

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY**

**VYUŽITÍ SPONTÁNNÍHO VÝTVARNÉHO PROJEVU V RÁMCI  
ČINNOSTÍ ŘÍZENÝCH U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Eliška Sedlmajerová**

*Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: Mgr. Jakub Havlíček

**Plzeň 2023**

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

V Plzni dne .....

.....  
*Eliška Sedlmajerová*

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu Mgr. Havlíčkovi za odborné, leč přátelské vedení a cenné rady, které mi poskytl během celého procesu zpracování mé práce. Velký dík patří také učitelce Mgr. Králové MBA. za její ochotu při poskytování pomoci pro praktickou část kvalifikační práce, a zároveň celé její třídě za nadšení, s nímž vstupovali do výtvarného experimentu pod mým vedením. V neposlední řadě chci poděkovat mé sestře za všechnu její psychickou podporu, kterou mi při psaní práce poskytla.

---

## OBSAH

ÚVOD.....	1
<b>1 TVOŘIVOST JAKO ZÁKLAD.....</b>	<b>3</b>
1.1 VÝZNAM VÝTVARNÉ TVORBY VE VÝVOJI DÍTĚTE .....	5
<b>2 SPONTÁNNÍ TVORBA DÍTĚTE.....</b>	<b>7</b>
2.1 VÝVOJ SPONTANEITY A DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU .....	9
2.2 ODKAZ ARNO STERNA .....	11
2.3 SPONTANEITA V DĚJINÁCH MODERNÍHO UMĚNÍ .....	12
<b>3 ŘÍZENÁ TVORBA DÍTĚTE.....</b>	<b>16</b>
3.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA A JEJÍ FUNKCE.....	16
3.1.1 Výtvarná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu.....	21
3.2 SPECIFIKA TVORBY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	22
3.2.1 Motivace.....	23
3.2.2 Úloha a působení výtvarného pedagoga .....	24
3.2.3 Tvorba podle šablony.....	25
3.2.4 Reflexe a hodnocení.....	26
3.3 ARTEFILETIKA.....	28
<b>4 NÁVRHY ŘÍZENÝCH ČINNOSTÍ S DŮRAZEM NA SPONTÁNNOST .....</b>	<b>29</b>
4.1 NÁVRHY AKTIVIT .....	30
4.1.1 „Linie a linky“ .....	30
4.1.2 „Život ve vesmíru“ .....	32
4.2 REALIZACE AKTIVIT V PRAXI .....	34
4.2.1 „Linie a linky“ .....	35
4.2.2 „Život ve vesmíru“ .....	37
4.3 VYHODNOCENÍ A SHRNU TÍ .....	40
ZÁVĚR .....	42
RESUMÉ .....	44
SEZNAM LITERATURY.....	45
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	49
PŘÍLOHY .....	I

---

## ÚVOD

Jak samotný název nastiňuje, bakalářská práce se zabývá fenoménem spontaneity ve výtvarném počínu dětí se zaměřením na mladší školní věk. Spontánní výtvarnou činností je myšlena taková aktivita, která je pro jedince svévlnná, expresivní a přirozená. Kvalifikační práce představuje, jak je možné implementovat více této umělecké spontánnosti v rámci řízené činnosti ve výtvarné výchově, tedy bez potřeby mít učitelem jasně stanovená pravidla a beze snahy o jednotvárné výsledky.

Téma bylo zvoleno převážně z osobního zájmu a touhy dozvědět se o dané problematice více ve snaze ji lépe porozumět. Jako inspirace také posloužila vlastní zkušenost z hodin výtvarné výchovy na základní škole. Autorka upozorovala, že u svých děl z předškolních a mladších školních let bylo častěji využíváno šablonových úloh než v pozdějších letech, kdy převládala větší kreativní volnost. Tento stále se vyskytující přístup ke kreativním činnostem ve výtvarné výchově je opakem toho, co představuje a nabízí kreativita zaměřená na spontaneitu a vlastní přemýšlení nad problémem.

Výtvarné výchově je dnes věnováno již mnoho didaktických publikací, ze kterých lze čerpat, konkrétně však ke spontánní tvorbě ve školním i domácím prostředí se zdrojů vyskytuje pomálu. Nedostatek zdrojů na specifikum námětu této práce také přispělo k jejímu výběru, jelikož se autorka práce domnívá, že o to více může být výsledná práce přínosnější. I přesto je vhodné zmínit, že se práce opírá o odborné knižní publikace a o internetové zdroje jak tuzemských, tak zahraničních autorů.

Za ústřední cíl bakalářské práce si studentka stanovuje představení konceptu spontaneity, na jehož základě navrhne vlastní kreativní činnosti pro žáky mladšího školního věku. Tyto činnosti budou klást důraz na spontaneitu jedince a jejich inspiračním zdrojem budou, mimo jiné, současní i moderní světoví umělci.

Jako stěžejní metoda zpracování je v teoretické části kvalifikační práce použita deskripce. Teorie se dělí do tří kapitol, z nichž první je *Tvořivost jako základ*, kde je důraz kladen na tvořivost a kreativitu obecně a ve smyslu významu dětského vývoje. Druhá kapitola s názvem *Spontánní tvorba dítěte* přibližuje vývoj dětského spontánního projevu, která je pro tuto práci stěžejní. Třetí kapitola nese název *Řízená tvorba dítěte*, jež má za úkol nastínit podobu dětského výtvarného vyjádření v rámci edukativního prostředí pod vedením vyučujícího.

---

Část praktická je zaměřena na vlastní návrhy řízených aktivit, které se opírají o teoretickou část kvalifikační práce. Vybrané návrhy svých aktivit dále studentka zrealizuje v praxi na základní škole a následovat bude jejich vyhodnocení ve smyslu přínosu pro předmět výtvarné výchovy.

---

## 1 TVOŘIVOST JAKO ZÁKLAD

Pro komplexnost významu slova *tvořivost* chce autorka podotknout, že v textu je na něj, a jeho synonymně obdobný výraz *kreativita*, nahlíženo především v kontextu spektra dětského výtvarného počínání, imaginace a dalších složek uměleckého projevu. Tvořivost představuje základ veškerých činností, kterými se kvalifikační práce zabývá, a proto autorka shledává více než významné se zaměřit i na jádro výtvarného počínání, kterým je kreativita samotná.

Navzdory několikera dekád let zkoumání termínu *tvořivost*, a teorií i výkladů s ním spjatých, jej není možné jednoznačně a přímočaře definovat. Tvořivost se nevztahuje výhradně k výtvarným aktivitám, spadají pod ni i jevy každodenní činnosti každého z nás bez ohledu na věk, díky čemuž je její význam o to komplikovanější.<sup>1</sup> Pro vymezení onoho pojmu představuje autorka této kvalifikační práce definici K. Štěpánkové, která se ve svých člancích opírá o řadu odborníků zkoumající podstatu kreativity. Definice zní následovně:

*„Tvořivost je imaginativní aktivita, jejímž produktem je výstup, který má atributy novosti, originality i vlastní hodnotu.“* Z této definice je patrné, že cílem tvořivosti není nutný fyzický výsledek, nýbrž například samotná práce s náměty či myšlenkou, bez nutnosti čistě uměleckého výrazu, s podmínkou originality a užitečnosti, které jsou jejími hlavními rysy.<sup>2</sup> Kreativita je tak významnou vlastností člověka a zároveň předpokladem seberealizace. Touto schopností jsou vybaveni všichni v jiném rozsahu a různorodě je zaměřena na odlišné oblasti každého člověka.<sup>3</sup>

Potřeba novosti a originality však může značit problém v případě tvorby výtvarného charakteru. Kompletní reprodukce je jen stěží považována za atribut kreativity. Zde je však vhodné zmínit, že v průběhu dějin moderního a současného umění našla reprodukce, kopie, a apropriace s následnou osobitou úpravou své místo a podstatu. Tyto koncepty se objevovaly už v dadaistickém myšlení, konkrétně vznikem *ready mades*, nebo později u pop-artu až do současna. Jak moc jsou tato díla podle zmíněné definice tvořivosti nová a

---

<sup>1</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta., 2010. s. 12-18.

<sup>2</sup> ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2020. Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online].

<sup>3</sup> SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. s. 64.

---

originální je diskutabilní a individuální.<sup>4</sup> Ve výtvarné výchově se kreativní činnost stává jedním z předmětů výuky, pro který se vyučující snaží vytvořit vhodné podmínky. Tvorbu, jakožto historicky a kulturně komplexní fenomén, nemůžeme odtrhnout od veškerých kontextů tím způsobem, že bychom ignorovali vše doposud poznané, jako jsou materiály, nástroje a technologie, které se k ní bezprostředně vážou. Do určité míry je tedy nutné navazovat na tyto poznatky, díky kterým se kreativita nemůže stoprocentně oprostit od reprodukce již doposud poznaného. Při učení se tvůrčím aktivitám je nezbytné rozumět termínům *techné* a *areté*, které od sebe rozlišují jejich složky. *Areté* představuje cit pro tvořivou činnost a další dovednosti, jež jsou nenaučitelné, zatímco *techné* jsou napodobitelné znalosti, které je jedinec schopen se naučit, například prostřednictvím výtvarné výchovy.<sup>5</sup>

Pro schopnost tvořivosti není potřeba zastoupení talentu nebo nadměrného nadání pro vykonávání činnosti, ke které se váže. Ačkoliv talent (např. pro estetické cítění) může představovat vhodné podmínky pro další rozvíjení tvořivosti, není její podmínkou. Rozvíjet svou kreativitu může každý, kdo je dostatečně motivovaný, v němž cílená tvořivá oblast vzbuzuje zájem, a pro kterou je jedinec schopný vynaložit úsilí, bez ohledu na jeho předpoklady nadání a talentu.<sup>6</sup>

Tvořivost není vázána ani na výjimečné schopnosti, ani na věk tvořícího. Představa vzniku geniálního díla jakožto nutnosti v rámci tvořivosti je dalším z mýtů, které se k tvořivosti leckdy vážou. Jak již bylo zmíněno, tvořivost a kreativita je zastoupena i v každodennosti, do které patří menší i větší projevy, z nichž valná většina je významná především pro osobní rozvoj tvořícího člověka, nikoliv pro přínos jeho okolí.<sup>7</sup> Tento menší způsob vykazované tvořivosti je označován jako *Little-C* (malá kreativita), zatímco větší projevy tvořivosti, které dovedou svou hodnotou v určité oblasti ovlivnit společnost se nazývá *Big-C* (velká kreativita).<sup>8</sup> Tvořící člověk tak může pocítit tlak, že jeho tvorba musí být v tomto smyslu co největší, aby nabývala na významu. Jestliže si člověk po večerech kreslí do skicáku, nebo pracuje se žáky v rámci výtvarné výchovy, jedná se sice o práci s *Little-C*, nicméně velká kreativita nemůže vzniknout bez předchozí existence kreativity malé.

---

<sup>4</sup> Appropriation | Tate. In: *Tate* [online]. Salvador Dali, Gala.

<sup>5</sup> SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2013. s. 14-15.

<sup>6</sup> ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. 2020. Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online].

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online].



---

Všechny druhy kreativity mají tak svou vlastní hodnotu, ať už pouze pro jeho autora a jeho tvůrčí záměr, nebo v kontextu kultury a společnosti.<sup>9</sup>

## 1.1 VÝZNAM VÝTVARNÉ TVORBY VE VÝVOJI DÍTĚTE

Kreativita k člověku neodmyslitelně patří od raného věku, v jehož průběhu funguje jako součást psychického vývoje. Jedná se zejména o kresbu, která se stává důležitou součástí života dítěte velmi časně. Tato vesměs jednoduchá a běžná aktivita je pro dítě přínosná z hlediska rozvoje neverbální komunikace a řeči jako takové.<sup>10</sup> Dítě tento druh projevu bere za činnost blížící se hře, tedy pro pobavení se a krácení si volné chvíle, zároveň však slouží jako jeden ze způsobů formulace vlastních myšlenek a života kolem něj. Od hry se však zásadně liší trvalejším výrobkem po ukončení aktivity, a to výtvořem v podobě kresby, malby či jiného artefaktu.<sup>11</sup> Dětská kresba nám pomáhá dítěti více porozumět, pochopit jeho vnitřní svět a myšlenky, které ještě dítě není schopno vyjádřit pomocí slov. Nejen proto je právě dětská kresba velmi častým diagnostickým pomocníkem při odhalování potíží a vnímání světa, a to skrze psychologii, psychoterapii, pedagogiku a další obory.<sup>12</sup>

Potřeba vytvářet je jeden z nejpřirozenějších způsobů sebevyjádření a poznání sebe sama. Působícími motivačními složkami, které jedince ke kreativním činnostem vedou a přímo je ovlivňují, jsou tzv. primární a sekundární motivace. Pod primární motivaci spadá tendence a chuť objevovat nové a sdílet zažité, zatímco sekundární motivace obsahuje onu radost a hravost, kterých se nám touto činností dostává.<sup>13</sup>

Je však na místě zmínit, že známky dětského tvoření se projevují ještě dříve, než vezme jedinec do ruky pastelku a papír. Počátky hravé kreativity je možné spatřit v situacích, na které je mnohdy nahlíženo jako na destruktivní. Mezi ně patří především využívání jídla jako výtvarného materiálu a jeho využití k zamazání bezprostředního okolí dítěte, ve kterém tyto aktivity vzbuzují potěšení. Toto období lze označit jako předvýtvarnou fázi jedince a objevuje se ještě před první experimentací s tužkou.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> SLAVÍK, Jan. Velká a malá tvorba. Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání. [online].

<sup>10</sup> PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. s. 7.

<sup>11</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd. V Portále 1. Praha: Portál, 2002. s. 16.

<sup>12</sup> PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. s. 7.

<sup>13</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta., 2010. s. 33.

<sup>14</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 55.

---

Toto na první pohled bezvýznamné zamazávání svého okolí a potřeba zanechávat stopu pro malé dítě představuje zejména radost a fascinaci ze samotné aktivity. Zájem o konečný výsledek je minimální, do popředí vstupuje spontánní potřeba procesu.<sup>15</sup>

Reakce okolí (především ze strany rodičů a pedagoga) je pro rozvoj výtvarné činnosti dítěte (i jeho zájmu k ní) významná. K této interakci dochází již od útlého věku dítěte v jeho přirozeném prostředí, ve kterém se učí osvojování si jazyka a řeči. I skrze kreativní aktivity se jedinec učí mnoha důležitým podnětům, a rodič v takovém případě hraje důležitou roli, při které může dětské sebevyjádření pozitivně nebo negativně ovlivnit i do budoucích let.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd, V Portále 1. Praha: Portál, 2002. s. 13.

