

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



Publikace je zaměřena na výtvarně projektové vyučování stavící na artefiletické koncepci výuky. Autorem je zkušený pedagog Petr Exler, který při psaní knihy vycházel z vlastní bohaté praxe a zkušeností, jež získal během dlouholeté práce s dětmi, mládeží a vysokoškolskými studenty. Již od osmdesátých let 20. století se zajímal o problematiku pedagogického vedení žáků a úspěšně experimentoval s výtvarně projektovou metodou. Všichni zájemci o výtvarnou výchovu mohou v knize najít nejen teoretický základ týkající se dané metody a artefiletického pojetí výchovy uměním, ale i užitečné metodické postřehy a příklady mnoha zdařilých výtvarných projektů.



Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy

Petr Exler

Petr Exler

Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Petr Exler

Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy

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:

PaedDr. Taťana Šteiglová, Ph.D.
Mgr. Milan Polák, Ph.D.

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

1. vydání

© Petr Exler, 2015
Cover photo © Vladimír Janek
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4620-2

Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy

Publikace je zaměřena na výtvarně projektové vyučování a artefietickou koncepci výuky ve školské praxi a s tím související přípravu veřejnosti a všech, kteří se vzdělávají ve výtvarných oborech.

Textová část a část obrazové dokumentace vychází z dizertační práce autora a je rozšířena a obohacena o současné poznatky z realizovaných výtvarných projektů. Fotodokumentace čerpá z autorova archivu a z archivu spolupracovníků V. Janka, T. Jemelky, I. Kulczycké a výtvarného oddělení DDM a PdF UP v Olomouci. Všem jmenovaným kolegům za zapůjčené materiály děkuji.

Petr Exler
Olomouc 2014

Obsah

Obsah	5
Úvod	9
1 Projekty ve výtvarné výchově	17
1.1 Charakteristika a význam projektového vyučování	17
1.2 Výtvarně projektová metoda v posledních třiceti letech	19
1.3 Příprava a řešení výtvarných projektů	22
1.4 Koncepce a směry projektového vyučování ve výtvarné výchově	23
2 Artefiletické pojetí výchovy uměním	27
2.1 Koncepce artefiletiky	27
2.2 Artefiletika a rámcové vzdělávací programy	30
2.3 Pojem artefiletika	31
2.4 Vztah mezi artefiletikou a arteterapií	32
2.5 Výrazové vyjádření v artefiletice	34
2.6 Uplatnění artefiletických metod a forem práce	34
2.7 Koncepty, prekoncepty a symbol v artefiletice	35
2.8 Výrazová hra, fikční svět a reflektivní dialog	38
2.9 Výraz, komunikace a rovina formy	39

3	Organizační a realizační stránka artefietického projektového vyučování v podmínkách mimoškolní výchovy	43
3.1	Principy a podmínky mimoškolní výchovy	43
3.2	Myšlenková východiska vzdělávacího programu (P. Exler a kol.)	45
3.3	Koncepce studijního programu (P. Exler a kol.)	47
3.4	Příprava a organizační zajištění výtvarného projektu	50
3.5	„Přidaná hodnota“ v koncepci výuky	52
3.6	Seznamování s výtvarnými díly ve výchově uměním	54
3.7	Využití výtvarných animací v projektové výuce	56
3.8	Realizace výtvarných projektů během soustředění o prázdninách	59
3.9	Prezentace výstavních aktivit z realizovaného projektu	62
3.10	Doprovodné programy pro děti a pedagogy ze ZŠ v galerii DDM Olomouc	64
4	Výtvarné projekty s využitím artefietických postupů	69
	Závěrem	119
	Summary	121
	Použitá literatura	122
	Seznam vyobrazení v textu	128



Úvod

„Ve světě, ve kterém žijeme, se velmi rychle proměňují dříve známé hodnoty, mění se myšlení a přístupy ve všech oborech lidské činnosti. Mění se také vztah člověka ke společnosti, význam celku slábne, prioritou se stávají zájmy jednotlivých lidí a roste zájem o hledání vlastní identity v kontextu doby a kultury.

V utváření společenského klimatu se minulost a tradice podrobují pochybnostem a ztrácí přitažlivost. Z umění se vytrácí stálost, dříve jasné a trvalé hodnoty se změnily v trvale kladené otázky o záměrech díla a o umění vůbec. Hledají se nové materiály, nová uspořádání zvukových nebo vizuálních znaků, boří se všechna pravidla a všechny konvence.“ (Lipovetsky, 2003, s.183)

Zpochybnilo se estetické prožívání, chybí vyvážený výklad reálné skutečnosti a rovnováha mezi individuálním a společným usilováním. Smysl má každá představa včetně náhodných seskupení, slovních hříček a nových kombinací. Lidské chování a jednání je stále více ovládáno dostupnými projevy reklam, zábavy, záplavou výrobků a konzumním opojením. Je tedy patrné, že v této nesrozumitelné a paradoxní atmosféře může docházet k narušení jednoty a celistvosti každého z nás. Pro děti, mládež i veřejnost je velmi náročné nacházet přijatelné formy a metody výchovy, vzdělání a způsoby, jak dnešní populaci vhodně přiblížit uměleckou produkci. Zejména mladí lidé v této napjaté atmosféře pociťují nedostatek autentického sebevyjádření a cítí značné omezení v porozumění ve svých životních vztazích a situacích (Slavík, 1999, s.10).

Nabízí se otázka, proč se snažíme lépe porozumět dějům a vytvořit hlubší teoretický rámec při hledání aktivních a osobitých přístupů k výtvarnému umění a k výtvarné kultuře. Je všeobecně známo, že výtvarná kultura může velmi významně kultivovat myšlení a prohlubovat celkovou citlivost u lidí, kteří umění umí přijímat a zasvěceně na ně reagovat. Dlouhodobějším vztahem ke

kulturnímu bohatství a minulosti se tak vytvářejí aktivní společenské vztahy a je ovlivňováno životní klima a vědomí nás všech.

Schválením rámcových vzdělávacích programů (pro základní a střední školy) v oblasti *umění a kultura* se podařilo posílit význam výtvarné výchovy ve všeobecném vzdělávání. Jak vyplývá z RVP, výtvarné aktivity ve výuce nabízejí sebevzdělávací postupy a metody, které vycházejí z uměleckého procesu a tvořivého přístupu k vizuální komunikaci. V současné době je žádoucí, aby učitel byl schopen zvládnout nové přístupy, které by vedly ke zkvalitnění přípravy pro jeho socioprofesi uplatnění a pro získávání pedagogických kompetencí.

Diskuse, které probíhaly v minulých letech kolem výtvarné výchovy, vyústily ve společný kurikulární dokument pro výtvarnou výchovu, ve kterém úloze kultury a umění ve výchově patří významné místo. Výtvarná výchova se má jako součást vzdělávací oblasti *umění a kultura* podílet na naplňování obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí. Její role směřuje k vedení a hledání účinných výrazových prostředků při pochopení procesu tvorby uměleckého díla a k chápání umění jako zvláštní formy komunikace. Cílem výtvarné výchovy je obohatit a rozvíjet tvořivé schopnosti, sociální a emoční dispozice dítěte, učit je myslet v souvislostech kulturního a společenského vývoje.

Z doporučení Evropského parlamentu a Rady z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) vyplývá následující: „... uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění. Nejdůležitějšími znalostmi, dovednostmi a postoji souvisejícími s touto schopností – kulturní znalostí – se rozumí povědomí o místním, národním a evropském kulturním dědictví a jeho místě ve světě. Zahrnuje základní znalost významných kulturních děl, včetně současné populární kultury. Je důležité pochopit kulturní a jazykovou rozmanitost v Evropě (a v jiných regionech světa), potřebu jejího zachování a porozumění důležitosti estetických faktorů v každodenním životě.

Dovednosti se týkají jak porozumění, tak i vlastního vyjadřování různými výrazovými formami díky vrozeným schopnostem jedince a jeho smyslu pro umělecká díla a představení. Rovněž je nutná dovednost dávat vlastní tvůrčí a expresivní názory do souvislosti s názory jiných a objevit v kulturní činnosti společenské a hospodářské možnosti a realizovat je. Kulturní vyjádření je rovněž důležité pro rozvoj tvůrčích dovedností, které mohou být uplatněny v mnoha profesních činnostech.

Základem úcty a otevřeného postoje k rozmanitosti kulturního vyjádření může být řádné pochopení kultury každého jedince a smyslu pro identitu. Kladný

postoj zahrnuje také tvořivost, ochotu rozvíjet schopnost estetického projevu osobním uměleckým vyjádřením a účastí v životě.“¹

Současné pojetí výtvarné výchovy využívá práce s vizuálně obrazným vyjádřením, což umožňuje aktivně se seznamovat s informačními a komunikačními prostředky, jako jsou interaktivní média, filmová tvorba, reklama apod. Nové formy soudobého výtvarného umění přinášejí do našich zrakových vjemů vizuální podněty a předkládají velké množství informací z okolního prostředí a světa. Výtvarná výchova vyžaduje koncentrovanou pozornost při vnímání uměleckých děl, což předpokládá zvládnutí nových obsahů výtvarného sdělení.

Je zřejmé, že tam, kde se dítě seznamuje s nejnovějšími objevy a informacemi (např. v přírodních vědách, v psychologii, sociologii) a má znalosti z oblasti výpočetní techniky a médií, roste jeho zájem o výtvarnou kulturu a současné dění. Umění zacházet s informacemi, se znakovým systémem a symboly tvoří základní nástroje pro širší lidské poznávání a umožňuje seznámení s výrazovou a komunikativní stránkou výtvarného projevu v procesu sociálního chování (Vančát, 2004, str. 4).

Ve školské praxi jde o proces poznávání a dorozumívání, v němž se spolu navzájem učíme formulovat a sdělovat své pocity také uměleckými prostředky, což významně přispívá k dosažení gramotnosti emoční, kulturní a vizuální.

K neúčinnějším metodám při seznamování s výtvarnými díly, kdy si žáci rozšiřují celkový kulturní rozhled, patří projektové vyučování. Z toho vznikla potřeba realizovat výzkumnou studii „Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefaktickými postupy“ a tuto publikaci vydat. V této práci se zabýváme charakteristikou projektového vyučování a pokoušíme se o jeho ověření zejména v rámci volnočasových aktivit v mimoškolních zařízeních a na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty UP.

Naše školství je závislé na odborné úrovni pedagogů, což klade důraz na změnu myšlení učitelů a na změny v přípravě studentů nejen na PdF UP v Olomouci. Ověřováním projektové metody chceme zjistit, jak učitelé v DDM a studenti na katedře výtvarné výchovy chápou edukační procesy ve vyučování a jak dovedou svou práci reflektovat. Orientace výzkumu na výtvarný projekt byla vedena potřebou zkoumat možnosti výtvarných prací, reflexí a rozhovorů se studenty některých oborů primární pedagogiky a speciální pedagogiky.

1 Dostupné z <http://europa.eu.int/eur-lex/lex>.

V oblasti teorie projektového vyučování se v posledních letech setkáváme s celou řadou autorů, kteří z různých pohledů vysvětlují podstatu výtvarného projektového procesu. Snaží se poukázat na metodické postupy a zabývají se různými způsoby řešení. Tato problematika nemá dlouhodobou tradici, týká se to zejména nejnovější artefietické metody, kdy do výchovy vstupují náročnější životní témata (koncepty) a postupy v oblasti smyslové a duchovní jsou realizovány až od devadesátých let 20. století. Nová výchovná pojetí se tak snaží vyrovnávat s expresivními tendencemi a nacházet prostor pro reflektující myšlení.

V zahraničí je tomuto tématu věnována pozornost jak v praktické, tak v teoretické oblasti – zejména na Slovensku, v Německu a ve Finsku. Z našich autorů zde významné místo zaujímají např. I. Zhoř, R. Horáček, H. Dvořáková, V. Roeselová, K. Cikánová, P. Šamšula, J. Slavík, J. Fulková, H. Babyrádová nebo J. David, kteří se mnoho let věnovali dané problematice a publikovali řadu statí i rozsáhlejších publikací. V posledních deseti letech patří k uznávaným pedagogům J. Dudek, M. Brázdová, E. Jebavá a další, kteří se vyznačují koncepčním uvažováním při přípravě a realizaci výtvarných projektů. O mnohá řešení a praktické poznatky uvedených autorů se ve výzkumné práci opíráme, jejich myšlenky jsou metodologickým vzorem a inspirujícím impulsem. Proto také byly jejich praktické činnosti a teoretické práce hybným momentem a příspěvkem pro stanovení cílů celé práce i závěrečných výstupů.

Pro autora předložené výzkumné práce je významným motivačním přínosem jeho vlastní praxe a zkušenosti, které se opírají o dlouholetou činnost při výuce dětí, mládeže a studentů. Od osmdesátých let 20. století se zajímáme o problematiku pedagogického vedení žáků, spojenou s výtvarně projektovou metodou, o čemž svědčí řada publikovaných článků v odborných časopisech a příspěvků přednesených na českých i zahraničních konferencích.

O výtvarně projektové metodě a artefietické koncepci výuky jsme často informovali pedagogickou veřejnost při různých vzdělávacích akcích (přednášky, semináře, workshopy) spojených s prezentací putovních výstav doprovázených fotodokumentací a videoprojekcí.

Úzká oborová spolupráce a setkání s výtvarnými pedagogy na školách základních, středních, uměleckých a v ostatních školských organizacích a konzultace při tvorbě nebo řešeních projektových postupů, spojené s novými uměleckými trendy výuky, se tak staly výchozím impulsem pro studijní zpracování

tohoto tématu. Přiblížení problematiky výtvarných projektů spojených s reflektivními procesy významně napomáhá prožívání, pochopení a vzájemnému sblížení žáků i pedagogických pracovníků.

Také podněty získané účastí na přehlídkách a členstvím v celostátních porotách soutěží výtvarných prací žáků ZUŠ, Evropa ve škole, Olomoucké bienále, Prostředí života – Jihlava, na konferencích INSEA a seznámení se se současnými alternativními postupy v umělecké oblasti vytvořily bohaté základy pro tuto práci. Přínosné bylo i každoroční obesílání výtvarných dokumentů z realizovaných projektů a sledování filmové tvorby na mezinárodním festivalu Academia film Olomouc. Tyto pedagogické a organizační aktivity byly zásadním momentem pro zvolení tématu této práce.

Ve výuce na pedagogických fakultách je potřeba kvalitně připravit budoucí učitele a seznámit je s aktivním reflektivně-dialogickým přístupem spjatým s uměním. Proto je problematika této výzkumné práce zaměřena na projektové vyučování ve výtvarné výchově ve škole a s tím související přípravu studentů v předmětu didaktika výtvarné výchovy.

Má-li být výchova a vzdělávání ve školských zařízeních úspěšná, musí být děti i mladiství ovlivňováni inspirujícími myšlenkami a odborným pedagogickým vedením. Žáci potřebují, aby jejich učitel byl iniciátorem zážitkového dění a aby byl schopen kompetentně a s profesní intuicí přinášet neustále nové podněty, získávat je pro činnost aktivně, vzbuzovat jejich zájem a úspěšně je motivovat k dialogům.

Naše kniha a prezentované výsledky by měly sloužit pedagogické veřejnosti i studentům učitelských výtvarných oborů. O dané problematice se studenti mohou dozvědět jak v kapitole zaměřené na teoretická východiska zkoumaného problému a v závěrech výzkumné části práce, tak na seminářích, kurzech, ale i v odborných časopisech.

Struktura knihy

V úvodu odborné knihy je nastíněna aktuálnost řešení, přínos práce pro praxi, zdůvodnění zvoleného tématu a celková struktura práce.

První kapitola vymezuje význam projektů ve výtvarné výchově. Podkapitoly jsou zaměřeny na metody a přednosti projektové metody a na obecnou charakteristiku projektového vyučování ve školské praxi.

Na ně navazuje kapitola Koncepce a směry projektového vyučování v České republice. Zde jsme se zaměřili na současné směry a koncepce, které jsou učitelům k dispozici a umožňují různé přístupy v edukačním procesu.

Artefiletické pojetí, kterému se věnujeme v dalších částech práce, rozvíjí koncepci tvořivosti a novým způsobem uvažuje o vztahu k výtvarné kultuře. Artefiletika považuje reflektivní myšlení a dialog za potřebný základ každodenního vyučování, jemuž má výtvarná výchova věnovat patřičnou pozornost. Pedagogická práce v artefiletice uvádí děti do světa prostřednictvím souvislostí mezi jejich fantazií a imaginací uměleckého dění.

V dalších podkapitolách teoretické části přibližujeme myšlenková východiska vlastního vzdělávacího programu a ověřování výtvarně projektové metody s dětmi a studenty v DDM Olomouc.

Následující kapitola a podkapitoly se zaměřují na výtvarné animace v projektovém vyučování, které v pojetí výtvarné výchovy přibližují aktuální trendy umělecké výchovy.

Koncepce artefiletického projektového vyučování nabízí možnosti, jak obohatit současnou výuku a také jak proměnit celkový postoj žáků k učitelům ve školské praxi. Cíle této studie jsou spojeny s realizací projektové metody ve výtvarném oddělení Domu dětí a mládeže a na katedře výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci v závislosti na interakci učitele a žáka.

Učitel, který je zvyklý přemýšlet a reflektuje činnosti žáka zaměřené na zážitky z výrazových aktivit, učí účastníky školní praxe samostatně uvažovat a sdělovat své poznatky, úvahy, myšlenky, dojmy a prožitky nebo pocity.

Závěr obsahuje shrnutí a zobecnění zpracované problematiky. Charakteristika a význam projektového vyučování



1 Projekty ve výtvarné výchově

1.1 Charakteristika a význam projektového vyučování

Výtvarné projekty jsou rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a vyznačují se náročnějším myšlenkovým obsahem a tvůrčím přístupem pedagoga i žáků. Jde o určitý způsob zvolené cesty, která umožňuje plnění výchovně-vzdělávacích cílů, kdy učitel a jeho žáci zkoumají a rozvíjejí základní myšlenku a problém zvolené učební látky. Důraz se klade na svobodné vyjádření žáka při vlastním přístupu k tématu.

Podle I. Zhoře se v projektech během výtvarného vyučování „... naučíš lépe dívat, seznámíš se ze základy výtvarného myšlení a výtvarné řeči. Získáš prostředek, jak se vyslovit o okolním světě a jak vyjádřit své vlastní pocity a představy. Nabídne ti ukázky uměleckých forem, s nimiž se můžeš setkat nejen na výstavách a v galeriích...“.²

Jak uvádí J. Spilková, „... východiskem pro projektové metody je smysluplný a zajímavý úkol, téma, problém, který chtějí a potřebují žáci vyřešit. K výsledku, produktu, často praktickému, docházejí žáci uplatněním vlastních zkušeností a dovedností a řadou... teoretických, praktických, samostatných i kooperativních činností...“.³

Výtvarné projekty mají mnoho společných rysů s výtvarnými řadami. Projektová výuka ve výtvarné výchově pracuje s promyšlenou skladbou na sebe navazujících úloh. Někdy tvoří výtvarné práce jednoduché celky, takzvané výtvarné řady. Výtvarné řady jsou kratší celky a srozumitelnější útvary, které rozvíjejí zvolený námět, část učební látky nebo výchovný problém. Jednotlivé úlohy

2 Zhoř, I. Projekty a metodické řady. Výtvarná výchova, 1994–1995. roč. 35, č.1, s. 3.

3 Spilková, J. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 130.

výtvarné řady na sebe logicky navazují a tvoří promyšlenou linii kroků; výtvarné řady využívají zejména učitelé základních škol, neboť zvolená skladba učiva odpovídá věku žáků a jejich schopnostem.

Metoda práce s výtvarnou řadou je méně obtížná, proto většinou svým řešením předchází před výtvarnou realizací projektových postupů. První zkušenosti rozvíjejí tvořivé aktivity a experimenty s prvotním námětem, s využitím jeho nepřeberných možností. Postupně se úkoly námětově rozšiřují a mohutní až do podoby náročnějších projektových celků. Blízké a přitažlivé téma, které s dětmi rozvíjíme, vede k tomu, že žáci začnou více přemýšlet, hrát si, spolupracovat, tvořit a experimentovat s výtvarnými technikami a postupy.

Námět by měl odpovídat určitému věkovému období s přihlédnutím k rozumovým a vyjadřovacím schopnostem žáků. Postupně se vytváří základní výtvarná představa, jak sestavit celkovou stavbu úkolů, aby vyjadřovaly hutnou myšlenkovou stavbu s využitím rozdílných možností řešení.

Takto načrtnutý program je závazný jen rámcově, neboť během projektového vyučování vstupují do procesu iniciativně také žáci a spolu s učitelem objevují různé alternativní možnosti, jak seřadit nebo upřesnit jednotlivé úkoly s vhodnou motivací a technikami.

Při řešení výtvarných projektů můžeme vycházet z několika přístupů. Zprvu se žáci seznamují se zkoumanou skutečností, s nejrůznějšími jevy nebo výtvarným problémem formou smyslových kontaktů, studijní kresbou a malbou, fotodokumentací i studiem a výtvarným ztvárněním odborných informací. Při dalším rozvíjení projektu jde obvykle o racionálnější přístup, který využívá *analytického* rozboru skutečností, podnětů, prožitků a vztahů. Příkladem tohoto přístupu může být rozumová analogie z tématu symetrie a asymetrie konstrukcí prostorových tvarů nebo spojování a průnik architektonických objektů.

Jiný způsob myšlení je *intuitivně prožitkový*. Příkladem tohoto přístupu mohou být např. smyslové kontakty se strukturou, teplotou, tvarem, barevností a krásou rostlin, nebo i smyslové prožitky při kontaktu v životním prostředí s různými živočichy. Výtvarní pedagogové většinou využívají všechny přístupy, od výtvarné analýzy přes emotivní motivaci až po asociční myšlení.

