

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Zuzana Holečková

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy a učitelství anglického jazyka pro

1. stupeň základní školy

**STAROVĚKÉ ŘECKO**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: PaedDr. Taťána Šteiglová, PhD.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 4. 4. 2011

Podpis.....

Mé poděkování patří především PaedDr. Taťáně Šteiglové za metodické vedení diplomové práce, její cenné rady a připomínky. Dále bych chtěla poděkovat dětem ze základní školy v Samotiškách.

## Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Teoretická část.....</b>	<b>7</b>
1.1 Vývoj výtvarné výchovy.....	7
1.1.1 Programové linie ve výtvarné výchově.....	8
1.1.1.1 Duchovní a smyslová výchova.....	9
1.1.1.2 Artefiletika.....	10
1.2 Rámcový vzdělávací program.....	13
1.2.1 Klíčové kompetence.....	13
1.2.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura.....	15
1.3 Projektová výuka.....	17
1.3.1 Projektová výuka ve výtvarné výchově.....	18
1.4 Akční umění.....	20
1.4.1 Land-art.....	20
1.4.2 Body-art.....	21
<b>2 Praktická část.....</b>	<b>22</b>
2.1 Výtvarný projekt. Starověké Řecko.....	22
2.2 Realizace projektu.....	24
2.2.1 Písmo dávné civilizace.....	24
2.2.2 Knóssos.....	28
2.2.3 Agamemnonova maska.....	31
2.2.4 Ikarova křídla.....	34
2.2.5 Ariadnina nit.....	37
2.2.6 Posvátný olivovník.....	41
2.2.7 Satyrové.....	44
2.2.8 Afrodita.....	47
2.2.9 Bájná zvířata.....	50
2.2.10 Hostina bohů.....	54
<b>Závěr.....</b>	<b>57</b>
<b>Seznam pramenů a literatury.....</b>	<b>58</b>

## Úvod

Jako téma pro svou diplomovou práci jsem si vybrala výtvarný projekt pro první stupeň základních škol. Toto téma mě okamžitě oslovilo, protože hlavním záměrem projektu bylo, aby děti prožívaly výtvarné činnosti svými smysly. To považuji za velmi důležité, ale domnívám se, že ve školní praxi značně zanedbávané. V tradičním vyučování převažují zrak a sluch nad ostatními. Tyto smysly jsou samozřejmě pro lidské poznání nezbytné, ale také hmat, čich a chuť jsou v lidském životě nenahraditelné. Málomocný učitel umožní svým žákům, aby činnost, kterou se učí, poznali co možná nejvíce smysly. Nejspíš je tomu tak kvůli nedostatku času. Je zapotřebí probrat co nejvíce učiva a aktivity, při kterých by dítě například poslepu ohmatávalo předmět, by zabraly spoustu drahocenného času. Ve výtvarné výchově jsou ideální podmínky pro zastavení se, pro probuzení smyslů, povídání si a přemýšlení o světě, ve kterém děti žijí. Zde však narážíme na další problém. Výtvarná výchova je brána spíše jako podružný předmět nevelkého významu. Učitel, kterého stojí příprava na hlavní hodiny, jakými jsou například matematika nebo český jazyk spousty energie, raději sáhne ve výtvarné výchově po činnosti, kterou děti spíše více méně zabaví. Ve výtvarné výchově je vlastně jedno, zda učitel dětem zadá, aby nakreslily obrázek dle jeho předlohy na tabuli, nebo zda se s nimi pustí do náročnějšího výtvarného projektu, ve kterém děti pochopí, prožijí svět kolem sebe a volně se vyjádří. Nebo to jedno není? Určitě ne. Alespoň dětem to jedno není. Tradiční pojetí výtvarné výchovy děti nijak neobohatí. Nezanedchá v nich zážitky. Radost, nadšení dětí, ale také rozvíjení dětské citlivosti a rozšíření možností, jak žáci mohou poznávat svět je důvod, proč by učitelé měli obětovat čas i energii pro vypracování projektu.

V současné době stále více pedagogů nachází nesporné výhody projektového a problémového vyučování. Jako velkou výhodu učitelé shledávají propojenost jednotlivých vědních oborů při takovémto typu vyučování. Dětem se dostávají komplexnější poznatky. Informace z různých předmětů do sebe zapadají jako části skládky. A tak, ačkoli je projekt realizovaný ve výtvarné výchově, značně přesahuje hranice tohoto předmětu. Záleží pouze na pedagogovi, jak téma svého projektu uchopí a jakým směrem jej povede. Každý projekt je tak originál, jelikož i člověk, který jej vypracoval je jedinečný.

Učitelé, kteří již zrealizovali nějaký projekt, souhlasí, že děti jsou více motivované. To považují za další výhodu projektu oproti klasickému typu vyučování. Takovýto způsob učení děti těší a je jim bližší. Žáci touží co nejvíce proniknout do problematiky projektu a tak

se nezdřídka stává, že informace vztahující se k tématu vyhledávají ve svém volném čase. O tom jsem se sama přesvědčila, když při realizaci vlastního projektu za mnou děti chodily a svěřovaly se, co se dočetly, nebo co nového našly v jeho souvislosti. Potvrdila jsem si tak, že výběr tématu je nadmíru důležitý, aby děti zaujal a pohltit. A tak, ačkoli jsem s realizací většího projektu neměla téměř žádné zkušenosti, byla jsem ráda, že téma starověkého Řecka a řeckých bájí bylo, dle mého názoru, vybráno dobře. Báje a pověsti mají velmi blízko k pohádkám, objevují se v nich nadpřirozené bytosti a dějí neskutečné věci. Děti tak mohly naplno uplatnit svoji fantazii a představivost, tudíž bylo pro ně téma přitažlivé.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám vývojem výtvarné výchovy od jejího zavedení do škol až po současnost, jejími výraznými proměnami a různými přístupy k tomuto předmětu. Výtvarná výchova je v současnosti vymezena rámcovým vzdělávacím programem, proto se tímto kurikulárním dokumentem zabývám v další kapitole. Dále jsem shrnula historii projektového vyučování, jeho výhody, nevýhody a nutné podmínky pro jeho vypracování. Teoretická část je zakončena kapitolou o akčním umění. Tomu se věnuji podrobněji, jelikož prvky akčního umění se objevují v praktické části diplomové práce.

Druhá část diplomové práce popisuje průběh výtvarného projektu, který jsem vypracovala a následně realizovala na základní škole. Ten se skládá z podtémat, které na sebe navazují a vytváří kostru projektu. Každé téma je výtvarným celkem, který je realizován v dvouhodinovém bloku. Činnosti jednotlivých výtvarných celků jsou podrobně rozepsány. Text je doplněn výpověďmi žáků, jejich postřehy a komentáři, a také moji vlastní reflexí, ve které se ohlížím za zrealizovanou hodinou.

# 1 Teoretická část

## 1. 1 Vývoj výtvarné výchovy

Výtvarná výchova se objevuje v českých školách už v 18. století za vlády Marie Terezie a to pod názvem kreslení. Hlavní výukovou metodou byla tzv. metoda kopírovací, později nahrazena obkreslováním za pomoci sítě souřadnic. Hlavním cílem předmětu bylo připravit a vychovávat žáky k praktickému řemeslu. Tato podoba výtvarné výchovy přetrvala až do konce 19. století.

Na přelomu 19. a 20. století se na dětský výtvarný projev pohlíželi s neobyčejným zájmem. Dětská kresba je studována za účelem zkoumání duševního vývoje dětského autora. Na druhou stranu vzrůstající zájem o dětský výtvarný projev pramení z tehdejšího kulturního trendu, který obdivuje umění přírodních národů a spontaneitu výtvarného projevu. Tyto rysy nese také dětská kresba. Výchova odmítala jakékoli pedagogické vedení z obavy ovlivňování procesu dětské tvorby. Objevily se další tendence výtvarné výchovy, druhá světová válka však zamezila jakémukoli dalšímu vyvíjení tohoto předmětu.<sup>1</sup>

Brzy po válce v 50. letech 20. století se česká výtvarná pedagogika ocitla pod tlakem nastupující ideologie. Té podléhala celková podoba, struktura i cíle výtvarné výchovy. Problematická situace v naší zemi se přenášela z negativního myšlení a cítění dospělých na děti. Citové vazby, aktivita i sebevědomí dětí bylo značně ochuzeno. Snaha na tento stav reagovat se projevila u řady výtvarných pedagogů v 70. letech 20. století, kteří cítili potřebu obnovit duchovní hodnoty, které se v té době vytrácely. V dialogu s ostatními učiteli se zrodily nové podněty a myšlenky, vymezily se důležité otázky výtvarného vzdělávání v primární škole. Postupem času vyplynula nová představa o možnostech předmětu. Hlavní změnu viděli pedagogové v zařazování témat s hlubokou myšlenkou, která by podporovala duchovní rozvoj dítěte. Snažili se o motivovanost výuky a navozování zážitků, aby dítě bylo myšlenkově i emočně zaujato pro výtvarnou činnost. Navíc podporovaly myšlenku integrace poznatků z ostatních oborů do výtvarné výchovy.<sup>2</sup>

Po politickém zlomu v 80. a 90. letech dostává výtvarná výchova značně rozrůzněnou podobu. Ta je dána různým pohledem pedagogů na obsah výtvarné výchovy. Vznikají

---

<sup>1</sup> CIKÁNOVÁ, K.. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Karlova univerzita, pedagogická fakulta, 1998. s. 1-4.

<sup>2</sup> ROESELLOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 2000. s. 9,10.

výchovné koncepce, které odráží odlišné filosofické postoje k otázkám lidské existence. Tyto tendence, nazývané se též programové linie, se ze začátku realizují především na základních lidových školách, nyní základních uměleckých školách.<sup>3</sup> O definování a rozlišení jednotlivých tendencí se pokusily K. Cikánová a V. Roeselová.

### 1.1.1 Programové linie ve výtvarné výchově

V publikaci V. Roeselové Proudů ve výtvarné výchově se můžeme setkat s detailním dělením jednotlivých tendencí do osmi odlišných programových proudů, určených podle vůdčích osobností. Každý koncept však lze zařadit do jedné ze čtyř programových linií, jak uvádí K. Cikánová:

1. První programovou tendencí je tzv. **art-centrický přístup**, zastávanou pedagogy i teoretiky soustředěnými kolem prof. Dr. I. Zhoře. Tato skupina z okruhu brněnské katedry výtvarné výchovy se představila v publikaci R. Horáčka V dialogu s uměním (1994). Koncept se snaží posílit dimenzi umělecké a estetické formy, hledá vztah mezi výtvarnou výchovou a profesionální uměleckou tvorbou. Usilují o přiblížení umění divákovi tzv. animací. Ústřední myšlenková linie tohoto pojetí je zážitek-dialog-interpretace.
2. Další programová linie se zabývá vizuálním charakterem výtvarné výchovy, především však procesem výtvarného vnímání. Tendence byla označena jako **video- centrický programový proud**. Zastává myšlenku S. T. Coombse, podle které výtvarná výchova především učí vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů, protože vizuální komunikace se děje prostředkováním těchto vizuálních symbolů. Český teoretik video-centrické linie je J. Vančát.
3. Třetí koncepce se zabývá dětskou zkušeností všedního dne. Vede k přiblížení se k životu, kdy dítě prostřednictvím výtvarného procesu poznává okolní svět. Hlavní představitelkou programové linie nazývané též **gnozeo- centrická** je V. Roeselová.

---

<sup>3</sup> ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. s. 74.



4. Poslední pojetí výtvarné výchovy vychází z názoru, že dítě má sebe samého spatřovat jako tvůrce výtvarného projevu, stejně jako vnímatele. Středem zájmu je duchovní stránka lidského bytí. Prožívání světa pomocí smyslů je pro **animo-centrický proud** zdrojem zážitků a zkušeností. Pomocí nich dítě spatřuje svět v nových souvislostech. Hlavními reprezentanty animo-centrického proudu jsou především J. David (Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén-kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu), M. Pohnerová (Duchovní a smyslová výuka) a J. Slavík (Artefiletika, Od výrazu k dialogu).<sup>4</sup>.

#### 1.1.1.1 Duchovní a smyslová výchova

Jak již bylo zmíněno výše, tento koncept byl navržený M. Pohnerovou. V něm se zabývá otázkou, co je vlastně pro vzdělání a výchovu dětí důležité. Podle ní by výchova měla vést především k vnitřní svobodě a tím i k uvědomění si vlastní identity. Dítě vnímá okolí svými smysly, uvědomuje si je, prožívá a tak nachází duchovní sounáležitost se světem. V tomto pojetí výchovy není důležitá výsledná práce dětí, nýbrž soustředění, pochopení a prožívání. Dítě nemůže zcela pochopit objekty, které jej obklopují, aniž by se jich dotklo, cítilo je, prožilo. Na přemýšlení o okolních věcech potřebuje čas, což se stává čím dál těžší v dnešním uspěchaném světě, jehož spěch se projevuje také ve škole. Duchovní a smyslová výchova tuto možnost nabízí. Jak píše sama autorka: „*Přirozenou obranou proti nesmyslné povrchní rychlosti bude zpomalení, které povede k hlubšímu a intenzivnějšímu prožívání života*“.

M. Pohnerová dělí duchovní a smyslovou výchovu do tří hlavních částí: **O všem živém, Poznávání sebe sama a Vnější a vnitřní prostor života**.

V první části **O všem živém** se učitel s dětmi pouští do objevování tajemství rostlin, zvířat a člověka, které vede k úctě a pokoře před vším živým. Děti se zabývají semínkem rostliny, vajíčkem ptáka. Dotýkají se a hledí dokonalé struktury nesoucí v sobě život. Uvažují o vajíčkách všech živorodých tvorů, včetně člověka. Jikry pozorují pod mikroskopem a na základě tohoto pozorování vytvoří kresbu či malbu. Hluboce přemýšlí o poslání jednotlivých druhů zvířat a tím i dochází k poznání svého poslání ve světě.

---

<sup>4</sup> CIKÁNOVÁ, K., *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Karlova univerzita, pedagogická fakulta, 1998. s. 11-12.

V druhé části **Poznávání sebe sama** děti pracují s koncentrací a soustředěním se na vlastní smysly. Po dokonalém duchovním uvolnění, kdy dochází k plnému uvědomění si svého fyzického i duchovního já, nastává uvolnění smyslové. Děti se dotýkají svého obličeje, kreslí svůj autoportrét na základě haptického vnímání skutečnosti. Vyjadřují barevně vůně, chutě, sluchové vjemy. To vše při pozorném soustředění se na sebe sama, na své nitro.<sup>5</sup>

V části nazvané **Vnější a vnitřní prostor života** se děti učí radosti z obdarování milovaného člověka. Dary jsou maličkostmi, mohou se zdát běžnými věcmi, avšak jsou neobyčejné tím, že jsou darovány s úmyslem potěšit. Proto děti vyrábí dárky nedárky. Šeptají krásná slova do obálky, chytají vůně nebo světlo do sáčků, předají kamínek neznámému člověku. To samo děti učí skromnosti, lásce a radosti z malých událostí a prostých věcí a obohacuje jejich duchovní život.<sup>6</sup>

### 1.1.1.2 Artefiletika

Artefiletika je moderní pojetí výtvarné výchovy, které se vyvíjí v České republice od devadesátých let 20. století. Svůj zdroj nachází v arteterapii, což je psychoterapeutická disciplína využívající výtvarných aktivit k odstraňování psychických a sociálních problémů. Artefiletika leží na pomezí arteterapie a výchovy. Stejně jako arteterapie, si dává za cíl sebepoznávání a rozvíjení sociálních dovedností člověka a to prostřednictvím výtvarných aktivit. Na rozdíl však od arteterapie, artefiletika není zaměřená pouze na léčbu. Dalšími cíli tohoto výukového pojetí je zážitkové poznávání člověka a jeho kultury, rozvíjení emocionálních stránek lidské osobnosti a rozvíjení tvořivosti.

