

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Krise dětského výtvarného projevu a možnosti jejího překonávání

Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa

Autor práce: Eliška Flašková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Místo a rok vydání: České Budějovice 2011

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

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

26. dubna 2011.

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Karlu Řepovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Mé poděkování patří i pedagogům ze základní školy Grünwaldova v Českých Budějovicích, především Mgr. Janě Opluštilové za ochotu a spolupráci. Na závěr děkuji všem ostatním, kteří přispěli k sepsání mé diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Výtvarný projev dítěte středního školního věku v ontogenezi	8
1.1 Detail ve výtvarné tvorbě	9
1.2 Zachycení prostoru	10
1.3 Trojrozměrné předměty v plošném vyjadřování	11
1.4 Práce s barvou	11
1.5 Výtvarné typy a jejich projevy	12
2 Krize dětského výtvarného projevu	13
2.1 Pojem výtvarná krize	14
2.2 Výtvarná krize v zrcadle dětské tvorby	14
3 Možné příčiny krize dětského výtvarného projevu z pohledu vývojové psychologie	16
3.1 Výtvarný projev v souvislosti s kognitivními procesy	17
3.1.1 Myšlení názorné a výtvarný projev	18
3.1.2 Konkrétní operace ve výtvarné tvorbě	20
3.1.3 Formální myšlení ve výtvarné činnosti	22
3.2 Emoční vývoj dítěte středního školního věku v souvislosti s výtvarným projevem	23
3.3 Vliv socializace v období středního školního věku na výtvarnou práci	25
4 Periodizace vývoje dětské kresby dle genetických teorií	27
4.1 Luquetova stadia vývoje dětské kresby	28
4.2 Vývojová stadia dětského kreslení podle Cyrila Burta	29
4.3 Periodizace vývoje dětské kresby dle Viktora Lowenfelda	30
5 Překonávání výtvarné krize	32
5.1 Osobnost učitele a jeho pojetí výuky	32
5.2 Didaktické strategie a formy lekce výtvarné výchovy	33

5.2.1	Studie podle skutečnosti.....	34
5.2.2	Výtvarná experimentace.....	37
5.2.3	Výtvarné vyjadřování imaginace	38
5.3	Výtvarná média a jejich přínos pro střední a starší školní věk.....	40
5.3.1	Plošné výtvarné aktivity	40
5.3.2	Plastická a prostorová tvorba	42
5.3.3	Intermediální akce.....	43
	PRAKTICKÁ ČÁST	45
	ZÁVĚR	75
	Seznam použitých zdrojů.....	77
	Přílohy I.	80
	Přílohy II.	82
	Abstrakt.....	96
	Abstract.....	97

ÚVOD

Od náhodně vytvořených grafických záznamů vzniklých prvním uchopením pastelky postupně rozvíjí dítě svůj výtvarný projev se záměrem zachytit vnitřní i vnější světy, které se jej dotýkají. S radostí a spontaneitou se doslova vrhá do výtvarné práce a se zájmem tvoří. Jaké je však naše překvapení, když jeho nadšení náhle ustane, jeho chuť do výtvarných činností je mizivá a tvorba se náhle jeví nejistě. Čím to je, že ten rozjetý vlak, okouzlující nás tvorbou nasycenou dětskou upřímností a pohotovostí vykolejí a padá do propasti skrze rozpačité výtvary a vyhaslý zájem o výtvarnou činnost? Na tuto otázku a další jiné hledám odpověď ve své diplomové práci, ve které se budu zabývat krizí dětského výtvarného projevu a možnostmi jejího překonávání.

Při mém studiu oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem měla možnost shlédnout v rámci praxí různé způsoby vedení výuky a odlišnou motivaci dětí k výtvarné výchově. Ačkoli spatřuji, že rostoucí věk dětí je spjat s vývojovými změnami a tím zároveň i s rostoucími kritickými soudy a nespokojeností nad vlastní tvorbou, nemusí být nutně příčinou úpadku zájmu o výtvarnou činnost. Právě v režii dospělého je, aby dítěti pomohl nalézt cestu k překonávání těchto problémů. Volba daného tématu se odvíjí od mého zájmu do tohoto úskalí hlouběji proniknout. Mou snahou zároveň bylo navrhnout metodickou řadu aktivit, která by přispěla k vhledu žáka do problematiky zobrazování prostorovosti a předešla tak budoucím krizovým jevům.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna na pět kapitol. V první kapitole se budu zabývat výtvarnou tvorbou dítěte středního školního věku, podloženou teoriemi ontogeneze výtvarného projevu. V druhé kapitole se věnuji vysvětlení pojmu výtvarná krize a jejím projevům ve výtvarné práci žáka. Třetí kapitola je zaměřena na příčiny krizových jevů v souvislosti s vývojovou psychologií. Do čtvrté kapitoly zařazuji periodizaci vývoje dětské kresby podle C. Burta, H. Luqueta a V. Lowenfelda. Poslední kapitola směřuje k nalézání některých způsobů překonávání výtvarné krize. Pokusím se v tomto ohledu o analýzu možných didaktických strategií, které se týkají osobnosti učitele a jeho pojetí výuky, forem lekcí a výtvarných médií.

V praktické části představím vlastní návrh činností a následnou realizaci aktivit za účelem objevování a hledání cesty ze zdánlivě neřešitelných problémů. Upřesním cíle,

úkoly a motivaci k vymyšleným aktivitám. Součástí práce bude i seznámení s průběhem činností a jejich závěrečným hodnocením. Do obrazové přílohy vkládám i vlastní fotodokumentaci nutnou pro celistvou ilustraci daných aktivit.

Za základní a podnětný zdroj pro mou práci považuji především článek od Milana Kyzoura st.¹, který charakterizuje příčiny krize v návaznosti na psychologa Jeana Piageta² a zároveň formuluje osobité návrhy k jejímu řešení. Cenné Piagetovy myšlenky čerpám i z knihy *Psychologie dítěte*, kterou napsal za spolupráce s Bärbel Inhelderovou. Této publikaci a mnohým dalším vděčím za hlubší proniknutí do psychického vývoje dítěte. Dále jsou pro mě inspirující myšlenky Rudolfa Arnheima obsažené v díle *Art and Visual Perception* a *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*, stejně jako podněty Viktora Lowenfelda z knihy *Creative and Mental Growth*. Jmenované zdroje představují důležitý materiál pro analýzu výtvarné tvorby dítěte středního školního věku. Za velmi přínosný materiál pro mou diplomovou práci považuji dále *Didaktický skicář* Zdeňka Hosmana. Některé informace k problematice krize dětského výtvarného projevu nacházím v práci Raula Trojana *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. Tyto zároveň doplňuji tezemi z knih Jaromíra Uždila *Výtvarný projev a výchova a Mezi uměním a výchovou*. Nakonec bych zdůraznila i zajímavé nápady, náměty a techniky V. Roeselové³, které podněcují dětskou tvořivost a můžeme je v tomto kontextu vnímat jako preventivní činitele v boji s výtvarnou krizí.

Cílem mé studie je poskytnout výtvarnému pedagogovi celistvý pohled na tento opomíjený fenomén a navrhnout způsoby, kterými může zájem dítěte o výtvarné vyjádření pozitivně ovlivnit.

¹ KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. nevydaný text PhDr. Kyzoura, 1969.

² PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1969.

³ ROESELOVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1995.
Techniky ve výtvarné výchově. Praha: SARAH, 1996.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výtvarný projev dítěte středního školního věku v ontogenezi.

Výtvarné vyjadřování žáka se s jeho rostoucím věkem proměňuje. Poznáním tvorby dítěte spolu s dalšími odkrývanými informacemi v následujících kapitolách dojdeme k pochopení, proč se výtvarná krize váže zrovna k určitému vývojovému období. Začínáme proto teoretickou část seznámením, jaké věkové rozmezí žáka zhruba máme na mysli, a dále si přibližujeme jeho výtvarný projev.

Ačkoli je individuální záležitostí každého jedince, lze v dětské tvorbě uchopit jisté spojující znaky pro daný věk. Z toho pramení i poznání, že výtvarná tvorba dítěte je odrazem zrání osobnosti v průběhu vývoje.

Hovoříme tedy o středním školním věku, jenž by se dal charakterizovat jako přechod k dospívání. Jedná se o děti od osmi až devíti let do jedenácti až dvanácti let. V tomto věku dochází k mnoha změnám ve vývoji osobnosti dítěte a nejsou to jen změny týkající se přechodu na 2. stupeň ZŠ.⁴

Co vše se mění v dětské osobnosti a zrcadlí se v jeho výtvarné tvorbě, si přiblížíme později v souvislosti s teoriemi osobnostního vývoje. Výtvarnou tvorbu jako takovou si osvětlíme právě těmi slučujícími faktory, díky kterým můžeme říct, že se jedná o práci přesně tak starého dítěte. Pro zjišťování pokroků v práci dítěte v dalším stupni jeho vývoje budeme srovnávat jeho tvorbu s předchozím vývojovým obdobím, tj. období kresebného realismu (8-12 let) s obdobím schematickým (6-9 let).⁵

⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 237.

⁵ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 476 – 478.

1.1 Detail ve výtvarné tvorbě

Schematické období je spojeno se schémata. Lidská postava byla dříve zevšeobecněná, dítě zřetelně nerozlišovalo, zda se jedná o mužskou nebo ženskou figuru. Nyní, ve fázi kresebného realismu, se dítě snaží vyjádřit rozdíly v pohlaví i odlišným oděvem u postav. Stejně tak se snaží vystihnout i jednotlivé části, např. na kresleném obličejí. Zobrazený nos bude vypadat stále jako nos, i když bude oddělen od zbývajících částí obličeje a bude na papíře zcela samostatně. Například na obrázku *Stání v dešti*⁶ (viz přílohy I., obr. 1) dítě vytváří části prokazatelně zařaditelné k určitému celku i po vyjmutí z kontextu.⁷ V dřívějších fázích nos mohl vypadat jako geometrický útvar patřící k čemukoliv.

Větší zaujetí pro detail je však často překážkou akčního přístupu k procesu tvorby, a tak se dětská tvorba více podřizuje uvážlivosti a kontrole. Přehnaný důraz na detail může dokonce vyústit i v nespokojenost žáka nad tím, že knoflíků na košili nakreslil víc, než jich ve skutečnosti je. U dítěte značně roste zájem o reálnou podobu objektů.

Proč schémata nebyla pro děti vývojově starší postačující, co mělo vliv na jejich odlišný způsob vnímání a přemýšlení o předmětech zobrazovaných, si dále upřesníme v podkapitole 3.1.2 Konkrétní operace.

Díky získaným poznatkům můžeme o tvorbě dospívajících dětí s jistotou hovořit jako o snaze popisovat to, co je vidět.⁸ Dítě by především mělo vnímat strukturální podstatu kresleného⁹, která se mnohdy v práci ztrácí. Podle naší empirie doplněné myšlenkami Rudolfa Arnheima si můžeme potvrdit, že jsme již od narození zahlcováni obrovským množstvím informací. Utríbit si tyto informace a rozlišit podstatné od nepodstatného je těžký úkol často i pro dospělé. Jak to pak má jít dítěti středního školního věku?¹⁰

Detail je však ve většině případů užíván záměrně. Hromaděním detailu dítě upozorní na pro něj významné prvky svého díla. Přemíra popisnosti je klíčem k postupnému

⁶ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 318.

⁷ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 325.

⁸ Srov. tamtéž, s. 309.

⁹ Srov. ARNHEIM, R. Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. [online]. Dostupné z WWW: <http://casopis.eduart.cz/articles_print.asp?idk=44&ida=28> [cit. 6. 11. 2010]. s. 3.

¹⁰ Srov. tamtéž, s. 9.

odstraňování nadměrné velikosti objektů (např. lidské postavy).¹¹ Dětem vývojově mladším nedělalo problémy zachytit prostředí v jimi zvolené velikosti proporcí a úhlu pohledu. Proto nás u nich nepřekvapí ani viditelné změny a kombinace pozorovatelských stanovišť na jednom obrázku, např.: lidé sedící u stolu z pohledu z boku a záběr na jídlo seshora.¹² Figury nápadně větší vzadu a menší vepředu mohou být vysvětlovány tak, že dítě má jasnou představu, kde se v obraze nachází. Jeho místo je uvnitř, ne vně před zachycovanou scénou. Tento způsob zobrazení označujeme jako tzv. obrácená perspektiva.¹³

1.2 Zachycení prostoru

Otázkou je, jak dítě dokáže vůbec zobrazit prostor a za pomoci jakých prostředků. Co dítě k zachycení prostoru vůbec vede? U zrodu této snahy ze strany dítěte stojí samotné prožívání své vlastní trojrozměrnosti. Na prožitek vlastního těla navazují další kinestetické zkušenosti.¹⁴ Ovšem zachytit část z prostředí na papír není věc jednoduchá.

Dítě mladšího školního věku se vrhá do řazení figur k dolnímu okraji papíru, v kterém vytváří „zemi“ v podobě tzv. základní čáry, jež se mu stane vodítkem z problému. Podobně si poradí i s nebem a využívá druhou čáru k označení oblohy.¹⁵ V tvorbě starších dětí jen některé ještě používají základní čáru¹⁶ a místo pásového oddělování země a nebe se již u většiny dětí objevuje horizont. Ten uzavírá okrsek země od okrsku nebe namísto dřívější pomyslné čáry. Žák zároveň opouští sklápění do půdorysu, tedy řešení obrazů z nadhledu, a místo toho začíná tvary překrývat.

¹¹ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 309.

¹² Srov. ARNHEIM, R. *Art and Visual perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1967. s. 195.

¹³ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 119.

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 116.

¹⁵ Srov. tamtéž, s. 118.

¹⁶ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 314.

1.3 Trojrozměrné předměty v plošném vyjadřování

Trojrozměrnost ve své tvorbě bude žák během vývoje řešit různě. Povědomí o objemu děti mají již v době, kdy zobrazují předměty pouze lineárně. Dokládá to například vybarvení trupu či částí obličeje objevující se někdy již v mladším školním věku.¹⁷ Například plochá figura s vyšrafovaným břichem naznačujícím vnitřní plnost je takto přizpůsobena snaze dítěte o zachycení trojrozměrnosti.¹⁸ S přibývajícím věkem nalézáme v dětských pracích touhu zachytit skutečnost, tedy objekty v hloubkovém rozměru. Jeho vytvoření však není snadné. Jak třeba poradit se zobrazením krychle? Pro zachycení bočních stran je potřeba šikmě orientovat linie. Pokud boční strany „neubíhají“ daným směrem, dítě perspektivní zřeslení nevnímá. Šikmá orientace je účinná jen tehdy, když je používána správně. Takovéto problémy v tvorbě u dospívajících dětí se vyskytují i v perspektivním sbíhání rovnoběžek bočních stěn. Něco žák dokáže nakreslit ve správném úhlu, s něčím jiným si zase neví rady. Tak se schyluje k různým stmelným variacím, aniž si to v průběhu tvorby uvědomuje. Skloubením různých úhlů pohledu na předmět často vzniká perspektivní rozpor. Častým problémem u méně výtvarně vyzrálých dětí bývá i rozlišení velikosti objektů podle jejich vzdálenosti.¹⁹ Pokud předpokládáme bezproblémový vývoj, žák středního školního věku by se měl odpoutat od umísťování objektů na dolní hranu papíru a pokoušet se je zobrazovat v přiměřených proporcích vzhledem k jejich pozici na obraze. Předměty v dálce tak zmenšuje s narůstající vzdáleností.²⁰

1.4 Práce s barvou

S postupným odstraněním tvarových schémat (typické sluníčko, obličej – barevně vyplněný kruh, atd.) mizí i opakované použití stejné barvy pro více zobrazovaných jevů. Dítě tak objevuje, že tráva má jiný odstín zeleně než stromy a že řeka je jinak tmavě modrá

¹⁷ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 116, 118 – 119.

¹⁸ Srov. ARNHEIM, R. *Art and Visual perception: A psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1967. s. 192.

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 196-197, 199.

²⁰ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 118-119.

než obloha. Strnule používaná jedna pevná barva na všechny předměty svědčí o tom, že dítě ještě nedosáhlo vizuální citlivosti v takové míře, aby si uvědomovalo dané rozdíly v okolí, jež zobrazuje a v kterém se vyskytuje. Na druhé straně je hodně dětí středního školního věku, co již pečlivě míchají různé odstíny barvy a nabývají kontroly nad používanými výrazovými prostředky. Rozdíly v barvě vnímají, ale přesně si ještě neuvědomují světlo a stín.²¹ Stínování je zapotřebí, např.: pro označení kulatosti míče- vyjádření objemu.²²

1.5 Výtvarné typy a jejich projevy

Pro rozvoj kresebného a malířského projevu dítěte má velký význam jedincovo já. Dítě jeví se více jako extravertní typ bude tvorbu směřovat na zobrazení objektu, na postižení všech jeho částí. Současně bude usilovat o zachycení správného tvaru předmětu, světel a stínů podle dopadajícího světla, stejného či aspoň podobného zabarvení, správného umístění v prostoru. Ruka provádí záznam toho, co dítě vnímá zrakem. Jedná se o práci analytickou, podrobnou, často bez viditelného vztahu k zobrazovanému. Tomuto silně extrovertně objektivizujícímu typu čelí imaginativně expresivní typ, jehož nositelem je dítě, které si libuje v tvarových a barevných variacích a tématech souvisejících s určitými prožitky.

Jinak nazývá rozdělení výtvarných typů Victor Lowenfeld. V podstatě jde v jádru o stejnou povahu výtvarných prací, jakou jsme již zmínili v souvislosti s psychikou. I toto rozdělení má příčiny v extravertní či introvertní převaze v psychice člověka. Extravert vychází především ze svého zraku a introvert v propojení se svým vnitřním světem upřednostňuje hmatové kontakty. Tak mluvíme o typu vizuálním a typu haptickém.²³

Proč se o tomhle všem zmiňujeme? Navazujících označení a dělení výtvarných typů je daleko víc. Charakter kresby či malby a stejné jevy ve výtvarných pracích dítěte jsou podmíněné jeho vývojovým růstem, ale také i výtvarným typem. Proto poznání výtvarné typologie dítěte má význam k odhalení jeho tvorby v dospívajícím věku. Zároveň toto

²¹ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 311 – 312, 328.

²² Srov. ARNHEIM, R. *Art and Visual perception: A psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1967. s. 194.

²³ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 123-124.

„otypování“ žáka nám může pomoci nalézt cestu k rozvoji jeho výtvarného projevu. Námí sledované období se vyčerpává ve svém imaginativně expresivním tvoření, zato objektivní typ stále pokračuje ve svém podání. Děti extravertně zaměřené však svůj objektivizující zájem v kresbách „přemršťují“ natolik, že tvorba dítěte je suchá, bez výrazu. Obrázek dospívajícího dítěte je nyní zcela evidentně oproštěn od všech citů a „záblesků“ pohnutek.²⁴

Snahu o věrné zachycení objektu vzrůstá do takové míry, že dítě zvolí možnost kopírování zažitých obrázků z televize či jiných prostředků. Nabývá pocitu, že nic nezkaží tím, když obkreslí či napodobí převzatý prvek pro dítě z prostředí profesionality. Jakýkoli vlastní nápad se vytrácí.²⁵

A se ztrátou nápadů především v období dospívání se pojí i krize dětského výtvarného projevu.

2 Krize dětského výtvarného projevu

Stále tu mluvíme o dítěti zhruba tak v rozmezí devíti až dvanácti let, nicméně výtvarná krize může nastat i u dítěte v raném dětském věku. My se jí však příliš nezabýváme, neboť s ní si pedagog bez větších obtíží poradí. Jinak je to u dítěte v období předpubertálním. Dospívající kluk či dívka se díky procesu fyziologického dorůstání a převažujícímu racionálnímu uvažování oprošťuje od výtvarného prezentování svého já i své senzibility.²⁶ To je však chyba, neboť neprojektování sebe sama do tvorby může mít za následek práci pouze jako řemeslnou dovednost. Aby nebyla marná snaha o návrat k výtvarnosti, nesmí jí učitel přebýt mluvením o úpadku tvořivosti. Proč „vyklízet pole“ jen proto, že mladistvým skončil věk spontánnosti?²⁷ Pokud učitel ponechá dítě v jeho mechanickém vyjadřování v kresbě, malbě a jiných činnostech, bez výtvarného vynalézání jeho výtvarný projev v tomto způsobu zobrazování ustrne a těmto zažitým

²⁴ Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 123-124.

²⁵ Srov. tamtéž, s. 127.

²⁶ Srov. TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 28.

²⁷ Srov. tamtéž, s. 32.

Srov. UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978. s. 129.

stereotypům se bude věnovat až do dospělosti. Pokud se však daný způsob projevu stane zaběhlou rutinou, těžko se pak s tím dá něco dělat.²⁸

„Neusneme tedy na vavřínech“ a se snahou zjistit problém a odstranit překážky se vrhneme k odkrytí „kódu“ označovaného jako výtvarná krize či krize dětského výtvarného projevu.

2.1 Pojem výtvarná krize

O tomto jevu bychom mohli říct, že je spojen s projevem úpadku tvořivosti, úbytkem či až ztrátou zájmu o výtvarný projev a většinou i s inklinací k pokleslé výtvarné tvorbě. Rozpory mezi viděným a zobrazeným ještě výtvarnou krizi prohlubují a tvořivá aktivita je utlumena. Zároveň stagnuje i produktivní výtvarné myšlení a dítě ztrácí přirozenou schopnost výtvarně komunikovat.²⁹

K dotvoření obrazu o diskutovaném pojmu můžeme přiložit ještě informaci, že výtvarná krize je spjata se ztrátou schopnosti zpracovat obrovské množství inovačních podnětů, kterých se dítěti nahromadí.³⁰ Jak se zdánlivě neřešitelný problém odrazí ve výtvarném projevu dítěte?

2.2 Výtvarná krize v zrcadle dětské tvorby

Výtvarná práce dítěte je zřetelně nejistá ve výrazu. Dítě hledá oporu v různých výtvarných předlohách, práce je suchá, popisná, jako by šlo o mechanické zaznamenávání skutečnosti. V jeho projevu se ztrácí srozumitelnost díky nezvládnutí vyjadřovacích prostředků a neschopnosti kresebně vystihnout podstatu zobrazovaného. (viz. 1. kapitola, str. 9)

Chybí nápaditost a vytrácí se i odvaha ke kombinaci barev. Barevnost je v dětské tvorbě v dospívajícím věku značně omezená, strach z barvy způsobí, že malba je celkově

²⁸ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 21.

²⁹ Srov. ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 12.

³⁰ Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. s. 50.

nevýrazná. Narůstající zábrany k akčním výtvarným zásahům (ztráta spontaneity) v práci dítěte vedou i k projevům výtvarné nesamostatnosti.

Z výtvarného projevu žáka lze zrakem zaznamenat i jeho bezradnost v zobrazení prostoru, což je příčinou ztráty radosti z výtvarné aktivity a propadání skepsi nad svými výtvary. Problémy spojené se zachycením trojrozměrných objektů, které má dítě středního školního věku, jsme si již osvětlili v první kapitole. Jak ale bude zvládat práci odvíjející se od svých představ?

