

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2024

Andrea Zeneral Klimentová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér Arteterapie

Bakalářská práce

Výuka žáků výtvarného oboru na ZUŠ s integrací prvků Arteterapie

Výtvarný obor na ZUŠ jako prostředek ke vzdělání, hře s materiálem a sebevyjádření

Vypracovala: Andrea Zeneral Klimentová
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejnění své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3. března 2024

Andrea Zeneral Klimentová

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Evženovi Peroutovi za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích mé bakalářské práce, které mi pomohly k jejímu vypracování.

Děkuji také mé rodině za pomoc a podporu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem výtvarného zobrazování dětí od předškolního věku do období pubescence v ZUŠ. Je zde zmíněná historie zkoumání výtvarného projevu a výuky výtvarné výchovy dětí a její pokračování do současnosti. Jsou zde popsány některé výtvarné techniky a materiály. Také je zkoumán vliv prvků arteterapeutické metodiky při výtvarné tvorbě v ZUŠ bez přímé arteterapeutické intervence. Jsou zde ukázky dětských obrázků a výrobků z keramické hlíny, přičemž je pozornost směřovaná na to, zdali se v nich tento vliv metodiky odráží, či nikoli.

Klíčová slova:

výtvarná výchova, kresba, ontogeneze výtvarného projevu, arteterapie

Abstract

This bachelor's thesis explores the development of visual representation of the children from preschool age to adolescence within the context of an art school. It discusses the historical trajectory of investigating artistic expression and the teaching of visual education for children, tracing its evolution to the present day. Additionally, various artistic techniques and materials are delineated. Furthermore, the study investigates the impact of elements of the art therapy methodology on artistic creation within the art school setting, without direct art therapeutic intervention. The thesis presents examples of children's drawings and ceramic clay artifacts, with particular attention paid to whether these reflect the influence of the methodology.

Keywords:

visual education, drawing, ontogenesis of artistic expression, art therapy

Obsah

ÚVOD.....	9
I. Teoretická část.....	10
1. HISTORICKÝ VÝVOJ VÝTVARNÉHO OBORU ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL.....	10
2. ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA, JEJÍ NÁPLŇ A CÍLE.....	12
2.1.Školní vzdělávací program ZUŠ.....	13
2.2.Výtvarný obor ZUŠ Cheb a jeho organizace	13
2.2.1. Charakteristika vyučovacích předmětů.....	13
2.2.2. Plošná tvorba	14
2.2.3. Prostorová tvorba	14
2.2.4. Objektová a akční tvorba	14
2.2.5. Keramická tvorba	14
2.2.6. Výtvarná kultura.....	14
2.3. Rozvrh ročníků výtvarného oboru (VO)	15
2.4. Výstupy z jednotlivých ročníků výtvarného oboru	15
2.4.1. Přípravná výtvarná tvorba	15
2.4.2. 1.- 4. ročník.....	15
2.4.3. 5.- 6.ročník	17
2.4.4. 7. Ročník.....	18
2.4.5. 1.- 2.ročník druhého stupně.....	18
2.4.6. 3.- 4. ročník.....	19
2.5. Rozvrh keramické tvorby.....	20
2.6. Výstupy z jednotlivých ročníků oboru keramiky	20
2.6.1. Přípravné studium.....	20
2.6.2. 1.-4. ročník	20
2.6.3. 5.- 7.ročník	21
2.6.4. 1. a 2.ročník druhého stupně.....	22
2.6.5. 3. a 4.ročník.....	22
3. ONTOGENETICKÝ VÝVOJ DĚTSKÉ TVORBY	22
4. VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE	26
5. VYMEZENÍ POJMU ARTEFILETIKA.....	28
II. Praktická část	29
6. CÍL PRÁCE	29
6.1. Použitá výzkumná metoda a postup.....	29

6.2. Výzkumné otázky	30
6.3. Výzkumná skupina a sběr dat	30
6.4. Etické hledisko.....	30
7. PREZENTACE ARTEFAKTŮ	30
7.1. Žáci předškolního věku.....	30
7.1.1. Dary přírody	30
7.1.2. Kaštany	32
7.1.3. Pohádky a jejich místo ve výtvarné tvorbě	34
7.1.3.1. O perníkové chaloupce	35
7.1.3.2. Červená Karkulka	36
7.1.3.3. Sněhurka a sedm trpaslíků.....	37
7.2. Mladší školní věk	38
7.2.1. Pohádka O červené Karkulce	39
7.2.2. O čertově věži.....	41
7.2.3. U starých mlýnů	42
7.2.4. Moje zahrada	44
7.2.5. Metro	44
7.2.6. Perníková chaloupka	44
7.3. Starší školní věk	45
7.3.1. Ledová královna	46
7.3.2. Čertova věž.....	47
7.4. Středoškoláci	48
7.4.1. Čertova věž.....	49
7.5. Portrét.....	50
7.6. Komiks.....	55
7.7. Tisk z koláže.....	56
7.8. Linoryt.....	59
7.9. Stromy od mladšího školního věku po středoškoláky	59
7.10. Vytváření z keramické hlíny.....	64
7.10.1. Miska	66
7.10.2. Hra s plackou.....	66
7.10.3. Portrét.....	67
7.10.4. Figura	70
7.10.5. Ruce	74
7.10.6. Zvířata, volná tvorba	75

7.10.7. Koně	76
7.10.8. Báje, pověsti, pohádky a příroda	77
7.10.9. Stromy	77
7.10.10. Užitá keramika.....	78
8. DISKUSE.....	79
ZÁVĚR	82

Seznam použité literatury

Přílohy

ÚVOD

Pro mou bakalářskou práci jsem si vybrala téma výuky výtvarného oboru v základní umělecké škole s prvky arteterapie. Budu se zabývat historií výtvarného oboru ZUŠ a jejím vývojem, ontogenetickým vývojem ve výtvarném vyjadřování dětí, tématem Arteterapie a jak je možné užít arteterapie v metodice, aby byla zachována pravidla výuky bez mísení s terapií, která je samostatným oborem.

Jako učitelku výtvarného oboru mě zajímá, jak žákům podat látku jasně, ale ne direktivně, aby byla zachována jejich spontaneita, jak je naučit novým dovednostem, aniž by jen obkreslovali a napodobovali předlohu.

Součástí mé studie bude užití arteterapie jako latentního prvku v metodickém vedení při jejich tvorbě.

Zmíním také školský vzdělávací program, témata vhodná pro určitý věk žáků, výtvarné techniky a materiály.

Cílem mé bakalářské práce je ukázat, že arteterapii a výuku výtvarného oboru v ZUŠ lze propojit, aniž by došlo k činnosti, ke které nejsem jako učitelka kompetentní. Toto se budu snažit doložit v praktické části ve výzkumu dětských výtvarných děl. Pokusím se aplikovat v metodice výuky zásady Rožnovské školy, které se vyučují v ateliéru Arteterapie v Českých Budějovicích, a to samozřejmě s ohledem na ontogenetický vývoj žáků.

Důvodem zpracování tohoto tématu bakalářské práce je můj prvotní cíl, a tím je porozumět dětské výtvarné tvorbě v širším poli vnímání. To mi umožňuje přesah, díky němuž mohu obohatit a zkvalitnit výuku.

Vidím v dětech naději na lepší svět. Jsou to krásné bytosti plné radosti, lásky, spontánnosti, zvědavosti, nadšení a energie, kterou kolem sebe šíří. My dospělí bychom měli být jejich ochránci, průvodci a dobří pozorovatelé, abychom v nich rozpoznali jejich talenty a nadání a pomohli jim je rozvíjet.

I. Teoretická část

1. HISTORICKÝ VÝVOJ VÝTVARNÉHO OBORU ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOL

„Kreslení je velmi stará lidská činnost, je zdokumentováno, že k zobrazování zvířat a lidí docházelo již v době paleolitu.“ (Vágnerová, 2017, s.9) To můžeme vidět na zachovaných jeskynních malbách, kde byly nejčastějšími náměty zvířecí motivy (jakožto bizoni, mamuti, koně, sobi, nosorožci), které se nachází, kromě dalších zemí, nejvíce v severním Španělsku v jeskyni Altamira a ve Francii v jeskyni Lascaux, Niaux.

V knize Výtvarné umění ve výchově mládeže z roku 1964 Jaromír Uždil a Igor Zhoř zmiňují: „Raný středověk neměl pochopení pro výchovu, která by nějak vybočovala svými cíli z rámce církevního dogmatu, a tak se setkáváme s vychovatelským zhodnocením umělcovy práce vlastně až u J. A. Komenského.“ (s. 9)

Za první didaktický materiál pro výtvarnou edukaci považujeme Komenského Informatorium školy mateřské a některé pasáže z jeho Didaktiky. V roce 1870 počíná vycházet první specializovaný didaktický časopis Český kreslíř, v němž, mimo jiné, byl A. Studničkou publikován první pokus o plánovaný výzkum dětských kreseb – o celých 17 let dříve, než byly vydány průkopnické práce Itala C. Ricciho. (Slavík, 1998, s. 2)

Výtvarný projev patří k lidské přirozenosti.

Radim Kuchař (1968) uvádí, že „kresba patří k nejstarším výtvarným projevům člověka a je dodnes jednou z hlavních forem plošné výtvarné práce. Ve vývoji výtvarného umění měla kresba roli spíše podružnou a pomocnou. Byla většinou jen prostředkem výcviku a studia, nebo přípravnou složkou malby. V dnešní době je však kresba též samostatnou a svébytnou formou výtvarného projevu.“ (s. 7)

„Výnosem Marie Terezie byl v českých zemích v r. 1774 zaveden Felgbigerův Obecní školní řád, který obsahoval též „kreslení kružítkem, pravítkem jakožto i rukou volnou“. V r. 1869 bylo kreslení jako učební předmět uzákoněno na všech školách v Rakousku-Uhersku.“ (Slavík, 1998, s. 1)

Ke konci 19. století roste zájem o dětský výtvarný projev a probíhají mezinárodní kreslířské kongresy, a to v Paříži v roce 1900, v Bernu v roce 1904, v roce 1908 v Londýně, 1912 v Drážďanech a v roce 1913 v Praze.

„Dětské kresby sbírali a obdivovali Kandinskij a Klee.“ Franz Čížek (1865-1946) zakladatel vídeňských „uměleckých tříd pro mládež“, považoval malující děti za budoucnost

umění.“ (Stern, 2019, s.25). Pro ruského malíře Kandinského a pro švýcarského malíře, grafika a ilustrátora Kleeho byla dětská kresba inspirací pro jejich vlastní tvorbu.

Jako samostatný fenomén stojí dětský výtvarný projev v centru zájmu badatelů od konce 19. století, kdy se paralelně s prvními psychologickými studii o dětském vývoji objevily publikace zaměřené na výtvarnou tvorbu dětí. Ze zástupců první výzkumné etapy je možné jmenovat E. Cooka (1886), dalšími byli Ricci (1887), Perez (1888), Barnes (1893), Baldwin (1894), Maitland (1895), Sully (1899), Lukens (1896), Götze (1898). (Lhotová & Perout, 2018, s. 41)

„Kresba dítěte postupně začala být vnímána jako indikátor intelektové úrovně, fyzické kondice a motorické obratnosti.“ (Lhotová & Perout, 2018, s. 42)

V knize Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití Marie Vágnerová píše, že zmínka o dětských kreslířských projevech se objevila již v Darwinově studii z roku 1877 věnované vývoji jeho syna. Vágnerová (2017) dále zmiňuje jednu z významných historických prací George-Henriho Luqeta (1927), 90 let starou teorii vývoje dětské kresby, která je dodnes považována za alespoň rámcově platnou. Autor vychází ve své práci z pozorování tvorby svých vlastních dětí.

Zájem o zprostředkování a uplatnění poznatků o dětském výtvarném projevu v prostředí české výtvarné edukace je možné připomenout studii O. Hostinského (1956,1974), O. Chlupa (1925), F. Čády (1903), R. Čermáka (1927), L. Ondrůjkové (1930), L. Švarce (1933), L. Choboly (1975) a jiných. Z novodobé historie nelze opominout jména J. Uždila (1998), J. Davida (1993), J. Slavíka (1990, 2001, 2004) a H. Babyrádové (1999). (Lhotová & Perout, 2018, s. 43)

„Velmi důležitým přínosem pro teorii a praxi oboru bylo založení odborného časopisu Estetická výchova v r.1960.“ (Slavík 1998, s. 6)

Jaromír Uždil (1998) hovořil o fenoménu tvořivosti, který směřoval k seberealizaci a byl v souladu se snahami tehdejšího směřování pojetí výtvarné výchovy, které trvá dodnes.

Rozsáhlý dlouhodobý výzkum variability pojetí výtvarné výchovy v českých podmínkách prováděla v letech 1971-1997 V. Roeselová s řadou spolupracovníků. Výzkum se opíral o podrobné analýzy výtvarných prací z různých přehlídek a soutěží a o longitudinální sledování práce učitelů. V oblasti sémiotiky proběhl do roku 1998 výzkum symbolických aspektů výtvarného umění u dětí školního věku dr. H. Babyrádové publikovaný v samotné monografii. (Slavík, 1998, s. 14)

Dnes je mnoho publikací a odborné literatury ohledně výtvarné výchovy a její didaktiky, námětů a každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací plán na základě rámcových vzdělávacích programů.

2. ZÁKLADNÍ UMĚLECKÁ ŠKOLA, JEJÍ NÁPLŇ A CÍLE

Proč se v dnešní době učit kreslit? Máme přece nové technologie a programy, díky kterým můžeme upravovat a předělávat fotografie, nebo přímo jejich pomocí vytvářet digitální obrazy. A přesto je vlastní tvorba klasickými nástroji něčím jedinečná a nezastupitelná. Tím, že zapojíme do tvorby své vlastní ruce a své vlastní smysly, se blíže propojíme se světem a se sebou samými. Zakusíme svět na vlastní kůži, na vlastní oči, svým vlastním srdcem. (Petrásková, 2022, s. 5)

Vedení výuky na základních školách a základních uměleckých školách prochází neustálými změnami a vývojem. Také náš výtvarný obor Základní umělecké školy (ZUŠ) v Chebu prodělal před dvěma lety změnu v organizaci výuky, kdy nám bylo doporučeno rozdělit modelování z keramické hlíny a plošné výtvarné vyjadřování na dva rozdílné obory.

Základní umělecká škola je pro žáka druhá škola, kterou zároveň se základní školou navštěvuje a učí se v ní základy uměleckého oboru, který si zvolil. Liší se od volnočasových aktivit tím, že výuka probíhá podle školského vzdělávacího programu, ve kterém jsou výstupy pro každý ročník.

Naši školu mohou navštěvovat žáci od pěti let, a pokud jsou nadměrně nadaní, mají možnost začít i dříve.

Studium začíná dvěma lety přípravného studia a pak následuje sedm ročníků prvního stupně a dva ročníky druhého stupně.

Studiu výtvarného oboru předchází přijímací řízení, kdy si dítě k zápisu přinese vlastní tvorbu, nebo nakreslí obrázek přímo na místě.

Výuka výtvarného oboru pro přípravný ročník probíhá jednou týdně ve dvou spojených hodinách. Pro 1. až 7. ročník prvního stupně a 1. a 2. ročník druhého stupně ve třech spojených vyučovacích hodinách. Žáci sedmých, osmých a devátých tříd mohou využít ještě hodinu navíc pro přípravu k talentovým zkouškám na střední umělecké školy v konzultační hodině.

V naší umělecké škole je k dispozici ateliér i keramická dílna, je možné zvolit si studijní zaměření na výtvarnou tvorbu, na keramickou tvorbu, nebo obojí.

2.1.Školní vzdělávací program ZUŠ

Školní vzdělávací program je kurikulární dokument, který je vytvářen pedagogickými zaměstnanci každé školy v České republice. ŠVP je schvalován a vydáván ředitelem příslušného zařízení a musí být veřejně dostupný. Závazným dokumentem pro tvorbu ŠVP je Rámcově vzdělávací program. (edu.cz)

2.2.Výtvarný obor ZUŠ Cheb a jeho organizace

Vzdělávání ve výtvarném oboru usiluje o to, aby studenti získávali podle svých schopností hlubší náhled na okolní svět a na sebe sama a dokázali ho výtvarně vyjádřit.

Výtvarné studium je koncipováno jako systém vzdělávání ve dvou stupních základního studia, přičemž předstupněm je zpravidla dvouleté přípravné studium. Žáci přípravného studia se vzdělávají v předmětu Přípravné výtvarné vyjadřování, kde se hravou formou seznámí se širokou škálou možností výtvarné tvorby, a to ve všech základních disciplínách výtvarného umění.

Výtvarný obor je tedy realizován těmito typy studia:

- **přípravné studium**, realizováno ve studijním zaměření PVV (1-2 roky)
- **základní studium** prvního (7 let) a druhého (4 roky) stupně.

V 7. ročníku 1. Stupně a ve 4. ročníku 2. stupně vypracují závěrečnou práci.

2.2.1. Charakteristika vyučovacích předmětů

Pro **přípravné výtvarné vyjadřování** je cílem citlivě rozvíjet dětskou představivost a podněcovat děti k tvořivé práci. Spolu s tím se učí jednoduché výtvarné techniky spojené se zvládnutím základních pracovních návyků.

Výtvarná tvorba je obor, který spojuje řadu základních tvůrčích postupů výtvarného umění – plošnou, prostorovou, objektovou a akční tvorbu. Zahrnuje kreslířské, malířské a grafické reakce na skutečnost, na život nebo na vnitřní svět žáků. Je postavena na objevně volné tematice, která obohacuje dětské myšlení i emotivitu. Žáci se osobitě vyjadřují k zadaným tématům, samostatně volí použití vhodných materiálů a technik. Experimentují s materiály, nástroji nebo postupy. Způsoby vyjadřování navazují jak na klasické výtvarné postupy, tak na kombinování technik. Žáci se učí samostatně výtvarně

myslet a vyjadřovat se.

2.2.2. Plošná tvorba zahrnuje hlavně kresbu. Kresba se rozvíjí už od začátku a dále navazuje na malbu, grafiku a koláže. Je volně orientovaná na skutečnost, na život, nebo na niterný svět žáků, aby obohacovala myšlení a emotivitu. Žáci poznávají při své tvorbě výrazovou svébytnost linií, základní barvy a jejich kombinace, tvary, experimentují s materiály, nástroji, nebo postupy, které rozvíjí tvořivost a fantazii. Tvorba navazuje jak na klasické výtvarné postupy, tak na kombinování technik, někdy až s přesahem mezi plošnou a plastickou tvorbou. To vše souvisí s ontogenetickým vývojem výtvarného zobrazování a fázemi dále popsány, kdy linie je základní prvek výtvarného zobrazování grafomotorického záznamu.

2.2.3. Prostorová tvorba je zastoupená modelováním z keramické hlíny, tvarováním a konstruováním. Zde hraje roli zručnost žáka, jeho vztah k materiálu, výtvarné myšlení a cítění, chuť a odvaha experimentovat. Volnou tvorbu doprovází studijní modelování a užitá tvorba. Žáci se také učí točit na hrnčířském kruhu.

Ve studiu II. stupně mají žáci prostor pro volnou tvorbu a individuální hledání inspirace. Žák vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást vlastního naplnění.

2.2.4. Objektová a akční tvorba obsahuje prožitkové aktivity, jako například tvoření při poslechu hudby, happening, zahrnuje širokou škálu činností od výroby šperků, loutek, divadelních kulís a kostýmů po návrhy architektonických prvků.

2.2.5. Keramická tvorba využívá plastických kontrastů, materiálových kvalit a poznává vztah mezi tvarem a účelem. Skrze smyslové vnímání se obrací pozornost k hmotě a materiálu. Je závislá nejen na obsahu námětu a na výtvarné úvaze, ale i na zvoleném postupu a dekoraci. Soustředěný zájem vzbuzuje i experimentace s materiálem, nástrojem, nebo postupem, který rozvíjí tvořivost a fantazii. Významnou roli hraje i vztah k materiálu a zručnost žáka.

Ve studiu II. stupně mají žáci prostor pro volnou tvorbu a individuální hledání inspirace. Žák vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást vlastního naplnění.

Perout (2023) uvádí, že „vedle kamene a dřeva je hlína základním prostředkem k tvorbě trojrozměrného uměleckého díla.“

2.2.6. Výtvarná kultura prochází celou výukou. Na všech stupních studia pomáhá hledat

inspiraci, asociace a souvislosti napříč žánry a historií.

2.3. Rozvrh ročníků výtvarného oboru (VO)

Vzhledem k tomu, že není reálné mít třídy přesně po ročnících, dochází k jejich spojení, ale přesto přibližně stejně staří žáci tvoří skupinu. Skupinu, třídu tvoří žáci, kteří nastoupili nově i ti, kteří navštěvují ZUŠ déle. V zařazení do skupin hrají roli i další mimoškolní aktivity dětí, které při velkém zájmu o výtvarný obor tím pádem volí den, který mají ještě volný. Rozvrh **výtvarné tvorby** tedy tvoří tyto třídy:

- 1) přípravné studium – děti MŠ
- 2) přípravný a 1. ročník- 1. a 2. třída
- 3) 1.-4. ročník
- 4) 2.-4. ročník
- 5) 3.-6. ročník
- 6) 5.-7. ročník

V této práci uvádím ŠVP pro naši základní uměleckou školu, kde jsou sloučeny ročníky do jednotlivých tříd přibližně stejně starých dětí.

