie je velmi podrobně popsána v díle Akčním výzkumem ke změnám ve vzdělávání. Vysvětluje akční výzkum jako proces zahrnující spirálu sebereflexe v cyklech, přičemž každý z nich obnáší pozorování, reflexi, plánování, akci a hodnocení. Důraz je kladen na důležitost sledování akce, a to takovými způsoby, které poskytnou důkazy o kvalitě provedení oné akce a o zamýšlených i nezamýšlených účincích; důležitá je rovněž triangulace dat (ujištění se o hodnocení toho, co se děje, z různých hledisek). Součástí akčního výzkumu byla využita metoda zúčastněného, přímého pozorování a rozhovoru.

⁸¹ FULKOVÁ, Marie, Věra UHL SKŘIVANOVÁ, (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci* [CD-ROM]. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.

⁸² RÄSÄNEN, Marjo. Multi-rolled and skilled teachers of art. *International Journal of Education through Art*, 1 (1) pp. 2005, s. 13

Zúčastněné pozorování, rozhovor

Švaříček roli zúčastněného pozorovatele definuje jako pozorovatele, který se do určité míry účastní probíhajících aktivit, ale udržuje si určitý odstup „drží se zpátky“. Při kladení otázek je v roli přítele, zvědavého cizince, laika.⁸³

Dle autora je vhodné metodu pozorování spojit s rozhovory, které umožňují komplexnější vhled do situace. Posloupnost metod není stanovena. Autor uvádí, že se neustále prolínají jedna s druhou. „Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru.“⁸⁴ Ve výzkumu jsem byla v roli učitele i badatele zároveň.

Vzdělávací program Začít spolu, ve kterém byl výzkum realizován, vychází z konstruktivismu založeném na třech fázích vzdělávání nazývané zkratkou EUR – evokace, ukotvení, reflexe.

Ve fázi evokace i reflexe vede učitel s dětmi rozhovor, který je strukturovanou konverzací vázanou ke konkrétnímu tématu, nebo realizovaným činností. Tyto fáze byly zahrnuty k sběru dat pro výzkumnou otázku č. 3.

Pro fázi ukotvení, představující samostatnou činnost dětí, byla použita metoda zúčastněného pozorování, která probíhala v předem vytyčených činnostech zaměřených stěžejně na přechod plochy a prostoru. Pro účel výzkumu byla doprovázena i rozhovorem s dětmi (situačně přizpůsobeným), s cílem verbalizování zjištěných objevů a poznatků už v procesu činnosti. Dalším záměrem kladení otázek v rámci rozhovoru byla případná iniciace dětí k prohlubujícím zjištěním. Předem stanovená struktura otázek vychází ze základního porovnávání.

6.2 Podmínky a charakteristika výzkumného vzorku

Otázka výzkumu č. 3 byla zjišťována realizací výtvarného interdisciplinárního projektu v Mateřské škole Čeladenská beruška v průběhu školního roku 2014/2015 (podrobný přehled činností je součástí příloh č. 1., 2., 3.). Mateřská škola zapojená do programu Začít spolu mimo jiné věnuje pozornost i ekologické, environmentální a polytechnické výuce dětí, s čímž souvisí jak ŠVP „Chválím tě země má“, tak podnětné prostředí poskytující tento záměr naplňovat. Výtvarný projekt jako výzkum byl součástí standardního vzdělávání MŠ v tematickém bloku a probíhal ve třídě 24 dětí ve věku 3–6 let. Do nabízených činností se děti zapojovaly dle vlastní volby, zájmu. Výpovědi dětí vycházely taktéž z dobrovolnosti, spontánnosti a jejich zájmu, proto může být jejich četnost různorodá.

⁸³ ŠVAŘÍČEK, Roman a KLÁRA ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0., str. 143.

⁸⁴ Tamtéž, str. 158.

6.3 Materiály výzkumu

K objasnění otázky výzkumu č. 1, 2 byly využity tyto materiály: odborná literatura, katalogy k výstavám, jiné odborné texty k výstavám, záznamy z rozhovorů s kurátory a umělci, vlastní pedagogický deník (fotodokumentace výstavy, poznámky s rozhovorů s lektory, vlastní analýza uměleckých děl), e-mailová korespondence s umělci a kritiky umění.

K objasnění otázky výzkumu č. 3 byly využity tyto materiály: poznámky ze zúčastněného pozorování, audio a video nahrávky, výtvarné práce dětí, výpovědi dětí.

6.3.1 Zpracování a vyhodnocení dat

Pro zpracování a vyhodnocení dat výzkumné otázky č. 3. byl využit i způsob realistické analýzy. Podle Šed'ové⁸⁵ lze výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považovat za popis určité vnější nebo vnitřní skutečnosti. Výpovědi dětí jsou součástí didaktické analýzy a jsou zpracovány jejich strukturovaným přepisem čerpaným z různého sběru dat. Výpovědi dětí představují soubor reakcí vztažených ke konkrétní činnosti zasazené do etapy (evokace, ukotvení, reflexe), v které byly informace získány. V přepisu je zpracován i souhrn otázek, které byly na základě aktuálních reakcí dětí použity.

7 ANALÝZA VYBRANÝCH DĚL

*„Je vždy úžasným zážitkem, když jsme jako diváci bezprostředně vtaženi do ‚prostoru‘
poznávání, spolutvoření a pochopení.“*

*„Pamatuj, že pochopení pramení z nevědomosti,
tvar se rodí z beztvareho a řád povstává z prvotního zmatku...“*

Východiskem pro přípravu a realizaci výtvarných činností je mé setkání s vybranými uměleckými díly a jejich analýza a interpretace. K stěžejní problematice přechodu plochy a prostoru jsem si vybrala tři výtvarné umělce Karla Malicha, Davida Medka a Milana Grygara. K rozboru děl jsem využila různé zdroje poznání, které pokládám za důležitý podklad formující přípravu výtvarných činností. Analýzu jako proces odrážený v pedagogickém deníku dokládám strukturovaným zpracováním v textu i do souhrnné tabulky.

⁸⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0., str. 208.

Tabulka č. 1 – Přepis pedagogického deníku

Umělec	Zdroje analýzy uměleckého díla	Vybrané dílo	Východiska k didaktické transformaci (zápisky z pedagogického deníku k vybranému dílu)	Vztah 2D/3D
Karel Malich	<ul style="list-style-type: none"> Retrospektivní výstava Karel Malich, Jízdárna Pražského hradu Publikační zdroje Filmové dokumenty 	Mrak	<p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> mrak, vznik mraků, plynoucí mraky, pozorování oblohy plastika, linie, pohyb, energie, drát, tvar, oblouk, ohyb, spirála, barva, plocha, prostor, objem, světlo, stín hliníkový-pozinkovaný drát, plech 	Objekt → stín 3D → 2D
David Medek	<ul style="list-style-type: none"> Výstava Tomáše Medka, Prostorové struktury II, MAMA Gallery Ostava: osobní rozhovor s autorem, přemostění k sochaři David Medek E-mailová komunikace s autory Webové stránky sochařů Publikační zdroje 	Tiskátko	<p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> tiskátka, geometrické tvary, ornament sochař, socha, kruh, koule, válec, prsteneček, matrice, rotace, otáčení, opakování, řazení, rytmus, řád, struktura geometrický prvek, tvar, znak, ornament, symbol, hra obraz, tisk, obtisk, záznam, stopa, grafika, diagonální, vertikální, nepravidelná, chaos, barva, kontrast, plocha, reliéf dřevo, pískovec, ofsetová-olejová barva, plátno, písek, dlátka 	Objekt → otisk 3D → 2D
Milan Grygar	<ul style="list-style-type: none"> Retrospektivní výstava, Vizuální a akustické, Galerie hlavního města Prahy Městská knihovna Publikační zdroje Filmové dokumenty Zvukové nahrávky 	Akustická kresba	<p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> kresba, line, čára, spirála, šrafura, vlnovka, tah, dynamika, rytmus, tužka, dřívko, štětec, tuš grafika, předmět, otisk, geometrický tvar, znak, hra, poloha, konfigurace, pohyb – otáčení čtvrt, půl, tři čtvrtě, celá, intenzita, škála odstínů, rytmus, experiment, černá tuš, barva zvuk, časoprostor, akustika, plastika, ozvěna, rytmus, síla, dynamika předměty, hračky, hudební nástroje zvukový záznam, filmový záznam, živá inscenace, autor, divák hmat, zrak, sluch 	Objekt → otisk → zvuk 3D → 2D → 3D
		Hmatová kresba	<p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> performance, dramaturgie, autor, divák, humor, napětí tělo, pohyb, ruce, prsty, proces, hmat, sluch, (kroky) otisk, stopa, směr časoprostorový zvuk plocha, otvor, prostor zvukový záznam, filmový záznam, fotografický záznam 	Autor → otisk ruky → zvuk 3D → 2D → 3D
		Ptačí partitura	<p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> poslech zvuků okolí, ptáků, zvukový záznam koláž, ptáci, geometrický tvar, barva, řádky – partitura interpretace, skladba, koncert, divák 	Ptačí zpěv → koláž → hudební interpretace 3D → 2D → 3D

8 INSPIRACE KARLEM MALICHEM



Light – air I | světlo – vzduch I, 1973–74, str. 78

„...vidět, znamená učit se vidět.“

Karel Malich

Pro práci s dětmi jsem čerpala inspiraci z vývoje autorovy tvorby jako celku, jakožto i mých prožitků a vnímaných souvislostí získaných z retrospektivní výstavy Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu. Inspirací pro uchopení celého tématu mi byl autor sám, jeho způsob zachycení všech souvislostí, které vidí, vnímá, pociťuje a vyslovuje nejen výtvarnou formou v průběhu svého života. Karel Malich byl od dětství velmi senzitivní. Jeho umělecká tvorba je mimo jiné prostoupena vztahem k přírodě, zachycuje energii a světlo, což se objevuje i v tématech stopy v krajině, let ptáků, pohyby větví, mraků a dalších. To vše je spjato s barvitými vzpomínkami z dětství, jimiž je mi blízký, a současně těmito tématy harmonizuje i s environmentálním zaměřením MŠ, potažmo s jeho školním vzdělávacím programem. „*Je znát, že svět odjakživa doslova hltal – a nejenom očima, ale všemi známými smysly, se zapojením krajní citlivosti, se schopností vcítění se do lidí, událostí a krajiny, do níž se narodil.*“⁸⁶ Část jeho myšlenky: „...vidět, znamená učit se vidět“, mi byla základním mottem pro celou práci a osobnost Karla Malicha, (který „*kráčí krajinou a diví se a dávný údiv je stále znovu prožívanou inspirací*“), spolutvůrcem tématu „*Jsem bytelnej od přírody. Chtěl jsem vědět, co všechno kolem mě a mezi mnou je, jak to roste a co to vyvádí.*“⁸⁷ Malichova zvědavost a touha nalézt podstatu věci ho vedla i do oboru fyziky, která se promítla i do jeho tvorby. Osobní zaujetí autora dokládá o Malichovi i Vlček „*fyzika poskytovala Karlu Malichovi možnosti vnímat prostředky výtvarného vyjádření nově. Přímký, plochy, tělesa, jejich prostupování a dění v prostoru, otevřely cestu Malichovu dílu... aktualizovaly jeho hypersenzibilitu pro témata a náměty spojené s prožitky nepopsatelného a nevysvětlitelného*“⁸⁸ a to od šedesátých let napříč jeho tvorbou až po současnost. Své představy a zkušenosti ztvárňuje i v poezii, která mi byla průvodcem jeho světa nastíněného třeba v tomto úryvku „*U dveří se ta vůně tvarohu, podmásli a másla větrem utrhla a letěla s ním, až se rozplynula do prachu uschlého*

⁸⁶ VOLF, Petr a Karel MALICH. *Přišedší odjinud: portrét Karla Malicha*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013, 158 s. ISBN 978-80-87430-24-8.

⁸⁷ MALICH, Karel. *Od tenkrát do teď tenkrát*. 1. vyd. Praha: Trigon, 1994, 108 s. Slovo a obraz (Trigon). ISBN 80-85320-47-9.

⁸⁸ VLČEK, Tomáš. *Vlček o Malichovi: vzpomínky, dokumenty, interpretace 1969-2014*. Vyd. 1. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2014, 78 s. ISBN 978-80-87430-40-8.

písku nebo bláta ulice a smísila se s jinejma vůněma a zničenejma křivkama, vytvářejema větrem, teplem a tvary těch objektů, kudy se to všechno hnalo, některý křivky se dostaly do volnejch prostorů polí a lesů, jiný rozbitý nárazy o hmotný objekty vytvářely hluk v místech, kde se srazily a nemohly s těma, co tam právě dospěly z jiný strany a nedovolily jim z toho místa utýct, tak se ten svět neviditelných křivek vznikajících, deformovaných napadáním jinejma silama zřetelně stal světem, kterýho si člověk musel všimnout a já jsem o něm věděl strašně brzy, protože jsem pozoroval vodu v potoce, zrovna tak víry prachu na ulici, trhání oblaků, dráhy padajících listů a plodů a k tomu světu, pro někoho neviditelnému, jsem zvlášť přilnul.“⁸⁹

8.1 Mraky



Cloud (model) | mrak (model)
early 70's, str. 40

„Když se začalo zatahovat, věděl jsem, že půjdu-li rychle, budu za dvacet minut doma, hleděl jsem na mraky a odhadoval, kdy začne slejvák... Jako kluk pamatuju hrozné bouřky, rachotící hromy – tady to nějak uniká do dálek.“

Karel Malich

Karel Malich je významným umělcem českého moderního umění proslavený mimo jiné svými drátěnými objekty. Z nich jsem si vybrala dílo jednotného tematického zaměření, které vzniklo v 70. letech 20. století. Tyto první prostorové modely ovaloidních tvarů, nazval Mraky. Přesto, že jsou tyto drátěné třírozměrné kompozice inspirované přírodou, uchovávají si vlastní osobitý technický i magický charakter.⁹⁰ Z publikačního rozhovoru mezi Karlem Malichem a Petrem Volfem si lze představit nekončící zdroje autorovy tvorby potažmo tvůrčí paměti. Volf: *„Když vyprávíte, mám dojem, jako byste zrovna viděl film, který se před vámi promítá. Malich: „Vidím všechno úplně přesně. Dokonce někdy vídám mraky a slunce. Prožíval jsem ty dny asi tak silně, že se do mě události pevně vtiskly.“⁹¹* V mnohých informačních zdrojích jsem hledala právě to, co autora konkrétně podnítilo k tvorbě mraků. Není tomu jinak než u jiných děl, a to je Malichův osobní prožitek vyprávěný v jednom z dokumentů. *„A proletěli jsme obrovskou bouří. To se ty mraky vařily. Házelo to s tím letadlem,*

⁸⁹ MALICH, Karel. Od tenkrát do teď tenkrát. Vyd. 2. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013, 191 s. ISBN 978-80-87430-20-0.

⁹⁰ Karel Malich Cosmic – Sklenář 2003 [online]. [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/cz/o-vystave>.

⁹¹ VOLF Petr a MALICH Karel. *Příšedší odjinud: portrét Karla Malicha*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013. ISBN 978-80-87430-24-8, str. 58.

blesky... *A já tam viděl takový dva červený doutníky. A já jsem seděl u okýnka a čuměl jsem do toho mraku, jak to proudí. A úplně mě to fascinovalo. Měl jsem to takhle blízko. Ostatní z toho měli strach. Já teda neměl. Jak to fungovalo, to mě překvapilo. Poněvadž nikdy mezi mrakama jsem nebyl. I když jsem seděl jakoby v kuchyni, v tom letadle.*⁹² Kresebné ztvárnění tohoto zážitku bylo pro autora ve výsledku nedostačující, následná práce s polystyrenovým materiálem, která se také ojediněle objevuje v jednom z děl mraků, byla pro autora fyzicky nepříjemná. Naproti tomu libost ke kovu, potažmo plechu jako materiálu ho náhodně přivedla k tvorbě z drátů, které vnímal nejbližše ke kresbě s plusovými atributy jako plynulost, prostorovost, ohebnost, a tak vznikly první prostorové modely mraků.

Beate Reifenscheidová uvedla v souvislosti s Malichovými mraky „*táhnou nejenom po nebi, nýbrž jsou součástí universa, většinou nabitě jako směs plynů a prachu, projevují se ve své formě jak jako difúzní, tak – jsouce pozorovány z dálky – jako volně spolu související útvar. Jejich otevřenost do všech stran, jejich jako něžná chapadla do prostoru se prostírající linie, budují dynamické napětí, takže se zdá, jakoby koncentrovaly a zase uvolňovaly svou vlastní energii sui generis. Tyto energetické linie se vinou jeho vlastním vesmírem s velkým napětím.*“⁹³ Obecně charakteristické pro celoživotní autorovu práci je právě ona energie, která proudí všemi tvary a všemi směry, zaznamenává průběhy, pulzace, tlaky a turbulence energií vnímaných a prožívaných tělesně „*zrak Malichova těla*“, které autor ztvárňuje nejen prostřednictvím drátů. „*Tato energie destruuje, vytváří napětí, odvádí pozornost od tvarů a vlastně to, co je dané (stará kompozice jakoby, ale v ní ukrytá energie, která způsobuje vytvoření nových tvarů, nových napětí), v sobě ukrývá novou možnost, nový svět, který je mnohem bohatší a zdá se, že nevyčerpatelný.*“⁹⁴ Obecně (drátěné plastiky), ale i konkrétně, lze k dílu spjatém s tématem mraků konstatovat, že jsou to modely prostorových a energetických událostí, zamýšlené do volného prostoru, nikoli do galerie jako hmotné fetiše a nelpí na definitivnosti svého díla. Malichova drátěná plastika je jakási kresebná lineární charakteristika energií, linie nakreslené v prostoru zviditelněné médiem drátů v podobě drah, které se kříží, překrývají a ohýbají. Typické pro Malichovu tvorbu je právě oblouk, který také vychází z vnímání krajiny rodných Holic, kde pozoroval a obdivoval, jak sám autor uvádí, otevřenou krajinu s táhlými kopečky, nebem a oblaky. Z toho odvozuje, že proto mu pravoúhlé kompozice nejsou vlastní, neobjevují se totiž v přírodě. Jsou až uměním lidí. Jak lze sledovat na jednotlivých modelech mraků, mají různé tvarosloví vyplývající z energie, která má dle autora „*zvláštní povahu... může být pižlaná a může být jako nějaká plocha nebo*

⁹² MALICH, Karel. *Vizionář ve věku rozumu* [cit. 2015-11-19]. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10798709786-karel-malich-vizionar-ve-veku-rozumu/21456226175>.

⁹³ REIFENSCHIEDOVÁ, Beate in Karel Malich Cosmic – Sklenář 2003 [online]. [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/cz/o-vystave>.

⁹⁴ MALICH, Karel. červenec–srpen 1972 = in: Malich, katalog výstavy ve Valdštejnské jízdárně Pražského hradu, 1. 2.–8. 5. 2013, vyd. Galerie Zdeněk Sklenář, Praha 2013, nestránkováno.

spirála, neustále se mění“. Typickým materiálem drátěných plastik je hliníkový, později pozinkovaný či nerez-ocelový drát různých barev a plech „*dráty k něčemu vedou, zaujal mě asi kvůli lince, kterou umožňoval, plech je nejbližší modelování, protože vytváří dutiny.*“⁹⁵ „*Celej život byl divnou sítí s těmi uzly, který mapovaly v tom místě, kde jsem žil, ten prostor a byly tím psychickým stavem zbarvený.*“⁹⁶ Doložené fotografické reprodukce skýtají různorodost ztvárnění mraků, některé jsou zamýšlené jako visící model do volného prostoru, jiné jako součást určité základny. Materiál jako nitě, pryskyřice a plech, například ve formě základní desky díla, nemusely být prvotní součástí Malichových představ, ale jsou součástí díla z důvodů i technické realizovatelnosti. Ve své autorské části plánování výtvarných řad vycházím z těchto klíčových slov: Mrak = energie, pohyb, linie, drát, tvar = objekt 3D → stín 2D.

8.1.1 Plocha a prostor v díle mraky

„Člověk musí mít tu vlastnost, že jak to v něm bublá, tak to stříhne a nekouká pořád kolem sebe, co tomu kdo řekne. Jinak by nic kloudného nevzniklo.“

Karel Malich

Dílo Karla Malicha umožňuje zprostředkovat poznání přechodu/transformace mezi prostorovým objektem (3D drátěnou plastikou) a jeho stínem (2D). Tuto transformaci jsem zaznamenala v rámci instalace výstavy, kde významnou roli sehrála symbolika tmy přecházející ve světlo, v nichž nasvícené drátěné plastiky (3D) vytvářely u mnohých vystavovaných děl druhotné „obrazy“ Malichové tvorby odrážející se v podlaží či panelech galerie v podobě jakési kresebné stínohry linií drátů (2D). Tento „efekt“ nebyl náhodný, jak vyplývá z tiskové zprávy.⁹⁷ Na míru utkaný koberec, odrážející autorovo dílo, lze pokládat za další artefakt výstavy, o což se v souladu s Malichovou tvorbou zasloužil jeho žák Federico Díaz. K tomuto poznání musím dodat, že pokud bych výstavu nezhlédla a případně vycházela jen z fotografických reprodukcí děl, stěží bych zaznamenala transformaci výtvarného objektu do stínu, o které jsou fotografické reprodukce zpravidla ošizeny. Při výběru výtvarné řady mě ovlivnila i výstava jako celek, kde se autor vyjadřuje širokou, ale přesto soudržnou, škálou výtvarných i výrazových prostředků. Námět mraků i pozorování oblohy autora samého lze částečně najít i v Malichových skicách, malbách či pastelech. Proto jsem naplánovala výtvarnou řadu od dětem nejbližšího plošného zobrazení mraku (kresba 2D), přes jiné techniky směrem k prostorovému objektu/mraku z drátů (3D). Vrcholem této výtvarné řady je transformace

⁹⁵ VOLF Petr a MALICH Karel, *Přišedší odjinud: portrét Karla Malicha*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013. ISBN 978-80-87430-24-8.

⁹⁶ MALICH, Karel. *Od tenkrát do teď tenkrát*. Vyd. 2. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013, 191 s. ISBN 978-80-87430-20-0, str. 144

⁹⁷ Tisková zpráva k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu [online]. [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>

objektu (3D) v podobě jeho stínu (2D), kde mohou děti současně pozorovat tento jev. Jak bylo v teoretické části uvedeno, transformace se dají kombinovat a jedna může ovlivňovat druhou. Výrazové prostředky konkrétního díla mi poskytovaly možnost v celém projektu, tedy i dílčích aktivitách, využít i jiných transformací vzhledem k popisovanému postupu výtvarné řady, kde se pohybují postupně v rovinách (1D, 2D, 3D→2D).

9 INSPIRACE DAVIDEM MEDKEM



Otisk CMYK 0.0.100.100, 1998,
dřevo wood, ø 18 cm, obraz picture,
100 × 75 cm

„Inspiraci pak lze najít kdekoliv, například i v tak běžném jevu jako je otisk pneumatiky.“

David Medek

Cesta k umělci Davidu Medkovi nebyla tak přímočará, jako tomu bylo u prvního autora, jehož tvorbou mě provedla výstava a vlastní prožitek mi byl hlavním a prvním zdrojem poznání k rozvažování výtvarné řady.

