

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Land art jako zdroj inspirace ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy

Autor: Kholová Kristýna

Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Tikalová, PhD.

Oponent: Mgr. et MgA. Petra Filipová, Ph.D



Zadání diplomové práce

Autor:	Kristýna Kholová
Studium:	P14P0283
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Land-art jako zdroj inspirace ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy
Název diplomové práce AJ:	Land-art as a source of inspiration in art education at primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce bude v teoretické části vymezit základní odbornou terminologii vztahující se k Land-artu a výtvarné výchově na prvním stupni ZŠ. V praktické části bude zpracován návrh land-artových aktivit pro 1. - 5. ročník ZŠ, doplněný reflexí učitelů, žáků a sebereflexí. Výběru aktivit bude předcházet výzkum znalosti land-artu a jeho využití v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni základních škol.

FULKOVÁ, Marie (2008). Diskurs umění a vzdělávání. Jinočany: H&H. ISBN 978-80-7319-076-7
GOLDSWORTHY, ANDY (2008). Hand to earth. UK: Thames & Hudson. ISBN GOMBRICH, E.H. (2006). Příběh umění. Praha: Argo. ISBN 80-7203-143-0
JAŠURKOVÁ, Petra (2015). Nápadník do hodin výtvarné výchovy. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0175-3
MIKULÁŠ, Radek & SCHMELZOVÁ, Radoslava (2014). Současná umělecká díla v krajině. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2275-2
PHILIPS, Sam (2013). ...ismy Jak chápat moderní umění. ČR: Slovart. ISB 978-80-7391-762-3
PODLIBSKÝ, Rudolf (2017). Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: ZČU. ISBN 978-80-261-0728-6
PRŮCHA, J. a kol. (2013). Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9
SLAVÍKOVÁ, Vladimíra (2007). Dívej se, tvoř a povídej. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2
ŠMIKMÁTOROVÁ, Michala (2006). Tvoříme z přírodních materiálů. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-1139-3

Garantující pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. et MgA. Petra Filipová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 21.2.2018

Prohlášení

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

V Hradci Králové, dne

.....

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Lucii Tikalové, PhD. za odborné vedení, připomínky a rady poskytnuté k obsahu mé diplomové práce. Současně chci poděkovat kolegům a kolegyním ze Základní školy Dr. Jana Malíka za jejich pomoc při sestavování příprav a inspirativním podnětům během realizace výtvarných námětů. V neposlední řadě chci také poděkovat rodině, která mi poskytla velkou podporu a kvalitní podmínky pro sepsání diplomové práce.

Anotace

KHOLOVÁ, Kristýna. *Land art jako zdroj inspirace ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 103 stran. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá land artem jako zdrojem inspirace ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. V první části uvádím teoretické poznatky o vzniku a principech landartových technik českých a zahraničních umělců. Pozornost je věnována též specifikaci cílů výtvarné výchovy a jejich proměn v souvislosti s využitím přírodních prvků ve výchovně vzdělávacím procesu. V práci se dále zaměřuji na charakteristiku mladšího školního věku, jako cílové skupiny navržené výtvarné řady. V druhé části navrhuji výtvarné aktivity inspirované landartovými technikami, uspořádané do výtvarné řady, prostřednictvím kterých se žáci seznamují se zemním uměním. Hlavním cílem mé diplomové práce je najít cestu, jak prostřednictvím těchto aktivit kvalitně zapojit land art do hodin výtvarné výchovy. Zároveň najít způsob, jak dítě podporovat ve vlastních nápadech a přirozeně u něj rozvíjet zdravé sebevědomí či kladný vztah k přírodě na základě environmentálního myšlení.

Klíčová slova:

land art, mladší školní věk, výtvarná výchova, výtvarná řada, tvořivost, artefiletika, projektová metoda, přírodní motiv, environmentální výchova

Annotation

KHOLOVÁ, Kristýna. *Land art as a source of inspiration in art education at primary school*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020. 103 pages. Diploma Degree Thesis.

This diploma thesis deals with land art as a source of inspiration in art education at the first stage of primary school. In the first part I present theoretical knowledge about the origin and the principles of landart techniques of Czech and foreign artists. Attention is also paid to the specification of the goals of art education and their changes in connection with the use of natural elements in the educational process. In my work I also focus on the characteristics of younger school age, as a target group of the proposed art series. In the second part, I propose art activities inspired by Landart techniques, organized into an art series, through which students get acquainted with earth art. The main goal of my diploma thesis is to find a way to involve land art in art education classes through these activities. At the same time I try to find a way how to support children in their own ideas and naturally develop a healthy self-confidence or a positive relationship with nature based on environmental perceiving.

Keywords

land art, younger school age, art education, art series, creativity, artefiletics, projecting method, natural motive, environmental education

Obsah

Úvod	9
1 Land art.....	11
1.1 Cesta land artu za poznáním	11
1.1.1 Přímá cesta k instalaci v krajině	15
1.1.2 Od minimalismu k land artu	18
1.2 Land art v českém zastoupení	19
1.2.1 Český land art jako zdroj inspirace výtvarných aktivit	23
2 Výtvarná výchova	24
2.1 Vývoj metodiky výtvarné výchovy v českých zemích	24
2.1.1 Technicko-výtvarné činnosti ve výchově.....	25
2.1.2 Nový pohled na umělecké dílo.....	26
2.1.3 Konstruktivismus vs. psychologické kreslení	27
2.2 Přírodní motivy v uměleckém procesu	28
2.2.1 Postavení přírodních motivů ve výtvarném vyjadřování	28
2.2.2 Přesahy environmentální výchovy	31
2.3 Pojetí výtvarné výchovy	32
2.3.1 Postavení artefaktivity ve výtvarném procesu.....	33
2.3.2 Kvalita zapojení uměleckého díla v současné výtvarné výchově	34
2.3.3 Projektová metoda v rovině výtvarné řady.....	35
2.4 Výtvarná výchova očima dítěte mladšího školního věku	37
3 Dětský výtvarný projev a jeho vývojová specifika mladšího školního věku	37
4 Výtvarná řada inspirovaná land artem	42
4.1 Výchovně vzdělávací cíle výtvarných aktivit	42
4.1.1 Rozvíjení smyslové citlivost	43
4.1.2 Uplatňování subjektivity	43
4.1.3 Ověřování komunikačních účinků	44
4.2 Cílová skupina a realizace	44
4.2.1 Cesta do školy, cesta domů.....	45
4.2.2 Brána mého srdce	51
4.2.3 Literární postava, která mě inspiruje	56
4.2.4 Ptačí sen	62
4.2.5 Pavučinky	68
4.2.6 Stopy obyvatel lesa	73

4.2.7	Ornamenty lesní cesty.....	78
4.2.8	Smyslová stezka za poznáním	83
Závěr		88
Použité zdroje		90
	Knižní publikace	90
	Odborná periodika Časopisy	93
	Internetové zdroje	94
Seznam obrazových příloh.....		95
Přílohy.....		96

Úvod

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

(Charles Farrar Browne)

Během studia na pedagogické fakultě jsem se seznámila s mnohými pedagogickými přístupy, na jejichž základě jsem si vytvářela přístupy vlastní. Každým rokem ve mně sílila duše učitele, díky které jsem objevila cestu k získání svého přirozeného učitelského sebevědomí. Pedagogická praxe mě naučila mnohým metodám, formám a motivačním přístupům ve vzdělávání dětí. Nicméně, daleko přínosnější pro mě bylo poznání, jak důležitý tento vzdělávací proces je z hlediska psychického vývoje dítěte. Vlivným klíčovým prvkům školní docházky se věnuje i autorka knihy Vývojové psychologie. (Vágnerová, 2012)

21. století přináší spektrum možností. O to je pro dítě složitější se v dnešním světě orientovat a dodržovat normy, pravidla společnosti. Vlivem vývoje technologie a modernizace zapomínáme na zákony a pravidla, která jsou tu s námi od vzniku lidské populace. Začneme se ohlížet a jednat, až v případě blížící se hrozby. Konáme velké kroky a vynecháváme malé krůčky. Významnou šlápějí je edukační vývoj. Jednotlivec v průběhu vývoje přebírá vzorce chování, které se stávají řídicím panelem jeho jednání. *„Škola nabízí určitou perspektivu a žádoucí cíl a stimuluje tak rozvoj schopností, dovedností i osobních vlastností, které jsou potřeba k jeho dosažení.“* (Vágnerová, 2012, s. 328)

K sepsání výtvarné řady, inspirované landartovými technikami, mě dovedly zkušenosti z pedagogické praxe na mnohých základních školách. Přestože jsem navštívila různé typy škol, výchovně vzdělávací cíle výtvarné výchovy a náměty vyučovacích jednotek, byly ve větší míře totožné. Přitom fantazie a výtvarné vyjadřování dítěte nabízí mnoho kroků k jejich povzbuzení. Výtvarná výchova by dítěti měla přinášet, mimo učení se nových technik, převážně možnost svobodně vyjádřit svůj postoj, rozvíjet svou fantazii, radovat se z každého vytvořeného díla. Nikoliv se strachovat, jestli obrázek bude zapadat do parametrů učitele a bude viset mezi ostatními na nástěnce jako práce splňující očekávání učitele. Zastávám názor, že bychom měli prostřednictvím výtvarných a tvůrčích činností dítěti umožnit uvědomění

si své jedinečnosti a získat další zkušenosti pro vnitřní rozvoj. Současně pomocí těsné vazby na umělecké dílo vytvořit dítěti takové podmínky pro tvůrčí činnost, které ho obohacují a v reflektivním procesu mu přinášejí podporu přirozené komunikace, socializace, či budování schopnosti sebepoznání a sebereflexe. (Slavíková et. al, 2007)

Land art je plně otevřený individuálním přístupům k jedinci účastnícího se uměleckého procesu. Tvůrčí činnost v přírodě je jedním ze zdrojů inspirace, které ve výtvarné výchově může učitel použít k rozvoji tvořivosti žáka. Za hlavní cíl mé diplomové práce považuji zapojení landartových technik přes výtvarnou řadu do hodin výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Současně je mým záměrem ukázat, jak může učitel přirozeně podporovat dítě ve vlastních nápadech, vést ho k tvořivým přístupům a poskytovat mu pomoc na cestě k realizaci skrze výtvarný projev. Prostřednictvím zažitého úspěchu může dítě rozvíjet své zdravé sebevědomí ve výtvarném vyjadřování, podporovat kladný vztah k přírodě a budovat cestu environmentálního myšlení.

1 Land art

V kapitole se zabývám charakteristikou výtvarného směru land artu ve vztahu ke konkrétním principům tvorby uměleckého díla v krajině. Definuji landartové vazby na umění instalace, minimalismus či objektové a sochařské tvorby. Zároveň zmiňuji historický kontext s návazností na Rámcový vzdělávací program výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy.

1.1 Cesta za poznáním land artu

Zobrazování krajiny prošlo během výtvarné evoluce pestrým vývojem. Trvalo dlouhá staletí, než si krajina získala zpět svůj půvab nejen v duši umělce. Za vznikem land artu stojí 60. léta 20. století. Jedním z průkopníků nově vznikajícího výtvarného směru byl americký sochař a hudebník Walter de Maria, který v roce 1968 uspořádal první výstavu. Expozice byla založena na 45 krychlových metrech hlíny, které zaplňovaly prostor galerie Heinerja Friedricha. (Gawlik, 2010)

Američtí umělci protestovali proti prezentování uměleckých děl v uzavřených prostorách. Volali za svobodnější výtvarný projev. Prostor nabízející muzei a galeriemi příliš svazoval vlastní tvůrčí představy a nebyl pro představitele land artu, také nazývané jako *Earthworkers*¹, atraktivním místem. (Glenn, 2019) Příroda se pro ně stala novým polem působnosti a získali v ní vytouženou svobodu projevu. „Podstatným aspektem zemní orientace je, že se díla vyhýbají galériím a umělec nemá komerční ani utilitární záměr. Umění se příliš rychle stává druhem zboží. Jedním z důsledků zemního umění by mohlo být úplné odstranění statutu zboží z umělecké tvorby.“ (Zhoř, 1992, s. 102) Vznikala nová nevšední díla, jejichž autoři se nebránili větším zásahům do přírody v podobě přesunu zeminy či využití velkého množství umělých materiálů.

Dílo, které je s počátky land artu spjato, je monumentální Spiral Jetty,² vybudované v roce 1970 Robertem Smithsonem „...vybíhající do Velkého solného jezera v Utahu, která střídavě vystupovala z vody, nebo se do ní ponořovala podle úrovně vodní hladiny. (Gawlik, 2010, s. 152) Jedná se o cestu tvořenou z bahna,

¹ Land art je někdy známý pod pojmem *Earth art* (v českém překladu – zemní umění), z kterého odvozujeme tvůrčí činnost nazývanou *Earthworks* a účastníky uměleckého procesu jako *Earthworkers*. GLENN, Martina. Land art. In: *Artmuseum* [online]. Last update 1. 5. 2009. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=150

² V českém překladu Spirálové molo.

solných krystalů a čedičových kamenů tvarovanou do spirály. Záměr autora bylo poukázání na primární nedůležitost člověka v zákonu vzniku a zániku. Autor počítal, že příroda jeho dílo změní nebo dokonce pohltí. Díla vytvořená s vědomím principu pomíjivosti. (Buglerová, 2018)

Z ekologického hlediska nebyla tvůrčí činnost většiny amerických umělců šetrná k životnímu prostředí, což vedlo k mnohým kritikám nově vznikajícího uměleckého směru. Američan Michael Heizer ke své práci často využíval těžkou techniku, pomocí které hloubil velké jámy. Pro vytvoření *Dvojitého negativu v Nevadě* bylo zapotřebí přesunutí tisíce tun zeminy. Mimo Heizerovy myšlenky za vznikem uměleckého díla stály bagry a dokonce dynamit. Prostředky, které zrovna nesymbolizují ekologický přístup k přírodě. Nicméně se jedná o novátorský koncept, který dal land artu nový rozměr. (Buglerová, 2018)



Obrázek 1 Michael Heizer - *Double negative (Dvojitý negativ)*³

Autoři svým dílům obětují mnoho času a někdy podstoupí náročný boj pro realizaci své myšlenky. Mohavská poušť v Kalifornii se v roce 1970 stala plátnem pro sochaře

³ Double Negativ. In: *Liberaldictionary.com* [online]. [cit. 2019-05-04]. Dostupné z: <https://www.liberaldictionary.com/double-negative/>

Waltera de Mariu, který vápnem narýsoval rovnoběžné linie, dlouhé asi půl míle. (Kovářová & Kovář, 2016)

Práce landartisty byla podnícena rostoucími obavami obyvatel, způsobené důsledky ekologických jevů, jako odlesňování, záplavy. Umělci začali pracovat přímo s přírodou. Michael Heizer či Walter de Maria nebyli však první, kteří by tvořili přímo v přírodě. „*Jejich práce mají významné dávné předchůdce, pravěké megalitické stavby v Bretani, na Britských ostrovech a jinde, geometrické obrazce na peruánské planině Nazca nebo geoglyfické figury vytesané do křídových kopců v Anglii, představující například opici či ptáka*“. (Buglerová, 2018, s. 329)

Za land art považujeme také monumentální a astronomické sochy v krajině. Mezi takové stavby řadíme dílo nesoucí název Sun Tunnels⁴, tvořené čtyřmi obrovskými rourami, které autorka Nancy Holtová uspořádala do kříže v poušti Basin v Utahu. „*Tunely tvoří jednu linii s postavením slunce na horizontu při východu a západu ve dny slunovratu*.“ (Farthing, 2012, s. 532)

Oproti těmto tvůrcům kolosálních děl, zachytitelných pouze z ptačí perspektivy, stáli britští představitelé, tvořící v krajině se skromností a minimalistickým záměrem zanechat vlastní uměleckou stopu. Jedním z nich byl Andy Goldsworthy, jehož landartová díla vznikají z materiálů nalezených v přírodě a jsou úzce spjata s příběhem tvůrčího místa. V průběhu uměleckého procesu nahlíží hlouběji pod povrch, hledá struktury a odkrývá nové stopy života. Vytváří díla citlivá ke změnám klimatických podmínek s eventuální možností zániku. „*Každá práce roste, zůstává a rozpadá se*.“⁵ Nedílnou součástí jeho práce jsou fotografie, které však nepovažuje za účel, ale výsledek své tvorby. Pomíjivost je jedním z principů land artu, který autory přivedl k fotografické dokumentaci jejich děl a možnosti pozorovat udělé změny. (Hejtmánková, 2013)

Snímky jsou často jediným důkazem jejich umělecké tvorby. Přestože se landartisté vyhýbají ve své tvorbě konvenčním prostorům galerií, na taková místa se občas vracejí prostřednictvím pořízených snímků a ukázek použitých materiálů. Někteří z nich tvoří repliky děl, které vytvořili na jiných místech, nebo je provázely

⁴V českém překladu Sluneční tunely.

⁵V originále: „*Each work grows, stays, decays*.“ Andy Goldsworthy. In: *morning-earth.org* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: http://www.morning-earth.org/ARTISTNATURALISTS/AN_Goldsworthy.html#top

jiné podmínky uměleckého procesu. Český umělec Ivan Kafka v rozhovoru pro rozhlas uvedl, že jsou pro něj fotografie pouhou interpretací či symbol nesoucí sdělení, ale v žádném případě by neměly nadhodnocovat kvalitu působivosti díla samotného. (Klusák, 2018) Spirálové molo je v dnešní době zcela zatopeno, jelikož hladina jezera stoupla. Tato vzpomínka je důkazem úzkého spojení mezi land artem a fotografií. Ani v době jeho existence nebylo viděno častěji na živo, ale právě prostřednictvím fotografií. *„Jak se tento směr vyvíjel, pod vlivem fotoaparátů se u něj stále více projevovala tendence odklonit se od představy, že krajinná díla musí nutně být arogantně monumentální.“* (Lucie-Smith, 1996, s. 113)

Land art upozorňuje na dopady jednání člověka, ale také je projevem hledání umělecké svobody. (Andrews, 2006) Opuštění civilizovaných míst přináší autorům možnost zažít přírodu v nedotčeném stavu, načerpat její energii. Ne všichni umělci tvoří v rovině environmentální. Michael Heizer prohlásil, že pracuje venku, jelikož je to jediné místo, kde může hýbat hmotami. *„Člověk žije s přírodou v paradoxním vztahu: na jedné straně do ní zasahuje, aby si zajistil základní potřeby k životu, zušlechťuje ji, aby mu poskytla nové dojmy a prožitky. Ještě častěji však přírodu vydírá a znásilňuje ji.“* (Zhoř, 1992, s. 103)

Zpracovávaným materiálem landartových technik jsou převážně přírodní materiály; zemina, písek, kamení, hlína, seno, sláma, kůra, větve. Díla inspirovaná land artem vznikají jako inspirace děl vytvořených. Landartisté se navzájem ovlivňují. Pro svou tvorbu hledají stále nové materiály a možnosti jeho využití. Umí využít jeho potenciál ve všech směrech a podobách. Andy Goldsworthy například využívá ve svých dílech také pevného skupenství vody.



Obrázek 2 Andy Goldsworthy – Icespiral and Icestar (Ledová spirála a hvězda)⁶

⁶ Andy Goldsworthy icespiral / igestar. In: *scoop.it* [online]. Last update 24. 11. 2011. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: <https://www.scoop.it/topic/art-installations/p/719094054/2011/11//a.ndy-goldsworthy-icespiral-igestar>

Nesmíme však opomenout materiály umělé, které jsou součástí některých landartových děl (provazy, lana, papíry, stuhy, barvy, sádra, plátna a mnohé další umělé prvky). Bulharský umělec Christo a jeho manželka Jeanne-Claude Denat de Guillebon v land artové tvorbě užívali látky velkých rozměrů, pomocí kterých obalovali různá místa v krajině. Zabalení australského pobřeží poblíž Sydney v roce 1969 nebo zavěšení těžké opony na území Velkého kaňonu, patřilo k nejznámějším dílům mimořádných rozměrů. (Glenn, 2008)



Obrázek 3 Christo – Opona⁷

1.1.1 Přímá cesta k instalaci v krajině

Vlivem konceptuálního umění, které zastává ideu daného díla a ponechává význam samotné realizace v ústraní, dostalo umění nový rozměr – zpochybňovalo pravou podstatu umění prostou otázkou; Co je to umění? (Farthing, 2012) Za trojrozměrné umělecké formy nebyly považovány pouze objekty sochařské činnosti, ale též „hotové předměty“ Marcela Duchampa, ať už koupené, nalezené či vytvořené, ponechané neboli instalované do konkrétních prostor. (Farthing, 2012) „*Hlavní přínos konceptuálního umění spočíval v podněcování debat, které vytvářely prostor pro umění instalace.*“ (Farthing, 2012, s. 501)

Umění instalace je dnes jednou z moderních forem umění. Termín, který je v uměleckém slovníku používán již od 60. let skrývá prostorovou kompozici tvořenou z nejrůznějších materiálů a technik. „*Původně byly instalace spojovány se specifickým*

⁷ VOLZ, Wolfgang (1972). Valley Curtain – Christo. In: *dezeen.com*. [online]. Last update 21. 6. 2018. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <https://www.dezeen.com/2018/06/21/christo-jeanne-claude-seven-key-projects-installations-design/>

prostorem, často vznikaly pro konkrétní galerii nebo výstavu. (Farthing, 2012, s. 504) Umělecká díla, jako například „Neviditelný obraz“ francouzského umělce Yves Kleina, změnila pohled diváka a chápání umění jako takového. Instalační díla přinesla novou úroveň prchavé povahy do uměleckého procesu. (Farthing, 2012)

Prostřednictvím zapojení širokého množství materiálů různého druhu a výtvarných médií jako jsou obraz, sochařský objekt, videoprojekce, zvuk a mnoho dalších, vznikají instalační díla v interiérech, ale také v exteriérech. Instalace je tedy úzce spjata s land artem. Jak už bylo psáno výše, land art není v zastoupení pouze přírodních materiálů, ale užívají se i materiály umělé, které jsou instalovány do exteriérů a poukazují na jedinečnost daného místa, uměleckého prostoru. Celý svět byl obohacen a seznámen s instalací ve spojení s land artem v pojetí amerických umělců Christa a Jeanne-Claude Denat de Guillebon, kteří společně tvořili novodobá instalační díla. Jejich nejznámějším projektem byl Obalený Reichstang v Berlíně do polypropylenové textilie. Díla podobného charakteru jsou často financována z vlastních zdrojů umělců nebo propagací plánů a fotografií vznikajících projektů. Další důkaz úzkého propojení fotografie a uměleckého díla. (Farthing, 2012)



