

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Bakalářská práce

UMĚNÍ A SEBEPOZNÁVÁNÍ VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZŠ

Alena Smotlachová

Specializace v pedagogice
Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková

Plzeň 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů.

V Plzni dne: 25.6.2017

Podpis.....

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Martině Komzákové, za vstřícný přístup i užitečné rady, které mi během projektu poskytla. Moje poděkování patří také mé rodině, která mě inspirovala a při práci podporovala.

ANOTACE

Výtvarný projekt, který je předmětem mé bakalářské práce, je stavěn na principech artefiletiky a projektového vyučování s ohledem na rozvíjení sebepoznávání v rámci výtvarné výchovy na základní škole. Cílem bakalářské práce je zmapování možností výuky v oblasti zaměřené na sebepoznávání žáků prostřednictvím výtvarného díla a také prozkoumání nároků kladených na pedagoga, vyplývající z tohoto typu výuky. V teoretické části se věnuji vztahům artefiletiky a sebepoznávání v RVP, uměleckému dílu jako zdroji sebepoznávání a projektové výuce. Poznatky získané během realizace mohou sloužit jako inspirace pro výuku v oblasti umění a sebepoznávání.

Klíčová slova: sebepoznávání, artefiletika, Rámcově vzdělávací program, výrazová hra, výtvarný zážitek, interpretace, umělecké dílo, projektová výuka

ANNOTATION

The art project, which is the subject of my bachelor thesis, is based on the principles of artefiletics and project teaching with regard to self-knowledge development in art education in elementary school. The aim of the bachelor thesis is to map the possibilities of teaching in the field of self-exploring of pupils through artwork and also explore the demands placed on teachers resulting from this type of teaching. In the theoretical part I deal with artefiletics and self-exploring in the FEP, artistic work as a source of self-knowledge and project teaching. The lessons learned during the implementation can serve as an inspiration for teaching in the field of art and self-knowledge.

Keywords: self-knowledge, artefiletics, Framework Educational Program (FEP), expressional game, concept and preconcept, reflective dialogue, artistic experience, interpretation, artwork, project teaching

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1. <i>Sebepoznávání</i>	2
1.1. Vymezení pojmů.....	2
1.2. Sebepoznávání ve vztahu k výchově a vzdělávání.....	3
1.3. Sebepoznávání prostřednictvím exprese.....	4
1.4. Sebepoznávání v rámci arteterapie a artefiletiky.....	5
2. <i>Artefiletika</i>	8
2.1. Artefiletika a sebepoznávání v RVP.....	8
2.1.1. Vzdělávací oblast Umění a kultura.....	9
2.1.2. Průřezová témata.....	11
2.1.3. Osobnostní a sociální výchova.....	11
2.2. Prvky artefiletiky.....	13
2.2.1. Výrazová hra a reflektivní dialog.....	13
2.2.2. Prekoncept a koncept.....	15
2.2.3. Mentalizace.....	16
2.2.4. Složky výtvarného zážitku.....	17
3. <i>Umělecké dílo jako zdroj sebepoznávání</i>	21
3.1. Interpretace uměleckého díla empirickým divákem.....	21
3.2. Rozdílnost interpretací.....	21
3.3. Symbolizace.....	22
3.4. Hermeneutický kruh – cesta k porozumění.....	24
3.5. Hermeneutická identita uměleckého díla.....	25
3.6. Výtvarný jazyk.....	25
3.7. Parafráze.....	27
4. <i>Projektová výuka</i>	28
4.1. Charakteristika projektového vyučování.....	28
4.2. Výtvarné projekty.....	28
4.3. Pedagog ve výtvarném projektu.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
5. Příprava projektu.....	30
5.1. Charakteristika projektu.....	30
5.2. Struktura projektu.....	30

5.3. Cíle projektu.....	31
5.4. Volba a charakteristika věkové skupiny	32
5.5. Výběr obrazů k projektu.....	33
6. Realizace projektu.....	35
6.1. Výběr obrazu.....	35
6.2. Konstruktivní složka výtvarného zážitku/„Moje hvězdná obloha“	36
6.3. Konstruktivní složka výtvarného zážitku / Prvky výtvarného jazyka	38
6.4. Empatická složka výtvarného zážitku/„Kdo byl Vincent van Gogh“	40
6.5. Empatická složka výtvarného zážitku / „Rozhovor s Vincentem“	42
6.6. Empatická složka výtvarného zážitku / Empatie – teoretická část.....	44
6.7. Prožitková složka výtvarného zážitku / ledolamka – řeč barev.....	49
6.8. Prožitková složka výtvarného zážitku/„Jak prožívám tento obraz“	51
6.9. Významová složka výtvarného zážitku / „Oživlý obraz“	55
6. 10. Významová složka výtvarného zážitku/prezentace – závěr projektu	60
<i>Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:</i>	<i>60</i>
7. Reflektivní bilance.....	62
7.1. Vyhodnocení projektu.....	62
7.2. Doporučení a změny v projektu	63
7.3. Nároky na pedagoga plynoucí z projektu.....	65
ZÁVĚR.....	67
RESUMÉ.....	68
SEZNAM LITERATURY.....	69
PŘÍLOHY.....	71

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je umění a sebepoznávání ve výtvarné výchově na základní škole. Velkou inspirací ve výběru tématu byly pro mne semináře předmětů Umění a sebepoznávání a Zážitekové aktivity v kontextu vzdělávání. Zaujala mě především práce s výtvarným dílem, kterým jsme se určitou dobu podrobněji zabývali. Uvědomila jsem si, jak mnoho nám tyto aktivity a jejich reflektování ve vztahu k sebepoznávání nabízí.

Hlavním důvodem, proč jsem si zvolila oblast umění a sebepoznávání na ZŠ, byla chuť ukázat dětem v hodinách výtvarné výchovy možnost, jak se na obrazy dívat, co v nich můžeme hledat a čím nás mohou obohatit. Často se nejen děti, ale i dospělí při pohledu na obraz řídí tzv. prvním dojmem. Tedy jednoduše tím, zda se jim obraz líbí či nelíbí. Pokud je obraz nezaujme nebo mají pocit, že mu nerozumí, nestojí jim pak ani za hlubší zkoumání. Chybí trpělivost zastavit se a hledat porozumění. První dojem, a to nejen z výtvarného díla, ale nemusí vždy odpovídat našemu pozdějšímu závěru. Pokud mu dáme „šanci“, můžeme objevit mnoho překvapivého.

V projektu se žáci s obrazem seznamují prostřednictvím výtvarné činnosti a její reflexí. Zajímalo mě, jakým způsobem se žáci dokáží identifikovat s uměleckými zážitkovými obsahy a rozvíjet sociální kontexty vizuální kultury v sebereflexi. Zároveň jsem chtěla prozkoumat možnosti výuky v oblasti zaměřené na sebepoznávání skrze umělecké dílo právě v tomto prostředí. Zajímalo mě do jaké míry je možné takový typ výuky aplikovat v hodinách výtvarné výchovy na základní škole.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Sebepoznávání

1.1. Vymezení pojmů

Sebepoznávání můžeme označit jako proces, v němž člověk získává sám o sobě informace o tom, jaký je, jaké má vlastnosti i schopnosti. Je podmíněno vědomím vlastního „já“, které určuje identitu člověka. V souvislosti se sebepoznáním je úzce provázán také pojem **sebepojetí**, které se utváří na základě poznání sebe sama. V literatuře se setkáváme s mnoha definicemi těchto dvou pojmů. Jako příklad uvádím tyto:

„Sebepojetí představuje komplexní obraz vlastního „já“. Sebepojetí vyplývá ze sebepoznání. Sebepoznání souvisí se sebehodnocením, jímž dostává obraz vlastního „já“ určitou hodnotu, která souvisí s uvědoměním vlastních kompetencí.“¹

Vágnerová dále uvádí: *„Sebepojetí slouží potřebě orientace a zároveň potřebě jistoty a bezpečí. Stálost sebepojetí podporuje jistotu orientace v sobě samém.“²*

Z uvedeného vyplývá, že prostřednictvím sebepoznávání zjišťujeme, jací jsme, co dokážeme, co umíme. Člověk získává představu o tom, co umí a co dokáže a takové poznání může hodnotit ve vztahu k sobě a „zúročit“ ve prospěch dalšího rozvoje své osobnosti.

„Specifickým rysem sebepojetí je skutečnost, že na jedné straně je „já“, které je poznávané v procesu sebepoznávání a také zároveň „já“ poznávající.“³ Člověk se tedy může nějakým způsobem rozhodovat, jednat i realizovat.

S pojmy sebepoznávání a sebepojetí ve vztahu k výchově a vzdělávání dále úzce souvisí také pojem sebeaktualizace. **Sebeaktualizace** je definována např. takto:

„Sebeaktualizace reprezentuje tendenci individua být tím, kým může být, tj. tendenci rozvíjet svůj duševní potenciál.“⁴

¹ VÁGNEROVÁ, M.: *Úvod do psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze nakladatelství Karolonum, 2002. s.176. ISBN80-246-0015-3

² Tamtéž s.177

³ Tamtéž s.175.

⁴ NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha:Academia, 1998, s.220. ISBN 80-200-0628-1

Sebeaktualizace, které se podrobně zabýval Carl Ransom Rogers v rámci humanistické psychologie, představuje tendenci člověka, která má významný růstový potenciál pro rozvoj osobnosti. Rogers vysvětluje sebeaktualizaci jako vrozenou tendenci organismu aktualizovat svůj potenciál a rozvíjet se. Vychází z předpokladu, že chování je motivováno rozvojem a růstem. Tato tendence stojí v základu osobnosti člověka. „Aktualizující tendence je interní tendence organismu rozvíjet všechny své kapacity všemi způsoby, které slouží k uchování nebo zdůraznění organismu.“⁵

Rogers zdůrazňoval úzké souvislosti mezi duševním zdravím a seberealizováním. Kládí důraz na „vnitřní život“ člověka, tedy na jeho vlastní zkušenosti, city i hodnoty. Rogers chápe **self** jako obraz sebe sama zahrnující také vztahy k prostředí a hodnotám, přičemž self není neměnný, ale proměnlivý ve vztahu ke světu a interakci s ním. Ve své teorii dospívá k pojmu tzv. „plně fungující osoba“. Důležité aspekty pro rozvoj plně fungující osoby jsou dva případy pozitivního self-vztahu: **pozitivní hodnocení sebe sama a uspokojování pozitivního vztahu k jiným osobám.**⁶

Je zřejmé, že sebeaktualizaci posiluje naše sebepoznání a s ním spojená sebereflexe i analýza vlastních možností. Tyto schopnosti a tendence jsou pro člověka bezesporu významné. Ostatně cílem edukace je vychovat takového člověka, který bude ve výsledku schopen své schopnosti a dovednosti v životě dále samostatně realizovat, regulovat a rozvíjet ve prospěch svůj i svého okolí.

1.2. Sebepoznávání ve vztahu k výchově a vzdělávání

Jak se tedy vztahuje sebepoznávání k výchově a vzdělávání? Můžeme ho vysledovat už v základních edukačních cílech, ke kterým ve své podstatě směřuje také artefiletika. Tyto cíle jsou: personalizace, socializace, akulturace:⁷

Personalizace: Proces personalizace je zaměřen především na rozvoj osobnosti jedince v rovině sebepojímání. Směřuje k rozvoji jeho vlastností, schopností, rozvíjení jeho individuality i schopnosti sebereflexe a seberealizace. V artefiletice je tento proces

⁵ Tamtéž NAKONEČNÝ, M.: Psychologie osobnosti. Praha:Academia, 1998, s.315. ISBN 80-200-0628-1

⁶ Tamtéž s.317-318

⁷ Poznámky z přednášek J. Slavíka, artefiletika, zčú Plzeň 2015

uskutečňován prostřednictvím tvorby nebo vnímání díla a reflexe tak, že si je jedinec schopen uvědomit: co jsem se JÁ dozvěděl, k jakému poznání jsem JÁ došel, v čem MĚ to osobně obohatilo, co si z toho JÁ odnáším.

Socializace: Socializaci obecně chápeme jako začlenění jedince do společnosti a proces získávání sociálních dovedností, postojů, návyků uskutečňovaný v mezilidských a společenských vztazích. V procesu socializace se náš pohled a zájem obrací k druhým, ke skupině lidí, kteří se mnou sdílejí stejnou situaci, diskutují např. o stejném díle. Jedinec si prostřednictvím společného sdílení uvědomuje, co se dozvěděl o DRUHÝCH. Porovnává postoje, názory, způsoby myšlení jiných se svými. Učí se porozumět svému okolí, dorozumět se s ostatními, uskutečňovat vzájemnou spolupráci, má příležitost dozvědět se jak je vnímám druhými.

Enkulturační: Enkulturační je celoživotním procesem, který představuje začlenění jedince do prostředí a jeho kultury, v níž žije. Už od dětství si jedinec osvojuje určité znalosti kulturních hodnot, učí se zvládat dovednosti kulturního chování nezbytné pro to, aby mohl být v dané kultuře nejen začleněn, ale mohl i sám ovlivňovat podmínky svého života. Z diskuze o výtvarném díle, či výtvarné tvorbě si odnášíme poznatky o UMĚNÍ a KULTUŘE. Tyto poznatky rozšířené o souvislosti společenské nebo kulturní nám umožňují umění chápat a vnímat jako nedílnou součást lidské kultury.

Všechny tyto tři složky obsažené v artefiletickém pojetí výchovy uměním můžeme shrnout do jednoho výrazu a to - POROZUMĚNÍ – porozumění sobě, druhým, umění i kultuře v jejich souvislostech.

Jak jsem uvedla již v úvodu, projekt, který je předmětem mé práce se snaží vytvořit prostor pro rozvíjení sebepoznávání prostřednictvím výtvarných a reflektivních aktivit. V následující části se tedy dále věnuji sebepoznávání prostřednictvím exprese ve vztahu k arteterapii a k artefiletice.

1.3. Sebeznávání prostřednictvím exprese

V úvodu se nejprve pokusím definovat a charakterizovat pojem exprese jako tvůrčího výrazového projevu. Následně se zaměřím na to co je cílem sebepoznávání prostřednictvím exprese v jednotlivých oborech v arteterapii, artefiletice.

Expres je tvůrčí výrazový projev, kterým vyjadřujeme své vnitřní psychické stavy, pocity, nálady, ale také zkušenosti a poznatky. Z toho vyplývá, že naše expresivní výrazové projevy jsou jakousi výpovědí o nás, jsou odrazem našeho vnitřního světa. Přestože je exprese záležitostí individuálního vyjádření obsahu, je významná svým sdílením mezi lidmi, neboť je „...zcela zvláštním prostředkem intuitivního ovlivňování mezilidského styku, nebo jinak, vztahu mezi jedincem a komunitou.“⁸

V čem je exprese, kterou chápeme jako tvůrčí výrazový prostředek, pro člověka a jeho sebepoznávání významný? Předně se pokusím vystihnout, co člověku exprese poskytuje a umožňuje. V expresivním díle má člověk možnost být svobodný, tedy autentický a osobitý. Expresie pramení z vnitřního světa člověka, ve kterém je sám se sebou. To mu dovoluje vyjádřit své pocity, zkušenosti i postoje prostřednictvím smyslového *obrazného* vyjádření. Tato vyjádření umožňují sdílet i objevovat to, co je lidem společné, co mohou sdílet. „*Tím je exprese výjimečná mezi všemi ostatními typy symbolizace a v tom se též skrývá její účinnost při propojování kultury, umění a výchovy.*“⁹

V návaznosti na téma exprese budu v následující kapitole pokračovat ve vymezení toho, co je v oblasti sebepoznávání podstatné pro obory arteterapie a artefiletika.

1.4. Sebepoznávání v rámci arteterapie a artefiletiky

Arteterapie a artefiletika jsou obory velice blízké. Oba obory spojuje zájem o výtvarné umění, výtvarnou činnost a osobnost jedince v oblasti sebepoznávání. Arteterapie byla v mnohém pro artefiletiku inspirativní, je však důležité zdůraznit, co si jednotlivé obory ve vztahu k sebepoznávání kladou za cíl a čím se liší.

Arteterapie je obecně charakterizována jako disciplína v rámci psychoterapie uměním, primárně související s léčbou. Stiburek nabízí tuto definici:

⁸SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997.,s. 105. ISBN 80-7184-437-3.

⁹ SLAVÍK,J.,V.CHRZ, NOHAVOVÁ, A. 2017. Editorial. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [2017]. ISSN 2336-1824. Dostupné z WWW:<http://kuv.upol.cz/index.php?seourl=aktualni-cislo=12&časopis=clanek=153>

„Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám.“¹⁰

Výtvarná tvorba je jedním z hlavních prostředků, které arteterapie v rámci svých metod využívá. Výtvarný projev umožňuje uvolnění skryté tvořivosti, prožitků, postojů i osobnostních vlastností, přičemž výtvarná činnost je zde specifickým prostředkem komunikace. V souvislosti s tímto tvrzením dále Kulka dodává:

„Výtvarná produkce se pro pacienty stává prostředkem sdělení něčeho, co by jinak slovně nedokázali vyjádřit.“¹¹

Během tvorby je člověk sám se sebou a při zpětném pohledu na tvorbu může zahlédnout obraz sebe sama. Artefakt mu je v oporou v hledání příčin svých těžkostí a v tomto procesu je klientovi nápomocen arteterapeut. **Tvůrčí výrazový projev je v arteterapii prostředkem k léčbě a významným zdrojem informací o klientovi.** V tomto procesu je důležitý prostor pro svobodné vyjádření, při kterém je důležitý zejména samotný proces tvorby, nikoliv výsledek.

„Tvorba se stává nejen prostředkem sdělení, ale také odreagování, vnitřní relaxace, seberealizace a sebepoznání. Podporuje emoční vývoj, zbavuje interpsychických tenzí, podporuje kladné interpersonální vztahy apod.“¹²

Artefiletika vytvořila koncepci, která sice nachází v arteterapii inspiraci, ale přináší metody a cíle vhodné především pro výtvarnou výchovu a školní prostředí. Artefiletiku Stiburek definuje takto:

„Artefiletika je pedagogická či umělecko pedagogická disciplína, využívající obdobných postupů jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na zážitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života,

¹⁰ STIBUREK, M. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou artefiletickou asociací, 2000. s.33. ISBN 80-7290-004-8

¹¹ KULKA, J. Psychologie umění. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 84. ISBN 80-04-23694-4

¹² JEBAVÁ, J. Úvod do arteterapie. Praha: 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 95 s. ISBN 80-7184-394-6.

tvorivost, citlivost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní a skupinové reflexe.“¹³

Artefiletika tímto vyzdvihuje ideu, že výtvarné vzdělávání nemá být zaměřeno jednostranně na pouhé získávání faktických znalostí a technických dovedností, ale má využívat uměleckých aktivit ke komplexnímu rozvoji osobnosti. K rozvoji osobnosti nepochybně přispívá sebepoznávání, které artefiletika rozvíjí prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků a reflektivní činnosti. Artefiletika se tímto hlásí k „*filetickému přístupu ve výchově, v němž intelektový rozvoj je úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním.*“¹⁴

V artefiletice jsou z pohledu metodiky nejvýznamnější dvě navzájem spjaté aktivity: **exprese** a **reflexe**. V arteterapii, stejně jako v artefiletice, je velmi důležitý a zásadní zpětný pohled na činnost a tvorbu. „***Tato vazba mezi expresí a reflexí a jedinečná podoba reflektivního dialogu je tím, co oba obory přibližuje a spojuje.***“¹⁵ Prostřednictvím reflexe se v rámci obou oborů obracíme k výtvarnému výrazovému projevu a zamýšlíme se nad jeho symbolikou a kontexty. Z předchozích charakteristik, je však zřejmé, že reflexe v arteterapii směřuje jinak než v artefiletice. V arteterapii představuje léčebnou cestu k uzdravení klienta, v artefiletice cestu k poznávání a sebepoznávání v rámci výchovy a vzdělávání. Co tedy v expresivním projevu prostřednictvím reflektivního dialogu jednotlivé obory „hledají“?

„V arteterapii je komunikativní okruh zaměřen na zkoumání osobní symboliky jedince, aby byly odhaleny jeho skryté psychické rozpory. V artefiletice je cílem komunikace a dialogu obecně, ale na konkrétních případech, pochopit výrazový projev jako komunikaci svého druhu.“¹⁶

Účelem tohoto komunikativního okruhu je v arteterapii tedy odhalit psychické příčiny těžkostí.

¹³ STIBUREK, M. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Současná arteterapie v České republice a v zahraničí.* Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou artefiletickou asociací, Praha. 2000. s.33. ISBN 80-7290-004-8

¹⁴ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění.* Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s.13, ISBN 80-7290-066-8

¹⁵ ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 2000, s.199. ISBN 80-902267-3-6

¹⁶ ROESELOVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 2000, s.201. ISBN 80-902267-3-6

V artefiletice zaměřujeme pozornost na symboliku různých výrazových projevů, na hledání významů a objevování jejich kulturních i osobních souvislostí. V obou oborech je důležité poskytnout jedinci takový prostor, aby se mohl svobodně vyjádřit, protože bez možnosti svobodného vyjadřování, chybí autentičnost a jedinečnost osobitého projevu. Těžko bychom mohli prostřednictvím tvorby „na sebe“nahlížet, pokud bychom do ní „nevkládali sami sebe“. Forma, kterou jedinec volí, nese výpověď a bez této autentičnosti by proces i výsledek tvorby směřoval do prázdna.

To však neznamená, že by artefiletika formu opomíjela. **Na rozdíl od arteterapie, pro kterou má forma psychoterapeutický charakter a dále jí nerozvíjí za účelem kultivace výtvarného myšlení a cítění, artefiletika se na kultivaci výrazové tvorby podílí.** Nejde však o návodné formování výtvarného projevu, ale o podněcování k promýšlení výtvarných postupů, k vytváření variant námětu nebo experimentům s materiálem. Pomáhá rozvíjet schopnost hledat a objevovat citlivé spojení formy a obsahu.¹⁷

V této kapitole jsem se zabývala arteterapií a artefiletikou ve vztahu k sebepoznávání. Přesto, že můj projekt je realizován v artefiletickém pojetí, pokládala jsem za důležité zmínit i arteterapii, neboť jak bylo výše uvedeno, mnohé tyto obory spojuje. V následující kapitole se budu artefiletice věnovat ve vztahu k Rámcově vzdělávacímu programu základního vzdělávání (dále jen RVP), ve kterém hledám teoretickou oporu i souvislosti spojené s projektem.

2. Artefiletika

2.1. Artefiletika a sebepoznávání v RVP

Z charakteristik uvedených v předchozím textu je zřejmé, že artefiletika v sobě nese významný potenciál pro oblast edukace, zejména v oblasti osobnostně sociálního rozvoje. **Edukaci** chápeme jako celostní výchovu člověka, v níž je obsažen důraz na proces:¹⁸

●vzdělávání - rozvoj intelektový v procesu kognitivního učení

●výchovy – rozvoj citový a osobnostní v oblasti vůle a snažení v procesu sociálního učení

¹⁷ ROESELVÁ, V, *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000, s.201-202. ISBN 80-902267-3-6.

¹⁸ MAŇÁK, J. ŠVEC, Š. ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně a Paido, 2005, s.22-25. ISBN 80-210-3802-0.

●praktického procvičování – rozvoj senzomotorický v procesu perceptuálně-motorického učení

V RVP je výtvarné vzdělávání ukotveno ve vzdělávací oblasti Umění a kultura, které se budu následně věnovat. Zajímá mě, do jaké míry je zde věnována pozornost sebepoznávání a jaký prostor poskytuje artefietice.

2.1.1. Vzdělávací oblast Umění a kultura

Vzdělávací oblasti v RVP jsou rozděleny do 9 vzdělávacích oblastí. Každá z nich je tvořena jedním nebo více vzdělávacími obory, které spolu úzce souvisí. Výtvarná výchova, společně s hudební a dramatickou výchovou, spadá k do oblasti Umění a kultura. Tato oblast je v RVP charakterizována jako **oblast, která umožňuje žákům jiné než pouhé racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence.**¹⁹

Pročítáme-li charakteristiku současného pojetí výtvarné výchovy v RVP, shledáváme, že poskytuje svým vymezením široké pole nejen pro rozvoj výtvarných dispozic žáků, ale také především pro rozvoj schopností v oblasti smyslového vnímání, interpretace, posouzení své tvorby a druhých v širších společenských a kulturních souvislostech.

