ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

Sítotisk – učební pomůcka pro výtvarnou výchovu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BcA. Carolina Sidon

Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy

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

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 30. června 2015

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Jindřichu Lukavskému za neúnavné, trpělivé a laskavé vedení

Bedřichovi Kocmanovi za technické konsultace

Markovi Dobešovi za vřelé pedagogické vedení

Aničce Kovandové za radost a ochotu při testování úloh

Anetě Holasové za krásné ilustrace

Daně Bartákové, Vítkovi Strobachovi a Hance Bortlové za intelektuální oporu

Obsah

1. Úvod 4
2. Sítotisk – řemeslo 6
2. 1. Historický kontext 6
2. 2. Dva typy dílen v Muzeu Říčany 7
3. Sítotisk – grafická technika 9
4. Sítotisk a výtvarná výchova 11
4. 1. Role výtvarné techniky 11
5. Didaktický projekt – teoretický základ 15
5. 1. Oborové pojmy 15
5. 2. Tvořivá učební úloha 15
5. 3. Artefiletické dílo 15
5. 4. Výrazová hra 16
5. 5. Reflektivní dialog 17
6. Didaktický projekt – realizace 19
6. 1. Skupiny sítotiskových učebních úloh 19
6. 2. Skupina sítotiskových učebních úloh s nepřímou šablonou 20
6. 3. Struktura učební úlohy 21
6. 4. Struktura brožurky učební úlohy 23
7. Didaktický projekt - rozbor úloh 25
7. 1. Pruhy 26
7. 1. 1. Popis 26
7. 1. 2. Vyzývací komponenty úlohy 26
7. 1. 3. Důrazy v dimenzi komunikace 27
7. 1. 4. Vzdělávací motiv 31
7. 1. 5. Reflektivní dialog a jeho otázky 32
7. 1. 6. Role výtvarné techniky 33
7. 2. Ornament 34
7. 2. 1. Popis 34
7. 2. 2. Vyzývací komponenty úlohy 34
7. 2. 3. Důrazy v dimenzi formy 36

7. 2. 4. Vzdělávací motiv 39
7. 2. 5. Reflektivní dialog 39
7. 2. 6. Role výtvarné techniky 40
7. 3. Smysly 41
7. 3. 1. Popis 41
7. 3. 2. Vyzývací komponenty úlohy 42
7. 3. 3. Důrazy v dimenzi výrazu 43
7. 3. 4. Vzdělávací motiv 46
7. 3. 5. Reflektivní dialog 47
7. 3. 6. Role výtvarné techniky 48
7. 4. Shrnutí rozborů úloh 49
8. Didaktický projekt – reflexe 51
8. 1. Pilotní úloha 51
8. 2. Učební úloha „Ornament“ na Lauderových školách 51
8. 2. 1. Přepis z přímého pozorování 51
8. 2. 2. Reflexe a její interpretace 54
8. 3. Učební úloha „Ornament“ v Novém Boru 57
8. 4. Porovnání reflexí z Lauderových škol s reflexí z Nového Boru 59
9. Závěr 62
Resumé 65
Seznam použité literatury 66
Přílohy diplomové práce i

Anotace:

Text diplomové práce se zabývá autorským didaktickým projektem 3 sítotiskových učebních úloh, vytvořených a realizovaných ve formě tištěných brožur. Diplomová práce obsahuje didaktický rozbor úloh a popisuje strukturaci procesu didaktické transformace obsahu. Námětem projektu je výtvarná technika sítotisku, která je výchozím bodem při úvahách o metodice tvorby a výstavby učební úlohy pro výtvarnou výchovu.
Výsledná práce se obrací k pedagogické praxi a funkci výtvarné techniky v oborové didaktice.

Klíčová slova: sítotisk, tvořivá učební úloha, výtvarná technika, výtvarná výchova, didaktický projekt.

Abstract:

This diploma thesis deals with the author´s didactic project, which contains 3 screen-printing teaching tasks, created and presented as brochures. The didactic analysis, included in this thesis, describes the processual structure of a didactic content transformation. The silk-screen printing technique as the subject of this project becomes the base of reflections about methods in the creative process of constructing teaching tasks in art education.
The resulting work is aimed at teaching practice and the function of art technique in professional didactic.

Key words: silk-screen printing, creative teaching task, art technique, art education, didactic project.

1. Úvod

Ve své diplomové práci zkoumám oblast výtvarné techniky sítotisku v praktickém využití výtvarné výchovy. Má pozornost se obrací k problematice teoretických koncepcí z pohledu jejich aplikace v praxi. Ptám se, jak učit výtvarnou výchovu pomocí výtvarné techniky, jaké je její postavení v pedagogickém díle a jaké jsou její možnosti ovlivnění podoby výuky. Do jaké míry technika určuje podobu tvořivé učební úlohy. Jak lze využít potenciál její charakteristiky při tvorbě námětu a proč se vůbec zabývat konkrétní výtvarnou technikou z pohledu oborové didaktiky. Jaký může být přínos jejího použití ve výtvarné výchově.

Na začátku své práce charakterizuji sítotisk v širších souvislostech, pohlížím na techniku z pozice řemeslníka a umělce. Krátce popisuji historický vývoj techniky a její uplatnění v dnešní výrobě. Jako příklad současného využití sítotisku v edukační praxi, představuji rukodělné dílny, které jako lektorka vedu v Muzeu Říčany, v rámci projektu „Řemeslo má zlaté dno“.
O sítotisku jako grafické umělecké technice pojednávám ve třetí kapitole. Píši o serigrafii a autorském tisku. Připomínám tvorbu Andyho Warhola, který sítotisk proslavil svými obrazy známých osobností.

Poté, co čtenáře seznámím s technikou sítotisku, obrátím se k předmětu výtvarné výchovy a pohlížím na problematiku z pozice pedagoga. Hlavní otázkou je, jak učit výtvarnou výchovu s pomocí určité techniky. Jádrem problému se stává střet volné tvořivosti (areté) s technickými parametry výtvarné činnosti (techné). Zajímám se o to, jak přistupovat k výtvarné technice při konstrukci výuky. Jaká je role techniky a její funkce. V úvaze stanovuje 3 otázky, které pomohou konkretizovat postavení techniky v pedagogické situaci. Odpověďmi na otázky „Co budeme dělat“?, „Jak budeme něco dělat“?, „Proč budeme něco dělat?“, hledám souvislosti mezi obsahem, technikou a cíli výuky.

V páté kapitole se dostávám ke stěžejní části své diplomové práce a to je vlastní didaktický projekt, který jsem realizovala ve formě 3 brožurek obsahující sítotiskové učební úlohy pro výtvarnou výchovu. Pro svůj projekt jsem vytvořila 3 úlohy, které jsem se snažila zkonstruovat tak, aby výuka byla smysluplná, cílevědomá a co nejvíce přínosná pro každého žáka. Tedy nejen výtvarně nadaného, ale i pro žáka, který hledá intelektuální

odpovědi. Domnívám se, že výtvarná výuka není jen o tvořivosti materiální, ale také tvořivosti mysli, kterou lze rozvíjet i jinak než senzomotorickým učením. Proto jsou moje úlohy navržené tak, aby nabízely komplexní uchopení námětu a umožnili každému žáku skrze tvorbu poznávat svět a sám sebe. Domnívám se, že ač je tvorba takovýchto úloh náročná, je to jediný způsob jak výtvarnou výuku žákům zprostředkovávat. Proč bych měla něco dělat, něco tvořit, když bych své činy nechápala v kontextu svého vlastního bytí, svých citů a rozumu, či svého okolí a kulturního dědictví? Tvořivá činnost se bez tohoto postoje stane prázdnou nádobou, která může být krásná na venek, ale vevnitř nenaplněna poznáním se rychle rozpadne na prach. Výtvarná technika není mechanickou činností, kterou se žáci učí pro dokonalé ovládnutí. Technika je tu prostředkem k poznávání. V rozboru vlastních navržených úloh se pokusím představit metodiku, která ukáže použití výtvarné techniku ve výstavbě učební úlohy, kde technika dostává svůj konkrétní smysl, specifické využití a obohacují charakter pro žáka.

V úvodu didaktického projektu definuji oborovou terminologii a teoretický koncept artefiletiky, který měl zásadní vliv na podobu úloh a to proto, že svým vstřícným pojetím se nejblíže podobá mé vlastní představě výstavby výuky.
Postupně rozebírám strukturaci úloh, vznik námětů a jejich vazbu na sítotisk. Až čtenář získá všechny podklady obecného rázu, přistoupím k samotnému rozboru jednotlivých úloh, který ukazuje především konkrétní didaktickou transformaci obsahu. Rozborem úloh chci také ukázat vnitřní vazby a vztahy jednotlivých komponent, které se v úloze nachází. Měl by z toho vyvstat obraz jemných nitek, vzájemně provázaných, které tvoří komplexní a pevnou strukturu učební úlohy.

V poslední kapitole uvádím reflexi z vlastní praxe, ve které jsem použila jednu z úloh. Porovnávám jí s reflexí Mgr. Anny Kovandové, která tu stejnou úlohu realizovala na střední škole v Novém Boru. Interpretací obou reflexí budu hodnotit především podobu výuky ve vztahu k typizaci úloh (tedy jestli výuka opravdu má takový ráz, jaký je svou charakterizací úlohy očekáváno), logičnost strukturace úloh vzhledem k jejich praktickému využití (použitelnost pro pedagoga a správnost dějové linky úlohy), cíle úlohy a jejich naplnění v praxi (do jaké míry je možné vzdělávací ambice úlohy uskutečnit a popřípadě jaká jsou úskalí či překážky).

2. Sítotisk – řemeslo

2. 1. Historický kontext

Sítotisk, jako výtvarná technika, se objevuje v Číně a Japonsku s použitím hedvábí při šablonovém tisku na látky. Zaznamenané jsou i šablony vytvořené z lidských vlasů (Kořínek 1968). Šablonový tisk přes hedvábí či lidské vlasy byl využíván především jako výtvarná technika v užitém umění. K vykrývání se používal včelí vosk, kterým se tvořil negativ obrazu pro tisk. Zásadní technická změna pro sítotisk, jako reprodukční grafickou technikou, přišla s rozvojem foto-chemického materiálu. Ve chvíli, kdy se vykrývací roztok, nanášený na síťovinu, stal fotocitlivým, zjednodušil se proces výroby natolik, že začal být ekonomicky zajímavým pro průmyslové využití sítotisku. Patent z roku 1907 ve znění „Zdokonalení týkající se sítových šablon a práce s nimi“, udělený Samuelovi Simonovi z Manchestru (Kořínek 1968), nastartoval široké využití sítotisku především v textilním průmyslu, o němž je u nás první zmínka asi z roku 1935. Další výhoda sítotisku, oproti jiným tradičním grafickým technikám, je jeho schopnost tisknout na různé materiály a povrchy, především pak na sklo, porcelán apod. Toho využila americká armáda, která během druhé světové války šablonový tisk používala při výrobě zbraní, označení vozidel, dopravních značkách, letadlech, přilbic atd. Mechanizace sítotisku pak tuto techniku přivedla i do specializovaných odvětví polytechnického rázu, například při výrobě malých technických komponentů, které bylo třeba označit čísly. Díky jemnosti síťoviny, která může mít i 160 vláken na 1 cm, je možné tisknout velice drobné a detailní motivy.

Přestože se sítotisk stal průmyslovou technikou, jeho využití lze pozorovat i u menších subjektů a řemeslníků. Velice časté je například tisk reklamního a firemního textilu na zakázku, který probíhá v malých dílnách samostatných sítotiskařů. Vzniká tu pole pro interakci mezi řemeslníkem a klientem, který svým zájmem o techniku uzpůsobuje zadání zakázky a vizuální podoby budoucího textilu[1]. Technika tak není umrtvená strojovou mechanizací, ale proniká do povědomí estetického vkusu spotřebitele.

[1] Při tvorbě triček pro PostBellum, v rámci projektu Paměť národa, sítotiskař spolu s klientem vybíral vhodné motivy z komiksové knihy „Ještě jsme ve válce“. Spolu s grafikem PostBellum byla vytvořena vizuální podoba triček tak, aby motivy byli sladěné se stylizací každého autora komiksů a zároveň vyhovovali sítotiskové technice.

Velice oblíbený a populární způsob využití sítotisku jsou také tzv. sítotiskové workshopy, které získaly za posledních 10 let veliký ohlas a jsou k vidění například na letních festivalech, v dětských klubech či jiných vzdělávacích institucích[2]. Tyto workshopy probíhají tak, že tiskař má své vlastní motivy (většinou autorskou tvorbu), které si mohou lidé dle libosti tisknout na vlastní oblečení. Jedná se o určitý druh demonstrace techniky, při které si divák může sám techniku vyzkoušet a pak si výsledný produkt odnést domu. Často se tiskne na již použitý textil, takže dochází k určité recyklaci a akce tak láká i zájemce o environmentální tématiku. Dalo by se mluvit o trendu návratu k rukodělné tvorbě a estetického zájmu. Volání po tradičních hodnotách a materiální kvalitě úměrně přichází s návalem moderní digitální technologie, která na rozdíl od pevné a trvalé podoby starého řemesla, může někdy působit dojmem prchavé a nestálé hodnoty.

2. 2. Dva typy dílen v Muzeu Říčany

Jako lektorka v muzeu Říčany jsem vedla dílny pro žáky z druhého stupně ZŠ. V rámci projektu „Řemeslo má zlaté dno“ [3] jsem žákům představovala sítotisk jako řemeslnou činnost. Dílny byli koncipované jako zážitkový volný program, při kterém si děti vyzkoušel tisk, a viděli využití sítotisku v řemeslné praxi. Organizace výuky byla zcela jiná, než školská, a to bylo de facto impulzem k mému vlastnímu didaktickému projektu. Zkušenosti z dílen jsem využila a posunula sítotisk od řemesla směrem k výtvarné technice pedagogického rázu.

V muzeu jsem vedla dva typy dílen. Kratší dílna byla spíše demonstrací techniky, účastník dílny si vyzkoušel jen samotný tisk bez výroby šablony. Tvořivá činnost byla založená na určitém postprodukčním myšlení, kdy je třeba uvažovat o využití již hotové formy. Žáci řešili především umístění motivu na textil, výběr barvy textilu i barvy pro tisk a kombinace různých motivů na jednom místě. Dílna demonstrovala využitelnost řemeslné techniky v běžném životě řemeslníka – sítotiskaře.

[2] Sítotiskové workshopy proběhly v Muzeu Českého ráje v Turnově, Muzeu Říčany, Technické muzeum v Praze, mateřské centrum Kampa v Praze, dětský tábor o.s. Hajnštejn, festivaly FreezeFest, Cyklojizdy Automat, Komiksfest, nízkoprahové kluby Proxima Sociale aj.

[3] Dílny probíhaly v rámci projektu „Řemeslo má zlaté dno“, které dva roky přibližovalo žákům základních škol řemeslnou činnost a jeho místo v dnešním světě. Projekt také pomocí dotazníků zkoumal rozsah řemeslných a rukodělných prací, se kterýma se žáci dostali do styku, jejich představách o budoucím povolání a názory na využitelnost rukodělné tvorby při vlastním živobytí. Projekt byl ukončen 30. 6. 2014. Dílen a exkurzí se zúčastnilo 3500 žáků ze 42 škol ze Středočeského kraje. http://www.ricany.cz/org/muzeum/o-muzeu/probehle-projekty/remeslo-ma-zlate-dno.

Druhý typ dílny nabízel účastníkům možnost vyzkoušet si celý proces sítotiskové tvorby od úplného začátku, kdy se vymýšlí motiv až po konečný tisk na textil. Komunikace při přípravě dílny probíhala většinou s učitelkou výtvarné výchovy, která žáky motivovala k tvorbě motivu. Každý žák mohl vytvořit vlastní obrázek o velikosti A5. Tvorba motivů nebyla při žádné dílně zahrnuta do vzdělávacího konceptu školy. Proto žáci vytvářeli návrhy dle vlastní inspirace, což vedlo často k vzájemně podobným neinvenčním motivům ve formě překreslených obrázků z mobilů, nápisů vlastních jmen či jiných sdělení. Na dílně jsem pak jako lektorka pak vyzývala žáky, aby motivy překreslovali alespoň do lepší estetické formy (například úpravou stylizace písma). Motivy si žáci překreslovali na průhledné pauzovací papíry, přes které se následně osvěcovali síťoviny se světlocitlivou emulzí. Takto vznikaly šablony přímo pod rukama žáků, kteří byli přítomni procesu osvitu a mohli sami vidět, jak vzniká tzv. svícená šablona, která je nejpoužívanější formou tvorby sítotiskové šablony v textilní výrobě.

Přesto, že výtvarná kvalita motivů, nedosahovala vysoké úrovně, efekt tvorby šablony a následný tisk na triko vlastním motivem, byl dostačující demonstrací řemeslné stránky sítotisku. Žáci reflektovali činnost positivně a byli překvapeni rychlostí a jednoduchostí jak lze vytvořit kvalitní potisk textilu.

3. Sítotisk – grafická technika

Grafické techniky se dělí na 3 základní typy: tisk z výšky (například linoryt a dřevoryt), tisk z hloubky (například mědiryt a suchá jehla) a tisk z plochy (například litografie). Sítotisk, přestože není tiskem ze štočku, ale protiskovací technikou, je řazen do grafických technik (Baleka 1997). Princip sítotisku tedy není obtisk z matrice, ale protisknutí barvy skrz šablonu. Aby mohl být sítotisk uznán jako umělecká technika (pak se nazývá serigrafií) k vytvoření originálních grafických listů je nutné dodržet 3 zásady:

1) Tisková forma by měla být vytvořena ručně výtvarníkem přímo na sítu nebo ručně vyřezaná do speciálního materiálu nebo by ručně měly být připraveny kopírovací podklady pro fotomechanické zhotovení tiskové formy.

2) Tiskový náklad je omezen 200 kusů. Toto omezení je dáno dohodou.

3) *Tisknout by se mělo na stroji s ručním nakládáním, tedy na ručním stole, polo-automatu nebo tří čtvrtě-automatu.*(Sítotiskový svaz ČR 2009)[4]

Tiskovou formu je možné vytvořit buď přímo na síťovině, pak mluvíme o přímé šabloně nebo se ručně vyřezává do jiného materiály a přikládá k síťovině a pak se jedná o nepřímou šablonu. Samostatná kategorie tvorby šablony je tzv. svícená šablona, která se vytváří pomocí foto-cesty s využitím foto-citlivé emulze. Tisknout lze nejen na textil, ale také na papír. Známou formou sítotiskové tvorby jsou umělecky laděné plakáty.

Umělcem, který sítotiskovou tvorbu zpopularizoval, byl Andy Warhol (1928-1987), pracující ve svém ateliéru nazvaném Factory (továrna). Známé jsou především jeho sítotisky Marylin Monroe[5], Elvise Presley[6] či vlastního portrétu[7]. Název ateliéru nebyl vybrán náhodně. Warhol tím narážel na myšlenky uměleckého směru pop-artu, jehož byl předním představitelem. Využití sítotiskové techniky také nebylo náhodné, protože jak už jsem se zmiňovala výše, tato technika je především spojována s průmyslem a nepřímo tak symbolizuje neosobní a mechanickou činnost masových médií. Vytvářel originální obrazy

[4] Dostupné na http://www.sitotisk-serigrafie.cz/index.php/cs/download/sitotisk-serigrafie#
[5] „Green Marilyn“ (1962), sítotisk, ve sbírce National Gallery of Art, Washington. http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.72039.html.
[6] „Double Elvis“ (1963), sítotisk, ve sbírce The Museum of Modern Art, New York. http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=82343.
[7] „Self-portrait“ (1966), sítotisk, ve sbírce The Museum of Modern Art, New York. http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=79889.

„průmyslovou technikou“ v ateliéru/fabrice, čímž vytvářel malý paradox a umělý střet mezi postavením umění jeho doby a prostředky tvorby. Jeho umění, metaforicky řečeno, bylo „masovým produktem vytvořeným v továrně“ (Vecchiet 2005).

Serigrafie si dodnes udržela místo v uměleckém světě a stále se vyučuje na uměleckých školách vedle jiných grafických technik.

4. Sítotisk a výtvarná výchova

4. 1. Role výtvarné techniky

Sítotisk jsem představila jako řemeslo v textilní tvorbě a jako grafickou techniku v rukou umělce. Pro řemeslníka je technika alfa omegou, používá jí jako nástroj k dosažení dokonalé materiální formy. Soustředí se hlavně na kvalitní produkt.
Umělec techniku používá k vyjadřování. Také zná dobře specifika techniky, ale nehledí na dokonalost formy, pokud to není zrovna uměleckým záměrem. Technika je tu prostředkem k dokonalé výpovědi. Dále se pokusím odkrýt, jaké je postavení techniky po boku pedagoga.

Jaká je tedy role výtvarné techniky v pedagogickém díle[8] z pohledu oborového didaktika? Pedagogické dílo je konstrukt, který umožňuje pedagogovi zprostředkovávat oborové obsahy žákovi, který poznává a učí se. Obsahy[9] se promítají do učiva a učebních úloh, které jsou základními kameny výuky. Učební úlohy *1) vyzývají žáka k aktivní učební činnosti, 2) vycházejí z oboru a směřují k cíli učení, 3) zakládají edukativní situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh* (Slavík et al. 2010). Funkce výtvarné techniky v učební úloze vychází z otázky „Jak budeme něco dělat?“, která následuje hned za úvodní otázkou „Co budeme dělat?“. Odpovědi na tyto dvě otázky se stávají jádrem učební úlohy (Slavík a Wawrosz 2004) a výtvarná technika jedním ze základních pilířů konstrukce.

Technická zručnost lze charakterizovat její měřitelností, jak dokládá známá příhoda o Giottově písmenu O, popisována v *Životech nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů*, kunsthistorikem Giorgio Vasarim (Vasari 1999). „Když papež Benedikt IX. prostřednictvím svého posla požádal Giotta o nějakou malou ukázkovou kresbu, dříve než mu svěří výzdobu chóru chrámu sv. Petra, vzal malíř list papíru a štětec s červenou barvou,

[8] „ Pedagogické dílo je zvláštní typ tvůrčího díla, jehož aktéři jsou rozděleni do dvou klíčových rolí:- učitel a žáci. Pedagogické dílo vytváří podmínky pro záměrné i soustavné žákovské poznávání a učení v tom oboru a v těch verzích světa, které poskytují pedagogickému dílu jeho náplň – tj. které pro něj slouží jako zdroj učiva (učební látky)“(Slavík a Wawrosz 2004).

