

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

**TVORBA JAKO DVOJDIMENZIONÁLNÍ PŘEDPOKLAD  
VÝUKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Zuzana Haiflerová**

*Učitelství pro střední školy, obor Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké  
školy*

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

**Plzeň 2018**



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

Rakovník, 30. června 2017

.....

vlastnoruční podpis

## Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, odborné rady a trpělivost.

## Anotace

Předmětem diplomové práce je reflexe duality kompetenčních modů: učitele tvůrce výtvarného vyjádření a učitele tvůrce zadání učební úlohy. Autorka zrealizuje tři vlastní výtvarná díla. V průběhu procesu tvorby a po ní zpracuje myšlenková východiska, inspirační podněty, techniku tvorby, proces realizace, reflexi v akci a po akci zaměřenou na problematiku samotné tvorby. Na autorský projekt naváže obsahovou transformací hlavních principů vlastní tvorby do zadání učební úlohy. Autorka zrealizuje tři učební úlohy v podmínkách školní praxe. Realizované učební úlohy pak budou podrobeny analýze metodou 3A, se zvláštním důrazem na porovnání procesu vlastní tvorby a tvorby učební úlohy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, tvorba, reflexe, didaktická transformace obsahu, metoda 3A

## Annotation

The subject of the thesis is a reflection of the duality of competency modes: the teacher as an artist and a teacher as a creator of the task. The author realizes three artworks. In the process of creation and after it, the author compiles the thought out point, inspiration sources, technique, the reflection of the process based on the problematics of the creation. The author's project is followed by content transformation of the main principals of the artwork into the task. The author realizes three art lessons in the practice. Realized lessons are analyzed by 3A method, with a particular emphasis on comparison of the process of creation and the formation of the task.

Key words: art education, creation, reflection, didactic content transformation, 3A method

## Obsah

Úvod.....	8
1. Vlastní tvorba.....	9
1.1 Myšlenková východiska.....	10
1.2 Inspirační podněty.....	11
1.3 Technika, materiál, proces tvorby.....	12
1.4 Popisy děl a reflexe v akci a po akci.....	13
1.4.1 Dětství.....	13
1.4.2 Dospívání.....	15
1.4.3 Dospělost.....	15
1.5 Hledání konceptuality děl.....	16
2. Didaktický projekt.....	19
2.1 Výběr a charakteristika třídy.....	19
2.2 Výběr konceptů pro didaktickou transformaci.....	20
2.3 Didaktická transformace obsahu.....	22
2.4 Tvorba učiva.....	22
2.4.1 Poklad z dětství.....	24
2.4.2 Kompozice.....	26
2.4.3 Dospělák.....	28
3. Rozbor pedagogických děl.....	30
3.1 Metoda 3A.....	30
3.1.1 Anotace.....	30
3.1.2 Analýza.....	31
3.1.3 Alterace.....	32
3.2 Poklad z dětství – rozbor.....	33
3.2.1 Anotace – Poklad.....	33
3.2.2 Analýza – Poklad.....	37
3.2.3 Alterace – Poklad.....	39
3.3 Kompozice – rozbor.....	42
3.3.1 Anotace – Kompozice.....	42
3.3.2 Analýza – Kompozice.....	45
3.3.3 Alterace – Kompozice.....	46
3.4 Dospělák rozbor.....	49
3.4.1 Anotace – Dospělák.....	49

3.4.2 Analýza – Dospělák .....	52
3.4.3 Alterace – Dospělák .....	53
Závěr .....	56
Resumé .....	62
Literatura .....	63
Přílohy .....	I

# Úvod

Mezi lety 1995–1997 proběhla tematická inspekce, která si kladla za cíl zmapovat zjistit a vyhodnotit stav výtvarné výchovy ve školství. Tento výzkum měl celou řadu cílů, kromě toho také monitoroval *profesní kompetence*<sup>1</sup> učitelů výtvarné výchovy.<sup>2</sup>

Součástí profesní kompetence učitele výtvarné výchovy je tzv. *produktivní složka*. Tato složka kompetence klade na učitele nároky na jeho vlastní tvorbu. Očekává se, že učitel výtvarné výchovy je motivován a připraven k vlastní tvorbě.<sup>3</sup>

Výše zmíněný průzkum ukázal, že 7,5 % učitelů aktivně tvoří a vystavuje, 39 % tvoří, ale nevystavuje, a 53 % učitelů výtvarné výchovy se vlastní tvorbou nezabývá.<sup>4</sup>

Diplomová práce *Tvorba jako dvojdímní předpoklad výuky výtvarné výchovy* se zabývá vztahem procesu vlastní tvorby a tvorby pedagogického díla.

Autorka se v práci pokusila zmapovat proces tvorby vlastního výtvarného vyjádření a proces tvorby učební úlohy. Tyto dva procesy se pokusila srovnat a dopomoci tak porozumění odlišnostem ve znalosti obsahu umělce tvůrce a učitele tvůrce. Zároveň se pokusila prozkoumat opodstatnění požadavku výtvarně-produktivní složky profesní kompetence učitele výtvarné výchovy. Srovnáním dvou procesů se snažila objevit její limity a možnosti.

Diplomová práce je rozčleněna na tři části. První kapitola je zaměřena na vlastní výtvarnou práci. Autorka vytvořila tři díla podle vlastního námětu, *Dětství*, *Dospívání* a *Dospělost*. Tato díla se zabývají třemi etapami života. Textová část zachycuje přípravnou fázi, myšlenková východiska, inspiračním podněty, techniku. Dále také popisuje realizaci, a celý proces reflektuje a dokumentuje, viz přílohy. Vlastní práci pak autorka podrobila analýze a našla koncepty pro didaktický projekt.

---

<sup>1</sup> Viz níže.

<sup>2</sup> Valeš, V.: *Věc: stav výtvarné výchovy* (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37, 1997, č. 4, s. 1–4.

<sup>3</sup> Slavík, J.: *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*. In: Hazuková, H.: *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: PedF UK 1994.

<sup>4</sup> Valeš, V.: *Věc: stav výtvarné výchovy* (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37, 1997, č.4, s.1–4.



Druhá kapitola se věnuje didaktickému projektu. Nejprve se zabývá koncepty vybranými z vlastní tvorby, dále didaktickou transformací obsahů do učebních úloh, které byly realizovány na gymnáziu v Novém Strašecí v průběhu jara roku 2017.

Ve třetí části byl tento projekt analyzován a k jednotlivým úlohám byly navrženy alterace. K analýze autorka použila metodu 3A, jejíž popis je také součástí práce.

V závěru autorka shrnuje a porovnává proces vlastní tvorby a proces tvorby učební úlohy, pokouší se najít shody i rozdíly těchto procesů. Na základě srovnání a vlastní zkušenosti pak uvažuje nad možnostmi a výhodami naplnění produktivní kompetence učitele. Fotografie zachycující proces i výsledná díla jsou součástí příloh, stejně tak i reflektivní bilance

## 1. Vlastní tvorba

To je ta věčná otázka, vyhodit nebo nevyhodit? Jsou všude, všude kolem nás se hromadí, berou nám prostor, tak pryč s nimi! A nebude se to ještě na něco hodit? Kdy je to jen zdravá šetrnost a kdy už jde o nemoc, existuje nemoc známá jako *Diogenův syndrom*, známý také jako *syndrom hromadění věcí a zvířat* či *syndrom chorobného sběratelství*.<sup>5</sup> Diogenův syndrom se ale spíše týká odpadků, předmětů obyčejných, je ale řada věcí, které nevyhodíme prostě proto, že jsou to památky, vzpomínky a mají pro nás svoji hodnotu, táhnou nás zpátky do minulosti. Podle feng-šuej<sup>6</sup> hromadění věcí zabraňuje proudění životadárné energie čchi, v lidském životě pak nemůže docházet ke změnám a novým událostem.

Možnost, jak se vypořádat s věčným hromaděním bylo vytvořit si vlastní relikviář.

*Relikviář je schránka nebo skříň k uchování vystavování relikvií, bývá z drahých kovů a umělecky zpracovaný.*<sup>7</sup> Nebo je to také *schránka na ostatky svatých*.<sup>8</sup>

Místo svatých ostatků moje relikviáře uchovají nejsvětější relikvie mých vztahů, přátelství, lásek, dětství, dospívání. Mé relikvie pak zaujmout čestné místo, upevní se, utvrdí a vytvoří celek. V neposlední řadě se také uklidí.

<sup>5</sup> *Diogenův syndrom*. [online]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Diogen%C5%AFv\\_syndrom](https://cs.wikipedia.org/wiki/Diogen%C5%AFv_syndrom). [cit. 21. 6. 2017].

<sup>6</sup> *Feng-šuej*. [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Feng-%C5%A1uej>. [cit. 21. 6. 2017].

<sup>7</sup> *Universum: všeobecná encyklopedie*. Praha: Odeon, 2001. ISBN 80-207-1070-1.

<sup>8</sup> KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž: [studentské vydání]*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1415-3

Tato kapitola se věnuje vlastní tvorbě třech obrazů, které se staly východiskem pro zkoumanou praxi. Tyto obrazy byly vytvořeny především z nahromaděných předmětů, které z různých důvodů přestály tok času a po léta je nikdo nevyhodil.

Celá tato kapitola je rozčleněna do několika částí, které se zabývají tvorbou v jejím zárodku, momentům, které předcházely vlastnímu tvoření. Také zde popisují sběr materiálu, myšlenkové pochody, vlastní tvorbu i úvahy o ní. V poslední části se pak věnují konceptům, které byly do děl vloženy, které se objevily v procesu tvorby, i ty, které se zjevily až v rámci reflexe a s větším odstupem.

Uvažování o tvorbě a její textové zpracování mohlo probíhat třemi cestami. Měla jsem možnost zabývat se svou tvorbou introspektivně, díky osobnímu tématu, jež je jejím primárním základem, tento potenciál má. Je to práce zaměřená veskrze na moji osobnost, bylo by tedy nasnadě jejím prostřednictvím proniknout do vlastního nitra. Nicméně tato práce si obecně klade jiné požadavky. Další cestou by byla interpretace, představení práce publiku, zařazení do kulturního kontextu, hledání a nacházení podobných prací ve světě umění a její porovnávání, srovnávání, ani to však nebylo cílem. Část věnovaná vlastní tvorbě je zpracována ve formě sebereflexe, je to zpětný pohled na celý proces tvorby, současně také pohled do probíhajícího prožívání v rámci tvorby, popis problémů spojený s tvorbou atd. Tento přístup sleduje hlavní motiv celé práce, tedy zkoumání oprávněnosti požadavku na výtvarně produktivní kompetenci učitele výtvarné výchovy

## **1.1 Myšlenková východiska**

Už nějakou dobu se zabývám zkoumáním své vlastní osobnosti, a to především proto, že s celou řadou jejích součástí nejsem spokojená a ráda bych je změnila. Domnívám se, že řada těchto problematických věcí má své kořeny již v některém z ranějších období. Proto jsem se pokusila skrze tvorbu znovu prožít svůj dosavadní život, prozkoumat jej uspořádat a utřídit si jak negativní tak pozitivní vzpomínky. Pokusila jsem se pochopit mechanismy vlastního myšlení a vnímání sebe sama i světa kolem. Snažila jsem se najít a prozkoumat křivdy a nepříjemné vzpomínky a tímto způsobem vytvořit prostředí pro jejich řešení. Symbolicky jsem svým vzpomínkám chtěla dát řád a smysluplnost. Na jednu stranu je někde uchovat, dát jim vlastní prostor, na druhou stranu je umístit mimo sebe, distancovat se od nich a prozkoumat je zvenčí. Pokusila jsem se probádat svůj život skrze předměty, které byly nebo jsou jeho součástí

K tvorbě asambláží mě inspirovala výstava manželů Vladimíra Gebauera a Pavly Aubrechtové *Ohlédnutí II*, kterou jsem se svými žáky navštívila v květnu roku 2016. Při přípravě galerijní animace jsem se začala hlouběji zajímat o techniky, jež jsem doposud nevyzkoušela a které mě do té doby ani nelákaly, konkrétně techniku koláže a asambláže. Při návštěvě výstavy jsem měla možnost promluvit si také s oběma autory a podařilo se mi proniknout do jejich uvažování. Výstava Vladimíra Gebauera a Pavly Aubrechtové i jejich vyprávění mě přesvědčily, že techniky jako je koláž nebo asambláž mohou být velmi zajímavé a dokážou mít silnou výpovědní hodnotu.

## 1.2 Inspirační podněty

*Vladimír Gebauer patří ke generaci, která nastupovala v první polovině sedmdesátých let, kdy se výrazně změnily a v mnohém zhoršily podmínky, kdy už nebylo možné svobodně se sdružovat a vystavovat.*<sup>9</sup>

Umělci tvořili spíše v soukromí, navazovali na šedesátá léta a pokračovali v experimentování s novými postupy a také využívali předměty a materiály z běžného života. V díle Vladimíra Gebauera se opakovaně objevuje motiv krajiny, konkrétně tři krajinné typy – Kladensko a důlní činnost, Křivoklátské lesy a Rakovnicko s železitou půdou a chmelařskou tradicí. Už v rané tvorbě se začal zabývat technikou asambláže a koláže. Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let se odpoutává od reality a věnuje se spíše vyjadřování pocitů.

V osmdesátých letech vytvářel také malé strukturální obrazy, při jejichž tvorbě využíval rozličné přírodní i umělé materiály jako jsou pryskyřice, jíly, písky a různá pojidla.

Zajímavým projektem, kterého se Gebauer zúčastnil, byl projekt *Krabičky*, připravený v roce 1983. V rámci něj byly umělcům rozeslány krabičky, jež každý z nich mohl dotvořit podle sebe. Krabičky byly zabaveny Státní tajnou bezpečností a vystaveny byly až v devadesátých letech. V roce 2002 na tento projekt navázal, opět vytvořil řadu asambláží stejných formátů.

Obecně ve svém projevu Gebauer zkoumá skládání a přesouvání prvků nebo naopak rozpadu celku. V řadě děl se stále vrací k figuraci, v mnohých pracuje až s geometrickou abstrakcí. Škála jeho děl je veliká. Barevnost je někdy střídma jindy až agresivní, některé

---

<sup>9</sup> MACHALICKÝ, Jiří. *Vladimír Gebauer: cesty: [práce od konce 70. let po současnost]*: Rabasova galerie Rakovník: [25. ledna - 11. března 2007. Rakovník: Rabasova galerie, 2007. 55 s. ISBN 978-80-87406-24-3 5

asambláže působí jemně a půvabně, některé syrově. Umělec se také zabývá grafikou a i v této oblasti experimentuje.<sup>10</sup>

Pavla Aubrechtová započala svou uměleckou kariéru v sedmdesátých letech, ve své tvorbě se nepoddala oficiálním proudům, a tak na delší dobu zůstala v ústraní. Pavla Aubrechtová ve svém díle navazuje na experimenty šedesátých let. Její tvorbu provází hravost, s níž využívá nalezené materiály, a zkoumání poetiky daného předmětu. Autorčina tvorba má jasný průběh, posloupnost a je v ní jasně patrný rukopis. Aubrechtová se také věnovala figurální kresbě a krajině. Její dílo svou jemností připomíná východní kaligrafii. Na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let se věnovala reliéfní kresbě, kterou vytváří perforováním papíru grafickými jehlami. Ve své další tvorbě experimentovala s mnoha materiály, ku příkladu šlo o malbu květem kosatce, tečkování perem nebo otisky reliéfů. Na začátku osmdesátých let začala vytvářet první koláže. Tato technika se stala základem její další práce. Ve svých kolážích užívala například natrhané nebo nastříhané ubrousky, cigaretové papírky, barevné bavlnky. Stejně jako její manžel Vladimír Gebauer se zúčastnila projektu *Krabičky*, organizovaného Galerií H. v Kostelci nad Černými lesy. Pro tento projekt Aubrechtová vytvořila celou řadu krabiček, sama se k tomuto formátu později vracela. Krabičky dotvářela za pomoci různých předmětů, jako jsou laboratorní sklíčka, zkumavky, hedvábička nebo malé spirálky. Pavla Aubrechtová často kombinuje klasické techniky s experimenty a ve svých dílech nachází zcela nové postupy.<sup>11</sup>

### 1.3 Technika, materiál, proces tvorby

Techniku asambláže jsem využila u všech třech děl, kterým se ve své práci věnuji, právě s touto technikou jsem se setkala u dvou výše zmíněných umělců Vladimíra Gebauera a Pavly Aubrechtové.

Asambláž ve francouzštině znamená *spojení*. Tento termín označuje obraz, který má blízko k reliéfu a to proto, že jsou do něj umísťovány různé předměty, většinou předměty každodenní potřeby. První asambláže vznikaly ve druhé dekádě dvacátého století. S touto technikou pracovali dadaisté, především německý umělec Kurt Schwitters.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> MACHALICKÝ, Jiří. *Vladimír Gebauer: cesty*: [práce od konce 70. let po současnost]: Rabasova galerie Rakovník: [25. ledna - 11. března 2007. Rakovník: Rabasova galerie, 2007. 55 s. ISBN 978-80-87406-24-3 5

<sup>11</sup> MACHALICKÝ, Jiří. *Pavla Aubrechtová: Koláže, asambláže, kresby*: Rabasova galerie Rakovník, 2008. 53 s. ISBN 978-80-85868-77-7

<sup>12</sup> KRAUSSE, Anna-Carola. *Dějiny malířství: od renesance po současnost*. Překlad Jaroslava Krajná. Vyd. 2. [Praha]: Slovart, ©2008. 128 s. ISBN 978-80-7391-056-3.

Jako podklad pro asambláž jsem používala sololit, v jednom z případů dřevěnou desku. K umístování předmětů na desky jsem využila krabičky ze sololitu a dřeva. Desku a krabičky jsem barvila akrylátovou barvou, v jednom případě lakem. Předměty jsem lepila tavnou pistolí a lepidlem.

Proces vzniku všech děl byl v podstatě totožný. První část mé práce tvořil sběr různých předmětů, výběr materiálu a formátu podkladové desky. Následovalo rozmístování předmětů do krabiček a zkoumání vhodné kompozice krabiček. Dále jsem se zabývala barevným řešením podkladu a krabiček. V neposlední řadě jsem lepila předměty na předem vybraná místa a umístovala krabičky do formátu. Nakonec jsem dotvořila pozadí krabiček, a to buď jednoduchou kresbou křídami, nebo nápisy bílou barvou.

## **1.4 Popisy děl a reflexe v akci a po akci**

### 1.4.1 Dětství

Při tvorbě jsem chtěla postupovat chronologicky, věnovala jsem se tedy nejprve obrazu *Dětství*. Začátek mé tvorby v podstatě znamenal hledání předmětů z mého dětství. To se ukázalo ne zrovna snadným. Začala jsem v domě svých rodičů. Moji rodiče příliš nesdílejí mou vlastnost hromadění, a tak jsem zjistila, že mnoho věcí z mého dětství už je dávno pryč. Nejprve jsem zkoušela prohledat vlastní pokoj, který jsem po řadu let sdílela se svým bratrem, ale dařilo se mi nacházet spíše jeho věci. Nakonec se mi ovšem podařilo najít několik předmětů, které k mému dětství patřily. Našla jsem zde především různé papíry, fotky, žákovské knížky a tak dále. Pokusila jsem se také prohledat různé části domu, které slouží k uskladňování, sklep, spíž a garáž, kde jsem nakonec byla v pátrání nejméně úspěšná. Při hledání mi pomáhali rodiče, a tak nalézání různých předmětů vzbudilo diskusi a společné vzpomínání na mé dětství. Postupně se nám začaly vybavovat další hračky a hledali jsme již konkrétní předměty. Také jsem se pokoušela další střípky najít u svých prarodičů, kam jsem jezdila každé léto na prázdniny. I tam mě čekalo překvapení, v podstatě se zde nic z mého dětství nedochovalo.

Zpočátku moje sbírání vyznívalo poněkud marně, nakonec se mi však podařilo nasbírat celou řadu pokladů. Slovo *poklad* zde neužívám bezdůvodně, má zde svůj význam. Značná část předmětů z díla *Dětství*, pro mě totiž ve své době představovala opravdový cenný poklad. A to především kovové předměty nebo takové, které napodobovaly zlato. Tyto předměty se stávaly součástí her, v nichž bylo hlavním úkolem vypátrat poklad. Většinou byly uskladněny v nějaké truhle nebo v tajné skrýši.

Nejprve jsem se pokoušela předměty skládat různě vedle sebe a přemýšlela jsem o konečné podobě díla, předměty byly nesourodé a nedařilo se mi je uspokojivě uspořádat. Později jsem si vzpomněla na krabičky, které jsem zachránila ze školy před vyhozením (původně sloužily k uchovávání chemického nádobí). Zkusila jsem předměty vkládat do krabiček, což se ukázalo jako mnohem lepší cesta. Podle počtu předmětů kategorie dětství, jsem se rozhodla, že budu pracovat s formátem sto centimetrů na sto centimetrů. Jako podklad jsem si zvolila sololitové desky. Krabičky spolu s předměty jsem různě rozmisťovala na desku a pokoušela jsem se najít správnou kompozici. Různé fáze jsem fotila a rozložení na desce jsem zkoumala na počítači. Postupně jsem začala uvažovat o barevnosti prvního díla. Nelíbila se mi barva sololitu ani krabiček, a tak jsem začala pozorovat jednotlivé předměty a jejich vlastní barevnost. U díla *Dětství* jsem chtěla použít několik barev, nalezené hračky i ty už dávno ztracené byly výrazně barevné. Nejvíce mě asi ovlivnila „Bramborová záložka“, která patří k nejstarším předmětům tohoto díla. Na záložce jsou čtyři ornamenty v modré, červené a žluté barvě. Dílo muselo ve výsledku vypovídat o mém veselém a hravém dětství, a tak jsem zvolila právě kombinaci třech barev na záložce. Nakonec jsem žlutou barvu nahradila okrem a červenou jsem také utlumila, protože barevnost byla příliš agresivní, chtěla jsem docílit spíše harmonického ladění. Samozřejmě ne všechny předměty ladily, a proto jsem některým dala nový vzhled. Černé předměty, gramofonovou desku a kazety jsem přibarvila do modra a svítivě zelenou krabičku na rovnátka jsem přebarvila na červenou. Barevně jsem ovšem řešila především krabičky a podklad. Celý podklad má v podstatě jednolitou červenohnědou barvu. Krabičky jsou různě kombinované. Pokoušela jsem se o harmonické rozložení barev na podkladové desce. Předměty v jednotlivých krabičkách spolu většinou nesouvisí, jejich umístění závisí čistě na kompozici. Předměty jsem ke krabičkám lepila tavnou pistolí, papírové předměty jsem lepila klasickým lepidlem na papír. Krabičky i s předměty jsem na desku lepila také tavnou pistolí. Zpočátku krabičky na sololitu držely, když jsem však sololit stěhovala, deska se prohýbala a všechny krabičky z desky spadaly. Nakonec jsem musela najít jiné, lepší lepidlo. Nejprve jsem ovšem musela seškrábat zbylé lepidlo z krabiček.

Nakonec mi celé dílo připadalo nedokončené, něco mu chybělo. Krabičky na desce mi připomínaly bludiště, nebo nějakou hru, a tak jsem se rozhodla, že do pozadí nějakým způsobem zasáhnu. Věděla jsem, že krabičky chci propojit pomocí jakýchsi cestiček. Dále jsem přemýšlela o technice, kterou použiji. Pastelky nebyly dost výrazné, a tak mě napadly křídly. Jako jsme milovali kreslení křídami na silnici. Celé léto bylo okolí našeho domu

pokreslené. Desku jsem pokreslila schůdky a žebříky, použila jsem stejné barvy, jako na celé dílo, jen jejich intenzivnější odstíny. Křídové cestičky jsem nakonec ještě zafixovala lakem.

#### 1.4.2 Dospívání

Období dospívání není jasně ohraničené, mně však nedělalo problém rozlišit, které předměty patří do jakého období, intuitivně jsem je přidávala k té které skupině. Při hledání předmětů z dětství jsem samozřejmě narážena na věci, které se hodily spíše ke střednímu období, a vlastně už v tento moment jsem je začala shromažďovat. Tohoto pátrání se také zúčastnili moji rodiče, vzpomínání na doby mojí puberty nebylo zdaleka tak úsměvné a milé jako vzpomínání na dětství. Své období vzdoru jsem prožívala velmi intenzivně a vzdorovala jsem především rodičům.

