

**Západočeská univerzita v Plzni  
Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**NÁMĚT, KONCEPT A PREKONCEPT VE  
VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ**

**Anna Piskáčková**

**Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.**

**Plzeň 2013**

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

*V Plzni, ... .. 20..*

.....

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za obětavý přístup, pomoc a rady při psaní diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat PhDr. Leonoře Kitzbergerové, Ph.D., s jejímž svolením jsem mohla natáčet její výtvarné hodiny a získat tak materiály nezbytné pro zpracování diplomové práce.

Nakonec bych chtěla poděkovat rodičům, kteří mi poskytli potřebné zázemí a podporu ke studiu.

# Obsah

<b>Anotace / abstract</b> .....	2
<b>Úvod</b> .....	3
<b>2. 1. Stavba výtvarné hodiny podle současné koncepce, vymezení pojmů</b> .....	5
2. 1. 1. Současný přístup k výtvarné výchově .....	5
2. 1. 2. Úloha námětu, konceptu a prekonceptu ve výtvarné výchově .....	11
2. 1. 3. Konstrukce a průběh výtvarné hodiny .....	21
<b>2. 2. Průběh hodin výtvarné výchovy a zastoupení námětu, konceptu a prekonceptu ve výuce</b> .....	27
2. 2. 1. První hodina – čtvrtek 29. listopadu 2012 – třída 1. X .....	27
2. 2. 2. Druhá hodina – čtvrtek 29. listopadu 2012 – třída 1. U .....	28
2. 2. 3. Třetí hodina – úterý 4. prosince 2012 – třída 2. P .....	30
2. 2. 4. Čtvrtá hodina – úterý 4. prosince 2012 – třída 2. R .....	38
2. 2. 5. Pátá hodina – čtvrtek 7. února 2013 – třída 2. S .....	44
2. 2. 6. Šestá hodina – čtvrtek 7. března 2013 – třída 2. S .....	48
2. 2. 7. Sedmá hodina – čtvrtek 2. května 2013 – třída 1. X .....	53
2. 2. 8. Osmá hodina – čtvrtek 2. května 2013 – třída 1. U .....	59
2. 2. 9. Devátá hodina – čtvrtek 9. května 2013 – třída 1. X .....	65
2. 2. 10. Desátá hodina – čtvrtek 9. května 2013 – třída 1. U .....	73
<b>2. 3. Úloha práce s námětem, konceptem a prekonceptem a jejich důležitost ve výuce Vv</b> .....	77
2. 3. 1. Námět .....	77
2. 3. 2. Koncept .....	81
2. 3. 3. Prekoncept .....	85
<b>3. Závěr</b> .....	89
<b>Resumé</b> .....	91
<b>Résumé</b> .....	92

## **Anotace / Abstract**

Práce se zabývá objasněním problematiky námětu, konceptu a prekonceptu ve výtvarné výchově. V první teoretické části se zaměřuje na zkoumání jednotlivých pojmů a jejich zasazení do oborového jazyka. Také se věnuje mapování nejdůležitějších složek výuky, kterých se následně drží při analýze konkrétních výtvarných hodin. V druhé části se věnujeme analýze nejdříve průběhu hodin a poté úloze námětu, konceptu a prekonceptů při konkrétní výuce. V poslední části vyvozujeme závěry, které vycházejí z analýz výtvarných hodin. Zajímáme se o zastoupení námětu, konceptu a prekonceptu v hodinách výtvarné výchovy, zkoumáme jejich důležitost při výuce a zasazujeme zobecněné výsledky výzkumu do širších kontextů.

This thesis deals with explanation of terms topic, concept and pre-concept in art education. First theoretical part is focused on studying terms and their inclusion to specialized language. This part is also mapping the most important segments of education. These segments are used for analysis of specific art lessons. Second part works with analysis of lessons and role of topic, concept and pre-concept. Conclusions from analysis of lessons are deduced in last part. This part is particularly focused on presence of topic, concept and pre-concept in art lessons and their importance during these lessons. The results are connected with broader context.

# 1. Úvod

Výtvarná výchova má v současné době značné možnosti, které odpovídají dnešnímu pojetí výtvarné výchovy. Ta se nesoustředí jen na studium dějin umění, výtvarných technik a řemeslné provedení prací. Zohledňuje moderní pojetí výuky, které se soustředilo na osobnost žáka, jeho vývoj fyzický i psychický, jeho tvořivost, a respektovalo jeho individualitu. Navíc se stala její součástí i vizuální výchova – předmět, který se zabývá nejen studiem výtvarných děl, ale i studiem jakýchkoliv jiných vizuálních vyjádření, která nás v současnosti běžně obklopují. Nutnost zabývat se právě vizuální komunikací v postmoderní a mediální době proto stoupá a výtvarná výchova by jejím poznáváním mohla mít zásadní místo. Toto pojetí dává výtvarné výchově možnost tvořit významnou část průřezového tématu – *Mediální výchova*.

Výtvarná výchova může zasahovat do mnoha oblastí a významnou měrou ovlivňovat kromě vlastního vzdělávacího obsahu i hodnoty a postoje žáka a tím ovlivňovat celou společnost. Obsah hodiny může být velmi variabilní, ale právě práce výtvarného pedagoga dává hodinám jednotící řád a smysl. Koncepce výtvarné hodiny je složitým a komplexním procesem. Jeho součástí je úvaha nad *námětem* výtvarné hodiny, práce s *konceptem* a s *prekoncepty*. Námět, koncept a prekoncept při přípravě výtvarné hodiny i samotného jejího průběhu je předmětem této práce. V průběhu práce si tedy položíme tyto otázky: Jaké je místo námětu, konceptu a prekonceptu ve výtvarné výchově? Jaká jsou specifika tvorby námětu a práce s konceptem a prekoncepty? Co všechno se může stát námětem výtvarné hodiny a za jakých podmínek? Jaká je pak podoba konceptu? Do jakých témat může výtvarná výchova zasáhnout a jaké postavení tím získává?

Nejprve se v naší práci zaměříme na přípravu a průběh výtvarné hodiny, jejichž ústřední součástí je volba námětu a práce s koncepty a prekoncepty. V další části se budeme zabývat konkrétním průběhem zhlédnutých výtvarných hodin a jejich analýzou a nakonec prozkoumáme dosažení cílů na základě práce s koncepty a prekoncepty a vyvodíme z našeho výzkumu další možnosti, ale i úskalí učitelovy práce ve výtvarné výchově.

Cílem práce je prozkoumat postavení námětu, konceptu a prekonceptu v hodině výtvarné výchovy, zjistit kde všude je v hodině a při přípravě hodiny používáme, v jaké podobě je

nalezneme a jak se s nimi pracuje. Osvětlíme jejich důležitost při tvorbě a průběhu pedagogického díla a vliv na dnešní postupy výuky výtvarné výchovy.

Podklady pro práci byly čerpány z odborné literatury. Dále bylo použito rozborů záznamů z natočených hodin výtvarné výchovy. Výzkum proběhl na Gymnáziu Na Zatlance v Praze pod vedením PhDr. Leonory Kitzbergerové, Ph.D. Práce je zaměřena na středoškolské vzdělávání.

## **2. 1. Stavba výtvarné hodiny podle současné koncepce, vymezení pojmů**

### **2. 1. 1. Současný přístup k výtvarné výchově**

Ideální plán a průběh hodiny výtvarné výchovy podle artefiletické koncepce zahrnuje několik důležitých částí, jimž předchází teoretická příprava, při níž si pedagog stanovuje cíle hodiny nebo i delšího projektu a promýšlí strategii, díky které se žáci k cílům přiblíží. Zkušený pedagog už většinou nemusí promýšlet každý aspekt výtvarné hodiny, protože si dokáže představit, na co a jak budou žáci reagovat, i to, kam během dané výuky dospějí. Přesto vždy, když si člověk promyslí hodinu do všech detailů, ožíví si opět s dostatečnou hloubkou problematiku, kterou chce žákům zprostředkovat, může se dobrat i dalších aspektů, na něž dříve nepomyslel. Důležité je ovšem pro pedagoga, aby zvládal oborový jazyk, jehož prostřednictvím může obhajovat a vysvětlovat svůj obor před žáky i jinými pedagogickými pracovníky, zkrátka terminologii oboru. Z toho důvodu začneme naši studii právě osvětlením pojmů, se kterými budeme i nadále pracovat a které jsou neodmyslitelně spjaty s dnešními tendencemi ve výuce výtvarné výchovy. Přesné vymezení pojmů námět, koncept a prekoncept a jejich začlenění do výtvarné terminologie je nezbytnou součástí naší práce a prvním krokem naší vědecké činnosti.

Pokrokovou metodu vyučování výtvarné výchovy představuje artefiletika. (Pojetí Vv, které vede žáky nejen k tvorbě výtvarných děl, ale i k jejich interpretaci. Ta se považuje za stejně důležitou jako samotná tvorba. Na základě dialogů o dílech totiž žáci i vyučující docházejí k jejich pochopení a k vzájemnému porozumění. Samotný tvůrce s náležitým odstupem může reflektovat skrze dílo lépe i sám sebe.) V publikaci *Umění zážitku, zážitek umění [teorie a praxe artefiletiky - 2. díl]* se uvádí, že reflexi k vytvořenému dílu je výhodné provádět jednak proto, že prostřednictvím verbalizace našich myšlenek a pocitů dílu lépe porozumíme, jednak proto, že dílo je určeno ke společenskému působení a jeho autor má možnost o něm diskutovat, vlastní dílo vysvětlovat a zároveň reflektovat společenskou kritiku, již je podrobno. Bez možnosti výkladu přestává existovat hermeneutická identita díla a dílo se stává mrtvým. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 133)



Všechny snahy artefietiky také velmi dobře splňují požadavky rámcového vzdělávacího programu. Podle něj mají žáci rozvíjet komunikativní kompetence – tedy navazovat a rozvíjet dialog verbální i neverbální, mají si ověřovat komunikační účinky – rozpoznat a sdělit si, co se jim podařilo a nepodařilo vyjádřit, mají být schopni svou práci prezentovat, obhájit a také v přiměřené míře ovládat oborový slovník.

Výtvarná výchova v dnešním pojetí v sobě zahrnuje zejména na třetím vzdělávacím stupni dějiny umění (například v Gymnáziu Na Zatlance je jim vyhrazen zvláštní seminář, vzhledem k značnému rozsahu problematiky je v RVP pro gymnázia upřednostněn vývoj výtvarného umění od konce 19. století do současnosti – což znamená, že se výuka soustředí jen na vznik a tvorbu moderního umění), dále má výtvarná výchova žáky seznámit například s kompozicí a prostorem, barvou, kontrastem atd. a také s určitou šíří technik. Kromě všech těchto oblastí se ale má dnes výuka Vv soustředit i na vizualitu – to znamená jakékoli vizuální zobrazení, poselství, které může působit na diváka.

Vv tedy zahrnuje značně širokou oblast, z níž vybírá vyučující obsah, kterému se chce v dané hodině nebo projektu věnovat. Kromě zmíněných složek, které „jsou v osnovách“, se ale může pedagogovi stát, že nalezne další důležité myšlenky, vhodné pro představení žákům. Může je buď vložit do připraveného projektu, nebo pro ně vyčlenit hodinu samostatnou, pokud to vyučujícímu dotace výtvarných hodin dovolí.

Prvním z vybraných pojmů, které je nutné připomenout, je tedy *obsah*. Za obsah hodiny Vv může být považováno cokoli, co si z ní žáci i učitelé mohou vybrat a dále podrobovat analýze, nebo co si zapamatují i jen podvědomě. Za obsah tedy můžeme považovat složky, které vyučující do hodiny vědomě zavádí, ale i složky náhodné, které se během vyučování přihodí, a složky, kterých si vyučující ani nemusí být vědom. V publikaci *Umění zážitku, zážitek umění [teorie a praxe artefietiky - 2. díl]* nalézáme pojem *obsahu* ve spojitosti s *pedagogickým dílem*, jímž se myslí tvorba a průběh vyučovací hodiny pod vedením vyučujícího – jejího tvůrce – spolu s žáky: „*Všemu, co z něj můžeme duševně, popř. i fyzicky uchopit a co si z něj můžeme odnést v paměti, budeme říkat obsah pedagogického díla.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 135)

V praxi výtvarné výchovy se málokdy žáci věnují například práci s učebnicí nebo mají něco memorovat. Vyučující si stanoví ideální průběh hodiny i její cíle, ale vzhledem

k značné důležitosti vlastní tvorby žáků, a tedy upřednostnění jejich subjektivních projevů při tvorbě i po ní, velmi často hodina probíhá nečekaným způsobem nebo se žáci dostanou k neočekávaným závěrům. Proto je pro praxi výtvarné výchovy výhodné pracovat s pojmem, který v sobě může zahrnout všechny složky, jichž se hodina může dotknout.

Pro zdůraznění širokých možností pojmu *obsah pedagogického díla* bylo formulováno také *otevřené pojetí obsahu*. To přiznává vyučujícímu možnost vybrat kteroukoli složku, ať už se v pedagogickém díle vyskytla, nebo ji do něj vyučující zavedl naschvál. Na tuto složku obsahu je třeba žáky upozornit a pracovat s ní, protože „*kterýkoliv obsah pedagogického díla, zejména v uměleckých oborech, je potenciálním zárodkem poznání, a může se tak stát i výzvou k poznávání nebo učení – záleží jen na tom, zda si ho všimneme, vystavíme jej do středu poznávacího zájmu a budeme se jím zabývat.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 136)

Široké pojetí obsahu zahrnuje i uvědomění, že každá osoba je individualita a může na ní více než na ostatní působit jiná součást pedagogického díla, přičemž právě výtvarná výchova je obor, který pěstuje originalitu a tvořivost žáků, tedy pomáhá jim, aby se stali samostatnými kreativními bytostmi a uměli si sami všimnout toho, co je pro ně důležité. Pokud bychom tuto součást Vv nezdůrazňovali a soustředili se jen na objektivní zvládnutí cílů, mohlo by se nám stát, že by žáci, ve snaze plnit požadavky školy, na rozvíjení tvořivosti rezignovali. Takovou zkušenost z vysokoškolského prostředí nacházíme v eseji Leo Steinberga *Objektivnost a smršťující se já*: „*Je nabíledni, že naše disciplína v současné době neláká ani nepěstuje mladé vědce schopné řešit problémy nápaditě a s odvahou. Raději si pěstujeme ty druhé. Seznamujeme je s metodami výzkumu a vštěpujeme jim, jaký náležitý soubor otázek si ohledně umění mají klást.*“ (Kesner, 2005, s. 288) Navíc právě proto, aby studenti nepodléhali konvenčnosti, bylo do Vv zařazeno i studium vizuality, a tedy i například reklamy a její metody, které se snaží člověka manipulovat. Konkrétně se tohoto problému týká vzdělávací obsah RVP G – *Obrazové znakové systémy*, mezi nimiž jeden z očekávaných výstupů říká, že žák: „*pojmenuje účinky vizuálně obrazných vyjádření na smyslové vnímání, vědomě s nimi pracuje při vlastní tvorbě za účelem rozšíření citlivosti svého smyslového vnímání*“ (Balada, 2007, s. 54)

Pojetí obsahu pedagogického díla je velmi široké, proto byl vymezen pojem učivo: „*Je tedy nezbytné, aby některé obsahy pedagogického díla byly obdařeny zvláštním poznávacím (noetickým) důrazem. Právě ony pak mají být podrobeny žákovskému učení –*

*mají se stát učební látkou neboli učivem.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 137) Množina s názvem *obsah* tak získává podmnožinu, která se soustřeďuje na to, co má vyučující vkládat záměrně do pedagogického díla a co by si v ideálním případě žáci měli z hodiny odnést.

Učivo výtvarné výchovy je dnes dáno rámcovým vzdělávacím programem a konkrétněji je formulováno školními vzdělávacími programy. Soustřeďuje se hlavně na dvě obsahové části: *obrazové znakové systémy* – které se zabývají vizuálními systémy obecněji a *znakové systémy výtvarného umění* – které zkoumají vývoj výtvarných slohů moderního umění a postupy s ním spojené.

V knize *Umění zážitku, zážitek umění [teorie a praxe artefietiky – 2. díl]* je pojem učiva vysvětlen důkladněji. Je zdůrazněno, že učivo musí být žákům vysvětlováno v širších souvislostech, ne jako izolované poznatky. Znamená to, že vyučující zde má za úkol pracovat s dřívějšími zkušenostmi žáků a vést žáky k propojení nových informací s tím, co už žáci umí, vědí a chápou – „*učivo lze vybírat, objevovat a získávat pouze v rámci určité verze světa.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 138) Jde tedy většinou o aktuální svět a o jeho možné světy – tedy náš svět v tuto chvíli a o jeho pravděpodobné dějiny, jak jsme se na nich domluvili, a jeho možný vývoj nebo cokoli, co by se v něm podle našeho nejlepšího svědomí reálně mohlo stát.

Umberto Eco píše o aktuálním světě: „*Takzvaný aktuální svět je svět, ke kterému odkazujeme – správně či mylně – jako ke světu, jež popisuje Encyclopedia Britannica nebo časopis Time (svět, ve kterém Napoleon zemřel na ostrově Sv. Heleny, kde dva plus dva se rovná čtyři, kde je nemožné být sám sobě otcem a kde Sherlock Holmes nikdy neexistoval jinak než jako fiktivní postava).*“ (Eco, 2004, s. 76) Za možné světy aktuálního světa považuje Eco ty duševní konstrukty, které uvažují o reálně možných událostech v aktuálním světě, tedy například považuje za možné světy i vědecké teorie, jejichž platnost se ověřuje nebo vyvrací v porovnání s naší aktuální poznanou skutečností: „*Možné světy jsou kulturními konstrukty, ale ne každý kulturní konstrukt je možným světem. Například když zkusíme nějakou vědeckou hypotézu – ve smyslu peirceovských abdukcí – pak zjišťujeme možné zákony, které by mohly, ukáží-li se jako platné, vysvětlovat mnoho nevysvětlitelných fenoménů. Ale tato dobrodružství naší mysli mají jediný cíl: dokázat, že „představovaný“ zákon platí též v „reálném“ světě – anebo ve světě, který jako reálný*

*konstruujeme. Možnost je prostředek, nikoli účel sám o sobě. Zkoumáme possibilia v jejich pluralitě, abychom našli vhodný model realia.*“ (Eco, 2004, s. 77)

Učivo – tedy to, co by si žáci měli z hodiny odnést a co vybíráme v rámci aktuálního světa a o čem diskutujeme v rámci jeho možných světů – má být pečlivě vybráno a schváleno většinou společnosti, má být dobré, krásné a pravdivé, na čemž se více méně dokážeme domluvit, i když jde o pojmy, kterým každý z nás rozumí trochu jinak. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 138)

Přestože učivo i pro obor výtvarné výchovy vybíráme z aktuálního světa – zkoumáme například uznávané malíře, fyzikální teorii barev nebo působení barev na lidskou psychiku podle expresionistů – musíme při hodinách Vv nutně narazit i na fikční světy. Nyní se jedná o duševní konstrukty, které si ovšem nenárokují jakoukoliv platnost v aktuálním světě. Při konstruování fikčního světa vždy řešíme problémy jeho nedokonalosti a nemožnosti samostatné existence. Eco vysvětluje konstrukci fikčního světa na tvorbě světa literárního románu: *„Aby bylo možné načrtnout fikční svět, ve kterém je zapotřebí brát mnoho věcí jako samozřejmost a mnoho dalších musíme přijmout, i když jsou jen sotva věrohodné, pak text jakoby říká svému modelovému čtenáři: „Věř mi. Nebud’ malicherný a věř tomu, co ti říkám, jako by to byla pravda.“* (Eco, 2004, s. 85)

Při tvorbě se člověk neupíná pouze k reálnému světu, ale naslouchá i vnitřním pocitům, představám a fantaziím. Fikčních světů a jejich reflektování se výtvarné hodiny tedy jistě budou také dotýkat. K rozvíjení tvořivosti má vést škola žáky i podle aktuálního rámcového vzdělávacího programu a výtvarná výchova má mít při tomto úkolu jedno z výsadních postavení. Mezi očekávané výstupy vzdělávací oblasti *Umění a kultura* patří také, že žák: *„vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti; dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě“*. (Balada, 2007, s. 55)

Aby dokázal vyučující žákům předložit učivo ve srozumitelné formě, musí je pro ně upravit – vybrat z látky to podstatné, pokusit se žákům představit látku tak, aby ji porovnali se svou dosavadní zkušeností. To platí, ať už se vyučující zaměří v dané hodině na odborný obsah oboru, nebo na některý důležitý aspekt lidského života. Taková příprava učiva se označuje termínem *didaktická transformace obsahu*. V publikaci *Umění zážitku*,

*zážitek umění [teorie a praxe artefietiky – 2. díl]* nalézáme následující vymezení termínu: „Pojmem „didaktická transformace“ se zde myslí celý složitý proces, jehož prostřednictvím se žákům dostává určitého poznání v oboru (oborech) vědy nebo umění. Na jeho počátku stojí poznání v příslušné vědecké anebo umělecké disciplíně, jeho středem je výuka a jeho vyústěním jsou osobní poznatky žáka využitelné v životní praxi.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 140) Počítáme tedy s tím, že učivo má mít podobu pro žáka přijatelnou, odpovídající například jeho věku a možnostem, nevyjímaje žáky a studenty se specifickými potřebami. Učitel by také měl dbát na to, aby žáky vyučování co nejvíce bavilo, tedy opět, aby bylo srozumitelné, a přesto je vybízelo k další intelektuální aktivitě.

Už zde můžeme mít představu o tom, jak je důležité pracovat s dřívějšími zkušenostmi žáků. Vyučující musí mít cit a zkušenosti, aby dokázal propojovat nové učivo s tím, co žáci znají. Například nemůžeme chtít po žácích, aby využívali zákonů perspektivy dřív, než se s nimi zaměříme na prostorové vztahy, než si žáci všimnou, že některé předměty leží dál než ostatní, jsou zakryté bližšími předměty atd. Učitel je zprostředkovatel své odborné disciplíny pro žáky – laiky. Má žáky přivádět k odbornosti postupně, jinak mu žáci nebudou rozumět a budou tím trpět oni i učitel. „Zvláštní a výjimečná dovednost učitele spočívá především v tom, jak umí pro své žáky odhalit a tematizovat učivo v jejich vlastní osobní zkušenosti. Jinými slovy, jak jim ukázat, že v samém nitru jejich duševní reality se ukrývají zárodky světů vědy nebo umění, které jsou výzvou k poznávání.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 141)

Témata – předměty zájmu, kterými se zabýváme, pocházejí jednak z fyzického aktuálního světa, jednak z naší paměti a pak také z děl, která vytvořili jiní lidé. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 142) Téma je tedy určitý výsek obsahu, který se může stát například učivem. Tento výsek se váže k určitému předmětu, konkrétně vymezenému a uchopitelnému a může jím být například nějaká výtvarná technika nebo tvorba týkající se jednoho autora apod.: „Např. ve výtvarné výchově se učitel obecně věnuje rozsáhlému okruhu téma, výrazových forem, technik apod., které mu – v dosahu jeho znalostí – nabízí výtvarná kultura. Avšak v každé jednotlivé vyučovací hodině se tak jako tak musí rozhodnout jen pro jediné téma, zcela určitou techniku, materiál atd., s nímž bude nakonec ve třídě se žáky, „zde a nyní“ pracovat.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 139)

Pokud chce vyučující vyzvat žáky k činnosti, musí jim zadat konkrétní úkol. Ten se nazývá *učební úloha*. Učební úloha má žáky vyzvat k činnosti, k pokusu o její vyřešení jejich vlastními silami. Se zadáváním učebních úloh se setkáváme ve všech oborech, ale zrovna ve výtvarné výchově k tomu dochází snad na počátku každé vyučovací jednotky, a to i při tradičním způsobu vzdělávání. Učitel si musí promyslet zadání úlohy tak, aby se týkala učiva, byla pro žáky uchopitelná, motivovala je k jejímu řešení a vedla je k cílům, díky nimž mají žáci učivu porozumět. „*Učební úloha a učivo spolu těsně souvisejí. Jednoduše řečeno, učební úloha je určitá vybraná část učiva zpracovaná do podoby zadání činnosti, kterou mají žáci vykonat, nebo problému, který mají vyřešit. (...) Učební úloha je vymezená část učiva formulovaná v podobě výrazového konstruktů – zadání úlohy a prováděná v podobě žákovského výrazového jednání – řešení úlohy.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 180) Jak již bylo řečeno, studenti se utkávají s učební úlohou téměř při každé hodině Vv. Aby je učitel motivoval k jejímu plnění a probouzel v žácích umělecké představy, může zadávat úlohu velmi netradičními způsoby. Musí mít také na paměti, že se někdy žákům i při nejlepší vůli nezdaří přijít na řešení úlohy, protože chce po žácích nesnadnou činnost – vytvářet umění.

