

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

**JÁ UVNITŘ PŘÍRODY, PŘÍRODA UVNITŘ MĚ**  
**Reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na**  
**projektovou metodu na 2. stupeň základní školy**

Diplomová práce

Autor: Veronika Žabová  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)  
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Český jazyk a literatura  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Výtvarná výchova  
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.  
Oponent: Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.  
Hradec Králové:

2022

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Veronika Žabová

**Studium:** P17P0872

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk

**Název diplomové práce:** **Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě. Reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na projektovou metodu na 2. stupni základní školy.**

**Název diplomové práce AJ:** Me inside nature, nature inside me. Reflective concept of art education with a focus on the project method for lower secondary school.

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na reflektivní pojetí výtvarné výchovy, jež se soustředí na zážitkové poznávání skrze výtvarnou tvorbu a umožňuje rozvíjení emotivních, sociálních a tvořivých rysů osobnosti žáka. Hlavním cílem práce je poukázat na oblast artefletiky, která je vhodným prostředkem ke zkvalitnění klimatu školní třídy, k rozvoji pozitivních sociálních vazeb v rámci školního klimatu a má preventivní charakter v oblasti nežádoucích psychosociálních jevů ve školním prostředí. Výtvarná tvorba zde bude představena jako vhodný nástroj pro rozvoj komunikačních schopností, které jsou klíčové pro zdravý rozvoj osobnosti žáka na 2. stupni základní školy. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části a její cílovou skupinou jsou žáci 2. stupně základní školy. První část práce bude zaměřena na teoretická východiska artefletického pojetí výchovy uměním, koncepci artefletiky, uplatnění artefletických metod a forem práce ve výuce výtvarné výchovy a v neposlední řadě na vývojová specifika žáků 2. stupně základní školy. V teoretické části budou definovány klíčové pojmy diplomové práce jako je např. artefletika, zážitek, reflektivní dialog, projektová metoda ve výtvarné výchově, krize dětského výtvorného projevu a další. Součástí praktické části bude výtvarně-didaktický projekt nazvaný *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě*, jehož součástí budou artefletické postupy zaměřené na rozvíjení citlivého přístupu k sobě samým, ostatním lidem a k přírodě. Výtvarný projekt bude obsahovat pět podrobně propracovaných příprav do hodin výtvarné výchovy (5 x 90 minut), které budou ověřeny v pedagogické praxi na vybrané základní škole v Hradci Králové. Realizované výstupy budou řádně reflektovány a prezentovány v praktické části diplomové práce.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. 1997. ISBN 8071844373.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefletiky 1.díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefletiky 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra Sobková. *Arteterapie a artefletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8. Začátek formuláře

ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. 2000. ISBN 80-902267-3-6.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefletickými postupy*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha, 2003. ISBN 80-7290-129-X.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3.

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

CAMPBELL, Jean. *Creative Art in Groupwork*. 4. Bicester: Winslow Press Limited, 1996. ISBN 978-0863884092.

EISNER, Elliot W. *Educating Artistic Vision*. The Macmillan Company, 1972. ISBN 978-0023321207.

BRESLER, L. 1994. Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*. 35(2) 90-104. ISSN 0039-3541.

**Zadávající pracoviště:** Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 16.12.2020

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Lucii Tikalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné a inspirativní rady při zpracování této práce. Ráda bych poděkovala také své rodině za podporu, vstřícnost a trpělivost.

## **Anotace**

ŽABOVÁ, Veronika. *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě. Reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na projektovou metodu na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 118 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce je zaměřena na reflektivní pojetí výtvarné výchovy, jež se soustředí na zážitkové poznávání skrze výtvarnou tvorbu a umožňuje rozvíjení emotivních, sociálních a tvořivých rysů osobnosti žáka. Hlavním cílem práce je poukázat na oblast artefiletiky, která je vhodným prostředkem ke zkvalitnění klimatu školní třídy, k rozvoji pozitivních sociálních vazeb v rámci školního klimatu a má preventivní charakter v oblasti nežádoucích psychosociálních jevů ve školním prostředí. Výtvarná tvorba zde bude představena jako vhodný nástroj pro rozvoj komunikačních schopností, které jsou klíčové pro zdravý rozvoj osobnosti žáka na 2. stupni základní školy. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části a její cílovou skupinou jsou žáci 2. stupně základní školy. První část práce bude zaměřena na teoretická východiska artefiletického pojetí výchovy uměním, koncepci artefiletiky, uplatnění artefiletických metod a forem práce ve výuce výtvarné výchovy a v neposlední řadě na vývojová specifika žáků 2. stupně základní školy. V teoretické části budou dále definovány klíčové pojmy diplomové práce jako např. artefiletika, zážitek, reflektivní dialog, projektová metoda ve výtvarné výchově, krize dětského výtvarného projevu a další. Součástí praktické části bude výtvarně-didaktický projekt nazvaný *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě*, jehož součástí budou artefiletické postupy zaměřené na rozvíjení citlivého přístupu k sobě samým, ostatním lidem a k přírodě. Výtvarný projekt bude obsahovat podrobně propracované přípravy na deset vyučovacích hodin výtvarné výchovy., které budou ověřeny v pedagogické praxi na vybrané základní škole v Hradci Králové. Realizované výstupy budou řádně reflektovány a prezentovány v praktické části diplomové práce.

## **Klíčová slova**

Artefiletika, výtvarná výchova, zážitek, reflektivní pojetí výtvarné výchovy, tvůrčí činnosti, dospívání, reflektivní dialog, projektová metoda

## **Annotation**

ŽABOVÁ, Veronika. *Me inside nature, nature inside me. Reflective concept of art education with a focus on the project method for lower secondary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 118 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis focuses on the reflective concept of art education, which focuses on experiential cognition through art creation and enables the development of emotional, social and creative features of the student's personality. The main aim of the thesis is to highlight the area of artephilics, which is a suitable means to improve the classroom climate, to develop positive social connection within the school climate and has a preventive character in the field of undesirable psychosocial phenomena in the school environment. Art will be presented here as a suitable tool for the development of communication skills, which are crucial for the healthy development of a student's personality in the second stage of primary school. The thesis consists of a theoretical and a practical part and its target group is primary school pupils of the 2nd grade. The first part of the thesis will focus on the theoretical foundations of the artephilic conception of art education, the conception of artephilics, the application of artephilic methods and forms of work in art education and last but not least on the developmental specifics of pupils of the 2nd grade of primary school. The theoretical part will further define the key concepts of the thesis, such as artephilics, experience, reflective dialogue, project method in art education, crisis of children's artistic expression and others. The practical part will include an art-didactic project called I inside nature, nature inside me, which will include artephilic practices aimed at developing a sensitive approach to oneself, other people and nature. The art project will include detailed preparations for ten art lessons, which will be tested in pedagogical practice at a selected primary school in Hradec Králové. The implemented outputs will be properly reflected and presented in the practical part of the thesis.

## **Keywords**

Artephilics, art education, experience, reflective concept of art education, creative activities, adolescence, reflective dialogue, project method

# Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část .....	11
1 Výtvarná výchova– historický vývoj a současnost.....	11
1.1 Současné pojetí výtvarné výchovy.....	11
1.2 Po stopách výtvarné výchovy aneb pohled do historie .....	14
2 Reflektivní pojetí výtvarné výchovy – artefiletika .....	19
2.1 Artefiletika – vymezení pojmu.....	20
2.2 Artefiletika a její koncepce v praxi .....	21
2.2.1 Metodické okruhy v artefiletice .....	23
2.3 Artefiletika a Rámcový vzdělávací program.....	26
2.3.1 Artefiletika a průřezové téma Osobnostní a sociální výchova .....	27
2.4 Role pedagoga v artefileticky pojaté výtvarné výchově .....	28
2.5 Artefiletika jako prevence nežádoucích psychosociálních jevů.....	29
3 Období dospívání – pubescence .....	31
4 Osobnost žáka na 2. stupni základní školy .....	33
4.1 Charakteristika 2. stupně základního vzdělávání .....	34
4.1.1 Vliv třídního klimatu na rozvoj osobnosti žáka.....	36
5 Výtvarný projev v období dospívání .....	37
5.1 Charakteristické znaky výtvarného projevu v období dospívání .....	38
5.2 Možnosti řešení krize dětského výtvarného projevu.....	39
6 Projektová metoda v artefiletickém pojetí výtvarné výchovy .....	42
6.1 Ohlédnutí za vznikem projektové metody ve výtvarné výchově .....	43
6.2 Metodický postup projektu ve výtvarné výchově .....	44
Praktická část .....	46
7 Návrh výtvarně-didaktického projektu <i>Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě</i> .....	46
7.1 Východiska výtvarně-didaktického projektu .....	46
7.2 Inspirační zdroje projektu .....	46
7.3 Specifika realizace výtvarně-didaktického projektu .....	47
7.4 Výchovně-vzdělávací cíl projektu.....	47
7.5 <i>Tvář přírody</i> .....	49
7.5.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny .....	55
7.6 <i>Jak se příroda dorozumívá aneb komunikace beze slov</i> .....	62
7.6.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny .....	68

7.7	<i>Pohyb života</i> .....	74
7.7.1	Průběh a reflexe proběhlé hodiny .....	78
7.8	<i>Proměny</i> .....	85
7.8.1	Průběh a reflexe proběhlé hodiny .....	90
7.9	<i>Neopakovatelná chvíle</i> .....	97
7.9.1	Průběh a reflexe proběhlé hodiny .....	103
	Závěr .....	108
	Seznam zdrojů.....	111



## Úvod

Výtvarná výchova je jedním z předmětů, který žákům umožňuje nalézat cestu k sobě samému, ale i okolnímu světu tou nejpřirozenější cestou. V rámci mého studia výtvarné výchovy jsem měla možnost seznámit se s různými přístupy výtvarné edukace. Jedním z přístupů, který mne zaujal nejvíce, je v odborné literatuře popsán jako reflektivní pojetí výtvarné výchovy (Slavík, 2001). V mé diplomové práci bych proto ráda poukázala na oblast artefiletiky, jejíž koncepci spatřuji jako jednu z oněch nejpřirozenějších cest, kterou lze podporovat rozvoj osobnosti žáka na 2. stupni základní školy.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. První část práce bude zaměřena na teoretická východiska artefiletického pojetí výchovy uměním, koncepci artefiletiky, uplatnění artefiletických metod a forem práce ve výuce výtvarné výchovy. V teoretické části budou dále definovány klíčové pojmy diplomové práce jako např. artefiletika, zážitek, reflektivní dialog, krize dětského výtvarného projevu, projektová metoda ve výtvarné výchově a její možnosti uplatnění ve věkové kategorii žáků daného období a další. V neposlední řadě budou vymezeny zásadní biologické změny vývoje žáka na 2. stupni základní školy, které se zásadním způsobem odráží ve výtvarné práci žáků.

Praktická část představuje výtvarně-didaktický projekt s názvem *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě*. Motivem při navrhování onoho tématu se stala sama příroda, která představuje tematické východisko pro jednotlivé výtvarné aktivity. Jelikož každá lidská bytost je součástí přírody a příroda je součástí nás samých, koncipovala jsem daná témata a výtvarné náměty tak, aby probouzely zejména kladný vztah k přírodě, ale zároveň i kladný vztah k sobě samému. Jedním z cílů výtvarných aktivit je rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků. Součástí výtvarně-didaktického projektu je sada pracovních listů, které žákům umožní získané znalosti prohloubit a posílit. Prostřednictvím jednotlivých námětů žáci současně zdokonalí své znalosti z hlediska estetického vnímání a seznámí se se základy dějin umění.

Samotné téma projektu současně napovídá, že se bude jednat převážně o prožitek, rozvíjení kreativity, fantazie a spontaneity, ale i o rozvoj osobnosti v souvztáznosti s přírodou a životem kolem nás. V průběhu výtvarných aktivit budou kladeny otázky (a

nalézány odpovědi) týkající se hodnoty životního prostředí, jako např.: Jaký vliv má životní prostředí na člověka či jak příroda ovlivňuje a prohlubuje jeho vnímání a cítění, neboť právě příroda působí svou různorodostí na všechny naše smysly. V dnešní době je vztah k přírodě mladou generací mnohdy opomíjen, i když veřejná diskuze již toto téma zmiňuje mnohem častěji než dříve, ale přesto je nezbytné neustále připomínat jeho hodnotu.

## Teoretická část

### 1 Výtvarná výchova– historický vývoj a současnost

V první kapitole bude představen obsah současného pojetí výtvarné výchovy z hlediska Rámcového vzdělávacího programu (RVP ZV). Současné pojetí výtvarné výchovy využívá koncepce několika přístupů vzniklých v průběhu vývoje výchovy uměním (Slavík, 1997). Tyto přístupy se ve výtvarné výchově projevují v různých obměnách vzhledem k vzdělávacím a výchovným cílům výuky. Jednotlivé přístupy budou vymezeny v další části práce.

#### 1.1 Současné pojetí výtvarné výchovy

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zahrnuje oblast nazvanou **Umění a kultura**, jejíž součástí je **předmět Výtvarná výchova**. Obsahem výtvarné výchovy je práce s vizuálně obraznými znakovými systémy, které zde slouží jako nástroj žákova poznávání a prožívání. Prostřednictvím uměleckých prostředků žák poznává informace o vnějším i vnitřním světě v jeho vzájemné provázanosti (RVP ZV, 2021).

Výtvarná výchova žákům umožňuje rozpoznávat a uplatňovat jednotlivé prvky a druhy vizuálně obrazných vyjádření (vizuální kultura v nejširším slova smyslu). Žáci se seznamují s výtvarnými prostředky (výtvarné techniky, ale i netradiční práce s materiály, tvary, kontrasty barev aj), jež mohou využívat ve své tvorbě pro svá osobitá vyjádření. Výběr či preference vizuálně obrazných vyjádření by měla vycházet z osobních přístupů k tvorbě skrze vlastní zkušenost. Uvědomění si vzájemných postojů k obsahu a hodnotě vizuálně obrazných vyjádření probíhá v procesu vzájemné komunikace. Žáci se rovněž učí porozumět hodnotám a principům vizuálně obrazných vyjádření a získané poznatky uplatnit v praxi (Pastorová, 2004).

Současné pojetí výtvarné výchovy v rámci základního vzdělávání staví na **tvůrčích činnostech**. „Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci“ (RVP ZV, 2021, s. 88). RVP ZV uvádí tři základní okruhy činností, jenž žákovi umožňují:

- Rozvíjení smyslové citlivosti
- Uplatňování subjektivity (v procesu tvorby, recepcie i reflexe)

- Ověřování komunikačních prostředků (vizuálně obrazného vyjádření – výsledek tvůrčího procesu, výtvarná práce, dílo, obraz)

(RVP ZV, 2021)

Skrze obsahové domény má žák možnost: „*podílet se (podle svých možností a zájmů) na procesu umělecké tvorby; uvědomovat si, rozvíjet a uplatňovat schopnost osobitého vnímání a vyjadřování a účastnit se komunikačního procesu; odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe samých*“ (Pastorová, 2004).  
Obsahové domény (M. Pastorová; 2004):

### 1) Rozvíjení smyslové citlivosti

Jakákoliv výchova uměním má žákům umožnit rozvíjení smyslového vnímání všemi smysly. Do této oblasti spadají kromě vizuálních vjemů, také vjemy hmatové, sluchové a pohybové. Výuka výtvarné výchovy by měla žákům poskytovat přímé setkání s vizuální kulturou. Vizuální kultura se stává zdrojem nového poznání. Výtvarné aktivity posilují schopnost žáků získané poznatky vyjádřit odpovídajícími výtvarnými prostředky (uvést do osobité vizuální podoby) a zároveň poskytovat i dostatečný čas pro reflexi daného vnímání a vzniklých prožitků. Jestliže bude žákům dán dostatek prostoru pro reflektování jejich poznatků, budou mít příležitost uvědomovat si a vzájemně porovnávat odlišnosti svých vjemů, postřehů a pocitů. „*Obsahem jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření*“ (Pastorová, 2004).

Vizuální kultura je v hodině výtvarné výchovy využívána nejčastěji jako motivace a inspirace. Daleko významnější je zde dle Kitzbergerové (2014) **komunikační prostor**, který výtvarná výchova v souvztažnosti s vizuální kulturou poskytuje a „*který podle toho, jak a z jaké pozice do něj vstupujeme a k čemu jej využíváme, usměrňuje a formuje způsob, jímž se v něm pohybujeme*“ (Kitzbergerová, 2014, s. 13). Takto vedená výuka výtvarné výchovy směřuje žáky „*k porozumění světu vizuálního vyjadřování, vede je k pochopení proměn uměleckých forem a motivuje je k hledání vlastního vztahu k výtvarnému umění a nalezení vlastní pozice ve světě vizuální komunikace*“ (Kitzbergerová, 2014, s. 13).

## 2) Uplatňování subjektivity

Výtvarná výchova je jedním z předmětů, ve kterém může každý žák uplatnit a rozvíjet svůj osobitý způsob vyjádření. Rozvoj osobitého tvůrčího projevu lze podpořit volbou námětů a tematických celků pro jednotlivé tvůrčí činnosti. Učitel by měl volit takové náměty a tematické celky, které budou podněcovat k několika možným způsobům zpracování. Dále umožnit žákovi výběr z největší škály výtvarně vyjadřovacích prostředků. Tvůrčí činnosti by měly zahrnovat takové výtvarné aktivity, které budou podněcovat k vyjádření vlastního subjektivního vnímání, ale i k experimentování a propojování různých technik či postupů. Na tvůrčí činnost žáků může mít vliv i vlastní interpretace učitele. Učitel by měl myslet na to, že svým názorem může ovlivnit své žáky a do určité míry znemožnit jejich osobitý projev. „*Obsahem jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření*“ (Pastorová, 2004).

## 3) Ověřování komunikačních účinků

Výuku výtvarné výchovy by měla v první řadě provázet vstřícná a důvěrná atmosféra. Pozitivní třídní klima napomáhá žákům překonávat pochybnosti a obavy z vlastního vyjádření a interpretování svého osobitého tvůrčího sdělení. Výuka výtvarné výchovy by zároveň měla být prostředím, ve kterém neexistují správná a jednoznačná řešení. Každý žák je individuální osobnost, jejíž rysy se promítají nejen do samotné tvorby, ale i do přístupu k interpretaci. „*Právě v reflektivních rozhovorech, ať už se týkají vlastní práce žáků, nebo vnímání děl výtvarného umění, je třeba si citlivě uvědomovat možné osobnostní rozdíly a podle možností s nimi pracovat tak, aby pro každý typ žáků byl otevřen dostatečný prostor k uplatnění a sebepoznání*“ (Kitzbergerová, 2014, s. 33) Učitel by měl podporovat takové způsoby interpretace, které budou žákům vlastní. Náplní této oblasti je především „*hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií*“ (Pastorová, 2004). Vizuálně obrazná vyjádření zde slouží k tomu, aby žák skrze ně zjišťoval své vlastní zkušenosti a objevoval svůj osobitý přístup k uměleckým projevům.

Jedním z dílčích cílů dané oblasti je umožnit žákům orientovat se ve světě komerční vizuální produkce. Výtvarná výchova má jedinečnou možnost rozvíjet u žáků vizuální gramotnost. Takový žák (vizuálně gramotný) „rozumí vizuálním sdělení, která jej obklopují, nejen ve smyslu pochopení jejich obsahu a základní informace, ale je schopen rozpoznávat a vyhodnocovat také strategie, v jejichž rámci jej tato sdělení, většinou ve formě obrazů, ovládají a ovlivňují. Ví, jak obrazy vznikají, a rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost. Uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje. Je schopen kritického náhledu i na zdroje vlastních preferencí, které jej vedou k výběru produktů, s nimiž se ztotožní a jejichž vliv bude dál šířit“ (Kitzbergerová, 2014, s. 9). Oblast ověřování komunikačních účinků tak rovněž umožňuje „zachovat si zdravý odstup od mediálních sdělení, umět kriticky posuzovat kvalitu a věrohodnosti vizuálních komunikátů, aktivně vyjadřovat své postoje“ (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, s. 66).

Výše zmíněné tři oblasti se v praxi výtvarné výchovy uplatňují současně ve vzájemné provázanosti. Dle Kitzbergerové (2014) je třeba nahlédnout na výtvarnou výchovu jako „na proces, v němž je žakovská tvorba nikoli cílem, ale jedním z prostředků výchovně-vzdělávacího působení“ (Kitzbergerová, 2014, s. 7). Celé toto výchovně-vzdělávací působení začíná **činnostmi receptivními**, které utváří základy pro **tvořivé činnosti** ve výtvarné výchově. Nezbytnou součástí tohoto procesu jsou **činnosti reflektivní**. Reflexe završuje celý proces verbálním sdělováním. Základem takového sdělení je „výstižné a srozumitelné slovní vyjádření zážitku z viděného, které odpovídá zkušenostem žáků a možnostem jejich verbálního vyjadřování, ale zároveň v základních rysech směřuje k cílům hodiny, které si vyučující určil“ (Kitzbergerová, 2014, s. 62). Reflektivní činnosti žákům umožňují objasnit, co bylo záměrem jejich výtvarné práce, jaké postupy případně výtvarné techniky k naplnění vlastního záměru zvolily. Prostřednictvím verbální komunikace žáci zkoumají, porovnávají a ověřují osobní zkušenost z vlastní tvořivé aktivity s prožitky ostatních spolužáků.

## 1.2 Po stopách výtvarné výchovy aneb pohled do historie

Obor výtvarné výchovy se v průběhu jeho vývoje potýkal s mnohými změnami. Proměňoval se nejen obsah vzdělávání, ale také výchovné a vzdělávací cíle. Jelikož je tato práce zaměřena na reflektivní pojetí výtvarné výchovy, spatřuji důležitost v krátkém

ohlédnutí do samotného vývoje výtvarné výchovy. Ve stávající kapitole budou uvedeny zásadní momenty, jež v minulosti přispěly ke vzniku reflektivního pojetí výchovy uměním.

Počátek výtvarné výchovy sahá až do 18. století. Nejedná se o výtvarnou výchovu v pravém slova smyslu, ale o předmět nesoucí název *kreslení*, jehož hlavním cílem bylo vzdělávat žáky praktickému řemeslu. Veškeré výtvarné aktivity musely být koncipované způsobem, který splní cíle a potřeby řemeslné výroby. Žáci prokazovali svou způsobilost v daném předmětu především technickými dovednostmi a celkovou zručností v řemeslné práci. Takovému přístupu musela být uzpůsobena i samotná výuka a výukové metody v níž realizované. Jednalo se o metodu kopírovací (žáci kresbou přesně napodobovali dané vzory), geometrickou a stigmografickou (žáci využívali k mechanické kresbě sít souřadnic) (Cikánová a kol., 1998).

Výuka výtvarné výchovy zaměřená na řemeslnou výrobu se v průběhu dalšího století v mnoha obměnách opakovala. Za krátkou zmínku stojí uvést některé podněty z kultury umění, které se rovněž podílely na procesu výchovy uměním. Z uměleckých směrů to byl konstruktivismus a funkcionalismus. Do popředí se dostával strohý formalismus, který zdůrazňoval podobu na úkor obsahu. Výtvarné vyjadřování tak pozbývalo jakékoliv sebevyjadřování dítěte a stávalo se opět jakousi nápodobou pracovních postupů (Cikánová a kol., 1998). Neblahý vliv na výtvarnou výchovu měly v nejširší míře probíhající politické tendence. Po druhé světové válce ovlivnila koncepci výtvarné výchovy komunistická ideologie. Výtvarná výchova se stala prostředkem komunistické výchovy a nadále sloužila k výcviku řemeslně-technické zdatnosti.

Zásadní zlom ve výchově uměním nastává počátkem 20. století. V této době se začínají Evropou šířit **pedocentricko-psychologické tendence**. Na přelomu století nazývaném jako *Století dítěte* dle knihy Ellen Keyové dochází v rámci výtvarné výchovy k nalézání souvislostí mezi psychickým vývojem dítěte a jeho výtvarným vyjadřováním. S tím souvisí i změna pohledu na samotnou výuku v daném období. „*Prosazuje se názor, že ve vyučování je nutné zohlednit specifika dětského výtvarného projevu a že je důležité poskytnout dítěti příznivé podmínky pro jeho přirozené zájmy, vývoj a vzdělávání. Výtvarná výchova se v souladu s těmito názory orientovala na větší podporu spontaneity dítěte a právě autentické výtvarné vyjadřování dítěte se stalo jejím cílem*“ (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, s. 27).

Nový pohled na výuku lze vyjádřit několika větami Z. Heluse (2009) „*Znamená to především skoncovat se školami jako továrnami na výrobu podrobených a státu poslušných poddaných a budovat je nově jako místa, v nichž budou předpoklady zrodu osobnosti u každého dítěte citlivě zaznamenávány a kde budou všechny děti respektovány a podporovány ve své jedinečné svéráznosti vnímavým umem pedagogů*“ (Helus, 2009, s. 36). Velký vliv na proměnu vnímání výtvarné edukace měl v oné době František Čáda, průkopník pedopsychologie a pedologie zabývající se spontánním dětským výtvarným projevem. F. Čáda považoval spontánní dětský výtvarný projev za specifický druh řeči, v němž spatřoval pozitivní vliv na rozvoj individuality dítěte (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015). Výhodou nového výchovného pojetí bylo zlepšení vzdělávacího klimatu z hlediska podpory tvořivého projevu dětí, jenž směřuje k svobodnému výtvarnému vyjadřování (Cikánová a kol., 1998).

