

Výtvarně projektové metody

Výtvarně projektové metody výuky se soustřeďují na téma a rozvádějí je v navazujících dílčích námětech. Nad stěžejními otázkami se učitel a děti hlouběji zamýšlejí a spojují je se spontánními experimenty. Výchovné i vzdělávací působení se prolíná, navazuje na sebe, vrství se a ukládá do paměti účinněji, než jednotlivá a krátkodobá zadání.

Námět, který stojí sám o sobě, bývá do určité míry ochuzen. Motivace často uvádí popis pracovního postupu spolu s charakteristikou námětu. Motivovat obojí, formu i obsah výtvarného projevu současně, však vyžaduje dostatek času. Zvláště vyjasnění obsahu je náročné, a proto po spěšném seznámení s námětem k citlivé analýze nedochází. Mnohdy pak nese výtvarná práce neosobní rysy a dětský pohled ulpívá jen na povrchu.

Nejvýznamnější posun ve vývoji výtvarné výchovy přineslo již v 80. letech minulého století **logické řetězení námětů a s nimi otázek a odpovědí**. Projektové pojetí výuky se odpoutalo od nahodilosti a dostalo smysluplný řád. Bylo v něm obsaženo analytické i syntetické poznání, projevovaly se citové vztahy a hlubší morální postoje. Rozvětvené téma přinášelo také širší kulturní kontexty. Žádalo si nejen výtvarné, ale i pohybové, literární i jiné motivace či parafráze, tzv. překlady do jiného uměleckého jazyka. Současně stavělo na adaptaci vědeckých a technických objevů a rozšiřovalo tak pole vhodných námětů pro výtvarnou výchovu.

Žádné téma nevyčerpává své možnosti v jedné lekci – láká k zastavení a pak se větví, rozbíhá se různými směry a vrací se zpět. Myšlenky k sobě váží jednotlivé náměty, a to tak, aby vytvářely logicky **zřetězený soubor výtvarných aktivit**. Podoby světa může učitel předkládat dětem jako navazující nebo jinak příbuzné pohledy, shrnující různé vlastnosti reality a jevy, které je doprovázejí. V celku s navazujícími dílčími náměty se myšlenky protínají v různých vrstvách.

Intenzita a hloubka výchovy a výtvarného vzdělávání je závislá na tom, do jaké míry vtahuje dítě do hry – oslovuje ho, podněcuje jeho zvědavost, chuť přejímat iniciativu a potřebu se na tématu spolupodílet. Výtvarný projekt vychází z rukou učitele jako stěžejní struktura, jako pletivo, které svým vkladem pomáhají vyplnit žáci. Každý má možnost uplatnit svůj názor na vývoj zřetězeného celku a iniciativně navrhnout změny nebo náměty. Během výtvarného zpracování projektu stojí učitel v pozadí, přijímá a rozpracovává podněty dětí, do motivace a hodnocení přináší odborné poznatky a stále aktualizuje informace o výtvarném umění. Společným hodnocením a obhajobou výtvarných prací dále přispívá k pochopení role člověka ve světě a k sebe zařazení dítěte do společnosti. Na představivosti a úsudku dítěte ponechává objev přidané hodnoty skryté v tématu. Během několika úloh ji žák dokáže sám objevit a po přetavení ze svého úhlu pohledu ji přijmout za vlastní.

Větvení tématu a jeho dílčí náměty přinášejí nečekané možnosti, kdy se dítě přibližuje jak k podobám reality, tak k porozumění hloubce vrstev v námětu.

Soustředí se, aby dokázalo dobře pozorovat, vnímat a viděné vyjádřit vlastní výtvarnou řečí. Přesnost vyjádření reality je pro dítě málo důležitá, význam má podstata námětu. Současně si uvědomuje různé podoby jevů, které jindy nechává bez povšimnutí (plastické proměny starých zdí, deformace stínů aj.). To ovlivňuje jeho výtvarný názor a tedy i výtvarný projev. Objevuje posuny pro ztvárnění námětu od podob k jejich významům, uplatňuje různé formy nadsázky, kombinace nebo záměny materiálů aj. Dokonce i výtvarně projevový typ je v této situaci méně svazující a výtvarný projev je uvolněnější.

Připomeňme si zásady pro volbu tématu, které doprovázejí přípravu projektu. Všední téma neexistuje – jsme to my, lidé, kdo náměty vztahují k vlastnímu životu. V určitých konstelacích objevujeme, že nic není obyčejné, že všechno má svůj smysl nebo že k hlubším významům směřuje. Nejnosnější bývá archetypální téma, související s naší myslí, životem, světem a vesmírem, které obsahuje náznak obecného řádu věcí i řádu výtvarného (Čas, Slunce, Pohyb, Kontrast nebo Vesmír atd.). I prosté téma může být velice nosné – podstatná je jeho obsahová náplň a výstižně motivovaná přidaná hodnota. Naopak neprožité velké téma může působit povrchně a bezobsažně. Další velmi nosná témata vycházejí z rozpracování výtvarného jazyka (L. Čarný, učební osnovy pro VO ZUŠ na Slovensku).