<sup>16</sup> PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. s. 9.

---

## 2 SPONTÁNNÍ TVORBA DÍTĚTE

V této kapitole se autorka zaměřuje na dětskou spontánní tvořivost. Dílčím cílem kapitoly je zde představit specifika a náležitosti autentické tvorby vznikající zejména v domácím přirozeném prostředí, ale také poukázat na rozdíly mezi ním a prostředím edukačním.

Pro snazší uchopení samotného pojmu spontaneity a slova *spontánní* jakožto označující vlastnost, je zapotřebí jejich definic. Podíváme-li se, jak termín *spontánní* vymezuje slovník cizích slov, bude nám nabídnuto několik synonymních označení, a to: *samovolný, živelný, bezprostřední, neuvědomělý*.<sup>17</sup>

Spontánní tvorbou je v autorčině textu myšlen takový výtvarný počín, který dítě vytvoří na popud sebe samého a podle svých potřeb. Název spontánní odkazuje na dětské rozhodnutí co, jak a proč bude vytvářet, jestliže není nijak ovlivněno vyučujícím nebo jinou dospělou osobou.<sup>18</sup> Tedy, jak slovníková definice nabízí, *samovolně*, tudíž na svůj vlastní popud, *bezprostředně* jakožto nezprostředkovaně jinou osobou, *živelně* a až *neuvědoměle*.

Všechna tvořivost však není nutně navázána na spontaneitu. Jedincovo tvoření může vznikat dobrovolně a svobodně, a přesto být ovlivněno nespontánně získanými názory a zkušenostmi, které jeho výsledek mnohdy předurčují.<sup>19</sup> Na začátku každé spontánní výtvarné činnosti stojí impulz, který jedinec následně převtěluje pomocí výtvarné činnosti do jeho hmotné formy. Tato potřeba, která vychází z nitra, však může být reakcí na nové zážitky a zkušenosti, a to především pro malé dítě, které se tímto způsobem tak s novou zkušeností vyrovnává.<sup>20</sup> Umělec, nebo jakýkoliv dospělý výtvarně tvořivý jedinec, je při své tvorbě podroben mnoha pravidlům, které jeho zvolená technika i materiál nabízí, společně s dalšími negativními vlivy, od kterých je nucen se oprostit, chce-li vytvořit geniální dílo. Pro dítě však technika hraje pouze minimální roli, stejně jako nátlak okolí k jeho umění. Pokud se řídí spontánností, řídí se radostí z aktivity samotné.<sup>21</sup>

Stupeň spontaneity v dětském výtvarném projevu nemusí být vždy znám. I přesto, že artefakt dítě vytvoří v mimoškolním prostředí a svém volném čase nemusí znamenat, že se aktivity chopilo pouze ze své vlastní vůle. Úroveň spontaneity tak může být ovlivněna i

---

<sup>17</sup> *Nový slovník cizích slov pro 21. století*. Vydání druhé. Praha: Plot, 2018.

<sup>18</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 48.

<sup>19</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. s. 22.

<sup>20</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 47-48.

<sup>21</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. s. 101.

---

dalšími faktory, například nudou či apelem od rodiče. To, co nám skutečně umožní porozumět, do jaké míry je dětské tvoření spontánní, je jeho kontext, který nám poskytne pozorování dítěte při činnosti.<sup>22</sup>

První výzkumy soustředící se na dětskou kresbu sahají až do konce 19. století. Mezi první výzkumy na dětský spontánní výtvarný projev a jeho využití v pedagogice v České republice patří studie F. Čáda z roku 1903. Autor pro svůj výzkum sbíral spontánní výtvořiny dětí, které považoval za významné jak z hlediska teorie výtvarné výchovy, tak i psychologie jedince. Vnímá, jak důležitou komunikační funkci v sobě tato tvorba skrývá, jakožto vlastní způsob řeči duševního nitra. Zároveň specifikuje, že dítě sice výtvarně zpracovává podněty, na které si pamatuje a které zažilo, reprodukce však není jeho záměrem.<sup>23</sup> Velkým zlomem ve vnímání dětské spontaneity způsobily také pedocentrické a psychologické teorie, které se začaly uplatňovat v první polovině minulého století. Výtvarná výchova, jenž do té doby nesla název *kreslení*, byla v 19. století zaměřena na rozvíjení řemeslných a technických dovedností potřebných pro práci v průmyslu své doby. Prostor pro autenticitu exprese a spontaneity se začal objevovat až s příchodem většího pochopení i zájmu o dětský výtvarný projev jako přirozený akt vzdělávání i psychického vývoje.<sup>24</sup>

Při vyučovací hodině výtvarné výchovy není možné dojít k čistě spontánním výtvořinám, a to vzhledem k vyučujícímu, který zde funguje jako řídicí jednotka. On je tím, co žáky navádí na spolupráci svým zadáním a podněty. Nicméně, i ve školním prostředí je možné docílit plně spontánního dětského výtvarného projevu. Jedná se o kresby, se kterými se nepracuje ve výuce, nýbrž takové, které vznikají jak z nudy, tak ve snaze komunikace žáka se spolužáky. Mohou jimi být karikatury, podobizny a další motivy, které nebývají tvořeny pro zraky autority, například o přestávce nebo při znužené chvíli ve vyučovací hodině.<sup>25</sup> Na výtvořiny podobného typu bývá nahlíženo jako na nehodnotné, pokud nevypadají

---

<sup>22</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 49.

<sup>23</sup> DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozšířené vydání. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; svazek číslo 113. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 46-47.

<sup>24</sup> SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky*, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. s. 59-60.

<sup>25</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 49.

---

dostatečně výtvarně kvalitně, jak se mnohdy očekává od žáka svého věku. I přes to se jedná o autentické hledání svého výtvarného já, a to na základě vlastních oblíb.<sup>26</sup>

## 2.1 VÝVOJ SPONTANEITY A DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Stádia vývoje dětského kreativního myšlení a kreseb s nimi spojenými rozdělujeme podle období, která jsou zpravidla určena věkem jedince. Významný švýcarský psycholog J. Piaget stojí za teorií věnující se stádiím dětského výtvarného projevu, na kterou navazují další pedagogové a odborníci. Piaget označuje kreativní období zdravě vyvíjejícího se jedince jako:

- *období senzomotorické*, které lze věkově vymezit od narození do cca 2 let. Spadá sem již zmíněné předvýtvarné experimentování, první střety se zanecháváním stopy a následné čáranice.
- *období předoperačního myšlení*, jenž nastává cca od 2 do 7-8 let věku. V tomto předškolním období dítě dochází k rozvoji fantazie, díky níž vznikají první konkrétní zobrazení a osobité grafické typy. Těmi se dítě snaží zobrazit vnější svět kolem něj.
- *období konkrétních situací/operací* v mladším školním věku (cca 7-12 let), při kterém dochází k většímu zájmu o napodobování určitých objektů.
- *období formálních operací* je posledním stádiem, které trvá až do dospělého věku. Zde se vyvíjí abstraktní myšlení a současně nastává krize výtvarného projevu.<sup>27</sup>

Při přechodu z prvního stádia do druhého dochází k rozvoji schopnosti zpracovávat představy a zkušenosti do obsahové podoby kresby. Dítě se tak záměrně snaží napodobit a interpretovat určitou představu či věc.<sup>28</sup>

„Konkrétní situace“ v názvu třetí etapy *období konkrétních situací/operací* představují fakt, že dítě začíná klást důraz na jasnou a určitou představu, s níž dále pracuje při své tvorbě. Nadále jsou však tyto konkrétní představy ovlivněné dříve zafixovanými a již uzpůsobenými vizemi o formě výtvarného zobrazení, které dítě zčásti stále omezují.<sup>29</sup> Tyto zafixované představy brání dítěti v tom, aby dokázalo vizuálně zpracovávat realitu tak,

---

<sup>26</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. s. 20.

<sup>27</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 54-55.

<sup>28</sup> *Ibid.* s. 58.

<sup>29</sup> *Ibid.* s. 60-61.

---

jako je tomu schopno později v následujícím období, které ho nadále doprovází až do dospělosti. Právě následující stádium, *období formálních operací*, bývá zlomem, kdy se dětská spontánnost z výtvarného projevu vytrácí. Dítě se zaměřuje spíše na přesnou a detailní popisnost, která jej limituje a zároveň díky ní snadno v jedinci vzniká pocit nedostatečnosti. Toto pochybení ve vlastní schopnosti může vést ke krizi výtvarného projevu, jenž může dospět až k úplné rezignaci všech výtvarných aktivit.<sup>30</sup>

Přestože je krize výtvarného projevu především spojována s mladším pubertálním věkem, vyskytnout se může kdykoliv během dospívání v různých podobách. Příčinami mohou být nadměrná kritika, porovnávání výtvarné práce s výtvary spolužáků/sourozenců nebo vysoká očekávání ze strany dospělého. Ve chvíli, kdy se výtvarná krize dítěte překloupí do částečného nebo kompletního odmítání výtvarné činnosti, se tato situace stává problémem i pedagoga výtvarné výchovy.<sup>31</sup>

V. Roeselová (2003) rozlišuje dětský výtvarný projev na tři období zjednodušená na jejich podstatu. Prvním je *spontánní projevení*, následuje *období krize výtvarného vyjádření* a konečně nastupuje *stádium dospívání*. Jednotlivá stádia nejsou rozdělena věkově, ale spíše podle vývoje každého dítěte individuálně. Pod *spontánní projevení* spadá veškerý raný projev, kdy dítě využívá ikonografických znaků – od čáranice ke kruhu, panákovu, slunci, stromu a dalších podobných. Později přechází až ke znakům převzatým, které dítě překresluje pro jeho vztah a sympatie k nim. Jedná se o různé postavy například z oblíbeného televizního pořadu či knihy. V tuto chvíli ustupuje spontánnost do pozadí a dominuje především kopírování.<sup>32</sup>

Při nástupu *období krize výtvarného vyjádření* dochází k ještě většímu úpadu spontánnosti, a převládá popisnost nad experimentací. Většinou se objevuje během mladšího školního věku dítěte. Je tomu až ve *stádiu dospívání*, kdy se jedinec přenesse přes krizi výtvarného projevu tak, aby se zvládl výtvarně vyjádřit na základě jeho preferencí.<sup>33</sup>

Na základě těchto poznatků tedy můžeme tvrdit, že spontaneita a experimentace je ve výtvarném projevu dítěte zcela přirozená a nezbytná pro jeho objevování světa, zejména v batolecím a předškolním věku. Postupem času a osvojováním si grafických a

---

<sup>30</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. s. 26.

<sup>31</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 64-65.

<sup>32</sup> ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 19.

<sup>33</sup> *Ibid.* s. 20.

---

ikonografických prvků, se kterými dítě přijde do styku, dítě nabývá na dalších významných poznacích. Ovlivňuje to však i jeho spontaneitu, která se s věkem začíná vytrácet, nedostává-li se mu dostatek spontánních činností například v rámci výuky výtvarné výchovy.

## 2.2 ODKAZ ARNO STERNA

Dnes již 98letý francouzsko-německý pedagog věnoval celý svůj kariérní život filozofické teorii zabývající se významem dětského spontánního projevu. Tento výraz nesrovnává s uměním, jelikož dle Sterna nic jako dětské umění neexistuje. Do uměleckého díla jsou vkládány emoce a myšlenky ve snaze předat tyto vjemy dál svému divákovi. To, co dítě výtvarně tvoří, naopak pro zrak další osoby není určeno.<sup>34</sup>

Stern přišel s vlastním termínem pro autentický a přirozeně spontánní projev dítěte – *formulace*. Tento nezávislý proces nemá za cíl vyvolat či vytvořit nějaký účinek. Formulace nepředstavuje počáteční stupeň umění, ale projev stejně platný, přesto však zásadně odlišný, a to svou nezávislostí ve snaze být přijímán druhou osobu. Při procesu formulace není potřeba spekulací a komunikace, projev totiž nemusí plnit žádný účel, rozum zde nenachází roli.<sup>35</sup>

Tento projev není důkazem přítomnosti talentu či nadání, jedná se o potřebu, k níž má vlohy každý člověk. Prvotní snahy o výtvarný projev dítěte nemají zobrazovat něco konkrétního, jsou stavěny na paměti. Postupně se výraz vyvíjí a vznikají tzv. *obrazové objekty*, které plní funkci rekvizit ve formulaci jakožto výtvarnému hraní, a díky nimž se dítě snaží zobrazit skrze papír něco určitého a tvoří si tak svou vlastní podobu světa.<sup>36</sup>

Stern vnímá, že jestliže chce dospělý vysvětlit od dítěte význam svého díla, přerušuje mu tím hru, do které je ponořeno tím, že očekává rozumného vysvětlení. Obsah papíru, který do té doby existoval svou přirozeností, kde je možné úplně vše, ztrácí na autentičnosti a dítě začíná o díle pochybovat, k čemuž nemělo do té doby žádnou potřebu. Vznikne tak u dítěte závislost na divákovi a ubývá mu svobody. Naopak pokud dospělý bere výtvarný dílo dítěte vážně a nesnaží se mermomocí pochopit jeho obsah i jakési poselství za ním, dopřává mu

---

<sup>34</sup> STERN, Arno. *Malování jako hra a přirozená stopa: ateliér, malování jako hra a formulace: přednášky a články*. Vydání první. Praha: Malvern, 2019. s. 12-13.

<sup>35</sup> *Ibid.* s. 24-26.

<sup>36</sup> *Ibid.* s. 131.