Vysvětlili jsme pojmy, které se nám zdají důležité pro naši práci a nyní se zaměříme na jejich vazby s pojmy námět, koncept a prekoncept a také na vysvětlení těchto pojmů.

## **2. 1. 2. Úloha námětu, konceptu a prekonceptu ve výtvarné výchově**

Nyní se zaměříme na pojmy, které jsou pro tuto práci klíčové, a zasadíme je do souvislosti s dříve uvedenými pojmy.

Termínem *koncept* označujeme v artefietické praxi jakýkoli výraz, na jehož významech jsme schopni se mezi sebou shodnout. Je nutno dodat, že míra naší domluvy a vzájemné shody je jistě závislá i na šíři pojmu. Na míře rozsahu, s jakou o pojmu rozmlouváme, se musíme vždy nejdříve domluvit, abychom si mohli porozumět. „*(...) koncepty mezi lidmi vyvstávají v průběhu komunikace jako zvláštní průnik rozmanitých mínění o tomtéž. „Vyvstávání konceptů“ se nejzřetelněji projevuje v řeči, a to jako vzájemná shoda v pod-*

*pojmech, které přísluší k danému konceptu. Přičemž tato shoda bývá tak či onak potvrzována verifikacemi v reálné lidské praxi.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 147)*

Jakýkoliv pojem nebo koncept je ve své podstatě elementem, který může mít více významů nebo více druhů výkladu. Postupně, jak o konceptu rozmlouváme, jsme schopni se blížit stále přesněji k jeho chápání ostatními lidmi. Přesto, ať bychom se snažili sebevíc, koncept bude vždy obsahovat i aspekty, na které se nám nepodaří dosáhnout. *„Koncept (...) nekonečně přesahuje duševní kapacity jednotlivce. Není divu, vždyť se týká jakéhosi výběrového ideálního souhrnu všeho, co vůbec lze o daném tématu a v daných kontextech (1) správně vědět nebo v souvislosti s ním (2) přiléhavě zakoušet. Jde tedy o jakýsi nikdy neuzavřený souhrn všech správných formulací a odpovídajících prožitků, které se týkají daného ústředního bodu – identifikačního a identitního jádra konceptu (...) Tento souhrn je o to větší, že při něm musíme brát v úvahu vzájemné přesahy a souvislosti konceptů. Nadto nesmíme zapomínat na jejich relativní stálost v čase; do konceptu musíme přece nějak zahrnovat nejenom to, co právě máme na dosah, ale i to, co bylo, a dokonce i to, co teprve může být.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 148)*

Pokud se neshodneme domlouváme po jazykové stránce, nakolik se můžeme asi domluvit na významech výtvarných děl v dnešní době, kdy není ustálená ikonografie jako třeba ve středověku? Pro uchopení konceptu vyjadřovaného ať už jazykově, anebo výtvarně či jinak je proto velmi důležitý kontext – situace, v jaké se dílo nachází, v jaké je prezentováno, situace, v jaké nám někdo informaci sděluje, a způsob, jak to činí. Kontext je to, co nás navádí, jak máme situaci, výrok nebo dílo chápat, proto si nutně musíme při jakékoliv interpretaci všimnout právě kontextu. Stejně je to i s interpretací uměleckých děl, jak o tom píše např. Kesner v eseji *„Teorie“*, vizuální zobrazení a dějiny umění: *„Hluboká analýza historicky specifických a jedinečných okolností tvorby, recepce a fungování výtvarných děl v konkrétních kontextech, tak jak ji nacházíme u těchto autorů, více než co jiného přispěla k erozi tradičních koncepcí výtvarného díla a jeho vnímání, na nichž byla disciplína dějin umění založena. Podstatná část z nejproduktivnějších příspěvků dějin umění osmdesátých a devadesátých let rozvíjí tuto linii „kontextuálního“ chápání výtvarných objektů, jakkoli se konkrétní parametry studovaného kontextu v pojetí jednotlivých autorů proměňují.“ (Kesner, 2005, str. 15)*

Neukončeností výkladů konceptu se dá také vysvětlit, že vyučující může narazit i na téma, kde ho informace některých žáků překvapí. Přesnost našich informací a našeho pochopení konceptu záleží na našich zkušenostech s ním. Můžeme však mít i nepřesné informace, pomocí nichž se snažíme koncept uchopit. Můžeme vědět o dané věci mnoho, ale nemusí to být pravda. I nepřesné a mylné informace se ale konceptu týkají, a proto patří do jeho výkladů. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 149) To, že se o konceptu dokážeme bavit, že dokážeme poznat, jaká formulace vystihuje koncept lépe než jiná, že dokážeme sami na tyto formulace přicházet, znamená, že koncepty hluboce cítíme, jsme k nim vedeni společností, prožíváme je dřív, než o nich dokážeme mluvit. Naopak některé koncepty prožijeme až poté, co jsme je dokázali intelektuálně pochopit, ale až po jejich vnitřním prožití jim opravdu porozumíme. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 151)

Vyučující si koncept, kterým se chce zabývat při výuce, vybírá formou učiva, tématu a cílů. Je to tedy částí obsahu pedagogického díla. Učivo jedné hodiny asi obsahuje více konceptů anebo jeden obsáhlý, podle toho, jak široce pojem uchopíme. Ve výuce výtvarné výchovy se většinou zadává jedna učební úloha. Tato úloha se pravděpodobně týká konceptu, který je zvolen s mírou, v jaké jsou studenti schopni se s konceptem utkat při vyučovací jednotce. Pojem *koncept* ve výuce výtvarné výchovy chápeme jako významové pole, které se váže k určitému tématu. Ale, jak již bylo řečeno, koncept nám není nikdy přístupný v celé šíři. Zatímco téma tedy učitel vědomě vybírá a formuluje, koncept, ke kterému žáky směřuje, je mu do určité míry skryt stejně jako žákům. Hodiny Vv, kde žáci vytvářejí umělecká díla, tedy se soustřeďují na vlastní produkci, a ne na poznatky jiných lidí – odborníků, jako v ostatních oborech, se stávají na poli výkladu stejně překvapivé pro učitele jako pro žáky. Výtvarná výchova má v tomto smyslu výsadní postavení.

Seznamování se s koncepty vlastně obecně znamená proces učení. Koncepty mohou být vyloženy a pochopeny velmi přesně a je na nás, abychom se snažili k jejich pochopení dobrat, protože tak dokážeme porozumět lépe ostatním lidem, poznáme, z jakého hlediska se na problém dívají oni, jestli na něj hledí dostatečně široce nebo jsou k některým jeho aspektům slepí. Vždy to dokážeme zhodnotit lépe, pokud my sami slepí nebudeme. *„Můžeme se však pokusit vědět víc, tj. rozšířit obzory svého osobního světa tím, že své poznání budeme soustavně obohacovat neustálým výběrem jen toho, co je pro daný koncept nejpříznačnější, co jej nejlépe reprezentuje. A to tehdy, když v komunikaci budeme navzájem porovnávat své prekoncepty a snažit se nahlédnout, tj. v řeči nebo v jiném*



*výrazovém systému co nejpřiléhavěji postihovat jejich společné jádro, v němž pro tu chvíli tušíme průhled do nedozírné hlubiny poznání – konceptu.* (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 149)

Je to právě učitel, který má dojít ve svém pochopení dál, aby pak byl schopen akceptovat úhly pohledu žáků, pochopit jejich před-porozumění problému a vést je k dalšímu rozšíření obzorů díky socio-kognitivnímu konfliktu. Proto je úkolem učitele vyvolávat diskuse (ve škole, kde je k tomu speciálně vymezen čas) na vyvolená témata a dobírat se s žáky k jejich širšímu a hlubšímu pochopení. *Koncept* má mezi dalšími složkami pedagogického díla důležité postavení, protože tvoří tu část obsahu, na kterou se s žáky soustředíme, tedy učivo. Můžeme si při hodině vybírat i koncepty, které nebyly původně jako učivo zamýšleny, ale pokud je zviditelníme, stávají se učivem. Tím, že vedeme žáky prostřednictvím rozboru k pochopení konceptu, dochází k pozitivním modifikacím jejich prekonceptů.

A protože ani sám vyučující si není stoprocentně jistý, k jakému konceptu a k jaké šíři pochopení se s žáky dopracuje, budeme i my při tvorbě této práce jistě objevovat v analýzách koncepty vymezené se subjektivním náhledem daným vlastní zkušeností a prekoncepty.

Termínem *prekoncept* označujeme rozdílnost našeho vnímání a interpretace rozličných konceptů. Tato rozdílnost je dána rozdílnými zkušenostmi každého z nás. To, že naše vnímání stejných situací, osob nebo předmětů se odlišuje, vlastně potvrzuje naši jedinečnost. Každý člověk je výjimečný, je to individualita, kterou je nutno respektovat a ocenit, a to zejména ve výtvarné výchově, kde po žácích chceme, aby svou jedinečnost projevovali, aby si ji uvědomovali a byli si vědomi její hodnoty. Probudit v žácích sebeuvědomění a správné sebehodnocení ale není jednoduché, je to jeden z dalších úkolů pro vyučujícího, vyjádřený také v rámcovém vzdělávacím programu. Například u jedné z klíčových kompetencí – *Kompetence sociální a personální* – nalézáme tyto cíle: „posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe“, „stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky“ anebo „odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje“ (Balada, 2007, s. 10)

Jenže naučit žáky vážit si sebe samých a využívat své jedinečnosti také znamená, že je nejdřív musíme poznat, dovolit jim, aby se projevovali, a sledovat jejich reakce. V artefietickém pojetí Vv se přímo počítá s touto činností. Žáci jsou při ní vystavováni neobvyklým situacím – zážitkům. Po jejich prožití jsou vyzváni, aby ze své zkušenosti vyvolili to, co jim stojí za prezentaci před ostatními, a sdělili tuto zkušenost, ať už slovně, anebo jiným druhem výrazu. Tento postup je vlastně simulací našeho života. Procházíme řadou situací, které na nás mají vliv. Pokud se nad nimi zpětně zamyslíme, dokážeme zhodnotit, jaký pro nás měla událost smysl, jak jsme se v ní chovali, zda bychom se měli příště zachovat jinak a proč.

Vzhledem k tomu, že už od narození každý z nás prochází jinými zkušenostmi, má jiné predispozice, a tedy se jeho vývoj ubírá jiným směrem než vývoj jiného člověka, utváříme se jako rozdílné a samostatné bytosti. Naše zkušenosti, informace i naše prožívání je jiné. Pokud se tedy účastníme rozmluvy týkající se nějakého tématu, jinými slovy *konceptu*, nebudeme se nikdy zcela shodovat v našich názorech. V takové situaci právě narazíme na rozdílnost našich prekonceptů. „*Prekoncept je tedy všechno to, co se jednotlivému člověku vybavuje v paměti v návaznosti na výraz, jemuž je tento člověk schopen nějak rozumět nebo na něj odpovídajícím způsobem reagovat, anebo jej sám vyjadřovat. Je to osobní uchopení čehosi, o čem se lze mezi lidmi domlouvat či co lze i jinak víceméně srozumitelně vyjádřit.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 145)

Každý z nás disponuje určitými zkušenostmi, které tedy můžeme porovnávat se zkušenostmi ostatních. Pokud se střety našich zkušeností odehrávají ve škole, kde je takový proces žádoucí, upravuje se a obohacuje naše poznání v socio-kognitivním konfliktu. Každý člověk má v sobě zárodek poznání. O důležitosti práce s konceptem a prekoncepty žáků ve vyučování výtvarné výchovy se dočteme už v publikaci z roku 1962, která se týká předškolního vzdělávání: „*Pouhý vjem barvy nebo tvaru a následný pocit libosti jsou jen prvním začátkem estetického prožitku. Ten je možný teprve na základě hlubšího pochopení vnímaných kvalit a jevů, jejich začlenění mezi starší dojmy a zážitky. Předpokládá mnohostranný vztah nového dojmu k obsahu duševního života, oživení dřívějších obdobných zážitků a jejich srovnání s novými.*“ (Uždil a Razáková, 1962, s. 11)

Při seznamování s odborným předmětem se ale může stát, že žák sám nenalezne svou předchozí zkušenost, nepropojí dosavadní poznání problematiky s tím, co mu předkládá

vyučující. Úkolem učitele je právě vést žáky k propojení toho, co už znají, s novou zkušeností. Díky sdělitelnosti prekonceptů je možné získat informace o tom, co žáci pochopili, kam se dostali a s čím už si neporadili. Vyučující pak může žáky vyvést ze slepých uliček a pomoci jim znovu nalézt spojitost mezi jejich zkušenostmi a novou látkou. Na tento problém se bohužel často zapomíná například ve výuce přírodních věd, kde jsou žáci postaveni mnohdy před učivo, se kterým se dosud neseťkali a které by jim učitel například pomocí pokusu mohl přiblížit. Bohužel se tak ale nestane, žáci nemohou výuku pochopit a předměty, které nechápou, ani nemají rádi.

Žáci mnohdy nejsou schopni rozpoznat prekoncepty k danému problému, a my bychom jim měli dát prostor k jejich nalezení a ověření. Měli bychom učit studenty jejich prekoncepty nalézat, rozpoznat a pracovat s nimi. Uvědomění si například vlastní neinformovanosti nebo zaslepenosti ohledně určitého tématu je poměrně složitá operace, při níž musí člověk projevit pokoru. Jen s takovým přístupem se pak dokážeme posunout dál ve svém poznání a ve svých názorech.

Díky socio-kognitivním konfliktům, tedy soubojům prekonceptů, které vyučující v hodině vyvolá, vedeme studenty nejen k vzájemnému porozumění a lepšímu porozumění danému problému, ale také vůbec k poznání, že každý z nás může mít na určitý problém jiný názor. Toto pojetí vede studenty k vzájemné toleranci, což je také vyjádřeno mezi cíli klíčových kompetencí v RVP G. Například u *Kompetence sociální a personální* se praví, že student: „*přispívá k vytváření a udržování mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii*“. (Balada, 2007, s. 10) Kompetence, která se ale soustřeďuje přímo na formulování cílů, jež se týkají tolerance a respektu, je *Kompetence občanská*, u níž se dočteme mimo jiné, že student: „*respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí*“. (Balada, 2007, s. 10) Ve výtvarné výchově, kde jsou žáci vyzváni, aby se projevovali jako individuality a plnohodnotně se zúčastňovali diskusí, ať už vědí o daném konceptu více nebo méně, je pro rozvoj tolerance velmi dobrá příležitost.

Jak je vidět, prekoncept a koncept jsou ústřední pojmy, ve kterých je shrnuto důležité dění před tvorbou i při tvorbě pedagogického díla. S prekoncepty a konceptem učitel nakonec může pracovat, když započne komunikaci s žáky na dané téma.

Tomuto druhu komunikace (nemůžu říci rozhovoru, protože zejména při Vv musíme zahrnovat do výrazových možností žáků nejen verbální, ale i výtvarné nebo i jiné prostředky) říkáme socio-kognitivní konflikt: „*Poukaz na rozdíly prekonceptů může vyvolat mezi žáky zjevný rozpor. (...) v dané souvislosti jsme mluvili o konfliktu interpretací. V teorii pedagogického konstruktivismu bývá takové střetnutí nazýváno „sociokognitivním konfliktem“ neboli sporem mezi různými poznávacími hledisky.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 153) Jak už název napovídá, během rozhovoru nebo při jiném porovnání výrazů dochází k různým vyjádřením názoru na daný problém. Protože má každý ze zúčastněných jiný prekoncept – jiné zkušenosti, budou se jejich názory různit, dojde tedy ke konfliktu. Pokud nechceme zůstat jen u toho, je potřeba, aby se rozhovor vyvíjel dál, aby si zúčastnění vysvětlili, proč zastávají svá stanoviska, jak se ideálně děje i při pedagogickém dílu. Jen tak může dojít k vzájemnému porozumění a poučení zúčastněných.

Tento způsob poznávání ale klade na účastníky značné nároky. Musí být připraveni na prvotní neshodu s ostatními a mít zájem se s nimi domluvit, přičemž projeví vzájemnou toleranci a schopnost naslouchat druhým lidem a přemýšlet o problému z více pohledů. Tyto kompetence jsou zaznamenány i v RVP G. Například v *Kompetenci k řešení problémů* je jedním z cílů: „*Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.*“ (Balada, 2007, s. 9). Mezi cíli *Kompetence komunikativní* nalézáme formulaci: „*vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, 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*“ (Balada, 2007, s. 10) a dále: „*rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje, přijímá sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.*“ (Balada, 2007, s. 10)

Při vyučování dochází k socio-kognitivnímu konfliktu většinou řízeně pod dohledem vyučujícího. Ten dohlíží na umírněný průběh konfliktu a vede žáky k porozumění konceptu a prekonceptům ostatních spolužáků. Aby žáci dokázali se svým konfliktem konstruktivně pracovat, musí být na konflikt připraveni. Tak budou schopni přistoupit na prekoncepty svých spolužáků, využít nadhled ke svému poznání i potěšení z něj. Podobný přístup popisuje Umberto Eco v *Mezích interpretace*, v eseji *Jak interpretovat seriály*.

Mluví zde o kritickém a o naivním divákovi, kteří sledují seriál. Zatímco naivní divák je pokaždé stržen děním v seriálu, které může být plytké a vyznačuje se častým opakováním stejných schémat v rámci seriálu, kritický divák rozpoznává tato schémata a dokáže si vychutnat způsob, jakým se do seriálu znovu dostávají a jakým způsobem se ho snaží seriál strhnout. Takto popisuje Eco naivního a kritického diváka/čtenáře: „*První používá text jako sémantický stroj a je obětí strategií autora, jenž jej povede krůček po krůčku řadou náznaků a očekávání. Druhý hodnotí dílo jako estetický produkt a vychutnává si strategie, které text používá, aby vytvořil modelového čtenáře první úrovně. A právě čtenář na druhé úrovni si dokáže vychutnat serialitu seriálu; ani ne tak kvůli návratu stejného (které naivní čtenář považoval za rozdílné), nýbrž díky strategii variací. Jinými slovy, čtenář na druhé úrovni si umí vychutnat, jakým způsobem je stejný příběh přepracován, aby vypadal odlišně.*“ (Eco, 2004, s. 102) Kritický divák tedy na rozdíl od naivního vykračuje z omezenosti svého vnímání a je schopen odhalit a ohodnotit strategie, které se ho snaží polapit.

Aby mohl vyučující vyzvat žáky k přemýšlení o jistém konceptu, musí jim nejdřív dát konkrétní zadání, v němž se mají prekoncepty žáků projevit. Ve výtvarné výchově to znamená, že žák dá výraz určitému *námětu*.

Námět je tedy konkrétní úloha, na které žáci při hodině pracují. Je zadána vyučujícím tak, aby soustředila pozornost žáků na jím vybraný koncept. „*Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem. (...) námět podmiňuje vnitřní organizaci (strukturu) díla, vysvětluje variabilitu všech jeho klíčových skladebných prvků a zakládá dílo jako určitý jednotný celek.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 171) Je to tedy koncept nebo soubor několika konceptů a zároveň určitý výňatek z obsahů pedagogického díla, kolem kterého se soustředí výuka dané hodiny. To vše je shrnuto v konkrétním zadání úlohy. Může jít dokonce o jedno slovo, které vyjadřuje všechny snahy žáků v této hodině.

Učitel námět pro hodinu sám vybírá. Stojí přitom před složitým úkolem. Volba námětu vybraného pro výuku se neshoduje s volbou námětu samotným umělcem. Původní umělecký námět nás musí inspirovat z nějakého důležitého důvodu. To znamená, že jsme námět pro nás samotné v našem životě objevili – dokázali jsme si povšimnout jeho významu. Pak to také znamená, že jsme tomuto významu porozuměli, že jsme tedy při jeho objevení byli k tomuto objevu připraveni – měli jsme prekoncept. Pokud ovšem námět

vybírání vyučující, studenti vždy nemusí disponovat prekonceptem, díky němuž by byli schopni námět umělecky uchopit, anebo si ho nemusí být vědomi. „*Zdálo by se, že koncepty zpracované do podoby učiva, resp. učebních úloh, jsou lépe přístupné, než kdyby je žáci měli sami vyhledávat. Ale to je pravda jen do určité míry. Jejich odhalování je sice lépe soustředěné, ale také se v lecčems ztíží. V učební úloze totiž koncept k žákům přistupuje zvenku, coby předem pojmenovaný a popsany námět, nikoliv na podkladě spontánně vzniklé výzvy ke hře, jak jsme o ní mluvili výše.*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 170 – 171) Na učitele je tedy kladen nárok, aby si byl vědom znalostí, dovedností a vyspělosti svých žáků a aby byl schopen námět žákům nějak vysvětlit. Zkušený výtvarník je schopen umělecky pojednat i námět, který mu na první pohled nezní inspirativně, protože je zvyklý ve svém nitru vyhledávat prekoncepty, které se vážou k rozličným tématům. Nemůžeme ale chtít to samé po žácích, kteří se v lepším případě zabývají výtvarnou výchovou pouze dvě hodiny v týdnu.

Název díla je pak samotným námětem anebo s ním úzce souvisí. „*Námět jsme již dříve přirovnávali k „drakovi“, který dostal jméno. Tím jsme chtěli povědět, že náměty pokládáme za tematizované životní situace nebo jejich dílčí stránky, (...)*“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 171) Pokud tento název známe, máme v rukou silný návod, jak dílo rozklíčovat. Pokud bychom kráčeli po galerii moderního umění a neznali názvy děl, pravděpodobně by nám většina jejich obsahu unikla. Například ve středověkém anebo antikizujícím umění můžeme zjistit, co je námětem, pokud ovládáme ikonografii. Když známe námět, podaří se nám dílo zdatně interpretovat. V případě moderního umění ale nastávají problémy. Umění se postupně během 20. století přiklání od realistických zobrazení k expresionistickým, abstraktním a jiným, kde už znalost mytologických příběhů není pro prvotní porozumění dílu rozhodující. Stále více jsme se museli vcítovat do samotného autora (pokud ovšem nejsme kunsthistorici, kteří takovým způsobem studují i staré mistry), studovat jeho život a chápat jeho prožitky a motivaci, abychom dílům porozuměli. To se stalo ještě významnější ve chvíli, kdy se z umění vytratily snahy o manifesty nových stylů a jejich vymezení. V dnešní době jsme vystaveni nepojmenovanému chaosu v umění, pro jehož osvětlení se zabýváme životem, názory a prohlášeními jednotlivých autorů.

Stejným způsobem ale probíhá i výuka uměním. Studenti nejsou reprezentanti nových stylů, ale jsou bytostmi, které se potýkáním s uměním pokoušejí porozumět nejen umění,

ale i sami sobě, světu a sobě navzájem. Nemohou si být jisti tím, co vznikne při procesu tvorby. Většinou jen nakonec zhodnotí, jestli si to takhle představovali a jestli dosáhli očekávaného výsledku.

Tím že vyučující zadá námět, zavazuje tedy žáky k jeho respektování a zároveň předkládá první návod k interpretaci vlastních prekonceptů a i předjímá výsledek pedagogického díla. Je to první návod, který žákům ukazuje záměr vyučujícího a jím vybraný koncept pro danou vyučovací jednotku. Jak se dočítáme v publikaci *Umění zážitku, zážitek umění [teorie a praxe artefiletiky – 2. díl]* má být naše práce s námětem a za ním skrytými koncepty korunována prožitím čtyř stránek uměleckého zážitku – významovou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 173) Dokonce při přípravě závěrečné reflexe se nám bude lépe postupovat, pokud se pokusíme formulovat si tyto čtyři koncepty jako cíle, ke kterým se při reflexi chceme dopracovat. Jak však již bylo řečeno, každý člověk má jiné zkušenosti, a tedy i předporozumění různým zážitkům. „*Učitel se sice zpravidla snaží připravit zadání námětu tak, aby jeho prostřednictvím žákům zpřístupnil ten koncept nebo koncepty, které předem chtěl „přivést k řeči“.* Přesto však musí počítat s tím, že v námětu žáci objeví koncept/y, které ani on sám předtím nedokázal nahlédnout.“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 173) Při cestě k učitelem připraveným konceptům (cestu ke konceptům skrytým v námětu z pozice všech zúčastněných označujeme za *konceptualizaci námětu*) se tedy může snadno stát, a ve výtvarné výchově to není na škodu, že se žáci zaměří na jiný problém, na který vyučující předem nepomyslel. Socio-kognitivní konflikt tedy může být zajímavý stejně tak pro učitele, jako pro studenty. Někteří pedagogové těchto nečekaných variací průběhu výtvarných hodin umně využívají, jak budeme moci vyzpozorovat z interpretace výtvarných hodin.

