



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

Bakalářská práce

Hledání harmonie ve výtvarném projevu

Vypracovala: Julie Boudová, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor VV - SV

Vedoucí práce: Mgr. Josef Lorenc

Místo a rok odevzdání: České Budějovice, 2014

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne:

Julie Boudová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji především vedoucímu své bakalářské práce Mgr. Josefu Lorencovi za ochotnou spolupráci, věcné připomínky a rady. Dále děkuji vedení Základní umělecké školy, především panu řediteli Milanu Kubkovi za umožnění praxe a vedoucí výtvarného oboru paní magistře Václavě Zamazalové, za její odborný dohled během mé výuky. Také děkuji dětem ze Základní umělecké školy za spolupráci při realizaci projektu. V neposlední řadě děkuji své rodině, která mi toto studium umožnila a po celou jeho dobu mě podporovala.

ABSTRAKT:

Cílem této práce je poznání východního umění feng-šuej, vybrání konkrétní části a jeho následné uvedení do praxe na Základní umělecké škole. Zabývá se „Teorií pěti prvků“, neboli pěti živly, kterými jsou oheň, země, kov, voda a dřevo. Teoretická část popisuje teorii feng-šuej a krátkou historii východního umění. Základy výtvarné výchovy a jednotlivé druhy výtvarné tvorby, zejména tvorbu prostorovou a akční. Praktická část je záznamem výuky ze Základní umělecké školy, tedy uvedení tématu do školní praxe.

ABSTRACT:

The aim of this paper is cognition of eastern art feng-shui, selecting specific part and its subsequent putting into practise at Elementary Art School. It deals with “Theory of the five elements”, which includes fire, earth, metal, water and wood. The theoretical part describes the theory of feng-shui and short history of eastern art, foundations of art education and different kinds of art creation, mainly spatial and action creation. The practise part is a note of teaching at Elementary Art School and presentation this topic into the school practise.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	Čínské umění a feng-šuej	7
2.1	Čínské umění v Evropě	7
2.2	Feng-šuej.....	7
2.2.1	Čchi	9
2.2.2	Vítr a voda.....	9
2.2.3	Počátek všech věcí	9
2.2.4	Základní energie feng-šuej.....	10
3	Výtvarná výchova	13
3.1	Pojem výtvarná výchova.....	13
3.2	Historický vývoj	13
3.3	Tvořivost	14
3.4	Výtvarná výchova dnes.....	15
3.5	Výtvarné aktivity	16
3.5.1	Výtvarná experimentace	16
3.5.2	Trojrozměrná tvorba	18
3.5.3	Intermediální akce (objektová a akční tvorba)	24
4	Praktická část.....	28

4.1	Realizace projektu	29
4.1.1	Hodina č. 1 - Úvod do feng-šuej, Oheň	29
4.1.2	Hodina č. 2 - Země	31
4.1.3	Hodina č. 3 - Kov	33
4.1.4	Hodina č. 4 - Voda	34
4.1.5	Hodina č. 5 - Dřevo	36
4.1.6	Hodina č. 6 - Spojení živlů	37
5	Závěr	40
6	Použitá literatura	42
7.	Přílohy	44

1 Úvod

Téma této práce jsem si vybrala z důvodu zaujetí způsobem práce feng-šuej s harmonií a životním prostorem. Zajímalo mne, zda lze některé prvky využít pro práci s dětmi a zda je tato tematika zaujme. Mým cílem se stalo použití některých prvků tohoto čínského umění ve škole.

Teoretická část zahrnuje ve zkratce vývoj čínského umění a hlavní myšlenky učení feng-šuej, jeho vývoj a základní body. Feng-šuej je východní umění harmonie, které se dnes praktikuje v západních státech hlavně při využití prostoru, organizaci místností v domě vzhledem ke světovým stranám a na základě proudění energie čchi. Využívání této teorie se stalo moderní a mnoho lidí se snaží o správné rozmístění nábytku i barevnou vyladěnost ve svých domovech. Z velké části jde o umění intuitivní a právě díky intuici a znalostem východního umění lze dosáhnout harmonie. Lidé tohoto století žijí ve stresu, klidná a harmonická prostředí potřebují. I děti na základních školách bývají pod velkým tlakem a myslím, že by se měly vzdělávat i v oblastech psychického zdraví a vnitřního rozvoje.

V této práci je věnována kapitola výtvarné výchově a různým výtvarným aktivitám zejména druhům prostorové tvorby. Část práce se zabývá taktile kinestetickým vnímáním, jelikož hmat je při prostorové tvorbě důležitou složkou.

V praktické části popisuji práci s dětmi na Základní umělecké škole. Z celku o feng-šuej byla vybrána *Teorie pěti prvků* a aplikovaná do školní praxe. Mým záměrem bylo seznámit děti s touto teorií a inspirovat je k tvorbě i podnítit jejich zájem o jiné způsoby myšlení.

2 Čínské umění a feng-šuej

2.1 Čínské umění v Evropě

Evropa již v 19. století znala konfucianismus, buddhismus i taoismu, ale o čínské umění se začala více zajímat až počátkem 20. století. Pomalu pronikala do estetických spisů, kritérií hodnocení a dekorativních aspektů čínského umění. Velká vlna čínského umění přišla na počátku století otevřením císařských a později i soukromých sbírek. Vznikala celá řada publikací a časopisů, pořádaly se výstavy, těmi nejvýznamnějšími byly mezinárodní výstava v Berlíně roku 1929 a v Londýně roku 1934. Díky osobnosti Vojtěcha Chytila je sbírka čínského malířství 20. století v Národní galerii jednou z nejvýznamnějších na světě. Umělci se stávali náruživými sběrateli, zakládali sbírky a po druhé světové válce se díky dobrému vztahu s Čínskou lidovou republikou zvýšila aktivita v jejich doplňování.¹

Již v 17. století vznikly v Číně dvě rozsáhlé příručky známé jako „Síň deseti bambusů“ a „Zahrada hořčičného semínka“. Tyto příručky jsou pedagogicky zaměřené, zejména „Zahrada hořčičného semínka“, která obsahuje přehled stylů mnoha mistrů a také práci se štětcem a tuší. Obě knihy shrnuly tradici čínského malířství a tušové malby a staly se učebnicí dalším generacím.²

2.2 Feng-šuej

„Feng-šuej je čínské umění uspořádání lidského života v souladu se silami vesmíru staré nejméně 7000 let a pravděpodobně ještě více. Je to hluboce kreativní a intuitivní umění, ale také věda s diagnostickým vybavením, matematickými vzorci a specializovanou terminologií.“³ V Evropě a Americe se o tomto umění harmonie dozvídáme až v devadesátých letech 20. století. Lidé touží po nalezení rovnováhy a vnitřním klidu, který většinou po nekonečných dnech plných stresu nepřichází. To jim

¹ GOEPPER, R., AUBOYER, J. *Umění světa. Umění dálného východu*. Praha: Artia, 1967, s. 181-182.

² *Národní galerie v Praze: Síň deseti bambusů. Východní grafika malířských alb a manuálů*. Praha: Národní galerie, 1978, s. 9-17.

³ LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 14.

právě umění feng-šuej nabízí. Ústředním smyslem feng-šuej je vyrovnávat a stabilizovat energii čchi na místech, kde žijeme a pracujeme, jde o umění uspořádání života s citlivostí k přírodě i druhým lidem.⁴ O feng-šuej se dnes nejčastěji hovoří jako o umění harmonizovat prostorovou energii.

„Feng-šuej je ale relativně moderní termín. Původní čínské znaky používané k popisu toho, co nyní nazýváme feng-šuej, byly cham a ju. Cham znamená dostávat neboli přijímat energii z nebeských těles. Ju se vztahuje ke spojování naší Země s galaxiemi. Takže z tohoto velmi starého termínu vyvstává jasný obraz – představa možnosti a metoda prožívání a vytváření vztahů mezi planetou Zemí a zbytkem vesmíru. V čínském myšlení stojí mezi Nebem a Zemí a oboje spojuje lidská bytost. Toto vnímání jde do samého jádra historie a vnitřního významu feng-šuej.“⁵ Původně bylo spojení slov „feng“ a „šuej“ používáno v souvislosti s hledáním vhodných míst k životu, krytých před větrem, což je feng a bohatých na vodu, což je šuej.⁶

Význam slov feng-šuej je vítr a voda. Číňané věřili v nadpřirozené síly, duchy a předky, kteří mohou žít skrz zvířata a rostliny. Tyto síly se také usazují v živlech, ve vodě, ohni a dokonce i v blescích a hromech. Některé síly označovali jako dobré, některé za špatné. Proto lidé prosili o pomoc šamany, ti jim radili, kde postavit dům, či kam umístit pole. Do dnešní doby nám zůstaly praktické ověřené prvky tohoto starého umění a dále se rozvinuly s příchodem elektřiny, plynovými rozvody, telefonem a další moderní technikou. V Číně se feng-šuej rozvíjelo především s následujícími obory: ekologie, geologie, psychologie, astronomie, geografie a meteorologie.⁷ Feng-šuej bylo považováno za součást národní kultury a sloužilo jak chudým, tak bohatým lidem z celé Číny. Odráží i vývoj čínské kultury. Nové filosofie se prolínaly s astrologií, astronomií a matematikou a z toho vznikala pravidla pro budování paláců, veřejných budov, obydlí i

⁴ LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 14

⁵ Tamtéž, s. 60.

⁶ Tamtéž, s. 10

⁷ Tamtéž, s. 10.

hřbitovů. Feng-šuej vychází z nejvýznamnějších čínských náboženství: taoismu, buddhismu a konfucianismu.⁸

2.2.1 Čchi

Čchi je nepatrná elektromagnetická energie, která proudí vším a přenáší informace z jednoho objektu na druhý. Čchi, která proudí tělem, nese hlavně myšlenky, víru a emoce. Část čchi neustále odtéká pryč, zatímco tělo nasává novou energii. Nově nabíraná čchi s sebou přináší něco z okolního světa. To zahrnuje energii počasí, čchi jiných lidí, atmosféru domova, nebo životní energii jídla. Různá místa v domě obsahují různé množství různě kvalitní čchi.⁹ Jde o energii nepřetržitě tekoucí a cirkulující kolem všech věcí reálného světa. Pro dosažení dobrého duševního a fyzického zdraví, celkové pohody a štěstí musí životní energie čchi v našem okolí proudit pokud možno souvisle a nerušeně. Mistři feng-šuej na základě rozboru každého člověka podle data narození, živlů, postavení hvězd či astrologických údajů, dokáží určit jeho základní požadavky a potřeby. Nejdůležitější je vždy stejně osobní pocit jistoty, spokojenosti a pohody.¹⁰

2.2.2 Vítr a voda

Vítr i voda jsou pro život podstatné formy energie. Potřebujeme vzduch k dýchání, vodu k přežití. Ve feng-šuej vítr a voda symbolizují proudění energie.

