

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta Pedagogická

Diplomová práce
VÝTVARNÝ PROJEKT V PŘÍRODĚ

Bc. Lucie Dortová

Studijní program a obor:
Učitelství pro ZŠ, Aj- Vv

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.

Plzeň 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a informačních zdrojů, na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Plzni dne: 14.4.2016

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce, Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph.D., za odborné rady, vstřícnost i trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat vedení 7. ZŠ a MŠ Plzeň a zvláště Mgr. Soně Jindrové za umožnění realizace výtvarného projektu v přírodě. Na závěr děkuji žákům z letošní 7.A za aktivní a pozitivní přístup k projektu.

Anotace

Diplomová práce *Výtvarný projekt v přírodě* navazuje na bakalářskou práci autorky. Zabývá se možnostmi realizace výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ v přírodě. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části autorka přibližuje umělecký směr land artu a věnuje se analýze „přírodních“ aspektů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), které by projekt podpořily. Praktická část se zabývá realizací, analýzou a zhodnocením pěti výtvarných aktivit v přírodě. Závěr práce shrnuje naplnění cílů projektu a doporučení, jak realizovat výuku v přírodě.

Klíčové pojmy: Land art, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, environmentální výchova, didaktická transformace obsahu, artefiletika, výtvarný projekt.

Abstract

The M.A. thesis *An Art project in nature* follows up on the author's Bachelor thesis. It deals with the possibilities of implementing Art education lessons in nature for upper primary school level. The thesis consists of the theoretical and practical sections. In the theoretical section, the author introduces the Land art movement and analyses the „natural“ aspects of the Framework Education Programme for Elementary Education, which support the project. The practical section expands on the implementation, analysis and evaluation of five Art activities in nature. The conclusion is a summary of whether the goals of the project have been fulfilled and provides some recommendations on how to execute Art education lessons in nature.

Key terms: Land art, Framework Education Programme for Elementary Education, Environmental education, the didactic transformation of content, artephiletics, Art project.

Obsah

1.	Úvod.....	1
2.	Teoretická část	3
2.1.	Inspirace	3
2.2.	Land art	4
2.2.1.	Československý land art	5
2.2.2.	Místo, čas, prostor.....	6
2.3.	Eco-art a environmental art.....	8
2.4.	Akční umění.....	8
2.5.	Site-specific art	9
2.6.	Československý land art – vzor pro aktivity přírodě	9
2.6.1.	Ivan Kafka.....	10
2.6.2.	Daniel Fischer	10
2.6.3.	Robert Wittmann.....	11
2.6.4.	Miloš Šejn	11
2.6.5.	Jiří Valoch.....	12
2.7.	Land art dnes.....	12
2.8.	Opora projektu v RVP ZV	14
2.8.1.	Vzdělávací oblast Umění a kultura	15
2.8.2.	Průřezová témata.....	15
2.8.3.	Aspekty přírody v dalších částech RVP ZV	17
2.9.	Problematika výtvarných projektů.....	20
2.9.1.	Již realizované výtvarné projekty v přírodě na 2. stupni základní školy	21
3.	Praktická část	24
3.1.	Cíle projektu.....	24
3.2.	Hledání ideální skupiny účastníků	24
3.2.1.	Psychologická charakteristika žáků šesté třídy.....	26
3.3.	Přípravy před realizací projektu.....	27
3.4.	Popis realizace projektu	28
3.4.1.	Aktivita Tvoření z přírodnin	30
3.4.2.	Aktivita Maskování.....	33
3.4.3.	Aktivita Fotografická procházka.....	35
3.4.4.	Aktivita Frotáž	39

3.4.5. Aktivita Vymezení	42
3.4.6. Závěrečné setkání.....	45
4. Vyhodnocení projektu.....	48
4.1. Analýza dotazníku	48
4.1.1. Popularita aktivit.....	48
4.1.2. Komentář kladných stránek výtvarné výchovy v přírodě	49
4.1.3. Komentář záporných stránek výtvarné výchovy v přírodě	50
4.2. Splnění konkrétních cílů aktivit	51
4.3. Splnění obecných cílů projektu.....	52
4.4. Přidaná hodnota projektu v návaznosti na profil skupiny žáků	54
4.4.1. Přidaná hodnota projektu dle časnosti styků žáků s přírodou.....	54
4.4.2. Přidaná hodnota projektu dle předchozí výtvarné tvorby v přírodě	55
5. Závěr	56
5.1. Diskuze k možnostem výuky výtvarné výchovy v přírodě.....	56
5.2. Závěrečné zamýšlení se nad projektem	58
6. Resumé.....	61
7. Literatura.....	62
8. Přílohy.....	I

1. Úvod

Ve své diplomové práci navazuji na svou bakalářskou práci *Artefiletická setkání v přírodě*. Artefiletická setkání v přírodě jsem realizovala s kamarády o víkendech jako volnočasovou uměleckou aktivitu. V diplomové práci *Výtvarný projekt v přírodě* se zaměřuji na možnosti výuky výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy, ne tradičně ve třídách, ale v přírodním prostředí mimo třídu a školu. Vycházím ze svého pojetí výuky, chtěla bych v žácích probudit a pěstovat podobně kladný vztah k přírodě jako mám já. Inklinuji k tomuto tématu, protože věřím, že příroda dokáže člověka pozitivně ovlivnit.

Východiskem pro tvorbu v přírodě se stal opět land art. V teoretické části diplomové práce nastíním tento umělecký směr, uvedu zde umělce, kteří byli inspirací pro realizovanou výtvarnou řadu projektu. Projekt parafrázuje tvorbu umělců Ivana Kafky, Daniela Fischera, Roberta Wittmanna, Miloše Šejna a Jiřího Valocha.

Jelikož jsem realizovala projekt pro žáky 2. stupně základní školy, bylo nutné podrobně prozkoumat možný rámec projektu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Především v oblasti *Umění a kultura* a průřezových tématech jsem vyhledávala učivo vztahující se jak k výtvarné výchově, tak k přírodě. RVP ZV poskytuje jak výtvarnou, tak environmentální oporu pro land art. V této práci se tedy zabývám i přesahy do hodnot žáků, do jejich vztahu k životnímu prostředí. Rozhodla jsem se zanalyzovat RVP ZV a jeho souvislosti s přírodou či ekologií jako celek.

Z této analýzy vzešlo 7 okruhů vztahů mezi RVP ZV a přírodou, které se staly bází a výukovými cíli pro výtvarnou řadu pěti aktivit v přírodě.

V praktické části diplomové práce se věnuji cílům projektu a popisu realizace projektu. Především se jedná o transformaci úloh s principy land artu pro žáky 2. stupně základní školy, přípravu pětice úkolů, realizaci, konceptovou analýzu a zlepšující alteraci úloh.

V části *Vyhodnocení projektu* se věnuji vyhodnocení celého projektu, do jaké míry se podařilo naplnit konkrétní i obecné cíle. Vycházela jsem z dotazníku, který jsem poskytla žákům třídy 6. A, kteří se mnou na projektu spolupracovali.

Nakonec se zamyslím nad kvalitativním přínosem výuky v přírodě a možnostmi vyučování výtvarné výchovy v přírodě a podmínkách, které jsou nutné splnit pro realizaci úspěšné hodiny výtvarné výchovy v přírodě.

„Když kráčím pustými lány ve sněhových kalužích, za pološera, pod šedavě pustým nebem, bez jakýchkoliv myšlenek na veselou příhodu, jsem šťasten a usmívám se. Jsem veselý, i když úzkost se již vtírá. V lesích odhazuje člověk svá léta a stává se dítětem. V lesích se vracíme k rozumu a víře... Tato radostná síla nedlí ani v člověku, ani v přírodě, ale v souzvuku obou.“¹

-Ralph Waldo Emerson

¹ CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán, 2002, s. 78-79.

2. Teoretická část

2.1. Inspirace

Možnosti uměleckých aktivit v přírodě vycházející z mé bakalářské práce² mě nadchly. Účastníci volnočasových artefietických aktivit v přírodě se zaujetím tvořili. Jejich pozitivní zpětná vazba mě přivedla k nápadu vytvořit podobnou projektovou řadu, tentokrát ale v rámci 2. stupně základní školy. Mým hlavním cílem bylo u žáků posílit pozitivní vztah k přírodě a uvědomit si, v čem je pro ně příroda důležitá. Přímý kontakt s přírodou měl tuto vazbu posílit.

„Člověk postmoderní doby stále více zpřetrhává bezprostřední komunikaci, dialog s druhým člověkem, se širším společenstvím, s jeho výtvoř, ztrácí kontakt s přírodou, s prací, i s duchovním světem. To je příčina a důsledek jeho odcizení, vykořenění, osamocení i chorobné touhy po moci, manipulaci, je zdrojem ztráty důvěry, úcty, odpovědnosti a vděčnosti za sám život, je negací lásky. Jde o celosvětový problém narušení vztahu člověka k prostředí.“³

- Hana Horká

Geolog Václav Cílek popisuje v několika publikacích vztah člověka ke krajině, k místu, k jeho *geniu loci*. Poutavým stylem nabízí čtenáři nejen vědecké parametry jeho krajinného a přírodního bádání, ale také neobyčejně citlivý náhled na vztah krajiny a člověka. Krajina, příroda, kameny, půda – všechny jsou pro Cílka důležitou součástí lidského bytí. Česká krajina je dle Cílka nositelem pocitu národní identity, obzvlášť v době romantismu ovlivnila literaturu i výtvarné umění, především tedy českou krajinářskou školu.⁴

Příroda je již od pravěku součástí obecnější kultury. Umění se k ní ve větší či menší míře neustále vrací. Zemánek například uvádí, že symbolické spojení kultury a přírody je zřejmé v díle Ivana Kafky *Skutečnost a sen/dvě skutečnosti* (1990), které vyjadřuje dobovou touhu po překračování hranic mezi státy.⁵

² Viz DORTOVÁ, L. *Artefietická setkání v přírodě*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni na katedře výtvarné kultury.

³ HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 106.

⁴ HÁJEK, P. et al. *Krajina zevnitř*. Praha: Malá Skála, 2002, s. 53.

⁵ ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in:

Ve své diplomové práci jsem se inspirovala v land artu, který má z novodobých uměleckých směrů k přírodě zřejmě nejbližší. Projektové aktivity pro žáky 2. stupně základní školy byly inspirovány tvorbou českých land artových umělců Ivana Kafky, Miloše Šejna a Jiřího Valocha, dále pak iluzivními malbami slovenského malíře Daniela Fischera.

Ačkoliv inspirace land artem v mé diplomové práci převažuje, v osobě Roberta Wittmanna se do aktivit dostává element akčního umění i site-specific umění. Tyto směry, dále pak environmentální umění a eco-art popíši a uvedu do souvislostí s land artem. Nejprve ale, co je land art?

2.2. Land art

Již od pradávna lidé mění prostor kolem sebe, pracují s krajinou. Od neznatelných chýší až po ocelová velkoměsta – člověk je schopen s postupujícími technologiemi zasahovat do krajiny čím dál výrazněji. Igor Zhoř uvádí, že se krajina při kultivaci „*mění v pozoruhodné vizuální objekty*“,⁶ a to mnohdy nezáměrně. Člověk si až posléze uvědomí, že s krajinou zacházel jako lovec s kořistí a jeho přílišná rozpínavost může mít fatální následky nejen pro krajinu, ale i pro něj samotného.

Pojem land art si různí autoři vykládají jinak. Zhoř jako „*umění krajiny*“⁷, Zemánek jako „*zemní umění*“⁸ a Morganová jako „*krajinné umění*“.⁹ Podle Navrátila je „*land art uměleckou strategií, jejíž klíčovou charakteristikou je fakt, že je uskutečňována v krajině*“.¹⁰ Všechny definice vidím jako platné, land art pracuje s krajinou jednak jako s celkem, tak i s jejími dílčími materiály (půda, voda, dřevo, kámen atd.)

Land art vznikl v USA. Prvním milníkem v tomto novém uměleckém směru byla výstava *Earth Works*, která se konala v Dwan Gallery v New Yorku v říjnu 1968. Výstava sestávala převážně z fotografií dokumentujících akce v přírodě. Vystavovali zde Robert

Dějiny českého výtvarného umění VI/I, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 518.

⁶ ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 102.

⁷ ZHOŘ, I. -HORÁČEK R. - HAVLÍK V. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta University Palackého, 1991, s. 17.

⁸ ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VI/I*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 501.

⁹ MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999, s.59.

¹⁰ NAVRÁTIL, O. *Prostor mezi environmentálním uměním a výchovou* [online]. c2014.[cit. 12. února 2016]. Dostupné na WWW:

< <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/72/76>>

Smithson (který také název *Earth Works* poprvé použil), Walter de Maria, Michael Heizer, Sol LeWitt, Dennis Oppenheim a další.

Tito umělci byli ovlivněni jednoduchými geometrickými objekty minimalismu.¹¹ Land art se vyvíjel paralelně s konceptuálním uměním, které minimalismus také výrazně ovlivnilo.

V americkém prostředí byl land art počátku sedmdesátých let spojen především s obrovským měřítkem realizovaných prací (obzvláště M. Heizer a R. Smithson). Michael Heizer je znám přemísťováním obrovského množství zeminy. V díle *Dvojitý negativ* (obrázek), realizovaném v nevadské polopoušti přemístil 40 000 tun zeminy.¹² Heizer tvrdí, že pracuje venku, protože je to „*jediné místo, kde (může) skutečně hýbat hmotami.*“¹³ Morganová přirovnává Heizerovo počínání k sochařské tvorbě.¹⁴

Jelikož byly projekty M. Heizera naddimenzované, netvořil sám, spíše se stal architektem, který svěřil práci stavebním dělníkům a těžké technice. Tento raný proud land artu v USA symbolicky ukončuje smrt Roberta Smithsona v roce 1973.

2.2.1. Československý land art

Dle Johany Lomové byl přelom let šedesátých a sedmdesátých ze společenského hlediska klíčový pro americký i český land art. Lomová uvádí, že obě země zasáhl „*pocit krize a ztráta nadějí.*“¹⁵ V USA kvůli dlouhotrvající válce ve Vietnamu a v Československu kvůli invazi vojsk Varšavské smlouvy v srpnu 1968 a tím pádem postupné „*likvidace vydobytých svobod.*“¹⁶ Mnohým umělcům bylo znemožněno vystavovat v oficiálních prostorách galerií, vydali se proto do přírody.

¹¹ ZHOŘ, I.-HORÁČEK R.-HAVLÍK V. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta University Palackého, 1991, s. 17.

¹² ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 103.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999, s. 15.

¹⁵ LOMOVÁ, J. *Teoretické základy anglo-amerického land artu a jejich reflexe v českém prostředí*.

Praha, 2010. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na ústavu pro dějiny umění. s. 25.

¹⁶ LOMOVÁ, J. *Teoretické základy anglo-amerického land artu a jejich reflexe v českém prostředí*.

Praha, 2010. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na ústavu pro dějiny umění. s. 25.

Land art v českých zemích se od raného land artu Smithsona a Heizera velmi liší. Svou zásluhu na tom má povaha zdejší krajiny, která není tak rozlehlá, ani monumentální, jako ta v USA.¹⁷

Výrok Morganové podporuje geolog Václav Cílek, popisuje českou krajinu, jako místo, „*kde je sice všechno malé, ale nesmírně rozmanité... Čechy a Morava jsou krajinou pro znalce a poutníky, která nás nedráždí nějakým grandiozním vzmachem, ale působí jemnou silou a trochu melancholickým klidem.*“¹⁸

Čeští umělci neměli podmínky pro realizaci nákladných a technicky náročných činností.¹⁹ Jejich umění je tedy spíše ozvláštňováním krajiny, které má mnohdy rituální povahu. Zhoř tyto aktivity označuje jako „*lyrické intervence.*“²⁰ Tomuto procesu ozvláštňování krajiny se budu věnovat i já při výtvarných aktivitách v přírodě. Je nutné podotknout, že toto drobné ozvláštňování krajiny nebylo vlastní jen českým umělcům, ale také umělcům ze západních zemí. Můžu zde zmínit například díla Angličanů Richarda Longa a Andyho Goldsworthyho. Oba pracují s přírodninami, jsou fascinováni kruhem a linií.

Lomová rozvádí ideové rozdíly mezi českými a americkými tvůrci, uvádí, že představitelé amerického land artu v návaznosti na své společenské podmínky projevovali zájem o destrukci, pomíjivost a zkázu, zatímco čeští umělci naplnili land art hravostí a lyrismem. V Československu se land art pokoušel nahradit to, co společnosti chybělo, v Americe se jednalo o tematizaci toho, co společnosti hrozí.²¹

2.2.2. Místo, čas, prostor

Land artisté se vydávají mimo prostory galerie pod širé nebe. Již nezpodobňují statickou krajinu jako vnější model. Zemánek zjišťuje, že pro umělce se příroda stává „*procesem, událostí, materií a zejména konkrétním místem tvorby.*“²² Místa vybraná k tvorbě jsou často velmi specifická, mají svou symboliku, Cílek hovoří o *geniu loci*. Krajina je nyní

¹⁷ MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999, s. 60.

¹⁸ CÍLEK, V. *Dýchat s ptáky: obyčejné texty o světle paměti, pravdě oblaků a útěše míst*. Praha: Dokořán, 2008, s. 73.

¹⁹ ZHOŘ, I.-HORÁČEK R.-HAVLÍK V. *Akční tvorba*. Olomouc: Pedagogická fakulta University Palackého, 1991, s.18.

²⁰ Ibidem.

²¹ LOMOVÁ, J. *Teoretické základy anglo-amerického land artu a jejich reflexe v českém prostředí*. Praha, 2010. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na ústavu pro dějiny umění. s.106.

²² ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VI/I*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 510.

umělcovo plátno samo a umělec tvoří z jejích materiálů a/nebo krajinných prvků. Tato nově vzniklá struktura je propojena s přírodním prostředím ve „vizuálním, významovém i v procesuálním (časovém) smyslu.“²³

Časový aspekt je významný, protože umění v krajině podléhá živlům. Zhoř vysvětluje, že „světlo v krajině se pohybuje a mění, vegetace vyrůstá a vadne, barva zemin je variabilní, rostliny se ohýbají, písek se přelévá působením větru, terén se utváří působením rozvodněných vod, mnohé kolem nás mizí ve stravujícím žánru ohně.“²⁴ Dílo je spoluutvářeno přírodou. Člověk, tvůrce díla, neví, jak bude dílo vypadat v budoucnosti, zda-li ho v přírodě vůbec ještě najde.

Land art má duchovní i ekologický rozměr. Podle Zemánka poukazuje land art na tři věci:

- na zapomenuté spojení člověka se Zemí
- na posvátný rozměr přírodního světa
- na tvář současné devastované krajiny²⁵

Navrátil zmiňuje, že raný proud land artu²⁶ nebyl založen na ekologické tematice²⁷ a krajinu spíše ničil, než o ni pečoval. Lomová ve své práci ale cituje Smithsona, a je patrné, že do jisté míry smýšlel ekologicky: „...nyní se pokouším zapojit svou tvorbu do kontextu důlního průmyslu, zajímám se o recyklaci opuštěných důlních prostor.“²⁸

Vyloženě ekologicky zaměřená land artová díla se v českém prostředí objevují v díle Jana Steklíka z roku 1970 – *Ošetřování stromů* a *Ošetřování jezera*.²⁹

²³ ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VI/I*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 510.

²⁴ ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 105.

²⁵ ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VI/I*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 501.

²⁶ Viz například Michael Heizer a Robert Smithson

²⁷ NAVRÁTIL, O. *Prostor mezi environmentálním uměním a výchovou* [online]. c2014.[cit. 12. února 2016]. Dostupné na WWW:

< <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/72/76>>

²⁸ LOMOVÁ, J. *Teoretické základy anglo-amerického land artu a jejich reflexe v českém prostředí*. Praha, 2010. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na ústavu pro dějiny umění. s.74.

²⁹ MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc : Votobia, 1999, s. 63.

Můžeme land art zaměnit s eco-artem? Proč můžeme land art označit jako akční umění, ale i site-specific art? Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následujících odstavcích, kde uvádím do souvislostí pojmy často s land artem spojované.

2.3. Eco-art a environmental art

Eco-art je relativně nový směr umění vyhraněný ekologickou tematikou. Navrátil uvádí, že „*cílem eco-artu je rozvíjet funkční povědomí o blízkých a vzdálených dopadech lidského chování na živou i neživou přírodu a vliv prostředí na člověka.*“³⁰ Eco-art klade větší důraz na ekologii než land art, který je spíše oslavou krásy přírody jako takové a je častěji než eco-art realizován v přírodě.

Environmental art můžeme pojímat jako totožný s eco-artem nebo do něj, v širším měřítku, zahrnout i land art. Může být „*zastřešujícím názvem pro různé přístupy k přírodě v umění od 60. let.*“³¹

2.4. Akční umění

Land art můžeme zařadit do širšího kontextu akčního umění. Morganová uvádí definici českého akčního umění. Action art „*loosely covers the broad stream of conceptual art beginning in the 1960s that includes happenings, performance art, body art and land art.*“³² Hlavní charakteristikou je průběh tvorby, ne její výsledek.

Podle Roeselové akční tvorba zkoumá pocity člověka pomocí „*prastarých témat, jakými jsou například prostor, čas, dotyk, pohyb, trvání, proměna...*“³³ Všechny tyto aspekty land art obsahuje.

Zhoř uvádí, že „*akční umění velmi úzce souvisí s novým pojmáním úlohy materiálů při výtvarné tvorbě... Problém spočívá v objevování výrazových možností umělecky nevyužívaných materiálů i postupů při jejich zpracování.*“³⁴ Jako příklad uvádí hlinu jako

³⁰ NAVRÁTIL, O. *Prostor mezi environmentálním uměním a výchovou* [online]. c2014.[cit. 12. února 2016]. Dostupné na WWW: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/72/76>>

³¹ Ibidem s. 3.

³² MORGANOVÁ, P. *Czech action art: happenings, actions, events, land art, body art and performance art behind the iron curtain*. Prague: Karolinum press, 2014, s. 17.

Překlad autorky: „Akční umění volně zahrnuje široký proud konceptuálního umění od šedesátých let 20.století, obsahuje happeningy, performační umění, body art a land art.“

³³ ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*, Praha : Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 196.

³⁴ Ibidem s. 15.

“*pocit země*.”³⁵ Za umělecky nevyužívané materiály můžeme určitě označit i přírodniny, které často využívají k tvorbě land artisté.

Land art lze tedy vnímat jako podmnožinu akčního umění. Akční umění také úzce souvisí se site-specific artem.

2.5. Site-specific art

Site-specific art je širší pojem než land art, poprvé tento termín použili američtí umělci (např. Dennis Oppenheim) v polovině sedmdesátých let při výrobě uměleckých děl šitých na míru lokalitám ve městech. Dílo tak nabývá různých významů, které předává divákovi.

Land art v českém pojetí je velmi často site-specific, vztahující se ke konkrétnímu místu a jeho *genius loci*. Příkladem budiž Ságlové akce *Kladení plín u Sudoměře*, kde Ságlová s účastníky akce pokryla louku šesty sty bílými pleny. Tak prý učinil i Jan Žižka v 15. století, když dal pokrýt dno vypuštěného rybníka závoji a pleny, do kterých se jeho protivníci na koních a v těžké zbroji zapletli. Ságlové akce vytvořila „*most k místní minulosti, na druhé straně pak ,událost v přírodě*.”³⁶ Dalším příkladem je *Záměna* (1981) Vladimíra Havlíka. Havlík tady pracuje záměrně s odlišnými prostory, kdy dlaždici na ulici vyměnil za drn trávy (viz obrázek 13).

Jak je vidět, land art, eco-art, environmental art, akční umění a site-specific art jsou si v něčem podobné, ale nejsou totožné. Svými názvy akcentují vždy nějaký aspekt díla, respektive krajiny a přírodní materiály, ekologii, životní prostředí, procesualitu a spontaneitu, *genius loci*.

2.6. Československý land art – vzor pro aktivity přírodě

Při vytváření aktivit v přírodě jsem se inspirovala především českým land artem a několika dalšími umělci, jejichž díla jsou na pomezí land artu a site-specific artu. Český land art je pro mě bližší, než raný americký land art v podání M. Heizera a R. Smithsona. Pokusím se popsat styl a principy tvorby následujících pěti umělců, jejichž tvorba se stala vzorem pro pět aktivit v přírodě mého projektu.

³⁵ ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*, Praha : Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 16.

³⁶ Ibidem.

2.6.1. Ivan Kafka

Ivan Kafka mě inspiroval především jeho tvorbou z přírodních materiálů. Ve svých dílech využívá přírodní materiál, například kámen, led, sníh, dřevo, písek, listí, který často vypracovává do geometrických tvarů. Velmi materiálově různorodým je *Cyklus bez názvu* z let 1979- 1980. Sněhová krychle na zoraném poli působí nepatřičně, až surrealisticky. Umělci šlo o „kontrast a soulad zároveň“³⁷ Zároveň si, většinou pomocí duralových tyčí ve tvaru krychle, vyměřuje v přírodě prostor. Nazývá je „pokoji v krajině.“³⁸

Kafka pracuje s pomíjivostí přírodních materiálů, které za působení živlů mění tvar. Na polském pobřeží staví Kafka pískovou krychli, která nakonec splyne s okolím.

Další Kafkovo dílo, které pracuje s pomíjivostí, je cyklus *Koberec pro náhodného houbaře*. Po dobu sedmi let vytvořil Kafka vždy na stejném místě jiný geometrický koberec z listí, který, dle Zemánka, připomíná racionální řád francouzských parků.³⁹

2.6.2. Daniel Fischer

Daniel Fischer je slovenský malíř, který se v sedmdesátých a osmdesátých letech věnoval propojování malby a fotografie v přírodě.

