

## Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura

Autor: Markéta Pastorová

<b>Anotace:</b>	Pojetí výtvarné výchovy, proměna vzdělávacího obsahu, doporučení pro rozpracování učiva do osnov školního vzdělávacího programu
<b>Téma příspěvku:</b>	Jiné vzdělávací obory obecně
<b>Obor příspěvku:</b>	Výtvarná výchova 2.stupeň
<b>Klíčová slova:</b>	<u>obsahová doména</u> , <u>výtvarná výchova</u>

### Text článku:

V posledním období, zejména pak v posledních deseti letech, procházely koncepce i praxe výtvarné výchovy u nás i ve světě dynamickými změnami souvisejícími jak s proměnami současného výtvarného umění, tak s těmi, jež přináší pluralitní společnost.

Jako potřebné se proto ukázalo přehodnotit dosavadní pojetí výtvarné výchovy v základních školách a gymnáziích a vytvořit pro obor rámec, který by na jedné straně podporoval tvůrčí přístup pedagogů k vytvoření různorodých programů výuky výtvarné výchovy a na straně druhé přesněji definoval vzdělávací obsah výtvarné výchovy tak, aby se stala rovnocennou součástí základního vzdělávání.

Oblast *Umění a kultura* je pojata tak, aby její jednotlivé vzdělávací obory<sup>1</sup> umožnily všem žákům zapojit svůj každodenní osobní život do širší kontinuity lidské zkušenosti. Vychází z přístupu k člověku jako k individualitě, jejíž tvořivost a komunikace se podílí na procesu poznávání jako součásti sociální integrace.

Na rozdíl od dosavadního přístupu, založeného převážně na estetické kultivaci žáka a zdůrazňujícího formativní a výchovné působení, přináší současné pojetí oblasti, založené na **znakovém systému umění**, specifické poznání a komunikaci a možnost emancipovaně se zapojit do sociální interakce.<sup>2</sup>

Obsah výtvarné výchovy, doposud často zúžený na okruh umělecké výtvarné tvorby, se tak rozšiřuje o **tvůrčí přístup k vizuální komunikaci**, tedy ke všem podnětům, s nimiž se běžně děti setkávají. Aby se však nestávaly pouze jejími (rozumí se vizuální kultura v nejširším slova smyslu) pasivními a bezbrannými příjemci, je zapotřebí, aby dokázaly rozpoznat a uplatnit jednotlivé prvky vizuálně obrazných vyjádření. Zapotřebí je rovněž znát prostředky, které mohou při jejich tvorbě uplatnit a rozpoznat to, co jsou schopny samy ze svých zkušeností do vizuálně obrazného vyjádření vložit. Je pro ně důležité vědět, jaké subjektivní zkušenosti do tvorby vnášejí, na co a proč ve své tvorbě navazují, uvědomit si osobní důvody výběru či preferencí vizuálně obrazných vyjádření.

Důležité je vědět, že obsah i **hodnota** vizuálně obrazných vyjádření nejsou objektivně a jednou provždy dané, ale že se **utváří v procesu komunikace**. Proto je třeba, aby žáci na své úrovni dostali příležitost pochopit principy tvorby a mohli se tak stát poučenými vnímáči a interprety i tvůrci.

Proces tvorby, který umožňuje rozvíjet žákovi originalitu, tvořivost, smyslovou citlivost, schopnost ocenit osobní prožitek i schopnosti osobně se zapojit do procesu komunikace, výrazně přispívá k dosažení gramotnosti emoční, kulturní a vizuální.

### PROMĚNA VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Pojetí oboru je záměrně koncipováno tak, aby učitel mohl při tvorbě svých vlastních osnov pro školní vzdělávací program nabídnout takové konkrétní tvůrčí činnosti, postupy, metody, technologie, formy a metody práce, které budou reagovat na skutečné **zájmy dětí** i na **cíle a vzdělávací záměry** konkrétního školního vzdělávacího programu.

Osnovy mohou odrážet různé varianty přístupů a pojetí, avšak je důležité, aby vycházely z principů uplatněných jak při formulování očekávaných výstupů, tak při členění obsahu učiva na okruhy podle činností - proto se užívá termín **obsahová doména**, který je názvem pro činnostně (ne tematicky) členěné učivo.<sup>3</sup>

Výběr konkrétních ukázek z umělecké či široké vizuální produkce rovněž zůstává na učiteli. Je však dobré způsob přístupu k výběru alespoň v obecné rovině vyjádřit v charakteristice osnov či v kontextech a přesazích oboru. Osnovy pak učitel dále podle potřeby rozvíjí ve svých tematických plánech, kde již pracuje s konkrétními motivačními názvy tematických okruhů, námětů, prostředků, konkrétními metodami a formami - např. návštěvy galerií a muzeí a jejich edukačních programů.

Na rozdíl od dosavadního přístupu k učivu výtvarné výchovy (členěného podle motivačních názvů tematických okruhů; užívaných prostředků, postupů a technologií či názvů vyjadřujících metodické přístupy) je obsah učiva členěn do tří obsahových domén:

<b>Rozvíjení smyslové citlivosti</b>		<b>Uplatňování subjektivity</b>		<b>Ověřování komunikačních účinků</b>
--	--	-------------------------------------	--	---

Jejich názvy vyjadřují tři základní okruhy činností, které mají ve vzájemné provázanosti vnímání, tvorby a interpretace žákům umožnit:

- podílet se (podle svých schopností a zájmů) na procesu umělecké tvorby
- uvědomovat si, rozvíjet a uplatňovat schopnost osobitého vnímání a vyjadřování a účastnit se komunikačního procesu
- odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe samých

Pro osnovy Výtvarné výchovy ve *školním vzdělávacím programu* je potřeba dále rozpracovávat učivo tak, aby směřovalo k získání očekávaných výstupů a aby byla žákům nabídnuta co možná nejbohatší **škála interakcí** se světem. Podstatné je, aby žák dostal příležitost osobitě se vyjadřovat, ať již jako vnímatel, tvůrce či interpret, experimentovat s širokou škálou prostředků a postupů nejen tradičních (kresba, malba grafika, prostorová tvorba), ale i prostředků vycházejících ze současných tendencí umělecké i běžně užívané vizuální produkce (komunikační grafika, vizualizované dramatické akce, animovaný film, komiks, fotografie, videotvorba, počítačová animace, reklama).