[9] „Obsah pedagogického díla jsou všechny jeho rozpoznatelné složky, které si účastník díla může (a) vědomě či nevědomě pamatovat a za příhodných okolností si je vybavit v myšlenkách a představách (smyslových nebo pohybových), které může (b) ideálně v mysli nebo fyzicky ve skutečnosti přetvářet, nad kterými může (c) uvažovat a jimiž může být (d) ovlivněn ve svém prožívání, myšlení, jednání i ve svých postojích. Kterýkoliv obsah pedagogického díla, zejména v uměleckých oborech, lze duševně uchopit jako zárodek poznání, a může se tedy stát i výzvou k poznávání nebo učení“(Slavík a Wawrosz 2004).

opřel si ruku o bok, aby mu sloužila jako kružítko, a udělal jedním tahem kruh tak přesný a ostrý, že to byl div. Když papež a ostatní dvořané od posla vyslechli, jak kresba vznikla, okamžitě poznali, do jaké míry Giotto převyšuje ostatní malíře, a výzdobu mu svěřil. Byl to výkon, za nějž by Giotto velmi obdivován“ (Mikš 2010). Středověká tradice řemeslné zručnosti a kopírování schémat tkví v dokonalém ovládnutí výtvarných techniky. Mistr měl svého učedníka, který následoval již ověřených postupů a schémat svého učitele. Inovace a experiment nebyl v tomto pojetí příliš žádoucí. Podobně se charakter výtvarné techniky v učebním procesu dá popsat tak, že učitel vede žáka

a) k výběru určitých nástrojů (čím to budu dělat),

b) k volbě způsobu jejich použití (jak to budu dělat),

c) k výběru a uspořádání procedurálních kvalit příslušné umělecké činnosti (jak začnu, jak budu postupovat, jak skončím),

d) k předjímání výsledné podoby (vzhledu), k němuž tato činnost má vést (jak by měl vypadat můj výsledek) (Slavík a Wawrosz 2004).

Tato naučitelná znalost a zručnost lze pojmenovat pojmem z antické filosofie *techné*, který stojí v polaritě s druhým pojmem *areté* (Slavík 2005). Každý dobrý řemeslník, jehož práce je podmíněna dokonalým zvládnutí *techné* by nikdy nemohl být dobrým řemeslníkem, kdyby neměl také *areté*. Protože *areté* jako protipól *techné* je určitá soudnost, dobro, talent či samostatnost uvažování člověka, který je schopný operativního myšlení. Přiléhavým českým ekvivalentem k řeckému *areté* by mohl být pojem tvořivost, chápáno v kontextu psychologických teorii.[10] „Kreativita je podporována divergentním myšlením, tj. myšlením, při němž hledáme různé řešení, vytváříme mnohonásobné řešení“ (Kosíková 2011). Jestliže *areté* je chápáno jako dobro, jak jinak mohu toto dobro rozpoznat než způsobem porovnávání různých pohledů a hledáním lepšího řešení, tedy použitím divergentního myšlení? „Taková přizpůsobivost či pružnost se případ od případu prokazuje jako vhodná míra inovace, tj. – *areté*“(Slavík 2005). Ukazuje se tedy, že výtvarná technika – techné nelze izolovat od představ umělecké tvorby. Řemeslná zručnost a tvořivá inovace jsou spojené nádoby, které jedna bez druhé nemůže existovat. To dokládají slova Leonarda da Vinciho v *Úvahách o malířství* popisované v knize F. Mikše: „Vynechávání detailů má podle něj (da Vinciho, pozn. autorky) svůj význam, neboť nedokončená nebo nečitelná skica může podněcovat umělcovu imaginaci a naznačit mu nové možnosti a směry, kterými se lze vydat. V jiné části dokonce umělcům radí, aby pozorovali skvrny na drolící

[10] „Tvořivost v sobě zahrnuje schopnosti, včetně intelektových, ale nevyčerpává se jimi. U tvořivých jedinců jsou důležité jejich motivy a rysy osobnosti. Tvořivost není totéž co inteligence“ (Čáp 1993).

se zdi a procvičovali tak svou vlastní obrazotvornost, neboť matoucí věci podněcují mysl“(Mikš 2010). Zároveň ale také da Vinci upozorňuje, že bez pečlivého studia přírody a dokonalého zvládnutí techniky kresby a stínování, není možné dílo dokončit (Mikš 2010).

V této souvislosti se Slavík zmiňuje o jistém paradoxu oborové didaktiky[11]. Totiž, jak je možné vyučovat něčemu (areté), co se nelze naučit? A jak jde dohromady transmisivní charakter výtvarného řemesla (techné) s inovativní a tvořivou podstatou uměleckého oboru, který transmisi v jistém smyslu neguje (Slavík 2005)?. K tomu cituje Slavík(Slavík 2005) H. G. Gadamera: „Že areté není učitelná, jako jsou učitelné téchnai, představuje v jistém smyslu ústřední problém veškeré výchovy …“. Tento rozpor lze využít právě ve výtvarné výchově, protože vede účastníky pedagogického díla k dialogu a reflektivní komunikaci. Žák je veden k překračování norem a expresivně tvořivé činnosti (areté), kterou musí konfrontovat s již zažitým schématem. Schéma se jednak nachází vně (od učitele), ale také v žákovi samotném, jak poznamenává Gadamer „*každé pojímání kvalit nebo rozhodování o preferencích je založeno na nějakém předporozumění*“ (Slavík 2005). Toto předporozumění vychází ze zažitého skrytého techné, které se již stalo součástí osobního postoje žáka (Slavík 2005). Tímto vstupuje techné a areté do vzájemného zacyklení, které ústí v poznání, interpretaci a rozvoje lidského myšlení.

Z výše zmíněného vyplývá, že role výtvarné techniky v pedagogickém díle je nejen praktická („*Jak budeme něco dělat?“),* ale také konstruktivistická[12] („*Proč budeme něco dělat?*).

Hledáme-li teoretický koncept pro výtvarnou výchovu, kde by se areté a techné setkávalo ve vzájemné interakce, jak bylo popsáno výše, nabízí se žánr reflexe, který metodologicky odpovídá pedagogickému konstruktivismu (Slavík 2005). Tento interakční žánr výtvarné úlohy se objevuje vedle trojici žánrů divadlo, dílna a těžký život, odvozených z výzkumu reflektivních bilancí, popsané v článku *Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky* (Slavík a Čapková 1994). Žánr reflexe na rozdíl od dílny

[11] „Na tomto místě však musí zpozornět každý, kdo opravdu něco ví o umění a kdo si z něj dokáže brát inspirující zážitky. Uměleckým technikám se lze učit, o tom není pochyb. Ale cožpak se dá umění opravdu *naučit*?!“ (Slavík a Wawrosz 2004).

[12] „Význam kognitivních didaktik spočívá v tom, že konstruktivisticky pojaté interpretace žákova učení a poznávání vedou učitele k hlubšímu vhledu do kognitivních aktivit žáků v procesu vyučování. Vycházejí z předpokladu, že chápat neznamená být divákem, ale vyvíjet kognitivní úsilí“ (Skalková 2007).

přesahuje horizont úkolu a obrací se na horizont cílů, tedy východiskem se stává námětový přístup, který je následně překračován strukturovanou reflexí (Slavík 1997).

Tímto způsobem je výtvarná technika při plánování pedagogického díla integrovaná do námětu učební úlohy a dostává svojí třetí roli, tematickou *(„Co budeme dělat?“).*

Jelikož se ve své diplomové práci zaměřuji na postavení výtvarné techniky, konkrétně sítotisku, v konstrukci tvořivé učební úlohy, budu dále v textu demonstrovat souvislosti těchto tří rolí, které jsem zde naznačila.

5. Didaktický projekt – teoretický základ

5. 1. Oborové pojmy

Diplomová práce je postavena na didaktickém projektu, ve kterém jsem se pokusila ukázat možnosti využití konkrétní výtvarné techniky, sítotisku, v běžné výtvarné výchově, tj. na podkladě teoretických oborových konceptů současné výtvarné výchovy. Výše jsem krátce popsala význam a postavení výtvarné techniky v kontextu jak řemeslné tak umělecké činnosti. Dále krátce definuji oborové pojmy, které se vztahují k didaktickému projektu, abych pak následně tyto pojmy mohla aplikovat na vlastní práci.

5. 2. Tvořivá učební úloha

Tvořivá učební úloha je specifická učební úloha ve výtvarné výchově, charakterizovaná tvorbou a expresí (Lukavský a Slavík 2013). Tvorba či tvořivost, která není výsadou oboru umění, ale lze jí najít ve všech odvětvích lidského poznávání, má podle Robinsona a kol. (Lukavský a Slavík 2013) tři základní kritéria: inovace, hodnota, imaginace. Exprese je, vedle denotace a exemplifikace[13], v Goodmanově pojetí jednou ze tří úrovní symbolizace (Lukavský a Slavík 2013). Expresi lze také popsat jako metaforickou exemplifikaci (Slavík 2011), tedy přenesení významu určitého obsahu na jiný obsah, proces právě typický pro umění a uměleckou tvorbu. Díky expresi je možné poznávat skryté významy světa a žákovi je prostřednictvím tvořivé úlohy tato činnost umožněna. Specifickým druhem pedagogického díla zaměřené na expresivní činnost žáka, umělecký zážitek a jeho následný rozbor skrze reflektivní dialog, je artefiletické pojetí.

5. 3. Artefiletické dílo

Vstupní branou do artefiletického díla je námět, rozvinutý učební úlohou[14]. Dvě hlavní etapy díla je výrazová hra[15] a reflektivní dialog (o těchto pojmech pojednávám níže

[13] Denotace označuje základní význam určité věci. Nespecifikuje jej ani nepopisuje. Napsané slovo je nejjednodušší formou denotace určité věci. Exemplifikace je předvedení určité vlastnosti denotované věci.

[14] „ Artefiletické dílo je zvláštním typem pedagogického díla v oboru výchovy uměním, které se rozvíjí kolem umělecké situace aranžované vyučující/m na základě námětu a zadaného jako učební a kulturní úloha, jejíž řešení má dvě hlavní etapy: (1) výrazovou hru a (2) reflektivní dialog. Výrazová hra umožňuje žákům

v textu), který zpravidla na konci hry přichází jako zpětnovazebný proces pro dokončení a ucelení díla ve vzdělávacím motivu a sebepoznávání žáka. Učitel s žáky vstupuje do hry, uměleckého zážitku, kterému se snaží porozumět. Díky výrazové hře může žák dosáhnout na fiktivní světy, poznávat je, prožívat a uchopit. Nemůže však v imaginaci zůstat na pořád a musí se proto vrátit do reality. Umělecký zážitek lze však zpětně vyvolat a ukotvit do procesu sebepoznávání a poznávání světa. Artefiletika je vstřícným pojetím výuky, které se obrací na žáka a jeho socio-kulturní potřeby. To znamená, že vzdělávací motiv dosahuje na kulturní hodnoty, které žák skrze vlastní tvorbu může pochopit. Jinak řečeno, jedná se o poznávání skrze tvorbu.

5. 4. Výrazová hra

Výrazová hra může mít různé vlastnosti, respektive se může zaměřit na různá pole uměleckého zážitku. Tyto různá pole mají svojí charakteristickou konstrukci a lze je podle toho také posuzovat. Charaktery jsou odvozeny od povahy vztahu mezi člověkem-žákem a uměleckým výrazem-učivem, neboť výrazová hra se nachází v pedagogicko-uměleckém díle. A proto se tento „ *…vztah dá nahlížet ve třech umělecky, pedagogicky a psychologicky důležitých dimenzích, které budeme nazývat krátce: (1) výraz, (2) komunikace, (3) forma*“ (Slavík a Wawrosz 2004) .[16]

- Výraz poukazuje na prožitkovou složku uměleckého zážitku. Nehledí se při tom tolik na výsledek, důležitý je proces tvorby a to, co žák může prožít, jaké vyjádří pocity, nálady, myšlenky apod.

---

s využitím propů vstupovat do příslušných verzí fiktivního světa, a tak poznávat umělecké koncepty na základě zážitků ze hry a prostřednictvím jejich reflexe. Tímto způsobem se žáci učí rozumět rozmanitým verzím kulturních světů a v jejich kontextu i lépe rozumět sami sobě v různých typech lidských situací. Artefiletické dílo je výsledkem vzájemné spolupráce všech účastníků, kteří mají v díle různou působnost v závislosti na jejich společenské nebo profesní roli, autoritě nebo na zvláštních podmínkách výchovné situace“ (Slavík a Wawrosz 2004).

[15] „Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefiletického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjádřit příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislosti lidské kultury“ (Slavík a Wawrosz 2004).

[16] „Dimenze výrazové hry je specifický způsob duševního a tělesného vztahování člověka k výrazu-tokenu, jímž se člověk ve hře zabývá, nebo k druhým lidem, k nimž se prostřednictvím tohoto výrazu obrací“ (Slavík a Wawrosz 2004).

- Komunikace poukazuje na obsažnost uměleckého zážitku. Pozornost se věnuje především tomu, jak aktér rozumí vyjádření svému a jiných, jaké jsou významy díla a možnosti jeho pochopení. Proces tvorby je upozaděn a důležitým se stává komunikační porozumění výsledku tvorby.
- Forma poukazuje na smyslové vnímání uměleckého zážitku, tedy pozornost se zaměřuje především na materiální kvality a poznávání díla smyslovými vjemy. Obsažnost díla není důležitá tak jako dokonalost formy a hloubkové poznání materiálních možností tvorby.

Všechny tři dimenze výrazové hry se mohou více či méně objevit v jedné učební úloze najednou, avšak pro svá specifická zaměření není dost dobře možné zdůrazňovat tři dimenze vedle sebe a to z toho prostého důvodu, že se navzájem v jistém smyslu popírají. Nemohu se přeci v jedné chvíli soustředit na to, abych měla co nejlepší materiální využití v díle a zároveň se ponořila do intuitivní tvořivosti odpoutaná právě od materiálního světa. Pro kvalitní a účelnou učební úlohu je proto vhodné se zaměřit na jednu ze tří dimenzí, kterou učitel rozvine pomocí tzv. důrazů. To jsou formulované principy nebo zásady, které jsou „ *…jakýmsi dlouhodobým vodítkem, které se uplatňuje při rozhodování uvnitř probíhajícího díla, při jeho reflexi a kritickém posuzování*“(Slavík a Wawrosz 2004).

5. 5. Reflektivní dialog

Poslední pojem, který se bude v didaktickém projektu objevovat a je tedy třeba ho osvětlit, je reflektivní dialog. Tato fáze učební úlohy, která přichází po prožitém zážitku, není jednoduchý pro učitele, ani pro žáka. Těžkosti reflektivního dialogu vidím hlavně v tom, že si klade ambice rozebírat prožitek, který se velice často může dotýkat niterných pocitů člověka, což není vůbec samozřejmé a jednoduché probírat ať už z důvodů sociálních (nechci mluvit před více lidmi) nebo kulturně-historických (nejsme například vychovávání ke komunikaci a ovládání sebereflexi). Nicméně reflektivní dialog je nutný a to právě pro svojí existenciální podstatu. Prožitek v nás nutně zanechává stopu a otevírá otázky, které je potřeba zodpovídat. Proto by učební úloha nebyla kompletní a ucelená, kdyby po ní nenásledovala reflexe. Přesto je reflektivní dialog určitý cvik, který si musí jak učitel, tak žáci osvojit. Učitel musí vědět, na co se ptát a žák musí vědět, jak se chovat v diskuzní

skupině, například nebát se vyjádřit vlastní názor a tolerovat názory jiných. Je to podobné, jako když se žáci učí kooperativním dovednostem.[17]

Jestliže tvorba a účast v artefiletickém díle je procesem poznávání, tedy, že aktér přichází do hry s určitou představou (prekonceptem)[18] a po akci svou představu konfrontuje s nabitou zkušeností, je reflektivní dialog prostředkem jak své poznání a prekoncept cizelovat do nové formy. Tato nová forma se pak stává prekonceptem k další hře, kde se znovu konfrontuje a obohacuje, čímž se uzavírá nekonečný cyklus o hermeneutické identitě díla, která je něco jako posuzovacím nástrojem umělecké podstaty díla. „*Pojem hermeneutická identita znamená jednotu, svébytnost a specifickou určenost uměleckého díla jako něčeho, co má být předmětem spoluúčasti, zájmu, interpretování a hodnocen.*“ (Slavík a Wawrosz 2004).

[17] „Nejlépe fungují skupiny s trénovanými členy- aby děti získaly co nejvíce z práce, je nutný nejen určitý stupeň intelektového, ale i sociálního vývoje a určitá úroveň sociálních dovedností. Tyto dovednosti nejsou vrozené – musíme se je naučit, a tak by měly být učeny“ (Kasíková 1997).

[18] „Prekoncept je individuálně osobitá a v posledku sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo vysvětlovat. Lze vyjadřovat i vzpomínkou na jedinečné zážitky, které nějak s prekonceptem souvisejí a dodávají mu osobitost“ (Slavík a Wawrosz 2004).

6. Didaktický projekt – realizace

6. 1. Skupiny sítotiskových učebních úloh

Jak jsem již popisovala v kapitole Sítotisk-grafická technika, lze specifika této techniky rozdělit do 3 skupin podle typizace šablony. Nepřímá šablony, přímá šablona a svícená šablona. Koncept didaktického projektu je proto strukturován podle těchto technických specifik sítotisku. Měli by být 3 skupiny úloh podle typu šablony a v každé skupině se budou nacházet 3 učební úlohy, které se zabývají konkrétním způsobem tvorby šablon. Vzhledem k náročnosti učebních úloh jsem si pro realizaci projektu zvolila jednu skupinu – nepřímá šablona, ke které jsem vytvořila komplexní učební úlohy včetně jejich grafického zpracování do praktické brožury pro pedagogy výtvarné výchovy. Technickou konsultaci při výběru druhů šablon jsem prováděla s MgA. Mgr. Bedřichem Kocmanem, působícím v ateliéru sítotisku na Fakultě umění a designu Ladislava Sutnara při ZČU, a proto jsem po zvážení do konceptu ještě přidala čtvrtou skupinu zaměřenou na elementární šablonovou tvorbu, která je jakýmsi předstupněm k sítotisku. To znamená, že posloupnost skupin je následující:

1. Skupina tří úloh se zabývá šablonovým tiskem (například stříkaná barva přes papírovou šablonu, kresba klovatinou, apod.)
2. Skupina tří úloh se zabývá nepřímou šablonou na sítotisk (například stříhaná šablona, použití izolepy apod.)
3. Skupina tří úloh se zabývá přímou šablonou (například frotáž voskovkou na sítu, kresba vykrývacím roztokem na sítu.)
4. Skupina tří úloh se zabývá svícenou šablonou (rastrový motiv vytvořený v grafickém programu, kresba tuží na pauzovací papír a následné vysvícení šablony)

Dále budu podrobně rozebírat druhou skupinu úloh s nepřímou šablonou, neboť tu jsem vypracovala do finální podoby, jakožto pilotní ukázku metodiky, podle které bych chtěla vytvořit zbylé 3 skupiny úloh.

6. 2. Skupina sítotiskových učebních úloh s nepřímou šablonou

Skupina úloh, ve kterých se tvoří šablony nepřímo, obsahuje 3 učební úlohy.
Názvy sítotiskových úloh jsou (1) Pruhy, (2) Ornament a (3) Smysly. Název úlohy je zároveň i námětem.

Protože ve svém didaktickém projektu vycházím z teoretických konceptů artefiletiky, rozhodla jsem se každou ze tří úloh vytvořit tak, aby rozehrávaly hru v jedné ze tří dimenzí výrazové hry. Proto:

- Pruhy rozehrávají hru v dimenzi komunikace.
- Ornament rozehrává hru v dimenzi formy.
- Smysly rozehrává hru v dimenzi výrazu.

Zároveň jsou učební obsahy úloh ukotveny v RVP ZS (Vančát a Pastorová 2007), kde:

- Obsahy komunikace odpovídají „ověřování komunikačních účinků“
- Obsahy formy odpovídají „rozvíjení smyslové citlivosti“
- Obsahy výrazu odpovídají „uplatňování subjektivity“

U každé úlohy budu podrobně rozebírat tato specifika.

Výběr námětu vycházel z technických specifik sítotisku. Myšlenkový proces, který se při tom odehrával, velice dobře ilustruje výše popisovanou vzájemnou interakci mezi areté a techné. Totiž, když jsem na začátku své práce přemýšlela, o čem učební úloha bude, vycházela jsem z techniky, kterou velice dobře znám, protože se jí živím. To znamená, že vycházím z vlastního předporozumění (skryté techné) sítotisku a pomocí areté (soudnosti, talentu, tvořivosti) přemýšlím jak techniku využít pro dosažení vytyčeného cíle. Skoro jako bych sama sobě zadala úlohu a rozehrála jakousi výrazovou hru v dimenzi formy, když jsem přemýšlela jak na základě svých technických znalostí sítotisku vymyslet úlohu o komunikaci, formě a výrazu. Hned jsem proto věděla, že například k úloze, která by se měla pohybovat v dimenzi komunikace, se bude velice hodit použití izolepy k vytvoření pruhů na sítu. Že totiž pak ta úloha bude ve vymezených mantinelech (dimenze komunikace) dobrá (areté), protože izolepa jako již hotový pruh podněcuje právě úvahy o tom, kam pruh umístím, jaké je sdělení více pruhů na obraze apod.
Popisované úvahy přicházeli spíše intuitivně, ale jsou v podstatě jádrem celé problematiky využití výtvarné techniky při projektování pedagogického díla. Proto je můj projekt

zaměřený na metodiku jako ukázku pro jiné pedagogy, kteří by měli být schopni postupovat stejně, ale s využitím techniky, která je jim blízká. To znamená, že nezáleží na tom, jakou techniku použiji, abych mohla vymyslet danou úlohu, ale záleží na znalostech materiálních možností té které techniky, která je mi blízká a uvědomění si souvislostí výše naznačených rolí výtvarné techniky v učebním procesu. Jako pedagog přemýšlím nad tím, proč využívám techniku určitým způsobem, čeho chci dosáhnout, když takto techniku použiju a jak se technika dá propojit s obsahem výuky.

6. 3. Struktura učební úlohy

Učební úlohy, které jsem vytvořila, mají svojí danou strukturu, relativně neměnnou ve všech třech úlohách. Při jejich návrhu jsem vycházela zejména z vlastní zkušenosti a z vlastních nápadů, jak bych já osobně postupovala při vlastní výuce výtvarné výchovy.
Při tvorbě první úlohy (pruhy) jsem nastínila strukturu úlohy spíše pocitově, jak bych postupovala, abych, co nejlépe zprostředkovala a využila techniku pro dobrou výtvarnou úlohu. U druhé úlohy (ornament) jsem již využila některé postřehy z první úlohy, například nutnost motivace, stanovení cílů, reflektivní dialog a vzdělávací motiv. U třetí úlohy už jsem měla jasně stanovenou strukturu úlohy a tím pádem její tvorba byla rychlejší a zaměřená už jen na tvorbu konkrétních stavebních prvků.

