

HANA STADLEROVÁ A KOL.

VÝCHODISKA A INSPIRACE
PRO VÝTVARNOU TVORBU
DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM
VZDĚLÁVÁNÍ

PO



MASARYKOVA UNIVERZITA

PO 0

**Východiska a inspirace
pro výtvarnou tvorbu dětí
v předškolním vzdělávání**

Hana Stadlerová a kolektiv autorů

První tištěné vydání publikace bylo podpořeno z projektu MUNI/A/1019/2010
„Rozvoj kreativity ve školní i mimoškolní výtvarné pedagogice“

Autorský kolektiv:

doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Kateřina Juřicová, DiS.

MgA. Bc. Marta Kovářová, Ph.D.

Mgr. Katarína Tuřáková

MgA. Jana Francová, Ph.D.

Recenze: doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2011, 2021 Hana Stadlerová a kolektiv

© 2011, 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0079-0

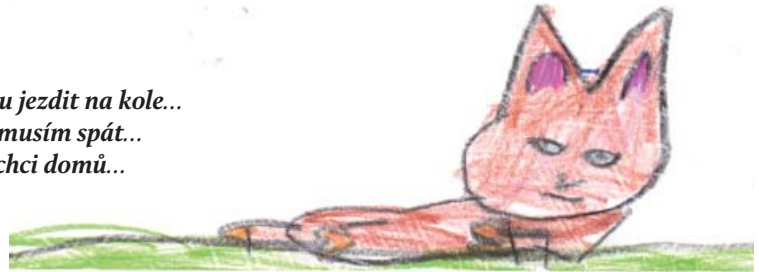
ISBN 978-80-210-5732-6 (brožováno)

Obsah

Po O	4
Výtvarný projev předškoláků	7
Pavla Novotná	
Předškolní vzdělávání a výtvarná tvorba	31
Hana Stadlerová	
Jak na to ... (utváření vzdělávacích příležitostí prostřednictvím výtvarné tvorby)	46
Hana Stadlerová	
Lákání k hravosti (aspekt hry ve výtvarném umění)	65
Kateřina Juřicová	
Od výtvarného experimentu k sebevyjádření	73
Katarína Tuľáková	
Hravý je ten, kto sa rád hrá (příklady realizovaných výtvarných činností študentov učiteľstva pre MŠ v rámci výučby predmetu Hra v živote dieťaťa)	85
Katarína Tuľáková	
Neobyčejné obyčejnosti (inspirace tvorbou studentů katedry výtvarné výchovy)	104
Marta Kovářová	
Animace je legrace	118
Jana Francová	
Na závěr	131
Literatura	133

Po O

*Po „o“ spinkáme ...
Dnes jdu po „o“ s taťkou jezdit na kole...
Po „o“ si můžu hrát, nemusím spát...
Přijď pro mě po „o“, já chci domů...*



Dítě prožívá v mateřské škole různé okamžiky a situace. Je-li spokojené a cítí se dobře, můžeme předpokládat, že jsou vytvořeny příznivé podmínky pro jeho výchovu a vzdělávání.

Pocity bezpečí, klidu a pohody jsou i nezbytným předpokladem výtvarné tvorby, která by měla mít vždy oporu v autentických zážitcích dítěte. Podmínky pro rozvoj osobnosti by měl v předškolním vzdělávání vytvářet především učitel – profesionál, který si je vědom specifik práce v předškolním vzdělávání. „Kvalita osobnosti učitele se stává ústředním tématem současné školské politiky... Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost globálně. Učitel mateřské školy působí v tomto ohledu na děti mnohonásobně silněji než v dalších stupních vzdělávání - základním a středním, neboť v předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru.“ (Horká, Syslová 2011, s. 88).

Výtvarná tvorba neodmyslitelně patří k činnostem, které zviditelňují dětské vnímání světa, ukazují, jak bohatý jejich vnitřní svět je. Proto je třeba, aby byl učitel schopen motivovat, nadchnout dítě pro výtvarnou tvorbu, ale také objevit v jeho symbolických obrazech sdělované obsahy.

„Všednost musí zmizet. Posilujme oblast nečekaných zážitků a malých dobrodružství, jež se pak z dětských myslí přenesou přes jejich ruce do tvůrčího činění. Udiví nás neobvyklé harmonie, obdivuhodná barevnost, uspořádání předmětů a vyjádření pocitů. Jedině touto cestou lze zabránit vytvoření

monotónních, všedních projevů, vzniklých téměř vždy stereotypně bez velkého citového vzrušení dětí.....vše, co děti vytvářejí s upřímnou radostí bylo zasazeno proudem poetičnosti, citového zaujetí a svobodného ztvárnění...“ (Svobodová 1998, s. 86)

V následujících kapitolách přibližujeme stávajícím i budoucím učitelkám (i učitelům) nejen odborné základy pro vedení výtvarných činností v předškolním vzdělávání, ale především je chceme získat i nadchnout pro výtvarnou tvorbu, kterou mají možnost s dětmi realizovat. Doufáme, že budoucí učitelky (snad i učitelé) v sobě objeví již potlačené či skryté výtvarné schopnosti, a zejména, že najdou inspiraci v „hravé“ tvorbě. Tu se snažíme nacházet, podporovat a rozvíjet prostřednictvím tvorby umělců, ale také kreativních studentů našeho oboru. Chceme také ukázat, že nevyčerpatelným zdrojem inspirací se pro nás, učitele, může stát i tvorba malých dětí.

Hana, Pavla, Katarína, Katka, Marta, Jana (autorky)



Nikolka (4,5 roku)

*Všechny hlavní větve, které má mít, vyhání strom ze svého kmene hned v prvních letech,
takže později není třeba nic jiného, než aby rostly.* (J. A. Komenský)



Výtvarný projev předškoláků

Pavla Novotná

Dítě kreslí jinak než dospělý

Vzpomínám si, jak jsem jako tříletá malovala tento obrázek. Je to jen záblesk paměti, krátká vzpomínka na intenzivní prožívání procesu tvoření. Byla jsem sama v pokoji. Malovala jsem velkého zeleného čerta, snad abych se nebála, abych měla společnost. Pamatuji si radost z práce se zeleně se lesknoucí barvou, která mě uklidňovala, byla veselá, vybízela k další hře. Také spokojenost a pýchu z výtvaru, který se mi přece tak povedl. Vždyť byl jako živý, se všemi podrobnostmi a znaky, které čerta dělají čertem, se všemi detaily a s tím veselým výrazem. Byl to přeci hodný čert, měl své jméno a byl to můj kamarád.

Když se na ten obrázek podívám dnes, moje „dospělé oči“ už nevidí podobu čerta tak, jako kdysi, jen ji někde tuší na základě dávných pocitů blízkosti. Objektivně vidím velkou zelenou skvrnu s výběžky ve tvaru rohů a tmavší skvrny jako náznak očí. Dospělý by zde zřejmě podobu čerta našel, ale souvislosti s prožívanou emoční situací, ve které se dítě ve chvíli tvorby obrázku nacházelo, by mu musel poodhalit až rozhovor s dítětem. Dětské chápání a vidění světa je jiné. Obsahem dětských obrázků není jen výčet znaků, popis tématu, ale odraz vnitřní zkušenosti, která je citově zabarvená a velmi osobní. Výtvary předškolních dětí by neměly být chápány jako nedokonalé napodobeniny reálného světa dané nedozrálostí psychomotoriky,



ale jako pokusy o záznam zkušeností, představ a zážitků při poznávání světa. Dítě kreslí jinak než dospělý, neboť dítě vnímá svět jinak než dospělý.¹ Obrázek čerta má skryté roviny, zrcadlí to, jak se dítě v době tvorby cítilo, odráží jeho vnitřní dialog se sebou samým i skryté nevědomé procesy. Když se zkusíme vcítit a dívat se vnímavě „očima dítěte“, poodhalí nám v obrázku situaci dítěte volba a kladení barev, razance gesta v malbě, práce s prostorem či způsob zpracování tématu. Fantazie halí dětské zážitky do metafor a symbolů a spoluvytváří bohatý niterný svět. Spontánní výtvarná tvorba vytváří jedinečný prostor, kde se s tímto světem můžeme setkat.

Význam znalosti vývoje dětského výtvarného projevu

Každému věku dítěte odpovídá specifický způsob výtvarného vyjadřování, který je obohacen o různé originality, zajímavosti, rozdílnosti. Dítě se výtvarně vyjadřuje bez ohledu na to, zda má či nemá výtvarné nadání, talent či umělecké zázemí v rodině a přesto je jeho kresba či malba zároveň vším tímto ovlivněna, tedy věkem, subjektivní zkušeností, individualitou, typologií, výchovou, kulturou i celkovým prostředím, ve kterém dítě žije. Dítě také může více inklinovat k jinému spontánnímu typu exprese než jen výtvarnému např. k hudebnímu či pohybovému či projevy vzájemně kombinovat. Pro dětské vnímání je totiž typický „synkretický“ způsob vnímání – všemi smysly. Souběžnost aktivity všech receptorů vybízí také ve spontánní tvorbě k neoddělování hranic mezi jednotlivými tvůrčími projevy. Dítě dokáže na zvukové podněty přirozeně reagovat pohybem, haptické podněty u něj vyvolávají vizuální představy apod.² Také proto převládá v rámci předškolního vzdělávání integrované pojetí obsahů jednotlivých oborů.

¹ Na to upozorňuje např. Jaromír Uždil (1988, s. 26). Rozdílné vnímání dítěte a dospělého ukazuje např. i na rozdílné citové reagování na podobné podněty. Dětské emoční odezvy se dospělým zdají často jako přehnané, nepřiměřené a nevyzrálé. Kdyby však dospělí lidé mohli prožívat věci se stejnou intenzitou a mírou novosti jako dítě, dětské reakce by jim jistě nepřipadaly tak neadekvátní (srov. Slavíková a kol., 2000, s. 142).

² Míra všestranného vnímání je postupně s věkem člověka utlumována zvýšenou orientací na příjem informací převážně vizuální formou (Babyrádová 2005, s. 146–147, synkretismus u dětí rozvádí i Uždil 1980, s. 57).

Spontánní výtvarný projev reflektuje průběh změn v psychickém i fyzickém zrání člověka. Tak jako lze obecně popsat charakteristiku jednotlivých vývojových fází, lze i popsat a odvodit určité obecné zákonitosti vývoje výtvarného vyjadřování.³ Navzdory obecně platným znakům vývoje dětské kresby je však nutno dodat, že výtvarné vyjadřování každého dítěte je vlastně vždy individuální a jedinečné. Dělení dětského výtvarného projevu na jednotlivá stádia slouží spíše pro potřeby učitelů a usnadňuje jejich orientaci v tom, jaké podněty dítěti předkládat z hlediska přiměřenosti jeho věku. Délka časového úseku a připravenost ke vstupu do dalšího stádia je opět individuální, mohou se střídát doby stagnace, návraty k nižším vývojovým stádiím i okamžiky skokových pokroků (i v intervalu několika týdnů). Tak jako existují rozdíly v tom, kdy které dítě začne sedět, chodit, mluvit, stejně tak osobitý je vývoj výtvarného vyjadřování. V této kapitole je výtvarný spontánní projev popsán plynule, bez podrobnějšího dělení na jednotlivá stádia. Zvýrazněny jsou některé důležité momenty, jejichž pochopení by mělo vést k základní orientaci v problematice.⁴

Radost ze vznikající stopy

Zpočátku budí u dítěte radost právě vznikající stopa více než samotný výsledek. Prvopočátky kresby a malby jsou spojeny se zájmem o pohyb, ovládnání svalů ruky, paží, čárání prsty, klacíkem v písku, otiskování dlaně, kutání v hlíně apod., kdy je činnost motorickou hrou, která přináší uspokojení. Samotný proces je pro rozvoj dítěte důležitější než konečný výtvar (to platí po většinu předškolního období). Pozorování a vytváření stop či otisků, opakované pokusy a hry s linií, skvrnou, plochou, tvarem či hmotou přináší dětem velké uspokojení a podněcují samovolně k další činnosti.

³ O spontánní výtvarný projev se zajímali vědci, pedagogové i umělci. Postupem času vzniklo mnoho teorií vytvořených především na základě studií dětských kreseb. Zde uvádím volně pojatou teorii a periodizaci předškolního období inspirovanou především texty Jaromíra Uždila a Viktora Löwenfelda.

⁴ K hlubšímu vhledu do problematiky dětského spontánního projevu je doporučeno studium literatury na konci textu.



Hry se stopou a otiskem, Kačenka
(3)



Zájem o strukturu, narušování povrchu a otačování předmětů v hmotě je patrný již ve věku, kdy dítě nekreslí, jen čará (zhruba od 1 do 3 let). Jako motivace k zájmu o tvoření postačí hapticky přitažlivý materiál: písek, kamínky, těsto, hlína, a také jeho množství. Možnost dělat zářezy do velkého kusu hlíny nebo narušování povrchu obyčejnou vidličkou je pro dítě v tomto věku přitažlivější dokonce než kresba. Jemná motorika ruky, která prozatím neumožňuje dítěti přitlačit pastelku tak, aby byla čára výrazná, dostačuje právě natolik, aby dítě vytvořilo stopu do poddajnějšího materiálu. Proto si s hlínou děti dokážou hrát celé hodiny.⁵

⁵ Trojrozměrné tvarování hmoty, modelování figur a objektů, objeví dítě až později (zhruba mezi třetím a čtvrtým rokem). (Uždil 1980, s. 57)



Po počáteční hře se stopou a otisky zaujala Kačenka (3) hmota hlíny. Protože pro její ručičky byla hlína příliš hutná a tuhá, využila pro „zdolání“ masy hlíny tvůrčím způsobem i svůj zadeček a na hlíně začala hopsat. Když si Kačenka prohlížela svůj „výtvor“ zaujal ji otlak tkaniny, který v hlíně zanechaly její punčochy. Otiskování tímto originálním způsobem Kačenka dále tvořivě rozvíjela. Vytvořila podobným způsobem otisk na hliněnou placku. A následně na placičce zkoušela otiskovat další materiály a tvary. Nakonec ji přejela autem a vláčkem. Zanechané stopy nadšeně pozorovala, doplňovala a dále dotvářela.

Rané dětské výtvarné experimenty

Modelování z hlíny, práce se stopou a otiskem stojí vlastně na počátku prvních kreseb, je to „*jakási obdoba prvního dětského čarání*“ (Uždil 1974, s. 117). Hlína musí být vypracovaná a vláčná, aby s ní mohlo pracovat i malé dítě.⁶ Kontakt s hlínou děti většinou uklidní, hlína zaměstná a téměř okamžitě zaujme jejich ruce. Děti se začnou sytit hmatovými prožitky, které souvisí s běžnou lidskou potřebou doteku, pohlázení, blízkosti. Manipulace s tímto materiálem rozvíjí prostorovou představivost a je pro děti velmi přitažlivá i dalšími aspekty. Hlína pohlcuje přebytečnou energii u dětí, které se zdají být příliš hyperaktivní, a naopak poskytuje pocit bezpečí a kontroly těm, které se cítí vystrašeně a nejisté.⁷ Ke hře s hlínou není nutné dítě nijak zvlášť motivovat. Vše se může odehrávat na základě experimentování, kdy dítě zkouší možnosti materiálu a samo svým tempem objevuje různé postupy. Dospělý může nabízet určité podněty, vymodelovat složitější tvary a dávat je k dispozici. Např. vytvoří kouli a placku, povzbudí k jejímu přetváření. Nechejme však dostatečný prostor pro hru a prosté objevování „děláním“. Nechejme na dítěti, zda bude pracovat s plackou dále v ploše a vytvářet reliéf, či ji použije jako součást konstrukce trojrozměrného objektu apod. Jak poznamenává Svobodová (1998, s. 42), příliš omezující vedení výtvarných činností ze strany dospělého např. při přílišném dodržování čistoty, správném úchopu tužky či důraz na precizní provedení vede k ustrašenosti dítěte a „přidušení“ tvořivosti.

I užívání barvy je v tomto raném období možné považovat za motorickou hru. Dítě se zajímá o výraznost, kontrast a možnosti výtvarných prostředků jako je zapíjení barev, malba různými

⁶ Hnětení hlíny umožní také její dokonalé prolnutí a vytěsnění vzduchových bublin. Pokud bychom chtěli pak hlínu vypálit v peci, ponechaný vzduch v hlíně může zapříčinit puknutí výtvaru. Zpracování hlíny je tedy nutným začátkem každého pokusu o modelování. Dynamické mačkání, bouchání, hnětení a válení hlíny spolu s využitím gesta, pohybu, rytmu říkadla či písničky by se mohlo stát příjemným skupinovým rituálem předcházejícím vstupu do výtvarného zážitku. Je také dobré poskytnout dětem dostatečné množství hlíny, aby mohly zpracovávat hmotu celou dlaní.

⁷ Ne nadarmo je hlína médiem, které se hojně využívá při psychotherapeutické práci právě u dětí. Svými vlastnostmi dítě rychle zaujme a přirozeně otevírá cestu k nejzákladnějším vnitřním procesům (Více o terapeutickém využití hlíny např. Oaklander 2003, s. 65.).



Miki (3,5 roku) vytváří na vzniklém objektu z hlíny abstraktní reliéf pomocí stop nože a vidličky, dozdobí jej korálky.



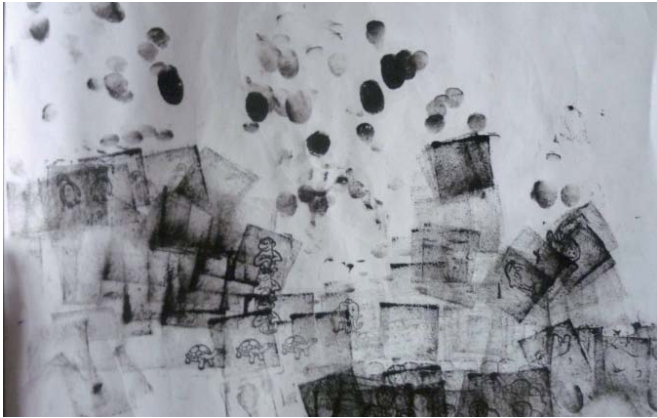
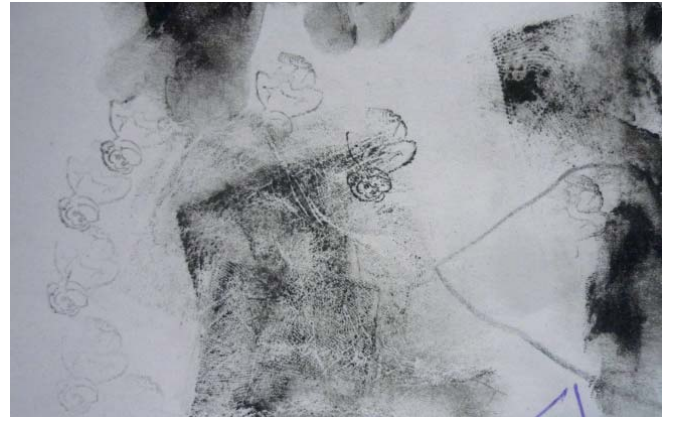
Miki (3,5 roku), poté, co namaloval několik obrázků jedním štětcem, spontánně sahá i po druhém štětcí a využívá možnosti obouruční malby akvarelovými barvami. Miki nemá s malbou štětcem příliš zkušeností, ale sám dokáže objevit možnosti instrumentu právě soustředěným experimentováním. Štětce pouští z výšky na papír, rytmicky jimi tůká do podkladu, souběžně jezdí po papíru a zkoumá jejich stopy. Zkouší držet štětce za konečky a oštepávat z nich barvu na papír. I když jemná motorika rukou a koordinace pohybů není v tomto věku ještě rozvinutá, dokáže zaujatě pracovat a hrát si s lesklou barevnou skvrnou skoro celou hodinu. Miki vytvořil velké množství maleb, které byly zpočátku založeny na hře s abstraktní barevnou skvrnou. Poslední dílo však bylo zcela konkrétní a znázorňovalo sluníčko s mráčky.



nástroji, otisk apod. Zprvu náhodně vytvořená stopa je více kontrolovaná a postupně kladena se záměrem. K výběru a preferenci barev se v tomto období vztahuje individuální přirozené barevné cítění, rozvoj rozlišovací schopnosti vidět barvy, ale i potřeba rozlišit výrazně jednu barvu od druhé či vymezit se stopou vůči ploše. Proto děti rády používají výrazně čisté základní barvy, nenahraditelná je i černá barva, jelikož vysoce kontrastuje s bílým pozadím papíru.⁸

Rané experimentování s tiskátky a objevování vlastních originálních variant lze sledovat v další tvorbě tříletého Mikiho. Namáčení tiskátek do inkoustové podušky vedlo chlapce k posunu k zajímavým kombinacím s otisky vlastních prstů. Tiskátka ve tvaru konkrétních zvířátek byla nakonec ze hry zcela vypuštěna a dítě začalo používat pouze základní tvar inkoustové podušky, hrálo si s jejím otiskem, zmnožovalo jej a kladlo do různých kompozic spolu s otisky vlastních dlaní. Miki si na základě experimentu všimnul struktury papilárních linií na prstech a dlaních ruky a využíval je podobně jako tiskařskou matici. Učinil tak na základě bezprostřední zkušenosti pokrok v osvojování kompetence k učení, k řešení problému (pozoroval, zkoumal vlastní tělo – dlaně, objevoval, porovnával podobnosti mezi jejich strukturou a tiskátky a získanou zkušenost uplatnil ve výtvarné tvorbě). Podobný průběh měl Kačenčin (3 roky) experiment s namáčením kousků hlíny do vody a prozkoumávání možností malby pomocí hlíny na zbytky papíru.

⁸ Držení štětce či jiných instrumentů pro malování není třeba zatěžovat žádnými pravidly, ale spíše vybízet k tomu, aby si dítě samo vyzkoušelo, co dokáže štětec, když ho držíme v různém místě a různým způsobem. Obecně by se úchop štětce neměl srovnávat s držením potřeby pro psaní, kdy je základem zpevněné zápěstí. Naopak, pro malování štětcem je typické zápěstí nenuceně uvolněné.





Malba hlínou, Kačenka (3)



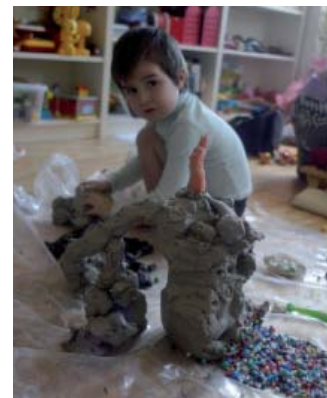
Kresba pastelkami a tužkou pro srovnání; Kačenka (3)

Od ramene k zápěstí

Pro kresbu či malbu v raném předškolním věku jsou vhodné měkké a poddajné materiály jako fixy, uhle, tlusté roubíky kříd, pastelů nebo třeba právě částečně rozmočená hlína, ale i pevné nástroje (dřívka, špejle, vidličky...), kterými lze škrábat či je namáčet do barvy. Použit lze všechno, co zanechává stopu, třeba i ploutve žraloka, jak vidíte na předchozím vyobrazení (Kačenka, 3 roky). Při kresbě či malbě je nástroj dítětem držen zpočátku celou dlaní. Podle tzv. „principu vývojového gradientu“ se rozvíjí ovládnutí jednotlivých tělesných částí po tzv. proximodistální ose – začíná se celkovými pohyby v ramenních kloubech a postupně přes pohyb v loktu až k zápěstím a k jednotlivým prstům. Aby mohly vzniknout první linie máváním paží, je třeba mít vhodnou plochu. Děti často rády kreslí na zdi, protože jsou pro ně vhodné jak velikostí plochy, tak jejím sklonem. Lákavé jsou také velké černé tabule a malování tlustými křídami nebo jen prsty, dlaní, houbičkou, hadříkem obyčejnou vodou. Vhodné jsou formáty papíru A1 a větší, balící papíry, látky apod. Dítě ve formátu plochy podkladu zpočátku nevnímá zřetelně to, co je nahoře a to, co je dole. Často kreslí i mimo plochu papíru, otáčí papír, přemísťuje se, vznikající prvky záměrně ignoruje, kreslí přes sebe apod. Formát podkladu pro kreslení či malbu proto vůbec nemusí mít obdélníkový tvar. Dítě si dokáže svůj formát podkladu vybrat, utrhnout si dlouhý pruh apod., nemá problém zaplnit jakkoliv velkou a jakkoliv tvarovanou plochu, právě naopak. Různý formát, časté obměny, větší výběr materiálu dítě motivuje, je pro něj výzvou, které se malé děti, na rozdíl od některých dospělých, nebojí. Malé formáty papíru (A5, A4 a hlavně jejich příliš opakující se používání) jsou pro předškolní děti nevhodné, neboť nepodporují zdravé rozvíjení ovládnutí pohybů od ramene po zápěstí, ani nejsou v souladu s vnímáním prostoru v tomto věku.