Proměna vyučování výtvarné výchovy dosáhla jistého vrcholu v roce 1960. Daný rok přinesl oficiální ustanovení **názvu výtvarná výchova a nové učební osnovy**. Cílem nových osnov z roku 1960 bylo rozvíjet a prohlubovat vztah a zájem o výtvarné umění (Zhoř, 1966, s. 129). Výuka tak nabývala nových metod, mezi něž lze zařadit besedy neboli diskuze nad uměleckými díly. Žáci se v rámci výuky seznamovali s obrazy již od 1. ročníku. Středem pozornosti se stával námět obrazu, který měl být představován dětem od útlého věku v té nejjednodušší a pro ně nejprístupnější formě (ilustrace v dětských knihách). V dalších ročnících byly žákům představovány ucelenější tematické celky, které jim umožňovaly proniknout k podstatě a významu uměleckého díla. 6.-9. ročník následně „*rozvíjí schopnost citlivého vnímání výtvarně vyjadřovacích prostředků, zkoumá jejich účín i vztah k obsahovým sdělením*“ (Zhoř, 1966, s. 130).

Daleko významněji se na formování **nových přístupů ve výtvarné výchově** podílelo období po roce 1963. Ve zmíněném roce vzniká světová organizace INSEA (International Society for Education through Art), jež měla obrovský vliv na obsah výtvarné výchovy. „*Výtvarná výchova ve světě v té době dokončila obrat od „řemeslného“ pojetí k pojetí kreativnímu, komunikačnímu a zároveň psychologizujícímu*“ (Cikánová a kol., 1998, s. 6). Dané pojetí proniká i do československé výtvarné výchovy a její teorie, neboť představitelé výtvarné výchovy u nás byli se světovou organizací INSEA v čteném spojení. Ke změně pojetí výtvarné edukace přispěla II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy uskutečněná v Praze roku 1964. Tato konference přednesla **koncept tvořivosti**, jenž představoval zásadní



mezník v následném vývoji výtvarné výchovy. Realizace modernistických snah ve výtvarné výchově dosahuje vrcholu v srpnu roku 1966. V tomto roce se konal XVIII. světový kongres INSEA v Praze. A posléze i v následujícím roce 1967 při vzniku Československého komitétu INSEA (ČSK INSEA), sdružující československé výtvarné pedagogy, odborníky z oblasti umění, vědy a vzdělávání (Cikánová a kol., 1998).

Dané okolnosti předznamenávaly **vznik moderního pojetí výtvarné výchovy**, které klade důraz na **tvůrčivost a tvůrčí projev osobnosti dítěte**. Proměna výtvarné edukace vyžadovala rovněž obměnu výukových metod uplatňovaných dříve (viz začátek této kapitoly). Ve vyučování výtvarné výchovy se začaly uplatňovat nové přístupy nejen v postoji k dítěti jako svébytné osobnosti, ale rovněž ve způsobu vedení výuky, ve volbě vhodných metod a v hodnocení výtvarného projevu žáka. Nové výukové metody měly žáky inspirovat k originálnímu výtvarnému projevu, experimentování a nalézání různých východisek výtvarné činnosti (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015). Tvořivost byla v teorii i praxi výtvarné výchovy postupně rozvíjena v rámci různých koncepcí výtvarné výchovy a jejích cílů. Tyto proměny se následně projeví ve **čtyřech základních pojetech současné výtvarné výchovy**:

První z uvedených proudů reprezentuje **art-centrické pojetí**. Art-centricky pojatá výtvarná výchova staví na umělecké a estetické formě výtvarného projevu (Slavík, 1997) Jedná se o koncepci výtvarné výchovy, které má v žákovi probouzet zájem o umění ve všech jeho formách. Cílem je seznamovat žáka s dějinami umění, probouzet v žákovi citový zážitek a vztah k uměleckým projevům. Dle teoretika estetické výchovy E. W. Eisnera spatřovat ve výchově uměním nástroj pro rozvoj **umělecké gramotnosti** (Slavík, 1997, s. 162). Tento přístup tak umožňuje nalézat nejen významy, ale i hodnoty uměleckého díla a skrze vzájemný dialog rozvíjet osobité přístupy k uměleckému sdělení. Art-centrický program zastává skupina teoretiků a učitelů působících okolo osobnosti Igora Zhoře. Stěžejní cíle tohoto pojetí jsou definovány v díle R. Horáčka a kol. „V dialogu s uměním“ z roku 1994 (Slavík, 1998).

**Video-centrické pojetí** se zaměřuje na proces, jenž podporuje rozvoj **vizuální gramotnosti**. V takto pojaté výtvarné výchově se na uměleckou tvorbu nahlíží skrze její vizuální charakter. Video-centrický program navazuje na myšlenky australského teoretika výtvarné výchovy S. T. Combse, který obrací koncepci výtvarné výchovy k **vizuálnímu myšlení** (Slavík, 1977, s. 162). Název odkazuje rovněž k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby, kterými lze ve výtvarné výchově prohlubovat dovednosti

a schopnosti vizuální komunikace. Prohlubování takových schopností má vliv na celospolečenskou kultivaci v rozvíjení vnímání a chápání světa okolo nás. Hlavním představitelem video-centrického pojetí je teoretik J. Vančát (Slavík, 1998).

**Gnoze-centrické pojetí** vychází rovněž z umělecké výtvarné tvorby, ale soustředí se na „*dětskou zkušenost všedního dne, kterou chce mapovat, obohacovat a ozvláštňovat prostřednictvím výtvarné činnosti*“ (Slavík, 1997, s. 163). Na výtvarný proces se zde nahlíží jako na jeden z možných způsobů komunikace, který pomáhá dítěti se lépe dorozumívat s okolním světem. Klíčovou metodou gnozeo-centrického pojetí je tzv. tematická řada. Žák prostřednictvím tematických řad prohlubuje své výtvarné myšlení a dosahuje většího poznání. Teoretičkou tohoto programu je V. Roeselová, která se úloze tematických řad věnuje ve svých knihách „*Řady a projekty ve výtvarné výchově (1997); Námět ve výtvarné výchově (1995)*“ (Slavík, 1997, s. 164).

Čtvrtý směr výtvarné výchovy je nazýván jako **animo-centrický**. Výtvarné tvoření zde představuje proces, prostřednictvím něhož žák poznává sám sebe. „*Smyslové vnímání je pro animo-centrický proud zdrojem hluboce prožívaného zážitku, v němž se svět člověku zjevuje v nových dimenzích a souvislostech*“ (Slavík, 1997, s. 165). Hlavním znakem takto pojaté výtvarné výchovy je **výtvarný výraz** neboli **expresivní vyjádření**. Expresivní výtvarná tvorba má podpořit **rozvoj autonomních rysů osobnosti žáka**. V tomto smyslu má animo-centrický program velmi blízko k psychoterapii či arteterapii. Svou koncepcí dává možnost vyjádřit duševní obsahy skrze výtvarnou tvorbu. Daný program je reprezentováno skupinou teoretiků působících okolo J. Davida a M. Pohnerové. Stěžejními publikacemi jsou: „*Duchovní a smyslová výchova*“ (Pohnerová, 1992) a „*Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*“ (David, 1993) Do animo-centrického proudu se řadí též **artefiletické pojetí**, které představuje samostatný proud výtvarné výchovy (Slavík, 1997).

V dnešní době ještě stále není pojem artefiletika mezi pedagogy příliš znám. Cílem této práce je proto poukázat na artefiletiku, jež vychází z reflektivního pojetí výtvarné výchovy jako na vhodný způsob uchopení problémů, které dnešní školní prostředí tíží. Lze zmínit především nevhodné chování žáků či problém šikany. Blahutková, Charvát (2008) uvádí, že šikana je problémem (mnohdy dlouhou dobu skrytým), jenž se týká většiny škol. Autoři rovněž poukazují na rizika, která s sebou šikana spojená s agresivním chováním přináší. Taková rizika představují zejména relevantní poruchy chování, směřující až k sociálně patologickému chování žáka (Blahutková, Charvát, 2008). Je tedy

důležité hledat a uplatňovat výchovně-vzdělávací přístupy, jež budou předcházet a eliminovat dané nežádoucí jevy tím, že budou podporovat komunikaci, otevřenost a možnost otevřeně hovořit o vztazích a problémech. Prostor pro uchopení dané problematiky otevírá rovněž oblast výtvarné výchovy (reflektivní pojetí), které skrze výtvarnou tvorbu dokáže u dětí tyto aspekty (komunikaci, empatii, vzájemnou toleranci atd.) posilovat a tím preventivně přispívat k vzniku nežádoucího chování ve školním prostředí.

## 2 Reflektivní pojetí výtvarné výchovy – artefiletika

V předchozích kapitolách je vymezen vývoj a obsah základních přístupů objevujících se ve výtvarné výchově. Stávající kapitola se bude zabývat artefiletickým pojetím výchovy. V dané kapitole bude podrobněji objasněno, co všechno se za slovem artefiletika skrývá.

**Artefiletika** je jedním z výchovných proudů, které začaly vznikat samostatně v rámci expresivně-dialogických přístupů ve výchově po roce 1990 (Slavík, 1997, s. 167). Koncepce artefiletiky se vyvíjela souběžně s arteterapií. Arteterapie se stala pro artefiletiku inspirací v mnoha ohledech. Pro upřesnění pojmu zde uvedu některé z definic: „*Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám*“ (Stiburek, 2000, s. 35). V rámci léčebného procesu tak rovněž dochází k rozvíjení tvořivých schopností klienta, ale prvotním cílem arteterapie je léčba či zmírnění rozličných duševních a sociálních problémů (Jebavá, 1997). Artefiletika jednak vychází z metod, technik či cílů arteterapie, zároveň se oba přístupy prolínají svým obsahem a koncepcí. Nelze je však vzájemně zaměňovat. Z hlediska metod užívaných v artefiletice se jedná o uměleckou výrazovou tvorbu, zakončenou reflektivním dialogem. Artefiletika svou koncepcí směřuje k sebepoznávání, rozvoji sociálních kompetencí, emoční inteligence a etické výchově žáka. Artefiletická koncepce je tedy zaměřena na „*výtvarné vzdělávání žáků, výrazovou kultivaci a rozvoj jejich uměleckých kvalit získaných z poznatků a zkušeností*“ (Exler, 2015, s. 32).

**Termín artefiletika** představuje v pedagogickém prostředí označení pro reflektivní výchovně-vzdělávací pojetí, které se následně začalo uplatňovat nejen ve výtvarné

výchově, ale i v dalších uměleckých oborech. Artefiletické pojetí výchovy se obrací k žákovi a jeho osobní zkušenosti. V tomto smyslu Jan Slavík řadí artefiletiku k tzv. interpretativnímu pojetí výchovy či pedagogickému konstruktivismu (Slavík, 2001, s. 13). Zmiňované pedagogické přístupy kladou důraz na aktivní roli žáka v průběhu výuky se zřetelem na jeho osobní dispozice a zkušenosti. V popředí takové výuky stojí snaha vzájemné spolupráce a propojování učiva s poznatky a situacemi každodenního života. V rámci artefiletiky se uplatňují mnohé výukové metody, jako např. heuristická metoda, metoda kritického myšlení, kooperativní učení aj. Hlavním představitelem tohoto proudu je doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., teoretik působící na pedagogické fakultě UK v Praze. Jan Slavík představil teorii artefiletiky a uvedl její užití v pedagogické praxi skrze své vydané monografie o artefiletice. Jedna z hlavních jeho publikací zabývající se touto problematikou nese název „Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika“, publikovaná v roce 1997.

## 2.1 Artefiletika – vymezení pojmu

V následujícím textu bude vymezen pojem artefiletika a definován význam artefiletického přístupu dle jednotlivých autorů.

První část označení termínu „arte-“ napovídá, že se bude jednat o hledisko týkající se umění a zároveň o odkaz k již zmiňované arteterapii. Umělecké hledisko dle Slavíkové a kol. (2007) nezahrnuje pouze projevy, s nimiž se setkáváme na místech pro ně určené (galerie, muzea, aj.), ale zahrnuje jakékoliv tvůrčí vyjadřování, s nímž se můžeme setkat v našem každodenním životě. Výraz „-filetika“ odkazuje k filetickému přístupu ve výchově, jehož autorem je H. Broudy. Filetický přístup spojuje intelektový rozvoj osobnosti s rozvojem emocionální a sociální. Filetické pojetí výchovy rovněž představuje spojení tvůrčí exprese s reflexí (Slavík, 2001).

Z hlediska výchovy uměním definuje Wawrosz (2011) ve svém článku „Artefiletika – putování mezi tvorbou a reflexí“ artefiletiku jako „*reflektivně-tvořivé pojetí výchovy uměním, zaměřené především na výtvarnou kulturu (tj. na výtvarné umění a na estetické stránky hmotné kultury a přírody)*“ (Wawrosz, 2011). Další odborná literatura definuje artefiletiku jako „*reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a*

*směřuje k poznávání i sebezpoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“ (Slavíková a kol., 2007, s. 15).*

Artefileticky pojatá výtvarná výchova klade důraz na **tvůrčí proces** výtvarné aktivity. Výsledek výtvarného tvoření žáků se stává prostředkem k poznávání sebe sama, okolního světa a své role v něm. Význam a hodnota poznatků se žákům odhaluje při vzájemném reflektování proběhlé tvůrčí aktivity. V artefiletice tento závěrečný krok označujeme termínem **reflektivní dialog**. V reflektivním pojetí výtvarné výchovy není nazíráno na výsledek výtvarné tvorby z estetického hlediska, ale jako na nástroj ke společné komunikaci a výchozímu poznání.

## **2.2 Artefiletika a její koncepce v praxi**

Výchozím bodem artefiletického pojetí výtvarné výchovy je **výtvarný zážitek**. Jan Slavík (2001) definuje zážitek jako *„individuálně vnímatelný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocíťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná definice“* (Slavík, 2001, s. 65). Zážitkem se tedy rozumí osobní poznávání určité životní situace, kterou si díky prožitkům lze zapamatovat. Samotné prožitky mohou být doprovázeny pocitem radosti, strachu, smutku či zlosti aj. Každý člověk prožívá situaci jiným způsobem a odnáší si ze svého prožívání jedinečnou zkušenost. V artefiletickém pojetí výtvarné výchovy lze hovořit o výtvarném zážitku, neboť vzniká v procesu tvůrčí (výtvarné) činnosti žáka. Daný proces je provázen individuální pocity, kterým žák následně přiřkládá určitý význam. Pro tento moment jsou charakteristické otázky typu: „Jak to na mne působí? Co to je? K čemu to patří? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená?“ (Slavík, 2001).

Přikládání významu vlastnímu prožívání ovlivňují dvě hlediska. Nejen v artefiletice lze hovořit o **„konceptech“** a **„prekonceptech“**. Koncepty lze chápat jako obecná témata, se kterými lidé přicházejí do styku každý den. V širším kontextu se jedná o jakýkoliv obecně platný projev týkající se umění, náboženství, vědy aj. Z hlediska konkrétního vymezení jde o obrazy, příběhy, mýty aj. Každá kultura má své koncepty, které lidé společně znají a rozumí jim. V protikladu k těmto obecným tématům pak stojí prekoncepty neboli vlastní představy či vzpomínky vztahující se k určitým věcem či událostem. Každý člověk zaujímá k jednotlivým konceptům odlišný osobní postoj. Vlastní představa o konceptu v paměti každého člověka se proto nazývá „prekoncept“ či „spontánní koncept“, neboť vyjadřuje jedinečné zkušenosti a prožitky (Slavík, 2001).

*„Koncepty bez prekonceptů by nemohly mezi lidmi existovat – nikomu by nebyly dostupné. V tomto směru je prekoncept subjektivním předpokladem konceptu – konkretizuje jeho existenci v paměti jednotlivých lidí. Má tedy charakter subjektivního pojetí konceptu (v jednání) anebo přesvědčení o konceptu (v pojmech), k němuž se řadí. // Souvztažnost mezi konceptem a prekoncepty závisí na vyjednávání a ověřování obsahu výrazu vyjadřujícího koncept. // Např. výraz láska reprezentuje koncept, do nějž každý člověk i každé kulturní společenství zahrnuje mnoho dalších konceptů, které prokreslují jeho obsah: vzájemný vztah, důvěra, něha, vstřícnost, touha po partnerovi v lásce ad. Každý z těchto konceptů lze vyjádřit nejenom slovem, ale mnoha dalšími způsoby: mimicky, pantomimicky, tancem, zpěvem, dramatizací, malbou, způsobem oblečení ad.“* (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 64–65).

V artefieticky pojaté hodině výtvarné výchovy jsou koncepty obsaženy v **námětu** výtvarné úlohy. Námětem se rozumí konkrétní tematické zaměření vyučovací hodiny. Námět v první řadě předkládá učitel a vede žáky k objevování a uchopení jeho podoby skrze vhodně koncipované zadání, motivaci a společné úvahy. Každý žák v námětu objevuje své vlastní motivy vycházející z jeho osobních zkušeností, představ a prožitků. *„Žák se osamostatňuje a hledá jemu vlastní odpovědi. Aktivním uchopením a prožíváním námětu se tak blíží k poznávání sebe sama i životního prostředí, v kterém se pohybuje, a jeho pomocí vyjadřuje vlastní pohled na svět“* (Roeselová, 1995, s. 3). Z hlediska zmiňovaného procesu dochází k mnohostrannému uchopení námětu, což se následně projeví rozmanitým výtvarným sdělením žáků. Další významný krok představuje společné srovnání dílčích výtvarných vyjádření. *„Dochází ke komunikaci mezi jednotlivými výpověďmi a k obohacení našeho pohledu na svět. Žák porovnává vlastní interpretaci námětu s ostatními ve skupině, zdůvodňuje vlastní podání a uvědomuje si existenci odlišných přístupů a interpretací“* (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, s. 64).

Různorodost výtvarného vyjádření se stává východiskem pro nové poznání a učení. Příležitost poznávat a učit se poskytuje společné sdílení a komunikace nad vplynulými významy. Klíčové je, že učení a poznání probíhá ve chvíli, kdy je jedinec schopen své zážitky popsat a posoudit v interakci s ostatními členy skupiny. Ve vzdělávání se k tomu uplatňují reflektivní poznávací aktivity. V rámci společné interakce žáci dochází k různým názorům, odpovědím a řešením. Z hlediska terminologie zde hovoříme o **tzv. sociokognitivním konfliktu** (Dytrtová, 2006; Slavík, 1997). Dytrtová (2006) uvádí, že uvědomění si různých odpovědí a řešení umožňuje žákovi zaujmout kritické stanovisko

k vlastní odpovědi a současně zaujmout aktivní poznávací postoj (Dytrtová, 2006, s. 37). V artefiletice se tato vzájemná interakce uskutečňuje prostřednictvím **reflektivního dialogu**. Reflektivní dialog umožňuje žákům nejen odkrývat téma z několika možných hledisek, ale rovněž poznávat sám sebe, své okolí a dané zkušenosti uplatnit v dalším životě mezi lidmi, ve vztahu k ostatním lidem i k přírodě (Slavíková, 2007, s. 181).

Na artefiletické neboli reflektivní pojetí výtvarné výchovy lze nahlédnout jako na proces, který žákovi nepředává hotové poznatky, ale naopak mu umožňuje získávat potřebné znalosti vlastní zkušeností. Celý tvůrčí proces počíná určitým námětem, jehož obsažnost, podnětnost, ale i dostupnost vzhledem k věkovým možnostem žáků v daném období má v rukou učitel. Žáci námět přijímají z hlediska jim vlastních motivů, které oni sami v námětu spatřují a chtějí je vyjádřit. Každý žák je odlišný, proto bude odlišné i jeho vnímání a odkrývání námětu. Tyto zkušenosti získané během tvůrčího procesu žáci vzájemně sdílejí prostřednictvím reflektivního dialogu. V reflektivním dialogu žáci pojmenovávají zažívané pocity, zajímavé momenty, odhalují skryté významy. Vracejí se zpětně k tomu, co právě zažili a uvědomují si zkušenosti, které v průběhu celého procesu získali.

### 2.2.1 Metodické okruhy v artefiletice

Jak je uvedeno výše, artefileticky pojatá výuka výtvarné výchovy staví na vlastní expresivně-tvořivé aktivitě žáků, na níž navazuje dialog mezi žáky čili vzájemné reflektování proběhlých tvůrčích činností. V průběhu těchto aktivit *„je za určitých pedagogických podmínek zdůrazněna buď samotná exprese – výraz, nebo naopak samotná reflexe – komunikace, nebo – jako by mimo oba zmíněné póly – sama výtvarná (estetická, resp. umělecká) forma“* (Slavík, 1997, s. 172). V artefiletice se v rámci výtvarně-tvořivých aktivit uplatňuje především výrazová forma a princip komunikace.

Pokud je kladen důraz na expresivně tvůrčí činnost žáků, jedná se o metodický okruh zaměřený na **výrazovou formu**. Toto expresivní vyjádření nazýváme v artefiletice termínem **výrazová hra**. Vyjadřovací formou výrazové hry je **exprese** neboli **výrazový projev**. Slavík (1997) definuje expresi jako *„specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka“* (Slavík, 1997, s. 104). Výrazným rysem exprese je spontánnost. Žák se stává tvůrcem a skrze výrazové prostředky (gesta, tvary, barvy, rytmy melodie ad.) odhaluje svůj vnitřní svět. Východiskem výrazové hry je společný **námět**. Výrazová hra může být realizována

v rámci skupiny jako společná tvorba několika žáků nebo jako samostatná aktivita jednotlivce. Ve výrazové hře se nejedná o hru v pravém slova smyslu, ale o symbolický projev žáků vyjádřený skrze určitý vyjadřovací prostředek. „*Každé gesto, tvůrčí zásah, akce nebo její stopa se mohou kdykoliv stát symbolem, otevřít prostor ke hledání významů nebo hodnot, a tedy i jedinečného smyslu životní zkušenosti, a mohou sloužit jako východisko neočekávaného prozření, nového pochopení osobní situace ve světě*“ (Slavík, 1997, s. 107). Ve výuce výtvarné výchovy představuje výrazová hra výtvarnou tvorbu žáků, která se současně stává tvůrčím procesem. Výrazovou hru však lze realizovat i skrze další umělecké projevy jako např. dramatizací, animací uměleckého díla či samotného vnímání zaměřeného na estetické prožitky. (Wawrosz, 2011)

Principem výrazové formy je dle Slavíka (1997, s. 175):

- *Důraz na **autentičnost***
- *Důraz na **individualitu výrazového projevu***
- *Důraz na **zážitek a prožitek***
- ***Nezájem o dokonalost** (o výsledek jako krásnou formu)*
- *Posílená **citlivost** pro objevování rozdílnosti*
- *Soustředění na **souvislosti různých forem výrazu***

V rámci takto pojaté výuky a volbou vhodných didaktických prostředků je žákům umožněno „*rozptýlit obavy ze spontaneity (např. použitím nejjednodušších, lehce ovladatelných výrazových prostředků); oslabit úzkost z odlišování se (např. oceněním originality, podporováním radosti ze vzájemného obohacování); posílit atmosféru tajemství, dobrodružství a vnitřního účastenství (např. zdůrazněním osobních kontextů, použitím navozujících efektů -hudba, osvětlení, neobvyklost zážitkové situace); zamezit obavám ze špatného výsledku (např. oslabením hodnotící komunikace, použitím „neklasických“ technik – muchláže, frotáže, empaketáže, dekoltáže atd.); podporovat schopnost vizuální a haptické diferenciací (např. „tréninkem“ zraku a hmatu, srovnáváním jemných odlišností individuálního výrazu u různých jedinců – srovnávání způsobu chůze, držení hlavy a ramen, navyklé mimiky apod.); naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy individuální výrazové zkušenosti (např. odhalováním souvislostí mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním nebo oblékáním)*“ (Slavík, 1997, s. 175).



Prostředkem vzájemného dorozumívání v artefieticky pojaté výuce je reflexe. „Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit (svoje) minulé jednání. Smyslem reflexe je získat náhled na ty jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo na naše okolí a proto vyžadují hodnotící diskuzi a kontrolu“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156–157). Reflektivní dialog dle Slavíka (2004) žákovi poskytuje možnost:

- otevřeně hovořit o svých pocitech a dojmech, které zažíval během výrazové hry
- nejvýstižněji pojmenovávat osobně důležité stránky zážitku
- porovnávat své vlastní zážitky se zážitky ostatních účastníků
- chápat nabyté zkušenosti v širších souvislostech
- uvědomovat si rozdíly a shody v zážitcích různých lidí
- nacházet spojitost mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými projevy
- řešit případné nezdary vzniklé během výrazové hry
- sdílet radost z vydařeného díla
- uvědomovat si a využívat získané znalosti pro své další zkušenosti (Slavík, 2004)

V rámci výtvarného vyjadřování a následného reflektování se daný princip komunikace uplatňuje především v: **obsažnosti, sdělnosti, otevřenosti a toleranci**. Zdůraznění formy komunikace umožňuje „vytvářet podmínky k zachycování resp. objevování obsahů ve výtvarných formách (např. zdůrazňováním obsahovosti zážitků a snahou po jejich vyjádření); zaměřovat se na výtvarnou formu jako na prostředek sdělení, nikoliv na „krásný výsledek“, zejména při hodnocení (např. objevováním symbolických konvencí tvarů a barev, hledáním individuální výtvarné symboliky jako svébytného jazyka); vytvářet podmínky k volnému vyjadřování, jež není svázáno subjektivními ani objektivními zábranami (např. snaha **vytvořit vstřícnou sociální atmosféru, podporování pocitů bezpečí a sociální soudržnosti, poukazování na upřímnost a otevřenost tvorby jako na předpoklad její lidské hodnoty**); vytvářet podmínky k tolerování různých forem sdělení, jsou-li nesený upřímnou snahou po výpovědi, tj. méně zájmu o dokonalost, mnoho zájmu o sdělnost; vytvářet podmínky pro pochopení role tvůrce ve vztahu k roli diváka, vytvářet podmínky pro autentické vciřování do postavení tvůrce a diváka (např. situací, kdy divák se stává tvůrcem a „poznovu vytváří“ vnímané dílo; naopak, kdy tvůrce hraje role různých diváků, kteří hledají porozumění jeho dílu) (Slavík, 1997, s. 175–176).