Pro artefileticky vedenou hodinu je typické kruhové uspořádání skupiny. V kruhu se děje většina aktivit probíhajících v hodině. Kruh vytváří hranici mezi reálným světem a světem výrazové hry, je symbolem bezpečí, proto se také někdy nazývá kruhem bezpečí. V kruhu jsou si všichni rovni, proto i zařazení učitele do kruhu má tento symbolický význam, což jej dokáže přiblížit k dětem a vytvořit pocit větší sounáležitosti.

---

<sup>5</sup> POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova*: 1. díl. Polička: Fantisk, 1992. s. 1,3,4,13,14,16.

<sup>6</sup> ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH 2000. s. 186,187.

J. Slavík se ve své publikaci zmiňuje o několika fázích, důležitých pro artefietickou hodinu. Podle něj se artefietická hodina skládá z těchto částí:

1. **Ledolamka** - Pro artefietickou hodinu jsou důležité rituály. Ty, které otvírají hodinu, se nazývají tzv. ledolamkami. Mají za úkol rozehrát děti a naladit je na následující činnosti. Proto jsou voleny dynamické hry, rytmické říkanky i aktivity, které se nějakým způsobem vztahují k umělecké kultuře nebo ty, jejichž tématem jsou mezilidské vztahy.
2. **Ztišení** – po rozehrání následuje zklidnění, které předchází další fázi hodiny, v níž je zapotřebí se ztišit a soustředit. Pro děti tento rituál tvoří jakýsi přelom mezi skutečností a fantazijním světem. Zklidnění může být docíleno intonací učitelova hlasu, relaxační chvilky, kdy mají děti zavřené oči nebo poslechem hudby.
3. **Motivační vstup** – učitel uvede děti do tématu pomocí vyprávění pohádky, příběhu nebo oživování vzpomínek. Tato fáze hodiny má za cíl motivovat žáky k výrazové hře, která následuje.
4. **Výrazová hra** – J. Slavík vymezil výrazovou hru jako aktivní imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky. Lze ji tedy chápat jako výtvarnou tvorbu, občas doplněnou hudbou či dramatickým vyjádřením. V této části hodiny se děti soustředí na tvorbu. Sdělování prožitků a pocitů bude náplní následující fáze hodiny.
5. **Reflexivní dialog** – Je považován za důležitou aktivitu, která by se neměla přehlížet. Dialog se vztahuje k zážitkům z předcházející části hodiny. Jeho cílem je popovídat si o pocitech a dojmech z výrazové hry. Děti srovnávají svůj pohled na zážitky s ostatními, nachází rozdíly a shody. Tím se učí tolerovat odlišnost každého člověka. Součástí reflexivního rozhovoru je také nacházení souvislostí mezi vlastními projevy výrazové hry a projevy z umělecké oblasti. Děti jsou poučeny o kulturních poznacích a souvislostech. Informace jsou vždy přiměřené jejich věku. V době vymezené pro reflexivní rozhovor se nachází místo nejen pro případné řešení problémů vzniklých při výrazové hře, ale také pro prosté podělení se o radost z tvorby.

6. **Závěrečný rituál a rozloučení** – Má za úkol přenést děti ze světa fantazie znovu do reality, rozloučení a rozpuštění skupiny. Pro tento rituál nám postačí chvilkové posezení nebo postání v kruhu, případně se zavřenýma očima. Poté se účastníci hodiny rozloučí.<sup>7</sup>

Reflexivní rozhovor je pro artefiletické pojetí výuky klíčový. Každé dílo, které ve skupině vznikne, se stává předmětem následného dialogu. Ten rozvíjí duchovní a citovou sounáležitost s členy skupiny. Lze tedy říci, že tento výukový koncept má nejen preventivní účinky před stavy citové vyprahlosti nebo sociálního odcizení dítěte, ale také může dítěti, nacházejícímu se v tomto stavu, značně pomoci.<sup>8</sup>

Způsoby pro výtvarné vyjádření nachází artefiletika v klasických výtvarných prostředcích jako je kresba, malba, modelování a různá prostorová vytváření. V artefiletické hodině se mohou objevit i aktivity z jiných uměleckých oborů, jako je například tanec, hudba či dramatizace. Proto se nechala artefiletika inspirovat akční tvorbou, ve které se tyto aktivity navzájem prolínají.

Jedním z principů artefiletiky je kladení důrazu na individualitu výrazového projevu. Hodnocení by se tedy mělo opírat o originalitu projevu, ocenit a povzbuzovat děti k radosti z tvůrčího procesu.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> SLAVÍK, J. *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 10,156,164,165.

<sup>8</sup> ROESELLOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH 2000. s. 194.

<sup>9</sup> EXLER, P. *Škola muzejní pedagogiky 4 : Kapitoly z artefiletiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 83

## 2.1 Rámcový vzdělávací program

České školství se již delší dobu potýkalo s problémy, spojené s výukou na školách. Upozorňovalo se na nízkou efektivitu výuky, odtržení výuky od životní reality, zanedbávání individuální stránky žáka a jeho specifických potřeb. V úvahu se příliš nebraly děti s výukovými problémy, děti handicapované ani děti nadané, které potřebují individuální přístup stejně tak, jako žáci s různým typem znevýhodnění.<sup>10</sup>

Jako východisko z této situace byla snaha o vytvoření nového státního dokumentu, který by udával závazný rámec pro jednotlivé obory v soustavě vzdělávání, tzv. Rámcový vzdělávací program (RVP). V důsledku kurikulární reformy českého školství vstoupil v platnost dne 1. 9. 2005.

Nový systém kurikulárních dokumentů byl vytvořen na úrovni státní a úrovni školské. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, a Rámcové vzdělávací programy, jež udávají závazné obsahy předškolního, základního školního, středního školního a jiného vzdělávání.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu si jednotlivé školy vytváří vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Tvorba ŠVP se děje na úrovni školské. Strategie v oblasti vzdělávání je popsána v tzv. Bílé knize, která je přístupná jak pedagogům, tak i osobám, nepracujícím ve školství. Stejně tak školní vzdělávací programy jsou přístupné všem osobám k nahlížení.<sup>11</sup>

### 2.1.1 Klíčové kompetence

Vzdělávání žáků podle rámcového vzdělávacího programu směřuje k rozvoji klíčových kompetencí, které představují soubor znalostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj osobnosti a úspěšný život člověka ve společnosti. Stanovení klíčových kompetencí jako hlavního cíle vzdělávání je nejvýraznější změnou, kterou současná reforma přinesla, neboť osvojení si pouze souboru znalosti a vědomostí jako hlavního cíle vzdělávání se ukázalo být nedostačujícím.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup>ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. s. 19.

<sup>11</sup> JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J.; LISNEROVÁ, R.; et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. s. 7,8.

<sup>12</sup> ŠOBÁŇOVÁ, P., *Škola muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. s. 32

Klíčové kompetence nestojí samostatně, nýbrž se navzájem prolínají a doplňují. Jsou to především kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence komunikativní.

Rámcový vzdělávací program charakterizuje klíčové kompetence následovně:

### **Kompetence k učení**

Žák je schopen samostatně vyhledávat a třídit informace. Zná smysl a cíl učení, má k učení kladný vztah. Dokáže sám pozorovat a experimentovat, z čehož je schopen vyvodit závěry. Užívá obecně známé termíny a uvádí je do souvislostí a utváří si ucelenější pohled na matematické, společenské, přírodní a kulturní jevy.

### **Kompetence k řešení problému**

Vnímá nejružnější problémové situace a vyhledává informace pro jejich řešení. Dokáže kriticky o problému přemýšlet a samostatně jej řešit. Své rozhodnutí pro řešení problému umí obhájit. Plně na sebe bere odpovědnost za zvolené řešení.

### **Kompetence komunikativní**

Své myšlenky dovede srozumitelně a kultivovaně sdělit a to jak v ústním tak v písemném projevu. Zároveň naslouchá názoru ostatních, dokáže se vhodně zapojit do rozhovoru, je tolerantní k myšlenkám spolužáků.

### **Kompetence sociální a personální**

Žák dokáže pracovat ve skupině, účinně se podílí na práci. Je tolerantní a ohleduplný, snaží se vytvářet příjemnou atmosféru ve skupině. Pomůže tam, kde jej požádají o pomoc. Rozumí tomu, že práce ve skupině je v mnohém efektivnější nežli práce jednotlivce, jelikož se zde uplatňují zkušenosti všech lidí ze skupiny.

### **Kompetence občanské**

Dokáže respektovat přesvědčení ostatních lidí a s úctou přistupuje k jejich vnitřním hodnotám. Váží si kulturního bohatství a tradic. Zaujímá pozitivní postoj k uměleckým dílům a kultuře. Chápe ekologické problémy současnosti, snaží se přírodu chránit a dále nepřispívá k jejímu ničení.

### **Kompetence pracovní**

Zachází bezpečně s materiály a nástroji. Dodržuje bezpečnostní podmínky při práci, chápe jejich důležitost. Dokáže zhodnotit výsledek své pracovní činnosti, váží si jej a s úctou přistupuje i k výsledkům práce ostatních. Při práci využívá znalosti i s jiných oborů, aby jeho práce byla co nejúčinnější.

## **2.1.2 Vzdělávací oblast Umění a kultura**

Vzdělávací obsah RVP je rozčleněn do několika vzdělávacích oblastí. Oblast, v níž se realizuje výtvarná výchova, se nazývá Umění a kultura. RVP vytyčuje v kurikulárním dokumentu očekávané výstupy, učivo a připojuje charakteristiku této oblasti.

### **Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura**

Vzdělávací oblast umožňuje žákům nazírat na umění a kulturu jako na nenahraditelnou část lidské existence. Kultura společnosti se promítá do každodenního života, ať už ve formě chování, práce nebo oblékání. Umění by měli žáci chápat jako specifický prostředek komunikace, která probíhá formou uměleckých prostředků. Umění vypovídá o vnějším i vnitřním duchovním životě, jež se navzájem prolínají a ovlivňují.

Je kladen důraz na umělecké osvojování světa, skrze něž se realizuje rozvíjení estetického cítění, tvořivosti, citlivost k vnímání uměleckého díla. V tvořivých činnostech se uplatňuje mimoslovní vyjádření pomocí bodu, linie, barvy, tvaru, zvuku nebo gesta. Žáci se seznamují s výrazovými prostředky, specifickým jazykem výtvarného umění a výtvarnými díly.

## Očekávané výstupy

RVP dále stanovuje očekávané výstupy a učivo, tzn. vzdělávací obsah, který má žák na konci prvního (1., 2. a 3. ročník) a druhého období (4. a 5. ročník) umět.

Očekávané výstupy jsou formulovány jako praktické dovednosti, které mohou být ověřitelné v běžném životě. Ty by měl žák umět a následně osvojené učivo účelně uplatnit v praxi.

Učivo naproti tomu je rozepsáno do jednotlivých tematických okruhů a slouží jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Takto rozepsaná část s učivem má informativní funkci pro školy, které se při tvorbě ŠVP rozhodnou, do kterého ročníku jej zařadí.

Jelikož si rámcový vzdělávací program klade za cíle rozvíjení schopnosti spolupracovat, otevřeně komunikovat, podporovat rozvoj tvořivého i logického myšlení, samostatné řešení problémů, i přibližování výuky životním zkušenostem dětí a životu ve světě vůbec, připravuje tak příznivé prostředí pro vytváření a realizování projektů ve školách.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J.; LISNEROVÁ, R.; et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. s. 13-16, 62. Dostupné z <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.



### 3.1 Projektová výuka

Slovo projekt lze použít v různém kontextu slova. Ať už je toto slovo užito ve stavebnictví, managementu nebo právě pedagogice, vždy však znamená dlouhodobou, organizovanou činnost, jež je realizována za účelem dosažení konkrétních výsledků a tím pádem k uskutečnění nějakého úmyslu.

V souvislosti s projektem v pedagogice se mluví o tzv. projektovém vyučování. To je podle některých autorů chápáno jako komplexní metoda vyučování (S. Vrána), podle jiných jako specifická vzdělávací strategie (M. Kubínová).

Projektové vyučování je založeno na změně postavení učitele a žáka, aktivním přístupem žáka ve vzdělávacím procesu, týmové spolupráci, propojenosti poznatků z různých oborů a vede vždy ke konkrétnímu konečnému produktu.

#### Historie projektové výuky

Projektová metoda vznikla jako důsledek kritiky tradiční herbartovské školy. Odpůrcům tohoto tradičního modelu vyučování se nelíbilo záměrné potlačování dětské aktivity, odtrženost výuky od života i od dětské zkušenosti. Vyučování se soustředilo na učitele, který byl žákům jediným zdrojem poznání. Celé vyučování směřovalo k pasivitě dítěte, memorování teoretických poznatků, které však žáci nechápali a nedovedli je použít v praxi.

Hnutí, které se objevilo v 90. letech 20. století, se nazývá reformní pedagogika. Odrážela snahy o změnu charakteru školy, jelikož již nevyhovovala požadavkům té doby. Hnutí dalo vzniknout pragmatické pedagogice, ve které lze najít základy projektového vyučování. V českém školství realizaci projektů podporovaly vzdělávací programy Národní škola a Obecná škola. Nyní je zařazování projektů na školách velmi žádané, k čemuž přispěl i Rámcový vzdělávací program, který nabízí možnost integrovat poznatky v rámci vzdělávacích oblastí.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. s. 9-13.

### 3.1.1 Projektová výuka ve výtvarné výchově

V sedmdesátých letech začali výtvarní pedagogové nahlížet na výtvarnou výchovu z jiného pohledu. Jejich cílem bylo především rozvíjet žáka citově i morálně. Viděli důležitost v prohlubování vztahu dětí k okolnímu světu i dotýkání se problému mezilidských vztahů. Proto hledali témata nesoucí tuto myšlenku a zároveň témata dovolující, aby se na ně bylo možno dívat z více úhlů pohledu. Tím se snažili hlouběji proniknout do problému a překonat tak pouhé povrchní nahlížení na něj. Pozvolna se tak zrodila výtvarně projektová výchova, která stojí v popředí zájmu také současných pedagogů.

Výtvarný projekt má svá specifika. Lze pozorovat odlišnosti mezi výtvarnými řadami a výtvarným projektem:

**Výtvarné řady** jsou krátké a srozumitelné útvary, v nichž převažuje jedna hlavní myšlenka. Rozvinutí této myšlenky se většinou děje v několika na sebe navazujících krocích. Ať už se výtvarná řada realizuje v jakékoli podobě (výtvarný cyklus, metodická řada, tematická nebo srovnávací řada), vždy sleduje problém z jediného pohledu.

Výtvarné řady jsou výchozím bodem projektového vyučování. **Výtvarný projekt** je promýšlen delší dobu a většinou se také odehrává v delším časovém úseku. Zpracovává hlavní problém a to z co nejvíce úhlů pohledu. Různým nazíráním na problém vystupují na povrch nečekané asociace a drobné odbočky. Jedno téma, jímž je celý projekt provázán většinou nese hlubokou a závažnou myšlenku. Tato myšlenka by měla být pro žáky dostatečně atraktivní a blízká, aby udržela jejich vnitřní motivaci a chuť problémem se po delší dobu zabývat. Jak dodává V. Roeselová: „*Každé téma je nosné*“. Tudíž i témata nevýznamná mohou být hluboká. Tuto hloubku do námětu vkládáme my sami. Je tedy zřejmé, že projekt můžeme stavět na téměř jakémkoli tématu. Vyhnout bychom se však měli jeho přílišné šíři. Jednak, není ani možné obsáhnout všechny myšlenky, které se nám v souvislosti s tématem vybaví, za druhé, nosná myšlenka by se mohla pod tíhou jednotlivých námětů rozmělnit tak, že by nebylo možné splnit pedagogický záměr, s kterým jsme do projektu vstupovali.

Důležité je, rozvinutí hlavní myšlenky a její následné rozpracování do dílčích výtvarných úloh. Projekt potřebuje ve svém uspořádání řád, a proto způsob řazení námětů v projektu je neméně důležitý. Nezbytností je, aby výtvarné aktivity byly mezi sebou v logické návaznosti. Při nedodržení této podmínky, by se projekt mohl snadno změnit v pouhé chaotické řazení jednotlivých pohledů na problém.