Stejně jako pro artefietiku, i zde je výtvarná tvorba a výtvarné umění chápáno jako prostředek komunikace a sebepoznávání:²⁰

●*Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a **umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky.***

●*Tvůrčími činnostmi založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.*

¹⁹ JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: < http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf >, s.81

²⁰ JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: < http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf >, s.82

Učivo je rozděleno do tří obsahových kategorií:²¹

1. ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI /VNÍMÁNÍ
Obsahem <i>Rozvíjení smyslové citlivosti</i> jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.
2.UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY / TVORBA
Obsahem <i>Uplatňování subjektivity</i> jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření
3.OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ/ KOMUNIKACE
Obsahem <i>Ověřování komunikačních účinků</i> jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových a neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových.

Výtvarná výchova v RVP zdůrazňuje provázanost tvorby a výtvarného zážitku, vnímání a interpretace, stejně jako artefietika, která ještě navíc klade důraz na reflexi jednotlivce i reflektivní dialog ve skupině (třídě). Všechny tyto složky umožňují dále rozvíjet osobité výtvarné vyjádření žáka, jeho vnímání i reflektování činnosti v širších souvislostech.

Klade také důraz na rozvíjení tvořivosti, která nepochybně vytváří prostor pro seberealizaci a sebepoznávání. Ostatně tvořivost je jedním ze základních požadavků výchovy nejen v oblasti Umění a kultura. Jako nejdůležitější odkazy na tvořivost a sebepoznávání v RVP z oblasti Umění a kultura uvádí Vančát tyto: ²²

²¹ JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: < http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf>, s. 82-83

²² VANČÁT, J.: *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt, občanské sdružení, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8.

● *uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života*

● *zaujímá osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům v mnohotvárném světě*

Z tohoto pojetí vzdělávání jasně vyplývá, že současná podoba výtvarné výchovy má směřovat ke komplexnímu výchovně – vzdělávacímu procesu, v němž je v tvorbě i její interpretaci dostatečný prostor pro uplatnění a vyjádření osobních zkušeností žáků, jejich prožitků a tudíž umožňuje otevírat cestu k sebepoznávání. Artefietika ve výtvarné výchově představuje způsob a možnosti, jak v této oblasti žáky rozvíjet.

2.1.2. Průřezová témata

Uplatnění a prostor k realizaci může artefietika velice dobře nacházet v oblasti průřezových témat, zejména v tematickém okruhu Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV). Průřezová témata jsou okruhy vzdělávání zabývající se společenskými otázkami v současném světě, mezilidskými vztahy i oblastí osobnostního rozvoje. Jsou součástí základního vzdělávání a v jejich realizaci se předpokládá propojenost se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů. Jak RVP předkládá, je možné tato témata realizovat jako součást výuky konkrétního předmětu nebo je zařadit jako samostatný předmět či projekt. Průřezová témata vytvářejí svým pojetím prostor pro individualitu, vzájemné porozumění a spolupráci mezi žáky. Podílejí se na utváření postojů a hodnot.²³

2.1.3. Osobnostní a sociální výchova

Specifickým rysem OSV je to, že se učivem stává především sám žák nebo žakovská skupina. V tomto pojetí má artefietika a OSV k sobě velmi blízko, neboť stejně jako OSV vychází z osobní zkušenosti žáků a tyto zkušenosti ve spojení s reflexí vedou k novému poznání. Z materiálů OSV je možné uvést tři zásadní metodické principy, které potvrzují vzájemnost artefietiky a OSV:²⁴

²³ JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf> s. 127

²⁴ VALENTA, J. *Doporučené očekávané výstupy: Osobnostní a sociální výchova*. [online]. 2011. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29295&view=3993>>, ISBN 978-80-87000-76-2

1) praktické (jsou založeny na to, že žáci situaci prakticky prožívají a jednají na základě konkrétních reálných skutečností); **2) zosobněné** (způsob, jakým jsou aktivity reflektovány, jak rozvíjejí a zdokonalují žákovu osobní zkušenost s ním samým a jeho vlastním viděním světa...); **3) provázející** (metody nejsou direktivní; jsou spojeny s reflexí vlastních zkušeností žáka z realizovaných aktivit a s hledáním jeho vlastních cest).

OSV je členěna do tří základních oblastí: **osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj**. Každá z nich má vytvořené tematické okruhy. Nebudu uvádět všechny dovednosti a schopnosti, které mají jednotlivé okruhy OSV rozvíjet (jejich výčet je možné dohledat v RVP), ale uvádím z mého hlediska ty podstatné, které se k oblasti artefietiky a k povaze mého projektu váží nejvíce: ²⁵

1) Osobnostní rozvoj:

•**Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samému, můj vztah k druhým lidem

•**Seberegulace a sebeorganizace** - jak mohu sám ovládat svůj život a ovlivňovat sám sebe. Témata okruhu jsou: a) sebekontrola, vůle, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání; b) organizace vlastního pracovního i volného času a s tím související plánování učení a budoucího studia atd.

•**Kreativita** – cvičení pro základní rozvoj kreativity (pružnost nápadů, originality, schopnost vidět věci jinak, citlivost . . .) tvořivost v mezilidských vztazích

2) Sociální rozvoj:

•**Poznávání lidí** - vzájemné poznávání ve skupině; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech

•**Mezilidské vztahy** – péče o dobré vztahy; empatie a pohled na svět očima druhého, respektování; práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny

²⁵ JEŘÁBEK, J. TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z WWW: < http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf > s. 127 -128

•**Komunikace** – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem; cvičení pozorování a empatického naslouchání; dovednosti pro verbální i neverbálních sdělování. . .

3) Morální rozvoj:

•**Hodnoty, postoje, praktická etika** – analýzy vlastních a cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí . . .

V předešlém textu jsem se pokusila vyhledat souvislosti mezi mým projektem a RVP. Shledala jsem, že artefiletika je jedním ze způsobů, jak vést výtvarné vzdělávání i k osobnostnímu rozvoji v rámci RVP s ohledem na jeho koncepci i cíle. Oblast sebepoznávání a sebepojetí je s koncepcí vzdělávacích oblastí Umění a kultura i OSV rovněž úzce provázána.

2.2. Prvky artefiletiky

Nyní se zaměřím na samotnou artefiletiku, zejména na pojmy, které se váží k charakteru mého projektu.

2.2.1. Výrazová hra a reflektivní dialog

Jak jsem již zmínila, **exprese** a **reflexe** jsou dvě hlavní a navzájem spjaté aktivity artefiletiky. Jde o propojení tvůrčí činnosti a poznávání. V této souvislosti pak hovoříme o výrazové hře a reflektivním dialogu. „*Výrazová hra a reflektivní dialog jsou dva na sebe navazující, ale kvalitativně odlišné typy akčních a zážitkových komplexů.*“²⁶ Výrazová hra umožňuje sebevyjádření i osobité pojetí výrazové aktivity. Není však jen tvůrčí expresí, ale je také impulsem k výchovnému působení, neboť iniciuje řadu výchovných situací.²⁷ Následná reflexe umožňuje tyto situace vyhodnotit a ve vzájemném porovnávání svých výrazových projevů a zkušeností nacházet porozumění.

V projektu je výrazová hra součástí každé úlohy a jejím cílem bylo vyvolat výtvarný zážitek odpovídající složce zážitku, které jsme se v dané úloze věnovali. Aby bylo možné vyjádřit tvůrčí výrazový projev odpovídající dané složce zážitku, bylo třeba výtvarnou

²⁶ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. s.106. ISBN 80-7184-437-3.

²⁷ Tamtéž s.107

aktivitu žákům přiblížit jednak prostřednictvím úvodní motivace, která je uvedla do úlohy a dále prostřednictvím námětu, který s danou složkou výtvarného zážitku souvisí.

Výrazovou hru chápeme „...jako imaginativní a kreativní symbolickou výrazovou aktivitu, navozenou v učební úloze námětem a více či méně vymezenými pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňují smyslově uchopit nebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa.“²⁸ Podstatou výrazové hry je, že může člověka „přenést“ do fiktivního světa. **Fikční svět** není světem reálným, ale světem, který bychom mohli vyjádřit „jako“ existující. „Fikční svět do nějž se dostáváme prostřednictvím výrazové hry je vnímán jako nahrazení aktuální skutečnosti „jinou“ skutečností, ačkoliv je doprovázen víceménějasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku.“²⁹

Do takového světa, ale můžeme vstupovat pouze za předpokladu, že jsme ochotni hrát uměleckou výrazovou hru. V mém projektu je výrazovou hrou tvořivá výtvarná činnost spojená s vytvářením parafrází uměleckého díla. Tvorba parafráze a zážitek z výtvarné hry se stával východiskem a možností k poznání určitého druhu. V reflektování činnosti a výsledku tvorby jsem se snažila zážitky dětí uchopit takovým způsobem, aby vedly k poznávání sebe i druhých, díla i jeho autora, k hledání souvislostí mezi dílem a mezi námi i našimi osobními zkušenostmi.

Ve výrazové hře hraje významnou roli **symboličnost**. Prostřednictvím výrazové interpretace žáků symboly ožívají a promlouvají v mnohdy překvapivých souvislostech. Ve výrazové hře se tak setkávají různé individuálně rozdílné prekoncepty, vyjádřené osobitými výrazovými projevy. Účastníci hry po jejím ukončení reflektují své rozmanité zážitky v podobě různorodých výkladů, vyjádřených v dialogu mezi účastníky výrazové hry.³⁰ Takovéto společné reflektování nazýváme **reflektivní dialog**, který je v artefietice hlavním prostředkem k dosažení poznání. Reflektivní dialog je inspirací a zároveň podnětem k hledání toho, v čem jsme si podobní nebo v čem se lišíme. Dialog, který se

²⁸ SLAVÍK.J, Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s.220. ISBN 80-7290-130-3

²⁹ SLAVÍK.J, Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s.125. ISBN 80-7290-066-8

³⁰ SLAVÍK.J, Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s.220. ISBN 80-7290-130-3

rozdívají nad výrazovými projevy, rozvíjí tvořivé myšlení ve výtvarném projevu a přináší různé osobní pohledy a názory.

2.2.2. Prekoncept a koncept

Ve zmíněném reflektivním dialogu se „potkávají“ různé zkušenosti, postoje, názory jednotlivých žáků, které jsou jedinečné vzhledem k povaze jejich osobních zkušeností a vlivů. Nazýváme je prekoncepty. Při objasnění pojmu **prekoncept**, vycházíme z toho, že zážitky jednotlivých lidí nejsou vždy zcela stejné a tudíž s jednou věcí se pojí mnoho odlišných zkušeností různých lidí, tedy jejich prekonceptů. Prekoncepty poukazující na rozdílnost v pojmání věcí a osobních přístupů ke světu a jsou pro artefietiku klíčové, neboť vytvářejí předpoklady k porovnávání a překonávání rozdílností prostřednictvím dialogu.³¹ Pokud v dialogu dojde na základě našich prekonceptů ke shodě, hovoříme o společném **konceptu**.

„Koncept je potencionálně a všemi aktéry předpokládané zážitkové pole určitého výrazu (výrazové konstrukce), na jehož základě se mohou lidé navzájem setkávat v dialogu a rozumět si.“³²

Takovéto „potkávání“ a výměna názorů je v artefietice nazývána **sociokognitivní konflikt**, který v artefietice chápeme jako přirozenou součást dialogu mezi lidmi. Tento konflikt, nebo-li příležitější **výzva**, je podnětem k novému poznávání.

V projektu žáci své prekoncepty vztahovali k jednotlivým složkám zážitku a vyjadřovali je nejprve prostřednictvím výrazové tvorby. Do ní vkládali své jedinečné, individuální zkušenosti. Posléze jsme společně poznávali, do jaké míry se naše prekoncepty liší. Toto srovnávání mělo vést k objevení konceptu, který není zpravidla v námětu na první pohled zřejmý. Aby žáci mohli ke společným konceptům dojít, je třeba postavit úlohu tak, aby vycházela z jejich zkušeností a „existujících prekonceptů“, vztahujících se k danému tématu, či námětu. Pro pedagoga je důležité: „ . . . nabízet takové náměty, aby žáci

³¹ SLAVÍK.J., Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s. 144-155
ISBN 80-7290-130-3

³² Tamtéž s. 152

dokázali sami v dialogu jeho konceptový základ objevit“. Koncepty se tímto způsobem ztotožňují s osobními tématy žákovy života.“³³ To je pro oblast sebepoznávání významné.

2.2.3. Mentalizace

Výrazová hra, o níž jsem se zmínila v předchozím textu, je *symbolická výrazová aktivita*, během které se pohybujeme ve fikčním světě. *To, že není fikční svět reálný, ale svět „jako“, si zpravidla dobře uvědomujeme. To, že zážitky získané ve hře můžeme reflektovat společně s druhými, je podmíněno schopností člověka pohybovat se v tzv. modu lidské psychiky „pretend modu. Ten, umožňuje člověku uvědomovat si prostředí hry ve smyslu „ jakoby“ a z tohoto světa se vracet a sdílet ho s ostatními.*

Jinak však chápe modalitu „*jako*“ velmi malé dítě a jinak dospělý. Na orientaci mezi těmito světy a na jejím vývoji má významný podíl tzv. **mentalizace**. Jde o proces, v němž má jedinec (malé dítě) jakéhosi zprostředkovatele (dospělou osobu), která je mu „průvodcem“ na cestě mezi pretend modem a reálným světem. Pomáhá mu porozumět zážitkům ze světa „*jako*“ a tyto dva světy rozlišovat. Tato schopnost, která souvisí s psychickým vývojem a zráním člověka, je pro artefiletiku velmi významná, neboť bez ní by se člověk ve výrazové hře nebyl schopen dost dobře bezpečně pohybovat mezi světem „*jako*“ a světem reálným. *„Mentalizace je sociálně a kulturně podmíněný proces, ve kterém obsahová reprezentace zkušenostních gestaltů umožňuje vědomou reflexi světa i vlastního jednání skrze konceptualizaci mentálních prostorů.“³⁴*

V souvislosti s teorií mentalizace, je důležité zmínit všechny fáze psychické modality zážitku, kterými se podrobně zabývají Tonagy a Targerová. Nejstarším modem a tudíž předstupněm pretend modu je **modus psychické ekvivalence**. Děti ve věku 2-4 let ještě pojmají svět v modalitě, ve které nerozlišují mezi vnitřním a vnějším světem. Pak následuje zmíněný **pretend modus** - objevuje se ve věku mezi 4-5 lety, jde o schopnost hrát si na něco, představovat si, že to něco může být i něco jiného. Tato schopnost je důležitým předpokladem k tomu, aby člověk mohl vědomě vstupovat do hry, do světa

³³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997.,s. 107. ISBN 80-7184-437-3.

³⁴ SLAVÍK,J.,CHRZ,V.,ŠTECH,:*Tvorba jako způsob poznávání*, Praha:UK v Praze Nakladatelství Karolinum., 2013, s.71, ISBN 978-80-246-2335-1

„jako“. V tomto věku, ale není však ještě stabilně ukotven a vyžaduje citlivou oporu osoby, která tomuto pohybu mezi světem vnějším a vnitřním „rozumí“. Poslední fází je **reflektivní modus**, který umožňuje plynule přecházet z jednoho modu do druhého. Jedná se o modus lidské psychiky, kdy člověk dokáže porozumět a pochopit duševní stavy své i druhých. V artefiletice, to je ostatně důležitým předpokladem k uskutečňování reflektivního dialogu po výrazové hře a k vzájemnému porozumění i obohacení. Pro výchovu, artefiletiku a oblast sebepoznávání je proces mentalizace významný, neboť „...při mentalizaci se obsah stává vědomým proto, že se prostřednictvím subjektivní aktivity rekonstruuje do podoby artefaktu, jenž vstupuje do prostoru součinnosti a komunikace...“³⁵ Obsah se stává kulturním polem tvorby, výkladu i dialogu. Na tomto poli je možné rozvíjet citlivost k sobě samému i k druhým lidem.

V této souvislosti nás zajímá také exprese, která je významným metalizačním nástrojem. Pokud se při expresivním zážitku nacházíme v modalitě „jako“ a v pásmu optimální psychické distance, umožňuje nám to prožívat obsah vyjadřovaný expresí a zároveň si uvědomovat rozdíl mezi tím, co je v expresi vyjádřeno a tím, co je obsahem našeho vlastního prožívání. To, jakým způsobem je člověk expresi schopen vyjadřovat, vnímat a interpretovat je do jisté míry dáno vlivem sociálního prostředí, které se podílí na kvalitách mentalizace.³⁶

2.2.4. Složky výtvarného zážitku

Východiskem nového poznání v artefiletice je výtvarný zážitek. Ten je součástí exprese, neboli výtvarného výrazu. Vlastností každého zážitku je jeho jedinečnost a neopakovatelnost. Zážitek je chápán jako část obsahu, kterou si z určité situace člověk pamatuje a může ji i nějakým způsobem sdělit.

Artefiletika rozlišuje čtyři základní složky výtvarného zážitku. Zároveň si však musíme uvědomit, že jednotlivé složky výtvarného zážitku se velice úzce prolínají a

³⁵ SLAVÍK,J.,CHRZ,V.,ŠTECH,:*Tvorba jako způsob poznávání*, Praha:UK v Praze Nakladatelství Karolinum., 2013, s.72, ISBN 978-80-246-2335-1

³⁶ KOMZÁKOVÁ,Martina a Jan SLAVÍK.2017. Expresse jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit..2017- 06-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:<http://www.kuv.upol.cz./index.php?seo url=aktuální-cislo&časopis=12&dane=159>.

ovlivňují. K dílu tedy obvykle přistupujeme jako k obsahovému celku. Ve výuce však lze velice dobře využít rozčlenění výtvarného zážitku, které umožňuje rozlišení a uvědomování si jeho určité kvality a typu poznání, které z dané složky zážitku vyplývá.

• **Konstruktivní složka /JAK je to zobrazeno**

V konstruktivní rovině zážitku se zabýváme procesem utváření výtvarné formy a vztahy mezi základními obrazotvornými prvky jako jsou např. bod, linie, barva, tvar. Sledujeme také strukturní vztahy - kontrasty, kompozici, harmonii, rytmus, prostor, pohyb apod. Porovnáváme a poznáváme různorodé způsoby umělecké tvorby – kresba, malba, grafika, plastika, asambláž, koláž apod. Pozornost tedy obracíme ke konstrukci, k tomu jakých výtvarných vyjadřovacích prostředků bylo využito při jeho tvorbě. Konstruktivní stránku výtvarného zážitku lze hodnotit z objektivního hlediska. Můžeme ji sice dost dobře od ostatních složek odlišit, ale na druhou stranu dobře víme, že konstruktivní koncepty a jejich uspořádání, mají velký vliv na smyslové zážitky a významové koncepty. Změnou konstrukce můžeme měnit jeho význam nebo můžeme oslabit či zesílit jeho účinek.

V projektu byla parafráze obrazu navozena námětem „Moje noční obloha“. Žáci měli na základě svých zkušeností a volného způsobu výrazového vyjádření tento námět ztvárnit. Cílem úlohy pak bylo porovnání konstrukčního uspořádání vlastní práce s druhými i s obrazem Vincenta van Gogha.

Konstruktivní složka ve výuce: Děti výtvarný jazyk ve vlastní tvorbě používají zpravidla intuitivně, avšak pokud mají-li popsat konstrukční prvky, jejich kvality a vztahy, není to vždy pro ně snadné. V tomto směru je „pohyb“ v konstruktivní složce zážitku užitečný z hlediska poznávání a osvojování si výtvarného jazyka. Např. prostřednictvím porovnávání vlastního výtvarného vyjadřování s vyjadřováním druhých, můžeme rozvíjet výtvarné myšlení a učit se prvky výtvarného jazyka nejen používat, ale umět je také pojmenovat.

• **Složka významová /CO je zobrazeno**

Hledáme-li význam obrazu, obracíme se k tomu, co je na něm zobrazeno, o co tam jde. V nejzákladnější rovině rozpoznáváme zobrazované – např. strom, dům, ženu. V tomto nejprostším rozpoznání se nejvíce s ostatními vnímátelei shodneme, dochází k tzv.

interpretační shodě. Významová složka má však více úrovní. V hlubším hledání významu obsahu díla chápeme pojem „význam“ především jako „význačnost“. Jde o snahu tímto pojmem vystihnout, že významové koncepty jsou něčím, co v lidských zážitcích, nebo zkušenostech „stojí za řeč“. ³⁷

Významová složka ve výuce: V artefietické praxi by měl být učitel jakýmsi průvodcem, který udržuje rámec dané složky zážitku, ale nechává prostor k odhalení mnohdy nečekaných souvislostí v reflexi a dialogu. Další úrovně významové složky pak otevírají prostor k zamyšlení nad souvislostmi s daným námětem. Pomineme-li nejzákladnější rovinu rozpoznávání zobrazovaného a pozornost společně s žáky obrátíme k hlubšímu hledání významu výtvarného díla, ptáme se, jaké významové koncepty v sobě dílo skrývá. Ty ovšem nemusí být na první pohled zřejmé a ne pro každého je snadné je hledat. Vypadalo to, že ani pro žáky v mém projektu to nebude jednoduché. V tomto směru nám pomohlo vytváření parafráze formou živého obrazu. Ukázalo se, že je to jeden ze způsobů, jak se dostat k čemu dílo odkazuje a co v sobě ještě skrývá (kromě krásně namalovaných hvězd na noční obloze). Zdá se, že tento způsob žákům pomohl vyjádřit vztah k dílu a jeho významu uvolněněji a emotivněji. Najednou se objevily významové koncepty jako např. ŽIVOT a SMRT, ČAS, TAJNÉ PŘÁNÍ.

- **Složka empatická / KDO se ke mně výrazem obrací**

Tato složka výtvarného zážitku se vztahuje k autorovi díla. V tomto případě ji můžeme charakterizovat otázkami typu: *Kdo se vlastně prostřednictvím svého díla k nám obrací a co ho vedlo k takovému vyjádření či sdělení?* V empatické složce se odráží schopnost vnímatele vcítění se, sdílení, empatie k druhému. Autor k nám promlouvá skrze své dílo prostřednictvím výtvarných výrazových prostředků. V reflexi tedy přirozeně zohledňujeme složku konstruktivní i tematickou.

Empatická složka ve výuce: Výtvarné zážitky v rovině empatické poskytují velký prostor k rozvíjení citlivosti a emoční inteligence ve vztahu k druhým lidem. Seznámení s autorem, s jeho tvorbou i životními cestami, přináší „obraz“ toho, kdo se za dílem skrývá. Můžeme v souvislostech uvažovat, proč se asi zabýval právě takovými tématy,

³⁷ SLAVÍK,J., Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004, s.160. ISBN 80-7290-130-3

proč má jeho tvorba právě takový charakter apod. Zároveň obracíme zájem nejen směrem k autorovi, ale i k sobě. „V dialogu můžeme pak společně objevovat metafory příznačné pro různorodé životní situace a porovnávat pocity a dojmy ostatních účastníků.“³⁸ V projektu jsme tuto úlohu započali hledáním informací a seznámením se s autorem, s jeho životem a tvorbou. Najednou to nebyl jenom *někdo*, ale konkrétní osobnost, kterou jsme prostřednictvím díla a informací poznali blíže. Na základě toho bylo možné se posunout k empatickým konceptům jako např. POROZUMĚNÍ, POCHOPENÍ, OBDIV, SMUTEK.

•Složka prožitková/JÁ – mé niterné stavy emocí, pocitů a dojmů

Prožitková složka výtvarného zážitku odráží především naše vnitřní emoční prožívání a osobní niterné stavy spojené s vnímáním díla nebo s výtvarnou hrou. Je záležitostí ryze individuální. Odráží také naše hodnocení a postoje ve vztahu k dílu – libost i nelibost, radost i smutek apod.

Prožitková složka ve výuce: „Pro výchovnou praxi je vyzdvižení prožitkové složky důležité zejména proto, že upozorňuje na individuální rozdíly mezi jednotlivými vnímátelei výtvarného díla. Proč stejnou věc prožíváme nebo hodnotíme jinak? A čím to je, že někteří z nás se ve svých prožitcích a ve svém hodnocení podobají?“³⁹

Prožitková složka je ve své podstatě velmi blízká složce empatické a to v rovině emočního prožívání. Obě jsou ve výchově významné pro oblast sebepoznávání. Pro pedagoga to znamená především citlivou práci s emocemi. Reflexe a vzájemný dialog uskutečňovaný po výtvarné hře umožňuje žákům srovnávat zážitky, názory i postoje a nahlížet na prožívání ostatních i své, uvědomovat si rozdílnosti i shody. Poznávat lépe sebe i své spolužáky.