Po ukončení vyučovací jednotky ještě vyučující provádí odborný proces – *konceptovou analýzu* pedagogického díla – ve které sám vyhodnocuje úspěch při zadávání námětu, jeho uchopení žáky a naplnění jeho cílů, vyhodnocuje přípravu i samotný proces hodiny. Porovnává úspěchy žáků v práci s koncepty a při socio-kognitivním konfliktu. Vcelku tedy vyhodnocuje, nakolik byl on sám schopen žákům zprostředkovat objevný zážitek, a tedy nakolik byl sám ve svém snažení úspěšný. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 254) Přesně tato činnost nás čeká při interpretaci vyučovacích jednotek.

## 2. 1. 3. Konstrukce a průběh výtvarné hodiny

Jak už jsme zmínili na začátku naší práce, výtvarná výchova (v rámci vzdělávací oblasti *Umění a kultura*) v dnešní době zahrnuje tři důležité složky – *produkcí, recepci a interpretaci* (Balada, 2007, s. 50) V artefietickém pojetí výuky má důležité místo produkce, a hlavně interpretace. Žáci nebo studenti na základě vlastní tvorby niterně prožívají své prekoncepty a dávají jim výraz formou díla. Tato díla mezi sebou žáci porovnávají, hodnotí a komentují, rozmlouvají o rozdílných názorech na zadaný námět, pozorují tyto rozdíly v interpretaci a v prekonceptech a dostávají se za účasti učitele ke konceptům. Za recepci bychom mohli v hodinách Vv označit jakoukoliv chvíli, kdy jsou žáci vystaveni vlivu vizuálně obrazného vyjádření. Jde tedy s jistotou o teoretické hodiny, v nichž se studenti věnují tvorbě nějakého autora a zkoumají jeho obrazy. Dále se s recepcí setkávají, pokud si vyučující vybere pro úvodní motivaci na ukázkou nějaká díla dalších autorů nebo žáků. Při zkoumání účinků vizuálně obrazných vyjádření také jistě vyučující pro žáky vyhledá nějaké autentické příklady. Může se jednat o obrazy, ale i videa a díla a zobrazení jiného formátu. K recepci ale dochází také při samotné tvorbě – žáci pozorují a hodnotí při tvorbě vlastní díla i díla spolužáků a samozřejmě při reflexi se posuzování a sebehodnocení věnují cíleně.

Při přípravě pedagogického díla musí vyučující promyslet řadu aspektů hodiny, z nichž jsou zásadní tři činnosti – recepce, produkce a interpretace. První věc, kterou musí pedagog promyslet, je vzdělávací obsah. Vyučující musí vytvořit učební úlohu s jasným námětem, který bude mít pro žáky dostatečnou přidanou hodnotu – tzn., přinese žákům nové poznání, pro něž považujeme danou hodinu za užitečnou. Za přesně zvoleným námětem se může skrývat více konceptů vybraných učitelem ze vzdělávacího obsahu. Tyto koncepty ale nemusí být žáky zcela vyčerpány, ale mohou být naopak obohaceny něčím původně nepředpokládaným.

Vyučující by si měl pro lepší ujasnění cílů hodiny spojit tyto cíle s rámcovým vzdělávacím programem (resp. školním vzdělávacím programem). Kromě toho si bude lépe vědom, nakolik plní během roku dlouhodobé cíle stanovené tímto programem. Pomocí vazeb na RVP si vyučující vyhledá odborné pojmy, díky nimž formuluje svůj předmět a může ho obhájit před ostatními a může žákům snadněji vysvětlit, čeho se snaží při výuce dosáhnout.



Studenti mají totiž ve zvyku se tázat: „K čemu nám tohle učivo v životě bude?“ a bývají rozmrzelí, pokud nedostanou dostatečně konkrétní odpovědi. Když jim nabídneme přesvědčivé odpovědi, podaří se nám žáky motivovat k zájmu o danou problematiku nebo samotný předmět.

Když vyučující přemýšlí o korespondenci svého nápadu na pedagogické dílo s požadavky formulovanými v RVP, může také odhalit nečekané souvislosti s jiným předmětem nebo vzdělávací oblastí a těchto souvislostí využít pro lepší vyjádření pedagogických záměrů. Jednoduše řečeno, čím více si vyučující oživuje svůj odborný jazyk, tím snadněji se mu bude o práci hovořit.

Aby hodina hladce plynula, musí vyučující alespoň rámcově předpokládat časovou posloupnost hodiny. Musí přibližně vědět, kolik která aktivita zabere žákům času, v jednotlivých třídách se časové odvíjení hodiny může lišit. Tento aspekt lépe zvládne zkušený učitel. Z vlastní zkušenosti můžeme říci, že časové plánování není jednoduché. A to zvláště když žáky poznáme jen v několika hodinách při pedagogické praxi a nepracujeme na vztahu k nim po delší dobu. Při přípravě se nám snadno stane, že žáky přeceníme, nebo naopak podceníme, takže nakonec jsou žáci s dílem buď hotovi dříve, než jsme čekali, nebo naopak vůbec nezvládneme při vyučovací jednotce všechny cíle naplnit. Při výtvarné výchově navíc musíme respektovat odlišná tempa práce jednotlivých studentů, protože po nich chceme, aby tvořili umění – tedy výrazně subjektivní činnost, která se nedá uspěchat. Všechny tyto skutečnosti mohou narušit učiteli plánovaný průběh hodiny. Učitel by měl situaci zvládat s klidem a spoléhat se při tom na své zkušenosti. Když už v průběhu hodiny zjišťujeme, že asi nestihneme vše podle plánu, většinou necháme žáky tvořit až do konce hodiny a závěrečná reflexe i socio-kognitivní konflikt, a tedy sama poznávací složka pedagogického díla je ochuzena, pokud se k ní nevrátíme v další hodině.

Již při stanovování konkrétních cílů volí vyučující také adekvátní pomůcky nutné k práci. Pro výuku výtvarné výchovy je volba pomůcek velice důležitá. Pomůcky zde totiž slouží jednak k dosažení ideálního výrazu a zároveň k naplňování konkrétních cílů výuky. Pokud například chceme žáky prvního stupně naučit pracovat s expresivními účinky barev, asi sotva jim pro tuto činnost připravíme tužku a pravítko. Navíc ve výtvarné výchově se zabýváme konstruktivními stránkami díla, mezi nimiž studujeme také výtvarné techniky a jejich komunikační účinky.

Při hodinách výtvarné výchovy žáci tvoří samostatně, ale mohou pracovat i ve skupinkách. Během reflexí žáci vyprávějí o svých zážitcích a navzájem je porovnávají, a tedy aktivně využívají dialog. Hodina výtvarné výchovy může být výkladová, pokud chce učitel probrat teorii nebo dějiny umění. Pokud jde ale o zadávání výtvarných úloh, vyučující volí vždy metodu, která bude nejlépe žáky inspirovat k uvažování nad úlohou a k jejímu splnění.

Motivace žáků je pro výtvarnou výchovu jistě velký oříšek. Výtvarná výchova patří mezi oblíbené předměty, ale zároveň je považovaná za méně důležitý předmět, což můžeme usoudit i z toho, že na gymnáziích se například dělí o hodiny s hudební výchovou a žáci si musí zvolit, kterému z předmětů se budou při studiu věnovat. Přitom obě, hudební i výtvarná výchova na gymnáziích reprezentují důležitou součást kulturního přehledu, který by gymnazisté měli mít z obou oborů.

Vyučující se tedy pokouší získat pozornost žáků, kteří se na gymnáziu potýkají s předměty daleko náročnějšími na kázeň a soustavnou práci žáků. Není divu, že pak žáci během výtvarné hodiny „vypnou“ a spíše při vyučování relaxují. Pokud si dokáže vyučující zajistit dostatečnou míru pozornosti, plní výtvarná výchova i regenerační a terapeutickou funkci, ale nesmí to přerůst určitou míru, při které už by ostatní žáci nemohli v klidu pracovat. Kázeňským problémům se nevyhneme v žádném předmětu. Ale kromě motivace k samotné pozornosti žáků musí vyřešit vyučující i motivaci k aktivní činnosti. Při výtvarné výchově studenti většinou sami tvoří umělecké dílo, a to je proces značně náročný. Navíc mají o svých dílech přemýšlet, mluvit o nich, hodnotit je a obhajovat.

Vyučující volí pro podnětání zájmu žáků o výtvarnou úlohu rozličné metody. V artefietickém pojetí výuky se tento proces neodbude pouhým vyslovením toho, co „mají žáci nakreslit nebo namalovat“. Pro spoluúčast na artefietickém díle je důležité objevit prekoncepty, které jsou utvořeny žákovskou předchozí zkušeností. Jejich objevení a použití během konceptualizace námětů klade na soustředění žáků značné nároky. Aby se žákům prekoncepty lépe vybavovaly z paměti, používá artefietický přístup zážitkové pojetí výuky. Vyučující nahrazuje počáteční výklad nebo dialog tím, že žákům zprostředkuje nějaký zážitek. Navodí například slovně nějakou situaci metodou řízené imaginace nebo pro žáky připraví nějaký nezvyklý úkol, při jehož plnění žáci prožívají neobvyklé pocity. Při zadání výtvarného úkolu mají žáci čerstvé zážitky a tím se ožívají i jejich prekoncepty. Mohou se

tedy bez většího váhání pustit do plnění úlohy. Vyučující může žákům zprostředkovat dokonce i existenciální zážitky, jež jim otevrou nové obzory a které je mohou ovlivnit na celý život. Žáci tímto způsobem získávají povědomí o tom, jak by se měli v určité životní situaci zachovat, kdyby opravdu nastala. Ať už se ale vyučující rozhoduje pro tak těžká témata, anebo vybírá méně náročná zadání, zážitkové pojetí výuky vždy žáky může snadněji překvapit a zaujmout, a tedy motivovat k práci.

V průběhu tvorby anebo po ní se koná reflexe žáků. Reflexi při tvorbě většinou provádí buď samotný žák tvůrce – kontroluje, jestli jeho dílo odpovídá tomu, co si sám představuje, a dílo upravuje, aby našel jeho dobrý tvar – stádium, kdy už dílo nepotřebuje dalších úprav a může být považováno za hotové a úspěšné. V této činnosti studenta podporuje učitel, který se při výuce pohybuje mezi pracujícími žáky a snaží se jim formou dialogu nebo občas i zásahu do díla osvětlit další aspekty tvorby, aby zlepšil šanci studenta dosáhnout dobrého tvaru díla.

Pokud žáci pracují ve skupinkách, provádějí reflexi při tvorbě společně, když rozmlouvají o svém postupu při tvorbě díla. Reflexi při tvorbě ale může provádět například i hodnotící dvojice, kterou vyučující vybírá na začátku vyučování a jež může být složena z žáků, kteří se ten den necítí na tvorbu správně naladěni. Dvojice pak prochází třídou a rozmlouvá s tvořícími spolužáky o jejich dílech. Tento postup může podporovat sociální vztahy ve třídě a rozvíjet oborový jazyk u žáků, a to jak tvořících, tak hodnotících. Od holistického hodnocení „líbí – nelíbí“ se totiž pozvolna žáci posunou k hodnocení „co se mi konkrétně v díle líbí, a co ne a proč“. Jasně formulovaný názor může vést spolužáka ke zlepšení díla anebo k přemýšlení, jak by svou tvorbu nejlépe vysvětlil a obhájil. Tímto způsobem se žáci naučí navzájem si naslouchat, vnímat a respektovat různé názory a přijímat konstruktivní kritiku. Student také pracuje na své dovednosti sebehodnocení. Tato kompetence je také zaznamenána v RVP a popisuje žakovu schopnost zkritizovat vlastní neúspěchy a nalézt jejich důvody a vynajít napříště řešení, které by vedlo k úspěchu. Je to i nástroj k vytváření kladného vztahu k sobě samému. V RVP mezi *Kompetencemi sociálními a personálními* najdeme tuto formulaci: „*Žák posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe.*“ (Balada, 2007, s. 10)

Reflexe po tvorbě se provádí nejčastěji formou prezentace vlastního díla před spolužáky a formou dialogu s nimi a s vyučujícím. Žák – tvůrce – diskutuje s ostatními, přičemž si

všichni rozvíjejí oborový slovník a empatické schopnosti pod vedením vyučujícího. Učitel reflexi většinou vede tak, aby žáky nasměroval k rozebírání konceptů, na které se chtěl zaměřit. K tomuto účelu si vyučující připraví otázky přesně zacílené na vytyčený problém. Pojmenovat ale koncept a jeho aspekty důležité pro danou výuku nemusí být jednoduché ani pro vyučujícího, ani pro žáky. Učitel může proto velmi pomoci rozdělení uměleckého zážitku na čtyři *tematické okruhy uměleckých konceptů*. Jedná se o složku *významovou*, *konstruktivní*, *empatickou* a *prožitkovou*. Významová složka uměleckého zážitku se týká významů, které v něm může kdokoliv nalézt, konstruktivní složka zkoumá, jak je dílo vystavěno, empatická složka se zabývá vztahy a porozuměním mezi lidmi a prožitková složka niterných pocitů a emocí, které v nás dílo vyvolává. (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 159 – 169) Ke každé ze čtyř složek konceptu (tedy ke každému ze čtyř úhlů pohledu, ze kterých je možné se ke konceptu dobírat) studenty navedou jiné druhy otázek, a je tedy dobré promyslet si, na který aspekt se chceme především zaměřit, a který nejlépe poslouží našim cílům. Když se s žáky pustíme do všech najednou a nevysvětlíme dostatečně konkrétní cíle, mohou být nakonec zmateni. Každá výtvarná hodina je obvykle zaměřená například na výtvarnou techniku, její možnosti působit na člověka anebo na významy, které se v díle dají nalézt, tedy jen na některé z těchto okruhů uměleckého zážitku. Každý umělecký počín má v sobě všechny složky, ale při výuce se málokdy podaří prozkoumat všechny a dosáhnout jasných cílů a tím úspěchu hodiny.

Kromě reflexe dochází nakonec i k hodnocení děl žáků. Žáci si mohou díla hodnotit navzájem i každý své dílo samostatně, ale stejně pak musí o úspěchu žáků rozhodnout učitel, který má žáky na konci pololetí známkovat. Hodnocení se provádí nejlépe, když si vyučující stanoví předem kritéria hodnocení a seznámí s nimi žáky hned na začátku jejich práce. Pak posuzuje, nakolik se žákům podařilo jeho požadavky naplnit. Jelikož výtvarná výchova pracuje se studenty jako s individualitami, jejichž rozdíly podporuje v kladném smyslu a dokáže z nich těžit, je jasné, že porovnávat studenty v rámci kolektivu není tak úplně možné. Vyučující však pozoruje během roku každého studenta zvlášť a je schopen odhadnout, jaké jsou jeho možnosti. Studenty pak hodnotí podle toho, jak na sobě pracovali, nejen podle toho, čeho dosáhli. Hodnocení je tak další složitá činnost, jíž se musí učitel zabývat.

V průběhu výuky a po jejím ukončení provádí také samotný vyučující reflektivní bilanci, tedy zhodnocení průběhu a výsledku pedagogického díla. Tento postup vkládá do rukou

vyučujícího možnost reagovat na aktuální situaci ve třídě a korigovat ji. Například když se mu zdá, že žáci dostatečně nepochopili zadání, může zvolit další možnosti, jak by jim ho přiblížil, než jen ty připravené, anebo může zmírnit některá kritéria hodnocení, pokud si je vědom, že provedl v hodině nějakou chybu. Těchto chyb by si měl vyučující všimnout a naučit se s chybami pracovat ve svůj prospěch, měl by je umět i přiznat před žáky, učit se z nich a vyvarovat se jich. Je úlohou pedagoga, aby se vzdělával celý život a poučení se z vlastních chyb je jedna z forem tohoto celoživotního procesu. V reflektivní bilanci tedy vyučující rozebírá, co se v hodině dělo a proč, co se povedlo, a co ne a nakolik byly splněny cíle hodiny. Provádět reflektivní bilanci může vyučující v duchu, ale mnohdy bývá lepší si konkrétní zážitky popsat verbálně, protože prostřednictvím verbalizace je lépe pochopíme. Nakonec o nich můžeme diskutovat i s jinými kolegy anebo se k nim vrátit s určitým časovým odstupem a zhodnotit, jak jsme se z nich dokázali poučit.

Způsobem zadávání námětu a metodami motivace se nadále budeme zabývat při analýze výtvarných hodin. Stejně tak se zaměříme na práci vyučujícího s cíli, a tedy na práci s koncepty připravenými vyučujícím a objevenými žáky. Budeme zkoumat také práci vyučujícího s objevováním prekonceptů u žáků a jejich využití pro splnění výtvarné úlohy.

## **2. 2. Průběh hodin výtvarné výchovy a zastoupení námětu, konceptu a prekonceptu ve výuce**

V této části se budeme zabývat analýzou konkrétních hodin pomocí metody konceptové analýzy – nejprve budeme popisovat jejich průběh (budeme zkoumat tři základní složky výtvarných hodin: recepce, produkce a reflexe) Tento průběh výuky (včetně autentického přepisu některých rozhovorů) vložíme pro snadnější orientaci do hranatých závorek. Potom se pokusíme vyzorovat z každé hodiny námět, koncept a prekoncept.

### **2. 2. 1. První hodina – čtvrtek 29. listopadu 2012 – třída 1. X**

[První část výuky není natočena. Studenti v ní prezentovali své referáty. Šlo o referáty na nejružnější výtvarná témata, která si měli doma připravit. Studenti předváděli své prezentace a po každé z nich následoval komentář ze strany vyučujícího. Ostatní studenti byli také pozváni k diskusi. V hodině nebylo postupováno způsobem recepce, produkce a reflexe, protože žáci dokončovali práci z minulé hodiny.

Druhá část hodiny byla organizační a studenti v ní vytvářeli z hotových prací nástěnku pod dohledem vyučující. Jejich díla se tematicky vztahovala k výstavě Beyond reality, jež proběhla v zimě roku 2012 v pražském Rudolfinu. Po návštěvě výstavy provedla vyučující paní doktorka Kitzbergerová se svými třídami tvůrčí reflexe. S prvními ročníky, tedy i s touto třídou, založila další úkoly na práci s fotografií – vlastním portrétem každého z žáků. Studenti vycházeli z uměleckého konceptu, kterého se dobrali při reflektování výstavy – že za obrazy, které jsou nám dnes předkládány jako prosté zobrazení reality, se vždy skrývá ještě další aspekt reality. Studenti měli tedy ve svých fotografiích vyjádřit něco víc, co běžný reálný obraz sám nevyjádří. Mohli k tomu použít barvy, lepicí pásku anebo koláž, mohli fotografii i trhat. My jsme ale byli přítomni pouze instalování už hotových prací.]

Vzhledem k tomu, že se jednalo o organizační hodinu, můžeme se jen domýšlet, jak práce s námětem, koncepty a prekoncepty probíhala.

Námět jsme vyslechli z úst vyučující – vytvořit vlastní portrét na základě fotografie, v kterém však bude zaznamenáno i to, co pouhé reálné zobrazení o člověku nemůže vypovědět.

Koncept, se kterým žáci pracovali, byl právě založen na zkušenostech ze zhlédnuté výstavy. Studenti s vyučující interpretovali díla jako hyperreálná zobrazení. Tato díla upozorňují na nebezpečí, jímž jsou pro nás obdobná zobrazení, kterým jsme vystaveni v každodenním životě. I když jsou to obrazy na první pohled zachycující každý vizuální detail, nikdy nám o realitě neříkají vše. Diskusi o konceptu jsme však nebyli přítomni a mohlo dojít ke zkreslení naší představy o něm.

Prekoncepty bychom nejlépe zjistili opět při reflexi. Avšak i ze samotných děl lze vypozaovat rozdíly dané odlišným chápáním zadaného problému. Některé fotografie jsou jakoby příkrášené portréty – na jedné fotografii vybarvila autorka svoje rty a oči, což evokuje díla A. Warhola, a zdůrazňuje tak pravděpodobně svoji ženskost. Na jiném obraze si autorka vytvořila v obličejí tygří skvrny, což evokuje různé a někdy i protichůdné významy. Může to znamenat jak divokou náuru, tak pocit zranitelnosti a potřebu ochranného zbarvení. Bez autorského komentáře nemůžeme tedy obrazy spolehlivě interpretovat.

## **2. 2. 2. Druhá hodina – čtvrtek 29. listopadu 2012 – třída 1. U**

[V první části hodiny opět přišly na řadu referáty studentů. Na jeden z nich vyučující reagovala předvedením obrazu J.-L. Davida *Maratova smrt*. Chtěla totiž žáky upozornit na to, že v jednom videu zhlédnutém při referátu byli žáci svědky obrazové citace Davidova obrazu. Video bylo upoutávkou na film – dokument o odpadkových pláních v jižní Americe, kde jsou veliké skládky a lidé zde žijící nemají prostředky k úniku. Jeden ze sběračů odpadků byl ve filmu zobrazen přesně v poloze, kterou vymyslel David pro svého Marata. Při dialogu s vyučující se žáci pokoušejí vymyslet důvod, který pro tuto citaci autor filmu měl. Vyučující vede žáky k odpovědi. Autor asi na citaci přišel z toho důvodu, že sběrač odpadků byl Maratovi z obrazu podobný.

Dále vyučující žákům představuje výtvarný projekt, kterého se třída může zúčastnit. Následuje dokončení práce z minulého týdne, podobně jako v předchozí paralelní hodině. Studenti dotvářejí portréty inspirované výstavou Beyond reality. Zároveň jsou žáci vyznáni k dokončení obrazů „demolicí“. Při rozdávání obrazů vyučující několikrát zopakuje, že je třeba dokončit obrázky, které nejsou hotové. U jednoho již „hotového“ obrazu s námětem oka, diskutuje vyučující se studentem o následující činnosti.] Problematika toho, nakolik je práce hotová, je jistě velmi zajímavou, zvláště ve školní praxi, kdy vznikají na toto téma konflikty mezi tvůrcem – žákem a vyučujícím. Tato otázka ale není předmětem naší práce, proto se jí budeme zabývat jen okrajově. [Vyučující také vysvětluje zadání „demolice“ nebo „transformace“ – žáci si měli vybrat nějaký objekt, který zkoumají ze všech stran, přičemž objekt výzkumu může podléhat různým úpravám i destrukci své původní podoby. Na dokončení těchto obrazů žáci pracují. Studenti mohou při této práci používat jakékoli kresebné nebo malířské postupy i koláž. Jedna studentka spolu s vyučujícím dokonce vyvíjí při hodině techniku tavení voskovek na papíře pomocí rozpálené žehličky. Bohužel jsme nebyli přítomni ani socio-kognitivnímu dialogu, ani zadávání, které této úloze předcházely. V průběhu této organizační hodiny dochází k dokončování prací i portrétů, ze kterých žáci opět vytvářejí nástěnku.]

Při samotném vytváření nástěnky se žáci setkávají s konceptem kompozice – ten se řadí ke konstruktivním konceptům. Je dobře, že jsou do této činnosti, která v sobě nese vzdělávací obsah, žáci zapojeni. Studenti navíc pracují ve skupině – nástěnku formují všichni ti, kteří mají hotové své obrázky. Procvičují si tedy i schopnost kooperace a komunikace. O tom, že jsou v tomto směru žáci poučeni, svědčí jejich úspěch – kompozičně zvládnutá nástěnka. Vystavovány jsou vždy všechny práce.

Pro účely naší práce nám vyučující vysvětluje zadání úlohy: „transformace“. Zadání opět vychází z výstavy Beyond reality. Vyučující přišla oproti první hodině v paralelní třídě s návrhem nového konceptu: tolikrát opakované reality, až se z ní reálno úplně vytrácí. Může jít například o nějakou informaci, která prošla tolika ústy a tolika subjektivními výklady, že už v ní není nic, co by zachytilo původní význam sdělení. Stejným způsobem mají žáci při své práci postupovat – prozkoumávat objekt ze všech úhlů, aniž by ho ochránili před jeho zničením.



Studenti tedy při této hodině pracovali se dvěma náměty – s vlastním portrétem, který měl zobrazit i jiný aspekt reality, než jen reálnou podobu žáků, a s druhým námětem – transformací a destrukcí zkoumaného objektu. Protože při samotném zadávání jsme nebyli přítomni, mohli jsme pozorovat pouze výsledky práce, ale nemohli jsme zjišťovat jejich návaznost na způsob zadání práce a také jsme nemohli srovnávat koncepty s prekoncepty žáků.

### **2. 2. 3. Třetí hodina – úterý 4. prosince 2012 – třída 2. P**

[Výuka hodiny navazuje na práci, které se třída věnovala asi před měsícem. Jednalo se o dva klasicky malířské úkoly – jeden z nich byl impresionistický portrét spolužáka – taková momentka – a ten další byl realisticky zachycená krajina. Studenti při plnění těchto úloh měli co nejpřesněji zachytit, co vidí. Těmito dvěma úkoly se žáci dostali k počátkům moderního umění. Pro úvod k hodině – motivační (recepční) část – volí vyučující citát francouzského malíře Gustava Courbета. Ještě předtím vyučující studenty upozorní, že se mohou inspirovat nástěnkou ve třídě (zde jsou vystaveny práce na stejné zadání od jejich spolužáků). Vyučující si je vědoma skutečnosti, že vystavené práce by mohly ovlivnit tvorbu žáků v této hodině, ale zároveň počítá s pokročilou úrovní studentů, kteří jsou schopni samostatné práce.