Jednotlivými náměty prostupují informace mimo pole působnosti výtvarné výchovy. Poznatky z přírodovědného, filozofického nebo sociologického oboru se prolínají nejen projektem, ale i všedním životem každého z nás. Proces výtvarného poznávání směřuje k základům obecných jevů a vztahů. Vědní obory tak nabízí výtvarné výchově určité zázemí. Účastníci projektu chápou nosnou myšlenku nebo problém v celé jeho šíři a dokážou o něm uvědoměle a poučeně přemýšlet. Pedagogovi se tak dostává do rukou nástroj pro hlubší poznání jeho žáků.

Struktura zpracování hlavního tématu je vždycky jiná. Osobitý přístup k řešení problému vnáší do projektu výtvarný pedagog a to svými vlastními zkušenostmi, názory a postoji vůči lidem i světu. Výtvarný projekt, ačkoli je již nějakým způsobem strukturován, není uzavřený útvar. Může být doplněn a upravován podle potřeb. Žák sám může přispět při jeho tvorbě, může do něj vnášet nové podněty a nápady. Fakt, že se žák na projektu může podílet, zajišťuje jeho stálý zájem a motivaci.

Jak V. Roeselová dodává, pro projekt je neméně důležitý výběr výtvarných technik. Jelikož je projekt rozvrhnutý na práci v několika měsících, je nezbytné, aby učitel dětem nabídl širokou škálu postupů a technik a tak se vyhnul jednostrannosti projektu, která by mohla vyvolat nezájem žáků a oslabit jejich motivaci. Není také možné užívat jediné výtvarné techniky nebo postupu proto, že každý námět si žádá různé provedení, kvůli odlišnému výrazovému ladění. Už při přípravě projektu tedy musí učitel přemýšlet o výběru výtvarných materiálů a nástrojů tak, aby celá skladba byla co nejvíce vyrovnaná.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup>ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH 1997. s. 28-29, 33-34.

## 4.1 Akční umění

Na konci 50. let vzniká v různých částech světa umělecký proud, jež je nazýván akční umění, nebo též umění akce. Tento název je zastřešujícím pojmem pro rozmanité umělecké tendence, kterými jsou: action painting, land-art, body painting, performance a happening.

Charakteristickým rysem všech uměleckých tendencí spadajících do akčního umění je důraz na čistou kreativitu, časový rozměr uměleckého díla a postavení umělce i diváka do jiného nového světla. Tím se tento umělecký proud zasloužil o nový pohled na výtvarné umění. Akční umělci ve své tvorbě volně čerpají podněty z různých oblastí umění, jako na příklad divadlo, hudba nebo tanec. Snaží se o propojení sféry umění a reálného života, neboť si uvědomují, jak moc se umění vzdálilo od životní skutečnosti.

Rozdíl oproti tradičnímu pojetí umění můžeme sledovat v tom, že pro umělce není důležitý výsledný výtvar, nesnaží se o vytvoření artefaktu. Středem zájmu je především sama akce, její průběh, pocity, prožitky. I. Zhoř ve své knize Akční tvorba uvádí: „*Do tvůrčího procesu je zapojena veškerá bytost tvůrce (ale také diváka), především všechny jeho smysly, nikoli pouze oko a ruka*“. Pozůstatky z akce jsou většinou dokumentace jejího průběhu a to ve formě fotografií nebo filmu, které slouží k připomenutí toho, co se během akce odehrálo.<sup>16</sup>

### 4.1.1 Land-art

Jak již název napovídá, zemní umění je úzce spjato s přírodou a děním které se v ní odehrává. Umělecký proud vznikl v na konci 60. let ve Spojených státech amerických. Pochází z uměleckého směru zvaný minimalismus, od něhož se odtrhl a vydal se vlastní cestou. Tato cesta směřovala pryč z uzavřených galerií rovnou do přírody, kde se umělecké tvoření děje pod širým nebem. Umělci si uvědomují důležitost přírody pro člověka, tvoří v krajině, přeměňují ji a tak odkrývají další, nový pohled na umění. Díla land-artistů nejsou tradičními artefakty. Umělci se nesnaží o co největší trvanlivost výtvorů, naopak, protože chápou přirozené přírodní děje vzniku i zániku, vystavují svá díla proměnám přírody a nebrání jejich neodvratitelné destrukci.

Umělci, kteří se touto koncepcí zabývali, pojímali práci v přírodě osobitým způsobem. Američan Michael Heizer přetvářel terén krajiny velkoplošnými zásahy, uskutečňovanými

---

<sup>16</sup> ZHOŘ, I.; HAVLÍK, V.; HORÁČEK, R. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1991. s. 10.

pomocí těžké stavební techniky. Angličan Richard Long pojímal tvorbu v krajině jako obřad. Po sběru přírodního materiálu, především větví a kamení, následovalo jejich skládání v dlouhé pásy či kruhy. Mezi české umělce zastupující land-art patří Jan Stehlík, Zorka Ságlová nebo Milan Knížák.

#### 4.1.2 Body art

V doslovném překladu body art znamená tělové umění. Tato umělecká tendence, vyvíjející se v 60. letech v Americe, užívá jako hlavní vyjadřovací prostředek lidské tělo.

Body artisté se soustředí na nejnítější pocity, na prožitek svého těla. Všimají si pocitů, které jsou jim zprostředkovány pomocí jejich smyslů. Necháávají se zasypávat pískem, prožívají haptický kontakt s ohněm, větrem, vodou. Jindy, stejně jako šamani při dávných kultistických obřadech, se snaží o přeměnu své osoby v něco nadskutečného. Přetváří svou bytost do jiných podob pomocí líčení jak těla, tak i obličeje, používáním různých masek a kostýmů. Jindy tělo samo prezentují jako umělecké dílo.

Tomáš Ruller se na jedné výstavě představil svou performací Pakulení. Před diváky se vrhl do hromady bílé sádry, v níž se celý obalil. Poté vstal a zjevil se přihlížejícím celý zahalený bílým prachem. Potlačil tak svou identitu, působil uměle a strnule. V krajní podobě body artu je tělo vystaveno extrémním podmínkám – hladu, žízní, setrvání ve strnulé pozici po několik hodin i fyzické bolesti – to vše se záměrem zjistit, co tělo vydrží, kde končí jeho možnosti i jaké omezení nám přináší. S tímto záměrem se Jan Mlčoch pustil do své akce Velký spánek. Celá událost se konala v půdním prostoru jednoho pražského paláce. Mlčoch si zavázal oči a zalil uši voskem. Poté se nechal zavěsit za ruce a nohy na trámy krovu. Zůstal sám a vnímal prožitky svého těla z bolestivého stavu. Jinou podobu body-artu měla akce Yvese Kleina, který používal modelky jako živého štětce. Modelky se máčely v modré barvě a pak následně otiskly své tělo na plátno dle Kleinových pokynů.<sup>17, 18</sup>

---

<sup>17</sup> MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: J. Vacl, 2009. s. 7,8,14,15.

<sup>18</sup> ZHOŘ, I.; HAVLÍK, V.; HORÁČEK, R. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1991. s. 17,18,23-26.

## 2 Praktická část

### 2.2.1 Výtvarný projekt Starověké Řecko

Pro svůj výtvarný projekt jsem si vybrala téma starověké Řecko. Z nepřeberného množství námětů jsem se rozhodla realizovat právě zmíněné téma a to z několika důvodů. Na toto téma se lze dívat z mnoha úhlů a tak ve své bohatosti nabízí téměř nevyčerpatelný počet možností jak jej realizovat. Dalším důvodem bylo, že z pohledu dětí je téma dostatečně přitažlivé a dokáže tak zaujmout a motivovat k výtvarné činnosti. Dále to byla možnost integrace různých oborů do výtvarného projektu, ať už to byly informace z oblasti literatury, přírodovědy, historie nebo dějin umění. Jelikož mýty a báje nám předávají jisté morální ponaučení, lze jejich platnost nacházet v jakékoli době, nevyjímaje tu naši. To se stalo dalším klíčovým faktorem pro výběr právě tohoto tématu. Děti mohou v rámci projektu uplatnit své životní zkušenosti z oblasti mezilidských vztahů a celkového prožívání světa.

Do výtvarných činností se snažím co nejvíce zapojit všechny smysly dětí. Fakt, že v uspěchané době 21. století jsou lidské smysly čím dál méně citlivé, nelze popřít. Nejvyužívanějším smyslem se jeví zrak. Do ústraní se naopak dostaly smysly jako sluch, hmat, chuť a čich. Všimáme si vůbec, jak voní nová kniha? Dokážeme si uvědomit, jaké potěšení nám přináší hmatový kontakt se zajímavým povrchem materiálu? Umíme se ještě zastavit a naslouchat se zaujetím hlasu ptáků? Právě zvyšování smyslové citlivosti při výtvarných činnostech bude jedním z cílů projektu.

#### Organizace projektu

Projekt jsem koncipovala pro děti navštěvující 4. a 5. ročník základní školy. Děti v tomto věku již zvládnou náročnější úkoly, jelikož jejich jemná motorika je rozvinutější. Právě zručnost byla při některých výtvarných činnostech velice důležitá. Projekt jsem chtěla realizovat na malotřídní škole. Velkou výhodou byl nižší počet dětí ve třídě (12 žáků) a také klidné a přírodní prostředí malé vesnice, ve které se škola nachází. Právě okolí bylo při dvou výtvarných akcích využíváno. Projekt tedy probíhal z větší části ve třídě a za příznivých podmínek také ve venkovním prostředí.

Celý projekt je tvořen deseti výtvarnými celky. Témata jednotlivých hodin postupovaly od skutečných událostí, které mohou být doloženy archeologickými

vykopávkami a plynule přecházely do fantazijního světa mýtů, bájí a pověstí starého Řecka. Projekt vyvrcholil závěrečnou oslavou a hostinou.

Každý výtvarný celek je popsán v jednotlivých podkapitolách. Na začátku jsou vždy vytyčeny cíle, kterých jsem se snažila dosáhnout v průběhu hodiny. Dále pak pomůcky, nutné pro realizaci výtvarných akcí. Poté následuje podrobný popis jednotlivých činností, motivačních i výtvarných, které byly naplánované na danou hodinu výtvarné výchovy. Na konci každého výtvarného celku probíhal rozhovor, ve kterém se děti vyjadřovaly k otázkám, které souvisely se zážitky z hodiny i z jejich vlastního života. Odpovědi jsou zaznamenány v části nazvané Výpovědi žáků. Poté následuje moje vlastní reflexe, v níž hodnotím průběh hodiny, nové poznatky, zajímavosti, ale i případné nedostatky hodiny, které se při její realizaci objevily. Pro představu průběhu výtvarných činností je každý výtvarný celek doplněn několika fotografiemi z hodiny.

## 2.2 Realizace projektu

### 2.2.1 Písmo dávné civilizace

#### Výtvarný cíl

Představit archeologický nález obsahující písmo z období minojské kultury a nechat se jím inspirovat při výtvarné činnosti. Rozvíjet vizuální citlivost a fantazii při tvorbě vlastního písma. Vnímat hlinu jako výtvarný materiál svým hmatem, modelovat ji a zanechávat v ní stopy různých předmětů.

#### Materiál a pomůcky

Pro názorné představení písma dávané civilizace jsem využila knihu *Největší archeologické objevy 20. století* od J. a H. Malinových, v níž se nachází fotografie hliněných tabulek obsahující ryté písmo a obrázek disku z Faistu. Dále jsem si připravila pro každého arch balicího papíru přibližně ve formátu A4, který byl určen k zmačkání, kladívkové papíry, černé tuše a špejle. K tvorbě disku jsme použili keramickou hlinu a k rytí písmen nám posloužily naostřené špejle. Pro závěrečnou akci, zanechávání vzkazů příštím generacím, byly taktéž nezbytné papíry, avšak formátu A5, plechová krabička, která vzkazy chránila před vlhkostí a lopatky k vykopání díry v zemi.

#### Motivace

Dětem jsem se snažila přiblížit minojskou civilizaci a jejich kulturu. Povídali jsme si o vyspělosti této civilizace, jejich zvycích, obřadech i umění dochovaném do dnešních dnů. K vytvoření jasné představy jsem užila obrazových publikací zabývajících se tématem předřecké kultury. Seznámila jsem děti s písmem, jímž Minojové psali. V knize si mohly prohlédnout takzvaný disk z Faistu, obsahující lineární písmo A, písmo minojské kultury, které doposud nebylo nikým rozluštno a zůstává tedy stále opředeno záhadou. Společně jsme přemýšleli a uvažovali, jakou zprávu asi nese. Všimli jsme si znaků, vytlačených do disku z hlíny, i jejich uspořádání do spirály.



## **Hledání tajemných písmen**

Vyzvala jsem děti, aby zmačkaly arch balicího papíru do kuličky. Po jejím rozevření se na povrchu papíru objevily rýhy. V papíru děti vyhledávaly různé znaky, které mohly být písmeny tajné abecedy. Znaky měly obtáhnout špejlí namočenou do černé tuše. Sedli jsme si do kruhu a každý si vzal svůj papír. Ptala jsem se dětí, které znaky se jim nejvíce líbí a které by použily do své vlastní tajné abecedy.

## **Záhadná abeceda**

Zeptala jsem se dětí, jestli znají i jiné písmo než latinku – tedy písmo, jímž běžně píšeme ve škole. Odpověď mohla znít čínské, ruské nebo i soustava znaků morseovi abecedy. Potom jsem každému rozdala čtvrtku tvrdého papíru. Na něj měly děti za úkol napsat tuší písmena své vlastní tajné abecedy. Děti se mohly inspirovat znaky, které objevily ve zmačkaném papíru z předchozí akce.

Nad hotovými pracemi jsem se dětí ptala na otázky: Jak jsi své písmo vytvářel? Vznikalo spontánně či jsi jej promýšlel? Čím si se nechal inspirovat?

## **Disk z Faistu**

Před vlastní výrobou disku se děti nejdříve seznámily s hlinou a jejími vlastnostmi. Každému jsem rozdala část hlíny a společně jsme zkoumali její tvárnost. Děti si zkoušely hlinu mnout, tvarovat i deformovat, zanechávat v ní stopy vlastními rukou i různých předmětů. Při této haptické činnosti jsme si všímali, jaké pocity v nás kontakt s hlinou vyvolává. Zeptala jsem se dětí, zda je jim tento pocit příjemný, nebo spíše nepříjemný.

Děti vymodelovaly z hlíny rovnoměrnou placku. Do té pak pomocí naostřené špejle vyrývaly znaky své vlastní abecedy, které na place uspořádaly do spirály.

## **Vzkaz pro další generace**

Vybídla jsem děti, aby se zamyslely, jaký vzkaz by chtěly zanechat lidem, žijícím o sto let později. Přemýšleli jsme o tom, z čeho by se mělo lidstvo poučit. Vzkazy se tedy mohly dotýkat ekologických i společenských otázek současnosti. Tento vzkaz děti napsaly na kousek papíru. Všechny vzkazy jsme uložili do plechové krabičky, a zakopali do země. Tato akce nesoucí znaky rituálu posloužila nejen k uvědomění si prchavosti času a odvěké touze lidstva

něco po sobě zanechat, ale také k stmelení vztahů mezi dětmi. Všechny spojoval stejný okamžik, všechny vzkazy jsou spolu. Hlavní myšlenkou bylo, že stejně tak pospolu by měly držet i děti. Po příchodu zpět do třídy jsme se posadili do kruhu a povídali si o celé akci. Rozhovor jsem zahájila otázkami: Chtěl bys, aby lidé našli naši krabičku se vzkazy? Co by si asi o takovémto nálezu mysleli? Jaký vzkaz jsi zanechal lidstvu? Poděl se s námi, pokud chceš.