Dítě přistupuje s nezájmem k tvoření na základě svých představ, jenž je realizováno převážně v kresbě či malbě. Za vznikem tohoto přístupu stojí žákovo přesvědčení, že nic nevymyslí. Díky této vizi je prací znechuceno, tato nechuť se promítá do jeho tvorby, kterou pak hodnotí velmi kriticky. Prožívá o to citlivěji jakékoli posuzování jeho výtvorů ze strany druhých lidí, a tak své výtvarné práce ani nebude chtít zveřejňovat.³¹ Současně velmi kriticky nahlíží i na ostatní práce dětí.³²

To, jak je krize demonstrována dětmi a jejich tvorbou, lze rozdělit do dvou způsobů. Jeden způsob projevu je takový, že žák sice dál výtvarně pracuje, ale ztrácí vnitřní jistotu nad svým výtvarným projevem. Pokud mu ji nepřináší ani vnější okolí, není schopen sám na něco přijít a vymyslet něco nápaditého. Zachraňuje se tak před pádem uchopením některých již známých předloh a pouští se i do obkreslování. V druhém případě žák není ochoten dál výtvarně pracovat a projevuje se vzpurně nebo pasivně. Jeho výsledky z výtvarné výchovy jsou po nejmíc mdlé. Buď ulpívá na lhostejném projevu, nebo dává přednost přehnanému zesměšňování všeho, co má tvořit.

Oba tyto dva způsoby demonstrace krize postrádají hybnou sílu fantazie, která by pozvedla výtvarnou práci dítěte na vyšší úroveň. Fantazie je pro výtvarný projev velmi podstatná,³³ stejně jako vymezení prožitků a pocitů dítěte do jeho vlastní tvorby (viz kapitola 2).

³¹ Srov. TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 28.

Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 21, 45, 51.

Srov. ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 14.

³² Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 321.

³³ Srov. TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 30.

3 Možné příčiny krize dětského výtvarného projevu z pohledu vývojové psychologie

Výtvarnou krizi bychom u dítěte asi těžko nepostřehli. Z toho, co vypovídá žákův výtvarný projev, a z toho, jak se sám žák chová při výtvarné výchově, bychom se o krizi snadno ubezpečili. K odstranění zábran ve výtvarném projevu a k navrácení chuti do výtvarné akce potřebujeme odhalit, co stálo u zrodu krize dětského výtvarného projevu.

Jak už víme z předchozí kapitoly, výtvarná krize není jen častým jevem u dětí středního školního věku. Tvořivé stagnace jsou totiž registrované učiteli v celém průběhu výtvarného vyjadřování dítěte. Ale ty drobné krize většinou samo dítě překoná. Jedná se často o bázlivost dětí pracovat s novým materiálem či technikou. Někdy může stát u zrodu výtvarné krize učitelovo vedení výuky či výtvarný problém, který ještě nemůže být v kompetenci dítěte daného věku a schopností. Při kladení příliš vysokých či naopak příliš nízkých nároků dítě přestává tvořit. Buď to nezvládá, nebo ho to nebaví. Učitel může mít zafixovanou představu, jak má vypadat výtvar, a všechny ostatní, jinak řešené, práce může zavrhnout. Tyto subjektivně laděné estetické soudy bortí žákovu otevřenost v tvorbě. Trojan ukazuje na příkladu, jakých možných důsledků můžeme být svědkem, když si budeme u mladšího dítěte spontánně, vynalézavě tvořícího vynucovat objektivní postih skutečnosti. V jeho publikaci *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově* se dočteme o chlapci, jehož práce byla velice osobitá. Žák do práce zahrnul svou vlastní citovou stránku. Jeho kouzelné vidění a neotřelé zachycení na papír však bylo zastaveno snahou učitele o objektivní záznam reality a omezením výtvarných prostředků dítěte. Pak už si můžeme snadno domyslet, jak se tato nevhodná změna promítla do žákova chování a výtvarného projevu. Žák se po dlouhou dobu dokonce odmítal výtvarně vyjadřovat. Pokud se nezačnou zjišťovat příčiny výtvarné krize u dítěte, učitel bude nadále lhostejný k žákově bezradnosti a nebude řešit prohlubující se problém, je možné, že dítě už nenaváže na předchozí spontánní výtvarnou tvorbu.³⁴

Na výtvarný projev dítěte nemají vliv jen vnější faktory. Zpravidla u starších dětí mohou problémy ve výtvarných činnostech být záležitostí související s vnitřní proměnou osobnosti vlivem vývojového zrání. O tom již podrobněji v následující podkapitole.

³⁴ Srov. TROJAN, R., *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 29 – 30.

3.1 Výtvarný projev v souvislosti s kognitivními procesy

Jak se mění rozumové chápání a vnímání dítěte během jeho vývoje lze zřetelně zachytit v příkladě uvedeném PhDr. Milanem Kyzourem. Žákovi šestiletému a desetiletému byl zadán úkol nakreslit dva předměty, z nichž jeden překrýval ten druhý. Upřesněme, že šlo o zobrazení krabic.³⁵

Mladší dítě si „uzpůsobí“ objekty do obrázku tak, aby se mu snáze kreslily, bez ohledu na to, zda je tak skutečně ze svého stanoviště vidí. Buď předměty postaví vedle sebe, nebo je rozkládá do půdorysu. Je lhostejné k prostorové podřazenosti, a dokonce může vyjádřit objekty plošně.

Starší dítě sice chápe prostorové uspořádání objektů, ovšem neví jak prostorovost zobrazit. Jak si také dítě může vystačit s půdorysným sklápěním, když to odporuje jeho usuzování? Vyrostlo z toho, aby se vyjadřovalo plošně, ale k abstraktnímu pojetí ještě nedozrálo. Navíc, cituji, „*Perspektivní (realistické) zobrazování neovládá. Tomuto dítěti nezbyvá než od úkolu odstoupit jako od úkolu neřešitelného.*“³⁶

Zjišťujeme, že žák se snaží ve svém projevu zobrazit nově získané vědomosti vlivem zrání jeho osobnosti. Inteligence významně ovlivňuje charakter kresby žáka a způsob zobrazování předmětů. Výtvarné vyjadřování dětí v určitém vývojovém období si je hodně blízké. Zároveň je výtvarná práce dítěte dokladem vývoje v kognitivní oblasti. Tuto skutečnost potvrzuje Milan Kyzour tím, že při zkoumání výtvarného vyjadřování dítěte určitého vývojového období čerpá z poskytnutých informací o myšlení žáka z publikace Psychologie inteligence od Jeana Piageta.

Podle rozvíjející se inteligence dětí můžeme zhruba určit věkové rozmezí, v kterém podobným způsobem o věcech a okolnostech přemýšlí. Nás zajímají především myšlenkové posuny u dítěte středního školního věku, tedy od osmi až devíti let do jedenácti až dvanácti let.³⁷ Současně potřebujeme proniknout i do myšlení dětí vývojově mladších a seznámit se i s obdobím následujícím, abychom odhalili změny, ke kterým v průběhu let dochází. Zhruba od čtyř do osmi let se vytváří tzv. názorné

³⁵ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

³⁶ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

³⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 237.

myšlení. Pak následují konkrétní operace, jimiž disponuje žák v námi sledovaném období, v kterém lze pozorovat i vznik výtvarné krize. Od jedenácti až dvanácti let se pak vytváří myšlení formální.³⁸

Různě pojatá kresba objektů svědčí o rozvíjejícím se logickém myšlení. Příkladem dvou různých výtvarných ztvárnění od různě starých dětí nám Milan Kyzour dokazuje, že je důležité přiblížit si myšlení dětí vždy v určitém vývojovém období a pochopit tak příčiny odlišných výtvarných projevů.

3.1.1 Myšlení názorné a výtvarný projev

Ve věku čtyř let začíná dítě vidět mezi představovanými objekty určité souvislosti. Tyto souvislosti jsou pro dítě příčinou vztahů a vytvořených vazeb, které postupně koordinuje. Koordinace je důležitá pro vznik operací. O skutečné operace nejde, protože toto regulování a koordinování „zastřešuje“ názorné usuzování opírající se spíše o vjemy než o logické myšlení.

Lze to pochopit na příkladě, kdy dítě vhodí do dvou stejných sklenic stejný počet korálků. Samo se přesvědčuje, že v každé je korálků stejně. Jakmile však přesypeme korálky z jedné sklenice do sklenice jiného tvaru, usoudí dítě, že se počet korálků v jedné sklenici změnil. Dítě má problém s pochopením zachování množiny předmětů. Je to způsobeno tím, že se nejedná o jeden izolovaný prvek, ale o celý soubor prvků. Zároveň se dítě mýlí kvůli tomu, že vychází z oblasti vjemové.³⁹ Vjem však dítě neklame, to opravdu vidí zvýšenou či sníženou „hladinu“ korálků ve sklenici. Když však na základě toho usoudí, že je proto v dané sklenici méně či více korálků než v té druhé, aniž by bralo v úvahu tvar sklenice, jeho vnímání je východiskem pro neúplné rozumové chápání. Dítě zaměřuje své myšlení na jeden jev, ale už opomíjí jev druhý. Teprve ve chvíli, kdy bude dítě přihlížet k oběma poměrům, v tomto případě k výšce a k šířce, bude schopno skutečné operace a dedukce. V názorném myšlení k tomu ještě nedochází.⁴⁰ PhDr. Kyzour se ve svém článku zmiňuje, že dítě mění stanoviště tak, aby se mu žádný objekt s ničím

³⁸ Srov. PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. Praha: Portál, 1999. s. 118.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 123.

⁴⁰ Srov. tamtéž, s. 124.

nepřekrýval.⁴¹ A tento typ zobrazení, kdy dítě začleňuje do obrázku současně předměty z dvou úplně jiných úhlů pohledu, je, jak můžeme usoudit, spjat s neschopností dedukovat. Dítě ještě kriticky neposuzuje své ztvárnění v rozporu s viděním reality z jednoho určeného místa pozorování.

Názorné myšlení dítěte je dobře zřetelné u rozmístění kostek. Šesti červeným kostkám přiřadí dítě šest modrých přesně proti červeným. Když však kostky v jedné řadě roztáhneme, dítě odmítne ekvivalenci uznat.⁴² U přiřazování modrých kostek k červeným si dítě staví kostky tak, aby to pro něj bylo srozumitelné. Daný projev si můžeme spojit s žákovým zobrazováním tvarových schémat (viz podkapitola 1.1 a 1.4). Žák dá přednost zažitému tvaru, který zná a je pro něj dostatečně srozumitelný, nebude měnit svůj výtvarný projev, když k němu myšlenkově nedozrálo.

Ačkoli dítě chápe, že bílé a hnědé korálky jsou ze dřeva, snadno tento fakt ve výpovědi popře. Pokud mu položíme otázku, zda je v krabici více dřevěných nebo více hnědých korálků, odpoví, že hnědých korálků je více, protože bílé jsou jen tři. Jelikož se soustředí na část z celku, tedy na hnědé korálky, porušuje tím celek, všechny dřevěné korálky. Tak se může jen zaměřit na zbývající část z celku, bílé korálky.⁴³

Myšlenkové pochody v tomto vývojovém období shrnuje Piaget takto: „*názorné myšlení je vždy na prvním místě činností prováděnou v představě: přelévát, vytvářet korespondenci, začleňovat, řadit, přemísťovat.*“⁴⁴

Kyzour dle Piageta dále dodává, že názorné myšlení navazuje na skutečnost. Ještě však žák nemá dostatečné zkušenosti a schopnosti usuzovat o podstatě jevů, není schopné zařazovat jevy do vzájemných vztahů. Tento fakt postřehneme i ve výtvarné práci dítěte, kdy se žák soustředí na jeden izolovaný element a tím pak ztrácí cit pro zakomponování více objektů do obrázku. Teprve s příchodem operací se vytváří cit pro zobrazení předmětů bližších a vzdálenějších.⁴⁵

Z poskytnutých informací můžeme usoudit, že dítě většinou skutečnost nemá tolik prozkoumanou, a tak se vyjadřuje plošně vedle sebe. Přemísťování, řazení a začleňování

⁴¹ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>> [cit. 21. 11. 2010].

⁴² Srov. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 125.

⁴³ Srov. tamtéž, s. 126.

⁴⁴ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 130.

⁴⁵ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>> [cit. 21. 11. 2010].

předmětů v představě, jak popisuje Piaget, se pak odráží i v jeho tvorbě, jak jsme si již řekli. Zároveň předměty řadí na dolní osu základny.⁴⁶

3.1.2 Konkrétní operace ve výtvarné tvorbě

Konkrétní operace, jak už víme, vznikají u dítěte ve věku od sedmi do osmi let a dále přetrvávají většinou až do doby, kdy dítě dosáhne jedenácti či dvanácti let. Předtím si z viděných jevů dělalo závěry, aniž by přemýšlelo nad ostatními podmiňujícími faktory. Jeho strnulé názory dosud v jeho mysli „odpočívaly“ až doteď. Dítě je pozměňuje na základě nově viděných jevů a vztahů.⁴⁷

Z příkladu, zmíněném v předchozí podkapitole, týkající se „přesýpání korálek do jiné sklenice“ si můžeme ukázat rozvoj logického usuzování. Dítě čtyřleté se podívá na obě sklenice, shlédne, kam až „vyšplhaly“ korálky ve sklenici, a podle toho se rozhodne. Dítě šesti až osmileté již mění svůj úsudek. Chápe hned, že počet korálek se zachoval, tím spíš, když je tam samo dalo. A navíc si všímá i šířky sklenice a podle toho usuzuje. Dítě objevuje novou skutečnost, obzvláště to, čeho si předtím ani nepovšimlo. Tím se daly do pohybu jeho vytvořené myšlenkové konstrukce. Rozpohybováním utkvělých myšlenkových struktur je dítě myšlenkově na vyšší úrovni, nepřijímá již sklápění do půdorysu v kresbě a opouští i plošné vyjadřování. Není tomu tak samozřejmě u všech dětí stejně. Většinou se k zažitému způsobu zobrazování neobrací dítě procházející si krizovým obdobím, tedy fází s mnoha otazníky - jak trojrozměrné předměty nakreslit realističtěji.⁴⁸

Dříve také dítě bylo na senzomotorickém stupni. Jeho činnost se tedy týkala vždy přímo toho, co dítě vidělo a na co si mohlo sáhnout. Dokázalo pracovat jen s přímou skutečností. Nyní, na stupni operací, dokáže měnit skutečnost i za pomoci již uskutečněných zvnitřněných činností a poznatků uchovaných v mysli. Dítě mladší se dokáže s úspěchem vyznat ve svém bytě, dokáže dojít do školy apod. Pokud po něm však budeme chtít ukázat tu stejnou cestu i v plánku nebo v prostoru z kartónových krabic, neví, kde by ji hledalo.

⁴⁶ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

⁴⁷ Srov. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 131.

⁴⁸ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

To již dítě středního školního věku překonalo. Je to dané tím, že se odpoutalo od svazujícího soustředění jen na věci kolem své vlastní osoby a začalo pohlížet na sebe jako na součást množiny objektů. Decentrací se na věci a jevy kolem sebe umí podívat ze širšího záběru.⁴⁹

Vstřebávání nových objevů toleruje i možnost výměny dosud převládajících zvnitřněných tvrzení. Žák pozměňuje svá stanoviska a snaží se dojít až k objektivní vnitřní rovnováze, kde by operační struktury již byly univerzální.⁵⁰ Lze předpokládat, že se tato snaha projevuje v kresbě odstraňováním tvarových schémat a potřebou realistického zobrazování. K zachycení trojrozměrných předmětů je nutné v malířství a kresbě, která poskytuje dvourozměrnou plochu, pracovat s iluzí třetího rozměru. To však je pro dítě problém, myslí si, že kreslit (či malovat) neumí, a jeho obrázek se mu nelíbí.⁵¹ Dítě objevuje své nedostatky ve srovnání s realitou a kriticky posuzuje své výtvořky (viz podkapitola 2.2).

I žákův vztah ke škole se mění. Dítě středního školního věku už diferencuje, dokáže hodnotit záporně. Změnu postoje ve škole vyvolává rozvoj kognitivních schopností. Ten se projevuje u dítěte větší kritičností. Zároveň si žák začíná uvědomovat i výkony dalších dětí ve třídě. Poměruje svůj vlastní výsledek s výsledky ostatních spolužáků.⁵²

Konkrétní operace tvoří přechod mezi činnostmi a obecnějšími logickými konstrukcemi.⁵³ Dítě je schopné vytvářet postupné vazby jako:

$$A + A' = B \quad \text{potom} \quad B + B' = C.$$

Také v objevování již má ucelenější systém. Dokáže porovnávat velikosti a později hlavně vytvářet dedukce.

$$A < C \quad \text{jestliže} \quad A < B \text{ a } B < C.$$

Schopnost porovnávat je, jak si uvědomujeme, velice důležitá pro výtvarnou studii podle skutečnosti. Pokud pedagog povede žáka k uplatnění dané schopnosti, bude se ve své výtvarné práci soustředit na délky stran a poměřovat je mezi sebou.

⁴⁹ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 73.

⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 74.

⁵¹ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>> [cit. 21. 11. 2010].

⁵² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 290.

⁵³ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 74.

Někdy může operace vzniknout na základě nahodilosti. Dokud však dítě nedosáhne absolutně vratných operací, tak náhodu nedokáže zjistit. Teprve později začne uznávat nahodilost do operací jako něco ojedinělého a možného.⁵⁴

Vznikem konkrétních operací a, jak se domníváme, i schopností vnímat věci kolem sebe z jakéhosi nadhledu, v rozšířeném zorném poli, si dítě dokáže strukturovat prostor. Tím si je vědomo uspořádanosti předmětů, vnímá jejich odstup od sebe a dokáže se soustředit i na perspektivu.⁵⁵

3.1.3 Formální myšlení ve výtvarné činnosti

Zhruba mezi jedenáctým až patnáctým rokem se dítě od konkrétních operací dostává k hypotézám a usuzování nad jevy, které ani nemusí být vyřčené či viditelné ve skutečnosti.⁵⁶ Konkrétní operace daly základ formálnímu myšlení, jsou důležité, neboť: „...na jedné straně otvírají zcela nové perspektivy do dalších let a na druhé straně znamenají zakončení předchozích období.“⁵⁷

Žák si musí samostatně utříbit informace, které mu jsou všechny najednou předkládány. Ve slovní úloze má zadáno, že Edita má tmavší vlasy než Lili a světlejší než Zuzana. Žák pak odpovídá, která ze tří dívek má nejtmaší vlasy. Porovnáváním údajů seřazuje, co stojí vpředu a vzadu. V systému poznatků nalezne odpověď.

Dítě by mělo docházet k takovým závěrům, které budou fungovat, i když se na tu samou úlohu podívá z jiného úhlu pohledu. Půjde-li na to jinou cestou. Protože pokud by ulpělo na určitém řešení, ale jinou cestou by mu daný výsledek nevyšel, nebyla by pro něj celá skutečnost dostupná. Dítě by neodhalilo celou pravdu. Pubescent se již přesvědčil o chybných závěrech a neúplných vyřčených pravdách z předchozího období. Volí si tak cestu svou vlastní, sám zjišťuje, co lze a co ne. Myšlení dítěte je na vyšší úrovni, je schopno svých vlastních úsudků, samo dedukuje.⁵⁸ Zamyslíme-li se, můžeme tuto

⁵⁴ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 85.

⁵⁵ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

⁵⁶ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 97.

⁵⁷ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 98.

⁵⁸ Srov. PIAGET, J., *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 140 – 141.

samostatnost nalézt i ve výtvarné tvorbě. Ovšem pokud by dítě nesetrvávalo ve výtvarné krizi, neboť to pak ztrácí vnitřní jistotu nad svým výtvarným dílem (viz podkapitola 2.2.).

Tím, že je dítě schopno formálních operací, si zpřístupňuje skutečný svět. Toto objevení má pro něj velký význam, neboť má radost, že se osvobodilo z dedukcí vytvořených jen tak z představy či z nahodilostí. Jeho myšlení se stává tvůrčí.⁵⁹ V tomto věku zařazujeme abstrakci v ploše ve výtvarné výchově.⁶⁰ Dle našeho úsudku se můžeme domnívat, že mezi volbou abstrakce ve výtvarném projevu a tvůrčím myšlení je souvislost. Žák svobodomyšlně pracuje na základě své fantazie. Zároveň se pouštíme i do tvorby naturalistické. Naturalismus chápeme jako záměr věrně napodobovat pozorovanou skutečnost.⁶¹ Je přínosem, když lze bez diskusí určit, o jaký typ práce jde, zda o abstrakci či studii naturalistickou. Pokud by ve studii podle skutečnosti převládala ve značné míře expresivita, tápalo by dítě mezi jedním a druhým.⁶² V článku o tom PhDr. Kyzour píše takto: „Ani jedna z forem práce není autentická a totální, studie svazuje volnou tvorbou a naopak volná tvorba podporuje nekázeň studií.“⁶³

3.2 Emoční vývoj dítěte středního školního věku v souvislosti s výtvarným projevem

Vyvíjejícími se kognitivními schopnostmi se u dítěte zkvalitňuje schopnost chápat emoční prožitky a určitým způsobem je interpretovat. Děti rozumí svým pocitům ve školním věku natolik, že dokážou rozlišovat jejich kvalitu a intenzitu. Asi tak v deseti letech si daleko víc uvědomují i pocity smíšené a protikladné. Interpretovat emoce může každý úplně jinak. Žák od žáka bude různě velkou intenzitou prožívat danou skutečnost. Stejně tak bude i odlišně reagovat. Emoce je záležitostí vnitřní, prezentovaná podle svých zkušeností.⁶⁴

⁵⁹ Srov. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. s. 142.

⁶⁰ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

⁶¹ Srov. GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: ODEON, 1992. s. 318.

⁶² Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

⁶³ KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <http://www.arteterapie.wz.cz/6.html> [cit. 21. 11. 2010].

⁶⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 262.

Jinak může pojmenovat zobrazenou emoci autor obrázku a jinak ostatní ve třídě. S tím souvisí i hodnocení prací. Jan Slavík a Jindřich Lukavský poukazují na odlišné posuzování kvality výtvarné práce výběrem pěti nejzdařilejších prací učiteli a pěti dětmi (viz přílohy I., obr. 2). Učitelská skupina na rozdíl od dětí hodnotila lépe práce s větší tvarovou rozmanitostí a menšími plochami barev. Učitel ovlivněn svým vkusem v mnoha případech apeluje na dítě, aby tvořilo s větší kázní štětce, složitěji míchalo barvy a celkově jemněji psychomotoricky zasahovalo do svého obrázku. Tím se z dětské práce vytrácí svěžest a bezprostřednost.⁶⁵ Vzniká ztráta radosti z tvorby a výtvarná krize (viz podkapitola 2.2).

Dále jsme se již zmínili, že ztráta spontánnosti a výrazu ve výtvarné tvorbě je u dítěte středního školního věku častou záležitostí. U zachycení reálného objektu se dítě natolik snaží vytvořit věrnou kopii toho, co vidí, že opomíjí výraz výtvarné práce. Projektování sebe a svých pocitů by však mělo být součástí tvorby. Ve výtvarné práci bez výrazu nenajdeme žádný náboj a energii.

Své vlastní emoce posuzuje žák podle reakcí druhých. V rámci vrstevnické skupiny jsou pocity strach a úzkost brány jako selhání, a proto se za ně žák stydí. Raději své emoce zastírá a potlačuje.⁶⁶ Vyjádření emocí přispívá k emočnímu růstu, a tak by ve výtvarných pracích dětí neměl chybět jejich prožitek. Zajisté nebude pocitovou záležitostí výtvarný projev dítěte, který bude stereotypní v celé tvorbě žáka.⁶⁷

V souvislosti se srovnáváním vlastního výkonu s výkony ostatních dětí se rozvíjí sebehodnotící emoce. Na základě konfrontace s výtvarnými díly spolužáků získává žák určitý dojem ze své vlastní výsledné práce. Může tak pociťovat zahanbení či hrdost.⁶⁸ Ve středním školním věku se právě výtvarnou krizí vyvolávají emoce negativní. Dítě propadá skepsi ze své tvorby (viz podkapitola 2.2).

