Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

Netradiční přírodní materiály ve výtvarné výchově na 2. stupni základní školy

Diplomová práce

Autor: Lada Vojáčková

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výtvarná výchova

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – biologie

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

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

Hradec Králové 2022

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Lada Vojáčková**

Studium: P16P0291

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - biologie, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova

Název diplomové práce: **Netradiční přírodní materiály ve výtvarné výchově na 2. stupni základní školy**

Název diplomové práce AJ: Non-traditional natural materials in art education at the 2nd stage of primary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce propojuje dva vyučovací předměty na 2. stupni základní školy - výtvarnou výchovu a přírodopis. Autorka se zaměřuje na mezioborové přesahy těchto dvou oblastí, které rozvíjí v rámci navrhovaných výtvarných aktivit v praktické části. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy práce jako je např. výtvarná výchova, techniky ve výtvarné výchově, přírodní materiály, netradiční materiály, artefiletika, projektová metoda a další. V praktické části diplomové práce je představen výtvarně-didaktický projekt s názvem *Příroda v obraze*. Obsahem projektu je deset detailně propracovaných příprav na vyučovací hodiny výtvarné výchovy, které využívají netradiční přírodní materiály (listy rostlin, písek a další). Důraz je kladen na rozvoj komunikace, spolupráce a empatie prostřednictvím výtvarného projevu. Součástí praktické části je krátké dotazníkové šetření zjišťující využívání netradičních přírodních materiálů v hodinách výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Navrhované výtvarné metody budou ověřeny v praxi na vybraných základních školách. Všechny navržené aktivity budou náležitě reflektovány.

HAZUKOVÁ,H. a ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Karolinum, 1991, 117s. ISBN 80-7066-368-5.

KITZBERGEROVÁ, L. (2014) *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-667-3.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995. ISBN 80-238-3744-3

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902-2672-8

ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902-2671-X.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1997, Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4437-3.

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

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

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

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

Datum zadání závěrečné práce: 30.1.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Netradiční přírodní materiály ve výtvarné výchově na 2. stupni základní školy* vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Lucie Tikalové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ……. …….

Lada Vojáčková

Poděkování

Ráda bych věnovala poděkování mé vedoucí práce Mgr. Lucii Tikalové, Ph.D. za pomoc, podporu, cenné rady a připomínky při vedení diplomové práce. Mé poděkování patří též žákům šestého a sedmého ročníku za spolupráci při ověřování projektu.

Anotace

VOJÁČKOVÁ, Lada. *Netradiční přírodní materiály ve výtvarné výchově na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022,161 s. Diplomová práce

Diplomová práce propojuje dva vyučovací předměty na 2. stupni základní školy – výtvarnou výchovu a přírodopis. Autorka se zaměřuje na mezioborové přesahy těchto dvou oblastí, které rozvíjí v rámci navrhovaných výtvarných aktivit v praktické části. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy práce, jako jsou výtvarná výchova, techniky ve výtvarné výchově, přírodní materiály, netradiční materiály, artefiletika, projektová metoda a další. V praktické části diplomové práce je představen výtvarně-didaktický projekt s názvem Příroda v obraze. Jeho obsah zahrnuje deset detailně propracovaných příprav na vyučovací hodiny výtvarné výchovy, které využívají netradiční přírodní materiály (listy rostlin, písek a další). Důraz je kladen na rozvoj komunikace, spolupráce a empatie prostřednictvím výtvarného projevu. Praktická část uvádí krátké dotazníkové šetření zjišťující využívání netradičních přírodních materiálů v hodinách výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Navrhované výtvarné metody budou ověřeny v praxi na vybraných základních školách. Všechny navržené aktivity budou náležitě reflektovány.

Klíčová slova:

Výtvarná výchova, přírodopis, přírodní materiály, mezipředmětové vztahy

Annotation

VOJÁČKOVÁ, Lada. *Non-traditional natural materials in art education at the 2nd stage of primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022, 161pp. Diploma Thesis

The diploma thesis connects two subjects taught at the 2nd grade of primary school – art education and natural history. The author focuses on these interdisciplinary overlaps of the two areas, which are developed within the proposed creative activities in the practical part. The theoretical part defines the key concepts of the work, such as art education, technology in art education, natural materials, non-traditional materials, artephyletics, project method and others. In the practical part of the diploma thesis, an art-didactic project called Nature in Picture is presented. The content of the project consists of ten detailed preparations for art education lessons that use non-traditional natural materials (plant leaves, sand and others). Emphasis is placed on the development of communication, cooperation and empathy through artistic expression. Part of the practical part is a short questionnaire survey investigating the use of non-traditional natural materials in art education classes at the 2nd grade of primary schools. The proposed art methods will be verified in practice at a selected primary school. All proposed activities will be properly reflected.

Keywords:

Art education, natural history, natural materials, intersubject relationships

Obsah

Úvod 10

1 Teoretická část 12

1.1 Teoretické vymezení klíčových oblastí výtvarné výchovy a biologie 12

1.1.1 Obecná specifika výtvarné výchovy a biologie 12

1.1.2 Oborová specifika výtvarné výchovy a biologie 14

1.1.2.1 Oborová specifika výtvarné výchovy 14

1.1.2.2 Oborová specifika biologie 16

1.1.3 Uspořádání učiva v pedagogických dokumentech 17

1.1.3.1 RVP a výtvarná výchova 19

1.1.3.2 RVP a přírodopis 22

1.2 Specifika předmětu výtvarná výchova 23

1.2.1 Struktura hodiny výtvarné výchovy 23

1.2.1.1 Evokace – Motivace ve výtvarné výchově 24

1.2.1.2 Uvědomění – zadání práce – tvorba – řešení výtvarného úkolu 25

1.2.1.3 Reflexe – hodnocení ve výtvarné výchově 26

1.2.2 Didaktické prostředky ve vyučování 27

1.2.2.1 Metody práce 28

1.2.2.2 Materiální didaktické prostředky 34

1.2.3 Materiály ve výtvarné výchově 35

1.2.4 Techniky ve výtvarné výchově 42

1.2.4.1 Kresba 43

1.2.4.2 Malba 44

1.2.4.3 Plastická a prostorová tvorba 46

1.2.4.4 Akční tvorba 48

1.2.4.5 Práce s digitálním médiem 50

1.2.5 Pojetí výtvarné výchovy 52

1.2.5.1 Art-centrismus 53
1.2.5.2 Gnozeo-centrismus 54
1.2.5.3 Animo-centrismus 55
1.2.5.4 Video-centrismus 56
1.2.5.5 Současné pojetí výtvarné výchovy 56
1.3 Přírodní materiály ve výtvarném umění 58
1.3.1 Giuseppe Arcimboldo 58
1.3.2 Andy Goldsworthy 61
1.3.3 Ivan Kafka 63
1.3.4 Adriena Šimotová 65
1.3.5 Marina Abramović 66
1.3.6 Giuseppe Licari 69
2 Praktická část 71
2.1 Krátké dotazníkové šetření 71
2.2 Výtvarně-didaktický projekt *Příroda v obraze* 78
2.2.1 Popis projektu 78
2.2.2 Představení školy 79
2.2.3 Výukové situace 80
2.2.3.1 Úvodní blok 80
2.2.3.2 Jaký byl můj den 81
2.2.3.3 Život – přírodní mandala 88
2.2.3.4 Dotyk přírody – textura 96
2.2.3.5 Portrét…. Jsem to já? 103
2.2.3.6 Mikroorganismy 108
2.2.3.7 Komunikace s přírodou 113
2.2.3.8 Entomologická sbírka 118
2.2.3.9 Džungle 123

2.2.3.10 Reliéfní krajina 131
2.2.3.11 Řekni to pískem 137
2.2.3.12 Závěrečný blok 141
2.2.3.13 Další inspirace pro tvorbu s přírodními materiály 142
Závěr 144
Seznam použité literatury a zdrojů 146
Seznam zdrojů obrázků 153
Seznam obrázků, tabulek a grafů 159

„Důležitý není cíl, ale cesta.“ Konfucius

Úvod

Předkládaná diplomová práce posiluje a rozvíjí mezipředmětové vztahy na 2. stupni základních škol, a to především mezi výtvarnou výchovou a přírodopisem. Z tématu celé práce vyplývá, že k jejich prohloubení budou využity přírodní materiály. Právě na práci s těmito materiály bude postaven výtvarně-didaktický projekt s názvem *Příroda v obraze*, jenž bude tvořit praktickou část. Cílem je rozšířit a prakticky obohatit povědomí o možnosti tvořivého využití přírodních materiálů ve výuce výtvarné výchovy.

Práce je koncipovaná do dvou částí – teoretické a praktické. První část definuje důležité pojmy týkající se výtvarné výchovy. Úvod se bude zabývat obecnými a oborovými specifiky obou předmětů, které budou následně ukotveny v pedagogických dokumentech. Teoretická část tvoří pevný základ pro část praktickou, tudíž je v ní formulováno, proč je výtvarná výchova tak specifický vyučovací předmět, jaké náležitosti by její hodina měla mít a jak se na ni připravit. Dále je důležité zmínit vhodné, efektivní a zajímavé metody a formy výuky výtvarné výchovy, jež jsou využity ve výtvarně-didaktickém projektu. Mnohdy není příprava na takovou hodinu jednoduchá ani časově nenáročná, ale při dodržování určitých zásad, dobré vůli a chuti nabídnout žákům netradiční výtvarné tvoření, podaří se to.

Dalšími klíčovými pojmy celé práce jsou výtvarné techniky a materiály, jimž jsou proto věnované samostatné kapitoly, navíc jsou nezastupitelnou součástí každé hodiny výtvarné výchovy. Výtvarný úkol pochází vždy z nějakého inspiračního zdroje a je jen na učiteli, jak ke zdroji přistoupí, jak ho pojme a předá žákům. Proto se další část práce zabývá pojetím moderní výtvarné výchovy mapující situaci od 90. let minulého století po současnost. Závěrem budou představeni umělci, kteří se ve své tvorbě zabývali přírodními materiály a jejichž tvorba tak může sloužit jako zdroj inspirace přímo do hodin výtvarné výchovy.

Praktická část nejprve stručně shrne výsledky krátkého dotazníkového šetření provedeného mezi pedagogy – výtvarníky. Poté představí výtvarně-didaktický projekt *Příroda v obraze,* v němž budou propojeny a uvedeny v praxi veškeré informace z teoretické části. Žáci se skrze deset výtvarných aktivit dostanou blíže k přírodě a díky

těmto aktivitám se naučí přírodu vnímat jinýma očima a z jiného úhlu. Naučí se ji cítit a vyzkouší si, jaké to je být vědomě její součástí. V přírodě budou hledat inspiraci, podněty, ale i materiál k tvorbě. Materiály budou pozorovat, zkoumat, zaměří se na porovnávání jejich vlastností a mnohdy tak učiní formou experimentu. Tento proces zaměřený na bezprostřední haptický kontakt s materiály, jenž často stojí v protikladu k dnes velmi rozšířeným digitálním technologiím, je dalším cílem této práce.

1 Teoretická část

1.1 Teoretické vymezení klíčových oblastí výtvarné výchovy a biologie

1.1.1 Obecná specifika výtvarné výchovy a biologie

Teoretická východiska diplomové práce čerpají jak z obecné didaktiky, tak z oborových didaktik předmětů, které jsou pro toto téma stěžejní. Logicky byl zvolen postup od základů obecné didaktiky přes oborové didaktiky a teoretické pojmy ke konkrétním výtvarným aktivitám. Výsledkem je výtvarně-didaktický projekt propojující učivo výtvarné výchovy a přírodopisu, který je prezentován v praktické části diplomové práce. Hledání a nacházení mezipředmětových vztahů je cestou, jak i žákům učivo přiblížit a naučit je vnímat souvislosti vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů.

Na samotném prvopočátku veškerých snah vyučovat stojí didaktika, již je možno chápat jako umění vyučovat, teorii vyučování nebo jako teorii vzdělávání. To jsou proměny významu samotného pojmu na základě historicko-společenských událostí (Skalková, 2007, s. 13). Dnes se didaktika zabývá zejména vyučovacím procesem a nejrůznějšími cestami, jak dosáhnout cíle – vzdělání.

Cíl výuky je meta, jíž učitel dosahuje součinností s žáky. Obecné cíle vzdělávání jsou definovány vzdělávacími koncepcemi. Je možné je najít v pedagogických dokumentech, jako jsou rámcové a školní vzdělávací programy, tedy v kurikulárních dokumentech. Cíle dělí Janiš (2010, s. 33) podle různých hledisek:

- z hlediska časového na
  - dlouhodobé
  - krátkodobé
- podle konkrétnosti na:
  - obecné
  - specifické
- podle vztahů na:
  - skupinové
  - individuální

Další dělení se uvádí podle institucí a v neposlední řadě také podle obsahu, který se již váže na určitý vyučovací předmět.

Učitel by měl prostřednictvím cílů působit na všechny složky procesu učení: na rozvoj poznání (kognitivní složka), dovedností (konativní) a postojů (emotivní, hodnotová složka) ze všech oblastí lidského života. Měl by tak naplnit obsah učiva, které je v souladu s osobními, společenskými a dalšími požadavky. Všechny tyto složky se na sebe nabalují a výsledkem celého procesu je jedinec s co nejkomplexnější škálou vědomostí a dovedností, s níž vchází do praxe a na jejímž základě si dokáže vytvořit vlastní názory a postoje (Janiš, 2010, s. 34).

Cíle by měly svými vlastnostmi vyhovovat pomocnému vícevýznamovému slovu SMART, které je složeno ze začínajících písmen charakteristik (z anglického jazyka), jež má přestavovat. Překlad samotného slova znamená chytrý nebo bystrý. Výukové cíle, které představuje, by podle něj měly být specifické, měřitelné, akceptovatelné nebo dosažitelné, relevantní – realistické a termínované neboli sledovatelné v čase (Veteška, Vacínová, 2011, s. 88).

Podle obecné didaktiky existuje několik koncepcí uspořádání učiva do logických celků, které se v průběhu času mění. Je jím například předmětové uspořádání učiva vycházející z vědních poznatků oboru. Je dobře přehledné, ale vcelku izolované od vlivů jiných předmětů, jelikož se každý vyučovací předmět věnuje jen svému obsahu. Tomu chci předcházet podpořením mezipředmětových vztahů a současně chci ukázat tuto cestu i dalším pedagogům a ostatním čtenářům této práce.

Z pragmatické pedagogiky se zrodilo další uspořádání učiva – projektové, jehož cílem je jeho propojení s praktickým životem. Nelze ho sice aplikovat na všechny oblasti učiva, ale je vhodné právě pro propojování rozmanitých obsahů učiva a následné posilování mezipředmětových vztahů. Vhodný příklad propojení přináší i tato diplomová práce. Další, i když ne poslední, je modulové uspořádání učiva, jež se snaží poučit z nedostatků předchozích typů a kombinuje určité oblasti učiva s praktickými potřebami spolu s mnoha dalšími koncepcemi z různých pohledů (Janiš, 2010, s. 36).

Předstupeň samotné výuky, samotného vyučovacího procesu, je vždy didaktická analýza s následnou didaktickou transformací učiva. V tomto procesu se učitel zabývá rozložením velkého celku na menší části, které upraví do podoby přijatelné pro žáky podle jejich věku, znalostí a zkušeností.

Toto je základní charakteristika a obecné otázky platné pro všechny obory se zaměřením na vzdělávání, kterými se zabývá obecná didaktika. Každá jednotlivá oblast je však dále specifikována svými postupy, metodami, pomůckami aj. Těmito specifiky se dále zabývají oborové didaktiky, jež vznikly jako samostatné vědní disciplíny, ale přesto jsou velmi úzce propojené s obecným základem.

1.1.2 Oborová specifika výtvarné výchovy a biologie

Oborové didaktiky zapracovávají do svého obsahu vjemy z blízkého okolí a z oblasti lidské kultury specifické právě pro svůj obor. Na základě těchto poznatků začleňují dané obsahy do vyučování a procesů učení. Kooperují při tom s psychologií, filosofií, kognitivními a dalšími vědami s cílem vyvážit podmínky procesů učení a oborovou kvalitu (Stuchlíková a kol., 2015, s. 13).

1.1.2.1 Oborová specifika výtvarné výchovy

Výtvarná výchova je předmět s velmi bohatou historií, co se týká proměnlivosti jejích koncepcí, cílů, ale i požadavků na žáky. Od kreslení a důrazu na dokonale řemeslné zpracování produktů přes silné ovlivnění politikou se dostala až k dnešní podobě. Má velmi široký záběr, jelikož pojímá a kombinuje velké množství proudů a pojetí, pracuje s rozsáhlou škálou aktivit a vyjadřovacích prostředků, přitom se stále velmi úzce váže na umění i svět kolem nás. Zatímco biologie je pevně ukotvena ve vědě, z níž vychází, a svět okolo sebe se snaží prostřednictvím jejích poznatků vysvětlit a popsat, výtvarná výchova se obrací ke kultuře, může se opírat například o dějiny umění, okolní svět se snaží využít jako inspirační zdroj, jenž se snaží pochopit a popisovat svým vlastním jazykem.

Předmět výtvarné výchovy je možné zařadit mezi tzv. expresivní obory, staví se po boku dramatické, hudební, případně literární výchovy. Tyto předměty bývají často

přehlíženy se slovy, že jde „jen o výchovy“, přestože právě ty usilují o celkový harmonický rozvoj dítěte. Jejich společným cílem, jak je zmíněno výše, je exprese.

A jak vyplývá ze samotného názvu, jedná se o typ symbolického vyjadřování, ale i vnímání a sdílení jeho obsahu, ačkoliv v každém z těchto předmětů je vyjadřovací jazyk zcela specifický. Veškerá specifika pak vedou k autentickému, originálnímu vyjadřování a uchopení světa podle individuálního pohledu každého žáka (Stuchlíková a kol., 2015, s. 361–362).

Cílem učitele výtvarné výchovy je systematicky předat a pomoci žákům pochopit principy vizuální tvorby, ať už se jedná o výtvarné umění starších datací, kde se umělci snažili primárně zachytit přesný obraz reálného světa či pocitů, nebo o díla mladších umělců, vyznačující se výraznými deformacemi reality, ale i o umění moderní, kde jde často o zachycení pouhé myšlenky – konceptu. Nejde však pouze o výtvarná díla nebo architektonické skvosty, ale také o předměty, jež jsou součástí všedního dne jedince, které jsou součástí vizuální kultury. Příkladem mohou být masmédia jako noviny, internet nebo televize, ve kterých se objevují reklamy, design či móda. Je třeba žáky učit (po)rozumět všem těmto obrazovým vjemům, které nás obklopují, a dál s nimi pracovat. Učitel tímto způsobem u žáků rozvíjí vizuální gramotnost, která se stává jedním z nejvýznamnějších témat dnešní výtvarné výchovy (Šobáňová, 2006, s. 9).

Fulková (2002) píše: *„Vizuální gramotnost nelze, jak by se mohlo zdát, redukovat na soubor mechanicky naučitelných dovedností ve smyslu schopnosti rozpoznání funkcí ikonek na obrazovce počítače nebo na schopnost vyznat se v pařížském metru podle nákresů a piktogramů…. Kromě toho je spojena s množstvím sociálních kompetencí v oblasti mezilidských vztahů. V současném multikulturním a transkulturním světě je to druh gramotnosti, který bude nabývat na důležitosti.“* Proto je důležité rozvíjet tuto schopnost už od útlého věku žáků.

Významnou součástí výtvarné výchovy je tvořivost, jež představuje důležitou součást celého vyučovacího procesu (a to nejen ve výtvarné výchově). Skrze tvořivost jsou žáci vedeni k reflektování skutečnosti a právě skrze tvůrčí proces se k ní vyjádřit. Rozvíjí se tak schopnost pozorování, představivosti, fantazie a celkového výtvarného myšlení. Tím se však tento předmět mnohdy dostává do opozice vůči ostatním předmětům.

Výsledkem současné hodiny výtvarné výchovy již není hmotné dílo, artefakt nebo výrobek, ale komunikace. Komunikace by měla mít svou důležitou pozici v každé hodině výtvarné výchovy, měla by probíhat před každou tvůrčí činností, během ní, ale i po ní. I proto je v současnosti kladen důraz na závěrečnou reflexi hodiny. Pomáhá totiž výsledné dílo zařadit do celkového kontextu. Autor tak dílu může vdechnout úplně nový život, představit ho ve zcela jiném světle. Provázaností těchto prvků v hodině, tedy od motivace přes tvorbu až po reflexi, se žáci učí chápat, že v tvorbě není nic špatně, čímž je podpořen právě tvůrčí proces a rozvoj každé individuality. Žáci se učí vyjádřit nejen kladné stránky hodiny a tvorby, ale například i svou nespokojenost, odchylku od záměru, učí se zkrátka komunikovat a tím rozvíjet své já.

1.1.2.2 Oborová specifika biologie

Obor biologie si také prošel dlouhým vývojem, nicméně největší proměny nastaly v závislosti na technickém pokroku až v posledním století, a to i co se týče její didaktiky. Jelikož se biologie zabývá zejména živými systémy, které svými vlastnostmi, jako jsou například fyzikální a chemické děje nebo matematické modely, stojí často na pomezí jiných oborů, stojí i její didaktika na pomezí mnoha dalších didaktik.

Podroužek (2003, s.11) oborovou didaktiku biologie dále dělí na didaktiky jednotlivých vyučovaných předmětů ve školách, což je například didaktika prvouky a přírodovědy na prvním stupni a didaktika přírodopisu na druhém stupni základních škol. Každá z nich má další dvě části – obecnou předmětovou didaktiku, která řeší zásady, principy a pravidla, a speciální předmětovou didaktiku, která se zabývá specifickou problematikou předmětu. Je tedy možné rozlišit speciální didaktiky podle jednotlivých tematických okruhů výuky, jako jsou zoologie, botanika, neživá příroda nebo téma člověka. Ve všech oblastech si žák osvojuje množství poznatků a na tomto základě prakticky manipuluje s nejrůznějšími pomůckami a materiály. Vzhledem k orientaci této práce na 2. stupeň základní školy se dále zaměřuji na didaktiku přírodopisu.

Důležitými dovednostmi, které si žák v rámci přírodopisu osvojuje, je mikroskopování, pitvy, ale i kultivace a pěstování. Didaktika přírodopisu si rovněž klade za cíl také naučit žáky myslet – biologicky, ekologicky, ale i pochopit, vysvětlit a zaujmout postoj k nejrůznějším přírodním jevům (Maslowski, 1990, s. 22–25).

Jako každá didaktika se zabývá metodami, prostředky a formami vyučování, učebními texty nebo jednotlivými částmi hodiny od motivace přes samotnou práci po hodnocení, v neposlední řadě zvláštnostmi daného předmětu. Pro přírodopis je to například zpracování a konzervace přírodnin do výuky, tvorba preparátů nebo využití přírodních materiálů ve výuce.

Tato kapitola měla poukázat na rozdílné přístupy výtvarné výchovy a biologie (obecně). Zatímco ve výtvarné výchově je důraz kladen na vnitřní rozvoj osobnosti žáka a zejména na rozvoj kreativity, v biologii jde o zručnost při mechanické práci. Základem biologie je práce s přírodninami, s nimiž se žáci mají naučit správně manipulovat, zkoumat je, zpracovávat vědeckými metodami. Jde například o zhotovení preparátu, jeho pozorování a následný nákres nebo o získání spousty faktických poznatků, na něž ale většinou nenavazuje tvořivá činnost, která by, podle mého názoru, mohla učivo více upevnit. Současně jedním z cílů předmětu biologie je vést žáky ke kladnému vztahu k přírodě. Někdy však tato cesta vede krkolomně skrze zákazy a příkazy (například jak se chovat, jak se nechovat, co dělat a co nedělat).

Mým cílem je, aby se žáci naučili přírodu „cítit“ a být její součástí. Myslím, že jedna z cest vede právě skrze spojení předmětů výtvarné výchovy a přírodopisu. V rámci výtvarně-didaktického projektu jsou v praktické části představeny aktivity, které vedou žáka jak k „přírodnímu“ myšlení a lásce k přírodě, tak k tvořivé nadstavbě již získaných informací.

1.1.3 Uspořádání učiva v pedagogických dokumentech

Veškeré učivo, jež má být ve školách vyučováno, je rozloženo v kurikulárních dokumentech, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují pro školy závazné rámcové vzdělávací programy neboli RVP.

RVP vychází ze zásad Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílé knihy. Na základě RVP si každá škola vytváří své školní vzdělávací programy (ŠVP), které představují druhou, školní úroveň (RVP ZV[1], 2021, s. 5).

[1] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Cílem RVP je vymezit rámec vzdělávacího obsahu. Definuje očekávané výstupy a učivo. Umožňuje tedy učiteli značnou variabilitu při použití postupů a metod práce, forem výuky nebo propojování různých částí učiva, navíc může při výuce plně zohlednit potřeby, možnosti a individualitu každého žáka. Rozhodující je naplnění těchto výstupů, jež je vyhodnocováno na konci 3., 5. a 9. ročníku. RVP udává také standardy, které mohou učiteli sloužit jako podpora při hodnocení naplnění oněch výstupů, jelikož jsou v nich představeny návrhy hodnocení a jejich podrobnější zpracování ve formě konkrétních modelových úloh pro žáky. Mezi hlavní cíle vzdělávání patří učit žáky hledat strategie a motivaci pro vlastní celoživotní učení, rozvoj tvořivého myšlení, spolupráce, komunikace, rozvoj osobnosti a vztahu k druhým lidem i prostředí, ale nově i práce s digitálními technologiemi a jejich zapojení do běžného života (RVP ZV, 2021, s. 6–9).

V RVP jsou dále definovány klíčové kompetence, které by měl učitel u žáků rozvíjet, tím naplňovat vzdělávací cíle a díky tomu žákům poskytnout základ všeobecného vzdělávání. K naplnění těchto kompetencí by měl směřovat veškerý vzdělávací obsah, jelikož jde o soubor všech vědomostí, dovedností, postojů i hodnot žáka, které na daném stupni vzdělávání získá. Mezi klíčové kompetence základního vzdělávání dle RVP ZV patří (2021, s. 10):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.

RVP je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, do kterých dále zapadají i samotné vyučovací předměty ve škole. Vzdělávacími oblastmi jsou: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informatika, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. Všechny tyto oblasti na konkrétních školách zpracovávají učitelé do ŠVP tak, aby co nejvíce vyhovovaly zaměření a preferencím dané školy, učitelů, ale i žáků.*Záměrem je to, aby učitelé při tvorbě ŠVP vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým*

vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání (RVP ZV, 2021, s. 15).

K tomuto propojování a posilování mezipředmětových vztahů dále napomáhají i průřezová témata, což jsou okruhy představující problémy současného světa, na které by měl myslet každý člověk, proto je důležité na ně připravit žáky už ve škole. Jsou tedy povinnou součástí vzdělávání. Formy zpracování jsou ve školách různé, buď jsou zapracovány do obsahů už daných vyučovacích předmětů, nebo stojí jako samostatný vyučovací předmět. Podle RVP ZP (2021, s. 132) jsou mezi průřezová témata zařazovány:

- Osobnostní a sociální výchova (dále OSV);
- Výchova demokratického občana;
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále VMEGS);
- Multikulturní výchova;
- Environmentální výchova (dále EV);
- Mediální výchova (dále MV).

1.1.3.1 RVP a výtvarná výchova

Předmět výtvarné výchovy je možné zařadit do vzdělávací oblasti umění a kultura, kde stojí po boku hudební výchovy. Oproti ostatním oblastem, které jsou zaměřeny spíše racionálně, tato oblast umožňuje žákům poznávat svět s pomocí všech smyslů a duchovních činností. Dochází k poznávání, dorozumívání a formulaci sdělení prostřednictvím uměleckých prostředků.

V této oblasti se žáci začínají vzdělávat již na prvním stupni základní školy, kde si osvojují základní zákonitosti tvorby a práce s vlastním i uměleckým dílem. Na druhém stupni na tento základ navazují a uvádí tato díla do širšího kontextu. Žáci se učí pracovat s uměním, učí se v něm nalézat vztahy a propojovat jej s běžným životem.

Výtvarná výchova jako nástroj práce využívá zejména vizuálně obrazné znakové systémy. Učí a vede žáky k tvořivému přístupu při práci s nimi. Tím dochází k rozvoji vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivosti, fantazii a dalším procesům.

Základními prvky výuky jsou tvorba, vnímání a interpretace. Tvořivé postupy tak žáka vedou k osobitému a jedinečnému prožitku, na jehož základě se tvorbou dostává ke komunikaci, protože právě ta dodává rámec celému tvoření.

Mezi obecné cíle definované v RVP ZV (2021, s. 88) patří pochopení umění a kultury jako součásti lidské komunikace i existence, sebeobjevování a sebeukotvení pomocí tvůrčích činností a v neposlední řadě toleranci k projevům jiných lidí i kultur.

I výtvarná výchova jako všechny předměty v RVP obsahuje zformulované a kódované očekávané výstupy a jejich minimální doporučenou úroveň pro práci žáků s podpůrnými opatřeními. Učivo výtvarné výchovy je rozděleno do tří okruhů, jimiž je rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků, přičemž zjednodušeně se dá říci, že jde opět o vnímání, tvorbu a interpretaci (RVP ZV, 2021, s. 94).

Rozvíjení smyslové citlivosti obsahuje několik bodů, kterými by se měl učitel při výuce zabývat. Jsou jimi prvky vizuálně obrazného vyjádření, kam zapadají linie, tvary, objemy, uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru i čase, kde by žáci měli dokázat vyjadřovat vztahy mezi danými objekty a například jejich proměny. Dalším bodem je reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly, což znamená, že by žáci měli vědomě vnímat a uplatňovat mimovizuální podněty při vlastní tvorbě, nakonec smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření. Tím je myšlen účinek a využití fotografie, filmu, televize a dalších ve vlastní tvorbě. (RVP ZV, 2021, s. 95).

Druhým okruhem je uplatňování subjektivity, kde se žáci učí práci s objekty nebo s vlastním tělem, čemuž odpovídají prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností.

Dále by žáci měli rozlišovat typy vizuálně obrazných vyjádření (např. animované filmy, komiksy, hračky atd.), dokázat je uplatnit ve své tvorbě, nakonec ve své práci tvořivě zkombinovat přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením z různých hledisek (RVP ZV, 2021, s. 95).

Posledním okruhem je ověřování komunikačních účinků, kde se žáci učí rozvíjet osobní postoj v komunikaci. Žáci se zabývají komunikačním obsahem vizuálně obrazných vyjádření, obhajobou nebo prezentací díla, sledují vznik komunikace i proměny komunikačního obsahu na základě odlišných interpretací, nebo se zabývají

například proměnou komunikačního obsahu na základě historických nebo sociálních souvislostí (RVP ZV, 2021, s. 96).

V roce 2021 byla vydána tzv. malá revize RVP ZV, která se týká zejména zavedení (nové) informatiky do vzdělávacího obsahu. Po této revizi jsou za prvé značně sníženy výstupy jiných vyučovacích předmětů, tedy i výtvarné výchovy, a za druhé byla snížena časová dotace oblasti umění a kultura, což má samozřejmě na výuku výtvarné výchovy značný vliv. Na tuto revizi reagovala nesouhlasem řada výtvarných pedagogů. Česká sekce INSEA, organizace složená z odborníků zabývajících se výtvarnou výchovou, vydala nesouhlasné stanovisko týkající se těchto revizí. Stanovisko sdílela veřejně na sociálních sítích, ale bylo vydáno také časopisem *Kultura umění a výchova*. V tomto otevřeném dopise jsou formulovány faktické připomínky, které jsou argumentačně podloženy, např. *„Význam výtvarné výchovy pro vývoj dítěte je mnohem širší: učení se prostřednictvím vlastní tvorby se opírá o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy, rozvíjí tvůrčí potenciál, kultivuje projevy dítěte a jeho potřeby, utváří jeho autentickou hierarchii hodnot.“* (Šobáňová, 2021a).

V souvislosti se zavedením nové vzdělávací oblasti informatiky byla zavedena také nová klíčová kompetence – digitální. Rozvoj této kompetence má žákům pomoci ve využití digitálních technologií na běžné úrovni a tím ulehčit jejich další činnosti. Dále by dle nové revize RVP učitelé měli žáky vést ke tvořivému využití digitálních technologií. Ze strany odborníků z oblasti výtvarné výchovy zaznívá opodstatněná argumentace vycházející z povahy a obsahu výtvarné výchovy, která dokáže prostřednictvím tvořivých činností kvalitně rozvíjet a podporovat digitální kompetenci, není proto zcela relevantní snižovat výtvarné výchově časovou dotaci. Snížení časové dotace žákům přinese nejen značně omezený prostor pro tvorbu, ale žáci tím přicházejí o možnost výtvarného myšlení nad složitějšími problémy a vyjadřování se k nim. V dlouhodobém výhledu tato revize zřejmě přinese i snížení kvality ve výtvarné výchově, jelikož studium oboru výtvarné výchovy na vysokých školách nebude pro uchazeče perspektivní a výtvarná výchova na základních školách bude v rukách neaprobovaných pedagogů.

1.1.3.2 RVP a přírodopis

Přírodopis spolu s chemií, fyzikou a zeměpisem je možné zařadit do vzdělávací oblasti Člověk a příroda, které se již podle názvu zabývají zkoumáním přírody. Tato oblast by měla žákům přinést poznání a přispět k porozumění přírodě, přírodním jevům, jejich dokonalé provázanosti a rovnováze nebo funkcí živých soustav. V neposlední řadě stojí rozvoj kritického a otevřeného myšlení a logického uvažování (RVP ZV, 2021, s. 67).

Mezi využívané metody výuky těchto předmětů by měla patřit badatelská výuka. Je to v současnosti velmi moderní metoda, která podněcuje žáky, aby si sami kladli otázky a odpovídali si na ně. Díky tomu mohou sami porozumět zákonitostem přírodních procesů. Dále si při tomto typu výuky osvojují dovednosti jako objektivní pozorování, experimenty, měření a na základě těchto činností staví hypotézy, které pak ověřují, nebo vyvracejí. Žáci poznávají a objevují souvislosti mezi stavem přírody, lidskou činností, ovlivňováním ekosystémů nebo hledají principy trvale udržitelného rozvoje (RVP ZV, 2021, s. 67, 68). Tato metoda tedy rozvíjí kritické myšlení a díky zpracování vlastních výsledků i tvořivost, v čemž má celkem blízko k výtvarné výchově.

Učivo přírodopisu je rozděleno do osmi oblastí: obecná biologie a genetika, biologie hub, biologie rostlin, biologie živočichů, biologie člověka, neživá příroda, základy ekologie a praktické poznávání přírody. Každá oblast obsahuje očekávané výstupy zformulované ve větách, co má žák na konci základní školy v rámci tohoto úseku učiva zvládat. Poslední částí každé oblasti je souhrn doporučeného učiva v jednotlivých bodech (RVP ZV, 2021, s. 76–81).

Praktická část této magisterské práce v sobě snoubí propojení výtvarných postupů spolu s přírodními materiály, které procházejí napříč všemi oblastmi RVP přírodopisu. Témata i materiály čerpá z oblastí od biologie rostlin, hub, případně živočichů přes neživou přírodu až po využití principů ekologie a ochrany životního prostředí.

1.2 Specifika předmětu výtvarná výchova

Výtvarná výchova jako povinný předmět základního vzdělávání má bezesporu svá specifika, která ji řadí zcela mimo ostatní předměty. Je důležité si uvědomit, že „*výtvarná výchova není jen „doplňkovým" předmětem k „důležitým" předmětům, jako je matematika, český jazyk nebo biologie. Výtvarná výchova naopak může zprostředkovávat základní způsob přemýšlení o světě, způsob, jakým odhalujeme pravdu"* (Pudlák in Podlipský a kol., 2017, s. 47).