Z předchozích kapitol zabývajících se artefiletikou je zřejmé, že artefiletický přístup cílí na osobnostní a sociální rozvoj žáka. Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena na výchovně-vzdělávací působení skrze výtvarnou tvorbu na 2. stupni základní školy, ráda bych v rámci shrnutí této kapitoly vyzdvihla několik aspektů. Prvním aspektem je tvůrčí aktivita, o které lze hovořit v procesu artefiletického působení jako o výrazovém projevu. Výrazový projev zde představuje jakousi reprezentací samotného žáka. Je známo, že žáci na druhém stupni prochází určitými změnami (viz kapitola 3,4). Žák se z dětské bytosti přetváří do bytosti dospívající, která mimo jiné opouští také určité prvky vyjadřování typické pro předchozí období.

Jedním z takových prvků je spontánnost a autentičnost. Dospívající žák se mnohdy potýká s tím, že se snaží ztotožnit s někým jiným, má strach být sám sebou, projevit navenek své pocity, emoce, usiluje o dokonalost nebo se naopak uzavírá sám do sebe. Všechny tyto znaky jsou typickými projevy období dospívání, se kterými se v různé míře potýká každý žák. V určitých případech může takové smýšlení o sobě samém nabýt rozměrů, které mohou neblaze působit na rozvoj zdravé osobnosti žáka. Metodické okruhy v artefiletice a jejich užití v artefileticky pojaté výtvarné výchově tak umožňují posilovat vztah k sobě samému jako k individuální bytosti, ale i prohlubovat respekt a toleranci k individuálním odlišnostem svých spolužáků. Metodický okruh zaměřený na vzájemnou komunikaci podporuje žáky k tomu otevřeně hovořit o svých zkušenostech, pocitech, ale například i obtížích vzniklých v průběhu tvůrčích činností.

### 2.3 Artefiletika a Rámcový vzdělávací program

První kapitola vymezuje současné pojetí výtvarné výchovy z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). V dané kapitole bude poukázáno na propojenost rámcového vzdělávacího programu s oblastí artefiletickou.

. Exler (2015) představuje artefiletické pojetí výchovy uměním jako vhodný nástroj pro naplňování programových cílů RVP ZV. Artefiletika „*svou metodou přístupu a tvořivého rozvoje osobnosti sleduje sebevzdělávání, experimentální činnosti s respektováním výsledků žákovské práce jako originálního výtvaru*“ (Exler, 2015, s. 31). Dále zmiňuje provázanost artefiletické výuky s obsahem i tzv. **průřezových témat RVP ZV** a možnosti rozvíjení potřebných **klíčových kompetencí**, tj. kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

### 2.3.1 Artefiletika a průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Artefileticky pojatá výtvarná výchova zprostředkovává pro svou tvůrčí činnost poznatky a informace z dalších oborů. Dle Běhounkové (2007) se v takto pojaté výuce přirozeně realizují **průřezová témata**. V rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2021) průřezová témata „*vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“ (RVP ZV, 2021, s. 132). Stávají se tak důležitým prvkem základního vzdělávání žáků na druhém stupni základní školy. Realizaci průřezových témat zmiňuje i Exler (2015), který říká, že uskutečněním artefileticky pojaté výuky lze „*napomáhat k dosažení potřebných klíčových kompetencí, které se týkají osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy i výchovy k občanství*“ (Exler, 2015, s. 31).

Valenta (2006) definuje osobnostní a sociální výchovu jako „*disciplínu, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích*“ (Valenta, 2006, s. 13). Osobnostní a sociální výchova „*reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti*“ (RVP ZV, 2021). Pozornost je zaměřena na žáka z hlediska jeho individuální osobnosti. Oblast osobnostní a sociální výchovy žákovi pomáhá rozvíjet kladný vztah nejen k sobě samému, ale také k dalším lidem. Žák rozvíjí klíčové kompetence a dovednosti nezbytné pro zvládnutí situací každodenního života. Učí se vhodnému začleňování do společnosti, kladnému vztahu ke světu a mezilidské komunikaci.

Nejen průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy zastává v procesu základního vzdělávání žáků na 2. stupni zásadní roli. V rámci rozvoje potřebných dovedností lze zmínit reformu RVP ZV, která proběhla v roce 2021. Stávající reforma se týká snížení časové dotace humanitních oborů, v jejichž centru stojí též výtvarná výchova s cíleným navýšením hodin předmětu zabývající se digitální technologií (Informatiky). Redukce se rovněž týká vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, ze kterého byl vyřazen výstup týkající se schopnosti pojmenovávat a interpretovat vizuálně obrazná vyjádření a výstup týkající se vzájemného sdělování a vysvětlování vlastních žakových postojů vztahujících se k vizuální kultuře. (Šobánková, 2021). Daný přístup tak zásadním způsobem eliminuje prostor pro rozvoj nejen komunikativních, ale i sociálních a osobnostních kompetencí žáků na 2. stupni základní školy, které výtvarná výchova a přístupy v ní realizované ve velké míře umožňuje.

RVP ZV (2021) uvádí jako základní cíle osobnostní a sociální výchovy: „porozumět sobě samému a druhým, zvládat vlastní chování, utvářet kladné mezilidské vztahy ve třídě i mimo ni, získávat dovednosti a vědomosti pro rozvoj komunikačních schopností a spolupráci, vhodně řešit složité konfliktní situace, rozvíjet studijní dovednosti, osvojovat principy duševní hygieny, utvářet pozitivní postoj k sobě samému, uvědomovat si význam spolupráce a pomoci, uvědomovat si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, uvědomovat si mravní rozměr různých způsobů lidského chování, předcházet či eliminovat sociálně patologické jevy ve způsobu chování“ (RVP ZV, 2021, s. 134).

Artefiletické pojetí výchovy se s osobnostní a sociální výchovou shoduje v cílech, ke kterým oba přístupy směřují. Artefiletický pojetou výuku lze považovat za jakýsi prototyp osobnostní a sociální výchovy. V rámci artefiletický pojeté výuky se pozornost rovněž obrací směrem k žákovi, obohacuje jeho poznání o sobě samém a svému okolí uvědomováním si získaných zkušeností prostřednictvím reflektivního dialogu. Podpora osobnostního a sociálního hlediska, stejně tak rozvoj personálních, sociálních, ale i komunikativních kompetencí se stává důležitým prvkem základního vzdělávání žáků na 2. stupni základní školy.

#### **2.4 Role pedagoga v artefiletický pojeté výtvarné výchově**

Artefiletika jakožto specifické pojetí výtvarné výchovy, vyžaduje i specifický přístup učitele. V následující kapitole bude shrnuto, jakou roli v tomto procesu zastává učitel a co všechno tato pozice obnáší.

Učitel, který chce žáky provázet na jejich cestě k celistvému rozvoji osobnosti, by v první řadě měl vykazovat svou vlastní osobnostní zralost. Z charakteristických rysů týkajících se zralosti osobnosti zde uvádím dle Langmeiera a Krejčířové (1998) ve shodě s Englishem a Pearsonem (1963) „dispozice zdravé sebedůvěry; umění jednat s každým člověkem s náležitými ohledy a bez předsudků; spolehlivost, otevřenost mysli, ochota zlepšovat sebe sama a dosáhnout životní moudrosti; zájem o předání životních zkušeností mladší generaci“ (Langmeier, Krejčířová, 1998 s. 162–163).

Osobnostní předpoklady se týkají rovněž učitelovým zaujetím a vztahem k předmětu, jenž vyučuje. Je žádoucí, aby pedagog měl dokonalý přehled o výtvarném umění a dokázal tyto znalosti odpovídající formou žákům předat. Učitel zastává roli řídicí – vede žáky k novému poznání, ale zároveň zohledňuje vývoj osobnosti žáka v daném

období. Role učitele zahrnuje „*aspekt psychosociální (vytváření psychosociální atmosféry a dlouhodoběji klimatu), didaktický (vhodně volenými didaktickými postupy naplňuje a řídí kognitivní potřeby žáků) a v neposlední řadě aspekt oborový (odbornost)*“ (Iasotova, 2010, s. 76). Aspekt didaktický zahrnuje rovněž schopnost učitele vhodným způsobem hodnotit výtvarný projev žáka. Ve výtvarné výchově a všech ostatních uměleckých oborech se užívá jako jedna z forem hodnocení žákovy tvůrčí činnosti tzv. **nehodnotící zpětná vazba**. Slavíková a kol. (2007) ji definuje jako „*komentář nedoprovázený přímým hodnocením: cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud*“ (Slavíková a kol., 2007, s. 182). Učitel, který užívá nehodnotící zpětnou vazbu, nehodnotí srovnáváním něčeho s něčím (např: „tento postup je nejlepší“), ale popisuje průběh tvůrčí činnosti, vyzdvihuje důležité okolnosti a společně s žákem hledají vhodná řešení směřující k vytyčenému cíli.

Nehodnotící zpětnou vazbou pedagog poukazuje na případné nedostatky, ale zároveň předkládá i možné řešení, jak dále postupovat a jakým způsobem s nedostatky pracovat. Dané hodnocení je užitečné obzvlášť v artefietice, jejíž koncepce klade důraz na autenticitu, spontaneitu a originalitu (Slavíková a kol., 2007). Učitel by měl vést žáky k tomu, že dané hodnocení je nezbytnou součástí každé vyučovací hodiny, neboť učiteli i žákům poskytuje nové poznání a poučení. Zároveň dovoluje nahlédnout na proběhlou činnost i z jiných hledisek a tím obohacovat zkušenost všech účastníků. Nejen v průběhu tvůrčích činností, ale i v závěrečných diskuzích učitel musí zaujímat citlivý přístup a schopnost přizpůsobit metodiku hodnocení vzhledem k artefieticky pojaté výuce a jejím cílům.

## **2.5 Artefietika jako prevence nežádoucích psychosociálních jevů**

V předchozích kapitolách byl vymezen vznik artefietického pojetí výchovy a definovány základní pojmy vztahující se k artefietice. Dále byla artefietika představena v rámci její koncepce, metod a postupů. Na artefietiku lze nahlížet ještě z jiného hlediska, a to ze stránky preventivní.

Preventivní charakter artefietiky zahrnuje několik aspektů. Vzhledem k duševnímu rozvoji a prevenci psychosociálních jevů uvádí Potměšilová (2013) cíl artefietiky, který má především „*poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezi, dát mu šanci nalézt jeho místo a jeho úlohy v lidském společenství, vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí, připravit ho k duchovnímu růstu a k nalezení životního*

*smyslu s oporou v lidské kultuře, zejména v umění“* (Potměšilová, 2013, s. 14) Celý tento proces probíhá v rámci tvůrčí činnosti, jež je východiskem artefileticky pojatého vzdělávání. V této souvislosti lze poukázat na spojitost s konceptem tvořivosti a jeho obratu k seberealizaci a osobnostním rysům každého jedince. Zajímavým způsobem nahlíží na tvořivý přístup Joseph Zinker. J. Zinker (2004) považuje tvořivost za proces, jenž dovoluje vyjádřit vnitřní život člověka a stát se tak uzdravujícím procesem. Obdobným způsobem Polínek (2015) spatřuje v rozvoji tvořivosti nástroj k prevenci rizikového chování mezi žáky. Zde je nezbytné zmínit charakteristiku tvůrčí osobnosti Jiřího Kulky. Kulka (2008) definuje několik klíčových vlastností tvůrčí osobnosti, kterými jsou: *„samostatnost a soběstačnost, nezávislost, sebeovládání, seberozvoj, průbojnost, přemýšlivost, proměnlivost, činnost, zaujatost, snivost a fantazie, otevřenost, duševní bohatství“* (Kulka, 2008, s. 392).

Polínek (2015) tyto vlastnosti vnímá jako protikladný obraz k obrazu jedince s rizikovým chováním. Podpora rozvoje těchto klíčových osobnostních vlastností přispívá k prevenci rizikového chování, ve kterém převažuje absence sebnáhledu, malá motivace k seberozvoji, pasivita, schematismus v myšlení, citová oploštělost či nízké sebevědomí. Tvůrčí činnosti se tak mohou podílet na rozvoji celé osobnosti a přispívat k eliminaci či prevenci rizikového chování (Polínek, 2015). Na závěr připomeňme cíl artefiletiky dle Stiburka (2000), kterým je především rozvoj pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií.

Artefiletický přístup jako jeden z existujících preventivních opatření může být vhodným nástrojem k předcházení možného nežádoucího chování, se kterým se žáci v období dospívání mohou potýkat. Nutno podotknout, že právě v daném období je nezbytné v rámci výchovně-vzdělávacího působení užívat citlivých přístupů, které eliminují v co největší míře problémové chování žáků. Artefileticky pojatá výuka, ve které je kladen důraz rovněž na práci ve skupině a spolupráci žáků, umožní prohloubit vzájemnou sounáležitost, osobní podílení se na společné práci a podpořit například neúplné začlenění žáků v třídním kolektivu.

Koncepce artefileticky pojaté výuky výtvarné výchovy tak na jedné straně umožňuje prohlubovat vztah žáka k sobě samému i svým spolužákům, tak mimo jiné podporovat seberozvoj žáků. Žáci skrze tvůrčí činnosti rozvíjí tvořivý přístup, svou fantazii, kreativitu. Vzhledem k tomu, že v artefileticky pojaté výuce výtvarné výchovy je na výslednou práci nahlíženo jako na prostředek dalšího poznávání a získávání

zkušeností, má každý žák šanci zažít úspěch. Takový přístup podporuje žákovu zdravé sebehodnocení a důvěru v sebe sama.

### 3 Období dospívání – pubescence

Cílem této práce je představit výtvarnou tvorbu v rámci reflektivního pojetí jako vhodný nástroj pro rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků na 2. stupni základní školy. Ve stávající kapitole budou proto představena a podrobně charakterizována vývojová specifika žáků v daném období.

Období dospívání je označováno jako přechodné období mezi dětstvím a dospíváním. Jedná se o úsek života, jenž se vyznačuje mnohými změnami ve vývoji jedince. Dle Langmeiera, Krejčířové (2011) jsou dané změny charakteristické především **hledáním a uspokojováním nových pudových tendencí, emoční labilitou, dosažením rozvoje abstraktního způsobu myšlení, nového sociálního zařazení jedince a nalezení vlastní role ve společnosti**. Všechny tyto změny probíhají souběžně a jsou ovlivňovány řadou dalších faktorů. „*Změny spojené s pohlavním zráním mohou působit nejen přímým vlivem výrazných hormonálních pochodů na nervový systém, ale nepřímo tím, že mladistvý pozoruje změny na svém těle i změny v přístupu dospělých k němu a reaguje na to touhou po dospělejším postavení, ale i nejistotou, popř. úzkostí*“ (Langmeier, 2008, s. 142).

Pro nás je nezbytné vymezit první fázi dospívání, známou pod termínem **pubescence** a probíhající mezi 11. a 15. rokem žákova. V této fázi se proměňuje celá osobnost dospívajícího, a to hned z několika zásadních hledisek. V první řadě dochází ke změnám vnějším. Jedná se o **tělesnou proměnu dospívajícího**. Tělesná proměna je spojena s pohlavním dozráváním. Tento významný prvek pubertálního období se skrývá již v samotném názvu. Název puberta je odvozen od latinského slova *pubertas*. V překladu znamená dospělost či mužnost a souvisí s pohlavním zráním chlapců. Nastupující pubertální období se začne projevovat zrychleným růstem. Lisá (1986) vymezuje počátek zrychleného růstu u chlapců ve věku 13 – 15,5 let, u dívek mezi 10,5 – 12 rokem. Je zajímavé, že růstový přírůstek se u obou pohlaví o tolik neliší. Za jeden rok vyroste dospívající dívka až o 9 – 10 cm, chlapec o 10 – 12 cm. Zrychlený růst nabývá významu rovněž při rozvoji tělesné hmotnosti. Zvýšenou hmotností rozumíme především rozvoj svalstva a tuku. Tuková tkáň zaujímá větší podíl u dívek. U chlapců naopak spatřujeme větší nárůst svalové hmoty a celkově robustnější rozvoj stavby kostry (Lisá, 1986).

Dospívající proměnu vlastního zevnějšku prožívá velmi citlivě a v mnoha případech může vést ke ztrátě sebejistoty. Proměna vzhledu je dospívajícím neustále sledována a hodnocena. Takové hodnocení má následně vliv na psychickou pohodu či nepohodu, neboť dospívající (zejména dívky) nahlíží na vlastní vzhled jako na prostředek seberealizace. Jestliže zevněšek neodpovídá adekvátní představě dospívajícího o svém vzhledu, propadá pochybnostem. Pochybnosti mohou vyvstávat i z reakcí lidí, se kterými dospívající přichází do styku. To může mít za následek vznik mnoha problémů a psychických poruch, z nichž můžeme uvést jednu zásadní, a tou je **dysmorfofobie** neboli strach z vlastního vzhledu. Uvědomování si tělesných nedostatků však může být i přínosné. Dospívající má možnost zaměřit se na rozvoj svých schopností a dalších stránek osobnosti, jež mu umožní nalézat uplatnění i v jiných oblastech (Vágnerová, 2012, s.).

**V rámci emočního vývoje** je jedním ze zásadních znaků **proměna citového prožívání** jedince. Dospívající se potýká s nestálým emočním prožíváním, zmatkem, přecitlivělými reakcemi na běžné podněty, větší dráždivostí a labilitou. Emoční labilita se u dospívajícího projevuje častými změnami nálad a inklinací k negativnímu jednání. Chování dospívajícího je impulzivní, reakce a postoje jsou nepředvídatelné a nestálé. Emoční nestálost se odráží i v postoji k sobě samému a svém sebehodnocení. Neustálá proměna emočního prožívání způsobuje u dospívajících nejistotu a větší zranitelnost. Dospívající je přecitlivělý na jakékoliv projevy ostatních lidí k jeho osobě. K takovým projevům mnohdy zaujímá urážlivý až nepřátelský postoj. Dané období je spojováno s negativismem, agresivitou a nabýváním interpersonálních problémů (Vágnerová, 2012, s. 392) (Langmeier, Krejčířová, 2011, s. 147).

V období dospívání dochází k **vývoji kognitivních funkcí** spolu s rozvojem **abstraktního myšlení**. Dle Piageta (1997) se dané vývojové období řadí do stadia **formálních logických operací**. Vývoj intelektu dospívajícího „*dosahuje takové úrovně, která umožňuje efektivní studium náročných vědeckých poznatků a jejich soustav i řešení příslušných úloh*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 235). U dospívajících se začíná rozvíjet hypotetické uvažování neboli schopnost uvažovat o několika různých možnostech (reálných či nereálných) a vyvozovat z nich závěry. Pokud nastane nějaký problém, jedinec je schopen hledat a vyhodnocovat možná řešení k jeho odstranění. S vývojem intelektu se současně formují i morální aspekty osobnosti, do nichž spadá porozumění odlišným názorům a motivům ostatních lidí, pochopení obecných morálních pojmů a principů (spravedlnost, pravda aj.), schopnost uvažovat nad svým jednáním z různých



hledisek, zamýšlet se nad svou budoucností a dalším životním směřováním (Čáp, Mareš, 2001, s.235).

**Z hlediska sociálních vztahů**, dochází v období dospívání k osamostatňování neboli k emancipaci od rodiny. Emancipace slouží dospívajícímu k tomu, aby poznával sám sebe – své pocity, postoje aj., nalézal své místo ve světě, navazoval nové vztahy s vrstevníky a osvojoval si nové role ve společnosti. Blízký vztah s rodiči je nahrazován vztahem s vrstevníky, kteří počínají hrát v životě dospívajícího zásadní roli. Jeden z hlavních zdrojů sociálních interakcí představuje v období dospívání **vrstevnická skupina**. Vrstevnická skupina poskytuje dospívajícímu emoční a sociální oporu, kterou mu do té doby v první řadě poskytovala rodina (Vágnerová, 2012, s. 424).

Celý proces dospívání lze definovat jako nelehkou úlohu, která je předložena nejen dospívajícímu jedinci, ale také každému učiteli, vychovateli, jenž dospívajícího tímto procesem provází. Pedagog či vychovatel má však tu výhodu, že zná klíč k jejímu správnému řešení. Může proto zvolit takový výchovně-vzdělávací přístup, který vývojové změny dospívajících nebude potlačovat, ale naopak umožní projevit je tím náležitým způsobem.

## **4 Osobnost žáka na 2. stupni základní školy**

Osobnost žáka na druhém stupni základní školy je ovlivňována mnoha faktory. Daná kapitola bude zaměřena na vnější faktory školního prostředí a charakteristiku 2. stupně základního vzdělávání.

Kolem 11.–12. roku žák přechází z prvního stupně na 2. stupeň základní školy. V daném období na osobnost žáka působí nejen změny vnitřní (viz předchozí kapitola), ale rovněž proměna vlivů vnějších, související se školním prostředím. První a zcela zásadní okolností je učivo. Od žáků se očekává porozumění učivu do hloubky a schopnost uplatnit získané poznatky v praxi. Dalším podstatným a proměňujícím se rysem školního prostředí je hledisko sociální. Přejít na druhý stupeň bývá zlomový v utváření nových sociálních vazeb. Část žáků odchází na víceletá gymnázia či do různých specializovaných tříd. Dochází tak k utváření nových třídních kolektivů. V rámci vyučovaných předmětů

na 2. stupni učí ve většině případech každý předmět jiný učitel. Žáci tak navazují nové vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli.

#### 4.1 Charakteristika 2. stupně základního vzdělávání

Vzdělávání na 2. stupni základní školy má žákům poskytnout takové vědomosti a praktické dovednosti, které budou následně uplatňovat nejen v dalším vzdělávání, ale i v osobním a pracovním životě. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou uzpůsobeny tak, aby v co nejširší míře **podporovaly rozvoj osobnosti žáka**. Zde bych vyzdvihla především obsahy vzdělávání zaměřující se na „*tvůrčivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i odpovědný vztah k sobě a svému zdraví*“ (Bílá kniha, 2001, s. 48–49).

V centru pozornosti druhého stupně základní školy se ocitá žák, jenž „*hledá svou podobu sociální – ve vztazích s lidmi; a konečně také v tom smyslu, že začíná jinak prožívat sám sebe, nově se ptá, kým je a jakým směrem se v životě ubírat*“ (Helus, 2009, s. 249). Již v předchozí kapitole je bližší specifikováno, že období dospívání představuje pro žáka nový svět. Z hlediska školního prostředí se u takového žáka může projevit kolísavost pracovní aktivity, výkonů, ale i zájmů vzhledem ke školním aktivitám a úkolům. Všechny tyto okolnosti vedou k tomu, že žáci na druhém stupni základní školy potřebují především **získávat vlastní zkušenosti**, díky kterým formují své postoje, hodnoty a nalézají správná řešení (Bílá kniha, 2001).

Prostor pro získávání vlastních zkušeností umožňuje žákům proměňující se charakter vyučování. „*Změny v pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání znamenají především důsledný posun od předávání „hotových“ poznatků – systémů, přehledů a hodnot ke způsobům jejich hledání a nalézání, od převažující dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva k využití přirozené aktivity žáků daného věku a jejich mimoškolních zájmů a znalostí k vypracovávání rozsáhlejších projektů a prací na základě vyhledávání a třídění informací*“ (Bílá kniha, 2001, s. 49). Proměna role žáka souvisí s podporou rozvoje jeho individuální osobnosti v daném vývojovém období. „*Obsahem role žáka je uspokojování poznávacích (kognitivních), citových (emocionálních) a mravně-volních potřeb žákovy osobnosti*“ (Lasotová, 2010, s. 81). V hodině výtvarné výchovy učitel musí brát v potaz několik hledisek, kterými jsou:

- a) „Úroveň kognitivního rozvoje (rozumové chápání a abstraktní myšlení) a motivovanost žáka,
- b) Emocionální stabilita nebo labilita,
- c) Morálně-volní rozvoj žákovy osobnosti (postoje a hodnoty, samostatné hodnotové soudy)“ (Lasotová, 2010, s. 82).

Žáci na 2.stupni základní školy se potýkají rovněž se **změnou vztahu s dospělými i s vrstevníky**. Změna postoje k dospělým osobám je v období dospívání typická velkou netolerancí a kritičností vůči jakýmkoliv autoritám (jejich názorům a rozhodnutím). Aby vzájemná interakce mezi učitelem a žáky eliminovala případná nedorozumění a neshody, nesmíme opomenout význam vzájemného vztahu. Vztah mezi učitelem a žákem „*musí být založen na důvěře, vzájemném respektování, prostoru pro názory všech, důslednosti v práci a plnění úkolů, na objektivnosti hodnocení, vnášení aktivních prvků demokracie od života škol, na přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání na žáky*“ (Bílá kniha, 2001, s. 49).