V tomto věku se navíc dítě naplno nekontroluje nad svými emocemi a často nepatrný incident si uchová v sobě. Náměty zaměřené na vyjádření lásky, nenávisti a dalších citů vedou žáka ke zdůraznění někdy až k přehánění emotivních výjevů v jeho výtvarném díle.

⁶⁵ Srov. SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí [online]. Dostupné z WWW:<<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/47/default.htm>>. [cit. 2. 12. 2010]. s. 12.

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 262.

⁶⁷ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*, s. 326.

⁶⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 264.

Pokud děti necháme, aby se vyžily ve výtvarném vyjádření emocí, bude nám odměnou poutavé výtvarné řešení.⁶⁹

Škola by měla být pro dítě místo, které rozvíjí přirozené dětské touhy. Měla by se stát dítěti oporou a stimulovat k vzrušujícím zážitkům.⁷⁰

3.3 Vliv socializace v období středního školního věku na výtvarnou práci

Socializace je proces, během něhož se jedinec začleňuje do společnosti. Dítě má v sobě zakotvené sociální hodnoty, vystupování, i sociální roli ve svém společenském okolí. Vlivem socializace se vyvíjí osobní individualita jedince a současně i sociální charakter vytvářející se v určitém společenství.⁷¹

Ve středním školním věku jsou děti připravené pro práci ve skupině, neboť si vytváří přátelské vztahy s vrstevníky. Objevují podobné zájmy a sdílí svou radost i tajemství.⁷² Dítě ve škole je postupně vybavováno vlastnostmi a dovednostmi cennými pro svůj další život. Ztotožňuje se s vrstevníky a projevuje snahu vyrovnat se školním výsledkům svých kamarádů. Pokud prochází výtvarnou krizí, tak své práce nechce ani ukázat druhým. Je ke své tvorbě přehnaně kritické, ale také je schopno kritiky výtvorů ostatních dětí (viz podkapitola 2.2).

V tomto období zaznamenáváme skupinové genderové diferenciaci.⁷³ Znamená to, že se děti rozdělují ve skupině podle pohlaví. Děvčata dávají najevo, že se nebaví s kluky, a vedou s nimi války. Stejně je to i u kluků. Toto nepřijímání druhého pohlaví je však často jen „na oko“. Ačkoli se dítě veřejně projevuje k druhému pohlaví s větší dávkou opovržení, v soukromí k němu chová pocity zvědavosti a náklonnosti.⁷⁴ Dříve se toto nápadné

⁶⁹ Srov. LOWENFELD, V., *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 322.

⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 329.

⁷¹ Srov. Socializace. In *Wikipedie* [online]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace>>. [cit. 2. 12. 2010].

⁷² Srov. LOWENFELD, V., *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 306.

⁷³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 267, 295.

⁷⁴ Srov. LOWENFELD, V., *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 306, 327.

oddělování chlapeckých a dívčích skupin neobjevovalo. Tato tendence je způsobena vznikem genderové identity.⁷⁵ Tento pojem si vysvětlujeme jako identifikaci člověka k mužskému nebo k ženskému pohlaví.⁷⁶ K té dochází v prepubertě, tedy právě v tomto věku.⁷⁷ Pokud dáme dětem možnost vybrat si, s kým budou pracovat ve skupině, je velice pravděpodobné, že se roztřídí na skupiny stejného pohlaví. V praktické části diplomové práce se z některých aktivit ujistíme, že toto shlukování do skupinek děti skutečně preferují. Ačkoli byly děti rozdělené náhodně a jedna skupinka se tak skládala z kluků i holek, členění ještě v rámci skupiny bylo zřejmé. Při možnosti volby, kdo s kým bude, si zase můžeme ověřit, že došlo k utvoření „hloučků“ přesně podle genderové diferenciaci.

Kontakt s vrstevníky je pro dítě nejvýznamnější potřeba školního věku. Vrstevnická skupina je socializační prostředí, ve kterém se děti učí dovednostem sociální interakce, spolupráci, solidaritě, zároveň přijmout i určitá pravidla. Pro dítě je role kamaráda důležitá především ve středním školním věku. Dítě si utváří dobré sebehodnocení svými úspěchy ve škole i ve skupině mezi vrstevníky.⁷⁸ Pokud však ztrácí pocit sociální sounáležitosti, může zůstat raději samo v ústraní a stát se outsiderem. Ve výtvarné tvorbě lze poznat, zda se dítě identifikuje se skupinou či ne. V tvůrčí práci to poznáme na obsahu práce a na účasti v práci skupinové. Například obraz *Stání v dešti*⁷⁹ (viz přílohy II., obr. 1) nakreslila dospívající dívka skupinu nezávislých jedinců, kteří jen stojí vedle sebe. Žádné vztahy mezi jedinci nejsou zřejmé. Tato kresba nás může vést k myšlence, že dítě neprožívá mezi vrstevníky pocit sounáležitosti a nemá utvořené přátelské vztahy. Z obrázku dokážeme vyčíst ztotožnění dítěte se scénou a s lidmi v ní, ale není z něho zřejmé vzájemné ovlivňování nakreslených postav.

Děti jsou rády, když mohou pracovat na skupinových aktivitách. Pokud některé tuto touhu neprojevuje a snaží se stáhnout do ústraní, potřebuje právě ze všech dětí nejvíc být nenásilně a citlivě vedeno k většímu sociálnímu vědomí a k rozvíjení vztahů s ostatními.⁸⁰

⁷⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 295.

⁷⁶ Srov. Genderová identita. In *Wikipedie* [online]. Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Genderov%C3%A1_identita>. [cit. 5. 12. 2010].

⁷⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I. Dětsví a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. s. 295.

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 292.

⁷⁹ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 318.

⁸⁰ Srov. LOWENFELD, V., *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 326, 327.

Se vznikajícími vztahy a s kooperací se váže vytváření konkrétních operací. U menších dětí si každý hraje sám za sebe, což je příčinou strnulých názorů, které se tvoří pouze z vlastních myšlenek, bez rad druhých. Starší děti spolupracují a respektují pravidla, která vnímají jako objektivní, a proto také jimi zvnitřňují. Stojí si za pravdou a neuznávají nic mylného a povrchního.⁸¹

Z již řečeného chápeme, jak důležitý je dobře fungující socializační proces. Začlenění ve skupině přináší žákovi mnoho cenného. S konfrontací ostatních názorů si pak dítě lépe orientuje v tom, co je objektivní a co subjektivní. S rozvíjejícím se racionálním uvažováním se pak u dítěte tato touha po objektivitě projeví i v tendenci nakreslit vše v naprosté shodě s realitou (viz kapitola 2). Výtvarná tvorba však nemá vyhlížet jen jako mechanické zaznamenávání skutečnosti.

Jak sami už víme, dobrými vztahy ve skupině a schopnostmi žáků se zkvalitňuje vyučovací proces. Ovšem bez vedení ze strany učitele by žák nerozvíjel svůj výtvarný projev dál. Není těžké si domyslet, že kvalitní socializace poskytne příjemnou atmosféru ve třídě, která bude odstraňovat žákovi zábrany se výtvarně projevit. Pak už je to na nás, dospělých, abychom tyto vytvořené příjemné podmínky pro práci vhodně využili k odstranění krizových jevů.

4 Periodizace vývoje dětské kresby dle genetických teorií

S vyvíjející se osobností především v kognitivní oblasti se proměňuje i kresebný projev žáka. Tento fakt dále potvrzuje J. Piaget, který zmiňuje popsání kresebných projevů dítěte ve vývojových stádiích podle Luqueta.⁸² Kresba se během vývojového zrání dítěte proměňovala. V určitém věkovém rozmezí se však našly v jeho výtvarné práci společné prvky, které dokazovaly odrážející se úroveň myšlení ve výtvarné tvorbě dítěte (viz podkapitola 3.1). Autoři tak vývoj kresby dítěte periodizují na jednotlivá stádia, jejichž pojmenování se u každého tvůrce genetické teorie liší (viz Tab. I, str. 28).

⁸¹ Srov. PIAGET; J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 89 – 96.

⁸² Srov. tamtéž, s. 53 – 56.

Tab. I Periodizace vývoje dětské kresby podle C. Burta, H. Luqueta a V. Lowenfelda.⁸³

BURT stadium:	Věk: (v letech)		LUQUET Stadium:	Věk: (v letech)		LOWENFELD stadium:
Čárání a linie	2-5	1-4	Nahodilý realismus	1-4	2-4	Čáranic
Popisný symbolismus	5-6	4-8	Nepochopený realismus	4-8	4-7	Preschematické
Popisný realismus	7-8			7-9	Schematické	
Vizuální realismus	9-10	8-13	Intelektuální realismus	9-10	9-12	Gang Age
Potlačení	11-14			12-14	Pseudonaturalistické	
Umělecké oživení	od15	od13	Zrakový realismus	od13	od14	Umění adolescentů

V dalších podkapitolách si tedy přiblížíme některá období vývoje výtvarné tvorby dítěte dle již zmíněného George Henriho Luqueta, Cyrila Burta a Viktora Lowenfelda. Zjistíme, co vedlo autory těchto teorií k danému pojmenování stadia. Dozvíme se, co považoval jmenovaný autor za typický jev společný všem kresbám dětí v určitém stadiu vývoje. Ujasníme si, jaká stadia přiřazovali k dítěti mladšího, středního a staršího školního věku, a tím se přesvědčíme, ve kterém popisovaném období se začíná výtvarná krize projevovat.

4.1 Luquetova stadia vývoje dětské kresby

Pro mladší školní věk je typické období, kdy dítě zvládne nakreslit panáka, ale už mu nejde jeho profil a tělo z boku. Luquet jej nazývá intelektuálním realismem. Toto stadium začíná tvorbou osmi či devítiletého dítěte projevením zájmu o okolní svět. Výtvarné dílo však realismus ne tak úplně zachycuje, neboť žák nekreslí, co vidí, ale co o předmětu ví. Například školák nakreslí v profilu panáčka hned dvě oči. Zároveň můžeme vidět, co zobrazená postava snědla (viz podkapitola 1.3). Dítě nebere v úvahu zřetelnou perspektivu a s objemem se vypořádává po svém, jak již víme.

⁸³ HROUZEK, P. Arteterapie ve speciální pedagogice: Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup [online]. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/10957/pdf_d/?lang=en> [cit. 5. 12. 2010].

Později s vytvořením konkrétních operací pozměňuje své výtvarné vyjádření. Snaží se ve svém výtvarném projevu zachytit to, co vnímá zrakem. Ve výtvarné tvorbě uskutečňuje svůj záměr o realistické vzezření kresby. Ve chvíli, kdy je v kresbě zachycen objekt s určitého úhlu pohledu se snahou o perspektivní řešení jeho bočních stěn, můžeme hovořit o realismu zrakovém, dalším stadiu, plně se rozvíjejícím u dítěte ve věku třinácti let. K tomuto období patří i zmenšování objektů v pozadí vzhledem k těm v popředí. Objevuje se překrývání a zdokonaluje se zobrazení trojrozměrných tvarů a prostoru.⁸⁴

4.2 Vývojová stadia dětského kreslení podle Cyrila Burta

K Luquetově intelektuálnímu realismu bychom mohli přirovnat Burtův popisný realismus probíhající u dítěte mezi sedmým a osmým rokem jeho života. To, co ví o objektu, zachycuje na papír. Práce vychází z logického myšlení než z vizuálního zaměření. Dítě sděluje, co jej na kresleném objektu zajímá. Zachycuje detaily, jež má ve vědomí. Soustřeďuje svůj zájem na lidskou postavu.

V devíti až desíti letech se dítě oprostuje od stadia kreslení z paměti. Burt nazval toto období vizuálním realismem, ve kterém se dítě vyjadřuje dvourozměrně pouze obrysem nebo se už pokouší o znázornění hmotnosti. Pokud hledá možnosti, jak výtvarně vyjádřit prostor, věnuje se i překrývání a perspektivě. V některých pracích nalezneme i stínování. Patrné jsou i pokusy zobrazit krajinu.

Ve věku jedenácti až čtrnácti let se Burt zmiňuje o stadiu potlačení, které bychom mohli označit jako vznik výtvarné krize. Vnímá projevy ztráty zájmu a odvahy jako navazující období na vizuální realismus. Toto stadium považuje za přirozenou součást vývoje dítěte. Od Kyzoura víme, že dítě se dostává myšlenkově dál, a tak si už nevystačí s tím, jak předtím řešilo výtvarný problém. Musí tedy jinak docílit zobrazení prostoru, ovšem perspektivu neovládá (viz podkapitola 3.1). Při výtvarné práci tak pozná řadu nesnází, začne být rozčarované z toho, že dílo neodpovídá jeho představě. Pak si zřetelně všimneme výtvarné krize „podepisující se“ na kvalitě jeho dalších kreseb (viz podkapitola 2.2). Daný jev chápe tvůrce této teorie jako fyziologickou záležitost v ontogenezi výtvarného projevu.

⁸⁴ Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. s. 54 – 56.

Navíc v dětské práci upozorňuje především na přemíru detailů a zároveň zdůrazňuje její konvenčnost.

Po potlačení přichází tzv. umělecké oživení. Jedná se o rozkvět tvorby dítěte znatelný v jeho patnácti letech. Odlišíme od sebe kresby podle pohlaví. Výtvarná práce dívek okouzlují svou pestrostí, bohatostí, tvary a liniemi. Kresby chlapců jsou technického rázu. Cyril Burt upozorňuje na fakt, že ne všichni tohoto stadia dosáhnou. Někteří díky silnému potlačení v předešlém stadiu ulpívají na stereotypch a neposunou se dál, což už víme z předchozí odkazované podkapitoly.⁸⁵

4.3 Periodizace vývoje dětské kresby dle Viktora Lowenfelda

Začneme přiblížením schematického období, které Viktor Lowenfeld pojmenoval podle tvarových schémat, jež se objevují ve výtvarném díle dítěte sedmi až devítiletého. Se schémata a jinými jevy ve výtvarné práci žáka mladšího školního věku jsme se seznámili v první kapitole. Kresba skutečně nezachycuje s přesností to, co je vnímáno zrakem, jak už také bylo řečeno. Připomeňme si jen pojmy jako „čára země“ a „čára nebe“, sklápění do půdorysu, rentgenové obrázky, geometrizované tělo zobrazované lidské figury, schematicky používaná barva. Objevila se i pásová perspektiva, kdy dítě vyřeší prostor výtvarným rozvržením do pásů.⁸⁶

Od devíti do dvanácti let se podle Lowenfelda jedná o tzv. Gang age/ období party. Současně se přiklání i k označení kresebný realismus. O tomto věku jsme si již mnohé řekli. Společně bychom přišli na spoustu kresebných znaků typických pro dané období. Vše potřebné se dozvídáme již z první kapitoly a jejích ostatních podkapitol. Především to, že se žák snaží o kresbu reality (proto kresebný realismus) z daného úhlu pohledu. Spontánní kresba ustává. Svou práci kriticky posuzuje a zde už dochází k výtvarným problémům a krizi (viz podkapitola 2.2).

Nyní přejdeme k pseudo-naturalistickému stadiu týkající se žáků dvanácti až čtrnáctiletých. Výtvarné problémy u řady zobrazovaných jevů zůstávají. Žák si utváří názor na svou výtvarnou práci a většinou v ní vidí řadu nedostatků. Význam přisuzuje

⁸⁵ Srov. READ, H. *Výchova uměním*. Praha: ODEON, 1967. s. 140 – 141.

⁸⁶ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 476.

detailu, ale prokresluje hlavně to, co považuje za důležité. V tomto období jsme schopni poznat, k jakému výtvarnému typu má žák blíže, zda k haptickému či vizuálnímu. Výtvarné typům jsme se věnovali v podkapitole 1. 5., takže si u nich shrneme jen to nejdůležitější. Vizuální typ se zaměřuje na výtvarné ztvárnění reality v její skutečné podobě. Nalezneme u něj tedy snahu o iluzi hloubky za pomoci perspektivy. Subjektivně vyjádřený prostor je v režii haptického typu. Stejně tak bude odlišně zpodobovat lidskou postavu a užívat barvu. Haptický typ se snaží o emoce a efekt, vizuální typ přizpůsobuje barvu skutečnosti. Obvykle však, jak uvádí Lowenfeld, nejsou typy vyhraněné a většinou dochází ke kombinacím.⁸⁷

Umění adolescentů náleží čtrnácti až sedmnáctiletým dospívajícím chlapcům a dívkám. Buď se práce žáka pod konvenčním vedením učitele nikterak nevyvíjela, nebo došlo v jeho výtvarné tvorbě ke značným pokrokům. Pokud došlo k prvnímu jmenovanému faktu, nalezneme práce dětí podobající se produkci dvanáctiletých. Dítě nepřekročilo výtvarný problém a setrvalo tak v tvorbě suché a bez známek živosti v důsledku ztráty zájmu o výtvarnou činnost (viz podkapitola 2.2). V tomto věku hraje velkou roli uvědomění si svých schopností. Ve výtvarné tvorbě si žák zkouší více možných způsobů interpretace a různé výtvarné materiály. Tento věk má již být posunem k perspektivním záležitostem v zobrazení prostoru. U haptických typů můžeme očekávat oproštění se od detailů a zálibu ve vymyšlených tvarech. Je tedy jasné, že způsob vyjádření se odlišuje vzhledem k výtvarným typům i v pozdější tvorbě žáka. V období adolescence má výtvarný projev osobitý ráz, dochází k přesnějšímu individuálnímu výrazu a způsobu vyjádření. Pokud však výtvarné vyjádření nebylo rozvíjeno po počáteční výtvarné krizi, jeho vývoj se nepohne kupředu.⁸⁸ Tento zmíněný poznatek se slučuje s Burtem a jeho formulovaným stadiem vyhasínání.

⁸⁷ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 478.

⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 479.

5 Překonávání výtvarné krize

5.1 Osobnost učitele a jeho pojetí výuky

Pokud děti mají opravdový zájem o tvorbu, rády se samy vrhají do aktivit, aniž by musely být nějak povzbuzeny. Většinou je však potřeba podnítit u dětí zájem. Toho se musí chopit učitel, aby touha po výtvarné aktivitě byla zřetelná u každého dítěte. Právě u dětí středního školního věku je dobrého postoje k výtvarným činnostem třeba.⁸⁹

Dítěti, které se projevuje ostýchavě ve výtvarné výchově a tlumí tendenci k vlastnímu vyjádření, nepomůže učitel omezující se na instrukce k použití materiálu. Schopnost správného „uchopení“ problému se ukáže na jednání učitele s žákem. Váhavost žáka při kresbě komentované učitelem před celou třídou způsobem: „Od tebe nemá smysl čekat na žádné umělecké dílo,“ nebude utlumena, ale naopak vzroste.

Lippitt a Bílá (1960) při své studii s jedenáctiletými dětmi zjišťovali různé účinky výuky učitelů prosazujících autoritářské vedení, demokraticky a liberálně pojatou výtvarnou výchovu. Autoritářský typ učitele dával pokyny, opomíjel poskytnout prostor pro vyjádření dětí, vše chtěl mít ve své režii a podle plánu. Děti uvolněné z výuky tohoto typu vedení se tvůrcům testování jevily jako „nevybouřené“, potlačované ve svých projevech. Liberálnímu typu výuky zas u učitele scházelo směřování k určitému cíli. Pouze v demokraticky pojaté výuce se ukázaly největší individuální rozdíly u žáků a zároveň i méně podrážděnosti a agresivity než u předchozích typů výuky.⁹⁰

Učitel, který nechá děti volně se vyjadřovat slovně a dá jim možnost se podle sebe projevit i ve výtvarné práci, podporuje tvůrčí proces poskytováním příjemného, přátelského prostředí. Otevřená interakce mezi učitelem a žákem vyvolává žákovu důvěru k učiteli. Sám vyučující by měl být milou a přátelskou osobou.⁹¹ Můžeme si domyslet, jak moc bude učitel s vřelým chováním podporující nápady dětí přínosem pro odbourání strachu z výtvarné práce, což zrovna dítě ve výtvarné krizi potřebuje.

⁸⁹ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1987. s. 161.

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 156, 158.

⁹¹ Srov. tamtéž, s. 150 – 158.

Učitel by neměl být lhostejný k potřebám žáků. Pokud rozpozná u žáka jeho nechuť k výtvarné práci, lhostejnost nebo roztrpčenost, měl by dbát těchto varovných signálů, které ukazují na sníženou výtvarnou aktivitu.⁹²

Nemůže se domnívat, že by se dítě ve středním školním věku mohlo chovat ve výtvarné práci jako „tvůrce – suverén“. Rozvoj v kognitivní oblasti vznikem myšlenkových operací neznamená stejné změny ve výtvarném projevu. K vnímání jistých jevů sice rozumově dospělo, ovšem zobrazení svědčící o jeho nových vědomostech se mu nedaří (viz podkapitola 3.1).

Pokud je dítě v tomto věku vedeno potřebou blízkého vztahu ke skutečnosti, neměli bychom se výtvarnému studiu skutečnosti vyhýbat. Výuka by měla být pojata tak, aby učitel byl žákovi nápomocen.⁹³

5.2 Didaktické strategie a formy lekce výtvarné výchovy

Abychom získali představu o podobě výtvarné lekce, měli bychom nejdříve vědět, jaké typy výtvarných aktivit můžeme využít z hlediska jejich formy a použitého výtvarného média.

Činnosti podle výtvarných médií rozdělujeme na plošné výtvarné aktivity, trojrozměrnou tvorbu a intermediální akce (animace výtvarného díla, land art, instalace, atd.). Tyto aktivity, které jsou charakteristické svým odlišným způsobem vyjádření, mají podobu experimentace, výtvarného studia skutečnosti nebo výtvarné imaginace.⁹⁴

V každém ročníku pak by se v průběhu roku měly uskutečnit jak plošné výtvarné činnosti, tak trojrozměrná tvorba i intermediální akce. Zároveň by si měl žák v jakémkoli ročníku osvojit všechny formy aktivit daného výtvarného bloku. Při plošných a trojrozměrných aktivitách by si tak měl vyzkoušet výtvarnou experimentaci, výtvarné studium skutečnosti i výtvarné vyjadřování imaginace. U intermediálních akcí by měl mít možnost začlenit se do výtvarné experimentace (viz Tab. II, str. 34).

⁹² Srov. TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 29.

⁹³ Srov. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>> [cit. 21. 11. 2010].

⁹⁴ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 17.

Tab. II Struktura a frekvence výtvarných aktivit během školního roku (v procentech).⁹⁵

Celky výtvarných aktivit	Formy aktivit	Ročníky		
		1. – 3.	4. – 6.	7. – 9.
Plošné výtvarné aktivity	výtvarné experimentace	10	10	5
	výtvarné studium skutečnosti		10→15	20
	výtvarné vyjadřování imaginace	45	30←25	20←15
Trojrozměrná tvorba	výtvarné experimentace	10	10	15
	výtvarné studium skutečnosti		5	5→10
	výtvarné vyjadřování imaginace	25	20	15
Intermediální akce	výtvarné experimentace	10	15	20

Zaměřujeme-li se na žáka 4. – 6. ročníku, potom je nám z tabulky zřejmé, že s výtvarným studiem skutečnosti neměl v předchozích letech zkušenost, a tak správné uchopení této formy aktivity bude pro učitele zásadní. V procentuálním zastoupení můžeme pozorovat, že nyní by se měla častěji uskutečňovat výtvarná experimentace a imaginativní tvorba.