K dílu Davida Medka mě po osobním rozhovoru a následné e-mailové korespondenci dovedl sochař Tomáš Medek, jehož výstavu *Prostorové struktury II* v MAMA Gallery

Ostrava jsem zhlédla jako potenciální zdroj výtvarných děl vztahujících se k tématu plocha a prostor. Na základě rozhovoru s kurátorem výstavy i se samotným sochařem jsem pro své zaměření práce vyhodnotila díla tohoto umělce v určitém ohledu za ne zcela vyhovující a zvážila doporučení zaměřit se na tvorbu bratra sochaře – Davida Medka, jehož podobnost i rozdílnost díla dokladuje Koval: *„Tomáš s Davidem, podobní si i v zaměření, často spolu vystavují. V odlišném se doplňují a jejich dialog je trvajícím souzněním souhlasného pojetí prostoru i plochy...“*⁹⁸

S tvorbou už Davida Medka jsem se seznámila prostřednictvím dostupných informačních zdrojů, z reprodukcí a formou e-mailové korespondence se samotným autorem, jelikož v aktuálním období nebylo možné zhlédnout díla v rámci výstavy. Vhodnost díla Davida Medka k mému tématu jsem zhodnotila jako adekvátní i přesto, že jsem se nemohla inspirovat prostřednictvím výstavy, která zpravidla rozšiřuje, odkrývá vnímání díla ještě o jinou dimenzi. Podobně jako u prvního autora jsem zdroj inspirace pro svou práci hledala nejen v díle samotném, ale v určité osobitosti, autonomii autora, o kterém není mnoho publikačních pramenů. *„Zaujala mě možnost ,využívat‘ sochu netradičním způsobem – použít ji jako nástroj ke*

⁹⁸ David a Tomáš Medkovi, *Repetitivní struktury* [online]. [cit. 2015-12-14]. Dostupné z: http://www.dksumperk.cz/admin/files/ModuleTexts/506-10.%20Medkovi_list_mejl.pdf.

vzniku obrazu – což podstatně rozšiřuje přístup k jinak klasickému médiu.⁹⁹ Tato myšlenka byla zrodem následné tvorby umělce, který svá sochařská díla, objekty používá následně k otisku a vzniká tak druhý stejně umělecky hodnotný artefakt. Tento přístup pohybující se na hranici mezi objektem a obrazem je v českém prostředí pokládán jako ojedinělý příklad koncepčního přístupu k tvorbě.¹⁰⁰ Dalším neméně významným erbovním tématem celé jeho tvorby je vztah ke geometrickým prvkům, potažmo ornamentu, který se odráží v jeho dílech skýtající dřevěné sloupy, kachlíky, tiskátka, kresby, objekty z kamene, dřeva nebo porcelánu. Jak uvádí Jiří Valoch, autor tímto výtvarným počinem vstoupil i do dobového diskursu o aktuálnosti ornamentu.¹⁰¹ Zajímalo mě zdroj inspirace, z kterého čerpá autor motivy pro vytváření rozličných geometrických obrazců svých děl. Z publikovaných rozhovorů se lze dočíst, že v případě ornamentálních motivů sloupů, se jedná o inspiraci čerpanou z okolního prostředí, ve kterém se bude sloup nacházet. V případě ostatních motivů nelze určit jeden námět či směr. Inspiraci nachází v podstatě kdekoliv, přesto návrhy některých prací vycházejí z dopředu stanoveného záměru, jak mi sám autor prozradil, což je součástí další podkapitoly zaměřující se na konkrétní vybrané dílo.

Osobně mě zkoumání díla Davida Medka v rámci zaměřených výstav společně s jinými autory dovedlo k takovým tématům v umění, jako je např. „otvor“, „ornament“, „struktura“, které mě v souvztáhnosti k mé výtvarné specializaci inspirovaly a obohatily i z pohledu historicko-filozofického.

9.1 Tiskátka



Otisk CMYK 0.100.0.100, 1998, dřevo wood, ø 18 cm, obraz picture, 100 × 75 cm

„Moje vlastní inspirace vychází z toho, že po dobu studií jsem chodil dělat podklady pro tisk.“

David Medek

Úvodní autorova slova a jeho další profesní zkušenosti se sochařstvím a dřevomodelářstvím se snoubily v díle Tiskátka, jehož prvotní vznik se datuje od roku 1997. Jak už bylo předznamenáno, tato díla jednotného názvu pojí hned několik následných atributů. Tiskátko jako sochařský objekt vychází vždy z kruhu (prstence),

⁹⁹ MEDEK David in Rozumění, Výtvarný spolek Otrokovice [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://www.rozumeni.cz/medek-david>

¹⁰⁰ HRDLIČKOVÁ, Helena, Jaroslav VANČÁT a Aleš SVOBODA. Svět jako struktura, struktura jako obraz: Galerie U Bílého jednorozce v Klatovech, 12.IV.-4.VI.2003, Zámek Klenová, 12.IV.-9.VII.2003. Klatovy: Galerie Klatovy-Klenová, 2003. ISBN 80-85628-81-3.

¹⁰¹ TZ: David a Tomáš Medkovi struktury [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://artalk.cz/2009/05/08/tz-david-a-tomas-medkovi>.

nebo koule. Obojí pojí rotace inspirovaná tiskařskými válci. Dalším podstatným znakem je konstruktivní tvar těchto objektů, tvořený geometricky, nebo konkrétním geometrickým prvkem, který se po obvodu pravidelně opakuje. Autor sám mi potvrdil, že stejně jako u jiných svých děl i v případě Tiskátek postupuje sochařskou technologií zpracování, ornamenty nelepí, ale vyřezává. Stopa otisku je pak tvarově identická s geometrickým zpracováním sochy, avšak její výsledná podoba může být plošná, či plastická, a to v závislosti na podkladu určeném pro obtisk, což Tiskátka z mého pohledu rozděluje do dvou směrů, z nichž vyplývají další následně uvedené odlišnosti. Tedy týče se plošného otisku prostřednictvím barvy na plátno, lze vysledovat spojitost s kruhovými prstenci (menší a střední velikosti) zpracovány ze dřeva, jehož obvod je u novějších válců dán už délkou stopy (plátna) při jednom otočení. Na proti tomu objekty zpracované z pískovce-kamene vycházejí i z tvaru koule a jsou určeny pro tisk do měkkého materiálu, jako např. písku, který vytváří plastickou stopu a tudíž bez užití barvy a vyjma také záměrně stanovené délky stopy v závislosti na formátu plochy. Koncepce Medkových tiskových matric je nejprve koncipována tak, aby otištěné plochy zachovávaly stejný rytmus (pravoúhlý a diagonální) a tvar.¹⁰² Autor později toto pravidlo v menších objektech už porušuje, což dokládá např. Tiskátka s podnázvem výsledného tisku „*Chaoz*“. Jak je z textu znát, v souvislosti s vybraným dílem se skloňují pojmy jako geometrické prvky-obrazce stejně jako ornament, tento fakt osvětluje Valoch takto: „*David musel akceptovat některé nové aspekty, které jeho přístup přinesl. Především musel akceptovat ornamentální skladbu, kterou opakování jednoduché geometrické konstrukce přinášelo, jako pozitivní moment.*“¹⁰³ Sám autor o svém díle uvádí, že zanechávají stopy podobné vzorcům a ornamentům, což je další téma jeho výtvarné tvorby.¹⁰⁴ Moji otázku týkající se zdroje čerpání motivů zodpověděl následně „*Témat pro práci s ornamentem je celá řada, proto si sám sobě tuto řadu zužuji. U prvních tiskátek to byla snaha najít takový prvek, který v tištěné i netištěné poloze je shodný. U posledních prvků ornamentu mám snahu, abych vycházel ze čtverce. Mezitím vzniklo několik malých tištěných obrázků, které byli spíše hrou s tvary prvků. K jejich vytvoření vedla vnitřní potřeba něco dělat, když nebyl prostor a čas vytvářet velké tisky.*“¹⁰⁵ Martina Vítková shrnula výsledné ornamentální prvky tímto pojmenováním „*aktivní cestu po plátně podnikají meandry, kuří nohy, geometrické tvary, vlnovky i zubatice.*“¹⁰⁶ Mé další otázky směrem k autorovi vedly k výběru barev pro tisk, potažmo

¹⁰² VÍTKOVÁ, Martina. Ornament v současném umění: 19. června–24. srpna 2003, Galerie moderního umění v Hradci Králové: 16. října–23. listopadu 2003, Galerie města Plzně: [katalog výstavy. V Hradci Králové: Galerie moderního umění, 2003.

¹⁰³ VALOCH, Jiří, MEDEK, Tomáš a David MEDEK. Tomáš Medek: David Medek. Pardubice: Východočeská galerie, 1999, [12] s., [29] s. obr. příl. ISBN 80-85112-25-6.

¹⁰⁴ MEDEK, David in Rozumění, Výtvarný spolek Otrokovice [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://www.rozumeni.cz/medek-david>

¹⁰⁵ Informace získané formou e-mailové komunikace s autorem.

¹⁰⁶ VÍTKOVÁ, Martina. Ornament v současném umění: 19. června–24. srpna 2003, Galerie moderního umění v Hradci Králové: 16. října–23. listopadu 2003, Galerie města Plzně: [katalog výstavy. V Hradci Králové: Galerie moderního umění, 2003.

jejich případné souvztažnosti ke konkrétnímu geometrickému prvku, či ornamentu. „*První obrazy s ornamenty byly vytvářeny pod přísnějším myšlenkovým kalkulem. Vše vycházelo z tisku. Jak barvy, tak názvy. Proto výběr barev byl ovlivněn tímto myšlenkovým procesem. Takže jsem používal pro tisk ofsetové tiskařské barvy. Až později jsem pro tisk začal používat také olejové barvy. Ofsetové tiskařské barvy mě omezovaly svojí malou škálou. Odstín barvy jsem vybíral pocitově.*“¹⁰⁷ Ve své autorské části plánování výtvarných řad vycházím z těchto klíčových slov: Tiskátka = socha 3D = kruh/válec/prstenec, rotace, geometrický tvar, hra, konfigurace, opakování = otisk, ornament, barva, řád, chaos = obraz 2D.

9.1.1 Plocha a prostor v díle Tiskátka

„Vliv na moji práci měla snad návštěva tiskárny, okouzlení rotujícími válci a právě ona vazba mezi trojrozměrným předmětem a potištěnou plochou.“

Prostorovým objektem 3D je zde tiskátka s opakujícími se geometrickými prvky, které zanechává 2D otisk ve výsledné formě obrazu. Slovy autora: „*Je to směr, jak sochu posunout jinam.*“¹⁰⁸ Martina Vítková transformaci popisuje slovy: „*Kruhové tiskátka se otáčejí na ploše obrazu. Zanechává barevnou stopu, prázdné plochy se vyrovnávají s barevnými, socha maluje obraz.*“¹⁰⁹ Dodává, že je zde prvek hry, v humoru vedený dialog mezi obrazem a sochou, jež jsou celostním artefaktem a dokumentem procesu tvorby i jeho výsledkem. Autor sám mi pak v e-mailové komunikaci potvrdil a těmito slovy zdůraznil, že obě formy jeho práce jsou pro něho stejně cenné „*Vždy pro mě bylo tiskátka stejně důležité jako otisk. Tím myslím, že tiskátka není jen prstenec s ornamentem na obvodu. Snažím se, aby bylo každé jiné a každé bylo zajímavým objektem.*“¹¹⁰

Jak tomu bylo i u předchozího autora, i zde je dílo Tiskátka ve výtvarné řadě a jejích dílčích aktivitách rozpracováno v různých dimenzích a transformacích na sebe navazujících, které vyústí v přechod 3D–2D jako konečný výstup řady.

¹⁰⁷ Informace získané formou e-mailové komunikace s autorem

¹⁰⁸ Prostějovský Deník, V Prostějově hledám inspiraci, říká David Medek [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: http://prostejovsky.denik.cz/zpravy_region/v-prostejove-hledam-inspiraci-rika-david-medek.html

¹⁰⁹ VÍTKOVÁ, Martina. Ornament v současném umění: 19. června–24. srpna 2003, Galerie moderního umění v Hradci Králové: 16. října–23. listopadu 2003, Galerie města Plzně: [katalog výstavy. V Hradci Králové: Galerie moderního umění, 2003.

¹¹⁰ Informace získané formou e-mailové komunikace s autorem

10 INSPIRACE MILANEM GRYGAREM



Akustická kresba s předměty, 1973, tuš, předměty, štětec, papír, 88 x 62,5 cm, str. 62

„Osobně jsem byl vždycky přitahován schopností zvuku vyjadřovat prostor; nějakou věc nevidíte, ale o její existenci jste přesvědčen, protože ji slyšíte.“

Milan Grygar

„Slávě se vyhýbá, ale přesto patří mezi nejuznávanější české umělce. Jeho díla obletěla svět, hudební realizace jeho prací zaplnily koncertní sály. Malíř, tvůrce zvuku

a výzkumník“¹¹¹ shrnuje o autorovi historička umění Eva Riebová. Má cesta k tomuto autorovi začala nad monografií umělce, kterou jsem objevila v rámci hledání ve fondech výtvarného umění galerijní knihovny Domu umění v Ostravě. Shodou okolností téhož času probíhala retrospektivní výstava s názvem „Vizuální a akustické“ v Městské knihovně Prahy, kterou jsem posléze zhlédla, abych využila všech možností ověřit si, potvrdit, či vyvrátit vhodnost díla k mé stěžejní problematice. Už samotný název výstavy předznamenává, že přechod mezi plochou a prostorem zde splňuje jinou dimenzi objevování prostoru a prostorovosti, protože otevírá prostor zvuků. Ano, prostor zvuků, které jsou přímo, či méně zřetelně, součástí Grygarových děl, jež jsem zhlédla a i v možných případech naposlouchala v rámci uvedené výstavy mapující Grygarovy práce od poloviny šedesátých let minulého století až po současnost. Zahrnují akustické kresby, kresby mechanickými předměty, hmatové kresby, zvukoplastické kresby, lineární partitury a obrazy. Už samotné názvy děl napovídají, že se autor napříč různorodým pojetím své tvorby trvale zabývá vzájemným vztahem obrazu, zvuku a prostoru, což jeho dílo činí kompaktním a v takovém rozsahu a různých pohledech zkoumání významným.

I u tohoto autora jsem se zajímala o kořeny poznání, které ovlivnily a inspirovaly jeho tvorbu. Podobně jako u Karla Malicha sahají až do dětství.

*„Hudbu jsem miloval od dětství. Byl jsem vychováván a žil jsem na jižním Slovensku. A tam byli Cikáni. Ty jsem strašně obdivoval. To jsem měl úplně nos u toho cimbálu a všechno jsem to pozoroval. Tak to byly moje první hudební zážitky. Pak jsem chodil do houslí s mými bratry k venkovskému učiteli. Tam jsme hráli podle Maláta. A to se mi taky líbily etudy na housle, to mě bavilo. A tím skončilo moje hudební vzdělání.“*¹¹² svěřil se autor prostřednic-

¹¹¹ RIEBOVÁ, Eva. Art + antiques, Umění žít s uměním, Malíř zvuku [online]. [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/clanky/malir-zvuku>

¹¹² ARTMIX, Portrét Milana Grygara [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10123096165-art-mix/209562229000007/obsah/87152-portret-milan-grygar>

tvím video-portétu pořadu Artmix. Přes to, že jeho hudební vzdělání nemělo tak dlouhého trvání, vlastní muzikálnost je autorovou inspirací celý život a určitá část děl je předurčena k transformování do hudebních skladeb, s čímž koresponduje i konstatování, že zasáhl stejnou měrou do soudobé hudby jako do výtvarného umění. Kurátorka výstavy Hana Lárková uvedla: „*Milan Grygar zásadním způsobem zasáhl do vývoje českého umění již v polovině šedesátých let, když realizaci uměleckého díla propojil se specifickým výrazovým fenoménem prostorovosti zvuku.*“¹¹³ Mojmír Grygar pak shrnuje, že se autor ve svých výzkumech zabýval souvztažností znakových systémů, zkoumání výrazových a sémantických možností „jazyků“ vizuální a akustické komunikace.¹¹⁴

V mém rozvažování výtvarné řady mě, stejně jako u Karla Malicha, ovlivnila výstava jako celek. Z výše jmenovaných oblastí tvorby jsem se zaměřila u tohoto umělce na tři různá díla spojená se zvukem, ale s rozdílným přístupem v tvorbě. Proto k nim v konkrétní analýze přistupuji zvlášť.

10.1 Akustická kresba



Akustická kresba 2, 1965, tuš, dřívko, papír, 88,5 x 62,5 cm, Muzeum Kampa, Praha, str.73

„Akustická kresba je poslechové kreslení, kresbou vytvářený a organizovaný zvuk.“

Milan Grygar

Letitou tvorbu prostupující tři atributy: obraz, zvuk, prostor počalo médium kresby, které bylo od roku 1964 hlavním předmětem systematické práce Milana Grygara, který v jednom z rozhovorů popisuje, jak hledal spojitost mezi kresbou a zvukem. „*Začal jsem kreslit a chtěl jsem najít nějaký jiný vztah kresby a zvuku. Jako když máte gramofonovou desku – je to vlastně plastická kresba, kterou dáte na gramofon a přehrajete ji. Z takových naivních myšlenek jsem vycházel a nevěděl jsem, kam mě to dovede.*“¹¹⁵ Úvahy autora dovedly k přívlastku „akustická“ kresba, která vznikla na základě součinnosti autorova rytmického pohybu kresby dřívkem a vydávaného zvuku v procesu tvorby, kterou si uvědomil a posléze nahrával. Lárková

¹¹³ LÁRVOVÁ, Hana. Tisková zpráva k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu [online]. [cit. 2015-12-6]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>.

¹¹⁴ GRYGAR, Mojmír a Milan GRYGAR. *Milan Grygar*. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 33.

¹¹⁵ ART + ANTIQUES, Umění žít s uměním, Barva je trochu jako tón [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/clanky/barva-je-trochu-jako-ton>.

tento moment uvádí slovy: „*Našel akustickou událost.*“¹¹⁶ Autor sám pak objev komentuje takto „...*nabyl jsem jistoty, že ve světě panují souvztažnosti, zvuk je spojen s vizuálností a ani vizuálnost neexistuje bez akustického.*“¹¹⁷ Dle Brozmana tím autor objevil překročení plochy do prostoru skrze zvuk, jakoby vystoupil z obrazu.¹¹⁸

Tato chvíle významná pro jeho celoživotní tvorbu přivedla autora k multimediálnímu přístupu své tvorby a zvuk jako téma otevřelo autorovi neprobádané možnosti, které se promítly i v použití neklasických prostředků ke kresbě jako dřívko, plechová krabička, sklenička, zvoneček, hřeben na borůvky aj.

Předměty namočené v tuši zanechávají stopy tvořící kompozice geometrizujících struktur a současně v jednotě procesu, času vzniká prostorový zvuk tvořen charakterem použitých předmětů, či rytmem vlastního „kreslení těla“ autora. „*Zvuk se stal rovnocenným kresbě,*“¹¹⁹ konstatuje autor, který tento fakt dokládá i v jednom z rozhovorů, kde přiznává, že pokud se mu nelíbil jeden z výsledných artefaktů – kresba či zvuk – obojí zrušil a začal znovu.¹²⁰ Přesto obě složky mohou existovat nezávisle na sobě, není podmínkou, aby je tvůrce či divák vnímal vždy současně. Z toho vyplývá i několik možných prezentací díla. Divák může být přítomen při vzniku díla a vnímat zároveň obě roviny, může zhlédnout pouze výsledný grafický záznam nebo si poslechnout pouze akustickou rovinu tvorby.

Barva je v akustických kresbách nepodstatná, je redukována na černou (linie, stopy otisku) a bílou (plocha) ve vzájemném uspořádání v ploše, která ve výsledku tvoří geometrizující struktury založené vždy na výrazném vizuálním kontrastu grafických znaků.

Z děl je čitelné, že kompozice se obměňují na základě použitých předmětů, jejich různých kombinací a vzniklých znaků. V některých kresbách je použit jeden znak, jinde volí autor kombinace či pracuje jen s polohou otiskovaného předmětu a intenzitou otisku. Lárková ke kompozicím uvádí, že základem rytmických sestav je kontrast dynamických a statických prvků, kdy lze za dynamické považovat pohyb kruhových výsečí nebo kotoučů a statické např. otisky krabičky.¹²¹ Mojmír Grygar shrnuje „*Milan Grygar pokládá geometrickou i gestickou abstrakci jako uměleckou ‚řeč‘, která má výrazovou hodnotu danou jejím estetickým řádem.*“¹²²

Ve své autorské části plánování výtvarných řad vycházím z těchto klíčových slov: Akustická kresba = předmět 3D = tvar, poloha, pohyb, rytmus, materiál = otisk 2D = znak, kompozice, dynamika, statika, intenzita, časoprostor = prostorový zvuk 3D.

¹¹⁶ LÁRVOVÁ Hana in GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 16.

¹¹⁷ GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009.

¹¹⁸ BROZMAN, Dušan. Milan Grygar – zvuk, řád a vzruch oka [online]. [cit. 2015-11-6]. Dostupné z: <https://brozmann.wordpress.com/2015/03/26/milan-grygar-zvuk-rad-a-vzruch-oka/>

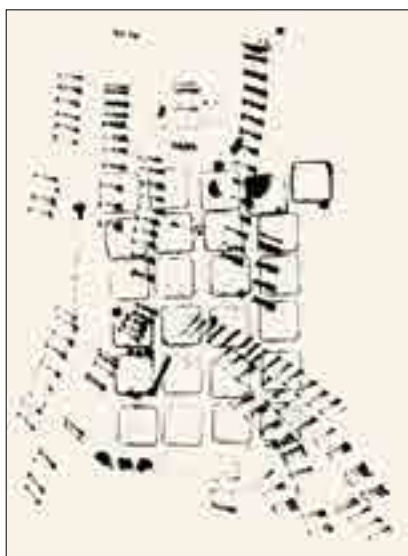
¹¹⁹ GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 16.

¹²⁰ ART + ANTIQUES, Umění žít s uměním, Barva je trochu jako tón [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/clanky/barva-je-trochu-jako-ton>.

¹²¹ LÁRVOVÁ Hana in GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 16.

¹²² GRYGAR Mojmír in GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 33.

10.1.1 Plocha a prostor v díle akustická kresba



Akustická kresba, 1965, tuš, dřívko, plechová krabička, zvonek, papír, 88,5 × 62,5 cm, str. 79

„Akustická kresba zprostředkovává akusticko-prostorový vjem, tzn., že prostor „slyšíme“.