2.4. Výstupy z jednotlivých ročníků výtvarného oboru

2.4.1. Přípravná výtvarná tvorba

Žák:

- ovládá základní nástroje a materiály pro výtvarnou tvorbu
- s pomocí učitele se orientuje ve výtvarných technikách, výtvarných pojmech a nástrojích
- intuitivně používá základní výtvarné pojmy, pracuje na základě spontánnosti, vyprávění, fantazie a hry

2.4.2. 1.- 4. ročník

Žák:

- používá nástroje a vybavení, pod dohledem učitele dodržuje pracovní postupy

- rozezná odlišnosti výtvarných technik, zkoumá vlastnosti barev i výrazové kvality barevné nadsázky
- s pomocí učitele se seznamuje s technikami tisku z výšky a hloubky
- zná primární a sekundární barvy, umí je namíchat
- používá různé kreslířské prostředky, hraje si s linií a poznává šrafuru a texturu, experimentuje se stopou nástroje
- při výtvarném vyjadřování kombinuje kresbu a malbu a volně využívá výrazových prostředků obou technik
- s pomocí učitele tvoří jednoduché prostorové objekty
- orientuje se ve výtvarných technikách
- rozlišuje základní grafické techniky (tisk z výšky a z plochy)
- setkává se s ukázkami uměleckých děl, zaujímá k nim stanovisko
- -používá základní výtvarné pojmy
- pozná a užívá prvky plošné tvorby, pozná teplé, studené a neutrální barvy
- využívá možnosti míchání barev a vytváření harmonií a kontrastů barev, umí kombinovat výtvarné techniky podle pokynů učitele a rozliší účinky použitých technik a materiálů
- zná zásady komponování a umí pojmenovat obrazotvorné prvky (bod, linie, barva, plocha, tvar)
- pozoruje roli výtvarných technik v dílech umělců
- používá výtvarný jazyk jako specifický druh komunikace
- rozlišuje mezi reálným a obrazovým prostorem, zvládne vymezit malé i větší barevné rozdíly v barvě, umí použít kontrast barev, maluje subjektivně laděné studie reality, dokáže pracovat s omezenou barevností
- umí cíleně namíchat a využít různé odstíny barvy
- vědomě kombinuje výtvarné techniky podle pokynů učitele nebo podle vlastní volby

- umí pojmenovat vlastnosti materiálů používaných v prostorové tvorbě
- bezpečně ovládá hlavní kresebné a malířské nástroje a materiály
- vyjadřuje se, experimentuje s různými podobami vlastního výtvarného rukopisu, maluje a kreslí studie
- experimentuje se základními kompozičními zákonitostmi jako je kontrast, harmonie, vyváženost
- přistupuje k tvorbě poznáváním a sebepoznáváním, podle svých schopností si stanovuje dílčí cíle
- ovládá a cíleně vede stopu rydla při vytváření matrice pro tisk z výšky i hloubky
- v prostorové tvorbě využívá vlastností různých materiálů, dokáže je kombinovat

2.4.3. 5.- 6.ročník

Žák:

- projevuje pozitivní vztah ke kultuře
- respektuje odlišný výtvarný projev, spolupracuje se spolužáky
- experimentuje a využívá ke své tvorbě účinky struktur, tvarů, světla a barev k vyjádření reality
- experimentuje s tiskem (vrstvení, různá barevnost, prořezávání matric, kombinování tisku s dalšími výtvarnými technikami)
- zná základní a doplňkové barvy a využívá jejich výrazové schopnosti
- v prostorové tvorbě umí využít kombinované materiály
- samostatně komponuje motiv s ohledem na účinky barvy a barevných vztahů
- obhájí svůj výtvarný názor, zdůvodní vybrané vyjadřovací prostředky
- samostatně volí a používá na základě rozumového, emocionálního a výtvarného vývoje výtvarné formy
- používá vícebarevnou grafiku – postupné odkrývání, tisk z několika matric, kolorovaný tisk
- tvoří prostorové objekty z různých materiálů, zvládá větší rozměry díla

- orientuje se v hlavních rysech uměleckých slohů a směrů

2.4.4. 7. Ročník

Žák:

- experimentuje, kombinuje a navrhuje pracovní postupy
- pozná a umí vědomě použít ve vlastní tvorbě obrazotvorné prvky, zná jejich vlastnosti a vztahy jako jsou shoda, podobnost, kontrast, opakování, rytmus, dynamika, struktura, pohyb, proměna v čase a podobně
- umí zvolit výtvarnou techniku pro zvolený námět, inspiruje se výtvarnými díly, zvládne své smyslové podněty převést do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, běžné náměty převést v nezvyklé, zajímavé
- využívá zkušeností a znalostí výtvarného jazyka k uvědomělému zacházení s obrazotvornými prvky, řeší jejich vzájemné vztahy
- rozlišuje a pojmenuje umělecké slohy a směry, používá základní odborné pojmy, aktivně se seznamuje s historií i současností výtvarného umění, diskutuje o otázkách výtvarné tvorby, respektuje odlišný názor, hledá podněty pro svoji práci

2.4.5. 1.- 2.ročník druhého stupně

Žák:

- orientuje se v hlavních rysech uměleckých slohů a směrů
- samostatně řeší výtvarné problémy, využívá získané zkušenosti a znalosti výtvarného jazyka, kreslí a maluje subjektivně laděné studie reality nebo objektivní studie v omezené nebo lokální barevnosti
- zkoumá vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění
- aktivně vyhledává a experimentuje s novými technikami kresby a malby, originálně řeší výtvarné problémy
- dodržuje pravidla týmové práce
- využívá znalosti grafických technik v užité a propagační grafice
- umí zhodnotit a zanalyzovat svoji práci

- experimentuje, argumentuje, diskutuje a respektuje odlišný názor, obhájí či změní vlastní postup
- řeší technickou stránku své tvorby s maximálním zaujetím a snahou o vytříbenou formu a vysoký stupeň kvality provedení
- při práci s grafickými technikami realizuje výtvarnou práci od návrhu, výběru techniky, řešení tiskové stránky barevnosti až po závěrečnou úpravu tisku a paspartování
- rozlišuje umělecké slohy z hlediska podstatných proměn uměleckých směrů

2.4.6. 3.- 4. ročník

Žák:

- samostatně řeší výtvarné problémy
- pracuje se znaky a symboly, rozlišuje a propojuje obsah a formu
- dokáže samostatně připravit a vytvořit výtvarný projekt na vlastní téma, dokáže přenést své představy, myšlenky, svůj postoj a vztah ke světu do vizuálně obrazného vyjádření
- umí spojit ilustraci nebo obrazový materiál s písmem
- zvládne originální konfigurace s architektonickými prvky, umí řešit jejich barevnost a světelné nebo proporční účiny prostoru
- využívá návrhovou kresbu jako neoddělitelnou součást výtvarných etud, které mají vyústění do užité grafiky nebo do dalších výtvarných činností
- experimentuje, argumentuje, diskutuje a respektuje odlišný názor, obhájí či změní vlastní postup
- zkoumá vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění
- rozlišuje a propojuje formu a obsah, vědomě uplatňuje výrazové a kompoziční vztahy a osobitě je uplatňuje
- dokáže obhájit svůj názor a způsobu zpracování vlastní tvorby, pracuje s vizuálními znaky a symboly, využívá analýzu a syntézu, parafrázi, abstrakci

- vybírá vhodné materiály úměrně k prezentovanému dílu a výstavnímu prostoru
- realizuje závěrečný projekt, instaluje jej a dokáže obhájit

2.5. Rozvrh keramické tvorby

Ten je rozdělen do těchto tříd:

- 1) přípravné studium
- 2) 1.-4. ročník
- 3) 5.-7. ročník

2.6. Výstupy z jednotlivých ročníků oboru keramiky

2.6.1. Přípravné studium

Žák:

- s pomocí učitele rozvíjí svou jemnou motoriku a sleduje její působení na své tvorbě
- modeluje prsty a provádí haptické hry
- s pomocí učitele se učí respektovat vlastnosti keramické hlíny
- seznamuje se se základními technikami zpracování keramické hlíny

2.6.2. 1.-4. ročník

Žák:

- používá nástroje a vybavení, pod dohledem učitele dodržuje pracovní postupy
- procvičuje základní techniky modelování a zpracování hlíny, rozvíjí schopnosti hmatového prožitku (mačká, hněte, tvaruje a vnímá odpověď materiálu)
- vytváří malé bytosti, první nádoby a jednoduché práce z plátu
- rozezná odlišnosti dekorativních technik, samostatně dekoruje drobné výrobky otisky razítek, vrypy nástrojů
- orientuje se v základních technikách prostorové tvorby
- pod vedením učitele si stanoví dílčí cíle

- válí, hloubí, vytlačuje, vrství, slepuje, tvoří z válečků a menších plátů
- zná a používá nástroje a pomůcky
- postupně ovládá dekorační techniky – engoby, patiny, glazury
- volí cíleně správné postupy dekorace a modelování
- rozeznává různý stupeň vhodnosti hlíny pro vlastní tvorbu
- experimentuje s otisky a strukturami
- zdokonaluje se v základních technikách zpracování keramické hlíny
- ovládá širší paletu vyjadřovacích prostředků např. dutý tvar mačkáním z kusu i válečkovou metodou
- tvaruje drobné stavěné plastiky, komponuje tvarové a prostorové vztahy
- zdokonaluje závěrečné retuše a dekoraci

2.6.3. 5.- 7.ročník

Žák:

- určí vhodný postup vytváření dle stanoveného tématu
- spolupracuje v kolektivu, hodnotí výtvarný projev svůj i spolužáků, respektuje odlišný výtvarný projev
- osvojuje si znalosti o pomocných materiálech a tvarování do sádrových forem
- experimentuje a konstruuje s většími pláty – staví, lepí, prořezává
- použije náročnější techniky modelování a dekorace, modeluje detaily, řezy, zvětšeniny
- obhájí svůj výtvarný názor, zdůvodní vybrané vyjadřovací prostředky
- samostatně volí a používá na základě rozumového, emocionálního a výtvarného vývoje výtvarné formy
- kombinuje a navrhuje pracovní postupy
- samostatně se inspiruje realitou nebo fantazií, analyzuje náměty a jejich výtvarné a technologické problémy

- používá nadsázku, zjednodušení, analyzuje tvarovou čistotu, proměňuje běžné v nezvyklé na základě svých výtvarných zkušeností

2.6.4. 1. a 2.ročník druhého stupně

Žák:

- pracuje se znaky a symboly, rozlišuje a propojuje obsah a formu
- zkoumá vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění, parafrázuje realitu a dává jí vzhled ovlivněný zvolenými nástroji
- dodržuje pravidla týmové práce
- rozlišuje umělecké slohy z hlediska podstatných proměn uměleckých směrů

2.6.5. 3. a 4.ročník

Žák:

- experimentuje, argumentuje, diskutuje a respektuje odlišný názor, obhájí či změní vlastní postup
- definuje výtvarné problémy a nachází různé způsoby řešení
- vybírá vhodné materiály k adjustaci úměrně k prezentovanému dílu a výstavnímu prostoru
- samostatně řeší výtvarné problémy od návrhu k závěrečné realizaci
- prezentuje své výtvarné a technologické záměry
- rozlišuje umělecké slohy z hlediska podstatných proměn uměleckých směrů

Výstupy z jednotlivých ročníků, tedy předpokládané výsledky a pokroky ve výtvarné tvorbě žáků za každý další rok, jsou koncipovány podle možností a schopností žáka v určitém věku, a hlavně podle jeho ontogenetického vývoje.

3. ONTOGENETICKÝ VÝVOJ DĚTSKÉ TVORBY

Při práci s žáky je třeba zohlednit i jejich temperament, ontogenetický vývoj a přizpůsobit, nabídnout jim v rámci možností patřičné téma a techniku. Mnohdy nelze postupovat podle jednoho vzoru, jednoho návodu, podle tabulky. Už samotný proces je velmi

důležitý, mnohdy důležitější než výsledek – obraz, artefakt sám. Hovoří o tom i ve své knize Jaromír Uždil (1998):

„Myslíme, že není možno – už pro charakter té „materie“, jakou poskytují klasická umělecká tvorba, tvůrčí proces, výtvarná produkce všeho druhu (architektura, užité umění, kultura bydlení, formování přírodního prostředí apod.) - vytvořit ve výtvarné výchově jednotný systém látky, jenž by zahrnoval hlediska umělecká, estetická i hledisko psychologie žáka (spolu se zřeteli filozoficko – pedagogickými) a mohl dát základ k vzestupnému uspořádání látky, přijatelnému jako obecně závazná norma.

Na druhé straně je zase přirozené, že jak teorie výtvarné výchovy, tak individuální učitelská praxe budou vždy inklinovat k nějaké pevné soustavě, která by byla platná alespoň dočasně.“ (Uždil, 1998, s. 305)

Kognitivním vývojem, týkajícího se vnímání a myšlení ale i ontogenezí výtvarného projevu, se zabýval švýcarský psycholog Jean Piaget.

Ve svém pojetí Piaget spojoval vývoj dětské kresby nejen s vývojem v kognitivní oblasti, ale i postupně se rozvíjející se představou prostorových relací, která je podmíněna předcházejícím rozvojem percepce. Vývojové fáze kresebného projevu jsou sledovány od etapy prelogického symbolického myšlení až k závěrečnému období “realismu“, kdy by v kresbě měla být využita pravidla lineární perspektivy. (Lhotová & Perout, 2018, s.48-49)

Fáze kresebného vývoje převzal švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog Jean Piaget od francouzského psychologa G. H. Luqeta, který patřil k jedněm z prvních, popisujících dětský výtvarný projev. Pojmenoval období čáranic nahodilý realismus, období hlavonožců dále nepochopený realismus, počátky tvorby profilu hlavy ještě s oběma očima a transparentností postav, intelektuálním realismem a osmý až devátý rok věku dítěte zrakovým realismem. Zde se již objevuje překrývání a profil obličeje.

Piagetova stádia v koncepci vývoje myšlenkových operací a dětského výtvarného projevu:

0-1,5 roku je stadium **senzoricko-motorické**, kdy probíhá etapa přizpůsobení a dominantní je vývoj v oblasti vnímání.

1,5-3 roky je stadium **senzoricko-motorické předoperační**, probíhá proces symbolického myšlení, rozvíjí se symbolické (sémiotické) funkce související se schopností tvorby symbolických forem.

3-6 let je stadium **předoperační**, kde jsou formy prelogických a intuitivních myšlenkových operací, dominující psychická funkce je fantazijně emoční složka.

6-12 let je stadium **konkrétní operace** a dítě získává schopnost distance od pozorované

skutečnosti, jeho formy konkrétního myšlení se rozvíjejí nejdříve na základě zkušenosti z konkrétní manipulace s předměty, později již pracuje s představou předmětů.

12-18 let je stadium **formální operace** a hypoteticko-deduktivní myšlení jedince vychází z předpokladů, které nesouvisejí nutně a bezprostředně s realitou, je tu schopnost reflexivního myšlení.

(Lhotová & Perout, s.57)

Toto období považuje Piaget za finální. Rakouský pedagog výtvarné výchovy a zakladatel moderní arteterapie Viktor Löwenfeld (*21.3.1903, Linec +1960, Pensylvánie), pedagog výtvarné výchovy, který pro svůj výzkum čerpal ze své pedagogické praxe, jde s tímto pojetím dál do období pseudonaturalismu a adolescentní tvorby. Jeho počáteční příspěvky se týkaly tvořivosti a spontánního výtvarného projevu dětí.

Löwenfeld se podílel na vypracování testů k měření tvořivého potenciálu, hledaly se analogie mezi vědeckou a uměleckou tvořivostí. Jako kritéria – index tvořivosti – zmiňoval senzibilitu, schopnost setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti, flexibilitu a schopnost přizpůsobit se nové situaci, původnost v řešení zadávaných úkolů, schopnost seskupovat a přetvářet, schopnost abstrahovat a analyzovat, schopnost syntézy – smysluplné organizace s cílem pro harmonii – a schopnost integrace myšlení, cítění a vnímání. Jako významný se Löwenfeldovi jevil transfer tvořivých činností mezi oblastí výtvarnou, vědní a technickou, který by se měl odrážet i v proporcích školních osnov. (Lhotová & Perout, 2018, s.53)

Na Löwenfelda se odkazují arteterapeuti i v zahraničí. Tento pedagog se zabýval i vlivem negativních morálních traumat a tím, jak pomocí prostředků lze opět budovat emoční rovnováhu osobnosti. „Terapeuticky zaměřená výchova by v tomto momentu měla být cestou k nápravě, v lepším případě prevencí.“ (Lhotová & Perout, 2018, s. 53)

Lhotová a Perout (2018) dále píší.

Löwenfeldův přístup je možné vnímat jako originální podobu speciální výtvarné výchovy, autor konstatuje neoddělitelnost výchovy a terapie, vzápětí však dodává, že není přípustné, aby učitel interpretačně a diagnosticky pracoval s artefakty žáků, ale doporučuje přenechat tuto činnost arteterapeutům. (s. 54)

Löwenfeldovo vývojová stádia v souvislosti s podobou tvořivosti jsou tedy **čáranice** (2-4 roky), kdy jde nejprve o chaotické (bezobsažné) čárání, pak o zvládnutou čáranici, kde se

pokouší znázornit některé geometrické tvary. Významné pro další vývoj je, když dítě začíná rozpoznávat podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí. Na konci tohoto období se objevují hlavonožci, což je kruh s přidanými linkami jako končetinami a následuje pojmenovaná čáranice, kdy dítě svou kresbu pojmenuje. Barvy volí nahodile.

V **preschematickém období** (4-6 let) v kresbách přetrvávají hlavonožci, postupně mohou měnit svoji podobu. Rozmístění v prostoru je zdánlivě nahodilé, ale dítě se kreslívá často doprostřed. Objevuje se zde i antropomorfismus. Ve **schematickém období** (6-8 let) dítě rozvíjí výtvarné schéma. Jeho objekty začínají mít více detailů, a tak je již poznat, o koho se v obrázku jedná. „Dítě jako kompoziční princip respektuje **základní linku** („čáru země“) a na ni řadí zobrazované objekty vedle sebe. Tento typ zobrazování souvisí ontogeneticky i fylogeneticky s rozvojem písma.“ (Lhotová & Perout, s.76) Základní linka se pomalu přeměňuje na pásy nad sebou a sklápění do půdorysu. Barevnost dítě volí podle skutečnosti. Dalším obdobím je **kresebný realismus** (8-12 let), kdy dítě vnímá sebe sama jako součást svých vrstevníků. Začíná zobrazovat to, co kolem sebe vidí a dochází k překrývání zobrazených předmětů a lidí, čímž dochází k objevení prostoru. Dívky volí jiná témata než chlapci. Děti opouštějí čáru země i transparentnost postav, které mají i více detailů a charakteristické znaky pro určitou postavu.

Začínají objevovat pásy nad sebou, pomocí kterých se dítě snaží zobrazit prostor a také sklápění do půdorysu.

Pseudonaturalistické období (12-15 let) je pro děti období změn jak mentálních i emočních, nastupuje puberta a tím i roste kritičnost k autoritám, k okolí a také k sobě samému. Děti pozorují, že nejsou schopny zobrazit, co vidí kolem sebe tak, jak by si představovaly a nastupuje tzv. výtvarná krize. Zde je vhodné nabídnout žákům i jiné techniky zobrazování, například grafiku, koláž. V tomto období vnímají vliv světla a stínu, a tak i více používají stínování pro znázornění objemu a perspektivy.

V **období adolescentní tvorby**, také **období rozhodování** (15-18 let) přichází opět větší chuť výtvarně tvořit. Jejich tvorba odpovídá výtvarnému poučení. Volí témata, techniky a materiály svým estetickým cítěním.

V rámci zdravého vývoje jedince je žádoucí, aby všemi těmito etapami prošel. Dojde-li k přeskočení nebo vynechání některé etapy, je dobré se do tohoto období vrátit. Hodně lidí přestává výtvarně tvořit v období tzv. výtvarné krize, kdy nejsou spokojeni se svou

tvorbou a nenahradí ji jinou výtvarnou technikou, která by je uspokojila, nebo již v dřívějším období při použití například vodových barev, které se rozpíjí a nesplňují tak představu kritického autora oka.

Löwenfeldovo pojetí lze vnímat jako lineární, kdy jednotlivé etapy předpokládají absolvování předchozích etap.

Marie Vágnerová vývojové fáze popisuje ve své knize Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití (2017). Od **presymbolické fáze**, která je přibližně od druhého roku života, kdy vznikají různé čáranice, které mají také svůj vývoj, dítě je může i pojmenovat, což ho podněcuje k dalším pokusům, přechází do **fáze symbolické**. Ta je přibližně od třetího roku života. V této fázi představuje kresba už nějaký objekt, kde vznikají tzv. hlavonožci. Ve čtvrtém a pátém roce pak děti začínají kreslit zvířata, která mají rozlišný tvar i s jejich detaily.

V předškolním věku děti kreslí témata, která jsou pro ně nějakým způsobem důležitá. Průhledné postavy a domy jsou pro toto období typické, jde o tzv. transparentnost, kdy obrysy těla prosvítají pod šaty, je vidět obsah žaludku nebo dům je znázorňován bez přední stěny, takže vidíme dovnitř. Toto postupem času mizí a dítě přechází do **vizuálního realismu**, dětská kresba začíná být více podobná zobrazovanému objektu a objevuje se zde i práce s prostorem, do kterého jsou objekty zasazeny. Kresba bývá celistvější a důkladněji zpracovaná.

Dále Vágnerová uvádí fázi **druhotné schematizace**, která nastupuje od 11-12 let věku, v tvorbě se ztrácí spontánnost výtvarného vyjadřování.

4. VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE

Arteterapie a artpsychoterapie jsou terapeutické obory využívající výtvarnou tvorbu k podpoře zdraví, sebezvoje a růstu. Napomáhají překonat a integrovat psychické a zdravotní obtíže prostřednictvím výtvarného kreativního procesu v terapeutickém vztahu klient-výtvar-arteterapeut. Arteterapie patří ke kreativním neverbálním terapiím a jako mezirezortní obor je využíván ve zdravotním a psychosociálním kontextu. (arteterapie.cz)

Arteterapii lze použít také jako prevenci při výchově a vzdělávání dětí i dospělých. Motivuje, aktivizuje, kultivuje obranné mechanismy. Výtvarný posun v tvorbě je vlastně

metaforou posunu psychického vývoje. Arteterapie poskytuje náhled na různé situace, nabízí řešení problémů, podporuje a rozvíjí tvořivost, učí člověka sebevyjádření a umění poznat, prožít, pojmenovat své emoce a pracovat s nimi, čímž může i harmonizovat osobnost. Také pomáhá při úzkostech, závislostech a obsedantně kompulzivní poruše změnit naučené stereotypy.