Pokud však máme jednotlivé formy výtvarných aktivit uplatňovat v praxi, musíme nejdříve proniknout do jejich podstaty. Zjistíme, co je přínosné pro rozvoj výtvarného vyjadřování žáka. Poskytnuté informace nám pomohou k utvoření představy o podobě výtvarné lekce a budou nás inspirovat k novým nápadům.

5.2.1 Studie podle skutečnosti

Z předchozích kapitol již víme, že na výtvarnou tvorbu dítě středního školního věku má největší dopad střetnutí se s výtvarnými problémy při zachycení viděné skutečnosti na papír. Chápeme proto za důležité věnovat se především této výtvarné aktivitě. Právě při studiu skutečnosti se dítě nejvíce potýká s obtížemi zobrazit objekt v ploše. Pokud ji nevyřeší, práce končí z pohledu žáka vnímaným nezdarem ve výtvarné práci a vznikem výtvarné krize.

⁹⁵ HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 18.

V plošném výtvarném vyjadřování i v trojrozměrné tvorbě se s žáky věnujeme výtvarné studii podle skutečnosti. Zvýšený zájem o realitu napovídá, že učitel by se měl se žáky před raným obdobím dospívání ubírat i tímto směrem.⁹⁶

Starší žáci u studie podle skutečnosti přesouvají pozornost jen k problému provádění. Slovo studium však už samo napovídá, že jde především o bádání a zkoumání. Ačkoli by žák měl vycvičit oko a ruku v koordinované pozorování a zaznamenávání, neměla by snaha o uvědomělé pozorování sklouznout k něčemu jako je dril v technickém cvičení dovedností. Žák by měl sám zažít objevování zjevného i skrytého řádu věcí. Tím by dospěl k rozlišování věcí podstatných a nepodstatných z věcného i výtvarného hlediska.

Ve studii také neusilujeme o hotový produkt. Učitel by měl za hlavní považovat dosažení stanoveného cíle. Především se snažit o rozvoj představivosti a výtvarného myšlení u dětí, aby je objektivní skutečnost provokovala k další invenční tvorbě.⁹⁷

Od nových analytických schopností dětí ve výtvarné práci neodrazujeme. Ve výtvarné práci staršího dítěte se snažíme zabránit ve zničení spontánnosti a dynamiky. Tím, že budeme žáky obklopot pracemi vysoce spontánních umělců, například Miróa, Picassa, Matisse a dalších, oslabíme budoucí krizové jevy. Žáky navíc seznámíme s rozličnými způsoby výtvarného vyjádření reality. V pravý čas tak dítěti nabídneme příklady z výtvarného umění, které je osloví svým magickým výrazem.

Z mnoha škol po nahlédnutí do výuky výtvarné výchovy můžeme souhlasit s vyjádřením Zdeňka Hosmana, že výtvarné studie podle skutečnosti se dějí jen velmi okrajově. Současně bychom dle zkušeností potvrdili i fakt, že střední školní věk (9-11 let) se stává tzv. „územím nikoho“ ve smyslu výtvarného působení pedagogů. Spolupráce učitelů z obou stupňů nefunguje, přitom předávání cenných rad o obsahu a formách výuky by zkvalitňovalo výuku a objevilo se i ve výtvarných pracích žáka.⁹⁸

Ve výtvarném studiu podle skutečnosti by svou úlohu plnily i sbírky přírodnin, fotografií, různých věcí, výtvarných reprodukcí, knih atd. Rozvíjení poznávacích schopností si žáci osvojí právě pozorováním přírodních útvarů a přírodních scénérií.

⁹⁶ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 22.

⁹⁷ Srov. TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. s. 42 – 43.

⁹⁸ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 23 – 24.

Předměty si žáci sbírají sami a vytváří si sbírky postupně. Chápeme, že je mnohem výhodnější si věci postupně shromažďovat než říct dětem, ať si napříště přinesou větvičku.

Pokud navíc sběratelskou činnost žáků spojíme s výtvarnou tvorbou některých významných umělců, kteří se přírodninami inspirovali, jen posílíme jejich motivaci (např.: studování předmětů sochařem Henrym Moorem, začleňování přírodnin do obrazů Josefem Šímou apod.).

Dále ve výtvarných činnostech a především u výtvarného studia skutečnosti se snažíme u dětí pěstovat jejich schopnosti meditace a kontempace. Meditací myslíme přemýšlení a připravování se na činnost. Kontemplaci lze vyložit jako duševní pozorování a vykládání. Pokud žák bude schopen zaměřené pozornosti i uvolnění tělesného a psychického napětí, nebude mít problém samostatně, koncentrovaně pracovat. Hudba stejně jako hluk může narušit soustředěnost na tvorbu.

V dnešní době jsme obklopeni elektronickými médii. Stimulování vizuálních informací by mělo podporovat extenzi zraku i vědomí člověka a zkvalitňovat vnímavost, místo toho má negativní dopad na naše myšlení a náš mozek se mediálně „vymývá.“ Vjemový aparát je přehlčován, smysly žáků se jeví jako otupělé a spící. O to větší je potřeba aktivizovat smysly žáků. Jejich zapojením žáky nasměrujeme k objevování různých tvarů, barev, linií, objemů, struktur.⁹⁹ Trojan dále konstatuje: „*Vidět, znamená uchopit několik výrazných strukturálních rysů objektu, které určují totožnost vnímaného objektu a tvoří jednotný tvar.*“¹⁰⁰ Učitel by měl podněcovat originální způsoby vnímání a chápat mnoho možných výtvarných výrazů ve výtvarné práci žáka. Není úkolem žáka jen mechanicky reprodukovat vnímané.

Vnější motivace souvisí se zvládnutím výtvarně technických problémů. Stupeň jejich náročnosti někdy pedagogové nevnímají. Žák může v některém výtvarném problému spatřovat značnou obtížnost při jeho řešení. Pokud jej pak nezvládá opakovaně, motivace se vytrácí. Při kresbě a malbě podle modelu se dítě těžce potýká s umístěním do formátu, proporcemi, objemem, tvary, prostorem apod. I když máme motivaci zaměřenou na námět, tj. obsah, měli bychom se zabývat zároveň i výtvarným řešením – formou.

⁹⁹ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 25, 27- 28.

¹⁰⁰ HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 28.

Také bychom neměli zapomenout, že motivace nedotažená a znovu nastavovaná v rozběhlém výtvarném procesu narušuje soustředěnost dětí při jejich práci.

Trojrozměrnou tvorbu z výtvarných činností užívaných na základní škole neopouštíme. Neměla by stát na okraji zájmu učitele, i když je z hlediska materiálového, časového a organizačního náročnější. Z výčtu přínosů pramenící z trojrozměrného tvoření zdůrazníme hlavně kultivaci výtvarného myšlení a citu pro objemovost, proporčnost, dále pak také kompenzaci k dominujícím plošným výtvarným aktivitám ve výtvarné výchově.

5.2.2 Výtvarná experimentace

Experimentem ve výtvarném umění zkusíme nově a netradičně vyjádřit skutečnost. Po výtvarné experimentaci saháme, když máme k dispozici nové materiály, s kterými děti dosud nepracovaly. I se známými materiály však můžeme nalézt nové možnosti jejich využití, nové metody a postupy.

Neměli bychom zaměřovat svou pozornost na výsledek, důležitý je průběh u této formy výtvarného vyžití.

Experimentaci můžeme zařazovat úvodem lekcí, když pracujeme s novými nástroji, materiály a hledáme nové postupy.¹⁰¹

Pro žáka středního školního věku, jehož práce postrádají výraz, bude jistě inspirující objevovat možnosti grafického výrazu, vytvářet a interpretovat stopy vzniklé různými kresebnými prostředky. O tomto výtvarném experimentování se dočteme v knize K. Cikánové, *Kreslete si s námi* (1992), jejíž popsání nápady realizovala sama autorka ve výtvarné výchově na ZŠ. Žáci si tak vyzkouší výrazovou škálu linií vyjadřující zvukový záznam, děj či dialog. Navíc autorka poukazuje i na to, že podněty a nápady mohou žáci nacházet i v přírodě. V knize jsou obsaženy fotografie kresebných stop, např.: v podobě žilek na kameni, textur na listech, apod.

Krise výtvarného projevu dítěte vzniká i z důvodu neměnného přístupu k výtvarným prostředkům. Ve vyšším věku se ztrátou spontaneity při výtvarné práci mizí i kouzlo

¹⁰¹ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 19.

z tvorby daným vyjadřovacím prostředkem. Pokud dítě nebudeme vést k vynalézavosti u svého výtvarného rukopisu, ustrne v mechanickém vyjadřování a nepohne se dál.¹⁰²

5.2.3 Výtvarné vyjadřování imaginace

Jedná se o výtvarné vyjadřování z představ, o tematickou práci na základě své představy.

Iniciativu učitele však nepodporují knihy mechanicky sepisující možná témata a náměty. Učitel by měl zapojovat své vlastní tvořivé myšlení a podobné knihy brát jako inspiraci. Ovšem pokud bude v hodinách výtvarné výchovy pouze kopírovat sepsané náměty v příručce bez vlastního vyhodnocení, zakotví v tříšti vybraných témat, což povede k jeho vlastní povrchnosti a neschopnosti vnímat souvislosti.¹⁰³

Pokud učitel bude vybírat takové téma, které by pro žáky bylo přitažlivé, nemůže se setkat s neúspěchem. Zájem žákův se dozvíme z literárního žánru, jemuž dává přednost. Pak bychom došli ke zjištění, že jej budou bavit například mytologické příběhy. Může také zpracovávat i svůj vlastní životní příběh.

V knize *Poznávání, prožívání a hodnocení světa* od Z. Holomníčkové je žákovi předkládán k výtvarnému vyřešení problém z kultury starého i současného světa, k níž patří i mýty, tradice, rituály a další motivy. Vlastní objevy a touha po poznání dávají dítěti prostor pro imaginaci.¹⁰⁴

Ve středním a starším školním věku právě imaginativní tvorbu oslabuje málo vynalézavá motivace učitelek a učitelů. Pokud pedagog nevychází vstříc potřebám žáků a ustrne ve výtvarném programu, nepodpoří tak zájem žáků, což se projeví v jejich výtvarné tvorbě.

Pro rozvíjení nápadů a představ zařazujeme žáky do skupin. Interakce mezi nimi je zvláště vhodná pro osmileté až jedenáctileté děti. Podpoří žákovu jistotu ve výtvarném projevu a vzbudí motivaci k výtvarným aktivitám.

¹⁰² Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 20 – 21.

¹⁰³ Srov. tamtéž, s. 45.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 46 – 47.

Zařazování grafiky do výtvarných lekcí podněcuje žáky k obrazotvornosti. Prvek náhody a překvapení přináší například i technika froasáže. Ve zmačkaném papíře po vyrovnání nalezneme zlomy a překlady, které vyznačíme tuší. V liniích pak hledáme výjevy, podoby něčeho, které pak demonstrujeme dotaženými obrázky perem.

Vytváření asociací je podporováno dialogem se žáky. Učitel navíc užívá takový tok slov, který nejlépe vystihuje daný příběh pro výtvarné zpracování a vyvolá u žáků obrazy a představy. Imaginace vzniká tam, kde nechybí emocionalita. Žák si vytváří k tématu určitý vztah, prožívá různé emoce, které jsou pak tvořivě zpracovány ve výtvarném díle žáka.¹⁰⁵

Výtvarná imaginace je vhodná pro vytváření vlastní palety barev. Žáci ve středním školním věku a v dalším období používají průmyslově dodané spektrum barev, jež zesvětlují bílou a ztmavují černou. Učitel by měl ve výuce obohatit děti o zkušenosti s mícháním barev od tónů základních. Barevnými kombinacemi vytváříme napětí, rovnováhu, harmonii i disharmonii za nějakým účelem. Barvy v nás vyvolávají určité asociace a podporují imaginaci.¹⁰⁶

Smutné je poznání, že učitel, který měl žákovi poskytnout prostor pro imaginaci, mu již předem naplánoval, jak bude jeho výtvarné dílo vypadat. Copak může k výtvarnému vyjadřování svých vlastních představ dospět dítě, kterému nebyla dána ani možnost o tématu přemýšlet? Jak může tvořivě pracovat, když nemá z předem naplánované práce radost? Žák si téma nezvnitřnil, neproběhlo u něj žádné hlubší zamyšlení, a tak uniká k obkreslování. Učitel by proto měl jít cestou kvalitnějšího výběru témat a zvolit motivaci přiměřenou mentalitě dospívajících žáků.¹⁰⁷

Můžeme sami odhadnout, jak se bude vyvíjet výtvarné vyjadřování imaginace, které podnětně povede učitel ve výtvarné lekci. Bez tvořivosti by se totiž celkem snadno u žáka projevila výtvarná krize.

¹⁰⁵ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 48 – 51.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 53, 57 – 58.

¹⁰⁷ Srov. tamtéž, s. 45.

5.3 Výtvarná média a jejich přínos pro střední a starší školní věk

Zaměříme-li se na výtvarné techniky, měla by výtvarná lekce probíhat formou experimentace. Při výtvarné hře se snažíme u dětí zmírnit vznikající zábrany z výtvarného projevu, které jsou příznačné pro výtvarnou krizi. Roeselová píše: „*Spontaneitu projevu, která se během dospívání vytrácí, podporuje výrazově silný a současně tvarově neomezuující námět.*“¹⁰⁸ Dítě nemusí zažívat úzkost z tahu linky při námětu: nebe plné mraků, start rakety, skály, vítr v poli atd. Navíc lze využít velkého formátu, kde uplatníme malbu, štětcem modelovanou plochu.

Během dospívání dítě stále více chápe, že volba materiálu by měla být vhodná pro výtvarné řešení a vystižení jeho pocitů. Zájem o různé výtvarné techniky je u starších dětí značný.¹⁰⁹

5.3.1 Plošné výtvarné aktivity

Plošné výtvarné aktivity, jak již je obsaženo v názvu, se realizují v ploše. Jedná se o kresbu, malbu a grafiku.

V kresebné výtvarné práci, jak již víme, si žáci osvojí různé stopy kreslířských prostředků, díky nimž uvolňují svůj výtvarný rukopis. Navíc kresbou mohou uplatnit šrafování při vykrývání ploch, vytvářet kontrasty mezi světlými a tmavými plochami a tím dospět k vyjádření objemu při studiu skutečnosti.

Učitel by měl navíc znát vlastnosti používaných materiálů a vnímat, k jakému výtvarnému ztvárnění je daný materiál vhodný. Jemnější a lehká stopa přírodního úhlu bude lépe využita pro hledání podoby nějakého objektu, než lisovaný úhel, jehož výrazná linka by mohla být pro dítě překážkou v překrytí tvarů.¹¹⁰

U malby bude odlišné ztvárnění skutečnosti více zřejmé, neboť zde si děti volí i vlastní škálu barev a každý jinak vystihne barevné kontrasty. Zároveň může být různě bohatá i jeho vybraná barevná skladba.¹¹¹

¹⁰⁸ ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 15.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 19.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, s. 27-28, 37.

¹¹¹ Srov. tamtéž, s. 65.

V malířském přepisu skutečnosti by měli žáci vystihnout základní strukturu, vlastnosti o objektu a omezit detaily. Učitel je vede k vnímání barevné vyváženosti celku. Žák objevuje kontrastní a příbuzné barevné vztahy.

Hojně užívaná na základních školách je barva temperou. Výtvarnou experimentaci podpoří i jiné nástroje než běžně užívaný štětec. Pracovat můžeme špachtlí i přímo z tuby. Děti bude bavit výtvarná hra s předměty se zajímavou stopou, kterou zanechávají.

Kombinujeme malbu temperou s jinými malířskými technikami, můžeme ji spojit i s kreslířskými technikami nebo plastickými tvary.¹¹²

Temperu známe jako sytou krycí barvu hutné konzistence. Akvarelové barvy zase vytvářejí nahodilé struktury, jsou typické svou vzdušností a lazurou. Rozpíjením barev působí výtvarný projev spontánně, žák má činnost spojenou s prožitkem. Akvarelovými barvy vyjádříme tvarově neomezené náměty spojené s fantazií, o nichž jsme se zmiňovali v úvodu kapitoly. Barva v dítěti vyvolává určité emoce a povzbuzuje je k jejich vyjádření.¹¹³

Poslední plošnou výtvarnou činností je grafika. Umožňuje rozmnožovat tisky a vytvářet vícebarevná pojetí podporující rozvoj žákovi imaginace (viz podkapitola 5.2.3.).

Žák musí uvážit kompozici, musí se zamýšlet nad vyvážeností plochy a nad problémem ztvárnění reality či představy do formátu s respektováním grafické techniky. Můžeme vytušit, že tyto úvahové záležitosti u grafiky spojené s racionálním myšlením se mu zvláště budou hodit u studia skutečnosti. Jak již víme, u výtvarného vyjádření reality musí rozvrhnout, co má nakreslit v jaké části formátu, co bude vystupovat do popředí a co naopak zobrazí za objekty vpředu. To samé rozmyšlí i u koláže při vrstvení ploch.¹¹⁴ Sami můžeme odvodit, že tato technika napomáhá i k řešení výtvarného problému překrývání u studie podle skutečnosti.

U žáka mladšího školního věku by nemělo být vystřihování realistických symbolů příliš uplatňováno, protože první pokusy o vizuální realismus jsou patrné u dětí nejdříve kolem sedmého roku. Navíc vystřižená fotografie mladší dítě ochuzuje o rozměr fantazijního objevování. Dítěti dospívajícímu dopřejeme cestu výtvarného posunu a necháme je

¹¹² Srov. ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 65, 69.

¹¹³ Srov. PEROUT, E. Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii [online]. Dostupné z WWW: <<http://casopiscaa.wz.cz/cas05.htm>>. [cit. 15. 1. 2011]. s. 2.

¹¹⁴ Srov. ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 95, 111.

vystříhnout tvarově náročnější námět. Žák tak nebude mít z koláže zábrany, když mu usnadníme cestu k uskutečnění jeho představy. Dopřejeme mu, aby zažil radost ze zvládnuté práce. Poskytnutou možností vystříhnout si problematický motiv i u kresby a malby demonstrujeme žákovi, že na dovedném zpracování nebazírujeme.¹¹⁵

5.3.2 Plastická a prostorová tvorba

Přínos plastického a prostorového vyjadřování jsme si již pověděli v podkapitole o studii podle skutečnosti. Modelování, stejně jako ostatní jmenované výtvarné aktivity, se však týká všech jmenovaných forem aktivit. Žák zkouší komponovat hmoty, získává hmatový zážitek, díky němuž se utváří vztah k objemu a prostoru. Sami usoudíme, jak podstatný je tento vzniklý vztah k odbourání zábran ze studie podle skutečnosti.¹¹⁶

Hmotu k plastickému projevu bychom měli volit takovou, aby usnadňovala vlastní vyjádření žáků. Měla by odpovídat typu ztvárnění.¹¹⁷ Pokud u keramiky bereme v úvahu její uchování po vypálení v peci, měli bychom respektovat její omezenou sílu střepu, a tak s žáky tvarujeme pláty, stáčíme šňůrky a pásy, budujeme misky nebo stavby z dutého tvaru.¹¹⁸ Vypalováním se však mohou některé kousky oddělit a vypálená hmota již nepředstavuje to, co dítě zprvu vymodelovalo. Podstatný není výsledek činnosti, ale proces tvorby. Neměli bychom na úkor omezení individuálního myšlení upřednostňovat navyklé procedury. Příležitostně ale můžeme kousky hlíny odebrat a dát je vypálit.¹¹⁹

U žáků středního a staršího školního věku již očekáváme i dovedné používání různých nástrojů, např.: očka, špachtle, nože atd.

Nároky na starší dítě se stupňují i v trojrozměrné tvorbě, kdy začínáme využívat kromě plastického způsobu zpracování hmot i způsob sochařský.¹²⁰ Plastika znamená postupné

¹¹⁵ Srov. PEROUT, E. Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii [online]. Dostupné z WWW: <<http://casopiscaa.wz.cz/cas05.htm>>. [cit. 15. 1. 2011]. s. 3.

¹¹⁶ Srov. ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 148 – 149.

¹¹⁷ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 67.

¹¹⁸ Srov. ROESELVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 161.

¹¹⁹ Srov. LOWENFELD, V. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. s. 339.

¹²⁰ Srov. HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 66.

přidávání a nanášení hmoty. Skulpturou odnímáme hmoty z jednoho bloku.¹²¹ Skulptura sama o sobě vyžaduje vědomý přístup, žák musí mít při odebrání materiálu určitou prostorovou a objemovou představivost. U plasticky pojaté práce může žák provádět neustálé opravy, kdežto u skulptury je potřeba dopředu vytušit, kde co odebrat.

Plasticky se dá tvarovat i třeba běžně používaný papír, který většinou vnímáme jen jako plochu pro kresebnou či malířskou záležitost. K modelování určitých prostorových objektů využijeme i další materiály, jako např.: drátky, provazy, plsti, pytlovinu, pletivo, dřevo a jiné¹²², jež můžeme použít i pro experimentaci při intermediálních akcích.

Z obrazových ukázek umělců tvořící své sochařské umění ve 20. století si žáci mohou odnést představu o nespočetných variantách ztvárnění. Lépe pak uchopí zpracování hmoty, když dají prostor své tvořivosti a nebudou ulpívat na věčných korekturách s pocitem rozčarování, že dílo není věrnou kopií skutečnosti.¹²³

5.3.3 Intermediální akce

V dnešní postmoderní kultuře vytváříme díla netradičním způsobem, nejde nám nutně ani o výsledek v materiálové podobě. Propojujeme různé umělecké obory, kombinujeme média v akci. Jedná se tudíž o výtvarnou činnost, která však souvisí i s takovými výtvarnými aktivitami, jež nezahrnujeme pod označení trojrozměrné nebo plošné. Změna prezentace výtvarného díla je způsobena snahou dnešní společnosti medializovat umění. Jedinci se aktivně zapojují do prezentace daného výtvarného díla v různých médiích.¹²⁴

U jakékoli intermediální akce musí učitel žáky vést k tomu, aby využívali svou senzibilitu. U land artu je potřeba si vytvořit svůj osobní niterný vztah k přírodě, hlouběji poznávat přírodní tvary. U animace výtvarného díla jde o celostní vnímání objektu, kdy podle svých pocitů a rozumových výkladů uchopíme podstatu díla v jeho obsahové a formální složce tak, že na základě toho ztváříme tvořivou výtvarnou interpretaci. Snahou učitele by mělo být rozvíjet v žákovi estetické cítění, jeho schopnost vnímat. Žák si

¹²¹ Srov. Plastika. In *Wikipedie* [online]. 23. 11. 2009. Dostupné z WWW:

<[http://cs.wikipedia.org/wiki/Plastika_\(výtvarné_umění\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Plastika_(výtvarné_umění))>. [cit. 17. 1. 2011].

¹²² Srov. ROESELLOVÁ, V., *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. s. 175 – 181.

¹²³ Srov. HOSMAN, Z., *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 64, 66.

¹²⁴ Srov. HOSMAN, Z., *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 76.

může vykládat výtvarné dílo jinak, než jaký byl záměr tvůrce. To však nepovažujeme za chybu, neboť umělcova ztvárněná představa nemusí v daném podání v nás vyvolávat to samé.