Uzavírání prvních tvarů

Dítě pohyby opakuje, sleduje průběh činnosti a vznikající stopy více kontroluje. Postupně zdokonaluje koordinaci oka a ruky, využívá i zápěstí, čímž se kreslené prvky zmenšují a je možné je umísťovat i na menší formát. Dítě pomalu respektuje vymezenou plochu papíru, již se zaměřuje



Miki (3,5 roku) se desetkilového balíku keramické hlíny nebojí. Naopak je nadšený z velkého množství a hned se pouští do práce.

na určitou část kresby. Vznikají náhodně první nefigurální tvary: kruhy, čáry, smyčky apod. Období prvních uzavřených tvarů (kruh, sluníčko, květina apod.) v kresbě koresponduje podle některých autorů většinou s počátky tzv. integrace vlastního „já“. (Hrouzek 2008, s. 99). Dítě se vnitřně začíná vymezovat vůči svému okolí, uvědomuje si hranice sebe a okolí, potvrzuje svoji identitu a tento posun zrcadlí právě i kresba. Kresba, která byla vlastně prvotní hrou se vznikající stopou, se nyní stává hrou s nakreslenými objekty v prostoru. Formát papíru se stává jevištěm, ve kterém dítě v pozici režiséra či v pozici herce vypráví příběhy. Na základě předchozích zkušeností si dítě postupně vytváří svůj vlastní „výtvarný jazyk“, „za účelem komunikace... vytváří grafický či plastický znak, který se stává symbolem“. (Babyrádová 1999, s. 15)⁹ Proces v rámci hry

⁹ Uždil používá pojem „výtvarná řeč“ (2002). Významem a genezí symbolu v dětském výtvarném projevu se zabývají také další čeští autoři např. Babyrádová (1999, 2002), Slavík (1997), David (1993). Pro hlubší vhled je doporučeno prostudovat literaturu vztahující se k této problematice uvedenou na konci textu.



Dívka (2,5 roku). Ve víru čar se rodí zárodek prvního zobrazení člověka. Na prvním obrázku je patrný náznak lebky či hlavy, základ obličeje s očima, nosem i vlasy. Druhý obrázek naznačuje posun v zobrazování postavy u stejné autorky o půl roku později, ve věku necelých tří let. Popisky na obrázku jsou komentáře dítěte v průběhu tvorby, tak jak je zaznamenali rodiče.

je stále důležitější než samotný výsledek této činnosti např. dětský obrázek. Výtvarná hra, jako např. kreslení, malování nebo modelování, je daleko soustředěnější než většina jiných her. Připravuje malé dítě bezděčně na různé budoucí životní situace (srov. Uždil 1974, s. 103). Mezníkem v kresbě je přiřazení tvaru či shluku čar, skvrn k určitému označení. Dítě si prostřednictvím čarance již představuje něco konkrétního. Záznam pohybu ruky se propojuje s představou. Jean Piaget tento okamžik spojuje se vznikem tzv. „sémiotické funkce“ – schopností představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného (nakreslený kruh zastává představu slunce). Identifikace prvků se může měnit, kloubíčko může být chvíli maminkou, pak zase tatínkem, pak hadem a dokonce celým příběhem – dítě kreslí čáru a popisuje s její pomocí průběh procházky. Čára může být tedy nejen objektem, nýbrž i záznamem děje.

Od celku k částem

Z čmáranic začíná vyrůstat symbol člověka v podobě „hlavonožce“. Průměrný věk pro kreslení hlavonožce jsou zhruba tři roky, ale je to zcela individuální (na obrázku kreslí dívka postavu již ve věku 1 roku a 7 měsíců). Pokřivení či vynechání částí těla je běžné. I při kresbě postavy dítě postupuje samostatně, není potřeba mu nijak napovídat ani předkreslovat tvary, ze kterých se schematicky pojatá lidská figura skládá. V dobré míře myšlené úsilí dospělého dítěti pomoci a naučit ho, jak se kreslí to či ono, vede k pasivnímu přijetí a napodobování. Dítě zahrne do kresby vlasy, oblečení a ostatní detaily až koncem tohoto období zcela intuitivně (a podobně jako hlavonožec vznikají analogicky i zvířátka, sluníčko, domeček a další tzv. základní typy či znaky¹⁰). Pojetí zobrazení člověka může být velmi originální a je přímo na škodu dítě navykat na běžné a formální způsoby zobrazování, naopak je potřeba rozvíjet spíše poznávání vlastního těla v různých smyslových rovinách (prohlížení se v zrcadle, grimasy, citová hnutí, všímání si rozdílů a podobností, oblékání, omotávání nebo otisky částí těla apod.). Výtvarné ztvárnění člověka odráží míru uvědomování si jednotlivých tělesných částí a prožitků s nimi spojených. Dítě vnímá zpočátku spíše globálně nebo je zaujato nějakým nápadným detailem, postup od celku k jednotlivým částem se odráží v kresbě. Ale nejenom to. Při ztvárňování lidí a sebe sama hraje důležitou roli citově prožívaný vztah ke ztvárňovaným osobám, to, co je podstatné a důležité, a také to, co dítě zaujalo. Tím, jak narůstá slovní zásoba, rozšiřuje se i škála znaků a symbolů, které dítě kreslí.

¹⁰ Uždil je označuje pojmem „grafické typy“, podobně jako Luquet (in Uždil 1978).



Paprskovité sluníčko a hlavonožec od čtyřletého chlapce. Na dalších obrázcích je zobrazována postava s více detaily od stejného autora o rok později. A další postupná proměna kresby postavy během celého jednoho roku do 5 let věku autora.



Kresba jako vnitřní obraz

Dítě nezobrazuje zpočátku vnější realitu, ale spíš jakýsi vnitřní obraz, nedrží se skutečných předloh věcí, ale „sděluje“ jejich podstatu. Jeho chápání okolního světa je spíše konceptuální než perceptuální. Tedy neodráží se to, jak se na věci dívá, ale jaký odraz vytvořila jeho mysl na základě stávajících zkušeností. „Dítě klade na papír to, co ví, nikoli to, co vidí...“ (Burt in Read 1967; podobně uvažuje i Piaget – Inhelderová 2001, s. 61) Proto je pro dítě lákavé zobrazit i věci, které z vnějšího pohledu nejsou vidět např. knedlíky vařící se v hrnci, sněžené jídlo v žaludku apod.

Dítě pomalu začíná respektovat formát papíru. Objekty se začínají vznášet v prostoru papíru s jistým vědomím toho, co je nahoře a dole – např. hlavonožci už mají umístěny nožičky směrem dolů. Objekty jsou však stále řazeny vedle sebe subjektivně a nejsou ve vzájemných vztazích. Tuto skutečnost odráží i pohled figur, který směřuje většinou dopředu. Lidé jsou zobrazeni zepředu „en face“. Vztahovost mezi objekty se dostává do obrázků právě např. již záměrným zobrazením



Dvě vyobrazení stejného tématu od téhož autora v posunu rozmezí několika let. První obrázek nakreslil chlapec ve věku 5,5 roku, druhý v 10 letech. Starší kresba zobrazuje výčet prvků, které k tématu morčatek patří. Je zde tráva na krmení, granulě, miska s vodou, „bobečky a čůráanky“, všechno to, co autor ví o svých domácích mazlíčcích. Barevnost morčete na prvním obrázku se může zdát ve své skladbě fantazijní. Pokud ji však srovnáme s reálnou podobou zvířete, lze nalézt souvislost se zaujetím dítěte kontrastním střídáním barev srsti: černá, bílá, rezavá. Jen tuto barevnou kompozici transponoval do tmavě zelené, bílé a růžové. Na starší kresbě je patrný posun od tohoto konceptu k vizuálně vnímané realitě. Kresba již odráží autorovu vizuální zkušenost z časového pozorování těchto zvířátek.



profilu u člověka (zhruba ke konci předškolního a na začátku školního období). Postavy se tak začínají otáčet k sobě – komunikují.

Dítě může malovat po obvodu papíru a papír otáčet. Vznášející se objekty nakonec „přistanou“ na spodním okraji papíru či na pomocné zelené linii symbolizující zem, kterou mnohdy doplňuje modrá linka nebe. Linie většinou vytvářejí solidní základny pro scénu obrazu. Obraz však dítě nechápe trvale jako jeviště. Někdy se ztotožňuje s postavou či objektem uvnitř scény a prostor je tedy chápán z hlediska této perspektivy. Jako základnu pro umístění objektů nemusí proto využívat vždy jen spodního okraje, ale může tvořivě rozložit motivy v prostoru. Posun nad základní linii a postupné, zpočátku náhodné, zmenšování figur či objektů prohlubuje prostor v obrázku.

Míra vnímání trojrozměrnosti, objemu předmětů a celkový rozvoj prostorového vidění se odráží v uspořádání prostoru dětského obrazu. Spodní linie země a horní čára nebe se postupně stahují směrem k sobě „jako rolety“, až se setkají, protnou a vytvoří společný horizont. Přibližně na konci předškolního věku či v mladším školním věku začíná dítě více uplatňovat vizuální vzpomínky a konstruuje prostor pomocí několika obrazových plánů. Dochází k prvnímu překrývání tvarů, kdy předměty vpředu zastíňují předměty umístěné více vzadu. „Na příkladu, jak dítě zobrazuje prostor, se znovu velmi zřetelně ukazuje, že jeho kreslení je hledáním, vynalézáním a vlastně svého druhu myšlením.“ (Uždil 1980, s. 43)

Vývoj zobrazování prostoru v obrázku chlapce ve věku 5 a 6 let. Domeček je postaven na pomyslnou dolní linii, zatímco prostor v druhém obrázku je tvořen již několika plány. Zmenšená auta vytvářejí iluzi hloubky prostoru (jeví se dál než auto v popředí, v prvním plánu).

Barevné období předškolního věku

Barva je zprvu užívána k rozlišení čaranic s různým významem. Dítě má potřebu odlišit jednu barvu od druhé, proto někdy využívá barevných kontur, kontrastu a barevné nadsázky. Podle pozorování Hamplové (2007, s. 131) je dítě schopno používat barvy záměrně a preferovat jednu před druhou zhruba od té doby, kdy začne jednotlivé barvy od sebe rozeznávat, popř. je umí pojmenovat. Výběr barev je tedy zároveň podřízen aktuálnímu emočnímu naladění, citovému postoji či zálibě v určité barevné skladbě. V předškolním věku užívá dítě barvy jak v jejich „znakové“ podobě (zelená – tráva, modrá – obloha), tak je také transponuje do nových poloh podle vlastní fantazie. *„Citové působení barvy často převažuje nad věcným záznamem skutečnosti (strom může být červený, protože na něm zrají třešně).“* (Svobodová 1998, s. 34)

Dítě maluje čistými tóny a nemá zájem o jemné odstíny. Nevyzaduje míchání barev kvůli vzniku lomeného tónu, mísení barev je lákavé spíše ve smyslu motorické hry či manipulací s hmotou barvy. Následující vyobrazení zachycují rozdíl v užívání barvy vzhledem k věku. V malbě starší sestry (10 let) je patrný zájem o zachycení barevných rozdílů a míchání jemných odstínů. Bratr (6 let), který imitativně zpodobnil námět, si uchovává svébytný kolorit předškolního věku s využitím čistých tónů. Přestože je slunce hlavním motivem středové kompozice a chlapec usiloval o záměrné napodobení sestřina výtvaru, umístil chlapec do levého rohu ještě jedno slunce. Takové pojetí více odpovídá úrovni vývoje jeho výtvarného projevu a směřuje k osobitému vytváření vlastních znaků v kompozici na základě vnitřní potřeby.

Malba starší sestry (10 let) a mladšího bratra (6 let).





„Pirátská loď“ a „Digitálky s vodotryskem a obrazovkou“ od šestiletého chlapce.

Bezprostřednost tvorby předškolních dětí touží znovu zažít mnoho umělců. Především vrcholné předškolní období, kolem pátého–šestého roku věku dítěte, je pokládáno za „zlatý věk“ dětské kresby a malby, neboť tehdy děti již mají zkušenosti s různými výtvarnými vyjadřovacími prostředky a vytvářejí ty nejfantazijnější výtvary bohaté svou tvarovostí i barevností. Celý předškolní věk je také považován odborníky zabývajícími se dětským výtvarným projevem za nejbohatší období tvarosloví dětského symbolu (např. Babyrádová 1999; Slavík 1997).

Znovuprožívání a třídění zkušeností

Ve výtvarném projevu nemají místo jen zážitky ze setkání s okolním světem, s lidmi, ale i „... se sebou samým, s vlastními pocity, počínajícími třeba u chladu a horka a končícími smutkem, láskou nebo



„Zvířata v arše“, dívka (6,5 let), formát 50x70 cm; „Autopotrét“, chlapec (7 let); formát 50x50 cm

nenávistí ...“ (Uždil 1988, s. 32). Výtvarné vyjádření není jen záznamem toho, co dítě prožilo, ale zároveň prostorem pro „znovuprožití“ reálných situací či fantazijních představ, které mohou vyvolávat různé pocity např. úzkost či strach. Jde o proces aktivního poznávání těchto situací, při kterém dítě racionálně i emocionálně třídí své poznatky, představy, vztahy a formuje myšlení. Výtvarné tvoření představuje stejně tak proces postupného zvládnání dovednosti zacházet s výtvarnými prostředky, jako proces ovládnání vnitřní „zkušenosti“ pomocí výtvarných prostředků. Má významné autosanační a abreaktivní účinky, může být cestou k nalezení klidu a pohody nebo ventilem příliš silných, zatěžujících emocí.

„Zlá špindíra“, dívka (7 let)



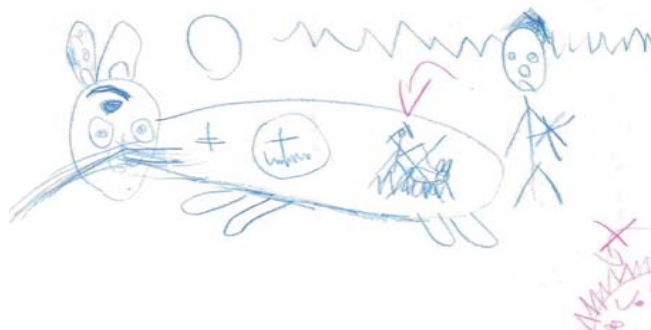
Ušpiněná, vztekem a bolestí zkřivená tvář ženy z obrázku nás děsí a zároveň chytá za srdce. Obsah je prosycen silnými emocemi. Nenechme se však mýlit. Autorka kresby nebyla ani fyzicky týrána, ani se nejedná o dítě, které by ubližovalo sobě či okolí. Výjev však každopádně demonstruje intenzitu prožívaných emocí, které mohou korespondovat např. s nenávistí, závistí, zlobou, pocitem viny. Dítě na papíře metaforicky znovuprožívá pro něj citově složitě, mnohdy zcela

nové, navíc často rozporuplné a vnitřně konfliktní situace.¹¹ To mu pomáhá se ve svém prožívání více orientovat.¹² Kresba tak vytváří relativně bezpečný prostor, kde se dítě se svými emocemi může setkat, aniž by ublížilo sobě či okolí. Razantní dynamické tahy, výběr barev i práce se symboly poukazují na sílu emocí a zároveň umožňují uvolnit napětí. Malé děti obecně lépe zpracovávají své nepříjemné zážitky či imaginární představy aktivní činností než pasivně. Vyprávění metaforického příběhu dítěti poskytuje také možnost „přerámcování“ vnímání reálné situace.

Výjev je nabytý emocemi, které umocňuje i výrazná výběrová barevnost. Nejen tvarům, ale právě i barvě nelze upřít její významnou symboličnost odrážející citové rozpoložení. Barva je obecně spojována právě s afektivními složkami osobnosti. Změnu v barevnosti zachycují i následující kresby šestileté dívky. Jedná se o „bezprostřední zpracování smrti domácího zvířete, kdy je právě barva prostředkem sdílení emocí, pomocí kterého je schopno expresivně zachytit prožitek smrti. Naléhavost situace je zdůrazněna geometrickými symboly, křížem, sluncem v naprosto nepřirozené poloze s křížem.“ (Hamplová 2007, s. 134) Druhá kresba je vytvořena s týdenním odstupem. Její autorka dostala nového králíčka, jehož vodítko nyní drží pev-

¹¹ Rozporuplnost a konfliktnost je patrná např. v obsahu kresby: zvířátkům je zároveň ubližováno, zároveň jsou jejich rány ošetřeny – obvázány.

¹² Dítě také může ve svých obrázcích zvládnout a přeměnit svou špatnou zkušenost nebo se např. prostřednictvím hnětení hlíny oprostít od svého vzteku. Svoji „negativní“ energii tak přemění v estetický objekt, jak uvádí Slavíková a kol. (s. 140).



Kresba s názvem „Mrtvý králíček“ a „Můj nový králíček“ od šestileté autorky. (foto Hamplová, obr. 60, 61, 2007, s. 134)

ně v obou rukách „protože má strach, aby jí králíček neutekl.“ Obrázek působí barevně vyrovnaně, z hlediska výtvarného vývoje „vyspěleji“ než předchozí zobrazení, uspořádání objektů je rovnoměrné.

Originalita versus imitace

Od počátku je možné v dětském výtvarném projevu pozorovat tendenci jak k osobitému vyjádření, tak i k nápodobě. Toto protichůdné směřování lze vysvětlit jako rozdíl mezi tím, co dítě dělá pro uspokojení svých vlastních vnitřních potřeb (seberealizaci formou originálního pojetí), a tím, co má podobu spíše společenského gesta, projevu sympatie (získat přízeň rodičů, učitele) nebo snahy o začlenění či soupeření (zařazení konvenčních znaků a schémat do vlastního výtvaru). (srov. Read 1967, s. 145) Děti tedy zároveň do určité míry přirozeně přejímají již známé výtvarné znaky, ale také vytvářejí své vlastní. Probouzet u dětí odvalu k osobní výtvarné výpovědi, která není něčím přejatým, je úkolem výtvarného pedagoga, jak poznamenává Svobodová (1998, s. 86). Míra přizpůsobení normám společnosti, která se od dítěte očekává, se vlivem předškolní a hlavně později vlivem školní docházky stále zvyšuje. Adaptace je přirozenou součástí vývoje a odráží se i v dětském výtvarném projevu. Zároveň však přináší velkou dávku konformity, která částečně spoutává schopnost hrát si a spontánně tvořit. Bohatost těchto schopností rozvíjí dítě v předškolním věku. Dětská tvorba by měla být právě v tomto období hluboce proscena spontaneitou, hrou a experimentem, aby se stala součástí vznikající platformy tvořivého myšlení, ze které bude moci člověk čerpat a stavět na ní po celý život.

Dítě vnímá, chápe a vykládá svět jinak než dospělý a tuto zkušenost vyjadřuje svým vlastním způsobem. Neměla by mu být nijak vnucována představa vnímání reality dospělých, ať je jakkoliv vkusná či kultivovaná. Dítě hledá cestu k osobité výtvarné výpovědi a od učitele se očekává, že mu bude na této cestě průvodcem, který citlivě doprovází dítě na jeho cestě při hlubším objevování světa. Učitel je ten, který sleduje jeho vývojové kroky, orientuje se ve vývojových předpokladech, připravuje takové podněty a situace či předkládá takové výtvarné problémy a inspirace, které jsou pro dítě v daném věku adekvátní, ale zároveň jsou výzvou k dalšímu rozvoji.

Předškolní vzdělávání a výtvarná tvorba

Hana Stadlerová

Proměny (od opatroven ke školcům)

Potřeba výtvarně zobrazovat, experimentovat, tvořit ... provází dítě od okamžiku, kdy začne objevovat svět. Předškolní vzdělávání by mělo využívat této přirozené činnosti, nabídnout dítěti prostřednictvím výtvarné tvorby možnosti pro sebevyjádření, seberealizaci a obecně pro rozvoj vlastní osobnosti. Jestliže se vrátíme k odkazu J. A. Komenského, zjistíme, že již v Informatoriu školy mateřské ocenil přínos výtvarných činností, což potvrzuje následující text: *„Mají také do malířství a písarství zavozovány býti hned v té mateřské škole dítky, a to třeba hned v třetím neb čtvrtém roku..., jmenovitě dáváním jim do ruky křídý (neb uhle u chudších), a tím aby sobě punkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtě... vše za hry a kratochvíle.“* (Vybrané spisy I 1958, s. 314).

V předmluvě k Orbis pictus říká, *„smyslové tedy k tomu (jsou), aby oni rozdíl věcí správně pochopili, což obyčejně se zanedbává.“* Zdůrazňuje potřebu dobrého vidění, srovnávání věcí a jevů a schopnost některé z nich pojmenovat. *„V druhém a třetím roce optiky cvičení jest, když se jim něco malovaného a barevného ukazuje, též krása obloh, stromů, kvítí, vody tekuté. Item dávati jim na ručičky a na krk páteře korálky, sukničky pěkné; nebo sobě i na to všechno hledí rády: ovšem pak do zrcadel, a to i zrak ostří i mysl k jadrnosti zavodí. V čtvrtém roku a dále optiky jim přibývati (bude) vyváděním a vynášením jich časem do dvoru neb na pole nebo k řece, aby spatřováním živočichů, stromů, bylin, kvítí, tekoucí vody, točících se mlýnů a čehokoli podobného oči pásly, nýbrž i malování v knihách, po stěnách jim milá jsou, přáti se jim jich má a naschvál někdy do toho mají zavozovány býti.“* (Vybrané spisy I 1958, s. 309).

V době vzniku prvních mateřských škol, které plnily funkci opatroven, můžeme předpokládat, že děti spontánně kreslily, jednoduchými zásahy přetvářely tvary nebo uspořádávaly prostorové kompozice (např. z nalezených přírodních materiálů).

Od roku 1868, kdy jsou mateřské školy Říšským zákonem označovány za vzdělávací instituce, je do vzdělávacích činností zařazována i kresba, což potvrzuje i název metodické publikace z roku 1874 – „Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné všestranné vyučování malých dětek k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení“, jejímž autorem je J. V. Svoboda.

Ve svých počátcích byly výtvarné činnosti zaměřeny především na kreslení „od ruky“, děti se také věnovaly kreslení obrazců. Prostřednictvím tvorby se také seznamovaly s různými látkami, předměty, nástroji, rozvíjely vlastní zručnost.



Dětská kresba ze sbírky L. Švarce (4,5 roku)



„Cvičíme“ – tematická kresba pětileté dívky zobrazuje známou situaci (práce vznikla v mateřské škole před rokem 1989).

Je třeba zdůraznit, že přínos výtvarné tvorby dětí předškolního věku se měnil v kontextu priorit vzdělávání. Můžeme však konstatovat, že kreslení a další výtvarné aktivity nebyly v předškolním vzdělávání pojaty jako izolované, zaměřené pouze na zvládnutí výtvarných postupů nebo jako nástroj rozvíjející jemnou motoriku dítěte apod. Vždy zde byl prostor pro spontánní výtvarnou tvorbu dětí. Výtvarné činnosti sehrávaly významnou roli i v reformních vzdělávacích institucích, např. Domě dětství v Krnsku, kde působili L. Švarc, F. Krch a L. Havránek. Z komentáře J. Davida (1993, s. 46) si můžeme vytvořit představu, jak fungovala tvorba dětí v rámci jejich expresivního pedagogického experimentu: *„Děti zde byly vychovávány v úzkém vztahu k přírodnímu prostředí... přenášejí do svých prací přírodní organickou formu, kterou ovšem často přetvářejí do osobitých ornamentálních symbolů... (dětské výtvarné práce) jsou výsledkem onoho „oživujícího“ tvoření...“*

V Domě dětství byly umístěny i děti předškolního věku. Mnohé principy, které zde byly uplatňovány, korespondují se současným předškolním vzděláváním. Např. akcentují význam autentických zážitků, děti se zde učily zkušeností, mimo jiné nápodobou starších členů skupiny.

Předškolní vzdělávání by mělo vytvářet příznivé podmínky a příležitosti, které výchovný i vzdělávací potenciál přínosné výtvarné činnosti umožní realizovat. Neměl by v něm chybět prostor pro zážitky, které zároveň umožní rozvoj poznání dítěte, a to nejen v oblasti výtvarné.

V historii výtvarné pedagogiky se můžeme setkat s dalšími teoretickými východisky a názory, které se výrazně neliší od některých záměrů současného vzdělávání. Mnohé byly publikovány v odborných časopisech Předškolní vzdělávání, Estetická výchova aj. Např. v knize D. Razákové Kreslíme malujeme modelujeme z roku 1963 (s. 6), se říká, že *„obsahem všech výtvarných činností je zobrazování skutečnosti, která děti obklopuje a kterou děti dobře znají, zobrazování jejich představ, a ilustrování zažitých, slyšených nebo vymyšlených dějů, situací apod.“* Individuálně a především spontánně se děti mohly věnovat tvorbě v rámci odpoledních činností. *„Děti si určí téma, která mají pro ně přitažlivost, zvláštní kouzlo. V nich se děti volně vyžívají jak stylisticky, tak tvarově i barevně... V zachycení dětských představ dochází ke kouzelnému nenapodobitelnému spojování skutečna se snem.“* (Razáková 1963, s. 112)



„Kostkové obrazy“

Hra s dřevěnými kostkami neodmyslitelně patří k předškolnímu věku. Dětem umožňuje vytvářet prostorové kompozice, na kterých mohou přirozeně spolupracovat. Současně děti mohou poznávat geometrické tvary a tělesa, rozlišovat je nejen zrakem, ale také hmatem. V rámci tvoření mohou rozlišovat a pojmenovávat barvy, využívat vztahů mezi nimi.