³⁸ SLAVÍK.J, Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s.262
ISBN 80-7290-066-8

³⁹ Tamtéž. s.264

3. Umělecké dílo jako zdroj sebepoznávání

Proč jsem si k projektu vybrala jako zdroj sebepoznávání právě umělecké dílo? Dříve jsem si neuvědomovala „mnohohrstevnatost“ vnímání a prožívání uměleckého díla ve vztahu k zmíněným složkám výtvarného zážitku.

Člověk výtvarné dílo obvykle vnímá jako jeden sourodý celek, což ve výsledku skutečně je, ale pokud při percepci uměleckého díla začneme vnímat jednotlivé roviny zážitku, a pohybovat se v nich vědomě, dostaneme příležitost lépe porozumět dílu i sobě. Jak ale můžeme poznávat sebe prostřednictvím uměleckého díla? V jednotlivých rovinách výtvarného zážitku zakoušíme různé pocity a dojmy, podněcují nás k různým otázkám, na které hledáme odpovědi. Pokud je dokážeme reflektovat a hodnotit ve vztahu k našemu životu a zkušenostem, pak se umělecké dílo může skutečně stát zdrojem našeho sebepoznávání.

3.1. Interpretace uměleckého díla empirickým divákem

Vzhledem k tomu, že žáci vybraný obraz neznali a neměli o něm žádné poznatky, můžeme je označit jako empirické diváky. Výtvarné umění představuje specifický prostředek komunikace a pro nepoučeného diváka se může v mnoha případech jevit jako „nečitelné“, nesrozumitelné a tudíž těžko interpretovatelné. Přesto má i takový divák obrovský potenciál dílu porozumět a objevit jeho skryté významy a kvality, které ho mohou obohatit. Fulková charakterizuje empirického diváka jako: *„...konkrétní lidskou bytost, diváka vrostlého do své doby, kultury a habitu, který vytváří význam obrazů, sahaje do zdroje vlastní zkušenosti, myšlení, emocí a vztahů.“*⁴⁰

Je jisté, že dekodování a interpretace uměleckého díla se váže ke kontextu života jedince a je úzce propojeno s jeho osobností. Tato skutečnost se ve vztahu umění a sebepoznávání stává dobrým předpokladem.

3.2. Rozdílnost interpretací

Dívá-li se na jeden obraz více lidí a mají-li se o něm vyjádřit, např. co je v obraze zaujalo nebo co si pod takovým zobrazením představují, zjistíme, že každý odpovídá jinak.

⁴⁰ FULKOVÁ, M.: *Diskurs umění a vzdělávání*, Vyd. 1. Nakladatelství HH Vyšehradská, s.r.o., 2007, s.186. ISBN 978-80-7319-076-7

Interpretace mohou být podobné, ale nikdy nebudou stejné. Je zřejmé, že u diváka - vnímatele záleží na mnoha subjektivních faktorech. Nabízí se závěr, že tímto způsobem nikdy nemůžeme dojít ke zcela jistému a přesnému rozšifrování zprávy, kterou umělec k nám prostřednictvím díla vysílá.

Je však smyslem umění předkládat „doslovná“ a jednoznačná sdělení? Kulka v této souvislosti uvádí : „V komunikaci uměním nejde jen o předávání zpráv, nýbrž také o samotný komunikační akt, o obcování s uměleckým artefaktem, o sdílení.“⁴¹ Kulka dále dodává, že při komunikaci uměním nepředpokládáme přesné překrytí obsahu sdělení tak, jak ho chápe tvůrce a jak příjemce. Vnímatel obsah sdělení nejen rekonstruuje, nýbrž také dotváří.⁴²

S tímto předpokladem pracuje také artefiletika. Umělecké dílo se stává nástrojem hry (ve výrazové hře vyvolávající zážitek) a společného sdílení (v reflexi a vzájemném dialogu). Umělecké dílo podněcuje rozdílné interpretace, a to je také předpokladem k tomu, aby se tyto rozdíly staly předmětem posuzování a hodnocení v dialogu mezi lidmi. Do jaké míry se na interpretaci shodneme, záleží na šíři a míře individuálních výkladů.

Ve výchově má exprese ve spojení s reflexí zásadní význam – nese s sebou podobu osobitého výrazového projevu, který je prostředkem a zdrojem sdílení jejího obsahu. Reflexe, která reaguje na expresi „. . . slouží k poznávání, ale také k sebepoznávání neboť ve svém jádru je náhledem na sebe samého, přestože je k němu využíváno jazyka a poznatků druhých lidí.“⁴³

3.3. Symbolizace

Dílo, které v sobě nese určitý obsah, promlouvá prostřednictvím svého symbolického jazyka, který divák interpretuje. Prostřednictvím výrazové interpretace symboly ožívají a promlouvají v mnohdy překvapivých souvislostech. K symbolickému zprostředkování obsahu díla podle Goodmana slouží tři druhy symbolizace - **exemplifikace, denotace a exprese.**

⁴¹ KULKA, J., *Psychologie umění*, Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 259. ISBN 80-04-23694-4

⁴² Tamtéž s. 259

⁴³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. s.106. ISBN 80-7184-437-3.

Exemplifikace /předvedení vlastnosti/ je druhem symbolizace, který umožňuje zprostředkovat obsah ve formě názorného předvedení, je nástrojem bezprostředního poznávání. Exemplifikace je tedy nutnou podmínkou k zprostředkování obsahu. Exemplifikací je obsah předkládán tak, aby se o něm dalo říci jak vypadá, jaké má vlastnosti. Pokud exemplifikujeme, předvádíme vlastnosti, nestačí tedy. pouhé označení „pes“.

Denotace / jmenovité označení / ukazuje na rychlé rozpoznání, o co jde. Denotace má objektivní charakter, tzn., že je možná vzájemná zaměnitelnost těchto označení. K denotaci nám zpravidla stačí slovo anebo takový obraz, ze kterého je jasně a jednoduše poznat, co se denotuje. Divák v tomto případě rozeznává námět a téma, které vede k určení významu. Jak Slavík, ale uvádí: „...pouhá redukce zobrazení jen na denotaci neumožňuje vysvětlit složitost obsahové transformace během procesu tvorby a vnímání v přechodech mezi subjektivní, intersubjektivní a objektivní realitou. Což je ovšem málo přijatelné pro výchovné a vzdělávací využití.“⁴⁴ Nelze se tedy omezit na pouhá označení ani na doslovná předvedení. Z tohoto pohledu a zejména pak z pohledu výchovy je významnějším hlediskem třetí nástroj symbolizace – exprese.

Expresse / metaforické označení / „To, co je vyjadřováno je metaforicky exemplifikováno. Co vyjadřuje smutek, je metaforicky smutné. A co je metaforicky smutné, je skutečně, ne doslovně smutné.“⁴⁵ Obsah exprese je interpretován prostřednictvím metafor. Slavík toto nedoslovné, tedy obrazné předvádění pocitu i jiných projevů chování nazývá *metaforická exemplifikace*. „Předpokladem takového sdělování je schopnost posunu do fikční dimenze jako.“⁴⁶ Expresse prostřednictvím výrazového projevu umožňuje vyjádřit subjektivní obsah a těmto projevům jsou pak přisuzovány významy.

V souvislosti s Goodmanovou je třeba doplnit spojitost mezi zmíněnými druhy symbolizace a čtyřmi komponentami výtvarného zážitku, v kterých jsme se v rámci aktivit

⁴⁴ SLAVÍK, J., Tvorba jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). [2017- 06-02] ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seourl=aktuální-cislo&časopis=3&clanek=14>

⁴⁵ GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.,s.77. ISBN 978-80-200-1519-8.

⁴⁶ SLAVÍK, J., Tvorba jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). [2017-06-09] ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seourl=aktuální-cislo&časopis=3&clanek=14>

projektu pohybovali. **Exemplifikace**, kterou chápeme ve smyslu „*JAK je to symbolizováno*“, odkazuje ke konstruktivní složce výtvarného zážitku. Exemplifikace umožňuje předvést vlastnosti objektivní reality díla, pozornost zaměřujeme na konstrukci díla a způsob zobrazení. Naopak při **denotaci**, se nezabýváme charakterem konstrukční stránky díla. Denotace ve smyslu „*CO je symbolizováno*“ odpovídá tematické složce zážitku. **Expres** pak poukazuje na empatickou a prožitkovou stránku výtvarného zážitku. Prožitková část je v artefietice specifická tím, že na rozdíl od třech předchozích nelze prokazatelně ověřit, neboť je dána jedinečným vnitřním prožíváním každého člověka.⁴⁷

Přestože dílo vnímáme v celé jeho celistvosti, v projektu jsme se zaměřili na jednotlivé komponenty zážitku proto, abychom si uvědomili, *co všechno zážitek z uměleckého díla utváří*, „konstruuje“, jakým způsobem a v jaké dimenzi tyto roviny zážitku na nás působí, co si jejich prostřednictvím můžeme ve vztahu k sebe sama uvědomit. V projektu jsme se tedy postupně zabývali jednotlivými složkami zážitku a pro každou z nich vymezili koncepty, které s danou složkou zážitku analogicky souvisí. Uvědomit si tyto koncepty je pro učitele důležité, neboť umožňují tematizovat obsah zážitku. Tyto koncepty stejně jako složky zážitku označujeme jako významové, konstruktivní, empatické a prožitkové. Jako příklad mohu uvést koncepty vyjadřující emoční stavy (např. radost, smutek, strach), které korespondují s prožitkovou složkou zážitku.

„Koncept je pojem, jehož prostřednictvím může učitel tematizovat zážitkovou interakci člověka se světem a výchovně ji zhodnotit.“⁴⁸

3.4. Hermeneutický kruh – cesta k porozumění

O fikčním světě jsem se zmínila již v souvislosti s výrazovou hrou a procesem mentalizace. Zde si ho opět krátce přiblížíme v návaznosti na interpretaci uměleckého díla a jeho porozumění. Je zřejmé, že k porozumění může dojít pouze, pokud dokážeme do fikčního světa vstupovat a zároveň se vracet zpět. Podaří-li se uskutečnit vstup do fikčního světa uměleckého díla, učinili jsme první krok na cestě k poznání. Prožívání ze setrvání ve fikčním světě je záležitostí osobní, která je dána osobními zvláštnostmi vnímatelů a hráčů.

⁴⁷ SLAVÍK, Jan. 2015. Artefietika-příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit.2017-06-06]. ISSN 2336-1824.

Dostupné z: www.kuv.upol.cz./index.php?seourl=aktuální-cislo&časopis=8&clanek=92

⁴⁸ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997.s.147. ISBN 80-7184-437-3

Abychom se mohli o tyto individuální zážitky podělit a dospět k nějakému poznání, je nutné podniknout „návrat zpátky“. Tato cesta tam a zase zpátky je vyjádřena pojmem hermeneutický kruh. Hermeneutický kruh představuje návraty k dílu, které se v hermeneutickém pojetí opakují cyklicky, jsou v neustálém pohybu mezi předporozuměním a porozuměním.

Za každou interpretaci stojí osobní předpoklady člověka, který dané dílo vykládá, tzn., že ke každému dílu přistupujeme nejprve s určitým předporozuměním, které představuje naše doposud získané zkušenosti a znalosti. Ty se pak, ale rozšiřují o další získané znalosti. Ve chvíli, kdy člověk dojde k porozumění, ale proces nekončí, neboť toto porozumění se stává předporozuměním pro další porozumění.⁴⁹

3.5. Hermeneutická identita uměleckého díla

Nabízí se otázka, co podněcuje k těmto opakovaným návratům k dílu. Čím to je, že dílo na sebe poutá takovou pozornost, že se k němu vracíme? Je to určitá vlastnost uměleckého díla, kterou nazýváme jeho hermeneutickou identitou.

Hermeneutická identita uměleckého díla tedy vyjadřuje vlastnost soustřeďovat kolem sebe pozornost. Je to zpravidla takové dílo, které přitahuje pozornost diváka, oplývá množstvím výkladů, dílo, o kterém stojí za to hovořit, posuzovat ho a zamýšlet se nad ním. Podle Hanse Georga Gadamera představuje hermeneutická identita nezbytný předpoklad pro plnohodnotné funkce uměleckého výtvaru a vytváří jednotu díla. V této jednotě je obsaženo jak hluboké účastenství ve hře, tak i úsilí o její výklad.⁵⁰

3.6. Výtvarný jazyk

V závěru této kapitoly týkající se vnímání a interpretace uměleckého díla, je nutné zmínit ještě dva pojmy úzce související s aktivitami projektu, jsou to pojmy výtvarný jazyk a parafráze. Co je to tedy vlastně výtvarný jazyk?

Zmínili jsem, že vizuální tvorba představuje specifický druh komunikace. Jejím prostředkem je výtvarný jazyk. Ten tvoří vyjadřovací prostředky, které používá umělec při

⁴⁹ SLAVÍK.J., Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s. 195-199. ISBN 80-7290-066-8

⁵⁰ SLAVÍK.J., Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s.196. ISBN 80-7290-066-8

tvorbě svého díla a je to také to, co v díle vidíme a určitým způsobem vnímáme. Základem výtvarného jazyka jsou obrazotvorné prvky a vztahy mezi nimi. Ve výtvarných dílech najdeme prvky, které můžeme zcela dobře všichni pojmenovat a označit. Jsou to např. linie, barva, tvar, tedy prvky, kterými autor konstruuje své dílo. To, jak na nás tyto prvky v závislosti na jejich kvalitách působí, je však záležitostí subjektivní.

„Sdělení podaná pomocí linií, barev nebo tvarů přijímáme prostřednictvím smyslových orgánů a nervového systému. Ač jsme si vzájemně velmi podobní, v detailech se poněkud lišíme, což ovlivňuje podobu našich zážitků.“⁵¹

Tak jako spisovatel skládá svůj příběh postupně ze slov, z vět a z menších či větších částí textu, tak i umělec používá prvky a prostředky, pomocí nichž se snaží cosi sdělit. V jeho případě to však nejsou písmena ani slova či věty, ale jeho základními obrazotvornými prvky jsou bod, linie a tvar. Vlastnosti těchto prvků pak proměňují různé kvality barev, světla, kontrastů. Umělec s nimi pracuje, kombinuje, vybírá a hledá způsoby jak jejich prostřednictvím co nejlépe vyjádřit své sdělení, pocit, dojem či myšlenku.

Roeselová ve vztahu užívání výtvarného jazyka dětmi uvádí: *„Každé dítě pracuje s výtvarným jazykem zcela přirozeně, ale užívá ho, aniž by si uvědomovalo jeho kvality. Užívání výtvarného jazyka tak souvisí s tématem, jeho obsahem a ztvárněním, ale i osobností žáka, s jeho výtvarnými preferencemi, životními a výtvarnými zkušenostmi.“⁵²*

Toto tvrzení dokládá fakt, že tvorba je těsně spjatá s osobností, která tvoří, a že do ní vždy vkládá sebe sama. Ale abychom společně mohli o výtvarném díle hovořit, a to nejen v oblasti složky konstruktivní, rozebírat ho a výtvarně si s ním hrát i v dalších vrstvách výtvarného zážitku, měli bychom umět používat „společnou řeč“. Tu si děti nejlépe osvojí prostřednictvím vlastní tvorby, vzájemným porovnáváním použitých výrazových prostředků a jejich účinků, ale zároveň také jejím „zdůvodňováním“ a pojmenováním. Spontánní a intuitivní užívání výtvarného jazyka tak dostává základ nejen praktický, ale i teoretický. Prostřednictvím tvorby a reflexe si osvojují pojmy pro jednotlivé konstrukční

⁵¹ ROESELOVÁ, V.: *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2000. s. 14. ISBN 80-902267-4-4

⁵² ROESELOVÁ, V.: *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2000. s. 15. ISBN 80-902267-4-4

prvky díla i pro jejich kvality a vztahy, odvozují z nich jejich působnost na naše vnímání, významové souvislosti, rozvíjí výtvarné cítění i myšlení.

3.7. Parafráze

Parafráze je v mé projektové části součástí poznávání všech složek výtvarného zážitku. V každé z nich představuje určitý typ tvůrčí aktivity, která se stává výtvarnou hrou, zážitkem a odrazovým můstkem k poznání. Představuje jakousi osobní komunikaci s výtvarným dílem a dává možnost „být mu blíž“ nebo se stát přímo jeho součástí.

Co je tedy parafráze a co významného ve vztahu k poznávání sebe i výtvarného díla přináší? Obecně parafrázi chápeme jako vyjádření obsahu jiným způsobem, v umění pak jako volné zpracování cizí předlohy. S parafrázováním se setkáváme ve všech uměleckých oborech, je označováno také jako určitý druh interpretace.

Baleka ve svém výkladovém slovníku uvádí: „...parafráze je dílo, které záměrně a nezastřeně navazuje na jiné dílo, např. motivem, kompozicí, stylem apod. Rozpoznání předlohy podmiňuje obsah, smysl a účinnost parafráze, založené na zcela zřejmém vztahu parafrázovaného a parafrázujícího díla.“⁵³ Parafráze je tedy vědomé napodobení díla, které chápeme jako volné přepracování předlohy. Parafrázující dílo, i když je tvořeno se záměrem pozměnit některé složky díla původního, zpravidla zachovává alespoň např.: motiv, kompozici, barevnost. Tvorbu parafrází v projektu jsem brala jednak jako příležitost k výtvarné hře, která je zdrojem zážitků a poznání, ale také jako jednu z cest jak se s dílem blíže seznámit. Podle toho jak je tvorba parafráze motivována, vede k lepšímu porozumění jednotlivým konceptům- konstruktivnímu, významovému, empatickému i prožitkovému. Zde mohu zmínit jako příklad z projektu parafrázi konstruktivní složky výtvarného zážitku. Žáci měli možnost ztvárnit stejný námět jako autor díla zcela svobodně, tzn. jakoukoliv technikou, přičemž vycházeli ze svých vlastních zážitků a zkušeností. Výsledné práce byly východiskem k porovnávání konstrukčních prvků obrazů mezi autorem i mezi sebou a zároveň byly zdrojem poznávání svého výtvarného projevu s druhými, poznávání individuality a jedinečnosti každého z nás.

⁵³ BALEKA, J.: *Výtvarné umění-výkladový slovník: Malířství, sochařství, grafika*, Praha: Academia, 2010. s 263. ISBN 978-80-200-1909-7

4. Projektová výuka

V souvislosti s výtvarnými i reflektivními aktivitami, které jsou předmětem mé praktické práce, se budu v následujícím textu věnovat tématu projektové výuky. Můžeme říci, že projektové vyučování vzniklo ze snahy rozvíjet především aktivitu samotných žáků ve vztahu k tvořivému myšlení, samostatnému hledání řešení i hledání souvislostí s daným tématem projektu.

4.1. Charakteristika projektového vyučování

Výtvarně projektové vyučování vychází z principu výchovy, do něž je zahrnuto nejen rozvíjení dovedností, tvořivého přístupu k řešení problému, ale také rozšiřuje poznatky o světě, ve kterém žijeme prostřednictvím hodnotícího vztahu k němu. Počátky výtvarně projektové metody u nás můžeme sledovat v počátcích sedmdesátých let. Vznikla z potřeby a záměru dětem nabídnout témata, jejichž prostřednictvím můžeme na podoby věcí a skutečností pohlížet z více pohledů a nacházet tak hlubší souvislosti. Výtvarně projektovou výuku lze členit do jednodušších celků vycházejících z promyšlených na sebe navazujících úloh, tzv. výtvarných řad a do složitějších celků, které řeší podstatu tématu či myšlenku z více rovin pohledů a souvislostí – výtvarné projekty.⁵⁴

4.2. Výtvarné projekty

Výtvarné projekty rozvíjí dané téma mnohostranněji než výtvarné řady. Projekt je často sestaven z několika tematických řad, které mají svou myšlenkovou linii a nosného tématu se úzce dotýkají. Základní myšlenka je rozvíjena v několika rovinách a výtvarných aktivitách. Během příprav struktury projektu i během činnosti se objeví často mnoho dalších námětů nebo souvislostí, které lákají ke zpracování, je však žádoucí udržet rámec souvislostí, aby se projekt nestal nepřehlednou výpovědí. Na druhou stranu : „*Hloubku myšlenek do námětu vkládá člověk. Proto lze stejně využít i méně významných námětů, jimiž lze zkoumat svět.*“⁵⁵

Stavba výtvarného projektu je utvářena způsobem uvažování učitele a jeho pedagogickým přístupem, který zanechává v projektu jeho stopu. Podle této charakteristické stopy je

⁵⁴ ROESELVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997, s. 32-33 ISBN 80- 902267-2-8

⁵⁵ ROESELVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 1997, s. 33 ISBN 80- 902267-2-8

možné projekt často identifikovat s jeho autorem. Nesmíme však opomíjet také významný podíl samotných žáků na projektu, kteří by ho měli spoluvytvářet. Při práci může dojít i k několika úpravám i změnám, které přinesou nové nápady, objevy a souvislosti z jejich strany.

To, že projektová výuka je velmi přínosnou metodou ve výtvarné výchově, dokládá její rozšíření na základních školách a především na základních uměleckých školách. Její vývoj, myšlenkové impulsy a podoby promyšlených menších či větších výtvarných celků je možné sledovat např. na celostátních přehlídkách výtvarných oborů ZUŠ od roku 1983. Každé tři roky tak mohou již po několik let shlédnout návštěvníci bývalého augustiánského kláštera ve Šternberku nejlepší práce ZUŠ v rámci Národní přehlídky výtvarného oboru ZUŠ České republiky.

4.3. Pedagog ve výtvarném projektu

S realizací výtvarného projektu je pochopitelně spojen výtvarně vzdělávací i výchovný proces. To zajisté vyžaduje důslednou přípravu spojenou s metodickou výstavbou projektu. Ta se týká základních fází – přípravy, průběhu a závěru. Pokud je projekt určen různým věkovým skupinám, je např. nutné řešit adekvátnost pojetí tématu pro danou věkovou skupinu, zohledňujeme jejich schopnosti, zájmy apod. Učitel udržuje v průběhu realizace myšlenkovou linii, ale je zároveň jakýmsi spoluobjevitelem dalších myšlenek vztahujících se k tématu. Tím, že umožňuje začlenění neplánovaných nápadů ze strany žáků, podporuje tím jejich iniciativu i tvořivou atmosféru, která může vést k novým objevům. *„Nejcennějším přínosem projektové výuky je změna myšlení, která přivádí účastníky výtvarného procesu k mnohostrannému pojmání světa.“*⁵⁶

⁵⁶ ROESELVÁ, V.: Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha : Sarah, 1997, s. 33 ISBN 80- 902267-2-8

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Příprava projektu

5.1. Charakteristika projektu

Výtvarný projekt je postaven na vnímání vybraného uměleckého díla a výtvarné činnosti s ním spojené. Aktivitý jsou členěny do čtyř základních okruhů týkajících se jednotlivých složek výtvarného zážitku. Jsou realizovány formou volných parafrází, následné reflexe a shrnutím získaných poznatků s ohledem na možnosti sebepoznávání prostřednictvím uměleckého díla.

5.2. Struktura projektu

Pro strukturu projektu byly předem vytyčeny jasné body v podobě zážitkových konceptů. Jisté napětí a očekávání ale ve mně panovalo již před výběrem obrazu. Netušila jsem, jaký obraz si žáci vyberou. Výběr byl pro koncepci projektu klíčový, neboť až poté bylo možné uvažovat nad konkrétními úlohami a strukturou projektu:

- **Výběr obrazu**
- **Konstruktivní složka výtvarného zážitku:**
praktická část: „**MOJE HVĚZDNÁ OBLOHA**“ / PARAFRÁZE OBRAZU
teoretická část: **PRVKY VÝTVARNÉHO JAZYKA**
- **Empatická složka výtvarného zážitku:**
teoretická část: **ŽIVOT VINCENTA VAN GOGHA**
praktická část: „**ROZHOVOR S VINCENTEM**“ / PARAFRÁZE OBRAZU
- **Prožitková složka výtvarného zážitku:**
teoreticko-praktická část: **LEDOLAMKA - ŘEČ BAREV A JEJICH SYMBOLKA**
praktická část: „**JAK PROŽÍVÁM OBRAZ HVĚZDNÁ NOC**“ / PARAFRÁZE OBRAZU
- **Významová složka výtvarného zážitku:**
praktická část: „**OŽIVLÉ OBRAZY**“ / PARAFRÁZE OBRAZU
teoretická část: **CO OBRAZ VYPRÁVÍ?**
- **Ukončení projektu**

V popisu realizace projektu uvádím v úvodu každé úlohy přípravu a východiska mého uvažování ke stavbě a konstrukci úloh. Pro obsah jednotlivých úloh hledám takové podněty, které jsou určitým zdrojem učiva a poznání vztahující se k jednotlivým složkám výtvarného zážitku s ohledem na sebepoznávání. Záměr vyučovací hodiny je vyjádřen cílem a návazností k tematickému plánu a RVP. Zrealizovanou vyučovací jednotku posléze uzavírám reflexí jejího průběhu. Pro názornost připojuji ke každé úloze fotografie z její realizace. Další fotografický záznam se stručným popisem, pracovní listy a reflexe uvádím v příloze. Pro přehlednost jsou reflexe a reakce žáků v textu vyznačeny modrou barvou.