Vzniklá strukturace vypadá následovně:
Na začátku úlohy je vždy anotace a úvodní slovo pedagoga, který sděluje žákům téma úlohy a cíl činností, které je čeká. Úvodní slovo je podstatné jak pro žáka, tak pro učitele. Jestliže žák ví, co ho čeká a jaký je cíl výuky, bude lépe spolupracovat a je motivován, protože „efektivita vyučování se odvíjí od žákova přijetí cíle, tedy aby se s cílem ztotožnil“ (Kosíková 2011). Naopak pro pedagoga je formulování cíle důležité kvůli regulaci postupu činnosti a také jako zpětnovazební mechanismus při zjišťování splnění plánu úlohy.[19]

Následuje úvodní cvičení, které má aktivizující a opět motivační charakter. Rozehrává problém a budí v žácích zvědavost k další práci. Viděno z pohledu didaktiky funguje úvodní cvičení jako první stupeň kognitivní úrovně podle Bloomovi Taxonomie cílů – žáci

[19] „Nejčastěji je cíl definovaný jako zamýšlený, očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.“(Skalková 1999)

definují, popisují, pojmenovávají, identifikují aj. (Kosíková 2011). Postupně se v úloze uplatňují příklady, které obohacují výklad pedagoga a zadané úkoly pro práci žáků. Na konci je popsán reflektivní dialog s navrženýma otázkami, které by svou typizací měli upozornit na vzdělávací motivy, a vézt žáky k poznávacím podnětům. K dílčím částem úlohy jsem sepsala vysvětlující legendu, kterou jsem umístila před scénářem úlohy. Její podoba vypadá takto:

(Příloha č.1 str.7)

„Legenda k úloze:

- ***Anotace***

  Krátká anotace úlohy funguje jako definice cíle úlohy. Všechny činnosti v úloze jsou k anotaci vztaženy, pedagog tak ví, proč činnosti dělá a dokáže sám dovést úlohu ke stanovenému cíli.

- ***Úvodní slovo pedagoga***

  Krátký úvod pro žáky o tom, co budou v průběhu hodiny dělat, co je čeká a s čím budou pracovat.

- ***Úvodní cvičení***

  Motivační činnost, která má za úkol vzbudit v žácích zvědavost a zaktivizovat jejich myšlení. Jeho další funkcí je definování pojmů a objevování prekonceptů žáků. Toho pak využívá učitel při reflektivním dialogu.

- ***Zadání úkolu***

  V úlohách je jeden či více úkolů. Úkol je činnost, která je součástí úlohy, má definovaný výstup a cíl, který logicky zapadá do struktury úlohy.

- ***Příklad***

  Funguje jako pomocná ruka pedagoga. Na příkladu pedagog demonstruje myšlenkový postup, kompletuje výklad či usazuje úlohu do celistvého kontextu.

- ***Rozbor obrazu***

  Výklad pedagoga propojující činnost žáků s výtvarnou kulturou.

- ***Reflektivní dialog***

  Přichází zpravidla na konci úlohy, propojuje a shrnuje dílčí úkony. Díky reflektivnímu dialogu se může pedagogovi, obrazně řečeno, podařit všechny nitky (myšlenky), které byly vytvořeny během úlohy svázat do jednoho provazu (poznání).

- ***Poznámky pro učitele***

  V poznámkách najde pedagog rady, jak postupovat při přípravě úlohy, a dále popis její struktury a způsob práce s úlohou.“

6. 4. Struktura brožurky učební úlohy

Má práce je zaměřená na problematiku didaktické transformace obsahu v praxi učitele a proto jsem chtěla pro učitele vytvořit pomůcku, která by ukázala cestu, jak lze transformaci s využitím techniky sítotisku provádět. Vhodným výstupem proto byla brožurka, ve které jsem učební úlohu pro tento účel graficky upravila a obohatila o další prvky.

Hned v úvodu brožurky je celostránkový komiks (přílohy 12, 13, 14), který podle mého storyboardu nakreslila ilustrátorka Aneta Holasová. Komiks ve zkratce ukazuje všechny důležité momenty učební úlohy. Slouží jako orientační a informační obrázek pro pedagoga, který se díky němu může během malé chvilky rozhodnout, zda ho úloha zajímá a bude jí chtít věnovat více času. Komiksem jsem chtěla brožurky zatraktivnit a předejít situacím, že si pedagog brožurky nepřečte, protože mu bude text připadat příliš dlouhý.

Neméně důležitý je fakt, že komiks ve své vizualizaci exemplifikuje podobu úlohy. Že totiž se jedná o úlohu, kde je učitel pedagogem i mistrem v dílně. Že je to úloha se vzdělávacím motivem, ve které žáci nejen tvoří, ale také diskutují a že námět prostupuje celou úlohou jako vizuální znak.

Komiks tedy neukazuje jen prosté úkony, které se v úloze vyskytují, ale vizuálně zobrazuje vlastnost a pojetí úlohy. Zároveň vyzdvihuje důležité momenty a umožňuje čtenáři vidět úlohu komplexně.

Komiksová postava pana učitele se objevuje i na přebalu brožurky a funguje jako doprovodná ilustrace, charakterizujíce pedagoga ve dvojí roli, jednak jako řemeslníka/mistra techniky a jednak jako vyučující před tabulí.

Pan učitel jako mistr dílny

Pan učitel jako pedagog

Text učební úlohy je napsaný jako scénář, s podrobným popisem činností učitele i žáků a sdělení, která učitel použije, včetně rozboru obrazu a otázek k reflektivnímu dialogu.
Na konci scénáře jsou připojené poznámky, které jsou vysvětlujícím komentářem k jednotlivým částem úlohy. Pedagog v nich najde stanovené kognitivní cíle (volně podle Bloomovi taxonomie), doporučené literatury a nezbytné přípravy pro učitele. Ke každé úloze jsem také vytvořila obrazovou přílohu, která vychází ze zadání té, které úlohy, takže odpovídá výsledkům výtvarné činnosti, které by žáci měli po absolvování úlohy dosáhnout.

Úplně na konci brožury jsem zařadila technický list, který jsem vytvořila na základě vlastních zkušeností se sítotiskem, čerpáním z odborné literatury a konsultací s MgA. Mgr. B. Kocmanem. V technickém listu se učitel dozví základní informace k technice sítotisku a doporučení k práci s dětmi.

7. Didaktický projekt - rozbor úloh

Přistoupím nyní k didaktickému rozboru samotných úloh. Pokusím se konkretizovat a definovat didaktickou transformaci obsahu. Popíšu vzdělávací motiv každé úlohy. Pro dějovou přehlednost úloh vyjmenuju předpokládané vyzývací komponenty[20] a k předvedení obsahové transformace použiji příslušné důrazy dimenzí výrazových her. Rozbor bude mít tyto části:

1) Popis úlohy a námětu.

(Ukazuje ve stručnosti obsah úlohy, co žáci dělají, jaký je námět a posloupnost úkonů.)

2) Vyzývací komponenty.

(Důležité momenty v úloze, které udávají směr výuky, tedy už konkrétní ukazatelé toho, co se děje, co žáci dělají, co říká učitel apod.)

3) Uplatnění důrazů.

(Výběr úryvků z textů, na kterých demonstruji obsahovou transformaci učiva.)

4) Vzdělávací motiv

(Popisuje ukotvení didaktického obsahu v historicko-kulturním kontextu a další vzdělávací hodnoty, které žák objevuje.)

5) Reflektivní dialog a jeho otázky

(Výčet nabídnutých otázek reflektivního dialogu a jejich opodstatnění s ohledem ke vzdělávacímu motivu.)

6) Role výtvarné techniky

(Hledá v úloze odpovědi na 3 otázky, „Jak budeme něco dělat?“, „Proč budeme něco dělat?“ a *„Co budeme dělat?“, které ukazují, jak lze uvažovat nad postavením výtvarné techniky v konkrétních situacích.)*

[20] „Vyzývací komponenty jsou určité smyslově zachytitelné prvky situace, které přitahují pozornost a podstatně ovlivňují celkové zařazení, interpretování i hodnocení situace jako celku“ (Slavík a Wawrosz 2004).

7. 1. Pruhy[21]

7. 1. 1. Popis

Námět této úlohy se zabývá pruhem, ve smyslu vizuálního prvku v dimenzi komunikační obsažnosti. Žáci definují co je pruh, jaký význam může mít jeho umístění v obraze a jaké jsou jeho metaforické možnosti. Pruhy jsou vytvářeny pomocí izolepy, umístěny v rámu na síťovině. Žáci pracují ve dvojicích, musí se proto domluvit, co chtějí vyjádřit a jak budou pruhy v obraze umisťovat. Každá dvojice má vytvořit 4 obrazy s pruhy a mají za úkol vymyslet názvy k čtveřici obrazů jiné dvojice. Žáci se musí zamýšlet nad tím, zda obraz potřebuje název a jaký význam má název u abstraktního obrazu. K úvahám jsou žáci vedeni reflektivními otázkami, které pedagog zadá. V následné diskuzi jsou probírány odpovědi, které vedou ke vzdělávacímu motivu a uzavření úlohy.

7. 1. 2. Vyzývací komponenty úlohy

(citace z přílohy č.1)

- Fokus na námět úlohy. Definice pruhu.
  „Pedagog: na tabuli nakreslíme čtverec a zkusíme si, co všechno je pruhem, který nakreslím do čtverce. Jak může takový pruh vypadat?“
- Komunikační potence vizuálního prvku
  „Každý žák nakreslí pruh a pedagog se ho ptá, na důvody jeho umístění, co by to mohlo znamenat a proč. Například vodorovný pruh uprostřed vyjadřuje horizont.“
- Výzva k tvorbě obrazů a tisků z pruhů.
  „Pedagog: připravte si na tisk 4 papíry. Teď se prosím zamyslete nad pruhy. Přistupujte k papírům jako k obrazům. Budete vytvářet díla, to znamená, že každý obraz by měl něco sdělovat tomu, kdo se na něj dívá, měl by něco vyjadřovat.“
- Zájem o práci druhých. O čem jsou jejich obrazy.
  „Pedagog: prohoďte si obrazy s jinou dvojicí, pořádně si je prohlédněte a zkuste obrazům vymyslet názvy. Až to budete mít, napište názvy na papírky a přiřaďte je k obrazům.“
- Diskuze ve skupině a reflexe

[21] Brožura ve formátu PDF se nachází na přiloženém DVD jako příloha č. 1, a v tištěné formě v praktické části DP.

„Pedagog žákům rozdá papíry s otázkami, nad kterými se ve skupinách budou zamýšlet. Pedagog: otázky, které máte napsané, nejsou jednoduché. Abyste došli k odpovědi, budete o nich muset ve skupince diskutovat. Samozřejmě se nemusíte shodnout.“

- Pedagog rozebírá první otázku reflektivního dialogu
  „Skupinky odpovídají nahlas a pedagog si zapisuje na tabuli klíčová slova, která byla určující pro to, aby byl obraz dobře rozpoznatelný. Například pravidelnost, symboliku apod.“
- Upozornění na různé interpretace stejného vizuálního prvku
  „Pedagog: uveďme si to na příkladu. My se na obrázek díváme očima naší současné kultury. Zkusme si představit, co by v obrázku viděl člověk, který žil ve Starověkém Řecku.“
- Důležitost názvu obrazu
  „Pedagog se táže: změnil se váš pohled na váš obraz poté, co jste se dozvěděli, jaký název mu dala druhá dvojice? Ovlivňuje název umělecké dílo? Je součástí díla? Pedagog poukazuje na to, že u abstraktních obrazů může název díla mít velikou váhu a měnit interpretaci obrazu.“
- Rozbor obrazu
  „Podíváme se nyní na dva obrazy, které jsou tvořené pruhy. Namaloval je umělec Barnett Newman v letech 1950-52.“
- Závěrečná otázka
  „Ukázali jsme si, že pruhy mohou vyjadřovat mnohé, a že to může změnit náš pohled na realitu. Posledním dotazem si uzavřeme hodinu. Když se rozhlédnete okolo sebe, vidíte nějaké pruhy?“

7. 1. 3. Důrazy v dimenzi komunikace

Pojmenování důrazů v dimenzi komunikace podle Slavíka: (1) Zobecňování individuální zkušenost, (2) posilování rozlišovací citlivosti a empatie, (3) důraz na vzájemné obohacování, (4) důraz na sdělnost, (5) důraz na otevřenost, (6) důraz na toleranci, (7) důraz na výměnu komunikačních rolí, (8) důraz na expresivní interpretaci a na výklad (viz tabulka Principy pedagogického vedení pro dimenzi komunikace) (Slavík a Wawrosz 2004).

Zobecňování individuální zkušenosti

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Objevovat souvislosti mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti.“

- **Uplatnění v úloze**

  Žáci vytváří obrazy z pruhu, kterým musí následně dát názvy. Učitel jim pak promítne obrazy, taktéž vytvořené z pruhů, umělcem B. Newmanem, který je představitel abstraktního expresionismu. Žáci si nejdříve prohlíží obraz, aniž by věděli jejich názvy. Když jim je učitel prozradí, předvede jim rozbor obrazu a výklad přirovná k jejich vlastní tvorbě s pruhy.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str.14) „*Jednou z možností je obrátit se na úplný prvopočátek tvorby, na okamžik, kdy umělec teprve namáčí štětec do barvy a rozhoduje se pro tvary a linie. V tuto chvíli ještě neexistuje podoba, jen chaos, ze kterého umělec vychází a vybírá to, co ke své tvorbě a svému úmyslu potřebuje. Z umělce se stává stvořitel. Namaluje pruh, rozdělí pole, vytvoří řád a stvoří podobu. Umělec dává najevo „jsem tu a určuji prostor“. Newman poukazuje právě na tento moment stvoření. Vzpomeňte si, jak jsme na začátku hodiny určovali co je pruh a kreslili jsme do čtverce. V tu chvíli jsme byli také stvořiteli a na tabuli jsme určovali prostor.“*

Důraz na vzájemné obohacování

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci.“

- **Uplatnění v úloze**

  V úloze je použitá organizační forma výuky skupinové práce, která podporuje komunikační prostředí mezi žáky. Když dvojice vymýšlí názvy ke čtveřici obrazů jiné dvojice, musí se dohromady domluvit, říci své představy o obsahu pojmů, shodnout se a diskutovat. Navzájem se tím obohacují o své představy, co by obrazy mohly znamenat a jaké názvy by se k nim hodily. Názvy jedné dvojice pak učitel konfrontuje s druhou dvojicí, tedy dochází k obohacování ve skupině 4 žáků a jedna dvojice musí představit to, na čem se shodla mezi sebou, druhé dvojici.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str. 10) „*Nyní každá dvojice vystaví své 4 obrazy na zem tak, aby si je mohli ostatní prohlédnout. Každá dvojice si vyberou čtveřici obrazů od jiné dvojice a vymyslí jim názvy. Pedagog: prohoďte si obrazy s jinou dvojicí, pořádně si je prohlédněte a zkuste obrazům vymyslet názvy.“*
  (str.12) „Pedagog se táže: Změnil se váš pohled na váš obraz poté, co jste se dozvěděli, jaký název mu dala druhá dvojice?“

Důraz na obsažnost

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Hledat obsah ve zdánlivě neobsažných formách, v abstraktním vyjádření pocitů a představ. Hledat sdělnost výtvarné formy – učit se spojovat účinky výrazových kvalit linií, barev, tvarů s různými životními obsahy. To znamená, hledat podobnosti mezi „uspořádáním života“ a „uspořádáním obrazu“ (řád vs. chaos, barvitosti vs. všednost..)“

- **Uplatnění v úloze**

  Při úvodním cvičení žáci definují co je pruh. Jaké jsou jeho vyjadřovací možnosti, co znamenají pruhy při různém uspořádání a jejich vizuální účinek. Když vytvoří obrazy ve dvojici, musí žáci řešit, jak uspořádají pruhy, aby to mělo nějaké sdělení. Podle zadání pedagoga by měl každý obraz mít nějaký klíč, tedy obsah, který má funkci sdělení. Toto sdělení pak žáci hledají v obrazech svých spolužáků a navrhují jim názvy, které by tyto obsahy pojmenovávali. Při reflektivním dialogu se pedagog přímo ptá na otázku, zda některé obrazy měli jasné sdělení, které mohli rozpoznat i jiní žáci, než jen tvůrci obrazů. A upozorňuje na ustálené vizuální znaky a hodnoty, které jsou součástí naši společnosti. Demonstruje své tvrzení na příkladu sloupové síni.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str. 9) „Každý žák nakreslí pruh a pedagog se ho ptá, na důvody jeho umístění, co by to mohlo znamenat a proč. Například vodorovný pruh uprostřed vyjadřuje horizont. Jeden vodorovný pruh v dolní části čtverce evokuje pocit, že čtverec padá. Diagonála rozděluje čtverec na dva trojúhelníky. Dva pruhy přes sebe vyobrazují kříž, okno apod.“
  (str.10) „Aby se vám dobře pracovalo, vytvořte si pro každý obraz určitý klíč, podle kterého budete postupovat. Klíčem může být téma, pocit, slovo, symbol, barva, kompozice ... . Záleží na vás, jak se ve dvojicích domluvíte. Klíčem může být třeba i náhoda.“
  (str.11) „Pedagog položí žákům první otázku. Byl nějaký obraz, u kterého bylo na první pohled jasné, co vyjadřuje? (A proto nebylo těžké mu vymyslet název.) Skupinky odpovídají nahlas a pedagog si zapisuje na tabuli slova, která byla klíčová pro to, aby byl obraz dobře rozpoznatelný. Například pravidelnost, symbolika apod. (Pedagog tím demonstruje, že existují slova, jejichž význam je slučitelný s významem vizuálního sdělení znaku, shluku prvků, umístění na obraze. Vyjadřuje to, že máme ve svém kulturním kontextu určité zažité významy, kterých se nezbavíme. Je zapotřebí s tím počítat, když člověk maluje a tvoří.)“

Důraz na sdělnost

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Zaměřovat se na výtvarnou formu jako na prostředek sdělení, nikoliv na „krásný výsledek“, zejména při hodnocení (např. objevováním symbolických konvencí tvarů a barev, hledáním individuální výtvarné symboliky jako svébytného jazyka).“

- **Uplatnění v úloze**

  Pedagog upozorňuje žáky při reflektivním dialogu na různé způsoby vnímání uměleckého díla, zda si vybírají obraz podle toho, jestli se jim líbí, nebo podle toho, co by mohl vyjadřovat. Úmyslně

ukazuje žákům obrazy nejdříve bez názvů, aby mohli pocítit rozdíl vnímání, když pak žákům řekne názvy i s rozborem obrazů.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str.12) „Pedagog se ptá: Kolik z vás vybíralo obraz pouze podle toho, zda se vám na první pohled pocitově líbí? A kolik z vás vybíralo obraz podle toho, co by mohl vyjadřovat?“
  (str.13) „Pedagog promítne oba obrazy Adam a Eva, aniž by žákům řekl názvy.
  Pedagog: pořádně si obrazy prohlédněte a zkuste se zamyslet nad tím, co asi obrazy vyjadřují, a jaký byl úmysl malíře. Poté požádá žáky, aby utvořili dvě skupiny: na levou stranu třídy se přesunou žáci, kterým se více líbí obraz vlevo (tedy Adam) a napravo ti, kterým se líbí obraz vpravo (Eva). Žákům prozradí názvy obrazu. Chtěl by nyní někdo z vás vyměnit stranu, poté, co se dozvěděl, jak se obrazy jmenují?“

Důraz na otevřenost

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Vytvářet podmínky k volnému vyjadřování nesvázanému zábranami.“

- **Uplatnění v úloze**

  Při zadávání otázek k reflektivnímu dialogu vyzývá pedagog žáky k diskuzi a upozorňuje, že každý může mít svůj vlastní názor, že je zcela očekávatelné, že se ve skupině neshodnou.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str.12) „Pedagog: otázky, které máte napsané, nejsou jednoduché. Abyste došli k odpovědi, budete o nich muset ve skupince diskutovat. Samozřejmě se nemusíte shodnout.“

Důraz na výměnu komunikačních rolí

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Vytvářet podmínky pro pochopení role tvůrce ve vztahu k roli diváka, např. požíváním situací, kdy divák se stává tvůrcem a poznovu vytváří vnímané dílo nebo naopak, kdy tvůrce hraje roli různých diváků, kteří hledají porozumění jeho dílu.“

- **Uplatnění v úloze**

  Žáci vytvářejí vlastní obrazy a pak si prohodí roli, když se stávají diváky a musí k obrazům jiné dvojici vymýšlet názvy. Mohou si tak zpětně uvědomit svojí vlastní tvorbu, protože obrazy, ke kterým vymýšlí názvy, měli stejné zadání jako jejich obrazy.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str.10) „Budete vytvářet díla, to znamená, že každý obraz by měl něco sdělit tomu, kdo se na něj dívá, měl by něco vyjadřovat. Aby se vám dobře pracovalo, vytvořte si pro každý obraz určitý klíč, podle kterého budete postupovat. Klíčem může být téma, pocit, slovo, symbol, barva, kompozice ... . Záleží na vás, jak se ve dvojicích domluvíte.“

(str.10) „Nyní každá dvojice vystaví své 4 obrazy na zem tak, aby si je mohli ostatní prohlédnout. Každá dvojice si vyberou čtveřici obrazů od jiné dvojice a vymyslí jim názvy. Pedagog: prohoďte si obrazy s jinou dvojicí, pořádně si je prohlédněte a zkuste obrazům vymyslet názvy. Až to budete mít, napište názvy na papírky a přiřaďte je k obrazům. Pak si obě dvojice sesednou k sobě, tedy vytvoří skupinky po 4 dětech.“
(str.12) „Pedagog se táže: Změnil se váš pohled na váš obraz poté, co jste se dozvěděli, jaký název mu dala druhá dvojice? Ovlivňuje název umělecké dílo?“

Důraz na expresivní interpretaci a na výklad

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Interpretovat výrazové projevy slovem a vysvětlovat jejich příčiny a souvislosti. Na rozdíl od výrazového okruhu je zde posílen důraz na verbalizaci – na překlad do slov a na pokusy o vysvětlení významu.“

- **Uplatnění v úloze**

  Rozbor obrazu B. Newmana, který pedagog má k dispozici je snahou o výklad slovem a vysvětlení uměleckého účinku abstraktního umění.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 1)**

  (str.14) „Názvy obrazů od Newmana napovídají, že se autor snažil ukotvit svou myšlenku do známé mytologie, jelikož Adam a Eva jsou symbolem stvoření, kdy bůh dával podobu a určoval čas i prostor.
  Porovnáme-li obrazy Adama a Evy s obrazem Stvoření Adama ze Sixtínské kaple (1510) zjistíme, že obrazy nemají na první pohled s Michelangelovou freskou nic společného. Svou podstatou ale vyjadřují to samé. Abstraktní umění, jehož je Newman představitelem, změnilo náš pohled na svět. Posunulo nám vnímání reality. Člověk, Adam, již nemá podobu pouze postavy se dvěma nohama, rukama a hlavou. Ale může být vyjádřen také pruhem na barevném plátně, protože to v čisté formě představuje rozhodnost a vůli člověka umístit pruh na plátno. Může vyjadřovat ryzí podstatu člověka. Newman ve svých výkladech poukazuje na to, že jeho obraz není prázdnou podobiznou, ale obrazem majícím obsah.“

7. 1. 4. Vzdělávací motiv

Vzdělávací motiv se objevuje nejprve při úvodním cvičení, kdy žáci zjišťují, jak může pruh vyjadřovat nějaký obsah. Přemýšlí nad pruhem jako nad vizuálním prvkem a jeho skladební funkcí v obrazném vyjadřování. Žáci přispívají do diskuze vlastní představou toho, co může pruh znamenat. Prekoncepty žáků se setkávají a nad vznikem socio-kognitivního konfliktu se vynořuje vzdělávací motiv ve formě otázky sémiotiky vizuálního prvku pruhu.