2.2.3 Počátek všech věcí

U zdroje celé praxe feng-šuej leží teorie jinu a jangu. Pojem dvou základních sil existoval v čínské kultuře od nepaměti, časově předcházel všem písemným dílům přírodních věd a teorie medicíny, a proto je starší než 7000 let. *„Čínská tradice silně vnímala nehmotné pozadí energetických vlivů a životních sil, které vytvářejí předměty a bytosti kolem nás. Důsledkem toho Číňané pozorovali nezměřitelný a neurčitý prostor, ze kterého se vynořují všechny jevy, a začali si být vědomi neviditelného, neomezeného*

⁸ LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 15.

⁹ BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012, s. 24.

¹⁰ CAJ-CHUNG, Šen. *Feng Šuej: Cesta k harmonii životního prostoru*. Praha: Euromedia Group, k.s. Ikar, 2002, s. 9.

potenciálu vesmíru. Tento pojem, který je obtížné vysvětlit každodenním pozemským jazykem, byl často nesprávně překládán a interpretován s použitím zdánlivě negativních termínů jako „nic“, „prázdnost“ – a naznačoval tak určité temné, neobydlené vakuum, které vyvolává stav deprese. Ve skutečnosti je význam přesně opačný. Počátkem všeho je nic. Z tajemna ničeho se vynořuje zázrak všeho.¹¹ Toto nic lze přirovnat například ke vzniku mraků na čisté obloze. Číňané vyjadřují tuto energii jako kruh a dali mu název „prvotní energie“. Narušením tohoto kruhu neboli vstupem do něj, vzniká jing a jang. Uvnitř kruhu začínají působit polarizované síly a ty neustále rostou. Síly jsou tak jemně vyváženy, a tak vzájemně na sobě závislé, že se jejich pohyb podobá dvěma rybám plovoucím společně ve vodě. Vzájemně se prostupující síly jinu a jangu jsou ve vyváženém pohybu. Tam, kde je jin nejmenší, je jang největší. Tam kde jang klesá, jing roste. Ve středu obou částí je malý kruh – semínko jinu uvnitř velkého množství jangu, počátek jangu uvnitř plnosti jinu. Tímto způsobem dávají jin a jang neustále vznik jeden druhému.¹²

Jin a jang nás obklopuje všude. Jsou v každém okamžiku našeho života. Jin představuje zemi, noc, klid, odpočinek, vodu, matku, kyselost nebo smutek, měkkost. Jang naproti tomu nebesa, den, pohyb, aktivitu, oheň, otce, sladkost, nebo rozzlobenost, tvrdost. Teorie jinu a jangu je model procesu změny a nic neexistuje odděleně od zbytku vesmíru. I když bychom mohli cokoli izolovat, nemohli bychom zabránit tomu, aby se to změnilo.¹³

2.2.4 Základní energie feng-šuej

Existuje pět energií, které se pohybují všemi směry, stoupají, klesají, pohybují se do stran nebo rotují. Tyto pohyby se staly základem čínské kultury, říká se jim „teorie pěti prvků“. Tyto prvky neboli energetické pohyby jsou oheň, země, kov, voda a dřevo. S každou z těchto energií jsou spojeny různé vlastnosti nebo vibrace, které zažíváme každý den – barvy, vůně a chutě. Ty odpovídají ročním obdobím, jídlům, směrům a číslům. Systém se také hodně používá v tradiční čínské medicíně jak pro diagnózu

¹¹ LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 16.

¹² Tamtéž, s. 17.

¹³ Tamtéž, s. 19.

stavů, tak k bylinkovým, akupunkturním a jiným léčbám. Každý vnitřní orgán těla a dvanáct meridiánů neboli cesty energie, jsou klasifikovány podle jedné z pěti energií. „Všechny tyto vibrace na sebe vzájemně působí v cyklických vzorcích. Nejjasněji to vidíme ve střídání ročních období. Na jaře se energie rozšiřuje ven a dává pak vzniknout stoupající síle energie v létě. Na podzim se pak začíná zhušťovat a v zimě klesá dolů. Cyklus začíná znovu s rozpínáním jara. Tato neustálá síla přeměny je horizontálně rotující energií země.“¹⁴ Prvky jsou ovládány dvěma cykly: cyklem „Tvoření“ a cyklem „Ničení“. V cyklu „Tvoření“ prvek vody vytváří dřevo, které dále podporuje oheň, z něho vzniká Země, jež pak dává kov podporující vodu. Cyklus probíhá za vzájemné podpory každého prvku, který tvoří další v nepřetržité harmonii. Cyklus „Ničení“ naopak odráží neustálý proces zkázy, který převažuje v celé přírodě a je stejně důležitý jako cyklus opačný. V tomto cyklu dřevo rozbíjí zemi, která zase vsakuje vodu, ta hasí oheň, který taví kov. Ten se pak vrací, aby štípal oheň.¹⁵ Odborníci na feng-šuej tuto teorii cyklů používají při zavádění jednotlivých prvků v bytech, domech nebo v kancelářích.

2.2.4.1 Oheň

Síla ohně naplňuje lidstvo úctou již tisíce let. V oblasti feng-šuej jí patří plné uznání.¹⁶ Energie tohoto živlu se pohybuje směrem vzhůru. Značí léto nebo také jih, červenou, růžovou a fialovou barvu, orgán srdce, svíčky a světlo. Když dojde do svého vrcholu, pomalu se začne zmenšovat a hledá klid. Existuje mnoho autorů pojednávajících o teorii pěti prvků, jedním z nich je Simon Brown, ten ve své knize popisuje oheň takto: „Směřuje ven, je expresivní a barevný – podobný poledni za horkého letního dne. Je to slunce v poledne na jihu.“¹⁷

¹⁴ LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 32.

¹⁵ SKINNER, Stephen. *Feng Šuej pro moderní život*. Cico Books Ltd: ANAG, spol. s. r. o, 2000, s. 30.

¹⁶ Tamtéž, s. 32.

¹⁷ BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012, s. 31.

2.2.4.2 Země

Prvek země lze využít při obnovování harmonie domova a získávání osobní rovnováhy.¹⁸ „Energie země se pohybuje horizontálně kolem své osy a ovlivňuje období změny mezi dvěma obdobími.“¹⁹ Připomíná klesající, klidnou a bezpečnou energii slunce klesajícího na jihozápadě. Představuje odpoledne na konci léta.²⁰ Je charakterizována žlutou, krémovou nebo šedou barvou.

2.2.4.3 Kov

„Kov, nejhustší ze všech forem energií, se tvoří pohybem energie směřující dovnitř. Je to ubývající měsíc a podzim.“²¹ Je pozitivním jangovým prvkem. V cyklu „Tvoření“ dává kov vodu, je spojen se severem a s budováním kariéry.²² „Čchi směřující dovnitř, koncentrovaná a zdrženlivá – je to jako s pocitem naplnění pozorovat úžasné podzimní slunce na západě.“²³ Kov představuje stříbrnou nebo bílou barvu.

2.2.4.4 Voda

Energie vody má klesající tendenci, jejím symbolem je zima, nový měsíc, modrá nebo černá barva, bohatství a sever. Neustále se pohybuje a má uvolňující účinky. Simon Brown uvádí: „Voda je spojována s plutím s proudem, přizpůsobivostí a hlubokou regenerací – představte si, že se uprostřed zimy díváte o půlnoci k severu.“²⁴

2.2.4.5 Dřevo

Energie dřeva je rozprostraněná do všech směrů a vychází z vody a stoupá vzhůru. „Nachází se ve fázi cyklu, ve které se věci vynořují a začínají růst. Je to přibývajícím měsíc,

¹⁸ SKINNER, Stephen. *Feng Šuej pro moderní život*. Cico Books Ltd: ANAG, spol. s. r. o., 2000, s. 34.

¹⁹ LAM, Kam Čchuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 33.

²⁰ BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012, s. 31.

²¹ LAM, Kam Čchuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 33.

²² SKINNER, Stephen. *Feng Šuej pro moderní život*. Cico Books Ltd: ANAG, spol. s. r. o., 2000, s. 36.

²³ BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012, s. 31.

²⁴ Tamtéž, s. 31.

*moc, která rodí – moc jara.*²⁵ Představuje slunečné ráno, po obloze postupující slunce, veškeré rostliny a stromy. Barvou dřeva je zelená.

3 Výtvarná výchova

3.1 Pojem výtvarná výchova

*„Pojem výtvarná výchova tvoří vrchol rozsáhlé, složitě uspořádané pojmové struktury oboru. Poznatky v ní uložené jsou prostředkem k pochopení zákonitostí výtvarné výchovy v jejích funkcích a ve vazbách k širším oblastem kultury.“*²⁶

3.2 Historický vývoj

Teoretická koncepce výtvarné výchovy se stala otázkou již velkých filosofů Platóna a Aristotela. *„Pro Platóna je umění racionálním výkonem a svým významem je blízké tomu, co bychom mohli nazvat propagačním nástrojem společenské aktivity jedince, prostředníkem státnosti, morality a sociability.“*²⁷ U Aristotela se již setkáváme s určitým zájmem o tvořivost a její význam, ale důležitým pedagogickým představitelem, významným pro celou Evropu, výtvarně výchovné teorie, o mnoho století dále, byl Jan Amos Komenský. Popsal ve své koncepci výchovy smyslové poznání, které umožňuje vhled do umění. Děti již od dětství kreslí z vlastního popudu, bez vedení rodičů či pedagogů, proto tento přirozený projev zahrnul ve svém pedagogickém konceptu.²⁸ Dalšími představiteli po Komenském jsou Jean Jacques Rousseau s myšlenkou důležitosti kresby jako vizuální informace o hmotném světě, nebo Johann Heinrich Pestalozzi, který prosazoval zavedení kreslení do národních škol.²⁹ Důležitým pedagogem byl Friedrich Fröbel, jehož teorie výuky předpokládá hru jako vzdělávací prostředek, díky kterému dochází k vzájemnému ovlivňování dítěte. A poslední osobností podle Jaromíra Uždila je Lev Nikolajevič Tolstoj. Zabýval se

²⁵ LAM, Kam Čchuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998, s. 33.