Hana Lárrová

Ujištění, zda je dílo Milana Grygara v souladu s mou stěžejní problematikou přechodu plochy a prostoru, jsem hledala jak u lektora výstavy, tak v odpovídajících zdrojích. V Akustických kresbách se 3D objekt transformuje do 2D otisku, což zadání transformace 2D–3D splňuje, ale vzhledem už k předchozímu autorovi Davidu Medkovi, jehož dílo je v této stěžejnosti shodné, neodkrývá tudíž jinou dimenzi poznání. Za novou dimenzi Grygarova díla pokládám

zvukovou složku, která vzniká časoprostorově. Použité předměty se přetransformovaly do seskupení otisků, ale zároveň i do jednoduchých zvuků a šumů, které tvoří akusticko-prostorový vjem a jak uvádí Lárrová „*prostor slyšíme*“.¹²³ Grygarovy aforismy jeho monografie jsou samy o sobě vypovídající, proto z mnohých uvádím tyto: „*Akustická kresba je strukturovaná kresba v čase, v kontrastu ticha a zvuku, plochy a prostoru.*“, „*Akustická kresba je koordinovanou činností pohybu znějících předmětů zanechávajících viditelnou stopu.*“, „*Kresba je stopou a záznamem...V lince je soustředěn pohyb. Pohyb je určován zevnitř, vychází z jednoho bodu do prostoru.*“¹²⁴

123 LÁRVOVÁ Hana in GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 19.

124 GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 10.

10.2 Hmatová kresba



Hmatová kresba, záznam realizace,
1969, tuš, papír, 280 × 150 cm, str. 168

*„Hmatová kresba je divadlem kreslení v ploše papíru,
koordinovaná hmatem a sluchem.“*

Milan Grygar

Hmatové kresby jsou postupným vyústěním díla předchozího, které vygradovalo až k živým kresbám, inscenované autorem přímo před publikem. V hmatových kresbách jsou předměty a jejich otisky obměněny za otisky prostřednictvím kresby prstů rukou, které Milan Grygar rozehrává po ploše papíru bez vizuální opory, jen na základě sluchové a hmatové korekce. To dílo činí odlišným od Akustické kresby, kde byla základem i vizuální kompozice sledovaná zrakem. Barevnost není důležitá, pracuje s černou tuší, a prostřednictvím ní se už soustředí jen „na tělo, ohlas těla, zvuk“. Vizuální výstup hmatové kresby opodstatňuje autor tím, že vychází z přirozenosti pohybu paží, ze symetrie a asymetrie rytmu orientovaného prostorovým vědomím, hmatem, sluchem a představou.¹²⁵ Autor tvoří oběma rukama současně, nebo je střídá. Jak je v díle „zablokován zrak“, je stěžejním faktem, který z díla tvoří ojedinělou živou akci, která umožňuje propojení autora s dílem samotným. To popisují konkrétně v kapitole Plocha a prostor v díle hmatová kresba. Ve své autorské části plánování výtvarných řad vycházím z těchto klíčových slov: Hmatová kresba = Performace = autor, divák, proces, napětí, humor, hra = plocha 2D = otvor, kresba, prsty, ruka 3D = stopa, otisk 2D = časoprostorový zvuk 3D.

10.2.1 Plocha a prostor v díle Hmatová kresba



Záznam realizace hmatové kresby
Otevření prostoru, 1985, tuš papír,
280 × 150 cm, přebal

*„Hmatová kresba je pohybovým kreslením těla
v oponě divadla kreslení, která spojuje hru kresby s divákem.“*

Milan Grygar

Na rozdíl od prvního díla, kde autor pracuje s 3D předměty a jejich otisky 2D na ploše papíru, je ve hmatových kresbách autor sám jakoby součástí 2D plochy, jako živý 3D objekt, člověk, výtvarník. Tento moment vznikne ve

¹²⁵ GRYGAR, Milan. Milan Grygar. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 24.

chvíli, kdy autor protrhne zavěšený pás papíru před sebou a prostrčí jimi ruce a nohy, a poté rozehraje výtvarnou akci popsanou výše. Ta je stále založená na principu 3D (v tomto díle ruka umělce), její otisk 2D a časoprostorově vznikající zvuk 3D. Vrcholem celé akce hmatových kreseb, ve kterých se propojilo lidské tělo s plochou papíru, je vytržení kresbou zasažené plochy. Zůstává jen otvor. Lárková uvádí, že tímto aktem autor kresbu otevřel reálnému prostoru, „*vertikální a horizontální roviny kresby se vzájemně propojily, otevřením prostoru se kresba obohatila o nový prostorový prvek*,“¹²⁶ za který se dá považovat pohled skrze dílo do prostoru, které bylo původně skryté, kde seděl umělec. Forma performance činí z uměleckého díla živou výtvarnou inscenaci, plnou napětí, očekávání, zvuků, která je pro určitou část Grygarových děl příznačná. Oproti předchozím umělcům se Milan Grygar v procesu tvorby stává hercem a zároveň i divákem, ale také hudebníkem, kouzelníkem, nebo choreografem, jak sám uvádí (Grygar) a v jednom z rozhovorů dodává, že dílo je o prožitku, humoru i nadsázce.¹²⁷ V této souvislosti pokládám toto dílo za nový prostor pro získání úplně odlišných prožitků, poznatků ve spojení s procesem tvorby.

10.3 Ptačí partitura



Milan Grygar: Ptačí partitura, 2008, akryl, tisk, papír, 28,5 × 27,5 cm, Galerie hlavního města Prahy

„Měl jsem otevřené okno, bylo jaro, zpívali ptáci, dětičky křičely, báby klepaly koberce a mě to fascinovalo.“

Milan Grygar

Dílo ptačí partitura bylo na výstavě zastoupeno ve dvou limitovaných souborech multiplů a jejich prezentace byla dokreslena nahrávkou ptačího zpěvu. Jak je z úvodního úryvku znát, při tvorbě se Grygar inspiroval i každodenními zvuky, které nahrával a tento záznam spojil s vytvořením vizuálních ptačích partitur spadající do kategorie zvukových koláží.¹²⁸ Obecně lze z techniky koláž odvodit, že se jedná o skládání různých částí do nového celku. V případě

Grygarových zvukových koláží jde o různé zvuky, které mohou být i cizí, nesourodé, vyobrazené v určitém pojetí.

¹²⁶ LÁRVOVÁ Hana a Milan GRYGAR. *Milan Grygar*. Praha: Gema Art, 2009. ISBN 978-80-904422-0-7. 2009, str. 24

¹²⁷ YouTube, Milan Grygar profile [online]. [cit. 2015-12-7]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3VxpOjTrVOU>.

¹²⁸ Tvorba Milana Grygara má zvuk, [online]. [cit. 2015-1-3]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1004483-tvorba-milana-grygara-ma-zvuk>

V ptačích partiturách se jedná o ptačí zpěv a tato zvuková událost je vyobrazena použitím obrázků ptáků ze starých dob v kombinaci s řadou čtverců. Oproti předchozím dílům je zde důležitá i barva ve škále červená, černá a bílá, někdy jsou čtverce v jedné totožné barvě. Čtverce jsou malovány akrylem s občasným střídáním s vodovými barvami, což umožňuje autorovi „*uplatnit velmi kontrastní vizuální rytmy.*“¹²⁹ Čtverec jako konkrétní zvuková událost není v publikačních zdrojích konkretizována.

Partitura jako taková je notový zápis, stejně tak Ptačí partitury jsou zápisem, který lze jako notový zápis číst a umožňuje tak vyvolání určité skladby, hudební strategie. Dílo samotné není stoprocentním předpisem, interpretace je v rukou hudebníka, přesto v něčem by se logika partitury měla zrcadlit ve skladbě. Ptačí partitury se čtou zleva doprava po časové ose. Ptáci v řadách a zvuková událost zobrazena čtverci může představovat řádky notové osnovy, čtené vertikálně, či horizontálně. Zvuky mohou přicházet postupně v časové ose nebo mohou zaznít současně v jednom řádku. Každý pták může evokovat jiný zvuk, zpěv a může být zohledněno i jeho natočení ve smyslu zdroje, strany přicházejícího zvuku či hlučnějšího nebo tiššího zpěvu. Čtverečky pak vyjadřují úplně odlišný zvuk, jasně ohraničený a v různém zabarvení.

Ve své autorské části plánování výtvarných řad vycházím z těchto klíčových slov: Ptačí partitura: 3D prostor = zvuk, zpěv ptáků = 2D koláž, barva, ptáci, rytmus, partitura = 3D časoprostorový zvuk, skladba, interpretace

10.3.1 Plocha a prostor v díle Ptačí partitura



Ptačí partitura, 2008, tisk, akryl, 38,3 × 27,6 cm, Galerie hlavního města Prahy

V díle Ptačí partitury se oproti předchozí tvorbě opouští rovnocenné postavení akustického prvku a vizuálního zobrazení vznikající časoprostorově. Ptačí partitura vzniká na základě vnímání prostorového zvuku (3D), který je pak subjektivně transformován do čisté výtvarné představy a podoby, tedy partitury (2D), která je poté interpretována, transformována do skladby vnímané prostorově (3D).

¹²⁹ GRYGAR, Milan. Milan Grygar: antifony a partitury = antiphonies and musical scores. V Praze: Museum Kampa – Nadace Jana a Medy Mládkových, ©2011. 48 s. ISBN 978-80-87344-09-5, str. 21.

11 VÝTVARNÝ INTERDISCIPLINÁRNÍ PROJEKT

„Kradte ze všeho, co srší inspiraci nebo probouzí vaši představivost. Hltejte staré filmy, nové filmy, hudbu, knížky, obrazy, fotky, básně, sny, náhodné rozhovory, architekturu, mosty, cedule, stromy, mraky, řeky a jezera, světlo a stíny. Vyberte si ke svým loupežím pouze to, co vám promlouvá přímo do duše. Držte se mé rady a vaše díla i vaše krádeže budou autentické.“

Jim Jarmush

Jednotlivé části výtvarné řady jsou realizovány a zasazeny do přirozeného kontextu vzdělávání v mateřské škole. Uchopení výtvarných řad a jejich další provázanost s ostatními činnostmi představuje výtvarný interdisciplinární projekt v programu Začít spolu, který je součástí příloh. Činnosti jsou vázané k uměleckému dílu jako celku na základě vybraných klíčových slov. Části stěžejně zaměřené na přechod plocha a prostor jsou ve výtvarných řadách zařazeny dle posloupnosti výtvarné řady, tedy se různí.

11.1 Výtvarný projekt „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich stíny (2D)¹³⁰

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etap výtvarné řady ztvárnit mrak od plošného zobrazení k trojrozměrnému objektu

Klíčová slova:

- Mrak = energie, pohyb, linie, drát, tvar = objekt 3D → stín 2D.

Ad 1.

Evokace, zjištění prekonceptů:

Rozhovor s dětmi o vlastních zkušenostech s pozorováním nebe. *„Už jste někdy pozorovaly nebe, co jste tam viděly?“*

¹³⁰ Týká se části Ad. 4 ve výtvarné řadě, která vychází z díla Karla Malicha „Mraky“. Tato výtvarná činnost je stěžejní částí, která zprostředkovala dětem poznání mezi 3D objektem a jeho stínem 2D.

Motivace:

„Představte si, že bych měla tak vysoký žebřík, který by sahal až do oblak, a my bychom si mohli vylézt až nahoru do nebe mezi mráčky. Co myslíte, jaké by to tam bylo? Jak by to tam vypadalo? Co byste tam dělaly, jak byste toho využily?“

Námět: „V nebi mezi mráčky, obláčky“

Úkol 1: vylíčit slovně nebo dramatizací své představy, nápady, přání

Úkol 2: nakreslit svou představu

Cíl Vv: rozvoj představivosti, schopnost popisu a tvořivého sebevyjádření v plošné tvorbě

Realizační prostředky: dřívko, tuš, karton

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarná imaginace, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: vlastní komentář k výtvarné práci



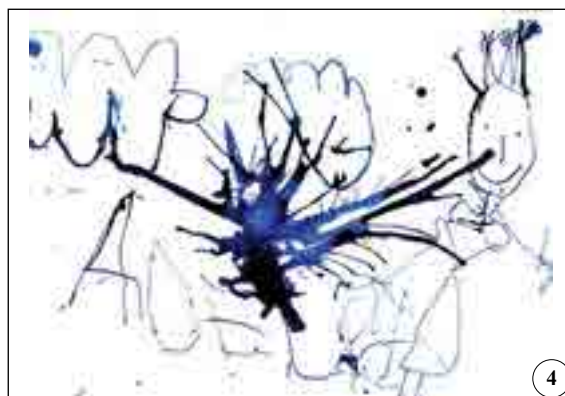
Házím si s Verunkou



Tady ležím a pozoruju mraky



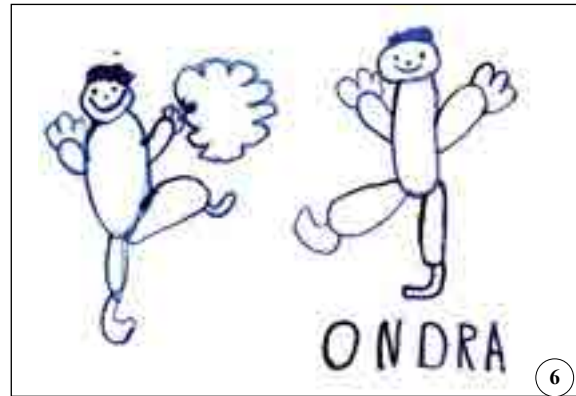
Maluju do mraků kytičky



Foukám do mráček



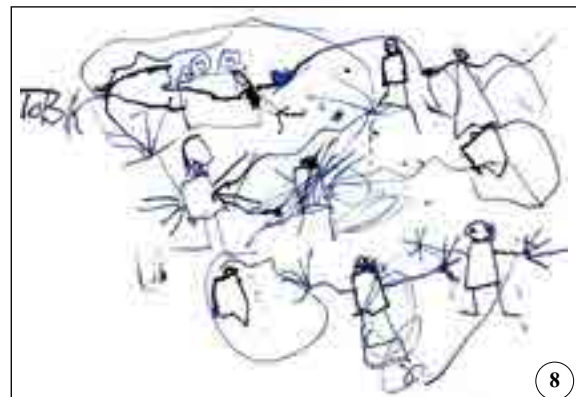
Skákám z jednoho mráčku na druhý



Kopu si s Vlastíkem



Lezu za babičkou, která na mě čeká na mráčku, abych si s ní mohla povídat, už je v nebi



Tady stavím pro mě a pro kámoše tobogán



Házím si s mráčkem



To jsem já a to je babička a takové stopy do úplné tmy a já tam spojuju hvězdičky

Ad 2.

Proměny mraků:

Evokace zkušeností z pozorování nebe (zaměřené pozorování mraků v rámci pobytu venku) se záměrem připomenout, že se oblaka proměňují, mají různorodé tvary v závislosti na tom, jak si s nimi vítr (studený, teplý vzduch) pohrává. Zhlédnutí videa se záznamem proměňujících se mraků.

Motivace:

„Představte si, že bychom si z nebe vypůjčily mráčky tady k nám dolů na zem. Co myslíte, jaké by to bylo sáhnout si na takové mraky? Chtěly byste si to vyzkoušet? Představte si, že jsem vás proměnila ve vítr, vánek, víchr. Záleží na vás, jakou chcete mít sílu, energii, rychlost, kterou budete na nebi prohánět mráčky tak, aby se potkávaly a různě měnily. Sledujte, jak se mění vaše společné nebe, tvar mráčku, když se potkáte s druhým mráčkem.“

Námět: „Jak se mráčky s větrem potkávají“

Úkol 1: míchat odstíny modré jako podklad nebe

Úkol 2: experimentovat se šlehačkou, měnit podobu mraků, propojit se s druhým mráčkem

Cíl Vv: seznámení se s reliéfem jako představněm přechodu k prostorové tvorbě; překonat „univerzální“ typ mraků, pohybem, dějem; vést děti k experimentování a proměnlivosti řešení, kooperaci a komunikaci



Realizační prostředky: krycí barvy temperové, tvrzená folie formátu A0, šlehačka ve spreji

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, imaginace, výtvarná tvorba, komunikace

Reflexe výtvarného úkolu: prohlížení fotodokumentace procesu výtvarné činnosti a odpovědi dětí na otázky „*Jaký vítr, energii jste měli? Se kterým mráčkem jste se potkali? Jak se proměňovalo vaše společné nebe? Bylo stejné na začátku jako na konci?*“

Ad 3.

Tvary mraků:

Povídání o druzích mráčků, jejich názvech podle tvarů a výšky na nebi. Využití obrazové dokumentace se záměrem evokace, že některé druhy mráčků jsou průhledné, rozfoukané větrem a některé jsou tvořené silnými vrstvami a nadýchanými kupami, které když zmohutní, vytvářejí na nebi takové tvary, které mohou něco představovat.

Motivace:

Výtvarná činnost jako hra vzájemně sdílená ve skupině.

Navázání na povídání o mracích a zážitky dětí s pozorováním mraků (v rámci pobytu venku) se záměrem připomenout, že každý může v mraku vidět něco jiného, můžeme jeden druhého inspirovat a někdy můžeme vidět věci stejně „*Jak je to možné? Zkusíme to? Z hedvábného papíru si každý tvůrce krčením, skládáním a tvarováním vytvoří prostorový mráček, který bude svým tvarem něco představovat. Ale psst, nikomu to neříkejte, schválně, jestli to poznáme nebo v něm objevíme úplně něco jiného.*

Navazující etapa, varianta: „*Z hedvábného papíru si každý tvůrce náhodně skrčí, vytvaruje prostorový mráček, může mít přitom zavřené oči. Až potom, co mráček dotvoříte, budete v něm hledat představu toho, co vám připomíná. Ale psst, zatím to nikomu neprozrazujte, schválně, jestli to uvidíme taky tak, nebo jinak.*“

Námět: „Dívej se a uvidíš, jak mraky své proměníš“

Úkol 1: vytvořit prostorový mrak

Úkol 2: nalézt ve tvaru představu něčeho konkrétního; objevit, že představa se mění na úhlu pohledu, postavení.

Cíl Vv: rozvoj představivosti, prostorového vnímání a vyjadřování

Realizační prostředky: hedvábný papír A0

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, výtvarná tvorba, komunikace

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkami: „*Co v mráčku vidíte, co vám jeho tvar připomíná? Kdo vidí úplně to samé, má stejnou představu? Vidí v tom někdo ještě něco jiného? Můžeš nám to popsat, ukázat, kde to vidíš? Vidíte to teď taky? Jak je možné, že jeden mrak může mít více podob, i když je to stejný mrak?*“



Ad 4.

Stín mraků:

Evokace zkušeností z pozorování každodenního počasí se záměrem navodit rozhovor o mracích a jeho dopadajících stínech. „*Myslíte, že se mraky mohou objevit i na zemi? Jakoby se dotknuli země, nebo dokonce i nás a přeci jenom zůstali stále nahoře. Napadá vás, jak to dělají? Co je to stín?*“

Motivace:

Mraky přinášejí prozářený, pochmurný i proměnlivý den i podle toho, jakým stínem nás zahalí. Tak si poslechněte a představujte, co všechno v sobě skrývají a jaký stín mívají.

„*Obsahují vodní kapičky, kroupy i krupky, ledové jehličky i krystalky, sněhová zrna, vločky, mrholení, lehoučká dešť, liják i husté sněžení. Některé jsou tvořeny jednotlivými jemnými bílými vlákny hedvábného lesku, nebo jejich řasnatými shluky. Některá vlákna jsou přímočará, zakřivená, nebo se vzájemně proplétají.*

„*Jsou mráčky, které se sdružují do skupin, řad, vlnek a někdy i vrstev. Některé bývají tak průsvitné, že nemají ani stín, připomínají třeba svatební závoj. Naproti tomu jsou mraky tmavé, které vrhají tak tmavý stín, že slunce můžou zcela zakrýt. A jsou i mráčky, které umí vytvořit hustou tmavou hrbolatou vrstvu a přesto se mezi nimi objevují i světlejší místa nebo trhliny s bezoblačnou oblohou. Co bude skrývat ten váš dnešní mrak?*“

Námět: „Mrak, mráček, obláček mého dne“

Úkol 1: vytvořit mráček (prostorový objekt) z drátů a dalšími rozmanitými materiály dotvořit vlastní představu toho co skrývá

Úkol 2: vylíčit slovy charakter vzniklého stínu v souvislosti s mrakem a představou (i fantazijní) toho co skrývá

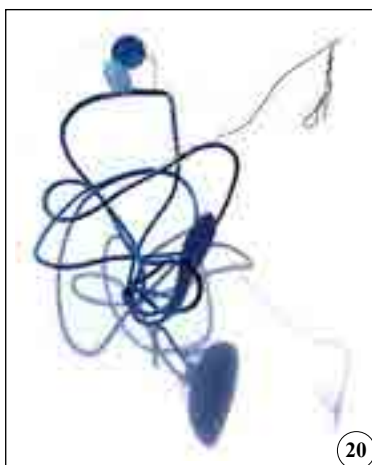
Úkol 3: najít společné a rozdílné vlastnosti mezi mráčkem a jeho stínem

Cíl Vv: poznávání výtvarných vyjadřovacích prostředků a jejich výrazových možností; porovnávání objektů (3D) a jejich stínu (2D)/zobrazení

Realizační prostředky: Dráty, vázací drátky, textilní vlákna a jiný materiál, průhledné folie

Druhy výtvarné činnosti: výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, komunikace, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkami přirozeného a prohloubeného porovnávání „*Jsou mráčky a jejich stíny stejné? V čem se liší?*“¹³¹; vlastní komentář dětí ke svému dílu.



¹³¹ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu



Z mého padá sníh



Ukrývá se tam kouř, špína, mlha



Schovávají se tam vlákna, to je vzduch a tady to krystalky a kapičky



Připomíná mi to vášku



To je ptáček, když sedí na sluníčku



Galerie mráčků

11.1.1 Didaktická reflexe výtvarného projektu „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich stíny (2D)

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etap výtvarné řady ztvárnit mrak od plošného zobrazení k trojrozměrnému objektu¹³²

Očekávané výstupy:

- vyjadřovat samostatně smysluplné myšlenky, úsudky k výtvarným procesům a výsledkům
- poznat a pojmenovat výtvarný objekt a jev
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhadovat podstatné znaky,

¹³² V rámci výtvarného projektu jsem postupovala od plošného zobrazení (úkol č. 1) přes reliéf (úkol 2), prostorovou tvorbu (úkol3) k jejich porovnání (úkol 4)

vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi). Využít této dovednosti ve vlastních výtvarných sděleních o světě.