Od osobního vnímání pruhu jsou žáci vedeni k zobecňování vlastního vnímání, když mají ve dvojicích vytvořit obrazy z pruhů tak, aby se na jejich obsažnosti dvojice shodla. Tím se proces poznání dostává na další úroveň. Žáci už nevnímají pruh jen z vlastního pohledu, ale v kontextu svého nejbližšího okolí.

Třetí fáze přichází ve chvíli, kdy pedagog nabídne žákům náhled na pruh v jeho nejryzejší podobě, jako čin rozdělení plátna symbolizující akt tvoření, stejně jako bůh stvořil svět. A pruh se tak stává Adamem, člověkem, který v sobě nese potenci života a vůle.[22] V kontextu mytologie a jejího kulturní pozadí objevují žáci další obsahy vizuálního sdělení pruhu.

Dovršení vzdělávacího motivu přichází na konci úlohy, kdy pedagog vyzve žáky, aby se rozhlédli kolem sebe a řekli, zda vidí někde nějaký pruh. Vizuální prvek prostupuje do reálného okolí, ty jsi pruh, já jsem pruh, a pruh je všude kolem nás, vnímáme svět kolem sebe ve formě vizuálního znaku, který má nekonečné možnosti obsahové interpretace.

7. 1. 5. Reflektivní dialog a jeho otázky

K reflektivnímu dialogu jsem v úloze sepsala tyto otázky:

(příloha č.1 str. 11)

„1) Byl nějaký obraz, u kterého bylo na první pohled jasné, co vyjadřuje? (A proto nebylo těžké mu vymyslet název.)

2) Je potřeba obrazům dávat názvy? (Proč ano, proč ne)

3) Vyberte ve vaší skupině 1 obraz (ze všech vašich 8 obrazů), který se vám líbí nejvíce a řekněte proč.

4) Rozhlédněte se po třídě, vidíte někde nějaký pruh? Zapište na papír, co jste našli.“

První otázka se obrací na hledání obecně platných vizuálních sdělení, která jsou socio-kulturně ukotvená v našem vnímání obrazného vyjadřování. Žáci nachází platnou symboliku v obrazech pruhů. Jdou od osobní zkušenosti k zobecňování principu.

[22] Rozbor obrazu, který je v úloze popsán, vychází z odborného textu P. Shawa, dostupném na *http://www.tate.org.uk/art/research-publications/the-sublime/philip-shaw-sublime-destruction-barnett-newmans-adam-and-eve-r1140520*

Druhá otázka se dotýká diskuse, kterou žáci absolvují při vymýšlení názvů pro obrazy druhé dvojice. Je totiž zřejmé, že žáci narazí na obraz pruhů, který nebude na první pohled vyjadřovat jasné sdělení, a proto bude velice těžké mu vymyslet název. Otázka je položená tak, aby se žáci zamysleli nad právě prožitým zážitkem, a pokusili se vlastními slovy pojmenovat problematiku obsažnosti abstraktního obrazu.

Třetí otázka vede žáky k zamýšlení nad tím, jaké složky vnímání určují naše pozorování uměleckého díla. Je-li vůbec možné se na dílo dívat čistě jen z pohledu toho, že se nám to líbí, anebo vždy tam hraje roli i obsah, sdělení a proto i název, který dílu dává umělec. Co vlastně určuje, jestli se nám obraz líbí a jak může obsažnost obrazu zasáhnout do našeho rozhodování o tom, zda se nám obraz zdá krásný.

Čtvrtá otázka zaměřuje pozornost žáků na vzdělávací motiv úlohy. Vidět pruh tam, kde jsem ho dříve neviděla a uvědomění si nově poznaných obsahů a poznání.

7. 1. 6. Role výtvarné techniky

1) „Co budeme dělat?“

Budeme tisknout pruhy a přemýšlet nad tím, co pruh znamená a co může vyjadřovat obraz z pruhů.

Když držím v ruce rám síta a přemýšlím, jak síto položím na papír, abych mohla vytvořenou šablonu natisknout, převracím formu, otáčím síto, a uvažuji nad tím, jaký bude výsledný tisk mít sdělovací hodnotu. Neprožívám akt tvorby jako u malby či kresby, spíše tvořím rozumově. Technika tisku je úmyslně použita v takové formě, aby žák soustředil svojí pozornost na obsažnost umísťování pruhů. Volba techniky souzní s námětem úlohy.

2) „Jak budeme něco dělat?“

Pruhy budeme tisknout na papír. Pomocí izolepy vytvoříme pruhy na sítu. Vytvořenou šablonu z pruhů žáci tisknou na papír. Mohou využívat různých barev, které tisknuté přes sebe vytvářejí další možnosti interpretace obrazu.

3) *„Proč budeme něco dělat?“*

. K vytvoření obrazu na sítu je použita izolepa, protože sama je pruhem a jediná možnost jak obraz vytvořit, je přemýšlet nad tím, kam izolepu umístím. Neřeším jak je pruh tlustý, jestli ho maluji, dávám mu odstín nebo zbarvení, jenom se soustředím na polohu, kam pruh (izolepu) umístím. Tím směřuji žáky ke komunikaci mezi sebou, protože pracují ve dvojicích, a k úvahám, jak se vyjadřovat pomocí jednoho určitého vizuálního prvku – pruhu.

7. 2. Ornament[23]

7. 2. 1. Popis

Tato úloha vychází z charakteristiky ornamentu, jakožto zdobného prvku, jeho tvorby, stavby a významu. Žákova pozornost je zaměřena na principy opakování stavebních jednotek, ze kterých se ornament vytváří. Z písmen se pokusí vytvořit obrazce, ve kterých uplatňují principy ornamentální tvorby. Pro hlubší poznání ornamentální výzdoby jsou žáci seznámeni s kulturní souvislostí ornamentální tvorby, jako je například lidové umění a umění primitivních národů. Nejvíce prostoru v úloze je věnováno praktické činnosti při tvorbě papírové šablony, tisku jednotlivých ornamentů a jejich následné skládání do obrazce. Žáci v této úloze poznávají technické možnosti vyřezávané šablony, zdokonalují formu a jsou vedeni k dobrému technickému a materiálovém výsledku.

7. 2. 2. Vyzývací komponenty úlohy

(citace z přílohy č.2)

- Pedagog slovem definuje ornament a na tabuli nakreslí příklad jeho tvorby.
  „Napíšeme si na tabuli krátkou charakteristiku toho, co to ornament je:
  „Ornament je ozdobný prvek, jehož základní charakteristikou je jeho opakování podle určitých pravidel.“ Učitel podtrhne slova ozdobný a opakování. To jsou klíčová slova při tvorbě ornamentu“
- Žáci si zkouší principy ornamentů tvorbou vlastních struktur z prvních písmen svého jména.

[23] Brožura ve formátu PDF se nachází na přiloženém DVD jako příloha č. 2, a v tištěné formě v praktické části DP

„Každý z vás teď dostane jeden papír, na kterém si zkusí malé cvičení. Pokuste se vymyslet ornament s použitím pouze prvního písmene svého jména.“

- Přiřazování různých ornamentů k zemím, odkud pochází.
  „Podívejte se na obrázky ornamentů níže. Jsou to různé typy ornamentů, svým způsobem velice charakteristické pro kulturu, ve které vznikly. Zkuste je přiřadit ke správné zemi, ze které ukázky pocházejí.“
- Učitel se ptá na odpovědi a zároveň s žáky určuje charakteristické znaky daných ornamentů
  „Po 10 min učitel s žáky probere správné odpovědi a ptá se žáků, podle čeho poznávali charaktery ornamentálního umění.“
- Ukázka ornamentální tvorby kmene Shipibo, žijící v peruánském pralese.
  „Zde vidíte ukázky ornamentálního umění indiánského kmene Shipibo, žijící v oblasti amazonského pralesa v Peru. Jejich umění je magické, to znamená, že jej nevnímají jen jako hezké geometrické obrázky, ale všechny znaky, tvary a barvy mají svůj specifický význam a výklad.“
- Zadání domácího úkolu
  „Najděte si obrázky jednoho ornamentálního umění, které se vám líbí. Zkuste si o tom něco přečíst a pak zodpovězte tyto otázky:“
- Zadání skupinové práce, ve které žáci mají za úkol zodpovědět sepsané otázky k tématice ornamentů.
  „Ve skupinách se nyní zamyslíte nad jednou otázkou. Každá skupina bude mít otázku jinou. K ní dostanete krátký text, který si přečtete, a pokusíte se k němu najít odpovědi.“
- Kresba návrhu vlastního ornamentu a jeho vyřezání do papírové šablony
  „Nyní budete tvořit vlastní ornament. Můžete se inspirovat ornamenty, které jsme probírali, ornamenty z písmen, z domácího úkolu anebo můžete vymyslet zcela originální a vlastní ornament.“
- Tisk ornamentů a jejich skládání do samostatného obrazce a společné mozaiky.
  „Od každého z vás si vyberu jeden tisk a přidám ho do společné mozaiky, ve které budou všechny ornamenty. Tím, že dodržíte stejný formát, budeme moci vaše ornamenty seskládat do čtvercové mozaiky.“
- Reflexe a diskuze
  „Nakonec se žáci rozdělí do skupin a diskutují nad otázkami, které jim pedagog rozdá.“

7. 2. 3. Důrazy v dimenzi formy

Pojmenování důrazů v dimenzi komunikace podle Slavíka: (1) Důraz na dokonalost, (2) důraz na hodnocení, (3) důraz na výtvarné myšlení, (4) důraz na materiální kvality a formu, (5) důraz na komplexitu, (6) důraz na integritu.

Důraz na dokonalost

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Zaměřovat se na hledání souladu všech složek výrazového projevu, na harmonizaci a kultivaci umělecké formy (např. vytvářením a srovnáváním mnoha alternativních forem – alterací, variací – jediného námětu, objevování inspirace v uměleckých dílech včetně jejich kopírování, hledáním vlastní harmonie výrazu).“

- **Uplatnění v úloze**

  Žáci řeší formu ornamentu ve smyslu opakovaného prvku, který vytváří síť zdobné konstrukce. Nejprve zkouší konstruovat ornament pomocí jednoho písmene. Jde o pochopení toho, jak stejný díl, převrácený, opakovaný může vytvářet souměrnost a pravidelnost, tedy základní charakteristiku ornamentu. Další variantou, kterou žáci poznají, jsou ornamenty vycházející z různých kultur. Pokouší se ornament rozložit a hledat dílčí součásti, které napovídají, že ornament pochází z určité země. Tato forma je podpořena ještě domácím úkolem, který žákům ukládá, aby si vyhledali jeden ornament a provedli jeho rozbor. Třetí variací ornamentu je tvorba vlastního vymyšleného ornamentu, ve kterém žáci uplatňují poznatky z prvního cvičení s písmeny a inspiraci z kulturně zakotvených ornamentů. Každý žák si svůj ornament natiskne několikrát, a proto učitel vytváří společnou mozaiku, kde jsou vyskládány všechny ornamenty, a má další možnost, jak demonstrovat principy ornamentální výzdoby. I sami žáci si mohou své tisky seskládat do obrazce, přetáčet je a stavět strukturu, stejně jako při úvodním cvičení s písmeny.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č.2)**

  (str.10) „Každý z vás teď dostane jeden papír, na který si zkusí malé cvičení. Pokuste se vymyslet ornament za použití pouze prvního písmene svého jména. Bude vám to možná připadat těžké, ale nemusíte se toho bát. Když budete zkoušet různé varianty, písmeno přetáčet, otáčet a nezapomínat na princip opakování, souměrnosti a řazení do ozdobného obrazce, určitě něco vymyslíte. Abych vám trochu poradila, ukáži vám na tabuli pár ornamentů, které jsem vytvořila z prvního písmene svého jména – písmene „C“.“
  (str.11) „Pedagog probere s žáky správné odpovědi a ptá se jich, podle čeho určovali charakter ornamentálního umění. Zda rozpoznali zvíře (například soba u norského ornamentu), barevnost (písek a zemité barvy Afriky), čínské znaky apod. Pedagog pomáhá žákům rozklíčovat vizuální prvky dané kultury.“
  (str.13) „Domácí úkol:

Najděte si obrázky jednoho ornamentálního umění, které se vám líbí. Zkuste si o tom něco přečíst a pak zodpovězte tyto otázky:
a) Jaké tvary jsou typické pro váš ornament?
b) Jaké barvy jsou nejobvyklejší?
c) Jsou vaše ornamenty abstraktní, anebo zobrazují nějaké předměty, rostliny nebo zvířata? Která?
d) Krátce popište, co jste se dočetli o významu ornamentu v daném kulturní prostředí.
e) Proč se vám vybraný ornament líbí?"
(str.15) „Nyní budete tvořit vlastní ornament. Můžete se inspirovat ornamenty, které jsme probírali, ornamenty z písmen, z domácího úkolu anebo můžete vymyslet zcela originální a vlastní ornament. Pamatujte na to, že ornament je zdobný a je založený na opakování."
(str.15) „Tisků můžete udělat hodně, takže budete mít svůj ornament ve více kusů. Nakonec můžete tisky seskládat do obrazce nebo do mozaiky. Od každého z vás si vyberu jeden tisk a přidám ho do společné mozaiky, ve které budou všechny ornamenty. Tím, že dodržíte stejný formát, budeme moci vaše ornamenty seskládat do čtvercové mozaiky."

Důraz na hodnocení

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Prostřednictvím hodnotícího srovnávání výtvarné formy klást důraz na kontexty tvorby: (a) kontext vlastního vývoje v čase, (b) kontext kulturní (kultivované estetické a umělecké hodnocení chápané jako cíl, kultivace výtvarného vidění), (c) srovnání historie se současností výtvarné kultury."

- **Uplatnění v úloze**

  Při skupinové práci, kdy žáci dostanou 4 okruhy otázek, se zamýšlí nad různými kontexty ornamentálního zobrazování. Žáci jsou vyzváni ke kritickému hodnocení formy ornamentálního principu například v přírodě, v kultuře či filosofickém pojetí.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č.2)**

  (str. 14)"1. skupina
  Je tvorba ornamentů pouhou mechanickou činností, nebo skrývá hlubší význam?
  K čemu vede opakování? Můžeme působit na naši mysl nějakým opakováním? Například meditací, nebo ukolébavkou. Co se pak stane?
  Najděte další příklady opakování, se kterými se můžete v životě setkat.
  2. skupina
  Je ornament výmyslem člověka, nebo jej můžeme najít i v přírodě?
  Kde v přírodě se mohl člověk inspirovat, při tvorbě ornamentů? Znáte nějaké ornamenty z přírody? Například struktury přírodních látek apod.
  3. skupina
  Proč se ornament používá v lidovém umění a k čemu člověku slouží? Jaká je funkce ornamentu v životě člověka? Znáte nějaký ornament, který by vám něco sděloval (logo)?
  4. skupina

Ornament je optická hra, která nás fascinuje. Proč přitahuje naši pozornost? Hrají v tom roli naše instinkty převzaté od zvířat, abychom zpozorněli? Proč mají na sobě ornament zvířata? Může to být obrana proti jiným živočichům?"

Důraz na výtvarné myšlení

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Zaměřovat se na promýšlení výtvarných postupů a diskutovat o jejich různých variantách. Porovnávat varianty řešení – hodnotit ve skupinách v uvážlivých diskusích. Srovnávat a analyzovat jednotlivé složky a kompoziční uspořádání vytvořených výtvarných forem, hledat obecné principy uměleckého projevu. Hledat obecné principy výtvarného projevu, osvojovat si a používat jazyk uměnovědy a estetiky."

- **Uplatnění v úloze**

  Když mají žáci hotové tisky svých ornamentů, měli by své výsledky presentovat před třídou. Při své presentaci se musí zaměřit na otázky, čím se při tvorbě svého ornamentu inspirovali, zda vycházeli z pokusů s písmeny apod. V součinnosti s pedagogem, který s žáky analyzuje jejich práce, žáci uvažují nad postupem práce při tvorbě svých ornamentů.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č.2)**

  (str. 15) „Po skončení práce si prosím prohlédněte svůj ornament a zamyslete se nad tím, co znamená a čím jste se inspiroval?
  Každý žák představí svůj ornament a Odpoví na otázku pedagoga: Když jste vymýšleli svůj ornament, vycházeli jste z pokusů s písmeny, z ornamentů z jiných zemí anebo jste jej vymysleli úplně sami?"

Důraz na materiální kvality formy

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

  „Zaměřovat se na respekt k výtvarnému materiálu i na jeho citlivé překračování -„myšlení v materiálu" (např. srovnávání různých vztahů materiálu a formy, rozvíjení řemeslných - technických dovedností, experimentování s materiálem až na hranici jeho „potlačení"). Citlivé překračování a rozvíjení prvního nápadu – např. v rámci variování různých materiálu a formy, v rozvíjení řemeslných dovedností, v experimentování s materiálem."

- **Uplatnění v úloze**

  Důraz na materiální kvality formy se nachází v pasáži, kdy žáci vyrábějí papírovou šablonu, kterou použijí při tisku. Vyřezávaná šablona musí plnit některá kritéria, aby byla použitelná, takže žáci se musí zamyslet nad tím, jak ornament zkonstruují. Konstrukci ornamentu musí přizpůsobit technice vyřezávání tak, že papírová šablona zůstane v jednom kusu. Některá místa proto musí řešit jinak, než kdyby byl ornament nakreslený tužkou na papír. Postup práce je takový, že žák navrhne svůj ornament a pak ho překresluje, aby se dal dobře vyřezat.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č.2)**

  (str.15) „Vaše ornamenty budeme tisknout sítotiskem a šablonu budete tvořit z papíru, jako „papercut"- tedy stříhanou či vyřezávanou šablonu. To znamená, že musíte ornament uzpůsobit tomu, aby se dal vyřezat jako jeden celek. Doporučuji si to nejdříve vyzkoušet na jednoduchém ornamentu nanečisto, abyste viděli, jak to funguje. Poté budete přes tuto papírovou šablonu a síto tisknout barvu."

7. 2. 4. Vzdělávací motiv

Vzdělávací motiv této úlohy se dotýká tématu ornamentální tvorby, její podoby, procesu tvoření, principu konstrukce a významu v socio-kulturním kontextu. Nejvýraznějším prvkem vzdělávacího motivu je princip opakování jednoho a téhož dílu, jenž vede ke konstrukci souměrného a zdobného obrazce. Žáci jsou konfrontování s otázkou, proč jsou lidé ornamentem fascinování, jaké je pozadí a tajemství jeho přitažlivosti našemu oku. Hned v úvodním cvičení s písmeny si žáci hrají s písmeny, nechávají se překvapit tím, co vznikne, když zkouší písmena přetáčet. Jsou fascinování tím, jak pomalu vznikající obrazec z jednoho dílu může lahodit oku a být zdobným vyjádřením. Na základě této vlastní zkušenosti přicházejí na to, že ornament, souměrnost a opakování prvku musí mít hlubší význam. Proč se nám vlastně ornament tolik líbí? Zjišťují, že obraz může oslovovat diváka čistě skrze dokonalost formy a linií. Technickou zručnost a píli, kterou žáci musí vynaložit při vyřezávání a tvorbě papírové šablony, žáky vtáhne do maximální soustředěnosti na dokonalost formy. Pomocí tisku si duplikují svůj ornament, a jak postupně skládají vedle sebe své natisknuté ornamenty, jsou přímou zkušeností účastni vzniku obrazu na principu opakované struktury. Na konci úlohy mohou reflektovat zažitou tvorbu a zobecnit své poznatky ornamentálního umění, jako je jeho působivost na lidské vnímání, těžkosti technického provedení, důležitost formy, jeho kulturní význam a obsažnost.

7. 2. 5. Reflektivní dialog

Reflektivní dialog je rozdělen do dvou částí. V té první žáci presentují své ornamenty a v druhé pracují ve skupinách.

Před presentací svých prací se žáci zamýšlejí nad otázkami, které jim pedagog položí. První otázka se ptá: „*Když jste vymýšleli svůj ornament, vycházeli jste z pokusů s písmeny, z ornamentů z jiných zemí anebo jste jej vymysleli úplně sami?“* A druhá zní: „*Co váš ornament znamená a čím jste se inspirovali?“*

Formulace otázek vede žáky k jejich vlastní tvorbě, k úvahám nad tím, jaké měli možnosti při rozhodování o podobě svého ornamentu. Otázka poukazuje na několik fází úlohy, při které žáci zkoumali formu ornamentu z různých pohledů. Reflexe se zaměřuje na variabilitu formy a podporuje žáka v úvahách nad vlastní tvorbou ve smyslu toho, že si uvědomuje, co ho ovlivňuje, jaké je jeho rozhodování, proč se tak rozhoduje a umí své rozhodnutí obhájit? Zpětně si uvědomují, že mohli formu výsledku v různých ohledech ovlivnit.

Druhá otázka naráží na tu část úlohy, kde žáci analyzují duchovní podstatu ornamentální tvorby. Ornament, který žáci vytvořili, má také určitý duchovní vklad každého jednotlivého žáka. Žáci ve svých ornamentech mohou hledat nějaké znaky, které jsou jim blízké nebo pro ně mají nějaký význam. Mohou tak vidět analogii k lidové či kmenové tvorbě. Protože stejně tak jako má žákův ornament jistou podobu ovlivněnou žákovou osobnosti, tak i kmenová ornamentika má duchovní rozměr vycházející z osobitostí dané kultury.

V druhé části reflexe žáci pracují ve skupinách. Porovnávají své ornamenty a diskutují nad vzniklými úvahami z presentace. Druhá část reflexe jde proto více do hloubky a ptá se, jestliže jste se něčím inspirovali, tak proč? Co to znamená? Například jsou tam tyto otázky: *„Znamená pro vás ornament něco víc, než jen hezký obrázek? Má váš ornament nějaký hlubší význam, je spojený s vaší osobou? Dá se podle něčeho poznat, že jste jej kreslili vy? Líbí se vám ornament některého z vašich spolužáků? Proč?“*

Další otázky se obracejí k diskuzi o formě a materiálu. Skupina si připomíná, které různé činnosti probíhali během celého úkolu a zda bylo těžké ornamenty vyřezávat do papírové šablony a tisknout sítotiskem. Žáci mohou ve skupině navrhovat jiná řešení tvorby.