Zaujaly mě jeho diptychy, které maloval v plenéru od roku 1985. Malíř „do přírody přinesol prázdné plátno a domaloval ho tak, aby splynulo s okolím. Výslednou malbu v přírodě odfotografoval, ale fotografii zmenšil, aby nás zmiatol a priviedol k hlbšiemu uvažovaniu o tom, čo je skutočnosť a čo sa nám iba zdá.“⁴⁰ Fischerova tvorba porovnává malbu s přírodou, stírá hranice mezi nimi. Fotorealistická malba, jako iluzorní dílo člověka, do přírody zdánlivě zapadá.

Ačkoliv se Fischer neřadí do proudu „klasického“ land artu, vybrala jsem si ho jako inspiraci kvůli silnému barevnému citu, který je nutné zužitkovat, aby se bílé plátno, jako „vetřelec,“ sladilo s okolím. Zvířata se v přírodě chrání mimikry. Maskování je cestou, jak s přírodou fyzicky splynout.

³⁷ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VII*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 518.

³⁸Ibidem.

³⁹Ibidem.

⁴⁰*Daniel Fischer: No 24, 1988* [online]. [cit. 20. dubna 2015]. Dostupné na WWW: < <http://www.umeniezblizka.gmb.sk/sk/gallery/original/34/about> >

2.6.3. Robert Wittmann

Robert Wittmann byl členem umělecké skupiny Aktual, jejíž členové využívali formu happeningu a pomocí netradičních uměleckých prostředků vtahovali diváky do děje. Wittmannova *Výstava skutečností ulice* (1966) využívá prázdné obrazové rámečky, pověšené na ulici, aby se v nich zdokumentovalo dění ze života, například „*cobblestones, a chipped wall or random passer-by*“.⁴¹ Kolemjdoucí si mohli prohlédnout úryvky reality, vyčleněné ze svého každodenního kontextu. Pouliční realita se pro Wittmanna stává obrazem, důležitým uměleckým tematem. Jeho akce můžeme považovat za lyrické intervence, které se nacházejí na hranici environmentu a konceptu a poukazují na nové možnosti, jak vnímat roli umění v životě.⁴² Wittmann mě inspiroval tím, že dokazuje, že i na banální každodennost můžeme nahlížet s pokorou a očekáváním.

2.6.4. Miloš Šejn

Šejnova tvorba je velmi různorodá, ve svém projektu jsem se inspirovala především jeho *Procesuálními svitky*, které vytvořil mezi roky 1983 a 1989. S rolí papíru a hroudou grafitu putoval Šejn krajinou na jemu známá, něčím zvláštní místa, na které se vracel již od mládí. Vytváří frotáže, nejenom pomocí grafitu, ale i z přírodních materiálů, které nalézá na místě, například z hlíny, trávy, pigmentů. Jeho akce, které mají často podobu rituálů, nazývá „*interakcemi s krajinou*“.⁴³

*„Co je výsledkem této aktivity? Jaký druh artefaktu a zobrazení tak vytvořil? Svitky je možné považovat za záznam akce - performance nebo soukromého rituálu - dialogu s přírodou, jsou materiálním pozůstatkem, stopou takové interakce.“*⁴⁴

-Kesner, L., ml.

Šejnovy svitky jsou nejen záznamem jeho osobního dialogu s krajinou, ale jsou, podle Kesnera, také plnohodnotnými obrazy krajiny, které Šejn, skrze intenzivní smyslovou zkušenost, zachytil. Pokusil se zobrazit krajinu co nejkomplexněji, bez limitů klasických

⁴¹ MORGANOVÁ, P. *Czech action art: happenings, actions, events, land art, body art and performance art behind the iron curtain*. Prague: Karolinum press, 2014, s. 68.

„Dlažební kostky, oprýskaná zeď nebo náhodný kolemjdoucí.“ (překlad autorky)

⁴² MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999, s. 32.

⁴³ KESNER, L. ml. Archivy vnímání: krajina v procesuálních svitcích Miloše Šejna. *Umění*, 2005, roč. 53, č. 1, s. 46.

⁴⁴ Ibidem.

výtvarných prostředků, dokázal v nich zachytit čtvrtý rozměr – proměnu krajiny v čase. Dle Šejna je zobrazení tváře krajiny, kterou máme „pod sebou“ (tedy terénu), plastičtější než pouhý „výhled na scenérii.“⁴⁵ Tento typ zobrazení je navíc dokladem o fyzické přítomnosti člověka-pozorovatele v krajině.

Frotáž se tedy nabídla jako grafická technika vhodná nejenom k detailnímu zkoumání přírodních textur, ale také jako nové médium poznávání krajiny.

2.6.5. Jiří Valoch

Na jaře v roce 1970 Jiří Valoch vymezil a ohraničil les pomocí dlouhého bílého pásu, v akci *Vymezení lesa*, v okolí Brna.⁴⁶ Definoval určitý výsek přírody, ohraničil jej od okolí. V přírodě si tedy uvědomujeme prostor „uvnitř“ a „vně“, nebo „před“ a „za“. Valoch hledá nový úhel pohledu. Jeho tvorba se úzce váže ke konceptuální a vizuální poezii.

Koncept vymezení svého prostoru v přírodě mě zaujal již při realizaci své bakalářské práce, kdy účastníci budovali obydlí z přírodnin. Valochova akce s páskou nabídla jiné pojetí vymezení a propojení objektů v lese.

Ačkoliv bílý pás není přírodní prvek, jeho linie má organický ráz a demonstruje vzájemnou komunikaci, jakousi „výměnu“ mezi člověkem a krajinou.⁴⁷

2.7. Land art dnes

Jak si ve sféře umění stojí land art dnes? Morganová zhodnocuje celkovou situaci akčního umění, kterou nevidí příliš růžově. Uvádí, že „*action art, as I have described it in this book, has ceased to exist : Its conditions, functions and meaning changed after 1989.*“⁴⁸ Čeští umělci už nemusí bojovat proti totalitě, svolávat se na odlehlá místa, takže protestní element akčního umění již není aktuální. Tyto protestní akce mnohdy dokázaly sjednotit umělce a zaujmout diváky-rebely. Ostatně podobné tendence se dají pozorovat i u ostatních, původně zakázaných, „undergroundových“ proudů společnosti. Morganová

⁴⁵ KESNER, L. ml. Archivy vnímání: krajina v procesuálních svitcích Miloše Šejna. *Umění*, 2005, roč. 53, č.1, s. 56.

⁴⁶ MORGANOVÁ, P. *Akční umění*. Olomouc: Votobia, 1999, s.66.

⁴⁷ ZEMÁNEK, J.: Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa, in: *Dějiny českého výtvarného umění VII*, ŠVÁCHA, R. –PLATOVSKÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007, s. 508.

⁴⁸ MORGANOVÁ, P. *Czech action art: happenings, actions, events, land art, body art and performance art behind the iron curtain*. Prague: Karolinum press, 2014, s. 234.

„Akční umění, jak jsem ho popsala v této knize, přestalo existovat – jeho podmínky, funkce a význam se změnilo po roce 1989“ (překlad autorky).

dodává, že „*persecution and difficulties at work do not inhibit creativity or hunger for knowledge, but instead encourage it.*“⁴⁹

Co je tedy aktuálním impulsem k tvorbě pro land artistry dnes? Co dokáže land art společnosti nabídnout, čím rezonuje v současných kulturních souvislostech?

„*Dnes na místech většinou parazitujeme, čekáme, že nás naplní energií a vzkřísí. Většina míst však čeká na nás, s čím přijdeme, čím je doplníme a jakými pocity a myšlenkami je oživíme.*“⁵⁰

-Václav Cílek

Pokusím se uvést některé land artové události současnosti, s důrazem na západočeský region. Zastávám názor, že pokud chceme změnit svět, musíme začít nejprve u sebe, zvelebovat své nejbližší okolí. Jelikož se mi nepodařilo vyhledat publikaci, která dokumentuje současnou českou, potažmo západočeskou land artovou tvorbu, využila jsem hlavně internetové zdroje. Neusiluji o kompletní zmapování, ale jen o zběžné nahlédnutí do současných regionálních land artových tendencí.

Projekt zaniklé a ohrožené kostely

Projekt vznikl jako součást programu Evropského hlavního města kultury Plzeň 2015. Zúčastnili se ho studenti ateliéru sochařství profesora Jiřího Beránka z Fakulty designu a umění Ladislava Sutnara Západočeské univerzity v Plzni. Studenti poukazovali na paměť míst, která si i přes nepřízeň osudu udržela svou vnitřní sílu. Následující dvě díla projektu zde uvádím, protože obě úzce souvisí s land artem- jsou realizována v přírodě v blízkosti sakrálních památek, s použitím přírodních materiálů.

Prvním z nich je *Proud času u Hory svatého Václava* (viz obrázek 14), jehož autorem je Jakub Orava. Dílo bylo vytvořeno v roce 2014 vedle kostela svatého Václava v obci Hora Svatého Václava. Kamenné terasy mají zobrazova „*lidské poznání, které je uloženo v paměti krajiny.*“⁵¹

⁴⁹ MORGANOVÁ, P. *Czech action art: happenings, actions, events, land art, body art and performance art behind the iron curtain*. Prague: Karolinum press, 2014, s. 234.

„Perzekuce či nástrahy při práci neomezují kreativitu ani touhu po vědění, ale naopak je podporují“ (překlad autorky).

⁵⁰ CÍLEK, V. *Dýchat s ptáky: obyčejné texty o světle paměti, pravdě oblaků a útěše míst*. Praha: Dokořán, 2008, s. 53.

⁵¹ *Land art Proud Času u Hory Svatého Václava* [online]. [cit. 6. ledna 2016]. Dostupné na WWW:

Vojtěch Soukup je autorem díla *Křížová cesta* vytvořeném v roce 2012 kolem ruiny kostela v Branišově křížovou cestu pomocí dvanácti ohromných neopracovaných kamenů⁵² (viz obrázek 15). Vztyčování kamenných kruhů je populární zřejmě proto, že i dnes lidé věří, že tyto vysoké kameny mají zázračnou moc.

Land art na řece – první vodní galerie v Čechách

Toto je další současný land artový projekt, který mě zaujal hlavně svým komunitním zaměřením - můžou se na něm podílet všichni obyvatelé města Horažďovice, uměleční laici i profesionálové. Do řeky Otavy, v jejím horažďovickém úseku, plánují iniciátorky projektu Markéta Mrázová a Miroslava Nováčková v roce 2016 umístit „*krátkodobé i dlouhodobé objekty vyrobené pouze z přírodních materiálů (cca 20 – 30 ks), které budou viditelné z pěších, cyklistických i vodáckých sjízdných tras.*“⁵³ Cílem projektu je rozprodit komunitní život, oživit veřejný prostor i prohloubit vztah obyvatel k přírodě a životnímu prostředí.

Jak je vidět, land art má rozhodně co nabídnout i v 21. století. Odkrývá paměť místa, ovzvláštňuje jej, vyzývá ke společné tvorbě a zážitku v přírodním prostředí. Není to již symbol útěku mimo galerie, ale spíše symbol útěku od přetechnizované společnosti zpátky ke starodávným legendám, rituálům, přírodě. Věřím, že land art má v soudobém umění své pevné místo a že vznikne mnoho dalších zajímavých děl ve spolupráci s přírodou.

V následující části diplomové práce nastíním podněty, které jsem vyhledala v RVP ZV. Budou zásadní při plánování mého vlastního land artového projektu v přírodě.

2.8. Opora projektu v RVP ZV⁵⁴

Aby byl můj projekt vhodně programově usazen, vyhledala jsem pro něj oporu ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a v průřezových tématech, jak mám určeno v zadání

< <http://www.drobnepamatky.cz/node/10431>>

⁵²*In-situ- kostely: Instalace realizované v letech 2012-2015* [online].c2015. [cit. 17. ledna 2016]. Dostupné na WWW: <<http://exsitu.wix.com/exsitu#!in-situ/c1j97>>

⁵³*Land art na řece : první vodní galerie v Čechách* [online] [cit. 1.února 2016]. Dostupné na WWW: < <http://landartnarece.cz/prekvapeni-na-otave/>>

⁵⁴*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 4. dubna 2015]. Dostupné na WWW:< <http://www.nuv.cz/file/214/>>

V celé diplomové práci referuji k verzi RVP ZV platné od 1.9.2013.

diplomové práce. Shledala jsem průřezové téma *Environmentální výchova* jako velmi nosné, ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* je impulsů k tvoření v přírodě jen málo. V projektu neopomím ani klíčové kompetence. Jelikož je možné každou aktivitu projektu vztáhnout k jedné či více klíčovým kompetencím, pro přehlednost se jim budu věnovat až v popisu a analýze jednotlivých aktivit v praktické části této práce. Níže se detailněji rozepisuji o nalezených vazbách RVP ZV a přírody, protože přírodní prostředí bude projekt významně spoluutvářet.

2.8.1. Vzdělávací oblast Umění a kultura

V charakteristice vzdělávací oblasti najdeme jen náznaky, o přírodě se tu explicitně nemluví. Podporuje ale netradičnost a různorodost výrazových prostředků.

„V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i okolnímu světu.“

Projekty umožňují „*uplatňování různorodosti výrazových prostředků.*“ K realizaci tvůrčích činností nabízí výtvarná výchova „*vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích.*“

V učivu výtvarné výchovy, v části *Uplatňování subjektivity* jsou vyjmenovány různé typy vizuálně obrazných vyjádření (dále jen VOV)– „*hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika...*“⁵⁵ Tato VOV jsou inspirací pro žáky k jejich vlastní tvorbě. Musí se žáci ale vždy inspirovat jen uměním vytvořeným lidskou rukou? Není příroda plná mnohem dokonalejšího „umění“ než by kdy lidská ruka dokázala vytvořit?

2.8.2. Průřezová témata

*„Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.“*⁵⁶ Je možné je využít jako „*integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů...*“⁵⁷

⁵⁵ RVP ZV, s. 72.

⁵⁶ RVP ZV, s. 104.

⁵⁷ Ibidem.

Osobnostní a sociální výchova

Vztahu člověka a přírody se osobnostní a sociální výchova věnuje jen okrajově, ve vazbě ke vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* nabízí „*možnosti rozvoje emocionálních vztahů, osobních postojů a praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí.*“⁵⁸ Toto zaměření se značně překrývá s průnikem výtvarné výchovy a environmentální výchovy, které je velmi nosné pro můj projekt a kterému věnuji následující řádky této práce.

Environmentální výchova

Environmentální výchova nabízí výrazné propojení mezi přírodou a výtvarnou výchovou. V charakteristice environmentální výchovy je uvedeno, že „*Vzdělávací oblast Umění a kultura poskytuje environmentální výchově mnoho příležitostí pro zamýšlení se nad vztahy člověka a prostředí, k uvědomování si přírodního i sociálního prostředí jako zdroje inspirace pro vytváření kulturních a uměleckých hodnot a přispívá k vnímání estetických kvalit prostředí.*“⁵⁹

V oblasti postojů a hodnot environmentální výchova:

- *vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů*
- *podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k přírodě*
- *přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí*
- *vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví*

Z tematických okruhů environmentální výchovy můj projekt v přírodě podporují zejména tyto:

- *Ekosystémy: les v našem prostředí*
- *Lidské aktivity a problémy životního prostředí: ochrana přírody a kulturních památek*

⁵⁸ RVP ZV, s. 105.

⁵⁹ RVP ZV, s. 113.

- *Vztah člověka k prostředí: prostředí a zdraví (rozmanitost vlivů prostředí na zdraví, jejich komplexní a synergické působení)*⁶⁰

Environmentální výchova se tedy ukazuje jako průřezové téma, které lze nejvíce propojit s ideály land artu – zejména v oblasti ochrany přírody a estetického vnímání přírody.

Mé zjištění podporuje i Hana Horká, která uvádí následující průniky mezi ekologickou (environmentální)⁶¹ výchovou a estetickou (uměleckou a kulturní výchovou):

*„Smysl pro krásu, vkus, účelnost, cit pro soulad, harmonii, vyváženost, láska k umění, emocionální vztah k prostředí, citlivý přístup k přírodě, láska ke krajině, schopnost vnímat estetické kvality prostředí a krásu přírody, rozvoj duchovních a kultivace hmotných potřeb, schopnost sebevyjádření.“*⁶²

Podle Horké je vhodné, aby učitel vytvářel situace, „*v nichž se můžou uplatnit různé činnosti žáků - hra, manipulace s předměty, pozorování přírodních a společenských jevů, příprava výstavky, experimentování, exkurze... Uvádí žáky do celistvých komplexních situací učení, které mohou umožňovat poznávání různými smysly, rozvíjet poznávací schopnosti, podporovat osvojování vědomostí i rozvoj tvořivosti, jako zdroj emocionálních prožitků a živého zájmu žáka.*“⁶³ Horká vidí průnik výtvarné a environmentální výchovy v „*kreslení či modelování přírodnin*“⁶⁴ a zmiňuje důležitost zajištění **bezprostředního kontaktu s přírodou.**⁶⁵

2.8.3. Aspekty přírody v dalších částech RVP ZV

Postupem času jsem dospěla k názoru, že ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* a průřezových tématech RVP ZV, s výjimkou environmentální výchovy, je učiva i cílů, vztahujících se k problematice vztahu výtvarné výchovy a přírody, poměrně málo.

⁶⁰ RVP ZV, s. 114-115.

⁶¹ Horká pojem „ekologická výchova“ vnímá jako ekvivalent pojmu „environmentální výchova.“ Viz HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 26.

⁶² HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 35.

⁶³ Ibidem s. 82.

⁶⁴ Ibidem s. 83

⁶⁵ Ibidem.

Využila jsem tedy program v celé jeho šíři a důkladně jsem prozkoumala i jiné části programu, které se týkají přírody a podporují myšlenky land artu.

Využila jsem podněty z předmětů *Etická výchova, Výchova k občanství, Zeměpis, Tělesná výchova, Výchova ke zdraví a Přírodopis*, i z charakteristik jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezových témat environmentální výchovy a osobnostní a sociální výchovy. Pro přehlednost jsem vyhledané informace kategorizovala do sedmi obecnějších okruhů v níže uvedené Tabulce 1. Na těchto úryvcích z RVP ZV jsem postavila environmentální cíle svého výtvarného projektu v přírodě.

Čtenář má možnost si nabízené informace ověřit v RVP ZV v přesném znění s využitím uvedených odkazů.

<p>1) <i>Rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k přírodě</i></p> <p>Rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k prostředí a přírodě,⁶⁶ citlivý a vnímavý přístup k přírodě i k přírodním a kulturním dědictvím,⁶⁷ citový vztah člověka k přírodě.⁶⁸</p>
<p>2) <i>Ekologie</i></p> <p>Základní ekologické souvislosti a environmentální problémy⁶⁹, propojenost v přírodě a důležitost přírodní rovnováhy⁷⁰, souvislost mezi stavem přírody a lidskou činností,⁷¹ znalost přírody obce/regionu a její ochrana⁷², principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí,⁷³ zodpovědnost za životní prostředí⁷⁴</p>
<p>3) <i>Vliv přírody na citový život člověka</i></p> <p>Uvědomování si pozitivního vlivu přírody na citový život člověka⁷⁵, příroda jako místo inspirace a odpočinku⁷⁶, přírodní prostředí jako zdroj inspirace pro umělecké a kulturní hodnoty⁷⁷</p>

⁶⁶ Cíle základního vzdělávání RVP ZV, s. 9.

⁶⁷ Environmentální výchova, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, RVP ZV, s. 114.

⁶⁸ Etická výchova, ochrana přírody a životního prostředí, učivo, RVP ZV, s. 96.

⁶⁹ Klíčové kompetence, kompetence občanské, RVP ZV, s. 12.

⁷⁰ Člověk a příroda, charakteristika vzdělávací oblasti, RVP ZV s. 52.

⁷¹ Ibidem.

⁷² Výchova k občanství, učivo, RVP ZV, s. 48.

⁷³ Zeměpis, životní prostředí, RVP ZV, s. 64.

⁷⁴ Etická výchova, ochrana přírody a životního prostředí, učivo, RVP ZV, s. 96.

⁷⁵ Člověk a příroda, charakteristika vzdělávací oblasti, RVP ZV s. 52.

⁷⁶ Environmentální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 113.

<p>4) Estetické kvality přírody</p> <p>Vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody⁷⁸, vnímání estetických kvalit prostředí.⁷⁹</p>
<p>5) Adaptace na přírodní podmínky</p> <p>Adaptace na změněné nebo nové pracovní podmínky,⁸⁰ autentické a objektivní poznávání okolního světa⁸¹, rozvoj praktických dovedností ve vztahu k přírodnímu prostředí⁸², přežití v přírodě.⁸³</p>
<p>6) Ochrana zdraví v přírodě</p> <p>Zásady bezpečného pohybu a pobytu v krajině⁸⁴, bezpečný přesun do terénu⁸⁵, vlivy vnějšího a vnitřního prostředí na zdraví,⁸⁶ dodržení základních pravidel bezpečnosti práce a chování při poznávání živé a neživé přírody.⁸⁷</p>
<p>7) Úcta k přírodě</p> <p>Úcta k životu ve všech jeho formách⁸⁸, rozvoj emocionálních vztahů a osobních postojů ve vztahu k přírodě,⁸⁹ pochopení komplexnosti a složitost vztahů člověka k životnímu prostředí⁹⁰, aktivita, tvořivost, tolerance, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k přírodě.⁹¹</p>

Tabulka 1

Jak jsem již zmínila, tyto podněty z RVP ZV jsem využila ke zpracování cílů jednotlivých aktivit v projektu výtvarné výchovy v přírodě. Aktivitám se detailně věnuji v praktické části této práce. Jelikož se jedná o výtvarný projekt, na následujících stránkách nastíním obecné charakteristiky a možnosti výtvarných projektů v přírodě. Zajímalo mě také, kolik podobných výtvarných projektů v přírodě pro 2. stupeň ZŠ bylo

⁷⁷ Environmentální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 113.

⁷⁸ Etická výchova, ochrana přírody a životního prostředí, učivo, RVP ZV, s. 96.

⁷⁹ Environmentální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 113.

⁸⁰ Kompetence občanské, RVP ZV s. 13.

⁸¹ Vzdělávací oblast Člověk a svět práce, cílové zaměření vzdělávací oblasti, RVP ZV s. 83.

⁸² Osobnostní a sociální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 105.

⁸³ Tělesná výchova, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, RVP ZV, s. 80.

⁸⁴ Zeměpis, terénní geografická výuka, praxe a aplikace, RVP ZV, s. 65.

⁸⁵ Tělesná výchova, učivo, RVP ZV, s. 80.

⁸⁶ Výchova ke zdraví, učivo, RVP ZV, s. 77.

⁸⁷ Praktické poznávání přírody, přírodopis, RVP ZV s. 62.

⁸⁸ Etická výchova, učivo, RVP ZV, s. 96.

⁸⁹ Osobnostní a sociální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 105.

⁹⁰ Environmentální výchova, charakteristika průřezového tématu, RVP ZV, s. 113.

⁹¹ Environmentální výchova, přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, RVP ZV, s. 114.

již realizováno, rozhodla jsem se tedy prozkoumat výukové náměty na metodickém portálu RVP. Na konci kapitoly uvádím svá zjištění.

2.9. Problematika výtvarných projektů

„Výtvarný námět dovoluje, abychom ho využili nejen k výtvarné tvorbě, ale také k výchově člověka.“⁹²

– V. Roeselová

Co je výtvarný projekt? Výtvarný projekt je, podle Roeselové, útvar, který „obkličuje téma různými pohledy z několika stran. Postupně vzniká složitý obraz, který se snaží dospět k podstatě zvolené otázky.“⁹³

Východiskem pro výtvarný projekt je tematická řada. Je druhem výtvarné řady, která zkoumá vývoj tématu, čehož jsem využila i já ve svém projektu. Výtvarné řady jsou „poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém.“⁹⁴ Provázanost námětů dětem prospívá, protože podporuje souvislost a kontinuitu, výtvarné řady by ale neměly být jen výčtem příbuzných úloh, měly by zahrnovat pestrou skladbu výtvarných technik a postupů, aby se zamezilo monotónnímu opakování se. V projektu se náměty uskupují kolem ústředních témat.

Výtvarný projekt má tedy složitější strukturu než výtvarná řada. Podle Roeselové výtvarně projektová metoda „rozpracovává výtvarné téma jako program pro delší časový úsek a logicky spojuje jeho kroky společnou myšlenkou.“⁹⁵ Žáci hlouběji pronikají do tématu a tím rozšiřují své poznání, budují silnější citové vztahy a získávají hlubší morální uvědomění. Toto informační bohatství není možné vtěsnat do jedné hodiny výuky, proto je využíván „řetěz“ aktivit.

Výhody zřetězených námětů projektu jsou následovné:

- látka získává řád v uspořádání
- výuka je důslednější
- návaznost výtvarných hodin pomocí stejného tématu je možná i při malé dotaci hodin na ZŠ

⁹² ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 59.

⁹³ ROESELVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s.33.

⁹⁴ *Ibidem* s. 30.

⁹⁵ ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 72.

- žáci lépe chápou a rozvíjí problém
- vzniká možnost průniků do výtvarné výchovy z jiných vědních oborů

Svůj projekt jsem pojala jako hravé poznávání přírody. Zvláště poslední aktivitu, *Vymezení*, žáci uvedli jako hrou, bavila je. Při hravé atmosféře se dítě neobává navazovat na své zkušenosti (prekoncepty), dovednosti, nebo znalosti ze školy.⁹⁶

Dále je při výtvarné hře dítě vedeno ke schopnosti tvořivě uvažovat, „*bez kolísání v době tzv. krize výtvarného projevu.*“⁹⁷ Tvořivé uvažování ve výtvarné i obecné rovině žákovi tak umožňuje tvořivost aplikovat i v náročných výtvarných technikách.