J. Uždil v publikaci *Výtvarná výchova v předškolním věku* (1980) vymezil požadavky na metodické vedení výtvarných činností. „*Má-li se dítě vracet ke svým zážitkům, pokusit se vyjádřit své představy plně a barvitě, má-li používat obrazotvornost a pracovat tvořivě, pak k tomu potřebuje nejen občasné povzbuzení a dobrou radu...*“ (Uždil 1980, s. 69). Z textu je patrné, jak důležitou roli sehrává učitel, který nejen že nabízí dětem konkrétní činnosti, především však volí formy a metody práce. Měl by vycházet vždy z faktu, že dítě předškolního věku je velmi zranitelné, pokud je necitlivým způsobem zasahováno do jeho tvorby, ale také, objeví-li se v hlase učitele ironie, posměch či nepřiměřená kritika.

Můžeme vyzdvihnout i další myšlenku J. Uždila: „... *dítě ve své výtvarné činnosti nepřestává u pouhé ilustrace situací a myšlenek, sděluje obsahy, které mají symbolickou hodnotu a jsou těsně svázány s jeho vlastní osobností, s hluboko uloženým fondem zálib, potřeb a představ...*“ (Uždil 1980, s. 70). I když se jedná o metodická východiska formulovaná ve starší metodické publikaci, ukazuje se, že mnohdy nebyly a bohužel nejsou samozřejmou charakteristikou činností dětí v předškolním vzdělávání, což dokumentuje i současná pedagogická praxe některých mateřských škol, kde je výtvarná produkce dětí podřizována požadavkům učitele, rodičů, bez ohledu na znalost aktuálních cílů vzdělávání. Přetrvávající stereotypy, které charakterizuje sériovost tzv. „výrobků“, potlačují jedinečné představy dětí, nedávají prostor pro uplatnění zkušeností a zážitků dětí, které nejsou a nemohou být „sériové“ – stejné. Učitelé často podceňují schopnosti dětí nebo naopak podřizují vše (tedy i vybrané výtvarné prostředky, formu ztvárnění námětu apod.) tvorbě na efekt. Z dětského výtvoru se tak vytrácí zážitek, na kterém by mělo být budováno poznání dítěte. Takový přístup je v rozporu s myšlenkou formulovanou J. Slavíkem: „*bez uvědomění si zážitků bychom totiž vůbec nic nevěděli nejen o světě, ale ani o sobě ... zážitky jsou jedinou cestou, jíž se lidé mohou za pomoci řeči a jiných kulturních aktivit dobírat poznání nebo sebepoznání.*“ (2007, s. 165)

Proto si musíme uvědomit, že nosné myšlenky a ideály jsou „v rukou“ konkrétních učitelů, záleží, nakolik se promítnou do jejich každodenní pedagogické práce.



Směřování (cíle současného předškolního vzdělávání)

V současnosti se předškolní vzdělávání řídí Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Dokument prošel od roku 2004, kdy vznikl, několika úpravami (2016, 2017, 2018, 2021). Vymezuje základní cíle předškolního vzdělávání a je směrodatný a závazný pro zřizovatele mateřských škol, především však pro pedagogy, kteří tyto cíle realizují v každodenní praxi. RVP PV dává velký prostor konkrétním mateřským školám vyprofilovat se jako vzdělávací instituce s osobitým školním vzdělávacím programem reagujícím na konkrétní podmínky, uskutečňujícím vzdělávací ambice dané mateřské školy. Proto je kladen důraz na samostatnou, tvůrčí práci učitele, který se podílí nejen na tvorbě školního vzdělávacího programu, především jej konkretizuje v každodenních výchovných a vzdělávacích aktivitách vycházejících z třídních vzdělávacích programů. Jak říká K. Smolíková, vychází se z principu, „co není zakázáno, je dovoleno“ (Smolíková 2006, s. 4).

Z textu RVP PV chceme především připomenout, že se vzdělávání „*maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny*“ (2021, s. 7) a tomu musí odpovídat různorodé formy a metody vzdělávání. Není možné opomíjet, že předškolní vzdělávání navazuje na výchovu a vzdělávání v rodině. Aktivní učení dítěte by mělo probíhat tak, aby „*čas prožitý v mateřské škole byl pro děti radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života a vzdělávání*“ (RVP PV, s. 7). Učitel v předškolním vzdělávání by měl brát v úvahu, že výchova v rodině je různorodá, rozdílné jsou i děti, které by mělo předškolní vzdělávání rozvíjet. Cílem mateřské školy není vyrovnávat výkony dětí tak, aby se jevíly „podobné“, neměla by usilovat „pouze“ o to, aby byly děti všechny stejně připravené na vstup do první třídy základní školy. RVP PV klade důraz na vytváření dostateku příležitostí k osvojování základů klíčových kompetencí.

Kurikulární dokument stanovuje strukturu cílů předškolního vzdělávání v podobě záměrů a výstupů. Jedná se o **rámcové cíle – záměry** (rozdílení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot; získání osobnostních postojů), z nich vycházejí **dílčí cíle** v oblastech (biologické; psychologické; interpersonální; sociálně kulturní; environmentální). **Výstupy** jsou v obecné

rovině definovány jako **klíčové kompetence** – soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince (RVP PV, 2021, s. 10). Předškolní vzdělávání je chápáno jako výstup odpovídající úrovni, která je pro dítě předškolního věku dosažitelná. Zvažujeme-li přínos výtvarných činností pro realizaci cílů předškolního vzdělávání, je třeba vycházet z těchto definovaných cílů i výstupů. Vymezené kompetence obsahují pojmy (jsou vyznačeny kurzívou – pozn.), které můžeme konkretizovat na možných výtvarně praktických i teoretických znalostech a dovednostech.

Kompetence k učení

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *soustředěně pozoruje* (svět kolem sebe, jeho krásu, různorodost), zkoumá (možnosti výtvarného vyjadřování), objevuje (výtvarné prostředky a jejich výrazové účinky), všímá si souvislostí (výběrem vyjadřovacích prostředků a zobrazovaným námětem), experimentuje (s výtvarnými prostředky) a *užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů* (výtvarných);
- *uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení* (v pojetí námětu, komponování plochy, prostoru, výběru výtvarných prostředků...);
- *má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách* (o přírodních a uměleckých formách, výtvarném rukopisu umělců, výtvarných materiálech, instrumentů, postupech apod.), *orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije* (v něm objevuje projevy kultury a umění);
- *klade otázky a hledá na ně odpovědi* (co se mu přihodilo v konkrétní situaci, proč nastala, jak bude postupovat v řešení výtvarného úkolu, které výtvarné instrumenty uplatní, proč reaguje výtvarný prostředek na určitý zásah, jaký zvolí postup), *aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí* (všímá si nejen běžného života, ale i podnětů kulturních a uměleckých, a na ně výtvarně reaguje), *poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo* (tvorba je prostředkem poznání, které dítě rozvíjí i prostřednictvím zážitků);

- *se učí nejen spontánně, ale i vědomě (využívá cílené nabídky výtvarných činností), vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo (vytrvá u výtvarné činnosti, uvědomí si, čím ho obohatila – nové výtvarné zkušenosti, zapamatované výtvarné postupy, nové pojmy); dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům (ty by měly být výsledkem samostatného tvořivého myšlení);*
- *odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých (uvědomí si, jaký výtvarný úkol zvládne, nepodceňuje se, je pyšný na svoje pokroky a nesrovnává se s druhými, oceňuje jejich výtvarné nápady);*
- *se učí s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění (tvorba by měla být vždy spojena s příjemnými prožitky dítěte, radostí, nadšením, dítěti by se mělo dostat za jeho „práci“, která zahrnuje i proces tvorby, uznání).*

Kompetence k řešení problémů

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *si všímá dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem (dítě se chce s výtvarným úkolem (problémem) tvořivě a samostatně vyrovnat, je k takovému řešení povzbuzováno);*
- *řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého (zadané výtvarné úkoly musí být dítětem zvládnutelné, nesmí počítat s výraznou dopomocí učitele);*
- *řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady, experimentuje s výtvarnými prostředky, přichází s vlastními výtvarnými objevy, spontánně vymýšlení nová řešení výtvarného problému; hledá nové možnosti, varianty výtvarného řešení); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost (dítě výtvarně vyjadřuje, jak by svět mohl existovat, fungovat, vytváří svůj fiktivní svět; jedinečné zobrazení námětu výtvarné činnosti, který má oporu v individuální zkušenosti či zážitku dítěte, nikoli v nápodobě předloh);*

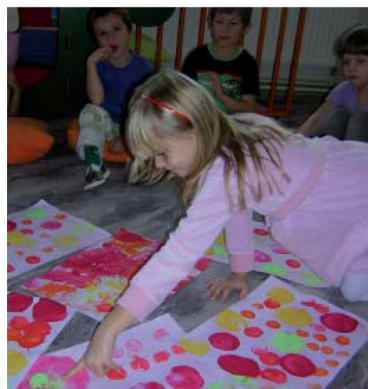
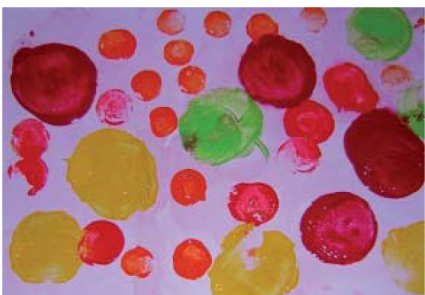


Kde najdeme vitamíny?

Většina dětí si pod pojmem vitamíny představí pilulky z lékárny. Některé děti ovšem věděly, že vitamíny obsahuje i zelenina a ovoce. Proto si přinesly vzorky a společně si jednotlivé druhy pojmenovaly.



Z mrkve a červené řepy si děti udělaly vitamínový salát, který společně ochutnávaly a také nabídly rodičům.



Potom následovalo malování vitamínových obrazů. Děti tvořily připravenými mališkými prostředky. Podle vůně poznaly, že růžovou poskytla červená řepa, zbytky zeleniny a ovoce se proměnily v netradiční tiskátka (učila H. Voščeková, studentka PdF MU).

- užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích (může je rozvíjet a upevňovat v rámci výtvarných činností);
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti (může využít i vybraných forem výtvarného vyjádření);
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit (objevuje a využívá k tomu i výrazových vlastností výtvarného jazyka);
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit (každá



„Vaříme zeleninovou polévku...“ – děti mají možnost si zopakovat, jaké druhy zeleniny znají. Výtvarná tvorba dětí vychází z přiřazování barev známým druhům zeleniny. Z barevných papírů děti vytvořily kompozici, kterou spojily s malbou (učitelka H. Voščeková, studentka PdF MU).



I v kuchyni najdeme prostředky pro tvorbu, např. krupici nebo mouku (předpokládáme, že již nejsou vhodné k použití, mají např. prošlou lhůtu spotřeby). Materiál je možné sypat, rozhrnovat prsty, v posypané ploše děti mohou jednoduše kreslit prstem...; na kontrastním barevném podkladu vznikají proměnlivá díla, která jsou uchována v zážitcích dětí (učila H. Bartošová, studentka PdF MU).

aktivita dítěte vedoucí k řešení výtvarného problému či jedinečnému výtvarnému vyjádření je cenná);

- *se nebojí chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu* (i výtvarná „nehoda“ může být přínosná – je třeba, aby řešení problému či chyby bylo vždy oceněno, a to bez ohledu na očekávaný výsledek).

Komunikativní kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi* (obhajuje vlastní názory na pojetí námětu, na způsoby výtvarného řešení), *rozumí slyšenému* (např. popisu výtvarného postupu, formulaci úkolu), *slovně reaguje a vede smysluplný dialog* (s dětmi, učitelem při hledání výtvarného řešení, nad vytvořeným dílem apod.);
- *se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky* (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) (výtvarná výpověď jako sdělení – tematické práce);
- *se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci* (gesty i slovy reaguje na výtvarné vyjádření vlastní i druhých, uplatňuje výtvarné symboly vyjádřené např. barvou, tvarem, velikostí, uspořádáním kompozice aj.);
- *komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou* (nebojí se přicházet s originálním výtvarným řešením a jeho komentářem);
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní* (realizuje výtvarné hry s body, liniemi, plochami spjatými s grafomotorickými cvičeními, konkrétními tvary písmen, plochami, experimentuje s instrumenty);
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává* (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.) (vnímá a poznává výtvarnou

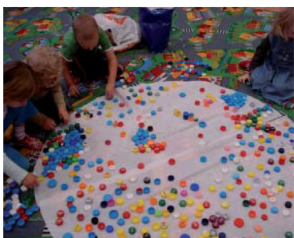
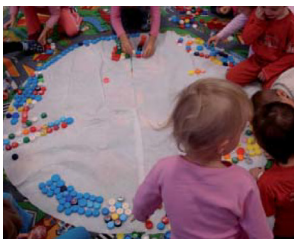
složku knih, encyklopedií, počítačových prezentací a her, audiovizuálních programů, seznamuje se s výtvarnou tvorbou umělců pro děti);

- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (mluvení cizím jazykem může spojovat s projevy jiné kultury).*

Kompetence sociální a personální

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *samostatně rozhoduje o svých činnostech (kdy, kde a jak řešit výtvarný úkol); umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej (na výtvarnou výpověď vlastní i jiných dětí, umělecké dílo);*
- *si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky (pokud záměrně zničí společné dílo, ušpiní pracovní prostředí apod.);*
- *projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým (při společném řešení výtvarného úkolu, použití výtvarných prostředků a výtvarných postupů), pomoc slabším (pokud si jiné dítě neví rady s výtvarným úkolem nebo potřebuje-li asistenci při fyzicky náročnější práci), rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost (reaguje na záměrné ničení práce druhého, nechťené zásahy do výtvarného řešení, zesměšňování výtvarné práce);*
- *se dokáže ve skupině prosadit (nabízí a obhájí představu výtvarného řešení), ale i podřídit (je-li prosazováno zajímavější výtvarné řešení, na kterém se shodne většina členů skupiny), při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje (přichází s výtvarnými nápady, nabízí řešení dílčího úkolu); v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy (nevzdává se účasti na řešení společného výtvarného úkolu, pokud nebylo přijato jeho řešení, podřídí se ve skupině dohodnutému řešení, které bylo obhájeno přesvědčivými argumenty, v komunikaci se prosazuje na základě pravidel slušného chování);*
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí (modely se mohou objevit ve vyobrazeních);*



- *se spolupodílí na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim (přichází s výtvarnými nápady, netrvá pouze na svém řešení výtvarného úkolu, pokud není přijato);*
- *se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout (má právo vyjádřit se k postupům tvorby, které mu jsou nepřijemné, odmítnout je, např. formy inspirované body artem, akční tvorbou apod.);*
- *je schopno chápat, že lidé se různí (mají různé životní zkušenosti, výtvarné představy), a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným (neprosazuje pouze vlastní řešení úkolu, estetická kritéria v návrzích řešení a hodnocení výtvarné práce druhých);*
- *chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování (tyto jevy by neměly provázet výtvarnou činnost dítěte, protože limitují jeho potřebu sebevyjádření; tvorba se také může stát prostředkem zviditelnění těchto negativních jevů).*

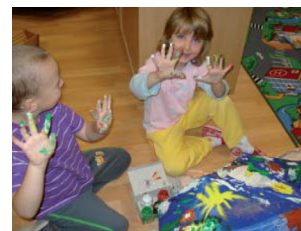
Činnostní a občanské kompetence

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat (má potřebu a chuť výtvarně tvořit, činnost si v maximální míře samostatně řídí a vyhodnocuje);*
- *dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky (mezi ně patří i výtvarné dispozice, které nemusí být rozvinuty díky nepodporujícímu prostředí, neznalosti specifik výtvarné tvorby apod.).*
- *odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem (výtvarné činnosti by měly vždy podporovat tvořivé přístupy, různorodé cesty řešení úkolu);*
- *chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá (svobodné řešení předpokládá autenticitu výtvarného projevu, ke kterému by dítě mělo mít příležitost, za proces tvorby je zodpovědné);*

- *má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých (neodchází od rozpracovaného výtvarného úkolu, váží si přínosu dalších spoluvtvářců);*
- *se zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřeně aktuálnímu dění (v rámci tvorby, reflexe průběhu a výsledků tvůrčího procesu);*
- *chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevládnost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky (na tyto podněty může podle svého zájmu výtvarně reagovat);*
- *má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat (tyto principy uplatňuje především v rámci skupinové výtvarné činnosti);*
- *spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat (na domluvených pravidlech staví i skupinovou tvorbu);*
- *si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu (neodmítá spolupráci a komunikaci ve skupinové tvorbě s dětmi s jakoukoli odlišností, respektuje specifika jejich individuální tvorby);*
- *ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit (např. vlastním podílem na kultivaci prostředí);*
- *dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské) (výtvarné materiály a postupy nesmí děti ohrožovat).*

Očekávané výstupy ukazují učitelům možnosti, naznačují cestu, kudy se ubírat, jak promýšlet každodenní činnosti v rámci třídních programů. Není však možné předpokládat, že dané dovednosti, poznatky, ale také hodnoty a postoje si osvojí všechny děti na stejné úrovni. To bezpochyby platí i pro „výstupy“ výtvarné tvorby dětí.



„Barevné deštníky“ (učila M. Kalová, studentka PdF MU)

Jak na to ...

(utváření vzdělávacích příležitostí prostřednictvím výtvarné tvorby)

Hana Stadlerová

Metody a formy uplatňované v předškolním vzdělávání by měly reagovat na autentické zážitky dětí. Jak již bylo řečeno, měly by být i východiskem pro výtvarnou tvorbu dětí. Je třeba si uvědomit, že *„zážitek je jen to, co si účastník ze situace vědomě nebo bezděčně pamatuje, může si to později vybavit a nějak se podle toho chovat nebo o tom něco různými formami vypovědět.“* (Slavík 2007, s. 168). Neméně důležité je, aby učitel v předškolním vzdělávání podporoval a utvářel takové situace, které budou dětmi spojovány s příjemnými prožitky. J. Slavík (2007, s. 166) chápe prožitek jako *„citovou (emoční) nebo pocitovou složku zážitku. Týká se vnímání tělesnosti (např. svíravý pocit strachu nebo povznášející záchvěv radosti) nebo smyslových či pohybových dojmů (např. zaplavující dojem ze sluncem ozářeného pole ohnice, závan horka, bolest namáhaného svalu). Prožitek není čistě fyzickou nebo fyziologickou záležitostí, je poznamenán kulturními vlivy – část neuvědomovaným působením tradic, konvencí, pojmů i osobního přístupu k nim)“*. Příležitosti k učení by měly podporovat kooperativní učení, zároveň by ale měly nabízet dítěti příležitosti projevit individuální dispozice. V předškolním vzdělávání by neměly chybět hravé činnosti, ale také zajímavé podněty pro objevy, které uspokojí potřebu dítěte zkoumat svět. Mateřská škola by měla rovněž vytvořit prostor pro spontánní aktivity dětí, podporovat jejich zájmy. I ty se mohou stát příležitostmi pro záměrné výchovné a vzdělávací působení. Rámcový vzdělávací program podporuje popsané přístupy ke vzdělávání, proto hovoří o tzv. *„situačním učení, které je založené na vytváření a využívání situací“*. Jedná se o aktivity spontánní

a řízené, které mají být vzájemně provázané a vyvážené, vždy ve prospěch osobnostního rozvoje dítěte. Předškolní vzdělávání by mělo být „založeno na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte ... pedagog má být průvodcem dítěte ..., probouzet v něm zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, ... iniciovat vhodné činnosti, připravovat vhodné činnosti, připravovat prostředí, nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat, porozumět sobě samému i všemu kolem sebe ...“ (RVP PV, 2021, s. 8).

Z naznačeného přínosu výtvarných činností pro předškolní vzdělávání plynou i určitá rizika. Je třeba, aby učitel nevytvářel příležitosti, které budou v rozporu se závaznými výstupy danými RVP PV. Podceňuje-li učitel např. schopnosti dítěte (i v dobré víře), vytváří situace, ve kterých se dítě nemůže samostatně rozhodnout, např. jak zpracovat námět, protože je ovlivněno požadavky na řešení danými představou učitele nebo názornou ukázkou. Také projevy vlastních názorů jsou někdy interpretovány jako neposlušnost a nerespektování autority učitele. Je-li výstupem tvoření série téměř identických „obrázků“, můžeme pochybovat o možnosti přemýšlet o výtvarném řešení, které vyzní originálně, ať se jedná o výběr výtvarných prostředků, postupů, uplatnění vlastních představ a zkušeností. Dítěti je tedy znemožněno projevit aktivní zájem vyrovnat se s problémem. Příležitosti k učení direktivně neoddělují obsahy náležející do různých oborů. Hovoříme o integrovaném pojetí, které probíhá formou integrovaných bloků. Vzdělávací cíle vycházející z pěti oblastí by měly mít oporu v životních zkušenostech dětí, které by se měly obohacovat, rozvíjet, nikoli však formou hotových a izolovaných poznatků, což odmítá i RVP PV – „...učení dítěte, které probíhá formou předávání a přijímání hotových poznatků, je pro předškolní



Může být les veselý nebo smutný? Děti mohou přemýšlet o přírodě, ale také o barvách, které jsou pro ně veselá a kterým přiřadí označení smutné.

„Malujeme koledy“ – děti při zpěvu koled spontánně reagovaly pohybem na jejich tempo, proto se paní učitelka rozhodla, že si písničky výtvarně zaznamenají. Děti se staly dirigenty, kteří svá gesta přenesli haptickou malbou na papír (učila K. Fryželková, studentka PdF MU).



vzdělávání považováno za nevhodné ... významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby“ (RVP, 2021, s. 8).

Chceme zdůraznit, že nové dovednosti a poznatky dítě získává i prostřednictvím výtvarných činností (výtvarná tvorba není jen odpočinkovou, nedůležitou aktivitou). Poznávání prostřednictvím výtvarné tvorby se netýká pouze umění a kultury, dítě si osvojuje nové vědomosti a dovednosti v rozsahu svých individuálních předpokladů a možností. Integrované celky často vycházejí z tématu, které by mělo být pro děti atraktivní, zajímavé a především přiměřené. Mělo by umožnit nahlížet na problematiku z různých úhlů pohledu, a to tak, že úkoly budou korespondovat s obsahy vzdělávacích oblastí. Téma proto musí být pojímáno jako otevřené, rozvíjející různorodé zkušenosti dětí, podporující jejich učení. Mělo by nabízet maximální možnosti pro aktivní přístup dítěte ke vzdělávání, podporovat jeho kreativitu, a to nejen kreativitu výtvarnou. Učitel by si měl být vědom, že realizace činností na dané téma je prostředkem rozvoje dítěte, proto by měl vždy respektovat jeho vývojová specifika a promítnout je do výběru metod a forem práce, projektovat úkoly tak, aby byly přiměřené dětem předškolního věku. Tyto principy byly uplatněny i v následujících integrovaných

celcích, které dokumentují přínos výtvarných činností osobnostnímu rozvoji dětí. Jsou příkladem tvůrčího pedagogického potenciálu a také inspirací, jak pracovat s přirozeně vzniklou situací, a především se zájmem dítěte dozvědět se něco nového. Výběr představuje aktivity, které nejsou v současné praxi mateřských škol pevně zakotvené, často je musí učitelé obhajovat před laickým hodnocením nebo dokonce odmítáním, protože primárně nesledují materiální vyznění v podobě výkresu, dárku, výzdoby apod. Pokud budeme sledovat možnosti tvorby dětí v předškolním vzdělávání, dětem by měl být dán prostor pro uplatnění co nejširší škály výtvarných prostředků, a to jak „klasických“, tak i těch, které jsou inspirovány současným výtvarným uměním.



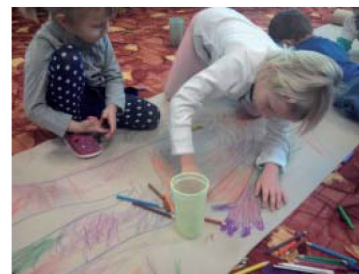
...rády také děti domy stavějí a lépají, buď z bláta neb z třísek, holí, kamení ...

(J. A. Komenský)

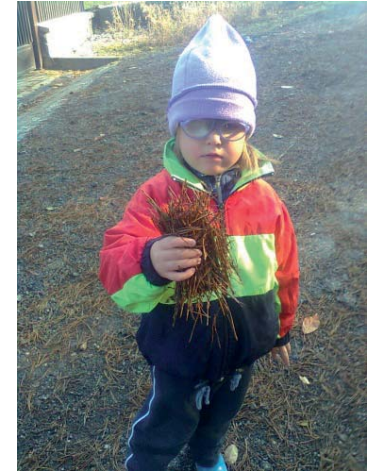
Když na podzim padá listí... (H. Bartošová)

Je podzim. Děti dostaly úkol. Měly vysvětlit, proč nese jeden z měsíců označení listopad. Protože mají možnost pozorovat přírodu přímo z oken školky, odvodily správnou odpověď. Sledovaly pohyb větví ve větru, během týdne si na vycházkách všimaly, jak postupně opadávat listí ze všech stromů v okolí. Vyplňovaly také pracovní listy, kde určovaly počet listů, vyhledávaly stejné tvary, pojmenovávaly barvy. Na vycházce sbíraly listy různých tvarů a barev, jejich texturu přenášely na papír frotáží. Hrály si s listy, skládaly z nich různé obrazce. Také si všimly, že listy postupně pokrývají plochy zahrady, samy navrhly úklid, hrabání listů.