Našla jsem spoustu počmáraných sešitů, pohledů, dopisů a dalších papírových vzpomínek, dále pak velké množství módních doplňků.

I v díle *Dospívání* jsem se rozhodla umístit předměty do krabiček. Výběr barev byl tentokrát velmi jednoduchý. V tomto období jsem nosila výhradně červenou, černou a bílou, stejné barvy má i většina vybraných objektů. Tato barevnost se tedy hodila k celému dílu. Předměty jsem umísťovala na bílý, černý a červený papír, abych zjistila, na kterém podkladu nejlépe vyniknou, pak už jsem opět rozvrhovala krabičky tak, aby působily vyváženě. V prvním díle jsem krabičky lepila tak, aby byly osově souměrné. V druhém díle jsem krabičky rozmísťovala cíleně mimo osy. Pokoušela jsem se vytvořit chaotický dojem. Také jsem na díle pracovala z různých úhlů, proto jsou předměty na asambláži různě orientované.

Stejně jako u prvního díla jsem se rozhodla nějak dotvořit pozadí krabiček. Z doby své puberty jsem našla spoustu počmáraných sešitů a bloků, v nichž byly jakési výkřiky, hesla, někdy básničky, kresbičky to vše jsem přepsala nebo překreslila na desku.

#### 1.4.3 Dospělost

Mým cílem bylo vytvořit cyklus, proto první dva obrazy podmiňovaly podobu toho posledního. Chtěla jsem, aby spolu obrazy souvisely, aby byly propojené, proto jsem zvolila stejný formát. Jednotčím prvkem se také staly krabičky, do kterých jsem předměty umísťovala. U posledního díla jsem však zvolila jiný materiál desky. Nepoužila jsem sololit, protože bez barvy není jeho struktura nijak zajímavá. Pro svoje poslední dílo jsem

chtěla něco skutečnějšího. Materiál, který není potřeba skrývat, který má nějaké kvality sám o sobě. Zvolila jsem si desku ze své staré skříně. Před několika lety jsem vyřadila skříň, ale nechala jsem si zadní desku, protože jsem s ní chtěla realizovat nějaké dílo, líbila se mi její barva. Pro tyto účely se zdála být dokonalá. Desku bylo nejprve potřeba zmenšit na kýžený rozměr, ten jsem určila stejný jako u předchozích děl. Krabičky jsem nejprve chtěla nechat bez nátěru, spolu s deskou se mi však nelíbily. Rozhodla jsem se, že krabičky přelakuji, což znamená, že strukturu dřeva neskryji, ale zvýrazním. Nepodařilo se mi najít stejný lak, jako je na desce, použila jsem tedy alespoň podobný odstín.

Barevnost obrazu *Dospělost* příliš nevycházela z předmětů, které jsem pro tvorbu využila, je spíše intuitivní. Zelenou barvu jsem prostě chtěla použít, jelikož je mi blízká a zvolila jsem ji také proto, že se v předchozích dílech neobjevila. V tomto díle také používám zlatou barvu, která mi evokuje posvátnost vytvořeného relikviáře, jeho význam a výjimečnost. Poslední z obrazů je také zřetelně prázdnější, týká se období, které pro mě nekončí, musím tedy nechat prostor pro další vývoj.

## 1.5 Hledání konceptuality děl

Na počátku vlastní tvorby jsem si dala jasné ale poměrně obecné cíle, vytvořit trojici obrazů, které se budou věnovat mně a mému životu, mým věcem. Také jsem si chtěla vyzkoušet techniku asambláže. Nejprve jsem nevěděla, jaké předměty se mi podaří nalézt a využít. Jako tvůrce, jsem nemusela příliš přemýšlet, co všechno je, bude, a může být obsaženo v dílech. V tu chvíli to nebylo podstatné. Svobodně a intuitivně jsem tvořila. Při zkoumání vlastních děl a ve snaze čerpat z nich ve svém pedagogickém díle, jsem se však do tohoto bádání musela ponořit a prozkoumat všechno, co tato díla nabízejí. V následujícím textu se zabývám nalezenými koncepty vlastních děl a důležitými momenty procesu, které se mi podařilo vysledovat. Některé zde kvůli pozdějšímu využití zdůrazňuji a věnuji se jim více. Vlastní nalezené koncepty jsem rozdělila do čtyř kategorií na *koncepty významové, konstruktivní, empatické a prožitkové*.<sup>13</sup>

### Významové koncepty

Významové koncepty jsou koncepty individuálních rolí, například pohlavní nebo rodinné role (OTEC, MATKA, MUŽ, ŽENA). Dále jsou to koncepty existenciálních kvalit, například základní existenciální kvality (DOBRO, ZLO) nebo existenciální kvality

<sup>13</sup> SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001-2004. 2 sv. ISBN 80-7290-066-8. s. 160–169.



prostředí (DOMOV, SVĚT). Koncepty situací, skutků, hodnot, které jsou nezbytné pro plnohodnotný život nebo pro přežití člověka jako biologické, sociální a kulturní bytosti. Do této kategorie také patří velké kulturní (mytické) role (HRDINA, BŮH), koncepty živlů (ZEMĚ, VODA, VZDUCH, OHĚŇ) a také kulturní a přírodní symboly, a to jak živé bytosti, tak neživé objekty (STROM, HAD, HVĚZDA).<sup>14</sup>

### **Konstruktivní koncepty**

Koncepty odvozené z uspořádání formy (podoby, vzezření). Jsou to koncepty jako LINIE, TVAR, SVĚTLO, BARVA, POVRCH (STRUKTURA, TEXTURA). Dále sem patří geometrické formy (KRUH, ČTVEREC, TROJÚHELNÍK, KRYCHLE, KOULE). Do této kategorie řadíme také strukturní vztahy, jako jsou obecné kategorie času, prostoru, pohybu – KOMPOZICE, KONTRAST, HARMONIE, RYTMUS atd.) Konstruktivní koncepty můžeme rozlišovat jako smyslově uchopitelné obecné kvality, které se dají abstrahovat z fyzické podoby uměleckého výrazu a ze způsobu jeho konstruování.<sup>15</sup>

### **Empatické koncepty**

Přístup k empatickým konceptům se nám otevírá na základě vztahů mezi lidmi. Těmto konceptům odpovídají kategorie jako PŘITAŽLIVOST, LÁSKA, ODPUDIVOST, PANOVAČNOST, BEZMOCNOST atd. Empatické koncepty můžeme vyjadřovat a sdělovat v jejich úplnosti a v jejich zážitkově typickém charakteru jen prostředky umění.

<sup>16</sup>

### **Prožitkové koncepty**

Prožitkové koncepty jsou koncepty niterných emočních stavů, základními kategoriemi jsou čtyři tzv. primární emoce – RADOST, ZLOST, STRACH, SMUTEK. Tyto koncepty v životě rozeznáváme jako konkrétní citové stavy.<sup>17</sup>

Významové koncepty, které se s mojí prací pojí nejvýrazněji, jsou DĚTSTVÍ, DOSPÍVÁNÍ a DOSPĚLOST. Ve skutečnosti zde tyto pojmy nenesou velký význam. Pro mě sloužili pouze jako berlička, pomoc, při rozčlenění hlavního tématu a neměla jsem ambice se jimi zabývat v obecnější rovině.

---

<sup>14</sup> Tamtéž.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> Tamtéž.

Díla, a především použité předměty mi nabídly velkou škálu témat. Předměty se mi podařilo rozdělit do mnoha kategorií – HRAČKA, POKLAD, SBÍRKA, TROFEJ, ATRIBUT, SYMBOL, SUVENÝR, DÁREK, PAMÁTKA, MÓDNÍ DOPLŇKY.

Za zásadní považuji POKLADY Z DĚTSTVÍ, které pro mě při tvorbě měly velký význam. Tyto předměty mě dokázaly na chvíli navrátit do dob dětství.

Dále to byly tzv. ATRIBUTY, předměty, které měly za úkol vypovědět něco o mém životě. Tyto předměty se nacházejí především v posledním díle. K těmto konkrétním předmětům nemám příliš silnou vazbu, nicméně poukazují na nějakou důležitou událost mého života. Je to turistická mapa, která prozrazuje můj zájem o turistiku, jsou to noty na klavír, které mě představují jako nadšenou klavíristku a také antidepresiva, která upomínají chvíle psychických problémů a jiné.

Technika, které se věnuji ve všech třech dílech, ASAMBLÁŽ, je řazena mezi konstruktivní koncepty. Dále pracuji s KOMPOZICÍ a účelně s ní zacházím tak, aby korespondovala s dílem. Především v díle dospívání, kde se prostřednictvím rozvržení objektů v obraze pokouším navodit dojem CHAOSU.

Dále vědomě pracuji s barevností. V prvním díle mi byla inspirací jedna z hraček. Celkově jsem se v prvním díle snažila o HARMONICKÉ LADĚNÍ BAREV. V dalším díle spíše vycházím ze vzpomínek a módních doplňků svého dospívání, ladění barev tedy bylo KONTRASTNÍ.

Všechna tři díla provází prožitkové a empatické koncepty. Všechna díla jsou zaměřena na introspekci, a proto jsou zde právě tyto koncepty stěžejní. Mezi prožitkové koncepty zde patří RADOST, SMUTEK, NOSTALGIE atd. a empatické koncepty především LÁSKA, PŘÁTELSTVÍ, NENÁVIST, KŘIVDA, DŮVĚRA atd. Velmi osobní předměty odkazují především na emoce období dospívání – STUD, NEŠŤASTNÁ LÁSKA, PŘITAŽLIVOST, NENÁVIST, LÍTOST.

Důležitým momentem dané práce bylo HLEDÁNÍ a VÝBĚR předmětů, který velmi ovlivnil moji pozdější práci. Tato, ač nevytvarná část procesu, byla ovšem velmi podstatná, a to z mnoha důvodů. Více hledání znamenalo nalézání více předmětů a větší výběr. Výběr a zaměření na dané předměty pak ovlivnily jak proces, tak výsledek mé práce. Aktivní hledání předmětů na konkrétních místech mého dětství a puberty podpořilo retrospekci, vybavování konkrétních vzpomínek.

Dalším zvláštním fenoménem, který jsem v rámci svých děl objevila, bylo HROMADĚNÍ a OBYČEJNOST. Mnoho předmětů, především z díla *Dospělost*, patří do kategorie nahromaděných obyčejných předmětů, ke kterým nechovám žádné hlubší vazby. Nasbírala jsem je pouze pro to, že jsem je nechtěla vyhodit.

Některé předměty plnily funkci PŘIZNÁNÍ nebo ZPOVĚDI. Jejich přítomnost měla uzavřít proces navracení se ke špatným vzpomínkám a prostřednictvím tvorby díla jsem se měla přiblížit k odpuštění.

## **2. Didaktický projekt**

Druhá kapitola je zaměřena na tvorbu didaktického projektu, který navazuje na tvorbu vlastní. První částí kapitoly je popis skupiny žáků, se kterými byl projekt realizován. Další části jsou pak zaměřeny na zvolený obsah a jeho didaktickou transformaci do učebních úloh. Poslední částí této kapitoly je finální návrh konkrétních učebních úloh.

### **2.1 Výběr a charakteristika třídy**

Projekt byl realizován se skupinou žáků druhého ročníku na všeobecném gymnáziu v Novém Strašecí. Od září 2015 zde učím výtvarnou výchovu v prvním a druhém ročníku, to znamená čtyři hodiny týdně. S vybranou skupinou pracuji již druhým rokem, skupina má optimální počet členů (19), obecně se mi s nimi pracuje velmi dobře. Ve skupině je devatenáct žáků, z toho dvanáct dívek a sedm chlapců. Jedna žákyně má individuální plán, a proto se na hodinách objevuje jen zřídka. Tato skupina je tvořena žáky ze dvou tříd, konkrétně 2.A a 2.B. Žáci v tomto uskupení pracují již druhým rokem, proto se domnívám, že jsou bez potíží schopni spolupracovat bez ohledu na původní rozdělení do tříd.

Obecně je tato skupina komunikativní, jsou ochotní diskutovat. Jsou zde pochopitelně i výjimky, jedna žákyně je velmi tichá a má problém hovořit před ostatními. Práci ve skupině i společnou reflexi však neodmítá a vždy se pokouší alespoň částečně zapojit. Jeden z chlapců také preferuje samostatnou práci.

Právě tato skupina se mnou v roce 2016 navštívila výstavu Vladimíra Gebauera a Pavly Aubrechtové. Žáci tedy měli možnost prohlédnout si expertní asambláže, dokonce si asambláž mohli sami vyzkoušet. Součástí galerijní animace byla i tvorba asambláží.

Při tvorbě tematického plánu jsem se u této skupiny pokusila rozčlenit témata v duchu chronologické posloupnosti uměleckých slohů a směrů od renesance do 20. století,

současně do výuky začleňuji prvky a náměty současného výtvarného umění. Většinou jsem střídala dva druhy výuky, tyto typy měly svou určitou víceméně neměnnou strukturu. Nejdříve se uskutečňovala výuka teoreticky zaměřená, následovala ji prakticky zaměřená. V teoretické hodině jsme se věnovali některému uměleckému směru, a to prostřednictvím percepce vybraných děl daného období či směru. Těmto dílům jsme se věnovali do hloubky a na vlastním pozorování jsme se pokusili vypátrat zásadní principy daného směru. Součástí teoreticky zaměřené výuky bylo také menší cvičení, výtvarná etuda, která se týkala některého z objevených principů. Druhým stylem hodiny byla práce zaměřená na tvorbu, přičemž i v tvorbě jsme se pokusili pracovat s některou charakteristikou aktuálně zkoumaného směru, tedy prostudovaného v předcházející teoretické výuce. Každou tvořivou aktivitu pak doprovázela společná reflexe.

## **2.2 Výběr konceptů pro didaktickou transformaci**

Pro první dílo jsem vybrala koncept POKLADU Z DĚTSTVÍ. Právě dětské poklady mě dokázaly nejsnáze vrátit do dětství a oživit vzpomínky. Koncept pokladu zde může skrývat mnoho druhů předmětů. To, co v sobě však nese především, je hodnota, kterou mu majitel připisuje. Proto zde bude hrát důležitou roli i hledání a výběr předmětu. Pro žáky by práce s obdobím dětství mohla být podobná té mojí. Stejně jako já i oni už mají dětství za sebou, máme tedy podobnou distanci. Tato aktivita by se ve svém významu mohla dostat nejbližší k podstatě mého prvního díla.

Co se týče *konstruktivních konceptů*<sup>18</sup>, rozhodla jsem se, že v tomto díle nevyužiji techniku asambláže. Já sama jsem tvořila dílo ze svých předmětů a sama jsem se rozhodla, že je „znehodnotím“ využitím v díle. Nemohu však tlačit na žáky, aby tak učinili s vlastními předměty, ke kterým mají citovou vazbu. Rozhodla jsem se, že budou pracovat s barevností, a to tak, aby byla co možná nejautentičtější – to znamená, aby co nejlépe odpovídala hodnotě daného předmětu z dětství.

Také bych v daném díle chtěla zdůraznit prožitky, které se s předměty pojí. Právě práce s emocemi bylo to nejzajímavější a nejcennější na práci s prvním dílem. Konkrétní prožitkové a empatické koncepty tedy vyplynou až z výsledných děl a budou závislé na výběru předmětu jednotlivými žáky.

---

<sup>18</sup> Viz výše.

Prvnímu námětu se žáci mohou věnovat podobným způsobem, jako jsem s ním pracovala já. Ve druhém díle už tomu tak není. V díle *Dospívání* se věnuji přibližně stejnému období, které vybraní žáci právě prožívají. Nemají stejnou možnost distance jako já. To znamená, že práce s tímto námětem pravděpodobně velmi změní charakter. Všechna tři díla se nějak týkají předmětů a vztahu jejich majitele k nim. Proto by bylo nasnadě pracovat ve druhé aktivitě také s nějakými předměty. Jak bylo výše zmíněno, období, které bylo námětem mého druhého díla, odpovídá současnosti vybrané skupiny žáků, proto bych chtěla, aby žáci pracovali opět s vlastními předměty, se kterými jsou aktuálně v neustálém kontaktu. Zde by bylo možné pracovat s konceptem OBYČEJNOSTI a mohli bychom použít předměty, které nejsou nijak unikátní, jsou potřebné a mají je všichni.

V díle *Dospívání*, stejně jako u *Dětství*, byly nejpodstatnější *prožitkové a empatické koncepty*<sup>19</sup>. Pracovala jsem s velmi intimními prožitky a vzpomínkami. Některé z předmětů mají funkci přiznání. Se žáky by aktivita zahrnující tyto koncepty sice byla proveditelná, ale dostávali bychom se do velmi introspektivních a soukromých sfér. Taková aktivita by byla až příliš osobní a nemyslím si, že by pro žáky byla přijatelná. Přiznání nebo zpověď musí být prováděna dobrovolně, z vlastního rozhodnutí a také s velkou důvěrou ke zpovědníkovi, což není možné navodit a zaručit, jednoduše to nepatří do výuky. Dostávali bychom se spíše do pole arteterapie.

To, v čem obraz *Dospívání* z celého cyklu vyniká, je účelné využití KOMPOZICE. Právě hra s kompozicí je směr, kterým by bylo možné druhou aktivitu vést.

Stejně jako tomu bylo u prvního úkolu, i u tohoto se nenabízí možnost začlenění techniky asambláže.

Třetí dílo bylo inspirováno dospělostí, tedy obdobím života, které je pro žáky zatím budoucností. Setkávají se s ním skrze blízké osoby, jako jsou rodiče, rodinní příslušníci, učitelé, ale i z bezprostředního okolí a médií.

Ve třetím obraze jsem využila několik předmětů, kterým jsem přiřadila pojem ATRIBUTY. Tyto předměty mě měly nějakým způsobem popsat. Měly o mně sdělit něco důležitého, proto bych ve třetí aktivitě ráda pracovala s tímto konceptem.

Přestože mé třetí dílo opět zdůrazňovalo především osobní roviny, v posledním díle to opět nebude možné. Žáci nebudou moci pracovat se stejným vztahem k danému problému jako

---

<sup>19</sup> Viz výše.

já. V této aktivitě se však nabízí využití konceptu DOSPĚLOST, kterým jsem se já ve svém díle příliš nezabývala. Bylo by možné pracovat s jejich pohledem na to, co je dospělé.

V tomto případě je nejschůdnější možnost využití techniky ASAMBLÁŽE. Žáci by v této aktivitě nemuseli pracovat s vlastními předměty.

### **2.3 Didaktická transformace obsahu**

Termín obsah je zde užit ve významu obsahu příslušných oblastí vědy nebo umění, mimo to, také tvoří oblast přirozených lidských zkušeností. Obsah je pedagogicky vyzdvižen a upraven do podoby učiva. Didaktickou transformací je myšlen celý složitý proces, jehož prostřednictvím se žákům dostává určitého poznání v příslušné disciplíně. Český název pro tento proces je *tvorba a uplatňování učiva*. Tento pojem nám však proces rozděluje na dvě části. Tvorba učiva tvoří počáteční část didaktické transformace, uplatňování učiva, druhá část, spočívá v aktivním zacházení žáků s učivem a ověřování toho, jak žáci učivo zvládají i jak dobře jim slouží ve škole i v životní praxi. Obsah je nutno přetvořit do podoby, která je zvladatelná a co možná nejpřitažlivější pro žáky daného věku a za daných pedagogických okolností. Tvorba učiva musí vycházet ze schopností, potřeb a zkušeností žáka.<sup>20</sup>

### **2.4 Tvorba učiva**

Obsah, a tedy i jeho výběr pro trojici učebních úloh byl povětšinou dán mojí vlastní prací. Tvorba učiva tedy byla určena vlastní tvorbou a nalezenými obsahy. Nebylo však možné věnovat se úplně všem konceptům vlastní tvorby, bylo nutné koncepty zredukovat a rozhodnout se pro nejlepší alternativu. Pokusila jsem se z každého díla ponechat vždy alespoň jednu stěžejní myšlenku.

---

<sup>20</sup>SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefilitiky*. Vyd. 1. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001-2004. 2 sv. ISBN 80-7290-066-8. s. 140-143.

## Dimenze výrazové hry

Výrazová hra se podle svého významu může pohybovat ve třech rovinách. Jsou to roviny výrazu, komunikace a formy. Tyto roviny pak nazýváme *dimenze výrazové hry*<sup>21</sup>. Aktivitu pak můžeme korigovat a usměrňovat do té které dimenze pomocí tzv. *důrazů*<sup>22</sup>.

*Vědomí formy je tedy výzvou k dokonalosti, kultivovanosti, prostřednictvím formy je také nazíraná hodnota, cennost a sociální mocnost – vlivnost – lidského díla.*<sup>23</sup>

Tato dimenze výrazové hry, chápe *formu* jako nositele výpovědi. Ani v artefiletickém díle není možné opomíjet formu, je nutné žákům zprostředkovat její význam. Zdůrazněním ideální formy se tato dimenze vzdaluje od arteterapie, blíží se spíše speciální umělecké výchově. Podtržením dimenze formy tedy sledujeme především kultivaci, vznešenost a transcendentní povýšení výrazového projevu. Tato dimenze zdůrazňuje: důraz na dokonalost, důraz na hodnocení, důraz na výtvarné myšlení, důraz na materiální kvality a formu, důraz na komplexitu, důraz na integritu.<sup>24</sup>

V prostoru *dimenze výrazu* se aktéři zaměřují především na své pocity, dojmy, nálady, postoje a myšlenky. Věnují pozornost především procesu tvorby a vlastnímu prožívání v rámci hry. Uvnitř této dimenze klesá zájem o výsledek tvorby a přítomnost adresáta. Pozornost pedagoga se obrací především na vnitřní svět, který je konfrontován se světem vnějším. Výsledná forma (v dimenzi výrazu) se projevuje v originalitě a osobitosti stylu. Za pomoci důrazů je pozornost aktérů směřována na spontaneitu, upřímnost, otevřenost tvorby a individuální vyjádření. V této rovině je důležité vnímat umělecký projev jako projektivní činnost, tedy i s jeho skrytými stránkami, s těmi, které si aktéři neuvědomují. Tato dimenze žáka podporuje v tom, aby byl ve své tvorbě především autentický a osobně angažovaný. Dimenze výrazu (mezi komunikací a formou) je nejvíce zaměřena na spontánní projektivní vyjádření a regresi. Nejvíce se pak podobá dimenzi komunikace. Přes to, že výrazové chování nemusí být aktérem vnímáno jako prostředek komunikace, ke

---

<sup>21</sup> „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) (citace umění zážitku, str. 241)

<sup>22</sup> v artefiletickém díle jsou takové vyzývavé komponenty situace, které jsou vyvolány jednáním jejích aktérů, mají za cíl omezit variabilitu chování, jednání, prožívání a interpretování v situaci a vést její průběh určitým směrem k určitým cílům. (citace umění zážitku str. 241)

<sup>23</sup> Tamtéž. s. 251.

<sup>24</sup> Tamtéž. s. 140–143.

komunikaci stejně dochází. V dimenzi výrazu je důležité prožívání expresivní hry a rituálu uvnitř fiktivního světa. V části reflexe se zájem soustřeďuje především na prožitkové koncepty. Povaha reflektivního dialogu se zde nejvíce přibližuje principům arteterapie, jeho esenciální částí je zde vyjádření osobních pocitů a prožitků z výrazové hry. Nejdůležitější principy výrazové dimenze jsou: důraz na autentičnost, důraz na individualitu, důraz na prožitek, nezáměr o dokonalost, soustředění na souvislosti různých druhů výrazu.<sup>25</sup>

V *dimenzi komunikace* se zabýváme především sdělností obrazu a také snahou o porozumění dané symbolice. Východiskem dimenze komunikace je interaktivní vztah nejméně dvou aktérů. Aktéři spolu komunikují skrze výtvarné projevy. Hlavním účelem zde není zkoumat vlastní symboliku, ale obecně pochopit výrazový projev jako komunikaci. Typickým postupem v práci s komunikativní dimenzí je zobecňování konkrétního projevu a vztahování k obecným kulturním principům. Pro většinu principů komunikativní dimenze je nejprůhodnějším prostorem společný reflektivní dialog. Při práci s dimenzí komunikace užíváme tyto principy: zobecňování individuální zkušenosti, posilování rozlišovací citlivosti a empatie, důraz na vzájemné obohacování, důraz na obsažnost, důraz na sdělnost, důraz na otevřenost, důraz na toleranci, důraz na výměnu komunikačních rolí, důraz na expresivní interpretaci a na výklad.<sup>26</sup>

#### **2.4.1 Poklad z dětství**

V první řadě bylo nutné zabývat se formulací *námětu*<sup>27</sup> a ujasnit si *jádro učební úlohy*<sup>28</sup>. Pro první úkol jsem vybrala koncept POKLADU Z DĚTSTVÍ, tento pojem je podle mého názoru nejzajímavější, pro žáky dostatečně motivující a není jej těžké včlenit do zamýšlené aktivity.

