

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.2.127-137>

## **Podpora důvěry ve vlastní tvůrčí potenciál jako důležitá součást profesní přípravy učitelů výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání**

### **Supporting Confidence in One's Own Creative Potential as an Important Part of the Professional Training of Art Teachers in the Pre-primary and Primary Education**

Hana Stadlerová, Pavla Novotná

#### **Abstract**

The paper interprets the conclusions of selected research focused on the quality of Art Education and points out the possibilities of how these findings can be used retrospectively in the undergraduate training of future kindergarten and primary school teachers. The text also discusses the negative phenomena occurring in the practice of Art Education, drawing attention mainly to the reproduction and imitation of formal outputs of art activities. Therefore, it offers activated methods as a functional alternative. Their promotion combines with the support of confidence in the teacher's pedagogical potential and creative experience.

**Keywords:** Pre-primary and primary art education. Teaching quality. Teacher's creative potential. Teaching methods. Professional training.

#### **Úvod**

Přestože výtvarné činnosti hrají nezastupitelnou roli v rozvoji dětí a jejich přínos je obhájený jak na odborné, tak na kurikulární úrovni, realita ve vzdělávacích institucích stále poukazuje na celou řadu negativních jevů, které zužují či degradují jejich význam. Záměrem odborníků je proto odhalit podstatné momenty edukačního procesu, které určují jeho kvalitu a následně pak hledat možné strategie, jak na ně co nejlépe připravit budoucí učitele – klíčové aktéry proměn ve vzdělávání.

#### **Faktory ovlivňující kvalitu praxe výtvarné výchovy**

Rozpoznání konkrétních jevů ve školní praxi výtvarné výchovy a jejich analýza jsou součástí výzkumných šetření, přinášejí možnost sledovat a ověřovat implementaci vzdělávacích záměrů v praxi a zpětně tak ovlivňovat

profesní přípravu budoucích učitelek a učitelů. Neboť právě učitel je tím, kdo může svým přístupem rozhodovat o kvalitě vzdělávání. Např. z dílčích výsledků kvalitativního výzkumu realizovaném na Pedagogické fakultě v Brně (2018/2019), který zkoumal obsah vzdělávací nabídky v oblasti výtvarných činností v mateřských školách, vyplývá celá řada závěrů týkajících se rizikových přístupů, které ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů a mají vliv na naplňování dílčích cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech, především při rozvoji poznávacích citů a specifických myšlenkových operací (Stadlerová et al., 2020, s. 9 – 11). Z hlediska individualizace a diferenciací vzdělávací nabídky se jedná především o učitelovu nedůvěru v přirozené schopnosti dítěte vyjádřit se pomocí výtvarných prostředků a potlačování zákonitostí výtvarné ontogeneze přílišným nabízením podpůrných prostředků a představ učitele (Novotná, 2020). Tlak na používání předloh, šablon či vzorů je často důsledkem snahy učitele dětem daný výtvarný úkol zjednodušit či ulehčit, jelikož nevěří, že dítě je schopno na daný podnět reagovat přirozeně a tvořivě. Kvůli tomu učitelé také často, mnohdy nevědomě, nejsou schopni vytvářet pro děti prostředí, které je tvůrčí, bezpečné a vybízí k hledání kreativního řešení. Právě naopak, mnohé příklady z výzkumu potvrzují, že učitelé výtvarnou tvorbu velmi často redukují na pouhou mechanickou nápodobu, s malou tolerancí k odchylce daného vzoru či představy, která pochází od učitele. Zbavují výtvarný projev prožitku a možnosti uplatnit ve vztahu k námětu jedinečnou dětskou zkušenost. Učitelé také provádějí zásahy do dětských děl, manipulují dětmi za účelem prosazení vlastní představy o tom, jak by měl konečný výtvarný výtvor vypadat, a tím zásadně popírají vzdělávací potenciál výtvarných činností (Stadlerová et al., 2020).