### **Výpovědi žáků**

Je mi příjemné dotýkat se hlíny. Hlína je taková mokrá a pěkně klouže v rukách. Vytvářet něco z hlíny je fajn, i když mi trochu vadí, jak zasychá na rukách. Mně se na můj hliněný disk nevlezla některá písmenka, protože jsem je měl moc složité. Ale zato jsem udělal okolo disku takový rám a to je myslím pěkné. Mně můj disk někdo zlomil, ale to asi nevádí, protože teď to vypadá víc starodávně. Přál bych si, aby naše vzkazy našli až za tisíc let. Na zemi budou roboti, protože lidstvo vymřelo. Ne, lidstvo určitě bude. Budeme žít s roboty společně dohromady. Možná, že krabici se vzkazy najdou za sto let a budou pěkně zmatení, protože vzkazy nebudou umět vyluštit, tak ji tam vrátí zpátky a zahrabou a pak ji až najdou další lidé za hodně dlouho. Ale možná že to najde někdo už teď v téhle době. Měli jsme tam napsat, ať nám to dá do školy. Já bych chtěla, aby ty naše vzkazy vyluštily. Napsala jsem tam buď sám sebou. Já napsal: milý robote z daleké budoucnosti, jak se máš? My se tu máme moc hezky. Až to vyluštíš, dej to, prosím, zpátky. Já jen napsala: ahoj, mám se fajn. A ty?

### **Reflexe**

Děti byly myšlenkou vytvořit si tajnou abecedu nadšené. Každý se snažil o svou vlastní originální verzi. Nedošlo ke kopírování prací ostatních. Ze znaků, které našly v pomačkaném papíře, vybíraly ty nejzdařilejší a zakomponovaly je do své abecedy. Děti se velmi těšily na práci s hlínou. Šlo vidět, že dotýkat se hlíny, mačkat ji a modelovat bylo pro děti zábavné i relaxační. Jediné úskalí vyvstalo, když jsme přešli k vyrývání písmen do packy z hlíny. Jako předloha nám sloužila abeceda zapsaná na papíře. Některé děti však vytvořily znaky k jednotlivým písmenům příliš složité. Byl tak problém vyrýt je do hlíny. Myšlenka, že by každý hliněný disk obsahoval nějakou smysluplnou zprávu, se u některých děl nerealizovala. Místo toho tedy děti vybraly jednodušší písmena své abecedy a ta pak náhodně vyryly do disku. Vzkazy, které jsme měly dát do kovové krabičky a zakopat, měly děti

možnost promyslet a napsat doma. Další hodinu výtvarné výchovy je přinesl každý, což bych řekla, že svědčí o tom, že se děti na akci zakopávání vzkazů těšily. Celou cestu k určenému místu děti mluvily a polemizovaly nad tím, kdo vzkazy najde a za jak dlouho. Oblast zakopání krabičky jsem vybrala sama, děti však dostaly volnost v tom, aby určily, kde přesně budeme jámu hloubit. Vybraly si místo ve svahu. Na první pohled je totiž zaujalo červené napadané listí. Poté se shodly, že jámu vyhrabeme u pařezu pokáceného stromu, výrazně obrostlém houbami. Na procesu hloubení jámy se podílel každý. Děti si postupně předávaly rýč, až se vystřídal každý. Vzkazy jsme uložili do kovové krabice a zahrabali zemí. Cestou zpět se děti stále otáčely a sledovaly, zda není vidět, že někdo zasahoval do povrchu země.





## **2.2.2 Knóssos**

### **Výtvarný cíl**

Seznámit děti s hmotnými památkami minojské kultury. Vizually vnímat umělecké dílo a pokusit se o jeho dramatizaci a výtvarnou parafrázi. Představit dětem umělecký směr land-art a vytvořit dílo v duchu land-artu.

### **Pomůcky a materiál**

Potřebné byly obrázky vytištěné z internetu, sloužící k názorné ukázce jak rozvalin paláce Knóssu, tak i fresek v něm nalezených. Při parafrázi fresek děti potřebovaly větší formáty papíru, např. balícího, temperové barvy, igelitové folie, štětce a sklenice na vodu.

### **Motivace**

Hodinu jsem zahájila vyprávěním o starověké minojské civilizaci a o nejvýznamnějším paláci v Knóssu. Ukázala jsem žákům fotografie dochovaných částí paláce a zmínila jsem, že rozvaliny Knóssu se nachází na řeckém ostrově Kréta. Palác čítal přes 1300 místností spojených chodbami, byl tedy téměř jako bludiště. Dochovaly se také nástěnné fresky. Následně jsem dětem ukázala obrázky nástěnných maleb nalezených v Knóssu, které jsem vytiskla z internetu.

### **Ruiny paláce**

Dětem jsem představila umělecký směr tzv. land art. Vysvětlila jsem, že umělci tohoto směru se snaží vytvářet svá díla v přírodě a často také pomocí přírodnin. Tvorbu umělců (A. Goldsworthy, R. Long) jsem dětem přiblížila pomocí fotografií vybraných děl.

S žáky jsme se přemístili do přírody. Předem jsem vybrala vhodné místo, kde se nachází dostatek kamenů a kamínků. Děti dostaly za úkol vytvořit smyšlený půdorys paláce Knóssu za pomoci kamenů pokládaných na zem. V závěru celé akce jsme si prohlédli, jak naše výtvary zasáhly do krajiny a děti se ruinami paláce zkusily projít.

## **Oživé fresky**

Dětem jsme ukázala obrázky fresek z paláce Knóssu a následně jsem je vyzvala, aby si vybraly fresku, která je nejvíce zaujala, a kterou by chtěly ztvárnit a oživit. Žáci si mohli vybrat některou postavu na fresce, mohli také libovolně spolupracovat s ostatními. Děti si mají představit, že mávnutím kouzelného proutku postavy na malbách ožívají a mají přemýšlet o tom, co by dělaly, jak by asi pokračovaly ve své činnosti. Každá skupina se představila ostatním se svou dramaturgií. Neprozradili však, kterou fresku si vybrali. Uhodnout měly za úkol děti, které dramaturgii sledovaly.

## **Parafráze nástěnných maleb**

Děti se rozdělily do skupin, ve kterých volně parafrázovaly nástěnné malby dle výběru po domluvě ve skupině. Vytvářely malbu temperovými barvami na balicí papír. Papír si položily buď na podlahu, nebo na dvě přisunutá lavice. Pod papír však vložily igelitový ubrus, aby zabránily znečištění podlahy či lavic. Nebylo nutné, aby se děti snažily o co nejvěrnější zpodobnění, naopak, mohly některé prvky přidat, jiné vypustit. Po dokončení výtvarného díla jsem se zajímala, proč si děti ve skupině danou fresku vybraly, co je na ní nejvíce zaujalo.

## **Výpovědi žáků**

Vybrali jsme si fresku s lidmi, kteří přeskakují přes býka. Chtěli jsme to i zahrát, ale přeskakovat tak, jako to dělali oni, bychom nezvládli, tak jsme jenom jako přeskakovali přes býka. My jsme si vybrali fresku s třemi ženami, protože jsou moc pěkné a mají hezké vlasy a ozdoby. Zahrály jsme je tak, že jsme si stouply k sobě a povídaly si, protože si myslím, že to ty ženy na fresce dělaly. My jsme měli fresku s rybami, protože je to takové klidné. Vybraly jsme si červenou fresku, protože se nám líbila ta barva. Jenže na ni není nic, co bychom mohly zahrát, ale pak jsme objevily na fresce takové zvláštní zvíře, tak jsme zahrály to zvíře. Ruiny paláce se nám povedly. Takhle to doopravdy vypadá, když je nějaká zřícenina, tak jsou tam třeba jen vidět ty základy. Kdybych bydlel v takovém paláci, tak bych se tam určitě ztratil. Do jedné místnosti jsme dali kámen, protože tam se třeba mohou odehrávat nějaké obřady. Z dálky ruiny nejsou vůbec vidět. Ale možná je to dobře, protože je to tak překvapení.

## Reflexe

Na začátku hodiny jsme si povídali o paláci Knóssu. Dětem jsem ukázala fotografie, které dokumentují současný stav dochovaných částí paláce, půdorys paláce. Děti byly udiveny velikostí paláce a byly přesvědčené, že se v nich člověk musel ztratit. K tomu jsem připojila pověst o labyrintu, ovšem pouze začátek a ve zkrácené verzi. Ujistila jsem děti, že si o této pověsti ještě budeme povídat další hodinu. Dramatizaci vybraných nástěnných maleb si děti užily. Nejprve se ve skupinkách domluvily, jak činnost postav na freskách pokračovala a kdo bude koho hrát. Potom dramatizaci ostatním předvedly. Následně si svůj obrázek odnesly k připraveným papírům a barvám. Zdůraznila jsem, že se nemá jednat o přesnou kopii fresky, že můžou namalovat pouze část fresky, která je zaujala, nebo nástěnnou malbu nějak pozměnit. Malování ve skupinách probíhalo bez problémů, protože děti jsou na tuto formu práce zvyklé. Vznikly jednak malby, které byly kopií původního obrázku, tak malby, které byly zjednodušené i výrazně pozměněné od originálu. Všichni byli se svými díly spokojeni a byli na ně hrdí, protože za nimi stálo mnoho práce. Našli jsme pro ně místo, kde mohla být vystavená.

Land artová akce se odehrála až téměř ke konci projektu, a to jednak kvůli nedostatku času tak i kvůli nepříznivému počasí. Dětem jsem tedy znovu připomněla palác Knóssos a ukázala jim znovu obrázky, abych oživila jejich paměť. Následně jsem vysvětlila co je to land art a připojila ukázky děl umělců. Potom jsme se vydali ven na nedaleké hřiště, kde se nacházela plocha zarostlá trávou vhodná pro naše účely i dostatek kamenů z kterých děti celé dílo vytvářely. Jestliže by tato akce vyšla na období, kdy by byl napadlý sníh, mohly by děti ruiny vytvářet tak, že by do sněhu vyšlapaly cestičky.

Jakmile byly ruiny hotové, tak jsme si o výtvoru povídali. Děti mi ukázaly, k čemu jednotlivé místnosti slouží. Potom se každý ruinami prošel. Z dálky nebylo naše dílo vidět, s čímž jsem nepočítala. Doufala jsem, že lidé procházející okolo se budou podívat nad ruinami, které se zde náhle objevily. Děti však uznaly fakt, že ruiny nejdou z dálky, vidět je vlastně výhoda. Člověk procházející tímto místem bude překvapený, co se před ním zjevilo, jelikož netušil, že se na tomto místě něco takového nachází.











## 2.2.3 Agamemnonova maska

### Výtvarný cíl

Vnímat hmatem tvar svého obličeje a pokusit se o haptický přepis. Vytvořit plastické výtvarné dílo pomocí otisku svého obličeje do hliníkové folie.

### Pomůcky a materiál

K úvodní hře bylo nutné přinést šátek k zavázání přes oči. Dále pak tužku a papír, které děti využívaly při haptickém přepisu svého obličeje. Pro přiblížení podoby Agamemnonovy masky jsem použila knihu *Největší objevy 20. století*. Při pořizování otisku obličeje do folie byla zapotřebí celá role potravinářské alobalové folie.

### Zkoumání obličeje

Děti si na začátku hodiny zahrály hru Na slepou bábu, kterou každý dobře zná. Sdělila jsme dětem organizaci této hry a zdůraznila pravidla, která musela být bezpodmínečně dodržena. Děti stály v kruhu, jedno dítě se postavilo do jeho středu. Tomu jsem zavázala oči šátkem tak, aby nemohlo vidět. Poté se 3x zatočilo proti směru hodinových ručiček a současně v ten moment se děti v kruhu posunovaly ve směru hodinových ručiček. Potom se děti zastavily a dítě s šátkem se vydalo poslepu najít nějakého spolužáka. Pomocí doteků tváře a vlasů hádalo, kdo to je. Poté se děti vystřídaly. Důležitým pravidlem bylo, že hráč, který nevidí, se bude zlehka dotýkat spolužákovy tváře. Jakékoliv hrubosti nebyly tolerovány z žádné strany.

Následně jsme si povídali o tom, zda bylo lehké či těžké spolužáka poznat. Děti došly k poznání, že každý obličej nese své charakteristické rysy, které daného člověka odlišují od ostatních.

### Kresba tváře

Děti měly pouze hmatem vytvořit autoportrét bez zrcadla. Současně se dotýkaly své tváře a tento hmatový vjem následně zaznamenaly na papír svou dominantní rukou. K této činnosti jsem pustila relaxační hudbu, abych docílila zklidnění žáků a jejich naprosté soustředění na hmatový přepis. Dbala jsem na to, aby děti nekreslily svůj obličej z hlavy

a povzbuzovala jsem je k tomu, aby se pokusily skutečně o zaznamenání cítěného. Jakmile děti dokončily svou práci, přemístily své kresby do kruhu, kde jsme si o nich společně popovídali.

### **Agamemnonova maska**

Ukázala jsem dětem Agamemnonovu maskou na obrázku v knize Největší objevy archeologie 20. století a řekla jsem jim, kdo byl král Agamemnon. Děti jsem se zeptala, k čemu si myslí, že tato maska sloužila.

Děti dostaly alobalovou folii na potraviny. Každý si ustříhl takový kus, aby jím pokryl plochu obličej. Potom ji děti přiložily na tvář, a pomocí lehkých doteků vytvářely otisk svého obličej. Upozornila jsem děti, že nesmí při dotýkání vynechat žádné místo svého obličej, aby byl otisk věrohodnější. Při vytváření otisku si děti všímaly svých pocitů, které vyvolávaly dotyky na obličej přes chladný alobal. Po sundání alobalu z tváře jsme zkoumali vnější i vnitřní část otisku. Děti poznaly, že části, které jsou z vnější strany vystouplé, jsou z vnitřní strany prohloubené a naopak.

Poté děti postupně jeden po druhém položily masky do řady na lavice, zatímco ostatní měly zavřené oči. Následovala činnost, při níž žáci hádali majitele otisku.

### **Výpovědi žáků**

Případalo mi hodně těžké nakreslit svůj obličej bez zrcadla, jen tak hmatem. Vůbec se mi nelíbí, co jsem nakreslila. Myslím, že to bez zrcadla nejde. Já jsem udělal všechno, co jsem na obličej cítil. Schválně jsem zvránil bradu a nakreslil to, protože to bylo zajímavé. Já jsem to musela několikrát vygumovat, protože jsem pokaždé cítila něco jiného. Mít alobal na obličej byl zajímavý pocit, protože to tak příjemně chladilo i šustilo. Doteky přes ten alobal byly takové studené a jako by nebyly ani moje. Já jsem se chvíli bála, že se tam udusím pod tou maskou, ale pak to bylo v pohodě. Super bylo vidět můj obličej z druhé strany. Z té jak ho nikdy jindy nemůžu vidět.