7. 2. 6. Role výtvarné techniky

1) „Co budeme dělat?“

Ornament svým charakterem souměrnosti, pravidelnosti a zdobnosti dává možnost prohlubovat snahu o dokonalost formy. Ornament je hra, která vyžaduje přesnost a

trpělivost, stejně tak pečlivé a přesné vyřezávání do papíru. Na pravidelném ornamentu nejlépe vidím, jestli jsem při vyřezávání dávala pozor a přesně dodržovala nakreslenou linku.

Tisková technika umožňuje ornamenty duplikovat v takovém množství a ve stejné formě, že si žáci mohou ověřit princip skládání stejných dílů do obrazce, když své tisky o 12x12cm mohou přesouvat, přetáčet a skládat stejně tak jako to zkoušeli na začátku úlohy s písmeny.

2) „Jak budeme něco dělat?“

Na papír žáci nakreslí svůj vlastní ornament, který pomocí řezáku vyřezají v podobě šablony. Průtiskem přes šablonu žáci tisknou své ornamenty na připravené papíry o velikost 12x12cm. Natisknuté ornamenty pak žáci skládají do mozaiky.

3) *„Proč budeme něco dělat?“*

Tato úloha je zaměřená na myšlení v materiálu, proto jsem zvolila vyřezávanou šablonu, která vyžaduje jemnou motoriku a trpělivost. Žáci také musí brát v potaz specifika vyřezávané šablony při konstruování ornamentu. Například to, že vyřezávaná šablona by měla být vyřezaná v jednom celku, aby jí žádná část „nevypadla“. Žáci si také musí uvědomit, že místem, které bude vyřezané, bude procházet barva při tisku. Tedy že to, co vyřežu, bude vidět při tisku.

7. 3. Smysly[24]

7. 3. 1. Popis

Tato úloha je zaměřená na subjektivní poznávání smyslových vjemů a účinků tvořivé činnosti. Žáci zkoušejí vlastním poznáváním, jaké vjemy může člověk prožívat skrze své smysly. Zapisují si, jaké pocity vyvolávají různé smysly, při trhání papír, muchlání, šustění a skládání. Jde o aktivitu, která budí zvědavost a orientuje pozornost žáků na vrstevnatost jejich receptivního vnímání. Druhým cvičením žáci ještě více dopodrobna rozebírají a

[24] Brožura ve formátu PDF se nachází na přiloženém DVD jako příloha č. 3, a v tištěné formě v praktické části DP

oddělují jednotlivé vjemy získané určitým smyslem. Když žáci třídí své pocity a vjemy, hledají význam a souvislosti jejich účinku na naše myšlení. Přemýšlí nad tím, jak umění působící na naše smysly vytváří fiktivní situace, které nám pomocí expresivní metafory ukazují nové významy a obsahy poznání. Žáci zakusí vnímání obrazu skrze trhaný papír, který se pro ně stává výrazovým prostředkem. Každý žák vytváří vlastní obraz podle svých osobitých prožitků a pocitů.

7. 3. 2. Vyzývací komponenty úlohy

(citace z přílohy č.3)

- Definice smyslů a výzva k poznávání smyslových účinků.

„Když zmuchlám papír do kuličky, jaké pocity tato činnost ve mne vyvolává? Zapište do tabulky pocity, které máte, když se při činnosti budete soustředit na jednotlivé smyslové orgány (co vnímáte zrakem, hmatem a sluchem).“

- Zaměření pozornosti na variabilitu vnímání různými smysly.

„Žáci se rozdělí do menších skupin. Mají za úkol si mezi sebou porovnat své tabulky. Pedagog pokládá otázku, zda je možné vyjádřit zvukem to samé, co člověk vnímá zrakem? Jak“

- Propojení smyslového vnímání s pamětí člověka. Vliv předchozích zkušeností na vnímání reality.

„Jak to, že každý člověk vnímá zvuk trhání papíru jinak? Zkuste popsat, které další faktory ovlivňují naše vnímání.“

„Podívejte se nyní na svojí tabulku, do které jste si zapisovali vaše pocity a zkuste se zamyslet nad tím, jestli byste dokázali rozklíčovat některé okolnosti, které měli vliv na vaše dojmy. Například jestli to ve vás vyvolalo nějaké vzpomínky?“

- Rozbor obrazu a výklad o expresivní metafoře umění. Trhaný papír jako vyjádření strachu.

„Když se podíváme na obrazy Adrieny Šimotové, můžeme zrakem vnímat křehkost papíru. Možná si i dokážeme představit zvuk trhaného papíru. Proč si myslíte, že Šimotová z papíru tvořila?“

„Pocit strachu přebírá vlastnosti trhaného papíru (vlastnosti, které jsme poznali při smyslovém vjemu, například: papír se lehce trhá, je křehký, když papír roztrhnete, nelze to

již vrátit, řezavý zvuk trhání, ostrost papíru, apod.), čímž můžeme prožít velice křehkou syntézu, vyjadřující vnitřní a hluboké pocity člověka.“

- Tisk obrazu přes trhaný papír. Žáci se ponoří do prožitků z trhání papíru a pokusí se své pocity vnést do tisku.

„Pedagog: budete tisknout barvu přes síto a šablonu budete vytvářet z trhaného papíru. Skoro jako kdybyste malovali a místo štětce měli jen plochy barev ve tvaru trhaného papíru.“

- Reflektivní dialog, při kterém žáci hledají spojitost prožitku s vizuálním obrazným vyjádřením.

„Podívám se nyní na vaše obrazy. Vzpomeňte si na tabulku, kterou jsme dělali na začátku této úlohy. Je ve vaší tabulce nějaký pocit či zkušenost s papírem, který jste použili ve vašich obrazech?“

7. 3. 3. Důrazy v dimenzi výrazu

Pojmenování důrazů v dimenzi výrazu podle Slavíka: (1) Důraz na autentičnost, (2) důraz na individualitu, (3) důraz na prožitek, (4) nezájem o dokonalost, (5) soustředění na souvislosti různých druhů výrazu (viz tabulka Principy pedagogického vedení pro dimenzi výrazu) (Slavík a Wawrosz 2004).

Důraz na autentičnost.

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

„Rozptýlit obavy ze spontaneity (např. použitím nejjednodušších lehce ovladatelných výrazových prostředků, vytvořením vstřícné a chápavé atmosféry).“

- **Uplatnění v úloze**

Uvolňující atmosféru v úloze přináší první cvičení, při kterém si žáci hrají s papírem, muchlají ho, trhají a skládají. Do tabulky si zapisují své pocity, které pozorují při těchto činností. Důraz na autentičnost je také například hezky popsaný v komiksu, kde žákyně říká, že zmuchlaný papír ve tvaru kuličky v ní vyvolává lákavý pocit tu kuličku hodit po panu učiteli. Je to vnímáno jako akt spontánního rozhodování, který je vyvolán aktuálním pocitem z muchlání papíru. V poznámkách pro pedagoga je uvedeno, že tato úvodní činnost nehledá přesné definice pocitů, ale má motivovat žáky ke zvědavosti a ke zvýšené pozornosti při vnímání různými smysly.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 3)**

(str. 9) „Když zmuchlám papír do kuličky, jaké pocity tato činnost ve mne vyvolává? Zapište do tabulky pocity, které máte, když se při činnosti budete soustředit na jednotlivé smyslové orgány (co vnímáte zrakem, hmatem a sluchem).“

(přepis reakcí žáků v komiksu)

„Zrak – Když se dívám, mám pocit, že bych chtěla hodit zmačkanou kuličku a trefit pana učitele.

Sluch – Když poslouchám zvuk trhání papíru, mám z toho kusí kůži a nepříjemný pocit.

Hmat – Když saháme na kusy papíru, připomíná nám to spadané listí na podzim.“

(str. 15) „Příprava pro pedagoga: je dobré, aby si pedagog před hodinou sám vyzkoušel první úkol a zapisování pocitů do tabulky. Bude mít poté lepší představu o tom, co po žácích v tomto úkolu vyžaduje. Může se zdát, že vyplnění tabulky, bude těžké. Není potřeba, aby žáci striktně vyplňovali všechna místa. Jedná se o cvičení, při kterém je hlavní úmysl aktivovat a motivovat žáka ke zvědavosti a další práce se smysly.“

Důraz na individualitu

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

„Oslabit úzkost z odlišování se (např. oceněním originality, podporováním radosti ze vzájemného obohacování) – je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem.“

- **Uplatnění v úloze**

V druhé části úlohy pedagog žákům popisuje, jak každý člověk může stejné činnosti vnímat jinak. Když vidí stejnou věc dva lidé, mohou z toho mít naprosto odlišné pocity. Záleží totiž na tom, že každý člověk má jinou životní zkušenost, jinou paměť prožitých situací a odlišný temperament, který má zásadní vliv na vnímání reality. Pedagog vyzývá žáky, aby sami přemýšleli nad tím, co vše může jejich vnímání ovlivňovat.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 3)**

(str. 10) „Jak to, že každý člověk vnímá zvuk trhání papíru jinak? Zkuste popsat, které další faktory ovlivňují naše vnímání.“

(str. 11) „Jaké jsou okolnosti našeho vnímání? Podívejte se nyní na svojí tabulku, do které jste si zapisovali vaše pocity a zkuste se zamyslet nad tím, jestli byste dokázali rozklíčovat některé okolnosti, které měli vliv na

vaše dojmy. Například jestli to ve vás vyvolalo nějaké vzpomínky? Třeba vám to připomnělo nějakou zkušenost, situaci apod.

Důraz na prožitek

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

„Posílit atmosféru tajemství, dobrodružství a vnitřních účastenství (např. zdůraznění osobních kontextů, použitím navozujících efektů – hudba, osvětlení, neobvyklost zážitkové situace).

- **Uplatnění v úloze**

Při rozboru obrazu A. Šimotové pedagog popisuje, jak může prožitek z trhaného papíru vstupovat do uměleckého díla. Zážitek z trhaného papíru, který v nás vyvolává určité pocity, se může převézt do obecného pocitu, například smutku či strachu. Vlastnost trhaného papíru, jako je křehkost či řezavý zvuk, prostupuje do obrazu tak, že strach se stává trhaným papírem. Jedná se o velice subtilní a jemné nuance vnitřních pocitů osobní výpovědi umělkyně.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 3)**

(str. 12) „Když se podíváme na obrazy Adrieny Šimotové, můžeme zrakem vnímat křehkost papíru. Možná si i dokážeme představit zvuk trhaného papíru.“

(str.12) „Papír jako materiál má svoji paměť, to znamená, že když papír zmuchláte a pak zase narovnáte, už v něm zůstane stopa po muchlání jakkoliv se snažíte jej narovnat. Otisk na papíře zůstává a nelze jej nijak odstranit, či změnit, jako když přemalujete malbu. Tvorba s papírem je proto velice ryzí a pravdivá, vše ukáže a prozradí. Zároveň je papír velice křehký, takže je třeba s ním zacházet s citem. Šimotová vyjadřuje vlastní existenciální pocity otiskem do papíru, jeho trháním a perforací. Nechává vlastní stopu svých vnitřních a velice hlubokých pocitů. To, co nelze říci slovy lze vyjádřit tělem, hmatem, sluchem a zrakem. Pokouší se do materiálu obtisknout sama sebe.

(str. 13) „My se na obrazy jen díváme, ale Šimotová při své tvorbě papír také cítila hmatem. Když klečela na zemi a perforovala či muchlala papír, slyšela zvuk, když papír trhala, viděla mizející papír a útržky vedle obrazu. Pro umělkyni její tvorba byla komplexním bytím v zastaveném čase a čas a prostor vnímala skrze smysly v úplném obrazu.“

Nezájem o dokonalost

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

„Zamezovat obavám ze špatného výsledku (např. oslabením hodnotící komunikace, použitím „neklasických“ technik – muchláže, frotáže, empaketáže, dekoláže atd.)

- **Uplatnění v úloze**

Žáci vytvářejí obrazy tak, že trhají papír, přes který pomocí sítotisku tisknou barvu. Už samotný akt trhání nemůže zaručit dokonalost, a proto je důraz kladen na nahodilost a prožitek z aktu trhání. Vytrhané kusy papíru žáci pokládají jak se jim líbí a zdá, takže výsledek není možné předem předjímat a hodnocení výsledného obrazu je tomu přizpůsobeno. Každý tisk je považovaný za osobitou a originální výpovědí žáka.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 3)**

(str. 14) *„Pedagog: budete tisknout barvu přes síto a šablonu budete vytvářet z trhaného papíru. Skoro jako kdybyste malovali a místo štětce měli jen plochy barev ve tvaru trhaného papíru. Motiv pro váš obraz je volný. Chci, abyste se zamysleli a soustředili se pouze na trhání papíru. Co to ve vás vyvolává, jaký z toho máte pocit, co vám to připomíná apod. Měl by to být impuls k tvorbě obrazu. Snažte se obraz tvořit opravdu jen podle vašich pocitů, moc nad tím nepřemýšlejte, nechte se vést vlastní intuicí.“*

Soustředění na souvislosti různých druhů výrazu

- **Uplatnění principu obecně (*Slavík a Wawrosz 2004)***

„Naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy individuální výrazové zkušenosti (např. odhalováním souvislosti mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním nebo oblékáním).“

- **Uplatnění v úloze**

Při reflektivním dialogu se žákova pozornost soustředí na hledání souvislostí mezi výrazovou zkušeností z úvodního cvičení a výrazu tisknutých obrazů přes trhaný papír.
Ve skupinové reflexi žáci porovnávají vlastní práce a probírají otázky zaměřené na výraz trhaného papíru v jejich dílech.

- **Nalezení principu v textu scénáře (příloha č. 3)**

(str. 14) „Podívám se nyní na vaše obrazy. Vzpomeňte si na tabulku, kterou jsme dělali na začátku této úlohy. Je ve vaší tabulce nějaký pocit či zkušenost s papírem, který jste použili ve vašich obrazech?“
(str. 15) „Co se vám podařilo vyjádřit v obrazech? Když mám pocit štěstí, mohu mít pocit trhaného papíru? Jaký je to pocit a co vyjadřuje? Dalo by se ještě jinak než výtvarným uměním vyjádřit tyto pocity?“

7. 3. 4. Vzdělávací motiv

Vzdělávací motiv této úlohy je založený na osobním prožitku z trhání papíru a jeho použití v obraze. Když žáci v úvodu úlohy zkoušejí trhat, skládat a muchlat papír, zkoumají, jak jejich smysly zachycují různé vjemy. Pomocí tabulky si tyto pocity zapisují a třídí. Zjišťují, že okem mohou vnímat akt trhání papíru jinak než, když oči zavřou a budou jen naslouchat. Samotný zvuk má svojí vlastní výpovědní hodnotu. Je to hra s prožitkem ukazující, že člověk je bytost, která vnímá realitu kolem sebe na různých úrovních, má schopnost zpracovávat informace a obsahy sdělení, vyhodnocovat je a znovu je použít pro

další komunikaci. Člověk myslící a citlivý může v trhaném papíru prožít niterné pocity, které pro něj budou mít veliký smysl a hodnotu.
Tisknuté obrazy přes šablonu z trhaného papíru mohou tuto křehkost a citlivost vyjadřovat. Když žáci analyzují své obrazy, mohou se přes estetiku obrazu vrátit k smyslovým vjemům, vyvolaným na začátku úlohy. Hledají v obrazech estetiku trhaného papíru. Tato estetika bude pro každého žáka jiná, ale bude souviset s prožitkem z trhání papíru, jak je cítit hmatem, jaký je jeho zvuk a vizuální účinek.
Vzdělávací motiv poukazuje na to, že obraz je expresivní metaforou, která snoubí naše smyslové vjemy s naší zkušeností z prožitku.

7. 3. 5. Reflektivní dialog

První otázka reflexe se obrací ke každému žákovi zvlášť. Pedagog chce, aby se žáci zamysleli nad vlastní tvorbou. Co se stalo, když použili trhaný papír jako šablonu? Jak probíhá transformace smyslového vjemu do vizuální podoby obrazu. Když prožiju pocit trhání papíru, jak tento pocit zobrazit? Stačí, když použiji trhaný papír v obraze?
„Podívám se nyní na vaše obrazy. Vzpomeňte si na tabulku, kterou jsme dělali na začátku této úlohy. Je ve vaší tabulce nějaký pocit či zkušenost s papírem, který jste použili ve vašich obrazech?“
Druhá část reflexe probíhá ve skupinách, kdy žáci spolu diskutují nad právě prožitou zkušeností s tiskem, trhání papíru a jeho vizualizaci.
První otázka „*Co se vám podařilo vyjádřit v obrazech?“* reflektuje různost výrazových prostředků. Jestli trhaný papír ve mne vyvolává pocit ničení, bude tento stejný pocit obsažený v obraze tisknutý přes trhaný papír? Jaký podíl na výsledném obraze má výběr postupu a prožitek z tvorby. Jde o jakési hledání osobních pocitů z komplexního prožitku celé úlohy.
Druhá otázka se ptá přímo na prožitý zážitek z trhání papíru. *„Když mám pocit štěstí, mohu mít pocit trhaného papíru? Jaký je to pocit a co vyjadřuje“*.
Třetí otázka *„Dalo by se ještě jinak, než výtvarným uměním vyjádřit tyto pocity“* směřuje k zobecnění prožitku, ve smyslu toho, že prožitek, který ve mně zanechává nějaké pocity, mohu uchovávat a znovu použít při jiném vyjádření sama sebe.

Čtvrtá otázka *„Jaká je role umělce ve výtvarném projevu“* se vrací k rozboru obrazu A. Šimotové, ve kterém pedagog vypráví žákům, jak umělec tvoří a jaká může být spojitost mezi pocity umělce, jeho obrazem a pocity diváka.

7. 3. 6. Role výtvarné techniky

1) *„Co budeme dělat?“*

Žáci zachycují různé smyslové účinky práce s papírem. Prožívají činnosti trhání papíru a snaží se své pocity uchopit a převézt do obrazného vyjádření. Trhaný papír je využit jako šablona na tisk, čímž obraz dostává specifickou expresivitu. Žáci přemýšlí nad vazbou mezi smysly, pocity a zobrazením těchto pocitů. V úloze převažuje intuitivní tvorba a volnost výrazu.

2) *„Jak budeme něco dělat?“*

Žáci se ponoří do prožitku z trhání papíru. Odpoutávají svou pozornost od rozumu a nechávají se vést pocitem, který v nich vyvolává činnost spojená s papírem. Intuitivně trhají papír a skládají ho do obrazu tak, jak to právě v tu chvíli cítí. Položením síta na kusy papíru a tisknutí přes ně jako přes šablonu, převede tento prožitek do obrazu. Trhané papíry dostávají barvu a tvar a dávají obrazu svoji expresivitu.

3) „Proč budeme něco dělat?“

Když se podaří převézt expresivitu trhaného papíru do obrazu tím, že použiji utržené kusy jako šablonu, je to ideální ukázka toho, jak využít výtvarnou techniky pro splnění určitého cíle. Právě díky způsobu nepřímé šablonu, jak bylo popsáno výše, je možné sítotisk využít tímto konkrétním způsobem.

7. 4. Shrnutí rozborů úloh

Rozborem úloh jsem chtěla ukázat, jak je možné pohlížet na tvorbu učebních úloh s ohledem na specifickou výtvarnou techniku. Ve všech třech úlohách jsem ověřila, že výtvarnou techniku lze správně vyžít pro zvolený účel a smysl úlohy. Tedy, že mohu využít techniku tak, aby souzněla s námětem úlohy a naopak, že mohu při projektování výuky jít naproti výtvarné technice. Technika je integrovaná do výuky jako plnohodnotná komponenta a pedagog může cílevědomě určit, proč techniku využívá právě v této úloze a tímto způsobem.

K posuzování kvalit úloh jsem u každé úlohy hledala souvislosti mezi odpověďmi na otázky: *co budeme dělat*, *jak budeme dělat* a *proč budeme dělat*. Tyto otázky, které „*...pokrývají celý prostor pedagogického rozhodování a jednání ve výuce z hlediska učitele jako tvůrce či „konstruktéra" jejího obsahu"*(Janík et al. 2011), se ptají po obsahu, metodě a cíli (Janík et al. 2011). Domnívám se, že všechny tři složky konstrukce jsou vzájemně propojené a proto jsem hledala jejich spojnici přes výtvarnou techniku. Analyzovala jsem (1) vztah obsahu a techniky (co chci dělat a jak to souvisí s tím, že budu tisknout), (2) vztah metody a techniky (jak budu něco dělat a proto volím určitý způsob tisku), (3) vztah cíle a techniky (proč budu něco dělat a proč jsem proto zvolila právě určitý postup tisku).

Tímto způsobem může pedagog uvažovat o konstrukci obsahu výuky ve vztahu k jiné technice. Chce-li učitel žákům zprostředkovat kresbu, postaví úlohu tak, že se bude ptát po volbě kresby ve vztahu k námětu, postupu a cíli. Například zadá žákům krátký literární text, ke kterému mají nakreslit ilustraci. Všichni žáci mají stejný text a úloha bude postavena na porovnání výrazových prostředků psaného textu a ilustrace. Přestože žáci budou mít stejný text, ilustrace se budou lišit a tím pádem bude pedagog mít rozehrané pole pro reflexi osobitých výrazů jednotlivých žáků. Vztah obsahu a techniky (kresba jako přiléhavá technika k tématu ilustrace), vztah metody a techniky (žáci použijí tužky, protože pedagog chce, aby ilustrace byli, co nejvíce popisné), vztah cíle a techniky (kresba jako popisný nástroj dobře vyhovuje požadavku, aby žáci vyjádřili obsah sdělení, které nalezli v daném textu) ukazuje promyšlenost obsahu výuky.

Jak je vidět, souhra všech tří složek, dává vyprojektované výuce charakter komplexního pojetí, ve které se pedagog může opřít o pevný konstrukt. V mém případě je sítotisk tím

opěrným bodem, ale domnívám se, že svorníkem konstrukce může být jakákoliv jiná technika, či spojovacím článkem odvážím si říci, může být i situace, slovo či idea. Hlavním předpokladem je, aby si pedagog uvědomil vztahy mezi konstrukčními bloky své výuky a jejich vazby na spojovací článek. Mám-li pevný bod, který si stanovím, mohu od něj odvíjet další činnost a své konání odůvodnit. Tento fakt je velice důležitý obzvláště pro obor výtvarné výchovy. Výtvarná výchova totiž nemá směrnice pro svoji výuku, jako jiné předměty, kde jsou často k dispozici přesné osnovy včetně příslušných učebnic. Na pedagoga je proto kladen veliký nárok v oblasti konstrukce výuky. Pedagog výtvarné výchovy netvoří jen praktické učební úlohy, je od něj očekáváno i abstrahování koncepce výuky vycházející z RVP. Proto, aby se z výtvarné výchovy nestal předmět, ve kterém žáci „jen“ kreslí, musí pedagog být kvalitním didaktikem. Oborová didaktika výtvarné výchovy, domnívám se, je těžká disciplína právě kvůli své variabilitě a abstrakci. Vytvořením a rozborem úloh jsem chtěla rozkrýt konstrukční postupy, které často vznikají intuitivně a ukázat hmatatelnou strukturu obsahové transformace.