Následuje dialog, který se týká Courbetova citátu: „*Obraz je hmotné dílo, které zachycuje to, co je smysly postižitelné. To, co není smysly postižitelné, nemá na obraze co dělat.*“ Vyučující předložením citátu vyprovokuje socio-kognitivní konflikt. K části citátu: „*obraz je hmotné dílo, které zachycuje to, co je smysly postižitelné*“ ještě dodává: „*s tím se dá souhlasit*“, čímž směřuje pozornost žáků k druhé části citátu. Reakce studentů zní takto:  
Student 1: „*Podle mě je to pravda.*“

Studentka 2: „*Já teda nevím, jestli to chápu dobře, to, co je smysly postižitelné, ale přece když to nemůžu vidět, tak jak to může být na tom obraze*“ – Vyučující: „*No, takhle to myslel, přesně takhle to myslel.*“ Poté vyučující opět usměrňuje pozornost studentů na druhou část výroku.

Studentka Zuzka: „*Já bych s tím asi nesouhlasila, já si myslím, že ten obraz může vyvolávat nějaké pocity a ty z toho mohou být cítit a mohou na člověka nějak působit. A řekla bych, že je to správně, že pokud na mě třeba ten obraz působí dobře a zvedne mi*

*náladu, tak je to fajn.*“ – Vyučující: *„Hm, a nemusí to nutně vycházet z něčeho, co je smysly postižitelné že, z čeho to třeba může vycházet?“* – Studentka Zuzka.: *„Třeba z barev nebo nějakých vzpomínek.“* – V.: *„Výborně. (...) Tak teď máme dva úsudky, jeden úsudek říká, že měl Courbet pravdu, druhý úsudek říká, že neměl.“*

Studentka Niki: *„Já třeba souhlasím s tím, co říkala Zuzka, ale přece když to vidím na tom obraze, tak je to smysly postižitelný, a když to tam neuvidím, tak to podle mě není postižitelný.“* – V.: *„Ano, to máš pravdu, otázka ale je, co tam vidíme a jak to vidíme (...) Tak kdo bude souhlasit s Niki?“*

V.: *„Souhlasíš... a můžeš přidat nějaký argument?“* – Student 3: *„No, i když to v nás vyvolává nějaký pocity, jak říkala Zuzka, tak stejně to musím nejdřív ty barvy vidět, že jo? Jo, sice ty pěkný složení barev můžou vyvolat nějaký pocity, ale stejně jako první, je musím vidět. Že potřebuju ten smysl, to vidění, abych moh z toho pak nějaký ty pocity získat. Takže se přikláním spíš k Nikole.“* – V.: *„Dobře, dobře, děkuju. To jsi řekl hezky.“*

Studentka 4: *„Ale zas ty barvy nemusíme brát úplně tak konkrétně, že jo. Třeba ten malíř to vytvářel nějak podle svojí nálady a není to podle něčeho, třeba co viděl. Je to, jakou měl on náladu, a tu do toho vložil – téma barvama.“*

V.: *„Ano, čili z toho vyplývá, že určitě to umělecké dílo musí být na takové úrovni, abychom ho smysly postihli, musíme ho vidět, musíme prostě být schopni ho vnímat, ale v tom Courbetově citátu vlastně čteme, že malíř by neměl do toho obrazu vkládat nic, co není smysly postižitelné. Je spousta věcí v našem okolí, které nemůžeme smysly postihnout.“* – Student 5: *„A jak by to vložil, když to není vidět?“* – Student 6: *„Já si myslím, že jako realistickej malíř si asi spíš myslel, že tam ty pocity nemaj co dělat.“* – V.:

*„Hm, a proč to třeba si myslel?“* – Student 6: *„Ještě nebyl tak daleko, v tý době se to asi nenosilo... nebylo to vůbec myslitelný.“* – V.: *„Ty jsi vlastně připomenul, že to byl realistický malíř, to znamená, že jemu šlo skutečně o zachycení reality. (...) Realismus pochopitelně je hodně založený na smyslovém vnímání.“* – Studentka 4: *„Já jsem chtěla říct, že on právě chtěl to konkrétně zachytit, jak to přesně vypadá, jak to opravdu cítí, a nechtěl do toho vnést ty svoje pocity nebo pocity ostatních, na tom mu nezáleželo, on chtěl prostě zachytit tu realitu.“* – V.: *„Hm, ano, velmi přesně. (...) Dobře, děkuju. Jsem ráda, že tu byla zastoupena obě stanoviska a asi si umíte představit, co v umění nastalo. Přesně jako tady u vás byli lidé, kteří se přikláněli k jednomu z oněch názorů....“*

Dále vyučující shrnula, k čemu se žáci v rozhovoru dostali – ke stejnému názorovému rozkolu jako v době, kdy Courbet svoji myšlenku vyslovil. Jedna skupina lidí s ním souhlasila a na tomto tvrzení byl založen impresionismus, ale druhá skupina si uvědomila,

že citát není tak úplně pravdivý, protože obraz musíme jistě vidět, abychom ho vnímali, ale přitom zapojujeme i paměť (abychom poznali, co na obraze je), když zapojujeme paměť, zapojujeme i asociace. Právě díky tomu vidí každý z nás, protože má jiné zkušenosti, na stejném obraze trochu něco jiného. Pak ještě existuje hledisko umělcovo. Ale vyučující nahlas váhá, kolik toho žákům sdělí. Přibližuje ještě studentům dobový kontext konce 19. století.

Žáci si mají rozebrat své výtvary – impresionistické „portréty zezadu“ a krajinomalby. Před zadáváním výtvarné úlohy ještě vyučující žákům přibližuje dva pojmy – dvě základní cesty, jimiž se vydává postimpresionistické malířství – *symbolicko-expresivní* a *analyticko-konstruktivní*. Každý ze čtyř výrazů vyučující žákům přibližuje: *symbolický* – vyjadřuje něco pomocí symbolu, nějakého zástupného prvku; *expresivní* – zvýrazňuje emoci a převádí ji na diváka, pomocí barev, kontrastu, silných gest; *analytický* – analýza = rozbor, umělec analyzuje například, co obraz zachycuje, jeho kompozici a prostorové vztahy, jaké barvy a kolik autor použije; přes analýzu se můžeme dostat ke *konstrukci* – jak je obraz vystaven pomocí prostorových vztahů, tvaru předmětů.

Zadání zní takto: „*Vy si vyberete ty svoje obrázky, zamyslete se nad nimi a nejdřív jako diváci budete hodnotit, jestli se víc blížíte k tendenci symbolicko-expresivní nebo analyticko-konstruktivní. Ono se to z toho obrázku úplně nepozná (...). A pokusíte se vytvořit další dílo, které bude na tu původní malbu navazovat. Vyberete si z ní nějaký motiv, neznamená to, že budete tu práci opakovat, že budete dělat totéž, ale pokusíte se ty vlastnosti, které jste v tom obrázku našli, posílit.*“ Studenti si mohou zvolit libovolnou výtvarnou techniku.

Během produktivní části výuky se žáci soustředí na svou práci. Každý tvoří zvolenou technikou – nejčastěji malba, ale i kresba pomocí pravítka nebo bez pravítka, koláž – zvláště oblíbenou se stává koláž pomocí barevných lepicích pásek – a postupně infiltruje i do prací, které pravděpodobně původně nebyly takto zamýšleny.

Vyučující chodí po třídě a vede s některými studenty reflexi při tvorbě. Kromě zadané práce jeden student plní samostatný úkol – vytváří kompoziční obraz z fotografií hrdiny počítačové hry – „Mario“, který doplňuje malbou a textem. Student se prací zabývá velmi soustředěně a je vyučující pochválen za značný pokrok. Ještě zbývá několik dalších studentů, kteří dokončují práci z minulých hodin.

Hotové práce autoři pověsí společně s pracemi, ze kterých vycházeli, na nástěnku ve třídě, kam z lavic všichni dohlédnou a můžou se tak zúčastnit reflexe.

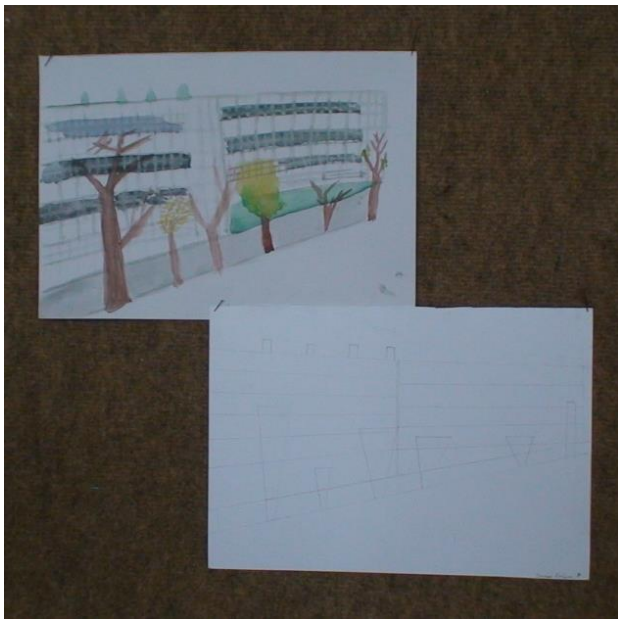
Reflexe probíhá takto. Vyučující vyzve libovolného studenta, aby se vyjádřil ke své práci. Tento student si po své reflexi vybere dalšího a tak dále, až nakonec promluví ze třídy o svém díle každý.

V.: (...) „Poprosím vás tedy, kdybyste se mohli přihlásit k jednomu z těch řešení.“ (Pozn.: symbolicko-expressivní nebo analyticko-konstruktivní řešení.) Studenti se podle své vůle rozdělí takto:

Symbolicko-expressivní tendence:



Analyticko-konstruktivní tendence:



Autor se nemůže rozhodnout, kam své dílo přiřadit:



Vyučující nechá každého studenta, aby obhájil svoje stanovisko. U následujících prací se názory studentů a vyučující na práce liší – student tedy zamýšlel svou práci jako ukázkou jednoho ze směrů (do kterého se zařadil), ale výsledný obraz se podle vyučující řadí spíše druhému směru:



Vyučující si je vědoma interpretačních rozdílů, ale i závažnosti látky a připravuje studenty na to, že se i nadále budou látkou zabývat.]

Žáci si mohli v této hodině zvolit dvojí námět. Buď tvořili námět číslo jedna - impresionisticky pojatý „portrét zezadu“, nebo námět číslo dvě – realisticky zachycenou „krajinu nebo nějaký motiv z ní“. V této hodině to byl pro ně výchozí bod. Studenti použili původní námět k novému zpracování. I když spojitost s původním námětem zůstala patrná, není v této práci právě námět tím nejdůležitějším. Mnohem více než o významovou složku jde v tomto případě o konstruktivní složku konceptu, se kterým studenti pracují. Mají totiž pochopit, jakými směry se vyvíjí výtvarné tendence 20. století a nezkoumají přitom témata, kterými se autoři zabývali, ale právě výtvarné postupy.

Pro zjištění některých prekonceptů nám skvěle poslouží úvodní dialog, který vyučující uvedla citátem Gustava Courbete. Podle odpovědí žáků je patrné, že pozornost některých

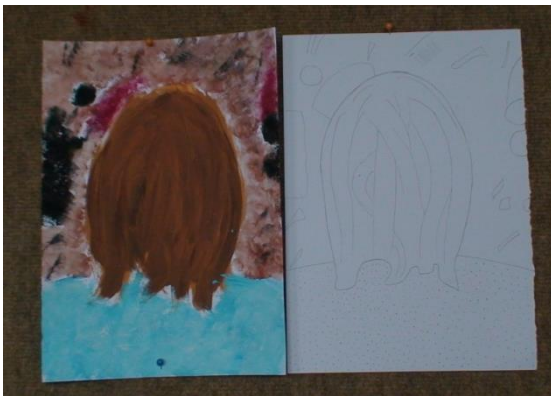
se soustřeďuje především na první část výroku: „*Obráz je hmotné dílo, které zachycuje to, co je smysly postižitelné.*“ Vyučující studenty usměřňuje na druhou část výroku, studenti se však stále vrací k té první a interpretují ho „*Pokud něco není smysly postižitelné, nemůže z toho být vytvořen vnímatelný obraz.*“ – viz studentka 2. Studenti interpretují výrok ne z pozice umělce, jehož tvorbu měl Courbetův výrok ovlivnit. Interpretují ho z pozice diváků, kteří se na hotový obraz dívají, mají z něho nějaké pocity a snaží se postihnout, jakými prostředky toho autor docílil (viz studentka Zuzka, studentka Niki, student 3). Student 3 se svým výrokiem vrací zpět k tvrzení, že pokud chceme vnímat dílo, musíme ho nejdřív obsáhnout smysly.

Obrat v rozhovoru nastává po vyjádření studentky 4. Od té chvíle se studenti přiklánějí v chápání citátu ke stanovisku malíře. Nakonec se podaří studentce 4 a studentovi 6 velmi pěkně zformulovat problém nastíněný vyučující. Studenti se tedy přes koncept: „*obraz je smysly postižitelný*“ opět dostanou ke konceptu „*co není smysly postižitelné, nemá na obraze co dělat*“, vyjádří se k němu a zasadí ho do dobového kontextu, čímž usměrní i jeho interpretaci.

Mezi koncepty, se kterými tedy žáci při hodině pracovali, patří „*co vše může být námětem obrazu*“ a „*jak se vyvinulo pojetí malířství od Courbetovy doby*“. K těmto dvěma konceptům navíc studenti přiřadili další koncept: „*jaký může mít obraz vliv na diváka*“. Dalšími z konceptů (základními pro tvorbu studentů v této hodině), kterým se žáci věnovali, bylo pochopení tvorby „symbolicko-expresivní“ a „analyticko-konstruktivní“. Vyučující studenty připravila úvodním dialogem na to, aby odlišili obě tendence od sebe, což se zpočátku zdálo jasné. Zadání úkolu bylo o to promyšlenější, že studenti se zaměřili na samou podstatu moderního umění. Na začátku hodiny se nemluvilo o žádném konkrétním směru, a tak se nestalo, že by se studenti pouze pokoušeli napodobit nějaký směr bez jeho hlubšího pochopení. Namísto toho posilovali určité aspekty vlastního obrazu způsobem, který mohli pochopit pod vedením úvodního dialogu bez potíží. Rozdíly v pochopení obou tendencí u každého studenta vyvstaly až po tvorbě, když byli studenti požádáni, aby se zařadili do jedné ze skupin. Studenti sice nebyli vyzváni, aby se navzájem vyjadřovali k tvorbě spolužáků, ale sledovali dialog s vyučující, v němž se několikrát student a vyučující neshodli na zařazení obrazu. Socio-kognitivní konflikt při zařazování díla byl způsoben upřednostněním určitých postupů při tvorbě před výsledným obrazem.



U obrázku s motivem větví stromů se autorka zařadila k analyticko-konstruktivní tendenci. Zdůvodnila svoji volbu tím, že se zaměřila na zkoumání barev. Barvy použila v jejich původních odstínech a v co nejvyšší sytosti oproti tlumeným a jemným tónům předešlého obrazu. Vyučující by zařadila tento obraz spíše do kategorie symbolicko-expressivní. Je to způsobeno jednak tím, že studentka zvýraznila sytost barev, jak jsme zvyklí u expresionistů. Pro tento směr svědčí i to, že malířka nevolila (oproti analyticko-konstruktivním tendencím) jen základní barvy a neřadila je vedle sebe tak, aby zkoumala, co se s nimi bude dít. Ponechala namísto toho celý námět obrazu tak, jak byl předtím. Jednoduše řečeno, autorka zvýraznila barvy i celý obraz, a tedy i jeho působení uvedla do naléhavější polohy.



V případě „portrétu zezadu“ dívky s hustou hnědou hřívou se autorka soustředila na zmapování tahů štětce, díky kterým vytvořila první malbu. Snažila se tyto tahy zaznamenat tužkou. Autorka se sama přiřadila k symbolicko-expressivní tendenci, ale z jejího díla nepocítíme žádnou výraznou emoci, která je patrná z prvního díla. Jak je vidět, soustředila se právě na průběh tahů a snažila se přesně vystihnout jejich směr, tloušťku a délku. Proto její druhý obraz konvenuje více analyticko-konstruktivním tendencím. Výsledek studentčiny práce svědčí o tom, že se k němu dostala na základě pečlivého zkoumání předešlé malby.



Následující obraz byl studentkou začleněn k symbolicko-expressivní tendenci. Autorka obhájila svoje stanovisko zdůvodněním, že se zaměřila na výraznost barev a jejich působení. Na obraze je však patrné také zjednodušení původního námětu a geometrizace tvarů, což je typické pro analyticko-konstruktivní tendenci.



Je patrné, že autoři těchto prací si byli vědomi toho, co dělají, a dokázali do určité míry svá stanoviska obhájit. Avšak vybrali si pro zařazení svých děl hlediska, která vnější pozorovatel nepovažuje za rozhodující. Jak shrnula na závěr vyučující – jde o těžkou látku, při níž se někdy mohou naše názory rozcházet.

#### **2. 2. 4. Čtvrtá hodina – úterý 4. prosince 2012 – třída 2. R**

[Tato hodina je paralelní k předchozí, její průběh je tedy velmi podobný. Na počátku se koná dialog. Studenti si mají vzpomenout na tvorbu krajinomalby, při níž zjistili, že „každý vidí detaily jinak“, „je těžké se barevně i tvarově strefit – je to těžké řemeslně“. Vyučující pak studenty vede k zamyšlení nad „vztahem obrazu k realitě“. Tato otázka je nastíněna jako problém malířství konce 19. století. Vyučující se tedy ptá, co může zobrazovat dílo kromě skutečnosti. Studenti odpovídají, že může zobrazovat pocity a ty lze předávat například pomocí barev. Dialog je veden trochu odlišným způsobem než v předchozí hodině. Vyučující studentům předkládá výrok Gustava Courbeta, ale rovnou ho komentuje: „V období realismu umělci vůbec nechtěli pracovat s lidskými pocity. Dokonce jeden z tvůrců realistického malířství – Gustave Courbet – prohlásil, že na obraze mají být jenom věci, které jsou viditelné, které jsou smysly postižitelné, a že co není smysly postižitelné, nemá na obraze co dělat, že to tam prostě vůbec nepatří. A tuhle myšlenku si vzali za svou impresionisté. A já se vás teď zeptám, jestli si myslíte, že je to pravda. (...) Že malíř má malovat jenom věci, které dokáže smysly postihnout.“ – Student 1: „Já si myslím, že to je pravda.“ – V.: „Ano, a proč si to myslíš?“ – Student 1: „Protože on by tam jinak vlastně dával něco, co není pravda, co si jenom on myslí.“ – V.: „Dobře, tak ty tvrdíš, že má pravdu, že jinak by si malíř vymýšlel. Kdo si myslí, že nemá pravdu?“ – Student 2: „Já si myslím, že nemá pravdu.“ – V.: „Dobře, a můžeš uvést nějaký důvod, proč si to myslíš?“ – Student 2: „No, já nevím, tak jako to cejtím.“ – V.: „Dobře, jenom to cítíš, můžeš uvést třeba nějaký příklad, obraz z historie, který jsme spolu viděli? (...)“ Vyučující upozorní studenty, že výstava Beyond reality, kterou společně zhlédli, pracuje plánovitě právě s tím, co není smysly postižitelné.

Vyučující: „Ale určitě by vás napadlo ještě něco jiného. Dokonce ani na fotografiích není jen to, co na nich je. Co ještě tam je?“ – Student 3: „Je tam celkový dojem, kompozice...“ – Student 1: „Tak jako ale celkový dojem, to jako ten malíř nemůže

odebrat.“ – V.: „No dobře, ale chcete tvrdit, že fotografie jsou jenom věcné? Že prostě fotografie jenom konstatuje skutečnost?“ – Student 2: „To rozhodně ne.“ – Student 1: „No v podstatě jo.“ – V.: „Fakt? Všechny?“ – Student 2: „Ne.“ – V.: „Tak, Dane, proč ne? Co třeba vyjadřuje fotka?“ – Studentka 4: „Vzpomínku.“ – V.: „Vzpomínku, určitě.“ – Student 2: „Všechno možný, krásu třeba.“ – V.: „Krásu, naši představu krásy...“ Dále vyučující upozorňuje studenty na slovo „subjektivní“, které při dialogu zaznělo, protože v umění se pohybujeme na rozhraní mezi objektivitou a subjektivitou. Vyučující dodává, že „objektivní“ – je to, co vnímáme smysly, i to se ale každému z nás může zdát jiné vlivem fyziologických rozdílů mezi lidmi. „Subjektivita“ je zase způsobena pocity, vzpomínkami, myšlenkami, asociacemi, emocemi. V.: „Všechny věci, které jsou subjektivní, nějakým způsobem vkládáme do toho objektivního obrazu světa. Čili při vší úctě k velkým klasikům Gustave Courbet neměl pravdu, protože tím svým výrokem vlastně vyloučil všechny ty subjektivní věci a určitě byste každý dokázali najít na nějakém konkrétním obraze důkaz toho, že se to nedá takhle říct. On měl pravdu v té své situaci, protože oni reagovali na romantickou, a hlavně klasicistní malbu, která byla plná všelijakých předpisů, všelijakých předem daných představ o tom, jak má vypadat krása, a oni se snažili najít přímý vztah k realitě. Takže v té době to bylo odůvodnitelné a pochopitelné. Impresionisté potom vlastně ten názor dotáhli do úplně definitivní možné podoby a generace umělců, kteří nastoupili po impresionismu – ti už tušili nebo věděli naprosto určitě, že to není pravda a že je potřeba to subjektivní hledisko nějak dál rozvíjet.“

Vyučující naváže výkladem o dvou tendencích ve vývoji výtvarného umění – symbolicko-expressivní a analyticko-konstruktivní a vyzývá ještě studenty k tomu, aby přiřadili trojici výrazů „city“, „rozum“ a „smysly“ k těmto pojmům. Po krátkém dialogu se s nimi domluví, že city používáme právě pro vnímání symbolicko-expressivní, zatímco logické rozumové chápání potřebujeme pro pochopení analyticko-konstruktivní tendence.

Zadání je identické jako v paralelní třídě. Studenti se mají zamyslet nad svými krajinomalbami, nad tím, zda při realistickém způsobu malby inklinovali spíše k tendenci symbolicko-expressivní (expresivitu vyjadřujeme barvami, tvary, gesty) nebo analyticko-konstruktivní (vyjadřujeme ji geometrickými tvary, zkoumáme fyziku barev, prostorové vztahy). V další práci mají studenti svou vizi dokončovat. Techniku si volí studenti podle vybrané tendence, aby dosáhli dobrého tvaru díla. Kdo nemá krajinomalbu anebo „portrét spolužáka zezadu“, bude spolupracovat se studentem, který obrázek z předešlé hodiny má.

Následuje produkce – vytváření samotných děl. Studenti se opět mohou částečně inspirovat z maleb na nástěnce. Na tvorbu mají stejně jako předchozí skupina asi 45 minut (úvodní rozhovor trval v obou skupinách kolem 25 minut). Studenti si pro práci opět volí tužku (možno i s pravítkem), pastelky, malbu i kombinaci malby a kresby. Vyučující opět provádí reflexi při tvorbě. Po dotvoření obrazů studenti své výtvořiny vystaví na nástěnku a podrobují je reflexi.

Při závěrečné reflexi se kromě jedné studentky všichni zařadí k analyticko-konstruktivní tendenci. Ti, co pracovali tužkou, se nejčastěji zaměřili na zkoumání linií, tvarů nebo prostorových vztahů. Studenti, kteří pracovali barvami, se zaměřovali na prostorové vztahy, ale i na linie. Jedna studentka si zvolila pro symbolicko-expresivní tendenci také malbu. Reflexe opět probíhala jako rozhovor každého studenta s vyučující. Studenti se zařazovali sami do dvou směrů ve vývoji moderního umění, ale tentokrát nenastaly žádné rozpory mezi tím, kam by se včlenili oni, a tím, kam by je zařadila vyučující. Studenti si tedy pravděpodobně (oproti paralelní třídě) lépe uvědomovali, na co se při práci zaměřují a jaký to má výsledek. Nejspíše to bylo způsobeno instruktivním postupem vyučující při zadávání učební úlohy.]