Jak jsem již zmínila, mám velmi kladný vztah k přírodě. Roeselová uvádí, že „*výtvarný projekt je zrcadlem, v němž se učitel odráží se svými postoji, myšlenkami a výtvarnými láskami.*“⁹⁸ Možná se podobám učitelům ve Finsku, kde je výtvarná projektová výuka ekologicky orientovaná, zaměřená převážně na soužití s přírodou.⁹⁹

Ačkoliv o tom mnoho z nás nemusí mít vůbec tušení, „*významy přírodní symboliky v našem podvědomí přetrvávají a v příznivých podmínkách se nám je daří vycítit,*“¹⁰⁰ čehož využívá land art a potažmo i výtvarná výchova. Žák se, dle Roeselové, může „navrátit k přírodě“ pomocí:

- *komunikace, dialogu s objekty či materiály*
- *prožívání krajiny, např. sledováním pohybu stínů*
- *analytického pozorování přírody, např. frotáží*
- *hry s přírodními materiály, např. kresbami ve sněhu*
- *nenáročného proměňování okolí, např. vzkazy, psanými přírodninami*
- *ozvláštňování krajiny, např. vrstvení kamenů*
- *inscenací přírodního prostředí, např. putování k lesnímu jezeru*¹⁰¹

2.9.1. Již realizované výtvarné projekty v přírodě na 2. stupni základní školy

⁹⁶ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 76.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Ibidem s. 75.

⁹⁹ Ibidem s. 72.

¹⁰⁰ Ibidem s. 197.

¹⁰¹ Ibidem.

Na metodickém portálu RVP jsem vyhledala aktivity, které se nejvíce blíží mému pojetí výuky a našla jsem jen jeden tematický blok. V tomto týdenním tematickém bloku žáci 2. stupně základní školy výtvarně ztvárňují jejich pocity z hudby, vydávají se prozkoumávat vodní toky do přírody. Skupiny žáků vyrábí plakát nebo maketu vodního toku, při prostorovém tvoření mohou využít přírodniny. Aktivita *Výprava k prameni-části vodního toku*¹⁰² dostupná z metodického portálu se asi nejvíce blíží mému pojetí tvorby v přírodě, jelikož je realizována v přírodním prostředí s využitím přírodních materiálů. Neobsahuje ale zřejmé propojení s uměleckým směrem land art. Na rozdíl od aktivit v mém projektu, není *Výprava k prameni - částí vodního toku* inspirována expertní land artovou tvorbou.

Na metodickém portálu RVP jsem našla ještě jednu hodinu cílící na žáky 2. stupně ZŠ, kde se vyskytuje průnik mezi environmentální výchovou a výtvarnou výchovou. Je to hodina *Domácí ekologie*, jediná výtvarná aktivita je však vytvoření a grafické zpracování informačního letáku na téma domácí ekologie. Jinými slovy, žádné tvoření z přírodních materiálů.

Výtvarné aktivity v přírodě jsou realizovány především na 1. stupni nebo v družině. Jednou z prací 1. stupně ZŠ na portálu RVP je *Inspirace pro podzimní eko tvoření*¹⁰³ nebo *Tvoření zvířátek z přírodních materiálů*¹⁰⁴

Exkurze do přírody jsou oblíbené také v předškolním vzdělávání, např. projekt *Samá voda*.¹⁰⁵ Děti vycházejí do okolí řeky Berounky, tvoří bábovičky ze sněhu a obtiskávají své ruce. Při výpravách do přírody předškolní děti také „sbíraly pestré listy, třídily je, srovnávaly, lisovaly, hrály si s nimi, vyzdobili třídu. Šišky, větvičky a lesní plody využily k sestrojování Podzimníčků, k vytváření příběhů o lesních skřítcích, o chování v lese.“¹⁰⁶

¹⁰²ŠIMÍČKOVÁ, H. *Výprava k prameni- částí vodního toku* [online]. c2004.[cit. 15. března 2015].

Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/127/vyprava-k-prameni-casti-vodniho-toku.html/>>

¹⁰³CEMERKOVÁ GOLOVÁ, P. *Inspirace pro podzimní eko tvoření* [online]. c2010.[cit. 11. března 2015].

Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9789/inspirace-pro-podzimni-eko-tvoreni.html/>>

¹⁰⁴HRUŠKOVÁ, V. *Zvířátka- prostorová tvorba z přírodních materiálů a sádrových ob vazů* [online].

c2012.[cit. 11. března 2015]. Dostupné na WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/15721/zviratka-prostorova-tvorba-z-prirodnich-materialu-a-sadrovych-obvazu.html/>>

¹⁰⁵PALATINOVÁ, A. *Samá voda* [online].c2010.[cit. 27. března 2015]. Dostupné na WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/POL/8319/SAMA-VODA.html/>>

¹⁰⁶PALATINOVÁ, A. *Výpravy do přírody* [online].c2008.[cit. 3. dubna 2015]. Dostupné na WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2742/vypravy-do-prirody.html/>>

Roeselová tyto statistiky podporuje, uvádí, že „v mateřských školách, ve školních družinách a v zájmové výtvarné výchově jsou vynikající podmínky pro projektovou výuku, především pro výtvarné řady“¹⁰⁷ kvůli každodennímu kontaktu s dětmi.

„Moře“ aktivit v přírodě na 1. stupni ZŠ si také vysvětlují tím, že exkurze do přírody jsou výslovně uvedeny v charakteristice vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*:

„Na základě praktického poznávání okolní krajiny... se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody ...“¹⁰⁸ Průřezové téma *Environmentální výchova* ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* také „v maximální míře využívá přímých kontaktů žáků okolním prostředím.“¹⁰⁹

Environmentální cíle jsou na 1. i 2. stupni ZŠ téměř totožné, forma environmentální výuky se ale liší – zdá se, že na 1. stupni ZŠ je přímý kontakt žáků s přírodou více doporučován. Proč asi?

Z těchto nasbíraných informací jsem usoudila, že se se svým *Výtvarným projektem v přírodě*, určeném pro žáky 2. stupně ZŠ, nořím do neprobádaného území. Land artových aktivit a výtvarné tvorby v přírodě na 2. stupni základních škol je na metodickém portále RVP minimum a navíc je land art ve výtvarné výchově na 2. stupni ZŠ označován jako netradiční výtvarný postup.¹¹⁰

Neprobádanému území navzdory, chtěla jsem vyzkoušet, jestli výtvarná tvorba v přírodě bude přínosem i pro žáky 2. stupně ZŠ.

¹⁰⁷ ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 84.

¹⁰⁸ RVP ZV, s. 36.

¹⁰⁹ RVP ZV, s. 113.

¹¹⁰ ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 192.

3. Praktická část

„Cesty do neznáma jsou tím nejlepším lékem na civilizační pocity vykořenění, odcizení a ztráty hodnot. Výpravy do divočiny, cesty do krajiny se mohou stát životní potřebou, mentální hygienou, očistným rituálem.“¹¹¹ - Vít Erban

3.1. Cíle projektu

Obecným cílem projektu, který mě k této tematice dovedl, je prozkoumat možnosti tvorby výtvarné výchovy v přírodě na 2. stupni ZŠ. Cílem základního vzdělání totiž je, mimo jiné, „rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.“¹¹² Dalším obecným cílem projektu je prozkoumat vliv a dopady přírodního prostředí na žáky. Je pro ně toto prostředí inspirativnější než prostředí školní třídy? Ovlivňuje prostředí uměleckou tvorbu?

Jelikož jsem v projektu vycházela ze vstřícného pojetí výuky, zabývala jsem se nejprve motivem tématu, přesnou formulaci cílů jsem dohledávala do projektu posléze. Vstřícné pojetí cílů znamená, že „obsah a metody práce nejsou důsledně odvozované z cílů, ale naopak, mnohé cíle vyplynou až z průběhu činnosti samé.“¹¹³ Konkrétní cíle, které jsem čerpala jak z výtvarného, tak „přírodního“ (environmentálního) okruhu v RVP ZV a které zároveň podporují myšlenky a ideály českého land artu, uvádím u jednotlivých aktivit. Vycházím z tabulky 1. Nad mírou splnění těchto dílčích cílů se zamýšlím v sekci *Naplnění cílů* u každé z aktivit.

3.2. Hledání ideální skupiny účastníků

Považuji za důležité popsat proces vyhledávání účastníků projektu, abych v této části plánování projektu zdokumentovala posun oproti své bakalářské práci.

Poučila jsem se z realizace své bakalářské práce, kdy mě stálo velké úsilí najít účastníky pro artefietické aktivity v přírodě. Tehdy jsem sháněla účastníky mezi kamarády, skauty, v dětském domově Domino, v družině základní školy v Rokycanech, ale marně. Nakonec

¹¹¹ HÁJEK, P. et al. *Krajina zevnitř*. Praha: Malá Skála, 2002, s. 117.

¹¹² RVP ZV, s. 9.

¹¹³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, s. 83.

jsem v artefietickém projektu měla skladbu dospělých, dospívajících i dětí. Nejstaršímu účastníkovi bylo 43 let a nejmladšímu 8 let. Byla to tedy velmi nesourodá věková skupina. Jelikož jsem do poslední chvíle neznala skladbu účastníků, pojmula jsem plánování aktivit obecně.

Ve *Výtvarném projektu v přírodě* jsem se poučila z nezdarů své bakalářské práce a nalezení vhodné skupiny, která by absolvovala můj projekt, jsem se věnovala s dostatečným předstihem. Aby mohl být projekt realizován v hodinách výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy, bylo nejprve nutné vyhledat vhodnou základní školu v Plzni.

Další důležitou podmínkou pro realizaci výtvarných aktivit v přírodě byla, logicky, ta příroda. Podmínka lesa či lesoparku v blízkém okolí školy výrazně zúžila mé hledání.

Potřebovala jsem autentické přírodní prostředí, kde by se daly najít přírodniny k tvorbě, proto jsem se nezajímala o parky. Tím pádem jsem „vyškrtla“ ze seznamu například 14. ZŠ, která je 300 metrů vzdálená od parku Potoční, nebo 28. ZŠ, 500 metrů daleko od Lobežského parku. Dvě školy v okolí Borského parku jsem ponechala na seznamu, protože zadní část Borského parku mezi ulicí Heyrovského a železniční tratí na Klatovy je „divočejšího“ rázu než zbytek parku.

Maximální vzdálenost přírodní lokality od školy jsem si stanovila do jednoho kilometru, aby po přesunu ze školy zbyl dostatečný čas na výuku v přírodě.

Základní školy v Plzni, které splňovaly dané podmínky, uvádím v Tabulce 2 níže.

Název školy	Čtvrť	Plánovaná lokalita aktivit	Vzdálenost od školy
1. ZŠ	Bolevec	okolí rybníku Šídlovák	400 m
34. ZŠ	Bolevec	okolí rybníku Šídlovák	880 m
4. ZŠ	Košutka	oblast kolem vrchu Sytná	1 km
7. ZŠ a MŠ Plzeň	Vinice	remízek pod Sylvánem	800 m
22. ZŠ	Doubravka	Špitálský les	300 m
33. ZŠ	Skvrňany	údolí Vejprnického potoka	600 m
15. ZŠ	Skvrňany	údolí Vejprnického potoka	820 m
25. ZŠ	Slovany	lesopark Homolka	350 m
21. ZŠ	Slovany	lesopark Homolka	400 m
26. ZŠ	Bory	zadní část Borského parku	550 m

11. ZŠ	Bory	zadní část Borského parku	600 m
--------	------	---------------------------	-------

Tabulka 2

K realizaci výtvarného projektu v přírodě jsem si nakonec vybrala 7. ZŠ a MŠ Plzeň, kde jsem odučila obě své pedagogické praxe. Zнала jsem prostředí školy, některé žáky i tamější učitelku výtvarné výchovy Mgr. Soňu Jindrovou, která byla výtvarnému projektu v přírodě nakloněna. Po konzultaci s Mgr. Jindrovou byla pro výtvarný projekt v přírodě vybrána třída 6. A. Přispěly k tomu následující skutečnosti:

- dvouhodinová dotace na výtvarnou výchovu (90 minut)
- výuka výtvarné výchovy na konci vyučování, žáci nemusí spěchat na další hodinu
- výuka v pátek, žáci jsou uvolnění, mají víkend před sebou
- relativně dobré vztahy mezi žáky ve třídě
- absence výrazného „zlobiče,“ který by vyrušoval ostatní při tvorbě
- téměř vyrovnaný počet chlapců a děvčat ve třídě

3.2.1. Psychologická charakteristika žáků šesté třídy

Podnikla jsem sondu do obecných výtvarně-psychologických charakteristik žáků šesté třídy, abych se ujistila, že plánované aktivity projektu budou pro děti z tohoto hlediska vhodné.

Žáci šesté třídy se ve dvanácti letech nacházejí na rozhraní dvou vývojových stádií (podle Piageta) : stádia konkrétních operací a stádia formálních operací.¹¹⁴ Děti tak již v konkrétně operačním stádiu dokážou „*chápat citovou rozmanitost jiných lidí, ... rozlišovat jemné pocitové rozdíly,*“¹¹⁵ spojují jednotlivé vlastnosti do zastřešujících pojmů. Ve fázi formálních operací, během dospívání, si dítě dokáže představit sebe samo v situaci jiného člověka, umí soucítit. Tento soucit má, dle Roeselové, „*neobyčejný význam při formování mezilidských vztahů a vztahů k životnímu prostředí.*“¹¹⁶ Žáci by tedy měli dokázat uchopit složitost vztahu člověka k přírodě.

¹¹⁴ HAZUKOVÁ H.- ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I.*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005, s. 54.

¹¹⁵ ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s.15.

¹¹⁶ Ibidem.

Podle Cyrila Burta, který popisuje stádia vývoje dětské kresby, se dítě od desátého roku zhruba do třináctého roku života přesunuje od kresby z paměti ke kresbě **podle přírody**. Dítě se věnuje i kresbám **krajiny**.¹¹⁷ Krajina se stane v projektu inspirací i pro 6. A. Krize výtvarného projevu, dle Roeselové, nastupuje mezi devátým a desátým rokem života dítěte. Je to stagnace ve výtvarné tvorbě, ubývání spontaneity, ztráta sebedůvěry. Je velmi pravděpodobné, že šestáci budou tuto krizi právě prožívat. Doufám, že netradičnost výtvarného projektu v přírodě, na pomezí výletu v přírodě a výtvarné hry, bude impulsem a výzvou ke spontánnímu výtvarnému výrazu.

Dle Löwenfelda¹¹⁸, existují dva základní výtvarné typy žáků – vizuální a hmatový. Dělí se podle preference vjemové percepce. Vizuální typ navazuje s okolím oční kontakt, prohlíží si. Hmatový (haptický) typ reaguje citlivě na hmatové podněty, uvědomuje si prostor. Mívá velký cit pro materiál.¹¹⁹ Zhruba polovina populace je vizuálním typem, čtvrtina haptickým, čtvrtina je smíšeným typem.¹²⁰ Ve svém výtvarném projektu jsem navrhla srovnatelný počet hmatových i vizuálních aktivit, abych podpořila oba výtvarné typy.

Ve třídě 6. A na 7. ZŠ a MŠ Plzeň se nachází 18 žáků, z toho 8 děvčat a 10 chlapců, ve věku 12 až 13 let. 4 děvčata již výtvarně v přírodě tvořila. Někteří žáci do přírody chodí často, skoro každý den, jiní „skoro vůbec“ (viz dotazníky na přiloženém CD). Bylo zajímavé porovnat tyto „vstupní předpoklady“ a konečné hodnocení projektu žáky.

3.3. Přípravy před realizací projektu

Po nalezení vhodné skupiny účastníků a vhodné lokality bylo nutné připravit „hřiště.“ Herním polem se stal remízek pod vrchem Sylván nedaleko plzeňského sídliště Vinice (viz Přílohy, obrázek 17).

Před první aktivitou v lese bylo nutné předem prozkoumat terén, vyhodnotit jeho rizika. Vydala jsem se tam týden před první venkovní aktivitou. Změřila jsem čas potřebný k přesunutí se do lesa. Z remízku se mi podařilo odnést dva plastové pytle odpadků,

¹¹⁷ In HAZUKOVÁ H.- ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005, s. 69.

¹¹⁸ Viz ROESELÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003, s. 24.

¹¹⁹ HAZUKOVÁ H.- ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005, s. 24.

¹²⁰ Ibidem s. 122.

zřejmě na tomto místě kdysi přebýval bezdomovec. Dále jsem si všimla strmého kopce nad lesíkem a poznamenala jsem si, že tam budou mít žáci zakázaný vstup. Načrtla jsem si tvar prostoru a orientační body- seník, jámu, spadlý strom, plot chataře, apod., jako podklady pro kreslenou mapku areálu.

Mapa mého lesního tvoření (viz obrázek 1) měla za úkol vymežit hranice pohybu žáků a



Obrázek 1: Mapa mého lesního tvoření v příloze.

také sloužit jako záznam míst, které si vybírali k realizaci jednotlivých aktivit. Ukáže se, kdo putuje po areálu a kdo má naopak své „místečko,“ kam se vrací. Podobně jako Milan Maur zaznamenával svoji trasu v akci 9. května 1988 jsem šel od úsvitu do soumraku za Sluncem, tak žáci zaznamenávali místa tvorby do mnou Další ukázky vyplněných mapek jsou

3.4. Popis realizace projektu

„Krajina za oknem kteréhokoliv dopravního prostředku je jen iluze a chceme-li krajinu doopravdy prožít, poznat a pochopit, musíme vzít batoh na záda a vyrazit do krajiny po svých.“¹²¹

- Vít Erban

V každé z pěti aktivit jsem vycházela z expertní land artové tvorby, což je výukový prvek směru Discipline-based Art Education. Úlohy inspirované land artisty bylo vždy nutné transformovat, aby z nich byl vyvozen ideální didaktický obsah pro žáky.

Proto projektové úlohy nejsou pouhou kopií děl profesionálních umělců, ale jsou to jejich varianty, přizpůsobené cílům aktivity, skupině žáků i přírodní lokalitě. Čtenář si může prohlédnout výsledný produkt procesu didaktické transformace expertního obsahu, porovnat ho s původním obsahem tvorby land artového umělce na obrázcích 2 až 11.

¹²¹ HÁJEK, P. et al. *Krajina zevnitř*. Praha: Malá Skála, 2002, s. 111.

V popisu realizace aktivit pak následuje konceptová analýza, ve které, pomocí konceptových diagramů, znázorňuji propojenost mezi rovinami obsahové struktury aktivity, tj. rovinami tematickou, konceptovou a kompetenční. Doufám, že tyto diagramy pomůžou zpřehlednit vztahy mezi jednotlivými rovinami.

Tematická rovina zahrnuje obsahy v přístupné podobě žákům- obsahy, které jsem didakticky transformovala z nadřazených výtvarných i environmentálních konceptů land artu a RVP ZV v konceptové rovině (viz tabulka 1). V kompetenční rovině, která je již velmi abstraktní, se nachází klíčové kompetence. Každá aktivita se zaměřuje na jednu až dvě klíčové kompetence žáků, dohromady můj projekt rozvíjí všech šest klíčových kompetencí. U kompetencí je vždy uvedené přesné znění z RVP ZV v uvozovkách.

Plné šipky na diagramech ukazují přechody od abstraktnější do konkrétnější roviny, tzv. operacionalizace pojmů. Čárkované šipky vedou naopak „zdola nahoru“, z tematické do konceptové roviny a týkají se naplnění konceptů nebo reakcí na ně. Pod konceptovým diagramem jsem umístila očíslovanou legendu těchto důležitých momentů žakovských konceptualizací. Komentuji zde postřehy z tvorby, vycházím zde ze svých reflektivních bilancí aktivit, žakovských reflexí po akci i závěrečného dotazníku, vyplněného žáky.

Aktivity jsou postaveny na artefiletickém principu „výrazová hra - reflexe“. Po realizaci aktivit v přírodě vždy následoval reflektivní dialog, jako forma hodnocení, ve kterém žáci odpovídali na připravené reflektivní otázky, prezentovali svou tvorbu a reagovali na tvorbu ostatních. Pokusila jsem se u každé z aktivit vyhmátnout artefiletická jádra – složky uměleckého zážitku. Uvedu, které složky zážitku (významová, konstruktivní, empatická či prožitková) se v aktivitě objevily. Poté navrhnou zlepšující alteraci aktivity. Z důvodu přehlednosti textu a jasnosti hlavní linie výkladu uvádím přípravy aktivit, své reflektivní bilance aktivit a vizuální dokumentaci v přílohové části diplomové práce.

Pěti aktivitám v přírodě předcházela úvodní hodina, která si kladla za cíl žáky namotivovat, seznámit je s průběhem aktivit a sdělit žákům zásady bezpečného přesunu do přírody.

Ačkoliv jsem původně plánovala žákům projekt důkladně představit během jedné „dvouhodinovky“, měla jsem nakonec k dispozici jen 10 minut na závěr, ale stačilo to. Po

představení projektu žákům jsem se „setkala s překvapením, ale žáci obecně reagovali kladně a těšili se na práci venku.“ (Viz Přílohy, s. V)

Po důkladné přípravě a seznámení žáků s projektem bylo načase aktivity zrealizovat.

3.4.1. Aktivita Tvoření z přírodnin

Příprava, reflektivní bilance autorky a vizuální dokumentace průběhu této aktivity jsou k nahlédnutí v přílohové části práce (viz s. IV).

Cíle

Výtvarné cíle: Žáci si vyzkouší výtvarnou tvorbu z přírodních materiálů, dokážou zdůvodnit výběr materiálu. Žáci poznávají přírodniny s důrazem na dva smysly (zrak a hmat.)

Environmentální cíle: Žáci si uvědomují, že každé místo je charakteristické svým *genius loci*. Žáci jsou schopni zorientovat se v novém pracovním prostoru, adaptovat se na něj.

Transformace úlohy pro žáky



Obrázek 2: Ivan Kafka „Koberec pro náhodného houbaře“



Obrázek 3: Klára „Tvoření z přírodnin“

V první aktivitě jsem se inspirovala dílem Ivana Kafky *Koberec pro náhodného houbaře*. Hlavním impulsem bylo vyzkoušet si práci s přírodními materiály. Protože byl začátek léta, nemohli jsme, jako Kafka, využít k tvorbě podzimní různobarevné listy. Listy v remízku byly loňské, tím pádem byly hnědé a suché. Žáci ale parafrázovali *Koberec* tím, že tvořili i z jiných přírodních materiálů, například využili „listí, větve, klacky, bílé šnečí

ulity které ležely kolem, kameny, uhlík z opálené větve, ptačí peří, plody“ (viz Přílohy, s. V).

Konceptový diagram aktivity Tvoření z přírodnin

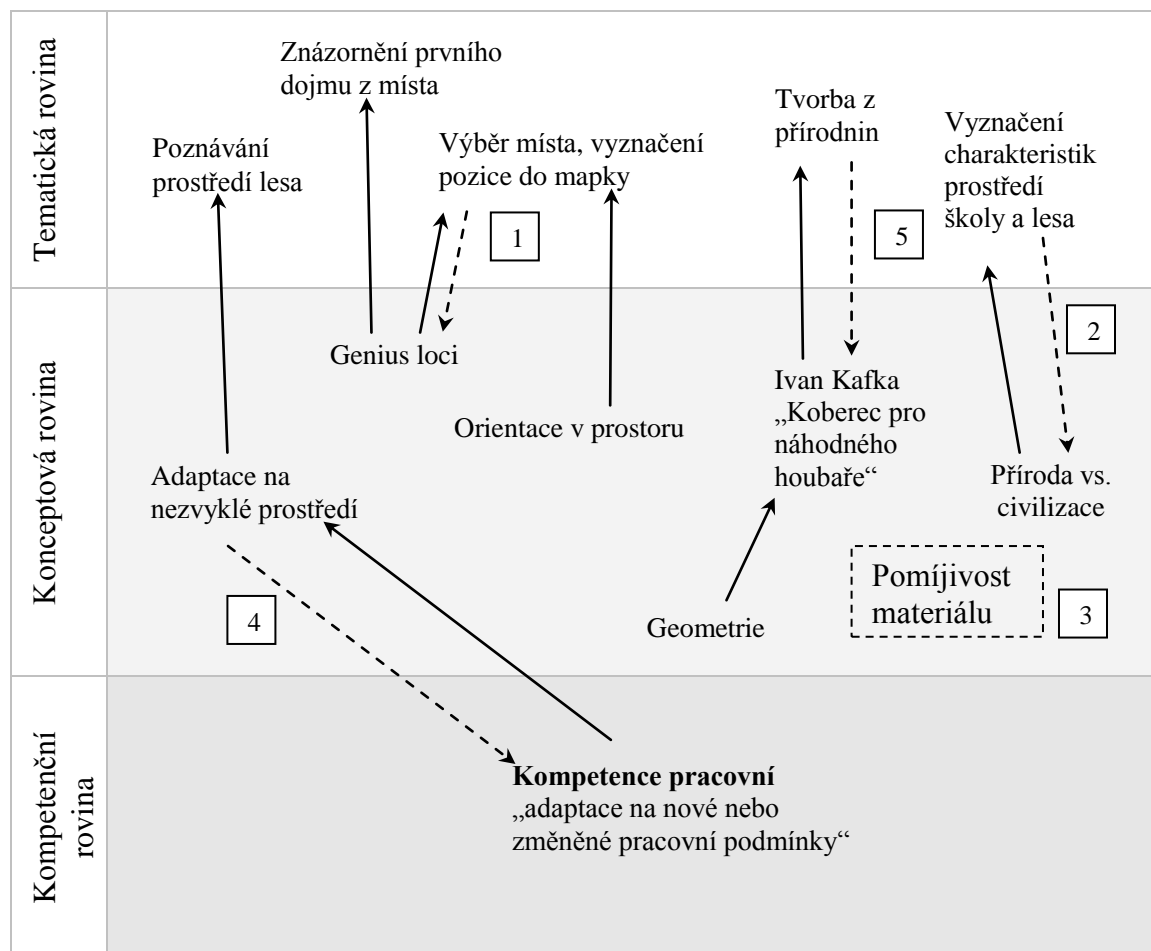


Diagram 1

Vysvětlivky:

1. Žáci v reflexi dokázali zdůvodnit výběr místa. Výběr nebyl náhodný, usuzují tedy, že si žáci všimli zvláštností určitých míst.
2. Z výsledků dotazníků vyplynulo, že ¾ dětí preferují výtvarně tvořit v přírodě, zbytek ve škole.
3. Koncept pomíjivosti přírodních materiálů vyplynul týden po této hodině. Díla žáků byla z velké části poničena.
4. Z reflexí žáků vyplynulo, že se adaptovali na lesní prostředí různě.
5. Klára uvedla v dotazníku, že se dá z mnoha věcí vytvořit krásné obrazce.