Otázka výzkumu:

- Zjistit, jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

Tabulka č. 2. Strukturovaný přepis rozhovorů a výpovědí dětí v předem vytýčených činnostech sledujících „ <i>jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku?</i> “	
EVOKACE:	Před částí výtvarné řady Ad 4., se záměrem zjistit, jak děti chápou stín, jaké mají představy, zkušenosti, poznatky.
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
Co je to stín?	<i>Stín je to, že tam není slunce; Že si někde stoupneš a on se vytvoří; V zrcadle vidím stín; Vznikne pod stromem; Některé mraky jsou jako stín; To je takový větr, který ti vlaje ve vlasech; Na stromě jsou stíny.</i>
Myslíte si, že každá věc může mít svůj stín?	<i>Můžeš mu ji nakreslit; Každá věc nemůže mít svůj stín; Může.</i>
Jak vznikne takový stín? Kdy ho vidíme a kdy ne?	<i>Třeba, že ten stín dělá skříň; Vidíme ho, když jdeme na procházku.</i>
Může mít stín různé podoby, tvary? A může se stín pohybovat, proměňovat?	<i>Jo, protože větve, na kterých jsou listy, dělají stín, tak ony se můžou pohybovat; Jiný člověk a jiný člověk má jiný stín, a když lid jde, tak se pohybuje.</i>
Zhodnocení: Rozhovor probíhal v rámci společného sdílení se všemi dětmi. Z evokace vyplývá, že poznatky dětí jsou různorodé a výtvarná tvorba tematicky směřovaná k mrakům a jejich stínům mohla rozvíjet a prohloubit další poznávací procesy dětí.	
UKOTVENÍ:	<p>Probíhalo prostřednictvím níže nabídnutých činností, při kterých mohly děti sledovat, prozkoumávat a porovnávat objekty a jejich stíny¹³³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Část výtvarné řady Ad.4. „Stíny mraků“ • Knihy a písmena: Sledujte a zakreslete vrženou linii stínu zavěšeného mraku... • Pokusy a objevy: Nasviťte baterkou drátěný mrak a pozorujte. • Dramatizace: Zahrajte si stínové divadlo s drátky, proměňte je do různých podob¹³⁴ <p>Školní zahrada: Sledujte v týdnu, jak se mění stín zavěšeného mraku z drátů¹³⁵</p>

¹³³ Uvedené činnosti vyjma výtvarné řady jsou součástí výtvarného projektu, viz příloha 1

¹³⁴ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹³⁵ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

REFLEXE:	Ad 4. „Stíny mraků“
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Co se stalo, když jsme mráčky vynesli ven ze třídy a zavěsili je nad plochu papíru? Objevilo se něco?</i>	<i>Mráčky (myšleno stíny); Tam a tam; Stíny od mraků; To je můj mráček (ukazuje na stín); Ne, ty si měla takový malinký; Tam je tvůj mráček, ten, co je nad tím černým tady (ukazuje na stín mraku).</i>
<i>Co je to tedy to černé?</i>	<i>Stíny; Fleky; To jsou mráčky;</i>
<i>Ano, tady to tmavé, černé, co vám připomíná fleky, to jsou stíny, ale proč jsme neviděli ty stíny mráčků ve třídě?</i>	<i>Protože jsme byli ve třídě; Nebyli jsme venku; Měli jsme zhasnuto; Byla tma; Tady svítí sluníčko a svítí za nás, tak se dělá ten stín; Je to kouzlo.</i>
<i>Máte pravdu, ve třídě jsme mráčky ničím neosvětlovali, proto jsme stín nemohli pozorovat. Vypadají všechny ty stíny stejně? Mají stejný tvar? Připomínají vám něco?</i>	<i>Ne, ten je malinký a tady ten úplně mega obrovský; Jo, ten je jako bomba; Jo, jo vypadá to jako bomba; Můj je zašmodrchaný, vypadá jako motanice (doprovázeno pohybem ruky); Ten mi připomíná motýlka; Můj je motýlek; Můj je největší, takový tlustý mrak; Asi z něho bude bouřka; Jo, tady blesky (ukazuje na stín drátu); Kytička; Tady ten je takový srandovní, vypadá jako nějaká příšerka; Jo je to příšerka s.r.o.</i>
<i>Zkusíme si nějaký ten mráček osahat, kdo to zvládne, zkusí si u toho zavřít oči. Co vnímáte? Co cítíte, jaký to má tvar? Jak byste to popsaly?</i>	<i>Je to měkké, tvrdé a ohýbací; Má to šiřatý a obloukový tvar; Drátkový, zamotaný; Je to jemné a zauzlované; To moje je rovné a ještě taky šiřaté; Já cítím drátky a je to pletené; Můj má takový tvar jako čmáranice; Je to mráčkové; Já cítím kruhy a žížaly; Provázky a kolečko; Květinu;</i>
<i>A teď k němu najdete jeho stín a zkuste si ho taky ohmatat, je to stejné? Změnilo se něco? Změnila se barva? Jak byste to popsaly?</i>	<i>Ne (nejsou stejné), ten, mačkáš (myšlený drátěný mrak); Joooo, můžeš ho „taááááákhle“ úplně tisknout (doprovázeno pohybem, myšlený drátěný mrak), ale ten ne, ten je jenom papír; Můžeš dělat jenom takhle (doprovázeno hlazením stínu po papíru); Když na to šáhám, mám tam i ruku (zaznamenám stín ruky); Je to hladké; Je to hebké a černé; Není to barevné.</i>
<i>Můžeme si vzít stín do ruky? Zkuste si to, proč ne?</i>	<i>Protože je to neviditelné; Protože je to z papíru; Protože to odráží takový stín; Protože je to stín.</i>
Ukončení: Máte pravdu, stín nelze vzít do ruky, je plochý, protože to není ten skutečný mráček, který jste si vytvořily. Je to jenom jeho stín, který se může objevit a proměňovat do různých podob i tím, jak na něj svítí sluníčko. Stejně tak můžeme vidět i stíny těch opravdových mraků.	
Zhodnocení: Reflexe výtvarné řady Ad 4. „Stíny mraků“ byla realizována ve dvou fázích v průběhu dvou dnů na školní zahradě, kde byla vytvořena galerie ze zavěšených drátěných mraků zhotovených dětmi. Z přímého pozorování lze konstatovat, že děti se zájmem sledovaly transformaci svého drátěného mraku do stínu, spontánně vyhledávaly dvojice objekt a jeho stín, který komentovaly. Všechny děti rozpoznaly, že objekt a jeho stín nejsou stejné. Během pozorování zaznamenaly i pohyblivost, proměnlivost stínů. Na základě otázek, hmatového i zrakového vnímání, děti rozlišovaly, charakterizovaly některé prostorové, tvarové a materiálové vlastnosti objektu i plošného stínu. Vyjadřovaly svou představivost ve vzniklých stínech mraků, která se i odlišovala od původní představy záměru, se kterým děti prostorový mrak tvořily.	

REFLEXE:	Knihy a písmena: Zakreslete vrženou linií stínu zavěšeného mraku.
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Jak se vám podařilo zakreslit takový tvar mraků? Podle čeho jste to zakreslily? Dařilo se vám to?</i>	<i>Kreslila jsem tak, jak šly ty čáry stínů (ukazuje prstem na linie mraků); Mně se to dařilo, obkreslila jsem takový tvar, který tam vznikl, tady to bylo celé tmavší, tak jsem to zabarvila, a tady se to kroutilo; Mě se to posouvalo (myšlen papír), tady se mi to spletlo (ukazuje prstem na dvojité linie); To bylo jednoduché, obtáhl jsem to podle těch stínů na papíře, jak to zahýbalo;</i>
<i>Jsou vaše kresby stejné? Když jste všechny kreslily stín?</i>	<i>Ne, já jsem kreslila svůj stín mráčku; Každý jsme měli svůj mrak; Můj mrak (kresba stínu) je jiný než má Verunka, měla takový s mašličkou; Já mám takový, že vypadá jako ptáček; Můj je, jako když vlají šňůrky;</i>
Ukončení: <i>Ano, i když jste všechny kreslily stíny, tak každý má jinou kresbu, to podle toho, jaký tvar mraku jste měly a jak se odrážely linie drátu ve stínu.</i>	
Zhodnocení: Reflexe úkolu v Knihách a písmenech probíhala jako součást přímého pozorování. Staticky ukotvený prostorový mrak v okně odrážel na ploše parapetu linie stínů, které děti spontánně obtahovaly i prstem. Před činností děti různě natáčely papírem a hledaly, jak stín kompozičně umístit na formátu papíru i tak, aby linie nezasahovaly mimo kresebnou plochu papíru. Z výpovědi pak vyplývá, že si děti uvědomovaly souvislost s prostorovým objektem a jeho konkrétním stínem a vnímaly rozdíly mezi jednotlivými plošnými zobrazeními. Rozpoznávaly a pojmenovávaly na základě hodnocení výsledků vlastní tvorby i výrazové vlastnosti výtvarných prostředků.	
REFLEXE:	Pokusy a objevy: Nasvitíte baterkou drátěný mrak a pozorujte stín...
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Jak se proměňuje stín mráčku, když na něj svítíte, co jste objevily?</i>	<i>Někdy se ten mráček zmenšuje a něco zvětšuje; Nafukuje; Jsou tam takové čárky (ukazuje linie stínů).</i>
<i>Ukážete mi jak?</i>	<i>Když to zvětšuju, dělám to takhle (dává baterku nahoru kolmo nad mrak), když to zmenšuju (dává baterku dolů), tak je to malé.</i>
<i>Mění se nějak i ten stín, barva toho stínu mráčku?</i>	<i>Nevím.</i>
<i>Kdy je tmavší, výraznější? Má nějakou barvu?</i>	<i>Když je to světlo u toho, tak je to takové černé, pak je to šedé; Jo, je to světlejší, větší;</i>
<i>Může se stín mráčku pohybovat, můžete ho nějak rozpohybovat?</i>	<i>Když jdu dál, tak to leze až nahoru na stěnu; Natahuje se to; A když chodíme (doprovázeno obcházením mráčku dokola), tak se ten mráček míchá (myšleno otáčí se stín mraku okolo); Stín chodí s mráčkem; Tak si spolu hrajou (myšlen mráček se stínem).</i>
<i>Může stín mráčku zmizet, schovat se?</i>	<i>No tak, dívej (vypne baterku).</i>
Zhodnocení: Reflexe úkolu v Pokusech a objevech probíhala jako součást zúčastněného pozorování. Děti v průběhu úkolu různě experimentovaly, měnily pozice při osvětlování, či osvětlovaly drátěný mrak z několika stran najednou. Na základě pozorování a výpovědi dětí lze konstatovat, že si děti všimly proměnlivosti, dynamiky stínu. Objevovaly vztah světla, objektu a stínu, jejich tvarovou, barevnostní proměnlivost v závislosti na úhlu postavení, osvětlení i pohybu. Na základě svých schopností, vlastní zkušenosti a vjemů dokázaly porovnávat a pojmenovávat výrazové vlastnosti výtvarných prostředků.	

11.1.1.1 Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“

Děti prostřednictvím výtvarné tvorby a zadaných úkolů v centrech aktivit vnímaly, prozkoumaly trojrozměrné objekty a jejich transformace do dvourozměrných stínů. Rozpoznaly co je objekt (výtvarné dílo, mráček) a co je jeho stín. Na základě zrakového i hmatového vnímání vypořádávaly mnoho vlastností charakterizujících prostorové objekty a plošné stíny. V souvislosti s mnohými činnostmi děti objevovaly souvztažnost světla, objektu a proměnlivosti stínů (jevů). Dle vlastních schopností, zkušeností a vjemů porovnávaly rozdíl mezi prostorovým zobrazením mraku a jeho transformací do plošného zobrazení-stínu. Z jednotlivých aktivit pak vyplynulo poznání, že plošné zobrazení (stín) nelze poznat hmatovým vnímáním s absencí zraku, protože mu chybí objem (třetí dimenze). V průběhu etap výtvarné řady děti ztvárnily mrak od plošného zobrazení k trojrozměrnému objektu a poznávaly rozdíly výtvarných vyjadřovacích prostředků těchto zobrazení. Na základě uvedených skutečností konstatují, že výtvarná činnost založená na transformaci prostorového objektu do stínu umožnila a rozvíjela prostorové a plošné vnímání dětí a popisují jak.

11.2 Výtvarný projekt „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich otisky (2D)

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etap výtvarné řady tvořit ornament v plošné i prostorové tvorbě

Klíčová slova:

- Tiskátka socha 3D = kruh/válec/prstenec, rotace, geometrický tvar, hra, konfigurace, opakování = otisk, ornament, barva, řád, chaos = obraz 2D

Ad 1.

Evokace, zjištění prekonceptů:

Odkrytí celého tématu prostřednictvím hry. Děti mají za úkol pouze hmatem poznat, co se skrývá v tajemném pytli. Otázkami jsou vedeny, aby odhalily, že tématem budou tvary. „Podle čeho jste poznaly, že je v pytli balon, hvězdička, kostka, apod.? Myslíte, že každá věc má nějaký tvar? Co všechno vás napadne, když se řekne tvar, jaké znáte? Co by se s takovými tvary dalo třeba dělat, k čemu byste je použily?“

Motivace:

„Tvary kolem nás, pojd'te mezi nás, seznámte se spolu s námi, buďte našimi kamarády. Schwálně, kolik zajímavých kamarádů se tady sejde na jednom papíře? A jestli poznáme i jejich jména nebo příjmení? Možná, že někteří budou i příbuzní? Rodina Kulatých, nebo Trojúhelníkoví? Přiveďte zajímavého kamaráda, ale jen takového, který se vám vejde do dlaně.“

Námět: „Kde se vzal, tu se vzal, už to není jenom tvar.“

Úkol 1: otisknout vybraný předmět, pojmenovat ho nebo popsat dle tvarových vlastností, dokreslit otisk tvaru do představy kamaráda, členů rodiny, postavy.

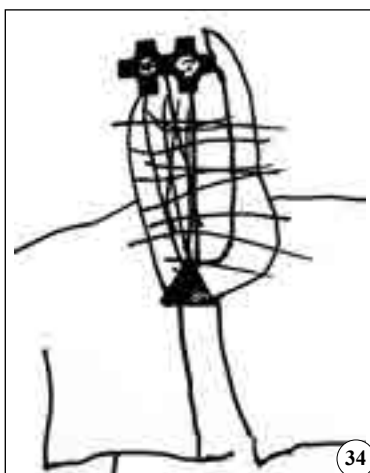
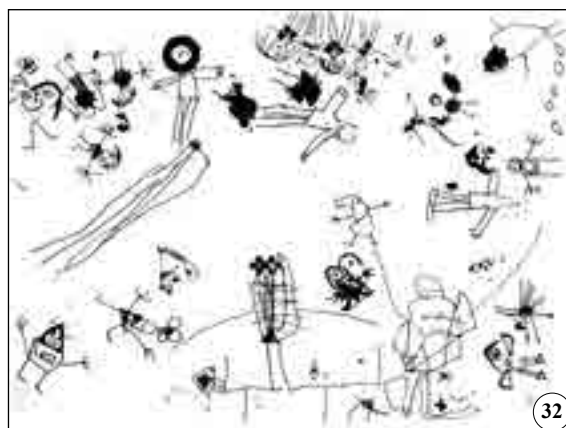
Úkol 2: porovnat, zda se nesešli třeba příbuzní z jedné „tvarové rodiny“ nebo dokonce dvojčata

Cíl Vv: objevování postupů výtvarné tvorby v jejím průběhu i při vnímání výsledku (otiskování), porovnávání objektů (3D) a jejich otisků (2D)

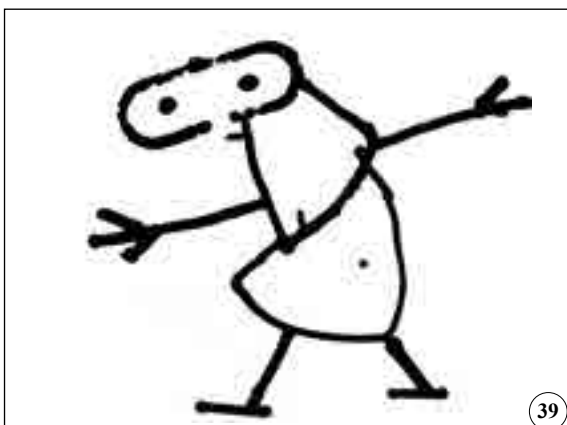
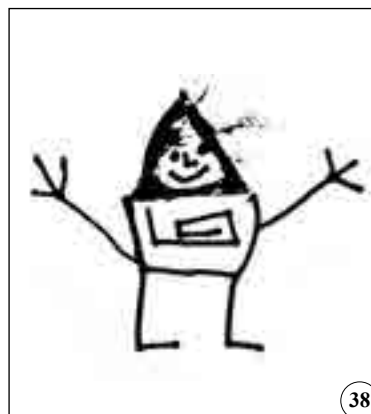
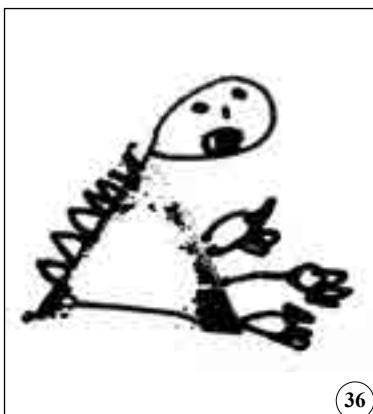
Realizační prostředky: různé nalezené předměty, tuš, karton, fix

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, imaginace, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkami k popisu postupu a otázkami přirozeného a prohloubeného porovnávání „To mi hlava nebere, jak jsme dostali ty kamarády-tvary (otisky) na papír, to bylo nějaké kouzlo? Jsou předměty a jejich otisky stejné? V čem se liší?“¹³⁶



¹³⁶ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu



Ad 2.

Motivace: Jak vzniklo tiskátko?

Dětem jsou předloženy tiskátka a k nim identické části tiskátek (nezkompletované) a výsledné obrazy-otisky, vše vždy z jedné „rodiny tvarů“ (tvarově identické). Děti jsou vyzvány otázkami přirozeného a prohloubeného porovnávání k hledání podobností, rozdílů a odvození postupu. „*Jsou stejné tyto obrázky, tiskátka, tvary? V čem se liší? Jak myslíte, že takové tiskátko a obrázek vznikl? Co byste k tomu ještě potřebovaly, co tady nemáme?*“ Děti jsou vyzvány k odvození postupu.¹³⁷

Námět: „*Půjčím si vás nakrátko, proměním vás v tiskátko.*“

Úkol 1: vyrobit tiskátko dle instrukcí; nalepit jednotlivé tvary do vlastně zvažené kompozice, záměru

Úkol 2: hledat různé variace otisku na ploše obrazu

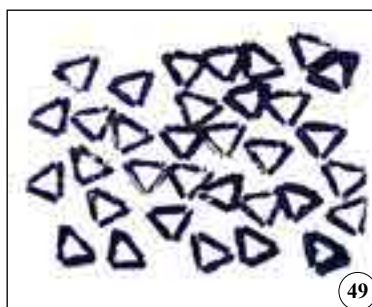
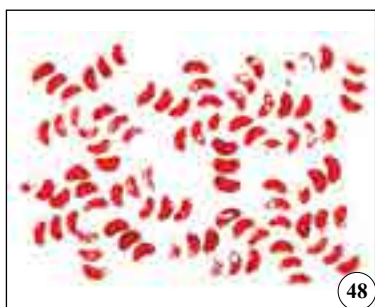
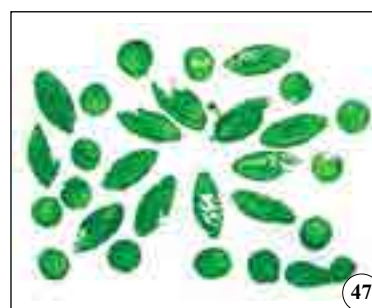
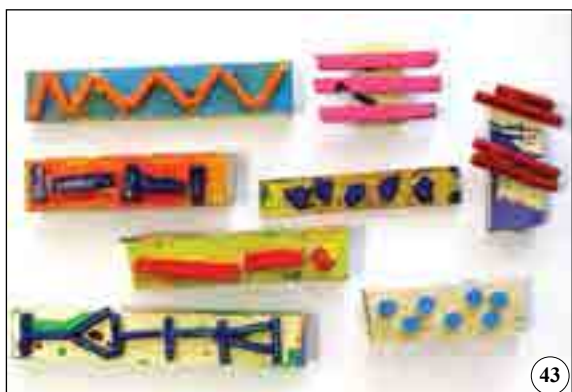
Cíl Vv: objevování postupů výtvarné tvorby při vnímání výsledku i v průběhu tvorby (konstruování tiskátka 3D – otiskování obrazu 2D); porovnávání objektů (3D) a jejich otisků (2D)

Realizační prostředky: profilové lišty (rozřezané na části), dřevěná prkna (odřezky různých formátů-matrice k lepení), lepidlo, akrylová barva, karton

¹³⁷ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkami „*Otisklo se vám na papír to, co jste si na tiskátku vytvořili? Překvapilo vás něco?*“¹³⁸



¹³⁸ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

Ad 3.

Řád, opakování, pravidelnost:

Pohybové hry v různých obměnách se záměrem vnímat určitý řád, opakování, pravidelnost (opak). Děti jsou proměněny do různých geometrických tvarů, běhají s papírovými maketami, nebo předměty. Na vyzvání „*když se tvary kamarádí, tak jsou spolu v řadě rádi, (a když spolu nemluví, stojí každý kdekoli)*“, se děti určeného tvaru staví jeden vedle druhého na označená místa. Poté tvary položí před sebe na zem (i dle stanoveného vzoru). Ostatní nejprve pozorují, hodnotí, jestli jsou všichni z jedné „rodiny tvarů“. „*Jsou všechny tvary v řadě stejné? Opakují se pravidelně, jeden za druhým?*“ V případě, že ne, jsou děti vyzvány, aby pootáčením polohu tvaru změnil tak, aby vznikl řád. Hra má mnoho variací v závislosti i na počtech tvarů, které jsou využity. Děti pak sledují různé obrazce, tvořené stejným geometrickým tvarem, prvkem (celek-část celku), řazeným pravidelně za sebou.

Motivace:

Prostřednictvím ukázek reprodukcí Davida Medka vnímat pravidelnost, opakování, řád opakujících se geometrických tvarů, obrazců, seznámení s pojmem geometrický ornament.

Námět: „*Návrh mého ornamentu.*“

Úkol 1: přeložit opakovaně na půl vybraný pás papíru tak, aby vznikly stejné formáty pro tvorbu návrhů ornamentu;

Úkol 2: navrhnout z jednotlivých tvarů geometrický ornament-obrazec; zvážit počet tvarů a jejich uspořádání v souvislosti s velikostí formátu vzniklého přeložením pásu papíru

Úkol 3: opakovat návrh ornamentu i v dalších částech vzniklého formátu

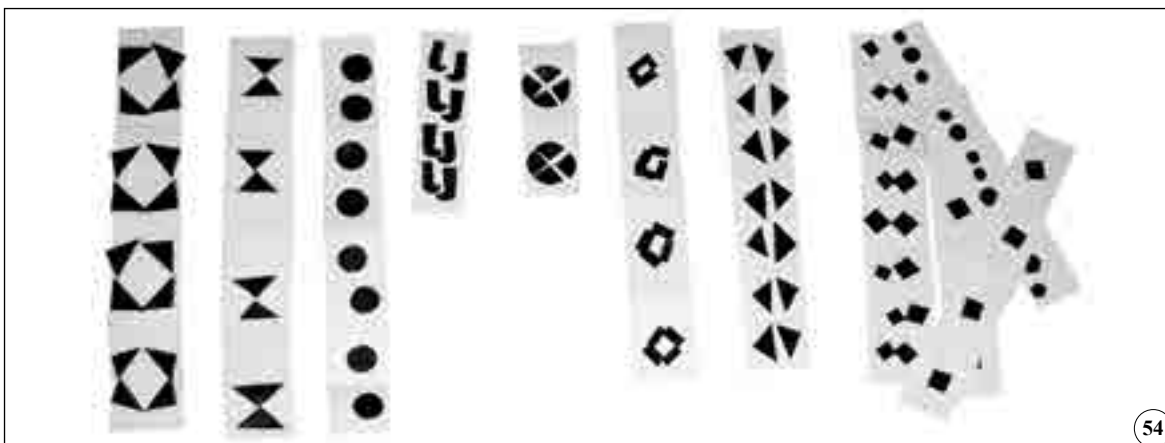
Cíl Vv: osvojování tvůrčích přístupů ve výtvarné činnosti opakování tvarů, vytvoření rytmů sledování pravidelnosti

Realizační prostředky: barevný a bílý karton, lepidlo

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: prohlížení jednotlivých návrhů ornamentů, motivovaná otázkou „*Co mohou vzniklé ornamenty připomínat? Představovat?*“





Ad 4.

Rotace:

Zaměření se jen na kulatý tvar „*Jak poznáme, že je něco kulaté? Objevte ve třídě předměty, o kterých si myslíte, že jsou kulaté.*“ Děti jsou vyzvány k tomu, aby si zkoušely prstem kroužit kolem svých kulatých předmětů s vyzdvihnutím toho, že se prst nezastaví, můžeme s ním kroužit stále dokola, jak dlouho budeme chtít, stále se pohyb opakuje. Vyzkoušejte si s předměty pohybovat, válet, které stále rotují dokola?

Motivace:

Ukázka reprodukce tiskátka Davida Medka s cílem přejít k rotačnímu Tiskátku.