Každé téma, které je pro projektový postup zvoleno, vyžaduje specifické autorské pojetí, které umožňuje přiblížit se k jeho niterným myšlenkám nebo výtvarným problémům. Je zajímavé odhalovat i možné souvislosti skryté v námětových okruzích a přemýšlet o nich, vzniklé myšlenkové pochody spojit s prožitkovými aktivitami a přenášet je do jazyka výtvarného umění. Jen

tak bude dítě obohacovat své výtvarné cítění a současně lépe porozumí podstatě jevů.

Výsledný tvar výtvarného projektu má celou řadu podob, které se odvíjejí od názorové představy výtvarného pedagoga, jenž projektový způsob tvorby vede a řídí. Jeho pojetí vychází z toho, zda více vyznává kresebné nebo malířské postupy, grafické či prostorové vyjádření, nebo práci s médii. Projevuje se jak ve stavbě projektu, tak i ve způsobu jeho celkového výtvarného ztvárnění a vyznění.

1.2 Výtvarné projektové metody v posledních třiceti letech

Projektová metoda má své kořeny v pedagogice dvacátých a třicátých let dvacátého století. Tehdejší přístup k dětem a k učivu však nedovolil učitelům využít projektového vyučování ve výtvarné výchově, a tak se nastoupená cesta až do počátku sedmdesátých let uzavřela. Pronikavější obrat přineslo užití výtvarných řad a pozdější projektové metody ve výuce výtvarné výchovy a ve svých počátcích sehrálo významnou roli. Jejich uplatňování vzniklo z přirozené potřeby výtvarně tvořivých pedagogů, kteří se snažili hledat hlubší etické postoje k okolnímu světu. Dřívější výkonnostní pojetí, které často spočívalo v náhodném hledání úloh bez vnitřní a vnější spojitosti, se stalo pro učitele výtvarné výchovy málo uspokojivé. Postupně se proto změnila představa učitelů o významu výtvarné výpovědi dětí.

Jejich pozornost se tak postupně přesouvala k hledání nových výtvarných postupů; ty se začaly výrazněji projevovat až v sedmdesátých letech 20. století. Stále více rostla potřeba vypořádat se s artistním pojetím výuky, s hledáním nových výchovně-vzdělávacích hodnot a spoluodpovědnosti pro příští generace.

Velmi dobré podmínky pro změny v koncepci výtvarné výchovy se vytvářely v lidových školách umění (LŠU), kde k této situaci přispívala odborná připravenost učitelů, zájem dětí o výtvarné aktivity a dobré vybavení ateliérů. Obdobná situace byla i v mnohých domech dětí a mládeže (dříve v okresních domech pionýrů a mládeže) i v jiných zařízeních, kde i v období normalizace panovala často atmosféra relativního pocitu svobody.

Koncem sedmdesátých let se na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Brně objevují první podněty k uplatňování projektových celků ve vý-

tvárném vyučování, které později předložili Igor Zhoř a Hana Dvořáková v *Pracovních sešitech I a II*. Autoři vycházeli z komplexního plánování výuky realizováním menších námětových spojení, která orientovali do malých výtvarných řad. Při vytváření řad jednotlivá zadání reagovala na dané potřeby a zájmy dětí.

V polovině osmdesátých let se učitelé pokoušeli rozvíjet námětovou oblast nebo výtvarný problém v krátkých řadách výtvarných prací pomocí lineární návaznosti jednotlivých kroků. Příkladem lineárního řešení je následující výčet dílčích námětů, ve kterém učitel uvažuje např. o umění Indiánů: jaké oděvy a kroje nosí, jakými šperky a ozdobami se krásí, jaké mají hudební nástroje, jaké mají písmo, kde bydlí, s jakými hračkami si jejich děti hrají apod. Později se tyto výtvarné řady skládaly do důsledněji promyšlených a ucelených projektů; můžeme zde uvést jména jako Z. Holomíčková, J. Nevan, J. Ulrichová a další.

K nepřehlédnutelným průkopníkům výtvarně projektové metody v osmdesátých letech řadíme Igora Zhoře. Ve svých postupech a projektech vycházel z podnětů výtvarného umění dvacátého století; využíval vyjadřovacích prostředků současného výtvarného jazyka s možností praktických realizací ve výtvarně-pedagogické praxi. Své zkušenosti Igor Zhoř shrnul v publikacích *Škola výtvarného myšlení I, II* a *Výtvarná výchova v projektech I, II*.

Od malých námětových celků se přes výtvarně-metodické řady dostala k velmi osobitě pojatým výtvarným projektům na základní škole Karla Cikánová. V každém školním roce se jí podařilo s dětmi realizovat současně několik různých výtvarných témat, která nabývala na šíři a bohatství podnětů. Věnovala se jim různě dlouho s ohledem na zájem dětí, střídala je s různými okruhy činností s využitím ukázek současné výtvarné tvorby profesionálních umělců. Její výtvarné snažení je shrnuto v několika knížkách o kresbě, malbě, tvaru, textilu a práci s počítačem.

Z dalších, kteří dlouhodobě prakticky realizovali projektovou metodu ve výtvarné výchově, nelze opomenout absolventy střední uměleckoprůmyslové školy v Bratislavě (L. Čarného, D. Fischera, M. Múdrocha). Jde především o žáky z ateliéru Rudolfa Fily a později z AVU, kteří tvořivým způsobem navázali na myšlenky svého učitele a přispěli svým dílem k rozvoji výtvarně projektové metody na základních uměleckých školách. Výtvarné celky byly určeny pro jednotlivé ročníky a jejich náročnost postupně gradovala. Východiskem pro tyto celky bylo bohatství výtvarného tvarosloví z pedagogického deníku Paula Kleea, ze kterého také námětově učitelé čerpali.

Rovněž Jiří David a Marta Pohnerová z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Hradci Králové se stali významnými představiteli duchovní a smyslové výchovy ve výtvarném vyučování. Vypracovali osobitý přístup k dětskému výtvarnému projevu, který stavějí do vnitřního vztahu ke světu, a dávají mu hluboký duchovní a morální význam. Tento projekt byl veřejnosti představen v knihách *Smyslová výchova a duchovní výchova I, II, III* z let 1992 až 1997.

Během posledních let postupně dochází k rozšíření myšlenek výtvarného projektového vyučování do praxe a k prezentaci dětských výtvarných prací na celostátních přehlídkách, soutěžích a výstavách. Tyto aktivity jsou doprovázeny odbornými semináři se společnými setkáními a napomáhají velkou měrou rozvoji, hledání a přijímání nejnovějších tvůrčích impulsů, z nichž mnohé rozšířily poznání výtvarných pedagogů. Ti svou prací obohacují filozofické pojímání našeho předmětu a jeho pedagogická východiska.

Pro devadesátá léta a začátek nového tisíciletí je příznačný obrat k umění ve výtvarné výchově. Z odkazu I. Zhoře vychází teoretik výtvarné pedagogiky J. Vančát, jehož koncepce je založena na široce pojaté centrální kategorii *obrazová vizualita*. Na příklon k umění ve výtvarné výchově se zaměřuje H. Babyrádová. Autorka pracuje s účastníky výtvarných dílen u nás i v zahraničí a přibližuje nám své zkušenosti v monografii *Výtvarná dílna* (2006).

V učebnicích koncipovaných P. Šamšulou – *Obrazárny v hlavě* a v pěti-dílném Průvodci výtvarným uměním vydaném společně s kolektivem autorů se setkáváme s odkazem k umělecké tvorbě. Monografie s koncepcí *artefiletiky* od J. Slavíka a P. Wawrosze se věnují vztahům výtvarné výchovy a tématu umění v rámci teorie výrazu a sémantiky fikčních světů (Slavík, 2005, s.13).

S rozvojem galerijních animací je spjat R. Horáček. Toto pojetí nachází uplatnění v průběhu devadesátých let 20. století. Nové metodické impulsy nalezneme také v učebnicích od M. Fulkové a kolektivu autorů. V didaktickém zpracování se objevují analogie vazeb mezi žákovským výtvarným projevem a uměleckou tvorbou.

Věra Roeselová ve svých publikacích a vzdělávacím programu nabízí učitelům velkou názorovou škálu výtvarného pojetí, které se dotýká období tzv. *kříze dětského výtvarného projevu* a následného přemostění, které souvisí s vývojem dětského výtvarného projevu a pedagogického přístupu k výuce.

Na rozvoji projektového vyučování se podílí také mnoho veřejnosti neznámých výtvarných pedagogů, kteří působí na všech stupních škol, ale i v mimoškolních zařízeních.

1.3 Příprava a řešení výtvarných projektů

Rozsah a organizace výtvarného projektu velmi úzce souvisí se vzdělávacím procesem, který by měl respektovat řadu didaktických aspektů. Ty se uplatňují v jednotlivých fázích projektu při jeho přípravě, v průběhu a v závěrečném vyznění.

Jeden z nejdůležitějších momentů se objevuje v přípravné části projektu při sestavování jednotlivých námětů, kdy je nutné dodržet to, aby vždy obsahovaly zřetelně viditelnou myšlenkovou linii a optimálně odpovídaly celkovému pojetí projektu, věku žáků, jejich rozumovým možnostem a výtvarným schopnostem.

Rozsah výtvarného projektu nemusí být podstatný z hlediska počtu jednotlivých kroků nebo dílčích částí. Význam naopak vidíme ve způsobu vedení a pedagogického přístupu k výtvarnému problému, ve schopnosti objevit nápaditou myšlenku a v možnosti nacházet nové, hlubší vazby. Někteří učitelé pracují na výtvarných projektových realizacích několik měsíců, jiní si ze zvoleného tématu vytvoří náplň roční nebo víceleté práce.

Výchovný aspekt projektu spočívá v možnosti a volbě svobodného přístupu k výtvarnému vyjadřování. Ten je dán společným tématem, které v sobě skrývá závaznou myšlenkovou linii, ale je otevřeno různým úpravám a doplněním, jež se v průběhu práce mohou objevit.

Je velmi přínosné, že se žáci spolupodílejí na obsahu výtvarného projektu, že je pedagog již od samého počátku seznamuje se svými představami. Tím dává žákům možnost, aby si sami zvolili výtvarný námět a svůj vlastní způsob výtvarného vyjadřování. Žáci tedy mohou aktivně vstupovat do výuky s novými podněty a nápady a zajímavými myšlenkami. V průběhu projektu tak dochází ke vzájemným rozhovorům a interpersonálním kontaktům, kdy učitel přizpůsobuje svůj postup zájmům a úvahám žáků.

Tvořivý přístup při volbě jednotlivých úkolů, výtvarných technik a materiálů je velmi žádoucí, jelikož zabraňuje jednostrannému přístupu a nezájmu dětí. Přínosem výtvarného projektu je přehledné seřazení výtvarných prací do celku, v němž se vynořují nové myšlenkové vazby, které zachycují společně prožité okamžiky při tvorbě.

Účastníci tvořivých aktivit dospívají k nově viděným souvislostem a k hlubšímu pochopení podstatných otázek. Tak se stává, že to, co zůstalo během výtvarného procesu stranou zájmu a nebylo vysloveno, nyní nabývá nového významu.

Projektové metody svým myšlenkovým obsahem a pojmáním světa ovlivňují celý výchovně-vzdělávací proces. Pedagog, který využívá těchto metod a podnětů, působí svými životními postoji pravdivěji, přitažlivěji a jeho vzdělávací úsilí se stává srozumitelnějším. To vše přispívá k lepší komunikaci a prohlubování osobních vazeb mezi učitelem a žákem.

1.4 Koncepce a směry projektového vyučování ve výtvarné výchově

V současné době prochází výtvarné vzdělávání podobně jako výtvarné umění velmi rychlým vývojem. Změny se obdobně dotýkají všech typů a stupňů školských i mimoškolských zařízení. Významnou roli zde hraje i teoretické zázemí výtvarné výchovy. Abychom nezůstali jen v poloze „krásných“ obrázků a dovednostního pojetí výuky, bylo potřeba provést zásadní změny a probudit zájem o pedagogické procesy.

Je důležité, že se nové přístupy rozšířily o moderní vývojové trendy, odpovídají současnému vývoji výtvarné výchovy a přinášejí impulsy z výtvarného umění. Pozornost zásadním změnám výtvarné výchovy věnovala v devadesátých letech mnohá sympozia a semináře v České republice. Témata byla zaměřena na hledání poslání učitele ve výtvarné výchově i na zkvalitnění proměn výtvarné řeči v čase multimédií nebo připomenutí aspektů emocionality v tvůrčím procesu. V nových otázkách výchovy se otevřely problémy komunikace, interakce a kreativity ve výtvarné výchově.

Postavením výtvarné výchovy a jejími cíli se zabývala celá řada významných pedagogických osobností, které současně pracovaly na nové koncepci vzdělávacích proudů. Podílely se například na tvorbě rámcových vzdělávacích programů pro základní i střední vzdělávání (zejména v oblasti *umění a kultura* – ve výtvarné výchově).

S novými tendencemi výtvarné výchovy vystupovali I. Zhoř, P. Šamšula, E. Linaj, V. Roeselová, J. Vančát, M. Pastorová, J. Slavík, H. Babyrádová, M. Fulková, M. Pohnerová a mnoho dalších. Řada z uvedených pedagogů vytvořila nový přístup k rozvíjení osobnosti dítěte jako ucelenou koncepci nebo se podílela na rozvoji nových osnov v některých jejich částech. Komplexní pohled na možnosti působení výtvarné výchovy představuje Věra Roeselová v publikaci

Proudy ve výtvarné výchově (2000). Autorka předkládá současný pohled na nové koncepce, kde je důraz kladen na vzdělávací i výchovnou funkci oboru.

Kvalitní osobnost učitele umožňuje ve výuce rozšířit spektrum nabízených studijních koncepcí. Záleží na profesní vybavenosti pedagoga, zda má schopnost koncepčně uvažovat a osobitě pracovat se zvolenými tématy z jednotlivých studijních programů. Studijní úkoly a metody alternativní podoby výtvarné výchovy jsou pro školní praxi nápadité, vedou k přemýšlení a experimentování. Odpovídají na závažné koncepční otázky s přihlédnutím na etické a duchovní principy okolního světa.

Pedagogické osobnosti, s kterými se setkáváme v koncepci jednotlivých studijních programů, staví na výtvarných prioritách, jež odpovídají svobodnějšímu přístupu k učebním plánům. Východiskem programu Drahomíry Štovičkové a kolektivu autorů je tradiční dovednostní pojetí založené na kresbě, grafice, malbě a prostorovém vyjádření s návazností na tvorbu filmovou. V programech Karly Cikánové a slovenských autorů Ladislava Čarného a Daniela Fischera se můžeme seznámit s problematikou výtvarného jazyka, doplněného o kontakty s výtvarným uměním. Smyslová a duchovní výchova Marty Pohnerové a artefiktika Jana Slavíka vycházejí z psychologického pojetí a navazují na prožitkový základ. Využívají výtvarné a dramatické akce, vybízejí k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Studijní programy Zdislavy Holomíčkové a Věry Roeselové jsou zaměřeny na emoční a etické hodnoty prožívání světa.

Společnou pedagogickou prioritou studijních programů je promyšlený systém výuky, který dává zadaným úlohám řád a logické uspořádání. Učitel s jednotlivými žáky pracuje dlouhodobě a výtvarné učivo chápe v širších souvislostech. Ve všech předkládaných studijních koncepcích je zřejmá systematická práce s námětovými úkoly v menších cyklech, tematických řadách nebo ve výtvarných projektech. Všechny typy zpracovaných řad a projektů se v programech vyznačují hlubším přístupem k pedagogické práci, kterou učitel staví na svých zkušenostech a na osobitém přístupu k řešení úloh stojících za výsledným výtvarným dílem.

Z uvedených úvah vyplývá, že učitel výtvarné výchovy by měl být autorem vlastního svobodného řešení, měl by objevovat a uplatňovat optimální podněty a volit tvořivé metodické postupy. Inspiraci může čerpat z nabídky existujících koncepcí a proudů, nebo se dokáže od předkládaných programů odpoutat a objeví postupy vlastní. Charakteristika a význam projektového vyučování



2 Artefiletické pojetí výchovy uměním

2.1 Koncepte artefiletiky

Myšlenky a výchovné pojetí J. Slavíka směřují, podobně jako jiné pokusy uměleckého vyjádření, k vnitřním výpovědím o světě a vnímání okolí. Jak uvádíme v kapitole 2.4, artefiletika se do jisté míry prolíná s arteterapií, ačkoliv se jedná o dvě oddělené disciplíny: v oblasti cílů mají společné zejména zaměření na sebepoznávání a rozvíjení sociálních kompetencí, artefiletika směřuje spíše k oblasti emoční inteligence a etické kultivace jedince (Goleman, 1997, s. 116). V oblasti metod se zaměřuje na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové tvorby spojené s reflektivním dialogem. V oblasti cílů má artefiletika s arteterapií společné zaměření na sebepoznávání a rozvíjení sociálních kompetencí žáka. V oblasti metod se zaměřuje na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové tvorby spojené s reflektivním dialogem.

Obsahová stránka studia je tvořena *koncepty*, *prekoncepty* a je vyjádřena v námětovém provedení. Velká témata jsou vlastně koncepty, které jsou vyjádřeny v kulturní historii i v životě člověka. Neustále se opakují a k jejich objevení musí být navozena vhodná situace. Prekonceptům odpovídají naše vzpomínky a představy o konkrétních věcech, událostech a duševní prožitky, které se ke konceptům vztahují.

Učitel a žáci ve skupinovém společenství se noří do zdánlivě známých konceptů (např. *muž*, *žena*, *dítě*), přemýšlejí o různých možnostech řešení, hledají varianty k obsahu a inspiraci v moderním umění. Zároveň objevují a spojují například malbu s figurální kompozicí s ukázkou (Picassa, Cézanna, Rembrandta a dalších).

Předpokladem jsou široké znalosti pedagogů v oblasti dějin umění, aby mohli ukázat nové přístupy nebo koncepty – *muž* (antika, renesance, baroko

atd.). Pokud se nepodaří učiteli vtáhnout žáky do hry, zůstává často námět krále, princezny či draka neviditelný. Žáci tak v poselství, které má být v tématu obsaženo, na koncepty nepřijdou a ty zůstanou skryty.

Záleží na učiteli, zda si pro práci s dětmi zvolí *námět*, *výtvarnou řadu* nebo *projektový způsob* řešení úkolu, zda přihlédnou k promyšlenému námětu a přikloní se k hravému, spontánnějšímu provedení, či zaměří-li se na technickou stránku postupu. Vybrané vstupy a okruhy výtvarných aktivit by učitel měl umět zdůvodnit (Roeselová, 2000, s.198).

V artefiletickém přístupu se žáci ve své expresivní tvorbě pokoušejí vstoupit do role hrdiny nebo se dotknout podstaty a obsahového jádra, např. lásky nebo dobra. Objeví-li dítě ve výtvarném projevu své osobité pojetí lásky, dobra apod., otevírá se ke vzdělávacímu motivu. *Vzdělávací motivy* umožňují směřovat k sebepoznání v širších kulturních souvislostech a k poznávání společenského prostředí. K velmi důležitým zdrojům poznávání patří také *reflektivní dialog*. V rámci reflektivního dialogu si žáci uvědomují souvislosti své tvorby, diskutují mezi sebou a přemýšlejí. Hodnotící dialog vychází z nových možností vlastní tvorby, od hry až po experimentaci, parafrázi, performanci, instalaci nebo výtvarnou akci. Propojení vlastní tvorby, úvah a dialogů přispívá k uvědomění si prožitkových obsahů a kontinuity vývoje výtvarného umění v průběhu historie. Je na učiteli, aby žáky k dialogu vybízel, podporoval jej a začleňoval do širších poznávacích souvislostí.

Tam, kde ve vzdělávacím procesu spojení výtvarné tvorby s její reflexí chybí, nejde o artefiletiku. Právě dlouhodobá práce se vzdělávacími motivy spolu s reflektivním dialogem odlišují artefiletiku od jiných vzdělávacích koncepcí.

Zmíněné sebepoznávací procesy s reflektivním dialogem propojují poznávání žáků s jejich okolím. To umožňuje tzv. pozitivní prevenci proti různým duševním a sociálním problémům. Rozvíjejí se tak sociální dovednosti, zvyšuje se emotivní citlivost k druhým a obohacují se komunikační schopnosti jedince (Slavík, 2007, s. 14–15).

Během artefiletických výtvarných aktivit a jejich vnímání probíhá tvorba ve třech hlavních obsahových a metodických dimenzích, a to v *dimenzi výrazu*, *komunikace* a v *rovině formy*. Situace, jež účastníci společně vytvářejí, mají mít zejména umělecký a pedagogický charakter. Členění vyplývá ze vzájemného vztahu mezi expresí a reflexí. V rámci artefiletické aktivity může být více zdůrazněna *reflexe – komunikace* nebo sama *výtvarná forma*. Jednotlivé dimenze se od sebe odlišují svým projevem, sdělením a porozuměním

v symbolice výtvarného projevu, od důrazu na spontánní a otevřený projev až k nároku na dokonalost a čistotu provedení. V artefiletice všechny uvedené dimenze výrazu, komunikace a formy pokládáme za důležité zejména pro uvažování nad tím, jak vést výrazovou hru. Základem expresivního projevu je tzv. *výrazová hra*; probíhá obvykle ve formě skupinové práce nebo jako souběžná individuální tvorba v rámci skupiny. Dělá z aktérů tvůrce nebo spolu-tvůrce umělecké výrazové hry. Ze hry tak vzniká množství niterných podob uměleckého díla. Každé dílo zažívá prostřednictvím aktérů výrazové hry svůj zvláštní fikční svět. *Fikční svět* uměleckého díla se dá společně poznávat prostřednictvím společného zamýšlení se nad zážitky vyvolanými v průběhu hry. Účastníci se navzájem domlouvají, o čem bylo užitečné diskutovat a může být zdrojem poučení.

Seznámili jsme se s některými okruhy studijního programu *artefiletika*. V následující, třetí kapitole se společně zamyslíme nad *výrazovou hrou*, *rovinou výrazu*, *komunikací*, *formou*, *fiktivními světy*, *kruhem bezpečí* a dalšími pojmy z artefiletické terminologie.



