



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměleckých studijních oborů,
reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/28.0075
Název projektu: Inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměleckých studijních oborů
Operační program: OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
Číslo záměru: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Číslo záměru: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Číslo záměru: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Číslo záměru: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

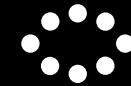
Číslo záměru: CZ.1.07/2.2.00/28.0075



9 788024 445069



Číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/28.0075



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Téma – akce – výpověď

Projektová metoda ve výtvarné výchově

Hana Stehlíková Babyrádová
Petra Šobáňová
Timotej Blažek
Jana Musilová
Jiří Sosna
Lucie Tikalová

Olomouc 2015



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla v rámci projektu *Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů*, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075 realizovaného katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu
Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., garantka publikační činnosti
Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů
doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

Recenzenti:

Mgr. Štěpánka Bielešová, Ph.D.
doc. Petr Jochmann

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015
Text © Hana Stehlíková Babyrádová, Petra Šobánková, Timotej Blažek, Jana Musilová,
Jiří Sosna, Lucie Tikalová, 2015
Cover photo © Jiří Sosna, 2014
Olomouc 2015

1. vydání

ISBN 978-80-244-4506-9

Poděkování

Naše kniha by nemohla vyjít bez projektu Vizuální komunikace a podpory Evropského sociálního fondu v ČR a MŠMT. Autoři knihy děkují také oponentům, Štěpánce Bielešové a Petrovi Jochmannovi, za jejich podnětné připomínky k rukopisu. Poděkování autorského kolektivu směřuje také ke studentům, kteří poskytli své projekty a doprovodné fotografie, a k Evě Žváčkové ze Studia Experiment v Olomouci, která se dlouhodobě podílí na vedení praxí studentů katedry a ochotně autorům poskytla fotografie z archivu projektů svého volnočasového zařízení pro děti a mládež. Poděkování patří také Janě Musilové a Petře Šobánkové, které se ujaly editování knihy.

Projekty studentů vznikly ve výuce didaktiky na katedrách výtvarné výchovy v Brně a v Olomouci a byly prezentovány na výstavách Hlína (galerie Černá linka na Katedře výtvarné výchovy PdF MU Brno, květen 2013) a Výtvarná výchova 2013: Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech stupních škol (galerie Podkroví, UC UP v Olomouci, listopad 2013). Koncepce obou výstav: Hana Stehlíková Babyrádová

Fotografie:

Hana Stehlíková Babyrádová, Timotej Blažek, Simona Koplíková, Kristýna Majvaldová, Petra Šobánková, Kamila Vejrostová, Jiří Sosna, Eva Tylová, Eva Žváčková a archiv Michaely Caskové, Romany Horákové, Lucie Kašné, Jakuba Kříže, Terezy Lukášové, Davida Nolla, Petry Pavlu, Jána Prachára, Lenky Rodkové, Markéty Selvekové, Jana Švankmajera

V knize jsou použity výhradně fotografie autorů, kteří souhlasili s publikováním svého díla a autorům jednotlivých kapitol je osobně poskytli, autorů, kteří svůj projekt vypracovali jako školní práci v rámci výuky a nebo autorů, kteří své dílo laskavě uvolnili pod licencí Creative Commons. Za řádné vypořádání se s vlastníkem autorských práv fotografií jsou zodpovědní autoři kapitol.

Seznam fotografií na předělech:

- str. 8 a 12 Světelná kresba, Simona Koplíková, 2011
str. 38 a 48 Malby předškolních dětí, foto Eva Žváčková, 2008 a 2013
str. 80 a 96 Čas ti běží, písek se ti sype, Kristýna Majvaldová, 2014
(objekt – akce; vzniklo v rámci předmětu užitá a dekorativní tvorba), foto Jiří Sosna
str. 116 Světelná kresba, Eva Tylová, 2008
str. 132 Z kurzu fotografie pod vedením Jiřího Sosny, foto Eva Tylová, 2010
str. 150 Z kurzu fotografie pod vedením Jiřího Sosny, foto Jiří Sosna, 2011
str. 168 Interaktivní akční malba s pravidly (projekty v rámci předmětu didaktika výtvarné výchovy), foto Timotej Blažek, 2014

Obsah

Obsah	5
Úvodem	7
1 Ke kořenům projektové metody ve výtvarné výchově: analogie mezi reformními snahami amerických pragmatistů a vývojem výtvarné výchovy	9
1.1 Pragmatická pedagogika – kolébka projektové metody	13
1.2 Reformní snahy ve výtvarné výchově a jejich analogie k východiskům pragmatické pedagogiky	21
2 Uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově	35
3 Obsahová a metodická specifika projektového vyučování ve výtvarné výchově	45
3.1 Otázka užitelnosti výtvarných projektů	45
3.2 Autorský ráz projektů a jejich neopakovatelnost	48
3.3 Plánování projektů	49
3.4 Výtvarný projekt, nebo řada?	53
3.5 Témata projektů	55
3.6 Vzdělávací obsah výtvarných projektů	60
3.7 Výtvarné materiály, nástroje a techniky	63
3.8 Propojení s uměleckým polem	64
3.9 Metodické obtíže projektů, role motivace	67

4	(Nejen) výtvarný projekt ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy	77	8	Místa, která vyprávějí příběh - genius loci ve výtvarných projektech	145
4.1	Projektování jako metoda vysokoškolské přípravy k povolání učitele	77	8.1	Stěny věznice	146
4.2	Idea projektu ve výtvarné výchově a v současném výtvarném umění	79	8.2	Naposedu	153
4.3	Specifika studentských projektů v přípravě na pedagogickou praxi	80	8.3	Minulost ve mně	157
4.4	Výtvarný projekt jako prostředek integrace	83			
4.5	Projektování jako metoda vysokoškolské přípravy k povolání učitele	85		Závěrem	163
4.6	Klíčové disciplíny výtvarné výchovy a jejich role v projektu	88		Summary	165
4.7	Umělecko-pedagogický projekt a život školy	91		Použitá literatura	168
5	Fenomén objektu a prostor: intermediální výtvarné projekty zaměřené na prostorovou tvorbu	93		Medailony autorů	174
5.1	Pro oči nevidím	95			
5.2	V nitru svého světa	101			
5.3	Organické tvary	107			
6	Komunikace a přesahy do veřejného prostoru v intermediálních projektech studentů	113			
6.1	Jsem	115			
6.2	Město jako součást mě, já jako součást města	120			
6.3	Putovní oko	124			
7	Digitální fotografie a jiné digitální technologie jako prostředek výtvarné edukace ve vybraných výtvarných projektech	129			
7.1	Světlo-tma	131			
7.2	Videoklip / Tvorba videoklipu k hudební skladbě	135			
7.3	Digitální keramika	138			



Úvodem

Petra Šobáňová

Ohled na individualitu dítěte a jeho zájmy, důraz na sociální hledisko edukačního procesu nebo snaha vést žáky k autonomní interpretaci prožívaných životních situací – to vše jsou rysy výtvarné edukace, v níž se již řadu desetiletí úspěšně uplatňuje projektová metoda. Metoda, která nezůstává pouze u iniciování výtvarného vyjadřování dětí, ale pěstuje také jejich schopnost uvažovat v širších souvislostech a učí žáky citlivě, kriticky a rozumně žít.

Publikace s názvem *Téma – akce – výpověď* autorů Hany Stehlíkové Babyrádové, Petry Šobáňové, Timoteje Blažka, Jany Musilové, Jiřího Sosny a Lucie Tikalové pojednává právě o projektovém vyučování, a to v kontextu české výtvarné výchovy a vysokoškolské přípravy budoucích učitelů tohoto vzdělávacího oboru. Cílem knihy je nabídnout studentům a učitelům výtvarné výchovy nové metodické impulsy rámované historickým a teoretickým kontextem této oblíbené metody a ukázat, kudy se dnes projekty ve výtvarné výchově ubírají.

V úvodní historicko-teoretické studii se nejprve vracíme ke kořenům této metody, které vyrůstají z reformních pedagogických směrů první poloviny 20. století, zejména z pragmatismu a úvah Johna Deweye a Williama H. Kilpatricka. Kapitola připomíná, co tvůrci této metody považovali za zásadní: projekty stojí na vlastní aktivitě žáků, na jejich spolupráci a osobním zaujetí. Projektovou metodu podle Kilpatricka definují přívlasky jako sebevzdělávání („self-education“), učení, v jehož středu je dítě a jeho zájmy („child-centered learning“), učení skrze činnost („learning by doing“), svobodné učení („learning through freedom“) a učení se zájmem („learning with interest“).

V době, kdy Dewey a Kilpatrick publikovali své stati o pragmatismu a projektovém vyučování, docházelo k reformním snahám také v *kreslení* a didaktickém diskurzu tohoto vzdělávacího oboru. Přestože pragmatická teorie

výchovy vyrůstala z prostředí americké společnosti a díky tomu byla spojena s řadou specifík nepřenositelných do prostředí jiného, se změnami v teorii výtvarné tvorby a výchovy měla překvapivě mnoho obdobných východisek. Reagovala na dobovou změnu pohledu na dítě a jeho potřeby i na nové názory na smysl jeho institucionální výchovy.

Základem vzdělávacího oboru *kreslení* i pozdější výtvarné výchovy byl vždy jeho praktický, činnostní charakter, nikoliv práce s pojmovými schémata, memorování nebo jednostranně intelektuální činnost. Možná právě proto se projektová metoda stavící na činnostním pojetí učebních úloh ve výtvarné výchově tak dobře ujala. Zavedení projektové metody do výtvarné výchovy sice nebylo jednoduché (i zde bujel formalismus spočívající v zadávání úloh bez zohlednění psychických zvláštností dětí, v zaměňování tvorby za mechanické plnění instrukcí, v šablonovitosti výtvarných úloh nebo v neadekvátních nárocích na výsledky výtvarné produkce dětí), ale dnes můžeme konstatovat, že jde o metodu velmi úspěšnou a široce využívanou na všech typech škol. To ukazuje také další kapitola knihy, na niž navazují metodicky zaměřené pasáže pojednávající o obsahových a metodických specifikách projektového vyučování ve výtvarné výchově.

Projektová metoda, resp. metodický trénink týkající se této edukační metody, je samozřejmě nezbytnou součástí také vysokoškolské přípravy výtvarných pedagogů. Tomuto pedeutologickému kontextu projektů se rovněž věnuje samostatná kapitola, zdůrazňující nejen propojení projektů s různými druhy umění, ale také s autorským tvůrčím potenciálem, přirozenou pedagogickou intuicí a zkušeností tvůrce projektu – nyní studenta, v blízké budoucnosti učitele výtvarné výchovy, jehož pedagogické zkušenosti se rychleji rozšiřují právě díky podnětům během studia. Kapitola zdůrazňuje integrativní roli projektů, která se týká jednak různých angažovaných skupin nacházejících se uvnitř i vně projektu a jednak osobnosti těch, kteří jsou na projektu zainteresováni.

Hlubokým zaujetím na plánování a realizaci projektu se vyznačují všechny představené příklady projektů – práce studentů kateder výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, vybrané z dlouhé řady projektů, které v průběhu let vznikly na didaktických seminářích Hany Stehlíkové Babyrádové. Na vedení těchto seminářů v posledních několika letech spolupracovali také Timotej Blažek, Jana Musilová, Jiří Sosna a Lucie Tikalová, doktorandi olomoucké katedry výtvarné výchovy. Tito členové autorského kolektivu knihy

se věnovali nejen konzultacím a následnému editování představených projektů, ale i organizování úspěšné výstavy v prostorách katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, na niž byly projekty v roce 2013 prezentovány a kde vznikla myšlenka na knižní prezentaci těch nejzdařilejších projektů. Do naší knihy byly nakonec vybrány projekty studentů Michaely Caskové, Romany Horákové, Lucie Kašné, Zuzany Koblihové, Jakuba Kříže, Petry Pavlů, Jána Prachára, Lenky Rodkové, Markéty Selvekové, Kamily Vejrostové, Petry Vlčkové a Jany Zahradkové. Vhodně doplňují úvodní studie a ukazují možnou aplikaci představených teoretických konceptů.

Na závěr dodejme, že kniha vychází v rámci projektu *Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů*, který se v letech 2012–2015 realizoval na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s laskavou podporou Evropského sociálního fondu v ČR a MŠMT. Kniha je jedním z výstupů jeho klíčové aktivity zaměřené na propojení vysokoškolského studia s praxí.



1 Ke kořenům projektové metody ve výtvarné výchově: analogie mezi reformními snahami amerických pragmatistů a vývojem výtvarné výchovy

Petra Šobáňová

Latinské sloveso *proicio*, které se stalo základem didaktického termínu projekt, mělo v klasické latině mnoho významů. Mimo jiné znamenalo *házet kupředu, předhazovat, střílet, vypovídat, vrhat se do nebezpečí*. Je zajímavé, že téměř všechny tyto konotace jsou i součástí významů, které si spojujeme s danou edukační metodou. Ve velmi obecné rovině chápeme projekt jako dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu. V rámci uměleckého pole se dnes jako projekt označuje mnoho uměleckých aktivit, které se vymykají klasickým uměleckým druhům. Současná pedagogika hovoří o projektu jako o vyučovací metodě (v sousloví projektová metoda), jako o specifickém typu práce žáků, kteří samostatně zpracovávají určitá témata (projekty) a získávají při praktických činnostech a experimentech prospěšné zkušenosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 226)

Do vzdělávání zavedli projekt zakladatelé americké pragmatické pedagogiky, zejména J. Dewey a W. Kilpatrick, jako metodu, která má zvyšovat motivaci žáků a podporovat jejich vzájemnou kooperaci. O pragmatických východiscích této metody pojednáme podrobněji, na začátku jen dodejme, že od původního Deweyho pojetí se dnes chápání projektu v praxi posunulo do několika různých rovin:

- projekt jako integrace různých témat (mezioborově zaměřený a integrující uměle izolované vzdělávací obory ve škole);
- projekt jako specifický způsob strukturace vzdělávacího obsahu (směřující k hlubšímu ponoru do určitého problému a integrující různé pohledy na dané téma);
- projekt jako sled praktických činností vedoucích k výsledkům v podobě výtvarného, dramatického nebo slovesného produktu;

- projekt jako řešení praktického problému ze života (žáci se učí řešit reálné problémy, např. jak vydávat školní časopis, jak získat prostředky na nákup nových pomůcek, jak organizovat akci pro mladší spolužáky aj.).

Zavedení projektové metody i dalších aktivizačních metod výuky do alternativních vzdělávacích zařízení a posléze i do běžných škol bylo reakcí na problémy tradiční školy, z nichž mnohé dodnes přetrvávají. Kromě formalismu a odtrženosti od života se tradiční škole vytýká, že zde převládá tzv. transmisivní pojetí výuky, v němž učitel prostřednictvím výkladu žákům předává již hotové poznatky daného oboru. V tomto modelu, který se příliš neliší od výukového prototypu z počátků povinné školní docházky, má žák pouze pasivní roli a sám se na poznávání aktivně nepodílí. Tento stav stále převažuje ve většině tzv. naukových (na vědách spočívajících) vzdělávacích oborů – naopak vyučování pojaté jako aktivní tvůrčí proces je tradičním vzdělávacím principem u tzv. expresivních (uměleckých) oborů, k nimž náleží i výtvarná výchova. Přestože počátky tohoto oboru byly všim jiným než vyučováním postaveným na tvořivosti, během svého vývoje výtvarná edukace přesvědčivě ukázala, že poznávat lze rovněž pomocí aktivních tvůrčích činností žáků a že poznání tohoto typu je svébytnou a hodnotnou součástí vývoje osobnosti žáka.

Tradiční škole se dále vyčítá, že preferuje vědu před uměním, uměle izoluje obory, upřednostňuje předávání hotové sumy poznatků před heuristickými metodami a memorování před experimentem. Je potěšitelné, že současné kurikulum vyzývá k uplatňování transdisciplinárních přesahů a vytváření edukačních projektů, které by přirozeně spojovaly poznatky různých oborů i jejich odlišné poznávací postupy. Přestože se v současnosti hovoří o potřebě integrace vědění dnešních příliš úzce specializovaných oborů stále častěji (podrobněji Šobánková a kol., 2013), ve škole i nadále zůstává vzdělávací obsah členěn do navzájem oddělených vzdělávacích oborů a je tak žákům i předáván – bez ohledu na mnohdy evidentní umělost tohoto rozdělení. Poznání je ve skutečnosti nepřehledný komplex vzájemně propojených a někdy dokonce protikladných poznatků a přílišná specializace oborů a jejich striktní oddělení vede spíše k roztržitosti poznatků a nepochopení vzájemných spojitostí mezi nimi.

Izolaci jednotlivých vzdělávacích oborů může účinně překonat promyšlené propojování vzdělávacích obsahů, v pedagogice řešené i teoreticky jako problém mezipředmětových vztahů a projektového vyučování. Nové kurikulum integraci vzdělávacích obsahů nejen podporuje, ale po formální stránce integraci

i samo vytváří spojováním jednotlivých oborů do širších vzdělávacích oblastí. Závazně však stanovuje pouze obsahový rámec (tedy to, čemu se mají děti naučit), nikoli v témata, formy a metody, prostřednictvím kterých bude vzdělávací obsah žákům zprostředkován. Základem integrované výuky a náročným úkolem učitelů je proto nalézání a rozpracování určitých nosných témat, která je možné otevírat z různých oborových úhlů pohledu a spojovat je do podoby projektů. Téma tak plní integrující funkci a vzdělávací obsah více oborů v sobě přirozeně spojuje. Neméně náročnou činností učitele je u projektového vyučování také strukturování učiva, kooperace s kolegy a mnohdy složité organizování projektů. Projekty prezentované v dalších kapitolách naší knihy snad poskytnou učitelům i studentům potřebnou inspiraci a ukáží, že integrovat obsahy do smysluplných celků je možné a přínosné.



Obr. 1 Dokumentace projektu těžícího z média kresby a tělesné zkušenosti, který realizovali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ; foto Petra Šobánková, 2012



Obr. 2 a 3 Dokumentace projektu těžícího z média kresby a tělesné zkušenosti, který realizovali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ; foto Petra Šobáňová, 2012

1.1 Pragmatická pedagogika – kolébka projektové metody

V praxi výtvarné výchovy zvláště na základních uměleckých školách anebo v různých neformálních vzdělávacích subjektech se projektová metoda uplatňuje již řadu desetiletí. Kvůli specifikům výtvarných projektů (o nichž se dále zmíníme) se někdy opomíjí historický kontext vzniku projektové metody. Domníváme se, že pro lepší pochopení této metody je užitečné vrátit se k jejím kořenům, které vyrůstají z pragmatické pedagogiky. Ta svým pojetím navázala na odkaz J. J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho nebo J. F. Fröbela a naopak radikálně odmítala herbartismus, výrazně formalistní teorii vyučování stavící do centra učivo, a nikoli v žáka, jeho specifika a potřeby. Tento nový typ pedagogického myšlení, který dnes označujeme za reformní pedagogiku a který byl spojen s názory významných osobností (J. Deweye, M. Montessoriové, C. Freineta, P. Petersena a dalších), se objevil v prvních desetiletích 20. století. Jak bylo řečeno, reagoval na nedostatky evropského školství a amerického středoškolského vzdělávání. Do reformních teorií výchovy se integrovaly pedocentrické tendence a poznatky z rozvíjející se psychologie a celkově se vzedmula vlna snah o změnu převládajícího paradigmatu ve výchově.

Pragmatickou pedagogiku, v níž se projekty poprvé objevily, si spojujeme především se jménem Johna Deweye (1859–1952), vlivného amerického filozofa, pedagoga a reformátora vzdělávání. Dewey navázal na tradice tzv. americké „progresivní výchovy“ a jeho záměrem bylo vytvořit pedagogický systém uplatnitelný ve vzdělávání nejširších skupin amerického obyvatelstva na veřejných školách. Zároveň mělo jít o systém, v němž je pozornost věnována individualitě žáka i společenským potřebám. Pro jeho výchovnou koncepci je příznačný právě zřetel k individuu spojený s hlediskem sociálním a sociologickým. (Singule, 1991)

Pragmatická pedagogika reaguje na fakt, že společnost se stále vyvíjí a podléhá změnám – vzdělávání by mělo na tyto změny reagovat a také ono by mělo být flexibilní a neustále revidovat své strategie, včetně cílů a prostředků jejich dosahování. Singule (1991), náš přední znalec pragmatické pedagogiky, zdůrazňuje, že podstatou výchovy v pragmatické pedagogice není přizpůsobování jedince společnosti nebo vnějšímu světu či dosahování nějakých trvalých hodnot dobra, pravdy a krásy, ale spíše neustálá rekonstrukce jeho zkušenosti. Sám Dewey k tomu říká, že podstatou výchovy je právě tato rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která jí teprve dodává smysl a která zvyšuje

schopnost jedince řídit průběh zkušenosti následující. (Dewey, 1926, Dewey in Singule, 1991)

Na interakci člověka s jeho prostředím se v pragmatismu klade zvláštní důraz – podle Deweye má výchova učit jedince schopnosti „interpretovat měnlivý tok zkušenosti“ a právě zkušenost a propojení s prostředím je základem známé pragmatické teze, že škola nesmí být oddělena od života. Pragmatičtí pedagogové výchovu od života neoddělují vůbec: výchova je podle nich samotným životem, nikoli v přípravou na něj. s tím lze souhlasit, vždyť i v běžné škole edukační procesy neprobíhají odděleně od života dítěte, naopak podstatně ovlivňují jeho prožitky, stavy, sebepojetí. I samotná škola již dlouho není pomyslnou továrnou na vědění, ale spíše trenažérem sociálních vztahů, místem sociálního učení a nabývání zkušeností sociálního charakteru. Proto by podle pragmatistů i jejich dnešních následovníků škola měla využívat situací z reálného života a nepracovat pouze s uměle zkonstruovaným a strukturovaným učebním obsahem.

Pro pragmatickou pedagogiku je celý život učení (a na tuto tezi navazuje i současný koncept celoživotního učení), protože životní situace vyžadují neustálou interpretaci a rekonstrukci nabyté zkušenosti. (Dewey, 1926, Singule, 1991) Škola by proto měla být místem, kde se dítě učí právě této dovednosti: autonomně interpretovat prožívané životní situace, kriticky je posuzovat a rozumně žít. Dewey proto po škole požadoval, aby děti uváděla do učebních úloh přiměřených jejich věku a směřujících k problémům, s nimiž se pravděpodobně setkají v dospělosti.

Přestože pragmatická pedagogika obsahuje i mnoho jiných zajímavých podnětů, pro naše téma je zvláště důležitý její koncept „celého dítěte“. Tímto přiléhavým pojmem Dewey a jeho následovníci poukazují na fakt, že dítě v běžných životních situacích i během edukačního procesu vždy reaguje jako komplexní bytost, celistvý organismus. Proto se ve výchově nemá zanedbávat žádné hledisko života dítěte; pozornost je třeba věnovat jak psychologické, tak i sociální stránce jeho osobnosti. Dewey (1910) zvláště zdůrazňuje, že v procesu formování dítěte hraje velkou roli především jeho záměrná interakce se společenským prostředím, a proto pragmatická pedagogika vyžaduje, aby výchova byla „aktivní“, se zájmy dítěte úzce propojená. Výchova má vycházet z žáka, nikoli v z učitele nebo vzdělávacích obsahů. Pragmatisté důvěřují schopnostem dětí, věří, že dítě má přirozenou chuť a schopnost učit se se zájmem tomu, co ho zajímá a co potřebuje pro vyřešení nějakého problému. Ve

skutečně pedocentrické škole je proces učení determinován především dítětem a jeho zájmy.

Tento bod pragmatické pedagogiky vzbudil mnoho polemik, protože pokud by se tato teze skutečně uplatňovala důsledně, obsahem vzdělávání by přestala být systematická soustava vědění, kterou společnost považuje za reprezentaci toho nejpodstatnějšího kulturního obsahu a kterou didakticky redukuje do kurikula a vyučování. Otázkou je, co by se stalo obsahem výuky, pokud by jej dítě nastolovalo samo a pokud by byl tento obsah podřízen pouze zájmům dětí, kulturně dosud neúplně adaptovaných a nevyzrálých. Sám Dewey k tomu proto dodával, že by se dítěti nemělo dovolit zcela se poddávat všem jeho sklonům, právě proto, že není dost zralé, aby stanovilo pro ně skutečně významné cíle. Asistence učitelů, kteří jsou schopni posoudit zájmy žáka a proces učení ovlivňovat, je i zde nezbytná. Pragmaticky orientovaný učitel má však ovlivňovat růst svých žáků nikoli v tím, že jim „vtlouká“ do hlavy dílčí informace, ale spíše tím, že kontroluje prostředí, v němž růst žáků probíhá. (Singule, 1991)

Co se týká samotného nabývání znalostí a dovedností, pragmatisté byli přesvědčeni, že transmisivní pojetí vyučování, během něhož se žákova paměť „pěchuje“ učivem, by mělo být raději nahrazeno učení prostřednictvím řešení problémů. Učení podle nich nemá spočívat v recepci soustavy poznatků či vědní abstraktní povahy. Naopak: mělo by probíhat v situacích blízkých skutečnému životu a na základě zkušeností, které žák získává řešením problémů.

Poznání má být osvojováno aktivně a být spojeno se zkušeností. Tento požadavek stojí na přesvědčení, že člověk je aktivní bytost, která přirozeně touží po poznání a objevování zákonitostí jevů okolo sebe. Proto by měl pragmaticky orientovaný učitel vytvářet takové výukové úlohy, během nichž je nastolen určitý, pro žáky relevantní problém. Jeho řešení má žáky přivést k lepšímu porozumění jejich prostředí i sobě navzájem. Učitel za tímto účelem nevyučuje látce tradičních vyučovacích předmětů, ale snaží se, aby edukační situace nastolovaly problémy, s nimiž se žáci běžně setkávají. Pragmatisté tvrdili, že i nutnost učit se číst, psát, počítat se bude žákům jevit smysluplně, když pochopí, že tyto dovednosti jim pomáhají řešit určité problémy. Učení je pak pro žáky mnohem snazší. (Singule, 1991)

S tím je spojen požadavek propojení těchto problémových situací se životem: přírodním zákonitostem žák porozumí při pokusu v laboratoři, proces výroby nějakého produktu žák pochopí, když si tento postup sám vyzkouší v pracovní dílně, k poznání principů demokracie je zase vhodné, aby škola měla

volenou samosprávu nebo aby v ní probíhaly žákovské volby analogické těm skutečným.

A právě za tímto účelem pragmatisté vyvinuli projektovou metodu: domnívali se, že jedině během řešení problémových situací mohou žáci získat potřebné zkušenosti. Projektová metoda je vhodná proto, že žákům nepodává hotové poznání a že dává prostor přirozené touze dětí objevovat něco nového a učit se. Projekt nesmí být umělý, naopak motivace dětí stoupá, když je v rámci projektu řešen skutečný problém, významný pro žáky nebo ostatní lidi. Podle hlavního autora projektové metody, Williama H. Kilpatricka (1871–1965), by měly projekty stát na vlastní aktivitě žáků, na jejich spolupráci a osobním zaujetí.

Sám Kilpatrick (1918, 1921) o projektech říká, že tato metoda vznikla při hledání cest k tomu, jak přimět žáky k vlastnímu „režírování“ své činnosti, ke zvýšení jejich zájmu a snahy pracovat.¹ Projektovou metodu podle Kilpatricka definují tyto přívlastky: sebevzdělávání („self-education“), učení, v jehož středu je dítě („child-centered learning“), učení skrze vlastní vykonávání určité činnosti („learning by doing“), svobodné učení („learning through freedom“) a učení se zájmem („learning with interest“). (Kilpatrick, 1918, s. 332 a další) Na projektu je přitom významný nejen výsledek, ale i proces jeho řešení: během tohoto tvůrčího procesu vznikají doprovodné nápady, diskutují se nejrůznější myšlenky, postřehy a otázky. Tyto průběžně získané poznatky se během řešení projektu hromadí do výsledných postojů, koncepcí, ideálů.

Metodu učení pomocí projektů proto nazýval Kilpatrick „všeobecnou výchovou“, protože žáci během ní získávají nejen vědomosti z konkrétních oborů, ale také a především nadoborové dovednosti. Rozvíjí se během nich osobnost dítěte, dochází k jejich sociálnímu učení a utváření jejich charakteru.

1 Pripomeňme, že termín „project method“ (projektová metoda) se používal již dříve, a to v kontextu zemědělských a technických škol, kde šlo o výukovou strategii reagující na propast mezi teorií a praxí. Studenti zde plnili praktické úkoly typu instalace zvonku u dveří, vypěstování plodiny aj. (Knoll, 2010) Kilpatrick však spojil tento zavedený pojem se svým teoretickým konceptem a metodikou založenou na principu „wholehearted purposeful activity“ (činnosti zprostředkovávající celistvé poznání a vedoucí k aktivní a nadšené práci studentů/žáků). Zajímavostí je, že Kilpatrick se setkal s ostrou kritikou z řad svých soupeřů i stoupců. Bylo mu vyčítáno, že si neprávem přisvojil již zavedený termín „projektová metoda“, a také to, že v jeho pojetí se projekty stávají vyučovací metodou blížící se anarchii (o dobové polemice podrobněji Knoll, 2010).

Kilpatrick (1918) doporučoval využít projektovou metodu na všech stupních škol, zatímco Dewey se proti Kilpatrickovu pojetí projektové metody vymezil a zdůrazňoval, že je potřebné také to, aby si žáci osvojovali rovněž teoretické principy a byli schopni abstrahovat.²

Kilpatrick (1918) dále zdůrazňoval, že projekt je záměrné, cílevědomé jednání, které splňuje tato kritéria:

- otevřenost, takže žáci mají možnost zasahovat do výběru látky a tématu; program učení zde není předem pevně stanoven;
- téma projektu má reálnou souvislost s mimoškolní skutečností;
- projekt stojí na vlastním zájmu žáků (žáci mají vnitřní motivaci podílet se na jeho řešení);
- projekt má konkrétní viditelný výsledek; kromě poznatků žáci získají nějaký druh odměny.

Podle Kilpatricka je projektové učení vždy individuální a závislé na dané situaci, a proto také nemůže být předem přesně naplánováno. „*Pokud zanikne účel a učitel stále trvá na dokončení započatého úkolu, pak se takový úkol stává únavným a nezajímavým.*“ (Kilpatrick, 1950) Zasadil se proto o „svobodu v praktické výuce“ a o „praktickou výuku vedoucí k uspokojení studenta“ a byl ostře proti tradičnímu učení se opakováním a memorováním, proti disciplíně a donucovacím metodám. Kvalita školy a vzdělávání podle tohoto autora nezávisí na množství naučených poznatků, ale právě a jedině na stupni opravdové vnitřní motivace, kterou se škole podaří v žácích vyvolat. (tamtéž)

Jakou roli má ve vzdělávání podle pragmatických idejí pedagog? Jeho role se posouvá: jeho úkolem již není žáky řídit a předávat jim pomocí výkladu hotové vědění, měl by jejich učení iniciovat a být jejich rádcem. a především: učitel nemá rozhodovat o obsahu vzdělávání, protože to, čemu se žák učí, je ur-

2 Dewey se ostře ohradil zejména proti Kilpatrickovu pojetí role učitele ve vzdělávání (viz dále) a varoval, že pokud bude veškeré rozhodování o obsahu a metodice učení ponecháno na dítěti, hrozí zde snížení kvality vzdělávání, ba dokonce úpadek do barbarství. Jak Dewey dále argumentoval, učitelovo vedení studentů, jehož cílem je podpora jejich schopnosti myslet, zásadně přispívá k rozšiřování svobody žáků, nikoliv k jejímu potlačování. Ve svém Pedagogickém krédu z r. 1897 Dewey varuje, že kvalitu vzdělávání ohrožuje nejen neaktivita, jednotvárnost, formálnost a rutina, ale také sentimentalita, ze které byl během polemik o projektové metodě nařčen právě Kilpatrick. (Dewey, 1897)

čeno výhradně (anebo především) jeho vlastními zájmy. Děti svobodně plánují rozvoj svého vědění a učitel jejich učení jako zkušenější jedinec garantuje.

Takto chápal roli učitele i Kilpatrick. Učitel má podle něj zasáhnout do procesu učení pouze tehdy, když studenti zneužívají své svobody anebo nejeví zájem naučit se bazálním dovednostem klíčovým pro přežití v civilizované společnosti, k nimž patří čtení, psaní a „něco málo (ale opravdu jen málo) z počtů“ (k tomu podrobněji Noll, 2010). Učitel se má podle Kilpatricka učinit co nejméně potřebným – v ideálním případě se má z procesu učení jedince vyloučit úplně. Učitelova zkušenost i vědění, stejně jako jeho pomocná ruka potřebná pro zvládnutí obtíží při učení, má být využita pouze v případě potřeby. Učitel je připraven pomoci, avšak proces vzdělávání neřídí.

Na pragmatické pedagogice je sympatické, že podporuje spolupráci žáků, a nikoli v jejich soutěžení. Tato strategie vychází z přesvědčení, že lidé jsou přirozeně společenší a mají radost ze vzájemné pomoci. Ve spolupráci a dobrých vztazích s ostatními nacházejí vnitřní uspokojení. „*Výchova jako „rekonstrukce zkušenosti“ má vést také k „rekonstrukci lidské přirozenosti“ v sociálním směru a učit mládež řešit i morální a společenské problémy.*“ (Singule, 1991)

Kromě ocenění podnětných myšlenek, jako je zřetel k individuu dítěte, spojení školy se životem nebo důvěra ve schopnosti dětí, se pragmatická pedagogika dočkala i kritiky. Své odpůrce měl z pochopitelných důvodů např. nápad pragmatistů nahradit tradiční vzdělávací obory určitými problémovými oblastmi, jako je např. doprava, obchod, komunikace a jiné. Jak jsme již zmínili, poukazovalo se také na přeceňování role dítěte v procesu učení a jeho plánování – nezkušené dítě není schopno učit se potřebným věcem pouze na základě vlastních zájmů a spontánní aktivity. Nemělo by být ponecháno pouze samo sobě a svým momentálním zájmům, které mohou být z hlediska skutečně potřebných znalostí banální, nahodilé nebo nedůležité.

Pragmatické pedagogice se vyčítalo také to, že kladla důraz na proces učení, nikoli v na jeho cíle a výsledky. Tento názorový střet se v obdobné rovině odehrává i dnes mezi zastánci tzv. *soft skills* („měkkých“ dovedností) a mezi obhájci tzv. *hard skills* („tvrdých“ dovedností vázaných na konkrétní předmět, resp. obsah). Na získávání *hard skills* bylo tradičně zaměřeno evropské vzdělávání, které hypertrofovalo ve formalistní školu odtrženou od života, jednostranně orientovanou na učivo a intelektuální rozvoj žáků. Toto vzdělávání, proti němuž se reformní pedagogické směry právem vymezovaly, opomíjelo emotivní stránku osobnosti dětí a rozvíjení jejich sociálních a pracovních dovedností.

Rozvíjení *soft skills*, tedy kompetencí týkajících se chování jedince a jeho interpersonálních dovedností, je nepochybně také potřebné, avšak nelze jej realizovat bez obsahu. Proto je dobový střet mezi pragmatisty a jejich kritiky (nebo dnes mezi zastánci *hard skills* a *soft skills*) do jisté míry bezpředmětný a měla by jej nahradit diskuse o míře obou složek vzdělávání.

Z těchto názorových pozic byla napadána také samotná projektová metoda, resp. její důsledné uplatňování bez doplnění dalšími strategiemi. Kritici vyslovovali pochybnost o edukačních efektech této vyučovací metody a volali po důkazech, že skutečně intelektuálně stimuluje žáky a lépe je připravuje na další studium. Kritici se obávali toho, že metoda sice přispěje k rozvoji „měkkých“ dovedností žáků, ale podcení vytváření znalostí žáků a jejich celkové poznání.

Dnes pohlížíme na reformní snahy první poloviny 20. století jako na dobově podmíněný proud myšlení, který podnětně reagoval na nedostatky tradiční školy (dodnes nevyřešené) a nabízel zásadní změnu. Hovoří-li se o uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově, často se tyto kořeny opomíjejí



Obr. 4 Dokumentace projektu těžícího z média kresby a tělesné zkušenosti, který realizovali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ; foto Petra Šobáňová, 2012



Obr. 5 a 6 Dokumentace projektu těžícího z média kresby a tělesné zkušenosti, který realizovali studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ; foto Petra Šobáňová, 2012

a zdůrazňuje se ryze výtvarně pedagogický kontext tohoto didaktického tématu. V další kapitole naší knihy se proto zaměříme na hledání souvislostí mezi pragmatickými východisky projektové metody a mezi dobovým vývojem výtvarně-pedagogického diskurzu. Zmíníme ideje, které korelují s reformními snahami pragmatistů, a ukážeme také jejich vzájemné odlišnosti.

1.2 Reformní snahy ve výtvarné výchově a jejich analogie k východiskům pragmatické pedagogiky

V době, kdy Dewey vydal své stěžejní dílo *Democracy and Education* (1916; česky pod názvem *Demokracie a výchova*, 1932) a William H. Kilpatrick psal svou první stať o projektovém vyučování (*Project Teaching*, 1917), se odehrávaly velké změny i ve výtvarné výchově a jejím didaktickém diskurzu. Byť vyrůstaly reformní snahy pragmatistů z prostředí americké společnosti (a také ostatní alternativní názorové školy měly svá specifika), změny v teorii výtvarné tvorby a výchovy vycházely z východisek obdobných: z celkové změny pohledu na dítě, respektování jeho potřeb a z nových názorů na cíle jeho institucionální výchovy.