Rizikovým přístupem, vyplývajícím z výzkumu, který uplatňují učitelé v koncepci a při vedení výtvarných činností u předškolních dětí, je také časté potlačování osobitosti projevu dané specifiky výtvarné typologie. Učitelé často nevědomě preferují výtvarné projevy vytvářené hlavně pomocí čar a linií, inklinují k zachycování tvarů skrze vodící obrysové linie. Výsledkem jsou nedostatečně diferencované úkoly, do kterých se nemohou plně zapojit děti s jiným výtvarně typologickým tvaroslovím (např. tzv. malířské či haptické typy dětí, jejichž výtvořiny jsou založené převážně na kombinaci barevných ploch, skvrn, struktur, bez hlavní vodící obrysové linie) (Novotná 2020; Novotná, Lomičová, 2022; Stadlerová et al., 2020). Teoretická i praktická znalost běžného všeobecného spontánního výtvarného projevu spolu s typologií a osobnostními originalitami, kterými každé dítě může disponovat, je tedy zcela zásadní výbavou rozvíjenou v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Nedůvěra v přirozené tvořivé schopnosti dětí také často pramení z vnitřního zakořeněného pocitu samotného učitele, kterému chybí důvěra ve vlastní tvůrčí potenciál – obecně self-efficacy. Termín, který lze do češtiny volně přeložit jako vnímání vlastní účinnosti, pochází od kanadského psychologa Alberta Bandury. Stereotypy týkající se výtvarné tvorby zakořeněné v raném dětství bývají často odolné vůči změnám, které může přinášet ve formě teoretických poznatků pregraduální příprava učitelů (Lindsay, 2021). Proto je důležité v profesní

přípravě i přímá tvůrčí zkušenost. Získání povědomí o vlastní tvůrčí účinnosti, vědomí či znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“ přispívá značnou měrou ke kultivaci osobnosti budoucího učitele. Předpokladem je, že učitel, který prožil pozitivní výtvarnou zkušenost, (znovu)objevil možnosti rozvoje vlastní tvořivosti, dokáže projevit také dětem důvěru, věří v jejich přirozenost samostatně se výtvarně vyjádřit, přijímá a chápe subjektivitu zpodobňování světa. Takový učitel nepotřebuje dětem nabízet stereotypní líbivé předlohy, vzory či manipulovat děti vlastní představou, či nabízet hotové poznatky o tom, jaký je svět. Právě naopak, vytváří příležitosti, aby jej děti mohly objevovat samy vlastní výtvarnou cestou. Pro koncepci výtvarných činností je totiž také velmi zásadní osobní vztah učitele ke kultuře, výtvarnému umění, tvorbě a podstatná je právě jeho vlastní výtvarná zkušenost. Učitelé, kteří nemají žádný či mají negativní vztah k sobě samým z hlediska výtvarné tvorby či vnímání tvorby (výtvarné umění), také často zároveň nechápou smysl výtvarných činností nebo mu rozumí zkresleně. Obdobné zkušenosti potvrzují i zahraniční výzkumy (např. Bandura, 2006, Lindsay, 2021) a výzkumy zaměřené na kvalitu výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Jejich závěry (Šobáňová 2012; Štěpánková, 2013, 2015, 2019, aj.) poukazují právě na nízké profesní pojetí učitelů. Učitelé často nechápou kurikulární dokumenty, podceňují vlastní výtvarné schopnosti, a tudíž nastavují nízkou úroveň kvality obsahu učiva i svým žákům. Učitelé pak „učí“ především to, co sami dle svého uvážení umí nebo věří, že zvládnou. Bohužel tak zpravidla předávají zastaralý model výtvarné výchovy, který poznali v roli žáka, nebo sahají k historicky osvědčeným návodům. Tento přístup řeší odborníci dlouhodobě, protože přesvědčení o vlastních profesních schopnostech je významným ukazatelem budoucího jednání, výkonů a aspirací (Štěpánková, 2019).

### **Profesní příprava – výzva pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy v preprimárním a primárním vzdělávání**

Profesní příprava budoucích učitelů by měla popsané skutečnosti zohlednit a v maximální míře se snažit ovlivnit budoucí učitele výtvarné výchovy, aby nepodléhali často laickým konstruktům vyjadřujícím postoj k dané skutečnosti – v našem případě, jak má vypadat výtvarná výchova. Je třeba, aby byli schopni účinně reagovat na požadavky z vnějšku (představy rodičů, vedení školy, potřeba reprezentovat instituci apod.), kterým musí vyhovět, a proto je naplnění aktuálních cílů výtvarné výchovy pro ně obtížné. Transformace výtvarné zkušenosti budoucího učitele, hledání možností osobitého vyjádření z pozice tvůrce, vnímatele i interpreta, by měla tvořit důležitou složku jejich profesní přípravy. Jde především o pěstování autenticity výrazu, citlivosti pro intuitivní vnímání, reflexi uměleckých forem a zájmu o výtvarné zážitky. To vše podporuje uvědomění si „síly“ vlastních tvůrčích možností, která ve svém konečném důsledku velmi pozitivně ovlivní přístup učitele k dětem