²⁶ SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1990, s. 9.

²⁷ Tamtéž, s. 19.

²⁸ Tamtéž, s. 20-21.

²⁹ BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012, s. 22.

myšlenkou, že nestačí pouze obkreslovat, ale žák by měl samostatně tvořit, aby v životě nekopíroval a stal se originálním ve svém bytí.³⁰ Velký vliv na vývoj obecně vzdělávacího školství a celkové pojetí díla měl Bauhaus, škola založená roku 1919 ve Výmaru. Představitelé této školy pracovali především s psychikou dítěte a vytvořili techniku „hra s výtvarnými prostředky“. Snažili se o vyváženost a výtvarnou čistotu.³¹ V 50. letech 20. století se u nás pojímalo školní kreslení i malování jako ateliérová reprodukce, kresba a malba podle skutečnosti, technické náčrty a dekorativní práce. Omezenost dovedností vedla později k uplatňování estetická ve výtvarné výchově.³² Až v 60. letech 20. století se poměry ve společnosti uvolnily, z Kreslení se stala Výtvarná výchova a mění se také charakter předmětu.

3.3 Tvořivost

Požadavek tvořivosti se u nás objevuje ve výtvarné výchově ve druhé polovině 20. století. „*Tvořivost, všeobecně charakterizovaná jako účast celé osobnosti na daném výkonu.*“³³ Důležitým předpokladem pro plně prožitou práci je citlivost k činnosti, schopnost zacílit pozornost, individuální a originální pojetí, emocionální a racionální myšlení. Nelze však předpokládat to, že každé dítě má stejné tvořivé schopnosti a nadšení do práce.³⁴ Pro praktikování volných témat ve výtvarné výchově je třeba dětský zájem probudit a umět s ním pracovat. Důležitý je jak výběr témat, tak jejich pochopení. Učitel by měl umět pracovat s dětskou psychikou a díky tomu volit adekvátní pracovní postupy.³⁵

Právě proto nestačí, aby byl učitel dobrým výtvarníkem, ale také didaktikem, což je v českém školství zanedbáváno. Zdeněk Hosman popisuje ve svém *Didaktickém skicáři* některé z klíčových způsobilostí výtvarného pedagoga. „*Neustále se v pedagogické praxi setkáváme s tím, že jsou kvalitní analyticko-syntetické schopnosti, přesněji řečeno*

³⁰ SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1990, s. 24.

³¹ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974, s. 38-39.

³² Tamtéž, s. 31.

³³ Tamtéž, s. 130.

³⁴ Tamtéž, s. 130.

³⁵ UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974, s. 131.

- *výtvarně didaktická analýza učiva, tj. co, proč a jak mají žáci řešit. Další nezbytnou způsobilostí je analyzovat žákovské mentální reprezentace, včetně očekávaných problémů a k tomu navrhovaných preventivních postupů. V neposlední řadě je důležitá kvalitativní analýza dalších vyučovacích situací, např. motivační fáze a její plynulý přechod do samostatné práce žáků, přiměřená kritéria hodnocení výtvarného procesu a výsledku.*³⁶ Příkladem může být umění zvolit výtvarnou činnost tak, aby odpovídala věku, schopnostem, vyměřenému času, nebo také vhodné pracovní postupy. Snaha o zážitkové hodiny, aktivní zapojení žáků do diskuzí, komplexnost hodin, ale také nezapomínat na naučnost probíraného a návaznost na již poznané postupy a techniky.³⁷

3.4 Výtvarná výchova dnes

V českém školství není současná výtvarná výchova vstřícně přijímána, klade se důraz na předměty jako matematika, český a cizí jazyk. Učitelé mají omezené možnosti dělat tento předmět atraktivní pro žáky, mohou se pokusit o několik postupů, které hodinu ozvláštní, například z frontálně uspořádané třídy přeskupit lavice do jiného tvaru. Při malbě nebo kresbě mohou umožnit pohyb okolo modelu, vyměňování vody a interakci se spolužáky. Mohou tvořit ze zdánlivě nesouvisejících předmětů a pracovat s intuicí. Jde o transformaci školního diskursu bez ztráty učitelské autority, ale většinou s negativní odezvou vedení školy, protože hodiny mohou působit chaoticky a neorganizovaně.³⁸

Děti v dnešním pojetí výtvarné výchovy vnímáme jako tvořivé bytosti, schopné se ke svému výtvarnému tvoření vyjádřit a také svou práci hodnotit. Díky rozhovoru se vytváří souvislosti mezi významy, zaměřuje se pozornost na průběh tvoření a ne pouze na konečný výsledek.³⁹

³⁶ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 14.

³⁷ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988, s. 136.

³⁸ FULKOVÁ, Marie. *Diskurz umění a vzdělávání*. Nakladatelství H&H Vyšehradská s. r. o., 2008, s. 94-98.

³⁹ Tamtéž, s. 184.

3.5 Výtvarné aktivity

Jak již bylo zmíněno, učitel se má umět, na základě praktického i teoretického poznání, přizpůsobit vzniklým situacím a podmínkám a má být schopný reagovat na klima třídy či materiální vybavenost školy. Existují snahy kategorizovat výtvarné činnosti, ale stále se setkáváme s různými označeními. Pedagog Zdeněk Hosman navrhl členění, ze kterého tato práce vychází:

„Plošné výtvarné aktivity: kresba, grafika, malba, koláž, fotografie, počítačová grafika, písmo.

Trojrozměrná tvorba: modelování, tvorba objektů, materiálová a prostorová tvorba.

*Intermediální akce: animace výtvarného díla, land art, instalace, performance atd.*⁴⁰

Jako zásadní uvádí výtvarnou experimentaci v materiálech i v postupech, také výtvarnou kulturu, která je zaintegrována do všech tří bloků. Na základních školách se věnuje největší pozornost plošné tvorbě a na modelování či prostorovou práci se neklade takový důraz.⁴¹

3.5.1 Výtvarná experimentace

„Slovo experiment, latinsky experimentum, znamená pokus, zkouška. Experiment ve vědecké práci je metodou vědeckého poznání, procesem ověřování zamýšleného postupu nebo výsledku zkoušením jednotlivých dílčích úkazů nebo jejich souhrnu. Ve vědě se experiment uskutečňuje na základě teorie, která určuje kontext problému a interpretace výsledků. Experiment v umění je pokusem o nové, dosud nezvyklé vyjádření skutečnosti.“⁴² Vědě jde především o výsledky výzkumu. „V umění jsou

⁴⁰ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 17.

⁴¹ Tamtéž, s. 18-19.

⁴² Tamtéž, s. 19.

*experimentální postupy prezentovány jako součást umělecké struktury, jako nedílná složka její umělecké výstavby a možností realizací je více.*⁴³

V českém školství nemá výtvarná experimentace dlouhou tradici. Výtvarná hra a experiment nebyl provozován, důraz se kladl na nauku výtvarné výchovy. Oficiálně se objevila v osnovách v tzv. novém pojetí roku 1975-76, ale příliš se nerozvinula.⁴⁴

Děti do určitého věku, přibližně do devíti let, spontánně používají výtvarné prostředky a s přibývajícím věkem se tato spontánnost vytrácí. Pokud není dítě určitým způsobem směřováno, vytvoří si zlovyky a ty pak přetrvávají až do dospělosti. V pozdějším věku se již jakékoliv zlovyky a stereotypy špatně mění.⁴⁵ „*Výtvarná hra a experimentace má důležitou funkci uvádění do jednoho ze základů oboru. Má napomáhat sebeidentifikaci žáka a jeho sebevyjádření, je tím posilována a rozvíjena hlubina nevědomých zdrojů tvorby. Výtvarné experimentace jsou rovněž jednou z cest k vizuální gramotnosti.*“⁴⁶ Při nevědomé hře není třeba dokonalého poznání, ale schopnost řešit různé situace na základě již získaných dovedností, jsou to hry s neuzavřeným koncem a lze je podnítit novými podněty. Jde o zaměření na konkrétní činnost a její rozvinutí, s přibývajícím věkem se forma hry mění. Při vědomé experimentaci se pokoušíme o ověření námi vytvořených hypotéz, dobrání se výsledku. Děti se snaží vyjádřit své nebo i cizí představy, při kterých uplatňují právě experiment a představivost.⁴⁷ Při těchto hrách mohou kombinovat hmoty, textury, přemýšlejí nad výběrem témat, materiálu, umístěním prvků nebo formátu například obrázku. Touto hrou poznává různé hmoty a rozšiřuje své znalosti.⁴⁸ Výtvarná činnost je jedním z faktorů ovlivňujících sebevědomí a celkovou duševní pohodu. Výtvarná

⁴³ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 19.

⁴⁴ Tamtéž, s. 19.

⁴⁵ Tamtéž, s. 21.

⁴⁶ Tamtéž, s. 21.

⁴⁷ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988, s. 155.