Celým týdnem je provázely básničky a písničky s podzimní tematikou. Motivací následující výtvarné činnosti se stala písnička:



Projekty realizovaly studentky oboru Učitelství pro mateřské školy PdF MU Brno v rámci didaktické přípravy a pedagogické praxe.



Na podzim, když padá listí z lip a z javorů,
Páni draci koukají se lidem do dvorů.
Po jaru je vždycky léto,
Podzim po létu.
A než-li se nadějeme,
Zima už je tu.

Papírového draka však děti netvořily. Při pobytu venku se pustily do netradiční činnosti inspirované tvorbou A. Goldsworthyho. Z listí „sešivaly“ tvary, které mohly být unášeny větrem nebo dotvářet vybrané přírodní tvary. Ke spojování ploch listů děti nepoužily jehlu, ale jehličí borovice. I když vznikly jednoduché tvary, děti v nich viděly ocásek draka, čelenku pro listovou vílu apod. Po činnosti, která vyžadovala trpělivost, soustředění i pečlivost, se děti mohly proběhnout,



zkoušely, jak se bude křehký objekt pohybovat ve větru. Pohybová aktivita současně procvičovala schopnost orientace v prostoru (děti reagovaly na pokyny učitelky). Nakonec se všichni domluvili, že vzniklé tvary připomínají barevnou šálu, proto „oblečou“ stromy, aby jim nebylo zima. Listové pruhy umístili na stromy a keře v okolí. Pro některé děti bylo spojování jehličím obtížné, proto dotvářely nalezené tvary či místa, listy kombinovaly s dalšími přírodními materiály, např. kameny. Všechny děti dodržovaly dohodnuté pravidlo, že nebudou přírodu ničit.



Co děti mohly dokázat:

- uplatnit představivost a fantazii při tvorbě i interpretaci díla
- uplatnit jemnou motoriku při tvořivých činnostech
- těšit se z nových objevů a zážitků z tvorby
- uvědomit si hodnotu netradiční tvorby
- záměrně pozorovat a pojmenovat jevy kolem sebe
- projevit pozitivní vztah k prostředí
- pochopit, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- mít povědomí o ochraně přírody
- mít elementární poznatky o přírodních jevech
- koordinovat pohyb při pohybových hrách

Cestičky (S. Heinischová)

Děti při vycházce slyšely něco šustit v listí a napadlo je, že tam bydlí ježek. Proto se rozhodly, že udělají pro ježka cestičky. Využily materiálů, který poskytlo přírodní prostředí. Odkrývaly plochy ukryté pod listím, cestičky dotvářely dalšími přírodninami. Zároveň přemýšlely, jakou cestu by si mohl ježek vybrat – jestli měkkou po trávě nebo pichlavou po jehličí. Vytvořily také objekt, který představoval kolotoč pro ježka, aby se mu ve školní zahradě (prostředí tvorby) líbilo.

Co děti mohly dokázat:

- uplatnit představivost a fantazii při tvorbě i interpretaci díla
- spolupracovat na společném díle
- těšit se z nových objevů a zážitků z tvorby
- uvědomit si hodnotu netradiční tvorby
- záměrně pozorovat a pojmenovat jevy kolem sebe



- projevít pozitivní vztah k prostředí
- pochopit, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- mít povědomí o ochraně přírody
- mít elementární poznatky o přírodních jevech
- uplatnit pracovní dovednosti (hrabání listí, nakládání materiálu, úklid zahrady)

Kam zmizel malíř podzim (H. Voščeková)

Děti si všimly, že se podzimní příroda proměňuje. Ještě nedávno se pyšnila nádhernými barvami. Uplynula krátká doba a stromy, tráva, cesty i pole jsou pokryté bílou jinovatkou, často je celá krajina zahalena v bílé mlze.



Děti se pokusily přivolat do školky barvy podzimu. Nejdříve si vybíraly z barevných „stuh“ krepového papíru a za doprovodu hudby je roztančily. Pohybem stuhy děti vyjadřovaly tvary, se kterými se mohou setkat v přírodě, především kruhy, vlnovky aj. Dále předváděly, že jsou malíři, kteří „namáčejí“ štětec do barvy. (Taneční etuda také umožňovat uvolňovat zápěstí a pohyb loketního a ramenního kloubu dětí.)

Následovala malířská hra s krepovými papíry. Děti je namáčely do vody, pokládaly nebo jen otiskovaly na papír. Objevily kouzlo barevné stopy, kterou materiál zanechává, pozorovaly



náhodně vzniklé tvary i barevné kombinace, které jim často připomínaly přírodní motivy pozorované na vycházkách.

Další činnost byla inspirována spontánní hrou se spadavým listím. Děti je radostně vyhazovaly a pozorovaly, na jaký podklad listí dopadá.

Výtvarná činnost probíhala ve třídě. Z vybraného barevného papíru si každé dítě oddělilo část plochy pro sebe, část věnovalo sousedům, kteří seděli vedle nich v kruhu. Natrháním si děti vytvořily zásobu „listí“ a pak už následovala hra na neposlušný vítr. Děti pokračovaly v činnosti v kruhu, foukaly, ale také vyhazovaly barevné tvary na společnou plochu.

Pozorovaly náhodně uspořádané barevné obrazy.



Společně pak barevné listí „shrabaly“, aby byl materiál k dispozici pro další tvoření. Protože se pokusily uchovat vzpomínku na společné tvoření, barevný koberec ztvárnily individuálně na ploše papíru pokryté vrstvou lepidla (nebo škrobu) – různobarevné papírové tvary mohly nafoukat, nasypat nebo uspořádat podle vlastní představy.

A že se v těchto dnech objevila první jinovatka, děti si výtvarně „zasněžily“ i barevný koberec. Na igelit nanasly štětcem bílou barvu a otiskly na koláž (uplatnění krycí vlastnosti barvy u monotypu). Vzniklá díla připomínala kouzla přicházející zimy.

Co děti mohly dokázat:

- sladit pohyb s rytmem a hudbou
- realizovat činnosti uplatňující jemnou motoriku
- spolupracovat na společném díle
- být citlivé k druhým
- uplatnit představivost a fantazii při tvorbě i interpretaci díla



- pečovat o prostředí (pořádek ve třídě, ochrana přírodního prostředí)
- mít elementární poznatky o přírodních jevech
- zvládat běžné činnosti





Mrazivé obrazy (M. Štovičková)

Na jedné ze zimních vycházek děti v parku objevily dřevěný stůl pokrytý námrazou. Spontánní pokus kreslit prstem na velkou plochu přinesl nečekaný objev. Dotyky teplých rukou byly zviditelněny – námraza roztála a ruka zanechala otisk. I na ruce zůstala „stopa“ – byla mokrá od tající námrazy. Děti byly okouzleny novým objevem, nevadilo jim, že ruce trochu studí.

Byly poučeny, že na teplo reagují sníh, led, tedy i námraza, tak, že hmota taje, proto je vidět tmavší dřevěný povrch stolu. Učitelka dětem vysvětlila, že voda se může proměňovat se změnou počasí. Je-li zima, tuhne, teplem se led a sníh rozpouští nebo se voda proměňuje v páru. I tento objev potvrdilo pozorování na vycházce (pára vycházející z úst).

Učitelka děti dále vybídla, aby hledaly jiné instrumenty, které by mohly zanechávat stopu, umožnily kreslit na netradiční podklad. Děti využily především klacíků, hrály si se stopou, kterou instrument zanechával. Na velké ploše pracovalo víc dětí, snažily se, aby stopy nezasahovaly do dalších pokreslených ploch. Vznikaly především šrafury, které děti kombinovaly s otisky





rukou, objevily se i konkrétní kresby (např. tváře). I když obrazy zůstaly v přírodním prostředí, přinesly dětem mnoho tvůrčích zážitků a také nových poznatků. Děti si přinesly do školky nové výtvarné instrumenty, které jim umožnily kreslit mokrou stopou na velké formáty i ve třídě.

Co děti mohly dokázat:

- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
- uplatnit představivost a fantazii při tvorbě i interpretaci díla
- těšit se z nových objevů a zážitků z tvorby
- uvědomit si hodnotu netradiční tvorby
- projevit vůli tvořit v náročnějších podmínkách
- uvědomit si příjemné a nepříjemné citové prožitky
- záměrně pozorovat a pojmenovat jevy kolem sebe
- projevit pozitivní vztah k prostředí
- mít povědomí o ochraně zdraví, významu otužování

Vaříme voňavé barvičky (M. Pavlíková)

Pití čaje nemusí pouze znamenat, že se potřebujeme zahřát, když je nám chladno nebo že zaháníme pocit žízně. Může být spojeno s příjemnými zážitky, ale také s novými objevy a poznatky.

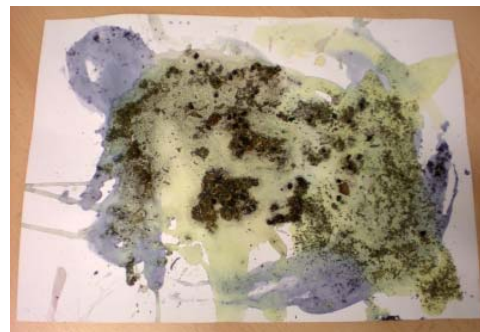
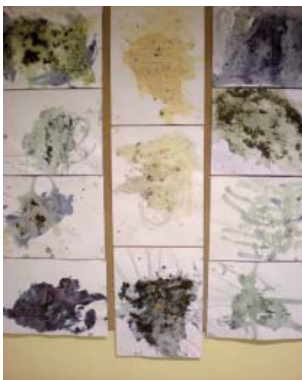
Děti měly možnost zkoumat čaj různými smysly. Nejdříve se částečně řízené činnosti věnovala pouze malá skupinka. Hmatem děti objevovaly jemné i hrubší čajové směsi, rozpoznávaly i různé vůně. Dozvěděly se, že se čaj u nás nepěstuje, protože rostliny potřebují jiné podmínky. Také si mohly na obrázku prohlédnout čajové plantáže, uvědomit si, čím se liší od polí, která mohou vidět u nás. Děti pokračovaly v dalších objevech. Připravený čaj v miskách zalily horkou vodou z konvice (učitelka pouze asistovala, podněcovala k samostatnému řešení úkolu). Výrazná vůně přilákala ostatní děti. Shromáždily se u stolku, zkoumaly, jak voní jednotlivé vzorky. Pokračovaly netradiční výtvarnou aktivitou – mohly si vyzkoušet malbu čajovými barvami. Děti se



pustily do díla, k malbě využívaly nejen štětců, ale i lžiček a rukou. Odvážnější děti experimentovaly, barvy míchaly přeléváním do dalších kelímků nebo tekutinu lily přímo na papír. Nebály se dotvářet barevné skvrny kousky čajových lístků, čajovou drtí. Pozorovaly nejen vzniklé stopy, ale i různé barvy, různé odstíny. Zážitek z tvorby umocnila příjemná atmosféra podbarvená hudbou. Na závěr děti popisovaly nové objevy, projevíly bohatou představivost při interpretaci výtvorů, aniž by vzniklé tvary dál dotvářely (např. kresbou).

Co děti mohly dokázat:

- vědomě užívat všech smyslů
- záměrně se soustředit na činnost, udržet pozornost
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci
- využívat nových zkušeností k učení i tvorbě



- odhalovat podstatné znaky, vlastnosti, pojmenovat je
- samostatně řešit úkoly
- projevovat představivost
- nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným
- respektovat rozdílné schopnosti a dovednosti

Spletitá cesta ze začarovaného lesa (K. Fryželková)

Ztratit se, být daleko od svých blízkých, nikdo netouží. Děti si mohly tuto situaci představit, když prožívaly pohádkový příběh Jeníčka a Mařenky, kteří se ocitli sami v lese a zabloudili až k perníkové chaloupce. Poslech pohádky motivoval vyprávění dětí, ale také hraní rolí. Vcítily se do jednotlivých postav, mimikou, gesty i vlastním jazykovým pojetím ztvárnily obsah příběhu. Pohybem také reagovaly na pochmurnou hudbu, spojenou s představou temného strašidelného lesa i na veselé tóny, které podle nich provázely radostný návrat domů. Příběh nabídl i další možnosti vyjádření, a to výtvarné. Společná tvorba byla inspirovaná putováním v hustém lese, kde se pohádkové postavy musely proplétat mezi stromy a houštinami. Po velké ploše prostěradla, které děti držely po jeho obvodu, „putovaly“ tenisové míčky namočené v barvě.



Různým nakláněním plochy textilu vznikaly barevné stopy. Děti se musely domlouvat, kterou část okraje nazdvihnou nebo naopak sníží, kontrolovaly, aby byla plocha přiměřeně vypnutá. Vymýšlely i další způsoby rozpohybování míčku. Např. některé děti vlezly pod textil a ručně posunovaly míček zamýšleným směrem. Akční malba přinesla dětem zážitek ze společné tvorby a současně jim nabídla možnost pozorovat vznik abstraktního díla.

Co děti mohly dokázat:

- domluvit se slovy i gesty
- vyjádřit samostatně myšlenky, nápady, prožitky
- nacházet nová řešení nebo alternativní k běžným
- spolupracovat na společném díle
- chápat prostorové pojmy (nahore, dole, uprostřed, pod, nad)



- uplatňovat osvojené postupy i náhodné objevy v tvorbě
- projevit představivost
- uvědomit si příjemné a nepříjemné citové prožitky
- uvědomit si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat
- orientovat se ve známém prostředí

Lákání k hravosti

(aspekt hry ve výtvarném umění)

Kateřina Juřicová

„Každé dítě je umělec. Problém spíše nastává, jak jím zůstat, když vyrosteme.“

Pablo Picasso

Inspirace dětským výtvarným projevem a prvek hry v umění 20. století

Nikdy dříve se v umění nevěnovalo tolik pozornosti dětskému projevu jako ve dvacátém století. Průkopníci moderny, jako byl například Pablo Picasso, obdivovali své kolegy, kteří si v tvorbě dokázali zachovat spontánnost a opravdovost. Picasso například ctil Henriho Rousseaua. Malíř, jehož tvorba se přímo označuje jako naivní umění, tvořil s tak živým a opravdovým zaujetím, že se bál tygra, kterého namaloval v džungli.

Na počátku 20. století se tvorba čím dál tím více oprostovala od popisného zobrazení reality, k čemuž nabádali již umělci postimpresionismu (P. Gauguin). Moderna, která bořila staré koncepty umění s velkým U – oficiálního, akademického a strojeného, nacházela svou inspiraci v počátcích umění – umění primitivních národů. Mnoho prací se zabývalo spojitostí mezi stádiem vývoje lidstva a rozvojem samotného jedince. Jisté je, že například domorodé a dětské umění v sobě nese řadu společných prvků. Mezi ně lze zařadit zjednodušování formy až na úroveň znaku, zálibu v rentgenografickém zobrazení jednotlivých částí a další. Tvorba navíc nepředstavuje svébytnou, oddělenou kategorii, ale je včleněna do vlastního prožívání tak přirozeně jako jídlo, pohyb a ostatní běžné lidské činnosti. Mezi umělce, kteří se silně inspirovali

dětskou tvorbou, patří především Henri Matisse, Paul Klee, Joan Miró, Jean Dubuffet nebo členové skupiny Cobra.¹

Tvůrci, kteří ve svých dílech vycházeli částečně z dětského výtvarného projevu, byli zároveň vždy otevření hravosti, která je jeho nedílnou součástí. K dětské hře se přímo odvolával dadaismus a někteří protagonisté akčního umění.

Co umožňuje hra? Tématem hry v lidském životě se zabývali filosofové již od dob antiky. Jedno z nosných děl na toto téma pochází z pera holandského myslitele Johana Huizingy *Homo ludens*. Samotnou hru autor definuje takto:

„Je to činnost, která probíhá uvnitř určitých hranic času, prostoru a smyslu, ve zřetelném řádu, podle dobrovolně přijatých pravidel, mimo oblast hmotné užitečnosti a nutnosti. Náladou hry je vytržení a nadšení, a to buď nadšení posvátné, nebo jen slavnostní, podle toho, je-li hra svátostí nebo zábavou. Činnost je doprovázena pocitem povznesení a napětí a působí radost a uvolnění.“²

Hra působí jako určité zkušební pole pro možnosti uchopení skutečnosti, jež nás obklopuje. Funguje-li hra dobře, je do ní člověk vtažen celou bytostí, zapomíná na okolní svět a ocitá se ve zvláštním vakuu bezčasí. Svou myslí se plně soustředí na přítomný okamžik. Toto vytržení má očistný charakter, jehož účinek působí příznivě a harmonizačně na celou osobnost. Díky hře se jedinec dokáže odpoutat od „skutečnosti“, do níž je celou osobností vtažen a získat tak nadhled nad situacemi, jimiž mohl být doposud ovládán. Tendence ke hře je vlastní každému dítěti. Jak člověk dospívá, často velkou část těchto schopností ztrácí. Tvorba je jednou z činností, kde může být schopnost hravosti díky kreativním experimentům stále obnovována.

¹ Více informací k umělcům, kteří se inspirovali dětským výtvarným projevem, najdete na stránkách: <http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/index.php?k=88>

² Johan Huizinga, *Homo ludens*, s. 122.

Tvrdohlaví umělci

„Celý život je třeba vidět tak, jako by byl člověk dítětem. Ztráta této schopnosti nás připraví o možnost vyjadřovat se originálně, to znamená osobitě.“

Henri Matisse

Prvek hravosti je určující pro tvorbu dvou výrazných osobností skupiny Tvrdohlavých Petra Nikla a Františka Skály. Oba umělce spojuje přesah přes ostatní tvůrčí žánry. Ohnisko jejich činnosti spadá do oblasti výtvarného umění, věnují se však také hudbě a divadlu.

Odvaha být divný – Petr Nikl³

„Zlatí hadi

zlatě kadí.

Nepoznáš,

co je had

a co né.

Je to tak záhadné!“

Petr Nikl je znám především jako malíř, performer, sochař, hudebník, autor knížek pro děti i dospělé. Vyrůstal v umělecké rodině. Tatínek František Nikl byl malíř a pedagog, maminka návrhářka dětských hraček.⁴ Hračky a zvířata přetrvávají v jeho tvůrčím myšlení jako otisky vzpomínek z dětství a objevují se v jeho obrazech a objektech.



Petr Nikl [1]

³ Uživatelka internetového serveru Youtube.com, Calendulaa, připojila výstižný komentář k písni Nebojím se smrti-hlava od Petra Nikla: „*Líbí se mi jeho projev, má nepopsatelné kouzlo. Málokdo má takovou odvahu být divný.*“

⁴ Ke své mamince se Petr Nikl navrácí ve svých aktuálních projektech. Nedávno na výstavě *Dialog s maminkou* v letohrádku Hvězda nebo v představení Já jsem tvůj zajíc v divadle Archa.



Pohled do expozice na výstavě Play [2, 3]

V uplynulých letech se Petr Nikl stal iniciátorem jedněch z nejnavštěvovanějších přehlídek výtvarného umění v naší zemi. V roce 2000 to byla výstava Hnízda her v Rudolfinu. Klasický neorenesanční prostor tradiční galerie se tehdy změnil v hřiště k objevování zvuků, světla, odrazů a nejrůznějších forem. Petr Nikl vytvořil také koncepci pro českou expozici na EXPO 2005 v japonském Aichi. Následoval projekt Orbis pictus inspirovaný dílem Jana Amose Komenského.⁵ Výstava vybízela ke hře a rozvoji imaginace skrze hru na interaktivní objekty s důrazem na zvukovou složku. Poslední výstava pod názvem Play proběhla na několika místech v naší zemi a sklídila velké ovace. Proč jsou projekty Petra Nikla tak úspěšné?⁶

Jedním z hlavních témat projektů je snaha, aby se v každém člověku, který výstavu navštíví, mohla projevit skrytá a často potlačená nebo pozapomenutá hravost a tvořivost. Do výstavních prostor návštěvník nevstupuje pouze jako divák, ale jako aktivní tvůrce. Autoři ke kreativě nikoho nenutí, naopak slovy Komenského svými díly lákají k tvořivé akci. Zvědavost nakonec donutí i netečného či ostýchavého návštěvníka, aby si například vyzkoušel vystřelit obláček dýmu z kanónu nebo vyloudil rozličné zvuky z nevhodných objektů. Častými návštěvníky Niklových výstav bývají rodiny s dětmi. Rodiče jsou v expozici do hry mnohdy stejně silně vtaženi jako jejich ratolesti. Petr Nikl na svých projektech spolupracuje s dalšími tvůrci nejen z oblasti výtvarného umění, ale i hudby a jiných odvětví. Při návštěvě nehraje roli, zda to či ono dílo vytvořil on sám nebo někdo z kolegů. Výstava má působit jako celek. Individualita umělce je potlačena ve prospěch tématu celého projektu

⁵ Stránky projektu Orbis Pictus: <http://www.orbis-pictus.com/>

⁶ Výstavu Play navštívilo rekordních 107 310 lidí. www.orbis-pictus.com/dokumenty/.../2011/tz-play_22-2-2011.pdf

– probudit v lidech skrytou hravost, spontaneitu a fantazii. Pro realizaci děl si Petr Nikl spolu s ostatními mnohdy vybírá běžné materiály a artefakty. Plastové trubky, PET láhve, molitany, nalezené předměty. Každý tvar a materiál v sobě nese jedinečnost, v níž lze objevit nové nečekané možnosti zpracování. Podobně jako když dítě zkoumá věci kolem sebe, snaží se také Petr Nikl znovuobjevovat skutečnost, jež jej obklopuje. Obvyčejná papírová roura se tak změní v hlásonou troubu, věž nebo tunel. Důležité je opustit návyk vnímat danou věc pouze jedním vžitým způsobem. Je potřeba naučit se dívat na věci jinak a objevovat v nich ukrytý potenciál.

Slova Jana Amose Komenského se odráží také v užití hry, která je čitelná a přístupná všem bez rozdílu národnosti, vyznání či věku. Hra získává na výstavě intermediální přesah. Má působit na všechny smysly. Proto se na přehlídkách objevují práce nejenom s tradičními výtvarnými materiály, ale své místo zde mají také interaktivní objekty – zvukové nástroje nebo díla reagující na pohyb. Důležitým aspektem tedy zůstává vzájemné propojování všech smyslových prvků.

Rovinu inspirace, kterou Petr Nikl čerpá z dětství, nikdy neovládá nasládlý sentiment. Nejedná se tedy o infantilní napodobování nebo přizpůsobování se dětskému světu, ale objevování VLASTNÍCH hravých schopností. Dětské vnímání je v tvůrci přítomno navzdory zesměšnění či pocitům rozčarování, které mohou jeho performance v okolí vyvolat. Jisté je, že jeho dílo vybízí k odvaze být svůj. K odvaze oprostít se od nánosů povinností a zvyků vetkaných do lidského chování stavem společnosti, v níž žijeme. Návrat k čistému pohledu dítěte, které se raduje z maličkostí a bohatství světa, jež jej obklopuje. Ke vnímání, kdy se z vařečky stává kouzelná hůl nebo z šedého betonu před panelovým domem úchvatné místo pro pozorování puklin, skvrn či stop. Záleží jen na každém z nás do jaké



Pohled do expozice výstavy Play – kuličkový trychtýřomat (nahore), kaleidoskop (dole) [4, 5]



František Skála [6]

míry „povolíme uzdu fantazie“, abychom s ní pak mohli tryskem uhanět přes nevídané končiny vlastních schopností a možností vnitřního kreativního světa, jenž nemá omezení.

Když se příroda a civilizace vzájemně prorůstají – František Skála

Podobně jako tvorba Petra Nikla, míří umění jeho kolegy ze skupiny Tvrdohlaví Františka Skály napříč uměleckými žánry a vymezeními. Umělec působí především jako autor objektů, zároveň jako hudebník, performer nebo tvůrce a ilustrátor knížek pro děti. Výtvarná řeč Františka Skály inspirovala filmaře pro snímek *Kuky se vrací*. Jeho dílem prorůstá stromoví českého lesa. Objekty vznikají z větví, samorostů, kůry, mechu ve zvláštní kombinaci s materiály civilizace – plasty, molitanem nebo kovem. Mnohé jeho práce obsahují prvky hravosti i ironie.

V roce 1993 byl František Skála vybrán, aby prezentoval současné umění v České republice na Bienále v Benátkách. Jeho dílem se stala sama pěší pouť do Benátek, na níž si vedl deník, který pak na místě vystavil. Součástí cestopisu byly kromě ilustrací a textu rovněž nejrůznější artefakty.