Obr. 1 Kruhové sezení v rámci skupiny typické pro artefiletickou práci

Na závěr tohoto stručného seznámení s některými artefiletickými výtvarnými pojmy a dimenzemi vybíráme pro ilustraci některé pedagogické postupy používané ve výchovných setkáních. Artefiletika rozeznává kromě základních didaktických postupů i několik principů a zásad, které jsou důležité při přípravě, vedení a posuzování činností.

V *pedagogickém přístupu* se klade důraz na autentičnost, ocenění individuální zkušenosti ve výrazovém projevu, posílení citlivosti při objevování rozdílnosti v tvůrčím projevu apod. Z etických pravidel komunikace a jednání uvádíme tři zásady: Pozorně vnímej, co říkají ostatní účastníci, neostýchej se vyjadřovat své emoce a city; projevy hrubosti do artefiletické skupiny nepatří.

2.2 Artefiletika a rámcové vzdělávací programy

Během posledních deseti let probíhaly diskuse o smyslu a cílech výtvarné výchovy, o konečné verzi **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**, do něhož byly zapracovány i předchozí varianty návrhů osnov k základnímu vzdělání.

Rámcový vzdělávací program charakterizuje výtvarnou výchovu jako obor, jenž pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Má vést k pochopení umělecké tvorby a prostřednictvím vlastních tvořivých aktivit rozvíjet schopnost kreativity žáků, řešení problémů a hledání různých variant řešení. Velký důraz je kladen na ověřování komunikačních účinků, rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity, během níž tvůrce získává a projevuje své osobní zkušenosti z procesu tvorby ve vztahu se zážitky ostatních spolužáků (Pastorová, Vančát, 2004, s. 130). Ústřední myšlenkou se stává integrace jednotlivých předmětů, která není myslitelná bez schopnosti provázání jednotlivých znalostí, vymezení podstatných informací a jejich kritického posouzení.

Výtvarná výchova a hudební výchova se staly součástí vzdělávací oblasti **umění a kultura**. Tato oblast usiluje o to, aby žáci byli motivováni k celoživotnímu učebnímu procesu, aby byli vedeni ke komunikaci, spolupráci a citlivosti k lidem i kulturním hodnotám.

Jednu z ucelených možností, jak uskutečňovat programové cíle RVP ZV, představuje **artefiletické pojetí** výchovy uměním. Artefiletika respektuje sou-

časné vývojové trendy umělecké a kulturní výchovy, „... vytváří vhodné metodologické pole pro spojení školních uměleckých aktivit se vzdělávací činností v galeriích a muzeích, zejména s tzv. galerijními animacemi“.⁴ Hledáním a rozvíjením vztahů k muzejní pedagogice, zejména k problematice komunikace s výtvarným dílem, je artefiletika velmi cennou vzdělávací koncepcí pro učitele a žáky v pedagogické praxi. Na rozdíl od jiných vzdělávacích teorií předkládá koncepci, která má dlouhodobě jasně formulované cíle, metody a postupy. Ty jsou zakotveny v učebním procesu a vyhovují současným vzdělávacím přístupům jak z teoretického, tak z praktického hlediska. Svou metodou přístupu a tvořivého rozvoje osobnosti sleduje sebevzdělávání, experimentální činnosti s respektováním výsledků žákovské práce jako originálního výtvaru. Velmi dobře se v artefiletice spojují vlastní umělecké aktivity s poznávací schopností a reflexí. V rámci artefiletických lekcí lze realizovat obsah i tzv. průřezových témat RVP ZV a napomáhat k dosažení potřebných klíčových kompetencí, které se týkají osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy i výchovy k občanství.

Uvedeným přístupem se artefiletika hlásí k tzv. pedagogickému konstruktivismu a k didaktickým směrům vedoucím výuku k rozvíjení **kritického myšlení** nebo ke schopnosti učit se rozumět svým tvůrčím procesům a pohnutkám (Slavík, 2005, s. 2).

Kritické myšlení má přímý vztah k rozvoji celé osobnosti žáka a obohacuje jeho osobnostní profil v aktivním učení a při posuzování předkládaných poznatků. Na základě přímého vztahu k rozvoji myšlení a tím i k celé osobnosti mladého člověka je účastník tvořivých aktivit schopen kriticky vnímat a posoudit situace nebo děje v celistvosti i v jednotlivých detailech.

2.3 Pojem artefiletika

Artefiletika se vztahuje k arteterapii a k umění (z latinského *ars, artis* – umění) a je inspirována myšlenkou pedagoga M. Broudyho o filetickém (pozitivním) přístupu k výchově, ve kterém se propojuje výrazový projev (např. výtvarný nebo dramatický) v komunikativních úvahách o zážitcích, které se k němu vztahují, tzn. tvůrčí exprese s následnou reflexí.

4 Slavík, J. Učební texty pro potřebu výtvarného semináře Artefiletika. 2005, s. 1.

Pojem **filetický** znamená jak tvůrčí, výrazový a emocionální, tak i duchovní přístup. Název je symbolickým vyjádřením odkazu k slavnému helénistickému učenci Filétovi z Kou, který žil v době vlády Alexandra Makedonského. Filetické pojetí výchovy respektuje osobní zkušenosti i zájmy dětí a zprostředkováním reflektivní komunikace dochází k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji.

Pojetí výchovy uměním – artefiletika, bylo v České republice poprvé uvedeno Janem Slavíkem v alternativě učebních osnov výtvarné výchovy pro gymnázia v roce 1991; v roce 1998 ji představil jako koncepci v publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefiletika J. Slavíka se opírá o poznatky vědních oborů, jako jsou **tvarová estetika**, **psychologie**, **sémiotika** a **fenomenologie**. Tvarová estetika a psychologie nahlíží na podstatu světa v celistvosti, pracuje s heslem „dobrý tvar“ a „vhled“. Fenomenologie se dívá na svět s výzvou k pokoře, k účtě vůči všemu okolnímu světu. Sémiotika nabízí poznávání znaků, metafor a symbolů, které jsou nástrojem poezie, mýtů a snění.

Artefiletika pracuje se symboly, které směřují k sebepoznání – pomáhají soustředění, uspořádání a zachování zkušeností.

Toto reflektivní výchovné pojetí se rozvíjí v teoretických i praktických aktivitách. Teoreticky rozpracováno bylo v monografiích J. Slavíka (1997, 2001, 2002) a metodické publikaci (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2000).

Autor použil pro artefiletiku název, který vychází z některých metod, cílů a technik psychoterapie. Jak ze samotného názvu vyplývá, artefiletika má v kontaktu s psychoterapeutickou oblastí nejbližší k arteterapii. I když se obsahy a hranice obou přístupů prolínají, přesto je nutné chápat arteterapii a artefiletiku jako dva odlišné obory.

2.4 Vztah mezi artefiletikou a arteterapií

Artefiletika na rozdíl od arteterapie není zaměřena na léčebné postupy, ale na výtvarné vzdělání žáků, výrazovou kultivaci a rozvoj jejich uměleckých kvalit získaných z poznatků a zkušeností. Artefiletické pojetí je tedy specifickým přístupem, který přijímá některé metody, techniky i cíle z arteterapeutické praxe. Staví na zážitkovém poznávání, umožňuje rozvíjet emotivní, sociální i tvořivé rysy osobnosti člověka a „... *skrze vlastní aktivní experimentování a prožitek směřuje*

řuje k poznání a sdílení kultury jako systému vztahů, norem, hodnot a forem komunikace...“ (Stiburek, 2000, s. 33).

V oblasti cílů má artefiletika s arteterapií společnou zaměřenost na sebepoznávání a rozvíjení sociálních kompetencí u dětí a mladých lidí. Artefiletika vychází z předpokladu, že učitel má potřebné kompetence nejen v oblasti kognitivní, ale například také v oblasti emoční inteligence.

Arteterapie využívá výtvarných aktivit k léčbě psychických a sociálních problémů. Cílem není vytvoření nějakého artefaktu, nýbrž prostřednictvím mimoverbálního sebevyjádření a zpracování osobního tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka. Podle Šickové-Fabrici (2002, s. 32) „*arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají... za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost*“.

V oblasti metod se artefiletika zaměřuje na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové tvorby spojené s reflektivním dialogem. Důraz se klade na reflektivitu a na vzdělávací úlohu výchovy uměním: zdrojem nového poznání žáků je reflexe a dialog (Slavík, 2005, s. 1).

Artefiletika je reflektivní pojetí výtvarné výchovy. První úplné metodické osnovy uplatnil J. Slavík na počátku devadesátých let 20. století – byly určeny pro gymnázia. V těchto alternativních osnovách důsledně uplatňoval tzv. reflektivní přístup, který je velmi důležitý pro sebepoznání. Žáci se po výtvarných aktivitách společně zamýšlejí nad svou tvorbou a využívají svých znalostí z dějin výtvarné kultury.

Aktivní vzájemná komunikace vede k hlubšímu poznávání, k výtvarnému projevu a rozvíjí kreativní myšlenkové pochody. V průběhu aktivního rozhovoru mezi účastníky děje jsou diskutovány nové poznatky ze zážitkového procesu na základě vlastních zkušeností a postojů. V konfrontaci rozdílných myšlenkových pochodů si žáci uvědomují důležitost originality svých názorů a pohledů, což vede k vzájemnému obohacování a respektu. Stejnost a rozdílnost mezi individuálními zkušenostmi různých jednotlivců je podstatným výchozím momentem pro osobnostní pedagogické působení ve výchově k uměleckému směřování.

Artefiletické situace, postoje a úvahy ve výuce jsou svým přístupem nejbližší tzv. pedagogickému a sociálnímu konstruktivismu (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 49). Proto artefiletika používá mnohé konstruktivistické pojmy, jako jsou **koncept**, **prekoncept** a **sociokognitivní konflikt**. V této vědecké teorii a její praktické aplikaci se zdůrazňuje aktivní úloha jednotlivce a počítá se

s jeho osobními předpoklady („před-porozuměním“), se zkušeností pro vedení dialogu jedince s ostatními lidmi v pedagogické praxi (Slavík, 2007, s. 15).

Artefiletické postupy se opírají o známé zkušenosti, že výtvarné aktivity vytvářejí žákům vhodnou příležitost k vyjádření jejich autorských niterných poznatků a emotivních projevů. Výrazové projevy obsahují velký poznávací potenciál, který přináší celou řadu možností k reflektivnímu přemýšlení. Aktivní učitel se snaží žáky vést k rozhovorům, podporuje je a pracuje v širších uměleckých a poznávacích souvislostech.

Učení se základní terminologii o uměleckém díle je nezbytnou podmínkou uměleckého tvoření, hodnocení, ale i celé výchovy uměním. Žáci se učí porozumět uměleckým dílům a zkoumat na základě vlastní výrazové tvorby jejich hodnotu. V průběhu zásahů do výtvarného díla dochází k proměnám jeho vzhledu. Vznikají různé proměny barevnosti a změny tvarové, kompoziční; mluvíme o různých tvůrčích variacích – alteracích díla.

2.5 Výrazové vyjádření v artefiletice

Během výtvarné tvorby se uplatňují klasické výtvarné prostředky, jako jsou kresba, malba, modelování a techniky prostorového vytváření s uplatněním různých poloh expresivního vyjadřování. Velmi osvědčený a působivý je přesah k tvořivé dramatice, tedy zapojení hudebních, pohybových či slovesných projevů. K vyjádření gestikulace můžeme uplatnit mimiku, techniky body-artu, akční tvorby, tance, hudebního zvuku.

K principům artefiletiky patří např. důraz na individualitu výrazového projevu. Při jeho hodnocení je třeba ocenit originální projev a podporovat radost z tvůrčího procesu během tvorby.

2.6 Uplatnění artefiletických metod a forem práce

Artefiletické pojetí napomáhá prevenci a zvládání některých bolestí, neduhů i nepohody, kterým jsme v dnešní civilizaci vystavováni. Zejména v dětství může docházet k různým tíživým psychickým stavům, které mohou v pubertě

nebo adolescenci vést k větším psychickým či sociálním problémům (užívání drog, počítačové gamblerství, různé druhy agrese a závislého chování).

Pro artefiletickou praxi je důležitý výtvarný prožitek nebo pohybování se v uměleckém prostředí. Žáci se tak velmi osobně setkávají s obsahovou a formální rovinou díla a přemýšlejí nad ní. Přitom hledají odpovědi na otázky: Jak obě roviny spolu souvisí? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená? (Roeselová, 2000, s. 194). Společně prožívané situace každého z nás oslovují a vytvářejí silné osobní vzpomínky a často se dotýkají naší minulosti, přítomnosti nebo dějů budoucích.

Jako příklad uvedeme ukázkou z praxe: učitel seznamuje děti v areálu cisterciáckého kláštera ve Žďáru nad Sázavou s celým kulturně-historickým celkem a zasazením architektonického komplexu budov v krajině. Zkoumají vztahy a pohledy staveb a srovnávají názory na jednotlivá díla a krajinu. Přemýšlejí nad tím, co se dařilo v minulosti a jaká je současná role a cítění architektů nebo sochařů k organismu krajiny. Společně hledají souvislosti mezi minulostí a přítomností, které spolu v každodenním lidském životě souvisejí, zamýšlejí se nad osudem světce a mučedníka J. Nepomuckého, nad setkáním a spoluprací architekta J. B. Santiniho s opatem J. Vejmluvou apod. Tím hledají paralely v životě významných umělců, architektů, sochařů nebo rozdílné osudy mezi životy prožitými v minulých stoletích a životy současných tvůrců.

V příběhu významné postavy Jana Nepomuckého si připomínají historické souvislosti 14. století s propojením a návazností na barokní dobu. Vynořují se jim vztahy mezi panovníkem a jeho mocí, mezi zpovědníkem a jeho názory. Pojmům jako svědomí, odpuštění a možnost začít žít znovu rozuměli lidé 17. století a rozumějí jim dodnes. Dobro, právo, sobectví, vina, zpověď a čest jsou pojmy, které jim ukazují cestu k pravdě a otevřenosti. V pedagogickém záměru a způsobu motivace se buď podaří v tématu objevit skrytý řád věcí a jevů, nebo naopak podněty k vážnějším úvahám nevzniknou.

2.7 Koncepty, prekoncepty a symbol v artefiletice

Koncepty jsou klíčová témata pro komunikaci ve skupině. Každá kulturní epocha, každé lidské společenství přemýšlí v duchu svých konceptů a vyrovnává se s určitými společnými podobnostmi a rozdíly. Na základě svých individuálních

zkušeností a prožitých dějů si každý člověk vytváří svůj **prekoncept**. Každý má tedy své originální zažité představy např. o tom co je láska, žárlivost, dobro, bolest atd.

Pojmy jako bolest, radost chápeme proto, že i my se dokážeme společně radovat, smát se, ale být i smutní. Pokud se delší dobu trápíme nezdarem, naše vědomé struktury jsou v rozporu s nevědomými tužbami naší osobnosti. Artefiletika se snaží pomáhat a překonávat tyto pocity vycházející často z nezvládnutých rozporů mezi rozumovou a citovou stránkou našeho života (Roeselová, 2003, s. 6).

V umělecké tvorbě se existenciální obsahy lidského životního směřování opakují jako osvědčená témata. V setkáních se učíme neustále nacházet slovní obraty a vyjádření pro svá snění a pro své pocity a tužby. Ve svých výtvarných zážitcích se setkáváme s výtvarnou symbolickou formou a nacházíme určité obsahy. Hledáme odpovědi na otázky: Jak to na mě působí? Jaký to má smysl? Zvolená cesta je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná.

V **konceptech a prekonceptech** se můžeme potkávat a vzájemně se dorozumět nebo tvořivě rozvíjet. V konceptech se dá cestou k poznání dospět ke společnému výkladovému jádru a k podstatě problému či nalezení shody. V průběhu diskuse si žáci postupně porovnávají své prekoncepty a přitom se odhalují shody a odlišnosti. Tyto polemiky a spory mezi poznávacími názory se v artefiletice nazývají **sociokognitivním konfliktem**.

Lidé mají poněkud jiné a rozdílné prekoncepty podstatných obsahů, jako je např. láska. Jestliže se ve vztahu a v rodinném soužití pokusí žít muž a žena, jejichž prekoncepty lásky se příliš vzdalují, může docházet k velkým nedorozuměním a neshodám. Ve vzájemném vyjadřování názorů na pojem láska se dá očekávat rozdílnost pojetí. Každý z nás má své jedinečné názory na různé obsahy lidského konání a bytí. Pomocí různých výrazových projevů slovních i mimoslovních se dají obsahy těchto prekonceptů interpretovat prostřednictvím učebních textů (Slavík, 2005, s. 6).

Výtvarná výchova dává poznat vzájemnou odlišnost mnoha různých prekonceptů a možnost vyrovnat se s nimi. Poznáváním těchto osobitých vyjádření je možné zahlédnout jejich společné významové jádro – koncept. Koncept není prvoplánový, nýbrž je skrytý za námětem. Každé téma má skrytější nebo otevřenější obsah často archetypálního charakteru nebo se dotýká dávno minulých zkušeností lidstva. Pak mluvíme o konceptech (narození, smrti, vztahu člověka a přírodních cyklů, působení živlů, lidských vztahů a osudů atd.).

Ke konceptům, jako jsou země, vesmír, slunce, léto, klid, neklid, touha, láska, život, rodina a jiné, se vztahuje každý člověk se svými duševními pochody, které ovlivňují jeho vnímání. Na prožitku nebo osobní účasti pozitivně laděných či bolestných pochodů dokážeme lépe pochopit radost nebo bolest v druhých.

Každý z nás si vytváří svoje osobní prekonceptní představy, neboť naše životní zkušenosti a postoje jsou vždy rozdílné. Pokud se pedagogovi podaří skrze výtvarnou nebo expresivní tvorbu přiblížit vhodný námět ke konceptům, pak se může rozvíjet dialog a vzájemné porozumění.

V prekonceptních představách dochází k porovnávání společných nebo rozdílných názorů. Například v ohlasech uměleckých myšlenek dílny Matyáše Bernarda Brauna se dětské skupiny snažily hledat, jaké vlastnosti mají postavy, které jsme si vybrali. Např. u Ctností jsme hledali v různých situacích jednotlivých postav kladné vlastnosti: lásku, soudržnost, víru a naději. V Neřestech jsme naopak objevovali záporné vlastnosti: žárlivost, závist, pýchu, zoufalství, pomluvu, lakomství apod. Děti přemýšlely o spojitostech se současnou dobou (gesta, atributy, pohyby, dynamika).



Obr. 2 *Víra a Pýcha*, postavy z Ctností (dětské práce, rezná keramika)

Přemýšleli jsme také o principech barokní tvorby nebo malby, o podobnostech tvarů, souvislostech objevených v pohybu soch, nad dějovými kontrasty, dramatickými účinky světla, působením šerosvitů.

Symbol v artefiletice

Dítě i umělec vytvářejí během tvorby své vlastní znaky, které jsou nástrojem specifického druhu komunikace. Grafický znak se tak často stává symbolem (Babyrádová, 1999). **Symboličnost** výtvarného vyjádření odkazuje k nějaké zkušenosti nebo pocitu. V artefiletice je snahou výtvarný symbol co nejvíce oživit – např. jej převést do různých forem vyjádření – gestem, pohybem nebo krátkým příběhem. Ze slov lze složit básničku o nalezené loutce a spojit ji pohybem s dramatickou etudou.

2.8 Výrazová hra, reflektivní dialog a fikční svět

Výrazová hra většinou probíhá v rámci celé skupiny a je navozena v učební úloze počátečním námětem s vymezenými pravidly. Výrazová hra dělá z hráčů tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla, přičemž dává prostor k vlastnímu sebevyjádření. V artefiletické praxi se využívají výtvarné aktivity s mezioborovými vstupy (hudba, divadlo, tanec aj.).

Zážitky a poznatky si účastníci dokážou více či méně tlumočit prostřednictvím rozhovorů v prožitcích z výrazové hry (Slavík, 2004, s. 220). V artefiletické skupině se tak odehrává příběh, který směřuje ke kulturním a sociálním proměnám jejích členů.

Reflektivní dialog následuje po proběhnutím zážitku a vyplývá z výrazové hry. Účastníci hovoří o svých pocitech a prožitcích, které se jich osobně dotýkaly. Zároveň se hledá přijatelná snaha po shodě. V dialogu se porovnávají různé pohledy, aktéři zaujímají určitý odstup od výtvarného díla a objevují jeho estetické kvality. Pedagog by měl dialog citlivě řídit a vyhýbat se kritickým hodnotícím soudům. Umělecké dílo, které vzniká na scéně výrazové hry, vytváří fikční svět neboli svět uměleckého díla.

Fikční svět se svou výjimečností je utvářen stylem díla, osobními dispozicemi aktérů a způsobem výrazové hry. Prožívání uměleckého světa díla závisí na zaujetí a přístupu účastníků. Tak, jak se podařilo aktérům hry fiktivního

světa zažít poznání při cestě do fikčního děje, je třeba se po čase zase vrátit zpět. Cesta zpět nabízí interpretaci a reflexi zážitků z prožitého příběhu.

Uvedeme následující příklad: Nalezené dřívko se může stát pohádkovou bytostí a ve hře si přisvojí fikční kouzelný příběh s dalšími postavami, krajinou, obydlím i s vybavením. Podobné, i když složitější principy probíhají uvnitř výrazové hry s uměleckým dílem. V průběhu společného prožívání tvorby díla vzniká zvláštní fikční svět.

Dřevo určené na topení se tak může stát loutkou, princem, královnou či neposedným kůzlátkem. Polínko ve stejném čase vystřídá libovolný počet rolí. Pomocí výtvarného projevu nebo projevu dramatického se naše skryté představy, myšlenky a sny stávají možnou skutečností. Dochází k setkání reality s fikcí.

Objekty, které nám slouží jako opory při tvorbě fikčních světů, nazýváme propy. Propem může být například drobná kresba, malba, zvuky, melodie, loutky, panenky nebo kameny.

Fikční svět je podle J. Slavíka dějištěm pro duševní obraz nebo výraz, který je za určitých podmínek vnímán a prožíván jako nahrazení aktuální skutečnosti „jinou“ skutečností. Cesta mezi fikcí a realitou je metaforický obrat, který odpovídá hermeneutickému kruhu (Slavík, 2004, s. 4–5).