Jedlička (2011, s. 17) charakterizuje vlastnosti učitele, které dospívající považují za žádoucí a oblíbené. Jsou jimi: autentičnost, schopnost uznat vlastní chyby a poučit se z nich (a to i od svých žáků), schopnost empatického porozumění, respekt k názorům ostatních, tolerantnost, zachování důvěry a opory v každé situaci. Vágnerová (2012, s. 415) uvádí za požadované vlastnosti učitele u dospívajících především stabilitu názoru a emocí. Na emocionální rovině by měl u učitele převažovat pozitivní přístup. „*Náladový a nervózní učitel by v žácích vyvolával napětí, čímž by vzrůstalo riziko konfliktů. Dospívající oceňují dobrou náladu a smysl pro humor*“ (Vágnerová, 2012, s. 415). Dále spravedlnost v hodnocení dle stanovených kritérií a dodržování pravidel. V období dospívání se v rámci vnějších vlivů školního prostředí proměňuje i situace ve třídě. Její vývoj ovlivňuje individualita osobnosti, svébytnost a svéráznost každého žáka, ale rovněž změna postojů a vzájemných hodnot všech jedinců v rámci celé třídy. Vztah mezi vrstevníky je charakteristický potřebou rovnocenného partnerství. Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě, ale rovněž mezi žáky a učiteli utvářejí celkové třídní klima (Čapek, 2010).

Žák na 2. stupni základní školy je tedy postaven do role, která zahrnuje větší zodpovědnost a samostatnost, nutnost přizpůsobit se nové organizaci školní práce, podílet se na utváření nového třídního kolektivu a v neposlední řadě čelit většímu obsahu a náročnosti učiva. Všechny tyto aspekty v souvislosti s vývojovými změnami žáka v období dospívání mohou vést k nejistotě a obavám. V důsledku takových pocitů žák

začne pochybovat o svých schopnostech, dovednostech a ztrácet motivaci v podílení se na jakémkoliv dění v rámci školního prostředí. Tyto obavy se rovněž mohou promítat do žákovy vize budoucího uplatnění nejen v pracovním, ale i osobním životě. Zde opět hraje velkou roli osobnost učitele, který užívá výchovně-vzdělávací přístup založený na respektu a toleranci a upřednostňuje takový způsob práce, který poskytuje žákům možnost získávat stále nové zkušenosti.

#### 4.1.1 Vliv třídního klimatu na rozvoj osobnosti žáka

Na utváření nových a podporujících sociálních vztahů na 2. stupni základní školy má zásadní vliv celkové **třídní klima**. Vzhledem k tématu této práce, jež je zaměřeno na artefietické pojetí výtvarné výchovy, pro něhož hraje celkové klima ve třídě zásadní roli, nelze tento termín opomenout. Ve stávající kapitole bude klima třídy definováno z hlediska jeho obsahu. Dále bude objasněn význam třídního klimatu v rámci jeho působení na osobnost každého jednotlivého žáka.

Pro upřesnění daného termínu jsem zvolila tři definice různých autorů. Dle Laška (2007) si pod pojmem třídní klima lze představit „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2007, s. 40). Čapek (2010) definuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 13). Dle Průchy, Walterové, Mareše (2003) je klima třídy „*Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100).

Součástí klimatu třídy je třída jako celek, skupina žáků či žák jako jednatel. Spolutvůrcem klimatu ve třídě je rovněž učitel vyučující danou třídu. Pedagog je zodpovědný za prostředí třídy, ve kterém je s žáky ve vzájemné interakci. Měl by se podílet na zabezpečení takového třídního klimatu, které bude napomáhat v rozvoji individuality každého jednotlivého žáka (Jedlička, 2011, s. 17). V obecném slova smyslu je učitel zodpovědný za **pozitivní klima ve třídě**. Pozitivní neboli **supportivní klima** zahrnuje dle Čapka (2010) dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování,

vhodné a pestré způsoby výuky. Jako opak uvádí defenzivní klima, v němž žáci vykazují značnou apatičnost vůči učiteli a školnímu prostředí. Lhostejné chování žáků se může projevat spojenectvím proti učiteli, podvody, podlézavostí, ale i skrýváním svých pocitů, strachem apod (Čapek, 2010).

Artefietika a celý její tvůrčí proces nemůže být realizován v prostředí, ve kterém nepřevládá bezpečí, vzájemná důvěra, respekt a ohleduplné chování k druhým. Žáci nejen skrze svou tvůrčí činnost, ale i následnou diskuzí odhalují sami sebe. Taková skutečnost může být pro mnohé obtížná, zejména hovoří-li se o žácích na 2. stupni základní školy. Učitel by měl být schopen zajistit a následně i udržet adekvátní třídní klima.

## 5 Výtvarný projev v období dospívání

Výše definované vývojové změny u dospívajících žáků se promítají rovněž do výuky výtvarné výchovy a ovlivňují její průběh. V této kapitole bude charakterizován výtvarný projev žáků v období dospívání a uvedeny možné přístupy, kterými lze výtvarné vyjadřování dospívajících podpořit.

Výtvarný projev dítěte představuje v každém vývojovém období určitá specifika výtvarného vyjadřování. V odborné literatuře je tento vývoj označován jako **ontogeneze dětského výtvarného projevu** (Uždil, 1978; Roeselová, 2003). Od spontánního dětského vyjadřování tzv. čmáranic, skládajících se z jednoduchých oválných a kolmých tvarů, vznikají první hlavonožci. V dalším stadiu vývoje se v dětském výtvarném projevu objevuje postava a panák se všemi detaily. Z bezobsažných čáranic tak vyvstávají schémata mající určitý obsah. Kresba je od prvopočátku prostředkem výtvarné řeči dítěte. Výtvarný projev v jednotlivých stádiích vývoje odkrývá tzv. **ikonografické znaky, schémata, symboly**. Dítě prostřednictvím těchto znaků vyjadřuje své představy, odkrývá svůj vnitřní svět (Roeselová, 2003).

V průběhu vývoje dětského výtvarného projevu ztrácejí tyto znaky svůj obsah, rozlišovací prvky a životnost. Období, ve kterém vývoj grafických znaků končí, počíná mezi devátým a desátým rokem. Ve výtvarně-didaktické terminologii je tato doba nazývána jako **krize dětského výtvarného projevu** (Lamsarová, 1990; Šobáňová, 2006). Dítě se ocitá v období dospívání, které pro něho představuje mnoho významných změn

(viz 3. kapitola – Období dospívání – pubescence). Vývojové změny se promítají i do výtvarného projevu dospívajícího. Spontánní záznam ikonografických znaků nahrazuje strnulost, nejistota a pochybnosti o vlastních výtvarných schopnostech. Kromě ztracené jistoty se dle Lamserové (1990, s. 13) z výtvarného projevu dospívajícího vytrácí především: spontánnost, poetičnost a imaginativnost. Ztracená jistota nad svou schopností spontánně vyjádřit vlastní podobu věcí, vede dospívajícího k přejímání neboli opisnému napodobování již vzniklých forem (Lamserová, 1990).

Uždil (1978) přisuzuje snahu napodobovat vzniklé formy převaze rozumového vnímání v daném vývojové období. To má za následek obdivování dokonalých forem a ztrátu zájmu o spontánní projev. Do centra pozornost dospívající mládeže se dostávají vizuální podněty v podobě ilustrací, reklam a obrazových kýchů. Všechny tyto okolnosti následně ovlivňují jejich výtvarné vyjadřování (Uždil, 1978). Snaha zaznamenat dokonalou podobu věci se však jeví jako obtížný, mnohdy až nesplnitelný úkol. Dospívající je kritický, předvídá neúspěch, objevují se komunikační zábrany a nezájem o výtvarné činnosti. Opakovaný neúspěch v žákovi vyvolává pocity méněcennosti a obavy z dalších neúspěchů. Žák ztrácí sebedůvěru a zároveň chuť tvořit (Roeselová, 2003, s. 19, 20).

## 5.1 Charakteristické znaky výtvarného projevu v období dospívání

Roeselová (2003) řadí mezi základní projevy krize dětského výtvarného projevu:

- úbytek spontaneity,
- ochuzení grafického znaku,
- ubývání pohyblivosti postav,
- neorganické objevování popisných prvků,
- strach z barevné nadsázky,
- převažující lokální barevnost.

Dle Lamserové (1990, s. 14) se výtvarná práce žáků v daném období vyznačuje konvenčností s nevýtvarným obsahem. Dále cizorodými a neosobními dějovými prvky. Na to lze navázat charakteristikou výtvarného projevu Uždila (1978), který uvádí, že *„kresba a malba se vzdávají typických dětských prostředků, jimiž byl až dosud zobrazován „svět představ“. V ideoplastické reprezentaci světa se objevují cizorodé momenty jevového zobrazení (fyzioplastická reprezentace). Jejich příčiněním má výtvar podvojný charakter, chybí mu slohová jednotu“* (Uždil, 1978, s. 126). Či vyjádření

Toufara, jenž píše: „*Pozorujeme ústup od figurativnosti, neschopnost vyjádřit složité vztahy celistvým způsobem. Objevuje se však schopnost uplatnit některé kompoziční principy, dovednost se odděluje od schopností vyslovit se o vlastních pocitech. Plnějším prožívání výtvarného procesu je na překážku neschopnost přiměřeného výtvarného sebevyjadřování. Vzniká nespokojenost s výsledkem vlastní výtvarné realizace*“ (Toufar, 1985, s. 45). Je nutné zmínit, že krize dětského výtvarného projevu se neprojevuje u všech žáků ve stejné míře. „*Dále existují zásadně různé vývojové typy, dané individuálními typologickými zvláštnostmi. Významné jsou i sociální a kulturní rozdíly*“ (Lamserová, 1990, s. 78).

Průběh krize dětského výtvarného projevu ovlivňuje citlivé vedení výtvarné činnosti a vhodně volený výchovně-vzdělávací proces. I tak je třeba myslet na to, že psychologické změny v období dospívání jsou jevem nutným a neměnným. Je však možné vnímat je jako prostředek k rozvoji nejen žakových schopností, ale i utváření jeho individuální osobnosti. Náležitě koncipované výtvarné úlohy se mohou stát prostorem, ve kterém se tvůrčí činnosti stanou prostředkem pro rozvoj osobnosti žáka z hlediska kognitivního, emocionálního a sociálního. Je třeba se zaměřit na to, aby se i pro dospívající žáky výtvarná výchova stala místem, ve kterém budou zažívat úspěch, potěšení a radost.

## **5.2 Možnosti řešení krize dětského výtvarného projevu**

Lamserová (1990) uvádí v rámci psychologických změn v období dospívání čtyři okruhy obsahující výtvarně výchovná opatření, která by charakteristické projevy krize dětského výtvarného projevu eliminovala:

**Jedna z vývojových změn v období dospívání představuje počínající abstraktní myšlení a rozvoj hypotetického uvažování.** Danou skutečnost lze využít ve výtvarných aktivitách založených jednak na základních principech výtvarného řádu (uspořádání prvků či skladba obrazu v rámci kompozice), tak na zákonitostech harmonie a skladby výtvarných prvků (linií, ploch a barev). Seznámení s pravidly harmonie umožní žákům zkoumat principy souladu, kontrastu, rytmizace, dynamické a statické kompozice, výtvarné zkratky aj. Pokud učitel zadá výtvarnou úlohu se zaměřením na poznávání výtvarné formy či na výtvarný tvůrčí proces, umožňuje žákům uvažovat o různých možnostech, prohlubovat žakovu fantazii a tvořivost. Zkoumání podstaty jevů vybízí k uplatnění takového vyučování, ve kterém je realizována např. projektová metoda

(Lamserová, 1990). V projektovém vyučování je projekt úkolem, jenž podporuje rozvoj intelektu žáka z několika hledisek. Daná hlediska lze vyjádřit slovy Kasíkové (1997): „*Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem*“ (Kasíková, 1997, s. 49).

**Změna týkající se emocionálního prožívání zahrnuje dvě hlediska – rozvoj citu dospívajících ve smyslu intenzivnějších citových prožitků a objevování svého vnitřního světa.** Zvýšenou intenzitu citových postojů k pravidlům, spravedlnosti či mravním ideálům lze užít v motivační části hodiny. Učitel může tento zájem u žáků podpořit vhodným námětem směřujícím k daným oblastem. Naskýtá se možnost propojit výtvarné aktivity s ostatními obory či průřezovými tématy. Rozvoj citovosti u dospívajících konstituuje nové formy fantazie. Podpora imaginativních vyjadřovacích dispozic u žáků podněcuje k objevování nových skutečností. Pro rozvoj fantazie může být vhodným prostředkem práce s koláží či výtvarnou hrou. Objevení svého vnitřního světa, uvědomování si vlastní jedinečnosti, ale současně i jakéhosi odcizení musí být zabezpečeno vhodným a citlivým výchovně-vzdělávacím procesem. Z pedagogického hlediska z toho vyplývá snaha eliminovat zábrany a **podporovat vyjadřování bohatých vnitřních obsahů** (Lamserová, 1990, s. 34). Toufar (1985, s. 44) poukazuje v rámci vývojových změn spojených s emocionálním prožíváním na rozpor mezi emocionálním a rozumovým vnímáním. Nastává tak období, kdy by měl učitel zahrnovat práci tvořivou, seznamovat žáky s novými výrazovými prostředky a různými možnostmi výtvarného vyjádření. Z hlediska metodických postupů práce lze uvést příklady Uždila (1978), který píše „*spíš linoryt než kresba, spíš koláž než malba, pracovní konstrukce raději než architektonický náčrt, fotogram než kompoziční studie*“ (Uždil, 1978, s. 128).

**Další uvedená změna se týká proměny vnímání sebe sama spojená s přemírou sebekritičnosti a ztrátou sebedůvěry.** Nechuť ke spontánnímu projevu a nezájem o výtvarný projev lze řešit např. prací s volnými výtvarnými prvky (geometrickými tvary) neboli abstraktní tvorbou. Práce s volnými (abstrahovanými) výtvarnými prvky umožňuje potlačit touhu dospívajících napodobovat skutečnou podobu věcí a zároveň jim poskytuje možnost překlenout pochyby a strach z neúspěchu. Změna vnímání skutečnosti, v tomto případě zjednodušenou formou – např. vyjádření reality pomocí určitých tvarů, barevných ploch, umožňuje žákovi zkoumat a porovnávat různé možnosti výtvarného vyjádření. Přemíru sebekritičnosti a ztrátu odvahy lze potlačit využíváním různorodých materiálů a výtvarných technik, jež zahrnují modifikované práce s barvou,



tisk, koláž, nalepování materiálů, prostorovou tvorbu aj. Avšak i práce s různorodým materiálem a odlišnými technikami musí být strukturovaná (ne nahodilá) a užívaná jako prostředek podporující tvořivé experimentování a výtvarné dispozice žáků (Lamserová, 1990).

Toufar (1985) tak spatřuje hlavní cíl výtvarné výchovy daného období v principu **otevřené umělecké tvorby**. Žák experimentováním s různými výtvarnými prostředky a postupy nalézá svůj vlastní způsob sebevyjádření skrze výtvarnou tvorbu (Toufar, 1985, s. 46). Otevřenost umělecké tvorby lze uplatňovat nejen pomocí různorodých výtvarných prostředků a postupů, ale i prostřednictvím **otevřeného pojetí obsahu**. Jedním z možných pojetí, ve kterém se přirozeně realizuje otevřené pojetí obsahu, je oblast artefieticky pojaté výtvarné výchovy. Artefietika svým zaměřením směřuje k tzv. zážitkové pedagogice neboli učení se činností s důrazem na vlastní prožitky. Činnostní učení v rámci artefieticky pojaté výuky umožňuje žákům dosahovat **poznání z vlastních zkušeností** (Slavíková a kol., 2007). Otevřené pojetí obsahu lze přiblížit otázkami typu: „1. Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku? 2. Jakými činnostmi budeme se žáky námět realizovat? 3. Jak budou žáci motivováni pro práci na námětu? 4. Jakým způsobem lze hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti? 5. Jakým způsobem pedagogicky podchytit cíle nebo kompetence, které se v průběhu práce uplatní, a jak je rozvíjet? 6. Jaké poznatky (pojmy) žáci získávají na základě reflektivního dialogu?“ (Slavíková a kol., 2007, s. 176).

V daných kapitolách byl představen dětský výtvarný projev v období dospívání a uvedeny různá pojetí výchovně-vzdělávacího působení k řešení krize dětského výtvarného projevu. Takové postupy zahrnují nejen práci zaměřenou na zkoumání, objevování výtvarných forem, ale i výtvarné aktivity založené na tvořivosti a tvůrčím procesu. Výtvarnou tvorbu žáků lze obohatit novými výrazovými prostředky, prací s různými materiály a výtvarnými technikami, kterými lze upoutat žakovu pozornost a podpořit jeho zájem. Jedním z východisek výtvarného tvoření se může stát abstraktní tvorba. Nelze opomenout význam experimentování, jež žákům umožňuje nalézat vlastní osobitá řešení a tím i nabývat potřebné zkušenosti a dovednosti.

## 6 Projektová metoda v artefiletickém pojetí výtvarné výchovy

V této kapitole bude poukázáno na význam projektové metody v artefileticky pojeté výtvarné výchově.

Před samotným vymezením projektové metody ve výtvarné výchově, je zde nutno připomenout kapitolu zabývající se artefiletikou a její podkapitolu 2.2 (viz Artefiletika a její koncepce v praxi). V této podkapitole je představen význam objevování vlastních motivů v námětu, vztahujících se k individuálním prožitkům a zkušenostem každého žáka. Jejich podstatu na rozvoj žákovy osobnosti můžeme přesněji definovat několika větami Roeselové (1997): *„K tomu, aby se žák výtvarně a psychicky rozvíjel, potřebuje být sám sebou a uplatňovat své neopakovatelné vztahy ke světu. Východiskem pro vytváření individuálních vztahů ke světu je prožitek – žák se jím obohacuje a jeho prostřednictvím intenzivněji vnímá své okolí. Učí se dívat kolem sebe tak, jako by viděl svět poprvé, a cítit se udiven. Nad překvapujícími postřehy důsledněji uvažovat, samostatně formulovat názor nebo zaujímat stanovisko. Objevovat v námětu sobě vlastní výtvarné motivy a takové způsoby vyjadřování, pro které má nejlepší předpoklady“* (Roeselová, 1997, s. 26).

Aby žák mohl proniknout do samotné podstaty námětu a neuvízl jen na povrchové rovině, je zapotřebí podnět k mnohostrannému uvažování, přemýšlení a zkoumání. Takový přístup umožňuje projektová metoda. Projektová metoda dle Roeselové (1997) *„předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové“* (Roeselová, 1997, s. 25–26). Projektová metoda ve výtvarné výchově umožňuje učiteli předkládat po sobě výtvarné úkoly či aktivity tak, aby zkoumaly též námět z jiného hlediska a odkrývaly stále nové souvislosti. Užití projektové metody představuje dlouhodobý proces, ve kterém se učitel s žáky zabývá zvoleným tématem několik vyučovacích hodin jdoucích za sebou. Vzniká tak jakýsi řetězec jednotlivých námětů. Ve výtvarném projektu se žáci učí přemýšlet v souvislostech a vyjadřovat svůj vztah ke světu pomocí výtvarně-vyjadřovacích prostředků.

**Téma** spolu s jednotlivými náměty se stává východiskem pro poznání žáka (smyslového, rozumového, citového, duchovního a sociálního). *„Tématem výtvarného projektu může být jakýkoliv podnět ze všech oblastí lidské kultury nebo přírody: dobro a*

*zlo, listy stromů, pohyb zvířat, knižní kultura, mýty o vzniku světa, technické vynálezy, vliv médií na člověka, komercializace veřejného prostoru“ (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, s. 59). Kromě vhodně zvoleného námětu je dle Roeselové (2003) třeba dbát na celkové uspořádání jednotlivých námětů. Je nezbytné se zaměřit nejen na jejich gradaci, ale rovněž na možnosti odkrývání skrytých obsahů a schopnost žáků tyto obsahy vlastními výtvarnými prostředky vyjádřit.*

Další významný prvek při realizaci projektové metody ve výtvarné výchově představuje **motivace** neboli hlavní aktivizační faktor. Motivace může mít mnoho podob. *„V artefietice se motivací stává samo (zdánlivě prosté) zadání výtvarné činnosti. Často je totiž překvapivé a nějak se dotýká přímo žákovy osobnosti, čímž zaujme jeho pozornost. Takovéto úlohy gradují v závěrečné interpretaci, dialogu nad osobitým vyjádřením, ke kterému výtvarná činnost směřuje“ (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015, s. 72). Aby motivování žáků bylo účinné, je nutné motivaci spojovat s žákovými osobními zkušenostmi, vzpomínkami, emocemi, zájmy atd. K motivaci v tomto případě lze užít například překvapivost, originální námět, novost činnosti či výtvarné techniky, zapojení žáka do činnosti, důraz na úspěch, pochvalu za činnost, správnou míru náročnosti úkolu. Důležitá je rovněž smysluplnost činnosti. Žák musí pociťovat, že jeho snažení je smysluplné a spatřuje cíl (Stehlíková Babyrádová a kol., 2015).*

## **6.1 Ohlédnutí za vznikem projektové metody ve výtvarné výchově**

První projektové celky se ve výtvarném vyučování začínají objevovat koncem 70. let 20. století na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Brně v podobě malých výtvarných řad. V polovině 80. let již dochází k lineárnímu řazení dílčích námětů (Roeselová, 2003, s. 72). V rámci krátkých řad se postupně rozvíjela námětová oblast či výtvarný problém. Později se z těchto výtvarných řad stávaly promyšlenější a ucelenější projekty. Ucelenými projekty se zabývala Zdislava Holomíčková, Lenka Jeřábková či Jana Ulrichová. Průkopníkem výtvarně projektové metody v 80. letech se stal Igor Zhoř. Jeho postupy a projekty nalezneme v publikacích Škola výtvarného myšlení I, II a Výtvarná výchova v projektech I, II. (Exler, 2015).

Mezi další tvůrce výtvarných celků se řadí Karla Cikánová. V jejím pojetí se nejedná o obsáhlé projektové celky, nýbrž o výtvarné řady obsahující několik nosných výtvarných témat pro každý školní rok. Významnými průkopníky zabývajícími se projektovou metodou ve výtvarné výchově byli studenti z ateliéru Rudolfa Fily, a to Ladislav Černý,

Daniel Fischer a Ján Múdroch. Tito absolventi střední uměleckoprůmyslové školy v Bratislavě přispěli tvořivým způsobem k rozvoji výtvarně projektové metody na základních uměleckých školách. Za spojité výtvarné celky lze považovat rovněž výtvarně výchovný postup, který v 90. letech představili autoři Jiří David a Marta Pohnerová z katedry výtvarné výchovy PedF v Hradci Králové. Daný postup odkazuje na duchovní a smyslovou koncepci výtvarné výchovy, jež staví na smyslovém zážitku dětí. Koncept tohoto přístupu byl uveřejněn v knihách „Smyslová výchova a duchovní výchova“ (Roeselová, 1997).

## 6.2 Metodický postup projektu ve výtvarné výchově

Stehlíková Babyrádová a kol. (2015, s. 54) uvádí dvě metodické roviny projektu: 1. plánování činností učitelem (společně s žáky); 2. vlastní realizace plánu neboli vlastní činnost žáků v průběhu celého projektu.

Roeselová (2003) zmiňuje následující postup: realizace výtvarného projektu začíná **představením základních věcných poznatků o projektu** (jde především o společný rozbor tématu a jeho možnostech, studijní kresbu, výtvarné akce, návštěvu muzea či galerie, odbornou přednášku aj.), posléze navazuje na **analytický přístup k tématu** (zkoumání tématu z hlediska jeho vlastností a možných proměn, shromažďování dalších informací o tématu), dále umožňuje **prožitkový přístup** (hledání skrytých souvislostí, vlastních vztahů ke světu). Cílem výtvarného projektu je dobrat se poznání. Nejčastěji se ve výtvarném projektu uplatňuje **analytický přístup v rovnováze s prožitkem**. V rámci realizování výtvarného projektu je rovněž důležitá volba výtvarných technik a postupů. Učitel by měl zařadit rozmanité výtvarné materiály a prostředky, které budou vyvážené a rovnoměrně rozloženy v rámci jednotlivých námětů (Roeselová, 2003, s. 84).

Při sestavování projektu by učitel dle Roeselové (2003, s. 83) měl:

- *„Své nápady koncipovat tak, aby mohl každý porozumět jeho podstatě.*
- *Vyčlenit několik skupin úloh, které vytvářejí úžeji vymezené výtvarné řady, věnované jednotlivým námětovým okruhům.*
- *Propojit motivaci námětů s výtvarným problémem, výtvarnou technikou i vztahem k výtvarnému umění.*
- *Přiřadit úlohy různým skupinám žáků tak, aby se náměty, výtvarné problémy a užití techniky vzájemně nepodobaly.*

- *Přihlédnout i k věku a schopnostem žáků, aby projekt odpovídal jejich možnostem“ (Roeselová, 2003, s. 83).*

Cílem projektové metody je rozvíjet u žáků tvořivost, podněcovat aktivní a mnohostranné vnímání světa, prohlubovat výtvarné myšlení a cítění a tím přispívat k rozvoji celistvých a plnohodnotných rysů osobnosti žáků na 2. stupni ZŠ (samostatné pozorování, přemýšlení, a především tvořivý přístup k řešení složitých otázek). V rámci výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy může být uplatnění projektové metody východiskem k řešení krize dětského výtvarného projevu.