V díle Františka Skály dominuje jedna z primárních tendencí výtvarné tvorby. Otisk naší mysli a zkušeností do tvarů, jež nás obklopují. Nalézání konkrétních představ ve strukturách nejrůznějších předmětů. Z těchto tendencí čerpají některé teorie o vzniku výtvarného umění.⁷ František Skála nachází ve zkroutených kořenech samorostů, mořských řasách či PET lahvičkách nejrůznější bytosti a věci. Červotočem proděravělé dřevo se svou strukturou změnilo ve vyzrálý kus syra a vodou omlétá větev v libový kus šunky. Jiné nalezené dřevo se vyjevilo jako jedinečný model elektronické kytary. Autor se rád nechává inspirovat poetikou zaniklých období popu. Ať už se jedná o modely automobilů z padesátých let, podle nichž vyřezává svá menší dřevěná auta nebo molitanový oblek střížený podle módy let sedmdesátých. Přírodniny vrůstají do civilizace a civilizace se zakusuje do přírody. Z této interakce čerpá celá Skálova tvorba.

⁷ Jedna z teorií o vzniku jeskynních maleb hovoří o představách zvířat, které si pravěký člověk promítal do ústupků a výběžků skalních prohlubín. Tak se objevily první kresby a malby zvířat.



František Skála: *Big Hannover*, 2005 [7]



František Skála: *Manekýn I. a II.*
2003 [8]

Hra a tvorba

V čem tedy tkví inspirace tvořivých postojů Petra Nikla a Františka Skály?

V prvé řadě se jedná o schopnost otevřít se kreativnímu a zvědavému pohledu dítěte v nás. Přístup, který se na první pohled může jevit jako banální, ale který vyžaduje notnou dávku odvahy: odvahy pracovat se svými návyky a také schopnosti stále žasnout nad věcmi, jež nás obklopují. Odvahy dívat se na okolí nově. Odložit šedá skla brýlí zvyku. Nedbat rozčarování či rozpaků ze strany okolí. Odvahy opustit osvědčené metody a vydat se na cestu do nových dosud neprozkoumaných končin vlastní tvořivosti.

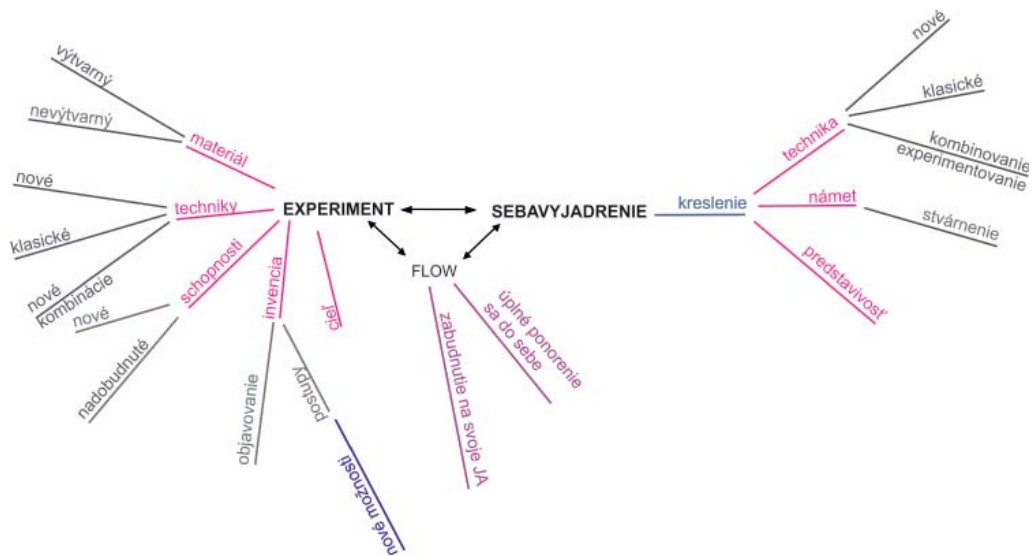
V dosud materialisticky zaměřeném světě je zakotvena tendence hodnotit výsledné dílo. Tento způsob hodnocení však svazuje ruce a předurčuje ke snaze o dokonalost, jež může vést ke strachu z chybování. Chyba je však důležitým mezníkem na cestě. Není tedy tak důležitý výsledek, ale vlastní prožitek dítěte během tvorby. Skrze hru a experiment rozšiřujeme své schopnosti i znalosti.

Ačkoliv má tento příspěvek těžiště v oblasti výtvarného umění, je třeba zmínit, že tvořivá snaha prochází napříč vymezení uměleckých oborů. Působí synkreticky, propojuje všechny smysly. Obdobně jako když dítě objevuje svět, nerozlišuje mezi jednotlivými kategoriemi svého vnímání, ale pojímá okolí celou svou bytostí.

Od výtvarného experimentu k sebvýjadreniu

Tvorivé zvládanie života, vrátane prijímania zmien.¹

Katarína Tuľaková



Vytvorená myšlienková mapa nám približuje vzťah medzi experimentom a sebvýjadrením. Medzi týmito dvoma zložkami stojí fenomén flow (vysvetlený nižšie v texte) ako súčasť experimentu aj sebvýjadrenia.

¹ Brabcová, A.: „Území nikoho“ na cestě k vlastní kreativitě. In Zemánek, J.: Divočina – příroda, duše, jazyk. Praha: KANT, 2003. s. 95

Experimentovanie

„... rozvíjanie tvorivosti a schopnosti prijať zmenu má veľký význam. Navzdory tomu, ako tieto schopnosti ovplyvňujú prežívanie života, je im v súčasnej dobe venovaná veľmi malá pozornosť a nie sú príliš kultivované ...“² v rámci vyučovania na základnom stupni, či už v rodine alebo seba-kultivácie.

Experiment je krehká, ale dramatická tvorba. Má veľkú ambíciu poznávať a pozmeňovať svet (aspoň ten osobný). Experiment, ako tvorivý proces, má svoju postupnosť, vyžaduje nápaditosť, predstavivosť a schopnosť abstrakcie.³ Výtvarný experiment ako seba-učenie. Ako skúšanie niečoho nového za účelom dosiahnutia novej skúsenosti, skúšať za účelom tvoriť a premýšľať inak – vedieť. Veľakrát preto tvorba siaha za hranice nie len logiky, ale aj vlastného odboru. Autor pri experimente vychádza z už nadobudnutej skúsenosti, ktorú posúva ďalej. Inšpiruje sa a podnety čerpá mnohokrát z iných odborov. Experiment alebo skúšanie sú založené do veľkej miery na náhode. A ako sa vraví náhoda praje pripraveným, aj v experimente to platí v zmysle, že je dobré poznať základné materiály, postupy a techniky. Tak ako sa spomína v knihe Nelsona Goodmana *Jazyk umění: nástin teorie symbolů* Constablova veta: *„Maliarstvo je veda ..., ktorej experimenty sú obrazy. Umelec musí pri zobrazovaní zahrať na strunu zvyku, pokiaľ chce vylúdiť nové objekty a nové spojenia. Ak je zrejmé, že jeho obraz takmer, ale nie celkom odkazuje k bežnému inventáru každodenného sveta, alebo že vyjadruje, ale zároveň sa vzpiera zaradeniu k obvyklému druhu obrazu, potom môže odhaliť prehliadané podobnosti, rozdiely, navodzovať nezvyklé spojenia a do istej miery tak pretvárať svet. A ak zobrazuje úspešne a trefne, ak sú nové spojenia dôležité a zaujímavé, potom skutočne prispieva k poznaniu.“⁴*

Experimentovať začíname s vedomím určitého cieľa. *„V umení je cieľom experimentu hľadanie formy k zobrazeniu individuálnych reakcií na novo sa formujúce prostredie, nové situácie a podne-*

² Tamtiež. s. 97

³ Giborda, M. [ed.]: *Mosty a propasti mezi vědou a uměním*. České Budějovice: Dialog vědy s uměním v nakl. Tomáš Halama, 2010, s. 50

⁴ Goodman, N.: *Jazyk umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007, s. 41

ty okolo nás.“⁵ Hľadanie takých výrazových foriem a konštrukcií, ktoré by dosiahly požadované emočné účinky, alebo prinajmenšom, aby čo najvernejšie zobrazily emócie, postoje a myšlienky tvorcu. Pre nás bude cieľom experimentu samotné sebvýjadrenie. Vo výtvarnom experimentovaní pracujeme nielen s tým, čo chceme povedať, znázorniť, ale tiež s tým, ako to chceme vyjadriť. Jedno je potom podmienkou pre druhé. Tak nielen materiálové experimentovanie, ale tiež experimentovanie s myšlienkami a pocitmi a zmyslovými skúsenosťami.

Základnou prioritou experimentu je to, že je nevyhnutne tvorivý. Tvorivosť je zásadnou ľudskou kompetenciou. Bez schopnosti nachádzať nové cesty a spôsoby vytvárania vecí je život mechanický, rutinný a nudný. Možnosť ako vlastnú tvorivosť prebudiť, stretnúť sa s ňou, je spustiť sa do nepreskúmaných miest, hlbín a priestorov vo vnútri nás samých.⁶

„Kultivácia schopnosti tvorivým spôsobom reagovať na podnety života ... zostáva doménou umelcov a vedcov, ale taktiež všetkých malých detí.“⁷

Nick Merglin vo svojej knihe *Kreslení jako cesta k sebevyjádření* píše, že bol počas výuky zodpovedný tiež za to, aby odstránil zo žiakovho premýšľania zaužívané predstavy o tom, ako sa robí to či ono.⁸ Ak si to budeme demonštrovať na médiu kresby, kde sú zaužívané klasické nástroje ako uhlík, ceruzka, tuš, štetec, grafit, pero, farebné ceruzky a iné, a kde sa využívajú vyjadrovacie prostriedky ako bod, čiara, plocha atď., pokúsime sa posunúť pole možností kresby využitím techniky šitia. Ihlou a niťou vytvárame línie, ktoré mierne vystupujú do priestoru, a tak dávajú kresbe ďalšiu dimenziu.

Kresba prírodnými materiálmi, kde sa namiesto ceruzky použije kúsok vetvičky, namočenej do farby alebo tušu. Výsledok bude stopa rozličnej hrúbky, ktorá pôsobí prirodzenejšie.

⁵ Giborda, M. [ed.]: *Mosty a propasti mezi vědou a uměním*. České Budějovice: Dialog vědy s uměním v nakl. Tomáš Halama, 2010, s. 50

⁶ Brabcová, A.: „Území nikoho“ na cestě k vlastní kreativitě. In Zemánek, J.: *Divočina – příroda, duše, jazyk*. Praha: KANT, 2003, s. 97

⁷ Tamtéž, s. 98

⁸ Meglin, D.: *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001, s. 12



Experiment v kresbe, kresba vyšíváním v kombinácii s akvarelom.
K. Tuřáková, 2011

Vytvárať kresbu v kombinácii s výtvarnými postupmi, ako je grafická technika obtlačania, tlač, koláž, frotáž, asambláž, alebo skúšať ďalšie nezvyčajnejšie využitie ešte nezvyčajnejších nevýtvarných materiálov, ktoré sa rázom môžu premeniť na výtvarné. Pretože v experimente platí neobmedzovať sa, nebáť sa, byť otvorený, hrať sa, ponoriť sa do práce celý. Nadobúdať nové skúsenosti, využívať materiály výtvarné aj nevýtvarné.

Hlboko v nás sú uložené tvorivé centrá, ktoré sú komplexné a mnohovrstvové. Aby sme sa ich mohli dotknúť a pracovať s nimi, vyžaduje to prípravu. Je potrebné opustiť staré vzorce správania sa, myslenia a tvorby. Ocítame sa tak na „území nikoho“, kde sa práve táto zmena odohráva. Tu nachádzame jedinečný spôsob tvorby a každej inej našej činnosti, ktorá bude svojská.⁹



Výstupy z výuky predmetu Hra a tvorivosť v živote dieťaťa, študenti 2. roč. Kresba prírodninami.

⁹ Brabcová, A.: „Území nikoho“ na cestě k vlastní kreativitě. In Zemánek, J.: Divočina – příroda, duše, jazyk. Praha: KANT, 2003, s. 97

Flow

Ideálne či správne experimentovanie, tak ako každá práca, by malo prebiehať v stave alebo momente úplného ponorenia sa do práce, takzvaného „flowing“. Tento fenomén nám iste nie je neznámy. S veľkou pravdepodobnosťou ho zažil alebo zažíva každý, aj keď si to v danom momente neuvedomil. A je to tak správne, lebo pri tomto stave si človek – tvorca neuvedomuje sám seba. To isté a možno vo väčšej miere, zažívajú deti, keď sú zaujaté najrozmanitejšími aktivitami, najčastejšie v útlom detstve hrou, či spontánnou kresbou.

Flow ako prúdenie či plynutie „je charakterizovaný ako pozitívny duševný stav, v ktorom sa nám vykonávaná činnosť mimoriadne darí a prebieha akoby automaticky. Sme do nej tak zahĺbení, že nám uniká pojem času a priestoru. Necítíme únavu ani telesnú ťarchu. Tvorenie samovoľne prúdi, pretože naša myseľ nie je zaťažená ničím, a preto sme otvorení skôr samotnej aktivite. Sme pozorní voči vnútru, pasívni voči vonkajšiemu okoliu. Najdôležitejším sa stáva samotný proces či výsledok práce. Človek v takomto prežívaní zabúda sám na seba, jeho vedomie je potlačené. Tento stav prináša silný pocit vyrovnanosti a spokojnosti. Mysleľ je oslobodená od rušivých momentov, je totálne sústredená na vykonávanú činnosť. Takýto stav spojený s takouto prácou je sprevádzaný pocitom radosti. Totálny moment sústredenia“.¹⁰ Jan Slavík používa pojem „empatická bublina“ na vyjadrenie plnej zážitkovej účasti v procese tvorby. Je to hlboké zaujatie – vcítenie sa do tvorby a identifikovanie sa so situáciou.¹¹ Naše Ja sa vtedy prejavuje naplno a je ucelené.

Pri prežívaní flow v procese tvorby má dieťa alebo tvorca predstavu o tom, čo chce vytvoriť alebo znázorniť, predstavu ako daný výsledok bude vyzeráť alebo predstavu o myšlienke či pociťte, ktorý chce znázorniť. Vedie ho k tomu túžba po sebvýjadrení. Ak má teda cieľ, oddáva sa naplno činnosti, ktorá je potom činnosťou autotetickou – činnosťou, ktorú prežívame pre

¹⁰ Martinec, T.: Prožitok flow, výtvarná tvorba a vnímaní uměleckých děl. In Horáček, R., Zálešák, J. [eds.]: Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: 2007, s. 73

¹¹ Slavík, J.: Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Úvaly: Albra (redakce SPL – Práce), 2010, s. 130

ňu samú.¹² Tá podnecuje k zvýšenej aktivite, a tiež sa pri nej vytvárajú ďalšie, nové skúsenosti. Ak spozorujeme takýto stav u detí, je dôležité nechať ich pracovať, neprerušovať ich našimi predstavami o nami očakávanom výsledku. Ony už svoju predstavu majú a spejú k nej cez vlastné vyjadrenie sa.

Ako dané prežívanie činnosti vzniká? Ako sme už vyššie naznačili, najvýznamnejším faktorom pre navodenie takého stavu je miera znalostí a zručností v príslušnej činnosti. A taktiež vidina úspešne splniteľnej úlohy. Flow nastáva v rovnováhe medzi znalosťami a úlohou, ale tiež pri zvládaní nových úloh, ktoré sú podmienené silnou vnútornou motiváciou. Flow obnáša ešte omnoho viac. Pre nás, ale bolo dôležité popísať tento stav v skratke, v podstatných bodoch pre výtvarnú tvorivú činnosť, ukázať spojitosť s výtvarnou aktivitou, konkrétne experimentom, a tiež sebavyjadrovaním v kresbe.

Experiment je aktivita, ktorá je otvorená viacerým možnostiam. V takej aktivite skúšame rôzne postupy, nachádzame nové, a to mnohokrát aj pomocou chýb, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri experimentovaní. Spozorovaná a prijatá chyba sa rázom mení na nový postup či cestu v znázornení. Chybu väčšinou vytvárame podvedome, spontánne, bez kontroly. Ak sme dostatočne vnímaví a dokážeme sa pri tvorbe uvoľniť, sme otvorení zmenám, potom nás dokážu takzvané chyby posúvať ďalej.

Sebavyjadrenie

Sebavyjadrenie sa zameriava na námet či spôsob zobrazenia. V humanistickej psychológii patrí sebavyjadrenie a kreatívne naplnenie medzi základné a charakteristické tendencie človeka. Cez sebavyjadrenie je možné dosahovať permanentné uspokojenie a slobodu. Táto skutočná spokojnosť je potom výsledkom sebarealizácie. Pri autentickej tvorbe, keď sa dieťa sebavyjadruje, zabúda na seba, a tak sa zbavuje predsudkov, obáv, strachu a hanby; to mu umožňuje slobodne

¹² Martinec, T.: Prožitok flow, výtvarná tvorba a vnímaní uměleckých děl. In Horáček, R., Zálešák, J. [eds.]: Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: 2007, s. 73–74

sa realizovať, vyjadriť bez vonkajších vplyvov. Teda vyjadruje to, čo je v ňom bez vonkajších vplyvov.

Nech sa človek učí čomukoľvek, učí sa prostredníctvom vlastnej skúsenosti; vo výtvarnej tvorbe cez bezprostredné stretnutie sa s materiálom a technikou. Je prirodzené, že vieme veci pomenovať alebo viac či menej rozpoznať. Avšak mnohé informácie o svete, ktorý nás obklopuje, nie sú ani tak z našej priamej skúsenosti s vecami alebo javmi, ale aj keď si to neuvedomujeme, máme ich z rôznych médií.¹³

Dôležitou úlohou výtvarnej tvorby je „*umožniť priamy kontakt s materiálmi, tvarmi, farbami, kedy sa ich môžeme dotýkať, pracovať s nimi, prostredníctvom nášho tela, našej tvorivosti*“¹⁴ a tiež prostredníctvom experimentu, ktorý je hravý a spontánny, získať na materiál a techniky nový pohľad. Bez ohľadu na materiál a prostriedky vyjadriť svoj aktuálny pocit. Spontánne reagovať na zmyslové podnety a situácie okolo nás tak, že sa naša práca bude odlišovať od práce niekoho iného. Tak vyjadrujeme svoje stanovisko oveľa osobnejšie. Vyjadrovať sa prirodzene, dávať vlastný výraz svojim osobným pohľadom na svet. „*Reagovať na svet okolo nás. My reagujeme na podnet, ktorý pôsobí na nás, ale zároveň my pôsobíme na neho svojou činnosťou.*“¹⁵ Príklady sebavyjadrenia a experimentu nájdeme už v pravekých maľbách, kde jaskynní umelci reagovali na svoju potrebu sebavyjadrenia, potrebu zachytiť svoju skúsenosť. Sú to kresby jednoduché, prosté, ale nie afektované. A potom experimentovanie sa tiahne celými dejinami umenia. Koncept vedomého experimentu ale prišiel až s modernizmom. Znamenal reakciu na razantné zmeny v spoločnosti, kedy už zabehnutý výtvarný jazyk nebol schopný adekvátnej reakcie. V období postmoderny ide o popretie vkusu a štandardných noriem estetická cestami provokácie, škandálu, hľadá nové formy a zdroje vyjadrenia pre svoje pocity a zážitky.¹⁶ Ako

¹³ Cílek, V.: Krajiny vnitřní a vnější: texty o paměti krajiny, smysluplném bobrovi, areálu jablkového štrúdlu a také o tom, proč lezeme na rozhlednu. Praha: Dokořán, 2005, s. 191

¹⁴ Tamtéž, s. 191

¹⁵ Meglin, D.: Kreslení jako cesta k sebevyjádření. Praha: Portál, 2001, s. 12

¹⁶ Giborda, M. [ed.]: Mosty a propasti mezi vědou a uměním. České Budějovice: Dialog vědy s uměním v nakl. Tomáš Halama, 2010, s. 50

sme už spomenuli, mnohokrát spočíva prekračovanie hraníc medzi odborními v hľadaní podnetov a vo využívaní materiálu. Picasso ovplyvnený matematikou či primitívnymi plastikami pridáva do svojich obrazov tretí rozmer. Seurata ovplyvnily objavy v oblasti optiky. Kandinskij experimentuje na poli farby, línií v prepojení s hudbou, a potom mnohí ďalší ako Mondrian, Picabia, Delaunay ... využívajú nové poznatky o vlastnostiach sveta.

Dôležitým aspektom, ktorý nemá patriť k výtvarnej práci, ak má byť sebavyjadrujúca, je to, že sa nehodnotí či neupravuje. Tým, že sa nehodnotí, myslíme to, že sa práca žiaka neposudzuje ako dobrá alebo zlá. Nemali by sme ho vyzývať k opravám, pretože máme dojem, že jeho tvorba nespĺňa naše predstavy či podmienky. Tu žiaka neobmedzujeme pravidlami. Môžeme mu poradiť ako môže naplniť svoj cieľ, motivovať ho, aby hľadal a objavoval, ale úprava má prebiehať od neho samého. Žiak má a my spolu s ním, máme vyhľadávať hodnotu výtvarnej práce. Tým, že nehodnotíme známku alebo ako dobré a zlé, vedieme ho k tomu, aby tvoril pre vlastné uspokojenie a nie za odmenu. Aby výtvarná tvorba a experiment boli výrazom osobného uspokojenia a slobody tvorit z čistej radosti z práce. Nastolíť prirodzenú a spontánnu reakciu a interakciu s predmetom, javom okolo nás, ktorý nás zaujíma.

Experiment nespeje iba k sebavyjadreniu, ale je to aj proces učenia sa. Čomu sa dieťa učí v experimentálnej – výtvarnej tvorbe? Čomu sa dieťa učí v experimentálnej – výtvarnej tvorbe? Dieťa je spontánne, bezprostredné, kreatívne samo o sebe. Kde je ten moment, alebo čo je dôvodom toho, že o tú bezprostrednosť v neskoršom veku prichádza?

Čo je teda charakteristické pre experiment ako učebný proces? To, že sa dieťa učí objavovať a ozvlášťňovať svoje zážitky a skúsenosti a z tohto objavu mať radosť bez strachu či sklamaní z neúspechu alebo chyby. V objavnom vyjadrení a zobrazení vznikajú nové tvary, možnosti a ich kombinácie.¹⁷ Aktivizuje materiál do nezvyčajných kombinácií. Cez výtvarnú činnosť sa táto autentická skúsenosť premieta aj do jeho myslenia. Cez dobrodružstvo tvoriť, ako možnosť sebavyjadrenia, nadobúda intenzívne zážitky.

¹⁷ Slavík, J.: Výtvarné čarování: artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Úvaly: Albra (redakce SPL – Práce), 2010, s. 130

Ukážky lekcí experimentálnych projektov

Ako už bolo spomenuté, s experimentom vo výtvarnom umení sa stretávame v priebehu celých dejín umenia, viditeľnejšie potom v modernom a súčasnom umení.

V ukázkach experimentovania v umení sa ľahko môžeme inšpirovať prácou moderných a súčasných autorov. Prinášam pár tipov na rôzne typy experimentovania s kresbou.

Speakeasy

Tento kurz experimentálnej kresby sa ako jeden z mnohých uskutočnil na pôde Wimbledon College of Art v rámci workshopu SPEAKEASY. Bol tam predstavovaný iný typ experimentu ako ten, ktorý je demonštrovaný v texte. Tu sa experimentuje so samotným tvorcom, nie s médiom.

V prvej časti išlo o reakciu na skladbu Stanley Brown, čo nie je v súčasnosti nič neobvyklé. Etudy s hudbou a kresbou sú v našej výukovej praxi už zaužívané. Podstatnou časťou experimentu bolo vybrať účastníkov, ktorí majú pri kresbe strach z neúspechu. Lekcia bola zameraná skôr na kresbu ako na prostriedok na odbúranie strachu z nej samotnej, ako na zvládnutie techniky kresby. Kresbe predchádzal rozhovor o líniiach, o charaktere liniek a ďalších kresliarskych výrazových prostriedkov. Tiež sa diskutuje o myšlienke neúspechu, strachu o samotnej podstate kresby. Čo je znakom neúspechu? Kedy vieme, cítime, že to (čo kreslíme) je správne alebo nesprávne, škaredé, neporiadne či elegantné, trápne...? Následne študenti pracujú spoločne, kreslia priamo na stenu grafitom, linky kresieb sa prelínajú cez seba. Tým sa odprava strach z kresby a pocit, že niekto nevie kresliť tým, že kresby splývajú navzájom či sa strácajú medzi sebou.¹⁸

Interaktívna mapa

Táto lekcia je skôr zameraná na experimentovanie s médiom kresby v interakcii s iným médiom a samotným tvorcom.