Je rovněž důležité, aby byl u žáků postupně utvářen, na základě jejich vlastních zkušeností z tvůrčích činností, i odborný pojmový aparát, jehož prostřednictvím je možné se nejen zapojit do procesu komunikace, ale vědomě reflektovat svoji tvůrčí činnost i své postavení v procesu tvorby. To umožní žákovi rozvíjet kreativní přístup ke světu a nacházet zdroje inspirace nejen v hodnotách již ověřených, ale být otevřený a vstřícný k tvorbě, která přináší, nová, dosud neověřená a často neočekávaná řešení i výsledky.

#### **a) Rozvíjení smyslové citlivosti**

**Obsahem jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření.**

Svět pro nás bude tak bohatý, jak my sami jej budeme schopni bohatě vnímat. To, že žák umí vnímat však není samozřejmý výchozí moment, ale je potřeba tuto schopnost dále tříbit, pěstovat a rozvíjet.

O potřebnosti rozvíjení slovní zásoby nikdo nepochybuje, přistupujeme ale se stejnou odpovědností k rozvíjení zásoby naší řeči vizuální, hmatové, sluchové či pohybové?

Učitel by měl vytvořit dostatek příležitostí pro to, aby se děti mohly dotýkat nejen soch, objektů či nejrůznějších předmětů, ale aby si postupně byly samy schopny co nejvíce uvědomovat a reflektovat své vjemy. Aby zpočátku základní rozdíly byly postupně doplňovány rozpoznáváním a vyjadřováním subtilnějších nuancí. Děti by neměly zůstat u fascinace zážitky z neobvyklých doteků, ale měly by být schopny tuto různorodost zachytit nejrozmanitějšími vizuálně obraznými vyjádřeními, případně je reflektovat slovně.

Děti je třeba pojímat jako tvůrčí osobnost s plným právem na své sebevyjádření. Doposud používané termíny pro výsledek tvůrčí činnosti jako "obrázek", "výkres", "výtvarná práce" nejsou z tohoto pohledu již zcela přesné. Jsou příliš zatíženy dosavadní představou, že se jedná o obecně přijímaný jako "hezký" a pravidla zadání a normu přijatelnosti nepřekračující dětský "obrázek". Je samozřejmé, že rovina jazyka učitele bude k dětem přiměřená, vstřícná a motivující a neznamena to, že se učitel zcela dosavadní terminologie při výuce vzdá.

Jestliže děti budou mít příležitosti se například s hmatovými vjemy setkávat a budou mít dostatek času si jejich různost uvědomovat, přemýšlet o nich a vyhledávat záměrně kolem sebe objekty, u kterých se dá předpokládat i hmatový prožitek, pak také jejich vizuálně obrazná vyjádření logicky budou vzájemně odlišná, protože i jejich doteky a pocity se liší. Také způsob výběru vizuálně obrazných prostředků (dále jen prostředků), kterými své zážitky, vjemy a pocity "vedou" do vizuální podoby by měl tuto osobitost postihovat.

Do výsledku tvůrčí činnosti se samozřejmě promítá osobnost učitele, jeho energie, se kterou k práci s dětmi přistupuje. Jeho schopnost pohotově reagovat na nové možnosti a neobvyklé přístupy objevené dětmi v průběhu práce a schopnost modelovat své výchozí představy při dialogu s nimi.

Při interpretaci výsledků tvůrčí činnosti a při jejich zapojování do procesu komunikace by hlavní slovo měly mít děti. Schopnost rozlišovat vizuálně obrazná vyjádření vede k rozvíjení smyslové citlivosti stejně jako rozlišování vjemů získaných z přímého kontaktu se světem. Jestliže se někomu nedaří vyjádřit své jedinečné pocity, vjemy a prožitky, neznamená to, že se mu nebude dařit odhalovat tato sdělení ve vizuálně obrazných vyjádření někomu jiného. Ta mu naopak mohou odhalit jeho vlastní zkušenost. **Role interpreta** je pro zapojení se do tvůrčího procesu a pro jeho pochopení stejně **významná jako role diváka či tvůrce**.

Jako učitelé bychom neměli dopustit, aby některým vizuálně obrazným vyjádřením nebyla věnována pozornost, či aby byla dokonce odmítnuta z důvodu, že nemáme čas se jimi vzhledem k jejich zvláštnosti zabývat. Příležitost k interpretaci by měly dostat všechny děti. Protože často není možné dát během jediného vyučovacího bloku příležitost všem, měli bychom důsledně dbát na to, aby se všechny děti mohly vystřídat co možná nejrovnoměrněji.

**Učitel by se měl při rozpracovávání obsahu učiva zaměřit na to, aby žákovi poskytl:**

- **Širokou nabídku různorodých vjemů** vizuálních, hmatových, sluchových i kinestetických tak, aby žák dostal příležitost uvědomovat si a reflektovat své vjemy a s nimi spojené prožitky, a aby měl možnost je zachytit osobitým vizuálně obrazným vyjádřením;
- **dostatek času** si různost vjemů uvědomovat, přemýšlet o nich a vyhledávat záměrně kolem sebe objekty, u kterých se výrazný vjem dá předpokládat již z povrchu, textury, tvaru, objemu, barevného kontrastu, materiálu atd.;
- **možnost vědomě zapojovat smysly a porovnávat způsoby vnímání**, porovnávat vlastní záznamy vjemů se záznamy ostatních, uvědomovat si shodnosti a rozdíly, zjišťovat zda v průběhu času dochází ke změnám ve vnímání či způsobech jejich vyjádření, vytvářet si přiměřenou formou osobní dokumentaci;
- **příležitost vnímat a interpretovat různorodá vizuálně obrazná vyjádření** umělecká, běžně užívaná i vlastní a umožnit sdělovat své jedinečné pocity, vjemy a prožitky, vlastní názory, postřehy, i kritické soudy.

### **b) Ověřování komunikačních účinků**

**Obsahem jsou činnosti, které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií.**

Je důležité, aby činnosti zaměřené na ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření (tvoří jednu ze tří částí obsahu učiva) nebyly zaměňovány za fázi učitelova hodnocení ať již výsledků či průběhu tvůrčí činnosti jako součásti výuky. Teprve to, **jakým způsobem je kdo schopen v procesu komunikace sdělovat účinky vizuálně obrazného vyjádření** jako tvůrce či interpret, je možné učinit **předmětem hodnocení**.

Proto, aby tuto část obsahu bylo možné vůbec realizovat (fáze ověřování komunikačních účinků je zcela přirozenou součástí procesu umělecké tvorby), je zapotřebí, aby učitel k tomu vytvořil prostor a podmínky.