⁴⁸ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 20.

experimentace je proto vhodným prostředkem k tomuto naplnění, díky předem nestanoveným pravidlům a experimentování s materiály, nástroji nebo představami.⁴⁹

3.5.2 Trojrozměrná tvorba

Ve volné sochařské tvorbě se nejčastěji setkáváme s figurální plastikou, lidským tělem. Při figurální plastice se klade důraz na plastickou anatomii a kompozici, ty se během staletí stále měnily, přes přísnou kompozici, po rozvolnění a rozvlnění těla, podle momentální doby. Figura je jakýmsi odrazem společnosti a filosofickým názorem. Nefigurální plastika zahrnuje podobizny, masky, busty či pomníky. Můžeme zmínit i plastiku zvířecí. Zvířata fungovala jako doprovod bohů, člověka nebo jako křesťanský symbol. Náměty pro sochu se staly i běžně užívané předměty.⁵⁰ Další tendencí v prostorové tvorbě je reliéf, objektová tvorba nebo keramika. Veškeré tyto tendence ovlivňuje obsah a forma díla.⁵¹

Trojrozměrná tvorba je z hlediska času i organizace náročnější, proto bývá častěji využívána na Základních uměleckých školách, než na Základních školách, kde upřednostňují spíše tvorbu plošnou.⁵²

„Pro zdárné řešení výtvarných prací v plastických materiálech je třeba vycházet z podstatných předpokladů: senzibility učitele, jeho řemeslně výtvarné i didaktické vyspělosti a senzibility žáků. Odborně zdatný učitel výtvarné výchovy si v plném rozsahu uvědomuje nenahraditelný význam trojrozměrných činností pro žáka.“⁵³ Výchovné a vzdělávací možnosti trojrozměrných aktivit:

- *„Rozvoj taktilně kinestetické senzibility u jemné motoriky.*
- *Kultivace výtvarného myšlení a citu pro hmotu, objemovost a prostorovost.*
- *Kompenzační účinky tvorby k dominantním plošným výtvarným aktivitám.*

⁴⁹ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988, s. 167.

⁵⁰ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 6-9.

⁵¹ Tamtéž, s. 16.

⁵² HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 59.

⁵³ Tamtéž, s. 59.

- *Zapojení obou rukou významně posiluje funkci pravé mozkové hemisféry.*
- *Terapeutické aspekty při práci s hmotami.*
- *Poznávání a osvojování si specifických postupů při zpracování materiálů.*
- *Autentické poznávání výtvarné kultury v trojdimenzionální tvorbě.*
- *Kultivace prostorové inteligence.*⁵⁴

V životě člověka je důležitá právě prostorová inteligence. Díky schopnosti elementárně rozpoznávat objekty, které vytvářejí vizuální svět, je nám umožněno transformovat vjemy a z nich pak vytvářet myšlenkové představy.⁵⁵ Zdeněk Hosman rozdělil trojrozměrnou tvorbu podle oborů na sochařství, keramiku, objektovou tvorbu a architekturu, ale také uvádí, že ji lze rozdělit i podle způsobu zpracování hmoty na plastickou, skulptivní a smíšenou. Před použitím kteréhokoliv způsobu práce zvažujeme náročnost výtvarných postupů vzhledem k věku žáků a jejich předpokladů. Dítě se musí naučit pracovat s materiálem, pochopit jeho vlastnosti a výtvarné možnosti. Díky poznání materiálu je schopno se vyjádřit podle svých představ, aniž by ho neznalost omezovala v tvoření.

3.5.2.1 Taktilně kinestetické vnímání, hmota, plastičnost, prostor

*„Orgánem hmatu je celé tělo. Tato myšlenka je zarážející, ale nakonec ji vždy připustíme.“*⁵⁶ Obvykle si význam hmatu neuvědomujeme. Taktilně kinestetické, nebo také dotykové, hmatové vnímání je hlavním zdrojem lidského smyslového poznávání. Hmatem, dotykem poznáváme již od narození a je nám přirozenou součástí, lidský dotyk se stává v našem životě nepostradatelným. Již dítě kolem devátého měsíce života rozpoznává tvar. Když dostane svou lahev obráceně, automaticky ji otáčí do správné polohy. Vnímání velikosti předmětu se u dítěte objevuje v šestém měsíci, ze dvou objektů vždy vybere ten správný, i když změníme jejich vzdálenost. V tomto případě spolu spolupracuje jak dotykově kinestetický, tak zrakový vjem.⁵⁷ *„Vnímání*

⁵⁴ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 59.

⁵⁵ Tamtéž, s. 59.

⁵⁶ REZEK, Petr. *K teorii plastičnosti*. Praha: Triáda, 2004, s. 11

⁵⁷ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Portál s. r. o., 1997, s. 35.

napomáhá senzomotorické činnosti a senzomotorika naopak opět obohacuje vnímání.⁵⁸ Spolu s věkem roste zájem o předměty okolního světa, nejprve pomocí přesouvání předmětů v dlaních, okolo sedmého roku se již snaží o systematické poznání a ve středním školním věku si dítě vytváří k objektům svého prostředí vztah. Starší děti mají buď potřebu vizuálního zhmotnění svých zkušeností, nebo je jim dostatečný taktilní zážitek a již nemají touhu po vizualizaci. Zdeněk Hosman poukazuje na rozvoj taktilně kinestetického vnímání při trojrozměrné tvorbě důrazem na proces vzniku děl a ne pouze na výsledný výrobek.⁵⁹

Při tvorbě trojrozměrného výtvarného díla je podstatnou složkou volba materiálu. Výtvarný pedagog by měl právě o možnostech použití materiálu s dětmi hovořit a hledat cesty pro jejich pochopení a následné praktikování. Každá hmota má mnoho vlastností, jak kladných, tak záporných. Lze jimi vytvářet smyslové i emocionální zážitky.⁶⁰ Právě již samotná práce s hmotou může mít velký vliv na malého výtvarníka a pomoci mu určit další směr jeho činnosti, protože právě „*haptický kontakt podporuje představitost a vcítění se.*“⁶¹ Ne každá škola je vybavena nejrůznějšími tvárnými hmotami, postačí mít znalosti o těch dostupných a nebát se jejich zpracování. Podceňované medium je papír, který málo znají i samotní učitelé a nedokáží tak své žáky motivovat k tvořivé práci s tímto materiálem.⁶²

Ideálními materiály pro sochařskou tvorbu jsou dřevo, slonovina, kámen, kov, keramická hlína, v moderní plastice je mnoho nových, například odpadový materiál, drát, plech nebo právě papír.⁶³ Optimální tvárný materiál pro práci s hmotou a jejím objemem je hlína. Lze ji zpracovávat různými způsoby a pomocí dotyku a hmatu získávat nové řemeslné návyky. Ve výuce jde nejprve o ujasnění rozdílu mezi plastikou

⁵⁸ PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Portál s. r. o., 1997, s. 36.

⁵⁹ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 61-63.

⁶⁰ Tamtéž, s. 63.

⁶¹ ROESELLOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 17.

⁶² HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 63-64.

⁶³ ROESELLOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 13.

a plochou, postupně žáci spontánně pomocí hlíny modelují, z různých kousků slepují, sestavují, nebo přímo tvarují do požadovaného tvaru. Ve středním školním věku se již mohou pokoušet o stylizaci, vyjadřování pohybu nebo figury.⁶⁴

K tvorbě objektů můžeme přistupovat z mnoha hledisek. Ať už chceme u žáků probudit ekologické cítění prací s odpadovými hmotami a jejich recyklací, nebo k tvorbě přistupovat jako k rozvoji divergentního myšlení, či ji využít jako terapii. Pedagog má možnost pracovat s různými principy. U dětí v mladším školním věku se nejlépe uplatní imitace lidské nebo zvířecí figury, lze pracovat i s různými materiály nebo tvary a ty spojovat do objektů. Děti staršího školního věku by měly pracovat s podstatou a významem při tvorbě.⁶⁵ Jaromír Uždil uvádí, že by mělo dítě pracovat intuitivně s prostorem i tvarem a učitel by měl jeho individuální přístup podpořit.⁶⁶

Důležitou součástí tvorby objektů je také uvažování o prostoru, jako výtvarném činiteli. Dítě má chápat prostor jako vše, co ho obklopuje a také uvažovat o díle jako o instalaci, která bude v určitém prostoru. Pro některé sochy je důležitý prostor, aby si divák mohl odstoupit a dílo pozorovat ze všech stran. Některé práce mají být vnímány hapticky, kdy se zásadním stává dotyk.⁶⁷ Účinek sochy je dán provázaností s okolním prostorem a jejím měřítkem, povrchem či významem. Volnou sochu lze umístit do interiéru i exteriéru, může stát na podstavci, či nikoliv.⁶⁸ Učitel může kombinovat výtvarné aktivity, poukazovat na rozdílnost mezi plochou, objemem a prostorem a při tvorbě díla s těmito prostředky pracovat.⁶⁹

3.5.2.2 Okruhy dětské prostorové tvorby

Díky výtvarným hrám a experimentaci může žák rozpoznávat materiály a přizpůsobit jim i způsob zpracování. Rozlišují se tři druhy výtvarných činností –

⁶⁴ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 65.

⁶⁵ Tamtéž, s. 70.

⁶⁶ UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988, s. 242.

⁶⁷ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 9.

⁶⁸ Tamtéž, s. 11.

⁶⁹ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 75.

modelování, tvarování a konstruování.⁷⁰ Vycházíme z členění výtvarných činností Věry Roeselové.⁷¹

1. Modelování

Modelovat lze se sochařskou a keramickou hlínou, sádrou nebo i moduritem a plastelínou. Rozdělujeme:

- a) Modelování ze sochařské hlíny – plastika vzniká ubíráním a přidáváním hmoty. Příkladem práce jsou různé hry s hlínou pomocí deformací, otisků, potom také modelace drobných zvířat, lidí, krajiny i expresí v jednoduchém provedení. Od osmi let lze tvořit podle skutečnosti, snaha o věrné napodobení drobných předmětů, řezy nebo detaily. V devíti letech by již děti měli vytvářet vlastní kompozice, které vyžadují značnou představivost. Toto modelování vyžaduje zkušenosti učitele a také jeho ochota k modelování.⁷²
- b) Skulptivní postupy – z jednoho bloku hmoty vzniká ubíráním výsledný objekt, nelze hmotu přidávat. Důležitá je jasná představa hned na počátku práce. Možná je práce se sádrou, porobetonem, u starších dětí i s kusem dřeva, polenem. Tato práce je náročnější na zručnost i na pracovní pomůcky.⁷³
- c) Keramické modelování – využívá se hlavně při tvorbě užitých předmětů. Žák se účastní procesu zpracování hlíny, jejímu vypálení v peci a poté následnému glazování. Jeho úkolem je dát předmětu funkčnost. Práce s keramickou hlínou je náročnější i kvůli šířce střepe. Existuje mnoho způsobů zpracování, například tvarování pomocí válečků, válení plátů, jeho ohýbání, spojování dílků, zdobení povrchu rytí a zdobení.⁷⁴

⁷⁰ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 21.