Složky výtvarného zážitku

Hlavní složkou zážitku v této aktivitě je složka konstruktivní, odpovídající konceptům odvozených od „*uspořádanosti formy*.“¹²² Tvorba některých žáků připomínala kresbu, jiní se věnovali prostorové tvorbě. Ve vedlejší roli se ocitla složka významová, která však nebyla dostatečně rozvinuta. Hojně využívanými materiály k tvorbě se staly kameny a stromy, či jejich části – padlé větve, klacky, listí.

Naplnění cílů

Mám za to, že cíle aktivity byly splněny zčásti. Ačkoliv jsem o konceptu *genia loci* s žáky mluvila jen okrajově, byli schopni zdůvodnit výběr místa aktivity, což naznačuje, že výběr prostoru nebyl náhodný. Žáci pro jejich výběr často zmiňovali fyzickou morfologii lesa- „*vrcholek*“, „*je to tu na hraně*“, „*líbilo se mi vedle tý jámy*.“ Zmínili také stromy, které jim ulehčily stavbu objektu z přírodnin, například tím, že byly dostatečně blízko u sebe. Dojem většiny žáků z nového prostředí byl pozitivní, z čehož usuzuji, že se dokázali dobře adaptovat na nové prostředí.

Většina žáků zdůvodnila výběr přírodnin povrchně („*použil jsem kameny, protože je jich tu hodně*“). Myslím, že je to tím, že jsem žákům nesdělila s předstihem, čeho by si na přírodninách měli všimnout, čím se vyznačují. Zde bych mohla podpořit významovou složku zážitku, zamyslet se nad symbolikou vybraných přírodnin.

Alterace úlohy

V původním zadání úlohy měli žáci znázornit první dojem z místa. Některá díla, která vznikla, byla docela prvoplánovitá, několik žáků vyjádřilo svůj dojem „*smajlíkem*“ z kamenů, nebo sluníčkem. Ke svému dílu přiřadili tak jen obecně známý znak, ne novou konstrukci.

V alteraci úlohy bych se víc zaměřila na koncept *genia loci*. Navrhla bych tedy, že žáci zdůrazní, „*vyhrotí*“ nějakou zvláštnost krajiny, například morfologickou, aby vznikl doklad o jedinečnosti místa. Podle této logiky tvořil například Pavel, když při reflexi uvedl, že jeho „*kameny mají zvýrazňovat skalku v lese*.“ Cením si však toho, že žáci v reflexi dokázali odůvodnit, proč je zaujalo konkrétní místo jejich tvorby.

¹²² SLAVÍK, J.- WAWROSZ P. *Umění zážitku, zážitek umění :teorie a praxe artefietiky- 2.díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004, s. 164.

3.4.2. Aktivita *Maskování*

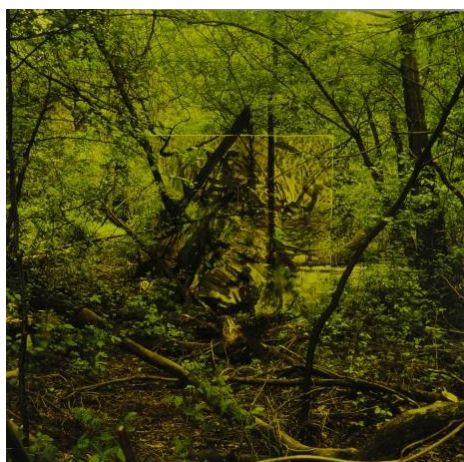
Příprava, reflektivní bilance autorky a vizuální dokumentace průběhu této aktivity jsou k nahlédnutí v přílohové části práce (viz s. VIII).

Cíle

Výtvarné cíle: Žáci pozorují a vyhodnocují vizuální kvality přírodního prostředí. Na základě barevných kontrastů, světlosti a proporčních vztahů dokážou namíchat co nejpodobnější druhy barev a tvarů, aby jejich dílo “splynulo” s přírodou. Žáci si vyzkoušejí bodové ohodnocení tvorby spolužáků.

Environmentální cíle: Žáci rozvíjí svoji vnímavost vůči přírodnímu prostředí. Žáci si vybírají vhodné lokality k zamaskování.

Transformace úlohy pro žáky



Obrázek 4: Daniel Fischer „No 24“



Obrázek 5: Saša „Maskování“

V druhé aktivitě projektu mě inspiroval slovenský malíř Daniel Fischer a jeho iluzivní malby v přírodě. Příkladem budiž *No 24*. Malba je skoro k nerozeznání od přírodního okolí. Aby docílil výsledného efektu, kdy divák neví co je realita a co malba, musí umělec velmi citlivě vnímat přírodní barvy a tvary.

I žáci 6. A takto „maskovali“ pomocí mimikrů svoji malbu. Vyhledávali vhodné kulisy pro umístění bílé čtvrtky. Poté co si určili místo, nanášeli na čtvrtku namíchané temperové barvy tak, aby čtvrtka co nejlépe splynula s okolím. Někteří napodobovali

barevností i tvary kůru stromu, jiní rostliny nebo jehličí a kořeny na zemi. Pro zdárné splnění úkolu bylo nezbytné citlivě vnímat barvy a textury okolí, především vizuálně, ale také hapticky. Bílý papír se postupem času, jako chameleon zamaskoval, asimiloval se do přírody.

Konceptový diagram aktivity Maskování

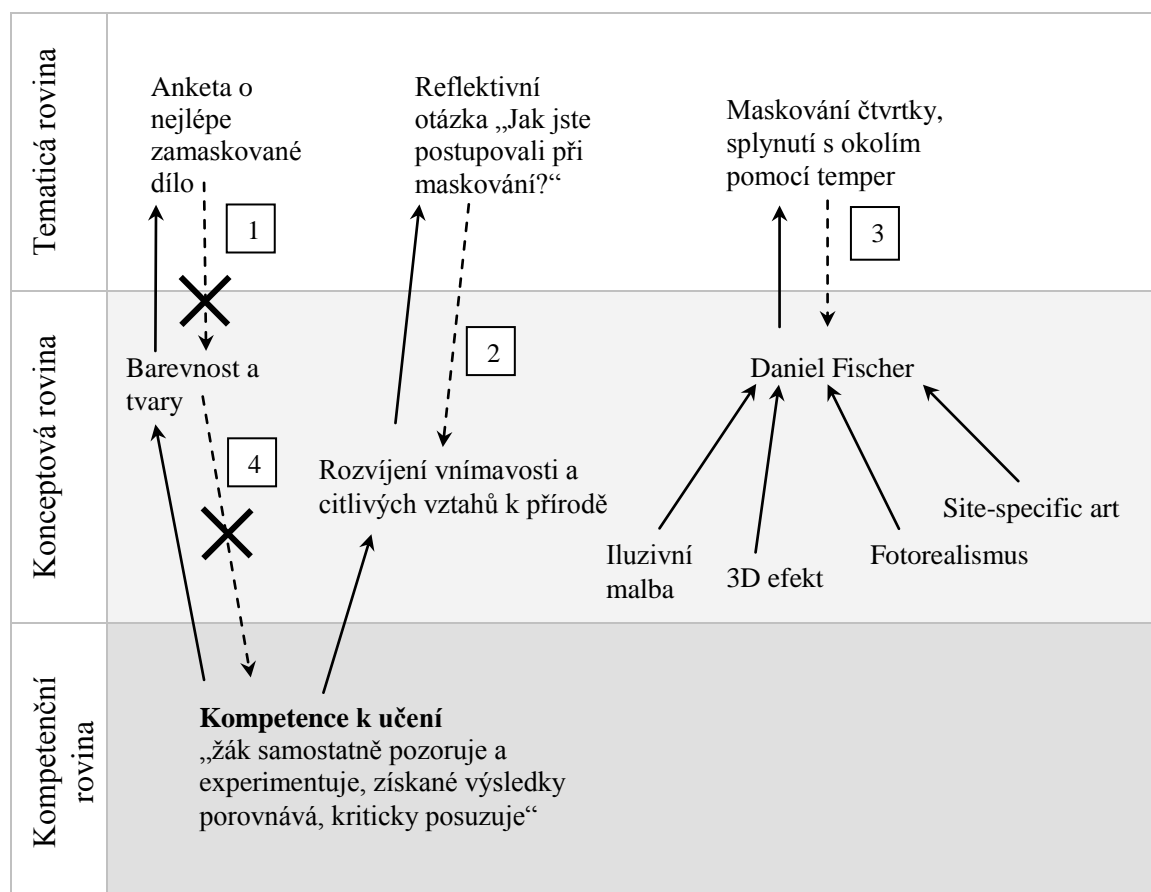


Diagram 2

Vysvětlivky:

1. a 4. Kříž symbolizuje krádež děl během reflexe. Nemohli jsme reflektovat barevnost a tvary ve všech žakovských dílech, opustili jsme od ankety, protože jsme tvorbu nemohli porovnat ani kriticky posoudit.
2. Žáci si citlivě vybírali lokality ve kterých by bílou čtvrtku zamaskovali. Např. Saša zkusil přikládat papír na různé věci, a pak vybral strom.
3. Někteří žáci nepochopili, že mají maskovat jen barvou, na čtvrtku vrstvlili např. hlinu. Nejednalo se tak o iluzivní malbu. Žáci svůj omyl napravili a pracovali s barvou.

Složky výtvarného zážitku

V této aktivitě hrála hlavní roli složka konstruktivní, žáci se výrazně zaměřovali na tvar, barvu a povrch v lese. Cíl pomalovat čtvrtku tak, aby splývala s přírodou evokuje vedlejší empatický koncept „skrývanosti“ a mimikrů, kdy jsou žáci nuceni pozorně zkoumat okolí a přizpůsobit mu jejich malířskou paletu a tahy štětce.

Naplnění cílů

Cíle byly splněné zčásti. Zvláště cíl týkající se hodnocení nebyl naplněn kvůli nečekaným vnějším vlivům. Ukázalo se, že les je přeci jenom veřejný prostor, kde nemusí všichni být nakloneni žákovskému tvoření. Někteří žáci dokázali citlivě vnímat barvu i tvary prostředí a dobře zamaskovat své čtvrtky, jako například David, který do malby zakomponoval kořen (viz obrázek 21), jiní využili cesty nejmenšího odporu. Našli si relativně monotónní úsek zeminy, čtvrtku přemalovali tmavou barvou.

Alterace úlohy

Na této aktivitě se negativně promítlo její lokalizování ve veřejném prostoru. Nebyla realizována reflexe, protože žákovská díla někdo odcizil. Byl to neplánovaný zásah zvenčí, na který se žádná efektivní alterace vymyslet nedá, mimo toho, že budeme mít díla stále na očích. Žákům trvalo docela dlouho než zamalovali celou čtvrtku velikosti A3- zjistila jsem, že pro tuto aktivitu je to příliš velký formát. Čtvrtku měli žáci na jednom místě. Tím pádem zkoumali a malovali jeden druh povrchu. Aby si žáci tříbili svou citlivost a pozornost na více strukturách a zamezilo se monotónnímu zabarvení, změnila bych formát čtvrtky. Zásobila bych je třemi čtvrtkami o velikosti A6, na které by se pokusili velmi detailně, až fotorealisticky, zachytit barevnost a struktury třech určených přírodních povrchů – země, kůry a rostlin.

3.4.3. Aktivita Fotografická procházka

Příprava, reflektivní bilance autorky a vizuální dokumentace průběhu této aktivity jsou k nahlédnutí v přílohové části (viz s. XV).

Cíle

Výtvarné cíle: Žáci jsou schopni vybrat efektivní kompoziční řešení a zajímavé téma fotografie, žáci ovládají práci s fotoaparátem a e-mailem, žáci vybírají „nejlepší tvar“ fotografie, žáci vzájemně spolupracují.

Environmentální cíle: Žáci vnímají krásu (estetiku) a mnohotvárnost přírody. Žáci zažívají putování krajinou.

Transformace úlohy pro žáky



**Obrázek 6: Robert Wittmann
„Výstava skutečností ulice“**



Obrázek 7: Bára „Fotografická procházka“

Robert Wittmann pořádal v roce 1966 *Výstavu skutečností ulice* (viz obrázek 6), během níž orámovává „realitu ulice.“ Dům, chodník i náhodný kolemjdoucí se stávají obrazovou kompozicí. Inspirovala jsem se Wittmannovým orámováním městské krajiny, ale použila jsem ho v souvislosti s přírodou. Žáci během procházky na vrch Sylván vyhledávali zajímavé krajinné kompozice nebo i detaily, které vyfotili. Cílem aktivity bylo naučit žáky zamyslet se nad kompozicí, usnadnit jim sestavování obrazu. Rámečky při „procházce“ nebyly zavěšeny staticky, jako u Wittmanna, ale byly mobilní, dynamické. Žáci si vyzkoušeli dynamické vnímání krajiny během jejich „poutí“ krajinou, což je koncept známý především z doby Romantismu, kdy poutník vzdává hold majestátu či divokosti krajiny. Vyfotografovaný „obraz“ v rámečku tak nebyl dílem náhody, ale pečlivého výběru.

Konceptový diagram aktivity Fotografická procházka

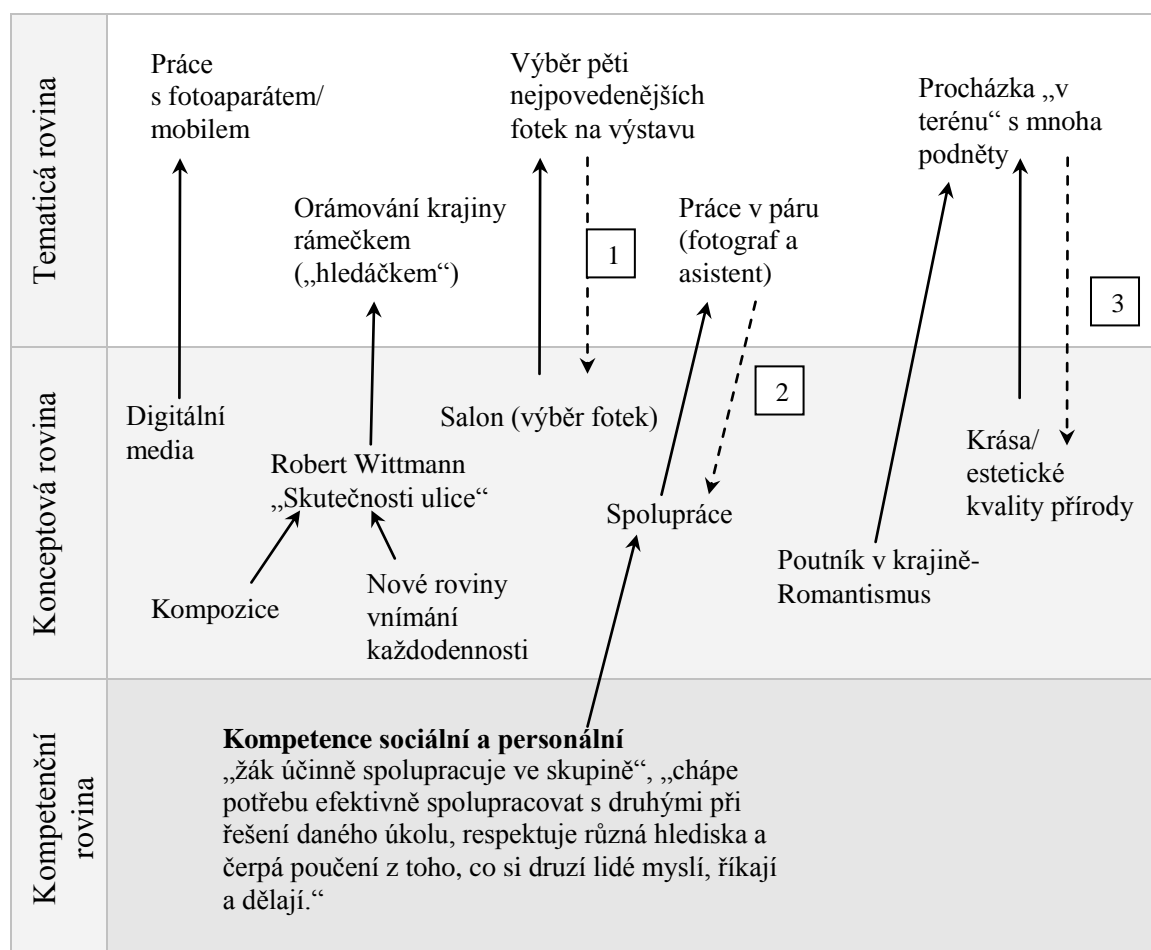


Diagram 3

Vysvětlivky:

1. Výběr fotek byl na výstavě přístupný veřejnosti.
2. Většina žáků byla s prací v párech spokojena, našli se jedinci, kteří preferovali samostatnou práci.
3. Z reflexe po akci vyplynulo, že žáci nejraději zaměřovali své „hledáčky“ na detaily (pampelišky, brouk, šnek atd.). Dokázali ocenit krásy přírody.

Složky výtvarného zážitku

V této aktivitě hrála hlavní roli složka konstruktivní. Pomocí hledáčku žáci konstruovali kompozici krajiny i detailů. Ke konstruktivní složce zážitku patří i krása a estetické kvality díla či prostředí. Dle Slavíka a Wawrosze pojem krása obecně chápeme v „těsném

dotyku“¹²³ s prožitkovými koncepty. Žáci měli radost z nalezení „subjektů“ pro jejich fotky. V reflexi mě překvapilo, „*jak byly děti nadšené například z housenek na pavučině, které objevili*“ (viz s. XII).

Výstava fotek

Výstava žákovských fotek měla posloužit jako vyhodnocení těch nejlepších a zároveň jako motivace k velkému tvořivému nasazení. Zrealizovala jsem ji u příležitosti Školní akademie, kdy do školy zavítali rodiče žáků i veřejnost. Po způsobu Salonu jsem fotky žáků z fotografické procházky pečlivě vybrala, digitálně upravila pozadí, vytiskla, podlepila čtvrtkou a vystavila je (viz obrázek 28).

Kolem proudily davy lidí, hlavně rodičů, někteří fotkám věnovali zběžný pohled. Myslím, že výstava fotek splnila svůj účel, odměnila žákovské fotografické úsilí. Zahlédla jsem například Kláru, jak ukazuje svou vystavenou fotografii rodině.

Naplnění cílů

Myslím, že cíle třetí aktivity se podařilo z velké části naplnit. Oceňuji nadšené hledání žáků. Ze závěrečné výstavy vyplynulo, že žáci fotili detaily i krajinné celky, všímali si opravdu rozličných aspektů přírody. Zajímavější pro žáky byly ale spíše detaily v přírodě, např. mák. Cíl nalézat zajímavá témata v přírodě se tedy podařilo splnit. Práci s digitálními technologiemi žáci zvládli dobře. Práci v páru si většina užila, až na pár „samotářů,“ kteří nakonec fotili sami. Kompoziční řešení žákovských fotografií nebyla vyloženě špatná, ale při způsobu tvorby nebylo možné zjistit, zdali se žáci opravdu kompozicí zabývají a nefotí subjekt jen náhodně. Proto se výběru nejefektivnější kompozice věnuji v alteraci úlohy.

Alterace úlohy

Hlavní možnost alterace tohoto úkolu bych viděla ve vyhledávání ideální kompozice, „dobrého tvaru“ díla. Žáci si objekt zájmu fotili jen z jednoho úhlu, poté už fotku považovali za hotovou a přesunuli se dál vyhledat další objekty. Snažili se najít co nejpestřejší škálu objektů (krajiny, rostliny, zvířata). V alteraci aktivity bych šla spíše do hloubky, než do šířky. To znamená, že by si žáci zvolili jeden objekt a vyzkoušeli ho

¹²³ SLAVÍK, J.- WAWROSZ P. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefaktiky- 2 díl.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004, s. 167.

vyfotografovat alespoň ze tří úhlů, například z nadhledu, z podhledu, ve výšce očí. Poté by zvolili nejzajímavější úhel zobrazení, což by, vzhledem k možnosti přehrát fotografii na displeji fotoaparátu nebyl problém. Při reflexi by žáci zdůvodnili svůj výběr úhlu, porovnali by „dobrý tvar“ vybrané fotky s nevybranou fotkou. Poznali by, jak minimální posun stačí k rozlišení „dobré“ a „špatné“ fotografie.

3.4.4. Aktivita *Frotáž*

Příprava, reflektivní bilance autorky a vizuální dokumentace průběhu této aktivity jsou k nahlédnutí v přílohové části práce (viz s. XV).

Cíle

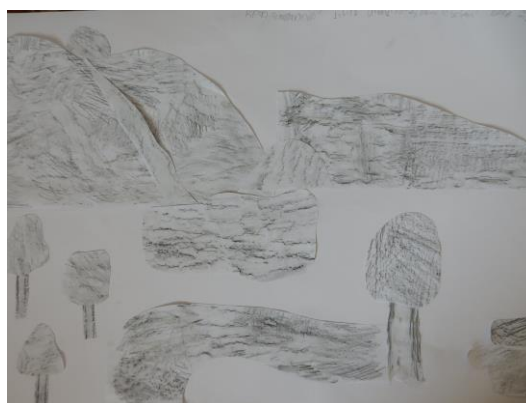
Výtvarné cíle: Žáci vizuálně i hapticky poznávají rozličné textury v přírodě, vybírají nejzajímavější texturu. Žáci si osvojí grafickou techniku frotáže. Žáci navrhnou vhodné ideové a kompoziční řešení koláže.

Environmentální cíle: Žáci chápou ekologické souvislosti a environmentální problémy současnosti. Žáci cítí zodpovědnost za životní prostředí a ví, jak mohou osobně chránit přírodu.

Transformace úlohy pro žáky



**Obrázek 8: Miloš Šejn
„Odtávají sníh/ Zebín“ (výřez)**



Obrázek 9: Klára a spol. „Frotáž“

V této aktivitě jsem se inspirovala frotážemi Miloše Šejna, které jsou pro něj „*dialogy s přírodou*.“¹²⁴

Žáci k tvorbě nepoužili přírodní pigmenty (např. rudku), jako Šejn, ale frotážovali přírodní struktury obyčejnou tužkou. Pro Šejna je frotáž symbolickým ztvárněním celé krajiny. Aby byl tento princip krajiny na papíře pro žáky konkrétnější, vytvářeli na papíře vizuální krajinu vystřiženou z přírodních textur ve skupinách. V souvislosti s RVP ZV jsem do zadání vytváření krajiny zakomponovala ekologický aspekt – krajina měla být ideální, bez znečištění. Jak by vypadala, kdyby se člověk choval k přírodě šetrně? Cílem aktivity bylo také citlivé vnímání krajiny nejen pomocí zraku, jako v předchozí aktivitě, ale hlavně pomocí hmatu, frotážování je jakýmsi „zoomem“ do struktur přírodních součástí krajiny.

Konceptový diagram aktivity Frotáž

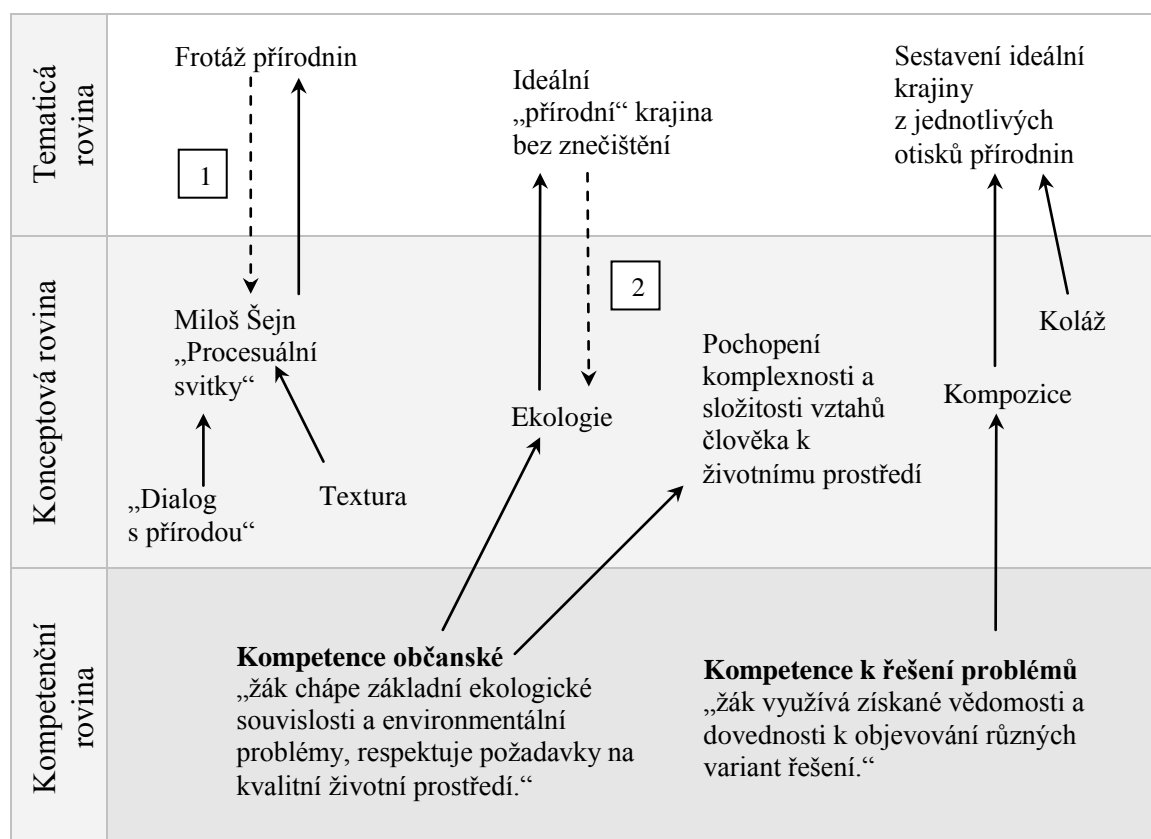


Diagram 4

¹²⁴ KESNER, L. ml. Archivy vnímání: krajina v procesuálních svitcích Miloše Šejna. *Umění*, 2005, roč. 53, č.1, s. 46

Vysvětlivky:

1. Žáci použili mnoho textur (kůra, listy, ptačí pírkó, šiška).
2. V reflexi po akci zaznělo, že se v ideální přírodní krajině nejedí auty, neničí se životní prostředí. V dotazníku Hana napsala, že „*pochopila, že musíme chránit přírodu.*“

Složky výtvarného zážitku

Hlavní složkou byla opět složka konstruktivní, do tvorby se dostala i složka významová. Do významové složky patří „*existenciální kvality prostředí*“¹²⁵ jako například čistota. Tento námět se odrážel v ekologickém zakotvení aktivity – co je čisté není znečištěné. Konstruktivní složka se promítá jak ve frotáži přírodních textur, tak v komponování koláže ideální krajiny.