Prostor můžeme vytvořit tehdy, pokud si uvědomíme, že není obecně správná výtvarná výchova, ale že jde vždy o výtvarnou výchovu, která probíhá ve vzájemné interakci konkrétního učitele s konkrétními žáky. Že nejsou obecně správná vizuálně obrazná vyjádření, k nimž bychom své žáky měli dovést, ale že záleží na tom, abychom umožnili žákům zjišťovat a ověřovat jejich účinnost. Žák má mít v procesu komunikace možnost nabídnout svůj vlastní způsob komunikace i vlastní originální interpretaci i prezentaci.

Pokud je vytvořena vstřícná atmosféra, můžeme očekávat velmi zajímavá vysvětlení i osobité způsoby sdělování. Mohou nás okamžitě nadchnout, vyvolávat bouřlivou debatu, či ohleduplné mlčení. To vše je možné a je to v pořádku. Se všemi situacemi bychom měli počítat a dbát na to, aby nikdy nedošlo k ponížení důstojnosti tvůrce či interpreta tím, že bychom mu neumožnili v rovnocenném dialogu a způsobem, který si zvolí, svá vysvětlení obhájit.

Přistupovat k žákovi individuálně je zapotřebí nejen při jeho vlastní tvorbě, ale i tehdy, kdy výsledky tvorby své i ostatních interpretuje, či jejich účinnost ověřuje při komunikaci. Měli bychom být schopni rozpoznat jeho předpoklady k určitému způsobu komunikace (nezapomínat i na komunikaci nonverbální) a vytvořit mu příležitost, aby se mohl po této stránce rozvíjet. Žáci se společně se svým učitelem mají učit nalézat a uplatňovat různé způsoby komunikace a interpretace.

Učitel výtvarné výchovy by měl být schopen nabídnout svoji vlastní interpretaci se stejnou upřímností a nasazením, jaké vyžadujeme od svých žáků. Nejdůležitější však je, aby svoji interpretaci nabízel pouze jako jednu z možností, nikoli jako jediné správnou. Teprve pak se podaří vytvořit prostředí důvěry a partnerských vztahů. Tvorba není možná tam, kde je zdvižený prst autorit.

**Učitel by se měl při rozpracovávání učiva zaměřit na to, aby žákovi poskytl:**

- dostatek příležitostí pro interpretaci vlastního vizuálně obrazného vyjádření, pro porovnávání a svých interpretací s interpretacemi odlišnými, možnost své interpretace prezentovat nejen i textem či originálně zvolenou formou;
- různorodé možnosti prezentace ve veřejném prostoru, kde budou do komunikačního procesu zapojeni nejen učitelé a žáci jedné školy, ale i rodiče a veřejnost, podílet se na přípravě prezentace, propagaci, vlastním průběhu výstavy či doprovodných programech;
- nabídku inspiračních zdrojů (internet, odborné publikace, vyprávění atd.) pro hledání nejrůznějších kontextů důležitých pro pochopení osobnosti a záměru autora, procesu vzniku díla a jeho uplatnění;
- možnost zapojit se do komunikačního procesu jako divák interpret i tvůrce přímo v galeriích a muzeích, nabízet podle svých možností své originální interpretace, kriticky posoudit i interpretace vnímané jako interpretace autorit;
- možnost výběru a uplatnění vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké produkce, zaměřit pozornost na současné umění, důležitá je i oblast běžné mediální produkce včetně reklam, neboť se často výrazněji než umělecké dílo podílí na utváření nevědomého základu hodnocení;

### ***c) Uplatňování subjektivity***

**Obsahem jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření.**

Možnost uplatňovat vlastní subjektivitu se stává ve výtvarné výchově podmínkou pro veškerou tvůrčí činnost žáků. Každému je potřeba umožnit nacházet a rozvíjet takový způsob vyjádření, ve kterém se může jako neopakovatelný jedinec v co největší míře své osobitosti uplatnit.

Přejeme si, aby žák svoji subjektivitu uplatňoval, ale mnohdy pro to neumíme nabídnout vhodné činnosti a někdy mu to neumožňujeme (byť nevědomky) i způsobem výuky. To se může stát nejen při vlastní tvorbě, ale i v rovině interpretace - můžeme svým názorem ovlivnit děti do té míry, že nereagují samy za sebe, ale potvrzují to, co si myslíme my.

Pro rozvoj kreativity je velkým přínosem, že i v oborech jiných oblastí se dává žákovi prostor, aby vyjadřoval své originální myšlenky, názory a postoje, poznával sám sebe, odhadoval své schopnosti a možnosti se rozvíjet, nacházel originální řešení, a nabízel je v procesu komunikace ostatním.

Pro uplatňování subjektivity přináší výtvarná výchova (stejně jako ostatní obory oblasti umění a kultura) zcela specifické a ničím jiným nenahraditelné možnosti a způsoby jejího vyjádření, kdy se nelze do procesu poznání a komunikace zapojit jinými než uměleckými prostředky.

Nastupuje zde však celá řada otázek spojená s hledáním takového pojetí výuky, které by v co nejširší míře uplatňování subjektivity umožňovalo. Pro učitele v této souvislosti zůstává v popředí zájmu vhodný výběr námětů či tematických celků. Je třeba volit taková témata, která již svým obsahem podporují variabilitu přístupů i zpracování a vybízejí k samostatné volbě

prostředků. A to nejen těch, které už žák má vyzkoušené, ale i těch, které vzhledem k hledání osobitého způsobu vyjádření vlastní zkušenosti skrze téma umožňují experimentování, kombinování, či netradiční uplatnění.

Pro zajímavost si jen zkusme položit otázku, zda často se stále ještě vyskytující obtisknuté podzimní listy, či podzimní krajina s opadanými stromy a papírovým drakem, jsou právě těmi náměty, která umožní dětem uplatňovat subjektivitu, experimentovat s výtvarně vizuálními prostředky a uplatňovat postupy, se kterými pracuje současné výtvarné umění.

Je těžké jednoznačně stanovit, kdy se námět stává banálním, zrovna tak není možné říci, že určitá témata zakládají již sama v sobě možnost kreativního přístupu. Avšak, jestliže sám název nás již navádí k vžitým schémátům, bude pak takřka nemožné (pokud nebude uveden zajímavý kontext a my sami nebudeme přesně vědět, k čemu máme prostřednictvím tématu žáka přivést a co jej naučit) vytvořit takové podmínky, aby se nabízející schematické řešení překonalo, aby se osobitý přístup a subjektivitu v plné míře podařilo uplatnit.