Obrázek 4 Christo a Jeanne-Claude - Reichstang⁸

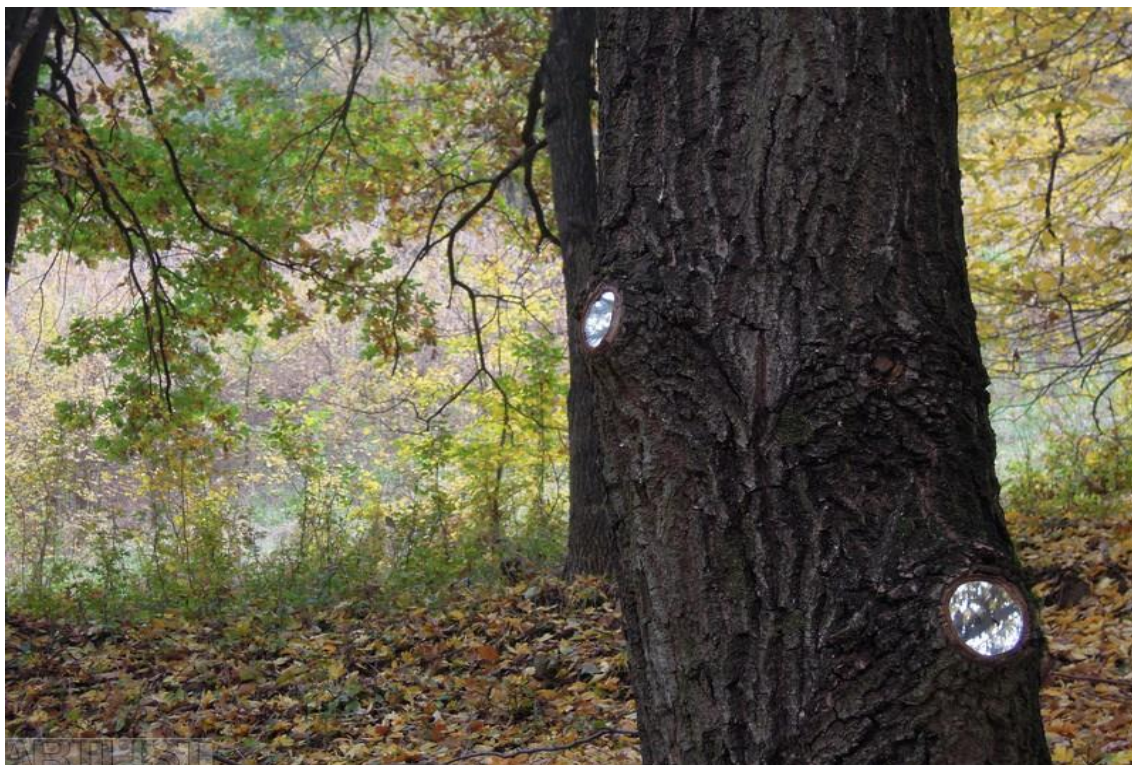
Někteří čeští umělci zaměřující se na landartové techniky využívají principů instalace. Jejich díla poukazují na různé globální, environmentální či společenské vlivy na naši

⁸ GRIMMES, Williams (2009). Jeanne-Claude, Christo's Collaborator on Environmental Canvas, Is dead at 74. In: nytimes.com [online]. Last update 19. 11. 2009. [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.nytimes.com/2009/11/20/arts/design/20jeanne-claude.html>

planetu. Ivan Kafka je jedním z umělců, kteří se vyjadřují prostřednictvím velkých instalací v krajině. Hlavním cílem je vypořádat se s rozdílnými prostory a dát jim nový smysl a řád. „*Pro umění poslední doby je podstatné, že je spoluurčováno sebevýkladem a komentáři umělců.*“ (Rezek, 2012, s. 43) Sám Ivan Kafka vysvětluje hlavní ideu svých děl takto; „*Objekty svou velikostí umožňují přímý kontakt, ten však relativizuje výchozí úvaha, kterou je vratká hranice mezi uchopitelností a neuchopitelností, touha dotknout se něčeho, čeho se dotýkat snad ani nemá, co je ale nesmírně důležité a také význam chvíle a paměti: Ty nejnenápadnější situace se mohou časem stát nejnaléhavějšími*“ (Rousová, 2007)

Současným trendem pro instalaci jsou dokonale ztvárněné sochy či objekty vytržené z reálného kontextu a vsazené do nového prostředí, stejně jako silniční kužely či větrné rukávy Ivana Kafky. Ať už drobná instalace, či objekt zabírající velkou část daného kontextu místa, nebo dokonce prostor, kdy se divák stává součástí instalačního díla, jsou možné instalační postupy soudobého umění. Stále populárnější je „*totální instalace*“, jejíž zastánce byl i ruský umělec Ilja Kabakov. (Kabakov, 1994)

V landartových instalacích nejde však jen o umístění umělých materiálů do přírody a vytváření uměleckých prostorů, jak by se mohlo zdát. Jan Ambrúz své počátky umělecké tvorby věnoval figurálnímu sochařství. „*Současné sochařství si často zakládá na tom, že vytváří díla, která reagují na čas, a na tom, že se ta díla v čase rozloží, zaniknou, že reagují na změny v okolí, že jsou pohyblivé, z netradičních materiálů, z měkkých – umělých.*“ (Rezek, 2010, s. 266) Konstrukce minimalizované do základních geometrických tvarů vznikají čistě pro dané místo a určitou chvíli. Není výjimkou, že po jejich dokončení zanikají a jejich vzpomínka je uchována prostřednictvím fotografií. (Rousová, 2007) Do jeho soch je silně zabudován princip pomíjivosti či očekávaného konce nebo taky životní existence každého druhu. Oblíbeným materiálem, který využívá pro své sochy je sklo. Minimalistická instalace zrcátek do stromů podél stezky k Lhotě je jedno z nejnovějších děl. Poukazuje, jak málo stačí k uvědomění.



Obrázek 5 Jan Ambrůz - Suky/Značky⁹

Přestože většina umělecky instalovaných děl, od přelomu tisíciletí, se obrací k aktuálním celospolečenským problémům (globální problematice), nejde jednoznačně určit společné umělecké směřování. Každá idea je přímo ovlivněna vztahem člověka a aktuálního světa. (Badalíková, 2015)

1.1.2 Od minimalismu k land artu

V modernistickém a soudobém umění se začal čím dál více uplatňovat minimální či reduktivní prvek. „V některých okamžicích se projevoval výrazně, jindy byl méně nápadný.“ (Lucie-Smith, 1996, s. 77) Z historického hlediska je za minimalistické považováno minimální úsilí umělce pro vytvoření jeho rukodělného odkazu. Toto označení se mimo jiné začalo používat pro skupinu sochařů tvořící v 60. letech v New Yorku, kteří tvořili jednoduché objekty zanechávající nulový prostor pro představivost nebo iluzi. (Farthing, 2012)

Jedním z děl, ze kterého minimalističtí umělci často vycházeli, považujeme „Černé malby“ umělce Franka Stelly (1936) „...dokonalé abstrakce sestávající z černých pruhů oddělených jen tenkými proužky nenabarveného plátna.

⁹ ROUSOVÁ, Hana (2007). Jan Ambrůz – foto. In: *artlist.cz* [online]. [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/jan-ambruz-614/>

Tato plátna zcela popírala kompoziční hierarchii a neobsahovala žádné skryté významy, symboly ani odkazy.“ (Farthing, 2012, s. 520) Minimalističtí sochaři v trojrozměrných dílech postupovali ve stejném odkazu. Cit a zálibu v geometrii neboli organizačním systému uplatnil ve svém díle „Untitled“¹⁰ Donald Judd. „*Sériovým opakováním stejných prvků se Judd utvrzoval v tom, že kompozice je oproštěna od jakékoli hierarchie, a nevyvolává tedy žádnou emoční odezvu.*“ (Farthing, 2012, s. 521) Všechna díla v duchu minimalismu jsou umístěna samostatně v reálném prostoru. Z pohledu diváka nás myšlenky nezavádějí jinam a nenutí si nás dílo spojovat s něčím jiným. Blízkým spojencem minimalismu je umění, které se zrodilo v 60. letech 20. století v Evropě a USA jako kritika západního umění. Konceptualismus, jehož cílem je zkoumat vztah mezi reálným a fyzickým objektem, spolu s minimalismem signalizovaly začátek radikální proměny postojů k současnému umění. (Lucie-Smith, 1996, s. 77)

Postupem času se přestal minimalismus sdružovat v jednotných jednoduchých formách a hledal možnosti proplutí mimo umělecké galerie. Minimalistickým instalacím se často v městských podmínkách nedaří. „*Toto napětí vedlo ke vzniku nového směru, který později dostal označení land art.*“ (Lucie-Smith, 1996, s. 113)

1.2 Land art v českém zastoupení

Přírodnímu nebo zemnímu umění se u nás během let věnovalo a stále věnuje mnoho významných autorů. Pražská umělkyně Zorka Ságlová v roce 1970 upozornila svým dílem na válku husitů s vojskem krále Zikmunda Lucemburského. Šest set rozmístěných plen u Sudoměře byly vzpomínkou události Žižkova plánu, ztížit boj královského vojska, kdy nechal pokrýt zem plachtami. Vzniklo dílo, které bylo cestou minulosti a zároveň událostí v přírodě provázanou vyvolanými pocity. (Zhoř, 1992) Přibližně ve stejnou dobu v českých lesích vznikala díla spojením konceptuálního přístupu s environmentálním podvědomím v podání Jana Steklíka. V prostředí metafory upozorňoval svými projekty navozující přímý vztah vnímatele a uměleckého díla.

Internetová databáze *Artlist*¹¹ sleduje vývoj soudobého českého výtvarného umění, pozoruje prostředky vyjádření různých autorů. Jedním z nich je Ivan Kafka, který si vytvořil vlastní proces výtvarného vyjadřování. Přírodní zákony a jejich tajemství

¹⁰ V českém překladu Bez názvu.

¹¹ V roce 2006 byl zahájen neziskový projekt prostřednictvím, kterého vznikla webová databáze sledující soudobé české výtvarné umění. [online] Dostupné z: <https://www.artlist.cz>

ve spojení s důvtipem, náročnou realizací a souvislou pomíjivostí. „*Schopnost klást aktuální otázky po vztahu současné civilizace k přírodě, po osobní svobodě a jejím závazkům vůči společnosti, silný cit pro kreativitu kulturních a geografických rozdílností.*“ (Rousová, 2007) V tvorbě Ivana Kafky se promítají jeho zkušenosti z vojenské služby, kde působil jako meteorolog. Projekt *Prostor volnosti a skleslosti* (Rousová, 2007), jehož hlavním prvkem je větrný rukáv, byl instalován na mnohých místech a podobách.

Umění by nemělo být podnikáním, ale posláním. Myšlenka Ivana Kafky navazující na ideu Michaela Heizera, která očišťuje mysl od chťiče. Někdy nestačí síla energie tvůrčího místa, ale je zapotřebí ujasnění cílů vlastní tvorby. V ideálním případě může být land art koníčkem, jako je to v případě Ondřeje Koudelky pocházející ze Žirovnice. Environmentálnímu umění, jak on svou tvorbu nazývá, se věnuje ve svém volném čase. Dokumentární film *Rivers and Tides*¹² mu pomohl objevit pro něj doposud neznámý směr – land art. Výlety ve Francii a objevování uměleckých děl Andyho Goldsworthyho, zasazené do přírody, ho inspirovaly k nové zálibě. Ondřej Koudelka tvoří z materiálů, které mu nabízí příroda. Známa jsou jeho díla z kamenů, nazývaná jako Stonebalancing, ale také z větví, slámy, mechu či sněhu.¹³

Propagátorem Stonebalancingu je výtvarník z Trutnovska Jan Macek. Land art mu je sympatický svou pomíjivostí, která mu pomáhá vyrovnat se v běžném životě se změnami, které nás provází celou životní etapou. Nástroje a barvy si ke své tvorbě vyrábí čistě z přírodních materiálů. Od street artu, kterému se věnoval v počátcích umělecké cesty, přešel k land artu, který byl šetrnější k přírodě. „*Když dělám v přírodě, nikomu neškodím, recykluji materiály.*“¹⁴ Poukazuje také na psychologické aspekty land artu. Výtvarný proces pozitivně působí na psychiku člověka. Z landartových workshopů vyplývá, že i děti s hyperaktivitou zvládají soustředit svou pozornost k tvorbě landartového díla. Z tohoto poznatku můžeme též vycházet při sestavování

¹² Dokumentární film z roku 2001 o umělecké tvorbě a životě skotského výtvarníka a legendy land artu Andyho Goldsworthyho.

¹³ Vycházeno z krátkého dokumentu o Ondřeji Koudelkovi publikovaný Dokumentaristikou CZU [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=lhtqDONFdtI>

¹⁴ Uvedl Jan Macek v rozhovoru pro trutnovské noviny. ŠNAJDAR, Hynek (2016). K tvorbě využívám to, co příroda nabízí, říká land artista Jan Macek. In: *Trutnovinky.cz* [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://trutnovinky.cz/zpravy/kultura/2016/prosinec/k-tvorbe-vyuzivam-to-co-priroda-nabizi-rika-land-artista-jan-macek/>

výchovně vzdělávacích cílů výtvarné výchovy nejen na prvním stupni základní školy. (Hejtmánková, 2013)

Rudolf Waypa Novák od dětství tíhnul k přírodním stavbám z kamenů, to ale netušil, že se v současné době stane uznávaným landartistou. Stejně jako Jan Macek, našel cestu k land artu od street artu. K přírodě přistupuje jako k matce a prazákladu veškeré existence. Nejčastěji tvoří díla z kamenů, ve kterých vidí stabilitu a základ. Občas zkouší i jiný materiál, ale vždy se vrátí k jistotě, kterou cítí v kamenech. Pomíjivost je pro něj motivací a atraktivitou.



Obrázek 6 Rudolf Waypa Novák – Stonebalancing¹⁵

Umění nazývané jako *Site-specific art* neboli nepřenosné umění vymezené prostorem a vytvořené z dostupného materiálu, se mimo jiné věnovala umělkyně Dagmar Šubrtová. (Šedová, 2012) Autorka se stává středem zájmů svého díla a poukazuje na symbol ženskosti, jemnosti a zranitelnosti. Drobnými instalacemi zasahuje do krajiny a zanechává vlastní stopu splývající s okolím.

¹⁵ NOVÁK, Rudolf. Sám u vody. In: kamenne-skulptury.webdone.cz [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://kamenne-skulptury.webnode.cz/moje-prace/v-srdci-dzungle/#&gid=1&pid=6>



Obrázek 7 Dagmar Šubrtová - Tančící tráva¹⁶

„Pro tvorbu Dagmar Šubrtové je důležitá obsahová linka, která jejím dílem prochází a to je umocnění idolu ženy na pozadí různých mýtů či pohanství.“ (Sýkorová, 2015)
V poslední době tvoří upoutávající objekty inspirované průmyslovou krajinou Kladna, která je plná nepoznané energie. Dagmar Šubrtová dokáže její sílu příjemně povznést.

¹⁶ Instalace v prostorách lesa u Mariánských lázní. ŠUBRTOVÁ, Dagmar (1997). *Tančící tráva*. [online] Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/tancici-trava-108893/>

1.2.1 Český land art jako zdroj inspirace výtvarných aktivit

Čeští umělci sice netvoří díla monumentálních rozměrů, jako je tomu v tvorbě zahraničních autorů, ale přesto jsou plná poselství. Většina plní environmentální nebo psychologickou funkci. Prostřednictvím přírodních materiálů se dítě mladšího školního věku učí přistupovat šetrně k přírodě, rozvíjet trpělivý a shovívavý přístup k materiálům i účastníkům výtvarného procesu. Tento minimalistický přístup je dětem akceptovatelnější vzhledem k odpovídající úrovni jejich představ a tvůrčího myšlení. (Vágnerová, 2012) Prostřednictvím uměleckého díla v krajině, vytvořené na území České republiky, můžeme dítěti představit nové techniky a celkový koncept výtvarného směru. Povzbudit jeho zájem o práci s přírodním materiálem či samotným pobytem v přírodě. Mimo jiné se díky land artu může stát každé dítě umělcem a zažít úspěch.



;

Obrázek 8 Festival Ralsko - Proměny 2018¹⁷

¹⁷ V Geoparku Ralsko se koná každoročně landartový festival nesoucí název Proměny. Na malebné místo se sjíždí umělci z České republiky i zahraničí. In: *festival-ralsko.com*. [online]. [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <https://www.festival-ralsko.com/l/galerie2018/#&gid=1&pid=52>

2 Výtvarná výchova

V základním vzdělávání je výtvarná výchova vzdělávací obor spadající do oblasti Umění a kultury. Žáci poznávají svět a prožívání člověka prostřednictvím vizuálně obrazných vyjádření. „*Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování, je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.*“ (RVP ZV, 2017, s. 82)

Správně zvolené metodické postupy vedou žáky k obohacování schopností svobodného vyjadřování. Prostřednictvím výtvarného procesu dochází k učení se subjektivnímu porozumění poznávacích procesů. Umění a kultura se stávají průvodcem historií naší populace a směřují žáky k pochopení jejich specifického významu pro společnost. Tvůrčí postupy a reflektivní metody podněcují k tolerantnímu jednání v oblasti odlišných postojů, názorů a kultur.

Podle podkladové studie opírající se o platný rámcový vzdělávací program, je výtvarná výchova prostředkem, jak žáka naučit užívat vizuálně obrazné prostředky. Žák prostřednictvím obrazných vyjádření aktivně rozvíjí smyslové vnímání, obraznou představivost a komunikační schopnosti vyplývající s porozumění uměleckému procesu. Učitel výtvarné výchovy neučí žáka, jak se stát umělcem, ale ukazuje mu cestu možného vizuálního sebevyjádření. (Kitzbergerová a kol., 2019)

2.1 Vývoj metodiky výtvarné výchovy v českých zemích

Jako většina vzdělávacích oblastí, tak i výtvarná výchova prošla bohatým vývojem. V evropských zemích má dlouhou existenci. Výtvarné vyjadřování bylo dlouhá léta vnímáno jako pouhý prostředek napodobení předlohy. O velký pokrok v přístupu ke vzdělávání a pojetí výchov se zasloužil Jan Ámos Komenský (Komenský, 1972). *Vychovatelství se začalo zajímat o výtvarnou činnost dětí a našlo v umění významnou metodu poznávání skutečnosti.*“ (Uždil & Hron, 1961, s. 9) Výchova k umění získala nový rozměr, který zahrnoval smyslové poznávání a vnímání.

Přestože didaktické přístupy Jana Ámose Komenského byly pokrokové, v českém vzdělávacím systému se začaly více uplatňovat teprve na konci 19. století. (Uždil & Hron, 1961)

2.1.1 Technicko-výtvarné činnosti ve výchově

Symbolické a estetické prvky kresby byly zpočátku opomíjeny. Ustanovení nových tendencí ve výtvarné výchově, z roku 1774 podložené Obecným školním řádem, uznávalo kreslení jako jeden z předmětů. Hlavním výchovně vzdělávacím cílem kreslení byla ve velké míře praktická výchova, jejímž záměrem bylo zhotovení nákresů, plánů či nápodoba geometrických tvarů. Zahrnovala volné kreslení, ale převážně prvky technického výrazu – práce s kružítkem či pravítkem. Tedy kreslení bylo předmětem, který odpovídal požadavkům praktické výroby či vojenství a státní správy. Nauka správného kreslířství, kladoucí důraz na reálnou přesnost, čerpala z tendencí v období klasicismu a renesance. Mnozí autoři hodnotí kopírovací metodu jako nedostatečnou a to z hlediska nízkého rozvoje kreslířských dovedností, návyků a mizivý prostor pro vlastní sebevyjádření. (Uždil & Hron, 1961). Na druhou stranu byly praktickými kresebnými technikami u žáků rozvíjeny pozorovací schopnosti, pamětné představy, technické a manuální zkušenosti, představivost a především dovednost orientovat se ve vyhotovených nákresech. Přesnost a čistota plnily důležitou funkci v kresebném procesu. (Slavík, 1998)

Všední kopírování bylo později nahrazeno geometrickou metodou. Jak už z názvu vyplývá, její hlavní součástí se stalo vyobrazování geometrických vztahů. V období geometrického vyobrazování datujeme počátky přizpůsobení výuky pro slabší žáky. Kresebné techniky byly volené dle možností každého žáka. Nicméně se jednalo o metodu velmi složitou pro dítě mladšího školního věku. Úroveň abstraktního myšlení neodpovídala předkládaným požadavkům. „*Dítě si promítá i do jednoduchých geometrických forem obrazy skutečných věcí, např. vidí trojúhelník jako obrázek plachetnice.*“ (Uždil & Hron, 1961, s. 11) Možná z důvodu opomenutí psychického vývoje dítěte se geometrická metoda uchýlila k využívání čtvercových sítí neboli Stigmografické metodě.¹⁸ (Uždil & Hron, 1961) Žáci do nich zakreslovali předurčené abstraktní útvary dle předloh či požadavků učitele. Ačkoliv se jednalo o metodu čistě nevhodnou, potlačující prostor pro vlastní zobrazování a nicotnou možnost rozvoje dovedností, na českých školách byla základem výchovy až do 19. století. S vývojem psychologických trendů vzrůstal také zájem

¹⁸ Podle slovníku cizích slov má slovo STIGMA různý původ. Vzhledem k metodě si pojem můžeme vysvětlit jako vedoucí kříž v geometrii.

o dětský výtvarný projev. V umělecké tvorbě se autoři začali přiklánět k přírodním vzorům, spontaneitě a autentičnosti výtvarného vyjadřování dítěte. (Babyrádová et. al, 2010) Podnětem mnohých sporů byly protichůdné názory ve výtvarné edukaci. Stály proti sobě dva přístupy. Zastánci praktické výchovy budující schopnosti technické a oproti tomu umělecká výchova posilující přirozené potřeby člověka a možnost autentického vyjadřování. (Hazuková & Šamšula, 2005)

2.1.2 Nový pohled na umělecké dílo

Otakar Hostinský zahrnul do umělecké výchovy přirozený pohled na dětský výtvarný projev. Posiloval přirozené dispozice dítěte k zájmu o umělecké dílo. „*Všichni máme předpoklady vnímat umění, nejsou však vždy správně rozvíjeny.*“ (Zhoř, 1963, s. 102) Podle Hostinského by objekty uměleckého a estetického charakteru měly být přirozené, výchovné a neovlivněné názory pedagogických vzorů. (Uždil, 1978) Nové principy ve výtvarné edukaci se soustředily na přítomnost umění ve vzdělávacím procesu. Vznikaly metodické řady s využitím umění jako zdroje inspirace a motivace. 20. století bylo obdobím reforem umělecké výchovy. Rozvoj psychologických trendů měl velký vliv na metodické postupy ve výtvarné výchově. Kresby se staly symbolem spontánního vyjadřování dítěte. Nové přístupy podporovaly přirozenou dětskou tvořivost avšak technika a pozorovací schopnosti byly mírně potlačeny. (Uždil & Hron, 1961)

První publikace, stavící se proti současným názorům, že dítě neumí a nemůže vnímat umělecké dílo, napsal Josef Patočka. Jeho dílo bylo ovlivněno úsudky člena spolku pro umění A. Lichtwarka. Interpretace uměleckých děl prostřednictvím důkladného pozorování, bez aktivního vzbuzování pocitů a prožitků z díla. Pozorování a souznění s uměleckým dílem má za následek přirozeně vzbudit prožitky a emoce dítěte. V roce 1902 se uskutečnila první výstava o umělecké výchově pod záštitou Josefa Patočky a Otakara Hostinského. „*Je třeba probudit všechen pravý smysl a cit pro umění, všechnu lásku k němu, probudit tyto v dítěti snad dřímající vlastnosti, pěstovat a podporovat je podle možností ve škole i mimo školu – toť první a hlavní náš úkol.*“ (David, 1993, s. 30) Přesvědčení Josefa Patočky a Otakara Hostinského se později staly základními pilíři pro moderní pojetí výtvarné výchovy.