⁷¹ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.

⁷² Tamtéž, s. 21-23.

⁷³ Tamtéž, s. 24.

⁷⁴ Tamtéž, s. 25.

2. Tvarování

Pomocí tvárných, poddajných materiálů, můžou jimi být papír, igelit, motouz, jsou vytvářeny reliéfní nebo prostorové objekty. Materiály pro tvarování se dělí na lineární a plošné. „Materiály s lineárními kvalitami jsou motouz, drát, proutí, pletivo atd. z nich dostatečně pevný je drát, drátěné pletivo a proutí, naopak motouz potřebuje oporu. Materiály s plošnými kvalitami jsou různé druhy folií, papír, textil, plech, pletivo atd.“⁷⁵ Při experimentálních hrách si děti mohou vyzkoušet jednotlivé vlastnosti a výrazové prostředky materiálů. Prostřednictvím tvarování se mohou pokusit o stylizační zachycení vlastností věcí. Od osmi let je způsobem seznámení s materiálem i trhání, stříhání, perforování a destruování různých prvků. U starších žáků jde spíše o hledání vlastností výtvarných prostředků. Některé plastiky potřebují zpevnění, k tomu je zapotřebí i konstrukční znalosti.⁷⁶ Marie Fulková upozorňuje na to, že učitelé využívání technik minimalismu, surrealismu, land-artu, instalace nebo dadaismu, bez vysvětlení jejich zakotvenosti v umění, nerozšiřují povědomí o právě zkoumaných způsobech práce.⁷⁷

Zdeněk Hosman v *Didaktickém skicáři* píše, že se s papírem zachází nevynalézavě a Věra Roeselová mu věnuje pozornost právě v souvislosti s tvarováním.⁷⁸ Papír lze chápat jako sochařský materiál a stejně tak s ním i pracovat trháním a následným kaširováním. Nebo skládáním pomocí strohých, jednoduchých tvarů s určitou mírou stylizace.⁷⁹ Karla Cikánová se zabývá použitím papíru v knize: *Objevujte s námi tvar*⁸⁰, navrhuje různé hry k seznámení s tímto materiálem. Jako jedno z témat uvádí „zkoumání hmyzu – brouků“, které bylo použito i u praktické části této práce. Při výrobě brouků se spolu navzájem propojuje kresba s prostorovou tvorbou. Vysvětluje

⁷⁵ ROESELOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 27.

⁷⁶ Tamtéž, s. 28.

⁷⁷ FULKOVÁ, Marie. *Diskurz umění a vzdělávání*. Nakladatelství H&H Vyšehradská s. r. o., 2008, s. 172.

⁷⁸ ROESELOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 29-30.

⁷⁹ Tamtéž, s. 30.

⁸⁰ CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. Aventinum nakladatelství s. r. o., 1995.

důležitost poznání brouků z vizuálního a anatomického hlediska, pokud není pochopeno, vznikají konstrukčně nelogické výtvořky.⁸¹

3. Konstruování

U konstruování nejde o přeměnu prvků, ale o práci s jejich vlastnostmi a komponováním do prostoru. Podstatné je pochopení prvků a jejich umístění. Konstruovat lze téměř z čehokoliv, ať z krabiček od sýrů, léků, nebo krémů, až po lahve, dřevěné odřezky, kusy drátů, špejle, hřebíky, matice, přírodniny, plodiny a mnoho dalších. Námětem může být jednoduché sestavování jednotlivých předmětů k sobě, jejich fotografování, spojování stejných prvků či přírodnin a vytváření jednotného objektu, nebo také záměrná destrukce tvaru. Problémem ve školách je nedostatek materiálu, bez něj se práce s určitým záměrem těžko realizuje. Konstruování v prostoru také vyžaduje neustálé pozorování ze všech stran. Děti by se měly naučit celý objekt kontrolovat a neucelená místa dotvářet. Ani velká barevná a tvarová pestrost není tím nejlepším řešením, způsobuje nečitelnost.⁸²

3.5.3 Intermediální akce (objektová a akční tvorba)

Ve 20. století se objevily nové podněty a postupy, které doplnily výtvarné umění. Dílo nevzniká v klasické podobě, často není materiální, ale pouze vizuální nebo taktile kinestetické. Intermediální akce zahrnuje výtvarné aktivity, které nejsou zaměřené výhradně na plošnou a trojrozměrnou tvorbu, ale výtvarné obory se v ní různě prolínají. V dnešním medializovaném světě se změnila i prezentace a distribuce výtvarného díla.⁸³ Děti vstupují do interakcí a hledají jiný způsob výtvarného vyjadřování pomocí svého těla, předmětů a prací s prostorem. Učí se vnímat okolí, většinou jde o realitu, novým pohledem, spontánně reagovat a zaujímat postoje zážitkovou formou.⁸⁴ Aktivní postoje mají velký vliv na tvořivost, různě simulované

⁸¹ CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. Aventinum nakladatelství s. r. o., 1995, s. 40-42.

⁸² ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 31-32.

⁸³ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 76.

⁸⁴ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 35.

úkoly mohou být řešeny kolektivně i individuálně a díky tomuto výcviku podporujeme komunikaci, pohotové reakce i schopnost se vyjadřovat.⁸⁵

Objektová tvorba

Objektová tvorba je zaměřená na práci s materiály, předměty a prostředím. Základem tvorby je nalezení předmětu, proces tvoření je provázen zkoumáním vztahů mezi předměty a po vyvolání asociací je možný zásah do jeho podoby a kompozice.

Práce s materiálem je provázena různými procesy a změnami. „*Výtvarné aktivity využívají nejčastěji deklasovaný materiál – hmoty, které jsou opotřebované a ztratily již užitnou hodnotu.*“⁸⁶ Po setkání s těmito materiály se může probudit fantazie a je dobré s nimi pracovat. Lze vnímat teplotu, tvrdost či měkkost, příjemnost, stáří, vzhled povrchu předmětu, nebo také pachy a s těmito nálezy dále pracují, mohou je dotvářet, psát krátké texty, nebo vést dialog. Zajímavé téma by mohlo být psaní příběhu o nějakém starém předmětu ze skládky, dalším tématem je destrukce, zásah do materiálu a pozorování těchto změn. Úkoly na objektovou tvorbu musí být připravené a tematizované.⁸⁷ V dnešní době je mnoho zdrojů a informací, se kterými se dá pracovat. Aktuálním tématem je například třídění odpadu, životní prostředí, doprava.

Objevování skryté řeči předmětů je dalším způsobem práce s objektem. Právě objektem se předmět stává po vyjmutí z jeho přirozeného prostředí a přenesením do našeho světa k pozorování, kde na nás působí. Objekt v nás zanechává stopy, uvědomujeme si zážitek, reakci na nález. Můžeme do něj zasahovat, měnit jeho vzhled, nebo vytvářet asambláže, komponování sobě příbuzných materiálů, předmětů a hledání vztahů mezi nimi. Tento druh aktivity pomáhá vyjadřování představ, vhodné je psaní deníku nebo asociačních textů.⁸⁸

⁸⁵ ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, s. 7.

⁸⁶ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 35.

⁸⁷ Tamtéž, s. 36-37.

⁸⁸ Tamtéž, s. 38-40.

Při setkávání s prostředím jde především o vědomé zastavení a porozhlédnutí se. Přítomnost často vnímáme zkresleně a mnohem více se zaměřujeme na minulost a budoucnost. Jedním z cílů objektové tvorby je uvědomění si prostoru života a jeho citlivé vnímání. Můžeme reagovat na nějaký prvek v místnosti i vyjít do přírody a podrobně zkoumat květinu. Při instalaci děti přímo zasahují do zvoleného prostředí, nebo toto prostředí vytvářejí. Meze fantazii se nekladou, dítě tak může vytvořit svůj snový svět. Ve skupinkách se vyžaduje spolupráce a reagování na druhé. Tvorba prostorů vyžaduje na rozdíl od zkoumání předmětu mnohem větší spontánnost a otevřenost.⁸⁹

Akční tvorba

Akční tvorba souvisí s prožívaným okamžikem, s pocity a zážitky, má zapojit všechny smysly a do akce je zapojena celá bytost. Využívá veškerých vyjadřovacích prostředků a přesahuje známé umění a prohlubuje realitu života.⁹⁰ Podporuje komunikaci s okolím i se sebou samým. Objevování nových situací vede k posunu hranic člověka a jeho výtvarného vyjadřování. Jedním z přístupů k akční tvorbě je návrat k přírodě. Přírodou se zabývá moderní umění land-art, který do ní vstupuje a vytváří kontrasty s civilizací. Výtvarná výchova se snaží citlivým způsobem vztah s krajinou upevňovat a umožnit dětem vnímat ji v různých rovinách. Mohou pracovat s přírodními materiály, trávit čas v přírodě, drobnými zásahy krajinu měnit, zdobit, ozvláštňovat.⁹¹ U dětí dnes totiž převládá trávení času u počítačových her a internetu, proto si plně neuvědomují přírodu a související problematiku. Aby ji člověk pochopil, musí v ní trávit čas, stačí i pouhé procházení.⁹²

Výchovný smysl má i dramatická výchova. Vychází z divadla, ale ve výtvarné výchově lze pracovat se světlem, stínem nebo s reprodukcemi výtvarných děl.

⁸⁹ ROESELOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 41.

⁹⁰ ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, s. 10.

⁹¹ ROESELOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 43-44.

⁹² HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 77.

Souběžně s dramatickou výchovou můžeme pracovat i s pohybem, například prostřednictvím baletu, který vnímá tělo podobně jako body art. Prolínání obojího je performance.⁹³

Zajímavým přístupem akční tvorby je uvědomování si lidského těla. Práce se svým vlastním tělem vede k sebeuvědomění a vytváření nového pohledu na sebe sama i druhé. Existuje mnoho aktivit zahrnujících zkušenost vlastního těla, ať už jde o soustředěné vnímání dechu, pohybů svalstva, nebo kontakt těla se skutečností pomocí hmatu, poslechu, také kontaktu s druhým člověkem a proměnou sebe samého malbou na tvář, výrobou masek i šitím kostýmů. Při těchto hrách s tělem je potřeba silné motivace dětí a jasný záměr, nutné je soustředění a klid během realizace. Následuje rozhovor s popsáním dojmů a poznatků z dané aktivity.⁹⁴ Při tělových aktivitách jde především o vnitřní prožitek, není důležitý cíl, ale celý průběh tvoření. Aktivity se ale mohou změnit z hravé a pozitivní nálady do silně negativní, neboť tělo je bohatým prostředkem vyjadřování.⁹⁵

Příkladem intermediální akce je také animace. *„Animací výtvarného díla rozumíme aktivní zapojení příjemce do přímého kontaktu s výtvarným dílem tak, že je objekt celostně vnímán, emocionálně i racionálně uchopen v jeho obsahové i formové složce s vyústěním do tvořivé výtvarné interpretace.“*⁹⁶ Může být pohybová, hudební, literární a další.