Ukázka reprodukcí Davida Medka s cílem vnímat rozdíl mezi pravidelným otiskem a nepravidelným (chaosem) na motivaci „*Když se tvary kamarádí, tak jsou spolu v řadě rádi a když spolu nemluví, běhají si kdekoli. Který obraz představuje řád a který naopak chaos?*“

Námět: „*Dokola, dokola, až na mě ornament zavolá.*“

Úkol 1: vyrobit si rotační tiskátko, dle plošného návrhu ornamentu vybrat identické prostoro-
rové tvary a nalepit je na dřevěný válec.

Úkol 2: tisknout pravidelně – řád a nepravidelně – chaos

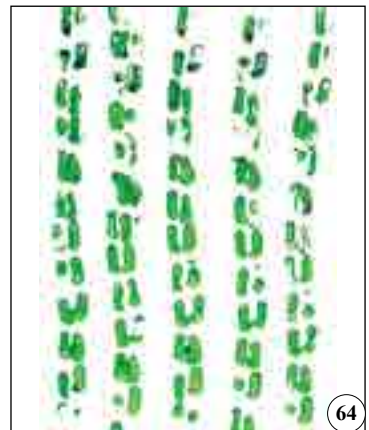
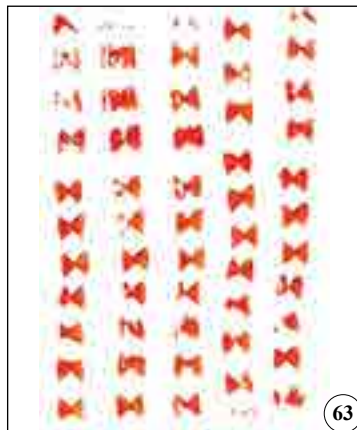
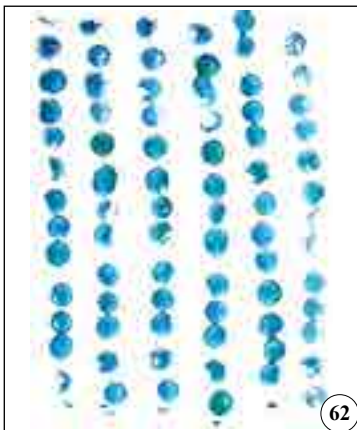
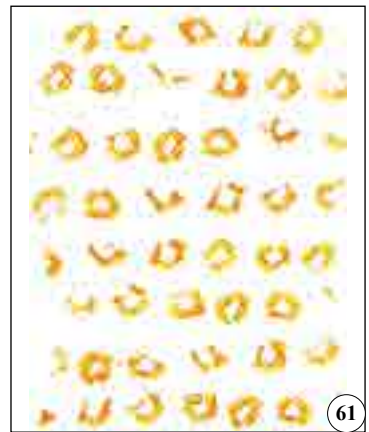
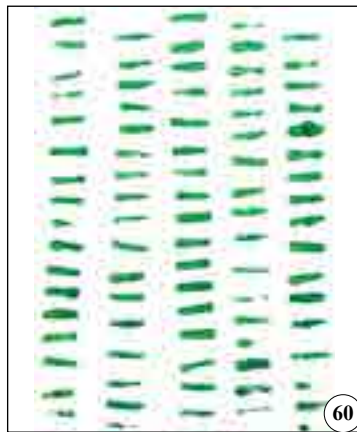
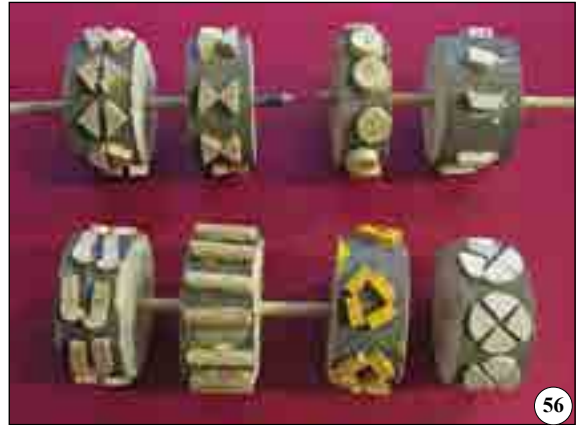
Cíl Vv: poznávání postupů výtvarné tvorby, rozvoj výtvarně technických dovedností (konstruování rotačního tiskátka 3D – otiskování obrazu 2D); porovnávání objektů (3D) a jejich otisků (2D)

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, výtvarná tvorba

Realizační prostředky: profilové lišty (rozřezané na jednotlivé prvky), dřevěný válec, kulatina, lepidlo, temperová barva, karton

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkami přirozeného a prohloubeného porovnávání k hledání podobností a rozdílů mezi rotačním a nerotačním tiskátkem a jejich otisků „*Jsou stejné? V čem se liší? Na co byste takové tiskátko, vynález použily? Co by se s tím dalo ještě potisknout?*“¹³⁹

¹³⁹ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu



11.2.1 Didakcká reflexe projektu „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich otisky (2D)

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etap výtvarné řady tvořit geometrický ornament-obrazec v plošné i prostorové tvorbě

Očekávané výstupy:

- vyjadřovat samostatně smysluplné myšlenky, úsudky k výtvarným procesům a výsledkům
- poznat a pojmenovat výtvarný objekt a jev
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (*odhadovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi*) využít této dovednosti ve vlastních výtvarných sděleních o světě

Otázka výzkumu:

- Zjistit, jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

Tabulka č. 3. Strukturovaný přepis rozhovorů a výpovědí dětí v předem vytýčených činnostech sledujících „ <i>jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku?</i> “	
EVOKACE:	Ad 1. před částí výtvarné řady se záměrem navodit téma, zjistit jak děti chápou pojem tvar, jaké mají poznatky, představy, přání.
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Podle čeho jste poznaly, že je v pytli balón, hvězdička, kostka, apod.?</i>	<i>Jak sem na to šahal, tak to bylo kulaté a měkké. Poznal jsem, že je to balón; Podle toho tvaru jak to ohmatáváš, tak to poznáš; Měla jsem hvězdičku, bylo to špičaté, pak takové čárky (myšleny rovné strany) a špičaté; Že je to tvrdé, ze dřeva a má to takové strany jako čtverec; Nevím; Podle toho z čeho to je a jaký to má tvar, to poznáš rukama.</i>
<i>Myslíte, že každá věc má nějaký tvar?</i>	<i>Ano; Ne; Nevím; Někdy jo a někdy ne, když třeba roztrháš papír, tak už nemá tvar.</i>
<i>Co všechno vás napadne, když se řekne tvar, jaké znáte, jaký může být?</i>	<i>Kvěтина; Srdce; Rozlomené srdce; Čára; Ptáček; Trojúhelník; Čtverec; Kosočtverec; Kruh; Oblouk; Hvězda; Vajíčko; Obdélník.</i>
<i>Co by se s takovými tvary dalo třeba dělat, k čemu byste je použily? Dají se z nich skládat třeba nové tvary?</i>	<i>Z tvarů bych chtěl postavit domek, kde by se dalo bydlet; Auto, které by jelo; Skládat obrázky; Z trojúhelníku se dá udělat kruh.</i>
<i>Já jsem slyšela, že se dá z tvarů skládat ornament. Už jste to někdy slyšely? Co by to mohlo být?</i>	<i>Ne; Nevím; Letadlo; Motor; Diamant.</i>

Zhodnocení: Rozhovor probíhal v rámci dvou společných sdílení se všemi přítomnými dětmi formou zápisů do myšlenkové mapy. Z evokace vyplývá, že poznatky dětí jsou různorodé a výtvarná tvorba tematicky zaměřená na tvary mohla rozvíjet další poznávací procesy dětí i z části naplnit jejich přání.	
UKOTVENÍ	<p>Probíhalo prostřednictvím níže nabídnutých činností, ve kterých mohly děti sledovat, prozkoumávat a porovnávat objekty a jejich otisky¹⁴⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Část výtvarné řady Ad 1., Ad 2., Ad 4. • Ateliér: vymodelujte, vykrojte z plastelíny jakýkoli tvar, otiskněte ho nepravidelně, pravidelně za sebou; Tvořte pomocí houbiček (různých geometrických tvarů) namočených do barvy geometrický ornament¹⁴¹ • Dílna: vyryjte do povrchu tiskátka (válec obalený tvrdnoucí hmotou) určitý tvar, opakujte ho po celém obvodu (otiskem zjistěte, která část se otiskne)¹⁴² • Kostky: postavte z kostek návrh geometrického ornamentu, můžete si ho v ateliéru otisknout¹⁴³ • Pokusy a objevy: pokuste se ornament otisknout nejprve z plošného návrhu na papíře (2D) a poté otisk provést tiskátkem, co jste objevily?¹⁴⁴ • Pokusy o Objevy: prozkoumejte otisky (2D) na papíře, přiřaďte k němu správné tiskátko (3D); Ohmatejte v černém pytli bez zraku tvar tiskátka (3D) a vyberte zrakem otisk (2D), který k němu náleží. Ověřte si to; Pokus opakujte, ale tiskátka vyměňte za otisky. Ohmatejte v pytli bez zraku otisky (2D) a vyberte k němu tiskátko (3D). Na co jste přišli?¹⁴⁵ • Voda a Písek: otiskni tiskátka do písku, porovnej rozdíl mezi otiskem na papír a do písku¹⁴⁶
REFLEXE	Ad 1. „ <i>Kde se vzal, tu se vzal, už to není jenom tvar</i> “ odhalení tématu-techniky „Tisk-otisk“ jako součást reflexe společného výtvaru
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Jak jsme dostali ty kamarády-tvary (otisky) na papír; to bylo nějaké kouzlo? Chtěla bych si s těmi tvary hrát, ale teď už nevím jak (snažím se z plochy papíru otisky tvarů vzít do ruky) proč už je to nemožné?</i>	<i>Protože je to natisknuté; Je to na papíře; Je to nakreslené (myšlen otisk dokreslený do podoby postavičky)</i>
<i>Já už jsem úplně zapomněla, jak jsme to vytvořili?</i>	<i>Vezmeš si nějaký tvar a otiskneš ho; přiložíš ho na papír;</i>
<i>Tak já to zkusím (tvar je položen na papír a zvednut). Ale tam nic není?</i>	<i>Musíš mít barvu; Máš předměty, ty namočíš do barvy a pak na papír; Namočíš to do barvy a otiskneš; Položíš a zvedneš a máš tam obrázek.</i>

¹⁴⁰ Uvedené činnosti vyjma výtvarné řady jsou součástí výtvarného projektu, viz příloha 2

¹⁴¹ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁴² Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁴³ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁴⁴ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

¹⁴⁵ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁴⁶ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

<i>A jak se vám podařily otisknout takové různé tvary, tady je hvězdička, tady to vypadá jako, nemůžu si vzpomenout. Poznáte ho, nebo nějaký další tvar?</i>	<i>Podle toho, jakou máš věc; Jaký má tvar; Tak se ti to tam orazítkuje; Trojúhelník; Čtvereček; Kolečko; Oblouček; Mašlička; Tečky do kolečka; Sluníčko; Čára; Puntík; Kostičkový tvar.</i>
<i>Myslíte, že byste našly ještě k tomu otisku ten předmět, kterým jste tiskly (děti jsou vyzvány k vyhledání). Jsou stejné? Najdete nějaký rozdíl mezi otiskem a předmětem?</i>	<i>To je jenom černé (myšleno otisky), ale ten můj tvar je modrý a trošku načernalý od té barvy, jak jsem to tiskla; Z toho můžeš stavět (myšlen tvar), ale z toho ne (ukazuje na otisk); To je z plastu (předmět) a to je papírové (otisk); To můžeš držet v ruce (myšlen tvar); Je to tvrdé (myšlen předmět) a to je měkké (myšlen otisk).</i>
<i>Můžete s tím předmětem, tvarem otáčet, posouvat ho, mačkat ho v ruce? A s tím otiskem?</i>	<i>S tvarem, se stavebnicí, věci jo (doprovázeno pohybem, otáčením předmětů, ohmatáváním); S otiskem ne, to bychom ho museli vystříhnout; To bychom otočili celý papír, ale obrázky by byly na druhé straně; Asi by se pokrčil (myšlen papírový otisk při mačkání).</i>
Ukončení: Máte pravdu, protože otisk je plochý, je to jen otisk předmětu, nemůžete si ho ohmatat, jako ten skutečný tvar, předmět, protože je to jen otisk jedné jeho strany na papíře. Ale zase je můžete proměnit třeba v takové kamarády, postavičky, zvířátka tím, jak jste je podle své představy dokreslily.	
Zhodnocení: Z výpovědi a zúčastněného pozorování, lze konstatovat, že děti dokázaly na základě svých zkušeností popsat techniku otiskování a vnímat, porovnat některé společné i odlišné znaky prostorového předmětu, tvaru a plošného otisku předmětu. Rozpoznávaly a pojmenovávaly i některé výtvarné vyjadřovací prostředky.	
REFLEXE	Ad 2. „ <i>Jak vzniklo tiskátko?</i> “ před částí výtvarné řady jako součást motivace
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Mají něco společného tyto obrázky s těmito dřevěnými tvary? Jsou stejné?</i>	<i>Jo, tady ten patří tady (otáčejí tvary a přikládají na otisky podle uspořádání jednotlivých prvků do obrazce); Tyhle tady (trídí jednotlivé tvary k otiskům).</i>
<i>Podle čeho jste to poznaly? Mně se nezdají úplně stejné (myšleno tvary a otisky)?</i>	<i>Když to přiložíš, tak se to tam vleze (myšleno prostorový tvar na otisk); Mají stejný tvar; To je ze dřeva, ale to je z barvy (myšlen barevný otisk); To je papírové, a to dřevěné.</i>
<i>Jsou stejné i na dotek? Zkuste si nejprve ohmatat tvary, jaké jsou na dotek?</i>	<i>Drsné, tvrdé; Je to do oblouku; Tady je to špičaté; Rovné; Připomíná mi to větrník; Já mám kolečko; Mě to připomíná kapky; Lístečky od stromu.</i>
<i>A teď si zkuste sáhnout na otisk, obrázek, cítíte to stejně?</i>	<i>Je to hladké; Jemné; Takové hebké; Rovné; Drsné, cítím tu barvu (myšleno, rozdíl mezi potlaštěnou a nepotlaštěnou plochou papíru).</i>
<i>Máte pravdu, je to rovné, hladké protože je to ploché, je to otisk. Jak myslíte, že vzniklo takové tiskátko? Co byste k tomu ještě potřebovaly? Jak byste postupovaly při konstrukci takového tiskátka?</i>	<i>Že vezmeš tak ty tvary (doprovázeno skládáním tvarů na podklad desky podle uspořádání jednotlivých prvků do obrazce) a nalepiš je na to; Zatukáš hřebíkem, aby se to nehýbalo; Aby to tam drželo; A pak uděláš tak (doprovázeno pohybem naznačující otočení tiskátka); Musíme to namočit do barvy a pak přitisknout na papír.</i>
Zhodnocení: Z výpovědi a zúčastněného pozorování, lze konstatovat, že děti dokázaly reflektovat, na základě zrakového a hmatového vnímání, spojitosti i odlišnosti prostorových objektů a plošných otisků. Na základě vnímání výsledků výtvarné tvorby odvodily postup konstruování tiskátka, uspořádání jednotlivých prvků do obrazců a jeho následného plošného otisku.	
REFLEXE	Ad 2. „ <i>Půjčím si vás na krátko, proměním vás v tiskátko</i> “ v průběhu a po výtvarné činnosti

Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
„Otiskuje se vám na papír to, co jste si na tiskátku vytvořily, všechny části, tvary, celý obrazec? Je to úplně stejné?“	Otiskuje se mi kytička (myšleno ano, vše); Mě trojúhelník se otiskl úplně dobře, tiskla jsem kytičky a mašličky; Já postavil labyrint, vypadá to trochu jako hranatý šnek (myšleno, ano vše se mi otisklo, otisk mi připomíná i něco jiného); Někdy se mi to otisklo všude a někdy jen trošku (myšleno v závislosti na nanesené barvě a otisku); Mě, se to netiskne, tiskne se mi jen to a to (myšleno dva tvary ze tří nalepených na tiskátku); Tiskne se mi jen to úplně nahoře, to poslední dřevo, taková čárka (tiskátko vytvořené lepením jednotlivých lišt na sebe do výšky, střídavě do kříže); Mně se to neotisklo, tady se mi to nevezlo (myšleno část otisku mimo formát); Upadlo mi to, otiskla jsem jen čtvereček (myšleno ne, otisk jen dřevěného podkladu bez vytvořeného obrazce)
Proč myslíte, že se vám některé tvary neotiskly? Najdete nějaký rozdíl mezi těmi, co se otiskly, a těmi, které se z tiskátka neotiskly?	Asi je to rozbité; Nefunguje to; Nenamočila se tam barva; Tady ten čtvereček je jiný, neotiská se; Nenasakovala tam barva; To je velké a to malé (myšleno vyšší, nižší); Protože je tam „důra“ (myšlen prostor mezi nejnižším a nejvyšším nalepeným prvkem).
Zhodnocení: Na základě zúčastněného pozorování a z výpovědi dětí lze konstatovat, že děti na základě vlastní zkušenosti, experimentováním s různými tvary (různá výška jednotlivých prvků) při konstruování tiskátka zaznamenaly souvislost s výškou prvku a jeho (ne)otiskem na plochu obrazu. Objevily, že zcela hladká strana tiskátka (bez prvků) tiskne celou plochu. Při výtvarné činnosti vnímaly závislost nanášení barvy na tiskátko a jeho intenzity otisku, či jen částečného otisku v případě absence barvy. Velikost, tvar tiskátka, na kterém byl tvořen obrazec z prvků, podněcoval některé děti i k rozvažování kolikrát se otisk vejde do formátu papíru. Z pozorování i výsledných prací lze sledovat, že děti objevovaly různé variace otisku a z některých prvků (vytvořených na tiskátku) skládaly nové celky otiskem na ploše obrazu. Na základě různých variací otisků i výběru barvy, objevovaly i novou symboliku, než s jakou obrazec na tiskátku tvořily.	
REFLEXE Ad 4. „Dokola, dokola, až na mě ornament zavolá“ po výtvarné činnosti	
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
Objevily jste nějaký rozdíl mezi prvními tiskátky a těmi novými rotačními? Nebo jsou stejné? Tisklo se s nimi stejně?	To otáčecí tiskátko s tím se točilo (doprovázeno pohybem válení) a to druhé, to se tak tisklo všude (doprovázeno pohybem naznačující tisk vedle sebe, všelijak); To je tiskátko jako „kolo-mlýnský“; To je kulaté a to rovné; Tím se tisklo tam a zpátky, jako nahoru a dolů (myšleno rotační); To je váleček a to čtverec; S tím otáčecím se tiskne tak, že se to dostane od začátku na konec; Tiskne to dlouze (myšlen tisk rotačního tiskátka); To má takovou tyčku a to ne; Má to díрку a ten ne; Ty „orimenty“ jsme lepili okolo (myšleno ornamenty lepené dokola); To tak klepe (myšlen zvuk při tisku rotačním tiskátkem); Musíš s tím jezdit po barvě.
A liší se v něčem i ty otisky, obrázky? Je rozdíl v otisku rotačním tiskátkem co se točí dokola a tím nerotačním, co se netočí dokola?	Ty tisknou dokola, jako cestičky; Opakují se; Jsou menší; Je to v řadě; Je to jako domečky (myšlen konkrétní otisk rotačním tiskátkem, ornamenty v řadě) Ty „orimenty“ se kamarádí, jsou stejné (myšleno ornamenty se opakují); Ale když to tiskneš tak všude, tak je to zamuchlané (myšlen tisk nepravidelný-chaos); Tiskneš tam a zpátky, tak se to přetiskuje (myšleno rotační tiskátko) Tím tiskneš, jak chceš, a tím točíš; Tiskneš čáry tak

	<i>a tak (pohybem naznačen tisk vertikální a horizontální rotačním tiskátkem); Já jsem tiskl ozubený řád (myšleno konkrétní tiskátko nerotační, tvořeno pravidelným opakováním prvku v řadě); Můžeš s tím jezdit jak s kolem, dělat takové zatáčky (myšleno rotační tiskátko); Jo, takové hady.</i>
<i>Na co byste takové tiskátko, vynález použili? Co by se s tím dalo ještě potisknout?</i>	<i>Potiskala bych se celá mašličkama, ruce i nohy; Natiskla bych si takové tetovačky; Jo, náramky a čelenku; Mamince bych natiskla překvapení; Udělal bych z toho takovou mapu pro piráty, jako cesty a stopy; Mohli bychom si potisknout úplně všechno, celou třídu; Jo, až ven na cestu.</i>
Zhodnocení: Reflexe probíhala ve dvou fázích po několika výtvarných činnostech, kde děti měly možnost využít k tisku všechna postupně vytvořená tiskátka a vnímat, porovnat různost otisků i způsobu tisku rotačními i nerotačními tiskátky. Na základě zúčastněného pozorování a výpovědi dětí lze konstatovat, že děti zaznamenaly rozdíl mezi rotačním a nerotačním tiskátkem a jeho souvislost i odlišnost v plošném zobrazení.	
REFLEXE	Ad 4. Pokusy a Objevy: pokuste se ornament otisknout nejprve z plošného návrhu na papíře (2D) a poté otisk provést tiskátkem (3D).
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Co jste objevily? Tisklo se stejně z obou návrhů? Z plošného i prostorového? Otiskly se vám z toho ornamenty?</i>	<i>Ne, ten na papíře se zamazal; Celý se namočil; Otiskl se jen takový pruh; Nešlo to, otisklo se to celé zabarvené; Úplně se mi to roztrhlo (myšleno plošný návrh, při tisku); Nalepilo se to a otiskl se celý papír; Ne je to přimáčknuté.</i>
<i>Proč se to neotiskuje (myšlen plošný návrh na papíru)?</i>	<i>To je z papíru a to ze dřeva; Není to tvrdé, je to měkké; Celé se to zabarví (myšlen plošný návrh) a tady jen to, co je dřevěné (doprovázeno ukázáním vyvýšených míst/prvků na tiskátku); Tady je to celé rovné a tady to má kostičky (myšleno, prostorové tvary na tiskátku); Otisklo se jen tiskátko.</i>
Ukončení: Máte pravdu, tady ornamenty na papíře nelze otisknout, protože jsou v jedné rovině, jsou rovné, ploché, hladké, barva se dostane všude. Ale na tiskátku jsou prostorové a tiskne se jen to, co je nejvyšší, tam kde se naválí barva, ostatní se neotiskne.	
Zhodnocení: Děti na základě vlastního experimentování, zkušeností a schopností usuzovaly a odvozovaly rozdíl mezi plošným zobrazením ornamentu jeho otiskem a prostorovým ornamentem tiskátka a jeho otiskem. Na základě této činnosti objevily souvislost, souvztažnost s tiskem z výšky.	