V této souvislosti je více než příznačný název prvního díla, které zde z bohaté teorie výtvarné výchovy uvedeme. Je jím kniha *Génius v dítěti* (*Der Genius im Kinde*), kterou v roce 1922 vydává Gusta v Friedrich Hartlaub a v níž se vyznává z fascinace tvořivými schopnostmi ukrytými v dítěti. Ve stejné době Gustaf Britsch publikuje svou *Teorii výtvarného umění* (*Theorie der bildenden Kunst*, 1926), v níž se novým způsobem vyslovuje k problému vzniku a podstaty výtvarné formy a jejího vnímání, František Čáda (1918) a další badatelé zahajují výzkumy dětského výtvarného projevu, jeho významů a diagnostického potenciálu, objevuje se myšlenka umělecké výchovy jako postupujícího principu školní výchovy a pod vlivem moderních uměleckých směrů z první třetiny 20. století se reformuje kurikulum vzdělávacího oboru kreslení. Abychom lépe pochopili specifika projektové metody ve výtvarné edukaci, zastavíme se u těchto nejvýznamnějších podnětů té doby podrobněji.

Jaká byla cesta k uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově? Byla velmi dlouhá, jak uvidíme i z následujícího přehledu. Připomeňme, že výtvarná výchova je tradičním vzdělávacím oborem, jehož historie jako samostatného

školního předmětu sahá až do období vlády císařovny Marie Terezie a jejích reformů z 18. století. Zřizované jedno nebo dvoutrídňé školy triviální byly nazvány podle tří elementárních předmětů, tzv. trivia, tvořeného čtením, psaním a počty. Trivium doplňovalo ještě náboženství a prakticky, činnostně zaměřené předměty, mezi něž náleželo i kreslení.

Kreslení mělo zcela jinou podobu než dnes: spolu s ostatními předměty sloužilo především k rozvoji dovedností potřebných pro práci v rozvíjejícím se průmyslu a řemeslné výrobě. Obor stavějící na lidské dovednosti tvořit, vyrábět, přetvářet, zhmotňovat představy či zobrazovat nutně usiluje o pěstování této schopnosti, která byla v dobovém kontextu chápána jako primární. Šlo převážně o důraz na technickou dovednost potřebnou k ryze utilitárním účelům: k rýsování schémat, vyhotovování plánů a vytváření ornamentálních a geometrických motivů pro dekorování stavebních prvků nebo nábytku. Tomu také odpovídaly dobové metody uplatňované ve výuce: metoda kopírovací (sloužící k přesnému přenesení či úpravě velikosti vzorů), geometrická metoda (kreslení geometrizovaných znázornění podle přesně daného postupu) nebo metoda stigmografická (kreslení do předem připravených čtvercových sítí).

Vytváření ornamentálních kompozic se v souvislosti s vývojem moderního umění a celé společnosti brzy přežilo: reformistům se zdálo být zaostalé, nevkusné, moderního člověka nedůstojné. Konstruování ornamentu bylo proto nahrazeno iluzivní kresbou podle skutečnosti a perspektivními cvičeními. Dobové myšlení lze dobře ilustrovat požadavky reformy kreslení z let 1924–1928. V tehdejších školách se mělo více dbát na konstruktivnost práce, prostorovost, purismus, racionalitu, korespondující s tehdejším vývojem moderního umění (a nikoli v s reformními snahami pragmatistů nebo jiných alternativních směrů pedagogického myšlení). Na podobu oboru a teoretického uvažování měl v té době značný vliv kubismus a technické formy. Neznamena to však, že namísto kružítka má dostat prostor spontánní tvorba a tvůrčí experiment, které si spojujeme s moderním uměním. Naopak: „volné tvoření“ se kritizuje a prosazuje se spíše perspektivní kreslení podle skutečnosti. Obor je stále chápán jako předmět „manuelní“ – spolu s tělocvikem a krasopisem.

Záslouhou myšlenkových podnětů osobností, jako byl Hartlaub nebo Britsch, se pozvolna prosazuje také volné, spontánní kreslení. Objevuje se rovněž heslo „umění do škol“ a postupně se formují skromné počátky umělecké výchovy. V náhledu na umění, ale i na chápání dětského výtvarného projevu a v názorech na jeho optimální vedení se stále více uplatňovaly psychologické

teorie osobnosti a nové poznatky tohoto proudu se rozvíjejícího společenského oboru. Přínosem tohoto období bylo to, že se větší zájem konečně věnuje psychologickým zvláštnostem dětí a jejich spontánní kresbě. Prosazuje se názor, že ve vyučování je nutné zohlednit specifika dětského výtvarného projevu a že je důležité poskytnout dítěti příznivé podmínky pro jeho přirozené zájmy, vývoj a vzdělávání. Výtvarná výchova se v souladu s těmito názory orientovala na větší podporu spontaneity dítěte a právě autentické výtvarné vyjadřování dítěte se stalo jejím cílem.

Víru v tvořivé schopnosti dětí nejlépe ilustruje dílo již zmíněného Gustava Friedricha Hartlauba *Der Genius im Kinde* (1922). Autor v něm vyjadřuje své přesvědčení, že v nevědomých vrstvách osobnosti každého dítěte působí mocná a fascinující přírodní síla. „Vnitřní přírodní bytost“ je třeba chránit a s ní i přirozený zdroj tvůrčího potenciálu. Cílem výchovných snah je podržet v osobnosti alespoň něco z duchovní síly samotné přírody, která je podle Hartlauba původcem tvůrčího uměleckého aktu. Pokud každé dítě disponuje přirozenými tvořivými schopnostmi, pak přínosem vzdělávání může být především ochrana a podpora těchto schopností. Vidíme, že tento názor koresponduje s pragmatickou důvěrou ve schopnosti člověka, v jeho aktivitu a přirozenou zvědavost. Hartlaub podobně jako Dewey důvěřoval přirozenosti dítěte a jeho potenciálu – je třeba o něj pečovat a nenarušovat jej nevhodnými výchovnými postupy tradiční školy nebo nepříznivými společenskými vlivy.

Na proměnu oboru měla velký vliv v psychologii a výzkumu dětského výtvarného projevu. U nás se jím zabýval už počátkem 20. století František Čáda. Spontánní dětskou kresbu považoval za specifický druh řeči, zamýšlel se nad jejím významem, zkoumal její diagnostické možnosti a rovněž formuloval zásady hodnocení dětských výtvarů i jejich odborného vedení (Čáda, 1918). Kresba dítěte je specifická a nelze ji oddělovat od celkové osobnosti jedince nebo ji posuzovat pouze „zvenčí“ jako efektní a vizuálně zajímavý jev. V této souvislosti připomeňme Deweyho koncept „celého dítěte“: k porozumění „celému dítěti“, tedy složité lidské bytosti s jejími psychologickými, duchovními a sociálními zvláštnostmi, může kresba posloužit obzvláště dobře. Není pouhou pracovní činností, nýbrž sebevyjádřením, prostředkem komunikace i osobnostního růstu.

Proto Čáda i jiní badatelé hovoří se zaujetím o spontaneitě dětského výtvarného projevu a jeho pozitivním vlivu na rozvoj individuality dítěte. Zohlednění individuálních schopností dítěte se však do vyučování prosazovalo jen pomalu a nebylo to jednoduché, jak o tom svědčí i polemiky v oborovém tis-

ku – na jednu stranu se totiž žádá „*vroucí pojetí dětské, přirozený výraz a vztah k přírodě, něha a prostota*“, bez „*stopy cviku a naučení se technice, která vede ke kráse povrchní a šablonovitě*“, na druhou stranu se úporně obhajuje nutnost kresebné a technické vyspělosti, bez níž pokročilé výtvarné vyjadřování není možné. (Kulhánek, 1923, s. 98)

Základem výtvarného vyučování byl vždy jeho praktický, činnostní charakter, nikoli v práci s pojmovými schémata, memorování nebo jednostranně intelektuální činnost – ve vyučování se vždy kreslilo a malovalo. Formalismus, který kritizovaly reformní proudy 1. poloviny 20. století, tak měl ve výtvarné výchově jiné podoby: zadávání úloh bez vazby na myšlení, emoce a psychické zvláštnosti dětí, zaměňování tvorby za mechanické plnění instrukcí, šablonovitost, neadekvátní nároky na formální kvalitu výsledků výtvarné produkce dětí aj.

K pozitivním změnám v našem oboru docházelo také díky poznatkům tvarové psychologie. Z ní vychází i teorie německého uměleckého teoretika Gustafa Britsche, která přinesla nové podněty k řešení problému vzniku a podstaty výtvarné formy. Britschovy postřehy vyjádřené zejména v publikaci *Theorie der bildenden Kunst (Teorie výtvarného umění)* z roku 1926 jsou v prvé řadě přehodnocením názorů na vnímání, které již „*neznamená pouhou registraci, souhrn „smysly odrážených“ a intelektem pořádaných jednotlivostí, nýbrž vizuální pochopení a duchovní osvojení toho, co je vnímáno, což je duševní pochod, který tělo a ducha sjednocuje. V procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasivní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy duchem*“. (David, 1993, s. 71) i zde lze sledovat významný posun od dřívějších představ, že kresba je pouze mechanickou manuální činností nebo nástrojem analytického myšlení. Dítě není pouze strojem na myšlení, a chce-li škola skutečně rozvíjet „celé dítě“, nelze se zaměřovat pouze na intelekt. Kognici je třeba chápat širěji; je mnohem složitějším komplexem operací a pochodů, jejichž prostřednictvím člověk nahlíží sebe samého a poznává svět.

Klíčovými se proto pro Britsche a jeho následovníky stávají úvahy o duchovní podstatě uměleckého aktu, jehož paralelou je dětský výtvarný projev. Výtvarný proje v umělce i dítěte jsou podle tohoto autora osobní interpretací viděné a autenticky vnímané reality, interpretací ve formě koherentní výtvarné formy, odpovídající stupni vývoje daného aktéra tvůrčího aktu. Podstatou výtvarné tvorby je duchovní zpracování vizuálních vjemů. Dítě vytváří sym-

bolická znázornění, kupř. v podobě barevných skvrn, a vydobývá je „z chaosu měnicích se smyslových dojmů“. (Britsch, 1926, s. 20) Vychází se tu ze smyslového vnímání, ale jde také o velmi specifický poznávací akt, během něž dochází k hlubšímu chápání vztahů a interpretaci skutečnosti.

Duchovní rozměr umění a tvůrčího aktu připomíná rovněž Herbert Read (1967), který objasňuje specifickou sílu uměleckých děl jejím původem v „*prapředstavách, které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle*“. (Read, 1967, s. 46) Umělecká tvorba má metafyzický rozměr, týká se kulturních hodnot a společenských struktur, závažných skutečností lidské existence a existenciálních otázek, jež s sebou lidský život přináší. Tento rozměr, jak si mnozí přejí, lze přenést také do výchovy a vzdělávání, které se uměním inspirují.

Reprezentuje-li umění univerzální lidskou zkušenost, pak je možné ji po nezbytné didaktické redukci předat také dětem. Kategorie zkušenosti je dalším bodem, u něhož je užitečná komparace východise k filozofie pragmatismu a teorie výtvarné výchovy. Dewey se zkušeností zabýval ve své práci *Experience and Nature* (1926) a vymezil se proti jejímu zažitému ztotožňování se zkušeností smyslovou. Zkušenosti jsou pro něj dovednosti nebo návyky, které člověk získává praktickou činností. Zdůraznil, že do pojmu zkušenosti lze zahrnout i ryze lidské prožitky, k nimž patří obavy z budoucnosti, strach a nejistota. Dokonce i neznalost je zkušeností. Zkušenost se podle Deweye týká i přírody a společenských jevů (např. historie), empirie je spojena s celou skutečností tou měrou, že pohlcuje všechny existující entity. Zkušenost a skutečnost nelze podle Deweye oddělovat. Zkušenosti (stejně jako pojmy coby nástroj myšlení) skutečnost neodrážejí, nýbrž jsou její součástí (k tématu podrobněji Hozman, 1969). V souladu s psychologickými poznatky té doby připisuje Dewey důležitou roli podvědomí, které je součástí naší zkušenosti stejně jako sny, duševní nemoc, magie, pověra.

Také v tomto bodě nalézáme podobnost s dobovým diskurzem výtvarné výchovy, který se zabýval úlohou psychických zvláštností při umělecké tvorbě jedince a rolí nevědomí v tomto tvůrčím procesu. Deweyovo přesvědčení, že zkušenost nabýváme nejlépe praktickou činností, potvrzuje z jiných pozic i teorie výtvarného projevu, který je praktickou činností specifického typu.

Expresivní činnost i interakce s uměním probouzí v člověku i jinou než intelektovou složku osobnosti, a pro komplexní rozvoj člověka jsou proto velmi významné. Týkají se především duchovního a emocionálního života člověka,

jeho schopnosti transcendence a reflexe, ale i senzibility a schopnosti hlubšího prožitku. Zkušenosti tohoto typu nejsou možná podstatné pro budoucí úspěch žáka v pracovní činnosti a jedná se možná o zcela jiné zkušenosti, než které chtěli žákům dát pragmatisté, jsou však pro plnohodnotný život člověka stejně tak důležité. Schopností transcendence a reflexe totiž disponuje ze všech bytostí právě jen člověk. Překročení sebe sama k „celku bytí“, které umožňuje jednotlivci prožívat v plnosti a hloubce to, čím člověk ve skutečnosti je, to je výchovný cíl mnoha výtvarně-pedagogických projektů, s nimiž se dnes setkáváme. Domníváme se, že tento rys je pro ně příznačný a demonstruje, jak chápe současná výtvarná výchova úsilí o „rekonstrukci lidské přirozenosti“, po níž volali z jiných pozic pragmatisté. Jak ve výstižné zkratce vyslovil David: výchova jako „*kultura smyslů, která je zároveň péčí o duši*“. (David, 1993, s. 115)

Tento důraz na duchovní stránku lidského života můžeme chápat jako doplnění pragmatistických představ, které se možná až příliš orientují na praktické roviny našeho života. Přijmeme-li předpoklad, že náš pracovní a občanský život je stejně skutečný jako náš život duchovní, pak je výtvarná činnost zmíněného typu přípravou pro reálný život stejně jako pracovní aktivity, které do zkostnatělé školy prosazovali pragmatisté. Život člověka má více dimenzí, než které připouštějí mnozí z dnešních neoliberálně orientovaných reformátorů, kteří se na pragmatisty s oblibou odvolávají a kterým se mohou předměty jako výtvarná a hudební výchova jevit zbytečné.

Důležitost zmíněného aspektu výtvarné výchovy stoupá v době, kdy jsou duchovní roviny lidského života opomíjeny. Takto orientované výtvarné projekty u žáků pěstují citlivost k metafyzickým skutečnostem, jimž se vyhýbá jak populární konzumní kultura, tak i věda coby současná určující společenská oblast. Vnímání duchovních souvislostí umění i umělecké výchovy je proto stále živým tématem i v současnosti. Aktivizaci duchovní a smyslové citlivosti dětí a jejich uvádění do světa duchovních hodnot považuje za prioritu např. významný teoretik J. David nebo H. Stehlíková Babyrádová, která na Davidovo dílo tvůrčím způsobem navazuje a opakovaně upozorňuje jednak na hluboké symbolické významy dětského výtvarného projevu a jednak na integrativní roli výtvarné výchovy (Babyrádová, 1999, 2002). Oba teoretici poukazují rovněž na to, že v době, kdy v západní společnosti dominují vizuální a elektronická média, může mít výtvarná výchova nový a závažný úkol vyvažovat jejich možné negativní vlivy na smyslovou a duchovní citlivost dětí nebo jejich tvůrčí potenciál a praktické dovednosti.



Obr. 7 a 8 Z projektu na téma *Já a moje rodina*, práce čtyřletých dětí ve Studiu Experiment, koncepce a foto Eva Žváčková, 2010



Obr. 9 Pomáhám mamince, z projektu *Já a moje rodina*, práce pětiletých dětí ve Studiu Experiment, koncepce a foto Eva Žváčková, 2009

Pragmatisté prosazovali projektovou metodu především proto, že staví na praktickém řešení problémových situací, během nichž se uplatňuje i pěstuje schopnost žáků nalézat pohotově nová, neotřelá řešení problémů, otevřenost vůči podnětům druhých lidí, schopnost řešení propracovat a dovést k výsledku. Vše, co jsme právě vyjmenovali, jsou zároveň jednotlivé aspekty tvořivosti, jevu, se kterým náš vzdělávací obor soustředěně zachází řadu desetiletí. V diskurzu výtvarné výchovy se téma kreativity objevilo v závislosti na četných výzkumech tohoto fenoménu, které přinesla druhá polovina 20. století. Detailní studium tvořivosti a rozpoznání její klíčové úlohy pro rozvoj kultury, vědy i průmyslu přispělo i k jistému docenění našeho vzdělávacího oboru, protože právě on byl vnímán jako jeden z mála, který tvořivosti dětí poskytuje prostor. Pro výtvarnou výchovu rozpracoval problematiku tvořivosti zejména výtvarný pedagog a teoretik Viktor Löwenfeld v práci *Creative and Mental Growth (Tvůrčí a duševní růst)*. (Löwenfeld, Brittain, 1964) Kromě tématu tvořivosti je věnována pojmenování a analýze fází tvůrčího uměleckého vývoje dětí. Přesvědčivě se



Obr. 10 Pomáhám mamince, z projektu *Já a moje rodina*, práce pětiletých dětí ve Studiu Experiment, koncepce a foto Eva Žváčková, 2009

zde poukazuje na těsné spojení všech složek psychiky dítěte s jeho výtvarným projevem, takže nejen estetický, ale i sociální, tělesný, duševní a emocionální růst se v „umění“ dětí přímo odráží.

Jak lze tvořivost popsat? Obvykle je popisována jako specifický komplex schopností, v nichž se uplatňují faktory kognitivní a motivační spolu s neintelektovými rysy osobnosti. (Nakonečný, 1998) Tvořivost je chápána jako způsobilost nacházet nové, dříve neznámé impulsy a nalézat pro nové problémy příhodná řešení. (Henckmann, Lotter, 1995, s. 112) V užším smyslu jde o schopnost k tvůrčí produkci, jejímiž předpoklady jsou vysoká citlivost vůči změnám a schopnost přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám. (Tamtéž.) S tvořivostí se spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po seberealizaci. (Nakonečný, 1998, s. 107) V této souvislosti připomeňme umělecký ideál moderny: umění je zde chápáno jako originální projevy lidské individuality, osobní výpověď a způsob seberealizace. Podobný ideál se začal uplatňovat i ve výtvarné výchově.

Ze spojení konceptu tvořivosti s vlivnými uměleckými ideály moderny vznikl požadavek, aby se ve výtvarné výchově více respektovala autonomie dítěte a umožnila se jeho seberealizace. V edukačním procesu se začala hodnotit originalita výtvarného projevu žáků, jejich ochota přehodnocovat naučené postupy a snaha myslet jinak, tedy neulpívat na jediném výtvarném řešení. Ve vyučování se začalo více experimentovat s výrazovými prostředky, výtvarná řešení se variovala a propracovávala např. do podoby cyklů. Takto pojatou výtvarnou edukaci však nelze realizovat pomocí klasických metod výuky, jako je práce podle instruktáže, napodobování nebo produkce „výrobků“ blízká pracovnímu vyučování. Všechny výše zmíněné složky tvořivosti se však bohatou měrou uplatňují právě ve výtvarných projektech, které stojí na řešení problémů výtvarného charakteru, na hledání cest k vyjádření určitého tématu. Také proto našla projektová metoda živnou půdu právě ve výtvarné výchově.

Už jsme naznačili, že výtvarné projekty se poněkud odlišují od projektů a problémových situací, o nichž hovořili Dewey, Kilpatrick nebo evropští zastánci pracovní školy Kerschensteiner nebo Freinet. Zatímco jejich projekty měly řešit praktické téma spojené s reálnými životními situacemi, témata výtvarných projektů mohou být napohled zcela nepraktická. Mohou se týkat jak samotného vzdělávacího obsahu oboru (uměleckých postupů, výrazových prostředků, výtvarných problémů a ovšem také témat, která vnášejí do společnosti umělecké pole),



Obr. 11 a 12 Děti během spontánní malby v rámci jednoho z projektů olomouckého Studia Experiment, foto Eva Žváčková, 2006

anebo témat napohled vzdálených nebo nesouvisejících, pro jejichž vyjádření se v rámci projektu hledají nejvhodnější způsoby. Lze témata jako např. *identita, smrt, emoce, paměť místa, proměny lidské tváře, spojení člověka s přírodou, textury okolo nás, kámen, kůra stromů* nebo *otisk prstu* považovat za praktická? Uspadní dětem uplatnění v jejich budoucím povolání? Pravděpodobně ne, avšak nepochybně se k životní realitě vztahují, i když podobně jako umění nemají utilitární charakter. Téma zde plní roli podnětu, který má iniciovat tvůrčí proces spojený s hledáním, experimentem, poznáním; životní realita není zploštěna pouze na pracovní uplatnění a řešení každodenních banálních problémů.

Poznání získané během výtvarného projektu nabývá nad-oborového charakteru, protože takto vedeným výtvarným vyučováním „*jsou zasaženy širší sféry psychiky než jen ta, která souvisí s uměním a s jeho tvorbou*“. (Uždil, 1974, s. 27) Tvořivé činnosti mají harmonizující, lidskou osobnost integrující vli v (tamtéž), pomáhají utvářet hodnotový systém žáků a prohlubovat etický rozměr jejich osobnosti. Umění a vyučování z něho syčené je pak možné chápat jako nástroj aktivizující činnost „*smyslů, fantazie a tvořivosti člověka*“, který se významně podílí na rozpoznávání a identifikaci principů uplatněných v tomto specifickém kulturním projevu člověka. „*Jinak řečeno: umění je tu mimo jiné proto, abychom skrze ně lépe pochopili to, co uměním zdaleka není*.“ (Uždil, 1974, s. 14)

Vrátíme-li se k hledání souvislostí mezi proměnami diskurzu výtvarné výchovy a reformními pedagogickými tendencemi 20. století, je třeba ještě jednou zmínit osobnost H. Reada. Podle tohoto teoretika je významným rysem umění (a potenciálně i vzdělávacího oboru napojeného na tuto mateřskou disciplínu) schopnost syntézy „*čítí a myšlení*“. Právě toto specifikum spolu s harmonizujícím účinkem umění ho dokonce vede k přesvědčení, že umění může sloužit jako model celého všeobecného vzdělávání. Cíl výchovy má podle Reada dvě roviny: jednak sociální (rozvíjení společenského vědomí a vztahů jedince) a jednak individuální (rozvíjení jedinečnosti osobnosti). (Read, 1967) Připomeňme, že sociální rovinu edukace zdůrazňoval i Dewey – i když z poněkud jiných pozic a s jiným cílem vycházejícím z potřeb americké demokracie, která vyzdvihuje společenskou seberealizaci a úspěch jedince. Read sociální rovinu výchovného cíle chápal tak, že se má jedinečnost konkrétní osobnosti uvádět výchovou do souladu s celou společností. (Read, 1967, s. 13) Výchova je tak procesem nejen individuálním, ale zároveň jedince integruje do společnosti. Read byl přesvědčen, že společenské integraci jedince může nejlépe napomoci výchova estetického cítění, protože se v ní klade důraz na výchovu smyslů, „*na nichž je*

založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince. Ucelená osobnost se vytváří, jen pokud jsou tyto smysly uvedeny v harmonický a zvykem ustálený vztah k vnějšímu světu“. (Tamtéž.)

Hnutí za uměleckou výchovu nabízelo také odstranění přetrvávajících negativních rysů školního vyučování, jako je převažující práce s pojmy a verbálními schémata, a nikoli v s přímou smyslovou zkušeností. Proti nim se ovšem vymezovaly i sledované reformní směry pedagogického myšlení. Jejich kritika má shodný důvod, totiž že školní vzdělávání se zaměřuje spíše na předávání sumy poznatků než na formování a kultivaci „*celého dítěte*“. Málo se klade důraz na realizaci výchovy ve smyslu formování jiné než racionální složky vědomí, tedy výchovy coby „*vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků*“. (Grecmanová et al., 1997, s. 65) Právě v rámci výtvarných projektů se jim soustředěně věnuje výchova umělecká a přínosem takto pojatých projektů je potřebné vyvažování modelu vzdělávání postaveného na rozvoji intelektových schopností. Umělecká výchova se stává činitelem výchovy ve smyslu antického *educatio*, jehož doménou je rozvoj kulturních dispozic, mravnosti, civilizovanosti. Vzdělávání ve smyslu *eruditio*, orientované na formování intelektu člověka, vyvažuje a obohacuje.



2 Uplatnění projektové metody ve výtvarné výchově

Petra Šobáňová

V české výtvarné výchově se projektová metoda začala uplatňovat větší měrou od 80. let 20. století, a to zejména na lidových školách umění (dnešních základních uměleckých školách), kde učitelé ve snaze umožnit žákům hlubší rozpracování námětového okruhu strukturovali práci do jednotlivých vyučovacích jednotek tvořících celek s jednotícím tématem. Tyto celky v podobě výtvarných řad nebo komplexnějších projektů byly plánovány pro delší časové období a při ztvárnění jednotlivých námětů se zde uplatňovaly rozličné výtvarné postupy.

V období polistopadových společenských a politických změn našla projektová metoda novou živnou půdu i na běžných školách a v nově vznikajících neformálních vzdělávacích subjektech. Došlo k tomu nejenom díky novým informacím o reformních proudech pedagogického myšlení, ale i díky inovativnímu směřování samotného oboru. Jeho pluralitní a otevřený charakter podporovaly na počátku nového tisíciletí dokonce tři varianty osnov výtvarné výchovy. Objevovaly se v nich tyto klíčové teze:

1. Výtvarný projev jako svébytná činnost člověka a univerzální řeč tvoří důležitou součást individuálního vývoje jedince i fylogeneze lidského rodu; ve výtvarné výchově má docházet k rozvíjení specifických složek osobnosti žáka, jako je vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikace, rozvoj smyslové i citové citlivosti, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování; výtvarná výchova má formovat „citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru“. (Komrská, Pastorová, Šamšula, 2002, s. 18) Propojování obrazného a verbálního vnímání, citění, myšlení a projevu napomáhá k „vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa“. (*Varianta A osnov výtvarné výchovy*; Komrská, Pastorová, Šamšula, 2002, s. 17)

2. Výtvarná výchova se orientuje na proces obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznávání a komunikaci; žák se učí chápat fungování a význam jednotlivých obrazových znaků a kontext jejich vzniku, je veden ke svobodnému vyjadřování vlastních zážitků a komunikování o „společně sdílených obsazích“. (*Varianta B osnov výtvarné výchovy*; Vančát, Kitzbergerová, Fulková, 2002, s. 38) Ve výtvarné výchově žák kráčí cestou od mimovolného a nereflektovaného vnímání podnětů k jejich vědomé analýze a zapojení do dalšího vytváření nebo interpretování výtvarného díla (tamtéž).
3. V souladu s poznatky hlubinné psychologie a gestaltpsychologie se výtvarná výchova orientuje na práci s vnitřním světem žáka, usiluje o „výtvarně-estetickou kultivaci dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury“. Výtvarná výchova má pomoci udržet a rozvíjet dětskou schopnost „plného prožitku života“, posilovat opomíjené složky dětské psychiky a chránit její celistvost, vnímavost k vlastnímu prožitku, ke svému okolí a orientaci v něm. (*Varianta C osnov výtvarné výchovy*; Linaj, 2002, s. 59–60)

Z uvedeného je zřejmé, že takto orientované vyučování není možné realizovat pouze klasickými výukovými metodami. Ke stejnému závěru došlo spontánně a nezávisle na sobě také mnoho učitelů v praxi. Na tomto místě je možné zmínit jen některé z mnoha významných pedagogických osobností spojených s projektovým vyučováním. Šlo zejména o L. Ochrymčuka, I. Zhoře, H. Dvořákovou, V. Roeselovou, K. Cikánovou, M. Pohnerovou nebo P. Exlera.

Igor Zhoř, autor mnoha publikací věnujících se současnému umění, interpretaci výtvarného díla a projektové metodě³, experimentoval s projekty již v rámci svých praktických kurzů zvaných *Škola výtvarného myšlení* (Zhoř, 1986, 1987). Ve svých pozdějších metodických sešitech *Výtvarná výchova v projektech I a Výtvarná výchova v projektech II* (1995, 1996) ukazuje, že projektování výuky do propojených celků je ve výtvarné výchově zcela nestrojené a staví na naší přirozené schopnosti vytvářet volné asociace k podnětům okolo nás. Například projekt s názvem *Lidské ruce* koncipuje Zhoř (1995, s. 5–7) tak, že od prvotního zamýšlení nad tím, k čemu člověku slouží ruce⁴, se následně řetězí aktivity vý-

tvárného charakteru spojené s přemýšlením nad souvisejícími otázkami. Děti obkreslují ruku a vytvářejí z ní jednoduchou šablonu, se kterou si pak hrají a odpovídají na otázku, k čemu jsou člověku ruce a jaké činnosti a gesta jsou schopné vykonávat. Děti pracují s otisky ruky (otiskují části dlaně a prstů, vytvářejí barevné soutisky, za pomoci kopírky tyto struktury zvětšují a vytvářejí bludiště aj.), kreslí klávesnici počítače nebo klaviaturu s rukama při práci, na základě mytologického příběhu o Prométheovi a jeho prstenu se zamýšlejí nad zdobením ruky a vytvářejí návrhy prstenů, šperků a jiného dekorování, zaměří se na pozorování rukou na obrazech známých umělců (a přirozeně porozumí tomu, jakou roli mají lidské ruce při utváření naší identity a při komunikaci s okolím), hrají si s rukavicemi a vytvářejí z nich objekty.

Na daném příkladu je vidět, že ve výtvarném projektu se děti učí přemýšlet o souvislostech a vyjadřovat se o světě pomocí prvků výtvarné řeči. Zhoř i ostatní tvůrci projektů ve výtvarné výchově usilují o to, aby se děti naučily všimnout si mnohotvárnosti světa, aby si uvědomily, kolik podob má život, jak je můžeme vnímat a procítit. (Zhoř, 1995, s. 3)

Pro žáky 1. stupně základních škol připravila ve stejné ediční řadě pracovní sešity Hana Dvořáková (1996, 1998) a její návrhy projektů jsou vystavěny obdobným způsobem. Citlivým a milým způsobem hovoří k dětem a vede je k pozornému vnímání okolního světa, k „vidění“ všemi smysly, k vyjadřování pocitů a emocí i různých mimosmyslových obsahů. Napohled abstraktní a běžné zkušenosti malých dětí vzdálené pojmy vysvětluje autorka s nevšedním pedagogickým nadáním. Její projekty rozvíjejí témata, jako je čára a kreslení (náměty *Kreslíme, abychom si rozuměli, Kouzla s čarou, Jak kreslí příroda*), smyslové vnímání (náměty *Jak vypadá slunce? Jak cítíš chlad? Jak namaluješ vodu? Když venku prší, Uschované vzpomínky*), koloběh roku (*Svět, který pozoruji, Kdo bydlí na louce a v listí, Co je krajina?*). Autorka dětem nabízí témata, jako je domov a rodina, hudba, ulice, čas, dorozumívání. Informace o různých rovinách tématu jsou ve velmi zdařilém metodickém materiálu vždy doplňovány ukázkami z výtvarného umění a literatury a návrhy praktických výtvarných úloh. (Tamtéž.)

Podstatě projektové metody ve výtvarné výchově lze dobře porozumět i díky četným publikacím Karly Cikánové a jejím pedagogickým zápiskům

léčit i tvořit. Ruce ukazují, kynou, píší, a chybí-li nám slova, pomohou i k dorozumění. Bez rukou se nenajíš, neovážeš kamarádovi ránu a těžko se ubráníš v nebezpečí. Ruka je dokonalá a krásná. Je tvojí součástí.“ (Zhoř, 1995, s. 5)

3 Jmenujme např. Zhořovy knihy *Klíče k sochám* (Zhoř, 1989), *Proměny soudobého výtvarného umění* (1992) a pracovní sešity *Výtvarná výchova v projektech I* (1995) a *Výtvarná výchova v projektech II* (1996).

4 „Na co máme ruce? Především na práci. Ruka však umí i pohládit, ohmatat, dotýkat se,



Obr. 13 Z projektu *Cesta k papíru* olomouckého Studia Experiment, koncepce Petra Šobáňová, foto Eva Žváčková, 2007

(viz Cikánová, 1992, 1993, 1995, 1996, 1998). Tato zkušená autorka v nich popisuje situace z běžné výuky, které se stávají zárodkem výtvarného problému a které lze do podoby projektu poměrně snadno rozvinout. Například vypráví, jak se jí děti svěřily s tím, že si v určitých situacích (např. před usnutím) zvláštním způsobem uvědomují samy sebe. Zdánlivě jednoduchá otázka „Paní učitelko, máte také své já?“ nebyla odbyta prostou odpovědí, ale odstartovala celou řadu navazujících expresivních aktivit: hru dětských rukou a jejich stisků v kruhu, „posílání“ mimických gest v obměně známé hry na tichou poštu, vytváření dramatických scének, zakreslování situací spojených nějakým výjimečným pocitem (rozbaluji dárek, nepodařilo se mi vstřelit gól), obtahování stínů postav na asfaltové ploše v parku, fázování gest a jejich zakreslování, grafický záznam dechu v kreslicím programu počítače atp. (Cikánová, 1998, s. 81–84)

Věra Roeselová, autorka známých metodických publikací, z nichž se našeho tématu týká především kniha *Rady a projekty ve výtvarné výchově* (Roeselová, 1997), připomíná, že projektové vyučování nestaví na nějaké výjimečné



Obr. 14 Z projektu *Cesta k papíru* olomouckého Studia Experiment, koncepce Petra Šobáňová, foto Eva Žváčková, 2007

výtvarné dispozici dítěte. Naopak se snaží o podporu všech dětí, které mají v rámci projektu dostat příležitost rozvíjet své schopnosti a osobnost. Problémové vyučování podle ní v dětech „*probouzí zájem o svět, předkládá problémy, které navozují řetězce souvislostí, a motivuje úvahy vedoucí k osobitým postojům. Učí nejen odpovědi hledat, ale směřovat hlouběji a klást si otázky nové*“. (Roeselová, 1997, s. 25) Vyzdvihuje, že role žáků i učitele je během projektového vyučování v rovnováze – staví se na zájmech obou aktérů edukace.

Roeselová (1997) připomíná, že projektová metoda se ve výtvarné výchově stala také předmětem polemik a není přijímána všemi učiteli. Například se objevila pochybnost, zda si v rámci projektů děti pouze nehrají a zda se tímto způsobem naučí výtvarné řemeslo. Tato otázka je však zároveň otázkou po smyslu výtvarného vyučování a po jeho cílech. Jak jsme naznačili už v předchozím textu, smysl oboru ve všeobecném vzdělávání se dnes ve výcviku řemesla a manuálních dovedností nespátřuje. Někteří kritici se také obávali přílišného zavádění mimovýtvarných témat do výtvarné výchovy – jak ale vysvětluje Roeselová (a jak jsme ukázali na příkladech projektů I. Zhoře, H. Dvořákové nebo K. Cikánové), proces výtvarného poznávání zde směřuje nikoliv k nabývání sumy poznatků o tématu, ale spíše ke kořenům jevů, k obecným zákonitostem a vztahům. Na projektech Roeselová vyzdvihuje, že děti stimulují a vedou je pod povrch námětu. Soustředěná práce na výtvarném tématu nesoucím řadu navrstvených obsahů vyžaduje sice mnoho času, avšak teprve během delšího časového období lze vyjádřit různé podoby tématu, do sytosti vyzkoušet různá možná řešení a uspokojit touhu dětí i dospělých po poznání.

Jak se takto pojaté projekty liší od projektů Deweye nebo Kilpatricka? A co s nimi mají naopak společného? Z výše řečeného je zřejmé, že mnohé z výtvarných projektů jsou těm pragmatickým dosti vzdálené. Kilpatrick vždy zdůrazňoval, že řešení projektu má mít praktický dosah, práce žáků má mít jasně daný účel a že zdařilý výsledek práce je spojen s oceněním. Tak je tomu např. když dívky řeší, jak co nejlépe ušít šaty, žáci plánují vydávání školního časopisu nebo píší dopis zastupitelům. Výsledek je hmatatelný (šaty, časopis, dopis) a žáci si osvojili mnohé praktické dovednosti (šít, psát, organizovat složitou činnost, spolupracovat s ostatními, vést tým lidí, veřejně se angažovat, vyjádřit politický názor). Podobný výsledek utilitárního charakteru u většiny výtvarných projektů nelze najít a ani se o něj neusiluje.

Výtvarné projekty jsou možná něčím jiným než metodou výuky: způsobem strukturace obsahu a „autorským“ přístupem k němu. To je primárně



Obr. 15 a 16 Z projektu *Cesta k papíru* olomouckého Studia Experiment, koncepce Petra Šobáňová, foto Eva Žváčková, 2007

činnost učitele, nikoliv aktivita žáka, po níž se v pragmatistické pedagogice hlasitě volá. Rovněž postulát propojení učebních situací s mimoškolním životem je ve výtvarné výchově chápán poněkud jinak. Jde o nastolování nevšedních, hlubších otázek, jiných než řešíme v praktickém životě. Jedná se spíše o reflexi, transcendenci, o cestu pod povrch každodenního života. Jsou však tyto cíle užitečné?

Pokud ne, znamená to, že hovořit o projektech ve výtvarné výchově je zavádějící? Ne tak docela. Spíše lze říci, že projektová metoda se adaptovala na specifika našeho vzdělávacího oboru, naše dnešní pojetí jeho vzdělávacího obsahu a na podmínky současného vzdělávacího systému. Některé z původních rysů projektové metody byly opuštěny, jiné se posílily. Kromě rozdílů navíc vidíme i řadu společných rysů. Prvními jsou zkušenost a experiment, které jsou klíčovými pojmy pragmatistické pedagogiky, stejně jako výtvarné výchovy. Shodným rysem je i důraz na řešení problémů (ve výtvarné edukaci výtvarného, tvůrčího charakteru), se kterými se člověk setkává v praktickém profesním i osobním životě. Neopomíjí se také Deweyův požadavek, že výchova má vycházet ze zájmů dítěte a jeho praktické zkušenosti, nebo sociální aspekt výukových situací a s ním související princip skupinového řešení problémů a kooperativního učení. Cílem výtvarných projektů, stejně jako pragmatistické výchovy, se stala individuální zkušenost dítěte získaná praktickou činností, podpora tvořivosti a iniciativy dítěte.