V každé třídě se vždy najde alespoň jedno natolik nadané dítě, že bude vždy jeho vyjádření osobité. Pokud je ale nepovzbudíme k experimentování a neporadíme mu možnosti jiných způsobů vyjádření či přístupu k námětu, jen těžko mu umožníme jeho rozvíjení. Může se stát, že jeho doposud obdivované osobité vyjádření se posléze stane klišé, ze kterého se jen těžko vymaní.

**Učitel by se měl při rozpracovávání obsahu učiva zaměřit na to, aby žákovi poskytl:**

- různorodé interakce se světem tak, aby měl posléze žák možnost si sám uvědomovat, které z osobních zkušeností byly pro něj významné natolik, že je stojí za to dále rozvíjet a pro jejich vyjádření volit různé přístupy i způsoby;
- příležitosti pro vyjádření svého vlastního originálního přístupu ke světu v provázanosti vnímání, tvorby a interpretace, možnost osobní volby a osobního přístupu k tématu tak, aby vizuálně obrazné vyjádření v co nejširší míře vyjadřovalo jeho vlastní prožitky, myšlenky i dosavadní zkušenosti;
- podmínky pro uplatňování individuálních schopností tak, aby se žák mohl rozvíjet a seberealizovat při projektech v rámci výtvarné výchovy či projektech mezioborových a svým osobním přispěním ovlivňovat jejich průběh;
- podněty pro vytváření osobní dokumentace žáka, která bude mapovat tvůrčí proces od prvních rozvah až po finální výsledek;

## **PŘÍSTUP K OBSAHU**

Rozčlenění a vymezení základního obsahu učiva (na *Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity ve vizuálně obrazném vyjádření, Ověřování komunikačních účinků vizuálně obrazného vyjádření*) slouží převážně k tomu, aby se učitel při zpracovávání osnov mohl cíleně zaměřit na takové učivo (tvůrčí činnosti), které se k jednotlivým doménám vztahuje a může se tak stát prostředkem pro naplnění komplexně pojímaných očekávaných výstupů.

V rámci určitého časového úseku můžeme na jednu z částí učiva výrazněji zaměřit pozornost a věnovat se jí do větší hloubky. Nemělo by se však stát, že by některá část obsahu byla v rámci jednoho ročníku zcela vynechána, i když je možné, a někdy i výhodnější zpracovávat osnovy ne do ročníků, ale do období.

<sup>1</sup> Vzdělávacími obory oblasti povinně zařazenými do vzdělávání je Hudební výchova a Výtvarná výchova. Vhodné je zařazení do pojetí oblasti na úrovni školního vzdělávacího programu Dramatická výchova jako doplňující vzdělávací obor. Zařazením všech třech vzdělávacích oborů může žák lépe a uceleněji získat poznatky o jednotlivých druzích umění, o jejich vzájemných vazbách a přesazích a získané vědomosti tak osobitěji uplatnit při svých vlastních záměrech nejen klasické a běžné, ale i multimediální produkce.

<sup>2</sup> Pro hlubší pochopení koncepce oblasti Umění a kultura a zejména pak Výtvarné výchovy doporučujeme publikaci Jaroslava Vančáta Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, MAC, Praha 2002.

<sup>3</sup> Pro inspiraci doporučujeme využít Alternativní osnovy výtvarné výchovy uveřejněné na <http://www.vuppraha.cz/>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html/>

## Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty

Autor: Helena Hazuková

**Anotace:** Podněty k vytvoření přínosné koncepce výtvarné výchovy v mateřských školách.

**Téma příspěvku:** Jiné vzdělávací obory obecně

**Klíčová slova:** [výtvarná výchova](#), [výtvarná činnost](#), [výtvarná technika](#)

### Text článku:

Text byl poskytnut [Nakladatelstvím Dr. Josef Raabe s.r.o.](#)

Výtvarně-výchovné působení je často roztrženo do jednotlivých výtvarných činností, které vznikají spíše živelně než plánovitě a nemají proto zřetelnou vzájemnou souvislost, systém.

Tyto činnosti však přesto učitelky i děti mnohdy nejen zaujmou, ale dokonce nadchnou. Není potom zbytečné zdržovat se plánováním? Tento příspěvek se pokusí najít na tuto otázku odpověď a přinést přesvědčivé argumenty.

V souvislosti s hodnocením dosavadní účinnosti výtvarné výchovy jako významné složky všeobecného výchovně vzdělávacího systému na všech jeho stupních se nutně zamýšlíme také nad jevy, které zabraňují plně využít jejího osobnost rozvíjejícího potenciálu.

Při analýze příčin disproporcí mezi vynaloženým úsilím učitelů a dosaženými výsledky figuruje na jednom z čelných míst nekonceptnost, nahodilost ve volbě úkolů, malé vědomí jejich smyslu a cílů, a to bez ohledu na stupeň a typ školy.

## **Proč potřebuje výtvarná výchova plán**

Musíme především konstatovat, že samotná radost a zájem dětí o výtvarné činnosti jistě nejsou zanedbatelným předpokladem i výsledkem výchovného úsilí učitelky. Nevyčerpávají ale celý očekávaný přínos výtvarné výchovy k rozvoji osobnosti dítěte.

V podmínkách výtvarné výchovy vedené učitelkou s profesionální kompetencí ve výtvarné výchově v mateřské škole totiž očekáváme ještě další zisky v rozvoji všech žádoucích oblastí jeho dispozic. **Výtvarné činnosti** řazené nahodile v čase a místě jako sled nejrůznějších navzájem izolovaných či málo propojených činností **netvoří celistvý systém**, který by umožňoval komplexní náhled na tuto výchovnou složku.

### **V důsledku toho výtvarná výchova takto volně koncipovaná:**

1. **neumožňuje** kontrolu, zda některá z významných oblastí výtvarně-výchovné práce nebyla opomenuta;
2. **nedává** dětem ani jejich rodičům dostatečně jasné signály o tom, že je plnohodnotnou součástí výchovného působení, v některých jeho dimenzích dokonce nezastupitelná;
3. **ztěžuje** učitelce (i rodičům) sledovat skutečný posun dětí ve smyslu výchovného záměru.

I pro výtvarnou výchovu v mateřské škole, jako v každém ze systémů všeobecného vzdělávání, platí obecné zákony učení, stejně jako **požadavek obhajitelnosti** jejího smyslu v tomto systému.