⁹³ ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, s. 8.

⁹⁴ ROESELVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. 46-47.

⁹⁵ ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991, s. 62.

⁹⁶ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007, s. 81.

4 Praktická část

V rámci asistentké praxe mi bylo umožněno vyučovat na Základní umělecké škole v Dačicích, kde jsem pracovala s dětmi ve věku 10 až 15 let. Jednalo se o skupinu vedenou Mgr. Václavou Zamazalovou. Paní Zamazalová mi přenechala vedení této skupiny po celou dobu praxe. Vyučování probíhalo od 14.30 do 17.00 hodin jednou týdně.

Téma feng-šuej jsem se rozhodla přiblížit dětem pomocí výkladu, jako ukázky mi posloužily knihy o feng-šuej, které si mohly prohlédnout. Z velkého celku o feng-šuej jsem vybrala učení o „Pěti prvcích“ a podrobně rozebrala pět živelů. Na každý živel byla časová dotace dvě a půl hodiny. Celkem mi bylo přiděleno šest těchto setkání. Před mým samotným zapojením do hodin jsem přišla na náslechy, seznámila se s třídou a způsobem jejich práce. Díky seznámení s těmito dětmi jsem zvolila za téma živly, jelikož se dlouhou dobu s paní učitelkou zabývaly kresbou, prostorová tvorba byla tedy vhodným rozptýlením.

Záměrem těchto hodin bylo, aby žáci na základě mého výkladu zapojili fantazii a vyjadřovali se pomocí asociací. Zajímalo mne, zda o předkládaných tématech více přemýšlí a proto hned v úvodu hodiny měly zapsat pět asociací na zadané téma. Následoval výklad a poté opět zapsání dalších pěti asociací ke konkrétnímu tématu. Pozorovala jsem změny, které nastaly v dětském vnímání tématu po rozšíření jejich znalostí. Ke každému z pěti prvků jsem tedy získala deset asociací k porovnání. Ke každému prvku mi také napsaly jejich první nápady, jak toto téma ztvárnit.

Po návrhu postupu práce a rozhovoru jsme společně připravili materiál k práci a děti začaly tvořit. V tomto pracovním procesu jsem vystupovala v roli rádce. Snažila jsem se příliš nezasahovat a ponechat dětem volnost. Ve většině případů spolupracovali ve skupině.

Škola poskytla pro mou práci pomůcky, pokud bylo zapotřebí zvláštní předměty jako přírodniny a kovové předměty, požádala jsem děti o jejich donesení. Bohužel ne

na každou hodinu byly zcela připravení, využili jsme všechny dostupné materiály a experimentovali s nimi.

4.1 Realizace projektu

4.1.1 Hodina č. 1 - Úvod do feng-šuej, Oheň

Námět

Oheň, dítě dřeva (prostorové vyjádření ohně)

Úkol

Individuálně zapsat asociace na dané téma. Ve skupině udělat návrh na ztvárnění ohně a s použitím vhodného materiálu tento živel zkonstruovat.

Hodnotí se originalita provedení, individuální i kolektivní práce.

Cíl

Posílení komunikace a spolupráce v kolektivu, vědomé uchopení zadaného tématu.

Průběh

Zasvěcení do tématu, zápis asociací, samotná práce.

Hodnocení

Hodnotí žáci kolektivně na základě učitelových otázek. Jak se Vám spolupracovalo? Zvolili byste nyní jiný postup práce? Je toto oheň, který ve Vás evokuje horký letní den?

Průběh vyučování

V první hodině se děti seznámily s východním učením Feng-šuej. S pomocí mého výkladu a kladením otázek z mé i z jejich strany si udělaly představu o problematice, která byla v plánu na další hodiny. Zajímalo mne, co vše o tomto umění ví, nejvíce znalostí měly o jingu a jangu, dokázaly dokonce nakreslit i znak. Nové pro ně bylo ale

to, že feng-šuej využívá pět prvků, neboli živlů a že jedním z nich je dřevo nebo kov. Obecně rozšířené živly jsou oheň, voda, země, vzduch. Na tabuli jsem nakreslila model pěti prvků, který nás doprovázel po celou dobu práce na tomto tématu. Děti tedy věděly, kterým prvkem budeme pokračovat.

Po uvedení do problematiky dostaly první úkol a to zapsat alespoň pět asociací na téma oheň. Co je napadne jako první nebo co v nich toto slovo evokuje.
(



Obr 1- Teoretická příprava)

Nejčastěji opakující se slovo bylo „zapalovač“, „plamen“ nebo „hoří“. Několikrát se opakovala i slova spojená s tábořením „táborák“ a „ohniště“. Nejvíce mne překvapilo, že děti uvedly i školu.

Po úvodních asociacích následoval krátký výklad o ohni z pohledu feng-šuej a následné vypsání minimálně pěti asociací na téma oheň.

Z prakticky zaměřeného myšlení se děti přesunuly k větší abstrakci a oheň jim asocioval spíše „teplo“, „světlo“, „léto“, „slunce“ a „Afriku“. Téměř samé pozitivní výrazy, na rozdíl od zapálení školy či lesa.

Následně děti navrhovaly, jakým způsobem by se dal oheň ztvárnit. Většina tříd se shodla na použití barevných papírů, ze kterých vytvoří plameny. Zajímavým nápadem byl návrh na barevný igelit, který by se foukal větrákem a vzbuzoval by tak dojem, že je hořícím plamenem. Stejně kreativní byl i návrh na zapálení malého táboráku, ve školní třídě však těžko uskutečnitelný.

Po společné úvaze, jak nejlépe oheň vyrobíme, se třída usnesla na technice malby temperou a následném natrhání na plameny, které nalepí na větší papír. Malba štětcem, prsty a také stříkání barvy vedlo k velice zajímavým pracím. (Obr 2 - Obr 5) Během schnutí barvy měli žáci přestávku. Po pauze natrhali papír do plaménkových tvarů a lepili je na dva k sobě slepené A1 formáty. (Obr 6) Lepili lepidlem a také tavnou pistolí pro trvalejší uchycení.



Obr 7, Obr 8) Jelikož nám byl dán velký prostor k instalaci, oheň jsme postavili a vytvořili trojrozměrný objekt. (Obr. 9)

Na závěr se děti rozestoupily okolo ohně a hodnotily svou spolupráci. Většinou kladně, ale raději by vytvořili menší skupinky podle kamarádství. Shodovaly se na tom,

že by postup neměnily a že svým výtvořem dosáhly vytyčeného cíle. Oheň působí „ohňově“ a jeho zvednutím do výšky vypadá přesně jako táborák, který oheň evokuje.

Do další hodiny dostaly děti za úkol přinést vše, co by mohlo souviset se zemí, klacíky, traviny, mech a jiné přírodniny.

4.1.2 Hodina č. 2 - Země

Námět

Zrozená z ohně (výtvarné ztvárnění země)

Úkol

Každý zapíše asociace na téma země a navrhne postup práce na základě doneseného a dostupného materiálu. Tvorba objektu.

Hodnotí se originalita provedení, individuální i kolektivní práce.

Cíl

Posílení komunikace a spolupráce v kolektivu, vědomé uchopení zadaného tématu.

Průběh

Zasvěcení do tématu, zápis asociací, samotná práce.

Hodnocení

Žáci hodnotí každý sám za sebe, jaký měli z práce dojem, zda se jim dobře spolupracovalo se spolužáky a zda jsou s výsledkem práce spokojeni po technické i vizuální stránce.

Průběh vyučování

Úvod hodiny patřil opět volným asociacím na téma země. Nejčastěji opakující se slova byla „hlína“, „půda“, „planeta Země“ a také „tráva“ či „horniny“.

V krátkém povídání jsme probrali, jak vnímá feng-šuej tento živel. Žáci si zapsali další asociace, tentokrát v souvislosti s harmonií živelů. Většina z nich se týkala „života“, „rostlin“, „zvířat“, „přírody“ a také „úrody“.

Velice těžké bylo vymyšlení nejlepšího ztvárnění země. Chtěli jsme použít co nejvíce prvků, které zemi představují. Jeden z nápadů byl například nainstalovat přírodu do skleněné krabičky, nebo vytvořit globus s celým světem, ale většina návrhů souvisela s nalepením přírodnin na nějaký podklad. K dispozici byl hnědý vlnkovaný papír a dětmi donesené přírodniny. Bohužel jsme byli limitováni dostupností materiálu a děti se rozhodly pokračovat v podobném duchu jako u předchozího živlu. Tedy lepení na podkladový materiál.

Jako vyjádření fauny každý vytvořil několik malých papírových broučků. Zvířátka měla být plastická a barevná. Pro inspiraci jsme nahlédli do knihy o zvířatech, ze které se mohly děti inspirovat. Kreslily na tvrdý papír, části broučků nastříhaly a postupně zase lepily k sobě.

(



Obr 10- Brouci a drobná zvířata, Obr 11- Brouci a drobná zvířata) Poté nalepily na vlnkovaný papír tavnou pistolí kusy mechu, listů, slámy a větviček. (Obr 12, Obr 13) Celý objekt jsme stočili, aby mohl stát vedle ohně v prostoru a dolepili brouky. (Obr 14- Výsledná země)

Hodnocení této činnosti již nebylo tak kladné jako u předchozí práce. Z velké části se dětem nelíbilo, že byl omezený počet tavných pistolí, tudíž se nemohli zapojit všichni do lepení a museli se střídat. Při práci byli nesoustředění. Osobně bych pro toto téma již volila jiný způsob práce, například menší počet dětí, nebo několik menších skupinek na sobě nezávislých. Co se týče originality, dosáhly velice zajímavého pojetí. Některé děti by použily více materiálu, jímž jsme byli bohužel limitováni, a také by na této práci pokračovaly delší dobu.