Projektová metoda nachází své uplatnění ve výtvarné výchově ve stále větší míře. Přestože může být praxe na mnoha školách jiná, významné přehlídky dětského výtvarného projevu ukazují, že jde v současnosti o nejvíce preferovanou a neúčinnější výukovou metodu. V této souvislosti připomeňme alespoň pravidelné Národní přehlídky výtvarného oboru základních uměleckých škol České republiky nebo celostátní přehlídky výtvarných prací dětí a mládeže, které pořádá NIPOS-ARTAMA. Například projekty oceněné na poslední reprezentativní přehlídce (viz *Impulzy, tvorba, prezentace*, 2013, *Výtvarné přehlídky*, 2014), která se konala v Litoměřicích, ukazují, že současná úroveň metodických postupů pedagogů ve výtvarných činnostech s dětmi a mládeží je velmi vysoká a že základním, nenahraditelným metodickým postupem je ve výtvarné výchově právě projekt.

V edukaci dnes využíváme projektovou metodu zejména proto, že vede žáky k samostatnosti a tvořivosti při řešení problémů, propojuje školu se životem, přispívá k tomu, aby mladý člověk dosáhl seberealizace. Řešení projektu

je koncentrovaný proces, který má sociální a výchovnou hodnotu, důraz je zde kladen na vnitřní motivaci žáků a na jejich vzájemnou kooperaci. Skrze projekt dítě přirozeně vnímá realitu v souvislostech, jeho dovednosti jsou rozvíjeny tvořivým způsobem, směřuje se ke konkrétnímu výsledku a nechybí zde ani zpětná vazba činností. Projektová metoda tak umožňuje nabývání tzv. soft skills, dovedností, které dítěti pomáhají vyjadřovat se a pochopit samo sebe i ostatní, které usnadňují a zkvalitňují spolupráci s druhými lidmi.



3 Obsahová a metodická specifika projektového vyučování ve výtvarné výchově

Petra Šobáňová

V této kapitole se budeme detailněji věnovat metodickým specifikům projektové metody ve výtvarné výchově. Jak již bylo naznačeno, ve výtvarné edukaci napojené na umělecké pole se rozvinuly zcela specifické typy projektů, v mnohém odlišné od jejich předchůdců inspirovaných Deweyem a Kilpatrickem. Projekty v kontextu výtvarné edukace nahlížejí např. zcela jinak na otázku užitelnosti výukových situací a jejich využitelnosti pro život žáků, většina projektů se dále vyznačuje neopakovatelností a autorským rázem daným osobností konkrétního výtvarného pedagoga. Kromě této komparace obsahuje kapitola i ryze metodické pasáže určené zejména začínajícím učitelům. Věnuje se otázce plánování projektů a jejich klasifikace, dále tématům projektů, vzdělávacímu obsahu, výtvarným technikám a propojení s uměleckým polem. Stranou nezůstane ani otázka metodických obtíží projektů a role motivace ve výtvarné edukaci.

3.1 Otázka užitelnosti výtvarných projektů

Na některá specifika výtvarných projektů jsme již poukázali, když jsme se pokusili komparovat pragmatistické postuláty této metody s její praxí ve výtvarné výchově. Ukazuje se, že mnohá z těchto specifik přímo vycházejí z povahy referenční oblasti vzdělávacího oboru výtvarná výchova, kterou je umělecké pole. Poukázali jsme např. na to, že výtvarné projekty neusilují o ryze praktický dosah, resp. že je zde praktičnost a propojení se životem chápáno poněkud jinak. Podobně je tomu v umělecké činnosti, protože ani ona primár-

ně neusiluje o pragmatické, účelové užití svých výsledků. V tom je umělecká činnost zcela odlišná od ostatní produktivní práce. Jak ve vtipné zkratce říká K. Teige⁵, umění „nepeče chleba“. Teige spolu s dalšími zpochybňoval, že by lidská činnost měla mít vždy praktický účel, a domníval se, že funkce umění je pouze dvojí: fyziologická (primární) a spirituální (sekundární). Odmítal hovořit dokonce o intelektuální rovině: „Umění hovoří ke smyslům, instinktu, citu a k duchu, ne hovoří k vašemu intelektu, ačkoliv samo je intelektuální prací či intelektuální hrou.“ (Teige, 1971, s. 505) Stejným pohledem lze nahlížet i na smysl výtvarných projektů.

Upozornili jsme také na obsahové zvláštnosti výtvarných projektů, které pojímají téma nejen jako nositele vzdělávacího obsahu, ale také jako motivační prostředek, impuls k tvůrčím činnostem, jejichž obsah může být ve skutečnosti jiný. Takto pracuje i umění, které sice může zobrazovat určité konkrétní, například třeba banální náměty, avšak dílo jako celek může skrývat hluboce lidskou výpověď s námětem jen volně související.

Umění bylo vždy něčím víc než jen řemeslnou dovedností a vytvářením artefaktů těšících naše smysly a dekorujících životní prostor lidí. Pomineme-li sociální nebo spirituální kontext, tak je možné umění velmi obecně charakterizovat jako tvůrčí činnost člověka, při níž je komunikován určitý kulturní obsah. Ten se může týkat nejen široké skupiny skutečných fenoménů vnějšího světa, ale i subjektivně prožívaných událostí, abstraktních představ člověka, jeho vyšších emocí, citových vztahů nebo tělesných zkušeností. Slovy Freelandové (Freeland, 2011, s. 77) jde v případě umění o „kulturně podstatný význam, dovedně zakódovaný do vlivného smyslově vnímatelného média“. Názorným, nepojmovým způsobem vyjadřuje umění podstatu věci a jeho hlavním benefitem je, že nabízí výklad naší existence.

S existenciálním aspektem umění a faktem, že zpracovává podstatné kulturní obsahy, pracují také výtvarné projekty. V rámci diskurzu výtvarné výchovy dnes není pochyb o tom, že o tyto kulturní významy je třeba zajímat se i ve vzdělávání – ať již na rovině jejich „kódování“ do zvoleného média (rovina vlastní tvorby), nebo na rovině jejich čtení, „dekódování“ (rovina interpretace tvorby druhých lidí). O to se také snaží mnohé výtvarné projekty.

⁵ Citujeme zde z Teigeho stati *Moderní umění a společnost*, která byla spolu s dalšími zahrnuta do antologie s názvem *Avantgarda známá a neznámá: Od proletářského umění k poetismu*. (Vlašín, 1971)



Obr. 17 a 18 Děti během spontánní malby v rámci jednoho z projektů olomouckého Studia Experiment, foto Eva Žváčková, 2006

Poznání podle Deweyho probíhá v aktivní a činné manipulaci s věcmi. To se děje i při výtvarných projektech, kde se manipuluje s výtvarným materiálem a nástrojem a vykonává se přitom praktická činnost. Poznávání prostřednictvím těchto praktických činností je dalším specifikem výtvarné edukace a pragmatickému ztotožňování praxe a zkušenosti je blízké. Na rozdíl od projektů ovlivněných pragmatismem však nemá experiment v rámci výtvarného projektu obvykle bezprostřední praktický smysl a jeho účelem je především poznávání. I zde je tedy praxe základem poznání, byť Dewey vyzdvihuje důležitost výuky přímo pro pracovní uplatnění, pro budoucí povolání dětí. Takto zaměřený důraz na praktickou (a nikoliv intelektuální nebo filozofující) orientaci výuky a výchovy však výtvarná výchova nepřijímá a podobně jako umělecké pole považuje za hodnotné i jiné skutečnosti než jen profesní úspěch nebo ekonomický přínos vzdělání. To však neznamená, že děti během výtvarných projektů nezískají mnoho dovedností využitelných v jejich budoucí profesi: dovednost práce s nástrojem a materiálem, zručnost, vkus, schopnost tvůrčího využití digitálních médií, schopnost ovládat grafické programy, způsobilost kriticky hodnotit vizuální podněty aj.

3.2 Autorský ráz projektů a jejich neopakovatelnost

Přestože se učitelé navzájem inspirují anebo hledají metodickou oporu na přehlídkách výtvarného projevu, vzdělávacích seminářích nebo v metodických textech, lze říci, že výtvarné projekty jsou vždy autorské, a to v tom smyslu, že stojí na osobnosti pedagoga, hloubce jeho uvažování, zájmech, citlivosti, invenci. Většina výjimečných projektů skutečně stojí právě na nevědním nápadu nebo neobvyklém způsobu uvažování jejich iniciátora.

Učitel ve výtvarné výchově koncipuje výuku tak, aby byla autentická a vypovídala o jeho vlastním vztahu k životu, současně se však snaží vyjít vstříc zájmům dětí a poskytnout jim podněty pro samostatnou práci a hledání odpovědí. Stejně tak každá skupina dětí se skládá z individualit, které přistupují k řešení projektových úloh odlišným způsobem.

Častým specifikem výtvarných projektů je proto jejich neopakovatelnost: projekty nejsou a nemohou být metodickými šablonami. Protože stojí na nápaděch a zvláštěnostech svých řešitelů, jsou jedinečné. Často jsou navíc pevně vázány na určité místo a nelze je přenést do jiného prostředí. K tomu se vyjad-

řuje i H. Hazuková (2006)⁶, když odpovídá na otázku, proč chybějí podrobné metodické návody pro učitele výtvarné výchovy (a obor nedisponuje učebnicemi, které běžně využívají jiné vzdělávací obory): „*Je tomu tak především proto, že úspěšné činnosti ve výtvarné výchově se odvíjejí nikoli od učiva, ale od nápadu*“ učitele či dětí. Tento podnět pak pedagog dále promýšlí a strukturuje:

- hledá námět vhodný pro výtvarné zpracování a motivující pro děti;
- formuluje výtvarný problém;
- uvažuje o jeho smyslu pro rozvoj žádoucích dispozic dítěte;
- hledá adekvátní prostředky jeho realizace s ohledem na jeho dimenzi výtvarnou a současně na vývojové předpoklady konkrétních dětí a aktuální situaci. (Hazuková, 2006)

Výtvarné projekty umožňují hlubší a soustředěnější způsob výtvarné práce. Zdařilý projekt se může stát velmi cennou etapou na cestě osobního poznání žáka – zejména proto, že žák je jeho aktivním účastníkem, spoluvůrcem. Výtvarný projekt proto stojí na osobnosti učitele, protože právě učitel volí způsoby, jimiž své žáky vede, a nese odpovědnost za volbu tématu i strukturování učiva. Osobitost pedagoga se zrcadlí také ve způsobech motivace a komunikace s žáky – v dialogu během tvůrčího procesu, nad díly, během hodnocení atd.

3.3 Plánování projektů

Hazuková (2006) vysvětluje potřebu projektovat výtvarné činnosti do komplexních celků takto: „*výtvarné vyučování je často roztrženo do jednotlivých výtvarných činností, které vznikají spíše živelně než plánovitě, a nemají proto zřetelnou vzájemnou souvislost, systém*“. To je škoda, protože výtvarné činnosti a jejich náměty mohou učitele i jejich žáky zaujmout a větší prostor pro jejich rozvinutí by mohl vést k hodnotnému zážitku i hlubšímu poznání. Projekty ve výtvarné výchově jsou podle Hazukové jednou z možností, jak plánovat výtvarné aktivity rozvíjející celý komplex žádoucích dispozic dětí. Podstatou projektů je podle citované autorky „*vytváření řad činností, propojených společnou myšlenkou, úkolem, řešeným problémem, který je zkoumán z různých hledisek (obecných i individuálních) a ve větším počtu různých činností*“. (Tamtéž.)

6 Elektronický článek neobsahuje číslování stran, proto přímé citace nelze zpřesnit.

Z metodického hlediska projekt obsahuje dvě roviny:

- **rovinu plánování činnosti** (vykonává ji učitel ve větší či menší spolupráci s žáky);
- **rovinu vlastní realizace plánu** (jde o vlastní činnosti žáků, průběžné vyhodnocování a závěrečnou prezentaci výsledků).

Projektování přitom stojí na několika krocích:

1. Učitel analyzuje situaci konkrétní skupiny žáků, přemýšlí o jejím zaměření, specifikách (věku, počtu žáků, sociálním klimatu atd.) a možnostech.
2. Učitel hledá nosné téma výtvarného projektu, formuluje východiska a stanoví cíle projektu.
3. Učitel pracovně rozvádí zvolené téma do dílčích kroků (např. pomocí myšlenkové mapy).
4. Učitel seznamuje žáky s tématem a cíli projektu.
5. Učitel spolu s žáky plánuje projekt a vede diskusi o jeho podobě.
6. Učitel zpracovává podněty žáků a vytváří strukturu projektu (např. jednotlivé výtvarné řady a jejich zaměření) – koriguje ji s ohledem na učební osnovy.
7. Žáci s učitelem realizují projekt a průběžně hodnotí jeho podobu.
8. Nedílnou součástí realizace je pořizování dokumentace (za použití videokamery, fotoaparátu atd.) a její průběžné zpracování.
9. Vyhodnocení projektu a prezentace výsledků (fotodokumentace, CD-ROM, výstava s vernisáží, animační program k výstavě, katalog, zveřejnění na webových stránkách školy atd.) tvoří nezbytnou závěrečnou součást projektového celku.

Roeselová (2003) popisuje metodický postup obdobně: nejprve je třeba začít s představením základních reálií projektu (jde o rozbor tématu a jeho možností, přípravné kresby, poznámky, úvodní návštěvu muzea či galerie, účast na přednášce aj.), dále se uplatní analytický přístup k tématu (zkoumání tématu, jeho vlastností a možných proměn, shromažďování dalších informací o tématu) v těsné součinnosti s přístupem prožitkovým (hledání skrytých souvislostí, citové zaujetí tématem, ponoření do tvůrčího procesu). Cílem projektu je podle Roeselové dobrat se poznání, nikoliv produkce artefaktů. Ta je ovšem s výtvarnou výchovou také spojena a pro děti má zvláštní význam a motivační efekt. Soubor výtvarných prací a jeho prezentace bývá proto typickým výsledkem výtvarného projektu.

Babyrádová upozorňuje, že důraz na estetickou podobu a funkci výtvarného produktu nemá být přehnaný. „Pozornost je spíše věnována procesu vzniku a způsobu reflexe děl, uvažuje se v nových kontextech o interpretačních aspektech uměleckého projevu. Významným společným znakem umění a výchovy je rovněž to, že autoři již nejsou posuzováni dle úrovně talentu ve smyslu řemeslné dovednosti, ale kritériem vnímání a hodnocení autorského přístupu k tvorbě jsou především hodnoty, jako například antropologické aspekty výtvarného sdělení, komunikativnost díla a jeho návaznost na sociální a environmentální problémy nebo sociální dosahy díla překračující hranice galerijního provozu apod.“ (Babyrádová, 2006, s. 8)

Aby výtvarný projekt netrpěl neduhy, jako je útržkovitost poznatků nebo nesystematičnost poznání, musí příprava pedagoga probíhat v několika rovinách. Jsou jimi:

- **orientace v platných učebních dokumentech** (celonárodní kurikulum a školní vzdělávací program);
- **příprava vlastních tematických plánů na určité období** (např. čtvrtletí, pololetí) v souladu s požadavky dokumentů školní a státní úrovně; právě zde je prostor pro promyšlené integrování učební látky s tématy větších celků, jako jsou výtvarné řady či projekty;
- **příprava na vlastní výuku** – spočívá ve vyhledávání informací, volbě námětu, spojeného s výtvarným problémem a technikou, v promyšlení způsobů motivace, ve stanovení postupu práce a promyšlení organizace výtvarných činností. Nezanedbatelnou částí je rovněž příprava na hodnocení (s předem stanovenými kritérii) a reflexi.

Shulman (1987) popisuje cyklus pedagogického uvažování a jednání detailněji. První fází tohoto cyklu je porozumění učivu, jemuž má pedagog vyučovat. Navazující fází je transformace obsahu do takové podoby, aby byl srozumitelný žákům. Během této transformace se odehrávají tyto kroky:

- **Příprava** – kritická analýza a interpretace učiva, jeho strukturování a rozfázování s ohledem na cíle edukace;
- **Reprezentace** – zde probíhají úvahy o tom, jaké reprezentace obsahu je nejvhodnější použít;
- **Výběr** – reprezentace učiva se v této fázi zpracují do nejvhodnějších edukačních forem a metod, pedagog vybírá nejlepší přístupy a strategie, uvažuje nad nejvhodnějším způsobem organizace a řízení projektu.

- **Přizpůsobení učiva žákům** – v této fázi se zohledňují specifika žáků, jejich vzdělávací potřeby, předchozí znalosti, pohlaví, věk, motivace, zájmy, schopnosti aj.

Vlastní vyučování, tedy komplex činností pedagoga během edukačního procesu, je následnou fází, na niž poté navazuje hodnocení. V této fázi pedagog hodnotí, zda je edukační proces úspěšný, ověřuje si, zda žáci porozuměli obsahu. Hodnocení se týká také úspěšnosti učitelova jednání a jeho práce s obsahem. Důležitou součástí cyklu je reflexe, kritický pohled zpět, umožňující poučit se z proběhlého vyučování. Učitel shrnuje všechny získané zkušenosti a posouvá se dál na cestě k pedagogickému mistrovství. Poslední fází cyklu je podle Shulmana nové porozumění, kterým se cyklus uzavírá a jímž zároveň začíná cyklus nový. (Janík et al., 2007, s. 26) V případě plánování a řešení projektů je tento cyklus spojitý, nepřetržitě trvá po delší čas a fáze přípravy učebního obsahu, výběru metod i organizačních forem, stejně jako přizpůsobování se potřebám dětí a reflektování průběhu projektu mají zvláštní důležitost.

Shulmanův model dobře ukazuje klíčovou roli učitele a jeho nezastupitelnost v běžné i projektové výuce. Původní pragmatickou představu o dítěti, které samotné rozhoduje o obsahu vzdělávání a samo plánuje své vzdělávání, odhaluje jako vzdálenou realitu. Také na základě tohoto modelu je třeba ji odmítnout, protože učitelovo porozumění učivu i jeho schopnost vhodně je redukovat a projektovat do smysluplných a navazujících celků jsou nenahraditelné.

Autoři Kalhous, Obst a kol. (2002, s. 358) kladou důraz na tyto prvky přípravy edukačního procesu:

- stanovení cílů;
- výběr prostředků, jimiž lze těchto cílů dosáhnout (obsah edukace, metody, didaktické pomůcky, metodický postup určité aktivity atd.);
- způsob zohlednění zvláštních didaktických hledisek (specifika žáků, vhodné způsoby jejich motivace, bezpečnostní a hygienické problémy aj.);
- výchovné možnosti plánované činnosti;
- organizační otázky (organizační formy edukace, potřebný prostor, pracovní podmínky atp.);
- časové rozvržení jednotlivých fází výuky;
- způsob kontroly plnění cílů.

Všechny tyto aspekty je třeba plánovat v běžné výuce s využitím tradičních metod, ale ještě pečlivěji ve výuce, v níž se uplatňuje projektová metoda.

Schopnost strukturovat učivo dané učebními osnovami do projektů a podle nich pak připravovat program jednotlivých vyučovacích jednotek patří mezi náročné profesní dovednosti učitele výtvarné výchovy.

3.4 Výtvarný projekt, nebo řada?

Výtvarná témata, která učitel svobodně volí, aby realizoval učební osnovy, skýtají mnoho možností, jak výtvarně i výchovně doprovázet žáky. Dobré, mnohostranné téma obsahuje mnoho vrstev, které je obvykle nemožné odhalit během jediné vyučovacích jednotky. Systematická a dalším podnětům otevřená práce s tématem vyžaduje delší čas podle povahy a šíře tématu. Právě ve snaze o hlubší ponor do tématu řetězí výtvarní pedagogové jednotlivé vyučovacích jednotky do kratších či rozsáhlejších celků. Pedagog zadává pro jednotlivé, po sobě následující lekce náměty, které krouží kolem zvoleného tématu tak dlouho, dokud skupina žáků spolu s učitelem pociťuje potřebu téma dále rozvíjet. Dochází tak přirozeně k řetězení námětů. Pedagog přitom řadí články tohoto řetězce obvykle dvojím způsobem: do podoby výtvarné řady, nebo do podoby projektu.

Výtvarnou řadou rozumíme kratší útvar nesený konkrétnějším tématem, myšlenkou, podnětem. Výtvarnou řadu tvoří jednotlivé kroky převážně lineární, přímé povahy. Pozornost žáků se přitom upírá jedním určitým směrem. Výtvarná řada pomáhá přístupnou formou odmotávat nit z klubka tématu, aniž by ztrácela pro děti přitažlivost. Není tak rozsáhlá jako projekt; její stručnost, sevřenost nedovolí tématu „utéct“.

Jaké rozlišujeme typy výtvarných řad? Roeselová (2001) nabízí toto členění:

- **Tematická (námětová) řada** – výše popsaným postupem řetězíme náměty rozvíjející jedno téma a jednou z možných cest směřujeme k jeho zpracování.
- **Metodická řada** – týká se metody, tj. zvoleného výtvarného postupu. Jednotlivé kroky řady z něj přirozeně a logicky vyplývají (cesta ke grafickému listu vede od prvotních náčrtů přes přípravnou grafickou techniku k přenosu náčrtu na matici, rytí matrice, tisku, adjustaci a prezentaci díla; cesta k výtvarné interaktivní instalaci vede přes promyšlení tématu, sběr materiálu, jeho zpracování, samotnou instalaci, komunikaci autor – dílo – diváci atd.).
- **Výtvarný cyklus** je běžně známý z tvorby výtvarných umělců. Ve výuce žák zpracovává téma do celku několika variací, možností a obměn způsobu jeho

ztvárnění, a to bez gradace a zásadní změny pohledu. Jednotlivá díla cyklu tvoří jednotný celek a takto vystupují i při prezentaci. Jednotu celku může podporovat např. jedna zvolená technika nebo způsob pojetí (cyklus ilustrací ke knize, cyklus studijních kreseb, cyklus digitálních fotografií na dané téma atd.).

- **Srovnávací řada** – pedagog ji volí, když sleduje určitý cíl pedagogického, psychologického nebo diagnostického charakteru, např. když chce své žáky zkoumat z pohledu výtvarné typologie, pokroku ve výtvarném myšlení, citlivosti při vnímání uměleckého díla atd. (př.: učitel diagnostikuje sociální klima ve skupině řadou výtvarných činností: *S kým si povídám – Třída jako moře – Moji spolužáci, obyvatelé ZOO – Přátelství – Milé dopisy spolužákům* aj.).

Není zcela zřejmé, kde přesně leží hranice mezi výtvarnou řadou a projektem. Někteří učitelé (zvláště jiných vzdělávacích oborů) označují za projekty i drobné samostatné úkoly, které zadávají žákům a jejichž výsledkem je poster či powerpointová prezentace o nějakém dílčím tématu (rodném městě, nějakém živočišném druhu, historických památkách obce aj.). Z tohoto úhlu pohledu by byly výtvarné řady jistě plnoprávnými projekty. Z praxe výtvarné výchovy však známe i skutečně rozsáhlé a komplexní projekty, často dlouhodobé anebo intenzivní (např. týdenní), do nichž je někdy zapojeno velké množství žáků a učitelů.

Dostáváme se tak ke klasifikaci projektů, o níž se pokusila např. Hazuková (2006). Ukazuje, že projekty lze třídit podle různých hledisek:

1. Podle účelu:

- projekty zaměřené na výtvarnou formu a konstrukci určitého artefaktu (např.: Jak se dělá hrneček);
- projekty cílící k estetické zkušenosti (např.: práce s obrazem a jeho tvůrčí interpretace);
- projekty usilující o řešení nějakého problému (např.: Co je to umění? Jak pohlížet na graffiti?);
- vedoucí k získání praktické dovednosti (např.: vosková batika, správné zacházení se štětcem, práce s keramickou hlinou).

2. **Podle navrhovatele:** projekty spontánní, profesionálně připravené učitelem nebo vzdělávacím subjektem, kombinace obou;

3. **Podle místa konání:** projekty školní, domácí, mimoškolní, projekty spolupráce muzea a školy, projekty smíšené;

4. **Podle časové náročnosti:** projekty krátkodobé a dlouhodobé (projekty „malé“ a „velké“);

5. **Podle počtu řešitelů:** projekty individuální či kolektivní (skupinové, třídní, celoškolské).

3.5 Témata projektů

Zastavme se ještě krátce u témat výtvarných projektů. V rámci výtvarných projektů se pracuje s rozličnými náměty, informacemi a jinými impulsy z nejrůznějších oborů lidské činnosti. Tématem výtvarného projektu může být jakýkoliv podnět ze všech oblastí lidské kultury nebo přírody: *dobro a zlo, listy stromů, pohyb zvířat, knižní kultura, mýty o vzniku světa, technické vynálezy, vliv médií na člověka, komercializace veřejného prostoru*. Témata mohou být vážná, seriózní, ale i nonsensová a humorná. Mohou být vybrána ze světa přírodních věd, ale i z filozofie, literatury nebo dalších uměleckých oblastí.

Igor Zhoř nabízel žákům témata jako *lidské ruce, sporty a sportovci, příběh míče, moje milé zvíře, pláč a smích, barevné sny a nábody, lidská hlava, jak se hlava zdobí, auta, bratr strom, rytmus a pohyb, technická fantazie*. (Zhoř, 1995) Petr Exler (2007, 2015) se svými spolupracovníky pracoval s kulturními a historickými tématy, jako je *hebrejská kultura* nebo *pravěk, ctnosti a neřesti, příběh Apollona a Marsya*; většina jeho projektů byla navíc vázána na genia loci nějakého zvláštního místa. Projekt *Setkání s hebrejskou kulturou* se odehrával v Mikulově v prostředí židovského hřbitova, projekt *Setkání v klášteře* těžil z opuštěné klášterní architektury, projekt *Pozvání vodníka* byl realizován v Lednicko-valtickém areálu a projekt *Zastavení na Zelené hoře* v blízkosti Santiniho slavné stavby. Projekty olomouckého Studia Experiment, na nichž spolupracovala autorka této kapitoly, nesly názvy *Živly žijí, Cesta k papíru, Tataři na Moravě, Pravěk, Větr jest život člověka, Strom uprostřed stromů* nebo *Tajemná zahrada* a tematizovaly naše vnímání živlů, historii psané komunikací a papíru jako tvůrčího i užitkového materiálu, historické téma tatarských nájezdů a mariánské legendy vázané na Svatý Hostýn, památky na pravěké osídlení v Dolních Věstonicích a život pravěkých lovců, barokní náboženské myšlení a související námět ctností a neřestí, spojení člověka s přírodou nebo téma konceptuálního umění. (*Větr jest život člověka*, 2006, Šobáňová, 2013)

Tématem ve výtvarné výchově rozumíme východisko výpovědi, silnou, jednotící myšlenku s mnoha významovými polohami. Je to vícevrstevný podnět s různými úrovněmi, které učitel a žáci společně odkrývají během edukačního procesu. Projektují-li učitelé svou výuku do větších celků, jakými jsou výtvarné řady a projekty, téma pak zastřešuje celý tento celek, spojuje veškeré výtvarné činnosti po určité období, kdy trvá práce na projektu.

Téma žáci pod pedagogickým vedením rozvíjejí v jednotlivých krocích. Ty jsou nesené dílčími „tématy“, kterým říkáme náměty. Náměty nahlížejí jednotící téma z rozličných úhlů. Vedou dané téma jedním z mnoha možných konkrétních směrů podle zaměření učitele a žáků, jejich nápadů, zájmů a znalostí. Do rozpracování tématu na jednotlivé náměty je vhodné zapojit žáky. Ti mohou učitele přivést k promýšlení dalších jednotlivých námětů nebo mohou putování tématem zavést úplně jiným směrem, který pedagog sám neobjevil. Zapojení žáků do projektování celku zajišťuje jejich větší motivaci k činnostem. Na učitele však klade nároky, protože je třeba reagovat na podněty žáků přípravou dalších vyučovacích úloh.

Poznamenejme ještě, že někdy se lze setkat s nesprávným pochopením role tématu ve výtvarné edukaci. Pokud se učitel orientuje pouze na obsahovou rovinu námětu výtvarné činnosti anebo nezvládá dobře fázi stanovování cílů projektu a přípravy učiva, může to vést k opomíjení vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy, kterou je práce s vizuálně-obraznými znakovými systémy, resp. jejich tvorba, vnímání a interpretace. Za příklad poslouží téma kámen, které může být východiskem pro výtvarný experiment, během něhož se děti učí vnímat tento specifický materiál a jeho různorodé podoby (obláček, skalní stěny, drahý kámen jako součást šperku), vytvářejí struktury podobného charakteru pomocí odlišného materiálu (mačkaný papír, kašírování), učí se vnímat relativitu času (život kamene X život člověka), zachycují barevné žíhání kamenů atd. (Dvořáková, 1996, s. 42 a následující) Pokud se však budou učební úlohy a výklad učitele týkat výhradně dělení hornin, zastoupení horninových typů na zemském povrchu či jejich rozpoznávání a výtvarná činnost se uplatní pouze v rovině ilustrace těchto informací, vzdělávací obsah takto pojatého projektu se netýká výtvarné výchovy, nýbrž přírodopisu. Výtvarné zpracování se má dotýkat podstaty tématu, jeho hlubšího kulturního, resp. filozofického významu. Téma zde není pouze popisně zobrazeno, nýbrž skrze výtvarnou činnost postupně odkrýváno a rozvíjeno v mnoha rovinách a etapách, které gradují a na základě asociací se odvíjejí různými směry.



Obr. 19–21 Z projektu Studia Experiment *Vítr jest život člověka* na téma barokní kultura; dokumentace akce, během níž děti oživovaly sochy Ctností a Neřestí Matyáše Bernarda Brauna; foto Eva Žváčková, 2006



Obr. 22 a 23 Z projektu Studia Experiment *Vítr jest život člověka* na téma barokní kultura; dokumentace akce, během níž děti oživovaly sochy Ctností a Neřestí Matyáše Bernarda Brauna; foto Eva Žváčková, 2006



Obr. 24 a 25 Z projektu Studia Experiment *Vítr jest život člověka* na téma barokní kultura; dokumentace akce pracující se symbolickými významy světla a vzkazů vzdáleným lidem; foto Eva Žváčková, 2006

Rovina rozvíjení výtvarného jazyka, smyslového vnímání a interpretace bývá někdy opomíjena právě při mezioborových projektech na školách, kdy je část učitelů jiných předmětů mylně přesvědčena, že propojení s výtvarnou výchovou se dosáhne zařazením činností typu vytváření obrázků do sešitu, zhotovování barevných map do zeměpisu, vyrábění plakátů. Obhajování pozic výtvarné výchovy je tak v mnoha mezioborových školních projektech nezbytné, protože ve výtvarném projektu jde o víc než jen o ilustrování témat jiných oborů.

Ve výtvarném umění i výchově hovoříme i o tzv. motivech. Motivem rozumíme pohled, jaký žák zvolí po zadání námětu výtvarné úlohy. Je to způsob, jakým se subjektivně s námětem vyrovnává. Každý námět by měl s sebou nést různé možnosti zpracování; plochý, nesprávně zvolený námět (nebo striktní zadání jinak vhodného námětu) žákům předepisuje přesně, co mají dělat. Neumožňuje jim dostatečné ztotožnění s námětem a tvůrčí práci na něm, spojenou s hledáním způsobů jeho vyjádření. Více než autentická práce dětí je pak výsledek takové aktivity výpovědí o učiteli a jeho nápadu (podrobněji Roeselová, 2003).

Ztvárnění každého dílčího motivu nese jiné sdělení o námětu a srovnání jednotlivých výpovědí je dalším tvůrčím prvkem v průběhu výtvarného vyučování. Dochází ke komunikaci mezi jednotlivými výpověďmi a k obohacení našeho pohledu na svět. Žák porovnává vlastní interpretaci námětu s ostatními ve skupině, zdůvodňuje vlastní podání a uvědomuje si existenci odlišných přístupů a interpretací.

3.6 Vzdělávací obsah výtvarných projektů

Témata výtvarných projektů v podobě podnětů z různých oblastí lidské kultury tvoří v projektech východisko pro cestu poznání žáka, a to nejen smyslového a rozumového, ale i citového, duchovního a sociálního. Především jsme, že téma či námět nelze ve výtvarné výchově ztotožňovat se vzdělávacím obsahem. Téma je jakýkoliv impuls ze světa okolo nás, prostřednictvím kterého určitý vzdělávací obsah do projektu didakticky transformujeme.

Současná didaktika chápe vzdělávací obsah jako komplex tvořený vědomostmi, dovednostmi, hodnotovou orientací žáků, jejich zájmy, názory, stanovisky. Na rozdíl od jiných vyučovacích předmětů nehrají vědomosti ve vý-

tvarné výchově stěžejní roli, jak je zřejmé i z předchozího výkladu. Ve všech vzdělávacích oborech včetně výtvarné výchovy však jde také o to, aby byl žák veden k tomu vědomosti a související pojmy abstrahovat, generalizovat a chápat vztahy mezi nimi.

Jak už jsme vysvětlili v podkapitole věnované tématům výtvarných projektů, nejde zde primárně o fakta týkající se tématu, ale spíše o nacházení vhodných podnětů k experimentu, o hledání souvislostí, kladení otázek a reflexi výsledků činnosti i jejího průběhu. Zvláště během reflexe expresivních aktivit se žáci učí využívat pojmy, které se týkají buď námětů, anebo prvků výtvarného jazyka a principů využitých během tvorby. Právě pojmy nám umožňují myslet, uchopit fakta do smysluplných struktur a nakonec také dávají expresivním aktivitám smysl. Teprve pomocí pojmů jsme schopni zobecňovat, pojmenovat vztahy či principy okolních jevů.

Výtvarná edukace však tradičně staví především na dovednostech, a to zejména na dovednostech výtvarných, resp. manuálních či pracovních, stejně jako na dovednostech sociálního typu (mezilidské komunikace a aktivního jednání ve skupině). Výtvarné projekty podporují také poznávací dovednosti, resp. potřebu a schopnost gnóze. Rovněž hodnoty, které vyjadřují vztah jedince k sobě, společnosti a přírodě, jsou častým vzdělávacím obsahem výtvarných projektů. Hodnoty souvisejí s pravidly chování lidí, týkají se životní orientace člověka, jeho motivace, názorů, svědomí. Hodnoty mohou být východiskem či přímo tématem projektů, anebo se tematizují až během jejich řešení.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je výtvarná výchova zahrnuta do oblasti *Umění a kultura*, jež „umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu“. (*Rámcový vzdělávací program*, 2006, s. 56) Spolu s dalšími vzdělávacími oblastmi se podílí na komplexním všeobecném vzdělávání žáků. Výtvarná výchova se podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vztahuje nejen ke světu výtvarného umění a kultury, ale zaměřuje se také na aktuální jevy celé vizuální kultury.

Jako červená nit prochází vzdělávacím obsahem dnešní výtvarné výchovy pojem vizuálně-obrazné vyjádření. Jde o kresbu, obraz, objekt či fotografii, které má žák nejen vytvářet, ale i vnímat a interpretovat. Vzdělávací obsah oboru je proto členěn do odpovídajících obsahových domén *rozvíjení smyslové citlivosti; uplatňování subjektivity; ověřování komunikačních účinků* (*Rámcový vzdělávací program*, 2006). Všechny tři celky přitom mají stejnou důležitost. Posunem

je zvyšující se důraz na komunikaci a reflexi, takže cílem není pouze tvorba žáků (podchycená zejména oblastí uplatňování subjektivity), resp. nereflektovaná produkce výtvarných prací. Zařazení celku ověřování komunikačních účinků reaguje na společenskou potřebu orientovat se ve „světě obrazů“, zachovat si zdravý odstup od mediálních sdělení, umět kriticky posuzovat kvalitu a věrohodnost vizuálních komunikátů, aktivně vyjadřovat své postoje.

Umělecká tvorba, jejíž praktické postupy se ve výtvarné edukaci nejvíce uplatňují, je v kurikulu chápána jako proces specifického poznání a dorozumívání. V tomto procesu vznikají informace o vnitřním světě člověka i o jeho vnějším životním prostoru a vzájemné provázanosti obou světů. Poukazuje se na to, že tyto poznatky nelze komunikovat jinými než uměleckými prostředky. V procesu umělecké tvorby („osvojování světa“) žáci rozvíjejí své cítění, kreativitu, vnímavost. Kurikulum zdůrazňuje, že expresivní vzdělávací obory posilují schopnost dětí vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a učí je přistupovat k nim s osobní účastí. Ve výtvarných aktivitách se rozvíjí schopnost neverbálního vyjadřování prostřednictvím linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky. (*Rámcový vzdělávací program, 2006*)

Stejně jako u ostatních vzdělávacích oborů i zde má vzdělávání směřovat k utváření klíčových kompetencí tím, že vede žáka k chápání umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako osobitého nástroje komunikace, vnímání umění a kultury jako integrální součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy. Během výtvarné edukace i během výtvarných projektů dochází podle kurikula k rozvíjení tvůrčího potenciálu dětí, ke kultivaci jejich expresivního i slovního projevu a k utváření jejich osobité a reflektované hierarchie hodnot.

Během výtvarné edukace se má vytvářet vstřícná a inspirativní atmosféra pro tvorbu i pro poznávání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních kontextech. Děti mají být vedeny k toleranci vůči rozličným kulturním hodnotám současnosti a minulosti i ke kulturním projevům odlišných národnostních nebo sociálních a kulturních skupin. Školní vzdělávání – ať již s využitím metod tradičních nebo metody projektové – má vést žáka k uvědomování si sebe sama jako jedince svobodného, tvořivého, aktivního a vnitřně bohatého. (*Rámcový vzdělávací program, 2006*) Benefitem výtvarných činností má být přitom nejen obohacování emocionálního života dětí, ale i příležitost k vyjadřování osobních prožitků a postojů k mnohotvárnému světu, jehož jsme součástí.