(Novotná, 2020; Novotná, Lomičová, 2022). Můžeme totiž předpokládat, že učitel, který dokáže vytvořit hodnotné a inovativní dílo, je tvořivý a dokáže koncipovat výtvarnou úlohu tak, aby rozvíjela tvořivost svěřených dětí či žáků. „Tento předpoklad je podstatný, protože podporuje závěr, že kvalitní úloha, která přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti. Anebo jinak: z tvůrčích kvalit žakovského díla inspirovaného úlohou lze zpětně usuzovat na kvalitu rozvoje tvořivých dispozic jeho autora“ (Slavík, Lukavský, 2012, s. 85). Porozumění výtvarnému vývoji a podmínkám, které prospívají přirozenému rozvoji dítěte, a vlastní „výtvarné sebevědomí“ učitele jsou základem pro „vymýcení“ stálé existence „šablonovitě“ výtvarné výchovy, která je charakteristická napříč celému vzdělávacímu systému v České republice. Tento problém se totiž nevyhýbá ani profesnímu vzdělávání samotných budoucích učitelů. Tuto skutečnost dokumentuje komentář studentky (Marie V., 2022), která absolvovala střední pedagogickou školu: „(...) *zde se přímo metodicky doporučovala i realizovala „výtvarná“ zadání založená na užívání předloh, práci s papírem, obkreslování, stříhání a následným lepením všech částí předlohy dle poskytnutého vzoru*“ (Novotná, Lomičová, 2022, s. 51). Při „šablonovitě“ vedených výtvarných (ale i jiných tvůrčích) činnostech, kterými je dítě soustavně ovlivňováno v průběhu prvních let svého života v mateřské škole, se vnímání, citění a prožívání rozvíjí „pokřiveně“, v závislosti na vkusu a představách učitele. Tuto skutečnost dokumentuje i text Cikánové, jehož výstižný název „Pokleslá tvorba aneb Jabloňové květy z popcornu“ (2002) odkazuje k činnostem, které jsou mechanicky přijímány z různých veřejně dostupných internetových zdrojů, aniž by byly učiteli reflektovány v kontextu očekávaných výstupů platného kurikulárního dokumentu. Řepa (2019) pak hovoří o „instantní výtvarce“, která je podřízena obecně platnému vkusu, vnějším podnětům apod. Díky těmto skutečnostem nedochází k základnímu rozvoji ani hlubšímu zpřesňování vlastního smyslového vnímání, ani ke stimulaci myšlenkových operací, natož k podpoře představivosti a fantazie dítěte. Tomu pak chybí radost z vlastních objevů, ztrácí se jeho přirozená schopnost prozkoumávat svět. Dochází k výrazné manipulaci a ovlivňování jeho základních současných, ale především budoucích strategií souvisejících s učením, formování (mnohdy i deformaci) vztahu k autoritám, pěstování vlastní vůle, samostatného jednání apod. Trend započatý v předškolním vzdělávání má mnohdy pokračování i na prvním stupni základní školy. Celkově je pak potlačován a blokován aktivní přístup dítěte ve vzdělávacím procesu, což je zcela v rozporu se základním záměrem platných kurikulárních dokumentů. V praxi pak je výtvarná výchova vnímána spíše jako prostor pro relaxaci či vyrábění užitkových předmětů, výtvarná výchova se tak stává předmětem, které je možné „obětovat“ jiným vzdělávacím záměrům, což dokumentují i diskuse o reformě stávajícího kurikulárního dokumentu. Na problematiku nekvalitní praxe výtvarné výchovy a pomalé implementace aktuálních vzdělávacích záměrů prostřednictvím výtvarné výchovy dlouhodobě upozorňují mnozí teoretikové výtvarné výchovy. S problematickou úrovní