2.1.3 Konstruktivismus vs. psychologické kreslení

Spletité názory na výtvarnou edukaci se od počátku vývoje nesly dlouhá léta. Změny režimu či společenského uspořádání měly často velké dopady i na umění. Počátky samostatné republiky přinesly změny ve vztazích k umělecké výchově. Výchovné názory se poměrně odloučily od principů, které zastával Otakar Hostinský.

Výtvarné techniky byly ovlivněny politickou a národní obrozeneckou situací. Docházelo k vytváření stereotypních a předekorovaných uměleckých objektů. Obsahující přemíru ornamentů čerpající z lidových vzorů, tzv. *národní svéráz*. (Slavík, 1998) Vznikal nový směr – Konstruktivismus, který podněcoval smyslovou výchovu a poznání a považoval za nutnost systematizace v kreslení, věcné a přesné poznání. (Uždil & Hron, 1961). Ve výtvarně výchovných proudech, zastával potřebu dítěti poskytnout logicky a přesné prostředí pro práci. Stal se nepřitelem ornamentální tematiky. Kresebné techniky stojící na principech obkreslování či vyobrazování skutečnosti byly zanedbávány. Konstruktivisté upozorňovali na možnost vzájemného vztahu technického kreslení a školní výtvarné výchovy. (Uždil & Hron, 1961)

Jiří Václav Klíma kritizoval soudobé postoje k umělecké výchově. Odvolával se na ideály Otakara Hostinského. (Klíma, 1924) V českém vzdělávacím systému jako první propagoval rozvoj smyslového vnímání a tvůrčích schopností vznikající v úzkém kontaktu uměleckého díla. Ustanovením nových vzdělávacích cílů a výukových metod v roce 1960 byl stanoven dnešní název – výtvarná výchova. Změna z původního názvu kreslení byla připravována už dříve. Výtvarná výchova je spojená s počátky vysokoškolského vzdělávání, kdy vznikla Katedra výtvarné výchovy. Různé názorové tendence popisující dětský výtvarný projev spustily vlnu výzkumů dětské kresby. V konečném důsledku došlo k pozitivní změně přístupů v metodice výtvarné výchovy. Období bylo příznivé k podpoře přirozeného tvůrčího prostředí a respektování osobních dispozic každého jednotlivce při vnímání a výtvarném vyjadřování. (Slavík, 1998)¹⁹

¹⁹ Též internetový zdroj uvádí pozitivní vývoj a vznik názvu výtvarné výchovy. Z historie ... 1. In: *Artefiletika.kvk.zcu.cz* [online]. Last update 14. 10. 2012. [cit 2019-05-05]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/117-z-historie-1>

2.2 Přírodní motivy v uměleckém procesu

Od počátku naší populace plní příroda nezastupitelnou roli ve všech ohledech. Lidé si zpočátku uvědomovali její moc, avšak později si začali všimnout i přírodních krás. Spolu se záhadností se staly inspirací mnohých umělců v literární, hudební a výtvarné sféře.

2.2.1 Postavení přírodních motivů ve výtvarném vyjadřování

Příroda zastupuje dominantní roli v dobách minulých, přítomných i budoucích. Už v období vzniku a následného vývoje člověka poskytovala potřebnou ochranu, ale zároveň přichystávala nespočetné nástrahy, se kterými se člověk učil vypořádávat. Přestože lidská populace má dlouhou existenci, stále se objevují nepoznaná fakta, záhady a krásy, které nám poskytuje příroda.

Člověk je tvor učenlivý a chápavý. Každá zkušenost ho posunuje blíže ke komplexnímu poznání. Praveký člověk zaznamenával své zkušenosti z lovů prostřednictvím rytin, které můžeme považovat za počátky existence přírodních motivů v uměleckém procesu i samotného výtvarného vyjadřování. K realizaci užívali materiály, které jim poskytovala příroda. Míchali různé směsi krve a hlíny. K rytí používali kly či vyrobené nástroje z kamenů. (Černá, 2019) Můžeme předpokládat, že touha dítěte pokreslit vše, když poprvé uchopí tužku, má počátky pravděpodobně v období vzniku lidstva a jedná se tedy o přirozenou vlastnost umocňovanou touhou po poznávání. Přírodní materiál se pro člověka stal základním prvkem v tvůrčím procesu. Už první obyvatelé dokázali využít jeho plný potenciál. Inspirování přírodními motivy vytvářeli z ručně vyrobených nástrojů náhrdelníky či sošky. „*O víře v posmrtný život svědčí nalezené šperky u mrtvých – náhrdelníky, náramky, čelenky ze zvířecích zubů, mušlí, jantaru a přívěsky z kamene zdobené geometrickým ornamentem.*“ (Černá, 2019, s. 9.)

Je až překvapivé, jak člověk dokázal dokonale využít přírodu už v počátcích dějin lidstva. Jedna z významných staveb Neolitu²⁰ je kruhová stavba složená ze vztyčených kamenů. Stonehenge, celosvětově proslulá stavba, která i přes pokročilá léta existence zachovává svojí monumentální významnost a má výrazné prvky land artu. Přestože vznik tohoto výtvarného směru datujeme od 20. století, základní kameny byly položeny už mnohem dříve.

²⁰ Neboli mladší doba kamenná je praveké období datované 8000 – 5000 let před našim letopočtem.



Obrázek 9 Stonehenge²¹

Inspirace přírodou je patrná i v obdobích následujících. Jen těžko bychom hledali období, kde by příroda nehrála inspirativní roli v jakékoliv podobě. „*Patrně nejvíce se o životě lidí dozvídáme z nástěnných maleb, jejichž zlomky hovoří o lásce k přírodě.*“ (Černá, 2002, s. 27) Řecké zvířecí, rostlinné a jiné přírodní motivy můžeme vidět i na keramice.

S příchodem křesťanství se opouštěla různá přesvědčení a byla nahrazena biblickými motivy. Umělecká tvorba a přírodní tematika nebyla výjimkou. Umělecký proces byl přizpůsoben konkrétním potřebám křesťanské doby. Stavěly se kláštery, kostely či chrámy. Přírodní motiv byl pouze drobným detailem na monumentální architektuře. Zájem se opět navracel v době novověku. Křesťanský vliv byl sice ještě znatelný, ale přírodní motivy se objevovaly v umělecké tvorbě čím dál více umělců. Leonardo da Vinci neváhal vystoupit z církevních vlivů a zákazů. Poznání proporcí získané z pitev, které prováděl, mu zprostředkovaly schopnost realisticky ztvárnit postavy. „*Zkoumání letu ptáků, síly větru a vodních toků, balistiky, statistiky, páky ... využil při stavbě vojenské techniky, ale i různých vynálezů užitečných v mnoha oborech pro přenášení pohybu (textilní a dřevařské stroje).*“ (Černá, 2002, s. 80)

²¹ RINCON, Paul (2019). Stonehenge: DNA reveals origin of builders. In: *bbc.com* [online]. Last update 16. dubna 2019. [cit 2019-06-06]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/science-environment-47938188>

Konec 19. století otevírá brány secesnímu směru, ve kterém silně převládají přírodní motivy. Věhlasný český umělec Alfons Mucha, který se stal uznávaným malířem přes noc, tvořil dekorativní díla plná přírodních motivů.



Obrázek 10 Alfons Mucha - Čtvero ročních období²²

Díky zakázce pro slavnou pařížskou herečku, účinkují v Divadle Renesance, které namaloval plakát, odstartoval svou uměleckou dráhu. Umělecké dílo Gismonda, bylo zpočátku kritizované, ale přesto se stalo jeho průkopnickým dílem.

Příchodem nového století byly přírodní motivy nahrazeny abstraktními a fantazijními prvky. Umělci jsou ovlivněni příchodem Kubismu, jehož základem je abstraktně rozložený a obrazně vyjádřený předmět tvůrčího záměru, a dochází k výraznému odklonu od přírody. František Kupka ve svých kubistických dílech alespoň zanechal pozůstatky přírodních motivů. Oproti tomu druhá světová válka prudce zasáhla vnímání člověka. Lidé hledali útěchu a povzbuzení v nových situacích. Umělci opouštějí stísněné prostory galérií a hledají svou duši v krajině. Snaží se vytrhnout realistické předměty a zasadit je do netradičních kontextů. Umělecký přístup, který často šokoval svým ztvárněním a vtáhnutím diváka a umělce do procesu, nazýváme happeningem. Malíř Allan Kaprow ho definoval jako události předváděné nebo vnímané po určitou dobu na mnohých místech. Při happeningu nebyl

²² Alfons Mucha – roční období. In: *luzs.cz* [online]. [cit 2019-06-14]. Dostupné z: <http://luzs.cz/alfons-mucha-rocni-obdobi.html>

člověk jen příjemcem, ale i iniciátorem sdílených obsahů. (Klimešová, 2012) Na území Česka ... „*Happeniny v ulicích uskutečňoval se svými přáteli od poloviny 60. let Milan Knížák (skupina Aktual), zatímco Zorka Ságlová v poetických akcích pořádaných z velké části v krajině využívala silný genius loci místa (Seno-sláma, Házení míčů do Průhonického rybníka, Kladení plen u Sudoměře, ohňová akce, Pocta G. Obermanovi).* (Černá, 2019, s. 190) V souvislosti s happeningem a návratem do přírody vznikl též land art. V soudobém umění je hlavním zástupcem, který využívá přírodních motivů v umělecko-výtvarném procesu.

2.2.2 Přesahy environmentální výchovy

Motivy přírody jsou neomezeným zdrojem inspirace pro sestavování námětů nejen v hodinách výtvarné výchovy. V návaznosti na zmíněná fakta považuji za důležité učit děti pozorovat přírodu již v útlém věku. Naučit je nazírat na přírodní krásy a využít jejich potenciálu ve výtvarném vyjadřování. Zároveň nezavírat oči před svízelnými situacemi, kterým přírodu vystavujeme svým jednáním.

Rámcový vzdělávací program, který upravuje základní vzdělávání, stanovuje též existenci průřezového tématu environmentální výchovy. „*Vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince* (RVP ZV, 2017, s. 135). Výtvarná výchova nabízí mnoho možností jak učit žáky uvědomovat si podmínky života stejně jako jejich ohrožení. Správnými přístupy můžeme u žáků pěstovat kladné návyky ve vztahu k přírodě či rozeznávat přijatelné a nepřijatelné jednání z hlediska životního prostředí. Tvůrčími činnostmi učíme žáky komunikovat o problémech souvisejících s přírodou a hledat možnosti vlastní nápravy. Právě v landartových technikách můžeme vidět široký potenciál, jak splnit cíle environmentální výchovy. Nejenže se žák učí sebevyjádření prostřednictvím přírodních materiálů, ale také se učí k přírodě přistupovat přijatelně z ekologického hlediska, aniž by toto učení bylo primárním záměrem. (Navrátil, 2016)

2.3 Pojetí výtvarné výchovy

Výtvarná výchova a výtvarný proces se řídí dle rozdílných pojetí, která přispívají k navýšení umělecké hodnoty a ojedinělosti výtvarného vyjadřování dítěte. V soudobé teorii výtvarné výchovy vycházíme z pojetí, které uvádí Jan Slavík. (Slavík, 1997)

Vzbudit náklonnost k umění si klade za cíl art-centrické pojetí. Bezprostředním působením uměleckého díla utváříme schopnost dílu porozumět a následně si utvářet vlastní názor na uměleckou stopu. (Slavík, 1997) Tvůrčím experimentováním, dítě vstupuje do světa soudobého umění, jehož prostřednictvím zkoumá nové způsoby vyjadřování vlastních výtvarných představ. Pravý prožitek zprostředkovaný výtvarným procesem z pohledu art-centrismu se stává nástrojem zachycení motivů, významů a citového zabarvení uměleckého díla. Pojetí založené na třech dimenzích (zážitek – dialog – interpretace) je v českém zastoupení reprezentován Igorem Zhořem, který zastává myšlenku založenou na působení atraktivních detailů umění zahrnující citový prožitek a osvojení informací o vývojových etapách dějin umění. (Zhoř, 1994) Art-centrické pojetí je spjata s galerijní animací, kdy je účastník výtvarného procesu v úzkém kontaktu s uměleckým dílem. Vzdělávací tvůrčí činnost probíhá v prostorách galerie. Galerijní animátor připravuje edukativní program v bezprostředním kontaktu účastníka s uměleckým dílem v originálním měřítku. (Horáček, 1998)

„Výtvarné umění je pro školní výtvarnou výchovu velmi náročnou výchozí, zdrojovou oblastí.“ (Kitzbergerová a kol., 2019, s. 7) Stále se setkáváme s názory, že umění a jeho abstraktní vyjádření, je pro dospělého jedince nepochopitelné, natož pro malé dítě. Ve školní praxi se učitel velmi málo odkazuje na konkrétní umělecká díla. Daleko častěji z daných děl využívají výtvarné techniky a postupy, které aplikují do hodin výtvarné výchovy. Přístupy, které vedou ke ztrátě dětské tvořivosti a nepochopení uměleckého díla. Přičemž rámcový vzdělávací program nahlíží na umělecká díla, jako na náležitý a přínosný zdroj k plnění cílů výtvarné výchovy. Aby byla práce s uměleckým dílem smysluplná, vyžaduje to nejen samotnou znalost, ale také schopnost argumentace a jasné a pohotové reakce na vzniklou situaci. Učitel by měl žáky zaujmout na tolik, aby dílu věnovali svou pozornost a maximální úsilí. Jedině tehdy má art-centrické pojetí ve výtvarné výchově smysl. (Kitzbergerová a kol., 2019)

„Vizuální gramotnost je obecná schopnost dívat se kulturníma očima, zohledňovat a uvědomovat si kulturní prizmata, jejichž prostřednictvím vnímáme svět a které jsou od počátku civilizace formována uměleckými projevy.“ (Slavík, 1997, s. 162)

Vizuální gramotnost je hlavním východiskem video-centrického pojetí, které je často propojováno s digitální gramotností utvářející schopnost pracovat s technickými médii jako dalším prostředkem obrazného vnímání a vyjadřování. Stejně jako art-centrické pojetí klade důležitost na způsob výtvarného projevu a je zaměřeno na moderní umění.

Méně dominantní kontinuitu uměleckého díla ve výtvarném procesu můžeme vyzorovat u gnozeo-centrického pojetí. Ve výtvarném vyjadřování, které je řazeno do tematických projektů, se upřednostňují každodenní zkušenosti dítěte. Významnou osobností je Věra Roeselová, podle níž výtvarné vnímání vychází z experimentů, které dítě na základě zkušenosti porovnává, vyhodnocuje a utváří úvahy dalších eventualit vyjadřování vlastních výtvarných představ. Výtvarné myšlení prochází souborem edukačních priorit. (Roeselová, 1997)

Pojetí zaměřené na konkrétního tvůrce a zároveň vnímatele účastnícího se výtvarného procesu upřednostňuje animo-centrické pojetí. Skrze výtvarné vyjadřování žák objevuje svůj vnitřní svět propojený s vesmírnou dimenzí. Smyslové vnímání při výtvarném procesu pracuje s duchovní stránkou dítěte. Dítě poznává sebe samo prostřednictvím hlubokého zážitku. (Davido, 2008)

Při sestavování výchovně vzdělávacích cílů výtvarné výchovy vycházíme z široké škály přístupů a pojetí, které umožní každému dítěti prostor vyjádřit své představy dle svých možností a priorit. Výtvarný proces zaměřený na umělecké dílo, vnímajícího tvůrce, nebo proces koncipovaný do projektových či výtvarných řad, umožňuje účastnícímu se jedinci najít své pole působnosti a zažít úspěch, který umocňuje pozitivní vztah k uměleckému dílu.

2.3.1 Postavení artefiletiky ve výtvarném procesu

Propojení emocionálního a sociálního rozvoje dítěte s uměleckým dílem a přidruženou intelektovou složkou, si klade za cíl právě artefiletika. Umělecká tvorba je pouhým začátkem výtvarného procesu a plní poznávací funkci, na kterou přímo navazuje reflektivní činnost a dialog mezi žáky. *„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)

Výtvarná výchova a výtvarný proces řídicí se artefiletickým pojetím, v praxi znamená, věnovat dostatek času tvůrčí činnosti, ale v zásadě neopomínat časovou dotaci reflektivní části obsahující vlastní sdělení zážitků z tvorby a dalších souvislostí. Reflektivní ohlédnutí nám umožňuje pozvednout osobnostní rozdíly v pojetí daného tvůrčího záměru. *„Každý člověk, příp. určitá skupina lidí, má svou jedinečnou osobní zkušenost, tj. osobitý prekoncept (před-porozumění) pro určitý koncept, tj. pro obsah, který je tématem dialogu.“* (Slavíková et. al, 2007, s. 14) Takový dialog učí dítě mladšího školního věku vnímat svou tvorbu a dílo samotné z různých úhlů pohledu. Zároveň přispívá do diskuse s ostatními účastníky výtvarného procesu. Výsledkem dialogu bývá zkušenost dítěte propojit tyto postřehy s širším kulturním záměrem. Dítě si prostřednictvím tvůrčí činnosti vytváří motivy, které odhalilo ve svém výtvarném projevu. Z hlediska artefiletiky tyto motivy považujeme za vzdělávací a směřující k vlastnímu sebepoznání. (Potměšilová & Sobková, 2012)

Dívej se, tvoř a povídej! Je odborně naučná publikace, určená nejen pedagogům, otevírající cestu k vytvoření trvalého zájmu o umění. Autoři uvádějí co je potřebné, mimo odborné znalosti, pro správné artefiletické vedení v pedagogické práci. *„Učitel by měl být schopen doprovázet své znalosti nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým, uvážlivým vztahem k dětem, s nimiž pracuje. Potřebuje být také osobně vyrovnaný. Vnímat z odstupů sám sebe, vědět o citlivých stránkách své psychiky a zvládat je.“* (Slavíková et. al, 2007)

Působivost uměleckého díla, individuální přístup k tvůrčí činnosti jednotlivce a následné obnovení tvůrčího zážitku v prostředí reflektivního dialogu, rozvíjí osobnost každého účastníka výtvarného procesu. Prožitek – zážitek – reflexe jsou klíčová slova pro výtvarný proces s artefiletickými postupy, které budují výtvarné vzdělání žáků a rozvíjí jejich umělecko-kulturní cítění. (Exler, 2015)

2.3.2 Kvalita zapojení uměleckého díla v současné výtvarné výchově

Z existujících pojetí výtvarné výchovy vyplývá široké množství prostředků, jak může učitel zapojit umělecké dílo do výchovně vzdělávacích cílů výtvarné výchovy. Ze strachu či nevědomosti, se však učitelé uchylují k prezentaci uměleckého díla pouze jako výtvarné techniky, či konkrétního postupu. K bližšímu seznámení s uměleckým

dílem a následnému sebezpoznání však nedochází a související cesta k trvalému zájmu o umění a kulturu se často uzavírá. (Kitzbergerová a kol., 2019)

Z podkladové studie a jejich analýz vyplývají mnohá doporučení pro revizi Rámcového vzdělávacího programu a následné úpravy Školního vzdělávacího programu. „*Realizované hodiny výtvarné výchovy by měly zohledňovat všechny obsahové domény: rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků a vztahovat k nim také hodnocení hodiny jako celku.*“ (Kitzbergerová a kol., 2019, s. 31) Mimo jiné obsahují doporučení více se zaměřit na přímou práci s uměleckými díly jako originály, začlenění galerijní edukace. Ve výtvarném procesu též zdůrazňovat východiska soudobého umění. Mimo jiné využívat i další prostředky, jako digitální technologie, v tvůrčích činnostech jednotlivců. (Kitzbergerová a kol., 2019)

Snížená kvalita zapojení uměleckého díla do výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy může být spojena s nedostatečnou literárně-odbornou podporou pedagogů. Většina publikací a učebnic schválená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy není pro první stupeň dostačující. Na což se odvolávají také autoři podkladové studie. Jako potřebné pocítují koncentrovat pozornost na vývoj nových didaktických materiálů a jejich následné propagaci. Umožnit tak do budoucna pedagogům ve výtvarné výchově kvalitně zapojit umělecké dílo do tvůrčích činností. Zachovat výtvarnou výchovu jako předmět povinný, vzdělávací a zároveň prožitkový. (Kitzbergerová a kol., 2019)

2.3.3 Projektová metoda v rovině výtvarné řady

V širším slova smyslu vnímáme projekt, jako zamýšlenou časově obsáhlou činnost, která je prostředkem k dosažení předem stanoveného cíle. Žáci v prostředí projektové metody získávají zkušenosti s novými principy a postupy. „*Do vzdělávání zavedli projekt zakladatelé americké pragmatické pedagogiky, zejména John Dewey a William Heard Kilpatrick, jako metodu, která má zvyšovat motivaci žáků a podporovat jejich vzájemnou kooperaci.*“ (Šobáňová, 2015, s. 13) V průběhu času se projekt posunul do mnohých rovin – řešení problémů, propojení témat a pohledů na ně. Avšak z pohledu výtvarné řady mluvíme o projektu jako souboru praktických činností v tematický celek podporující kooperaci žáků nejen při tvůrčích činnostech.