Ve výtvarných projektech se v souladu s kurikulem vytváří prostor pro prolínání kognitivních složek vzdělávání s emocionálními, etickými a sociálními aspekty. Umění je prostředkem individuálního rozvoje a nástrojem pozitivních sociálních interakcí; interakce mezi člověkem a uměleckým dílem je kulturotvorná, slouží prevenci sociálněpatologických jevů a má terapeutický význam. Specifikem všech expresivních oborů je fakt, že k žákovi poznávání a učení se zde využívá především jeho vlastní tvořivě expresivní činnost a vzdělávací obsah daných oborů se tak realizuje při kreativních činnostech žáků, kteří během nich obsahové reprezentace dokonce sami navrhuji a tvoří. (Slavík, Lukavský, Lajdová, 2008, s. 114)

3.7 Výtvarné materiály, nástroje a techniky

Dalším specifikem výtvarných projektů i výtvarné výchovy vůbec je práce s různými materiály, nástroji a technikami. Výtvarná technika slouží potřebám výtvarného vyjadřování, měla by podporovat sdělnost výtvarného vyjádření, umožnit optimální výrazové vyznění námětu nebo řešení výtvarného problému. Cílem výtvarných projektů tedy zpravidla nebývá samotné zvládnutí techniky (byť teprve dostatečný rejstřík technik, osvojených během výtvarného vzdělávání, umožňuje žákům jejich svobodnou volbu a využití), nýbrž právě optimální řešení výtvarného problému, k němuž je technika nezbytná.

Volba výtvarné techniky vyplývá jednak z potřeb námětu, jednak z hledání způsobu výtvarného řešení. Výtvarný pedagog dbá na to, aby přiměřeně věku žáků postupně rozšiřoval rejstřík těchto vyjadřovacích prostředků. Výtvarné techniky jsou spojeny s materiály a nástroji a způsoby jejich vedení a použití.

Dělíme je obvykle takto:

- **kresebné postupy** – kresba tužkou, perem a dřívkem, kresba rudkou a uhlem, kombinované kreslířské techniky, kolorování, rozmývání a lavírování;
- **postupy malby** – malba temperou a různými nástroji, olejomalba, akryl, malba pastelem (suchým i voskovým), akvarel, kvaš, kombinované techniky (kombinování kreslířských a malířských postupů);
- **postupy grafiky** – přípravné grafické techniky (gumotisk, rytá kresba atd.), techniky tisku z výšky, z hloubky a z plochy, xeroxová nebo počítačová grafika, nepravé grafické techniky (monotypie, otisky předmětů a nástrojů, frotáž atd.);

- **postupy plastické a prostorové tvorby** – modelování, tvarování materiálů a konstruování z daných prvků, seznámení s plastickými i skulptivními postupy, objektová tvorba, kombinování různých výtvarných postupů a materiálů;
- **soudobé výtvarné postupy** – poznávání výtvarných postupů 20. století, výtvarné objekty z nalezených přírodnin, předmětů či materiálů, ready-mades, instalace a výtvarné akce, koncepty, land-artové aktivity;
- **postupy nových médií** – digitální fotografie, digitální videozáznam a jejich editace v příslušném software, vytváření volné nebo užité počítačové grafiky, počítačová animace, net art, software art aj.

3.8 Propojení s uměleckým polem

Specifikem výtvarných projektů je také to, že jsou větší či menší měrou napojeny na mateřskou oblast výtvarné výchovy, již je výtvarné umění a kultura, resp. jejich teorie a dějepis. Seznamování s uměním je proto nedílnou součástí výtvarných projektů, někdy je určitý autor, směr, žánr nebo slohové období tématem celého projektu. Propojení výuky s výtvarnou kulturou je na všech stupních a typech škol přirozeným spojením. Umění se stává tématem výtvarných projektů nebo může výtvarné aktivity dětí doplňovat jako ukázka možných kontextů, jako možnost porovnávat vlastní výpověď s výpovědí uměleckou, obecně lidskou.

Učíme-li žáky prožívat umění a rozumět mu, otevíráme jim svět neobvyklých a hlubokých prožitků. Probouzíme-li v žácích chuť a potřebu komunikovat s uměleckým dílem, otevíráme tak pro celý jejich život prostor, který nelze nahradit žádným jiným produktem lidské činnosti. Komunikace s uměleckým dílem probouzí v člověku i jinou než racionální složku osobnosti, umění je nepragmatickým přesahem všednosti, je transcendencí. Podobně hovoří o umění i kurikulum: zdůrazňuje, že uměleckou činností lze svět poznávat i jiným než jen racionálním způsobem, umělecké procesy i jejich výsledky umožňují člověku chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, umění je procesem specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze komunikovat jinými než uměleckými prostředky. (*Rámcový vzdělávací program, 2006*)

Při práci s uměleckým dílem pedagogové pracují s prožitky dětí, nabízejí souvislosti mezi životem žáka a uměním, učí je sledovat pohyb uvnitř žánrů a napříč historií. Na všech stupních vzdělávání je možné umění použít jako inspiraci, podnět k hledání asociací a souvislostí. Ukázky výtvarné kultury nejlépe doplňují úvahy učitele o námětu nebo výtvarném problému. Výtvarná výchova by měla systematicky rozvíjet hluboký a celoživotní vztah žáků k umění v jeho různých podobách. Proto projektová výuka většinou pojí budování vztahu k umění s vlastními výtvarnými aktivitami žáků, nikoliv s přednáškou nebo výkladem, jak je tomu při využití tradičních metod.

Umění a tvorba dětí se mohou dotýkat v různých souvislostech, jako je námět, atmosféra a vyznění díla, jednotlivé prvky výtvarného jazyka, typ malířského rukopisu, výtvarná technika apod. Komunikace dětské tvorby a výtvarné kultury přináší žákům i pedagogovi nové pohledy na svět a stává se postupně potřebou, protože probouzí silné vnitřní prožitky. Jazyk uměleckého díla se podílí na utváření výtvarného vyjadřování dítěte.

Při výtvarné aktivitě žák ztvárňuje své dojmy z díla, detaily uměleckého artefaktu je možno volit k parafrázi, žák zkoumá účinky prvků výtvarného jazyka. Objevuje principy některých výtvarných forem nebo hledá vyjádření motivované tvorbou některého z umělců. Dospívající žáci se navíc souvislou formou seznamují s historickými epochami, hledají cestu k soudobému umění, učí se pracovat s literaturou. Ani zde by však nemělo být cílem pouhé podání historického přehledu a informací o artefaktech. Oblast umění je široká a není možné obsáhnout dopodrobna celou oblast světového a českého umění. Klíčové je stále budování vztahu k umění, schopnosti dílo vyhledat, vnímat ho a porozumět mu.

V posledních letech se i u nás rozvíjí oblast muzejní a galerijní pedagogiky, která zkoumá možnosti, jak vystavené umělecké dílo zprostředkovat divákům. Formou aktivizačního, tvůrčího a prožitkového zprostředkování uměleckého díla se stává animace. V širším slova smyslu je animátorem uměleckého díla každý výtvarný pedagog, který s výtvarným dílem ve výuce pracuje výše zmíněným způsobem. V muzeích a galeriích se této činnosti věnují profesionálové, jejichž animační programy určené školám a nejširší veřejnosti se postupně stávají samozřejmým doplňkem výstavní činnosti většiny významných galerijních institucí. (podrobněji Šobánková, 2012) Pedagogové všech stupňů a typů škol se učí využívat možností, které ve větší či menší míře nabízejí konkrétní regionální instituce, a zařazují návštěvu galerie spojenou s animací do své pro-



Obr. 26 a 27 Výtvarné úlohy navazující na postupy využívané v umění 20. století, foto Petra Šobáňová, 2012

jektové výuky. Setkání s originálem uměleckého díla a práce přímo v expozici je mimořádným zážitkem a lze očekávat narůstající aktivitu těchto institucí i zájem všech typů škol o spolupráci. Specifickým typem projektů se tak stávají právě projekty realizované ve spolupráci s muzejními institucemi.

3.9 Metodické obtíže projektů, role motivace

Projektové vyučování má mnoho výhod, ale může být provázeno řadou metodických úskalí, která znesnadňují jeho realizaci v podmínkách běžné školy. Pomineme-li náročnost samotného plánování a strukturace učiva, patří k dalším možným obtížím nutnost měnit v průběhu projektu jeho skladbu a posloupnost. Předem naplánovaný, „papírový“ projekt se totiž teprve realizací uvádí do života a ani zkušený pedagog není schopen dopředu předvídat, kudy se bude ubírat myšlení žáků. Aby byl projekt skutečně projektem, a nikoliv pouze předem daným, hotovým obsahovým komplexem, musí učitel dávat prostor aktivitě žáků a být připraven pružně reagovat na jejich podněty a objevy (např. řetězením námětu předem nepředpokládaným směrem). Během řešení projektu se mohou tematizovat předem neplánované obsahy, proto učitel musí být ochoten připravovat se na nová témata, tak aby byl schopen odpovídat na otázky žáků a vytěžít z námětu maximum.

U dlouhodobých projektů může kolísat zájem žáků o projekt. Učitel proto musí být schopen reagovat na potřeby žáků, a to např. změnou činností, jiným charakterem práce. Výhodou je, že při expresivní činnosti se mohou uplatňovat zcela odlišné druhy činnosti: experiment, hra, ale i náročná intelektuální práce. Praktické výtvarné činnosti lze střídat s metodami slovními (práce s textem, rozhovor), aktivizačními (diskusní metody, didaktické hry) nebo výukou podporovanou počítačem (e-learningové projekty muzeí a galerií, didaktické hry na počítači, práce s obrazovými databázemi a internetovými stránkami umělců). Žáky lze zapojit do práce na dokumentaci projektu, plánování dalších činností nebo prezentace výsledků v podobě dokumentárního filmu, výstavy, webových stránek, profilu na sociálních sítích apod.

Příprava na projektové vyučování nespočívá pouze ve volbě tématu, resp. námětu, a jeho propojení s ostatními složkami výtvarného zadání (s výtvarným problémem, technikou a výtvarnou kulturou). Učitel se při přípravě na výuku

soustřeďuje na to, jak probudit zájem dětí o řešení výtvarné úlohy a udržet ho, jak naplánovat práci na výtvarném vyjádření, jak organizovat činnosti, jak vést dialog s žáky, jak hodnotit atd.

Při přípravě i řešení projektu hraje stěžejní roli motivace. Motivaci definujeme jako soubor vnitřních a vnějších faktorů, které podněcují člověka k činnosti a zaměřují tuto činnost k určitému cíli, v našem případě výtvarnému vyjádření, tvořivosti, vizuální gramotnosti atd. Motivace jako hlavní aktivizující faktor stojí přirozeně v centru přípravy učitele na vyučování.

Při přípravě projektů pracuje učitel s určitými předpoklady, totiž že dítě ve větší či menší míře:

- touží po poznání, po nových podnětech;
- chce tvořit, vyvíjet činnost, být aktivní;
- potřebuje znát cíl a smysl své činnosti;
- touží po společnosti druhých, po sdílení;
- usiluje o uznání.

Uspokojení těchto potřeb vede k úspěchu projektového vyučování, spokojenosti dítěte a jeho harmonickému rozvoji. V roli žáka pocítuje dítě během takto komponované výuky radost, potěšení a uspokojení. Pokud pedagog žádou z těchto potřeb nepodcení, bývá úspěšný a zaujetí žáků pro řešení projektu bude silné a dlouhodobé.

Rozlišujeme přitom motivaci vnitřní (radost z tvůrčí činnosti, zájem o téma) a vnější (spojenou s odměnou nebo trestem, s pochvalou, s rostoucí prestiží ve skupině, postavením ve skupině atd.). Oba způsoby se mezi sebou prolínají podle individuality dítěte; aniž by pedagog podceňoval roli motivace vnější, usiluje o růst silné motivace vnitřní. Motivací ve výtvarné výchově se také označuje část výuky (obvykle úvodní), která má oslovit žáka a stimulovat jeho výtvarný projev. Pracuje s jeho smyslovými i životními zkušenostmi, vzpomínkami, emocemi, zájmy atd. Motivace výtvarných činností nabývá nejrozličnějších podob: může být založena na setkání s uměleckým dílem (obrazem, hudbou) nebo jiným vizuálním podnětem, na vyprávění, četbě, dialogu, diskusi nad tématem atd. Někteří pedagogové poněkud mění zažitou podobu a rozsah motivace: např. v artefietice se motivací stává samo (zdánlivě prosté) zadání výtvarné činnosti. Často je totiž překvapivé a nějak se dotýká přímo žákovy osobnosti, čímž zaujme jeho pozornost. Takovéto úlohy gradují v závěrečné interpretaci, dialogu nad osobitým vyjádřením, ke kterému výtvarná činnost směřuje.

K motivaci žáků lze v rámci projektového vyučování využít:

Překvapivost, originalitu námětu

Námět je ve výtvarné výchově obvykle hlavním zdrojem motivace, přímo hovoříme o motivačním námětu, protože teprve zajímavý, neotřelý, hravý námět přivádí žáka k nenásilnému osvojení výtvarného učiva.

Novost činnosti nebo výtvarné techniky

Dětská zvědavost prahne po nových zkušenostech. Výtvarný pedagog disponuje množstvím možností, jak obměňovat činnosti a využívat přitom neotřelost výtvarného řešení; nevyčerpatelným inspiračním zdrojem je zde sama oblast výtvarného umění; lze zařadit návštěvu animačního programu, setkání s umělcem v ateliéru, výtvarnou školu v přírodě, práci s digitálními médii atd.

Aktivní roli žáka v činnosti

Silně motivováno je dítě, které pocítuje důležitost vlastní role ve skupině během realizace projektu. Žáka můžeme aktivizovat třeba tím, že mu svěříme odpovědnost za určitou část projektu, ptáme se na jeho názor a pojetí, respektujeme jeho řešení výtvarné úlohy, vyzdvihujeme skutečnost, že svým podílem obohatil mozaiku ostatních výtvarných vyjádření skupiny. Pokud žák nezůstává pouze pasivním divákem, posluchačem nebo „výrobce“ a manufakturním realizátorem učitelova záměru, chopí se výtvarné činnosti s překvapivou chutí.

Úspěch, pochvalu za činnost

Citlivý pedagog dbá na to, aby všichni jeho žáci mohli zažít úspěch a aby jejich snaha byla oceněna pochvalou. Úspěch stimuluje vývoj osobnosti žáka, protože pomáhá budovat pozitivní sebeobraz dítěte a zvyšuje jeho sebevědomí. Trvalý neúspěch přináší frustraci spojenou s pocity zklamání, vzteku, napětí. Pedagog pak často bez úspěchu bojuje s pasivitou, nezájmem o činnosti, nebo dokonce agresí. Nemá-li dítě možnost zažít úspěch v žádné z oblastí, může frustrace vyústit až do neurózy.

Správnou míru náročnosti úkolu

Někdy není jednoduché odhadnout, bude-li zadaný úkol pro žáky snadný, nebo naopak náročný. Tím spíše, pracujeme-li se skupinou dětí různého věku a různé úrovně talentu, schopností a jiných předpokladů. Výtvarné zadání je však obvykle možno variovat tak, aby se přizpůsobilo zvláštnostem žáků – rozhodně



Obr. 28 a 29 Z projektu Studia Experiment *Tajemná zahrada*, během něhož běžná práce – zakládání zahrady – získala řadu symbolických významů a stala se uměleckou performancí; koncepce a foto Petra Šobáňová, 2014

Obr. 30 a 31 Z projektu Studia Experiment *Tajemná zahrada*, během něhož běžná práce – zakládání zahrady – získala řadu symbolických významů a stala se uměleckou performancí; koncepce a foto Petra Šobáňová, 2014

však ne dělením dětí na „talenty a nešiky“, jak je také možno někde vidět. Nutno pamatovat na fakt, že příliš snadný, ale i příliš náročný úkol vede ke ztrátě motivace. Snadný proto, že nestojí za námahu a pochvala za jeho splnění spíše zahanbuje. Příliš náročný úkol se naopak stává nesplnitelným, nedává naději na úspěch a snažení je pak jen marněním času a energie.

Sociální okolnosti

Také sociální okolnosti mají zásadní vliv na motivaci, zvláště v určitém věku – viz období tzv. krize dětského výtvarného projevu, které je mimo jiné spojeno s nejistotou a strachem z toho, že se žák vlastním neobratným vyjádřením před ostatními znemožní. Úspěch posiluje postavení žáka ve skupině, před spolužáky a učitelem. Důležitým činitelem je sociální klima skupiny: třída by měla být bezpečným prostorem, kde se může každý žák svobodně vyjádřit bez strachu z výsměchu, z nepochopení. Pozitivním aspektem je naplněná touha po sdílení s vrstevníky nebo uznání autoritou učitele. Někteří učitelé rádi pracují se soutěživostí dětí ve skupině – výtvarnými pedagogy však vnímané poněkud problematicky. Dravost a ambice žáka obvykle neznamená vyšší smyslovou citlivost a schopnost tvůrčího vyjádření, které usilujeme pěstovat ve výtvarné výchově.

Smysluplnost činnosti

Žák je silně motivován, pociťuje-li, že jeho snažení je smysluplné, a vidí-li cíl svého snažení. Ten může být rozličný: třeba obdarovat někoho, pomoci dobré věci atd. Výtvarné vyjádření je však primárně komunikací, cílem výtvarné činnosti je výpověď. Výsledky výtvarného snažení žáků, mnohdy nesnadného a vysilujícího, není dobré pouze skladovat v kabinetu, aniž by mohly po určitý čas ožít v komunikaci s diváky – na výstavě, jako součást školní expozice, jako součást třídy. Výstava je proto vyústěním většiny projektů a pro děti je příležitostí k tomu zažít uspokojení z dlouhotrvající práce a uvědomit si její smysl. Dodejme, že žáky je možné motivovat jen tehdy, když je i sám pedagog nadšený a vidí ve své činnosti smysl. Je zřejmé, že pasivní pedagog bez zájmu o obor nemůže své žáky účinně stimulovat.

Kontext předchozí činnosti, dalších zájmů a zkušeností žáka

Konstruktivistická pedagogika nás učí, že teprve informace, které přijímáme jako součást kontextu, významové souvislosti, jsou trvalé. Dbáme tedy na to,



Obr. 32 a 33 Z projektu Studia Experiment *Tajemná zahrada*, noční performance; koncepce Petra Šobáňová, foto Eva Žváčková, 2014



Obr. 34 a 35 Z projektu Studia Experiment *Tajemná zahrada*, noční performance; koncepce Petra Šobáňová, foto Eva Žváčková, 2014

abychom v motivační části, kterou konstruktivisté označují jako evokaci, pracovali s tím, co žáci znají, s jejich reálnými zkušenostmi a prožitky. Při rozvíjení tématu spojujeme nové s již známým, celek předchozích zkušeností a dovedností se pak stává základem pro nové, hlubší uchopení tématu.

Přivede-li otevřený, nedirektivní učitel vlastním příkladem své žáky k tematické výtvarné řadě, případně výtvarnému cyklu jako samostatnému způsobu tvůrčí práce, budou starší žáci časem schopni relativně samostatné práce na vlastním projektu (včetně plánování jeho kroků nebo volby vyjadřovacích prostředků). Učitel pak funguje jako erudovaný konzultant, partner v dialogu, rádce. Svého žáka kultivuje v oblasti výtvarné řeči, když mu vysvětluje výtvarné problémy, které zvolený způsob práce přináší, probouzí jeho zájem o výtvarnou kulturu, když jej upozorňuje na umělecká díla řešící podobné téma nebo výtvarný problém. Otevírá prostor k dalšímu poznání, když nabízí jeho další možné zdroje, jako jsou knihy, filmy, webové odkazy atd. Tento způsob samostatné práce je plodem dlouhodobého, systematického vedení žáků k samostatnosti a odpovědnosti.



4 (Nejen) výtvarný projekt ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy

Hana Stehlíková Babyrádová

4.1 Projektování jako metoda vysokoškolské přípravy k povolání učitele

Projekt jako takový představuje ve všech oblastech lidské činnosti především uplatnění koncepčního myšlení. V oblasti umění a výtvarné pedagogiky se předpokládá, že autor výtvarného projektu (budoucí učitel – student nebo přímo učitel v praxi) je obeznámen s historií výtvarného umění, jakož i se současnou uměleckou scénou zahrnující i projevy mimovýtvarné. Při koncepci projektu se pak sice inspiruje různými druhy umění, ale vychází také z vlastních zdrojů, kterými jsou: **autorský tvůrčí potenciál týkající se výtvarné tvorby a také pedagogická intuice a zkušenost.** Osobně se domnívám, že všechny uvedené zdroje, které vnímám jako předpoklad smysluplné přípravy projektu pro děti či studenty, jsou rovnocenné. Při umělecko-pedagogickém projektování je důležité jednotlivé zdroje synchronizovat a vytvářet vždy nové konstelace úkolů, které nabízejí prostor pro vlastní tvůrčí invenci žáků a studentů. V novodobých umělecko-pedagogických projektech se pak často stává, že některé fáze řešení projektů navrhují žáci a studenti sami, vstupují do průběhu řešení projektu s originálními nápady vycházejícími z kontextu času, místa a sociálního klimatu. Například jednotlivci nebo menší skupiny mohou připravit určité úkoly nejenom pro své kolegy, ale i pro širší okruh diváků nebo účastníků vstupujících do projektu náhodně dle situace nabízející se v kontinuu původního návrhu učitele či praktikujícího adepta učitelství.

Pokud je projekt koncipován studentem učitelství výtvarné výchovy, je zde i jistá výhoda týkající se otevřenosti studujícího vůči novým podnětům. Vy-

tkneme-li si za úkol koncipovat projektový model výuky se studenty, kteří ještě nemají pedagogickou zkušenost, musíme především vycházet ze skutečnosti, že student je sice připraven experimentovat, ale často ještě nemůže odhadnout dopad svých experimentů v praxi. Vychází ze svých vlastních výtvarných pokusů a naším cílem je převést zkušenost z jeho vlastní tvorby do podoby jakési pedagogické skici. Zde je potřeba studenty naučit odhadovat průběh práce s cílovými skupinami. Na počátku tedy stojí rozhodnutí, se kterou cílovou skupinou bude student pracovat. To je důležité už v začátku koncipování projektu, neboť specifické potřeby členů této skupiny ovlivňují výběr prostředků, metod, materiálů i prostředí, v němž je projekt realizován. Z historie uplatňování projektové metody ve výtvarné výchově lze vysledovat určitou typologii cílových skupin projektu – projekty lze realizovat s určitými ročníky žáků navštěvujících základní školu, střední všeobecně vzdělávací školu, střední odbornou školu.

Zvláštní roli sehrává projektování od devadesátých let v základních uměleckých školách, což zmapovala ve svých publikacích Věra Roeselová. Od počátku třetího tisíciletí přibývá výtvarných a mezioborových projektů adresovaných dalším dříve netypickým skupinám – předškolním dětem, dětem a dospívajícím se zvláštními potřebami, minoritním skupinám, jako jsou například uprchlíci, příchozí nebo senioři. Projekty jsou ale koncipovány také pro cílové skupiny lidí s postižením nejrůznějšího charakteru – ať už se jedná o fyzický nebo mentální hendikep. Specifickou roli sehrávají projekty s arteterapeutickým zaměřením, které jsou určeny účastníkům s nejrůznějšími psychotickými nebo trvalými poruchami. Stále častěji se objevují projekty určené také pro osoby s lehkými depresemi, neurózami nebo i pro osoby, které chápou účast na řešení výtvarných i mezioborových projektů jako cestu k sebepoznání i k reflexi a k rozvoji vlastní osobnosti.

Posledně zmíněná skupina tvůrců a řešitelů projektů chápe to, že jejich vlastní tvorba je součástí kreativity realizované ve skupině, jako příležitost k obnovování interpersonálních vztahů a také vztahu k sobě samému – jde totiž o příležitost vyjádřit svou vlastní psychiku v materiálových objektech a zároveň se zapojit do kolektivní konceptuální činnosti. Prezentace závěrečných, ale i dílčích výsledků projektových aktivit je dále i příležitostí k navázání vztahu jednak s přírodním prostředím, ale i s místy poznamenanými určitými sociálními vazbami nebo historií (genius loci). Každopádně představuje zapojení do projektu četné příležitosti vymanit se z rutinní ateliérové tvorby poznamenané schématem produkce esteticky „povyšeného“ artefaktu určeného k vystavování v prostorech výhradně určených k reprezentaci. V projektech jsou posíleny především složky procesuál-

ní, zážitkové, komunikativní a socializační. Účastníkům řešení projektu se často otevírají nové prostory, nabízejí se příležitosti k navazování vztahů buď s důvěrně známými lidmi, nebo s osobami či skupinami zcela novými.

4.2 Idea projektu ve výtvarné výchově a v současném výtvarném umění

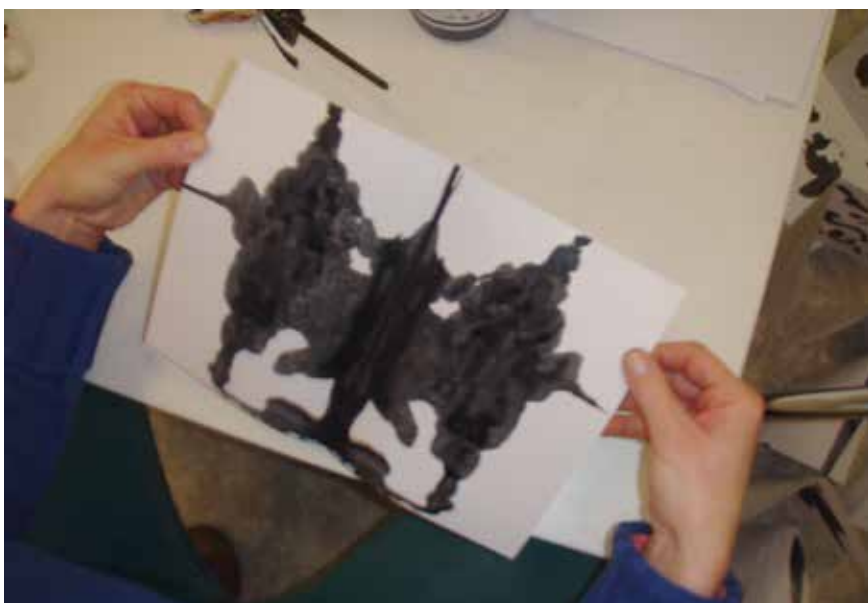
Idea projektování však není pouze pedagogickou záležitostí. Zejména první desetiletí třetího tisíciletí je poznamenáno výraznou snahou výtvarných umělců použít projektování jako prostředek „vlastní tvorby“¹⁷, jejíž aktivní složka je delegována mimo autora samotného. Jsou to například laureáti a vítězové Ceny Jindřicha Chalupického, kteří „nahrazují“ vlastní tvorbu tím, že iniciují „tvorbu jiných“. Způsob projektování použitý výtvarnými umělci se sice v mnohém podobá způsobům, jakým tvoří projekty i pedagogové, ale v určitých aspektech jsou umělecko-pedagogické projekty připravovány a pak i realizovány v jiných podmínkách a za poněkud jinými účely. To, co je učiteli i výtvarníkovi společné, je ale například to, že se snaží prostřednictvím myšlenek uvést do pohybu vztahy. Zadávají lidem nebo celým skupinám lidí úkoly vyvolávající takové situace, v nichž se jim nabízejí zajímavé sociální role, v nichž mohou poznat lépe své okolí, nebo v nichž mohou poznat také sami sebe nebo své blízké. Učitel v roli iniciátora výtvarného projektu si neklade nároky na absolutní autorství projektu, často dokonce zapojuje žáky či studenty do vymýšlení nových rozvíjejících variant řešení projektu. Jeho svěřenci jsou tímto zapojením motivováni k aktivní participaci na plnění úkolů. Učitel výtvarné výchovy při realizaci projektu rozvíjí u žáků nejenom jejich potenciální schopnost kreativity, ale i sociální kompetence. Projektová metoda uplatňovaná ve sféře výtvarných,

7 Snahy přenést těžiště kreativity z autora na diváka, udělat z diváka „účastníka“ tvorby jsou zřejmé už v moderních uměleckých směrech. Jsou například avantgardní směry jako dadaismus, futurismus, poetismus a další, jejichž protagonisté vyvolávali u diváků chuť k tvorbě. Tyto tendence pak vyvrcholily v akcionismu, který byl součástí hnutí Fluxus (šedesátá a sedmdesátá léta), kdy se účast diváků na tvoření nebo alespoň dotvoření díla stává zcela samozřejmou věcí.

ale také i s výtvarnem pouze vzdáleně spojených činností se stává **prostředkem environmentální, multikulturní a intermediální výchovy**. Její výhodou je, že se může stát spojovacím mostem mezi výtvarnými i nevýtvarnými disciplínami, přičemž propojování těchto disciplín je vždy součástí kreativního aktu, který si nedokážeme bez multidisciplinarity představit.

4.3 Specifika studentských projektů v přípravě na pedagogickou praxi

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, pokud student připravující projekt nemá zkušenosti s pedagogickou praxí, měl by vycházet především ze své vlastní, byť ne dlouhé zkušenosti s výtvarnou tvorbou a dále také z intuice pramenící ze zájmu o výtvarnou práci s dětmi, kolegy nebo i s neznámými dospělými lidmi (jde



Obr. 36 Výtvarný experiment; práce studentů v didaktickém semináři zaměřeném na ověřování funkce jednotlivých fází projektu; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové

o navazování vztahů při plnění úkolů v terénu mimo ateliér – na ulici ve městě nebo na cestách a vybraných místech v přírodě). V tomto smyslu mají výtvarné projekty socializační náboj. V rámci jejich plánování a následující realizace dochází k navazování nových vztahů k prostředí i mezi účastníky.

Při plánování projektu je však třeba si uvědomit, že student vstupuje se svými plány do prostředí, kde jsou často praktikovány zcela tradiční modely výtvarné výchovy, a z tohoto důvodu je třeba nejdříve překonat sklon žáků k automatismu v plnění úkolů a probudit v nich přístupnost a otevřenost k rozvíjení spontánní kreativity. Student realizující část projektových zadání nebo celý výtvarný projekt se musí nejprve dohodnout s učitelem, kolik času a prostoru mu bude k realizaci projektu nabídnuto. Pokud vykonává pedagogickou praxi v omezeném časovém úseku, je připraven uskutečnit se žáky pouze část projektových úkolů a další úkoly jsou záležitostí fabulace ovlivněné třeba i krátkou praktickou zkušeností.

Pak následuje prolomení bariéry v komunikaci se žáky, což obvykle není tak velkým problémem, protože svět studenta PdF je žákům blízký vzhledem



Obr. 37 Modelování objektu určeného později ke společné instalaci. Didaktický seminář PdF MU Brno, keramický ateliér; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2014

k bližší věkové spřízněnosti. V nejlepším případě vidí žáci v praktikantovi svůj vzor a snaží se mu vyhovět při plnění úkolů, nebo jej dokonce napodobovat. Vztah mezi žákem a praktikujícím studentem je možno chápat spíše jako rovnocenný, přátelský a vyrovnaný: často dochází k tomu, že se obě strany vzájemně inspirují. Praktikant má za sebou určité školení v teorii a praxi výtvarného vyjadřování, pro žáka je kontakt s výtvarným tvořením něco zcela nového.

Při plánování projektu je důležité najít hlavní téma, které souvisí s představou žáků o světě a také s jejich zkušeností podmíněnou dosaženým věkem. Z tohoto důvodu se liší témata zadávaná například dětem desetiletým od témat nabízených dospívajícím ve věku čtrnácti či patnácti let a poněkud jiná budou témata řešená na úrovni maturantů. Pouze část projektů je zaměřena na řešení témat univerzálních – tj. takových, která nemají vazbu na věk. Ale i u těchto univerzálních témat se pak přiměřeně k věkovým skupinám, jež jsou na jejich řešení zainteresovány, volí rozdílné metody jejich zpracování. Například u mladších dětí je možno zařazovat tradiční techniky založené na spontaneitě



Obr. 38 Kresba podle pohyblivého modelu, záznam z akce; didaktický seminář KVV PdF UP v Olomouci, foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2008

(kresby, modelování z ruky, narativní malba apod.), zatímco u dětí v pubertě se nabízí jednoduché konceptuální úkoly, jejichž náročnost se s postupem věku může zvyšovat (například zařazení malby dle slovního popisu zobrazovaného objektu za použití mobilního telefonu, počítačová grafika a její řetězovitá úprava po internetu apod.).

4.4 Výtvarný projekt jako prostředek integrace

Jednou z nejdůležitějších funkcí umělecko-pedagogického projektu je role integrativní. Co vše lze tedy prostřednictvím projektu integrovat? Postupné naplňování projektových úkolů může být především prostředkem integrace osobností těch, kteří jsou na projektu zainteresováni. Dále se integrují v projektu angažované menší skupiny mezi sebou; může jít také o integraci menších, ale i značně velkých skupin nacházejících se uvnitř i vně projektu (uvnitř jsou řešitelé, vně



Obr. 39 Hliněný objekt vytvořený v akci; dokumentace výuky v didaktickém semináři na KVV PdF MU Brno; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2008

jsou ti, kterým je nabídnuta spoluúčast na řešení projektových úkolů). Z jakého důvodu má právě práce na projektových úkolech integrativní náboj?

Hlavním znakem této práce je totiž návaznost jednotlivých částí řešení projektu a stupňování jejich náročnosti až k výslednému konci, kterým je zpravidla nadstandardní individuální výkon nebo společná skupinová aktivita – performance, happening, událost či instalace. Tyto druhy integrací – integrace produktů výtvarné i nevýtvarné činnosti, integrace osob v akci, integrace různých druhů uměleckého vyjadřování, integrace uměleckého a neuměleckého jazyka komunikace, integrace zážitků a míst a další způsoby sjednocování původně oddělených fenoménů – přispívají k prohlubování prožitků z tvorby i vnímání podoby a fungování jejich produktů a mimo jiné i k rozšiřování reflexivního pole představujícího zpětnou vazbu funkce výtvarného projektu.



Obr. 40 Kaligrafická kresba tuší na plátno zavěšené v prostoru; arteterapeutický seminář na KVV PdF MU Brno; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2013

4.5 Projektování jako metoda vysokoškolské přípravy k povolání učitele

Projektování je metodou, již je vhodné zařazovat do přípravy budoucích učitelů průběžně a systematicky, a to zejména z toho důvodu, že navrhování budoucího projektu je aktivitou nikoliv pouze referenční – tj. sdělující fakta a skutečnosti, nýbrž jde o aktivitu kreativní, rozvíjející samostatné myšlení studentů.

Struktura přípravy učitelů výtvarné výchovy na vysoké škole je rozdělena do dvou fází – studia bakalářského a magisterského. Absolutorium bakalářského studia nestačí k praktikování učitelské praxe, je pouze přípravou k ovládnutí základů praktických výtvarných disciplín a základů dějin a teorie umění. Na českých vysokých školách bohužel chybí třetí dimenze přípravy budoucích pedagogů – tedy systematicky zařazené dvouleté období přípravy (atestace) na praxi v podobě, jako je tomu například na německých univerzitách. V Německu je nutné pro vykonávání pedagogického povolání absolvovat ještě dvouletou praxi na školách, která podléhá supervizi profesionálů. To je mimo jiné důvod, proč jsem zařadila projektování směřující k praktické výuce už do druhého ročníku magisterského studia.

Studenti učitelství jsou v bakalářském programu účastní praktických výtvarných disciplín. Zkušenosti a dovednosti získané v praktických disciplínách jsou základem pro konceptuální práci v oblasti teorie a didaktiky výtvarné výchovy v magisterském studiu. Magisterské studium na pedagogické fakultě je oproti bakalářskému studiu více zaměřeno na teoretické disciplíny související s pedagogikou, psychologií a didaktikou. Toto zaměření je předpokladem toho, že oborová didaktika výtvarné výchovy už může být úžeji zaměřena na koncipování dlouhodobých projektů a učebních plánů. Současným problémem českého školství je však určitá nejistota a zmatek ve fungování kurikulárních dokumentů. Rámcový vzdělávací program, který byl v roce 2007 přijat jako závazný dokument pro stanovení obsahu a metod učiva na základních a středních školách, byl v praxi shledán jako problematický a začalo se uvažovat o stanovení nové formulace klasických školních standardních osnov. Od poloviny devadesátých let se alternativně vždy v rámci funkce platných kurikulárních dokumentů, ať už šlo o osnovy nebo RVP, praktikovaly (zejména v základních uměleckých školách) projekty s mezioborovým zaměřením. Pro vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů výtvarné výchovy na všech



Obr. 41 Narativní kresba, dokumentace výuky v didaktickém semináři na KVV PdF UP v Olomouci; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2009

úrovních se pak nabízely modely úspěšných, v praxi ověřených projektů učitelů ZUŠ (viz publikace Věry Roeselové) buď k plnému převzetí a napodobení, anebo jako volné inspirativní zdroje.

Spolu se svými studenty na katedrách PdF UP v Olomouci a PdF MU v Brně jsem ale při vytváření návrhů projektů ve výtvarné výchově volila raději cestu čerpání námětů a způsobů jejich pojetí z vlastních zdrojů, které by se daly charakterizovat následovně:

- umělecké počiny studentů realizované během bakalářského studia,
- znalosti z dějin umění 20. století,
- inspirativní zdroje ze současného umění,
- každodenní život s jeho radostmi a strastmi,
- přirozený sklon adeptů učitelství k empatii a charismatu,
- inklinace studentů k environmentálním námětům a jejich neobvyklým řešením,
- podněty ze světa techniky sloužící ke komunikaci,
- obliba nových médií a jejich přirozené prolínání s tradičními vyjadřovacími prostředky.