---

<sup>25</sup> Tamtéž. s.243

<sup>26</sup> Tamtéž. s.243

<sup>27</sup> Námět výtvarného díla má funkci podnětu pro tvorbu činnosti či uvažování. Právě námět podmiňuje vnitřní uspořádání díla. V širším slova smyslu je námět výrazová konstrukce, která tvoří motivační východisko pro tvorbu díla. Námět lze ve formě výrazové konstrukce vyzískat prostřednictvím výkladu a interpretace. Ve výtvarné výchově slouží jako podnět pro tvorbu a poznávání konceptů.

<sup>28</sup> Formulace nezbytně nutná k tomu, aby se žáci mohli pustit do nějaké umělecké činnosti, zabývá se dvěma otázkami – CO budeme dělat – jaký je námět, JAK to budeme dělat? – řeší techniku.



*Za poklad jsou obvykle považovány nějaké uschované cennosti, například drahé kovy, mince, vzácné předměty, listiny apod ... Poklad také bývá někde ukrytý, například zakopaný do země...*<sup>29</sup>

Protože žáci budou pracovat s vlastním předmětem z dětství, je nasnadě, že při tvorbě budou využívat emoce. Konkrétní emoce nejsou zatím zcela jasné, bude záležet na výběru předmětů žáky a jejich vztahu k nim.

Techniku asambláže jsem vyloučila, jelikož by žáci museli svoje osobní předměty lepit a tím by je mohly poničit. Pokud se v této aktivitě budeme zaměřovat na emoce a vztahy, nejlepší technikou, bude malba. Vyvolané emoce či vztah pak budou žáci moci zachytit pomocí barev. Se zobrazováním emocí se nejlépe pojí ABSTRAKTNÍ MALBA.

Námětem první aktivity tedy bude poklad z dětství, technikou bude malba akrylovými barvami. To co dále zúží variabilitu výsledku, bude abstraktní forma malby. Celkově v této aktivitě bude kladen důraz na *dimenzi výrazu*<sup>30</sup>.

**Námět:** Hračky, dětské poklady tvořily významnou část dětství každého z nás, poutaly nás k nim zvláštní vazby. Jaké vlastně byly? V čem spočívá jejich hodnota?

**Cíl v horizontu úkolu:** Vytvořit plošné dílo, malbu akrylem inspirovanou předmětem z dětství. Prostřednictvím vnímání konkrétního předmětu z dětství si vyvolat vzpomínky, pocity a prozkoumat svůj vztah k předmětu. Nalezenou hodnotu pak zpracovat v abstraktní malbě.

**Zadání:** Vaším úkolem bude vytvořit malbu, která co nejlépe vystihne vztah k předmětu, jež jste si přinesli. Pokuste se navodit vzpomínku a prozkoumat vztah k vašemu pokladu. V čem je jeho hodnota?

Položte předmět na čtvertku, umístěte ho tak, jak podle vás nejlépe vynikne jeho tvar. Prostor kolem tohoto předmětu bude prostorem pro vaši malbu. Pokuste se prostřednictvím abstraktní malby co nejlépe vystihnout hodnotu vašeho pokladu.

**Scénář:** Každý z účastníků si z domova přinese předmět z dětství, který pro něj má nějaký význam – poklad. Vedoucí vyzve žáky, aby umístili daný předmět na formát tak, aby co

---

<sup>29</sup> *Poklad*. [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Poklad> [cit. 19. 6. 2017].

<sup>30</sup> Viz výše.

nejlépe vynikl jeho tvar (obrys). Dále je vyzve, aby začali malovat kolem předmětu a pokusili se prostřednictvím abstraktní malby vyjádřit jeho vnitřní hodnotu.

Vlastní aktivitě bude sice potřeba věnovat dostatek času, je však potřeba pamatovat na dostatečný prostor pro reflektivní dialog, který bude v tomto případě velmi podstatný.

V této výrazové hře bude třeba klást důraz především na autentičnost, bude zapotřebí, aby žáci byli ve své tvorbě spontánní, nevěnovali se příliš detailům své malby a spíše konfrontovali vlastní myšlenky s tvorbou. Domnívám se, že tato skupina s tímto stylem práce nebude mít větší potíže, protože atmosféra ve třídě je vždy příjemná a otevřená, žáci jsou zvyklí svoje díla vystavovat diskusi a stud už v našich hodinách nehraje podstatnou roli. Žáci také již několikrát pracovali s touto technikou, proto by je při tvorbě nemělo nic překvapit. Jediným problémem by mohl být fakt, že jsme s žáky prakticky netvořili čistě abstraktní malbu. Dostali jsme se k ní zatím jen teoreticky nebo okrajově. Také by v této aktivitě měla být zdůrazněna individualita. Ta je podpořena faktem, že každý přinesený předmět je zcela jiný, právě na to lze v aktivitě poukázat. To, co by se v této aktivitě opravdu mělo podtrhnout, je prožitek. Tento požadavek je možno podpořit, žáci mohou být vyzváni, aby zavřeli oči a soustředili se. Vzhledem k variabilitě prožitku nevidím další možnosti, jak zvnějšku prožitek podpořit. Pro tvorbu bude také důležité, aby se žáci příliš neupínali na výsledek své práce. Ve skupině je několik žáků, kteří se pokouší vždy vytvořit co nejlíbivější dílo. Právě pro tento typ žáků je nutné zdůraznit nezájem o dokonalost. V rámci reflektivního dialogu se pokusíme soustředit na souvislosti jejich vlastního výrazu s výrazy ostatních.

#### **2.4.2 Kompozice**

Pro druhou aktivitu nebylo hledání námětu zdaleka tak snadné, jako tomu bylo u první aktivity. Již v předchozí kapitole jsem vysvětlovala, proč není možné využít hlavní myšlenky mého díla *Dospívání*. Rozhodla jsem se, že stěžejní roli v tomto díle bude hrát KOMPOZICE.

*Kompozice je záměrné uspořádání jednotlivých složek díla do jednotného, pevně organizovaného a vnitřně skloubeného celku, vytvářejícího smysl díla.*<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> BRADNOVÁ, Hana, ed. aj. *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. 1253 s. Klub čtenářů. Rodinný klub; sv. 679. ISBN 80-207-0438-8. str. 533.

Tento výtvarný problém mě doprovázel při vlastní tvorbě a zabývala jsem se jím právě především v díle *Dospívání*. Protože jsem chtěla, aby se práce opět nějakým způsobem týkala předmětů, které žáci vlastní, rozhodla jsem se, že budou vytvářet kompozice z předmětů, jež mají všichni, jsou obyčejné, jsou podobné, ale všechny určitě nejsou stejné. Tím se mi podařilo vložit do aktivity další pojem, kterým jsem se při své práci také zabývala, a tím je právě OBYČEJNOST. Nejsnazším způsobem, jak pracovat s kompozicí, se ukázala FOTOGRAFIE. Je to technika méně náročná na čas a žáci budou moci vytvořit více verzí, ze kterých pak budou vybírat.

V této výrazové hře se tentokrát nebudeme pohybovat v *dimenzi výrazu*<sup>32</sup>, ale budeme se zabývat především *formou*<sup>33</sup>.

**Námět:** Je důležité, jak poskládáme objekty do obrazu? Má vůbec kompozice nějaký význam?

**Cíl v horizontu úkolu:** Cílem úlohy je vytvořit sérii fotografických kompozic z obyčejných předmětů, které žáci nosí při sobě. Zaměření se na výtvarné kvality daných předmětů, získané informace co nejlépe využít při tvorbě zátiší. Využít pravidla kompozice ve fotografii.

#### **Zadání:**

Vyndejte z kapes a tašek předměty, které běžně každý den používáte. Co je to za věci? Máte stejné předměty jako vaši spolužáci?

Nejprve společně vytvořte hromádky předmětů, které máte všichni nebo většina z vás. Seřadte předměty za sebou podle nějakého kritéria (velikost, barva, tvary), rozdělte je do skupin podle nějakého kritéria. Co je to za kritérium? Poznáte, podle čeho jsou předměty seřazené?

Ve druhém úkolu budete pracovat ve skupinách. Vytvořte nějakou zajímavou kompozici z daných předmětů, můžete je různě srovnávat, stavět do řad atd. Cíleně pracujte s předměty podle nastudovaných pravidel kompozice a předměty fotografujte.

Stáhněte fotografie do počítače a vyberte ty nejlepší, ke každé hromadě předmětů vyberte několik fotografií (cca3).

---

<sup>32</sup> Viz výše.

<sup>33</sup> Viz výše.

**Scénář:** Nejprve všichni účastníci předloží předměty, které nosí každý den s sebou do školy, porozhlédnou se kolem sebe a určí, které předměty má nejvíce z nich. Na základě toho vytvoří čtyři hromady těchto předmětů.

Vybereme jednu hromadu a dobrovolník seřadí předměty do řady podle zvoleného kritéria (např. barva), ostatní účastníci zjišťují dané kritérium. Po určení polemizují a případně přetváří řadu.

Žáci se rozdělí do čtyř skupin, každá skupina si vezme jednu hromadu předmětů a vytváří kompozice. Po deseti minutách se skupiny střídají, až každá skupina nafotí každou hromadu. Poté ve skupině vyberou několik nejlepších snímků, které podrobí společné analýze.

Ve druhé aktivitě budeme hledat co nejlepší kompozici. Žáci budou aranžovat předměty, fotit je a z vyfocených snímků pak budou vybírat ty nejvhodnější.

K celé aktivitě bude nutné přidat nějaký teoretický základ, to znamená, že na počátku žáky seznámím se základními kompozičními pravidly, ukážu jim jejich aplikaci na konkrétních snímcích a prodiskutujeme spolu jejich význam a výsledný efekt. Po focení pak společně prodiskutujeme výsledné snímky, společně je budeme srovnávat, vybírat a analyzovat. Nejdříve se zaměříme na studované kompoziční zákonitosti, dále na význam kompozice a její vliv na smysl díla. Při fotografování si budou žáci uvědomovat jedinečnosti v procesu fotografování, budou experimentovat s tvorbou fotografie.

### **2.4.3 Dospělák**

Ve třetím úkolu budou žáci pracovat s pojmem DOSPĚLOST. Dospělost je období, které mají žáci teprve před sebou, a proto bude jejich pohled na dospělost nezátížený vlastním prožitkem z daného období. Budou pracovat se svojí představou o dospělosti, která je jim prezentována skrze jiné lidi. Především však budou pracovat s konceptem ATRIBUTU.

*Atribut je znak, který je připojen k nějaké osobě, aby bylo možno charakterizovat nebo rozpoznat (1) její postavení (2) její totožnost (3) způsob jejího života (4) význam, hodnota nebo povolání.<sup>34</sup>*

Protože tato aktivita se žáků ani jejich prožívaného období osobně netýká, není zde nutno používat jejich osobní předměty. V této aktivitě by mohli naopak operovat s předměty,

---

<sup>34</sup> *Universum*, všeobecná encyklopedie.

keré jim nepatří a nemají k nim citovou vazbu. To nám otevírá možnost volby techniky ASAMBLÁŽE. Tuto techniku je možné zkombinovat s malbou. Abych výslednou formu této práce zúžila a konkretizovala, rozhodla jsem se, že žáci budou tvořit PORTRÉT technikou asambláže.

*Portrét je zachycení fyziologických a psychologických rysů člověka a jeho individuality.<sup>35</sup>*

**Námět:** Dospělák má svůj příběh, svoji osobnost, charakter. Co nám o něm prozradí předměty, kterými se obklopuje?

**Cíl v horizontu úkolu:** Vytvořit portrét technikou asambláže. Lepením libovolných předmětů vytvořit portrét člověka, poté ho dotvořit barvami. Vytvořit imaginární osobnost, včetně osobnostních detailů. Pomocí barev a zvolených předmětů představit člověka jako celistvou osobnost.

**Zadání:** Naberte si několik různých předmětů, z těchto předmětů vytvořte portrét člověka. Různé předměty využijte jako části obličeje, využijte tvary daných předmětů. Pracujte i s barvami. Prostřednictvím barvy se pokuste vyjádřit charakter a temperament.

**Scénář:** Žáci mají za úkol vytvořit imaginární osobnost. Nejprve si naberou celou řadu předmětů, které jsou jim nabídnuty. Jde o obyčejné předměty, které každý dobře zná (kolečky na prádlo, zátky, knoflíky, jízdenky). Z těchto předmětů složí portrét „dospěláka“, barevně ho dotvoří, tak aby barvy odpovídaly jeho osobnosti.

Celé aktivita bude asi nejvíce odpovídat *dimenzi komunikace*<sup>36</sup>, podstatně se dotkne i *dimenze výrazu*<sup>37</sup>. Žáci budou mít za úkol svým dílem představit vymyšleného člověka, současně s tím do svého díla také vloží svoje představy o lidech.

V této aktivitě bych ráda akcentovala především vzájemné obohacování. To znamená, že bych ráda poukazovala, jak na věci společné, tak i na rozdíly, které v sobě nosí potenciál obohacení. Celkově aktivita podporuje hledání obsahu ve zdánlivě bezobsažné entitě, právě na to budou žáci upozorněni. Žáci budou zkoumat výpovědní hodnotu předmětů, které užíváme. Především v rámci reflektivního dialogu bych se chtěla zabývat sdělností daných děl, chtěla bych, aby žáci ve svých subjektivních dílech hledali obecně platné symbolické významy tvarů a barev. V průběhu reflektivního dialogu tedy budu klást

---

<sup>35</sup> *Encyklopedický slovník*. str.

<sup>36</sup> Viz výše.

<sup>37</sup> Viz výše.

otázky tak, abych žáky navedla tímto směrem. Stejně jako u první aktivity bude nutné upozornit žáky, že nám nejde o dokonalý výsledek, ale především o komunikaci. Důležitou součástí aktivity bude samozřejmě i interpretace jednotlivých děl, kterou se opět budeme zabývat společně v reflektivním dialogu.

### 3. Rozbor pedagogických děl

Poslední kapitola je zaměřena na rozbor jednotlivých výukových jednotek. V první části se věnuje zvolené technice, dále pak popisu, rozboru a návrhu alterací k jednotlivým jednotkám.

#### 3.1 Metoda 3A

Tato kapitola je zaměřena na analýzu tří odučených hodin. V první části se věnuje teoretickému základu, tedy vysvětlení a popisu *metody 3A*<sup>38</sup>, dále pak samotnému popisu realizovaných hodin a jejich analýze. Pokouší se nabídnout k odučeným hodinám vylepšení či alterace.

Postup hospitační studie lze rozdělit na tři složky či jednotlivé kroky. Anotace, analýza a alterace. Tyto složky poskytují čtenáři přehled zkoumané výuky. Analyzované situace by měly být objasněny s ohledem na ko-text výukové situace i na širší souvislosti daného oboru, ale i obecné principy didaktiky a pedagogiky.

##### 3.1.1 Anotace

*Anotace* výuky má za úkol shrnout nejdůležitější poznatky o výuce tak, aby čtenář měl možnost nahlížet na situaci jako na celek. Anotace udává základní informace o kontextu probíraných situací, tím napomáhá porozumění jednotlivým situacím při analýze. První krok, tedy anotaci, lze rozdělit na čtyři části: *téma výuky*, *návaznost obsahu*, *didaktické uchopení obsahu*, *popis činnosti žáků*.

a) *Téma výuky* je hlavním pojmem výuky. Zpravidla je vyjádřeno jedním slovem či víceslovným spojením. Téma vymezuje činnost žáků ve vztahu po obsahové stránce. Téma také začleňuje danou aktivitu do určitého oboru nebo oblasti.

b) *Návazností obsahu* je myšlena vazba mezi obsahem studované výuky a výuky, která jí předcházela.

---

<sup>38</sup> HAJDUŠKOVÁ, L., JANÍK, T., LUKAVSKÝ, J., MINAŘÍKOVÁ, E., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M., SLAVÍK, J. Hospitační videostudie: snímky výukových situací a jejich analýza. In Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, s. 116-142. ISBN: 978-80-904966-6-8.

c) Didaktické uchopení obsahu je popis hodiny z pohledu učitele. Řeší to, jakým způsobem učitel daný obsah rozvrhl, jaké sledoval cíle a metody, kterými obsah zprostředkoval.

d) Popis činnosti žáků vyobrazuje konkrétní jednání žáků v hodině. Popisuje faktické činnosti a způsob jejich realizace.

### **3.1.2 Analýza**

*Analýza výukových situací* je rozbor vybrané situace. Tento rozbor je založen na metodice koncepční analýzy. Ve výsledku rozbor poskytuje charakteristiku výukové situace. Analýza se zaměřuje na vystižení struktury výuky, dále se zabývá hlavními složkami výuky a srovnává je s potenciálním přínosem výuky pro žáky a její vztahy k oborovým kontextům, ze kterých výuka čerpá. Analýza zahrnuje dvě části: *konceptový diagram* a *rozbor*.

a) *Konceptový diagram* je grafickým znázorněním práce s učivem. Zahrnuje nejdůležitější prvky řešené v průběhu výuky.

V konceptovém diagramu jsou zachyceny tři nejdůležitější vrstvy, které reprezentují víceméně neměnný stav obsahu ve výuce a také stav žákovských dispozic, které se k obsahu vztahují. Ústřední vrstvou je vrstva *konceptová*, která reprezentuje strukturu konceptů příslušného vzdělávacího oboru. Postihuje specifické činnosti, které se k danému oboru vztahují. Tyto koncepty tvoří jádro obsahu učebních úloh. Kolem oborových konceptů se odvíjí vyučování, také jsou kritériem pro hodnocení kvality činností, které ve výuce probíhají. Oborové koncepty vstupují do výuky prostřednictvím didaktické tematizace, tedy v učebních úlohách a při komunikaci. Tematická vrstva prolíná dosavadní zkušenosti a znalosti žáků s příslušným oborovým obsahem. Tematická rovina funguje jako nahlížení na oborové koncepty skrze žákovskou zkušenost. Třetí vrstvou je vrstva *kompetenční*. Ta zahrnuje pojmy, které jsou nad rámec oboru. Předpokládá se, že žáková činnost společně s určitým obsahem ve výuce vede k rozvoji obecnějších lidských dispozic, k rozvoji klíčových kompetencí.<sup>39</sup>

b) *Rozbor* je výkladem sledované situace s ohledem na problematiku vztahu mezi rozvíjením kompetencí a osvojováním učiva. Rozbor situace má být podrobný, sleduje jak celek, tak detail.

---

<sup>39</sup> <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2431/1999>

### 3.1.3 Alterace

Třetím krokem studie je *alterace*, tedy návrh zlepšujících verzí vycházející z hodnocení výuky. Alterace je klíčovou částí zejména pro účely zkvalitňování výuky a koresponduje s přístupem reflektivní praxe. Tento krok lze rozdělit na jednotlivé fáze: *posouzení kvality*, *návrh alterace*, *přezkoumání navržené alterace*.

a) *Posouzení kvality* zahrnuje kategorizaci situace na škále kvalit úlohy (selhávající, nerozvinuté, podnětné, rozvíjející). Součástí této části je také zdůvodnění zvolené kategorie.

Tyto úrovně vystihují míru přínosu pro žáky, zvládnutí vztahu obsahu výuky, cílů a činností žáků. Nejnižší úroveň je *selhávající*. Takto hodnocená výuka pro žáky nemá žádný zjevný přínos ani na základních úrovních. Může být motivující, ale bez pozitivního účinku pro kognitivní aktivizaci. Další úrovní je výuka *nerozvinutá*. Tato výuka poskytuje žákům příležitost osvojit si základní poznatky, může být motivující, ale nevede k postačujícímu poznávání. Spojení obsahu s činnostmi nebo komunikací z hlediska dosahování cílů je nedostačující. *Podnětná* výuka poskytuje žákům příležitost k rozebírání předložených témat, ke klasifikaci, hodnocení a poučení z chyb. Vede žáky k usuzování, vysvětlování a odvozování závěrů, které opírají o své poznatky. Spojení obsahů s činnostmi žáků je velmi kvalitní. Nejkvalitnější kategorie výuky je výuka *rozvíjející*. V takové výuce mohou žáci zobecňovat osvojené poznatky. Získávají náhled na vlastní činnost, rozumí vztahům jednotlivých prvků. Výuka je motivující, nevyžaduje zlepšení, není tedy potřeba navrhovat její zlepšující alterace.<sup>40</sup>

b) *Návrh alterace* spočívá ve vytvoření zlepšující verze, která přihlíží k řešenému problému, součástí je také odůvodnění alterující verze.

c) *Přezkoumáním navržené alterace* podáváme co možná objektivní vysvětlení, proč byla odučena právě ta verze.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí [online] Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2431/1999> [cit. 20. 6. 2017].

<sup>41</sup> HAJDUŠKOVÁ, L., JANÍK, T., LUKAVSKÝ, J., MINAŘÍKOVÁ, E., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M., SLAVÍK, J. Hospitační videostudie: snímky výukových situací a jejich analýza. In Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, s. 116-119. ISBN: 978-80-904966-6-8



## **3.2 Poklad z dětství – rozbor**

### **3.2.1 Anotace – Poklad**

#### **Téma výuky**

Tato výuka byla zaměřena na výtvarnou tvorbu jako proces sebepoznání. Námětem výuky byl Poklad z dětství, práce tedy tvořila jakousi reflexi subjektivního pocitu či zážitku, který se pojí s dětstvím a to do podoby výtvarného díla. Toto dílo pak mělo splňovat požadavek abstraktní malby. Skrze vlastní tvorbu měli žáci také blíže porozumět specifikům abstraktní malby a subjektivní zážitek posunout na obecnější úroveň.

#### **Návaznost obsahu**

Celkově se příliš nepodařilo prolnout popisované hodiny s běžnou výukou a přirozeně je začlenit do výuky. Tyto hodiny byly připraveny pro mou diplomovou práci, ale přesto měly potenciál se zařadit do tematického plánu, bez toho aniž by jej narušily. Bohužel sled připravených úloh nemohl proběhnout bez narušení chronologie plánu. Tyto hodiny byly provedeny v průběhu jara 2017 (od března do dubna), v této době se bohužel naskytla celá řada akcí, která právě onu návaznost hodin narušila.

Většina času této prakticky zaměřené hodiny připadla na vlastní tvorbu a na reflektivní dialog, ve kterém většinou došlo i ke shrnutí předcházející teoretické hodiny. V původním plánu jsme se měli nejprve věnovat abstraktní malbě v rámci teoretické hodiny, úloha Poklad z dětství pak měla následovat. Následkem zrušení několika hodin jsem nakonec provedla první výuku bez teoretické přehledy, ta nakonec proběhla až poté. Patrně to se projevilo na nedostatečném pochopení abstraktní malby. Přes to, že jsme se abstraktní malbou nezabývali do hloubky, žáci měli možnost vidět celou řadu abstraktních maleb na některé z výstav, které jsme navštívili. Zde se s daným pojmem setkali. I před samotnou tvorbou jsem ověřovala znalost tohoto pojmu a zdůrazňovala fakt, že v abstraktní malbě nejsou zařazeny figurativní znaky. Před odučenou hodinou předcházelo téma futurismu, spíše teoreticky zaměřená hodina spojená s výtvarnou etudou. Vliv této hodiny na zkoumanou úlohu byl u některých žáků dobře čitelný.