8. Didaktický projekt – reflexe

8. 1. Pilotní úloha

Učební úlohy, které jsem navrhla, jsem chtěla pilotně otestovat v pedagogické praxi a proto jsem požádala svojí kamarádku Mgr. Annu Kovandovou, aby si jednu ze tří úloh vybrala a podle mého scénáře jí odučila na škole, kde v současné době jako pedagožka působí. Měla jsem tak možnost si své navržené úlohy ověřit a vidět, jak fungují v praxi jiného pedagoga. Pro upřímnější a korektnější výpověď jsem A. Kovandovou nijak nepřipravovala na své úlohy. Dala jsem ji k dispozici scénář brožurky tak, jako kdyby si jí sama vzala k ruce bez mé asistence. Díky tomu jsem dostala zpětnou vazbu, která pro mne byla velice hodnotná.
Tu samou úlohu jsem odučila i já na své vlastní praxi v Lauderových školách, takže jsem mohla porovnávat dvě různé reflexe stejné úlohy. Pro ilustraci zahrnuji do diplomové práce svůj text popisující odučenou úlohu.

8. 2. Učební úloha „Ornament“ na Lauderových školách

8. 2. 1. Přepis z přímého pozorování

Učební úlohu „Ornament“ jsem odučila v průběhu 6 výukových hodin v dubnu 2015 v primě osmiletého gymnázia pod dozorem učitele výtvarné výchovy Marka Dobeše. Stálý počet žáků ve třídě byl 17, během výuky toto číslo kolísalo.

Hodina začínala úvodním cvičením, kdy měly děti za úkol z písmen zkonstruovat ornament. Většina dětí ochotně zkoušela přetáčení, otáčení a hraní si s písmeny, ale některé měly problém něco vymyslet. Když první žáci měli návrhy hotové, postupně jsem je vyzvala, aby je nakreslili na tabuli, a nakonec jsme hlasovali, který ornament se dětem líbí nejvíce. Všímám si, že někteří žáci si mezi sebou chválí své ornamenty, holky chválí ornamenty kluků a naopak. Jmenovitě říkají například „*Alfí má dobrý ornament, Miki, tobě*

se to povedlo, Sofi má hezké písmeno, ze kterého se dobře dělá ornament. Moje písmeno je blbý, nemůžu z něj nic vymyslet, můžu si vybrat jiné písmeno?“ atd.
Následuje kvíz ornamentů z různých zemí. Promítám 10 ukázek a děti mají 10 min na to, aby si na papír zapsali své odpovědi. Společně pak řešíme kvíz. Ptám se, se kterým ornamentem jsou si určitě jisti, protože od dětí slyším, že je to moc těžké, že vůbec neví, kam ornamenty patří. Nakonec zvládnou určit ornament z Moravy (radím jim, ať se soustředí na lidové umění, kroje atd), ornament z Norska (podle soba), jeden žák trefí Řecko.
Skutečně je to pro ně těžší než jsem si myslela. Dalších 7 zemí přiřadíme s mojí pomocí. Hodina končí a žáci dostávají domácí úkol, který je v brožuře na str. 13:

„Najděte si obrázky jednoho ornamentálního umění, které se vám líbí. Zkuste si o tom něco přečíst a pak zodpovězte tyto otázky:
a) Jaké tvary jsou typické pro váš ornament?
b) Jaké barvy jsou nejobvyklejší?
c) Jsou vaše ornamenty abstraktní, anebo zobrazují nějaké předměty, rostliny nebo zvířata? Která?
d) Krátce popište, co jste se dočetli o významu ornamentu v daném kulturní prostředí.
e) Proč se vám vybraný ornament líbí“?

Na další hodinu děti přinesou, všichni až na jednoho žáka, splněný domácí úkol. Každý žák představí svůj ornament a řekne k němu pár vět. Proč si ornamenty vybrali a jak se jim líbí. Děti si vzájemně prohlíží ornamenty, které našli.

Pokouším se s žáky probrat význam ornamentu, ale tato část se mi nepovede. Nedávám jim číst text o indiánech, což asi byla chyba, a jen se jich ptám, proč se jim ornament líbí a jak to, že nás lidi ornamenty fascinují. Přišlo mi totiž, že úvahy, které se v této části úlohy objevují, jsou příliš abstraktní na věk dětí z této třídy. Děti odpovídají, že se jim ornamenty líbí, protože jsou hezké a přestože se jich ptám i jiným způsobem nedostaneme se dál než k této odpovědi, kterou děti neustále opakují. Co to znamená, že je ornament hezký, a proč ornament považujeme za krásný, děti nezajímá.

Hodina pokračuje zadáním, aby vytvořili ornament pro šablonu na sítotisk. Děti si mohou vybrat, zda použijí ornament z písmen, inspirují se ornamenty z domácího úkolu, či

vymyslí zcela jiný ornament. Při tvorbě ornamentu musím dětem několikrát vysvětlovat princip šablony, jak jí budou vystřihovat či vyřezávat, a nutnost design ornamentu přizpůsobit této skutečnosti. Některé děti se tomu vzpírají, nechápou, proč nemohou ornament nakreslit normálně, proč je to potřeba takto na tisk? Proč je vůbec potřeba ty ornamenty tisknout? Trpělivě vysvětluji a pomáhám dětem. Přestože, některým dětem tato překážka vadí, jiné to berou jako výzvu a velice je baví propočítávat, měřit a přemýšlet nad tím, jak ornament nakreslit, aby se z něho dala udělat dobrá šablona. Nakreslené ornamenty okopíruji na kopírce, aby žáci měli několik výtisků, do kterých mohou vyřezávat, kdyby se jim vyřezávání na poprvé nepovedlo. Do konce této dvouhodinovky žáci vyřezávají své ornamenty.

Další dvouhodinovku tiskneme ornamenty přes vyřezané šablony. Některé děti na začátku hodiny dodělávají své šablony. Ostatní začnou s tiskem. Vysvětlím jim, jak tisk funguje, ukážu, jak se tiskne a pak nechávám děti, aby pracovaly samy. Před tiskem jim ještě připomínám, že si musí připravit papíry, na které budou tisknout. Domlouváme se, které barvy budeme používat, abychom udělali skupinky po barvách. První skupinka tiskne světle zelenou. Nejatraktivnější moment grafického tisku je, když žák vidí výsledek, tedy když se zdvihne síto a objeví se tisk. Děti práce těší. Chtějí si od každého ornamentu natisknout více kusů a své tisky si ponechat. Dokonce začne docházet k výměnám natisknutých ornamentů mezi žáky. Opět pozoruji interakce mezi žáky. Navzájem si chválí povedené tisky, porovnávají své práce a sdělují bezprostřední pocity z tisku. Například: *„Já ten tisk určitě zkazím. Máš několik pokusů, nemusíš se bát. Já jsem to zvládla. Já tisknu! Ty jo to vyšlo úplně jinak. Tenhle tisk se povedl. Ta zelená je fakt hezká. Já chci radši modrou barvu. Nemohu se rozhodnout. Sofi, vyměníš si svůj ornament se mnou?“*
Když skončíme tisk, necháváme všechny ornamenty uschnout a uklidíme pracovní plochy.

Poslední hodina se zabývá společnou mozaikou, kdy děti skládají jeden obraz ze vzniklých tisků. Nejdříve své tisky ořezají, aby měli stejné rozměry, a pak se společně domlouvají, jak ornamenty poskládají do obrazu. Dochází k diskuzi, děti přemísťují ornamenty, snaží se, aby nebyly stejné ornamenty vedle sebe. Když jim to nevyjde, celý obraz přeskládají. Když jsou spokojené s rozmístěním ornamentů, lepí vše na místo. Některé děti pracují svědomitě, jiné začnou zlobit a pobíhat po třídě. Jelikož ne všichni se vejdou k pracovnímu stolu, ty děti, které se raději mezi sebou škádlí, využívají situace a mizí od práce. Ale ty děti, které zůstanou u stolu, velice baví skupinová práce. Stoupá jejich nadšení, jak vzniká

společný obraz a výsledek baví i ty děti, které do té doby nebyli úplně spokojené s tisky. Je jasná tendence, že když je více ornamentů pohromadě ve společném obraze, dělá to na děti veliký vizuální dojem. Líbí se jim to.

Závěrečnou reflexi provádíme částečně ústně a to individuálně s některými žáky, a část skrz dotazník. Formulace dotazníku a odpovědi od žáků jsou připojeny v přílohách č. 4 a 6.

8. 2. 2. Reflexe a její interpretace

Když se zpětně podívám na úlohu, kterou jsem odučila, objevuje se několik oblastí, které reflektuji: (1) Dodržovala jsem přesný postup úlohy, jak je sepsán ve scénáři? (2) Kde se objevila slabá místa, která by se dala zlepšit změnou scénáře a kde byla místa slabší díky mé pedagogické nezkušenosti? (3) Splnění cíle úlohy a vyhodnocení dotazníku.

1) Dodržovala jsem přesný postup úlohy, jak je sepsán ve scénáři?
Při své výuce jsem postupovala podle scénáře do chvíle, kdy se v něm objevuje příklad s indiánským kmene Shipibo. Třída, kterou jsem učila, byla pro mne cizí, a proto jsem se zalekla toho, jak by mohli reagovat. Děti byli velice živé a já jsem nabyla pocitu, že by měly těžkosti text v klidu číst a vnímat. Proto jsem se pokusila jen letmo dotknout tohoto tématu, ale ukázalo se, že úvahy byly na děti příliš abstraktní. Z toho důvodu jsem vynechala i skupinovou práci, která byla v té době formulovaná ve stejné podobě abstraktního uvažování. Dále jsem postupovala podle scénáře až do konce.

2) Kde se objevila slabá místa, která by se dala zlepšit změnou scénáře a kde byla místa slabší díky mé pedagogické nezkušenosti?
Slabým místem se ukázala skupinová práce, ve které jsem stanovila příliš obtížné otázky. Okruhy otázek byly abstraktní a nekonkrétní. Byly spíše ideou a nástinem směru uvažování. Tuto část úlohy jsem přepracovala a otázky jsem zpřesnila. Původní text prvního okruhu otázek *„Je tvorba ornamentů jenom mechanická činnost anebo je za tím něco víc?*
Ornament je založený na principu opakování. Jedna cesta, jak se dostat do stavu změny vědomí je opakovat stále dokola jednu mantru. Opakování a otáčky naši mysl rozvibruje a posouvá do tranzu. Proč se malé děti tak rádi točí do kola, až spadnou na zem?

Najděte další příklady opakování, se kterými se můžete v životě setkat“, jsem změnila na: *„Je tvorba ornamentů pouhou mechanickou činností, nebo skrývá hlubší význam?*
K čemu vede opakování? Můžeme působit na naši mysl nějakým opakováním? Například meditací, nebo ukolébavkou. Co se pak stane? Najděte další příklady opakování, se kterými se můžete v životě setkat.

Slabé místo, které se v úloze ukázalo na základě mé pedagogické nezkušenosti, byl reflektivní dialog s žáky na konci hodiny. Nedotáhla jsem úlohu tak, jak bych si představovala. Reflexe neproběhla ve skupinách, jak je navrženo v úloze, protože jsem se ostýchala po žácích vyžadovat něco, na co nebyli zvyklí. Například jsem se bála, že reflexi nebudou žáci brát vážně. Takže jsem nakonec zvolila metodu dotazníku, ve kterém jsem dostala odpovědi, které jsem mohla vyhodnotit. Projevilo se, že v praxi reflektivní dialog není samozřejmostí a závisí na zkušenosti pedagoga. Je jednoduché vyprojektovat otázky, aby navazovaly na téma a cíle výuky, ale v realitě se pak otázky pokládají mnohem hůře, než při teoretickém uvažování. Zjistila jsem, že jako pedagog si musím získat cvik ve vedení reflexe s žáky a to mi při mé praxi chybělo. Z toho vyplývá, že chci-li navrhnout učební úlohy v takové podobě, jak jsem ji ve své diplomové práci ukázala, musím tuto kolizi ve cviku reflexe více zdůraznit v poznámkách pro pedagogy.

3) Splnění cíle úlohy a vyhodnocení dotazníku.
Anotace této úlohy je napsaná ve scénáři a zní následovně: „Ornament jako princip opakování a jeho technické provedení. Vizuální schéma ornamentu a jeho význam v kulturním kontextu“. Cílem úlohy bylo seznámit žáky s formou ornamentu. Proto zkoušeli vytvářet ornament z vlastního písmene, hledali ornamenty v různých kulturách a vyřezávali autorský ornament pro tisk. Výsledná mozaika seskládaná ze všech natisknutých ornamentů ukazuje různé formy, které žáci vytvořili. Pečlivost a soustředěnost skupinové práce při závěrečném skládání obrazu ukazuje, že byl splněn cíl v důrazu na výsledek. Také odpovědi z dotazníku potvrzují, že forma ornamentu měla největší pozornost v úloze. Na otázku „Co bylo nejtěžší?“ odpovědělo 9 z 13 žáků, že vyřezávání šablony, a 5 z 13 žáků odpovědělo, že bylo nejtěžší ornament vymyslet. (viz příloha č. 4, odpovědi dotazníku). Socio-kognitivní konflikt vznikal tam, kde se žáci střetávali s problémem vyřezávání šablony podle ornamentu, který si nejprve navrhli tužkou, a pak objevili, že pro dobré vyřezání musí motiv změnit. Žáci namítali, že je vyřezávání moc těžké a chtěli se této činnosti vyhnout. Ptali se, proč je šablona nutná apod. Vzdělávací motiv tkvěl v poznání

formální stránky tvorby včetně jejích překážek (těžkosti, které žáci oprávněně vyjadřovali během hodiny) a konečného obohacení výsledkem (radost ze vzniklých ornamentů a mozaiky a pochopení zdůvodnění vyřezávané šablony na tisk).

(žáci z primy skládají společnou mozaiku)

V rozboru úlohy jsem zmínila důraz na výtvarné myšlení, který jsem se pokusila do úlohy dát množstvím variant pracovních postupů. V dotazníku jsem se proto ptala žáků, která činnost je bavila nejvíce, abych zjistila rozsah variací, kterých si žáci během práce všimli a zkusili. Odpovědi ukazují spektrum činností, které žáci sami jmenovali:

„Co vás bavilo nejvíce?

1x nemůžu určit
1x skládání ornamentů do společného obrazu
1x všechno
1x lepení
3x tisknutí
1x kreslení
1x dělání ornamentů z písmen
2x sítotisk
2x nic
(viz příloha č. 4 dotazník)

8. 3. Učební úloha „Ornament“ v Novém Boru

Učební úloha „Ornament“ byla realizovaná Mgr. Annou Kovandovou na střední škole v Novém Boru v 1.ročníku oboru předškolní a mimoškolní pedagogika v rámci předmětu Výtvarná výchova s metodikou. Pedagožka měla k dispozici pracovní listy, které jsem vytvořila v rámci předmětu galerijní animace. Pracovní listy vycházejí ze scénáře brožurky a mají některé pozměněné pasáže.

Reflexe pedagožky, pracovní listy i výsledné tisky studentů se nacházejí v přílohách na konci diplomové práce (přílohy č.8-10).

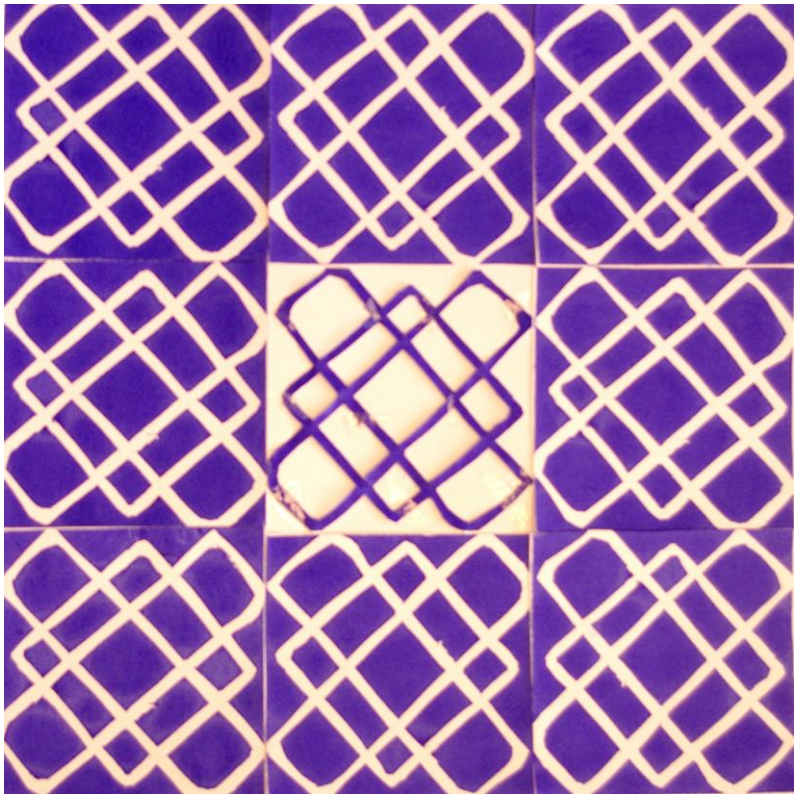
Z reflexe vyplývá, že úvodní cvičení skládání ornamentu z písmen je dobrou aktivitou pro studenty k pochopení principu opakování určitého prvku v ornamentální tvorbě (příloha č. 8) Taktéž se pedagožka zmiňuje o úkolu č. 4, ve kterém jsou studenti dotazování, kde se ornament vyskytuje, že *„… pomohla k nalézání přírodních struktur jako východisek ornamentů a užité funkce ornamentu“* (viz. přílohu č. 8). Studenti vyjmenovávají například vitráže, keramiku, záclony, tapety, textil, koberce, šátky, porcelán, orientální obrazy, zahrady a vázy (opsáno z vyplněných pracovních listů).

Těžkým úkolem bylo přiřazování ornamentálních ukázek k zemím původu, *„…málokdo správně přiřadil více než polovinu …“(*příloha č. 8) přesto tento úkol positivně ovlivnil další práci studentů, když měli tvořit vlastní ornamenty na tisk, *„…navrhovali vlastní ornamenty vycházející z vybraných kultur - inspirace rozdílnými ornamentálními systémy byla pro studenty velmi přínosná – otevřela jim neznámé světy rozmanitých tvarů a symbolů“*(příloha č. 8).

Pasáž z reflexe pedagožky, popisující etapu tvorby a vyřezávání šablony, dobře ilustruje využití důrazu na materiální kvality formy v učební úloze. *„Po navržení následovalo převedení ornamentů do šablon jednotného formátu 12.12 cm. Tato fáze byla pro část studentů nejnáročnější – ujasnit si, jakým způsobem ornament zjednodušit a vyřezat, aby se nerozpadl – mnozí vyžadovali mou radu při rozvržení pozitivních a negativních částí šablony. Dalším úskalím byl často příliš detailní návrh ornamentu - vyřezávání pak bylo dost náročné.“* Aby tisk dobře fungoval, bylo potřeba šablonu správně navrhnout a vyřezat, to vedlo žáky k řešení materiální kvality formy.

Opětovný důraz na variace (jako v úvodním cvičení s písmeny) a prohlubování formy ornamentu je popisován u aktivity skládání natisknutých ornamentů do obrazu. *„Z deseti ornamentů pak každý skládal vlastní ornamentální strukturu na velký formát A2. Tato fáze*

byla zajímavá a studenty evidentně bavila – skládáním vznikly často překvapivé tvary a struktury.“



(ukázky hotových prací studentů z Nového Boru)

8. 4. Porovnání reflexí z Lauderových škol s reflexí z Nového Boru

1) Byl dodržen scénář?

V mé hodině jsem vypustila část, kde je skupinová práce, která se soustředí na abstrahování pojmu ornamentu. V hodině A. Kovandové také nebyla realizovaná skupinová práce, z důvodu, že není obsažena v pracovních listech. Přesto ve scénáři je a ten měla pedagožka k dispozici. Je tedy otázka, zda posloupnost dílčích části úlohy v pracovních listech není více vyhovující než ve scénáři brožurky. Porovnání pracovních listů se scénářem dobře ukazuje, jak lze strukturu úlohy variovat. Například v pracovních listech je nejprve kvíz s ornamenty a teprve pak aktivizační cvičení s písmeny.

2) Objevilo se slabé místo ve scénáři?

Dvě slabá místa, která jsem ve své reflexi označila, se týkají části skupinové práce s diskuzí a závěrečného reflektivního dialogu. Obě tyto místa jsem při tvorbě pracovních listů vypustila. V reflexi Anny Kovandové není patrná žádná kolize v tomto směru. Znovu tedy narážím na fakt, že diskuze a reflexe nemusí být zvykem ve výuce. Bylo by zajímavé tuto problematiku dále prozkoumat. Obzvláště s ohledem na praxi budoucích pedagogů.

3) Cíle a vyhodnocení dotazníku

Ačkoliv byla jedna třída vedena podle pracovních listů a druhá podle scénáře brožurky výsledné práce žáků z obou tříd dosáhly stanovených cílů učební úlohy. Rozmanitost formy ornamentální tvorby vznikla jak v primě, tak ve třídě v Novém Boru. Cvičení s písmeny probudilo fantazii k tvorbě různých variací, hádání ornamentů rozšířilo žákům pole tvarů a symbolů, vyřezávání šablon vedlo k technickému pilování materiálního užití, tisk umožnil realizaci formy a finální ornamentální obraz prokázal její vizuální působivost.

Dotazník, který byl podán studentům v Novém Boru, měl jinak formulované otázky. Využila jsem toho, že to byli studenti z oboru budoucích pedagogů volnočasových aktivit. Zajímalo mne jaký je jejich vztah k použití výtvarné techniky ve výuce a jejich pohled na řemeslnou výtvarnou techniku v době nových médií.

Pro jednodušší orientaci uvádím otázky dotazníku zde (viz příloha č. 5):

1) Co bylo nejtěžší?

2) Chtěli byste vyzkoušet další tisk?

3) Co vás bavilo nejvíce?

4) Chtěli byste zkusit ornamenty vytvořit jinak než sítotiskem? Jak?

5) Využili byste grafické techniky ve Vv ve vaší praxi? Proč?

6) Myslíte si, že má smysl zařazovat řemeslné techniky do výuky Vv i v současné době digitálních technologií?