---

tak prožívání této hry pro potřeby samotného dítěte.<sup>37</sup> Názory Arno Sterna jsou do jisté míry radikální, jelikož neshledávají dětskou kresbu jako počátek komunikace, která je nutná dále s dospělým rozvádět. Zejména kresba dítěte, která vzniká na základě potřeby udělat radost dospělému je příklad závislosti, ke které by nemělo docházet.<sup>38</sup>

Arno Stern stojí za vznikem ateliéru *Closlieu*, kde volně dochází k formulacím, které se nevážou pouze na dětského tvůrce, ale může jím být kdokoliv. Jedná se o prostor, kde nedochází k influenci ani očekávání. Sám Stern v ateliéru působí od samotného začátku v roli „sloužícího“, tedy takové osoby, která neučí, nekomentuje ani neposuzuje, pouze pomáhá zprostředkovat zážitek spontánní formulace.<sup>39</sup>

### 2.3 SPONTANEITA V DĚJINÁCH MODERNÍHO UMĚNÍ

S nástupem moderny ve výtvarném umění autoři upouštějí od akademičnosti, racionálního myšlení a nově začínají hledat inspiraci v primitivismu, naivitě a spontánnosti, které nabízí raná dětská tvorba. Dětský projev byl některými umělci vnímán jako čistá výpověď osobnosti, přirozeně odkloněna od konvencí a kulturních očekávání. Výtvarníci moderní doby shromažďovali práce dětí pro obdiv k jejich výrazu a dále se jimi inspirovali při své vlastní tvorbě. Mezi tyto významné osobnosti 20. století patřili například Franz Marc a ostatní členové umělecké skupiny *Der Blaue Reiter*, Joan Miró či Paul Klee.<sup>40</sup>

Umělec Cy Twombly zaměřil svou životní kariéru na zachycování stopy a linie, které vyžíval expresivně a gesticky. Za dobu svého kreativního působení vystřídal různá pojetí spontánní tvorby, od maleb na podobu graffiti, kaligrafie, abstrakce či rukopisné linie působící bezmyšlenkovitým čmáravým dojmem.<sup>41</sup>

Roku 1948 vzniká avantgardní výtvarná skupina *CoBrA*, která spojovala výtvarníky z Kodaně, Amsterdamu a Brusele. Její členi (Karel Appel, Asger Jorn, Joseph Noiret a další) po druhé světové válce usilovali o nový přístup k expresi, který se inspiroval dětskou spontánní tvorbou, naivním a lidovým uměním. Do svých děl umělci začleňují typické znaky

---

<sup>37</sup> STERN, Arno. *Malování jako hra a přirozená stopa: ateliér, malování jako hra a formulace: přednášky a články*. Vydání první. Praha: Malvern, 2019. s. s. 46-49.

<sup>38</sup> Ibid. s. 68-69.

<sup>39</sup> The Closlieu – Arno Stern official webpage. *Arno Stern official webpage – dedicated to the discoveries and work of Arno Stern* [online].

<sup>40</sup> STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 45-49.

<sup>41</sup> Cy Twombly | American artist | Britannica. *Encyclopedia Britannica* | In: *Britannica* [online].



---

dětského uměleckého výrazu jako je bezprostřednost a automatismus při hledání námětu výtvoru.<sup>42</sup>

Obrázek 1 – Joan Miró: Figures and Dog in Front



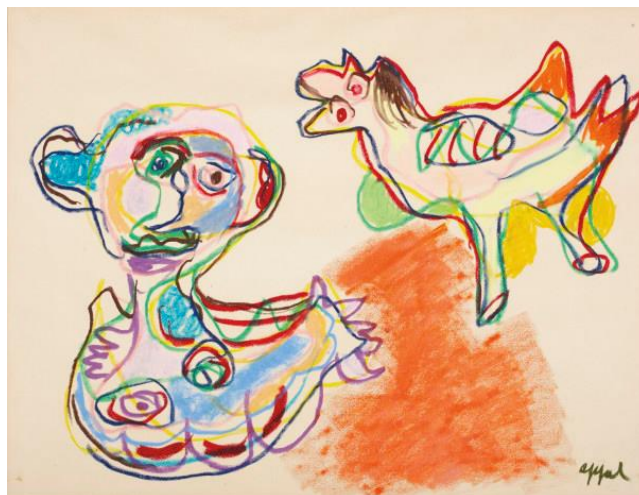
Zdroj: Figures and Dog in Front of the Sun, 1949 - Joan Miro - WikiArt.org. In: WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia [online].

Obrázek 3 – Karel Appel: Enfants quémendant (1949)



Zdroj: Karel Appel | Enfants quémendant (1949) | Artsy. In: Artsy — Discover, Buy, and Sell Fine Art [online].

Obrázek 2 – Karel Appel: Figure and Animal



Zdroj: Karel Appel | Figure and Animal. In: Phillips [online].

U tří vložených ukázek zmíněných umělců moderní doby není těžké zpozorovat snahu o napodobení dětské rané tvorby. Jsou zde vidět některé z typických znaků, které se

---

<sup>42</sup> Art Movement: CoBrA – Artland Magazine. In: *Artland Magazine: Stories Dedicated to Contemporary Art* [online].

---

v kresbách dítěte zpravidla objevují, a kterými se tito výtvarníci inspirovali. U prvního díla od J. Miróa se jedná o velmi prosté zachycení prostoru, které zde představuje červené slunce v horním rohu. U obrázků 2 a 3 od K. Appela byl zvolen materiál typický pro dětskou kresbu, a to pastelky a olejové pastely. Na první ukázce autor ze znaků tvorby dítěte zachytil R-princip. Všechny tři ukázky pracují s proporční nadsázkou, což je ostatně tím, co tyto umělce tolik přitahovalo.<sup>43</sup>

V 40. letech 20. století si spontaneita našla své místo u malířů z Dánska, jednalo se o tzv. spontánní abstrakci. Kromě člena CoBrA Asgera Jorga měli tento projev v oblibě i umělci Egill Jacobsen či například Else Alfel. Inspiraci nacházeli ve starých skandinávských legendách (viz Příloha 1).<sup>44</sup>

Nejednalo se však pouze o úspěšné umělce profesionály, které spontaneita v minulém století ovlivňovala. Fenoménem, na které poukázal umělec J. Dubuffet, se stalo takové umění, které není komerční, vystudované ani pověšené v muzeích pro oči diváka. Jednalo se o výtvarný projev jedinců, stojících na okraji společnosti, především pacientů v psychiatrických zařízeních či vězňů. Tento specifický druh umění, stejně jako raná dětská tvorba, nebyl založen na kulturním kontextu. Dubuffet jej pojmenoval *art brut*, dále označovaný jako *outsider art*, česky často označováno jako *surové umění*. Jelikož byli tvůrci art brut často historie a umění neznalí, vznikala tak paralela mezi jejich tvorbou, dětským spontánním projevem a tvorbou modernistů, kteří se tuto tvorbu snažili napodobit záměrně.<sup>45</sup> Art brut tvůrcům tak nezáleželo ani na technice, ani na použitých materiálech, dokud jim zajišťovaly možnosti, potřebných k uskutečnění tvoření vycházejícího z jejich popudu, ostatně jako je tomu u malého dítěte, kterému postačí málo pro to, aby dovedlo zanechat stopu.<sup>46</sup>

Na druhé straně je snadné setkat se s názorem umělců zejména postmoderního období, kteří spontánnost v umění neuznávají (zejména umělci konceptualistických děl, které lze označit jako téměř nijak se nedotýkající spontaneity, a jež je s postmoderním a současným uměním úzce spjato). Umělců, kteří se nechali inspirovat dětským projevem a s ním spojenou spontánností není pomálu, přesto se však jednalo o fenomén především umění

---

<sup>43</sup> STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 53-56.

<sup>44</sup> NATIONAL GALLERY OF DENMARK. 2023. *Danish and International Art after 1900*. Copenhagen: SMK. Permanent exhibition with art works from SMK's collection.

<sup>45</sup> STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a KŘEPELA, Pavel, ed. *Spontánní umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně sv. 150. s. 8-9.

<sup>46</sup> *Ibid.* s. 13.

---

moderního. Umělecké dílo nestojí pouze na potřebě sebevyjádření se – jako je tomu u spontánního projevu laika – autor bere v potaz budoucnost díla v galerijním prostředí nebo zájem o jeho koupi. Takto produkováný artefakt tak může být zcela spontánním jen do určité míry.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Z hloubi duše: psychologické aspekty výtvarného projevu*. První vydání. Praha: Dokořán, 2017. s. 29-30.

---

### 3 ŘÍZENÁ TVORBA DÍTĚTE

Třetí kapitola má za úkol nastínit dětskou kreativitu v edukačních zařízeních, se zaměřením na první stupeň základní školy. Zkoumá tvorbu spadající pod výtvarnou výchovu, pod vedením vyučujícího se zadanými náměty a leckdy i postupy – tedy do jisté míry vždy učitelem řízenou.

Tento druh kreativity vznikající v rámci povinného školního předmětu je v této práci nazván jako řízená tvorba, tedy značně se odlišující od tvorby spontánní, které se autorka věnuje v kapitole předchozí. Zároveň se třetí kapitola soustřeďuje také na způsoby a možnosti, jakými se řízená a spontánní tvorba navzájem ovlivňují, a jak je možné s nimi dohromady ve školním prostředí pracovat.

#### 3.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA A JEJÍ FUNKCE

Mnohdy nastává situace, že nejen žáci a jejich rodiče, ale i samotní učitelé a školní prostředí si není jisto, jaký má být přínos výuky výtvarné výchovy a proč je vlastně součástí povinného kurikula. Výtvarná výchova si zajistila své místo v kurikulu už před dávnou dobou, i přesto se ale nevyhneme skepsi vůči jejímu přínosu. V případě nedostatku vyučujícího personálu je to právě tento předmět, který mnohdy vykonávají i neaprobovaní učitelé s myšlenkou, že odučit jej zvládne prakticky kdokoliv. Tato neinformovanost se z pozice učitele dále přenáší i na žáka (a následně i na rodiče), který si nebude jistý, co mu má výtvarná výchova přinést.<sup>48</sup> Následkem může vznikat dojem, že výtvarná výchova je pouhým doplňujícím a okrajovým předmětem, který existuje jaksí navíc. Aby učitel výtvarné výchovy tento předsudek dokázal vyvrátit, musí v první řadě sám znát a chápat možnosti předmětu, a ty poté dávat dostatečně najevo při výuce a při komunikaci se svými žáky.<sup>49</sup> Výtvarná výchova je předmětem stejně tak důležitým, jakými jsou všechny ostatní. Liší se však mimo jiné tím, že nabízí odlišný úhel pohledu a vnímání světa, a to způsobem uměleckým.<sup>50</sup>

Obor Výtvarné výchovy (dále VV) se od počátku svého působení do přítomnosti výrazně změnil. Z původního cíle naučit žáky technických výkresů a rýsování jakožto základu

---

<sup>48</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 5.

<sup>49</sup> BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 50.

<sup>50</sup> PODLIPSKÝ, Rudolf a kol. *Tvořivost ve výtvarné výchově: a její účinky na všeobecné vzdělávání*. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. s. 46.

---

jejich profesní přípravy se důraz přesunul na žákův výtvarný autentický projev, díky čemuž VV prostupuje do oblastí nejen poznávacích a emocionálních, ale také sociálních, hodnotících či přetvářecích.<sup>51</sup>

Výtvarná výchova má také stejně opodstatněnou didaktiku jako kterýkoliv jiný vyučovací obor. Pod tento teoretický systém spadá nejen oblast výtvarného umění a kultury, ale i škála vizuálně obrazných prostředků, které jedince v 21. století obklopují, tedy masmédiá, znakové systémy nebo další druhy vizuální komunikace.<sup>52</sup>

Výtvarná výchova spojuje dvě stejně důležité složky, a to *výchovnou* a *výtvarně vzdělávací*, které přibližují komplexnost předmětu. Složka výtvarná učí žáky vyznat se ve výtvarně vyjadřovacích prostředcích a následně je umět aplikovat; osvojovat si a rozvíjet vlastní výtvarný jazyk či učit se základním technickým dovednostem spojených s využitím materiálů a nástrojů. Výchovná část oboru má za úkol žákovi pomoci se sebeuvědoměním si svého já, společně se sebevyjádřením skrze výtvarný prožitek a dialog s ním souvisejícím.<sup>53</sup>

Při práci s výtvarným úkolem ve vyučování se propojují procesy *recepce*, *tvorby* a *reflexe*, přičemž je to právě reflexe, která zde působí jako významná složka celé VV. Umožňuje podrobnější ucelení si dvou předchozích složek v podobě verbálního sdělování. Při úspěšném propojení těchto tří složek VV získává na svém smyslu a hodnotě, a dochází tak k něčemu většímu, než k „pouhému vyhotovenému artefaktu“ na konci hodiny.<sup>54</sup> Na zadání výtvarné úlohy lze nahlížet jako na určitý druh problému, na nějž neexistuje jedna správná odpověď a k němuž žáci hledají prostřednictvím svojí tvorby originální cestu i východisko. Výsledek poté nachází další uplatnění v reflexi, při které má žák příležitost prezentovat svůj způsob řešení.<sup>55</sup>

To, čeho se učitel ze své pozice snaží dosáhnout, je zajistit žákům tzv. *přidanou hodnotu* za pomoci učiva. Jedná se o termín, který přibližuje rozdíl mezi žakovým poznáním na začátku a na konci výuky. Tedy co nového či obohacujícího se žák díky pedagogickému

---

<sup>51</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. s. 15.

<sup>52</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 7-10.

<sup>53</sup> ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přerac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 12-13.

<sup>54</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 7.

<sup>55</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 10.