Cílem arteterapie bylo zpočátku pomoci upřesňovat diagnózu duševně nemocných lidí, postupem času se přidal i terapeutický aspekt. Vytváření obrazů a objektů je jako hlavní náplň arteterapie aktem mentální hygieny. Arteterapie umožňuje nejen uvolňovat tenzi tvořivými aktivitami a předcházet tak např. destruktivnímu chování, ale zmírňuje i zažívanou psychickou zátěž. (Lhotová & Perout, s. 18)

Expresivní terapie obecně pracují s psychickou realitou a jejími obsahy a vycházejí ze zjištění, že mnohé psychické stavy, pocity, myšlenky a emoce se snáze sdělují neverbální cestou. Výtvarný projev, hudba, tanec, pohybové aktivity i písemný projev začaly být postupně využívány k terapeutickému účelu a rozvíjely se v jednotlivých pojetích, jako je arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, taneční a pohybová terapie, biblioterapie atd. (Mazehová et al., 2023, s.9)

Judit Aron Rubinová (2008) popisuje pět psychologických a psychoterapeutických směrů **psychodynamický**, který vychází z psychoanalýzy (S. Freud a C. Jung), **humanistický** přístup včetně fenomenologie a Gestalt terapie, **psychoedukační** z hlediska kognitivní, behaviorální a vývojové psychologie, **systemický** pro rodinnou a skupinovou terapii a **integrativní**. Tento přehled umožňuje orientovat se v oblasti arteterapie a slouží jako zdroj postupů při terapeutické práci.

Obecně se uznává, že veškeré výtvarné tvoření jistým způsobem odráží určité stránky osobnosti tvůrce. Nejen to, co člověk vytváří, ale také způsob, jakým tvoří, s čím při tom zachází, jak nad tím přemýšlí či důvody, proč nepřemýšlí, v neposlední řadě pak důvody, proč tvoří, pro koho, za jakých okolností vzniká motivace tvořit, jaké jsou jeho prožitky při tvorbě, to vše, a ještě celá řada dalších otázek objevujících se při přemýšlení nad výtvarnou tvorbou je předmětem arteterapie. (Lhotová & Perout, s.20)

Pomocí Arteterapie se lze vracet výtvarnou tvorbou a tématy do období, kde došlo ke stagnaci nebo přeskočení nějakého období, jak jsem již zmínila dříve.

Metodikou vstupu popisuje Perout (2005).

V arteterapii lze metodikou vstupu (intervencí) terapeuta do rozpracovaného artefaktu ovlivnit jeho řešení a konečnou podobu, změnit tak klientův náhled na příznak a jeho významnost. Arteterapeutovou snahou je dospět ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu, který je poměrně realistický a figurativní, nejlépe iluzivní, díky uvolněné, lineární, barevné a vzdušné perspektivě. Metodické připomínky se nejčastěji týkají proporčnosti figur, kompozice, obsazenosti zlatého řezu, barevnosti ve smyslu použití doplňkových barev, poměru mezi barvou a kresbou, tvrdosti kontur a její kompenzace barvou. (Perout, 2005, s. 33)

5. VYMEZENÍ POJMU ARTEFILETIKA

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění. (Slavíková et al., 2007, s. 15)

Potměšilová a Sobková (2012) uvádí:

Artefiletika je disciplína, která úzce souvisí s arteterapií. Používá podobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Jejím cílem není léčit, ale v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti, pozitivních rysů. Je možné ji také využít jako součást prevence sociálních i dalších patologií. (s.20)

Jan Slavík tuto disciplínu definoval a pojmenoval. Artefiletika je tedy spojením umění s filetickým přístupem, expresivního projevu a reflexí. Je to tvůrčí, smyslový, emocionální, výrazový i duchovní přístup.

„Teoretické zázemí pro artefiletiku tvoří především fenomenologická filozofie, tvarová estetika a psychologie a sémiotika.“ (Potměšilová & Sobková, 2012, s. 21)

II. Praktická část

6. CÍL PRÁCE

Cílem mé práce je ověření možnosti uplatnění metodiky projektivně intervenční arteterapie při práci se žáky ZUŠ. Pozornost je věnována propojení této metodiky s postupy doporučenými RVP a rozpracovanými v ŠVP. Zaměřuji se na využití potenciálu jednotlivých výtvarných materiálů a technik, se kterými žáci pracují.

6.1. Použitá výzkumná metoda a postup

Uplatněna je kvalitativní výzkumná metodika, akční forma výzkumného postupu, zapojení a řízení činnosti.

Jako pedagog výtvarného oboru vedu žáky při jejich tvorbě tak, abych jim byla nápomocná, pokud si s něčím neví rady. Určitě nezasahuji do jejich obrázků a vítám projevy jejich fantazie, či vlastní řešení zadaného tématu.

Přihlížím k ontogenetickému vývoji výtvarného vyjadřování, ale neprosazuji změny direktivně. Spíše nabízím řešení a způsoby, jak se chopit daného problému. Při nové technice vysvětlím postup a naznačím, jak se s materiálem pracuje. Někdy volím ukázkou techniky a díla umělců z knih o výtvarném umění.

Mladší děti postupují od kresby k malbě, starší se pak vrací ke kresbě a různým jiným výtvarným technikám. Ve starším školním věku s žáky již více řešíme kompozici a probíhá zde pokus o kultivaci artefaktu výtvarného projevu, čímž rozumíme barevně a kompozičně vyvážený artefakt, jak již zmiňuji v předchozím textu v pojednání Perouta (2005). Jedná se o tři plány, světelnou dominantu, barevnou dominantu, úhlopříčku, perspektivu, vzdušnou perspektivu, sytost barev, proporce postav, barevnost s použitím doplňkových barev, poměru mezi barvou a kresbou, které jsou v souladu s ontogenetickým vývojem dítěte.

Tomuto ale předchází vývoj dříve zmíněného preschematického, schematického období přes kresebný realismus k pseudonaturalistickému období až do adolescentní tvorby. Tyto prvky harmonické kompozice se přidávají postupně.

Také mám snahu studentům před začátkem tvorby sdělit o zadaném tématu co nejvíce informací, vtáhnout je do debaty, aby se přeorientovali na téma a více ho prožili. Myslím, že žáci bývají poté větší měrou soustředění na práci a promýšlí do hloubky své dílo.

6.2. Výzkumné otázky

1. V jaké podobě lze uplatnit metodické postupy používané v projektivně intervenční arteterapii ?

2. Je možné pomocí arteterapeutických metodických vstupů docílit změny ve výtvarném projevu dětí, když se jejich výtvarný projev odchyluje od předpokládaného vývoje výtvarného projevu?

3. Jak žáci na metodickou připomínku zareagují?

6.3. Výzkumná skupina a sběr dat

Při sběru dat i výtvarných artefaktů, jsem čerpala z tvorby svých žáků při výuce ve výtvarném oboru a keramiky v ZUŠ v návaznosti na celkový program výuky, který jsem zmínila v teoretické části. Skupiny žáků jsou smíšené a rozdělené podle věku.

6.4. Etické hledisko

Zákonní zástupci žáků i vedení školy jsou srozuměni s užitím obrázků a keramických výrobků v mé práci. Z etického hlediska jsem vynechala jména žáků a pouze uvedla věk, a jedná-li se o dívku nebo chlapce.

7. PREZENTACE ARTEFAKTŮ

7.1. Žáci předškolního věku

Třídu předškoláků tvoří 12 dětí z mateřských školek. Čtyři chlapci a osm dívek.

Téma ke zpracování jsem zvolila s ohledem na roční období.

7.1.1. Dary přírody

V předškolním věku předchází volné kresbě grafomotorické cvičení. Děti na list papíru kreslí krouživými pohyby linií ve tvaru elips, kruhů, oválů. Zjišťují, co vše mohou z tohoto tvaru po přidání pár detailů vytvořit. Mohou střídat různé barvy mastného pastelu, který je příjemně měkký. Po té vodovými barvami vybarví vnitřky tvarů. Tímto vytvoří kupříkladu hejno ptáčků.

Další předlohou jim mohou být oblé přírodniny, jako například kaštiny, jablka, pomeranče nebo dýně. Z tohoto se nabízí krásné téma zátiší s plody podzimu.

Malí umělci se začínají učit základní barvy a jak z nich namíchat barvy další. Experimentují s temperovými barvami. Jsou velmi nadšeni, když vidí, jak se jim žlutá s modrou barvou změnila v zelenou, modrá a červená ve fialovou, žlutá s červenou v oranžovou a zelená s červenou na hnědou. V tu chvíli je pro ně míchání barev hra.

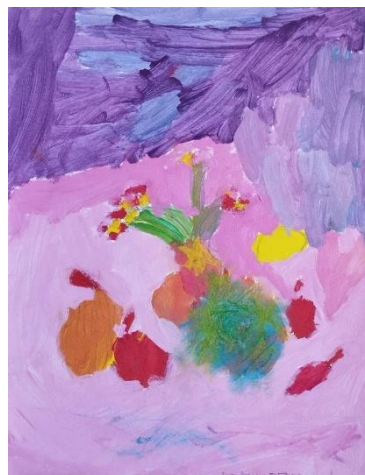
Samotné tvorbě nejdříve předchází rozhovor s dětmi, jaké ovoce a zeleninu znají, co komu chutná a co sbíráme na podzim za plody. Na stole je pro ukázkou zelenina a ovoce s kyticí podzimních květin. Zopakujeme si základní barvy a jaké další z nich můžeme namíchat, které jsou teplé a studené. Pak děti krouží po papíře plody.

Je dobré jim připomenout, že při tvorbě zátiší mohou zaplnit celý list papíru a vymyslet na stůl jakýkoli ubrus nebo barvu stolu, na kterém věci leží a dají mu prostor, třeba půl archu. Pro někoho stůl hraje roli, pro někoho ne. Pro větší uvolnění ruky volím k malbě formát A3. Protože ukazují dětem, jak vzájemně namíchat barvy mezi sebou, ovoce má pro tentokrát i svou barvu. V tomto období je přirozené, když barevnost neseď se skutečností. Děti v tomto věku volí barvy libovolně a spontánně.

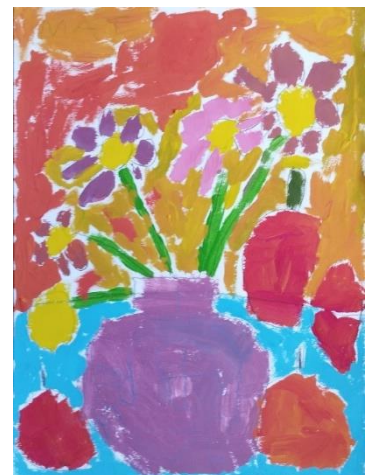
Obohacení vidím v tom, že výuka probíhá formou hry s barvou a štětcem a děti jsou tvůrci proměny barev. Při společné závěrečné výstavě si vyprávíme, co se všechno naučily, co pro ně bylo nové, jak se jim malovalo. Z větší dálky vidí svůj výtvar s ostatními jako celek. Důležité je, aby si děti malování užily, ale myslím, že je pro ně i důležité vidět, co při této hře vzniklo.



Obrázek č.1. Dary přírody, chlapec, 4 roky



Obrázek č.2. Dary přírody, dívka, 5 let



Obrázek č.3. Dary přírody, chlapec, 5 let

Obrázek č.1 je z preschematického období (4-6 let), ve kterém bývá kresba dítěte zdánlivě neorganizovaná. V obrázku č.2 je již vidět posun v uchopení zobrazení motivů. Je zde patrná obliba růžové a fialové barvy, aspekt barvy zde převažuje. Jedná se o barevně expresivní projev. Z obrázku č.3 je patrný předškolní věk autora v umístění předmětů na ploše. Obrázek je kompozičně sesazený, přehledný a dobře řešený. Je zde poznat i všímavost reality viděného tématu v instrumentální kompozici i prožitek z ovládnutí barvy. Žák zde také pracuje s barevnou nadsázkou. Obraz je postavený na barevné expresi. V obrázcích č. 1 a č. 2 je větší důraz na akci s barvou vznikající jakoby náhodou a s větší spontaneitou než v obrázku č. 3. Obr. č. 3 je ukázkou zralejšího zpracování motivu vzhledem k věku žáka, s větší mírou uspořádání kompozičního celku při využití plošné práce s barvou.

7.1.2. Kaštany

Jsou volným pokračováním ukázky míchání barev a experimentace v rámci grafomotorického cvičení, které je důležitým prvkem při tvorbě, protože navazuje na období čáranic, které se tímto může zopakovat a dále využít k hledání vlastního motivu. Ze strany pedagoga je využít abreaktivní aspekt řízené regrese, na kterou navazuje vývojově vyšší požadavek práce s formálními prvky zadaného motivu.

Nasbírané kaštany jsem nejdříve nechala dětem na hraní, aby cítily jejich hladkost, teplotu, prohlédly si barvu, mohly si z nich skládat tvary. Povídali jsme si, kde a kdy lze kaštany najít, kdo je sbírá a proč.

Nejprve děti pracovaly s hnědou pastelkou, po kreslicím kartonu formátu A3 kroužily kola. Poté dostaly palety se třemi základními temperovými barvami, štětce, vodu, hadříky.

Namíchaly hnědou ze tří základních barev. Experimentovaly, kolik které barvy potřebují, vzhledem ke vzniku převážně barvy sekundární.

Žáci navíc tentokrát dostali také barvu bílou pro zesvětlení barvy bříšek kaštanů. Opět byli svědky kouzla, jaké míchání barev dokáže. Zelenou barvu zesvětlovali žlutou a ztmavovali modrou, některé děti míchaly barvy přímo v obrázku (obr.4), aby jejich kaštany opravdu „ležely v trávě“, ne pouze na zelené ploše. Poté trávu gesticky vytvořily suchým pastelem.

Tímto tématem jsem žáky vedla k tomu, aby kaštany nebyly malé jako ve skutečnosti, ale

veliké, aby se jim dobře nanášela barva, kterou se naučily namíchat. V tomto věku většinou děti kreslí čáru země a čáru nebe, a tak jsem jim nabídla, pro zopakování míchání zelené, zaplnit okolí kaštanů trávou, do které padají a ze které je děti sbírají. Výtvarná tvorba byla spojena s novým poznáním, prožitkem a s radostí, což shledávám jako přínosné a inspirativní.

Tím, že jsem děti vedla k tomu, aby vybarvily i pozadí, vznikla počáteční spíše pocitová představa iluze prostoru, která je v arteterapii jedním z důležitých prvků. Tempera evokuje hmotnost a je krycí a potažmo těžší barvou. Pokud jsou tedy v tomto tématu použité temperové barvy, podtrhává to vlastnosti země a děti se učí první plán s jeho vahou. Suchý pastel zde hraje roli lehčího, živějšího materiálu pro lineární kresbu. Dochází tu k překrývání, což je dalším výtvarným posunem (obr.5, obr.6). Pro celkovou kompozici má tento pokrok svůj efekt a důležitost, protože prvky už nejsou jen jednotliviny. Je zde kladen důraz i na pozadí, což je dalším prvkem arteterapeutické metodiky.



Obrázek č.4. Kaštany, chlapec, 4 roky



Obrázek č.5. Kaštany, dívka, 5 let



Obrázek č.6. Kaštany, dívka, 5 let

V tomto období děti užívají spíše lineární kresbu, kterou se vyjadřují. V rámci experimentace s barvou a plochou jsem zvolila instrukce k zaplnění celé plochy, přičemž mohly děti měnit poměr barev, a tím zesvětlovat a ztmavovat barvu. Suchý pastel zprostředkoval zkušenost z kombinace výtvarných materiálů.

7.1.3. Pohádky a jejich místo ve výtvarné tvorbě

Děti milují pohádky a příběhy. Témata pohádek nabízejí široké spektrum využití ve výtvarné tvorbě. Při výtvarném ztvárnění pohádek se děti učí tvorbě lidských postav, kterým malují jejich specifický oděv a výraz, dále je to vhodný způsob osvojení si dovednosti ztvárnit zvířata s jejich charakteristickými znaky a barevností. V rámci pohádek se lze věnovat i architektuře – nejrůznějším stavbám, jako například hradům, zámkům, chaloupkám, mostům a v neposlední řadě přírodě a krajině.

Pohádky hrají v našich životech velikou roli. Marie-Louise von Franz (2015) píše, že už za dob Platóna vyprávěly staré ženy svým dětem symbolické příběhy a historie pohádkových témat sahá až 25000 let pře Krista.

Bez pohádek si dětství vlastně ani nedokážeme pořádně představit. Na celém světě, ve všech kulturách a ve všech dobách se dětem vyprávějí příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, v nichž vystupují bytosti a tvorové, které zatím žádný přírodovědec nepopsal, v nichž se dějí věci neuvěřitelné a nadpřirozené, odporují fyzikálním zákonům. Síla představivosti a pohádkového slova je silnější než zákon gravitace. (Černoušek 2019, s.7)

S lítostí ale shledávám, že v současné době se pohádky z životů dětí pomalu vytrácí. Čtoucí rodiče a blízké osoby nahrazují elektronická média, kterými jsou televize, tablety, mobilní telefony a další. Děti si na nich bohužel většinou nepouští Červenou Karkulku, Šípkovou Růženku, báje a pověsti. Tyto příběhy jako by pomalu upadaly do zapomnění a nahrazují je televizní pořady a videa.

Čtení pohádek a příběhů dětem není jen o tom, že děti poslouchají nějaký příběh, ale také o tom, že cítí, že se jim někdo věnuje je a tráví s nimi čas, odpovídá na otázky a komunikuje s nimi. V tomto shledávám u médií limity.

„S dětmi se totiž pohádky musí prožívat. Lépe řečeno spoluprožívat.“ „Pohádka je

především útvar uměleckého slova a byla složena k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace dřímající v dětské psychice, v myslí posluchače.“ (Černoušek 2019, s.8)

7.1.3.1. O perníkové chaloupce

Na začátku hodiny jsem dětem přečetla pohádku O perníkové chaloupce. Je to pohádka o sourozenecké pomoci, o spolupráci, statečnosti a hledání východiska.

Po přečtení jsme ještě hovořili o dalších verzích příběhu, protože v jedné verzi leze na strom Jeníček, v jiném provedení Mařenka a v dalším jdou jen za světlem mezi stromy. V jiné variantě je v perníkové chaloupce jenom ježibaba a v jiné i ježdědek. Také odchod domů od ježibaby bývá rozdílný. Každý si mohl vybrat, kterou fází příběhu zobrazí.



Obrázek č.7. Perníková chaloupka, chlapec, 5 let



Obrázek č.8. Perníková chaloupka, dívka, 5 let



Obrázek č.9. Perníková chaloupka, dívka, 5 let



Obrázek č.10. Perníková chaloupka, dívka, 5 let

Dětem jsem rozdala voskovky s vodovými barvami. Nejprve kreslily voskovkami a následně použily vodové barvy. Mastný pastel a vodové barvy spolu interagují, přičemž mastný pastel drží linii a vodové barvy i inkoust, vyplňují prostor a navozují pocit lehkosti.

Tempera zase vytváří pocit hmotnosti, pevnosti (viz. kapitola Kaštiny 7.1.2. a Dary přírody 7.1.1.), kterou lze využít při stavbě kompozice, což lze doporučit při vstupech arteterapeutické metodiky.

Postavy mají typické znaky pro předškolní věk, jako je například transparentnost postav (obr.9), ruce znázorněné od těla, čára nebe a čára země (obr.7, obr.9, obr.10). Pokud již dítě řadí postavy na čáru země, souvisí tato operace s přípravou na psaní na linku. Dekorativní vyplnění prostoru (obr.7) také patří k tomuto věku. Vybarvování vodovými barvami má svůj efekt a šetří dětem energii. V obrázku č.8 už dívka neměla chuť domalovat okolí, protože jí vybarvování unavilo.

7.1.3.2. Červená Karkulka

Další pohádka, kterou jsem dětem četla. Tentokrát jsem zvolila černý podkladový karton, který měl sloužit jako pozadí lesa. Děti z mateřské školky ještě vlka nekreslily. Vedla jsem je opět pomocí grafomotorického rozkreslení oválů a kruhů k vytvoření těla. Jako výtvarné médium jsem zvolila suchý pastel. Pro děti bylo zajímavé a zábavné prsty a dlaněmi suchý pastel rozmazávat a opět do něj pastelem vstupovat. Vyzkoušely si další techniku výtvarného vyjadřování. Karkulku vystříhly z červeného papíru a dokreslily detaily.

V tomto zadání sice sledávám méně prostoru pro spontánní projev, ale na druhou stranu cílem bylo, aby se děti naučily vlka nakreslit a vyzkoušely si hravým způsobem novou techniku. Pohádku jsem použila za účelem motivace pro tvorbu vlka a Karkulky, aby téma mělo smysl a nebylo to jen pouhé zadání úkolu. Přestože výtvarná metoda byla jednotná, každý vlk a každá Karkulka vypadají jinak, což velmi vyniklo v závěrečné mini výstavě při povídání si o tom, jak se komu tvořilo, co se kdo naučil. Motiv byl přes celý formát a mým záměrem také bylo, aby žáčci vyzkoušeli zaplnit kresbou více prostoru, než jen pracovat na linii země a možná použít tento model v další tvorbě. Všechny děti byly spokojené jak při procesu, tak i s výsledkem, což je pro ně a také pro mě velmi důležité. Kombinací technik, kdy je využit barevný podkladový papír, suchý pastel pro kresbu vlka a stromů (obr.11, obr.13) a následně Karkulky vystřižené z barevného papíru (obr.11, obr.12, obr.13), vzniká náhodný prostředek pro vytvoření prostoru a vnímání třetího rozměru.

Působí tu dojem tmavého pozadí a překrývání stromů i vlka.



Obrázek č.11. Červená Karkulka, dívka, 5 let



Obrázek č.12. Červená Karkulka, chlapec, 5 let



Obrázek č.13. Červená Karkulka, dívka, 5 let

U obrázku č.12 není prostor ještě zcela patrný pro celé vyplnění plochy suchým pastelem, ale vystřížením Karkulky a nalepením přes vlka připravuje žáky na potenciální práci s prostorem v budoucnu. Děti zde pracují i prsty, tedy hmatově, při roztírání suchého pastelu.

7.1.3.3. Na závěr pohádkového cyklu jsem dětem vyprávěla **Sněhurku a sedm trpaslíků**. Výtvarnou techniku jsem zvolila kresbu suchým pastelem na předem vytvořenou barevnou plochu ze zapouštěných vodových barev do mokrého podkladu. Opět jsem zvolila experimentaci s výtvarným materiálem a jeho kombinování.

U této pohádky bylo překvapivé, že se zobrazené motivy od sebe lišily.

U Jenička a Mařenky v předchozí pohádce zobrazovali žáci především Perníkovou chaloupku s dětmi (obr. 7,8,9,10). Zde je například macecha se Sněhurkou (obrázek 14), kde „královna dělá nebezpečné kouzlo“ v podobě žlutočerné skvrny,



Obrázek č.14. Sněhurka s macechou, chlapec, 5 let



Obrázek č.15. Sněhurka v lese, dívka, 5 let



Obrázek č.16. Sněhurka s trpaslíky, chlapec, 5 let

Sněhurka v lese (obr. 15) a Sněhurka se sedmi trpaslíky s jejich chaloupkou na jedné straně a hradem na straně druhé.