„Pragmatisté prosazovali projektovou metodu především proto, že staví na praktickém řešení problémových situací, během nichž se uplatňuje i pěstuje schopnost žáků nalézat pohotově nová, neotřelá řešení problémů, otevřenost vůči podnětům druhých lidí, schopnost řešení propracovat a dovést k výsledku.“ (Šobáňová, 2015, s. 33) Pozitivní stránky projektové metody jsou zároveň i základními pilíři tvořivosti, jejíž rozvoj je ve výtvarném procesu podstatným prvkem. Propojení land artu s projektovou metodou uspořádanou do výtvarné řady přináší žákům prostor pro pohotové hledání nových cest, které přehodnocují na základě získaných zkušeností. (Babyrádová et. al, 2015)

Zakladatelé projektové metody poukazovali na sílu učení žáků řešit problémové situace užitých témat v reálných životních situacích. Problémová situace však není nosným prvkem výtvarných projektů. Výtvarný proces je zaměřen na různé umělecké postupy, výtvarný projev, výtvarné otázky či neobvyklé výtvarné zpracování tématu. *„Téma zde plní roli podnětu, který má iniciovat tvůrčí proces spojený s hledáním, experimentem, poznáním; životní realita není zploštěna pouze na pracovní uplatnění a řešení každodenních banálních problémů.“* (Šobáňová, 2015, s. 36)

V pedagogické praxi se můžeme setkat s odlišnými přístupy k projektové metodě. Mnoho pedagogů ji vnímá jako prostředek podpory dětí v rozvoji vlastních schopností a osobnosti. Oproti tomu je též zastoupení pedagogů, které projektovou metodu vnímají jako bezúčelové hraní s minimální možností naučit se nových výtvarných postupů a technik. V první řadě je potřeba si uvědomit, že projektová metoda není pouze postavení učitele ve výtvarném procesu, ale převážně postup žáků účastnících se výtvarného procesu. Role průvodce spojená s rolí objevitele. (Roeselová, 1997)

„V edukaci dnes využíváme projektovou metodu zejména proto, že vede žáky k samostatnosti a tvořivosti při řešení problémů, propojuje školu se životem, přispívá k tomu, aby mladý člověk dosáhl seberealizace.“ (Šobáňová, 2015, s. 46) Zároveň pokládá za důležité podporovat vnitřní motivaci účastnících se jedinců a rozvoj jejich kooperativních vlastností. Rozvíjí umělecké dovednosti a schopnosti žáků tvůrčími postupy, které dítěti umožní vyjádřit sebe samo a pochopit vyjádření ostatních. Přestože je projektová metoda přijímána různě, faktem zůstává, že je na prvním stupni základní školy jedna z nejužívanějších výukových metod. (Babyrádová et. al, 2015)

2.4 Výtvarná výchova očima dítěte mladšího školního věku

Pro dítě mladšího školního věku je výtvarná výchova možností odpočinku od vědomostního vypětí, které je způsobeno teoretickými předměty. Ve výtvarném vyjadřování dětí jsou velké rozdíly. Činitelé, kteří ovlivňují výtvarný proces a úroveň zpracování výsledného díla, jsou různé. V první řadě jsou to podmínky, ve kterých dochází k výtvarným činnostem. Pestré motivační přístupy nebo různorodé zkušenosti, které žákům ve výtvarném procesu umožníme, zvyšují zájem dítěte a jeho schopnost učit se. Velkou roli také hrají pohlavní a genetické predispozice. Každý jedinec ve svém díle upřednostňuje jiný motiv. Na tyto rozdíly je vhodné poukazovat a povzbuzovat jednotlivce v charakteristickém přístupu. (Davido, 2001)

Během mého pedagogického působení jsem se setkala s odlišnými přístupy žáků k výtvarným činnostem. Někteří hledali v hodinách jakoukoliv možnost doplnit svou práci o obrazné vyjádření. Setkala jsem se však i s žáky, kterým naskakovala husí kůže při slovech výtvarná výchova. Je důležité brát v potaz období stagnace. Kdy dítě odmítá výtvarný projev stejně jako básnickou tvorbu a celkově učení se čehokoliv nového. Spokojí se s tím, co umí. Odklon od stereotypů je pro něj frustrující situací. Délka tohoto období záleží na získávání zkušeností, a jak do nich žáky uvedeme – motivujeme. (Vágnerová, 2019)

Z reflektivních činností vychází najevo, že mají žáci stále velký strach, z neocenění jejich díla učitelem a následného zesměšnění či odlišení od ostatních. Neradi ukazují svá díla na obdiv ostatním žákům. Neumí zformulovat myšlenku jejich výtvarného vyjádření. Výtvarný proces by měl být komplexním nástrojem pro rozvoj uměleckého poznávání. Důležitou součástí mimo činnost samotnou je i závěrečná reflektivní část, která žákům i učitelům poskytne zpětnou vazbu a zároveň hledá významné odlišnosti a přispívá k zažití úspěchu. (Jašurková, 2015)

3 Dětský výtvarný projev a jeho vývojová specifika mladšího školního věku

Započetím povinné školní docházky, obvykle kolem 6. roku, dítěti začíná nová etapa života. Seznamuje se s pravidly a povinnostmi, které vstup do školy přináší. Pro některé jedince může být tento aspekt stresující, jelikož „...není jen členem své rodiny, ale stává se zároveň i příslušníkem nové, dosud neznámé

lidské skupiny – žákem školy.“ (Jedlička, 2017, s. 113) Na druhou stranu je období mladšího školního věku odborníky vnímáno, jako jedno z emocionálně a osobnostně nejstabilnějších. „*Langmeier charakterizuje tuto etapu jako věk střízlivého realismu, kdy je dítě zaměřeno na svět, jako je, chce ho pochopit a rozhodujícím činitelem, který ho má vyzbrojit na cestě k poznání, je pro něj škola a školní práce (ve všech směrech)*“ (Pugnerová a kol., 2019, s. 47) Dítě se v krátkém časovém úseku musí přizpůsobit novým cílům a normám, které jsou předpokladem k sociálnímu začlenění do skupiny. Škola se stává místem podnětným pro psychický vývoj dítěte, získání nových podnětů a pro rozvoj myšlení, vnímání, paměti a dalších poznávacích procesů. Každodenní hra v předškolním období je vystřídaná budováním vztahu k práci a spolupráci. Tento vztah je nesmírně důležitý pro jeho další socializační vývoj a prevenci rezignace či agresivity způsobené pocitem méněcennosti. Každý jedinec by měl zažít úspěch, aby poznal, v čem tkví jeho osobnost, v čem vyniká. (Vágnerová, 2019)

Dítě mladšího školního věku je zvědavé a iniciativní. Získaná fakta jsou pro něj zprvu relevantní, jelikož jsou předkládány autoritou. Později dochází k rozvoji kritického myšlení. Dítě získané informace samo ověřuje a hledá průkazné důkazy jejich věcného charakteru, které navzájem srovnává. Předmětem jejich zájmu jsou fakta konkrétní. Abstrakce je pro ně cizí pojem, kterému doposud dostatečně neporozuměly. Při častém využití abstraktních pojmů, či práce s nimi, může dojít k neporozumění a následné frustraci z nesplněné práce.

Podle teorie kognitivního vývoje známého vývojového psychologa Jeana Piageta, je mladší školní věk stádiem konkrétních operací. Zpočátku dítě chápe souvislosti v názorné rovině, které usuzuje z vlastní zkušenosti. Během školní docházky se utváří schopnost logického usuzování bez potřeby viděné kontroly. Přesto toto myšlení zůstává v rovině konkrétní. (Vágnerová, 2005) Dítě mladšího školního věku je schopné uvažovat o tom, co samo zná. V tu chvíli není podmínkou, aby objekt jeho myšlení byl přítomen. Vybavuje si zkušenosti pro svou představivost a řešení konkrétních situací. Dítě dává přednost postupům vycházející ze zažitých zkušeností, avšak tyto zkušenosti ještě nedokáže aplikovat v odlišných situacích, dostatečně je zobecnit a adekvátně reagovat. „*Konkrétní logické myšlení může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a úvahy, které vycházejí z reality.*“ (Vágnerová, 2019, s. 267)

Výtvarný projev dítěte v období mladšího školního věku je na vrcholu úrovně představivosti. Důležitý okamžik přechodu od spontánního utváření představ k rozvoji vědomě vyvolávat představy. Na základě imaginace dítě vytváří obrazy, které doplňují viděnou realitu o myšlené ucelené představy. Nerespektování vývoje dětského výtvarného projevu a podsouvání vlastních představ, může být imaginace narušena a fantazie dítěte utlumena. (Davido, 2001)

Dětský výtvarný projev mnozí autoři charakterizují jako dorozumívací prostředek dítěte s okolním světem. Jan Ámos Komenský prosazoval spontaneitu ve výtvarném projevu. Zastával názor, že každý jedinec má kreslit na základě svých zájmů a dosažených dovedností. Nezáleží na tom, co dítě kreslí. Zda vyobrazuje pouze různé linie či tvary, ale že může díky výtvarnému projevu rozvíjet úroveň poznávacích smyslů. (Uždil & Šašinková, 1983)

První, kdo popsal stádia ontogeneze dětského výtvarného projevu, byl psycholog a filosof Georges-Henri Luquet. Období bezzáměrných čáranic nazývá Nahodilým realismem. Prvky bez známek syntézy považuje za Nepochopený realismus. V období Intelektuálního realismu dítě překonává první nezdary, kresba bez zrkové perspektivy. Vnímání skutečné reality a pochopení kontextu kresby je období, které nazývá Zrkovým realismem. Dochází ke zdokonalování vyobrazování postav či orientace v prostoru. (Piaget & Inhelderová, 2007) Jeho teorie se stala inspirací pro mnohé další odborníky, jakým byl například Jean Piaget. Piagetova koncepce ontogeneze dětského výtvarného projevu patří i v soudobé psychologii k vlivným teoriím kognitivního vývoje; (Piaget & Inhelderová, 2007)

- **Předoperační stádium a období čáranic:** Od raného dětství je kresba jedním z prostředků hry, která v tomto období plní nezastupitelnou roli. Jejím prostřednictvím dítě poznává atraktivní formou okolní svět. Kresebný proces dítěte zpočátku nevyobrazuje předměty opřené o konkrétní situace, ale je důležitým stupněm ve vývoji motorických schopností. Pro děti v tomto období není hranice, kterou mu poskytuje papír, konečná. Výtvarný projev dítěte se vyvíjí spolu s jeho slovním projevem. Velkým zlomem období čáranic je pojmenování kreslených tvarů, které se stávají čím dál více konkrétnějšími. Oblíbené hračky, postavy z pohádek, osoby z okolí se stávají hlavním námětem kreseb dítěte.

Kresebný projev, splňující více zmíněné prvky, je charakteristický pro dvou až čtyřleté děti. (Piaget & Inhelderová, 2007)

- **Předoperační stádium a názorné myšlení:** Od tří let dítě do kresebného projevu vkládá určité sdělení a začíná věnovat pozornost názvům. Jednotlivé objekty nenesou prvky syntézy. Při výtvarném procesu dítě mění svá pracovní místa, strany papíru si natáčí podle potřeby. Důležitým mezníkem ve vývoji dětské kresby jsou první pokusy o lidskou postavu tzv. Hlavonožec. (Uždil, 2002) Oči tvořící obličej hlavy, z které zároveň vystupují nohy. Detailnější a přesnější prvky, kterými jsou ústa, nos, prsty a hrud', přicházejí v kresebném projevu dítěte o něco později v závislosti na úrovni individuálního vývoje. Obvykle mezi 5. – 6. rokem věku dítěte. (Piaget & Inhelderová, 2007)
- **Kresebný realismus:** Mezi 7. – 12. rokem začíná dítě získávat vnímavost k perspektivě. Dítě vyobrazuje věci, které zná v jejich viděné podobě. Vyobrazení trojrozměrné podoby na papír může být pro některé jedince nepřekonatelnou překážkou. Kolem 11. roku nastává krize dětského výtvarného projevu. Období, kdy dítě ztrácí potřebu zkoušet nové věci, upíná se ke svým zkušenostem, odmítá abstrakci a alternativy svých řešení. Důležitou rolí pedagoga je předcházet problémům a stagnacím v dětském výtvarném projevu. (Piaget & Inhelderová, 2007)²³
- **Stádium formálních operací:** Dítě začíná být kritické ke svým výsledným pracím. Drží se úspěšných znázornění a modelů, z důvodu strachu z neúspěchu, který může vést k vytvoření bariéry k výtvarnému vyjadřování. Prostřednictvím vhodné motivace²⁴ a zvolených technik může učitel pomoci dítěti překonat nedůvěru a strach z neúspěchu. (Vágnerová, 2019)

Způsob vyjádření osobnosti a zároveň jeden z nejstarších výtvarných prostředků člověka je kresba. Jak řekl Pablo Picasso: „*Každé dítě je umělec, těžké je jim zůstat v dospělosti.*“ Dítěti bychom měli předkládat možnost seznamovat se s různými technikami výtvarného vyjádření, povzbuzovat ho ve výtvarném projevu, motivací zvyšovat jeho zájem o výtvarný proces a regulovat pasivitu a pocity frustrace.

²³ Davido Roseline ve své publikaci též uvádí možné vlivy na stagnaci v dětském výtvarném projevu. (Davido, 2001)

²⁴ Konkrétní příklady vhodné motivace můžeme vidět v publikaci Petry Jašurkové – Nápadník do hodin výtvarné výchovy. (Jašurková, 2015)

„Jedna ze zvláštností dětského umění spočívá v tom, že autor díla sice má charakteristické rysy umělce, ale nakonec jím vlastně není, protože si své umění neuvědomuje ani ho neovládá.“ (Cognet, 2013, s. 20) Občas děti vykazují nadprůměrné schopnosti grafického vyjádření, cit pro přesnost, detail a pevnou vůli ve výtvarném procesu. Nicméně k uvědomění si vlastního umění vede dlouhá cesta, na které se dítě potýká se spoustou úskalí. Některé talenty nemusí být vůbec rozvinuty a upadají v zapomnění.

Výtvarný proces přináší různé způsoby, jak přirozeně rozvíjet úroveň jemné motoriky – malování prsty, štětcem či dřívky, stříhání, lepení a skládání, manipulace s tradičními či netradičními materiály, modelování a mnohé další. Pohyby dítěte mladšího školního věku jsou poměrně dobře koordinované. Nemusíme se tedy obávat zapojení různorodých technik do výtvarné výchovy.

Pro učitele výtvarné výchovy je důležitá znalost jednotlivých vývojových stádií ontogeneze dětské psychiky a též vývojových specifík dětského výtvarného projevu. Při sestavování výchovně vzdělávacích cílů, schémat vyučovacích jednotek výtvarné výchovy, by měl učitel z těchto specifík vycházet. Může tak předcházet potenciálním bariérám, krizím v dětském výtvarném projevu či potlačování tvořivosti dítěte v jeho projevu. Jestliže chce učitel výtvarné výchovy u dítěte mladšího školního věku vybudovat pozitivní vztah k výtvarnému projevu, musí věnovat čas nejen daným cílům a postupům v jeho hodinách, ale též se seznámit s vývojovými stádii dětského výtvarného projevu, odpovídajícími specifiky a úskalími. (Vágnerová, 2019)

4 Výtvarná řada inspirovaná land artem

Výtvarný proces je v mnohých ohledech velmi komplexní systém, který dítěti přináší řadu možností, jak nejen obrazně vyjádřit svou myšlenku a díky ní rozvíjet svou představivost uplatňováním nových postupů. Přírodní materiál, se kterým land art hojně pracuje, inspiruje a motivuje žáky k aktivitě a tvůrčí činnosti. Poznáváním jednotlivých výtvarných aktivit inspirovaných land artem umožňuje dítěti vyjádřit své představy bez omezení. Land art dítě učí vnímat struktury materiálů, rozvíjí jemnou motoriku, podporuje smyslové vnímání, učí porovnávat barevná schémata použitých materiálů. Správné využití potenciálu, přinášející možnost volného pohybu a výtvarného projevu v přírodě, zvyšuje efektivitu práce a vede žáky k samostatnosti. (Hejtmánková, 2013)

Výtvarnou řadu jsem sestavila s cílem žáky seznámit se zemním uměním a zároveň vytvořit takovou řadu, která bude sloužit učitelům výtvarné výchovy, jako zdroj inspirace pro kvalitní zapojení land artu a uměleckého díla do hodin výtvarné výchovy. V českém školství podle nových studií zabírá umělecké dílo ve výtvarné výchově pouze malé procento hodinové náplně. (Kitzbergerová a kol., 2019) Z toho důvodu jsem pro první krok, jak změnit pojetí dnešních hodin výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy, zvolila land art, který díky jeho poli působnosti může být dítěti z výtvarných směrů nejbližší k plnému pochopení a respektování.

Při realizaci výtvarné řady či jednotlivých aktivit je zapotřebí plně využít jejich plánovanou časovou dotaci. Jejich úspěchání může vést k nepochopení a nesplnění výchově vzdělávacích cílů.

4.1 Výchově vzdělávací cíle výtvarných aktivit

Celá výtvarná řada i jednotlivé výtvarné aktivity jsou navrženy s ohledem na psychický a tělesný vývoj dítěte mladšího školního věku. Navazují na výstupy Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (RVP ZV, 2017)²⁵ Seznamují žáky s novými technikami, pomocí kterých učí žáky reflektovat své pocity s ostatními účastníky výtvarného procesu. Zapojení vybraných aktivit do vzdělávací oblasti

²⁵ Též vycházím z podkladové analytické studie. KITZBERGEROVÁ, Eleonora a kolektiv (2019). Revize RVP – Výtvarná výchova. Podkladová analytická studie. Národní ústav pro vzdělávání Praha. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4302/>

výtvarné výchovy otevírá cestu k environmentálnímu a kritickému myšlení aktivně účastnícímu se jedinci. Motivy přírody slouží jako přirozená motivace a zároveň zvyšují efektivitu v tvůrčím a výtvarném procesu. (Hejtmánková, 2013)

4.1.1 Rozvíjení smyslové citlivost

Land art přináší do výtvarné výchovy nové vnímání reality. Manipulací s přírodním materiálem a pobytem v přírodě žáci zapojují jednotlivé smysly a uvědomují si jejich důležitost v tvůrčím procesu. Na vizuální úrovni operují s barevnou a tvarovou odlišností použitých materiálů. Vzájemným kombinováním těchto odlišností odhalují kontrastní a podobnostní vztahy. Na základě získaných zkušeností žáci bez potíží uspořádávají objekty dle velikostí, výraznosti či vzájemného ovlivnění. (Hejtmánková, 2013) Dotekem ověřují vizuálně získané informace o textuře použitého materiálu. Hmatovými podmínkami poznávají blíže své umělecké dílo a propojují získané pocity s utvořenými představami. Žáci objevují dominantní struktury, které dodávají jejich dílům nový význam. Možnost zapojení doteku do výtvarného procesu, žákům usnadní výběr materiálu pro realizaci jejich představ a očekávání při vizuálním vnímání. (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007) Zapojení ostatních smyslů – čichu, sluchu nebo dokonce chuti umocňuje prožívání jedince zapojeného do výtvarného procesu a dopomáhá k utváření vztahu k tvůrčímu místu. Rozvíjením smyslové citlivosti budujeme u žáků kladný postoj k přírodě. (RVP ZV, 2017)

4.1.2 Uplatňování subjektivity

Výtvarné aktivity jsou postaveny na principech experimentování. Každá zkušenost získaná během výtvarného procesu zvyšuje zájem žáků o umění. Zažitý úspěch je motivací a povzbuzením při předešlé nezdařené tvůrčí činnosti. Land art a jeho techniky vedou žáky k vlastnímu uvědomění si získaných zkušeností a jejich uplatnění ve výtvarném procesu. V průběhu přímé manipulativní činnosti v krajině žák vnímá postavení objektů v prostoru, včetně svého těla. Rozlišuje tvary, velikosti či objemy použitých přírodních materiálů. Získané zkušenosti aplikuje ve fyzikální rovině. Poznává vlivy přírody na použitý materiál a aplikuje zákony těžiště dvou a více těles. (Andrews, 2006)

4.1.3 Ověřování komunikačních účinků

Prostřednictvím uměleckého díla land art přináší možnost reflektovat vlastní představy a interpretace. Žáci vzájemně porovnávají vytvořená díla. Aktivně přispívají do komunikace, vyjadřují své postoje a objevují nové cesty realizace. Učí se slovně vyjádřit vlastní myšlenku. Vzájemně reflektují pocity a poskytují učitelům i spoluúčastníkům výtvarného procesu zpětnou vazbu. (RVP ZV, 2017)

4.2 Cílová skupina a realizace

Výchovně vzdělávací cíle výtvarné řády a jednotlivých výtvarných aktivit jsem ověřovala na Základní škole Chrudim Dr. Jana Malíka. Škola si klade za cíl budovat u žáků pozitivní vztah ke vzdělání a celoživotnímu vzdělávání. Kooperativní výukou rozvíjí u dětí sociální a morální hodnoty. Mimo jiné podporuje partnerský přístup mezi učiteli a žáky, mezi učiteli a rodiči, založený na vzájemném respektování.

K dispozici mi byla čtvrtá třída a následující rok pátá třída. Měla jsem dostatek času pro ověření všech aktivit a následného splnění zamýšlených výchovně vzdělávacích cílů. Kooperativní výuka, na kterou žáci byli zvyklí, usnadňovala reflektivní a skupinové činnosti, které byly součástí navržených aktivit. Aktivity, které jsem navrhla a zrealizovala, mi byly zároveň pomůckou pro poznání žáků. Třídu jsem přebírala v průběhu roku, což je nelehký úkol. Žáci jsou zvyklí na pravidla a přístupy své paní učitelky. Zpočátku jsme cítila jejich nejistotu sdělovat své názory. V nových činnostech si nebyli moc jistí. Výtvarný proces byl prostorem vzájemného poznání a navrácení jistoty do hodin. Práce s přírodním materiálem a pobyt v přírodě, žákům ukázal, že i změna může být příjemná.

4.2.1 Cesta do školy, cesta domů

Charakteristika výtvarné aktivity:

Cesta do školy, cesta domů je úvodní výtvarnou aktivitou zaměřenou na prvotní seznámení s land artem. Žáci prostřednictvím jednoduchého pozorování mapují své okolí a hledají potenciál v krajině. Vizuální gramotnost podporujeme využitím digitální technologie – fotoaparátu, tabletu nebo mobilního telefonu. Žák má možnost si zajímavý objekt uchovat a v závěrečné reflexi prezentovat nejen popisem vlastního poznání, ale také jako obrazový materiál (fotografii).

Učitel plní roli průvodce a pozorovatele. Motivuje žáky k aktivnímu mapování krajiny. Ukazuje jim možné počátky jejich pozorování. Prezentuje žákům fotografie landartových děl v krajině, neprozrazuje však jejich záměr. Dává prostor žákům pochopit dílo vlastní cestou. V závěrečné reflexi předkládá otázky pro diskusi a blíže žáky seznamuje s principy a českými tvůrci land artu.

Nezastupitelnou roli výtvarné aktivity Cesta do školy, cesta domů, plní motivace. První dojem je nesmírně důležitý. Učitel by měl věnovat dostatečný čas přípravě a uzpůsobení motivace dané cílové skupině. Pro úvod aktivity je možné vybrat motivační slovo ... *Zavřeme oči! V naší mysli si zkusíme představit cestu, kterou absolvujeme každý den do školy nebo domů. Po jakém povrchu kráčíme? Co právě cítí náš nos? Jak nás vítr lechtá na nose? Koho po cestě potkáváme? Kolik stromů, květin a jiných přírodních podnětů nás po cestě zdraví? Jaký detail nás rozveselí nebo rozesmutní?* Motivační slovo doplníme o ukázky fotografií landartových děl, které mohou sloužit jako jádro pro společnou diskusi.

Do vlastní činnosti žáka (pozorování) učitel přímo nezasahuje. Může být však nápomocen žákům, kteří pociťují nejistotu nebo bezradnost při pozorování. V každém případě musí být učitel připraven improvizovat a takové žáky vhodným způsobem pobízet k nalezení vlastního objektu.