Naplnění cílů

Většina cílů aktivity byla z mého pohledu naplněna. Ačkoliv technika frotáže byla pro žáky novinkou, naučili se s ní pracovat.

„Když jsem zmínila slovo ‚frotáž‘ tak se také divili, co to je, jen Valérii řekla, že už to slovo někde slyšela, ale neví, co znamená. Prakticky jsem jim ukázala, že frotáž je vlastně přenesení textury přírodniny na papír pomocí tužky. Pochopili to všichni a dali se ve skupinách do práce.“

- z reflexe autorky (viz s. XVI)

Žáci o současných environmentálních problémech již slyšeli, vyjmenovali například „*kácení stromů, znečištění vzduchu, vody, skládky*“. Při reflexi žáci dokázali zformulovat jejich osobní možnosti ochrany přírody: „*Nezahazujeme odpadky, nebudeme jezdit auty, dobré je kolo. Můžeme recyklovat, neznečišťovat vodu, nekácet, netrhat kytky.*“

Kvůli nedostatku času jsme nestihli reflektovat, které textury byly pro žáky nejzajímavější a proč. Dále se nepodařilo všechny namotivovat k aktivní činnosti: Výsledné koláže z mého pohledu nedostatečně vystihovaly vztah krajiny a přírodních struktur, tak jak to pojímal Miloš Šejn.

¹²⁵ SLAVÍK, J. -WAWROSZ P. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefietiky- 2.díl.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004, s. 160.

Alterace úlohy

Aby se lépe propojily otisky struktur přírodnin a jejich „krajnotvorná“ funkce, žáci by ofrotážovali celou plochu kancelářského papíru. Pak by ji gumováním dotvářeli do oné „ideální“ podoby. Myslím si, že tato abstraktní krajina, vzniklá z přírodních struktur, by dokázala žáky sama inspirovat, nabídnout jim pareidolické možnosti vyhledávání jednotlivých krajinných prvků. Otisk přírodniny by se stal přímým předobrazem krajiny.

3.4.5. Aktivita Vymezení

Příprava, reflektivní bilance autorky a vizuální dokumentace průběhu této aktivity jsou k nahlédnutí v přílohové části práce (viz s. XVIII).

Cíle

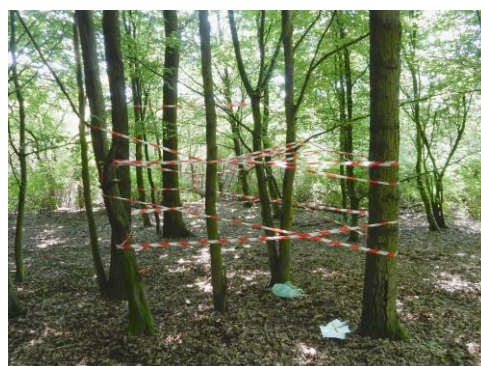
Výtvarné cíle: Žáci efektivně kombinují výrazové možnosti linie a prostoru. Žáci dokážou souvisle a kultivovaně prezentovat jejich společnou tvorbu.

Environmentální cíle: Žáci si uvědomují *genius loci* místa vymezením svého osobního prostoru. Žáci poznávají přírodu jako systém vzájemně propojených prvků, tím pádem chápou důležitost udržování přírodní rovnováhy. Žáci projevují úctu k životu ve všech jeho formách, uvědomují si, že nepřírodní prvky do přírody nepatří.

Transformace úlohy pro žáky



Obrázek 10: Jiří Valoch „Vymezení lesa“



Obrázek 11: Valérie a spol. „Vymezení“

V této páte a poslední aktivitě jsem se inspirovala Valochovým *Vymezení lesa*. Jiří Valoch vymezil prostor mezi stromy tím, že mezi ně natáhl dlouhou bílou pásku.

Tuto aktivitu jsem s žáky nerealizovala pomocí bílé pásky, jako Valoch, ale červenobílé signalizační pásky. Bylo to zčásti dáno faktem, že čistě bílá páska se nedala nikde sehnat a zčásti tím, že červeno-bílá páska je výstražná - výrazněji upozorňuje, vymezuje prostor. Plastová páska není přírodní materiál, představuje vniknutí člověka do přírody. Na druhou stranu, páska svým tvarem propojuje. Valocha zajímaly vztahy mezi jednotlivými prvky v přírodě. Tak jsem aktivitu koncipovala i já - páska propojí celý lesní ekosystém.

Konceptový diagram aktivity Vymezení

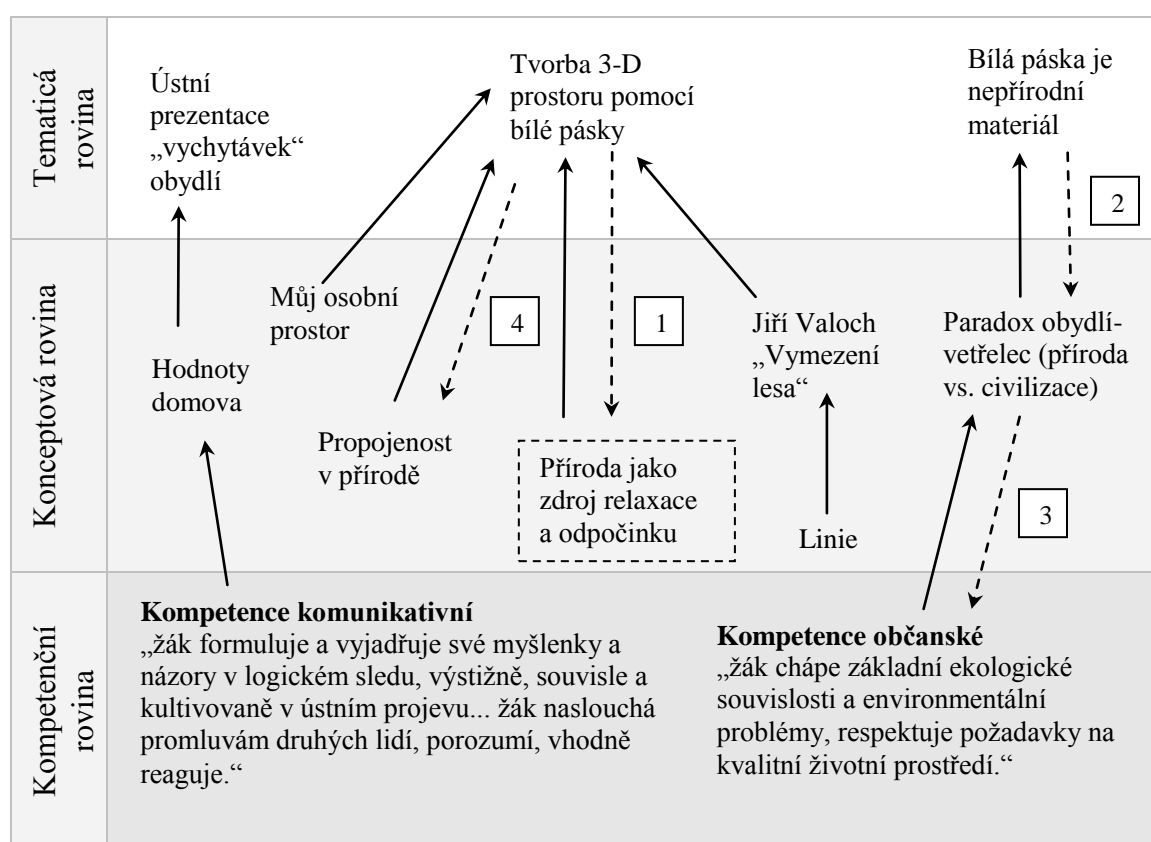


Diagram 5

Vysvětlivky:

1. Z reflexí žáků vím, že tato aktivita se většinou zdála velmi zábavná a odpočinková.
2. Po „zabydlení“ v přírodě nastává zboření „domu.“ Pásku nenecháváme v přírodě.
3. Žáci jsou poučeni, že plast do přírody nepatří.

4. Klára se v dotazníku zmiňuje, že se o přírodě naučila „jak se dokáže mnoho věcí propojit.“

Složky výtvarného zážitku

Hlavní složkou výtvarného zážitku byla složka konstruktivní, kdy žáci konstruovali pomocí linie prostorový objekt. Vedlejší roli hrála složka prožitková. Vykrytalizovala z pocitu „svého“ intimního prostoru, ohraničeného od okolí. Ukázalo se, že žáci jsou hrdí na svůj vlastnoručně zvelebený prostor. Zachytila to Mgr. Jindrová v hospitaci aktivit- *„Bylo vidět, že děti se rády pochlubily tím, co vytvořily, vysvětlily, popsaly svoje pocity, postřehy z tvorby“* (viz s. XXIV).

Naplnění cílů

Výtvarné cíle byly dle mého názoru splněny nad očekávání. Vytvoření prostorového objektu pomocí linie se podařilo, některá žakovská díla byla velmi povedená.

„Skupina holek v čele s Valérií si dala velmi záležet na střeše, dokonce Tereza vylezla na strom a Hana a Dana ji podpíraly, aby Tereza mohla pásku ve výšce uchytit. U této skupiny jsem velmi ocenila střechu bunkru, byla sestavena lehce do kupole, vizuelně byla efektní.“

- z reflektivní bilance aktivity (viz s.XIX)

Prezentování „vychytávek“ obydlí v reflexi po akci podařilo odhalit některé potencionální „řečníky“ ve třídě. Například mě překvapilo, jak někteří žáci *„tuto nelehkou roli mluvčího před celou třídou zvládli“* (viz s. XIX).

Mám za to, že environmentální cíle nebyly naplněny do maximální možné míry. Žáci sice věděli, že plastová páska do přírody nepatří a řádně ji uklidili, ale cíl poznání propojenosti v přírodě byl, dle mého názoru, pro ně až příliš abstraktní. V alteraci úlohy se zmiňuji, jak tento cíl učinit přístupnějším skrze odpovídající reflektivní otázky.

Alterace úlohy

Zamyslela bych se nad tím, jak by aktivita lépe propojila „ekosystém“, aby žáci více vycítili „úctu k přírodě.“ Myslím, že si žáci nepropojili stavení obydlí s důležitostí přírodní rovnováhy.

Změnila bych především reflektivní otázku. Namísto otázky „*Co dílo propojuje?*“, kterou jsem shledala jako moc abstraktní, bych se zeptala „*Proč jste hranice vymezili takto? Které organismy jsou ve vámi vymezeném prostoru a čím jsou pro váš domov důležité?*“ Žáci tak prozkoumají vztahy mezi nimi samými a organismy, které vymezený prostor tvoří. Motivace žáků k aktivitě by se dala pojmut až „katastroficky“ – dokázali by žáci v jejich vymezeném prostoru přežít, kdyby z něj nemohli vystoupit? Z této premisy by zbýval kousíček k uvědomění si důležitosti všech organismů v přírodě a k jejich vzájemné propojenosti.

3.4.6. Závěrečné setkání

Příprava setkání a reflektivní bilance autorky jsou k nahlédnutí v přílohové části práce (viz s. XXI).

Cíle

Výtvarné cíle: Žáci srovnají svá díla s díly landartových umělců. Žáci si uvědomí, že pracovali v kontextu land artu. Žáci zhodnotí přínos projektu.

Environmentální cíle: Žáci si uvědomují pozitivní vliv přírody na citový život člověka. Žáci chápou různé role přírody, především mimoprodukční hodnoty přírody – příroda jako zdroj inspirace a odpočinku. Žáci si uvědomují vlivy vnějšího i vnitřního prostředí na zdraví.

Závěrečné setkání s 6. A po realizaci pěti projektových aktivit bylo vyvrcholením a zároveň zhodnocením celého projektu, konalo se pro změnu ve třídě. Bylo nezbytné tuto závěrečnou hodinu vhodně strukturovat.

Považovala jsem za důležité žáky seznámit s historií a kontextem land artu, uměleckého směru, kterým se sami v projektu vydali, aby dokázali zařadit svou zdánlivě „hravou“ tvorbu do širšího kontextu dějin umění. K tomuto účelu jsem využila rozšířenou a aktualizovanou powerpointovou prezentaci o historii land artu ze své bakalářské práce. Rozšířila jsem ji o porovnání expertní a žákovské tvorby a o fotografie žáků během realizace projekt. Měla žákům pomoci rozvzpomenout si na jejich pocity při tvorbě a být jakýmsi „oslím můstkem“ k hlavní hodnotící části hodiny – k vyplňování dotazníku. To se, myslím, podařilo, žáci fotky komentovali, pozorně je sledovali – týkaly se přeci jenom jich samých.

„Velký ohlas sklídila fotka s Valériinou skupinou při poslední aktivitě, jak Hana a Dana podpírají Terezu, která věší pásku na strom.“

-z reflektivní bilance autorky (viz s.XXII)

Tato powerpointová prezentace je k nahlédnutí na příloženém CD.

Poctivé vyplnění dotazníků bylo důležité pro objektivní zhodnocení projektu. Dotazník měl reflektovat, do jaké míry byl projekt výtvarné výchovy v přírodě úspěšný a mimo jiné zhodnotit pozitivní vliv přírody na citový život člověka a prozkoumat inspirativní a relaxující vliv přírody na žáky. Využila jsem metodu dotazníku místo ústní reflexe, protože jsem si myslela, *„že jen při ústní reflexi by se nad projektem (žáci) tak hluboce nezamýšleli, nejspíš by se ostýchali projevit svůj názor před ostatními spolužáky“* (viz s. XXII). Sama vím, jak těžké je „dovolit si nesouhlasit“ s něčím, co valná většina třídy vnímá pozitivně. Zpětně mi ale závěrečná ústní reflexe projektu chyběla.

Naplnění cílů

Cíl uvedení projektu do kontextu land artu byl splněn. Žáci byli překvapeni *„hlavně díly amerických umělců (Smithson, Heizer), ale třeba i Goldsworthyho nebo Longa. U českých umělců je zaujala cedule ‚Achtung, natur!‘ od J. Valocha“* (viz s. XXII). Žáci dokázali zhodnotit přínos projektu, potěšilo mě, že obzvlášť děvčata ze 6. A vložila do vyplnění dotazníku značné úsilí, dařilo se jim rozepsat o svých zážitcích. Z dotazníku vyplynulo, že žáci vnímali výtvarnou tvorbu v přírodě vesměs pozitivně. Více o uvědomění si vlivu přírody na člověka a dalších zjištění z dotazníků se rozepisují v části *Vyhodnocení projektu*.

Alterace

Hodnotící setkání bych vylepšila tím, že bych při powerpointové prezentaci více zapojila žáky, například mohli hledat rozdíly mezi díly land artových umělců a jejich vlastními díly. V prezentaci o land artu bych zkrátila svůj monolog a použila více dialogu, abych lépe udržela pozornost žáků. Na konci hodiny, po tom co žáci vyplnili dotazník, zbylo ještě 15 minut času, využila bych je k ústní reflexi celého projektu, která by doplnila dotazník, který byl hlavním hodnotícím nástrojem projektu.

„Pro mě (ukončení projektu) byl zvláštní okamžik, na jednu stranu jsem měla radost, že mám praktickou část projektu za sebou, na druhou stranu jsem žáky za těch šest týdnů lépe poznala a bylo mi líto, že naše společné aktivity již končí.“

-Z reflektivní bilance autorky (viz s. XXII)

4. Vyhodnocení projektu

„Zatímco město, a zvláště velkoměsto, nezřídka člověka svádí k neúctě a ironii, divočina jej pobízí k úctě a odpovědnosti.“¹²⁶

-Vít Erban

Při vyhodnocování projektu se budu opírat o zpětnou vazbu, kterou mi poskytlí žáci ve vyplnění dotazníku, o postřehy z reflektivních bilancí aktivit a o podněty z hospitace aktivit zkušené učitelky Mgr. Soni Jindrové.

Dotazník byl žákům předán k vyplnění po ukončení projektu. Měl za úkol vyšetřit, co se žákům na projektu líbilo a nelíbilo (např. aktivity, organizace práce), zdali se posunul jejich vztah k přírodě. Byl nejrozsáhlejším zdrojem zpětné vazby. Otázky v dotazníku spadaly do čtyř kategorií:

- a) Profil žáků a jejich stávající vztah k přírodě (jak často chodí do přírody)
- b) Reflexe aktivit a organizace – co se líbilo, a co ne
- c) Úvaha nad přidanou hodnotou projektu (čili, co se žáci dozvěděli nového? Dokázali rozvinout svůj vztah k přírodě?)
- d) Hodnotový postoj člověka k přírodě (potřebuje člověk přírodu? Vliv a dopad přírodního prostředí na žáky.)

Vyplněné dotazníky žáků 6.A jsou k nahlédnutí na přiloženém CD.

4.1. Analýza dotazníku

4.1.1. Popularita aktivit

Žebříček popularity pěti aktivit projektu jsem sestavila na základě bodů, které žáci aktivitám přiřadili, v otázce a) v dotazníku- *Napište posloupnost aktivit, jak vás bavily, „1“ vás bavila nejvíce a „5“ nejméně.* Čím méně bodů, tím lépe. Do součtu jsem nezahrnula čtyři žáky, kteří chyběli na jedné nebo více z aktivit. Z odpovědí dvanácti respondentů vzešel následující žebříček popularity aktivit:

¹²⁶ HÁJEK, P. et al. *Krajina zevnitř*. Praha : Malá Skála, 2002, s. 116-117.

1. Vymezení (25 bodů)
2. Fotografická procházka (26 bodů)
3. Tvoření z přírodnin (38 bodů)
4. Maskování (43 bodů)
5. Frotáž (48 bodů)

Maskování a *Frotáž* se umístily nízko možná kvůli odcizení čtvrtek či práci s „tradičními“ výtvarnými materiály čtvrtkou a barvou/tužkou. Žáci naopak vyzdvihli aktivity, kde se pracovalo s neobvyklými materiály (přírodniny, plastová páska) nebo digitální technologií (digitální fotoaparát, email). Zcela spontánně tak podpořili doporučení z charakteristiky vzdělávací oblasti *Umění a kultura* v RVP ZV o uplatňování „*různorodosti výrazových prostředků při hledání variant řešení společně zvolených témat*“ v projektech.

V následující části vyhodnocení mapují kladné a záporné stránky výtvarného projektu v přírodě, jak je žáci uvedli v dotazníku. Přidávám k nim své doplňující komentáře.

4.1.2. Komentář kladných stránek výtvarné výchovy v přírodě

Výuka v novém prostředí, byla pro většinu žáků „*zábavná*“ či „*dobrodružná*“ a třeba Bára se jich „*nemohla dočkat*.“ Přírodní prostředí dokázalo **podpořit zájem žáků** o výtvarnou výchovu, jak to ostatně vnímá i Mgr. Jindrová ve své hospitaci: „*Výuka výtvarné výchovy v přírodě byla příjemným zpestřením výuky a významným způsobem přispěla k rozvoji vizuální představitivosti a vnímání žáků a k formování pozitivního vztahu k předmětu.*“

Pro většinu žáků se výtvarná výchova v přírodě stala odpočinkovou hodinou. Tím nemyslím, že se žáci „ulejvali,“ spíše naopak. Dokázali se plně ponořit do netradičních výtvarných úloh „*a čas jakoby utíkal mnohem rychleji než při klasické výuce*“ (viz s.XXIII). Domnívám se, že výtvarná výchova v přírodě může být vhodnou volbou pro **aktivní odpočinek**, protože žáci ocenili pobyt venku na čerstvém vzduchu, jakožto i možnost se hýbat - dle Kláry bychom se měli „*více hýbat a být na čerstvém vzduchu*“.

Z toho vyvozují, že nezvyklé prostředí pro výuku mělo kladný vliv na aktivitu žáků při výtvarné výchově i na kognitivní stránku psychiky- Klára uvedla, že mohla v přírodě myslet „*na věci z jiného úhlu.*“

Naprostá většina žáků byla spokojena s remízem pod vrchem Sylván jako dějištěm aktivit, označovali ji za „nejlepší volbu.“

Překvapilo mě, že většina žáků **nejraději pracovala ve skupinách**. Z vlastní zkušenosti vím, že skupinové uspořádání výtvarné výchovy je většinou opomíjeno, žáci tvoří samostatně. Z dotazníku jsem se dozvěděla, že 10 ze 14 žáků ve třídě 6. A preferuje práci ve skupině při výtvarné výchově. Příkladem budiž Valérie, která v dotazníku uvádí podmínku práce ve skupině pro zájem na aktivitě: „*Pracovali jsme ve skupinách, a proto mě to bavilo.*“ Práce ve skupině podpořila spolupráci i vzájemnou diskuzi, což, dle Mgr. Jindrové „*vedlo k hlubšímu poznávání se a nabourávání stereotypního chování a nazírání na spolužáky.*“

Výtvarná výchova realizovaná ve skupinách tedy může být alternativou ke klasické samostatné práci v tomto předmětu, především při řešení úkolů složitých či náročných na čas. V projektu takovou aktivitou byla například *Frotáž*, která sestávala ze dvou částí – frotáže a koláže krajiny.

4.1.3. Komentář záporných stránek výtvarné výchovy v přírodě

Ačkoliv výuka v přírodě měla mnoho kladů, našly se i záporné stránky. Pro žáky bylo občas **nepříjemné sdílet prostor s lesními tvory** - Bára chytla klíště a Daně se nelíbilo, když po ní „*lezli mravenci*“ (viz. Danin dotazník). Několik žáků trápila senná rýma, tvorba v tomto prostředí byla pro ně namáhavá. Toto jsou situace, které jdou s přírodním prostředím ruku v ruce a žák nemá jinou možnost, než se na ně adaptovat, pokud si chce užívat pobytu na čerstvém vzduchu. Zároveň se ukázalo, že „nesterilní“ prostředí přírody **může žákům s alergiemi škodit** a znemožnit jim plnou koncentraci na výtvarnou tvorbu. Pro tyto žáky bych doporučila výtvarně tvořit v uzavřeném prostředí třídy.

Při projektu se také zjistilo, že výtvarná výchova v přírodě se **nemusí setkat u veřejnosti s pochopením**. Mám na mysli situaci odcizení části žakovských děl neznámým zlodějem, či poboření tvorby z přírodnin. Veřejnost na land art zatím není zvyklá, proto kladně hodnotím komunitní land artové projekty, například *Land art na řece*, které se usilují o aktivní zapojení veřejnosti do výtvarné tvorby v přírodní lokalitě.

4.2. Splnění konkrétních cílů aktivit

Jak to u projektů již bývá, některé aktivity přispěly k naplnění výtvarných a environmentálních cílů více, jiné méně. Ráda bych se zde kriticky zamyslela nad tím, jestli aktivity splnily očekávání, případně jak by navržené alterace lépe podpořily vyznění aktivit.

Tvoření z přírodnin

Žáci si vyzkoušeli výtvarnou tvorbu z přírodních materiálů, nedokázali ale osvětlit, proč si materiál vybrali či popsat charakteristiku materiálu. V tomto ohledu jsem nevyužila všechny možnosti, které přírodniny nabízely ve významové rovině zážitku. V alteraci se více zaměřuji na morfologické poznání místa, ve kterém tvořili, abych zamezila tvorbě kliše symbolů, například „smajlíků“ a sluníček. Aktivita ale splnila cíl adaptování se na nové prostředí, reakce žáků na toto prostředí byly pozitivní. Tato aktivita se umístila v žebříčku popularity na 3. místě, pro žáky byla tedy průměrná. Z mého pohledu fungovala jako dobrý úvod do projektu, jako „osahání“ si hřiště pro výrazovou hru, nepouštěla se však do hlubší tematiky symbolismu materiálu.

Maskování

Alterace úlohy by umožnila poznávat barevnost a tvary různých přírodních povrchů, nejen jednoho zvoleného. Vizuální kvality přírodního prostředí by tak byly lépe vyhodnoceny kvantitativně (3 druhy povrchů) i kvalitativně (menší vzorky na zamaskování přírodnin). Menší formát čtvrtky, tj. A6, by také vypadal přívětivěji. Tato aktivita byla u žáků z těch méně oblíbených, nejen kvůli absenci reflexe, ale zřejmě také práci s typickými výtvarnými potřebami.

Ačkoliv žáci při aktivitě dokázali citlivě vnímat barvy i tvary přírody, myslím, že navržená alterace by lépe zaměřila jejich pozornost.

Fotografická procházka

V této aktivitě se většinu cílů podařilo splnit, aktivita byla kladně hodnocena žáky, Mgr. Jindrovou i samotnou autorkou. Žáci krásu a mnohotvárnost přírody objevovali v detailech i panoramatech krajiny. V alteraci úlohy upřesňuji žakovské uvažování nad kompozicí fotografie, kdy žák vybírá ze skicovního materiálu. V kritickém porovnávání

skicovních fotografií vidím nejlepší cestu pro vybírání nejlepších kompozic, řízený výběr kompozice v původním znění aktivity chyběl.