Náměty, se kterými studenti při této hodině pracují, jsou opět dva – krajina a „portrét zezadu“. Tyto náměty čerpají studenti ze svých předešlých prací, tvořených podle skutečnosti co nejrealističtějším způsobem. Avšak ani při tomto zadání nejde tolik o námět, a tedy i významovou složku v obraze, ale o konstruktivní složku – tedy o to, jak s obrazy studenti pracují. Soustředíme-li se na významovou složku díla, hledáme, jak se významy v novém díle oproti původnímu změnily a zejména pomocí jakých výrazových prostředků toho bylo dosaženo.

Předností úkolu je i fakt, že studenti abstrahují obraz, který vznikl podle skutečnosti. Jenže předloha pro ten současný obraz není skutečnost, ale jejich původní obrázek. Je tedy jasné, že studenti dalším opakováním námětu, už ne podle skutečnosti, se kterou nemohou svůj výtvar neustále porovnávat, dosáhnou v jeho zobrazení větší míry abstrakce. Jedna ze složek (symbolicko-expresivní nebo analyticko-konstruktivní) tak bude přirozeně posílena, aniž by se student nějak významně snažil.

Při této hodině vyučující vedla úvodní dialog instruktivně, nenechala studenty, aby vymysleli sami tolik věcí jako při minulé hodině. Zato ale vysvětlila více obě témata,

kterých se úvodní dialog týkal – Courbetův výrok a rozdělení moderního umění podle dvou tendencí: symbolicko-expresivní a analyticko-konstruktivní. Při dialogu o Courbetově výroku můžeme opět pozorovat, jak vyučující pracuje s prekoncepty studentů. Ve skupině znovu nalezneme zastánce obou táborů – jedni tvrdí, že Courbet měl pravdu, a druzí, že ji neměl. Vyučující vystavuje prekoncepty studentů socio-kognitivnímu konfliktu – zamyšlení nad tím, jestli i zobrazení fotografické, které v naší společnosti považujeme za neobjektivnější a nejrealističtější, není nakonec těmto kvalitám také velmi vzdáleno. Studenti si uvědomují, že naše vnímání fotografie může být také subjektivně zabarvené:

[V.: „*No dobře, ale chcete tvrdit, že fotografie jsou jenom věčné? Že prostě fotografie jenom konstatuje skutečnost?*“ – Student 2: „*To rozhodně ne.*“ – Student 1: „*No v podstatě jo.*“ – V.: „*Fakt? Všechny?*“ – Student 2: „*Ne.*“ – V.: „*Tak, Dane, proč ne? Co třeba vyjadřuje fotka?*“ – Studentka 4: „*Vzpomínku.*“ – V.: „*Vzpomínku, určitě.*“ – Student 2: „*Všechno možný, krásu třeba.*“ – V.: „*Krásu, naši představu krásy...*“]

Na fakt, že i samotný tvůrce stvořil fotografii do určité míry jako subjektivní dílo, studenty upozorňuje vyučující díky usměrnění reflexe studentů právě výrokem o kráse. Tentokrát je to také sama vyučující, která shrne podstatné závěry dialogu a studenty rovnou připravuje na skutečnost, že Courbetův výrok v dnešní době nemůžeme považovat za platný, avšak za života tohoto malíře šlo o opodstatněný názor na malířské umění.

Na rozdíl od minulé hodiny se také vyučující nesoustředí tolik se studenty zvláště na každý z pojmů tvořících slovní spojení „symbolicko-expresivní“ a „analyticko-konstruktivní“. Naopak ale více upozorňuje studenty na výrazové prostředky, které využíváme při obou těchto tendencích – „expresivitu můžeme vyjádřit barvami, gesty“ – „pokud se zabýváme analyticko-konstruktivní složkou, zajímají nás geometrické obrazce, prostorové vztahy a fyzika barev“. Pravděpodobně šlo o tato sdělení, která žáky vedla k jasnějšímu zacházení s výrazovými prostředky a lepší orientaci v rozdílech mezi pojmy symbolicko-expresivní a analyticko-konstruktivní pro účely této hodiny.

Koncepty, kterými se studenti zabývali v úvodním dialogu, jsou tentokrát, díky vyučující, více směřovány k otázce: „co vše může malíř zaznamenat na obraze“ – tedy otázce, kterou Courbetův výrok pokládá. Vyučující studentům nakonec výrok zasazuje do historických souvislostí a uvádí na pravou míru jeho platnost.

Při úvodním dialogu ale narazí třída na více odborných pojmů než studenti v předešlé hodině. Vyučující se dostává se třídou k pojmům „subjektivní“ a „objektivní“ a jejich

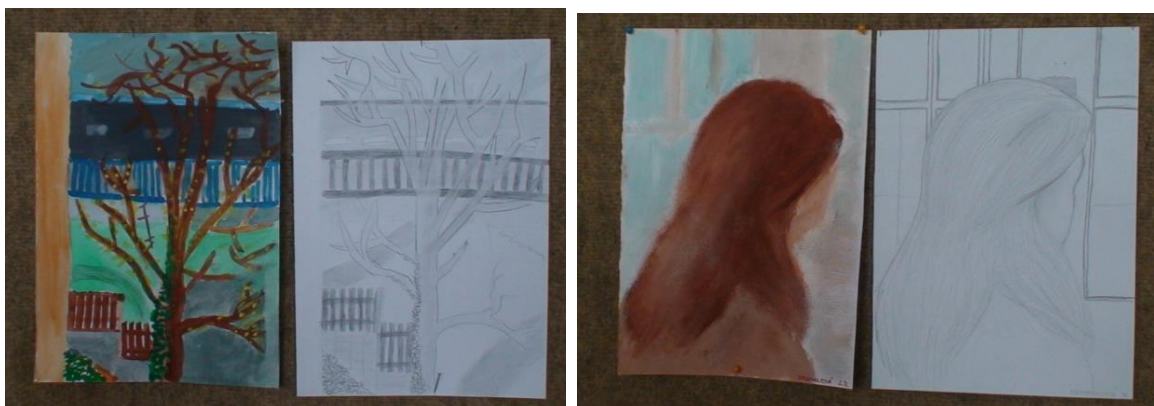
prostřednictvím vede studenty k práci s Courbetovým výrokem. Ozřejmuje také, že mezi oběma pojmy není v umění tak silná hranice, jak se může zdát.

K oběma tendencím, k symbolicko-expressivní i analyticko-konstruktivní, mají studenti přiřadit pojmy: „rozum“, „smysly“ a „city“. Pomohou nám totiž přesněji určit danou tendenci a porozumět jí. Vyučující navíc se studenty probírá výrazové prostředky, které jsou typické pro každou z obou tendencí, studenti mají pro další práci velmi jasné informace.

Jedna studentka zařadila svou práci do symbolicko-expressivní tendence, svůj výběr vysvětlila tím, že se snažila zdůraznit strom jako symbol něčeho, co přetrvává každou roční dobu:



Celý zbytek třídy se přiřadil k tendenci analyticko-konstruktivní, svůj výběr studenti zdůvodnili zájmem o linie, tvary a prostorové vztahy. Ze všech obrazů je dobře patrné, o co autorům šlo. Vyučující se se studenty v této třídě shodovala:







## 2. 2. 5. Pátá hodina – čtvrtek 7. února 2013 – třída 2. S

[Tato hodina je teoretická, neprobíhá při ní tvorba. Hodina tedy nemá jednu ze tří součástí, a to produktivní. Namísto toho jsou posíleny složky receptivní a interpretační – reflektivní. Žáci jsou při hodině totiž několikrát vyzváni k dialogu, při němž k reflexi dochází. Kromě výkladu, kterému se věnuje valná část třídy, ještě vzadu spolupracuje se studentem ze zahraničí několik studentů ze třídy na dlouhodobém projektu – animaci. Projekt už je v plném chodu a studenti tedy znají svou práci a při hodině téměř nemluví, rozhodně neruší výklad.

Tématem hodiny je abstraktní umění. Nejprve vyučující přibližuje pojem „abstraktní“ pomocí jeho jazykových významů:

Vyučující: *„Co máme na mysli, když mluvíme o abstraktních slovech?“* – Třída: *„Nějaké pocity. Věci nehmatatelné.“* – V.: *„No, má to nějakou definici – jsou to věci, které jsou nejenom nehmatatelné, ale smysly nepostižitelné v podstatě. No a s výtvarným uměním je to podstatně těžší, protože když je abstraktní – když není smysly postižitelné – tak většinou to není abstrakce v tom zavedeném slova smyslu. Existují taky umělecká díla, která jsou smysly nepostižitelná, ale ta patří do jiného uměleckého proudu nebo směru, ta patří do uměleckého směru konceptuálního umění. K tomu se dostaneme (...) asi za měsíc nebo za dva. (...) Když hovoříme o abstraktním umění, tak je dobré se zabývat tím, jak vůbec ho bereme.“*

Následuje didaktická hra vedoucí k ujasnění toho, jak bereme abstraktní umění. Vyučující nakreslí na tabuli žlutý čtverec a vyzve žáky, aby jí řekli, co to je. Žáci jsou trochu překvapení. Třída: „*To je čtverec.*“ Vyučující řekne: „*Ano, je to čtverec.*“ A napíše tuto informaci k obrazci na tabuli, čemuž se studenti pousmějí. Vyučující se ale zeptá znovu. V.: „*Co ještě to je?*“ – Studentka 1: „*To může být skoro cokoliv.*“ – V.: „*No, může to být cokoliv, tak sem s tím.*“ – Student 2: „*Pes.*“ – V.: „*No tak se psem bych trochu měla problém.*“ – Student 2: „*No tak to nemůže být cokoliv.*“ – V.: „*No tak vždyť Nikita to myslela jako takový bonmot. Tak co to je?*“ – Studentka 1: „*Je to žlutá barva.*“ Vyučující zaznamená názor na tabuli. – V.: „*Dále.*“ – Student 2: „*Nějaký prostor.*“ (...) Vyučující opět zaznamená na tabuli slovo „prostor“, ale na druhé křídlo tabule než předešlá dvě slova. – V.: „*Dále, co to ještě může být?*“ – Třída: „*Stěna.*“ Vyučující slovo napíše pod „prostor“. – Třída: „*Kachlička.*“ Vyučující slovo opět napíše pod „prostor“ a „stěnu“. – Student 2: „*Nějakej bonbon.*“ Vyučující slovo připíše do té samé kolonky. (...) – V.: „*Tak a já vám teď trošku poradím. Tady máme sloupeček číslo jedna (vyučující píše jedničku nad slova „čtverec“ a „žlutá“), tady sloupeček číslo dvě (píše dvojku nad sloupec ostatních slov) a tady sloupeček číslo tři (píše trojku nad prázdné místo na tabuli) a v něm ještě nic není.*“ V tu chvíli začne studenty napadat: „radost“, „závist“, „dokonalost“, „omezenost“. Vyučující zaznamená výrazy do třetího sloupce a vyzývá studenty, aby zkusili doplnit nějaké výrazy i do prvního a druhého. Studenti tedy ještě do prvního sloupce zařadí „čtyřúhelník“ a „a<sup>2</sup>“.

Studenti jsou poté vyzváni, aby označili sloupce – ti vymyslí, že v prvním sloupci „je přesně to, co vidíme“ a v třetím „exprese“. Vyučující připomíná studentům, že existují dvě úrovně významů všech symbolů – první s nich „denotace“ je přesný význam výrazu/symbolu, druhý „konotace“ jsou vedlejší významy, ty další, které si k tomu vybavujeme. Pojem „denotace“ vyučující pojí k prvnímu sloupci, pojem „konotace“ ke sloupci druhému a třetímu. Výrazy z druhého a třetího sloupce pocházejí ze dvou různých zdrojů – v druhém sloupci nalézáme výrazy vážící se ke konkrétním smyslovým vjemům – ze smyslové zkušenosti; v třetím sloupci jsou umístěna slova se symbolickým významem. Jde o tři cesty vzniku abstraktního umění. V případě prvního sloupce jde o nefigurativní/nezobrazující umění, abstraktní umění tohoto rázu nic nesymbolizuje, jde jen a pouze o obrazy pomalované barvou atd. Vyučující výklad o abstrakci v průběhu 20. století ilustruje obrázky (vrací se ale k počátkům abstraktního umění, na které je tato hodina zaměřena).



Pro ilustrování prvotních impulsů vzniku abstraktního umění si vyučující vybírá obraz „Sen“ od francouzského symbolisty Odilona Redona. Vyučující promítá obraz studentům a ptá se jich. V.: „*Co vidíte na tom obraze?*“ – Třída: „*Housenku.*“ – V.: „*(...), dobře housenku, co jiného by to ještě mohlo být? Vidíte tam něco konkrétního?*“ – Třída: „*Dole ta kytky.*“ – V.: „*Tady dole, to jsou květiny, určitě... Vidíte tam něco, co připomíná člověka?*“ – Třída: „*Jakoby tvář z profilu...*“ – V.: „*Může být, můžete to tam taky vidět, já třeba vidím v tomhle celém tvaru mušli. (...) Je tam ještě něco, co připomíná člověka nebo nějaký takový živý organismus?*“ – Třída.: „*Možná to bílý světlý nahoře připomíná lebku něčeho. Jakoby to světle bílý jsou zuby a to modrý, to může být třeba právě oko.*“ – V.: „*No, je to takové hodně neurčité, že jo.*“ – Třída: „*A to ostatní jakože páteř.*“ – V.: „*Taky může být. A někdo třeba může vidět tady nějaký náznak postavy. Je tam náznak krajiny?*“ – Třída: „*No, je taková zamlžená.*“ – V.: „*Ano, je to nějaké takové zamlžené, zvláštní. Tady je náznak nějakého terénu.*“ Dále vyučující ukazuje studentům, že vlastně nevádí, že na obraze nenacházíme konkrétní objekty, „*může to být jen nějaký záblesk, nějaká fáze snu*“. Na obraze se dá ledacos nalézt, když je takhle nejasný – což odpovídá názvu „Sen“. Názvu také odpovídá i to, že obraz v sobě nemá logické vztahy. I přesto je obraz srozumitelný. Nakonec vyučující shrne důležitost symbolismu pro vznik abstraktního umění – symbolismus dokázal, že tvary a barvy mají význam i přesto, že nejsou vázané na přímou konkrétní zkušenost, že jsme s nimi schopni pracovat pomocí konotací.

Vyučující v další části hodiny napíše studentům na tabuli čtyři jména tvůrců abstraktního umění: František Kupka, Piet Mondrian, Kazimir Malevič a Vasilij Kandinskij. Každý z umělců se dostal k abstrakci z jiného směru – vyučující píše směry pod jména: František Kupka – symbolismus, Piet Mondrian – kubismus, Kazimir Malevič – futurismus, Vasilij Kandinskij – expresionismus. Všichni umělci ale původně vycházeli ze symbolismu. Vyučující vede výklad, při kterém se studentů velmi často ptá. Při výuce interpretuje spolu se studenty několik obrazů, kterými demonstruje cestu každého ze čtyř umělců k abstrakci.]

Kromě rozhovorů, kdy vyučující vede studenty cílenými otázkami k pochopení obrazů vybraných autorů, byla na hodině použita didaktická hra. V interpretaci se zaměříme právě na ni, protože při ní vyučující dokáže překvapit studenty a přivádí je k socio-kognitivnímu konfliktu. Protože se vyučující studentů stále ptá, ověřuje si neustále jejich prekoncepty a vede je k aktivní práci s konceptem, i když ta neprobíhá tentokrát formou tvorby.

Vyučující si také neustále zajišťuje zpětnou vazbu a může si být tedy jistá tím, co studenti pochopili a s čím mají problémy.

Tématem hodiny bylo abstraktní umění a jeho vznik. Protože byla hodina výkladová a studenti (kromě skupinky zpracovávající projekt) nic nevytvářeli, nebyla v hodině zadána žádná výtvarná úloha, a tedy ani nebyl použit námět. Stanoveno bylo pouze téma.

Hlavním konceptem hodiny bylo abstraktní umění. Vyučující studenty vede v hodině několika cestami vedoucími ke vzniku abstrakce a názorně je demonstruje na konkrétních představitelích abstraktního umění.

Jeden z nejdůležitějších momentů práce s konceptem a prekoncepty studentů je právě didaktická hra. Na jejím začátku vyučující nakreslí na tabuli žlutý čtverec. Studenti nevědí, co je čeká. Jsou napjatí a otázka s lapidární odpovědí je rozesměje. Hned nato ale poznají, že to nebude tak lehké. Nevhodnou odpovědí na otázku („*Co to je?*“ – „*Pes.*“) a negativní odezvou ze strany vyučující si studenti ověřují, kde jsou hranice této hry. Při dalším postupu už chápou dobře, o co vlastně vyučující jde. Když vyučující označí sloupečky čísly, studenti už se orientují, na jakém poli se vlastně pohybují. Vyučující tedy nechává zprvu studenty tápat, vyhledávat meze a zároveň dává značný prostor všem jejich nápadům. Postupně do celé hry vnáší řád a objasňuje intuitivní odpovědi studentů.

Sloupce s pojmy, které vyučující se studenty vymyslí, odpovídají *denotaci*, *exemplifikaci* a *expresi*, které popsal ve svém díle *Způsoby světatvorby* Nelson Goodmann. Vyučující osvětluje pojmy pojem denotace společně s pojmem konotace. Denotace zde má stejný význam jako v Goodmanově teorii. Konotace zastupuje ostatní dva pojmy a je pro studenty snadněji vysvětlitelná jako to, co nás napadne ke specifickému významu, který označuje denotace. Všechny tři skupiny – sloupce vyučující vztahuje k odlišným postupům ve vývoji abstraktního umění. Jako obrazy založené na denotaci bychom asi mohli označit ty od Pieta Mondriana; na konotaci – vzniklé ze smyslové zkušenosti – jsou založeny obrazy Františka Kupky. Obrazy od Kazimira Maleviče vycházejí ze symbolů. Přesně takto stručně vyučující látku neshrne, ale z jejího vedení jsou tyto závěry pochopitelné.

Po didaktické hře, ve které vyučující nabízí studentům k interpretaci jeden jednoduchý a „jasný“ obrazec, kterému mají studenti vymýšlet různé názvy, vyučující nabídne studentům k interpretaci obraz od Odilona Redona. Nechá je ale postupovat úplně opačným způsobem než v prvním případě. Nyní je studentům znám název obrazu, ale oni se mají domluvit na tom, co je na obraze. Obraz je tak nejasný, že pole výkladů je jen málo omezené, zatímco u výkladů žlutého čtverce se alespoň u prvních dvou sloupců všichni

shodovali. Vyučující v symbolismu odhaluje vznik „nejasností“ v obraze, významů, nad nimiž váháme a přeme se o ně.

Protože v hodině nedochází k tvorbě a konečné reflexi, není zcela jasné, jak se při ní přetvářejí prekoncepty studentů. Minimálně ale v několika dialogích a při didaktické hře můžeme zpozorovat, že studenti pochopí názorný způsob, jakým jim vyučující nelehkou látku přibližuje, a dokážou vnímat způsob, jakým můžeme číst abstraktní umění.

## 2. 2. 6. Šestá hodina – čtvrtek 7. března 2013 – třída 2. S

[Hodina začíná výkladem o hnutí dada. Vyučující na začátku hodiny zařadí dada (vedle abstrakce a surrealismu) k avantgardním směrům, které měly zásadní vliv na vývoj umění v průběhu 20. století.

Vyučující nejdříve formou dialogu zjišťuje informovanost studentů o dané problematice, a tedy i prekoncepty studentů. V.: *„Co o hnutí dada víte a co jste se o něm dozvěděli v literatuře, protože mám podezření, a hodně silné, že jste se o tom v literatuře učili?“* – Studentka 1: *„Dada znamená hračka... dětská... říkala paní profesorka.“* – V.: *„Může to znamenat i hračka, ano. No, co ještě?“* – Studentka 1: *„Hraní si se slovy a jde při tom o spontánnost, o náhodu. My jsme si učili, jak vytvořit dadaistickou báseň. A paní profesorka řekla, že ať si vezmeme článek z novin, rozstříháme to na slova a potom postupně losujeme ty slova a vznikne nám takhle ta básnička, takže to byla docela náhoda.“* – V.: *„A dělali jste to? Zkoušeli jste to?“* – Třída: *„Jo.“* – V.: *„A bylo to zajímavé?“* – Student 2: *„Ne.“* – V.: *„Nebylo? A proč?“* – Student 2: *„Mně na tom nepřišlo zas tak nic uměleckýho – rozstříhat slova z novin a nalepit je.“* – V.: *„No a to je právě jeden z důsledků toho, s čím přišlo umění dada. Protože definitivně pro běžného člověka rozostřilo hranici mezi tím, co je umění, a co není umění, co je umělec, a co není umělec. Protože ono totiž, tohle jsou kategorie, které nám ve spoustě věcí pomohou. Když jdeme do galerie, tak víme, že jdeme na umění, a naladíme se na to. A někteří si potom se zájmem prohlížejí i klimatizační přístroje a topení, protože mají pocit, že všechno jsou umělecká díla. Taky se mi to stalo... A na druhé straně nás to trochu omezuje, protože u některých věcí máme třeba dojem, že nerozumíme tomu, proč je to třeba umění nebo naopak některá umělecká díla nám můžou trochu utéct ze zřetele. Takže dada z různých důvodů... vzpomínáte si, že už futuristé chtěli*

vymést všechno archivní ze starých muzeí a obdivovali daleko víc krásu karoserie nového auta v roce 1909, že jo. V té době už byla některá auta velmi krásná. Takže to nebyla novinka, s čím dada přišlo, že není rozhodující, kdo vytvořil to dílo, není rozhodující, jak to dílo vypadá, ale rozhodující je něco jiného. (...) Co dělá z toho textu, který vznikne náhodným prostříháním novinového článku a složením těch slov, básně? Co z toho dělá tu básně?“ – Třída: „Verš.“ – V.: „No oni to nebyly asi verše, že jo.“ – Třída: „No, některý se rýmovaly a některý ne.“ – V.: „A vám se to povedlo, že se to rýmovalo?“ – Třída: „Tak to může být volný verš.“ – V.: „No, dobře, ale tak tomu asi nebudeme říkat rýmy tím pádem. Dobře, takže co z toho teda dělá tu básně? Co z toho dělá to umělecké dílo? Protože určitě některé ty vaše básně byly třeba vtipné, některé měly v sobě třeba nějakou poezii, třeba jenom kousky byly zajímavé (...). Takže, co to z toho dělá?“ – Třída: „Ta forma tý básně.“ – V.: „No, to možná ani ne.“ – Třída: „To, že z toho chceme udělat tu básně.“ – V.: „Ano, to, že z toho chceme udělat tu básně, to je jedna část. To znamená, že vy, jako autoři, přijdete s tím, že toto je básně. Ano, to je jedna stránka, jeden díl toho procesu. Přijdu s tím, že tohleto je básně. Předložím to divákovi, čtenáři: toto je básně. A na druhém konci toho procesu musí být? Když k někomu přijdu a řeknu mu: „Hele, básně!“ – Třída: „Příjemce.“ – V.: „Na druhém konci musí být ten čtenář, musí tam být ten příjemce. A co ten musí udělat?“ – Třída: „Musí mít zájem.“ – V.: „Musí mít zájem a musí se v hlavě nastavit na čtení básně. To znamená, že musí být ochotný vnímat poezii, která vznikne třeba střetnutím – myslím nějaký takový poetický moment – který vznikne třeba střetnutím doposud nesouvisejících slov. Čili na jedné straně je ten autor, který přijde a řekne, toto je umělecké dílo. (...) A na druhé straně je ten divák, který tu hru přijme. A když to takhle funguje, tak vlastně cokoliv se může stát uměleckým dílem. Proč si myslíte, že se může stát cokoliv uměleckým dílem?“ – Student 2: „Protože to záleží na tom umělci.“ – Třída: „Záleží to na tom příjemci.“ – V.: „Záleží to na tom příjemci. Protože vznikne situace, říká se tomu kontext, ve kterém to umělecké dílo vnímáme. Vsadíme si ho do svých vnitřních souvislostí, do svého vnitřního kontextu a jsme schopni ho vnímat. (...) Čili dada vlastně přišlo s novinkou, která dodneška platí. Když přijdete do galerie, kde je prostě v rohu smotaný kus nějakého drátu a vedle toho bednička, vedle toho já nevím co ještě, a někdo vám řekne, je to umělecké dílo, tak vy to můžete odmávnout a říct, pche, nějaký haraburdí tady. Anebo můžete udělat co? (...) Můžeme to brát jako umělecké dílo. Musíme se nad tím zamyslet a jako umělecké dílo to vnímat. Musíme jít po nějakých významech, po nějakých souvislostech. Musím odhalit ty kontexty, které na mě autor

*nachystal, a potom funguje i ta hromada drátů jako umělecké dílo. Takže dada vlastně nesmírným způsobem ovlivnilo celé 20. století. (...)*“

Následně vyučující hovoří o vzniku filmu ve 20. – 30. letech. V groteskách se už tehdy uplatňovaly gagy – situace, které zklamou naše očekávání a tím nás rozesmějí. S gagy spojuje vyučující i tvorbu, která se u nás rozvíjela za minulého režimu. K fotografiím z novin – Rudého práva – přiřazoval tvůrce překvapivé titulky. Přesně takový způsob tvorby si vyzkouší studenti.