---

působení naučil a jakou novou dovednost si ze společné vyučovací jednotky odnáší. Ne vždy je však snadné ujistit se, že danou přidanou hodnotu vyučující dokázal žákovi předat v jakékoliv podobě, a vzhledem k povaze kreativních oborů to může být v rámci VV o to náročnější. I přesto je důležité s tímto cílem umět pracovat, ne-li více delikátně než u jiných oborů, aby se nenarušil žákův vztah k výtvarnému projevu jako takovému a neodradil ho od dalšího tvoření.<sup>56</sup>

Nejedná se však o výsledné fyzické dílo žáků, který považujeme za cíl vyučovacích hodin VV, i přes tuto stále se vyskytující mylnou představu. Stejně tak nejsou cílem pouhé technické a manuální dovednosti, navzdory jejich logické spojitosti s výtvarnými úkony. Ve skutečnosti jsou ony cíle daleko obsáhlejší a komplexnější, než se někteří lidé (a občas i pedagogové) domnívají. Vyučující by měl žákům zdůrazňovat důležitost celkového tvůrčího procesu a vše s ním provázaným, společně se zážitkem z dané tvorby.<sup>57</sup> Ono získání technických dovedností stojí až v pozadí celého procesu výtvarné činnosti. Žák je prostřednictvím výtvarné výchovy veden především k rozvoji jeho vizuality, k dovednosti používání určitých znaků a jejich aplikaci v rámci experimentálního tvoření.<sup>58</sup> S tím tedy nepochybně souvisí i otázka, kolik volnosti žákovi ve výuce VV ponechat. Učit žáky výtvarným základům, či dokonce pravidlům, se kterými budou dosahovat estetičtějších výsledků se pro někoho může jevit jako podstata vyučování, zatímco jiní budou upřednostňovat mnohem volnější styl uchopení výtvarných problémů. Aby pedagog neudusil individuální výtvarné cítění jedince, ale naopak ho rozvíjel, je nutná aktivní stimulace z jeho strany.<sup>59</sup>

K. Brücknerová (2013) definuje čtyři základní koncepce, jakými je zpravidla možné výuku VV realizovat v praxi. Jednotliví výtvarní pedagogové zhmotňují a realizují výuku podle svého uvážení za pomoci jedné (nebo vícero) z koncepcí. Jsou jimi:

- VV jako manufaktura,
- VV jako škola,
- VV jako hřiště,

---

<sup>56</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upravené. (v SPL-Práce 1.) vydání. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. s. 162.

<sup>57</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 7.

<sup>58</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 11.

<sup>59</sup> DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. s. 105.

- 
- VV jako ateliér.

*VV jako manufaktura* je ze čtyř koncepcí tou nejméně jistou, nepředpokládá totiž, že má obor k nabídnutí něčeho víc než vyhotovování, leč manuálně zručných, kýchovitých výkresů s použitím šablon a předloh. Zadání takového úkolu jsou snadno splnitelná a výsledky líbivé, často zdobící školní chodby ve snaze poukázat na šikovnost žáků, i přes jejich nízkou obsahovou hodnotu.<sup>60</sup>

V koncepci *VV jako škola* se hlavní důraz klade na nabývání dovedností. Vyučující se snaží prosadit názor, že i v rámci kreativní výchovy je nutné předávat informace a znalosti, které žáci budou využívat po zbytek svých životů. Úkoly jsou soustředěvané na techniku a teorii, s menší možností exprese a vlastního názoru.<sup>61</sup>

Ve třetí koncepci s názvem *VV jako hřiště* je hlavní podstatou dětská spontaneita, zábava a relaxace. Nároky kladené na žáka jsou tak zcela minimální. V rámci mezí mají studenti však volnou ruku ve výběru aktivity, jelikož není zapotřebí plánování výuky dopředu, čímž dochází k minimálnímu zajištění přidané hodnoty.<sup>62</sup>

Konečná koncepce *VV jako ateliér* se koncentruje na otázky smyslu předmětu. Výuka je dopředu promyšlená, nikoliv ale pevně stanovená. Žáci tak mají větší volnost pro autentickou tvorbu, jež společně s pedagogem rozvíjejí a dále pro ni hledají nejjednodušší řešení. Tím vzniká větší prostor pro diskusi a různorodou interpretaci zadaného úkolu. Reálně se tato různá pojetí ve výuce střetávají a nebývají pouze jednoznačná. Vyučující může snadno tíhnout k vícero konceptům, které běžně střídá. Rozhodujícím činitelem zde není pouze učitel, ale také samotní žáci, společné zázemí, materiální možnosti a další faktory.<sup>63</sup> Autorka kvalifikační práce zastává názoru, že i přesto, že koncepce *VV jako ateliér* se zdá být nejvhodnějším uchopením výtvarné výchovy z hlediska potenciálu, který dokáže žákovi předmět poskytnout, i ostatní koncepce mají co k nabídnutí. Pokud je vyučující schopen všechny koncepce prostrádat tak, aby si žák z každé odnesl to pozitivní, co nabízí, určitý balanc je zde na místě.

Práce s čistou spontaneitou dětské tvorby v rámci výtvarné výchovy může znamenat problém z několika hledisek, například časového. Každá výuka je jasně ohraničena, přičemž spontánní tvorbu naopak nelze tak snadno časově rozhraničit. Stejně tak se dítě

---

<sup>60</sup> BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 139-141.

<sup>61</sup> *Ibid.* s. 141-143.

<sup>62</sup> *Ibid.* s. 143-144.

<sup>63</sup> *Ibid.* s. 144-148.

---

samovolně tvořící nepodrobuje následné reflexi, která bývá důležitým prvkem vyučovací jednotky. Dává-li vyučující přednost pouze spontánním a volným výtvarným úkolům ve výuce ve smyslu toho, že si žáci mohou pracovat na čem chtějí oni sami, bez jakéhokoliv vymezení, dostávalo by se jim jen minimum výchovného cíle.<sup>64</sup>

Důležitým současným termínem, se kterým se ve výtvarné výchově dále pracuje, je vizuální gramotnost, která je v rámci pedagogického působení zprostředkovávána. Jako u kteréhokoliv jiného druhu gramotnosti se jedná o schopnost manipulace a orientace s určitým druhem informací, v tomto případě vizuálních podnětů kolem nás. Tento souhrn dovedností je nezbytný pro naši interakci s kulturou plnou obrazných motivů a sdělení.<sup>65</sup> Naše zacházení s vizuálními obrazy je téměř automatické, a to pro jejich přemíru ve formě internetu, reklam, televize, videoher a dalších médií. Obraz, tedy jakékoliv vizuální podnět, je možné vnímat jako znak či soubor znaků, kterými se zabývá sémiotika.<sup>66</sup> Vizuálně gramotný člověk se dovede na vizuální podněty dívat kriticky, rozpoznávat kontexty sdělení, ale také vnímat jejich vliv a dopad na člověka. Pro vyučujícího VV je rozvíjení vizuální gramotnosti studentů důležitým závazkem. Seznámit je s touto problematikou je přínosné nejen pro jejich působení při vlastní tvorbě, či při práci s výtvarným dílem v kontextu dějin umění. V osobním životě se s ní budou potýkat na každodenní bázi.<sup>67</sup>

Autorka textu představila již několik důvodů role výtvarné výchovy ve výchovně vzdělávacím prostředí. Význam oboru VV je i pro výtvarné pedagogy téma, na který mají předem připravený argument, jímž jeho přínosnost obhajují. Výzkumná sonda Katedry výtvarné výchovy Univerzity Palackého na toto téma vznikla roku 2013. Její zaměření se vztahovalo na samotné vyučující a jejich názoru k přínosu oboru. Leč jde o starší výzkum, i dnes se jedná o velmi aktuální téma, a to především nyní pro neustále se objevující návrhy změn v kurikulu základního vzdělávání.<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> UŽDIL, Jaromír. Mezi uměním a výchovou: Sborník textů a statí. Praha: SPN, 1988. Odborná literatura pro učitele. s. 356-357.

<sup>65</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 9-10.

<sup>66</sup> FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 2002. [online]. s. 12-13.

<sup>67</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 9-10.

<sup>68</sup> V době psaní kvalifikační práce se internetem šíří novinky ohledně kurikulárních změn, které Národní pedagogický institut představil v březnu 2023. Konkrétně v části Umění a kultura pro RVP ZV, pod kterou spadá výtvarná a hudební výchova, jsou představeny dvě reformní koncepce. Jedna z variant se jeví radikálněji, jelikož by díky ní nemuselo na základních školách vůbec docházet k výuce VV a HV. Staly by se součástí celku, pod který by spadala i výchova taneční, dramatická a filmová. Z nich by si každá škola či každý žák vybral dva obory, které by následně byly vyučovány. Která z variant bude zavedena se stále debatuje.



---

Sonda uvádí, mimo jiné, otázku, zda dotazovaní shledávají učivo VV stejně důležitým jako učivo ostatních vyučovacích předmětů. Ze 457 respondentů odpovědělo NE 28,7 % z nich. Nutno podotknout, že 63 osob z dotazovaných osob se označilo za neaprobované pedagogy VV. V žebříčku důležitosti jednotlivých vyučovacích oborů se výtvarná výchova umístila na předposledním místě, poslední zaujímala výchova hudební. Tři nejčastěji zmíněné odpovědi k dotazu ohledně prospěšnosti jejich oboru pro žáka byly rozvoj estetického cítění, možnost sebevyjádření a rozvíjení fantazie, přičemž relaxační potenciál stál těsně za nimi. Respondenti při zodpovídání téměř nevyužili jazyka kurikulárních dokumentů, ani se o ně nijak neopírali. Výzkum tak ukazuje, že skepse oboru VV se týká nejen žáků, ale stále i mnoha pedagogů, kteří ji vyučují.<sup>69</sup>

### 3.1.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále pouze RVP) je kurikulární dokumentový systém, o který se opírají základní školy na celorepublikové úrovni a jsou vůči němu zavázány. Jednotlivé školy si dále vytvářejí své vlastní kurikulární dokumenty, Školní vzdělávací programy, podle kterých se konkrétněji vyučuje na dané škole, a které musí být v souladu s nejnovější verzí RVP.<sup>70</sup> Tento kurikulární dokument, prvně zaveden roku 2004, se během let vyvíjí a obměňuje, aby co nejvíce vyhovoval aktuálním problémům ve školství a reflektoval požadavky, které si žádá současná situace a doba. V době psaní této kvalifikační práce je platná verze z roku 2017, nicméně v roce 2021 vznikla nejnovější revidovaná verze RVP, která musí být na školách implementována nejpozději k 1. 9. 2023 pro veškeré ročníky prvního stupně ZŠ, a maximálně o rok později pro ročníky stupně druhého.<sup>71</sup>

Výtvarná výchova je spolu s výchovou hudební zahrnuta v RVP pod oblast Umění a kultura. Její smysl je zajistit žákovi základy pro abstraktní myšlení skrze poznávání světa umění a kultury jako součásti všeobecného vzdělání a lidské existence.<sup>72</sup> Jako tři hlavní složky učiva VV jsou zde předkládány *uplatňování subjektivity, rozvíjení smyslové citlivosti a ověřování komunikačních účinků*. Tyto předpoklady k tvořivosti žáka jsou dále

---

<sup>69</sup> SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. s. 72-82.

<sup>70</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. s. 19.

<sup>71</sup> RVP ZV – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. In: Edu.cz [online].

<sup>72</sup> SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. s. 71.

---

rozděleny zvláště pro první a druhý stupeň ZŠ, společně s očekávanými výstupy studenta po jejich absolvování. Pro první stupeň jsou tato očekávání rozdělena na dvě období s tím, že pod 1. období spadá 1.-3. ročník a do 2. období patří 4.-5. ročník.<sup>73</sup>

V rámci oblasti *uplatňování subjektivity* má být žák během a po skončení 1. stupně ZŠ schopen více rozumět vlastním zkušenostem a pocitům ve vztahu k osobnímu výtvarnému procesu a jejich vzájemné interakce. Dalším bodem je schopnost interpretovat druhy výtvarných artefaktů i vizuálních zobrazení, od sochy po reklamní plakát a dále.<sup>74</sup>

Pod *rozvíjení smyslové citlivosti* patří mimo jiné znalost prvků vizuálně obrazného vyjádření, jejich kombinace a uspořádání. Žák se zároveň učí využívat ostatní smysly při vnímání vizuálního vjemu a rozumí, která zobrazení mají za úkol působit na které smysly člověka.<sup>75</sup>

Poslední oblastí je *ověřování komunikačních účinků*, které se uplatňují především při reflektování výuky a dalších komunikačních částech edukačního procesu. Student by měl být schopen utvoření si vlastního postoje a jeho obhajoby.<sup>76</sup>

V RVP pro první stupeň základního vzdělávání není ve VV práce s dětskou spontaneitou doslova nijak zmíněna. Mezi očekávanými výstupy 1. i 2. období se však několikrát objevuje slovní obrat *na základě vlastních (žákových) zkušeností a na základě vlastních představ*, které naznačují práci s vlastním názorem a fantazií, a kterým by se ve výuce VV měl v ideálním případě naskytnout prostor.<sup>77</sup>

### **3.2 SPECIFIKA TVORBY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ**

Působení žáka ve VV společně s kolektivem třídy a jejich profesorem je opíráno o množství specifíků, které se k němu vážou. Právě podmínky, které se žákovi dostávají, jsou jednou z hlavních složek, díky kterým se tvoření při hodině VV výrazně odlišuje od tvorby čistě spontánní. Zde jsou následně vyzdviženy ty, které autorka práce shledává za nejvýznamnější.

---

<sup>73</sup> RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Edu.cz [online].

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Ibid.

---

### 3.2.1 MOTIVACE

Jelikož motivace určuje celkové chování člověka, není divu, že se dotýká také procesu výtvarné tvořivosti. Motivace vychází při výuce z práce pedagoga za pomoci jeho instrukcí i realizace výuky. Stejně jako každá osobnost bude k předmětu VV i k tvořivosti obecně zaujímat (během života utvořený a ze zkušeností vycházející) odlišný postoj, míra motivace s ním spojená se bude u každého z nich různit. Dosažená motivace se odráží nejen na procesu, ale také na výsledném artefaktu žáka. Konečný výkon výtvarně nadanějšího studenta, který však nebyl k činnosti dostatečně namotivován, nebude natolik nadprůměrný, jako při vykonávání aktivity s vysokou mírou motivace.<sup>78</sup>

Vše, co vyučující říká (a jakým způsobem) může žáky motivovat či naopak demotivovat k tvoření a zároveň tak přispívat ke klimatu třídy, které bude taktéž na žáky dopadat.<sup>79</sup> Motivace je tím, čím vyučující žáky podněcuje ke kooperaci a zapojení se. Může se tak jednat o podnět spojený se studentovými zkušenostmi, vzpomínkami, zájmy či tematické propojení s jiným oborem. Mnohdy k navození zájmu o úkol dochází v případě, že vyučující dokáže představit originální námět či techniku, čímž vzbudí v žákovi chuť vyzkoušet si něco nového. Diskuzí a komunikací se docílí větší aktivizace žáka, který tak přestává být pouze pasivním tvůrcem. Dalším komunikačním bodem motivace je práce s pochvalou a zájem učitele o žákův výtvarný proces, bez nichž může docházet k pocitu neúspěchu, vyskytují-li se sporadicky. Při jasně stanoveném a uskutečnitelném úkolu je mnohem větší šance, že jej dítě shledá natolik smysluplným, aby s ním tak i jednal.<sup>80</sup>

Motivace má důležitou roli také při tvorbě vznikající spontánně. Takovou činnost však dítě nemá potřebu vykonávat, jestliže o ní neprojevuje zájem, proto se motivace při spontánní tvorbě vyskytuje vždy, vzniká-li skutečně na popud jedince. Ve výtvarné výchově je proto důležité umět dítě namotivovat takovým způsobem, aby spolupracovalo, i přestože se mu momentálně tvořit nechce.