2.9 Výraz, komunikace a rovina formy

Výrazové projevy obsahují velký poznávací potenciál, který přináší celou řadu možností k reflektivnímu přemýšlení. Aktivní učitel se snaží žáky vést k rozhovům, podporuje je a pracuje v širších uměleckých a poznávacích souvislostech. Během výtvarných aktivit a jejich vnímání se tvoří ve třech hlavních rovinách, v rovině **výrazu**, **komunikace** a v rovině **formy**.

Výraz

Výrazové aktivity doprovázejí každé naše jednání a jsou přítomny v lidských komunikačních procesech a dovednostech. Ve výrazovém projevu se snažíme klást důraz na spontánní, upřímnou a otevřenou tvorbu s možností sebevyjádření.

Náměty uváděné v artefiletickém projevu jsou podobně volené jako u tradičně vedené výtvarné výchovy, ale v závěrečném vyznění jsou více za-

měřeny na prožívání výtvarných činností. U výrazových aktivit se hledají vazby mezi expresí a reflexí, což u klasicky pojaté výtvarné výchovy nepředpokládáme.

V charakteristice pedagogického přístupu se klade důraz na zážitkový a autentický projev, neklade se důraz na „krásný“ výsledek. Ve vyjadřovacích prostředcích se využívají například techniky muchláže, frotáže, asambláže, akční tvorby a gestické malby. Objevují se vztahy a souvislosti mezi různými formami výrazu, např. odlišné typy výrazového chování, výtvarný projev jedince ve vztahu k pohybu atd.

Porovnávají se výrazové protipolohy – expresivní (Munch), fantazijní (Dalí), konstruktivní (Mondrian) nebo smyslové (Redon). Uplatňují se kolektivní akce (performance, happening) s výsledným dialogem a vyhodnocením.

Podporují se rozličné techniky lidského sebevyjádření – např. jak vstoupit do uměleckého díla. Technika oživeného obrazu rozvíjí příběhy, které dílo obsahují. Využívá se možnost vstupovat do fiktivního světa a znovu z něj vystupovat nebo schopnost parafrázovat výtvarná díla a vyprávět o nich.

Komunikace

V komunikaci se snažíme pochopit projev jako dialog mezi partnery. Pozornost se zaměřuje na zobecňování reálných situací ve skupinovém provedení s odvoláním na kulturní či umělecké směry. V artefiletice se nezkoumají osobní výpovědi jedinců ani jejich možné psychické problémy. Podstatou komunikace je vztahový prostor já – ty nebo já – my (Roeselová, 2000, s. 200).

Děti hledají různé významy k pochopení výrazového projevu jako možnosti k dialogu, jde např. o hledání příběhových metafor a spojení k rozehrávání. Příklad: Najdi několik různých přiléhavých slov pro vyjádření dojmu ze dvou různých kamenů, nalezených předmětů. Napiš, namaluj, zatanči, zahraj písničku, vytvoř etudu atd.

V pedagogickém přístupu se objevuje důraz na otevřenou a vstřícnou atmosféru ve skupině, podporuje se pocit bezpečí, sociální soudržnost a soucítění. Důraz se klade na možnost pochopení role tvůrce ve vztahu k roli diváka. Tvůrce se přitom snaží vytvořit výtvarný, dramatický nebo hudební „portrét“ někoho ze svých přátel. Posléze se vede diskuse o tvorbě. V různých typech expresivního vyjádření se projevuje sdílnost a srozumitelnost. Hledají se metafory a parafrázuji významy výtvarného projevu (Roeselová, 2000, s. 201).

Forma

Důrazem kladeným na dokonalý projev se artefiletika blíží svým pojetím tradiční výtvarné výchově a zároveň se vzdaluje od arteterapie. Pro žáky je rovina formy důležitá, neboť kultivuje jejich expresivní projev a rozvíjí jejich technické dovednosti a zručnost. Jde tedy o nalezení takové variace díla, která je nejlepší ze všech možných. Tomuto cíli by měl být podřízen veškerý zájem o tvorbu (Slavík, 2004, s.11).

Forma uměleckého díla je způsob, jakým autor sděluje obsahovou stránku díla. Forma a obsahové sdělení se v díle vzájemně prostupují a ovlivňují. Ačkoliv v artefiletice není výtvarná forma tím hledaným cílem, nelze její vliv na obsah opomíjet.

Rovina formy s sebou přináší i zásadní problém jejího hodnocení. Cílem je rozvíjet výtvarné vidění podložené znalostmi a schopností znát a používat základní terminologii z oblasti uměnovědních oborů. Zamyšlení nad kultivovanou výtvarnou formou se tak stává důležitou a svébytnou součástí výtvarného vyučování.



Obr. 3 Charón, ztvárnění dřevěné skulptury v prostorovém objektu



3 Organizační a realizační stránka artefietického projektového vyučování v podmínkách mimoškolní výchovy

3.1 Principy a podmínky mimoškolní výchovy

Pedagogické působení na děti a mládež v době mimo vyučování je velmi významnou oblastí výchovného působení a přispívá k uspokojování a kultivaci lidských potřeb. Trvalé zájmy mohou pozitivně ovlivňovat i mezilidské vztahy a výchovu dětí v rodině. Volný čas s činnostmi realizovanými především ve skupinách přispívá k sociálnímu kontaktu, vytváří pocit jistoty a uznání.

Tato oblast výchovy tedy plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní, sociální a výrazně přispívá k prevenci sociálně-patologických jevů (Pávková a kol., 2002, s. 37).

Aktivním využíváním volného času se zabývá řada institucí a subjektů, přičemž struktura těchto výchovných zařízení je velmi různorodá svým obsahem, činnostmi i věkem vychovávaných – rodina, škola, občanská sdružení dětí a mládeže, tělovýchovné spolky, komerční organizace a střediska volného času.

Všechny soudobé tendence kladou vysoké nároky na pedagoga, což předpokládá kvalitní profesní přípravu. Obzvláště se vyžaduje plnění výchovně-vzdělávacích funkcí prostřednictvím pestrých zájmových činností, kdy se děti motivují k získávání nových poznatků a k celoživotnímu vzdělávání.

Na základě bezprostředních praktických činností získávají pocit uspokojení a sebehodnocení v zájmových činnostech. Proces učení v době mimo vyučování poskytuje více možností pro individuální působení na děti než vyučování ve škole, kde jsou většinou předávány hotové informace v teoretické podobě. V porovnání se školským procesem se klade větší důraz na samostatné řešení problémů ve vzájemném vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným.

Formy i metody zájmových činností jsou mnohem rozmanitější a pestřejší, například zařazováním zájmových herních aktivit, vycházek do přírodních lokalit, pořádáním expedic, exkurzí, letních kurzů apod.

Tím, že poznávání je bezprostředně spojeno s praktickým ověřováním, si žáci vlastními aktivitami rozšiřují a prohlubují vědomosti získané už dříve ve školním vyučování. Pojetí pracovníků volného času se liší od pojetí učitele. Ten je vázán na ustálenou a pevnou organizaci školy, vyučovacího procesu i na potřebu prokázat vzdělávací výsledky.

Pedagog volného času má k dispozici daleko širší prostor pro tvořivé aktivity, není vázán podrobnými závaznými ustanoveními, programy nebo osnovami, nýbrž pouze obecnými zásadami. Proto s dětmi i mladými lidmi může svobodněji tvořit, objevovat, hledat a vycházet ze současných potřeb mladých lidí a jejich osobních zájmů.

Současně učí zájemce poznávat zvolený zájmový obor a pronikat do jeho zákonitostí. Účastník výchovného procesu ve volném čase je tedy méně „vychováván“, ale více se zúčastňuje všech jeho fází a s pedagogem vstupuje do častější interakce (Pávková a kol., 2002, s.157).

Volný čas a škola představují dvě zdánlivě protichůdné oblasti života. Škola je vnímána jako náročný výchovně-vzdělávací proces, kde se klade důraz na obsah učiva a osvojení velkého množství faktografických informací, volný čas naopak jako svět velké svobody a volnosti, založený na dobrovolné účasti a zájmu o příslušnou oblast. Rozdíly mezi oběma typy pojetí nejsou však zásadní a hledají se možnosti, jak oba přístupy zharmonizovat při zachování specifika zařízení.

Mezi zařízení, kterým se v naší publikaci věnujeme a ve kterých pracujeme, patří domy dětí a mládeže (DDM). Tato zařízení umožňují dětem, mládeži a rodičům pravidelnou zájmovou činnost v kroužcích, prázdninová soustředění nebo jiné příležitostné aktivity. V pedagogickém působení vycházejí z aktivní účasti dětí i mladých lidí, kdy se v uvolněné atmosféře neformálního vztahu utváří schopnost hledat společné cíle, nápady a uskutečňovat představy v rámci projektové výuky.

Volba a koncepce vhodného vzdělávacího programu se v současné době realizuje v rámci RVP ZV po dohodě pedagogů, lektorů, žáků a sleduje základní výchovně-vzdělávací cíle (aktivní vztah ke světu, rozvíjení smyslové a výtvarné citlivosti, tvořivé výtvarné myšlení a kultivaci výtvarného pojetí). Výchovné postupy a záměry se opírají o spontánní vyjádření prožitku, získané aktivní účasti v projektovém vyučování v ateliérové tvorbě.

Ve výpravách do přírodních lokalit spojených s objevy a znalostmi z kulturní historie se vytvářejí důvěrné a neformální vztahy dětí mezi sebou i k životnímu prostředí. Děti tak během výuky dospívají k osobitému výtvarnému pojetí tématu. Při výtvarných činnostech se nenásilně dotýkáme i závažnějších otázek s etickým, společenským a ekologickým podtextem z oblasti průřezového tématu *výchova v evropských a globálních souvislostech*, která zahrnuje minulou i současnou dobu naší historie pojatou v globálním měřítku.

Na těchto činnostech participují i studenti PdF UP v Olomouci; během vysokoškolského studia získávají potřebné zkušenosti a odborné a pedagogické kompetence, působí jako vedoucí při organizování zájmových činností, pomáhají při seminářích, výstavách, konzultují koncepci a metodiku výchovných činností nebo vedou děti v rámci praktické přípravy v době pedagogické praxe.

Někteří učitelé a studenti se podílejí na koncipování projektového vyučování a modelových učebních plánů programů, které pořádáme pro pedagogické pracovníky během školního roku, ale i o letních soustředěních. Získané poznatky a zkušenosti uplatňují v rámci podmínek v místě školy k pořádání výuky v přírodě, výstav, divadelních představení apod. Vyhledávání nových vyučovacích metod ve volnočasových zařízeních a konzultace o nich jim umožňují lépe pochopit problémové okruhy výtvarné výchovy a problematiku péče o žáky mimo vyučování i ve školním prostředí.

Při společných setkáváních výtvarných pedagogů, autorů vzdělávacích programů i studentů katedry výtvarné výchovy PdF UP během výtvarných porot, seminářů spojených s tvůrčí dílnou a rozhovorů nad kolekcemi dětských prací dochází ke kvalitativnímu obohacení studentů i učitelů o nové poznatky a tendence ve výtvarném oboru.

3.2 Myšlenková východiska vzdělávacího programu (P. Exler a kol.)

Stále více cítíme, jak naše planeta Země od dávné minulosti po současnost bojuje o existenci základních životních procesů, má narušenou přirozenou harmonii a vývoj. Je paradoxní, že situace globálního ekologického ohrožení je provázána rozpadem společenské sounáležitosti, odmítáním převzetí odpovědnosti za budoucnost světa a omezením civilizačních potřeb. Podle prognóz

naše lidské pokolení bude pokračovat pouze tehdy, pokud bude Země i nadále naším domovem.

S tím souvisí utváření pozitivního vztahu ke všemu živému a respektování jednoty rostlinného a živočišného společenství v krajinném celku. V současném technicistním nazírání, kdy děti ovládají počítačové hry, automaty a různá média, málo zapojují své instinkty a smyslové schopnosti, se dostáváme do vážných konfliktů mezi přirozenými potřebami dětí a realitou. Proto je naší úlohou potlačit skupinové sobectví a snažit se obnovit odpovědnost k dědictví našich generací na cestě k hledání objevitelských cest v doprovodu zvědavých dětí, probouzet představy a nacházet informace o záhadných procesech světa a hledat poučení v minulých epochách našich předků. Jsme přesvědčeni, že děti stále touží po něčem zvláštním, netradičním a významném, což mohou objevit právě v tvořivých hrách nebo prozkoumat v dobrodružných cestách a v putování do přírodních lokalit.



Obr. 4 Soustředění hlavních aktérů v klášterním prostředí (v Kuksu a v Kladruzech)

Současná školská zařízení při sebelepší motivaci nemohou tato prostředí nahradit, záleží jen na osobnostech učitelů, kteří dovedou otevřít bránu poznání, probudit touhu, vstoupit do volnosti fantazie a porozumět kouzelným místům naší Země.

Dětem, kterým se podaří poznat doma nepoznané, např. spát ve společnosti oblíbených kamarádů pod klenbou hvězdného nebe a poslouchat zvuky noci, prožít vodáckou odyseu, ušít si pravěký oděv nebo zažít noc v opuštěném klášteře, se lépe hledají souvislosti s místy, kde „kráčely“ lidské dějiny. Tyto zážitky nám umožňují jít po stopách velkých slohů a památek, z nichž dodnes nevypřchal dech fantaskních dějů a dávno zašlých dob.

V těchto chvílích dětem vůbec nevadí vlhko, chlad, tma, naopak v sobě cítí divokou radost a posedlost po poznání spojenou s vůní dálek. Společně strávené okamžiky zanechávají nesmazatelné stopy v paměti, v lidské duši, ukládají se v mnoha vrstvách a vedou k odpovědnějšímu způsobu myšlení i jednání člověka. Neustálé hledání cíle a smyslu putování umožňuje poznávat a odhalovat skryté děje fantazie. Děti si uvědomují svou jedinečnost s hledáním svobodného přístupu k druhým v celoživotním procesu vzdělávání. Při poznávání přírody si též utvářejí a pěstují postoj k ochraně a tvorbě životního prostředí a osvojují si všeobecné lidské hodnoty.

3.3 Koncepce studijního programu (P. Exler a kol.)

Pojetí výtvarné výchovy, které se utvářelo od konce sedmdesátých let 20. století v DDM v Olomouci po dobu třiceti let, pokračuje spoluprací mezi výtvarným oddělením DDM a KVV PdF UP dodnes. Od začátku devadesátých let byli zváni ke spolupráci k výtvarným a výrazovým činnostem žáci z Moravského reálného gymnázia v Olomouci, dále studenti z katedry výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci a hosté z různých škol v České republice, ale i ze zahraničí, např. z Itálie, Francie nebo Ruska. S nimi jsme pak vstupovali do projektového vyučování a objevovali jeho principy.

Základ výchovně-vzdělávacího procesu tvoří ve výtvarné výchově praktické výtvarné činnosti, ve kterých se plynule tříbí zkušenosti a dovednosti žáků s důrazem na zkoumání přírodních zákonitostí, v symbióze s lidským konáním a s úzkou provázaností s uměleckými díly. Většina zvolených témat se dotýká

historických zkušeností lidstva, poznávání vztahu člověka a přírody a úcty k architektonickým dílům našich předků.

Od roku 1980 jsme v cestách za poznáním pronikali na Slovensko do oblasti horské krajiny s báňskou tradicí ve městech Banská Štiavnica, Dobšinská Maša, Zuberec, Makov apod. V Německu jsme se zabývali historií a výtvarným uměním Drážďan a Königsteinu.

Výpravy do minulosti, které pořádáme s výtvarnými pedagogy i dětmi od roku 1990, se zaměřují na staré kultury a slohová období, a to zejména na moravské lokality kolem Mikulova, Dolních Věstonic, Lednice, Dolních Kounic, Šternberka, Kroměříže a Olomouce. V těchto místech se setkáváme s génie loci a se stopami našich předků až z pravěku.

V následujících letech jsme pracovali na přiblížení období baroka ve Žďáru nad Sázavou, v Kladrubech u Plzně, v Králíkách a období renesance v Litomyšli. V Beskydech, Jeseníkách a v Českém ráji jsme se v posledních letech zaměřili na památky umělecké lidové architektury. V rámci „objevování“ jednotlivých lokalit tedy pracujeme s různými inspiračními zdroji: jde o židovskou a křesťanskou kulturu, klášterní barokní atmosféru, inspiraci z antické mytologie (Exler, 2003, s. 186).

Celým projektovým vyučováním nazvaným „*Výpravy do minulosti*“ prolíná motiv cesty a putování člověka, který je důležitou inspirativní výzvou k uměleckému ztvárnění, zejména pro starší děti a dospělé. Ti pak velmi dobře navazují na své zkušenosti z cestování s odkazem k místům, kde zažili zajímavé a příjemné okamžiky.

Jednotlivé úkoly programu na sebe navazují, žáci hledají nové podněty ve způsobu tvořivého vyjádření a vycházejí ze zkušenosti a představ okolního světa. Ve výtvarných ateliérech je jim poskytováno vzdělání v kresbě, malbě, grafice, v modelování, fotografické tvorbě a v práci se dřevem a textilem. Praktické činnosti doplňuje teoretické vzdělání, které vychází z pochopení klasických i soudobých výtvarných obrazotvorných prvků a jejich účinků.

Výuka je určena pro děti školního věku, dospívající žáky a studenty. Ve výtvarných aktivitách reagují na smyslové podněty vyvolané různými materiály, a to s využitím hravých etud a experimentací při ztvárnění představ, což vede k osvojování výtvarného jazyka. Při ztvárnění výtvarných myšlenek žáci často pracují s dramatickými a jinými tvořivými výrazovými prostředky.

Zvolené klíčové téma řešíme postupným zpracováváním učební látky, které se utváří v myšlenkových vrstvách tvůrců, s vyvrcholením v projektovém

zpracování na soustředěních během školního roku nebo během prázdninových pobytů. Jde tedy o dlouhodobější proces zpracovávání zážitků a poznatků, se kterými žáci v různých souvislostech pracují.

Vždy záleží na jednotlivých pedagogických vedoucích, jak náročné otázky a postupy zvolí při řešení daného námětu s přihlédnutím k míře zdatnosti a zkušenosti tvůrců. Rozhodující je projevený zájem o tvorbu, dále kreativní schopnosti a způsob výtvarného myšlení při vytváření menších nebo větších výtvarných celků ve společném tématu. Důležité je ztotožnění se všech zúčastněných se základní myšlenkou, námětem práce, což vždy vyžaduje čas, otevřenost a úsilí k dosažení cíle. Tak se postupně vytváří společenství všech účastníků, založené na společném vědomí provázeném důvěrou a nadšením pro další tvořivé aktivity.

Výtvarné podněty jsou zpracovávány pomocí tvůrčích postupů vycházejících ze soudobých aktivit moderního umění. Např. symbolické vyjádření určitého obsahu děti řeší prostřednictvím výrazové stylizace, nadsázkou nebo metaforou. Pomáhají si výrobou masek, rekvizit nebo volbou přiléhavých gest, jako například při přípravě projektu Ctnosti a Neřesti inspirovaného sochařskou tvorbou barokního sochaře M. B. Brauna v Kuksu.

Během výtvarného vzdělávání výuku doplňují časté kontakty s výtvarným uměním, spojené s návštěvou výstav a přehlídek v muzeích a galeriích. S historickými podobami umění se žáci setkávají v odborné literatuře, v knihovnách, na videozáznamech a prostřednictvím informačních médií. Zkoumají vztahové paralely mezi obsahovou stránkou a formou jednotlivých děl a způsoby vyjádření umělců. Časté kontakty a hledání souvislostí mezi kulturními jevy v různých kontextech motivují žáky k jednotlivým úkolům, nabízejí emocionální zážitky a lépe navozují pochopení výtvarných problémů nebo způsobů řešení.

Žáci staršího věku, kteří zvládli a pochopili základy výtvarného myšlení a mají potřebné kompoziční zkušenosti z tradičních postupů i současného výtvarného umění, přistupují k fotografické tvorbě. Proto jim nedělá potíže samostatně ztvárnit zvolené téma a odpovídajícím způsobem je zpracovat.

Z každého letního soustředění vzniká pod vedením režiséra, scénaristy a dalších spoluautorů dokument. Při natáčení a s videokamerou opět pracují žáci staršího školního věku, kteří prošli fotografickou tvorbou a dokáží lépe vyjádřit své myšlenky v jednotlivých záběrech i v návrzích zvukového doprovodu při výsledné podobě díla.

Pro studijní program je důležitá mezioborovost a multimediálnost výtvarné výchovy, což přispívá ke komplexnějšímu poznávání světa. S přesahy

s využitím prostředků hudebních a slovesných, tance a divadla se pracuje zejména na soustředěních během školního roku a prázdnin. Tím se uplatní mnohotvárnost zájmů při hledání různých forem sebevyjádření a zkoumání jejich vzájemných vztahů.

Příprava a realizace divadelního představení se průběžně tvoří během soustředění v divadelní a textilní dílně a vrcholí závěrečným zpracováním scénáře, na němž se podílejí všichni zúčastnění. Děti i dospělí na sebe často berou role historických postav. Mnozí z nás se stávají Janem z Nepomuku, opatem Vejmluvou či králem Václavem nebo královnou Žofií, doprovázenou družinou dvorních dam a zbrojnošů. Divadelní představení vytváří pocit sounáležitosti, družnosti a vzájemných kontaktů i s pozvanými hosty z kulturního prostředí, což má závažný výchovný význam.

Tím, že se dokážeme nadchnout pro společnou činnost, zábavu a prožitky, cítíme, že patříme k sobě, a chceme vzájemně spolupracovat. Je velmi důležité, že si navzájem pomáhají různé věkové skupiny, učí se tak vztahu vzájemné důvěry a „umění“ být spolu. Tak se neformálně utvářejí poznatky, zkušenosti, dovednosti, ale i morální vlastnosti. V této tvůrčí a podnětné atmosféře tichých rozhovorů a v nasloucháních ve skupinách se vytváří dlouhodobý mezilidský kontakt mezi dětskými i dospělými účastníky. Prožité příběhy s naplněnými obrazy tak dostávají jména a dětská touha po putování do říše snů bývá naplněna.