Vypracování návrhu umělecko-pedagogického projektu se stalo v mých hodinách podmínkou udělení zápočtu v předmětu základy teorie a praxe výtvarného výchovy, didaktika II – intermediální výukové modely. Od poloviny devadesátých let se u mne v kabinetech na obou univerzitních pracovištích hromadily desítky a posléze stovky CD s vizemi studentů o fungování pedagogické praxe na základě uplatňování originálních návrhů projektů. Jednotliví autoři projektů – budoucí učitelé výtvarné výchovy – se takto učili při prezentaci svých nápadů spíše navzájem mezi sebou, než aby se poučovali z historicky ověřených modelů. Tento rys našeho společného studia vztahujícího se k modelování a realizaci projektové metody výuky ve výtvarné výchově považuji za obzvláště důležitý vzhledem ke skutečnosti, že po ukončení studia učitelství se absolventi dostávají do praxe, která je poznamenána současnou dobou – respektive v celé své životní praxi jsou konfrontováni s dětmi a mládeží zrozenými pro život orientovanými do budoucích desetiletí.

4.6 Klíčové disciplíny výtvarné výchovy a jejich role v projektu

Pokud se chceme zamyslet nad proporcemi a principy využití jednotlivých disciplín v projektu, bude užitečné, když nejprve rozebereme smysl, přednosti a výhody jednotlivých klasických výtvarných disciplín (kresba, malba, modelování a prostorová tvorba, fotografie a v současnosti lze za klasickou disciplínu považovat i původní druhy akční tvorby) a dále se také zamyslíme nad významem a možnostmi zcela nových způsobů uměleckého vyjadřování spojených s funkcemi nových médií (videoart, digitální fotografie a možnosti jejího počítačového zpracování, web art, mail art atd.).

Ve výtvarném projektu by měla být zastoupena jak klasická média vyjadřování, tak i nová média. Proporce zastoupení obou si určuje autor sám. Základním klasickým vyjadřovacím prostředkem je kresba, kterou je možno zařazovat do všech fází koncepce a realizace projektu. Zatímco dříve byla kresba chápána pouze jako prostředek přípravy k realizaci náročnějších technik, s počátkem



Obr. 42 Keramický objekt – příprava společné instalace – fáze přípravy objektu; dokumentace ze semináře keramická tvorba na KVV PdF MU Brno; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2014

moderny se zcela osamostatnila a fungovala u mnohých umělců jako nástroj bezprostředního expresivního vyjadřování. Postmoderna pak kresbě přiznává další funkce – jako jsou například vizuálně-komunikativní role, role dokumentační – kresba mapuje proběhnuvší akce, role iniciační atd.

Malba je vedle kresby dalším základním vyjadřovacím prostředkem, který má tu výhodu, že pracuje s barvou, jež umožňuje vyjadřovat emoce, náladu. Barevná kompozice má také tu přednost oproti kompozici kresebné či grafické, že lépe vyjadřuje symbolická poselství, nebo jednotlivé barvy a jejich kombinace jsou spojeny s určitými symbolickými obsahy.

Grafiku je možné zařazovat do projektových úkolů průběžně vždy jako určitou alternativu kresby. Modelování a prostorová tvorba jsou disciplíny, které je možno zařazovat prakticky v kterékoliv části projektu: mohou být v podobě drobných hmatových etud zařazovány hned v motivačních částech projektu, ale mohou být také v podobě objektů, které jsou propojeny do složitějších instalací určených do interiérových i exteriérových prostorů, realizovány na závěr



Obr. 43 Příprava akce prezentující výtvarný projekt na veřejnosti, Galerie Černá linka, Brno; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2013

projektu. Fotografie je rovněž médiem univerzálním a v poslední době bývá pro svoji oblíbenost zařazována hned na začátek projektu, neboť zaznamenání objektu, osoby či prostředí na fotografii může odstartovat celou řadu dalších úkolů. Akční formy uměleckého projevu jsou zpravidla zdrojem skupinových prožitků a bývají zařazovány ve druhé polovině řešeného projektu. Ať už se jedná o happening, událost nebo performance, jde vždy o posílení motivace účastníků a také zvýšení zájmu veřejnosti.

V posledních dvou desetiletích se celá řada výtvarných projektů neobejde bez zařazení práce s novými médii – tj. s vyjadřovacími prostředky spojenými s digitálními technologiemi. Zde je třeba mít na paměti, že digitální média nejsou jen prostředníky k vylepšení technologie, ale že představují i nové způsoby výtvarného a zejména konceptuálního myšlení.

Závěrem je třeba k současnému stavu umělecko-pedagogických projektů poznamenat, že v praxi procházejí neustále novými proměnami. Jako metoda práce výtvarného pedagoga skýtají celou řadu permanentních příležitostí k ino-



Obr. 44 Akce věnovaná přípravě umělecko-pedagogického projektu realizovaného zčásti v prostorách školy i mimo ně; katedra výtvarné výchovy PdF UP Olomouc, ateliér akční tvorby; foto archiv Hany Stehlíkové Babyrádové, 2010

vaci, a proto nelze jejich přípravu a realizaci svazovat do předem daných pravidel. Jejich úspěšnost je závislá na spokojenosti účastníků a míře zájmu, který jejich realizace vyvolává u rodičovské obce, spolužáků a také v řadách veřejnosti.

4.7 Umělecko-pedagogický projekt a život školy

Projektová výuka výrazně zasahuje do života školy. Jedná se zejména o to, že projekt skýtá celou řadu příležitostí rozšířit pedagogy a žáky nebo studenty připravované aktivity mimo učebnu výtvarné výchovy nebo i mimo prostředí školy. Kromě těchto snah o expanzi do mimoškolních prostorů jde také v řešení některých projektových úkolů o estetizaci samotného školního prostředí tím, že je například uplatňována malba na zeď, instalace v komunikačních prostorách, zavěšování objektů na zeď nebo i tzv. environmentální zásahy – jako je pomalování nábytku, ozvláštňování oken atd. Tyto zásahy nemají za cíl šokovat učitelský sbor nebo veřejnost, ale spíše probudit zájem všech, vyvolat aktivní účast na utváření prostředí školy a prolomit tak bariéru lhostejnosti k pasivnímu a konzumentskému přístupu. Jakkoliv se může zdát, že utváření interiéru školy je spíše záležitostí architekta, zejména v zahraničí můžeme vysledovat otevřenost školních interiérů vůči kreativě žáků a shovívavost k samotným zásahům žáků a studentů do utváření podoby prostředí, v němž se denně pohybují.

Projekt dále skýtá také příležitost pro zvýšení návštěvnosti školy a pro probuzení zájmu rodičů a veřejnosti o pomoc při materiálové realizaci některých projektových úkolů. Propojení vnitřního dění ve škole s děním veřejným se tak stává jednou z priorit umělecko-pedagogického prostoru.



5 Fenomén objektu a prostor: intermediální výtvarné projekty zaměřené na prostorovou tvorbu

Timotej Blažek

Prostor nás obklopuje. Žijeme v prostoru – v trojrozměrném světě. Svět je tvořen prostorovými předměty. Od drobných částic, lidským okem neviditelných, tvořících hmotu, až po objekty, které se nacházejí všude kolem nás, které nás pohlcují. I my sami jsme trojrozměrná tělesa žijící v určitém prostoru a čase. Třetí rozměr je všudypřítomný, někdy ve své vlastní iluzi, jindy ve své zhmotněné podobě.

Cílem této kapitoly je představit studentské intermediální výtvarné projekty, tedy takové, které ve své koncepci kombinují různá média – například kresbu, malbu či fotografii, video, performanci a jiné. Popisované studentské projekty pracují s prostorem jako tématem v širokém kontextu. Od filozofických úvah, prostorových médií – jako je objekt, skulptura, plastika – po instalaci a environment, ale i propojení s prvky hudebně-dramatického umění.

Samotná prostorová tvorba má ve výtvarné edukaci významné místo. Tvoří harmonickou protiváhu k plošným médiím, jako jsou kresba, malba nebo grafika. Aktivizuje u studenta v procesu tvorby a poznání kromě zraku i jiné smysly, kterým dominuje hmat.

V procesu samotného prostorového tvoření je možná práce s různorodými materiály, technikami a postupy. Materiál nemusí být jen nositelem trojrozměrnosti zhotoveného artefaktu, ale i nositelem významové roviny. Podobně jako Pareyson (2005) popisuje vztah umělce a materie – hmoty, s níž ve své tvořivé činnosti pracuje, tak i „*umělec s láskou studuje svou hmotu, zkoumá ji do hloubky, pozoruje její chování a reakce; dotazuje se jí, aby ji mohl ovládnout, interpretuje ji, aby ji mohl zkrotit, poslouchá ji, aby si ji mohl podrobit; zpytuje ji, aby odhalila skryté možnosti vyhovující jeho záměrům; proniká do ní, aby mu sama umožnila vyzkoušet nová, neznámá díla; pátrá po způsobech, jak nás s ní učila zacházet dlouhá tradice,*

aby dal vyklíčit způsobům nevidaným a originálním nebo aby je rozvinul v nové; a pokud má pocit, že tradice ulpívající na hmotě ničí její tvárnost a zatěžuje ji, ztěžkopádňuje ji a zmatňuje, snaží se v ní probudit panenskou svěžest, tím plodnější, čím méně je prozkoumána; a pokud je hmota nová, umělec se nezalekne smělosti podnětů, které jako by z ní samovolně vycházely, a nebude se vzpírat odvážným pokusům, nebude se však ani vyhýbat neúprosne povinnosti do hmoty proniknout, aby lépe poznal její možnosti...“ (Pareyson, 2005, s. 402).

V konceptu prvního projektu představeného v této kapitole autorka Zuzana Koblihová z katedry výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci do procesu tvorby významně zapojuje hmat. Hmat jako komunikační prostředek s okolním prostředím u zrakově postižených propojuje s inspiračními zdroji – s poezií. V navrhovaných úlohách zapojuje haptickou zkušenost studentů do procesu tvorby. Prostřednictvím manipulace s různými materiály a haptické zkušenosti studenta kóduje řeč jako komunikační prostředek do vizuálních obrazů – maleb, asambláží, jakéhosi transformovaného Braillova písma. Zapojení haptického poznání oproštěného od zrakové kontroly vyúsťuje v dílčí výtvarné úloze do prostorové hliněné plastiky. Autorka ve svém projektu kombinuje prostorovou tvorbu s kresbou, malbou a jinými médii.

Druhý prezentovaný projekt, autorky Jany Zahradkové z katedry výtvarné výchovy Univerzity Palackého v Olomouci, pracuje s prostorem ve smyslu interpersonální vzdálenosti, jež je dělena na intimní, osobní, sociální a veřejnou zónu – prostor. V něm studenti vytvářejí svůj vlastní prostor, jímž se obklopují. Projekt pracuje s intervencí širokého spektra technologického uchopení tématu. Od tvůrčích postupů pracujících s tradičním médiem objektu, plastiky, až po nové technologie. Vytvořený osobní prostor studenti přetvářejí, manipulují s ním. Autorka rozšiřuje výtvarné aktivity o psychologický a sociální rozměr.

V posledním představeném projektu, od autorky Markéty Selvekové z katedry výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně, najdeme konfrontaci přírody a osobního prostoru – domova. V těchto dvou prostorech se nachází inspirační zdroj pro produktový design, jež je v dnešní době velmi populární. V dílčích úlohách studenti pracují s volnými tvarovými a barevnými asociacemi, které nacházejí v přírodě, a konfrontují je s produktovým designem, jež se nachází u nich doma. Ty převádějí do podoby keramiky, čímž vznikají objekty s utilitární funkcí.

Všechny popsané projekty ve svých závěrečných dílčích úlohách pracují s fotodokumentací a významnou pozici má také adjustace vytvořených prací.

5.1 Pro oči nevidím

Zuzana Koblihová

Prostřednictvím zraku člověk získává mnoho informací o světě, jenž ho obklopuje. O barvách, prostoru, vzdálenostech objektů, o kráse lidské tváře, o úkazech přírody, o souhře, jevech a vztazích. Lidský zrak je pro mnohé z nás samozřejmostí, avšak pro některé se jedná o nepředstavitelnou schopnost lidského těla. Projekt s názvem *Pro oči nevidím* reaguje na skutečnost, že zdroj poznání není spjat jenom se zrakem a že „vidět věci“ vyžaduje víc než jen fyziologickou schopnost lidského oka. Projekt, určený pro studenty 3. ročníku střední pedagogické školy, by měl pomocí nejrůznějších aktivit přiblížit žákům svět nevidomých lidí a rozvíjet i ostatní smysly, jež v každodenním životě užíváme, aniž si to nějak zvlášť uvědomujeme. Inspiračním zdrojem se pro autorku projektu stala báseň s názvem *Slepci* ze sbírky *Květy zla* od Charlese Baudelaira (2001).

Slepci

*Uvažuj o nich, ach má duše, hrozní jsou!
podobní panákům! a neurčitě směšní;
jak lunatici tak jsou divní; divně děsní;
kdovíkam třeští tu svou bukovu setmělou!
Ty jejich oči, z nichž ta tam je božská záře,
zírají do dálky, vždy k nebi, vždy jen výš;
a dolů ke dlažbě, to nikdy nevidíš
zasněně naklánět se jejich ztěžklé tváře.
Tak přecházejí přes tu čern, jež nemá mez,
blíženku věčných tich. A ty, ó město, dnes,
dnes zpíváš, směješ se, dnes řveš, jsi zpíto
rozkoší, jejímž jsi však jenom otrokem;
to já, já vlečen, víc než oni otupen – volám:
„Ti slepci – co jen v nebi hledají to?“*

Níže nalezneme popisy jednotlivých dílčích aktivit plánovaného projektu, jejichž prostřednictvím zamýšlí autorka přiblížit intaktním jedincům svět zrakově postižených osob.

Zrakově postižení a svět umění

Osoby se zrakovým postižením jsou lidé s různými druhy a stupni snížených zrakových schopností. Úžeji se tímto termínem rozumí ti, u nichž poškození zraku nějak ovlivňuje činnosti v běžném životě a u nichž obvyklá optická korekce nepostačuje. Nezahrnujeme sem např. člověka, který nosí dioptrické brýle, s nimiž docela normálně vidí, zvládá bez potíží každodenní činnosti a není omezen v přístupu k informacím, v orientaci a samostatném pohybu, v pracovním uplatnění, v sociální oblasti apod. Abychom zdůraznili tento rozdíl a více přiblížili skupinu osob, na niž se zaměřujeme, je nutné říci, že se jedná o těžce zrakově postižené jedince, čímž máme na mysli skupinu zrakově hendikepovaných, u nichž právě onen vážný funkční důsledek zrakové vady zasahuje do běžného života, lidi, jimž už běžná brýlová korekce nepostačuje k plnému vidění.

Na první pohled by se mohlo zdát, že propojit umění se životem nevidomých není možné, avšak opak je pravdou. I pro zrakově postižené lidi může být umění běžnou součástí života. Nejen že mohou navštěvovat některé speciální výstavy, ale také mohou umělecká díla sami vytvářet. Mnohé ze současných vystavovaných uměleckých artefaktů vybízejí percipienty k interaktivitě, k haptickému poznávání, k participaci na uměleckém díle, či působí na jiné smysly, než je zrak. Příkladem takové výstavy byla kolekce uměleckých děl pro nevidomé a slabozraké návštěvníky Moravské galerie v Brně, která proběhla v roce 2001 a nesla název *Možná sdělení*. Díla, jež byla speciálně pro kolekci vytvořena nebo vybrána s ohledem na jejich určení, jsou odrazem hledání možností komunikace v individuálním pojetí různých autorů. V tomto jedinečném souboru jsou obsažena díla autorů, počítající s komplexností smyslového zážitku – objekty Jiřího Koláře, Adrieny Šimotové, Václava Ciglera, Radka Kratiny, monogramisty T. D., Petra Nikla, Markéty Varádiové, Miloše Cvacha, kresby a grafiky Dalibora Chatrného, Olgy Karlíkové, zvukové záznamy Milana Grygara, vizuální poezie Jiřího Valocha, autorské knihy Petra Babáka, Elišky Čabalové, Jany Honecové, Lubomíra Jarcovjána a dalších. Umělecké dílo je zde vnímáno především jako prostředek sociální a kulturní komunikace.

Slepí

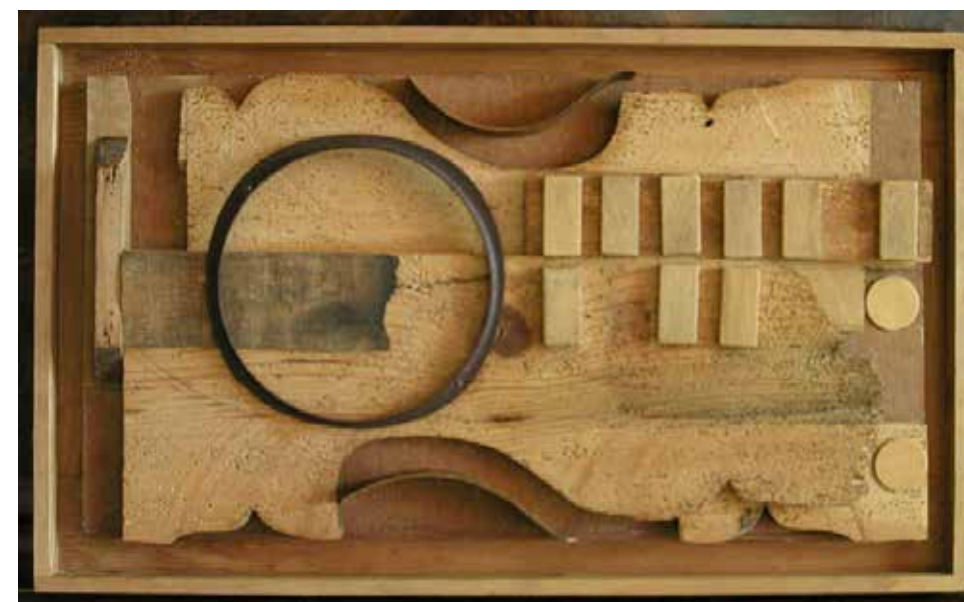
První navržený úkol vychází z inspirace textem *Slepí* od Charlese Baudelaira, jež byl přiblížen v úvodu kapitoly. Ten je použit jako východisko k výtvarně-

-dramatickému, symbolickému ztvárnění slepce studenty. Po přečtení textu si studenti zvolí z nejrůznějších forem vizuálního sdělení kupříkladu kresbu, malbu, dramatizaci apod. Jejich prostřednictvím ztvární svou představu o slepém člověku, svou asociaci na Baudelairovu báseň. Tvořivý proces probíhá se zavázanými očima, studenti tak tvoří bez kontroly zraku a mohou se tak vcítit do role slepce. Na realizaci úkolu budou potřebovat nejrůznější kresebné, malířské a sochařské potřeby.

Dotyk

Druhý úkol nese název *Dotyk* a je, jak již jeho název napovídá, zaměřen na hmat, prostřednictvím něhož poznáváme a získáváme mnohé informace o kvalitě materiálů, věcí, jichž se dotýkáme, o jejich struktuře a vlastnostech.

Úlohou je nakreslit předmět, který budou poznávat prostřednictvím hmatu. Nejrůznější předměty jsou schovány v pytlíčcích, do nichž vsunou studenti jednu ruku, předmět prozkoumají a druhou rukou kreslí to, jak vnímají tvar či povrch. Nemusí mít u toho zavázané oči, ale nesmí se podívat na obsah pytlíčku. Až budou mít všichni dokončenou kresbu, otevřou pytlíček a porov-



Obr. 45 Hudba, Miloš Noll, asambláž

nají jeho obsah s výsledkem na papíře. Závěrem úlohy je diskuse, kde budou mít všichni prostor pro sdělení svých zážitků a pocitů, které je v průběhu tvorby doprovázely.

Braillovo písmo jinak

Braillovo slepecké písmo je speciální druh písma, jenž je určen pro lidi nevidomé, slabozraké a pro jedince se zbytky zraku. Funguje na principu plastických bodů vyražených do papíru nebo povrchu materiálu, které čtenář vnímá hmatem. Písmo je pojmenováno podle francouzského učitele Louise Brailly, jenž poté, co v dětství ztratil zrak, v patnácti letech vytvořil toto písmo úpravou francouzského vojenského kódovacího systému, jenž umožňoval čtení za tmy. Braillovo písmo je netradičním příkladem binárního kódu používaného mimo svět počítačů. Úkolem v této části projektu je vytvoření Braillova písma prostřednictvím libovolných materiálů. Výsledkem bude asambláž, jež bude zakódovaným odkazem studenta a která bude využívat takový materiál, který bude mít charakterově kromě haptických kvalit také kvality vizuální.



Obr. 46 Inspirační ukázka akční malby k úloze s názvem „Haptická malba“ v rámci projektu *Pro oči nevidím*

Haptická malba

Podobně jako v předchozích úkolech i v této úloze budou studenti pracovat s hmatem. Cílem je vytvoření takové malby, která nevyužívá při svém vzniku kontrolu zraku. Student tak vytváří malby, které si představuje jenom v myslí. Představuje si, jak se barvy mezi sebou míchají, jaké efekty využívá. Vše jen prostřednictvím hmatu s přímým kontaktem s barvami bez použití štětců, ty nahradí lidská ruka. Před samotnou realizací maleb si studenti nachystají různé spektrum barev a malířský podklad. Po zavázání očí šátkem a při poslechu hudby budou na papír zaznamenávat své pocity pomocí svých prstů a dlaní, které budou namáčet do předem připravených barev. Jakmile bude jejich malba hotová, mohou si sundat šátek a podívat se na svou práci. Závěrem úkolu bude diskuze a výměna zkušeností, jež prostřednictvím úkolu získali.

Axmanova technika modelování – ATM

Axmanova technika modelování (ATM) je světovou novinkou v řemeslně-výtvarných činnostech zdravotně postižených lidí. Díky ATM mohou také lidé se zdravotním postižením absolvovat řemeslné i výtvarné vzdělání v oboru modelování. Lidem nevidícím od narození umožňuje tato technika poprvé v historii při práci s hlínou naprosto samostatný, autorsky promyšlený, trojrozměrný výtvarný projev, založený na vlastních řemeslných dovednostech, nikoliv na napodobování jiných. ATM je český patent postavený na hmatové matematice a na zvládnutí základních řemeslných prvků, které se kombinují. Jako základní měřítko jsou využívány ruce a prsty, z hlíny se modelují nejprve základní kostry objektů, ty se poté přidáváním hlíny dotvářejí do výsledné podoby. Při práci s hlínou se nepoužívá voda, pracuje se bez pomoci nástrojů i hrnčířského kruhu. Modeluje se s hlínami různých drsností. V této části projektu si studenti budou moci vyzkoušet vyrobit hmatovou sochu nebo jiný objekt pomocí Axmanovy techniky modelování. Z válečků budou vytvářet výrobky bez pomoci zraku, opět se zavazanými očima, a své dílo zrakem zkontrolují až po skončení úkolu.

Kresba oběma rukama

Kreslení pravou či levou hemisférou je v poslední době velmi oblíbenou technikou. Nacházení spontánnosti, již ve výtvarném projevu člověk v průběhu života mnohokrát ztratí, je hlavní ideou v této části projektu. V úvodu úkolu budou mít studenti zadáno nakreslit na papír se zakrytými očima prostřednictvím hmatu svůj obličej. Dotýkáním se částí tváře (od čela přes nos, líce, uši, ústa, bradu



Obr. 47 Ukázka gestické malby z tvorby Willema de Kooninga („Woman I.“) z roku 1952

až po krk) vnímají teplo a chlad, tvar a strukturu svého obličeje. Po dokončení kresby bude následovat prokreslení portréту druhou rukou. Vzniklé kresby spolu se svým obličejem studenti vyfotografují a následně v počítačovém programu pomocí jednoduchých aplikací a nástrojů upraví či domalují. Vznikne tak série autoportrétů, jež budou záznamem proměny a transformace lidského obličeje.

Instalace prací vytvořených v projektu

V koncepci celého navrženého projektu se klade důraz na evaluaci práce a komunikaci se studenty, jež by se měly konat po skončení každé z dílčích úloh. Stejnou důležitost má i výstava vzniklých prací. Ty budou vystaveny podobně jako na hmatových výstavách pro nevidomé. Využity budou vymodelované práce, vytvořené pomocí Axmanovy techniky umístěné do tmavé místnosti. Jednotliví návštěvníci budou moci do místnosti vstupovat pouze se zavázanýma očima. Student-průvodce je postupně dovede ke všem dílům, jež si mohou ohmatat. U obrazů či u kreseb, maleb a fotografií budou popisky s názvem díla a jménem autora napsány pouze Braillovým písmem a návštěvník je bude muset rozluštit s pomocí připraveného pracovního listu s abecedou tohoto písma.

Inspirační zdroje:

www.slepisi.eu

www.moravska-galerie.cz

5.2 V nitru svého světa

Jana Zahrádková

O projektu... Střežíte si své teritorium?

O vymezení a hlídání teritoria u savců, ptáků, ryb a primátů byly napsány stovky knih a článků, ale teprve nedávno se přišlo na to, že i člověk má svá teritoria. Jestliže pochopíme tuto skutečnost a její důsledky, nezískáme jen úžasný vhled do vlastního chování a chování ostatních, ale dokážeme také předvídat reakce druhých lidí při osobních setkáních.

Jedním z průkopníků studia prostorových nároků člověka byl americký antropolog Edward T. Hall. Na počátku 60. let 20. století propagoval termín proxemika (odvozený od výrazu proximity neboli blízkost). Jeho výzkum v této

oblasti vedl k novému chápání mezilidských vztahů. Každý stát má jasně vymezené území definované hranicemi, někdy dokonce hlídané ozbrojenými jednotkami. V každé zemi jsou obvykle menší územní jednotky zvané hrabství, kraje nebo okresy. V nich se nacházejí ještě menší jednotky – města, ve městech jsou jednotlivé čtvrti tvořené ulicemi a představující pro své obyvatele uzavřené teritorium. Obyvatelé každého území k němu chovají těžko definovatelnou náklonnost, a je-li jejich území ohroženo, chrání ho často i se zbraní v ruce. Teritorium je také prostorem či místem, které člověk považuje za své vlastní území, jako by to bylo rozšíření a pokračování jeho těla. Lidé mívají své vlastní osobní území obklopující jejich majetek jasně ohraničeno či nějak vymezeno (např. dům se zahradou bývá obehnaný plotem, vnitřní prostor auta nebo třeba i ložnice jsou místa, kam nesmí nepovolaná osoba vkročit, nebo oblíbené křeslo, na němž nesmí nikdo jiný sedět apod.), ale také mají jasně vymezený prostor kolem těla.

Prostorové vzdálenosti

Intimní prostor (15 až 45 centimetrů) je nejdůležitější ze všech osobních zón. Člověk jej chrání jako své osobní vlastnictví. Mohou do něj vstoupit pouze nejbližší osoby, tedy milenci, rodiče, manželé, děti, blízcí přátelé a příbuzní. Prostor do vzdálenosti asi 15 centimetrů od těla je označován jako uzavřený intimní prostor a lze jej narušit pouze při bezprostředním fyzickém kontaktu.

Osobní prostor (46 až 120 centimetrů) je označení pro vzdálenost, již mezi sebou lidé udržují na večírcích, při podnikových oslavách, společenských událostech a přátelských setkáních. Společenský prostor (1,2 až 3,6 metru) je taková vzdálenost, kterou udržujeme mezi námi a cizími lidmi. Nepřekročíme ji v případě kontaktu s řemeslníky, již dělají drobné opravy v domácnosti, udržujeme ji mezi sebou a prodávacem v obchodě, novým zaměstnancem a člověkem, jehož neznáme. Veřejný prostor (více než 3,6 metru) je pojmenování pro vzdálenost, kterou volíme, kdykoli se obracíme k větší skupině lidí a jež je pro danou situaci nepřirozenější.

Hlavním úkolem pro studenty je vytvořit nebo přetvořit své teritorium, zhotovit svůj osobní prostor z nejrůznějších (vytvořených) objektů, videoprojekce, fotografie, kreseb, maleb, instalací, performance. Na realizaci takového prostoru budou studenti využívat různorodý malířský, sochařský, kresebný materiál či nové technologie a techniku, jako je projektor, fotoaparát, počítač a softwarové vybavení (různé grafické programy). Nápadům a možnostem nejsou kladeny



Obr. 48 a 49 Tereza Lukášová, Pokoj, 2013, foto archiv autorky instalace (nahore), dole fotodokumentace instalace s názvem „Polovica vzduchu v danom priestore“ autora Martina Creeda

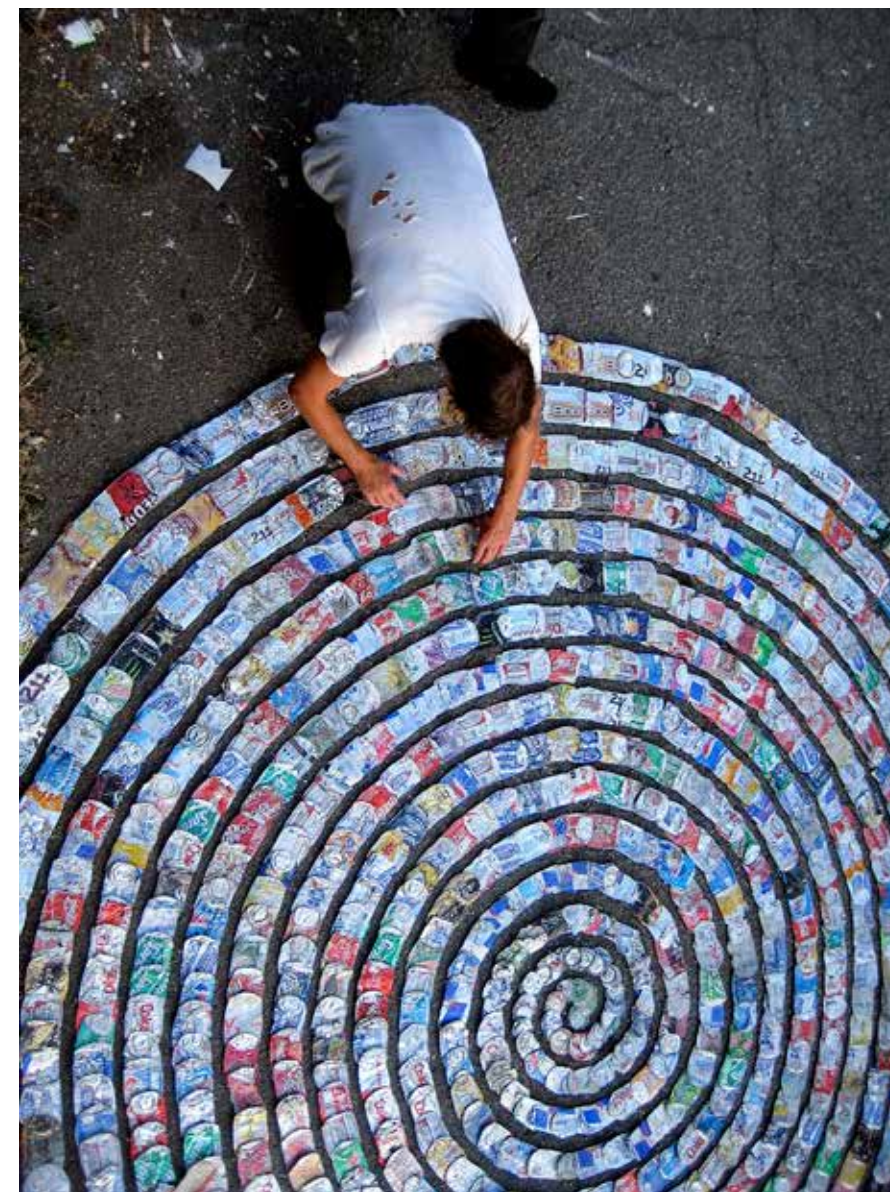
žádné meze, mohou být použity i materiály jako např. papír, vata, alabal, hlína, přírodniny či odpadový materiál. Dalo by se však zajímavě pracovat i s materiály pomíjivými, jako je např. voda, sníh nebo led. Dobře mohou posloužit také nej-různější předměty, které se běžně vyskytují v domácnosti nebo našem okolí.

Součástí projektu je koncepční rozvržení, jež si každý student vytvoří sám. Promýšlení projektu zahrnuje nápady, návrhy postupů práce, variace provedení, rozvržení dílčích prací, časový harmonogram apod. Je potřeba nejdříve celý námět myšlenkově a teoreticky propracovat, aby v průběhu realizace nena-staly nečekané komplikace, které by mohly harmonogram zásadně změnit (např. nedostupnost zvoleného materiálu).

Vzhledem k tomu, že je projekt časově náročnější, je určen pro starší studenty či skupiny studentů, avšak jeho dílčí úlohy v různých variacích mohou být inspirativní i pro jiné věkové kategorie. Ideologicky může zajímat studenty středních a vysokých škol s uměleckým zaměřením. Projekt klade vysoké požadavky na organizaci a podmínky školních a mimoškolních prostor. Místo realizace je tedy neomezené, libovolné, závislé pouze na možnostech a nápa-dech studentů – mohou využít vše od školních tříd, půd, neobývaných domů, hal, dvorů až po les. Časová náročnost projektu vyžaduje, aby student pracoval samostatně ve svém volném čase, ale také v rámci uměleckých předmětů.

Samotné vytváření prostředí i objekty by měly dohromady tvořit har-monický celek. Studenti, kteří místo fotodokumentace chtějí vytvořit mnohem obtížnější videozáznam, se mohou pokusit například o animaci – rozpohybová-ní předmětů, nebo mohou zkusit využít pohyblivosti určitých strojů, přístrojů, nebo dokonce živého tvora a citlivě je přetvořit v nereálnou bytost. Klasickými výtvarnými technikami nebo jinými činnostmi se postupně utváří požadované prostředí a objekty, jež jsou v něm umístěny a které ho dotvářejí.

Po důkladném naaranžování všech prvků „vytvořeného světa“ se vše při vhodném osvětlení buď fotograficky zdokumentuje (z různých úhlů a per-spektiv), nebo natočí na videozáznam dle záměru, možností, schopností žáka a staticnosti/pohyblivosti objektů. Fotodokumentace i videozáznamy skrývá-jí rozmanité možnosti, jichž je potřeba využít. Hra se světlem je jedním ze základních prostředků k vytvoření požadované atmosféry. Odlišná nasvícení umožňují vytváření mnoha variant. Také zmíněné úhly pohledu umožňují dílo značně měnit. Náročnější filmování nabízí možnost rozpohybovat obraz a vy-brat si způsob, jakým toho docílíme – např. animování. Působivý výsledek je



Obr. 50 Instalace spirály autora Roberta Zveriny

o to cennější. Video můžeme prezentovat pomocí projektoru v prostoru instalace. Nezbytným pomocníkem je samozřejmě stativ.

Po vytvoření filmového nebo fotografického materiálu se nabízí úprava v příslušných programech. K úpravě fotografií se nejlépe hodí Adobe Photoshop, ke střihu a úpravě videí je k dispozici celá řada programů, výborný je např. Adobe Premiere. Pokud student nevlastní některý z potřebných programů, může využít možnosti pracovat ve škole. Barevné korekce a variace včetně nejrůznějších filtrů (nebo velmi vděčné efekty, jako je inverze) mohou posunout výslednou fotografii, co se vizuálního působení týče. U videa, kde jsou tyto barevné možnosti o něco málo znesnadněny, se zase velice dobře uplatní efekty, jako je zpomalení/zrychlení, chod pozpátku aj.

Celý projekt bude završen výstavou výsledných děl ve školních nebo v jiných prostorách. Multimediálnost projektu si zaslouží i nápaditou instalaci realizovanou podle představ jednotlivých autorů. Různorodost vzniklých prací, instalací, fotografií a jiných děl klade na studenty vysoké nároky při instalaci výsledků tvůrčího procesu. Zde se naskýtá prostor pro kolektivní práci a spolupráci při řazení jednotlivých prací vedle sebe v kontextu obsahu či formy.



Obr. 51 a 52 Organické tvary, foto archiv autorky projektu Markéty Selvekové

Tím jsou podpořeny dílčí cíle projektu – vytvoření prostoru pro rozvíjení fantazie a kolektivního výtvarného uvažování prostřednictvím činností v rozmanitých uměleckých oborech.

Navržený projekt kromě vytváření individuálního osobního prostoru ve své ideologii pracuje s tématem identity. Klade důraz na zamyšlení studentů nad věcmi, jež nás obklopují a jeví se nám jako běžné, banální. Nabádá studenty zahloubat se do svého nitra, zamyslet se nad svým „světem“. Využívá k tomu nejrůznější výtvarné techniky a média, která nabízejí studentovi svobodu volby a individuálního autorského uchopení tématu. Každý si tak může zhotovit kousek „svého světa“ a podělit se o něj s ostatními. Různorodost a rozmanitost možností, kolektivní duch a atmosféra site specific, genia loci, využívání různých prostor dodává projektu tvůrčí atmosféru. Posouvá tradiční úkoly ze školních tříd do veřejného, anebo specifického prostoru. Studenti si tak kromě zkušeností z výtvarné práce odnášejí prožitky v průběhu celého projektu.

5.3 Organické tvary Markéta Selveková

Tvar, tedy podoba objektů, hmotných věcí, jejich vnější vzhled, je fenomén, jenž se stal v popisovaném projektu dominantou. Ať už jsou to organické tvary, které můžeme najít v přírodě, jež je plná inspiračních zdrojů, barev, vůní, zvuků, anebo anorganické tvary produktů a artefaktů, jimiž člověk přetvářel od pradávna svůj okolní svět. Právě organické tvary se staly východiskem pro navrhované výtvarné aktivity. Obdoby takových činností můžeme nalézt v uměleckých dílech od Hanse Arpa, Arneho Jacobsena, Charlese a Raye Eamesových, kteří se proslavili organickým a biomorfním designem. Čerpání inspirativních podnětů z přírody a jejich transformace do designu užitečných předmětů je jedním z hlavních úkolů projektu. Struktura těchto úloh je tvořena od prvotních myšlenek o vytvářeném objektu, zamyšlením se nad tématem, až po samotnou realizaci konceptu a finální prezentaci vzniklých artefaktů. Pro tuto prezentaci budou studenti pracovat i s fotodokumentací a různorodými kresebnými a malířskými záznamy a návrhy.