---

<sup>78</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta., 2010. s. 38-39.

<sup>79</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. I.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. s. 20.

<sup>80</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 37-39.

---

### 3.2.2 ÚLOHA A PŮSOBENÍ VÝTVARNÉHO PEDAGOGA

Učitel VV má ve svých rukou organizační část výuky a tím i kvalitu procesu s ní spojenou. Při výběru námětu výtvarného problému pracuje nejen se strukturou vyučovací jednotky, ale také s časovou dotací, která je lekci týdně stanovena. Jednotlivé realizační kroky přípravy i organizace výuky však stojí na spolupráci žáků s učitelem. Dle vybraného námětu se rozhoduje o nejvhodnějším postupu tak, aby se v jasně ohraničeném čase stihlo vše, co vyučující zamýšlel při přípravě výuky, od rozmístění stolů v prostorách třídy po závěrečný úklid nástrojů.<sup>81</sup>

Silným zásahem do výtvarného počínu žáka může být ze strany učitele vysoké očekávání. Pokud se domáhá co nejestetičtějšího výtvaru, nebo jinak přehnaně uzpůsobeného díla podle jeho preferencí, dítě bude výtvarničit pod tlakem, který dovede ovlivnit jeho autenticitu a přístup k tvoření. Tomuto strachu z nezdaru lze předejít, bude-li se učitel na díla dívat jako na osobní výtvarné výpovědi zkušeností žáka jakožto jedince, čímž nejen posílí jeho jedinečnost a vydobytí si svého výtvarného jazyka, ale také pomáhá zabránit vzniku krize výtvarného projevu v nadcházejících letech.<sup>82</sup>

Podle J. Uždila (2002) je výtvarný projev dítěte hodnotný, pouze pokud mu do něj nevstoupil vyučující nebo jiná neautorizovaná (dospělá) osoba. Pedagog by neměl do díla zasahovat, ani žákovi pomáhat předkreslováním a dalšími úpravami. Jako vhodnější metodu k řešení nedostatků považuje komunikaci, při které učitel nemá vytýkat chyby, nýbrž poradit a vést.<sup>83</sup>

V. Roeselová (2003) popisuje vhodného vyučujícího VV jako citlivou tvůrčí osobnost vystudovanou v oboru, díky čemuž dokáže do výuky vkládat svoje zkušenosti. Jeho tvůrčí stránka by měla umět naplnit lekce dostatečnou dávkou představivosti, emocí a originálních námětů. Pro vytvoření bezpečného prostředí podněcující tvorbu žáka je zajisté nutné zvládnout umění trpělivosti a vydobýt vzájemnou důvěru se studenty. Svoji motivaci může využít ku prospěchu svých žáků, kteří jeho nadšení pro obor vycítí. Proto je potřeba umět empaticky pracovat s individualitou dítěte a jeho výtvarným vyjádřením.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. [Díl] II.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 14-16.

<sup>82</sup> ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 37-38.

<sup>83</sup> UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klíkyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte.* 5., přepřac. a dopl. vyd, V Portále 1. Praha: Portál, 2002. s. 119.

<sup>84</sup> ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 17.

---

Při práci se spontánností by učitel měl dokázat najít rozdíl mezi ní a kompletní svobodou. Jestliže se spontaneita v rámci výuky VV přecení, ztrácí výchovné působení na hodnotě. V takovou chvíli pedagog nemá studentům co předat, dá-li žákům povolení k děláni čehokoliv chtějí bez jakéhokoliv dalšího přínosu.<sup>85</sup>

### 3.2.3 TVORBA PODLE ŠABLONY

Specifickým, přesto stále se vyskytujícím se, fenoménem ve výuce VV je využívání šablonových úkolů a omalovánek. Jedná se o pasivní a hodnotně téměř bezcenný výtvarný projev, který je některými učiteli nadále propagován zejména na mateřských školách. V předškolním věku je však dítě stále ve spontánně založeném stádiu výtvarného projevu, který je takto učitelem zatlačen do pozadí, namísto jeho využití.<sup>86</sup>

Při zadávání výtvarného úkolu ve vyučovací hodině závisí na učiteli, do jaké míry žákům ponechá volnou ruku při jeho následném zpracování. Náměty činností se liší mírou svázanosti a mírou stimulace dětské kreativity. Ačkoli při práci s výtvarným problémem nemusí docházet k jednomu možnému výsledku, někteří pedagogové upřednostňují právě šablonovité aktivity, jejichž výsledkem jsou identické kopie. Právě ony jsou jakýmsi návody s předem danými postupy, jak k úkolu přistupovat.<sup>87</sup> Volba podobné aktivity, jejímž výsledkem je předem určená vizuální podoba, představuje nanejvýše omezující činnost, jež je opakem dětské přirozené expresivity. Nedovede nabídnout vzniku prostoru pro osobní názor ani myšlenku.<sup>88</sup> Učitel preferující šablony ve výuce nepodněcují výtvarné experimentování a jako hlavním hodnotovým přínosem pro žáky vnímají estetický výrobek.<sup>89</sup>

Takto pojaté práce budí dojem spíše řemeslného či mechanického charakteru než jakkoliv výtvarně autentického. Důvodem k volbě tohoto přístupu ve VV může být řada příčin, ke kterým patří například učitelova nedostatečná nápaditost a inspirace, nepochopení cílů kurikula, či podceňování schopností svých studentů. Jistou roli zde můžou hrát i rodiče,

---

<sup>85</sup> HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. s. 48.

<sup>86</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. s. 48.

<sup>87</sup> BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 86-87.

<sup>88</sup> ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online].

<sup>89</sup> BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 124.

---

kteří očekávají a vyžadují od výtvarných pedagogů, aby tlačili žáky k co nejestetičtějším výsledkům, které pro rodiče představují ty nejideálnější výsledky.<sup>90</sup>

Výtvary podobného stylu je snadné zpozorovat na nástěnkách chodeb škol, často s výjevem spojeným s ročními obdobími či probíhajícími svátky. Přestože se nejedná o nikterak nový přístup k výtvarnému vyjádření, internet v tomto směru jistě napomohl kolikerym pedagogům, kteří hledali rychlou a jednoduchou inspiraci pro své budoucí vyučovací hodiny. Redukcí výtvarných úloh na jejich daný návod ztrácejí na výtvarně výchovném potenciálu.<sup>91</sup>

Na základě poznatků z druhé kapitoly věnující se vývojovými stádii dětského projevu zastává autorka názor, že dětská snaha kopírovat oblíbené ikonografické prvky a využívání šablon ve výuce výtvarné výchovy se značně liší. Překreslování oblíbených postav z pohádek, videoher apod. sice znamená značný ústup vlastní fantazie a spontánnosti, výsledek je však stále autentickým výrazem konkrétního jedince na základě jeho schopností, výběru materiálu, momentálního psychického rozpoložení a dalších okolností. Při využití šablonového úkolu ve výtvarné výchově je žák ke kopírovací činnosti donucen, zejména však díky předem jasnému výsledku nemá možnost do aktivity vstoupit svým názorem, díky čemuž nemá možnost se výtvarně rozvíjet.

#### **3.2.4 REFLEXE A HODNOCENÍ**

Prací výtvarného pedagoga je mimo jiné i poskytování hodnocení žákovských výtvorů a s ním spojenou klasifikací, kterým se žák ve školním prostředí nevyhne ani při výuce VV. Takové hodnocení by mělo být především pro studenta srozumitelné. Vyučující však nehodnotí samotnou estetičnost hotového výsledku nebo pod vlivem svých subjektivních názorů. Artefakt na konci vyučovací hodiny představuje výsledek vývoje, kterým si každý ze studentů prošel pod vedením pedagoga. Kritériem hodnocení může být samotný přístup k námětu a jeho zpracování, výběr výrazových prostředků nebo například schopnost soustředění se na práci. To vše se však odvíjí individuálně podle povahy námětu výuky.<sup>92</sup>

Využívání tradičního známkování ve VV je poněkud kontroverzním tématem. Škálování výkonu od 1 do 5 je neopominutelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, i přesto

---

<sup>90</sup> POSPÍŠIL, Aleš, Karel ŘEPA a Petra ŠOBÁŇOVÁ, ed. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. s. 160-169.

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 57-58.

---

někteří výtvarní pedagogové shledávají měření žákova kreativního výkonu za neobjektivní i neetické. Nicméně při zohlednění individuality jedince společně s respektem k jedinečnosti jeho výtvarného vyjádření je možné předávat zpětnou vazbu ve formě kvalifikace šetrně. Vyučující by měl na začátku každé výuky upozornit třídu, jaké aspekty jejich výtvorů bude zahrnovat v hodnotící fázi.<sup>93</sup> Způsobů hodnocení ve VV je několikero. Vyučující se může přiklánět k ústnímu hodnocení v průběhu kreativní aktivity žáků, při kterém probíhá soukromá komunikace učitele se studentem ve snaze dále jej navést. Hodnocení na konci výuky se může uskutečňovat například za pomoci skupinové diskuze při prohlídce konečných prací. V takových případech se při známkování zohledňuje hlasování spolužáků. Při skupinové debatě se propojuje hodnocení se závěrečnou reflexí, při níž žáci obhajují svoji práci a dostává se jim prostoru k vyjádření svého názoru k výuce i k výtvorům ostatních. Poněkud častým případem se stává výuka bez konečné zpětné vazby, a to zejména z důvodu nedostatku času, který je potřebnější využít při jiné části vyučovací jednotky.<sup>94</sup>

Jak J. Uždil (1988) praví, dětský výtvarný projev na nás může působit více či méně působivě v závislosti na tom, jak živelně a originálně je vyjádřen. I přesto však dětský výraz, který je zprostředkován skutečným prožitkem, vypovídá o zájmu k zobrazenému a jehož součástí je citový obsah, nemůže být nikdy špatný. Soustředí-li se vyučující při hodnocení žakovských prací především na jejich formální obsah, osobitý přístup dítěte k výtvarnému projevu tak degeneruje.<sup>95</sup>

Na konci výukové lekce jakožto zakončení tvůrčího procesu se v ideálním případě objevuje reflexe, které se účastní nejen žáci, ale také učitel. Její funkcí může být hlubší poznání sama sebe i ostatních ve třídě. Pro vytvoření prostoru vhodnému k existenci reflektivního dialogu je zapotřebí zajistit bezpečné třídní klima, aby nedocházelo k nadbytečné kritice či výsměchu, ke kterým reflexe vést nemá. Na přednesené názory žáků je nutno nahlížet jako na názory plnohodnotné, i přes jejich možnou krkolomnost, a s respektem k jedinci, pokud i sami žáci mají o reflexi uvažovat jako o důležité součásti výuky. Jde právě až o mluvenou formu komunikace a diskuze, které žáka donutí hlouběji

---

<sup>93</sup> ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 41-42.

<sup>94</sup> BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. s. 62-67.

<sup>95</sup> UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou: Sborník textů a statí*. Praha: SPN, 1988. Odborná literatura pro učitele. s. 106-107.

---

se zamyslet nad procesem a záměrem svého procesu tvorby a zhmotnit tak svou myšlenku do slov, které předává ostatním.<sup>96</sup>

### 3.3 ARTEFILETIKA

S koncepcí výtvarné výchovy zaměřující se na možnosti sebepoznání, osobní prožitek i uplatnění vlastních zkušeností přišel v 90. letech přední český pedagog J. Slavík. Nazváno Artefiletika, toto pojetí vnímá reflektivní dialog za podstatnou část výchovy, která funguje jako zpětné nahlédnutí se na proces tvorby sloužící coby zdroje pochopení sebe i ostatních ve třídě.<sup>97</sup> K reflexi dochází skrze dialog, který napomáhá k rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností (načež nutno připomenout, že tato oblast spadá pod jednu ze tří hlavních složek učiva VV, ke kterým by mělo pod záštitou výtvarné výchovy docházet – *ověřování komunikačních účinků*), a je pro Artefiletiku natolik zásadní, že bez něj nemůže existovat. Kromě reflexe je dalším kritériem pro tuto koncepci propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého. Sebeoznání, jakožto sebeuvědomění si a prohlubování prožitku nejen z tvorby, je předpokladem jedincova duševního zdraví, čímž se ostatně Artefiletika přibližuje arteterapii.<sup>98</sup>

Je tomu právě při reflektivnímu dialogu, kdy je student veden k interpretaci díla ve snaze uvědomit si svůj prožitek z tvorby, přiřadit k němu správná slova i emoce a pozorovat rozdíly či podobnost mezi vlastním projevem a projevy ostatních. Stejně tak je důležitým údělem reflexe, aby si student uvědomil přidanou hodnotu výukové lekce, dokázal pochopit její význam i přínos.<sup>99</sup> Artefiletika je založená na faktu, že výtvarný projev je pro dítě zcela přirozenou činností. Tu se dále snaží obohatit o kulturní kontext, ve snaze respektovat potřeby jedince, aby mohlo docházet k individuálnímu rozvoji.<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. s. 60-63.

<sup>97</sup> SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. s. 63.

<sup>98</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2019. s. 14-15.

<sup>99</sup> *Ibid.* s. 181.

<sup>100</sup> SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upravené vydání. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. s. 10.