výtvarné výchovy se bohužel setkávají i budoucí učitelé na fakultních školách. Z konkrétních případových studií vyplývá, že ve školní praxi stále zůstávají ze setrvačnosti některá nefunkční zastaralá schémata, ačkoliv jsou v rozporu s předepsaným kurikulem (Pišová, Kostková, Janík, 2011, s. 241). Jak konstatuje Šobáňová (2016, s. 49), *problémy výtvarného oboru nesouvisí pouze s aktuální revizí kurikula, ale spíše s celkovým vnitřním nepřijetím jeho obsahu učiteli*. Tato skutečnost má pravděpodobně daleko hlubší příčiny, které jsou výzvov pro další výzkumy. Platný kurikulární dokument sice dává učitelům v České republice velký prostor pro pluralitní přístup k realizaci vzdělávacích cílů, tato možnost přináší ale i problémy těm, kteří si v tvůrčích aktivitách příliš nevěří, kteří mají s tvorbou negativní zkušenosti, a tudíž nemají k výtvarné výchově kladný vztah, berou ji jako nutnou součást „balíčků“ vzdělávacích oblastí, které mají vyučovat. Z toho často plyne i podceňování dětí nebo manipulace postupů, které směřují k očekávané formě. Analýza Slavíka a Lukavského (2012) identifikuje podstatné chyby v zadání výtvarných úloh, které mají za následek omezení žákovy aktivity. Přebírání cizích schémat, hotových poznatků o světě a tlak na reprodukci neautentických představ o tom, jak se věci zobrazují, zařazují výše uvedení autoři např. pod pojmy: „mrtvá (omšelá) metafora“ a „prvoplánovitá popisnost“ (ibidem, s. 92 – 93). Nápodoba se pak stává dominantní metodou výtvarné výchovy. Učitelé, kteří např. při výtvarných činnostech v mateřské požadují po dětech formální reprodukci ukázkové práce, někdy argumentují formulacemi z kurikulárního dokumentu, který doporučuje nápodobu jako vhodnou metodu předškolního vzdělávání. Pojem nápodoba by však neměl být vytržen z kontextu. RVP PV totiž uvádí, že „významnou roli v procesu učení sehraává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné“ (RVP PV, 2021, s. 8). Nejde tedy o nápodobu produktu, ale učení se ze situace. I proto chceme akcentovat, že by učitel měl probouzet v dítěti „aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv být tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje (RVP PV, 2021). Také vzdělávací oblast Umění a kultura (RVP ZV, 2021) hovoří o procesu uměleckého osvojování světa, kde by mělo docházet k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Na prvním stupni základní školy by se měli žáci prostřednictvím činností seznamovat s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale také umění dramatického a literárního a s nimi tvořivě pracovat, užívat je jako prostředky pro sebevyjádření. *Nejde jen o to naučit něčemu, ale nabídnout žákům takové učební úlohy, které je přimějí projít objevnou cestou konstruování obsahu* (Slavík, Lukavský, 2012, s. 88). Dle RVP ZV (2021) by tak měla být výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní

vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Již z podstaty těchto cílů vyplývá, že mechanická nápodoba nemůže být stěžejní metodou uměleckého vzdělávání. Pokud učitelé direktivně vedou děti, požadují nápodobu vzorových prací, vyžadují přesné dodržování postupů, jak k očekávané formě dojít, nepochopili obsahy předmětu, který směřuje k jiným cílům – přispět k osobnostnímu rozvoji dítěte.