Zadání tedy zní takto. Studenti si mají vybrat z novin nějaké fotografie. Můžou je i dokreslovat, pokud chtějí. Fotografie mají zkombinovat s nějakým titulkem, aby nově vzniklé významy diváka překvapily, rozesmály atd.

V další části hodiny – produktivní – se studenti věnují práci. Vyučující pro studenty připravuje promítání filmu, který tvořili v předchozích hodinách jako dlouhodobý projekt. Ve filmu se také podařilo vytvořit studentům několik gagů, a proto chtěla vyučující původně zahájit výuku jeho promítáním, ale bohužel selhala technika.

Závěrečnou reflexi tentokrát provádí vyučující se studenty a s přítomnou studentkou, která je na náslechu. Studenti popisují, jak se k výsledným výtvorům dopracovali, co jimi zamýšleli. Výtvořky ale hodně mluví samy za sebe a není nutné tolik o nich hovořit. Několika studentům se při tvorbě stalo, že vytvořili velmi působivé dílo v krátké chvíli, čímž se potvrdily výtvarné postupy dada nebo konceptuálního umění. V nich záleží na myšlence a dobrém nápadu více než na zdlouhavé řemeslné práci. Na výtvořkách je také patrné, že studenti se orientují v politické situaci a vypovídají o ní s ironickou nadsázkou. Po reflexi ještě vyučující pouští studentům jimi vytvořený film a vyzývá je k jeho dokončení. Studenti mají k filmu vybrat hudbu, vymyslet pro něj vhodný název a titulky.]





Námět hodiny vyučující nezadáva. Pro připomenutí významu námětu uvádíme citaci: „určitá výrazová konstrukce, která se stala, případně může stát věčným a motivačním východiskem pro vytvoření díla“ (Slavík a Wawrosz, 2004, s. 171) Díla se skládají z na sobě nezávislých částí. Nemůžeme tedy tvrdit, že bychom mohli všechny části výtvarného díla pojmenovat slovem, které by vystihlo jeho významy. Studenti si části výtvarného díla vybírají podle toho, jak se jim na sobě nezávislé fotografie a titulky líbí, přičemž se uplatňuje náhoda a hra.

Nejdůležitější pro tuto úlohu je právě průběh tvorby a zacházení s konceptem. Při tvorbě si studenti ověřují, že moderní umění nahradilo pečlivou řemeslnou práci upotřebením náhody, a hlavně nápadem. V hodině je tedy důležitá technika, kterou studenti používají, a pomocí které má jakkoliv výtvarně nadaný člověk šanci dosáhnout skvělého výsledku. Kromě techniky, která upřednostňuje nápady – tedy koncepty vkládané studenty do jejich děl – jsou zásadní právě tyto koncepty. Pomocí spojování fotografií s titulky vlivem náhody i nápadu studenta vzniká na obraze nový význam. Tentokrát jsou to sami studenti, kdo koncepty vytvářejí jako jednotlivé interpretovatelné myšlenky o tom, co můžeme v díle nalézt. Pomocí slov jsou pro nás autorské myšlenky lépe interpretovatelné, než kdybychom čelili pouze obrazovému vyjádření. Konceptuální umění je také často doprovázeno slovy právě proto, že jde o umění, k jehož výkladu potřebujeme nějaké vysvětlení nebo návod.

V průběhu úvodního dialogu vyučující probrala se studenty důležité změny, které v moderním umění v době nástupu dada nastaly. Studenti sami si problémy, jež dada nastolilo, uvědomují, jak můžeme usuzovat z reakce jednoho studenta na otázku, zda se mu líbil způsob tvorby dadaistické básně při hodině literatury: „*Mně na tom nepřišlo zas tak nic uměleckýho – rozstříhat slova z novin a nalepit je.*“ S názorem, který student předložil, se konceptuální umění a umění dada potýkalo od dob vzniku. Na otázku „co je umění?“ můžeme tedy nalézt pouze nepřesnou odpověď: „to, co za něj sami považujeme“. Studenti však při závěrečné reflexi prokazují při naslouchání svým spolužákům, že své výtvary, vzniknuvší konceptuální cestou, za výtvarná díla považují. Pokud tedy bylo cílem učebního úkolu studenty vybavit schopností pochopit roli diváka moderního umění, zdařilo se. Skrz svou vlastní tvorbu si studenti mohou ověřit, že vytvořit konceptuální dílo může být velmi složité nebo naopak jednoduché podle náhody. A tato díla, která mají diváky upoutat především významovými vlastnostmi a ne už tolik výrazovými prostředky, jsou plnohodnotnými výtvarnými artefakty.

## **2. 2. 7. Sedmá hodina – čtvrtek 2. května 2013 – třída 1. X**

[Vyučující při této hodině využívá k inspiraci studentů výstavu Karla Malicha, kterou s nimi navštívila minulý týden. Studenti jsou tedy nejdříve vyzváni k reflexi výstavy. Vyučující vede studenty k rozboru témat, kterými se Malich zabýval. Nejdříve si se studenty vypíše na tabuli témata, na která si studenti vzpomínají. Jsou to: světlo, energie, proudění vzduchu, obyčejné dění, krajina. Vyučující studentům sdělí, že práci s takovými tématy by se dnes mohli zabývat. Vyučující se tedy zkusmo zeptá, co pro studenty znamená „světlo“, dočká se odpovědí „paprsek světla“, fyzikálně „proud částic“ – tedy světlo je hmotné. Jedna studentka si zhmotnělé světlo představuje, jako když proud světla prochází na půdě rozbitou taškou. Světlo kontrastuje s tmavým prostorem okolo a osvětluje vířící prach. Vyučující tuto představu ocení, ale podotkne, že studentka zaměňuje částice světla za prach.

Dále se vyučující zaměřuje na pojem energie. Pro studenty znamená energie třeba: duševní energie, pohyb, elektřina, jiná fyzikální energie.



Dále vyučující připomíná studentům, že pro Malichovo dílo jsou velmi důležité vzpomínky, hlavně vzpomínky z dětství, které strávil v městečku Holice. Právě na tomto místě Malich objevoval svět, seznamoval se skutečnostmi, které v díle nacházíme.

Zadání pro studenty zní takto: studenti si mají vzpomenout na nějaký svůj důležitý zážitek, objev, kdy něčemu základnímu porozuměli. Může se to týkat života, vlastní identity. Má to být okamžik objevu nějaké zásadní skutečnosti. Vyučující se studentů ptá, jestli si takový okamžik pamatují a ještě dává studentům příklad, o jaký okamžik procitnutí může jít – od doby, kdy se nám něco takového přihodí, už je to jiné. Pak ještě připomíná, že jedním z témat, kterými se také Malich zabýval, je čas. Následně se studentů ptá, zda si pamatují okamžik, kdy si uvědomili, že život je konečný, přičemž po studentech nevyžaduje odpovědi, ale nechá je, aby si otázku promysleli. Vyučující také studentům připomíná, že Malich se zabýval otázkou: „Jak mohou žít lidé se svou smrtí?“ – tedy s vědomím, že zemřeme. Vyučující ještě jednou vyzývá studenty, aby se zamysleli nad touto existenciální tematikou, aby si vybrali pro ně samé důležitý životní okamžik. K nalezení vlastní problematiky, a tedy i námětu, mohou studenti použít témata z Malichovy tvorby, která si vypsali na tabuli, nebo mohou vymyslet nějaký jiný důležitý okamžik, něco, na co sami přišli. Vyučující ještě dále inspiruje studenty a nabízí jim konkrétní životní okamžiky. Po studentech nejsou žádány odpovědi. Musejí se sami potýkat se svými niternými myšlenkami a najít „myšlenku, která stojí za vyjádření“. Vyučující nakonec zopakuje, že obecný název pro jejich dnešní práci je „důležitá myšlenka“. To, co vznikne, by mělo být přenosné, měl by to tedy být kompaktní tvar. Konkrétní název – námět má každý sám vymyslet.

Tvorba je tentokrát prostorová. Studenti mají použít k prostorovému vyjádření (na způsob Malichovy tvorby) dráty, pletiva, provázky, lepicí pásky, krabičky nebo kusy papíru, barvy apod. Tento den se vyučující musí potýkat s mírně nesoustředěnou třídou. Kromě jiných dialogů se studenty vede vyučující rozhovor s jednou studentkou o podstatě abstraktního umění:

Studentka vymýšlí už třetí název pro své dílo. Tvrdí, že její výtvar může být čímkoliv.

V.: „*No, jenomže tady jde o to, že to nemá být cokoliv. Jo? U těch věcí to není jedno, jak se jmenují, a není jedno, jak vypadají.*“ – S.: „*Tak zrovna u těchhle abstraktních věcí si k tomu můžete napsat, co chcete, že jo.*“ – V.: „*Nemůžeme. Tam je nějaká vnitřní logika, která z něčeho vznikla. A my to děláme kvůli tomu, abychom si to uvědomili. Takže bys to měla respektovat. Pochopitelně teď nechci, abys předělávala to, cos vytvořila. Ale nehraj*

si s tím, že je to jedno, jak se to jmenuje. Není to jedno. (...) Netvrdím, že těch názvů nemůže být víc. To může. Ale není to jedno, jak se to jmenuje.“ – S.: „Není to jedno, ale může se to pojmenovat jakkoliv, aby to dávalo smysl. Tak to bude dávat smysl podle toho, jakéj to má název, že jo.“ – V.: „No tak těch názvů vytvoř několik. Takových, že to bude podle tebe dávat smysl. To můžeš zkusit.“ – S.: „Ale podle mě to je subjektivní. Pro mě to může dávat smysl a pro někoho jinýho ne, protože nemaj ty samý zážitky nebo myšlenky, že jo.“ – V.: „No, to je pravda.“ – S.: „No, takže v tom případě to můžu nazvat „jabko“ a říct, že pro mě to má velkej symbolickéj smysl a vám to může připadat úplně logický.“ – V.: „To právě nemůžeš. To už je potom v té kategorii plácání. Jo? Tyhle ty věci se musí brát vážně.“ – V.: „Ale když to třeba pro mě symbolizuje jabko?“ – V.: „A symbolizuje?“ – S.: „Třeba.“ – V.: „Ne „třeba“. Symbolizuje?“ – S.: „No, ale to už vy nemůžete vědět, že jo. Protože nemůžete vědět, jestli to myslím vážně.“ – V.: „Ale já se tě ptám. Symbolizuje?“ – S.: „Ne, to sem si vymyslela.“ – V.: „No tak vidíš. Podívej, to je právě to, o čem se tady bavíme. Některé věci jsou pravda a nemusí být pro toho druhého srozumitelné. A některé věci nejsou pravda...“ – S.: „Ale ten druhý to nikdy nebude vědět, jestli je to pro mě pravda nebo ne, že jo.“ – V.: „Ale bude. To se pozná.“ – S.: „Jak?“ – V.: „No například že tohleto není jablko.“ – S.: „Je to zelený, je to žlutý, je to jabko.“ (...) Rozhovor je přerušen jiným studentem, který má dotaz organizačního rázu.

Závěrečná reflexe se tentokrát nekoná, vyučující provádí reflexe při tvorbě. Namísto reflexí slouží k pochopení prací právě volba názvu studenty. Studenti je napíší na cedulku, kterou umístí k instalovanému dílu. Po vymyšlení názvů a dokončení prací je studenti instalují na chodbách. Pokud práci nestihli, mohou si ji dodělat příští hodinu.]



(Název nebyl dohledán; dílo se týká strachu z výšek.)

„Důležité je, co je uvnitř.“



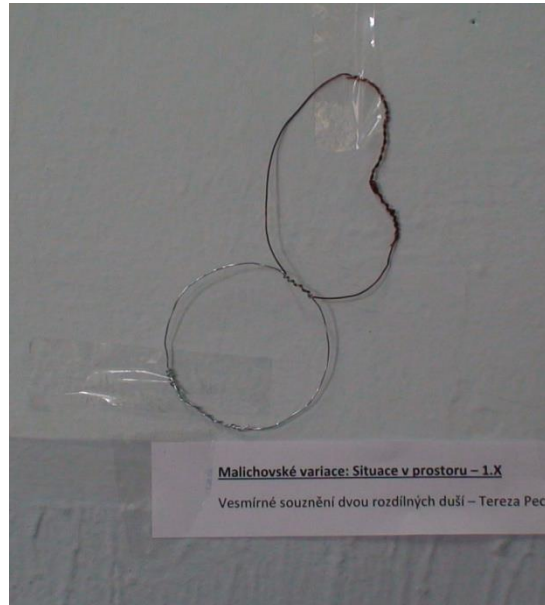
„To, v čem žijeme, se nám zdá velké;  
ve skutečnosti je to velmi malé.“



„No way out“



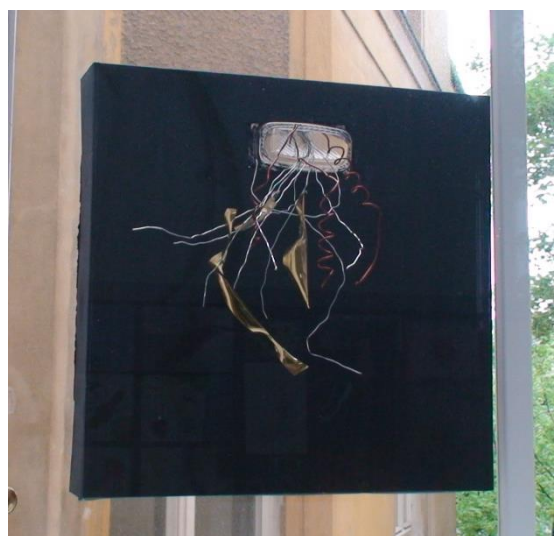
„Jablko lásky“



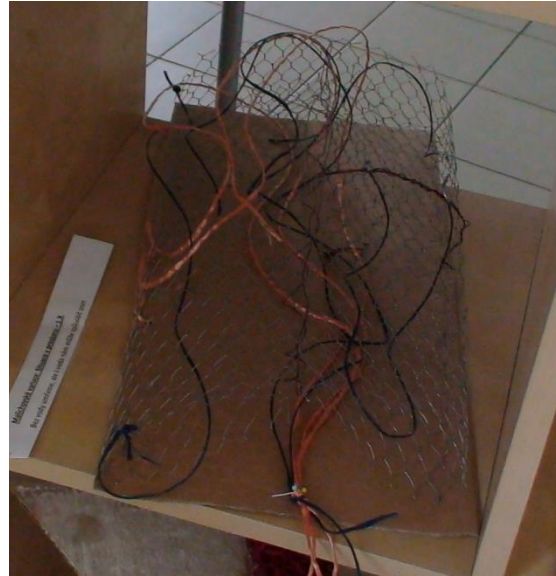
„Vesmírné souznění dvou rozdílných duší“



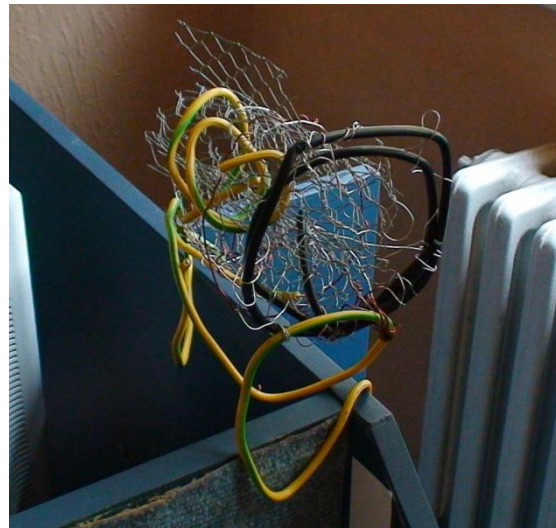
„Malý vesmír“



„Půda dětství“



„Proudění energie cévou“      „Bez vody umřeme, ale i voda nám může způsobit smrt“



(Název nebyl dohledán)

„Prozac“

Vyučující v hodině zadala téma: „důležitá myšlenka“. Konkrétní námět si ale volí každý ze studentů sám. Vyučující jim pro vyhledání námětů umožní dostatečně se nad tématem zamyslet a vede studenty k vlastním námětům prostřednictvím úvodní řeči. Téma vychází z Malichovy výstavy. Kromě úvodní interpretace výstavy a hledání témat, kterými se sám autor zabýval, tentokrát studenti nejsou v takové míře vyzýváni k diskusi. Vyučující si je vědoma, že téma, kterým se mají studenti zabývat, má vycházet z niterných pocitů. Není tedy lehké, a ani to není třeba, aby o nich studenti mluvili. Je třeba je vyjádřit pouze prostřednictvím uměleckého díla.

Při hodině se studenti zabývají několika koncepty. První z konceptů je „abstraktní umění“. O možnostech, dosahu, platnosti a uvěřitelnosti abstraktního umění vede vyučující

s jednou studentkou dialog. Studentka odmítá vytvořit si pro dílo jednoznačný název. Nechce dát dílu konkrétní námět s odůvodněním, že v abstraktním umění může každý vidět, co chce. Jenže tímto názorem sama popírá vznik svého díla, i kdyby její ruku při jeho tvorbě vedla „pouze“ náhoda. Vyučující se snaží studentce její názor vyvrátit. Navádí studentku k pochopení jejího vlastního výtvarného výrazu a k pochopení jeho vzniku. Studentka ale není vstřícná a nechce během socio-kognitivního konfliktu přehodnotit svůj názor. Dialog měli možnost vyslechnout i ostatní studenti a měl tedy pravděpodobně vliv i na jejich uvažování o abstraktní tvorbě. Studentka nakonec přece vybírá pro své dílo název „Prozac“. Tento název vcelku vystihuje neutěšenou atmosféru díla, které autorka stvořila. Možná však odráží autorčin negativní přístup k tématu a název díla pravděpodobně vznikl až po jeho stvoření bez niterného vztahu k aktu jeho tvorby. Pokud je divák seznámen s takovou genezí díla a jeho názvu, může se stát to, co autorka o abstraktním umění sama tvrdila. Tedy to, že divák nebude umělci věřit. Autorka by se tedy mohla sama chytit do vlastní pasti. Studentčin postoj k tvorbě ukazuje i na možnost, kdy student nepřijímá koncept a pouze „splní“ zadaný úkol, to znamená, vytvoří dílo, s nímž se vnitřně neztotožňuje, a vyučující to nemusí nutně poznat. Ani v tomto případě to ale nemusí popírat objektivní hodnotu díla.

Vyučující ponechala studentům široké možnosti výkladu zadaného tématu. Ti se tedy mohli zvolit své vlastní náměty. Přesto ale chtěla po studentech zaměření na konkrétní okamžiky tak, jak to dokázal ve svých dílech Karel Malich. Chtěla po studentech, aby pracovali s niternými existenciálními okamžiky. Studenti měli proniknout ke konceptu: „vlastní objevené důležité pravdy“ přičemž mohlo jít i o okamžiky průměrné každodennosti. Protože si mohl každý ze studentů zvolit svou vlastní důležitou myšlenku, nelze se tentokrát tázat, nakolik studenti svůj vlastní námět a svůj vlastní koncept vyčerpali. Můžeme se ale tázat, nakolik dokázali studenti pracovat právě s konceptem „důležité myšlenky“. Z některých prací je patrné, že byl autor schopen zpracovat niterný individuální zážitek, a tedy vyučující dosáhla úspěchu a podpořila vyjádření konkrétních představ studentů a nastínění jejich vlastních konceptů.

Pokud se studentovi podařilo nalézt svůj vlastní důležitý zážitek/myšlenku, uchopil ho/ji jako vlastní prekoncept a ten mohl již nerušeně zpracovávat ve formě vlastního vybraného námětu. Studenti se museli ale vypořádat s dvojí formou prekonceptů. Jeden se týkal jejich vlastního námětu. Studenti jej sami zpracovávali, mohli jej konzultovat s vyučující a zápasili s osobně vybraným konceptem. Druhý typ prekonceptu byl: „vůbec rozpoznat,

najít, uchopit myšlenku“, o které se sám tvůrce odváží tvrdit, že je důležitá. Pokud se to studentům nepodařilo, potýkali se s úkolem stejně jako studentka, která vedla s vyučující dialog ústící do socio-kognitivního konfliktu. Z rozhovoru a dalšího vývoje v hodině je patrné, že k přehodnocení studentčina stanoviska v konfliktu nedošlo.

Některé práce jsou velmi přesvědčivé. Jedna ze studentek si zvolila (a prozradila to už při úvodním dialogu) jako námět: světlo prosvítající rozbitou střešní taškou. Dílo nazvala „Půda dětství“. Světlo se zdálo hmotné kvůli tomu, jak prosvětlo vířící prach. Studentka netápala a věnovala se od začátku vyjádření této myšlenky. Práce se od ostatních liší, studentka při ní nepoužívala vůbec pletivo, které volili ostatní, zato si pro podklad natřela černě kus lepenky. Myšlenka, kterou si studentka vyvolila, je velmi jednoduchá a každý z nás někdy pocít zkaleného prašného světla zažil a studentka svým dílem dokázala tento okamžik zpřítomnit. Právě vyvolání konkrétní vzpomínky u diváka, což divákovi umožní se nad ní opět zamyslet, je jedna z nejdůležitějších vlastností umění – ne věnovat se velkým tématům, ale nalézat umění v každodenním životě.

## **2. 2. 8. Osmá hodina – čtvrtek 2. května 2013 – třída 1. U**

[Vyučující zadává v této třídě paralelní s 1. X stejné zadání inspirované výstavou Karla Malicha. Nejprve vyučující se studenty reflektuje zhlédnutou výstavu. Ptá se studentů, jakým tématům se Malich věnoval. První z témat, důležitých pro Malichovo dílo, je krajina. Malich maloval kopcovitou krajinu v okolí Holic, kde trávil dětství. Další témata jsou: „světlo“, „energie“, „život proudil“, mezi konkrétními tématy jmenují studenti „Sedím v kavárně a otočil jsem se doprava“. Studenti jsou vyučující vedeni tentokrát za poklidných okolností k poznání, že autor se věnoval těmto tématům a konkrétním námětům asi proto, že ho na nich něco upoutalo, že si v konkrétní situaci něco důležitého uvědomil. Vyučující se pak studentů rovnou zeptá, jestli se jim někdy stalo, že si mezi každodenními situacemi v běžném životě uvědomili najednou nějakou důležitou věc. Vyučující otázku upřesňuje: *„Může jít o důležitou věc, která se týká třeba našeho vztahu k někomu, nebo se týká našeho pocitu z nás samotných, že si o sobě něco uvědomíme. Člověk si třeba uvědomí, že život není nekonečný, nebo že jsme fyzicky – to je jedna z věcí, kterou máme ve vědomí málo přítomnou – že fyzicky existujeme. Většinou existujeme jen ve svých myšlenkách – uvědomit si, že máme s sebou své tělo a že to tělo se dotýká země a probíhají v něm nějaké procesy,*

*které jsou třeba i dost nechutné. S tím normálně nechodíme po světě, neuvědomujeme si to. “*

Vyučující studentům připomíná, že Malich si všímal už od dětství i ne zcela „ušlechtilých“ věcí, které však k životu patří, například vynášení suchého záchodu. Dále vyučující se studenty probírá další témata: „vesmír“ – připomíná studentům, že Malich vesmír v dílech pojímá v jeho kráse, ale i hrůzné síle a velikosti, která lidi obklopuje. Posledním tématem, které vyučující připomene, je „čas“. Vyučující opět ponechává studentům dost času na rozmyšlenou, aby si dokázali zvolit svůj námět.

Vyučující tedy zadává výtvarnou úlohu. Dovoluje studentům vybrat si mezi tématy, kterým se Malich věnoval, ale lepší bude, když si sami studenti vzpomenou a okamžik, kdy si ve svém životě něco podstatného uvědomili. Téma zní: „důležitý okamžik života nebo zásadní myšlenka.“ Vyučující dodává, že může jít například o chvíli, kdy si student uvědomil, že to, o čem si myslel, že se týká jen ostatních lidí, platí i pro něho samého. Nebo že on sám je jedinečná bytost, ale zároveň i jeden z mnoha lidí. *„Ostatní zase sebe vnímají jako jedinečné bytosti a nás jako někoho z mnoha. Jsme zvyklí sami sebe vidět jinak, než nás vnímají ostatní.“* Studenti mají objevit některou z takových pro ně důležitých myšlenek a zpracovat ji jako prostorový objekt. Studenti mají k dispozici podobné pomůcky jako předešlá třída, ale výrazný rozdíl je ten, že vyučující poskytne studentům korálky. Tento materiál vede hlavně studentky k daleko jemnější práci. Jedna ze studentek dokonce při tvorbě použije vlastní fotografii, kterou jí vyučující na žádost vytiskne.