Frotáž

Ačkoliv tato aktivita byla u žáků nejméně oblíbená, splnila cíl naučit žáky techniku frotáže a uvědomit si možnosti, jak mohou žáci osobně chránit přírodu. Žáci k tvorbě využili velký rozsah přírodních textur, hapticky se seznámili s přírodními objekty. Bohužel jsme nestihli reflektovat výběr nejzajímavějších textur. Koncept přírodních struktur jako krajiny by se dal lépe využít, pokud by žáci ofrotážovali celý papír a pak na něm, pomocí gumy, definovali prvky ideální krajiny. Realizovaná technika koláže spíše podporovala stereotypní vytváření krajiny, což se promítlo i do vizuálních „klišé“ – například že strom má rovný kmen a korunu jako „bambuli“ (viz obrázek 9).

Vymezení

Ač byla tato aktivita mezi žáky nejoblíbenější a podařilo se splnit výtvarné cíle, environmentální cíle pokulhávaly. Žáci především nedokázali uchopit koncept propojenosti v přírodě – to, že organismy jsou na sobě vzájemně závislé a každý se podílí na rovnováze v přírodě. Zde se prokázalo, jak důležité je formulovat reflektivní otázky tak, aby byly pro žáky srozumitelné. V alteraci aktivity (viz s. 45) uvádím možnosti přeformulování reflektivní otázky, které by mělo nasměrovat žákovské uvažování o propojenosti v přírodě.

4.3. Splnění obecných cílů projektu

Začnu s analýzou dvou nejjobecnějších cílů tohoto projektu:

- 1) Rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k přírodě pomocí výtvarné tvorby.
- 2) Prozkoumat vliv a dopady přírodního prostředí na žáky.

Za těmito cíli stál vždy vztah mezi žákem a přírodou. V prvním cíli se zamýšlím nad tím, jak žáci mohou ovlivnit přírodu pomocí její ochrany. Aby ji mohli chránit, musí jí umět ocenit, a to nejen vizuálně, ale mít k ní i pozitivní vztah a úctu.

1) Rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k přírodě pomocí výtvarné tvorby

(žák → příroda)

Chtěla jsem v žácích probudit a pěstovat podobně kladný vztah k přírodě jako mám já. Zajímalo mě tedy, jestli výtvarná tvorba v přírodě napomohla k tomu, aby žáci přírodu citlivěji vnímali. Prvním krokem byla adaptace na přírodní podmínky. K rozvíjení vnímavosti zařazuji vnímání krásy a mnohotvárnosti přírody, jejích estetických kvalit. K rozvíjení citlivých (i emocionálních) vztahů k přírodě přiřazuji principy a zásady ochrany přírody a životního prostředí, zodpovědnost za životní prostředí. Býti vnímavý a citlivý k přírodě by mělo vyústit do úcty k přírodě, zejména do úcty k životu ve všech jeho formách.

Žáci po absolvování projektu pochopili, že má smysl přírodu chránit a neznečišťovat ji. Projekt dvanáct žáků utvrdil v tom, že mají být k přírodě uctiví, například Bára více pochopila, že „*musíme chránit přírodu*“ a Hana napsala, že „*příroda je pro nás velmi důležitá*.“

Žáci se skrze zaměření na detaily naučili přírodu více vizuálně vnímat, Hana prohlásila, že „*mnohem víc se zaměřuji na detaily v přírodě*.“ Pro Jirku byl zásadní objev, že příroda je vlastně „*krásná*“ (viz Jirkův dotazník). Příroda, dle žáků, dokáže být ve své mnohotvárnosti až tajemná - „*skrývá mnohá tajemství, hodně neprozkoumaných míst*.“

2) Prozkoumání vlivu a dopadů přírodního prostředí na žáky (příroda → žák)

„*Když se dotýkáte půdy, ona se dotýká vás. Vy ji přetváříte a ona přetváří vás. Přímou i v metafyzickém smyslu.*“¹²⁷

-Václav Cílek

Do jaké míry podpořil můj projekt tvrzení RVP ZV o tom, že příroda má pozitivní vliv na citový život člověka, je zdrojem inspirace pro umělecké a kulturní hodnoty a dokáže zafungovat jako místo vhodné k relaxaci a odpočinku?

¹²⁷ CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán, 2002, s. 104-105.

Pobyt v přírodě donutil žáky hýbat se při přesunech i během samotné výtvarné tvorby. Většina žáků pohyb ocenila, některým se nechtělo chodit do kopce. Jsem ale přesvědčená, že pohyb na čerstvém vzduchu žákům zdravotně prospěl.

Tím se dostávám ke kladným vlivům přírody na člověka. Potvrdilo se, že příroda dokáže žáky zrelaxovat, být jim inspirací pro výtvarnou tvorbu. Většina žáků si při tvorbě v přírodě na čerstvém vzduchu odpočinula. Pro žáky, kteří trpí alergiemi, byla ale tvorba v přírodě „*namáhavá*“, lépe by se zřejmě dokázali soustředit na tvorbu v prostředí třídy.

4.4. Přidaná hodnota projektu v návaznosti na profil skupiny žáků

V předcházející části jsem uvedla, co se žáci v projektu naučili nového – například že by měli chránit přírodu, či ocenit její krásu. V této podkapitole ještě zhodnotím, jak se odrážela předchozí zkušenost žáků s přírodou a tvorbou v ní ve výsledcích dotazníků.

Jelikož jsem v dotazníku zahrнула profil skupiny, zajímalo mě, jak projekt zafungoval nebo nezafungoval na žáky, kteří do přírody chodí často nebo naopak skoro vůbec. Dále jsem chtěla zjistit jestli výtvarná tvorba přinesla žákům, kteří v přírodě již dříve tvořili, něco nového.

4.4.1. Přidaná hodnota projektu dle časnosti styků žáků s přírodou

Pět žáků, kteří do přírody nechodí často (maximálně dvakrát za měsíc) bych rozdělila na dvě skupiny. Pro jednu skupinu byla tvorba v přírodě zábavná, pro druhou „*nudná*“ či „*zvláštní*“.

Všem žákům, kteří chodí do přírody častěji, minimálně jedenkrát týdně, se hodiny líbily, některým z nich hodně. Například Valérie v dotazníku uvedla, že pro ni výtvarná výchova v přírodě byla „*úžasná, nepopsatelná, odpočinková, zábavná*“.

Z tohoto malého šetření vyplývá, že i žáky, kteří nechodí do přírody často, může „výtvarka“ v přírodě zaujmout. Žáci z druhé skupiny do přírody nechodí zřejmě proto, že k ní nemají žádný vztah. Pohled dvou žáků z této skupiny se mi ani po projektu nepodařilo změnit. Naopak žáky, kteří do přírody chodí často a rádi, zaujme tvorba v přírodě skoro vždy.

4.4.2. Přidaná hodnota projektu dle předchozí výtvarné tvorby v přírodě

Čtyři žákyně (Hanka, Bára, Valérie, Dana), které měly zkušenost s tvořením v přírodě, byly i nejvíce nadšené. Všem se hodiny „*hodně líbily*.“ Je tedy otázkou, jestli jim můj projekt přinesl něco navíc, co ještě nevěděly.

Z jejich odpovědí v dotazníku vyplynulo, že i tyto „matadorky“ ve výtvarné tvorbě v přírodě se přiučily něčemu novému. Pochopily, jak moc je důležité chránit přírodu a že příroda má stále mnohá tajemství a překvapení v rukávu.

5. Závěr

V závěru této práce nabídnu několik doporučení pro realizaci úspěšné výuky výtvarné výchovy v přírodě a shrnu míru úspěšnosti *Výtvarného projektu v přírodě*.

Potěšilo mě, že se žáci na hodiny výtvarné výchovy v přírodě těšili, někteří se dokonce nemohli dočkat až vyrazí ven. Myslím, že je to jasný vzkaz pro učitele i rodiče, aby plánovali co nejvíce školních, respektive mimoškolních, aktivit venku. V dotazníku se tři ze čtyř žáků vyslovilo pro vyšší procento výuky mimo školní budovu.

Aby ale byla výuka výtvarné výchovy (a nejen ta) v přírodě úspěšná, je nutné splnit určité požadavky, na kterých jsme se s Mgr. Jindrovou shodly. Ty nejzásadnější rozvádím v diskuzi níže. Tyto podmínky můžou zároveň fungovat jako doporučení pro ostatní pedagogy, kteří by výtvarnou výchovu v přírodě rádi vyzkoušeli.

5.1. Diskuze k možnostem výuky výtvarné výchovy v přírodě

Vzdálenost lesa či lesoparku od školy, dvouhodinová dotace na výtvarnou výchovu (90 minut)

Malá vzdálenost přírodní lokality a dvouhodinová dotace na výtvarnou výchovu jsou zřejmě nejdůležitějšími kritérii, která by měla být splněna, aby se výtvarná výchova v přírodě mohla vůbec realizovat. Jako maximální čas na přesun do přírody jsem určila 15 minut, aby na aktivitu a reflexi v přírodě zbylo minimálně 60 minut. To znamená, že přírodní lokalita by se od školy neměla nacházet dál než 1 kilometr, aby tam žáci stihli ostřejším tempem dojít.

Zachování kontinuity projektu

Aby byla zachována kontinuita aktivit, je vhodné vydat se do přírody alespoň jednou za týden. V tomto ohledu jsou tedy zvýhodněné šesté a sedmé ročníky ZŠ, které mají dotaci 90 minut výtvarné výchovy týdně. V osmém a devátém ročníku se dotace na výtvarnou výchovu snižuje, v přírodě můžou tvořit jen jednou za dva týdny.

Bezproblémová třída

Bývá těžší „ukočírovat“ třídu na exkurzi mimo školu, zvláště v lese, kde je mnoho potencionálních „nástrah“, které žáky mohou odvést od tvorby, například šiškování se, šplhání na stromy, hry s bahnem apod. Proto je dobré vzít v potaz skladbu třídy, ve třídě by neměli být výrazní „zlobiči.“ Pedagog by si měl být jistý, že se žáci budou v přírodě věnovat výtvarné tvorbě a ne okolním lákadlům. Samozřejmostí je vhodná motivace žáků.

Dodržení časového harmonogramu hodiny

Čas přiřazen ke každé části hodiny by měl být dodržen, např. 15 minut na přesun do přírody, 45 minut na zadání a tvorbu, 15 minut na reflexi, 15 minut na přesun zpět do školy. Jako časový polštář na převlečení v šatně dobře fungují desetiminutové přestávky mezi hodinami. Ideálním scénářem je, pokud je hodina výtvarné výchovy v přírodě zároveň poslední hodinou v rozvrhu žáků. Odpadá stres, že se žáci včas nedostaví na další předmět v rozvrhu. Někdy se vlivem vnějších okolností výuka v přírodě může opozdit (viz Přílohy, s. IX).

Příprava lokality tvorby předem, eliminování bezpečnostních rizik

Je vhodné předem prozkoumat lokalitu kvůli bezpečnosti a vyhmátnutí potencionálních rizik, ještě než se tam podívají žáci. Uvedu příklad – nad remízem, kde jsme tvořili, se vypíná kopec se strmými písčitými svahy. Nedokázala jsem si představit, že by žáci lezli nahoru a sjížděli do trnitých keřů pod kopcem. Proto jsem kopec znázornila na *Mapě mého lesního tvoření* (viz obrázek 1) a jasně pomocí kříže ukázala, že tam mají žáci vstup zapovězený.

Je vhodné mít připravenou „mokrú“ variantu, pokud počasí nedovolí jít ven

Čtenáři je asi vcelku jasné, že výtvarně tvořit při hustém dešti se nedá. Nedá se tvořit, pokud by bylo zdraví dětí venku ohroženo, ani např. během bouřky. „Mokrú“ varianta ve třídě sice nevyužije blahodárné účinky přírodního prostředí, může ale žákům představit stejné myšlenky land artu. Žáci si mohou například přinést přírodniny, obtiskávat je, fotit detaily rostlin ve školní budově, navrhnout architektonické řešení „přírodního bunkru“ na papíře (realizovat se může o týden později.) Jde o to přenést do civilizace „kousek

přírody,“ jak to dělali i mnozí land artisté, například Zorka Ságlová v instalaci *Seno-sláma* z roku 1969 (viz obrázek 16).

Stanovení jasných pravidel o chování během přesunu do přírody a pobytu v přírodě

Stanovit pravidla chování na exkurzi do přírody je nutné vždy předem. Je vhodné je s žáky osvěžit před každou exkurzí. Nejrizikovější je přecházení rušných silnic- mělo by se přecházet vždy po přechodu, celá třída společně. Pravidla se vztahují i na pobyt v přírodě. Žáci by tam neměli nic ničit, neměli by trhat živé rostliny, vyrušovat zvířecí obyvatele a samozřejmě nezanechávat v přírodě žádné nepřírodní zbytky výtvarné činnosti.

Žáci by neměli přenášet příliš mnoho pomůcek ze školy do přírody

Přenášení kufříků s výtvarnými potřebami je možné občas. Zaprvé je to namáhavé, zadruhé by výuka v přírodě měla maximálně zužitkovat materiálové možnosti poskytnuté přírodou. Žáci 6. A se sami vyjádřili, že výtvarná výchova bez štětců a čtvrtek je pro ně zajímavější.

V přírodě je vhodné mít žáky stále pod dohledem

Jde opět hlavně o bezpečnost žáků, ale také o kontinuitu a plnění časového harmonogramu hodiny. Nemělo by se stát, že se žáci rozprchnou po lese a pedagog stráví notnou dávku drahocenného času jejich hledáním. K tomuto účelu mi znamenitě posloužila mapka lokality, ve které jsem vizuálně ohraničila prostor, kde se žáci mohli pohybovat. Věřím, že vizuální podoba prostoru je jednodušší a účinnější než ústní vymezení prostoru. Žáci měli mapku během tvorby stále u sebe. Referencí k mapce si žáci bystřili také svůj smysl pro orientaci, když do ní zakreslovali místa, kde tvořili. Během hodiny pak již stačilo obcházet ve vymezeném prostoru a kontrolovat práci žáků či provádět reflexi při akci.

5.2. Závěrečné zamyšlení se nad projektem

Land art, jako umělecký směr, dokázal poskytnout vhodnou a různorodou inspiraci pro samotnou výtvarnou tvorbu v přírodě. Je to dáno povahou českého land artu, který je

postaven na „lyrických intervencích“ v krajině. Tento způsob tvorby v krajině, na rozdíl od tradičního amerického pojetí land artu je technologicky i finančně přístupný každému. Myšlenky land artu našly důstojnou oporu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, v učivu a očekávaných výstupech pro 2. stupeň. Výtvarná výchova v projektu nalezla nejen „jasné“ propojení s průřezovým tématem environmentální výchova, ale také propojení s jinými předměty, které by bylo na první pohled skryté. Ačkoliv se velká část učiva týkající se vztahu člověka a přírody v těchto předmětech překrývá právě s environmentální výchovou, našla jsem některé „perličky“, které rozšířily můj náhled – jedná se například o „vnímání mnohotvárnosti přírody“ a „úcty k životu ve všech jeho formách“ z etické výchovy, nebo uvědomění si „propojenosti v přírodě“ a „důležitosti přírodní rovnováhy,“ pocházející z charakteristiky vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*.

Land artové aktivity, které jsem v projektu s žáky realizovala, nebyly dokonalé, ale skrze jejich kritické zhodnocení jsem dospěla ke zlepšujícím alteracím, které by eliminovaly interní nedostatky aktivit a lépe by naplnily očekávané výtvarné i „environmentální“ cíle. Z mého nahlížení na aktivity mimo jiné vyplynulo, že nejčastěji se v aktivitách manifestovala konstruktivní složka výtvarného zážitku. Je otázkou, zdali menší důraz na složky prožitkovou, empatickou a významovou neochudil žáky o hlubší prožitkové vnímání.

Artefietická povaha aktivit se závěrečnou reflexí podpořila zamyšlení se žáků nad tvorbou. Mgr. Jindrová si v hospitaci projektu všimla, že se (děti) „*rády pochlubily tím, co vytvořily, vysvětlily, popsaly svoje pocity, postřehy z tvorby. Zároveň byly schopny se navzájem respektovat, poslouchat, zeptat se, což je velmi důležité pro vzájemnou komunikaci, hlavně schopnost vyslechnout druhého a přemýšlet o jeho slovech.*“ Potvrdilo se, že reflektivní dialog významně podporuje komunikační kompetenci žáků. Je ale důležité formulovat reflektivní otázky tak, aby jim žáci rozuměli – otázky, které jsou příliš abstraktní, je vhodné zkonkretizovat a uvést do souladu s obecnými vývojovými předpoklady žáků.

Mám za to, že projekt naplnil všech šest klíčových kompetencí, každou aktivitu jsem formulovala s těsným zaměřením na jednu či dvě klíčové kompetence.

Na závěr je nasnadě položit otázku, která vyvstala při analyzování možností RVP ZV - „*Je výtvarná tvorba v přírodě vhodná pro žáky 2. stupně ZŠ?*“ Odpovídám jednoznačně, že „*ano*.“ Pro většinu žáků byla výtvarná výchova v přírodě přínosem. Obdobně na to nahlíží Mgr. Soňa Jindrová, která v hospitaci projektu zmiňuje, že „*výuka v přírodě byla přínosem jak pro žáky, tak pro předmět samotný a rozhodně by měla být zařazena do běžného vyučování během školního roku*.“

Přímý kontakt s přírodou se ukázal jako pozitivní nejen pro žáky 1. stupně ZŠ, ale i pro většinu žáků 2. stupně.

Žáci ocenili především změnu prostředí, která v sobě skýtala větší možnost pohybu, pobyt na čerstvém vzduchu a také využití netradičních materiálů k výtvarné tvorbě.

„Ukázalo se, že ‚výtvarka‘ může být také něco jiného než školní třída a papír nebo barvy. Žáci se přesvědčili o tom, že v přírodě, která nás obklopuje, je celá řada věcí a jevů, které stojí zato pozorovat, prozkoumat a zachytit.“

-Mgr. Jindrová v hospitaci projektu

Zajímavým zjištěním projektu je také velká popularita skupinové práce ve výtvarných úlohách. Z projektu bohužel nedokážu usoudit, jestli je tohle zvláštností třídy 6. A, nebo se jedná o obecnější preferenci žáků ve věku 12- 13 let. Je to možné téma na další výzkumnou práci.

Výtvarný projekt v přírodě, dle mého názoru, přispěl k pozitivnímu žákovskému vnímání předmětu výtvarné výchovy i přírody.

6. Resumé

The aim of this thesis was to explore the possibilities of executing Art education lessons in nature, as well as promoting student understanding of the importance of nature and its effects on the individual. The project activities were based on Land art, a movement identified to be the best connector between nature and Art education. Land art inspirations, as well as support from the *Framework Education Programme for Elementary Education* and their relationship were discussed in the theoretical part of this thesis and formed the basis of a series of five Art activities in nature.

The practical part of this thesis described and analysed the realisation process of these five activities. These brief artistic visits to nature proved to motivate the students and to be an inspiration in their artworks, while promoting a sensitive approach towards the natural environment. This thesis provides a meaningful insight into Art education possibilities in nature.

7. Literatura

Publikace

CÍLEK, V. *Dýchat s ptáky: obyčejné texty o světle paměti, pravdě oblaků a útěše míst*. 1.vyd. Praha: Dokořán, 2008. ISBN 978-80-7363-202-1

CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán, 2002. ISBN 80-86569-29-2

HÁJEK, P., et al. *Krajina zevnitř*. 1.vyd. Praha: Malá Skála, 2002. ISBN 80-902777-8-0

HAZUKOVÁ, H. - ŠAMŠULA P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7

HORKÁ, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210- 3750-4

KESNER, L. ml. *Archivy vnímání: krajina v procesuálních svitcích Miloše Šejna*. *Umění*, 2005, roč. 53, č.1, ISSN 0049- 5123.

MORGANOVÁ, P. *Czech action art: happenings, actions, events, land art, body art and performance art behind the iron curtain*. 1st English ed. Prague: Charles University in Prague, Karolinum press, 2014. ISBN 978-80-246-2317-7

MORGANOVÁ, P. *Akční umění*, Olomouc: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-351-9

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

ROESELVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Přepřacované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80- 7290-129- X

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

SLAVÍK, J. - WAWROSZ P. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky-2. díl*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3

ZEMÁNEK, J.: *Znovuobjevení krajiny jako materie, procesu a místa*, in: *Dějiny českého výtvarného umění VI/I*, 1.vyd. ŠVÁCHA, R. –PLATOVSÁ, M. (ed.) Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1487-X

ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25555-8

ZHOŘ, I. - HORÁČEK R. - HAVLÍK V. *Akční tvorba*. 1.vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta University Palackého, 1991. ISBN 80-7067-074-6

Kvalifikační práce

BLUML, J. *Reakce českých umělců na vznik Land artu v 60. letech 20.století: zdroje-inspirace-přesahy*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni na katedře výtvarné kultury. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. et MgrA. Stanislav Poláček.

DORTOVÁ, L. *Artefietická setkání v přírodě*. Plzeň, 2013. Bakalářská práce na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni na katedře výtvarné kultury. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Martina Komzáková.

LOMOVÁ, J. *Teoretické základy anglo-amerického land artu a jejich reflexe v českém prostředí*. Praha, 2010. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlova v Praze na ústavu pro dějiny umění. Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Marie Klimešová, Ph.D.

Internetové zdroje

CEMERKOVÁ GOLOVÁ, P. *Inspirace pro podzimní eko tvoření* [online]. c2010.[cit. 11. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9789/inspirace-pro-podzimni-eko-tvoreni.html/>>

HRUŠKOVÁ, V. *Zvířátka- prostorová tvorba z přírodních materiálů a sádrových ob vazů* [online]. c2012.[cit. 11. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/15721/zviratka-prostorova-tvorba-z-prirodnich-materialu-a-sadrovych-obvazu.html/>>

NAVRÁTIL, O. *Prostor mezi environmentálním uměním a výchovou* [online]. c2014.[cit. 7.listopadu 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/72/76>>

PALATINOVÁ, A. *Samá voda* [online]. c2010 .[cit. 4. dubna 2016]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/POL/8319/SAMA-VODA.html/>>

PALATINOVÁ, A. *Výpravy do přírody* [online].c2008.[cit. 1. dubna 2016]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2742/vypravy-do-prirody.html/>>

ŠIMÍČKOVÁ, H. *Výprava k prameni- částí vodního toku* [online]. c2004.[cit. 15. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/127/vyprava-k-prameni-casti-vodniho-toku.html/>>

Daniel Fischer: No 24, 1988 [online]. [cit. 20. dubna 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.umeniezblizka.gmb.sk/sk/gallery/original/34/about>>

Land art Proud Času u Hory Svatého Václava [online]. [cit. 6. ledna 2016]. Dostupné na WWW: <<http://www.drobnepamatky.cz/node/10431>>

In-situ- kostely: Instalace realizované v letech 2012-2015 [online].c2015. [cit. 17. ledna 2016]. Dostupné na WWW: <<http://exsitu.wix.com/exsitu#!in-situ/c1j97>>

Land art na řece : první vodní galerie v Čechách [online] [cit. 1. února 2016]. Dostupné na WWW: < <http://landartnarece.cz/prekvapeni-na-otave/> >

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 4. dubna 2015]. Dostupné na WWW:< <http://www.nuv.cz/file/214/> >

8. Přílohy

I. Obrazové přílohy.....	II
II. Aktivita „Tvoření z přírodnin“	
Příprava aktivity.....	IV
Reflektivní bilance.....	IV
Vizuální dokumentace průběhu aktivity.....	VII
III. Aktivita „Maskování“	
Příprava aktivity.....	VIII
Reflektivní bilance.....	IX
Vizuální dokumentace průběhu aktivity.....	X
IV. Aktivita „Fotografická procházka“	
Příprava aktivity.....	XI
Reflektivní bilance.....	XI
Vizuální dokumentace průběhu aktivity.....	XIV
V. Aktivita „Frotáž“	
Příprava aktivity.....	XV
Reflektivní bilance.....	XV
Vizuální dokumentace průběhu aktivity.....	XVII
VI. Aktivita „Vymezení“	
Příprava aktivity.....	XVIII
Reflektivní bilance.....	XVIII
Vizuální dokumentace průběhu aktivity.....	XX
VII. Závěrečné setkání	
Příprava závěrečného setkání.....	XXI
Reflexe.....	XXI
VIII. Hospitace projektu od Mgr. Soni Jindrové.....	XXIII

Seznam dat na přiloženém CD:

- I. Vyplněné dotazníky
- II. Powerpointová prezentace ze závěrečného setkání
- III. Mapy lesního tvoření

I. Obrazové přílohy



Obrázek 12 : Michael Heizer „Dvojitý negativ“



Obrázek 13 : Vladimír Havlík „Záměna“



Obrázek 14 : Jakub Orava „Proud času u Hory Svatého Václava“



Obrázek 15 : Vojtěch Soukup „Křížová cesta“



Obrázek 16: Zorka Ságlová „Seno-sláma“

Seznam zdrojů obrazových příloh

Michael Heizer-Dvojitý negativ [online]. c2000-2016 .[cit. 8. dubna 2016]. Dostupné na WWW: < http://landarts.org/index-exp.php/site/comments/double_negative_2010/>

Vladimír Havlík-Záměna [online]. c2006-2015 .[cit. 8. dubna 2016]. Dostupné na WWW: < <http://www.artlist.cz/dila/zamena-7408/>>

Jakub Orava -Proud času u Hory Svatého Václava [online]. [cit. 6. ledna 2016]. Dostupné na WWW: < <http://www.drobnepamatky.cz/node/10431>>

Vojtěch Soukup -Křížová cesta [online]. c2015 .[cit. 4. dubna 2016]. Dostupné na WWW: < <http://exsitu.wix.com/exsitu#!in-situ/c1j97>>

Zorka Ságlová Seno-sláma [online]. c2010 .[cit. 4. dubna 2016]. Dostupné na WWW: < <http://www.artmap.cz/seno-slama-prace-v-krajine-a-prirodni-procesy-v-umeni>>

II. Aktivita „Tvoření z přírodnin“

Příprava aktivity

Aktivita	TVOŘENÍ Z PŘÍRODNIN	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci si vyzkouší výtvarnou tvorbu z přírodních materiálů, dokážou zdůvodnit výběr materiálu. Žáci poznávají přírodniny s důrazem na dva smysly (zrak a hmat.)
	Environmentální cíle	Žáci si uvědomují, že každé místo je charakteristické svým <i>genius loci</i> . Žáci jsou schopni zorientovat se v novém pracovním prostoru, adaptovat se na něj.
Klíčové kompetence	Kompetence pracovní	
Očekávaný výstup	Žáci vytvoří prostorový objekt.	
Výtvarná technika	Prostorová instalace	
Mezioborové přesahy	Výchova ke zdraví – dodržování pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví (v dopravě, rizika silniční a železniční dopravy, vztahy mezi účastníky silničního provozu)	
Průřezová témata	Environmentální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, individuální tvorba, prezentace své práce	
Pomůcky	18x kreslená mapa lokality, propiska, přírodniny	
Teoretický zdroj	Ivan Kafka : <i>Koberec pro náhodného houbaře</i>	
Metodický postup	Motivace	Sepsání pěti charakteristik školy (ve škole) Rozdání mapky, seznámení s pravidly pohybu v lokalitě. <i>Zadání úkolu: Prozkoumejte terén v rámci mapky, vyberte si vám příjemné místo k tvorbě. Z přírodnin, které najdete, znázorněte váš první dojem z tohoto místa.</i>
	Hlavní činnost	Prozkoumání terénu Vybrání si místa na tvorbu Tvoření z přírodních materiálů
	Reflexe a hodnocení	<u>Zodpovězení reflektivních otázek:</u> 1) Proč jsem si vybral/a tohle místo? 2) Jaké jsem použil/a materiály k tvorbě a proč? 3) Jaký je můj první dojem z dnešního pobytu v přírodě? Slovní hodnocení po prezentaci žáků.