## Praktická část

### 7 Návrh výtvarně-didaktického projektu *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě*

#### 7.1 Východiska výtvarně-didaktického projektu

Motivem při navrhování onoho tématu se stala sama příroda, která představuje hlavní tematické východisko pro jednotlivé aktivity. Jelikož každá lidská bytost je součástí přírody a příroda je součástí nás samých, koncipovala jsem jednotlivé výtvarné náměty tak, aby probouzely zejména kladný vztah k přírodě, ale zároveň i kladný vztah k sobě samému. Samotné téma projektu současně napovídá, že se bude jednat převážně o prožitky, rozvíjení kreativity, fantazie a spontaneity, ale i o rozvoj osobnosti v souvztažnosti s přírodou a životem kolem nás. V průběhu výtvarných aktivit budou kladeny otázky (a nalézány odpovědi) týkající se hodnoty životního prostředí, jako např.: Jaký vliv má životní prostředí na člověka či jak příroda ovlivňuje a prohlubuje jeho vnímání a cítění, neboť právě příroda působí svou různorodostí na všechny naše smysly.

#### 7.2 Inspirační zdroje projektu

Výukové koncepty jsou inspirované tvorbou vybraných umělců zabývajících se ve své tvorbě zákonitostmi přírody z různých hledisek. Jedním z cílů tohoto programu je poukázat na význam přírody a jednotlivé přírodní formy, jež se odedávna v různých obměnách stávají východiskem pro uměleckou tvorbu. Významnou roli zde bude představovat umělecký směr Impresionismus s jeho hlavními představiteli, jejichž umělecká práce vycházela z přírodního prostředí a jeho proměn. Soudobé nazírání na charakter přírodních forem v umění bude žákům představeno na tvorbě současné umělkyně Anny Ročňové (\*1989), umělce Lukáše Karbuse (\*1981) a mnohostranného umělce Vladimíra Mertvy (\*1946). V popředí takto koncipovaných hodin stojí umělecká díla daných autorů, která slouží k hlubšímu proniknutí do ideového kontextu a tvůrčího procesu, ale rovněž jako motivační podnět k výtvarné práci. Ideová návaznost na tvorbu daných umělců je rozebrána podrobněji v každé výtvarné lekci.

### **7.3 Specifika realizace výtvarně-didaktického projektu**

Výtvarně-didaktický projekt je určen pro žáky druhého stupně základní školy. Při sestavování daného projektu jsem brala v potaz aspekty týkající se vývoje osobnosti žáka na 2. stupni základní školy. V projektu se tak objevují náměty zabývající se podporou vzájemné komunikace a kooperace. Koncepty vyzdvihující podobné či odlišné charakteristické rysy osobnosti žáka, jenž se mohou projevit v jejich výtvarné práci s ohledem na respektující a tolerantní přístup. Dále náměty obracející pozornost k žákovi jako k individuálnímu jedinci, jeho pocitům a prožívání. V rámci projektu byly užity artefietické metody a postupy práce, které podporují spontánní a autentický projev žáka. V neposlední řadě byl v průběhu výtvarných aktivit kladen důraz na experimentování, práci s netradičním materiálem a seznámení s různými výtvarnými technikami se snahou předcházet tvůrčím bariérám vztahujícím se k vývojovým tendencím a výtvarnému projevu žáků na 2. stupni základní školy.

Z hlediska realizovaných forem práce probíhaly jednotlivé vyučovací jednotky následovně. Počátek hodiny započal společnou diskuzí týkající se daného námětu a společným proniknutím do ideového konceptu hodiny. Po úvodní části následovala teoretická část, ve které se žáci seznámili s danými umělci a jejich tvorbou. Teoretické poznatky doplnily jednotlivé obrazové složky. Po teoretické části následovalo představení možných výtvarných postupů, výtvarných technik, případně práce s různorodým materiálem. V rámci artefietických metod a forem práce byla před samotnou výtvarnou tvorbou žáků uskutečněna rozechřivací aktivita, jejímž cílem bylo aktivizovat a připravit žáky na výtvarnou aktivitu. Každá vyučovací lekce byla zakončena reflektivním dialogem.

### **7.4 Výchovně-vzdělávací cíl projektu**

Výtvarně-didaktický projekt má za cíl prohlubovat u žáků smyslové vnímání a citění. Žáci se učí vnímat všemi smysly, mapují krajinu z hlediska tvarů, barev, struktur, materiálů. Jedním z cílů programu je rovněž zdokonalit znalosti žáků z hlediska dějin umění. Získané poznatky uplatňují ve svém výtvarném vyjádření skrze svou vlastní zkušenost. Cílem jednotlivých výtvarných aktivit je podpořit rozvoj fantazie, tvořivosti a obeznámit žáky se širokou škálou výtvarných technik a postupů. Z hlediska sociálních dovedností žáci upevňují sociální vztahy v rámci kooperace ve skupině a rozvíjí komunikační schopnosti v závěrečných diskuzích. Výukové lekce jsou koncipované tak, aby umožnily žákům rozvíjet citlivý přístup k sobě samým, ostatním lidem a k přírodě

prostřednictvím artefietických postupů a metod práce. Jedním z dílčích cílů je hlubší ukotvení žáka s oblastí enviromentální výchovy, zejména prohloubení úcty k životu ve všech jeho formách.





## 7.5 Tvář přírody

Na začátku hodiny jsme si s žáky vymezili pojem příroda. V rámci brainstormingu každý žák jmenoval alespoň jedno slovo, které si pod pojmem příroda vybaví jako první. Ve větší míře převažovaly slova typu: stromy, tráva, živočichové, zvířata, houby, les, ptáci apod. Někteří žáci zmínili i slova související s tím, jak na ně příroda působí: klidně, tajuplně apod. Následně jsme se zamýšleli nad tím, jaké vlastnosti by příroda mohla mít. Příroda může být bouřlivá (vzhledem k počasí), ale rovněž klidná, tichá, čistá. Příroda dle žáků zastupuje v největší míře tyto vlastnosti: uklidňující; čistá; energická; tajemná; proměnlivá. Jeden z žáků uvedl i upřímná s dodatkem, že příroda vždy byla taková jaká je, na nic si nehraje. Žáci tak vzájemně sdíleli své poznatky a zkušenosti týkající se vnímání přírody z hlediska typických prvků objevujících se v přírodě, ale zároveň i vlastních dojmů a prožitků.

V této souvislosti jsme si představili současnou umělkyni Annu Ročňovou. Anna Ročňová je umělkyní, která se ve své tvorbě zabývá vztahem k přírodě z několika hledisek. V rámci přírodního prostředí se věnuje jednak oblasti, ve které převažují objekty či předměty vytvořené člověkem a jednak místem nespoutané přírody bez jakéhokoliv lidského zásahu, jenž podléhá přírodním procesům. Tvorba Anny Ročňové žákům představila zákonitosti přírodních tvarů, vzorů, ale rovněž materiálů. Materiál je jedním z hlavních rysů, definující její objekty v největší míře. Ve své tvorbě nepracuje pouze s přírodním prostředím, ale rovněž zkoumá proměnu přírodních materiálů v určitém čase. Čas způsobuje změnu objektů, které podléhají jakési destrukci a vyvolávají tak určité pocity a emoce. Objekty Anny Ročňové byly žákům představeny skrze instalaci či site-specific výstavu, kterou realizovala v přirozeném venkovním prostředí v Praze ve Velké Chuchli. Výstava nese název Tvary, které s jarem mizí a byla instalována v roce 2021. Jednotlivé kroky sloužily k tomu, aby si žáci udělaly představu o podobě přírody z hlediska přírodních procesů, tvarů, vzorů a materiálů. Následovalo vlastní zamyšlení nad tím, jak by mohla vypadat jejich vlastní podoba či tvář přírody, vycházející ze zákonitostí přírody, ale rovněž z jejich osobního vnímání a prožívání přírody.

Praktická část hodiny obsahovala několik kroků. V první řadě si žáci napsali na papír několik vlastností, které v nich příroda asociuje. Na základě toho pak volili vhodné tvary, vzory, barvy, výtvarnou techniku či postup, kterým by nejlépe ztvárnily jejich představy o podobě přírody. Žáci měli na výběr z mnoha výtvarných technik a postupů (malba, kresba, slash painting, dripping, otiskování, práce s materiálem, zapouštění vodových

barev do vlhkého podkladu). Cílem bylo podnítit žáky k tomu, aby se nedrželi pouze klasických technik, ale naopak experimentovali a zkusili si práci s netradičními materiály. S tím souvisela i možnost práce s přírodním materiálem, jako je lýko, pytlovina, příze apod.

<p><b>Motivace</b></p>	<p>Jak vypadá tvář přírody v našich představách? Jak bychom si přírodu představili, kdybychom ji měli dát <b>konkrétní podobu či tvář?</b> Co všechno nás napadne, když se řekne slovo <i>příroda?</i></p> <div data-bbox="632 745 1315 1115" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>PŘÍRODA JE...</b></p> </div> <div data-bbox="625 1151 1324 1527" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p><b>PŘÍRODA JE...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">uklidňující</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">klidná</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">tichá</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">harmonická</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">nestálá</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">bouřlivá</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">nestabilní</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">fantazijní</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">tajemná</li> <li style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; margin: 5px;">čistá</li> </ul> </div>
<p><b>Vizuální motivace</b></p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="563 1585 979 1854" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="986 1585 1394 1854" style="text-align: center;">  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div data-bbox="563 1870 826 1944" style="text-align: center;"> <p>Obrázek 1: Bouřka, 2020</p> </div> <div data-bbox="986 1870 1249 1944" style="text-align: center;"> <p>Obrázek 2: Příroda, 2022</p> </div> </div>

Mohli bychom si skrze **barvy přírody, přírodní materiály, tvary a vzory** vyskytující se v přírodě představit tvář přírody?



Obrázek 3: Semena lotosu, 2017



Obrázek 4: Květiny, 2014





Obrázek 5: Kapradí, 2019



Obrázek 6: Lekníny, 2014

- **Tvorba Anny Ročňové (\*1989)**
- Inspiračním východiskem její tvorby je práce s materiálem. Materiál se stává vyjadřovacím prostředkem stejně jako může být vyjadřovacím prostředkem např. malba či kresba.
- Materiál a možnost jeho přetváření je důležitým rysem objektů, které Anna Ročňová ztvárňuje.
- Umělkyně testuje limity materiálu, transformuje jej a kombinuje s jinými materiály.
- V centru pozornosti je proces vzniku, prostřednictvím kterého vznikají nové formy, ale také momenty dočasnosti, rozkladu a jedinečnost probíhajícího okamžiku.

	<div data-bbox="571 282 1369 712" style="text-align: center;">  <p data-bbox="842 674 1077 696"><i>Tvary, které s jarem mizí, 2021</i></p> </div> <div data-bbox="603 750 912 824" style="display: inline-block; width: 48%;"> <p>Obrázek 7: Tvary, které s jarem zmizí, 2021</p> </div> <div data-bbox="1005 750 1315 824" style="display: inline-block; width: 48%;"> <p>Obrázek 8: Tvary, které s jarem zmizí, 2021</p> </div> <div data-bbox="584 904 1378 1335" style="text-align: center; margin-top: 20px;">  <p data-bbox="866 1290 1101 1312"><i>Tvary, které s jarem mizí, 2021</i></p> </div> <div data-bbox="577 1361 887 1435" style="display: inline-block; width: 48%;"> <p>Obrázek 9: Tvary, které s jarem zmizí, 2021</p> </div> <div data-bbox="986 1361 1295 1435" style="display: inline-block; width: 48%;"> <p>Obrázek 10: Tvary, které s jarem zmizí, 2021</p> </div>
<p><b>Námět</b></p>	<p>Příroda, tvorba Anny Ročňové</p>
<p><b>Vzdělávací a výchovné cíle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák definuje tvorbu umělkyně Anny Ročňové. Získané znalosti uplatňuje ve své výtvarné práci.</li> <li>• Žák vnímá, rozlišuje a zaznamenává tvary, linie, barvy, vzory a textury. Dále s nimi pracují a využívají ve své tvorbě.</li> </ul>
<p><b>Vazba na RVP</b></p>	<p><i>VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření</i></p>

	<p><i>vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků</i></p> <p><i>VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i></p> <p><i>VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků</i></p> <p><i>VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření</i></p>
<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní a sociální výchova</li> <li>• Environmentální výchova</li> </ul>
<b>Klíčová slova</b>	Tvorba Anny Ročňové, barvy, linie, tvary, textury, vzory, lidské vlastnosti
<b>Výtvarný úkol</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Napište na papír několik vlastností, které by podle vás příroda mohla mít. Příroda je _____ . Příroda je _____ . Příroda je _____ . Příroda je _____ . Příroda je _____ .</li> <li>2. Přiřaďte tyto vlastnosti k barvám, případně tvarům, vzorům a texturám v přírodě.</li> <li>3. Vyberte vhodný materiál, výtvarnou techniku, případně postup, který podle vás bude nejvíce vystihovat dané vlastnosti.</li> </ol> <p>Př. Já si představuji přírodu jako <b>bouřlivou, energickou</b>. Příroda může být <b>fantazijní, nespoutaná</b>. V přírodě se vyskytují <b>organické, nepravidelné tvary</b>. Zvolím proto zářivé, živé barvy, např. žlutou, červenou barvu apod. Jaké druhy výtvarných technik známe? Prostřednictvím které výtvarné techniky bychom nejvíce vystihli energii, živost?</p>

	<p>Např. slash painting (cákání štětcem, špachtlí), dripping (skapávání, stékání barev na čtverku), aj.</p> <p>Příroda může být i <b>klidná, uklidňující, tichá</b>.</p> <p>Můžeme si přírodu představit také jako <b>proměnlivou, nestálou</b>. Proměnlivost lze vyjádřit např. stopami přírodnin, přírodních materiálů (výtvorná technika otiskování – dále propojit s malbou, kresbou)</p> <p>4. Vytvořte svou vlastní podobu přírody.</p>
<b>Forma organizace práce</b>	Samostatná práce
<b>Výtvarné vyjadřovací prostředky</b>	Malba, kresba, slash painting, dripping, otiskování, zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu, práce s materiálem
<b>Pomůcky</b>	Čtverka min. A3, přírodniny, papír, látky, provázky, lýko, temperové barvy, vodové barvy, voskovky, barevný pastel, štětce, špachtle, nůžky, lepidlo
<b>Kritéria hodnocení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalita tvůrčího zpracování (překvapivost, nápaditost, kreativní uchopení výtvarného námětu)</li> <li>• kompozice (rozmanitost velikostí, tvarů, barev, vnitřní řád, ucelenost)</li> <li>• práce s barvou (kvalita výběru, použití barev, citlivost pro odstíny)</li> <li>• výtvarná technika (propracovanost, využití více možností a způsobů práce)</li> </ul>

<b>Reflexe a reflektivní otázky</b>	<p>Žáci rozloží práce do dvou skupin. Jedna skupina bude zahrnovat práce, které mají <b>společné znaky</b> (tvar, vzor, barevnost, výtvarnou techniku, materiál apod.) Druhá skupina bude obsahovat práce něčím se <b>odlišující, neobvyklé, netradiční</b>.</p> <p>Jaký materiál, výtvarné techniky či postupy jste pro svou práci zvolili? Proč právě tyto?</p> <p>Jakým způsobem jste vaši podobu přírody ztvárnili? Jaké barvy, tvary, vzory jste užili?</p> <p>Pojmenuj a popiš, v čem se vaše práce odlišuje.</p>
-------------------------------------	---

### 7.5.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny

Reflektivní dialog započal vzájemnou diskuzí, ve které jsme se s žáky nejprve zaměřili na společné a zároveň odlišující či něčím netradiční prvky (tvar, vzor, barevnost, výtvarnou techniku, materiál apod.), objevující se v jejich výtvarné práci. Společným znakem ve většině výsledných prací byla pestrobarevnost přírody, vystihnutí základních jevů v přírodě a znázornění přírodních tvarů. Z hlediska výtvarných technik se většina žáků zpočátku držela spíše kresby – tak vypadaly jejich počáteční návrhy. Zajímavé však bylo, že v průběhu skicování se téměř polovina žáků vesele vrhla na materiál a během individuálních konzultací mi žáci vyjmenovávali, jaký postup práce s materiálem zvolili. Začaly tak vznikat výtvarně velmi působivé práce. Jako příklady uvádím doslovné výpovědi žákyň s ukázkou jejich výtvarných prací (obr. č. 1,2):

*Snažila jsem se zachytit všechny barvy přírody. Okolo čepice je vyznačené slunce, hvězdy jako noční obloha a vodopád. Oči jsem dala do listu, protože každý listnatý strom má listy. Potom tam jsou zvířecí stopy, protože do přírody patří také zvířata.*

*Snažila jsem se do mého obrázku vložit spoustu barev a neobvyklých tvarů, protože v přírodě je jich spousta. Barvy jsem se snažila volit uklidňující a veselé, protože tak na mě příroda působí a podle mě taková je. Obrázek zaujímá i mnoho živočichů, kteří tu s námi žijí. Jsou tam namalovány i části těla, aby se to podobalo tváři. Tvář přírody je široký pojem, každý ho vidíme jinak, ale já ji vidím takto.*



Obrázek 1: Tvář přírody, dívka, 11 let, malba, otiskování



Obrázek 2: Tvář přírody, dívka, 12 let, malba, zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu, práce s materiálem



V souvislosti s užitím netradičních výtvarných technik měli žáci možnost pracovat s různorodými výtvarnými pomůckami. Možnost volby měla u žáků veliký úspěch a dle mého názoru podpořila jejich zájem a chuť tvořit. Žáci se tak nedrželi pouze klasické malby temperovými barvami, ale chopili se i např. výtvarné techniky spočívající v zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu či kresbu barevnými voskovkami a pastelem.



Obrázek 3: Tvář přírody, chlapec, 11 let, kresba

Následně byl žákům umožněn prostor pro sdílení svých vlastních dojmů a pocitů. Kromě přírodních prvků žáci interpretovali své výtvarné práce se zaměřením na vlastní vztah k přírodě. *Tento obraz je o mně, jak jsem na procházce v přírodě. Příroda je plná stromů a křoví. Rád chodím do lesa, protože mám rád lesní klid a lesní vzduch.*



Obrázek 4: Tvář přírody, chlapec, 12 let, kresba, malba, práce s materiálem

*Použila jsem hlavně svoje oblíbené barvy, a to modrou, zelenou a žlutou. Příroda v oku je kousek přírody, na který se dívám každý den z okna mého pokoje. Barvy okolo oka zároveň znázorňují přírodní divy jako slunce, vodu a stromy.*



Obrázek 5: Tvář přírody, dívka, 12 let, malba

V této souvislosti bych zde chtěla vyzdvihnout jednu zajímavou interpretaci jedné z žákyň (obr. č. 6): *Můj obraz má znázorňovat paní, která je na jedno oko barvoslepá. Nestydí se za to, a proto nosí jinak upravené vlasy na jednu stranu. Nemá ani namalovanou pusu, jen šaty má barevné. Má ráda přírodu, a proto má udělané šaty z listů ze stromu a vlasy z přírodní bavlnky.*



Obrázek 6: Tvář přírody, dívka, 12 let, kresba, malba, práce s materiálem

Cílem realizované vyučovací jednotky bylo seznámit žáky s tvorbou umělkyně Anny Ročňové, jejíž tvorba se obrací k viditelným vlastnostem přírody (tvar, textura, materiál), ale i těm na první pohled skrytým, kterým můžeme dát podobu jen my sami prostřednictvím našeho osobitého prožívání. Výtvarná aktivita byla zaměřena na experimentování s netradičním materiálem a výtvarnými postupy se snahou omezit tvůrčí bariéry spojené s vývojovými tendencemi žáků na 2. stupni ZŠ a možnou krizí dětského výtvarného projevu. Reflektivní dialog měl žákům umožnit nahlédnout zpětně na proběhlou tvůrčí činnost, v rámci které nalézali spojitosti mezi vnější podobou světa (v tomto případě přírody) a svým vlastním přístupem k němu.

Vlastní přístup žáků se projevil v závěrečných interpretacích i v rovině emocionální, citové (obr. č. 6). Schopnost empatie a pochopení, porozumění druhému člověku je mnohdy obtížné. Je třeba tuto schopnost u žáků podporovat a posilovat, neboť je součástí významného společného prožívání a sdílení jak pozitivních emocí (štěstí, radosti, aj.) tak zároveň i těch negativních (zklamání, strachu, smutku, aj.). Schopnost empatie je tedy nezbytná k utváření zdravých vztahů v rámci třídních kolektivů, v blízkých rodinných vztazích, ale i při běžných sociálních interakcích. Po proběhlé hodině mi tato myšlenka utkvěla v paměti a inspirovala mne k tomu, abych k dané výukové lekci vytvořila pracovní list, jenž by tak umožnil tuto schopnost skrze výtvarnou tvorbu dále rozvíjet.

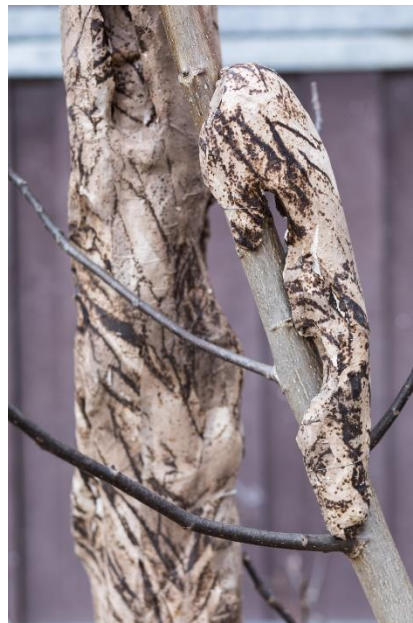
## **Pracovní list**

Na začátku hodiny jsme si povídali o vlastnostech přírody. Jelikož je příroda součástí nás samých a my jsme součástí přírody, představovali jsme si, jaké vlastnosti by příroda mohla mít, kdyby byla lidskou bytostí. Jistě jsme se všichni setkali s dobrými lidskými vlastnostmi, a současně i s těmi špatnými. Jednou ze základních, ale i důležitých lidských vlastností je **empatie** neboli schopnost vcítit se do druhé osoby či do určité situace. Tato vlastnost není stálá, lze ji v průběhu života rozvíjet a prohlubovat.

Detailně prozkoumej díla Anny Ročňové. Z uvedené nabídky pojmů v tabulce vyber a vybarvi ty pojmy, které odpovídají tvorbě této umělkyně.



Obrázek 11: Tvary, které s jarem zmizí, 2021



Obrázek 12: Tvary, které s jarem zmizí, 2021

PRÁCE S MATERIÁLEM	STÁLOST	PŘÍRODNÍ PROCESY
DOČASNOST	KRESBA	ROZKLAD
MALBA	VZORY	OBJEKTOVÁ TVORBA
ORGANICKÉ TVARY	PŘEDVÍDATELNOST	PROMĚNLIVOST

Při pohledu na tvorbu a objekty Anny Ročňové se zamýšlíme nad jejich neobvyklými tvary a rysy. Její díla na nás působí, vyvolávají v nás určité emoce, pocity. Jaké emoce podle vás vyobrazená díla vyjadřují? Svou volbu zdůvodněte.

RADOST

STRACH

PŘEKVAPENÍ

SMUTEK

DŮVĚRA

OČEKÁVÁNÍ

ŠTĚSTÍ

Prohlédněte si výsledné výtvarné práce. Co kdybychom se zaměřili na to, co znázorněné tváře prožívají či na co myslí? Zkuste se vcítit do jejich myšlenek, pocitů, nálad apod., které vyzařují. Popište tyto myšlenky, pocity, nálady.

---

---

---

Vyberte jednu práci, která je vám nejbližší, či která vás nejvíce zaujala/oslovila. Čím? Popište několika větami.

---

---

---

## 7.6 *Jak se příroda dorozumívá aneb komunikace beze slov*

Stávající hodina se točila kolem myšlenky vzájemného dorozumívání, které nejen mezi lidmi, ale rovněž v přírodě zastává významnou funkci. Hodinu jsme započali vymezením rozdílů mezi dvěma fotografiemi. Jedna fotografie znázorňovala přírodu jednobarevnou – zelenou louku. Druhá fotografie nám naopak ukazovala odlišnou podobu přírody. Na fotografii byla zobrazena louka s pestrobarevnými květy všeho druhu. Žáci měli za úkol zamyslet se nad tím, proč je příroda plná barev. Jedna z otázek zněla: *Jaký význam mají v přírodě pestrobarevné květy?* Společnou diskuzí žáci dospěli k tomu, že v přírodě probíhá jakási komunikace skrze barvy, během které rostliny svými pestrobarevnými a vzájemně se odlišujícími květy lákají hmyz. Jelikož i my lidé jsme součástí přírody a příroda je součástí nás samých, pokračovala diskuze nad vzájemnými podobnostmi a odlišnostmi mezi lidmi. Společně jsme hledali odpovědi na otázky: *Jakými způsoby jsou lidé odlišní? Co máme my všichni tady v této třídě společné a čím se naopak každý odlišujeme?* Odpovědi žáků se týkali základních lidských funkcí, jako je dýchání, příjem potravy apod., ale rovněž i vzhledu, povah, dovedností a zálib.