Co se týče techniky, malbu akrylovými malbami si žáci vyzkoušeli již několikrát. Tuto techniku jsem vybrala proto, že se mi k dané práci nejlépe hodila, ale také pro to, že s ní žáci mají zkušenost a mají k ní většinou kladný vztah.

## Očekávané výstupy:

Žák

- Rozpoznává specifčnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.
- Na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě.
- Při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.<sup>42</sup>

## Rozvíjení klíčových kompetencí:

Tato aktivita rozvíjí především **kompetence k učení**, konkrétně

- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj.

Dále rozvíjí **kompetence k řešení problémů**

- Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.

## Kompetence komunikativní

- Vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje, je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci.

## Kompetence sociální a personální

- Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> RVP G, str. 54

<sup>43</sup> RVP G, str. 8

## Didaktické uchopení obsahu a popis situace

Obsahové jádro výuky je postaveno na námětu Poklad z dětství a technice malby akrylovými barvami, důležitým prvkem je zde i požadovaná abstraktní forma. Tato aktivita je však také postavena na sebepoznání skrze vlastní tvorbu. Hodina si dále klade za cíl pochopení abstraktní formy a její využití pro sebevyjádření. Hledání obecnější formy pro osobní prožitek.

Žáci podle instrukcí na sociální síti přinesli nějaký předmět z dětství, konkrétně poklad. První stručná část hodiny byla zaměřena na uchopení pojmu *poklad*. Hledání jednotící vlastnosti předmětu, který můžeme nazvat pokladem. Všichni si přinesli předmět, který měl onu vzácnost, kterou poklad vyžaduje, uvnitř a platnou jen pro daného žáka – majitele. Právě vztah a emoce prožívané v rámci toho předmětu byly námětem práce. Dále bylo nutné seznámit žáky s technikou, a především s očekávanou formou – abstraktní malbou. V průběhu diskuse se žáci seznamovali s tímto pojmem. Žáci byli vyzváni, aby se pokusili vysvětlit abstraktní malbu, to se některým členům skupiny podařilo poměrně přiléhavě, a tak se zdálo, že v porozumění nebude problém.

Prvním problémem bylo nepochopení abstraktní formy jednoho z žáků, kterému jsem se pokusila jinými slovy vysvětlit jeho úkol. Když jsem pochopila, že ve výsledku asi nebudu zcela úspěšná, rozhodla jsem se o jistou úpravu pravidel, jen pro tohoto žáka. Doporučila jsem žákovi, aby při práci využil barevnost i tvary daného předmětu, abstrakci tvaru a barvy. Dalším problémem byl fakt, že žáků, kteří si nevěděli s danou formou rady, bylo více, a tak využili mnou upravená pravidla. Tím bohužel docházelo ke změnám konceptu. Tuto krizovou situaci jsem zažehkala opětovným vysvětlením úkolu, diskusí s žáky, kteří měli s porozuměním potíže.

Při tvorbě bylo nutné dohlížet na práci žáků a konzultovat vývoj jejich práce. Přesto, že jsem se snažila žáky odrazovat od figurativních prvků, v několika případech jsem stejně nebyla úspěšná. Při tvorbě se tedy ukázalo možné nepochopení případně odmítnutí abstraktní formy. Dalším problémem u žáků je výběr nástrojů, někteří žáci mají potřebu pracovat s drobnými štětci, které jsou určené spíše pro retuše, proto jsem je nabádala, aby si vzali větší a vhodnější štětce, odůvodňovala jsem to nedostatkem času a také nezájmem o detaily a zdobnost. Problémem, který se týká většiny našich hodin, je nedostatečná vybavenost třídy pro výtvarný obor a také nedostatečná hodinová dotace.

Další částí, která následovala po tvůrčí aktivitě, byl společný reflektivní dialog. Jeho první část byla zaměřena především na vyjádření autora ke svému dílu. Ve společné reflexi měli všichni žáci možnost vyslechnout si, co se autor pokusil vyjádřit a jak o dané tvorbě uvažoval. Možným problémem se ukázal být fakt, že některé předměty mohly být velmi osobní povahy, což danou hodinu posouvalo k principům arteterapie. Nicméně tento problém se nepotvrdil, protože žáci se svými předměty i vzpomínkami zacházeli citlivě a v jasných mezích, které odpovídaly školní situaci. Žáci také měli možnost zhodnotit vlastní práci a vyjádřit svůj postoj vůči aktivitě. Při reflektivním dialogu se ukázalo, kdo práci pochopil a nečinila mu větší potíže, a kdo měl s prací problémy. U některých žáků se projevilo nedostatečné porozumění abstraktní formy, u některých žáků se projevila nechuť a nezájem o abstraktní formu – jedna žákyně sice rozumí danému pojmu a dokáže ho vysvětlit, nicméně nedokáže tímto způsobem tvořit a tíhne ke zdočnosti. Velká většina žáků práci porozuměla a vytvořila dílo veskrze odpovídající zadání. Bohužel jsme museli diskusi utnout, bez dostatečného prozkoumání výsledných děl, jelikož už nezbyval čas, rozhodla jsem se, že se budeme práci věnovat ještě další hodinu.

Další týden jsme se pokusili navázat. S tím rozdílem, že do hodiny nám přišlo několik žáků, kteří se té předchozí neúčastnili. To však umožnilo na díla hledět z jiného, nezaujatého úhlu pohledu. Nejprve měli za úkol přijít na to, co bylo naší náplní práce. V podstatě se jim to v průběhu diskuse podařilo. Pak měli za úkol každý si vybrat jedno dílo a pokusit se ho interpretovat. Díla interpretovali bez původních pokladů. Interpretace probíhala ve dvou fázích, v první fázi se měli žáci pokusit uhádnout, jaký předmět byl podstatou daného díla podle tvaru, který předmět po sobě zanechal na formátu. Ve druhé fázi měli rozpoznat, jaké emoce tento předmět vyvolával ve svém majiteli a jaký vztah ho k němu váže. Některé interpretace byly podle mého názoru poměrně přiléhavé a trefné. Zajímavým momentem byl výběr díla, které podle samotného autora neneslo žádný význam, barvy fungovaly pouze popisně. Toto dílo však vzbudilo diskusi a žákyně, které interpretovaly díla, přišly na celou řadu významů. Právě tento fakt rozproudil diskusi na obecnější úrovni, která se týkala významu abstraktního díla. Objevily se zde názory na absolutní svobodu výkladu, to znamená „co v tom vidím, to v tom je“, na druhou stranu se objevily názory opačné.

V další části reflexe měli žáci rozhodnout, zda jsou jejich díla autentická a zda mají pocit, že se jim daný úkol podařilo splnit.

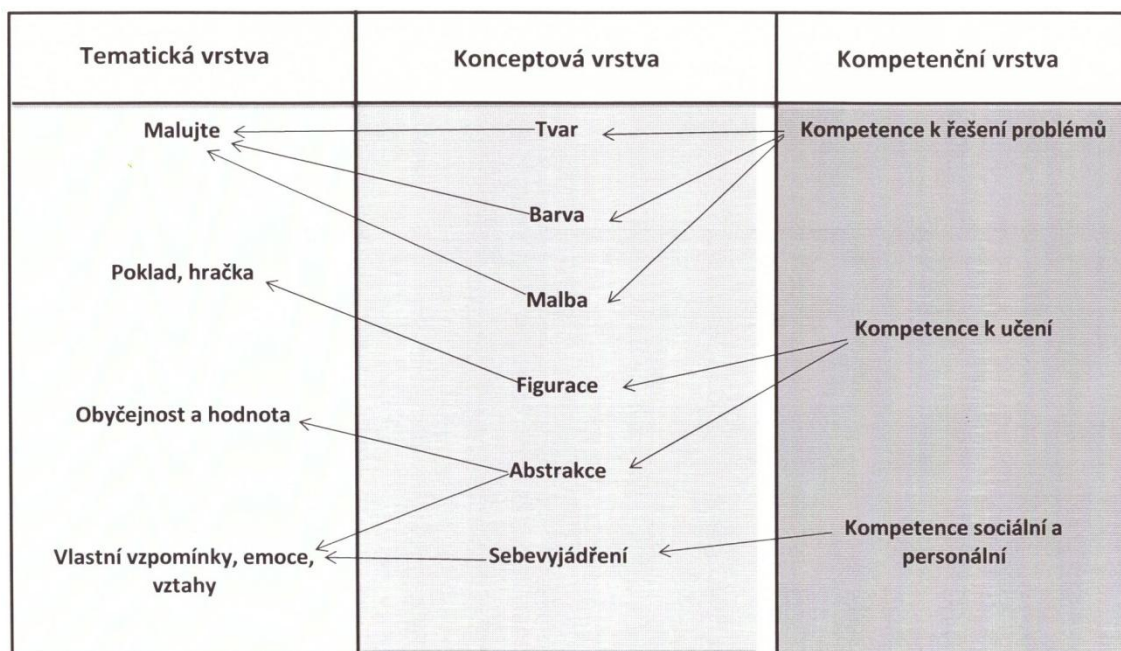
### Popis činností žáků:

V první části se žáci zamýšleli nad významem pojmu *poklad*, dále uvažovali nad vlastním předmětem z dětství a vztahem k němu. Definovali abstraktní malbu jako cílenou formu jejich práce. Dále měli za úkol vytvořit malbu založenou na vlastním zkoumání vztahu k předmětu a principech abstraktní malby. Měli vytvořit exemplifikaci abstraktní malby.

V další části měli za úkol reflektovat vlastní práci, zhodnotit splnění vlastního úkolu. Někteří žáci také měli možnost interpretovat dílo z pohledu nezaujatého diváka.

### 3.2.2 Analýza – Poklad

#### Konceptový diagram



Tematická vrstva dané výuky zachycuje pojmy a jevy, které užívá žák v aktivitě. Do této vrstvy jsem zařadila pojem *pokladu*, *hračky*, dále *emoce*, *vzpomínky* a *vztahy*. Na tematické rovině zde zmiňuji koncepty obyčejnosti a hodnoty a danou činnost. Do konceptové vrstvy lze zahrnout ty koncepty, které se pojí s daným oborem, jako je *abstrakce*, *figurace*, *malba*, *tvar*, *barva* atd. Tyto koncepty by bylo možné z části zařadit i do tematické roviny, protože těchto pojmů užívali žáci při úvodní diskusi i v reflektivním dialogu. Dále do této vrstvy řadím i *sebevymáření*. Kompetenční vrstva zahrnuje ty klíčové kompetence, které žáci získávali při své práci. Konkrétní složky kompetencí jsou zmíněny v anotaci aktivity *Poklad*.

## **Rozbor:**

Co se týče struktury úlohy, domnívám se, že byla logická, jasná a přehledná. Tento typ hodiny, výše nazývaný *prakticky zaměřená hodina*, vyžaduje dostatek času na tvorbu a také na reflektivní dialog. Ze své zkušenosti vím, že není možné hodinu dál členit a obohacovat dalšími aktivitami. Aby byla hodina celistvá a jasná, musí být kvůli nedostatku času přehledná. Podle mého názoru byla struktura v pořádku. Hodinu lze rozdělit do tří částí – úvodní, která byla zaměřena na uvedení do problému, ujasnění pojmů a představení ústřední aktivity, také navození atmosféry, která měla podpořit pozdější prožitek z tvůrčí aktivity, jenž byl pro tuto úlohu nezbytný. Druhou část zaujímal tvorba, třetí část byla zaměřena na reflexi tvorby, poslední část můžeme rozdělit na dva úseky, první probíhal hned po tvorbě, druhý týden po ní.

Přestože jsem výuku rozdělila na tři části, první dvě budu analyzovat společně jako jednu výukovou situaci, protože na sebe navazují a problémy jedné mají bezprostřední vliv na druhou. Právě již v úvodní fázi se stala chyba, která ovlivnila následný průběh tvorby. Došlo k neporozumění několika žáků danému zadání, či spíše nedostatečnému pochopení abstraktní formy pro realizaci vlastní malby. Důvodem může být skutečnost, že jsem neověřila porozumění dané formě u všech žáků. Žáci, kteří neporozuměli, se báli zeptat. Problémem také mohl být fakt, že žáci nikdy před tím netvořili vyloženě abstraktní malbu a tento úkol byl pro začátek příliš komplexní. Dalším prvkem, který mohl snížit porozumění, bylo vložení konkrétního předmětu do formátu. To, že se předmět stal součástí malby, mohlo způsobit narušení nefigurativnosti daného díla. Posledním nalezeným problémem, bylo neporozumění žáka, který má s tímto druhem myšlení problém, nebylo pro něj možné pracovat podle zadání, protože pro něj nebylo dostatečně konkrétní, bylo náročnější na představivost. Tento žák potřebuje pracovat podle přesně daných instrukcí, případně podle vzoru, jeho osobnost mu nedovoluje tvořit bez jasných a konkrétních pravidel. Vzhledem k tomu, že jsme s touto skupinou dříve netvořili abstraktní malbu, nebyla jsem připravena na tento problém, neočekávala jsem ho. Žák sám požádal o pomoc. Nejprve jsem se pokoušela dané zadání přeformulovat, co nejvíce zjednodušit, následně jsem to vzdala a zcela jsem změnila pro daného žáka zadání, neměl tedy tvořit podle vnitřních vztahů k dílu, ale tvořit abstraktní malbu založenou na vnější podobě. Tento princip byl samozřejmě jednodušší na porozumění a několik žáků si pomohlo při práci právě touto cestou, povětšinou ji zkombinovali s původním záměrem. Neporozumění dané formě se projevilo až při samotné tvorbě, několik žáků užívalo

figurativní prvky. Žáci pracovali samostatně, a tak jsem s nimi nejdříve konzultovala dané problémy zvlášť. Když jsem postřehla, že tentýž problém má více žáků, rozhodla jsem se, ujasnit požadavky celé skupině. I přes další upozornění se ve výsledku objevily dvě práce, které zahrnují figurativní prvky a několik prací, u nichž by se o tom dalo polemizovat.

Druhou výukovou situací byl společný reflektivní dialog. Jeho první část probíhala bezprostředně po tvorbě. V této části měl každý možnost vyjádřit se ke svému dílu a jeho vztahu k danému předmětu. V průběhu této diskuse se ověřovalo pochopení daného úkolu i způsob uvažování nad ním. Skrze tuto cestu bylo možné ujasnit si potřebné principy.

Ve druhé části, která proběhla o týden později, jsme se věnovali vytvořeným malbám trochu jinak. Po odučené hodině jsem měla v úmyslu věnovat jí ještě trochu času a nechat žáky, aby mi pověděli o svých pocitech v průběhu tvorby atd., ale napadlo mě, že několik žáků se aktivity nezúčastnilo a je pravděpodobné, že na další hodinu přijdou. Rozhodla jsem se, že by bylo zajímavé, využít jejich nezaujatého oka a pokusit se interpretovat dané práce. Tato cesta nabídla zajímavou diskusi. Některým interpretům se totiž podařilo najít hluboký smysl v díle, které autor vytvářel právě jen podle vnější podoby díla. Tento paradox se stal východiskem pro obecnější diskusi o výkladu abstraktního díla. Pak byl prostor pro samotné autory, ti měli za úkol popsat své dojmy a pocity z tvorby i výsledného díla.

### 3.2.3 Alterace – Poklad

#### **Posuzování kvality**

Přestože se v hodině objevilo několik kolizních situací, hodnotím tuto výuku jako podnětnou, to usuzuji z celkového hodnocení a také z reakcí žáků na tuto aktivitu. Žáci pracovali s oborovými koncepty na úrovni znalostní, měli možnost aplikovat je v tvořivé aktivitě, využít je k vlastnímu vyjádření. V reflektivním dialogu pak dané práce posuzovali, vysvětlovali návaznost poznatků s vlastní prací a nalézali chyby.

Domnívám se, že popisovaná výuka povětšinou splnila obecné cíle formulované v rámcovém vzdělávacím programu, vybrané ke konkrétním úlohám, popsané v anotaci jako očekávané výstupy<sup>44</sup>. Žáci jsou schopni rozpoznat specifickou abstraktní malbu. Vyzkoušeli si uplatnění prostředků abstraktní malby, v průběhu reflektivního dialogu měli

---

<sup>44</sup> Viz kap. 3.2.1. Poklad - anotace

možnost interpretovat a nalézat tyto prostředky a také je posuzovat. Ve vlastní tvorbě vyzorovali především osobní zdroje tvorby. Při tvorbě pracovali s vlastními prožitky na základě svých zkušeností a znalostí.

Dále se také domnívám, že prostřednictvím této aktivity žáci dosahovali vybraných klíčových kompetencí<sup>45</sup>. Proces činnosti byl způsobem seberealizace a cestou k osobnímu rozvoji, což naplňovalo kompetence k učení. Žáci během celé výuky pracovali s tvořivým myšlením a používali intuici. Aktivita tedy splňovala požadavek kompetence k řešení problému. Komunikativní kompetence dosahovali především v reflektivním dialogu, komunikace v něm byla přiměřená a citlivá k partnerům v komunikaci. Tato aktivita žákům umožnila spoluutvářet a upevňovat mezilidské vztahy, také prokázat schopnost tolerance a empatie, čímž prohlubovali kompetence sociální a personální.

Tuto aktivitu jsem se snažila směřovat k *dimenzi výrazu*<sup>46</sup>, při zadávání práce jsem zdůrazňovala některé prvky tvorby. V konečné fázi mě tedy zajímalo, jestli jsme těmto požadavkům dostáli. Kladla jsem důraz na autenticitu daného díla. Většina žáků potvrdila, že jejich dílo vesměs souhlasí s jejich vztahem k danému předmětu, v tomto případě nezbyvá než jim věřit. Sama mohu potvrdit, že díla měla velmi individuální charakter, to vycházelo už z rozmanitosti předložených předmětů. Další nezbytností v této aktivitě byl prožitek, který měl celý proces provázet, tohoto požadavku se podařilo dostat jen z části. Někteří žáci se do díla ponořili a tvorbu prožívali, to pak bylo patrné ve všech částech výuky. Byla zde řada žáků, kteří pracovali bez výraznějšího prožívání. Domnívám se, že to mohlo mít několik důvodů. Prvním důvodem byl nedostatek času, dalším důvodem mohl a u některých žáků byl špatný výběr předmětu. To znamená, že si nepřinesli dostatečně „silný“ předmět. Dále to také mohl být strach a nejistota z neznámé formy, případně nezáměr o tvorbu (domnívám se, že tento důvod neměl ve skupině velké zastoupení, žáci měli velkou snahu a zájem o práci).

Právě absenci prožitku u poměrně velké části skupiny považuji za největší problém celé výuky. Na druhou stranu, vysoký počet žáků, kteří tvorbu prožívali, poukazuje na potenciál výuky. Problémy dané hodiny tedy nepřipisuji struktuře nebo výuce jako celku, spíše vlastním didaktickým neobratnostem a nevhodným podmínkám. Kladem této hodiny byla možnost prožití úspěchu pro ty žáky, kteří se příliš neuplatní v jiných typech výtvarné

---

<sup>45</sup> Viz kap. 3.2.1. Poklad - anotace

<sup>46</sup> Viz kap. 2.4. Tvorba učiva



činnosti. Právě žáci, kteří neprokazují větší míru talentu, zde měli možnost výtvarně se projevit.

### **Návrh alterace**

To, co bych na této práci neměnila, je abstraktní forma byla pro žáky zajímavá, zapadala do tematického plánu, k samotnému námětu se mi hodí velmi dobře. Problémem zde byla přílišná komplexita úkolu. Vhodnější by tedy bylo před praktickou hodinu předsadit výuku zaměřenou na percepci abstraktních děl a prakticky si tuto formu vyzkoušet na nějakém snazším cvičení.

Prvkem, který způsoboval variabilitu prožívání i výsledků, byl konkrétní předmět, který si žáci sami vybrali a přinesli. I tento prvek bych však v této úloze ponechala, právě proto, že ti žáci, kteří přinesli poklad, tuto skutečnost v tvorbě uvítali. Vybraný předmět fungoval jako motivační činitel. Právě prostřednictvím tohoto předmětu žáci tvorbu prožívali. Bylo by však možné jej nezařazovat přímo do malby.

Velkým problémem všech našich aktivit je nedostatek času, právě tato hodina tím velmi utrpěla. Někteří žáci opět malbu zvládli vytvořit za daný čas, značná část bohužel malbu nedokončila. Bylo by možné zvolit menší formát čtvrtky. Také by byla možnost reflektovat tvorbu až při další výuce, domnívám se však, že by se některé důležité informace ztratily.

V průběhu hodiny došlo ke dvěma situacím, které poukázaly na nějaký nedostatek aktivity a vytvořily tak prostor pro další možné alterace. Část žáků do své práce zařazovala figurativní prvky. Jejich práce tedy tvořila jakýsi přechod od figurace k abstrakci. Bylo by tedy možné pracovat s různými fázemi abstrakce, hledat hranice mezi figurativním a abstraktním. Právě tento proces by bylo možné ilustrovat na sérii studií stromu od Pieta Mondriana (viz obrázek 31). Takto zaměřená aktivita by nemusela být skloubena se zkoumanou hodinou, mohla by spíše předcházet, a uvést tak žáky do konceptu abstrakce a pomoci jim tak později pracovat s komplexnější úlohou. Také by bylo možné vytvořit jakousi soutěž, v níž by bylo cílem dostat se co nejbližší k hranici mezi abstrakcí a figurací.

Abstraktní umění lze rozdělit na celou řadu proudů, jako je abstraktní expresionismus, lyrická abstrakce, color field painting, geometrická abstrakce, hard edge painting atd. Bylo by možné obohatit danou hodinu a prohloubit porozumění abstraktnímu malířství tím, že by se žáci pokusili své výsledné práce řadit k různým druhům abstraktní malby.

Velmi zajímavým momentem této výuky se stala interpretace děl žákyň, které nebyly přítomny při samotné tvorbě. Tato aktivita vznikla z potřeby začlenit tyto žákyně do tvorby a představit jim daný problém, v původním plánu nebyla. Tato aktivita však ukázala svůj význam. V případné alteraci by tedy k takové aktivitě mohlo dojít záměrně. Žáci by měli za úkol hledat ve výsledných dílech poklady, také by se mohli skrze autora pokusit uhodnout, jaký předmět byl pro něj pokladem.

### **Přezkoumání navržených alterací**

Alterace, která pracuje s rozfázováním procesu abstrakce, je zajímavá, nicméně se přímo netýká mnou zvoleného konceptu – pokladu. Bylo by tedy možné ji použít před úlohou, která by se týkala především abstraktní malby. Tato úloha akcentuje poněkud jiný způsob abstrakce. Podle Mondrianových stromů by mohli vnímat pouze abstrakci tvaru a barvy. V úloze *Poklad* jsme ale pracovali trochu jinak, šlo spíše o vyjádření nekonkrétní pociťované entity. Ve výsledku by se tedy mohlo stát, že by studenti pouze tvarově abstrahovali daný předmět a nevěnovali by se jeho hodnotě.

Zlepšující verze, která vyzdvihuje mnohost proudů abstraktního malířství, opět opouští vybraný námět, přímo se ho netýká. Tato aktivita by však obohatila porozumění žáků abstraktnímu malířství. Na rozdíl od první alterace by tato úloha musela proběhnout až po samotné výrazové hře.

Alterace založená na výměně komunikačních rolí by byla opět zajímavá. To, co na ní skutečně oceňuji, je spojení konceptu s hledáním, vzniklo by tedy hledání pokladu. V této úloze by žáci museli odhalit konkrétní předmět ve spolužákově díle. To ovšem skýtá problém, jelikož žáci vidí, co dělají jejich spolužáci, nebylo by možné uchovat předměty v tajnosti, výsledná hra by pak nebyla spravedlivá.

## **3.3 Kompozice – rozbor**

### **3.3.1 Anotace – Kompozice**

#### **Téma výuky**

Tato vyučovací jednotka byla zaměřena především na konstruktivním konceptu kompozice. Zejména na porozumění jejímu významu.