Veškeré činnosti ve výtvarné výchově by měly být v souladu s kurikulárními dokumenty a měly by splňovat kritéria vedoucí k rozvoji tvořivosti. Základní požadavky jsou proto v RVP formulované jako výstupy. Činnosti a techniky, jimiž žáci pracují, by měly být provázány s obsahem úkolu a měly by být voleny s ohledem na žákovu individualitu. Hlavní složka výtvarné výchovy, kterou by se žáci měli ve škole naučit, je vlastní vyjadřování a exprese. Z toho plynou další problémy nebo možná spíše výzvy pro učitele. Jeho úkolem je podněcovat žáky k tomuto sebevyjadřování, ale takovým způsobem, aby nepřebírali a nezpracovávali jeho myšlenky, ale tvořili si své vlastní. Cílem či prostředkem je tedy tvořivost. Dále učitel žákům předává soubor způsobů, metod, technik práce, zkrátka cest, které mohou při svém vyjadřování tvořivě využít. V této návaznosti jim také ukazuje, jakým způsobem k tomuto vyjádření došli jiní, například konkrétní umělci.

Pudlák (in Podlipský a kol. 2017, s. 47) také dodává: „*Výtvarná výchova v tomto pojetí umění vede žáky k vnímání jejich okolí v nových souvislostech. Žák dostává prostor přistoupit k umění jako divák i jako tvůrce. Učí se tak poznávat svět, přemýšlet o světě uměleckým způsobem.*"

1.2.1 Struktura hodiny výtvarné výchovy

Samotné vyučovací hodině předchází didaktická transformace učiva neboli příprava učitele, při níž je třeba předem promyslet náměty, výtvarná zadání, techniky, ale i to, jak a čím zaujmout žáky a nastartovat jejich výtvarné myšlení a tvoření.

Struktura běžné vyučovací hodiny výtvarné výchovy, jak ji člení Hazuková (1982, s. 34), vypadá následovně:

1. *Organizace práce ve vyučovací jednotce*
2. *Motivace*
3. *Vysvětlení a objasnění nového učiva*
4. *Seznámení žáků s úkolem hodiny*
5. *Samostatná práce žáků*
6. *Hodnocení výsledků práce žáků*
7. *Zadání úkolu pro domácí přípravu žáků na příští výtvarnou práci*
8. *Úklid výtvarných potřeb a pracovního místa*

Struktura dnešních hodin výtvarné výchovy často vychází v podstatě z konstruktivistického přístupu k učení s názvem E-U-R (či EUR), který představuje základní části hodiny. Jsou jimi evokace, uvědomění a reflexe. Kitzbergerová (2014) a Šobáňová (2006) uvádějí postupně motivaci, výtvarný úkol a hodnocení. Na těchto přístupech je však patrné, že základní prvky hodiny výtvarné hodiny jsou shodné.

Ačkoliv se v dnešní době setkáme také s netradičně vedenými hodinami, které jsou více zaměřeny na jednu z těchto oblastí, například motivační hodina, hodina zaměřená čistě na výtvarnou činnost nebo netradiční výtvarné akce venku, neměly by se tyto tři hlavní body opomínat. I když proběhnou ve zkrácené a zjednodušené formě, je důležité, aby je hodina obsahovala.

1.2.1.1 Evokace – Motivace ve výtvarné výchově

Cílem motivace je vtáhnout žáky do tématu hodiny, aktivovat jejich mozkové závity, přesvědčit je o vlastním přijetí tématu a vyprovokovat k činnosti. V ideálním případě pak žák sám touží po poznání, po tvorbě a smysluplné činnosti, ale i po sdílení a uznání ostatními. Možností, jak žáky motivovat, je nepřeberné množství a záleží na zvláštnostech každé třídy. Motivovat může už samotný námět hodiny, který žáky zaujme svou překvapivostí, tajemností nebo originalitou. Žáky také často pohánějí vpřed nové činnosti, jež jsou pro ně netradiční, pocit důležitosti vlastní osoby a smysluplnost aktivity. „Hnacím motorem“ mohou být i dlouhodobé práce na výtvarných projektech nebo

řadách, které s sebou nesou svůj kontext, který žák tvoří a který ho zajímá. V neposlední řadě můžou být motivační také pochvaly (Šobáňová, 2006, s. 37–38).

Motivace může být dále vystavěna na základě využití některých výukových metod, ze kterých může volně přecházet ve výtvarnou činnost. Často se mezi nimi stírají hranice. Příkladem mohou být situační a inscenační metody, didaktické hry nebo projekty (viz další kapitola).

1.2.1.2 Uvědomění – zadání práce – tvorba – řešení výtvarného úkolu

Výtvarný úkol vychází z výtvarného tématu, námětu nebo také východiska, které dovoluje rozvíjet myšlenky různými směry a vyvstávají z něj výtvarné problémy, jimiž se má žák v hodině zabývat. Už jen společné hledání a vyvození výtvarného problému z běžné situace může být pro žáky motivační. Jedná se o promýšlení linií a tvarů, barev, hledání kontrastů, textury, alei třeba emocí. Propojením s vhodnou výtvarnou technikou, která tento problém podpoří a pomůže rozvinout, vyvstane zajímavý výtvarný úkol nebo zadání výtvarné práce (Roeselová, 2003b, s. 17–20).

Zadání práce musí být žákovi formulované jasně, případně stručně vyjádřené písemnou formou, aby ho žáci správně pochopili, proto je velmi důležitá prvotní komunikace a diskuse. Zadání je od počátku závazné jak pro žáky, tak pro učitele, jelikož z něj později vychází hodnocení (Kitzbergerová, 2014, s. 57). Ze zadání je pak možné formulovat i hodnoticí kritéria, jichž by se žáci měli při práci držet a která mohou učiteli pomoci při závěrečné klasifikaci.

Mezi časté chyby při zadávání výtvarných úkolů patří omezování žákovy fantazie například v situaci, v níž se dostane k prostému kopírování. Žák sám netvoří, ale slepě reprodukuje situace nebo známá znaková schémata, což vede k retardaci jeho myšlenek a následně i tvořivosti. Dalším případem jsou strohá a úsečná zadání, u kterých žák opět nemusí přemýšlet a hledat cesty vyjádření sebe sama, ale pracuje zcela prvoplánově bez dalšího zamyšlení. V neposlední řadě jsou to úlohy s nepřiměřenými nároky na žáka v oblasti (uměleckého) zpracování, které mohou žáka zbytečně stresovat nebo demotivovat. Navíc pokud nejsou logicky propojeny s námětem, pozbývají onen důležitý základ rozvíjející tvořivost (Slavík, Lukavský in Podlipský a kol., 2017, s. 73).

1.2.1.3 Reflexe – hodnocení ve výtvarné výchově

Hodnocení ve výtvarné výchově je rovněž velmi specifické. Klasické testovací metody jsou zde totiž téměř nevyužitelné. Prvním z důvodů je jeden z hlavních cílů výtvarné výchovy, který má být naplněn prostřednictvím výtvarných aktivit, a to tvořivost. Je velmi obtížné posuzovat, do jaké míry byl žák tvořivý. Dalším důvodem, který situaci do jisté míry ztěžuje, je exprese neboli vlastní vyjádření každého jednotlivce (Slavík, Lukavský in Podlipský a kol., 2017, s. 64–71).

Podobný názor uvádí Hazuková (2006, s. 33). Potvrzuje, že výtvarná výchova je předmět, při němž hraje důležitou roli individualita. Tentokrát nejde jen o expresi, ale i o dispozice a schopnosti každého žáka.

Hodnocení klasickou klasifikační metodou, kdy je žákovi zapsána známka 1–5 bez jakéhokoliv slova navíc, je tedy nedostačující, jelikož nedokáže postihnout veškeré stránky jeho práce. Žák zůstává bez hodnotné zpětné vazby a není jasné, za co je mu známka udělena. Z tohoto důvodu by hodnocení výtvarných činností mělo probíhat slovně, popisným jazykem a provázaně s reflexí. Reflexe je nepostradatelnou součástí každé práce, jelikož právě při ní žák doplňuje práci důležité aspekty. Při provázání s tímto komentářem už klasifikace dostává smysl, jelikož se žák na udělení známky podílí. Ví, co známka znamená, ví, co se mu povedlo a co by případně mohl do budoucna zlepšit.

Žáci se podle míry šikovnosti a zručnosti, jimiž disponují, učí zvládat nejrůznější techniky a postupy. Při hodnocení úspěšnosti práce je tedy důležité zaměřit se zejména na osobní posuny žáka.

Reflexe

Reflexe, jak již bylo zmíněno, je část hodiny, která bývá často provázána s hodnocením. Hodinu reflektují jednak žáci, když se ohlížejí za svou prací, přičemž se zaobírají nejen výsledným dílem, ale také procesem jeho vzniku, a jednak učitel, který žákům přináší svůj osobní pohled (Učitel by navíc po každé hodině měl provádět sebereflexi, která může vést ke zkvalitnění jeho výuky.). Pro budování kladných vztahů ve třídě je navíc vhodné, když učitel čas od času nechá žákům možnost vyjádřit se k jeho práci. Tím také získá velmi hodnotnou zpětnou vazbu, která mu pomůže s plánováním hodin.

Kromě toho, že je reflexe povinnou součástí RVP, má i své klady, z nichž je možné těžit. Díky reflexi mohou žáci zpřesnit svůj záměr a dodat tak dílu nový kontext, mohou vysvětlit svůj přístup k práci, použité postupy a vše porovnat s ostatními. Žáci se tak učí toleranci, ale i tvorbě argumentů, čímž rozšiřují nejen svoji komunikační schopnost, ale i schopnost empatie a další (Kitzbergerová, 2014, s. 62)

Reflexe může probíhat mnoha způsoby. Může být vedena formou diskuse nebo může mít písemnou podobu. Je možné ji provádět volně, na základě přirozeného toku myšlenek, či na základě daných otázek. V každém případě dobře vedená reflexe může žákům navodit pocit partnerského přístupu (Šobáňová, 2006, s. 44).

1.2.2 Didaktické prostředky ve vyučování

„Didaktické prostředky představují důležitou didaktickou kategorii. Zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu“ (Maňák, Švec, 2003, s. 50). Je možné sem zařadit ale nejen veškeré hmotné pomůcky a materiály využitelné v hodinách, ale i veškeré metody práce. Didaktické prostředky vyučování je tedy možné rozdělit na nemateriální a materiální.

Již názvy napovídají, že nemateriální didaktické prostředky zahrnují spíše duchovní procesy, chování a jednání, proto do nich řadíme vyučovací formy a metody. Na druhé straně jako materiální didaktické prostředky je možné označit všechny hmotné záležitosti.

Jedná se tedy o veškeré vybavení školy, jednotlivých tříd, tedy i těch speciálních, jako jsou laboratoře, tělocvičny nebo výtvarné učebny, dále pomůcky a pracovní nástroje žáků i učitelů, včetně modelů a veškeré techniky využitelné při výuce (Janiš, 2010, s. 78).

Ve výuce výtvarné výchovy a přírodopisu se využívá nepřeberné množství didaktických prostředků. Často jsou používány podobné vyučovací metody i formy výuky, s materiály je to však sporné. V přírodopise se zcela přirozeně pracuje s přírodními materiály, kdežto ve výtvarné výchově se učitelé tohoto využití spíše obávají. Důvodů může být mnoho, a to od jednoduchého sklouznutí od výtvarné výchovy k netvořivým pracovním činnostem, či strach z nepořádku (více konkrétních informací

viz dotazníkové šetření). Cílem této práce je však ukázat možnou cestu k využití přírodnin bez obav.

1.2.2.1 Metody práce

Spontánnost, tvořivé řešení, originalita, podpora zájmu žáků, podpora při překlenutí krize DVP[3], to vše jsou důležité pojmy týkající se výtvarné výchovy, které je možné rozvíjet využitím nejrůznějších výukových metod. Jelikož předmět výtvarné výchovy je specifický, existují zde také specifické výukové metody. Vycházejí ze základů metod využívaných v ostatních předmětech, ale přizpůsobují se, modifikují a respektují zvláštnosti výtvarné výchovy.

Během výuky (nejen) výtvarné výchovy je důležitá provázanost a posloupnost informací, ale také střídání jednotlivých metod. Cílem toho je předejít znuděnosti žáků, ztrátě zájmu o téma, ztrátě pozornosti a dalším negativním vlivům. Tato práce má poukázat na to, že ve výtvarné výchově je tomu možné bránit právě střídáním metod a forem práce, ale i využitím nejrůznějších technik, využíváním tradičních, ale i netradičních materiálů a další.

Dále budou rozebrány formy a metody užívané ve výtvarné výchově, které jsou využity ve výtvarně-didaktickém projektu, jenž je součástí praktické části diplomové práce.

a) Formy výuky

Podle pedagogického slovníku je forma způsobem výuky, který souvisí s organizací činností učitele a žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 79). Základní organizační formou je vyučovací hodina (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 335). Formy výuky je možné dělit například podle prostředí (výuka ve třídě, ve specializovaných učebnách, venku...), typu výuky (frontální, skupinová, týmová) nebo podle rolí a zapojení žáků v činnostech (kooperativní nebo individualizovaná) (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

Formy výuky jsou s výukovými metodami velmi úzce spjaty a prolínají se. V mnoha publikacích dochází dokonce ke stírání hranic těchto pojmů. Maňák a Švec (2003) v publikaci *Výukové metody* uvádí některé základní vyučovací formy (frontální,

[3] DVP = dětský výtvarný projev

skupinová a individualizovaná výuka). Jako základní je považuje i Skalková (2007), ale Pecina, Zormanová (2009) tyto stejné pojmy řadí mezi komplexní výukové metody.

Následující dělení tedy vychází z publikace *Výukové metody* (Maňák a Švec, 2003). Mezi základní formy vyučování se typicky řadí frontální, skupinová a individualizovaná výuka, v některých případech i exkurze. (Tyto formy jsou typické i pro oba předměty, které diplomová práce spojuje.)

Frontální vyučování

Nejčastější formou využívanou při vyučování je frontální výuka, kdy učitel pracuje s celou třídou nebo větší skupinou žáků najednou. Podle Maňáka a Švece (2003, s. 133) se vyznačuje zejména vedoucím postavením učitele, který řídí veškeré aktivity žáků. Převládá aktivita učitele, který vykládá učivo, doplňuje ho o zápis, obrazovou podporu či jiné pomůcky. Žák se stává spíše pasivním, jelikož dochází k jednosměrné komunikaci ze strany učitele.

Petty (2013, s. 275–276) však uvádí i méně typickou, tzv. frontální interaktivní výuku, která by měla žáka z jeho pasivity „běžné hodiny“ vyvést. Vychází sice z učitelova výkladu, nicméně ten je velmi úzce provázán s následnou aktivitou žáka. Zpočátku jsou žákům zadávány kratší a snadnější úkoly, které nabývají na náročnosti.

Skupinové vyučování

Vyučování, kdy neprobíhá pouze interakce mezi učitelem a žákem, ale dochází k vytváření složitějších situací a vztahů i mezi žáky navzájem, se nazývá skupinová výuka. Žáci se seskupují do menších skupinek (obvykle 3–5 žáků) v rámci celé třídy. Většinou dochází i k přeskupení lavic, aby každý žák měl stále svůj pracovní prostor (Skalková, 2007, s. 224–225). Kritéria tvoření skupin mohou být různorodá od obtížnosti úkolu a charakteru činnosti přes zájmy jednotlivců po individuální výkony a tempo jednotlivých žáků, případně náhodným výběrem (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 265). Cílem vytvoření skupin je spolupráce žáků, kdy musí zvládnout základní organizační záležitosti, jako jsou rozdělení sociálních rolí, plánování činnosti a rozdělení jednotlivých úkolů, ale i samotná práce na řešení problému, při níž se vzájemně radí, kontrolují se, spolupracují a nakonec jsou schopni výsledek své práce odprezentovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134).

Skupinovou výuku však někteří učitelé často zaměňují za frontální, kdy každý žák pracuje na stejném úkolu jen v jinak uspořádaném prostoru. Při skupinové výuce je opravdu důležitá kooperace, což potvrzuje i fakt, že skupinová výuka bývá mnohdy nazývána pojmem kooperativní výuka. Pro žáky je skupinová výuka většinou zábavnou činností, při které se učí nejen nové látce, obecným dovednostem, ale zároveň je vede k toleranci, argumentaci a přijetí odpovědnosti za svou činnost. Dochází tedy k naplňování cílů RVP, jelikož se rozvíjejí klíčové kompetence (Petty, 2013, s. 229; Maňák, Švec, 2003, s. 138).

Individualizovaná výuka

Je tvořena na základě diferenciace žáků, tedy na základě jeho vlastních potřeb a možností, v čemž se od klasické frontální výuky výrazně odlišuje. Učitel respektuje individuální potřeby žáka a přizpůsobuje jim metody i obsah výuky (Skalková, 2007, s. 231). Na druhé straně žák musí vyvinout značnou pracovní aktivitu.

Fáze samostatné práce, se kterými by měli být žáci předem seznámeni, a to nejlépe písemně v bodech, uvádí Petty (2013, s. 296). Patří mezi ně základní podmínky uvádějící žáky do situace, cíle práce s přesně formulovanými úkoly, požadavky a kritéria hodnocení, termíny zadání a odevzdání práce a případné rady, odkazy a poznámky.

Přínos této formy a metod při ní využívaných tkví v osamostatňování žáků a jejich individuální práci a realizaci vlastních nápadů. Žáci si sami volí tempo, rozvrhují si práci a učí se odpovědnosti. Učitel stojí spíše na místě průvodce a poradce, když se některý z procesů u žáka vázne. Na druhou stranu mezi nevýhody této metody patří nízká komunikace mezi žáky, protože mezi sebou nespolupracují, nerozvíjí se tedy ani sociální vztahy apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 156).

Ve výtvarné výchově je možné se setkat se všemi výše zmíněnými formami výuky. Záleží na učiteli, jaké formy zvolí. Nejčastější formou je, podle mého názoru, frontální vyučování, které se prolíná s individualizovanou výukou v případě, že žák zpracovává vlastní téma, nebo frontální vyučování v kombinaci se skupinovou výukou, pakliže na tématu žáci spolupracují. Tyto kombinace forem výuky jsou využity i ve výtvarně-didaktickém projektu.

b) Metody výuky

Pojem vyučovací metoda podle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 355–356) vychází z řeckého slova „methodos“ a znamená tak postup nebo také cestu. Je to postup, jakým dosahovat stanovených vzdělávacích cílů. Existuje mnoho možností třídění těchto metod. Preference a využití výukových metod závisí nejen na samotném učiteli, ale také na pedagogických směrech nebo typu zaměření alternativních škol.

Podle více zdrojů (např. Maňák, Švec, 2003; Skalková, 2007) se metody výuky primárně dělí na metody slovní, názorně-demonstrační, praktické činnosti žáků a hry. Tyto klasické metody jsou podobné a přizpůsobitelné pro většinu vyučovacích předmětů, nicméně každý předmět má svá specifika využití, o to více jich má pak výtvarná výchova. Krátce charakterizuji metody využitelné ve výtvarně-didaktickém projektu. Následující klasifikace metod je převzata z publikace *Výukové metody* (Maňák, Švec, 2003).

Klasické výukové metody jsou metody využívané především při frontální výuce, kde je důraz kladen na předávání velkého množství informací učitelem směrem k žákům.

Klasické metody ve výtvarné výchově uvádí Hazuková (1982, s. 14). Jsou to metody samostatné práce, aktivizace žáků, vysvětlování a objasňování, vyprávění, rozhovor, demonstrace, práce s knihou, exkurze nebo opakování.

Slovní metody vycházejí z klasické komunikace a verbálního projevu. Patří sem metody monologické, jako je například vyprávění, vysvětlování, výklad nebo přednáška, popis, ale i práce s textem, kdy je vyžadována určitá žákova samostatná práce. Dále je možné mezi slovní metody zařadit metody dialogické, kde už je třeba dalšího mluvčího. Je to například rozhovor (Zormanová, 2012, s. 41–48). Skalková (2007, s. 192) dodává ještě brainstorming jakožto burzu nápadů, kde má každý žák v daném čase prostor vymyslet, případně zapsat co nejvíce nápadů.

Názorně demonstrační metody, jak vyplývá z názvu, jsou založeny na názornosti a prezentaci předmětů. Slouží k propojení získaných informací s praxí. Pomáhají žákům vytvořit konkrétnější představy, které mohou dopomoci k lepšímu pochopení. Mimo jiné se zde využívá princip názornosti, který propagoval již J. A. Komenský. Názorně-demonstrační metody úzce spolupracují se slovními metodami, jelikož demonstrace daného předmětu je doprovázena slovním vysvětlením nebo

popisem, často předcházejí metodám dovednostně-praktickým (Maňák, Švec, 2003, s. 76–77).

Dovednostně-praktické metody vedou přímou praktickou činností k rozvoji tvořivosti a dovedností žáků. Díky těmto metodám dochází k hlubokému propojování teoretického základu s praxí (Maňák, Švec, 2003, s. 91–96). Na základě svých zkušeností se žáci učí zvládat a řešit nové situace, úkoly a problémy. Rozvíjí své tvůrčí schopnosti, které jsou nepostradatelnou součástí běžného života každého člověka, tím, že využívají své znalosti sami a smysluplně (Petty, 2013, s. 316). Příkladem využití těchto metod jsou laboratorní práce, experimentování a ověřování nejrůznějších jevů, ale i produkční činnosti týkající se pracovních činností nebo výtvarné výchovy (Maňák, Švec, 2003, s. 97–103).

Aktivizující výukové metody jsou další výukové metody, typické pro dnešní moderní vyučování, především pak pro výtvarnou výchovu. Důvodem je zejména, jak už napovídá název, aktivizace žáka, která tkví v přenechání hlavní činnosti na něm. Cílem je totiž jeho samostatné myšlení a řešení problémů.

Maňák, Švec (2003, s. 105) tyto metody označuje také jako inovativní či alternativní především díky jejich oblibě v alternativních školách.

- **Diskusní metody**

Diskusní metody navazují na metody slovní a výchozí je rozhovor Pecina, Zormanová (2009, s. 57). Diskuse je metoda podněcující k aktivní komunikaci všechny žáky, má za cíl vést žáky k samostatnosti, naslouchání a vlastní argumentaci (Zormanová, 2012, s. 56).

Metodu cílených otázek pak často využívají učitelé v běžné výuce, například při zkoušení. Učitel pokládá jasně formulované otevřené, nebo uzavřené otázky a po žákovi požaduje také jasnou a přesnou odpověď. Metoda se však dá využít i při výuce, kdy pomocí kladení otázek učitel vede žáky k určitému tématu (Pecina, Zormanová, 2009, s. 59–60).

- **Heuristické metody**

Z významu slova heuristika vychází, že jde o způsob řešení problémů. Metoda tedy podněcuje rozvoj tvořivosti žáka, jelikož mu učitel poznatky přímo nesděluje, ale

vede ho, radí mu a pomáhá mu při jejich objevování. Před zapojením těchto metod se žáci musí naučit s nimi pracovat. Pomoci mohou metody řízené diskuse nebo například technika odrazového můstku, který obrazně spočívá v tzv. motivačním impulzu. Metoda řešení problémů nebo také problémová výuka pak spočívá v učení z vlastních úspěchů, ale i chyb (Maňák, Švec, 2003, s. 113–117).

- **Situační a inscenační metody**

Situační metody vyžadují přímou aktivitu účastníků v simulovaných situacích, které mohou probíhat i v běžném životě. Jsou to konfliktní situace, incidenty a případy z různých oblastí, například řešení záležitostí s úřady, ale i nastalé situace při běžném nákupu, reklamaci zboží a podobně. Žáci se tak učí zaujímat postoje, a aniž by na ně byl vyvíjen tlak, který v běžném životě nastává, si mohou promyslet své jednání a zareagovat. Učí se komplexnímu přístupu k situaci, pružnému využití svých vědomostí nebo třeba asertivnímu chování (Skalková, 2007, s. 201).

Při inscenaci a dramatizaci situace si žáci prohlubují osvojené učivo, učí se jeho pružnému využití, vciťují se do situací a osudů jiných lidí a další. Tímto získávají nové prožitky, zkouší si způsoby chování nebo vystupování třeba ve svých budoucích profesích (Maňák, Švec, 2003, s. 123).

Před samotnou realizací metody je třeba přípravy, při níž se stanovují cíle, obsah, rozdělují se role. Realizace spočívá ve ztvárnění rolí v dané situaci, která je dána k řešení. Následuje hodnocení – nejčastěji formou diskuse nebo rozhovorů na základě připravených otázek, jež vedou k hlubšímu rozboru. Podle promyšlenosti přípravy rozdělujeme inscenace na strukturované, s připraveným scénářem, podle něhož aktéři postupují, a nestrukturované bez detailní přípravy (Maňák, Švec, 2003, s. 124).

- **Didaktické hry**

Školu hrou propagoval už J. A. Komenský. Do dnešní výuky se promítají hry méně často, nicméně podle mého názoru jejich obliba roste. Ve výuce má didaktická hra své místo jako motivační činnost, která směruje a podporuje další učení a vyvolává pocit radosti až nadšení z něj (Pecina, Zormanová, 2009, s. 68). Cíle didaktických her vychází z cílů vyučování a mají jak vzdělávací, tak výchovný efekt. Na jedné straně jsou v didaktické hře zachované spontánní tendence z běžných her sloužících primárně pro

zábavu, na straně druhé žáci musí respektovat předem daná pravidla (Maňák, Švec, 2003, s. 127).

1.2.2.2 Materiální didaktické prostředky

Součástí materiálních didaktických prostředků jsou hmotné učební pomůcky, materiály, ale i veškeré vybavení školy. Maňák, Švec (2003, s. 50–51) rozděluje učební pomůcky do několika oblastí: skutečné předměty, čímž se myslí přírodniny a vlastní výrobky z nich; modely; zobrazení, která představují obrazy a nákresy, ale i statické a dynamické projekce; zvukové pomůcky; dotykové pomůcky; literární pomůcky; ale i počítačové programy a aplikace.

Výhodami těchto pomůcek a prostředků obecně je, že žákům lépe zpřístupňují učivo, aktivizují je, působí motivačně a pomáhají učiteli spojit teorii s praxí a tím podporují jeho práci. Je ovšem třeba je volit vhodně jak s ohledem na individualitu žáka, tak i na četnost využití. Při nadužívání didaktických prostředků se může dostavit žákovo přesycení a s ním i negativní vlivy, jako je ztráta aktivity a rozptýlení pozornosti (Slavíková a kol., 2007, s. 9).

Touto kapitolou jsem chtěla shrnout obecně užívané formy a metody výuky. Většina z nich je využitelná v hodinách přírodopisu i výtvarné výchovy. Petty (2013, s. 145) uvádí, že podle průzkumu oblíbenosti metod u žáků stojí klasické přednášky a teoretizování až na posledních příčkách, kdežto (simulační) hry, skupinové ale i výtvarné práce stojí na vrcholu tohoto žebříčku. Většina vyučujících ví, nebo alespoň tuší, že klíčovým bodem při učení žáků je zaujetí, jelikož při zachycení zájmu žáka jde učení snáze. V rámci výuky je proto třeba zařadit širší škálu didaktických prostředků – metod a forem, ale i materiálních prostředků, které by měl učitel pokud možno střídat a předcházet tak nudě. Netradiční materiály bezesporu patří do kategorie didaktických prostředků, které žáky zaujmou. Jelikož diplomová práce je zaměřena na netradiční materiály ve výtvarné výchově, budu se jim věnovat více do hloubky v dalších kapitolách.

1.2.3 Materiály ve výtvarné výchově

Materiály jsou spolu s pomůckami a nástroji aj. řazeny mezi materiální didaktické prostředky. Ve výtvarné tvorbě pojmy materiál, pomůcka a nástroj nemají pevnou hranici díky rozsáhlým možnostem jejich využití. Slovo materiál má podle slovníku význam látky, hmoty či suroviny, z níž tvoříme (Červená, Daneš, Filipec, 1978, s. 216). Stejně tak se ale může i nástroj či pomůcka stát materiálem, pokud v díle zůstává, ačkoliv předem sloužily třeba jako pomůcka. Příkladem může být uhel či temperová (či jiná) barva, pakliže je vrstvíme a vznikají tak vyšší nánosy.

Bohatá škála materiálů zůstává vedle rozličných podnětů a technik jednou z důležitých podmínek výtvarně výchovného procesu. „*Dostatečné kvalitní materiální vybavení a jistá možnost volby prostředků tvorby“* dokáže v žácích lépe probouzet tvořivost (Štěpánková, 2013). Roeselová (2004, s. 70) navíc uvádí, že svobodná volba těchto prostředků a experiment dokáže zmírňovat, či zcela předejít vývojovým obtížím.

Může se jednat o materiály běžné, s nimiž žáci pracují již od dětství, jako jsou papír, tužky, křídy, vodovky (vodové barvy) nebo tempery. S přibývajícím věkem a zkušenostmi se přidávají další materiály a pomůcky, které mohou sloužit ke speciálním účelům a technikám, např. pro grafické techniky jsou to nejrůznější podložky (lino, dřevo…), rydla, mořidla, tiskařské barvy atd. Tyto prostředky je možné označit jako netradiční. Dokud totiž nejsou pro žáky běžnou součástí hodiny, nejsou jim všední, jsou netradiční a tím pádem dokáží vzbudit zájem (Roeselová, 2000, s. 19).

Podle mě také záleží na úhlu pohledu, co je pro člověka běžné a co netradiční. Přírodní materiály jsou bezesporu běžnou záležitostí, s níž se člověk v životě potká, tyto materiály jsou člověku blízké, jelikož je součástí přírody. Jsou-li ale tyto materiály přeneseny do výtvarného procesu, samy o sobě se stávají netradičními, a to i vzhledem k jejich nižší frekvenci využití. Dle Raaba (1999, s. 181) lidé využívali přírodní materiály jako dřevo, kosti, rohovinu, perleť, kůže, šlachy a rostlinná vlákna od nepaměti. Proč je tedy nevyužívat dál, znovuobjevovat jejich vlastnosti a zkoumat je v jiných kontextech? Přírodní materiály je možné označit za netradiční také díky variabilitě jejich využití, jelikož jeden materiál se dá zpracovat nepřebernou škálou technik a postupů.

Přírodní materiály jsou v podstatě vše, co je schopna sama příroda člověku poskytnout. Ve škole se běžně učí rozdělení přírody na živou a neživou, což se dá aplikovat i na tyto materiály. Materiály je možné rozdělit na organické (= ze živé přírody) a anorganické (= z neživé přírody). V těchto materiálech je vhodné hledat nejrůznější kontrasty, drobné rozdíly či podobnosti. *„O pozornost si říkají přírodní povrchy, jejichž mnohotvárnost rozpozná lupa lépe než lidské oko či hmat. Nelze nalézt shodný reliéf stromové kůry, stejné shluky plátků slídy nebo totožné vrásky v kůži“* (Roeselová, 2004, s. 57).

Babyrádová (in Blažek, 2015 s. 129) také uvádí některé původní přírodní materiály, které bývají označované jako „materia prima“. Jedná se o horniny, hlínu, písek, bláto aj. Daly by se rovněž označit jako materiály tvrdé. Na druhé straně je možné uvést přírodní materiály měkké, mezi něž se řadí sušené rostliny, květy a plody, které jsou ve srovnání s těmi trvalými poněkud pomíjivé.

V souvislosti s otázkami trvalosti a pomíjivosti přírodních materiálů umělci často řeší také námětově nevyčerpatelné a zároveň těžko uchopitelné téma času. Materie se zrodí, ustálí ve své podobě a dále podléhá působení přirozených vlivů prostředí v průběhu určitého časového úseku. Námětem práce umělce se může stát i pouhá proměna materiálu v čase, kdy autor zaznamenává ve fotografii nebo v jiném médiu ubývání množství hmoty, její stárnutí, nebo naopak růst či bujení. V takových případech jde o konceptuální díla, z nichž zůstává pouze záznam (Babyrádová in Blažek, 2015, s. 132).

A jelikož je příroda v těchto podobách všude kolem, jedná se o nevyčerpatelný, ale také nejvariabilnější zdroj materiálu (a nepochybně i inspirace). Není tedy možné zde popsat všechny materiály, které lze k tvorbě využít, dále jsou proto nastíněny zejména ty, které se vyskytují v projektu praktické části.

Běžným přírodním materiálem, což si často leckdo ani neuvědomuje, je **voda**. Voda je jednou ze základních podmínek života. Lidské tělo je ze 60–70 % tvořeno vodou, Zemi pokrývá více než 70 % vody, spousta organismů je závislá na vodě nebo v ní přímo žije, je tedy jedním z nejdůležitějších prvků přírody. Voda se vyskytuje ve třech skupenstvích – kapalném (tekoucí voda, potok…), plynném (pára) a pevném (led, sníh) (Švecová, Matějka, Dupalová, 2017).

Využití kapalného skupenství vody ve výtvarné tvorbě je běžné jako ředidlo nejrůznějších barev, nicméně po zaostření na její konkrétní vlastnosti, mohou vzniknout zcela nové situace, např. experiment se stékáním kapaliny. V pevném skupenství je možné vodu v podobě **ledu** či **sněhu** využít jako sochařský materiál, který bude mít unikátní pomíjivou vlastnost.

Smísením vody se **vzduchem** je možné vytvořit aerosol a pracovat tak s drobnými kapičkami vody (i barevné). K experimentům a netradičním technikám je možné zařadit také rozfoukávání barev na podkladu, vytváření barevných bublin (při smíchání se saponiny) či práci s kouřem (kde se nabízí technika fymáže). V akční tvorbě je vzduch možné využít ve formě barevného dýmu či lze zkoumat účinky větru.

Dalším tradičnějším materiálem je **uhel.** Z názvu je patrné, že je složen zejména z uhlíku, což je jeden ze základních a nejrozšířenějších prvků na Zemi. Vzniká karbonizací[4] organických materiálů, nejčastěji dřeva. Uhel je materiál, se kterým se žáci setkávají především při kresbě. Tento materiál dobře znali již pravěcí lidé, kteří kreslili pomocí ohořelých dřívek na stěnu jeskyně. Jelikož přírodní uhel vzniká spalováním dřeva (např. vrbových proutků) bez přístupu vzduchu, je možné s žáky připravit vlastní kreslicí uhly třeba na školní zahradě (Smith, 2000, s. 100). Dále lze uhly (ale i uhlí, což je vlastnostmi podobný a složením shodný materiál) využít pro plastické práce vlepováním do formátu či při konstrukci objektů ve vnitřních i venkovních prostorách.

Složením podobný uhlu je **grafit**. Grafit se řadí mezi minerály a konkrétně mezi kovové prvky, díky tomu je schopen přenášet i elektrický proud. Z výtvarného hlediska jsou využitelné spíše jeho další vlastnosti, např. to, že je měkký a zanechává za sebou šedou, kovově lesklou stopu. Je tedy snad tím nejběžnějším přírodním materiálem, který je využívaný denně, jelikož se nachází v tužkách všech druhů (Miodownik, 2016, s. 156–158).