Polemika nad výtvarně projektovou výukou

Žáci v podnětném prostředí projektového uvažování neztrácejí zájem o výtvarnou výchovu a překonávají tzv. krizi výtvarného projevu bez výkyvů a bez znatelného úsilí. Je však třeba přesvědčit o tom druhé. V dialogu mezi příznivci a kritiky projektové výuky nestačí předkládat informace a metodická doporučení, ale vnímat pochyby a argumentovat.

Znamená projektová výuka omezování žáků?

Omezování žáků se týká tématu. Dočasné zúžení výuky je vyváжено rehabilitací námětu ve výtvarné výchově, hlubším ponorem do tematiky a volbou nezvyklých pohledů na svět. Omezování je později vyrovnáno jinou výtvarnou řadou – jako by se náměty během školního roku shlukovaly kolem ústředních témat a postupně se dotkly celé škály podnětů.

Je v projektové výuce příliš výrazný vliv pedagogické osobnosti?

Všude, kde učí výrazná pedagogická osobnost, se objevuje typický ráz výuky, např. analytický, lyrický, meditativní, ale i grafický či dekorativní. Důraz na samostatnost dětského výtvarného projevu během utváření výtvarné řady však ovlivňování žáků brání. Výraznější vliv učitele se ozve až při závěrečném shrnutí projektu, kdy na povrch vystoupí jeho původní záměr spolu s posuny, vzniklými během spolupráce s dětmi.

Je vhodné rozšíření tematiky mimo pole výtvarné výchovy?

Podoby všedního života bývají téměř vyčerpány již v PVV. S rozvojem vzdělávání v ZŠ roste i v ZUŠ příklon k informacím a k řadě vědních oborů.

Vědní obory poskytují výtvarné výchově inspiraci k poučenému přemýšlení o námětu a k přetavení podnětů do nové výtvarné skutečnosti. K vyjádření posunu, který neilustruje výchozí poučení, ale vyjadřuje se k němu či skrze něj.

Je pravda, že si děti jen hrají a nenaučí se "řemeslo"?

Hravý přístup, podporující tvořivost, je nejen součástí projektové výuky, ale i přirozeného vývoje pedagogiky vůbec (J. A. Komenský, Škola hrou).

Za tzv. řemeslo je považována studijní kresba, malba a modelování, které téměř žádná výtvarná řada, ani projekt neopomíjejí. Osvojování výtvarných technik doprovází každou výtvarnou činnost, ale žáci se především učí v jejím duchu výtvarně myslet. Dále jsou řemeslem míněny grafické techniky – značná část výtvarných řad ústí do volné grafiky nebo do jiných náročných disciplín.

Proč někde žáky výtvarné řady a projekty nebaví?

Žáky obvykle baví to, co baví i jejich učitele. Je-li učitel plně zaujat řadou či projektem, dodá výtvarné látce zcela přirozeně dynamiku a přitažlivost. Možné příčiny pedagogických problémů:

- **Málo kreativní učitel** lpí na technikách – námět v kresbě tužkou, perem, malbou či plastikou je jednotvárný. Nevytváří souvislosti, je jen podkladem pro technické variace. Podobně působí výčet námětů, který není propojen žádnou myšlenkovou linií – Voda: potok, rákosí, mořské dno, pijící zebra, motýli, ostrov, mraky, ryby aj. Zbývá otázka, nakolik s tímto učitelem žáky baví jiné výtvarné aktivity.
- **Dominantní učitel** dává přesné a plně vymezující pokyny, které v podstatě míří k seberealizaci pedagoga. Tlak vyvolává ochlazení atmosféry společného usilování, ztrátu zájmu a někdy i vzdor.
- **Časový faktor** je důležitý. Výtvarný projekt nesmí trvat tak dlouho, aby žáky unavil. Vhodnější jsou krátké výtvarné řady, kde žáci se zájmem projdou několika provázanými náměty. Dlouhý projekt lze rozdělit do několika částí, proložit ho odbočkou či jednotlivým úkolem (J. Nevan: Sedm dní stvoření podle Biblí Kralické je doplněno krátkými odbočkami o průběhu Velkého třesku, o vrásnění hornin nebo řadičkou o vosách). Vznikající únavu lze také vyrovnat zařazením jiného tématu a po čase se s novou chutí vrátit (K. Cikánová, Kámen).

Lze předpokládat původnost výtvarné řady nebo projektu?

Autentičnost pedagogické tvorby je hybnou silou vývoje výtvarné výchovy – každý výtvarný celek by se měl dotýkat míst, kde ještě nikdo nestál. Nebýt autentický, originální, je možné jen tam, kde učitel kopíruje vzor. Je však paradoxní, že nedokážeme kopírovat ani sami sebe a beze změn úspěšně opakovat stejné téma. Tvořiví výtvarní pedagogové jsou nutně autentičtí. Vždy se od sebe liší, mají jiné záliby, jiné vzdělání, jinou míru a typ výtvarného nadání, jiné výtvarné výchovné priority, jiný přístup k životu.

Naopak je třeba uvážit, že kvalitní předloha obsahuje analýzu problému nebo

myšlenek, která děti obohatí – neublíží jim, promyslí-li si otázky, položené někým jiným než jejich učitelem. Inspirace cizím nápadem neznamena převzetí vzoru, ale jeho přetavení a doplnění o vlastní nápady nebo o jiné výrazové polohy. Koncepční reakce na předlohu pomáhá učiteli odrazit se od získaných materiálů a vykročit sobě vlastním směrem.