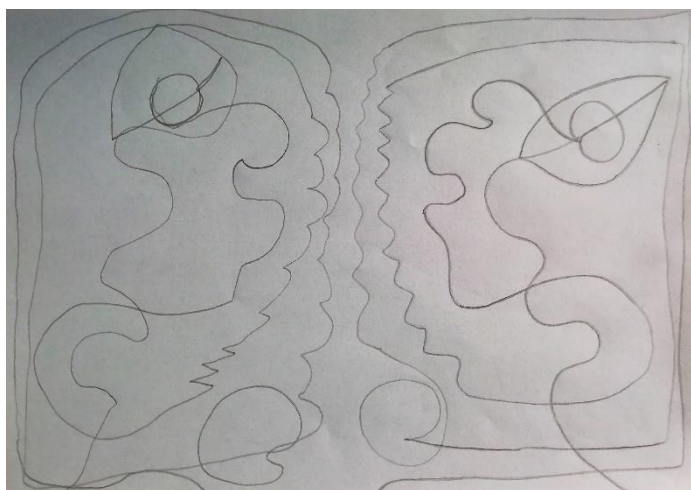
Cílem této diskuze bylo poukázat na vzájemné společné či odlišné charakteristické rysy žáků, které se následně mohou projevit i v jejich výtvarné práci. Jedním z dílčích cílů bylo vyzdvihnout pozitiva daných odlišností a uvědomit si, že stejně jako v přírodě mohou zastávat podstatnou ne-li prospěšnou funkci, tak i mezi lidmi mohou být výhodou. Uvědomili jsme si tedy, že i příroda (konkrétně rostliny, hmyz, živočichové) se dorozumívá podobným způsobem jako my lidé. Při společné diskuzi nad vzájemnou komunikací jsme se zabývali otázkami typu: *Mohli bychom v tomto dorozumívání spatřovat nějakou spojitost s lidskou komunikací? K čemu nám slouží vzájemná komunikace?* Společně jsme si zodpověděli, že vzájemná komunikace slouží nejen k předávání informací, vědomostí apod., ale rovněž i ke sdílení vlastních postojů, idejí, názorů a emocí. To vše nám slouží především k tomu, abychom se vzájemně poznávali, ale také respektovali a neodsuzovali.

Následovala rozehrávací aktivita. Žáci se skrze ni seznámili s principem automatické kresby. Automatickou kresbu jsme si rovněž uvedli do protikladu s pojmem *abstrakce* v umění. Charakterizovali jsme si základní znaky abstraktní tvorby. Abstraktní tvorbu vycházející z motivů přírody a krajiny jsme si představili na dílech současného umělce Lukáše Karbuse. Žáci utvořili dvojice. Účelem automatické neboli autentické, nezáměrné kresby bylo podnítit žáky k tomu, aby dosáhli ve dvojici vzájemného spojení.

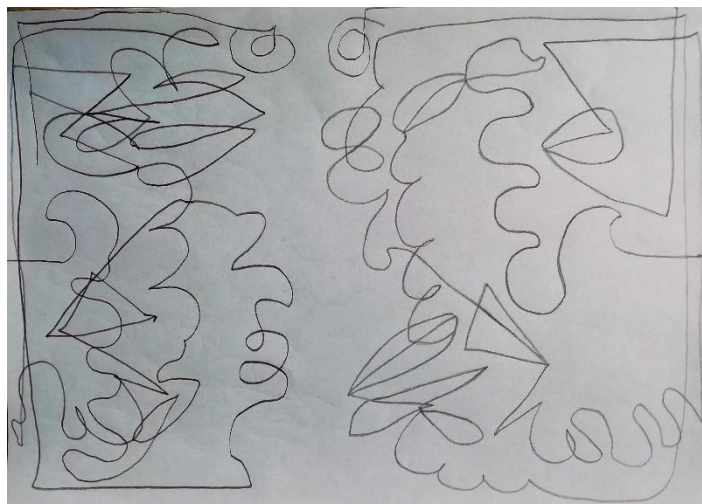
Realizace zmíněné aktivity probíhala následovně. Žáci si sedli naproti sobě, uprostřed sebe měli jeden papír. Jeden z žáků začal kreslit a druhý jeho kresbu co nejpřesněji zrcadlil na své straně papíru. Důležité bylo, aby žáci kreslili současně ve stejnou dobu a snažili se tužku neodlepovat od papíru. Ve chvíli, kdy měli pocit, že jsou v dostatečném spojení, vyměnili si role a kresbu začal vést druhý žák. Délka této aktivity byla určena každou dvojicí dle jejich individuálních potřeb. Násilné vymezení času by bylo v tomto případě kontraproduktivní. Někteří žáci dokázali být více soustředění, do vzájemného spojení se tak dostali dříve než jiní.



Obrázek 7: Komunikace beze slov, dívky, 11 let, automatická kresba



Obrázek 8: Komunikace beze slov, chlapci, 12 let, automatická kresba



Obrázek 9: Komunikace beze slov, chlapci, 12 let, automatická kresba

Po této navozující aktivitě následovala výtvarná činnost. Práce pokračovala opět ve dvojici. Žáci měli za úkol ztvárnit vzájemnou komunikaci, která vycházela z jejich momentálních myšlenek, pocitů apod. a dospět tak ke vzájemnému sdělení beze slov. Pouze pomocí barev, linií a tvarů.

<p><b>Motivace</b></p>	<p><b>Co myslíte, proč je příroda plná barev?</b> Příroda je plná barev z mnoha důvodů. Barvy neboli zevnější podoba přírody má jednoznačný úkol. Kvetoucí rostliny svými stále většími a pestřejšími květy lákají hmyz. Přemýšleli jste někdy nad tím, jak se příroda dorozumívá? <b><i>Mohli bychom v tomto dorozumívání spatřovat nějakou spojitost s lidskou komunikací? K čemu nám slouží vzájemná komunikace?</i></b></p> <p>Věděli jste, že se hmyz pravidelně vrací vždy k jednomu a témuž druhu rostliny? Zevněšek rostlin není náhodný. Slouží k tomu, aby se rostliny mezi sebou zřetelně odlišovaly. <i>Byla by celá rostlinná říše jednotvárně zelená, kdyby na naší planetě žili jen lidé?</i></p> <p>Zamysleme se nyní nad podobností a odlišností mezi lidmi. <i>Jakými způsoby jsou lidé odlišní?</i></p>
------------------------	--



**Vizuální motivace**

*Co máme my všichni tady v této třídě společné a čím se naopak každý odlišujeme?*



Obrázek 13: Květ, 2018



Obrázek 14: Zelená louka



Obrázek 15: Modrý květ, 2020





Obrázek 16: Vlčí mák, 2017



Obrázek 17: Bez názvu



Obrázek 18: Bez názvu

	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p style="text-align: center;">Obrázek 19: Bez názvu      Obrázek 20: Bez názvu</p>
<b>Námět</b>	Příroda, tvorba Lukáše Karbuse, abstraktní tvorba
<b>Vzdělávací a výchovné cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák definuje automatickou kresbu a využívá ji ve své tvorbě.</li> <li>• Žák charakterizuje pojem abstrakce a dále s ním pracuje a využívá jej.</li> <li>• Žák respektuje odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí.</li> </ul>
<b>Vazba na RVP</b>	<p><i>VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků</i></p> <p><i>VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i></p> <p><i>VV-9-1-06 interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků</i></p> <p><i>VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření</i></p>

<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní a sociální výchova</li> <li>• Environmentální výchova</li> </ul>
<b>Klíčová slova</b>	Automatická kresba, abstrakce
<b>Výtvarný úkol</b>	<p>Komunikace beze slov</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ztvárněte <b>výtvarnými prostředky</b> vaši vzájemnou komunikaci.</li> <li>• Zaměřte se na <b>barvy, tvary, vzory</b>.</li> <li>• Pokuste se jakýmkoliv způsobem vytvořit vaše komunikační spojení, např. <b>propojením vymezených geometrických tvarů, využitím barevnosti</b> apod.</li> </ul>
<b>Forma organizace práce</b>	Práce ve dvojici
<b>Výtvarné vyjadřovací prostředky</b>	Kresba, malba
<b>Pomůcky</b>	Čtvrťka min. A3, tužka, temperové barvy, vodové barvy, štětce
<b>Kritéria hodnocení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalita tvůrčího zpracování (netradiční zpracování výtvarného námětu)</li> <li>• kompozice (rozmanitost velikostí, tvarů, barev, vnitřní řád, ucelenost)</li> <li>• práce s barvou (kvalita výběru, použití barev, citlivost pro odstíny)</li> </ul>
<b>Reflexe a reflektivní otázky</b>	<p>Žáci se rozdělí do dvojic, ve kterých pracovali. Představte si, že vaše výsledná práce představuje jakési komunikační sdělení. Co vaše práce ostatním sděluje? Zaměřte se na výtvarný postup, volbu výtvarných prostředků, prožitek z výtvarné tvorby. Napište tento vzkaz na papír. Popište a vysvětlete ostatním.</p>

	<p>Obměna: vzkazy vložíme do sáčku, každá skupinka si vylosuje jeden vzkaz, přečte nahlas a vybírá takovou výtvarnou práci, která by mohla nejvíce odpovídat danému vzkazu</p>
--	--

### 7.6.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny

Reflektivní dialog započal zamyšlením se nad tím, co výtvarná práce žáků se všemi jejími aspekty (od volby výtvarných prostředků až po prožitek z tvůrčí činnosti) sděluje. Každý jeden okamžik v průběhu výtvarného tvoření lze považovat za jakési sdělení, které promlouvá nejen k autorům práce, ale v konečné fázi rovněž i k ostatním. Jedna z hlavních otázek tedy zněla: *Co vše váš tvůrčí proces a výsledná práce sděluje nejen vám samotným, ale i ostatním?* Představuji zde několik interpretací a výtvarných prací, jež jsou dle mého názoru pro uskutečněnou tvůrčí činnost sítěžní. Jedna ze zajímavých interpretací se týkala rozdílných povah, vlastností a osobnostních rysů dvojice žáků. Jejich interpretace zněla:

*Tento obraz je čirý chaos. Chaosem ho nazýváme proto, neboť v něm lze vidět rozdíly naší osobnosti, které se promítají i do stylu naší malby. Každá polovina je jiná, i když jsme se snažili napojit jeden na druhého.*

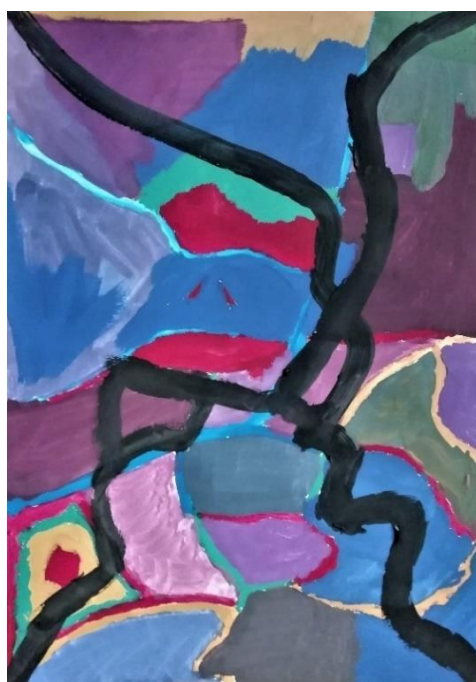


Obrázek 10: Komunikace beze slov, chlapci, 12 let, malba

Jiní žáci interpretovali své výsledné práce naopak se slovy, že mají znázorňovat jejich podobné ne-li stejné povahy a vlastnosti (obr. č. 11, 12, 13). Na otázku, zda pro ně bylo jednoduché či obtížné snažit se vcítit do role druhého odpovídali, že se dokázali vzájemně propojit velmi rychle, neboť jsou si blízkými přáteli, což se promítlo i do jejich výtvarné práce. Dle mého názoru tak žáci projevili ochotu poznávat odlišné, podobné či shodné vlastnosti osobnostních rysů, které se odrážely v jejich výtvarné práci.



Obrázek 11: Komunikace beze slov, dívky, 12 let, malba



Obrázek 12: Komunikace beze slov, chlapci, 12 let, malba



Obrázek 13: Komunikace beze slov, dívky, 12 let, malba



Obrázek 14: Komunikace beze slov, dívky, 12 let, malba



Obrázek 15: Komunikace beze slov, chlapci, 11 let, malba



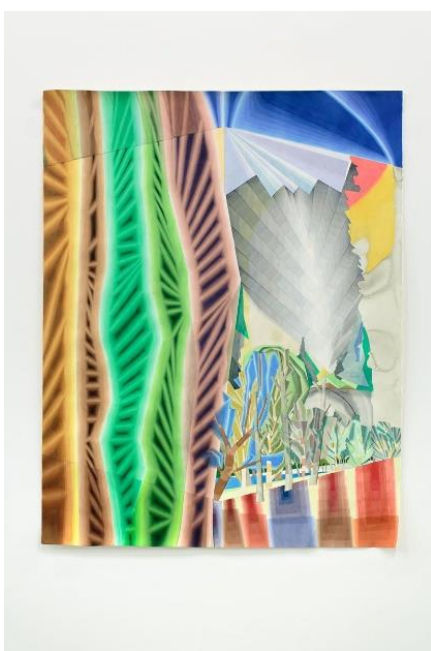
Obrázek 16: Komunikace beze slov, dívky, 11 let, malba

Jedním z dílčích zaměření této hodiny se stala oblast vzájemné komunikace, jejíž prohlubování a podpora zastává stěžejní roli pro zdravý rozvoj osobnosti žáka na 2. stupni ZŠ. V rámci výtvarné aktivity si žáci vyzkoušeli, jak by mohla probíhat komunikace beze slov za pomoci výtvarně vyjadřovacích prostředků. Daná hodina se nezabývala pouze otázkou vzájemné komunikace, ale také odpovídající schopnosti spolupracovat a kooperovat společnou činností. Dané schopnosti se však neobejdou bez dovednosti naslouchat. Reflektivní dialog žákům umožnil prohlubovat komunikaci verbální skrze vyjadřování svých přístupů k tvůrčí činnosti, názorů a postojů. Pro posílení vzájemného sdílení poznatků nejen z průběhu tvůrčí činnosti, ale i v rámci práce s ukázkami uměleckých děl v úvodní části hodiny zde uvádím návrh pracovního listu.

## Pracovní list

Z uvedených ukázek vyberte jedno dílo a odpovězte na otázky:

1. Proč jste si vybrali právě toto dílo?
2. Jak na vás dílo působí?
3. Co podle vás dílo vyjadřuje?
4. Jaký byl záměr umělce při vytváření tohoto díla?



Obrázek 21: Bez názvu



Obrázek 22: Bez názvu





Obrázek 23: Bez názvu



Obrázek 24: Bez názvu

---

---

---

---

---

---

---

## 7.7 Pohyb života

Na začátku dané hodiny jsme si s žáky nejprve připomněli rozdíly mezi živou a neživou přírodou a definovali základní znaky. Jedna ze zásadních otázek zněla následovně: *Co můžeme my lidé mít společného s přírodou?* V každé jednotlivé hodině jsme s žáky nalézali jakési spojení mezi námi a přírodou, aby žáci prohlubovali kladný vztah nejen k přírodě, ale zároveň k sobě samým a získané poznatky mohli dále uplatnit ve své výtvarné práci. Tentokrát jsme se zaměřili na jeden z nejviditelnějších společných rysů člověka a přírody, a to na pohyb. Nejen v motivační a teoretické fázi hodiny, ale i v průběhu výtvarné činnosti jsme se zabývali pohybem spontánním, autentickým, dalo by se říct i nepravidelným a nepředvídatelným.

Společná diskuze pokračovala uvažováním nad tím, jaké možné druhy pohybu v přírodě lze spatřit. Společně jsme si upřesnili, že můžeme zaznamenat např. pohyb živočichů, planet, hvězd, ale např. i méně uvědomovaný pohyb atomů v pevných, kapalných či plynných látkách. Všechn tento pohyb je však účelný, má nějaký cíl. Nám však šlo v rámci zařazení artefietických metod práce o záznam autentického, spontánního projevu. V souvislosti s touto koncepcí se žáci seznámili s netradiční tvorbou umělce Vladimíra Mertý a jeho *Malbou větrem* (2010), která zaznamenávala pohyb větru v přírodě prostřednictvím štětec s barvou, zavěšeným nad plátnem.

Jako výchozí bod pro ztvárnění spontánního, nezáměrného pohybu jsem zvolila pohyby větví, listů a celistvých korun stromů ve větru. S žáky jsme si ukázali několik fotografií a dva videozáznamy, zachycující daný pohyb v odlišných povětrnostních podmínkách. Před realizací výtvarné činnosti jsme si s žáky nejprve představili výtvarné techniky (slash painting, dripping, otiskování), kterými by žáci ztvárnění pohybu mohli podpořit. Výtvarná aktivita spočívala v tom, že žáci budou výtvarnými prostředky zaznamenávat pohyb, který však bude vycházet především z jejich vlastní fantazie a představ. V první řadě jsem žáky vedla k tomu, aby vnímali pouze pohyby ruky se štětcem a nechali se vést vlastními spontánními pohyby. *Jde nám především o samotný tvůrčí proces.* Žáky jsem v průběhu výtvarné činnosti povzbuzovala k tomu, aby zapojili spíše vnímání smyslové než rozumové. *Nejde nám o to, zaznamenat mechanický, pravidelný pohyb. Představte si, že tyto pohyby zaznamenávají na obloze jakousi stopu, která se může neustále proměňovat. Takového efektu můžeme dosáhnout kombinací určitých výtvarných technik či postupů.* Žáci pracovali ve dvojici. Opět šlo o to, aby si v průběhu spolupráce

společně zvolili, jakým způsobem budou postupovat a v průběhu výtvarné činnosti vzájemnou kooperaci prohlubovali.

<b>Motivace</b>	<p>Celá rostlinná říše je živým organismem stejně tak jako každý živočich. Součástí živé přírody je také člověk. Tudiž vše, co roste a rozmnožuje se, je živé. Dalším významným znakem života je pohyb. Tak jako my se procházíme přírodou a zanecháváme zde své stopy, hýbe se i příroda kolem nás. Avšak jiným způsobem. I stromy se hýbou, i když se mnohdy musíme zastavit a zařít se do nekonečné hloubky jejich korun, abychom si toho všimli. To ale neznamená, že se jejich pohyb stává pouze těžko viditelným, neboť právě proměnlivost přírody a počasí způsobuje v korunách stromů mnohdy velkolepé a zajímavé taneční kreace. Především vítr se tak stává jedním z faktorů takového pohybu. Můžeme si všimnout, jak stromy mávají větvemi, otáčí své listy a květy, naklánějí se a ohýbají nahoru a do stran.</p>
<b>Vizuální motivace</b>	 <p>Obrázek 25: Ilustrační snímek, 2021</p>



Obrázek 26: Stromy ve větru, 2012



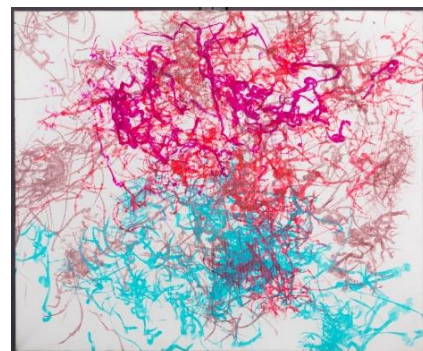
Obrázek 27: Malba větrem



Obrázek 28: Malba Větrem



Obrázek 29: Malba větrem



Obrázek 30: Malba větrem

<b>Námět</b>	Stromy ve větru, tvorba Vladimíra Merty
<b>Vzdělávací a výchovné cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák si uvědomuje rozdíly mezi statickým a dynamickým uspořádáním prvků v ploše.</li> <li>• Žák prohlubuje vnitřní autentické a spontánní vyjádření skrze svou výtvarnou tvorbu.</li> </ul>
<b>Vazba na RVP</b>	<p><i>VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i></p> <p><i>VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku</i></p> <p><i>VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření</i></p>
<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní a sociální výchova</li> <li>• Environmentální výchova</li> </ul>
<b>Klíčová slova</b>	Malba, pohyb, dynamické/statické prvky
<b>Výtvarný úkol</b>	<p>Zaznamenat/znázornit pohyb života. Váš úkol je vyjádřit výtvarnými vyjadřovacími prostředky pohyb (na základě pozorování přírody – stromy ve větru).</p> <p>Žáci pracují ve dvojici a společně si zvolí, jakým způsobem budou postupovat při jejich práci.</p>
<b>Forma organizace práce</b>	Práce ve dvojici
<b>Výtvarné vyjadřovací prostředky</b>	Malba, kresba, slash painting, dripping, otiskování
<b>Pomůcky</b>	Barvy, štětce, pastely, čtvrtka/karton/plátno min. A1
<b>Kritéria hodnocení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalita tvůrčího zpracování (překvapivost, nápaditost, kreativní uchopení výtvarného námětu)</li> <li>• formát (vyváženost, rozmístění prvků do celého formátu)</li> <li>• práce s barvou (kvalita výběru barev, citlivost pro odstíny)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>výtvarná technika (vhodné zkombinování více výtvarných technik, experimentování, propracovanost)</li> </ul>
<b>Reflexe a reflektivní otázky</b>	<p>Z výsledných prací poskládejte pohybovou – taneční choreografii. Roztřídte výtvarné práce do skupin tak, aby postupně vyjádřily dynamiku pohybu. Všimněte si také podobné barevnosti, výtvarných prostředků, uspořádání prvků, nálady apod. Naleznete u ostatních prací určitý výtvarný prostředek, který jste ve své práci nepoužili? Popište ho. Která část hodiny byla pro vás obtížná a čím?</p>

### 7.7.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny

Reflektivní dialog započal netradičním způsobem. Žáci si nejprve zkusili sestavit z výsledných prací jakousi pohybovou choreografii, ve které by zobrazili dynamiku pohybu v co největší míře. Vzájemným porovnáním a roztříděním prací žáci měli možnost vnímat rozdíly mezi různými dynamickými kompozicemi prvků v ploše. Žáci již před počátkem výtvarné aktivity byli seznámeni s tím, že se mají soustředit především na samotný tvůrčí proces. Ze společné diskuze a jednotlivých odpovědí žáků jsem se dozvěděla, že pro žáky byla taková forma práce nová. Na otázku: *Která část hodiny byla pro vás obtížná a čím?* Žáci zmiňovali, že pro ně bylo nejvíce obtížné se zpočátku uvolnit a v myšlenkách vnímat jen samotný pohyb, který by chtěli zaznamenat.

Navazující diskuze se týkala volby výtvarných technik, prostředků, postupů, jež žáci užívali pro své osobité vyjádření pohybu. Společně jsme si všimli podobného, ale i odlišného způsobu výtvarného vyjádření. Jedna z reflektivních otázek zněla: *Naleznete u ostatních prací určitý výtvarný prostředek, který jste ve své práci nepoužili?* Výsledné práce žáků byly různorodé nejen z hlediska užitých výtvarných technik, ale rovněž způsobem zpracování. Někteří žáci se ve své výtvarné práci zdrželi jakýchkoliv konkrétních jevů. Jejich tvorbu tak žáci připodobnili k abstrakci. V rámci diskuze jsme tak nalézali spojitosti mezi spontánním projevem a abstraktní malbou.

Pro ukázkou zde uvádím několik takto pojatých výtvarných prací žáků. První práce (obr. č. 17) dle interpretace žákyň znázorňuje rozkvetlou korunu stromu v pohybu seshora, do jejíž barevnosti se promítá barva nebe čili modrá, barva zelených listů a rudých květů. Druhá práce (obr. č. 18) představuje nebe, na kterém žáci zaznamenali

stopu pohybujících se větví ve větru. Následující výkres žákyň (obr. č. 19) znázorňuje již celistvý strom s kmenem a korunou, avšak dle jejich interpretací v nahodilém a spontánním stylu, kterým vyjádřily onu rychlost pohybu.



Obrázek 17: Pohyb života, dívky, 11 let, malba



Obrázek 18: Pohyb života, chlapci, 12 let, malba, otiskování



Obrázek 19: Pohyb života, dívky, 12 let, malba

Během vzájemného sdílení poznatků ohledně zvolené barevnosti, volby technik a celkového uspořádání prvků, se žáci shodli na tom, že v jejich výsledných pracích převažují spíše prvky, kterými jsou např. diagonála, kruh, kruhové uspořádání. Jeden z žáků uvedl, že pro vyjádření pohybu zvolil různorodé či nepravidelné tvary, které jsou pro celý přírodní svět typické (obr. č. 20). Žáci, kteří své práce pojali spíše abstraktní formou, vyjádřili pohyb pomocí výtvarných technik otiskování a dripping. Zmíněné užití těchto výtvarných technik lze vidět na ukázkách výsledných prací výše (obr. č. 18, 19).



Obrázek 20: Pohyb života, chlapci, 12 let, malba





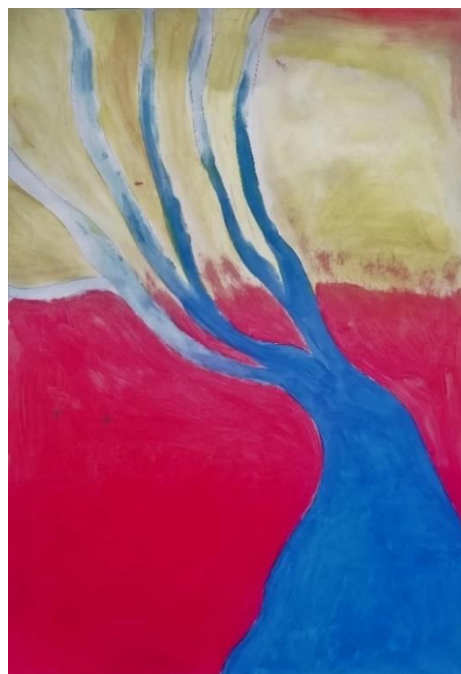
Obrázek 21: Pohyb života, dívky, 12 let, malba



Obrázek 22: Pohyb života, chlapci, 12 let, malba



Obrázek 23: Pohyb života, chlapci, 11 let, malba



Obrázek 24: Pohyb života, dívky, 12 let, malba

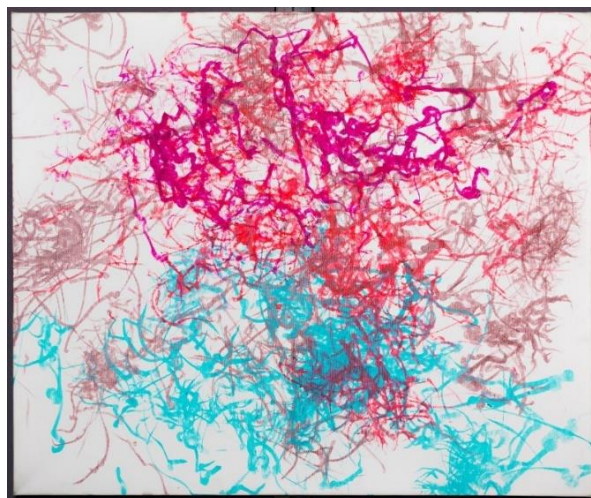
. Žáci se v rámci daného tématu seznámili s netradiční tvorbou umělce Vladimíra Merty, jehož tvorba zaznamenává přírodní procesy z určitého hlediska. Jednu z takových invencí představují jeho Malby větrem z roku 2010. Princip tvorby však spočívá v tom, že iniciátorem takto pojatého konceptu je sám vítr a povětrnostní podmínky daného okamžiku. Výsledné záznamy se tak nedají ovlivnit, jsou nepředvídatelné a autentické. Pro upevnění získaných poznatků zde uvádím návrh pracovního listu.