Úkolem je vytvořit – navrhnout a realizovat – design užitkového produktu. Inspiračním zdrojem je příroda a vše, co v ní nalezneme. Barvy, tvary,



Obr. 53 a 54 Organické tvary, foto archiv autorky projektu Markéty Selvekové

vůně, zvuky – to vše se může promítnout do výsledného produktu. V průběhu dokumentace může student využívat různé techniky a technologie – jako například fotografii, kresbu, grafiku, malbu, fotomontáž, počítač a počítačové programy. Studenti budou pracovat s materiály, jakými jsou keramická hlína, dláta, různorodé glazury, tužky, uhly, barvy, různé papíry. Celý projekt bude probíhat v areálu školy, ve školních dílnách a v okolní přírodě.

Tvary

Projekt je zahájen procházkou v přírodě, kde studenti dokumentují jevy a objekty, které je zaujmou tvarem či barvou. Záznamy vznikají různými způsoby – od kresby a malby po fotografii, na niž bude kladen hlavní důraz. Při práci s fotoaparátem musí studenti dbát na kvalitu fotografie, její ostrost, kompozici, barevnost apod. V tvůrčím procesu si začnou všimnout věcí kolem sebe a fotografovat přírodu, např. určité místo, které má zvláštní tvar, nebo zajímavý přírodní předmět, jenž je zaujme nejen svým tvarem, barvou a vzhledem, ale jenž jim bude asociovat různé věci používané v domácnosti.

Za domácí úlohu dostanou opačný úkol – vyfotografují věc z domova, která jim svým vzhledem připomíná objekty z přírody. Zakončením této dílčí úlohy bude společná prezentace a diskuse nad shromážděnou dokumentací.

Kresebný návrh předmětu

V této části projektu účastníci navrhují užitečný předmět. Vyzkoušejí si různé variace a možnosti, jak by výsledný návrh mohl vypadat. Jeden z těchto návrhů si student vybere a vyrobí finální verzi návrhu/konceptu designu. Např. si vybere kůru ze stromu, která mu svou strukturou a tvarem evokuje misku na ovoce, nebo zvolí klobouk, jenž mu může připomínat svým tvarem tůň. Finální design bude sloužit jako podklad pro následující práci, proto by měl být po technické stránce promyšlený, aby byl návrh realizovatelný.

Zpracování v hlíně

Východiskem pro samotnou realizaci a provedení v hlíně se v této části projektu stane výše zmiňovaný finální návrh designu. Od něj se odvíjí způsob práce s hlínou. Pro samotnou práci mohou studenti využít různé otisky struktur do plátu rozválené hlíny, stopy po hrotech, rýhování a jiné. Vzniklá struktura se může po výpalu použít pro patinování a glazování. Žáci mohou uchopit svůj předmět a otisk provést v přírodě v okolí školy, na školní zahradě nebo vyu-



Obr. 55 a 56 *Organické tvary*, foto archiv autorky projektu Markéty Selvekové

žijí již předem připravené materiály (nasbíraná kůra stromů, větvičky, listy...) k otisku v dílně. V této fázi projektu bude frekventantům projektu k dispozici keramická dílna s veškerými pomůckami a vybavením.

Instalace – fotodokumentace – mystifikace

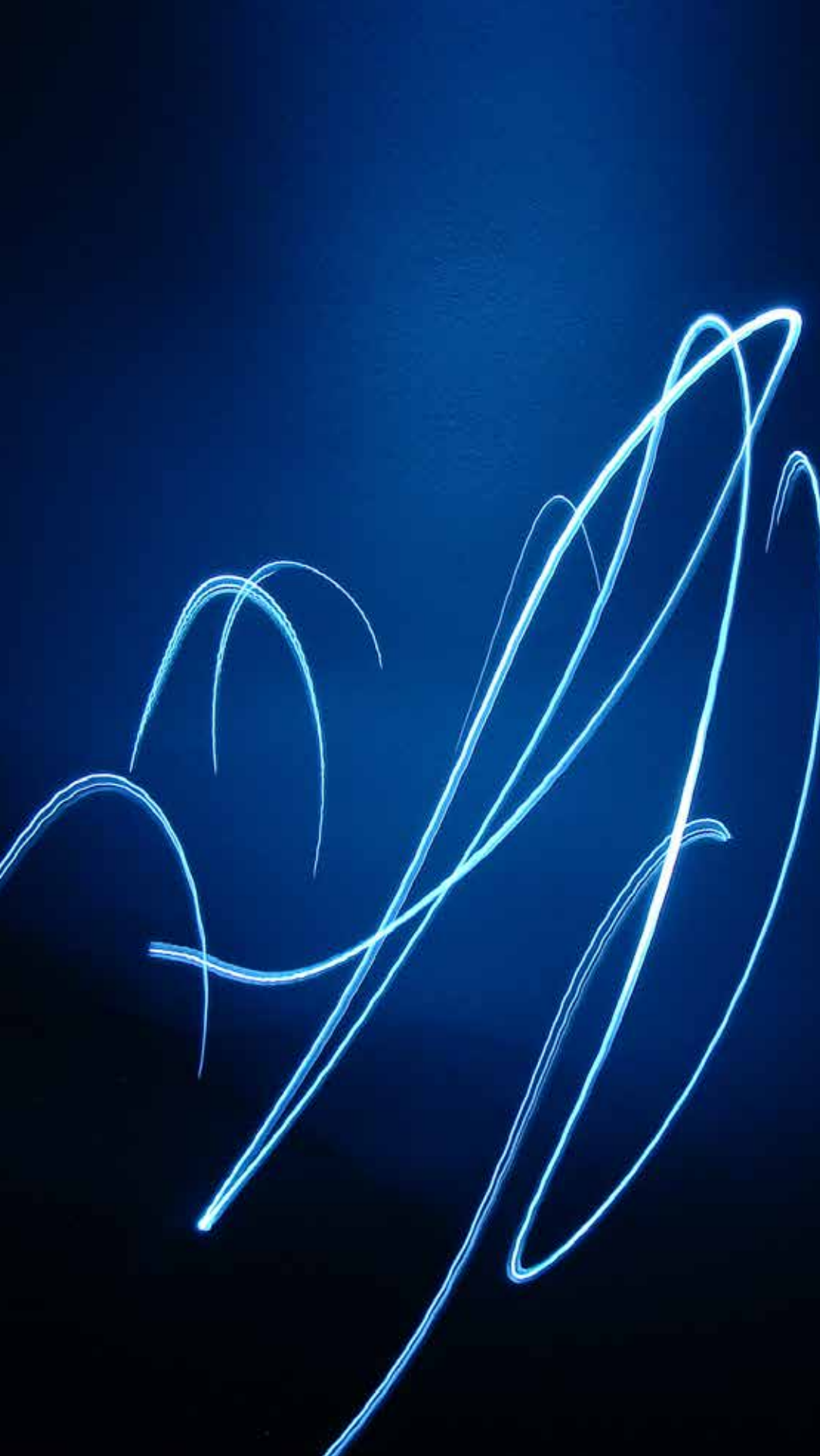
Jedním z úkolů pro studenty je instalace výsledného produktu do přirozeného prostředí svých domovů. Při manipulaci s produktem si všímají vztahu objektů a okolí, jejich kontextualizace. Půjde zde o konfrontaci příroda versus neživá příroda, domov versus užité umění. Tento vztah bude mít za úkol student zdokumentovat fotoaparátem.

Pomocí počítačových grafických programů pak studenti výsledné artefakty zasazují do různého přírodního prostředí. Umístí je tak, že se předměty stanou živými, jako by jejich tvar, barvu, vzhled vytvořila sama příroda. Při práci si studenti osvojí základní ovládací prvky používaných programů, například se naučí retušovat, překrývat objekty, barvit je apod.

Závěr

Návrhy výtvarných projektů jsou ukázkami toho, co všechno může vstoupit do tvořivého procesu v rámci předmětů zabývajících se výtvarnou výchovou a jejími mezipředmětovými vztahy. Projekty mají různorodou koncepci, první z nich, s názvem *Pro oči nevidím*, se zaměřuje na proces tvorby – na zážitek, který z něj studenti získají. Naproti tomu třetí projekt, nazvaný *Organické tvary*, je orientován více na výsledek – design uměleckého artefaktu. Oba projekty však spojuje vztah k prostorové tvorbě a intermediální charakter. Autoři projektů kladou velký důraz na evaluaci v průběhu tvorby, na komunikaci se studenty a zejména svobodu volby výtvarného média a techniky. Také podmínky vzdělávání – tedy prostor, v němž se výtvarná výchova odehrává, naznačují v rámci projektů výměnu tradiční vyučovací třídy za site specific prostory a exteriér (např. v projektu *V nitru svého světa*). Tím do tvorby vstupuje autenticita spojená s reálným kontaktem, např. s přírodou, a zdroj inspirace spojený se specifickými prostory, banálními předměty a s odpadovým materiálem, nesoucím naraci příběhu.

Pozn.: Přímé popisy projektů studentek magisterského studijního programu upravil Timotej Blažek.



6 Komunikace a přesahy do veřejného prostoru v intermediálních projektech studentů

Jana Musilová

Veřejný prostor otevírá nepřehledné spektrum námětů pro výtvarné vyjádření. Prostředí ulic města a dalších veřejných prostranství nabízí široký prostor pro komunikaci s diváky, se sebou samým i s místem jako takovým. Nahlédneme-li na pojem veřejný prostor z širší perspektivy, dojdeme k názoru, že nemusí být omezen pouze na vnější fyzické prostředí, může se jím stát virtuální prostor internetu, médií apod. Současná výtvarná pedagogika počítá se skutečností, že *„tvůrčí proces výtvarné aktivity nekončí vytvořením díla, tj. vizuálně obrazného vyjádření, ...ale pokračuje uplatněním díla v procesu komunikace, jeho reflektováním žákem samotným, ostatními žáky, učitelem, divákem“*. (Šobáňová, 2007) Právě otevření se i recipientovi z mimoškolního prostředí v sobě skýtá velké dobrodružství a výzvu pro žáka nebo studenta, jenž je zvyklý konfrontovat svou tvorbu pouze v rámci školní třídy, v okruhu známých lidí. Vstupuje-li umělecké dílo do veřejného prostoru, logicky tak posiluje svou komunikační strategii.

Tři vybrané projekty studentů KVV PdF UP v Olomouci a PdF MU v Brně přistupují k výuce v rámci výtvarné výchovy z různých úhlů pohledu, přičemž společnou mají výraznou komunikační složku a přesahy do veřejného prostoru. Těmto aspektům však každý z autorů projektů přikládá různou míru důležitosti.

Projekt Lenky Rodkové nazvaný *Jsem* vyzdvihuje nad ostatní téma hledání vlastní identity pubescenta, avšak v aktivitách zaměřených na její nalézání se neomezuje na uzavírání se do sebe, naopak spojuje nejnaternější osobní prožitky a myšlenky žáků s prvky komunikace a performativity. Projekt se skládá z několika částí, z nichž většina probíhá ve škole, ale některé se odehrávají ve

veřejném prostoru. Komunikační strategie se rozvíjí především při práci s pohybem těla, při konfrontaci záznamů pohledů každého ze studentů na stejnou skutečnost, při verbalizaci myšlenek a zhmotnění charakteristik vlastní osobnosti a jejich sdílení s ostatními prostřednictvím objektů symbolizujících obsah hlavních jednotlivých účastníků projektu. Pozoruhodnou a neobvyklou složkou projektu Lenky Rodkové je půldenní performance zaměřená na hledání vlastní identity prostřednictvím přijetí role někoho jiného.

Petra Pavlu se ve svém projektu zaměřuje především na komunikaci žáků s městem jako takovým. Svědčí o tom i název projektu: *Město jako součást mě, já jako součást města*. Aktivity plánované v rámci projektu jsou uskutečňovány střídavě ve vnitřních prostorách budov a vnějším, neomezeném prostoru města. Kromě tradičních technik (např. kresby) autorka zapojuje práci s videem, fotografií a animací. Žáci pomocí kresby a videa zaznamenávají rytmus chůze městem, přetvářejí některé detaily města „ku obrazu svému“ prostřednictvím vizualizace a videoanimace přerodu nehostinných prostranství v nové, živé městské části, zachycují vzpomínky a barvy města a připravují landartovou instalaci zaměřenou na komunikaci s konkrétním prostředím. Výrazný komunikační prvek je zastoupen i v závěrečné reflexi a prezentaci výsledků projektu, jež má být přístupná široké veřejnosti.

Pozoruhodným způsobem uplatňuje a propojuje klasická a nová média ve veřejném prostoru Ján Prachár, autor projektu *Putovní oko*. Připomíná jednu z hlavních funkcí projektu, jíž je propojování různých oborů – zde disciplín výtvarné výchovy, dějin umění a zeměpisu. Spojovacím prvkem celého dlouhotrvajícího projektu je snadno přenosný, putující objekt, jež jednotliví žáci nebo dvojice vytvoří z hlíny. S tímto objektem následně každý cestuje po blízkém i vzdáleném okolí s cílem hledat a zaznamenávat důležitá umělecká díla související s učitelovým zadáním. Dokumentační fotografie a videa putovního objektu skutečně „komunikujícího“ s hledaným artefaktem (obrazem, sochou, pamětihodností) studenti doplňují o doprovodné texty a sdílejí na speciálně vytvořené facebookové stránce, již po celou dobu trvání projektu spravují a navzájem se jejím prostřednictvím učí. Ján Prachár tak spojuje prvky cestování, fotografování a performance v reálném prostředí s komunikací s uměleckými díly ve virtuálním veřejném prostoru.

6.1 Jsem

Lenka Rodková

Projekt je určen pro žáky ZUŠ ve věku 13 až 15 let. Prostřednictvím práce na projektu se mají žáci učit uvědomovat si sami sebe, poznávat své místo v kolektivu, rodině a společnosti, objevovat a zkoumat vazby s blízkými, soustředit se na prožívání vlastních pocitů a nálad, ocenit individualitu sebe i druhých.

Výtvarný projekt *JSEM* je zaměřen na poznávání a uvědomování si sebe sama a jedinečnosti každého člověka. V pubertě se mládež přiklání ke konformitě, ale zároveň se chce odlišit. Děti se vyhraňují vůči svému okolí a začínají poznávat vlastní individualitu. Tento projekt by jim měl pomoci se uvolnit ve své vlastní kůži a nabídnout jim nové pohledy na sebe i okolí. V ideálním případě bude projekt realizován během několikadenního pobytu mimo školu a domácí prostředí.

Moje tělo – můj pohyb

V první části projektu si jeho účastníci kladou následující otázky: Jaké stopy zanechává naše tělo? Jakým způsobem můžeme zachytit svůj pohyb? Žáci zachycují lidskou hmotu nebo její pohyb pomocí fotografie nebo otiskování. Využívají prostředků akce, otisku, fotografie a vzniklé digitální fotografie upravují.

Varianta 1: Během výtvarné aktivity žáci vytvářejí fotografie v temné místnosti nebo venku po setmění. Každý žák drží jeden světelný zdroj (např. mobil, baterku) a pohybuje se (chůzí, tancem, poskoky). Vznikají záznamy pohybu jednotlivce nebo skupiny pomocí fotoaparátu umístěného na stativu a nastaveného na dlouhý čas.

Varianta 2: Druhá varianta pracuje se zimními otisky ve sněhu – obličej, rukou v různých polohách, těla v pohybu. Akce je zachycována pomocí digitálního fotoaparátu. Vzniklé fotografie je možné dále upravovat v počítači.

Varianta 3: Další možnosti vyjádření nabízí využití „letních“ otisků – žáci se otiskují do písku nebo bahna. Následně mohou k vzniklému reliéfu přikládat papír a zachytit jej frotáží (zaschlé bahno). Mohou se také mokří položit na papír nebo beton a vzniklé skvrny obtáhnout nebo jinak zvýraznit (vyplnit pískem, šterkem, travou).

Jak to vidím já (reportáž všedního dne)

Každý se na svět díváme jinýma očima, proto také vidíme jiné věci. Při této

aktivitě mají žáci ukázat, jak a co vidí oni. Pracují s fotografií, skicou, frotáží, textem, reportáží.

Žáci stojí tak, aby na sebe navzájem dosáhli, a posílají si fotoaparát. Každý udělá snímek ze svého úhlu pohledu, z výšky očí. Zachytí tak společně jednu a tutéž situaci, každá fotografie bude ale jiná.

Žáci se rozejdou po okolí (škola, zahrada, příroda za městem) a zachycují situace, které je zaujmou. Mohou fotografovat, kreslit nebo si psát poznámky, které jim pak poskládají dohromady zážitky uplynulého času (např. z dvouhodinového rozchodu). Z těch pak prostřednictvím komiksu, koláže nebo deníku vytvoří výstup ve formě „reportáže všedních chvil“.

Já ne, někdo jiný

Někdy bychom si přáli být někým jiným. Vypadat jinak, chovat se jinak, vyzkoušet si zkrátka kůži někoho jiného. Žáci se zamýšlejí nad tím, kým by chtěli být, kdyby na chvíli měli možnost stát se někým jiným. Vytvoří si převlek, novou image, stylizují se. Využívají prostředků přestrojení, masky, make-upu, akce, happeningu.



Obr. 57 *Moje tělo, můj pohyb, záznam akce*; foto archiv autorky projektu Lenky Rodkové

Žáci si mohou vytvořit masku, která úplně skryje jejich identitu, nebo ji naopak jenom pozmění. Mohou vyrobit pomůcky k povolání, které by jednou chtěli vykonávat, děvčata se mohou stát chlapci nebo modelkami. Když na sebe všichni vezmou své nové podoby, čeká je procházka městem nebo po okolí. Jako ideální se jeví, aby se nepohybovala celá skupina pohromadě, ale aby žáci chodili maximálně ve dvojicích. Nejméně půl dne zkusí existovat jako někdo jiný, vžít se do nového pocitu a zjistit, jestli je jejich pravá podoba opravdu ta pravá.

Sláva slovům

Grafologie je dnes populární obor. Během motivačního rozhovoru jsou žákům kladeny např. tyto otázky: Je tvé písmo opravdu projevem tvé povahy, nebo spíše nálady? Jak se proměňuje tvoje písmo? Existuje slovo, které používáš častěji než ostatní? Žáci se vyjadřují písemně, popisují své pocity, kreslí štětcem nebo křídou, malují vodovými barvami na pásy papíru, na chodník nebo kámen.

Varianta 1: Žáci napíší jedno nebo několik slov (např. vlastní jméno, slovo „jsem“, oblíbená slova). Snaží se svým písmem vyjádřit náladu z daného slova nebo pocit, který v nich vyvolává. Rysy písma může posílit i barevné řešení pozadí.



Obr. 58 *Já ne, někdo jiný, záznam akce*; foto archiv autorky projektu Lenky Rodkové

Varianta 2: Žáci napíší slovo štětcem a tuší, pomocí okénka si vyberou část svého rukopisu a přenesou ji zvětšenou se všemi typickými znaky do lino-rytu. Při tisku mohou pracovat i barevně a přetiskovat více vrstev.

Nesmysly na mysli

Žáci se zamýšlejí nad následujícími otázkami: Co nosím v hlavě? Nad čím nejčastěji přemýšlím? Existují strachy, starosti a radosti, které máme společné. Jsou však i takové, které jsou jenom naše. Následuje tvorba objektu doplněného kresbou, malbou a nalezenými předměty, žáci mohou techniky kombinovat.



Obr. 59 *Krabicové dialogy*, komiks; foto archiv autorky projektu Lenky Rodkové

Vytvářejí prostorové objekty, jež budou symbolizovat jejich hlavu. Může jít například o krabice. Do těchto objektů vkládají předměty, poznámky, symboly nebo kresby věcí, které se jim honí hlavou (jídlo, pastelka, výstřižky z časopisů, hlína, látky, lásky,...). Mohou zde ukrýt i produkty předchozích činností. Na vnější stranu krabice namalují svůj autoportrét. Je jenom na nich, jestli obsah krabice nechají přístupný, nebo jej uzavřou. V ideálním případě všechny krabice zůstanou pootevřené k nahlédnutí ostatním dětem.

Krabicové dialogy

V této části projektu hledají děti odpovědi na následující otázky: Co se stane, když se střetnou naše myšlenky? Rozumí si věci? Mohou se vyjádřit prostřednictvím loutkového divadla, videa, animace nebo komiksu.

Žáci si ve dvojicích nebo ve skupinách připraví „loutkové divadlo“ s předměty ze svých „myslí“ – krabic. Společně mohou vytvořit také kulisy, příběh se ovšem může odehrávat i v přírodě nebo v přirozeném prostředí věcí. Sřet věcí (myšlenek) probíhá v souladu s jejich povahami, takže může docházet ke konfliktům nebo spolupráci, myšlenky se přátelí, jsou si lhostejné, nebo se nesnesou. Výstupem této aktivity je divadelní představení, film, animovaný film nebo komiks doplněný textem (je-li výmluvný i bez textu, nemusí jej obsahovat).

Hrom do krabice

Jak jinak docílit souznění než současným zněním? Děti popisují, jaké zvuky/rytmy jsou jim nejbližší. Zkoumají zvuk, hluk a rytmus, sami vytvářejí hudbu a pořizují její nahrávku.

Žáci objevují zvukové vlastnosti jednotlivých předmětů (nejlépe obsahu svých krabic) i jejich shluků. Šustí, cinkají, ťukají, bubnují, přesypávají, štěrchají, kombinují a vymýšlejí, jak tyto zvuky oživit. Řeší problematiku akustiky – v místnosti je jiná než na chodbě nebo venku. Mohou vzniknout improvizované hudební nástroje. Žáci pořád pomyslně pracují se svými myšlenkami a dávají dohromady myšlenkové kapely. Do své hudby mohou zakomponovat i své hlasy, znění slov, zvuky emocí. Vytvářejí společný rytmus nebo skladbu, kterou mohou zaznamenat například na mp3 přehrávač nebo na videokameru. Tato hudba se následně může stát doprovodným zvukem k filmu, který vznikl v předchozím úkolu.

Po skončení každé aktivity následuje společné hodnocení průběhu práce/akce, vyjádření dojmů z projektu a prezentace jeho výsledků. Na úplný závěr projektu se koná výstava všech prací, kde se neprezentují pouze výtvo-

ale ve skutečnosti i žáci samotní, protože v průběhu všech akcí pracovali především se sebou a byli si vlastním zdrojem inspirace a poznání.

6.2 Město jako součást mě, já jako součást města

Petra Pavlů

Intermediální projekt *Město jako součást mě, já jako součást města* je navržen pro 15–20ti člennou skupinu dětí ve věku 12–16 let. Časově je projekt rozložen do několika částí, z nichž každá je navržena na 1 až 2 výukové lekce, přičemž jedna výuková lekce trvá asi 2–3 hodiny. Projekt se uskutečňuje střídavě v místnosti a venku ve městě, jehož prostor je neomezený.

Cílem výtvarného projektu je přiblížit žákům možnosti práce v určitých částech města, seznámit je s novými technikami a možnostmi práce s fotoaparátem, videem a animací. Výsledkem projektu je společná instalace prací a ukázky výsledných videí.



Obr. 60 Záznamy cest, foto archiv autorky projektu Petry Pavlů

Vzpomínka na město

Žáci se na začátku výtvarného projektu zamyslí nad městem jako místem, kde žijí. Vzpomenou si na okamžiky, které denně prožívají, na místa, kudy denně procházejí, na okolí, které míjejí, a na části města, které jsou jim příjemné. Poté pomocí suchých kříd zachytí na tmavý papír svoji vzpomínku.

Záznamy cest

Žáci se pokusí zaznamenat cesty, kudy denně, anebo naopak jen výjimečně chodí, a ztvárnit je pomocí kresby a videa. Kresbou mohou zachycovat pohyby chůze, významné momenty cesty, charakteristické body okolí a místa, která cestou míjejí. Do části tohoto úkolu zapojí své tělo, pohyb, který se může odrážet při chůzi v kresbě. Při natáčení mohou střídát záběry okolí a sebe, mohou si natáčet svoji chůzi, pohyb, rytmus, kterým se pohybují, nebo mapovat okolí. Žáci tak mohou přemýšlet nad stereotypy a nad tím, co je denně obklopuje. Výsledkem této části jsou jednak samotné kresby (pokud vzniknou) a jednak sestříhané video, kterým se studenti pokusí vyjádřit pocit z průběhu cesty.

Město k obrazu mému

Každý žák se zamyslí nad tím, které části města, budovy nebo místa se mu ve městě nelíbí a které by proto chtěl přetvořit nebo úplně vymazat. V této části úkolu pracují s fotografií, fotoaparátem a videem. Žáci si vyfotografují místo, se kterým budou chtít dále pracovat, fotografii místa si vytisknou na papír formátu A4 nebo A3, připevní ji na zeď a pomocí fotoaparátu umístěného na stativu ji znovu zachytí. Poté přímo do vytištěné fotografie provedou nějaký zásah nejlépe pomocí akrylových nebo temperových barev a postupně každý krok zásahu zaznamenávají fotoaparátem. Vznikne tak několik set fotografií, které budou dále zpracovány v editoru vhodném na tvorbu videa. Výsledkem se stane video přeměny města, kde v pohybu uvidíme průběh změny jednotlivých míst, která si žáci vybrali.

Land art

Na začátek bude žákům představen způsob uměleckého vyjadřování, který vznikl v 60. letech v USA – land art. V této souvislosti se žáci seznámí s prací umělců tvořících v tomto duchu, zejména s díly Richarda Longa, Roberta Smithsona a také Christa a Jeanne-Claude. Posledně jmenovaní pracují společně a specializují se na balení předmětů do látky (zahalují například celé budovy,

krajiny), jejich díla mají krátkodobé trvání a obohacují tedy prostředí jen dočasně. Úkolem žáků bude vymyslet a navrhnout podobný landartový počin, který může, ale nemusí být realizován. Mohou se inspirovat ukázkami děl zmíněných umělců nebo pracovat výhradně s vlastní fantazií. Mohou zachytit určitá místa a zasahovat přímo do fotografií nebo pracovat na počítači v programech jako Adobe Photoshop a podobně. Menší návrhy mohou být přímo realizovány. Výsledkem je ukázka návrhů prací.

Barvy města

Cílem této části úkolu je zamyslet se nad barvami, které žáky obklopují, a vzpomenout si na prožitky z předešlých částí projektu. Žákům jsou kladeny otázky tohoto typu: Jak na vás město působilo? Jaké ve městě převažovaly barvy? Které z nich ve vás zanechaly vzpomínku? Při přemýšlení žákům připomeneme základy teorie barev (barvy studené, teplé, komplementární) a jejich míchání. Žáci pracují s temperovými nebo akrylovými barvami a technikou malby zachytí svůj celkový pocit z města.



Obr. 61 a 62 Land art; foto archiv autorky projektu Petry Pavlů

Reflexe

Po uzavření pěti projektových částí následuje závěrečná reflexe a zhodnocení celého projektu. Proběhne rekapitulace toho, jak probíhaly jednotlivé úkoly a co se během nich dělo. Všichni žáci dostanou prostor pro vyjádření svých pocitů z projektu a pro zamyšlení se nad tím, ve kterém úkolu se cítili nejlépe. Promítnou se vzniklá videa a práce. Každý ze žáků se k nim může zpětně vyjádřit a zhodnotit, zda je se svojí prací spokojen, nebo naopak.

Prezentace intermediálního projektu

Konečným výstupem celého intermediálního projektu je instalace přístupná k nahlédnutí veřejnosti. Po stěnách výstavní místnosti jsou rozmístěny vzniklé kresby a výsledné práce z jednotlivých úkolů. Video a animace z ostatních fází projektu se promítají v zadní části místnosti, aby dokreslily dojem z výsledků práce.



Obr. a 62 Barvy města, Veronika, 9 let (dole), foto archiv autorky projektu Petry Pavlů

6.3 Putovní oko

Ján Prachár

Projekt *Putovní oko* se svým obsahem snaží alternativně přistoupit ke zprostředkovávání učební látky především v předmětech výtvarná výchova a dějiny umění, ale také v zeměpisu nebo dějepisu. Jeho cílem je hravou a pro dnešní generaci přitažlivou formou dospět k poznatkům ze zmíněných předmětů prostřednictvím fotografování vyrobeného objektu na známých místech a popisu těchto vyfotografovaných míst.

Cílovou skupinou jsou žáci základních škol 2. stupně od 7. ročníku, žáci osmiletých gymnázií od tercie a studenti čtyřletých gymnázií a středních odborných škol.

Projekt je koncipován tak, aby se žáci nemuseli učit předměty klasickým způsobem, jakým je frontální výklad učitele a pouhé memorování látky. Prostředkem aktivizace žáka je jeho samostatná práce mimo školu, kterou si učitel ověřuje pomocí internetové stránky vytvořené na sociální síti Facebook. Žákovi je ponechána volná ruka ve způsobu řešení úkolů. Sám si totiž vybírá místo a cíl zájmu projektu. Projekt je interaktivní, protože během jeho trvání k němu mají přístup všichni žáci ze třídy. Rozdílem oproti klasickému vštěpování učiva memorováním fakt a postupů je, že žáci získávají nové poznatky sami. Sami hledají a objevují informace o jednotlivých místech a dílech, a tak si ve své mysli konstruují vlastní poznání.

Inspirace vychází z aktivit některých cestovních agentur, které nabízejí zabezpečení cestování pro domácí plyšové mazlíčky. Ty potom fotografují na různých známých místech naší planety, natáčejí s nimi videa, organizují výlety a poskytují jim i občerstvení a nocleh. Takovéto agentury vznikají nejen v zahraničí (USA, Japonsko), ale už i u nás.⁸

Projekt *Putovní oko* svým pojetím připomíná činnost těchto agentur. Žáci si vytvoří svůj vlastní artefakt, se kterým pracují po celou dobu trvání projektu. S tímto artefaktem žáci nebo jejich kamarádi cestují a fotografují se na známých místech, kde se nachází významná díla architektury, umění nebo přírody. Fotografie následně nahrávají na speciálně vytvořenou stránku na Facebooku a poskytují k nim podrobný popis. Projekt sestává z následujících šesti kroků:

8 V České republice např. *toytraveling.com*.

Vytvoření objektu

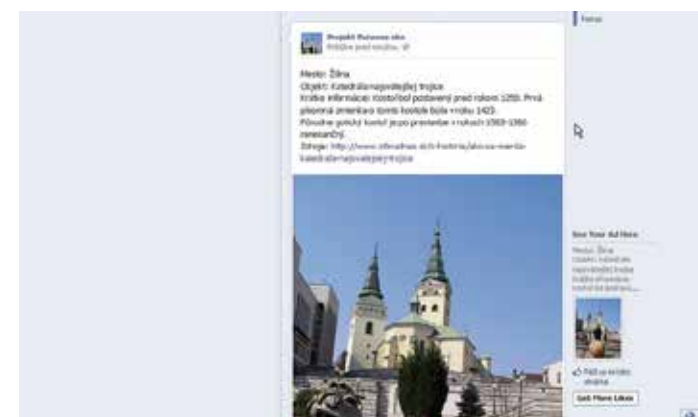
Třída se rozdělí do skupin po dvou až třech žácích. Každá skupina si vytvoří svůj originální putovní projekt z hlíny (nazvějme ho např. putovní oko). Objekt by měl být nápaditý, musí být svým rozměrem praktický pro jednoduché přenášení a měl by mít jméno. Na vytvoření objektu mají žáci 2 hodiny, následně se objekt vypálí.

Stanovení cíle vlastního projektu

Skupina musí v projektu sledovat určitý výukový cíl, který si bude moci vybrat z učitelovy nabídky. Např. v předmětu dějiny umění může učitel zadat takovou možnost: fotografování u uměleckých děl – výběr malby a architektury, chronologicky seřazený podle období a stylu. Skupina si také může vymyslet vlastní projekt, ale musí zůstat splněno, aby se studenti prostřednictvím tohoto projektu naučili lépe nakládat s učivem dějin umění.

Vytvoření stránky na Facebooku

Na Facebooku si každá skupina vytvoří svou stránku a nazve ji originálním názvem podle cíle svého projektu. O tuto stránku se v průběhu projektu skupina stará.



Obr. 63 Detail facebookové stránky projektu *Putovní oko*, foto archiv autora projektu Jána Prachára



Obr. 64 a 65 Příklad umístění putovního objektu u uměleckého díla (nahore) a u architektonické památky (dole), foto archiv autora projektu Jána Prachára

Fotografování/video objektu

V této fázi mohou členové skupiny půjčovat svůj objekt i kamarádům a známým. Úkolem lidí, k nimž se objekt dostane, je:

- 1) vyfotografovat se s ním v daném prostoru, je možné vytvořit i krátké video. Ve videu může probíhat konverzace objektu s člověkem, který se s ním natáčí. Mohou se např. vážně bavit o konkrétním díle. To si však vyžaduje důkladné nastudování všech potřebných informací;
- 2) fotografii/video sdílet na Facebooku ve skupinové události konkrétní skupiny;
- 3) k fotografii přidat následující informace: místo fotografování (stát, obec), název památky/díla, u níž je objekt umístěn, co nejpřesnější historické nebo umělecké přiřazení památky k příslušnému období a seznam zdrojů informací;
- 4) možnost připojit krátký příběh o tom, jak „putovní oko“ cestovalo do daného prostoru.

Po splnění úkolu může účastník projektu objekt dále poslat jinému známému.

Pravidelná aktualizace průběžných výsledků projektu

Aby byly skupinové stránky pravidelně aktualizovány, musí se stanovit interval fotografování pro jednu skupinu na dobu dvou týdnů. To zaručí pravidelný přísun informací na stránku. Učitel pak bude moci tato data využívat v hodinách – např. každou hodinu doplní k jednomu z těchto děl širší souvislosti. Žáci se tak mohou velmi poutavou a hravou formou naučit něco z dějin umění.

V průběhu akce mají všichni žáci možnost sledovat své kamarády, jak se jim v jednotlivých skupinách daří.

Ukončení projektu

Projekt může být završen na konci pololetí nebo školního roku prezentací práce jednotlivých skupin. Fotografie putovních objektů na různých místech mohou být prezentovány na chodbách školy.



7 Digitální fotografie a jiné digitální technologie jako prostředek výtvarné edukace ve vybraných výtvarných projektech

Jiří Sosna

Technologie nových médií (digitální fotografie a film, počítačová grafika, počítačová animace, internet, net-art, robotika, atd.) se zapojují jak do každodenního života, tak do tvůrčích procesů stále větší skupiny současných vizuálních umělců. A stejně tak se stávají v rukách progresivních výtvarných pedagogů novými tvůrčími prostředky, které mohou napomáhat rozvíjení potřebných kompetencí žáků a studentů právě tak jako tradiční výtvarné prostředky a disciplíny. Tato kapitola si neklade za cíl zmapovat úplné možnosti nových médií v rámci současné výtvarné edukace, ale měla by být spíše sondou do projektů studentů dvou kateder výtvarné výchovy, která se pokusí přiblížit, do jaké míry jsou nová média využívána ve studentských edukačně-výtvarných projektech.

V současné výtvarné pedagogice je nejfrekventovanějším novým médiem jednoznačně digitální fotografie. A to ze dvou hlavních důvodů: za prvé je médium digitální fotografie obecně rozšířené – digitální fotoaparát je dnes běžnou součástí multimediálních zařízení (například mobilních telefonů), a za druhé slouží jako prostředek obrazové dokumentace a reprodukce, navíc s okamžitou možností sdílení a šíření v prostorách internetu. Digitální fotografie zde není edukačním prostředkem k rozvíjení schopnosti práce s kompozicí či barvou, ale plní spíše funkci obrazového záznamu z průběhu samotných tvůrčích aktivit a dokumentuje výsledné artefakty.

Příkladem tohoto přístupu může být výše zmíněný projekt Jána Prachára, studenta brněnské katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, jenž do svého projektu *Putovní oko* zahrnuje i práci s digitální fotografií, videem, které zde mají pouze dokumentární charakter – dokumentují umělecký artefakt, který žák vyrobí a umístí jej do blízkosti ně-

jaké kulturní či přírodní pozoruhodnosti (architektonická památka, umělecké dílo, přírodní zajímavost). Prachár nechává žáky, aby si založili stránku na sociální síti Facebook, kde vzniklé snímky prezentují. Třída si tak ve virtuálním prostoru vytvoří vlastní skupinu, kde si žáci mohou navzájem prohlížet vzniklé snímky a nenásilně se tak seznamovat s méně či více vzdálenými lokalitami spojenými s kulturou či krajinou. Byť je digitální fotografie v tomto projektu využita jen jako médium věrného obrazového záznamu, konceptuální a obsahový charakter vzniklých snímků může mít velký edukační potenciál. Navíc neotřelé postupy a spojení školních aktivit s prostorem ICT mohou být pro žáky velmi lákavé.

Digitální fotografii jako svébytný tvůrčí prostředek využila ve svém projektu *Světlo-tma* studentka olomoucké katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Kamila Vejrostová. Známostou technikou lumino-graphie, tedy kresby světlem, seznamuje autorka projektu žáky s prací s dlouhým časem závěrky fotoaparátu a s prací se stativem. Práce s dlouhým časem závěrky je jedním z prostředků, jak vytvořit skutečně působivý a výtvarně zajímavý snímek. To by mohlo žáky inspirovat k práci s fotografií jako s plnohodnotným tvůrčím nástrojem, nikoliv jen jako s nástrojem mechanického záznamu a dokumentace.

Pixilace je častou tvůrčí aktivitou spojenou s novými digitálními technologiemi. Jedná se o animaci, která vznikne složením velkého množství fotografií, jež zachycují jednotlivé fáze pohybu. Fotografie jsou prezentovány ve velmi rychlém sledu za sebou, což imituje jednotlivá políčka klasického filmového pásu, a vzniká tak dojem plynulého pohybu. K tomuto účelu můžeme využít např. program MovieMaker, který je běžnou součástí Windows. Fotografie v nižším rozlišení jsou seřazeny za sebe a jejich promítnutí je zkráceno na desetiny vteřiny. Ve výsledném rychlém sledu je vytvořen dojem pohybu. Je zřejmé, že základem této metody je soubor digitálních fotografií. Zmenšení a následné nezbytné zostření snímků je vhodnou příležitostí, jak uvést žáky do problematiky obrazových bodů, rozlišení a tiskové kvality snímků. Také můžeme demonstrovat, jak důležité je postprodukční přiosvětlení digitálních snímků, zvláště po jejich zmenšení. Techniku pixilace použila ve svém projektu Videoklip studentka olomoucké katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, Petra Vlčková.