¹⁸ Education. Speakeasy. Experimentaldrawingclass. [online] Dostupné na <http://www.experimentaldrawingclass.com/experimental_drawing_class/EDUCATION.html>

Projekt bol vytvorený v rámci kurzu Špeciálna výtvarná výchova. Je trochu zložitejší na pomôcky, pretože sa v ňom okrem kresby na plátno či rozmerný papier pracuje s počítačom, internetom a projektorom. Hlavnými časťami je využitie internetu, konkrétne Google mapy alebo programu Google Earth. Tieto miesta sa postupne premietajú a zakresľujú alebo obkresľujú na plátno. Na začiatku prebiehal rozhovor, kde sme sa chceli dozvedieť niečo viac o krajine, mieste. Žiaci ukazujú na mape zaujímavé alebo ich obľúbené miesta alebo miesto odkiaľ pochádzajú. Miesto, ktoré má pre ne význam a uchovávajú si nejaký pocit alebo zážitok spojený s týmto miestom. Všetko sa to zároveň premieta na plátno, kde každý individuálne, po istom čase toto miesto začal zakresľovať. Na zakresľovanie sa používajú klasické výtvarné pomôcky ako ceruzka, grafit, fixa, alebo potom štetec a farba, podľa individuálneho výberu. Ide o znázornenie, priblíženie rôznych častí sveta alebo konkrétneho miesta. Využíva sa technika obkresľovania. Aj ten, kto si myslí, že nevie kresliť, obkresľovať isto vie. Je tam voľnosť doplniť túto kresbu a subjektívny pocit, ktorý si dieťa uchováva pri vybavení, či zobrazení miesta. Teda začať obkreslením, zaznamenaním miesta a ďalšiu časť napríklad dotvoriť podľa vlastného pocitu, priblížiť miesto a jeho atmosféru. Vytvorí sa tak sieť ciest, obrazov, častí krajiny. Spleť reálnych aj imaginárnych krajín každého žiaka v triede.

Ako robiť veci nesprávne

Skúsme si vymenovať všetky veci, ktoré sme doteraz považovali v kresbe za zákazy, chyby, ktoré nám boli stále vyčítané. Alebo si zoberme príručku pre umelcov, kde sa snažia popísať, ako by sme čo mali kresliť a podľa to zámerne porušiť. Zlé proporcie, nesprávne držanie ceruzky, nekombinovať rôzne média? Vyskúšajme si ako fungujú tieto chyby.

Krajina

Na nižšie uvedenom obrázku je znázornená krajina. Modelom pre toto znázornenie stál kus hrdzavého plechu. Úlohou bolo previesť tento model – plech, jeho štruktúru a ďalšie charakteristické znaky materiálu, do znázornenia krajiny, či už imaginatívnej alebo reálnej. Použiť celok alebo detail. A hlavne využiť rôzne techniky v jednej kresbe. Tu konkrétne

prevažuje kresba uhlíkom a grafitovou tuhou alebo ceruzkou. Určité miesta prekryva farba a celok je dotvorený kolážou dolepením novinového papiera.



Experimentálna kresba, kombinácia kresby grafitom a umelým uhlíkom, maľby, koláže. K. Tuľaková, 1996

Záver

Jiří David vo svojom príspevku pod názvom *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*, ktorý vyšiel v zborníku *Síla obraznosti* v rámci Európskeho regionálneho kongresu Insea v roku 1992, píše o tom, že didaktický systém primeraný presvedčivej tvorbe, by vo svojej metóde nemal uplatňovať dopredu známe alebo stanovené vzorce. Tie tvorbu uľahčujú, ale zároveň ju robia mechanickou. *„Skutočne autentická tvorba je skúsenosťou slobody ... Nemôže mať žiadne dopredu predstaviteľné zameranie ako je napríklad určitý druh formy, ale celkový vývoj procesu k výtvarnej forme smeruje celkom prirodzene.“*¹⁹

Experiment uskutočňuje osobnosť tvorcu. On cíti vnútorný súboj medzi cieľom – vlastnou predstavou a dosiahnutým výsledkom. Preto skúša rôzne cesty, aby jeho vyjadrenie bolo čo najautentickejšie. Skúma, hľadá, preniká do tajomstiev sveta a duše. Experiment ho posúva dopredu nie len v skúsenostiach, ale aj vo vyjadrovaní. Tvorba, ktorá má byť úspešná si vyžaduje tiež mieru citlivosti aj k tým najjemnejším momentom v okolitom vonkajšom aj vnútornom svete tvorcu. Experiment vyžaduje vstupovať na neprebádané územia. Ponechať voľnosť pri riešení (výtvarnom spracovaní) situácií, ktoré sú navodené vnútornou motiváciou. Voľnosť vo výbere výtvarných techník a materiálov. Skúšať, vymýšľať, objavovať. Odvrátiť sa od pohodlia nami obľúbených a zaužívaných materiálov a techník. Zamerať sa na námet a ponechať voľnosť vo výbere prostriedkov. Robiť činnosť pre ňu samú, kde chyba nie je chybou!

¹⁹ David, J.: *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. In *Síla obraznosti*. Evropský regionální kongres INSEA. Helsinky: 1992, s. 10

Hravý je ten, kto sa rád hrá

(príklady realizovaných výtvarných činností študentov učiteľstva pre MŠ v rámci výučby predmetu Hra v živote dieťaťa)

Katarína Tuľaková

Hra pre hru (umenie pre umenie)

Hra ako spontánna príjemná činnosť má pre účastníka zmysel, pretože je prirodzene motivujúca zvonku aj zvnútra. Súvisí s rozvojom schopností ako je jazyk, sociálna úloha a tvorivosť. V neskoršom veku vstupujú do hry isté pravidlá, písané aj nepísané (fair play) a tie sprevádzajú hráčov v priebehu hry.

Hravý je ten, kto sa rád hrá. Ten kto je v živom pohybe, svižný, pružný, šantivý. Nielen dieťa, ale aj učiteľ, a nielen učiteľ, ale každý dospelý človek vo svojich myšlienkach a nápadoch by mal byť hravý.

V tomto príspevku opisujeme vybrané úlohy, ktoré boli realizované so študentmi učiteľstva pre materské školy. Ohľad bol braný na skutočnosť, že to nie sú výtvarníci, aj keď sa predpokladá, že istý stupeň estetického vnímania a myslenia má v sebe každý. Že to sú budúci učitelia detí v materských školách a tomu boli prispôsobené témy a istým štýlom aj techniky či spôsoby spracovania, tak aby ich vedeli uplatniť vo svojej praxi a boli zvládnuteľné pre deti v materských školách či nižších stupňoch základných škôl. Dôraz bol kladený aj na to, aby nie len ich ruky pracovali, ale aby o témach a spôsoboch tvorby na danú tému premýšľali. Aby sa neuchyľovali k starým známym prevedeniam a tvorili obvyklými metódami, ale aby skúšali nachádzať nové netradičné spôsoby, podnety, aby experimentovali a hrali sa. Nesnažila som

sa ich viesť k dokonalému spracovaniu či k perfektnému zvládnutiu určitej techniky. Ukázali sme si rôzne spôsoby spracovania papiera či textilu, s kombináciou textilu či využitím hliny a prírodných materiálov. Ale bola ponechaná miera voľnosti. V niektorých prípadoch to malo svoj efekt, v iných bola potrebná väčšia dôslednosť.

Ako sme už spomínali, semináre boli pre študentov vysokej školy, ale hlavný obsah bol zameraný na dieťa v predškolskom a mladšom školskom veku. Dieťa je už samo o sebe bezprostredné, spontánne, tvorivé. Aby sme v ňom túto tvorivosť nepotláčali, ale ďalej rozvíjali, je samozrejme potrebné, aby aj sám vychovávateľ-učiteľ bol tvorivý, a tak pristupoval k výchove. Predpokladáme, že tvorivosťou a hravosťou je obdarený každý a rozdiel je len v intenzite a miere tvorivosti, ktorou disponuje, a že kreativitu je možné ďalej rozvíjať.

V príručke *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí* od autoriek Kataríny Fichnovej a Evy Szobiovej sa dočítame o význame tvorivosti: využíva nové prístupy a riešenia, podporuje psychické zdravie, znižuje strach a obavy, a tak podporuje sebavedomie. Motivuje k poznávaniu a učeniu sa, rozvíja citové kvality a vzťahy k sebe a k svojmu okoliu.¹ Preto je dôležité ju u detí podporovať a rozvíjať. Nepotláčať ju vyučovaním už zaužívaných spôsobov, ale byť vnímavý a otvorený k iným novým experimentálnejším prístupom tvorby.

V článku predstavíme rôzne typy úloh, ktoré sú zamerané na rozvoj tvorivých schopností a myslenia, pri práci a poznávaní určitých typov materiálov a ich spracovanie na zadané témy, ktoré boli zamerané na oblasť dieťa a svet, tak aby si dieťa už v predškolskom veku mohlo osvojiť základné povedomie o svojom okolitom svete a vytvárať si postoj k nemu. Uvádzame iba pár príkladov, ktoré majú slúžiť ako inšpirácia. Snažili sme sa vyberať jednoduché témy tak, aby boli zaujímavé pre študentov vysokej školy, ktorí týmto témam a úlohám dali výtvarnú podobu.

¹ Fichnová, K., Szobiová E.: *Rozvoj tvorivosti a kľúčových kompetencií detí. Námety k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007, s. 6

Papier

Papier je bohaté médium. Po stáročia bol kultivovaný a tvarovaný. S papierom prichádzame do styku takmer každý deň. Väčšinou má pre nás úžitkovú funkciu, napríklad na záznam myšlienok, poznámok, informácií, obrazu. Stáva sa nositeľom informácie. Ale papier, ako materiál, je už informáciou sám o sebe. Má svoje špecifické vlastnosti – hrúbku, krehkosť, tvrdosť, štruktúru, je hladký, drsný, tvrdý, vlnitý... Je tvárny a citlivo reaguje na každý, teda aj výtvarný zásah. Má svoju pevnosť, ktorá umožňuje konštruovanie papiera do rôznych tvarov či objektov. Je tvarovaný, ale následne ho môžeme ďalej rozoberať a recyklovať a vyrábať nový papier. Je nevyčerpatelným nositeľom a zdrojom informácií a mnohých premien. Štádia existencie a formy papiera – papierová kaša, odrezky, trhance, jemný papier, rysovací papier, masťný – pauzovací papier, priesvitný papier, kartón, prírodné či farbené papiere... Papier môžeme trhať, krčiť, skladať, strihať, nalievajú kašu do foriem, obtláčať, páliť, písať na neho, robiť koláže, priesvitky a vrstviť, dekolážovať, perforovať a podobne. Papier sa tak mení podľa predstáv, potrieb a zámerov tvorcu.

Príklady techník demonštrované na dielach výtvarných umelcov pracujúcich s médium papier



Eva Kmentová
obr. 1. Malá štrbina. 1975 [9]
obr. 2. Květ. 1979 [10]

Autorka Eva Kmentová v prvom diele využíva techniku krčenia a opätovného narovnávania papiera, kde každý list v strede pretrháva. Listy papiera potom vrstvá na seba. Z plochy tak prechádza vrstvením do priestoru a pretrhané otvory v strede zoradené presne na seba, vytvárajú negatívny priestor. V druhom diele, nazvanom *Kvêt*, papier trhá na približne rovnaké kusy a formy papiera, ktoré potom napichuje na kovový drôt.

Autorka Adriena Šimotová tiež pracuje s plochou papiera, ktorý zospodu vypcháva, a tak ho akoby vyzdvihuje do priestoru. Plocha sa stáva plastickou.

Využíva bielu farbu papiera a iba cez jeho tvarovanie znázorňuje tak silný pocit osamelosti. Celé dielo vyznieva čisto a ticho, ale zároveň má v sebe výrazovú silu.



Adriena Šimotová

obr. 3. Osamělost. 1997 [11]

obr. 4. Ubývající torzo. 1984 [12]

Autor tu pracuje s technikou opakovaného skladania a prekladania papiera. V prvom zobrazenom diele formuje pruhy papiera postupne do tvaru kocky. Na druhom vidíme, že využíva jednoduché techniky opakovaného vystrihovania a prekladania do takzvaného tvaru harmoniky. Rozdiel s predchádzajúcimi autorkami je, že tu autor pracuje so systematickým opakovaním a jeho tvorba je dopredu premyslená, čo sa týka spotreby materiálu a tiež spôsobu skladania.

Autorka Kateřina Pěkná pracuje s krehkým priesvitným materiálom, ktorého plochu matematicky rozmeriava a rozčleňuje do menších plôch, ktoré potom strihá a zase zlepuje do nového tvaru a z plochy papiera prechádza do priestorového tvaru, vytvára papierové sochy.

Uviedli sme tu štyri príklady umeleckej tvorby, pre názornú ukážku prechodu od výrazovej pocitovej práce s papierom, k práci, kde technika nie je postavená na náhode, ale je dopredu premyslená, priam vypočítaná. Umelci pracujúci s papierom je nepochybne mnoho, môžeme pre zaujímavosť spomenúť J. H. Kocmana, V. Popoviča, zo zahraničných je to napríklad R. Sweeney, D. Grein, S. Shubert a ďalší.

Môžeme spomenúť združenie umelcov pracujúcich v tomto médiu pod názvom *International Association of Papermaker and Paper Artist (IAPMA)*, či medzinárodnú prehliadku *Bienále papierového umenia* v Durene, tiež v českom prostredí je to *Medzinárodné sympóziu Papír*, organizované *TT klubom výtvarných umelcov Brno*.

Jožef Bajus

obr. 5. MC #13, #14. 2010 [13]

obr. 6. *Summer ride of Hana*. 2009 [14]



Kateřina Pěkná

obr. 7.-8. *Bez názvu*. 2009 [15, 16]

Pracovné hry s papierom

V týchto úlohách ide o zážitok z práce s papierovým materiálom. Od spontánneho, pocitového tvarovania, cez zjednodušovanie tvarov a systematizovanie. Využitie boli tri polohy tvarovania papiera, a to z rovnej plochy, cez plasticitu, do priestoru. Zamerané boli na motorické zručnosti, spracovanie papiera. Zmyslové – vizuálne vnímanie tvarov a ich usporiadanie. Predstavili sme si tiež tradičnú techniku kašírovania a výroby ručného papiera a jeho ďalšie tvarovanie.

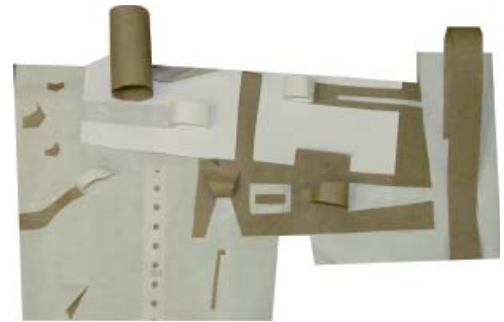
Hravý je ten, kto sa rád hrá

1. úloha

Táto úloha má dve časti:

1. V prvej časti majú študenti vytvoriť kompozíciu z papiera bez zadania konkrétnej témy. Hrať sa s papierom podľa vlastných skúseností a predstáv. Cítiť materiál a jeho rôznosti a vyskúšať si spôsob spracovania podľa vlastného výberu, zjednodušene voľná kompozícia.

Od klasického spracovania k netradičným kompozíciám plošným aj priestorovým s využitím vlastnej prirodzenej farby papiera. Skúmanie jeho možností a jeho voľné spracovanie geometrické



či abstraktné. Vyskúšať si rôzne postupy spracovania v jednej kompozícii a cez ňu hľadať, ktorá forma je nám najbližšia. Skúmanie vlastností rôzneho druhu papiera – tenký papier, pauzovací papier, kancelársky papier, kartón.... Papier má svoj vlastný tvar, hrúbku, štruktúru, úpravu, drsnosť či jemnosť, vôňu, zvuk pri spracovaní. Všímať si vlastnosti papiera. Na ktoré zmysly pôsobí práca s papierom? Nakoľko je nám práca s papierom príjemná a čo všetko z papiera dokážem vytážiť.

2. Druhou časťou úlohy bolo zamerať sa na detail. Vybrali sme jednu časť z celku. Pozorovali kompozíciu z pravej časti a jej tvary. Hra na dizajnérov. Jednoduchá cesta generovania opakovaného vzoru, použitím vybraného detailu abstraktnej časti z prvej kompozície. Použití ho ako vzor pre opakovanie, stupňovanie. Ten potom zväčšovať, zmenšovať, ukladať vedľa seba v rôznych odstupoch. Tak vytvárali nový celok, ktorý bol systematickejší, usporiadanejší, ale taktiež veľmi zaujímavý. Pri týchto kompozíciách sa študenti pohrali zo základnými technikami ohýbania strihania a lepenia.



Štruktúry – povrchy. Ručný papier – kašírovanie

Papier ako základný nosič ľudskej pamäte. Papier, tak ako aj pamäť, na seba nabera rôzne podoby, množstvo informácií. Obidve môžeme znova budovať pretvárať, kultivovať. Ale tiež znova zbúrať, zničiť a odznova vystavať. Aj v mysli sa naše myšlienky pretvárajú a skladajú do nových. Takýto proces môžeme demonštrovať na výrobe ručného papiera a jeho ďalšieho tvarovania. Povaha papiera sa takouto technikou môže znova obnovovať, tvarovať, môžeme jej dávať ďalšie nové a rozmanité tvary a formy. V nasledujúcej úlohe sme využili papier a jeho hmotu a snažili sme sa postihnúť jeho expresívne vlastnosti na stvárnenie povrchov.

List papiera

Na výrobu recyklovaného papiera je potrebné mať v prvom rade vaničku, sitko, starú textíliu, špongiu na vysatie zvyšnej vody a valček. Do vaničky si umiestnime vodu, zmiešame ju s tapetovým alebo disperzným lepidlom. Do mixéra si natrháme menšie kúsky papiera (nie je dobré používať pogumovaný časopisový papier), ktorý zalejeme vodou a spolu rozmixujeme na masu – kašu. Záleží na nás, či papier rozmixujeme na jemnú kašu alebo ponecháme kúsky väčšie. Tú prelejeme do pripravenej vody zmiešanej s lepidlom vo vaničke, premiešame a postupne naberalme na sito. Masu rovnomerne rozmiestnime po celej ploche sita. (My sme nechali možnosť chybám a náhodám, aby sme dosiahli zaujímavejšie štruktúry. Viac nás bavilo, ak bol papier nerovnomerný s dierami, či dokonca sme do neho pridávali prírodniny a farby.) Ďalej postupujeme tak, že necháme odtiecť prebytočnú vodu naklonením sitka na jeden roh. Ak už máme pocit, že voda zo sitka odkvapkala, položíme si na sitko s papierom textíliu v poradí: zhora textília, papierová masa a dole je sitko. Špongiou vysajeme prebytočnú vodu. Potom ešte prejdeme valčekom, aby bol papier rovnomerný po celej ploche. Na záver sitko preklopíme tak, aby bolo navrchu a opatrne ho snímeme preč. Papierová masa by mala držať na textílii. Môžeme ho tak zavesiť na šnúru a nechať papier uschnúť. Keď je papier uschnutý stiahneme opatrne dole textíliu.

Vlievanie kaše do formy

Postupujeme rovnako ako pri liste papiera, ale tu pôjde o techniku odlievania, a preto si potrebujeme dopredu vytvoriť formu. Buď použijeme nádoby alebo voľne nájdeme predmety, ponachádzané v našom



okolí, ktoré majú hrany, aby masu udržali pohromade. Alebo si pomocou prúžku kartónu vytvoríme formu ľubovoľného tvaru sami. Pri takomto postupe nám papier schne dlhšie, ale zato dostaneme zaujímavé konkrétne či abstraktné tvary papierových objektov z hrubej masy papiera, ktoré sú haptické aj vizuálne príťažlivé. Môžeme z nich ďalej vytvárať tvarové kompozície alebo si konkrétne vytvoriť materiál pre nejakú hru.

Tvarujeme povrch a vytvárame štruktúry

Vytvorený recyklovaný papier si môžeme ďalej tvarovať. Umiestnili sme si list recyklovaného papiera na textíliu. Znova sme si ho navlhčili rozriedeným tapetovým či disperzným lepidlom, prostredníctvom špongie alebo štetca. A nasledovalo modelovanie. Textília podložená pod listom papiera je dobrá pre to, aby sa nám papier pri prílišnom namočení nepotrhal, a aby následne udržal tvar. Môžeme ho tak rôzne modelovať – krčiť, skladať, ohýbať ho cez nájdené predmety, obtláčať okolie.

Tým istým spôsobom sme využili techniku kašírovania, a teda sme si papier natrhali na väčšie kúsky a ukladali sme ho na textíliu s tým, že sme stále po prvej vrstve prešli štetcom namočeným do vody zmiešanej s lepidlom, ktorá zabezpečuje, že sa papier dostatočne dobre spojí cez všetky vrstvy. Následne sme zase modelovali.

Takto vytvorené povrchy sme ďalej prepletali či prešivali nitami, alebo kúskami látok.



Čo sme mi mohli pri tejto úlohe uviesť? Najprv sme nemali žiadnu konkrétnu tému, išlo nám len o techniku, naučiť sa výrobu recyklovaného papiera, ale prešli sme od výroby plochého listu papiera, ktorý môže mať pragmatickú úžitkovú a dekoratívnu funkciu, od pracovného postupu, techniky k tomu, že z rovného kusu papiera vytvárame abstraktné formy, povrchy. Už na začiatku sme si papier pripodobnili k myšlienkam, ktoré sa v čase tvoria, vyvíjajú, pretvárajú a menia, zhrubujú či zjemňujú. Toto môžeme demonštrovať už na samotnej výrobe papiera, a teda, že z rôznych kusov papiera, ktorý predstavuje rôzne osobnosti či názory, tie sa „zmiešajú“, a tak sa vytvára nová myšlienka, názor ...

Cvičenie v prírode

„Miloš maluje hubami či spráchnivenou vetvou na steny previsov. Frank tančuje alebo sa veľmi pomaly pohybuje, tak pomaly, že k nemu prilietavajú vtáci.“²

Úloha:

V tejto úlohe som sa inšpirovala kapitolou z knihy Václava Cílka *Krajiny vnitřní a vnější*. Zachytenie dojmu chvíle, okamihu, miesta. Ide o vzťah k určitému miestu v danom okamihu. Vyšli sme von z učebne do prírody. Našli sme si miesto, ktoré by vyhovovalo nášmu cvičeniu. Zobrali sme si so sebou farby, papiere a začali sme. Zastavili sme sa pri rieke a pozorovali sme jej tok. Čo kresliť? – To čo vidíme. Teda riekou a jej prúdenie. Pozorovať riekou, nespúšťať z nej zrak a zároveň rukou, kresbou zachytávať na papier jej prúd. Kresbou zachytiť tok rieky, na hladine ktorej sú vlny malé aj veľké, rýchle aj pomalé, ktoré vytvára vietor. Oko sa nepozerala na papier, ale neustále sleduje riekou. Ruka sa pohybuje tak rýchlo ako tok rieky.

Zbierame predmety okolo seba, vo svojom okolí, tie čo tam nepatria, ktoré tam sú neprirodzene alebo také, ktoré sú netypické. Zvláštne predmety svojím umiestnením či tvarom. Prinášame ich na jedno miesto a diskutujem čo to je, prečo to tam je, a prečo by to malo alebo nemalo v prírode byť. V prípade predmetov, ktoré majú nezvyčajný tvar, ktorý nás zaujal, diskutujeme prečo nás zaujal, čo je na ňom také nezvyčajné. Každý si svoj predmet prekreslí na papier. Používa na to prírodné materiály, teda odlomenú vetvičku, kus stebra alebo hocičo, čo nájde a dá sa použiť ako kresliaci nástroj namočený do farby, ktorý tak vytvára svoju špecifickú stopu. Tento predmet potom pretvárame, dávame mu iné názvy tak, aby sme mu našli nový význam.

² Cílek, V.: *Krajiny vnitřní a vnější*: texty o paměti krajiny, smysluplném bobrovi, areálu jablkového štrúdlu a také o tom, proč lezeme na rozhlednu. Praha: Dokořán, 2005, s. 191.



Edukačné hry

Edukačné hry sú zamerané nielen na rozvoj senzomotorických schopností, ale taktiež v sebe obsahujú zložku edukatívnu, teda majú sprostredkovať poznatok, vedomosť z iného odboru. Predpoklad je, že pomocou takejto hry, by si dieťa malo jednoduchšie osvojiť a dlhodobejšie zapamätať dané učivo. Nielen preto, že je učivo predávané hravou formou, ale taktiež preto, že dieťa si vedomosť osvojuje pomocou výtvarnej činnosti samo, nie je mu predávané učiteľom. Učiteľ je len sprievodca, napomáha, aby sa dieťa naučilo presne to, čo sa naučiť má.

Lesom, Cestou, Dedinou, Mestom

Rímske číslice sú spôsob zápisu čísel pomocou písmen abecedy. Dnes sa tento spôsob zápisu používa iba výnimočne, ale pri rôznych príležitostiach sa používajú dodnes. Napríklad na hodinovom ciferníku, stránkach kníh, v niektorých starších dokumentoch sa tak uvádzajú roky... Tento spôsob zapisovania vznikol v západnej Európe a je odvodený od spôsobu, akým zapisovali starí Rimania, ale dnes obsahuje vylepšenia.

Pravidlá ich zápisu: I – 1, V – 5, X – 10, L – 50, C – 100, D – 500, M – 1000

Mnemotechnická pomôcka, príklad: Ivan Viedol Xéniu Lesnou Cestou Do Mesta.

Pre výuku boli vybrané 4 písmená či číslice a podľa toho bol vytvorený aj názov aktivity a to Lesom Cestou Dedinou Mestom.