Na podněty získané z letních soustředění navazuje program v dalších měsících školního roku, kdy se v ateliérech zpracovává výtvarný materiál pro nastávající instalaci výstavy z Výprav do minulosti.

Prezentace výstavy je doprovázena pořady s didaktickým videozáznamem a animacemi. Animační programy začínají promítnutím krátkého videozáznamu z místa soustředění a pokračují tvořivými aktivitami s výtvarnými vstupy dětí a výtvarných pedagogů z olomouckých škol a okolí.

3.4 Příprava a organizační zajištění výtvarného projektu

Jak uvádí R. Messner (1995), *„život tkví v první řadě v sebevyjádření a využití svých schopností, v zažití vlastního bytí. Vše, co do světa vkládáme, smysl, hodnoty, radost ze života, tvoří naši osobnost. Vyčerpat svoje tvůrčí schopnosti je právě tou možností, jak naše konání se učiní smysluplným“*.

Od prvních chvil, kdy jsme začali organizovat naše výpravy, nám bylo jasné, že tradiční forma vyučování v ateliérovém pojetí je pro nás málo podnětná a že potřebujeme hledat vlastní cesty.

Spouštěcím impulsem ke změně výtvarných činností byla snaha nastartovat myšlenkové procesy žáků. Proto jsme museli předem vytyčit záměry a cíle výuky. K tomu bylo třeba překonat vnější omezení, která nám bránila využít všech možností v nastoupené cestě a byla velkou výzvou k uskutečnění našich představ. Motivace se rozvíjela ze společného nadšení, příprav během roku a odvážných myšlenek a pocitů. V aktivitách rodičů se během roku se pomalu utvářely koncepční struktury připravovaných výtvarných celků a menších projektů.

Trvalo nám určitou dobu, než jsme si uvědomili, jak sladit nové vzdělávací obsahy a formy pro uskutečňování našich představ, jak propojit a zkoordinovat pojetí výuky v interiérech budov a v exteriérech přírodních lokalit, jak sdělit ostatním zájemcům v procesu výuky naše prožité životní zkušenosti a znalosti z různých míst, zejména z uměleckého prostředí.

K poznání, jak má vypadat soustředění nebo expediční pojetí podle našich představ, jsme potřebovali deset let. Na počátku tohoto období byla naše vize, z níž postupně vycházela představa reálné situace. Bylo třeba najít sílu a odvalu k naplňování nejpříjemnějšího řešení při hledání vlastního způsobu výtvarného vyjádření.

Nejdříve jsme zorganizovali putování za poznáním na Slovensko do míst, kde mnozí z nás pobývali v dětství, s rodiči a později s kamarády. Odtud vycházely předpoklady pro konání jednoletých i víceletých projektů s dětmi, mládeží a lektory.

Při volbě dalších míst nám pomáhaly mnohaleté kontakty a výtvarná praxe z uměleckého i kulturního prostředí. Zpočátku se většina rozhodnutí a tvořivých činností vytvářela spontánně na základě našeho přesvědčení a instinktů, podle našich zvolených pravidel v průběhu soustředění.

Naše skupina byla při rozhodování velmi aktivní, pružná a měla improvizaci schopnost s přijatelnými náklady. Na jedné straně jsme propagovali myšlenku být co nejdál od civilizačních vymožeností, na druhé straně jsme pochopili, že bez potřebného technického a ekonomického zázemí neobstojíme.

Snažili jsme se vnést do našeho směřování dobrodružné aktivity, ale nacházet také hodnotu klidu, harmonie a soustředěného úsilí. Je pochopitelné, že jsme poznávali i svoje slabší stránky, rizika neúspěchů, zvláště při prvních krocích; při zkoumání vlastních možností existence v náročnějších podmínkách

(tělocvična, chatky, spaní v přírodním terénu apod.) jsme získali sílu a odhodlání přemýšlet o dalších možnostech.

V hledání nového stylu a strategie pro naše pobyty jsme od devadesátých let organizovali větší, až třicetičlennou skupinu. Při volbě partnerů pro tým jsme vycházeli z předpokladu, že se dobře známe a pracujeme s mladými tvůrci během roku. V dalších letech postupně přicházeli v úvahu i výtvarní pedagogové, studenti, kteří tvořili v jiných školských zařízeních a dokázali pochopit naši strategii.

Důvěra v rovnocenné partnerství je pro naše počínání stále velmi důležitá. Vedle tvorby se společným cílem je důležitá také víra ve společný úspěch akce. Úspěšná činnost akceptovaná odbornou i rodičovskou veřejností nám vždy potvrzovala smysl a cíl nastoupené vlastní cesty, zároveň nám pomáhala definovat užitečnost našeho konání i kriticky myslet.

Expediční styl se nejlépe osvědčil v počtu kolem třiceti účastníků, kteří po skupinách tvoří v jednotlivých výtvarných dílnách pod vedením lektorů. Rozložení výpravy na menší skupiny umožňuje větší samostatnost a možnost tvorby v rámci společného tématu.

Během našich výprav, kdy dochází k proměnám snu v tvořivé činy, hledáme originální řešení a nové přístupy. Časový rozvrh, finanční úvahy a zdroje vycházejí z podmínek hospodaření výtvarného oboru DDM Olomouc, účastnických poplatků, příspěvků sponzorů a grantů. Snížení nákladů a zvýšení užítu z výprav a projektů (katalogy, fotografická dokumentace, videoprogramy, propagace během vernisáží a přednášek apod.) umožnily pokračování i v příštích letech v nových příbězích.

Uskutečňováním a hledáním nových myšlenek, pokusů, poznáním souvislostí vzniká tlak, který nás motivuje k dalším dobrodružstvím a možným kombinacím. „Aby bylo lidské bytí životné, je třeba proměnit tvůrčí síly ve skutky a dát jim smysl. To je největší úkol a umění, které dnes všichni potřebujeme.“ (Messner, 1995, s. 203)

3.5 „Přidaná hodnota“ v koncepci výuky

Vždy záleží na tvůrčím vedení učitele, jakou koncepci výuky výtvarné výchovy dokáže realizovat ve výtvarných činnostech, jaké hodnoty ve výuce vyznává

a na co klade důraz. K určení toho, co je přínosné a co si dítě z výuky přináší z prožitkových aktivit nebo ve znalostech, slouží zpětná vazba mezi pedagogem a žáky. Tomuto osobnímu přínosu v pedagogice říkáme „**přidaná hodnota**“. Proto je důležité, aby učitel před zvoleným výtvarným zadáním, námětem a vhodnou motivací dokázal vycházet z učebních programů vyvážených výchovným posláním.

Pokud se zeptáme, jak se liší tradičně odučená hodina výtvarné výchovy laikem v porovnání s odučenou hodinou připravenou vyskoleným odborníkem, rozdíl patrně nezjistíme, neboť nemáme k dispozici objektivní výzkum, který by rozdíl prokázal. Učiteli by ale nemělo stačit pouhé zadání námětu, technická realizace a posléze vyhodnocení žákovy práce. Tak se tvůrčí činnost dítěte zploští na začátek a konec tvorby (Slavík, 1998, s. 3). Výtvarné vyučování má svůj daný průběh se začátkem a koncem, přičemž na závěr výuky by mělo být „něco navíc“. „Něco navíc“ je osobní přínos pro žáka, ona „přidaná hodnota“ (Průcha, 1997, s. 369), o kterou usilujeme.

Nad touto problematikou se také zamýšlí slovenský pedagog L. Čarný: „*Měřítkem úspěšnosti nemůže být pouhé ztvárnění dané úlohy, její zvládnutí. Vždyť společná východiska a účinná motivace by měly být s to přivést každého žáka k splnění podstaty úkolu. Ale snad jím může být míra jejího překročení ve smyslu samostatného a původního řešení.*“ (Čarný, in Roeselová, 1999, s. 5)

Co je důležité pro uvedené hodnoty a pojem „přidané hodnoty“?

Podle Věry Roeselové profesní vybavenost učitele spočívá ve schopnosti vyladit ve výtvarném zadání několik vzájemně provázaných vrstev. Jsou jimi:

- **Poznávání výtvarného jazyka** – děti se učí ovládat výtvarné vyjadřovací prostředky a kreativně je užívat ve volné tvorbě.
- **Rozšíření všeobecného vzdělání** – zvolené téma má vycházet z poznatků historie, filosofických směrů, biologie a jiných vědních oborů. Různé náměty podněcují žáky k přemýšlení a hledání všeobecných informací, které vedou k hlubšímu poznávání světa.
- **Úvahy nad obsahem tématu** – mají poskytovat půdu pro nastolení závažných otázek, k promýšlení výtvarných vztahů, které dítě zpracovává a utváří si tak vlastní vztahové vazby. Dochází k celkové reflexi a k obohacování životních zkušeností.
- **Běžné dovednosti** – pro výtvarné vyjadřování jsou běžné dovednostní rysy nezbytné, avšak osobnostní vývoj dítěte obohacují velmi málo.

- **Setkávání s výtvarnou kulturou** – zanechává v dětech velmi silné a trvalé dojmy. Dětem se odkrývá prostřednictvím obsahových a formotvorných činitelů obrazů, soch, architektury, filmové tvorby a architektury výtvarné sdělování umělce a obraz vlastního života (Roeselová, 2004, s. 18–19).

Hledání „přidaných hodnot“ vedoucích k úvahám je východiskem k motivujícím rozhovorům, v nichž se utvářejí a prohlubují představy a zkušenosti dítěte. V námětové části se jedná o poznatky z výtvarného umění, o rozvíjení sociální, komunikativní a emoční inteligence, o výtvarné dovednosti apod. (Slavík, 2000, s. 162). Mnohem obtížněji se zjišťuje rozdíl v postojích dítěte nebo v jeho sociální a emoční inteligenci.

Například v dialogích v dětských skupinách v průběhu tvorby při výtvarných soustředěních přemýšlíme o námětu *láska a odpovědnost*, kdy se nám vynořuje celá řada otázek, např.: Co je úkolem vztahu? Jak si představuješ společné štěstí a neštěstí? Jak lze dosáhnout lásky a spokojenosti v partnerském životě? Proč máme v sobě neklid, nespokojenost, napětí? Jaká máme očekávání ve vztahu k člověku, k ostatním a k okolí apod.? Účastníci se snaží v samostatných úvahách a v tvorbě otázek porozumět „řeči umění“, vyjadřují své niterné pocity a poznatky, rozpoznávají nové hodnoty.

3.6 Seznamování s výtvarnými díly ve výchově uměním

Dlouholeté hledání vztahu ke kulturnímu bohatství a naší minulosti ovlivňuje náš vztah k životnímu prostředí a myšlení nás všech. Ve školských zařízeních nacházíme v hodinách výtvarné výchovy vhodné způsoby, jak poutavě přiblížit a zprostředkovat dětem výtvarná díla různých směrů a slohových období. Učíme žáky, jak na umělecká díla reagovat vlastním výtvarným projevem, jak se vcítit do jevů a souvislostí, které tyto tvořivé aktivity provázejí. Současně hledáme a objevujeme podoby představ, pocitů a způsobů, jak svoje postoje a myšlenky formulovat ve vztahu k umění.

Ve výchově uměním se snažíme odhalovat vztahové souvislosti mezi jednotlivými prvky, které se objevují na obrazech, sochách, v architektuře apod. Učíme se poznávat zákonitosti tvorby a interpretovat různé varianty řešení ve zvolených námětech, výtvarných řadách a projektech. Můžeme pracovat s jed-

notlivými artefakty, vyhledávat a porovnávat příbuzné nebo rozdílné obrazy a sochy, pracujeme s výtvarným jazykovým souborem. Současně se z výtvarných děl můžeme dozvědět, jak umělci prožívají a vnímají dobové tendence, jak se vyjadřují a jaký mají způsob myšlení. Z životních osudů umělců, z programů, manifestů a z kontextu děl se dovídáme o vývojových fázích umělecké tvorby.

K nejčastějším metodám uplatňovaným ve výchově uměním patří práce s obrazovým materiálem, reprodukcemi, s výtvarnými parafrázemi a kopiemi atd. V přímém kontaktu s dílem je možno také pracovat formou výtvarných etud nebo výtvarných akcí, kdy dochází k navození prožitkového nebo analytického kontaktu. V prožitkovém kontaktu s uměním se můžeme zaměřit na práci s konceptem a prekonceptem, jak nám také nabízí současné artefietické pojetí výtvarné výchovy.

V osobním kontaktu s výtvarnými díly dochází k rozvíjení smyslové citlivosti, v zážitkovém kontaktu s oporou v sociálním a kulturním zázemí. Žáci vnímají výtvarný projev a prožitkový kontakt s uměním jako velké dobrodružství, v němž se uplatňuje hravost s výzkumnou prací a objevy.



Obr. 5 Návštěva sklářského ateliéru manželů Olivových a beseda s umělcem

Při seznamování se s výtvarnými díly dochází k dlouhodobějšímu setkávání s historickými slohy, s literárními a dobovými prameny, které studenti využívají. S vývojovými vztahy ve výtvarném umění pracují mladší i starší žáci a učí se tak seznamovat s výpravnými publikacemi, diskutují a zaznamenávají si získané zážitky a zkušenosti z dějin umění. Je zřejmé, že těchto dovedností i znalostí lépe využívají až dospívající žáci, kteří mají potřebu vlastních interpretací a hledají paralely pro utváření a rozvíjení svého vnitřního bohatého života (Exler, 2004, s. 109).

3.7 Využití výtvarných animací v projektové výuce

Při těchto výtvarných aktivitách dochází k propojení praktických i teoretických aspektů činností, které vycházejí z nabízeného typu výstavy a respektují složení věkových skupin návštěvníků. V programech výtvarně koncipovaných animací se využívá nejčastěji úvodní motivační část, kdy lektor formou připravených otázek předkládá výtvarné problémy týkající se vystavených exponátů. Podle R. Horáčka (1998, s. 71) animací „... vyjadřujeme prvek oživení ba vyburcování osobní aktivity, kterou lze považovat za jeden z významných prostředků k otevření cesty k vnímání současného umění“. V hlavní, praktické části, se pracuje s účastníky formou rozhovoru a bezprostředního setkání s výtvarným dílem, spojeným s výtvarnými činnostmi (pomocí různých materiálů či předmětů) nebo s pohybovými etudami, které svým zaměřením navazují na sledované dílo. V závěrečné reflexi návštěvníci prodiskutovávají získané poznatky na základě společných tvořivých aktivit a zkušeností. V komunikačním procesu při kontaktu s výtvarnými díly účastníci prostřednictvím intenzivního prožitku dosahují bohatšího poznání a získávají nové zkušenosti.

Postupů, které nám umožňují galerijní animace, jsme využili s výtvarným oddělením DDM Olomouc a se studenty katedry výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci během návštěvy zámecké galerie a přilehlých zahrad v Kroměříži v r. 1999. Hlavní náplní a cílem soustředění bylo přiblížit dětem i studentům mýty, legendy a příběhy z antické mytologie, které inspirovaly umělce v minulosti a jsou též zachyceny v naší kultuře a výtvarném umění.

Během rozhovorů a vyprávění z Ovidiových Proměn a při seznámení s Marsyovým příběhem a jeho líčením si každý z účastníků vybral určitou po-

stavu, se kterou se ztotožnil, a snažil se ji ztvárnit nejrůznějšími výtvarnými postupy. Největší zájem byl o hlavní postavy – boha Apollóna, krále Midase, satyra Pana a Marsya a hudebníka Orfea.

V zámecké galerii si šest studentek vybralo námětově silné mytologické téma Tizianova obrazu Apollo trestá Marsya a snažilo se vcítit do mnohotvárného hudebního děje. Studentky se také seznámily s benátskou malbou 16.–17. století a hledaly rozdíly a společné znaky u hlavních představitelů tohoto období, u malířů Tiziana, Tintoretta a Veronese. Při tvorbě jsme si mezi sebou často kladli otázky, nakolik se nás mytologické příběhy mohou dotknout a prolnout se s naším každodenním životem. Příběhy obsažené v antické mytologii řeší situace lidské existence a otázky bytí. Objevují se v nich konflikty, síla lásky, žárlivosti, násilí, boj muže proti muži, smutek či mystéria skonu nebo znovuzrození.

Při rozhovorech v blízkosti obrazů jsme se shodli na společných závěrech v situacích, které se bezprostředně dotýkají naší existence, jako bychom nechtěli slyšet a hovořit o námětu smrti a o bolestných dějích. Vůbec nechceme přemýšlet o tragických osudech lidí v našem okolí a vyhýbáme se mezním situacím. Smrt, bolest, ohrožení, utrpení, vykoupení a očistění patří k vypjatým událostem v lidském životě. Mohou nastat a překvapit nás, i když je kolem nás zdánlivě klid a jsme v relativním bezpečí.

Při hledání nejvhodnějších způsobů vyjádření děje si každý z účastníků položil nějakou otázku a stanovil problém odpovídající jeho představám při zkoumání vlastních pocitů, zda reakce při volbě materiálů pro zvolenou tvorbu bude uspokojivá, či nikoliv. „Tizianky“ se nejprve rozhodly pro klasické výtvarné vyjadřování pomocí kreslířského, malířského a grafického postupu s následným vyvrcholením v akční tvorbě v Květné zahradě. Nejdříve se aktérky snažily vystihnout věcnou podstatu jednotlivých postav v námětu a zvolit posléze osobitější interpretace a parafráze jejich vlastností v obrazovém příběhu. Řešily četné námětové varianty, které následně hodnotily, a vytvářely osobité výpovědi.

V malířském a kresebném projevu byly analyzovány vztahy v kompozici, tvarové a barevné vazby mezi vybranými postavami a jednotlivými atributy a gesty ve vztahu k pozadí. Byly také porovnávány světelné kvality a možnosti proměn v rozmanitosti barev, které objevuje benátská malba v dílech Tiziana, Veronese a Tintoretta.

Pohled do hloubky myšlenkového procesu, který obrazový děj provázel, nám svou návštěvou nabídl akademický malíř František Sysel, jenž obraz

restauroval. Během svého zaujatého výkladu nás seznámil s mnohými významovými rovinami, s ikonografickým tvarovým uspořádáním a s interpretacemi pracovních hypotéz, které se objevily až během rozboru Tizianova obrazu. Byli jsme tak svědky nahlédnutí do procesu utváření díla velkého umělce a procesního zkoumání jeho postupů a inspirací, což bylo důležité pro vyznění a pochopení celého díla.

Pro následné ztvárnění pomocí výtvarných technik jsme dále využili kombinovaného způsobu spojení kreslířských a malířských postupů s xeroxovou grafikou. Pro práci s xeroxovými překopírovanými částmi díla jsme se rozhodli věnovat rozsáhlosti a členitosti dějového celku Tizianova obrazu a pro možné variace příbuzných vybraných motivů. V možných a využitelných sestavách v komponované ploše se kolážové části díla propojovaly s kresebnými etudami s využitím otisků siluety lidského těla v podobě hlavního aktéra hudebního příběhu, satyra Marsya. Volba a pojetí výsledného kompozičního uspořádání lidského těla vyústilo po společné domluvě akterek v kolektivní výtvarnou práci, která byla doprovázena hledáním nejvýstižnějších poloh pro vyjádření celé dějové situace.

V závěrečné fázi tvůrčích aktivit se studentky inspirovaly jedním z postupů současné umělecké výchovy, který se blíží svým pojetím k výtvarným akcím a dramatické výchově, a rozhodly se pro techniku „oživeného“ obrazu. V Květné zahradě, v Libosadu uprostřed labyrintu si skupina výtvarnic vyhlédla vhodný palouček se starým stromem, který posloužil jako jevištní scéna pro „oživení“ Tizianova díla. Tím, že účastnice byly velmi podrobně obeznámeny s originálem obrazu, kdy během týdne důkladně poznávaly a pozorně studovaly prostředí k obrazové scéně, nebyl pro ně tak velký problém si připravit vhodné kostýmy a nalíčit tváře tak, aby odpovídaly nejvěrnějšímu ztvárnění postav na obraze. Pro vystižení vhodného kompozičního obrazového výrazu se zkoušely mnohé modelové varianty a postupy, které byly doprovázeny poutavými osobními projevy a zážitky účastnic (Exler, 2005, s. 128).

Velmi důležité pro úspěšnou realizaci této akce byla společná, vstřícná spolupráce a nadšení při zachycení příběhu jednotlivých postav a dramatického děje. Výtvarná skupina se velmi rychle domluvila a zaujala svá místa pod starým dubem. Ozvala se kytarová melodie hudebníka Orfea a píšťala satyra a prostorová scéna obrazu tak ožila bezprostředním přednesem a životností.

Po hlubokém osobním prožitku v průběhu „oživování obrazu“ si účastníci kladli celou řadu otázek, například: Jak se účinkujícím podařilo ztotožnit

se s rolí? Jak se odlišovalo pojetí obrazové scény od formy zpracované umělcem? Jaké poselství obsahuje potrestání satyra Marsya?

Na závěr vytvořené „živé kopie“ díla si přihlížející lektori a studenti zhotovili dokumentární fotografie a natočili videokamerou autentické snímky pro didaktický pořad.

Při prožívaném herním procesu a vstupu do obsahu děje jsme si znovu uvědomili, jaký má bezprostřední kontakt s uměleckým dílem magickou sílu a výpovědní hodnotu při objevování a hledání alternativ pro pochopení uměleckého poselství.

Zprostředkování různých forem a metod výtvarných animací a výrazových aktivit umožňuje žákům a studentům rozvíjet důležitý vztah k výtvarnému tvarosloví a výtvarné kultuře. Udává také směr důležitý pro výchovu a vzdělávání ve školských zařízeních (Exler, 2004, s. 110–111).