Vedle kresebných a malířských technik je možné zmínit některé pigmenty a barviva[5], jelikož spousta z nich je přírodního původu. Vaňková (2012) uvádí klasická přírodní barviva jako indickou či šafránovou žluť, arsiku (žlutá); mořenu barvířskou,

[4] „*Karbonizace = zuhelnatění, spalování bez přístupu kyslíku, transformace, při níž se zvyšuje procentuální zastoupení uhlíku"* (Klimeš, s.331, 1985)
[5] Barvivo = pigment (z výtvarného hlediska) (Baleka, 1997, s. 43)

karmín (červená); indigo (modrá); sépie (hnědá). Z těchto pigmentů si míchali barvy malířští mistři už od nepaměti.

V současnosti je spousta pigmentů vyráběná synteticky, ale barvení přírodními materiály se dostává opět do popředí, ať už v klasické malbě, barvení látek či vlny. Navazuje se tak na původní tradice. Tyto prvky návratu ke kořenům je možné pozorovat v díle malíře Otto Plachta, který hledá v džungli nejen přírodní pigmenty ale i hluboké myšlenky, jež na plátna zpracovává. Nejjednodušší příprava barev spočívá v rozdrcení barevné přírodniny a rozmíchání ve vhodném rozpouštědle – např. vodě…, některé přírodniny je pro dostatečné uvolnění pigmentu třeba ještě povařit. Nejlepší jsou pro přípravu pestré, barevné květiny, plody a minerály. V tabulce jsou uvedeny některé přírodniny, ze kterých je možné získat dané barvivo.

Tabulka 1 Tabulka barevných pigmentů (Kornelová, 2021; Zajíčková, 2020)

modrá přírodní barviva	*borůvky, ostružiny*
červená přírodní barviva	*maliny, řepa, červené víno*
žlutá a okrová přírodní barviva	*kůra z citronů a pomerančů, mrkev, kurkuma*
zelené přírodní barvivo	*listy špenátu, mrkev*
oranžové přírodní barvivo	*cibulové slupky, mrkev, mletá paprika (koření)*
fialové přírodní barvivo	*listy červeného zelí, řepa*
hnědé přírodní barvivo	*kávová zrna, černý čaj*

Malbu barvami (vodovými, temperovými aj. na bázi vody) je dále možné zkombinovat s malbou voskem a využít tak specifické vodoodpudivé a těsnicí vlastnosti **vosku**. Po provedení malby voskem se pod dané linie do podkladu nedostane kapka vody. Při následné malbě vodou ředěnou barvou se barva voskem potřeným místům vyhýbá. Vosková malba efektně funguje na mnoha podkladech, např. papír, dřevo, textil, ačkoliv pokaždé působí trochu jinak. Na těchto principech se na základních školách celkem běžně používá kombinace „voskovka – vodovka“, a to zejména na prvním stupni, ale i tradiční malování kraslic. Malovat se dá i horkým voskem pomocí špachtle a vytvářet se tak mohou velmi působivé abstraktní malby, ale i např. portréty po vzoru mistrů raně křesťanského umění. Tato technika se jmenuje enkaustika (Baleka, 1997, s. 93).

Poměrně známý způsob tvorby jsou pískové obrazy, které spočívají v potření určitých částí podkladu (nejlépe tekutým) lepidlem. Je možné pracovat s liniemi, body, tvořit siluety aj. a tyto části ještě mokré posypat **pískem**, který se v lepidle zachytí, zvýrazní jednotlivé znaky a symboly tím, že vytvoří velmi nízký reliéf. Práce se dá oživit využitím více barev písku či využitím jiných variant, např. vysypávání jiným materiálem (mouka, kokos, mák…). (Na podobném principu je možné vytvářet celkem rozšířené obrazy lepením nejrůznějších luštěnin či jiného drobného materiálu, který je třeba na podklad trpělivěji skládat.) Jiné pískové obrazy je možné tvořit klasickým vsypáváním barevných písků mezi dvě skleněné destičky (případně do skleněné vázy). K „malbě" dochází jednotlivými barevnými vrstvami tak, že se do těchto vrstev opatrně zastrčí jehla, která některá barevná zrnka postrčí do jiné vrstvy přitisknuté na skle a tím na skle vznikne ornament.

Přírodní materiály, které se dají označit jako „ty přírodniny", je možné spatřit denně kolem sebe. Jsou to nepochybně **části rostlin a živočichů.** Honzíková (2006, s. 7) uvádí seznam některých přírodnin využitelných v pracovních činnostech: *kaštany, žaludy, šípky, jeřabiny, ořechy, hloh, šišky, pecky, nažky (javor), makovice, sláma, semena (slunečnice, kukuřice), kůra, sušené květiny, lýko, korek, kukuřičné šustí, listy, mech, kamínky a další.* Ve výtvarných činnostech je možné tyto části rostlin využít variabilně ať v sušené podobě – seno, lisované listy či květy, nebo v podobě čerstvé. Ze živočišných materiálů jsou využitelné lastury, ulity, vlna, srst, peří, vaječné skořápky (či dokonce vejce celé), kosti, zuby aj. Výčet těchto materiálů však nejde zcela dokončit, protože tvořivý člověk si najde způsob, jak využít cokoliv.

Ve využití těchto materiálů se meze nekladou. Možností, jak využít barvy květů a rostlin k malování, je například rozetření (rozdrcení) po podkladu. Smith (2000, s. 129) uvádí jako zajímavý i kontrast rozetřené trávy či plodů bezinek a klasické kresby v díle Davida Nashe. Materiály je možné skládat, vrstvit a lepit na podklad či z nich konstruovat objekty nebo postavičky v prostoru.

S „těmito přírodninami" se žáci setkávají častěji než ve výtvarné výchově při pracovních činnostech, kde vyrábějí výrobky podle návodů. Honzíková (2006, s. 7) uvádí, že *„přírodní materiály mají své vlastnosti, které lze pozorovat, zkoumat a tím získávat potřebné vědomosti o těchto materiálech*". Zde zcela jistě dochází k propojení s výtvarnou výchovou a vyvstává možnost některou z úloh nechat právě na ní. Zmíněné

materiály lze využít jinak a tvořivěji než na zcela mechanická pozorování. Je vhodné zaměřit se na haptické zkoumání přírodnin jako materiálu, zkoumání jeho vlastností. Je příhodné nechat žákům prostor pro experiment, jehož prostřednictvím se napojí na přírodu a v závislosti na těchto aspektech se výtvarně vyjádří. Touto netradiční cestou také získají dostatek vědomostí o přírodních materiálech.

Jak již bylo uvedeno, záměrem této práce je poukázat na možnosti kreativního využití přírodnin, na tento fakt upozorňují také další současní umělci a pedagogové (např. Španihelová, Blažek), kteří se zabývají tvorbou autorských šperků z kostí, minerálů, hornin a dřeva. (Blažek, 2015)

Dřevo je přírodní materiál pocházející z tuhých částí stromů a keřů. Díky svým unikátním vlastnostem je při výtvarných aktivitách mnohostranně využitelné. Je pevné, tuhé, ale zároveň lehké díky svým dutým vláknům (Raab, 1999, s. 183). Je možné rozlišit několik druhů dřeva podle tvrdosti, od toho se poté odvíjí jeho vhodné zpracování. Měkčí dřevo jako např. lípa či javor je vhodné pro dřevořezy, řezbářství atd. (Honzíková, 2006, s. 13–14). Toho je možné dobře využít v grafice a tisku díky snadnějšímu zpracování rytím. Části stromů od větviček po silné klády je pak možné využít při práci v prostoru a krajině.

Pro modelování prostoru – reliéfů či soch je nejvhodnější **hlína**. *„Druhů hlíny a jílů je velmi mnoho, hlína se od jílu liší tím, že je složena z jemně rozptýlených částic různých nerostů a jiných látek, bývá zabarvena žlutě až červenohnědě“* (Honzíková, 2006, s. 31). Tuto klasickou hlínu, v biologii správně zeminu, je třeba před tvořením upravit přidáním vhodného množství vody. Tím vznikne plastická modelovací hmota, u níž je třeba počítat s možnými nerovnostmi v podobě menších kamínků. V případě většího zředění se dá použít i jako roztok na malování. Jíl je oproti hlíně/zemině tvořen jemnějšími částicemi až prachem a obsahuje méně částic větších rozměrů. Připravuje se z něj **sochařská hlína**, ale i **keramická hlína**. Práce s těmito hmotami je podobná – spočívá v řádném prohnětení a vytlačení vzduchových bublin před započetím modelování a následném přidávání a odebírání hmoty za pomoci ok, špachtlí, válečků atd., uhlazování pomocí houbiček aj. Rozdíl mezi nimi je patrný zejména ve výsledném díle. Keramická hlína se po vyschnutí výrobku vypaluje v peci, čímž se vytvrdí, a dílo je hotovo a není třeba s ním dále manipulovat, pakliže není v plánu povrchová úprava, glazura aj. . Sochařskou hlínu je však po modelování třeba odlít do sádry či jiného materiálu, jelikož

hmota pro výpal není vhodná. Navíc při vysychání na vzduchu má tendenci praskat a je celkem křehká, tudíž ani jako samotvrdnoucí hmota není příliš vhodná. Při uchování obou typů hlín jako materiálu je třeba dbát na to, aby zůstala stále vlhká (Nedvědová, Zatloukalová, 2000, s. 121–130).

Sádra je další přírodní materiál, kterým je při práci možné navázat na sochařskou hlínu, jak je zmíněno výše. Vzniká rozemletím minerálu sádrovce na jemný prášek šedé, případně bílé barvy. Přidáním vhodného množství vody přechází zpět na sádrovec a tvrdne (Raab, 1999, s. 152–153). U žáků je důležité apelovat na správnou přípravu sádry, zejména pak na to, že je výhradně třeba sypat sádru do vody, nikoliv naopak, dokud nezačnou vznikat „ostrůvky“. Teprve poté je dobré vše důkladně promíchat, až vznikne hladká hustší kapalina. Touto hmotou se dají vylívat odlitky do připravených forem (Formy mohou být z jakýchkoliv materiálů od plastelíny po dřevo, vždy je nutné se ujistit, že všude těsní a sádra neproteče, kam nemá.). Hustší sádra může dobře sloužit k tvorbě plastik dotvarováním špachtlemi, vkládáním dalších materiálů aj. Při tvrdnutí je možné využít houbičky k uhlazování či ostré předměty k rytí.

Do odlitého kvádru sádry si žáci dokonce mohou vyzkoušet práci sochařů, kteří do materiálu tesají, ale pro svou tvorbu využívají velmi tvrdé minerály a horniny jako např. žulu nebo mramor. Ty je téměř nemožné v běžné hodině výtvarné výchovy využít vcelku. Alternativou by mohl být měkčí pískovec (ačkoliv je to také velmi náročný materiál).

Pro další možnosti modelování je možné použít i změklý **včelí vosk** (případně parafín) či vyrobit jednoduchou modelovací hmotu z mouky – tzv. slané nebo vizovické těsto, jež je třeba zapéct v troubě, modelovací hmotu z písku smícháním písku s klihem rozvařeným ve vodě a další (Nedvědová, Zatloukalová, 2000, s. 136–138).

Mezi další netradiční materiály či prostředky pro vyjádření je příhodné zařadit **krajinu a lidské tělo**. Tyto prostředky jsou využívané i v současném umění, jelikož mají schopnost přenosu hlubokých myšlenek bez využití tradičních materiálů.

Nakonec bych ráda shrnula výhody a nevýhody využití přírodních materiálů. Výhody spatřuji v nenáročnosti jejich pořízení, jelikož se tyto materiály dají vesměs získat sběrem v přírodě či jsou velmi dobře dostupné. Díky tomu jsou velmi vhodné pro práci ve škole, ještě více pak při distanční výuce, kdy se žáci nedostanou pro výtvarné

pomůcky nebo jich mají omezený výběr. Využití přírodních materiálů otevírá environmentální otázky a může pomoci žákům podívat se na přírodu jinýma očima. Environmentální tematika a materiály navíc žákům ukazují kontrast s digitálními technologiemi, jež je všude obklopují, a ukazují jim cestu, jak zpomalit a soustředit se na něco jiného. Spoustu aktivit s přírodninami je vhodné praktikovat venku, což patří k moderním formám výuky současnosti. Negativním důsledkem se může stát poničení a vydrancování lokality žáky , kterému je možné předejít dostatečným poučením žáků,

1.2.4 Techniky ve výtvarné výchově

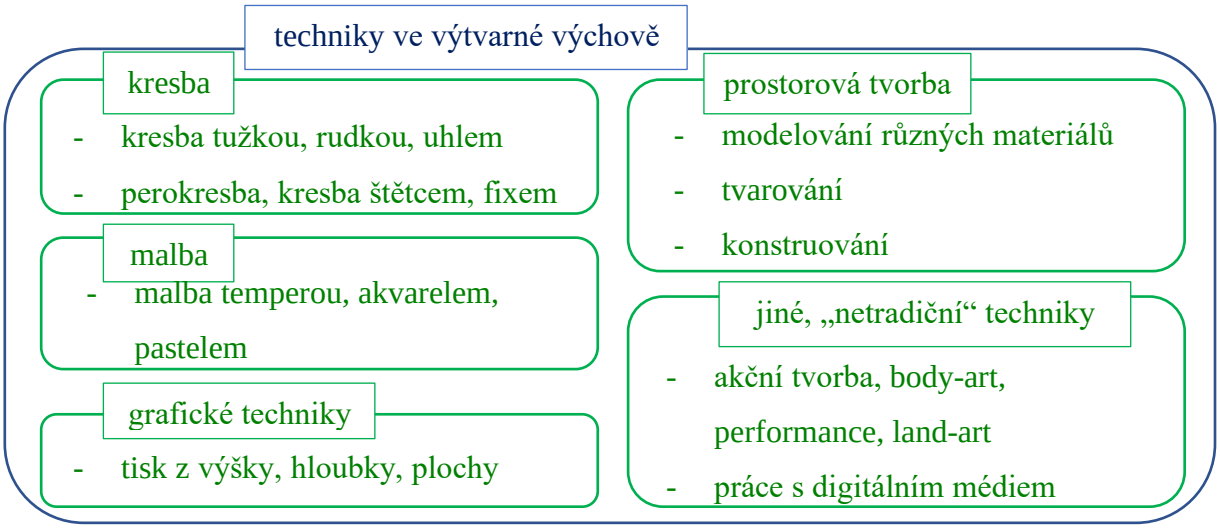
Výtvarně-didaktický projekt *Příroda v obraze* má za cíl ukázat žákům možnosti propojení výtvarné výchovy a dalších vyučovacích předmětů. Spojení s přírodopisem spatřuji především skrze téma a netradiční materiály, jimiž přírodní materiály bezesporu jsou. V zaujetí jim pomáhají klasické, ale i netradiční techniky, které se v projektu objevují.

Techniky jsou hned vedle materiálů důležitou součástí výtvarného tvoření, protože odpovídají na otázku: *„Jak to udělám?“* Techniky ve výtvarné výchově se stále vyvíjejí a vznikají další, a to v závislosti na rozvoji samotného výtvarného umění, ale i na rozvoji společnosti. Není tedy možné postihnout veškerý jejich výčet.

Existují však základní výtvarné techniky, které by se daly rozdělit do okruhů malba, kresba, prostorová tvorba a grafické techniky. V každém z těchto okruhů se však skrývají další tradiční, ale i netradiční techniky. Vedle nich stojí další neklasické techniky, jež se svými postupy liší, jelikož se blízce vážou k soudobé výtvarné kultuře.

Dle Kitzbergerové (2014, s. 80) hraje výběr správné techniky velmi důležitou roli v celém vyučovacím procesu. Špatně zvolená technika, i když zdánlivě jednoduchá, klasická, např. malba či kresba, může v žákovi vyvolat tísnivý pocit, který vede k nezvládnutí a často také „odfláknutí“ celé práce. Proto apeluje na zařazení nenáročných činností, které žáky nestresují. Patří mezi ně práce s pomíjivostí, pohybem vlastního těla, s jeho proměnami nebo proměnami okolí a dalšími. Tyto aktivity dále vedou k přijetí odpovědnosti za vlastní dílo.

V následujícím textu jsou přiblíženy techniky, které jsou využity v praktické části.



Obrázek 1 Schéma výtvarných technik využívaných ve výtvarné výchově na základních školách

1.2.4.1 Kresba

Kreslení je vytváření stopy na podklad pokládáním bodů, linií a šrafur pro vytvoření ploch. Je to první technika, s níž se dítě setkává už od útlého věku. Přechází od náhodných čmáranic, které často vznikají z bezděčných her s tužkami a fascinace stopou, k plně uvědomělým kresbám, kdy je dítě schopné přepisu skutečnosti (Uždil, 2002).

Ve výtvarné výchově je pak třeba rozvíjet všechny tři podoby, které jsou v dětské kresbě známy. Podle Roeselové (1996) to kresba z představy, kresba motivovaná skutečností a návrhová kresba. Postupem času a s přibývajícími zkušenostmi je možné přidat kresbu studijní. Kresba z představy je založena na fantazii, rozvojem této oblasti tedy dochází k rozvoji tvořivosti. Dítě hledá možnosti vlastního vyjádření skrze výtvarný projev. Hledá podobu vlastního výtvarného jazyka. Cesta vede mimo jiné přes zkoumání možností tvorby, jako je využití neobvyklých nástrojů, materiálů, ale i jejich kombinace. V hodinách výtvarné výchovy je tedy žádoucí zapojit vedle klasických přístupů také experiment.

Kresba motivovaná skutečností se u žáka rozvíjí později. V počátcích je kresba propojena s fantazijní představou a má stále ještě narativní složku, postupem času se však

dítě dostává k čím dál dokonalejšímu přepisu skutečnosti. Tato forma má tendenci u dítěte převládat, což může vést do slepé uličky (zejména při krizi DVP[6]).

Pro posun dítěte je dobré připojovat ke klasickému přepisu skutečnosti další výtvarné problémy, jimiž se otevírají dveře k uvažování v jiných kontextech (Roeselová, 1996, s. 24–27). Jistou formou tohoto posunu je i kresba návrhová, která dítěti slouží jako příprava pro přechod k jinému materiálu nebo na jakoukoliv náročnější aktivitu, kterou je třeba předem promyslet.

Pro kresbu je možné využít velké množství kreslicích pomůcek. Je to například tužka, vosková tužka, pastelka, rudka, uhel, hlinka, tuš, a další (Smith, 2000). Práce s těmito předměty je možná označit jako kresbu suchou stopou, pro dítě jde o přirozenou činnost, což vede k uvolněnějšímu projevu. Druhou možností je kresba mokrou stopou, kde je k zanechání stopy potřeba nástroj a tekutá barva. Jde tedy například o perokresbu, na níž je třeba pera a tuše či inkoustu, kresbu dřívkem, ale i štětcem nebo fixem. Ke všem těmto technikám se dítě dostává postupně a objevuje tak nové možnosti, které umožňují vyšší sytost barev (Roeselová, 1996, s. 28–40).

V praktické části jsou využity nejen klasické techniky kresby tužkou či fixem, ale také kresba uhlem. Uhel může být přírodní, je možné ho vyrobit i doma, či syntetický, jenž je vyrobený slisováním uhelného prachu.

S uhlem se díky jeho širší stopě a snadné roztíratelnosti dobře zpracovávají velké formáty. Na druhou stranu není vhodný na přílišné detaily a při neopatrnosti se lehce spráší. Po skončení práce je třeba ho k podkladu zafixovat sprejovým fixativem.

1.2.4.2 Malba

Malba je technika založená na práci s barvou. Od kresby se liší zejména plošností a vyšší barevnou variabilitou. Barvy je možné mezi sebou mísit, vrstvit je atd. Ačkoliv jde o podobně dvourozměrnou tvorbu (nepočítáme-li pastózní nánosy vytvářející strukturu), jejím cílem je pomocí linií a ploch vytvořit iluzi objemu, pro který využívá kontrasty, hru světla a stínu, pravidla perspektivy a dalších.

[6] DVP = dětský výtvarný projev

Podle Baleky (1997, s. 208–210) se jednotlivé techniky malby od sebe odlišují využitím různých podložek (kartony, omítky, kameny…), nástrojů (štětce, špachtle, větvičky…) a barev s nejrůznějším složením. Je možné tak uvést malbu akvarelovou, temperovou, kvaš, fresco, enkaustiku atd.

Malířské techniky je možné podobně jako kresbu rozdělit na malbu suchými a mokrými materiály. Suché prostředky jsou nanášeny na podklad hned (např. pastelky, pastely…) a mokré (akvarel, tempera, olejové barvy…) je třeba předem připravit smísením barvy s příslušným ředidlem (Nedvědová, Zatloukalová, 2000, s.105)

Ve školním prostředí žáci při malbě navazují na zkušenosti s kresbou, opět se tedy inspirují představou nebo skutečností nebo tvoří návrhy. V malbě podle představy se často odrážejí emoce, které se žák snaží vyjádřit laděním barev, ploch a linií (Roeselová, 1996, s. 24–27). V hodinách výtvarné výchovy se žák nejčastěji setkává s malbou temperou, která je ve školním prostředí nejjednodušším prostředkem k barevnému vyjádření, co se týče využití (ale ne vždy pro žákovo zpracování). Pro obohacení malby, ale i samotných hodin je však vhodné zařadit více technik a materiálů, jejich kombinaci a vytvořit tak prostor k experimentování.

Je vhodné mít na paměti, že „*malba inspirovaná skutečností*“ se skutečností zprvu opravdu jen inspiruje, přímo ji nekopíruje z důvodu vyšší obtížnosti práce s plochami. Žák se učí tvořit vlastní kompozici vyvážením nosných prvků, jejich vztahů a stylizace, využívá hry s barvou, světlem a stínem atd. Ztvárnění „jiných“ světů (sny, představy, snímky s velkým zvětšením…) žákovi pomáhá naučit se s barvami pracovat a získat sebejistotu, v pozdějším věku se tak může pokusit o přiblížení k realitě např. formou studijní malby (Roeselová, 1996, s. 62–64).

Využitím barevnosti a vyšší abstraktnosti je možné žáka motivovat k hlubšímu zamyšlení, jelikož může lépe vyjádřit své pocity. Nejen podle volby barevnosti malířského (ale i celkově výtvarného) projevu je možné žáky řadit k typologiím osobnosti, které učitelům výtvarné výchovy mohou pomoci. Typologie osobností žáka rozlišují extrovertní či introvertní typ, z toho může vyplývat osobité využití barevnosti, vyjadřovacích prostředků nebo volba či záliba různých témat. Další typologie týkající se výtvarné výchovy popisují například inklinace k technikám či využívání různých barev podle věku dítěte aj. Díky jejich znalosti může učitel žákovi poskytnout pomoc, která

bude odpovídat jeho potřebám, a dopřeje mu tak větší osobní posun. Znalost žáka může navíc ovlivnit překlenutí krize DVP, která je pro věk 11–14 let (= 2. stupeň ZŠ) typická. V tomto období je malba ve spojení s abstraktními náměty klíčová, jelikož nedochází ke konfliktu realistické podoby předmětu a malířského ztvárnění žákem. (Hazuková, Šamšula, 1991; Kitzbergerová, 2014)

V dílčích aktivitách, které jsou součástí praktické části, jsou často využity techniky akvarelu, což se přímo nabízí, jelikož při přípravě přírodních barevných pigmentů vzniká celkem tekutá barva. Dále je využita malba temperou, která je spíše doplňková.

Akvarel je technika, jež pracuje s tenkými lazurními plochami barvy, které se (častěji po zaschnutí) překrývají a vytvářejí tak hlubší barevné odstíny. Bílá barva se nepoužívá vůbec, ta je nahrazena vynechanými bílými místy na podkladu. Tímto způsobem se maluje na suchý podklad s využitím od nejsvětlejších po nejtmavší odstíny barev. A. Dürer, W. Turner, P. Cézanne a další umělci tak zpracovávají například krajinomalby. Druhý způsob akvarelové malby je malba do mokrého podkladu, založená na zapouštění barev, může to být i různé stékání barvy atd. – zde je prostor pro experiment s vlastnostmi barev. Přimícháním běloby či kaolínu do těchto vodových barev vzniká další technika, kterou je kvaš (Nedvědová, Zatloukalová, 2000, s. 107, 108).

Malba temperou se od akvarelové liší ve využití množství barvy, která výrazně více kryje, dále ve využití běloby, která zakrývá i místa, kde by v akvarelové technice zůstal podklad barvou zcela nezakrytý. Barevné odstíny je třeba předem namíchat na paletě. Žádoucí je zde ale i vrstvení barev přes sebe, místy mohou vznikat až pastózní nánosy. Pro práci jsou výhodnější tužší štětinové štětce, které zvládnou právě i větší nános husté barvy. Častou chybou u žáků bývá přílišné zředění barev a práce téměř kopírující akvarel či kvaš (Roeselová, 1996, s. 66–70).

1.2.4.3 Plastická a prostorová tvorba

Prostorová tvorba, jak již vyplývá z názvu, je tvorba využívající rozmanité materiály a hmoty k plastickému tvoření. Dítě prostor vnímá od malička. Zprvu ho pozoruje zrakem a zajímají ho zejména předměty v pohybu, ale brzy cítí potřebu přejít od pouhého pozorování k dotyku. Touto formou poznává své prostředí v dalším rozměru,

ale také ho pomocí her s hračkami a stavebnicemi přetváří a mění (Roeselová, 1996, s. 146).

I žáci při prostorové tvorbě vědomě využívají hmat a vycházejí z přirozené potřeby dotýkat se. Učitel žáky podněcuje ke zkoumání vlastností materiálů, jejich vzájemných vztahů, na základě čehož je pak žák schopen produkovat své prostorové objekty.

Klasické přístupy v prostorové tvorbě jsou modelování a tvarování, případně konstruování. Pro modelování se nejčastěji využívá sochařská či keramická hlína (je možné ale využít i plastelínu či přírodní jíl), kterou je vhodné zpracovat špachtlemi a různými oky odebíráním či přidáváním masy materiálu, působí tedy hutněji a masivněji. Tvarování na druhé straně působí křehčím dojmem. Žáci se s ním setkávají zejména při práci s různými druhy papíru, ze kterého mohou vytvářet nejrůznější kreace. Po získání zkušeností je možné se posunout k materiálům, jež kladou vyšší nároky na zpracování (za pomoci nůžek, nožů, pilníků, kleští…), jako jsou kovové dráty, pletiva, pláty nebo dřevo (Roeselová, 1996, s. 146–148).

V praktické části je představeno hned několik aktivit zasahujících do prostoru. Jedná se o modelování reliéfu či sochy nebo konstruování figurky, případně asambláž.

V případě tvorby reliéfu je základem plocha či podložka, na kterou se nanáší vyšší či nižší nánosy libovolného materiálu, případně pokud to podklad dovoluje, je možné hloubit jamky přímo do něj. Sochu je na rozdíl od reliéfu nutné modelovat ze všech stran. Pokud se jedná o práci větších rozměrů, ať už jde o reliéf nebo sochu, je příhodné přidat podpěru (dřevo, dráty…), o kterou se masa materiálu opře, aby se dílo nezbortilo pod vlastní váhou (Roeselová 1996, s. 150). Pro modelování reliéfů a soch je vhodné využít sochařskou, keramickou hlínu či surový jíl, sádru, ale případně i plastelínu. Do těchto materiálů je možné otiskovat či vkládat další předměty a materiály, po kterých vznikne zvláštní povrchová struktura objektu.

Příklady z dějin umění ukazují, že plastiky je možné vyřezávat do dřeva (např. dřevěné polychromované madony z období gotiky ale i moderní dřevěné sochy Vladimíra Preclíka) či tesat z kamene nejrůznějšího druhu (např. mramorové renesanční sochy Michelangela, sochy M. B. Brauna z pískovce atd.). Moderní umělci dnes sochy běžně

konstruují z nejrůznějších materiálů, ať jde o kovy nebo velmi aktuální recyklované umění.

Konstruování takových soch, figur, figurek, postav či objektů je možné i v hodinách výtvarné výchovy. Jde o volné spojování rozličných materiálů a předmětů na základě hledání vztahů a harmonie mezi nimi (Je-li kladen důraz na komunikaci žáka s materiálem, jedná se o tenkou hranici objektové a akční tvorby – viz dále).

Žáci touto tvorbou rozvíjí nejen své prostorové a kompoziční cítění, ale i zručnost. Při propojování různých materiálů vznikají nové situace a kontexty, které rozvíjí žákovo myšlení.

Konstruováním či skládáním materiálů na podklad je možné se posunout k technice, jež se nazývá asambláž. Jde opět o spojování materiálů a předmětů, které však mohou být fixovány na podložku. Zjednodušeně lze říci, že jde o koláž, která se dostává do třetího rozměru. Techniku poprvé užívali dadaisté (K. Schwitters, M. Duchamp…), kteří si ji s sebou „odnesli“ až k surrealismu (Nedvědová, Zatloukalová, 2000, s. 119).

Koláž je technika stojící na pomezí, zasahuje nejen do malířských a grafických technik, ale dalo by se říci, že tvoří i prostor reliéfu. Vychází z francouzského *collage,* což znamená nalepit. Právě na lepení malých plochých částeček, nejčastěji papíru, na plochu je technika založena. Vrstvením jednotlivých částí vzniká jemný reliéf, který je možné považovat za výsledné dílo nebo je možné ho využít dále jako tiskovou matrici, tím se zrodí tzv. tisk z koláže (Baleka, 1997, s. 176).

1.2.4.4 Akční tvorba

„Objektová a akční tvorba zahrnuje kontakty s materiálem, věcmi i prostředím, aktivity v krajině a využití vlastního těla jako výtvarného média. Některé aktivity jsou zcela specifické, jiné se vzájemně podobají, navazují na sebe a ovlivňují se. Někdy je obtížné rozlišit, jaký podíl objektové nebo akční tvorby obsahují a jak je zařadit“ (Roeselová 1996, s. 213).

Zhoř, Horáček, Havlík (1991, s. 8) také dále vnímají jen velmi úzkou hranici mezi akční tvorbou, hrou, dramatickou výchovou či tancem. *Rozlišujícím kritériem je místo, kam je kladen největší důraz, vychází-li akce z pohybu, jehož je schopen pouze trénovaný*

tanečník, jde o balet. Pokud dominuje obecně lidská interakce s místem nebo časem, hranice se otevírá směrem k body-artu (Zhoř, Horáček, Havlík, 1991).

Prvotní snahou těchto aktivit je odlišení se od klasické podoby umění. V historii je možné se setkat s tzv. provokacemi futuristů, jež zahrnovaly nejen gestické přednesy poezie, ale i večírky či divadelní přestavení, na kterých se mísily zvuky, hluk i optické iluze. Na ně navazují dadaisté, ale i surrealisté se zkoumáním náhody a dalších technik, které by se daly využít „jinak". Vzniká tak široká škála netradičních postupů, jež opět balancují na hranici s technikami tradičními. Tito umělci používali například frotáž (= přetírání papíru tužkou, grafitem aj. položeném na strukturované podložce), dekalk (= obtiskovací postup využívaný i v keramice, který spočívá v natírání a opětovném stírání barvy), dekoláž (= postupně strhávaná koláž, která odkrývá obsah spodních vrstev papíru), fymáž (= malba pomocí kouře např. nad plamenem svíčky), gratáž (= proškrabování vrchní silnější vrstvy malby do spodních vrstev) a další. Jako další předchůdce akčního umění je vhodné zmínit umělce, kteří se vyžívají v práci v materiálu a hmotě, jež není primárně pro umělecké využití, ale rovněž umělce pracující s větším nánosem malířské barvy. Příkladem mohou být nejen kubisté při práci s hustou barvou a špachtlí, Kurt Schwitters a jeho „merz", kde zpracovával části odpadového materiálu, ale i na něj opět navazující surrealisté s nejrůznějšími technikami využívajícími rozličný materiál. Dále sem patří i Jackson Pollock s technikami „dripping" a „slash painting", oblasti „akční malby", ale i další autoři experimentující s materiálem (Joseph Beuys atd.) (Zhoř, Horáček, Havlík, 1991, s. 14–16).

Tento strohý průřez ukazuje, že v akčním umění je možné opravdu všechno, pokud tvorba není slepě zaměřena jen na výsledek, ale právě na průběh tvoření – důležitá je zkrátka „akce". I toto se praktická část snaží žákům nastínit. Ve výtvarně-didaktickém projektu jsou využity aktivity zaměřující se na práci s tělem i práci v přírodě. Ve všech aktivitách je ale kladen důraz na průběh tvorby a prožitek z ní.

Práce s tělem je v umění označována jako body-art a ukazuje tak opět další rozměry umění. Lidská těla jsou v body-artu využívána různě, jako živé štětce (např. *Antropometrie nahé ženy* – Yves Klein), jako sochy (např. *Autoportrét jako fontána* – Bruce Nauman) nebo se umělci snaží zkoumat hranice lidského těla – fyzické, ale i psychické (např. Petr Štembera, Marina Abramovic). Díky tomu, že tyto akce často probíhají před očima diváků, se body-art stává také performancí. Performance je předem

připravená a promyšlená, či na improvizaci založená akce, již umělec předvádí před publikem (Dempsey, 2002, s. 244–246).

Land-art je známý také jako zemní umění. Název samotný naznačuje práci se zemí a v krajině místo vnitřních prostor budov. Způsoby práce land-artu jsou různé od minimalistických zásahů do krajiny po velké přesuny materiálů. Umělci často sledují běžné přírodní procesy, které následně zvýrazňují. Takovýmto zaměřením na prožitek je možné běžné situace povznést až k tzv. rituálům či obřadům, jak umělci akce sami označují. *„Přemisťování hlíny, tání sněhu či vypařování vody představuje typické materiálové události, zviditelnění děje odrážejícího ve zmenšeném měřítku zákonitosti kosmu“* (Zhoř, Horáček, Havlík, 1991, s. 16). Díla vznikají jak za využití lokálních přírodnin (takto pracuje např. Andy Goldsworthy), tak i dalších „umělých“ materiálů vkládaných do přírody nebo na další místa (např. Christo obaluje mnohé objekty do folií) (Zhoř, Horáček, Havlík, 1991, s. 16–18).

Důraz akční tvorby ve školním prostředí je kladen na prožívání tvorby, spontaneitu, komunikaci mezi žáky samotnými, ale také na komunikaci s materiály, na improvizaci v aktuálním prostředí aj. Také díky tomu je tvorba na stejný podnět/motiv pokaždé originální. Učitel žákům jednoduchou cestou ukazuje, že není třeba využívat přesně dané techniky, ale záleží zejména na osobitém pojetí práce s nejrozličnějšími materiály. To při práci venku žákům může velmi pomoci přiblížení k přírodě a jejím darům, ale i k sobě samotným. Díky výtvarně-didaktickému projektu praktické části této diplomové práce se žáci seznámí se základy body-artu, land-artu, ale i kombinovanými aktivitami na základech akční tvorby. Výtvarně-didaktický projekt žákům ukazuje, že právě proces tvorby je důležitější než výsledek.

1.2.4.5 Práce s digitálním médiem

Práce s digitálním médiem je trendem současné výtvarné výchovy ale i celého vyučovacího procesu (viz zařazení digitální kompetence do RVP). Mezi digitální technologie využitelné ve výtvarné výchově ve škole patří mobilní telefon, tablet, počítač, mnoho škol už má dnes možnosti 3D tisku atd. Nejčastěji bývají digitální technologie využívané jako fotografické nebo video dokumentace probíhajících aktivit. V současnosti je v souvislosti se zapracováním digitální kompetence do obsahu RVP žádoucí využívat

digitální technologie i jinak, komplexně a zvládnout je tak ve všech oblastech lidského života. V kontextu výtvarné výchovy se nabízí široká škála mobilních aplikací podporujících tvořivost. Například mobilní telefon či tablet umožňují elektronickou kresbu, úpravu fotografií, tvorbu videa, ale i následnou postprodukční práci s videem.