Žáci by pro experimentaci v intermediálních akcích měli mít základní zkušenost s výtvarnou formou, aby byli pro výtvarnou aktivitu připraveni.

Pro žáka má experimentace zejména při animaci výtvarného díla značný přínos, neboť může zobrazení převést i do pohybu, do hudební produkce či jej literárně zpracovat apod.¹²⁵ Výtvarná hra podněcuje dítě k myšlenkovým procesům, kdy vyhodnocuje podobnost tvarů, barev, proporcí, bere v úvahu kontrasty atd.¹²⁶ Hledání souvislostí nás přiměje k produktivnímu myšlení, začneme upřednostňovat svou představivost a fantazii.¹²⁷

Ozvláštnění a proměnění všedních podob světa nezvyklými tvary, povrchovými a barevnými podněty usnadňuje dospívajícím žákům výtvarnou výpověď.

Z předchozích podkapitol víme, že výtvarnými aktivitami si dítě zpřístupňuje svět. V době výtvarné krize je proto velmi důležité, abychom v dětech zájem o poznávání světa znovu vyvolali či ho dál rozvíjeli.

Z důvodu subjektivního náhledu na metodickou řadu bude následující text praktické části této práce formulován v 1. osobě jednotného čísla.

¹²⁵ Srov. HOSMAN, Z., *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. s. 78, 81 – 83.

¹²⁶ Srov. SLAVÍK, J., *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. s. 102.

¹²⁷ Srov. tamtéž, s. 83.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod do metodické řady „Zobrazení trojrozměrnosti“

Vybrané aktivity jsem realizovala v 5. třídě, kde se u žáků poprvé objevuje snaha zobrazit skutečnost tak, jak ji vidí (viz podkapitola 3.1).

Zrod výtvarné krize se řadí právě k tomuto věku. Projevem jsou stagnace a nezájem o výtvarnou tvorbu přetrvávající v dalších letech někdy i v dospělosti. Pak už je posun v tvorbě mizivý (viz kapitola 2).

Celá metodická řada měla dovést žáka k představě, co vše je potřebné u objektu vnímat a výtvarně vyřešit, abychom se přiblížili podobě studované skutečnosti. Každá činnost je zaměřená na něco jiného, ale má přispět k zmíněnému hlavnímu cíli. Žák byl veden především k rozvoji vnímání, myšlení a představivosti. V některých výtvarných pracích projevil i svou kreativitu.

V Základní škole Grünwaldova jsem měla k dispozici celkem 18 žáků. Aktivity byly prováděny vždy v dvouhodinové vyučovací jednotce (celkem 1 hodinu a 40 minut bez přestávky) po dobu sedmi týdnů v měsíci říjen – listopad roku 2010.

První lekce: Co nám poví linie.

Charakteristika a cíle činnosti

V pracovním listě z různých poloh dvou krabiček žáci zjišťovali, které plochy skutečných objektů jsou zobrazeny a které ne. Činnost byla založena na srovnávání skutečnosti s výtvarným vyjádřením, hledání podobností a odlišností. Žák uplatňoval svou schopnost analyzovat celek na jednotlivé části, kterou využije pro svou pozdější realistickou studii. Současně měla tato aktivita přispět k rozvoji vnímání. Žák dokázal určit polohu daného objektu, rozlišovat velikosti ploch objektu a délky stran v poměru k ostatním, což je také velmi důležité pro výtvarné studium skutečnosti. Tuto činnost dokumentuje z obrazové přílohy II. obr. 1.

Druhá aktivita směřovala k poznání, co stálo předlohou pro zobrazení. Nakreslené linie byly vodítkem k hledání shodných znaků i k vnímání podstatných rozdílů, které u žáka zpřesňovaly představu, jak vypadá obrazec převedený do reálné podoby (viz přílohy II., obr. 2). Prostřednictvím této činnosti si žák mohl uvědomit odlišnosti ve výtvarném zachycení těles a plošných tvarů, podstatné linie pro vyjádření trojrozměrnosti.

Výtvarná lekce měla usnadnit žákovi pozdější práci s proporcemi, s poměry délek a s orientací linií do správného úhlu.

Popis motivace

Motivace vycházela z rozhovoru na téma stavby. Z ukázek obrázků děti popisovaly, co mají obrázky společné. Jedním společným prvkem byla i stavba, jinak bychom je nazvali jako obydlí, dům apod. Děti jmenovaly, k čemu všemu stavby slouží. Pak jsme se vraceli do historie, sledovali z obrázků vývoj staveb od prvopočáteční tendence pračlověka stavět kultovní místa z kamenných bloků až k architektonickým ukázkám z moderny.

K navázání na činnost s krabičkami jsme společně přemýšleli, co vše bylo potřeba promyslet dopředu, když chtěli stavitelé něco postavit. Tím jsme se dostali až k návrhu na podobu stavby. Stavitel postavil stavbu na základě vymyšlené předlohy. Děti pak v roli stavitele dávaly dvě krabičky podle nakresleného vzoru do stejné polohy. Krabička pro stavitele představovala cihlu.

Motivace pro druhou aktivitu vycházela z otázky: „Jak vlastně stavitel poznal z plánu, zda se jedná o výměru pozemku a ne o zakreslení dané skutečné stavby?“

Formulace úkolu

Prvním úkolem bylo dát dvě krabičky do správné polohy podle nákresu. Žák musel mít navíc postavené krabičky tak, aby je měl ve svém úhlu pohledu jako v zobrazení (viz přílohy II., obr. 1). V druhém úkolu děti zjišťovaly, zda lze najít takové zakreslení dvou krabiček, aby z dané polohy bylo možné vidět jen ty polepené plošky na krabičce, které si děti označily dle své vlastní volby.

Pro druhou činnost bylo úkolem následující:

1. Spojit ta zobrazení, která jsou si podobná (utvořit dvojice).
2. Zjistit, co mají spojená zobrazení společného a čím se odlišují.

3. Obecně nazvat jedna zobrazení z dvojice a stejně tak pojmenovat i druhá zobrazení z dvojice.
4. Uvést, co zobrazení připomíná, konkrétní příklady určitých věcí (viz přílohy II., obr. 2).

Popis průběhu činnosti

První aktivita

Každý žák dostal nakopírovaný list, na kterém byly zobrazené polohy dvou krabiček. Současně obdržel i dvě bílé krabičky, vyrobené ze čtvrtky. Krabičky byly rozměrově stejné, plášť vytvářel kvádr. U prvních třech obrázků si vyzkoušel dát je obě do zobrazené polohy. Poté si polepil krabičku samolepicími bodíky a připevnil tři různě velké plošky z barevného papíru, jejichž rozměry odpovídají třem délkám hran krabičky-výšce, šířce a délce (viz přílohy II., obr. 1).

Polepení krabičky bylo v režii žáka, takže se musel při vypracování úkolu spoléhat sám na sebe. Nemohl to odpozorovat od spolužáka vedle, protože ten mohl mít jinak polepené krabičky. Záleželo hlavně na zobrazení. Z některých obrázků se daly krabičky umístit tak, aby byly viděné jen jejich polepené plochy. Pokud je nešlo dát do polohy, aniž by byly vidět jen plochy polepené, nemělo to pro dané označené stěny krabičky řešení. Nemusí být viděné všechny barevné stěny krabiček, ale nesmí být vidět žádná bílá (viz přílohy II., obr. 1). S tímto vědomím pak zakroužkoval ta zobrazení, která v převedení do skutečnosti ukazovala jen polepené plochy.

Kontrolou pro žáky byla výměna podepsaných krabiček a nakopírovaných listů se sousedem v lavici. Spolužák má za úkol zkontrolovat žákovy zakroužkované odpovědi, případně doplnit chybějící, co přehlédl. Žáci mají čas na prodiskutování zakroužkovaných řešení mezi sebou.

Druhá aktivita

Každý žák dostal nakopírovaný list A3, na kterém byla zachycená tělesa a plošné tvary vzniklé z obrysové linie již nakreslených těles. Žák spojoval podobná zobrazení tužkou. Do nakreslených tvarů a těles pak psal příklady konkrétních věcí (viz přílohy II., obr. 2). Úkoly byly dětem zadány ve formě číslovaných otázek. Z druhé strany listu psal žák odpovědi pro druhou a třetí otázku.

Kontrolu jsem prováděla spolu s dětmi za použití ukázek některých zobrazených objektů z jejich papíru (např.: svíčka ve tvaru hranolu, krabička od čaje, lepenka, hrací kostka, atd.). Všechny děti měly pospojované dvojice správně. U otázky č. 2, „Co mají spojená zobrazení společné a čím se odlišují?“, žáci buď nevěděli odpověď, nebo odpovídali takto:

„Mají společný tvar.“

„Jedno zobrazení z dvojice není dodělané.“

„Podobnost, neúplnost.“

„2D a 3D.“

„Jsou tam čáry a někde zase ne.“

„Sjednocuje je obrys a jedna z dvojice je nedodělaná.“

„Odlišuje je vnitřní čára a spojuje je tvar.“

Jedno zobrazení z dvojice, oprostěné od vnitřních linií, popisovali žáci jako nedodělané, neúplné, bez čar. Na základě společných rysů určitých obrazců pak pro ně v třetí otázce vymýšleli nadřazené slovo. Označení 2D vysvětlovaly jako ploché a 3D jako něco prostorného. Pani učitelka komentovala, že děti tyto výrazy 2D a 3D znají vznikem filmů s trojrozměrnou projekcí.

Hodnocení lekce

První činnost

Umístění krabičky do správné polohy nedělalo dětem problémy. Hledání řešení u krabiček s danými polepenými plochami v listě bylo pro ně více náročné. Úplně správně to měly čtyři děti ze šestnácti, ostatní žáci některé řešení neurčili nebo označili chybně. Děti si pomáhaly vzájemně, radily si. Činnost se dá různě obměňovat – např.: vybarvi ta zobrazení, která jsou možná pro zvýrazněné plošky na krabičce; vyber z možných vystřižených variant; urči počet všech viděných ploch, atd.

Druhá činnost

Podobnost tvarem u zobrazení, jak uvádějí děti, bych přeformulovala spíš na označení podobnost obrysem. Slovo tvar bychom si také mohli vysvětlit jako výraz pro vnější stavbu daného zobrazení ve skutečnosti. Ovšem tvary, které byly použity pro kresebné ztvárnění, si nejsou podobné. Zda žáci v daných zobrazení vidí rozdílnost, se skutečně projevilo

až v otázce č. 4, kdy měli k zobrazení uvádět příklady věcí. Většinu příkladů děti vymyslely na trojrozměrné objekty, protože tvary vytvořené z obrysu nakreslených těles vypadaly složitěji a hůře se daly vymyslet, s čím by se daly spojit.

Tato činnost dětem přišla jednodušší oproti předchozí a měly ji dříve hotovou. Obě aktivity vyžadovaly myšlenkové zapojení žáků. Smyslem bylo pochopení, že objekt nezobrazíme jen pomocí obrysových linií, o čemž se žáci měli možnost přesvědčit. Aktivity směřovaly k bádání, hledání, ověřování, zkoumání, vnímání reality a jejího zachycení na dvourozměrnou plochu.

Druhá lekce: Plošné tvary a prostorové objekty ve výtvarném vyjádření.

Charakteristika a cíle činnosti

První aktivita

Děti pracují ve skupinkách, pomocí plošných tvarů vytváří s možností jejich překrývání obrazec.

Poznávají, k čemu je důležitá obrysová linie. Rozvíjí svou schopnost odlišovat zobrazení plošných tvarů od prostorových objektů. Cílem bylo také nesoustředit se jen na daný tvar, který sám o sobě vypovídal, jaký předmět plošný či prostorový připomíná. Daná činnost vyžadovala zapojit svou představivost a fantazii, jejíž rozvoj v průběhu aktivity byl i stanoveným cílem. Jaké tvary měli žáci k dispozici, nám přibližuje v přílohách II. obr. 3.

Druhá aktivita

V pracovním listě za použití jedné pastelky stínují plochy v zobrazených stavbách se zřetelem k úhlu dopadu slunečních paprsků (viz přílohy II., obr. 5).

Cílem druhé činnosti bylo opět rozvíjet představivost. Žák se učil i bez viděného předmětu odhadnout, které plochy v pracovním listě vybarví nejsvětleji, které budou tmavší a které nejtmaší podle určení směru a úhlu dopadu slunečních paprsků. Pro vystínování daných částí zobrazení si měl osvojit vhodný přítlak na pastelku a zvolený způsob jejich vyšrafování. Zároveň děti rozvíjely schopnost poznávat, které plochy se budou shodovat intenzitou stínu. Prostřednictvím této činnosti si uvědomily, jak významné je vystínování objektu pro vyjádření jeho objemu.

Třetí aktivita

Na viděné plochy krabičky, kterou si žáci umístili do jimi zvolené polohy, nanesou tři odstíny jedné barvy podle skutečné světlosti ploch vzhledem k dopadajícím paprskům.

Činnost je měla vést k rozvoji vnímání a současně směřovala k mému poznání, jakým způsobem dokážou zesvětlit a ztmavit barvy. Aktivitu nám blíže přiblíží z obrazové přílohy II. obr. 6.

Během celé lekce si měl také žák uvědomit, že k zobrazení plošného tvaru má velký význam linie, ovšem u zachycení prostorových objektů na papír je potřeba i naznačit objem vystínováním či přechodem barev k jejich zesvětleným či ztmaveným tónům.

Popis motivace

První aktivita

V kruhu na koberci si povídáme o obrazcích na planině Nazca v Jižní Americe. Děti pozorují ukázkou a snaží se v ní nalézt jmenovaný obrazec. Pak se zaměříme na obrysovou linii, která v obrazcích dominuje. Děti se zamýšlí nad tím, k čemu je důležitá.

Druhá aktivita

Navazuji na rozhovor z minulé lekce a povídám si s dětmi o tom, že zachycení architektury na papír nevznikalo jen pro potřebu vytvořit si představu o dané stavbě. Malby staveb začaly zajímat lidi z estetického hlediska, chtěli dokázat zachytit krásu nejen v prostoru, ale také ji zvětšit na papír. Podstatné bylo, aby malba či kresba zobrazovala stavbu tak, jak doopravdy vypadá. Co je potřeba u malby? Opět jsem dětem jako v první lekci ukázala obrázky chalup z minula. Děti zjišťovaly, kde asi tak se nachází slunce, která strana domu je nejsvětlejší, která nejtmaší. Připomenuli jsme si, co ještě potřebují umělci správně zachytit (linie, poměry velikostí stran, atd..).

Třetí aktivita

Nad ukázkou vedu rozhovor s dětmi o tom, že k zachycení předmětu na papír a k vyjádření jeho prostorovosti je zapotřebí vnímat světelné kontrasty a toto poznání pak zohlednit při vytváření odstínů barev v malbě. Ty by měly mírou světlosti odpovídat viděné skutečnosti. Děti se mají vcítit do role profesionálního malíře a vnímat, kam dopadá nejvíc světla a kam nejméně. Z tohoto objevu by pak měly vycházet při práci s barvou.

Formulace úkolu

V první činnosti měly děti z vystřižených tvarů s možností jejich překrývání vytvořit vlastní obrazec. Tím mohla být nějaká konkrétní věc, zvíře, rostlina nebo i něco nereálného. Inspirovat se děti mohly obrázky z planiny Nazca, které jsem jim ukazovala v úvodu lekce. Úkolem bylo tvary poskládat na balicím papíře a fixem vyznačit obrys, díky němuž zůstal obrazec zachován i po odejmutí tvarů. Výtvor pak působil jako celek.

Úkolem druhé činnosti bylo podle vyzkoušených tří různě silných stop vybarvit zobrazenou stěnu objektu vhodným odstínem barvy s přihlédnutím k určení, odkud dopadá světlo (viz přílohy II., obr. 5). Ke kontrastu ve stínování mělo docházet mezi stěnami zobrazeného tělesa, ne v jedné ohraničené části. Žák se tak nesetkal s problémem, k jehož vyřešení dospěl až s odstupem času a s větším množstvím výtvarných zkušeností ve studii skutečnosti.

Při poslední výtvarné práci si měl žák dát papírovou krabičku do takové polohy, aby ze svého pohledu viděl právě její tři stěny. Potom měl za úkol ztmavit a zesvětlit jednu zvolenou temperovou barvu, aby mu vznikly tři tóny stejné barvy odstupňované podle míry světlosti. Ke splnění závěrečného úkolu bylo potřeba, aby nanesl tyto tři namíchané barvy na stěny krabičky, která se nacházela v určité poloze před ním. Ke zjištění, na jakou stěnu nanést jaký stín, musí žák postřehnout, na kterou plochu krabičky dopadá nejvíce světla, na kterou méně a která je nejtmaší.

Popis průběhu činnosti

První aktivita

Děti se rozdělily do skupinek po čtyřech podle své volby. Nejdříve si připomeneme v předchozí lekci druhou činnost, ve které jsme rozlišovali zobrazení plošných tvarů od zobrazení těles. Vrátime se k pracovnímu listu z minulé hodiny. Žáci obdrží právě jeden tento list do skupinky a nastříhané různé tvary barevného tvrdého papíru. Podle něho pak vybírají z tvaru ty, které jsou nakreslené v předloze (viz přílohy II., obr. 3). Zkontrolují, zda je všechny našli.

Následuje rozhovor o obrazcích v planině Nazca v Jižní Americe. Každá skupinka sestavuje z tvarů svůj vlastní vymyšlený námět na balicí papír, který představuje danou planinu. Je potřeba zapojení všech členů skupiny, neboť činnost vyžaduje větší

myšlenkové úsilí, představivost a neustálé zkoušení při spojování a překrývání tvarů. Žáci především musí věnovat pozornost tomu, kde se nachází hranice barevných ústřížků na balicím papíru. Ta se stává obrysovou čarou nově vzniklého tvaru, kterou pak vyznačí fixem. Každá skupinka si zvolí svého zástupce, jenž ostatním přibližuje, co společně vytvořili.

Druhá aktivita

Každý žák si připravil na lavici tři pastelky jedné barvy v různých odstínech. V libovolném pořadí vyzkoušel na kousku papíru jejich stopu. Pak vytvářel šrafy jdoucí po sobě podle ubývajících světlostí. Nakonec si vybere jednu pastelku a tou odlišně silným tlakem na ni zkouší vytvořit různě syté stopy, které by odpovídaly seřazeným odstínům tří pastelek jedné barvy.

Každý žák pak podobně vyplňuje stínováním zachycené domy v pracovním listě. Ústně i nákresem přiblížím dětem úhel dopadu slunečních paprsků. Podle toho zobrazené ohraničené stěny domu pokryjí vhodně sytou stopou. Změna světlosti či tmavosti stínu je vždy mezi celými plochami nakreslených objektů, nikoliv na jedné zachycené stěně (viz přílohy II., obr. 5).

Třetí aktivita

Každý žák dostal jednu krabičku, kterou umístil před sebe do libovolné polohy. Připravil si pracovní stůl a výtvarné náčiní pro malbu (podložka, tempery, paleta, plochý štětec, nádoba s vodou).

Poté si volí barvu a tu dále zesvětluje či ztmavuje. K vytváření daného odstínu si žáci vybírají určité barvy podle toho, co o jejich smíchání sami vědí. Žákům poradím jen to, že k vytváření odstínů se používají i jiné barvy než jen černá a bílá. Tématu míchání barev jsem se s dětmi věnovala v páté lekci.

Děti samostatně nanášejí jimi vytvořené namíchané odstíny dané barvy na krabičku, jejíž polohu nemění. Nejsvětlejší odstín by měl pokrývat nejvíce sluncem osvětlenou plochu (viz přílohy II., obr. 6). Žák pomaluje jen ty plochy, které ze svého úhlu pohledu vidí.

Hodnocení lekce

První činnost

Vyhledávání těch tvarů, které měli žáci vyobrazené v pracovním listě, jim nedělalo problém (viz přílohy II., obr. 3). Jen některý tvar byl zaměněn za jemu podobný.

V překrývání a skládání tvarů na balicí papír ovšem děti nedosahovaly takových úspěchů. Nedokázaly se odpoutat od samotného tvaru, který jim něco připomínal a spolu s jinými zapadal do tématu (viz přílohy II., obr. 4). Tak se trojúhelník představující v asociaci střechu spojil se čtvercem a vznikl dům, v jehož blízkosti byl kruh jako slunce apod.

Takovéto vyústění potvrzuje, že pro žáky byla činnost náročná. Příčinu spatřuji v tom, že i když mohl mít žák utvořenou představu, nevěděl, jakým způsobem ji zrealizovat. Fixace na daný tvar mu přinášela jistotu, kdežto tato činnost se svou studijní povahou vyžadovala zkoušení, ověřování, hodnocení a řadu nejistot, než se žák dostal k cíli. V aktivitě bylo potřeba logického uvažování, žák musel přemýšlet nad tím, které tvary mu ve spojení vytvoří co. Zároveň musel vymyslet, jak daný obrazec z čeho vytvořit. Bylo potřeba zapojit myšlenkovou analýzu a syntézu.

Nesnáze v této činnosti jsou podobné jako ve studii podle skutečnosti. V ní chce žák středního školního věku s rozvojem myšlenkových operací a logického uvažování také změnit svůj zavedený způsob zobrazování objektů. Neví však, jak některé skutečnosti zachytit, a tak v jeho výtvarné práci nalezneme ještě prvky z tvorby z let minulých, i když je myšlenkově již překonalo a uvědomuje si nedokonalost zobrazení v porovnání se skutečností. V tom vidím spojitost i s hodnocenou aktivitou. Dítě využívá tvary s prvotní asociací, která se k nim váže v jejich základní podobě, ačkoli je myšlenkově dál, neboť si s novým problémem neví rady.

Činnost by se, podle mého názoru, vhodněji hodila pro děti staršího školního věku. Ty jsou ve studii skutečnosti zběhlejší, proto by je podobná aktivita neměla zaskočit.

Druhá činnost

Aktivitou jsem zjišťovala, jak žáci pracují s přitlakem na tužku při stínování. V některých pracích byly zřetelné jemné tahy, stínování plochy šrafováním jedním směrem (viz přílohy II., obr. 5). Jinde žák přetahoval, nedbale vyplnil zobrazenou stěnu, s častou změnou směru pohybu vedení ruky a orientace čar. Také se v pracích objevoval značný

kontrast stínovaných ploch, jemnou linku vystřídala výrazná šrafa s nepřiměřeně silným tlakem na pastelku. Ačkoli měli žáci vytvářet tři odstíny jedné barvy pastelky, většina prací svědčila o dvou rozdílně tmavých ploch.

Pro tuto aktivitu bych zvolila příště menší formát než A3, který byl pro děti moc velký.

Třetí činnost

Hlavním cílem bylo vypořádat světlo a stín, porovnávat světlost ploch mezi sebou a vyvozovat závěr. Ten měl být realizován prostřednictvím míchání barev (viz přílohy II., obr. 6). Pokud se žákovi jakkoli podařilo utvořit tři odstíny barvy a nanést je správně na plochy dle dopadajícího světla, hodnotím činnost tak, že hlavní cíl byl splněn. Jestliže správně nanesl barvy, u nichž se dalo poznat, která je světlá, tmavá, nejtmaší, ale nejednalo se přímo o odstíny vybrané tempery, žák si i přesto s úkolem poradil a cíle dosáhl.