---

#### 4 NÁVRHY ŘÍZENÝCH ČINNOSTÍ S DŮRAZEM NA SPONTÁNNOST

V empirické části kvalifikační práce se autorka zaměřuje na vlastní návrhy výtvarných aktivit se zaměřením na práci se spontaneitou pro žáky mladšího školního věku. Při zkoumání tématu dětské spontaneity pro potřeby této práce narazila autorka předkládané bakalářské práce na zdroje a publikace, které se věnují spontánnosti tvorby dítěte v raném a předškolním období. Mladšímu školnímu věku se věnuje minimum z nich, protože se jedná právě o etapu, kdy dítě od spontaneity pomalu upouští. Nástup na základní školu pro jedince znamená mimo jiné nový způsob výtvarného vyjadřování, než na které byl zvyklý z prostředí předškolní instituce. Řízené aktivity skrze výtvarnou výchovu ubývají na spontánnosti, která byla pro jedince přirozená v ranějším stádiu jeho života. I přesto autorka shledává práce s lidskou spontaneitou za významnou a hodnotnou, a to v jakémkoli věkovém stádiu člověka. Při navrhování vlastních řízených činností pro žáky mladšího věku byly inspiračním zdrojem nejen mnohé publikace, ale také současní a moderní umělci. Autorka zároveň vycházela i o své vlastní zkušenosti z lekcí VV z období základní školy.

Jak již bylo představeno v kapitole druhé, z období raného dětského projevu plným spontaneitou se dítě dostává do období krize výtvarného projevu právě v mladším školním věku. Rozdíl tvorby mezi těmito obdobími je výrazný, dítě si přestává věřit na to, aby dokázalo tvořit spontánně i nadále. V rámci praktické části kvalifikační práce se autorka rozhodla pracovat s dětmi, které se nacházejí na rozhraní těchto dvou období – tedy kdy začínají upouštět od přirozené spontaneity – a to ve snaze tuto přirozenou vlastnost dětské tvorby nepotlačit, ale naopak dále rozvíjet a podporovat v rámci výtvarné výchovy.<sup>101</sup>

Záměrem však nebylo dojít k výtvarným činnostem, které by byly čistě a pouze náhodné, jelikož mezi nimi a spontaneitou autorka nevidí synonymní podobnost. Hra s náhodou může mít své místo a přínos ve výtvarném vyjadřování žáků mladšího školního věku, návrhy představené v této práci mají však plnit účely tvorby se spontánností a fantazií, které vycházejí ze žákovy mysli, nikoliv náhodně. Následující koncepty výtvarných aktivit mají za úkol zachytit prvky dětské spontaneity, která bude věkem upadat více a více.

---

<sup>101</sup> ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. s. 19-20.

---

## 4.1 NÁVRHY AKTIVIT

### 4.1.1 „LINIE A LINKY“

První aktivita se zaměřuje na využití spontánních linií. Linka představuje samotný základ výtvarného díla, ale i jakéhokoliv dalšího počínu, který provádíme s tužkou a papírem. V životě žáka mladšího školního věku linie představuje prostředek, jímž se učí zaznamenávat písmena a čísla. K takové aktivitě se zpravidla využívají písanky, které mají předtištěné řádky, do kterých student zapisuje svou stopu za pomoci linie. Ta se, po natrénování, přeměňuje do konkrétního znaku písmena a přestává být pouhou linií bez kontextu. Tento způsob práce s čarou je z výtvarného hlediska významný pro lepší koordinaci ruky se zrakem dítěte, zároveň se ale jedná o činnost, při které se žák učí pracovat s jasně vymezeným prostorem i způsobem. Tento fakt byl tím, co podnítilo první myšlenku pro vymyšlení výtvarné aktivity, při níž se dá linie použít opačným způsobem, a to spontánně a hravě. Zároveň však může ve výtvarné výchově působit přednesená aktivita jako způsob uvolnění zápěstí, pro následnou snazší manipulaci s perem při psaní.

V aktivitě je zohledněna inspirace uměleckými díly zaměřenými na linku, a také již dříve představená filozofie A. Sterna. Proces přemýšlení o této činnosti je možné sledovat v níže přiložené myšlenkové mapě.

#### **Didaktická struktura aktivity**

*Cílová skupina:* děti mladšího školního věku

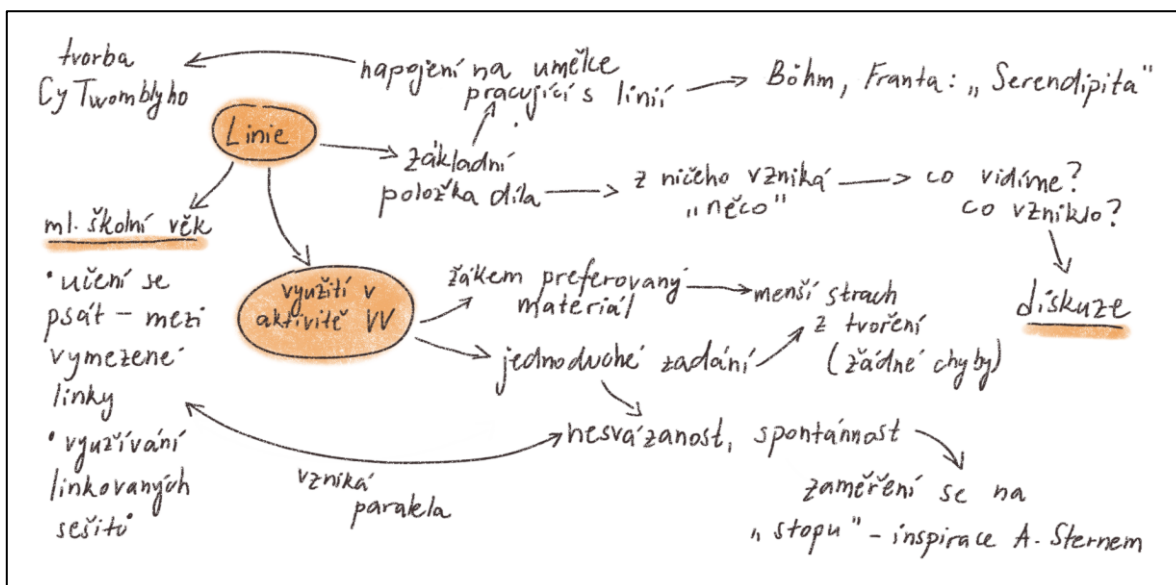
*Pomůcky:* společná velkoformátová čtvrtka, žákem preferovaný materiál – na výběr pastelky, pastely, tempera, vodovky, ohybný drátek aj.

*Inspirační východiska úkolu:*

- Současné umělecké duo z ČR Jiří Franta a David Böhm a jejich velkoplošné interaktivní dílo „Serendipita“ (2015) – viz Příloha 2,
- Celoživotní tvorba umělce moderního období Cy Twomblyho, který se soustředil na práci s linií – viz Příloha 3,
- Sochařský objekt „Lines Bastion“ (2020) od českého sochaře Jana Dostála, jenž znázorňuje volnou kresbu v prostoru za pomoci oceli – viz Přílohy 4 a 5,
- Filozofie A. Sterna – snaha o zachycení přirozené a spontánní „stopy“ dětského tvoření.

## Myšlenková mapa:

Obrázek 4 – Myšlenková mapa 1



Zdroj: vlastní zpracování autorky

## Očekávané výstupy dle RVP ZV:

- žák rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele),
- žák v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace,
- žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.<sup>102</sup>

## Motivace a formulace zadání:

„V této aktivitě nás čeká hra s linkou. Linie využíváte běžně například při psaní, ale také při kreslení – u těchto činností začínáme jednou prostou linií, ze které poté vznikají písmenka, čísla, nebo všelijaké obrázky. Naším úkolem v této hodině bude hrát si s linií, která si žije vlastním životem. Nemusíte se ničeho bát, nebudu vás nijak hodnotit ani známkovat, ale ocením, když se všichni do tohoto projektu zapojíte. Pracovat budete

<sup>102</sup> RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Edu.cz [online].

---

všichni společně na jednom papíře, a je pouze na vás, jak se zadání chopíte. Můžete pracovat sami, nebo se například domluvit ve dvojicích. Zároveň je vaší volbou, který z těchto materiálů si zvolíte, můžete si k tvorbě vybrat to, co máte nejraději, nebo materiály různě střídat. Můžete kreslit linii, která nic nepředstavuje nebo takovou, ze které se postupem času stanou konkrétní objekty – fantazii se meze nekladou, a ať se ponoříte do tvorby jakýmkoliv způsobem, nic není chybně.“

Reflexe:

- Jak se vám pracovalo společně? Dokázali jste si uhájit svůj prostor na papíře, nebo vám do něj vstupovali spolužáci?
- Stalo se v průběhu tvorby z vaší linky něco konkrétního?
- Co jste si pod vaší linií představovali? A co v ní vidíte teď, když je součástí díla, na kterém jste pracovali všichni spolu?

#### **4.1.2 „ŽIVOT VE VESMÍRU“**

Další z představených konceptů se opírá o téma vesmíru. Hlavním východiskem této aktivity bylo pracovat s hravým a dostatečně abstraktním tématem, kde se žáci mohou opřít jak o své dosavadní znalosti, tak o svou fantazii. Při představování zadání studentům je potřeba navázat hravou atmosféru pomocí vymyšlené scény či situace, která je příběhově vtáhne do děje. Na úvodu aktivity se vedoucí a žáci společně baví o faktech, které o vesmíru vědí, čímž dochází k přesahu předmětu do prvouky. Jako inspirační východiska zde působí především moderní umělci, kteří se ve své tvorbě zabývali tématem vesmíru, a to vzhledem k astronomickým pokrokům, kterých se ve 20. století událo mnoho.

Vybraná díla od vybraných umělců se značně odlišují i přes společný námět, pro rozmanitost a neustálý vývoj přístupů k výtvarné tvorbě v moderním období minulého století. Stejně jako podoby těchto děl, tak i výtvarné projevy dítěte mohou mít různou formu v závislosti na jejich pojetí námětu. Obdobně jako v předešlé aktivitě, studenti jsou minimálně limitováni výběrem materiálu, aby docházelo k co nejautentičtějšímu dílu, na kterém pracují samostatně, nebo ve dvojicích podle své preference.

#### **Didaktická struktura aktivity**

Cílová skupina: děti mladšího školního věku

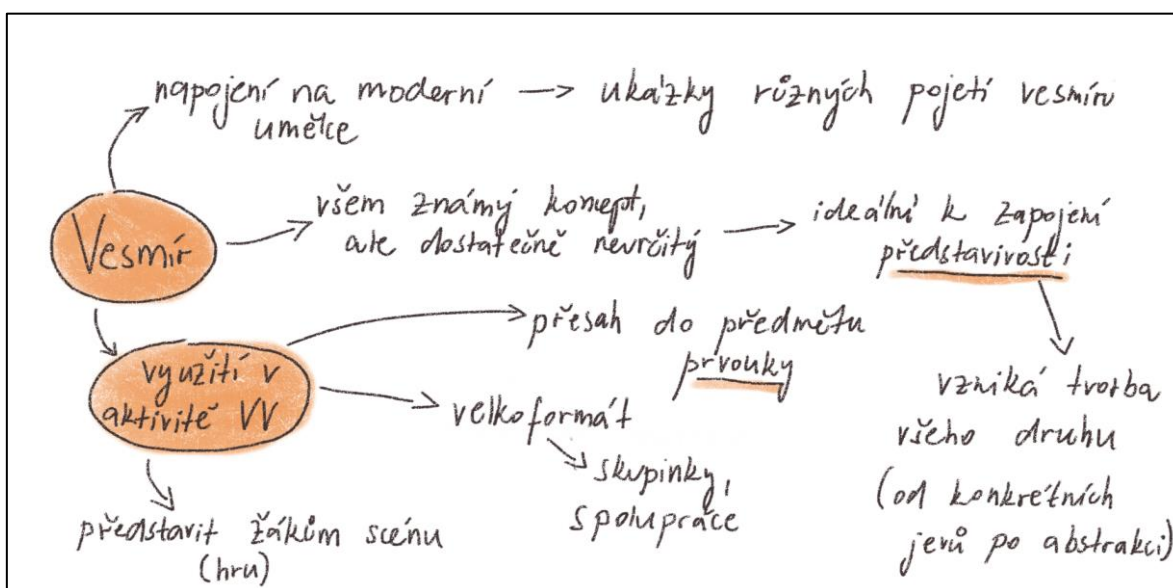
Pomůcky: čtvrtka formátu A3 pro samostatnou tvorbu, při práci ve dvojicích čtvrtka formátu A2, žákem preferovaný materiál – na výběr pastelky, tempery, pastely, vodové barvy aj.

Inspirační východiska úkolu:

- Litografické dílo R. Rauschenberga „Sky Garden“ (1969) ze série *Stoned Moon* věnující se tématu vesmíru – viz Příloha 6,
- Geometrická abstraktní malba umělce V. Kandinského s názvem „Několik kruhů“ (1926) – viz Příloha 7,
- Dílo „Constellation: Toward the Rainbow“ (1941) surrealistického malíře J. Miróa, který byl již dříve v práci představen, soustředící se na vesmírná souhvězdí – viz Příloha 8.

Myšlenková mapa:

Obrázek 5 – Myšlenková mapa 2



Zdroj: vlastní zpracování autorky

---

### Očekávané výstupy dle RVP ZV:

- žák rozpoznává, pojmenovává a porovnává linie, barvy, tvary, objekty ve výsledcích tvorby vlastní, tvorby ostatních i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele),
- žák uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech, je schopen výsledky své činnosti sdělit svým spolužákům,
- žák na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.<sup>103</sup>

### Motivace a formulace zadání:

„V této aktivitě bych ráda, abyste se zamysleli nad tématem vesmírné galaxie. Povíte mi, co všechno o vesmíru víte? Učili jste se o něm ve škole? Zkusme si teď společně představit, jaké by to bylo, kdybyste se zítra probudili na neznámé planetě daleko od naší planety Země. Zkuste si představit, jak by taková nová, neznámá planetka vypadala, co byste na ní dělali, koho byste potkali, jak byste se cítili. Po vás budu chtít, abyste zkusili tuto vaši představu zaznamenat na papír před vámi kterýmkoliv z vašich materiálů. Můžete zpracovat jen část vaší představy, například se zaměřit na něco konkrétního, co vás nejvíce zaujalo, je to čistě na vás. Můžete pracovat samostatně, nebo spojit síly se spolužákem a vytvořit váš příběh společně.“

### Reflexe:

- Pracovali jste s tím, co o vesmíru víte, nebo jste si vytvořili jeho vlastní podobu?
- Jakým způsobem jste využili poznatky, které jste o vesmíru věděli?
- Představte ostatním svůj výtvar a podělte se o fakta, která se k němu vážou. Vymysleli jste si pro váš vesmír konkrétní obyvatele/zvířata/pravidla?