3.8 Realizace výtvarných projektů během soustředění o prázdninách

Výtvarné projekty realizované Domem dětí a mládeže v Olomouci od r. 1990 jsou zaměřeny na přiblížení významných kulturních míst v naší republice. Bývají to většinou desetidenní až čtrnáctidenní pobyty pořádané pro děti výtvarného oddělení v Mikulově, Dolních Věstonicích, lednicko-valtickém areálu, v Kroměříži, v Kuksu, ve Žďaru nad Sázavou nebo v Českém ráji.

V našem pátrání po uměleckém odkazu minulých epoch pracujeme v interiérech a exteriérech, v prostředí lázní a zámků, v chrámových prostorách a v přírodních areálech zahrad (lednicko-valtický areál s přírodními motivy a romantickými stavbami od Lichtenštejnů, pravěké místo v Dolních Věstonicích, židovské stopy v Mikulově, zdevastované klášterní prostory ve Šternberku, v Dolních Kounicích, poutní místo v Králíkách apod.).

V těchto místech se seznamujeme s uměleckými myšlenkami předních sochařů, stavitelů, mecenášů i s osudy výtvarných tvůrců naší bohaté historie. Snahou vedoucích lektorů je seznámit účastníky kurzu s dovednostmi, pílí a umem našich předků, kteří tu před námi žili a působili. Na realizaci se podílí celá řada pedagogů, lektorů i studentů: vytvářejí rodinné společenství, kde všichni pracují pro společný cíl – umožnit dětem proniknout do podstaty umě-

leckého díla, aby si osahaly a pochopily výtvarnou řeč a co nejvíce si odnesly pro vlastní tvorbu.

Výtvarné aktivity začínají studiem a přípravou materiálů a pokračují vlastní tvorbou během školního roku v ateliérech. Zde ve spolupráci s vedoucími vznikají přípravné návrhy a realizace, např. k projektu, který se uskutečnil v Kuksu.

Mladší i starší výtvarníci se dovídají informace o mecenáši F. A. Šporokovi, o architektovi G. B. Alliprandim a sochařské tvorbě M. B. Brauna z videozáznamů a diapositivů. V malířské a keramické dílně vznikají první kresby, malby a drobné plastiky Ctností a Neřestí (Exler, 2004, s. 5).

Na ateliérové tvoření navazuje soustředění, které probíhá v dílně malířské, keramické, textilní, fotografické a v dřevodílně. K vyjádření představ se kromě výtvarných aktivit využívají hudební, taneční, pohybové a literární projevy a postupy. Tým lektorů a dětí vytváří větší rodinné společenství se společným cílem.

Artefietické pojetí, které je charakteristické pro naši práci s dětmi, je zaměřeno na procvičování a vyzkoušení si vlastní sociální role. Její zvládnutí patří k nejzákladnějším lidským dovednostem a zapadá do širšího sociálního rámce v našem životě. Základním pedagogickým přístupem je vytváření a navozování zážitkových situací v kruhovém sezení. Spojení přívětivé atmosféry s uspořádáním skupiny do kruhu vytváří pocit bezpečí a vzájemné důvěry. Panuje zde vstřícná, otevřená atmosféra pro vyjádření osobitých myšlenek účastníků a zkoušení různých možností, jak zpracovat své pocity a prožitky slovy, výtvarnými technikami a tvořivou hrou.

V reflektivním dialogu se aktéři pokoušejí vyjádřit své pocity, postoje a přání. Účastníci mají možnost vyjádřit se každý po svém, najít si své místo a nechat rozeznit niterné pocity a prožitky, které bývají často zapomenuté nebo uložené hluboko v paměti.

Každý z tvůrců si tak vyzkouší svou polohu a své nejpříjemnější výtvarné řešení možných postupů a metod ve své tvorbě. Smyslem celého tvoření je probudit a rozvinout také zájem o druhé a učit se nacházet klid a harmonii, vstupovat do různých situací a rolí. Pracuje se v rovině výrazové, komunikační a v rovině formy.

Projekt uskutečněný v Kuksu byl zaměřen na přiblížení barokního prostředí bývalých lázní, špitálu a zámku účastníkům projektu s přihlédnutím k řešení duality dobra a zla, jednoho ze základních témat baroka. Barokní umění je dodnes inspirativní tím, že dokázalo hluboce prostoupit lidský život a bylo

pro věřící neustálou pobídkou ke konání dobra a odmítání zla. Zápas dobra a zla, věčný koloběh života a smrti můžeme spatřit v mnoha barokních dílech umístěných v architektuře, v galerii či v krajině.

My jsme se zaměřili na sochařskou tvorbu M. B. Brauna, na sochy Ctností a Neřestí. Každý z účastníků si vybral jednu z postav a snažil se pochopit podstatu lidských vlastností např. ve vztahu k dnešní době.

Dívky ve fotografické skupině pracovaly jednotlivě nebo společně s textem, s různými předměty a symboly, ty pak dotvářely a oživovaly na jednotlivých postavách Ctností a Neřestí. Celkovému ztvárnění postav přispěly také dramatické a prožitkové etudy s inscenovanou tvorbou zaměřenou na mimiku tváře a vyjádření pohybu různými rekvizitami. Děvčata vycházela z pocitů a zkušeností vlastního těla a vyjadřovala se různými symboly, alegoriemi a gesty. Jiné zážitky přinášelo hledání a propojování vhodného textu a slovních hříček s fotografiemi nebo kamerou.

Završením pobytu v Kuksu bylo vystoupení desetiletého žáka J. Koppa s loutkovým divadlem a taneční slavnost ostatních aktérů s názvem *Kůzlátka*



obr. 6 Autorské vystoupení žáka J. Koppa a režisérky Hanky Teplé s loutkovým divadlem

aneb Cesta do pekla. Pouť malého kůzlátka je vlastně cestou každého z nás v našem každodenním putování mezi ctností a neřestí, mezi dobrem a zlem a posledním setkáním s anděly blažené nebo žalostné smrti.

Dobro máme spojeno s pocitem lásky, s pravdou, tolerancí, věrností. Dětem to dává pocit bezpečí, náklonnosti, soucitu a klidu v rodinném a přátelském společenství. Pro dnešního člověka jsou to zejména bolestné emoce a negativní myšlenky, které mu brání být šťastným a vyhnout se tak problémům, překonat přehnanou touhu po něčem, což bývá pro děti často zdrojem neklidu, nespokojenosti a povrchnosti. Celé naše směřování bylo doprovázeno těmito úvahami a rozhovory během práce v Kuksu i při výtvarných činnostech v ateliérech.

Po letních aktivitách se výtvarné práce dokončují a připravují na výstavu, která probíhá od ledna do března v galerii DDM Olomouc pro děti a mládež z olomouckých škol, kde jsou pro ně připraveny doplňující výtvarné programy.

3.9 Presentace výstavních aktivit z realizovaného projektu

Završením dílčí části Výprav do minulosti bývají každým rokem v prostorách galerie DDM Olomouc souborné výstavy, které pořádáme pro účastníky výtvarného projektu, ale i pro rodiče dětí a pozvané hosty. Ke každé přehlídce, která probíhá na závěr celoročního nebo víceletého projektu, se přistupuje podle promyšleného scénáře, což ovlivňuje celkový charakter a uspořádání výstavního prostoru s vystavenými dětskými exponáty.

Děti i výtvarní pedagogové si na těchto prezentovaných dílech mohou uvědomit různé aspekty dlouhodobé práce, sleduje se kontinuita výtvarného procesu i procesy myšlenkové, které je obohacují. Ve způsobu vedení práce a přístupů jednotlivých dílen je vidět také autorské působení pedagogů i lektorů. Hledají se možné analogie mezi používanými technikami, materiály a dalšími postupy výtvarného vyjádření s cílem podnítit tvořivé vnímání a myšlení. Mnohé vystavené artefakty nás vtáhnou do světa dětského umění, do prostředí barev, tvarů, struktur, grafických forem a řady fotografií z prožitého příběhu.

Děti i studenti si uvědomují vlastní podíl na tvorbě, komunikují o procesu vizuálního zobrazení děl, který mnohým dodává pocit sebeuvědomění i hrdosti při srovnávání různých způsobů vyjádření. Vytváří se aktivní zájem o výtvarnou tvorbu a vzniká dobrý pocit nad vykonanými aktivitami. Ve výsledcích

to umožňuje tvůrcům i ostatním zájemcům o výtvarnou problematiku poznat smysl a cíle práce ve výstupech, což zvláště vynikne v předložených větších projektech.

Na pozvání výtvarných pedagogů pořádáme semináře s výstavami prací zvláště v místech, kde soustředění probíhala a kde se často i místní děti zapojovaly do našich výrazových herních aktivit. Putovní výstavy byly instalovány např. v zámeckém interiéru v Mikulově, Vlašimi, v galeriích a muzeích v Kroměříži, Praze, Třebíči, v Karlových Varech, v Předklášteří u Tišnova, v klášterních prostorech Šternberka, v Divadle hudby v Olomouci nebo i ve školním prostředí Dolních Kounic, v Ketkovcích nebo na Pedagogické fakultě UP v Olomouci.

Slavnostních vernisáží i doprovodných programů se zúčastňuje často celá škola s učiteli a dětmi, do galerií přicházejí školské kolektivy s pozvanou veřejností. Mezi žáky i pedagogy se navazují přátelské vztahy, vyměňují se informací, což dává příležitost k seznámení s procesem tvorby a s tvůrci koncepčního řešení. Při vzájemných setkáních vyvstává celá řada zajímavých otázek nad použitými technikami, materiály a postupy tvorby.



Obr. 7 Ukázka ze slavnostní vernisáže z kroměřížské zámecké galerie

Mnozí žáci i pedagogická veřejnost se s předloženými a vystavenými projekty setkávají často poprvé, a tak k nim zaujímají své postoje; analyzují se problémy a myšlenky, které děti i učitele obohacují o další cenné podněty a inspiraci. Z výtvarných prací se tak mohou všichni dovědět, jak se dětem podařilo proniknout do podstaty uměleckých děl, jak pochopily výtvarnou řeč a co si odnesly pro svou vlastní tvorbu.

Putovní výstavy a semináře si kladou za cíl podnítit dialog, podpořit příležitost k výměně názorů a srovnat různé způsoby vyjádření. Mnohým učitelům se tak usnadňuje přístup k výtvarně projektové metodě a k jejímu pochopení. V nových pedagogických přístupech se učitelé dovídají, kam se ubírá vývoj výtvarné výchovy a kde hledat nápady a impulsy k vlastnímu vzdělávání.

3.10 Doprovodné programy pro děti a pedagogy ze ZŠ v galerii DDM Olomouc

V Olomoucké dětské galerii připravuje oddělení výtvarné výchovy DDM výtvarné programy k výstavám pro děti a mládež z olomouckých škol, zaměřené na přiblížení výtvarných technik, postupů a myšlenek z celoročních nebo víceletých projektů zájemců o tuto problematiku.

Kromě stálých a osvědčených pracovníků, s nimiž při těchto aktivitách spolupracujeme, mají s námi možnost tvořit také studenti z Pedagogické fakulty UP v Olomouci, aby si tak vyzkoušeli své originální nápady vycházející z jejich pedagogických nebo výtvarně tvořivých postupů.

Žáci ze základních škol a gymnázií si během návštěv v galerii a ateliérech vyzkoušejí klasické i méně známé výtvarné techniky, zhlédnou nebo si zahrají divadlo inspirované loutkářskými postupy, např. hru o Orfeovi a Eurydice, o Múzách nebo o Třech Gráciích apod. Též se dovídají řadu informací o architektech, sochařích z jednotlivých historických období a slohů.

Žáci i studenti ve své výtvarné tvorbě reagují na kontexty vystavených prací, vstupují do různých situačních rolí, prožívají je a hledají adekvátní možnosti, jak vyjádřit své pocity a prožít si také okamžiky z atmosféry pobytu.

Při výtvarných animacích v galerii se sledují záznamy z letních akcí ve formě videa a fotodokumentace. Účastníci animace se tak mohou dostat ve viděném záznamu mezi své vrstevníky a např. obdivovat vystavená díla in-

spirovaná barokem nebo zhlédnout divadelní férii nazvanou *Malý ples neřestí a ctností*, oživilou v podání dětí na nádvoří u soch v Kuku.

Vlastní výtvarná animace (s dvěma verzemi – kratší a delší) bývá určena žákům 1. a 2. stupně ZŠ. Jednou z cest, jak oživit statické pojetí výstavy a přiblížit ji dětem, je pohádka nebo využití hudebního nástroje a dramatických etud s loutkou. Uvedme si příklad z vystoupení, kde hlavním hrdinou celé animace je malé kůzlátko, malá dřevěná loutka vyřezaná desetiletým chlapcem. Ta provází děti výstavou, rozmlouvá s postavami z obrázků, je zvědavá, prožívá strach, únavu, lenost i radost – totéž, co děti. Kůzlátko na svém putování narazí na umělce (pana Matyáše Brauna), jak tvoří sochy na Karlově mostě v Praze. Po skončení divadla si všichni společně prohlížejí vystavenou mozaiku lidských tváří na fotografiích – odraz vlastností a pocitů.

Děti v rozhovorech přemýšlejí, co se odehrává uvnitř postav a co se promítá navenek. Poté hledají na fotografiích smích, smutek i zamyšlení a snaží se jednotlivé výrazy identifikovat nebo je samy zobrazit.



Obr. 8 Animační program v galerii výtvarného oddělení v Domě dětí a mládeže v Olomouci

Dále si prohlížejí výstavu samy s pracovním listem. Děti, ač jsou malé, jsou bystré, chytré a spolupracují po celou dobu trvání akce bez sebemenší známky únavy či „vypnutí“ pozornosti. Animátoři si je získali hned od prvních okamžiků. S radostí, aktivitou, bezprostředností – tak byly vykonány všechny činnosti bez rozdílu typu pracovního listu. To jsou chvíle určené pro samostatné přemýšlení, kdy např. hledají nejoblíbenější sošku, obraz apod.

Matyáš Bernard Braun často u svých soch používal zvířátko jako symbol nebo atribut. Z čeho vycházel? Pilná včela, líná veš a hodně se toho říká o pejskovi – je věrný přítel člověka, nedělej psí oči, pozor, zlý pes, do toho počasí by psa nevyhnal. Děti taková úsloví měly doplnit a vybrat z ukázek. Po této samostatné prohlídce s tužkou a pracovním listem jsme se sešli na koberečku v kruhovém sezení. Ukázali jsme si vymalované pracovní listy, mluvili o řešení úkolů a četli některé příběhy. Promluvil každý, alespoň jedním slovem řekl, co se mu na výstavě líbilo.

U jiné skupiny, žáků 9. tříd, byly někdy s pracovními listy potíže. Žáci měli vymyslet a nakreslit k Braunovým sochám nové atributy, zamyslet se nad rozdílem mezi střídmostí a lakomstvím, mezi pomluvou a upřímností a také na-



Obr. 9 *Moudrost* – žena se symbolikou chytrosti, zrcadlem přítomnosti i budoucnosti

psat příběh. Rozhovor nad pracovními listy s těmito staršími dětmi nebyl lehký, s atributy si moc nevěděly rady. Ale během diskuse, proč sochař Braun používá roušku přes obličej Cudnosti, škrabošku přes oči Spravedlnosti, proč Upřímnost odhazuje masku, proč se při vyučování schováváme za sešit, „se prolomily ledy“ a začali jsme mluvit o pocitech a prožívání.

Práce v ateliérech byla pro všechny žáky stejná. Rozdělili jsme třídu na dvě skupiny. Jedna pracovala jen s bílým papírem, druhá jen s barvou. Každé dítě si z misky vylosovalo papírek s vlastností. Nikomu nic nesmělo říct, jen přemýšlet o tom, jestli je to dobrá nebo špatná vlastnost, jak se člověk chová, když tu vlastnost má.

Často jsme jim museli radit: největší problém jsme měli s *lehkomyslností* a také s *moudrostí*. Do papíru, který představoval tvář, měly děti vylosovanou vlastnost vtisknout jakýmkoliv způsobem. Mačkáním, kroucením, stříháním vytvářely obrovské masky vlastností, k dispozici měly také lepidlo. Zásada mlčet o tom, jakou vlastnost žák zpodobňuje, však neustále platila. Děti si jen měly vymyslet nápořdu pro své kamarády v druhé skupině, kteří svět vlastností zachycovali v barvách.

Je modrá barva barvou smutku, nebo radosti? Je červená barva barvou lásky, nebo odvahy? Děti se zamýšlely nad uvedenými vlastnostmi a jejich odrazem ve světě barev. Malovaly anilínovými barvami na průhledné měkké fólie. Některé z pokusů mohly otisknout do vlhkého papíru. Tváře z papíru se nakonec setkaly se svými barvami opět v kruhu, kdy se obě skupiny spojily.

Zamýšlení se nad tvary a barvami vedlo k úvahám dětí nad lidskými vlastnostmi. Barvy z fólií jsme pak prosvěcovali meotarem a do jejich zvětšeného obrazu na zdi vstupovaly děti ve svých papírových maskách. Tak se na zdi objevilo zelené *kamarádství*, hnědo-černo-šedivá *lenost*, strakatá *štědrost* se srdcem na dlani, tmavá *pomluva*, žlutá *píle* a další vlastnosti.

V rámci artefietického přístupu jsme se pohybovali ve dvou hodnotících dimenzích; ve výrazové stránce se aktéři tvorby soustředili na vyjádření svých pocitů, dojmů, nálady a na vlastní prožívání. Dimenze komunikačního procesu tvorby se rozvíjela v kruhovém sezení, kdy účastníci měli uhodnout lidské vlastnosti pomocí barevného vyjádření, pochopit výtvarný projev a symboliku barev u ostatních tvůrců. Výsledné výtvarné práce z papíru i barevné projevy žáků svědčily o zaujetí a individuálním procítění tvůrců, přitom důraz na vyjádření výsledné formy výtvarných děl nebyl smyslem našeho pedagogického pojetí výchovy uměním. Ze všeho nejcennější byly myšlenky, rozhovory a úvahy účastníků.



4 Výtvarné projekty s využitím artefietických postupů

Tvůrčí aktivity byly uskutečňovány v letech 1990–2013 pod vedením lektorů nebo animátorů se skupinou dětí, dospívajících a dospělých (stáří 4–30 let) během výtvarných projektů ve spolupráci s výtvarným oborem Domu dětí a mládeže v Olomouci i se studenty z katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem bylo dát příležitost k dlouhodobější tvorbě nejen studentům, ale i pedagogům z praxe a spolu s mladšími účastníky mít potěšení z tvořivých aktivit v rámci věkově heterogenních skupin. Těžištěm projektového pojetí bylo posilování tvořivých a sociálních schopností účastníků, které se tak stalo prostředkem sebepoznání a nalezení vlastních možností. Pro úspěch artefietického pojetí byla velmi důležitá společná práce na námětu, inspirativní atmosféra a především aktivní spolupráce dětí, studentů a učitelů z praxe. V těchto řízených aktivitách účastníci během tvorby vystřídalí proces individuálních zážitků, reflektivního dialogu a skupinové práce. V reflektivních dialozích interpretovali své prožitky, ověřovali vazby v sociálních vztazích a učili se posuzovat své vlastní proměny ve skupině. Následující popis průběhu realizovaných aktivit jsme postupně doplňovali o některé další položky, které jsme uváděli v předcházejících kapitolách.

V „*námětové*“ položce a výtvarných úkolech poukazujeme na obsahové východisko celého projektu a na širší souvislosti. V položce „*zadání*“ se uvádí nejstručnější výtah ze slovního zadání úlohy, organizovaný kolem podstaty zvoleného námětu. Ve „*vzdělávacím a výchovném cíli*“ se rozvíjí výtvarná představitivost, vnímání a kultivuje se výtvarné myšlení při rozhovorech o prožitcích z určité kulturní lokality a zvládání výtvarných prostředků. V položce „*koncepty*“ se zmiňujeme o nejdůležitějších příkladech konceptů vztažených k námětu. Způsob i postup práce při jednotlivých úkolech ve výtvarných dílnách má velké



Obr. 10 Objevování hebrejských nápisů – vizuální a haptické zkušenosti z kamenných náhrobků

množství variant a jejich konkrétní podoba závisí na vedení lektora, stáří účastníků a kontextu provedení v daném prostředí (Slavík, 2004, s. 271).

Setkání s hebrejskou kulturou

Námět: Pomocí postupných kroků za poznáním problému se žáci seznamují s dějinami, tradicemi a zvyky židovské kultury v Mikulově. Mají možnost zažít osobní kontakt s kamenným světem náhrobků židovského hřbitova, přemýšlet o kontextu a vnímat lidské osudy.

Koncepty: život – smrt, já – kámen, odkaz, jazyk – písmo, víra, osud ...

Záměr: Rozvíjet lidské soucítění, uvědomit si vztah k osudům lidí jiné kultury, vžít se do jejich pocitů, učit se kreativnímu přístupu při práci s netradičními materiály, rozvíjet fantazii a výtvarnou představivost, zamyslet se nad příběhem kamene a probudit duchovní odkaz, přiblížit účastníkům pojem genocidy a trzny za zemřelé.

Postup práce: Na židovském hřbitově každý z účastníků pracuje s náhrobním kamenem a formou tvořivých her se seznamuje s životem a odkazem židovské kultury. Účastníci se scházejí v pomyslné židovské synagoze při osmiramenném svícnu a různými dramatickými hrami si přibližují postavy z příběhu Starého zákona, seznamují se se zvyky Židů, jejich obřady, kalendářem, hebrejským písmem a zkouší dramatizovat drobné role starozákonních postav z Bible: Mojžíše, Sára, Davida, Samuela a dalších.

Důležitým momentem jsou dojmy, prožitky a osobní zkušenosti účastníků s náhrobními kameny, se kterými pracují. Pomocí kontaktu s náhrobkem objevují výrazové účinky. Reflektivní dialog se může zaměřit na pocity při práci s kamenem, na netradiční způsoby při práci s hlínou, při ručním snímání slepotisků a s velkými archy papíru. Je zdůrazněn vlastní kontakt s hebrejským písmem a skupinová práce s kamenným světem.

Použité techniky: frotáž, kresba, slepotisk, monotyp, otisk z modelovací hlíny, papírové masy, výtvarná akce apod.