## **Návaznost obsahu**

Tato výuka nijak zvlášť nenavazovala na předchozí hodiny. V podstatě se věnovala do hloubky tématu, které bylo součástí mnoha předešlých aktivit. S pojmem *kompozice* se žáci setkali a setkávají v hodinách velmi často, a to především v rámci teoretických hodin. Hlavní a prvotní náplní tohoto typu hodin je percepce některého zásadního výtvarného díla a jeho interpretace. Na začátku každé interpretace se pokoušíme nejprve zmapovat smyslově uchopitelné kvality daného díla. To znamená, že popisujeme, co vidíme. S touto aktivitou je kompozice úzce spjata, protože i právě tato kvalita díla nás zajímá a pracujeme s ní. Žáci v rámci hodin výtvarné výchovy také již několikrát pracovali s fotografií, ačkoliv kompozice zde neměla charakter cíle nebo hlavního motivu.

## **Očekávané výstupy**

Žák

- rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.
- Pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání.
- Využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.<sup>47</sup>

## **Rozvíjení klíčových kompetencí**

### **Kompetence k řešení problémů**

- Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení.

### **Kompetence komunikativní**

- Prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem.

### **Kompetence sociální a personální**

---

<sup>47</sup> RVP G, str. 54

- Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů.<sup>48</sup>

### **Didaktické uchopení obsahu a popis situace**

Tato úloha se od třetice odlišuje především svou strukturou. Rozdělení činností žáků bylo jiné, než tomu bylo u výše zmíněných dvou hodin. Důvod jiné organizace tkvěl jak ve zvoleném tématu, tak v technice. Jako námět jsem si zvolila kompozici, k této úloze bylo nutné vytvořit teoretický základ. Bylo tedy nasnadě, že značnou část výuky strávíme diskusí nad tímto výtvarným problémem, zbyde tedy méně času na tvorbu a na reflexi. Zvolená technika, tedy digitální fotografie bude vyžadovat čas na výběr nejvhodnějšího snímku, případně úpravu fotografie a také přenos do PC, aby bylo možné se fotografiím věnovat společně. Nebude tedy možné zahrnout všechny tyto nezbytné aktivity do dvouhodinového bloku a budeme se jim muset věnovat postupně.

Výsledná výuka seskládala z úvodu, prezentace pojmu kompozice a diskuse. Dále proběhla kratší výtvarná etuda, která žáky připravila na hlavní úlohu. Hlavní aktivita žáků a výběr nejvhodnějších fotografií. Interpretace a reflexe tvorby proběhla o týden později.

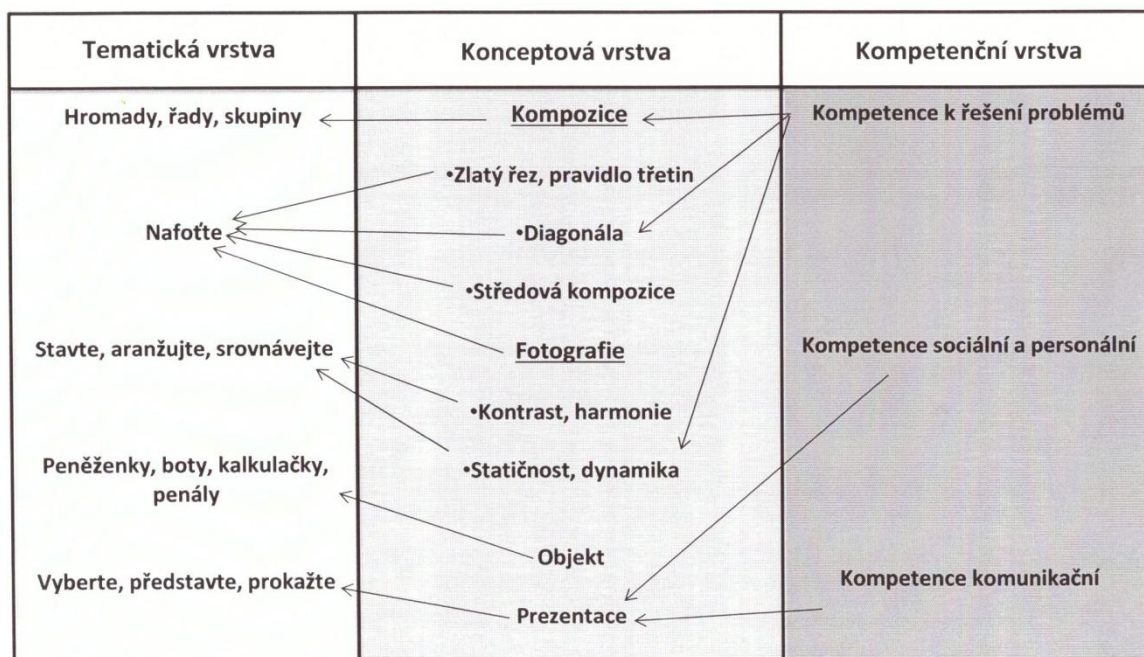
V úvodní části jsme diskutovali o pojmu kompozice, prezentovala jsem žákům ukázky různých druhů kompozic ve fotografii. Po této aktivitě jsem jim dala za úkol vytvořit hromádky předmětů, které mají všichni. Vybrali jsme čtyři druhy předmětů (boty, penály, kalkulačky a peněženky). Pak následovala jednoduchá společná aktivita, v níž měl nejprve jeden dobrovolník seřadit boty podle mnou daného kritéria. Ostatní měli toto kritérium odhalit a případně upravit řazení. Další z žáků pak řadil boty podle dalšího kritéria, které si tentokrát zvolil sám. Touto aktivitou jsem chtěla upozornovat na různé vizuální kvality daných předmětů, které bylo možno využít při tvorbě. Po této aktivitě následovala hlavní úloha. Žáci se rozdělili do čtyř skupin. Každá skupina měla přibližně deset minut na to, aby naaranžovala a vyfotila vždy jednu skupinu předmětů. Všechny skupiny se vystřídaly u všech druhů předmětů. Fotit mohli v podstatě ve všech volných třídách i na chodbě. Ve zbytku této hodiny pak žáci ve skupinách vybírali ty nejlepší snímky. Snímky pak posílali na můj email. Společná reflexe a interpretace proběhla o týden později. Promítali jsme si fotografie, autoři představovali dané snímky, snažili se nám přiblížit svůj záměr a také obhajovali zvolenou kompozici. Všichni žáci také měli možnost vyjádřit se k dané aktivitě.

---

<sup>48</sup> RVP G, str. 8

### 3.3.2 Analýza – Kompozice

#### Konceptový diagram



Prvky tematické roviny této výuky vyjadřují jako konkrétní činnosti, kterými se žáci zabývali při tvorbě kompozice (stavte, aranžujte, srovnávejte), při zachycení kompozice, výběru a prezentaci (nafotťe, vyberte, prokažte, představte) dále sem řadím konkrétní komponenty (peněženky, boty, kalkulačky, penály) se kterými zacházeli, také způsoby, kterými tvořili kompozici (skupiny, hromady, řady). V konceptové rovině jsou zařazeny oborové koncepty – kompozice (zlatý řez, pravidlo třetin, diagonála, středová kompozice), technika fotografie, konstruktivní prvky jako je harmonie a kontrast, dynamičnost a statičnost. Dále sem také řadím koncepty objekt a prezentace. Celá řada oborových konceptů byla užita i na úrovni tematické. Kompetenční vrstva zahrnuje vybrané klíčové kompetence.

#### Rozbor

Tato výuka měla jinou strukturu než první i poslední ze zkoumaných hodin byla komplexnější, zahrnovala i hlubší teoretický základ, zahřívací aktivitu, po níž následovala aktivita hlavní. Reflektivní dialog bylo nutné zařadit až do následujícího bloku, především kvůli časové náročnosti aktivit. Počáteční úvod byl v této hodině obširnější, zahrnoval prezentaci v PowerPointu, která sloužila jako osnova, a především představovala různá pravidla kompozic na příkladech. Prezentace pojmu *kompozice* probíhala metodou diskuse

nad fotografiemi. Zmapovali jsme v podstatě tři pravidla kompozic (středová, zlatý řez a pravidlo třetin, pravidlo diagonály). Dále se žáci pokoušeli odhalit význam těchto druhů kompozic a jejich působení. Tato část proběhla bez obtíží, někteří žáci představená pravidla znali.

V další části jsem žáky vyzvala, aby vyndali všechny možné předměty, které nosí u sebe. Měli za úkol najít několik druhů předmětů, které má každý z nich. Za chvíli se jim podařilo domluvit se na třech předmětech, já jsem si k tomu vyžádala boty. Žáci z těchto předmětů vytvořili hromádky. Před hlavní aktivitou jsem chtěla žáky aktivizovat a navodit tvůrčí atmosféru. Vyžádala jsem si dobrovolníka, ten měl podle tajného kritéria seřadit boty. Ještě než žáci věděli, jaké to je kritérium, správně hádali, že je řadí podle odstínu, už v průběhu jeho řazení ho kritizovali. Chvíli jsme věnovali tomu, že jsme se snažili boty seřadit tak, aby s tím všichni souhlasili, zde došlo k malým rozepřím. Další dobrovolnice měla za úkol seřadit je podle jiného kritéria. Rozhodla se je řadit podle velikosti, na tom se nakonec shodla také celá skupina. Prostřednictvím této aktivity jsem chtěla pozornost žáků zaměřit na stejnost či odlišnost daných předmětů. Chtěla jsem, aby pracovali s obyčejností či uniformitou daných předmětů.

Po řazení nastal čas na hlavní aktivitu. Žáci se sami rozdělili do skupin, každá z nich měla možnost nafotit každý druh předmětů. Průběh této aktivity nemohu příliš hodnotit, v tento moment měli žáci relativní svobodu v pohybu a mohli fotit po celé škole, ve volných třídách, na chodbách a schodech. Neměla jsem možnost sledovat je při práci, potřebovala jsem mít přehled, kde se kdo nachází a jestli nenarušují pořádek. Nebyla tedy možnost žákům radit a konzultovat jejich záměry. Téměř vůbec jsem netušila, co žáci nafotili. Na konci hodiny mi žáci poslali vybrané snímky. Hodinu jsem uzavřela tím, že hodnotit budeme příště. Celá hodina probíhala bez potíží, žáci byli aktivní a motivovaní. Výsledky jejich práce jsem měla možnost zhlédnout až doma a s výsledkem jsem nebyla příliš spokojena. Na fotkách byla většinou vidět snaha o využití některého z pravidel, často však nebylo užito zcela správně a kompozice působila spíše nejasně a váhavě. Na některých snímcích je patrná snaha o originalitu, nicméně výsledek nevypadá příliš dobře. Téměř na všech snímcích je jasně zřetelná snaha o aplikaci pravidel, není tam však znatelný smysl nebo význam dané kompozice.

### 3.3.3 Alterace – Kompozice

## **Posuzování kvality**

Tuto výuku hodnotím jako nerozvinutou. Hodina byla pro žáky zábavná, motivující a určitě pro ně nebyla bezcenná. Její struktura se zdála být v pořádku, odpovídala časové náročnosti daných aktivit, aktivity na sebe navazovaly. Výsledky a analýza výukové situace ukazuje, že problémem této výuky bylo zpracování zvoleného obsahu.

Obecné cíle, tedy očekávané výstupy a klíčové kompetence, zvolené pro tuto aktivitu, byly převážně splněny. Žáci se v průběhu prezentace seznámili s některými specifiky fotografie, tato specifika měli možnost využívat a pozorovat při tvorbě. Dále také zkoumali účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, především účinky plynoucí z kompozičních pravidel. V hlavní činnosti i zahřívací aktivitě žáci rozšiřovali citlivost vlastního smyslového vnímání.

Žáci prostřednictvím této aktivity naplňovali požadavky vybraných klíčových kompetencí. Při výběru nejvhodnějšího snímku zvažovali klady a zápory jednotlivých řešení, přispívali tak k získávání kompetence k řešení problémů. V rámci výuky žáci prezentovali vlastní práci, tím splňovali vybraný požadavek komunikativní kompetence. V průběhu aktivity spolupracovali a společně si stanovovali dílčí cíle, což spadá do pole sociální a personální kompetence.

Prvním problémem byl fakt, že v úvodní diskusi jsme řešili kompozici spíše jako výběr a hledání na druhou stranu ve tvorbě jsme aranžovali kompozici fyzicky. Zkombinovala jsem dva procesy, k čemuž samozřejmě při fotografování dochází. Profesionální fotograf také v jistých situacích fyzicky upravuje objekty fotografování, odebírá části, které se mu nehodí nebo naopak přidává, mění. V tomto případě by však bylo lepší tyto dvě činnosti alespoň nějak odlišit, aby se napomohlo pochopení výběru a hledání kompozice. Dalším problémem byla skutečnost, že aniž by žáci prošli nějakou fází nácvičky, vyžadovala jsem po nich, aby fotografie nesly význam a poselství. Výsledky prokázaly, že to bylo předčasné.

## **Návrh alterace**

Žáci s kompozicí samozřejmě pracují, nicméně na intuitivní úrovni, cíleně jsme s tímto prvkem v rámci fotografie nepracovali. Z tohoto důvodu by bylo vhodnější celou aktivitu ještě rozdělit a rozfázovat. Ponechala bych úvodní prezentaci a práci s kompozicí na teoretické úrovni. Dále by mohla následovat etuda zaměřená na hledání kompozice, žáci by

pracovali samostatně a zkoušeli by vytvářet exemplifikace jednotlivých pravidel. Až po této úvodní fázi by mohla následovat zamýšlená aktivita. Ponechala bych ledolamku včetně práce se skupinami předmětů. Domnívám se, že ta měla svůj význam, jednak motivační, uvedla studenty do aktivity, jednak měla význam i pro další práci s předměty. Při řazení a seskupování předmětů by bylo možné více zdůraznit mnohost, jednotnost, uniformitu, a na druhou stranu některé rozdíly a odlišnosti. Hlavní aktivita ve zkoumané hodině byla pro žáky příliš otevřená, což mělo dopad také na všednost výsledků. Bylo by možné zadat nějaký určitý námět. Ve vztahu k vlastní práci mě napadl koncept rebelství, který by mohl kontrastovat s uniformitou zdůrazněnou při zahřívací aktivitě. Také by byla možnost rozšířit tuto práci tak, že by žáci netvořili snímek, nýbrž krátkou sérii. Například vytvořením sekvenční fotografie<sup>49</sup> se zachycením nějaké změny, tedy procesu rebelství. Bylo by možné tuto aktivitu ilustrovat na sekvenčních fotografiích Eadwearda Muybridge zachycujících koně v pohybu. (viz obrázek 32)

Také by bylo možné upustit od skupinové práce, ta zde měla především motivační funkci. Žáci preferují práci ve skupinách. Nemohli by ovšem fotit hromady svých předmětů, jelikož by to nebylo možné časově zvládnout. Pokud bych chtěla udržet koncept obyčejnosti a uniformity, nabízela by se varianta, aby si každý žák na hodinu přinesl určitý počet nějakých předmětů, například dvacet kuliček na prádlo. Každý žák by fotil svoji množinu předmětů samostatně, což by umožňovalo zachovat námět rebelství.

### **Přezkoumání alterace**

Problémem při skupinové práci je to, že nemusí dojít k zapojení každého z žáků. Na druhou stranu velká část žáků tuto organizační formu upřednostňuje.

Problémem spojeným se sekvenční fotografií je nutnost stativu, není možné sehnat ani jeden stativ do skupiny natož pro každého jednotlivého žáka, v případě, že by pracovali samostatně.

Bylo by však možné pracovat samostatně u první aktivity, která by sloužila jen k nácvičku kompozičních pravidel. Žáci by fotili, uvědomovali si a užívali kompoziční pravidla, poté by obhajovali svůj výběr a prokazovali znalost. Aktivita, která by pracovala s tvorbou významu za pomoci kompozice, by mohla proběhnout ve skupinách. Žáci by mohli nejprve

---

<sup>49</sup> *Fotografie*. [online]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Sekven%C4%8Dn%C3%AD\\_fotografie](https://cs.wikipedia.org/wiki/Sekven%C4%8Dn%C3%AD_fotografie) [cit. 25. 6. 2017].



různě aranžovat množiny předmětů a fotili je „nanečisto“, a až by našli ideální kompozici, mohli by se prostrádat o stativ a vytvořit sekvenční fotografii.

### 3.4 Dospělák rozbór

#### 3.4.1 Anotace – Dospělák

##### Téma výuky

Tato hodina byla, stejně jako první z trojice, zaměřena na tvorbu a následnou reflexi tvorby. Ústředním námětem této učební úlohy byla tvorba portrétu. Tento portrét měl být výsledkem představivosti žáků, nešlo tedy o portrét konkrétní osoby. Imaginární postava, její osobnost a vzhled, byly vytvořeny na základě atributů, které si žáci zvolili, případně vylosovali. Portrét byl vytvořen technikou *asambláže*<sup>50</sup>, to znamená, že vybrané atributy, jako skutečné předměty, byly lepeny na podklad. Tento úkol byl zaměřen především na představivost a kreativitu, dále také na experimentální techniku asambláže.

##### Návaznost obsahu

S technikou asambláže se žáci setkali v minulém roce při návštěvě výše zmiňované výstavy *Ohlédnutí II.* Vladimíra Gebauera a Pavly Aubrechtové. V rámci galerijní animace měli možnost percepce expertních asambláží, měli možnost techniku poznat na teoretické úrovni, seznámili se s její historií, také měli možnost si tuto techniku vyzkoušet na jednoduchém cvičení. Znovu se k této technice dostali na teoretické úrovni v hodině, která tuto zkoumanou hodinu předcházela. Ústředním tématem předchozí hodiny byl umělecký směr dadaismus. Dadaističtí umělci často tvořili právě touto technikou.<sup>51</sup>

Námětu *portrét* se žáci věnovali také v minulém roce, mapovali vývoj tohoto klasického námětu. Také jsme s žáky pracovali s pojmem *atribut*, kterým jsme se zabývali v rámci hodiny věnované křesťanské ikonografii.

S žáky jsem se příliš nevěnovala tvorbě podle vlastní představivosti, tato hodina si kladla za cíl tento deficit napravit.

---

<sup>50</sup> Viz kap. 1.3 Technika, materiál, proces tvorby

<sup>51</sup> Viz kap. 1.3 Technika, materiál, proces tvorby

## Očekávané výstupy

### Žák

- objasní roli autora, příjemce a interpreta při utváření obsahu a komunikačního účinku vizuálně obrazného vyjádření.
- Na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace.
- Na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření, aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.<sup>52</sup>

## Rozvíjení klíčových kompetencí

### Kompetence k řešení problémů

- Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.

### Kompetence komunikativní

- Rozumí sdělení různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje, v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

### Kompetence sociální a personální

- Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.<sup>53</sup>

## Didaktické uchopení obsahu – popis situace

Na základě vlastní tvorby jsem si zvolila jistý obsah, který jsem se rozhodla vložit do daných úloh. Pro tuto úlohu jsem zvolila koncept atributu a také techniku asambláže. Atributy v této úloze mají sice vnitřní význam, tedy odkazují k nějakým vlastnostem, významu a příběhu nějaké osobnosti, jak tomu bývá například v křesťanských ikonách.

---

<sup>52</sup> RVP G, str. 54

<sup>53</sup> RVP G, str. 8

Nicméně v této úloze atributy fungují také jako prostředek tvorby, konkrétní předměty jsou začleněny do obrazu. O attributech jsem uvažovala z toho pohledu, který jsem žákům představila v minulém roce, tedy v souvislosti se světcí, konkrétně s obrazy světců. Z tohoto pohledu se mi k námětu hodil nejlépe portrét.

Pro tuto úlohu jsem zvolila v podstatě totožnou strukturu jako pro první úlohu. Vzhledem, že v této úloze jsem zdůrazňovala především dimenzi komunikace, bylo jasné, že bude třeba značnou část hodiny věnovat reflektivnímu dialogu, v němž se bude komunikace ověřovat. Úvodní část tedy byla stručná, nejprve jsem v diskusi ověřovala, že každý rozumí pojmům *portrét* a *asambláž*. Zadala jsem úlohu a žáci se tentokrát bez nepochopení pustili do práce. Opět jsem je upozornila na nedostatek času. Vlastní tvorbu bylo možno rozdělit do tří fází. V první fázi žáci vybírali z krabice různé předměty, které měly podmínit celý výsledek. V druhé fázi vybrali pro daný portrét barvy, jež měly zastupovat psychologické faktory dané osobnosti, v závěrečné fázi vlepovali předměty do obrazu. Tentokrát všichni tvořili, nikdo nepotřeboval poradit. Pro šetření času jsme se přesunuli do vedlejší třídy, která lépe vyhovuje uspořádání do kruhu bezpečí, prostor nevyžadoval takové úpravy.

V reflektivním dialogu žáci tentokrát nepředstavovali svoje dílo, ale každý si vybral jinou práci a tu měl interpretovat. Žáci do detailu vymýšleli a popisovali komplexní osobnosti. Diskutovali a argumentovali, nebáli se nesouhlasit. V průběhu reflexe bylo možné vysledovat několik zajímavých situací. V první situaci se autor a interpret neshodli na základní kvalitě daného portrétu, neshodli se na pohlaví dané postavy. Interpret identifikoval muže a argumentoval tím, že postava má jen velmi málo vlasů, což bývá častější u mužů. Autor díla argumentoval tím, že jeho postava má náušnice, což je jasný atribut žen. Chvilku jsme věnovali diskusi o rozlišení pohlaví na základě náušnic – dětské dělení. Druhá zajímavá situace vznikla upozorněním jednoho z žáků na fakt, že velká většina vymyšlených osobností má negativní vlastnosti. To odstartovalo diskusi o důvodu tohoto rozhodnutí. Někteří žáci argumentovali tím, že v krabici byly takové předměty, které k tomu nabádaly. S tím značná část nesouhlasila jako s odůvodněním. Spíše je to proto, že se to dá lépe představit. Také proto, že vlastně vyčnívají, jsou výrazní. Napadl mě expresionismus, kvůli psychologii a negativním emocím. A tak jsem se zkusila zeptat, který umělecký směr se zabýval negativními emocemi. Třetí vybranou situací bylo konstatování jednoho z žáků, že v této úloze nepracovali s vlastními osobnostmi, že vytvářeli cizí osobnosti nezávisle na sobě. S tím se jala celá řada žáků nesouhlasit a identifikovali

celou řadu situací, ve kterých člověk jasně ovlivnil vymyšlenou postavu. Někdo argumentoval, že se člověk projeví už ve výběru daných předmětů, další z žáků vysledoval podobnosti některých postav a jejich autorů. Narazili jsme na projekci.

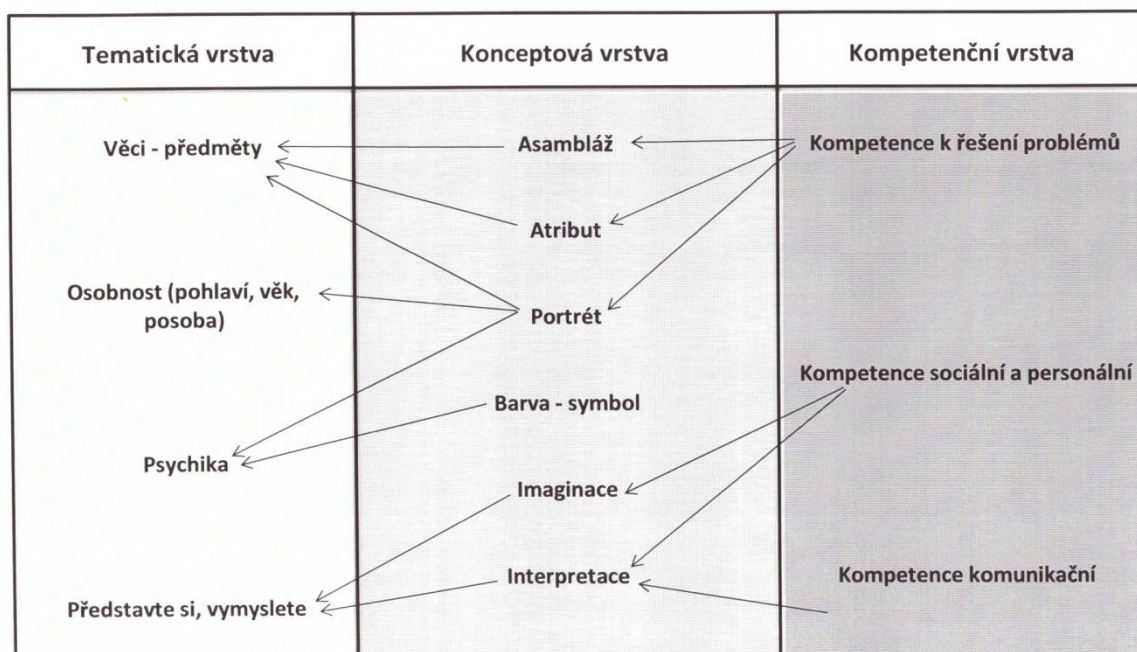
### Popis činnosti žáků

Žáci vybírají předměty z krabice pro svůj portrét. Uvažují o nich jako o atributech a na základě toho si v mysli vytvářejí komplexní osobnost včetně tělesných i duševních kvalit. Prostřednictvím malby, užití barvy, se snaží, co nejlépe vystihnou psychickou stránku imaginární postavy. Do malby začleňují atributy.