Na jakékoli připomínky a doporučení ohledně tvorby děti víceméně nereagovaly. Měly svoji představu a energii navíc do obrázku vkládat nechtěly. Například prsty na rukou, boty (obr.15) nebo prsty trpaslíkům (obr. 16). Všechna pohádková témata jsou na kartonu A3.

Objevuje se zde rozdíl ve výtvarném pojetí, někteří žáci jsou spíše koloristy (obr.14, obr.15), patrný je spontánní barevný projev, pro jiné žáky je významnější grafický prvek (obr.16). Žák používá barvu spíše jako doplněk ke kresbě.

7.2. Mladší školní věk

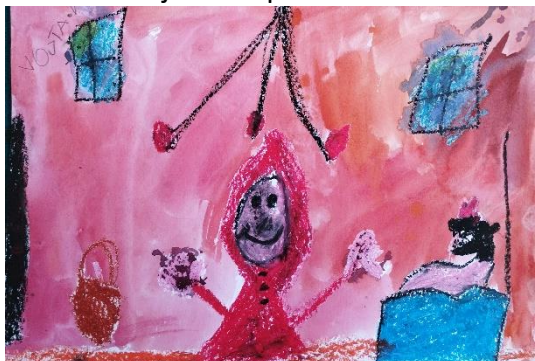
Mladší školní věk začíná první třídou, v šestém, sedmém roce a trvá přibližně do jedenáctého roku dítěte.

V mladším školním věku děti zobrazují více detailů a objekty začínají mít charakteristický vzhled tím, že mají znaky, které dítě vidí. Např. maminka má dlouhé černé vlasy, tatínek je vysoký a holohlavý, dědeček má šedivé vlasy a knír, pes má červený obojek. Podle kresby je tedy poznat, o koho konkrétně se jedná. Objevují se náznaky budoucí iluzivnosti, sklápění do půdorysu, řazení pásů nad sebe, což může být příprava na objevení třetího rozměru.

Mezi 7.-8. rokem si děti umí rozvrhnout kresbu a určit si, co je pro ni důležité. Více vnímá sebe jako část celku, už se objevuje děj, perspektiva i pohyb a také další detaily. Může docházet k tomu, že dítě začne postupovat při kresbě jinak než doposud, protože už si rozmýšlí, co a jak nakreslit, aby bylo s prací spokojené. Z důvodu většího vytížení dítěte ve škole a změny režimu z hraní do povinností a řádu, nemusí být vývoj kresby patrný.

7.2.1. Pohádka O červené Karkulce

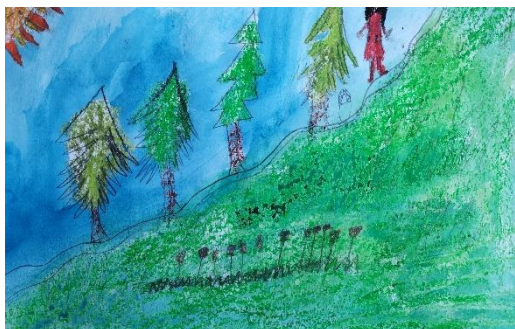
I v mladším školním věku jsme se s dětmi věnovali pohádkám. Po přečtení pohádky jsem jim nabídla techniku mastného pastelu s vodovými barvami. Vysvětlila jsem dětem, že pokud užijí na oblohu vodové barvy s větším poměrem vody, jejich obloha bude více vzdušná. Šli jsme se podívat z okna ateliéru, aby si prohlédly oblohu.



Obrázek č.17. Karkulka a vlk, chlapec, 6 let



Obrázek č.18. Karkulka v lese, dívka, 6 let



Obrázek č.19. Karkulka v lese, dívka, 7 let



Obrázek č.20. Karkulka na cestě, dívka, 7 let

V jejich tvorbě je již patrné jiné členění prostoru. V interiéru (obr. 17) ještě přetrvává čára země, ale v pozadí je zeď namalovaná červenou barvou. Jedná se o náznak blížící se akce? V prvním plánu u obrázku 18 je už více prostoru pro dekorativní řešení v podobě kyticek, zobrazení vlka výš na obrázku vyvolává iluzi prostoru. Nebe v pozadí je vybarvené vodovkami, aby bylo docíleno pocitu vzduchu.

V obrázku 19 lze spatřit antropomorfní sluníčko v rohu. Instrukce pro žákyni, aby slunce namalovala celé, je po několikáté ignorovaná. Rozdělení země a nebe řeší úhlopříčně a shledávám, že je barevnost stromů více odstíny zelené, a ne pouze automaticky jednou.

Objevuje se zde i sklápění do půdorysu (obr. 20). Krajina má první i druhý plán a cesta je znázorněna z nadhledu. Pro schematické období je tento úkaz přirozený. Dítě opouští základní linku země a začíná jinak tvořit prostor. Ukazuji dětem obrázek, kde jsou nakresleny koleje, které ubíhají perspektivně dozadu, aby viděly, jak cesta ubíhá, ale netrvám na jejím zobrazování, pokud to dítě v tomto věku samo nezobrazí. Musí perspektivně rozumět, pochopit ji a pak se tento další pokrok v tvorbě objeví.



Obrázek č.21. Karkulka a vlk, dívka,
7 let



Obrázek č.22. Karkulka s vlkem,
chlapec, 8 let

Objevují se zde již prvky kresebného realismu, což je překrývání předmětů (obr. 21, 22). V obrázku 22 dochází už k řešení prostoru vzdušnou perspektivou, kdy se cesta zužuje a znázorněné předměty se posouvají nahoru a zmenšují se, jako by byly v dálce. Barevně je tu také snaha o prostor zesvětlením trávy v druhém plánu, ale pro pocit jistoty zvolil autor pastelky, materiál, který může mít pod kontrolou, aby se mu stromy a objekty nerozpily. Na těchto obrázcích jsou mé instrukce pro barevnou perspektivu a znázornění vzduchu respektované a užité. Děti sami vidí, že tato technika iluzivnosti prostoru v jejich

obrázku pomáhá. Jiné je, když děti perspektivu nevidí, nejsou ještě zralé. Výsledek pak není zjevný. V mnoha případech, kdy dítě ještě není zralé na změnu, slyším: „Já vím, ale já to takhle chci, mě se to takhle líbí.“

Uvedla jsem zde více příkladů, aby byly vidět rozdíly v tvorbě dětí ve věku od šesti do osmi let. Metodické instrukce, v podobě prostoru ve třetím plánu, které jim dávám, začínají pomalu užívat.

7.2.2. O čertově věži

V rámci poznávání našeho města, jsem dětem přečetla Chebskou pověst od Miry Mladějovské, O čertově věži. M. Mladějovská byla básnířka, archivářka, historička umění a publicistka a součástí její knihy jsou ilustrace umělce Petra Nováka, bývalého výtvarníka Chebského divadla, nyní pedagoga na umělecké škole Zámeček v Plzni, o kterém jsem krátce promluvila.

Pověst pojednává o vdově, která svou dceru nesmírně rozmazlila, a žádný ženich pro ni nebyl dostatečně dobrý. Nakonec si pro ni přišel na bál neznámý tanečník ve zlatém obleku s vyšíváním plaménky na kabátci, se zlatým hadem kolem pasu a diamanty místo knoflíků a na hlavě měl červenou sametovou čepičku se dvěma černými pery. S dívkou odtančil do noci do věže bez dveří. Matka běžela za nimi ke věži, kde při čekání na dceru nakonec umrzla se zlatým dceřiným závojem a červenou čepičkou u nohou...

Děti mladšího školního věku na rozdíl od dětí staršího školního věku hned poznaly, že se jedná o čerta. Černoušek (2019) píše, že čerti jsou chápáni jako nositelé a vykonavatelé trestu (s. 164). Děti při čtení příběhu poznají dobro, poznají lest i odplatu za špatné činy. Ukázala jsem žákům věž v naší historické části města, aby se propojil příběh s daným místem, o kterém se píše. Dala jsem jim vybrat výtvarnou techniku, kterou pověst



Obrázek č.23. Při tanci, dívka, 8 let



Obrázek č.24. Matka u věže, dívka, 9 let

ztvární. Protože jsou ve věku, kdy jim vadí rozpíjení vodových barev, obrázek je prý nevydařený, zvolili akvarelové pastelky. Je to materiál, který spolehlivě ovládají, a přitom mohou docílit efektu vodových barev rozmytím.

Jak je možné pozorovat výše, překrývání objektů je již automatické, v obrázku 23 je hieratická perspektiva, kdy ústřední tanečníci jsou největší a na středu. Také je zde vidět postavy s figurami v profilu, i když obličej je ztvárněn ještě z ánfasu. V obrázku 24 je vidět práce s plastičností objektů a pokus o stíny, pro dosažení iluzivního prostoru, což bylo mou metodickou připomínkou. Také strom byl z počátku vypočten pouze jako vidlice, ale na nabídku, že by mohl být více rozvětvený, žákyně zareagovala. V předchozích hodinách jsme se s žáky věnovali studii stromů (viz. kapitoly dále), takže odpozorované téma bylo možno nyní použít v tvorbě. Ve výuce se snažím o propojení témat a prohlubování poznatků a dovedností a zde k tomu dochází.

7.2.3. U starých mlýnů je další pověst, kterou jsem četla třídě. Tentokrát se jednalo o žáky středního školního věku. Stejně jako v případě přechodí třídy jsem ukázala dětem místo v Chebu, kde se příběh odehrával. V pověsti je ústřední postavou chlapec, kterého trápí nevysvětlitelný smutek a bolest jeho otce. U řeky, na místě zvaném U Starých mlýnů mu vodník objasní, co se stalo, čím se otec provinil a jak může syn jeho činy napravit, tedy třemi nezištnými dobrými skutky... Objevuje se zde téma rodové linie.

S žáky jsme si povídali o zištném a nezištném konání dobra a jestli zažili něco podobného, jako zakoušel hlavní hrdina příběhu. V technice ke ztvárnění obrázku jsem nechala dětem volný výběr. Volí materiál, který mohou mít více pod kontrolou, ale přitom volí také vodové barvy pro řešení větších ploch.



Obrázek č.25. Dobrý skutek, dívka, 9 let

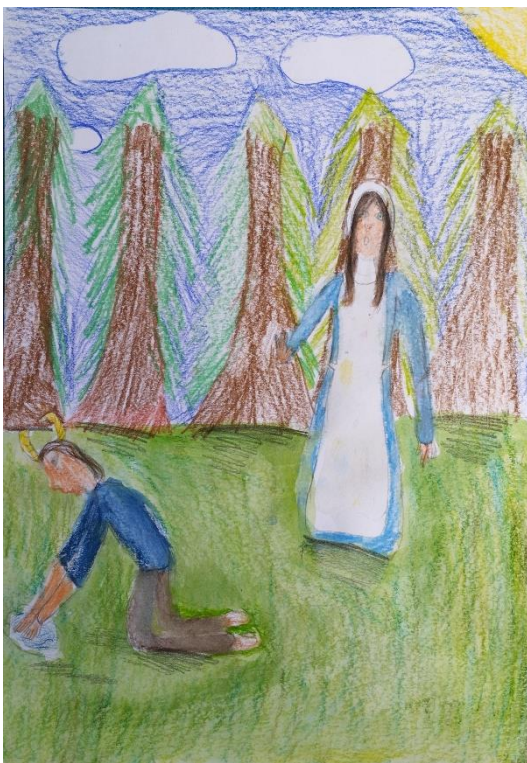


Obrázek č.26. S vodníkem u řeky, dívka, 9 let

Jedná se o období kresebného realismu. Prostor řeší více plány. V obrázku č.25 je nahrazená základní linka šikmým kopcem a za ním kopce menší, barevnost je jedním odstínem zelené. Má nabídka, že mohou být kopce různou intenzitou barvy, možná něco konkrétního v prvním plánu neprošla. V obrázku 26 je iluze prostoru už viditelnější díky ději v prvním plánu a krajinou v druhém plánu.

Výše uvedené dvě autorky maleb, kamarádky, seděly spolu v jedné lavici a mé metodické vstupy slyšely obě. Jedna navštěvuje školu od svých pěti let a druhá začala navštěvovat ZUŠ tento rok. Je zajímavé pozorovat provázanost obrázků, jeden navazuje na druhý se skoro identickým pozadím. I když dívky vytvářely každá svůj obraz, spolupracovaly spolu na ději v jedné krajině. Byla to pro ně hra, která je bavila a pozorný divák odhalí a ocení jejich nápaditost.

V období kresebného realismu kreslí děti objekty, které kolem sebe vidí. Mízí spontánnost a originalita výtvarného projevu, ale na druhou stranu přibývá detailů u postav i v jejich výrazu. V těchto ukázkách jedné autorky jde o obrázky k vyprávění pohádky Bratr a sestra (obr.27) a chebské pověsti Čertova věž (obr.28).



Obrázek č.27. Bratr a sestra, dívka, 10 let



Obrázek č.28. Čertova věž, dívka, 10 let

U figur je již vidět práce s výrazem v obličejích, nakreslení rukou dle pozorování skutečnosti. Obr.27 je vytvořen napůl akvarelovými pastelkami a pastelkami. Vrchní část je dokreslená již v dalším vyučovací bloku, protože autorka práci v předešlé lekci nestihla. U provedení je patrné, že jde o vybarvení plochy čtvrtky. Je znatelné, že chybí prožitek a tím i motivace. Na druhou stranu je zde vidět práce s odstíny stromů podle dřívějších metodických vstupů. V obr. 28 jsem nabízela řešení ohledně světla svíček, kdy je kolem objektů vynechána bílá plocha pro následně dotvořené světlo. Věřím, že dívka tento pokus ještě zopakuje, ale s menší obavou ze ztmavení okolí.

Se stoupajícím věkem žáků jsou metodické vstupy více přijímány. Během školního roku žáci kreslí a malují témata vztahující se k ročním obdobím, prožitkům, pohádkové příběhy.

7.2.4. Dalším tématem byla **Moje zahrada** (obr.29). Žáci si mohli nakreslit svoji zahradu, kterou mají doma, nebo ztvárnit zahradu vymyšlenou. Mým cílem bylo, aby se žáci pokusili o iluzivní perspektivu, o znázornění prostoru na dvojrozměrné ploše. Metodická doporučení byla kupříkladu zesvětlování intenzity barev ve druhém plánu, zmenšování objektů, které jsou daleko, překrývání objektů a pokud známe zdroj světla, také pokus o vržený stín, což dodá předmětům na zemi iluzi uzemnění.

7.2.5. Pro ukotvení této výtvarné zkušenosti jsem zvolila u tématu **Metro** (obr.31) techniku dokreslované koláže. O perspektivu si říká kostkovaná podlaha, ale autorka jí chtěla mít takto, více se jí to tak líbilo. Nakonec vytvořila stíny podle doporučení a byla spokojená.

7.2.6. V poslední ukázce kresby k pohádce **Perníková chaloupka** (obr.30) jsem již nezasahovala. Obrázek je kombinovanou technikou pastelek, akvarelových pastelek a vodových barev. Nechávám žáky víceméně volit výtvarné médium podle jejich potřeby, aby se jim tvořilo dobře. Pokud jim ale ukazují nový výtvarný materiál nebo techniku, tvoří všichni jednotně.

Jeníčka a Mařenku žákyně nakreslila tak, že propojuje spodní část s horní, tedy horizont a pozorovatelské stanoviště je v úrovni postav. Při dokončení obrázku mi řekla, že ví, že by tam měly být stíny, ale že jí se to líbí takto a dělat je tam nechce. Byla se svým výtvořem spokojená. Odpověděla jsem jí, ať je tam tedy nedělá, že nemusí a že je to v pořádku.

Vše má svůj čas a posouvat někoho dál, když ještě ten správný čas není, je spíše kontraproduktivní.

Ve všech třech obrázcích (obr.29, obr.30, obr. 31) je patrná dekorativnost. U tématu Moje zahrada (obr.29) se jedná o hvězdičky, vyjmenované lístky stromu a plot. U Jeníčka s Mařenkou je podobně ztvárněný trávník s kytičkami a v Metru (obr.31) jsou to barevné puntíky a pravoúhlost v pojednání podlahy. Zde je na místě se zamyslet, do jaké míry je toto zobrazování funkční a do jaké míry lze tvorbu metodicky ovlivnit?

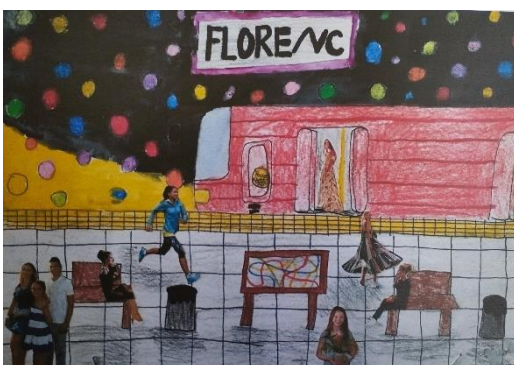
Může se zde jednat o nepravý ornament, což je užitý termín J. Uždila, kdy dítě jen vyplňuje volné místo dekorem, aby nebylo prázdné. V této přepečlivosti, pravoúhlosti, opakováním prvku a hledání přesnosti se může odrážet potenciál úzkosti.



Obrázek č.29. Má zahrada, dívka, 12 let



Obrázek č.30. Návrat Jeníčka a Mařenky domů, dívka, 12 let



Obrázek č.31. Florenc, dívka, 12 let

7.3. Starší školní věk

Zobrazení na téma konkrétního příběhu, pohádky, zážitku, nebo fantazijní kresby, předchází skica. Žáci mají své skicáky, do kterých si ji nejprve nakreslí a podle ní pak

provádí finální artefakt. Neplatí to ale pro děti předškolního a mladšího školního věku, kde by se tímto zaprvé vytratila z díla jejich spontánnost, zadruhé by největší elán daly do skici a zatřetí by se jim stejný obraz dvakrát za sebou vytvářet nechtěl, a hraje v tomto případě roli i skutečnost, že jejich délka soustředění se na jednu činnost je kratší než u starších dětí, což je přirozené a je to tak v pořádku.

„Pojem skica, z italského *skizza*, znamená náčrt, nástin. Z uměleckého hlediska je skica bezprostřední záznam skutečnosti v kresbě, malbě, modelování. Jde o nepropracovaný rozvrh uměleckého díla, jako projev tvůrčího hledání podoby budoucího díla“ (Hosman, 2007, s. 11)

K tomuto mě napadá, že proces skicování ve výtvarném umění může korelovat s procesem vývoje v běžném životě. Žáci se učí nejprve nakreslit skicu a teprve potom přejít k vlastní tvorbě artefaktu, jako nejprve promyslet a zvážit určité situace v životě a potom jednat.

Ve starším školním věku, jak už jsem psala výše, probíhají změny ve vnímání sebe a okolí, nastává období pubescence a adolescence. Jedná se také o pseudo-naturalistické období.

7.3.1. V zimním období jsem připravila pro starší žáky téma **Ledová královna**, paní Zimy. Měli vymyslet a ztvárnit postavu, která by ji charakterizovala.



Obrázek č.32. Ledová královna, chlapec, 13 let



Obrázek č.33. Ledová královna, dívka, 12 let

Výtvarnou techniku si mohli žáci zvolit sami. Jejich provedení proběhlo v tichosti a bez jakýchkoli mých vstupů. Ledová královna (obr. 33) je namalovaná temperami a akvarelem a je zde vidět vliv pohádky Ledové království. Figura je z profilu, v pohybu a proporčně správně ztvárněna. Přesto autorka nebyla se svým výtvozem spokojená.

Ledová královna na trůně (obr.32) je poslední barevný obrázek žáka osmé třídy. Figura je proporčně správně řešena a je zde i barevný a světelný kontrast. Žák mi sdělil, že barvami už malovat nebude. Kreslí od té doby (3 měsíce) už jen tužkou, tuší, nebo uhlem. V tomto věku není černobílá tvorba výjimkou.

7.3.2. Chebskou pověst **Čertova věž** jsem zvolila i u žáků staršího školního věku. V příběhu je oslovil nejčastěji tanec, romantická chvíle. Jejich výtvarný projev se u zpracování liší. Pro tvorbu mohli použít libovolnou techniku. U scény se svícný (obr. 34) jsem měla tendenci přimět žákyni zesvětlit místo kolem svícnů, ale došlo mi, že svit měsíce je pro autorku důležitější.



Obrázek č.34. Čertova věž, dívka, 12 let



Obrázek č.35. Čertova věž, dívka, 13 let

Obrázek 35 je několikrát přepracováváný, protože autorka odchází dřív z hodiny, kvůli jiné aktivitě. Můj vstup byl mířený na gestické ztvárnění třeba bílého sněhu, aby v obrázku nezůstala prázdná plocha. Jedná se o metodiku arteterapie, při které se používá nekorigované gesto. V arteterapii se tato gesta sledují, v pedagogické oblasti to sledované být nemusí.

U kreseb tužkou (obr. 36, 37) jsem vedla žákyně k tomu, aby docílily světelného kontrastu, aby nezůstalo u obrysových linií a šedobílé kresby. K docílení prostoru a modelace v kresbě jsem jim ukázala bílý válec a krabici (model pro kresbu kubických a rotačních těles). V obrázku 36 je vidět u domu inverzní perspektiva, kdy je pohled shora dolů. Můj

metodický vliv vedl dívky k práci, ve které by se objevila na papíře černá, šedá v různých odstínech a bílá. Symbolicky tato činnost směřuje k cíli nevidět věci černobíle a umět říci i ne.

Aby dívky viděly změny ve svém díle, nechávám je sledovat své dílo v zrcadle. V tomto věku je běžné sáhnout po tužce a začít stínovat. V kresbách se objevuje symbolika věží, která může souviset s obdobím puberty. Pro tuto věkovou kategorii jsou typické noční scény, strašidelnost, zhaslá okna. Jedná se o témata, která děti zajímají. Jsou to již prvky pseudonaturalismu.