Reflektivní bilance

Na tuto aktivitu jsem se dlouho připravovala, zejména protože se jednalo o první aktivitu v sérii pěti aktivit a bylo nutné připravit terén, tj. háj pod rozhlednou Sylván, asi deset minut chůze od 7. ZŠ. Věnovala jsem se úklidu místa, sbírání odpadků (odnesla jsem dva velké pytle).

Věnovala jsem se také kresbě mapy lesa, do které si žáci vždy po aktivitě zapsali místo tvorby, abych mohla zjistit v jakém místě žáci rádi tvoří, cítí se dobře.

Využila jsem posledních deset minut předcházející hodiny k tomu, abych žákům oznámila, že dalších šest týdnů se budou se mnou věnovat výtvarnému projektu v přírodě. Setkala jsem se s překvapením, ale žáci obecně reagovali kladně a těšili se na práci venku. Seznámila jsem je s cílem projektu – důvěrněji poznávat přírodu skrze výtvarné aktivity, vyzkoušet si hodinu mimo prostor školy.

Zapomněla jsem se zeptat, jestli již nějaké podobné výtvarné aktivity v přírodě realizovali.

V úvodní aktivitě, která se konala ještě ve škole měli žáci za úkol sepsat pět věcí, které vnímají jako charakteristické pro školu a potom v lese dalších pět, které jsou zase charakteristické pro les. Výsledky byly jak jsem očekávala: třída či škola se pojila většinou s nábytkem, kamarády a učiteli.

Výsledky: *tabule, lavice, učebnice, učitelé, židle, skříň* ale také *učení, kamarádi, pani učitelka*.

Výsledky z lesa: *listy, šišky, stromy, kameny, zvířata, mech, příroda* ale také *čerstvá hlína, vůně, zeleň, vzduch, odpadky, ohniště*.

Přesun do lesa proběhl rychleji než jsem čekala, ze školy asi 10 minut. Žáci šli svižně. Bylo slunečno. Přezouvání v šatně bylo taky rychlé. Žáků na tuto aktivitu vyrazilo patnáct, tři chyběli.

V lese jsem žáky seznámila s pravidly, předala mapku. Nesměli se přibližovat ke skládce (vetřelec v lese) ani k záhadnému bílému objektu (bílá věc). Mám podezření na zavápněný kompost s jablky.

Žáci měli 5 minut na to obhlédnout terén a začít tvořit jejich „první dojem“ z místa, které si vybrali, z přírodnin.

Hodně žáků mělo sklon tvořit ve skupině, ptali se mě jestli můžou pracovat společně. To jsem zamítla, že každý musí mít svoje vlastní místo a svůj vlastní dojem, ale můžou pracovat blízko sebe.

Žáci ctili pravidlo, že nesměli nic živého trhat (utrhlí si jen stary mech). Využili listí, větve, klacky, bílé šnečí ulity které ležely kolem, kameny, uhlík z opálené větve, ptačí peří, plody.

Společná reflexe aktivity proběhla tak, že jednotliví žáci provázeli nás ostatní svými díly. Stanovila jsem 3 otázky, na které odpovídali.

- 1) *Proč jsem si vybral/a tohle místo?*
- 2) *Jaké jsem použil/a materiály k tvorbě a proč?*
- 3) *Jaký je můj první dojem z dnešního pobytu v přírodě?*

Zaznamenávala jsem odpovědi žáků na video, hlavně kvůli auditivnímu záznamu. Bohužel jsem nestihla natočit všechny.

Žáci splnili zadání, byli schopni na otázky odpovědět. Z prezentací bylo patrné, kdo je „showman“ a kdo je před publikem nejistý. Žáci-posluchači dávali obecně při prezentacích pozor, jen skupinku kluků okoli Jirky jsem musela občas musela upozornit, aby se soustředili. Žáci na sebe vzájemně reagovali, dokázali pochválit pěkné dílo.

Z reflexí žáků:

1) Proč jsem si vybral/a tohle místo?

Líbí se mi, že je to takovej vrcholek u lesa. (Pavel)

Přijde mi, že je to tu takový „zazděný“, jako že se tu můžu skrýt. (Martin)

Je to tu na hraně, tak to (obličej) vypadá jako kdyby to stálo. (Jirka)

Protože tady jsou ty větve, kde jsem mohl zaháknout ten hlavní klacek, aby jsem mohl udělat celý ten přístřešek. (Jirka S.)

Protože jsou tyhle stromy docela blízko u sebe, tak mě napadlo, že by se tu dalo udělat takový hezký místo, že bych to nemusela dělat moc velký.

Líbilo se mi vedle tý jámy, bylo tady hodně místa, hodně listů hlavně. (Klára)

... Nazvala jsem to souzněním s přírodou. Vybrala jsem si to místo protože to bylo poslední stanoviště kam jsem došla a bylo tu hodně lidí ale pak skoro všichni odešli takže tu byl takovej klid. (Terka)

Vybral jsem si tohle místo protože se mi líbil ten strom. (Pavel B.)

2) Jaké jsem použil/a materiály k tvorbě a proč?

Použil jsem kameny, protože je jich tu hodně. (Honza)

Kameny mají zvýrazňovat skalku v lese (Pavel)

Použil jsem materiál co jsem tu našel v tom lese. (Martin)

Má to být skrýš pro „vetřelce.“ (David)

Vybrala jsem si to hlavně aby to vypadalo hodně přírodně. (Bára)

3) Jaký je můj první dojem z dnešního pobytu v přírodě?

Líbí se mi tu, až bych tady bydlela. (Valérie)

Líbí se mi tu, ale... (Bára)

Je to dobrodružství. Líbí se mi ta mapa hodně. (Martin)

Je tu čerstvej vzduch a soukromí. Dobrý. (Jirka)

Doufám, že se sem vrátíme za týden, abych to stihl dodělat. (David)

Dobřej, mě se tady líbí. Ale nezabydlel bych se tu, sem bych se úplně nevešel. (Jirka S.)

Je to tady hezký, takový zelený. (Bára P.)

Líbí se mi tady, líbí se mi tady ty místa různý. (Klára)

Pěknej. (Pavel)

Po zkušenosti s aktivitou bych navrhla změnit druhou otázku na „Proč jsi použil/a tyto materiály.“ Bylo zjevné, co za materiály použili.

Reflexe proběhla rychle, každému stačila cca jedna minuta na zodpovězení tří otázek. Do školy jsme dorazili s desetiminutovým zpožděním, měla jsem reflexe začít organizovat dříve. Většině žáků trvala tvorba cca 45 minut. Někteří to pojali velmi minimalisticky (skupina čtyř kluků) a pak zlobili. Sdělila jsem jim, aby zkusili ten jejich dojem více rozvést pomocí vizuálních prostředků.

Vizuální dokumentace průběhu aktivity



**Obrázek 17 : Remízek pod vrchem
Sylván**



Obrázek 18 : Tvorba z přírodnin



Obrázek 19 : Tvorba z přírodnin



Obrázek 20 : Reflexe tvorby

III. Aktivita „Maskování“

Příprava aktivity

Aktivita	MASKOVÁNÍ	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci pozorují a vyhodnocují vizuální kvality přírodního prostředí. Na základě barevných kontrastů, světlosti, proporčních vztahů apod. dokážou namíchat co nejpodobnější druhy barev a tvarů, aby jejich dílo “splynulo” s přírodou. Žáci si vyzkoušejí ohodnotit tvorbu spolužáků
	Environmentální cíle	Žáci rozvíjí svoji vnímavost vůči přírodnímu prostředí. Žáci si vybírají vhodné lokality k zamaskování.
Klíčové kompetence	Kompetence k učení	
Očekávaný výstup	Žáci pomocí temperové malby v přírodních odstínech zamaskují bílou čtvrtku v přírodním prostředí.	
Výtvarná technika	Malba	
Průřezová témata	Environmentální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, individuální tvorba, prezentace své práce	
Pomůcky	18x kreslená mapka lokality, 18x A3 čtvrtka, temperové barvy, štětce, palety, kalíšky na vodu, voda.	
Teoretický zdroj	Daniel Fischer : <i>No 24</i>	
Metodický postup	Motivace	<i>Dnešním tématem bude maskování. Znáte nějaké zvířata, která žijí v Česku a maskují se barvou nebo tvarem? Proč je pro ně důležité splynout s okolím?</i> <i>Zadání úkolu: Položte bílou čtvrtku na vámi vybrané místo v lese. Temperami bílý papír „zamaskujeme“, všimněte si pozorně odstínů a tvarů okolního prostředí. Na konci hodiny budeme hlasovat o nejlépe zamaskované dílo.</i>
	Hlavní činnost	Maskování bílé čtvrtky v přírodě pomocí temperových barev.
	Reflexe a hodnocení	<u>Zodpovězení reflektivních otázek:</u> 1) Podle čeho jsi maskoval/a? 2) Jaké barvy/tvary bylo důležité vystihnout, aby práce splynula s okolím? Slovní hodnocení po prezentaci žáků. Žákovské hlasování pomocí bodování, ocenění pro tři nejlépe zamaskovaná díla.

Reflektivní bilance

Z této hodiny mám smíšené pocity. Hodina začala slibně, p. Jindrová řekla, že je „maskování“ dobrý nápad a že je zvědavá na průběh hodiny. Také to byla hodina nejvíce náročná na materiál – žáci si s sebou brali celý kufřík s uměleckými potřebami a já jsem si vzala PET lahev s vodou, abych jim ji mohla nalít do kalíšků. Myslím, že tato aktivita se nejvíce podobala „klasické“ výuce výtvarné výchovy ve třídě, kdy žáci samostatně tvoří s papírem a štětcem.

Žáci byli zvědaví, jestli uvidí jejich díla z přírodnin z předcházejícího týdne. Bohužel, díla v „hlavní“ části lesíka byla většinou pobořená. Zbyla jen díla Valérie, Báry, Bára P., Hany a Kláry, která byla menšího rázu a často z listů nebo mechu. Někomu tam tato díla vadila. Proč asi...? Bylo mi smutno, že tam díla nejsou, děti by měly určitě radost. Na druhou stranu, jsou to díla pomíjivá a les je veřejný prostor.

Po zadání se všichni rozmístili v lesíku a snažili se barvami co nejvěrněji napodobit podloží, na kterém ležela čtvrtka. Cílem bylo učinit čtvrtku „neviditelnou“ jen pomocí barvy. Několik žáků např. Pavel B. zadání dezinterpretovali a čtvrtku zaházeli ještě jehličím. Skupina kluků (Jirka, Martin, Honza) své čtvrtky ukryla do vysoké trávy daleko od cesty aby nebyly vidět, poté jsem jim vysvětlila, že stejně přijdeme až ke čtvrtkám a budeme je hodnotit.

Na tuto aktivitu jsem vymyslela hodnotící systém – žáci dostali kartičky, na které měli dopsat 1., 2. a 3. místo, podle toho, či čtvrtka byla podle nich nejlépe zamaskovaná. Na úspěch takového hodnocení jsem byla zvědavá, bohužel k hodnocení nakonec nedošlo. Když jsme jako skupina přešli do přední části lesíka a refletovali díla kluků, tak několik hotových maleb ze zadní části lesíka zmizelo.

Kvůli zmizení několika maleb mi p. Jindrová poradila, že hodnotit nebudeme, nebylo by to vůči poškozeným fěr (např. Klára, Bára, Liliya).

Tato událost se zlodějem maleb pokazila konec aktivity a většina odcházela zpátky do školy v zachmuřené náladě. Sama jsem měla na neznámého zloděje zlost, proč takhle dětem kazí radost, paní Jindrová mě uklidňovala, že se tohle opravdu nedalo čekat. Příště už si na díla budeme dávat větší pozor a hodnotit dříve ta, která se budou nalézat blízko chaty, místa, odkud mohl zloděj pocházet.

Do školy jsme dorazili asi o 15 minut déle, než bylo v plánu, kvůli příhodě se zlodějem. Žáci mi před odchodem z lesa odevzdali své mapy a hodnotící lístečky, některé už zčásti vyplněné. Cestou do školy jsem jim řekla, aby si na příští hodinu vzali s sebou fotoaparáty, nebo mobily, protože budeme fotit.

Hodina byla časově náročná, hlavně náročná na přípravu a úklid. Žákům trvalo dlouho než měli vše potřebné k malování, trousili se za mnou postupně pro vodu. Mohla jsem jim ji nalít vodu z PET lahve hromadně, aby se ušetřil čas. Na konci hodiny jsem byla v časovém presu, měla jsem vyhradit více času na reflexi a na vyplnění „hitparády“ děl žáky.

Reflexe žáků

David: *Udělal jsem ten klacek takhle, že je zaoblenej a dal jsem tam tu hnědou a zelenou protože je tady tohle.*

Jára: *Podle toho jak jsem se tu usídlil jsem to chtěl nějak maskovat. Využil jsem spíš tmavé barvy, podle toho listí.*

Jirka S. : *Ty stromy jsou takový černohnědý, zelený, tak jsem to zamaskoval tak, aby to nebylo vidět. Pak jsem na to dal trochu vody a posypal trochou hlíny a pak jsem to namotal na ten strom.*

Pavel: *Nejvíc jsem používal hnědou a černou trošku.*

Saša: *Tohle je taková zajímavá zelená. Já jsem to potom zkoušel tady různě dávat na nějaký věci a pak jsem vybral ten strom. A pak jsem k tomu přidal tu černou aby byly vyznačeny ty, ta popraskaná kůra.*

Tvorbu ostatních jsme bohužel nereflektovali, protože se zdvihlo obecné pozdvižení z „krádeže“ obrazů.

Vizuální dokumentace průběhu aktivity



Obrázek 21: Malba listí a kořene



Obrázek 22 : Průběh „Maskování“



Obrázek 23 a 24 : Ukázky hotových prací

IV. Aktivita „Fotografická procházka“

Příprava aktivity

Aktivita	FOTOGRAFICKÁ PROCHÁZKA	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci jsou schopni vybrat efektivní kompoziční řešení a zajímavé téma fotografie. Žáci ovládají práci s fotoaparátem a e-mailem. Žáci vybírají „nejlepší tvar“ fotografie. Žáci vzájemně spolupracují.
	Environmentální cíle	Žáci vnímají krásu (estetiku) a mnohotvárnost přírody. Žáci zažívají putování krajinou.
Klíčové kompetence	Kompetence sociální a personální	
Očekávaný výstup	Žáci vyfotí pomocí rámečku minimálně 5 fotek s přírodní tematikou (krajina, detaily).	
Výtvarná technika	Fotografie	
Mezioborové přesahy	Přírodopis	
Průřezová témata	Environmentální výchova, Mediální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, práce v párech, prezentace své práce	
Pomůcky	Fotoaparát či mobil, e-mail, 10 rámečků-hledáček, voda na občerstvení.	
Teoretický zdroj	Robert Wittmann : <i>Výstava skutečností ulice</i>	
Metodický postup	Motivace	<i>Pamatujete si na výstavu žakovských fotek u Branky? Dnes budeme také fotit přírodu a nejlepší fotky budou také vystaveny pro veřejnost.</i> <i>Zadání úkolu: Pomocí papírového „hledáčku“ si orámuje přírodu a krajinu, zkuste zachytit krásu a různorodost přírody či krajiny. Jeden v páru drží rámeček, druhý fotí. Vyfoťte minimálně 5 fotek, nejlepší fotky budou vybrány na výstavu.</i>
	Hlavní činnost	Vybrání kompozice fotografie pomocí rámečku, vyfotografování.
	Reflexe a hodnocení	<u>Zodpovězení reflektivních otázek:</u> 1) Co tě během fotografické procházky zaujalo nejvíce? 2) Proč jsem vybral právě tyto fotografie na výstavu?

Reflektivní bilance aktivity

Než jsem realizovala tuhle aktivitu, obávala jsem se, jestli se vydaří počasí . Nevím totiž, jak by se dala realizovat „mokrý“ verze této aktivity ve škole.

Již týden předtím, po druhé aktivitě, při zpáteční cestě do školy, jsem žáky informovala, aby si na příští týden s sebou vzali fotoaparáty, půjdem fotit ven. Naprostá většina v den aktivity fotoaparáty či fotoschopný mobil měla, jen tři žáci ne- ti se prostředali s kamarády.

Nápad fotit s 6.A jsem dostala již při své „dlouhé“ pedagogické praxi s nimi, když jsme navštívili výstavu Zahrada 2 v Západočeském muzeu. Cestou zpět jsme procházeli kolem „Branky“, kde zrovna probíhala na panelech výstava fotografií dětí ze základních škol, na téma Příroda. Valérie se prohodila, že by ráda někdy taky zkusila fotit a účastnit se podobné výstavy.

Fotografování jako výtvarnou formu jsem si vybrala také proto, protože při výtvarných hodinách není příliš častá. Zajímalo mě, jak zaujme žáky.

Po odučené hodině se potvrdilo, co jsem očekávala. Děti byly nadšeny.

Zpočátku jsem měla obavy o počasí, ale vyšlo perfektně. Přes poledne v pátek bylo sluníčko a teplo. Až kolem 16. hodiny začalo vydatně pršet.

V této aktivitě jsem docela radikálně pozměnila průběh. Původně jsme měli fotografovat ve vymezeném prostoru lesíku, kde jsem realizovali předešlé dvě aktivity. Den předtím jsem ale byla obhlédnout místo (jestli je zde vše v pořádku). Přitom jsem se prošla na Sylván, nahoru kolem chat, dolů po pěšině podél silnice, podél pole a lesa zpět k ulici Na Chmelnicích. Procházka to byla kolem 2 km. Řekla jsem si, že by ji žáci za tu hodinu i s focením mohli stihnout. Vložila jsem tedy do přípravy hodiny tuto procházkovou variantu.

Také mi v hlavě ležela příhoda se zlodějem z minulého týdne. Z obavy aby se taková situace neopakovala jsem se šla podívat do lesíka předem. Rozhodla jsem se, že bude dobré, když změníme prostředí a nebudeme v tom stejném lesíku, jak jsem plánovala původně.

Ze školy jsme vyrazili asi s pětiminutovým zpožděním, protože jsem část zadání zadala, když žáci stáli připraveni u šaten. Doporučila jsem pokrývku hlavy a hodně se napít, protože venku bylo horko. Musela jsem se zadáním improvizovat, protože jsem ho původně měla v plánu zadat ve třídě, kterou ale po hodině angličtiny ihned vyklidili a nebyl tak prostor. Prostor se naskytl když jsme přešli hlavní silnici a shromáždili se u cesty vedoucí na vrch Sylván.

Rozdala jsem instrukce i rámečky. Žáci budou pracovat v párech- jeden vždy přidrží rámeček a druhý vyfotí průhled rámečkem i krajinou mimo rámeček. Informovala jsem je, že vybrané fotky budou vystaveny na Školní akademii, myslím, že to žáky dobře motivovalo. Bylo dvanáct hodin, na procházku budeme mít čas do 13 hod.

Žáci se ihned rozprchli po řepkovém poli a fotili cestu, rostliny i pole skrze rámečky. Postupovali jsme pomalu nahoru k „našemu“ lesíku, krátce jsme se v něm i zastavili, poté jsme pokračovali příkrým kopcem na Sylván. Podařilo se mi přimět Pavla B., aby s Liliyou na pár fotkách spolupracoval, jelikož měl malý rámeček (který byl v kurzu). Honza měl hodně energie, protože pořád závodil nahoru a dolů z kopce, buď sám nebo s někým.

Překvapilo mě, jak byly děti nadšené například z housenek na pavučině, které objevili.

Nahoře u chat na se děti hrnuly vyfotit červený mák, který byl u chaty. Dávala jsem na ně pozor, protože na asfaltce jelo občas nějaké auto. Protože se čas krátil, a já jsem už na Sylvánu věděla, že celý dvoukilometrový okruh nestihneme, plánovala jsem se vrátet z místa kde polní cesta protínala asfaltku u chat. 50 metrů od asfaltky jsem s dětmi realizovala reflexi, stoupli jsme si do kruhu a já jsem je obcházela s fotoaparát –

diktafonem, a ptala jsem se jich, co je nejvíc při fotografické procházce zaujalo. Odpovědi : různé stromy, hmyz, rostliny, obloha. Pak jsme pokračovali do školy, bylo již cca 12:50.

Cesta zpět proběhla rychle, nikdo již nefotil, naopak mi vraceli poškozené rámy.

Ve škole jsme byli brzy, v 13:15 v šatnách. Dala jsem žákům svůj email a informovala je, aby mi výběr pěti svých fotek poslali do další hodiny. Myslela jsem si , že jsem byla dostatečně jasná, ale dosud jsem obdržela jen jednu sadu fotek. Budu to muset nějak řešit v následujícím týdnu, jestli žáci chtějí ukázat své fotky na školní výstavě 10.června.

Tuto aktivitu hodnotím jako velmi vydařenou, děti byly venku rády, byly překvapené, že je již čas jít zpět do školy. Nenudily se.

Reflexe výstavy fotek, která se konala 10.června ke příležitosti Školní akademie

S přípravou výstavy jsem si dala záležet, pomohla mi p. Jindrová, která vybrala místo a zapůjčila i paravan na uchycení fotek. Fotky žáků z fotografické procházky jsem pečlivě vybrala, digitálně upravila, vytiskla, podlepila čtvrtkou a vystavila i s průvodním slovem 10.června dopoledne před Školní akademií.

Již několik dní předem jsem připomínala žákům, aby mi poslali jejich fotky, aby se mohli na Školní akademii vystavit. V den „D“ proudily kolem davy lidí, hlavně rodičů, někteří fotkám věnovali zběžný pohled. Z 6.A jsem si všimla Kláry, jak svou fotku ukazuje otci. Doufám, že výstava fotek splnila účel a žáky snad potěšila.

Žákovské reflexe

Bára Ž. : *Mě zaujal ten mák a po cestě jsme my holky viděly stonožku.*

Dany: *Mě zaujal při cestě zelenej pavouk.*

Vali: *Mě zaujala taková bílá vyschlá zajímavá bříza.*

Bára : *Mě zaujala taky ta stonožka.*

Klára: *Mě se líbila stonožka a pampelišky*

Jirka N.: *Mě zaujaly bouřky, kytičky. Když prý se to utrhne, má nastat bouřka.*

Pavel :*Mě nejvíc zaujala nora, taková tam byla po cestě*

Martin: *Mě se líbily docela tulipány. Ty byly na něčí zahradě.*

Jiří S. :*Mě se líbil nejvíc ten mák.*

Honza: *Mě se líbil jeden strom, byl uprostřed pole a úplně sám, byl to javor. To se mi líbilo.*

Pavel B. :*Mě se nejvíc líbil ten brouk, kterýho jsme vyfotili cestou sem*

David Č.:*Mě se taky líbil ten brouk a ten mák*

Saša: *Mě se líbil mák a tuto všechno okolí tady, ta příroda je strašně hezká.*

Terka: *Mě se líbil ten mák a pak ten zelenej pavouk, co byl na tý cestě.*

Hanka:*Mě se líbil takovej šnek, který byl na takový suchý kůře.*

David D. : *Mě se líbil ten mák.*

Lily: *Mě zaujala příroda. Všechno.*

Poté co žáci vybrali své nejlepší fotografie, mi měli v e-mailu popsat, proč vybrali právě tyto. Bohužel, neseznámila jsem žáky s tím, jak fotky popsat, tak mi všichni jednoduše odpověděli, že „se jim to tak líbilo.“ Postupovali tedy intuitivně.