Úloha:

Študenti boli rozdelení do štyroch skupín. Každá zo skupiniek si vylosovala svoje slovo, ktoré reprezentovalo rímsku číslicu, na ktorú mali vytvoriť priestorovú kompozíciu. Materiálom pre stváranie bol papier a textil, ktorý mali a mohli tvarovať ľubovoľnými postupmi. Cieľom bolo vytvoriť kompozíciu a vytvoriť k nej príbeh, aby z neho dieťa vydedukovalo a osvojilo si, ktorá číslica patrí ku ktorému písmenu. Teda vymyslieť – prepojiť objekty s príbehom, ktorý zdôvodní dané rímske číslice. Mala tak vzniknúť didaktická pomôcka, na rýchlejšie, lepšie a trvalejšie osvojenie si daného učiva a v prvom rade výtvarná, slovná a edukačná hra.

V závere hodiny vznikla kompozícia a príbehy ako napr.:



L – 50 Kdo vchází do lesa, chce z něj jednou i vyjít. Symboliku vidíme ve tmavém lese, kde rostou stromy do tvaru L. Na zemi je 50 bílých vloček. Cesta tam: člověk musí projít a nasbírat 50 vloček a cestou spátky to isté. Zimní noční les je pokrytý závojem tmy, již dodává tomuto místu jistou alegorii.³

C – 100 Cecilka jde po cestě ve tvaru C. Nese 100 kostek cukru do chaty. Po ceste vidí tři hromádky, kde žije 100 krtků, jezírko kde žije 100 kaprů. U cesty napočítá 100 kamenů a vidí les, kde žije 100 jelenů.⁴ (Tu může být prepojenie a odkaz na kompozíciu Les a príbeh môže končiť: kde žije 50 jeleňov, a tak sa otvorí cesta pre tvorenie ďalšieho príbehu na tému Les.)



^{3,4} texty k prácam študentov počas výuky



„Puzzle“

Puzzle je v tom najširšom význame slova hra, skladačka. Najčastejšie sa vníma ako forma zábavy. V užšom zmysle ide o riešenie problému alebo hádanky, ktorá má vyskúšať, otestovať a rozvíjať vynaliezavosť riešiteľa. V základe ide v puzzle o to, položiť jednotlivé časti spolu logickým spôsobom v poradí tak, ako prislúchajú, aby spolu sedeli buď tvarovo alebo podľa vyobrazeného námetu. Pri obrazovom puzzle je potrebné rozpoznať vzor, vystavať kúsky v jednotlivom poradí. Pri tejto hre sa dá dobre využiť indukcia, pátranie a objavovanie.

Hra je činnosťou jedného hráča alebo skupiny. Má svoj konkrétny cieľ, či už je to radosť zo samotnej hry, relaxácia, alebo rozvoj určitých vlastností. Konkrétne pri puzzle dieťa rozvíja svoje motorické schopnosti, objavovacie, pozorovacie a logické myslenie. Nie je cieľom vyhrať nad ostatnými, ale cieľom je zdokonaľiť sám seba. Hra je väčšinou

považovaná za voľnočasovú aktivitu. Naše puzzle, ktoré sme vytvorili môžeme použiť aj v procese učenia.

Chceli sme vytvoriť didaktickú pomôcku, ktorú by si deti za pomoci učiteľa mohli vytvoriť samé. Téma môže byť samozrejme ľubovoľná, ale v kontexte predchádzajúcich tém, sme zostali pri téme flóry.



Úloha:

Formát papiera rozstrihnúť na 6 častí v tvare obdĺžnikov – 3 časti pre rastlinu a 3 pre strom. Do jednotlivých častí umiestnite časti rastliny alebo stromu (napr. kvet, koruna, kmeň, stonka, listy, korene, plody...). Tieto časti stvárňte rôznymi technikami: vrstvením papiera a kaširovaním, dierkovaním, prepletaním, uzlňovaním, atď. Štruktúrou a spracovaním s využitím papiera a látky vystihnúť vlastnosti – drsnosť, štruktúru kôry, listov, koreňov... Zapojte do stvárnenia svetlo (fotosyntéza) – plošné stvárnenie, môže vystupovať do priestoru.

Ak zmiešame všetky výtvary spolu, úlohou dieťaťa je podľa znázorneného tvaru časti rastliny, podľa použitého materiálu a spôsobu stvárnenia, vybrať a priradiť časti puzzle k sebe tak, aby tvorili rastlinu alebo strom. Ten si môžu potom podľa toho, akú konkrétnu rastlinu alebo strom im to pripomína aj pomenovať.



Hľadanie tvaru a výrazu

Pri tejto hre sme pokračovali v rastlinnej téme, ale tu sme prepojili prácu so slovom, kresbou a hlinou. Čo sa týka odborových presahov, využívali sme básnické vyjadrovacie prostriedky. Z výtvarného umenia sme zase pracovali v kresbe s linkou a jej expresívnou formou. Z oblasti prírodopisu sme spoznávali vlastnosti a tvary rastlín. Napadla nás myšlienka, že naozaj si veľakrát myslíme, že vieme ako čo okolo nás vyzerá, ale mnohokrát sa naše predstavy týkajú iba pojmov. Skutočná skúsenosť s daným predmetom a poznatok ako niečo vyzerá, či je veľká alebo malá, a vedomosť o iných jej vlastnostiach, ktoré ju charakterizujú nám chýba.

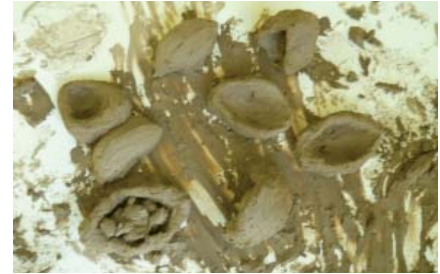
Úloha:

Hovorili sme si názvy rastlín, ktoré nás napadali. Všetko sme zapisovali na papieriky. Potom sme sa k týmto názvom snažili priradiť básnické vyjadrovacie prostriedky – personifikácie, metaforu či prirovnanie.

Vznikli kombinácie ako:

Vetva – strapatá, agát – zákerný, jablko – zvráskavené, cesnak – smradlavý, dráždivý, cibuľa – plačlivá, orech – natvrdlý, ruža – nevinná, lalia – pehavá, brokolice – vyskakuje najvíce, veselá, bodliak – arogantný...

Následne sme tieto slovné a myšlienkové spojenia pretvárali do kresby. Snažili sme sa využívať iba základné výtvarné vyjadrovacie prostriedky, a to bod, líniu, krivku, hrali sme sa s hrúbkou linky, hustotou uloženia linky a jej smerovaním. Farebnosť mala byť obmedzená na tú farbu, ktorá bola najcharakteristickejšie pre prívlastok danej rastliny. Tu sme zisťovali niektoré nedostatky, čo sa týka tvaru a vlastností niektorých rastlín.



Na základe týchto kresieb, ktoré nám začali slúžiť ako podklad pre objekt z hliny. Tak ako pracujú sochári, ktorí si svoju myšlienku najprv prevedú a vizualizujú v kresbe a následne prístupujú k realizácii do hliny či kameňa, aj keď sa návrhu už nemusia pridržovať a podvoľujú sa materiálu. Tak aj my sme sa snažili previesť náš poznatok o rastline o jej charakteristike do hliny.

Na záver

Už len krátko. Opísané úlohy boli realizované študentmi vysokej školy. Bolo by zaujímavé a prospešné, ak by sa tieto úlohy zrekonštruovali a aplikovali pri výuke s deťmi v materských školách. Mohli by sme pozorovať, ako deti reagujú na materiál a prácu s ním a tiež na zadané témy. Týmto pozorovacím spôsobom by sme ich mohli vylepšiť o niektoré postupy, ktoré dieťa vyžaduje.

Neobyčejné obyčejnosti

(inspirace tvorbou studentů katedry výtvarné výchovy)

Marta Kovářová

Výtvarná akce na téma *aktualizace*. Hra na lovce fosilií

Cizím slovem fosílie jsou označovány zkamenělé i nezskamenělé zbytky a otisky dávno vyhynulých organismů. Mnohdy se též za fosílie považují stopy po činnosti těchto organismů – otisky končetin, drobné dírkky po vrtání či cestičky po lezení. „Aktuální fosílie“, jak jsme akci nazvali, pro nás výtvarníky dnes znamenají zatvrdliny po stopách současně žijících organismů na fakultě.

Příklady skutečných nalezených fosilií [17, 18, 19, 20]





Všimáme si života ve škole. Pozorujeme, kde všude dochází k přímému tělesnému kontaktu člověka a s prostředím školní budovy. Hledáme příležitosti pro lovce aktuálních fosilií, hledáme příležitosti k snímání otisků.

Vhodné paměťové médium, které umožní sejmout otisk a jeho tvar podržet, je samotrvdnoucí hmota. Rozpracovaná vydrží na vzduchu měkká a po čase sama „zkamení“. Na klikách dveří, tlačítkách automatů, ve spárách a dutinách nepozorovaně instalujeme kusy bílé hmoty, abychom je vystavili po nějakou dobu náhodným dotekům.



Po čase otisky opatrně snímáme a jako detektivové nebo paleontologové zaznamenáváme místo a čas výskytu, situaci, za které vznikly. Otisky necháváme ztvrdnout (cca 30 minut na topení).





Abychom kresbu otiskem v hmotě očím zvýraznili, natíráme je burelem.



Tak jako v muzeu, s přesným popisem místa, času a okolností nálezů otisky instalujeme.



Příklady popisů k nálezům: Klika u vchodu do studovny, suterén, 45 min. Klika na pomezí budovy A a B, 4. patro, 30 min. Detail podlahy, spára, 3. patro, 45 min. Bagetomat, výdejní čudlík, hlavní hala, 35 min. Splachovadlo, dívčí WC, hlavní hala, 40 min.



„Cílem výtvarné akce bylo zachytit aktuální projevy lidí, jejich stopy a známky života. Akce probíhala v budově školy. Na různá místa byly umístěny části samotvrdnoucí hmoty, které snímaly otisky, šlápoty a další projevy aktuální lidské existence. Po jejich shromáždění jsme pomocí burelu otisky zvýraznili a vystavili v budově školy s popisky, napovídající místo snímání a čas, který byl třeba na zachycení otisku.“

Michael Hon (autor akce)

Světlobjekty

Nápad na nás spadá při průchodu úzkou temnou školní chodbou osvětlenou řadou světel s bílým poklopem. Rozptýlené světlo, krytý zdroj, vše ve výšce – s židlí člověku nadosah. *Přineste si na výuku dvě barvy široké lepicí pásky.*

Probuzení imaginace. Procházíme se se studenty prostorem. Představujeme si chodbu jako jeskyni, kde se každý krápník (zdroj světla) nějak jmenuje a svým přesahem do prostoru tvaruje trasu návštěvníka. *V co všechno by se mohlo osvětlení proměnit?* Vycházíme z tvaru vypouklého kruhového poklopu, který se nabízí přesáhnout. Studenti tvarují své představy prvně do slov:

Tvar mi připomíná dort, ... mně ohniště, ... udělám květ, ... to je ufonova hlava, ... osvícený mozek, ... tělo hroznu, vidím v tom historický lustr, ... průsvitnou medúzu ...

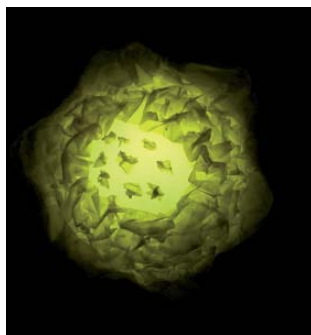
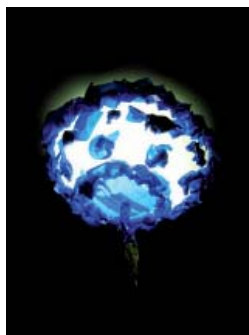


Autorka tvaruje svoji představu Medúzy.

*Autorka modeluje plameny Ohně.
Hoří směrem dolů.*



Vyslovené představy muchláme do tvarů a ve vrstvách lepíme na poklopy. Pracujeme na rozsvícených světlech (předem jsme se ujistili, že poklopy dobře drží a nepálí). Jsme ze všeho nejvíc sochaři. Zdroj světla, který vrstvením obalujeme a tedy tlumíme, prosvěcuje vrstvy a pomáhá nám objekt modelovat. Modelování ve výšce a s rukama nahoru vede k velkorysejším řešením než běžně u stolu. Jedná se o fyzicky namáhavou práci, která autorům brání „párat se s detaily“.



Vznik „dortu“. Vidíme původní barevnost a tvar světla. Dokončený dort i se svíčkou. Květ – celkové pokrytí světelného zdroje různými vrstvami lepicí pásky.



Zdobení „historický“ lustr. Autorka si všimla náhodně visejícího kusu navinuté role pásky. Motiv pak záměrně opakovala.

Vznik „ufona“. Ke svítící hlavě autorka přidává tělo. Detail – využití průsvitu na bílou v místě oka a úst.

*Průvodci s návštěvníky
v krápníkové jeskyni – prezentace
světelných objektů v chodbě.*



Po dokončení se procházíme světelnou galerií, nově obarveným prostorem. Uhýbáme hrozícímu trsu hroznů, plamenům ohniště a chapadlům žahavé medúzy. Autoři v roli průvodců objekty pojmenovávají a komentují spolužákům a kolemjdoucím, jak vznikaly.

Listodrž v listopadu

Listopad nechal napadat výtvarný materiál z větví na zem.

V listopadu nás napadá

že listí z větví padá

že obléká zem

rostliny i zvířata

před mrazem.

Sbíráme ho po kupách, abychom si i my oblékli listopadový oblek.

Průhlednou páskou, lepící stranou ven, obepínáme oblečená těla studentů, kteří si přejí proměnit v listopadže, v poslední neopadané javory ve městě.

*Ještě chvíli držet dech,
ještě chvíli zadržet listí na stromech.*



*Příprava – instalace listů na tělo.
Obyčejná průhledná lepící páska
dobře drží suché listí. „Nechceš se
ještě předem vyčůrat?“ „Nic nesly-
ším, všechno kolem šustí. Už chci
ven – v listí je opravdu teplo!“*

S Listodrží se vydáváme ven a necháváme se volně inspirovat prostředím a událostmi, které nás potkávají: Listodrží vzpomínají na pařezech nedávno pokácených starých javorů před školou a na nejoblíbenějším místě srazu – na ulici Česká „pod hodinama“. Listodrží jedou tramvají a poukoušejí se „cvaknout lístek“. Listodrží „jako exoti“ vcházejí do obchodu „Exotic“ a ucházejí se o práci. Listodrží navštěvují firmu „Pereme-čistíme“, aby si nechali vyčistit některé zabláčené lístky. Listodrží se pokouší ve Zdravé výživě zaplatit javorovými listy koupený javorový sirup.



Listodrží na pařezech bývalých javorů před školou. Listodrží na České – na místě bývalého starého javoru, v květináči se současným mladým javorem.



Listodrží čekají na tramvaj. Listodrží v tramvaji mezi cestujícími. Pokusy o cvaknutí lístku.



Listodrží před výkladem obchodu s textilním zbožím na podzimní sezónu. Pokus o získání práce ve firmě Exotic.



Setkání javora s památným dubem.



Listodržci před výkladem firmy Pereme-čistíme. Komunikace s obsluhou ohledně možného vyčištění zabahněných listů a opravy opadáných kusů.



Listodržci si vybírají ve Zdravé výživě javorový sirup. Pokus o platbu javorovými listy. Poslání javorovým sirupem před opadáním listů.

Na závěr jdou Listodrži do parku, do jeho středu, do vypuštěné betonové fontány daleko od ostatních stromů, aby zde opadali.



Listodrži uprostřed parku na Moravském náměstí v Brně bez hnutí ve větru postupně opadávají.

Animace je legrace

Jana Francová

„Plně si však uvědomuji, že mnohem větší právo o věci mluvit mají ti, kdo se den co den potýkají se syrovým materiálem – s mnohonásobnými problémy jeslí a školek, školy denní a internátní, problémy školního zařízení a okolí, problémy hospodářského zajištění a stavovské dokonalosti. Stačí mi, co jsem viděl z této mučivé skutečnosti, abych si počínal velmi skromně v přítomnosti těchto statečných mužů a žen, a velmi by mě bolelo, kdyby si někdo vykládal cokoli z následujících stránek jako povýšené poučování.“¹

Citát, který jste právě četli, napsal Herbert Read ve své knize „Výchova uměním“, která poprvé vyšla v Londýně roku 1958. Situace ve školství se od té doby značně zlepšila a současnou realitu bych nepopsala přívlastkem „mučivá“, přesto se přidávám k základní myšlence citátu, kterou je pokora. Tato kapitola skromně navrhuje určité postupy a náměty, které slouží jako inspirace a mohou vyústit v hravé projekty s dětmi. Kromě rozvoje výtvarné a komunikační stránky dítěte, rozvinete tytéž schopnosti i u dítěte skrytého v nás samotných. A doufám, že si užijete i legraci.

Animace a vývoj její definice

Latinské slovo anime znamená duši. Animovat tedy znamená oživovat neživé.² Animace vytváří iluzi pohybu loutky, předmětu nebo kresby (a také spousty dalších možných materiálů). Studie

¹ Read 1967, s. 22

² Dovníkovič 2007, s. 4

pohybu a zachycení jednotlivých fází společně s nedokonalostí našeho oka vytváří dojem pohybu. Vnímání obrazu zůstává po krátkou chvíli na sítnici a díky této vlastnosti „vidíme“ pohyb i tam, kde žádný není. Animace předcházela film. Nejprve lidé listovali mnoha kresbami (nebo k tomu účelu používali různá zařízení) a obdivovali se oživlým kresbám. Teprve když kresbu nahradila fotografie, vznikl film.

Animace může vznikat mnoha způsoby. Za vůbec první animaci je pokládán dekor keramické nádoby, kde je nakreslena koza v různých fázích skoku. V prvních definicích animace dominovalo spojení „okénko po okénku“, tedy práce po jednotlivých fázích (v našem případě fotografiích). Animace ale může být nejen kreslená nebo pixilovaná, ale i vytvořená na počítači.

Ve „virtuálním“ světě počítače si můžete „vymodelovat“, lépe řečeno zadat pomocí parametrů simulaci prostředí a loutky, které v reálném světě nikdy neexistovaly. Dále se dá naprogramovat jejich pohyb a také pohyb kamery. Abychom výsledný pohyblivý obraz mohli nakonec vidět, počítač vypočítá okénka podle zadání. Vznikne animovaný snímek, který nebyl snímán okénko po okénku, a přesto je to také animace. Rozdíly mezi jednotlivými technikami jsou leckdy těžko rozeznatelné a kombinace klasických ručních postupů s počítačovou animací jsou poměrně běžné.

Z toho důvodu je současná definice animace daná negativním vymezením: „Umění animace je vytváření pohyblivých obrazů všemi technikami s výjimkou živé akce.“³ To je definice, na které se dohodla mezinárodní organizace pracovníků v animovaném filmu na konci 80. let minulého století. Reflektují tak situaci, kdy se animace stává součástí internetových prezentací, filmů, reklam, vědeckých vizualizací, počítačových her a také zpravodajství.⁴

Ačkoliv není vůbec jednoduché tuto techniku definovat, je animace velmi oblíbená. Stejně jako film a loutkové divadlo je animace žánr, který má velmi blízko k výtvarnému umění. Je to také žánr, kterému sluší krátká „metráž“ (délka díla v čase – obvykle 10 s–30 min).

³ Kubíček 2004, s. 8

⁴ Kubíček 2004, s. 5–9

Mediální gramotnost

Také je důležité zmínit, co animace dětem přináší. Děti nejsou zmenšení dospělí. Učení je u nich spojeno se hrou a pozorováním. Většina takhle malých dětí má zkušenosti s televizí a ví, že rodiče používají počítač a všude je plno obrázků. Svět, ve kterém všichni žijeme je nabitý příběhy, obrazy a informacemi a až na výjimky jsou těmto vlivům vystaveny i děti. Pochopitelně existuje celá škála rodičovských přístupů ke sledování mediálních obsahů. V prvních letech života dítěte to záleží především na nich, co dítě vidí a konzumuje. Studie nejčastěji hovoří o vlivu televize na dětského diváka, ale mohou to být také videa, DVD, počítačové hry a internet, co dítě ovlivňuje a formuje. Někteří rodiče používají televizi nebo pohádky na DVD, CD atd. jako běžnou součást dětské zábavy, jiní volí formu omezení konzumace mediálních sdělení. U tištěných médií je poměrně jasné, že je předškolní dítě odkázáno na dospělého, protože samo číst neumí. Rodič, popřípadě pedagog provádí výchovu už tím, že vybírá kvalitní knihy a časopisy, které dětem čte. U elektronických médií je to podobné a někteří rodiče zvyšují kontrolu nad mediovanými obsahy například rozhodnutím nevlastnit televizi nebo omezují přístup dětí k internetu. Obdobnou škálu přístupů k mediální problematice můžeme sledovat i v případě předškolních zařízení. Od důrazu na přírodní materiály a tradiční média (knihy) po speciální školky se vzdělávacími programy ve formě počítačových her.

V principu je mediální prostředí prostředím komunikačním, ačkoli to někdy není úplně patrné. Jde o různý způsob komunikace, ve kterém jsme ponejvíce v roli příjemce, ale do kterého se můžeme sami zapojit. Nemyslím pouze internetové diskuze, ale autorství obecně. Pro děti, ale i pro mnohé dospělé, je vědomí, že sami mohou vytvořit krátký „film“ velmi povzbudivé. Zkušenost, kterou jim takto zprostředkujete, odhaluje názorným způsobem manipulativní podstatu médií. Každý mediální obsah je vytvořen s nějakým záměrem, který nějakým způsobem odráží postoje tvůrce. Animace odhaluje také princip mnohých triků, které se objevují např. v pohádkách (věci se objevují a mizí) a vnímavější děti se mohou na toto téma začít ptát. Pokud se již malé dítě stane tvůrcem (nebo spíš spoluautorem) mediálního obsahu (v našem případě krátkého videa), změnilo se z pouhého konzumenta (příjemce) v aktivního partnera v komunikaci. Tato role mu dává větší pocit rovnoprávnosti

a možnost se se záplavou informací snáze vyrovnat. Také dítě může kouzlit, jak to vystihl Kanadčan Norman McLaren:

„Animace není umění pohyblivých kreseb, ale umění kreslených pohybů; to, co se odehraje mezi každými dvěma okénky, je mnohem důležitější než to, co je na nich; animace je tedy umění manipulace s neviditelnými mezerami mezi jednotlivými okénky.“⁵

Animace a děti

V prvé řadě bych chtěla říci, že předškolní děti mohou animovat. Moje vlastní děti mi to neustále potvrzují. Abych však řekla celou pravdu, musím dodat, že technickou stránku věci za ně dělá dospělý. Pokud se chcete do této dobrodružné činnosti pustit, musíte být ochotni strávit chvilku u počítače, kterou věnujete proměně fotografií v digitální video. Není to nic složitého a pokud vám pomůže někdo, kdo má větší zkušenosti v práci s technikou, můžete se snáze soustředit na výtvarnou a hudební stránku tvorby.

Za pomoci jednoduchých nástrojů lze dosáhnout velmi dobrých výsledků. Zvolená technika využívá digitálního fotoaparátu a jedná se o nejoblíbenější formu práce s pohyblivým obrazem na základních, středních a základních uměleckých školách⁶. Není proto nemožné, realizovat takovou práci s dětmi předškolního věku.

Pro větší názornost jsem postup rozdělila na dvě části a vybavila kolonkou „**Praktické rady**“:

1. fáze – tvůrčí práce s dětmi, vytváření fotek (jednotlivých „políček“ filmu)
2. fáze – technická, zpracování na počítači (tuto část děláte bez dětí a můžete ji přenechat někomu technicky zdatnějšímu)

Jak se dělá animace s dětmi? Je to poměrně jednoduché. Pro realizaci stačí digitální fotoaparát a počítač. Stativ je velkou výhodou, ale pokud ho nemáte, je potřeba improvizovaně zajistit, aby se fotoaparát nepohnul, v průběhu celé práce. (Například tak, že jej položíte na určené místo, kde si uděláte značky.) Společně s dětmi vytvoříme scénu a poté ji fotoaparátem snímáme. S věcmi,

⁵ McLaren. In Kubíček 2004, s. 8

⁶ Jak ukazují průzkumy viz práce M. Hlávkové.

obrázky nebo nějakými objekty pohneme vždy o malý kousek. Při snímání by dětské ručky měly být mimo záběr, aby vznikl dojem, že věci se hýbají samy od sebe. Tento princip dětem předem vysvětlíme, ale také je vhodné jej předvést, aby dítě mohlo pracovat nápodobou.

Pokud se ve výsledném filmu občas mihne dětská ruka, myslím, že to vůbec nevádí. Některé animace pracují s přiznanou dětskou rukou v části příběhu.⁷

Praktické rady I:

- rozlišení snímků na fotoaparátu může být nastaveno na nejmenší hodnotu, protože pro standardní rozlišení videa PAL potřebujeme 720 na 576 pixelů na snímek.
- pro vytvoření iluze plynulého pohybu je potřeba alespoň 12 snímků na jednu sekundu. Pokud si nejste jistí, kolik fází má daný pohyb mít, pomohou vám stopky. Stopněte si, jaký reálný čas má daná akce, když ji provádí herec (figurant, dobrovolník). Výsledné sekundy vynásobte 12.
- při práci s malými dětmi by plynulost výsledného pohybu neměla být prioritou.
- je velmi důležité mít fotoaparát pod kontrolou. Nejlepším pomocníkem je stativ. Pro pokročilejší tvorbu, můžete pohybovat i fotoaparátem a vytvářet iluzi pohybu kamery (např. jízda kamery, švenk⁸ a podobně).