Fotografie je technika, jež se stále využívá ve dvou podobách – analogové a digitální. Analogová fotografie se spolu se staršími fotografickými postupy nabízí jako zpestření výuky, jelikož žáky zaujme už svými postupy, nicméně je pro práci náročnější. Digitální fotografii je vhodné díky jednoduchosti pořízení využít jako snadno získaný materiál pro další tvoření v počítači či tabletu.

Při pořizování fotografií i videí se nabízí spousta možností experimentovat už při pořizování záznamu, jako jsou např. volba kompozice, délka expozice, hra se světlem atd., ale i při postprodukční práci, do níž spadá spousta činností od úprav fotografií po střih videa.

Milerová (2012) ve svém článku uvádí hned několik způsobů práce s videem, které je vhodné do výuky zařadit. Žáci mají možnost hlubšího zamyšlení nad tématy a při tom využívají základní prvky práce s videem, jako jsou střih, různé efekty, práce s hudbou aj. Jako příklady Milerová (2012) uvádí rozhovor s mým minulým/budoucím já; posun žánru filmu, kde žáci vytváří trailer k filmu a mohou tak posunem příběhu z komedie vytvořit horor; předabování příběhu, který spočívá v nahrazení vlastní zvukové stopy; příběh v jedné minutě, kde je stručně vylíčen příběh (film), který by trval mnohem déle; animace jako hra se skládáním snímků a zvuků; upoutávky k vyučovacím předmětům.

Součástí praktické části jsou aktivity, které pracují s digitálními technologiemi, proto je třeba je zde v krátkosti představit.

Jako jedna z jednodušších technik se nabízí tvorba stop motion videa, kdy je možné fotografie využít a rozpohybovat tak jinak statické obrazy či vlastní kresbu. Jedná se o animační techniku, která je založena na sledu po sobě jdoucích fotografických snímků ve vhodné frekvenci tak, aby vyvolávala dojem souvislého pohybu. Pro začátek je příhodná hra s nějakým předmětem, který žák posunuje po podkladu, dále s postavičkami či figurkami, které už jsou schopny většího pohybu. Každý drobný pohyb je třeba zaznamenat na fotografii, tento soubor fotografií vložit do programu pro tvorbu

stopmotion videa (např. *Adobe Premiere, Stopmotion studio* aj.), nastavit vhodný počet snímků za sekundu (je třeba vyzkoušet spuštěním) a nakonec je třeba výsledné video uložit. Některé aplikace dovolují fotit fotografie a přímo je ukládat do aplikace, takže je výsledek (výsledné video) vidět hned.

Na nově vzniklé stop motion video, ale i na jiný videozáznam, je vhodné navázat dalšími aktivitami, což může být práce se zvukem videa, např. nahrazení zvukové stopy vlastním dabingem aj. Tyto efekty umožňují využít některé moderní mobilní aplikace (např. *Video Editor, YouCut – Video Editor & Maker*…), ale i programy v počítači (např. *Windows Movie Maker, AudaCity* pro zpracování zvuků, *Adobe Premiere*…). V těchto programech se nabízí „hra" s videozáznamem – záznam lze stříhat, přerušit, nahradit jednotlivé sekvence jinými, naklonovat je, sekvence lze spustit pozadu a další.

1.2.5 Pojetí výtvarné výchovy

Už Aristoteles hlásal potřebu vzdělávat se v umění a tvořit, ovšem od jeho doby uplynula již nesmírně dlouhá řada let a názory na tvořivé činnosti se za tuto dobu hodně proměnily. Na jedné straně koncepce výtvarné výchovy získala mnoho kladných impulzů. Příkladem mohou být nové techniky a postupy, které přinesla renesance. Dále myšlenky J. A. Komenského (např. princip názornosti nebo „škola hrou") nebo J. J. Rousseaua, kteří oba propagovali přirozené propojení s přírodou. A v neposlední řadě je to vliv Bauhausu. Na straně druhé přicházely také tendence, které znamenaly pozastavení rozvoje tvořivosti. Příkladem jsou vícekrát se v historii navracející kopírovací metody nebo vkusová výchova s přemírou dekorativismu a ornamentalismu (Hazuková, 1991, s. 13–29).

Od druhé poloviny 60. let si však výtvarná výchova v českém prostředí vede dobře, a to i ve světovém kontextu. Možná je to právě proto, že se na tvořivost začíná klást opět velký důraz. Dokonce vycházejí sborníky z celostátních konferencí učitelů výtvarné výchovy jako například „*Výtvarná výchova a tvořivost*" (1964) nebo koncepční publikace J. Uždila „*Výtvarný projev a výchova*" (1978).

Výtvarná výchova tak skrze pojem tvořivosti začíná čerpat mnoho inspirací, čímž do ní pronikají složky i z neuměleckých oborů. I přes mnohá úskalí si výtvarná výchova

až dodnes udržuje své specifické stránky, kterými se odlišuje od ostatních tvořivých disciplín (Slavík, 1997, s. 160).

Brejcha (2005) také tvrdí, že výtvarná výchova si prošla mnoha těžkými obdobími a změnami, aby přenesla svůj záměr od artefaktu, tedy tvorby s cílem výsledku, na proces tvorby. Od 90. let minulého století po současnost má výtvarná výchova stále vcelku dynamický vývoj. Vyvstává mnoho proudů a pojetí tohoto předmětu, jimiž se učitelé výtvarné výchovy mohou inspirovat a více či méně tyto tendence i prakticky využívat. Tato práce a zejména její praktická část má upozornit nejen na vhodné posílení mezipředmětových vztahů, ale i na využití prvků ze současných programových linií, které popsal Jan Slavík (např. v publikaci (1997) „*Od výrazu k dialogu ve výchově*“).

Slavík definuje programové proudy, které se v devadesátých letech minulého století v prostředí výtvarné pedagogiky postupně formovaly. V teorii výtvarné výchovy tak byly definovány čtyři programové linie pod názvy – art-centrismus, video-centrismus, gnozeo-centrismus a animo-centrismus. Již z názvů vyplývá, že každá z linií hledá své centrum, stěžejní myšlenky v odlišných sférách, a sice v umění, digitálních technologiích, praktickém životě nebo v samotném prožitku z tvorby. Prvky těchto proudů nesou i aktivity praktické části této práce, proto zde budou přiblíženy.

1.2.5.1 Art-centrismus

Jedná se o pojetí výtvarné výchovy, jež se snaží posílit dimenzi umělecké a estetické formy. Cílem je naučit žáka chápat a využívat veškeré formy umění ke svému užitku. V dnešní době, kdy se hledají rozličné názvy pro veškeré oblasti vědění a využívání informací, by se tato schopnost dala shrnout pod pojem umělecká gramotnost (art-literacy). Učitelé a teoretici tohoto zaměření, jako například v českém prostředí v 90. letech Igor Zhoř nebo Radek Horáček, tvrdí, že umění je jedna ze zásadních součástí pro vývoj člověka (Slavík, 1997, s. 161–162).

Jedním z cílů tohoto proudu je otevřít žákovu mysl a probudit u něj zájem o umění, na jehož základě se mu budou lépe přijímat informace týkající se teorie umění a dále bude schopen vytvořit si svůj vlastní úsudek a dílo stojící na základech jakési informované spontaneity.

I Uždil a Zhoř (1966, s. 16) tvrdí, že umělec bere tvorbu jako hru, ke které však přistupuje vážně (přesně jako dítě, které bere vážně každou hru i přesto, že si ji zcela vychutnává). Hra v tvorbě zajistí spontánní projev, avšak autorovy myšlenky vložené do díla přidávají kontext aktuálního dění.

Proces, jak brát umění jako přirozenou součást života, začíná již ve škole. Uždil a Zhoř (1966) udávají princip názornosti a vzoru učitele. Učitel by měl jít příkladem a sledovat aktuální uměleckou scénu. Tyto informace by dále měl přinášet do školy různými formami tak, aby se žáci dostali nejen k reprodukcím výtvarných děl, ale i k užitému umění.

Mezi konkrétní metody práce s uměleckým dílem využitelné v hodině výtvarné výchovy patří besedy o umění. Jedná se o diskusní metody, jež se zabývají působením díla a komunikací s ním. Zaměřují se zejména na interpretaci díla, ale i akční tvorbu, jež díky využití moderních technologií balancuje na pomezí s video-centrickou tendencí. Další důležitou možností využití tohoto proudu ve výuce je mimoškolní varianta výuky výtvarné výchovy. Je to především návštěva galerií, kde je možné absolvovat edukační či animační programy, které žáky k umění přibližují, nebo je do něj procesem tvorby přímo vtahují.

1.2.5.2 Gnozeo-centrismus

Ačkoliv často čerpá inspiraci z podobného základu jako art-centrismus, tedy z umění, hlavní myšlenka gnozeo-centrismu vychází z dětské zkušenosti všedního dne, kterou mapuje, obohacuje nebo ozvláštňuje právě skrze výtvarnou činnost. Výtvarné vyjádření považuje především za prostředek komunikace, kterou žák poznává život a svět kolem sebe (Slavík, 1997, s. 163).

Nejvýznačnější představitelkou tohoto směru je Věra Roeselová, která je známá díky využití tematických řad a projektů, jejichž cílem je rozvoj zvoleného tématu více směry. Příkladem jsou výtvarné cykly, tematické řady, srovnávací řady, ale i již zmíněné výtvarné projekty, které jsou myšlenkově nejnáročnější z těchto zmíněných (Roeselová, 1997, s. 30–37).

Projektová metoda není využívána jen ve výtvarné výchově, ale i v jiných předmětech a má často za cíl propojit vzájemně jednotlivé předměty. Projekt buď může sledovat jedno téma z různých pohledů, nebo může být jako sled praktických činností vedoucích k uměleckému výsledku (Šobáňová, 2015, s. 13–15).

Na jedné straně přináší projektová metoda spoustu výhod, které vyzdvihuje i Pecina, Zormanová (2009, s. 83). Mezi benefity uvádí efektivitu učení, rozvoj osobnosti žáka jako např. samostatnost, sebekritiku a tvořivost, ale i propojení jednotlivých předmětů. Zormanová (2012, s. 97–98) dodává, že se žák učí orientovat a pracovat s informačními zdroji, rozvíjí se u něj schopnosti spolupráce, komunikace a respektu. Na druhé straně je projektová metoda časově náročnější, a to zejména pokud žákům zatím chybí potřebné kompetence k řešení. Pro učitele může být problematičtější i hodnocení výsledků, jelikož výstupy mohou být autentičtější, takže nelze žáky porovnat.

Nicméně už právě kvůli zapojení žákovské tvořivosti a kreativního myšlení je dobré projektovou metodu do výuky zařazovat. Svou komplexností totiž pomáhá přiblížit se běžnému životu.

1.2.5.3 Animo-centrismus

Animo-centrismus je směr orientovaný na poznávání žáka, a to především sebepoznávání prostřednictvím propůjčování obsahů a smyslů uměleckým formám. Opět se tedy proces zaobírá uměním, nejdůležitější úlohu zde však hraje proces tvorby. Jiří David nebo Marie Pohnerová tento směr označují také jako smyslovou nebo duchovní výchovu, a to zejména z důvodu zájmu o niterný svět člověka. Smyslem je hlubší prožitek, exprese, reflexe a seberozvoj (Slavík, 1997, s. 165).

Důležitou roli při tvorbě hraje vyvolání emocí a pocitů následované reflektivním dialogem. Velmi žádoucí je při tom vytvoření dostatečného společného prostoru pro všechny žákovské výpovědi a diskurz, který může dopomoci žákům posunout se. Je důležité si s žáky nastavit podmínky pro bezpečné prostředí tak, aby se dokázali uvolnit. Žáci si musí být jisti, že jim nehrozí nebezpečí ve formě posměchu od ostatních spolužáků, ale ani trest ze strany učitele z důvodu vyslovení vlastního názoru apod. (Kitzbergerová, 2014, s. 59–61).

Výsledné dílo tedy nestojí vždy v centru zájmu, ale jde zejména o cestu, jak se žák k výsledku dostal. Tato cesta je zde vnímána jako zdroj sebepoznání. Směr má díky tomu velmi blízko k arteterapii, z níž si půjčuje určité prvky, vytváří tak tzv. artefiletické pojetí. Autorem a průkopníkem je Jan Slavík. Toto pojetí je díky svému potenciálu rozvíjet osobnost ve škole žádoucí, nicméně je důležité, aby pedagog myslel na to, že artefiletické práce mají přinést žákovi (případně učiteli) pouze informaci o sobě. Nemají působit terapeuticky nebo stanovovat diagnózy (Slavík, 1997, s. 165, 166).

1.2.5.4 Video-centrismus

Video-centrismus se podobně jako art-centrismus zaměřuje na vizuální prostředky, zejména na proces vnímání. K art-centrické linii má velmi blízko především díky důrazu na formu výtvarného projevu, často proto dochází ke stírání hranice mezi nimi. V centru zájmu stojí vizualita, obraznost a tendence k vytváření vlastních cest práce se symboly a znakovými systémy. Jedná se tedy o vizuální komunikaci, která spadá i pod pojem vizuální gramotnost (Slavík, 1997, s. 162).

Jak vyplývá již z názvu, video-centrismus se silně přiklání k využití elektronických médií. V dnešní době jsou v této oblasti využívány digitální technologie a vedle vizuální gramotnosti je důraz kladen na gramotnost digitální. Významnou osobností tohoto směru je například Jaroslav Vančát, který se zabývá otázkou důležitosti výtvarné výchovy i v dnešní době.

1.2.5.5 Současné pojetí výtvarné výchovy

I sám Jan Slavík (1997) uvádí, že výše popsané linie nejsou jediné proudy ve výtvarné výchově v 90. letech a dochází k jejich častému prolínání. V dnešní moderní době to platí o to více. Celá výtvarná výchova čerpá ze všech oblastí života a učitel má tak k dispozici nepřeberné množství možností v oblasti inspirace, ale i technologií.

Brejcha (2005) uvádí, že v centru zájmu výtvarné výchovy „*jsou globální problémy světa a pokus o novou definici postavení člověka v tomto světě“*, což vede žáky k zamýšlení nad hlubšími problémy jiným způsobem – tvořivým, což stojí v kontrastu k ostatním disciplínám.

Trendy současné výtvarné výchovy je možné sledovat zejména díky časopisům *Výtvarná výchova, Kultura, umění a výchova* nebo webovému portálu INSEA, na kterém lze najít množství inspirativních publikací a článků. V současnosti je podle těchto informačních zdrojů ve výtvarné výchově kladen důraz na rozšiřování vizuální gramotnosti, využití nových médií a s nimi související digitální gramotnosti. Nová média „zahrnují *uměleckou produkci vzniklou na určité „nové" technologické bázi a inovativně využívající možnosti dané technologickým vývojem"* (Šobáňová, Jiroutová, 2021). Vyžaduje tedy využití filmu, fotografie, počítače, internetu a dalších „nových" technologií.

Tyto trendy potvrzují i studie a výzkumy probíhající pod záštitou pedagogických fakult univerzit (např. Univerzita Karlova), v jejichž rámci vznikají i materiály a metodiky pro učitele (např. *projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti*[7]).

Pojetí každé hodiny zůstává konec konců na každém vyučujícím. Pokud je učitel všestranně vzdělaný, může do své práce vědomě vkládat prvky z jakýchkoliv známých proudů výtvarné výchovy, jež jsou zmíněny výše, ale i z nejrůznějších oblastí lidského života či z přírody. Při plánování hodiny vždy musí brát zřetel na jedinečnost, individualitu žáků i na složení tříd, což nemusí být vždy jednoduché. Cílem, kterého by se měl učitel stále držet, zůstává všestranný rozvoj žáka s důrazem na tvořivost a spontaneitu výtvarného projevu. Jedním z možných řešení může být vymanění výtvarné výchovy ze stereotypu, což může podpořit osobní nasazení učitele, střídání a zapojení netradičních aktivit, technik a materiálů – třeba těch přírodních, výuka venku a další.

[7]Projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti dostupný na: *https://digigram.cz/*

1.3 Přírodní materiály ve výtvarném umění

Tato kapitola je věnována vybraným umělcům, kteří ve své tvorbě viditelně využívali přírodní materiály. Umělce jsem vybrala záměrně na základě jejich děl, jelikož mohou sloužit jako inspirace či doplnění aktivit praktické části. V jejich dílech je možné sledovat originální propojení umění a přírody, které žákům může poskytnout zajímavou motivaci a podnítit je k vlastní aktivitě.

1.3.1 Giuseppe Arcimboldo

(1527–1593, Milán)

Giuseppe Arcimboldo byl italský malíř působící zejména na dvoře Habsburků. K habsburskému dvoru se dostal na pozvání císaře Ferdinanda I., kterému na žádost namaloval heraldické znaky a později i portréty členů jeho rodiny. Arcimboldo zůstal u dvora i později, kdy vládli Ferdinandovi synové, nejdříve Maxmilián II. a poté Rudolf II. Na dvoře působil nejen jako portrétista, ale také jako dekoratér. Náplní jeho práce byly návrhy pro výzdobu sídla, návrhy pro slavnosti, turnaje, hry, dvorní divadelní kulisy a další.

Mezi Arcimboldovy nejznámější práce patří zejména portréty, které maloval velmi svérázným způsobem, díky němuž je známý dodnes. Nicméně na počátku své kariéry tvořil celkem klasicky. Spolupracoval s otcem na různých objednávkách, např. vitráže, tapisérie, fresky a další. Osobité portréty, které se mnohým nejčastěji vybaví při zaznění jména Arcimboldo, začínají vznikat právě až na habsburském dvoře ve Vídni. Vedle klasických portrétů členů královské rodiny začíná Arcimboldo tvořit portréty alegorické, jež jsou složeny z různých předmětů. Tímto způsobem zobrazuje členy dvora včetně služebnictva. Prvním z těchto obrazů je *Knihovník* (1562). Iluze postavy knihovníka je vytvořena ze stohu knih a dalších různě položených knih se závěsem. Dále pracoval na cyklu *Čtyři živly* (4 obrazy *Země, Oheň, Voda*, *Vzduch*), do nichž k typickým předmětům pro tyto živly přidal spoustu přírodnin. Tohoto klíče se zřejmě držel dále, jelikož jeho další práce jsou složeny z přírodnin, především z rostlin. Obrazy známého cyklu *Čtyři roční doby* (*Jaro, Léto, Podzim, Zima*) jsou složeny zejména ze sezónních rostlin (plodiny, květy…) (Kriegeskorte, 2003).

Nejznámějším portrétem pak je podobizna císaře Rudolfa II. jako Vertumnus, kde umělec císařův obličej složil z květin, ovoce a zeleniny. Měl propojovat Rudolfa II. s Vertumnem, římským bohem zahrad, sadů a hojnosti.

Zajímavost některých portrétů, která většinou zaujme nejen žáky, je, že při otočení obrazu o 180 ° stále dává dílo smysl, ale ne jako portrét, nýbrž jako zátiší, např. miska plná zeleniny a ovoce.

Obrázek 2 Knihovník (1566) (Tomdarch Design, 2022)

Obrázek 3 Jaro (1573) (Slavneobrazy.cz, 2022a)

Obrázek 4 Zahradník (1590) (Slavneobrazy.cz, 2022b)

1.3.2 Andy Goldsworthy

(1956 – současnost)

Andy Goldsworthy je jedním z čelních představitelů land-artu. Narodil se ve Skotsku a právě zde nejčastěji vznikají jeho díla. Studoval na Bradford School of Art a Preston Polytechnic. Už během studií si uvědomil, že ho více láká práce venku než v ateliéru. Jeho díla tak vznikají zejména v krajině a jsou její součástí, proto je možné ho řadit i k představitelům umění site-specific (Blumberg, 2016).

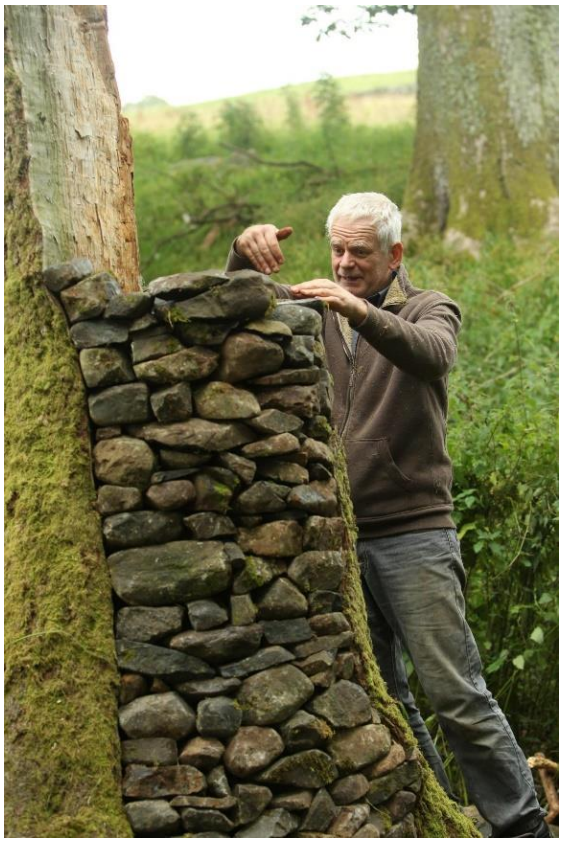
Pro práci využívá výhradně přírodní materiály, a to především ty, které nalezne právě v místě vzniku díla. Práci v krajině považuje za důležitou pro vlastní psychickou pohodu, snaží se napojit se na přírodu, protože sám tvrdí, že příroda může člověku pomoci zpracovat (špatné) zážitky a vyrovnat se s těžkými situacemi. Andy Goldsworthy pozoruje přírodu a její nejjemnější detaily, například slabé zesílení větru, pracuje s rovnováhou, procesem vzniku a destrukce aj Svou tvorbu vždy pečlivě dokumentuje pomocí fotografií a videí (Rivers and Tides, 2001).

Přírodní materiály, jež využívá, jsou všeho druhu. Pracuje se sněhem a ledem (např. i rampouchy), kde sleduje jejich pomíjivost. Příkladem jsou díla *Ice Arch* (1982), *Ice Star* (1987) a další. Je fascinován ovcemi, pro dílo *Sheep paintings* (1990) využil právě jejich chování ve stádě a hromadné přesuny, dále pracuje s jejich vlnou, z níž vytváří osobité hranice (Blumberg, 2016).

V letech 1997–1998 vytvořil dlouhou kamennou zeď klikatící se mezi stromy, dál se zeď pomalu svažuje do rybníka a na druhé straně opět vystupuje, zkrátka překovává spoustu překážek, ale stále se vine dál jako život. Zabarvil řeku do červena využitím materiálu, který byl její součástí – pouze rozdrtil kousky červeně zbarvené železné rudy. Tím, že se mu podařilo proměnit kámen v tekutinu, poukázal mimo jiné na nestálost a proměnlivost života celkově (Rivers and Tides, 2001). Goldsworthy v tvorbě dále využívá barevné listy, větvičky, květiny, ze kterých vytváří úchvatné mandaly, spirály atd.

V roce 2001 o něm Thomas Riedelsheimer natočil dokumentární film *Rivers and Tides*, ve kterém je zachycen při procesu tvoření. Goldsworthy k práci navíc poskytuje slovní komentář, který diváka zcela vtáhne nejen do tvorby, ale také představí specifický způsob jeho myšlení.

Obrázek 5 Touching North 1989 (Public Delivery, 2022)



Obrázek 6 Andy Goldsworthy při práci (Jamieson, 2015)

Obrázek 7 Wall: at Storm King (2000) (Wilson, 2015)

1.3.3 Ivan Kafka

(1952 – současnost)

Ivan Kafka je český sochař a umělec site-specific a land-artu. Vystudoval Střední odbornou školu výtvarnou v Praze. Jeho tvorba se podobá tvorbě Andy Goldsworthyho, jejich společným jmenovatelem je rozhodně vztah k přírodě. Kafka pro svou tvorbu využívá kombinaci přírodních, ale i dalších materiálů, které často staví do kontrastu, tvoří z nich konstrukce různých rozměrů aj. Mezi jeho oblíbená témata patří zkoumání přírodních dějů, živlů, hranic prostoru a další. Známé jsou například cykly, ve kterých sledoval meteorologické rukávy, s názvy *Prostor volnosti i skleslosti* (1975) a *Povídka o skládání, vlání, zvedání* (1975), cyklus, ve kterém skládal různé materiály do krychle, pro něj ideálního tvaru, *Sláma, Sníh, Listí, Kámen, Led* (vše 1980) a dále dechberoucí cyklus *Lesních koberců pro náhodného houbaře* (1986) (Rousová, 2007).

Obrázek 8 Lesní koberec pro náhodného houbaře I (1986) (Centrum pro současné umění Praha, 2022a)

Obrázek 9 Sedm kamenných hromad pro Stein (1988) (Centrum pro současné umění Praha, 2022b)

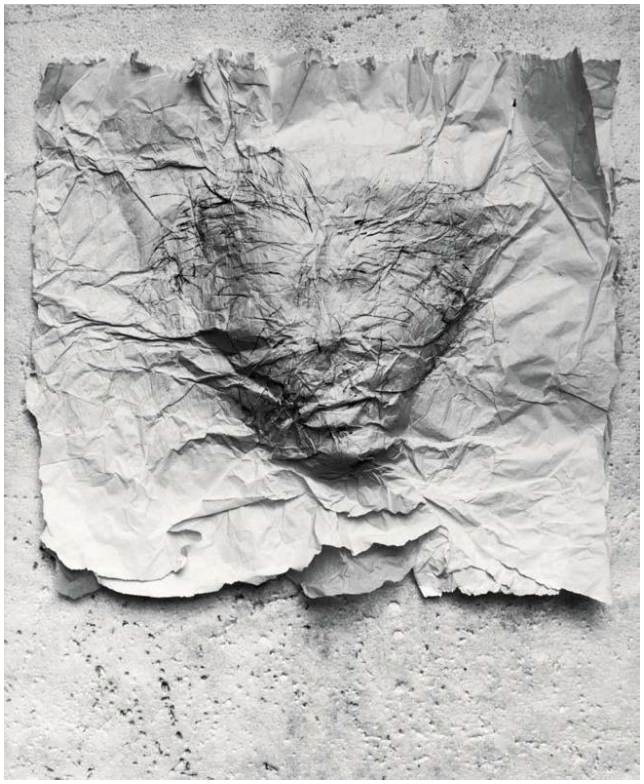
1.3.4 Adriena Šimotová

(1926–2014)

Adriena Šimotová byla malířka, grafička, kreslířka a sochařka. Její tvorba je úzce spojena a inspirována tělem, kterým vstupuje do obrazů, a světem, který reflektuje. Při tvorbě děl navazuje s materiály, s nimiž pracuje, velmi hluboký vztah, do obrazů tak vstupuje nejen celým tělem, ale i duší (Hvížďala, 2005).

Počátky její tvorby byly ovlivněny dobou a aktuálními událostmi pod sovětskou nadvládou. Z této doby pochází např. dílo *Zrcadlo* (1968), ve kterém dominují výrazné barvy. Později se Šimotová začala přesouvat abstraktním směrem s tlumenějšími barvami a využívala při tom kombinace více technik a materiálů. Do centra jejího zájmu se dostala krajina a země. Po smrti manžela se posunula ještě blíže k duchovnímu přístupu k materiálům. Začala se zajímat o jejich křehkost a pomíjivost. Koncem sedmdesátých let zkušenost s tělem přesunula i do obsahu děl. Vytvářela otisky nebo malby, jež je měly představovat. Vyvolávala tak pocity nedávných doteků. Nejčastějšími motivy v její tvorbě je hlava, např. *Profil chlapce* (1975), *Tvář* (1986) nebo cyklus *Vytrácení podob* (1997), ale často i celé tělo, např. *Strach* (1984), *Exatická postava* (1986–1987) a cyklus *Dotek barvou* (1992–1993) (Hvížďala, 2005).

Obrázek 10 Strach (1984) (Sanquis, 2022)



Obrázek 11 Tvář (1986) (Sanquis, 2022)

1.3.5 Marina Abramović

(1946 – současnost)

Marina Abramović je umělkyně srbské národnosti zabývající se zejména performancí a body-artem, současně je ale její dílo možné zařadit ke konceptuálnímu či feministickému umění. Již ze zaměření na body-art je patrné, že jako hlavní pracovní materiál využívá své vlastní tělo.

Dnes je známou a uznávanou umělkyní, vystudovala Akademii výtvarných umění v Bělehradě, ale dětství neměla zrovna lehké. Zprvu byla vychovávána babičkou a později rodiči, kteří prosazovali téměř „vojenskou výchovu“. Například dílo *The Firestar* (1974), ve kterém pracuje s bičováním, řezáním a dalšími životu nebezpečnými scénami, musela Abramović načasovat tak, aby se stihla vrátit domů před desátou hodinou, ačkoliv v té době bylo umělkyni již 28 let. Některá díla jsou touto represivní výchovou poznamenaná více, jelikož vyzařují radost ze svobody, kterou najednou Abramović získala. (Abramović, 2015)

Příkladem může být raná série prací *The Rhythms*, (1973–1974). Skládá se z 5 celků, ve kterých dle Abramović (2015) testuje mentální a fyzická omezení svého vlastního těla. První z této série a její kariéry vůbec je performance *Rhythm 10* (1973), která proběhla v Edinburghu. Šlo o performanci, při které před umělkyní leželo dvacet nožů různých velikostí a tvarů, se kterými hrála „ruskou hru“, což znamená, že se ostřími nožů snažila trefit mezi roztažené prsty na ruce. To vše do rytmu, který se linul z magnetofonu opodál. Vždy, když se pořezala, vzala další nůž a vše zaznamenala. Když je vystřídala všechny, pustila si pásku znovu a snažila se vše zopakovat. Stejné pohyby, chyby, zkrátka spojit minulost a přítomnost. Celou touto performancí se snažila sledovat stav vědomí autora umělce (Abramović, 2015).

Další významná díla vznikala ve spolupráci s jejím dlouholetým přítelem (a partnerem) Ulayem, s nímž pokračovala ve zkoumání hranic lidského těla a lidských vztahů. Do těchto performancí se snažili zapojit diváky. Příkladem jejich společných prací je *Relation in Time* (1977) nebo *Imponderabilia* (1977), kde Marina společně s Ulayem představovali „živé dveře“. Stáli mezi úzkým průchodem do místnosti a návštěvník, který chtěl dovnitř, si musel vybrat, zda projde čelem k Marině nebo k Ulayovi, a prosoukat se mezi nimi (Abramović, 2015).

Abramović ve svých dílech zkoumá i vztahy vznikající mezi umělcem a divákem. *The Artist Is Present* (2010) je dílo, ve kterém Marina sedí v atriu MoMA a diváci se proti ní střídají a sedí, jak dlouho chtějí, umělkyně se jim přitom upřeně dívá do očí. Na základě této performance vznikl v roce 2012 stejnojmenný film mapující život a dílo této umělkyně (Artist Is Present, 2012).

Obrázek 12 Rythm 0 (1974) (Artnet, 2022e)

Obrázek 13 Relation in time (1977) (Artnet, 2022d)

1.3.6 Giuseppe Licari

(1980 – současnost)

Giuseppe Licari je umělcem instalace, site-specific, happeningu a social art. Celá jeho tvorba je postavena na vztahu k přírodě. Uvědomuje si ekologické hledisko lidského bytí, uvědomuje si to, že lidstvo přetváří naši planetu do takové míry, že současný stav Země označuje za novou geologickou éru. Jakási vrstva, kterou po sobě lidstvo zanechává, je plná znečištění, je složena z odpadů. Dílem *Humus* (2012) poukazuje na zcela vyčerpanou půdu, jež je dalším důsledkem tohoto počínání. [8] Zhoršování stavu půdy nejen ve spojení se hrou bohatých – golfem řeší i v díle *Naked Landscape* (2021) (Giuseppe Licari, 2022).

Umělec se snaží svou tvorbou poukázat na tyto nepříjemné skutečnosti a vyburcovat diváky k činům. Pracuje s přírodními materiály, mezi něž vkládá „moderní materiály současnosti“, přenáší přírodu do galerie, čímž vysílá jasné zprávy a upozorňuje na chování vůči přírodě.

Dílem *Street in Out* (2002), které představovalo kontrast mezi přírodou a zastavěnou plochou, chtěl zabránit přestavbě parku na parkoviště. Podobný kontrast vytváří dílo *Blue River* (2019), jež ukazuje na těžbu drahých minerálů a s tím související ničení ekosystémů. V tomto díle autor přenesl takové koryto řeky do galerie, celou instalaci doplnil zvukovým doprovodem – nahrávky řeky z části, kterou se podařilo obnovit (Giuseppe Licari, 2022).

[8] Humus z biologického hlediska představuje nejúrodnější část půdy. Obsahuje tedy spoustu živin a minerálů (ale i organických zbytků) nezbytných pro růst rostlin.

Obrázek 14 Humus (2012) (Licari, 2022b)

Obrázek 15 Blue River (2019) (Licari, 2022a)

2 Praktická část

Jak již bylo sděleno v úvodu, předkládaná práce si klade za cíl rozvíjet mezipředmětové vztahy výtvarné výchovy a přírodopisu prostřednictvím využití přírodních materiálů. Praktická část této práce mapuje situaci využití přírodnin na několika základních školách. Stěžejním výstupem praktické části je však výtvarně-didaktický projekt Příroda v obraze, který praktickou cestou vede žáky k přírodnímu myšlení.

2.1 Krátké dotazníkové šetření

Následující text seznamuje s krátkým šetřením mezi pedagogy výtvarné výchovy, které bylo provedeno formou dotazníku s různým typem otázek.

Výzkum navazuje na základní myšlenku celé práce a je zaměřen na využití přírodních materiálů v hodinách výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol. Záměrem dotazníkového šetření bylo například zjistit, jak často a jakou formou jsou přírodní materiály ve VV využívány a také jaké výhody a nevýhody pedagogové spatřují při práci s nimi.

Formulovala jsem výzkumné otázky:

Jak často využívají učitelé přírodní materiály v hodinách VV?
Jaké přírodní materiály využívají učitelé běžně?
Jakým způsobem učitelé s přírodními materiály v hodinách pracují?
Jaké výhody spatřují učitelé ve využití přírodních materiálů?

Výzkumné metody a vzorek

Realizaci výzkumného šetření jsem provedla formou dotazníkového šetření. Důvodem výběru je jednoduchost zadání respondentům, struktura a jasná formulace otázek a snadnější výsledné zpracování v počítači. Na druhou stranu vždy hrozí problémy při špatném pochopení otázek, jelikož se tyto informace již nedají doplnit.

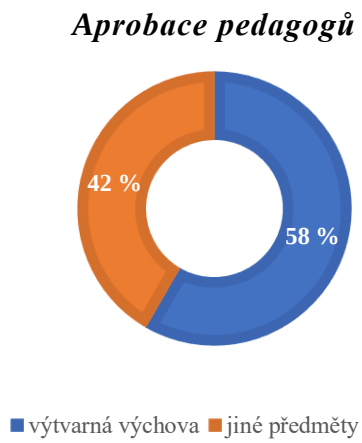
Dotazník (viz příloha) se skládal z 15 otázek, z čehož byly 3 otázky uzavřené, 2 polouzavřené a 10 otevřených. Začátek dotazníku obsahuje otázky, které zjišťují základní informace o učiteli a může sloužit případnému vyfiltrování nevhodných adeptů.

Jedná se o jednodušší otázky, které mají dle Urbana (2005) navodit příjemný dojem. Další otázky jsou zaměřeny na využití přírodních materiálů – četnost, konkrétní materiály a techniky.