## Pracovní list

Prohlédni si pozorně díla Vladimíra Merty. Z uvedené nabídky pojmů vyber a vybarvi ty pojmy, které jsou charakteristické pro spontánní výtvarný projev.



Obrázek 31: Malba větrem



Obrázek 32: Malba větrem

RYCHLOST	ŽIVELNÝ	STATICKÝ
NÁHODA	NEPŘEDVÍDATELNOST	AUTENTIČNOST
NEZÁMĚRNOST	DYNAMIČNOST	KONKRÉTNÍ
ZÁMĚRNÝ	RYTMUS	ROZVÁŽNOST

Odpověz na následující otázky.

Na základě vybraných pojmů napiš, jaké výtvarné techniky či postupy lze užít pro vyjádření spontánního výtvarného projevu?

---

---

Napiš alespoň 5 rozdílů mezi spontánní tvorbou (malbou) a klasickou malbou dle skutečnosti.

---

---

---

## 7.8 Proměny

Vyučovací hodina s názvem *Proměny* se týkala proměnlivosti přírody. Hlavní myšlenka spočívala v tom, že určité změny, objevující se nejen v přírodě jsou přirozenou součástí života. Při sestavování daného projektu jsem brala v potaz aspekty týkající se osobnosti žáka na 2. stupni základní školy. Jedny z významných aspektů představují změny spojené s vývojem osobnosti žáka. Dalo by se říct, že každý žák se v období dospívání potýká se svou vlastní proměnou, která s sebou přináší spoustu nových otázek. Stávající téma a následná výtvarná činnost tak může být jedním ze způsobů nalézání odpovědí. V teoretické části hodiny jsme se zabývali proměnou samotné přírody. Společně jsme si zodpověděli, že proměnu přírody ovlivňuje několik faktorů. Jedním z nejpodstatnějších je střídání ročního období, které má za následek další změny. Tyto změny zahrnují například proměnu barevnosti přírody, světelnosti neboli světla a stínu a rovněž i měnící se atmosféru.

Téma proměnlivosti krajiny a její význam vyzdvihli v 19. století malíři, kteří se nazývali Impresionisté. Žáci se v teoretické části hodiny seznámili s uměleckým směrem Impresionismem, jeho hlavními znaky a nejvýraznějším představitelem – Claudem Monetem. Bližší seznámení s daným umělcem žáky uvedlo do kontextu s jednou z jeho rozsáhlých prací představující roční cykly, ve kterých zkoumal nejen proměnu ročního období, ale rovněž vliv světla a celkové atmosféry daného okamžiku. Žáci se tak rovněž seznámili s pojmem cyklus v umění. V neposlední řadě jsme si s žáky charakterizovali jednotlivá roční období z hlediska barev a barevných kontrastů, světla a stínu. Zmíněné teoretické poznatky jsem doplnila ukázkami obrazů Clauda Moneta a fotografiemi proměňující se přírody. Jednotlivé ukázky sloužily rovněž jako vizuální motivace k nastávající výtvarné činnosti. Výtvarnou činnost jsem koncipovala tak, aby žáci tvořili ve skupině (nejlépe po čtyřech). Rozdělení do skupin bylo omezeno počtem žáků ve třídě. Každý žák v dané skupině si následně zvolil jedno roční období, které dle vlastních představ ztvární. Žáci však měli na paměti, že ačkoli každý znázorňuje své dílčí téma (jaro, léto, podzim, zima), jedná se o práci ve skupině. Úkolem žáků bylo v rámci skupiny vytvořit jeden obraz, zobrazující jejich vlastní přírodní proměnu.

<b>Motivace</b>	Proměnlivost přírody způsobuje, že každý strávený okamžik uvnitř takového prostředí je neopakovatelný. Příroda může mít
-----------------	---

### Vizuální motivace

mnoho podob a nikdy její obraz není zcela stejný, i když se nám tak může jevit. Proměna přírody je způsobena především střídáním ročního období. K této proměně dochází opakovaně, avšak daleko pomaleji. Neustále se proměňuje také světelnost, tudíž světlo a stín.

Daná nestálost může být způsobena také počasím. Když prší a je zatažená obloha, působí na nás atmosféra v přírodě zcela jinak, než když je nebe jasné a svítí sluníčko.



Obrázek 33: Roční období, 2016



Obrázek 34: Mlha, 2014



Obrázek 35: Podzim, 2015



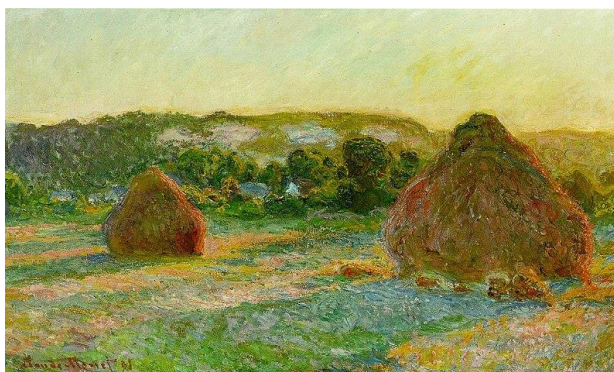
Obrázek 36: Sluneční svit, 2017

### **Impresionismus**

- umělecký směr, který vznikl koncem 19. stol. ve Francii
- hlavním tématem impresionistických obrazů – krajina a příroda
- vliv světla, atmosféra, roční doba
- zachycení nálady v určitém okamžiku

### **Claude Monet (1840–1924, Francie)**

- cykly: kupky sena, lekníny, topoly



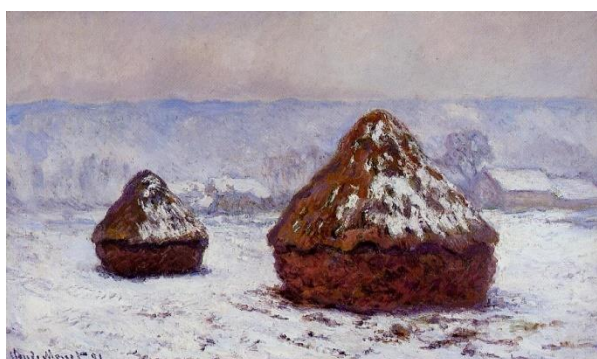
Obrázek 37: Stohy pšenice (konec léta), 1890–91



Obrázek 38: Grainstack (Hromádky obilí), 1890



Obrázek 39: Haystacks, (poledne), 1890-91



Obrázek 40: Grainstack, Efekt bílého mrazu, 1890-91

**Námět**

Obrazy Clauda Moneta – roční cykly



<b>Vzdělávací a výchovné cíle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák definuje tvorbu impresionistických malířů. Získané poznatky uplatňuje ve své výtvarné práci.</li> <li>• Žák definuje pojem – cyklus v umění.</li> <li>• Žák rozvíjí dovednosti v oblasti mezilidské komunikace.</li> </ul>
<b>Vazba na RVP</b>	<p><i>VV-9-1-01 vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků</i></p> <p><i>VV-9-1-02 zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i></p> <p><i>VV-9-1-07 ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření</i></p>
<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní a sociální výchova</li> <li>• Environmentální výchova</li> </ul>
<b>Klíčová slova</b>	Impressionismus, práce s barvou, cyklus v umění
<b>Výtvarný úkol</b>	Žáci se rozdělí do skupinek po čtyřech (dle počtu žáků). Každý žák v dané skupině si vybere jedno roční období, kterým se při této skupinové práci stane. Žáci mají za úkol v rámci skupiny vytvořit jeden obraz, přičemž každý žák bude výtvarnými prostředky znázorňovat dané roční období, které si zvolil. Na papíře tak bude vznikat jakási přírodní proměna.
<b>Forma organizace práce</b>	Práce ve skupině
<b>Výtvarné vyjadřovací prostředky</b>	Libovolné – malba, otiskování, kresba
<b>Pomůcky</b>	Čtvrťka/karton/plátno min. A1, barvy, štětce, hadr, špachtle
<b>Kritéria hodnocení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalita tvůrčího zpracování (kreativní uchopení výtvarného námětu)</li> <li>• obsah práce (obsahově bohatá – čitelná, splňující téma)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s formátem (rozmístění prvků do celého formátu)</li> <li>• práce s barvou (kvalita výběru barev, citlivost pro odstíny)</li> </ul>
<b>Reflexe a reflektivní otázky</b>	<p>Žáci se navzájem podělí o dojmy a zážitky ze společné výtvarné tvorby. Na závěr shrnou, jak se jim ve skupinkách pracovalo.</p> <p>Společná diskuze se točila kolem jedné z hlavních otázek: Jaké proměny kromě střídání ročního období můžeme zpozorovat/definovat ve vaší výtvarné práci?          Jak byste zhodnotili vaši společnou práci?          Naskytly se nějaké potíže při společné práci? Jaké? (např. vzájemná domluva a kooperace ve skupině apod.) Jak bychom těmto potížím mohli při další společné práci předcházet?</p>

### 7.8.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny

Reflektivní dialog zahrnoval sdílení podstatných postřehů a zajímavých momentů, které vyvstaly nejen v průběhu výtvarné činnosti žáků. Žáci nejprve společně popsali, jakou proměnu ve své výtvarné práci zachytili, případně čeho se týká nejvíce. *Jaké proměny kromě střídání ročního období můžeme zpozorovat/definovat ve vaší výtvarné práci?* Žáci zmiňovali proměňující se barevnost, dále změny týkající se volby technik a způsobu práce. Každý žák volil takové výtvarné prostředky, které mu jsou vlastní, ačkoliv žáci pracovali ve skupině. S žáky jsme si upřesnili, že určité odlišnosti mohou vycházet z osobnosti (osobnostních rysů) každého z nás a je třeba je akceptovat a respektovat.

V této souvislosti jsme si s žáky uvedli, že se lidé vzájemně liší smýšlením, vnímáním, odlišnými zájmy apod., ale i tím, jak určité věci prožívají a následně dle toho jednají. Dané chování se projevuje i v průběhu výtvarných aktivit – při volbě výtvarných technik, postupů práce apod. Společně jsme si zodpověděli, že osobnostní rysy projevující se tímto způsobem lze souhrnně nazvat temperamentem člověka, jenž je vrozený (nelze ho změnit úplně, pouze ovlivnit např. výchovou). Jelikož jsou jednotlivé výukové koncepty zaměřeny na podporu osobnostních a sociálních dovedností žáků, inspirovalo mne to k tomu, abych daná témata a výtvarné aktivity doplnila pracovními listy či

jednotlivými úkoly, kterými žáci získané dovednosti v průběhu výtvarných aktivit doplní a upevní. Následující pracovní list je tedy zaměřen na odlišné či podobné charakteristiky osobnosti z hlediska temperamentu se snahou podpořit u žáků schopnost vzájemné tolerance.

## Pracovní list

Pozoruj na vybraných dílech rukopis impresionistických malířů. Čím je typický?



Obrázek 41: Imprese, Východ slunce, 1872

Obrázek 42: Lekniny, 1922

UVOLNĚNÝ RUKOPIS	RYCHLOST	DŮRAZ NA DETAIL
BAREVNÁ SKVRNA	ZÁZNAM OKAMŽIKU	JASNÉ BARVY
LINIE	KRÁTKÉ TAHY	AUTENTIČNOST
NAHODILOST	SPONTÁNNOST	PEČLIVOST
DOTEKY ŠTETCE	VYSTIŽENÍ CELKU	BAREVNÉ Odstíny

Pozoruj svůj výtvarný rukopis. Jaké tvé osobnostní rysy se v něm mohou odrážet?

---



---



---

Prohlédněte si vaše výsledné výtvarné práce. Pozorujte rukopis svých spolužáků. Čím je typický? Určete na základě charakteristických znaků, objevujících se ve vaší výsledné práci – volba výtvarné techniky, postupu práce, techniky provedení (pečlivost, nahodilost), práce s barvou apod.



Obrázek 25: Proměny, dívky, 11 let, otiskování, malba

Společnou diskuzí jsme poukázali na to, že určitá proměnlivost nepanuje pouze v přírodě, ale rovněž mezi námi. Nad touhou myšlenkou jsme však uvažovali zároveň s proměňující se přírodou. Uváděli jsme si konkrétní příklady. Jedním z příkladů bylo, že každý člověk zažívá v životě období, ve kterém je křehký a zranitelný, stejně jako pomíjivá a proměnlivá příroda. *Je třeba chránit a starat se o prostředí přírody, stejně tak jako o nás samotné a o druhé.* Diskuze pokračovala uvažováním nad tím, co žáci v průběhu dané výtvarné činnosti zažívali, případně jak na společnou práci nahlíží nyní. Uvádím zde některé z odpovědí žáků: *Zažívala jsem pozitivní energii, radost a štěstí. Tomu odpovídá i volba barev. Použila jsem barvy štěstí – oranžovou a růžovou.*; *Pro nás samotné byla tato činnost nezapomenutelným zážitkem. Výslednou práci bychom tento zážitek chtěli předat i ostatním.* Žáci nalézali spojitosti, které prohlubují jejich vztah nejen k přírodě, ale zároveň k sobě samým a druhým.



Obrázek 26: Proměny, dívky, 11 let, otiskování, malba



Obrázek 27: Proměny, dívky, 12 let, malba

Jedním z dílčích cílů proběhlé vyučovací jednotky byla podpora vzájemné spolupráce v rámci vrstevnické skupiny, jež hraje pro žáky 2. stupně zásadní roli nejen v utváření kladných mezilidských vztahů, ale i v zaujímání svých vlastních postojů či formování názorů. Společná diskuze se točila kolem otázek: *Jak byste zhodnotili vaši společnou práci? Naskytly se nějaké potíže při společné práci? Jaké?* Vzájemnou spolupráci žáci hodnotili kladně. Zazněly odpovědi typu: *Naše spolupráce byla skvělá, nenastaly žádné potíže a vše proběhlo beze změny původního plánu.; Naše práce má ukázat radostnou spolupráci.* Z odpovědí žáků bylo zřejmé, že při společném tvoření zažívali radostné prožitky, dobrou náladu, uvolnění. Ani jedna skupina se nepotýkala dle jejich názoru s žádnými obtížemi ve vzájemné domluvě či v průběhu výtvarné aktivity. Z mého pohledu žáci pracovali kooperativně již od samého počátku, kdy se vzájemně domlouvali nad volbou a rozdělením dílčích témat.



Obrázek 28: Proměny, chlapci, 11 let, malba, zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu



Obrázek 29: Proměny, chlapci, 11 let, malba, zapouštění vodových barev do vlhkého podkladu



Obrázek 30: Proměny, dívky, 12 let, malba



Obrázek 31: Proměny, dívky, 12 let, malba



Obrázek 32: Proměny, dívky, 11 let, malba



## 7.9 *Neopakovatelná chvíle*

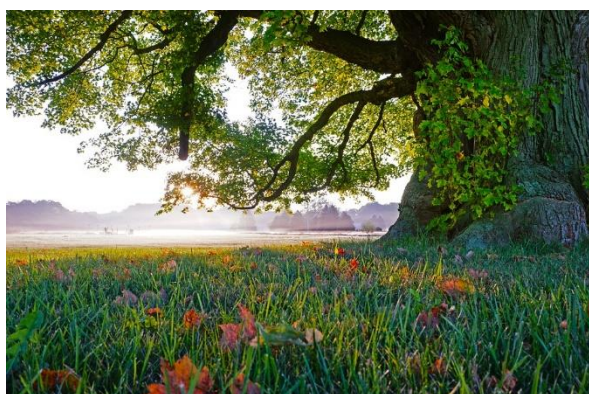
Hodinu s názvem *Neopakovatelná chvíle* jsme si uvedli motivační fázi, která obracela pozornost k samotnému žákovi, jeho prožívání, pocitům a emocím. V této části hodiny jsme se s žáky zamýšleli nad tím, co příroda pro člověka znamená a co vše mu může poskytnout. Sdělili jsme si, že přírodní prostředí dokáže uklidnit, navodit pozitivní pocity skrze nekonečné množství barev a atmosféru, kterou vyzařuje. Ne nadarmo se říká, že zelená barva uklidňuje, dává pocit klidu a bezpečí. Naopak procházka jarní přírodou, ve které zelenou barvu doplní i žlutá, oranžová, červená, nám dodá energii, povzbuzení či dokonce pocity spojené s radostí a štěstím. V rámci společné diskuze nám šlo o to, abychom si uvědomili, že přírodní scenérie nelahodí jen duši, ale také zraku a dalším smyslům. Smyslový zážitek přírody podporuje rozvoj kreativních myšlenek a fantazie. V této souvislosti se žáci seznámili s psychologií a symbolikou barev, kterou následně uplatní ve své výtvarné práci.

V teoretické části hodiny jsme si objasnili podstatu vnímání všemi smysly na koncepci tvorby impresionistických malířů. Definovali jsme si malbu v plenéru a představili proměňující se způsob malby (nahrazení linie barevnými skvrnami), kterým impresionisté zachycovali dojem a atmosféru jedinečného okamžiku prožitého v přírodě. Teoretický výklad doplnily ukázky vybraných obrazů (Claude Monet – *Imprese*, 1872; *Lekniny*, 1916 aj.). Poté jsme se přesunuli k aktivitě, jejímž účelem bylo aktivizovat žáky k následujícímu výtvarnému tvoření. Žáci měli za úkol na chvíli zavřít oči, v mysli se přenést na určité místo v přírodě a nechat na sebe působit atmosféru daného okamžiku. Dané místo si žáci zvolili dle jejich vlastních preferencí. V průběhu této činnosti jsem žáky povzbuzovala otázkami typu: *Jaké barvy vidíte? Cítíte určité vůně? Mají tyto vůně nějakou spojitost s barvami, které vidíte? Cítíte vítr nebo lehký vánek? Slyšíte zpěv ptáků nebo jiné určité zvuky? Jak se v danou chvíli cítíte? Jakou máte náladu?* Po této činnosti následovala výtvarná aktivita. Žáci měli za úkol všechny tyto vjemy, dojmy a pocity přenést na papír.

<p><b>Motivace</b></p>	<p>Příroda je pro nás specifickým místem. Víme, že příroda se odlišuje od městského prostředí či našeho života ve společnosti, ačkoliv je naší součástí. Role přírody v lidském životě je obrovská. <i>Zkuste se zamyslet nad tím, co pro nás příroda znamená. Co nám příroda dává?</i></p> <p>Jestliže obdarujeme přírodu svou návštěvou, je to především ona, která obdarovává všechny naše smysly. Působí na nás nekonečným množstvím barev, cítíme její vůni, posloucháme zpěvy ptáků sídlících v korunách stromů a máme možnost pozorovat drobné živočichy, kterým poskytuje domov. Lidé se však o přírodu mnohdy nestarají, znečišťují lidské prostředí každý den.</p> <p><b>Jaký vliv má životní prostředí na člověka? Může příroda ovlivňovat a prohlubovat naše vnímání a citění, případně i náladu?</b></p> <p><i>Jakou máte dnes náladu? Z čeho máte dobrou/špatnou náladu? Co vám dnes udělalo radost?</i></p> <p>Když bychom se nyní zaměřili na barvy. Jaká barva nám navodí příjemnou náladu a jaká naopak?</p>
<p><b>Vizuální motivace</b></p>	<div data-bbox="667 1312 1270 1729" data-label="Image"> </div> <p>Obrázek 43: Mlha, 2014</p>



Obrázek 44: Příroda, 2018



Obrázek 45: Příroda, 2019

Obohacující význam přírody objevili již malíři v 19. století, které nazýváme Impresionisty. Tito malíři opustili výtvarný ateliér a začali malovat přímo v přírodě neboli v plenéru. Snažili se zachytit neopakovatelnou atmosféru této chvíle strávené v přírodě. Linie nahradili barevnými skvrnami zachycující zrakové vjemy a dojem jedinečného okamžiku. Cílem impresionistických malířů bylo vyjádřit a zprostředkovat všechny prchavé aspekty přírody na plátno. Tyto prchavé aspekty zahrnují **vlhkou atmosféru, svěží vzduch, třpyt nebo duhové zbarvení, moře a horizont, slunce a jeho paprsky, nebe a oblaka, vítr nad vodou, kouř, mlhu, déšť, sněžení** atd.



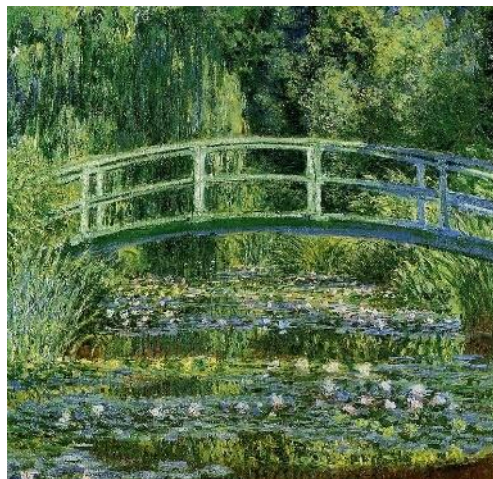
Obrázek 46: Sněmovna parlamentu,  
1900–1901



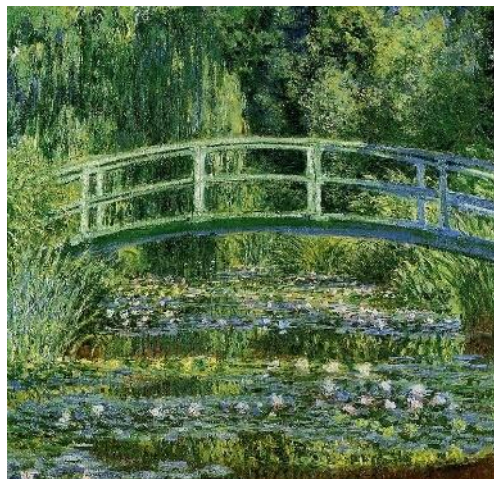
Obrázek 47: Sněmovna parlamentu  
(západ slunce), 1903



Obrázek 48: Vlčí máky, 1873



Obrázek 49: Lekniny a japonský můstek, 1897–1899

	 <p>Obrázek 49: Lekniny a japonský můstek, 1897–1899</p>
<p><b>Námět</b></p>	<p>Impresionismus, atmosféra přírody</p>
<p><b>Vzdělávací a výchovné cíle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák definuje uměleckou tvorbu impresionistických malířů. Získané poznatky uplatňuje ve své výtvarné práci.</li> <li>• Žák užívá specifika teorie barev (dělení barev, psychologie barev) ve své tvorbě.</li> <li>• Žák se učí vnímat všemi smysly.</li> <li>• Žák uplatňuje mimovizuální podněty ve své výtvarné tvorbě.</li> </ul>
<p><b>Vazba na RVP</b></p>	<p><i>VV-9-1-02 užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie</i></p> <p><i>VV-9-1-04 vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření</i></p> <p><i>VV-9-1-05 rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu</i></p>

<b>Průřezová témata</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní a sociální výchova</li> <li>• Environmentální výchova</li> </ul>
<b>Klíčová slova</b>	Impresionismus, barvy, imprese, okamžik
<b>Výtvarný úkol</b>	Vaším úkolem bude zachytit na papír atmosféru daného okamžiku, který jste strávili v přírodě. Za působení barev, různých vůní, větru či zpěvu ptáků v přírodě zaznamenat danou neopakovatelnou chvíli, kterou jste prožili. Tvorba může probíhat na základě toho, jak se v přírodě cítíte, jakou ve vás vzbuzuje náladu, jak vnímáte dané okolí apod.
<b>Forma organizace práce</b>	Samostatná práce
<b>Výtvarné vyjadřovací prostředky</b>	Libovolná technika – př. kolorovaná kresba, slash painting, malba, dripping, otiskování, malování přírodninami, pastel
<b>Pomůcky</b>	Plátno min. A3, temperové barvy, štětce, barvy ve spreji, pastely, vodové barvy, kelímek, houbičky, hadr
<b>Kritéria hodnocení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• originalita tvůrčího zpracování (překvapivost, nápaditost, kreativní uchopení výtvarného námětu)</li> <li>• obsah práce (obsahově bohatá – čitelná, splňující téma)</li> <li>• práce s celým formátem (vyvarování se bílých/prázdných ploch)</li> <li>• práce s barvou (kvalita výběru barev, citlivost pro odstíny)</li> </ul>
<b>Reflexe a reflektivní otázky</b>	<p>Společná diskuze nad výslednými pracemi. Jaký okamžik/jakou neopakovatelnou chvíli jsi ve své práci zachytil? Popiš tento okamžik/tuto chvíli ostatním.</p> <p>Jaké pocity jsi během tvorby pociťoval? Jak vnímáš svůj výtvar nyní?</p> <p>Žáci vzájemně hádají, jak na ně výtvarné práce působí nebo jaké pocity v nich vyvolávají. Porovnej, zda to, jak tvá práce působí na ostatní, se shoduje s tím, co jsi chtěl vyjádřit.</p> <p>Vyber jednu práci spolužáka. Jaká nálada se v této práci odráží? Proč si to myslíš?</p>