Poznámka: Účastníci se na téma připravovali před letním soustředěním i během školního roku a pokračovali po soustředění v dalších výtvarných aktivitách v ateliérech.

Cesty do pravěku

Námět: Setkání s hlínou je kontaktem s nejstarší surovinou tvorby. Jedná se o zacházení s hlínou, kamenem, dřevem a dalším přírodním materiálem v místech, kde byl nalezen významný umělecký výrobek z pálené hlíny – Věstonická Venuše. Přistupujeme k němu jako k poselství, které nám zanechali pravěcí lidé.

Zadání: Vystavět společně osadu z přírodního materiálu a prožít si pravěkou atmosféru v krajině Pálavských kopců. Ve sprašových svazích hledat stopy dáv-



Obr. 11 Zahalování velkých skupin náhrobních kamenů, dramatické a výtvarné akce

Obr. 12 Nacházení hebrejského písma a ztvárnění jeho motivu v individuální tvorbě



Obr. 13 *Mamut*. Symbolický objekt jako střed rituálního prostranství z větví, sena a popínavejších rostlin



Obr. 14 Z projektu *Cesty do pravěku*, který se odvíjel v letech 1992–1993 v Dolních Věstonicích
Obr. 15 Ukázka vlastní tvorby keramických nádob vypálených v přírodní peci v lokalitě Dolních Věstonic



Obr. 16 Z projektu *Cesty do pravěku*, který se odvíjel v letech 1992–1993 v Dolních Věstonicích

ných činností člověka, vymezit svoje místo a vztah ke krajině. Poznávat kulturu paleolitu – uplatňovat tvůrčí aktivity prostřednictvím původních postupů.

Koncepty: sídlo, mýtus, rituál, totem, kultura, zvyky...

Záměr: Učit se tvůrčím postupům při práci s přírodními materiály, zkoumat možnosti jejich použití, zdokonalovat své výtvarné schopnosti, uvědomit si vztah k hlíně, k dřevinám, ohni a zamyslet se nad těmito pojmy: krása, přitažlivost, nezdary, radost, nadšení apod., přijmout roli pravěkého obyvatele a reflexi vlastních rolí. Prožít sílu rituálu a loveckých obřadů.

Popis: V pravěké osadě si každá skupina dětí vystaví chýši z rákosí a větví a pec pro výpal keramiky. Poté účastníci zpracují tvárnou hlínu a do materiálu vtisknou své představy. Vyrobí nádobí, pravěká zvířata, siluetu mamuta jako symbol pravěku. Každý z účastníků si vyzkouší své možnosti práce s inspirativním přírodním materiálem: např. při šití oděvu, výrobě masky, při tkaní rohoží z travin, při hledání dřeva k stavbě totému, při sbírání jílů na šperky a amulety, při plnění své role ve skupině. U slavnostního ohně se oddají divokému tanci za zvuků bubnů s postavou velkého šamana, zažijí rituál obřadu zasvěcený Slunci, lovu ptáků a dalších zvířat.

Po celou dobu pobytu v „pravěku“ všichni sledují celé putování v krajině, soustřeďují se na své dojmy a pocity ze zvířecích plastik, kultovních předmětů a dramatických her. V průběhu putování pravěkem si účastníci po jednotlivých prožitých etapách procházejí „své krajiny“ při společných rozhovorech o zážitcích z cesty, uvědomují si výrazové možnosti, jaké poskytuje umělecká tvorba, a jsou v kontaktu s pravěkem.

Pomůcky, techniky, motivační zdroje: V průběhu projektu se nabízí využití velkého množství výtvarných technik (malba, kresba, modelování, asambláž, práce s kamenem, s kůží, s dřevinami, s kostí, s přírodními barvivy, s rákosem nebo textilem, vytváření objektů). Součástí aktivit je také práce s uměleckými výtvarnými díly v literatuře, filmu, návštěva v muzeu Antropos v Brně a v Olomouci. Některé činnosti se odvíjely v různých variantách a vzájemně se ovlivňovaly. Uvedený výčet výtvarných technik je spíše přehledem jednotlivých technik, u nichž si představujeme jejich další možnosti.



Obr. 17 Z instalace výtvarných prací z projektu *Cesty do pravěku*

Setkání v klášteře

Námět: Klášterní architektura a její tvarosloví jsou tvořeny člověkem, přinášejí v sobě poselství o svém tvůrci, o historii a své době, o tradici křesťanské vzdělanosti.

Koncepty: nebe – země, čas, tvar, prostor, ticho, světlo, stíny, zvuky, obřady...

Zadání: Ztotožněte se s podobami člověka, který žije v interiéru této architektury. Své zážitky vyjádřete výtvarnými prostředky.

Záměr: Uvědomit si vztah mezi obsahem svého vnitřního prožívání a vnějšího prožívání tajemného prostoru pomocí výtvarného a výrazového ztvárnění. Ztvárnit lze např. naše pohyby, práci s rukou, s chodidly, tvář, vyjádřit lze symbol srdce, kráčení, klečení v souladu s prostorem, s tvary kamenů a země. Prožít spánek, snové příběhy a meditaci ve středověkém prostoru místností, půdních



Obr. 18 Taneční kreaace v Rosa coeli



Obr. 19 Chrámový prostor v klášteře Rosa coeli – chvíle soustředění



Obr. 20 V Předklášteří u Tišnova účastníci setkání prožili tajemný svět půdních prostor.

Obr. 21 Keramické objekty, které vznikly během pobytu v interiéru kláštera v Dolních Kounicích



Obr. 22 Stínohra mého těla v chrámu sv. Jana v Mikulově

Obr. 23 Prožívání klášterního prostoru jako situace obalení vlastního těla v daném prostředí



skryší, chodeb a sklepení. Zvolit odpovídající výtvarné prostředky pro ztvárnění atmosféry prostoru chrámu a kamenného zdiva.

Popis: Se zavázanýma očima a s rozžatou svíčkou poslouchají účastníci pokyny lektora, který je verbálně vede před vstupní bránu k vybavování haptických představ a pocitů. Poté podle jeho pokynů otevřou účastníci dveře a vejdou pomalu do klášterního prostoru. Zde si každý v klidu hledá svou pozici mezi kameny pro umístění svíčky. Podepsanou svíčku umístí na své místo a setrvá u ní. Na závěr se rozezvučí flétna a děti jdou za zvukem tohoto nástroje. Až najdou flétnistku, sednou si kolem ní a poslouchají v pomyslném kruhu. Účastníci rozsvěcují ostatní svíce, je tma a všichni poslouchají středověkou hudbu. Po ukončení akce, když si mladí výtvarníci odloží šátek, zamýšlejí se v dialogu nad svými dojmy z nového prostoru a hledají souvislosti pro vyjádření prožité akce.

Druhý den zkusí najít svou označenou svíčku a napíše a nakreslí příběh cesty, případně dotvoří výtvarně nebo literárně svoje místo.

Imaginace, dramatizace, výtvarné ztvárnění

I. fáze – imaginace v chůzi, kdy se uplatňuje tvořivá aktivita zaměřená na vyvolání haptických představ: např. představa místa v klášteře, kamenů, stěn, různých tvarů (při vstupu do neznámého prostoru se svíčkou v ruce se děti postupně dotýkají detailů stěn, kamenů, nerovností, puklin apod.).

II. fáze – účastník nachází své místo pro svíci a odchází za zvukem flétny do středu klášterního prostoru, tam si sedá do kruhu a zaujme svou pozici. Poté všichni společně poslouchají středověkou hudbu.

III. fáze – úkolem každého aktéra je s otevřenýma očima ve společném dialogu hovořit o prožité situaci.

IV. fáze – každý účastník zkouší najít svou svíčku a napíše příběh, který prožil s rekvizitou. Příběh, zprávu, báseň a kresbu pak ukáže ostatním ve skupině a vyjadřuje se o své aktivitě. Následuje zhodnocení a vzájemná diskuse, rozhořor o významu a symbolice jednotlivých kroků a situací.

Techniky: kresba, malba, frotáž, modelování, práce s textilem, se dřevem, kašírování, enkaustika, instalace, výtvarná akce, nová média, fotodokumentace, video.

Poznámka: Jde o ukázkou úvodní části výrazového projevu spojeného s výtvarným vyjádřením a s jednou z aktivit uskutečněnou během soustředění v klášteře

v Dolních Kounicích. Na dalších soustředěních účastníci pracovali v prostorách klášterů a chrámů ve Šternberku, v Předklášteří u Tišnova, ve Žďaru nad Sázavou, v Kladrubech a v Mikulově.



Obr. 24 Objevování architektonického prostoru – fotodokumentace

Slavnost u Apollónova chrámu

Námět: Najít příležitost k pořádání slavnosti stolování v rámci hry u posvátného Apollónova chrámu vystavěného dětmi v lednickém parku.

Koncept: stůl, jídlo, kultura, chrám, tradice.

Záměr: Zamyšlení nad symbolickou úlohou stolování v antické mytologii.

Popis I: Aktéři mytologického děje se zúčastní slavnostního průvodu a do blízkosti chrámu přinášejí dary (vlastní výtvarné práce, pozornosti z přírodnin); výtvarné práce se vystaví v blízkosti Apollónova chrámu.

Po slavnostním průvodu se všichni v antických kostýmech zúčastní slavnostní hostiny u připravené symbolické tabule s pokrmy u vchodu do chrámu. Po přijetí u kněžek následují zahajovací projevy a hostina pokračuje hodováním a společnými rozhovory.



Obr. 25 Dřevěný objekt u Apollónova chrámu v prostředí zámecké zahrady



Obr. 26 Filmové ztvárnění múzy v krajinném celku lednicko-valtického areálu

Obr. 27 Pohybové aktivity v lednicko-valtickém areálu



Obr. 28 Terpsichoré – tělové ztvárnění múzy, fotografie



Obr. 29 Instalace – symbol spirály v krajinném celku lednicko-valtického areálu

Obr. 30 Začlenění objektu z větví, přírodních nálezů a textilu do krajiny

Účastníci se navzájem obsluhují a roznášejí dary. V kruhovém sezení se aktéři dělí o své zážitky při vybírání místa u prostřené tabule, z přípravy jídel a z vlastního procesu stravování. Na závěr se všichni obdarují vyrobeným dárkem a stráví noc u chrámu v tichých rozhovorech pod hvězdami.

Popis II: Každá z účastnic se na chvíli stane řeckou múzou a promění se v antic-kou postavu oděnou do některého z kostýmů opatřených atributy. Dívky setrvávají bez pohybu na místě a snaží se soustředit na vlastní tělo a haptické vnímání textilních materiálů. Poté si sdělují, v které z postav se nejlépe cítily a proč. Cílem je uvědomit si a poznávat projevy lidské bytosti ve starověku a v naší době.

Pomůcky: jídlo, ovoce, sklenice, pomůcky na zdobení zúčastněných, kostýmy, atributy, textil, hudební nástroje apod.

Poznámka: Závěrečná akce v přírodním prostředí zahradního areálu je slavností pro všechny účastníky a zároveň je vyvrcholením letního soustředění.



Obr. 31 Instalace – symbol lidského kruhu v krajinném celku lednicko-valtického areálu

Pozvání vodníka

Námět: Na pozvání postavy moudrého vodníka, který žije 800 let v lednicko-valtickém areálu, vstoupíme s dětmi do pohádkového děje a zažijeme poutavý příběh.

Koncepty: voda, pohádkový čas, symbol...

Záměr: Rozvoj fantazie a tvořivosti každého člena kolektivu, identifikace s pohádkovou bytostí a jejím domovem.

Zadání: Výtvarně ztvárnit symbol vodníka, najít ke snovému symbolu opravdový vztah, přijmout postavu vodníka jako proměnu racionálního vědomí.

Popis: Mladí výtvarníci odehrají příběh se „skutečným“ vodníkem a ocitnou se ve fantazijním světě vodní říše. Zaměřují se na dualitu dvou světů, říše pozemské a vodní, světa, ve kterém přebývá vodník, a na zážitek děje příběhu.



Obr. 32 Ladná postava Grácie spolu s vodníkem nás provázela přírodním parkem v Lednici na Moravě



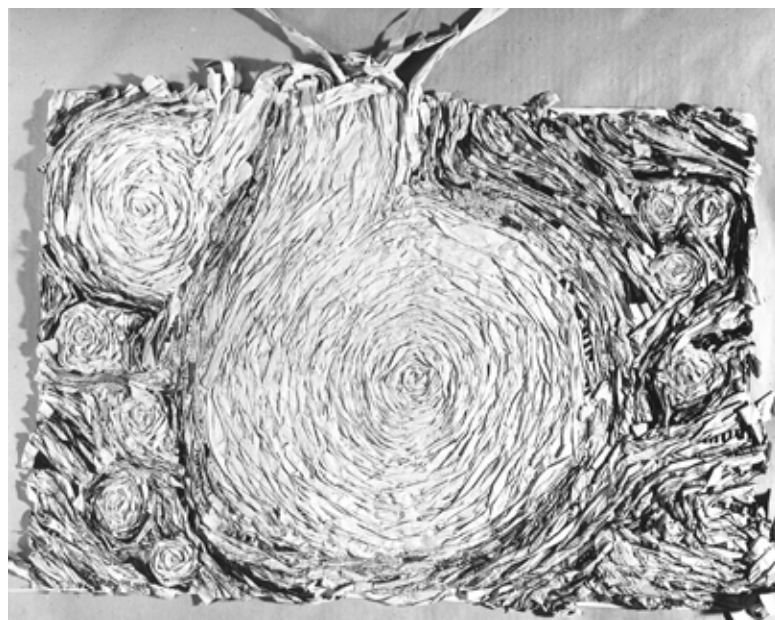
Obr. 33 Prožívání smyslových podnětů přírodního prostoru a času

Obr. 34 *Dianino zákoutí* – instalace a splynutí se světelnou energií stromu



Obr. 35 Z lednických malířských cestiček

Obr. 36 *Tanečnice* – kombinovaná technika, dětská práce



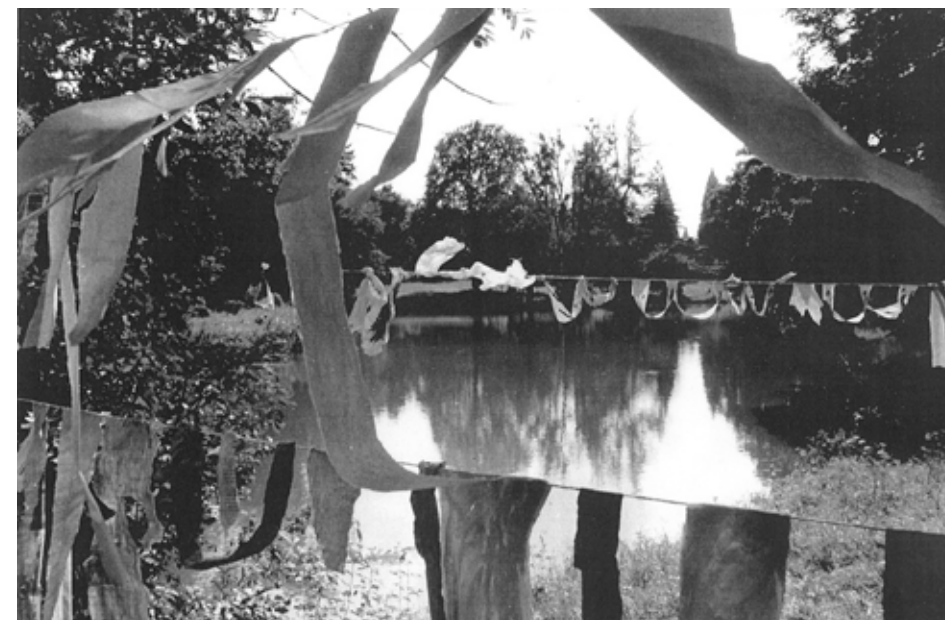
Obr. 37 Výtvarné vyjádření vodního plynutí

Obr. 38 Kruhová kompozice, papírová koláž

Večer čekáme na zjevení postavy vodníka – ten se objeví na vrbě. Po druhé přichází kolem naší skupiny a na samý závěr pobytu přichází jako malé světýlko z dálky do naší chýše na poslední rozloučení a rozhovor. Na konci vyprávění nás hrdina vrací do skutečnosti podáním ruky, což účastníky zbaví pohádkového kouzla. Probouzíme se do všedního dne.

Setkání s barokním prostředím – příběh v Kuksu

Námět: Účastníci programu pracují v barokním prostředí šporkovského špitálu, v interiéru lapidária a v exteriéru se vzácnými sochami od M. B. Brauna se zaměřením na dobové zařazení a s ohledem na České země a chápání barokního prostoru. V tvůrčích dílnách poznávají podstatu uměleckých děl a výrazovými prostředky pronikají do výtvarné řeči sochařského tvarosloví.



Obr. 39 Vodníkovo zákoutí – instalace s vodní krajinou



Obr. 40 Barokní prostředí špitálu v Kuksu se sochami od M. B. Brauna
Obr. 41 Malířské aktivity v barokním prostředí špitálu v Kuksu



Obr. 42 Ukázka dramatické pohybové aktivity v barokním prostředí špitálu v Kuksu
Obr. 43 Vyjádření emocí v dialogu

Koncepty: ctnosti (láska, moudrost, statečnost, víra, píle...) neřesti (pýcha, lakomství, závist, hněv, pomluva...)

Záměr: Žáci mají při svém putování vstupovat do různých rolí a situací při řešení dialogu dobra a zla.

Popis: Každý účastník si zvolí některou ze soch a v dialogu s ostatními aktéry proniká ve výtvarné nebo výrazové tvorbě do podstaty jednotlivých lidských vlastností postav – zachycení a vyjádření duševních stavů, emocí a protikladů. Na závěr si všichni společně prožijí proces tvoření v secvičeném představení.

Postupy, techniky: Výtvarné a dramatické postupy zaměřené na kresbu, malbu, práci s textilem, hlinou, dřevem; instalace, prožitkové etudy, tvůrčí fotografie a videotvorba.

Poznámka: Účastníci jsou seznámeni s okruhem témat během roku, navazují na prožité aktivity v ateliérech.



Obr. 44 Slavnostní taneční vystoupení v barokním prostředí špitálu v Kuksu

Zastavení na Zelené hoře

Námět: Seznámíme se se stavitelem J. B. Santinim, opatem J. Vejmluvou, mnichy, anděly, řezbářem Ř. Thenym, zpovědníkem J. Nepomuckým, králem Václavem a královnou. Zahrajeme si příběh z královského a klášterního prostředí. Aktéry inscenovaného příběhu jsou postavy ze 14. století a barokní doby 17. století. Vstoupíme do rolí a zažijeme vypjatou atmosféru a scénu ze středověku.

Koncepty: král, královna, opat, zpověď, čest, tajemství...

Zadání: Mladí herci se prostřednictvím výrazového ztvárnění stanou významnými historickými postavami příběhu o šesti dějstvích o peripetiích na Zelené hoře. Zažijí symbolický příběh života, odvahy a konfliktu.

Záměr: Dostat se do světa, který symbolizuje proměnu reálné situace do fiktivní roviny. Ztotožnění se s historickou postavou a legendou, hledání odkazu k dnešní době a prožitek sounáležitosti v rámci skupiny.



Obr. 45 Ztotožnění se s historickou postavou v areálu kláštera



Obr. 46 Očekávání hlavních aktérů v postavách opata Jana Vejmluvy, krále Václava a sochaře Thenyho před závěrečným vystoupením

Obr. 47 Očekávání hlavních aktérů v postavách krále Václava, královny Žofie a dvorních dam před závěrečným vystoupením

Popis I: Každý si vybere svoji roli a prožije si příběh v šesti zastaveních – od kláštera po lesní terén a chrám na Zelené hoře. Cesta ukazuje příběh hlavních hrdinů – Jana Nepomuckého, Santiniho, Thenyho a Vejmluvy v dramatických etapách jejich života v prostředí kláštera (před portálem kostela, zpověď u sloupku, mučení svatého Jana, nanebevstoupení J. Nepomuckého na mostě, U Řehořů, poděkování u ambitu chrámu na Zelené hoře). Aktivita směřují k hledání paralely mezi vlastní životní poutí a prožitou zvolenou rolí v týmovém provedení.

Popis II: V kladrubském klášteře o rok později pokračoval příběh v přírodním areálu v blízkosti kláštera a byl zaměřen na dramatické události kolem jeho stavby a volby opata. Ve třech dějstvích vystupovaly kromě Nepomuckého a Santiniho další postavy, např. král a královna, arcibiskup, opat, mniši, zbrojnoši, andělé, dvorní dámy a muži, poustevník, princezna a další.

Pomůcky, techniky a vhodné prostředí pro realizaci: svíce, oheň, historické kostýmy, les se zvýšeným terénem, hráz rybníka, hudební doprovod, taneční aktivita, voda, videotvorba, fotodokumentace.



Obr. 48 Vystoupení hlavních aktérů v klášterním prostředí



Obr. 49 Nanebevstoupení Jana Nepomuckého s aktéry inscenovaného příběhu

Poznámky: Výrazová hra je završením dvou prázdninových soustředění, kdy se během jednotlivých dílen všichni připravují na slavnostní vystoupení v interiéru a exteriéru žďárského a kladrubskeho kláštera. Setkání s barokní gotikou volně navazovala na výstavu výtvarných prací realizovanou v Olomouci (Exler, 2007, s. 6–14).

Setkání s Tizianem – oživený obraz

Námět: Vstoupíme do fikčního světa a staneme se součástí mytologického příběhu, seznámíme se s významným dílem renesančního mistra Tiziana Vecellia, s obrazem Apollo a Marsyas.

Koncepty: život – smrt, bolest, trest, utrpení, očištění...
dílo – umělecké dílo, já – ty, já – já (sebepojetí)...



Obr. 50 Hledání malířské parafráze s obrazem Apollo a Marsyas



Obr. 51 Malířské rozjímání s obrazem Apollo a Marsyas

Obr. 52 Variace na téma Apollo a Marsyas, dětská práce

Zadání: Účastníci výtvarné animace se stanou součástí uměleckého díla a prožijí jeho příběhovou linii v zámecké galerii a v Květné zahradě v Kroměříži. Odkaz z mytologického příběhu je přenesen do naší technické a hmotné doby.