Šetření proběhlo pomocí internetového dotazníku na základě e-mailové komunikace v několika typech škol, se kterými mám vlastní zkušenosti. Oslovila jsem tedy učitele výtvarné výchovy, které znám osobně, ale také ředitele, aby se dotazník dostal mezi všechny učitele vyučující výtvarnou výchovu na dané škole. Využila jsem toho, že každá škola je trochu jiná, co se týče jejího zaměření, ale i umístění. Pro vytvoření výběrového souboru, který by mohl dle (Gavory, 2000) charakterizovat základní soubor, jsem vybírala základní školy nacházející se ve velkém, ale i malém městě (Hradec Králové, Heřmanův Městec), výběrové školy (sportovní ZŠ), i školy pro všechny žáky dané spádové oblasti, ale i menší školy v odlehlých lokalitách, např. horské oblasti apod.

Výzkumný vzorek se skládal z 12 respondentů – učitelů s různou délkou praxe (1 s praxí do 1 roku, 4 s praxí do 2 let, 2 s praxí 6–10 let a 3 s praxí 10 let a více). Výzkumný vzorek tvořily pouze ženy.

Všechny respondentky vyučují na 2. stupni základních škol výtvarnou výchovu. Aprobace[9] většiny z nich je výtvarná výchova spolu s dalšími předměty (biologie, matematika, dějepis, francouzský jazyk, ruský jazyk, speciální pedagogika a další) Pět respondentek výtvarnou výchovu vystudovanou nemá.

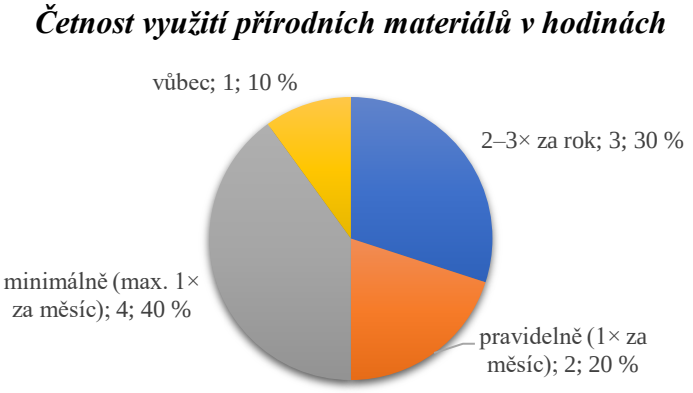


Graf 1 Aprobace pedagogů

[9] zaměření, které studovaly na vysoké škole

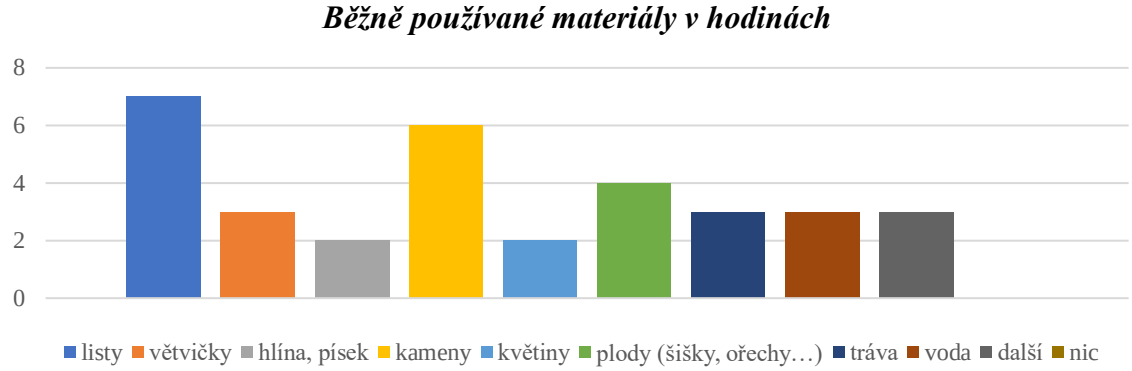
Analýza a interpretace dat

Ačkoliv byly většinou pokládány otázky otevřené, výsledná data se opakovala, takže se dají shrnout do jednoduchých grafů. Následuje tedy grafické znázornění dat se slovním komentářem.



Graf 2 Četnost využití přírodních materiálů v hodinách

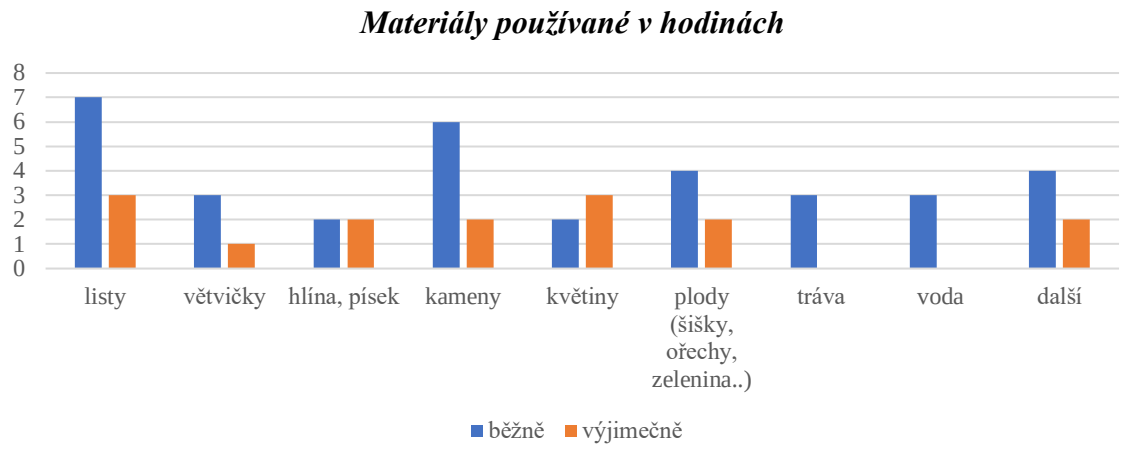
Z grafu vyplývá, že téměř polovina respondentů využívá přírodní materiály v hodinách minimálně, tj. maximálně jednou do roka, nebo vůbec. Druhá polovina tyto materiály využívá, a to 20 % je využívá pravidelně měsíčně a zbylých 30 % několikrát do roka.



Graf 3 Běžně používané materiály v hodinách

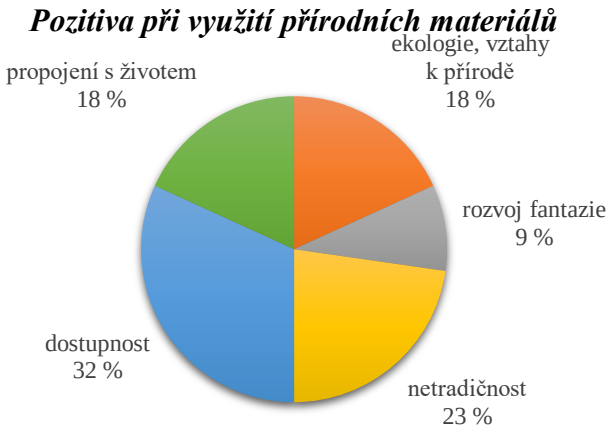
Sloupcový graf ukazuje, že běžné materiály, které používá téměř každý z respondentů, jsou dle očekávání listy a těsně je následují kameny. Méně používané jsou plody jako šišky, ořechy apod., voda, větvičky a tráva. Nejméně používané jsou hlína,

písek. Další odpovědi uváděli respondenti samostatně, tudíž nejsou všechny jmenovitě součástí grafu. Jedná se o skořápky, brambory, vosk nebo kůru. Dva respondenti také uvedli, že běžně neužívají v hodinách nic.



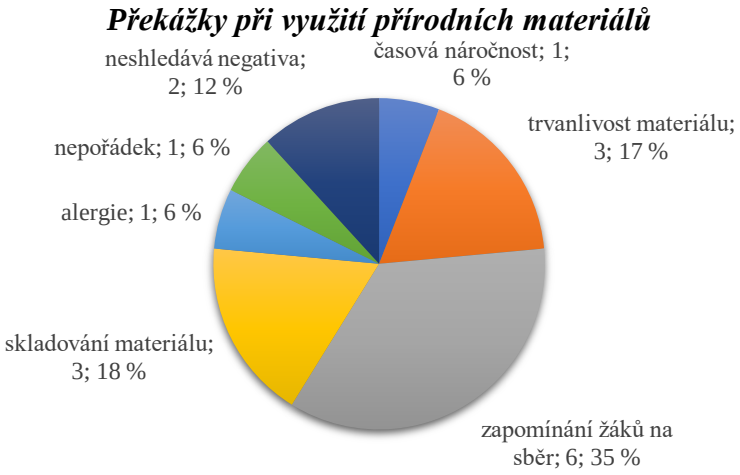
Graf 4 Materiály používané v hodinách

Další sloupcový graf je porovnáním běžně a výjimečně využívaných přírodních materiálů, tj. materiálů, které respondenti z nějakých důvodů příliš nevyužívají. Otázku o výjimečně využívaných přírodních materiálech přibližně čtvrtina učitelů proškrtla, nebo neodpověděla konkrétní materiály (příklady odpovědí „jakékoliv“, „záleží“), nepřináší tedy informace, které by se daly příliš zobecnit a využít. Z grafu vyplývá, že nejvyšší zastoupení mají listy spolu s květinami, které jsou spíše sezónní záležitostí, což může dokládat četnost využití, dále písek, kameny a plody, konkrétně ovoce a zelenina. Jako další byly tentokrát uvedeny škebličky, sníh nebo oheň.



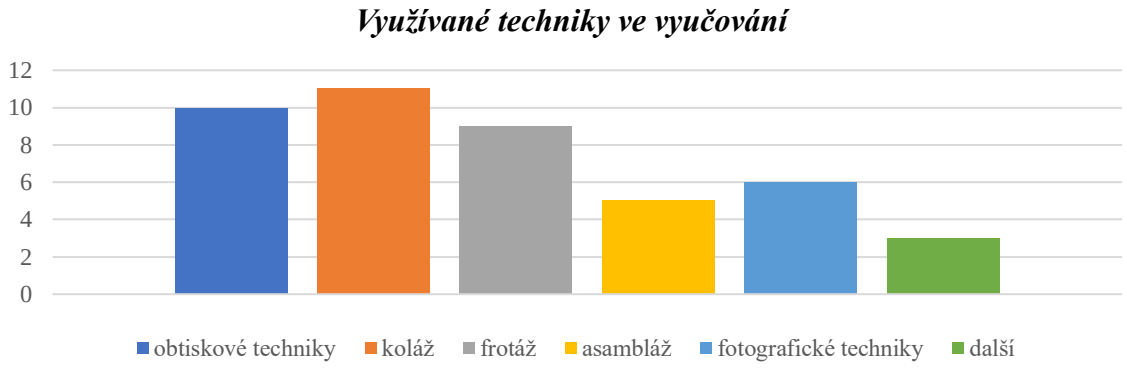
Graf 5 Pozitiva při využití přírodních materiálů

Největší výhodou je dle četnosti odpovědí respondentů snadná dostupnost materiálů pro tvoření, následuje netradičnost a propojení s běžnými životními situacemi. Další výhody spatřují v možnosti rozvíjet skrze tato témata vztahy k přírodě a ekologii a rozvoj fantazie.



Graf 6 Překážky při využití přírodních materiálů

Z grafu vyplývá, že téměř polovina respondentů uvádí jako největší překážku pro práci s přírodními materiály sběr přírodnin a samostatnou přípravu žáků před samotným tvořením. Jako další častou překážku respondenti uvádí nedostatečné prostory či podmínky pro skladování materiálů a jejich trvanlivost. Dva z celkového počtu neshledávají žádná negativa.



Graf 7 Využívané techniky ve vyučování

Z tohoto sloupcového grafu je patrné, že nejčastěji používanou technikou je koláž a obtiskové techniky, těsně je následuje frotáž. Jako další postupy respondenti uvedli výrobu dekorativních předmětů, objektovou tvorbu a práci s pigmenty nebo klovatinou.

Závěr šetření

Vyhodnocením a analýzou jsem našla odpovědi na výzkumné otázky:

1. **Výzkumná otázka**

Jak často využívají učitelé přírodní materiály v hodinách VV?

Z odpovědí pedagogů jsem zjistila, že většina učitelů využívá přírodní materiály v hodinách maximálně jednou do roka či vůbec. Je to škoda, jelikož využití přírodnin je jedním z možných způsobů spojení výtvarné výchovy a běžných činností.

2. **Výzkumná otázka**

Jaké přírodní materiály využívají učitelé běžně?

V případě, že se k využití přírodních materiálů učitelé v hodinách dostanou, využívají listy rostlin, což odpovědělo celkem 58 % učitelů. Dále 50 % učitelů běžně využívá také kameny a 33 % různé plody, 16 % z nich nevyužívá běžně nic.

3. **Výzkumná otázka**

Jakým způsobem učitelé s přírodními materiály v hodinách pracují?

Analýza dat ukázala, že nejčastější technikou, kterou učitelé ve výuce využívají, je koláž, kterou využívá 91 % učitelů, následuje technika obtiskování u 83 % učitelů. Tyto informace pravděpodobně navazují na četnost využití listů ve výuce. Frotáž využívá 66 % učitelů a asambláž 42 %.

4. **Výzkumná otázka**

Jaké výhody učitelé spatřují ve využití přírodních materiálů?

Výsledná data na jedné straně ukazují, že největší výhodu využití přírodních materiálů učitelé spatřují v jejich dostupnosti, což odpovědělo 32 % učitelů. Dále vyzdvihují netradičnost, propojení se životem a rozvinutí kladného vtahu žáka k přírodě. Na druhé straně 35 % učitelů spatřuje největší problém práce s těmito materiály přímo v žácích, jelikož se na výuku zapomenou připravit. Tuto překážku lze překonat společným

sběrem přírodnin v jiné hodině, kterou je vhodné navíc propojit s další výtvarnou aktivitou. Další problémy učitelé spatřují v trvanlivosti nebo skladování (chybí prostory) těchto materiálů nebo nepořádku, který při práci vzniká. Všechny tyto překážky se dají překlenout dobrým naplánováním hodiny nebo dočasným umístěním materiálu. Téměř nepřekonatelnými překážkami z výčtu zůstávají případné alergie žáků na některé z materiálů a určitá časová náročnost, s níž je třeba na práci, pokud k ní počítáme veškeré přípravy a sběr materiálu, počítat. Nakonec 16 % učitelů neshledává v práci s přírodninami vůbec žádná negativa.

2.2 Výtvarně-didaktický projekt *Příroda v obraze*

2.2.1 Popis projektu

Následující text prezentuje návrhy jednotlivých vyučovacích hodin projektu *Příroda v obraze*. Konkrétní hodiny byly tvořeny pro podmínky určité školy, jelikož využívají nízkého počtu žáků ve třídách, nicméně jsou s drobnými úpravami velmi dobře využitelné ve všech třídách 2. stupně základních škol.

Jak je již uvedeno v úvodní anotaci diplomové práce, obsahem projektu je deset detailně propracovaných příprav na vyučovací hodiny výtvarné výchovy, které využívají netradiční přírodní materiály a jsou v nich uplatněny artefiletické postupy. Důraz je kladen na rozvoj komunikace, spolupráce a empatie prostřednictvím výtvarného projevu.

Všechny předkládané hodiny mají jednotnou strukturu. Aktivity jsou provázány s očekávanými výstupy definovanými RVP ZV i se současnými pojetími výtvarné výchovy. Dále obsahují klíčové pojmy a pojmy inspirující a podněcující tvorbu, soupis materiálu a pomůcek. Jednotlivé výukové situace prohlubují vztahy mezi jinými vyučovacími předměty, ale i s průřezovými tématy (zejména OSV, MV, EV, VMEGS). Důraz je kladen na propojení výtvarné výchovy a přírodopisu, a to jak skrze témata, tak skrze využívání přírodnin. Hodiny jsou plánované podle modelu EUR. První částí hodiny je tedy evokace a motivace, následuje tvorba a uvědomění a v závěru reflexe. Všechny hodiny jsou doplněny o doporučení, v jakém prostředí je nejvhodnější aktivity provozovat.

Jednotlivé výukové situace nejsou na sobě závislé, je tedy možné je realizovat v libovolném pořadí. Jediné pevné body projektu jsou úvodní a závěrečný – reflektivní blok, které tvoří rámec celého projektu.

Společné cíle projektu:

- žák si buduje vztah k přírodě skrze výtvarnou tvorbu
- žák využívá ke své tvorbě přírodní zdroje
- žák pracuje tvůrčím způsobem v krajině s přírodními a krajinnými prvky
- žák nachází inspiraci k tvorbě v přírodě, neuměleckých oborech a všedních situacích
- žák využívá k vyjádření osobitý výtvarný jazyk

- žák vyjadřuje své myšlenky skrze vizuálně obrazná vyjádření za využití různých materiálů, pomůcek a technik
- žák ve své tvorbě experimentuje a využívá nové techniky tvorby
- žák interpretuje své dílo a doplní tvůrčím textem (práce s příběhem)
- žák zaujímá a obhajuje svůj osobní postoj v komunikaci
- žák interpretuje vizuálně obrazná vyjádření umělců, inspiraci využívá ve vlastní tvorbě

2.2.2 Představení školy

Realizace projektu probíhala na Masarykově základní škole Kunvald v Orlických horách. Jedná se o základní školu s nižším počtem žáků. První stupeň realizován jako malotřídka a na druhém stupni jsou některé předměty či jednotlivé hodiny vyučovány ve spojích. Škola nemá specifické zaměření, ale vzhledem k její poloze v srdci Orlických hor vede žáky přirozenou cestou ke kladnému vztahu a přístupu k přírodě.

Nízké počty žáků ve třídě umožňují individuálnější a bližší práci s každým žákem. Žáci jsou vedeni k respektu, toleranci a spolupráci mezi sebou. Ve výtvarné výchově vyvstávají další výhody – individuální komunikace žáka s učitelem nad tvorbou či technicky náročnější aktivity, které jsou s vysokým počtem žáků téměř nerealizovatelné.

Navržené výukové situace se uskutečnily ve spoji šestého a sedmého ročníku, v němž je celkem devět žáků. Tři žáci chodí do sedmého ročníku a šest žáků do ročníku šestého. Jedná se o velmi klidnou skupinu, jež pracuje pomalu a s rozvahou. Často se vyznačuje velkou mírou představivosti a fantazie, kterou v nich probouzí zejména práce s příběhem.

Následující text se zabývá realizací a reflexí výtvarně-didaktického projektu *Příroda v obraze* na základě pozorování práce žáků a společné diskuse a reflexe.

2.2.3 Výukové situace

2.2.3.1 Úvodní blok

Na úvod celého projektu je třeba se žáky vést diskusi na téma přírody, přírodnin a přírodního materiálu. Zde je několik příkladných otázek pro diskusi:

- *Co pro vás znamená příroda?*
- *Jak přírodu využíváme?* (Zde je možná diskuse více směry – využití přírody ze strany lidstva směřující k ekologické a environmentální problematice a využití konkrétních osob. Je proto třeba diskusi nasměrovat dalšími otázkami.)
- *Jak můžeme přírodu využít ve výtvarné výchově?*
- *S jakými přírodninami jste se v hodinách výtvarné výchovy setkali?*
- *Jak často ve škole pracujete s přírodninami?*

Vhodným doplňujícím prostředkem je tvorba myšlenkové mapy či asociačních řad s klíčovými pojmy přírodnina a přírodní materiál a dalšími, které si žáci na základě diskuse sestavují.

Pro tento úvodní blok je příhodné využít jako vizuální podporu fotografie různých ekosystémů obsahující široké spektrum organismů i barev. Například smíšený les na podzim, rozkvetlá louka, pole, podmořský svět – korálové útesy aj.

Obrázek 16 Barvy v přírodě – podzimní les (Gardonyiagi, 2021)

Obrázek 17 Barvy v přírodě – rozkvetlá louka (Bucharová, 2015)

2.2.3.2 Jaký byl můj den

Aktivita je složena ze dvou na sebe navazujících činností. První z nich je příprava barevných pigmentů, která přímo předchází tvoření.

Příprava barevných pigmentů by měla vycházet z teorie barev a seznámení žáků s tím, kde se pigmenty dají získat z přírody (Přímo se zde nabízí propojení s dalším předmětem, například s pracovními činnostmi, chemií nebo přírodopisem, v jejichž rámci se mohou barvy připravit.).

Samotná výtvarná tvorba vychází z teorie pravěké jeskynní malby, a to nejen kvůli využití přírodních pigmentů, ale také kvůli technice zpracování, což je přestříkávání předmětů (šablon) barvou a malba bez štětců (nebo s improvizovanými štětci). Cílem je vytvořit obrazový vzkaz dne s myšlenkou: „Jaký jsem měl/a den.“

Časová dotace tvorby: 2–3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01 *Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*

VV-9-1-04 *Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*

VV-9-1-06 Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

VV-9-1-07 Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.

Pojetí: gnozeo-centrismus, art-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: přírodní pigmenty, pravěké jeskynní malby, malba bez štětce

Mezipředmětové vztahy: dějepis, pracovní činnosti, chemie, přírodopis

Materiál a pomůcky: barevné pigmenty, voda, vzduch, šablony, sítko, zubní kartáček/ brčko/sprej, čtvrtky, nůžky

Technika, výtvarný problém: práce s materiálem, malba bez štětce, volba různých druhů technik, inspirace pravěkým uměním

Příprava jednoduchých barev z některých organických pigmentů dle Kornelové (2021):

- *modrá přírodní barviva: borůvky* (1, 2)*, ostružiny* (1, 2)
- *červená přírodní barviva: maliny* (1, 2)*, řepa* (1)*, červené víno*
- *žlutá a okrová přírodní barviva: kůra z citronů a pomeranče* (1)*, mrkev* (1)*, kurkuma* (1, 2)
- *zelené přírodní barvivo: listy špenátu* (1, 2)*, mrkev* (1, 2)
- *oranžové přírodní barvivo: cibulové slupky* (1)*, mrkev* (1)*, mletá paprika (koření)*(1, 2)
- *fialové přírodní barvivo: listy červeného zelí* (1)*, řepa* (1)
- *hnědé přírodní barvivo: kávová zrna* (1)*, černý čaj* (1)

Způsoby přípravy barviv výše popsaných přírodnin.

(1) Do menšího hrnce či pánve je třeba vložit 1 hrnek materiálu, 2 hrnky vody a 2 lžíce soli nebo octa, přivést k varu a nechat pozvolna vařit asi hodinu. Čím déle se bude směs vařit, tím výraznější by barva měla být. Tyto barvy je možné využít nejen na akvarelové techniky, ale také k barvení textilií. (Kornelová, 2021; Zajíčková, 2020).

(2) Vybraný materiál je nejprve třeba vymačkat a rozmíchat s trochou vody. Poté je možné vše scedit a nalít do sklenice. Tento postup je jednodušší, avšak výsledné barvy nemusí být tak kvalitní (Kornelová, 2021; Zajíčková, 2020).

Evokace/motivace

Hodina je zahájena diskusí o pravěkém umění. Na začátku je vhodné zjistit, co už žáci vědí, a navázat na hodiny dějepisu. Je žádoucí navést žáky k pokládání vlastních otázek. Příklady otázek:

- *Jak vypadá pravěké umění?*
- *Co lidé tvořili? Proč to tvořili?*
- *Jak pracovali? Jaký materiál potřebovali?*
- *Kde toto umění nalezneme?*

Dále je třeba dodat: *Jakou to má spojitost s pigmenty, které jste připravovali?*

Cílem je prostřednictvím otázek a kreativních myšlenek navést žáky k základním informacím o pravěkém umění, které jim pomohou odhalit téma hodiny a zadání práce.

Informace, které by měly zaznít: Pravěcí lidé pro tvorbu/malbu v jeskyních využívali přírodní materiály. Jednalo se o různé improvizované štětce, duté kosti, barviva jako hlinky a další barevné nerosty, krev, šťávy z rostlin apod. Těmito materiály zpracovávali především témata běžného dne a tvořili si něco jako deníky. Dále zobrazovali sny, touhy a objekty víry, častými motivy byla zvířata, lovci a lov. Všechny tyto motivy jsou doplněny o vizuální prezentaci.

Obrázek 18 Malba v jeskyni Lascaux (Bastian, 2004)

Obrázek 19 Jeskyně rukou (Redakce Prima Zoom, 2017)

Obrázek 20 Malba hlinkou (Laš, 2022)

Obrázek 21 Přírodní pigment – kurkuma (Klaudová, 2022)

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Na základě získaných informací budou žáci tvořit jako pravěcí umělci. Jejich cílem je podat zprávu o svém prožitém dni (libovolném) bez použití štětců. Mohou si vyzkoušet práci brčkem nebo zubním kartáčkem tak, aby vznikl barevný aerosol, který vytvoří na podkladu shluky drobných kapek.

(Před prací s brčkem je důležité žáky poučit o bezpečné práci, aby barvu nevdechli.)

Na podložku je možné naskládat různé předměty, ať už přírodniny jako listy, skořápky plodů aj., nebo šablony z papíru, které vytvoří ostrou siluetu. Celé dílo je možné doplnit malbou/kresbou jakoukoliv přírodninou nebo rukama, ale bez štětce. Žáci mohou experimentovat a kombinovat různé způsoby tvorby.

Reflexe

Na závěr práce probíhá diskuse nad žákovskými díly – jaký motiv žáci ztvárnili, do jaké míry se žákům podařilo zachytit skutečnost, jaké spatřují rozdíly mezi prací s běžnými výtvarnými pomůckami (štětce, tužky...) a bez nich. Následují otázky reflektující proces tvorby – jak se jim pracovalo, co je bavilo, co je zlobilo, co se jim povedlo, co by ve své práci změnili apod.

Prostředí

Aktivita je vzhledem ke vznikajícímu barevnému aerosolu vhodnější pro tvoření venku, nicméně lze ji realizovat i ve vnitřních prostorách školy případně doma. Aktivita je vhodná pro DV[10].

Reflexe realizace

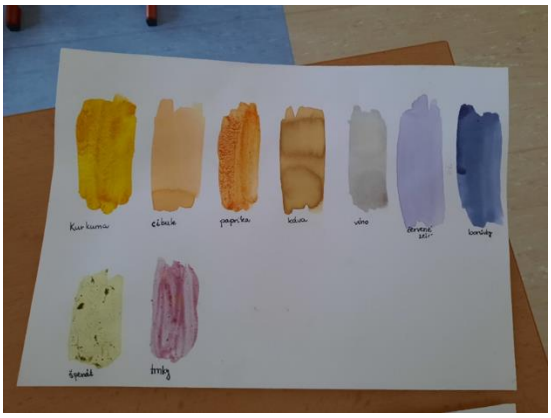
Jelikož této výtvarné aktivitě předcházela příprava barevných pigmentů, využila jsem k tomu hodinu přírodopisu předcházející výtvarné výchově, ve které se s žáky také setkáváme. Barevné pigmenty jsme připravovali ve školní cvičné kuchyňce. Žáci se dohodli, které barvy připraví, a podle toho si také donesli materiál. Barvy jsme vyráběli dvěma postupy, jak je uvedeno v zadání. Žáci připravili žluto-hnědé a oranžové odstíny z kurkumy a mleté papriky, hnědé z kávy, modročervené z červeného zelí a borůvek, lehce červené z vína a trnek a zelené z listů špenátu.

[10] DV = distanční výuka

Hodina výtvarné výchovy začala společnou diskusí. Žáci této třídy jsou velmi komunikativní, tudíž jsou tyto metody efektivní. Nízký počet žáků ve třídě tomu také jen nahrává. Začali jsme si povídat o pravěkém umění. Protože jsou v této třídě žáci šestého ročníku, téma se jim prolíná s hodinami dějepisu. Bylo vidět, že nějaký základ již měli, jelikož znali pravěké stavby, sošky a jeskyně, kde můžeme najít pravěké malby. U malířství jsme zůstali. Mé otázky směřovaly na témata a způsoby zpracování maleb. Žáci měli možnost sledovat a odkrývat konkrétní způsoby tvorby, protože jsem samozřejmě jako vizuální podporu promítala obrázky (jeskynní malby zvířat, jeskyně rukou atd.). Podle nich žáci shrnuli, že témata, která se často opakovala, byla zvířata a lov. Žáci také logicky konstatovali, že v té době mohli umělci pracovat jen s přírodními barvami, takže informace hned propojili s přípravou barev v předešlé hodině. Poté jsme se dostali i k zadání tématu práce, jímž bylo zpracování deníkového záznamu pomocí přestříkávání přírodnin a vlastních šablon přírodními barvami a malbou bez štětce.

Žáci se pustili do práce celkem nadšeně, jelikož toužili vyzkoušet barvy, které si připravili. Chvíli zkoušeli a hledali způsoby, jak s kartáčkem a vytvářením barevného aerosolu pracovat, ale poté si našli cestu. Dále se vyrovnávali s rozpíjením barev, když použili dvě barvy moc rychle za sebou, nebo s nutkáním využít štětce. Místo štětců nakonec někteří užili klacíky, stébla obilí nebo dokreslovali drobné detaily rukama.

V reflexi jsme se opět vrátili k diskusi, kterou jsme vedli tentokrát nad vzniklými obrázky. Žáci vždy nejdříve hádali prvky a nosné myšlenky celé práce spolužáků a potom se věnovali představení práce. Žáci kladně hodnotili i proces tvorby, hodnotili ho jako něco nového. Na druhou stranu to pro ně, dle jejich slov, bylo těžké, jelikož jsou zvyklí na určité zajeté postupy, které museli alespoň částečně nahradit jinými a méně konkrétními. Práce se tak podobaly více abstrakci.



Obrázek 22 Průběh a výsledné práce žáků

2.2.3.3 Život – přírodní mandala

Život – přírodní mandala je typická land-artová výtvarná aktivita, díky které se žáci seznámí s díly land-artových autorů. Výsledkem tvorby je mandala, ve které se žák může vyjádřit dle svých pocitů.

Tip: Navazující aktivitou může být práce s fotografií – např. se snímky průběhu tvorby a vzniku díla, nebo naopak postupné destrukce objektu. Tyto fotografie lze využít k vytvoření videa, se kterým lze dále pracovat. Jinou možností je pořízení videozáznamu tvorby a následná práce s ním.

Pozor: Činnost je třeba provádět venku.

Časová dotace tvorby: 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
(VV-9-1-03)	*(Žák zachycuje jevy a procesy v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace).*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-06	*Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází přitom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: art-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: Andy Goldsworthy, John Smith, Ivan Kafka, krajina

Mezipředmětové vztahy: přírodopis, zeměpis, matematika – geometrie

Materiál a pomůcky: veškeré přírodní materiály, nůžky, provázky

Technika/výtvarný problém: linie a plochy zapracované do krajiny, volba různých druhů přírodních materiálů, jejich spontánní použití a kombinace, ztvárnění vlastní představy

Evokace/motivace

Na úvod proběhne krátká diskuse metodou „sněhové koule“ na téma „*mandala*“. Žáci mají za úkol nejprve ve dvojicích vymyslet co nejvíce informací na toto téma. Po několika minutách se žáci přeskupí do trojic, kdy diskutují stále stejné téma „*mandala*“, ale přidává se otázka: *„Proč jsme venku*?*“* Nakonec se žáci přeskupí do čtveřic a pokračují v diskusi, přidáváme pojem *„život*“ (Počty žáků jednotlivých skupin při „nabalování sněhové koule“ se dají upravit dle počtu žáků ve třídě). Veškeré informace a nápady, které žáci vymysleli v rámci skupin, prodiskutují všichni společně s učitelem a pokusí se je ucelit. Učitel doplní základní informace o land-artu a žáci se pokusí o jednoduchou formulaci úkolu hodiny.

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Následuje tvorba s cílem vytvoření mandaly (či volné land-artové kompozice). Jako téma práce je žákům zadán pojem *„život“* a *„svět“*. Pojem mohou zpracovávat ve dvojicích nebo trojicích. Použít mohou jakýkoliv přírodní materiál, který mají kolem sebe.

Zpracovat jej mohou libovolným způsobem a pomůckami – nůžky, lepidla aj. Pravidlem zůstává jen to, že výsledná práce bude obsahovat jen přírodní materiály. (Tip: Žáci celou činnost natáčí nebo fotografují na zařízení umístěné na stativu.)

Reflexe

Výsledné práce si žáci společně s učitelem prohlédnou. Žáci představí své dílo ostatním, interpretují svou představu „života/světa“. Současně probíhá také diskuse směřující k procesu tvorby – jak se žákům pracovalo, zda byla pro ně aktivita nová, atraktivní – čím, proč ano, proč ne atd.

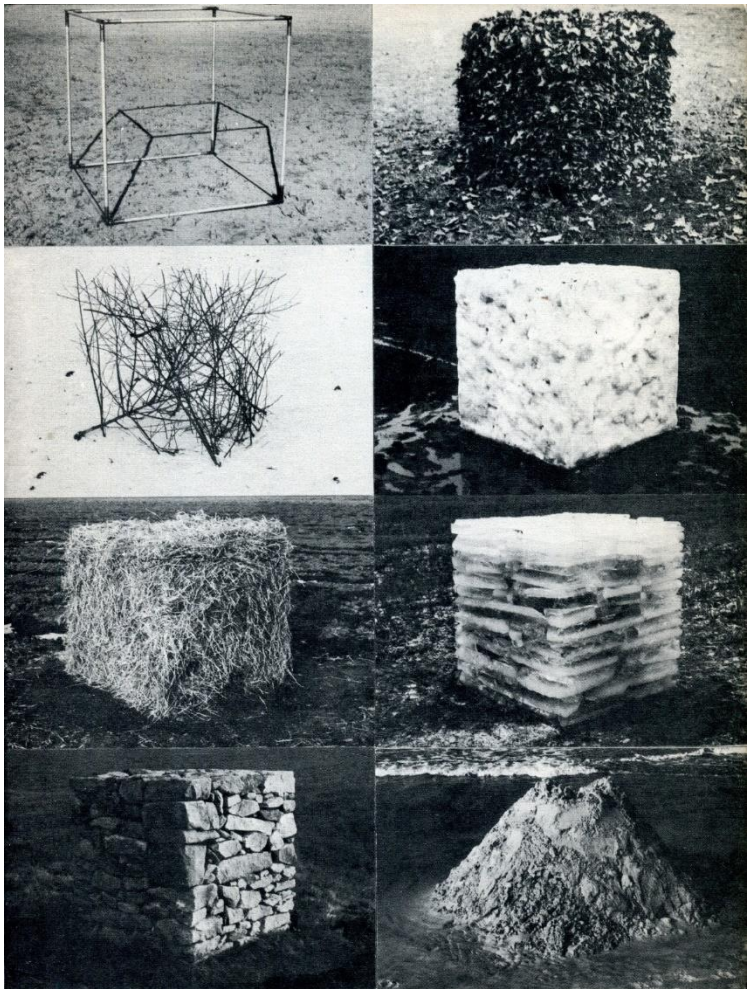
Dále učitel žákům předloží několik fotografií land-artových umělců (Andy Golsworthy, Ivan Kafka, Robert Smithson aj.). Všichni společně reflektují svá díla a díla umělců, sledují použité materiály, pravděpodobné postupy atd.

Obrázek 23 Japanese Maple Leaves, Supported by a Woven Briar Ring 1987 (Kemp, 1998)

Obrázek 24 Rowan leaves laid around a hole 1987 (Artnet, 2022c)

Obrázek 25 Stonework, 1994 (Artnet, 2022a)

Obrázek 26 Horse chestnut patch, green to yellow, torn leaves, with spit, 1987 (Artnet, 2022b)



Obrázek 27 Kafkovy krychle z různých materiálů (Archiv výtvarného umění, 2022)

Tip: V případě, že žáci celý proces tvorby zaznamenali pomocí fotografie nebo videa, je možné tento materiál využít k dalšímu tvoření.