Vyměňují si role, stávají se interprety jiných děl. Každý vybírá dílo a pokouší se ho interpretovat, ostatní souhlasí, nesouhlasí a argumentují.

### 3.4.2 Analýza – Dospělák

### Konceptový diagram



Tematickou rovinu tvoří práce s konkrétními předměty, představivost a vymýšlení nějaké osobnosti. Do konceptové vrstvy lze řadit koncept atributu, techniku asambláže, námět portrét, symbolické užití barev, dále pak procesy imaginace a interpretace. Kompetenční vrstvu naplňují vybrané klíčové kompetence.

### Rozbor

Tato hodina měla opět jasnou strukturu a pro tento typ aktivity byla podle mého názoru vhodná. Celá aktivita včetně závěrečné reflexe proběhla bez potíží a podle mého názoru proběhla velmi dobře. V první části jsme diskutovali o základních pojmech. Zásadní věcí aktivity bylo zdůraznění komunikace v této úloze. V průběhu tvůrčí činnosti žáci pracovali bez zjevných obtíží, nicméně jsem si všimla, že celá řada žáků nevytváří tak kvalitní výsledky, jaké bych od nich očekávala.

Právě tento prvek poukázal na zásadní problém této aktivity. Byl to nedostatečný důraz na výtvarnou stránku úlohy. Tento problém z části přisuzuji nedostatku času. Nicméně se domnívám, že to je jen jeden z důvodů. Tím, že jsem na počátku zdůrazňovala dimenzi komunikace a předeslala jsem, že této aktivitě budeme věnovat dost času v reflektivním dialogu, některé žáky to přimělo k domněnce, že není třeba se tolik zaměřit na tvorbu. Předpokládali, že bude stačit to, co se k danému dílu později poví při společné reflexi. Přestože hodina proběhla velmi dobře a poskytla zajímavé podněty během reflektivního dialogu, s jednotlivými díly jsem ve výsledku nebyla příliš spokojena.

Bylo patrné, že tato aktivita ve výsledku vyhovovala právě těm žákům, kteří mají s tvorbou menší či větší potíže, mohli zde ale prokázat svoji kreativitu. To by nebyl problém, naopak by bylo dobré, že i tito žáci měli možnost se projevit, bohužel se domnívám, že spíše než aby vytvořili díla ne tak esteticky kvalitní, raději to vzdali. Při interpretaci a obhajobě vlastních děl byli žáci velmi kreativní a dokázali dané postavy popisovat jak v celku, tak do detailu, jejich díla těmito komplexním představám většinou vůbec neodpovídala. Daná vlastnost byla pouze naznačena.

### 3.4.3 Alterace – Dospělák

#### **Posuzování kvality**

Tuto hodinu hodnotím jako podnětnou. Domnívám se, že struktura hodiny byla jasná a logická. Práce byla motivující. Reflektivní dialog potvrzuje, že aktivita splnila zadané cíle. Byla podnětná pro diskusi, především pro rozvoj tvořivosti. Přes to se domnívám, že tato hodina měla větší potenciál, než jaký se mi podařilo využít.

Domnívám se, že i na obecnější úrovni, úrovni plnění očekávaných výstupů, tato hodina splnila své cíle. Žáci pracovali s rolí autora, příjemce a interpreta a uvědomovali si specifika těchto rolí. Zabývali se vlivy společenských kontextů na tvorbu i interpretaci,

především v reflektivní části. V reflektivním dialogu také aktivně vstupovali do procesu komunikace a respektovali pluralitu tohoto procesu.

Tato výuka také přispívala k rozvoji klíčových kompetencí. Na úrovni kompetence k řešení problému žáci pracovali především s tvořivým myšlením, ale také s analytickým a kritickým. Právě v této výuce využívali vlastní představivost. Komunikativní kompetenci rozvíjeli tak, že interpretovali, argumentovali a snažili se dosáhnout společného porozumění. V rámci této hodiny také přispívali k vytváření hodnotných mezilidských vztahů, komunikovali ve vzájemné úctě a empatii.

V této aktivitě jsem zdůrazňovala dimenzi komunikace. Usilovala jsem o to, aby ve výsledku docházelo k vzájemnému obohacování na základě nalézání shod a rozdílů. Právě k tomu docházelo díky výměně rolí v reflektivním dialogu, kdy měli žáci možnost porovnat interpretaci díla a autorův záměr, nalézání shod a rozdílů. Nalezení shodného prvku v dílech nám umožnilo aktivitu zařadit do širšího kontextu a srovnat ji s principy uměleckého směru expresionismu.

Největším problémem celé aktivity, byl větší zájem o významové složky, které převážily zájem o výtvarné zpracování.

### **Návrh alterací**

Při tvorbě alterací se nabízí hned několik cest, kterými by bylo možné výuku ozvláštnit, a naplnit tak její potenciál. Skrze koncept atributu by se tato úloha mohla blíže setkávat s křesťanskou ikonografií. Ve výsledku by mohlo vzniknout společné komplexní dílo, ikonostas. Užití barvy by nevyjadřovalo temperament dané osobnosti, ale mělo by symbolickou funkci. Pokud by se mělo pracovat s biblickými postavami a jejich příběhy, nebylo by možné využít techniku asambláže a předměty jako atributy. Svatí mají specifické atributy. Výhodou takové aktivity by bylo představení biblických příběhů žákům. Byla by však možnost představit příběhy svatých skrze percepci významných děl, které příběhy svatých zachycují a sledovat tak vliv křesťanství na různé výtvarné slohy a směry.

Koncept ikony by bylo možné také zpracovat v jeho přeneseném významu. Ikona byl původně deskový obraz, který se podle pevných tradic a přísných vzorů řecké ortodoxní

církve po staletí ustálil v jeden typ. V rozšířeném slova smyslu znamená i „hlavní představitel, klasický příklad“.<sup>54</sup>

Žáci by mohli vyhledávat ikonické postavy dnešní doby, známé a vlivné osobnosti z různých oblastí (kultury, vědy, politiky). Podle skutečných příběhů těchto osobností by pojmenovávali jejich atributy. Tento úkol by se opět pojil s portrétem. Bylo by možné pracovat s koláží, využívat fotografii dané osobnosti nebo pracovat s technikou šablony opět podle fotografie. Tím by se tato úloha dostala do kontextu pop-artu. Bylo by možné ji vztáhnout k dílu Andyho Warhola (viz obrázek 33).

Další možností by bylo využití spojitosti techniky asambláže s dadaismem, ke kterému tato technika patří. Bylo by nasnadě pracovat s náhodou, předměty by se mohly losovat. Koncept atributu by mohl jako součást této alterace zůstat. Nicméně by měl sloužit k provokaci a absurdní a nelogické atribuci.

V reflektivním dialogu jsme se dostali k uměleckému směru expresionismu, a to tak, že si žáci povšimli, že většina z nich vytvořila portrét nějakého „záporáka“. Toto zjištění by se opět dalo využít v alteraci zkoumané úlohy. V této úloze by zůstala technika asambláže, také by zůstala barevnost vyjadřující psychický stav. Předměty by ztratily význam atributů, dalo by se s nimi pracovat na základě jejich tvarů a barev. Žáci by se cíleně věnovali psychickým stavům, emocím, především těm záporným. V této úloze by byl potlačen námět *portrét*. Spíše bychom se dostávali ke konceptu *emotikonu*<sup>55</sup>.

Žáci by také mohli pracovat s vlastními předměty, které by je blíže představovaly, předměty by tedy fungovaly jako atributy. Nemuseli by pracovat s portrétem, mohli by se prostřednictvím asambláže představit. Tato úloha by mohla přispět k seznámení v novém kolektivu, mohla by být užita jako seznamovací aktivita.

### **Přezkoumání alterací**

Tvorba klasické ikony s užitím asambláže nemá příliš význam. Práce s uměleckými díly, které se křesťanskými náměty zabývají, už je proveditelnější. Všechna díla s křesťanskou tematikou nezdůrazňují atributy, některá spíše vytvářejí scénu, jež popisuje důležitou událost ze života světce. Koncept atributu by se u této aktivity vytrácel. Současné ikony by byly proveditelnější a byly by pro žáky i atraktivnější.

<sup>54</sup> Krausová: *Dějiny malířství od renesance po současnost*.

<sup>55</sup> *Emotikon*. [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Emotikon> [cit. 25. 6. 2017].

Spojení atributu s dadaismem by podle mého názoru bylo pro žáky příliš složité. Užití atributu by mělo podporovat absurditu nebo by mělo provokovat. Bylo by nutné ho užít v nějaké zvláštní situaci. Tento úkol by vyžadoval vlastní invenci žáků a silný nápad. Nebylo by možné zadat jasný námět, to by pro žáky bylo příliš otevřené, nejasné.

V alteraci, která čerpá ze spojení s expresionismem, se opět ztrácí pojem atributu. Podle výsledků původní zkoumané aktivity by se dalo usuzovat, že výsledek by byl dobrý. Na druhou stranu užití asambláže ve vztahu k expresionismu zde nemá větší opodstatnění.

## Závěr

V závěru práce se věnuji oběma procesům, které jsou ústředními částmi mé práce, a především jejich srovnání. Nejprve se zamýšlím nad procesem tvorby vlastního výtvarného vyjádření, dále pak tvorbě díla pedagogického. Snažím se najít styčné body obou procesů a jejich zásadní rozdíly. Pomocí tohoto srovnání se pokouším najít možnosti a limity výtvarně produktivní kompetence učitele výtvarné výchovy<sup>56</sup>.

Vlastní tvorbu jsem postavila na námětu, který jsem si sama zvolila. Pro moji tvorbu byla tedy zřejmá motivace, pracovala jsem zkrátka s tím, co mě zajímalo. Stejně tak techniku jsem si zvolila na základě vlastního námětu a také proto, že mě daná technika zajímala. Tvorba zabrala poměrně dost času, pro tvorbu jsem si dělala přípravu, která ale v podstatě probíhala jako součást vlastního tvoření. K dílům jsem se postupem času vracela a měnila je, měla jsem možnost je po čase zhodnotit a zlepšit. Tvorba i následné hodnocení pak proběhlo spíše intuitivně. Má díla vznikla pro potřeby diplomové práce, bylo tedy nutné, abych se jim věnovala do hloubky a reflektovala celý proces. Pokud by ale díla vznikla jen a pouze na základě vlastního tvůrčího popudu, takovýto rozbor by nebyl nutný. Ve svém vlastním díle jsem později objevila celou řadu zajímavých fenoménů, které by pro mě bez reflexe fungovali spíše na neuvědomované úrovni.

Po vlastní tvorbě a reflexi vlastního počínání jsem začala tvořit pedagogické dílo. Zvolila jsem si hlavní koncepty, které jsem chtěla zařadit do učebních úloh. Bylo také nutné si

---

<sup>56</sup> Viz další kapitulu.



uvědomit, pro kterou skupinu žáků by byly tyto koncepty vhodné a jak by dané koncepty zapadaly do tematického plánu. Bylo zapotřebí si uvědomit celou řadu věcí. Celou přípravu bylo nutné vztahovat k žákům. Také bylo nutné vytvořit strukturu hodiny tak, aby korespondovala s žákovskou zkušeností, a především aby do sebe všechny složky logicky zapadaly. Musela jsem také uvažovat nad motivací žáků. Příprava před realizací učební úlohy tak zaujímala v celém procesu poměrně značný prostor. Dále se také věnuji uskutečnění daných úloh. Nutno podotknout, že ani jedna úloha neproběhla čistě podle plánu a v některých situacích bylo nutné improvizovat. Dále se věnuji zhodnocení daných učebních jednotek, aby bylo možné prozkoumat, kde nastaly případné chyby.

Při srovnání těchto procesů postupuji od motivace a přípravné fáze daných projektů. Umělce k jeho tvorbě může motivovat celá řada aspektů. Bylo by možné srovnávat motivaci umělce pro tvorbu výtvarného díla a motivaci učitele pro dílo pedagogické. Mě však zajímá srovnání motivace umělce a motivace žáka. Výtvarník tvoří z vlastního popudu, zvolenou technikou a na základě vlastního námětu. Výtvarník o svém díle uvažuje v rámci vlastní osoby, tvoří tak, aby jeho dílo odpovídalo jeho vlastní představám. Na rozdíl od umělce pedagog aranžuje úlohu pro své žáky, bere v potaz jejich osobnosti, zkušenosti, zájmy, musí žáky motivovat jiným způsobem. Nemůže předpokládat, že budou žáci a priori motivovaní k jakémukoliv námětu. I to je zásadní moment, který je pro učitele důležitý, musí s ním pracovat.

Oba procesy jsou komponováním, skládáním. Výtvarník vytváří kompozici vlastního díla, pedagog aranžuje hru. Tvůrce výtvarného vyjádření pracuje stejně jako pedagog s přípravou, ta však nemusí být jasně oddělena od samotné tvorby, případné chyby může tvůrce objevovat až v průběhu tvorby. Na rozdíl od toho pedagog se musí přípravě věnovat dopodrobna, musí předjímat problémové situace, vidět slabší a silnější stránky vlastní práce a případným problémům se vyvarovat. Už v přípravě dochází k hodnocení pedagogického díla ve fázi návrhu, úpravám a hledáním vhodného plánu.

Realizace pedagogického díla probíhá v rychlém sledu. Není možné zjišťovat chyby v návrhu uvnitř procesu a zásadně měnit výuku. Na nějaké úrovni se to samozřejmě děje, učitel se setkává s nepředvídatelnými situacemi, dotazy, změnami a musí na ně reagovat, musí svoje jednání reflektovat už v průběhu výuky. Není možnost ale měnit celé obsahové jádro, tedy změnit koncept, zvolit jinou techniku a podobně.

Pokud se dílo nepovede, umělec jej může upravit, předělat, vyhodit. Učitel svoje dílo také hodnotí, za pomoci alterací ho vylepšuje. Výsledek prvního pokusu už ale není vratný. Může jen těžko použít podobnou hodinu a při dalším setkání s žáky ji odučit znovu a lépe. Může se z ní poučit, lépe předvídat problémy a předejít podobným situacím.

K hodnocení vlastní výtvarné tvorby dochází ex post, toto hodnocení většinou vychází z výsledku, tedy artefaktu (pokud nejde o happening atd.). Hodnocení pedagogického díla se neomezuje jen na zhodnocení žákovských výtvorů, ale na celý proces, obsah, dosažení cílů atd., jak už bylo zmíněno, hodnotí se i před samotnou realizací.

Na učitele výtvarné výchovy jsou kladeny určité požadavky, které lze shrnout pod termín profesní kompetence. Profesní kompetence učitele výtvarné výchovy (absolventa učitelského studia výtvarné výchovy) je míra připravenosti oprávněně reprezentovat svou kulturní a psychosociální roli učitele výtvarné výchovy. Tato kompetence má dvě dimenze (1) *výtvarnou* a (2) *psychodidaktickou*. Ve výtvarné dimenzi kompetence můžeme rozeznávat tři složky, *produktivní*, *receptivní* a *teoreticko-výtvarnou*.

*Produktivní složka* představuje motivovanost a připravenost učitele k vlastní výtvarné tvorbě a to plošné, prostorové, akční, konceptuální a také mediální. Úroveň produktivní výtvarné kompetence závisí na motivovanosti k výtvarné tvorbě, autenticitě výrazu, citlivosti pro objevování výtvarných námětů a citlivosti pro intuitivní hodnocení výtvarných forem. Také je tato složka závislá na variabilitě osvojených instrumentů a technik tvorby a na originalitě formy projevu. Právě tato kompetence nejúžeji souvisí se zkoumaným problémem.

*Receptivní složka* kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k vyhledávání, vnímání a prožívání výtvarně relevantních objektů nebo situací. Úroveň receptivní kompetence je závislá na motivovanosti k vyhledávání nebo k přípravě výtvarných zážitků, na hloubce výtvarného prožívání, rozsahu a diferencovanosti výtvarných zkušeností, rozsahu a diferencovanosti výtvarných znalostí. Dále také závisí na citlivosti pro poučené hodnocení výtvarných forem a znalosti vlastních výtvarných preferencí.

*Teoreticko-výtvarná složka* kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost odborně pojmenovávat výtvarně relevantní fenomény a zasazovat je do podstatných kulturních, historických, sociálních, psychologických, politických a jiných kontextů.

Úroveň teoreticko-výtvarné kompetence je závislá na kvalitě výtvarné recepce, rozsahu a diferencovanosti, strukturovanosti a hloubce esteticko-vědních, uměnovědných a výtvarně relevantních psychologických znalostí. Dále také na dovednosti popisovat, diferencovat, analyzovat a hodnotit výtvarné formy.

Druhou dimenzi profesní kompetence, psychodidaktickou můžeme také rozdělit na několik složek, tedy na *psychosociální, projektovou, realizační a reflektivní*.

*Psychosociální* složka se projevuje jako psychická stabilita osobnosti, sociální inteligence, sociální vstřícnost, motivovanost k práci s druhými lidmi.

*Projektová* složka kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost k vytvoření psychodidaktického projektu. Úroveň projektové kompetence je závislá na a) rozsahu a diferencovanosti informačního prostoru pro výběr cílů, obsahů a prostředků výuky b) vhodném výběru cílů, obsahů, prostředků vzhledem k užším i širším kontextům výuky c) vhodném výběru obsahů a prostředků vzhledem k zamýšleným cílům výuky d) kvalitě uspořádání obsahů výuky e) znalosti vlastního pojetí.

*Realizační složka* kompetence se projevuje jako motivovanost a připravenost realizovat výchovný model a dosahovat zamýšlených cílů v aktuálních podmínkách výuky. Úroveň realizační kompetence je závislá na a) aktuálním výběru vhodných cílů a prostředků v situačních kontextech, b) míře osobního „nasazení“ (nadšení), c) odborné a psychosociální kvalitě prezentace obsahu (včetně motivování) d) kvalitě organizace a strukturace výuky e) realizační fluenci, flexibilitě a originalitě f) kvalitě zpětných vazeb a jejich využívání.<sup>57</sup>

Součástí profesní kompetence učitele výtvarné výchovy je požadavek na výtvarně produktivní kompetenci. Krajním pólem této problematiky je otázka, jestli výborný umělec zákonitě musí být dobrý učitel výtvarné výchovy. Na tuto otázku lze odpovědět prozkoumáním projektu „Výtvarná výchova“ Evy Kořátkové.

Projekt proběhl v roce 2008 v Karlin Studios. Součástí projektu bylo utvoření školní třídy v prostoru galerie, jeho podstatou pak bylo zkoumání přístupu současných umělců k výtvarné výchově. Tento projekt měl ukázat, jak si představují výuku výtvarné výchovy současní umělci

---

<sup>57</sup> Slavík: *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*.

*Projekt „výtvarná výchova“, založený na kontrastu školního prostředí, způsobu výuky a osobnostech vyučujících, je pokusem o vytvoření aspoň krátkodobě fungujícího místa pro vzájemná setkání umělců a diváků ne formou klasické výstavy, ale přímého osobního kontaktu a konfrontace a zkoumáním možností výtvarné výchovy, její výuky s možnými přesahy do jiných oblastí a způsobu zprostředkování zkušeností. (Eva Kořátková)*

Jako odpověď na tento projekt se objevila kritika v té době doktorandek Kataríny Galajdové a Dagmar Fuxové s názvem *Jak vypadá výtvarná výchova, děti?*, která danému projektu vyčítá neznalost současných kurikulárních dokumentů, nedostatečnou motivaci, komunikaci, nedostatečné přípravy a celkové koncepce výuky.<sup>58</sup>

Výše zmíněným požadavkem na učitele výtvarné výchovy je složka teoreticko-výtvarná složka, které zahrnuje také schopnost vnímat a analyzovat výtvarná vyjádření. Otázkou je, jestli umělec, jako skvělý tvůrce výtvarného vyjádření musí dílům rozumět, umět je analyzovat.

*„Složitost exprese vesměs nedokážou uvědoměle analyzovat ani umělci, vrcholní kulturní reprezentanti expresivních činností, přestože dovedou skvěle vycitňovat a zvládat její nároky.“<sup>59</sup>*

Na druhou stranu mají umělci možnost ve výuce čerpat z vlastních zkušeností. Hledat náměty ve své vlastní práci. Problémem by mohlo být, kdyby takový umělec-učitel celou svoji výuku postavil na své práci. Umělci se často zabývají určitým okruhem námětů a také technik, výuku by to omezovalo. Případně by to příliš omezovala osobitost stylu žáka. Měli by tendenci hodnotit díla skrze svoji tvorbu. Je také otázkou, jestli by koncepty užívané daným umělcem byly použitelné pro žáky základních a středních škol. Často to bývají náměty těžké, životní, na pokraji tabu, otázkou je, do jaké míry je to přijatelné.

Vystavující umělec-učitel bude mít pro učitelskou praxi výhodu rozvinuté projektivní a realizační kompetence. Člověk, který realizuje vlastní výstavu, má kvalitnější představu, co tato událost obnáší, včetně vystavení se svého díla kritice. Vlastní tvorbou a prezentací svých děl získává vhled do světa umění. S tím se také pojí jiný vztah k navštěvování

---

<sup>58</sup> *Jak vypadá výtvarná výchova, děti?* [online] Dostupné z: <http://divus.cc/london/cs/article/how-does-creative-education-look-children?printLayout=true>.

<sup>59</sup> LUKAVSKÝ, J., SLAVÍK, J. Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově. In *Výtvarná výchova*, 2013, roč. 53, č. 1, s. 14-20. ISSN: 1210-3691

galerií. Umělec-učitel pak bude patrně více podporovat aktivity spojené s návštěvou galerií, galerijní animace.

To, co je podle mě přínos učitelské praxe pro výtvarnou praxi, je schopnost reflexe. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby na svoji práci zpětně nahlíželi a rozvíjeli. Tyto reflektivní schopnosti pak mohou mít příznivý dopad na vlastní práci. Učitel výtvarné výchovy musí ve výuce uvádět různé části do kulturního kontextu, vidět je v širších souvislostech, právě to se pak může využít při vlastní tvorbě.

## Resumé

The aim of the thesis was to explore and analyze the possibilities and limits of the productive, projective and implementing competence of art teacher. The subject of the thesis is a reflection of the duality of competency modes: the teacher as an artist and a teacher as a creator of the task. The thesis is divided into three chapters.

In the first part the author realizes three artworks *Childhood*, *Adolescence* and *Adulthood*. These artworks as well as the process of creation was described in the text including an inspiration sources, technique and reflection.

Three art lessons were designed on the basis of own artwork. The task was formed on the main principles of the artwork. The lessons were taught with the chosen group of students at the grammar school.

The last chapter describes the 3A method. The method was used for the analysis of the three lessons. There was a description, analyze and suggestion for the alterations.

In the last part, the matches and differences of the process of creation artwork and forming task was summarized.