### **Pojetí aktivizujících metod ve výtvarné výchově a jejich uchopení budoucím učitelem**

V textu jsme se zmínili o problematice potlačování osobitosti projevu dítěte dané specifiky výtvarné typologie. Dítě se od raného věku může vyjadřovat různými výtvarnými prostředky, mnohdy je však výtvarný projev spojován především s kresbou. Pokud chceme respektovat kreslířskou typologii, je třeba dítěti nabízet i další plošné a prostorové prostředky tvorby. Stehlíková Babyrádová (2014) nabízí metody rozvíjející práci s plochou u předškolního dítěte. Doporučuje např. kresbu šrafovanou na nerovném podkladu – kombinaci spontánní kresby s frotáží, kresbu několika barevnými tužkami najednou, kresbu přímo na zeď s využitím náhodných skvrn podkladu, kresbu na plátno křídami nebo na černý textilní podklad (například zahradní fólie) bílou křídou. Uvádí i metody rozvíjející vyjadřování objemu (kresba nebo malba toho, co je uvnitř nějakého předmětu, figury, objektu). Doporučuje i kresbu, malbu nebo modelování motivů překračujících měřítko velikosti lidské postavy či fantazijní náměty. Zobrazování tvaru může probíhat nejen jednoduchou kresbou, ale i koláží z vytrhaných nebo vystříhaných tvarů. Vhodná je i práce s asociacemi, hledání významu v náhodném tvaru. Stehlíková Babyrádová (2014, s. 77) doporučuje i hledání tvaru (např. modelováním z ruky), asambláž z „předpřipravených“ tvarů, například odřezků dřeva apod. Ke znázornění prostoru může dítě využívat nejen kresby či malby, může zahrnovat i konceptuální etudy (např. land-artovou, body-artovou) nebo tvorbu instalací (pojednání prostoru určitými materiály). Mezi metody rozvíjející práci s barvou zařazuje Stehlíková Babyrádová manipulaci s barevnými předměty, využití klasických malířských prostředků, malbu pastelkami, hru s akvarelovými a temperovými barvami, barevný rozhovor apod. Jako podklad doporučuje nejen dvojrozměrný materiál, ale i nalezené trojrozměrné objekty. Nabízí i metody rozvíjející smysl pro kompoziční principy (2014, s. 73 – 80). Můžeme doplnit, že poznávání výtvarného jazyka by mělo probíhat formou hry, výtvarných experimentů. Hra je totiž akcentována i kurikulárním dokumentem jako přirozená metoda předškolního vzdělávání. RVP PV (2021, s. 8) uvádí, že učební aktivity by měly *probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby*. Hra jako vyučovací metoda by měla sehrávat důležitou roli také u dětí mladšího školního věku. Nové poznání pak přirozeně vyplyne z autentické zkušenosti dítěte. Metodická doporučení Stehlíkové Babyrádové (2014) se netýkají pouze

výtvarných prostředků. Autořka hovoří také o metodách senzibilizujících, probouzejících propojování smyslů, či metodách explorační námětových okruhů např. formou grafického deníku, výtvarného vyprávění. Popisuje i metody rozvíjející dialog mezi dítětem a dospělým, komunikaci mezi dětmi, metody rozvíjející sociální vazby (2014, s. 82 – 85). Tyto metody vyžadují učitele citlivého, empatického, vnímavého, který přijímá dítě jako partnera vzdělávacího procesu. I proto je třeba rozvíjet u studentů tyto dovednosti. Měli by být i dobrými pozorovateli, všimnout si toho co, dítě zajímá, těžit z jejich spontánních činností. Můžeme uvést konkrétní příklad, kdy studentka oboru učitelství pro mateřské školy (Jana L., 2022) na pedagogické praxi pozorovala spontánní výtvarnou hru dětí s toaletním papírem, který se v prostoru rozmotal a vytvořil pro ně zajímavé tvary. Tato situace ji motivovala zkoumat s dětmi i jiné materiály, které se mohou „rozmotávat“. Využila např. provázku jako prostředku hry – z ní vyplynula její vlastní potřeba realizovat akční malbu tímto materiálem. Jak konstatuje, sama tvořila v čase, kdy děti po obědě spaly. Do gest, která byla zpočátku velmi dynamická, postupně promítla vlastní zklidnění, pohodu, kterou jí tvorba přinesla. Tuto skutečnost dokumentuje i její záznam tvůrčího procesu. Do akční malby následně zapojila i svého psa, který si rád hraje s vodítkem, tahá ho po zemi. Díky této neobvyklé spolupráci vznikla i netradiční malba přírodním materiálem (bahňem) na textilním podkladu. Tato zkušenost změnila i její uvažování, jaký prostor má nabízet dětem. Že je podstatný tvůrčí proces, ve kterém se promítají vlastní emoce a představy tvůrce. Budoucí učitelé by tedy měli prostřednictvím profesní přípravy a příkladů praxe sledovat, jaká je realita výtvarné výchovy, být schopni praxi reflektovat a identifikovat jevy, které jsou pro ně nejen inspirativní, ale i alarmující (jak by výtvarná výchova probíhat neměla). Jen tak mohou pracovat na proměnách vlastní implicitní teorie učitele a následně ovlivňovat realizaci vzdělávacích cílů. Tento náročný úkol proto stojí před profesní přípravou budoucích učitelů, která by jim měla ukázat nejen nové možnosti, jak učit výtvarnou výchovu, ale vést je i k odpovědnosti za kvalitu výuky jednoho z předmětů, který by měli kompetentně vyučovat. Můžeme uvést příklady intervencí, které cíleně reagovaly na popsání jevy. Probíhaly v praktických disciplínách a v rámci didaktické přípravy budoucích učitelů na PdF MU v podzimním semestru 2022. Záměry autorek textu, které tyto intervence koncipovaly, směřovaly k ovlivnění vlastní zkušenosti studentů s tvorbou. Autenticita tvůrčího procesu i výstupů z tvorby měla následně proměnit i přístup k žákům v rámci souvislé pedagogické praxe.