Například:

Práce s fotografií

- fotografická koláž postupu tvorby,
- tvorba stop-motion videa mapující postup tvorby a vznik díla,
- tvorba stop-motion videa mapující (samovolnou) destrukci díla.

Práce s videem

- zpomalování/zrychlování stopy,
- střih videa – odebírání některých částí/ přidávání/opakování sekvencí,
- práce se zvukovou stopou – změna/ přidání/odebrání/posun.

Prostředí

Aktivita je primárně určena pro venkovní tvorbu, jak již vyplývá z názvu land-art. Nicméně ji lze modifikovat i do menšího měřítka a zpracovat formou asambláže, např. na běžné formáty čtvrtek, a tvořit tak v pohodlí školní třídy či doma. Při úpravě úvodních brainstormingových aktivit je aktivita vhodná pro DV.

Reflexe realizace

Se žáky jsme vyrazili do nedalekého lesa, kde měla aktivita proběhnout. Cestou jsme průběžně diskutovali, jelikož žáci byli zvědaví, co je čeká. Dala jsem jim tedy nápovědu, že se budeme zabývat land-artem, ať tedy přemýšlejí o tom, co pojem znamená. Když jsme dorazili do cíle, prozradila jsem jim další pojem, kterým byla „mandala“. Žáci utvořili dvojice, ve kterých tento pojem probírali. Zatím jsem je nechala diskutovat, jelikož jsem viděla, že některým postupně začíná docházet, o co nám dnes půjde. Po několika minutách jsem žáky nechala, aby se přeskupili do trojic. Dodala jsem jim k přemýšlení otázku – „*Proč jsme venku*?“ – a nechala jsem je dále diskutovat. Poté se žáci přeskupili do jedné čtveřice a jedné pětice a zabývali se pojmem „*život“*. Nakonec jsme se sešli k diskusi všichni hromadně, abychom dali všechny nápady dohromady.

Žáci si ve společné diskusi pojmy vysvětlili tak, že jim už všichni porozuměli. Jediné, co jim vrtalo hlavou, byla souvislost mezi prvními dvěma pojmy a pojmem „*život*“. To se samozřejmě hodilo, protože jsem jim mohla objasnit, že „*život*“ bude

tématem tvorby, které zpracují v přírodě, přírodními materiály a nejlépe do tvaru mandaly.

Dodala jsem: „Nakonec si práce projdeme a představíme si vaši představu „života“. Můžete ji popsat formou příběhu“. Žáci se rozdělili do skupin, které jim byly na tvorbu příjemné, a pustili se do práce.

Každá skupinka si vybrala místo, na kterém jim vyhovovalo pracovat. První zůstala na okraji lesa, druhá po chvilce hledání uprostřed a poslední na louce za lesem. V průběhu jejich usilovné práce jsem mezi nimi procházela a sledovala je při práci. Ocenila jsem je, jak si rozdělili práci, jelikož nejdříve museli nashromáždit materiál, ze kterého bude jejich mandala vytvořená a potom začali tvořit. Po celou dobu byli zabraní do práce a všichni aktivně řešili detaily. Na většině prvků se shodli.

Obrázek 28 Žáci při tvorbě

Po vypršení času a dokončení prací jsme společně šli všechny obrazy zhlédnout. Začali jsme na louce zalité sluncem. Tato skupina si vybrala místo, podle jejich slov, cíleně, jelikož sluneční světlo je podle nich důležité, proto také volili světlé barvy přírodnin, což jim okolnosti dovolily. Důraz položili zejména na houby – klouzky, o kterých povyprávěli spolužákům vtipný příběh.

Obrázek 29 Sluneční mandala

Další v pořadí byla čistě chlapecká skupina, která zpracovala mandalu netradičněji. Ve středu je umístěn mechový král s dlouhýma ušima a kolem se rozkládá jeho palác. Král byl velmi mocný, nenasytný a stále svou říši rozšiřoval. Takovýmto způsobem vytvořil celý svět, žáci tak vytvořili svou teorii o vzniku Země a života.

Obrázek 30 Království krále Mecha

Na dívkách z poslední skupiny jsem poznala, že se zalekly příběhů, které předchozí skupiny prezentovaly, jelikož jejich reflexi a představení začaly také tvořením příběhu. Bohužel bylo vidět, že jde o aktuální nápad, improvizaci a velkou inspiraci předchozími skupinami. Podle mého názoru může hrát roli i to, že tato skupina měla nejnižší věkový průměr. Jednalo se pouze o šesťačky, které očividně nebyly na formy takové reflexe zvyklé.

Obrázek 31 Mandala Svět

I přes tyto drobné potíže si všechny skupiny práci užily, jelikož to pro ně byla úplně nová zkušenost. Já hodnotím jejich práci také kladně, protože všichni žáci při tvoření skvěle komunikovali, vzájemně se doplňovali a řešili zadání opravdu kreativně.

2.2.3.4 Dotyk přírody – textura

Aktivita se skládá ze dvou na sobě závislých úkolů. Prvním úkolem je shromáždění a příprava „pracovního“ materiálu. To je založeno na dvou technikách – frotáži a obtisku. Je možné je využít samostatně, kombinovat je a experimentovat s nimi.

Z tohoto vzniklého materiálu budou mít žáci za úkol bez použití nůžek vytvořit koláž zvířete, které může být jejich oblíbené, fantastické či volné. Detaily, výrazné nebo důležité prvky tohoto zvířete žáci zvýrazní tuší nebo temperou tak, aby bylo zřetelné, o jaké zvíře jde.

Tip: Jako navazující aktivitu je vhodné využít vypracování tzv. informační karty zvířete.

Časová dotace tvorby: 2 + 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-02	*Žák zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-05	*Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: textura, hmat

Mezipředmětové vztahy: přírodopis

Materiál a pomůcky: šátek, veškerý dostupný přírodní materiál – spíš plochý (kůra, listy, písek), voskovka, pastel, gioconda, pastelka, uhel, tuš, tempera, lepidlo

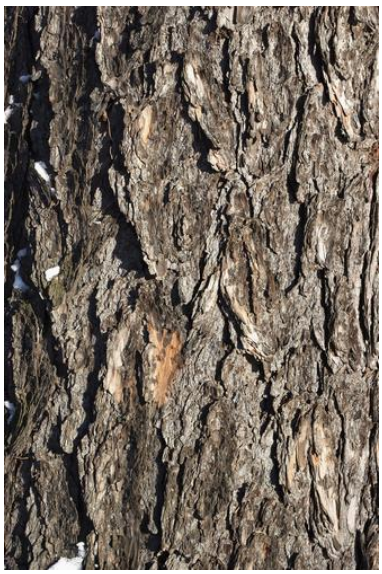
Technika/výtvarný problém: haptické vnímání povrchů, objevování textury v přírodě, pozorování vlastností různých materiálů, uvědomělé prožívání přírody, kontrast a soulad přepisu různých textur, kontrast frotáže a malby štětcem

Evokace/motivace + Uvědomění, zadání práce, tvorba (první část)

Žáci utvoří dvojice. První má zavázané oči a druhá jí předkládá předměty, nebo spolužáka k předmětům venku vodí. První žák se snaží podle textury co nejblíže určit, o jakou věc jde (Spolužák „průvodce“ bez zavázaných očí se doptává na další vlastnosti předmětu – tvrdost, pružnost, ale i barvu atd.). Žáci si průběžně zapisují body za správné odpovědi – může to být formou soutěže v rámci dvojic nebo celé třídy.

Poznávané předměty, zejména jejich strukturu „slepý“ žák zachytí na papír. Žák bez zavázaných očí je „slepému“ opět průvodcem a pomocníkem při těchto činnostech. Ve dvojici proto musí oba dobře komunikovat. Doporučené techniky pro žáky jsou frotáže (viz teoretická část) a obtisky. Požadavkem je využít více (cca 3–6) barev. Každý žák si takto vytvoří minimálně 5 listů.

Po skončení činnosti si žáci vymění role. Vzniklé textury žáci využijí jako materiál při dalším tvoření.



Obrázek 32 Kůra modřínu (Menclová, 2016)

Obrázek 33 Kůra dubu (EPLV, 2020)

Obrázek 34 Písek (ČTK a iDNES.cz, 2018)

Obrázek 35 Frotáž (Červinka, 2017)

Reflexe (první část)

Reflexe probíhá jako společná diskuse nad souborem zachycených struktur žáků, probíhá formou porovnávání struktur a pomocí otázek:

- *Co jsem rukama cítil/a? vs. Jak to vypadá na papíře?*
- *Co se mi podařilo zachytit dobře a co pro mě bylo obtížné?*
- *Jak jsem se cítil/a v roli „slepého? Jak jsem se cítil/a v roli asistenta?*
- *Co jsem se touto aktivitou naučil/a? Co jsem si uvědomil/a?*

Evokace/motivace (druhá část)

Pro pokračování práce je třeba ve třídě zajistit klid, ticho, případně pustit tichou relaxační hudbu, při níž se žáci uvolní. Žáci si znovu prohlédnou jejich textury, vzpomenou si na pocity provázející předchozí činnosti. Přitom popisují, jaké zvíře jim textura na frotáži/obtisku připomíná. Zvíře může být reálné nebo vysněné.

Uvědomění, zadání práce, tvorba (druhá část)

Pro tvorbu zvířete žáci využijí jako materiál textury z předešlé aktivity. Cílem je zpracovat zvíře formou koláže bez použití nůžek. V koláži nakonec mohou zvýraznit jeho detaily nebo výrazné prvky tuší nebo temperou tak, aby bylo zřetelné, o jaké zvíře jde.

Tip: Ke zvířeti je možné vytvořit „informační kartu“, která zvíře představí. Ta může být buď výtvarně propracovaná jako další návazná aktivita. Kartu lze také využít jako formu reflexe skrze rychlý formulář/ dotazník či ústně. Karta by měla obsahovat název zvířete, popis vzhledu (výška, váha), chování, další charakteristické rysy, potrava, výskyt aj. Žák pak zvíře představí ostatním spolužákům.

Reflexe (druhá část)

Reflexe probíhá formou kolektivní diskuse nad vzniklými díly. Žáci představí své zvíře ostatním spolužákům, jako by přednášeli referát. Průběžně spolužákům odpovídají na vznikající otázky. Otázky nápomocné reflexi:

- *Jaké zvíře jsem vytvořil/a? Jak zvíře pojmenuji a proč?*
- *Jak se mi pracovalo bez použití nůžek?*
- *Co pro mě bylo nové? Co mě překvapilo?*

Prostředí

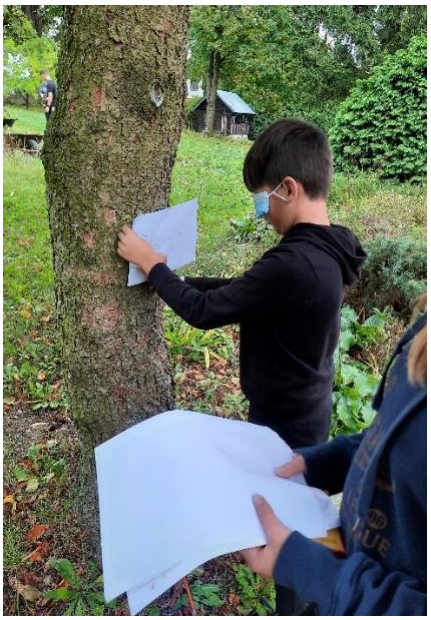
První část aktivity je vhodnější pro venkovní výuku kvůli vyšší variabilitě textur v prostředí a přírodních materiálů. V rámci DV lze praktikovat za pomoci rodičů nebo upravit část přípravy materiálu.

Ve druhé části každý žák potřebuje své klidné pracovní místo s dostatkem prostoru, ideální je tedy školní třída, venkovní učebna nebo v případě DV pohodlí domova.

Reflexe realizace

Tuto aktivitu jsme započali venku na školní zahradě. Žákům jsem nejprve vysvětlila aktivitu ve dvojicích. „Jeden žák je slepý a druhý je jeho průvodce." Zdůraznila jsem, že cílem je rozpoznávat materiály a textury kolem sebe hmatem. Navíc je třeba tyto struktury zaznamenat na papír. Žáci se rozhlédli kolem sebe, udělali dvojice a vydali se poznávat okolí hmatem. Některým „slepým" zprvu dělalo problém důvěřovat svému průvodci, ale po chvilce si zvykli.

Při reflexi právě tuto skutečnost žáci často zmiňovali jako překážku, již museli překonat. Žáci si tak pravděpodobně uvědomili, jak moc jsme na zraku závislí a že právě zrakem přijímáme nejvíce informací z okolního prostředí. Někteří žáci dále uváděli těžkou roli asistenta, jelikož si původně neuvědomili, že za slepou osobu nyní nesou zodpovědnost. Spolužák nesmí nikde narazit, musí jít velmi opatrně, aby nezakopl apod.



Obrázek 36 Žáci při haptických činnostech

Z této aktivity vznikl materiál pro další tvorbu

Druhá výtvarná aktivita proběhla podle zadání. Nejprve jsem žákům pustila relaxační hudbu, u které jsme vedli diskuzi o minulé hodině. Jelikož mezi hodinami uběhly dva týdny, měli žáci čas na to, aby se jim myšlenky „rozležely“. Nejdříve jsme si připomněli pocity, jež prováděly jednotlivé role. Poté jsme začali procházet jednotlivé frotáže a hledali v nich rozmanité textury. U některých bylo na první pohled jasné, na jakém místě je žáci pořídili, u jiných jsme chvíli diskutovali možnosti. Dále jsem žáky navedla, aby v tvarech hledali zvířata a případně přemýšleli, a jaké zvíře by rádi zpracovali.

Pokračovala jsem představením techniky zpracování – koláží v kombinaci s malbou detailů temperovými barvami. Většina žáků se s koláží již setkala, jedna žákyně s ní ale, dle její reakce, neměla moc dobrou zkušenost, i přesto se práce zhostila velmi dobře. Žáci se pustili do práce. Většina z nich začala rozvržením zvířete obyčejnou tužkou. V tomto momentě jsem žákům individuálně připomínala, že rozvržení nemusejí dělat příliš detailně, jelikož vše schovají pod nalepené papíry a mohl by to pro ně být promarněný čas. Jiné problémy během práce žáci neměli. Po dolepení a domalování si uklidili svá pracovní místa a všichni jsme se sešli v zadní části třídy, kde jsme si prohlíželi vytvořené práce. Žáci postupně představovali své výtvory a dávali jim jména.

Tentokrát se drželi reálných zvířat nebo celou práci stylizovali do pohádkové postavičky. Např. ta dívka, která zprvu neměla radost z koláže, vytvořila něco jako

postavu Hello Kitty. Ačkoliv jsem to zjistila již při tvorbě, nechala jsem ji pracovat, protože jsem ji nechtěla práci znechutit. Myslím, že i díky tomu celou práci zhodnotila celkem kladně, i když se jí do ní zprvu moc nechtělo. Dále nám vznikl medvěd, had ve vajíčku nebo želva. Žáci při reflexi uváděli, že je trochu překvapilo, že práce byla těžší, než se zprvu zdála, ale že bylo zajímavé zkusit pracovat zase trochu jinak.

Obrázek 37 Výsledné práce žáků

2.2.3.5 Portrét…. Jsem to já?

Aktivita vychází z tvorby Giuseppe Arcimbolda. Žáci se seznámí s jeho tvorbou a na základě této inspirace vytvoří kompozici „rozťukáváním" barevných květin kladívkem. Celou práci žáci mohou doladit fixem či tuší.

Časová dotace tvorby: 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-02	*Žák zaznamenává vizuální zkušenost i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-06	*Žák interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází přitom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, art-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: Giuseppe Arcimboldo, Vertumnus, květiny, rozkvetlá louka

Mezipředmětové vztahy: přírodopis

Materiál a pomůcky: květiny nejrůznějších barev, čtvrtky, kladívko, tenký fix/tuš a perko

Technika/výtvarný problém: hra s neočekávaně vzniklými tvary a jejich kompozice, porovnání rozpitých abstraktních ploch a linie

Evokace/motivace

Žáci jsou seznámeni s osobou Giuseppe Arcimbolda (viz teoretická část) a jeho nejznámějšími díly. Na základě ukázek obrazů žáci při společné diskusi charakterizují

znaky jeho tvorby. Důležitá fakta pro tuto aktivitu jsou: autor kompozice skládá z nejrůznějších předmětů – květiny, ovoce, zelenina, knihy aj.; tvoří zátiší, ale i portréty – někdy jsou složeny tak důmyslně, že mají smysl i vzhůru nohama. Žáci tyto znaky přenesou do tvoření svého autoportrétu.

Obrázek 38 Vertumnus (1590) (abART, 2022)

Obrázek 39 Oboustraná hlava s košíkem ovoce (1591) (abART, 2022)

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Žáci vytváří autoportrét skládáním květin na čtvrtku a jejich následným rozťukáváním. Žák jednu čtvrtku položí na podložku (rovná zem nebo dlažba), na ni položí květinu nebo její část, kterou chce do práce použít, vše překryje další čtvrtkou nebo papírem a poťuká kladívkem tak, aby se květina mezi čtvrtkami rozdrtila a „pustila" barvy. Tento proces je třeba opakovat, dokud nebude žák se svou kompozicí spokojen. Nakonec ji doplní tenkými liniemi fixem či tuší.

Reflexe

Proběhne diskuse v menších skupinkách na základě předmětů, s nimiž žáci pracovali (Žákům je ukázán předmět, který při práci potřebovali, a položeny následující reflektivní otázky.).

Tabulka 2 Reflexe na základě předmětů využitých ve výtvarné aktivitě

květina	*Co mě potěšilo? Co mi rozkvetlo pod rukama? Co se podařilo?*
kladivo	*Co mě zlobilo? Co se nedařilo? Co bych rozmlátil/a?*
fix	*Co bych si z dnešní hodiny zapsal/a? Co si zapamatuji? Co pro mě bylo důležité?*

Prostředí

Nejvhodnějším prostředím pro tuto aktivitu jsou venkovní prostory – zahrada aj. Aktivita je vhodná pro DV.

Reflexe realizace

Tuto výtvarnou aktivitu jsme začali ve třídě, jelikož jsem žákům představovala tvorbu Giuseppe Arcimbolda. Začala jsem ukázkou jeho nejznámějšího díla – Vertumna a žáků jsem se ptala, zda tento obraz už někdy viděli (Jelikož jsem šesťáky v minulém roce učila vlastivědu, vím, že se s tímto obrazem setkali. Byla jsem příjemně překvapená, že si vzpomněli.) Diskutovali jsme o obraze – jak je vytvořený, z čeho se skládá. Poté jsem žákům ukázala další Arcimboldova díla (skládané portréty) a snažili jsme se jeho tvorbu zobecnit.

Dále jsme se přesunuli ven na školní zahradu, kde jsme se věnovali výtvarné činnosti. Žáci si nejdříve měli zajistit materiál – květy, listy nebo celé rostliny, ze kterých

poskládají portrét na čtvrtku. Tyto části rostlin následně překryli další čtvrtkou a postupně rozťukávali. V této chvíli nastal drobný problém, jelikož jsme nemohli nalézt dostatečně rovnou podložku, která by zajistila rovnoměrné rozdrcení rostlin po celé ploše. Žáci tedy pracovali ve dvojicích, aby si mohli pomoct, a přidávali jednotlivé části rostlin jednu po druhé. Díky drcení rostlin mezi dvěma čtvrtkami vznikly dva skoro totožné základy pro portrét, takže si žáci mohli vybrat, na kterém budou pokračovat dále.

Obrázek 40 Průběh tvorby

Poté jsme se přesunuli opět do třídy, kde žáci mezi rostlinný materiál doplnili linie tuší nebo fixem. Podle mého názoru tato část práci opět trochu pozvedla, jelikož žáci měli situaci opět pod kontrolou a mohli si „opravit“ to, co se jim nepovedlo v minulé fázi.

Moje domněnky potvrdila i reflexe, při níž jsme postupovali dle zadání na základě využitých předmětů. Při ukázce květiny a položení otázky, co se žákům podařilo, žáci většinou vyzdvihovali právě druhou část aktivity, kdy už doplňovali linie do obrázků. Naopak na otázku, co je zlobilo, odpovídali vesměs, že jim rostliny nešly rozťukat tak,

jak chtěli, protože se jim materiály neustále posouvaly. I přesto některé žáky zaujalo, jaké stopy mohou rostliny zanechat.

Ačkoliv se tato aktivita nakonec celkem vydařila, pro příště je dobré zajistit si rovný podklad, který usnadní práci a pravděpodobně tím lépe podpoří tvořivý proces. Myslím totiž, že se žáci museli hodně soustředit na postup práce, na hledání místa, kde se jim rostlinný materiál dobře rozdrtí, což je mohlo částečně omezovat v jiných oblastech.

Obrázek 41 Výsledné práce

2.2.3.6 Mikroorganismy

Výtvarná aktivita je založena na převodu dvojrozměrného obrazu do trojrozměrné plastiky. Žáci na základě pozorování mikrobiologických preparátů v mikroskopu (případně fotografií) vytvoří osobitý přepis organismu do plastické podoby. Díky tomu, že jde o mikrosvět, je práce celkem abstraktní, ačkoliv pracují na konkrétním organismu.

Tip č. 1: Před modelováním je možné připravit nákres tužkou (Je žádoucí navázat na laboratorní práci a přímo na kresbu z laboratorního protokolu z hodiny přírodopisu.).

Tip č. 2: Po ukončení práce je možné žákům ukázat stejné mikroorganismy pod elektronovým mikroskopem, kde jsou vidět trojrozměrně.

Časová dotace tvorby: 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: socha, mikroorganismy, bakterie, viry, nálevníci, trepka, řasy, sinice

Mezipředmětové vztahy: přírodopis

Materiál a pomůcky: hlína (přírodní jíl, sochařská hlína…), špachtle, tužka, papír

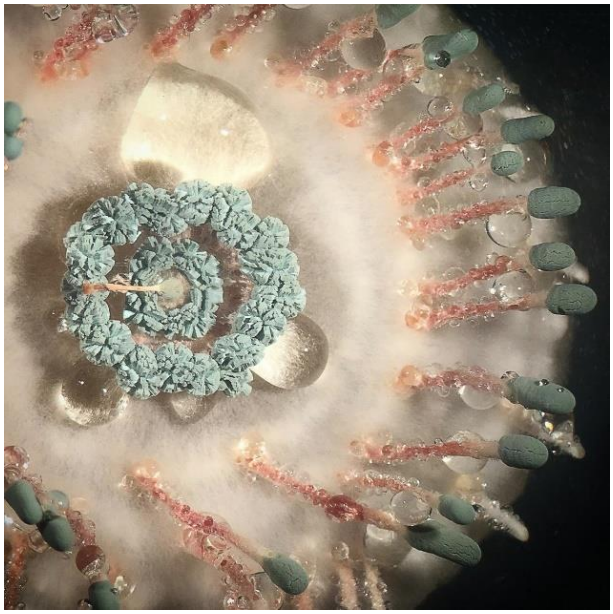
Technika/výtvarný problém: napětí/kontrast mezi dvojrozměrným a trojrozměrným objektem, přepis plochy do prostoru

Evokace/motivace

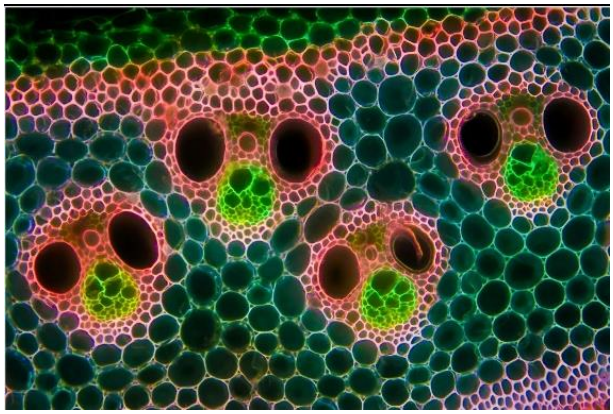
Žáci v mikroskopu sledují preparáty mikroorganismů (bakterie, nálevníci, řasy, sinice…), u kterých zkouší zjistit/ hádat, co pod mikroskopem doopravdy vidí. Žáci diskutují ve dvojicích, sdělují si, co je zaujalo, zda jim obrazy něco připomínají atd. (Mikroskopy lze doplnit či zcela nahradit fotografiemi preparátů.).

Obrázek 42 Želvuška (Hadrbolec, 2018)

Obrázek 43 Perloočka (LJ a KAR, 2018)



Obrázek 44 Plíseň (LJ a KAR, 2018)



Obrázek 45 Cévní svazky kukuřice (Věda je krásná, 2019)

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Žák si vybere preparát, který se mu nejvíc líbil, a ten převede do plastické podoby – vytvoří sochu mikroorganismu modelováním hlíny. Při této činnosti vychází přímo z obrazu v mikroskopu (na fotografii) nebo z nákresu tužkou, který si předem vytvořil. Cílem je vytvořit (prostorovou, tzn. modelovat ze všech stran) sochu mikroorganismu.

Reflexe

Reflexe proběhne jako společná diskuse nad vzniklými pracemi. Žáci mohou svou tvorbu představit blíže ostatním spolužákům. (Pokud to technika dovoluje, je možné konfrontovat vzniklé žákovské práce s fotografiemi z elektronového mikroskopu.

Zde je důležité žáky ujistit, že jejich práce stojí na základě vlastní představy a s realitou nemusí mít moc společného.) Žáci reflektují průběh práce, jak je aktivita zaujala, co pro ně bylo jednoduché, co těžké a co si z tvorby odnášejí.

Prostředí

Tato aktivita vyžaduje pevnou podložku (stůl či podstavec), je tedy vhodná do různých prostředí, která toto zajišťují. Za předpokladu využití mikroskopu není vhodná pro DV, mikroskop ale lze nahradit fotografiemi.

Reflexe realizace

Hodinu výtvarné výchovy jsme se žáky začali navázáním na hodinu přírodopisu, kde jsme se zabývali mikroskopováním spíše z vědeckého hlediska. Ve výtvarné výchově jsme se pod mikroskop podívali znovu a naším cílem bylo obraz pojmout tvořivě. Žákům jsem tedy vysvětlila, že se mají zaměřit na převod dvourozměrného obrazu do prostoru a vytvořit sochu. Pro podporu jejich fantazie jsem jim promítla další fotografie preparátů a pro lepší pochopení i pár snímků z elektronového mikroskopu, který ukazuje i prostor.

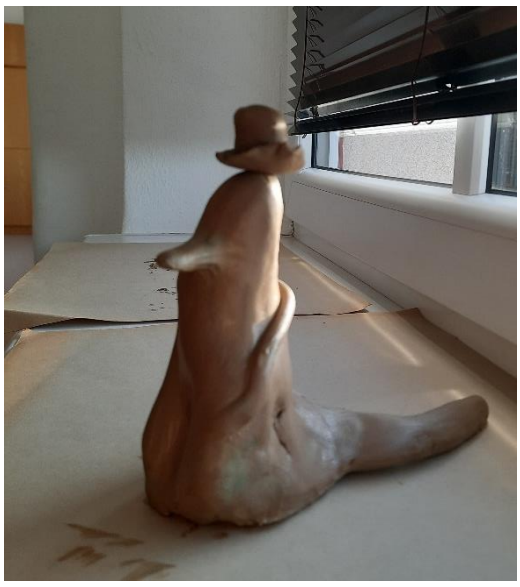
Žáci pracovali se sochařskou hlínou. Bylo vidět, že s takovým materiálem někteří pracují úplně poprvé, jelikož byli fascinovaní chováním této hmoty. Pracovali s velkým zaujetím a všichni se snažili vytvořit svoji představu co nejlépe. Reflexe přinesla opět zajímavé informace. Žáci vyzdvihli celou práci jako něco nového, s čím se doposud nesetkali. Diskutovali o postupech, jakými tvořili, jelikož někteří žáci využili i ostřejší předmět pro vytvoření rýh nebo kresby v hlíně, i o dílech, která vytvořili.

Obrázek 46 Průběh tvorby

Někteří žáci se snažili držet daných obrazů, které z mikroskopu nebo celkově z přírodopisu znají, jiní se odhodlali do tvorby vložit své vlastní tvary. Podle mého pozorování žáky práce zaujala, jelikož od sebe nestihli ani „opisovat“ postupy, hodina utekla jako voda a až na jejím konci si mnozí všimli toho, že jsou špinaví „až za ušima“.

Obrázek 47 Trepka

Obrázek 48 Želvuška



Obrázek 49 Parazit

Obrázek 50 Hlava

2.2.3.7 Komunikace s přírodou

Aktivita je zaměřená na praktické prozkoumání možností komunikace – jakým způsobem můžeme komunikovat, anebo s kým můžeme komunikovat.

První část balancuje na hranici performance a situační hry, kdy žáci ke sdělení beze slov využívají vlastní tělo. Ve druhé části pošlou vzkaz přírodě za pomoci přírodních materiálů.

Pozor: Část činnosti je třeba provádět venku.

Časová dotace tvorby: 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-02	*Žák zaznamenává vizuální zkušenost i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie.*

VV-9-1-03	*Žák zachycuje jevy a procesy v proměnách a vztazích.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-05	*Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: land-art, performance, lidské tělo, komunikace

Mezipředmětové vztahy: přírodopis, občanská výchova, český jazyk

Materiál a pomůcky: veškerý dostupný přírodní materiál, vlastní tělo, fotoaparát

Technika/výtvarný problém: živá socha, performance, výtvarná reakce na komunikační situaci, uvědomělé prožívání přírody

Evokace/motivace

V úvodu proběhne rychlé zamyšlení nad pojmem „*komunikace*“. Žáci sami odkrývají podstatu pojmu a diskutují, zapisují pojmy společně na tabuli, učitel příliš nezasahuje, jen mírně usměrňuje jejich cesty. Nakonec žáci na lístečky napíší fráze/sdělení, kterými je znázorněn vztah k jiné osobě či nálada. Např.: *Mám tě rád, zlobím se na tebe* aj. Tuto frázi se žáci pokusí ztvárnit pomocí hry těla bez vydávání zvuků a mluvení.

Ostatní žáci hádají, o jakou frázi či vzkaz se jedná. Na přípravu předvedení mají přibližně 10 minut. Následuje mini reflexe, při které mají žáci kratší prostor pro sdělení aktuálních pocitů a dojmů.

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Další tvorba může probíhat v malých skupinách, dvojicích nebo samostatně podle zájmu žáků, podmínkou však je, aby se zapojil každý žák.

Žáci vymyslí vzkaz, který by chtěli poslat přírodě. Úkolem je zpracovat ho za pomoci přírodních materiálů v krajině. Žáci se mohou inspirovat situacemi z předešlé aktivity i uměním land-artu. Výsledné dílo by mělo být větších rozměrů (alespoň 1 metr).

Reflexe

Reflexe navazuje na úvodní diskusi o obtížnosti a nástrahách komunikace. Žáci interpretují záměry své tvorby ostatním, případně odpovídají na doplňující otázky.

- *Jaký jsem poslal/a vzkaz přírodě? Proč?*
- *Čím jsem se inspiroval/a?*

Žáci porovnávají, co pro ně bylo obtížnější – zpracovat sdělení za využití vlastního těla, nebo zpracovat vzkaz přírodě a proč.

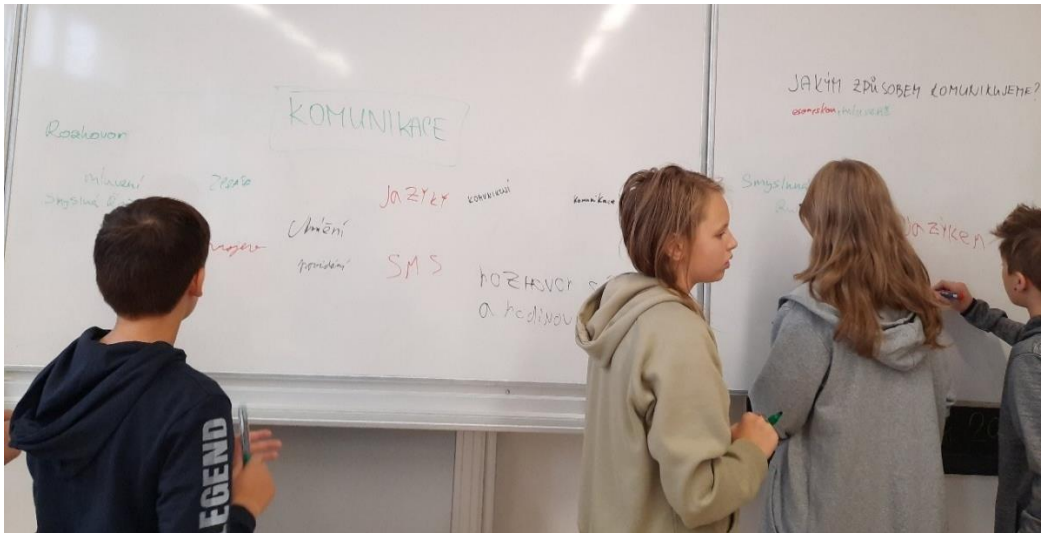
Prostředí

Jedná se o venkovní aktivitu. První část je možné realizovat i ve vnitřních prostorách. Druhou část je nutné realizovat venku, nejlépe v lese, tato část je vhodná i pro DV.

Reflexe realizace

První část aktivity proběhla ve třídě a druhá v rámci vycházky do přírody. V úvodu hodiny jsme se všichni sešli u tabule, uprostřed níž byl napsaný pojem „*komunikace*“. Každý žák mohl napsat, cokoliv ho napadlo. Poté jsme nad jednotlivými body diskutovali a různě je propojovali. Většina pojmů se však týkala verbální komunikace, tudíž jsem žákům musela pomoci, abychom se dostali k dalším způsobům komunikace beze slov jako mimika, gestika atd.

Dále žáci na papírky psali fráze, které by se daly ztvárnit jen hrou těla, beze slov, aby ostatní pochopili, co tím chce osoba říci. Poté tyto situace ztvárnili pantomimicky pomocí těla. Každý žák nakonec hrál svou frázi, ale mohl na některou část využít spolužáka. Většina sdělení byla dobře pochopitelná a žáci se dovtípili sdělení téměř okamžitě, jako např.: „*Jsem na tebe naštvaná.“ „Běž pryč!“* S frází – „*Běž otevřít okno, prosím.*“ – měla žákyně, jež si ji vymyslela, trochu problém. Vzala si na pomoc spolužáka, ale místo neverbálního vysvětlení ho pouze otočila a poslala ke zdi, takže se ke splnění úkolu nemohl dostat. Vznikla z toho celkem vtipná, ale pro žáky poučná situace, kterou daná žákyně při reflexi okomentovala, že si zprvu vůbec neuvědomovala, co dělat, a nebyla si jistá, jakým způsobem má instrukci správně sdělit. Díky tomu jsme se v reflexi dostali i k dalším tématům jako handicapy (němota nebo hluchota) nebo provázanost verbální a neverbální komunikace.



Obrázek 51 Žáci při brainstormingu

Pokračovali jsme k tomu, jak dál můžeme s někým komunikovat, jak můžeme někomu poslat zprávu beze slov. Samozřejmě jsem tuto diskusi směrovala k využití výtvarného jazyka. Žákům jsem pak také sdělila, že jejich dalším úkolem bude poslat vzkaz přírodě (přímo v přírodě). Vyrazili jsme tvořit ven, cestou jsme stále diskutovali a žáci začali vzpomínat na land-artovou tvorbu. Vzkaz přírodě skládali z přírodních materiálů podél řeky. V tomto případě bych jejich tvorbu (většinou) označila za celkem minimalistickou. Při reflexi žáci často opakovali, že chtěli vyjádřit, že mají přírodu rádi, chtěli jí, podle jejich slov, poslat „pozitivní vibes“, nebo ji chtěli jen pozdravit.