## Literatura

- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001–2004. 2 sv. ISBN 80-7290-066-8. s. 140-143.
- VALEŠ, V. *Věc: stav výtvarné výchovy* (ze zprávy České školní inspekce). Příloha časopisu *Výtvarná výchova*, 37, 1997, č.4
- SLAVÍK, J. *Návrh minimálních požadavků na úroveň znalostí absolventa učitelského studia výtvarné výchovy*. In Hazuková, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: PedF UK 1994.
- MACHALICKÝ, Jiří. Vladimír Gebauer: cesty: [práce od konce 70. let po současnost]: Rabasova galerie Rakovník: [25. ledna - 11. března 2007. Rakovník: Rabasova galerie, 2007. 55 s. ISBN 978-80-87406-24-3 5
- MACHALICKÝ, Jiří. Pavla Aubrechtová: Koláže, asambláže, kresby: Rabasova galerie Rakovník, 2008.53 s. ISBN 978-80-85868-77-7
- KRAUSSE, Anna-Carola. *Dějiny malířství: od renesance po současnost*. Překlad Jaroslava Krajná. Vyd. 2. Praha: Slovart, ©2008. 128 s. ISBN 978-80-7391-056-3.
- BRADNOVÁ, Hana, ed. aj. *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. 1253 s. Klub čtenářů. Rodinný klub; sv. 679. ISBN 80-207-0438-8.
- KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž: [studentské vydání]*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1415-3.
- HAJDUŠKOVÁ, L., JANÍK, T., LUKAVSKÝ, J., MINAŘÍKOVÁ, E., NAJVAR, P., PÍŠOVÁ, M., SLAVÍK, J. *Hospitační videostudie: snímky výukových situací a jejich analýza*. In *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011, s. 116-142. ISBN: 978-80-904966-6-8.
- LUKAVSKÝ, J., SLAVÍK, J. *Kvalita tvořivých úloh ve výtvarné výchově*. In *Výtvarná výchova*, 2013, roč. 53, č. 1, s. 14–20. ISSN: 1210-3691.
- ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. *Průvodce výtvarným uměním IV*. 3. vyd. Úvaly: ALBRA, 2006. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 80-7361-005-1.
- Universum: všeobecná encyklopedie*. Praha: Odeon, 2001. ISBN 80-207-1070-1.

## Internetové zdroje:

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

*Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí* [online] Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2431/>.

*Jak vypadá výtvarná výchova, děti?* [online] Dostupné z: <http://divus.cc/london/cs/article/how-does-creative-education-look-children?printLayout=true>.

*Poklad.* [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Poklad>.

*Diogenův syndrom.* [online]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Diogen%C5%AFv\\_syndrom](https://cs.wikipedia.org/wiki/Diogen%C5%AFv_syndrom).

*Emotikon.* [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Emotikon>.

*Feng-šuej.* [online]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Feng-%C5%A1uej>



## **Přílohy**

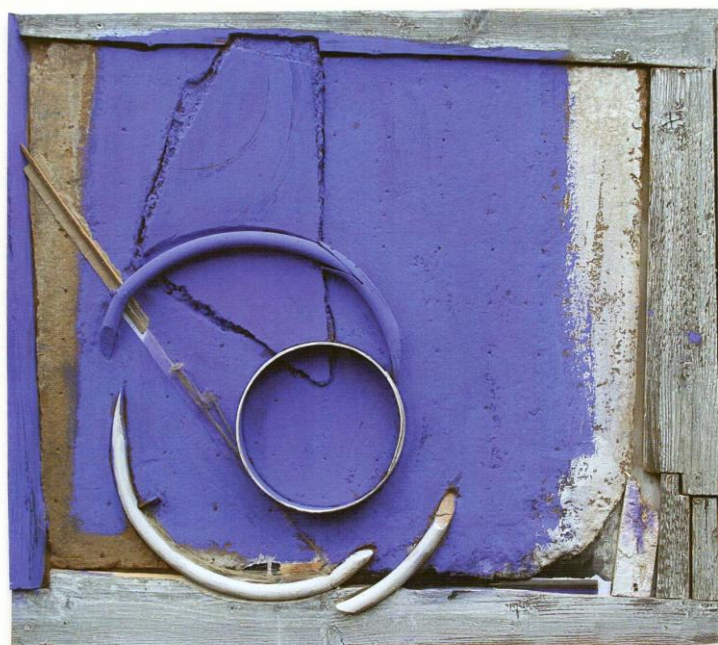
1. Přílohy – vlastní tvorba
  - 1.1 Obrazová příloha – inspirace
  - 1.2 Obrazová příloha – *Dětství*
  - 1.3 Obrazová příloha – *Dospívání*
  - 1.4 Obrazová příloha – *Dospělost*
2. Přílohy – didaktický projekt
  - 2.1 Obrazová příloha – Poklad z dětství
  - 2.2 Reflektivní bilance – Poklad z dětství
  - 2.3 Obrazová příloha – Kompozice
  - 2.4 Reflektivní bilance – Kompozice
  - 2.5 Obrazová příloha – Dospělák
  - 2.6 Reflektivní bilance – Dospělák
3. Obrazová příloha – alterace
4. Seznam zdrojů obrazových příloh

## 1. Přílohy – Vlastní tvorba

### 1.1 Obrazová příloha – inspirace

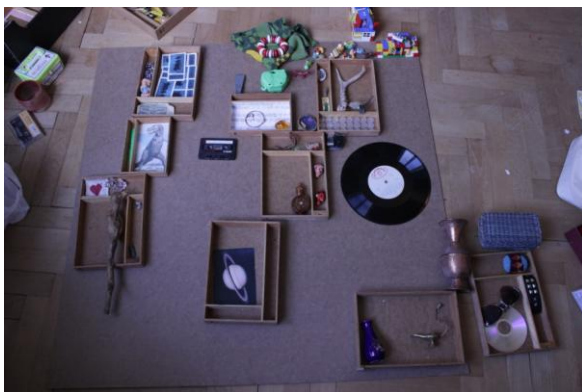


Obrázek 1: Pavla Aubrechtová, Krabíčky



Obrázek 2: Vladimír Gebauer, Kruhy

## 1.2 Obrazová příloha - *Dětství*



Obrázek 3: Návrh Dětství 1



Obrázek 4: Návrh Dětství 2



Obrázek 5: *Dětství*



### 1.3 Obrazová příloha - *Dospívání*



Obrázek 6: Návrh Dospívání



Obrázek 7: *Dospívání*





## 2. Příloha – didaktický projekt

### 2.1 Obrazová příloha – Aktivita Poklad z dětství



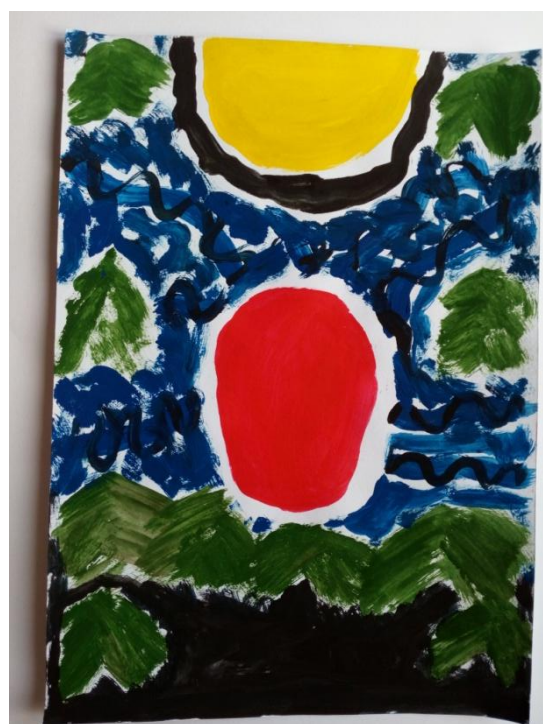
Obrázek 11: Aktivita Poklad z dětství



Obrázek 12: Aktivita Poklad z dětství



Obrázek 13: Poklad - plyšák



Obrázek 14: Poklad - řetízek



Obrázek 15: Poklad - zámeček



Obrázek 16: Poklad - medvídek



Obrázek 17: Poklad - autička



Obrázek 18: Poklad - kulka

## 2.2 Reflektivní bilance – Poklad z dětství

Ještě před konáním hodiny jsem musela zajistit, aby si studenti přinesli nějaké věci ze svého dětství – poklady. Několik dní před hodinou jsem jim poslala zprávu na společnou stránku na facebook. Chtěla jsem po nich, aby si každý přinesl nějaký předmět z dětství, který byl pro ně jakýmsi pokladem. Bála jsem se, že bude hodně studentů, kteří si nic nepřinesou. K mému překvapení nějaký předmět donesl téměř každý, jen jeden student na to zapomněl. Na lekci několik studentů chybělo, a tak jsem nakonec aktivitu prováděla pouze se třinácti studenty.

Na úvod naší hodiny jsem se pokusila rozprávět studenty o tom, co je to vlastně poklad. Potřebovala jsem, abychom se dostali k tomu, že je to pro nás něco zvláštního a vzácného, speciálního. Chtěla jsem, aby se studenti zamysleli nad kontrastem schránky toho předmětu – obyčejnosti a jejího významu, hodnoty. Studenti pak měli za úkol položit svůj předmět na čtvrtku, měli zkoušet najít, co nejzajímavější polohu předmětu na formátu. Dále se měli pokusit ztvárnit pozadí dané věci, a to tak, aby daný výsledek co nejlépe korespondoval s jejich vztahem k předmětu, případně s nějakou vzpomínkou. Zdůraznila jsem, že nám půjde o abstraktní malbu. To se ukázalo být problematické. Se studenty jsme teoreticky neřešili abstraktní malířství nijak do hloubky, nikdy jsme žádnou abstraktní malbu nerealizovali. Na druhou stranu, už viděli celou řadu abstraktních děl na výstavách, které jsme navštívili, a řeč o tom už také byla. Pro některé studenty to byl problém. Ptala jsem se, jestli by někdo vysvětlil, co to je abstraktní malba, postupně jsme se dostali k tomu, že součástí nejsou figurativní prvky. Také jsem se ptala, co tedy může být námětem abstraktní malby. Dobrali jsme se k tomu, že to budou kupříkladu emoce, city apod. Tedy věci, které ve své podstatě nejsou vidět. Já jsem ještě zmínila vztahy, protože to je nutné znát k danému úkolu. Problémem bylo také to, že jeden ze studentů vůbec nedokáže pochopit abstraktní malbu. Již z několika předchozích hodin jsem pochopila, že dokáže pochopit pouze zobrazovací funkci umění. Všimla jsem si, že pracuje přesně podle instrukcí, ale žádné větší vlastní inovace není schopen. Pokusila jsem se situaci vyřešit tím, že jsem mu nabídla, aby se ve své práci inspiroval barvou, tvarem, materiálem předmětu. Tvořil tak tvarovou abstrakci. Bohužel, to poněkud zmátlo ostatní účastníky, bylo pro ně jednodušší řešit úkol stejně jako zmíněný student. Dvě verze úkolu je zmátly natolik, že jsem musela zadání opakovat znovu. Problémem celé aktivity byl nedostatek času, studenty jsem hodně pobízela a tlačila na ně, bála jsem se, že aktivitu nestihneme. Přes to, že jsem studenty na časový limit upozorňovala, nezvládli malbu provést během první



hodiny. Protože nemáme umyvadlo ve třídě, studenti chodí mýt štetce apod. na záchody, dlouho se tam zdrželi. Hlídala jsem čas a musela jsem posunout limit a tím si zkrátit prostor pro společnou reflexi. Studenti jsou také z počátku trochu bázliví, chvíli jim trvá, než se rozjedou. Když jsem se ptala, jestli zadání rozumějí, všichni kývali, později za mnou ale přišlo několik studentů, kteří si nebyli jisti, jak postupovat, a tak jsem celý proces zopakovala celé skupině. Když jsme se konečně pochopili, studenti pracovali velmi zaujatě a pečlivě. Při práci v podstatě nemluvili a mám dojem, že se soustředili na danou aktivitu. V zadání jsem se je pokusila nasměrovat, tak aby jejich dílo bylo hlavně autentické, snažila jsem se, aby se příliš neupínali na výsledek. Další problém nastal, když několik studentů začalo do obrazu malovat konkrétní symboly a předměty, musela jsem je znovu upozornit na to, že mají tvořit abstraktní dílo. I přes to, alespoň dvě výsledná díla představovala figurativní zobrazení. Na druhou stranu to dávalo námět pro reflektivní dialog. Ve třídě je také jedna studentka, která se vždy snaží vytvořit něco „krásného“ nejlépe dekorativního, bylo znát, že se upíná na výsledek. Už v začátku jsem se ji pokoušela přesvědčit, aby nelpěla na formě, ale stejně si hned na začátek vzala slabý štětec a malovala prvky na efekt.

V závěrečné části jsme si připravili kruh z židlí a já jsem začala společně reflektování. Chtěla jsem jim pomoci se rozhovořit – je mi vždycky líto toho prvního, ostatní přebírají jeho postup. Nejprve jsme si představovali vybrané objekty, a až v druhém kole jsme začali hovořit o dílech. Ukázala jsem jim svůj předmět a něco málo jsem jim o něm pověděla. Pak následoval Kuba. Kuba přinesl klíčenku gumového medvídka, Matěj autíčka, Danča panenku, Lucka Tuta, Kačka zámek, Kája knížku, Áďa řetízek, Eliška legopanáčka, Karel vojáčka, Zbynd'a letadýlko, Ondra medvídka a David zapomněl věc, ale pracoval se vzpomínkou na kulku. V průběhu reflexe jsem se dozvěděla několik zajímavých příběhů o svých studentech. Někteří (Kuba, Danča) přinesli předmět, který je provázel od dětství po současnost, ale oba vlastně nevědí, proč je pro ně tak zásadní.

Kluci si přinesli svoje hračky, které měli ve svém dětství nejraději (Matěj, Zbynd'a, Karel), Kája přinesla knížku, se kterou se ale nevracela do dětství, spíše nám chtěla ukázat něco o svojí současně osobnosti – bylo to více obecné, spíše se dotýkala konceptu dětství, dětský svět, dostala se tak do mé kategorie atributů, chtěla nám sdělit, že ráda čte a že má ráda pohádky. Lucka a Eliška se nemohly odpoutat od hmotného světa a malovali různé konkrétní předměty, které se nějakým způsobem pojily s daným předmětem.

Nejvíce mě zaujala tři díla a zároveň i tři příběhy. Studenti dostali na začátku za úkol, aby si přinesli nějaké předměty z dětství, ale bylo čistě na nich, co přinesou. V ten moment jsem si neuvědomila, že by někdo mohl přinést něco velmi citlivého a chtěl by to probírat. Myslela jsem si, že si studenti budou vybírat spíš nostalgické předměty.

Áďa přinesla řetízek, který dostala darem k narozeninám, darování ale doprovázela nějaká velmi smutná událost, řetízek jí v tu chvíli připomínal něco pozitivního.

Ondra přinesl krásného otrhaného medvídka, hračku, kterou dědí v rodině. Medvídek nejprve patřil jeho babičce, která si ho jako talisman pro štěstí vzala s sebou do nemocnice. Zákrok dobře dopadl, a když Ondrová maminka musela také do nemocnice, babička jí předala medvídka. Později musel také Ondra do nemocnice a pro ochranu dostal od maminky medvídka. Moc krásné bylo uzavření Ondrova vyprávění „Doufám, že ho nikomu nebudu muset předávat. Přesto, že to byl příběh poměrně osobní, správně a dobře pasoval do plánu a nepřesahoval do oblasti terapie.

Nejzajímavější a také nejvíce šokující byl příběh Davida. David sice neměl žádný předmět, ale pracoval se svou vzpomínkou z dětství. Předstíral, že na čtvrtce leží kulka, která ho poranila, když byl malé dítě. Vyprávěl nám o tom, jak se vrátil ze školy a v jeho domě byli lupiči. Jeden z nich po Davidovi vystřelil. David si pak kulku nechal, aby mu to tu událost připomínalo. A právě tento příběh nás dostal velmi blízko psychoterapie. Byl to poměrně citlivý moment, kdy jsem si úplně nebyla jistá, jak reagovat, abych jeho příběh jen tak neutnula a také, abychom se už nedostávali hlouběji. Nicméně všechno přirozeně vplynulo. Všichni se chovali citlivě, přirozeně zareagovali, stejně tak i autor, pro kterého je to sice citlivá záležitost, ale ne natolik, aby se s ní s námi nepodělil.

V další části reflektivního dialogu jsme příběhy vztahovali k příslušným malbám.

Kuba vyplnil prostor okolo předmětu, v podstatě se jen pokusil napodobit barevnost daného předmětu.

Danča vyplnila prostor barvami, které se jí líbí. Panenka, kterou si pro tuto aktivitu vybrala je pro ni čistě pozitivní, a tak je její výběr oprávněný. Líbila se mi její poznámka. „*Moje panenka je celá bílá, tak jsem použila pestré barvy, aby vynikla.*“ Kačka pojala svoje dílo zase úplně jinak. Zkombinovala dojem ze smyslového vjemu a taky svojí představu. Modré části obrazu, mají symbolizovat chladný kov, ze kterého byl vyroben její předmět – zámek. Také na své malbě udělala strukturu, která měla korespondovat se strukturou na zámku.

Také použila červenorůžovou barvu, která pro ni měla symbolizovat tajemství, které zámek zamyká a skrývá. Kája svoje dílo pojala zcela jinak, než její spolužáci. Jako jediná si zvolila jiný nástroj. Malovala houbičkou. Dílo rozdělila na dvě části, jedna byla velmi barevná a organická, která měla symbolizovat dětství, druhá napodobovala povrch knihy a měla symbolizovat „nudný“ život dospělých. Ád'a ve svém díle barvy a tvary používala také jako symboly, vycházela ale ze své osobní vzpomínky. Využila barvy, které symbolizují předměty, které si vybavila ve vzpomínce. Použila zelenou, jako symbol lesa, žlutou jako symbol slunce, černou a modrou jako symbol smutku a červenou jako symbol lásky. Velmi mě zaujalo, jak dílo pojednala. Řetízek rozprostřela doprostřed formátu a vytvořila kruh. Právě do toho kruhu umístila červený kruh symbolizující lásku, láska je uvnitř toho předmětu. Elišce se nepodařilo vytvořit abstraktní malbu, do svého díla zařadila konkrétní aktéry svojí vzpomínky, barvy v díle měly popisnou funkci. Lucka také do svého díla vložila konkrétní objekty. Nicméně velká část jejího díla odpovídá zadání. Matěj vytvořil poměrně veselou malbu. Použil barvy, které pro něj znamenají dětství, pokusil se namalovat šmouhu, která zbude po rychle jedoucím autíčku. Zde bylo patrné ovlivnění předchozí hodinou, ve které jsme řešili futurismus, všimla jsem si, že právě Matěje tento směr poměrně zaujal.

Ondra vytvořil jedno z „nejjednodušších děl. Okolo medvídky udělal několik vrstev, první okolo medvídky měla symbolizovat „šťastnou ochrannou „energii, kterou medvěd má, další – modrá vrstva měla symbolizovat naději, kterou medvědek poskytuje. Poslední dvě části – červená měla symbolizovat krev a černá temnotu. Jak jeho dílo, tak výklad se mi moc líbili, měla jsem pocit, že Ondra to vystihl velmi dobře.

David doprostřed formátu umístil imaginární kulku a okolí pojednal barvami, které mu připomínají vzpomínku. Jednu část pojednal zelenou barvu, protože to poslední před výstřelem, co si pamatuje bylo, že šel po trávníku, dál si také vybavoval, že přšelo, další část je modrá. Velká část je červená, symbolizuje to, že krvácel a pak je tam černá část, která zastupuje temnotu a špatnost dané situace.

V tu chvíli jsem musela kroužek rozpustit, protože za minutu zvonilo. Nepodařilo se nám probrat všechno, co jsem chtěla a tak jsme se se studenty domluvili, že se k tomu ještě vrátíme další hodinu. Napadlo mě, že i když jsem celou aktivitu směřovala spíše k dimenzi výrazu, je zde veliký přesah do dimenze komunikace. Věděla jsem, že na další hodinu se vrátí několik studentů, kteří tu první hodinu nebyli. Chtěla jsem, aby studenti, kteří tu

minulou hodinu nebyli, aby se pokusili nejprve přijít na to, co měli jejich spolužáci za úkol, pak aby si vybrali některé z děl a pokusili se ho interpretovat. Nakonec dorazily čtyři dívky, které jsou poměrně komunikativní a neprotestovaly.

Pokoušely se přijít nejdříve na to, co to asi bylo za úkol. Když na to přišly, měly si každá vybrat jedno dílo. Nejprve se snažily přijít na to, co to bylo za předmět. Zkoušely to zjistit podle tvaru. Pak už se pokoušely přijít na to, jakou hodnotu daný předmět představovat, čím byl pro svého majitele. Některé jejich interpretace byly velmi výstižné, a souhlasily s autorským záměrem. Zajímavým momentem byla interpretace díla, které podle svého autora nepředstavovalo nic, jen barvu daného předmětu a stolu na kterém stojí. Žákyně vymyslely poměrně barvitou interpretaci. To pak rozpoutalo diskuzi, o tom, jak je možné vykládat dílo. Kde tedy našly onen význam? Našli se tací, kteří byli přesvědčeni, že výklad díla je naprosto svobodný, co v tom vidím, to to je. Na druhou stranu jim několik žáků oponovalo.

V další části jsme si povídali o emocích, které u tvorby studenti prožívali. Mojí chybou se několika studentům nedařilo vrátit se do vlastní vzpomínky, soustředili se na to, aby práci stihli, cítili se pod tlakem. To se stalo i Matějovi, i přesto, že se bál, že to nestihne, vzpomněl si poměrně přesně na situaci, kdy si hrál s kamarádem s autíčky, vybavil se mi byt, ve kterém bydleli. Danča nic neprožívala, stejně tak i Kuba. Katka prohlásila, že vlastně vůbec není schopná se ve vzpomínkách dostat do dětství. Prý si toho moc z dětství nepamatuje, rozhodně si na nic konkrétního nevzpomínala. Pamatovala jsem si, že říkala, že zámeček, který si přinesla, byl jeden z mnoha zámečků, které měla v dětství. Napadlo mě, že to právě mohl být ten důvod, proč si na nic nevzpomíná, je jen jeden z mnoha, není jedinečný. Otázkami jsme se k tomu dostali. Katka nakonec trvala na tom, že ani jiný předmět, by jí do vzpomínek nedostal. Prý ani lepší doma nemá. Áďa konečně měla co povědět, už z předchozího kola jsme se dozvěděli, že předmět, který si přinesla, řetízek, má pro ni velikou hodnotu. Když s řetízkem pracovala, začaly se jí vybavovat vzpomínky, na které už si nevzpomněla hodně dlouhou dobu. Sama říkala, že než se na předmět zaměřila, dokázala si vzpomínku vybavit, ale jen povrchně. Zeptala jsem se jí, jaké to bylo, vzpomenout si na další detailnější části vzpomínky. Áďa říkala, že to bylo zvláštní a překvapivé. Karel na rozdíl o Ádi na žádnou novou vzpomínku nepřišel, ale vzpomněl si na to, co měl v dětství rád. Eliška se na chvíli dostala do školky, ve které nebyla ráda a má z ní trauma a vybavil se jí film, na který koukala. Kája si přinesla knížku, sama říkala, že si ji přinesla, protože ji těší a má z ní radost. Přinesla si ji, protože už od mala ráda čte.

Protože se kniha podle mě dost lišila od ostatních předmětů, které přinesli ostatní studenti, pokusila jsem se je na to upozornit. V čem je tahle věc jiná. Bára mi hned odpověděla, že ta knížka má vlastní příběh v sobě. No a v čem si to teda liší ve vztahu k nám? Karel odpověděl, že všechny ty ostatní předměty jsou specifické, každý má jiný předmět, ale knížka Medvídek Pú, tu zná každý a hodně z nás k ní má třeba taky nějaký vztah.

David si vzpomněl na bolest, kterou prožil v dětství a dokázal si situaci dobře vybavit. Sám ještě dodal, že je to vzpomínka, ke které se vrací poměrně často. Zbynd'a si při malování nic moc nevybavil a taky to moc neprožíval, ale když šel domů, tak o tom přemýšlel a začaly se mu vybavovat vzpomínky na školku.

Dále jsem se ještě ptala, jestli byl studentům tento druh práce příjemný a jestli jsou spokojeni s výsledkem, konkrétně, jestli si myslí, že je jejich dílo autentické.