Cesta do školy, cesta domů je námětem, který slouží převážně k motivaci a úvodnímu naladění na cestu za poznáním land artu. Z toho důvodu ho považují za jeden z nejdůležitějších, jelikož pocity z prvních krůčků, prvního poznání, v člověku zahnízdí na velmi dlouho a mohou otevřít novou cestu tvůrčí činnosti.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: dvě vyučovací jednotky (90 minut)

Pomůcky: fotoaparát, mobilní telefon, tablet

Místo realizace: pozemek školy a jeho blízké okolí

Vazba na RVP ZV: „Žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.“ (RVP ZV, 2017, s. 88)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák se seznamuje se základními principy land artu.
- Žák si utváří prvotní zkušenosti s land artem prostřednictvím vlastního pozorování a poznání uměleckého díla.
- Žák rozvíjí vizuálně digitální gramotnost a učí se zachytit jedinečnost místa.
- Žák hledá potenciál v krajině – přírodní krásy, do kterých promítá své představy, emoce a názory.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** Výtvarnou aktivitu můžeme zahájit motivačním slovem, prezentací fotografií landartových děl českých umělců (Ondřej Koudelka, Zorka Ságlová, Josef Waypa Novák, Jan Macek, Ivan Kafka), vlastní ukázkou předpřipraveného díla v krajině.
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Vydat se na pozemek školy. Hledat potenciál pro tvorbu land artu. Postupovat od nápadných objektů až po detaily, kterých si lidské oko na první pohled nemusí všimnout. Nechat žáky dokumentovat libovolné objekty. V případě časové rezervy vycházka po okolí. Žáci mají pro dokumentování k dispozici mobilní telefony, tablety či fotoaparáty. Pracují ve skupině či samostatně, dle svých individuálních zvláštností a preferencí.
- **Reflexe:** Probíhá ve třídě s vytvořenými fotografiemi. Žáci prezentují své objekty zájmu, interpretují své názory, myšlenky a pocity z celkového procesu. Učitel doplňuje diskusi o reflektivní otázky. „*Reflexe a reflektivní dialog je také jedním z pilířů artefietických postupů a jako odrážení smyslové nebo jiné*

zkušenosti myšlením dosti přesně odpovídá kurikulárnímu ověřování komunikačních účinků.“ (Šobánková et. al, 2016, s. 172) Vlastní osobnost a schopnosti často poznáváme na základě porovnávání s druhými, v čem jsme jedineční, odlišní. „Artefiletika tedy může podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti.“ (Šobánková et. al, 2016, s. 177)

- *Bylo pro tebe samotné pozorování a mapování krajiny obtížné?*
- *Co ti pomohlo k zaměření se na vyhledání objektu, který jsi zdokumentoval?*
- *Jakých barev a struktur si můžeš na své nebo jiné fotografii všimnout?*
- *Na kterém místě bys dokázal tvořit na téma (např. škola, můj pokojíček, oblíbený film ...)?*
- *Čím si myslíš, že je tvá fotografie jedinečná, a co jí spojuje s land artem?*

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

V prvé řadě je potřeba si uvědomit, že se jedná o aktivitu, která poprvé seznamuje žáky s land artem a podporuje vnitřní motivaci žáků. Hodnocení učitele by nemělo převážet roli sebereflexe. U žáků podporujeme schopnost pochopit vlastní osobnost, nebát se vyzdvihnout svou myšlenku na základě prožitků a zkušeností z výtvarné aktivity. (Šobánková et. al, 2016) Kritéria hodnocení směřujeme k výchovně vzdělávacím cílům výtvarné aktivity a samotnému zadání výtvarné činnosti.

V rámci sebereflexe žák posuzuje svou roli ve výtvarném procesu. Získané zkušenosti porovnává s postřehy druhých, na jejichž základě hodnotí míru seznámení s landartovými technikami. Třídí zkušenosti s digitálními technologiemi pro rozvoj nových dovedností.

Na základě výchovně vzdělávacích cílů učitel hodnotí převážně vlastní činnost. Při návrhu a samotné realizaci promýšlí vhodné alternativy a dílčí úpravy. Aktivně se účastní reflektivního dialogu. Podporuje žáky v sebereflexi prostřednictvím předkládaných reflektivních otázek.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Povolení používat mobilní telefon při hodině vyvolalo u žáků velké nadšení. Druhá vlna stejné emoce přišla ve chvíli, kdy jsme odcházeli ze třídy na školní pozemek. Žáci byli soustředěni a připraveni pracovat. Využila jsem tedy síly okamžiku k relaxační motivaci a k povzbuzení jejich aktivity. Žáci naslouchali mému hlasu a zvukům z blízkého okolí. Motivační část hodiny jsem uzpůsobila naladění žáků. Snažila jsem se odhadnout správnou dobu, kdy je pro ně motivace přínosná a kdy už vede k vytváření nesoustředěnosti a hledání úniků od tématu. Udržet oči zavřené a soustředit se pouze na hlas učitele je pro některé děti velmi těžký úkol.

Po relaxaci a krátké diskusi na dané téma, jsem žákům prezentovala ukázky landartových děl českých umělců.²⁶ Společně jsme objevovali výrazné prvky a diskutovali o možném vzniku díla a jeho pochopení. Poté jsme plynule navázali na pozorování přírodních jevů kolem nás. Pobídla jsem žáky k hledání výrazných motivů. Spadané listí nafoukané na hromadu, větve zamotané jako paže stromů, ornamenty vysázené zeleniny, stíny slunce, seskupení šišek na stromě – byly motivy, které zazněly při pozorování. Žáci běhali od jednoho objevu ke druhému a vše si s nadšením dokumentovali.

Byl jednou jeden malý klouček, který si vytvořil své město ve stéblech trávy. Jen bystrý človíček si může všimnout díla jeho velké snahy. Motivační slova, kterými jsem chtěla žáky pobídnout k hledání něčeho jedinečného, očím neviditelného, ale přesto velkého. Dlouho trvalo, než žáci pochopili podstatu věci. Nechtěla jsem přerušovat jejich snahu při pozorování. Trpělivě jsem vyčkávala na prvotní impuls, který přišel v podobě cesty mravenců k mraveništi. Velké zjištění, které žáky motivovalo k dalšímu pozorování. Skryté ornamenty v kůře stromů či pískovišti, konstelace mraků, stopy v trávě. V tu chvíli jsem věděla, že jsme na správně cestě. Velký obdiv způsobila větvička obalená lišejníkem ve tvaru ptačí stopy, nebo taky znaku husy. Na škole je matematika vyučována metodou profesora Hejného. Rovnice jsou dětem představovány ikonicky. Husa je součástí rodiny zvířat dědy Lesoně. Tento nalezený objekt velmi upoutal jejich pozornost a aktivně podpořil k dalšímu pozorování.

²⁶ Prezentované fotografie uvedeny v příloze diplomové práce.



Obrázek 11 Dílo přírody

Přes vlastní prožitek (pozorování) a prezentaci fotografií se žáci seznámily se základními principy a technikami land artu. Vizuálně digitální gramotnost byla rozvíjena používáním mobilních telefonů a tabletu. Žáci se učili poříditi fotografii konkrétního místa s využitím různých filtrů a jiných nástrojů, které jejich zařízení umožňovalo. Následně se učili fotografie tisknout nebo prezentovat (nahrávat do dalších přístrojů). Žáci pozitivně reflektovali možnost použití mobilního telefonu, a též volnost, kterou měli při pořizování svých fotografií. Reflexe výtvarné aktivity probíhala ve třídě. Vybrané fotografie jsme si promítli na dataprojektoru a hodnotili proces jejich objevování a získávání.

Reflexivní otázky, jsem volila na základě stanovených cílů a zadání výtvarné práce. Správně položená otázka může nepřímo žáky nasměrovat k dalšímu poznání. Žáci své fotografie porovnávali s uměleckým dílem. Ve skupinách diskutovali o možnosti využití daného místa pro tvorbu land artu. Velmi často poukazovali

na environmentální vlivy – vliv člověka na životní prostředí. Porovnávali práce land artistů tvořící tzv. šetrný land art s umělci, kteří se nebáli použít i těžké techniky.

Alternativy a dílčí úpravy:

Abstraktní myšlení je pro žáky mladšího školního věku náročné. Jejich představy se opírají o konkrétní jevy. Z toho důvodu si myslím, že objevování skrytých motivů přírody, pro ně mohlo být obtížné. Pro mladší žáky bych volila usnadnění v podobě ukázky přírodních jevů, které sama příroda může vytvářet. Presentování fotografií nebo konkrétních ukázek v přírodě. Pomáhat žákům najít svůj objev, ve kterém mohou spatřit výjimečnost.

Jistou obtíž jsem spatřovala ve vysokém počtu dětí ve třídě. Jelikož jsem neměla k dispozici asistenta pedagoga či jiného pedagoga, byla jsem odkázána na školní pozemek. Nemohla jsem s dětmi vyjít do nedalekého parku či lesa, kde jsem předem zjišťovala jeho pestré příležitosti ve spojitosti s land artem. Školní pozemek byl však dostačující pro splnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů aktivity.

4.2.2 Brána mého srdce

Charakteristika výtvarné aktivity:

Při sestavování výchovně vzdělávacích cílů a časového plánu výtvarné aktivity, nesoucí název Brána mého srdce, jsem se inspirovala uměleckou prací Ondřeje Koudelky. Tvůrčí proces je zaměřen na bližší poznání land artu přes umělecké dílo a přímou tvorbu landartisty. Zároveň žák získává prvotní zkušenosti s landartovými postupy a vlastní tvůrčí činností, která je orientovaná na rozvoj individuálních charakteristik jedince. Obsahem je práce žáka s abstrakcí a uměleckým dílem. Souběžně poznání uměleckého díla zahrnuje naučnou část rozšiřující pojetí o land artu z pohledu umělce.

Učitel výtvarné výchovy předkládá žákům rozumné příklady umělecké práce vybraného landartisty. V tvůrčím procesu plní roli poradce a pozorovatele. Podporuje žáky ve svých nápadech a dohlíží na zapojení žáků do tvůrčí činnosti. Hlavním cílem výtvarné aktivity je u žáku prohloubit zkušenost s land artem prostřednictvím uměleckého díla a experimentální metody v tvůrčí činnosti. Následně se žák učí hodnotit svou práci na základě principů sebereflexe.

Místo realizace tvůrčí činnosti vybírá učitel výtvarné výchovy v předstihu. Důležité je vybrat místo, které je pro tvorbu land artu vhodné. Vyhledávání obnáší pozorný průzkum, který bude splňovat dopředu stanovená pravidla, umožňující splnění výchovně vzdělávacích cílů. Učitel si všímá škály dostupných materiálů, dostatečně motivujícího prostoru a bezpečného pohybu žáků při tvůrčí činnosti.

Žáci pracují jednotlivě, v párech nebo ve skupinách, podle svých preferencí. Vybírají si z dostupných materiálů a hledají vhodné místo pro uskutečnění jejich představ. Při tvorbě vycházejí z tématu výtvarné aktivity - vytvářejí bránu k jejich srdci, k věcem, lidem, fauně či flóře, kterou obdivují.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: tři vyučovací jednotky (135 minut)

Pomůcky: kameny, oblázky, klacíky, mobilní telefon, fotoaparát, tablet

Místo realizace: les, louka

Vazba na RVP ZV: „Žák nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření a uplatňuje je v prostorové tvorbě. Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace.“ (RVP ZV, 2017, s. 88)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák nabývá nové zkušenosti s umělecký dílem a prací landartisty.
- Žák během tvůrčího procesu rozvíjí jemnou motoriku a cit pro detail.
- Žák se učí pracovat s dostupným přírodním materiálem, který vhodně používá ke splnění svých představ v tvůrčí činnosti.
- Žák experimentální metodou přichází na fyzikální zásady těžiště.
- Žák hodnotí svou práci na základě principů sebereflexe.
- Žák vyhledává prvky land artu ve vlastní práci.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** *Jak by podle Vás mohl vypadat umělec zabývající se land artem. Jak si představujete jméno takového umělce? Říká Vám něco jméno Ondřej Koudelka? Učitel žákům pustí krátký dokumentární snímek – „Jo, to jsem byl já.“²⁷ Reflektivní otázka: *Shodovali se tvé představy s realitou?* Učitel má možnost poukázat na jedinečnost každého z nás.*
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Po zhlédnutí videa a následné diskusi se žáci společně s učitelem přesunou na místo realizace tvůrčí činnosti. Základem je vytvořit pomyslnou bránu vlastního srdce.
- **Reflexe:** Probíhá na místě tvůrčí činnosti. Každý si vytváří své asociace při prohlídce vytvořených objektů. Učitel pro zpětnou vazbu může zvolit následující reflektivní otázky.

²⁷ Krátký dokument o Ondřeji Koudelkovi publikovaný Dokumentaristikou CZU [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=lhtqDONFdtI>

- *Jak jsi postupoval při výběru místa a materiálů?*
- *Co tě inspirovalo pro tvorbu tvého díla?*
- *Které prvky využívá Ondřej Koudelka při tvůrčí činnosti?*
- *Co pro tebe znamenají slova kreativita, individualita a svoboda?*
- *Jaké landartové prvky nebo cíle poznáváš?*
- *Kdybys měl land art popsat jednou větou, která vystihuje tvůj postoj, jak by zněla?*

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

„To, jací jsme, poznáváme tak, že zjišťujeme, v čem jsme podobní druhým lidem a nebo naopak v čem jsme od nich odlišní. Sebepoznání tedy není možné, není-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí.“ (Šobánková et. al, 2016, s. 176) Žáci porovnávají své úsudky, názory s ostatními. Přes umělecké dílo a uměleckou činnost konkrétního představitele, si utvářejí prvotní závěry na landartové techniky. Výběr svých postupů, při realizaci výtvarné aktivity, porovnávají mezi sebou. Hledají ve svých dílech původní inspiraci. Experiment a zkušenost jim přináší nové schopnosti a dovednosti pro výtvarný proces a rozvoj tvořivosti.

Učitel hodnotí zapojení žáků do tvůrčí činnosti po celou dobu realizace výtvarné aktivity. Předchozím výběrem tvůrčího místa napomáhá ke splnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů a zadání práce. K účastníkům jedincům přistupuje individuálně. Své úsudky během tvůrčí práce doplňuje o zpětnou vazbu žáků v reflektivním dialogu. Hodnocení by žáky mělo povzbudit, motivovat k dalšímu poznání landartových aktivit. Realizace a reflexe je podkladem učitele pro promýšlení alternativ a dílčích úprav výtvarné aktivity.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Život Ondřeje Koudelky byl pro žáky překvapením. Slovo umělec je pro ně stejně abstraktním pojmem jako umělecké dílo. Ondřej Koudelka je svým způsobem unikát. Land artu se věnuje čistě ve volném čase, jako svému koníčku. Netvoří pro zisk, ale potěšení. Dokumentární snímek žákům ukázal, že i umělec může být obyčejný člověk, stačí jít za svým cílem a za poznáním své výjimečnosti.

Po zhlédnutí krátkého videa jsme se přemístili k jednomu z přístupných břehů Chrudimky. Příjemné osvěžení v horkých dnech bylo spojeno s tvůrčí činností. Vybrali jsme místo, kde bylo dostatek materiálu pro všechny. Prostřednictvím kamenů žáci vytvářeli brány vlastního srdce. Tento námět podporuje individuální práci, avšak nezakazuje možnou spolupráci. Zpočátku se žáci obávali samostatné tvůrčí činnosti. Přesto se většina z nich rozhodla právě pro individuální práci.

Předpokládala jsem, že děti při realizaci začnou napodobovat viděnou tvorbu Ondřeje Koudelky. Velkým překvapením a zároveň potěšením pro mě bylo, že děti našly velmi odlišnou cestu. Každá brána byla jedinečná. Objevovaly se mohutné, ale i minimalistické stavby. Stavby, které se tyčily do výšky, délky či hloubky. Pro většinu chlapců byla inspirací řada celovečerních filmů – Star Wars.²⁸ Jeden z chlapců využil umělých oblázků a vytvořil portál vedoucí k jeho srdci. Materiál na sebe nevrstvil, ale využil symboliku elipsy. Typická pro cestování časem, jak později během reflexe vysvětlil. Dívky byly ve svých stavbách skromnější a často je ozdobovaly květinami.



Obrázek 12 Portál

V předcházející aktivitě se žáci s land artem seznámili, což je předpokladem pro plné pochopení a splnění cíle motivační části výtvarné aktivity Brána mého srdce. Prostřednictvím uměleckého díla žáci nabyté znalosti přeměňovali ve zkušenosti.

²⁸ V překladu Hvězdné války. V příběhu se objevují fantastičtí hrdinové bojující za svůj cíl v prostoru nekonečného vesmíru.

Na počátku tvůrčího procesu panovaly menší obavy z individuální práce, proto jsem respektovala jejich výběr – zda raději pracují individuálně nebo ve skupině. Možnost tohoto výběru kladně hodnotili. Převážně z důvodu, že jejich obavy a nejistoty pak rychle opadly. Chlapci, jak už jsem uvedla, byli ve svých pracích i hodnoceních odvážnější, nežli dívky. Dívky věnovaly mnoho času práci na detailech. Do svých prací se snažili vnést život v podobě drobných kvítku nebo drobného hmyzu. Chlapci se převážně soustředili na velikost a působivost svých prací. Snažili se navzájem překonat v rozměrech použitých materiálů. Stejně tak při popisu volili napínavé příběhy se superhrdiny, které zněly až neuvěřitelně. Dívky se v reflexi zaměřily na jemnost jejich provedení, někdy doplněné o básně či písně.

V závěru reflektivní části jsme hledali odlišnosti v rovině barevností, tvarů, uspořádání či celkového pojetí prací. Též jsme zavzpomínali na uměleckou tvorbu Ondřeje Koudelky. Hodnotili jsme též tvůrčí materiály a porovnávali jejich využití.

Všechny práce jsme zdokumentovali a později vyvěsili ve třídě. Při hodinách i přestávkách vzpomínali na celý tvůrčí proces. Někteří žáci se zašli na místa po čase podívat a zdokumentovali nám, jak se příroda a čas zapsala na našich branách. Což byl pro mě prvotní impuls, jak děti upozornit na pomíjivost, která v land artu plní velkou roli.

Alternativy a dílčí úpravy:

Žáky můžeme seznámit s dalšími českými umělci, jako je Jan Macek či Rudolf Waypa Novák, oba ze skupiny Zkamenělí. Vzhledem k tomu, že jsem si dopředu prošla terén a odhalila nedostatek materiálu v podobě kamenů a oblázků, předcházela jsem možným obtížím. Pro realizaci jsem donesla kamení ze zahrady a umělé oblázky.

Vhodným ukončením může být též návrat na místo realizace výtvarné aktivity. Poukázat na pomíjivost land artových děl a roli, kterou právě s fotografiemi plní, jak uvádím v teoretické části mé diplomové práce.

4.2.3 Literární postava, která mě inspiruje

Charakteristika výtvarné aktivity:

Výtvarná aktivita přímo navazuje na aktivity předcházející, které žáky seznamují s land artem a též je propojena se vzdělávací oblastí Český jazyk a literatura. Hlavním nosným prvkem celé aktivity je využití mezipředmětových vztahů k osvojení si technik land artu. Prostřednictvím tvůrčího procesu se žáci učí technikám a cílům land artu. Zároveň vyjadřují své pocity a dojmy ze čteného textu hlubší a osobnější formou, nežli slovem. Rozvíjí své čtenářské a tvůrčí dovednosti. Poznávají umělecké dílo i z jiného oboru.

Literární text, se kterým žáci v úvodu pracují, plní motivační funkci. Žáci během tvůrčího procesu zpracovávají myšlenky ze čteného textu. Předpokládá se, že žák má knihu již rozečtenou. Pracovat s novou knihou může být obtížné a to z důvodu minimální znalosti děje a postav.

Žáci byli doposud dostatečně seznámeni s land artem. Učitel by měl plnit pouze roli pozorovatele. Dát žákům prostor získat další zkušenosti v tvůrčím procesu a nezasahovat do jejich rozhodování. Na druhou stranu učitel výtvarné výchovy by měl být k dispozici žákům, kteří si nejsou ve své práci jisti. Žáci mohou tvořit samostatně nebo v menších skupinách. Tvůrčí proces hodnotí učitel na základě zapojení každého žáka do tvůrčí činnosti a vychází též ze sebehodnocení žáků.

Dalším hlavní rysem této výtvarné aktivity a land artu je význam pomíjivosti. Tvůrčí proces, reflexe a pozdější návrat na místo realizace učí žáky hodnotit vliv času a přírodních vlivů na umělecké dílo v krajině. Důležitou součástí reflektivní části je právě poukázání na principy pomíjivosti.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: dvě vyučovací jednotky (90 minut)

Pomůcky: přírodní materiály (větvičky, kamínky, mech, květy, šišky, skořápky)

Místo realizace: les, louka

Vazba na RVP ZV: „Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky. Pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky.“
(RVP ZV, 2017, s. 87-88)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák poznává další užití uměleckého díla z hlediska literární kultury.
- Žák v tvůrčím procesu rozvíjí své zkušenosti s technikami land artu.
- Žák hledá odlišnosti v rovině barevnosti, struktury a tvarů užitých materiálů.
- Žák rozvíjí abstraktní myšlení a učí se ztvárnit své asociace spojené s knižní předlohou.
- Žák rozvíjí svou tvořivost prostřednictvím významu literárního textu ztvárněném landartovými technikami.
- Žák hodnotí vliv času a přírodních vlivů na umělecké dílo v krajině.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** Literární text má mnoho funkcí. V případě výtvarného námětu Literární postava, která mě inspiruje, plní funkci motivační. Žáci utvářejí tvůrčí představy na základě čteného textu. Odpovídají si na otázky: „*Čím je kniha pro tebe zajímavá? Jaký hlavní rys charakterizuje oblíbenou postavu z tvé knihy? Jaký vztah má k přírodě? Jaké jeho / její činy jsou pro tebe inspirativní?*“
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Žáci prostřednictvím přírodních materiálů ztvární prostředí ze čtené knihy případně jejich hlavní postavy. K tvůrčí činnosti je zapotřebí kniha s dějem. Tež není vhodné námět realizovat při počátečním rozečtením knihy, jelikož žák není dostatečně seznámen s literárním prostředím a charakteristikou postavy. Tvůrčí činnost, která není opřena o konkrétní situaci, je pro žáky náročná vzhledem k úrovni jejich abstraktního myšlení. Jak už jsem zmínila v teoretické části na základě kognitivního vývoje dle Jeana Piageta. Prostřednictvím tvůrčí činnosti, se žáci zamyslí, čím je pro ně jejich postava inspirativní a jak svým jednáním působí na bezprostřední okolí. Žáci tvoří samostatně či v menších skupinách.
- **Reflexe:** Probíhá na místě tvůrčí činnosti. Žáci si navzájem představují ztvárnění jejich postav. Přibližují ostatním charakter postavy. Učitel přihlíží a přispívá do diskuse reflektivními otázkami.

- *Jak těžké pro tebe bylo zvolit odpovídající materiál?*
- *Co tě vedlo k vytvoření ... ?*
- *Následuje aktivní metoda reflexe. Jaké ztvárnění je opakem tvého a proč? Žáci si stoupnou k odpovídajícímu ztvárnění a přispívají do diskuse svými úvahami.*
- *Po čase se s žáky na místo realizace vrátíme a poukážeme na vliv času a přírody. Učitel seznamuje žáky s novým principem land artu. Co pro tebe znamená pomíjivost?*

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Projektová metoda ve výtvarné výchově umožňuje učiteli propojit různá témata s tvůrčí činností. Není žádným překvapením, že ve své výtvarné řadě využívám vliv mezipředmětových vztahů a zahrnuji do výtvarného procesu témata života literárních postav. I podle mnohých autorů, zabývající využitím projektové metody v praxi, může být tématem pro výtvarný proces v podstatě cokoliv, co je dítěti nějak blízké. „*Tématem výtvarného projektu může být jakýkoliv podnět ze všech oblastí lidské kultury nebo přírody: dobro a zlo, listy stromů, pohyb zvířat, knižní kultura, mýty o vzniku světa, technické vynálezy, vliv médií na člověka, komercializace veřejného prostoru.*“ (Šobáňová, 2015, s. 59)

Podle úrovně čtenářské gramotnosti žáci volí postupy a materiál pro svou tvůrčí činnost. Výsledky rozhodování porovnávají v průběhu reflektivního dialogu s ostatními. Osvojené zkušenosti s landartovými technikami přeměňují na schopnosti a dovednosti, které aplikují v průběhu výtvarné aktivity, ať už jako tvůrčí činnost či vyjádření zpětné vazby. V literární předloze a ve své práci hledají a porovnávají zdroje inspirace pro landartovou činnost.