U některé práce žák evidentně neměl moc zkušeností s mísením barev. Barvou pokryté plochy krabičky nic nevyovídaly o tom, která z nich je světlejší od té druhé. V takovém případě jsem se žáka zeptala, která stěna krabičky je nejvíce osvětlená, která méně a která nejméně.

Rozpoznat světlo a stín nedělalo dětem problém. S mícháním barev si v mnohém nevěděly rady. Některé řešily situaci pouhým zředěním tempery vodou.

Shrnutí

Myslím si, že dětem šly přiměřeně stejně poslední dvě aktivity. Děti samy je hodnotily nejlépe, připadaly jim jednodušší než první činnost. Také pro ně byly přitažlivější. Podle mě je příčina i v použití výtvarných médií. Navíc stínování a míchání barev je zcela v žákově režii, ovšem v první činnosti musel vycházet z předložených tvarů. Projevit se mohl nápaditým spojením tvarů a vytvořením zajímavého obrazce, což v dané aktivitě neproběhlo.

Třetí lekce: Předmět, jak ho vidíme a jako součást prostoru.

Charakteristika a cíle činnosti

První činnost

Žák zjišťoval, které zobrazené hrany a plochy objektů nejsou zrakem v jejich dané poloze pozorovatelné. K těmto objevům pomáhaly žákovi skutečné trojrozměrné předměty, jež byly totožné s kreslenou podobou. Měl rozvíjet své vnímání, uvědomovat si viděné plochy a linie, které odráží realitu a současně dokládají trojrozměrnost předmětu. Tuto aktivitu dokumentuje z obrazových příloh II. obr. 7.

Druhá činnost

Žák v roli architekta se ve skupinové práci podílel na stavbě krétského labyrintu v Knóssu (viz přílohy II., obr. 8).

Vnímání více dimenzí současně vlivem skupinové práce tak rozšiřovalo zorné pole žáka, což jej vedlo k rozvíjení schopnosti strukturovat prostor.

Umísťování částí do celku je podstatné právě ve studii skutečnosti. Získat pro to cit znamená o funkčnosti pozice zobrazení přemýšlet. Zapojení myšlenkových procesů se v této aktivitě očekává. Žák při konstruování stavby v prostoru zjišťuje, zda vhodně využil určenou plochu, na které labyrint stojí, zda některá část není využita a jiná naopak přeplněná.

Popis motivace

První aktivita

S dětmi v kruhu si povídám o tom, jak by to vypadalo, kdybychom žili v průhledném světě a všechny věci kolem nás by byly průhledné. Žáci na základě svých představ popisují různé situace, např.: chůze po průhledném mostě a vyvolaný strach z hloubky pod námi, televize nevhodná k dívání se na film vlivem její průhlednosti, (vidění částí uvnitř) atd. Pak děti opouštějí své představy a vrací se do skutečného světa. Uvědomují si, že věci kolem nich jsou většinou neprůhledné a že nemohou vidět dovnitř předmětu. Zjišťují, co skutečně vidí a co jim z jejich úhlu pohledu zůstává skryto.

Druhá aktivita

Navázala jsem na předchozí činnost a snažila se dětem přiblížit, jak asi vypadal svět v dřívějších dobách. Zaměřila jsem se na minojskou kulturu v 2. tisíciletí př. n. l. na Krétě. V rozhovoru při ukázce obrázků jsme si odhalovali legendu vázající se k proslulému labyrintu, paláci v Knóssu. Děti si mohou ze zobrazeného plánu vytvořit představu, jak asi zhruba labyrint vypadal.

Formulace úkolu

První činnost

V předloženém papíru měl žák předem načrtnuté a narýsované předměty se všemi vyobrazenými hranami a plochami, které vypovídaly o jejich průhlednosti. Dle skutečných trojrozměrných předmětů, které byly v papíře nakreslené, pak zjišťoval, zda dané hrany a stěny ze zachycené polohy objektů doopravdy vidí.

Zmizíkem měl odstranit perem narýsované či načrtnuté linie, které v zobrazení měly zůstat skryté pro vyjádření neprůhlednosti objektu (viz přílohy II., obr. 7).

Druhá činnost

Z předmětů, které používal v předchozí aktivitě pro ujasnění viděných a skrytých hran, měl za spolupráce ve skupině na předem vymezenou plochu postavit minojský palác, labyrint.

Popis průběhu činnosti

První aktivita

Žák obdržel zmizík a papír s předkreslenými objekty perem. Po lavicích jsem rozmístila předměty, které stály předlohou pro zobrazení perem. Většinu objektů mělo každé dítě k dispozici, některé si půjčovali mezi sebou. Zdůraznila jsem, aby žák nečekal, až se k němu předmět dostane, ale pracoval na jiném tvaru. Každý přemýšlel samostatně. Při činnosti bylo důležité dát si těleso do takové polohy, jež by podle rozměrů objektu odpovídala zobrazení na papíře. Tím dítě mohlo snadněji dojít k závěru, které linie zanechá a které odstraní. K odstranění čáry stačilo ji zmizíkem obtáhnout.

Druhá aktivita

Nejdříve jsem žáky rozdělila do dvou stejně velkých skupin. Obě skupiny byly smíšené - chlapci a děvčata. Pak jsem rozdala dětem přiměřené množství krabiček, ruliček a dalších jiných tvarů podle jejich počtu. Předměty byly polepené papírem. Jednotný materiál nepůsobil rušivě a zakryl nápisy na krabičkách. Žlutý, béžový a bílý papír dodává žákovi pocit, že se jedná o vápencové bloky a skutečné prostředí starověku.

Na obou skupinách bylo zřetelně vidět, že mezi sebou spolupracují jen děti stejného pohlaví. O genderové diferenciaci jsme se bavili v teoretické části (viz podkapitola 3.3.). V jednom hloučku došlo až k hádce, což poukazovalo na skutečnost, že daná parta dětí si povede lépe rozdělená podle pohlaví a své vlastní volby.

Žáci pokládali předměty volně i různě na sebe, postupně stavbu rozšiřovali a po celou dobu pracovali se zájmem. Snažili se využít pole ohraničené čtvrtkou a křídou. Slepené čtvrtky představující prostor pro výstavbu dvou labyrintů neposkytovaly místo pro obě skupiny, tudíž jsem ponechala plochu ze čtvrtek jedné partě a té druhé jsem část vymezila křídou.

V závěru lekce jsem si s dětmi povídala o jejich utvořených labyrintech, tedy o tom, kde se nachází vchod, kde byl ukrytý minotaurus, apod. Vedla jsem žáky k zamyšlení, v čem je vymezení plochy a prostoru pro trojrozměrnou tvorbu i plošnou výtvarnou práci tak důležité. Společně jsme přemýšleli také nad tím, jak je podstatné brát v úvahu ostatní části v celku, kontrolovat tvorbu s okolím, aby výsledek vypadal kompaktně a nedošlo k problému, že vytyčený prostor přesáhneme.

Hodnocení lekce

První aktivita

Z vypracovaných listů jsem zjistila, že čtyři žáci z šestnácti měli bez jediné chyby správně vymazané linie, které neprůhledné předměty z jejich určité polohy nemají vidět.

Některá zobrazení měla dvě možnosti řešení, záleželo na tom, zda si dítě vybralo pohled shora na předmět nebo zespod. Ne všechna zobrazení však v řešení mohla vyjít pro oba dva pohledy. Pokud žák zvolil pohled shora, měl velkou šanci, že vymaže správně všechny chybné linie a ty správně zachová. U některých obrazců nebylo možné, abychom mohli začít od podstavy předmětu. Pro další viděné stěny a hrany na skutečném

trojrozměrném objektu bychom totiž nenašli v zobrazení ty správné linie. Proto bezchybné práce patřily žákům, kteří v řešení počítali s viděnou horní stěnou a brali v úvahu pohled shora. Nemohli se tak splést. Pokud žák zvolil pohled zespodu, nezjišťoval jiná možná řešení a pracoval stejným způsobem na všech ostatních nakreslených tvarech.

Žákům dělala problémy zobrazená šestiboká tužka a trojrozměrné písmeno „E“, kde se vyskytovalo mnoho linií a bylo potřeba přesného vnímání. Obtížnost písmene „E“ vedla některé žáky až k vyjádření plošnosti.

Zobrazení válce s trubicí uvnitř se také žákům nejevilo jednoduše. Někteří ze zachyceného předmětu udělali plošný tvar. Jiní zanechali oba možné pohledy na předmět, tedy zobrazení obou bočních stěn. Tento jev jsme si přiblížili v teoretické části (viz podkapitola 1.3).

Touto aktivitou můžeme zjistit, jak na tom které dítě je, co už myšlenkově přesáhlo a v čem je stále nejisté. Činnost bych charakterizovala jako cenný zdroj informací o vizuálním vnímání a myšlenkové úrovni dítěte. Svědčí o jeho logickém uvažování. Od této studie můžeme dále dítě v jeho potřebách rozvíjet.

Žáci činnost hodnotili kladně, líbila se jim role kouzelníka, který pomocí magické kouzelné hůlky odstraňoval nepatřičné čáry, i role vědce, jehož posláním bylo zkoumat, usuzovat, hodnotit a vyvodit závěr.

Druhá aktivita

Plocha mohla být více zmenšená, pak by se žák promyšleněji pokoušel rozvrhnout si stavbu ve vymezeném poli.

Činnost však byla, podle mého názoru, vhodně zvolená pro rozšíření zorného pole žáka. Ten se musel ohlížet na vznikající část stavby, aby se mohl napojit na ostatní. Také si myslím, že dobře zvolené bylo i žákům určené rozdělení do skupin. Společenství dětí, které pracovalo na čtvrtkovém podkladu, vedla totiž k rozšířenému vidění i skutečnost, že spolupráce fungovala mezi stejnými pohlavími s ohledem na vyvíjející se práci opačného pohlaví. To, že se žáci vzájemně přizpůsobovali rozpracovaným částem labyrintu těch druhých, svědčilo o jejich vnímání okolí. Stavba tak byla v jistém charakteru zachovávána a postupně rozvíjena. Děti bavila role architektů i samotná činnost.

Čtvrtá lekce: Trojrozměrnost z představy v prostorové tvorbě.

Charakteristika a cíle činnosti

Každé dítě mělo vymodelovat stavbu podle své fantazie (viz přílohy II., obr. 9). Dětem nebyly předkládány žádné parametry stavby. Celé dílo tak vznikalo jen na základě jejich vlastních představ.

Činnost zprostředkovává žákovi hmatové zážitky z tvorby. Žák rozvíjí své výtvarné myšlení a cit pro hmotu. Probouzí se v něm zájem pro poznávání objemu. Zároveň se obohacuje o další zkušenost s trojdimenzionální prací. Kultivuje svou prostorovou inteligenci a rozvíjí svou kreativitu.

Popis motivace

Navázala jsem na minulou lekci, ve které se žáci seznámili s legendou o minotaurovi a s labyrintem krále Mínoa. Žáci měli zastoupit Daidala ve stavění paláce v Knóssu. Teď to byli oni, kdo byl architektem různých obydlí. Každý stavitel měl disponovat jinými nápady a odlišnými představami. Mohlo vzniknout jakékoli vymyšlené dílo s nápaditou konstrukcí.

Formulace úkolu

Žák měl za úkol vymodelovat stavbu z hlíny podle své fantazie za použití jakéhokoli postupu.

Popis průběhu činnosti

Ačkoli žáci už pracovali s hlínou, na začátek lekce si na vytváření povrchu planety vyzkoušeli, co vše mohou s hmotou dokázat, jak různě se dá tvarovat. Tím hned zpočátku odbourali prvotní strach do hlíny znatelněji zasáhnout.

Pak se věnovali zpracování hlíny pro vytvoření stavby, kterou si zvolili, a postupně modelovali svou představu. Při tvorbě zručně používali nástroje k realizaci jimi požadovaného objektu či struktury povrchu. Pracovali samostatně, neměli potřebu se ptát na radu. Žák měl k dispozici dostatečné množství materiálu, aby mohl dílo podle svých představ rozšířit.

V závěru všichni svou stavbu přenesli na desce k jednomu zvolenému stanovišti. Společně jsme si tak mohli výtvary všech prohlédnout a posoudit, jak by asi stavby následovaly za sebou z hlediska vývoje. Přiřazovali jsme objekty do doby pravěku, starověku, středověku a našly se dokonce i nevšední stavby pro modernu. Některá díla dětí jsou k vidění z obr. 9. Zhodnotili jsme, který architekt by se nejvíce přiblížil představě krále Mínoa, když jsme vzali v úvahu dochované části z paláce v Knóssu. Nakonec děti vypovídali o tom, jak se jim dílo dařilo vytvořit.

Hodnocení lekce

Vzniklá díla dětí dokazovala jejich schopnost zrealizovat představu v mysli za pomoci daného materiálu do trojrozměrného objektu. Některé práce se během doby tvoření odchýlily od původní myšlenky dětí, ovšem většina svůj předem promyšlený plán dotáhla do konce.

Děti hodnotily činnost kladně, práce je bavila, což bylo patrné i v průběhu lekce. Celý proces tvorby od samého počátku až po výsledek byl zcela v žákově vedení. Objekt žáka, odlišný od prací ostatních, mu dával možnost se výtvarně projevit a ukázat tak svůj vlastní styl v trojrozměrném vyjadřování.

Tato lekce na rozdíl od předchozích neobsahovala aktivity, které žáka směřovaly k respektování určených omezujících faktorů a vytyčených pravidel.

Poznámky

V plošných výtvarných aktivitách i trojrozměrné tvorbě počínaje touto činností žák užívá poznatků a dovedností, které pochopil v předchozích uvedených lekcích. Následující aktivity včetně této jsou typickou výtvarnou záležitostí.

Pátá lekce: Trojrozměrnost podle skutečnosti v malbě

Charakteristika a cíle činnosti

Žáci malovali podle modelu část krétského paláce za použití dvou či tří barev v tubě i těch nově vytvořených, vzniklých jejich smícháním (viz přílohy II., obr. 10).

Cílem činnosti bylo uvědomění si všech důležitých faktorů, které hrají roli při správném zachycení trojrozměrnosti na plochu. Tedy:

Žák by se měl prostřednictvím této činnosti zdokonalovat v dovednosti míchání barev a pro daný odstín v kontrastu s dalšími odstíny namíchat vhodný barevný tón.

Pro vyjádření trojrozměrnosti je potřeba vnímat linie, jimiž zachytí prostorovost daných objektů na papír, a jejich orientaci ze svého úhlu pohledu.

Zaměřit by se měl nejen na polohu jednotlivých hran, ale celkově i na polohu objektů či jejich částí, co je vpředu a co vzadu.

Popis motivace

Dám dětem do ruky plánek paláce v Knóssu a děti jej porovnávají s modelem, který jsem podle plánu vyrobila.

Pak si představí, že se nachází v době, kdy se palác stavěl. Vytvořený model, který mají před sebou, se nyní stává skutečnou stavbou. Žáci si prohlíží jeho části a zjišťují z porovnání s plánkem, co ještě v rozsáhlém areálu zbývá dodělat.

Po obdivování krásy tohoto objektu, žákům řeknu, aby se zas vrátili do dnešní doby. Z původně architektonického skvostu své doby zbyly jen trosky, které žákům ukazují na obrázcích. Obrazový materiál vypovídá o dnešním vzhledu paláce v Knóssu i jiných krétských paláců. Hovoříme spolu o tom, jak důležité jsou kresby a malby, které zobrazují památku v době svého vzniku. Tak aspoň nám zůstane něco z historie zachováno a navíc pravdivě vypovídá o skutečné podobě stavitelského díla.

Děti si měly představit, že mají možnost být v dané době vzniku krétského paláce profesionálním malířem. Na požádání vladaře Mínoa mají namalovat stavbu v Knóssu pro jeho věčnou slávu.

Formulace úkolu

Žáci měli namalovat část z paláce v Knóssu, jak ji vidí ze svého pohledu.

V malbě měli za úkol pracovat pouze se dvěma či třemi barvami a s barevnými tóny i novou barvou, kterou si z vybraných barev vytvořili. Aby žáci splnili co možná nejlépe svůj úkol, bylo potřeba neopomíjet i dílčí úkoly. A to:

Zobrazit ty linie a plochy, které jsou důležité pro vyjádření třetího rozměru.

Vnímat polohu linií, jejich sklon ze svého místa pozorování a stejnou šikmost vyjádřit i na papír.

Všímat si předsunutých částí v paláci i těch bloků, které se nacházejí vzadu, a toto rozlišení zachytit na papír.

Různými barevnými odstíny odlišovat světlo a stupňující se stín na jednotlivých plochách objektu podle úhlu dopadu slunečních paprsků.

Popis průběhu činnosti

S žáky jsem si sesedla k jednomu stolu a společně jsme si povídali o barvách. Zamýšleli jsme se nad tím, co symbolizuje dané barva, jaké máme základní barvy, jak si namícháme barvy doplňkové a jak vytvoříme světlejší či tmavší tón od dané barvy. Vybraní žáci si zkusili barvu před spolužáky namíchat a ostatní pak posuzovali, jakou temperou by vytvořili jiný odstín.

Společně jsme pak studovali model paláce. Hledali jsme nejsvětlejší a nejtmaší místa vzhledem k dopadu světla na objekt. Žáci zjišťovali na příkladu dvou vybraných barev, jaký odstín by namíchali pro nejsvětlejší a nejtmaší plochu. Pro tuto znalost zároveň museli vědět, jakou další barvu si z temper mohou vytvořit. Dále jsme si z určitého místa všímali sklonu linií. Pomocí tužky děti ukazovaly názorně polohu linie z určeného místa pozorování.

Na tabuli jsem pak napsala, ať si žáci z daných kombinací dvou či tří barev vyberou právě tu jednu, se kterou budou pracovat. Měli za výběr tyto kombinace:

1. modrá a žlutá
2. modrá a červená
3. červená a žlutá
4. zelená (modrá a žlutá), červená, žlutá

Pokud si žák vybral čtvrtou kombinaci, zelenou barvu měl vytvářet za pomoci modré a žluté, ovšem pouze zelená barva a její odstíny, červená, žlutá a nově vytvořená hnědá se měla vyskytovat v malbě. U ostatních kombinací to bylo stejné. Žák používal zvolenou dvojici barev spolu s vytvořenou barvou jejich smícháním. V práci se však měly objevit jen tyto barvy a jejich odstíny.

Po rozvržení objektu na papír následovala práce s temperou. Žák si měl na paletě či na kousku předem připraveného igelitu rozmíchat barvy tak, aby měl k dispozici všechny tři. Ze zvolené barvy z palety tak s přidáním těch druhých mohl vytvořit nový odstín. V samostatné práci pak volil barvu plochy podle světlosti stěny skutečného objektu. Děti jsem při práci upozorňovala, aby si v jiné barvě hned vymalovali plochu vedle. Žák pak jistěji přistupoval k ostatním částím obrazu a lépe tak zjistil, která barva se hodí pro další plochu a nesplyne dohromady s něčím již vymalovaným (viz přílohy II., obr. 10). Někteří žáci vymalovali palác a zem, na níž je vybudován, a mysleli, že tím práce končí. Zapomněli na fakt, že obraz je hotový, když je celý vymalovaný. Bylo potřeba také některé děti upozornit na příliš zředěnou či na opak pastózní barvu bez jakéhokoli namočení štětce do vody.

V závěru jsme si nad viděnými pracemi povídali o tom, které malby by si vybral král Mínoa podle společných rysů s jeho skutečným palácem. Našli jsme práci, jež nám byla výpovědí vázající se k legendě o hrůzách v labyrintu během Minotaurova řádění. Také jsme si pověděli, že k věrohodnému prostředí v některých pracích mohli ti, co měli v barvách hnědou či oranžovou, vytvořit písčitou či kamenitou rovinu než spoustu zeleně okolo paláce.

Hodnocení lekce

Někteří žáci se drželi omezené barevnosti podle zvolené kombinace, jiní tento požadavek nerespektovali. Tato zkušenost mě obohatila v poznání, že bych dětem příště více kontrolovala jejich paletu barev, než začnou pracovat. K většímu množství barev se rozhodli buď v případě opomenutí faktu, že si mají zvolit jen jednu z uvedených kombinací, nebo z přesvědčení, že si s menší barevnou škálou nevystačí. Právě však s omezeným výběrem barev žák prokázal své malířské dovednosti, když s vytvořenou řadou barevných tónů dokázal zobrazit plochy v takové míře světlosti, jakou zjišťujeme

z celkového pohledu na předmět (viz přílohy II., obr. 10). Barevná diferenciací částí je navíc jedním z hlavních faktorů vyjádření trojrozměrnosti. Ačkoli někteří doplnili do své malby další barvy, neopomíjeli úkol vnímat a barevně vystihnout odlišnost stěn dle míry světla a stínu. Velice kladně hodnotím, že většina se tohoto požadavku zhostila.

Žáci také dokázali zobrazit prostorový objekt se všemi viděnými stěnami na papír. Nezapomínali na plochy a podstatné linie pro vyjádření trojrozměrnosti. Tři žáci namalovali plošné tvary. Jeden z nich se zřetelně jevil jako haptický typ v počátečním stadiu, jehož celé dílo bylo subjektivně až abstraktně zaměřené. Zbylé dvě práce poukazují na skutečnost, že se žákům nedařilo vyjádřit třetí rozměr a práce s použitou černou barvou navíc svědčí i o problémech v míchání barev a utvoření tak harmonické barevné souhry. Tito žáci svou výtvarnou práci dokazovali, že ještě nepřesáhli úroveň zobrazování mladšího školního věku. Dalším určujícím jevem bylo zachycení prostoru. Oproti většině dětí umístili objekt v ploše k dolnímu okraji papíru spolu s těmi, jejichž práce, ačkoli s viditelnou snahou o zachycení trojrozměrnosti, prozrazovaly menší problémy s vytvářením barevných tónů a zachycením některých linií.

Co se týče správného zachycení hran ze svého místa pozorování, měli žáci většinu linií ve správné poloze. Boční strany a hloubkový rozměr se tak podařilo zobrazit šikmě orientovanými čarami. Pokud žák vyznačil rovnou linii namísto zkosené, měla pro něj stále velký význam získaná informace o objektu, rozumově známý komplexní obraz ostatních stěn. Ta zvítězila v jeho váhání, zda vyjádřit daný poznatek ve výtvarné práci či zvolit perspektivní zkrácení. Toto vychýlení z množství správně orientovaných linií se vyskytuje v žákově práci především u podstavy a horní stěny namalovaných objektů.

V tomto období, jak jsme si již říkali v teoretické části, vlivem rozvíjejícího se myšlení žák volí jiný způsob zobrazování, kterým by věrohodně zachytil prostorový objekt. Než žák pro změny v myšlení uzpůsobí výtvarnou studii podle skutečnosti tak, aby vyjádření trojrozměrnosti odráželo viděnou realitu, předstihne jej častokrát dříve výtvarná krize. Činnost byla pro žáka v mnohém náročnější než ostatní provedené aktivity, neboť malba podle skutečnosti vyžaduje od žáka myšlenkově zpracovat a výtvarně vyjádřit více informací najednou. Navíc se pokouší předměty zachytit jinak než dříve, jak je dosud nezobrazovalo, a v tom má pramálo zkušeností. I přes všechny tyto aspekty dosáhly celkově výtvarné práce dětí, podle mého názoru, velmi slušné úrovně. Prostřednictvím

praktické zkušenosti, ať již více či méně zdařilé ve výtvarném vyjádření, získal žák hrubou představu, co vše by měl při malbě prostorového objektu vnímat a zachytit. Snažila jsem se, aby tato výtvarná lekce byla pro žáka v mnohém obohacující a inspirující. Zároveň jsem chtěla přispět k žákovu přesvědčení, že i obtížně vyhlížející činnost lze zvládnout v jednotlivých krocích bez větších problémů.