Vizuální dokumentace průběhu aktivity



Obrázek 25 a 26 : Fotografování s rámečky



Obrázek 27 : Výsledky tvorby



Obrázek 28 : Závěrečná výstava fotek ve škole

V. Aktivita „Frotáž“

Příprava aktivity

Aktivita	FROTÁŽ	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci vizuálně i hapticky poznávají rozličné textury v přírodě, vybírají nejzajímavější texturu. Žáci si osvojí grafickou techniku frotáže. Žáci navrhnou vhodné ideové a kompoziční řešení koláže.
	Environmentální cíle	Žáci chápou ekologické souvislosti a environmentální problémy současnosti. Žáci cítí zodpovědnost za životní prostředí a ví, jak můžou osobně chránit přírodu.
Klíčové kompetence	Kompetence občanské, kompetence k řešení problémů	
Očekávaný výstup	Žáci otiskují různé přírodní povrchy pomocí techniky frotáže. Ve skupinách z těchto textur vystřihují a kompilují svou ideální „čistou“ krajinu.	
Výtvarná technika	Grafická technika frotáže, koláž	
Mezioborové přesahy	Etická výchova	
Průřezová témata	Environmentální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, samostatná práce, práce ve skupině, prezentace své práce	
Pomůcky	5x čtvrtka vel. A2, 18x kancelářský papír vel. A4, nůžky, lepidlo	
Teoretický zdroj	Miloš Šejn: <i>Procesuální svitky</i>	
Metodický postup	Motivace	<i>Minule jsme fotili krajinu. Dnes jí budeme sami sestavovat. Jak by, podle vás, měla vypadat ideální přírodní krajina, bez znečištění?</i> <i>Zadání úkolu: Pomocí techniky frotáže prozkoumejte různé přírodní textury. Poté je vystříhejte, a sestrojte z nich koláž své ideální, čisté krajiny.</i>
	Hlavní činnost	Frotážování povrchů stromů, listů, kamenů apod. Žáci posléze tyto plochy vystřihnou a sestaví z nich vlastní ideální čistou krajinu.
	Reflexe a hodnocení	<u>Zodpovězení reflektivních otázek:</u> 1) Řekněte něco o své ideální, čisté krajině. 2) Jak můžete osobně přispět k čistotě krajiny? 3) Jaké textury jste použili? Která je podle vás nejzajímavější?

Reflektivní bilance

Začali jsme s pětiminutovým zpožděním. Žáků nakonec nebylo 18, ale jen 14. Rozdělili se do skupin již v šatně.

Při mé otázce, jestli žáci znají nějaké typy znečištění, nebo ekologické problémy tak reagovali : kácení stromů, znečištění vzduchu, vody, skládky. Něco tedy o ekologii již slyšeli.

Na mé zadání, o ztvárnění své „čisté, ideální krajiny“ reagovali rozpačitě. Neuměli si přesně představit, co tím míním. Dala jsem tedy příklad, že má „čistá, ideální krajina“ je krajina bez komínů, s hlubokými lesy, čistými jezery. Paní Jindrová vhodně dodala, že jsme minulý týden fotografovali krajinu, tak si z toho určitě něco pamatují a dokážou tak zkomponovat svoji vlastní krajinu. (Mě tohle nenapadlo.)

Když jsem zmínila slovo „frotáž“ tak se také divili, co to je, jen Valérie řekla, že už to slovo někde slyšela ale neví co znamená. Prakticky jsem jim ukázala, že frotáž je vlastně přenesení textury přírodniny na papír pomocí tužky. Pochopili to všichni a dali se ve skupinách do práce. Zde jsem jim ještě mohla říct, že je výhodné takto obtiskávat na celý papír, ze kterého se pak roztrhají jednotlivé části krajiny. Někteří (skupina kluků s Jirkou) na to ale přišli sami během práce.

Dvě skupiny holek a skupina kluků s Jirkou pracovali dobře, Jirka a spol. byli dokonce hotoví jako první.

Pavel a David tvrdili, že se při této aktivitě velmi nudí, postrádali motivaci.

Ostatní tři skupiny pracovaly dobře, zvláště 2 skupiny holek měly pěkně sestavené krajiny, plné různých prvků.

Po zkušenosti z aktivity „Maskování“, kdy nám obrázky zabavil zřejmě „divný chatař“, tak jsme skupinová díla raději přenesli dále od plotu chaty k reflexi. Postavili jsme se do kroužku, díla byla na zemi, abychom na ně dobře viděli. Jednotlivé skupiny odpovídaly na následující reflektivní otázky:

1. *Řekněte něco o své ideální „čisté“ krajině.*
2. *Jak můžete osobně přispět k „čistotě“ krajiny?*
3. *Jaké textury jste použili? Která je podle vás nejzajímavější?*

Začala jsem prezentace skupin nahrávat na video na svém fotoaparátu, bohužel zde selhala technika a aparát se na začátku natáčení samovolně vypnul kvůli nedostatku energie v bateriích. Poznamenávala jsem si tedy odpovědi jednotlivých skupin na papír tužkou, kterou jsem měla při ruce. Odpovědi nejsou tedy nijak obsáhlé, spíše jen heslovité.

Reflexe žáků

Valérie a spol. :

Nejsou tu žádné odpadky, neničíme životní prostředí

Klára a spol.:

Máme tu kopce, řeky, sluníčko, vodu.

Můžeme recyklovat, neznečišťovat vodu, nekácet, netrhat kytky.

Jirka a spol.:

Je tu jezírko, škeble, útes, skála, slunce a mraky.

Nezahazujeme odpadky, nebudeme jezdit auty, dobré je kolo.

Pavel a spol.:

Nestihli jsme toho moc.

*Je tu mraveniště, stromy, šnek.
To samý jako všichni. (na dotaz jak můžou přispět k „čistotě“ krajiny).*

Použité textury (od všech skupin):
Kůra, strom, listy, ptačí pírkó, šiška, ulomené dřevo.
Bohužel nemám zaznamenané, jaké textury jsou podle žáků nejzajímavější.

Vizuální dokumentace průběhu aktivity



Obrázek 29 : Frotážování



Obrázek 30 : Sestavování koláže



Obrázek 31 a 32 : Výsledné koláže „ideální“ krajiny

VI. Aktivita „Vymezení“

Příprava aktivity

Aktivita	VYMEZENÍ	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci efektivně kombinují výrazové možnosti linie a prostoru. Žáci dokážou souvisle a kultivovaně prezentovat jejich společnou tvorbu.
	Environmentální cíle	Žáci si uvědomují <i>genius loci</i> místa vymezením svého osobního prostoru. Žáci poznávají přírodu jako systém vzájemně propojených prvků, tím pádem chápou důležitost udržování přírodní rovnováhy. Žáci projevují úctu k životu ve všech jeho formách, uvědomují si, že nepřírodní prvky do přírody nepatří.
Klíčové kompetence	Kompetence komunikativní , kompetence občanské	
Očekávaný výstup	Žáci vytvoří svůj 3-D prostor z plastové pásky, který propojuje přírodní prvky v lokalitě	
Výtvarná technika	Kresba v prostoru, prostorový objekt	
Průřezová témata	Environmentální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, práce ve skupině, prezentace své práce	
Pomůcky	4 x 50metrů plastové signalizační pásky	
Teoretický zdroj	Jiří Valoch: <i>Vymezení lesa</i>	
Metodický postup	Motivace	<i>Celý ekosystém je vzájemně propojený. Zvířata potřebují kameny, aby se pod nimi ukryla, stromy potřebují půdu a vodu.</i> <i>Zadání úkolu: Ve skupinách pospojujeme různé objekty v lese pomocí této pásky tak, abychom vytvořili pro nás příjemný prostor k obývání.</i>
	Hlavní činnost	Vytvoření prostorového obydlí z 50ti metrů plastové pásky.
	Reflexe a hodnocení	<u>Zodpovězení reflektivních otázek:</u> 1) Co dílo propojuje? 2) Řekněte nám o něm něco. 3) Proč je mi právě tento prostor nejvíce sympatický?

Reflexe aktivity

Tato hodina byla poslední ze serie pěti aktivit. Počasí bylo krásné, byť hodně horké. Bylo příjemné se schovat v lese a tvořit ve stínu.

Děti byly opět rozděleny do skupin.

Všichni jsme se shromáždili, abych jim zadala instrukce. Začala jsem s povídáním o tom, co všechno může být v přírodě propojené, tj. celý ekosystém.

„Pospojujeme různé objekty v lese tak, abychom si vytvořili pro nás příjemný prostor k obývání, jednou čarou. Mělo by to být prostorové dílo.“

Zadání jsem ale nezformulovala přesně, protože všechny skupiny začaly obehnávat velký kus prostoru páskou. Tím pádem byli žáci s prací hotovi během pár minut. Postupně jsem musela obejít skupiny a přirovnat cílené dílo k bunkru na malém prostoru, aby pochopili, co od nich očekávám. Bylo nutné také stanovit malý prostor pro „stavbu“ z pásky, aby se mohla „vyhnat“ i do výšky. Naštěstí to skupiny pochopily a vznikala zajímavá díla.

Reflexi jsem pojala trochu jinak než minulé reflexe. Každá skupina si měla zvolit svého „tazatele“ a „mluvčího.“ Tazatel se ptal na předem dané otázky a mluvčí vysvětloval postoj celé skupiny. Překvapilo mě, jak někteří, zejména Bára P. tuto nelehkou roli mluvčího před celou třídou zvládli.

Žáci popisovali přednosti a vymoženosti jejich „bunkrů.“ Skupina holek v čele s Valérií si dala velmi záležet na střeše, dokonce Tereza vylezla na strom a Hana a Dana ji podpíraly, aby Tereza mohla pásku ve výšce uchytit. U této skupiny jsem velmi ocenila střechu bunkru, byla sestavena lehce do kupole, vizuálně byla efektní.

Skupina Klára a spol. si zase dala záležet na vstupních dveřích do objektu.

Kluci Pavel, Honza a Martin opakovaným obmotáváním pásky vystihli zdi. Z mého pohledu bylo jejich dílo nejméně vizuálně zajímavé a lehce stereotypní.

Jirka, David a Saša vymysleli obydlí s dvěma přístavky (koupelna a záchod), se dveřmi a oknem.

Úklid pásky byl bleskový, někteří žáci se zmínili, že bourat dílo je bavilo více než stavět.

Pásku jako takovou jsem sháněla dlouho, proběhla jsem asi všechny větší hobby prodejny v Plzni, přála jsem si sehnat bílou označovací pásku, podle vzoru Jiřího Valocha a jeho *Vymezení lesa*. Bílá páska ale nebyla k dostání, tak jsem se musela spokojit s červenobílou výstražní páskou. Myslím, že to žákům nevadilo, ba naopak, páska byla v lese dobře vidět a vymezila jejich osobní prostor.

Od p. Jindrové jsem zaslechla, že kluky takhle aktivita (stavění bunkrů) bavila nejvíce ze všech, Jirka podotknul, že si na venkovní výtvarku v pátek při dvou posledních hodinách chodí odpočinout. Průběh aktivity byl hladký, žáci dobře spolupracovali. Při výhni na slunci bylo příjemné tvořit ve stínu. Aktivita byla hravá.

Na aktivitě by se dalo zlepšit jednoznačně zadání. Žáci ho nepochopili napoprvé. Na druhou stranu jim ale předělávání příbytku zabralo nějaký čas, takže jsme nekončili o hodně dříve než byl plán. Jinak bychom zřejmě dříve skončili, protože jim práce ve skupině na příbytku šla rychle od ruky.

Reflektivní otázka *Co dílo propojuje?* nebyla úplně relevantní, všechna díla propojila jen stromy mezi sebou, což bylo zjevné. Zamyslela bych se nad jinými možnostmi, jak žáky pomocí tohoto díla upozornit na environmentální souvislosti a na vztah člověka s přírodou.

Reflektivní otázky:

- Co dílo propojuje?

„Propojuje stromy, větve a to je asi tak všechno. „ – Valérie a spol.

- Řekněte nám o něm něco.

„Zdátky nám to připomíná stan...“ – Valérie a spol.

- Proč je mi právě tento prostor nejvíce sympatický?

„Je to tu tak hezky položený, máme tu srnky a zlatý důl.“ – Bára P.

„Líbilo se mi mezi čtyřma stromama, že jsou to vlastně rohy stěn.“ – Honza

„Tady hodně stromů a dá se to využít. Nemuseli jsme ani dělat střechu, protože jsou tu ty stromy.“ – Saša a David

Po zodpovězení těchto otázek jsem ještě dala prostor divákům (tj. jiným skupinám), mohli se zeptat na něco, co je zajímalo.

Vizuální dokumentace průběhu aktivity



Obrázek 33 a 34 : Budování obydlí



Obrázek 35 : Ukázka hotového „Vymezení“



Obrázek 36 : Bourat obydlí je ještě zábavnější než ho stavět.

VII. Závěrečné setkání

Příprava závěrečného setkání

Aktivita	ZÁVĚREČNÉ SETKÁNÍ	
Cíle	Výtvarné cíle	Žáci porovnají svá díla s díly landartových umělců. Žáci si uvědomí, že pracovali v kontextu land artu. Žáci zhodnotí přínos projektu.
	Environmentální cíle	Žáci si uvědomují pozitivní vliv přírody na citový život člověka. Žáci chápou různé role přírody, především mimoprodukční hodnoty přírody – příroda jako zdroj inspirace a odpočinku. Žáci si uvědomují vlivy vnějšího i vnitřního prostředí na zdraví
Klíčové kompetence	Kompetence k učení, kompetence komunikativní	
Očekávaný výstup	Žáci vyplní hodnotící dotazník k projektu.	
Průřezová témata	Environmentální výchova	
Organizační formy	Frontální výuka, diskuze, samostatná práce (vyplnění dotazníků)	
Pomůcky	Mapky lesa – 4 extra, land art powerpointová prezentace, dotazníky x18, otázky k ústní reflexi, kopie plánu hodiny, text o Miloši Šejnovi	
Teoretický zdroj	Land art obecně i 5 konkrétních inspirací pro projektové aktivity (viz. powerpointová prezentace)	
Metodický postup	Motivace	<i>Sešli jsme se tu abychom dokončili, završili naši sérii výtvarných aktivit v přírodě. Byli jste skvělí... Proč tento projekt vznikl? Co nás dneska čeká?</i>
	Hlavní činnost	-Vysvětlení významu pěti aktivit. -Prezentace výběru fotek z pěti aktivit. - Powerpointová prezentace : co je land art a český land art, umělci, kterými jsme se inspirovali při vlastní tvorbě. Srovnání žákovské tvorby s expertní.
	Reflexe a hodnocení	Zhodnocení celého projektu pomocí dotazníku.

Reflektivní bilance

Na tuto závěrečnou hodinu s 6.A jsem se připravovala několik dní předem, znamenalo to pro mě asi nejvíce přípravy ze všech hodin. Bylo nutné hodinu smysluplně strukturovat.

Sestavila jsem powerpointovou prezentaci i závěrečný dotazník. Měl šetřit, do jaké míry byl projekt výtvarné výchovy v přírodě úspěšný.

Vysvětlení posloupnosti a významu aktivit žáky příliš nezajímalo, což jsem i očekávala. Navázala jsem prezentací o land artu. Předělala jsem a rozšířila prezentaci (v některých ohledech i zjednodušila), kterou jsem používala při své bakalářské práci.

Žáci byli překvapeni hlavně díly amerických umělců (Smithson, Heizer), ale třeba i A. Goldsworthyho nebo R. Longa. U českých umělců je zaujalo konceptuální dílo *Achtung, natur!* od J. Valocha.

Následovalo porovnání žákovských děl a profesionálních. Tady jsem mohla žáky více zapojit, vytvořit prostor pro hlubší diskuzi. V rámci seznámení s českými umělci jsem jim přečetla krátký úryvek o Miloši Šejnovi a jeho frotážích. Původně jsem plánovala přečíst místo jednoho odstavce dva, ale na místě jsem si to rozmyslela, protože žáci vypadali pasivně, znuděně.

Následovaly fotky žáků v akci, pustila jsem jim k tomu hudbu od Enyi – *Anywhere is*, která měla navodit příjemnou atmosféru a pomoci žákům rozpomenout se na aktivity kterými prošli. To se myslím, podařilo, žáci fotky komentovali, pozorně je sledovali – týkalo se to přeci jenom jich samých. Velký ohlas sklidila fotka s Valériinou skupinou při poslední aktivitě, jak Hana a Dana podpírají Terezu, která věší pásku na strom.

Rozdala jsem dotazníky, které jsem připravila. Žáci ho doplňovali déle než jsem očekávala, místo patnácti minut až třicet minut. Zkončili v 13 hod a měli jsme ještě dvacet minut času. Mezitím žáci, kteří měli hotovo dokreslovali místa realizace aktivit do mapy.

Na místě jsem se rozhodla zrušit společnou reflexi v kruhu, jelikož plánované otázky k reflexi již byly v dotazníku (tj. co se mi na projektu líbilo? Co by se dalo zlepšit? Jak na mě působilo tvoření v přírodě?) a připadalo mi, že někteří žáci vložili do vyplňování dotazníku opravdu velké úsilí a další „omýlání“ by už bylo kontraproduktivní – měli radost, že dotazník mají hotový. Také jsem je chtěla opustit v příjemné náladě, jelikož ne všem se podle dotazníku projekt v přírodě líbil.. Ale kdo ví, zdali by společná ústní reflexe nebyla lepší...

Nakonec jsem žákům poděkovala za účast v projektu. Žádné dlouhé loučení se nekonalo, žáci se těšili na oběd. Pro mě to byl zvláštní okamžik, na jednu stranu jsem měla radost, že mám praktickou část projektu za sebou, na druhou stranu jsem žáky za těch šest týdnů lépe poznala a bylo mi líto, že naše společné aktivity již končí.

Kladný ohlas vzbudila ukázka mých fotek žáků při výtvarném tvoření. Dávali pozor všichni a fotky spontánně komentovali. Dotazník byl dobrý nápad, žáci hloubali nad svými zážitky. Myslím si, že jen při ústní reflexi by se nad projektem tak hluboce nezamýšleli, nejspíš by se ostýchali projevit svůj názor před ostatními spolužáky.

Prezentaci bych mohla vylepšit tím, že bych žáky více zapojila, například mohli hledat rozdíly mezi díly land artových umělců a jejich vlastními díly. Takhle žáci jen poslouchali můj monolog.

Na konci hodiny nám zbylo ještě společných 15 minut, mohla jsem je využít buď ke společné reflexi nebo jinak.

Mohla jsem se v dotazníku také zeptat na zpětnou vazbu na fotografickou výstavu. S ní jsem si dala práci, ale nenapadlo mě zeptat se žáků, jak ji vnímali oni. Vím jen, že ji Klára ukázala svému otci. Taky jsem na konec dotazníku měla dát ještě otevřenou otázku,

ve smyslu „Komentáře- co bych ještě dodal.“ Žáci by se tím pádem ještě mohli rozepsat o momentech, které je v projektu oslovily nebo naopak neoslovily.

VIII. Hospitace projektu od Mgr. Soni Jindrové

Výuka VV v přírodě byla příjemným zpestřením výuky a významným způsobem přispěla k rozvoji vizuální představitivosti a vnímání žáků a k formování pozitivního vztahu k předmětu. Ukázalo se, že „výtvarka“ může být také něco jiného než školní třída a papír nebo barvy. Žáci se přesvědčili o tom, že v přírodě, která nás obklopuje, je celá řada věcí a jevů, které stojí zato pozorovat, prozkoumat a zachytit. Zároveň zjistili, že výtvarné dílo nemusí mít vždy trvalý charakter, a že součástí jeho vzniku je i zánik nebo řízená destrukce. Přes počáteční nedůvěru vyšlo najevo, že výtvarná výchova mimo školní třídu může být velice zábavná a čas jakoby utíkal mnohem rychleji než při klasické výuce. Důležitá byla spolupráce a vzájemná diskuse, což vedlo k hlubšímu poznávání se a nabourávání stereotypního chování a nazírání na spolužáky. Propojení výtvarného tvoření v přírodě také ukázalo, že k přírodě se musíme chovat ohleduplně, a to co přineseme, bychom měli zase odnést a nezanechat po sobě přírodu znečištěnou nebo poškozenou.

Jednoznačně lze tedy říci, že výuka v přírodě byla přínosem jak pro žáky, tak pro předmět samotný a rozhodně by měla být zařazena do běžného vyučování během školního roku. K tomu je třeba brát v úvahu několik skutečností. Za prvé je nutné vybrat vhodné místo pro uskutečnění aktivit, takové, které bude v blízkém okolí školy, aby se cesta na místo, tvorba, následná reflexe i cesta zpět vměstnaly do dvouhodinové výuky. Místo by zároveň mělo být „přírodou“ v pravém slova smyslu, tak aby dětem poskytovalo možnost najít si „svůj prostor“, ukrýt se před ostatním a mít na tvorbu klid, zároveň ale, prostor z bezpečnostních důvodů ohraničit a omezit pohyb. Je také nutné přemýšlet o věku a skladbě jednotlivé třídy vzhledem k plánovaným aktivitám, protože to, co funguje v jedné skupině, může selhat ve skupině jiné. Znamená to tedy přemýšlet o třídě jako celku, ale také o jednotlivcích a brát v úvahu možné varianty a situace. V neposlední řadě je třeba připravit aktivity ne příliš náročně na materiální vybavení, aby děti nemusely přenášet moc věcí.

Aktivity, které byly součástí výtvarného projektu, tato kritéria braly v úvahu. Místo, které bylo vybráno, bylo dostatečně rozlehlé, bezpečné, předem prozkoumané, bylo ohraničené a zanesené v mapě. Děti byly poučeny o bezpečném chování, o tom, že vymezený prostor nesmí opustit, byly seznámeny se smyslem celého projektu a vhodně motivovány.

První aktivita – zachycení, zhmotnění pocitu z místa (nejsem si jistá názvem aktivity) nebyla pro děti jednoduchá. Snazší je zaznamenat, nakreslit nebo vytvořit něco konkrétního, nicméně přes počáteční rozpaky se úkol podařilo zvládnout. Tato aktivita mi trochu připomínala „stavbu domečků“ v přírodě, která bývá častá například na letních táborech, a měla jsem trochu obavy, zda bude děti bavit. Ale myslím si, že dopadla dobře. Zároveň byla motivací pro příští vycházku na stejné místo, protože všichni byli zvědaví, jestli jejich výtvary přežijí celý týden bez újmy.

Druhá aktivita – maskování – byla velmi zajímavá, jediná individuální aktivita, bylo na každém jaké místo si zvolí, jakou tedy zvolí obtížnost pro svoji práci. Tato aktivita vyžadovala velmi dobře pozorovat přírodu, hledat, míchat barvy, co nejvíce se přiblížit skutečnosti. Zároveň umožnila dětem se tak trochu „odvázat“, mohly umazat, co chtěly,

nehrozilo vylití vody, nikdo je v tomto ohledu neomezoval a myslím, že některé z nich si to velmi užily. Trochu jsem se obávala možných negativních reakcí rodičů, ale vše dopadlo dobře.

Třetí aktivita – fotografování – byla jednou z neúspěšnějších. Hledání vhodného objektu prostřednictvím rámečku bavilo každého. A hlavně pracovalo se s technikou – fotoaparát, mobilní telefon, které jsou nedílnou součástí našeho světa. Domnívám se, že většina dětí považovala tuto aktivitu za nejlepší, možná nejjednodušší, protože fotit přeci umí každý. A hlavně nepovažovali tuto aktivitu za výtvarnou. Nebyla to klasická výtvarná výchova, stačilo se dobře dívat, nemuselo se „dělat rukama“ jako vždycky. Potíž byla v tom, že někteří nedokázali svoje fotky poslat, měli technické problémy nebo prostě zapoměli.

Čtvrtá aktivita – frotáž- vyžadovala hledání. Hledání nejrůznějších povrchů a jejich otisků. Dětem trochu trvalo, než našli správný způsob, jak je získat. Měla jsem pocit, že neprojevily dostatek aktivity, aby získaly co nejvíce vzorků, že byly líné hledat a zkoušet a namáhat se. Ale výsledné krajiny byly moc pěkné.

Pátá aktivita – vymezení prostoru – byla velmi zajímavá. Nejdříve děti nepochopily tuto aktivitu správně, prostě vzaly svých 50 metrů pásky a ohraničily prostor kolem stromů. Po následném vysvětlení a upřesnění úkolu si aktivitu užily a byly velmi kreativní. Úklid a bourání si také užily, zjistily, že stavět i bourat může být stejně zábavné, ale i náročné.

Důležitým okamžikem na konci každé aktivity byly rozhovory nad vytvořenými díly. Bylo vidět, že děti se rády pochlubily tím, co vytvořily, vysvětlily, popsaly svoje pocity, postřehy z tvorby. Zároveň byly schopny se navzájem respektovat, poslouchat, zeptat se, což je velmi důležité pro vzájemnou komunikaci, hlavně schopnost vyslechnout druhého a přemýšlet o jeho slovech. Během tvorby nedošlo k žádným vážným neshodám při práci ve skupinách, děti byly schopny spolupracovat, diskutovat o řešení zadaného úkolu, shodnout se a práci zrealizovat.

Závěrečná hodina byla věnována hodnocení celého projektu, prohlédnutí fotografií, připomenutí si toho, co se odehrálo. Zároveň se děti seznámily s některým autory land-artu a jejich díly.

Celý projekt byl úspěšný protože:

- Lucka věnovala maximální pozornost výběru místa, kde se aktivity uskutečnily, prozkoumala ho a uklidila
- každá aktivita byla pečlivě připravená, rozplánovaná a promyšlená do nejmenších detailů, Lucka svoji roli učitelky zvládla velmi dobře, děti ji respektovaly, přesun na místo, aktivity i návrat měla pod kontrolu, dodržovala pravidla bezpečnosti, dětem se po celou dobu věnovala, obcházela, diskutovala
- třída, kterou si Lucka na praxi vytipovala pro tento projekt, byla dobře vybrána
- aktivity odpovídaly věku i charakteru třídního kolektivu
- děti byly dobře motivovány
- aktivity na sebe dobře navazovaly, návaznosti pomohla také mapka, kam děti zakreslovaly svoji polohu při jednotlivých aktivitách
- byl dodržen časový rozvrh
- přálo nám počasí