Na další hodinu dostali opět úkol, tentokrát si měli donést pomůcky, které podle nich představují kov.

4.1.3 Hodina č. 3 - Kov

Námět

Zdrženlivý kov (propojování kovových prvků)

Úkol

Individuálně zapsat asociace na téma kov. Kolektivně schválit způsob ztvárnění a s použitím vhodného materiálu tento živel zkonstruovat.

Hodnotí se originalita provedení a spolupráce v kolektivu.

Cíl

Posílení komunikace a spolupráce v kolektivu, vědomé uchopení zadaného tématu.

Průběh

Zasvěcení do tématu, zápis asociací, samotná práce.

Hodnocení

Hodnotí žáci kolektivně na základě učitelových otázek. Co Vám tento objekt připomíná? Myslíte, že jste vyjádřili podstatu kovu?

Průběh vyučování

Tento prvek se ukázal jako nejobtížnější. Asociace před výkladem a po výkladu se téměř nelišily. Děti nechápaly, čím kov v celém cyklu pěti prvků přispívá a jak může být prospěšný. Tudíž se v obou asociacích objevovaly hlavně výrazy spojené s druhy kovů jako je měď, železo, zlato, také různé druhy nářadí, šrouby, hřebíky, matice, šroubováky. Také se vyskytlo popisování kovu a jeho vlastností „chladný“, „hladký“, „tvrdý“. Překvapily mě asociace typu „brnění“, „zbraň“, nebo „kanál“.

Jako těžký úkol se ukázalo i vytvořit takový návrh, který bude kov nejlépe reprezentovat. Objevovaly se nápady vytvarování drátků, různé použití alobalu, hraní si s magnetem a jeho vlastnostmi, také různé práce s fotografií a v neposlední řadě různé skládání kovů na sebe a vytvoření prostorového objektu. Tento poslední návrh se nám nejvíce hodil do celkové koncepce, a tudíž jsme se pustili do práce. Výhodou při této práci byl také fakt, že několik dětí nepřišlo, a tudíž se s menší skupinkou pracovalo lépe. (Obr 15, Obr 16)

Z donesených kovových předmětů, jako byly šroubky, matičky, nebo hřebíky jsme spolu s dostupným pletivem a alobalem vytvořili kovový objekt. Součásti se jako v předchozích hodinách lepily tavnou pistolí. (Obr 17- Objekt kov)

Při vyučování zde nebyl žádný rušivý element a hodina probíhala poklidně i vzhledem k volnosti provedení se dětem pracovalo dobře. V menší skupince lépe spolupracovaly a díky komunikaci byly schopné hledat vhodná umístění jednotlivých částíček. Práce na kovu se dětem zdála zajímavá, shodly se na tom, že kov je dosti „kovový“ a že vystihly jeho podstatu.

4.1.4 Hodina č. 4 - Voda

Námět

Regenerující voda (ztvárnění vody pomocí dostupných materiálů)

Úkol

Zapsání asociací na dané téma. Jako skupina vytvoří návrh na ztvárnění vody a z dostupných materiálů tento živel demonstrovat.

Hodnotí se originalita provedení a spolupráce v kolektivu.

Cíl

Posílení komunikace a spolupráce v kolektivu, vědomé uchopení zadaného tématu.

Průběh

Zasvěcení do tématu, zápis asociací, samotná práce.

Hodnocení

Žáci kolektivně shrnou, jak prožívali práci na daném tématu.

Průběh vyučování

Stejně jako u předchozích živelů i u vody mě zajímaly nejprve volné asociace. Podle očekávání převládalo veškeré vodstvo: řeka, potok, rybník, moře, oceán. Zajímavé výrazy byly „kapka“, „slza“ nebo „kaluž“.

Po výkladu o užitečnosti vody v řetězci pěti prvků žáci psali nejvíce tyto asociace „život“, „vláha“, „vodopád“, „pramen“ a zajímavá byla „rosa“.

Jako námět na plošnou tvorbu děti navrhovaly namalovat vodu temperou, buď nechat stékat, nebo malovat určité tvary. Jako prostorové vyjádření bylo navrženo nastříhat igelit do dlouhých pruhů a ty nainstalovat, nebo spustit z prvního patra dolů jako vodopád.

Tento návrh jsme využili a z modrých a bílých igelitových pytlíků vytvořily pruhy. Takto nastříhanou vodu jsme různě pokládali na podlahu atria v ZUŠ. Děti zkoušely různé variace. Na závěr byla voda vynesena do patra a zavěšena za zábradlí. Vytvořil se tak vodopád, jeden z žáků s ním pohyboval a zaznamenávali jsme i jeho pohyb. (Obr 18

-

Obr 18

Obr 19- Vodopád

)

Voda měla ze všech živlů největší úspěch, z nejjednoduššího řešení vznikl nejzajímavější prvek pro tvorbu a hraní si s objektem.

Tuto práci si děti užily, hodnotily hodinu velice kladně, líbilo se jim, že nemusí být jen ve třídě a mohou využít prostor celé školy. Pro mě samotnou bylo inspirující vidět měnící se proudy vody i úžas kolemjdoucích dětí nad spuštěným vodopádem. Ze všech živlů byla voda podle dětí nejlépe ztvárněna, díky využití prostoru i zaznamenávání pohybu.

4.1.5 Hodina č. 5 - Dřevo

Námět

Zrozeno z vody (vyjádření dřeva pomocí papírů a provázků)

Úkol

Zápis asociací o dřevě. Jednotlivě napsat návrhy na ztvárnění dřeva a s použitím vhodného materiálu tento živel zkonstruovat.

Hodnotí se originalita provedení a spolupráce v kolektivu.

Cíl

Posílení komunikace a spolupráce v kolektivu, vědomé uchopení zadaného tématu.

Průběh

Zasvěcení do tématu, zápis asociací, samotná práce.

Hodnocení

Hodnocení provede učitel, uvede, zda byl způsob práce odpovídající schopnostem dětí a zda vytvořený objekt odpovídá zadanému tématu.

Průběh vyučování

Posledním živlem je dřevo. Z prvních asociací jasně převládal „strom“, „keř“, „les“, „papír“ nebo „nábytek“.

Krátce jsme si pohovořili o tomto živlu a následnými asociacemi se staly „rostliny“, „život“ a „příroda“.

Většina návrhů na ztvárnění se točila kolem myšlenky zkonstruovat strom, který bude symbolem dřeva. Byl zde návrh utvořit kmen pomocí kůry a listů a celý strom by stál v prostoru. Můj návrh byl méně náročný, napadlo mě udělat strom spíše plošný a připevnit ho na nástěnku. V této třídě byl i klučina, kterému se můj návrh nezamlouval, chtěl umožnit složitější kompozici a tak jsme nakonec vymysleli konstrukci, která by unesla korunu větví a listů.

Práce byla rozdělena, ve dvojicích až trojicích pracovali na konkrétní části stromu. Na kmen byl opět použit hnědý vlnkovaný papír, zatočený jako válec a k němu se připevnily z téhož papíru srolované větve. Nejprve se však kmen obalil pomyslnou kůrou, opravdová nebyla k nalezení, proto jsme improvizovali a pomocí šrafování na dřevěných prkýnkách, různými odstíny hnědé giocondy, pastelů a pastelek, se kmen pokryl touto papírovou. (Obr 22- Frotáž) Vyšrafované papíry děti natrhaly na kousky a nalepily na kmen. (Obr 23- Kusy kůry) Dalším úkolem bylo vytvořit listy, nejpříhodnějším postupem se stala stejně jako u výroby ohně malba na papír a následné trhání. (Obr 24- Příprava listů) Zelenými temperami děti pomalovaly tvrdé papíry a mezi schnutím pracovali na kmenech a větvích stromu. V první fázi připomínal náš strom spíše palmu, ale po dalším přidávání hnědých provázků a lepení zelených

listů se mu dostalo věrnější podoby.
(



Obr 25 - Obr 27- Výsledný strom) Lepilo se opět tavnou pistolí.

Mé osobní hodnocení hodiny by znělo, že z prvotního strachu z tak velkého objektu bylo příjemné překvapení. Děti se na konstrukci podílely s chutí a podle nich strom dokonale symbolizuje téma dřevo. Díky rozdělení jednotlivých činností mezi žáky nebyl problém s nedostatkem tavných pistolí, nebo dřevěných destiček. Každý se tak podílel na konstrukci a měl pocit, že práci věnoval svůj díl práce a originality.

4.1.6 Hodina č. 6 - Spojení živelů

Námět

Kreativní cyklus (instalace objektů v prostoru)

Úkol

Instalace všech pěti objektů, oheň, země, kov, voda, dřevo, v atriu školy. Propojení prvků mezi sebou a propojení prvků s žáky.

Cíl

Cílem bylo, aby spolu komunikovali a nebáli se nových zkušeností s prostorem.

Průběh

Práce v atriu školy.

Hodnocení

Hodnocení provede učitel na základě několika týdenního pozorování.

Průběh vyučování

Na posledním setkání nám zbývalo již jen propojit všechny živly do jednoho harmonického celku a vytvořit tak kreativní cyklus. Tento cyklus je nejsilnějším zdrojem energie, pokud jsou prvky v rovnováze, nastává dokonalá harmonie energie čchi.

Všechny vytvořené objekty byly přeneseny doprostřed atria školy. Umístily se do kruhu, tak aby na sebe navazovaly, oheň jako dítě dřeva a rodič země, země pak rodič kovu, kov starající se o vodu a voda rodící dřevo. (Obr 28- Instalace v atriu Obr 30 **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**)

Snažila jsem se děti vést, aby zkusily experimentovat s vodou a propojovat prvky mezi sebou. Nakonec si dokonce lehly mezi objekty a tím propojili celek do velkého kruhu. Tato instalace v prostoru nebyla jednoduchá, děti se bály více zapojovat, neboť z okolních tříd vycházely další děti a učitelé, zaujati rozruchem v atriu. Bohužel nemám příliš zkušeností s akční tvorbou a nedokázala jsem plně zaktivizovat děti k činnosti přes větší ruch. Lépe přijímanou aktivitou bylo pouhé hraní si s vytvořenou vodou. Na zemi rozhodily igelitové pruhy, poté jsme je pozorovali z prvního patra. Žáci se střídali a po jednom odcházeli tuto instalaci změnit. Bylo zajímavé pozorovat měnící se a proudící vodu kolem dalších prvků pro mě i pro děti.