Záměr: Na základě vlastního zážitku s vybranou postavou prožít kontext díla a poznat své schopnosti. Hledání vlastní cesty k odkazu díla. Zdůrazňují se různá skrytá poselství, významy a symbolika výtvarného projevu.

Popis: Pomocí rekvizit a adekvátního oblečení se po dohodě účastníci promění ve vybrané postavy výtvarného díla a zaranžují jeho scénérii. Využijí rytmické nástroje nebo jiný vhodný hudební doprovod a rozvíjejí celý příběh. „Ožívování“ obrazu má dvě fáze: statickou a dynamickou. Ve statické fázi jsou všichni aktéři nehybní a zažijí pocit „stronza“. Pohybující se postavy v obraze (gesta rukou, klečení, chůze, nalévání vody z nádoby apod.) mohou tyto pohyby předvádět opakovaně nebo hledají různé varianty příběhu.



Obr. 53 Variace na téma Apollo a Marsyas, koláž

Reflektivní dialog: V rozhovoru s účastníky se zodpovídají položené otázky, jako např.: jaké jsou vztahy a proměny předpokládaného charakteru v obraze, co se podařilo vložit samotnému účastníkovi při ztvárnění děje, jaké jsou názory na podstoupení fyzické zkoušky, na lidské utrpení, jaké poselství námět obsahuje, v čem je ztvárnění podobné obrazu malíře apod.

Pomůcky: umělecký obraz, pomůcky k vytvoření iluze bytostí, předmětů a jevů, dobové prostředí zachycené obrazem, zahradní scéna.

Poznámka: V kroměřížském areálu se účastníci také seznámili s kulturně-historickým celkem – zahradní architekturou a zámek. V zámeckém interiéru se inspirovali nástrojnými malbami od malíře F. A. Maulbertsche a v zámecké galerii pracovali formou animací s obrazy P. Rubense, L. Cranacha a dalších malířů. Pomocí tvůrčích postupů se seznámili s postavami a vlastnostmi bohů a bohyň umístěných v nikách kolonády v Květné zahradě.



Obr. 54 V průběhu „oživování“ obrazu účastníci vytvořili v kroměřížském areálu zámeckých zahrad živou kopii Tizianova díla Apollo a Marsyas.

V procesu hledání a objevování interpretačních možností díla se učitel (lektor) i aktéři děje učí navzájem pozorně poslouchat, sledovat a hodnotit zážitky a vyjadřovat své postoje k tomu, co bylo zajímavé, co je upoutalo apod. Ve společném dialogu účastníci postupně hledají přiléhavá slova či věty, kterými by popsali prožité role nebo situace a zasadili je do souvislostí svého dosavadního života (Slavík, 2007, s. 203).

Setkání s prostředím lomu – příběh z Horní Lipové

Námět: Účastníci pracují v prostředí zaniklého lomu. V tvůrčí dílně hledají výraz v nalezených kamenech a výrazovými prostředky pronikají do výtvarné řeči kamenného tvarosloví a jeho podob v umění.



Obr. 55 Kresebné zkoumání povrchu kamenných tvarů



Obr. 56 Hledání kresebného výrazu v nalezených kamenech
Obr. 57 Objevování kamenného tvarosloví v opuštěném lomu



Obr. 58 Ukázka práce s lomovým kamenem na dotvořených příbězích v opuštěném lomu
Obr. 59 Ukázka práce s lomovým kamenem a jeho podob v opuštěném lomu

Koncepty: lom, tesání, zručnost kameníků.

Záměr: Žáci mají pomocí různých nástrojů opracovat menší i větší kameny. Mají se seznámit s nástroji a uměleckými díly různých epoch vytvořenými v kamni.

Postup práce: Každý účastník zapátrá ve svých představách a pomocí menších kamenů vytvoří malé komorní příběhy o zvířatech, postavách a bytostech žijících v opuštěném lomu. Zkouší se dotykové vnímání, jak zasahovat do povrchu kamene dlátkem, hledají se kontrasty, lineární rytmus, geometrické tvary apod.

Postupy, techniky: Výtvarné postupy zaměřené na kresbu, práci s kameny, instalace, prožitkové etudy, tvůrčí fotografie. Sbírání kamenů a zkoumání jejich povrchu, vlastností, rozmanitosti drobných detailů, tvrdosti, odlišných barevností a struktur.



Obr. 60 Dotvořený příběh s nalezenými kamínky

Naše hnízdo

Námět: Vytvoření zázemí pro hledání místa, kde je mi dobře.

Koncepty: obydlí, prostor, úkryt, domlouvání...

Zadání: Hledat a dohodnout společný postup pro vytvoření společného hnízda a zabydlení prostoru v lesní houštině. Zažít objevitelské dobrodružství.

Záměr: Ve své roli přijmout týmovou spolupráci a snažit se vytvořit v lesním porostu z přírodních materiálů útulné obydlí, ve kterém děti prožijí zábavu, odpočinek i společný noční spánek. Uvědomit si vztah mezi obsahem svého vnitřního a vnějšího prožívání v souladu s prostorem, prožít přírodu všemi smysly s otevřeným vnímáním.

Popis: imaginace, výtvarné ztvárnění.

I. fáze – Poznávání se navzájem na klidném místě v okolní přírodě. Vnímání okolního prostředí pomocí hmatu, čichu, chutí – ve dvojicích. Poslouchání a prožívání zvuků na louce a v lese – ptačího zpěvu, šumění listů a větví. Hledání útulného místa, vymýšlení tvaru a sběr přírodních materiálů pro stavbu hnízda. Rozhovory o pocitech z těchto aktivit.

II. fáze – Účastníci na zvoleném místě společně vymýšlejí výsledné tvary a hledají materiály, ze kterých bude hnízdo postaveno. Sbírají větve, kůru, dřevo, jehličí a traviny. Své nápady kreslí a zároveň se rozvíjejí rozhovory o tvorbě předních umělců, např. R. Longa, A. Goldsworthyho apod.

III. fáze – Dostavba hnízda a jeho zabydlení. Tvorba je spojena s rozhovory o hodnotících postojích, zájmech, o životním prostředí a o společně prožité situaci. Noční pochod a spaní v hnízdě a vybavení si zážitků z výtvarných aktivit. Úvahy nad tajemstvím nočního života a denního světla v lesním prostředí. Rozhovory o záhadných nočních zvucích, stínech keřů, pařezů a skrytých obyvatelích lesa.

Poznámka: Ukázka výrazového projevu spojeného s výtvarným vyjádřením a s jednou z aktivit uskutečněnou během soustředění na Hoře Matky Boží.



Obr. 61 Čarování se světlem v okolní přírodě

Obr. 62 Dotváření linií trav a jejich proměn v ploše

Obr. 63 Tvorba v tajemné lesní krajině

Obr. 64 Souznění s přírodou – prožitek zabydleného prostoru v lesním prostředí



Obr. 65 Souznění s přírodou – prožívání dobrodružství při společném setkání masek

Obr. 66 Souznění s přírodou – vyjádření pocitů při hře s maskou

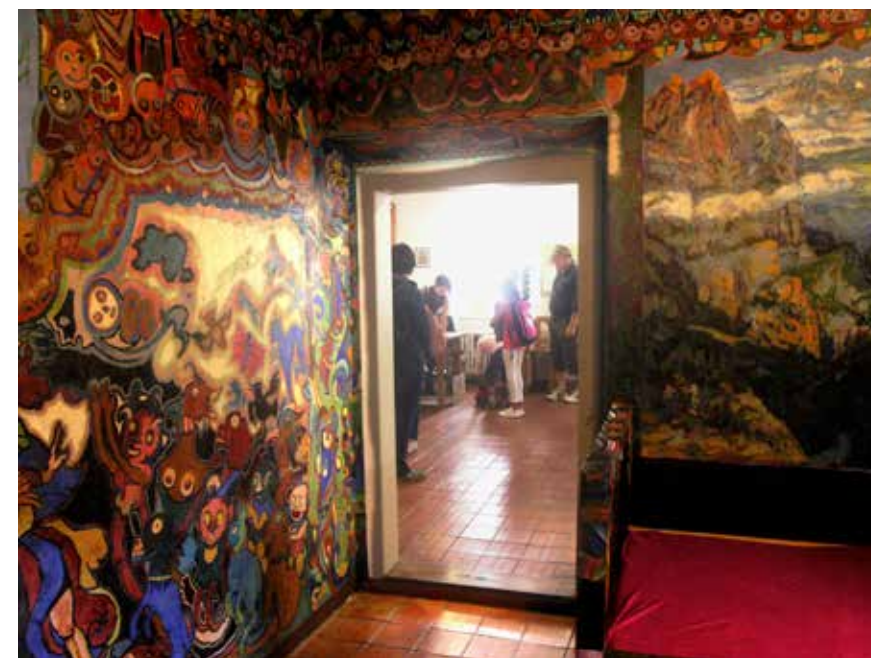
Setkání s Josefem Váchalem

Námět: Seznámení se světem výjimečného umělce v muzeu Portmoneum v Litomyšli. Ztotožnění se s příběhem člověka, který tvořil v interiéru městského domu, a zážitek z atmosféry pohádkového prostředí.

Záměr: Na základě vlastního prožitku hledat poselství a nadsázku výtvarného díla, hledat proměny tajemných bytostí a objevovat skryté obsahy z říše fantazie.

Koncepty: umělecké dílo, symboly, skutečnost – fantazie.

Zadání: Účastníci si během tvořivé interpretace prožijí některé způsoby tvorby a to, jak umělecké dílo vypovídá o Váchalově složitém životě. Poté si během vlastní tvůrčí činnosti zvolí jeden libovolný motiv, který je v interiéru místností zaujal, a hledají možné obměny k vybraným nástěnným a prostorovým dílům



Obr. 67 Interiér v muzeu Portmoneum v Litomyšli



Obr. 68 Hledání tajemných bytostí v prostorách muzea Portmonea v Litomyšli

Obr. 69 Práce s vybraným motivem v interiéru muzea Portmonea v Litomyšli



Obr. 70 Vytváření představy postav, které žijí v prostorách muzea Portmonea v Litomyšli



Obr. 71 Hledání možných obměn k prostorovým dílům v Portmoneu v Litomyšli



Obr. 72 Vytváření tajemných bytostí z pohádkového prostředí Portmonea v Litomyšli

v Portmoneu. Při tvorbě dětí se pokoušíme přiblížit autora čtením Váchalovy literární tvorby – tak lze poznat jeho život, záliby a umělecké názory.

Poznámka: Po dokončení výtvarných prací účastníci vyjadřují své prožitky a hledají souvislosti (např. co spojuje vybraný obraz s dětským dílem, co je přitahuje nebo odpuzuje apod.).

Pomůcky: roztírací pastely, temperové barvy, modelovací hlína.



Závěrem

V úvodní části jsme se zabývali projektovou metodou ve školní praxi a některými vybranými současnými koncepcemi a směry v edukační praxi. Zde se v posledních letech setkáváme s výraznými autory vzdělávacích programů, kteří nám přibližují proces projektové metody z různých pohledů a nacházejí různé metodické postupy; své zkušenosti shrnuli v mnoha publikacích a prezentovali také na seminářích v České republice.

Jako téma jsme zvolili artefiletické pojetí výuky na výtvarném oddělení v Domě dětí a mládeže v Olomouci. Hlavní cíl vycházel z koncepce výuky artefiletického projektového vyučování. To se opírá o inspiraci ze současného umění, vychází z široké škály reflektivních možností působení na osobnost učitele výtvarné výchovy i jeho žáků a navíc plně respektuje současné trendy.

V artefiletické koncepci jsme rozpracovávali teoretické otázky spojené s vyučovacím programem, který se zaměřoval na rozvoj komplexního poznávacího procesu s žáky, studenty a lektory. Pro vyučovací strategii jsme vyhledávali informace prostřednictvím vlastního zkoumání v umělecké oblasti. Výtvarné aktivity probíhaly při setkání žáků a studentů s významnými díly výtvarného umění v galeriích, muzejních prostorách i v krajině. Během aktivního učení v projektové výuce se rozvíjelo jejich reflektivní myšlení, a schopnost komunikace.

Dlouholeté ověřování této koncepce potvrdilo předpoklady, že práce s artefiletickou projektovou metodou je vhodnou metodou k rozvoji osobnosti žáka a učitele.

Práce s artefiletickými postupy podporuje sebepoznávací procesy a komunikační dovednosti žáků a má vliv na samostatné přemýšlení o vlastní tvorbě. Důležitým prvkem tvořivého myšlení je hodnotící a kritický postoj, který předpokládá aktivní myšlenkovou účast žáka. V artefiletickém pojetí vzdělávání

se rozvíjejí sociální, emocionální a tvořivé stránky jeho osobnosti, což je také v souladu s cíli současných vzdělávacích trendů a koncepcí. Proto doufáme, že se artefiletické pojetí stane běžnou součástí pedagogického vzdělávání a najde širší uplatnění v pedagogické praxi.



Mgr. Petr Exler, Ph.D.
Nar. 11. 7. 1951 v Olomouci

Od roku 1998 pracuje jako odborný asistent na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Specializuje se na umělecké obory a na arteterapii. Od roku 1976 pracoval v Domě dětí a mládeže v Olomouci jako výtvarný pedagog. Společně se svými spolupracovníky se dlouhodobě zaměřuje na artefiletickou projektovou metodu s tematickým zaměřením na přiblížení významných kulturních památek v naší republice žákům, studentům i širší veřejnosti. Důraz klade na prožitkové vnímání a výrazové aktivity mladých tvůrců. Zkušenosti a poznatky získané z uvedených pedagogických činností mohou být obohacující a inspirující nejen pro pedagogickou veřejnost.

The Application of Project Method in Art Education with Artphiletic Strategies

(Summary)

The book deals with art project education based on artphiletics approach to teaching. The author of the book, Petr Exler, is an experienced educator who finds inspiration for his writings in his own practice and experience which he has gained in the course of his long-term engagement with the education of children, youth and university students. He has been interested in the education of pupils and experimenting with the art project method since 1980s. The book, dedicated to everybody who is interested in art education, presents not only a theoretical base of the given method and the artphiletics approach to education through art but also useful methodological insight and examples of successful artistic projects. The introductory chapters are focused on the characteristics and meaning of project teaching in art education presenting the way in which the art project method has been implemented into education in the last thirty years. Topics such as methodological preparation, the implementation of art projects and significant conceptions, and the various schools of project teaching in art education are dealt with separately. The book sheds light on artphiletics conception, its strategies, structure and methods of teaching. The book also addresses key terms of the artphiletics approach to education through art as formulated by Jan Slavík including: expressive representation in artphiletics, conceptions, pre-concepts and symbol, expressive play, the world of fiction and reflective dialogue, expression, communication and the aspect of a form. The book also reflects on the issues of the relationship between artphiletics and educational framework programs, the relationship between artphiletics and art therapy and the application of artphiletics methods and work procedures. Methodologically significant are the chapters that deal with the aspects of organisation and realisation of artphiletics project teaching in the context of after-school education.

The concluding part of the book draws on art projects realised by the author offering particular solutions for the application of this method in a variety of settings. This part in particular may be inspirational to all who search for creative activities and who understand that these are both the sources of new knowledge and an indispensable part of human life.

Použitá literatura

- ARNHEIM, R. *Zamyšlení nad výtvarnou výchovou*. Přel. H. Ševčíková. Listy České sekce INSEA, leden 1997. č. 3, 24 s.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Rituál, umění a výchova. 1. vyd. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy university v Brně*, sv. 83. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 351 s. ISBN 80-210-3029-1.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.
- BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*, Triton, s. r. o., v Praze: v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005. 289 s. ISBN 80-210-3879-9.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- ČAČKA, O. a kol. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Doplněk, Masarykova univerzita v Brně, 1999. 368 s. ISBN 80-7239-034-1.
- DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. Přel. J. Adámek. Praha: Grada Publishing, 2000. 250 s. ISBN 80-7169-903-9.
- DAVID, J. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. Polička: Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7.
- ECO, U. *Meze interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- EXLER, P. Pedagogické přístupy v artefietické praxi v zařízeních volného času dětí a mládeže. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech doktorských studijních programů*. Olomouc, 2003, s. 186–188. ISBN 80-7220-163-8.
- EXLER, P. Kapitoly z artefietiky. In: *Škola muzejní pedagogiky*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 77–120. ISBN 978-80-244-1869-8.
- EXLER, P. Pedagogické reflexe v přípravě studentů ve výchově uměním. In: *mezinárodní sborník Tradice a perspektivy výchovy a vzdělání, Česko – slovenské pedagogické studie I*, Olomouc, 2005, s. 123–132. ISBN 80-7182-196-9.
- EXLER, P. Výtvarné animace ve výchově uměním. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů II*. Olomouc, 2004, s. 109–112.
- EXLER, P. *Výtvarné vzdělávání na II. stupni ZUŠ*. Ostrava: Talent, 2004, s. 2–6. ISSN 1212-3676.
- EXLER, P. *Projekty ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. (Disertační práce) Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2008.
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Tigris Print, 2007. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOODMAN, N. *Způsoby světa – tvorby*. Bratislava: Archa, 1996. ISBN 80-7115-1203.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOMBRICH, E. H. *Umění a iluze (studie o psychologii obrazového znázorňování)*. Praha: Odeon, 1985. (Art and Illusion, Oxford, Phaidon Press 1977).
- HAVLÍK, V., HORÁČEK, R., ZHOŘ, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1991. ISBN 80-7067-074-6.

- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981. 240 s.
- HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998. 139 s. ISBN 807204-084-7.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*, Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KITZBERGEROVÁ, L. O reflektivním dialogu. *Výtvarná výchova*, 2001, 41, č. 1, s. 6–7. ISSN 1210-3691.
- KOMRSKA, T., PASTOROVÁ, M., ŠAMŠULA, P. *Návrh Osnov pro 1.–9. ročník základní školy*. Interní materiál pro členy INSEA, 13. 5. 1999. 9 s.
- KULKA, T. *Psychologie umění*. Praha: Grada publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LIPOVETSKÝ, G. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor, s. r. o., 2003. 311 s. ISBN 80-7260-085-0.
- MESSNER, R. *Vyznání dobrodruha*. 1. vyd. Vsetín: Trango, P. O. Box 13, 1995. 208 s. ISBN 80-901977-1-X.
- OSNOVY VÝTVARNÉ VÝCHOVY PRO 1.–9. ROČNÍK VP
ZÁKLADNÍ ŠKOLA: Věstník MŠMT ČR, 57, sešit 7, červenec 2001.
- PASTOROVÁ, M., VANČÁT, J. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblasti Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: *Výtvarná výchova a mody její komunikace*. Sborník ze sympoza České sekce INSEA, Olomouc, 2002. Olomouc: Česká sekce INSEA, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2004. 128–138. ISBN 80-244-0779-5.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
- POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova. I. díl*. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 80-901438-2-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- 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.
- ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřacované vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELOVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. 218 s. ISBN 80-902267-3-6.
- ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V. *Výtvarné vzdělávání na II. stupni VO ZUŠ. Talent*. 2003. roč. 6, Ostrava: s. 6–7.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SLAVÍK, J. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 1994/1995, 35, č. 2, s. 19–20. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, J. Arteterapeutická technika „oživené obrazy“. *Výtvarná výchova*, 1997, 37, č. 2, 16–17. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově (teorie a praxe artefiletiky)*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). II. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky). I. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2001. 281 s. ISBN 80-72900-66-8.
- SLAVÍK, J. Znak, symbol a výraz (Stavební kameny řeči o výtvarné výchově). *Výtvarná výchova*, 2004, 44, mimořádné číslo, s. 10–15. RS 5096 ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, J. *Artefietika – reflektivní pojetí výchovy uměním (učební texty)*. Praha: UK, 2005.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování (artefietika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000. 180 s. ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SPOUSTA, V., FUKAČ, J., JÚVA, V., PELÁN, J., ŘEHOŘOVÁ, M. *Metody a formy práce ve volném čase: Kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 1996. 82 s. ISBN 80-210-1275-7.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 130–131. ISBN 80-7178-942-9.
- STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. *Rozvíjení kritického myšlení Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha. 1997.
- STIBUREK, M. *Arteterapie, artefietika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. – Art Therapy Today in the Czech Republic and abroad*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2000. s. 33. ISBN 80-7290-004-3.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- VALENTA, J. Projektová metoda v pedagogické praxi. *Výtvarná výchova I*, 1994–1995, roč. 35, č. 1., s. 2. ISSN 1210-3691.
- VALENTA, J. Pohledy. *Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. s. 61. ISBN 80-7068-066-0.
- VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: MAC, 2002. 31 s. ISBN 80-86015-90-4.
- VANČÁT, J. Výtvarný výraz, symbol – stavební kameny řeči o výtvarné výchově? *Výtvarná výchova*, 2004, č. 4. s. 15–17. RS 5096 ISSN 1210-3691.
- VANČÁT, J., KITZBERGOVÁ, L., FULKOVÁ, M. *Výtvarná výchova pro vzdělávací a výchovný program Základní škola (1.–9. třída)*. Interní materiál pro členy INSEA, Praha: 10. 5. 1999. 11 s.
- ZÁKLADNÍ ŠKOLA – vzdělávací program. Schváleno MŠMT ČR dne 30. 4. 1996 Pod 4. j. 16847ú96-2 s platností od 1. 9. 1996. Praha: Fortuna, 1996.
- ZHOŘ, I. Výchova k umění prostřednictvím aktivních výtvarných činností. *Estetická výchova, řada pro výtvarnou výchovu*, 1991–1992, 32, č. 4, s. 49–51.
- ZHOŘ, I. Projekty a metodické řady. *Výtvarná výchova*, 1994–1995, roč. 35, č. 1, s. 3–4. ISSN 1210-3691.

Mgr. Petr Exler, Ph.D.

Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy

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

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

Olomouc 2015
1. vydání

č. z. 2015/0141

Edice – Monografie

ISBN 978-80-244-4620-2

Neprodejná publikace

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.