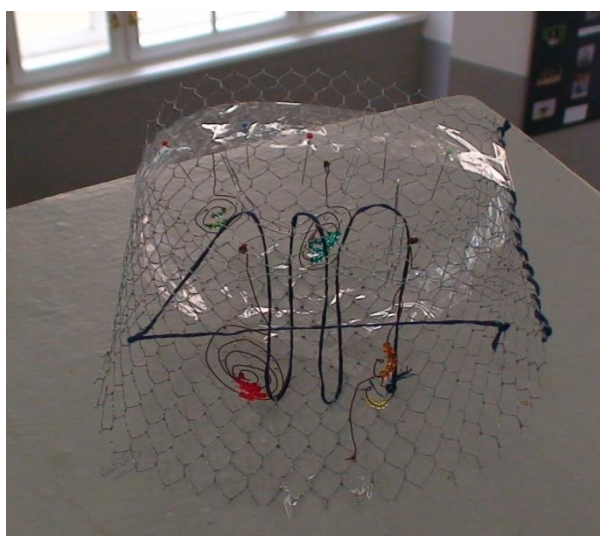
Studenti se soustředěně věnují práci, ale přesto se však všem nepodaří ji při hodině dokončit. Vyučující provádí se studenty reflexe při tvorbě. Skupina studentů, kteří si při tvorbě povídají, použije například pro všechna díla stejný výrazový prostředek – oranžový provázek. Vyučující se snaží zamezit této unifikaci. Provázek podle ní ztrácí v díle své opodstatnění, když se nachází v každém z nich, navíc použitý pro podobné účely. Proto vyzývá studenty, aby provázek třeba obarvili a lépe se soustředili na ztvárnění právě jejich vlastního unikátního významu.

Dále se vyučující více věnuje studentovi, který se snaží vytvořit z drátů, lepicí pásky a pytlíku nádobu, v níž by se udržela voda. Jiný student se zase pokouší ke svému objektu připojit ohořelý kousek papíru. Studenti si mezi sebou i pomáhají a rozmlouvají o svých dílech a celkově jsou soustředění.

Nakonec studenti mají za úkol svá díla pojmenovat a zaznamenat jména do počítače, aby si mohli vytisknout cedulky, které nalepí k vystaveným objektům. Vyučující ještě individuálně studentům pomáhá. Třída je soustředěná, vyučující provádí závěrečnou reflexi. Některá díla však nejsou dokončena, a tak se vyučující zaobírá jen dokončenými. S některými studenty, kteří budou v díle pokračovat, ale vyučující ještě rozmlouvá po ukončení výuky. Při reflexi se vždy k výtvorům vyjadřuje vyučující a student, který dílo vytvořil. Pokud student nechce výtvor moc popisovat, vyučující se pokouší dílo popsat více:

Reflexe díla 1:

V.: „Začnu objektem, který mám tady na stole. Já vždycky řeknu, co mi to připomíná, ano? Připadá mi to jako nějaký takový prostor, ve kterém se člověk může volně pohybovat a potkává se tam s různými myšlenkami.“ – Studentka: „Ono to skoro tak je. Ty měděný drátky, tak to jsou prostě jako nějaký duše nebo životy nebo něco takovýho a ty špendlíky, tak to jsou různé překážky (...)“ – V.: „A jak se to jmenuje?“ – S.: „Vesmírné překážky.“



Reflexe díla 2:

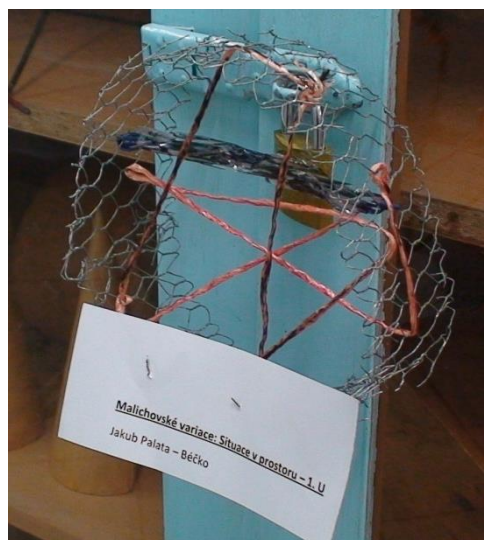
(Obrázek díla nemáme, šlo o objekt, jehož vnější část byla vytvořena z pletiva a vnitřní část z pletiva byla obalená silnou vrstvou lepicí pásky.)

V.: „No, tak tady jsou dva prostory. Jeden je úplně uzavřený a druhý je takový volnější. (...) Čí to je?“ – Student: „Moje.“ – V.: „Tvoje? Aha, tak tys to nakonec udělal takhle. Takže co to je? Jak se to jmenuje?“ – S.: „Takže... je to duše v těle.“ – V.: „(...) A kdybychom to teda měli dešifrovat, tak ta duše mi připadá taková hodně trvanlivá. Taková, že je jí to vlastně jedno, v jakém je těle. Zatímco to tělo mi připadá takové jako náhodně seskupené. Je to tak?“ – S.: „Jo.“ – V.: „No kdybychom to měli brát takhle, tak to je v podstatě křesťanská představa o člověku. Mně je jasné, že ti to tak dost vyšlo, ale je to docela zajímavé, protože pro křesťanskou víru je skutečně tělo něco, co nám bylo propůjčeno náhodou, a duše je podstatná. Dobře.“



Reflexe díla 3:

V.: „Ještě tady máme tohle. Jak se to jmenuje?“ – Student: „Běčko.“ – V.: „A co to je?“ – S.: „To je metro.“ – V.: „Aha. Metro, jako tunel.“ – S.: „Ono jako to má nějaký můj vnitřní význam, ale zároveň vlastně jak tam je ta jedna cesta, ta nejvýraznější, tak je tam vlastně vyznačený, že existuje spousta dalších cest, kterejma můžeme jít.“ – V.: „Aha, a proč se to jmenuje podle té trasy metra?“ – S.: „No protože tam už jsem si něco prožil.“ – V.: „Aha, takže je to nějaké konkrétní místo někde a tam sis něco uvědomil. Dobře. Tak děkuju.“

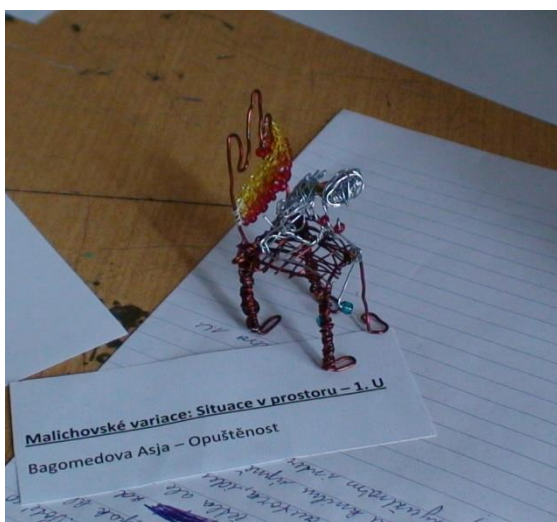


Reflexe díla 4:

V.: „No, tak nám řekni rovnou, co to je.“ – S.: „To modrý, to je znázornění nějaký bytosti, a to kolem toho ji nějakým způsobem obklopuje.“ – V.: „Hm. A je to tímhle tím chráněné anebo uvězněné?“ – S.: „Je to tím chráněný.“ – V.: „Aha, jak se to jmenuje?“ – S.: „Obklopen.“]



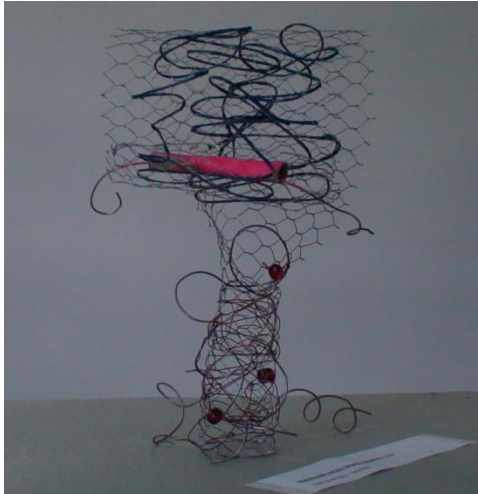
Další práce vytvořené studenty:



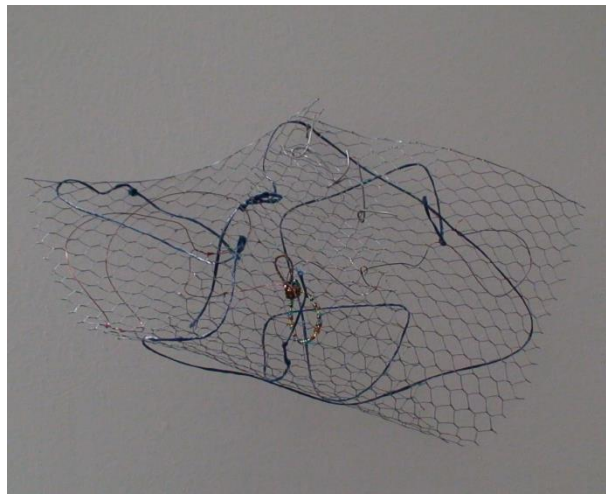
„Opuštěnost“



„Chycen v čase“



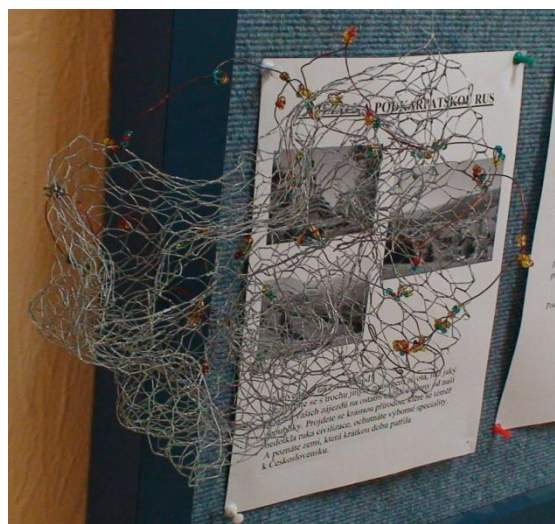
„Nejistota“



„Jsem“



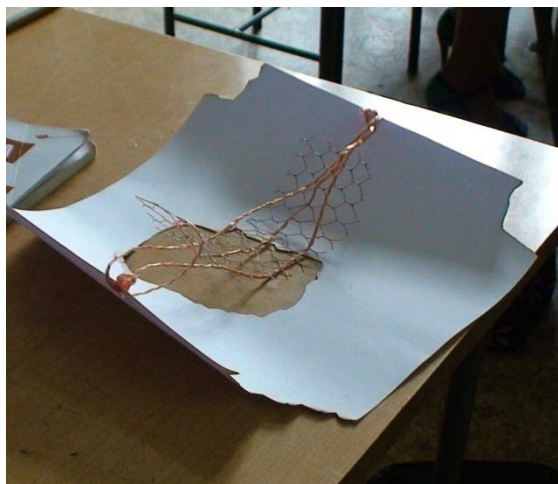
„Taška vzpomínek“



„Neviditelní?“



„Jak život běží“



(Název nebyl dohledán)

Stejně jako v předchozí hodině i nyní měli studenti zadané obecné téma „důležitý okamžik nebo myšlenka“. Náměty si volili sami studenti. Mohli se inspirovat tématy z Malichova díla, která jim vyučující nechala napsaná na tabuli. Studenti pracovali soustředěně a podařilo se jim vytvořit osobitě pojatá díla.

Poté, co si studenti zvolí vlastní námět, stává se důležitým základním kamenem díla. Jelikož se studenti věnují abstraktní tvorbě, nebylo by vůbec možné bez námětu dílo interpretovat. Námět podle volby studenta pak tedy určuje konstruktivní složku díla a vyjadřuje i jeho význam.

Vyučující zadala úkol jako úlohu, při které mají studenti prozkoumat široce uchopitelné téma. Každý student si vybírá vlastní koncept. Ze závěrečných reflexí můžeme poznat, že se studentům podařilo si vyvolit skutečně myšlenku, která je pro ně důležitá. Například student, který vytvořil „Béčko“, si vybral konkrétní pocit, součást každodenního života, a dovedl zadání vyučující díky osobitému přístupu skvěle ztvárnit. Studenti při své tvorbě používají techniku, se kterou nepracují tak často. Musejí se tedy vypořádat s nezvyklou konstruktivní složkou tvorby. Konstruktivní složku konceptu řeší i vyučující se studenty při práci. Například když vybízí jednoho studenta – tvůrce díla: „Chycen v čase“, aby se pokusil v díle zvýraznit gradaci tím, že směrem ke středu zdůrazní oranžový provázek, který se vyskytuje jinak v celém díle. Úkol je však orientovaný hlavně na významovou složku konceptu – studenti vkládají do děl s vlastnoručně vybraným námětem vlastní význam. Studenti při úvodním rozhovoru a samotné tvorbě se musí potýkat s prožitkovou složkou konceptu, ale při závěrečné reflexi se orientují už pouze na významy vložené do díla.

To, že studenti přistupovali k tvorbě osobitě (a že se tedy vyučující podařilo v úvodním dialogu vyprovokovat jejich prekoncepty) lze poznat z toho, že pro tvorbu vymýšleli vlastní postupy – například jeden student používal ohořelý papír, jiný se pokoušel udržet ve svém objektu vodu. Jedna studentka si zase nechala pro svůj objekt vytisknout vlastní fotografii, kterou do díla zakomponovala. Fotografie těchto děl bohužel chybí.

Vyučující nechává studenty, aby při své práci ztvárnili své představy, aniž by je podrobovala nějakým soudům, ale díla přece nechá studenty okomentovat a vysvětlit. Díky tomu, že si studenti volí námět sami, a musí se s ním sami vyrovnat, sami se pokoušejí ztvárnit svou představu – to, co vychází z jejich prekonceptu. K domnělému konceptu se

tedy blíží každý sám. Při závěrečné reflexi studenti svá díla vysvětlují, ale socio-kognitivní konflikt v pravém slova smyslu nenastává.

## 2. 2. 9. Devátá hodina – čtvrtek 9. května 2013 – třída 1. X

[Na začátku hodiny se studenti věnují instalaci svých děl v interiéru školy, doplňují svá díla popiskami. Dokončování prací a instalace studentům zabere asi 15 minut. Poté vyučující začíná novou práci. Ta je součástí delšího projektu.

V úvodní části vypráví o německém umělci Gerhardu Richterovi. Richter vytvářel díla podle fotografií, pomocí této tvorby vzpomíná na různé situace a osoby, se kterými se v životě setkal. Dvě z těchto děl využije vyučující při zadání. Oba obrazy mají spojitost s druhou světovou válkou. Zachycují dva příbuzné Gerharda Richtera. Na jednom z obrazů s názvem „Teta Mariana“ nacházíme holčičku Marianu (asi osmiletou), která má na klíně malého chlapečka – malého Gerharda. Vyučující vypráví studentům příběh Mariany a zároveň se studenty vede dialog. Po rozboru obrazu „Teta Mariana“ vyučující promítne studentům obraz „Strýček Rudi“ a také ho podrobuje analýze.

V.: *„Když potom povyroستla a dospěla, tak byla psychicky nemocná. A nevíme, jestli byla třeba mentálně postižená, možná, že trochu ano, ale byla psychicky nemocná. A jako psychicky nemocná se dostala do spárů tehdejšího nacistického režimu, protože ten měl na to svoje názory. A jak to dělali Němci? Co měli za názory?“* – Studentka 1: *„Prostě ten, kdo byl nějak špatnej, tak prostě neměl nějak kazit tu rasu například.“* – Studentka 2 : *„Oni zavírali nemocný, mentálně postižený, lidi se schizofrenií.“* – V.: *„Hm, ano. Říká se tomu eugenika cizím slovem. Když někdo chce vypadat jako ušlechtilý člověk, tak používá termín eugenika. Snaha o zachování co nejčistšího genomu lidské rasy, péče o to, aby se nepředávaly nějaké dědičné choroby a aby prostě lidé byli co nejkrásnější, nejvýkonnější a já nevím jací ještě a přesně, jak jste říkali, tak lidé, kteří byli nějak špatní, tak byli nejdřív internováni, zavíráni do koncentračních táborů nebo do různých ústavů a posléze dokonce zabíjeni. Takže nejenom lidé s tělesným postižením, ale i mentálně postižení. Vztahovalo se to i na různé menšiny, na lidi třeba s jinou sexuální orientací a prostě na širokou, velice širokou škálu různých špatných osudů. A tady ta teta Mariana bohužel se dostala také do toho soukolí a také zahynula v ústavu pro psychicky nemocné. Nacisti tam prostě přišli a řekli, že všichni ti pacienti půjdou pryč. Takže ona válku nepřežila. Gerhard Richter*

namaloval vlastně tento obraz do takové dvojice s jiným obrazem a ten jiný, ten druhý obraz možná znáte. (...) Tak tenhle obraz je ze stejné série Gerharda Richtera. Obraz se jmenuje „Strýček Rudi“, a kdybyste měli zájem a udělali si výlet do místa nedaleko Prahy, tak byste ho mohli vidět, protože je v jedné takové sbírce, která vznikla zvláštním způsobem, a jsou tam někdy docela pozoruhodná umělecká díla. „Strýček Rudi“ patří mezi ně. Je to sbírka, která souvisí s druhou světovou válkou a s různými jejími dramatickými událostmi. Kde byste tak mysleli, že je tady nedaleko Prahy ta sbírka? Není to v Terezíně. Je to poměrně nedaleko Prahy. (...) Je to nedaleko Kladna.“ – Třída: „Lidice.“ – V.: „Lidice. Ano, v Lidicích je galerie a je tam sbírka uměleckých děl, docela zajímavých.(...) Tak co „Strýček Rudi?“ Co byste na to řekli?“ – Třída: „To byl zřejmě nějaký vojenskej příslušník.“ – V.: „Hm. Jaký máte pocit z té uniformy? (...) Jak to vnímáte? Máte z té uniformy nějaký pocit?“ – Studentka 1: „Ten kabát se mi líbí.“ – Třída: „Moc dlouhej.“ – Studentka 1: „Kdyby odstranil ten límec...“ – V.: „Já jsem si tady teď neotevřela módní poradnu. Já si myslím, že asi víte, na co se ptám.“ – Studentka 3: „Působí to depresivně.“ – V.: „Působí to depresivně.“ – Třída: „Třeba jakože omezení pohybu.“ – V.: „Omezuje pohyb, jakože je v tom takový upnutý. Jo. Máte to spojené s nějakým příběhem? Viděli jste třeba nějaký film nebo četli jste nějakou knížku, kde tyhle uniformy hrály roli?“ – Třída: „Pianista.“ – V.: „Pianista, ano. Jakou roli tam ty uniformy hrály?“ – Třída: „Ti, co je měli, byli nositelé zla.“ – V.: „Byli to nositelé zla. Myslíte, že na té uniformě je něco třeba úmyslné, něco, co úmyslně vzbuzuje v člověku nepříjemné pocity?“ – Studentka 1: „Nejsou to ty ramena?“ – Student 4: „Ten člověk.“ – V.: „Teď mluvíme o té uniformě. Mluvili jste tady o tom, že působí upjatě, že působí tak jako prkenně, že se v ní nemůže dobře hýbat. Ještě něco třeba?“ – Třída: „On v ní působí jako psychopat, kterej prostě rozmlátí někomu hlavu těžítkem.“ – V.: „Ale ten člověk, co je v té uniformě, to je strýček Rudi. To je Gerharda Richtera strejda, kterého on měl rád, usmívá se. A přesto máme z té fotografie pocit, že to je psychopat, který někomu rozmlátí hlavu těžítkem.“ – Studentka 3: „To dělá ta uniforma.“ – Studentka 1: „Ale to nedělá podle mě ta uniforma samotná. My to podle mě máme zažitý s něčím jiným. Ale kdybysme to neměli zažitý s tou druhou světovou válkou, tak nám na tom nebude připadat nic strašlivého.“ – Studentka 2: „Kdyby ten člověk stál a měl na sobě oblek, tak jako to vypadá hned jinak, že jo. Prostě když má na sobě někdo uniformu, a je to z druhý světový...“ – V.: „Určitě. Ta uniforma na jedné straně nese nějaké emoce. Je pro nás prostě souhrnem nějakých informací. Na druhé straně ale zas je pravda, že uniformy třeba a tvarování zbraní nebo tvarování vojenských vozidel, taky podléhá určitým zákonitostem, které směřují k tomu, aby

ty věci vzbuzovaly strach. To, že mají uniformy třeba nárameníky, to, že má třeba zvýrazněnou takovou tu linii takového toho hranatého mužského těla, upnutého, že to je prostě člověk, na kterého nemůžeme, protože je ukrytý v té uniformě, tak to pochopitelně taky hraje roli a je to dost často i záměrně vytvořené. Co myslíte, byl strýček Rudi hodný člověk?“ – Studentka 1: „V soukromém životě asi jo.“ – V.: „Hm, v soukromém životě asi ano. Určitě znáte takové ty příběhy o velitelích koncentráků, kteří v soukromém životě hráli Chopina na piano a byli velmi přátelští a kultivovaní a...“ – Studentka 2: „Ale vedli koncentráky.“ – V.: „Ale vedli koncentráky. Ale dělali to dobře.“ – Studentka 1: „No tak odvedli dobře svoji práci.“ – Studentka 2: „No někdo taky dobře zabijí lidi, že jo.“ – V.: „Ale tys mi tak hezky nahrála. To bylo náhodou pěkné, protože až budete o tom číst různé, třeba filosofické, knihy, tak prostě zjistíte, že pro dost lidí je uznání společnosti, toho, že dělají svoji práci dobře, natolik silný motiv, že nepřemýšlejí o tom, jakou podstatu ta práce má. Hodně lidí takových je a nemusí to být zrovna velitelé koncentráků. Můžou to být třeba...“ – Studentka 2: „Advokáti nebo kati.“ – V.: „No, kat, to je taky pravda, že jo, když kat nedělá svou práci dobře... A co byste mysleli, jak to se strýčkem Rudim asi dopadlo?“ – Třída: „Umřel.“ – V.: „Umřel. Nevrátil se z války. Zabili ho. Takže Gerhard Richter přišel vlastně o dva příbuzné blízké, které měl rád. Oba dva ty příbuzné vlastně zabila válka a oba dva zabila jiným způsobem. Zatímco teta Marian byla vlastně nevinnou obětí nějakého šíleného předpisu, tak strýček Rudi byl sice aktivním vojákem, ale vlastně taky neměl vliv na svůj osud. Znáte nějaký příběh, třeba nějakou knížku, která se zabývá těmi osudy lidí za války?“ (...) – Studentka 2: „Sofiina volba.“ – Třída: „Deníky Anny Frankové.“ – V.: „Ano. Znáte třeba českou dětskou knížku „Říkali mi Leni“? Pokud ji neznáte, já vím, že už na dětské knížky nemáte zrovna věk, ale kdyby se vám dostala do ruky, tak je to velmi krásná knížka o holčičce zavlčené do Německa, která sama přijde na to, že je české dítě a za takových dramatických okolností se jí podaří vrátit.“ – Studentka 2: „Podle mě je to hloupost, protože pochybuju, že by si na půdě ten kufřík schovávali.“ – V.: „Ono je to prý podle skutečné události.“ – Studentka 1: „Jo, vždyť já jsem slyšela o hodně příbězích, kde někdo našel prostě nějaký kufř s něčím někde nebo nějaký věci.“ – Studentka: „Mně to prostě přijde hloupost, aby tam ten kufř schovávali.“ – V.: „Oni ho tam spíš zapomněli, než že by ho tam schovávali.“ – Studentka 2: „Bylas někdy na nějaký starý půdě?“ – V.: „To je tvoje téma vid', od minula. Ale tam je takový okamžik, kdy ta Leni najde v knihovně za knížkami schované fotografie, které tam nechal jeden z příbuzných z té její německé rodiny. A tam jsou snímky takhle, v takovéhle uniformě oblečených vojáků, kteří stojí pod nějakými nešťastníky oběšenými na stromě, usmívají se

radostně, jak se jim ta práce povedla, jak se jim povedlo „tu pakáž“ tam oběsit. (...) Já mám pro vás teď úkol. Kdybyste se zamysleli nad osudy těch dvou, těch dvou příbuzných Gerharda Richtera a zapřemýšleli nad tím, co potřebovali v životě. Jaké věci potřebovali. Jaký předmět třeba byl pro ně důležitý – pro strýčka Rudiho. Co potřeboval...“ – Studentka 2 „Hadrík na leštění holin.“ – V.: „Ale budeš to muset nakreslit. Takže máme strýčka Rudiho, máme vojáka, máme prostě chlapa, který nastoupil do armády, možná, že byl rád, že mu ta uniforma sluší, protože že jo, uniforma je chlapácká záležitost, přináší to tomu vojákovu pocit mužnosti a elegance. Taky si uvědomte, že to byl mladý kluk, když do té uniformy se oblékl, že jo. O pár let starší, než jste vy. Bylo mu třeba devatenáct nebo dvacet, takže určitě se mu líbilo, že má na sobě něco pěkného. Tak se zamyslete nad tím, co potřeboval. Fany navrhuje, že potřeboval hadřík na leštění holínek. (...) Takže zamyslete se nad tím, co tak ten člověk potřeboval, možná, že zůstaneme u toho strýčka Rudiho. Tetu Marianu necháme, protože toho o ní tolik nevíme, nevíme vlastně, proč byla nemocná.“ – Studentka 2: „Jako nějaký věci, co mohly bejt prostě jeho?“ – V.: „Nějaké věci, které byly jeho.“ – Studentka 2: „Jako my třeba máme prostě penál a sešity, něco na tenhle způsob?“ – V.: „Hm, něco na tenhle způsob. Jako hmotné věci denní potřeby. Předměty. Jo? Co měl, co k němu patřilo. Máme tady strýčka Rudiho v uniformě, známe jeho osud, víme, kam patřil, do jaké armády patřil, tak zkusme, teď mám obavy, abyste nezačali kreslit nějaké předměty ozdobené hákovými kříži, tak to zas až úplně nemusíme. Ale zkuste se zamyslet nad tím, co potřeboval a co třeba ho provázelo někam do toho vojenského tažení, co tak asi měl. Jak se tak asi dívali jeho příbuzní na to, že tam někde je, a jestli přemýšleli třeba, že mu něco pošlou, že by potřeboval pít anebo co on sám chtěl. Zkuste se nad tím chvilku zamyslet a zkuste to nakreslit. Tu věc, na kterou jste přišli, zkuste nakreslit. Jednu nebo víc. Jo? Takže to je celé moje zadání pro dnešek.“

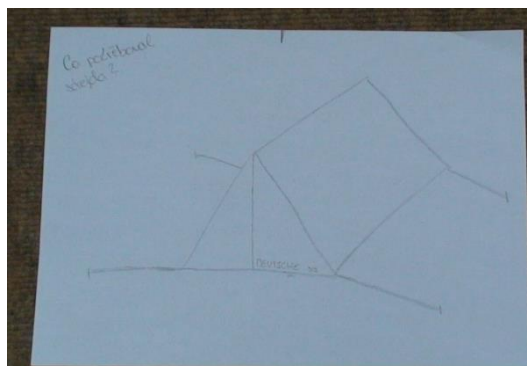
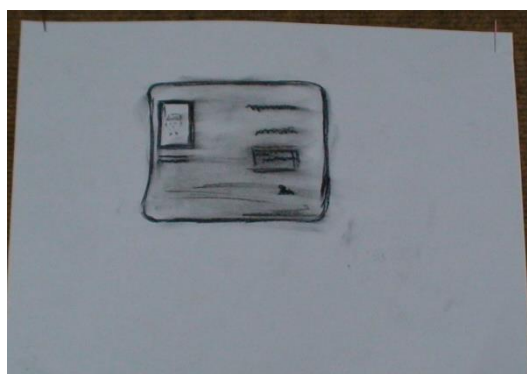
Studenti mohou používat rozličné kresebné pomůcky (tužku, propisku, fixy, (...)). Vyučující zdůrazňuje, aby se studenti pokusili nakreslit věci reálně.