### **Reflexe**

Na začátku hodiny jsme si zahráli na slepou bábu. Hru by však bylo lepší hrát tak, že zavázané oči by neměl jeden, ale polovina žáků. Děti, které by viděly, by si vybraly jednu slepou bábu, před kterou by si stouply a nechaly spolužáka, aby hádal jejich jméno. Ušetřilo

by se tak více času a zahrát by si mohl každý. Po hře mi děti povídaly, jak složité jim přijde po hmatu poznat kamaráda a kolikrát uhodly. Následovala činnost, při které děti měly nakreslit svůj obličej bez zrcadla, pouze za pomoci svého hmatu. Děti zprvu moc nechápaly, co po nich chci. Proto jsem jim činnost názorně předvedla a vysvětlila, že v ruce, kterou píší, budou mít tužku a druhou rukou budou projíždět přes obličej. To co levá/pravá ruka hmatá, druhá ruka souběžně kreslí. Tento úkol se zdál dětem těžký. Děvčata chvíli pracovala tak jak jsem jim ukázala, když se však podívaly na výsledek, byly značně nespokojené. Snažila jsem se jim vysvětlit, že se jedná o záznam hmatu a na kresbě nemusí vypadat tak, jako ve skutečnosti. Chlapci se zdáli být při této činnosti bezprostřednější. Nezáleželo jim moc na tom, aby na portrétu vypadali hezky, proto se nebáli zaznamenat všechny nahmatané detaily, jako například zvrásněnou bradu, čelo, vystupující lící kosti, ale i zuby. Děti jsem si opět přivolala do kruhu na koberec. Chtěla jsem, abychom si popovídali o zaznamenávání obličeje hmatem, některé holky však odmítly dílo ukázat, protože se za výsledek styděly. Přistoupila jsem tedy k další činnosti. Nejprve jsem děti seznámila s Agamemnonovou maskou vyobrazenou v knize. Řekla jsem jim, komu maska patřila i z jakého je vyrobena materiálu. Neprozradila jsem ale účel masky. Nechala jsem děti, ať hádají. Ty hýřily fantazií a vymýšlely neskutečné věci. Dětem jsem řekla, že si každý také vyrobí masku, vysvětlila postup a názorně předvedla. Žáci na své masce pracovali a dali si skutečně záležet, aby otiskli každé místo na obličeji. Potom otisky z obličeje sejmuli a jeden po druhém tajně položil masku na spojené lavice v zadní části třídy. Ostatní měli zavřené oči, aby spolužáci neviděli, kam který žák masku položil. Následovalo hádání majitele masky. K mému překvapení děti skutečně ve většině případů uhodly. Otisky směly na lavicích ležet celý den, proto se děti k nim mohly i o přestávce vracet a dívat se na ně. Ke konci dne však musely být zničeny, jelikož jejich skladování nebylo možné. Děti, které chtěly, si masku odnesly domů.

Při přemýšlení o způsobu výroby agamemnonovy masky jsem také uvažovala o rycí folii, do níž by děti masku hrotem tužky vyrývaly. Pro tento účel se hodí alobalové tácky určené na potraviny nebo speciální rycí folie. Jejich cena je však vysoká, proto jsem od této výtvarné činnosti upustila.





## 2.2.4 Ikarův let

### Výtvarný cíl

Výtvarně ztvárnit pohyb křídel při letu. Všimát si tvaru křídla ptáků a vytvořit jeho zvětšenou parafrázi. Dodržovat rytmus a řád ve výtvarné kompozici.

### Materiál a pomůcky

Pro ztvárnění pohybu při letu jsem potřebovala dostatečně velké formáty nastříhaných balicích papírů, pastelky a hudbu vhodnou pro vyvolání představy letu – zvolila jsem klavírní skladbu *La Matin* od Yanna Tiersena. K motivaci hlavní výtvarné činnosti jsem využila knihu *Řecké báje a pověsti* od Eduarda Petišky a publikaci *Encyklopedie mytologie*, v níž jsem dětem ukázala obrazy ilustrující příběh Ikarova letu. K tomu, aby děti měly jasnou představu o tvaru křídla i uspořádání peří, mohly nahlédnout do knihy *Ptáci*. K výrobě křídla pro Ikara jsme využili tvrdé lepenky, která nám tvořila základ, různých druhů papíru, lepidla a provázku sloužícímu k upevnění křídla na ruku.

### Motivace

S dětmi jsme se zamysleli nad tím, jak létají různé živočichové. Jak se liší let hmyzu, od letu ptáků? Jaký je rozdíl mezi letem holuba a letem orla? Žáci se pokusili pohybově vyjádřit různé typy letu, které jsou závislé na tvaru a velikosti křídel.

### Pohyb při letu

Děti si vybraly dvě pastelky - do každé ruky jednu. Vysvětlila jsem jim, že budeme létat ve své představě, a pohyb našich rukou při letu zaznamenáme pastelkami na balicím papíru. Děti se potom položily na papír, bylo zcela na nich zda se položí na záda či na břicho. Pomocí imaginace jsem navodila situaci, v níž děti stojí na kopci, fouká příjemný teplý váněk, děti se rozbíhají a letí. V tento okamžik jsem pustila relaxační hudbu a nechala jsem je létat nějakou dobu v jejich fantazii. Po doznění hudby se děti probudily ze svých představ a podívaly se na výsledek letu. Potom následoval rozhovor, v němž jsme si sdělili naše pocity a představy.

## **Křídla pro Ikara**

Děti si vyslechly pověst o vynálezci Daidalovi a jeho synu Ikarovi z knihy Řecké báje a pověsti od Eduarda Petišky. Po přečtení jsem se děti zeptala, jestli pověst už někdy slyšely, nebo se s ní setkaly například v čítance. Jelikož téma Ikarova pádu je ve výtvarném umění časté, byla by škoda nepřiblížit dětem některé obrazy ztvárňující tento mýtus (Daidalos a Ikaros - Charles Paul Landon).

Potom jsme si společně prohlédli fotografie křídel různých ptáků. Žáci si všímali tvaru křídla i uspořádání peří. Hledali co je pro ně společné. Uvažovali, jak by křídlo, které si vyrobí, mělo vypadat.

Nechala jsem děti přemýšlet, který materiál může připomínat peří. Já jsem vybrala papír natrhaný na proužky. Žáci zkoušeli do proužku papíru foukat, udržet jej ve vzduchu, pouštět jej ze shora dolů a sledovali, zda se papír chová stejně jako peří.

K výrobě křídel byly děti rozděleny do dvou skupin, každá skupina při tom vyráběla jeden pár křídel. K odhadnutí velikosti si jedno dítě lehlo na balicí papír a ostatní se snažili načrtnout tvar křídla. Základ křídla byl z tvrdé lepenky. Na něj děti lepily proužky různorodého papíru (kancelářského, novinového, balicího) v pravidelném rytmu typickém pro uspořádání peří na křídle. Ve vnější straně křídla byly šňůrky, sloužící k upevnění na ruku.

## **Zkouška letu**

Společně jsme se přemístili do prostoru školní tělocvičny, kde si děti mohly navázat křídla na ruce a pokusit se o let. Vždy létala jen jedna dvojice dětí, potom si mezi sebou křídla postupně vystřídaly. Ostatní mezi tím sledovali, jak se jejich spolužák proměnil a jak na ně působí s křídly.

Následoval rozhovor, přičemž jsem se ptala dětí na následující otázky: Zdálo se ti někdy, že létáš, ať již ve snu nebo ve skutečnosti? Jaký to byl pocit? Chtěl bys umět létat doopravdy? Proč Ikaros spadl do moře? Může se v přeneseném významu takováto situace člověku stát?

## **Odpovědi žáků**

Někdy se mi ve snu zdá, že létám. To jsou moc hezké sny. Chtěl bych umět létat. Lidi umí létat v letadlech a v raketách a tak, ale já bych chtěl umět létat doopravdy. Když zavřu oči a představuji si, že letím, tak se bojím, že spadnu. S kamarádkou jsme si říkaly, že bychom si mohly vyrobit křídla a zkusit létat. Člověk může zažít let pomocí padáku nebo bungee jumping. Anebo když skočíš z lavice, tak taky chvíli letíš. Artisti v cirkuse umí také létat vzduchem, když skáčou z hrazdy na hrazdu. Už jsem jednou letěl, táta mě vzal na paragliding. Bylo to úžasné. Vůbec jsem se nebál. Byl to dobrý pocit mít na sobě křídla. Dělal to vánek, když se s nimi mávalo. Trochu mě mrzí, že jsme opravdu nevzlétly. Nejlepší by bylo proletět se venku a cítit kolem sebe vítr. To by bylo jako letět doopravdy. S křídly jsme vypadali jako andělé.

## **Reflexe**

Bylo vidět, že téma letu je pro děti blízké. Při záznamu letu jsem děti vyzvala, aby si lehly na papír, na kterém budou létat. Všechny děti se položily na břicho. Tato poloha se jim zdála pro let jako nejpřirozenější z toho důvodu, že chtěly jakoby hledět na krajinu pod nimi. Pustila jsem jim hudbu a sledovala, zda se děti skutečně vžily do představy letu. Všechny měly zavřené oči a po doznění hudby se jakoby probouzely. Na většině papírů byly vidět stopy po plynulém pomalém lehkém letu, až na jeden. Stopy po pastelce byly vytvářeny rychle a s velkým přtlakem. Při následném rozhovoru jsem se dozvěděla, že holčička se v představách bála, že spadne. Už při dřívějším sledování jsem si všimla, že holčička není dobře kolektivem přijímána. Tato skutečnost se mohla odrazit v její představě letu.

Při trhání papíru na proužky jedna skupina dětí hromádku svých papírků vyhazovala do vzduchu, v čemž jsem jim nikterak nebránila. Naopak jsem vyzvala i druhou skupinu dětí, aby vyhodily své papírky do vzduchu a pozorovaly je. To děti osvěžilo a mohly dále pokračovat. Práce ve skupinách se obešla bez jakýchkoli závažnějších problémů.

Při zkoušce letu jsme se museli uchýlit do prostor školní tělocvičny, jelikož se venku rozpršelo. Děti sice toužily jít s křídly ven, ale nakonec uznaly, že by se křídla promočila a zničila. Křídla si zkusil každý. Dokonce i holčička, která konstatovala, že si křídla zkoušet nebude, nakonec neodolala a také si je nechala navázat na ruce.





## 2.2.5 Ariadnina nit

### Výtvarný cíl

Vytvořit výtvarné dílo pomocí barevných bavlnek, sledovat proměnlivost obrazu. Seznámit děti s grafickou technikou slepotisku. Nalézat různé pohledy na vytvořené dílo a vnímat jej nejen zrakem ale i hmatem.

### Materiál a pomůcky

K četbě motivačního příběhu jsem si vybrala knihu Hany Doskočilové *Diogenés v sudu* a pro ilustraci některých momentů pověsti jsem nabídla dětem fotografie obrazů z knihy *Encyklopedie mytologie*. Klubka různobarevných vln a bavlnek byla potřeba při vytváření symbolické pavučiny přátelství a k plošnému ztvárňování nestvůry barevnými vlnami. K realizaci slepotisku jsem připravila tvrdý papír, a mísu dostatečně velkou na to, aby se do ní vlezly papíry k máčení. Dále silnější provázek, který jsme také namočili, aby byl poddajnější a lépe tvarovatelný. K dobrému protisknutí provázku bylo nutné množství ručníků nebo jiných měkkých látek.

### Motivace

Dětem jsem přečetla pověst o Mínotaurovi, Theseovi a Ariadné z knihy *Diogenés v sudu* od autorky Hany Doskočilové. Prohlédli jsme si obrazy a ilustrace ztvárňující téma této pověsti – souboj Thesea s Minotaurem, Ariadné s klubkem nitě, labyrint. Dále následoval motivační rozhovor, v němž jsme společně rozebrali, co pro nás znamená přátelství a jak důležité je, když nám kamarád pomůže v těžké situaci.

### Pavučina přátelství

Společně jsme si všichni sedli do kruhu. Vytáhla jsem klubko, které představovalo Ariadně klubko pomoci. Poté si děti posílaly klubko mezi sebou. Kdykoli někomu poslaly klubko, tak zmínily, kdy jim daný spolužák pomohl a proč si váží jeho přátelství. Ten, kdo obdržel klubko, uchopil jeho nit a poslal jej zase dál. Vznikla tak pavučina přátelství.

## **Člověk-nestvůra**

Děti si ustříhly asi 30 centimetrů dlouhý kus bavlnky. Ten pouštěly svrchu dolů na zem. Vždy se nějak zkroutil a děti se v takto zkroucené bavlnce snažily pomocí vlastní fantazie hledat obrazy. Když děti nic nenalezly, mohly proces zopakovat. Společně jsme si prohlédli jednotlivé výtvořky a zkoumali, zda v nich vidíme to samé co autor, nebo ještě něco jiného. Potom děti dostaly k dispozici různobarevné vlny, pomocí nichž měly kreslit a to tak, že vlnu tvarovaly na lavici nebo na zemi. Zadání znělo: proměna člověka v nestvůru. Výsledný obraz děti proměňovaly posunováním, natahováním nebo shlukováním bavlnek. Po skončení celé akce jsme ustříhnuté kousky vlny nevyhodili, ale každý je zamotal do svého malého klubíčka. Tím jsme symbolicky netvora přemohli.

## **Hmatové bludiště**

Nejprve jsem dětem představila pomocí obrázků různé typy labyrintů – kruhové, čtvercové. Povídali jsme si, jaká bludiště děti znají z vlastní zkušenosti. Mohly to být například bludiště, jaká bývají na vršcích od bublifuku, nebo ta, s kterými se setkávají v dětských časopisech.

Seznámila jsem děti s technikou slepotisku. Společně jsme již v předstihu vložili papíry do nádoby s vodou, aby dostatečně provlhly. Děti si vzaly dlouhý provázek, který stočily a vytvarovaly do podoby bludiště. Tato koláž nám posloužila jako matrice pro vytvoření slepotisku. Přes matrici děti položily provlhlý papír. Na papír jsme umístily silný kus látky, např. přeložený ručník, abychom docílili dobrého otištění matrice do papíru. Matrici jsme do papíru protlačili váhou vlastního těla a to tak, že se na látku ještě položila dřevěná deska a na tu si dítě stoupl. Ověřili jsme si, za se matrice důkladně protiskla do papíru. Jestliže ano, mohly jsme sejmut látku a nechat papír důkladně proschnout. Matrici z provázků jsme neoddělávali, to jsme udělali až po řádném uschnutí papíru.

## **Hry s bludištěm**

Slepotisk jsme dále zkoumali. Zkoušeli jsme jej nasvítit tak, aby se projevila plastičnost otisku. Díla se děti dotýkaly. Se zavázanýma očima projížděly prstem uličkami bludiště a pokoušely se najít cestu ven. Následoval rozhovor, v němž jsem se dětí ptala na otázky: Bylo pro tebe těžké obejít se bez zraku při hledání cesty zpět z bludiště?

## Výpovědi žáků

Jsem rád, že jsem si mohl něco ze svého netvora z bavlnek nechat. Když je netvor v klubíčku tak vypadá tak neškodně. Je jako míček na hraní a ne obluda, které se člověk bojí. Projíždění bludištěm bylo zajímavé. Snažila jsem se doopravdy nekoukat a najít cestu jen hmatem. Musela jsem se soustředit, kde jsou okraje bludiště, abych přes ně prsem nepřejela. Když jsme udělali v bludišti Minotaura, bylo procházení bludištěm víc napínavé. Pořád jsem čekal, kdy ho potkám, a když jsem ho potkal tak ve mně úplně hrklo. Ale stejně jsem ho našel a zabil, takže jsem hrdina jako Theseus.

## Reflexe

Mezi dětmi panují pěkné kamarádké vztahy. Proto pro ně nebylo těžké při vytváření pavučiny přátelství říci o každém něco hezkého. Děti si říkaly to, co by jindy asi nezmínily. Dokonce i dívka, která stojí trochu v pozadí, se o sobě dozvěděla něco pěkného.

Při vytváření obrazů z vlny se třída rozdělila na dívky a chlapce. Dívky preferovaly tvořit všechny pospolu u dvou lavic, chlapci pak na koberci. Zdá se, že chlapci chtěli více prostoru při vytváření, jelikož se pustili do celého těla člověka-netvora. Zatímco dívky zůstaly pouze u obličejů, tudíž jim lavice plně stačila. Zato však byly, co se proměn díla týče, kreativnější. Neustále vlnu posouvaly a přetvářely. Chlapci vytvořili jeden obraz, s nímž už moc nechtěli pohybovat, aby ho nezničili. Uvěznění netvora do klubka vlny se zúčastnili všichni. Některé děti měly obavu, že jejich klubko nebude dokonale kulaté, že jim tu a tam vystupuje vlna. Ty děti jsem ujistila, že klubka nemusí být všechna stejná a perfektní co se tvaru týče. Výsledná klubíčka byla tedy různě barevná, veliká i tvarovaná a děti prohlásily že, vypadají hezky různorodě.