První otázka v dotazníku byla stejná jako ta, na kterou odpovídali žáci z primy. 8 odpovědí z 18 uvedlo, že nejtěžší činností bylo vymyslet ornament. Dalších 5 odpovědí se týkalo těžkostí s vyřezáváním šablony. 4 studenti považovali za nejtěžší aktivitu kvíz.
Třetí otázka se obrací na činnost, která studenty nejvíce bavila. Jednoznačná odpověď 14 z 18 uvádí tisk jako nejzábavnější. Zaujetí tiskem potvrzuje i druhá otázka, ve které se 15 studentů vyjadřuje positivně k další práci s tiskem.
Otázky č. 4 - 6 se dotýkají vztahu studentů k použití výtvarné techniky ve výuce. Ve čtvrté otázce studenti vyjmenují široké spektrum jiných technik, které by se dali použít. Na odpovědi navazuje pátá otázka, ve které studenti odpovídají, jak by techniky mohli využít v praxi.

Poslední otázka se ptá na názor studentů ohledně problematiky užívání analogového postupu v digitálním světě. Je zajímavé vidět, že ruční práce a „staré" médium stále má své místo v dnešní moderní době. Přestože často žáci nejsou schopni přesně pojmenovat důvod proč do výuky zařazovat ruční řemeslo, intuitivně cítí, že tu potřebu mají.
Nabízí se úvaha, proč je staré médium stále funkční a proč jeho použití studenti považují za důležité. Domnívám se, že u odpovědí studentů se nejedná o sentiment k tradicím, ale zkrátka o jakousi podvědomou inklinaci k principům starého média, jakožto protikladu k variabilitě neomediálního díla.[25] Je zajímavé pozorovat, že postup práce, který staré médium nabízí (*„… ruční shromažďování textových, zvukový a/nebo vizuálních prvků do určité kompozice či sekvence…, která byla uložena do materiálu a její posloupnost jednou provždy určena"*) (Manovich 2002) žáky oslovuje zřejmě právě z toho důvodu, že jim to dává svobodu tvorby. Extrémní proměnlivost nových médií může být velice svazující, ve

[25]Principy nových médií podle Lva Manoviche: (1) číselná representace, (2) modularita, (3) automatizace, (4) variabilita, (5) kulturní predkódování (Manovich 2002).

smyslu exponované nabídky variací, které mají opačný účinek. Moc možností se rovná žádné možnosti, protože si neumím vybrat a v domnění, že se sama rozhoduji, jsem ve skutečnosti velice ovlivněna pravidly nového média.[26] Tento střet starého a nového média by si zasloužil další analýzu, ale to není předmětem mé diplomové práce.

[26] „*Nebo ještě jinak, počítače mohou předstírat, že jsou inteligentní, leda lstí, nutící nás používat jen velmi málo z toho, kdo jsme, když s nimi komunikujeme*“.(Manovich 2002)

9. Závěr

Na obor učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy jsem přišla jako řemeslník a umělec z oboru ilustrace a grafiky se specializací na knižní vazbu. Obeznámena se světem umění i řemesla jsem se chtěla dozvědět, jak své poznání mohu předávat dál, tedy jak učit.
Mnozí by namítli, že učitelské schopnosti a dovednosti nelze získat jen vzděláním, že zásadní roli zde hraje také talent a individuální vlastnosti učitele. Jiní by oponovali a zastávali by názor, že existuje pouze jedna správná cesta ke „zrodu dobrého učitele“. Má výše zmíněná touha po poznání, jak dobře učit, tak nakonec představovala spíš počátek cesty k vlastnímu obohacování a především učení sebe sama.

Nejdůležitějším pojmem v procesu učení se pro mě stal cíl. Stanovení cíle je *nejen* pro učitele esenciální a bez něj nemá žádná pedagogická činnost smysl. Bezcílné působení na žáky je hledáním, které přechází v bloudění a končí ve ztracení. Velký dík za toto důležité uvědomění patří především PhDr. Martině Komzákové, která nás – začínající pedagogy – vrhla do situačního zážitku, ve kterém jsme rozebírali stavbu výukové hodiny. Zjistila jsem, že bez cíle se navržená hodina vždy rozpadla, a jasně jsem si uvědomila, že pouze poté, co si stanovím cíl, mohu hledat nejlepší cestu jak k němu dospět.

V roli řemeslníka je mým cílem vytvořit dokonalý produkt, který bude svému uživateli dobře a poctivě sloužit. Proto se učím řemeslnou stránku techniky a snažím se co nejdokonaleji porozumět materiálu. V roli umělce je mým cílem poutat divákovu pozornost směrem ke skrytým dimenzím světa a podávat výpověď o duševním bohatství člověka a vůbec lidstva. Učím se jak komunikovat skrze vyjadřování a jsem v neustálé interakci mezi vnějším a svým vnitřním světem. Jako pedagog chci svému žákovi ukázat znalosti, které si může osvojit a zároveň rozvíjet svou mysl. Proto se učím, jak žákovi svět představit, jakou metodu použít a jak na něj mohu působit, aby žák znalosti přijal, chápal a sám je rozvíjel.
Tento můj osobní posun od řemeslníka-umělce k pedagogovi se stal hlavním vzdělávacím motivem nejen celého mého studia, ale i této diplomové práce.

V úvodu jsem nejprve popsala techniku, kterou řemeslně ovládám a ze které jsem chtěla vycházet při svém didaktickém projektu. Čtenář si mohl udělat stručný obrázek o využití sítotisku v praxi řemeslníka například tiskem na textil či v rukodělných vzdělávacích dílnách pro ZŠ. Dále jsem ukázala teoretické základy oboru výtvarné výchovy v podobě, v jaké jsem se s nimi seznámila během studií na katedře výtvarné kultury v Plzni. Definovala jsem pojmy, které se měly stát oporou didaktického projektu. Jako budoucí pedagog jsem cítila potřebu porozumět praktickému využití teorií při výstavbě učebních úloh a proto jsem vytvořila vzdělávací úlohy, které jsem postupně tvarovala do výsledného didaktického projektu.

Realizace didaktického projektu mi umožnila podrobně analyzovat strukturaci tvořivé úlohy. Rozbor úloh, který je hlavní části teoretické části diplomové práce, představuje vnitřní vazby dílčích částí úloh. Zjistila jsem, že použiju-li výtvarnou techniku jako spojnici ke všem složkám, mohu jako pedagog vidět úlohu v komplexním obrazu, chápat postupy a hlavně vést cílevědomou výuku. Mohu si odpovědět na otázky „*Proč jsem využila techniku tímhle způsobem, abych dosáhla určitého vzdělávacího cíle“, „Jak souzní výběr techniky s námětem úlohy“, a „Které technické postupy mi umožňují úlohu realizovat v takové podobě“* a to dává výuce pevnou strukturu. Rozbor úloh ukázal, jak je důležité, aby pedagog výtvarné výchovy byl také dobrým oborovým didaktikem.

Další část diplomové práce reflektuje využití jedné úlohy v pedagogické praxi. Úloha nazvaná „Ornament“ byla realizovaná na střední škole v Novém Boru a na osmiletém gymnáziu v Praze. Obě realizace ukázaly, že je možné úlohu variovat, neboť v Novém Boru byla odučena podle pracovních listů a v Praze podle scénáře brožurky. Pracovní listy vedly žáky ke skupinové práci se společným výběrem ornamentů jisté kultury a společné presentaci hotových tisků. Žáci vedeni podle scénáře pracovali individuálně a jejich výsledné ornamenty měly spíše individuální charaktery.
Reflexe ukazují, že každý pedagog do úlohy vkládá vlastní pojetí výuky, ale přesto lze dojít ke stanovenému cíli, který byl v tomto případě ve vzdělávacím motivu materiálních kvalit formy ornamentu. Také lze pozorovat, že učební úloha z pohledu didaktiky je proměnlivým konstruktem, který by si zasloužil další a hlubší studii.

Ráda bych vyzdvihla jeden poznatek, který se v průběhu praktického využití úloh objevil. Problematiku reflektivního dialogu jsem popisovala výše a domnívám se, že je to důležitý

bod při úvahách o oborové didaktice. Sociální překážky, zaběhnuté návyky ve výuce a nedostatek praktických zkušeností pedagoga jsou podle mého názoru závažné jevy, které jsou v pedagogickém prostředí málo problematizovány.

Praktická část této diplomové práce spočívá v tištěných brožurách 3 sítotiskových úloh, které jsem v teoretické části podrobila analýze. Brožurky jako teoretický materiál se obrací k samotnému pedagogovi. Jsou průvodcem v procesu výstavby tvořivé učební úlohy. Věřím, že úlohy by byly velice přínosné při vzdělávání budoucích pedagogů, neboť vytváří platformu, kde se setkává oborová didaktika s praxí. Jestliže se student pedagogiky pro výtvarnou výchovu během studia seznamuje s různými výtvarnými technikami, měl by se také seznámit se způsobem, jak tyto techniky aplikovat ve výuce.

Jak jsem se zmiňovala v úvodu diplomové práce, technika ve výstavbě úloh je nejen cestou k tvorbě, ale hlavně prostředkem k poznávání, protože učitel výtvarné výchovy vede žáky ke vzdělání prostřednictvím tvořivé činnosti. Proto by měl pedagog umět použít výtvarnou techniku jako stavební prvek a pedagog-didaktik by měl být schopný zkonstruovat učební úlohu systematicky, nikoli na základě momentálního nápadu a nezávisle na tom, zda je mu technika blízká.

Tím se vracím ke svému tvrzení z úvodu této kapitoly o důležitosti cíle v pedagogickém působení. Sítotiskové úlohy, které jsem vytvořila, nemají naučit pedagoga technice sítotisku, ale mají ukázat, jak didakticky uvažovat nad výstavbou učební úlohy. Pevně věřím, že tato platforma, kde se výtvarná technika stává pedagogickým nástrojem, bude využita i v praxi.

Resumé

I have described my experience with art and craft, areas from which I have gained inspiration, sources and ideas to implement in pedagogical practice. Comparing different structural qualities about how to teach art education I view the art technique as a subject of importance in the process of creating teaching tasks. Based on assumptions about how to teach art and how to act on – and interact with – students via art, the diploma thesis offers an analysis of methods for practical use.

The questions established in the educational process are (1) *What will we do?* (theme), (2) *How will we do it?* (method) and (3) *Why will we do it?* (aim and purpose). These questions are teacher´s essential guides when constructing an educational situation. To understand the connections among these three lines I applied the art technique to be an intersection through which I could find the answers and perceiving the art technique in each position meeting the theme, method and purpose, I established a method for constructing teaching tasks.

The result is to be used in teaching practice and the aim is to give pedagogical practice a basis, where arts technique and professional didactic may ally.

Seznam použité literatury

BALEKA, J., 1997. *Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0609-5.

ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 9788070665343.

KASÍKOVÁ, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 9788071781677.

KOŘÍNEK, O., 1968. *Sítotisk serigrafie*. Praha: SNTL - Nakladatelství technické literatury. ISBN 80-900060-6-X.

KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 9788024724331.

LUKAVSKÝ, J. a J. SLAVÍK, 2013. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*. roč. 2013, č. 1, s. 14–20. ISSN 1210-3691.

MIKŠ, F., 2010. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění : pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 9788087029862.

SÍTOTISKOVÝ SVAZ ČR, 2009. Mimořádné vydání občasníku Sítotisk + Serigrafie [online]. [vid. 28. květen 2015]. Dostupné z: http://www.sitotisk-serigrafie.cz/index.php/cs/download/sitotisk-serigrafie#

SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV - nakladatelství. ISBN 9788085866339.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika - 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 9788024718217.

SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 9788071844372.

SLAVÍK, J., 2005. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In: *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví.* Praha: UK-PedF. ISBN 80-7290-225-3.

SLAVÍK, J., 2011. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*. roč. 21, č. 2, s. 207–225. ISSN 1805-9511.

SLAVÍK, J. a D. ČAPKOVÁ, 1994. Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika*. roč. XLIV, č. 4, s. 377–388. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J., K. DYTRTOVÁ a M. FULKOVÁ, 2010. Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*. roč. LX, č. 3-4, s. 223–241. ISSN 3330-3815.

SLAVÍK, J. a P. WAWROSZ, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky), II díl*. Praha: UK-PedF. ISBN 8072901303.

VANČÁT, J. a M. PASTOROVÁ, 2007. *Výtvarná výchova. In Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007)* [online]. 2007. B.m.: Metodický portál RVP. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/318_1_1/

VASARI, Giorgio, 1999. *Životy nejvýznačnějších malířů, sochařů a architektů*. Praha: Mladá fronta. ISBN 8020406980.

VECCHIET, J.-M., 2005. *Životy a smrti Andyho Warhola* [online].

Přílohy diplomové práce

Přílohy č.1-3 se ve formátu PDF nachází na přiloženém DVD a jsou součástí praktické části diplomové práce.

1. Sítotisková učební úloha „Pruhy“ (dvd + praktická část)
2. Sítotisková učební úloha „Ornament“ (dvd + praktická část)
3. Sítotisková učební úloha „Smysly“ (dvd + praktická část)
4. Dotazník č. 1
5. Přepis odpovědí žáků z Primy
6. Dotazník č. 2
7. Přepis odpovědí žáků z Nového Boru.
8. Reflexe Mgr. Anny Kovandové.
9. Ukázky z cvičení s písmeny
10. Pracovní listy „Ornamenty“
11. Fotografické dokumentace z výuky v Novém Boru.
12. Komiks pro sítotiskovou úlohu „Pruhy“
13. Komiks pro sítotiskovou úlohu „Ornament“
14. Komiks pro sítotiskovou úlohu „Smysly“

Příloha č. 4

Otázky dotazníku, na který odpovídalo 13 žáků na Lauderových školách:

1) Co bylo nejtěžší?
2) Chtěli byste vyzkoušet další tisk?
3) Co vás bavilo nejvíce?
4) Chtěli byste zkusit ornamenty kreslit jinak než na sítotisk?
5) Bavil vás tenhle projekt?

Příloha č. 5

Záznam odpovědí žáků z Lauderových škol:

1) Co bylo nejtěžší?
9xVyřezávání
5xVymyslet ornament, který by se líbil / je hezký/jaký udělám
1xDomluvit se
1xMozaika

2) Chtěli byste vyzkoušet další tisk?
2xAno/ určitě
5xMožná
1xJo asi jo
1xAno ráda
2xAni ne
2xNe

3) Co vás bavilo nejvíce?
1xNemůžu určit
1xSkládání ornamentů do společného obrazu
1xVšechno
1xLepení
3xTisknutí
1xKreslit
1xDělání ornamentů z písmen
2xsítotisk
2xNic

4) Chtěli byste zkusit ornamenty kreslit jinak než na sítotisk?
3xAno
2xAsi spíše jo
1xZáleží jakým způsobem
1xKlidně
1xNa počítači
1xMožná
4xAni ne

5) Bavil vás tenhle projekt?
2xAno
7xDocela jo
2xTrochu
2xNic moc
0xvubec

Příloha č. 6

Otázky, na který odpovídali studenti ze střední školy v Novém Boru:

1) Co bylo nejtěžší?

2) Chtěli byste vyzkoušet další tisk?

3) Co vás bavilo nejvíce?

4) Chtěli byste zkusit ornamenty vytvořit jinak než sítotiskem? Jak?

5) Využili byste grafické techniky ve Vv ve vaší praxi? Proč?

6) Myslíte si, že má smysl zařazovat řemeslné techniky do výuky Vv i v současné době digitálních technologií?

Příloha č. 7

Přepis odpovědí studentů ze střední školy v Novém Boru:

1) Co bylo nejtěžší?
4xUrčování kultury k ornamentům.
Rozdělení ornamentů do zemí
5xVyřezávání
8xVymyslet ornament

Nic

2) ***Chtěli byste vyzkoušet další tisk?***
7xAno
Ano, chtěla bych to vyzkoušet na oblečení
5xAno, velice mě to bavilo
2xurčitě
Asi ano
Klidně
Ne

3) ***Co vás bavilo nejvíce?***
Poznávačka
14xTisknout
4xvýsledek
2xVýroba šablony
2xSkládání hotových ornamentů do obrazu
Moc mě to nebavilo

4) Chtěli byste zkusit ornamenty vytvořit jinak než sítotiskem? Jak?
3xAsi ne
5xano
Šlo by si udělat z papíru různé tvary a na papír je poskládat do ornamentů
Ne
2xPerokresba
Klovatinou
5xLinorytem
Nakreslit jen pastelkami
Temperami
Kresbou
Koláží
No klidně, jen nevím jak. Třeba o sítotisku jsem neslyšela, takže určitě jsou i další techniky
Jen barvami

5) Využili byste grafické techniky ve Vv ve vaší praxi? Proč?
Ano, je to něco nového
Nevím
Myslím, že ano, pro děti v družině by to bylo zábavné
S malými dětmi určitě ne. Spíš až starší.
Ano, je to jednoduché a pro děti ne tak namáhavé
Asi ano s dětmi, bavilo mě to, tak si myslím, že je to bude taky bavit
Ano, je to zajímavá činnost a ve družině nebo v nějakém kroužku by se to dobře využilo.
Asi ano, je to v celku jednoduché a zábavné
Myslím, že ano, pro větší děti to bude zábavné
Ano, může se to použít s dětmi, určitě by je to bavilo
3xAno
Je to zajímavé, takže ano
Ano, bylo by to pro děti přínosné, naučili by se něco nového a myslím, že by je to bavilo
Klidně. Protože by to nebyl stejný stereotyp.
Pokud bych měla možnost tak ano. Děti by to bavilo

6) Myslíte si, že má smysl zařazovat řemeslné techniky do výuky Vv i v současné době digitálních technologií?
5xAno
Ano, aspoň si můžeme vyzkoušet nové věci, než jsou pastelky, fixy, tempery, vodovky..
Určitě
Myslím si, že nejen to má smysl, ale je to dost důležité
Ano, měli bychom si vyzkoušet i jiné techniky
Ano, je hezké si to vyzkoušet
Ano, je to takový malý návrat ke kořenům
Ano, mě osobně by nenapadlo, že takový druh tisku je a myslím, že by se o něm měli dozvědět ostatní
Ano, určitě je dobré to vyzkoušet
Ano, právě kvůli dnešním technologiím
Ano, je to zpestření v obyčejné výtvarce
Nevím
Ano, myslím, že to má smysl

Příloha č. 8

Reflexe Mgr. Anny Kovandové

Projekt ORNAMENT s využitím pracovních listů byl realizován na střední škole v novém Boru v 1.ročníku oboru předškolní a mimoškolní pedagogika v rámci předmětu Výtvarná výchova s metodikou. Projekt byl realizován paralelně v obou polovinách třídy během tří týdnů – tedy tří dvouhodinovek v každé polovině a jedné společné hodiny, ve které jsme projekt zakončili.

V prvním týdnu jsme zahájili téma společným vymezením pojmu ornament, poté studenti postupně zpracovávali úlohy z pracovních listů. 2. úloha – přiřazování ornamentů různých kultur k odpovídajícím zemím, byla pro většinu studentů dost obtížná – málokdo správně přiřadil více než polovinu. 3. úloha - tvorba jednoduchých ornamentů z 1. písmene svého jména – byla podle mě výborným krokem k uvědomění si principu opakování prvků v ornamentální struktuře a pomohla tak studentům k uvolnění své ornamentální kreativity. Přínosná byla i 4. úloha – otázka, kde všude se objevuje ornament – pomohla k nalézání přírodních struktur jako východisek ornamentů a užité funkce ornamentu. Na závěr dvouhodinovky si studenti měli ve skupinách vybrat kulturu, o které do příště zjistí vše zajímavé a budou se jí inspirovat při tvorbě vlastního ornamentu (6. úloha). Na výběr kultury měla velký vliv úloha 2. úloha – studenti si většinou vybrali jednu z deseti kultur z ukázek, jen 2 skupiny si domluvili jinou kulturu – aztéckou a keltskou.

Ve druhé dvouhodinovce si studenti individuálně navrhovali vlastní ornamenty vycházející z vybraných kultur - inspirace rozdílnými ornamentálními systémy byla pro studenty velmi přínosná – otevřela jim neznámé světy rozmanitých tvarů a symbolů. Po navržení následovalo převedení ornamentů do šablon jednotného formátu 12.12 cm. Tato fáze byla pro část studentů nejnáročnější – ujasnit si, jakým způsobem ornament zjednodušit a vyřezat, aby se nerozpadl – mnozí vyžadovali mou radu při rozvržení pozitivních a negativních částí šablony. Dalším úskalím byl často příliš detailní návrh ornamentu - vyřezávání pak bylo dost náročné. I v dotazníku byla tato fáze opakovaně označena za nejtěžší.

Ve třetí dvouhodinovce proběhl samotný tisk přes síta s šablonami a vytváření ornamentální kompozice. Každý si vytiskl svůj ornament 12krát, tisk samotný šel hladce a nedělal nikomu problémy, někomu připadal jen trochu zdlouhavý. Z deseti ornamentů pak

každý skládal vlastní ornamentální strukturu na velký formát A2. Tato fáze byla zajímavá a studenty evidentně bavila – skládáním vznikly často překvapivé tvary a struktury.

V poslední hodině jsme projekt zakončili složením kompozic z ornamentů jednotlivých struktur ve skupinách a představením kultur v krátkých prezentacích. Posledním krokem bylo vytvoření jedné společné patch-work struktury ze všech ornamentů celé třídy (30 motivů) se skládáním na velký formát A1. Vzniklou společnou kompozici si chtějí studenti vystavit ve své třídě jako kolektivní ornament.

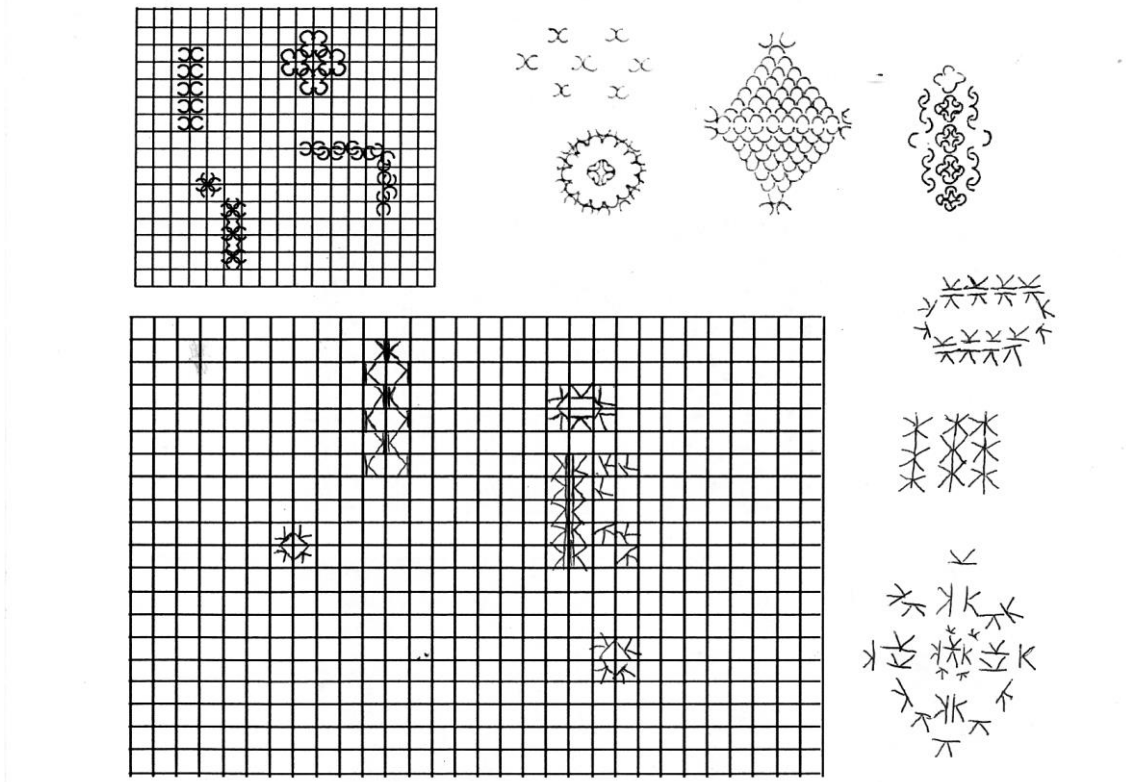
Projekt se povedl a byl vesměs hodnocen velmi pozitivně, pro mě osobně byl zajímavým obohacením výuky, přínosem byla skupinová práce – uvědomila jsem si její důležitost a to, že ji málo zařazuji do výuky..