Šestá lekce: Trojrozměrnost z představy v kresebném vyjádření

Charakteristika a cíle činnosti

Žáci si v kresbě rudkou vyzkoušeli zobrazit prostorový objekt z jejich vlastní představy.

Prostřednictvím této činnosti žák rozvíjí dovednost prostorového vyjádření v plošné výtvarné aktivitě na základě vlastní představivosti. Snaží se ze svého výtvarného projevu vypustit zaběhlá tvarová schémata a přizpůsobil jej rozvíjejícímu se výtvarnému myšlení. Měl dospět k uvědomění si odlišností plošné výtvarné práce v kresebném vyjádření od práce s malbou.

Popis motivace

Obrázky z první lekce jsme se vrátili k historii. K typickému obydlí dané doby jsme přiřazovali společenství vychovávající své potomstvo. Od pravěkých jeskyní a chýší s rodovou společností jsme se přesunuli k prvním městům s paláci ve starověku a využívanou veřejnou výchovou. Ke středověku děti přiřadili dřevěné stavby s opevněním a pak jsme diskutovali nad postavením muže a ženy v rodině. Nakonec jsme se v rozhovoru dostali k tomu, jak vypadá rodina dnes a jak se změnila role ženy v ní.

Žák měl nakreslit dům své vlastní rodiny a vytvořit tak obraz typických obydlí dnešní doby. Před děti jsem položila dvě výtvarné práce a prostorovou tvorbu – dům.

Jedna kresba předkládá žákům projev dítěte mladšího školního věku. Obrázek vypovídá o tvarovém schematismu, automatismu a detailnosti. Prostor kolem domu je vyřešen základní čarou, na níž je postaven plot, který odděluje pás nebe od pásu země. Boční část a čelní strana objektu neodráží skutečnost znázorněním z různých úhlů pohledu. Zobrazení působí plošně.

Naopak druhý obrázek potvrzuje vyzrálé výtvarné myšlení projevující se ve výtvarném projevu. Linie se vyznačuje lehkostí a náznakovostí. Detail se v kresbě objevuje střídmě, aby přitáhl pozornost k určitému místu v ní. Studie vypovídá o správném zobrazení hloubkového rozměru objektu. V zachycení prostoru mohou žáci vidět horizont namísto pásů nebe a země. Ostatní zakreslené prvky (např.: slunce, stromy) již nejsou vyznačeny běžně používaným tvarem. Vznikají spontánně, nahodile, je v nich patrná nepromyšlenost a proměnlivost s každým jejich dalším opakováním ve výtvarné práci. Obě kresby nám přibližuje z obrazových příloh II. obr. 11.

Žáci oba výtvarné projevy posuzují a porovnávají mezi sebou. Na papír pak zkouší motiv vyjádřený schematicky nakreslit s podobnou spontánností, viditelnou u jednoho z obrazů, ve snaze odbourat jednotný tvar.

Podobně pokračují i v kresbě svého vlastního domu.

Formulace úkolu

Úkolem bylo nakreslit rudkou dům své vlastní rodiny a jeho okolí. V díle se neměla objevovat schémata a další projevy vývojově mladšího dítěte. Žák měl ve výtvarném projevu využít své získané vědomosti o objektu a prostoru a rozvinout své výtvarné dovednosti. Výtvarné vyjadřování dětí tak mělo poukazovat na vývoj jejich osobnosti v procesu zrání.

Popis průběhu činnosti

Nejprve jsem žáky stručně seznámila s rudkou (vlastnosti materiálu, vznik).

Výtvarná činnost započala vyzkoušením množství stop možných s daným kresebným materiálem. Žáci stínovali část plochy různou šrafou, vytvářeli jemné i silné linky rudkou.

Když nabyl žák jistoty při výtvarné hře, vrhl se do kresby domu. Ta vyžadovala podobnou hravost a lehkost tahů, ovšem s vytvořenou představou o kompozici výtvarného díla.

Žák má postupovat od podstatných částí k těm méně důležitým. Upozorňuji děti, že se detailům nemusí věnovat. Pokud některé nutně chtějí zobrazit, ať na to vyčlení zbývající čas v konečné fázi jejich práce. Kresba může být působivá i bez detailního zpracování zvolené části.

Výtvarnou práci jsem dětem předkládala jako činnost, ve které jejich ruka zkouší kreslit jinak než obvykle. Když se jí něco nepovede, tak se na ní nebudou zlobit. Nemuseli proto mít strach, že se jim práce nezdaří.

V závěru si děti prohlížely své výtvary a společně jsme zjišťovali, co by o našich stavbách říkali lidé z dřívějších dob a co si o nich budou povídat budoucí generace o mnoho let později.

Hodnocení

Žák funkčně měnil šrafu pro vystínování plochy podle toho, jaký povrch či jakou skutečnost ztvárňoval. Rozlišoval výplň pro zobrazení střechy od jemné a hustě stínované stěny domu. Změna výrazu stopy byla patrná u většiny prací. K vyjádření třetí dimenze by přispělo vystínování ploch podle dopadu světla na objekt, tuto snahu jsem však zaznamenala jen u pár prací.

Šablonovitě zobrazované sluníčko a mraky byly nyní žáky vytvářeny větším počtem linií. Tím byla odstraněna pevně nasazená čára, jež vyústila ve známý, stále se opakující tvar. V některých obrázcích schémata stále zůstávala. Byla zobrazována žákem s takovou samozřejmostí, že si nevěděl rady, jak jinak motiv nakreslit. Pro zachycení reálně vypadající oblohy mohl žákům pomoci výhled z okna. Pro některé zobrazované objekty neměl žák před sebou předlohu a musel spoléhat na svou představivost, což také bylo cílem dané činnosti.

Téměř polovina výtvarných prací naznačila prostorovost objektu správnou orientací linií. Ostatní obrázky měly rovněž pro vyjádření trojrozměrnosti zakreslené všechny potřebné stěny. Ty však byly zobrazovány v jedné rovině, rozložené v ploše, což lze vysvětlit dvěma úhly pohledu, které žák využil pro kresbu tvaru. Některé děti prostorovost objektu nevyznačily. Nakreslily jednoduchý tvar, jenž pro ně představoval celé těleso. Ve skutečnosti se jedná pouze o jednu jeho stěnu.

Plošina země byla žáky uzavřena horizontem. Něčí prostředí okolo nakresleného domu tvořila po celé ploše papíru země, ať už objekt kreslil z nadhledu či ne. Plot většina dětí ztvárnila tím způsobem, že vypadal, jak z pohledu seshora. Na druhé straně bychom neviděli plaňky v každé části plotu, jak je zviditelnily děti. V takovémto zobrazení získáme dojem, že plot je vyvrácený. V jedné práci do prostoru plotu z pohledu seshora nakreslí

dítě strom z pohledu ze strany. Přidává slunce i mraky, ačkoli zemi ještě neukončilo vyhraněním části z plochy pro oblohu.

I když pár žáků zobrazilo téma s mnoha rozpory s možnou viděnou skutečností, u většiny výtvarných zpracování bylo zřejmé, že se žák s objekty i prostorem vypořádal dobře. Nezabýval se detaily a vyhnul se tvarovým schématům. Okolí objektu již nerozděloval v pásech k rozlišení nebe a země. Překonal zastaralé projevy, které jsou typické pro dítě mladšího školního věku (viz přílohy II., obr. 12).

Zachytit plochy a linie v takové poloze, aby odpovídala skutečnosti, je problém tohoto věku dítěte. Ve výtvarné činnosti byla potřebná značně rozvinutá představivost. Proto se žákům většinou trojrozměrnost zobrazit nepovedla. Čerpali z informací, které o předmětu měli. Bylo jim známo, jak vypadá jedna i druhá strana objektu, ale už si pro jeho zobrazení z jednoho úhlu pohledu neuvědomili, že jiná poloha boční stěny od té čelní vyžaduje šikmě orientované hrany.

Získanými informacemi z výsledných výtvarných prací docházím ke dvěma závěrům. První pramení z poznání, že žák si jen utvořil představu, co vše v kresbě zachytí, ale už se nezaobíral objektem z určitého úhlu pohledu a jeho správným zobrazením. V takovémto případě o výtvarném vyjádření z představy nepřemýšlel, což spojuji s mladším věkem dětí. Další možné může být vysvětlení, že žák se o věrohodné zobrazení objektu chtěl pokusit, ale buď mu dělalo problém si jej z určitého místa pozorování vybavit, nebo jeho přesná představa neodpovídala výtvarnému ztvárnění. Jak sami víme, snaha zachytit předmět realisticky je teprve nedávným projevem žáka. Nespokojenost s dřívějším způsobem zobrazování a schopnost vnímat dosud přehlížené informace vznikla s vytvořením myšlenkových operací a rozvojem myšlení.

Žáci se inspirovali mou ukázkou v úvodu lekce, a tak většina výtvarných prací zachycuje stejné motivy (viz přílohy II., obr. 12). Často kopírovali i polohu zobrazovaných prvků a jejich počet, ačkoli ukázkou již v průběhu činnosti neviděli. Pro příště bych jim dala ukázkou jen k zběžnému nahlédnutí a zdůraznila ještě jednou požadavek kreslit vlastní dům.

Sedmá lekce: Studium skutečnosti v plošném i prostorovém vyjádření

Charakteristika a cíle činnosti

Žáci vytvářeli z hlíny trojrozměrný předmět podle modelu, který měli před sebou. Poté stejnou viděnou skutečnost ztvárnili v kresbě.

Lekce měla přispět k odstranění žákovy nejistoty ve výtvarném studiu podle skutečnosti. Směřovala k rozvíjení jeho dovedností prostorově i kresebně ztvárnit trojrozměrný objekt bez perspektivních rozporů. Tematicky propojenými činnostmi měl žák prostřednictvím zraku a hmatu hlouběji proniknout k poznání trojrozměrnosti a rozvíjet představu o prostorových útvarech. Cílem bylo také upevňovat vztah k výtvarnému vyjádření vnímané reality. Tuto aktivitu dokumentuje z obrazových příloh II. obr. 13 a 14.

Popis motivace

Připomněli jsme si lekci, ve které žáci tvořili stavby pro krále Mínoa. Ten však neměl předem jasnou představu, jak má výsledné dílo vypadat. Já v roli architekta jsem zhotovila model pro konečnou podobu stavby. Každý žák měl podle předlohy ztvárnit stejný objekt (viz přílohy II., obr. 13). Ze všech vymodelovaných domů bychom společně postavili satelitní město. Vysvětlujeme si význam slovního spojení satelitní město. Povídáme si o tom, zda děti někde viděly tento typ zástavby, nebo ve shodně řešených domech samy bydlí.

Druhá činnost vychází ze snahy stavební firmy upoutat pozornost veřejnosti a přimět občany ke koupi vznikajících novostaveb. K prodeji napomůže leták, ve kterém bude budova realisticky zobrazena. Žáci na zakázku stavební firmy kreslí podobu domu, jenž se stal vzorem pro realizaci satelitního města.

Formulace úkolu

Podle vnímaného prostorového objektu měli žáci vymodelovat stejný tvar z hlíny. V další fázi pak skutečnost ztvárnili rudkou v plošné výtvarné aktivitě.

Popis průběhu činnosti

Žáci se pohotově s využitím nástrojů pustili do modelování domu. Pro vytvoření svého díla volili různé způsoby. Buď si tvar vymodelovali z celku a pak jej vydlabávali, nebo jednotlivě vyřezávali stěny a spojovali je k sobě, nebo hmotu postupně přidávali. Nejčastěji realizovali první a třetí metodu.

V druhé aktivitě jsme si před zahájením výtvarné činnosti vysvětlili význam slova studie, která představovala formu dané činnosti. Žáci obdrželi rudku a balicí papír. K nevyhnutelnému gumování mohli využít plastickou gumu, kterou jsem měla u sebe, aby na ní žák při jakémkoli, pro něj nevhodném, tahu nespolehal. Pracovali s materiálem, s kterým se již seznámili v předchozí lekci, takže práci neměla stěžovat neobeznámenost s jeho výrazovou stopou. K vystižení tvaru podle skutečnosti měl žák využít všech informací, jež získal během všech proběhlých aktivit.

V poslední fázi lekce jsme hledali z výsledných prací v prostorové tvorbě stejné stavby vhodné pro satelitní město podle předloženého modelu. Řešili jsme, co se dětem povedlo, co jim v tvorbě nešlo a proč. Stejným způsobem byly rozebrány i kresebné studie podle skutečnosti. V závěru jsme porovnávali výsledky z dvou výtvarných činností a hodnotili, co se komu dařilo lépe. Shrnuli jsme, která činnost byla náročnější. Na základě toho žáci přemýšleli nad tím, co vše bylo zapotřebí vnímat, abychom se přiblížili představě stavební firmy.

Hodnocení

První činnost

Model, jehož měli děti ztvárnit v hmotě, měl jiný tvar střechy, než se kterým se děti v prostorové tvorbě i v plošných výtvarných činnostech setkávaly. Někdo dal v modelování přednost známému typu střechy, jejíž rozměry šířky a délky odpovídaly poměru 1:2. Pokud se žáci odchýlili od předlohy, odůvodnili to skutečností, že se jim daná podoba střechy nedaří vytvořit. Jelikož stavba byla rozlehlejší na šířku, musela být vymodelovaná střecha pevná a stabilní, aby se její tvar při spojování se základy domu zachoval. Rozměry střechy žáci předělali tak, aby k jejímu napojování s vytvořenou částí objektu došlo v místě, kde stěny představují šířku domu. Delší pláty střechy již s určitostí zajišťovali potřebnou stabilitu.

Komín nebyl ve vzoru doplněn, jeho řešení spočívalo na žákovi. Tak vznikaly různé varianty, méně i více zdařilé.

Keramická hlína je velice tvárný materiál sám o sobě. Vzhledem k tomu, že při zahřátí měkne, bylo nutné, aby žák pracoval s hmotou promyšleně, uvědoměle, s představou, jak objekt utvoří. Tím se zvolený postup stal promyšlenou záležitostí, žák zapojoval svůj úsudek, analýzu a syntézu. Žákům jsem připomněla, co se s hmotou při jejím tvarování může stát, protože v této lekci bylo mnohem víc pravděpodobné, že svou tvorbu budou předělávat kvůli shodě se vzorem. Neměla to však pro ně být nová informace, protože s keramickou hlínou pracovali vícekrát než jednou. Důsledkem častého pozměňování tvaru změkl v jedné práci materiál natolik, že již nebylo v možnostech žáka se k požadovanému výsledku přiblížit. Celkově žákům nedělalo problém vytvořit daný tvar. Úkolu se zhostili s nadšením s velice dobrými výsledky.

Druhá činnost

V kresebné práci zobrazení bočních stěn objektu neodpovídalo viděné skutečnosti. Žák nevystihl správnou polohu linií, stěny objektu byly kreslené v jedné rovině (viz přílohy II., obr. 14). Zachycení hloubkového rozměru se podařilo jen některým žákům. Špatně zobrazují někde i střechu, jíž jedna hrana je zkosená podle předlohy, avšak druhá svislá, v protažení kolmá ke spodní hraně papíru.

Pár žáků začalo kreslit objekt od dolní hrany papíru, místo aby nechali prostor okolo zobrazeného domu. Takto pojatých prací bylo překvapivě více než v předchozí lekci. V té žáci na umístění předmětu v prostoru pamatovali, neboť měli živou vzpomínku na ukázkou dvou prací v průběhu úvodního rozhovoru. Většina dětí v kresebné výtvarné studii umístění objektu k dolní hraně papíru překonala.

Vzhledem k obsahu předešlých lekcí jsem se soustředila na vyjádření prostorovosti pozorovanými stěnami předmětu z daného místa pozorování a na stínování ploch podle dopadajících slunečních paprsků na skutečný objekt. Všichni žáci zobrazením ostatních viděných částí tvaru naznačili jeho prostorovost, i když mnohdy v rozporu s vnímanou skutečností. Méně jak polovina výtvarných prací nezanedbala stínování stěn objektu podle míry dopadajícího světla. V ostatních kresbách byla šrafa všude stejně silná a nevýrazná. Celkově chyběla stínování pečlivost, linie byly nahodilé, nedotažené k okrajům

vyplňované plochy. Některé práce stěnám objektu podle stupňujícího se stínu přizpůsobily výrazovou stopu, ačkoli jiné faktory ke správnému zachycení třetí dimenze opomenuli.

Činnost postrádala studijní charakter, který byl patrný v první aktivitě. V porovnání s předchozí tvorbou, vyjádření dětí v kresbě na základě studované skutečnosti za prostorovým ztvárněním značně zaostává v projevech mladšího školního věku.

Závěrečná reflexe metodické řady

První tři lekce obsahovaly aktivity, které pozvolna žáka připravovaly na výtvarné studium skutečnosti. Po nich následují ryze výtvarné činnosti také studijního charakteru, ovšem žák se v nich musel ohlížet na více faktorů najednou. Jejich stěžejní částí byla aktivizace žakových výtvarných dovedností, což některé počáteční činnosti metodické řady postrádaly. Ty měly především přispět k rozvoji vnímání, představivosti a myšlení. Jednotlivé kroky předchozích aktivit sloužily jako příprava k větším výtvarným akcím, aby odstranily žakovy zábrany ve výtvarném zobrazování skutečnosti. Všechny lekce byly spojovány cílem vnímat vše potřebné k zobrazení trojrozměrnosti.

Činnosti zprostředkovaly žákům zrakový i hmatový kontakt s trojrozměrnými předměty. Žáci si aktivitami ujasňovali rozdíly v zobrazení plošných a prostorových tvarů. Vnímání třetího rozměru mělo přispět k jeho vyjádření pozorovanými liniemi a plochami.

Ačkoli činnosti zajišťovaly konfrontaci viděné skutečnosti s jejím výtvarným ztvárněním, závěrečná práce ukazuje, že orientace linií pro zobrazení trojrozměrnosti je stále chybná. Žákům by se lépe dařilo vystihnout perspektivní zkresení, kdyby měli s výtvarným zobrazením viděné reality již nějaké zkušenosti.

Od paní učitelky i od prací žáků jsem zjistila, že se studii podle skutečnosti nezabývali, a proto se má metodická řada odvíjela od toho poznatku. Souborem aktivit praktické části této práce jsem se zaměřovala obecně na všechny jevy, které bychom měli vnímat a vystihnout v ploše, aby se zobrazení přibližovalo viděné realitě. Mou snahou bylo, aby žák o trojrozměrných objektech přemýšlel, aby sám došel k vlastním objevům, aby vůbec získal zkušenost věci z výtvarného hlediska studovat. Jelikož jsem věděla o nezkušenosti žáků s danou záležitostí, neutkvěla jsem na myšlence, že závěrem souboru

vybraných aktivit budou viditelné výsledky. Považovala jsem za podstatné právě obohacující poznání, které si žák v průběhu práce odnesl. Důležité bylo, do jaké míry byl pro něj celý proces činnosti přínosný. Proto měly i zvolené aktivity charakter vlastního zkoumání, založeného na získávání nových vědomostí, dovedností a zkušeností.

Pokud bych se zaměřila na odstranění jednoho zobrazovaného chybného jevu ve všech pracích, věnovala bych se žákům, kteří jsou ve výtvarném ztvárnění skutečnosti více zběhlí. Vezmeme-li navíc v úvahu i skutečnost, že vývoj osobnosti probíhá u každého z nás individuálně, museli bychom mít ve třídě žáky, kteří jsou již vývojově dál a spoustu jiných faktorů vnímají. Tento fakt však testovaná 5. třída nespĺňuje. Z teoretické části víme, že se jedná o přelomový věk, kdy dítěti rozvojem myšlení dochází řada okolností, jež mu dříve zůstávala skryta. U některého jedince se tato vyzorovaná změna v kognitivní oblasti může projevit později. Tuto skutečnost dokládají i výtvarné práce dětí vytvořené během metodické řady. Z tohoto důvodu v jednotlivých lekcích neapeluji na bezpodmínečné splnění úkolu, který souvisí s dokonalým realistickým ztvárněním zobrazovaného jevu.

Praktická část mé práce dokazuje, že výtvarné studium skutečnosti není bezproblémovou záležitostí. Neznamená to však, že by učitel měl celý školní rok zasvětit této formě výtvarné aktivity. Jak již víme z teoretické části, potřeba výtvarné imaginace a výtvarné experimentace je pro žáka také velice důležitá. Realita, kterou žák zpodobňuje na papír, má svou konečnou podobu a žák pro její zobrazení musí změnit svůj výtvarný projev k požadovanému výsledku. Pokud se žák odchýlí v kresbě od jasně daných zákonitostí, oddálí se správnému zachycení vnímaného objektu. V experimentaci a imaginaci nemusí svou práci usměrňovat k dosažení určitého cíle. Pokud zapojíme i jiné formy aktivit a vymezená doba pro fázi koncentrace a uvolnění bude v rovnováze, poskytneme tak žákovi příležitost přiměřeně zapojit svou mozkovou činnost, aniž by byl přetěžován či setrval v útlumu.

Má metodická řada pro 5. třídu dokládá, že pro takto staré děti bychom měli vytvořit takovou skladbu aktivit, které by je podporovala ve schopnosti umět skutečnost studovat. Jsou na začátku ve svém pozorování vlivem změn v rozumovém chápání a my bychom tuto jejich radost z odhalování nových jevů měli využít a rozvinout. Těžko se nám to podaří, budeme-li si na žákovi vynucovat námi stanovené nepřiměřené požadavky,

kterých musí dosáhnout ve své konečné výtvarné práci. Tím bychom je přesně nasměrovali k výtvarné krizi, ke kopírování předloh a lhostejnému výtvarnému projevu.

V první lekci bych z úvodní aktivity vyřadila hledání zobrazení, kde jsou viděné jen žákem polepené hrany. Činnost byla pro žáky hodně náročná a vyžadovala značné myšlenkové úsilí. Z počátku by stačilo zkusit si krabičky dát do stejné polohy, jako je na obrázku. Také bych mohla před děti umístit vzorový objekt (velkou krabici), jejich úkolem by bylo umístit svou krabičku stejně podle svého místa pozorování a polepit viděné plochy či hrany.

Zároveň bych v druhé lekci aktivitu zaměřenou na obrysovou linii již nepojala vytvářením obrazce z předem jasně daných tvarů. Pro odpovědi můžeme nahlédnout k hodnocení dané činnosti, popsaném v lekci Plošné tvary a prostorové objekty ve výtvarném vyjádření. Nechala bych žáka se samostatně kresebně vyjádřit a překvapit ostatní svým obrazcem jen za pomoci obrysové linie.

Navazující činnosti po této metodické řadě bych obohatila o podněty z přírody. Zaměřila bych se na vnímání přírodních tvarů, překrývání, vnímání velikostí předmětů v krajině, atd. Právě z přírody si mohou žáci odnést cenné informace pro jejich realistickou studii, jak víme i od Zdeňka Hosmana. Grafické techniky je zas mohou přesvědčit o tom, jak zajímavý je v tvorbě prvek náhody. Žák se pak nebude obávat výraznějšího výtvarného projevu a opustí mechanické zaznamenávání skutečnosti.

ZÁVĚR

V této práci jsem se snažila postihnout problematiku výtvarné krize u dítěte středního školního věku s cílem získat představu o možnostech, jak preventivně přispět k překonávání daného fenoménu.