Obrázek č.36. Čertova věž, dívka, 12 let



Obrázek č.37. Čertova věž, dívka, 11 let

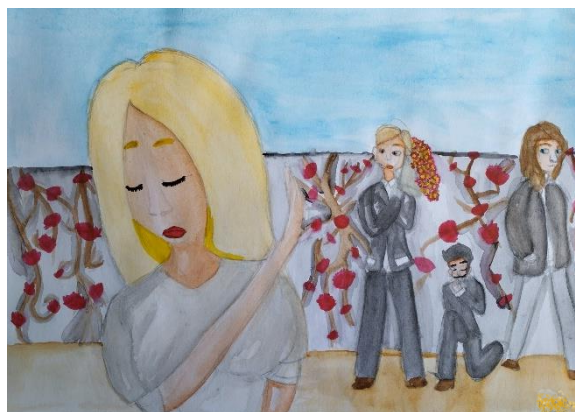
7.4. Středoškoláci

Mezi studenty mám čtyři středoškolačky. Dvě začaly navštěvovat ZUŠ až tento rok a dvě již chodí na kreslení déle. Mají své skicáky, do kterých si dělají skici pro zpracování ve volné tvorbě a mají možnost se jí věnovat i při hodinách, kde jim mohu poskytnout radu a materiál ke zpracování. Mé metodické vstupy víceméně přijímají. Protože jsou ve třídě s žáky staršího školního věku, měly možnost zpracovat téma pověsti, kterou jsem četla také.

7.4.1. U pověsti **O Čertově věži** (obr. 38) využila studentka akvarelu a suchého pastelu. Je to studentka nová a v jejím projevu je již vidět rukopis. Když přijdou noví žáci, nechám je nejprve kreslit dle vlastního uvážení, abych viděla osobitý projev, ze kterého pro mě vyplynou další skutečnosti, kterým je třeba se věnovat dále. V tomto případě je nasnadě kresba figury (zmrzlé matky) a jejích proporcí. Hlava je v poměru k tělu velká. Nabízí se symbolika „dělání si z něčeho velké hlavy“. V případě situace v pověsti, matka pocítila svou chybu ve výchově pozdě, protože dceru už ztratila. Symbolicky kresba odpovídá, ale z pozice pedagoga výtvarného oboru vidím, že je žádoucí věnovat se, jak už jsem zmínila, kresbě figury podle modelu v odpovídajících proporcích. Je stylizovaná. Atmosféru zimy ztvárnila autorka podle mého názoru bravurně.



Obrázek č.38. Čertova věž, dívka, 14 let



Obrázek č.39. Čertova věž, dívka, 17 let

Ztvárnění situace odmítnutí nápadníků (obr. 39) bylo důležitější než technické provedení. Autorka má svůj rukopis. Další úpravy na mé připomínky, jako například modelace hloubky druhého plánu, už dělat nechtěla. Symbolicky vystihla chování „rozmazené“ dcery, která tak vybírala, až přebrala. Zeď v pozadí mi růžemi připomíná pohádku O Šípkové Růžence. Jako by Růženka odmítla ne jednoho, ale hned tři prince. Tyto úvahy si ale nechávám ve škole pro sebe, protože na interpretace není v ZUŠ při výuce místo.

V poslední malbě akvarelem (obr. 40), chtěla žákyně vystihnout světlo lampy ponocného, který v pověsti o Čertově věži nakonec osvětlí věž beze dveří a přijde do příběhu jako poslední.



Obrázek č.40. Ponocný jde k Čertově věži, dívka, 17 let

Studentčina práce mi připomněla tvorbu Jakuba Schikandera a jeho obraz Ulice v zimě, který jsem jí ukázala a se kterým souzněla. Zvolená paleta barev rozšířila výtvarné vyjadřování o další výraz, což považuji za přínos.

Tímto bych uzavřela cyklus pohádek a pověstí ve výtvarné tvorbě. U některých žáků se mi povedlo metodicky vést, někteří přijímali mé vstupy, u některých proběhl vstup bez toho, aby radu použili. Důležité je pro mě, že žáci výtvarně tvoří s chutí, že dílo dokončí a společně na závěr promluvíme o tom, s čím jsou spokojeni, co by chtěli zlepšit a jak se jim kreslilo, nebo malovalo. Mám o své žáky zájem a zaleží mi na tom, aby se výtvarně posouvali vpřed v tempu, které je pro ně přirozené.

7.5. Portrét

je téma, které volím ve všech ročnících od předškoláků po středoškoláky. Portrét dětem pro výtvarné přípravné vyjadřování slouží pro uvědomění si všech částí obličeje a hlavy. Děti v tomto věku volí barvy spontánně. U starších žáků pak přibývají v portrétu další detaily nejdřív tušené, potom odpozorované z okolí, dále o studii částí obličeje a hlavy a následnou modulaci a prostorovou plastičnost. Postupně se mění i výtvarná technika.

Dětem přípravného výtvarného vyjadřování a žákům předškolním věku, jsem zadala téma Hlava kamaráda nebo blízké osoby. Portrét i autoportrét je tématem, kde mohou děti použít oválného tvaru, kterého už využily dříve, například v malbě darů přírody a

v malbě kaštanů (obr. 1-6). Obličej z ánfasu je symetrický, a tak se dětem dobře kreslí.

Povídali jsme si o částech obličeje, k čemu je máme, o našich smyslech a také jsme si říkaly, že je každý jiný. Dala jsem dětem kartony A3 a začaly už známými ovály. Mohly nakreslit kohokoli. Zvolila jsem techniku tuše a vodové barvy, tzv. kolorovanou kresbu tuší, protože je tak obličej výrazný a více čitelný. Byla to pro ně technika nová, proto pro ně byla výuka o to zajímavější. U chlapců je ještě vidět nahodilost a spontánnost u volby barev (obr.41- obr.43). Většinou děti kreslí buď sebe, nebo maminku. Komentují, jaké má kdo oči, vlasy.



Obrázek č.41. Chlapec,
4 roky



Obrázek č.42. Dívka,
5 let



Obrázek č.43. Chlapec,
5 let

Ve třídě předškolního věku mám 12 dětí. Všichni žáci do jednoho nakreslili usměvavé obličeje, což je pro tento věk přirozené. Emoce, které by chtěli v obličeji znázornit, se postupně objevují až u starších dětí.

Portrét mladšího školního věku děti kreslily také tuší a kolorovaly vodovými barvami (obr. 44,45), ale protože mám v policích kresby uhlem od starších žáků, mohou je vidět i ostatní. Když má žák chuť výtvarně tvořit s určitým výtvarným materiálem a není cílem hodiny učit se jinou novou techniku, nechávám děti s jejich volbou. Shledávám v tom přínos, že si dítě umí říct o potřebu experimentovat s novým materiálem a líbí se mi, že se nechá inspirovat zvenčí. Chlapec chtěl u stojanu zkusit portrét přírodním uhlem.

Objasnila jsem mu techniku, jak jednoduše zesvětlit, nebo ztmavit podle potřeby odstín, protože barvou se plochy oddělí snadněji, než je členit odstíny jedné, stínováním (obrázek č. 46).



Obrázek č.44. Dívka, 6 let



Obrázek č.45. Chlapec, 7 let



Obrázek č.46. Chlapec, 7 let

V dětech objev nové techniky a její zvládnutí vyvolává radost a dodává jim chuť do nového objevování světa v podobě výtvarného zobrazování. Čím víc umí, tím je jejich paleta pro sebevyjádření bohatší. Odvážuji se konstatovat, že to může být i jakási forma terapie, uvolnění, která dodává radost a sebedůvěru.



Obrázek č.47. Dívka, 7 let



Obrázek č.48. Dívka, 8 let



Obrázek č.49. Dívka, 8 let

K dalším technikám patří suchý pastel (obr. 47). Je příjemně měkký, lze ho vrstvit a barvy

do sebe míchat. Rozmazáváním prsty nebo celou dlaní lze dosáhnout jemných tónů a odstínů (obr. 50, 51). Portréty fixem (obr.48) byl spontánní počín na volné téma. Dívka měla s sebou nové fixy, které toužila použít. Portréty před tím kreslila už uhlem i pastelkami. V období kresebného realismu nastává fáze psychosexuálního vývoje, tzv. homoerotické fáze, kdy dívky výtvarně ztvárňují téma dívčího kamarádství (obr. 48,49). Portréty (obr.49) byly též vytvořené na volné téma.



Obrázek č.50. Dívka, 9 let



Obrázek č.51. Dívka, 10 let



Obrázek č.52. Dívka, 11 let

Lze si všimnout odlišného zpracování, a to tím, že žákyně zachytila scénu u zdi (obr.52). Dívka píše na stole nějaký vzkaz, dopis se zdí za zády. Mohu se pouze domnívat, zda jde o jakési osobní sdělení, komu může psát a co? Z obrázku je patrné, že dívka může prožívat osamocení, či jistou míru izolace.

Umění portrétu dává dětem větší možnost sebevyjádření a nejsou jím limitovány. Tím, že si portrét zkouší během let různými technikami, ho trénují a zdokonalují se v něm.

Na druhém stupni základní školy začínají žáci kreslit portrét spolužáka tak, že sedí naproti sobě a jeden druhého kreslí (obr. 53, 55).

Postupně se jejich provedení i technika mění, nejstarší ročníky kreslí již portrét podle sedícího modelu, aby mohly odpozorovat detaily pro ně důležité, tedy světlo a stín. Z technik kresebných to jsou kresba tužkou, uhlem (obr. 54, 57, 58).

Autorka volné kresby portrétu (obr. 56) studijní kresbu portrétu již ovládá, tím pádem lze jít do další roviny, roviny symbolické, která se odklání od reality. Jsou zde k dispozici další variace ztvárnění.



Obrázek č.53. Dívka, 11 let



Obrázek č.54. Chlapec, 13 let



Obrázek č.55. Dívka, 14 let

Mé vstupy u kresby portrétů bývají zaměřeny na hledání objemu a prostoru v kresbě. Malý detail v podobě ztmavení místa na krku pod bradou, nebo zesvětlení nosu a brady, vytvoří iluzi prostoru, kdy část jde dopředu a jiná dozadu (např. obr. 50).



Obrázek č.56. Dívka, 14 let



Obrázek č.57. Dívka, 15 let



Obrázek č.58. Dívka, 15 let

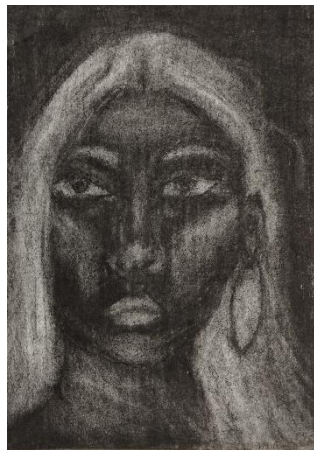
V pseudonaturalistickém období, v období tzv. výtvarné krize, dochází ke kritičnosti sama k sobě, k okolí, ke svým výtvorům.

Při tvorbě portrétů lze zařadit i další techniku, o které píše Lhotová a Perout (2018).

Doporučit lze techniku uhlové rezervy, která pracuje se začerněním plochy čtvrtky a následným „vybíráním“ portrétu plastickou gumou. První gestická fáze uplatní destruktivní potenciál a odčerpá nadbytečnou energii, druhá fáze takto vzniklý základ kultivuje a dopracovává jej do výtvarně přijatelné podoby. Věku odpovídající je masivní použití černé, šerosvitné efekty pak umožňují ponechat ve stínu to,

co je instrumentálně nezvládnuté a nedořešené. Tematickou variantou může být imaginární portrét. (s. 63)

Zpracování portrétu může být idealizovaná představa o sobě nebo korektiv této představy. Zpracovaný portrét má projektivní potenciál – přináší sdělení o autorce samotné. Toto téma má přesah k arteterapeutické metodice.



Obrázek č.59. Dívka, 12 let



Obrázek č.60. Dívka, 15 let

7.6. Komiks na volné téma jsem zvolila pro starší žáky, u kterých jsem cítila potřebu změny od běžných metod kreslení. Probíhá u nich období, které je pro ně podle mne nejtěžší a nejsložitější. Období nástupu puberty, kdy se může u dětí objevit **krize výtvarného projevu**, zmíněnou již v předchozím textu. Nemusí k tomu dojít, když se volí témata, techniky a materiály které jim nahradí místo pro překonání tohoto kritického období, kdy jsou kritické nejen k sobě a svojí tvorbě, ale i k okolí a k autoritám.

Jejich výtvarný projev neodpovídá jejich představě, nejsou spokojeni se svou produkcí, dochází ke stagnaci a někdy k ukončení dalšího výtvarného tvoření. Jako řešení této stagnace je volba jiného výtvarného vyjadřovacího prostředku a tématu jako například komiks (obr. 61,62), lepení koláží, grafické techniky nebo práce s keramickou hlinou, což stále zůstává výpovědí vnímání světa kolem sebe.

K této volné tvorbě jsem neměla žádné metodické vstupy. Víím, že mají žáci také povinnosti ve škole, v mimoškolních aktivitách, a tak jsem jim umožnila klid na tvorbu, do které byli ponořeni. Učitel nemusí stále něco připomínat a podotýkat. Někdy může jen přihlížet, jak žáci sami tvoří. Čekala jsem, že budou autentičtí. Z černobílé kresby lze tušit možnou úzkost (obr.61). Co se tam odehrává a jak to dopadne? V barevném

komiksu (obr.62) vidím možná potřebu nadhledu a odstupu od povinností všedního dne.



Obrázek č.61. Chlapec, 13 let, tužka a fix



Obrázek č.62. Dívka, 12 let, tempera

7.7. Tisk z koláže je grafická technika tisku z výšky. Nejprve se vyrobí matrice tak, že se na kreslicí karton, nebo pevný papír nalepí nějaký motiv také z pevnějšího papíru, kartonu, textilu nebo jiného plošného materiálu, který si žáci nejprve zvolí. Na matrici se naválí barva válečkem a pak se tiskne pomocí tiskařského lisu, nejlépe na navlhčený papír, který lépe přijímá barvu z matrice, než papír suchý.

Pokud chceme natisknout více verzí, je dobré matrici natřít nejprve Balakrylem, aby papír nesál vodu a následně se nerozpadl, nerozmočil, popřípadě se nenalepil na obrázek. Je dobré nejprve žákům systém tisku z koláže ukázat, protože pro některé je těžké si představit výsledek. Mívám pro tento případ jednu matrici a nechávám na ní žáky sahat, aby cítili „schody“, které nalepený tvrdý papír vytváří, díky němuž je pak vidět výsledný motiv.

Z mého hlediska se jedná o velmi zajímavou techniku s mnoha možnostmi. I když se jedná o tisk z jedné matrice, nejsou dva tisky identické.

Tuto dovednost ovládnou již děti v předškolním věku. Nezažila jsem ještě žáka, kterého

by tato technika nebavila a který by nebyl spokojený se svým výtvořem.

U nejmladších dětí jsem zvolila téma zpracování lidské figury na formát A4. Je pozoruhodné, že se i v tisku z koláže objevuje čára země a čára nebe, která je typická pro preschematické období (obr.63). Nabídla jsem žákyni, aby nalepila ještě prsty, ale stříhání a lepení bylo pro ni náročné, a s tímto výtvořem byla spokojená. Při kresbě tyto části ruky zvládla, ale malé části z tvrdého papíru pro ni byly těžké.

Tisk z koláže je výborná technika, vhodná i na portréty (obr. 64,65). Zde se již vrství plochy na sebe pro vytvoření například oka. Přibývá detailů jako v kresbě období kresebného realismu. Každá linka v oku by měla mít svoji nalepenou plochu. V této výtvarné aktivitě jsem žáky více vedla než jindy, jelikož tato technika vyžaduje více představivosti. Linku netvoří kresba, ale mezera, kterou tvoří „schod“ mezi vrstvami tvrdého papíru. Žáky baví volit barvy, kterými jejich tisk bude realizován. Někdy vytvoří až čtyři kopie různé barevnosti.

Ve výsledku, když se jich ptám, kdo by to mohl být, koho jim to připomíná, řeknou, že to je někdo blízký nebo oni sami.



*Obrázek č.63. Dívka,
6 let*



Obrázek č.64 Dívka, 8 let



*Obrázek č.65 Dívka,
9 let*

Žákům středního a staršího školního věku jsem zadala tisk z koláže na volné téma. Dala jsem jim k dispozici kromě tvrdého papíru i různé síťoviny a krepový papír. Voda (obr. 66) je častým tématem této žákyně. Ráda maluje akvarelem moře, západy slunce na horizontu, řeky.

Ve starším školním věku jsou již žáci poučeni o lineární perspektivě. Konkrétně se jedná o různé domy, cesty, koleje, které zužují do dálky. Vedu žáky jak ke vzdušné perspektivě, tak i k lineární, aby se mohli co nejlépe vyjádřit. Při tvorbě těchto matric jsem ohledně tématu a kompozice nijak nezasahovala. V některých výtvorech snaha o perspektivu je již znatelná (obr. 69,70), v některých ještě nikoliv (obr. 67, 68).



Obrázek č.66. Dívka, 11 let



Obrázek č.67. Dívka, 13 let



Obrázek č. 68. Dívka, 13 let

Uvádím zde dva artefakty z jedné matrice pro představu, jak žákyně pracovala s barvou. Jejím záměrem bylo vytvořit den a noc (obr.67,68). Na dalších ukázkách je i snaha o barevné rozlišení a simulace stínu (obr.70). Jedná se o řízený a strukturovaný pracovní postup, jenž učí kázni, plánování a je zde důležitá trpělivost a pečlivost. Uplatňuje se prvek náhody a prvek emotivní ve volbě barvy. V arteterapii se tyto postupy zařazují a jsou důležité, pokud je klient emočně rozrušený.



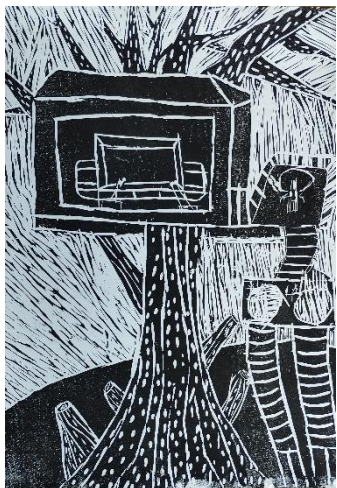
Obrázek č.69. Dívka, 12 let



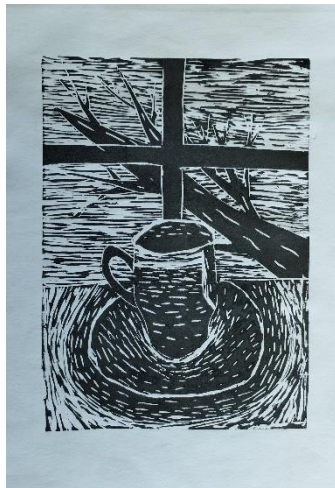
Obrázek č.70. Dívka, 12 let

7.8. Linoryt jako další výtvarná technika k překonání výtvarné krize.

Linoryt je grafická technika tisku z výšky. Žák si nejprve nakreslí zvolený motiv na papír – vytvoří si skicu – a poté ji tužkou přenesse na uříznuté lino. Může ji i překreslit přes kopírovací grafitový papír. Pak je třeba se rozmyslet, který motiv bude tmavý a který světlý. Pomocí ostrých rydel pak vyrývá to, co si nakreslil. S rydly se musí zacházet opatrně, rýt a vést tahy rydlem od ruky, aby nedošlo ke zranění.



Obrázek č.71. Chlapec, 11 let, vel. A3



Obrázek č.72. Chlapec, 12 let, vel. A4



Obrázek č.73. Chlapec, 12 let, vel. A4

Vzniklé artefakty jsou od jednoho žáka, který velmi rád, s trpělivostí a soustředěním tvoří linoryty. Obrázky jsou vytvořeny s odstupem jednoho roku. Všechny jsou na volné téma.

Je zajímavé, že všechny propojuje strom a větve, jako by to bylo více pohledů z jednoho místa. Metodicky jsem vstoupila při vytváření šálku s podšálkem (obr.72), abych žáka upozornila na světlo a stín kolem nich a jejich možné ztvárnění.

Při linorytu potřebuje autor sílu, ale přitom cit a trpělivost, přičemž tvůrčím způsobem směřuje svoji energii. Jde o abreaktivní prvek zprostředkovaný vyřezáváním tiskové matrice.

7.9. Stromy od mladšího školního věku po středoškoláky

Setkání s krajinnými motivy v praxi výtvarné výchovy samozřejmě není ničím vzácným či neobvyklým. Krajina patří již tradičně k všeobecně a často využívaným obsahům plošných, ale i prostorových výtvarných činností žáků od mateřských škol až po terciární vzdělávací sféru. Ve většině případů se krajina v díle objevuje ve více či méně podružné roli – slouží jako scénérie vybraného děje. Takto například rámuje čerstvé prožitky z prázdninových cest, dotváří zimní atmosféru na pozadí příběhu tří králů, nebo ilustruje

kouzelné prostředí pohádkových, či fantazijních scén. Krajina je zkrátka velmi univerzálním imaginárním prostorem pro výtvarné vyprávění, vycházejícím z naší přirozené smyslové zkušenosti a zakoušení životních dějů v dimenzích času a prostoru. V praxi výtvarné výchovy se však krajina objevuje také jako hlavní či zcela autonomní námět. Připomeňme například často využívané náměty krajin v proměnách ročních dob. Oblíbené motivy pro výtvarná zpracování představují také vybrané krajinné prvky, jako jsou například stromy, cesty nebo architektura. Ty pak ve výtvarných artefaktech fungují povětšinou jako svébytné kompoziční dominanty.

Především v rámci výuky základních uměleckých škol se s krajinou častěji setkáváme jako se samostatným studijním žánrem.“ (K. Řepa et al., 2020, s. 92)

Téma stromů jsem vyzkoušela s žáky mladšího školního věku i se staršími žáky. Většina chodí kolem stromů denně nebo kolem nich jede, ale když je člověk chce nakreslit, vzpomíná, jak asi vypadají. Z tohoto důvodu jsem vybrala téma stromy. Jedná se o studii stromů podle černobílých okopírovaných fotografií, které jsem nafotila cestou kolem řeky. I takto se dá využít mobilní telefon. Nabízí se nápad, provádět studii stromů v plenéru, ale vzhledem k zimnímu období, kdy jsou vidět holé větve, je to s dětmi nereálné. Většina dětí místa, která jsem nafotila osobně znala, takže se jim i vybavovalo, kdy je navštívily naposledy a s kým. Kreslily chebské stromy. Žáci si mohli vybrat i víc předloh, a následně kreslit tuší, perem, dřívkem, nebo štětcem na kreslicí karton. Jedná se o nácvik grafomotoriky při práci se štětcem ve ztenčování linky větviček. Práce může být náročná u žáků s poruchou pozornosti, nebo s nějakou poruchou učení. Cílem bylo uvědomit si jinakosti stromů, síly větví, různě tvarovaných kmenů, překrývání větví. „Silueta“ byl další pojem, který přibyl v rámci výuky do jejich slovníku.