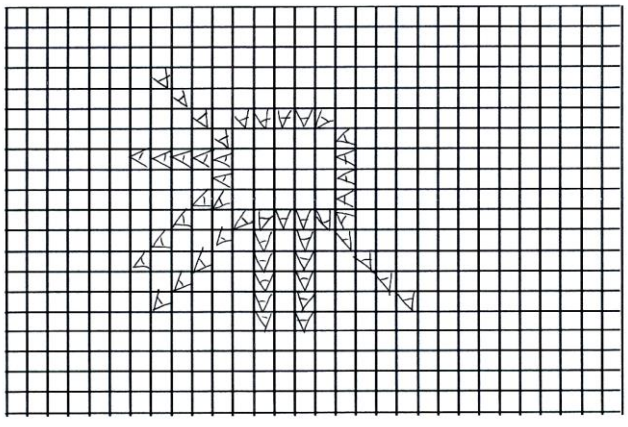
Ze studentských dotazníků vyplývá, že je projekt většinou zaujal a oceňují, že se díky němu seznámili s novou řemeslnou technikou, a dovedou si představit její využití i ve své budoucí praxi.

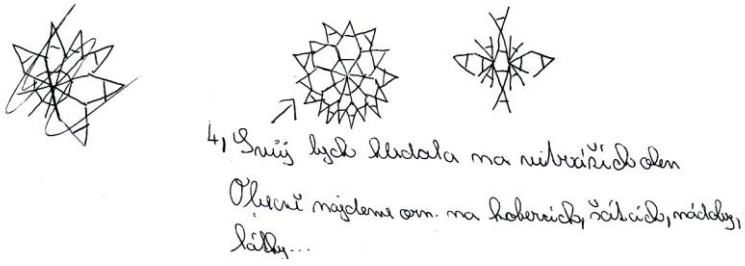
Příloha č. 9

Ukázky z pracovních listů, do kterých studenti kreslili ornamenty z písmen.

Zkuste sami vytvořit ornament z prvního písmene svého jména. Můžete použít pomocnou mřížku. Inspirujte se ukázkou, vytvořenou z písmene C.

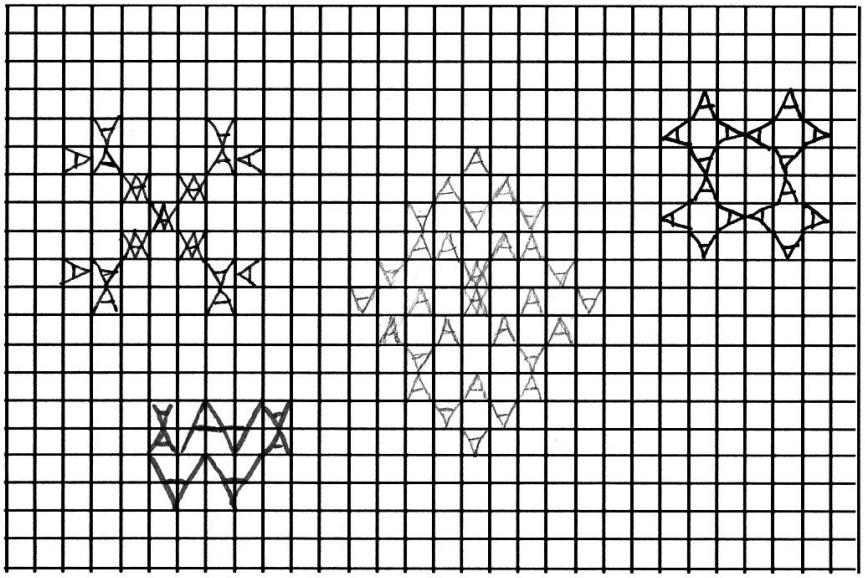




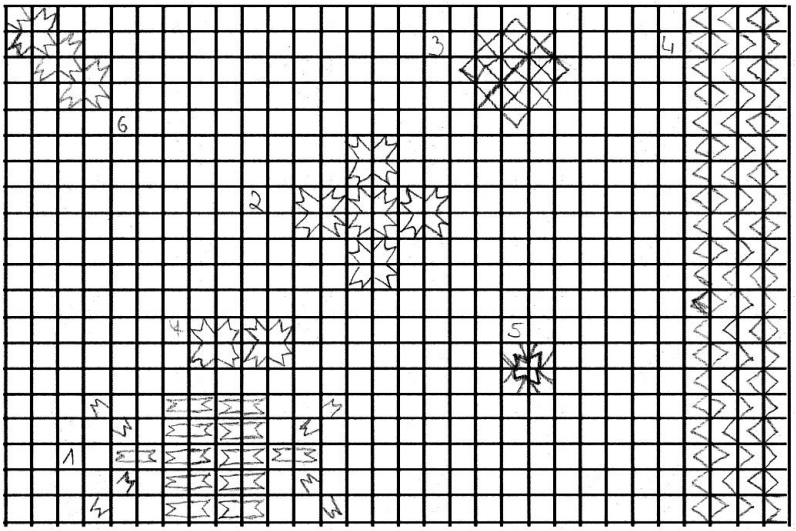


4, Svůj bych hlavolam na nibrážích oken

Oblečení najdeme orn. na kobercích, šátcích, nátěrech, šatech...



- koberce, lahvky
- vázy
- ~~sa~~ lahvky, koberce
- porcelány (talíře, mísy)



1 sklárě
2 keramika
3 sklárě
4 keramika
5 sklárě, architektura
6 sklárě, keramika, architektura
7 textil, keramika

Příloha č. 10

:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:- ORNAMENTY -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:

Pracovní list č. 1
Vypracovala: Carolina Sidon
I. část

1) Co je to ornament? Napište vlastními slovy, jak byste popsali, co je to ornament.

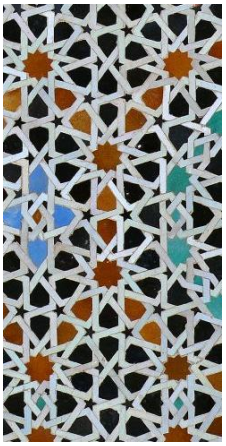
---

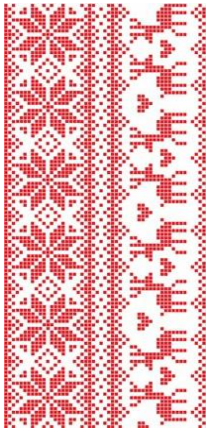
2) Kde najdete ornament? Napište, kde byste ornamentální výzdobu hledali a k čemu tedy ornament slouží.

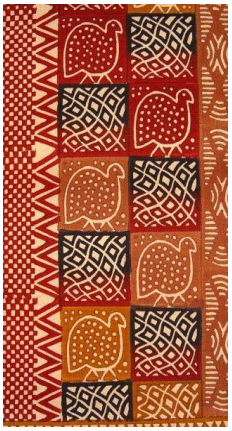
---

3) Podívejte se na obrázky ornamentů níže. Jsou to různé typy ornamentů, svým způsobem velice charakteristické pro kulturu, ve které vznikly. Zkuste je přiřadit ke správné zemi, ze které ukázky pocházejí.

1 2 3 4 5







6 7 8 9 10

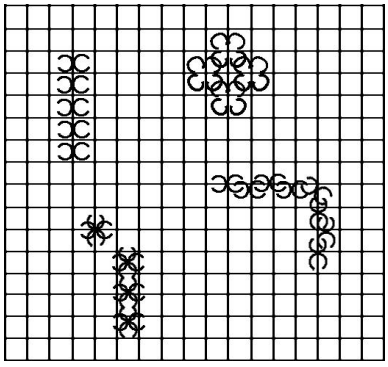
Řecko, Zimbabwe, Morava, Irsko, Čína, USA – Arizona, Maroko, Norsko, Peru, Indie

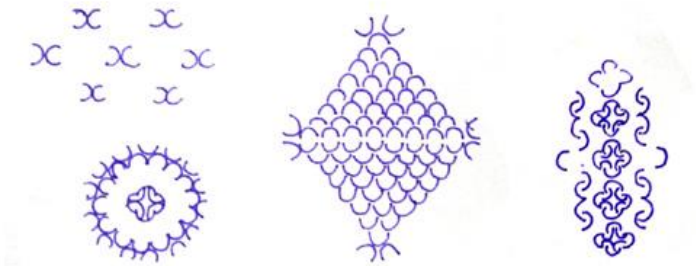
:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:- ORNAMENTY -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

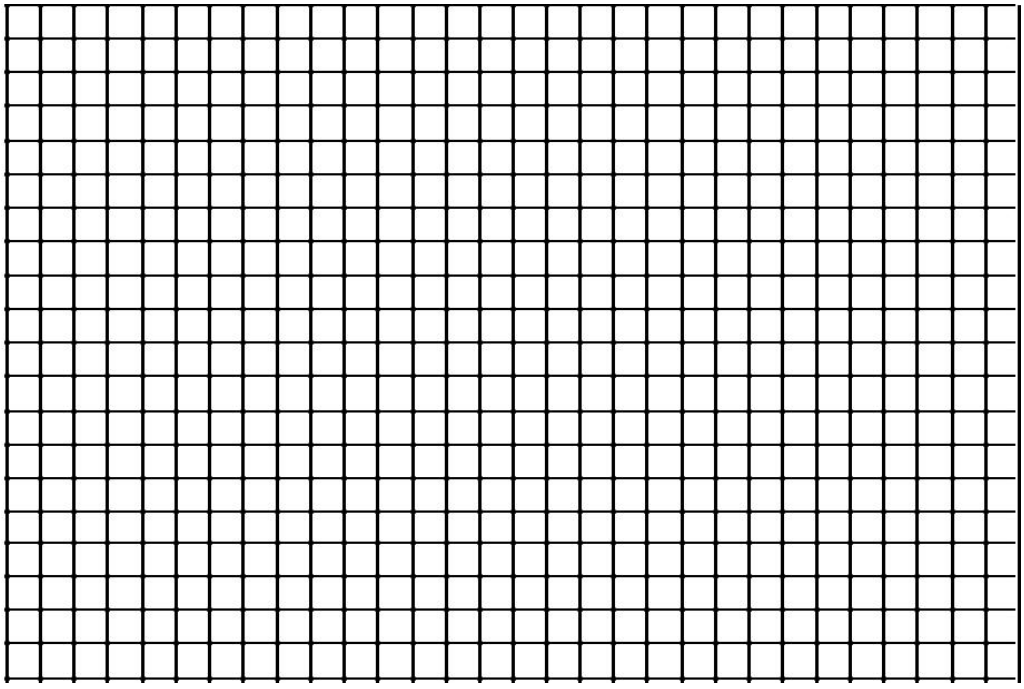
Pracovní list č. 2

4) Jednoduchý ornament lze vytvořit tak, že opakujete – řadíte, převracíte, zrcadlíte – jeden tvar, než vytvoříte pravidelný (symetrický) obrazec, který funguje jako dekor / dekorativní prvek.

Zkuste sami vytvořit ornament z prvního písmene svého jména. Můžete použít pomocnou mřížku. Inspirujte se ukázkou, vytvořenou z písmene C.







:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:- ORNAMENTY -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

:-:-:-:

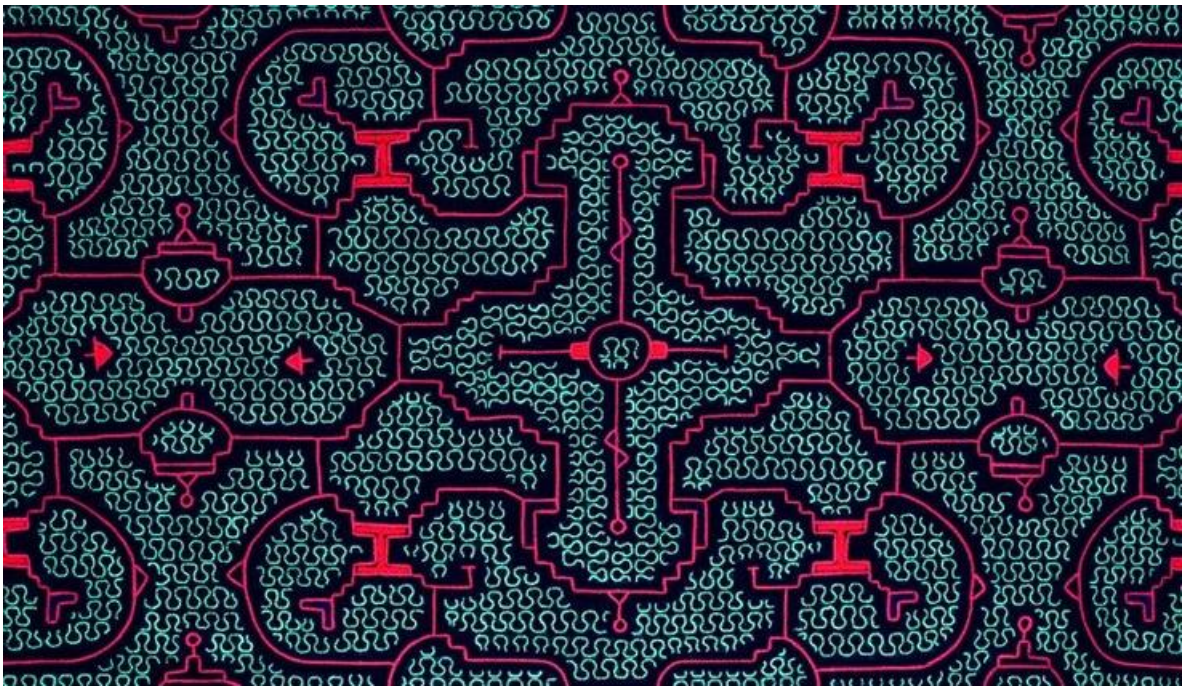
Pracovní list č. 3

II. část

Další úkoly budete vypracovávat ve skupinách

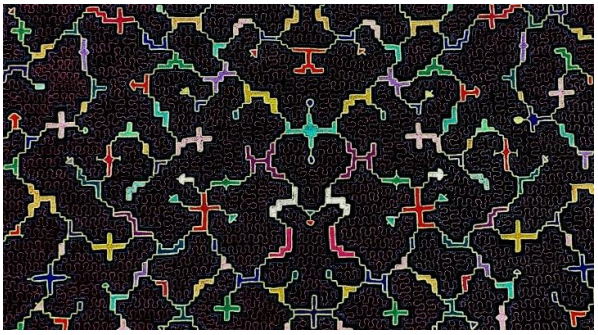
5) Prohlédněte si ukázku ornamentu z peruánského pralesa a přečtěte si jeho popisek. Pak odpovězte na otázku, která se nachází pod obrázkem.

Zde vidíte ukázky ornamentálního umění indiánského kmene Shipibo, žijícího v oblasti amazonského pralesa v Peru. Jejich umění je magické, to znamená, že jej nevnímají jen jako hezké geometrické obrázky, ale všechny znaky, tvary a barvy mají svůj specifický význam a výklad. Lidé, kteří žijí v pralese, vnímají své pocity a životy v úzkém spojení s pralesem, jeho zvířaty a rostlinami. Často se musí spoléhat jen na přírodu a ona pro ně znamená jak bezpečí, tak nebezpečí. V pralese žijí nebezpečná a jedovatá zvířata, rostou tam jedovaté, ale i léčivé rostliny. Lidé proto prales velice uctívají. Stvořitelem pralesa a veškerého života je kosmický had Ronin. Ten se zjevuje šamanům v podobě nekonečného hada, jehož kůže světélkuje různými barvami. Silné čáry a linie tvoří důmyslnou síť nekonečných variant a kombinací ornamentů, symbolizující začátek i konec, prvopočátek i zánik veškerého bytí. Menší „tekoucí" linky uvnitř geometrických tvarů představují světélkující kůži hada, která se neustále obměňuje, žije a fluktuuje. To symbolizuje neustálý koloběh života, smrti a narození.



-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:- ORNAMENTY -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-

Pracovní list č. 4



Otázka:

Proč lidé z kmene Shipibo ztvárňují své ornamenty? Co tím vyjadřují? (Není jednoznačná odpověď. Zkuste se nad tím trochu zamyslet a představit si, že žijete jako tito lidé.)

---

6) Najděte si obrázky jednoho ornamentálního umění, které se vám líbí. Zkuste si o tom něco přečíst a pak zodpovězte tyto otázky:

a) Jaké tvary jsou typické pro váš ornament?

b) Jaké barvy jsou nejobvyklejší?

c) Jsou vaše ornamenty abstraktní, anebo zobrazují nějaké předměty, rostliny nebo zvířata? Která?

d) Krátce popište, co jste se dočetli o významu ornamentu v daném kulturní prostředí.

e) Proč se vám vybraný ornament líbí?

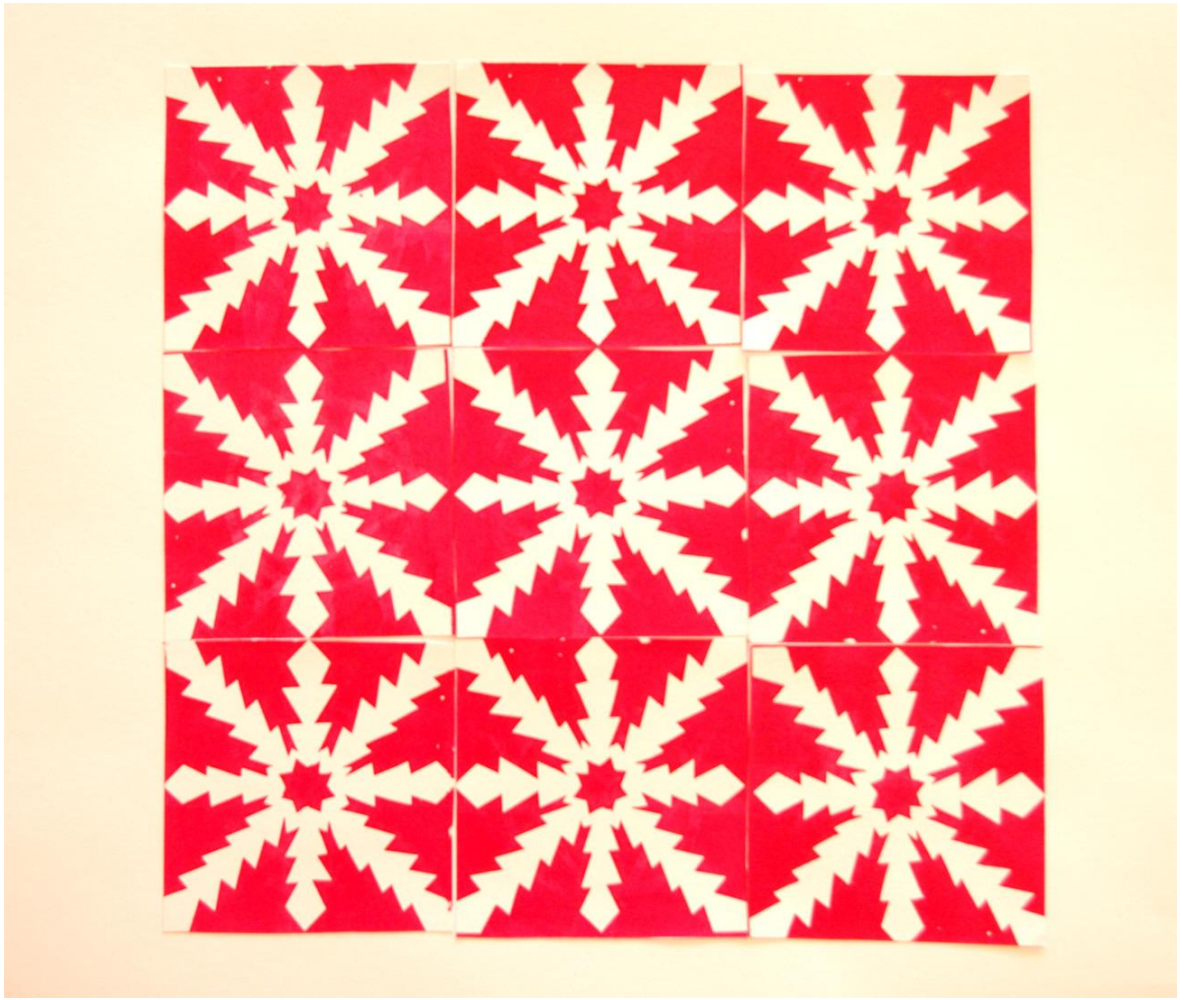
:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:- ORNAMENTY -:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:-:

Pracovní list č. 5

7) Každý z členů skupiny nakreslí jeden ornament, nebo ornamentální obrázek inspirovaný stylem umění, které jste si vybrali v předchozím úkolu. Vycházejte z toho, co jste si přečetli a jak jste ornamenty popsali. Ornament, který nakreslíte, nesmí být úplně stejný a obkreslený, ale musí být podobný a mít podobný styl a charakter. Až budete mít práce hotové, budete jako celá skupina své obrázky presentovat před zbytkem třídy. Své obrázky doprovodíte vyprávěním o tom, co jste se o ornamentech dočetli a dozvěděli.

Příloha č. 11

Fotografická dokumentace z realizované hodiny na střední školy v Novém Boru.



Příloha č. 12

Komiks pro sítotiskovou úlohu „Pruhy“.

Příloha č. 13

Komiks pro sítotiskovou úlohu „Ornament“.

Příloha č. 14

Komiks pro sítotiskovou úlohu „Smysly“.