Zanedbatelná není ani stránka **organizačního zajištění** výtvarných činností, včetně **materiálně-technického zajištění**.

Právě vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí žijících v konkrétním čase a specifickým předpokladům jejich výtvarné tvorby a vnímání, **potřebuje výtvarná výchova dlouhodobější program opřený o cíle, smysl každého jeho úkolu, činnosti, kroku, fáze atd.** Jinými slovy - ani výtvarná výchova se neobejde bez smysluplného **plánu výtvarných činností**, které učitelka s dětmi realizuje, a bez účinných argumentů, které mohou být akceptovány odbornou i rodičovskou veřejností.

Vytvořit ale plán výtvarných činností tak, aby vyhověl všem požadavkům pedagogickým a přitom respektoval i všechny zvláštnosti dětí a výtvarných činností, není maličkost.

V čem jsou problémy?

V mateřské škole sice máme k dispozici pedagogické dokumenty různé závaznosti a z různých zdrojů (programy výchovné práce, osnovy, apod.). **Tyto programy jsou však většinou pouze rámcové. Neuvádějí, co a kdy máme s dětmi ve výtvarné výchově dělat** a v jakém pořadí, tzn. jak budou na sebe navzájem navazovat.

### **Proč nejsou zpracovány podrobné oficiální programy**

Je tomu tak především proto, že úspěšné činnosti ve výtvarné výchově se odvíjejí nikoli od učiva, ale od nápadu, ať již jde o nápad učitelky či některého dítěte. Tento nápad pak učitelka dále promýšlí, domýšlí a rozčleňuje do didaktické struktury:

1. **hledá námět** vhodný pro výtvarné zpracování a motivující pro děti;



2. **formuluje výtvarný problém;**
3. **uvažuje o jeho smyslu** pro rozvoj žádoucích dispozic dítěte;
4. **hledá adekvátní prostředky** jeho realizace s ohledem na jeho dimenzi výtvarnou a současně na vývojové předpoklady konkrétních dětí a aktuální situaci.

Za kvalitnější programy práce ve výtvarné výchově proto pokládáme nikoliv ty nejpodrobnější, ale naopak takové, které vymezují výtvarné výchově smysluplný rámec, v němž je dostatečný manévrovací prostor pro tvořivou učitelku a tvořivé děti.

- **realizačními prostředky výtvarné výchovy** jsou, výtvarné činnosti a výtvarné vyjadřovací prostředky. Sám termín výtvarná činnost nelze přitom zužovat pouze na takové činnosti, v nichž vznikají viditelné a hmatatelné výsledky - výtvary.

Jak vidíme, škála všech výtvarných činností je značně široká a v mateřské škole ji lze využít celou.

Vedle **výtvarné tvorby** dětí sem patří i **výtvarné vnímání**, vnitřní **představové a fantazijní činnosti komunikace** nejen výtvarným projevem (vyjádřením), ale i její další formy (verbální i neverbální).

- **výtvarnými vyjadřovacími prostředky** rozumíme:
  - **prvky** výtvarné řeči;
  - **vztahy** mezi nimi;
  - **procesy** tvorby;
  - **materiálně technické prostředky;**
  - **všechny instrumenty, materiály a techniky**, kterých je možno ve výtvarné činnosti využít, tedy i takové, které fungují v jiných než výtvarných situacích (podrobně dále).

Na rozdíl od výtvarných činností nejsou všechny výtvarné prostředky dostupné chápání dětí předškolního věku.

V plánu výtvarných činností v MŠ by tedy neměl být opomíjen žádný z uvedených druhů výtvarných činností. Podle možnosti dětí by do něj měly učitelky postupně vybírat a zařazovat i výtvarné vyjadřovací prostředky tak, jak to odpovídá aktuálním předpokladům dětí.

## **Plán výtvarných činností a význam nových technik**

**Pokusy o modernizaci** výtvarné výchovy v mateřské škole, založené pouze na nových (netradičních) instrumentech, materiálech a technikách, nemohou samy o sobě přinést výrazné zlepšení pedagogické praxe. Obavy učitelek mateřských škol z toho, že děti ve výtvarné výchově poznají kromě základních technik (kresby, malby, modelování a plošného a prostorového konstruování) jen málo technik dalších, jsou neopodstatněné.

**Nové techniky** mohou být skutečně pro děti motivující, ale **mají být v předškolním věku využívány jen tehdy, když pro to máme skutečně důvod**. Ale proč vystřílet všechnu municí již v předškolním věku? Proč komplikovat dětem (a sobě) řešení úkolu technikami, které jsou tak obtížné, že je bez pomoci učitelky nemohou zvládnout? V budoucnu se jich jistě celá řada úspěšně uplatní. Jejich zařazení do výtvarných činností dětí je významné např. v období pubescence, v období tzv. krize dětského výtvarného projevu.

Mnohem důležitější, než se trápit osvojením nové techniky jako cílem svého pedagogického snažení, je promýšlet a uvědomovat si, co ve skutečnosti děláme a proč, tzn. **výběr úkolu**

## **jako jednoho nebo více výtvarných problémů a jeho cílové zaměření k dispozičnímu rozvoji dětí.**

Žádné programy a osnovy, natož návody nejsou učitelkám nic platné, pokud úsilí o větší kvality své pedagogické práce ve výtvarné výchově neopřou o systém, který umožní kromě návaznosti jednotlivých úkolů navzájem i vazby s oblastí výtvarných jevů mimo mateřskou školu, stejně jako s ostatními výchovně vzdělávacími složkami a zpětný náhled na již vykonané.

### ***Jak zpracovat plán výtvarných činností jako systém***

Poučení můžeme nalézt v odborné literatuře, která se zabývá potenciálními možnostmi dětských výtvarných činností v rozvoji jejich žádoucích dispozic, v publikacích pedagogických i psychologických. **Plán práce ve výtvarné výchově**, který by naplňoval všechny již uvedené požadavky, si nakonec musí každá učitelka **vytvořit sama, sobě i dětem "na tělo"**.

Snaha vnést do výchovně vzdělávacích činností řád a uspořádat je do celků, které mají logickou strukturu, vnitřní návaznost a souvislost nejen mezi sebou, ale i s běžným životem, není v pedagogice dávno nová. Inspirující jsou v tomto směru dějiny pedagogiky. A také samozřejmě zkušenosti kolegyň - učitelek a ředitelek mateřských škol, kterým se daří do činností ve výtvarné výchově vnést určitý řád.