V projektu se žáci pokusí vytvořit videoklip k vybranému hudebnímu úryvku. Video bude doplněno o různé druhy animací, žáci se naučí pracovat se

stříhem videa a jeho ozvučením, dále se seznámí s tvorbou titulků. Oblíbená a zábavná pixilace může být nástrojem, jak téma digitální fotografie prezentovat v širších souvislostech: v rámci prvního kroku animace – fotografování – lze nastínit otázku kompozice obrazu a práce se světlem, v následné postprodukční fázi úprav snímků můžeme probrat některé vhodné způsoby doladění i nezbytné úpravy (kontrast, zostření, vyvážení bílé atd.). A v poslední fázi pixilace se žáci mohou naučit pracovat s editorem videa.

Na propojení klasické keramiky a 3D digitálních technologií je založen projekt *Digitální keramika* studenta brněnské katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Jakuba Kříže. Žáci si navzájem vytvoří sádrové odlitky obličejů, které jsou základem pro vznik keramické masky. Odlitky i maska jsou následně vyfotografovány z různých úhlů a vzniklé snímky jsou pomocí programu 123D Catch převedeny do virtuálních 3D modelů. Následně se žáci seznamují s takřka neomezenými možnostmi nejrůznějších úprav těchto modelů. 3D realizace a jejich varianty jsou ve finálním výstupu konfrontovány s původními sádrovými a keramickými předlohami.

7.1 Světlo-tma

Kamila Vejrostová

Projekt s názvem „*Světlo-tma*“ je koncipován pro skupinu studentů ve věku 15–16 let jako součást 5denní výtvarné dílny v přírodě (v plenéru). Dílčí úkoly projektu probíhají převážně večer po setmění. Ve dne se žáci zabývají klasickými výtvarnými technikami. Výstupem z tvůrčí dílny se stane společná instalace všech vzniklých prací a vernisáž výstavy v prostorách školy.

Smyslem projektu je zamyšlení nad funkcí a významem světla v lidském životě, ve světě umění i v symbolické a duchovní rovině. Dále se projekt snaží seznámit účastníky s výtvarnými možnostmi vyjádření světla a tmy napříč jednotlivými výtvarnými technikami na příkladech tvorby významných umělců z celého spektra dějin výtvarné kultury.

Žáci používají tyto pomůcky: notebook, projektor, digitální fotoaparáty, stativ, různé světelné zdroje (svíčky, baterky, svítlny, blikačky, laserová ukazovátka a další svítící pomůcky), černou látku, bílou a černou barvu na tělo, černý a bílý oděv, který je možno ušpinit barvou, barvy, štětce, papíry.

Projekt je zaměřen mezioborově, najdeme v něm vazby na dějiny umění, astronomii, fyziku, filozofii a psychologii:

- dějiny umění – světlo a stín v umění na příkladech mistrů světového malířství (např. temnosvit, sfumato, světelné akcenty, odrazy, zdroje a směry světla v obraze) a seznámení s autory pracujícími se světlem jako s primárním vyjadřovacím prvkem svého díla, příklady děl českých i zahraničních umělců,
- astronomie – úvod do teorie vesmíru, hvězdy, souhvězdí, Slunce, Měsíc, oběžné dráhy planet a jiných těles,
- fyzika – rychlost a podstata světla, světelné spektrum, barvy duhy, princip míchání barev RGB,
- filozofie – původ světla a tmy, jejich symbolická funkce,
- psychologie – vlivy světla a tmy na psychiku člověka.

Nový vesmír

K motivaci slouží návštěva hvězdárny s odborným výkladem zaměřeným na zdroje světla ve vesmíru, vznik, život a zánik hvězd, pohyby souhvězdí atd. Cílem tohoto úkolu je naučit se používat dlouhý čas závěrky digitálního fotoaparátu a stativ, zopakovat a upevnit si vědomosti získané návštěvou hvězdárny.

Po setmění na louce studenti se světelným zdrojem v ruce imitují kruhovitě, eliptické a chaotické trajektorie vesmírných těles a pokusí se vytvořit model vlastního vesmíru. Pomocí dlouhé expozice závěrky fotoaparátu „zvěční“ toto bezprostřední hemžení světla.

Studenti jsou seznámeni s funkcí digitální zrcadlovky, která umožňuje nastavit otevření závěrky fotoaparátu neomezeně dlouho – jedná se o funkci Bulb (zkracováno „B“), kterou je možno nastavit v manuálním režimu některých digitálních zrcadlovek. Doba expozice snímku tak může být libovolně dlouhá. Zvolíme vhodné místo pro postavení stativu s fotoaparátem. Doba expozice je nutně odzkoušet, uděláme proto několik pokusů. Pracujeme v manuálním režimu fotoaparátu, s menšími clonovými čísly a dobou expozice od 20 vteřin více, v případě nutnosti můžeme zvýšit ISO – citlivost snímače. Při problémech se správným zaostřením objektivu je vhodné použít funkci ručního ostření.

Studenti rozmístí po louce různé svítily, lucerny, lampiony, svíčky a sami v rukou drží nejrůznější světelné zdroje. Dle svého uvážení se rozmístí po louce a pokusí se napodobit dráhy vesmírných objektů, planet, komet či zrněk prachu letících vzduchoprázdňem... Studenti se samozřejmě mohou libovolně seskupovat do osobitých souhvězdí nebo hvězdokup, snaží se vymýšlet

různé pohybové variace, aby byl výsledný dojem z fotografií po výtvarné stránce co nejzajímavější. Přidáváme a ubíráme čas expozice odměřovaný závěrkou a průběžně sledujeme výsledné fotografie plné světelných bodů, map a trajektorií rovných, zakřivených a přerušovaných čar letících zdrojů.

V další části večera studenti zaměří objektivy na hvězdnou oblohu a pokusí se udělat několik záběrů opět dlouhým časem závěrky a s použitím stativu. Výsledné fotografie mohou žáci upravit v prostředí vhodného editoru. Upravené snímky si podle potřeby vytisknou a případně i použijí k práci v oblasti jiného výtvarného média.

Kresba světlem

Na úvod jsou studentům předloženy ukázky několika fotografií vytvořených pomocí techniky luminografie (kresba světlem). Někteří autoři (například Jan Pohribný či Kamil Varga) vstupují do reálné fotografované scény světelnou stopou, jíž scénu dotváří. Cílem této části projektu je seznámit studenty s luminografií na příkladech tvorby autorů zabývajících se světelnými stopami ve fotografii, naučit se pracovat s dlouhým časem závěrky fotoaparátu, dvojitou expozicí a také se stativem. Žáci používají fotoaparát, stativ, svíčky, baterky a jiné zdroje světla a pracují v libovolném temném nebo soumrákném prostředí.

Zvolí si nějaké ztemnělé zákoutí nebo krajinnou scénérii (případně pokoj, kde si přítomnost světla nebo tmy mohou sami zvolit). V první části jedné dlouhé expozice nasnímají ztemnělou scénu, poté objektiv přikryjí krytkou, ale stále expozici neukončí (závěrka zůstane otevřená). Poté, co se scéna ztemní úplně, odkryjí objektiv a vstupují do prvotní kompozice světelným zdrojem, vlastní stopou. Světelná stopa může a nemusí s reálnými objekty na snímku komunikovat, reagovat na ně. Expozice snímku končí až po tomto zásahu světlem.

Tato technika vyžaduje určité zkušenosti a trpělivost, je možné, že se nám nepovede vytoužená kompozice hned napoprvé. V místnosti je možno záběr libovolně opakovat, ale v pléneru při soumraku mají žáci pokus jen jeden. Musí být trpěliví, jen tak se jim může podařit vytvořit skvělý snímek.

Stínohra

Jako inspirace a zároveň i malíř slouží v tomto úkolu příroda. Cílem této aktivity je naučit se nacházet a izolovat poutavé kompozice v okolním prostředí, naučit se pracovat s proporcemi a rozložením kompozice ve formátu. K práci v pléneru jsou využity štetce, barvy a papíry.



Obr. 66 Světelná kresba, Eva Tylová, 2008

Studenti se rozejdou po okolí a najdou si vhodný přírodní objekt, jehož vržený stín přenesou barvami na papír. Kompozice mohou také vytvářet překrýváním a vrstvením několika různých stínů. V případě nepřízně počasí v místnosti nebo v noci lze pracovat se stínohrou pomocí silnější lampy či reflektoru. Organické tvary obrysů stínů různých přírodnin studenti zaznamenávají do formátu papíru s důrazem na kompoziční řešení a tvarovou skladbu kompozice. Tato aktivita může být volně propojena s úkolem č. 2 (kresba světlem) a výstupy mohou sloužit pro další navazující aktivity v oblasti malby či kresby.

Černé divadlo – Světlo a tma jako věčné protiklady

Žákům jsou představeny body-painting a divadlo jako jiné způsoby výtvarného vyjádření. Cílem této části projektu je seznámit studenty s principem duality – duality jako východiska některých myšlenkových proudů antické filozofie – a nalézat náznaky symbolického významu světla a tmy v obrazech starých mistrů i v dílech současných umělců. Žáci pro výtvarné vyjádření používají štětce, bílou a černou barvu, bílé a černé oblečení, černou látku nebo UV-lampu. Tvoří v zatemněné místnosti s improvizovaným pódiem a hledištěm.



Obr. 67 Světelná kresba, Eva Tylová, 2008

Účastníkům projektu se nejprve vysvětlí princip černého divadla, poté se rozdělí do dvojic, kde jeden bude představovat princip Světla a druhý Tmy. Studenti dostanou 45 minut limit na přípravu (což obnáší vytvoření kostýmu z černého či bílého oděvu a doladění pomocí příslušné barvy). Poté jednotlivé dvojice vystoupí na pódiu a předvedou hádku Světla a Tmy o tom, kdo má větší moc. Pokud se z časových nebo jiných důvodů nevystřídají všichni, je možné na závěr vytvořit hromadný živý obraz znázorňující rozepří mezi Světlem a Tmou a celý výjev vyfotografovat.

Inspirační zdroje:

<http://www.ickr.com/photos/hendrik/sets/552711/>

<http://www.obrazy-dekoraceinterier.cz/kategorie.php?k=obrazy-abstrakce>

7.2 Videoklip / Tvorba videoklipu k hudební skladbě

Petra Vlčková, Jiří Sosna

Projekt zahrnuje práci s různými médii: videem, fotografií, kresbou, malbou, modelováním, s editorem videa a je určen pro žáky 5.–6. tříd ZŠ. Je naplánován na 16 vyučovacích hodin (níže popsání vyučovacích bloky nejsou stejně dlouhé) pro několik 5 členných skupin dětí.

Žákům je do skupin přidělena digitální videokamera. Mohou pracovat i s vlastním telefonem, případně jiným multimediálním zařízením, které zahrnuje digitální kameru. Její ovládání by nemělo ani mladším žákům činit problémy – po základním seznámení s funkcemi digitální kamery by měli být schopni použít ji jako tvůrčí nástroj. Žáci se mezi sebou domluví, kterou hudební skladbu budou chtít doprovodit obrazem, v průběhu tvorby klipu si vyzkoušejí následující postupy:

- **Technika digitální videokamery:** žáci se naučí ovládat jednoduchou digitální videokameru a zvládnou samostatně stáhnout natočený materiál do počítače.
- **Schéma videoklipu:** děti zhlédnou a společně s lektorem rozeberou několik výtvarně zajímavých videoklipů ke skladbám různých hudebních žánrů a několik krátkých ozvučených animovaných filmů.
- **Stínohra:** žáci natáčejí a stříhají sekvence různých pohybů stínů – jejich setkávání, komunikaci.

- **Pixilace (druh animace):** účastníci projektu pracují s obrazovým záznamem jednotlivých fází pohybu.
- **Movie:** žáci tvoří hrané části videoklipu (pantomima, výrazový tanec a karaoke).
- **Střih a zvuk:** žáci se naučí sladit pohyb obrazu se zvukem.
- **Titulky:** sestříhaný a ozvučený klip je doplněn o text závěrečných titulků.
- **Sdílení:** vytvořený videoklip žáci zveřejní na internetu.

Technika digitální videokamery

Žáci se seznámí s videokamerou a prostorem počítačového programu určeného ke stříhání a jiným základním úpravám videa. Srozumitelný a dostupný editor je Windows Movie Maker a nespočet dalších je volně ke stažení na internetu. V počítači nebo na síti vytvoříme žákům úložiště pro jejich natočený materiál. Protože budou kameru v průběhu celého procesu tvorby videoklipu mnohokrát od počítače odpojovat, je lepší natočený materiál postupně stahovat, abychom s ním mohli průběžně pracovat. S největší pravděpodobností bude většina žáků prací s videokamerou umět. Je vhodné seznámit žáky s problematikou pixelu



Obr. 68 áběr z animovaného filmu Jana Švankmajera *Jídlo*, 1992

(obrazové jednotky) a s velikostí a rozlišením digitálního obrazu. Rozpracovaná data musí žáci průběžně ukládat a zálohovat.

Schéma videoklipu

Základním předpokladem ke správnému rozfázování celé práce je pochopení struktury této několikaminutové hudebně-obrazové formy. Žáci společně s učitelem proto rozeberou několik různých druhů videoklipů (epické i lyrické), zaměří se na sled a význam jednotlivých scén. V této části projektu jsou žáci také seznámeni s jednotlivými technikami, které budou používat. Ty jsou demonstrovány na ukázkách. Surrealisticky laděné filmy českého výtvarníka Jana Švankmajera slouží jako dobré příklady narativních příběhů v klasickém dějovém rámci. Navíc je Švankmajer skvělým mistrem pixilace. Skuteční lidé (v díle Jídlo tvoří jednu z hlavních rolí herec Jak Kraus) jsou v příběhu chvílemi přetvořeni do plastelínových modelů a animování prostřednictvím pixilace – volně zde přecházejí různé druhy animací mezi sebou.

Stínohra

Ve vhodných světelných podmínkách vytvářejí někteří žáci pohybové kreace na hudební skladbu. Jejich vržené stíny zbytek skupiny natáčí, to vše za doprovodu zvolené hudební skladby, ke které klip vytváříme. Dále naopak pracujeme se statickými stíny. Kládeme důraz na výtvarné rozložení ploch světla a stínu v záběrech: pracujeme s negativním a pozitivním prostorem kompozice. Ve výsledném videoklipu mohou tyto záběry sloužit jako statické prostřihy nebo jako úvodní či závěrečný obraz k titulům.

Pixilace

Tento druh animace využívá rychlého sledu obrázků rozfázovaného pohybu. Optický klam způsobí dojem plynulého pohybu. Natáčíme velmi krátké „shoty“ každé jednotlivé fáze pohybu. Pracujeme se stativem. Dojem filmového pohybu vytvoříme tak, že jednotlivé sekvence záběrů velmi jednoduše spojíme v editoru videa a rozfázovaný pohyb promítáme ve zrychleném sledu za sebou. V této fázi lze nahradit digitální kameru digitálním fotoaparátem.

Movie

Videoklip bude obsahovat i inscenované hrané záběry. Žáci mohou hrát davové, rušné scény i scény klidné. Skladba a kompozice záběru není samozřejmostí,

měla by vycházet z námětu scény. Při převodu 3D reality do 2D plochy displeje či monitoru musíme přemýšlet o popředí a pozadí. Scéna by se měla „čitelně“ odehrávat před nerušivým pozadím záběru, aby měl divák usnadněnou cestu k jeho „čtení“ a pochopení obsahu. Opět zde tedy otevíráme problematiku kompozice, konkrétně otázku figury na pozadí.

Střih a zvuk

Natočený obrazový materiál vhodně stříháme, skládáme a doplňujeme o zvukovou stopu. Sílu perfektního střihu obrazu jsme si ukázali v kapitole o struktuře videoklipu. V editoru videa jsme schopni načasovat střih s přesností odstupňovanou setinami vteřiny. To je důležité na konci, ale i na začátku každého záběru kvůli plynulé návaznosti obrazu a jeho synchronizaci se zvukovou složkou. Pracujeme s hlavní zvukovou stopou vybrané skladby, s původní zvukovou složkou videa a s ruchovou kulisou. Jednotlivé zvukové složky používáme buď samostatně, nebo souběžně prolnuté do jedné výsledné zvukové stopy. Dějovou složku příběhu klipu (pokud nějaká je) je možné doplnit o autentické zvuky scény, které do původní hudební skladby vložíme. V hudebních klipech však není ruchová kulisa tak častá jako například v animovaných pohádkách. Jde o to uvědomit si a prakticky vyzkoušet, že zvuky našeho videa mohou být z různých zdrojů a mohou se ve výsledku s různou intenzitou prolínat.

Titulky

Tvorba titulků může spadat jak do oblasti počítačové grafiky, tak do oblasti různých druhů animací, o nichž byla řeč. Je na žácích, zda si ke ztvárnění závěrečného textu vyberou klasické ubíhající titulky vytvořené snadno editorem videa, anebo využijí některou z popsanych animací či vyzkouší úplně jinou cestu. Výsledný klip žáci uloží v maximálním rozlišení i ve velikosti vhodné na použití v prostoru internetu.

Sdílení

V posledním kroku zveřejníme vzniklý videoklip na internetu (na sociální síti Facebook, na YouTube nebo na stránkách školy). Zde máme prostor seznámit žáky s „internetovou etikou“ a autorskými právy.

7.3 Digitální keramika

Jakub Kříž

Tento projekt je určen žákům ve věku 12 let a starším. Vzhledem k časové náročnosti je vhodný především pro ZUŠ nebo zájmové kroužky: vyžaduje minimálně šest dvouhodinových vyučovacích jednotek. Předpokladem ke zdárnému plnění úkolu je počítačová gramotnost žáků. Od pedagoga vyžaduje znalosti a dobrou orientaci v oblasti 3D grafiky. Jedná se o doplňkovou činnost k práci s keramikou.

Keramika je využívána jako výtvarný a tvůrčí prostředek již po tisíce let. Teprve v posledních dvaceti letech se prosazuje i její digitální varianta. Tento projekt má za cíl seznámit žáky s „digitální keramikou“ pomocí série praktických úkolů.

V současnosti zažívají 3D technologie svůj největší boom. Ačkoliv je drtivá většina mládeže využívá, málokdo ví, jaké možnosti tyto technologie nabízejí i v běžném životě. Stávají se masovou záležitostí, která není určena jen několika vyvoleným. Tento projekt má za cíl seznámit žáky a studenty s těmito technologiemi za pomoci propojení média klasické keramiky s jeho digitální verzí (tzv. „digitálním sochařstvím“).

Cílem projektu není vychovat 3D grafika, má pouze žákům odhalit možnosti, jež tato technologie nabízí pro kreativní činnost. Problematika 3D grafiky je velmi rozsáhlá. Všechny informace by měly být žákům podávány velmi pozvolně a jednoduše, aby nebyli zpočátku příliš zahlceni. Projekt také rozvíjí modelační dovednosti, dovednost práce s hlinou a schopnost vnímat různé druhy povrchů. Díky propojení jednotlivých aktivit projektu dokáže žák komplexněji pracovat s tímto tvárným materiálem a přemýšlet v souvislostech virtuálního prostoru. Projekt rozvíjí schopnost stylizace objektu a napomáhá hledat originální vyjádření formy.

V jednadvacátém století je život dětí informačními technologiemi velmi ovlivněn a je potřeba je vychovávat tak, aby tyto technologie nevnímaly jen jako zdroj povrchní zábavy, ale i jako velmi účinný nástroj pro tvorbu a realizaci svých myšlenek.

Teoretický základ

Teorii je třeba poskytnout žákům z několika různých odvětví: z anatomie obličeje, historie tvorby masek a 3D technologií.



Obr. 69 Sádrový odlitek po manipulacích v prostoru programu 123D Sculpt, foto archiv autora projektu Jakuba Kříže



Obr. 70 a 71 Práce v prostředí programu 123D Sculpt, foto archiv autora projektu Jakuba Kříže

Příprava struktur k dalšímu použití

Necháme žáky pořídit reference textur, které později aplikujeme na výsledný 3D model. Tyto textury zajistíme technikou frotáže v exteriéru či pomocí tiskátek z hlíny následovně: žáci si z kartonu vystříhnou kruhové podložky o průměru asi pět centimetrů. Na tyto podložky připevní pomocí připínáků plátky jemné hlíny. V terénu následně do hlíny vytvářejí negativní otisky povrchů. Žáci si ale musí uvědomit, že získají pouze negativní otisk, tedy že vyšší body na povrchu budou otisknuty jako nižší a naopak. Je možné pořizovat záznam i pomocí kresby tužkou. Na práci vyčleníme dvě vyučovací jednotky. Cílem je, aby si žáci osvojili vytváření dojmu prostorových vztahů jednotlivých ploch objektů převážených do dvoudimenzionálního prostoru. Veškeré pořízené grafické záznamy jsou následně digitalizovány, aby mohly být připraveny k dalšímu použití při práci v 3D prostoru (více viz Příprava textur).

Odlitek obličeje

Jelikož budou žáci vytvářet keramické masky na základě své vlastní podoby, je vhodné, aby si vytvořili nejprve sádrový odlitek obličeje. Ten bude také sloužit na výstavě pro srovnání skutečné a stylizované 3D podoby. Na odlévání si vyhradíme jednu dvouhodinovou vyučovací jednotku, aby mohla proběhnout první část procesu (separace a formování). Pro minimalizaci nákladů používáme ten nejlevnější materiál. Potřebujeme modelářskou sádro, gázu, indulonou, plastovou nádobku a igelit. Samotné odlévání provádíme ve skupinkách. Učitel musí zajistit, aby si žáci na obličej aplikovali dostatečnou vrstvu indulony. Obzvláště je nutné dát pozor na obočí a řasy. Řídkou sádro nanášíme na obličej a postupně zpevňujeme nastříhanou gázou namočenou v sádře. Formu děláme co nejtenčí (max. 4 mm). Pouze v oblasti očí a nosu nanese vrstvu silnější. Po sejmutí formu vypláchneme a žák se důkladně umyje. V následující hodině odléváme: formu důkladně vymažeme indulonou a vylijeme ji řídkou sádro, na kterou pak přidáme tužší vrstvu, kterou zpevníme opět gázou (okraje, T-oblast). Po dvaceti minutách vytvrzování můžeme formu opatrně sejmut.

Práce s hlínou

Tvorba masky je náročnou částí projektu. Žáci tvoří model ve zmenšeném měřítku 1:3. Pokusí se vymodelovat monolitickou hlavu (celá hlava umožňuje snazší modelaci obličejové části). Masku modelují na základě předchozích kroků, ale nevyklučuje se ani spontánnější projev. Tvoříme stylizovanou podo-

bu, proto není třeba důsledně dodržovat proporce. Žák modeluje masku tak, aby mohla ve finální podobě stát, ležet nebo být k zavěšení. Poté, co je maska dokončena, přichází na řadu modelace textury. Textury máme připravené z druhého kroku projektu. Povrchy můžeme na model „kreslit“ špachtlí nebo použijeme vymodelovaná tiskátka. Ve druhém případě je nutné hlínu vlhčit, aby se textura snadno přenesla. Když je žák hotov, je potřeba odebrat hlínu zevnitř objektu, aby mohl být vypálen. Hlínu odstraňujeme tak, aby nedošlo k jeho zborcení. Tento krok vyžaduje minimálně jednu dvouhodinovou vyučovací jednotku.

Příprava textur

V této fázi si žáci připraví 2D grafiku pro práci ve 3D prostoru. Aby mohli v 3D modelovat povrch objektu na základě svých předloh, je třeba pořízené snímky (viz Příprava struktur k dalšímu použití) upravit. Princip využití 2D textur spočívá v tom, že se na digitální model aplikuje černobílý obrázek (výšková mapa) a podle něj se povrch 3D modelu bude měnit. U výškové mapy znamená černá -100 a bílá +100. Šedá pak zastupuje původní povrch modelu, její hodnota je 0. Jedná se tedy o digitální podobu reliéfního tiskátka. Fotografie jsou převedeny do stupňů šedi a žáci je upravují v 2D grafickém programu Gimp do podoby, která se jim bude zdát přijatelná. Aby výškovou mapu neupravovali pouze náhodně, mohou mapy průběžně kontrolovat ve free programu Sculptist, kde jejich proměny na 3D modelu vidí.

Práce se softwarem 123D od firmy Autodesk (studentská verze)

Od žáků se neočekává odbornější znalost 3D grafiky. Tento program umožňuje rychlé a snadné vytvoření libovolného virtuálního 3D objektu, který můžeme dále editovat. Práce v programu je velmi intuitivní a vyžaduje pouze základní znalosti práce s digitální technologií. Model (v našem případě keramická maska a sádrový odlitek) je nasnímám z různých úhlů (cca 20 fotografií). Vzniklé snímky se za pomoci programu 123D Catch převedou do podoby digitálního 3D modelu. Program umožňuje pracovat s modelem i s texturou samostatně. Tento model dále upravujeme v programu 123D Sculpt. V něm lze model formovat, upravovat a doladovat. Lze pracovat na notebooku za pomoci klávesnice a myši. Jako vhodný se k tomuto druhu práce jeví tablet. Pomocí dotykového displeje mohou žáci pracovat v digitálním prostředí ručně. Průběžně na model aplikují výškové mapy pro vytvoření realistického vzhledu. Možnosti úprav

jsou takřka neomezené. V případě tohoto projektu žáci použijí software k tvorbě různých mimických výrazů své masky.

Výstupů tohoto projektu je hned několik: odlitek vlastního obličeje, stylizovaná keramická maska obličeje, digitální kopie odlitku i masky a různorodé varianty digitálních 3D modelů. Všechny výsledky jsou v závěru projektu vystaveny společně, aby demonstrovaly možnost propojení klasických výtvarných postupů s digitálními technologiemi.



8 Místa, která vyprávějí příběh – genius loci ve výtvarných projektech

Lucie Tikalová

Výtvarné projekty studentek olomoucké katedry výtvarné výchovy, které Vám budou na následujících stranách představeny, mají něco společného. V prvé řadě je spojuje originalita nápadu a osobní invence mladých autorek, ale také společné téma, které se jako červená nit táhne všemi projekty. Tímto tématem je genius loci – tedy specifická atmosféra konkrétního místa, duch určité lokality. Tři autorky umístily své výtvarné projekty do tří odlišných lokalit, které mají svou specifickou náladu – prostory komunistické věznice, posedy myslivců a půda prastarého domu. Všechny tři projekty jsou ukončeny veřejnou prezentací (výstavou vytvořených uměleckých děl zúčastněných), díky které se práce přiblíží veřejnosti.

První z nich, projekt *Stěny věznic* se vyznačuje závažností tématu. Autorka Lucie Kašná přivádí zúčastněné do prostor bývalé komunistické věznice v Uherském Hradišti, která se v době totality stala dějištěm nelidského mučení a poprav vězňů. Účastníci projektu se seznamují se smutnou historií tohoto místa a nasávají tíživou atmosféru věznice. Současný stav objektu je tristní, místní obyvatelé na chátrající budovu zanevřeli a město si s ní neví rady. Kašná svým projektem apeluje na obyvatele města a na veřejnost, aby se na objekt dívali jinými očima. Je pozoruhodné, že autorka přes svůj nízký věk dokáže svým projektem strhnout zájem o historickou epochu, která je mnohdy pro dnešní mladé lidi vzdálenou minulostí. Tento výtvarný projekt je příkladem uměleckého počinu, který má silně sociální rozměr.

Druhá mladá autorka, Michaela Casková, svůj projekt, který nazvala *Naposedu*, umístila do krajiny a nechala se inspirovat stavbami místních mysliveckých spolků – posedy. Casková upozorňuje na fakt, že tento fenomén se netýká pouze České republiky. Zcela originální nápad – využít posedy jako síť

galerií – byl realizován ve Finsku, kde se autorka účastnila odborné stáže. Tento rozsáhlý projekt, který je realizován díky neziskové organizaci Mustarinda, klade důraz na ekologii a propojuje vědu a současné výtvarné umění.

Třetí projekt, nazvaný *Minulost ve mně*, tematizuje problematiku Sudet. Autorka Romana Horáková si klade otázku, zda nalezený materiál z válečného období, kdy Sudety byly součástí německé říše, je odpadem, či pokladem. Horáková osciluje mezi polohou niternou – osobní, a polohou otevřenou okolnímu světu. V osobní poloze každý z účastníků po svém reaguje na vybrané dobové dopisy/tiskoviny, které byly nalezeny na neznámém místě. Na druhé straně se otevírá veřejnosti, kdy účastníci průběh projektu prezentují na sociálních sítích. Velmi zajímavý moment přichází v závěrečné fázi projektu, kdy jsou účastníci konfrontováni s nalezištěm materiálu, se kterým doteď pracovali a jehož původ doposud neznali. Účastníci projektu mají možnost nasát genia loci prastaré půdy domu, kde byly dopisy a tiskoviny z oblasti Sudet nalezeny. Tento výtvarný projekt má intermediální charakter a tím, že se dotýká digitální fotografie, videa a akčního umění, zasahuje také do oblasti nových médií.

8.1 Stěny věznice

Lucie Kašná

Výchozím motivem pro tento projekt je opuštěná budova věznice v Uherském Hradišti. Genius loci zchátralé uherskohradištské věznice působí snad na všechny vnímavé kolemjdoucí. Budova proslula především jako dějiště mučení a poprav za dob komunistů. Stala se smutným mementem hrůzných praktik totalitního režimu minulosti. Dnes už málokdo tuší, co se za zdmi tehdy dělo. Hlavním inspiračním zdrojem projektu jsou stěny budovy (tíší svědkové hrůz; vryla se do nich nenávratně minulost, příběhy vězňů, bolest), které ztělesňují poslední svědectví o její minulosti viditelné na první pohled.

Cílem projektu je nejen rozšířit a zlepšit výtvarné dovednosti a emoční vyspělost účastníků, ale především připomenout krutý osud vězňů, který se promítl do budovy věznice. Dodnes jsou budova a její zdi němými svědky hrůz, kolem nichž denně projde nepřeborné množství lidí nejrůznějších věkových skupin. Málokdo z nich se nezastaví – podívá se do zamřížovaných oken a přemýšlí nad minulostí a budoucností. Cílem projektu je rozšířit po-

vědomí o zločinech totalitního režimu a apelovat na morální hodnoty, pokusit se zlepšit povědomí o ne příliš přívětivé tváři komunismu. Projekt se snaží poukázat na problematiku politických vězňů a vykonstruovaných procesů, připomenout pokřivenost ideologie, která ovlivnila v minulosti mnoho nevinných životů. A v neposlední řadě otevřít téma nevyřešené budoucnosti objektu. Jde o jedinečný komplex, který (jelikož zůstal od 60. let víceméně nezměněn) nemá nikde jinde u nás v České republice či Evropě obdoby. Dnes budova chátrá a obyvatelům je tak trnem v oku, aniž by mnozí z nich, zvláště mladší, znali její historii.

Projekt je určen pro skupinu 10–15 studentů ve věku 17–18 let. Místem konání se na dobu 5 dní stanou prostory věznice a sousedního justičního paláce – dnes budovy Střední uměleckoprůmyslové školy v Uherském Hradišti (dále SUPŠ). Technické zázemí účastníkům poskytne velká kreslárna SUPŠ (stojany, učebna grafického designu pro práci s počítačem).

V projektu je kladen důraz i na mezioborové vazby: na historii, politologii, psychologii, český jazyk, společenské vědy, ekologii (recyklace papíru), sociologii. Využívány jsou techniky kresby, animace, fotografie, objektu, koláže, instalace, akce, malby.

Projekt je zaměřen především na oblast fotografie a kresby. Dále je v něm zahrnuto také vytváření a instalace objektu, tvorba animovaného klipu a public art. Pomocí těchto médií se studenti pokusí vžít do situace vězňů a vyjádřit své pocity ovlivněné geniem loci věznice, pokusí se aktivovat i své okolí. Na svých úkolech pracují individuálně i skupinově. Motivace probíhá formou komentované prohlídky prostor věznice, přednášky a diskuze s pamětníky/bývalými vězni a prostřednictvím návštěvy výstavy věnované právě budově věznice a osudům vězňů v prostorách Slováckého muzea v Uherském Hradišti. Další motivací jsou texty bývalých vězňů, spolu s promítáním filmu *Klíček*, který byl natočen v prostorách věznice a vychází ze skutečných událostí.

Projekt je strukturován do 7 fází (úkolů), přičemž hlavními kritérii jeho hodnocení jsou kompoziční řešení, originalita řešení, invence atd.

Tiché místo, které mi vypráví...

Po prohlídce areálu věznice si každý student vybere místo, které podle něj promítá nebo vypráví nějaký příběh. Kus oloupané stěny s vyrytými vzkazy, čáry odpočítávající dny pobytu ve vazbě, kresby, oloupané vrstvy. Zdi věznice



Obr. 72 Projekt *Stěny věznice*, foto archiv autorky projektu Lucie Kašné

odkrývají svá tajemství a my jim nyní nasloucháme. Studenti zachycují příběh krátkou básní nebo jiným slohovým útvarem. Poté příběh doplní černobílou fotografií struktury stěny. Motivováni jsou předchozími rozhovory s pamětníky a k dispozici mají úryvky jejich svědectví. Během celého projektu studenti často diskutují na nejrůznější témata (můj pocit, pocit vězně...). K tvorbě používají papír, tužku, fotoaparát.

Číst mezi vrstvami

Úkolem studentů je přenesení vrstev, struktury a kresby stěny na papír. Základním je zde sdělování příběhu, inspirace stěnou z vybraného místa. Hlubšímu ponoření do problematiky slouží tato klíčová slova: vrstvení, kresby, mapy, rozpráskání, vryté i napsané vzkazy, útržky vzpomínek bývalých vězňů, prepis výpovědi stěny, překlad. Účastníci mají za úkol vytvořit z papíru či jiného materiálu strukturu/reliéf, inspirovaný strukturou stěny, a to pomocí kresby, malby čajem, koláže, frotáže atd. na velký formát (cca A1 nebo A2). Vytvoří tak podklad pro další úkol, k jehož realizaci potřebují papíry, noviny, tužky, čaj, uhel, nůžky, lepidla, štětce.

Pocit, který mi nedá spát

V tomto úkolu jde o záznam vlastních myšlenek a pocitů z pobytu v areálu věznice. Vězni se často ponořili do svého nitra, aby přežili nejrůznější útrapy, dusili v sobě úzkost, beznaděj, hrůzu, vztek. Tyto pocity se vryly právě do zdí. Po několik generací na zdi přibývaly k starým nové a nové zápisy nejrůznějšího druhu. Možná máme poslední příležitost zanechat v těchto zdech nějaké své špatné emoce, anebo naopak třeba nějaké poselství. Tohoto nejlépe dosáhneme automatickou či gestickou kresbou. Tu budeme zaznamenávat na uměle vytvořené struktury zdí, které jsme vytvořili v předešlém úkolu. K motivaci studentům poslouží hudba nebo čtené citace vězňů, k tvorbě samotné pak koláž z předešlého úkolu, barvy, uhel, tužka.

Čekání na svědky

Studenti vytvoří černobílé fotografie nalezených předmětů a zátiší, jež souvisejí s využíváním budovy nejen v 50. letech. S předměty nepohybují, zátiší si nestaví. Respektují rozložení věcí v prostoru a nemění je (přesunutí = znehodnocení svědectví). Zachytí svědectví, která se jim sama nabízejí. A zároveň s nimi nemanipulují, aby se tak zachovala i dalším návštěvníkům. Hledají nový pohled

na staré oprýskané předměty, kopu harampádí atd. Při tvorbě se soustředí na kompozici a zvolené prvky v zátiší, pracují s fotoaparátem, stativem, PC.

Duch doby

Studenti vytvoří papírový objekt. Recyklují starý papír a nejrůznější nalezené předměty. Snaží se vytvořit haptické, tvarové i vizuální zhmotnění pocitů, osudů a příběhů, které se za léta nahromadily ve zdech. Vzniklý objekt by měl být tedy jakýmsi zpřítomněním duchů, které nasákly stěny a nyní je chtějí vydat na světlo. Tyto objekty dále studenti instalují v prostorách věznice. Snaží se najít vhodné místo pro svou výpověď. Jako pomůcky jim slouží papíry, noviny, barvy, lepidla, nůžky, nitě, nalezené drobné předměty.

Takový pocit...

V této fázi projektu tvoří studenti ve skupinách krátký animovaný klip, příběh vztahující se k dění ve věznici, záznam fragmentů pocitů, vizualizaci vzpomínek svědků. Pracují s fotografií, kresbou, grafickými programy (Adobe Photoshop) a programy typu Movie Maker. Klip bude sloužit jako úvodní vstup k závěrečné výstavě.

A bylo napsáno...

Závěrečná práce využívá prostředky public art a site specific art. Studenti vytvoří na obvodové zdi oplocení věznice prostor pro vzkazy a vyjádření kolemjdoucích. Na nejfrekventovanějším místě podél chodníku instalují na zeď v několika vrstvách pás papíru o délce cca 3–4 metry a výšce cca 1,5 metru. U této plochy bude ponechána krabice s uhly a dalšími pomůckami pro kresbu atd. Sami pak zanechají na zdi své poselství. Papír mohou trhat, pokreslit, popsat. V průběhu dne pak ponechají plochu kolemjdoucím – pokusí se o interakci s veřejností. U plochy bude napsán informační panel. Žáci v průběhu následujících 2 dní fotograficky dokumentují proces proměny plochy, poté bude z plotu sejmuta.

Závěrem tohoto projektu je vytvoření putovní výstavy, jejíž vernisáž proběhne v prostorách bývalé věznice či justičního paláce (dnes budova SUPŠ). Dále bude výstava putovat po blízkých muzeích a výstavních sálech a prostorách škol – tak, aby oslovila širokou veřejnost. Součástí výstavy budou všechna díla vytvořená během pětidenní tvorby studentů, spolu s animacemi a doprovodnými odbornými texty o historii věznice v Uherském Hradišti, komunismu, a přednášky bývalé vězenkyně paní Anny Honové. Vystaven bude i výsledek



Obr. 73 Projekt *Stěny věznice*, foto archiv autorky projektu Lucie Kašné

public artu z obvodového zdíva věznice a spolu s ním i fotografie z procesu jeho vytváření. Výstava bude také doplněna fotografiemi z průběhu konání.