11.2.1.1 Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Dřevěná tiskátka z tvarů a bez dlátka“

Děti prostřednictvím výtvarné tvorby a zadaných úkolů v centrech aktivit prozkoumaly trojrozměrné objekty a jejich transformace do dvourozměrných otisků. Všechny děti rozpoznaly co je objekt (trojrozměrné tiskátko) a co je jeho otisk. Na základě vnímání trojrozměrného objektu a jeho dvourozměrného otisku děti dokázaly odvodit postup konstruování tiskátka i techniku tisku. Prostřednictvím zrakového i hmatového vnímání vypořádávaly mnoho

vlastností charakterizující prostorový objekt-tiskátka i plošný otisk, jejich společné i odlišné znaky. Z jednotlivých aktivit vyplynulo poznání, že plošné zobrazení (otisk ornamentu) nelze poznat hmatovým vnímáním s absencí zraku, protože mu chybí objem (třetí dimenze), s čímž souvisí i objev, že plošný ornament nelze otisknout. V souvislosti s experimentováním a získanými zkušenostmi s konstruováním tiskátka a jeho otiskem, děti objevily souvztažnost s tiskem z výšky a jeho vlivem na tisk. Na základě rozdílnosti tiskátka rotačního a nerotačního děti poznávaly a porovnávaly rozdílné možnosti v otisku. Tuto oblast rozšířila i možnost tiskátka zpracovat jinou technikou, a to narušením podkladu vyrytím tvaru a objevit rozdíl mezi otiskem z výšky a z plochy. Obohacující zkušeností rozvíjející poznání dětí bylo vyzkoušet si tisknout i na jiný materiál než plošného charakteru, a to do písku či mouky.

Na základě uvedených skutečností konstatuji, že výtvarné činnosti založené na transformaci prostorového objektu do otisku umožnily a rozvíjely prostorové a plošné vnímání dětí.

11.3 Výtvarný projekt „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby s objekty (3D) a jejich otisky (2D) vnímat a porovnat vznikající časoprostorový zvuk (3D)

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etap výtvarné řady transformovat zvukové podněty (3D) do plošného zobrazení (2D) a naopak.

Klíčová slova:

- Akustická kresba: předmět 3D = materiál, tvar, poloha, pohyb, rytmus = otisk 2D = znak, kompozice, dynamika, statika, intenzita, časoprostor = prostorový zvuk 3D = rytmus, charakter, síla, změna, prostor, interpretace, vjem
- Hmatová kresba: performance = autor, divák, proces, napětí, humor, hra = plocha 2D = otvor, kresba, prsty, ruka 3D = stopa, otisk 2D = časoprostorový zvuk 3D
- Ptačí partitura: 3D prostor = zvuk, zpěv ptáků = 2D koláž, barva, ptáci, rytmus, partitura = 3D časoprostorový zvuk, skladba, interpretace

Ad 1.

Evokace, zjištění prekonceptů:

Vtažení dětí do tématu pomocí otázek: „*Co vás napadne, když se řekne prostor? Jak si ho*

*představujete? Můžeme v prostoru něco i slyšet? Koho, co?*¹⁴⁷

Motivace: „Zvukové divadlo“

Děti mají před sebou oponu. Nevidí, co se odehrává za ní. Mohou pouze poslouchat různorodé zvuky. Ty jsou tvořeny prostřednictvím manipulace s předměty a jejich otiskováním na papír. Dětem je na konci zvukového divadla prezentováno výsledné dílo „*Co myslíte, kdo, nebo co vytvořilo tento obraz?*“¹⁴⁸

Námět: „*O čem mi věci vyprávěly.*“

Úkol 1: experimentovat s jedním předmětem a jeho otiskem tak, aby pokaždé „vyprávěl“ jiný příběh na papíře, vydával jiný zvuk

Úkol 2: slovně charakterizovat, popsat vzniklý zvuk, příběh otisků, porovnat je mezi sebou

Cíl Vv: vnímání zvukové stránky tvorby, porovnání zrakových a sluchových zkušeností

Realizační prostředky: různé předměty, tuš, barevný nebo bílý karton

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: komentář k výtvarné práci „*O čem ti předmět vyprávěl?*“ motivovaná otázkami přirozeného prohloubeného porovnávání¹⁴⁹



¹⁴⁷ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

¹⁴⁸ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

¹⁴⁹ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu



67 *A pak jsem dělala takové křížky a to mi připomínalo, jako když klusají koně*



68 *To je jako když škrábe CD*



69 *Vypadá to jako přechod, vrčelo to, ale připomínalo mi to, jako když se kácí strom*



70 *Moje věc ťukala, dělala takové tečky jako do dřeva*



71 *Tady jsem s tím točila dokola, to jsem měla husí kůži, jako když křída píská, vytvořilo to takové sluníčka. A ještě jsem s tím ťukala, jako takové tečky paprsky*



72 *Škrábal, dělal takové čáry, jako když kočka škrábe*



73 *Mělo to zvuk, jako když padá plachta*



74 *A pak jsem tiskla takové písmeno „H“ a to mělo takové všechno stejné ty zvuky*

Ad 2.

Hmatová pohádka:

„Buch, ťuk na vrátka, slyšíte? Už je tady pohádka. O tom, jak si ručky hrají, mnoho kouzel nadělají. Poslouchej a pozor dej, jaký bude asi děj? Potom o tom vyprávěj.“

Motivace:

Performance inscenovaná učitelkou

Úkol 1: sledovat představení a dle vlastní představivosti, fantazie vylíčit, na co všechno si ručky mohly hrát, o čem si mohly povídat a jaká kouzla čarovat?

Námět: *„Čarujeme, kouzlíme, na papíře ty kouzla i slyšíme.“*

Úkol: experimentovat s otisky rukou a vnímat různé variace zvuku bez vizuální opory, vyčarovat hmatovou kresbou různé zvuky kouzel¹⁵⁰

Cíl VV: rozvoj představivosti a fantazie prostřednictvím výtvarně-dramatické činnosti

Realizační prostředky: balicí papír, karton, tuš

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarné vnímání, výtvarná imaginace, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: motivovaná otázkou k divadelnímu představení; *„Kam byste si přály, aby vás zvuky kouzel přenesly čarovným otvorem, do jakého prostoru, místa?“*



Ad 3.

„Lovci zvuků“

Představte si, že tak, jak lidé chytají ptáčky do klece, tak pan výtvarník „chytá“ ptačí zpěv na papír. Napadne vás, jak to asi dělá? Proměňte se v takové lovce zvuků.

Motivace:

Poslech ptačího zpěvu iniciovaný otázkami *„Co slyšíte? Jsou všechny ty zvuky stejné? V čem*

¹⁵⁰ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

jsou jiné? Jaké jsou? Zpívají ptáčci spolu nebo každý zvlášť? O čem si asi štěbetají když...?, Jak byste zvuk, rytmus cvrlikání, melodii předvedly pohybově?

Námět: „*Jak si ptáčci cvrlikají, možná, že o něčem i štěbetají.*“

Úkol 1: poslech ptačího zpěvu a zvuků převést do kresby

Úkol 2: libovolnou technikou (kresbou, malbou, koláží) ztvárnit podobu vybraného ptáčka a své představy jeho štěbetání, cvrlikání, zpěvu, melodie

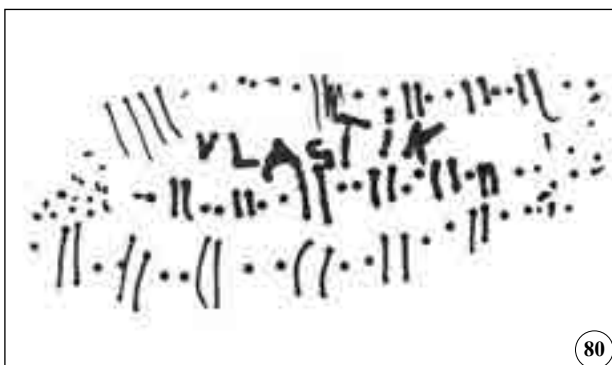
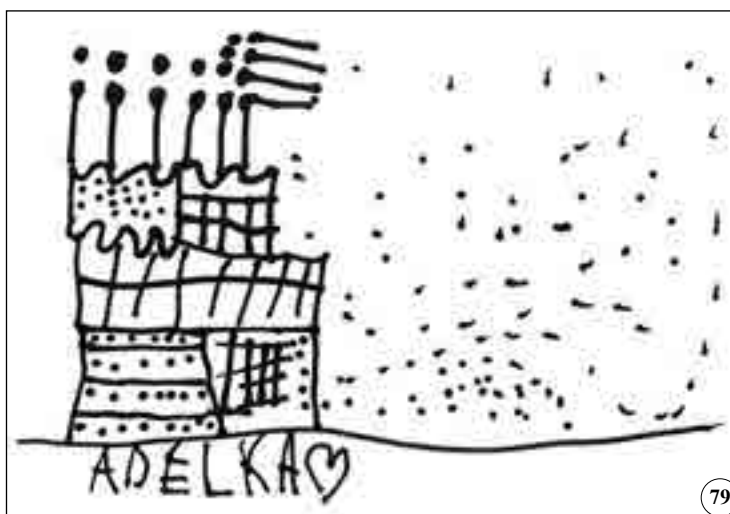
Úkol 3: výtvarné dílo – ptačí partituru – hudebně interpretovat

Cíl Vv: Výtvarná transformace zvukového vjemu, rozvoj tvořivého sebevyjádření propojením výtvarného a hudebního žánru

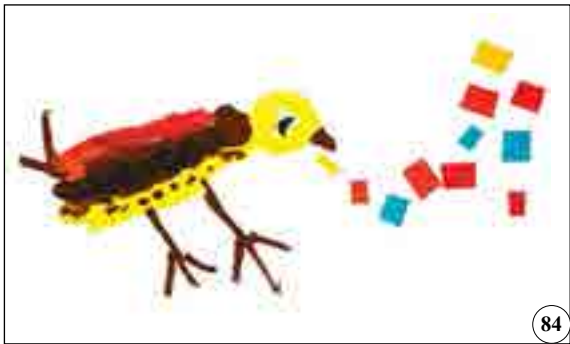
Realizační prostředky: živí ptáci, peří, papír, barevné papíry, temperové barvy, štětce, fixy, lepidla, hudební nástroje

Druhy výtvarné činnosti: komunikace, výtvarná imaginace, výtvarné vnímání, výtvarná tvorba

Reflexe výtvarného úkolu: komentář k vlastní výtvarné práci „*Jak si ptáčci cvrlikají, možná, že o něčem i štěbetají?*“ iniciované dalšími otázkami přirozeného a prohloubeného porovnávání¹⁵¹



¹⁵¹ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu



11.3.1 Didaktická reflexe výtvarného projektu „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“

Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru:

- prostřednictvím výtvarné tvorby s objekty (3D) a jejich otisky (2D) vnímat, porovnat vznikající časoprostorový zvuk (3D)

Dílčí cíl:

- prostřednictvím etapy výtvarné řady transformovat zvukové podněty (3D) do plošného zobrazení (2D) a naopak.

Očekávané výstupy:

- vyjadřovat samostatně smysluplné myšlenky, úsudky k výtvarným procesům a výsledkům
- poznat a pojmenovat výtvarný objekt a jev
- zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhadovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi) využít této dovednosti ve vlastních výtvarných sděleních o světě

Otázka výzkumu:

- Zjistit, jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku.

Tabulka č. 4. Strukturovaný přepis rozhovorů a výpovědí dětí v předem vytýčených činnostech sledujících „ <i>jak výtvarné činnosti přispěly k rozvoji prostorového a plošného vnímání dětí předškolního věku?</i> “	
EVOKACE:	Ad 1. před celým projektem se záměrem navodit téma, zjistit, jak děti chápou pojem prostor a jestli vnímají prostor ve spojitosti se zvuky a jakými, jaké mají představy a přání.
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
„Co vás napadne, když se řekne prostor? Jak si ho představujete? Co můžeme vidět v prostoru?“	<i>Prostor je vesmír; Prostor je okolo; Když jsme na zahradě a můžeme tam běhat; Máš kolem sebe úplně čisto a můžeš si tam hrát; Že kolem tebe nejsou žádné děti; Můžeš si tam dělat, co chceš. Hračky; Auto; Děti; Lucku-paní učitelku; Tvary; Tabuli; Vzduch; Mraky; Sluníčko; Papír; Koberec; Pejska; Domečky.</i>
<i>Můžeme v prostoru něco i slyšet (třeba některé ty věci)? Co všechno můžete slyšet v prostoru?</i>	<i>Děti, když křičí; Rádio; Zvuky; Tebe, když mluvíš; Maminku; Když hraješ hru, tak jak to střelí; Jo bojovky slyšíš, jak padají granáty (doprovázeno zvukem); Auto, když startuje; Vlak; Ptáčky; Pejska, když štěká; Kočičku; Mobil; Klavír, když hraješ.</i>
<i>Které zvuky byste chtěly poznávat, poslouchat?</i>	<i>Chtěla bych poslouchat zvířátka (obecně děti vyjmenovaly mnoho druhů zvířátek); Zvonečky a kytaru (myšleno hudební nástroje a děti vyjmenovaly i další druhy); Písničky; Střílení; Vlázky a auta;</i>

<p><i>Myslíte, že poznáte všechno podle zvuku, uhádnete kdo, nebo co vydalo určitý zvuk? Vyzkoušíme to a možná, že něco nového objevíme</i></p>	<p><i>Ano (odpovídala nadpoloviční většina); Ne; Nevím; Poznám úplně všechno na světě; Možná jo; Nepoznám lidi, které neznám;</i></p>
<p>Zhodnocení: Rozhovor probíhal v rámci dvou společných sdílení se všemi přítomnými dětmi formou zápisů do myšlenkové mapy. Z evokace vyplývá, že okruh témat je různorodý a výtvarná tvorba propojená se zvukovou stránkou tvorby mohla rozvíjet další poznávací procesy dětí i z části naplnit jejich přání.</p>	
<p>UKOTVENÍ</p>	<p>Probíhalo prostřednictvím níže nabídnutých činností, ve kterých mohly děti vnímat a porovnat vznikající časoprostorový zvuk na základě tvorby s objekty, instrumenty (3D) a jejich otiskem, stopou (2D); a transformovat zvukové podněty (3D) do plošného zobrazení (2D) a naopak¹⁵²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Části výtvarné řady Ad 1., Ad 2., Ad 3. • Ateliér: Vyberte si z nabídnutých pomůcek (dřívko, ptačí brko, rákos, tužka, fix, štětec apod.) poslouchajte zvuk kresby, různě experimentujte s jedním a pak s dalšími vybranými nástroji. Která čára bude nejtišší a která nejhluchnější nebo bude mít jiný zvuk?¹⁵³ • Pokusy a objevy: Prozkoumejte nabízené předměty a otisky, objevte ten předmět, kterým byly otisky vytvořeny. Vyzkoušejte předmětem stejný pohyb, jako je na otisku, poslouchajte, jestli se mění i jeho zvuk.¹⁵⁴ • Pokusy a objevy: Vyzkoušejte, měňte různé podklady na tisknutí, mění se i jeho zvuk (podlaha, dřevo, plastová deska, skleněná deska, molitan, polystyren)¹⁵⁵ • Pokusy a objevy: Prozkoumejte třídu a najděte místo, kde se zvuk tisku nejvíce rozléhá (umývárna)¹⁵⁶ • Knihy a písmena: obtáhněte prstem (poté tužkou, fixem) linie jednotlivých kreseb (kopie reprodukcí Akustických kreseb Milana Grygara) vnímejte rytmus, zvuk, mění se?¹⁵⁷
<p>REFLEXE</p>	<p>Ad 1. „Zvukové divadlo“ po výtvarně-dramatické činnosti jako součást motivace</p>
<p>Kladené otázky učitelkou:</p>	<p>Výpovědi dětí:</p>
<p><i>Co myslíte, jak vznikl tento obraz?</i></p>	<p><i>Ťukala jsi věcmi; Nádobím; Otiskovala jsi rychle nějakou věcí; Škrábala jsi na papíře; Bouchala jsi do papíru; Klepala jsi paličkou; Asi kladívkem, Na něco jsi hrála.</i></p>
<p><i>Co jsem k tomu asi potřebovala, aby vznikl takový obraz? Co mám tady asi ještě schované?</i></p>	<p><i>Barvu; Černou barvu; Stůl a židli (myšleno součástí divadla); Čtvereček (odvozeno z otisku); Nějaké kolečko (odvozeno z otisku); Malý a velký kruh (odvozeno z otisku) Plastovou láhev (odvozeno ze zvuku); Hrnc (odvozeno ze zvuku); Takovou kytičku (odvozeno z otisku); Právítko (odvozeno z otisku); Asi kladívko</i></p>
<p><i>Byly ty zvuky stejné? V čem se lišily? Připomínaly vám přímo nějaké konkrétní předměty?</i></p>	<p><i>Někdy jo a někdy ne; Nebyly stejné, někdy to bouchalo a někdy to bylo potichu; Nebo rychle; Slyšela jsem skleničku; Nějaké dřevo asi; Asi nějaký sáček; Nebo takové železo; Takové šumění jako moře.</i></p>

¹⁵² Uvedené činnosti vyjma výtvarné řady jsou součástí výtvarného projektu, viz příloha 3

¹⁵³ Viz situačně modifikované otázky a výpovědi dětí jsou součástí didaktické reflexe-výzkumu

¹⁵⁴ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁵⁵ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁵⁶ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

¹⁵⁷ Výsledky zúčastněného pozorování, reflexe dětí jsou zahrnuty v celkovém shrnutí výzkumu

Ukončení: <i>Máte pravdu, tvořila jsem takový zvukový obraz a hrála si s otisky různých předmětů a poslouchala, jak různě zní, vyprávějí.</i>	
Zhodnocení: Ze zúčastněného pozorování i výpovědi dětí lze shrnout, že děti odkryly, dle svých schopností odvodily souvislost vizuální a zvukové stránky tvorby. V závěrečné fázi byly dětem předměty společně s výsledným obrazem poskytnuty. Děti si zpětně propojovaly slyšený zvuk (představu předmětu) s konkrétním předmětem a spontánně vyhledávaly jeho otištěnou stopu, záznam na ploše obrazu, čímž znovu vyvolávaly časoprostorový zvuk.	
REFLEXE	Ad 2. „ <i>O čem ti předmět vyprávěl?</i> “ po výtvarné činnosti jako komentář k výsledku výtvarné práce.
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Podařilo se někomu svůj předmět rozpovídat? Pověděla vám jedna věc i více různých příběhů? Jak vám to šlo? Kdo by nám chtěl prozradit, o čem mu předmět vyprávěl? A v čem to vyprávění bylo pokaždé jiné?</i>	<i>Když jsem dělala hvězdičky (otiskování hranou kolíčku do tvaru hvězd), mělo to zvuk, jako když padá plachta – pak jsem s tím tak ťukala, a to bylo, jako když ťuká datel – a pak jsem tiskla takové písmeno „H“ a to mělo takové všechno stejné ty zvuky (vše tisknuto s částí dřevěného kolíčku na prádlo).</i>
	<i>Taky jsem poslouchala kolíček, a když jsem tiskla (doprovázeno pohybem s předmětem na svém výtvaru), tak to bylo, jako když se hraje na dřívka – a pak jsem dělala takové křížky a to mi připomínalo, jako když klusají koně – a na posledním obrázku jsem s tím „táák“ točila a to znělo, jako když škrábe céděčko (vše tisknuto s částí dřevěného kolíčku).</i>
	<i>Moje věc ťukala, dělala takové tečky jako do dřeva – tady jsem s tím posouvala (myšleno válela), vypadá to jako přechod, vrčelo to, ale připomínalo mi to, jako když se kácí strom (vše tisknuto s vroubkovaným kolíkem).</i>
	<i>Měla jsem takový hřebínek. První škrábal, dělal takové čáry, jako když kočka škrábe – tady jsem s tím točila dokola, to jsem měla husí kůži, jako když křída píská, vytvořilo to takové slunička. A ještě jsem s tím ťukala, jako takové tečky paprsky kolem toho slunička (vše tisknuto s plastovým hřebenem na tvarování).</i>
Zhodnocení: Na základě zúčastněného pozorování i z výpovědi lze shrnout, že děti na základě experimentu, různých variací otisku předmětu objevovaly a vnímaly i zvukovou stránku tvorby vznikající časoprostorově a tento jev i charakterizovaly. Z celkových reakcí během pozorování i uvedených výpovědi dětí vyplývá, že si uvědomovaly souvztažnost vizuální stránky tvorby a její zvukové proměnlivosti v procesu hry s otisky předmětů. Vzhledem k zadanému úkolu, kdy děti měly hledat různé variace otisku a zvuku s jedním vybraným předmětem, některé děti objevily i dynamický způsob otisku předmětu a jeho zvuku. Překvapivým zjištěním bylo, že se děti dokázaly soustředit na svůj proces tvorby, aniž by je rušilo okolní dění, či zvuky vytvářené tvorbou ostatních. Tento fakt příkládám tomu, že děti zvuk prožívaly i tělesně v souvislosti s rytmem, manipulací s předměty. Z pozorování vyplývá i další zjištění, že pokud se děti soustředily na vizuální stránku otisku předmětů a zvuku najednou, zpravidla nedokázaly charakterizovat (porovnávat) zvuk, což bylo pro ně snadnější, pokud tvořily bez zrakové opory.	
REFLEXE	Ad 3. „ <i>Jak si ptáčci cvrlikali, možná, že si o něčem i štěbetali?</i> “ komentář k vlastní výtvarné práci
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<i>Ulovily jste nějaké zvuky? A byly všechny stejné? Nebo se v něčem lišily? A štěbetali, zpívali, nebo si o něčem ptáčci cvrlikali?</i>	<i>Když je to tak, tak pípaly méně, a když je to tak, tak pípaly více, a tady to černé, to je ticho; „Ďupky“ byly zvuky potichu. Tady pípaly víc, tak jsou ty pípnutí pomíchané. To dlouhé to znamená, že to bylo dlouze a tady krátce. A tady to bylo čtyřikrát.</i>

	<p><i>Ten žlutý byl moc hlasitý, tak to jsem nakreslila jinak. Ti dva to mají stejný, protože mají stejný hlasy a jsou někdy hlasití a někdy ne. A modrá andulka je hlasitá a bílá není.</i></p> <p><i>To zpívají ptáčky všude, to je ta melodie od ptáčků a tady ta čárka to znělo to dřevo, na kterém ti ptáčky stojí.</i></p> <p><i>Tady zpívají málo, trošku, ještě víc a ještě víc, tečka je píp. Zpívali si o nás, že by taky chtěli být člověky.</i></p> <p><i>Já jsem kreslila, jak ptáčky zpívaly. Tady říká, že nechce jíst a že ho nutí. A to je od korely a to od andulky, tak to mají jinak ty hlasy.</i></p> <p><i>Tady je domeček a z toho tady vycházejí ty zvuky – čárky, tečky, vlnky, že ti ptáčky z toho pípají.</i></p> <p><i>Tady ty „čmáranky“ ty jsou to, že něco říkají, že budou létat. Ty tečky jsou jednou pípnutí, tak jsem ty tečky dělala, že když píp, tak jedna a když bylo víc píp, tak jsem to udělala šup, šup, šup. (Zbytek prvků v kresbě je charakterizován přezpíváním).</i></p> <p><i>Tohle znamená, co ti ptáčky říkají. Já bych si chtěl povídat přes týden, to znamená, že jsem doma, to říká jeden ten ptáček, a to že jsem u vody, a to že je někde u moře, a to znamená, že se na něco dívá.</i></p>
<p>Zhodnocení: Na základě zúčastněného pozorování i z výpovědi dětí a výsledných prací lze shrnout, že děti zaznamenaly, porovnávaly a slovně charakterizovaly vnímání zvuků – ptačího zpěvu, které následně podle svých schopností a představ transformovaly do výtvarného jazyka, plošné kresby. Tato přímá zkušenost se promítla do dalšího výtvarného úkolu, kdy děti už na základě své představivosti, fantazie zobrazovaly libovolnou technikou vybraného ptáčka a jeho představy zpěvu, cvrlikání či přímo skladby, kterou děti následně zhudebňovaly. Z některých výtvarných prací a z výpovědi dětí vyplynulo, že děti tvořily zvuky, melodie už s nějakým záměrem dle výběru hudebního nástroje. To se promítlo i v barevnosti „not-zvuků-melodií“, které děti mají spojeny s barvami kláves klavíru, zvonkohry či zvonečků, jež mají v MŠ k dispozici. Některé děti si při tvoření melodie, cvrlikání ptáčků i zpívaly. V hudebních interpretacích výtvarných prací se promítla souvztažnost s výtvarnými elementy, jejich vlastnostmi, počtem, uspořádáním, které děti převedly jak do rytmu, melodie, tak dynamiky.</p>	
REFLEXE	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliér: Vyberte si z nabídnutých pomůcek (dřívko, ptačí brko, rákos, tužka, fix, štětec apod.) experimentujte, poslouchajte zvuk kresby. Která čára bude nejtišší a která třeba nejhluchnější nebo bude mít jiný zvuk?
Kladené otázky učitelkou:	Výpovědi dětí:
<p><i>Objevily jste nějaké zajímavé zvuky čar, kresby? Znějí všechny pomůcky stejně? V čem se liší?</i></p>	<p><i>Pírko vrká, ale když to otočíš, tak to piští jinak a je to celé zabarvené (myšleno nejprve kresba hrotem, poté malovala opačnou stranou, peřím); To je jako škrábání od kočky (kresba bambusem); Jednou to prská a pak tluče (myšleno kresba v liniích a pak v bodech špejlí); Vzala jsem si dvě, jestli to dělá jinak, vypadá to jako by to řezalo nějaký strom (kresba se dvěma dřívky najednou); Nesmíme na to moc tlačit, že jo? Protože se to pak zlomí (pokus špejlí nakreslit nejhluchnější čáru); Kreslím fixem moře, tak to šumí; „Nejpotichu“ to je asi tyčinkou (vatová tyčinka); Když kreslíš rychle, tak to jako šustí, a když pomalu, tak slyšíš mině.</i></p>
<p>Zhodnocení: Ze zúčastněného pozorování i z výpovědi dětí a výsledných prací lze shrnout, že děti na základě hry, experimentu s různými výtvarnými instrumenty a jejich výrazovými možnostmi v plošné kresbě objevovaly souvislosti a vnímaly i přechod časoprostorové zvukové stránky tvorby. Tento jev i slovně charakterizovaly.</p>	

11.3.1.1 Shrnutí výsledků výzkumné otázky č 3. projektu „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“

Děti prostřednictvím výtvarné tvorby a zadaných úkolů v centrech aktivit objevily zvukovou stránku tvorby, která se v jednotlivých částech výtvarných etap různila.