Pro začátek je potřeba dětem vysvětlit, jak vzniká iluze pohybu a že film je jen sled fotek promítaných za sebou. Když budou nějakou věc nebo obrázek posouvat a postupně fotit, vznikne dojem, že se pohybuje sám. Proto musí být v momentě záběru vždy ruce pryč ze snímané scény. Počáteční iniciativu převezme dospělý a dítě poté pokračuje.

⁷ Viz znělka cyklu „Děti kreslí písničky“ nebo klip k písničce „Výlet“ režisérky Marie Procházkové.

⁸ Jízda kamery je v kinematografii termín pro kameru plynule se pohybující na kolejnicích nebo na jeřábu. V našem případě můžete pohybovat fotoaparátem vždy o malý kousek, tak, že vytvoříte iluzi pohybu kamery (například fotoaparát se bude pohybovat společně s autíčkem a ve výsledku se bude měnit okolí). Švenk je změna úhlu záběru kamery – nejčastěji panoramatický záběr. Ten můžete vytvořit pootáčením fotoaparátu podle své osy. V tomto případě dbejte o preciznost a otáčejte vždy jen o velmi malý úhel.

Učitel bude pravděpodobně obsluhovat fotoaparát a vydávat pokyn, kdy děti odstoupí od práce a „vyletí ptáček“. Je možné uvedené úkony spojit s básničkou nebo písničkou, v jejímž rytmu budou děti posouvat předměty nebo kresby. Zkušenosti mám s velmi malými skupinkami jednoho až tří dětí. Děti, které se bezprostředně nezapojují do animování, mohou zatím vytvářet prostředí a další výtvarné práce, které budou pro animování použity. V animacích by se děti mohly postupně vystřídat (například po nebi postupně přeletí od každého dítěte jeden ptáček).

Příklady

Metody práce s velmi malými dětmi mohou mít mnoho forem. Můžete pracovat ve velmi malých skupinkách, jako jsme to udělali v animační dílně ZOOT. Tato dílna vznikla ve spolupráci s kolegyní Stephanie Rivray Hagondokoff, která je učitelkou výtvarné výchovy v Paříži, a s Jennifer Helia de Felice, která se věnuje performance na Fakultě výtvarných umění VUT. Neformální výtvarná dílna měla mezinárodní složení a věk dětí se pohyboval od 3 do 12 let, což je velice heterogenní skupina.

Projekt využíval fantazii a tvůrčí energii mezinárodní skupiny dětí a jejich stejně tak dychtivých rodičů. Skrze jednoduché animační techniky jsme se obeznámili s poetikou fantazie dítěte. Kromě jednoduchého úvodu, kde jsme děti seznámily s principem animace, bylo třeba zajistit množství podnětů, jako jsou obrázky, textil, písnička do polévky a jiné inspirační zdroje, které jsou dětem k dispozici pro práci.

Během dílny jsme se setkaly s nejrůznějším přístupem k animaci. S ohledem na zaměření této publikace uvádím jako vizuální příklady práce těch nejmladších. Podotýkám, že u předškolních dětí se vždy jedná o velmi krátká dílka o délce v řádu desítek sekund. Myslím, že není žádoucí snažit se o delší útvar, kromě případu, kdy dítě samo má zájem a trpělivost.



Zoé (5), fotky z animace 1

Jako první příklad uvádím práci pětileté Zoé, která použila divadelně vymezený prostor pomocí textilií. Zoé rozpochybovala útvar složený z jednoduchých geometrických prvků na magnetické tabuli, který vypadá jako sluníčko – kočička, ale nejbliže má asi ke klasickému hlavonožci.

Holčička nechala svého hrdinu plout – letět prostorem a přitom jej zasypávala písmenky do polévky. Na závěr se do vrstvy písmenek podepsala, jako prstem do písku. Celek působí hravým, veselým dojmem.

Miniaturní práce nejmladšího účastníka dílny, tříletého Rubena, se stala kombinatorickou hrou. Iluze pohybu byla nahrazena záznamem různých fází hry s různě oblečenými medvídky. Dítě nejrůznějším způsobem kombinovalo figurky medvídků, a to i takovým způsobem, že je

Ruben (3), fotky z animace 1



skládalo na sebe a mimo předpřipravená místa. Vše pokračovalo do té doby, dokud všichni medvědci „neodešli.“

Role dospělého v tomto případě je dokumentační a lze ji doporučit i při jiných činnostech, které jsou zdánlivě banální a jejichž časový záznam může vytvářet zajímavý časosběrný dokument dětské výtvarné činnosti. Bez velkých ambicí na vznik animace ve smyslu iluze pohybu je možné dokumentovat hru dětí na pískovišti a podobně. Pokud použijete stativ, můžete průběžně zaznamenávat dění na pískovišti – jak rostou stavby z písku, jak děti vytvářejí silnice a podobně. To vše lze realizovat, aniž byste po dětech chtěli spolupráci. V záznamu zkrátka budou přiznané i děti samotné.

Pro malé děti je rozhodně jednodušší animovat oblíbené hračky a vytvářet neobvyklá prostředí. Je to činnost, kterou dělají naprosto spontánně a pokud dospělí mají zájem jejich tvorbu vyfotit, je to jen malý krůček k animaci. Vztahy mezi vybranými objekty vypovídají o kreativním potenciálu velmi malých dětí, který může být inspirativním vzorem pro dospělé⁹. V odborné literatuře je poměrně velice dobře popsán rozvoj dětské kresby. Patrně proto, že kresba má výjimečné postavení mezi ostatními výtvarnými technikami, a je v raném věku podporována, protože má přímý vztah k písnu.

Tvorba instalací z hraček a jiných předmětů je poměrně neoprávněně opomíjený fenomén. Přitom ve výtvarném umění je instalace jedním z nejrozšířenějších způsobů vyjádření. Pro děti je práce s instalací tak přirozená, že je často opomíjená a neoceňovaná. Mnozí rodiče, ale i pedagogové ji přesouvají do kategorie

⁹ Jak je vidět na práci mnohých výtvarníků, např. Petra Nikla.



Andrej (6) a Mia (3), Domeček 1



Andrej (5), Moře 1

„binec“. Všechny děti vytvářejí „domečky“, ať již venku v přírodě nebo doma v místnosti. Tyto stavby jsou většinou odsouzeny k zániku.

Děti uspořádávají prostor podle svých vlastních zákonů a používají k tomu všechnen možný dostupný materiál. Například pomocí nádobí zinscenují kuchyňku, ale také bicí a stejný materiál (v našem příkladu hrnce) může v jiné souvislosti znamenat bazén, rybník nebo moře podle toho, jak jej dítě použije. Kontext tedy určuje význam, stejně jako v současném umění. Dalším velmi výrazným pozitivem těchto aktivit je, že se hry mohou účastnit děti různých věkových kategorií, protože tato činnost nevyžaduje žádné větší koordinační schopnosti rukou. Mnohem větší důraz je zde kladen na dramatičnost a komunikaci, která spontánně vzniká. Děti vytvářejí instalace a vymýšlí si k nim minipříběhy, které pomocí hraček nebo jiných loutek také hrají. Právě všechna tato zmíněná pozitiva jsou tím, co můžeme v práci s animací podpořit a využít.

Dalším příkladem je spontánní tvorba mých vlastních dětí Andreje (6) a Mii (3). Inspirace je „přepadla“ během pečení vánočního cukroví. Děti se mnou rády pečou cukroví, ale po čase se začínou nudit. Tentokrát byla na vině vykrajovátko, která byla pouze ve dvou provedeních: kolečko a kolečko s hvězdičkou uprostřed (linecká kolečka). Všechno začalo tím, že Andrej nakreslil na pracovní plochu koleje pro vláčky. Mia se nenechala zahanbit a nakreslila princeznu, což byl v jejím podání hlavonožec s dlouhými vlasy adekvátně jejímu věku. Abych jejich dílko zdokumentovala, šla jsem pro fotoaparát a to už ovšem Andrej přinesl vláčky a animace mohla začít.



Andrej (6) a Mia (3), fotky z animace 1

Pochopitelně jsem dětem vysvětlila, jak posouvat vláček vždy o malý kousek dopředu, a také to, že mají dát ruce pryč, když mačkám spoušť. Ve výsledku každý z nás animoval svoji vlastní část příběhu s otevřeným koncem. Andrej vymyslel jízdu vláčku, který nabere cukroví, vykolejí a odjede ze záběru. Mia animovala krepový papír kolem princezny a také ji začala vybarvovat a na mě zbyla animace cukroví, které se zázračně upeče (vyměníme syrové kousky za kousky již upečené), namaže a slepí. Výsledná animace je velmi jednoduchá. Podle plynulosti pohybu předmětů je znát, kdo byl autorem. Pohyb lineckých koleček, který jsem animovala já, je pochopitelně plynulý. Vláček, který animoval předškolák Andrej, se pohybuje také plynule, protože syn techniku zcela zvládl nápodobou mé činnosti. Tříletá Mia měla situaci o mnoho těžší, protože její princezna byla kreslená, což je nejnáročnější animační technika, která vyžaduje kreslení jednoho každého okénka (v našem případě fotky). Pro zjednodušení jsem jí doporučila, aby pohybovala krepovým papírkem, který by mohl představovat princezniny vlasy. Tato činnost ji uspokojovala jen zpočátku a poté začala spontánně princeznu dokreslovat – vylepšovat.

Další příklady, které uvádím, jsou práce starších dětí, ale přesto jsou velmi cenné a dokladují, že děti mohou animovat nebo se na výsledku podílet zprostředkovaně. Jde o metodu, kdy větší kolektiv dětí vytvoří výtvarná díla, která potom poslouží jako materiál pro animaci. Animace samotná je potom vytvářena v menší skupince dětí. Tuto metodu zvolila režisérka Maria Procházková, která vytvářela sérii animovaných videoklipů pro Českou televizi s názvem „Děti kreslí písničky“. Projekt byl výsledkem spolupráce profesionálů a dětí. Na různých školách, let-

ních táborech a ve výtvarných kroužcích vznikala výtvarná díla na společné téma, které je dané textem písničky. Jedná se přitom o animaci nejčastěji papírkovou (ploškovou), ale také o alternativní postupy, jako jsou rytí do emulze, textil či třeba plastelínu nebo sypání cukru atd...¹⁰

Tento projekt sloužil zároveň jako popularizace českých písniček. Volbou písničky režisérka vyřešila jak zvukový doprovod, tak i námět dětských prací, který se spontánně odvíjel od textu písně. Na webu České televize je uvedeno pouze několik okének a rámcový popis projektu a dva příklady. Další internetové odkazy, které najdete na konci kapitoly, jsou z portálu You Tube.

Podobnou metodu, jakou zvolila Maria Procházková, použila také kolegyně Stephanie Rivray Hagondokoff při práci s dětmi na pařížské základní škole. Velký kolektiv dětí vytvořil materiál pro animaci: kresby, malby nebo objekty. Vlastní animace se účastnil menší počet starších dětí.

Z obrazové dokumentace je patrné, že použila tzv. „ploškovou“ animaci. Plošková animace je způsob animování pomocí jednotlivých plošných „loutek“. Všechny věci, které se mají hýbat (figurky, zvířátka, auta apod.), jsou vystříhané a je jimi pohybováno na ploše, která vytváří scénu. V profesionálních studiích se postupuje stejným způsobem, pouze s tím rozdílem, že scéna je pro každé snímání záběru fixována průhlednou fólií. V podmínkách běžných základních škol (neřkuli mateřských) se animovací stůl nevyskytuje, a proto při bližším zkoumání uvidíte stíny,

Kolektiv dětí z pařížské ZŠ 1



¹⁰ Více o projektu viz Pavel Mandys <http://new.artfilm.uh.cz/film/M22277>

keré jednotlivé papírky zanechávají. Nepovažuji to za technickou nedokonalost, které by bylo potřeba se nějak vyvarovat. U práce s dětmi by touha po dokonalosti neměla převládat a brzdit děti v tvorbě.



kolektiv dětí z pařížské ZŠ 2

Tato práce je komplexnější, protože byla zpracována v průběhu delší časové dotace. Jednalo se o několikaměsíční projekt. Je zde zachycen celý příběh o zamilované soše lva. Děti použily mnoho různých druhů záběrů (celek, polocelek, detail...) a mnoho různých scén. Stéphanie zvolila čistě autorskou metodu v tom smyslu, že nechala děti, aby vymyšlený příběh i namluvily a nazpívaly. Působí to velmi autentickým dojmem. Nejdůležitější na tomto integrujícím způsobu práce s dětmi je, že se tu propojují obě složky (obrazová a zvuková) nejen po stránce smyslové, ale také po stránce tvůrčí.

Praktické rady II (doporučení ohledně zpracování):

- nejdostupnější je program, který je součástí Windows – Movie Maker¹¹, kde pomocí kroků: Nástroje/Možnosti/Upřesnit/ stopáž obrázků – nastavíte délku trvání 1 vašeho snímku (fotografie). Pro iluzi pohybu se hodí délka 0,125 s.

¹¹ Videonávod najdete na webu, např. <http://odkazy.rvp.cz/odkaz/ZVCC/1655/NAVOD-NA-SESTRIHANI-ANIMOVANEHO-FILMU.html>

- můžete také pouze shromáždit obrazový a zvukový materiál a poprosit technicky zdatnějšího tatínka nebo maminku, kteří vám mohou pomoci. Bylo by to velmi přínosné pro spolupráci mezi školou a rodiči.
- pokud pro vytvoření filmu použijete stříhový program Adobe Premiera, nastavujete počet framů (obrazových políček), který zabírá 1 statický snímek tímto způsobem: Edit/Preferences/General/Still Image/Default duration – 2 framey. Teprve po tomto nastavení importujete do projektu obrázky, které přetáhnete do políčka Timeline.

Zvukový doprovod

Každý příklad, který jsem uvedla, disponuje originálním zvukovým doprovodem pořízeným samotnými tvůrci. (Výjimku tvoří cyklus Děti kreslí písničky.) Znamená to, že kromě vlastního animování, které jsem právě popisovala, jsme vždy pořídili také nějaký zvukový záznam, který se ve stříhovém programu spojil s obrázky. Použití zvuků z reálného prostředí dílny a písniček, které děti nazpívají, zvyšuje autentičnost a původnost výsledného díla.

Zpívání dětí a hru na jednoduché nástroje můžete zaznamenat na záznamník, telefon nebo kameru. Vždy je lepší připojit kvalitnější mikrofon, pokud máte tu možnost. Tím, že propojujete v jednom projektu více činností – výtvarnou, hudební a dramatickou, naplňujete podmínky synkretického přístupu k výchově a rozvíjíte své svěřence komplexněji.

Ukázky na internetu (poslední aktualizace 12.3. 2012)

<http://www.youtube.com/watch?v=-LfpX4BVTC0>

<http://www.youtube.com/watch?v=wTwA4BMAtdo>

<http://www.youtube.com/watch?v=vPBRYF6Tfvg>

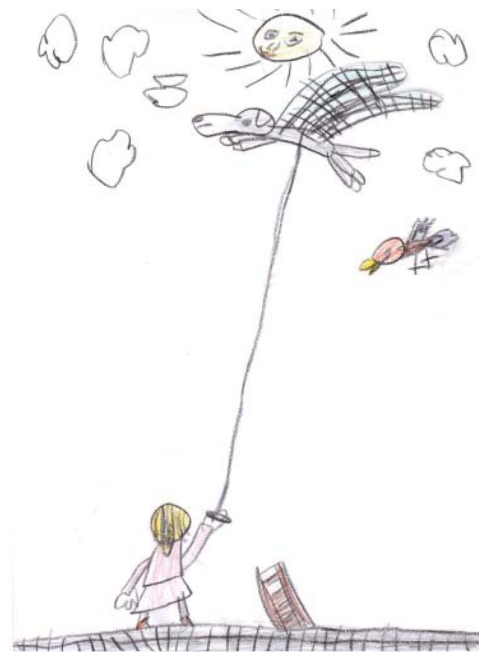
<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10315711050-planeta-yo/211543117150001/obsah/143045-deti-kresli-pisnicku-jozin-z-bazin/>

<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101426563-hriste-7/20955211020/obsah/77978-deti-kresli-pisnicku/>

Na závěr....

Proměny vzdělávání – tedy i předškolního – nejsou „pouze“ záležitostí změn kurikulárních dokumentů. Jsou v rukou jednotlivých učitelů, kteří realizují výchovné a vzdělávací cíle v každodenní praxi. Rámcová podoba vzdělávacího programu předpokládá kreativitu učitele. Proto je třeba vytvářet v rámci vzdělávání dostatek příležitostí k rozvoji tvořivých schopností každého jedince. Neomezené možnosti nabízí právě výtvarná tvorba. V realizovaných aktivitách jsme se pokusily nastínit nejen jak tvorba probíhala, ale především jsme usilovaly o zprostředkování přínosu výtvarné tvorby jak budoucím učitelům, tak i předškolákům. Chtěly jsme také ukázat, že kvality a přínos tvoření nejsou závislé na ceně výtvarného materiálu, efektních postupech. Že kromě kresby, malby či modelování výtvarná tvorba může přesáhnout tradiční postupy a typické materiály, může se přenášet i do každodenního života a rozvíjet děti od útlého věku. Děti se totiž neučí pouze pracovat s výtvarnými prostředky, osvojovat si jejich technickou složku. Prostřednictvím tvorby se mohou vyjádřit, reagovat na skutečnost, rozvíjet estetické cítění i vztah k výtvarnému umění. Obohacujícími se tedy stávají zdánlivě jednoduché činnosti, které však nelimitují dětskou představivost, fantazii, tvůrčí odvalu. Díla, kterým věnujeme větší pozornost, nabízejí dětem intenzivní zážitky z tvorby, umožňují osvojení mnoha nových znalostí a dovedností. Především zdůrazňují nemateriální hodnoty získané tvořením.

autorky



Nikolka (4,5 roku)

... a ještě vzkaz: Vzpomínka na moji školku, kdy jsem se musela hodiny dívat do zdi nebo na vzorek deky a nemohla jsem usnout. Nechte ty děti, co nechtějí Po O spát, třeba výtvarně si hrát.

Marta



Výtvarné hry s listy a jehličím byly inspirovány tvorbou A. Goldsworthyho. Staly se i cestou pozorování účinků světla, proměn ploch, sytosti a odstínů barev i vzniku nových tvarů. (studentky PdF MU)

Literatura

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2

BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1

BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, Nakladatelství Masarykovy univerzity, 2005. ISBN 80-7254-705-4

BRABCOVÁ, A. „Území nikoho“ na cestě k vlastní kreativitě. In ZEMÁNEK, J. *Divočina – příroda, duše, jazyk*. Praha: Kant, 2003, ISBN 80-86217-82-5

CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější: texty o paměti krajiny, smysluplném bobrovi, areálu jablkového štrúdlu a také o tom, proč lezeme na rozhlednu*. Praha: Dokořán, 2005. ISBN 80-86569-29-2

CSIKSENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu? Jak dosáhnout šťastného života bez ohledu na vnější okolnosti*. Praha: Lidové noviny, 1996. 399 s. ISBN 80-7106-139-5

DAVID, J. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7

DAVID, J. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. In *Síla obraznosti*. Evropský regionální kongres INSEA. Helsinky: 1992.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4

DOVNIKOVIČ, B. *Škola kresleného filmu*. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-105-6

FICHNOVÁ, K.; SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9

- GIBORDA, M., ed. *Mosty a propasti mezi vědou a uměním. Dialog vědy s uměním*. České Budějovice: Tomáš Halama, 2010. ISBN 978-80-87082-15-7
- GOODMAN, N. *Jazyk umění. Nástin teorie symbolu*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8
- HAMPLOVÁ, V. *Možnosti interpretace spontánního dětského výtvarného projevu s využitím kategorií psychologie písma a psychologického výkladu symbolů*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- HORKÁ H.; SYSLOVÁ Z. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- HROUZEK, P. *Arteterapie ve speciální pedagogice: Účinné faktory vývojové arteterapie – integrativní přístup*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. Disertační práce.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy. Svazek I*. Praha: SPN, 1958.
- KUBÍČEK, J. *Úvod do estetiky animace*. Praha: Akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-7331-019-8
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Company, 1967.
- MARTINEC, T. Prožitek flow, výtvarná tvorba a vnímání uměleckých děl. In HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. (eds.): *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8
- MEGLIN, D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X
- OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: PdF TU. ISBN 80-7083-786
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3

- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- RAZÁKOVÁ, D. *Kreslíme malujeme modelujeme*. Praha: SPN, 1963.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. www.vuppraha.cz.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově*. *Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, E. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: UK PdF, 2000. ISBN 80-72990-016-1
- SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování – artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra (redakce SPL – Práce), 2010. ISBN 80-7290-016-1
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. VUP Praha: 2006. In www.vuppraha.cz/vc-content/uploads/2009/12/prakticky-pruvodce.pdf.
- SVOBODOVÁ, M. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-85808-47-1
- ŠMELCOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Mateřská škola - teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1373-6
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci, auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN, 1974.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1979.
- UŽDIL, J. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983.
- UŽDIL, J.; ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1980.
- VALACHOVÁ, D. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: UK, 2010. ISBN 978-80-223-2778-7

Zdroje použitých fotografií:

[1] <http://www.xantypa.cz/archiv/cislo-1-11>

[2] <http://www.sedmicka.cz/praha-a-stredni-cechy/clanek/lide-jasaji-a-chteji-si-hrat-na-vystave-play-243666>

[3] <http://www.designmagazin.cz/udalosti/20484-nikl-si-na-vystave-play-nechava-hrat-deti-i-dospele.html>

[4] http://ona.idnes.cz/mamo-tato-pojdte-si-hrat-vystava-play-je-pro-vsechny-fyh-/deti.aspx?c=A110204_092138_deti_job

[5] http://ona.idnes.cz/mamo-tato-pojdte-si-hrat-vystava-play-je-pro-vsechny-fyh-/deti.aspx?c=A110204_092138_deti_job

[6] <http://www.pozitivni-noviny.cz/941.html>

[7] <http://www.novinky.cz/mff-kv-2010/203820-frantisek-skala-auta-protahujeme-blatem-nacpeme-suchou-travou-a-zapalime.html>

[8] <http://artlist.cz/?id=139>

[9] http://www.artservis.info/archiv/unor/pages/vystavy_kmentova.htm [online] 2007 [cit. 2012- 2- 8]

[10] http://www.citem.cz/promus11/index.php?page=catalogue&table=9&parpar=360%7C16%3B2%3B%7C0%3B1%3B'7OC'%3B0%3B&promus_id_a=151572&connection_field=promus_id_a&offset=373&savedPrevId=&recsId=&select_checked= [online] 2010 [cit. 2012- 2- 8]

[11, 12] <http://82.114.195.35:90/ProjektModerniUmeni/2.pol.20.stol/Um%C4%9BB%C3%AD%20po%202.%20sv%C4%9Btov%C3%A9%20v%C3%A1lce/Nov%C3%A1%20figurace,%20sv%C4%9Bt%20a%20C4%8Cechy/> [online] 2010 [cit. 2012- 2- 8]

- [13] <http://diamondposte.blogspot.com/2011/02/two-woven-paper-works-by-jozef-bajus.html> [online] 2011 [cit. 2012- 2- 8]
- [14] <http://www.artcat.com/exhibits/11810> [online] 2010 [cit. 2012- 2- 8]
- [15, 16] <http://animal.ffa.vutbr.cz/~xvpekna/papiry.htm> [online] 2009 [cit. 2012- 2- 8]
- [17] <http://cs.wikipedia.org/wiki/Fos%C3%ADlie> [online] 2012 [cit. 2012-10-03]
- [18] <http://cs.wikipedia.org/wiki/Gnathosaurus> [online] 2012 [cit. 2012-10-03]
- [19] <http://www.osel.cz/index.php?clanek=5072> [online] 2012 [cit. 2012-15-03]
- [20] http://www.fossilmuseum.net/Fossil_Sites/Lebanese-Lagerstatt/Aipichthys-velifer/Aipichthysb.htm [online] 2006 [cit. 2012-15-03]

PO 0

**Východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí
v předškolním vzdělávání**

Hana Stadlerová a kolektiv autorů

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

1., elektronické vydání, 2021

Sazba: LD

Obálka: Marta Kovářová

Fotografie: archiv autorů, projekty studentů a uvedené databáze

Jazyková korektura: MgA. Hana Drozdová

ISBN 978-80-280-0079-0

VÝCHODISKA A INSPIRACE
PRO VÝTVARNOU TVORBU
DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM
VZDĚLÁVÁNÍ

PO



AUTORKY:

**HANA STADLEROVÁ
PAVLA NOVOTNÁ
KATEŘINA JUŘICOVÁ
JANA FRANCOVÁ
MARTA KOVÁŘOVÁ
KATARÍNA TUĽAKOVÁ**

**MUNI
PRESS**

**MUNI
PED**