## **4.2 REALIZACE AKTIVIT V PRAXI**

Realizování uvedených návrhů se konalo na Základní škole Oty Pavla v Buštěhradech se žáky 2. ročníku s pomocí třídní vyučující Mgr. Králové. Jednalo se o dvě vyučovací jednotky výtvarné výchovy, přičemž ve třídě bylo přítomno 22 žáků, a s účastí na výtvarném experimentu souhlasili všichni z nich.

---

<sup>103</sup> RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: Edu.cz [online].

---

Paní učitelka popisuje žáky ve své třídě jako zvědavé, chytré a šikovné děti plné energie. Zároveň popisuje, jakým způsobem obvykle se studenty probíhá výuka výtvarné výchovy. Tvoří prý rádi, ale do větších projektů se nepouštějí díky časové dotaci předmětu, která neposkytuje dostatek prostoru pro rozvinutější úkoly. Na VV mají pouze 45 minut každý týden a témata se každá výuka liší. Vyučující autoři líčí rozmanité druhy technik i námětů, které se žáky ve VV uplatňují. Zkouší je podněcovat k novým materiálům zohledněné na věk svých žáků. Především při probíhajících svátcích a dalších událostech (praxe proběhla v období povelikonočním) využívají šablonových úkolů, a jsou to právě takové výtvary, které zdobí zdi třídy – obdobně jako chodby celé školy, jež jsou polepeny žákovskými malbami. Autoři však připadá takový způsob využití šablon ve VV jako příliš neubližující, a to pro dostatečnou pestrost, o kterou se třídní učitelka ve výuce snaží.

Vzhledem k faktu, že v den realizování autorčiny praxe bylo přítomno všech 22 žáků, představené úkoly se musely lehce poupravit pro snazší průběh hodiny. Korekce budou blíže popsány v následujících dvou podkapitolách.

#### 4.2.1 „LINIE A LINKY“

Původní plán nechat žáky pracovat všechny na jednom společném papíře se po domluvě s vyučující musel upravit pro vysoký počet žáků a pro obavu v jejich nespolupráci. Po prvotním seznámení se s dětmi následovalo rozdělení do skupinek po čtyřech žácích, které byly paní učitelkou vybrány náhodně losováním jmen. Studenti byli vybídnuti připravit si svoje boxy s výtvarnými potřebami, kde měli veškeré základní vybavení k tvoření. Na úvod se žáci vyjádřili k tomu, k čemu linii používáme:

Žák A: „*Při psaní na tabuli.*“

Žákyně A: „*Abychom mohli třeba něco změřit.*“

Žák B: „*Používáme ji každý den, třeba v geometrii.*“

Žákyně B: „*Může z ní vzniknout obrázek.*“

Po obeznámení žáků s konceptem úkolu se pustili do práce. Autorka práce obešla každou skupinku žáků několikrát pro ujištění se, že všichni vědí, co mají dělat. Žáci jsou z běžných hodin výtvarné výchovy zvyklí na jasnější a vymezenější aktivity, proto byli zpočátku z tvorby nejistí. Zprvu pracovali pouze s rovnou čarou, k níž využívali i pravítko. Automaticky tak z těchto linek vznikaly náměty domků, které začínají rovnými liniemi

---

stěn a střechy. Studenti však byli autorkou opakovaně dotazováni, jakou podobu může linie mít, načež začali využívat i abstraktnějších a nerovných linek. I přesto se však většina držela u vyhraněných objektů a námětů jako je například domek, postavy z videoher či různá zvířata. Mnoho dětí se samo mělo potřebu doptávat, zda mohou kreslit to či ono, možná ve snaze neudělat něco chybně.

Skupinky byly namíchány na dvě žákyně a dva žáky, čímž docházelo k jejich rozdělení se na dvě samostatné jednotky, které pracovaly společně na své půlce čtvrtky. Na obrázku 6 a 7 (dále v Příloze 9, 10 a 11) je možné vidět konečná díla, na nichž je znát, jak pojaly téma linie dvě čtveřice žáků, kteří vyžadovali rozdělení papíru na dvě stejně velké části tahem pastelky.

Obrázek 6 – Dílo žáků 1



*Zdroj: archiv autorky*

Obrázek 7 – Dílo žáků 2



*Zdroj: archiv autorky*



---

Pro žáky bylo mnohem jednodušší, nebo možná automatické, snažit se zobrazit konkrétní scénu či jevy, i přes snahu podnitit je k větší experimentaci. Studenti tíhli především k pastelkám, tužce a suchým pastelům. Vzhledem k pomalému startu se nedostalo na reflektivní otázky.

#### 4.2.2 „ŽIVOT VE VESMÍRU“

Po zvonění značící začátek nové vyučovací jednotky se nejdříve rozdaly čtvrtky formátu A1 každému žákovi. Hned na úvod se autorka snažila rozvést diskuzi na téma vesmírné galaxie ve snaze dozvědět se, co o ní studenti vědí. Žáci projevili zájem zvednutím rukou a postupně byli vyvoláváni. Přestože se o vesmíru ve škole doposud neučili, podělili se s ostatními, jaká zajímavá fakta o vesmíru znají.

Žák A: „*Vesmír je nekonečný.*“

Žák B: „*Já vím, že Slunce je taky hvězda, ona se jenom zdá jako planeta, protože je nám přiblížená.*“

Žákyně A: „*Jedna planeta se jmenuje Jupiter a takový malý lodě, kterými se jezdí do vesmíru, nebo se odpojují od větších lodí, se taky říká Jupiter.*“

Žák C: „*Ona se dlouho považovala Pluto za planetu, ale ještě není úplně objasněné, jestli to planeta je nebo není.*“ Žákyně D: „*Je to opičí planeta.*“

Dětem bylo následně představeno zadání aktivity a během obcházení třídy docházelo k hlubšímu vysvětlení a zodpovídání dotazů. Ve druhé polovině vyučovací hodiny se také vedly reflektivní rozhovory, a to vždy po čtyřech žácích, kteří seděli společně u dvou spojených lavic. Někteří pracovali sami, několikero žáků se však rozhodlo spolupracovat na jedné čtvrtce ve dvojici. Přes mnoho možností dostupných materiálů žáci opět tíhli k pastelkám, suchým pastelům a výjimečně k temperám.

Autorka shledává na výsledných pracích, že se svou úrovní zapojené spontaneity rozdělují na tři kategorie. Do první z nich patří výtvary těch dětí, které do tvorby dovedly zapojit jak spontánní myšlení, tak i vlastní fantazijní představy. Sem spadá výtvar na obrázku 8, kde je v centru zobrazena vlčí planeta a okolo ní vesmírem cestující vlci v kosmických lodích.

Další žákyně (obrázek 9) po položení reflektivní otázky *Pracovali jste s tím, co o vesmíru víte, nebo jste si vytvořili jeho vlastní podobu?* autorce vysvětlila koncept své kresby, který

---

zahrnoval scénu její vymyšlené planety, kterou obývají pouze zvířata, především lenochodi, netopýři a koaly, a na níž je vždy velké teplo, aby se zvířatům dobře žilo.

Obrázek 8 – Dílo žáků 3



Zdroj: archiv autorky

Obrázek 9 – Dílo žáků 4



Zdroj: archiv autorky

Na Příloze 12, 13 a 14 lze vidět obdobné pojetí námětu ve formě psů ve skafandrech žijících daleko od naší soustavy, dále vesmírnou veřejnou dopravu a taxi nebo živelnou malbu dvou děvčat, která se postupem času organicky vyvíjela a měnila na základě spontánních rozhodnutí a různorodých názorů obou žákyň.

Do druhé kategorie autorka zařadila taková díla, která jsou spontánně podnětjena a zároveň jasně ovlivněna konkrétními jevy, především zálibou konkrétního žáka. První z ukázek je vidět na obrázku 10, kde se žákyně nechala inspirovat náměty filmu *Avatar* při zpracovávání tématu. Dalším je obrázek 11, na němž je vidět pohled na planetu Zemi z vesmíru. Autor díla se sám vyjádřil, že má mapu Země nastudovanou pro svůj vlastní zájem, který tak mohl tematicky vyjádřit tímto způsobem. V Příloze 15 a 16 je dále možné

Obrázek 10 – Dílo žáků 5



Zdroj: archiv autorky

sledovat, že oba žáci pracovali s vlastním vesmírným příběhem (např. Příloha 15 podle slov žákyně ukazuje „*Kouzelného pána, protože je nesmrtelnej, a kterej dovede plavat ve vesmíru.*“), přičemž oba napadlo začlenit postavu z populární videohry, jejíž děj se odehrává právě v galaxii.

Obrázek 11 – Dílo žáků 6



Zdroj: archiv autorky

A konečně díla spadající do poslední kategorie autorka práce vnímá jako takové, které vykazují pouze nízký obsah spontaneity i představivosti. Tito žáci tak pracovali převážně s tím, co o vesmíru již vědí a o tato fakta se opírali při tvorbě, která zobrazuje především sluneční soustavu a planety, jenž můžeme vidět na obrázku 12 a dále v Příloze 17 a 18.



Zdroj: archiv autorky

### 4.3 VYHODNOCENÍ A SHRUTÍ

Při plánování dvou realizovaných aktivit se záměrně pracovalo s koncepty, které se odlišovaly mírou volnosti a spontaneity. První z řízených činností byla abstraktnější a méně svázaná, díky čemuž by potenciální žáci měli více prostoru pro vlastní input. Druhá vycházela z konkrétního tématu, usnadňující tak pracování se zadáním. Námět vesmíru dovedl studenty v praxi více zaujmout, a důvodem může být právě fakt, že měli z čeho vycházet. Bylo tak zajímavé pozorovat, že volnost první aktivity byla pro žáky více matoucí a hůře si s ní věděli rady. To, že se někteří studenti nedovedli oprostít od faktů, které vědí např. o vesmíru, a kreslili tak pouze jeho reálnou představu, může být zapříčiněno nedostatečným uvedením zadání na začátku vyučovací jednotky ze strany autorky návrhů. I přes časté opakování vize a konceptu obou aktivit se některé děti nedovedly uvolnit natolik, aby vznikly spontánní práce. Další příčinou může být i méně rozvinutá fantazie nebo nenacházení radosti z tvorby. Několik žákyň se v průběhu vyučování nechalo slyšet, že se kreslení a malování věnují rády i ve svém volném čase. Jednalo se právě zejména o žáky, kteří měli výsledná díla svázanější. Pokud se dítě věnuje výtvarné činnosti pouze při hodinách výtvarné výchovy, může být zvyklé být naprosto závislé na předneseném zadání od vyučující a jeho výtvarné myšlení tím zůstává zanedbané. Následně čímž jedinec nezahrnuje při tvoření dostatek představivosti.

Hlavní nedostatek výzkumné praxe autorka sledává zejména v celkové práci s časem. Na samotné tvoření měli žáci velmi málo z dostupného času, tudíž by původně stačily čtvrtky menšího formátu, jelikož se nestihly ve většině případech zaplnit. Z obdobného důvodu se žákům nedostala kvalitní závěrečná reflexe podle původního plánu, jež se nakonec konala

---

alternativně v průběhu výuky. Autorka je přesvědčena, že výsledky experimentu by byly kvalitnější, kdyby se jednalo o praxi např. s pěti dětmi a o to intenzivnějšími reflektivními rozhovory s prostorem pro lepší pochopení zadání i výtvarného procesu každého z dětí.

---

## ZÁVĚR

V rámci teoretické části autorka nejdříve představila koncept spontaneity, který je typickou vlastností rané dětské tvorby. S těmito poznatky se poté dále pracovalo při zpracovávání následujících kapitol týkajících se výtvarných činností řízených, které jsou zde s fenoménem spontánnosti provázány. Jedním z cílů bylo zjištění a následné poukázání na to, jak se od sebe odlišují ryze autentická spontánní tvorba dítěte od tvorby žáka pod vedením pedagoga ve výtvarné výchově. Představena byla i specifika náležitostí školního prostředí a jejich vliv, které na žáka při uměleckém vyjádření působí, společně s ideálními podmínkami, které vedou k učení se skrze výtvarné činnosti. Tedy co vše se má jedinci v rámci výtvarné výchovy dostat, a jakými způsoby je možné toho dosáhnout z pozice vyučujícího. Tyto znalosti byly více než přínosné pro praxi vykonanou pro potřeby praktické části, ale také do praxe budoucích let.

Empirická část je zaměřena na vlastní návrhy aktivit řízených, jež by podněcovaly žáky ve výtvarné výchově k využití spontánního myšlení a fantazie. Autorka se rozhodla pracovat se žáky mladšího školního věku ve snaze zachytit zbytky výtvarné etapy spontánního projevoování, která se v tomto období pomalu mění v období krize výtvarného vyjadřování. Pro dítě mladšího školního věku je typické upouštět od přirozenosti ve formě spontánnosti jako je tomu v jeho předškolním období. Výtvarně začíná zpracovávat především oblíbené náměty, jakými jsou postavy z videoher, seriálů a podobné, které pro svůj zájem k nim překresluje. Tento fakt je možný zpozorovat i na výsledných pracích žáků, se kterými autorka absolvovala dvě vyučovací jednotky výtvarné výchovy pro účely praktické části kvalifikační práce. Přestože se praxe neobešla bez chyb na autorčině straně především pro nedostatek předchozích zkušeností, vznikly zajímavé výtvořky, které donutily studentku zamyslet se nad námětem bakalářské práce z jiného úhlu. I přes nedostatky a nutné změny, které byly potřeba provést při vykonávání navržených aktivit v praxi, zastává autorka názoru, že vytyčené cíle práce byly naplněny.

Vymyslet řízené výtvarné aktivity pro žáky mladšího školního věku nebylo tak jednoduché, jak se zprvu zdálo. Díky ubývající spontaneitě v tomto období jedince není snadné žáky opět navést na tento způsob přemýšlení, které pro ně bylo přirozenější v předškolních letech. Autorka textu se domnívá, že spontánnost má důležité místo ve výtvarné výchově, a to zejména pro ty, kteří se nevěnují výtvarným aktivitám ve volném čase. Ke skutečně spontánnímu projevu vycházející z potřeby a nitra jedince dochází nejčastěji v domácím prostředí. Takoví žáci, kteří nemají příliš blízko k těmto činnostem,

---

se snáze upnou na striktní zadání od výtvarného pedagoga, které tak pouze následují. Zaniká tak prostor pro budování vlastního názoru a víru ve svoji intuici.