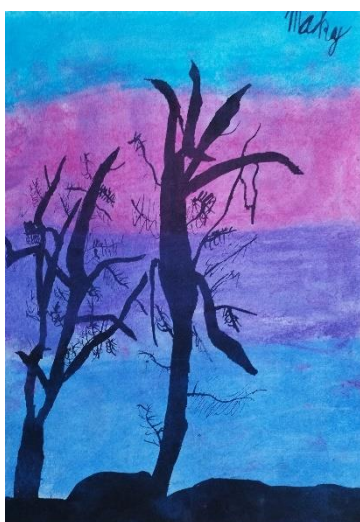
Pro samotnou volbu techniky při práci arteterapeuta a pedagoga je žádoucí rozvoj technických a výtvarných dovedností, které přispívají k postupné kultivaci výtvarného projevu.

Po nakreslení stromů jsem žákům jejich studie několikrát nakopírovala v tiskárně. Dalším krokem bylo barevně pojednat oblohu. Jako materiál jsem volila suchý pastel nebo vodové barvy, aby se docílilo iluze lehkosti a vzdušnosti. Žáci většinou volí pro oblohu modrou barvu, tak jsem jim v rámci experimentace s barvou nabídla, že si mohou s barevností hrát (obr.74-77). Před akcí jsme pozorovali oblohu přes okno ateliéru, povídali si, jaká může být v různých ročních obdobích, při různém počasí i denní době. Po ukončení děl jsme koukali a povídali si o atmosféře v obrázcích, kde by se cítili nejlépe,

který jim je příjemný a proč.



Obrázek č.74. Dívka, 8 let



Obrázek č.75. Dívka, 8 let



Obrázek č.76. Chlapec, 9 let



Obrázek č. 77. Chlapec, 9 let

Ne všechny děti mladšího školního věku měly snahu zadaný úkol splnit (obr.78,79), přesto však pochopily účel. Tempera vytvořila iluzi mlhy (obr.79).

Objevuje se zde oblíbený symbol duhy ve dne i v noci(obr. 84,85) .



Obrázek č.78. Chlapec, 8 let



Obrázek č.79. Dívka, 8 let



Obrázek č.80. Dívka, 8 let



Obrázek č.81. Dívka, 8 let



Obrázek č.82.
Dívka, 9 let



Obrázek č.83.
Dívka, 9 let



Obrázek č.84.
Dívka, 10 let



Obrázek č.85.
Dívka, 10 let

Většinou žáci střídali teplé a studené barvy (obr.80-83). V tomto výtvarném úkolu jsem sledovala cíl vytvořit a věnovat se studii stromu, prvnímu a třetímu plánu, ke kterému se můžeme opět vracet v dalších krajinných motivech.



Obrázek č.86. Dívka 13 let



Obrázek č.87. Dívka 13 let

V některých obrázcích je poznat, že si autor vybavuje nebe z příležitostí, který měli pro něj silnější emocionální náboj (obr.86, 87, 88, 89).



Obrázek č.88.
Chlapec, 13 let



Obrázek č.89.
Chlapec, 13 let



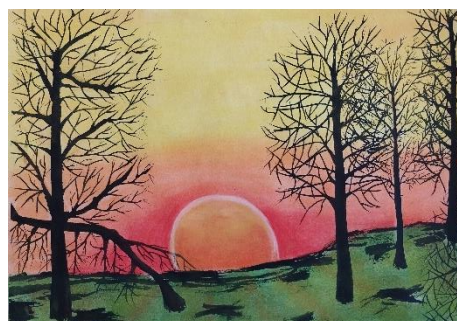
Obrázek č.90.
Dívka, 11 let



Obrázek č.91.
Dívka, 11 let



Obrázek č.92. Dívka, 17 let



Obrázek č.93. Dívka, 17 let

K zamyšlení vede tematika náhrobních kamenů u dívek, které jsou ze stejné země (Vietnam), ale přitom nenavštěvují stejnou třídu (obr.82,83,90,91). U autorky posledních ukázek (obr.92,93) není znázorněn stín pro ukotvení objektů, který by měly vrhat stromy, ale autorka s tímto prvkem už začala pracovat. V těchto obrázcích to ale podle mě neruší celkový dojem.

Vytvořit obraz, ve kterém jsou tři plány a iluzivnost prostoru pomocí intenzity barev a perspektivy, není lehký úkol. Ve svém životě se setkáváme s různými situacemi, které v nás zanechávají otisk a ten se pak zrcadlí v tvorbě. Můj cíl je vést žáky k tomu, aby se uměli vyjádřit pomocí výtvarné tvorby.

7.10. Vytváření z keramické hlíny

Jak jsem již zmínila dříve, keramická hlína je základní plastický materiál pro výrobu trojrozměrného díla. Děti v předškolním a mladším školním věku si rády hrají s hlínou. Kromě toho, že modelují různá témata zvolená učitelem v rámci výuky, rády vytváří svá vlastní díla podle své fantazie.

Příprava před modelováním je hra s hlínou. Preferuji, aby si žáci, kteří to zvládnou, sami brali hlínu z pytle, ve kterém hlínu uchovávám, protože je to činí samostatnějšími, jejich rozhodnutí, kolik si jí vezmou je na nich. V případě, že by si chtěl někdo vzít všechnu, což se už také stalo, s citem zasáhnu a vysvětlím systém dělení a ohleduplnosti k druhým ve skupině. Symbolizuje mi to vlastnost umět si vzít kolik potřebuji pro tvorbu, i umět si vzít od okolního světa.

Ne všem stačí „jen“ modelovat. Jsou i žáci, většinou předškoláci a mladší školní věk, kteří potřebují pro hru větší prostor. Pro tento účel používají děti kýbl s rozmočenou, již použitou hlínou. V nádobě byla původně hlína suchá, která po zalití vodou nasákla, a rozpadla se. Na povrchu je více bahnitá než naspodu, a tak pomocí hmatu vyhledávají děti pevnější hmotu, ze které potom staví různé hradby, mosty, stavby. Také vytvářejí cesty, různé otvory, do kterých následně přilévají vodu. Pokud jsou u kádě s rozmočenou hlínou dva, dělí se o prostor a domlouvají další kroky. Tato hra je nesmírně baví. Zájemci o hru s keramickým bahnem jsou především chlapci s velkým množstvím energie, kteří touto cestou hry přemění svůj náboj v tvořivou aktivitu.

Vysledovala jsem, že ze začátku byly hry v kbelíku s bahnem bouřlivé a bylo to první, na co děti myslely. Jako by se potřebovaly dosytit, užít si ten pocit, že si mohou s blátem dělat v kýblu co chtějí, a že mohou mít zablácené ruce (obr.94-96)



Obrázek č.94.



Obrázek č.95.



Obrázek č.96.

Účinky této aktivity jsou více než překvapivé. Děti, které nejen hlasitostí a nepozorností narušovaly klid a prostor ostatním, byly náhle zcela zabrané do brodění se rukama v hliněném bahně, přestávaly vysílat neustálou potřebu po pozornosti ostatních a jejich pozornost se koncentrovala na jejich ruce a na to, co jimi cítí. Když si děti takto hrají, rozvíjí se u nich smyslový prožitek pomocí kinesteticko – haptického taktilního prvku.

To se ale ne vždy setkává s pochopením rodičů mých žáků, protože rodiče očekávají výrobky, které jsou pro ně známkou toho, že se jejich děti něco naučili. S naivní radostí jsem sdělila rodičům jednoho chlapce, že už jsem našla způsob, jak směřovat jeho energii tvůrčím způsobem přes keramické bahno. Když žák přišel příště, řekl mi, že mu maminka zakázala hrát si v bahně, že má dělat výrobky. Bylo mi z toho smutno.

Ve zdrojích jsem našla arteterapeutickou metodu Práce v hliněném poli®, kde klienti pracují s keramickou hlínou v bedýnce o určitých rozměrech a pomocí haptiky u nich probíhá psychické uvolnění a mění se postoj a vztah k sobě a ke světu. Provází je školený arteterapeut s výcvikem v tomto oboru. Metodu vymyslel Heinz Deuser v sedmdesátých letech 20.století.

Z toho vyplývá, že hra s keramickou hlínou, má i terapeutické účinky. Nehodlám dělat ve

škole terapii, jsem pedagog, ale když vidím, že hra v keramické hlíně vede u dětí k uklidnění, soustředění a následné chuti zapojit se do kolektivu, směle ji nechám dále k dispozici. Z pohledu arteterapeuta jde o řízenou regresi a relaxaci.

Jako u výtvarného oboru, i v keramice mám žáky od přípravného ročníku předškoláků po žáky středního školního věku.

Předškoláci se seznamují s keramickou hlínou nejprve hrou, kdy hlínu v ruce válí, mačkají, přendávají z ruky do ruky, hází s ní o pracovní podložku, bubnují do ní pěstmi, plácají na



Obrázek č.97.

ní dlaněmi. Modelují z volné ruky, reliéfy i užitou keramiku.

7.10.1. Prvním tématem je **miska**. Vytvářejí kouli, která je jim příjemná a dost velká pro jejich ruce a z ní následně palci vytlačují misku. Tu si pak ozdobí pomocí nástrojů. (obr. 97)

7.10.2. V preschematickém období vytváří dítě při snaze nakreslit člověka hlavonožce. Při **hře s plackou** a se zbytky dalších placek, kterou jsem dala dívce (4) k dispozici, vytvořila jakousi koláž, reliéf, který nazvala „maminka s miminkem“ (obr.98). Bavilo jí hrát si s plackami, krájet je jako jídlo, rolovat jako palačinky – zde jde o regresi evokující



Obrázek č.98.
Dívka, 4,5 roku



Obrázek č.99. Dívka, 4,5 roku



Obrázek č.100. Dívka, 4,5 roku

prožitky spojené s orálním obdobím, rýt do nich, psát do nich stopu nástrojem, otiskovat předměty (obr. 101), dělat kuličky (obr.99), válečky. Řekla, že je to „maminka, protože maminka má na čele čárky „(obr. 100).



Obrázek č.101. Dívka, 4,5 roku



Obrázek č.102. Dívka, 5 let

Její paleta motivů se postupně rozšiřovala (obr. 102)

7.10.3. Jako ve výtvarném oboru, také v keramické tvorbě se věnujeme **portrétu – obličejí člověka** ze stejného důvodu jako v kreslení. Děti poznávají části obličejí a snaží se je vytvořit v reliéfu. Mé metodické vedení je v tomto případě důležité, protože děti vezmou nástroj a linkou zhotovují portrét na plátu hlíny podobně jako na čtvrtce papíru.

V preschematickém období si děti placku vytvořily při hře s hlínou, tlakem dlaní a plácání do ní. Potom jsem dětem řekla, aby si dlaněmi přečetly svůj obličej a všimly si, jak



Obrázek č.103.
Chlapec, 7 let



Obrázek č.104.
Dívka, 6 let



Obrázek č.105.
Chlapec, 5 let



Obrázek č.106. Dívka, 5 let



Obrázek č.107. Dívka, 5 let



Obrázek č.108. Dívka, 6 let

vystupuje nos, jak jsou tváře měkké, pusa složená z horního a dolního rtu. Části obličeje pak vytvářeli přidáváním materiálu pomocí válečků, které lepily šlikrem (obr.103, 105,106,107,108). Jako u kresby a malby portrétu se tímto děti učí části obličeje jak vizuálně, tak hmatově. Pro zvýraznění linií a plasticity reliéfu volím po „přežahu“, což je první výpal v keramické peci o teplotě kolem 850 °C, zatření výrobku oxidem železa s minimálním použitím barevných glazur.

Vizuální zkušenost se odráží v autoportrétu dívky, která svému portrétu přimodelovala i náušnici, kterou měla ten den. Přidávání detailů díky vizuální zkušenosti začíná ve schematickém období (obr.109).

I přes metodické poučení a vedení se v tvorbě vstup vždy neprojeví (obr.104, 110), anebo žákovi vyhovuje a líbí se mu artefakt, který vymodeloval podle sebe, což je také v pořádku.

Metodu zobrazování portrétu proměňují s věkem.



Obrázek č.109. Dívka, 8 let



Obrázek č.110. Dívka, 10 let



Obrázek č.111. Dívka, 12 let

Nejmladší žáci modelují obličej pomocí reliéfu (viz. výše), starší žáci na vypouklý tvar vyplněný pro nepropadávání zmačkaným papírem (obr. 111.). Jsou ale žáci, kteří mají rádi výzvy a tvoří bez zábran a bez obav. U žáka, který vytvořil hlavu (obr.112), byla seberealizace v podobě úkolu pro starší žáky důležitá. Vzal si veliký kus a bravurně ho zvládnul.

Mám i žákyni, která nerada zobrazuje lidi. Říká, že tento živočišný druh ničí přírodu a nehezky se chová ke zvířatům. Tato hlava vznikla spontánně při hře s rozkrojenou hroudou hlíny (obr.113,114). Při modelování jsou dvě možnosti. Buď výrobek zachová nebo ho vrátí do hlíny. Autorka netrvala na zachování. Na konci vyučování hlavu zmačkala a vložila opět do pytle na hlínu.

Myslím, že to stojí za zamyšlení, protože když tento výrobek destruuje, připadá mi to jako metafora sebe zániku, sebe odmítnutí. Z hlediska přesahu do arteterapeutické metodiky je v těchto dvou tvářích vidět posun. V první jde o regresivní zpracování obličeje a v druhé je již náznak pokusu o propracování.

S dívkou jsem se dále věnovala zobrazení lidské postavy v kresbě. Opět zaznělo její odmítnutí. Řekla jsem jí, že kresba lidské postavy v pohybu patří k dovednostem kreslíře, že to může brát podobně jako když se učí kreslit zvířata, věci. Je velice přemýšlivá a citlivá. Nemá smysl na ní vyvíjet tlak. Hlavu člověka a postavu pak nakreslila do náčrtníku tužkou. Kresba odpovídala jejímu věku.



Obrázek č.112. Chlapec, 8 let



*Obrázek č.113.
Dívka, 11 let*



*Obrázek č.114.
Dívka, 11 let*

Z keramické hlíny vytváříme i nádoby. Žáci, kteří již mají zkušenosti z předchozích technik, dělají nádobu s obličejem (obr.115,116,117,118).

Tato metoda chce už určitou zručnost a cit ve tvarování. Žáci vyváleli větší placku a zavinovacím pohybem, jako by chtěli udělat veliký kornout posazený na ohnutou špičku, vytvarovali nádobu. Části obličeje, jako je nos, oči, rty, brada, jsou tvarovány vytlačováním prsty. Buďto byl tlak z nádoby ven, nebo z venkovní strany dovnitř. Žáci nesměli moc tlačit, aby plát neroztrhli, ale museli vyvinout tlak takový, aby obličej vytvarovali. Obličeje mají svůj výraz a pomalu už se vytrácí úsměv, který byl typický pro předchozí období. Začíná období změn ve vnímání sebe a svého okolí. Zobrazení výrazu a nálady portrétu můžeme vnímat i jako neverbální výpověď. Pro ventilaci pocitů a seberealizaci to vnímám jako velmi důležité.



*Obrázek č.115.
Dívka, 10 let*



*Obrázek č.116.
Dívka, 11 let*



*Obrázek č.117.
Chlapec, 11 let*



*Obrázek č.118.
Chlapec, 9 let*

Inspiraci pro tuto techniku jsem našla před lety v knize o modelování z keramické hlíny Raúla Acero.

7.10.4. Figura

je další téma modelování z keramické hlíny. Stejně jako spontánním projevem dítěte je vzít tužku nebo pastelku a nakreslit postavu člověka, tak se děje i u modelování. Postavy v ukázkách (obr.119-121) vznikaly spontánně. K postavičkám (obr.120) vymodelovala autorka později ještě keramickou postýlku a sundavací peřinku.



Obrázek č.119.
Dívka, 6 let



Obrázek č.120. Dívka, 7
let



Obrázek č.121. Dívka, 5
let

Modelování byla pro ni hra. Nečekala na zadané téma, vždy už předem věděla, co bude modelovat, co by chtěla na hraní. Stejně tak spontánně vymodelovala jiná dívka postavu, která se lehce předklání, jako by chtěla letět, nebo někoho obejmout, ale přitom je stabilní (obr.121). Je zde vidět rozdíl v provedení. Horizontálně kladené výrobky na stůl ukazují na převzaté prvky z grafického způsobu práce. Postavy v obrázcích 119. a 120. jsou technikou slepování částí těla dohromady, na rozdíl od obrázku 121, kde je postava vyrobena vertikálně do prostoru z jednoho kusu sochařským způsobem odebírání z hmoty, což je pravý trojrozměrný způsob práce s hlínou. Zpracování do prostoru je podmíněno vývojově a ukazuje schopnost dítěte pochopit, že se výrobek dá postavit na stůl.



Obrázek č.122. Dívka, 7
let



Obrázek č.123.
Dívka, 8 let



Obrázek č.124.
Dívka, 10 let

Způsob vytváření z hlíny může být analytický, kdy dítě výrobek rozkládá na části a syntetický, přičemž dochází ke spojení hmoty, což je sochařský způsob. Reliéf s postavou (obr. 122.) je také na volné téma. Je zajímavé, jak si každá dívka našla svou techniku a způsob pro modelování člověka, který jí vyhovuje.

Čtoucí postavy byly na téma knihy (obr. 123,124.). Tady dívky už obličej více znázornily nalepením očí, nosu a úst.

U předškolních dětí a dětí mladšího školního věku jsem k modelování postavy zadala téma maminka.

Maminkám přimodelovaly korunu. Může jít o asociaci postavy v šatech, která jim připomíná princeznu, nebo přirozený obdiv a lásku k milované osobě. Nabídla jsem dětem, že mohou šaty ozdobit nástroji. Některé maminky dívky ozdobily i korálky na krku. Technika výroby postavy navazovala na výrobu misky z koule (obr. 125-131.).



Obrázek č.125.
Chlapec, 5 let



Obrázek č.126.
Dívka, 5 let



Obrázek č.127.
Dívka, 6 let

Jako u kreslení, kde děti pomocí grafomotorických cvičení dokáží použít ovál a kruh při zobrazování předmětů, postav a zvířat (viz. kapitola 7), i zde vycházíme z kulatého předmětu. Technika z hliněné koule nám posloužila jako základ ke zpracování figurativnímu motivu. Je to tvar, který si děti dokáží zpracovat v dlaních. Když mají pochyby, že pracovní postup zvládnou, připomenu jim koulování v zimě, kdy si dělají sněhové koule.



Obrázek č.128.
Chlapec, 7 let



Obrázek č.129.
Dívka, 7 let



Obrázek č.130.
Dívka, 8 let



Obrázek č.131.
Dívka, 9 let

Děti vytvořily kouli, palci do středu vyhloubily otvor, který pak rozšiřovaly tlakem prstů proti palci za otáčení hlíny v ruce. Vznikla miska, kterou otočily dnem vzhůru a na ní nalepily silnější váleček pro tělo a slabší válečky jako ruce a kuličku pro hlavu. Děti si tím procvičují jemnou motoriku prstů.

Tvorbu postavy jedna dívka spojila se zkušeností, kterou si přinesla z výuky dějepisu o baroku a použila jí ve ztvárnění „barokní dámy“ (obr. 131.). V tomto propojení s denním prožíváním shledávám výuku vytváření z keramické hlíny a výtvarného zobrazování pro děti obohacujícím. Je to další možnost o sebevyjádření.

U žáků středního a staršího věku jsem zvolila vytváření postavy z jednoho kusu pomocí odebrání a tvarování prsty (obr.132-137). Tělo pak museli vydlabat pomocí očka, aby bylo duté, protože by výrobek v peci mohl prasknout. Jde o syntetický a analytický postup práce.



*Obrázek č.132.
Dívka, 8 let*



*Obrázek č.133.
Dívka, 11 let*



*Obrázek č.134.
Dívka, 10 let*

Žáci mohli vymodelovat kohokoli a nemusel to být nikdo konkrétní. V tomto věku, jak už jsem uvedla v předchozích kapitolách o ontogenetickém vývoji výtvarného zobrazování, začínají být děti ke své tvorbě kritičtější, protože výsledek neodpovídá jejich představě. Tvorbu postavy z keramické hlíny vidím jako metaforu postoje v životě. Proto volím tuto techniku, aby byly postavy stabilní s pevným základem. Prvek stability je integrální vlastností hlíny, a tak zde lze využít jeho trojrozměrného aspektu. Je to materiál, který to vyžaduje.

Někdy se žákům jejich výrobky bortí, a tak to chtějí obejít například reliéfem, ale to je charakteristika grafického modelu dětí ve věku kolem 8.-9. roku.

Jako u postavy barokní dámy (obr.131), tak i zde jedna z postav dostala historickou podobu, a to Golema (obr.137). Je to propojení dvou zkušeností, keramické tvorby a výuky dějepisu ve škole. Dívka měla z Golema radost a o to také ve výtvarné tvorbě jde. Použití glazur stoupajícím věkem opadá. Ne vždy barevnost vyjde podle představy, protože je důležitá vrstva a styl nanášení barvy a syrové glazury mají jinou barvu než po výpalu. Například pařížská modř je v syrovém stavu růžová a až po výpalu tmavě modrá. Žáci tedy při glazování pracují s představivostí a výsledný efekt uvidí až po druhém výpalu, který je okolo 1100°C.



*Obrázek č.135.
Dívka, 10 let*



*Obrázek č.136.
Dívka, 11 let*



Obrázek č.137. Dívka, 13 let

7.10.5. Ruce je téma, které zpracováváme jak při kreslení, tak při modelování z keramické hlíny. Nejprve jsme si povídali o rukách, co všechno pro nás dělají, jak nám pomáhají, co vše dokáží. Také jsme si povídali o tom, že je každá ruka jedinečná. Děti si obkreslily dlaň s prsty do silného plátu hlíny, vyřízly jí. Pozorovaly detaily své ruky a zaznamenávaly je do keramické ruky. Zatření keramiky po přezahu oxidem železa dodá rukám autentický



Obrázek č.138. Žáci od 8 do 11 let

vzhled (obr. 138). Cílem bylo uvědomit si dar rukou a také zdokonalení se ve výtvarném vyjadřování pro další tvorbu a být co nejméně limitován.

Ruka je spojená s dotykem, kontaktem, může vyjadřovat gesto, pomocí něj může neverbálně komunikovat s okolím, může něco sdělovat.