Učitel při hodnocení tvůrčích činností žáků vychází z individuální úrovně čtenářské gramotnosti jednotlivce, která může přímo ovlivnit tvůrčí činnost. Hodnotí také úroveň své motivační schopnosti a míru odstranění překážek, které by mohly narušit průběh výtvarné aktivity. Splnění výchovně vzdělávacích cílů a zadání práce kontroluje v průběhu realizace výtvarného procesu, ale také prostřednictvím výsledků (zpětné vazby) reflektivního dialogu. Na tomto základě učitel promýšlí alternativy a dílčí úpravy.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

V rámci výukového semináře Expedice Robinson jsem realizovala výtvarnou aktivitu inspirovanou land artem s mezipředmětovou vazbou Českého jazyka a literatury. Celý seminář byl realizovaný na námět knihy Robinson Crusoe, kterou si žáci měli během školního roku přečíst. Žáci o land artu mají z předchozích zkušeností větší podvědomí a umí rozeznat jeho techniky. Znají české umělce věnující se land artu v jejichž dílech umí hledat inspiraci pro tvůrčí proces vlastního díla.

V dopoledním bloku si žáci vyzkoušeli mnoho různých činností, které jim přiblížili život Robinsona. Posléze jsme se přesunuli do blízkého lesa, kde jsme hledali místo pro tvůrčí činnost. Poté co jsme došli na místo, procházeli jsme se po lesních cestách a hledali drobné živočichy v jehličí. Zaposlouchali jsme se do okolních zvuků, za kterými jsme se vydali hlouběji do lesa a hledali místo, které by mohlo být vhodnou branou pro vstup do světa Robinsona. Na místě realizace výtvarného námětu žáci nejprve vzájemně přispívali do diskuse na téma Robinson a příroda. Jednotlivé skupinky jsem obcházela a naslouchala jejich komunikačním dilematům, do kterých jsem přispívala jednoduchými otázkami. „*Robinson měl štěstí, že ho nekousali komáři*“ zaznělo v jedné skupince žáků. Žáci bádali nad rozdíly Robinsonova ostrova a Sečského lesa. K dispozici měli i knihu,²⁹ ve které hledali potvrzení jejich domněnek. Své úvahy se snažili podepřít konkrétní situací. Při hledání materiálu jsem žáky vedla k pocitu důležitosti jejich výběru. *Obtěžkej si kámen, dotkni se jehličí, cítíš nějaký rozdíl?* Jinak jsem do jejich tvůrčího procesu nezasahovala. Z vybraného materiálu žáci vyobrazovali místa či osoby z literárního textu. Najít vhodný materiál a místo, bylo vnímáno zpočátku jako problém, jelikož se často neshodovalo s jejich představou. Posléze však tvůrčí činnost příjemně plynula a každý se aktivně účastnil tvůrčího procesu. Jednotlivci a menší skupiny vytvářely pozoruhodná díla, která nám poskytla možnost proměnit místní les v ostrov, na kterém se pohyboval Robinson.

Působivost literárního díla může být opravdu široká. Literární postava, která mě inspiruje je zdrojem, jak u dítěte rozvíjet čtenářskou gramotnost a zároveň tvořivost. Žáci využívali širokou škálu přírodních materiálů, prostřednictvím kterých obrazně vyjadřovali vlastní myšlenky a pocity ze čteného textu.

²⁹ PLEVA, Josef V. (1963). *Robinson Crusoe*. Praha: Albatros

V průběhu tvůrčího procesu jsem se stala pozorovatelem. Setkala jsem se s různorodými emočními situacemi, které byly podmíněny odlišnými okolnostmi. Radost z objeveného materiálu či smutek z nepovedeného pokusu. Žáci získávali nové landartové zkušenosti metodou experimentu. Jednotlivé materiály vrstvěli ve vodorovné či svislé úrovni a upravovali rozměrovou a barevnou kompozici v porovnání s celkovým účinkem. Pozitivní reflexí pro mě bylo zaujetí žáků a vzájemně nabízená pomoc při řešení naskytnutých problémů. Někteří započali dílo samostatně a dokončili ho s pomocí ostatních. Výsledkem fungující spolupráce vznikala rozmanitá díla.

V závěru si žáci procházeli les, který se proměnil na ostrov s vysokou četností nových stromů, rostlin, obydlí a postav. Společně reflektovali efektivnost spolupráce, náročnost technik a využití přírodních materiálů.

Na konci celého výukového semináře jsme se do lesa vrátili a upozorňovali na pomíjivost, čímž splnili další výchovně vzdělávací cíl výtvarné aktivity. Žáci pochopili, že na rozdíl od obrazu na plátně, má dílo v krajině daleko nižší životnost, ale díky fotografii a našim vzpomínkám na tvůrčí proces, je často pro nás takové dílo působivější a drahocennější.

Alternativy a dílčí úpravy:

Výtvarná aktivita je realizovatelná na jakoukoliv literární předlohu s pestrým dějem. Prvotním záměrem při jejím sestavování byla motivace k realizaci postavy samotné. Žáci se však uchýlili jiným směrem a mně v tu chvíli nepřipadalo správné ovlivňovat jejich představy svými. Robinsona žáci vnímali jako objevovatele nových koutů ostrova, proto volili převážně realizaci úkrytů, kde by se mohl schovat a přežít několik dalších dní.



Obrázek 13 Palmové zátíši



Obrázek 14 Jeskyně pro Robinsona

4.2.4 Ptačí sen

Charakteristika výtvarné aktivity:

Jedna z časově nejnáročnějších aktivit, která výtvarná řada obsahuje, je právě výtvarná aktivita nesoucí název Ptačí sen. Žáci se během tvůrčího procesu seznamují s principy instalace v exteriéru, jako další z technik land artu. Zároveň se učí vnímat své okolí všemi smysly - vůně jehličí, lepkavost smůly, barvy lesa, nepředvídatelné zvuky, chutě lesních plodů. Výtvarná aktivita obsahuje tvůrčí činnost, jejíž výsledkem je objekt, který bude v následující části instalován do krajiny. Učitel během tvůrčí činnosti, práci na objektu, seznámí žáky s umělci věnující se instalaci v krajině.³⁰

První část výtvarné aktivity navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Žáci se připravují na tvůrčí činnost ujednocením svých myšlenek. Svě znalosti ověřují v encyklopediích, které užívají k tvorbě vybraného tvora. Přírodní a umělé materiály vybírají podle opeření, velikosti či barevnosti ptačího stvoření. Během tvůrčího procesu v první části učitel plní roli pozorovatele a pomocníka. Dohlíží na bezpečnost při práci s lepidlem, podporuje žáky v experimentování, předkládá knižní předlohy a fotografie uměleckých prací vybraných landartistů. Samotné instalaci je věnována druhá část výtvarné aktivity. Na pozemku školy nebo v blízkém okolí žáci hledají ideální místo pro vlastní objekt.

V reflektivní části učitel s žáky porovnává život ptactva ve voliérách a ve volné přírodě. Zároveň hodnotí kvalitu tvůrčího procesu na základě principů sebereflexe. Hlavním cílem výtvarné aktivity je rozvíjení tvořivosti a smyslové citlivosti prací s přírodním materiálem. Současně získávat nové zkušenosti s land artem a instalací v exteriérech.

³⁰ Použitý obrazový materiál vložen do přílohy.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: čtyři vyučovací jednotky (180 minut)

Pomůcky: přírodní materiály (klacíky, větvičky, listí, květy apod.), provázek

Místo realizace: třída a pozemek školy

Vazba na RVP ZV: „Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.³¹ Vytváří vlastními přiměřenými pracovními postupy různé výrobky z daného materiálu.“ (RVP ZV, 2017, s. 87)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák rozvíjí tvořivost, fantazii a smyslovou citlivost při práci s přírodním materiálem.
- Žák se seznamuje se základními principy instalace v exteriéru.
- Žák prostřednictvím uměleckých děl instalovaných v krajině získává zkušenosti pro vlastní tvůrčí činnost.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** Motivace výtvarné aktivity plynule navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Žáci pozorují chování ptactva ve volné přírodě, které porovnávají s chovem v zajetí. V encyklopediích vyhledávají nové a pro ně poutavé informace, které interpretují ostatním. Žáci všemi smysly vnímají přírodu; vůni jehličí, lepkavost smůly, barvy lesa, nepředvídatelné zvuky, chutě lesních plodů. Zapojení všech smyslů, žáka přirozeně motivuje v tvůrčí činnosti.
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Ve třídě si každý žák vyrobí svého ptáčka, který bude symbolizovat jeho pohled na svět. K dispozici bude mít různé druhy přírodnin, provázek nebo lepidlo. Neexistuje jen jediný správný postup, každý si vyrobí ptáčka dle svých schopností a tvůrčích možností. V druhé části učitel žáky seznámí se základními principy instalace v exteriéru.
- **Reflexe:** Úvodní část reflexe probíhá po výrobě ve třídě. Žáci spolu s učitelem třídu promění na ptačí voliér. Žáci se prochází po voliére a interpretují své postřehy. Diskutují o životě ptáků ve voliérách, jejich pocitech a potřebách.

³¹ MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. s. 87.

Po instalaci v exteriéru učitel žáky vyzve, aby zhodnotili svou práci ptačím zpěvem.

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Reflektivní dialog rozdělený na dvě části umožňuje žákům porovnávat jednotlivé části individuálně a zároveň v odpovídající návaznosti. Žáci hodnotí, jaký materiál využili ke své práci, aby dosáhli stanovených cílů. Vyhodnocují odlišná pojetí tvůrčích činností. Z předchozí zkušenosti s landartovými technikami klasifikují vhodné postupy pro zadanou výtvarnou práci. Srovnávají principy instalace v interiéru a exteriéru. Získané zkušenosti sdílejí s ostatními prostřednictvím reflektivního dialogu.

Hodnotící činnost učitele spočívá v rozvíjení vnitřní motivace žáka. Výtvarná aktivita je motivačně zaměřena na seznámení s dalšími technikami land artu. Učitel proto v tvůrčím procesu přistupuje k účastníkům individuálně. Hodnotí jejich předchozí zkušenosti s land artem. Význam a pochopení landartových instalací posuzuje na základě průběhu výtvarné práce a reflektivního dialogu. Hodnotící činnost slouží převážně jako zpětná vazba k zvýšení podvědomí o významu uměleckého díla a land artu. Zároveň je produktem pro promyšlení alternativ a dílčích úprav. Rozvoj tvořivosti, fantazie a smyslové citlivosti posuzuje na základě zpětné vazby žáků.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Ptačí sen byl pro žáky poutavou a inspirativní aktivitou, která v nich více prohloubila zájem o land art. Vlivem nepřízní počasí jsem byla nucena aktivitu rozdělit do více dnů. Zprvu jsem se tohoto rozdělení obávala, aby tvůrčí činnost nebyla pozastavením narušena, avšak ve výsledku tato denní přestávka žákům jenom prospěla. V předešlých dnech, jsme v hodinách Člověk a jeho svět, pozorovali chování ptactva ve volné přírodě. Povídali si o zvláštностech, hledali v encyklopediích informace, které byly pro nás nové a souběžně přínosné pro tvůrčí činnost. Porovnávali rozpětí křídel, velikost zobáků či drápů. V den realizace výtvarné aktivity byla třída od samotného rána provoněná přírodním materiálem a naplněná dobrou náladou. Žáci se na práci velmi těšili. Jedná se o materiál, který je pro ně neobvyklý a atraktivní. Ve dvojicích si připravili potřebný materiál a snažili se různými způsoby na lavici poskládat a vymodelovat ptáčka. Žáci byli vystaveni před problémovou situací a prostřednictvím experimentování získávali nové zkušenosti.

Poznávali vlastnosti přírodního materiálu, lepidel i provazových materiálů, pomocí nichž vytvořili objekty, které jsme mohli v druhé části výtvarné aktivity instalovat do exteriéru.

Mé postavení po celou dobu zůstávalo v roli pozorovatele a příležitostného pomocníka. Některé materiály nebylo možné slepit jinak, než roztaveným lepidlem, což vyžadovalo přímou pomoc učitele. Výběr materiálů a vlastního postupu jsem ponechala na žácích. Předešlé zkušenosti s land artem a přírodními materiály přispívali k pozitivnímu průběhu tvůrčího procesu.

Na pozemku školy žáci získávali zkušenosti s instalací. Zkoušeli svému objektu nalézt to pravé místo, kde by splynul s přírodou nebo naopak, kde by upoutal největší pozornost. Žáky jsem vedla k hlubšímu zamyšlení. Nehledali jsme jen konkrétní místo, ale vytvářeli příběhy uměleckému dílu. Jednotlivá místa jsme prošli a představili si příběhy. Celou tvůrčí činnost jsme zakončili ptačím zpěvem. Některé děti radostně popěvovaly, jiné s ostražitostí párkrát zapípaly. Svá díla žáci sledovali ještě několik dní poté. Pozorovali jsme změny, jak si příroda v průběhu času pohrála s našimi výsledky tvůrčí činnosti. Jejich zánikem dílo, ale nevymizelo. Zůstaly nám v srdci vzpomínky a fotografie, které nám na nástěnce připomínaly průběh výtvarného procesu.

Při tvůrčím procesu žáci aktivně pracovali s přírodním materiálem, prostřednictvím kterého rozvíjeli tvořivost, fantazii a smyslovou citlivost. Experimentováním získávali další zkušenosti s přírodním materiálem – jeho struktury, možnosti spojení, vrstevní či propojení. Též pobyt na čerstvém vzduchu žákům jen prospíval. S velkým zaujetím pobíhali po zahradě a hledali to pravé místo pro instalaci.

Přestože se jedná o časově náročnou výtvarnou aktivitu, vyplatí se jí věnovat plnou pozornost. Nejde pouze o získání znalostí o výrobě z přírodních materiálů, ale dalšího pochopení principů land artu a instalace v exteriérech. Vlastní zkušeností u žáků podporuje vytváření kladného vztahu k přírodě a osvojování znalostí o životě ptactva a převážně pomoc při cestě k objevování vlastní tvořivosti. Realizace výtvarné aktivity je vhodná o jarních či podzimních dnech, z důvodu dostupnosti širší škály přírodních materiálů.



Obrázek 15 Hledání principů těžiště

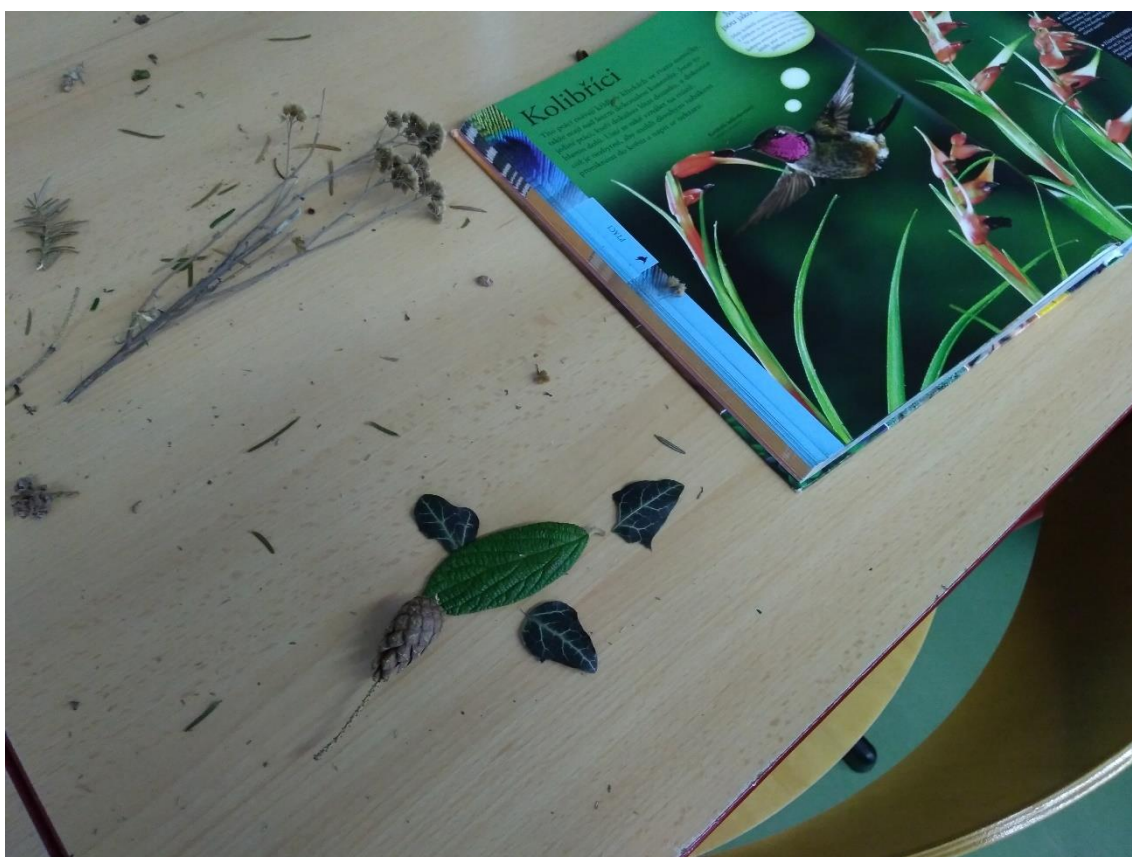
Alternativy a dílčí úpravy námětu:

Při instalaci vytvořených přírodních objektů jsme se potýkali s nedostatkem místa. Přece jen školní pozemek je omezen svým prostorem. Žáci se někdy dostávali do konfliktů, jelikož se jim zalíbilo stejné místo. Prostředí lesa nebo louky by tomuto problému mohlo předcházet. Bohužel počet žáků ve třídě je na vycházky dost limitující. Žáci si nakonec s omezeným prostorem poradili a dokonce utvářeli i společná hnízda a ptačí rodinky.

Při sestavování výtvarné aktivity Ptačí sen, jsem pozapomněla vytvářet alternativy, které by mohly nastat při nepřízní počasí. Realizace pro mě byla zároveň zkušeností, kdy jsem zjistila, že ne všechno musí jít podle plánu.



Obrázek 16 "Ptakostehno" ve volné přírodě



Obrázek 17 Kolibrík³²

³² K dispozici žákům byly i encyklopedie fauny a flóry. Žáci v nich hledali inspiraci. Někteří dokonce pro svůj abstraktní výrobek hledali podobnost v realitě. Při rekonstrukci vycházeli i z predispozic daného živočicha.

4.2.5 Pavučinky

Charakteristika výtvarné aktivity:

Na principech tzv. šetrného land artu, kdy landartista do přírody minimálně umělecky zasahuje, je založená výtvarná aktivita Pavučinky. Pro její realizaci se u žáků předpokládá předchozí seznámení a osvojení základních technik land artu a zároveň schopnost posuzovat jeho vliv na přírodu jako celek.

V této výtvarné aktivitě je tvůrčí činnost prostředkem, jak poznat na vlastní kůži environmentální důsledky tvůrčího procesu. Žáci při výběru materiálů a jeho použití hodnotí, jak zasahují do přírodního prostředí, co vlastní prací mohou změnit nebo ovlivnit. Tvůrčí činnost je řízena skupinovou prací. Každá skupina volí materiály podle svých preferencí, pro tvorbu lesních pavučin. Učitel do jejich práce přímo nezasahuje. Řídícím činitelem se stává během reflexe. Vede žáky k uvědomění si důsledků jejich práce. Poukazuje na pomíjivost a sílu landartové fotografie.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: dvě vyučovací jednotky (90 minut)

Pomůcky: přírodní materiály, provázky

Místo realizace: les

Vazba na RVP ZV: „Žák osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových a neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění).“ (RVP ZV, 2017, s. 88)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák se učí poznávat důsledky tvůrčí činnosti na přírodní prostředí a definuje základní principy šetrného land artu.
- Žák se aktivně zapojuje do tvůrčí činnosti bez potřeby pracovních návodů.
- Žák rozvíjí tvořivost, fantazii a smyslovou citlivost.

Plán vyučovací jednotky: Pro celý průběh tvůrčí činnosti je zapotřebí si vytipovat správné místo. Projít si místní les a vyhodnotit, zda je pro pozorování vhodný.

- **Úvodní motivace:** Pozorovat chování hmyzu, především pavouků. Porovnávat vzhled pavučin. V případě, že je příroda na straně trpělivého pozorovatele,

můžeme spatřit zajímavé objekty k pozorování. Pochopit, jak pavouci utkají svou pavučinu, jak loví svou kořist. Pozorovat stavbu pavoučího těla. Výsledky pozorování žáci reflektují v komunitním kruhu. Učitel žáky vyzve k tvůrčí činnosti. *Jak by vypadala tvá pavučina? Jaké místo by sis vybral?*

- **Zadání tvůrčí činnosti:** Žáci pracují přibližně v pětičlenných skupinách. Každá skupina má k dispozici alespoň dva motouzy, pomocí kterých vytváří pavučiny. Žáci na základě získaných zkušeností v průběhu tvůrčí činnosti, vyhodnocují výhody stinného a slunného místa, poznávají pevnost provazového materiálu, objevují ornamenty ve vytvořených pavoučích sítích.
- **Reflexe:** V rámci reflexe žáci hodnotí celý průběh tvůrčí činnosti, sdílejí zkušenosti získané při procesu, hledají nové principy land artu. Společně hledají potenciální obyvatele jejich pavučiny. Učitel žáky vede k uvědomění si důsledků jejich díla, zda lesu prospívá nebo ubližuje. V této souvislosti učitel žáky seznámí s Robertem Smithsonem či Michaelem Heizerem, kteří pro vznik svého uměleckého díla používali i těžkou techniku.

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Doposud žáci pracovali převážně s přírodními materiály. Žáci hodnotí vliv tvůrčího procesu na životní prostředí. Porovnávají přírodní materiál s umělým. Vyhodnocují světlé a stinné stránky umělých materiálů ve výtvarné práci. Objevené poznatky reflektují s ostatními.

V této výtvarné aktivitě je hodnocení učitele činností druhořadou. U žáků rozvíjí vhodnými aktivitami a otázkami schopnost zamyslet se nad vlastní tvůrčí činností. Zároveň je učí porovnávat tuto smyslovou citlivost s účastníky výtvarného procesu. Učitel nehodnotí, spíše pozoruje výtvarnou práci žáků a jejich výsledné pojetí land artu. Z takového pozorování vyhodnocuje odpovídající dílčí úpravy a alternativy pro další tvůrčí činnost a poznávání land artu.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Prostředí lesa bylo hned na první pohled příznivé pro naši tvůrčí činnost. Námět jsme zahájili pozorováním místní fauny a flóry. Žáci opatrně našlapovali a rozhlíželi se. Někteří dokonce lezli po čtyřech, aby byli svému poznání blíže. Jiní jen stáli a se zavřenýma očima poslouchali, co jim les může nabídnout.

Vyčkávala jsem, až některý žák objeví pavučinu či jeho obyvatele. Stalo se tak poměrně rychle. S dětmi jsme diskutovali o tvarovém uspořádání pavučiny. Nad místem, kde si pavouček svou pavučinu plete. Zda pavučině nevadí sluneční paprsky. Po společné diskusi jsem žáky pobídla k vytvoření jejich vlastní pavučiny, která by jim poskytla dostatečný pohyb, prostor k lovu i pocit bezpečí.