Ve výtvarné výchově můžeme již nejméně tři desetiletí sledovat dva **způsoby uspořádání výtvarných úkolů** dětí:

- do metodických řad;
- do tematických řad.

Jednou ze "staronových" možností plánování činností jsou také **výtvarné projekty**.

### **Metodické řady**

Metodické řady vycházejí především ze způsobů technického provedení úkolů a prozkoumání výtvarných vyjadřovacích prostředků z hlediska jejich (převážně) technických možností.

Graduje v nich např. dovednost v zacházení s výtvarným instrumentem (tužkou, rudkou, štětce), materiálem či technikou.

Od prostého otiskování barevné skvrny z jednoho papíru na druhý lze dospět (bezprostředně či v budoucnu) až k technice monotypu, od bramborového tiskátka k tisku z výšky (např. linorytu), od poznávání vlastností řídké a husté barvy a jejich chování na různých podkladech (navlhčeném, klovinovém, škrobovém, zdrsňeném smirkovém papírem) k jejich záměrnému využívání při výtvarné tvorbě.

**Prozkoumání jednoho z instrumentů** (štětce, nůžek), **určitého materiálu či tvaru** (kolika způsoby se dá formovat proužek papíru?), **může být spojeno v řadu více krátkých výtvarných úkolů**, které přináší zkušenosti.

Tomuto zkoumání je možno podrobit také (již uváděné) výtvarné vyjadřovací prostředky (linii, barvu, tvar, světlo, rytmus, kontrast, náznak, nadsázku, zjednodušení atd.).

Do metodické řady nutně náleží nejen zkušenosti z vlastních praktických výtvarných činností, ale také z vnímání objektů (např. výtvarných uměleckých děl), které tuto zkušenost mohou završit, rozšířit, demonstrovat.

### Tematické řady

Bývají spojeny buď tímž námětem nebo tvoří širší tematický celek. Obdobně jako v metodické řadě prozkoumávají děti námět či téma v jeho různých podobách a souvislostech. Poznávají a konfrontují navzájem své představy, zážitky a zkušenosti s ním spojené. Srovnávají své pojetí řešení zadaných úkolů s řešením, které objevily jiné děti ve skupině.

**Námětů či témat**, z nichž je možno vytvořit tematické řady, **je veliké množství**. Může jimi být cokoli - lidé, živočichové, rostliny, anorganické přírodní formy i věci vytvořené člověkem. Např. "Hlava rodiny", "Zvířata a pruhy", "Zrcadla", "Poklad", "Kola a kolečka", apod.

Bývají spojeny buď tímž námětem nebo tvoří širší tematický celek. Obdobně jako v metodické řadě prozkoumávají děti námět či téma v jeho různých podobách a souvislostech. Poznávají a konfrontují navzájem své představy, zážitky a zkušenosti s ním spojené. Srovnávají své pojetí řešení zadaných úkolů s řešením, které objevily jiné děti ve skupině.

Také **výtvarné vyjadřovací prostředky se mohou stát námětem či tématem** pro tematickou řadu ("Světlo a stín", "Pohyb", "Názrak", "Co dokáže tužka?", atd.). Rovněž v tematické řadě by neměly chybět **vnímatelské aktivity zaměřené na objekty - přírodní i umělé, včetně uměleckých** (výtvarných uměleckých děl plošných, prostorových i časoprostorových).

- Odlišit zcela důsledně v jedné výtvarné řadě metodickou a tematickou složku není vždy možné. Někdy lze přecházet z jednoho typu do druhého, jindy se mohou překrývat.
- Metodickou řadu je možné koncipovat současně jako tematickou.
- Z metodických a zejména tematických řad mohou vzniknout časově a organizačně různě náročné výtvarné projekty.

Z hlediska vytváření plánu výtvarných činností je oprávněný **požadavek zařazování vnímání výtvarných uměleckých děl** (zejména volného výtvarného umění) do všech typů výtvarných řad, včetně projektů.

### Výtvarné projekty

V době svého vzniku byly chápány jako vyučovací metody (J. Dewey, W. H. Kilpatrick). V současné době **jsou pokládány spíše za koncepce vyučování** a jsou dále rozpracovávány. Ve školní teorii i praxi prožívají nyní svoji renesanci. Jsou zde více či méně pochopeny a akceptovány, odmítány, přeceňovány i nedoceňovány, popř. mechanicky či naopak tvořivě aplikovány - jako ostatně každá "novinka".

**Jak ale vlastně rozumíme názvu "projekty"? Jaké mají projekty znaky ve výtvarné výchově? Jakou souvislost s plánovitostí výtvarných činností?** Především je třeba připustit, že ani mezi teoretiky není úplná jednota názorů na to, co vše lze projektem nazvat, kde končí tematická řada a začíná projekt.

V osobitém pojetí učitelek, s ohledem na zvláštnosti té které výchovné či vzdělávací složky a konkrétního řešeného úkolu - problému, jsou projekty vždy určitým způsobem modifikovány. Nemyslíme si, že je to v neprospěch věci, k jejich škodě. **Projekty nejsou cílem, ale prostředkem.**

Projekty ve výtvarné výchově jsou tedy jednou z možností vytváření smysluplného plánu činnosti, který umožňuje rozvíjet celý komplex žádoucích dispozic dětí.

**Podstatou projektů je vytváření řad činností, propojených společnou myšlenkou, úkolem, řešeným problémem, který je zkoumán z různých hledisek (obecných i individuálních) a ve větším počtu různých činností.**

Např. V. Roeselová hovoří o projektové výuce výtvarné výchovy a tvorbě zřetězených výtvarných celků (1). **Projekt je řešení vždy ve skupině, v pracovním týmu.**

### **Jaké jsou další znaky či přínosy výtvarných projektů?**

Přizpůsobili jsme jejich obecné vymezení (2) podmínkám práce v mateřské škole a vybrali jsme (bez nároku na úplnost uváděných položek) ty, které pokládáme za inspirující:

- Děti mají vliv na výběr tématu projektu. Z toho plyne jeho otevřenost. Program činnosti není před prováděním projektu do všech podrobností pevně stanoven.
- Projekt souvisí s mimoškolní skutečností. Východiskem jsou prožitky dětí, není jen zdánlivou nebo náhradní skutečností.
- Projekt plánují učitelka a děti společně ve skupině.
- Projekt se vyznačuje koncentrací na dítě. Předpokládá se, že děti jsou na něm zainteresovány. Pracují proto se zájmem, bez vnější motivace a práce je baví.
- Projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou děti získat nejen odpovídající poznatky a kvalifikaci, ale i z řešení vyplývající odměnu.
- Výsledek projektu má formu skutečného příspěvku k řešení sledované problematiky. Je učivem směřujícím k dosažení určitého cíle (něco zhotovit, vytvořit, vykonat, vyzkoumat, zdokonalit, něčemu se naučit, v něčem zdokonalit sebe atd.).
- V průběhu řešení projektu se silně uplatňuje i sociální učení. Utvářejí nejen poznatky, zkušenosti, dovednosti, ale také volní a mravní vlastnosti, charakter.