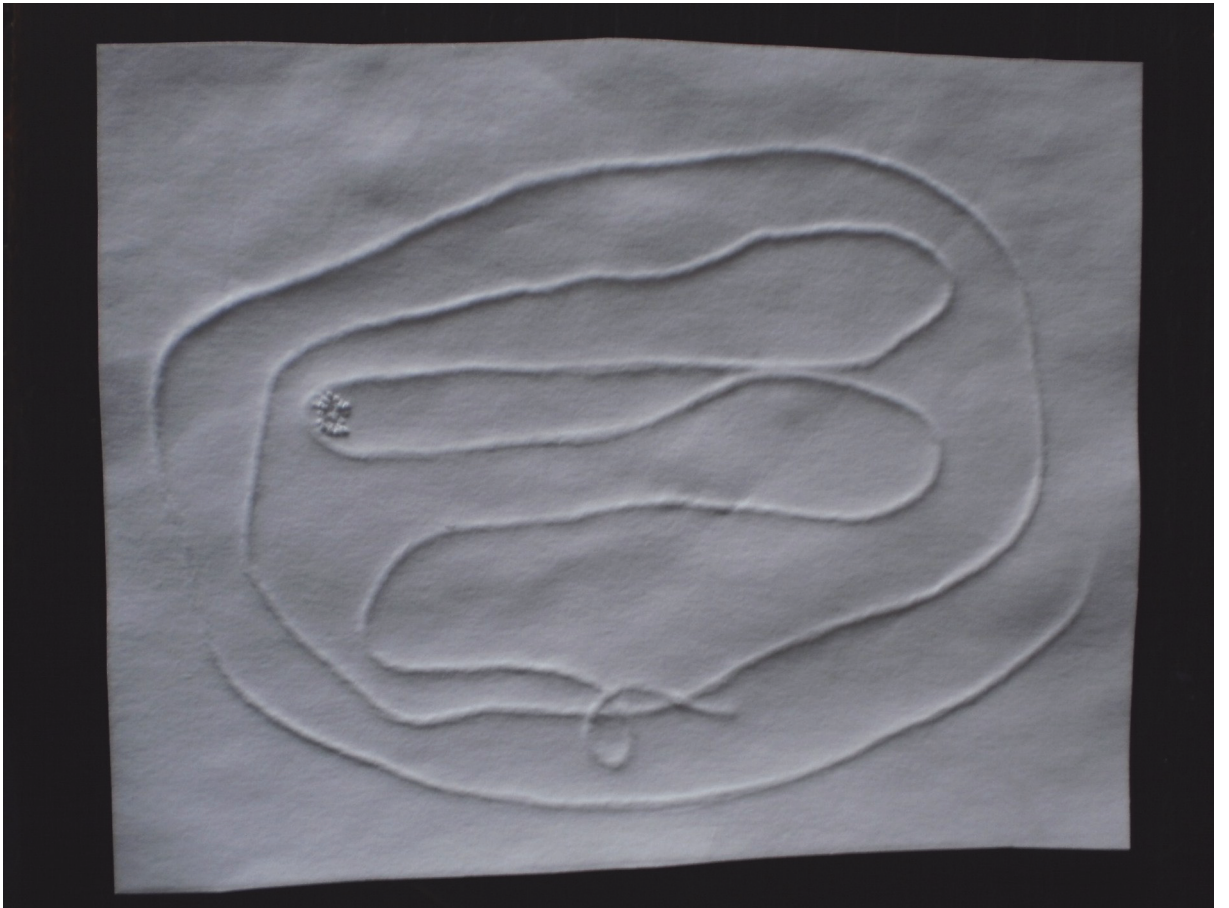
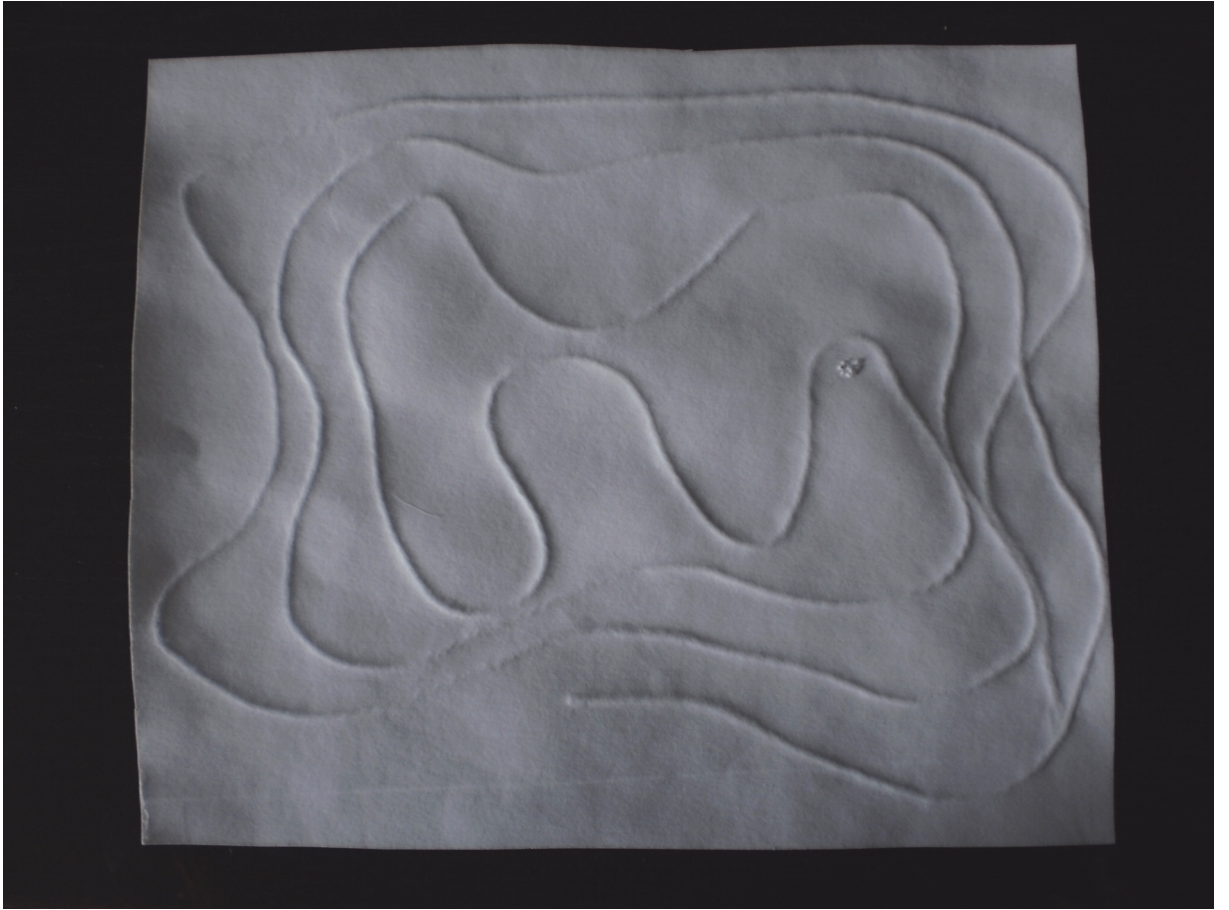
Delší dobu jsem se rozhodovala, zda se s dětmi mám pustit do techniky slepotisku, když není k dispozici grafický lis. Několikrát jsem si vyzkoušela, že matici lze do papíru protisknout vlastní vahou. Usoudila jsem však, že jestliže si dítě bude chtít tuto techniku zopakovat v domácím prostředí, grafický lis nebude mít k dispozici nikdy. Proto jsem se do způsobu přizpůsobeného daným podmínkám pustila. Výsledek tisku byl uspokojivý. Plasticita se na papíře krásně projevila a tak nám vzniklo prstové bludiště.

Každý si vzal své bludiště a posadili jsme se do kruhu na koberec. Řekla jsem dětem, aby si položily prst na začátek bludiště, poté zavřely oči a snažily se projet bludištěm. Děti přišly s nápadem, že by mohly uvnitř bludiště vyznačit Minotaura. Jelikož je Minotaurus



nebezpečný, dohodly jsme se že, jej vyjádříme jako ostrý bod – místo několikrát propíchnuté jehlou. Potom žáci znovu bludiště prstem procházeli. Bylo vidět výraznější napětí, když věděli, že Minotaurus je uvnitř bludiště. Děti se nazývaly Théseem, protože podle jejich slov tím, že nestvůru v bludišti našly, tím ji zároveň i zabily. Potom si spontánně bludiště mezi sebou vyměňovaly a tím se opakovaně stávaly hrdiny.





## 2.2.6 Posvátný olivovník

### Výtvarný cíl

Zkoumat účinky oleje na vlastní tělo, vnímat jej pomocí čichu i chuti. Využít olej jako prostředek pro vytvoření výtvarného díla. Prožívat výtvarnou činnost pomocí hmatu i čichu.

### Pomůcky a materiál

K zanechávání olejových stop na papíře a malby olivovníku bylo nutné dostatečné množství levnějšího olivového oleje. Dále pak jiné různorodé oleje, které mají odlišné aroma. Ty sloužily k aktivitě rozpoznávání olivového oleje po čichu mezi jinými oleji. K motivaci pro hlavní výtvarnou činnost jsem obstarala reprodukci obrazu Olivovníky od Vincenta Van Gogha a nakládané olivy i s pečkou. Dále bylo potřeba obstarat igelitovou plachtu k ochraně podlahy před zmaštěním a velký balicí papír. Při hlavní výtvarné činnosti jsme se neobešli bez tvrdých papírů velkého formátu a mističek na olej pro každou skupinu. Při většině činností hrála jako zvuková kulisa uklidňující hudba určená k relaxaci.

### Motivace

Hodinu jsem zahájila povídáním v kruhu. Převyprávěla jsem dětem pověst o tom, proč je město Athény zasvěceno bohyni Athéně.

*Athéna soutěžila o patronát nad městem s Poseidonem, bohem moří a vodního živlu. Patronem se měl stát ten bůh, který dá lidem nejužitečnější dar. Poseidon zapříčinil, aby ze skály tryskal pramen slané vody. Naproti tomu moudrá Athéna dala lidem olivovník, který byl lidem užitečnější než Poseidonův dar. Olivovník se stal posvátným stromem, z jehož plodů se lidé naučili lisovat olej.*

Nechala jsem děti přemýšlet proč je pro Řeky olivový olej tak důležitý a k čemu se může používat (masáže, kráslení těla, dochucování potravin). Zároveň jsem se zeptala, zda děti ví, který strom je považován za národní strom České republiky.

## **Zkoumání oleje**

Olivový olej jsme zkoumali jak čichem, tak chutí. Nejprve si každý přičichl k olivovému oleji ve skleničce. Kdo chtěl, mohl také ochutnat. Potom si děti zavázaly oči a dostaly přičichnout k různým olejům. Kromě olivového oleje to byl také dýňový, kokosový a slunečnicový. Měly za úkol podle čichu poznat který olej je olivový. Poté jsme přistoupili k vnímání pocitů, které vyvolává kontakt oleje s pokožkou. Každý si zkusil natřít a promasírovat část svého těla. Masáž mohly děti provádět samy nebo ve dvojicích. Při této činnosti hrála uklidňující relaxační hudba, pro zklidnění navození příjemné atmosféry.

## **Otisky**

Na zemi jsme připravili igelitovou folii, na kterou jsme položili velký balicí. Každé dítě dostalo mističku s olejem. Na balicí papír mohly děti otiskovat své ruce, případně nohy natřené olejem. Prstem namočeným v oleji zkoumaly stopu, kterou olej zanechával na papíře. Byla ponechána naprostá volnost při objevování toho, jak se olej chová na papíře, jak snadno jej lze roztírat, protože po papíře klouže. Poté, společně s několika dětmi, jsme balicí papír zvedli a umístili k oknu proti světlu. Žáci zjistili, že olej papír zprůhlednil, tudíž plochy natřené olejem a umístěné proti světlu svítí.

## **Malba olejem**

Dětem jsem ukázala obrázky olivovníku. Zaměřili jsme svou pozornost na tvar jeho kmene, koruny i na to, jak vypadají jeho plody – olivy a semena. Plody i semena jsem dětem donesla, aby je měly možnost skutečně vidět, případně i ochutnat. Představila jsem dětem olivovník v dílech slavného malíře Vincenta Van Gogha. Tento umělec byl natolik okouzlen olivovníky, že je ztvárnil v několika svých dílech. Poté následovala hlavní výtvarná činnost. Tak jako Vincen Van Gogh, tak i děti si mohly zkusit ztvárnit olivovník. Nejprve byli žáci rozděleni do skupin. Každá skupina dostala tvrdý papír, na který malovali prstem namočeným v oleji. Hotová díla byla poté zavěšena proti světlu. Zprůhledněná místa prosvítala a zářila a tak vytvářela dojem posvátnosti olivovníku. Děti se takto vytvořeným olivovým hájem procházely, mohly také přičichávat ke stromům, aby ucítily jejich vůni.

Reflexivní dialog jsem zahájila otázkami: Jak se ti pracovalo s olejem? Jaké pocity v tobě vyvolávaly vlastnosti oleje? Chutná ti olivový olej/oliva? Proč ano? Proč ne?

## **Výpovědi žáků**

Olej mi nevoní ani nechutná, je takový hořký. Mě olej chutná, je moc dobrý. Natřela jsem si s ním ruku a je taková jemná. Nejprve jsem se oleje štítla, že je takový mazlavý, ale když jsem s ním pracovala, tak mě bavilo, jak mi ruce po papíře kloužou. Malovat olejem na papír byla sranda, to jsem ještě nikdy nedělal. Byl jsem překvapený, když jsme měli malovat olejem na papír, to jsem nečekal. Nejlepší bylo, když se ten papír pomalovaný olejem zvedl proti oknu. Obrázky krásně svítily a zářily.

## **Reflexe**

S dětmi jsme se nejprve přivítali v kruhu. Vytáhla jsem sklenici s olivovým olejem, což vzbudilo zájem dětí. Poté jsem zahájila diskusi o olivovém oleji. Zeptala jsem se dětí, jestli olivový olej znají, nebo o něm alespoň slyšely. Nechala jsem děti olej očichat, kdo chtěl, mohl i ochutnat. Většině dětí nechutnal, ale našly se i takové děti, které chuť oleje zaujala. Ochutnat nechtěl každý, děti jsem nenutila. Potom následovala činnost, při níž měly děti poslepu rozeznat vůni olivového oleje od ostatních druhů olejů (dýňový, kokosový a jojobový). Uhádnout správný olej se zdálo být pro děti vcelku těžkým úkolem, jelikož si tato činnost žádala soustředění a více času. Olejem si také děti mohly natřít pokožku například na ruce, aby zjistily, jaký má olej vyživující a zkrášlující účinek na kůži.

Mé sdělení, že olejem lze také kreslit děti udivilo. Vysvětlila jsem, že do mističky s olejem budou namáčet prst, kterým budou kreslit na papír. Položili jsme velký balicí papír na zem, děti si kolem něj posedaly a začaly kreslit to, co je napadlo. Zprvu jim připadala myšlenka namáčení prstů do oleje odpuzující a ozvalo se nejedno „fuj“. Děti však brzy přišly na to, jak je příjemné klouzat prstem namočeným v oleji po papíře. Když žáci pokreslili celý papír, požádala jsem, aby jej umístili proti oknu a zhasili. Děti byly nadšené, jelikož jejich kresbičky byly prosvícené světlem a zářily. S tímto efektem se ještě nikdy neseťkaly.

Následovala hlavní výtvarná činnost, při níž měly děti ve skupinách namalovat olejem olivový strom. Jeho posvátnost měla být znázorněna právě onou zářivostí. Dětem jsem poradila, že mohou průsvitnost papíru ovlivnit podle toho, kolik oleje vetřou do papíru. Některá dílka jsou tudíž krásně stínovaná. Následně jsme obrázky umístili proti oknu.



## 2.2.7 Satyrové

### Výtvarný cíl

Výtvarně ztvárnit pocity ze slyšené hudby. Využít prvků akční malby, při tvorbě výtvarného díla. Vytvořit hudební nástroj a využít svého estetického cítění při jeho zdobení.