7.10.6. Zvířata, volná tvorba

patří k oblíbeným aktivitám. U dětí předškolního a mladšího školního věku vznikají různá zvířata jako např. mamut (obr. 139.), krtek požírající žížalu (obr.141), kočka (obr.142).



Obrázek č.139. Dívka, 5 let



Obrázek č.140. Skupinová práce, 6-9 let



Obrázek 141. Chlapec, 7 let



Obrázek č. 142. Dívka, 7 let



Obrázek č.143. Chlapec, 8 let



Obrázek č.144. Dívka, 6 let



Obrázek č.145. Dívka, 7 let

V oblibě jsou i koně (obr.143,144) a zajíčci (obr.145). Někdy modelují spolu a každý přidá část, jako v případě tzv. Příšery (obr.140).

7.10.7. Koně děti modelovaly s metodickým vedením (obr.147). Nejprve jsme si říkali, ve kterých pohádkách a písničkách figurují koně. Dále jsme hovořili o tom, kdo jel na koni, jaké koně jsme viděli a kde.

Kůň bývá častějším motivem u dívek v homoerotické etapě psychosexuálního vývoje.

Děti se učily lepit části k sobě „šlikrem“, aby se výrobek nerozpadl. Základ pevnosti výrobků se děti naučily postupně s přibývajícími tématy. Pokud zákonitosti postupu nerespektují, výtvar se jim rozpadne. Učí je to určité disciplíně a dodržování pravidel i při volné tvorbě. Než si děti své koně odnesly domů, vytvořily z nich stádo. Byla tu příležitost pro povídání si o tom, jaký koně tvoří hezký celek a zároveň je každý jedinečný. Pro děti to byl hezký zážitek. Možná si doma při pohledu na svého vymodelovaného koně vzpomenou i na stádo, ve kterém na chvíli jejich koník byl.



Obrázek č.146. Dívka, 5 let



Obrázek č.147. Dívka, 6 let

Předškolní děti si mohly vymodelovat koně a místa hřívky a ocasu proděravit, kudy po ostrém výpalu provlékaly vlnu (obr.146). Mým cílem, mimo jiné, bylo procvičit s dětmi jemnou motoriku na svém vlastním výrobku z keramiky a skombinovat ho s jiným



Obrázek č.148. Dívka, 10 let



Obrázek č.149. Chlapec, 10 let

materiálem.



Obrázek č.150.



Obrázek č.151.



Obrázek č.152.

7.10.8. Mezi další témata, jako ve výtvarném oboru, patří **báje, pověsti, pohádky** (obr.148,149,150) a **příroda**, kupříkladu podmořský svět (obr.151,152) a stromy.

7.10.9. Stromy v podobě **reliéfu** jsou aktuální ve všech ročních obdobích. Jaro s květy (obr. 153,155,156,159), léto s plody (obr.158.) a podzim s barevnými listy (obr.157). Na začátku hodiny jsem dětem o tématu něco sdělila a rozvinuli jsme krátkou debatu. Pokud jsou do tématu děti zainteresované a zúčastněné, jejich tvorba je baví a sami vymyslí i další zajímavé detaily (obr.154).



Obrázek č.153. Dívka,
5 let



Obrázek č.154.
Dívka, 5 let



Obrázek č.155. Dívka,
6 let



Obrázek č.156.
Dívka, 6 let



Obrázek č.157. Dívka,
9 let



Obrázek č.158. Chlapec,
8 let



Obrázek č.159. Dívka,
10 let

Žáci mohli experimentovat i s přírodním materiálem, tedy s travinami a bylinami, které otiskovali do hlíny (obr.153). Přinesla jsem je čerstvé ze zahrady, tudíž naše tvoření bylo zároveň i voňavé po namačkaných bylinách, které si svojí vůní řekly o pozornost, a tak jsme si ještě povídali o bylinných čajích a léčivé síle a moudrosti přírody.

Zážitková tvorba v dětech zanechává příjemné pocity uvolnění a dobrodružství, zároveň v nich zůstávají vzpomínky v souvislosti s materiálem, se kterým tvořily, což pro ně může být potenciální možnost faktu, že se k této aktivitě ještě v životě rádi vrátí.

7.10.10. Užitá keramika neodmyslitelně patří k tématům modelování. Nádoby ve tvaru hrníčků, konviček, květináčů, dóz a váz děti vyrábí ve všech ročnících podle schopností a zručnosti. Metodické vedení je u složitějších věcí, jako je třeba výroba konvičky na čaj, důležité.



Obrázek č.160. Dívka, 10 let



Obrázek č.161. Dívka, 11 let

S dětmi jsme si vyrobili hrníček na čaj a konvičku (obr.160,161). Motivací jim byl slib, že až budeme mít všichni hotové výrobky, uvařím každému do jejich konvičky čaj a uděláme si čajový dýchánek. Povedlo se. Strávili jsme krásné, nevšední odpoledne v hodině keramiky při šálku čaje.

Velikou inspirací pro mou profesi učitelky jsou slova Perouta (2005), která rezonují s mou pedagogickou snahou.

Uvažujeme-li o terapeutickém aspektu výtvarné výchovy, která je založena na vztahu učitele a žáka, jeví se jako významný moment metodické instrukce. Při jejím použití jde o ovlivňování tvorby, a to nikoli analýzou a interpretačními vstupy, ale metodickými připomínkami. Ty ale v sobě nesou latentní analytický obsah, s nímž žák rovněž latentně pracuje. Výtvarný artefakt může chápat jako výraz komplexní psychické činnosti, jako výtvarnou metaforu, která umožňuje ztvárnění představy o vnějším světě a o místě v něm. Z tohoto úhlu pohledu lze změně výtvarného vyjadřování dosažené vhodným metodickým vedením přisuzovat terapeutickou působivost. (Perout 2005, s.35)

8. DISKUSE

V mé bakalářské práci jsem se zabývala výtvarným oborem ZUŠ, kde působím jako učitelka. Zajímala mě otázka, jestli je možné, pomocí arteterapeutických metodických vstupů docílit proměny ve výtvarném projevu dětí v ZUŠ od předškolního věku, přes mladší školní, střední a starší věk až ke středoškolákům, když se jejich výtvarný projev liší od předpokládaných dovedností.

Je zřejmé, že arteterapie a výuka ve škole jsou dva rozdílné obory. Zjednodušeně řečeno, arteterapie léčí pomocí výtvarného vyjadřování a při výuce výtvarného oboru se žáci učí výtvarně tvořit podle výstupů ŠVP, nejprve z představy a potom podle skutečnosti. Oba mají něco společného, a to výtvarnou tvorbu. Oba se při své aplikaci opírají o ontogenetický vývoj dětského výtvarného vyjadřování, který dlouhodobě vznikal a na kterém studiem a pozorováním dětské výtvarné tvorby pracovali pedagogové, psychologové a filozofové, které zmiňuji v předchozí kapitole o historii výtvarné výchovy. Artefiletické pojetí výuky je pro mě také velmi inspirativní, a to pro svůj tvořivý a zážitkový koncept, který nabízí vést s dětmi rozhovor a reflektovat zážitky z tvorby, což může přispět k jejich sebevyjádření a sebepoznání.

Pedagogické a metodické vedení žáků výtvarného oboru v ZUŠ v souladu se ŠVP lze obohatit metodickými vstupy arteterapie, které nejsou interpretační, ale přispívají k harmonizaci a stavbě artefaktu. Do tvorby je lze začleňovat postupně v rámci zralosti podle ontogenetického vývoje.

Studie byla zaměřena na sledování možnosti kultivace výtvarného projevu žáků prostřednictvím metodických vstupů a bude-li nadále uvědomělá a užitá i v další jejich tvorbě.

Záměrem studie byla i prezentace širší výtvarných technik pro arteterapii i výtvarnou pedagogiku, protože jsou důležité a také shodné.

Jedná se kresbu, malbu, grafiku, koláž a keramiku. Z výtvarných materiálů při výtvarných činnostech se žáky volím tužku, pastelky, uhlí, rudku, suchý pastel, mastný pastel, voskovky, tempery, vodové barvy, akvarelové barvy, barvy pro tisk, časopisy na koláže a keramickou hlínu. Ve výuce užívám i kombinování výtvarných technik pro větší paletu sebevyjádření žáků.

Studie byla realizována prostřednictvím obrázků a výrobků žáků výtvarného vyjadřování a keramiky v ZUŠ. Čerpala jsem z více témat, jako jsou pohádky, pověsti, portrét, stromy a volná tvorba.

Děti předškolního věku a mladšího školního věku tvořily podle metodického vedení, podle ŠVP. Do vlastní kresby jsem jim nezasahovala, užila jsem jen výtvarné pedagogické podpory.

Otázkou je, do jaké míry žáci mé metodické připomínky refletovali. Lze potvrdit zkušenost, že děti předškolního věku nezobrazují to, co je jim nabídnuto a zobrazují méně, než o objektu vědí. Do nástupu na 1. stupeň si poradí při volné tvorbě víceméně sami a nepotřebují pro kompozici učitele a metodické vstupy, které víceméně nereflektují.

Došla jsem také k zjištění, že na pobídku, aby postavám ještě nakreslily části těla, které v obrázcích chyběly, děti nereagovaly. Jednalo se o detaily jako jsou prsty, nos, případně boty.

Možná byly unavené, nebo má pobídka nesouzněla s jejich představou? Když nabídku přijaly a nakreslily, co jsem jim nabídla, většinou toto v další práci neopakovaly. Děti tohoto věku kreslí tedy více podle svých představ než podle skutečnosti, kterou ale znají podle svých možností, své zralosti a nelze je nikam tlačit.

Mají rády vyprávění i četbu příběhu. Motivace před tvorbou a vtažení je do tématu je to nejvíce, co jim dodá chuť a energii, kreslit zadané téma. Pokud je téma osloví, obrázky jsou pak bohatší a prožitek také. Pro ukotvení vyzkoušené metody je dobré si na závěr hodiny nad všemi obrázky povídat, jak se dětem malovalo, kreslilo, co se naučily. Při

použití metodiky artefiletiky jsou vyučovací hodiny výtvarného vyjadřování dětmi více prožité. Vidím u nich větší uvolnění a přetransformování energie tvůrčím způsobem.

U dětí středního školního věku, kromě pedagogického vedení, byly mé metodické vstupy s prvky arteterapie, v podobě nabídek změn v artefaktu, přijímány více a nejvíce ve straším školním věku a středoškoláků. Střídáním experimentace s výtvarným materiálem a volné kresby byly hodiny výtvarné tvorby záživnější. Žáci poznávali výtvarné materiály, techniky, přemýšleli o nich a vymýšleli nové způsoby použití. Zde byly na místě i ukázky tvorby starých mistrů a tvorba moderních malířů, pokud to nějak souviselo se zadaným tématem.

Ve zkoumané skupině žáků jsem dospěla k zjištění, že větší pokroky při poučení dělaly děti, které jsou na to zralé a děti talentované. Když po mé metodické připomínce změnily výtvar a viděly, že je to změna vpřed, užily tyto kroky i v dalších výtvorech.

Žáci staršího školního věku a středoškoláci přijímali mé vstupy a užívali nové poznatky následně v tvorbě, když si je víckrát vyzkoušeli. Jedná se například o perspektivu, iluzi prostoru. V tomto shledávám metodiku arteterapie v podobě harmonizace artefaktu velmi přínosnou a v souladu s pedagogickým vedením.

Došla jsem k závěru, který není nový, ale potvrdil skutečnost, že pro zdravý psychický vývoj je důležité absolvovat všechna stadia vývoje výtvarného vyjadřování. Vyučující žákům může zprostředkovat kontakt s mnoha výtvarnými technikami a mnoha výtvarnými materiály a je jejich průvodcem. Pro sebevyjádření je přínosné umět dobře zobrazovat figuru ve správných proporcích i věci denní potřeby, umět používat i barevnou nadsázku, kterou si mohou žáci vyzkoušet při experimentaci s barvou, dále ztvárnit krajinu a stromy.

Zajímavá je i symbolika, která se v tvorbě žáků objevuje a díky studiu arteterapie jí lze více rozumět. Iluzivní prostor je vhodné zařadit do výuky postupně po částech (viz. téma Stromy, str. 59-61). Docílit kompozice, kde je světelná a barevná dominantna, iluzivní prostor, tři plány, dynamika a obsazení celé palety barev, je dlouhý proces. Různými tématy, technikami a metodikou tyto části pozvolna zapojují do výuky. Metaforicky rozšiřují žákům paletu, aby měli kam sáhnout, bude-li třeba. V ukázkách z tvorby žáků byla zvolena ta témata, ve kterých je vidět práce s prostorem, objemem a se všemi třemi plány.

Keramickou tvorbu obohatila práce s rozmočenou hlínou, ve které si žáci přípravného studia a mladšího školního věku hrají a následně staví. Dříve byla tato hlína jen pro zpracování pomocí sádrových desek k dalšímu použití. Mohla by se nabídnout námitka, že si děti jen hrají v bahně. Opak je ale pravdou. Jako v přípravném ročníku žáci počmárají papír, aby došlo k uvolnění paže, zde si zažijí naplno pocit rukou v blátě a oni pak následně staví z pevnějšího materiálu, který nachází vespod nádoby. V tomto procesu lze spatřovat i určitou symboliku a metaforu dovednosti najít a použít správný materiál.

Témata jsou volena podobná jako ve výtvarné tvorbě a vedou k získání dovedností pro sebevyjádření, kupříkladu portrét v podobě reliéfu obličeje i hlavy, figura, ruce, příroda a je tu místo i pro volnou spontánní tvorbu. Techniky zpracování keramické hlíny se žáci učí podle výstupů ŠVP. U trojrozměrného díla je metodické vedení důležité v tom, aby se žáci naučili pracovat se zákonitostmi hmoty, jejího spojování a konstruování stability a někdy i funkčnosti. V modelování stejně jako u výtvarné tvorby je významný přínos tvorby propojené s prožitkem.

ZÁVĚR

V závěru lze konstatovat, že je možné propojení výtvarného oboru v ZUŠ a arteterapie, při čemž lze žáky naučit danou látku a zároveň jejich výuku obohatit zážitkovým pojetím artefaktiky.

Témata výtvarných prací jsou směřována na figuru, přírodu, pro docílení správných proporcí a iluzorního prostoru. Pohádky a příběhy volím z důvodu interakcí a mezilidských vztahů.

Do jisté míry lze užít metodiku školní i arteterapeutickou. Arteterapie zůstává v hypotetické rovině a následuje pedagogické vedení. Pokud se v tvorbě objevuje symptom, který by mohl dekompenzovat autora, arteterapeut se tím zabývá, pedagog ne.

Lze zmínit případ profesionálního výtvarníka, který nastoupí do terapie a se kterým je terapeutická práce náročná. Jeho artefakt může být výtvarně originální, zajímavý, ale také něčím nápadný pro arteterapeuta, který může prvky v tvorbě vnímat jako patologické.

V bakalářské práci se prezentované ukázky rozrostly do větších rozměrů, a to proto, že jsem chtěla obsáhnout metodiku v artefaktech jak pedagogickou, tak i arteterapeutickou. Jedná se o inovativní pokus uplatnění této metodiky.

Seznam použité literatury:

1. CIKÁNOVÁ, K., FULKOVÁ, M., HAZUKOVÁ, H., ROESELVÁ, V., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. (1998): *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy Vary v Praze. ISBN 80-86039-70-6
2. ČERNOUŠEK, Michal (2019): *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1434-2
3. FRANZ, Marie-Louise von (2015): *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0863-1
4. HOSMAN, Zdeněk (2007): *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice. ISBN 978-80-7394-001-0
5. KUCHAR, Radim (1968): *Kresba, malba, grafika pro lidové školy umění*. Praha: SPN
6. LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT (2018): *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1272-0
7. MAZEHOVÁ, Yvona (ed.) (2023): *Koláž jako nástroj (arte)terapie a sebepoznání*. České Budějovice. ISBN 978-80-7694-032-1
9. PEROUT, Evžen (2005): *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN 80-903247-9-7
10. PETRÁČKOVÁ, Věra, KRAUS, Jiří za kolektiv (1995): *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia AV ČR. ISBN 80-200-0607-9
11. PETRÁSKOVÁ, Jana (2022): *Základy realistické kresby, kreslení pravou mozkovou hemisférou*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3120-4
12. PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel (2014): *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0
13. POTMĚŠILOVÁ, Petra, SOBKOVÁ, Petra (2012): *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc. ISBN 978-80-244-3120-8
14. ŘEPA, Karel, POSPÍŠIL, Aleš, DUCHKOVÁ, Zuzana a Michal FILIP (2020): *Krajina jako námět a médium ve výtvarné výchově*. Olomouc. ISBN 978-80-904268-5-6
15. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra a Jan SLAVÍK, ELIÁŠOVÁ, Sylva (2007): *Dívej se tvoř a*

povídej! : artefietika pro předškoláky a mladší školáky. ISBN 978–80-7367-322-2

16. SLAVÍK, Jan (1998): *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha

17. STERN, Arno (2019): *Malování jako přirozená hra*. Malvern. ISBN 978-80–7530-178-9

18. UŽDIL, Jaromír (1988): *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN

19. VÁGNEROVÁ, Marie (2017): *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9

Informační zdroje:

1. <https://www.edu.cz/dictionary/skolni-vzdelavaci-program/>

Obrázek 1



Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8



Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11



Obrázek 12



Obrázek 13



Obrázek 14



Obrázek 15



Obrázek 16



Obrázek 17



Obrázek 18



Obrázek 19



Obrázek 20



Obrázek 21



Obrázek 22



Obrázek 23



Obrázek 24



Obrázek 25



Obrázek 26



Obrázek 27



Obrázek 28



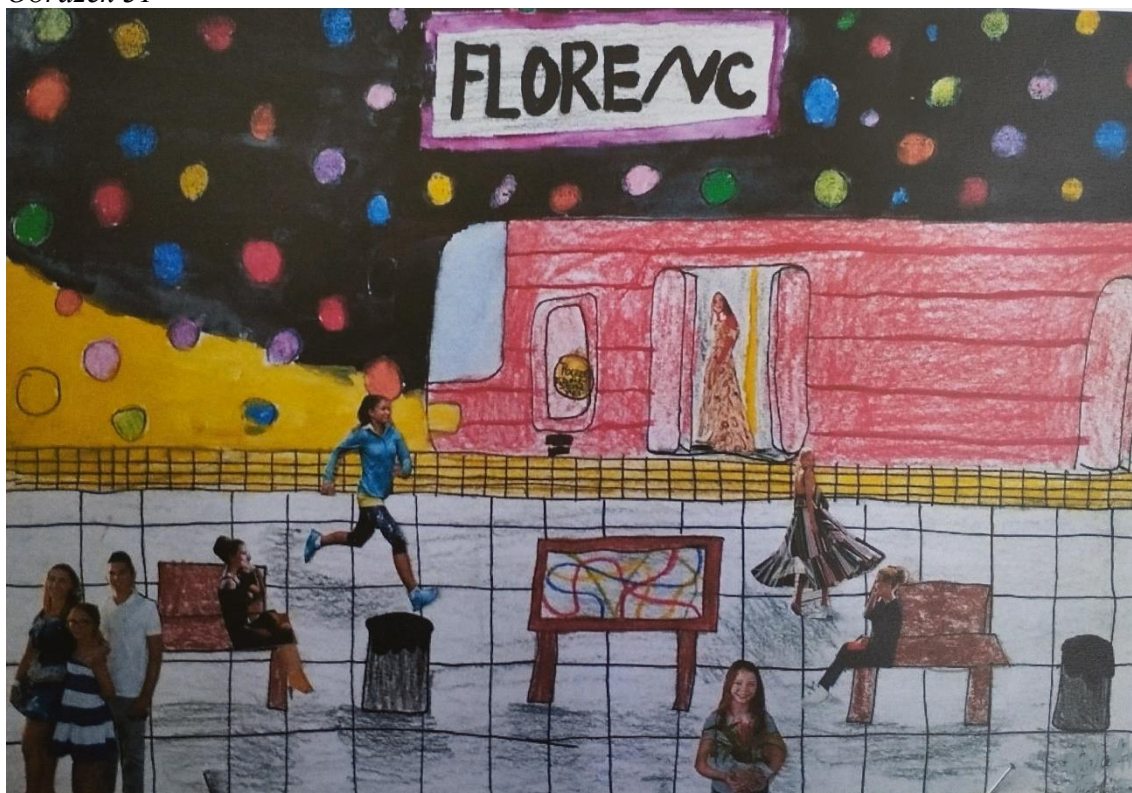
Obrázek 29



Obrázek 30



Obrázek 31



Obrázek 32



Obrázek 33



Obrázek 34



Obrázek 35



Obrázek 36



Obrázek 37



Obrázek 38



Obrázek 39



Obrázek 40



Obrázek 41



Obrázek 42



Obrázek 43



Obrázek 44



Obrázek 45



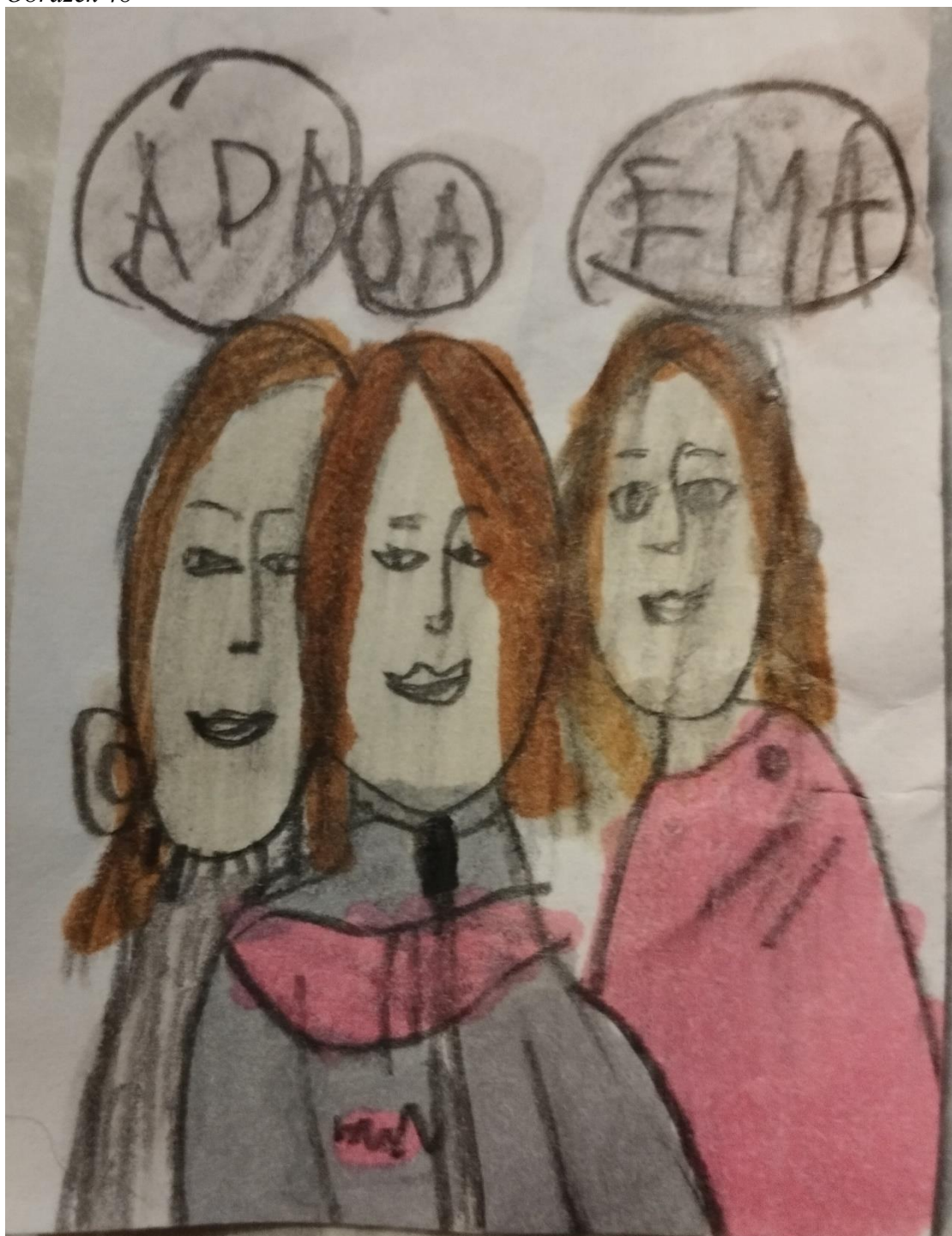
Obrázek 46



Obrázek 47



Obrázek 48



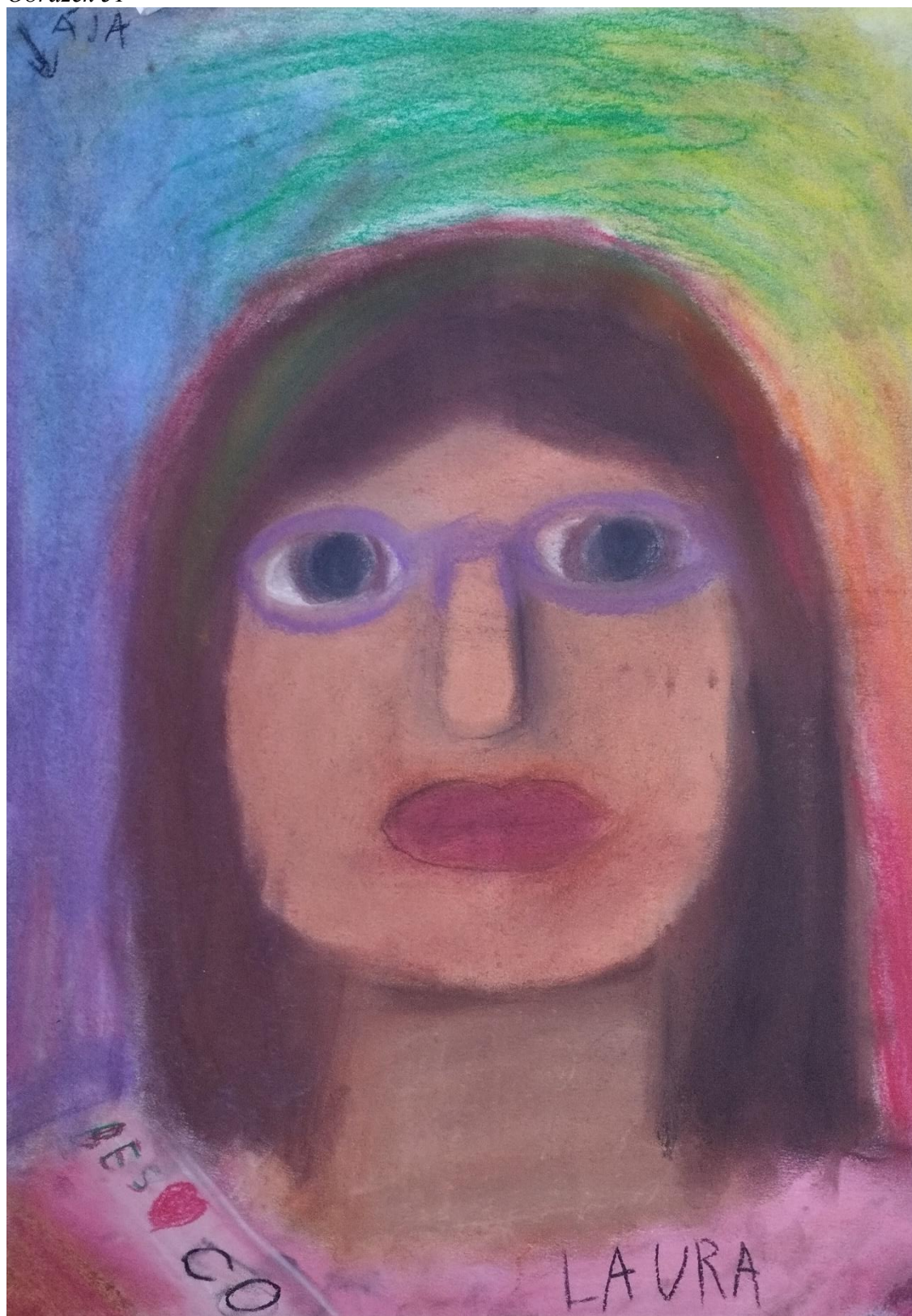
Obrázek 49



Obrázek 50



Obrázek 51



Obrázek 52



Obrázek 53



Obrázek 54



Obrázek 55



Obrázek 56



Obrázek 57

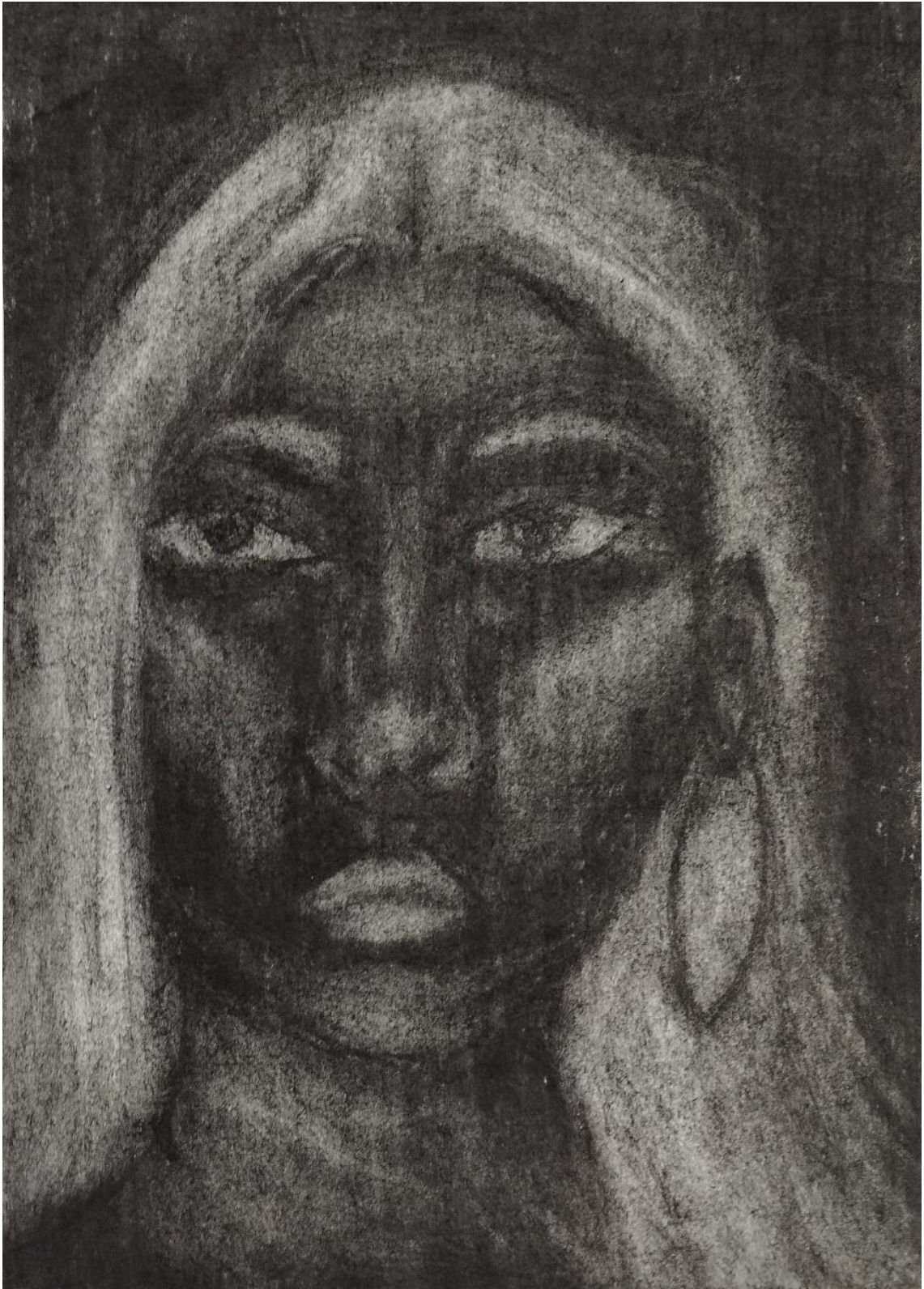
Angela Jimenez



Obrázek 58



Obrázek 59



Obrázek 60



Obrázek 61



Obrázek 62



Obrázek 63



Obrázek 64



Obrázek 65



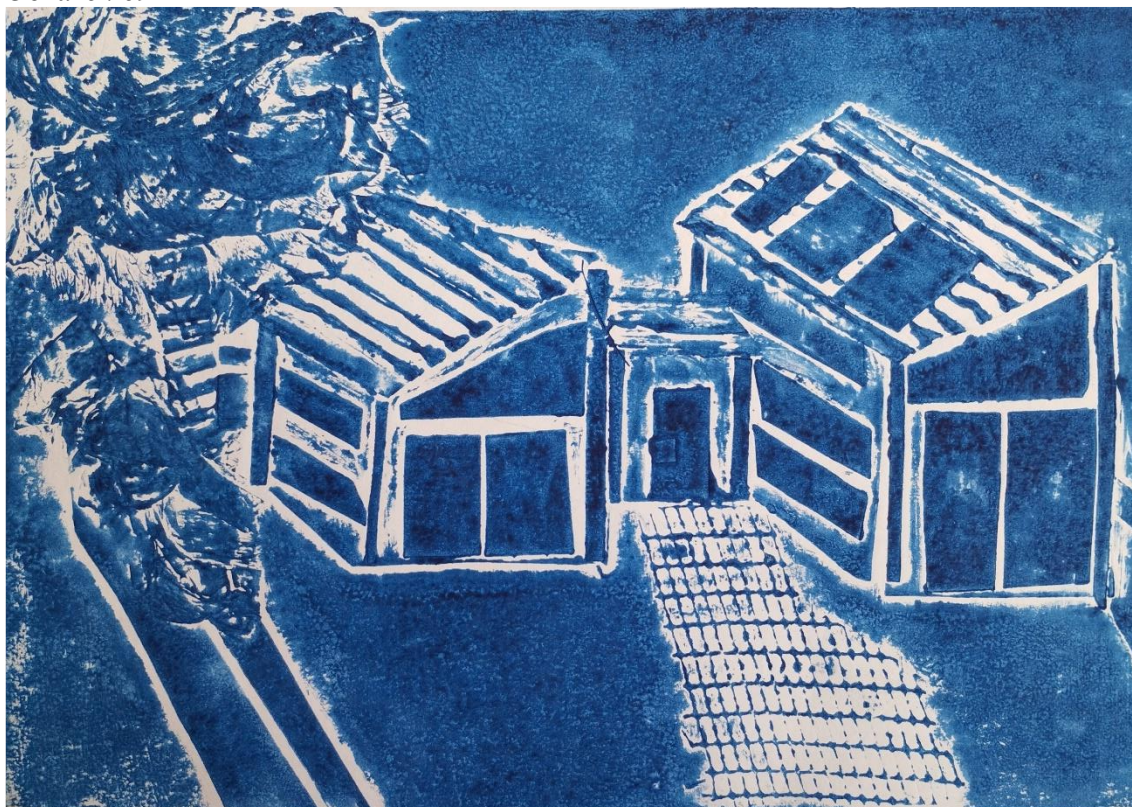
Obrázek 66



Obrázek 67



Obrázek 69



Obrázek 70



Obrázek 71



Obrázek 72



Obrázek 73



Obrázek 74



Obrázek 75



Obrázek 76



Obrázek 77



Obrázek 78



Obrázek 79



Obrázek 80



Obrázek 81



Obrázek 82



Obrázek 83



Obrázek 84



Obrázek 85



Obrázek 87



Obrázek



Obrázek 88



Obrázek 89



Obrázek 90



Obrázek 91



Obrázek 92



Obrázek 93



Obrázek 94



Obrázek 96



Obrázek 97



Obrázek 98



Obrázek 99



Obrázek 100



Obrázek 101



Obrázek 102



Obrázek 103



Obrázek 104



Obrázek 105



Obrázek 106



Obrázek 107



Obrázek 108



Obrázek 109



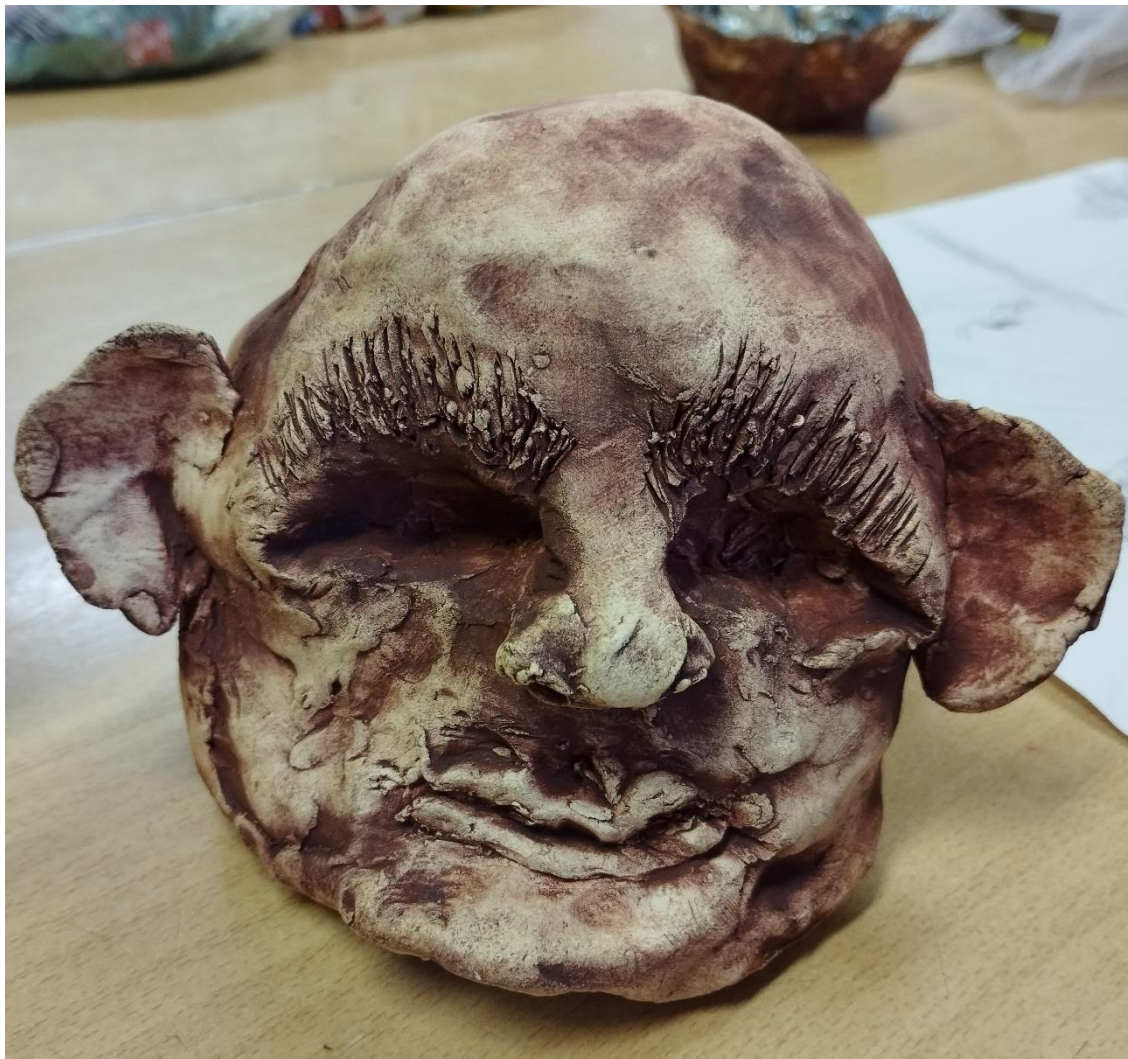
Obrázek 110



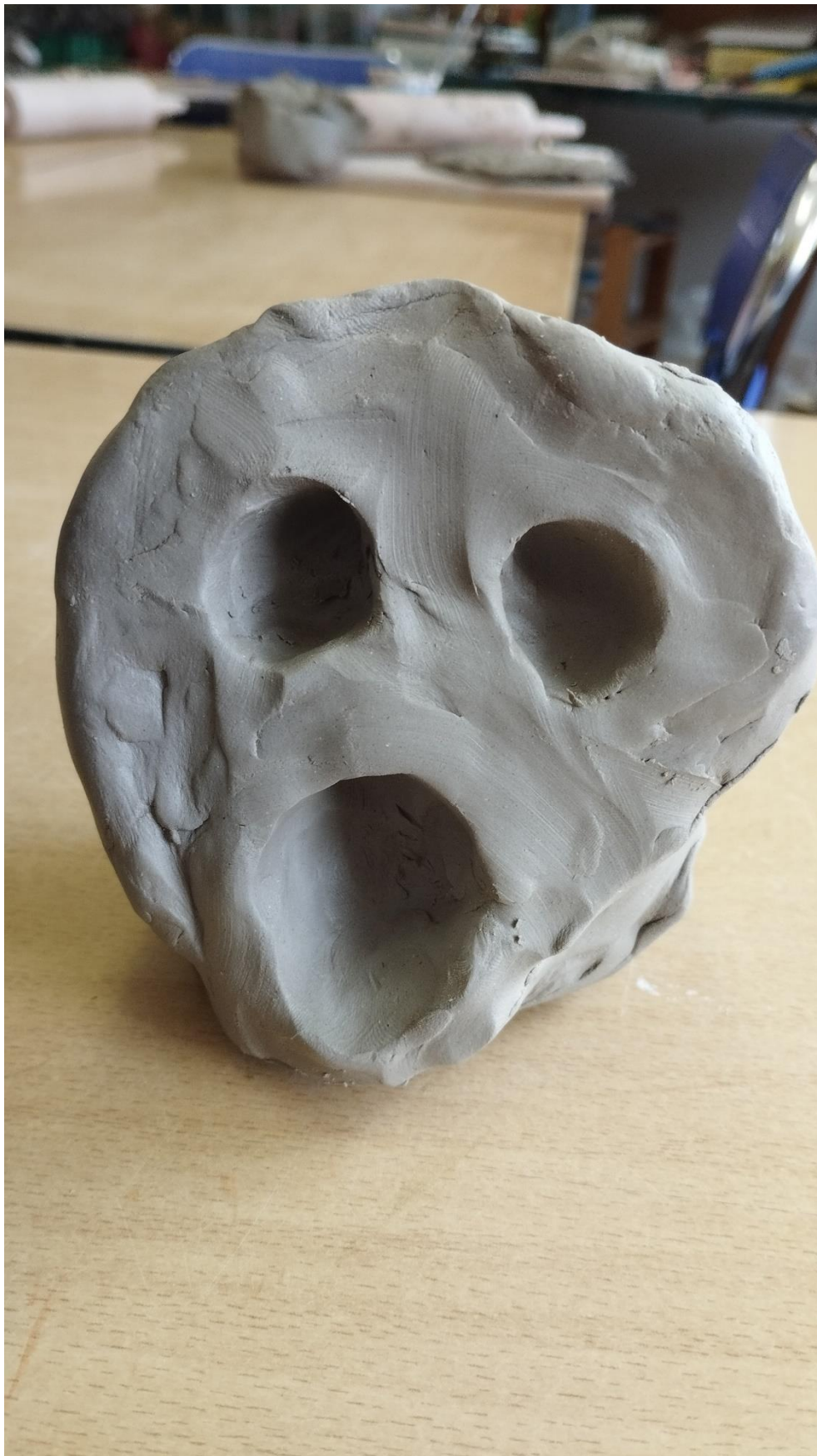
Obrázek 111



Obrázek 112



Obrázek 113



Obrázek 114



Obrázek 115



Obrázek 116



Obrázek 117



Obrázek 118



Obrázek 119



Obrázek 120



Obrázek 121



Obrázek 122



Obrázek 123



Obrázek 124



Obrázek 125



Obrázek 126



Obrázek 127



Obrázek 128



Obrázek 129



Obrázek 130



Obrázek 131



Obrázek 132



Obrázek 133



Obrázek 134



Obrázek 135



Obrázek 136



Obrázek 137



Obrázek 138a



Obrázek 138b



Obrázek 138c



Obrázek 138d



Obrázek 139



Obrázek 140



Obrázek 141



Obrázek 142



Obrázek 143



Obrázek 144



Obrázek 145



Obrázek 146



Obrázek 147



Obrázek 148



Obrázek 149



Obrázek 150



Obrázek 151



Obrázek 152



Obrázek 153



Obrázek 154,



Obrázek 155



Obrázek 156



Obrázek 157



Obrázek 158



Obrázek 159



Obrázek 160



Obrázek 161