### 7.9.1 Průběh a reflexe proběhlé hodiny

Reflektivní dialog jsme započali již zmiňovanou otázkou: *Jaký okamžik/jakou neopakovatelnou chvíli jste ve své práci zachytili? Popište tento okamžik/tuto chvíli.* Mnohé interpretace žáků vycházely z podobné myšlenky. Uvádím zde některé z nich: *Na obrázku jsem zachytila krásu západu slunce.; Znázornila jsem přírodu s jezírkem, keřem a květinami s paprsky slunce.; Namaloval jsem moře a západ slunce.; Znázornila jsem tajuplnost, temnotu, ale i krásu přírody, bohužel i tato krása je pomíjivá (hlavně díky člověku).; Namalovala jsem zlaté paprsky slunce.*



Obrázek 33: Neopakovatelná chvíle, dívka, 12 let, malba

V rámci společné diskuze jsme se dozvěděli, že žáci ve své výtvarné práci zachytili chvíle strávené na jejich oblíbeném místě či místě, které jim utkvělo v paměti. Na otázku, díky čemu na dané místo rádi vzpomínají nebo si ho pamatují, odpovídali, že především díky příjemným pocitům a tomu, jak se na daném místě cítili. Ani jeden žák nezobrazil místo, které by měl spojené s nepříjemnými pocity, ačkoliv jsme s žáky v rámci diskuze došli k tvrzení, že negativní pocity nám v paměti utkví daleko častěji a pamatujeme si je déle. Diskuze tak navázala na definování a objasnění pocitů, dojmů. Reflektivní otázka zněla následovně: *Jaké pocity jste během tvorby prožívali?* Opět převažovaly kladné reakce, vycházející nejen ze samotné tvůrčí činnosti, ale rovněž z tématu, který žáci zpracovávali. Doslovné odpovědi zněly následovně: *Průběh práce hodnotím jako*

*relaxující, pohodový. Cítím se klidně.; Cítla jsem uklidňující pocity, jako bych na tom místě právě byla.; Cítla jsem hřejivé paprsky slunce a dokázala jsem si je představit. Cítil jsem se klidně a vesele. Příroda je už sama o sobě relaxující. Několikrát zazněly slova představující pocity jako: něžnost, opatrnost, klid a relax.*



Obrázek 34: Neopakovatelná chvíle, chlapec, 12 let, malba

Zajímavé bylo rovněž vzájemné sdílení poznatků, jak na žáky působí práce ostatních spolužáků či jaké pocity v nich vyvolávají. Uvádím zde některé z interpretací: *Práce Kristiana mi dává pocit krásy a dobré nálady.; Obrázek ve mně vyvolává pocity spojené se spánkem – na obrázku se stmívá a jsou použity tmavé barvy.; Obrázek ve mně vzbuzuje veselou a šťastnou náladu.; Tato práce ve mne vzbuzuje veselo a štěstí.; Gábiny práce na mě působí mile, klidně, vesele a radostně.; Verči obrázek na mě působí radostněji než ten můj, to bude asi těmi květinami.* Z hlediska symboliky barev žáci nejvíce volili barvu zelenou a modrou. Volba těchto barev se dle jejich odpovědí týkala klidných a relaxujících pocitů, které v nich tyto barvy vzbuzují. Dále v největší míře užili oranžovou a žlutou, v menší míře červenou. Tyto barvy naopak spojovali s radostí, chutí do práce, pozitivní náladou a emocím, které zažívali v průběhu výtvarné činnosti. Na závěr jsme se zabývali otázkou, která část hodiny byla pro žáky nejvíce obtížná. Několik žáků se shodlo na tom, že v průběhu aktivizující činnosti bylo pro ně nesnadné se v rámci třídního prostředí stoprocentně soustředit, i když ve třídě panovala klidná atmosféra. Dle mého názoru by tak vhodnější obměnou mohla být realizace této činnosti i následné výtvarné aktivity přímo v přírodním prostředí.





Obrázek 35: Neopakovatelná chvíle, chlapec, 11 let, malba



Obrázek 36: Neopakovatelná chvíle, chlapec, 12 let, malba



Obrázek 37: Neopakovatelná chvíle, dívka, 11 let, malba

Jedno z dílčích témat dané vyučovací hodiny se dotýkalo psychologie barev. To, jakým způsobem barvy vnímáme, je dáno určitou symbolikou, jež je s jednotlivými barvami a jejich odstíny spojována. Žáci v průběhu společné diskuze pojmenovávali a definovali významy barev především z hlediska vlastního prožívání – jak na ně barvy působí či jaké pocity v nich vyvolávají. Barvy nás však ovlivňují nejen v přírodě, ale v celé naší společnosti. Řeč barev na nás promlouvá na každém rohu. Žáci užívají i vlastní řeč barev ve svých výtvarných pracích. Tato skutečnost mne inspirovala k vytvoření pracovního listu, ze kterého si každý žák vytvoří svou vlastní symboliku barev. Možnou obměnou by mohlo být i společné vyjádření symboliky barev žáků v rámci celé třídy.

### **Pracovní list – *Moje symbolika barev***

Co pro vás daná barva znamená? Jaké pocity ve vás vyvolává? Jaká barva vás uklidňuje/jaká naopak dodá energii? Zamyslete se nad tím, jak na vás jednotlivé barvy působí. Napište vlastní charakteristiku ke každé barvě. Přidejte další odstíny barev. Vymyslete vlastní názvy k barvám, které by lépe vystihly vaši vlastní charakteristiku apod.

**Žlutá**

---

---

**Oranžová**

---

---

**Zelená**

---

---

**Modrá**

---

---

**Červená**

---

---

**Fialová**

---

---

**Růžová**

---

---

**Hnědá**

---

---

**Šedá**

---

---

**Bílá**

---

---

**Černá**

---

---

## Závěr

Teoretická část diplomové práce představila reflektivní pojetí výtvarné výchovy, skrze jehož koncepci je naplňován nejen obsah současného pojetí výtvarné výchovy, tj. rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků, ale rovněž podporován rozvoj autonomních rysů osobnosti žáka. Reflektivní pojetí výtvarné výchovy posiluje spontánní, autentický projev a zároveň vytváří prostor pro tolik potřebné nabývání sociálních a komunikativních dovedností žáků na 2. stupni základní školy. Dané pojetí představuje vhodný přístup splňující jednotlivé obsahy vzdělávání na 2. stupni základní školy, orientované na rozvoj tvořivých rysů osobnosti žáka, rozvoj sociálních aspektů spolu s tolerantním, respektujícím a ohleduplným vztahem k druhým, přírodě a sobě samému. V neposlední řadě jako přístup směřující k přirozenému vývoji a individuálním potřebám žáků, především potřebě získávat vědomosti a praktické dovednosti vlastní zkušeností. Uplatnění artefiletických metod a forem práce podněcuje žáky k experimentování a originálnímu tvůrčímu projevu. Výše zmiňované aspekty je zapotřebí u žáků posilovat zejména v období krize dětského výtvarného projevu, ve kterém se spontaneita, rozmanitost výtvarného vyjádření vytrácí a u mnohých žáků převažují obavy a strach projevit se svým vlastním jedinečným způsobem. Artefiletický přístup užívaný ve výtvarné výchově je zde představen jako jeden z možných výchovně-vzdělávacích přístupů, jehož koncept založený na spontánním, autonomním a originálním projevu posiluje u žáků schopnost projevat se jako svébytná osobnost.

V praktické části diplomové práce je představen výtvarně-didaktický projekt, jehož cílovou skupinou je 2. stupeň základní školy. Výtvarně didaktický projekt s názvem *Já uvnitř přírody, příroda uvnitř mě*, vycházející z reflektivního pojetí a koncepce artefiletiky žákům umožňuje nalézat spojitosti mezi vnější podobou světa a svým vlastním přístupem k němu. Dílčí výukové lekce projektu jsou sestaveny tak, aby u žáků v co největší míře rozvíjely fantazii, kreativitu, tvořivost se snahou podpořit jedinečné výtvarné vyjádření žáků. Z takto koncipovaných výukových lekcí vychází i možnost výběru v užití rozmanitých výtvarných technik a postupů práce. Svě dovednosti a znalosti žáci rozvíjeli v průběhu výtvarných aktivit také experimentováním s netradičními výtvarnými technikami, materiály a postupy. Výchozím bodem celého projektu se stala příroda, jejíž rozmanitost otevřela možnost koncipovat výukové lekce způsobem, který posiluje rozvíjení vnímání všemi smysly. Žáci tak v průběhu celého projektu prohlubovali

smyslové vnímání a cítění, které hraje zásadní roli v utváření vztahu k sobě samému a životu kolem nich. Podnětem k tvořivosti žáků se stal také výčet inspirativních umělců, kteří se ve své tvorbě věnovali obdobné tematice (mapující přírodu z určitých hledisek) a jejich velkolepá díla, která se zároveň stala impulsem pro nalézání osobitého výtvarného vyjádření žáků. K bližšímu proniknutí do dané problematiky žákům dopomohly také nejrůznější pohledy a úvahy, zabývající se vztahem člověka k přírodě. V neposlední řadě jsou součástí jednotlivých výtvarných námětů pracovní listy, jimiž žáci své znalosti a dovednosti upevní, případně obohatí o novou zkušenost.

V rámci výukových konceptů zaměřených na podporu spontánního, autentického projevu žáci poznávali a odkrývali nejen vlastní osobnostní rysy, projevující se v jejich výtvarných pracích, ale rovněž podobné či odlišné vlastnosti svých spolužáků. Dané koncepty tak vyzdvihly jedno z významných témat, a to téma tolerance a respektu k druhým. Vzájemnou komunikaci žáci rozvíjeli nejen v průběhu tvůrčích činností prostřednictvím vzájemné spolupráce, ale také během reflektivních dialogů na konci každé vyučovací jednotky. Prezentování a sdělování vlastních východisek žákům umožnilo vyslovit svoje postoje a názory a zároveň nechat své spolužáky tyto východiska vyslyšet bez ostychu, obav a nejistot. V rámci společného sdílení žáci prohlubovali přátelskou a podporující atmosféru zamezující strach žáků projevit svůj názor. Takto koncipované vyučovací jednotky umožnily žákům prohlubovat sociální vztahy ve skupině a v celém třídním kolektivu, posilovat vzájemnou kooperaci a nabývat komunikativní dovednosti. Prostřednictvím jednotlivých námětů žáci zdokonalili své znalosti z hlediska estetického vnímání, seznámili se se základy dějin umění a získali také vědomosti přírodovědné, environmentální. Daný projekt žákům poskytl nejen nové informace, ale také zážitky, které si díky vlastní zkušenosti a prožitku dlouhodobě zapamatují.

Reflektivní pojetí výtvarné výchovy podporuje nejen osobnostní rozvoj, ale také stále více vyzdvihovaný sociální rozvoj žáků, který hraje zásadní roli pro jejich budoucí úspěšný život. Reflektivní pojetí výtvarné výchovy otevírá prostor k tomu, aby se žáci učili otevřeně hovořit a vzájemně si sdělovat nejen informace věcné, objektivní ale i subjektivní týkající se vlastních prožitků, pocitů či nálad. Pro mne samotnou je reflektivní pojetí cílící na rozvoj celistvé osobnosti žáků a celá oblast artefietiky nesmírně inspirující a jsem vděčná za možnost vyzkoušet si realizaci takto koncipovaného výtvarně-didaktického projektu v praxi. Nicméně oblast reflektivního pojetí výtvarné výchovy je

daleko rozmanitější oblastí, která jistě stojí za to prozkoumat a prostudovat daleko více do hloubky, zejména co se týká realizování daného přístupu v pedagogické praxi. V rámci svého budoucího pedagogického působení bych ráda ve studiu artefietického pojetí ve vzdělávání pokračovala a dále se v něm rozvíjela, a to prostřednictvím dalšího vzdělávacího programu či kurzu.

## Seznam zdrojů

- BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ*. Arteterapie, 2009, 20-21, 97-110. ISSN 1214-4460.
- CIKÁNOVÁ, K.. *Výtvarná výchova a její teorie: v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-70-6.
- DYTRTOVÁ, Kateřina. *Umění a kultura - oblast RVP*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-761-3.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha, Grada Publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy*. Olomouc, 2015. ISBN 978-80-244-4620-2.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOMZOVÁ, Janka. *Artefiletika v pedagogické činnosti učitelů a výtvarných predmetov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. ISBN 978-80-565-0955-5.
- JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-394-6.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LAMSEROVÁ, Jana. *Didaktika výtvarné výchovy IV.: Výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1990. ISBN 80-7066-062-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. Praha 7: Grada, 2011. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro*

- začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-892-9.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, GAUDEAMUS, 2001, 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2.
- LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Olomouc: AVICENUM, 1986. ISBN 978-80-244-3683-8.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma třídy*. IRIS, 2006. ISBN 8089018971.
- PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. 3. Praha 8: Portál, 1997. ISBN 80-7178-407-9.
- POLÍNEK, Martin Dominik. *Tvořivost: (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4842-8.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha, 2003. ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- SLAVÍK, Jan. *Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik)*. BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher, 2003, 39, n. 2, p. 20 – 25. ISSN 0005-2981
- SLAVÍK, Jan. *Gedanken zum Spiel – Reflexive Konzeption der Kunsterziehung im Kontext der Theorie sozialer Spiele von Bourdieu*. In KOBLER, J.; SCHOLZ, O. *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik*. Berlin : Universität der Künste Berlin, 2004. s. 97 – 110. 190 s. ISBN 3-89462-116-8
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1.díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan, Stanislav ŠTECH ET AL. a Stanislav ŠTECH A KOL. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.



SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, H, P. ŠOBÁŇOVÁ, T. BLAŽEK, J. MUSILOVÁ, J. SOSNA a L. TIKALOVÁ. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.

TROUFAL, Alois. *Výtvarná výchova a dítě: O pravdivosti v dětském výtvarném projevu*. Praha 2: Ústav pro kulturně výchovnou činnost, 1985. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.

ZINKER, Josph. *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA group spol., 2004. ISBN 80-86517-93-4.

ZHOŘ, Igor. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. ISBN neuvedeno.

## Internetové zdroje

*Bez názvu. Nedatováno*. [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2022 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.nedatovano.cz/>

BLAHUTKOVÁ, Marie a Michal CHARVÁT. *Šikana ve škole*. School and health 21 [online]. 2008, (3), 143–148 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: [https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/22/22/texty/cze/blahutkova\\_charvat\\_cz.pdf](https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/22/22/texty/cze/blahutkova_charvat_cz.pdf)

EISNER, Elliot. *What the arts do for the young. (Moving Forward)*. In: The Free Library [online]. 2002 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: [https://www.thefreelibrary.com/What+the+arts+do+for+the+young.++\(Moving+Forward\).-a091040489](https://www.thefreelibrary.com/What+the+arts+do+for+the+young.++(Moving+Forward).-a091040489)

PASTOROVÁ, M. *Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura* [online]. 2004. Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/410/43>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>  
SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 1993, (2), 155-164 [cit. 2022-05-30].

Dostupné z:

file:///C:/Users/zabov/Downloads/Pedag\_1993\_2\_06\_Kompetence\_155\_164.pdf

SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online]. 1993, (2), 155-164 [cit. 2022-05-30].

Dostupné z:

file:///C:/Users/zabov/Downloads/Pedag\_1993\_2\_06\_Kompetence\_155\_164.pdf

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově* [online]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2015 [cit. 2022-05-30].

ISBN 978-80-244-4756-8. Dostupné z:

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

ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. Věc: Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP ZV. *INSEA: Česká sekce mezinárodní společnosti pro výchovu uměním* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.insea.cz/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rv>

VANČÁT, Jaroslav. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 08. 2006, Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/843/K-POJETI-A-TERMINOLOGII-VYTVARNEHO-OBORU.html>. ISSN 1802-4785.

WAWROSZ, Petr. *Artefiletika - putování mezi tvorbou a reflexí* [online]. 2011 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: [https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/05/21E\\_Um%C4%9Bn%C3%AD.pdf](https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2017/05/21E_Um%C4%9Bn%C3%AD.pdf)

**Obrázek 1:** Bouřka. In: *Pixabay* [online]. 24. března 2020 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/thunder-blikat-bou%25%99ka-nebe-noc-4963719/>

**Obrázek 2:** Příroda. In: *Pixabay* [online]. 24. května 2022 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/pole-zem%24%9bd%24%9bstv%23%ad-obil%23%ad-p%25%99%23%adroda-7217003/>

**Obrázek 3:** Semena lotosu. In: *Pixabay* [online]. 18. února 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/lotosov%23%a9-kv%24%9bty-semena-lotosu-2077112/>

**Obrázek 4:** Květiny. In: *Pixabay* [online]. 25. července 2014 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/kv%24%9btiny-he%25%99m%23%a1nky-louka-bloom-kv%24%9bt-401490/>

**Obrázek 5:** Kapradí. In: *Pixabay* [online]. 7. května 2019 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/zelen%23%a1-kaprad%23%ad-fl%23%b3ra-rostliny-4183977/>

**Obrázek 6:** Lekniny. In: *Pixabay* [online]. 4. ledna 2014 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/listy-rostliny-lekn%23%adny-lekn%23%adn-238452/>

**Obrázek 7:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 8:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 9:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 10:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 11:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 12:** POŠOVÁ, Johana. Tvary, které s jarem mizí. In: *Artalk* [online]. 8. 4. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://artalk.cz/2021/04/08/anna-rocnova-tvary-ktere-s-jarem-mizi/#pid=21>

**Obrázek 13:** Květ: Moře květin. In: *Pixabay* [online]. 8. září 2018 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/kv%c4%9bt-mo%c5%99e-kv%c4%9btin-p%c5%99%c3%adroda-3659630/>

**Obrázek 14:** Zelená louka. In: *Pixabay* [online]. 16. dubna 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/tr%c3%a1va-zelen%c3%a1-louka-%c5%a1%c5%a5avnat%c3%bd-2228960/>

**Obrázek 15:** Modrý květ. In: *Pixabay* [online]. 25. června 2020 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/modr%c3%bd-kv%c4%9bt-kv%c4%9btiny-modr%c3%bd-p%c5%99%c3%adroda-5337027/>

**Obrázek 16:** Vlčí mák. In: *Pixabay* [online]. 27. června 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/vl%c4%8d%c3%ad-m%c3%a1k-kv%c4%9btiny-pole-2447327/>

**Obrázek 17:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img4>

**Obrázek 18:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img1>

**Obrázek 19:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img8>

**Obrázek 20:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img7>

- Obrázek 21:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img8>
- Obrázek 22:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img7>
- Obrázek 23:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img4>
- Obrázek 24:** Bez názvu. In: *Polansky Gallery* [online]. [cit. 2022-06-18]. Dostupné z: <http://polanskygallery.com/artists/lukas-karbus/gallery#img1>
- Obrázek 25:** WOITAS, Jan. Ilustrační snímek. In: *ČT24* [online]. 28. 10. 2021 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3392328-casti-ceska-se-v-patek-prozene-silny-vitr>
- Obrázek 26:** DLABOLA, Vladimír. Stromy ve větru. In: *Vladimír Dlabola: Fotogalerie* [online]. březen 2012 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.dlabola.cz/vyhledavani/pelhrimovsko-stromy-ve-vetru-brezen-2012-166.html>
- Obrázek 27:** KUSYN, Martin. Malba Větre. In: *Národní divadlo moravskoslezské* [online]. 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.ndm.cz/cz/stranka/630-vladimir-merta-vitr.html?mode=test>
- Obrázek 28:** KUSYN, Martin. Malba Větre. In: *Národní divadlo moravskoslezské* [online]. 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.ndm.cz/cz/stranka/630-vladimir-merta-vitr.html?mode=test>
- Obrázek 29:** Malba Větre. In: *Artlist* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/malba-vetrem-6368/>
- Obrázek 30:** KUSYN, Martin. Malba Větre. In: *Národní divadlo moravskoslezské* [online]. 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.ndm.cz/cz/stranka/630-vladimir-merta-vitr.html?mode=test>
- Obrázek 31:** Malba Větre. In: *Artlist* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/malba-vetrem-6368/>
- Obrázek 32:** KUSYN, Martin. Malba Větre. In: *Národní divadlo moravskoslezské* [online]. 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.ndm.cz/cz/stranka/630-vladimir-merta-vitr.html?mode=test>
- Obrázek 33:** Roční období. In: *Pixabay* [online]. 8. ledna 2016 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/ro%20dn%20ad-obdob%20ad-1%20to-podzim-zima-jaro-1127760/>
- Obrázek 34:** Mlha. In: *Pixabay* [online]. 5. dubna 2014 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/strom-stromy-mlha-po%20das%20ad-316479/>
- Obrázek 35:** Podzim. In: *Pixabay* [online]. 3. prosince 2015 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/silnice-les-podzim-cesta-stezka-1072821/>

**Obrázek 36:** Sluneční svit. In: *Pixabay* [online]. 7. listopadu 2017 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/strom-slunce-slune%c4%8dn%c3%ad-svit-1%c3%a9to-2916763/>

**Obrázek 37:** Stohy pšenice (konec léta). In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Wheatstacks\\_\(End\\_of\\_Summer\),\\_1890-91\\_\(190\\_Kb\);\\_Oil\\_on\\_canvas,\\_60\\_x\\_100\\_cm\\_\(23\\_5-8\\_x\\_39\\_3-8\\_in\),\\_The\\_Art\\_Institute\\_of\\_Chicago.jpg](https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Wheatstacks_(End_of_Summer),_1890-91_(190_Kb);_Oil_on_canvas,_60_x_100_cm_(23_5-8_x_39_3-8_in),_The_Art_Institute_of_Chicago.jpg)

**Obrázek 38:** Grainstack (Hromádky obilí). In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks\\_\(Monet\\_series\)#/media/File:Claude\\_Monet\\_-\\_Meules\\_\(W\\_1273\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks_(Monet_series)#/media/File:Claude_Monet_-_Meules_(W_1273).jpg)

**Obrázek 39:** Haystacks, (poledne). In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks\\_\(Monet\\_series\)#/media/File:Claude\\_Monet\\_-\\_Meules,\\_milieu\\_du\\_jour.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks_(Monet_series)#/media/File:Claude_Monet_-_Meules,_milieu_du_jour.jpg)

**Obrázek 40:** Grainstack, Efekt bílého mrazu. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks\\_\(Monet\\_series\)#/media/File:Monet\\_grainstack-s-snow-effect-1891\\_W1274.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Haystacks_(Monet_series)#/media/File:Monet_grainstack-s-snow-effect-1891_W1274.jpg)

**Obrázek 41:** Imprese, východ slunce. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Imprese,\\_v%C3%BDchod\\_slunce](https://cs.wikipedia.org/wiki/Imprese,_v%C3%BDchod_slunce)

**Obrázek 42:** Lekníny. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lekn%C3%ADny#/media/Soubor:Claude\\_Monet\\_-\\_Water\\_Lilies\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lekn%C3%ADny#/media/Soubor:Claude_Monet_-_Water_Lilies_-_Google_Art_Project.jpg)

**Obrázek 43:** Mlha. In: *Pixabay* [online]. 4. února 2014 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/mlha-podzim-les-p%c5%99%c3%adroda-rostlina-258237/>

**Obrázek 44:** Příroda. In: *Pixabay* [online]. 9. října 2018 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/p%c5%99%c3%adroda-krajina-opalovat-se-3733115/>

**Obrázek 45:** Příroda. In: *Pixabay* [online]. 15. července 2019 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://pixabay.com/cs/photos/tr%c3%a1va-strom-p%c5%99%c3%adroda-star%c3%bd-strom-4339191/>

**Obrázek 46:** Sněmovna parlamentu. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Houses\\_of\\_Parliament\\_\(Monet\\_series\)#/media/File:Claude\\_Monet,\\_Houses\\_of\\_Parliament,\\_London,\\_1900-1903,\\_1933.1164,\\_Art\\_Institute\\_of\\_Chicago.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Houses_of_Parliament_(Monet_series)#/media/File:Claude_Monet,_Houses_of_Parliament,_London,_1900-1903,_1933.1164,_Art_Institute_of_Chicago.jpg)

**Obrázek 47:** Sněmovna parlamentu (západ slunce). In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Houses\\_of\\_Parliament\\_\(Monet\\_series\)#/media/File:Claude\\_Monet\\_-\\_The\\_Houses\\_of\\_Parliament,\\_Sunset.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Houses_of_Parliament_(Monet_series)#/media/File:Claude_Monet_-_The_Houses_of_Parliament,_Sunset.jpg)

**Obrázek 48:** Vlčí máky. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Claude\\_Monet#/media/Soubor:Monet\\_Poppies.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet#/media/Soubor:Monet_Poppies.jpg)

**Obrázek 49:** Lekníný a japonský můstek. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lekn%C3%ADny#/media/Soubor:Water-Lilies-and-Japanese-Bridge-\(1897-1899\)-Monet.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lekn%C3%ADny#/media/Soubor:Water-Lilies-and-Japanese-Bridge-(1897-1899)-Monet.jpg)