### Pomůcky a materiál

Atmosféru nočního reje jsem vytvořila pomocí energické hudby bubnů, vybrala jsem písničku Dance of Fire. Dále jsem přinesla několik archů balicího papíru, temperové barvy a misky na barvu. Na výrobu panovy flétny byly potřeba archy tvrdého papíru, nůžky pro každého, lepicí páska do dvojice, hlína a zdroj tepla. K ozdobě jsme použili barevné vlny, bavlnky a přírodní provázek.

### Rej satyrů

Nejprve jsem navodila představu, že je noc, a my se nacházíme u ohně. Docílila jsem toho tak, že jsem stáhla rolety, aby bylo v místnosti přitímí. Na plátně se promítaly obrázky ohně a hrála hudba s rytmy bubnů.

Postupně jsme se snažili uvolnit tělo. Představili jsme si, že zvuk bubnů přechází do našeho těla a rozechvívá ho. Děti se postavily do kruhu a začaly se hýbat v rytmu hudby, mohly také hrát na svoje tělo například pleskáním o stehna, tleskáním nebo dupáním.

### Malba hudby

Na zemi si děti rozprostřely velký balicí papír. Připravily si temperové barvy do misky. Vysvětlila jsem dětem, že budou malovat svýma rukama hudbu, kterou uslyší. Nejprve zavřely oči a přemýšlely, jaké barvy v nich hudba vyvolává. Potom namočily své ruce do barvy a vyjadřovaly hudbu pohybem svých rukou. Nechala jsem děti, aby si umyly ruce a svolala jsem je opět k vytvořenému záznamu hudby. Společně jsme si jej prohlédli a děti měly možnost o pocitech z této akce povyprávět.



## **Panova flétna**

Dětem jsem vyprávěla příběh o bájném původu panovy flétny. *Satyr Pan se zamiloval do nymfy jménem Syrinx. Ta však jeho lásku neopětovala, proto se raději nechala od Dia proměnit v rákosí. Pan si z rákosí vyrobil flétnu, na kterou hrál tesklivé písně kvůli nešťastné lásce.* Ukázala jsem jim dřevěnou panovu flétnu a pro představu jsem na ni zahrála.

Děti si poté vyrobily svou vlastní panovu flétnu. K její výrobě potřebovaly tvrdý papír, který srolovaly do ruličky. Aby každá trubička měla stejný průměr, omotávaly děti papír kolem např. silného fixu. Potom papírovou roličku dostatečně silně slepily a zpevnily izolepou. Takto si vyrobily pět roliček. Nůžkami ruličky zkrátily tak, aby dostaly odlišné délky. Připravili jsme si hlinu a děti z ní vytvořily pomocí prstů placičku, kterou zacpaly jeden konec ruličky. To samé provedly i s ostatními. Seřadily je od nejmenší po největší. Potom potřebovaly pomoc kamaráda. Jeden držel všechny ruličky, zatímco druhý je svázal provázkem k sobě. Dále již pokračoval každý sám. Bavlnky a přírodní provázek střídavě proplétaly mezi trubičkami jako při tkaní.

Když děti měly flétnu vyrobenou, zajímalo je, jak to udělat, aby vydávala zvuk.. Pokusila se je naučit na flétnu hrát. Samozřejmě jsem připomenula, že jako všechno ostatní i hra na tuto flétnu chce trochu trpělivosti a cviku.

## **Výpovědi žáků**

Já jsem při tom malování hudby na papír bubnoval, protože v té písničce byly hodně slyšet. Chvilí jsem nevěděla, jaké mám dělat pohyby, proto jsem jen tak přejížděla rukama přes papír. Ale pak jsem tam taky slyšela ty bubny a tak jsem pleskala na papír v rytmu. Bylo to takové tajemné.. Mně se to líbilo, ale pak šly špatně umývat ty ruce. Moje flétna je hezká, ale nejde mi na ni hrát. Mně to někdy jde, a když mi to zrovna nejde, tak ji můžu nosit na krku jako ozdobu. Já jsem si flétnu ozdobila svými oblíbenými barvami, které jsou v pořadí od nejoblíbenější po méně oblíbené. Tak si flétnu vždycky poznám.

## Reflexe

Hodinu jsme zahájili netradičně. Děti nečekaly, že místo obvyklého povídání v kruhu na koberci začneme rovnou tančit. Nejprve jsem jim sdělila účel našeho tance a to ten, že se účastníme reje divokých a veselých tvorů satyrů. Pustila jsem tedy hudbu a děti se začaly nesměle pohupovat do rytmu. Dávaly se jeden na druhého a nevěděly jak na to. Sama jsem začala s tancem, aby děti viděly, že se nemusí stydět. Třásli jsme rukama a nohama, abychom se zbavili napětí. Jak energie rostla, děti začali plácet rukama o stehna rytmus skladby. Jakmile děti začaly s malováním hudby na papír, byla jsem trochu v napětí z obavy, aby se misky s barvou nevylyly. Kdybych akci chtěla s dětmi někdy zopakovat, tuto skutečnost bych řešila určitě odlišně. Příště bych barvy upravila pomocí bramborového škrobu. Ten bych uvařila a temperové barvy s ním smíchala dohromady. Barva by tak měla konzistenci kaše a nezasychala tak rychle. Naštěstí se žádná barva nepřevrhla a pod papírem jsme rozložili dostatečně velký kus igelitu, takže nedošlo ani k potřísnění podlahy. Umývání rukou zabralo dlouhou dobu. Potom jsme se sešli kolem díla a povídali si. Děti vyprávěly, jak na papír malovaly a proč. Většina se nechala strhnout dominantním rytmem bubnů. Někdo využil malého místa na papíře, jiný po papíře při bubnování „cestoval“.

V další části hodiny jsme přistoupili k výrobě hudebního nástroje. Dětem jsem nejdříve vyprávěla pověst o Panovi. Jelikož vlastním bambusovou panovu flétnu, dětem jsem i zahrála. Pak jsem vysvětlila, jak budeme dělat papírovou panovu flétnu. Hlína, kterou děti zacpávaly jeden konec trubičky nebyla zcela ideální, protože se po vyschnutí odlupovala a museli jsme ji přilepit k trubičce lepidlem. Jako vhodnější materiál pro tento účel se mi po této zkušenosti zdá být plát včelího vosku, který by se pouze lehce nahřál, aby byl tvárnější.

V kruhu jsme si potom vysvětlili princip hraní na flétnu. Některým to skutečně šlo. Těm, kterým se to nedařilo, jsem poradila, aby přejížděli přes flétnu a jen do ní zlehka foukaly. Zvuk sice nebyl plný, ale i tak se při foukání do různě dlouhých pišťal měnil.

## 2.2.8 Afrodita

### Výtvarný cíl

Seznámit děti s výrobou papírové hmoty. Vytvořit reliéf na papíře pomocí této techniky. Vyjádřit svou vlastní představu krásy. Využít svých smyslů při vytváření výtvarného díla.

### Pomůcky a materiál

V motivační části jsem potřebovala CD s relaxační hudbou a zvuky moře. Děti jsem několik dní před hodinou vyzvala, aby si každý přinesl jednu dvoulitrovou PET láhev. Pár jsem jich vzala sama, kdyby někdo zapomněl. Dále jsem si nachystala lastury větší velikosti a písek k naplnění lahví. Bohyně Afrodita i podoba antického reliéfu je vyobrazena v knize Encyklopedie mytologie od A. Cotterella. Dále jsem využily knihu Bohové a bohyně starověkých civilizací od L. Ashwortha.

Papírovou hmotu jsme zhotovovali z papírových kuchyňských utěrek bílé barvy. Útržky se odkládaly do větší mísy popřípadě lavoru. Ke zpevnění hmoty bylo zapotřebí lepidlo na tapety. Důležitá byla také miska pro každou dvojici, do níž žáci odkládali svůj díl papírové hmoty. Dále dostatek tvrdých papírů formátu A4.

### Zvuky moře

Společně jsme si sedli do kruhu. Nejprve jsem se zeptala, kdo byl někdy u moře a jaké to tam bylo. Pro ty, kteří u moře ještě nebyli, se naskytla příležitost jak se k němu dostat. Z CD přehrávače jsem pustila hudbu s šuměním moře. Děti zavřely oči a chvíli naslouchaly hudbě. Potom dostaly různé mušle a lastury, které si přiložily k uchu a vnímaly, jaké zvuky slyší, jestli se podobají zvuku opravdového moře. Naplnili jsme PET láhve vodou a pískem a sedli jsme si opět do kruhu. Pomalým přeléváním vody v láhvi jsme se snažili docílit zvuku mořských vln na pobřeží. Děti opět zavřely oči a snažily v mysli přenést k moři. Zkusili jsme také razantně přelévat vodu a všimli jsme si, že na hladině vzniká pěna. Takováto pěna vzniká i v moři, když jsou velké vlny. přečetla jsem dětem pověst o zrození Afrodity, bohyni lásky a krásy. Potom jsem jim ukázala, jak si různí malíři, ale i sochaři, tuto bohyni představovali.



## **Zrození Afrodity**

Děti si sedly do kruhu a dostaly bílé papírové kuchyňské utěrky, které trhaly na malinké kousky a odkládaly do prázdného lavóru. Malé načechrané kousky lehkého papíru znázorňovaly mořskou pěnu. Jakmile bylo natrháno dostatečné množství papíru, děti dostaly příležitost pohrát si s mořskou pěnou. Mohly ji sypat svrchu, ještě více načechrávat, projíždět v ní rukama.

Papír jsme zalili vodou a nechali jsme ho 10 minut, aby provlhl a nasál vlhkost. V této době jsme si povídali v kruhu o tom, jaký člověk je pro nás krásný. Ptala jsem se jednak na zevnějšek, ale také na povahové vlastnosti, které činí člověka taktéž krásným.

Po uplynutí doby, potřebné k provlhnutí papíru, děti vodu slily a do papírové kaše vmíchaly tekuté lepidlo na tapety. Hmotu si rozdělily do dvojic. Papírovou kaši vrstvily na tvrdý papír do podoby krásné Afrodity. Vyzvala jsem děti, aby se snažily o co největší plastičnost postavy. Povrch reliéfu se sjednotil pokladením útržků papírových utěrek přes celou postavu a jejich následné potřetí lepidlem na tapety rozmíchaným ve vlažné vodě. Poté se nechalo dílo schnout po dobu několika dní, dokud nebyl reliéf úplně tvrdý.

Po skončení výtvarné činnosti jsme si opět sedli na koberec do kruhu, kde jsme sdíleli své dojmy. Zajímalo mě, jak se dětem s hmotou pracovalo a jaké pocity měly při kontaktu s ní.

## **Výpovědi žáků**

Krásný člověk je ten, který má pěkný obličej, vlasy, oblečení a tělo. Ale většinou jsou takový lidé hrozně namyšlení, protože ví, že jsou krásní. Když je někdo pěkný, ale přitom má samé hrozné vlastnosti jako závist nebo že krade a lže tak už potom vlastně ani není krásný. Stejně není nejdůležitější být nejkrásnější, ale aby měl člověk dobré vlastnosti. To ho potom mají ostatní radši, než kdyby byl hezký, ale zlý. Dobré bylo, když jsme natrhali moc papíru a pak si s ním mohli hrát. Bylo příjemné zabořit ruku do hromádky toho natrhaného papíru. Ta papírová hmota byla taková mokrá a studená. Bylo to takové zvláštní s ní dělat. Ještě nikdy jsem se ničeho takového nedotýkal.

## **Reflexe**

Hodinu jsme jako vždy zahájili společným popovídáním v kruhu. Děti, které byly u moře, se podělily o své zážitky a dojmy, které v nich moře vyvolává. Děti, které se k moři nedostaly, jsem zlákala slovy, že se za chvíli u moře ocitneme. Vše záleželo pouze na našem sluchu a představivosti. Při přelévání vody v PET lahvích jsme zkoumali pěnu, která se vytvořila. Dětem jsem pověděla, že z mořské pěny se zrodila bohyně lásky a krásy Afrodita. Když žáci trhali papírové utěrky na malé kousky s papírkami si hráli. Bylo pro ně velmi těžké odolat pokušení. Sdělili mi, že útržky jsou zrovna tak lehké jako pěna.

Při práci s papírovou hmotou se u dětí vystřídal pocit odporu za zájem. Z počátku byla pro ně mokrá a trochu mazlavá hmota nezvyklá, ale do práce s ní se později zabraly. Děvčata pracovala se zaujetím, chlapci však nebyli příliš nadšeni myšlenkou zpodobňovat postavu ženy. Bavila je spíše práce s hmotou. Nakonec tak vznikly, dle mého názoru, zajímavá dílka, což posléze uznali i kluci. Hmota musela dlouhou dobu schnout, aby zcela ztvrdla, proto jsme povídání o vytvořených Afroditách nechali až na další týden.

## 2.2.9 Bájná zvířata

### Výtvarný cíl

Rozvíjet představivost a technikou koláže vytvořit výtvarné dílo. Pojmenovat svůj výtvar a přisoudit mu určité vlastnosti. Seznámit děti s uměleckým směrem body-artem, představit jim ukázky z tvorby bodyartistů. Přetvářet vlastní tvář ve zvířecí pomocí malby na tělo.

### Pomůcky a materiál

Do hodiny jsem donesla knihu Encyklopedie mytologie, ve které si mohly děti prohlédnout různé podoby bájných stvoření. Týden před realizací této výtvarné hodiny jsem pověřila žáky, aby si donesli módní časopisy a také časopisy se zvířecí tematikou. Sama jsem však některé časopisy opatřila. Dále jsem si připravila nůžky, lepidlo na papír a tvrdé papíry formátu A4, dírkočar a provázek na svázání koláží do podoby knihy. Také byly potřeba přírodovědné knihy, ve kterých děti mohly hledat zajímavá zbarvení zvířat. K realizaci bodyartu jsme použili barvy, určené k malování na tvář, tužky na oči a oční stíny. K odstranění barev z obličeje jsem nachystala jemné mýdlo, mastný krém a papírové ubrousky.

### Lexikon nestvůr a bájných stvoření

Nejprve jsem se děti ptala, která bájná stvoření, jež jsou napůl zvířetem a napůl člověkem znají. Již jsme se seznámili s Minotaurem, dále mohli žáci zmínit kentaury, sirény, satyry, harpie. Prohlédli jsme si jejich ztvárnění od různých autorů. Poté jsme se snažili popsat povahu těchto stvoření. Jsou zlý nebo hodní? Báli bychom se při setkání s nimi?

Seznámila jsem děti s myšlenkou vytvořit lexikon bájných stvoření. Tato stvoření si však děti měly vymýšlet samy. Dostaly k dispozici časopisy se zvířecí tematikou a módní časopisy. Bytosti vytvářely technikou koláže, kdy vystřihly a spojily zvířecí a lidské prvky dohromady. Poté je přilepily k sobě na čtvrtku tvrdého papíru. Ke každému tvorovi pak dopsaly jeho jméno a připojily stručnou charakteristiku. Všechny výkresy jsme poté abecedně seřadili a sešili dohromady tak, aby nám vznikla kniha.





## **Mimikry**

Prohlédli jsme si společně obrázky zvířat a zaměřili jsme se na jejich mimikry tj. ochranné zbarvení. Povídali jsme si, k čemu zvířeti jeho mimikry slouží, co nám napovídá jejich barva. Děti si všímaly rozdílů ve zbarvení samečků a samic, zdůvodnili jsme si proč tomu tak je. Žáci si tak oživilo přírodovědné učivo. Děti se pokusily objevit největšího parádníka ze zvířecí říše i zvířata, která jsou v přírodě téměř neviditelná. Následoval rozhovor o přirovnáních lidí ke zvířatům. Jaká děti znají? Jaké lidské vlastnosti se jim vybavují při pohledu na určité zvíře?

## **Jaké jsem zvíře**

Děti si vymyslely, jaké zvíře by chtěly předvést. Poté pomocí pohybů a zvuků, typické pro vybrané zvíře, předváděly ostatním zvoleného živočicha. Spolužáci měli za úkol shlédnout dramaturgii zvířete a poté hádat jeho jméno. Takto se vystřídají všichni.