Obrázek 52 Cesta

Obrázek 53 Láska

Obrázek 54 Pozdrav

V této tvorbě jsme nakonec neplánovaně sledovali i další rozměr, což byla postupná destrukce díla. Jelikož jsme tvořili na místech, která rádi navštěvují turisté, stalo se, že některá díla vytvořená přímo na cestě lidé úmyslně či neúmyslně „rozpili“ zpět do krajiny.

2.2.3.8 Entomologická sbírka

Cílem této aktivity je vytvořit z dostupných materiálů prostorový objekt, loutku nebo asambláž představující tělo hmyzu nebo část hmyzí říše. Žáci společně vytvoří „třídní entomologickou sbírku“. Každý živočich je doplněn o název a základní informace.

Časová dotace tvorby: 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-05	*Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: entomologie, tělo hmyzu

Mezipředmětové vztahy: přírodopis, český jazyk (Ze života hmyzu)

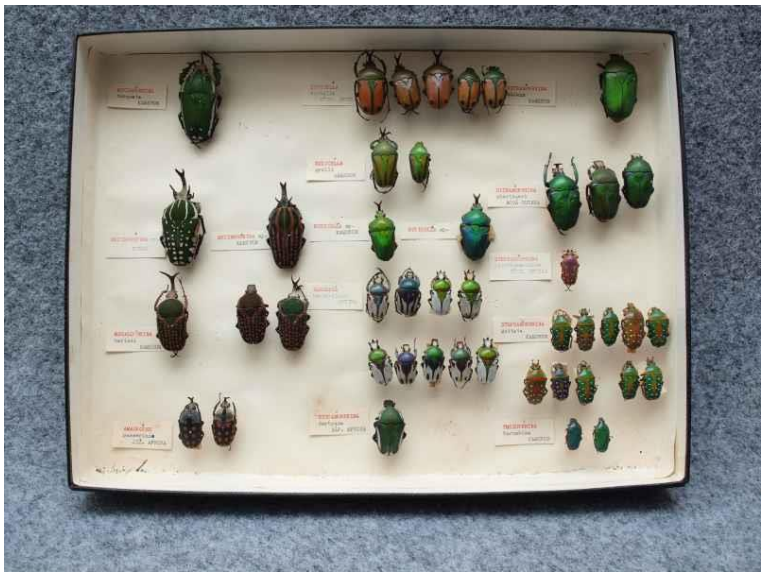
Materiál a pomůcky: veškeré dostupné přírodní materiály – části rostlin, stromů, šišky, listy, květy, peří, vlna, vaječná skořápka, sušené plody, juta… atd., čtvrtky, fixy, lepidlo

Technika/výtvarný problém: uspořádání přírodních materiálů a jejich harmonie v prostoru, individuální přístup ke kompozici

Evokace/motivace

V úvodu hodiny je třeba žáky vtáhnout do tématu hmyzí říše, například spuštěním videa na YouTube – Minuscules (případně Broučci pro mladší žáky apod.). Žáci sledují stavbu těla hmyzu, jeho chování, způsob života aj. Následuje diskuse o druzích hmyzu, jeho životě, ale i jeho užitečnosti. Dále učitel žákům ukáže opravdové entomologické sbírky, vysvětlí význam a zodpoví případné dotazy.

Obrázek 55 Minuscules (Appleyard, 2016)



Obrázek 56 Entomologická sbírka (Západočeské muzeum v Plzni, 2022)

Obrázek 57 Ukázka pestrobarevného hmyzu (Kuncová, 2019)

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Žáci vytváří z veškerých dostupných přírodních materiálů prostorovou kompozici (nebo asambláž), která představuje tělo hmyzu případně celé hmyzí společenstvo (jako např. mravenci, včely…). Žáci při tvorbě přemýšlejí nejen o umístění a úpravě jednotlivých materiálů, ale i o vhodném pojmenování svého hmyzu, kterým svoji práci doplní. Jako spojovací materiál je možné využít cokoliv, pro doplnění detailů je možné využít fix nebo temperu, v případě lepení materiálů na čtvrtku je možné doplnit vhodné pozadí.

Reflexe

Žáci ke svému živočichovi připojí list s názvem, mohou doplnit i další informace. Z těchto výtvorů vytvoří výstavku ve třídě nebo na jiném vhodném místě. Žáci pak volně procházejí „expozici" jako v muzeu, mohou se u jednotlivých děl zastavit a položit otázky autorovi.

Prostředí

Aktivita je vhodná pro jakékoliv prostředí i DV. Pro venkovní použití je třeba využít přenosné zařízení k přehrání videoukázky.

Reflexe realizace

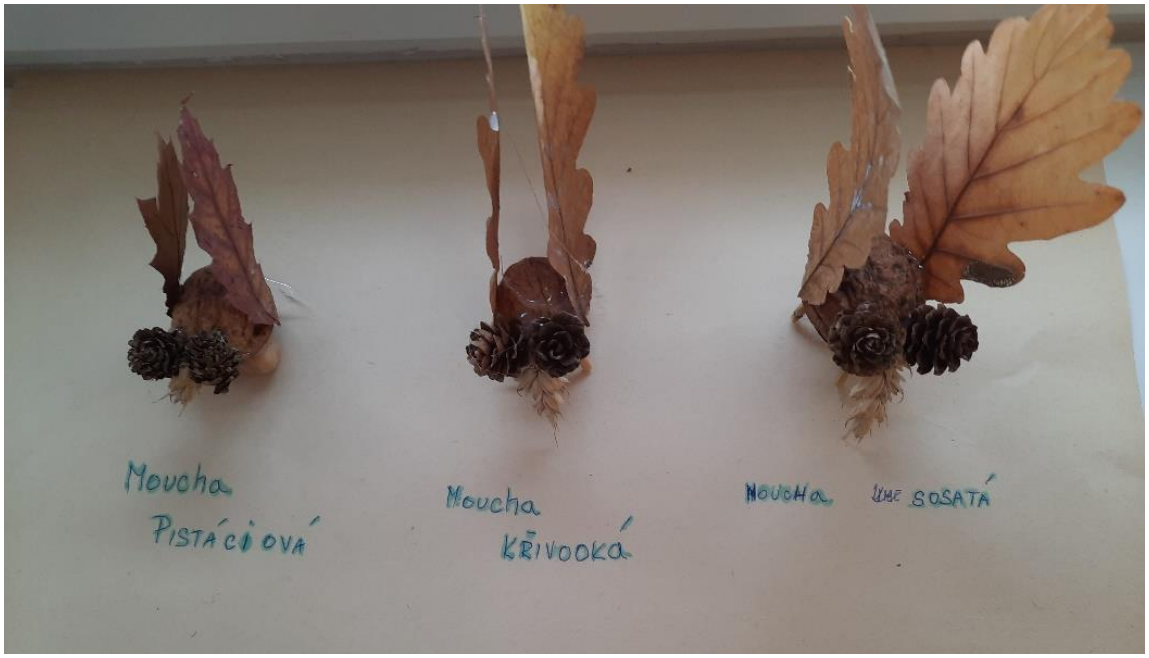
Aktivitu jsem začala podle plánu hodiny krátkým videem na YouTube – Minuscules. Navazovala diskuse, ve které jsme se žáky porovnávali hmyz z videa a opravdový hmyz ze sbírky. Do této diskuse se zapojili téměř všichni žáci. Z diskuse jsme volně přešli k zadání výtvarného úkolu, tj. k vytvoření hmyzího těla z dostupných materiálů (které jsme všichni do školy donesli).

Do tvorby se žáci pustili s nadšením. Chvíli skládali a promýšleli stavbu těla na místě a ploše. Někteří se hned dali do konstruování prostorových kompozic. Bylo pozoruhodné je sledovat, jak pracují s vyvažováním jednotlivých částí, aby jejich „živočich" stál apod. Přestože se žáci během práce snažili sledovat i tvorbu ostatních, zachovala si většina svou osobitost a originalitu.

Výsledné živočichy žáci buď lepili přímo na podklad, nebo ho na něj jen položili a doplnili názvem. Výsledné práce jsme umístili k oknům a vytvořili jsme si tak vlastní

expozici hmyzu, kde jsme si vše mohli prohlédnout. Žáci si postupně své práce představili. Velmi spontánně jsme se dostali do další roviny tvorby – práce s příběhem, jelikož jsme si sdělovali zajímavosti o jednotlivých „živočiších“, žáci vzájemně vymýšleli otázky, které samovolně vybízely autory ke kreativním myšlenkám. Aktivitu jsme tedy uzavřeli s kladným hodnocením, na žácích bylo možné po celou dobu pozorovat hluboké zaujetí.

Obrázek 58 Kolominát – čeleď



Obrázek 59 Mouchy

Obrázek 60 Hmyzáci – čeleď

2.2.3.9 Džungle

Tato aktivita je složena ze dvou na sebe navazujících činností. První část stojí na provedení experimentu vytváření barevné pěny a její otiskování do čtvrtky. Následující aktivita má artefiletický charakter. Je založena na hledání vlastní džungle ve změti barevných skvrn vzniklých otiskem bublin.

Tip: Navazující výtvarnou aktivitou může být tvorba komiksu s nalezenými motivy.

Pozor: Žáky je třeba předem upozornit na bezpečnost práce s brčkem a roztoky

Časová dotace tvorby: 2 + 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: pěna, bubliny, džungle, variabilita přírody

Mezipředmětové vztahy: přírodopis, chemie, český jazyk

Materiál a pomůcky: voda, barvy (přírodní pigmenty, akvarelové či temperové barvy…), odvar z mydlice lékařské či jar, brčko, uhel, štětec, tuš

Technika/výtvarný problém: experiment, pozorování vlastností materiálů, hra se stopou, kontrast výrazových prostředků, kontrast náhody a cílené tvorby, dotváření náhodně vzniklých otisků

Evokace/motivace (první část)

Výtvarná aktivita začíná experimentem, na jehož základě budou žáci dále tvořit. Experiment je založen na výrobě pěny. Na úvod je vhodné žákům položit otázky:

- *Kde v přírodě se setkáme s pěnou?*
- *Jak vyrobíme pěnu?*
- *Jak vyrobíme přírodní pěnu? Z čeho?*

Příklady pěny z přírodních materiálů: pěna na moři/řece, pěnodějka obecná (hmyz), pemza (hornina), smetana/šlehačka, pivní pěna, sníh z bílků, pěna na vařící se polévce…

Obrázek 61 Mořská pěna (Pikist, 2022)

Obrázek 62 Pěna na Vltavě (Město Český Krumlov, 2022)

Obrázek 63 Sníh z bílků (Recepty.cz, 2022)

Uvědomění, zadání práce, tvorba (první část)

Žáci si namíchají barevné roztoky. Připraví si kelímek, v němž smíchají vodu, barvu (přírodní pigmenty, akvarelové barvy, tempery…) a pěnicí látku (odvar z mydlice lékařské, nebo kapku jaru). Pomocí foukání brčkem do roztoku tvoří bubliny.

Pozor: Žáky je nezbytné předem upozornit na bezpečnost práce s brčkem a roztoky, poučit je, aby předcházeli vdechnutí roztoku. Do brčka je třeba jen foukat, nikdy ne se nadechovat.

Barevné bubliny žáci přenesou na čtvrtku. Je na žácích, jak to udělají – mohou se pokusit o přenesení pomocí brčka, otiskovat bubliny přímo nad kelímkem aj. Žáci hledají svou vlastní cestu.

Reflexe (první část)

Na konci práce učitel se žáky krátce diskutuje o průběh experimentu. Žáci mluví sami nebo na základě otázek.

- *Co mě na práci zaujalo?*
- *Jak jsem pracoval/a? Jaký jsem zvolil/a postup?*
- *Co v bublinových tvarech spatřuji za obrazy?*

Uvědomění, zadání práce, tvorba (druhá část)

V úvodu hodiny je vhodné definovat pojem džungle, vše doplnit o obrazovou podporu a poté se ohlédnout za minulou hodinou. Z experimentování vznikla spousta

nejroztodivnějších tvarů, v nichž žáci hledají nejrůznější obrazy věcí, postavy, přírodní prvky a další. Pomocí uhlu tyto prvky viditelně vytahují, doplňují k nim detaily. Na celém formátu tak vzniká jakási džungle.

Obrázek 64 Co se skrývá v džungli? (Nosítka Eli handmade, 2022)

Obrázek 65 Otto Platch – Džungle (Jandová, 2022)

Obrázek 66 Doodle džungle (Monstroman, 2022)

Obrázek 67 Marc Quinn – Chaos Paintings (Quinn, 2019)

Tip: Následovat může aktivita, v níž žáci využijí jednotlivé prvky ze své džungle a vytvoří z nich komiks.

Reflexe (druhá část)

Žáci sepíší kratší příběh, co se v jejich džungli odehrává, jaké prvky obsahuje. Mají možnost vytvořit další rozměr své práce připojením zábavné, strašidelné či jiné historky. Příběh mohou představit ostatním žákům. Žáci pracují s otázkami:

- *Co jsem v džungli objevil/a?*
- *Jaký se zde odehrává příběh?*
- *Jakým prvkem bych se nejraději stal/a?*
- *Co mě v dnešní hodině zaujalo?*

Prostředí

Aktivitu je možné zrealizovat ve třídě, ale i mimo ni. Je vhodná také pro DV.

Reflexe realizace

Hodinu jsme započali přemýšlením o tématu pěna v přírodě. Nejdříve jsem se žáků ptala a potom jsem jim při diskusi promítala fotografie pěny vzniklé z přírodních materiálů či přímo v přírodě. Díky školní sbírce minerálů jsem žákům mohla poslat ukázku již tuhé pěny – pemzu, která také vznikla jako pěna, jelikož je plná vzduchových bublin. Poté jsme s žáky připravovali barevné roztoky z vody a barviva, které jsme díky kapce jaru napěnili. Vysvětlila jsem žákům, aby otiskovali bubliny z kelímku do čtvrtky, ale nabádala jsem je k vlastním kreativním postupům. Jedna žákyně se rozhodla přenášet bubliny rukama, další žák postavil kelímek do středu čtvrtky a dělal takové množství bublin, které mu uniklo z kelímku a rozprostřelo se právě na povrch čtvrtky.

Některé postupy byly tak populární, že je zkoušeli i ostatní žáci. V tomto experimentu se žáci podle mě našli, jelikož vymýšleli různé postupy, střídali barvy, které chtěli vyzkoušet atd.

Na konci aktivity jsme se krátce poohlédli za uplynulou hodinou a žáci mi můj pocit, že byli nadšení, potvrdili. Předtím se nikdy s takovou aktivitou nesetkali, takže si užívali zejména „volnost“ a experimentování. Při reflexi jsme také sledovali vzniklé obrázky a roztodivné tvary bublin.

Žáci se snažili vyhledat alespoň jeden zajímavý prvek, který představili ostatním spolužákům. Při aktivitě vznikla nejen zajímavá díla, ale i nepořádek, který jsme museli uklidit, ale ani to žákům nesnížilo zážitky z tvorby.

Obrázek 68 Průběh tvorby – bubliny

Další hodinu následovalo pokračování aktivity. Tentokrát jsme začali diskusí na téma džungle, což je název celé práce. Žáci odpovídali, co si pod pojmem představují. Nejdříve se drželi v oblasti deštných pralesů a přírody. Pak jsem je ale navedla, aby šli po dalších významech slova samotného a slovních spojeních popisujících školní chodby o velké přestávce, např. „to je ale džungle“. Ukázala jsem žákům několik obrázků, které ujasnily, kudy se bude ubírat další činnost, totiž hledání konkrétních prvků, věcí, postav, zvířat v abstraktních tvarech bublin – hledat řád v chaosu, vytvořit si svůj vlastní řízený chaos. Žáci pracovali uhlem. Pro žáky šestého ročníku byla kresba uhlem „premiéra“, proto jsem jim v průběhu aktivity stručně nastínila způsoby kresby, ale vesměs pracovali intuitivně podle sebe. Po skončení hledání žáci vymýšleli a psali k vybraným prvkům příběhy, kterými jsme se dostávali do vesmíru, ale i do hororových nebo vtipných situací.

Příklady příběhů žáků:

„Příběh o zvířátkách v džungli

Panda, želva a prase se dozvěděly o pokladu v džungli, tak se ho vydaly hledat. Cestou potkaly mimozemšťana, který jim dal nápovědu. Potom šly dál a cestou potkaly motýla, houbu, kytku a lampu. Ta lampa se jim náramně hodila, ale neměly ji kam zapojit. Tak šly dál, až došly k cíli, kde je čekal poklad. Snědl je tam bizon.“

Žákyně 6. ročníku

„Byl jednou jeden divočák a ten rád žral. Když potkal něco dobrého, tak to sežral. Jednou měl velký hlad, tak si šel něco najít. Nejdříve potkal koně, tak ho snědl a šel dál. Po dlouhém a usilovném hledání našel krocana, kterého taky sežral. Po jídle byl divočák unavený, tak šel spát. Krocan a kůň se v břiše domluvili, že mu z břicha utečou. Napadlo je, že se ven dostanou zadkem. Krocan vystrčil nejdříve zobák, ale zasekl se…“

Žák 6. ročníku

„24.10. roku 3040 n.l. ve zprávách hlásí vzlétnutí rakety Marketu 805 na planetu Tista č. 300 z planety Země. V raketě je pes, pikachu a žába. „Přistáváme“ hlásí žába. Z vysílačky se ozvalo jen chrčení. „Ztrácíme vás, haló, haló!“ „Ale to snad ne,“ povídá žába. „Co?“ řekne najednou pes a pikachu odpovídá: „Došlo palivo a nemáme signál.“ „Jsme v háji,“ povídá pes. „Tak nám řekni vtip, pse,“ řekne pikachu. „Teď na to není čas,“ řekne žába. „Letěj dvě stíhačky a jedna nestíhá,“ řekne pes a zasměje se. Směje se i pikachu. A žába povídá: „Tak co uděláme s tou raketou?“ „Nevím,“ řekne pes. Najednou všichni slyší z dálky: „Oběěěd!“ Pes štěkne a odejde z pokoje do kuchyně a žába i pikachu za ním.“

Žákyně 6. ročníku

Obrázek 69 Výsledné džungle

2.2.3.10 Reliéfní krajina

Tato aktivita se skládá z několika částí. V první části se žáci seznámí se sádrou jako materiálem. Hlavním úkolem žáků bude vytvořit reliéf na dřevěné desce nebo čtvrtce. Žáci budou do sádry vkládat další materiály jako provázky, obvazy, dřívka atd., čímž vznikne plastický reliéf. Mohou experimentovat s využitím nejrůznějších materiálů, ale i s postupy tvarování sádry, které je zrovna napadnou.

Cílem je vytvořit krajinu, případně „mapu“, kterou popíší. Závisí na pojetí žáka, zda se bude jednat o pohled do dálky, o detail, letecký pohled apod. Práce bude zakončena reflexí a představením krajiny.

Tip: Na tuto práci je možné navázat další aktivitou – doplněním barvy na povrch objektu.

Časová dotace tvorby: 2–3 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01	*Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*
VV-9-1-04	*Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*
VV-9-1-07	*Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, animo-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: mapy, krajina, Země, pohled do krajiny, letecký pohled, perspektivní pohled

Mezipředmětové vztahy: zeměpis

Materiál a pomůcky: sádra, sádrový obvaz, juta, dřívka, šišky, kameny, štěrk, písek, další přírodní materiál, dřevěná deska nebo silnější čtvrtka jako podklad, špachtle, (rukavice)

Technika/výtvarný problém: experiment v materiálu, využití odlišností, kompoziční řešení

Evokace/motivace

Na začátku hodiny žáci společně s učitelem na tabuli nebo papír provedou brainstorming a následné uspořádání pojmů na téma „krajina“. Nápomocné jim mohou být otázky:

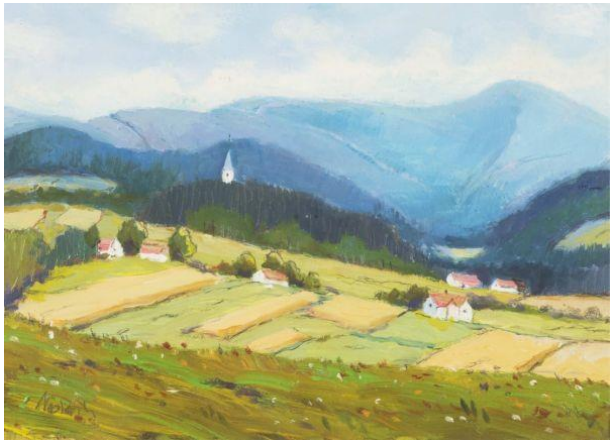
- *Co je to krajina? Jak vypadá?*
- *Co si pod tímto pojmem představuji?*
- *V jaké krajině bych chtěl/a, nebo naopak nechtěl/a být?*
- *Jak/Z jakého úhlu se na ni dívám?*
- *V jakém vyučovacím předmětu se s tímto pojmem setkáte nejčastěji?*

Celý brainstorming je doplněný o vizuální podporu – prezentace fotografií a pohledů do krajiny, krajinomalby výtvarných umělců (Albrecht Dürer, John Constable, Antonín Chittussi, malíři místní krajiny Orlických hor – Jindřich Šimek a další), ukázky různých druhů map a reliéfů apod.

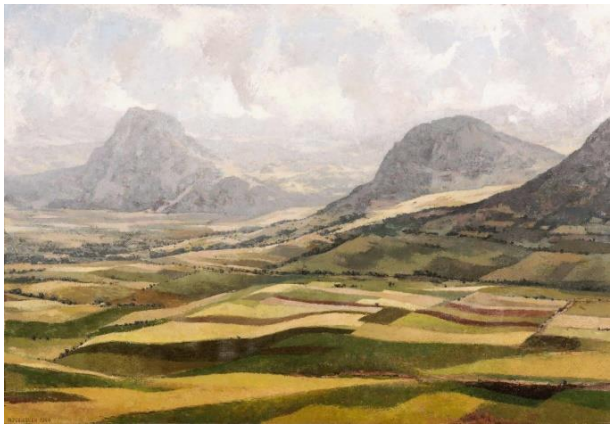
Obrázek 70 Letecký pohled (Václavík, 2018)

Obrázek 71 Johm Constable Wivenhoe Park, 1816 (Fox, 2016)

Obrázek 72 Pohled do krajiny (CK Mundo, 2022)



Obrázek 73 Krajinomalba, autor neznámý (Galerie České spořitelny, 2022)



Obrázek 74 Fleissner Richard – Krajina Českého středohoří (Fleissner, 2022)

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Žáci se rozdělí do dvojic až trojic kvůli přípravě materiálu (sádry), případně další pomoci. Žáci jsou instruováni o postupu přípravy sádry (dle návodu). Na podložce vytvářejí reliéf podle své představy o krajině za pomoci vrstvení různých materiálů a sádry. Střídají různé techniky práce – namáčení předmětů do sádry a jejich skládání nebo postupné lití sádry. Sledují chování samotné sádry a různých materiálů v sádře namočených.

Reflexe

Po ukončení práce žáci sepíší ke vzniklé práci kratší souvislý text nebo alespoň 5 myšlenek v bodech, co jejich reliéf představuje a jaké jsou jejich pocity z tvorby. Nakonec proběhne ústní diskuse nad vzniklými reliéfy, oporou žákům může být jejich písemné zamyšlení a následující otázky.

- *Co pro mě bylo na této práci zajímavé? Co mě zaujalo?*
- *Co se mi povedlo?*
- *Co dopadlo jinak, než jsem očekával/a? Jak bych to řešil/a příště?*
- *Chtěl/a bych v této krajině žít?*
- *Jaký je příběh mé krajiny?*

Prostředí

Tato aktivita je vhodnější pro tvorbu venku. Ve školním nebo domácím prostředí je vhodné pracovat na místech, kde se dají snadno setřít kapky sádry. Aktivita je vhodná pro DV.

Reflexe realizace

Hodinu jsme započali brainstormingem nad pojmem krajina. Žáci nejprve bez nápomocných otázek zkoušeli přispívat myšlenkami k diskusi na základě volné asociace. V několika případech dokonce nešlo pouze o verbální projevy, ale došlo na dorozumívání rukama a gestikulaci, jelikož žáci potřebovali poukázat na nerovnosti povrchu. Žáci se vesměs shodli na tom, že pojem „krajina“ je ve velmi úzkém vztahu s pojmem „povrch“. S využitím nápomocných otázek jsme se dostali ještě dále v souvislosti se zeměpisem – ke druhům map, k práci s mapami, k zobrazování reliéfu na mapě různými barvami a vrstevnicemi, nakonec až k satelitním snímkům a leteckým mapám. Pro tyto

informace jsem měla připravenou vizuální podporu, kterou jsem žákům promítla na tabuli. Leteckými snímky jsme se dostali k různým pohledům do krajiny a také k umělcům, kteří se studiemi a malbami krajiny zabývali.

Na základě těchto informací jsme společně zformulovali zadání výtvarného úkolu, jímž bylo vytvoření reliéfu, který bude zosobňovat nějaký výhled do krajiny. Materiálem pro práci byly opět přírodniny jako šišky, skořápky, šípky atd. společně se sádrou, která ostatní materiály zcela nebo částečně pokryje, čímž vytvoří imaginární krajinný prvek. Během této části jsme si museli ještě ujasnit význam slova reliéf, jelikož jsem si všimla, že žáci trochu znejistěli.

Jelikož žáci se sádrou nikdy nepracovali, vysvětlili jsme si nejprve způsoby práce se sádrovým obvazem, který pomohl překlenout prvotní obavy a nejistotu žáků při práci s novým materiálem, navíc vytvořil pevnou základnu pro další nánosy sádry.

Když se žáci seznámili s vlastnostmi sádrového obvazu a měli promyšlenou základní strukturu své práce, dostali jsme se k postupu přípravy sádrové hmoty. Postup si velmi rychle osvojili a pustili se tak do experimentování. Sádru opatrně lili na podložku, přesunovali ji zde rukama, vkládali do ní další předměty apod. Po překlenutí prvotních obav se žáci zcela uvolnili a práci s novým materiálem si naplno užívali.

Závěrečná reflexe hodiny proběhla písemnou formou podle plánu. Žáci sepsali důležité myšlenky a body, které se v jejich krajině nachází. Druhý den jsme se však na jejich žádost k reliéfům vrátili, jelikož měli potřebu o nich ještě více promluvit a popsat je spolužákům.

Obrázek 75 Výsledné krajiny

2.2.3.11 Řekni to pískem

Aktivita je složena ze dvou na sebe navazujících činností. Žáci si nejprve ve dvojicích vyzkouší malbu pískem v kombinaci se zachycováním své tvorby fotoaparátem. Následně pracují se získanými fotografiemi, které znovu rozpohybují.

Časová dotace tvorby: 2 + 2 vyučovací hodiny

Očekávané výstupy v RVP (2021):

VV-9-1-01 *Žák vybírá, vytváří a pojmenovává prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků.*

VV-9-1-02 *Žák zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie.*

VV-9-1-03 *Žák zachycuje jevy a procesy v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace.*

VV-9-1-04 *Žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření.*

VV-9-1-05 *Žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku.*

VV-9-1-07 *Žák ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření.*

Pojetí: gnozeo-centrismus, video-centrismus

Inspirace, klíčové pojmy: malba pískem, tibetské mandaly, komiks

Mezipředmětové vztahy: přírodopis, český jazyk

Materiál a pomůcky: skleněná deska, písek, (barvivo), uhel, fotoaparát, PC či tablet, programy na tvorbu videa

Technika/výtvarný problém: příběhy (barev a) linií v písku, kresba v písku, kontrast mezi tvorbou a záznamem z tvorby, práce s příběhem, vymezení individuálního prostoru, řešení ve skupině, komunikace

Evokace/motivace

Na úvod žáci vedou diskuse ve dvojicích až trojicích, ve kterých pracují s následujícími otázkami.

- *Co je to pohádka? Co by měla obsahovat?*
- *Jak si takovou pohádku představuji?*
- *Jaká je moje nejoblíbenější situace/scéna z pohádek?*
- *Je nějaká scéna, která mi v pohádce chybí? Jakou situaci bych přidal/a?*
- *Jaké jsou mé oblíbené postavy v pohádce?*

Následuje diskuse s celou třídou na základě myšlenky: *Poděl se o 3 nejdůležitější body, na které jste přišli ve skupině.*

Žáci se ve skupině domluví, kterou situaci/scénu by chtěli ztvárnit (Mohou vymyslet i zcela novou.). Tuto situaci ztvární pomocí „malování" prstem do písku nebo přeskupování písku na ploše a současného zachycování záznamu.

Uvědomění, zadání práce, tvorba

Žáci postaví dva stejně velké předměty (dřevěné špalíky, židle, cihly…) asi 30 cm (záleží na velikosti skla) od sebe. Na tyto „sloupky" položí skleněnou desku. Pod desku vloží fotoaparát, který bude snímat plochu skla zespodu. S takto připraveným „stolkem" s fotoaparátem už nehýbají.

Na připravenou desku žáci nasypou trochu písku, se kterým budou pracovat (V průběhu práce mohou přidávat další písek i různé barvy písku.). Písek na skle libovolně přemisťují a tvoří z něj konkrétní tvary, věci, postavy aj. Každý pohyb, přemístění písku na skle žáci zaznamenávají na fotografii. do aplikace Stop Motion Studio. V průběhu práce mohou výsledné video kontrolovat a snímky upravovat. Výsledné video uloží na domluvené místo.

Reflexe

Žáci zhodnotí efektivitu práce ve své skupině, jak se jim podařilo ztvárnit svůj záměr a co by potřebovali pro větší úspěch. Na závěr proběhne také společná prezentace sekvencí. Žáci představí svou sekvenci spolužákům, spustí ji na tabuli s projektorem a okomentují.

- *Co jsme vytvořili?*
- *Jaká byla naše inspirace?*
- *Jak se nám v práci dařilo?*
- *Co nás při práci nejvíce zaujalo?*
- *Jak bychom pracovali příště?*

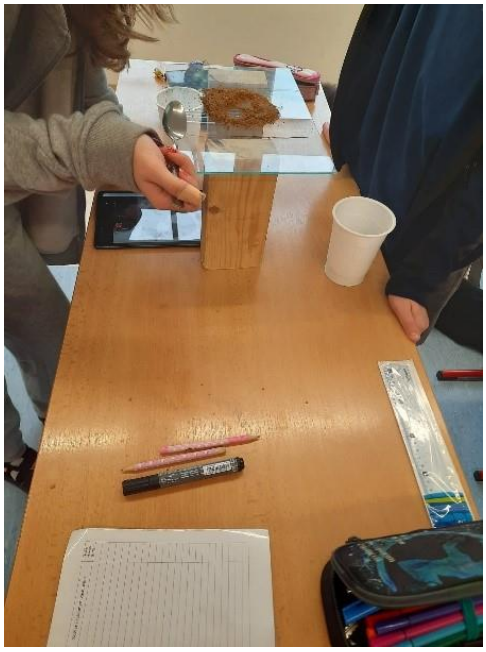
Prostředí

Aktivita je vhodnější pro práci ve skupinách, proto se hodí spíše do školního prostředí, kde je možná bezprostřední komunikace a spolupráce. Lze ji ale využít jako delší práce či projekt pro jednotlivce na DV.

Reflexe realizace

Na začátku hodiny jsme s žáky zahájili diskusi na téma pohádka. (Diskutovali jsme společně, jelikož žáků ve třídě není mnoho a vím, že se nebojí vyjádřit svůj názor.) Shodou okolností jsme toto téma začali probírat i v literatuře, takže žáci mohli propojit informace s dalším předmětem. Zajímala jsem se tedy o to, jak pohádka vypadá, a hlavně jakou pohádku si představí jako první. Uváděli moderní pohádky jako Tři bratři, Na vlásku, dále animované pohádky jako Sněhurku a Karkulku. K této diskusi jsem žákům promítala na tabuli obrázky z některých pohádek, které poznávali. Dále jsem promítla obrázek převrácené pohádky – Trpaslík a sedm Sněhurek, čímž jsem žáky na malou chvíli zarazila, ale pak se začali smát. Tím jsem navázala na další otázku a ptala jsem se na jejich oblíbenou scénku nebo situaci, kterou mají v pohádce rádi, a jakou situaci by do pohádky přidali, jelikož jim tam chybí. Dále jsem žákům pustila Šílenou pohádku na YouTube. Opět se rozhořela diskuse, jelikož se žáci potřebovali vyjádřit.

Poté jsem se žáků ptala na tvorbu videí a zda znají způsob tvorby stopmotion. Jelikož to neznali, vysvětlila jsem jim, jak se takové video tvoří. Vše jsme si ukázali i prakticky na tabletu včetně toho, jak si postaví „základnu“. A žáci se pustili do vlastní tvorby ve dvojicích.



Obrázek 76 Průběh realizace

V průběhu tvorby žáci zjistili, že malba v písku není tak jednoduchá. Pomáhali si tak různými předmět (tužkami nebo pravítky), které jim pomáhaly přeskupovat písek na skleněné desce. Vytvořená videa žáci uložili a poslali na společné uložiště, abychom si je mohli společně spustit na tabuli. Žáci při tvorbě vymýšleli vlastní příběhy, kterými spuštěná videa slovně doplňovali. Žáci uváděli při tvorbě i na jejím konci, že je práce bavila, ale byla trochu obtížná. Nakonec jsme ale zhodnotili, že se úkolu zhostili velmi dobře, a i přes občasné problémy se videa velmi vydařila.

Ukázky videí je možné zhlédnout na následujících QR kódech.

Tabulka 3 Tabulka QR kódů odkazující na práce žáků

QR: Teddy Donut	QR: Příběh bagety	QR: Evoluce	QR: Koblížek

2.2.3.12 Závěrečný blok

V závěru projektu je vhodné se vrátit k úvodním poznámkám, které si žáci zapsali do myšlenkových map. Žáci si do map jinou barvou doplní nově nabyté postřehy z projektu. Závěrečná reflexe proběhne opět formou diskuse, tentokrát právě na základě změn, které v mapách provedli. Je vhodné promítnout žákům fotografie z procesu tvorby jednotlivých aktivit. Nakonec je třeba žákům dát prostor vyjádřit se k realizovaným aktivitám. Pomoci jim mohou následující otázky.

- *Které aktivity vás zaujaly nejvíce? V čem? Proč?*
- *Které aktivity vás nezaujaly? Proč?*
- *Co vás v projektu překvapilo?*
- *S jakými přírodninami se vám pracovalo dobře/špatně?*

Reflexe celého projektu proběhla kombinovanou formou. Žáci jednak zapsali své postřehy na papír a jednak jsme o projektu krátce diskutovali. Celkové hodnocení projektu ze strany žáků je vesměs pozitivní. Na otázky, které aktivity je zaujaly nebo nezaujaly, žáci odpovídali, že je zaujaly všechny aktivity. Důvodem prý bylo využití materiálů tak, jak to ještě nikdy nezkusili. Dodávali také, které aktivity se jim líbily nejvíce. Bylo to zejména tvoření venku. Nejčastěji vyzdvihované byly land-artové aktivity, tedy *Život – přírodní mandala* a dále *Komunikace s přírodou*. Jako důvody žáci uváděli příjemné prostředí venku a kreativní přetvoření místa, na které často chodili, ale nikdy je nenapadlo s místy pracovat tímto způsobem. Dále pak někteří uváděli práci

s hlínou – *Mikroorganismy*, ve které mohli modelovat prostorové věci, s čímž se ve výtvarné výchově na základní škole (bohužel) ještě nesetkali. Podobné důvody pak uváděli při práci se sádrou. Někteří vyzdvihli i práci s videem, jako zajímavý nápad. U těchto aktivit žáci tvrdili, že by je rádi vyzkoušeli znovu.