V první kapitole teoretické části jsme si upřesnili věkové rozmezí zmíněného vývojového období v životě jedince a seznámili se se způsoby jeho výtvarného vyjadřování. V druhé kapitole jsme si charakterizovali krizi dětského výtvarného projevu. To nás dovedlo k poznání, že zmiňovaný jev ve výtvarném projevu se může týkat i dítěte vývojově mladšího. V porovnání s úskalími v dospívajícím věku jsme se přesvědčili o stupňující se závažnosti krizových momentů ve výtvarné práci, jež se odvíjí od úrovně racionálního uvažování. Následující kapitola nám pomohla odhalit příčiny výtvarné krize v úzkém propojení s vývojem dítěte sledovaného věku po stránce rozumové, emoční i socializační. Při detailnějším prostudování myšlení v různých vývojových fázích osobnosti jsme si uvědomili jeho významný vliv na charakter výtvarného projevu žáka jistého věku. Vzhledem k vývojovým změnám v kognitivních procesech projevujících se podstatnými znaky především v kresebné aktivitě nám pak čtvrtá kapitola osvětlila vývojová stádia tvůrců genetické teorie. Zjistili jsme, co bylo určujícím faktorem pro vymezená období v periodizaci vývoje dětské kresby. Na základě poskytnutých informací jsme se v páté kapitole dopracovali k závěrům, jaké metody se mohou podílet na odstranění krizových jevů a jakými možnými prostředky můžeme žákovi pomoci nalézt cestu z problémů při zobrazení skutečnosti a podpořit jeho zájem o výtvarnou činnost.

Praktická část diplomové práce se pojí k návrhu a realizaci vybraných aktivit u dětí 5. třídy. Jedná se o skupinu specifickou v daném věku posunem v kognitivní oblasti, z něhož pramení většina rozporů s dosavadním způsobem zobrazování skutečnosti a vznik výtvarné krize. Daná metodická řada byla vytvořena se snahou rozvíjet výtvarný projev v souvislosti se změnami v myšlení. Pokračovali jsme ve stopách žákova zájmu o věrohodné zobrazení studovaného předmětu. O hodnocení zrealizovaných činností a nových návrhů do budoucna se dozvídáme ze závěrečné reflexe metodické řady. Výběr aktivit se odvíjel od snahy rozšířit představu pedagogů, jakými jinými možnými cestami lze u žáků rozvíjet vnímání, myšlení, představivost a další dílčí cíle potřebné k výtvarnému

vyjádření skutečnosti. Naší konečnou myšlenkou by mělo být poznání, že i se zdánlivě jednotvárným studiem podle skutečnosti se dá prostřednictvím nevšedně pojatých aktivit „pohrát“, aktivizovat tak žákovo nadšení a zažehnat či odstranit výtvarnou krizi.

Seznam použitých zdrojů

ARNHEIM, R. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1967. ISBN 9780520243835

ARNHEIM, R. Zamyšlení nad výtvarnou výchovou. In *časopis EduArt* [online]. 23. 9. 2003. Dostupné z WWW: <http://casopis.eduart.cz/articles_print.asp?idk=44&ida=28>. [cit. 6. 11. 2010].

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: ODEON, 1992. ISBN 01-522-92.

HOSMAN, Z. *Didaktický skicář. Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.

HROUZEK, Petr. Arteterapie ve speciální pedagogice: Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup [online]. Brno, 2006. 203 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/10957/pedf_d/?lang=en>. [cit. 5. 12. 2010].

KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. In *Arteterapie* [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/6.html>>. [cit. 21. 11. 2010].

LOWENFELD, V.; LAMBERT BRITAIN, W. *Creative and Mental Growth*. 8th ed. New York: Macmillian Publishing Company, 1987. ISBN 0-02-372110-3.

PEROUT, E. Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii. In *Časopis České arteterapeutické asociace* [online]. Dostupné z WWW: <<http://casopisca.wz.cz/cas05.htm>>. [cit. 15. 1. 2011].

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. ISBN 14-247-70.

READ, H. *Výchova uměním*. Praha: ODEON, 1967. ISBN 01-521-67.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1995. ISBN neuvedeno.

ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

SLAVÍK, J.; LUKAVSKÝ J. Didaktická analýza nefigurativního výtvarného vyjádření pojmů emocí u jedenáctiletých dětí. [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/47/default.htm>>. [cit. 2. 12. 2010].

SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

TROJAN, R. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I*. Praha: SPN, 1977. ISBN 17-041-77.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 463 s. ISBN 14-692-88.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1978. 333 s. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Genderová identita. In *Wikipedie* [online]. 17. 1. 2010. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Genderov%C3%A1_identita>. [cit. 5. 12. 2010].

Plastika. In *Wikipedie* [online]. 23. 11. 2009. Dostupné z WWW: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Plastika \(výtvarné umění\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Plastika_(v%C3%BDtvarn%C3%A9_um%C3%A9n%C3%AD))>. [cit. 17. 1. 2011].

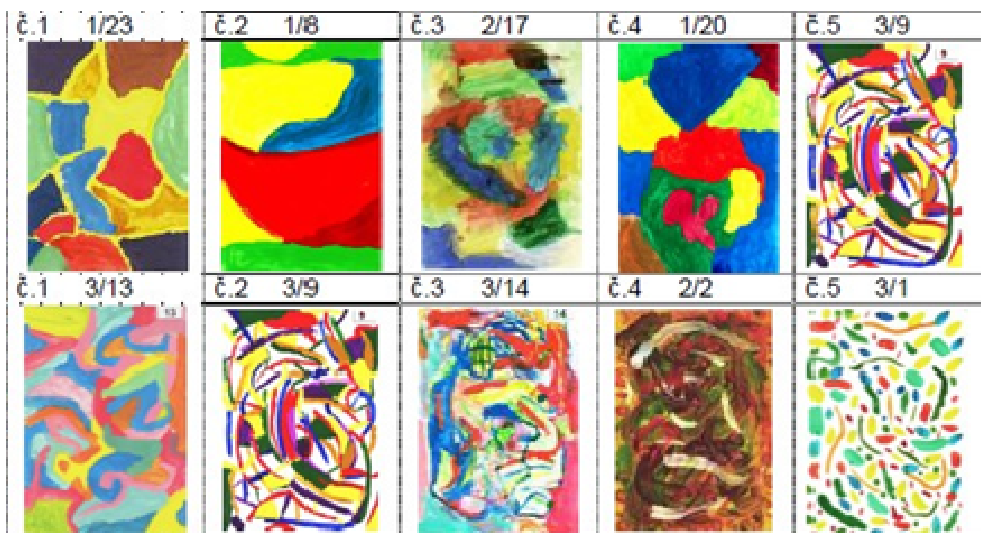
Socializace. In *Wikipedie* [online]. 29. 4. 2010. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace>>. [cit. 2. 12. 2010].

Přílohy I.

Obr. 1



Obr. 2



Přílohy II.

Obr. 1



Obr. 2



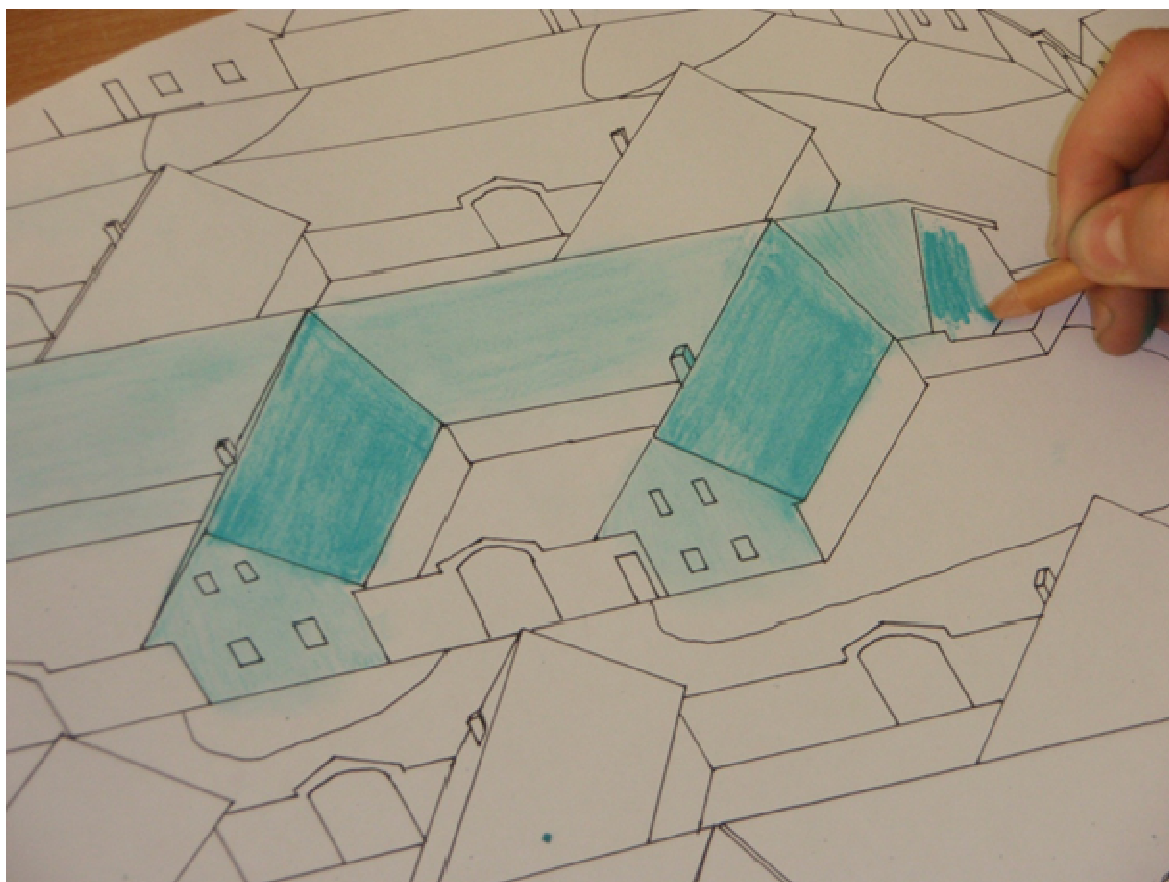
Obr. 3



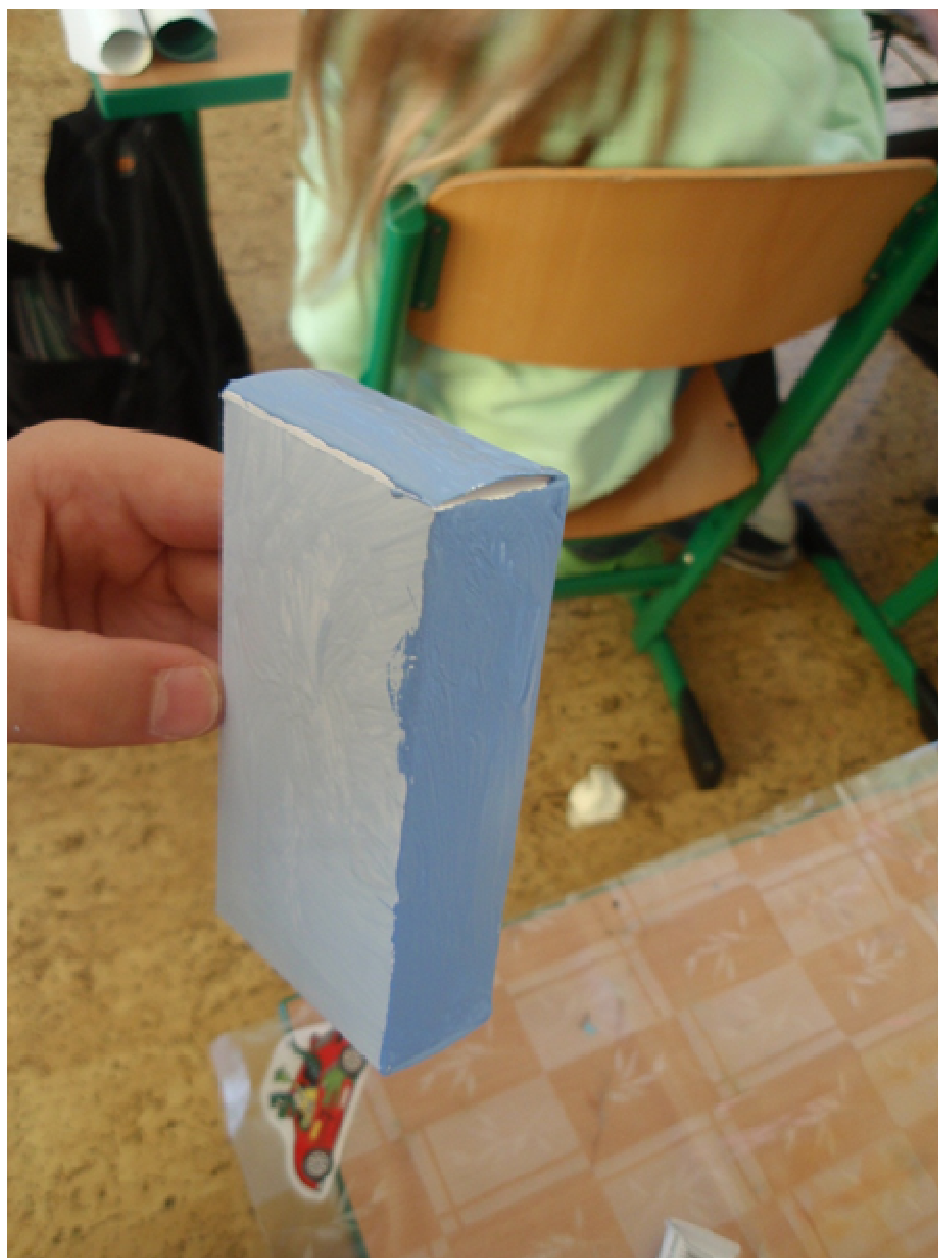
Obr. 4



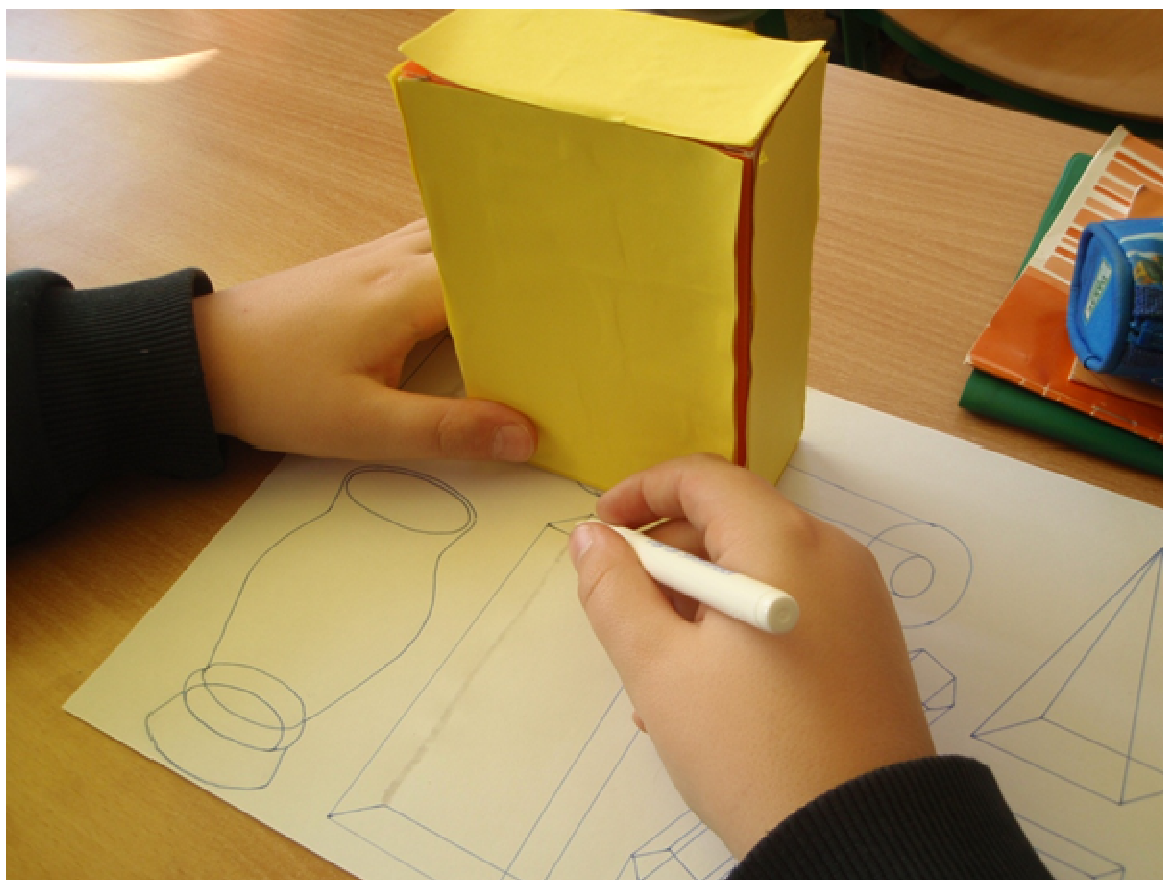
Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



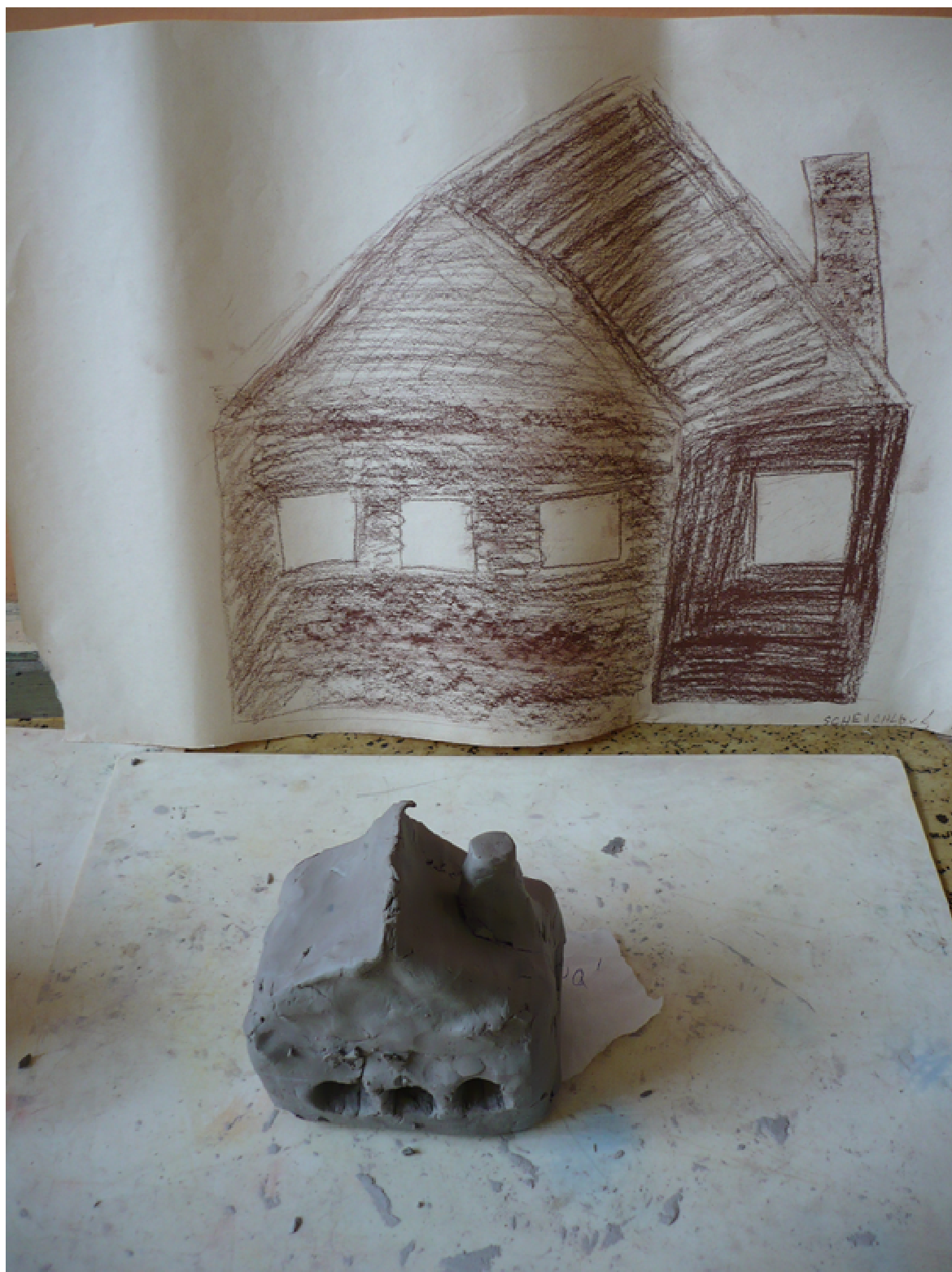
Obr. 12



Obr. 13



Obr. 14



Abstrakt

FLAŠKOVÁ, E. *Krize dětského výtvarného projevu a možnosti jejího překonávání*. České Budějovice 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa.

Klíčová slova: krize dětského výtvarného projevu, střední školní věk, vývojová psychologie, zobrazení trojrozměrnosti, psychologie vnímání

Práce se zaměřuje na poznání výtvarné krize, hledá její příčiny a možnosti, jak jí preventivně předcházet. Teoretická část přibližuje výtvarný projev žáka středního školního věku. Informuje, k jakým změnám v myšlení u něj dochází, když ztvárňuje skutečnost na dvourozměrném médiu. Získané poznatky vedou k vysvětlení, proč je patrný častý výskyt krizových jevů v tvorbě žáka právě tohoto věku. Následující návrhy od Zdeňka Hosmana, Věry Roeselové a dalších autorů doplňují práci, jak lze výtvarné krizi předejít.

Praktická část se odvíjí od zkoumání snahy žáka přiblížit se svou výtvarnou studií viděné skutečnosti. Cílem metodické řady „Zobrazení trojrozměrnosti“ je rozvíjet u dítěte zájem i schopnost skutečnost studovat, dovést jej k vnímání podstatných znaků pro správné výtvarné řešení objektů. Soubor vybraných aktivit si klade za cíl inspirovat pedagogy k dalším možným aktivitám směřujícím k eliminaci krizových jevů v žákově výtvarném vyjadřování.

Abstract

FLAŠKOVÁ E. *The crisis of child art expression and the possibility of its overcoming*. České Budějovice 2011. The thesis. Jihočeská univerzita in České Budějovice. College of Education. Department of art's pedagogy.

Supervisor Mgr. Karel Řepa

Key words: crisis of child's creative expression, secondary school year, development psychology, image of tridimensionality, psychology of sensation

The thesis is working with knowledge of art crisis and looking for its causes and possibility how to preventing it. Theoretic part of the thesis brings near a creative expression of the pupil in the secondary school year. It informs about the chances of his thinking, when he makes reality of two dimensional media. From experience you can see why crisis's appearance is very often in the secondary school year. Following designs from Zdeněk Hosman, Věra Roeselová and other authors fill in the work, how art crisis precedes.

Practical part unreels from investigation of pupil's effort to approach with his art studies to reality. Purposes of methodical succession "Image of tridimensionality" is amplify interest and ability with child to study the reality lead him to sensation of substantial sign for right strategy of objects. Set of selected activities is intended to inspire pedagogues with other possible activities, which it is lead to the elimination of crisis appearances in pupil's art locution.