Pro Matěje to bylo hodně pozitivní práce. Celkově měl krásné dětství, a ta autíčka na to odkazovala, práce tomu odpovídala. Danče tahle práce nevadila, ale později zjistila zajímavou věc, že ta její bílá panenka má na sobě už vyšisované hvězdičky a že vlastně pro tu svoji práci použila podobné barvy, aniž by o tom věděla, po dlouhé době se zaměřila na starou hračku. Zjistila, že i přes to, že byla pro ni v dětství důležitá nikdy si nevšimla těchto detailů. Kubovi bylo příjemné pracovat s něčím, co dobře zná a s prací je spokojen. Kačka byla taky spokojená, myslí si, že to odpovídá zadání, že ta její práce je právě o emocích.

Ádě to nebylo úplně příjemné, protože pracovala s hodně smutnou vzpomínkou, ale jako nápad se jí to moc líbilo. Celkově to pro ni bylo pozitivní. Na Adině práci bylo vidět, že ji prožívá a věnuje se jí. Stejně jako u Matěje, každý ale prožíval úplně jiné emoce, ten byl při práci šťastný. Tak jsem se studentů ptala, čím to je? Je to tím, že každý na to máme jiné vzpomínky. Takže to vlastně závisí na našem vztahu k té věci. Dobře a mohli jste to nějak ovlivnit? To, jak to budete prožívat? Čím jste to celé mohli změnit? Žáci odpovídali, že se i na špatnou věc mohli dívat pozitivně, ale to jsem jim nedovolila. Mohli jste to ovlivnit ještě před tím, než jste sem přišli? Přišli na to, že si mohli vybrat něco jiného, třeba veselejšího. Na druhou stranu jsme také přišli na to, že ty smutnější, a tedy závažnější poklady i malby pak byly zajímavější.

A tak jsem se zeptala, jestli by někdo změnil výběr. Matěj si přinesl autíčka, protože potřeboval rychle něco vzít, a tak si původně myslel, že mohl vzít jinou věc, víc zásadní,

nakonec byl ale s výběrem spokojený, protože mu dobře fungoval. Lucka zastávala názor, že si nemůže vzít cokoli na hodinu výtvarné výchovy, protože by riskovala, že se daný předmět poničí. „*Třeba bych si nechtěla ušpinit svého oblíbeného plyšáčka.*“

Našel by někdo ještě další důvod, proč byste třeba nějakou věc nepřinesli? No třeba nějakou už hodně osobní. Pokračovali jsme dál. Karel nebyl se svojí prací spokojen, úplně mu to k tomu neseďí. Udělal první, co ho napadlo a teď by to asi udělal jinak. Eliška nebyla spokojená, hlavně by vybrala jiný předmět, tenhle byl málo osobní, víc by pátrala a pak by to bylo lepší. Lucka nebyla spokojená s prací, tohle pro ni není, „*já nedělám ráda takový neurčitý věci*“, takže jsem tam spíš popsala tu vzpomínku. Kája by si taky vybrala něco jiného, ale nebyla doma, nedokáže si vybavit konkrétní předmět, ale asi by něco našla.

David by neměnil, použil by kulku. Jen by možná upravil, co se týče estetiky, ale jinak to odpovídá. Bavilo ho to, mělo to pro něj význam. Malba mu sloužila jako taková vrba, které o tom povídal. Zbynd'a byl spokojen, práce ho bavila, akorát to nestihl dokončit, to je důvod, proč s tím není spokojen. Ale to co tam mělo být, tam je.

Už zbývalo málo času, tak jsem jen chtěla, aby si vybrali alespoň jednu zajímavou myšlenku, které jsme se dotkli – to co povídal David, bylo to jako vrba.

Matěj pověděl, že pro něj to mělo ještě zvláštní význam, to, že až při tvorbě si uvědomil, že ten předmět tu hodnotu opravdu má.

### 2.3 Obrazová příloha – Aktivita „Kompozice“



Obrázek 19: Aktivita Kompozice



Obrázek 20: Kompozice - ledolamka



Obrázek 21: Kompozice – boty



Obrázek 22: Kompozice peněženky





Obrázek 23: Kompozice - kalkulačky



Obrázek 24: Boty



## 2.4 Reflektivní bilance – Kompozice

Nejprve jsem hodinu uvedla, prozradila jsem jim, že budeme fotit a budeme se zabývat kompozicí. To žákům udělalo radost, fotí rádi. Začala jsem teoretickým úvodem. Vykládala jsem s podporou PowerPointové prezentace. Nejprve jsem se žáků ptala, jestli znají nějaká kompoziční pravidla. Eliška některá znala. Pokusila se vysvětlit pravidlo třetin a bylo znát, že ví, co to je.

Ukázala jsem jim tři typy pravidel, Zlatý řez a pravidlo třetin, středovou kompozici, diagonální kompozici. Diskutovali jsme o tom, kdy tato pravidla použít, jestli mají nějaký význam a jaký. Pokoušela jsem se ptát a navádět žáky. Pak už jsem přešla k praktické části.

Řekla jsem jim, že nejprve budeme aranžovat a stavět, budeme používat jejich vlastní předměty. Budeme pracovat s předměty, které používají. Zkusíme najít něco co má každý žák. Žáci hledali a smáli se u toho. Bylo vidět, že je to docela baví. Nominovaly různé předměty a bojovali o to, aby se právě ten jejich prosadil. Na tabuli jsem zapisovala nominované předměty (mobil, klíče, peněženka, penál, sluchátka, lahev, kalkulačka, flashdisc, atd.), potom jsme dělali čárky, kdo všechno má daný předmět.

Ještě jsem je poslala pro boty. Konečný výběr tedy byl – peněženky, kalkulačky, boty, penály.

Pak následovala ledolamka, rozhodla jsem se, že ji provedeme s botami. Vzali jsme si je na chodbu, bylo vidět, že stačí vykročit ze třídy a žáci mají hned lepší náladu. Bylo znát, že jak jsou svobodnější, můžou se pohybovat, tak jsou otevřenější. Poprosila jsem nějakého dobrovolníka, aby se mnou spolupracoval, přihlásil se Michal, šli jsme za dveře, tam jsem mu dala za úkol seřadit boty do řady podle barvy. Žákům jsem zatím nic neříkala. Přemýšleli a tipovali, co se to děje. Žáci, zkoušeli hádat, že je asi podle něčeho řadí, asi podle barvy. Ještě než věděli, co dělá, už mu začali radit a nesouhlasili s jeho řazením. Tak jsem se ptala, podle čeho je řadí. Tak jaké bylo kritérium? Od nejsvětějšího po nejtmavší. Ptala jsem se, jestli s řazením souhlasí, někteří začaly řadu předělávat a diskutovali, které boty kam zařadit. Když byli všichni tak nějak spokojení, vybrala jsem dalšího dobrovolníka, ten už si mohl kritérium zvolit sám. Žáci opět nejdříve identifikovali kritérium a dohadovali se. Dávali různé tipy např. podle velikosti, nejhezčí po nejošklivější, obecně podle abecedy majitele, podle elegance, podle čistoty, podle značek

a abecedy, podle vůně☺ Chtěla jsem je upozornit na rozdíly daných předmětů, které by se daly využít v kompozici. Ledolamka proběhla tak jak měla, všichni se zapojili.

Další aktivita proběhla ve skupinách, sami se rozřadili. Dostali za úkol různě řadit, stavět, aranžovat předměty. Chtěla jsem jim dát více prostoru, nechala jsem je pracovat po celé škole. Na chodbách je více světla, jsou tam zajímavější místa, škola je malinká a tito žáci jsou hodní a je na ně spoleh. Poskytla jsem jim čtvrtky jako podklad. Každá skupinka se odebrala někam, trochu jsem se bála, aby přeci jenom někde něco neprovedli. V tuto chvíli jsem jejich práci neměla pod kontrolou, soustředila jsem se hlavně na kázeň, a abych o nich měla přehled. Byli hodní, pracovali, byli kreativní, uvažovali o tom a evidentně je to bavilo. Obcházela jsem skupinky, pořád jsem je průběžně hlídala. Žáci diskutovali, dělili se na aranžéry a fotografy, někdy se střídali někdo ne. Vlastně jsem vůbec netušila, co z toho vznikne, nebyla jsem u toho. Všichni se vystřídali u všech předmětů a zbylo nám ještě pět minut na to, aby společně mohli vybírat, které fotky mi pošlou. Někdo potřeboval více času, tak se domlouvali na facebooku a poslali mi je později.

Dál jsme se fotkám věnovali až další týden. Já jsem měla možnost si fotky prohlédnout už ten večer a nebyla jsem úplně nadšená. U každé fotky bylo znát, že se snažili pracovat s danými pravidly, ale většinou ho nepoužili úplně správně. Některé skupinky se snažily být co nejvíce originální. Žáci měli zajímavé nápady, ale výsledek nevypadal moc dobře. Podle fotek bylo znát, že jsme nejprve měli pravidla prozkoušet. Asi nejdřív měli hledat kompozici. Aranžování mělo počkat.

Další hodinu jsem měla fotky připravené ve složce, postupně jsme si je promítali. Nejprve o nich hovořili autoři. Ukazovali, jakým způsobem se pokusili zachytit kompozici, jaké pravidlo u toho použili. Taky vysvětlovali svůj záměr. Diskutovaly jsme o daných fotkách a hledali, jak by se dala vylepšit. Zajímavá byla diskuze o fotce, která zachycuje boty svázané tkaničkami, které jsou pověšené od shora školy až dolů do šaten. Byl to zajímavý nápad. Jako dekorace boty vypadaly vesele. Společně jsme se zamýšleli nad tím, co to vlastně znamená, když se někam pověsí boty. Společně jsme si vzpomněli, že tenisky pověšené na drátě znamenají, že v tom místě se prodávají drogy. Pak jsme si také vzpomněli na film, ve kterém, když vám sebrali boty a zavěsili je na drát, tak to znamenalo, že nechtěli, abyste je opustili. Sebrali vám boty, abyste nemohli odejít. Skupinka však žádný význam této fotce nepřisoudila, byli kreativní jako aranžéři.

Další zajímavou situací byl šok některých žáků, když viděli, že jedna skupina fotila kalkulačky na záchodové míse. Rozhovořili jsme se o tom, co je na fotce zvláštního. Dospěli jsme, že na nás působí znepokojivě, protože se bojíme, že některá do té mísy spadne. Ani tohle dílo nemělo zásadní myšlenku. Vzniklo jako legrace. I na interpretaci děl bylo znát, že se studenti sice snažili zohlednit kompoziční pravidla, o významu a poslání dané kompozice ale už příliš nepřemýšleli. Čím dál tím víc se potvrzovalo, že moje původní záměry nebyly splněny.

## 2.5 Obrazová příloha „Dospělák“



Obrázek 25: Aktivita Dospělák



Obrázek 26: Reflexe - Dospělák



Obrázek 27: Dospělák 1



Obrázek 28: Dospělák 2



Obrázek 29: Dospělák 3



Obrázek 30: Dospělák 4

## 2.6 Reflektivní bilance – Dospělák

Z této hodiny mám poměrně dobrý pocit. Studenti do hodiny přišli opět lehce později, mají před tím oběd a nestíhají, jsou to sice dvě minutky, ale i ty nám pak chybí. Během pauzy na oběd jsem si musela připravit vše potřebné. Nařezala jsem karton na menší kusy, aby studenti práci stihli. Přestávku trávím se studenty ve třídě, už během přestávky chodili pokukovat a vyzvídat, co s kartonem budeme dělat. Jakmile nepracujeme klasicky se čtvrtkou, je vidět větší zájem. Jak málo stačí, karton. Všechno jsem připravila, aby nás nic nezdržovalo. Na začátku jsem jim pověděla, že budeme dělat portrét a stalo se přesně to, co jsem očekávala. Někteří na mě vykulili oči. Věděla jsem, že pro některé z nich by byla noční můra kreslit nebo malovat klasický portrét. Ale o to mi vlastně šlo, chtěla jsem je nejdřív trochu „postrašit“. Zeptala jsem se Ádi, proč na to reagovala zděšením a Áďa odpověděla přesně to, co jsem po ní chtěla. Je to těžké, to já neumím, to dopadne špatně. Přišla mi krásně naproti, mohla jsem jim totiž zdůraznit, že nám nepůjde o to vytvořit krásný portrét. Vysvětlila jsem jim, jak budeme pracovat. Měli za úkol vytvořit portrét nějakého člověka, říkala jsem mu dospělák. Žáci měli za úkol mu přisoudit úplně všechno za pomoci vybraných předmětů. Měli si vybrat atributy, které budou souviset s jeho povahou, vzhledem, povoláním atd. Tyto předměty měli využít při tvorbě portrétu. Portrét pak měli ještě dotvářet barvou a to tak, aby barevnost odpovídala povaze nebo

temperamentu člověka. Zeptala jsem se jich, jestli vědí, co je asambláž, před rokem jsme s touto technikou pracovali a byla jsem moc ráda, že si vzpomněli. Tentokrát se mi podařilo uvést aktivitu srozumitelně, protože tentokrát se všichni dali do práce, nikdo se na nic nedoptával a všichni kývali, že vědí. Pracovali tak jak měli, dali se do toho bez problémů. Studenti začali tím, že se prohrabovali drobnými předměty v bedně a vybírali si je pro svoje portréty. Byla tam celá řada předmětů, přidala jsem tam také několik zátek od piva, ty samozřejmě zmizely jako první. To se přesně dalo čekat. Už u výběru se dobře bavili a diskutovali o tom, jaký bude jejich vymyšlený člověk. Procházela jsem mezi lavicemi a sledovala, jak se začínají tvořit imaginární osobnosti. Už podle výběru předmětů se ukázalo, že tam bude celá řada „záporáků“. I tentokrát jsem je upozorňovala, že budeme mít velmi málo času, aby přidali, i tentokrát byl čas problém. Pokusila jsem se na ně tolik netlačit, to by nebylo dobré (aktivita Poklad to prokázala), snažila jsem se být víc v klidu. Nepatrně jsme přesáhli první hodinu. Opět jsem je musela trochu popohánět. Věděla jsem, že stěhování třídy by nám opět zabralo dost času, a tak jsme se na druhou hodinu přestěhovali do vedlejší třídy. Druhou hodinu jsme věnovali reflektivnímu dialogu. Chtěla jsem, aby si každý student vybral jedno dílo, tedy ne svoje, a zkusil jej interpretovat či spíše identifikovat namalovanou osobu. Studenti se snažili podle obrázků poznat osobnost, pohlaví, portrétovaného člověka, ale taky hádali třeba koníčky, věk, zaměstnání atd.

Práce nebyly tak kvalitní, jak jsem doufala, úplně jsem nebyla spokojená, ale je to prostě nedostatkem času, vím, že celá řada studentů by potřebovala jednou tolik času. Také mě napadlo, že někteří studenti počítali s tím, že budeme o osobě mluvit, že tedy nedostatky díla nahradí jejich interpretací. V reflektivním dialogu totiž popisovali osobnosti do detailu, díla tomu neodpovídala. Výměna rolí byla pro studenty patrně zajímavá, ve vymýšlení postav byli velmi kreativní a dokázali vyprávět příběhy portrétovaných osobností do detailů. Také se mi líbilo, že se v některých případech začali trochu dohadovat. Nebáli se spolu nesouhlasit. Argumentovali na základě vypozerovaných prvků v díle. Taková situace nastala, když se interpret a autor neshodli na základní věci jako je pohlaví osoby. Narazili jsme na to proč. Osoba měla krátké vlasy, měla jich málo, interpret usoudil, že je to muž. Autorka argumentovala tím, že má ale náušnice.

Často vymýšleli rozporuplné osobnosti, které se navenek zdají jiné, než jaké jsou uvnitř. Někteří žáci se tuto rozporuplnost pokusili vyjádřit v díle. Často to byli osobnosti nešťastné, kriminální, závislé apod. Na to upozornil Karel, po tom, co nás rušil, povídal Michalovi svoje názory, tak jsem ho napomenula a přiměla povědět svoji poznámku všem,

protože vím, že tohle Karel dělá. Často při reflexi v kruhu začne něco povídat sousedovi, většinou je to ale k věci a je to zajímavá poznámka. Bohužel to v první chvíli neříká všem. Snažím se ho sice napomenout, ale taky podpořit, aby to příště pověděl všem. Právě Karla zaujalo, kolik „záporáků“ nebo pochybných osobností (opilců, úchylů, žhářů) se objevilo. Proč to tak bylo? Jedna možnost je, že to bylo kvůli zátkám? Karel: *No taky je to takový snazší si to představit. Je to takový blízký.* Já: No já doufám, že vám to není úplně blízký. Michal: *Mě zase napadlo, že ty záporácký věci se v tom umění jako líp malujou, jak jsou jiný, než to má být.*

V tomto kontextu jsem si vzpomněla na expresionismus a na negativní emoce jako náměty. Pokusila jsem se otázkami žáky navést tímto směrem. Odpověděl mi Michal: *No to jak tam byl třeba ten výkřik.* Kája: *No expresionismus.* Snažila jsem se, aby si vzpomněli na expresionismus, náměty, osobnosti atd. a poměrně se nám to podařilo. Pak jsme řešili, co v této úloze by odpovídalo a neodpovídalo expresionismu. Žáci správně dodávali, že expresionisti se také pokoušeli vyjádřit nitro člověka a psychický stav, vyjadřovali také negativní emoce. Na druhou stranu asambláž nepoužívali. V reflektivním dialogu jsme trochu odbočili. Ve vzpomínkách jsme se dostali zpátky k Pokladům a řešili jsme, jestli vyjádření emocí u expresionismu a u jejich děl bylo stejné. V diskuzi jsme přišli na celou řadu zajímavých momentů, ve spojení expresionismu a abstrakce jsme dospěli k abstraktnímu expresionismu, bohužel nebylo dost času se tomu věnovat a taky jsem sebou neměla materiál, abych jim ukázala nějakou ukázkou.

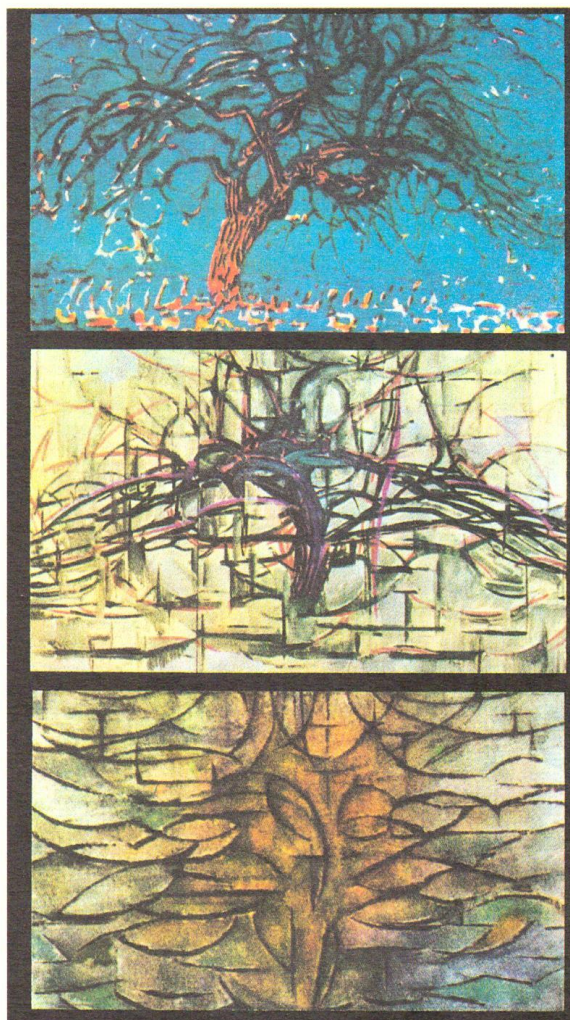
Neměli jsme mnoho času, tak jsem ještě chtěla zjistit, jestli se žákům aktivita líbila. Většinou se poměrně líbila, ale srovnali jí s aktivitou Poklad, která k mému údivu byla pro některé studenty zajímavější, líbila se jim práce s osobním námětem. Na konci dialogu nastal ještě zajímavý okamžik. Jedna z žákyň podotkla, že tato aktivita se netýkala jich osobně, s čímž se jali nesouhlasit jiní žáci. A ukázali, jakým způsobem jsme celou práci ovlivnili už od výběru předmětů. Taky někteří z nich vytvořili alespoň trochu podobnou osobnost. Ně kterým žákům se líbilo, že jsme o jejich dílech hovořili, bylo znát, že jsou rádi, že mohou prokázat svou kreativitu, i když jim příliš nejde malba.

Žáci ve svých dílech poukázali na všechny možné strasti života, ale vlastně nikdo nebyl jenom zlý člověk, vždycky se tam mísily dobré vlastnosti i horší. Feťák, co má rád zvířata, alkoholička – upravená dáma, která to skrývá, talentovaný architekt, co přišel o práci, milý



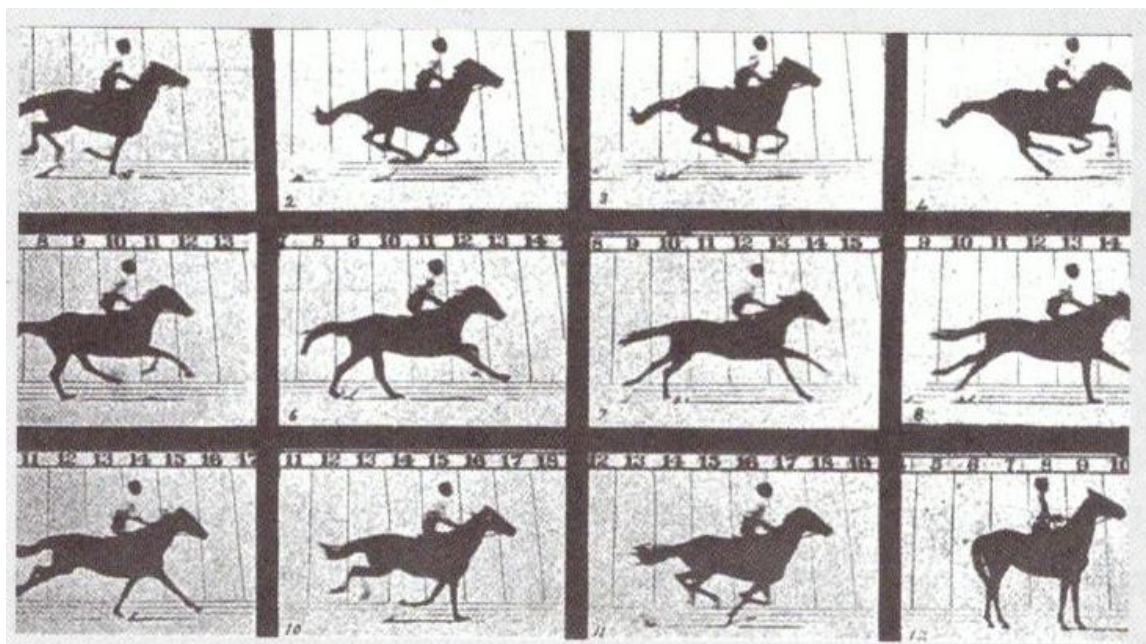
bezdomovec, lékař v důchodu. Různé věkové kategorie. Kladných hrdinů bylo ale opravdu málo.

### 3. Obrazová příloha - alterace



Obrázek 31: Piet Mondrian: Studie stromu





Obrázek 32: Eadweard Muybridge: Kůň v klusu



Obrázek 33: Andy Warhol: Marilyn

## Seznam zdrojů obrazových příloh:

MACHALICKÝ, Jiří. Vladimír Gebauer: cesty: [práce od konce 70. let po současnost]: Rabasova galerie Rakovník: [25. ledna - 11. března 2007. Rakovník: Rabasova galerie, 2007. 55 s. ISBN 978-80-87406-24-3 5

MACHALICKÝ, Jiří. Pavla Aubrechtová: Koláže, asambláže, kresby: Rabasova galerie Rakovník, 2008. 53 s. ISBN 978-80-85868-77-7

ŠAMŠULA, Pavel a Jarmila HIRSCHOVÁ. Průvodce výtvarným uměním IV. 3. vyd. Úvaly: ALBRA, 2006. Pomocné knihy pro učitele a žáky. ISBN 80-7361-005-1.

KRAUSSE, Anna-Carola. *Dějiny malířství: od renesance po současnost*. Překlad Jaroslava Krajná. Vyd. 2. Praha: Slovart, ©2008. 128 s. ISBN 978-80-7391-056-3.