Vzhledem ke skutečnosti, že žáci 2.stupně mají pouze jednu vyučovací hodinu výtvarné výchovy týdně, je projekt koncipován tak, že každé složce výtvarného zážitku by měla být věnována jedna vyučovací hodina v podobě výtvarných aktivit a druhá vyučovací hodina by se měla orientovat na reflektivní a teoretickou činnost. Je na místě podotknout, že toto členění se pro strukturu projektu stalo výchozím předpokladem, nikoliv striktně zavazujícím. V průběhu aktivit se ukázalo, že některé činnosti si vyžadují více času. Někdy bylo nutné ve výtvarné činnosti pokračovat i v následující hodině, byla reflektována potřeba se jí blíže věnovat.

5.3. Cíle projektu

Úlohy jsou postavené záměrně tak, aby žáci mohli dojít k porozumění dílu a sobě prostřednictvím výtvarných činností, na kterých pracují jak individuálně, tak i ve dvojicích a ve skupinách. Následující schéma naznačuje záměr projektu:

•**JÁ / samostatná individuální tvorba:** soustředění na sebe sama; jak dokážu své představy vyjádřit prostřednictvím výtvarných výrazových prostředků, v čem jsem jiný-jedinečný a v čem podobný ve vztahu k ostatním.

•**JÁ - TY / tvorba ve dvojici:** vzájemný kontakt (spolupráce, komunikace); prostřednictvím tvorby poznávání druhého; hledání shod a odlišností ve vnímání, postojích, názorech; tolerance subjektivního vnímání i výtvarného projevu – jak to vnímám já a jak ty; co je blízko mě a co tobě; porozumění, vcítění - empatie

•JÁ – DRUZÍ / společná tvorba ve skupině: vzájemný kontakt několika individualit; hledání cesty k domluvě; do jaké míry a jak si dokážeme vzájemně poskytnout prostor (ohleduplnost, respektování – upřednostňování sebe, průbojnost – ústup. . .); vnímání společné práce jako celku – jak to vnímám já a jak to vnímají ostatní

Projekt je realizován se záměrem zmapovat možnosti práce s uměleckým dílem s ohledem na sebepoznávání žáků. V hodnocení realizace beru zřetel na prostředí, časové podmínky vyhrazené výtvarné výchově na druhém stupni, a také na realizaci aktivit v poměrně početných třídách základní školy. Zajímá mě, jak budou žáci schopni pracovat s jedním výtvarným dílem v průběhu celého projektu, jakým způsobem se budou pohybovat v jeho jednotlivých složkách výtvarného zážitku a do jaké míry budou schopni reflektovat své zážitky. Prostřednictvím realizace projektu a vlastní reflexe vyhodnocuji nároky kladené na pedagoga v takto pojaté výuce.

5.4. Volba a charakteristika věkové skupiny

Pro svou práci jsem si vybrala žáky II. stupně, konkrétně žáky 6. ročníku. Ve věku 11-12 let se prolíná tzv. *krize dětského výtvarného projevu* s počátečním *obdobím dospívání*.

Krize dětského výtvarného projevu souvisí s výtvarným vyjadřováním. Věk pro toto období je obecně uváděn kolem 9-10 let. Toto vymezení není pochopitelně striktní. Tento jev je individuální a projevuje se v závislosti na průběhu vývojového procesu jedince a jeho předpokladech. Jak Roeselová uvádí, toto období však nemůžeme doslovně chápat jako krizi, nýbrž jako přirozený vývojový jev a přestavbu výtvarného vnímání, vyjadřování i myšlení. Bohužel se často projevuje stagnací ve výtvarné tvorbě, vede k výtvarné uzavřenosti, tvorba je provázena pocitem neúspěšnosti.⁵⁷

Při volbě skupiny jsem vycházela z přesvědčení, že artefieticky pojatá výuka může tuto krizi úspěšně překlenout a předcházet obavám z nezdarů ve výtvarné činnosti. Prostřednictvím aktivit ve výrazové hře a prostřednictvím výtvarných zážitků se žáci více soustřeďují na samotný proces tvorby - na to, co během činnosti objeví. Je zde místo pro

⁵⁷ ROESELOVÁ, V.: *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. 1997., s.24. ISBN 80-902267-2-8

hru a experiment, otevírá se prostor pro spontaneitu i tvořivost bez nároku na dokonale technicky provedenou výtvarnou práci. V neposlední řadě je místem pro dialog a diskuzi, místem kde je možné vyjádřit svůj názor.

Z hlediska vývojové psychologie je tato věková skupina pro zamýšlený typ práce s výtvarným dílem velmi vhodná z několika hledisek:

- *Vývoj poznávacích procesů se v období pubescence (11-15let) mění a uvolňuje z vázanosti na konkrétní realitu.*⁵⁸

J. Piaget pojmenoval a popsal tuto fázi změny uvažování jako stadium formálních operací. Je charakterizována schopností abstraktního myšlení i hypotetického uvažování. Tento způsob uvažování umožňuje přemýšlet o světě kolem nás ve smyslu, o tom, jaký je, jaký by mohl a měl být, a to jak v rovině reálné tak i imaginární. Únik do fantazie, umožňuje nejen odpoutání od reality, ale ve své hypotetické rovině může být přínosem v obohacení úvah i v rozvoji identity.

- *Fáze hledání a rozvoje vlastní identity se projevuje úsilím o hlubší sebepoznání (přesnější obraz sebe sama) a překračováním hranice aktuálního sebepojetí (budoucí, hypotetické sebeomezení)*⁵⁹

Tuto oblast bychom mohli charakterizovat např. otázkami: Jaký jsem? Jak vnímám sám sebe a jak mě vnímají ostatní? Jaké mám možnosti? Pro období dospívání je charakteristické srovnávání s ostatními. Středem zájmu je míra odlišení i míra ztotožnění. Srovnávání je často proměnlivé, ve fázi hledání a teprve postupného utváření identity. **K rozvoji identity je třeba poznat sebe sama. Zaměření na svou vlastní psychiku, představuje nový způsob sebepoznávání.**⁶⁰

5.5. Výběr obrazů k projektu

Samotné realizaci projektu předcházela příprava v podobě výběru obrazů, z nichž měli žáci vybrat jeden, kterému by se chtěli v následujících hodinách věnovat. Bylo nutné zvážit výběr v souladu s jejich věkem, uvažovat o tom, co by je mohlo oslovit.

⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Praha: Univerzita Karlova, 1996. s. 246, ISBN 80-7184.317-2

⁵⁹ Tamtéž. s. 257

⁶⁰ Tamtéž. s. 257- 260

Mým cílem bylo vybrat obrazy, které působí na první pohled srozumitelně, čitelně, a přesto v sobě skrývají možnosti mnoha subjektivních interpretací. Ve výběru jsou zařazena díla, která se váží k počátkům moderních výtvarných směrů, tedy k přelomu a počátku 20. století. Toto období je charakteristické novým pohledem na zobrazování reality a novým způsobem výtvarného vyjadřování. Nakonec jsem vybrala tyto obrazy:

Obr.1: **Henri Matisse, Rybičky, 1911**

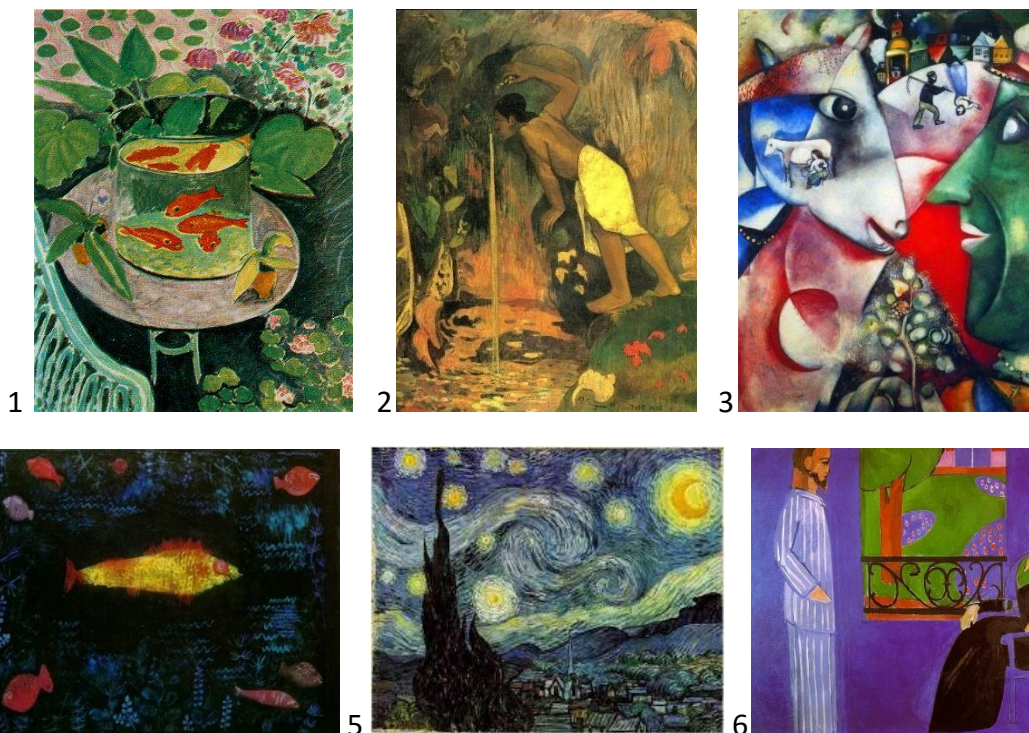
Obr.2: **Tajemný pramen, Paul Gauguin**

Obr.3: **Já a vesnice, Mark Chagall, 1911**

Obr.4: **Zlatá ryba, Paul Klee, 1926**

Obr.5: **Hvězdná noc, Vincent Van Gogh, 1889**

Obr.6: **Rozhovor, Henri Matisse, 19**



Hledala jsem obrazy, které rozehrávají řeč barev v nezvyklé kombinaci, která dává příležitost k hledání skrytých významů, prostřednictvím nezvyklých nebo tajuplných zobrazení. Obrazy jsou charakteristické odpoutáním od zobrazování reality úzkostlivou nápodobou a jejich barevnost ve většině neodpovídá reálným barvám. Je zřejmé, že

pozornost výtvarného umění poč. 20. století se obrací především k výrazovým prostředkům výtvarného vyjadřování.

6. Realizace projektu

6.1. Výběr obrazu

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Pro žáky jsem si připravila Power pointovou prezentaci obrazů a pracovní list. Mým záměrem bylo prostřednictvím této prezentace krátce představit počátky moderního umění a stručně ho charakterizovat, upozornit na jednotlivé autory jako na jedinečné osobnosti se sobě vlastním individuálním výtvarným projevem a pohledem na svět. Ze šesti obrazů měli žáci vybrat jeden, kterým by se chtěli v projektu zabývat. Zároveň mě zajímalo, do jaké míry jsou žáci schopni interpretovat, pro ně neznámé obrazy (jen pár dětí poznalo Vincenta van Gogha, ostatní obrazy neznaly).

Zadání:

Po prohlédnutí obrazů si do pracovního listu, který jste dostali, poznamenejte ten, který se vám líbí nejvíce. V dalších bodech se pokuste stručně napsat, co si o dalších obrazech myslíte - o čem asi vyprávějí - co je podle vás jejich hlavním námětem nebo jaký příběh či sdělení skrývají. Po tomto důkladnějším „zabýváním se“ jednotlivými obrazy, můžete na konci pracovního listu potvrdit nebo naopak změnit výběr obrazu, kterým se chcete zabývat dále jako jediným.

Cíl hodiny: Rozvoj vnímání a interpretace komunikačního obsahu děl výtvarného umění.

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Ověřování komunikačních účinků. Interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření, vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků. Vyhledává a objevuje hodnoty uměleckého znaku a symbolů.

Závěr: Výsledek výběru byl velmi překvapivý. V naprosté většině byl zvolen obraz Hvězdná noc od Vincenta Van Gogha. V podstatě téměř ve všech tvrzeních žáci potvrdili svůj prvotní výběr obrazu. Zdá se, že první dojem z výtvarného díla se stal pro ně rozhodující.

Reflexe z průběhu hodiny:

Ukázalo se, že někteří žáci měli zpočátku problém psát o tom, co si o obrazech myslí, a hledat v nich skryté příběhy. Bezradnost a zábrany se podařilo částečně odstranit ujištěním, že jejich vyjádření jsou anonymní a jména uvádí jen kvůli případnému spárování svých pracovních listů. Velmi také pomohlo to, že někteří žáci byli ochotni o dílech a svých interpretacích pohovořit nahlas před celou třídou, tím se atmosféra uvolnila. Společná reflexe na závěr hodiny v podstatě vyplynula z přání samotných žáků, abychom si popisy a příběhy k jednotlivým obrazům přečetli nahlas a porovnali svá vyjádření mezi sebou. To, že byla nadále zachována anonymita, se vyplatilo a paradoxně se postupně vytrácela tím, jak se někteří žáci rozhovořili.

Pro podobnou realizaci bych však příště volila užší nabídku obrazů. Žáci poměrně dlouho přemýšleli jak obrazy interpretovat, co psát. Objevila se nejistota či zábrany „*co napsat*“. Přesto si myslím, že pro žáky, kteří byli poněkud bezradní, byly interpretace ostatních inspirací ve smyslu „*jak to vidí druzí*“. Různé interpretace mohou být možným impulsem k vlastnímu zamyšlení. (*Pracovní listy viz příloha*)

6.2. Konstruktivní složka výtvarného zážitku/ „Moje hvězdná obloha“

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Je zřejmé, že konstruktivní složka výtvarného zážitku směřuje k poznávání výtvarného jazyka a jeho prvků, k uvědomování si rozličných výtvarných forem. Nejlepší cestou k poznání je vlastní zkušenost, tudíž výchozím bodem k poznávání výtvarného řádu se pro každého žáka měla stát jeho vlastní práce se stejným námětem, s jakým pracoval autor zvoleného obrazu, tedy noční obloha nebo-li hvězdná noc.

Motivace: Vzpomeňte si na nějaký svůj zážitek s hvězdnou oblohou. Pozorovali jste někdy noční oblohu a všimli jste si něčeho zajímavého? (kdy a kde to bylo – v přírodě, doma z pokoje, v létě, v zimě, . . .) Jak na vás pohled na ni působil a jaké pocity jste při pohledu na ni měli? Pokuste se ji zobrazit a stejně jako Vincent Van Gogh se nechte unést její působivostí. Použijte k tomu výtvarné techniky a prostředky, které uznáte za vhodné vzhledem k vašemu pocitu, dojmu a záměru.

Cíl hodiny: Rozvoj verbální i neverbální komunikace, rozvoj schopnosti výtvarného sdělení a uvědomování si jeho různorodosti ve vztahu k sobě a k ostatním. ***Já a můj způsob výtvarného vyjádření představ v porovnání s ostatními.***

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Uplatňování subjektivity. Vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření.



Obrázek 7,8: Vincent van Gogh, Hvězdná noc, celek a detail obrazu



Obrázek 9, 10, 11: Výtvarné práce žáků: „Moje hvězdná obloha“

Reflexe z průběhu hodiny:

Možnost volného výběru výtvarné techniky, celkové zaujetí žáků tématem i jejich různorodé představy spojené se zážitky, přinesly velkou pestrost výsledných prací. Jak se později ukázalo, byla tato různorodost dobrým impulsem a odrazovým můstkem ke zkoumání konstruktivní složky díla.

Ve výsledném přehledu prací a jeho hodnocení byla slychána nejčastěji slova překvapení nad různorodostí a originalitou některých ztvárnění. Žáci zájmem zjišťovali, kterou práci kdo vytvořil a jak. Myslím si, že si velmi dobře uvědomovali tuto pestrost, která je dána jejich individualitou. Při závěrečném hodnocení a porovnávání prací jsme zcela přirozeně narazili na skutečnost, která potvrzuje úzkou vazbu mezi složkou konstruktivní a prožitkovou (viz také pracovní listy v příloze).

6.3. Konstruktivní složka výtvarného zážitku / Prvky výtvarného jazyka

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Základním předpokladem k uchopení konstruktivní složky výtvarného díla je znalost jednotlivých výtvarných prvků, z nichž je obraz zkonstruován. Východiskem k rozpoznávání a porovnání těchto prvků se staly výtvarné práce žáků z předcházející vyučovací hodiny. Žáci dokázali poměrně dobře vyjádřit své dojmy a pocity ze svých prací ve vztahu k obrazu Vincenta van Gogha, ovšem s hledáním příčin a odůvodnění *proč* tomu tak je a *co* výsledný dojem způsobuje, to bylo poněkud složitější. Problém se ukázal především v používání pojmů týkajících se prvků výtvarného jazyka. Žákům bylo potřebné výtvarný jazyk „zpřístupnit“, tak aby jeho jednotlivé prvky v obraze dokázali nejen vidět, ale i pojmenovat a hovořit o nich a jejich vzájemných vztazích. K tomu účelu měla sloužit společně vytvořená „*mapa pojmů výtvarného jazyka*“ s jejíž pomocí bychom pak na obrazech společně hledali a pojmenovávali jeho základní stavební prvky.

Motivace: Tak jako spisovatel skládá svůj příběh postupně ze slov, z vět a z menších či větších částí textu, tak i malíř používá prvky a prostředky, pomocí nichž se snaží cosi sdělit. V jeho případě to však nejsou písmena ani slova nebo věty, ale jeho základními stavebními prvky jsou bod, linie a tvar. Všechny práce, které jste v předešlé hodině vytvořili, mají společný námět, přesto jsou od sebe zcela odlišné. Nenajdeme žádné zcela stejné. Čím to je? Všimněte si, jakým způsobem byly vytvořeny. Z čeho se obraz skládá? Pokusíme se popsat odlišnosti mezi svým obrazem a obrazem Vincenta van Gogha.

Zadání: Tvorba mapy pojmů výtvarného jazyka

Cíl hodiny: Zpřístupnit výtvarný jazyk, umět využívat i pojmenovat jeho základní stavební prvky, rozvíjet výtvarné myšlení a vnímání. ***Uvědomovat si různorodost používání výtvarného jazyka ve vztahu k subjektivnímu vnímání a jedinečnému sdělení představ každého z nás.***

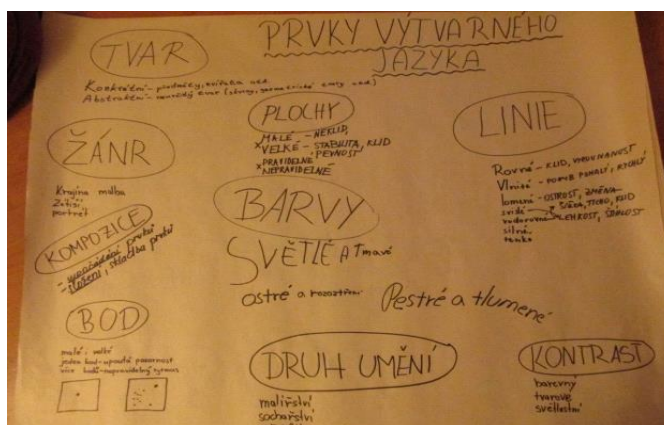
Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Ověřování komunikačních účinků. Interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření, vyhledává a objevuje hodnoty uměleckého znaku, rozvíjí výtvarný jazyk.

Otázka k reflexi:

1. V čem vidíte rozdíl mezi vaším obrazem a obrazem Vincenta van Gogha?



Obrázek 12, 13, 14: Záznam z realizace vyučovací hodiny



Obrázek 15: Vytvořená mapa pojmů

Reflexe průběhu hodiny:

Rozdíly v kvalitách jednotlivých prvků děti dobře vnímaly hned v první hodině, ale nedokázaly je už konkrétně popisovat. Ukázalo se užitečné, společně si prvky výtvarného jazyka nejprve utřídit a pojmenovat. Po té bylo možné je snáze v obraze objevit, srovnávat a diskutovat o jejich kvalitách a účincích konkrétněji. Vědomé užívání výtvarných prostředků je dáno především praktickou zkušeností.

Nicméně už i pozorováním a srovnáváním mohou žáci objevovat určitou vzájemnost mezi jednotlivými prvky, mohou ověřovat jejich účinky a experimentovat. Jak bylo již zmíněno, každé dítě s výtvarným jazykem pracuje intuitivně, byť i nevědomky, což je patrné na rozmanitých ukázkách z předešlé vyučovací hodiny. Každá práce má své osobité ztvárnění a společně můžeme dost dobře hledat „příčiny“ této rozmanitosti v praktickém užívání výtvarného jazyka. Vzájemné porovnávání tvorby mezi žáky v reflexi bylo dobré v tom, že si na konci hodiny uvědomovali rozdílné podíly konkrétních prvků výtvarného jazyka mezi různými pracemi a dokázali je někteří dobře popsat, což bylo cílem hodiny.

Přehodnocení struktury projektu

Původním záměrem projektu bylo pokračování v tematické (významové) složce výtvarného zážitku. Během činnosti jsem však situaci přehodnotila a aktivity v oblasti této složky jsem posunula na závěr. Měla jsem totiž pocit, že zpracování tematické, neboli významové složky je třeba nechat v dětech tak trochu „uzrát“, a to z několika důvodů. Již od počátku práce s obrazem jsem narážela na poznámky typu - *je to jasné, obloha, hvězdy, město, měsíc . . . co víc, je to hezké, ale není co řešit . . .* Má úvaha vycházela z přesvědčení, že realizace výtvarných činností a hra s výtvarným dílem v ostatních složkách výtvarného zážitku by je mohla posunout o něco dál, a že snad společně objevíme i něco víc než pouhou „zajímavě namalovanou noční oblohu s hvězdami a měsícem“. Zajímalo mě, zda bude tato cesta pro ně v něčem objevnější a přínosná.

6.4. Empatická složka výtvarného zážitku/„Kdo byl Vincent van Gogh“

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

„Prostřednictvím díla se můžeme setkat (1) s „já“, které patří živé, cítící a myslící lidské bytosti, (2) s „já“ tvůrce, který nám ve svém díle nabízí určitý svůj pohled, postup, způsob vnímání a řešení důležitých otázek našeho bytí a (3) s „já“ člověka zasazeného v kultuře doby, jenž nás uvádí do svého kulturního kontextu, do určitého světa-tvorby, z něhož k nám promlouvá.“⁶¹

Tento text mi byl inspirací k uchopení empatické vrstvy zážitku ve výše popsaných rovinách „já“ patřící autorovi. Mým cílem bylo, dotknout se těchto rovin nenásilnou formou. Uvažovala jsem jakým způsobem žáky s osobností Vincenta van Gogha seznámit nejlépe. Zvolila jsem aktivitu, jejímž cílem bylo vyhledat informace o autorovi, o jeho tvorbě i osobním životě. Aktivitu jsem zadala jako samostatnou práci ve dvojicích. Zajímalo mě, v jakých rovinách a v jakém kontextu se budou žáci ve vztahu k autorovi nejčastěji pohybovat.

⁶¹ SLAVÍK,J, Umění zážitku, zážitek umění. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001, s.261. ISBN 80-7290-066-8

Motivace: Za každým výtvarným dílem stojí autor - člověk, který jej vytvořil. Prostřednictvím díla můžeme uvažovat o tom, jaká osobnost se za obrazem asi skrývá, co autora vedlo k takovému zobrazení a proč právě takovým způsobem.