Žáci tvořili ve tříčlenných skupinkách a aktivně se podíleli na tvorbě společné pavučiny. Všechny pavučiny vznikly ve vertikální rovině. Při reflexi zazněl nápad svislého provedení, ale názor se nenesetkal s úspěchem ve skupině. Zjistila jsem, že se žáci jejího provedení obávali.

Byla jsem velmi překvapena, jak rychle dokázali žáci své pavučiny vytvořit. Proto jsem jim nechala čas pro vytvoření potenciálních obyvatel. Komu by se jejich pavučina mohla líbit. V reflektivní části jsme si představili jednotlivá díla a zhodnotili jejich dopady na životní prostředí. Nemusela jsem žáky navádět, ale samostatně se tázali, zda jejich dílo může v přírodě zůstat. Poukazovali na nevhodnost materiálu i možného ohrožení volně žijících zvířat. Proto jsme svou práci zdokumentovali a následně z lesa odstranili. Na závěr jsme diskutovali na téma pomíjivosti, která je pro land art typická. „*Proč mám tvořit něco, když to musím zničit?*“ otázka, kterou položil jeden chlapec při odstraňování jejich díla. Pobídla jsem proto ostatní, aby zkusili na otázku odpovědět. Žáci volně a aktivně předkládali své argumenty. „*Nejde přece o výsledek. Tebe to nebavilo? Svůj obrázek taky časem vyhodíš.*“ Bylo těžké do diskuse zasáhnout, aniž bych dětem předkládala otřepané fráze. Žáků jsem se tedy zeptala, co pro ně bylo nejpoutavější v celém procesu. Žáci pozitivně reflektovali pobyt v přírodě, tvoření malých pavoučků, objevování nových tvarů. Tyto pocity jsem se snažila umocnit jejich opětovným vybavením. Výtvarnou aktivitu jsem tedy plně neuzavřela. Nechala jsem žáky najít si svůj smysl tvůrčí činnosti.



Obrázek 18 Pavoučí síť

Využitím umělého materiálu ve výtvarné aktivitě přineslo další možnost nahlédnutí „pod pokličku“ land artu. Žáci si vyzkoušeli tento materiál zasadit do přírody a hodnotit důsledky tohoto uměleckého počínání. Šetrný land art, který jim byl představen jako možný způsob realizace landartových děl, si osvojili prostřednictvím uměleckého díla a vlastního experimentování s vybranými materiály. Tvořivost, fantazie a smyslová citlivost byla podpořena v tvůrčím procesu bez potřeby pracovních návodů. Sdílení zkušeností posilovalo skupinovou práci a osvojování technik land artu.

Nosným prvkem ke splnění cílů výtvarné aktivity je nejen tvůrčí činnost žáků, ale také role učitele v reflektivní části. Bez správného směřování by výtvarná aktivita vedla k pouhému omotávání stromů a jeho následnému ničení.

Alternativy a dílčí úpravy:

Důležité je promyslet dostatek materiálu pro tvůrčí činnost. Pro výtvarnou aktivitu jsem neodhadla provazový materiál. Byla jsem nucena žáky obcházet a vytvářet nová menší klubíčka z větších motouzů. Je těžké bez předchozích zkušeností provést správný odhad. Teď už vím, že je lepší mít k dispozici několik menších klubíček,

které mezi sebou žáci vyměňují než velká, která některým skupinkám nestačí a některá nevědí co s ním. Menší motouzy žáky učí i hospodárnosti a promýšlení jejich díla na základě úspory.



*Obrázek 19 Nový obyvatel lesa*³³

³³ Na této pavučině převládaly nejvíce pravidelné geometrické obrazce, jak samy zhodnotily dívky z dané skupiny.

4.2.6 Stopy obyvatel lesa

Charakteristika výtvarné aktivity:

Výtvarná aktivita je zaměřena na minimalistickou činnost inspirovanou pozorováním lesních živočichů a jejich stop. Pro existenci pestrosti v tvůrčím procesu se předpokládá základní znalost říše zvířat. Výtvarná aktivita tedy nepřímo navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Podle znalostí z této oblasti žáci vybírají vhodný materiál a postup pro tvůrčí proces. Jedná se o jeden z nejkratších zdrojů inspirace výtvarné řady pro kvalitní zapojení land artu do hodin výtvarné výchovy. Časovou dotaci však můžeme upravovat v závislosti na kvalitě a náročnosti motivační či reflektivní části vyučovací jednotky.

Postup stanovený pro výtvarnou aktivitu, Stopy obyvatel lesa, u žáků rozvíjí pozorovací schopnost, přirozenou tvořivost a upevňuje zkušenosti s landartovými technikami. Žáci se učí „dokreslit“ přírodu o vlastní myšlenku. Přírodní nebo umělý materiál jim poskytuje nástroj k takovému dokreslení. Jejich zapojení do tvůrčího procesu hodnotí na principech sebereflexe a hodnotících úvah práce ostatních. Učitel výtvarné výchovy do tvůrčího procesu přímo nezasahuje, plní roli pozorovatele a průvodce výtvarné aktivity za dalším poznáním land artu.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: jedna vyučovací jednotka (45 minut)

Pomůcky: přírodní materiály

Místo realizace: les

Vazba na RVP ZV: „Žák se při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy *VV.* „ (RVP ZV, 2017, s. 87)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák upevňuje své představy, nápady a emoce při práci s přírodním materiálem.
- Žák tvůrčí činností rozvíjí dosavadní zkušenosti s technikami land artu.
- Žák se učí správně rozhodovat na základě svých osvojených vědomostí z oblasti Člověk a jeho svět při své tvůrčí činnosti s přírodním materiálem.
- Žák při své práci správně volí materiál pro zachycení vlastní tvůrčí myšlenky.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** Motivací výtvarné aktivity Stopy obyvatel lesa je dětská hra. Prostřednictvím dramatizace rozvíjí komunikační schopnosti žáků a upevňuje jejich osvojené vědomosti. Učitel stanoví evoluční řád a jeho zástupce. Během evoluce žáci dramatizují jednotlivé evoluční druhy.³⁴ Žáci postupují o evoluční stupně vzhůru nebo dolů podle výsledků střihací hry. Kámen, nůžky, papír mohou spolu hrát pouze žáci, kteří jsou na stejném evolučním stupni.
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Žáci se porozhlédnou na místě tvůrčí činnosti. Hledají způsob, jakým by mohli dokreslit zvířecí stopu. Cílem je najít potenciál daného místa a pomocí malého množství přírodních materiálů dokreslit vlastní představu. Žáci pracují samostatně či ve dvojicích.
- **Reflexe:** Vytvořené stopy slouží jako poznávací test. Zvířecí stopy mohou být však dokresleny fantazijními prvky a můžeme tedy odhadovat pouze jejich podobnost. V závěru tvůrčího procesu žáci zhodnotí práci prostřednictvím pantomimy, mimiky či gest.

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Časově méně náročná výtvarná aktivita zaměřená na osvojení získaných zkušeností s land artem umožňuje žákům učit se správně rozhodovat a hodnotit využití materiálů pro tvůrčí činnost. Vybrané postupy žáci posuzují podle základních principů land artu a porovnávají v rámci reflexe s ostatními.

Učitel má možnost hodnotit průběh osvojování landartových technik u každého žáka individuálně. Posuzuje výběr materiálů, postupů a celkového přístupu k výtvarné práci. Porovnává tvůrčí proces žáka s aktivitami, které mu předcházeli. Mimo jiné hodnotí způsob zpracování tvůrčí myšlenky.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

V průběhu příprav výtvarné aktivity jsem se snažila zvolit výtvarnou techniku, která by nebyla časově náročná, ale zároveň měla přínosný charakter ve výchovně vzdělávacím procesu. Didaktickou hru, kterou jsem vybrala, jako motivační činnost jsem nechala žáky upravit dle jejich fantazie.

³⁴ Příkladem evolučních druhů může být: Hovnivál, který koulí kuličku a říká guli guli. Ptáče, které se kolébá v dřepu a říká píp píp. Záleží na fantazii učitele nebo žáků. Žáci totiž rádi druhy vymýšlí sami.

Objevily se tedy evoluční druhy, jako dinosaurus, krokodýl, žába, čáp nebo medvěd. Evoluce žáky zaktivizovala a během prozkoumávání tvůrčího místa pozorně hledali potenciály přírodních útvarů.

Většina žáků zpočátku zvolila práci ve dvojicích. Pro některé jedince byl těžký výběr materiálů a nalezení ideálního místa pro realizaci vlastních představ. V průběhu tvůrčí činnosti žáci objevovali výhodu v samostatnosti. Některé počáteční dvojice se tedy rozhodly k rozdělení a samostatné práci. Žáci si počínali velmi kreativně, využívali přírodní útvary i uměle vytvořené stopy či předměty. Každý našel možnost, jak a kde ztvárnit zamýšlenou představu.

Během tvůrčího procesu jsem plnila roli pozorovatele a naslouchala tvůrčím myšlenkám jednotlivců. Některé žáky jsem musela podpořit v hledání místa jejich realizace. Vhodnou motivací pro další průzkum bylo zavzpomínání na motivační část výtvarné aktivity Pavučinky. Žáci tedy nejprve hledali drobné živočichy, kteří je často zavedli na stopu ideálního místa pro realizaci vlastní myšlenky.

Oblíbenou reflektivní činností žáků, mé třídy, je vyjádření pocitů vlastním tělem. Přesto se žáci zpočátku ostýchali, někteří i předváděli, z toho důvodu jsem využila prostředí zavřených očí, kdy své pocity znázorňovali bez ostychu a ovlivnění ostatními.

Alternativy a dílčí úpravy námětu:

Menší nevýhodou námětu je existence velkých časových rozdílů v tvůrčích činnostech žáků. Někteří svou práci zvládli za pár minut, jiní poctivě promýšleli každý svůj krok. Žáci, kteří měli práci hotovou, promýšleli, komu jejich stopa patří, a jak se na místo mohla dostat. Zpětně mě napadá využití potenciálu pozorovací techniky – objevování skutečných stop, které v lese můžeme objevit. Případně nahlížet a naslouchat tvůrčím myšlenkám ostatních skupin či jednotlivců. Tyto poznatky pak sdílet v rámci reflektivního dialogu.



Obrázek 20 Husa³⁵

³⁵ Kořen stromu, který vystupoval na povrch, se stal inspirací dívčí dvojice, která pomocí šišek vytvořila stopu husy. Zdrojem inspirace byla také matematika profesora Hejného a jeho ikona husy.



Obrázek 21 Chřestýš³⁶

³⁶ Velmi kreativně si desetiletý chlapec poradil s otiskem gumy jízdního kola. Rozhodl se ztvárnit Chřestýše, který z tohoto otisku vystupuje a plazí se do svého úkrytu.

4.2.7 Ornamenty lesní cesty

Charakteristika výtvarné aktivity:

Ornamenty lesní cesty jsou výtvarnou aktivitou, která žákům umožňuje přes práci s přírodním materiálem rozeznávat tvar a intenzitu vytvořených linií. Lesní cesta se stává přírodním plátnem pro obrazné vyjádření jejich aktuálních emocí, pocitů, nálad. Na rozdíl od formátu, se kterým jsou žáci zvyklí pracovat ve třídě (čtvrťka A4, A3 apod.) mají možnost dát volný průchod své tvůrčí myšlence, kterou nic neomezuje, včetně plátna samotného.

Výtvarná aktivita zapojuje dosavadní zkušenosti z hodin výtvarné výchovy s kresebnými technikami, kterým dává nový rozměr. Žáci si pro tvůrčí činnost volí nástroj, který mohou nalézt v přírodě, ke kresebnému znázornění tvůrčí myšlenky – různých interpretací cest.

V reflektivní části se učí žáci rozpoznávat linie, ornamenty, tvary či symboly svých přírodních kreseb. Učitel reflexi doplňuje o reflektivní otázky, které podporují zvědavost žáků a rozvíjí více jejich tvůrčí myšlenku.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: dvě vyučovací jednotky (90 minut)

Pomůcky: klacíky, stébla trávy, šišky

Místo realizace: lesní cesta

Vazba na RVP ZV: „Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“ (RVP ZV, 2017, s. 86)

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák při práci s přírodním materiálem upevňuje své představy, nápady a emoce.
- Žák se aktivně podílí při plánování skupiny, přispívá do diskuse a reflektuje proces tvůrčí činnosti.
- Žák rozvíjí tvořivost, fantazii a smyslovou citlivost.
- Žák se učí rozeznávat linie, symboly, ornamenty či tvary přírodní kresby.
- Žák kresbou v přírodě získává další zkušenosti s land artem.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** *Co o sobě může říct cesta? V rámci vycházky s žáky diskutovat o konkrétních cestách – cesta přilehlá ke škole, lesní cesta, vyšlapaná cestička na louce. Co mají společného? Kdo se podílel na jejich vytvoření?*
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Žáci si společně vyberou lesní cestu, které přidají vlastní příběh. Každý žák si najde předmět, pomocí kterého bude kreslit. Během kresebné činnosti tvoří žáci samostatně a nezávisle na ostatních. V druhé části výtvarného procesu žáci hledají způsoby jak svá díla propojit a vytvořit tak celistvou cestu plnou příběhů.
- **Reflexe:** Rozpoznávání linií a tvarů, které linie odpovídají jakému předmětu. Hledání společných znaků. Pro zvýšení hodnoty zpětné vazby učitel přispívá do diskuse reflektivními otázkami.
 - *Jaký předmět jsi využil pro kresebný proces a proč?*
 - *Co nebo kdo se pro tebe stal inspirací?*
 - *Jaký moment tvorby byl pro tebe nejsilnější?*
 - *Shodují se tvé představy s provedením?*
 - *Jakou roli jsi plnil ve skupině?*
 - *Jaké linie, ornamenty, symboly či tvary pozoruješ ve své kresbě?*
 - *Co může mít přírodní kresba společného s land artem?*

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Výtvarná aktivita staví na zkušenostech s land artem, ale také na zkušenostech s kresebnými technikami. Žáci porovnávají kresbu, jako prostředek svého obrazného vyjádření na plátně a v přírodě. Nové zkušenosti reflektují s ostatními. V hodnocení vlastní práce poukazují na významné linie, ornamenty či symboly landartové kresby. Souběžně hledají společné znaky v tvůrčí činnosti ostatních.

Učitel posuzuje, jak žák využil osvojené kresebné techniky v landartové kresbě. Též individuálně hodnotí zapojení jednotlivců do tvůrčího procesu – hledání znaků pro vznik společného díla či aktivitu v reflektivním dialogu.

Výtvarná aktivita je nejen zpětnou vazbou, jak si žáci v předešlých aktivitách osvojili landartové techniky, ale zároveň poukazuje na hodiny výtvarné výchovy prostřednictvím, kterých si žáci osvojovali techniky kresebné.

Zpětná vazba slouží žákům pro ucelení vlastních myšlenek a pocitů. Stejně tak učitel na jejím základě promýšlí dílčí úpravy či alternativy výtvarného procesu.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Výtvarnou aktivitu jsem realizovala na výukovém semináři Expedice Robinson, stejně jako aktivitu inspirovanou literární předlohou. Cestě na tvůrčí místo předcházela procházka po okolí, kde jsme hledali odlišné typy cest. Během vycházky jsme vymýšleli jejich příběhy. Žáci často poukazovali na negativní vliv člověka, který má na přírodu. Přestože jsme byli mimo ruch měst, objevovalo se na cestách velké množství odpadků, které kazily dojem z navštívených míst. Jejich existence ovlivňovala i vytvořené příběhy. „*Já si myslím, že této cestě by bylo mnohem lépe, kdyby nemusela nést tolik odpadků.*“ byl jeden z názorů, který vznikl na cestě vedoucí k řece.

Poté co jsme došli na prostornou lesní cestu, zeptala jsem se žáků, zda je možnost, jak napsat příběh této cestě. Pár žáků se chopilo větví a začali psát příběh, někteří poskakovali se zvednutou rukou a nabízeli možná řešení. Za moment všichni drželi přírodninu a podíleli se na psaní příběhu lesní cesty, která však brzy nestačila a jednotlivá kresebná díla se spojovala ve společné umělecké dílo. Docházelo k drobnějším kolizím, kdy část, která měla navazovat na dílo někoho jiného, se neshodovala se zamýšlenou představou tvůrce části navazující. „*Proč mi čmáráš do příběhu? Já to takhle nechci!*“ Rozčiloval se chlapec ponořený do své práce. Podobné kolize se dají očekávat, proto jsem se snažila poukázat na hledání podobností, které jejich kresby mohou zajímavě spojit. Většinou se povedlo najít způsob, jak díla spojit, aby byly splněné představy všech. Jen jednou se chlapec uchýlil k řešení, že svůj příběh zadupal a šel tvořit jinam. Ve výsledku se ale i jeho dílo povedlo začlenit mezi ostatní. „*Jak Robinson putoval na ostrově.*“ zněl název příběhu, který žáci spojili se vzniklým dílem. Hlavní myšlenka neboli příběh cesty byl zajisté ovlivněn samotným výukovým seminářem, avšak po celou dobu jsem do tvůrčího procesu přímo nezasahovala a podporovala žáky v tvořivé činnosti. To, že si žáci našli opět cestu k Robinsonovi, jsem se nesnažila nijak ovlivňovat.

V rámci reflexe jsme rozeznávali tloušťku vzniklých linií. Porovnávali zvolené předměty použité ve výtvarném procesu. Hledali významy vzniklých ornamentů. Velmi mě potěšilo, že se žáci kolektivně podíleli na zarámování jejich příběhu šiškami. A mohli jsme svůj příběh uzavřít a nechat jej na pospas přírodním vlivům.

Žáci pozitivně reflektovali vycházku, která předcházela výtvarnému procesu a poskytla jim optimální inspiraci pro jejich kresbu.



Obrázek 22 Jak Robinson putoval na ostrově.

Alternativy a dílčí úpravy:

Výhodou land artu je prostor. Žáci nejsou svázáni okrajem papíru, plátna, jak tomu bývá ve výtvarné výchově. Přesto někteří měli pocit, že svůj prostor

mají orámovaný a nikdo jim do nich nesmí vstoupit. Je potřeba předpokládat, že se žáci nemusí v nápadech shodnout. Učitel by měl už od zadání výtvarné aktivity děti pobízet ke spolupráci a hledat společnou cestu, která by měla být výsledkem celého námětu.

Při realizaci bylo znát ovlivnění tématem výukového semináře a předešlých aktivit. Z toho důvodu usuzuji, že za jiných podmínek by vzniklo dílo naprosto odlišného charakteru. Alternativ je velké množství. V případě, že není dostatek času na vycházku po okolí, je možné porovnávat typy cest a jejich příběhy s obrazovým materiálem. Tato varianta však snižuje prožitek, ale cíle výtvarné aktivity ve větší míře neovlivní.

4.2.8 Smyslová stezka za poznáním

Charakteristika výtvarné aktivity:

Smyslová stezka za poznáním je závěrečnou aktivitou výtvarné řady, která současně primárně působí na prožitek výtvarného procesu prostřednictvím hmatových prožitků. Žáci z přírodních materiálů vytvářejí cestu pro zapojení různých smyslů. Seznamují se s odlišnými druhy povrchů různých přírodnin, které člověk může najít v lese nebo na louce. Textury a barevnosti mezi sebou porovnávají a vhodně kombinují pro vznik smyslové stezky za poznáním.

Žák si zvolí formu práce, ale také smysl, na který se chce v tvůrčím procesu zaměřit. Podle toho volí přírodní materiál, který upravuje pro užití do svého výtvarného konceptu. Při tvůrčí činnosti jsou hmatové vjemy umocňovány vůní, barevností či typickými zvuky lesa, louky či jiného místa realizace. Učitel žáky motivuje k cílevědomému zamýšlení se nad výběrem použitých materiálů.

Zážitek, který je součástí reflektivní části, v nás může zůstat dlouho, pokud jsme tvůrčímu procesu věnovali dostatek svého času a pozornosti. Po projití smyslových cest, vzniklých tvůrčí činností, věnuje učitel žákům prostor pro vstřebání pocitů a případných otázek. Chvilé pro uvědomění si sama sebe přirozeně přechází v přímou reflektivní činnost. Žáci hodnotí výběr místa realizace, materiálů, tvůrčí myšlenky či formu práce.

Hlavním cílem smyslově zabarvené výtvarné aktivity je v žácích probudit cit pro detail a správnost výběru materiálů. Zároveň v nich upevňovat kladný vztah k přírodě a otevřít průchod k environmentálnímu myšlení. Společně se s žáky zamýšlet nad vztahem land artu k přírodě a k mému já.

Cílová skupina: mladší školní věk

Časová dotace: dvě vyučovací jednotky (90 minut)

Pomůcky: přírodní materiály

Místo realizace: les, louka, pozemek školy

Vazba na RVP ZV: *Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky. (RVP ZV, 2017 s. 87)*

Výchovně vzdělávací cíle:

- Žák rozvíjí cit pro detail a správnost vybíraných materiálů.
- Žák se učí poznávat důsledky tvůrčí činnosti na přírodní prostředí a definuje základní principy šetrného land artu.
- Žák pěstuje kladný vztah k přírodě a vytváří si cesty k environmentálnímu myšlení.
- Žák se aktivně podílí při plánování skupiny, přispívá do diskuse a reflektuje proces tvůrčí činnosti.
- Žák si utřídí zkušenosti a znalosti s landartovými technikami.

Plán vyučovací jednotky:

- **Úvodní motivace:** Úvodní část probíhá v komunitním kruhu. Žáci mají zavřené oči a učitel poskytuje prožitek z cítěného, viděného či slyšeného.
- **Zadání tvůrčí činnosti:** Žáci se nejprve projdou po lese. Během poznávacího procesu zapojují své smysly. Prostřednictvím doteku se seznamují se strukturou jednotlivých přírodnin. Nové hmatové vjemy jsou umocněny vůní či typickým zvukem přírodního materiálu. Na základě prožitých vjemů uspořádávají přírodní materiál jako smyslovou stezku. Žáci se spolupodílejí na výběru tvůrčího materiálu a místa. Učitel klade důraz na využití čistě přírodních materiálů, které příroda dobrovolně může poskytnout a poukazuje na pravidla přírody. *Každý z nás pozná, co mu příroda poskytne a co je mu odepřeno.*
- **Reflexe:** Hodnocení probíhá na základě vlastního prožitku – zdolání stezky poznání, objevování nových hmatových vjemů, vůní a zvuků. Učitel nechá žáky vstřebat získané pocity. Následně je vede k přirozené reflexi tvůrčí činnosti. Předmětem reflexe je sdílení prožitků a zkušeností z tvorby. Učitel vede žáky k zamyšlení nad výběrem použitých materiálů. Jaký dopad by mělo zapojení umělých materiálů. Jakou klíčovou roli hraje výběr místa pro tvůrčí činnost.

Kritéria hodnocení a sebereflexe:

Na úrovni smyslových prožitků žáci porovnávají přírodní materiály. Hodnotí vlastní prožitky, které reflektují s ostatními. Zamýšlí se nad vlastní tvůrčí činností a osvojenými principy landartových technik. Hodnotí svou roli v rámci výtvarného procesu, ale také své zastoupení v průběhu celé výtvarné řady. Třídí své myšlenky

pro vyjádření zpětné vazby v reflektivním dialogu. V reflexi se opírají o pocity a zkušenosti získané v průběhu výtvarné řady.