Na základě zvukové kresby tvořené s objekty, instrumenty (3D) a jejich otisky (2D) vnímaly vznikající časoprostorový zvuk (3D). V souvislosti s prožíváním a hodnocením výsledků zvukového divadla odvozovaly souvztažnost plošné tvorby se vznikem časoprostorového zvuku. Na základě vlastního experimentu s manipulací předměty, instrumenty a s jejich otisky či stopami (kresbami), vnímaly a porovnávaly proměnlivost výtvarných vyjadřovacích prostředků v ploše s proměnlivostí časoprostorových zvuků. Děti objevily mnoho variant v zacházení s výtvarnými instrumenty a jejich výrazovými možnostmi v ploše. Zaznamenaly závislost, proměnlivost zvuku i na materiálu použitého instrumentu, podkladu, na kterém je tisk tvořen, či akustikou závislou na místnosti. Vznikající jev v podobě zvuku charakterizovaly a porovnávaly mezi sebou stejnost či různost. Z pozorování vyplynulo, že zvuková stránka tvorby podněcovala děti k rytmizaci, různé manipulaci s předměty, což se zároveň odrazilo i ve vizuální stránce tvorby, kompozici, kde děti kromě statického otiskování objevily i otisk dynamický.

V souvislosti s prožíváním a hodnocením hmatového divadla, děti objevily další oblast výtvarné tvorby spojené s přechodem do časoprostorového zvuku, a to prostřednictvím těla jako instrumentu vytvářejícího (vizuálně-akustická) kouzla v ploše obrazu. Děti prostřednictvím výtvarně dramatické hry a experimentů objevovaly různé variace otisku rukou a jejich výrazových možností. To bez zrakové opory, jen na základě vznikajícího časoprostorového zvuku. Plošné a prostorové vnímání dětí rozvíjel i akt protržení otvoru do plochy papíru, která se prostřednictvím výtvarné imaginace proměnila v kouzelný otvor, vstup přenášející do nové dimenze, místa fantazie dětí.

Poslední etapa výtvarné řady rozvíjela prostorové a plošné vnímání dětí pomocí transformace abstraktních vjemů (poslouchání skutečného ptačího zpěvu) do plošné kresby, dle vlastních schopností a představ dětí. Tuto zkušenost děti využily i dále, kdy představu ptačího zpěvu výtvarně zpracovaly v plošné tvorbě a následně ji transformovaly do zvukové podoby prostřednictvím hudebních nástrojů.

Na základě uvedených skutečností konstatují, že plošná tvorba prostřednictvím (3D) objektů a jejich otisků (2D) umožnila vnímat a porovnat vznikající časoprostorový zvuk (3D), a transformace zvukových podnětů (3D) do plošného zobrazení (2D) a naopak rozvíjelo prostorové i plošné vnímání dětí.

12 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se v teoretické i výzkumné části zabývala tematikou plošného a prostorového zobrazení v dílech vybraných umělců.

V teoretické části jsem shromáždila poznatky o současném pojetí výtvarné výchovy a jejím plnohodnotném potenciálu v předškolním vzdělávání. Zabývala jsem se rolí učitele v plánování výtvarných činností a jeho možnostech zprostředkovat dětem svět kultury a umění v MŠ ve srovnání s rolí galerijního pedagoga v prostředí galerie. Popsala jsem teorie mnohočetných inteligencí H. Gardnera v souvislosti s programem Začít Spolu. Zabývala jsem se rozvojem vybraných kognitivních schopností dětí předškolního věku, čítím a vnímáním spolu s možnostmi rozvoje prostorové inteligence i prostřednictvím procesu porovnávání ve výtvarných činnostech. Důležité teoretické kontexty představují transformační aktivity ve vztahu k předmatematické gramotnosti a výtvarné výchově. Tímto jsem se snažila poskytnout teoretickou oporu pro výzkumnou část a realizovaný interdisciplinární projekt.

Ve výzkumné části jsem hledala umělce, kteří se ve své tvorbě zabývají touto tematikou. Jejich díla jsem interpretovala a dále mezi nimi hledala východiska pro další didaktickou transformaci. Na základě takto shromážděného materiálu jsem naplánovala výtvarné činnosti, které jsem dále zpracovala do podoby naplňující nabídku činností v programu Začít spolu. Plánované výtvarné činnosti jsem s dětmi realizovala jako výtvarný interdisciplinární projekt vztažený k uměleckému dílu jako celku. V průběhu realizace projektu jsem se zaměřila na vytýčené činnosti, které umožňovaly dětem vnímat přechod mezi plochou a prostorem. Metodou zúčastněného pozorování a rozhovoru iniciovaného otázkami přirozeného porovnávání jsem sledovala, jak realizované činnosti umožnily rozvíjet plošné a prostorové vnímání dětí předškolního věku. Na základě sběru dat obsahujícího záznamy z pozorování, výpovědi dětí, výtvarné práce a audio-video nahrávky jsem jednotlivé činnosti reflektovala a tento soubor zjištění naplnil podstatu otázky č. 3. Výsledkem zjištění je, že výtvarné činnosti založené na přechodu plochy a prostoru umožnily a rozvíjely poznávací procesy dětí, jejich prostorové a plošné vnímání, a to v následujících oblastech, které Gardner formuluje takto: schopnost rozpoznat stejnou formu; schopnost transformovat jednu formu do formy druhé; nebo rozpoznat, že k takové transformaci došlo; schopnost vytvářet mentální představy, a pak tyto představy transformovat; schopnost grafického záznamu prostorových informací.

Dílo Karla Malicha jako výchozí námět zprostředkovalo dětem poznání přechodu prostorového objektu „*Mraku*“ do plošného stínu. Dílo Davida Medka jako výchozí námět zprostředkovalo dětem poznání přechodu prostorového objektu v podobě geometrického „*Tiskátka*“ do plošného otisku obrazu. Závěrečné dílo Milana Grygara zprostředkovalo dětem

poznání přechodu vizuální plošné tvorby do akusticko-prostorové stránky tvorby, a to na základě východiska tří děl „*Akustické kresby*“, „*Hmatové kresby*“, „*Ptačí partitury*“.

Didaktická transformace výchozích děl konkrétních umělců umožnila dětem poznávat vzájemné souvislosti mezi přechodem prostorové a plošné tvorby a na základě výtvarných činností děti nacházely společné znaky, podobu a rozdíl mezi jednotlivými zobrazeními, které reflektovaly ve vlastních výtvarných sděleních o světě. Právě společné sdílení poznatků a pohledů dětí z různých činností vedlo k vzájemnému rozvíjení se i tím, že děti viděly, vnímaly svět očima druhého a odlišný pohled byl další inspirací, obohacením se.

Každé ze stěžejních témat v dětech probudilo větší vnímavost a zaměřenost na konkrétní jevy. V případě díla Karla Malicha to byly stíny (i mraky), na které děti častěji upozorňovaly a všímaly si i jejich proměnlivosti. Zaujetí pro objevování různých tvarů jejich otiskem probudil svými tiskátky David Medek, u čehož děti zůstaly z části i v díle Milana Grygara s přidanou hodnotou si pohrávat s předměty a jejich zvuky, což se odrazilo někdy i v bezděčném, spontánním ťukání, klepání čímkoli na cokoli. Právě zvuková stránka tvorby podněcovala děti k rytmizaci, různé manipulaci s předměty, což se zároveň odrazilo i ve vizuální stránce tvorby, kompozici, kde děti kromě statického otiskování objevily i otisk dynamický. Dalším zajímavým zjištěním je, že pokud se děti soustředily na vizuální stránku otisku předmětů a zvuku najednou, zpravidla nedokázaly charakterizovat (porovnávat) zvuk, což bylo pro ně snadnější, pokud tvořily bez zrakové opory.

Výtvarné výsledky dětí vzbudily zájem rodičů i kolegyň. Jejich kladné hodnocení mých výtvarných nápadů mě přimělo přiznat, že inspirací a zdrojem mi byli konkrétní umělci, čímž jsem jim vyličila cestu námětu od výstavy až do MŠ. Tímto jsem neplánovaně zprostředkovala informace o umělecké tvorbě nejen dětem a opravdové zaujetí některých maminek stálo u zrodu myšlenky společného setkání za účelem vlastní výtvarné seberealizace. Mé osobní zaujetí ve výtvarné oblasti bylo zahrnuto i do aktuálních vizí MŠ a to „*zapojení se a tvoření kulturního dění*“, s čímž souvisí nově naplánované návštěvy galerijních programů a výstav. Výše uvedené skutečnosti pokládám za přínos mé diplomové práce, která může být podnětná právě v inspiraci hledané v umělci s osobitým pohledem na svět, a tudíž i možným obohacujícím vzdělávacím obsahem. V podobě zpracované do činností v programu Začít spolu může poskytnout náměty na dílčí úkoly vázané k poznání uměleckého díla jako celku s respektem a vědomím různorodosti dětí, jejich zájmů. Závěrem bych chtěla ocenit takto realizované vzdělávání, potažmo jeho široce zamýšlenou nabídku činností, jelikož zaznamenávám, že například ve vztahu k výtvarnému obsahu vzdělávání se ne všechny děti do takových činností spontánně ihned zapojí. Přesto mohou s výtvarným obsahem pracovat i jinou formou a po čas sdílení a vnímání činnosti ostatních dětí, které se výtvarně realizují, se mohou inspirovat, namotivovat k vlastní tvorbě.

Otázkou zůstává, zda by výtvarné činnosti a nabídka dalších úkolů zasazená do kontextu jiné mateřské školy, kde děti nemají stejně podnětné prostředí a s tím související zkušenosti, byla realizována bez větších úskalí.

Řešení výtvarného tématu mé diplomové práce mi zprostředkovalo získání hlubšího vhledu do problematiky výtvarné výchovy a rozhodujícího vlivu osobnosti učitelky při realizaci výtvarné výchovy v MŠ. Proto bych chtěla ve své další pedagogické praxi prohloubit své metodické a didaktické poznatky, které se v průběhu zpracování tématu odkryly z mého pohledu i přes úsilí jako nedostačující.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- FULKOVÁ, Marie, Lucie HAJDUŠKOVÁ a Vladimíra SEHNALÍKOVÁ. Galerijní a muzejní edukace: vzdělávací programy Uměleckoprůmyslového musea v Praze a Galerie Rudolfinum v roce 2011. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2012. ISBN 978-80-7101-111-8.
- FULKOVÁ, Marie, Věra UHL SKŘIVANOVÁ, (ed.). Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb, Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci [CD-ROM]. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.
- FULKOVÁ, Marie. Diskurs umění a vzdělávání. Vyd. 1. Jinočany: H, 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GARDNER, Howard. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. Step by step (Portál). ISBN 80-717-8815-5.
- GRYGAR, Milan. Milan Grygar: antifony a partitury = antiphonies and musical scores. V Praze: Museum Kampa – Nadace Jana a Medy Mládkových, ©2011. 48 s. ISBN 978-80-87344-09-5.
- HANZOVÁ, Bohuslava a Hana, NÁDVORNÍKOVÁ. Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.
- HAVRÁNEK, Bohuslav (ed.). Slovník spisovného jazyka českého. 2., nezměněné vyd. Praha: Academia, 1989.
- HAZUKOVÁ, Helena. Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-165-6.
- HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5, str. 36.
- HORÁČEK, Radek a Jan ZÁLEŠÁK a Eva Mrazíková (eds.). Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.
- HORÁČEK, Radek, Zbyněk FIŠER a Vladimír HAVLÍK. Slovem, akcí, obrazem – příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. SPISY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU sv. 146. ISBN 978-80-210-5389-2

- HORÁČEK, Radek, Zbyněk FIŠER a Vladimír HAVLÍK. Slovem, akcí, obrazem – příspěvek k interdisciplinarity tvůrčího procesu. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 208 s. SPISY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU sv. 146. ISBN 978-80-210-5389-2
- HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7.
- HRDLIČKOVÁ, Helena, Jaroslav VANČÁT a Aleš SVOBODA. Svět jako struktura, struktura jako obraz: Galerie U Bílého jednorožce v Klatovech, 12.IV.-4.VI.2003, Zámek Klenová, 12.IV.-9.VII.2003. Klatovy: Galerie Klatovy-Klenová, 2003. ISBN 80-85628-81-3.
- INGERLE, Petr. Plocha, hloubka, prostor: perspektivní motivy a principy v umění: [katalog. Brno: Moravská galerie v Brně, 2011. ISBN 978-80-7027-227-5.
- KASLOVÁ, Michaela, Eduard, FUCHS, Hana LIŠKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ (eds.). Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku: metodický průvodce. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 978-80-7015-022-1.
- KASLOVÁ, Michaela. Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, ©2010, 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1.
- MALICH, Karel. Od tenkrát do teď tenkrát. 1. vyd. Praha: Trigon, 1994, 108 s. Slovo a obraz (Trigon). ISBN 80-85320-47-9.
- MEJSTRÍK, Vladimír (ed.). Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 3., opr. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1080-7.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Josef Raabe, ©2011. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd., Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8
- SLOVNÍK českých synonym a antonym. 1. vyd. V Brně: Lingea, 2007. ISBN 978-80-87062-09-8.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- ŠOBÁŇ, Marek, David HRBEK a Vladimír HAVLÍK. Škola muzejní pedagogiky 6. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1871-1.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Škola muzejní pedagogiky 1: poznámky k partnerství výtvarné a muzejní pedagogiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1866-7.

- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. Malý slovník výtvarného umění. Vyd. 2., upr., ve Fortu-
ně 1. Ilustrace Antonín Kryl. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-329-9.
- TŘEŠTÍK, Michael. Umění vnímat umění: guerilla writing about art. Vyd. 1. Praha: Gasset, 2011, 226 s. Modrý Mauricius. ISBN 978-80-87079-15-7.
- VALOCH, Jiří, MEDEK, Tomáš a David MEDEK. Tomáš Medek: David Medek. Pardubice: Východočeská galerie, 1999, [12] s., [29] s. obr. příl. ISBN 80-85112-25-6.
- VÁŇOVÁ, Hana, Helena HAZUKOVÁ et al. Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce. Praha: Raabe, ©2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-169-4.
- VLČEK, Tomáš. Vlček o Malichovi: vzpomínky, dokumenty, interpretace 1969-2014. Vyd. 1. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2014, 78 s. ISBN 978-80-87430-40-8.
- VOLF, Petr a Karel MALICH. Přišedší odjinud: portrét Karla Malicha. Praha: Galerie Zde-
něk Sklenář, 2013, 158 s. ISBN 978-80-87430-24-8.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2007. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367326-0.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2007. Smyslové vnímání. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903-579-9-0.

KATALOGY

- MALICH, Karel. červenec–srpen 1972 = in: Malich, katalog výstavy ve Valdštejnské jízdár-
ně Pražského hradu, 1. 2.–8. 5. 2013, vyd. Galerie Zdeněk Sklenář, Praha 2013, nestrán-
kováno.
- VÍTKOVÁ, Martina. Ornament v současném umění: 19. června–24. srpna 2003, Galerie
moderního umění v Hradci Králové: 16. října-23. listopadu 2003, Galerie města Plzně:
[katalog výstavy. V Hradci Králové: Galerie moderního umění, 2003.

ČLÁNKY

- BEČVÁŘOVÁ, Ivana. Dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co o světě ví. infomatorium. Portál,
s.r.o. 2014, XXi(3): 3. ISSN 1210-7506.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. Učitel vždy ovlivňuje, co a jak děti malují. infomatorium. Praha
8: Portál, s.r.o., 2014, XXi (8): 8, ISSN 1210-7506.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- ART + ANTIQUES, Umění žít s uměním, Barva je trochu jako tón [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/clanky/barva-je-trochu-jako-ton>.
- BROZMAN, Dušan. Milan Grygar – zvuk, řád a vzruch oka [online]. [cit. 2015-11-6]. Dostupné z: <https://brozmannn.wordpress.com/2015/03/26/milan-grygar-zvuk-rad-a-vzruch-oka>.
- ČERMÁKOVÁ, Marie. Výtvarným vyjadřováním otevíráme dětem oči. Metodický portál: Články [online]. 03. 12. 2014, [cit. 2015-04-06]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/19243/VYTVARNYM-VYJADROVANIM-OTEVIRAME-DETEM-OCI.html>>. ISSN 1802-4785.
- MEDKOVI, David a Tomáš, Repetitivní struktury [online]. [cit. 2015-12-14]. Dostupné z: http://www.dksumperk.cz/admin/files/ModuleTexts/506-10.%20Medkovi_list_mejl.pdf.
- MALICH, Karel Cosmic – Sklenář 2003 [online]. [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/cz/o-vystave>.
- LÁRVOVÁ, Hana. Tisková zpráva k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu [online]. [cit. 2015-12-6]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>.
- MALICH, Karel. Vizionář ve věku rozumu [cit. 2015-11-19]. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10798709786-karel-malich-vizionar-ve-veku-rozumu/21456226175>.
- MEDEK David in Rozumění, Výtvarný spolek Otrokovice [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://www.rozumeni.cz/medek-david>.
- MEDEK, David in Rozumění, Výtvarný spolek Otrokovice [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://www.rozumeni.cz/medek-david>.
- PROSTĚJOVSKÝ DENÍK, V Prostějově hledám inspiraci, říká David Medek [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: http://prostejovsky.denik.cz/zpravy_region/v-prostejove-hledam-inspiraci-rika-david-medek.html.
- REIFENSCHIEDOVÁ, Beate in Karel Malich Cosmic – Sklenář 2003 [online]. [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/cz/o-vystave>.
- RIEBOVÁ, Eva. Art + antiques, Umění žít s uměním, Malíř zvuku [online]. [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: <http://www.artcasopis.cz/clanky/malir-zvuku>.
- RTMIX, Portrét Milana Grygara [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10123096165-artmix/209562229000007/obsah/87152-portret-milan-grygar>.
- RVP Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Helena Hazuková [online]. [cit. 2015-11-6]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>.

TISKOVÁ ZPRÁVA k výstavě Malich v Jízdárně Pražského hradu [online]. [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: <http://www.karelmalich.cz/media/files/press/TZ-Malich-SklMa12.pdf>.

TVORBA MILANA GRYGARA MÁ ZVUK, [online]. [cit. 2015-1-3]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1004483-tvorba-milana-grygara-ma-zvuk>.

TZ: David a Tomáš Medkovi struktury [online]. [cit. 2015-12-20]. Dostupné z: <http://artalk.cz/2009/05/08/tz-david-a-tomas-medkovi>.

YOUTUBE, Milan Grygar profile [online]. [cit. 2015-12-7]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=3VxpOjTrVOU>.