Z mého pohledu se celý projekt vydařil nad očekávání. Některé aktivity byly náročnější na materiálové zajištění a přípravu, nebo realizace záležela na tom, co si žáci přinesou. Musím však podotknout, že je velké štěstí, že v této skupině žáků panují tak dobré vztahy, jelikož žáci většinou společnými silami zvládli vše připravili a vzájemně si pomáhali. Komunikace nevázla ani při práci v různých skupinách a dvojicích, které byly voleny náhodně. Podle mého pozorování soudím, že k jednotlivým aktivitám žáci přistupovali většinou s respektem a do práce vkládali opravdu vše – emoce, nadšení, kreativitu.

2.2.3.13 Další inspirace pro tvorbu s přírodními materiály

- **Fotogram** – práce v zatemněné komoře, překrývání fotocitlivého papíru přírodními předměty (nejlepší jsou průsvitné nebo hodně členité předměty); po rozložení se na tento papír nechá dopadnout silné světlo; poté je třeba „vyvolat“ fotografii v náležitém roztoku opět ve zcela zatemněné místnosti;
- **Malba na kameny;**
- **Malba roztokem hlíny;**
- **Malba čajovými sáčky;**
- **Malba (barevnými) písky** – nanesení klovatiny či jiného lepidla na podklad a následné zasypávání (barevnými) písky;
- **Lepené luštěniny** na podklad do tvaru mandaly;
- **Malba voskem na papír či textil** – zakrývání ploch, které mají zůstat bílé, voskem; poté je třeba podklad přetřít/zalít nejsvětlejším odstínem barvy; po zaschnutí překrývání tekutým voskem dalších ploch, které mají zůstat v tomto odstínu; toto se opakuje, dokud nejsou v podkladu všechny barvy;
- **„Malba“ sluncem** – „šisované“ obrazy na slunci – efekt vyblednutí;
- **Experiment se solí** – solené obrazy malované vodovou barvou – rozpitý efekt;

- **Jak vypadá chuť** – žák si před prací kousne do ovoce/zeleniny… tuto chuť převádí do abstraktní podoby (malba temperou, plastika);
- **Food art** – žák vytváří kompozici z veškerého dostupného jídla;
- **Mraky** – žák fotografuje mraky na obloze, ve kterých vidí nejrůznější tvary, tyto tvary v programu pro úpravu fotografií obtáhne. Z těchto postaviček vytvoří komiks.
- **Odlévání sádry** – odlitek reliéfu v plastelíně/hlíně, ztracená forma;
- **Tvarování sádrového bloku;**
- **Reliéf z písku** – modelace pískové hmoty vytvořené smícháním písku s klihem;
- **Fymáž** – zakuřování.

Závěr

Předkládaná diplomová práce prezentuje jeden z možných způsobů propojení dvou vyučovacích předmětů na 2. stupni základní školy – výtvarné výchovy a přírodopisu. Teoretická část nejprve ukotvila oba vyučovací předměty v oblasti didaktiky a kurikulárních dokumentů. Nebyl opomenut ani krátký vhled do aktuálního dění právě probíhající revize RVP. Důsledky snížení časové dotace výtvarné výchovy (ve prospěch informatiky), které z revize vyplývají, se mohou výrazně odrazit na dalším vzdělávání žáků.

Teoretická část se dále zabývala základní problematikou obsahové struktury hodin výtvarné výchovy s cílem vytvořit pevný rámec výukovým aktivitám představeným v praktické části diplomové práce. Tato část byla zaměřena především na využití různorodých technik, přírodních materiálů a jejich kombinací ve výtvarné výchově, zejména pak ve výtvarně-didaktickém projektu. Teoretická část tak nastínila cestu, kterou by měl před hodinou výtvarné výchovy absolvovat každý učitel. Pozornost byla dále věnována programovým proudům, ze kterých dnešní výtvarná výchova nepochybně vychází, ale také vybraným osobnostem výtvarného umění, tedy umělcům, jejichž tvorba může sloužit jako východisko pro některé navrhované výtvarné aktivity.

Praktickým výstupem této práce je výtvarně-didaktický projekt Příroda v obraze, jenž byl kompletně ověřen v pedagogické praxi. Jeho ověření v lze považovat za klíčové s ohledem na hodnotnou zpětnou vazbu, která je v práci patřičně reflektována. Může tak sloužit dalším pedagogům jako příklad dobré praxe, jelikož představuje efektivní a účinné propojení výtvarné výchovy a přírodopisu.

Jednotlivé aktivity u žáků rozvíjí tvořivost, ale zároveň je vzdělávají v dalších oblastech, např. v přírodopisu (např. aktivita *Mikroorganismy, Entomologická sbírka* atd.) i dějinách umění (např. aktivita *Jaký byl můj den, Portrét...Jsem to já?* apod.) Žáci se díky aktivitám v projektu seznámili s novými oblastmi výtvarného umění, s novými technikami a způsoby řešení výtvarných problémů, ale především s přírodními materiály, které využívali jinak, než byli doposud zvyklí, experimentovali, našli nové cesty vyjádření.

Krátké dotazníkové šetření, které bylo také součástí praktické části, potvrdilo mé očekávání ve využití přírodních materiálů na 2. stupni základních škol. Z odpovědí pedagogů vyplynulo, že zařazování přírodních materiálů do hodin výtvarné výchovy není v jejich pedagogické praxi zcela běžné, jelikož je učitelé využívají maximálně jednou do roka, či vůbec. V případě, že s nimi pracují, zaměřují se na práci s listy stromů. Nejčastější technikou je koláž a (ob)tisky. Tato práce může dalším pedagogům pomoci uchopit práci s přírodninami jinak, jelikož jim ukazuje způsoby a cesty ve využití přírodnin, které byly ověřeny v praxi a u kterých lze konstatovat, že se osvědčily.

Předkládané výstupy výtvarných aktivit hodnotím pozitivně. Žáci na všech výtvarných úkolech pracovali s nadšením a velkým zaujetím. Výsledky jejich prací vypovídají o tvořivém uchopení námětů, jak v oblasti výtvarného zpracování a uplatnění subjektivity, tak v oblasti komunikačních účinků. Myslím tedy, že se toto spojení výtvarného a přírodopisného tématu vydařilo a smysl mé práce byl naplněn. Věřím, že má práce může být inspirací pro výtvarné pedagogy v praxi.

Seznam použité literatury a zdrojů

[1.] BALEKA, Jan, 1997. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0609-5.

[2.] BLAŽEK, Timotej, 2015. *Objekt a materiál v umení a edukácii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4775-9

[3.] BROŽEK, Jaroslav, 2002. *Výtvarná výchova a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-704-4494-0.

[4.] ČERVENÁ, Vlasta, DANEŠ, František a Josef FILIPEC, ed., 1978. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.

[5.] DAVIDO, Roseline, 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.

[6.] DEMPSEY, Amy, 2002. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-402-5.

[7.] FULKOVÁ, Marie, 2002. *Když se řekne...vizuální gramotnost. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, **42**(4), 12–14. ISSN 1210-3691.

[8.] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

[9.] GOMBRICH, Ernst Hans, 1997. Příběh umění. Praha: Argo. ISBN 80-204-0685-9.

[10.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. 1982. *Didaktika výtvarné výchovy II.* Praha: Univerzita Karlova.

[11.] HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. 1991. *Didaktika výtvarné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, ISBN 80-7066-368-5.

[12.] HONZÍKOVÁ, Jarmila. 2006. *Materiály pro pracovní činnosti na 1. stupni ZŠ.* Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-453-8.

[13.] HORÁČEK, Radek, 1994. *V dialogu s uměním: Metodický materiál určený učitelům výtvarné výchovy a studentům výtvarných oborů středních a vysokých škol*. Brno: Masarykova univerzita.

[14.] HOSMAN, Zdeněk, 2007. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-001-0.

[15.] HVÍŽĎALA, Karel, 2005. *Stopy Adrieny Šimotové: tři dialogy s prologem a epilogem*. Ilustroval Adriena ŠIMOTOVÁ. Praha: Máj. ISBN 80-86643-11-5.

[16.] JANIŠ, Kamil, 2010. *Obecná didaktika – vybraná témata*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-047-4.

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

[18.] KLADIVO, Petr, 2013. *Základy statistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3841-2.

[19.] KLIMEŠ, Lumír, 1985. *Slovník cizích slov*. 3. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.

[20.] KRIEGESKORTE, Werner, 2003. *Giuseppe Arcimboldo: 1527–1593*. Praha: Slovart. ISBN 3-8228-2569-7.

[21.] MACKO, Anton a Otília NEVŘELOVÁ, 1990. *Výtvarná výchova: v 5. a 6. ročníku (metodická příručka)*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-23975-7.

[22.] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN isbn80-7315-039-5.

[23.] MASLOWSKI, Oton: *Didaktika biologie*. Olomouc: UP, 1990, 145 s.

[24.] MIODOWNIK, Mark, 2016. *Neobyčejné materiály: podivuhodné příběhy látek, které vytvářejí náš svět*. Přeložil Aleš DROBEK. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-765-1.

[25.] NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ, 2000. *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-46-6.

[26.] PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, sv. č. 114. ISBN 978-80-210-4834-8.

[27.] PELIKÁNOVÁ, I. a kol., 2014. *Přírodopis 6: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-009-3

[28.] PELIKÁNOVÁ, I. a kol., 2015. *Přírodopis 7: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-038-3

[29.] PELIKÁNOVÁ, I. a kol., 2016. *Přírodopis 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-307-0

[30.] PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

[31.] PODLIPSKÝ, Rudolf a kol., 2017. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni. ISBN 978-80-261-0728-6.

[32.] PODROUŽEK, Ladislav, 2003. *Úvod do didaktiky prvouky a přírodovědy pro primární školu*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-45-7.

[33.] POSPÍŠIL, Aleš, Karel ŘEPA a Petra ŠOBÁŇOVÁ, ed., 2019. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. ISBN 978-80-904268-7-0.

[34.] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

[35.] PŘIBYL, Michal a Václav VÍŠKA, 2012. *Videotvorba ve škole: [příručka pro učitele základních škol]*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-217-1.

[36.] RAAB, Miroslav, 1999. *Materiály a člověk: netradiční úvod do současné materiálové vědy*. Praha: Encyklopedický dům. ISBN 80-86044-13-0.

[37.] ROESELOVÁ, Věra. 1995. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-238-3744-3.

[38.] ROESELOVÁ, Věra. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-x.

[39.] ROESELOVÁ, Věra. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-2-8.

[40.] ROESELOVÁ, Věra. 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-3-6.

[41.] ROESELOVÁ, Věra, 2003a. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-x.

[42.] ROESELOVÁ, Věra, 2003b. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-121-4.

[43.] ROESELOVÁ, Věra, 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 978-80-902267-5-3.

[44.] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7

[45.] SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 8071844373.

[46.] SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

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

[48.] SMITH, Ray, 2000. *Encyklopedie výtvarných technik a materiálů: kompletní praktický průvodce nástroji, technikami a materiály pro malbu, kresbu, grafiku a tisk*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-245-6.

[49.] STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a kol., 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4506-9.

[50.] STUCHLÍKOVÁ, Iva a kol., 2015. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.

[51.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.

[52.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2015. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4756-8.

[53.] ŠVECOVÁ, Milada, Dobroslav MATĚJKA a Alena DUPALOVÁ, 2017. *Přírodopis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-348-3.

[54.] UŽDIL, Jaromír a Igor ZHOŘ, 1966. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

[55.] UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

[56.] VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ, 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

[57.] ZHOŘ, Igor, Radek HORÁČEK a Vladimír HAVLÍK, 1991. *Akční tvorba*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-074-6.

[58.] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

[1.] ABRAMOVIĆ, Marina, 2015. Marina Abramović (Brief Biography). In: *Blogs.uoregon.edu* [online]. 9. 3. 2015 [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: https://blogs.uoregon.edu/marinaabramovic/category/ biography/

[2.] ARCHIV VÝTVARNÉHO UMĚNÍ, 2022. Ivan Kafka. *Cs.isabart.org* [online]. © 2022 [cit. 2022-08-25]. Dostupné z: https://cs.isabart.org/person/1646

[3.] ARTNET WORLDWIDE CORPORATION, 2022. Andy Goldsworthy. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-08-25]. Dostupné z: http://www.artnet.com/ artists/andy-goldsworthy/3

[4.] ARTNET WORLDWIDE CORPORATION, 2022. Marina Abramović. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: http://www.artnet.com/ artists/marina-abramovic/biography

[5.] BLUMBERG, Naomi, 2016. Andy Goldsworthy. In: *Britannica.com* [online]. 22. 7. 2022 [cit. 2022-08-25]. Dostupné z: https://www.britannica.com/topic/Andy-Goldsworthy.

[6.] BREJCHA, Šimon, 2005. „Výtvarka" není běžné vyučování. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 21. 9. 2005 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/ 303/VYTVARKA-NENI-BEZNE-VYUCOVANI.html

[7.] GIUSEPPE LICARI, 2022. Homepage. *Giuseppelicari.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: http://www.giuseppelicari.com/index.html

[8.] HAZUKOVÁ, Helena, 2006. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 7. 7. 2006 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-PLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html

[9.] KIT@ PROJECT, 2020. Modul 7: Stop motion a video [online]. © 2020 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: https://learn.kita-project.eu/course/view.php?id=29

[10.] KORNELOVÁ, Claudie, 2021. Jak vyrobit přírodní barviva k barvení tkanin a dalších věcí. In: *Prima-receptar.cz* [online]. 1. 10. 2021 [cit. 2022-11-02]. Dostupné

z: https://prima-receptar.cz/jak-vyrobit-prirodni-barviva-k-barveni-tkanin-a-dalsich-veci/

[11.] MAŠLONKOVÁ, Nikola, 2017. *Netradiční materiály a jejich využití ve výtvarné výchově na střední škole* [online]. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta [cit. 2022-10-12]. Vedoucí práce Klára Zářecká. Dostupné z: https://theses.cz/id/g0pt0l/STAG88381.pdf

[12.] MILEROVÁ, Helena, 2012. 10 nápadů pro tvorbu videa ve výuce. In: *Spomocnik.rvp.cz* [online]. 22. 10. 2012 [cit. 2022-08-18]. Dostupné z: https://spomocnik.rvp.cz/clanek/16561/10-NAPADU-PRO-TVORBU-VIDEA-VE-VYUCE.html

[13.] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2022. RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Edu.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-01]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

[14.] RADIOMORTEROS, 2022. 4 kroky, jak snadno vytvořit video z YouTube pomocí obrázků. In: *Cs.gov-civil-setubal.pt* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: https://cs.gov-civil-setubal.pt/4-steps-easily-make-youtube-video-with-pictures

[15.] RAIMANOVÁ, Ivona, 2015. Adriena Šimotová. *Artlist* [online]. 1. 3. 2015 [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/adriena-simotova-934/

[16.] *Rivers and Tides [Andy Goldsworthy]* [film]. Režie Thomas Riedelsheimer. Německo, 2001.

[17.] ROUSOVÁ, Hana, 2007. Ivan Kafka. *Artlist* [online]. 6. 7. 2007 [cit. 2022-10-21]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/ivan-kafka-946/

[18.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra a JIROUTOVÁ, Jana, 2021. Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy. *Kultura, umění a výchova* [online]. **9**(2), [cit. 2022-11- ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/vliv-nov%C3%BDch-m%C3%A9di%C3%AD-na-klasick%C3%A9-narativy-v%C3%BD tvarn%C3%A9-v%C3%BDchovy

[19.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2021a. Nesouhlasné stanovisko k revizím RVP ZV. *Kultura, umění a výchova* [online]. **9**(1), [cit. 2022-11-17]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/nesouhlasn%C3%A9-stanovisko-k-reviz%C3%ADm-rvp-zv

[20.] ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2021b. Quo vadis, české kurikulum? *Kultura, umění a výchova* [online]. **9**(1), [cit. 2022-11-17]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/quo-vadis-%C4%8Desk%C3%A9-kurikulum-na-okraj-procesu-reviz%C3%AD-r%C3%A1mcov%C3%A9ho-vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADho-programu-pro-zv

[21.] ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina, 2013. Jak „zabít" tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova* [online]. **1**(1), [cit. 2022-08-18]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: https://www.kuv.upol.cz/post/jak-zab%C3%ADt-tvo%C5%99ivost-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B

[22.] *The Artists is Present [Marina Abramović]* [film]. Režie Matthew Akers. USA, 2012.

[23.] URBAN, Jan, 2005. *Kroky při přípravě a realizaci dotazníkového šetření* [online]. Praha: Centrum pro otázky životního prostředí [cit. 2022-11-15]. Dostupné z: https://www.czp.cuni.cz/czp/images/stories/Vystupy/Seminare/2005%20LS%20Ocenovani%20ZP/urban_priprava_dotazniku.pdf

[24.] VAŇKOVÁ, Barbora, 2012. *Barviva přírodního původu* [online]. Pardubice. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice, Fakulta chemicko-technologická [cit. 2022-08-22]. Vedoucí práce: Andréa Kalendová. Dostupné z: https://dk.upce.cz/bitstream/handle/10195/47452/VankovaB_BarvivaPrirodniho_AK_2012.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y

[25.] ZAJÍČKOVÁ, Jitka, 2020. Domácí „vodové" barvy z přírodních surovin. In: *Akvarelsjitkou.cz* [online]. 7. 5. 2020 [cit. 2022-11-02]. Dostupné z: https://www.Akvarelsjitkou.cz/2020/05/07/vodove-barvy-z-prirodnich-surovin/

Seznam zdrojů obrázků

[1.] ABART, 2022. Giuseppe Arcimboldo. *Cs.isabart.org* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://cs.isabart.org/person/13747/works

[2.] APPLEYARD, H., 2016. Discovery Film Festival: Scotland's International Film Festival for Young Audiences. In: *Discoveryfilmfestival.org.uk* [online]. 22. 10. 2016–6. 11. 2016 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.discoveryfilmfestival.org.uk/assets/general/Minuscule_resource_pack.pdf

[3.] ARCHIV VÝTVARNÉHO UMĚNÍ, 2022. Ivan Kafka. *Eshop.artarchiv.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://eshop.artarchiv.cz/Ivan-Kafka-d32.htm

[4.] ARTNET, 2022a. Andy Goldsworthy: British Museum - Stonework (+ Stonework, 27 pebbles, various sizes; 2 works), 1994. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/british-museumstonework-stonework-27-pebbles-fAe6r3LyeP0J7Q5n4kdM2g2

[5.] ARTNET, 2022b. Andy Goldsworthy: Horse chestnut patch, green to yellow, torn leaves, with spit, Yorkshire Sculpture Park, 1987. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/horse-chstnut-patch-green-to-yellow-torn-leaves-B3ROzlz1teempokhl8sqNg2

[6.] ARTNET, 2022c. Andy Goldsworthy: Rowan leaves laid around a hole, Yorkshire Sculpture Park, 25 October (+ another; 2 works) , 1987. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: http://www.artnet.com/artists/andy-goldsworthy/rowan-leaves-laid-around-a-hole-yorkshire-eHcaMqPgsQFLwgG1yrzhSQ2

[7.] ARTNET, 2022d. Marina Abramović: Relation in time 1 1977 *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.artnet.com/artists/marina-abramovi%C4%87/rythm-o-studio-morra-naples-ygN-mcrjoWpwPt21v3gL5g2

[8.] ARTNET, 2022e. Marina Abramović: Rythm O, Studio Morra, Naples, 1974. *Artnet.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://

www.artnet.com/artists/marina-abramovi%C4%87/rythm-o-studio-morra-naples-ygN-mcrjoWpwPt21v3gL5g2

[9.] BASTIAN, F., 2004. World-famous prehistoric paintings of the Lascaux Cave. In: *Researchgate.net* [online]. © 2004 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/figure/World-famous-prehistoric-paintings-of-the-Lascaux-Cave-Nov-2004-The-cave-has-been_fig1_26578717

[10.] BUCHAROVÁ, J., 2015. A louka rozkvete. In: *Ireceptar.cz* [online]. 19. 4. 2015 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.ireceptar.cz/zahrada/a-louka-rozkv
ete.html

[11.] CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, 2022a. Lesní koberec pro náhodného houbaře I. In: *Artlist.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/dila/lesni-koberec-pro-nahodneho-houbare-i-1875/

[12.] CENTRUM PRO SOUČASNÉ UMĚNÍ PRAHA, 2022b. Sedm kamenných hromad pro Stein. In: *Artlist.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.artlist.cz/dila/sedm-kamennych-hromad-pro-stein-1828/

[13.] CK MUNDO, 2022. Pohled do krajiny během túry v pohoří Piatra Mare. *Mundo.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.mundo.cz/foto/pohled-do-krajiny-behem-tury-v-pohori-piatra-mare

[14.] ČERVINKA, J., 2017. Otisky listů pomocí frotáže. In: *Ostravnapadu.cz* [online]. 2. 10. 2017 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://ostrovnapadu.cz /otisky-listu-pomoci-frotaze/

[15.] ČTK a IDNES.CZ, 2018. Světu dochází písek. Ve stavbách ho mizí tuny, pouštní je nevhodný. In: *Idnes.cz* [online]. 7. 8. 2018 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/pisek-nedostatek-stavebnictvi.A180807_093503_zahranicni_PAS

[16.] EPLV, 2020. Kůra kmen. In: *Pixabay.com* [online]. 10. 11. 2020 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://pixabay.com/cs/photos/strom-k%C5%AFra-kmen-d%C5%99evo-detailn%C3%AD-5730780/

[17.] FLEISSNER, R., 2022. Krajina českého středohoří. In: *Galerieceskesporitelny.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.galerieceskesporitelny.cz/krajinomalba-20-stol#gallery-80

[18.] FOX, A., 2016. John Constable, Wivenhoe Park, Essex. In: *Smarthistory.org* [online]. 26. 3. 2016 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://smarthistory.org/constable-wivenhoe-park-essex/

[19.] GALERIE ČESKÉ SPOŘITELNY, 2022. Žně. In: *Galerieceskesporitelny.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.galerieceskesporitelny.cz/krajinomalba-20-stol#gallery-17

[20.] GARDONYIAGI, 2021. Podzim. In: *Pixabay.com* [online]. 20. 11. 2021 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://pixabay.com/cs/photos/les-podzim-p%C5%99%C3%ADroda-sez%C3%B3na-venku-6807321/

[21.] HADRBOLEC, M., 2018. VIDEO: Poprvé bylo natočeno vyměšování želvušek! In: *Epochaplus.cz* [online]. 5. 6. 2018 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://epochaplus.cz/video-poprve-bylo-natoceno-vymesovani-zelvusek/

[22.] JAMIESON, T., 2015. Interview: Andy Goldsworthy – the world in his hands. In: *Heraldscotland.com* [online]. 18. 10. 2015 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.heraldscotland.com/life_style/arts_ents/13876838.interview-andy-goldsworthy---world-hands/

[23.] JANDOVÁ, L., 2022. Malíř Otto Placht: Indiáni mě berou jako podivína. In: *Novinky.cz* [online]. 22. 10. 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.novinky.cz/clanek/kultura-malir-otto-placht-indiani-me-berou-jako-podivina-40410763

[24.] KEMP, M., 1998. Goldsworthy's genera. *Nature* [online]. 391(235) [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.nature.com/articles/34556

[25.] KLAUDOVÁ, P., 2022. Síla přírody v proslulém koření. Kurkuma nabídne nejen chuť, ale léčivý kurkumin vhodný pro diabetiky II. typu! In: *Diastyl.cz* [online]. 17. 9. 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.diastyl.cz/sila-prirody-v-proslulem-koreni-kurkuma-nabidne-nejen-chut-ale-lecivy-kurkumin-vhodny-pro-diabetiky-ii-typu/

[26.] KUNCOVÁ, J., 2019. Kroměřížský entomolog, který sbírá brouky již 70 let, ukázal své exempláře. In: *Ekolist.cz* [online]. 22. 4. 2019 [cit. 2022-11-17].

Dostupné z: https://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/kromerizsky-entomolog-ktery-sbira-brouky-jiz-70-let-ukazal-sve-exemplare

[27.] LAŠ, J., 2022. Malování pravěkými hlinkami. In: *Ostrovnapadu.cz* [online]. 8. 5. 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://ostrovnapadu.cz/malovani-pravekymi-hlinkami/

[28.] LICARI, G., 2022a. Blue River. *Giuseppelicari.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: http://www.giuseppelicari.com/blueriver.html

[29.] LICARI, G., 2022b. Humus. *Giuseppelicari.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.giuseppelicari.com/humus.html

[30.] LJ a KAR, 2018. Nejlepší snímky světa viditelného jen pod mikroskopem za rok 2018: Lidská slza nebo kapka sršního jedu. In: *Ct24.ceskatelevize.cz* [online]. 21. 11. 2018 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/svet/2657888-nejlepsi-snimky-sveta-viditelneho-jen-pod-mikroskopem-lidska-slza-nebo-kapka-srsniho

[31.] MENCLOVÁ, A., 2016. Co se dá poznat z kůry spících stromů. In: *Abecedazahrady.dama.cz* [online]. 5. 12. 2016 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://abecedazahrady.dama.cz/clanek/co-se-da-poznat-z-kury-spicich-stromu

[32.] MĚSTO ČESKÝ KRUMLOV, 2022. Pěna na Vltavě. *Ckrumlov.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.ckrumlov.cz/docs/cz/20181011_Pena_na_Vltave.xml

[33.] MONSTROMAN, 2022. Mushrooms doodle illustration. In: *Dribble.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://dribbble.com/shots/15132295-Mushrooms-doodle-illustration

[34.] NOSÍTKA ELI HANDMADE, 2022. Autorské látky – vzorník: Džungle. In: *Elihandmade.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.elihandmade.cz/dzungle-d2415.htm

[35.] PIKIST, 2022. Mořská pěna. *Pikist.com* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.pikist.com/free-photo-vuibp/cs

[36.] PUBLIC DELIVERY, 2022. Andy Goldsworthy – Touching North, 1989, North Pole. In: *Publicdelivery.org* [online]. 8. 7. 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://publicdelivery.org/andy-goldsworthy-touching-north/

[37.] QUINN, M., 2019. History Painting (Chaos) Venezuela Opposition Protest. *Marcquinn.com* [online]. © 2019 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z:

http://marcquinn.com/artworks/single/history-painting-chaos-venezuela-opposition-protest-caracas-3-may-2017-rwcb

[38.] RECEPTY.CZ, 2022. Pokud si na pomoc vezmete kuchyňský robot, půjde to podstatně rychleji, má to ale jednu nevýhodu. Podstatou pevného sněhu jsou totiž drobné vzduchové kapsle, kterých se ale v tomto případě nepodaří vytvořit potřebné množství. Sníh pak zdaleka není tak pevný, jak by měl být. In: *Magazin.recepty.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://magazin.recepty.cz/galerie/clanky/3984/jak-uslehat-snih-z-bilku-pouzijte-osvedcene-triky-nasich-babicek?foto=0

[39.] REDAKCE PRIMA ZOOM, 2017. Tajemství prehistorických rukou v evropských jeskyních. In: *Zoom.iprima.cz* [online]. 24. 5. 2017 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://zoom.iprima.cz/priroda/tajemstvi-prehistorickych-rukou-v-evropskych-jeskynich

[40.] SANQUIS, 2022. Díla Adrieny Šimotové. *Sanquis.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.sanquis.cz/index1.php?linkID=txt370

[41.] SLAVNEOBRAZY.CZ, 2022a. Arcimboldo, Giuseppe – Jaro. *Slavneobrazy.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.slavneobrazy.cz/arcimboldo-giuseppe-jaro-ido-2215

[42.] SLAVNEOBRAZY.CZ, 2022b. Arcimboldo, Giuseppe – Zahradník. *Slavneobrazy.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.slavneobrazy.cz/arcimboldo-giuseppe-zahradnik-ido-2212

[43.] TIMEDARCH DESIGN, 2022. Giuseppe Arcimboldo – knihovník. *Obrazynaplatne.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.obrazynaplatne.cz/adwak-giuseppe-arcimboldo-knihovnik/

[44.] VÁCLAVÍK, L., 2018. Mapy.cz mají nové letecké snímky. Aktualizována byla třetina Česka. In: *Cnews.cz* [online]. 7. 6. 2018 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.cnews.cz/seznam-mapycz-letecke-snimky-2018

[45.] VĚDA JE KRÁSNÁ, 2019. Věda je krásná: Světy pod mikroskopem. In: *Stoplusjednicka.cz* [online]. 26. 6. 2019 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.stoplusjednicka.cz/veda-je-krasna-svety-pod-mikroskopem

[46.] WILSON, L., 2015. Finding now: Stones, rivers, and Andy Goldsworthy's art. In: *Anythinklibraries.org* [online]. 4. 8. 2015 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z:

https://www.anythinklibraries.org/blog/finding-now-stones-rivers-and-andy-goldsworthys-art-0

[47.] ZÁPADOČESKÉ MUZEUM V PLZNI, 2022. Entomologická sbírka. *Zcm.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: https://www.zcm.cz/sbirky/entomologicka-sbirka

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1 Schéma výtvarných technik využívaných ve výtvarné výchově na základních školách 43
Obrázek 2 Knihovník (1566) (Tomdarch Design, 2022) 59
Obrázek 3 Jaro (1573) (Slavneobrazy.cz, 2022a) 60
Obrázek 4 Zahradník (1590) (Slavneobrazy.cz, 2022b) 60
Obrázek 5 Touching North 1989 (Public Delivery, 2022) 62
Obrázek 6 Andy Goldsworthy při práci (Jamieson, 2015) 62
Obrázek 7 Wall: at Storm King (2000) (Wilson, 2015) 63
Obrázek 8 Lesní koberec pro náhodného houbaře I (1986) (Centrum pro současné umění Praha, 2022a) 64
Obrázek 9 Sedm kamenných hromad pro Stein (1988) (Centrum pro současné umění Praha, 2022b) 64
Obrázek 10 Strach (1984) (Sanquis, 2022) 65
Obrázek 11 Tvář (1986) (Sanquis, 2022) 66
Obrázek 12 Rythm 0 (1974) (Artnet, 2022e) 68
Obrázek 13 Relation in time (1977) (Artnet, 2022d) 68
Obrázek 14 Humus (2012) (Licari, 2022b) 70
Obrázek 15 Blue River (2019) (Licari, 2022a) 70
Obrázek 16 Barvy v přírodě – podzimní les (Gardonyiagi, 2021) 80
Obrázek 17 Barvy v přírodě – rozkvetlá louka (Bucharová, 2015) 81
Obrázek 18 Malba v jeskyni Lascaux (Bastian, 2004) 83
Obrázek 19 Jeskyně rukou (Redakce Prima Zoom, 2017 84
Obrázek 20 Malba hlinkou (Laš, 2022) 84
Obrázek 21 Přírodní pigment – kurkuma (Klaudová, 2022) 84
Obrázek 22 Průběh a výsledné práce žáků 87
Obrázek 23 Japanese Maple Leaves, Supported by a Woven Briar Ring 1987 (Kemp, 1998) 90
Obrázek 24 Rowan leaves laid around a hole 1987 (Artnet, 2022c) 90
Obrázek 25 Stonework, 1994 (Artnet, 2022a) 90
Obrázek 26 Horse chestnut patch, green to yellow, torn leaves, with spit, 1987 (Artnet, 2022b) 91

Obrázek 27 Kafkovy krychle z různých materiálů (Archiv výtvarného umění, 2022)...91
Obrázek 28 Žáci při tvorbě....93
Obrázek 29 Sluneční mandala....94
Obrázek 30 Království krále Mecha....95
Obrázek 31 Mandala Svět....95
Obrázek 32 Kůra modřínu (Menclová, 2016)....97
Obrázek 33 Kůra dubu (EPLV, 2020)....98
Obrázek 34 Písek (ČTK a iDNES.cz, 2018)....98
Obrázek 35 Frotáž (Červinka, 2017)....98
Obrázek 36 Žáci při haptických činnostech....101
Obrázek 37 Výsledné práce žáků....102
Obrázek 38 Vertumnus (1590) (abART, 2022)....104
Obrázek 39 Oboustraná hlava s košíkem ovoce (1591) (abART, 2022)....104
Obrázek 40 Průběh tvorby....106
Obrázek 41 Výsledné práce....107
Obrázek 42 Želvuška (Hadrbolec, 2018)....109
Obrázek 43 Perloočka (LJ a KAR, 2018)....109
Obrázek 44 Plíseň (LJ a KAR, 2018)....110
Obrázek 45 Cévní svazky kukuřice (Věda je krásná, 2019)....110
Obrázek 46 Průběh tvorby....111
Obrázek 47 Trepka....112
Obrázek 48 Želvuška....112
Obrázek 49 Parazit....112
Obrázek 50 Hlava....113
Obrázek 51 Žáci při brainstormingu....116
Obrázek 52 Cesta....116
Obrázek 53 Láska....117
Obrázek 54 Pozdrav....117
Obrázek 55 Minuscules (Appleyard, 2016)....119
Obrázek 56 Entomologická sbírka (Západočeské muzeum v Plzni, 2022)....119
Obrázek 57 Ukázka pestrobarevného hmyzu (Kuncová, 2019)....119
Obrázek 58 Kolominát – čeleď....121
Obrázek 59 Mouchy....122

Obrázek 60 Hmyzáci – čeleď 122
Obrázek 61 Mořská pěna (Pikist, 2022) 124
Obrázek 62 Pěna na Vltavě (Město Český Krumlov, 2022) 124
Obrázek 63 Sníh z bílků (Recepty.cz, 2022) 125
Obrázek 64 Co se skrývá v džungli? (Nosítka Eli handmade, 2022).....126
Obrázek 65 Otto Platch – Džungle (Jandová, 2022).....126
Obrázek 66 Doodle džungle (Monstroman, 2022).....127
Obrázek 67 Marc Quinn – Chaos Paintings (Quinn, 2019).....127
Obrázek 68 Průběh tvorby – bubliny 129
Obrázek 69 Výsledné džungle 130
Obrázek 70 Letecký pohled (Václavík, 2018) 132
Obrázek 71 Johm Constable Wivenhoe Park, 1816 (Fox, 2016).....132
Obrázek 72 Pohled do krajiny (CK Mundo, 2022) 133
Obrázek 73 Krajinomalba, autor neznámý (Galerie České spořitelny, 2022).....133
Obrázek 74 Fleissner Richard – Krajina Českého středohoří (Fleissner, 2022) 133
Obrázek 75 Výsledné krajiny.....136
Obrázek 76 Průběh realizace 140

Tabulka 1 Tabulka barevných pigmentů (Kornelová, 2021; Zajíčková, 2020).....38
Tabulka 2 Reflexe na základě předmětů využitých ve výtvarné aktivitě.....105
Tabulka 3 Tabulka QR kódů odkazující na práce žáků 141

Graf 1 Aprobace pedagogů.....72
Graf 2 Četnost využití přírodních materiálů v hodinách.....73
Graf 3 Běžně používané materiály v hodinách.....73
Graf 4 Materiály používané v hodinách.....74
Graf 5 Pozitiva při využití přírodních materiálů.....74
Graf 6 Překážky při využití přírodních materiálů.....75
Graf 7 Využívané techniky ve vyučování 75