Přestože se ve výtvarné výchově nedá dojít k čistě spontánním pracím, neznamená to problém. Tvorba ve školním prostředí dokáže nabídnout zcela odlišnou zkušenost, která je stejně tak významná jako tvorba vznikající na popud samotného dítěte v domácím prostředí. Využívání prvků spontaneity a fantazie ve formě vlastního inputu, radosti z tvorby a zapojení vlastních myšlenek shledává autorka za velmi podstatné, a ve výtvarné výchově by k nim v rámci kurikula mělo docházet. Minimálně takovým způsobem, aby žáci nebyli podněcováni k úkolům založených na šabloně, jež autorka vnímá jako výtvarný protiklad spontánnosti.

---

## **RESUMÉ**

Studentka se v kvalifikační práci zabývala tématem spontaneity ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku. Zájem byl kladen na to, jak lze zapojit prvky spontánního projevu dětí v rámci řízených výtvarných činností v prostředí edukačním, a jestli pro ně prostor ve výtvarné výchově vůbec vzniká. V teoretické části se autorka věnovala pojmům jako je spontánní výtvarný projev dětí, vývoj dětského výtvarného projevu, činnosti spontánní a řízené či tvořivost jako podstata řízených i spontánních výtvarných aktivit. V empirické části autorka navrhla vlastní řízené výtvarné činnosti, které vycházely z poznatků zjištěných v části teoretické. Tyto aktivity následně využila v praxi konané na základní škole se studenty druhého ročníku prvního stupně. Nasbírané materiály následně zanalyzovala a našla prvky ke zlepšení pro svou praxi do budoucna.

## **SUMMARY**

In this bachelor's thesis, its author concentrates on the theme of spontaneity of younger school-age children's artistic expression. The interest was focused on how elements of children's spontaneous expression can be included within guided artistic activities in an educational environment, and whether there is a place for them in art education at all. The theoretical part focuses on concepts such as children's spontaneous creative expression, the development of children's artistic expression, guided and spontaneous activities, or creativity as the essence of both spontaneous and guided artistic activities. In the practical part the author proposed her own guided creative activities which are based on the knowledge found in the theoretical part of this thesis. She then used these activities in practice at a primary school with second year students. The collected materials were then analyzed, and the author found elements to improve her proposals for practice in the future.



---

## SEZNAM LITERATURY

### Literatura

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozšířené vydání. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; svazek číslo 113. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 351 s. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta., 2010. 108 s. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994. 36 s.

HAZUKOVÁ, Helena. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově. [Díl] II*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 57 s.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I / Helena Hazuková, Pavel Šamšula*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7.

*Nový slovník cizích slov pro 21. století*. Vydání druhé. Praha: Plot, 2018. ISBN 978-80-7428-326-0.

PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Vydání 1. Praha: Grada, 2022. 208 s. ISBN 978-80-271-0218-1.

PODLIPSKÝ, Rudolf a kol. *Tvořivost ve výtvarné výchově: a její účinky na všeobecné vzdělávání*. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2017. vi, 264 stran, 11 stran obrazových příloh. ISBN 978-80-261-0728-6.

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeproc. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.

SLAVÍK, Jan a kol. *Pedagogika umění – umění pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Vydání první. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. 253 stran. ISBN 978-80-7414-663-3.

---

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vydání třetí. Praha: Portál, 2019. 194 stran. ISBN 978-80-262-1557-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, HAZUKOVÁ, Helena a SLAVÍK, Jan. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upravené vydání. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a KŘEPELA, Pavel, ed. *Spontánní umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně sv. 150. 342 s. ISBN 978-80-210-5400-4.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3818-4.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Z hloubi duše: psychologické aspekty výtvarného projevu*. První vydání. Praha: Dokořán, 2017. 243 stran. ISBN 978-80-7363-856-6.

STERN, Arno. *Malování jako hra a přirozená stopa: ateliér, malování jako hra a formulace: přednášky a články*. Vydání první. Praha: Malvern, 2019. 139 stran. ISBN 978-80-7530-178-9.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4756-8.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd, V Portále 1. Praha: Portál, 2002. 156 s. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou: Sborník textů a statí*. Praha: SPN, 1988. Odborná literatura pro učitele.

## Elektronické zdroje

Appropriation | Tate. In: *Tate* [online]. Salvador Dali, Gala [cit. 01.04.2023]. Dostupné z: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/appropriation>

Art Movement: CoBrA – Artland Magazine. In: *Artland Magazine: Stories Dedicated to Contemporary Art* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://magazine.artland.com/art-movement-cobra/>

Artspace Editors. Ten Modern Masters Who Elevated 'Space Art' to Astronomical Heights | Art for Sale | In: *Artspace* [online]. Artspace LLC [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: [https://www.artspace.com/magazine/art\\_101/book\\_report/ten-depictions-of-the-cosmos-by-modern-masters-55022](https://www.artspace.com/magazine/art_101/book_report/ten-depictions-of-the-cosmos-by-modern-masters-55022)

---

Cy Twombly | American artist | Britannica. Encyclopedia Britannica | In: *Britannica* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/biography/Cy-Twombly>

Cy Twombly: In Beauty it is finished: Drawings 1951–2008, West 21st Street, New York, March 8–April 25, 2018 | Gagosian. In: *Gagosian* [online]. 2023 Gagosian. All rights reserved. [cit. 14.04.2023]. Dostupné z: <https://gagosian.com/exhibitions/2018/cy-twombly-in-beauty-it-is-finished-drawings-1951-2008/>

David Böhm Jiří Franta | Serendipita / galerie Artatak / Praha / 2015. In: *bohmfrenta.net* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://bohmfrenta.net/2015/serendipita/>

Figures and Dog in Front of the Sun, 1949 - Joan Miro - WikiArt.org. In: *WikiArt.org - Visual Art Encyclopedia* [online]. [cit. 14.04.2023]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/joan-miro/figures-and-dog-in-front-of-the-sun>

FULKOVÁ, M. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 2002. [online]. [cit. 10. 12. 2022]. ISSN 1210-3691.

Karel Appel | Enfants quémendant (1949) | Artsy. In: *Artsy — Discover, Buy, and Sell Fine Art* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.artsy.net/artwork/karel-appel-enfants-quemandant>

Karel Appel | Figure and Animal. In: *Phillips* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.phillips.com/detail/karel-appel/NY010310/142>

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. [online] Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. 91 s. [cit. 10. 12. 2022] ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf)

MAČÍ, Josef. Hudební a výtvarná výchova mají skončit. Nový plán školní výuky čelí kritice. *Seznam* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-hudebni-a-vytvarna-vychova-maji-skoncit-novy-plan-skolni-vyuky-celi-kritice-227962?fbclid=IwAR2OCG8GWqb6SRj6HzdeaNQLSZtMmg8060SeqiPVggiWhwa05peYpCRh-54>

POSPÍŠIL, Aleš, ŘEPA, Karel & ŠOBÁŇOVÁ, Petra, eds. et al. *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 2019. 314 s. ISBN 978-80-904268-7-0

Robert Rauschenberg Sky Garden from Stoned Moon Series 1969. Museum of Modern art. In: *MoMa* [online]. [cit. 12.04.2023]. Dostupné z: <https://www.moma.org/collection/works/67801>

---

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Edu.cz* [online]. 2022 [cit. 07.01.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SLAVÍK, Jan. Velká a malá tvorba. *Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání*. [online]. [cit. 10. 12. 2022] Dostupné z: <https://www.imuza.upol.cz/site/index.php/2019/08/02/velka-a-mala-tvorba/>

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online]. [cit. 10. 12. 2022]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/m%C3%BDty-o-tvo%C5%99ivosti-a-jejich-vliv-na-napl%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD-kurikula-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění & výchova*. [online]. [cit. 10. 12. 2022]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/jak-zab%C3%ADt-tvo%C5%99ivost-ve-v%C3%BDtvarn%C3%A9-v%C3%BDchov%C4%9B>

The Closlieu – Arno Stern official webpage. *Arno Stern official webpage – dedicated to the discoveries and work of Arno Stern* [online]. 2023 Arno Stern official webpage. [cit. 02.04.2023]. Dostupné z: <https://arnostern.com/the-closlieu/>

## Ostatní zdroje

NATIONAL GALLERY OF DENMARK. 2023. *Danish and International Art after 1900*. Copenhagen: SMK. Permanent exhibition with art works from SMK's collection.

---

## SEZNAM OBRÁZKŮ

OBRÁZEK 1 – JOAN MIRÓ: FIGURES AND DOG IN FRONT OF THE SUN (1949).....	13
OBRÁZEK 2 – KAREL APPEL: ENFANTS QUÉMANDANT (1949) .....	13
OBRÁZEK 3 – KAREL APPEL: FIGURE AND ANIMAL.....	13
OBRÁZEK 4 – MYŠLENKOVÁ MAPA 1.....	31
OBRÁZEK 5 – MYŠLENKOVÁ MAPA 2.....	33
OBRÁZEK 6 – DÍLO ŽÁKŮ 1.....	36
OBRÁZEK 7 – DÍLO ŽÁKŮ 2.....	36
OBRÁZEK 8 – DÍLO ŽÁKŮ 3.....	38
OBRÁZEK 9 – DÍLO ŽÁKŮ 4.....	38
OBRÁZEK 10 – DÍLO ŽÁKŮ 5.....	39
OBRÁZEK 11 – DÍLO ŽÁKŮ 6.....	39
OBRÁZEK 12 – DÍLO ŽÁKŮ 7.....	40

---

## PŘÍLOHY

Příloha 1: Asger Jorn, „In the Beginning Was the Image“ (1965)



*Zdroj:* archiv autorky

Příloha 2: David Böhm & Jiří Franta, „Serendipita“ (2015)



*Zdroj:* David Böhm Jiří Franta | Serendipita / galerie Artatak / Praha / 2015. In: [bohmfranta.net](http://bohmfranta.net) [online].

Příloha 3: Cy Twombly, Bez názvu (1954)



*Zdroj:* Cy Twombly: In Beauty it is finished: Drawings 1951–2008 | Gagolian. In: [Gagolian](http://Gagolian) [online].

---

Příloha 4: Jan Dostál, „Lines Bastion“ (2020)



*Zdroj: archiv autorky*

Příloha 5: Jan Dostál, „Lines Bastion“ (2020) 2



*Zdroj: archiv autorky*



Příloha 6: Robert Rauschenberg, „Sky Garden“ (1969)



*Zdroj:* Robert Rauschenberg Sky Garden from Stoned Moon Series 1969. Museum of Modern art. In: *MoMa* [online].

Příloha 7: Vasilij Kandinskij, „Několik kruhů“ (1926)



*Zdroj:* Artspace Editors. Ten Modern Masters Who Elevated 'Space Art' to Astronomical Heights | Art for Sale | In: *Artspace* [online].



---

Příloha 8: Joan Miró, „Constellation: Toward the Rainbow“ (1941)



*Zdroj:* Artspace Editors. Ten Modern Masters Who Elevated 'Space Art' to Astronomical Heights | Art for Sale | In: Artspace [online].

Příloha 9: Dílo žáků 8



*Zdroj:* archiv autorky

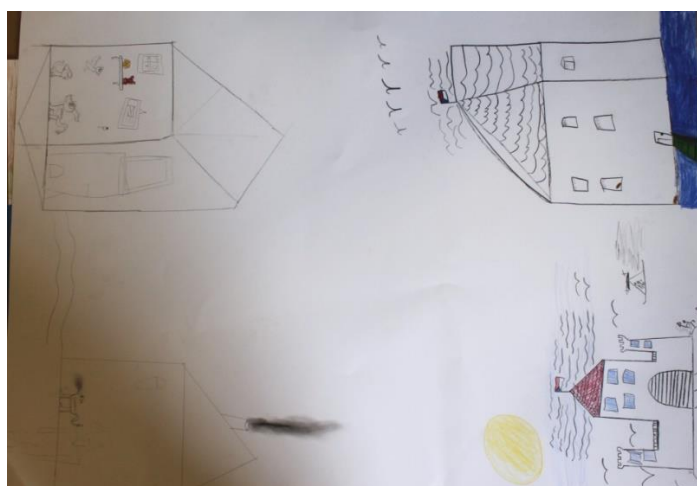
---

Příloha 10: Dílo žáků 9



*Zdroj: archiv autorky*

Příloha 11: Dílo žáků 10



*Zdroj: archiv autorky*

Příloha 12: Dílo žáků 11



*Zdroj: archiv autorky*

---

Příloha 13: Dílo žáků 12



*Zdroj: archiv autorky*

Příloha 14: Dílo žáků 13



*Zdroj: archiv autorky*

Příloha 15: Dílo žáků 14



*Zdroj: archiv autorky*



Příloha 16: Dílo žáků 15



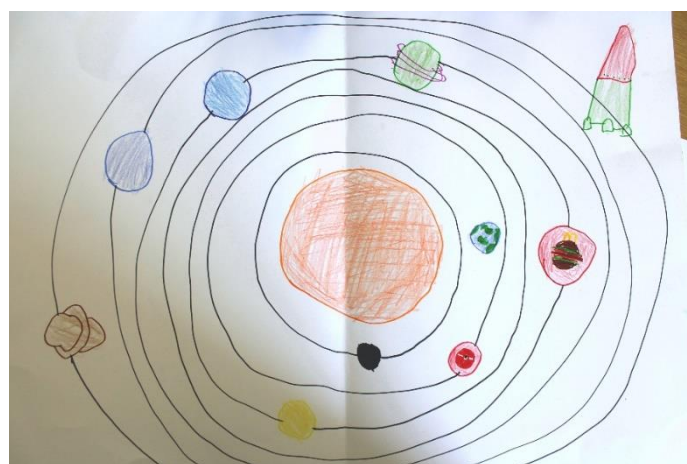
Zdroj: archiv autorky

Příloha 17: Dílo žáků 16



Zdroj: archiv autorky

Příloha 18: Dílo žáků 17



Zdroj: archiv autorky