Učitel prostřednictvím závěrečného reflektivního dialogu získá ucelenou zpětnou vazbu. Posuzuje splnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů výtvarné řady a jednotlivých výtvarných aktivit, které reflektuje s žáky. Společně promýšlejí dílčí úpravy a alternativy. Ohlížejí se za výraznými prvky land artu, které upevňují ve svém podvědomí pro svou další tvůrčí zkušenost.

Realizace a reflexe výtvarné aktivity:

Výtvarnou aktivitu jsem zahájila povzbuzením smyslů. Žáci zavřeli oči a jednotlivě jsem jim předkládala přírodniny k doteku, poslechu, čichu a výjimečně i k chuti. Cílem bylo rozvíjet smyslové vnímání při manipulaci s přírodním materiálem. Po smyslovém prožitku jsem se tázala žáků, jaký moment si nejvíce pamatují a proč? Některým žákům bylo nepříjemné mít oči zavřené, ale přesto pozitivně reflektovali možnost poznávat přírodní materiál jinak než zrakem. Po motivační části se žáci rozptýlili po lese a hledali zajímavý přírodní materiál, který by byl vhodný k smyslovému zkoumání. Z nasbíraného materiálu žáci vytvářeli stezku, která měla být prostředkem smyslového prožitku. Každá skupina si vybrala jeden ze smyslů, na který se při své stezce zaměřila.

Pro stezku čichu žáci zvolili zavěšení přírodnin na větve do úrovně očí. Oproti tomu zraková stezka byla zhotovena z barevných kontrastů přírodnin. Nejčastěji zvoleným smyslem byl hmat. Pro realizaci byla využita široká škála přírodnin (malé větvičky, trsy trávy, šišky, pampelišky, seno, jehličí, smůla a mnoho dalšího přírodního materiálu).

Na závěr aktivity si každý žák, nezávisle na ostatních, prošel jednotlivé stezky. V rámci reflexe jsme sdíleli své prožitky z objevování materiálů, tvůrčího procesu a zapojení všech smyslů.

Tvůrčí proces přinesl mnoho emocí a nových poznatků z oblasti land artu. Žáci uplatňovali získané zkušenosti s přírodním materiálem a landartovými technikami pro zažití úspěchu v tvůrčí činnosti. Cit pro detail a správnost výběru materiálů byl rozvíjen od začátku až do konce. Žáci se učili na přírodní materiál nahlížet z úhlů vybraného smyslu, posílit jeho hlavní složku – barevnost, vůni, strukturu apod.

Pozitivní emoce a celkové naladění z reflektivní části jsem využila pro závěrečnou reflexi a sebereflexi výtvarné řady. V mezidobách tvůrčího procesu jsem pro žáky připravila vlastní stezku. Fotografie uměleckých děl a objektů či kreseb, vytvořených výtvarnou řadou, jsem vyskládala do dlouhého hada. S žáky jsme si prošli stezku a zavzpomínali na tvorbu land artu a blíže se seznamovali s uměleckou tvorbou landartistů tvořící převážně na území České republiky.

Alternativy a dílčí úpravy:

Pro starší děti můžeme zvolit motivační činnosti Brainstorming na téma smysly. Aktivizační metoda volné diskuse, jejímž prostřednictvím rozšiřujeme podvědomí o daném tématu. Žáci sdělují své nápady. Učitel tyto asociace obvykle zapisuje. Z brainstormingových asociací následně hledat způsoby, jak zapojit smysly při poznávání přírody. Pro zjednodušení je možné použít pouze jeden ze smyslů, který chceme rozvíjet. V souvislosti s environmentální výchovou můžeme porovnávat přírodní a umělý materiál. Sestavit smyslovou stezku z přírodnin a odpadků (obaly, lahve) a navázat tak na ekologické téma – nakládání s odpady.



Obrázek 23 Vodopád³⁷



Obrázek 24 Stonožka³⁸

³⁷ Vodopád byl završením zrakové stezky. Žáci záměrně použili kontrastní materiály, které jsou dobře viditelné a rozdílné. „Proč vodopád?“ ptaly se děti. „Vodo-pád, jako že něco padá a zároveň končí.“ Byla odpověď autorů.

³⁸ Stonožka byla vytvořena k hmatovému vnímání prostřednictvím dlaně.

Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu kvalitního zapojení uměleckého díla do výtvarné výchovy na první stupni základní školy. Landartové techniky tvořily zdroj inspirace pro sestavenou výtvarnou řadu jako prostředek pro zvýšení zájmů o umění a kulturu u dětí mladšího školního věku. Východiska práce se opírají o odbornou literaturu z oblasti výtvarné pedagogiky, vývojové psychologie, či o oblast umělecko-historickou. Při formulování výchovně vzdělávacích cílů jsem vycházela z kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání – RVP a ŠVP. Výběr přístupů a technik inspirovaných land artem jsem přizpůsobila úrovni kognitivních schopností dítěte mladšího školního věku a aktuální situaci a klimatu ve školní třídě.

Cílem práce bylo prostřednictvím výtvarných technik uspořádaných do výtvarné řady kvalitně zapojit land art do výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Cílem bylo rovněž dbát na kvalitu začlenění uměleckého díla a landartových technik, tyto postupy ověřit v praxi a následně promýšlet dílčí úpravy a alternativy vybraných výtvarných aktivit. Zároveň v prostředí reflektivního dialogu budovat u žáků zdravé sebevědomí v tvůrčí práci.

Ze zpětné vazby žáků je patrný znatelný posun v rovině environmentálního myšlení a uvědomování si hodnoty uměleckého díla. Žáci se během výtvarných aktivit seznamovali s novými technikami, které si mohli vyzkoušet samostatně či v tvůrčích skupinách. Využívání různorodých přírodních materiálů při výtvarné tvorbě u dětí rozvíjelo jejich představivost, tvořivost, fantazii a smyslovou citlivost. Přírodní motivy, které byly součástí tvůrčích procesů, jim přinesly i nové poznatky v jiných vzdělávacích oblastech – podporou mezipředmětových vztahů. Z realizace landartových aktivit v porovnání s artefietickými východisky, které zmiňuji v teoretické části, je viditelné, že přírodní materiál a pobyt v přírodě žáky aktivizuje a přináší chvíle plné pestrých emocí a prožitků.

Realizace výtvarné řady se obešla bez závažnějších problémů, k čemuž významně přispěly pečlivě propracované přípravy. Přesto jejich uskutečnění nebylo vždy jednoduché. Bylo potřeba rychle a adekvátně reagovat na dotazy žáků, aby nebyly negativně ovlivněny stanovené výchovně vzdělávací cíle. Souběžně je motivovat k další tvůrčí činnosti.

Výtvarná řada, která je nosným prvkem mé práce, mi umožnila zvýšit podvědomí žáků o uměleckém díle a jeho hodnotě. S tímto záměrem jsem ji vytvořila i pro další učitelé výtvarné výchovy, kteří se chtějí podílet na zlepšení kvality vnímání uměleckého díla ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy. Pro ty, je určena navrhovaná výtvarná řada, která může sloužit jako inspirační materiál do hodin výtvarné výchovy. Pokud každý z nás udělá jen malý krok pro zlepšení kvality výtvarné výchovy, můžeme věřit, že zájem dětí o umění a kulturu jen poroste.

Použité zdroje

Knižní publikace

ANDREWS, Max (2006). *Land art: A Cultural Ecology Handbook*. England: RSA. ISBN 978-0-901469-57-1

ARCHIV VÝTVARNÉHO UMĚNÍ (2008). *Výtvarné umění*. Kostelec nad Černými lesy: Archiv. ISBN 978-80-254-3934-0

BABYRÁDOVÁ, Hana (2004). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3360-6

BABYRÁDOVÁ, Hana & KŘEPELKA, Pavel a kolektiv (2010). *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5400-4

BABYRÁDOVÁ, Hana et. al (2015). *Téma – akce – výpověď. Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4506-9

BEARDSLEY, J. (1989). *Earthworks and Beyond*. New York: Abbeville Press.

BUGLEROVÁ, C.; KRAMEROVÁ, A.; WEEKS, M.; WHATLEYOVÁ, M. & ZACZEK, I. (2018). *Kniha umění*. Praha: Euromedia, a. s. – Knižní klub. ISBN 978-80-242-5936-9

COGNET, GEORGES (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2

ČERNÁ, Marie (2002). *Dějiny výtvarného umění*. Praha: IDEA SERVIS. ISBN 978-80-85970-937

ČERNÁ, Marie (2019). *Dějiny výtvarného umění*. Idea servis. ISBN 978-80-85970-93-7

DAVID, Jiří (1993). *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. Polička: Frantisk. ISBN 80-901438-5-7

DAVIDO, Roseline (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1

- EXLER, Petr (2015). *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomoc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4620-2
- FARTHING , Stephen (2012). *Umění od počátku do současnosti*. Praha: Slovart, s. r. o. ISBN 978-80-7391-622-0
- GAWLIK, Ladislav (2010). *Dějiny výtvarného umění / II. díl – Od moderny do současnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-7043-909
- HAZUKOVÁ, Helena & ŠAMŠULA, Pavel (2005). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-237-7
- HEJTMÁNKOVÁ, T. & HŮRKOVÁ, M. & TROJANOVÁ, A. & VESELÁ, M. (2013). *Do krajiny za land artem*. Rýchory: Středisko ekologické výchovy a etiky. ISBN 978-80-86838-45-8
- HORÁČEK, Radek (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-084-7
- CHALUPECKÝ, Jindřich (1994). *Nové umění v Čechách*. Praha: H&H. ISBN 80-85787-81-4
- JEDLIČKA, Richard (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak rozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8
- KASTNER, J. & WALLIS B. (2005). *Land and environmental art*. New York: Phaidon Press.
- KLÍMA, J. V. (1924). *Základní věty o estetické výchově*. Praha.
- KOMENSKÝ, JAN ÁMOS (1972). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-200-1451-1
- KOVÁŘOVÁ, Marta & KOVÁŘ, Petr (2016). *To bych zvládl taky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8187-1
- LUCIE-SMITH, E. (1996). *Současné světové umění*. Praha: Slovart. ISBN 80-85871-97-1

- PIAGET, Jean & INHELDEROVÁ, BARBEL (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8
- REZEK, Petr (2010). *Tělo, věc a skutečnost*. Praha: Ztichlá klika. ISBN 978-80-903898-5-4
- PUGNEROVÁ, Michaela & kolektiv (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8
- ROESELOVÁ, Věra (1997) *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8
- SLAVÍK, Jan (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-718-4437-3
- SLAVÍK, Jan & kolektiv (1998). *Výtvarná výchova a její teorie*. Praha: Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-70-6
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J. & ELIÁŠOVÁ, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra et. al (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy*. Olomouc: INSEA ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-904268-1-8
- UŽDIL, Jaromír & HRON, Josef (1961). *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- UŽDIL, Jaromír (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- UŽDIL, Jaromír & ŠAŠINKOVÁ, Emilie (1983). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN
- UŽDIL, Jaromír (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-599-6
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8

ZHOŘ, Igor (1963). *Člověk a výtvarné umění*. Praha: Orbis.

ZHOŘ, Igor (1992). *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25555-8

ZHOŘ, Igor (1994). *V dialogu s uměním*. Brno: Masarykova univerzita.

Odborná periodika (Časopisy)

Časopis Výtvarné výchovy. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/archiv-cisel/>

NAVRÁTIL, Ondřej (2016). *Příroda mezi uměním a environmentální výchovou*.

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=10&clanek=135

NEDĚLA, Jiří (2016). *Mezi muzeem a přírodou*. Dostupné z:

http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=10&clanek=131

NOSKOVÁ, Jitka (2018). *Artefiletika a podpora dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*.

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=189

Odborný nerecenzovaný časopis. *Kultura, umění a výchova*. Dostupné z:

<http://www.kuv.upol.cz/>

ŠEDO VÁ, Iveta (2012). Site-specific art. *Kulturní noviny*. Brno: Kulturní noviny. 11. s.1–4. ISSN 1804-8897.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina (2018). *Tvořivost ve výtvarné výchově jako globální narativ*.

Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=188

Internetové zdroje

Andy Goldsworthy. In: *morning-earth.org* [online]. Dostupné z: http://www.morning-earth.org/ARTISTNATURALISTS/AN_Goldsworthy.html#top

Artlist. In: *artlis.cz* [online] Dostupné z: <https://www.artlist.cz>

Land art. In: *Artmuseum* [online]. Dostupné z: <http://www.artmuseum.cz/>

KITZBERGEROVÁ, Eleonora a kolektiv (2019). Revize RVP – Výtvarná výchova.

Podkladová analytická studie. Národní ústav pro vzdělávání Praha. Dostupné z:

<http://www.nuv.cz/file/4302/>

KLIMEŠOVÁ, Kristýna (2012). Happening. In: *artslexikon.cz* [online]. *Last update 28. června 2012*. Dostupné z: <http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Happening>

KLUSÁK, Pavel (2018). Ivan Kafka: Nejsme pro snadnost In: *vltava.rozhlas.cz* [online]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/ivan-kafka-nejsem-pro-snadnost-6932104>

NOVÁK, Rudolf. Stonebalancing – meditační technika vyvažování kamenů. In: *kammenne-sculptury.webnode.cz*. [online]. Dostupné z: <https://kammenne-sculptury.webnode.cz>

RINCON, Paul (2019). Stonehenge: DNA reveals origin of builders. In: *bbc.com* [online]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/science-environment-47938188>

ŠNAJDAR, Hynek (2016). K tvorbě využívám to, co příroda nabízí, říká land artista Jan Macek. In: *Trutnovinky.cz* [online]. Dostupné z:

<https://trutnovinky.cz/zpravy/kultura/2016/prosinec/k-tvorbe-vyuzivam-to-co-priroda-nabizi-rika-land-artista-jan-macek/>

VOLZ, Wolfgang (1972). Valley Curtain – Christo. In: *dezeen.com*. [online]. Dostupné z: <https://www.dezeen.com/2018/06/21/christo-jeanne-claude-seven-key-projects-installations-design/>

Z historie ... 1. In: *Artefiletika.kvk.zcu.cz* [online]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/117-z-historie->

Seznam obrazových příloh

Obrázek 1 Michael Heizer - Double negative (Dvojitý negativ)	12
Obrázek 2 Andy Goldsworthy – Icespiral and Icestar (Ledová spirála a hvězda)	14
Obrázek 3 Christo – Opona	15
Obrázek 4 Christo a Jeanne-Claude - Reichstang	16
Obrázek 5 Jan Ambrúz - Suky/Značky	18
Obrázek 6 Rudolf Waypa Novák – Stonebalancing	21
Obrázek 7 Dagmar Šubrtová - Tančící tráva	22
Obrázek 8 Festival Ralsko - Proměny 2018	23
Obrázek 9 Stonehenge	29
Obrázek 10 Alfons Mucha - Čtvero ročních období	30
Obrázek 11 Dílo přírody	49
Obrázek 12 Portál.....	54
Obrázek 13 Palmové zátiší.....	61
Obrázek 14 Jeskyně pro Robinsona	61
Obrázek 15 Hledání principů těžiště	66
Obrázek 16 "Ptakostehno" ve volné přírodě	67
Obrázek 17 Kolibřík	67
Obrázek 18 Pavoučí síť	71
Obrázek 19 Nový obyvatel lesa	72
Obrázek 20 Husa	76
Obrázek 21 Chřestýš	77
Obrázek 22 Jak Robinson putoval na ostrově	81
Obrázek 23 Vodopád	87
Obrázek 24 Stonožka	87

Přílohy

Obrazové přílohy použité při realizaci výtvarných aktivit neobsažené v textu diplomové práce:



Zorka Ságlová – Kladení plín u Sudoměře³⁹



Ivan Kafka – Lesní koberec pro náhodné houbaře VII⁴⁰

³⁹ SÁGL, Jan. *Kladení plín u Sudoměře*. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/kladeni-plin-u-sudomere-503/>

⁴⁰ ZHOŘ, Petr (1999). *Lesní koberec pro náhodné houbaře VII*. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/lesni-koberec-pro-nahodneho-houbare-vii-1879/>



Jan Ambrůz - Pavučina⁴¹



⁴¹ AMBRŮZ, Jan (2012). *Pavučina*. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/pavucina-108787/>



Ivan Kafka – Výstraha z radosti⁴³



Ondřej Koudelka - Drak⁴⁴

⁴² FEKAR, Miloslav (2007). *Úly*. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/ulity-4612/>

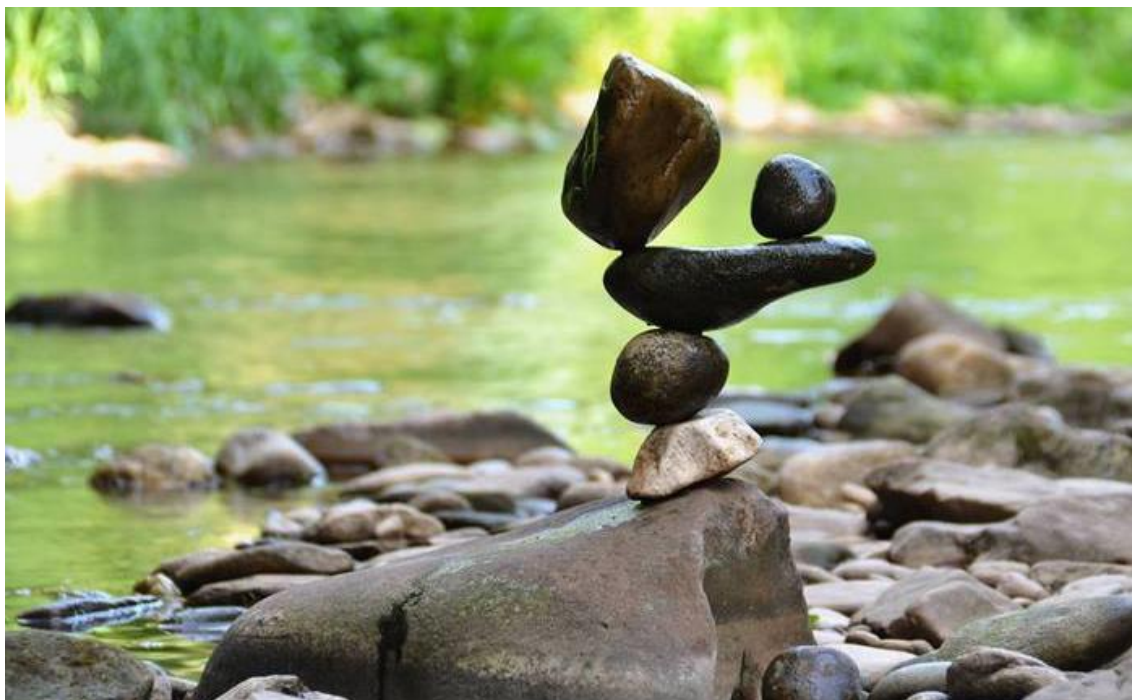
⁴³ KAFKA, Ivan (1997). *Výstraha z radosti*. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/dila/vystraha-z-radosti-ii-1854/>



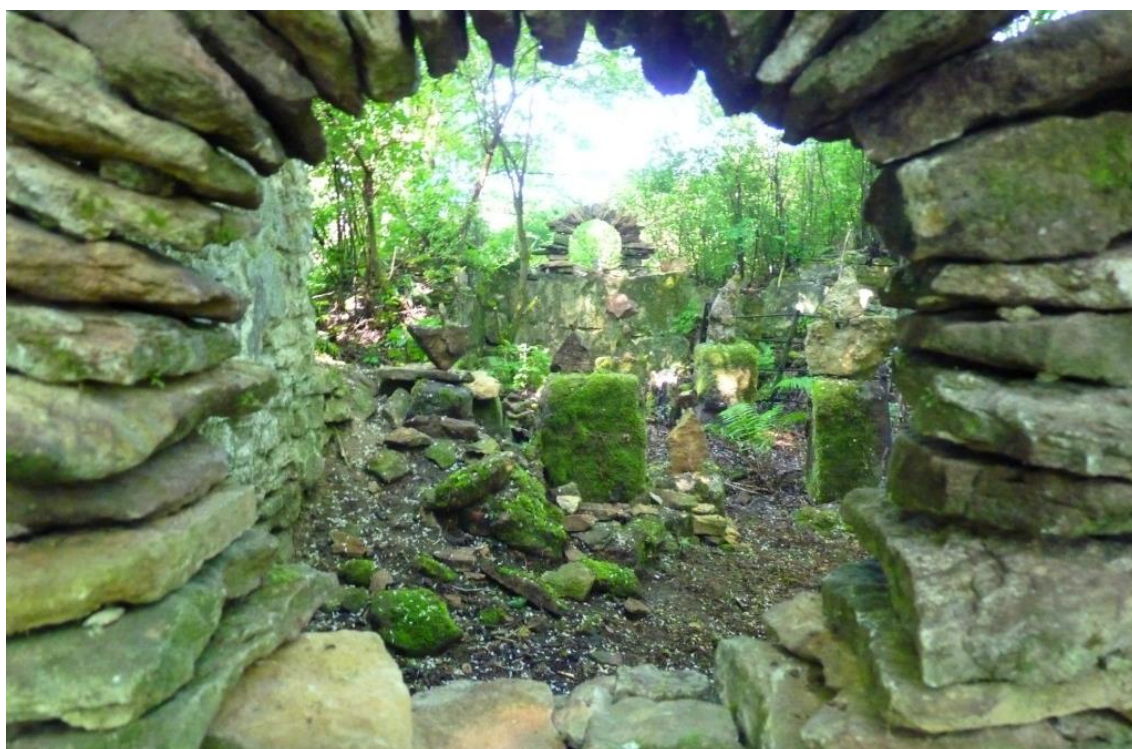
Jan Macek - Had⁴⁵

⁴⁴ KOUDELKA, Ondřej. *Drak*. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/land-art-umeni-ktere-muzete-potkat-na-prochazce-v-prirode-6525971>

⁴⁵ MACEK, Jan (2017). *Had*. Dostupné z: <https://www.facebook.com/LAandSB.cz/photos/a.617170425023963/1708995565841438/?type=3&theater>



*Rudolf Novák - Stonebalancing*⁴⁶



*Festival Proměny (Ralsko)*⁴⁷

⁴⁶ NOVÁK, Rudolf. *Stonebalancing*. Dostupné z: <https://kamenne-skulptury.webnode.cz/>

⁴⁷ Festival Proměny. Dostupné z: <https://www.landart-ralsko.com/l/galerie2018/#&gid=1&pid=88>



*Festival Proměny (Ralsko)*⁴⁸

⁴⁸ Festival Proměny. Dostupné z: <https://www.landart-ralsko.com/l/fotogalerie-z-festivalu-promeny-2019/#&gid=1&pid=62>



Festival Proměny (Ralsko)⁴⁹

⁴⁹ Festival Proměny. Dostupné z: <https://www.landart-ralsko.com/l/fotogalerie-z-festivalu-promeny-2019/#&gid=1&pid=33>



*Festival Proměny (Ralsko) - Instalace*⁵⁰



*Festival Proměny (Ralsko)*⁵¹

⁵⁰ Festival Proměny. Dostupné z: <https://www.landart-ralsko.com/l/galerie2017/#&gid=1&pid=29>

⁵¹ Festival Proměny. Dostupné z: <https://www.landart-ralsko.com/l/galerie2017/#&gid=1&pid=35>