Inspirační zdroje:

- Malá, D. (2003). *Vězeňství po česku*. Tišnov: Sursum.
- Šavrdra, J. (2009). *Vězeň č. 1260*. Praha: Pulchra.
- Bartošek, K. (2001). *Český vězeň*. Praha, Litomyšl: Paseka.
- Kaplan, K. (2001). *Nebezpečná bezpečnost – Státní bezpečnost 1948–1956*. Praha: Doplněk.
- Kaplan, K. (2002). *StB o sobě – Výpověď vyšetřovatele Bohumila Doubka*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR.
- Bursík, T. (2006). *Ztratily jsme mnoho času... Ale ne sebe!* Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR.
- Mayer, F. (2009). *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha: Argo.
- Zimbardo, P. (2009). *The Lucifer effect: How good people turn evil*. London: Rider.
- Pospíšil, J. (2003). *Hyeny v akci*. Vizovice: Lípa.
- <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/79854-tisice-signataru-bojuji-za-zachovani-unikatni-veznice-z-50-let>
- <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10096386929-kauza-uherske-bradiste/20656226261/>
- <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1185258379-cesty-viry/407235100051008/>
- <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/116076-minulost-za-zdi-kam-s-ni/>
- <http://www.dcery.cz/>
- <http://www.kpv-cr.cz/>
- <http://www.mesto-uh.cz/Articles/2763-2-Byvaly+justicni+palac.aspx>
- <http://www.nezapomente.cz>
- <http://www.pametnaroda.cz>
- <http://www.politicti-vezni.cz/>
- <http://www.politictivezni.cz>
- <http://www.radio.cz/cz/rubrika/historie/zneuzivani-chemickych-latek-statni-bezpecnosti-a-udajne-pokusy-naveznic>
- www.rozhlas.cz/leonardo/historie/_zprava/330705

- <http://www.totalita.cz>
- <http://www.uherske-bradiste.cz>
- <http://www.ustrcr.cz/cs/anna-hon>
- <http://veznice.uh.cz>
- <http://video.uh-bradiste.cz/video/3005/>
- <http://vimeo.com/31776463>

8.2 Naposedu

Michaela Casková

Po častých procházkách krajinou mě stále více začaly zajímat mnohdy pozoruhodné stavby místních mysliveckých spolků – posedy. Je jich v okolí vesnic rozeseto na tisíce a neodmyslitelně již ke krajině patří. Tento fenomén se však netýká pouze Česka. Posedy jsou od sebe vzdáleny jen pár minut chůze a vytvářejí tak pravidelnou síť laické, avšak velmi vynalézavé architektury. Přestože její pozorovací funkce nabádá stavitele stavět své dílo do výšin, podmínkou je nenápadnost. Nápad vytvořit síť galerií ukrytých uvnitř posedů se tak snoubí se zájmem o krajinu a chutí zprostředkovat touto formou veřejnosti kontakt se současným uměním, probouzet vnímavost k nenápadným, a přesto důležitým jevům v krajině a v neposlední řadě vytvořit platformu pro předávání informací, kontakt, zážitek a otevřenou diskusi.

Projekt se uskuteční na pracovní stáži ve Finsku, kde sídlí sdružení Mustarinda. Mustarinda je nezisková organizace, která klade ve své činnosti a programu důraz na ekologii a mezioborové propojení mezi vědou a uměním s důrazem na současné výtvarné umění. Jde o rezidenční dům, kde se na svých pobytech setkávají mladí vizuální umělci, kurátoři, ekologové z celého světa a vytvářejí tak společně platformu k setkávání mezi odbornou a laickou veřejností. Probíhají zde otevřené diskuse, přednášky, prezentace, výstavy atd.

Aktivní podíl na vzniku projektu budou mít především členové asociace Mustarinda, rezidenční umělci, ekologové, sdružení myslivců v oblasti Kainuu. Mezi ostatní účastníky projektu patří místní základní škola, obyvatelé přilehlých vesnic a širší odborná i laická veřejnost.

Hlavní část projektu bude probíhat v časovém horizontu 7–14 dnů, poté budou následovat doprovodné akce a prezentace projektu. Spolupracovat na



Obr. 74 a 75 Projekt *Naposedu*, foto archiv autorky projektu Michaely Caskové

něm budou: asociace Mustarinda, obec Hyrysalmi, místní komunita, základní škola, ekologický kroužek, klub ornitologů, svaz myslivců a umělecká obec. Účastníky se stanou realizátoři, výtvarníci, přednášející, tým – cca 25 lidí, počet návštěvníků v průběhu léta je odhadován na cca 200 lidí.

Projekt klade důraz na mezioborové vztahy: vizuální umění, kurátorství, ekologii, turistiku, architekturu, lesnictví, ornitologii, vzdělávání, galerijní edukaci a skládá se z následujících úkolů: vybrat v okolí rezidenčního domu Mustarinda 10 posedů, které budou sloužit jako galerie, vytvořit skupiny, které výtvarně zpracují svůj posed, vytvořit mapu lokality s trasou, ve které budou vyznačené výtvarně pojedené posedy Galerie >naposedu<, vytvořit vzdělávací doprovodný program, zajistit sérii workshopů vedenou samotnými umělci, odborníky, zajistit propagaci, technickou a oficiální podporu a finanční dotace.

Galerie Naposedu

Po konzultaci s místními ekology a myslivci bude navržena trasa, na níž bude 10 posedů v okolí domu Mustarindy. Účastníci si stanoví podmínky, za jakých je možné instalovat uvnitř posedů výstavy (nerušit zvěř, zvenčí nenarušit podobu posedu, atd.). Sedm z deseti posedů si mezi sebou rozdělí rezidenční umělci Mustarindy a týden budou v interiéru posedu tvořit (instalace, zvukové instalace, malby, kresby, objekty, video). Na zbylých třech se potom budou realizovat skupinky dětí z místní základní školy v Hyrysalmi ve spolupráci se třemi umělci. S jedním umělcem bude tvořit skupinu pět dětí ve věku 12–15 let (2. stupeň ZŠ). Možná témata jejich spolupráce jsou: animace + zvukový záznam, tvorba loutek + živá hudba = improvizované divadlo, přetvoření posedu na pokoj pro poutníka.

Mapa

Po týdnu tvoření a budování galerie Naposedu bude následovat týden doprovodných programů, workshopů, přednášek, prezentací atd. Projekt zahájíme vernisáží galerie, jejíž součástí bude výlet po jednotlivých realizacích. K tomu je nezbytné vytvořit mapu trasy posedů se jmény výtvarníků a dětí, které se na jejich nové podobě podílely. Mapa se stává katalogem realizací a zároveň prodlužuje projektu život i po ukončení hlavní (realizační a prezentační) části. Mapa bude zdarma ke stažení na webových stránkách www.mustarinda.fi, stejně jako program a anotace projektu. Na těchto webových stránkách budou další informace včetně programu a dokumentace, textů, návodů, odkazů atd.

Workshopy

Jak postavit domek na stromech tak, aby splňoval všechna kritéria?

Workshop bude probíhat pod vedením architekta a léty praxe prověřeného myslivce. Je určen pro 5–10 lidí, potrvá 7 dní, bude se pracovat s materiálem nalezeným v okolí, výsledky práce budou dokumentovány.

Po stopách létající veverka

Pod vedením místních myslivců, ornitologů a ochránců přírody se budou děti během výletů po okolí učit rozeznávat zvířata (podle jejich stop), zvuky lesa, rostliny. Tichá pozorování budou zaznamenávat a zakreslovat do vlastnoručně ušitých zápisníků.

Ornitologické sluchátko

Za doprovodu zkušených ornitologů a zvukaře půjdou skupiny dětí po stopách peří, hnízd a křiku ptáků. Naučí se rozeznávat zpěv ptáků.

Součástí projektu bude i doprovodný vzdělávací program: přednášky na témata, jakými jsou např. místa a jejich specifikum, aktuální problémy v dané lokalitě, význam a klíčové body ochrany přírody v dané lokalitě, krajina a stopy člověka, zapomenutá místa, projekce tematicky laděných filmů, dokumen-



Obr. 76 a 77 Projekt *Naposedu*, foto archiv autorky projektu Michaely Caskové

tů, rozhlasových dokumentů, prezentace tvorby rezidenčních umělců, činnosti umělců sdružení Mustarinda, tvorby hostujících umělců, kde se promítají zmiňovaná témata – krajina, paměť míst, životní prostředí, architektura.

Inspirační zdroje:

<http://www.mustarinda.fi/en/>

8.3 Minulost ve mně

Romana Horáková

Intermediální projekt se zabývá vztahem k nalezenému materiálu v podobě dobových dopisů, tiskovin, oblečení apod., který se dochoval po původních německých majitelích domu z válečného období. Nález, představující spojnici mezi současností a minulostí, dostává další rozměr v okamžiku, kdy si uvědomíme, že patřil obyvatelům, kteří byli po válce násilně odsunuti z oblasti Sudet. Projekt nabízí mezioborové vztahy s historií, dějinami umění, sociologií apod. Studenti si vyzkouší různorodá média: kromě klasických technik, jakými jsou malba, kresba, koláž, tvorba z papíru, také nová média – digitální fotografii, video, akční umění. Budou mít možnost vyzkoušet si práci ve specifickém prostoru, poznají nové využití sociálních sítí internetu obecně.

Projekt je určen pro cílovou skupinu studentů 1.–2. ročníku střední školy (gymnází) a studentů ZUŠ ve věkovém rozpětí 15–17 let. Skupina 10–15 studentů pod vedením 2 lektorů bude pracovat celkem 4 dny, cca 5 hodin denně. Prostorem pro tvorbu se stane prostředí třídy a místo nálezů, využity budou techniky kresby, malby, koláže, fotografie, videa, objektu, akce.

Uvedení do problematiky

Lektor studentům představí výběr umělců a děl, která pracují s problematikou Sudet a sudetského pohraničí, a poté probíhá volná diskuze motivovaná dotazy: Jsou dobové tiskoviny dopisy, oblečení apod., které byly nalezeny na půdě domu v oblasti Sudet, pokladem nebo odpadem? Máme právo tyto nálezy recyklovat do podoby umění? Má smysl se tímto nálezem vůbec zabývat? Bude nám práce s objevenými dopisy a tiskovinami přínosem? Není tato činnost nesmyslná?



Obr. 78 a 79 Z projektu *Minulost ve mně*, foto archiv autorky projektu Romany Horákové

Sdílení a komunikace

Výstupem hromadné práce se stane profil projektu na sociální síti. Studenti společně založí profil projektu „Minulost ve mně“ na síti Facebook. Tento profil jim bude sloužit pro rychlou komunikaci a sdílení tematiky, odkazů na přízněné články, díla, umělce, výstavy, televizní pořady apod., zároveň poskytne prostor pro první prezentaci hotových prací a zpětnou vazbu mezi účastníky projektu i okolím. Studenti musí spolupracovat na vizuálním stylu a obsahu profilu. Tím, že sami vytvářejí identitu projektu, definují sami sobě, co pro ně znamená. Jsou tak zapojeni do jeho tvorby.

Projekce

Výstupem jsou společné malby/kresby a fotografie. Nafocený a naskenovaný materiál (v podobě objevených dobových tiskovin a dopisů) se projektorem promítne na zeď, na které je připevněný papír. Studenti s materiálem manipulují skrze počítač, kombinují a upravují ho. Na promítané ploše na něj reagují libovolnou technikou (kresba, malba, koláž). Vznikající dílo je v průběhu fotografováno. Výsledné fotografie mohou být prvním příspěvkem na facebookovém profilu projektu.

Odpověď

Tato část projektu je koncipována jako individuální práce s časovou dotací 3 hodiny. Každý student si na základě dosavadní práce a osobního výběru zvolí jednu nebo dvě konkrétní tiskoviny/dopisy, se kterými bude pracovat. V tomto úkolu se pokusí na ně volně reagovat formou dopisu/vzkazu, do kterého otiskne sám sebe. Nemusí parafrázovat text ani opakovat stejnou formu vybraného materiálu. Cílem je vytvořit svéráznou, a co se týká formy, nesvazovanou odpověď. Každý student vytvoří 2 díla.

Vytvoření stopy

Během hodinové individuální práce vytvoří studenti akci, v rámci níž využijí dopisy nebo libovolné reakce, které vytvářeli v předchozím úkolu. Každý student si kdekoli venku vybere místo, kde jednu ze dvou odpovědí (druhou využije později), které vyrobil, zanechá pro náhodného nálezce. Vytvoří tak dalšímu člověku zážitek z nálezu něčeho osobního, neznámého. K místu může mít nějaký vztah, ale také nemusí, záleží na něm. Po „instalaci“ odpovědi student místo vyfotografuje a sdílí s ostatními pomocí facebookové stránky „Minulost ve mně“.

Místo nálezu

Následující aktivita probíhá v rámci celodenního výletu na místo nálezu – půdu rodinného domu – formou individuální i skupinové práce. Výstupem se stane objekt nebo socha. Studenti jsou konfrontováni s nalezištěm materiálu, se kterým doposud pracovali. Poté následuje diskuze, zda odtajněné místo odpovídá jejich předcházejícím představám. Místo nálezu je inspirativní právě tím, že se v prostoru půdy tehdejší obyvatelé pohybovali, že zde žili. Z nalezených a dodaných materiálů (knihy, staré oblečení, nábytek, velké role papíru, pletivo, kartony, textilie apod.) se studenti pokusí vytvořit vzpomínku na staré obyvatle domu prostřednictvím tvorby specifických objektů, portrétů, pomníků, které komunikují s prostorem půdy.

Záznam místa

Výstupem individuální čtyřhodinové skupinové práce se stane video a fotografie. Studenti pomocí fotoaparátů a videokamer spontánně zachycují místo a jeho genia loci. Mohou využít prostor pod podlahou – místo nálezu. Zároveň dokumentují vzniklé objekty z předešlého úkolu. Cílem je vytvořit spontánní



Obr. 80 Z projektu *Minulost ve mně*, foto archiv autorky projektu Romany Horákové

a experimentální záznam, kdy lektor co nejméně zasahuje studentům do jejich práce (inspirace „Studiem otevřené formy“ Zbigniewa Libery). Studenti nakonec vytvořená videa a fotografie mohou finalizovat ve třídě v počítačových programech (Adobe Photoshop, Windows MovieMaker apod.).

Prezentace – výstava

Závěrečná prezentace se uskuteční v prostoru navštívené půdy. Plošné obrazy se zavěsí, fotografie a videa se budou prezentovat na noteboocích studentů, volně nainstalovaných v prostoru (studenti mohou využít stávající nepoužívaný nábytek). Objekty už svá místa mají. Během instalace každý student někde v prostoru půdy nainstaluje/schová svoji druhou odpověď z úkolu „vytvoření stopy“. Během slavnostního zahájení vernisáže se toto oznámí a návštěvníci budou moci hledat svůj nález, který si mohou ponechat. Na facebookovém profilu projektu studenti vytvoří událost vernisáže a pozvou na ni rodiče a kamarády. Ačkoliv prezentace probíhá formou fyzické výstavy, existuje možnost zhlédnout hotové práce i na facebookovém profilu projektu.

Inspirační zdroje:

<http://artycok.tv/lang/cs-cz/7263/studio-otevrene-formy-20082009open-form-studio20082009>

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/873537-hledani-ztraceneho-casu/29532424283-bylo-to-v-maji/>

<http://i.sme.sk/cdata/7/58/5843587/Ther5.jpg>

<http://www.kulturissimo.cz/index.php?zdena-koleckova-dumbrecenze-vystavy&detail=1276>

<http://www.lukashoudek.cz/fotoalbum/vytvarne-projekty/umeni-zabijet/>

http://www.senat.cz/informace/z_historie/palace/videogalerie/pudy_velky.jpg

http://trivio.rajce.idnes.cz/Vystava_na_pude_Gymnazia_Nymburk/#IMG_4480.jpg

Pozn.: Přímé popisy projektů studentek magisterského studijního programu upravila Lucie Tikalová.



Závěrem

Naše kniha postupně představila historický, teoretický i pedeutologický kontext projektové metody ve výtvarné výchově a více než desítku ryze současných projektů na nejrůznější témata a s využitím širokého spektra klasických i nových vyjadřovacích prostředků.

Cesta výtvarné výchovy k projektovému vyučování sice nebyla snadná a k jeho uplatnění mohlo dojít až po zásadním obratu oboru od mechanického obkreslování šablon k tvorbě pojímané jako způsob poznání a spontánní výpovědi dítěte, avšak snad žádný jiný vzdělávací obor dnes nevyužívá projekty takovou měrou a s takovým užitekem jako výtvarná výchova. Zdá se, že je pro nás zcela ideální metodou: vyhovuje tradičně činnostně pojatému výtvarnému vyučování i povaze expresivních činností stojících na autonomní výpovědi a zájmech jedince. Nejen v tomto, ale také v dalších bodech souzní projektové vyučování ve výtvarné výchově s tezemi vyučování ovlivněného pragmatismem a dalšími reformními proudy pedagogického myšlení. Patří k nim zejména zřetel k individualitě žáka, zohlednění jeho zájmů, důraz na sociální hledisko edukačního procesu nebo snaha vést žáky k samostatnému interpretování životních situací a témat, učit je smyslové i sociální citlivosti nebo schopnosti kritického a kontextuálního uvažování.

Představené projekty dobře ukazují, že výtvarné projekty pracují se zkušeností dítěte a se situacemi a jevy z reálného života a životního prostoru člověka, nikoliv s uměle konstruovaným učebním obsahem strukturovaným do tradičních vyučovacích předmětů. Je vidět, že nejen pro výtvarnou výchovu jsou dodnes podnětné úvahy Deweye o dítěti jako komplexní bytosti, které vstoupily do pedagogiky jako koncept „celého dítěte“, nebo jeho požadavek, že výchova má vycházet z dítěte a škola má být co nejvíce spojena se životem.

Stále inspirující je rovněž důvěra pragmatistů ve schopnosti dětí nebo jejich přesvědčení o tom, že nejlépe se učíme během řešení problémových situací a že poznání má být osvojováno aktivně.

Přestože ve výtvarných projektech se uplatňují i přístupy velmi odlišné od původních Deweyových nebo Kilpatrickových postulátů (ukázali jsme například, že osobnost učitele je ve výtvarných projektech zcela určující a že cílem v nich není pouze získání dovedností využitelných v budoucí profesi žáků a utilitárně chápaného poznání), stojí stejně jako projekty pragmatistů na vlastní aktivitě žáků, na jejich spolupráci a osobním zaujetí. V obou je významný nejen výsledek projektu, ale i proces jeho řešení.

Ačkoliv mnohé z podnětů reformní pedagogiky nelze do běžného vyučování přenést a v některých bodech se reformní myslitelé mýlili, projektová metoda je jedním z jejích životaschopných plodů. Umožňuje integrovat vzdělávací obsahy různých oborů, projekt jako specifický způsob strukturace učiva vede k hlubšímu ponoření do určitého problému a žáci se během něj učí pracovat samostatně, najít své místo ve skupině, řešit problémy a věřit svým schopnostem. To vše jsou důležité dovednosti, o jejichž pěstování u dětí se dnes zasazuje jak decizní sféra, tak odborníci, učitelé i rodiče dětí.

Proto věřím – stejně jako všichni spoluautoři publikace, že nově vydaná kniha k danému tématu dobře poslouží praxi i teorii našeho oboru a že přispěje k lepšímu pochopení projektové metody a k jejímu širšímu uplatnění.

Za kolektiv autorů
Petra Šobáňová

Summary

Theme – Action – Message

A project method in art education

A publication entitled *Theme – Action – Message* written by a team of authors namely Hana Stehlíková Babyrádová, Petra Šobáňová, Timotej Blažek, Jana Musilová, Jiří Sosna and Lucie Tikalová discusses the issue of project teaching in the context of Czech art education and university training of future teachers of this study field. The aim of the book is to offer new methodological impulses framed by historical and theoretical context of this popular method to students and teachers of art education, and to show them the direction in which contemporary projects move today.

In the introductory historical-theoretical study, authors return to the roots of this method, which grow from the pedagogical reform movements of the first half of the 20th century, especially from the pragmatism and ideas of John Dewey and William H. Kilpatrick. The chapter recalls what the fathers of this method considered as essential: projects are based on the sole activity of pupils, on their cooperation and personal commitment. According to Kilpatrick, the project method is defined by attributes such as self-education; child-centred learning; learning by doing; learning through freedom, and learning with interest.

At a time when Dewey and Kilpatrick published their essays on pragmatism and project teaching, there were also reform efforts in *drawing* and didactic discourse of this study field. Although the pragmatic theory of education sprang from within American society and therefore was associated with a number of specific non-transferable into other environments, it shared a surprisingly large number of solutions by which to facilitate changes in the theory of artistic creation and education. It addressed the change of view of a child and his/her needs at that time, as well as new views on the meaning of institutional education.

The fundamental aspect of the study field of drawing and later the subject of art education was always its practical – hands-on character, rather than the work with conceptual schemes, memorizing or unilateral intellectual activity. Perhaps that is why the project method which builds upon the concept of hands-on learning tasks in art education was accepted so well. Though the introduction of the project method in art education was not easy (even here formalism thrived having the form of assigning tasks without taking into account the psychological traits of children, replacing the process of creating for mechanical following of instructions, introducing templates for creative tasks, or inadequate requirements on children's creative outputs), today we can conclude that this method is very successful and widely used in all types of schools. This is also shown in the following chapter of the book, the subsequent text of which consist of methodically focused passages dealing with the content and methodological specifics of project teaching in art education. These include the respect for the individuality of a child and his/her interests, the emphasis on the social aspect of an educational process, or the efforts to lead students to autonomous interpretation of experienced life situations. Another essential fact is that the project method is not limited to mere initiating of artistic expression in children, but it also helps cultivate their ability to think in a broader context, and teaches them to live carefully, critically and rationally.

The project method, or, a methodical training connected with this educational method, is naturally also an essential part of university training of art teachers. An individual chapter addresses this pedagogical context of projects emphasizing not only the interconnection of projects with different kinds of art, but also with one's own creative potential by means of natural pedagogical intuition and experience of the creator of the project – currently a student who will become an art teacher in the near future whose teaching experience is rapidly expanding thanks to the stimuli which were provided for them during their studies. The chapter emphasizes the integrative role of projects, which concerns various groups involved from within and outside the project, and also the personalities of those involved in the project.

All given examples of projects are characterised by deep passion for project planning and realisation – these were the works of students from the Departments of Art Education at the Faculty of Education, at the Palacký University in Olomouc, and the Faculty of Education at the Masaryk University in Brno, selected from a long line of projects that have arisen over the years

of teaching seminars given by Hana Stehlíková Babyrádová. In the past years, these seminars were also lead by Timotej Blažek, Jana Musilová, Jiří Sosna and Lucie Tikalová, PhD students at the Department of Visual Arts in Olomouc. These members of the team of authors were devoted not only to consultations and subsequent editing of projects presented, but also to organizing a successful exhibition at the Department of Art Education at the Palacký University in Olomouc, which in 2014 presented the projects, and which gave rise to the idea of presenting the most successful ones in a book. It has been finally decided to present in our book the projects of the following students: Michaela Casková, Romana Horáková,, Lucie Kašná, Zuzana Koblihová, Jakub Kříž, Petra Pavlů, Ján Prachár, Lenka Rodková, Markéta Selveková, Kamila Vejrostová, Petra Vlčková a Jana Zahradková. These projects suitably complement the introductory studies and show a possible application of theoretical concepts presented in the book.

The book is published as part of the project titled *Visual Communication, Open Space in Education – Comprehensive Innovation of Educational, Art Educational and Art Historical Study Programmes*, the realisation duration of which is 2012-2015 at the Department of Art Education at the Palacký University in Olomouc with the kind support of the European Social Fund in the Czech Republic and the Ministry of Education. The book is one of the outputs of its key activities aimed at the connection of university studies and practice.

Použitá literatura

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 132 s. ISBN 80-210-2079-2.
- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002. *Poslání výtvarné výchovy v čase intermedialního přenosu znaku*. Ergo, 2(1)117–132. ISSN 1212-8317.
- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2006. Intermediální hra nestačí. *Literární noviny*, XVII(38)8. ISSN 1210-0021.
- BAUDELAIRE, Charles. 2001. *Květy zla*. Praha: Levné knihy KMa, 331 s. ISBN 80-7309-038-4.
- BRITSCH, Gustaf. 1926. *Theorie der bildenden Kunst*. München: Bruckmann, 149 s. ISBN neuvedeno.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1992. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 123 s. ISBN 80-85277-79-4.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1993. *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum, 123 s. ISBN 80-7151-468-3.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1995. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 123 s. ISBN 80-7151-732-1.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1996. *Objevujte s námi textil*. Praha: Aventinum, 123 s. ISBN 80-85277-85-9.
- CIKÁNOVÁ, Karla. 1998. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum, 123 s. ISBN 80-7151-031-9.
- ČÁDA, František. 1918. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského. 202 s. ISBN neuvedeno.
- DAVID, Jiří. 1993. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 122 s. ISBN 80-901438-5-7.
- DEWEY, John. (1897). 1967. My Pedagogic Creed. *The Early Works of John Dewey, 1882–1898. Vol. 5*. Carbondale: Southern Illinois University Press, s. 84–95. ISSN neuvedeno.
- DEWEY, John. 1910. *How we think*. Boston: Heath, 224 s. ISBN neuvedeno.
- DEWEY, John. 1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 434 s. ISBN neuvedeno.
- DEWEY, John. 1925. *Experience and Nature*. London: Open Court Publishing Company, 443 s. ISBN neuvedeno.
- DEWEY, John. (1926). 1981. *Individuality and Experience. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Vol. 2*. Carbondale: Southern Illinois University Press, s. 55–61. ISSN neuvedeno.
- DEWEY, John. 1932. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 503 s. ISBN neuvedeno.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. 1996. *Výtvarná výchova: pracovní sešit pro 1.–3. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 80 s. ISBN 80-85808-46-3.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. 1998. *Výtvarná výchova na prvním stupni II: (pracovní sešit pro výuku výtvarné výchovy ve 4. a 5. ročníku)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 87 s. ISBN 80-85808-59-5.
- EXLER, Petr. 2007. Kapitoly z artefletiky. In: BABYRÁDOVÁ Hana, Helena GRECMANOVÁ a Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 120 s. ISBN 978-80-244-1869-8.
- EXLER, Petr. 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefletickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. V tisku.
- FREELAND, Cynthia A. 2011. *Teorie umění*. Praha: Dokořán, 190 s. ISBN 978-80-7363-164-2.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. 1997. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

- HARTLAUB, Gustav Friedrich. 1922. *Der Genius im Kinde: Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*. Breslau: Ferdinand Hirt, 187 s. ISBN nevedeno.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2006. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. In: *Metodický portál. Modul články. Předškolní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>
- HENCKMANN, Wolfhart a Konrad LOTTER. 1995. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda, 229 s. ISBN 80-205-0478-8.
- HOZMAN, Karel. 1969. *Gnoseologie pragmatismu: kritický rozbor*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 129 s. ISBN 80-205-0478-8.
- Impulzy, tvorba, prezentace. 2013. In: *Výtvarné přehledky. Katalog*. Dostupné z: http://vytvarneprehlidky.cz/sites/default/files/katalog_vytvarne_prehlidky_2013.pdf
- JANÍK, Tomáš a kol. 2007. *Pedagogical content knowledge, nebo Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.
- KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KILPATRICK, Thomas H. 1917. Project Teaching. *General Science Quarterly 1* (January) 67–72. ISSN nevedeno.
- KILPATRICK, Thomas H. 1918. The Project Method: Child-Centeredness in Progressive Education. In: *Teachers College record*. New York: Teachers College, Columbia University. Sv. 19, s. 319–334, ISSN 0040-0475. Dostupné také z: <http://historymatters.gmu.edu/d/4954>
- KILPATRICK, Thomas H. et. al. 1921. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them – A Symposium. *Teachers College Record 22* (September), s. 283–321. ISSN nevedeno.
- KILPATRICK, Thomas H. 1/25/1950, Letter to Abraham Flexner. *William Heard Kilpatrick Papers, Special Collections*, Jack Tarver Library, Mercer University, Macon, Georgia. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>
- KNOLL, Michael. 2010. *A marriage on the rocks: an unknown letter by William H. Kilpatrick about his project method*. August 4. [USA:] ERIC. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>
- KOMRSKA, Tomáš, Markéta PASTOROVÁ a Pavel ŠAMŠULA. 2002. Alternativa A): Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1)17–36. ISSN 1212-8317.
- KULHÁNEK, Stanislav. 1923. *Omyly. Náš směr*, s. 97–98. ISSN nevedeno.
- LINAJ, Evžen. 2002. Alternativa C: Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem. *Ergo*, 2(1)59–74. ISSN 1212-8317.
- LÖWENFELD, Viktor a W. Lambert BRITAIN. 1964. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan, 412 s. ISBN 13: 978-0023-7209-01.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- PAREYSON, Luigi. 2005. Hmota. In: ECO, Umberto, ed. 2005. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, s. 402. ISBN 80-7203-677-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]*. 2006. [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání, 92 s. ISBN 80-87000-02-1.
- READ, Herbert Edward. 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 421 s. ISBN nevedeno.
- ROESELVÁ, Věra. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 219 s. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELVÁ, Věra. 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 143 s. ISBN 80-7290-058-7.
- ROESELVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 198 s. ISBN 80-7290-129-X.

- SHULMAN, Lee S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1)1–21. ISSN 0017-8055.
- SINGULE, František, ed. 1991. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 197 s. ISBN 80-04-20715-4. Dostupné také z: <http://www.tf.jcu.cz/getfile/793f191b0713ff6a>
- SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ Jindřich a Andrea LAJDOVÁ. 2008. Princip imaginace v didaktické znalosti obsahu (na empiricko-výzkumném příkladu výtvarného projevu). In: JANÍK, Tomáš. et al. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, s. 113–127. ISBN 978-80-7315-165-2. Dostupné také z: http://www.paido.cz/pdf/metodologicke_problemy_vyzkumu.pdf
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. 2013. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau, 191 s. ISBN 978-80-904512-1-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 394 s. ISBN 978-80-244-3034-8.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2013. Strom uprostřed stromů – edukační projekt pro děti školního věku. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra a kol. 2013. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau, s. 144–163. ISBN 978-80-904512-1-6.
- TEIGE, Karel. 1971. Moderní umění a společnost. In: VLAŠÍN Štěpán. *Avantgarda známá a neznámá. Sv. 1, Od proletářského umění k poetismu*. Praha: Svoboda. s. 505–513. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/antologie/avantgarda/AVA1/81.pdf>
- UŽDIL, Jaromír. 1974. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 314 s. ISBN neuvedeno.
- VANČÁT, Jaroslav, Lenka KITZBERGEROVÁ a Marie FULKOVÁ. 2002. Alternativa B: Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1)37–58. ISSN 1212-8317.
- Vítr jest život člověka*. 2006. Olomouc: Studio Experiment, 6 s. ISBN neuvedeno.
- VLAŠÍN, Štěpán ed.. 1971. *Avantgarda známá a neznámá. Sv. 1, Od proletářského umění k poetismu*. Praha: Svoboda, 763 s. ISBN neuvedeno. Dostupné také z: <http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/antologie/avantgarda/AVA1/AVA1.pdf>
- ZHOŘ, Igor. 1987. *Škola výtvarného myšlení: Met. materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: Kraj. kult. středisko, 11 s.
- ZHOŘ, Igor. 1989. *Klíče k sochám: (čtení o sochách a sochařích)*. Praha: Albatros, 184 s. ISBN neuvedeno.
- ZHOŘ, Igor. 1989. *Škola výtvarného myšlení II: Met. materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti*. Brno: OKS. [54] s. ISBN 80-85027-00-3.
- ZHOŘ, Igor. 1992. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 165 s. ISBN 80-04-25555-8.
- ZHOŘ, Igor. 1995. *Výtvarná výchova v projektech I: pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 87 s. ISBN 80-85808-30-7.
- ZHOŘ, Igor. 1996. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 87 s. Výtvarná výchova. ISBN 80-85808-35-8.
- Webové stránky**
- VÝTVARNÉ PŘEHLÍDKY [online]. [2014]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.vytvarneprehlidy.cz/projekty14>
- AXMANOVA TECHNIKA MODELOVÁNÍ: Mezinárodní centrum ATM pro zdravotně postižené [online]. 1997–2010. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: www.slepsi.eu
- MORAVSKÁ GALERIE V BRNĚ [online]. 2010. [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: www.moravska-galerie.cz

Medailony autorů



doc. Hana Stehlíková Babyrádová
* 1959

Po absolvování vysoké školy (PF Ostrava) učila na základních uměleckých školách v Brně. Od roku 1993 působí na katedře výtvarné výchovy PdF Masarykovy univerzity v oboru teorie výtvarné výchovy jako odborná asistentka, od roku 2004 jako docentka pro teorii výtvarné pedagogiky. Již řadu let se věnuje také výtvarné tvorbě (kresbě, haptické malbě, instalacím, keramickému objektu). Po roce 2000 zakládá spolu s kolegy na katedře výtvarné výchovy PdF Univerzity Palackého v Olomouci doktorská studia a vede několik dizertačních projektů. V kontextu odborné spolupráce s doktorandy řeší grantové projekty zaměřené především na inovaci výuky výtvarné výchovy. Absolvovala několik zahraničních stáží jako výtvarnice a přednáší na mnoha evropských univerzitách (Německo, Rakousko, Itálie, Polsko, Španělsko, Turecko, Anglie). Vydala také několik publikací zaměřených na zkoumání významu symbolu, rituálu a performativních aspektů umění a výtvarné pedagogiky.



Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.
* 1975

Po studiu učitelství vyučovala na několika typech škol, od roku 2004 působí jako odborná asistentka na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Odborně se zaměřuje na muzejní pedagogiku a didaktiku výtvarné výchovy. Je autorkou řady publikací, jmenujme především monografie Muzejní expozice jako edukační médium (1-2), Muzejní edukace, Edukační potenciál muzea. Je členkou několika profesních a odborných organizací (AVP, INSEA, ČAPV, ČPS, Studio Experiment, AMG) a řešitelkou řady projektů (ESF, FRVŠ, GAČR, IGA aj.). Působí jako vedoucí redaktorka odborného recenzovaného časopisu Kultura, umění a výchova a jako školitelka v rámci doktorského studijního programu. Absolvovala několik pracovních cest a stáží v zahraničí, přednáší na českých i zahraničních konferencích.



Mgr. Timotej Blažek
* 1989

Po ukončení bakalářského studia na Katedře výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici a následujícího magisterského stupně na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pokračuje studiem doktorského studijního programu. Ve svém výzkumu se zabývá hranicemi objektu, přesahy užitého a volného umění a ikonologií materiálu. V tvorbě se věnuje médiu šperku.



Mgr. Jana Musilová
* 1987

Na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci absolvovala bakalářské studium v oboru výtvarná tvorba se zaměřením na vzdělávání a navazující magisterské studium učitelství výtvarné výchovy pro střední a základní umělecké školy. V současnosti je doktorandkou v oboru výtvarná výchova (teorie výtvarné tvorby a výtvarné pedagogiky) tamtéž. Ve své tvorbě, výuce i na poli výzkumu se zabývá tématem umění ve veřejném prostoru: realizovala několik participativních projektů, např. Sbohem, Milo (2009–2010), Láska dnes (2010), Zde vzlétněte (2011) a do veřejného prostoru města vstoupila i s řadou performancí se studenty ateliéru intermédií (2012–2013). Vystavuje od roku 2005. Příležitostně vyučuje na základních uměleckých školách a na Univerzitě Palackého a vystupuje na odborných vědeckých konferencích.

Mgr. Jiří Sosna
* 1982



V letech 2001–2004 studoval fotografii na Institutu tvůrčí fotografie na Slezské univerzitě v Opavě. V současné době studuje doktorský studijní program na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se fotografické a lektorské činnosti, organizuje fotografické workshopy doma i v zahraničí. V jeho volné fotografické tvorbě převažuje od konce devadesátých let zájem o dokumentární fotografii. Sociální polohu jeho dokumentární tvorby prezentují soubory

fotografií Kuřáci (2001), Domov důchodců (2002), cyklus fotografií vzniklých v Indii, cyklus Na okraji (2004) nebo România frumos (Rumunsko krásné). Je také autorem konceptuálně laděných souborů fotografií (např. Dívám se, Dvojportréty rumunských žen, Modrý kabátek, Z titulek), jejichž sjednocujícím prvkem je zkoumání identity jedince.



Mgr. Lucie Tikalová
* 1976

Na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci ukončila v roce 2007 magisterské studium oboru pedagogika – správní činnost, poté tamtéž absolvovala tříleté studium všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů pro střední školy. V roce 2014 ukončila dvouletý systematický artefietický a arteterapeutický kurz; tato zkušenost ji ovlivnila natolik, že se vydala cestou, která propojuje pedagogiku a výtvarnou tvorbu. V současnosti je studentkou prezenčního doktorského programu v oboru teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 2013 pracuje v týmu projektu Vizuální komunikace – otevřený prostor k výchově a vzdělávání, který se zabývá komplexní inovací pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů.

Téma – akce – výpověď

Projektová metoda ve výtvarné výchově

doc. Hana Stehlíková Babyrádová, Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.,
Mgr. Timotej Blažek, Mgr. Jana Musilová, Mgr. Jiří Sosna, Mgr. Lucie Tikalová

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová
Technická redakce Jakub Konečný
Návrh obálky Tomáš Chorý

Určeno pro potřeby projektu Vizualní komunikace, otevřený prostor k výchově
a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických
a uměnovědných studijních oborů.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.upol.cz/vup
e-mail: vup@upol.cz

Olomouc 2015
1. vydání

z. č. 2015/0137

Edice – Monografie

ISBN 978-80-244-4506-9

Neprodejná publikace