Zadání: Vyhledejte pomocí internetu informace týkající se života autora, zpracujte krátký text (cca text na polovinu strany A4), přiložte autorovu fotografii nebo autoportrét, případně obraz, který se vám líbí. Na závěr запиšte, co vás překvapilo nebo co vás nejvíce zaujalo. (viz příloha)

Cíl úlohy: Seznámení s osobností autora nejen v rovině umělecké tvorby. Rozvíjení schopnosti hlubšího poznávání obsahu díla prostřednictvím autora, objevování autora a jeho skrytých stránek osobnosti prostřednictvím jeho tvorby. Identifikace s autorem, který nás prostřednictvím díla oslovuje. **Rozvíjet schopnost chápat jednání i emoce druhých, schopnost vcítění se - empatie.**

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Ověřování komunikačních účinků. Porovnává na konkrétních příkladech různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření; vysvětluje své postoje k nim s vědomím osobní, společenské a kulturní podmíněnosti svých hodnotových soudů. Hodnotí, obhajuje, zdůvodňuje, interpretuje tvorbu druhých a toleruje ji.

Otázka k reflexi:

1. Co vás na životě Vincenta van Gogha nejvíce překvapilo a co zaujalo?

Ze zápisů a krátké reflexe vyplynulo, co žáky z dostupných informací ohledně osobnosti autora zaujalo nejvíce:

„Zaujalo nás, že jeho sláva stoupala neskutečně rychle a také vysoko až po jeho smrti. Do té doby ho považovali jenom za blázna a podivína.“

„...umělec si prý uřízl ucho proto, že jím otřásla svatba Thea, na němž byl finančně a psychicky závislý. Myslím, že to byl asi jediný člověk, který mu asi rozuměl a k jeho práci ho povzbuzoval.“

„...kolik dopisů si napsali, asi se měli jako bratři moc rádi a důvěřovali si.“

„Zaujalo nás, že i když byl tak dobrý malíř, prodal pouze jeden obraz. Maloval obrázky a moc mu to šlo, proč teda prodal jenom jeden?“

Reflexe z průběhu hodiny:

Potěšilo mě, že z dostupných informací žáky zaujala nejenom „pouhá“ fakta týkající se života autora, ale že také přemýšleli o důvodech a příčinách jeho nezdarů a životních těžkostí, které i nás samotné v běžném životě mohou potkat. Často se žáci pozastavovali např. nad tím, že autora v tvorbě neodradil neúspěch, který byl vystřídán slávou a poctami až teprve po jeho smrti.

Ukázalo se, že způsob seznámení s osobností autora cestou samostatného hledání informací byla dobrá volba. V řadě úloh s jedním obrazem byl tento charakter práce vítaným zpestřením a žáci byli v získávání informací o osobnosti autora aktivní. Navíc samostatná práce ve dvojicích zajistila pestrost informací, podnětných postřehů i zamýšlení, nad kterými bylo možné uvažovat z různých pohledů. *(viz příloha)*

6.5. Empatická složka výtvarného zážitku / „Rozhovor s Vincentem“

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Předchozí teoretická úloha nám v podstatě připravila půdu pro praktickou část věnovanou empatické rovině výtvarného zážitku. Vycházela jsem z předešlých úvah žáků nad životem a osobností autora. Mým záměrem bylo parafrázi empatické složky prostřednictvím motivace dětem přirovnat k jakémusi imaginárnímu rozhovoru s autorem. To by jim umožnilo do jejich parafrází vkládat prostřednictvím změn nebo přidáváním nových prvků jejich dojmy a pocity související s autorem. I v tomto případě jsem jim nechala opět svobodu ve výběru techniky i způsobu ztvárnění (plošné i prostorové).

Motivace:

V předchozí hodině jsme se dozvěděli základní informace o autorovi i zajímavosti týkající se jeho života (shrnutí a společná rekapitulace zajímavostí, které děti uvedly). Námětem naší výtvarné práce je „Rozhovor s Vincentem“. Vycházet budeme opět z vybraného obrazu autora, můžeme si s ním však hrát, měnit ho, doplňovat o nové prvky a zpracovávat v různých technikách. Pokuste se tedy vyjádřit pomocí jakékoliv výtvarné

techniky (koláž, kresba, malba v plošném i prostorovém provedení) vaše poznatky, váš vztah, pocity, dojmy, které ve vás osobnost autora zanechala. Jaký byl, co do obrazu vkládal a jak se ve svém obraze asi cítil. . . ? Vymyslete název, který bude vaši výslednou práci nejlépe vystihovat.

Zadání: Parafráze obrazu, práce ve skupinách.

Cíl úlohy: Rozvíjet užívání rozličných výtvarných prostředků pro vyjádření obsahu v ploše i v prostoru (kresba, malba, prostorová tvorba). Prostřednictvím tvorby vyjádřit vztah k autorovi a jeho osobnosti. ***Při práci ve skupině hledat společné řešení, spolupracovat s druhými, umět akceptovat názory ostatních.***

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Uplatňování subjektivity. Vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní, osobité vyjádření. Vybírá a navrhuje prostředky pro tvorbu, diskutuje o výtvarných prostředcích, spolupracuje při zpracování úkolu.



Obrázky 16, 17, 18: Fotografický záznam z průběhu realizace



Obrázek 19: Výtvarná práce „Cesta k Vincentovi“



Obrázek 20: Výtvarná práce: „Vincent a obloha“

Reflexe z průběhu hodiny:

Ukázalo se, že jedna vyučovací hodina nebude výtvarné činnosti dětem stačit. Poměrně často narážím na časové omezení. Jedna vyučovací hodina je dle mého velmi málo. Pokud

si žáci zvolí technicky náročnější způsob nebo rozsáhlejší ztvárnění, nezbyvá tolik času pro závěrečnou reflexi v hodině. Poměrně dost času žáci věnovali společné domluvě, jak by jejich práce měla vlastně vypadat. Praktickou výtvarnou činností jsme se tedy zabývali ještě jednu vyučovací hodinu. Kromě dvou žáků to nebyl pro ostatní problém, skupiny chtěly přirozeně svou práci dokončit. Závěrem druhé hodiny jsem žáky požádala, aby každý z nich napsal na lísteček svůj dotaz směrem k autorovi obrazu:

„Kdyby to bylo možné, na co by ses rád Vincenta zeptal? A proč právě na tohle?“

Lístečky si děti ponechaly jako podklad pro reflexi i další vyučovací hodinu věnovanou teoretické části.

6.6. Empatická složka výtvarného zážitku / Empatie – teoretická část

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Během výtvarné činnosti se objevily zajímavé podněty k empatické složce výtvarného zážitku. Na základě dotazů, které žáci uváděli v předešlé hodině, jsem cítila potřebu uzavřít tuto rovinu zážitku tak, abychom si společně uvědomili, co slovo **empatie** vlastně znamená, co představuje, co obsahuje ve vztahu k druhým lidem i k našim emocím. Často se v parafrázích ve vztahu k Vincentovi objevily emoce jako osamělost, nepochopení apod. Zaujal mě také údiv některých: „*Proč vlastně pořád maloval, když se to ostatním nelíbilo a obrazy neprodal?*“ Tento postřeh se zdál podnětný k další diskuzi např. ve vztahu k autoarteterapii.

Předem jsem si připravila balicí papír velkého formátu, na který jsem zaznamenala pojmy, kolem kterých se objevily nejčastější dotazy z předešlých hodin. Byly to - NEMOC, THEO, NEÚSPĚCH, UCHO, TVORBA. Žáci v tomto věku dokáží své pocity obvykle velmi dobře popsat v podobě přirovnání či srovnání s nějakou situací, ale definovat je jedním slovem, není už vždy tak snadné. Připravila jsem si tedy jakousi zásobárnu asociací, pocitů, emocí, se kterou by mohli žáci individuálně pracovat. Během práce pak samozřejmě mohli použít také slova jiná, ta, která byla podle nich výstižnější. Prostřednictvím reflexe si měli žáci uvědomit „obsah“ těchto slov a jejich význam.

Zadání: 1.část - Připravte si do rukou své otázky pro Vincenta. Nalepte je k pojmům, se kterými souvisejí, např. dotaz týkající se vztahu autora a jeho bratra, nalepte ke slovu THEO apod. Pokud vás ještě nějaký dotaz napadne, můžete ho ještě připsat a doplnit.

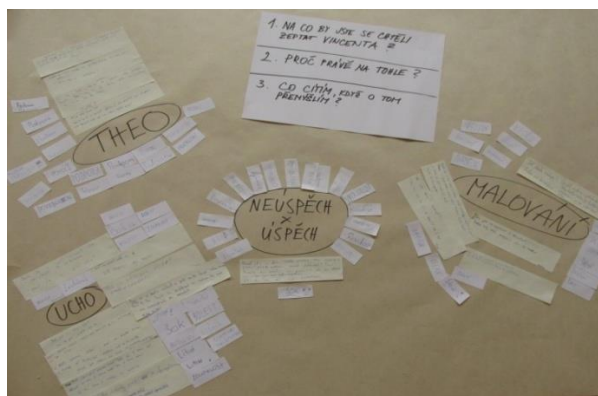
2.část - K otázkám a jednotlivým pojmům (okruhům otázek) napište a potom nalepte pocity a emoce (zastoupené jedním slovem) s dotazem souvisejícím. Snažte se hledat adekvátní asociace (slovo) vyjadřující vztah k autorovi nebo dané situaci: „Co cítím a co prožívám, když o tom hovořím? Je to např. POROZUMĚNÍ, SMUTEK, OSAMĚLOST, PODPORA, OBDIV, BOLEST, NEPOCHOPENÍ?“

Cíl úlohy: Rozvíjení schopnosti porozumění druhým. Jak to vidím já a jak ostatní. **Prostřednictvím dialogu porovnávání vlastních životních situací i zkušeností s jinými – pochopení, empatie, rozvíjení schopnosti vyjádřit pocity, dojmy a emoce.**

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Rozvíjení smyslové citlivosti. Vyjadřuje své prožitky, pocity, potřeby, názory, smyslové zkušenosti, představy. Poznává význam kultury a umění a jejich vzájemnou provázanost jako neoddělitelnou součást lidské existence.

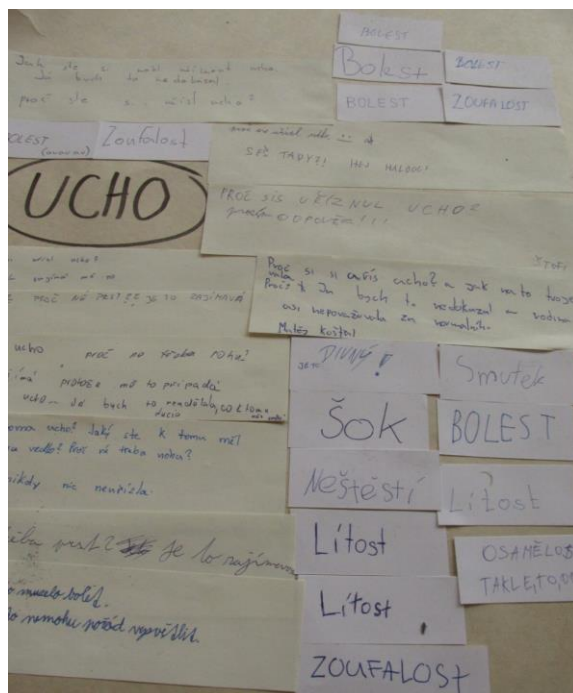


Obrázek 21, 22: Záznam z průběhu realizace



Obrázek 23: Společný reflektivní záznam

Společně jsme se podívali na výsledek naší práce. Zjistili jsme, jaké dotazy se vyskytovaly nejčastěji a jaké emoce a pocity při nich cítíme. Žáci živě a spontánně mezi sebou srovnávali, diskutovali. Naprostá většina dotazů směřovala k nešťastné události s Vincentovým uchem. Zdá se, že tato situace se jeví dětem jako nepochopitelná, nepředstavitelná a velmi znepokojující. (Přepisy a ukázky záznamů viz příloha)



Obrázek 24: Detailní pohled na záznamy týkající se Vincentova zranění

Pozastavili jsme se také nad skupinou dotazů směřující k tématu ÚSPĚCH/NEÚSPĚCH a s ním též souvisejícímu okruhu MALOVÁNÍ. Objevily se např. dotazy: „*Neměl za svého života úspěch, přesto pořád v malování pokračoval. Proč?*“ / „*Proč vlastně pořád maloval, když se to ostatním nelíbilo a obrazy neprodal?*“ Děti na to reagovaly: „*Muselo ho to moc bavit.*“ / „*Byl sám, tak maloval, asi ho to taky v tý nemoci uklidňovalo.*“ / „*Já taky pořád doma něco kreslím a vyrábím a mamka říká, že je to na nic, ať se jdu učit a něco dělám, ale mě to moc baví. . . jenom babičce se to líbí.*“ Reagovala jsem na tuto skupinu dotazů a komentářů citátem autora obrazu:

„Slyšel jsem hlas, který mi říkal: Nemaluj ty to nedokážeš. A tak jsem popadl všechny barvy, a v tom ten hlas utichl.“

Vincent van GOGH

Žáci byli velmi pozorní a vnímaví k tématu empatie, aktivně se účastnili společného dialogu. Potěšující byla pro mne i celková velmi poklidná atmosféra, která provázela naši práci i rozhovor. Úloha ukázala, že žáci v tomto věku jsou skutečně vnímaví k vážnějším citovým situacím a stavům jiných lidí.

6.7. Prožitková složka výtvarného zážitku / ledolamka – řeč barev

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Při přípravě úloh vztahující se k prožitkové složce zážitku jsem vycházela ze skutečnosti, že autorova tvorba klade důraz na barvy. Barva je obecně jedním ze stavebních prvků obrazu a má v nich různé funkce. Barvy Vincenta van Gogha mají především expresivní funkci, jsou odrazem jeho citového stavu a niterných prožitků. V autorově tvorbě se často objevuje kontrastní barevnost a také kombinace žluté a modré barvy. Vždyť sám malíř pravil:

„Bez modré není žlutá. Chci používat barvy, které navzájem kontrastují, aby každá z nich zářila ještě výrazněji, jako muž se ženou.“

Vincent van Gogh

Podíváme-li se na obraz Hvězdná noc, rozeznáváme sice jasně jednotlivé prvky představující oblohu, hvězdy, město, ale ve výběru a kladení barev v hustých vrstvách dynamickými tahy štětce, je cítit především **prožitek**, který je hlavním obsahem obrazu. Prostřednictvím barev může každý z nás své emoce a pocity vyjádřit svým vlastním osobitým způsobem. To je úzce spojeno s naším prožíváním i s našimi povahovými vlastnostmi. Vzhledem k charakteru autorovi tvorbě jsem se tedy úlohu v prožitkové složce výtvarného zážitku rozhodla postavit na barvách. V první hodině jsem se chtěla zabývat barvou a jejími výrazovými kvalitami formou ledolamky. V následující vyučovací hodině jsem pak připravila žákům prostor pro výtvarnou činnost realizovanou ve skupinách, v níž měli pomocí barev vyjádřit, jaký prožitek z obrazu Hvězdná noc pociťují.

LEDOLAMKA/Motivace: Tak jako Vincent van Gogh preferuje ve svých obrazech určitou barevnost, tak i každý z nás máme jistě své oblíbené barvy. Jaká je tedy vaše nejoblíbenější barva? Tušíte, ale také jakou oblíbenou barvu má asi váš spolužák? A jak by mohly vaše oblíbené barvy vyznít společně na jednom papíře?

Zadání: Vytvořte si dvojice, připravte vodové barvy, štětce a kelímek s vodou. Než začnete každý z vás společný papír pokrývat svojí oblíbenou barvou, zkuste předem

odhadnout oblíbenou barvu vašeho spolužáka. Nesděľujte si vzájemně žádné informace a začněte pracovat. Uvidíte pak, jestli jste ji správně odhadli. Při práci s barvou je zcela na vás, jakým způsobem budete barvy na ploše propojovat, míchat. Uvidíme, jak budou vaše barvy společně ve výsledku působit.

Otázky k reflexi:

1. Odhadli jste dobře oblíbenou barvu vašeho spolužáka?
2. Jak probíhala vaše spolupráce?
3. Jak na vás společný výsledek působí?

Cíl úlohy: Řeč barev. Uvědomit si význam barvy jako výrazového prostředku našich pocitů, prožitků, emocí. Symbolika barev a jejich individuálního a subjektivního vnímání. ***Ve vztahu JÁ-TY poznáváme, jak dobře se známe, nebo do jaké míry dokážeme odhadnout druhého – dojmy, postoje, předsudky. Poznávání toho, kdo jaké preferuje barvy, co mám rád já a co ty, kdo co maloval a jak to působí dohromady.***

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Uplatňování subjektivity. Porovnává a hodnotí účinky vlastního osobitého vyjádření. Osobitě reaguje výtvarně obrazným vyjádřením na podněty a problémy. Pomocí svých výtvarných představ a prožívání rozvíjí možnosti své komunikace se světem.



Obrázek 28: Ledolamka ukázka

*„Normálně jsem se dohodli, ale ke konci se to zvirtlo, začala válka barev! Působí to na mě jako souboj Titánů (emoce: **zuřivost**, **válečnost**).“*

*„Byla to normální dohoda (**rvačka**, **válka barev**). Zajímavé, ale nepříjemná kombinace.“*



Obrázek 29: Ledolamka ukázka

*„Dokázali jsme se dohodnout celkem rychle a měli jsme rozdělené práce. Převažuje černá, vadí mi, protože je výraznější a jako první na sebe upoutá pozornost. Na obrázku si představuji černé tornádo. Lehká růžová je překryta černou. Připomíná mi to jako **bezmoc**, že ta růžová barva se nachází v oslabení.“*

*„Dokázali jsem se dobře domluvit, převažuje moje černá, protože je výraznější než růžová. Střídá se tam černá s růžovou a celý obrázek **působí depresivně**. Celý tvar připomíná nosorožce.“ (další ukázky reflexí viz příloha)*

Reflexe z průběhu hodiny:

Aktivita žáky očividně velmi bavila. Práce s barvou provázelo soustředění i spontánnost. To se pozitivně projevilo i v reflexi a reakcích na vytvořené práce. Hovořili jsme o psychologických účincích barev na člověka, o tom jak na nás působí jednotlivé barvy, které vidíme i kombinace barev, které žáci ve dvojicích vytvořili. V závěru hodiny zbyl prostor, který jsem využila k tématu symboliky barev. Podkladem mi byla kniha Dobrodružství barvy od Ivany Brožkové. Mohli jsme tak např. přiřazovat asociace k jednotlivým barvám a srovnávat s asociacemi a symbolikou uváděnou v literatuře i mezi sebou. Ledolamka se dle mého organizačně vydařila, neboť ve vyučovací hodině se podařilo časově skloubit výtvarnou činnost s reflexí i povídáním o symbolice barev.

6.8. Prožitková složka výtvarného zážitku/„Jak prožívám tento obraz“

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

V předchozí hodině jsme hovořili o psychologickém působení barev, přiřazovali jsme k jednotlivým barvám asociace a zjistili, že k jedné barvě se může vázat rozmanitá řada

představ. U někoho vyvolávala např. bílá barva představu *sněhu*, u druhého *práškový cukr*. Je zřejmé, že představy jsou spojené s našimi zkušenostmi a zážitky. Toto spojení dává barvám citový obsah a význam. Uvažovala jsem jak nejlépe formulovat zadání úlohy k parafrázi našeho obrazu v prožitkové rovině a jakým způsobem ji technicky provést, aniž bych žáky příliš ovlivňovala. Vycházela jsem ze skutečnosti, že prožitek je především záležitostí subjektivní a tudíž by ho měl mít možnost každý vyjádřit zcela svobodně, sobě vlastními výrazovými prostředky. Zároveň jsem také chtěla postavit výtvarnou hru tak, aby si žáci mohli lépe uvědomit rozdílnost jejich prožívání výtvarného díla a lépe ho poznat mezi sebou. Zvolila jsem tedy záměrně způsob práce ve skupinách.

Skupina žáků dostala jeden velký arch papíru, přičemž každý jednotlivý žák začal výtvarně tvořit u jednoho rohu papíru. V závěru práce se žáci přirozeně střetli společně uprostřed archu. Přednost takové práce jsem spatřovala v tom, že mají žáci dostatečný prostor pro své osobité vyjádření a zároveň se úzce a vzájemně „dotýkají“ emocí a prožitků svých spolužáků na jedné ploše. Dalším předpokladem porozumění a sebepoznávání by měla být reflexe, jejímž cílem je vnímat rozdílnost či shody prožívání ve vztahu k našim emočním stavům.

Motivace: V minulé hodině jste poznali, že jednotlivé barvy v každém z nás vyvolávají určité emoce. Tyto představy spojené s našimi pocity a barvou máme mezi sebou někdy podobné a někdy zcela odlišné. Záleží na našich zkušenostech, zážitcích či pocitech. Ty jsou zcela individuální. Vincent van Gogh své prožitky a dojmy přenášel na plátno velice osobitým a ve své době také poněkud „odvážným“ a netradičním způsobem. Zachytil je prostřednictvím barvy a svého charakteristického rukopisu. Obraz *Hvězdná noc* už dobře známe, přesto se na něj ještě jednou pozorně podívejte: „*Jaký pocit z něho máte a co prožíváte při pohledu na něj? Je to např. RADOST nebo SMUTEK, POHODA nebo třeba určitý NEKLID?*“ Pokuste se váš pocit vyjádřit v barvách a třeba i neobvyklým způsobem – malování rukama, houbičkou, hadříkem, rozmývání, zapouštění barev. . .

Zadání: Parafráze obrazu v prožitkové složce výtvarného zážitku. Pomůcky: temperové barvy, kelímek na vodu, štětce, hadřík, houbička, čtvrtka formátu A1.

Utvořte si skupinky po čtyřech žácích. Dohromady máte jednu velkou plochu papíru. Každý z vás bude výtvarně pracovat od „svého“ rohu papíru. Pokusíte se pomocí barev

vystihnout váš osobní prožitek z obrazu Hvězdná noc. Společně tak postupně pokryjete celý papír. Pracovat budete temperovými barvami jakýmkoliv nástrojem (štetcem, rukou, houbičkou, špachtlí, hadrem, apod.) Na druhou stranu vaší společné výtvarné práce nakonec připište emoci, která váš prožitek z obrazu vystihuje nejlépe a společně pak ještě doplňte hlavní prožitek objevený ve výsledku vaší společné práce. (viz příloha)

Cíl úlohy: Pojmenování emočních stavů, jejich shodné a rozdílné rysy v prožívání mezi ostatními vnímání výtvarného díla, vyjádřené prostřednictvím vlastní tvorby. ***Propojení individuálních a jedinečných výtvarných výrazových projevů; společné sdílení plochy; tolerance, spolupráce, citlivost ke sdělení druhých; jak to vnímám já a jak ostatní.***

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Uplatňování subjektivity. Porovnává a hodnotí účinky vlastního osobitého vyjádření. Osobitě reaguje prostřednictvím výtvarného výrazu na podněty. Pomocí svých výtvarných představ a prožívání rozvíjí možnosti své komunikace se světem.

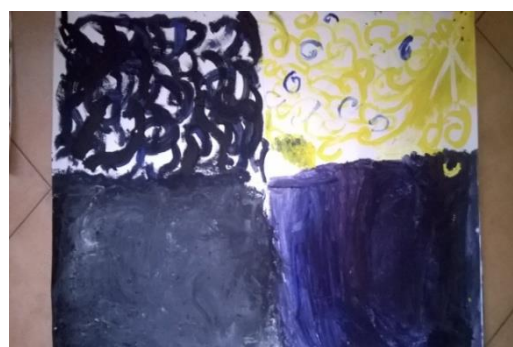
Otázky k reflexi :

1. Jak ty sám prožíváš obraz Hvězdná noc?
2. Jak jste se při práci společně dohodli?
3. Jaký je ve výsledku vaší práce hlavní prožitek?