## **Přeměna ve zvíře**

Seznámila jsem děti s uměleckým směrem bodyartem. Jelikož se děti věnují již druhým rokem angličtině, pokusily se o přeložení názvu. Poté jsem jim vysvětlila že, pro umělce, tzv. body artisty, je velice důležité, jaké pocity při práci se svým tělem prožívají. Představila jsem jim ukázky body artu – jednak jako techniku domorodých šamanů, jednak jako způsob vyjádření soudobých umělců, kteří si pomalovávali tělo s úmyslem stát se někým jiným. Ve stejném duchu jsme tvořili i my. Děti měly přetvořit samy sebe ve vybrané zvíře.

Nejprve žáci přemýšleli, které zvíře je charakterizuje, případně kterému by se pro jeho vlastnosti chtěli podobat. Poté mohli nahlédnout do obrázkových knih o zvířatech, aby měli jasnou představu o povrchu těla vybraného zvířete, zbarvení i jeho rysech v obličeji. Svou proměnu uskutečnili před nachystanými zrcadly pomocí speciálních barev určených přímo na obličej. Jelikož se jednalo o jakousi sebereflexi, bylo důležité, aby každý maloval sám na sebe. Děti si tak mohly lépe uvědomit své já a zároveň si všímaly pocitů jaké v nich vyvolává proměna tváře a ztotožnění se s vybraným zvířetem. Po dokončení proměny jsem se s dětmi posadila do kruhu a ptala jsem se na připravené otázky: Jak se cítíš v nové podobě? Byla pro tebe přeměna příjemná nebo nepříjemná? Proč sis vybral právě toto zvíře? Čím jste si podobní?

## **Výpovědi žáků**

S maskou se cítím jako zvíře a chce se mi rvát. Bylo to zvláštní kreslit si po obličejí. Ze začátku jsem se bála, že to nepůjde umýt, ale pak, když jsem věděla že jo, tak sem si obličej pokreslila celý. Já jsem nevěděl, jak mám svoje zvíře nakreslit, aby bylo poznat, ale pak jsem si vymýšlel a nakreslil ho po svém. Já jsem si vybrala kočku, protože je hravá a já jsem taky taková hravá. Vybral jsem si vlka, protože je drsnej a řídí smečku. Nakreslila jsem si na obličej lvici, protože je jak kočka když je klidná, ale když se naštvě tak umí být zlá a nebezpečná. Já jsem klokan, protože pořád skáče a je v pohybu a to já jsem taky. Já jsem kocour, protože mám doma taky kocoura a mám ho moc rád. Spíme spolu v posteli. A vybral jsem si ho, protože on rád spí a já taky.

## **Reflexe**

První výtvarnou činností bylo vymýšlení bájeného zvířete. Děti již byly seznámeny s technikou koláže z dřívějších hodin výtvarné výchovy. Mohly tedy plně využít možností, které takto technika nabízí a naplno zapojit svoji fantazii. Dětem jsem řekla, že při vytváření svého bájeného zvířete by měly popřemýšlet také o jeho jménu a vlastnostech, které zapíší na papír vedle koláže. Po dokončení činnosti jsme se posadili společně do kruhu a o fantastických stvořeních jsme si povídali. Každé dítě představilo svého tvora, přečetlo jeho vlastnosti a mohlo připojit svůj komentář. Při vymýšlení jmen děti zapojily svou fantazii a vymýšlely zcela nová slova. Někdy měla slova význam, ale děti aby je zašifrovaly, zapsaly je pozpátku. Děti ve většině případů zaznamenaly jak dobré vlastnosti tvora tak i zlé. Poté jsem děti vyzvala, aby bájná zvířata seřadily v abecedním pořádku, stejně jako to bývá v různých encyklopediích. Nejprve nastal chaos, děti jsem však nechala a nezasahovala. Byla jsem zvědavá, kdo se ujme vedení celé skupiny. Jedna starší dívka celou záležitost zorganizovala a dětem se podařilo úkol splnit.

Při hlavní výtvarné akci, jejímž cílem bylo proměnit svůj obličej ve vybrané zvíře pomocí barev na obličej, se děti ze začátku potýkaly s ostychem zašpinit svůj obličej barvami. Několikrát se ujišťovaly, zda zadaný úkol myslím vážně. Když jsem je povzbudila, plně se do pomalování svého obličejí vžily. U některých ostych však zůstal, zvláště u děvčat, která si jen skromně pomalovala obličej tak, aby vystihla pouze charakteristické rysy zvířete. Chlapci se naopak vůbec nebáli pomalovat obličej celý, vybarvovat plochy a hýřit barvami.

Po skončení výtvarné činnosti jsme se sešli v kruhu, abychom své výtvořky rozebrali. Postupně jsem vyzvala každé dítě, aby se ostatním ukázalo a předvedlo také charakteristické

pohyby i zvuky zvířete. Ostatní hádali, o které zvíře se jedná. Poté dítě ostatním sdělilo, proč si vybralo právě toto zvíře, čím jsou si podobní.

Na závěr jsem dětem poskytla mastný krém a ubrousky, aby si barvy z obličeje smyly a tak se vrátily zase do lidské podoby. Některým dětem se však ve zvířecí podobě tak líbilo, že prosily, zda si můžou masku ponechat. Těmto jsem samozřejmě dovolila a nenutila je masku z obličeje smýt.

Tuto hodinu bych zhodnotila jako jednu z nejpodařenějších. Pro děti byla netradiční, zábavná, ale také v ní našly možnost přemýšlet o sobě a tyto své pocity o sobě samém výtvarně vyjádřit. Bohužel, fotodokumentace body-artu se shodou okolností nezachovala.



## 2.2.10 Závěrečná slavnost

### Výtvarný cíl

Rozvíjet estetické cítění a fantazii. Seznámit děti s oděvem antických Řeků a pokusit se vytvořit oděv s charakteristickými rysy antického odívání. Vytvořit na talíři zajímavé obrazce pomocí jídla.

### Pomůcky a materiál

Na slavnost jsem si připravila knihu Bohové a bohyně starověku, ve které je přehled všech důležitých bohů sídlících na Olympu. Dále obrázky ilustrující antický způsob odívání. K výrobě oblečení jsem nachystala dostatečné množství krepového papíru bílé barvy, provázek a nůžky. Pro výrobu doplňků k oděvu jsem nachystala tvrdé papíry, nůžky a barvy. Na slavnostní jídlo děti přinesly potraviny, které si několik dní před hodinou určily (banány, mandarinky, hrozny, sušenky, oplatky nebo piškoty). Sama jsem také přinesla nějaké potraviny. Ovoce bude třeba nakrájet, proto jsem obstarala prkýnko a nůž. Potraviny se aranžovaly na velké papírové talíře. Každá skupina dostala jeden talíř. Dále jsem přinesla CD s tradiční řeckou hudbou.

### Motivace

Motivace proběhla několik dní před plánovanou akcí, kdy jsem dětem sdělila, že budeme pořádat závěrečnou hostinu, kterou ukončíme celý náš projekt. Ze všeho nejdříve jsem však od dětí zjistila, jestli není někdo alergický na některou potravinu, které bychom se případně vyhnuli. Poté jsme si domluvili jídla, která by měla být na naší hostině. Děti si rozvrhly suroviny, které každý přinese do závěrečné hodiny.

V úvodu hodiny probíhal krátký rozhovor na téma slavností v rodině dětí. Povídali jsme si o tom, které události se slaví a jakým způsobem je v každé rodině slaví. Děti jsem se zeptala jestli mají nějaké zvyky při stolování, jak vypadá sváteční tabule a jak jsou při oslavě oblečení.

## **Oblečení na slavnost**

Dětem jsem poskytla knihu s přehledem nejznámějších řeckých bohů. Žáci si bohy prohlédli, zjistili, co opatrují, jednoho boha si vybrali a převlékli se za něj. Upozornila jsem je, že se budu také ptát, proč si daného boha vybrali. S dětmi jsme se ještě podívali, jak se Řekové v antickém období oblékali. To bylo možné zjistit z obrazů nebo pohledem na dobové sochy. Všimli jsme si splývavosti oděvu, jednoduchosti barvy a řasení nebo skládání látky. Potom jsem poskytla dětem dostatek bílého krepeového papíru, ze kterého vytvářely svůj oděv a provázky pro upevnění látky tam, kde bylo potřeba. Žáci spolupracovali s ostatními při vytváření svého slavnostního oblečení. Zhotovili si také doplňky, a to z tvrdého papíru, který mohli pomalovat barvami. Měli své oblečení a doplňky volit tak, aby bylo jasné, kterého boha znázorňují. Takto připravené oblečení si odložili bokem a ještě jej neoblékali.

## **Příprava jídla**

Žáci se rozdělili do skupin a každá vytvářela svůj vlastní talíř na božskou oslavu. Potravinu děti krájely, upravovaly a aranžovaly na talíři dle své fantazie. Úkolem bylo dát si velmi záležet na vzhledu jídla, abychom na něj měli chuť už při pouhém pohledu. Děti vytvořily jídla sladká, obsahující ovoce, čokoládu, piškoty, kokos, oříšky a jiné chutné a barevné potraviny.

## **Hostina**

Společně jsme přisunuli asi tři lavice k sobě a přistavili jsme stejný počet židlí, kolik je žáků. Děti pokryly stoly ubrusem a nazdobily slavnostní tabuli. Poté přenesly jídlo na stůl. Následně dostaly pokyn, aby se převlékly do svého přichystaného oblečení. Bohové usedli za stůl. Postupně každý vstal a představil se ostatním. Teprve poté jsem zahájila hostinu. Při ochutnávání jídla hrála v pozadí hudba s tradiční řeckou hudbou. Všichni se opájeli chutěmi, vůněmi a barvami celé slavnosti. Po jídle se děti naučily tradiční řecký kruhový tanec a společnou oslavu jsme příjemně zakončili při tanci.

## **Výpovědi žáků**

Převlékla jsem se za bohyni krásy, protože bych chtěla být také krásná jako ona. Vybral jsem si boha války, protože je statečný a umí se prát. Já si svoji bohyni vymyslela. Ráda tančím, tak proto jsem bohyně tance. Taky jsem chtěl být bůh války. Chtěl jsem si udělat helmu, ale ta vypadá spíš jak kuchařská čepice, tak sem si to rozmyslel a jsem bohem vaření.

## **Reflexe**

Děti si bohy, které měly představovat, vybíraly velice pečlivě. Snažily se o to, aby s ním měly něco společné. Když takový bůh neexistoval, tak si jej vymyslely. Jako materiál pro výrobu oděvů jsem zvolila bílý krepový papír. Ten měl tu výhodu, že jej děti mohly pokreslit a vystihnout na oděvu charakter svého boha, na což děti přišly samy. Děti ve střihu svého oděvu zachovávaly jednoduchost antického oblečení.

Při přípravě talířů na hostinu se žáci nechali inspirovat mytologickými příběhy, které jsme si spolu vyprávěli. Zcela spontánně tak z potravin vznikalo bludiště s Theseem a Minotaurem nebo bájná hora Olymp zahalená mraky. Ještě než se děti pustily do hodování, nechala jsem každou skupinu, aby pohovořila o svém talíři a objasnila ostatním, co znázorňuje. Potom mohla být hostina zahájena. Děti navzájem ochutnávaly ze svých talířů a panovala krásná slavnostní atmosféra. Oslavu jsme zakončili tradičním kruhovým tancem. Dětem jsem vysvětlila jednoduché kroky a společně jsme si zatančili. Celá oslava byla nádherným vyvrcholením a ukončením projektu.





## Závěr

Ve své diplomové práci popisuji projekt ve výtvarné výchově. Shrnula jsem jeho historii, rady jak postupovat při jeho tvorbě, aby projekt byl co nejefektivnější a také jaký přínos má tato výuková metoda v pedagogické praxi. O výhodách, ale také o úskalích této metody jsem se sama přesvědčila na vlastní kůži, při realizaci vlastního projektu.

Jako největší výhodu shledávám hloubku, do které může učitel se svými žáky proniknout. Společně tak odkrývají různé pohledy na téma a nazírají na něj z několika stran. Nespěchají. Mají na své téma dostatek času. Když se objeví nový pohled, který nebyl přímo v projektu plánovaný, i přes to může učitel tento pohled zahrnout do svého projektu, protože projekt vlastně není nikdy uzavřený celek. Je otevřen stále novým nápadům, které mohou přicházet jak ze strany učitele, tak i z podnětů žáků. V dnešní uspěchané době se až příliš věcí dělá povrchně. Kvůli tlaku a přívalu stále nových informací je občas velice těžké některým tématům věnovat dostatek času. Projekt však tuto možnost nabízí, ba přímo je to jeho hlavní myšlenkou. Díky tomu, že se určitým problémem děti zabývají do hloubky, roste jejich motivace. Učení je baví a to je nezbytné pro efektivní osvojení poznatků, ale také morálních postojů.

Při realizaci projektu na základní škole v Samotiškách jsem měla vzácnou příležitost učit čtyři hodiny výtvarné výchovy v jeden den. Této možnosti si velice cením, jelikož děti nebyly vytržené z vytvořené atmosféry a mohly se tak naplno ponořit do tématu. Prožívání jednotlivých aktivit a výtvarných činností tak nabylo na síle. Výtvary dětí byly většinou velice zajímavé. Bylo na nich vidět, zda žáky námět oslovil či nikoliv. Protože jsem projekt vytvářela a realizovala poprvé, našly se v něm také nedokonalosti, které se později projeví v chování žáků. Z reakcí dětí jsem vypožadovala, které hodiny je nadchly a pohltily a které by bylo dobré nějakým způsobem poupravit. O těchto hodinách jsem později uvažovala a návrhy na jejich zlepšení uvádím v sebereflexi. Tyto návrhy jsou pro mě velice důležité, jelikož projekt nepovažuji za ukončený. Ráda bych jej zkusila znovu s jinými žáky, obohacená o zkušenosti z první realizace, které mi dopomohou ke zkvalitnění projektu.

## Seznam pramenů a literatury

CIKÁNOVÁ, K.. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

EXLER, P. *Škola muzejní pedagogiky 4 : Kapitoly z artefietiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1869-8.

JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J.; LISNEROVÁ, R.; et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. s. 9, 12, 14-18, 64. Dostupné z <<http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>>.

MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: J. Vacl, 2009. ISBN 978-80-904149-1-4

ROESELVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 2000.  
ISBN 80-902267-3-6.

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

SLAVÍK, J.; SLAVÍKOVÁ, V.; HAUZKOVÁ, H. *Výtvarné čarování (artefietika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003.  
ISBN 80-7290-016-1.

ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.  
ISBN 80-244-1496-4.

ŠOBÁŇOVÁ, P., *Škola muzejní pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.  
ISBN 978-80-244-1866-7.

TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. Učíme v projektech. Praha: Portál, 2009.  
ISBN 978-80-7367-527-1.

ZHOŘ, I., HAVLÍK, V., HRORÁČEK, R. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát univerzity  
Palackého, 1991. ISBN 80-7067-074-6.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zuzana Holečková
<b>Katedra:</b>	Katedra výtvarné výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	PaedDr. Taťána Šteiglová, PhD
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Starověké Řecko
<b>Název v angličtině:</b>	Acient Greek
<b>Anotace práce:</b>	Cílem diplomové práce je přiblížit problematiku projektového vyučování a jeho využití ve výtvarné výchově. V praktické části práce je popsán průběh výtvarného projektu, který je zaměřený na využití lidských smyslů při výtvarných činnostech.
<b>Klíčová slova:</b>	Vývoj výtvarné výchovy, projekt ve výtvarné výchově, duchovní a smyslová výchova, artefiletika, akční umění, rámcový vzdělávací program
<b>Anotace v angličtině:</b>	The goal of the disertation is to explain the problematik of the project teaching and its usage in art lessons. In the practical part is described the process of art project which is focused on using human senses in the art actions.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	The historical development of Art, Project in art lessons, sensory and spiritual teaching, artefiletic, action art, the framed training programme
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	35 fotografií dokumentující průběh výtvarného projektu
<b>Rozsah práce:</b>	59 stran textu, 16 stran fotodokumentace
<b>Jazyk práce:</b>	Český