### ***Kde má projektová metoda původ***

Do pedagogické teorie a praxe vstoupily projekty již ve 20. a 30. letech tohoto století v souvislosti s rozvojem širokého mezinárodního pedagogického hnutí, které známe pod názvy **nová výchova, reformní pedagogika, progresivní výchova, aktivismus**. (Jeho počátky ale můžeme vystopovat již před koncem století minulého.)

**Reformní pedagogika**, jak je zřejmé z aktuálního čilého pedagogického ruchu i v oblasti předškolní výchovy, není vůbec uzavřenou historickou kapitolou, nýbrž širokým kontinuálním a stále živým hnutím, které přináší mnohé plodné podněty pro další rozvíjení výchovy a školy. Toto hnutí je, kromě jiného, sympatické již tím, že jeho představitelé a stoupenci neusilovali o vytvoření nové pedagogické teorie, ale jejich **cílem byly bezprostřední změny v práci škol a výchovných zařízení**. Působili jako pedagogové v různých výchovných a vzdělávacích zařízeních a tam také své koncepce ověřovali a rozvíjeli. Proto bývá toto hnutí nazýváno také jako "reforma zdola".

**Důležitými znaky tohoto hnutí** je i jeho vnitřní pestrost, rozčlenění reformní pedagogiky do jednotlivých proudů a dílčích snah a možnost dialogu bez ohledu na hranice mezi zeměmi.

**Jejich důsledkem** je rozvíjení řady dílčích výchovných a vzdělávacích systémů, vyučovacích metod a postupů, mezi něž patří i **projektová metoda** (vedle metody problémové, globální, Daltonského plánu, Winetské soustavy, Jenského plánu, apod.). Úspěchem hnutí nové výchovy před druhou světovou válkou byla výrazná přeměna charakteru evropské školy a její práce. Stará tradiční škola byla prakticky vytlačena školou novou.

Ačkoliv druhá světová válka vývoj reformní pedagogiky přerušila a po jejím skončení se v naší školní praxi o projektech otevřeně nesmělo hovořit, někteří učitelé principy projektové metody v práci s dětmi uplatňovali dál. Příznačné byly tyto snahy právě u učitelek mateřských škol, jimž nepřekáželo školní zvonění mezi jednotlivými druhy zaměstnání v rámci výchovných složek (i když určité napětí z dodržení denního a týdenního časového harmonogramu leckde zažívaly).

V plánování a realizaci rozsáhlejších tematických celků se tehdy objevovalo **místo "projekt" neutrální označení "program"**. V 70. a zejména 80. letech tak vznikla v mateřských školách celá řada zajímavých výtvarných programů, které měly jasné cílové zaměření a integrovaly ve výtvarných úkolech i další výchovně vzdělávací složky. Dokladem jsou diplomové práce studentek PedF UK z této doby (V. Jakoubkové, V. Pelcové, H. Červinkové, V. Čapounové a mnoha dalších).

### **Podněty hnutí nové výchovy pro pojetí plánu výtvarné výchovy v mateřské škole**

Jak stručně vyjádřil F. Singule, nová výchova znovu objevila dítě, což se projevilo zejména:

1. **V novém postoji k dítěti**, jeho pochopení, respektu, lásce a trpělivosti vůči němu, přijetí dítěte takového, jaké je.
2. **V respektu k zákonům přirozeného vývoje dítěte**, jeho vlastního světa, odlišného od světa dospělých.
3. Charakteristickým požadavkem je **podporování a rozvíjení samočinnosti a sebeurčení dítěte**, tzn. jeho aktivity, spontaneity, fantazie, postupem doby i senzibility, kreativity jednotlivých dětí i skupin.

Za inspirující pro zpracování výtvarných projektů můžeme v rámci jednotlivých proudů a tendencí pokládat např.:

- Pozornost rozvíjení smyslů a pohybu (M. Montessori).
- Zahrnutí múzických oborů do výchovy. Nekladení důrazu na výkon dítěte. Nepožadování jeho příliš časně specializace (Waldorf).
- Pojetí výchovy jako funkce společenství. Teze, že člověk poznává a získává pro život potřebné sociální a etické vlastnosti (ctnosti) jen činností a jejich ověřováním v tomto společenství (Jenský plán).
- Začlenění okolního světa do školní práce a života. Práce jako těžiště všech činností. Svobodné vyjadřování myšlenek a citů. Individuální odpovědnost. Demokratické hledání rozhodnutí. Spolupráce a pracovní orientace učitelů (Freinetovská pedagogika).
- Uplatnění jak individuálně psychologického hlediska, tak sociálního hlediska v přístupu k dítěti. Zkušenost dítěte jako základ výchovného systému. Rozpracování problémové a projektové metody ( Progresivní výchova).

Jak vidíme, je prospěšné občas nahlédnout alespoň krátce do historie a hledat v ní poučení.

### **Podněty konstruktivistického modelu vyučování**

Na hnutí nové výchovy navazují některá současná alternativní pojetí školní práce, která kriticky reagují na tradiční transmisivní způsoby výuky jako prostého předávání poznatků. Ačkoliv v mateřské škole neprobíhá (alespoň doufáme) "skutečné" vyučování, natož v již zmíněné tradiční formě, nepokládáme seznámení učitelek mateřských škol s novými pojetími výuky za zbytečné či nezajímavé.

Současné tendence omlazení školní výuky přinášejí totiž plodné podněty i pro jejich práci v mateřské škole. Jejich znalost umožňuje připravit děti na tyto alternativní modely, neboN se s některými z nich patrně na základní škole setkají. V souvislosti s plánem - projektem může být takovým zajímavým příkladem i **konstruktivní model vyučování** (3), blízký Freinetovu pojetí školy, kde je vyučování koncipováno tak, aby každý žák měl možnost zkonstruovat si své poznání, vystavět si je s využitím všech svých dosavadních dovedností a zkušeností (kompetencí).