Obrázek: 30:

1.Radost, 2.Obavy-nekonečno, 3.Zmatek, 4.Plynutí
Hlavní prožitek: ENERGIE



Obrázek 31:

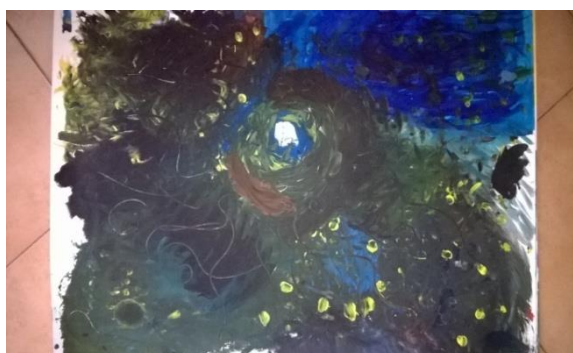
1. Točí se mi hlava, 2. Pohyb, 3. Smutek, 4. Klid
Hlavní prožitek: SVĚTLO A TMA – RADOST I SMUTEK



Obrázek 32:
1.Vznáším se, 2. V pohybu, 3.Radost
Hlavní prožitek: RADOST



Obrázek 33:
1.Klid, 2.Jako když plavu, 3.Radost, 4.Proudění
Hlavní prožitek: KLID A PLYNUTÍ



Obrázek 34:
1.Neklid- pořád v pohybu, 2.Malá černá díra, 3.Energie
Hlavní prožitek: VÝBUCH, ENERGIE, SÍLA

Reflexe z průběhu hodiny:

Čas vymezený jednou vyučovací hodinou byl vcelku optimální. V reflektivní části bychom sice mohli pokračovat dál, ale měla jsem pocit, že to zásadní jsme si sdělili. Myslím, že bylo velmi užitečné zařadit ledolamku týkající se „řeči barev“ na úvod prožitkové roviny zážitku a to z několika důvodů: odbourali se tím určité zábrany, které jsem u některých v ledolamce pozorovala, a žáci byli při parafrázi prožitkové roviny zážitku pak mnohem uvolněnější. Nebáli se míchat odstíny barev, barvu nanášet přímo z tuby, malovat dokonce i rukama. Ostatně malování rukama velmi zaujalo jednu žákyni, která se od práce nemohla doslova odtrhnout. Tato činnost ji očividně velmi oslovila: *„Je to úžasný a příjemný. Líp se mi takhle maluje to, co chci“*.

Skupina chlapců zase překvapila hustým nanášením barvy přímo z tuby. Do barvy pak ryli a kreslili obrácenou stranou štětce. S tímto způsobem práce přišel původně jeden z chlapců, ostatní se pak nechali strhnout jeho nebývalým nadšením. Během jeho živelné

tvorby zaznělo: „*Tak to je skvělý, bomba . . . takže můžu i rukama? Už asi chápu proč malovat hustou barvou je tak skvělý.*“ Živě komunikoval s ostatními a zároveň řídil společnou tvorbu se záměrem vytvořit společný celek. Úzkostlivě hlídal práci ostatních. Postupně do práce zapojili i malbu rukama. Z jejich společné práce (viz obr. 34) je jasné s jakým nasazením pracovali.

Zkušenosti z ledolamky dle mého pomohly k větší rozhodnosti. To ostatně přispělo i k tomu, že jsme si stihli práce vzájemně prohlédnout a porovnat. Zajímavé bylo především srovnání těch emocí, které se opakovaly ve výtvarných vyjádřeních několikrát jako např. RADOŠT, KLID. Při tomto porovnávání se osvědčily lístečky s napsanými prožitky. Práce jsme si rozložili na zem a každý žák umístil lísteček se svým popisem na část obrazu, kterou vytvořil. Při porovnávání bylo na první pohled možné všimnout si např. toho, že stejný prožitek namalovali jejich autoři různě.

6.9. Významová složka výtvarného zážitku / „Oživlý obraz“

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

V teoretické části jsem zmínila skutečnost, že význam ve výtvarném zážitku lze interpretovat z toho, co je v obraze zobrazeno. Pozornost obracíme k námětu obrazu, hledáme odpověď na otázku, o co tam vlastně jde. Pokud se však nechceme omezit na pouhé označení toho, „*co tam je*“ a chceme hledat „*to*“, k čemu dílo odkazuje a dobrat se hlubších významových konceptů, musíme vstoupit do fikčního světa uměleckého díla.

Tento vstup jsem žákům chtěla zprostředkovat prostřednictvím tvorby živých nebo-li oživlých obrazů. Ty jsou nejen příležitostí k výtvarné hře s obleky a rekvizitami, ale umožňují také jejím tvůrcům stát se alespoň na chvíli součástí obrazu. Mým cílem bylo dětem představit fikční svět díla jako prostor pro tvorbu příběhů. Přestože obraz Hvězdná noc je nefigurativní, chtěla jsem, aby žáci do něj vložili „příběhy“ prostřednictvím postav, které sami v obraze ztvární. Zajímalo mě, jak si s touto úlohou poradí ve chvíli, kdy už mají s obrazem více zkušeností, jakým způsobem se posuneme od prvotního *rozpoznání* směrem významovým konceptům obrazu a jaké to budou. Mým záměrem bylo motivovat žáky k tomu, aby ve skupinách vytvořily parafrázi obrazu formou živých obrazů s pomocí

rekvizit a převleků. Taková úloha vyžadovala přípravu a především domluvu mezi členy jednotlivých skupin. Proto jsem vymezila přípravě čas v jedné vyučovací hodině k tomu, aby si žáci ve skupinách vymysleli své „příběhy“ a naplánovali, co si do příští výuky připraví.

Motivace:

Obraz Hvězdná noc je obrazem nefigurativním, nejsou v něm žádné postavy. Vy se, ale přesto můžete na chvíli stát součástí obrazu a vyjádřit situaci nebo převyprávět příběh, který se v něm odehrává, který se k obrazu nějakým způsobem vztahuje, který nám svým ztvárněním napovídá jeho skrytý význam. Pokuste se ho ve vytvořené skupině vymyslet a zrealizovat. Použijte k tomu přinesené nebo během vyučovací hodiny vyrobené kulisy, rekvizity, převleky apod.

Zadání:

Prostřednictvím převleků a rekvizit vyjádřete a prožijte příběh, který obraz vypráví.

Cíl úlohy: Rozvíjení schopnosti interpretace výtvarného díla neobvyklým a originálním způsobem. Prostřednictvím volné parafráze - formou změn, zásahů a úprav objevovat skryté významy výtvarného díla. Uvažování o rozdílných interpretacích a jejich rozdílných kontextech. ***Rozvíjení schopnosti spolupracovat s druhými – společné řešení problému, dohoda, efektivní komunikace. Jak JÁ mohu přispět – názorem, nápadem, kreativitou . .***

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Ověřování komunikačních účinků. Interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti a minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

Otázky k reflexi: 1. Bylo těžké vymyslet námět příběhu? 2. Jak se vám spolupracovalo?

Oživlý obraz 1.skupiny

V jednotlivých parafrázích se objevila různá témata. Jedna ze skupin do obrazu vložila závažné téma ŽIVOTA A SMRTI a s ním spojené představy oblohy jako neznámého prostoru „kam po smrti odcházíme“.

Oživlý obraz realizovaný a prezentovaný formou fotopříběhu, byl nakonec také jeden z nejnáročnějších a nejpropracovanějších. Dívky na počátku chtěly realizovat obraz formou stínového divadla. I když se jejich představa později změnila, má ve výsledku jejich oživlý obraz divadelní ráz, a ostré stíny „udělaly své“. Během focení zazněly reakce typu: „*ÓÓÓ tak to je bomba!*“/ „*Ty stíny, je to takový tajemný, skvělý.*“ / „*Mám z toho až husí kůži*“. Z reflexe během činnosti dívky potvrdily, že vymyslet námět bylo pro ně snadné, náročnější to bylo už z realizací, ale činnost je bavila.



Obrázek 35, 36: Ukázka z realizace 1. skupiny- ŽIVOT A SMRT

Oživlý obraz - improvizace

K vytvoření jednoho z živých obrazů dopomohla náhoda. Dívky, které svůj záměr nerealizovaly, protože jim chyběla polovina skupiny, během příprav pomáhaly s organizací i s focením. V kulisách obrazu spontánně zapózovaly a jedna dívka ze skupiny, tento okamžik zachytila fotoaparátem. Ve výsledku se shodly, že obraz také odprezentují, neboť živý obraz vyjadřující meditaci a tiché soustředění vystihuje „*to NĚCO, co v sobě obraz má.*“



Obrázek 37: Ukázka z realizace-improvizace na místě – MEDITACE

Oživlý obraz 2. skupiny

Tato skupina si zvolila na rozdíl od 1. skupiny poměrně jednoduché prostředky jak významový koncept obrazu vyjádřit. K vyjádření pocitu SPLÝVÁNÍ či PLYNUTÍ hvězdnou oblohou jim stačilo barevné prostěradlo, jednotné oblečení a nastříhané pruhy krepového papíru.



Obrázek 38: Ukázka z realizace 2. skupiny - PLYNUTÍ OBLOHOU

Oživlý obraz 3. skupiny

Samozřejmě se objevily u některých členů skupin zábrany související s obleky a focením, zvláště u chlapců, kteří mě nakonec velmi překvapili svou kreativitou a především myšlenkou příběhu i námětem - TAJNÉ PŘÁNÍ. V obraze ztvárnily dvě postavy malířů (později uvedli, že by to mohl být vlastně i Vincent a jeho bratr). Součástí kulis je padající hvězda, která symbolizuje různá přání různých lidí - „ . . . *přání toho, po čem lidé tajně touží.* " Také oni pracovali se záměrem použít světelného efektu.

Ten vytvořili pomocí světelného řetězu z vánočního stromku. Z fotografie je patrné, že kulisu obrazu si sami nevytvořili, ale využili část pozadí z předcházející realizace. Původně se nemohli dohodnout, co si vlastně přát. Zeptala jsem se jich tedy na to, co si podle nich lidé přejí nejvíc a nejčastěji. Výsledek jejich úvahy je jasný z ukázky.



Obrázek 39: Ukázka z realizace 3. skupiny, TAJNÉ PŘÁNÍ

Oživlý obraz 4. skupiny

Skupina dívek si opravdu velmi dala záležet na výtvarné stránce „prostředí“ svého obrazu. S odkrýváním příběhu, měly ale trochu problém v rozhodnutí, co bude vlastně jeho hlavním námětem. Nakonec se shodly na společném vyjádření jakéhosi ÚDIVU či OBDIVU k hvězdné obloze. Z celkového pohledu na průběh realizace je patrné, že jejich realizace byla zaměřená především na výtvarné provedení pozadí svého obrazu.



Obrázek 40: Ukázka z realizace 4. skupiny, OBDIV

Reflexe z průběhu hodiny

Během příprav na realizaci ožvlých obrazů, jsem měla trochu obavy z toho, co žáci vymyslí. Zpočátku měli někteří tendenci vymýšlet příběhy, které s obrazem nijak nesouvisí. Musela jsem jim občas připomínat, aby nezapomínali, že při konstrukci svého příběhu či prožitku vycházíme z obrazu Hvězdná noc, aby svou pozornost směřovali právě k němu. Nejlépe a nejrozhodněji si počínala 1. skupina (viz obr. 29 a obr. 30), která měla jasno od počátku. Dívky byly opravdu velmi aktivní, vše si dopředu naplánovaly a dokonce byly schopné se domluvit a sejít odpoledne u jedné z dívek doma a vyrobit si kulisy. To, že přípravou doslova „žily“ a realizaci braly vážně, potvrzuje i situace, kdy jedna z dívek onemocněla a přesto dokázala zajistit dopravu kulis do školy. Z toho jsem měla opravdu radost, neboť jsem se v této aktivitě obávala nezdarů způsobených zapomínáním a nepřipraveností na realizaci. Co se týče focení, nechávala jsem tuto činnost, pokud to bylo možné, na samotných žácích. Téměř v každé skupině, byl člen, který nebyl součástí obrazu. Díky tomu mohli sdílet pocit důležitosti a sounáležitosti se skupinou, i když nebyli přímo součástí obrazu. Stali se tak také důležitým článkem při jejich realizaci. Většinou jsem do focení zapojila i jiné žáky abychom měli více materiálu.

6. 10. Významová složka výtvarného zážitku/prezentace – závěr projektu

Úvahy nad konstrukcí úlohy, příprava:

Vzhledem k tomu, že jsme během realizace a aktivit neměli dostatečný prostor pro reflexi nad jejich výsledkem, chtěla jsem v této k živým obrazům vrátit formou prezentace.

hodině žákům ukázat prezentaci živých obrazů ve fotografické podobě, tak aby si je mohli společně prohlédnout a vzájemně porovnat. Zajímalo mě, jak budou interpretovat obrazy svých spolužáků, jak si budou ožvlé příběhy vykládat. Zároveň jsme si společně zrekapitulovali průběh celého našeho projektu a tímto se s obrazem Hvězdná noc rozloučili.

Cíl úlohy: Rozvíjení schopnosti interpretace výtvarného díla, uvažování o rozdílných interpretacích a jejich rozdílných kontextech.

Návaznost k tematickému plánu a k obsahu RVP: Ověřování komunikačních účinků. Interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti a minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků.

Reflexe z průběhu hodiny:

Ohlédnutí v podobě fotografické prezentace se ukázalo jako užitečné a vedlo žáky k zamyšlení se nad významovými koncepty obrazu z mnoha pohledů a v různých souvislostech. Mohli porovnávat způsoby jejich ztvárnění. Žáci jeví o jednotlivá ztvárnění ostatních skupin velký zájem a v průběhu týdne se zajímali, zda „*příští hodinu už proběhne vzájemná prezentace*“. Z reflektivního dialogu vyplynulo, že ačkoliv se naše koncepty zobrazené prostřednictvím ožvlých obrazů liší, spojuje je otázka naší existence ať už v rovině LIDSKÉHO BYTÍ v podobě ŽIVOTA A SMRTI, TAJNÝCH TUŽEB A PŘÁNÍ, VNÍMÁNÍ SEBE SAMA V NEKONEČNÉHO PROSTORU. Shodli jsem se, že hvězdná obloha a vesmír je v podstatě takovým zvláštním a tajemným prostorem, který nás obklopuje a přesahuje a my jsme jeho součástí.

Celkové zhodnocení projektu pak proběhlo formou reflektivního dialogu. Přestože jsem měla připravenou i krátkou písemnou formu, nakonec jsem od ní upustila. Žákům se do ní příliš nechtělo, byla cítit únava a zabývání se jedním obrazem se některým už zdálo dlouhé. Reakce žáků jsem si tedy zaznamenávala písemně během rozhovorů, jak to bylo možné. Na otázku, **co vás v projektu nejvíce bavilo**, většina žáků odpovídala, že se jednalo o úlohu spojenou s vytvářením ožvlých obrazů, protože byla: „*akční, něco se dělo byla na závěr překvapením. . . , něco co jsme ještě nedělali...*“. Několik žáků se také shodlo, že je velmi zaujala práce s barvou v prožítkové složce: „*bylo to skvělé, smět barvou malovat jak chceme, neřekl bych co všechno se dá jenom barvou popsat. . .*“ V dialogu o tom, co by v projektu změnili, se pak několikrát objevily odpovědi typu: „*bylo to dost dlouhé. . . raději bych vystřídala víc obrazů, písemné reflexe někdy těžké, . . . nevěděl jsem jak to napsat. . . malování a tvoření mě bavilo. . .*“ K otázce, **co zajímavého jste se o obraze dozvěděli**, se naprostá většina odpovědí týkala autora obrazu. Děti stále nepřestával fascinovat život a osud autora: „*Ted' už chápu, proč některé obrazy vypadají divně nebo jinak, ale oni vlastně divné nejsou, jenom tak můžou působit.*“ / „*No, ty naše společné obrazy asi taky vypadají pro někoho divně, protože neví, o co jde . . . mě se líbí.*

Na závěr padla otázka, **co jste během projektu o sobě a o druhých zjistili:** „*Zjistila jsem, že se nemusím bát barev, nikdy jsem nechtěla malovat a teď bych si s nimi hrála pořád.*“ / „*Že raději pracuju sama, ale bylo to zajímavé, nejvíc ve dvojici.*“

7. Reflektivní bilance

7.1. Vyhodnocení projektu

Předmětem mého zájmu bylo sledovat, jakým způsobem se žáci budou pohybovat v jednotlivých složkách výtvarného zážitku a do jaké míry dokáží své zážitky reflektovat. Překvapilo mě, jakým způsobem reagovali zejména v oblastech výtvarného zážitku, v nichž se pohybujeme v emoční rovině. **Přestože někteří žáci byli zdrženliví a velmi struční v reflektování svého prožívání, byla ale téměř vždy cítit pozornost k ostatním a jakási vážnost situace.** Takováto atmosféra se budovala postupně. Zlom nastal především v empatické rovině zážitku, kdy se pozornost zaměřila zejména na životní situace a osud autora. Od této chvíle byla práce v následujících složkách zážitku mnohem snazší. V této fázi projektu jsem zaznamenala pozitivní posun v oblasti **spolupráce žáků se mnou jako pedagogem.** V následujících hodinách byli žáci celkově vnímavější a pozornější, což mě mile překvapilo. Zaznamenala jsem také **posun k lepší komunikaci mezi žáky.** Postupně se v dialogu vytrácelo překřikování jednoho přes druhého a vystřídalo ho naslouchání a vzájemné dotazy mezi žáky. Myslím, že tento typ výuky celkově **přispěl k lepšímu klimatu třídy.**

Přednost projektu, v němž je poznávání rozčleněno do jednotlivých složek výtvarného zážitku vidím v tom, že nám to umožňuje pracovat v různých rovinách, které svou specifičností vedou k různým cílům. Z toho také vyplývá, že aktivity byť s jedním výtvarným dílem mohou být velice pestré. To je dáno tím, co v nich hledáme, i tím jakým způsobem to objevujeme. Tedy co je předmětem poznávání a jakou výrazovou aktivitou to objevujeme.

V následující části se zabývám rekapitulací projektu a jeho cílů, s ohledem na schéma zmíněné v úvodu praktické části. Pokusím se o vyhodnocení, čeho se prostřednictvím jednotlivých úloh podařilo v projektu dosáhnout. (*viz tabulka1*):

<ul style="list-style-type: none">• JÁ / SAMOSTATNÁ INDIVIDUÁLNÍ AKTIVITA: soustředění na sebe sama, na svou tvorbu ve vztahu k druhým
<p>Naplnění cílů:</p> <ul style="list-style-type: none">• úloha „<i>Moje hvězdná obloha</i>“ / <i>konstruktivní složka výtvarného zážitku</i> <p>Prostřednictvím možnosti svobodného vyjádření svých představ a následným srovnáním žáci poznali svůj typ výtvarného výrazového projevu, uvědomili si vliv svého prožívání a zážitků na způsob vyjádření svých představ v porovnání s autorem a ostatními.</p>
<ul style="list-style-type: none">• JÁ-TY / INTERAKČNÍ TVORBA VE DVOJICI: vzájemný kontakt, společné sdílení plochy, spolupráce, komunikace
<p>Naplnění cílů:</p> <ul style="list-style-type: none">• úloha <i>ledolamka</i> / <i>prožitková složka výtvarného zážitku</i> <p>Prostřednictvím společné tvorby žáci poznali a porovnali co je blízké jim samotným i druhému. Uvědomili si, jakou barvu preferují oni a jakou upřednostňuje spolužák - co je blízké mě a co tobě, jakou barvu mi přiřadil spolužák a proč právě takovou, jak mě vidí druhý.</p>
<ul style="list-style-type: none">• JÁ – DRUZÍ / SKUPINOVÁ PRÁCE: vzájemný kontakt několika žáků; umění naslouchat, spolupracovat s ostatními
<p>Naplnění cílů:</p> <ul style="list-style-type: none">• úloha „<i>Parafráze obrazu</i>“ / <i>prožitková složka výtvarného zážitku</i> <p>V reflexi nad výtvarnými pracemi mohl každý uvažovat nad tím, do jaké míry poskytl prostor k vyjádření druhým, zda panovala vzájemná dohoda či „rivalita“. Došlo k porovnání podoby svého prožitku ve vztahu k prožívání ostatních - jak to cítím já a jak druzí, došlo k analýze vlastních citových stavů a projevů a k bližšímu poznávání žáků mezi sebou.</p> <ul style="list-style-type: none">• úloha „<i>Oživlý obraz</i>“ / <i>významová složka výtvarného zážitku</i> <p>Společné hledání významových konceptů prostřednictvím společné práce s sebou přineslo nezbytnou míru kooperace, žáci rozvíjeli schopnost spolupracovat, vyslechnout názory a nápady druhých, společně je realizovat – čím mohu přispět já, čím mohu náš výsledek obohatit (kreativitou, ochotou, přípravou . . .)</p>

7.2. Doporučení a změny v projektu

Z realizace projektu se nyní pokusím vyvodit případná doporučení týkající se jeho úprav a zlepšení. Vzhledem k tomu, že jsem k výše popsaným aktivitám uváděla reflexe hodin

průběžně, rozebírám především ty aktivity, které si dle mého názoru zaslouží pozornost nejvíce.

Ohlídím-li se zpět a rekapituluji průběh jednotlivých vyučovacích hodin, změnu bych navrhovala hned v úvodní části projektu týkající se výběru obrazů. Interpretace všech šesti obrazů byla pro žáky náročnější, než jsem očekávala. Při pohledu na vybrané obrazy se mi téměř ihned vybavilo množství představ, asociací i různých příběhů. Předpokládala jsem, že žáci budou na tom stejně.

Někteří žáci sice s úkolem neměli velký problém a jejich vyjádření byla velmi zajímavá, ale u většiny žáků se objevily rozpaky, zdrženlivost a nejistota v tom, co o jednotlivých obrazech napsat. Práce jim trvala poměrně dlouho, z činnosti byla cítit únava. Kladla jsem si otázku, v čem se stala chyba. Shledala jsem, že by bylo lepší, aby si žáci z nabídky obrazů vybrali pouze jeden, který se jim líbí nejvíce, a pouze k němu připsali zdůvodnění, proč si ho vybrali a čím je zaujal. Měli bychom pak i více prostoru k reflektivnímu dialogu a k vzájemnému porovnávání našich interpretací a zdůvodnění.

Následující úlohy v rovině konstruktivní a empatické proběhly dle mého vcelku dobře, zejména v rovině empatické. Zde mě velmi překvapila skutečnost, že to byl první a vlastně jediný okruh výtvarného zážitku, kdy jsem pozorovala, že žáky zaujala teoretická a reflektivní část snad více než praktická. Pouhý pojem *empatie* se v průběhu aktivit prostřednictvím zkušeností a zážitků jednotlivých žáků postupně zvnitřňoval a měnil do podoby skutečného soucítění ve vztahu nejen k autorovi obrazu. Z realizace této složky a především z citlivých reakcí žáků jsem měla velmi dobrý pocit.

Jak jsem již zmínila v reflexi z průběhu vyučovací hodiny, realizace významové složky výtvarného zážitku byla bezesporu nejnáročnější. Tvorba živých obrazů byla realizována se záměrem představit dětem i jiný typ parafráze, než je parafráze tvořená pouze klasickou výtvarnou cestou. Zároveň měla být tato parafráze jakýmsi vyústěním projektu, neboť byla poslední z realizovaných složek zážitku. V souvislosti s tímto typem aktivit jsem ocenila menší počet žáků ve třídě. **V početnějších třídách, které na škole převažují (většinou kolem 27 žáků), by byla tato forma parafráze těžko realizovatelná, a to nejen z důvodu vysokého počtu žáků, ale i z důvodu nedostatečného prostoru a času. V takovém případě bych uskutečnila parafrázi významové složky např. formou koláže**

vycházející z xerokopie obrazu. **V praxi se projevila skutečnost, že jedna vyučovací hodina poskytuje bezesporu velmi málo času na realizaci náročnějších výtvarných aktivit, natož reflektivní činnosti.**

Realizace této složky ve finále trvala déle, než jsme předpokládali a žákům se realizace celého projektu už zdála poměrně dlouhá. K samotné aktivitě spojené s tvorbou živého obrazu se však ve většině vyjadřovali kladně, práci si prý společně užili a bavila je. O vzájemnou prezentaci výsledků svých aktivit jevíli také živý zájem, avšak ve chvíli, kdy jsem jim rozdala reflektivní otázky, byla patrná spíše skleslost a žákům se do této části už příliš nechtělo.

Během realizace jsem volila většinou krátkou písemnou formu reflexe, která se stala podkladem pro reflektivní dialog a zároveň mi byla oporou při zpětném pohledu na aktivitu projektu. Dala mi možnost zpracovat s odstupem zaznamenané zážitky žáků a zhodnotit je ve prospěch dalších aktivit. Písemná forma po výtvarných aktivitách, zejména těch společných, měla také pozitivní vliv v tom, že se během psaní žáci zklidnili a začali se více soustředit. Tato fáze byla pro mě důležitá pro rekapitulaci a uzavření hodiny. Vždy také záleží na aktuální situaci a atmosféře daného prostředí. Uvědomila jsem si, jak je důležité, aby byl učitel k těmto vlivům vnímavý a dokázal na ně reagovat.