Uvádíme příklady aktivit, které přinesly studentům nejen nové zážitky z tvorby, ale současně je přiměly přemýšlet o procesu tvorby, uvažovat o přínosu dané aktivity. Přispěly také k znovunabytí vlastního „výtvarného sebevědomí“, že vědomí či znovunabytí tzv. přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy) je důležitým prvkem profesní přípravy v rovině osobnostně kultivující, která v případě výtvarné výchovy akcentuje především požadavek tvořivého učitele. Smyslem nabízených aktivit je navracet studenty k jejich vlastním zdrojům tvořivosti tak, aby zakusili ponoření do výtvarného procesu, dokázali výtvarně

vyjádřit něco bytostně vlastního a zpětně se navraceli z tomuto zážitku, reflektovali jej, znovu jej prozkoumávali a vykládali. Cílem není vyzkoušet si nové a atraktivní výtvarné techniky, naučit se rukodělné či metodické výtvarné postupy (např. naučit se kreslit postavu apod.), ale naopak používat běžné, zcela dostupné a základní výtvarné vyjadřovací prostředky k výtvarnému objevování, které mají východisko v běžných tvůrčích spontánních činnostech. Např. aktivita, která využívala sypký materiál (teraristický jemný černý písek) jako výtvarný vyjadřovací prostředek, mohla připomenout studentům jejich rané zážitky spojené s dětským objevováním a hrou s tímto médiem. Tvořivé činnosti s pískem, které byly provázeny zpočátku smyslovým vnímáním náhodně vzniklých tvarů a jejich následným záměrným dotvářením s využitím základních, hapticky orientovaných dovedností, dospělo v závěru k subjektivnímu plošnému či reliéfnímu vizuálnímu vyjádření. Cílem byl rozvoj smyslového vnímání, materiálová explorace a objevování prostoru pro vlastní originální řešení výtvarného úkolu, který po volném experimentu navazoval. Velkoformátová plocha papíru položená přes celou podlahu místnosti nejprve vybízela k „narušení“ černou stopou písku a také ke sdělování, porovnávání vlastních myšlenek a pocitů spojených s počátkem tvůrčího procesu. Jak působí prázdnota formátu na diváka? Jak může působit na umělce? Jaké by to bylo, a jaké je ve skutečnosti, uskutečnit první zásah? Studenti vstupovali většinou do bílé plochy v kontextu s povědomím o principech gestické akční malby. „Rozrušovali“ bílý podklad sypaním či vrháním písku na plochu, přesypávali spolu, či každý postupně, písek rytmickými pohyby. Nechávali „malovat či kreslit“ náhodné tvary a linie mechanické pohyblivé hračky (v kontextu s tvorbou Petra Nikla), které umístili na papír s pískem. Dále pak reagovali na náhodně vzniklé tvary a na základě vzniklých skvrn, ohraničení, linií a ploch dotvářeli podle vlastní fantazie a v asociaci na Boudníkovu uměleckou tvorbu vzniklé obrazce do konkrétnějších podob. Důležitou roli hrála smyslová citlivost a intuitivní navazování na jemnost, práce s “náznakem”, inspirace rozmanitostí a měkkostí forem, jež tvořila písková vrstva. Experimentovali s výtvarnými nástroji, nejprve náhodně a pak záměrně rozvíjeli dovednost kresby či malby, kterou při práci s pískem nabývali. Destrukce, transformace, metamorfóza a rekonstrukce se staly pojmy, které definovaly průběh tvůrčího procesu. Jednalo se o výukovou jednotku s dostatkem času (3 hod), která obsahovala několik iniciačních zadání a reflektivní zastavení a zpětné přemýšlení nad procesem. Výtvarné činnosti byly v několika různých časových i obsahových variacích provedeny se studenty učitelství pro mateřské školy i pro 1. stupeň základní školy. Některé výtvarné úkoly byly určeny celé skupině studentů jiné předpokládaly spíše individuální zaujetí, ale vždy byla umožněna velká míra svobody ve volbě či možnostech samostatně zadání rozšiřovat, variovat, dle vlastního rozhodnutí. Vyučující byl v pozici „průvodce“ procesu, který inicioval tvůrčí situace, reagoval flexibilně na změny, udržoval bezpečné prostředí, vedl reflexní dialog či nechával prostor pro vzájemnou komunikaci, umožňoval objevovat a iniciativu přenechával studentům. Tato nová zkušenost se následně odrazila i v nabídce výtvarných činností v rámci pedagogické praxe studentů. Nešlo pouze o mechanické