SEZNAM REPRODUKČÍ UMĚLECKÝCH DĚL

- 1) MALICH, Karel. Light – air I | světlo – vzduch I, 1973–74, str. 78
- 2) MALICH, Karel. Cloud (model) | mrak (model) early 70's, str. 40
- 3) MEDEK, David. Otisk CMYK 0.0.100.100, 1998, dřevo wood, ø 18 cm, obraz picture, 100 × 75 cm
- 4) MEDEK, David. Otisk CMYK 0.100.0.100, 1998, dřevo wood, ø 18 cm, obraz picture, 100 × 75 cm
- 5) GRYGAR, Milan. Akustická kresba s předměty, 1973, tuš, předměty, štětec, papír, 88 × 62,5 cm, str. 62
- 6) GRYGAR, Milan. Akustická kresba 2, 1965, tuš, dřívko, papír, 88,5 x 62,5 cm, Muzeum Kampa, Praha, str.73
- 7) GRYGAR, Milan. Akustická kresba, 1965, tuš, dřívko, plechová krabička, zvonek, papír, 88,5 × 62,5 cm, str. 79
- 8) GRYGAR, Milan. Hmatová kresba, záznam realizace, 1969, tuš, papír, 280 × 150 cm, str. 168
- 9) GRYGAR, Milan. Záznam realizace hmatové kresby Otevření prostoru, 1985, tuš papír, 280 × 150 cm, přebal
- 10) GRYGAR, Milan. Milan Grygar: Ptačí partitura, 2008, akryl, tisk, papír, 28,5 × 27,5 cm, Galerie hlavního města Prahy
- 11) GRYGAR, Milan. Ptačí partitura, 2008, tisk, akryl, 38,3 × 27,6 cm, Galerie hlavního města Prahy

SEZNAM VYOBRAZENÍ A FOTOGRAFIÍ

Výtvarný projekt „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“

- č. 1–10 Část výtvarné řady ad 1. „V nebi mezi mráčky, obláčky“
- č. 11–14 Část výtvarné řady ad 2. „Jak se mráčky s větrem setkávají“
- č. 15–18 Část výtvarné řady ad 3. „Dívej se a uvidíš, jak mraky své proměníš“
- č. 19–30 Část výtvarné řady ad 4. „Mrak, mráček, obláček mého dne“

Výtvarný projekt „Dřevěnná tiskátka z tvarů a bez dlátka“

- č. 31–40 Část výtvarné řady ad 1. „Kde se vzal, tu se vzal, už to není jenom tvar.“
- č. 41–50 Část výtvarné řady ad 2. „Půjčím si vás nakrátko, proměním vás v tiskátko.“
- č. 51–54 Část výtvarné řady ad 3. „Návrh mého ornamentu.“
- č. 55–64 Část výtvarné řady ad 4. „Dokola, dokola, až na mě ornament zavolá.“

Výtvarný projekt „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“

- č. 65–74 Část výtvarné řady ad 1. „O čem mi věci vyprávěly.“
- č. 75–77 Část výtvarné řady ad 2. „Čarujeme, kouzlíme, na papíře ty kouzla i slyšíme.“
- č. 78–90 Část výtvarné řady ad 3. „Jak si ptáčci cvrlikají, možná, že o něčem i štěbetají.“

Fotografický záznam činností v centrech aktivit

- č. 91–106 Výtvarný projekt „Mráčkohrátky od kresby až po drátky“
- č. 107–130 Výtvarný projekt „Dřevěnná tiskátka z tvarů a bez dlátka“
- č. 131–144 Výtvarný projekt „Zvuky kolem nás nevydává jenom hlas“

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 Přepis pedagogického deníku
- Tabulka č. 2 Strukturovaný přepis rozhovorů
- Tabulka č. 3 Strukturovaný přepis rozhovorů
- Tabulka č. 4 Strukturovaný přepis rozhovorů

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Tab. Realizované činnosti v programu ZaS jako výtvarný interdisciplinární projekt
- Příloha č. 2 Tab. Realizované činnosti v programu ZaS jako výtvarný interdisciplinární projekt
- Příloha č. 3 Tab. Realizované činnosti v programu ZaS jako výtvarný interdisciplinární projekt

Příloha č. 1

Tab. Realizované činnosti v programu Začít spolu jako výtvarný interdisciplinární projekt

<p>Kontext se školním vzdělávacím programem mateřské školy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrovaný blok: ZÁZRKY MÉ ZEMĚ „ Hvězdo má, bárko zázraků, na nebesích“ • Tematický blok: Voda – Koloběh vody • Téma: Mraky • Výtvarná řada: Mráčkohrátky od kresby až po drátky • Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru: prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich stíny (2D) • Dílčí cíl: prostřednictvím etap výtvarné řady ztvárnit mrak od plošného zobrazení k trojrozměrnému objektu; rozvoj schopnosti porozumět výtvarnému projevu jiného autora • Klíčová slova: energie, pohyb, linie, drát, tvar, objekt 3D → stín 2D 	
<p>Samostatné činnosti v centech aktivit doprovodné k tématu výtvarné řady podle volby dětí (nepřímě řízené učitelkou):</p>	
Ateliér	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvořte svůj mráček dne, použijte jakýkoli výtvarný materiál v centru dle vlastní fantazie • Experimentujte s barvou a linií tahem prsty nebo dřívka po ploše (zalepená eurosložka naplněná temperovými barvami, nalepená na okně). Pozorujte, jak se proměňují barvy, mraky vašeho nebe i světlo (slunce) prosvítajících čar (vítr)
Domácnost	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvořte si led, ledové krystalky, jehličky, vlákna (motivované obsahem mraků) kapátkem naneste vodu na fólii v různých tvarech (poté zmrazení)
Dílna	<ul style="list-style-type: none"> • Nakreslete prstem tvar mraku do holicí pěny – podle tohoto návrhu vytvářejte mrak z drátu • Překreslete tvar drátů (spirála, kruh, vlnovka 3D) do kresebného návrhu na papír (2D) • Vytvářejte podle předlohy (fotografie) drát do stejného tvaru • Vymyslete, najděte ve třídě nebo vyrobte, jak by se dal zavěsit drátěný objekt mraku do prostoru, třeba na větev stromu
Dramatika	<ul style="list-style-type: none"> • Zahrajte si stínové divadlo s drátky, proměňte je do různých podob • Proměňte se ve vítr a měňte mráček (plachta) do různých podob-tvarů, pozvěte kamarády, aby hádali • Z igelitových plachet, igelitových pytlů (černé, bílé, průhledné) vytvořte scénu nebe. Pohybem a dramaturgií ztvárněte jeho charakter. Jaké bude? Slunečné s lehkými mráčky a skoro žádnými stíny na zemi? Nebo zatažené, zamračené, rozbourané, vrhající tmavé stíny? Nebo jiné? Zahrajte to divákům-kamarádům, schválně, jestli to poznají?
Hudba	<ul style="list-style-type: none"> • Zhudebňte mráček na fotografii, vyberte takové nástroje, které budou charakterizovat, že je to mráček, ve kterém jsou ukryty malé vodní kapičky, a padá z něho lehký deštiček, jeho stín je lehký jako vánek. • Zhudebňte mráček na fotografii, vyberte takové nástroje, které budou představovat, že je to mohutný, silný mrak, přinášející hromy, blesky
Kostky	<ul style="list-style-type: none"> • „Postavte“ seskupením z nafouknutých igelitových sáčků mrak • „Postavte“ seskupením z nafouknutých igelitových sáčků mrak, pokuste se vzniklý tvar překreslit
Knihy a písma	<ul style="list-style-type: none"> • Zakreslete vrženou linii stínu zavěšeného mraku, porovnejte kresby mezi sebou • Sledujte dráhu linie mraku nakreslené na tabuli a prstem ji obtáhněte (grafomotorika), nejprve pomalu, pak zrychluje • Obtáhněte linii tvar mraku na fotografiích • Prohlédněte si katalog, reprodukce děl Karla Malicha a vyberte ty, které vám připomínají mraky

Manipulační a stolní hry	<ul style="list-style-type: none"> Najděte takový materiál, stavebnice, který vám svým tvarem připomíná popisovaný obsah mráčků, zkonstruujte, postavte z něho mrak (dejte na okno, sledujte, jestli se vytvoří stín) Z linie provazu vytvoř různé tvary mraků Zahrajte si mráčkové pexeso (stín různých tvarů mraků)
Pokusy a objevy	<ul style="list-style-type: none"> Nasviťte baterkou drátěný mrak a pozorujte stín, zjistěte co se děje, když baterkou svítíte z různých stran, vzdáleností, když baterku zhasnete 3D→2D stín Pozorujte vzniklý stín drátěného mraku zavěšeného nad plochou papíru, vyzkoušejte, co se děje se stínem, když s plochou papíru pohybujete, otáčíte ho, skrčíte ho aj., experimentujte. 3D→2D stín Pozorujte vzniklý stín zavěšeného mraku nad plochou papíru, pozorujte, co se děje na ploše papíru, když s mrakem pohybujete 3D→2D stín
Voda – písek	<ul style="list-style-type: none"> Vytvaruj z kinetického písku mrak, pozoruj, jak se mění jeho tvar, když se rozpadá (motivací může být fouknutí větru) Prstem do mouky nakresli mraky
Pohyb a relaxace	<ul style="list-style-type: none"> Proměňte se do mraků a běhejte ve směru větru (nakreslených liniích) Nafoukněte igelitový sáček do mráčku (dechové cvičení) pozorujte, jak se mrak (sáček) prostorově mění Z lan vytvořte dráhu, kudy se budou mraky větrem prohánět
Školní zahrada	<ul style="list-style-type: none"> Sledujte v týdnu, jak se mění stín zavěšeného mraku z drátů, můžete ho zakreslit Pozorujte nebe, zaznamenejte pohyb mraků na tabuli štětcem a vodou, sledujte, co se s kresbou děje Pozorujte mraky, zakreslete tvar mraků křídou Prozkoumejte zahradu, objevte další stíny
<p>Ranní úkol vázaný k tématu výtvarné řady (plní děti v přítomnosti rodičů):</p> <ul style="list-style-type: none"> Najdi dva stejné mraky (využití kopií reprodukcí drátěných mraků Karla Malicha) Prstem obtáhni obrys, linii mraků (tři překrývající se mraky kreslené linií) Najdi dvojici mrak (kresba linií) a jeho stín (silueta) Prohlédni si tvar mraku, připomíná ti něco, co v něm vidíš? Prohlédni si fotografie různých oblaků a vyber ten, ze kterého by si měl strach (líbí se ti, něčím tě zaujal, něco ti připomenul), vysvětli proč? 	
<p>Návrhy na zapojení rodičů vázané k tématu výtvarné řady:</p> <ul style="list-style-type: none"> Požádání rodičů v případě možnosti o poskytnutí materiálu k výtvarné činnosti: dráty, plexisklo, šlehačka, holicí pěna Vyzvání rodičů s dětmi, aby ráno cestou do MŠ pozorovali nebe, mraky – mohou je fotit, počítat, sledovat koho, nebo co na nebi viděli Pozvání rodičů do „zahradní galerie“ vystavených mráčků z drátů 	
<p>Činnosti vázané k tématu výtvarné řady vedené (řízené) učitelkou:</p>	
<p>Ve třídě:</p> <ul style="list-style-type: none"> Seznámení dětí s dílem Karla Malicha prostřednictvím různých reprodukcí jeho drátěných objektů Povídání o umělci inspirované jeho dětstvím <p>Venku:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pozorování skutečných mraků a jejich komentování spolu s dětmi Focení mraků s dětmi Vyhledávání, sledování a komentování stínů Příprava galerie dětmi vytvořených mraků 	



91

Ateliér: vytvořte svůj mráček dne, použijte jakýkoli výtvarný materiál v centru dle vlastní fantazie (průhledná lepicí páska je voda, vata je sníh a černé provázky to je bouřka)



92

Experimentujte s barvou a linií tahem prsty



93

Domácnost: ledové krystalky, jehličky, vlákna (motivované obsahem mraků)



94

Dílna: návrh mraku do holicí pěny – vytvarování z drátu (2D→3D)



95

Hudba: Zhudebnění mráčku



96

Kostky: Stavba mraku



97

Knihy a písmena: Zakreslená linie stínu



98

Nasviťte baterkou drátěný mrak a pozorujte stín, zjistěte, co se děje, když baterkou svítíte z různých stran, vzdáleností, když baterku zhasnete 3D→2D stín



Manipulace: Tvary mraků z linie provazu



Stavba mraku dle vlastního výběru materiálu



Stolní hry: Sledování magnetu přitahující energii mraku



Voda a písek: Kreslení mraků do mouky



Pohyb a relaxace: Běh mraků dle směru větru



Nafukování mraků



Dramatizace: Přeměna mraků



Školní zahrada: záznam pohybu mraků na tabuli štětcem a vodou

Příloha č. 2

Tab. Realizované činnosti v programu Začít spolu jako výtvarný interdisciplinární projekt

<p>Kontext se školním vzdělávacím programem mateřské školy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrovaný blok: ZÁZRAKY MÉ ZEMĚ „ Hvězdo má, bárko zázraků, na nebesích • Tematický blok: Prostředí – věci kolem nás (vlastnosti předmětů) • Téma: Tvary • Výtvarná řada: Tiskátka ze dřevěk a dlátka • Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru: prostřednictvím výtvarné tvorby a jeho výsledku vnímat a porovnávat objekty (3D) a jejich otisky (2D) • Dílčí cíl: prostřednictvím etap výtvarné řady tvořit ornament v plošné i prostorové tvorbě; rozvoj schopnosti porozumět výtvarnému projevu jiného autora • Klíčová slova: Tiskátka socha 3D = kruh/válec/prstenec, rotace, geometrický tvar, hra, konfigurace, opakování = otisk, ornament, barva, řád, chaos = obraz 2D 	
<p>Samostatné činnosti v centech aktivit vázané k tématu výtvarné řady podle volby dětí (nepřímo řízené učitelkou):</p>	
Ateliér	<ul style="list-style-type: none"> • Vymodelujte, vykrojte z plastelíny jakýkoli tvar, otiskněte ho nepravidelně, pravidelně na plochu papíru • Vykrojte z plastelíny jakýkoli tvar, vytvořte z něho ornament, obrazec • Tvořte pomocí houbiček (vystřížených do různých geometrických tvarů) namočených do barvy geometrický ornament
Domácnost	<ul style="list-style-type: none"> • Vykrojte z těsta tvary, poskládejte z nich na čtvercový plát pomazaný marmeládou ornament
Dílna	<ul style="list-style-type: none"> • Vyryjte do povrchu tiskátka (válec obalený tvrdnoucí hmotou) geometrický tvar, opakujte postup po celém obvodu (otiskem zjistěte, která část se otiskne) • Rozřezejte lištu podle rysek na jednotlivé části (součást výroby dřevěného tiskátka) • Zatlučte připínáček (jako držátko) do vybraného tvaru, vyrobte si jednoduché tiskátka (kus dřevěné, gumové stavebnice geometrického tvaru)
Dramatika	<ul style="list-style-type: none"> • Zahrajte si divadlo na motiv (z pohybové hry k řádu a chaosu), když se tvary kamarádí, tak jsou spolu všichni (v řadě) rádi, a když spolu nemluví, každý si dělá cokoli (stojí kdekoli)
Hudba	<ul style="list-style-type: none"> • Přehrajte si dle barevných not na zvonkohře dvě melodie. Rozhodněte, v které melodii se noty stále opakují, znějí za sebou v určitém řádu a které ne.
Kostky	<ul style="list-style-type: none"> • Dokončete řadu (řád) ornamentu • Postavte z kostek návrh geometrického ornamentu, můžete si ho v ateliéru otisknout.
Knihy a písmena	<ul style="list-style-type: none"> • Najděte a spojte stejné obrazce, ornamenty (pracovní list vytvořený z reprodukcí tisků Davida Medka) • Prohlédněte si vždy dvě reprodukcce (kopie) Davida Medka, rozhodněte, který představuje řád a který chaos, hledejte v nich představu toho, co by mohl tisk představovat.
Manipulační a stolní hry	<ul style="list-style-type: none"> • Roztříděte dřevěné tvary ke konstrukci tiskátka • Konstruuje z tvarově stejných stavebnic ornament • Zahrajte si pexeso, hledejte dva stejné otisky ornamentu (využití reprodukcí kopií tisků Davida Medka)
Pokusy a objevy	<ul style="list-style-type: none"> • Prozkoumejte otisky (2D) na papíře, přiřaďte k němu správné tiskátka (3D) • Pokuste se ornament otisknout nejprve z plošného návrhu na papíře (2D) a poté otisk provést tiskátkem, co jste objevily? • Ohmatejte v černém pytli bez zraku tvar tiskátka (3D) a vyberte otisk (2D), který k němu náleží. Ověřte si to. Podle čeho jste to poznaly? • Pokus opakujte, ale tiskátka vyměňte za otisky. Ohmatejte v pytli otisky (2D) a vyberte k němu tiskátka (3D). Na co jste přišly? • Najděte ve třídě takové předměty, které jsou kulaté a rotují stále dokola

Voda – písek	<ul style="list-style-type: none"> • Otiskni tiskátka do písku, porovnej rozdíl mezi otiskem na papír a do písku
Pohyb a relaxace	<ul style="list-style-type: none"> • Projděte, proběhněte drahou podle tvaru lepicí pásky (opakující se řád geometrického prvků – „zubatice“) • Projděte drahou tak, aby se kotouč/rotační válec nezastavil
Školní zahrada	<ul style="list-style-type: none"> • Vyhledejte v areálu školní zahrady něco, co by mohlo připomínat geometrický ornament • Otiskni různá tiskátka do písku, sleduj rozdíl mezi rotačním a nerotačním tiskem
Návrhy na zapojení rodičů vázaných k realizaci tématu výtvarné řady:	
<ul style="list-style-type: none"> • Požádání rodičů v případě možnosti o zajištění materiálu k výtvarné činnosti: dřevo, lišty, jejich úprava 	
Ranní úkol vázaný k tématu výtvarné řady (plní děti v přítomnosti rodičů):	
<ul style="list-style-type: none"> • Vyber poslepu stejný tvar • Najdi dva stejné ornamenty • Přiřaď tiskátko a jeho otisk • Uhádni jaký předmět patří k otisku 	
Činnosti vázané k tématu výtvarné řady vedené (řízené) učitelkou:	
<ul style="list-style-type: none"> • Seznámení dětí s dílem Davida Medka prostřednictvím různých reprodukcí jeho Tiskátek, povídání o umělci inspirované jeho povoláním - sochařstvím, prací se dřevem 	
Ve třídě a venku:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hry na objevování, rozlišování a určování tvarů v rovinném zobrazení i prostorovém (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník, kulatý tvar, čtyřstranný tvar, tvar oblouku, rovný tvar), vyhledávání i v přírodě 	



107



108



109



110

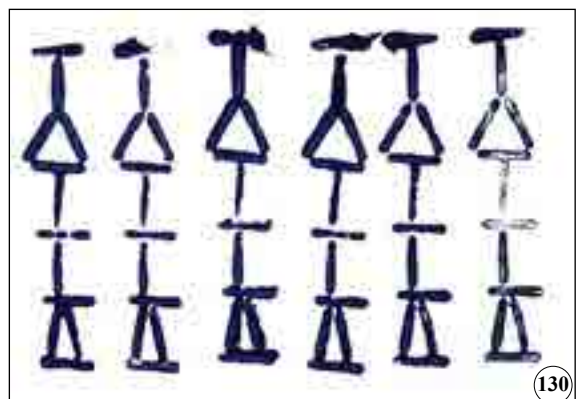
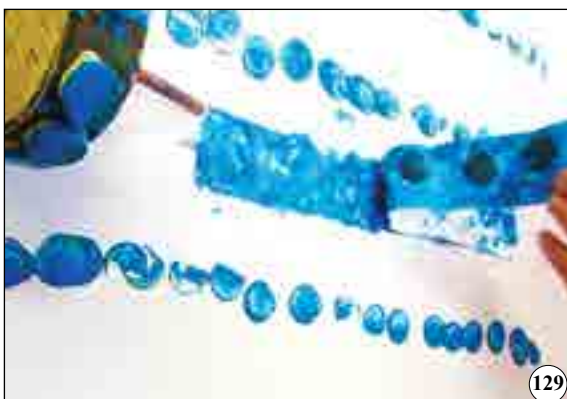


111



112





Příloha č. 3

Tab. Realizované činnosti v programu Začít spolu jako výtvarný interdisciplinární projekt

<p>Kontext se školním vzdělávacím programem mateřské školy:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrovaný blok: ZÁZRKY MÉ ZEMĚ „ Hvězdo má, bárko zázraků, na nebesích“ • Tematický blok: Prostředí – věci kolem nás (vlastnosti předmětů) • Téma: Zvuky • Výtvarná řada: Zvuky kolem nás to nevydává jenom hlas • Cíl výtvarné řady vztahující se k přechodu plochy a prostoru: prostřednictvím výtvarné tvorby s objekty 3D a jejich 2D otisky vnímat, porovnat vznikající časoprostorový zvuk 3D • Dílčí cíl: prostřednictvím etap výtvarné řady transformovat zvukové podněty 3D do plošného zobrazení 2D a naopak; rozvoj schopnosti porozumět výtvarnému projevu jiného autora <p>Klíčová slova:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akustická kresba: předmět 3D = materiál, tvar, poloha, pohyb, rytmus = otisk 2D = znak, kompozice, dynamika, statika, intenzita, časoprostor = prostorový zvuk 3D = rytmus, charakter, síla, změna, prostor, interpretace, vjem • Hmatová kresba: Performace = autor, divák, proces, napětí, humor, hra = plocha 2D = otvor, kresba, prsty, ruka 3D = stopa, otisk 2D = časoprostorový zvuk 3D • Ptačí partitura: 3D prostor = zvuk, zpěv ptáků = 2D koláž, barva, ptáci, rytmus, partitura = 3D časoprostorový zvuk, skladba, interpretace 	
<p>Samostatné činnosti v centech aktivit doprovodné k tématu výtvarné řady podle volby dětí (nepřímě řízené učitelkou):</p>	
Ateliér	<ul style="list-style-type: none"> • Vyberte si z nabídnutých pomůcek (dřívko, ptačí brko, rákos, tužka, fix, štětec apod.) poslouchajte zvuk kresby, různě experimentujte s jedním vybraným nástrojem a hledejte různé změny zvuků v závislosti na kresbě
Domácnost	<ul style="list-style-type: none"> • Porovnejte zvuky kuchyňského vybavení a rozdělte je podle toho, které znějí stejně stejně/podobně
Dílna	<ul style="list-style-type: none"> • Vyřezejte do plochy kartonu čarovný otvor, který vás kouzelnými zvuky přenesete do prostoru, kam si budete přát
Dramatika	<ul style="list-style-type: none"> • Zahrajte si hmatové divadlo, pozvěte kamarády • Zahrajte si zvukové divadlo, pozvěte kamarády
Hudba	<ul style="list-style-type: none"> • Zhudebněte vlastní, kamarádovu skladbu podle ptačí partitury • Zhudebněte ptačí partituru Milana Grygara
Kostky	<ul style="list-style-type: none"> • Postavte z lan a kostek partituru – můžete si ji pak přehrát na hudební nástroje • Postavte z kostek hlediště k divadlu
Knihy a písmena	<ul style="list-style-type: none"> • Seřaďte podle posloupnosti děj Hmatové kresby (kopie reprodukcí fotografií Milana Grygara) • Sledujte, obtáhněte prstem na ploše papíru kresbu, šrafuru, linie (kopie reprodukcí Akustických kreseb Milana Grygara), vnímejte rytmus, zvuk, změnil se?
Manipulační a stolní hry	<ul style="list-style-type: none"> • Roztřídte předměty podle jejich materiálu, různou manipulací s nimi vyzkoušejte, zda mají stejný, podobný zvuk • Vytvořte z lan a plastových vršků partituru
Pokusy a objevy	<ul style="list-style-type: none"> • Prozkoumejte třídu a najděte místo, kde se zvuk nejvíce rozléhá • Pokusy a objevy: Prozkoumejte nabízené předměty a otisky, objevte ten předmět, kterým byly otisky vytvořeny. Vyzkoušejte předmětem stejný pohyb otisku, poslouchajte, jestli se mění i jeho zvuk.

Voda – písek	<ul style="list-style-type: none"> • Kreslete různě rukou, prsty, dlaní, pěsti do písku tak, aby se měnila kresba i zvuk, experimentujte • Otiskujte různé předměty do písku, sledujte, jak se v závislosti na rytmu (otisku) mění i jejich zvuk
Pohyb a relaxace	<ul style="list-style-type: none"> • Poslechněte si CD (využití CD nahrávek akustických kreseb Milana Grygara) • Poslechně si relaxační CD zvuky ptáků
Školní zahrada	<ul style="list-style-type: none"> • Poslouchejte zvuky na školní zahradě, zakreslete všechno co jste slyšely • Najděte zajímavé předměty, které by se daly použít k zvukové kresbě
<p>Ranní úkol vázaný k tématu výtvarné řady (plní děti v přítomnosti rodičů):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otiskni si různé předměty, poslouchej o čem vypráví... • Zahraj podle barevných not ptačí zpěv na zvonečky a pak na zvonkohru • Prohlédni si dílo Milana Grygara a řekni (ukaž), kterým směrem ptáčci cvrlikají? (levá-pravá) • Zaposlouchej se a řekni, které tři různé zvuky slyšíš 	
<p>Návrhy na zapojení rodičů vázané k tématu výtvarné řady:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Požádání o fotodokumentaci, nahrávání v rámci zvukového, hmatového divadla 	
<p>Činnosti vázané k tématu výtvarné řady vedené (řízené) učitelkou:</p>	
<p>Ve třídě:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seznámení dětí s dílem Milana Grygara prostřednictvím různých reprodukcí jeho díla, povídání o umělcovi jeho zálibě nacházet zvuky, šumy, melodie... 	
<p>Venku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Záměřené poslouchání okolním zvukům v přírodě 	