Názorné je **porovnání tradičního transmisivního a nového, konstruktivistického modelu vyučování ve tři základních postulátech**, jakoby zrcadlově převrácených:

Tři základní postuláty **transmisivního modelu** (konstruktivisty kritizovaného a odmítaného):

1. Dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo.
2. Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby naučil toho, kdo nic neví.
3. Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.

Tři základní postuláty **konstruktivistického modelu**:

1. Dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo - a to ve skupině.
2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech.
3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.

Také ve výtvarných projektech v mateřské škole je možné vybírat a řadit (nejen) výtvarné úkoly tak, aby byl uplatněn metodologický princip konstruktivistů, kdy dítě už je nějak kompetentní a učitelka má za úkol tuto kompetenci objevit a využít tak, aby si i dítě samotné bylo své kompetence vědomo.

Výtvarné výchově nejsou cizí ani další rysy tohoto pojetí vyučování, z nichž čtyři nejdůležitější uvádíme:

1. **Respektování principu tzv. blízké zkušenosti dítěte ve vyučování.** Ten umožňuje dítěti navázat na to, co již důvěrně zná, a nebyť zaskočeno novostí tématu či úkolu. Dítě naopak zjišťuje, že jeho dosavadní zkušenosti, dovednosti, poznatky mohou být brány vážně, jsou k něčemu. Blízké zkušenosti vyvolávají představu dotyku, což je základní východisko Freinetova kontinuálního modelu poznání.
2. **Vytváření situací učení "ponořením" jako učení se v činnosti**, prováděním určitých konkrétních operací.
3. Nosný je i **princip "těžit z roznosti"**. I ve výtvarné výchově lze připustit a tolerovat různost zkušenosti a odlišnosti dětí, přímo na nich stavět, chápat odlišnosti jako cenný zdroj lepšího a účinnějšího učení a rozvoje žáků. Princip vychází z faktu, že něco ví a zná každé dítě. Všichni však znají trochu odlišné věci a znají je různým způsobem. Tyto odlišnosti je možno nejen nechat se projevit, ale také je integrovat do plánované výuky.
4. I ve výtvarných činnostech v rámci plánování je namísto uvažovat o jeho **neustálé nedokončenosti a badatelském charakteru** učební činnosti.

**Druhy projektů ve výtvarné výchově**

Jak jsme již naznačili v kap. Výtvarné projekty termín "projekt" má vždy v konkrétních podmínkách určité významové zabarvení. Nejasnosti či nedorozumění v jeho chápání mohou vzniknout i z rozdílností hledisek, z nichž projekty posuzujeme.

**V současnosti již existuje několik třídění projektů podle různých hledisek, např.:**

**A. Podle účelu:**

- se snahou vtělit myšlenku do vnější formy, zkonstruovat určitou skutečnost (jak se dělají hrnky - kafáčky);
- cílící k estetické zkušenosti (pantomimizace obrazu);
- usilující rozřešit problém (proč lidé umisňují na některá místa sochy?);
- vedoucí k získání dovednosti (zacházet se štětcem při kresbě a malbě).

(Toto dělení projektů odpovídá v podstatě i dělení na projekty konstruktivní, problémové, hodnotící a drilové.)

**B. Podle navrhovatele:** spontánní, uměle připravené a mezityp;

**C. Podle místa konání:** školní, domácí, oba typy na sebe vzájemně navazují;

**D. Podle času (rozsáhlosti):** krátké a dlouhé (malé a velké);

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

Toto třídění samo o sobě je také jen prostředkem, způsobem uspořádání nabídky možností, z nichž může učitelka po úvaze vybírat.

## **Závěr**

Ukázali jsme již, jaké mohou být **přednosti projektů jako plánu výtvarných činností**. Dobře zvolené téma projektu poskytuje inspiraci k mnoha nejrůznějším úkolům a činnostem.

"Stavba" projektu umožňuje odstranit izolovanost jednotlivých výtvarných úkolů. Dává naopak učitelce možnost jejich cílevědomého výběru a řazení tak, aby byly provázány navzájem i s ostatními výchovně vzdělávacími složkami a životem mimo školu. Za klady projektů je pokládána také jejich **motivační síla, blízkost logice života, přirozenost, užitečnost výsledků vzdělání a výchovy, zaměstnávání a formování celé osobnosti, možnost kvalitní diferenciacce a individualizace výuky, podněcování fantazie a intuice**.

Při řešení projektů se děti učí spolupráci, diskutování a formulování názoru, tvoření, hledání informací. Práce na projektu má i mravní dimenzi, v níž se rozvíjí vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etické cítění vedoucího i vedeného, učitelky i dětí.

**Projekty mají ovšem také svá úskalí** a nejsou univerzálním lékem pro všechny situace výtvarné výchovy. Kladou velké nároky na učitelku z hlediska promyšlenosti, organizace a řízení, ale také zapracování náhody a **schopnost improvizace v rámci plánu**. Na její schopnost citlivě odhadnout křehkou hranici mezi spontaneitou a řízením, u větších dětí také míru volnosti a odpovědnosti. Nelze ignorovat (zcela, dlouhodobě) vnitřní uspořádání poznatků jednotlivých vědních oborů, ale i dalších oblastí lidských aktivit.

Ne všechny úkoly či poznatky lze jako projekt zpracovat. Mnohostrannost jevů, na něž je třeba v projektu reagovat, a jejich vytržení z kontextů vědních systémů, neumožní vždy respektovat didaktickou zásadu postupnosti.

Předpokladem realizace také je, aby učitelka mohla do jisté míry volně disponovat časem určeným pro výchovně vzdělávací činnost. Důležité jsou i její **organizační a prognostické**

**schopnosti**, dobré znalosti všech oblastí, jichž se projekt dotýká a samozřejmě i **znalosti pedagogické**.

Při realizaci výtvarného projektu se tak učí nejen děti, ale i paní učitelky, a to nejen v mateřské škole v pracovní době, ale také mimo ni. Tuto skutečnost však některé z nás pokládají spíše za klad než zápor.

**Citace:** [1] - HAZUKOVÁ, H. *Výtvarná výchova v mateřské škole*. RAABE Vedení mateřské školy, 1998.

[2] - ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah , 1997.

[3] - SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : SPN, 1992.

[4] - ŠTECH, S. *Škola stále nová*. Praha : UK, 1992.

[5] - VALENTA , J. et al. *Pohledy - projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : Artama, 1993.

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html/>