přenesení postupu, jak s pískem tvořit, ale i o facilitaci tvůrčího procesu jako komplexního celku. Např. činnost realizovaná s dětmi v mateřské škole, kterou připravila jedna ze studentek, reagovala na dění v přírodě – čerstvě napadl sníh, byl mráz a vítr rozfoukávat sníh na školní zahradě. Jak dále popisuje studentka (Kateřina N., 2022), děti pozorovaly výrazné změny v přírodě a samy si o počasí a jeho náhlých změnách přirozeně povídaly. Vyslechly i motivační příběh o královně Zimě, Mrazu a paní Meluzíně. Příběh děti nasměroval nejen k hrám s modrým pískem, ale i malbě a následně prostorové tvorbě (nabídka výtvarných činností). Studentka tak naplnila potřeby diferenciaci v heterogenní třídě – nejmladší děti si mohly výtvarně pohrát s materiálem a slovně interpretovat vzniklé stopy či tvary, uplatnit vlastní představivost a fantazii. Starší děti měly příležitost realizovat malbu prstovými barvami, která byla umocněna poslechem písní se zimní tematikou. Měly možnost tvořit na velký formát, reagovat na rytmus nebo melodii barevnou stopou, vnést do plochy konkrétní motivy, které mají spojené se zimou. V průběhu tvorby i po jejím dokončení děti měly spontánní potřebu o své tvorbě komunikovat, sdělovat zážitky, které jim malba přinesla nebo připomněla. Studentka vytvořila i nabídku pro prostorovou tvorbu. Děti z nabízeného materiálu (např. odštířků starých látek) vytvořily objekt – Zimní královnu. Jak popisuje studentka, při tvorbě spolupracovaly, u práce se střídaly. Postupně přicházely děti různého věku, pokud je činnost nezaujala, odcházely a věnovaly se jiným aktivitám. Učitelka je do aktivity nenutila, měly totiž příležitost se k tématu vyjádřit jinými prostředky. Tvořící děti pak živě komunikovaly, odkud Zimní královna přišla, proč je oblečená právě do těchto šatů, komu vládne a jak ovládá počasí. Děti také přemýšlely, co asi bude dělat v noci, až bude ve školce sama. Projevila se tak témata, která děti řeší, která je zajímají. Ta se mohla následně promítnout i do další vzdělávací nabídky, projektované učitelkou. Můžeme tedy konstatovat, že nové zkušenosti a odborné poznatky studentka promítla do činností, které jsou smysluplné, které dítě nejen obohatí o zážitek z tvorby, ale umožní dítě přirozeně a přiměřenou formou vzdělávat. Studentka také zaznamenala reakce dětí, které potvrzovaly, že činnosti, které počítají s jejich aktivním přístupem, vyhledávají a tvořivě je rozvíjejí. Získávání vlastních tvůrčích zážitků, prožití radosti z tvorby, reflexe vlastního tvůrčího procesu tak přispělo nejen k uvědomění si vlastního tvůrčího potenciálu, ale současně vedlo k přemýšlení nad procesem tvorby, k uvažování nad přínosem dané činnosti ve vzdělávací praxi studentů učitelství.