7.3. Nároky na pedagoga plynoucí z projektu

V úvodu bych chtěla zmínit, že jsem se takto intenzivní práci s výtvarným dílem a žáky, doposud nevěnovala. Byla to tedy má první zkušenost, nicméně inspirující a především poučná. Umožnila mi poučit se z chyb a uvědomit si, co je pro takovýto typ práce důležité.

Požadavky, které z tohoto typu výuky na pedagoga plynou a které jsem během realizace sama vnímala jako důležité, vyjadřuji v těchto bodech: **1) příprava, 2) schopnost objektivní sebereflexe, 3) improvizace, 4) vnímavost a pozornost k žákům, 5) vhodný výběr otázek k reflexi a dialogu**

1) Příprava je samozřejmě neoddelitelnou součástí plánování projektu. Přestože bereme v úvahu, že během něho může dojít k nepředvídaným změnám, musíme si jasně stanovit jeho cíle a na základě toho postavit jeho strukturu s dostatečným předstihem. Ze

zkušenosti vím, že tento předstih je užitečný v tom, že máte ještě před samotným zahájením nějaký čas pro případné změny či doplnění o nové nápady, postřehy apod. Tím však příprava nekončí. Je třeba dopředu zvážit podmínky, zajistit prostředí i potřebné pomůcky. Zvláště důkladná příprava pomůcek se vyplatí. Je důležité, aby žáci měli po ruce dostatečně pestrý výběr materiálu pro případ jejich vlastní invence a potřeby realizace vlastního a námi původně nepředvídaného výtvarného záměru.

2) Sebereflexe je podle slovníku pedagogické metodologie: „*Uvažování o sobě, které většinou navazuje na reflexi. Sebereflexí rozumíme nejenom obrácení se dovnitř sebe (není to pouhá introspekce), ale i obrácení se ven, k jiným subjektům, s nimiž je daný subjekt v interakci.*“⁶²

Smysl a význam sebereflexe spočívá v tom, že jejím prostřednictvím můžeme vyvozovat nejen to, co bylo, ale také to co lze na příště předpokládat. Uvažujeme, jak se daná situace vyvíjela a jak bychom ji mohli příště vylepšit. Základním předpokladem pro efektivní sebereflexi je především schopnost objektivního hodnocení situace i našeho počínání v ní, schopnost umět si přiznat případné chyby a uvažovat o změnách. Tyto změny samozřejmě nevztahujeme pouze k sobě, ale jak uvádí výše zmíněná definice sebereflexe, také k subjektům, s nimiž v rámci projektu pracujeme. V této souvislosti uvažuji, zda jsem v rámci jejího záznamu volila správně písemnou formu reflexe žáků. V projektu jsem nepoživovala videozáznamy ani jsem nepoužívala diktafon, neboť by se to u žáků v tomto věku nesetkalo s kladnou odezvou a přirozenými reakcemi. Ostatně samotné focení během projektu způsobovalo občas všeobecné „haló“.

3) Improvizaci chápeme jako schopnost tvořit, vytvářet, uskutečňovat rozhodnutí na základě aktuální i nepředvídané situace. Kulka k této schopnosti řadí také schopnost *fluence* a charakterizuje ji jako „*schopnost rychlé, plynulé a různorodé produkce s vysokou nabídkou nápadů a schopnost nalézat více alternativ řešení.*“⁶³ Je zřejmé, že pro projektovou výuku jsou tyto schopnosti nepostradatelné, neboť projekt s sebou vždy nese, ať už je jeho námětem jakékoliv téma, velké množství souvislostí a řešení. Troufám si tvrdit, že téměř v každém průběhu realizace výtvarného projektu, nastanou

⁶² MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed), Brno: Masarykova univerzita v Brně a Paido, 2005., s.88. ISBN 80-210-3802-0, ISBN 80-7315-102-2

⁶³ KULKA, J. Psychologie umění. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 421. ISBN 80-04-23694-4

nepředvídané situace, které si improvizaci žádají, např. nedostatek materiálu, negativní reakce, „nepovedená práce“, nové podněty. V této souvislosti jsem ocenila podmínky prostředí, ve kterém byl projekt realizován. Třída, ve které jsme tvořili, náležela výtvarnému kabinetu, kde jsou umístěny všechny výtvarné potřeby a materiály.

4) Vnímavost a pozornost k žákům

Na nepředvídané situace a podněty žáků jsem se snažila reagovat v duchu tzv. *vstřícného pojetí výuky* a zachovat tak žádoucí příjemnou a tvořivou atmosféru. V situacích, kdy byli žáci bezradní, jsem se jim snažila úlohu opakovaně přiblížit, nabídla jsem možnosti řešení. Na druhou stranu je samozřejmě důležité uvědomit si, že učitel je sice hlavní hybná síla, avšak nemůže vnucovat žákům své myšlenky. Projekt by tak zcela ztrácel na autenticitě výtvarných výpovědí samotných žáků. Jeho úlohou je otevírat dialog a pomáhat, neví-li si žák rady, vytvářet prostor pro vzájemné porozumění.

5) Vhodný výběr otázek

V souvislosti s úlohou učitele v artefietickém pojetí výuky je otázka dialogu a volby vhodných reflektivních otázek velmi důležitá. Uvědomila jsem si, že volit reflektivní otázky není vždy snadné a je třeba hledat takové, které odpovídají dané situaci a dané úloze. Různé situace a typy úloh si žádají různé formy otázek. Důležité je dát si pozor na otázky, které např. nepřímou vnučují názor tazatele nebo jsou příliš složité, a tudíž je žáci hůře chápou. Tím jak a jaké otázky klademe, vytváříme prostor pro odhalování souvislostí s danou úlohou. Aby úloha splnila svůj účel, je vhodně vedený reflektivní dialog důležitý.

ZÁVĚR

Vzhledem k tomu, že i já sama jsem byla účastníkem podobně koncipované výtvarné a reflektivní činnosti jako účastník projektu v rámci předmětu Umění a sebepoznávání, mohu v závěru projektu učinit srovnání toho, jak jsme aktivity s vybraným dílem vnímali mi, dospělí lidé s výtvarnými zkušenostmi, a jak je vnímají a realizují děti na prahu dospívání. Samozřejmě, že mnou připravený projekt pracuje se zcela jiným

výtvarným artefaktem a se zcela odlišnou věkovou skupinou účastníků, která si žádá specifický přístup.

Po realizaci však mohu konstatovat, že v podobně realizovaných aktivitách není rozhodující, na jaké úrovni výtvarné dovednosti účastníků jsou. Základním předpokladem je chuť „hrát si“, vstupovat do fikčního světa uměleckého díla prostřednictvím výrazové hry, umět se zastavit a ohlédnout se za tím, co jsem vytvořil a jaký to má smysl ve vztahu k dílu i ke mně samému. Smysl projektu neleží jen v samotném výsledku výtvarné aktivity, ale v procesu jeho utváření a v návratech do fikčního světa v podobě reflexe, v níž mají žáci příležitost poznávat sebe i druhé. Myslím si, že znalosti z výtvarné kultury by měly mít „prožitkový“ charakter a výtvarné vzdělávání by mělo spojovat všeobecné znalosti s emočním laděním. Rozvoj osobnosti totiž podmiňuje vztah mezi poznáváním a citovým životem.

RESUMÉ

During the creative and reflective activities, pupils' ability to work with artwork in an artistic way and their ability to reflect artistic experiences in the context of self-knowledge and personal development was studied. After initial hesitation concerning the artwork, I have noticed a shift towards a receptive and creative approach to the realization of individual creative activities. In my opinion, during the activities the concepts of experience that correspond to the individual components of the visual experience were very well developed in pupils. The perceptiveness and sensitivity of the pupils to e.g. empathic and experimental concepts made me believe that this type of teaching, which combines the knowledge of artwork from different perspectives with knowledge of oneself and others, is beneficial to the arts education field. The expressive creative activities and their reflection in the context of the individual's life experiences brought with them a positive shift in their mutual relations, their perception of their own creation and the creation of others.

SEZNAM LITERATURY

BALEKA, J. *Výtvarné umění: výkladový slovník : malířství, sochařství, grafika*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 429 s. ISBN 978-80-200-1909-7

FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. 1.vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H Vyšehradská, s.r.o., 2008, 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7

GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8.

JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 95 s. ISBN 80-7184-394-6.

KULKA, J., *Psychologie umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-23694-4

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed), Brno: Masarykova univerzita v Brně a Paido, 2005. ISBN 80-210-3802-0, ISBN 80-7315-102-2

ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

ROESELVÁ, V. *Náměty ve výtvarné výchově*. Prah : Sarah, 2000. ISBN 80-902267-4-4

ROESELVÁ, V. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6

ROESELVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000.

ISBN 80-902267-4-4

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-130-3

SLAVÍK, J. a WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd.1., V Praze : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd.1., Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1

STIBUREK, M. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle*. In *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou artefiletickou asociací, 2000. ISBN 80-7290-004-8

VANČÁT, J.: *Výchova k tvořivosti ve školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt, občanské sdružení, 2007. ISBN 978-80-86783-20-8

INTERNETOVÉ ZDROJE

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2017-05-20]. Dostupný z : < http://www.nuv.cz/uploads/RVPZV_2016.pdf>

KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK. 2017. Expres jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-06-06]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://kuv.upol.cz/index.php?seo url= aktuální-cislo&časopis=12&clanek=159>.

SLAVÍK, J., V. CHRZ, NOHAVOVÁ, A. 2017. Editorial. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-06-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://kuv.upol.cz/index.php?seourl=aktualni-cislo=12&časopis=clanek=153>

VALENTA, J. *Doporučené očekávané výstupy: Osobnostní a sociální výchova*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011 [cit. 2017-05-20]. Dostupný z: <<http://www.digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29295&view=3993>>. ISBN 978-80-87000-76-2

OBRAZOVÉ ZDROJE

Henri Matisse, Rybičky [online]. [cit. 2017-05-02]. Dostupné na WWW: <<http://artetorreherberos.blogspot.cz/2013/05/matisse-y-el-fauvismo.html>>.

Henri Matisse, Rozhovor [online]. [cit. 2017-05-02]. Dostupné na WWW: < http://versionesdelarte.blogspot.cz/2012_12_01_archive.html>.

Mark Chagall, Já a vesnice [online]. [cit. 2017-06-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.slavneobrazy.cz/chagall-marc-ja-a-vesnice-ido-1504>>.

Paul Gauguin, Tajemný pramen [online]. [cit. 2017-06-02]. Dostupné na WWW: <http://www.wikiwand.com/es/Agua_misteriosa>.

Paul Klee, Zlatá ryba [online]. [cit. 2017-06-02]. Dostupné na WWW: <http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=6102>.

Vincent Van Gogh, Hvězdná noc. [online]. [cit. 2017-06-02]. Dostupné na WWW: <[http://www.slavneobrazy.cz/gogh-vincent-van-hvezdna-noc-\(cyprise-a-vesnice\)-ido-1690](http://www.slavneobrazy.cz/gogh-vincent-van-hvezdna-noc-(cyprise-a-vesnice)-ido-1690)>.

Vincent Van Gogh, Hvězdná noc, detail [online]. [cit. 2017-06-02]. Dostupné na WWW: <http://www.artmuseum.cz/reprodukce2_pohled.php?dilo_id=454>.

PŘÍLOHY

Doplňující materiály z realizace jednotlivých částí projektu

I. Výběr obrazu

Pracovní listy.....II

II. Konstruktivní složka výtvarného zážitku

„MOJE HVĚZDNÁ OBLOHA“ / PARAFRÁZE OBRAZU.....VIII

Pracovní listy.....IX

III. Empatická složka výtvarného zážitku

Záznam reflexe..... XII

Pracovní listy.....XIII

„ROZHOVOR S VINCENTEM“ / PARAFRÁZE OBRAZU.....XV

IV. Prožitková složka výtvarného zážitku

LEDOLAMKA/reflexe.....XVI

„JAK PROŽÍVÁM OBRAZ HVĚZDNÁ NOC“ / PARAFRÁZE OBRAZU – reflexe.....XVII

V. Významová složka výtvarného zážitku

„OŽIVLÉ OBRAZY“/ Záznam realizace.....XVII

VI. Ukončení projektu

Rekapitulace - záznam reflexe.....XX

I. Výběr obrazu / Pracovní listy:

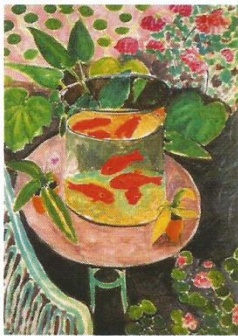
Pracovní list: 1

Jméno: Luksova

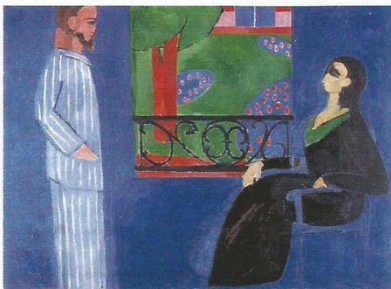
Prohlédněte si obrazovou prezentaci a napište, který obraz se vám líbí ze všech nejvíce:

HVĚZDNÁ NOC

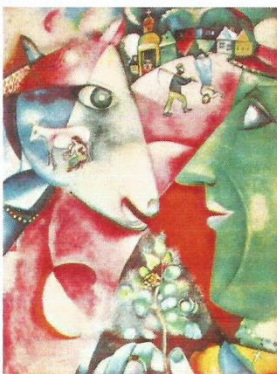
Pokuste se jednotlivé obrazy popsat. O čem asi vyprávějí? Co je hlavním námětem a jaký příběh či sdělení se v obraze může skrývat? Pokuste se napsat krátký příběh. (V popisu můžete pokračovat i na druhé straně listu)



1. Tento obraz je moc krásný, ale přijde mi těch rybiček líto. Protože jsou tam čtyři a přitom mají tak malé akvárium. Nevidím v akváriu ani žádné rostliny. Chudinky rybičky.



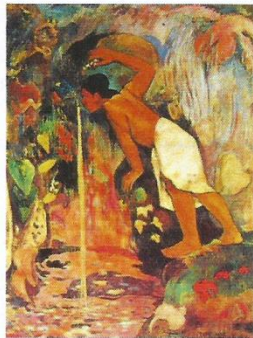
2. Docela by mě zajímalo o čem si povídají. Možná jsou to manželé a povídají si o něčem. Třeba o krásné zahradě nebo o cestě někam na dovolenou.



3. Docela zajímavý obrázek. Vidím v něm krajinu, člověka, nějaké lidi, město, stromy atd. Zajímalo by mě co tím chce vyjádřit.



4. Tento obraz je krásný, takový tajemný, prostě krásně v noční obloze. Vypadá to jako kdyby se to hýbalo.



5. Tento obraz je velmi zajímavý, možná tím chce vyjádřit zjevení. Ten pramen je asi zlatý a velmi zajímavý. Nevím co si mám o tom myslět.



6. Popravdě, tento obraz se mi moc nelíbí. Je takový divný, zlatá podivná ryba v temnotě. Okolo ní podivné ryby, no nevím co tím chce vyjádřit.

Ještě jednou si všechny obrazy i vaše vyprávění prohlédněte. Napište znovu, který vás nejvíce zaujal. Proč právě ten?

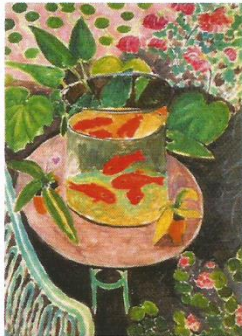
HVĚZDNÁ NOC
Je takový pestrý krásně barevný, tajemný...

Pokud se změnil váš původní výběr, napište proč?

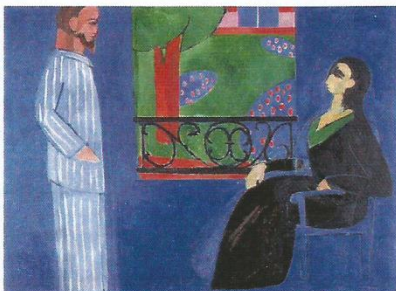
Prohlédněte si obrazovou prezentaci a napište, který obraz se vám líbí ze všech nejvíce:

HVĚZDNÁ NOC.

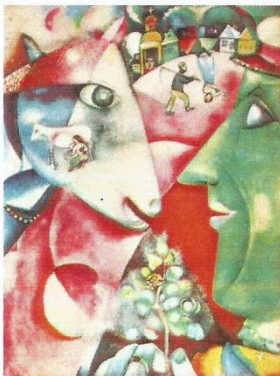
Pokuste se jednotlivé obrazy popsat. O čem asi vyprávějí? Co je hlavním námětem a jaký příběh či sdělení se v obraze může skrývat? Pokuste se napsat krátký příběh. (V popisu můžete pokračovat i na druhé straně listu)



1 Tento obraz se mi eđa takový projasněný. Hlavním námětem ~~je~~ jsou asi rybičky. Nejdříve byla jedna rybička, ale pak byla taková sama a bylo jí smutno. Nehybala se, nejedla jen teřelo. Páničci si řeho všimli a došlo jim to. Druhý den přihřly v akváriu další tři rybičky...



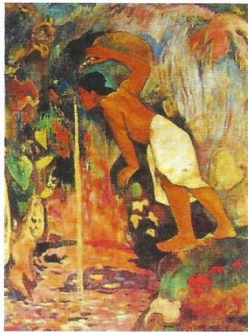
2 Tady se mi zďá toto:
Dej: Pán se vebadí a jde dolů. V obyvaku nalezne neznámou pani, která je černě oděná. Zeptá se jí kdo to je a co tam dělá. Avšak pani mlčí...
Tak na tohle si o tomto obraze myslím...
Pocit: Temný obraz.



3 Tento obraz na mě působí takto:
Dej: Vodník přijde do potoklého městečka, kde najde potoklého koně a pak začne něco zvláštního. Kůň ho vezme do kouzelného světa, kde je vše barevné a ještě víc potoklé.
Pocit: Barevný + potoklý obraz



4. Tento obraz na mě působí takto:
Děj: Je jasná noc a do oblohy se kvílí
loštěl. Obloha se začne hýbat. Touží se daleko,
hvězdy i měsíc svítí. Město spí, ale obloha
je celá jistě ne...
Pocit: Krásný.



5. O tomto obraze si myslím toto:
Děj: Muž je vyprahlý a potřebuje se napít.
Najde divnou barevnou jeskyni. Slyší vodu.
Jde do zvěku a najednou se podívá před
sebe a vidí ten pramen. Je zlatý. Napije se
jednou a najednou je plný energie...
Pocit: Kouzelný.



6. Tento obraz...
Děj: Ryba měla spoustu kamarádů, avšak
potom se k nim začala chovat ostlivě.
Oni ji přestali mít rádi tak jako ona je.
Opouštěli ji, neměli ji rádi a tak
zůstala sama...
Pocit: Žitný.

Ještě jednou si všechny obrazy i vaše vyprávění prohlédněte. Napište znovu, který vás nejvíce zaujal. Proč právě ten?

HVĚZDNÁ NOC. Protože je ten obraz tajemný a krásný.
Plný emocí a ta obloha je nádherná.

Pokud se změnil váš původní výběr, napište proč?

Nezměnil. a

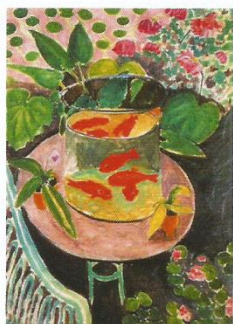
Pracovní list: 1

Jméno: *Žáková*

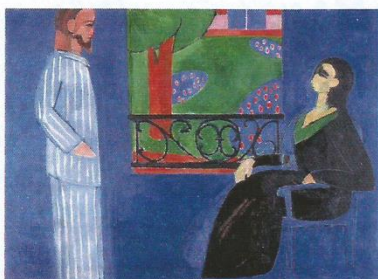
Prohlédněte si obrazovou prezentaci a napište, který obraz se vám líbí ze všech nejvíce:

Rybářky

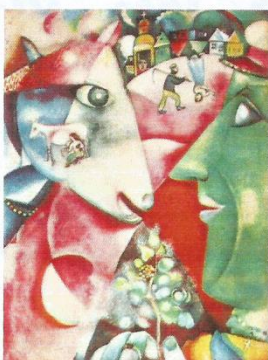
Pokuste se jednotlivé obrazy popsat. O čem asi vyprávějí? Co je hlavním námětem a jaký příběh či sdělení se v obraze může skrývat? Pokuste se napsat krátký příběh. (V popisu můžete pokračovat i na druhé straně listu)



1. V obraze jsou rybářky v akváriu. Je mi z nich líto, protože mají málo místa. Radši bych je pustila do přírody. Mají obalo sebe aspon kavičiny. Obraz na mě působí příjemným a klidným dojmem. Proto se mi líbí nejvíce.



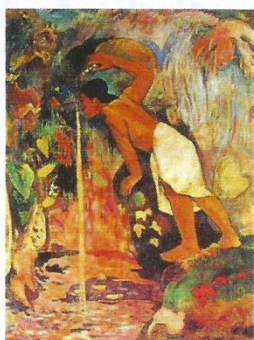
2. Pán s paní si povídají. Za oknem jsou kere a stromy. Je to kroláštka. Pán vypadá jako by měl pykamo a paní pohodlně sedí. Myšlím, že se hadají, protože mají kroláštka výhravy a nepůsobí moc klidně.



3. Městečko. Je tam velký smasek. Ale to se mi vlastně líbí. Každý si tam najde co chce. Je to zajímavé, ale asi bych se toho obraza nechěla. Je takový smolevý.



4 Hvězdná noc. Klid, noc a měsíc a město. Je to klidné, tiché a smyslné. Proto občas se mi nejdříve líbil nejvíce, ale změnila jsem názor, protože mi přijde moc smyslný. Když se na něj dívám dýl, já, noc, vída, moc nemám, mám raději den.



5 Muž, co pije. Na obraze je muž, kterému má, asi řízení a tak pije. To radá ale moc čisto nevypada. Myslim, že muž, to už takay, ale má velkou řízení tak se musí napít. Nebo to je nějaký kouzelný pramen který může někoho udržet. In druhou možnost bych mu pítla víc.



6 Rybička. Na obraze je velká ryba. Moc se mi líbí. Také se mi líbí její technika. Obraz nemusí být nakreslený, obvykle, ale je mnohem lepší. Připadá mi to jako tajemné. Když se na to dívám dále vidím i školní moře, je to krásné.

Ještě jednou si všechny obrazy i vaše vyprávění prohlédněte. Napište znovu, který vás nejvíce zaujal. Proč právě ten?

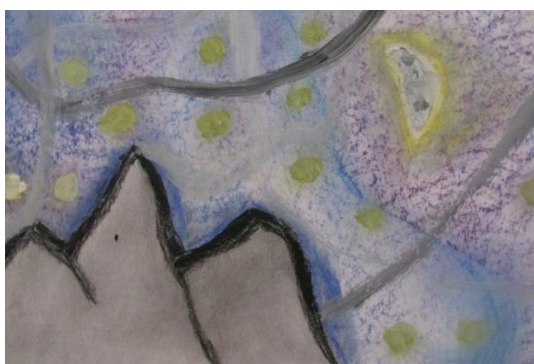
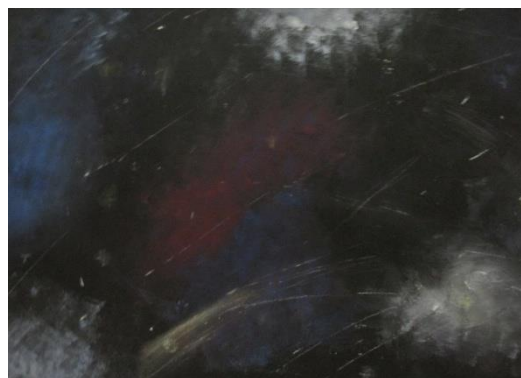
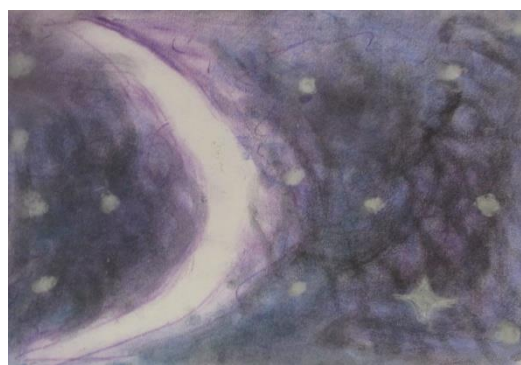
Nejvíce mě na zaujala rybička (poslední obraz) protože jsem zjistila, že to není jen ryba, ale že je tam moře, trávy a jiné ryby.