Konec mého působení jsem s dětmi probrala u naší instalace. Musela jsem podotknout, že ne vždy se dokázali na práci soustředit a že ne vždy probíhalo vše podle plánu. I přes to však byla tato zkušenost poučná a zajímavá pro mě a věřím, že i pro

děti. Během vyučování s paní Zamazalovou se zabývali spíše plošnou tvorbou, proto byl tento styl práce příjemným zpestřením. Celý cyklus se mi velice líbí, vystihuje energii, která nás obklopuje a tvoří jedinečnou harmonii prvků, zdánlivě nesouvisejících. Práci dětí chválím a těším se na další spolupráci.

Výsledná instalace je zachycena na fotografiích. (Obr 31 - Obr 33 **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**) Tato instalace byla využita při *Podvečerníčku* - akci pořádané školou. Většinou jde o hudební koncert žáků školy provázený výstavou, nebo nějakou výtvarnou instalací. Paní Zamazalová představila mou práci a lidé se mohli kolem každého prvku projít a pozorně ho prozkoumat.

5 Závěr

V této práci bylo popsáno východní umění harmonie feng-šuej, ze kterého jsem vycházela v práci s dětmi na Základní umělecké škole během asistentké praxe. Dále se zabývá výtvarnou výchovou jako jedním z předmětů na českých školách, druhy výtvarného vyjadřování a zejména tvorbou prostorovou a akční.

Praktická část je popisem mého několikatydenního působení na Základní umělecké škole v Dačicích. Pracovala jsem se skupinou devíti dětí ve věku 10 až 15 let.

V průběhu mé výuky jsem pozorovala, jak jsou děti schopné měnit pohled nebo i způsob práce na tématu, o kterém dosud nic nevěděly. Bylo patrné, že postupem času se jejich zájem prohluboval a byly také ochotné pouštět se do mnohem náročnějších a otevřenějších technik. Jako výhodu spatřuji i postupné poznávání jednotlivých žáků a také jejich poznávání mě samotné, mého způsobu vyučování. Téma feng-šuej se ukázalo za celkem náročné, hlavně pro mladší žáky. Někteří se do problematiky vžili velmi rychle, několik dětí potřebovalo čas na vstřebání veškerých informací. Při této praxi jsem se také přesvědčila o důležitosti poznat všechny děti ve třídě, jejich osobnost, rodinné zázemí atd. Na základní škole je toto poznávání obtížné, vzhledem k počtu žáků ve třídě. Každý žák by se měl rozvíjet individuálně, vlastním tempem. Vzhledem k odlišnostem jednotlivců naše práce neprobíhala vždy podle zadání a poklidně, ale postupně jsme našli harmonii, kdy děti při instalaci celkové práce dokonale spolupracovaly, nebály se přijít s nápadem a sdělit ho mě i ostatním.

Zpětná vazba od zaměstnanců ZUŠ byla velmi příznivá, výslednou instalaci shlédlo mnoho lidí díky pořádanému *Podvečerníčku* i díky velké návštěvnosti školního atria.

Tato práce měla být zaměřená na hledání harmonie ve výtvarném projevu. Více jak ve výtvarném projevu jsme ji našli sami v sobě, pokud se to nepodařilo u všech dětí, tak u mne ano. Cvičením v sebekázni, komunikaci i vzájemné spolupráci bylo vytvořeno zajímavé pouto různých lidí, různých věkových skupin. Během hodin skupina prožívala i chvíle, kdy byli nuceni pracovat v časové tísní a tím se nutili k efektivnějším výkonům a také k větší spolupráci. I díky těmto momentům si myslím, že se nám

podařilo vytvořit zajímavé dílo, spojit několik nesourodých lidí a zaujmout náhodné kolemjdoucí.

6 Použitá literatura

- 1) BROWN, Simon. *Feng-Shui od A do Z, Prastaré umění schopné vnést do života harmonii, zdraví a štěstí*. Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7359-323-0.
- 2) CAJ-CHUNG, Šen. *Feng Šuej: Cesta k harmonii životního prostoru*. Praha: Euromedia Group, k. s. Ikar, 2002. 192. ISBN 80-249-0095-5.
- 3) CIKÁNOVÁ, Karla. *Objevujte s námi tvar*. Aventinum nakladatelství s.r.o., 1995. ISBN 80-7151-732-1.
- 4) FULKOVÁ, Marie. *Diskurz umění a vzdělávání*. Nakladatelství H&H Vyšehradská s.r.o., 2008.
- 5) GOEPPER, R., AUBOYER, J. *Umění světa. Umění dálného východu*. Praha: Artia, 1967. ISBN nevedeno.
- 6) HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář, Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.
- 7) LAM, Kam Chuen. *Příručka feng-šuej*. Praha: Svojtka & Co., 1998. ISBN 80-7237-066-9.
- 8) *Národní galerie v Praze: Síň deseti bambusů. Východní grafika malířských alb a manuálů*. Praha: Národní galerie, 1978. ISBN nevedeno.
- 9) PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál s. r. o., 1997. ISBN 80-7178-407-9.
- 10) REZEK, Petr. *K teorii plastičnosti*. Praha: Triáda, 2004. ISBN 80-86138-53-4.
- 11) ROESELOVÁ, Věra. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-254-7.
- 12) SKINNER, Stephen. *Feng Šuej pro moderní život*. Cico Books Ltd: ANAG, spol. s.r.o., 2000. ISBN 978-80-7263-461-3.
- 13) SLAVÍK, Jan. *Didaktika výtvarné výchovy III. Základy vědeckovýzkumné práce ve výtvarné výchově I. Předmět didaktiky výtvarné výchovy jako vědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1990. ISBN 80-7066-268-9.

- 14) UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988. ISBN neuvedeno.
- 15) UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974. ISBN neuvedeno.
- 16) ZHOŘ, I.; HORÁČEK, R.; HAVLÍK, V. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-074-6

7. Přílohy



Obr 1- Teoretická příprava



Obr 2- Příprava plamenů



Obr 4



Obr 3



Obr 5



Obr 6- Výroba plamenů



Obr 7- Lepení



Obr 8



Obr. 9- Výsledný oheň



Obr 10- Brouci a drobná zvířata



Obr 11- Brouci a drobná zvířata



Obr 12



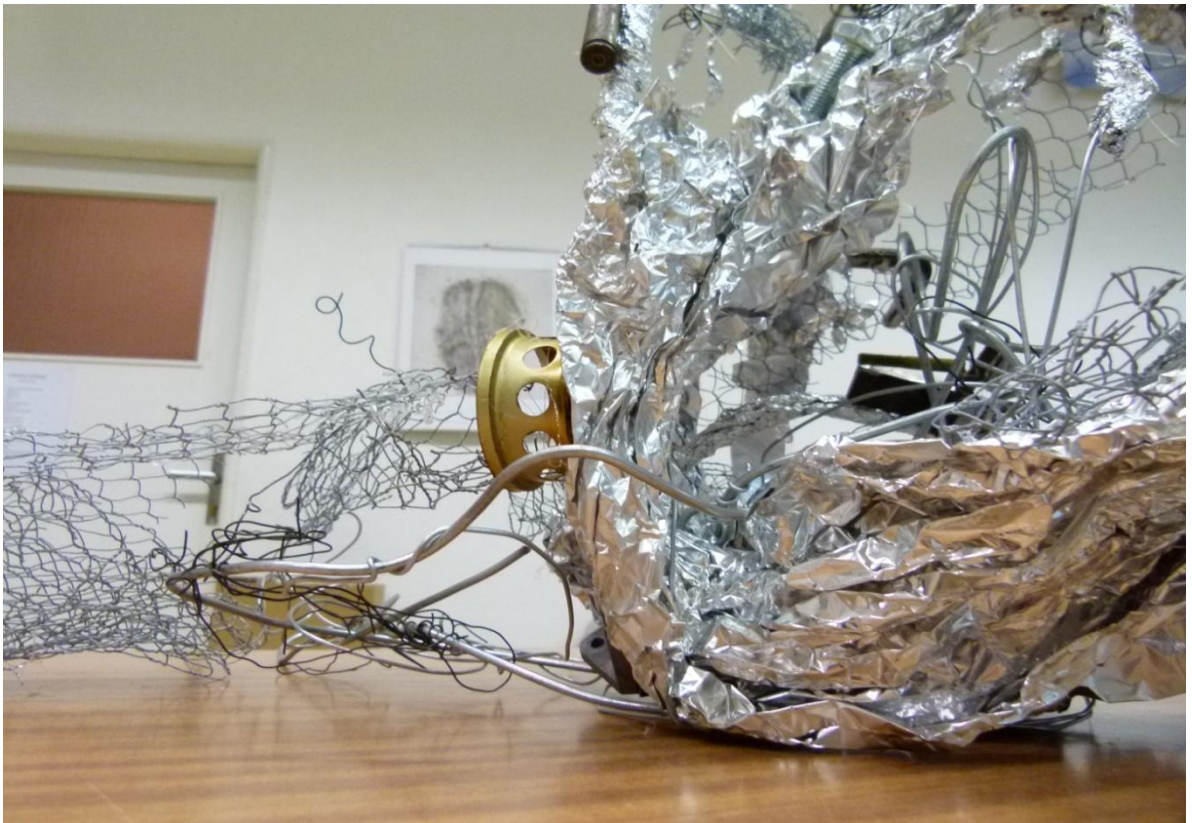
Obr 13



Obr 14- Výsledná země



Obr 15



Obr 16



Obr 17- Objekt kov



Obr 18



Obr 19- Vodopád



Obr 20



Obr 21



Obr 22- Frotáž



Obr 23- Kusy kůry



Obr 24- Příprava listů



Obr 25



Obr 26- Palma



Obr 27- Výsledný strom



Obr 28- Instalace v atriu



Obr 29



Obr 30



Obr 31



Obr 32



Obr 33