## Závěr

Hledání cesty pro zkvalitnění praxe výtvarné výchovy je motivováno snahou obhajovat její přínos ve vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se objevují argumentace pro změnu kurikulárního dokumentu ve prospěch jiných vzdělávacích oblastí a jsou akcentovány nové kompetence dítěte, které mají být na všech stupních vzdělávání rozvíjeny, je nezbytné, aby výtvarná výchova dítěti

nabízela smysluplný obsah a přispěla k naplnění těchto obecnějších cílů. Nesmí však ztratit svá specifika, které jsou odrazem kultury a umění a slouží rozvoji dítěte. Realizované výzkumy potvrzují, že reformní snahy nezajistí pouze inovované kurikulární dokumenty. Stěžejní je role učitele. I proto je třeba zkoumat praxi výtvarné výchovy a hledat prostředky, které vybaví budoucí učitele nejen potřebnými odbornými oborovými znalostmi a dovednostmi, ale promění i jejich představy o obsahu výtvarné výchovy, kterou sami poznali. Profesní příprava by totiž měla pozitivně ovlivnit jejich „vlastní účinnost“, sebedůvěru ve vlastní schopnosti, šance na dosažení očekávaného výsledku – být kompetentním učitelem výtvarné výchovy.

## Bibliografie

- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory of human development. In: HUSEN, T, POSTLETHWAITE, T. N. (eds.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. s. 5513-5518. ISBN 978-00-8041-0463.
- Cikánová, K. (2002). Pokleslá tvorba aneb jabloňové květy z popcornu. In: *Výtvarná výchova*. 2002, 42 (3), 9 – 11.
- Lindsay, G. (2021). Visual arts pedagogy in early childhood contexts: The baggage of self-efficacy beliefs, pedagogical knowledge and limited pre-service training. In *Australasian Journal of Early Childhood*. 2021, 46 (1), 80 – 92. <https://doi.org/10.1177/1836939120979061>
- Novotná, P. (2020). Bezprostřední expresivita výtvarného projevu předškolních dětí: Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. Význam vývojových a typologických aspektů pro učitele. In *Expresivita ve výchově III*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2020. 82 – 100. ISBN 978-80-223-4931-4.
- Novotná, P.; Lomičová, E. (2022). Výtvarné vzdělávání ve školní praxi – sen a skutečnost. In *CREA-AE 2022 – Creative reflexive emotional alternative art education, Kreativne reflexívne emocionálne alternatívne – umelecké vzdelávanie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. 48 – 55. ISBN 978-80-223-5505-6.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN: 978-80-87000-81-6.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT, 2021.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. s. 160 – 170. ISBN 978-80-904268-7-0.
- Slavík, J., Lukavský, J. (2012). Hodnocení kvality expresivních tvořivých úloh ve výuce (na příkladu výtvarné výchovy). In *Orbis scholae*. 2012, 6 (3), 77 – 97. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.33>

- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová M., Strouhalová M. (2020). *Uměním tě proměním. Výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 206 s. ISBN 978-80-210-9745-2. ISBN 978-80-210-9746-9 (el. verzia). <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9746-2020>
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 108 s. ISBN 978-80-244-3818-4.
- Šobáňová, P. (2012). „Co doopravdy jest“ aneb vztah teorie a praxe ve výtvarné výchově. In *Pedagogická orientace*. 2012, 22(3), 404 – 427. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-3-404>
- Šobáňová, P. (Ed.) (2016). *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy : Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2016. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.
- Štěpánková, K. (2015). *Výzkum tvořivosti jako ontického kulturně kritického fenoménu v prostoru výtvarné výchovy*. (Disertační práce). Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 2015, 171 s.
- Štěpánková, K. (2019). Kvalita ve výtvarné výchově z pohledu studentů. In *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA, 2019. 69 – 85. ISBN 978-80-904268-7-0.

**Doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta  
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika  
[stadlerova@ped.muni.cz](mailto:stadlerova@ped.muni.cz)

**Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta  
Poříčí 7, 603 00 Brno, Česká republika  
[novotna.pavla@ped.muni.cz](mailto:novotna.pavla@ped.muni.cz)