Pokud se změnil váš původní výběr, napište proč?

Protože jsem se dívala pozorněji a našla jsem detaily co se mi líbí. Ten obraz, je také vyrovnaný a to se mi na něm moc líbí.

II. Konstruktivní složka výtvarného zážitku:

Fotografie z realizace: Výběr prací jednotlivých žáků „Moje hvězdná obloha“



Pracovní listy k závěru hodiny:

Pracovní list 2:

Jméno: Lára Placciková

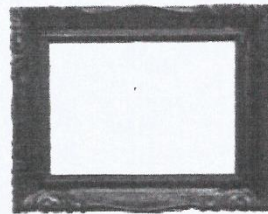
Máš nějaký zážitek s „hvězdnou oblohou“? (kdy a kde)

Jednou, když jsme byli v lesu, jsme se upadli a proto už byla tma, když jsme se vraceli. Já jsem musel najít baterku. Když jsme šli, na jednom stromě a vykouzili jsme krásnou hvězdnou oblohu. Nevěděl jsem, že bylo tam snad více hvězd.

Obraz Vincenta Van Gogha



Můj obraz



▪ Jaké slovo tě první napadne při pohledu na obraz?

temno, tajemnost, klid, průchod tmy, bezstarostnost

▪ Co je pro tebe na obraze nejzajímavější?

(část, místo, tvar, barevnost, způsob malby...)

les, houby a stromy, prostota obrazu a přitom nádherný, obrovitost hor, malé domky a malá obloha

▪ Když se díváš na Vincentovu oblohu, připomíná ti něco? Mohl bys ji k něčemu přirovnat?

krájinu v minulosti, bezstarostný a krásný svět, senkami nabláskané hvězdy, na měsíční obloze, tajemné a krásné do detailu, mlha, vítr

▪ Je v obraze cítit spíše energie, pohyb (dynamika) nebo klid (statika)? Čím si myslíš, že to je?

klid, uchou vesmír, tajemným stromem, nehybnost

▪ Jaké slovo tě první napadne při pohledu na tvůj obraz?

bezstarost, veselí, taneč, neprobídnost

▪ Co je pro tebe na tvém obraze nejzajímavější?

krásná hvězda a barevnost, hvězdy a odlišnost, tuhé, aniž bychom spíše fantazii než skutečnost

▪ Co ti připomíná tvoje hvězdná obloha? Jaké pocity při pohledu na ni máš?

veselí, radost, připomíná mi pohyb

▪ Působí tvůj obraz podobně jako Vincentův nebo jinak? Čím to je?

jinak, Radka bych, že je úplněm opakem, je tam pohyb, nabláskané hvězdy a světlo

Líbí se ti víc obraz tvůj nebo Vincenta? Dokážeš popsat proč?

Vincentův, líbí se mi jeho tajemnost, klid a vlnitost, neobvyklá se se nemí, samotné slovo je otvorené

Pracovní list 2:

Jméno: *Karhánková*

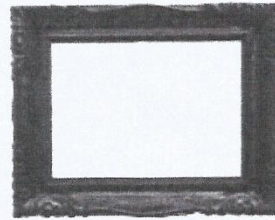
Máš nějaký zážitek s „hvězdnou oblohou“? (kdy a kde)

*Silvestra ve kempu byla vidět nádherná hvězdná obloha
a měsíc. Barva z Ohniváky.*

Obraz Vincenta Van Gogha



Můj obraz



▪ Jaké slovo tě první napadne při pohledu na obraz?

malá obloha

▪ Jaké slovo tě první napadne při pohledu na tvůj obraz?

úplně?

▪ Co je pro tebe na obraze nejzajímavější?
(část, místo, tvar, barevnost, způsob malby...)

malá měsíčka, měsíc, obloha

▪ Co je pro tebe na tvém obraze nejzajímavější?

úplně, malá, úplně?

▪ Když se díváš na Vincentovu oblohu, připomíná ti něco? Mohl bys ji k něčemu přirovnat?

obloha

▪ Co ti připomíná tvoje hvězdná obloha? Jaké pocity při pohledu na ni máš?

lehčí moře a les

▪ Je v obraze cítit spíše energie, pohyb (dynamika) nebo klid (statika)? Čím si myslíš, že to je?

*pohyb, protože kraj obloha
je smutný, upadá, páda
stříbrná mlha*

▪ Působí tvůj obraz podobně jako Vincentův nebo jinak? Čím to je?

*působí jinak
nemá tam pohyb a je hodně
mrtvá*

Líbí se ti víc obraz tvůj nebo Vincenta? Dokážeš popsat proč?

*Líbí se mi víc Vincentův. Protože se nad Vincentova obrazem mám
člověk samý klid a je tam vidět pohyb a další prvky.*

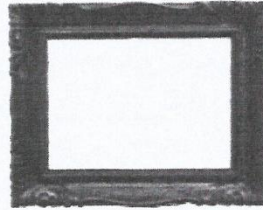
Máš nějaký zážitek s „hvězdnou oblohou“? (kdy a kde)

Asi před 7 lety na balkon přišel astronom a měl červené světlo a ukazoval souhvězdí.

Obraz Vincenta Van Gogha



Můj obraz



• Jaké slovo tě první napadne při pohledu na obraz?

barva

• Jaké slovo tě první napadne při pohledu na tvůj obraz?

sama

• Co je pro tebe na obraze nejzajímavější? (část, místo, tvar, barevnost, způsob malby...)

zářící (měkká), tmavá, dovnitř (okna)

• Co je pro tebe na tvém obraze nejzajímavější?

až máš velkou sama

• Když se díváš na Vincentovu oblohu, připomíná ti něco? Mohl bys ji k něčemu přirovnat?

vlny s odrazem

• Co ti připomíná tvoje hvězdná obloha? Jaké pocity při pohledu na ni máš?

temno, vybuch, - temno, silná křivka pocity

• Je v obraze cítit spíše energie, pohyb (dynamika) nebo klid (statika)? Čím si myslíš, že to je?

klid - protože se mi obraz pro uklidnění vlny a klid na obloze

• Působí tvůj obraz podobně jako Vincentův nebo jinak? Čím to je?

jinak - nějaká křivka, nějaká plynulost, střeš, na planetě, spíše klid, konec světa, smutek, žal

Líbí se ti víc obraz tvůj nebo Vincenta? Dokážeš popsat proč?

Vincentův, protože ten je černý, temný a skvělý

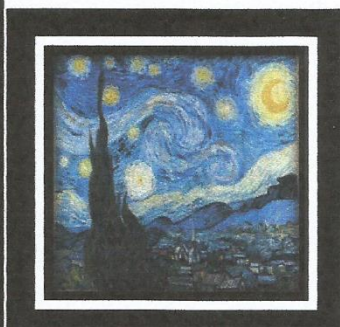
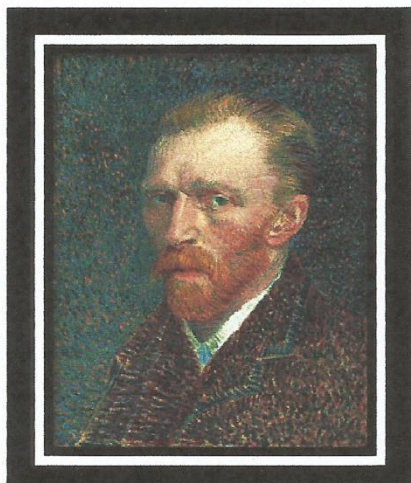
III. Empatická složka výtvarného zážitku:

Otázka k reflexi: Co vás na životě Vincenta van Gogha nejvíce zaujalo?

Záznamy reflexí:

<p><i>„Zaujalo nás, že jeho sláva stoupala neskutečně rychle a také vysoko až po jeho smrti. Do té doby ho považovali jenom za blázna a podivína.“</i></p>
<p><i>„...umělec si prý uřízl ucho proto, že jím otřásla svatba Thea, na němž byl finančně a psychicky závislý. Myslím, že to byl asi jediný člověk, který mu asi rozuměl a k jeho práci ho povzbuzoval.“</i></p>
<p><i>„...kolik dopisů si napsali, asi se měli jako bratři moc rádi a důvěřovali si.“</i></p>
<p><i>„Zaujalo nás, že i když byl tak dobrý malíř, prodal pouze jeden obraz. Maloval obrázky a moc mu to šlo, proč teda prodal jenom jeden?“</i></p>
<p><i>„Co mě zaujalo? Za jeho vydražení obrazu získal 62,5 mil. Dolarů. Škoda, že se tak nestalo za jeho života.“</i></p>
<p><i>„Z důvodu žalu, který nastal po jeho odmítnutí jeho sestřenicí si vyhledal jistou prostitutku, se kterou se doufal oženit. Myslíme si, že jeho psychickou poruchou byl důvod jeho těžkého života.“</i></p>
<p><i>„ ...jeho dost těžký, život a smůla na lásku, když tak hezky maloval.“</i></p>
<p><i>„...Nejvíce mě zaujalo, že když pracoval nebo studoval, tak byl několikrát propuštěn a nějak mu to nevadilo. Nejhezčí věcí u Vincenta, která se mi líbí je ta, že je podporován svým bratrem.“ ...</i></p>
<p><i>„Zaujalo nás, že posmrtně však jeho sláva stoupala závratnou rychlostí; zejména po výstavě v Paříži 17. března 1901 (11 let po Goghově smrti).“</i></p>

Vincent Van Gogh



Vincent

Rodné jméno Vincent Willem van Gogh
Narození 30. března 1853
Zundert
Úmrtí 29. července 1890
Auvers-sur-Oise
Příčina úmrtí střelná rána
Místo odpočinku Auvers-sur-Oise
Bydliště Klášter svatého Pavla (1889–1890)
Národnost Nizozemci
Partner(ka) Agostina Segatori
Rodiče Theodorus van Gogh
Příbuzní Wil van Gogh, Theo van Gogh a Cor van Gogh

Citát

Chci používat barvy, které navzájem kontrastují, aby každá z nich zářila ještě výrazněji, aby kontrastovaly jako muž se ženou.

Vincent Willem van Gogh [fanchoch] či [van gog] (30. března 1853, Zundert – 29. července 1890, Auvers-sur-Oise) byl nizozemský malíř a kreslíř. Šlo o jednu z největších osobností světového výtvarného umění, která je dnes pravděpodobně neznámější postavou nizozemské historie. Gogh vytvořil v relativně malém časovém intervalu deseti let zhruba 900 maleb a 1100 kreseb. Goghovo dílo bylo za jeho života takřka neznámé (prodala se jen jedna malba necelý rok před Goghovou sebevraždou).^[1] Za života se Van Gogh nedočkal výraznějšího uznání. Posmrtně však jeho sláva stoupala závratnou rychlostí; zejména po výstavě v Paříži 17. března 1901 (11 let po Goghově smrti).

Svým stylem zapadá van Gogh nejvýrazněji mezi **fauvisty**, **expresionisty**, z části pak i mezi ranou **abstrakci**. Novátorským pojetím reality změnil náhled na tradiční **impresionistickou** malbu a z uměleckého hlediska významně ovlivnil především první polovinu **20. století**. Vůlí vyjádřit vlastní pocity se stal mimoděk jedním ze zakladatelů právě nastupující umělecké větve zvané **expresionismus** (jako např. **Edvarda Muncha**, nebo **Henriho de Toulouse-Lautreca**).

Některé z Goghových maleb zaujímají vysokou pozici v seznamu nejdražších maleb na světě. **30. března 1987** byl prodán Goghův obraz *Kosatce* za tehdy rekordních 53,9 milionu dolarů a **15. května 1990** zlomil jeho *Portrét doktora Gacheta* další rekord, když se ho podařilo prodat za 82,5 milionů dolarů.

Co nás zaujalo

Záhada uříznutého ucha slavného nizozemského malíře Vincenta van Gogha má další možný konec. Po verzi německých akademiků, kteří tvrdí, že malíř o něj přišel v potyčce kolegou Paulem Gauguinem, se hlásí britský vědec Martin Bailey. Ten prohlašuje, že si jej umělec uřízl proto, že jím psychicky otfásla svatba bratra Thea, na němž finančně i psychicky závisel.

Myslím si, že to byl asi jediný blízký člověk, který mu asi rozuměl a k jeho práci ho povzbuzoval.

Vincent van Gogh



-**narození:** 30. března 1853

-**úmrť:** 29. července 1890

-**příčina úmrťi** = střelná rána

Šlo o jednu z největších osobností světového výtvarného umění, která je dnes pravděpodobně nejnámější postavou nizozemské historie. Portrét doktora Gacheta zlomil rekord, podařilo se ho prodat za 82,5 milionů dolarů.

Svým stylem zapadá van Gogh nejvýrazněji mezi fauvisty, expresionisty, z části pak i mezi ranou abstrakci

Narodil se do protestantské rodiny v Zundertu jako syn Anny Kornelie Carbentové a Theodora van Gogha. Jeho sestra ho popisovala jako neustále vážného a uzavřeného. V roce 1857 se narodil jeho bratr Theo van Gogh, který Vincenta finančně podporoval po celý jeho umělecký život.

V šestnácti letech začal van Gogh pracovat pro galerii Goupil&Cie v Haagu. Jeho o čtyři roky mladší bratr Theo Vincenta později následoval. Přátelství obou bratrů bylo zdokumentováno v 652 osobních dopisech, jež byly uveřejněny v roce 1914.

Mnoho lidí se posléze domnívalo, že van Goghovým posledním obrazem před jeho sebevraždou bylo *Havrani nad obilným polem* (zřejmě kvůli výrazně turbulentnímu stylu). Ve skutečnosti však van Goghovým posledním dílem byla *Zahrada u Daubigny*.

Van Goghova sláva po jeho smrti rychle vzrostla. Největší výstavy se uskutečnily v Paříži (1901), Amsterdamu (1905), Kolíně nad Rýnem (1912), New Yorku (1913) a Berlíně (1914) a v Haagu (1953). Výstava v Haagu se konala při stém výročí narození malíře. Konal se zde sjezd nejlepších zahraničních znalců van Goghova díla. V těchto dnech byla také odhalena pamětní deska v Zundertu na domě, který stojí na místě bývalé fary.

- (1885) *Jedlíci brambor*, (1888) *Terasa kavárny v noci*, (1889) *Hvězdná noc*, (1889) *Kosatce*, (1889) *Zátíší: Váza s dvanácti slunečnicemi*, (1889) *Autoportrét*, (1890) *Portrét doktora Gacheta*, (1890) [*Havrani nad obilným polem*](#)

Co nás zaujalo:

Kolik dopisů si napsali, asi se měli jako bratři moc rádi a důvěřovali si.

**Ukázky z výtvarných aktivit empatické složky výtvarného zážitku:
„ROZHOVOR S VINCENTEM“ / PARAFRÁZE OBRAZU**



Otázky k reflexi:

1. „Kdyby to bylo možné, na co by ses rád Vincenta zeptal?“
2. Proč právě na tohle?
3. Co v této souvislosti cítíš?“

Záznamy reflexí z jednotlivých okruhů otázek:

UCHO

„Proč jste si uřízl ucho, vždyť to muselo bolet. Zajímá mě to, protože si to pořád nemůžu vysvětlit.“

„Proč jste si uřízl ucho? Prosím odpovězte!!!!!!!!!!“

„Jak jste si mohl uříznout ucho, já bych to nedokázal. Proč jste si uřízl ucho?“

„Proč jste si uřízl zrovna ucho? Jaký jste k tomu měl důvod? Co vás k tomu vedlo? Zajímalo by mě jak na to reagovala vaše rodina?“

Koncepty vyjádřené žáky: ŠOK, BOLEST, SMUTEK, DIVNÝ, LÍTOST, OSAMĚLOST, ZOUFALOST

THEO

„Co by bylo, kdyby jste neměl svého bratra Thea? Bez něj by jste toho tolik nenamaloval a bylo by to těžký.“

„Měl jste svého bratra rád? Zajímalo by mě to protože i přesto, že vám pomáhal, tak přeci jen by jste mohli mít nějaké spory?“

„Inspiroval vás váš bratr v malování? Zajímá mě to jestli právě váš bratr vás inspiroval nebo vám jen posílal peníze.“

„Jaký jste měl názor na vašeho bratra, že vás tolik podporoval? Byla to dobrá podpora?“

Koncepty vyjádřené žáky: POMOC, PODPORA, POVZBUZENÍ, SYMPATIE, PŘÁTELSTVÍ

ÚSPĚCH- NEÚSPĚCH

„Neměl jste za svého života moc úspěch a přesto jste v malování pokračoval Proč? Protože vám nezáleží na penězích, ale na dobrém pocitu, že si lidi třeba vzpomenou.“

Koncepty vyjádřené žáky: ODHODLÁNÍ, VYTRVALOST, KLID, ODVAHA, RADOST, NADĚJE

MALOVÁNÍ

„Jak dlouho malujete? Čím vás to přitahovalo? Taky kreslím ráda, je to příjemný a zapomenu na čas a jsem sama sebou. Zajímá mě to.“

„Čím jste se inspiroval k malování obrazů, protože taky ráda maluju a chci se zeptat.“

„Všímal jste si lidí, kteří si vašich obrazů nevšíмали a nelíbili se jim? Co by jste dělal v dnešní době maloval by jste stále? Je dobré, že jste maloval stále.“

„Kde jste bral inspiraci k obrázkům? Já hledám inspiraci v krajině a knížkách.“

„Kdy jste začal malovat? Já už kreslím od dvou let.“

Koncepty vyjádřené žáky: KLID, ŠTĚSTÍ, RELAX, NADĚJE, POHLCENÍ, USPOKOJENÍ

IV. Prožitková složka výtvarného zážitku:

LEDOLAMKA

Otázky k reflexi :

1. Odhadli jste dobře oblíbenou barvu vašeho spolužáka?
2. Jak probíhala vaše spolupráce?
3. Jak na vás společný výsledek působí?

Ukázky reflexí:

„Normálně jsem se dohodli, ale ke konci se to zvtlo, začala válka barev! Působí to na mě jako souboj Titánů (emoce: **zuřivost**, válečnost).“

„Byla to normální dohoda (**rvačka**, válka barev). Zajímavé, ale nepříjemná kombinace.“

„Dokázali jsme se dohodnout celkem rychle a měli jsme rozdělené práce. Převažuje černá, vadí mi, protože je výraznější a jako první na sebe upoutá pozornost. Na obrázku si představuji černé tornádo. Lehká růžová je překryta černou. Připomíná mi to jako **bezmoc**, že ta růžová barva se nachází v oslabení.“ (Zuzana)

„Dokázali jsem se dobře domluvit, převažuje moje černá, protože je výraznější než růžová. Střídá se tam černá s růžovou a celý obrázek **působí depresivně**. Celý tvar připomíná nosorožce.“ (Honza)

„Ano trefila. Nejdříve jsme si to malovali úplně krásně, jednoduše, ale pak se ukázalo, že je to těžší než jsme si mysleli. Potom to bylo tak, že jsem přebarvovala Anet barvu, ona zas mojí. Ale bylo to super. A převažuje vínová (Anet barva). Výsledek na mě působí jako **magická brána, plná jednorožců a duhy a sladkostí a veselých barev**.“

„Ano , červená , protože se k ní hodí. Spolupracovalo se nám dobře a obě jsou tak nastejno, i když červená je výraznější. Výsledek na mě působí, dobře, líbí se mi moc. Je na něm vidět jak spolu komunikují. Nejdřív jsme nevěděli jak na to. Potom jsme si k sobě našly cestu, ale protože byla červená silnější, cestičku celou pohltila. Nakonec jsme se dohodli a barvy se nám krásně splynuly. Připadá mi to jako **rozhovor** mezi námi.“

„Ano, trefil jsem zelenou, protože si rád hraje na vojáky. Pracovalo se mi dobře moc. Připomíná mi to louku, **pohodu**.“

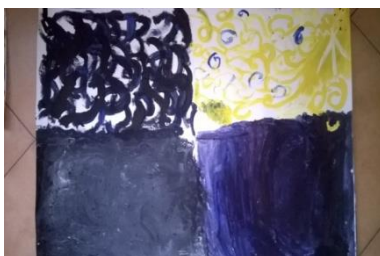
„Ano trefila, vínově fialová. Sedí k ní, protože je taková společenská jako ta barva. Jo, bylo to OK a většinou převládala růžová, ale i černá. No, mi máme takovou dobrou kombinace, takže se to hodně líbilo.“

„JAK PROŽÍVÁM OBRAZ HVĚZDNÁ NOC“ / PARAFRÁZE OBRAZU

Otázky k reflexi:

1. Jak ty sám prožíváš obraz Hvězdná noc?
2. Jak jste se při práci společně dohodli?
3. Jaký je ve výsledku vaší práce hlavní prožitek?

Ukázka reflexí ke společnému obrazu jedné ze skupin:



1. *SMUTEK, SMRT, SVĚTLO A TEMNOTA*

2. *Kačka a Anet to měla podobně jako já, Lucka to má jinak.*

3. *No, jako stíny, ale jako, že ten stín a smutek mají i kousek světlé stránky*

1. *Emoce KLID, KOUZELNOST Některé barvy v našem obrazu jsou veselé, smutné a některé takové neurčité. Většina připomíná temnotu, ale ta žlutá tomu dodává to světlo.*

2. *Líbí se mi, že ty barvy něco vyjadřují. Černomodrá smutek, fialová kouzelnost, černá tmu a žlutá světlo.*

3. *Líbí se mi taky tahy toho štětce, ale když se na to dívám déle, tak se mi začne pohybovat obrazovka celá. Takže dobré i špatné pocity*



1. *BAREVNÝ OHŇOSTROJ*

2. *Všichni jsme používali podobné barvy, kromě Lucky. Ta zvolila temné. Jinak jsme své dílo dokončili podobně.*

3. *Připomíná mi to jemnost, ale i temnost a strach. Poslední dobou už mi připadá trochu okoukaný, i tak je nádherný.*

1. *RADOST*

2. *Dobře. Všichni kromě Lucky jsme obraz prožívali podobně, příjemněji než Lucka.*

3. *Uklidňuje mě to a vyvolává to ve mně radost.*

V. Významová složka výtvarného zážitku:

Záznam z realizace:



VI. Závěr – rekapitulace projektu

Záznam reflexe:

Co vás na projektu bavilo nejvíce?

„Zajímavé, něco se dělo.“

„Bavila mě práce ve dvojici a ve skupině, bylo to někdy akční a sranda.“

„Mě to bavilo, hlavně malovat rukama, bylo to skvělé, smět barvou malovat jak chceme.“

„Neřekla bych, co všechno se dá jenom barvou popsat..“

Co bylo pro vás nejtěžší?

„Bylo těžké vymyslet jak to udělat, hlavně poslední úkol. Bylo dobré, že nás na to bylo víc.“

„Už se mi to zdálo nějak dost dlouhý, raději bych vystřídala třeba víc obrazů.“

„... psaní na konci někdy těžký, . . .nevěděl jsem jak to napsat, hlavně jak jsme popisovali ty obrazy.“

Co vás v souvislosti s obrazem překvapilo?

„No, že je tak slavný a přitom když ho Vincent namaloval, tak se nikomu nelíbil?“

„To, s tím uchem?“

„Že je vlastně takovej tajemnej, a že v něm někdo vidí i smrt, tak jak to holky udělali.“

„Teď už chápu, proč některé obrazy vypadají divně nebo jinak, ale oni vlastně divné nejsou, jenom tak můžou působit.“

„...no, ty naše společné obrazy asi taky vypadají pro někoho divně, protože neví, o co jde . .
. mě se líbí.“

Co jste během projektu o sobě a o druhých zjistili?

„Zjistila jsem, že se nemusím bát barev, nikdy jsem nechtěla malovat a teď bych si s nimi hrála pořád.“

„Že raději pracuju sama, ale bylo to zajímavé, nejvíc ve dvojici.“

„Že mám docela dobré nápady.“

„Že nám to s holakama klape a dokážem vždycky spolu něco vymyslet...“