Následně se studenti věnují práci. Vyučující mezi nimi chodí a provádí se studenty reflexe při tvorbě. Například se studentkou 1. Studentka nakreslí na papír více malinkých objektů a vybere si pro svou práci pestrobarevné fixy.

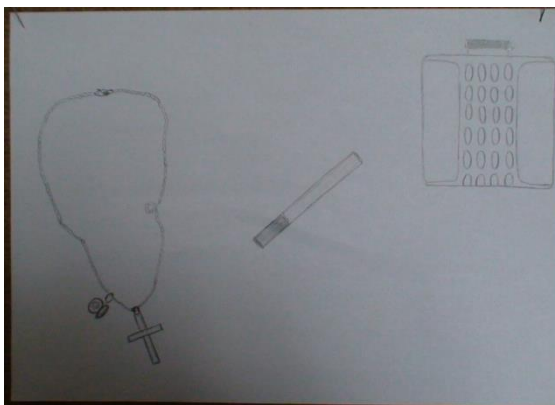
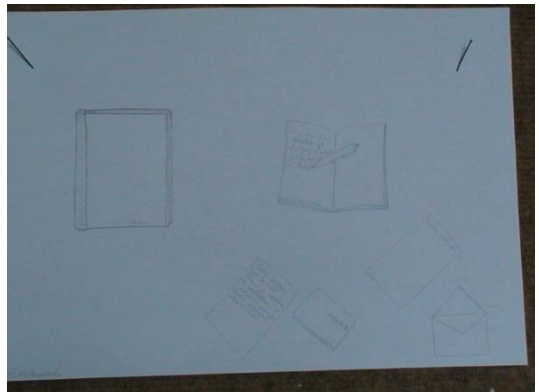
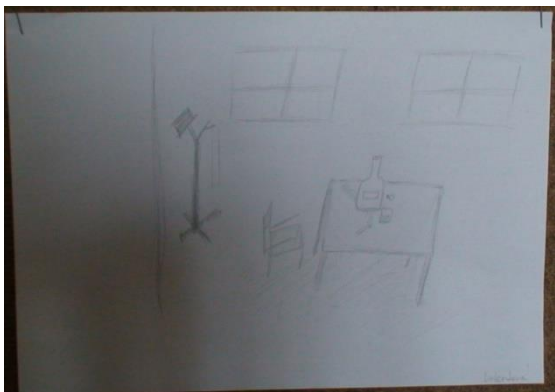
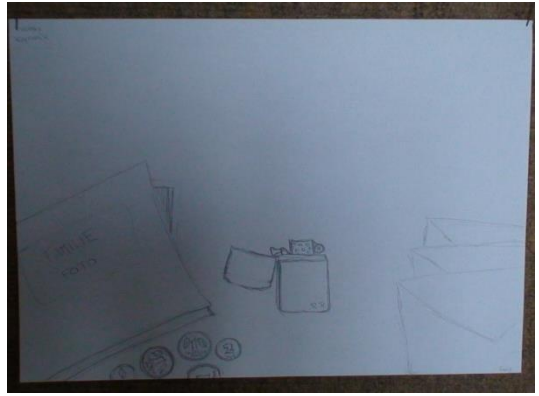
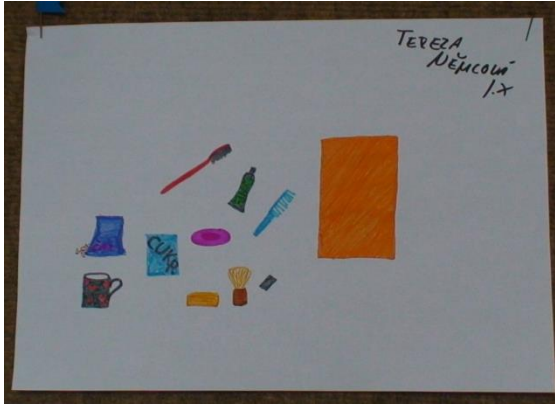
Studentka 1: „A co je na tom všem tak špatnýho?“ – V.: „Já nevím, mně ke strýčkovi Rudimu nějak ty legrační barevné předměty nepasují.“ – S.: „Proč ne?“ – V.: „No protože to nejsou..., jako i kdybych si odmyslela, že to je voják, tak je to prostě muž, mladý muž. Já nevím, jestli takhle to ladí, charakterizuje..., já nevím.“ – S.: „Ale on byl ve válce. On si

nemohl vybírat.“ – V.: „Ano, takže měl červeně puntikovaný hrnek. To je fakt výborný argument.“ – S.: „A co mám teda dělat?“ – V.: „Já nevím.“ – S.: „Ale, paní profesorko, já jsem se fakt snažila teďka. Koukejte, jak jsem vybarvila ten ručníček. Jedním směrem jsem to vyjezdila.“ – V.: „Já mám pocit, že jsme pořád u té kočky Hello Kitty.“ – S.: „No a co?“ – V.: „Já ti nevím, no. Jo dobře. Vidiš to tak.“ – S.: „Ale já to tak vidím.“ – V.: „No, já s tím asi už nic neudělám, no. Jenom si to nějak neumím představit.“]

Většina studentů obrázků nedokončí, proto se vyučující rozhodne odložit zbylou práci a závěrečnou reflexi na příští hodinu. Práce studentů zatím dopadly takto:







Vyučující zadává námět široce: „předmět, který strýček Rudi mohl potřebovat“. Studenti mají při výběru konkrétního předmětu volné ruce, a proto by mohl být tento širší námět opět považován spíše za téma. Jelikož však přece kreslí „předmět“, tedy zadání je přesnější, než když studenti měli vytvořit „důležitou myšlenku“, a navíc mohou předmětů vytvořit více, a tedy nazvat dílo: „předměty, které strýc Rudi potřeboval“, můžeme zadání považovat tentokrát za samotný námět. Za téma hodiny můžeme označit například „osudy příslušníků rodiny Gerharda Richtera“ za 2. světové války nebo „válečné oběti“ apod.

Na rozdíl od tématu: „důležitá myšlenka“ zde také nejde o abstraktní díla, ale o realistickou kresbu předmětů, které sice student nemá před sebou jako vzor, ale může si je představit a vyobrazit jako konkrétní věc. Studenti zde používají denotativní formu umění – tedy tvoří dílo, jehož předmět dokážeme poměrně spolehlivě interpretovat i bez názvu, ze kterého „námět“ snadno poznáme.

Vyučující se snaží studentům přiblížit osudy dvou obětí druhé světové války. Práce s tímto tématem žádá po studentech nějaké historické znalosti. Vzpomínky na ně se snaží vyučující při úvodním dialogu ve studentech vzbudit. Díky dialogu zjišťuje, kolik toho asi studenti o dění za války vědí. Neptá se přitom na žádné letopočty a širší dějinné souvislosti ani na politiku, ale převážně na zkušenost studentů s konkrétními díly filmovými anebo literárními, která se zabývají osudy konkrétních lidí. Vyučující se snaží vyvolat ve studentech vzpomínky na konkrétní osudy, aby je naladila na výtvarný úkol. Studenti si totiž při jeho plnění mají představit právě konkrétního člověka, který se do soukolí války dostal a vžít se do jeho situace.

Dále tedy plnění úkolu žádá po studentech určitou míru vcítění a empatie. Vyučující ve studentech vzbuzuje prekoncepty. Předvádí jim dva konkrétní osudy – postižené tety, která však na obraze působí jako úplně normální krásná milá holčička; a strýce Rudiho, který byl nacistickým vojákem. Oba osudy jsou propojeny člověkem, který měl tyto lidi rád. Nelze tedy jen říci „bůh ví, jaký život by měla ta holčička se svým postižením,“ a „dobře, že ten nacistička zemřel“. Oba osudy jsou představeny dílem Gerharda Richtera – spojením těchto děl v album – příliš osobně, než abychom je mohli přejít bez pozastavení jako staré fotografie, u kterých nevíme, koho zachycují. Možná proto si je Richter vyvolil k přetvoření na obrazy, aby je mohl takto propojit. Aby jim zajistil výstavní pozici a pozornost a nemusel se bát, že pouhé fotografie obou blízkých časem někde zapadnou. Vyučující studenty vede ještě více, aby se zamýšleli nad osudem obou nešťastníků a aby se do jejich situace vcítili. A chce to právě u strýce Rudiho – pro prekoncepty diváků

pravděpodobně nesympatického zlého nacistického vojáka (jak říkají studenti „vypadá, jako psychopat, který by někoho umlátí těžítkem“). Chce po studentech, aby se vžili do někoho, kdo stál na jiné straně, než na té správné. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že nelze žádný příběh interpretovat černobíle, když se na jím zabýváme detailně, a že je tohle člověk povinen udělat, než začne někoho soudit. Studenti se tedy mají vžít do nelehké situace „mladého muže“, který musí do války, kde pravděpodobně zemře. Navíc jde o osobu, která je milována svým příbuzným. O tom, že studenti pracují s prekoncepty v průběhu socio-kognitivního konfliktu svědčí názor studentky, že kdyby na sobě Rudi neměl uniformu, pravděpodobně bychom ho vůbec neodsuzovali. Studenti se do jeho role dokázali vžít, což je docela znatelné z většiny děl. „Předměty strýce Rudiho“ jsou zobrazeny jako jednoduché objekty nutné k cestě v nepohodě a nejistotě a ke každodennímu životu, jde o osobní věci, většinou nakreslené černobíle, a atmosféra některých obrázků velmi vystihuje smutný osud, kterému asi Rudi čelil. Studenti se vyhnuli zobrazování zbraní, tanků a hákových křížů, čehož se vyučující trochu obávala, na což by přišel každý, kdyby slyšel, že téma souvisí s druhou světovou válkou a nacisty, a jehož prekoncept by nebyl podroben socio-kognitivnímu konfliktu, který v tomto případě vyučující se studenty vedla.

Problémy s vcítěním do válečné atmosféry snad vyučující řeší pouze se studentkou 1. Ta pojala úkol jako barevný výčet drobností, které vypadají jako doplňky domečku pro panenky. Vyučující studentce sděluje, že její pojetí úplně neodpovídá zadání. Je si však vědoma toho, že studentka se námětu věnovala a k dalšímu poznání ji přivede spíše než její rada socio-kognitivní konflikt, na který přijde čas při reflexi prací se třídou. Úkol byl součástí většího projektu, takže studentka bude mít ještě dost času se zamýšlet nad dopadem zvolených výrazových prostředků a bude moci svůj názor přehodnocovat.

Konceptem, na který se vyučující zaměřila a k němuž vedlo studenty i zadání výtvarného úkolu, bylo: „osudy konkrétních lidí za války“. Při směřování studentů k tomuto konceptu se vyučující záměrně ptala na zkušenosti studentů s konkrétními díly, zachycujícími válečné osudy – mezi nimi i na knihu „Říkali mi Leni“. Vyučující studenty ještě hlouběji vede k zamyšlení a prožitku, když chce, aby se studenti vžili právě do situace strýce Rudiho, tedy toho, který je nám z obou postav méně sympatický.

Vyučující vede studenty také k tomu, aby se snažili díly zabývat do hloubky obecně. U některých děl, jako třeba u těch od Gerharda Richtera, totiž pro interpretaci musíme znát příběh lidí, kteří jsou zobrazeni. Tento koncept bychom mohli nazvat: „jedním ze způsobů,

jakým můžeme porozumět obrazným vyjádřením“. Vyučující nepředkládá pouze příběhy obou osob, ale zdůrazňuje i to, že bez jejich znalosti bychom mohli být obrazy oklamáni. Holčička Marian vypadá na obraze naprosto normálně a strýc Rudi zase „jako člověk, který klidně někoho zabije“. Sami studenti si zde všimnou, jak nebezpečně působí na hodnocení osoby strýce, že je oblečen právě v nacistické uniformě. I když ji pravděpodobně nosil dobrovolně, studentům se nejdříve zdálo, že on sám je šílenec, a tedy osoba, která má s tetou Marianou společného mnohem více, než se zdá.

Ve svých dílech řeší studenti především konstruktivní část konceptu – potřebují vytvořit kresbu, z níž interpretujeme, o jaký předmět jde. Dále je pro tvorbu velmi důležitá empatická a prožitková součást umělecké tvorby. Studenti se totiž musí vžít do role strýce Rudiho a vcítit se do atmosféry doby, o které s vyučující mluvili, a to vše zobrazit ve svých dílech. Právě to se příliš nepodařilo studentce 1.

## **2. 2. 10. Desátá hodina – čtvrtek 9. května 2013 – třída 1. U**

[V paralelní hodině se studenti s vyučující také věnovali obrazům Gerharda Richtera, ale dostali trochu jiný úkol. Stejně jako v paralelní třídě 1. X také zde studenti nejdříve dokončují umělecké objekty, které nestihli minulý týden, a instalují díla v interiéru školy. Studenti také svá díla musejí opatřit cedulkami.

Studenti dále analyzují obrazy Gerharda Richtera. Vyučující promítá studentům obraz „Strýčka Rudiho“ a ptá se studentů, o koho podle nich jde. Studenti poznají, že je to voják a že jde o Němce, podle toho, že se usmívá. Vyučující se ptá, jestli to mohou zjistit i podle něčeho jiného, než že se usmívá. Studenti říkají, že to poznají podle uniformy a znaku na čepici. Vyučující navádí studenty, aby si vzpomněli, kde takový znak viděli. Studenti si vzpomínají na dokumenty a dále na filmy: „Zachraňte vojína Ryana“, „Bratrstvo neohrožených“, „Nepřítel před branami“ a „Stalingrad“. Dále se vyučující zaměří opět na pocity studentů z obrazu:

V.: *„Jaké pocity ve vás vyvolává ta uniforma?“* – Třída: *„Že je mu zima. Trochu děsivé.“* – V.: *„Trochu děsivé. Je tu ještě někdo, v kom to vyvolává takový pocit, že bychom takového člověka nechtěli úplně do domu, že se ho trochu bojíme?“* – Třída: *„Mně přijde milej. To bude tím úsměvem.“* – V.: *„A už jste říkali, že je zvláštní, že se usmívá. Proč se usmívá? Co myslíte? (...) Možná, že se těší do armády, že jo. Představte si, že to*

byl mladý muž, možná o pár let starší, než jste vy, který se možná opravdu těšil do té armády. Že jo, bude mezi kamarády, něco nového zažije, něco uvidí.“ – Třída: „Nebo ho třeba povýšili.“ – V.: „Třeba ho povýšili, ano. Proč se ještě může usmívat?“ – Třída: „To je, jako že pózuje.“ – V.: „Jo, jako že pózuje. Jasně. (...) Možná se také usmívá, protože pózuje. Ještě se může usmívat z nějakého důvodu? (...)“ – Třída: „Po nějaký vyhraný bitvě.“ – V.: „Hm, po nějaké vyhrané bitvě. Něco se povedlo. Určitě. Třeba. Nebo půjde na dovolenku nebo je na dovolené. Ještě z nějakého důvodu se usmíváme na fotografiích.“ – Třída: „Aby se povedla.“ – V.: „To už jsme říkali. Že je šťastný, to už jsme taky říkali.“ – Třída: „Třeba se mu narodilo dítě.“ – V.: „Třeba se mu narodilo dítě, to je taky možné, ale proč se ještě usmíváme na fotce?“ – Třída: „Z povinnosti. Jsme donucený, abysme měli krásnou vzpomínku.“ – V.: „Ano. Ano, fotíme se pro své rodiče, pro své milé a chceme, aby měli krásnou vzpomínku a aby nám zase neříkali: „Podívej se, jak se na té fotce tváříš. Ty se na ní vždycky tváříš tak kysele.“ Tak se usmíváme. Takže i to může být třeba motiv, že jo. Fotí se pro maminku, chce, aby vypadal hezky a vesele. Co myslíte? Jak to s ním dopadlo?“ – Třída: „Špatně.“ – V.: „Zabili ho. Byl to strýček toho malíře Gerharda Richtera, jmenoval se Rudi, takže ten obraz se jmenuje (...) „Strýček Rudi“. A oni měli v rodině dva lidi, kteří zahynuli za války, jeden byl ten strýček Rudi a druhá byla teta Mariana, to byla ta dívka na obraze, který jsem vám předtím ukazovala. A to byla dívka, která měla nějakou duševní chorobu, a Němci takové lidi zabíjeli, protože měli pocit, že by jejich rasa měla být jenom čistá a zdravá. Takže vlastně z té rodiny dva lidé zahynuli, každý z jiného důvodu a oba kvůli nacistickému režimu. A Gerhard Richter namaloval tenhle obraz – on je dokonce v České republice. Co myslíte? Kde by tak mohl být?“ – Třída: „V nějakým muzeu. V Terezíně.“ – V.: „V nějakém muzeu. Není v Terezíně. Ale je na takovém podobném místě. No?“ – Třída: „V Lidicích.“ – V.: „V Lidicích. Ano. Je v galerii v Lidicích. A je to vlastně jeden z nejdražších obrazů té sbírky. A já bych ted' chtěla po vás takovou věc. Kde je ta fotka? Kde se to fotilo? Co myslíte?“ – Třída: „V koncentráku.“ – V.: „Ono se to moc nepozná.“ – Třída: „Ta bílá stěna může bejt v koncentráku.“ – V.: „Těžko říct.“ – Třída: „Je tam nějaká budova.“ – V.: „Je tam nějaká budova. Je tam nějaká zeď a za tou zdí je nějaká budova. Možná i nějaký strom nebo něco takového. Malíř to schválně namaloval tak, abychom nepoznali, kde to je, abychom o tom museli přemýšlet. A já bych ted' chtěla, abyste si představili, kde všude by tak asi ten strýček Rudi mohl být. Abyste pro něj zkusili nakreslit pozadí. Nebude tam on na té vaší kresbě, to potom dokončíme příště nějakým jiným způsobem. To vymyslíme, to vám ukážu. (...) Pokusíte se nakreslit pozadí pro takového strýčka Rudiho.“ Vyučující doporučuje studentům, aby

používali tužku nebo uhel, aby pracovali raději černobíle. Pozadí má logicky souviset s obrazem a jeho atmosférou, studenti například nemají postavit strýčka Rudiho do supermarketu.

Následně se studenti pustí do práce. Mají na tvorbu asi půl hodiny. Respektují rady vyučující a nepoužívají při práci žádné barvy. Někteří studenti ještě dokončují předešlý úkol.

Reflexivní část je odložena na příští hodinu. Do prací se následně bude podobizna strýce Rudiho doplňovat. Práce studentů jsou z hlediska pochmurné atmosféry, kterou vzbuzují, velmi podobné, takže poznáme, že se studentům podařilo vžít do tíživé válečné doby. Z hlediska konstrukčního se obrazy velmi liší. Fotografie prací tentokrát nejsou přiloženy, protože obrazy nebyly dokončeny. Můžeme je však pozorovat při jejich vzniku v záznamu z hodiny.]

Přestože jde o paralelní hodinu k minulé, vyučující tentokrát zadává pozměněný námět. Soustředí se na pozadí v obraze, kde asi strýc Rudi při fotografování stál. Námět je zadán jasně: „místo, kde by mohl strýc Rudi být“. Tím, že se vyučující zaměřuje právě na místo, ještě více studenty vede k přemýšlení nad situací a atmosférou, v níž se příbuzný Gerharda Richtera nacházel a kterou ve svých dílech studenti zobrazují.

Vyučující provádí na začátku vyučování dialog, při kterém se snaží studenty přivést k pochopení situace, ve které se strýc Rudi nacházel. Vypráví studentům o osudu, který potkal oba příbuzné Gerharda Richtera. Opět se snaží studenty přivést k zamyšlení nad konkrétními osudy lidí za války. Ptá se studentů, jaké viděli válečné filmy a nechá je, ať si uvědomí atmosféru války.

Aby se studenti dokázali vžít do situace mladého vojáka, vyučující s nimi detailně zkoumá jeho vzezření a zaměřuje se na jeho úsměv. Studenti vymýšlejí různé možnosti, proč se strýc Rudi usmívá, až nakonec je vyučující přivádí na myšlenku, která je z hlediska lidského osudu asi nejsmutnější – strýc Rudi se vyfotil s úsměvem, aby jeho fotografie, podle níž Gerhard Richter obraz maloval, byla hezkou vzpomínkou pro rodinu, která ho už možná doopravdy nikdy neuvidí. S tímto vědomím se možná fotil mladý člověk, který je studentům věkově velice blízko, což vyučující studentům připomíná. Ti se tak pravděpodobně zamyslí, co by asi oni dělali v situaci Rudiho a jak by se cítili. Tento

postup nutí člověka, aby si uvědomil, že se zlem a dobrem v ryzí podobě se nesetkáváme v životě jen tak snadno. Vyučující na začátku dialogu zjišťuje, že studenti jsou schopni podle nějakých signálů, a ani si je nemusejí uvědomovat, odhalit díky dosavadním životním zkušenostem, že strýc Rudi sloužil v nacistické armádě. Po prvním pohledu tedy divák zařadí Rudiho mezi lidi reprezentující zlo. Jenže vyučující vyvolává socio-kognitivní konflikt, prekoncepty studentů staví proti úkolu vžít se do nelehké situace, které Rudi čelil. Představuje Rudiho jako obyčejného člověka s obyčejnými starostmi, které každý zná, jako například vypadat hezky na fotce. To nutně vede k prožívání Rudiho situace a přehodnocení prvotních prekonceptů.

Studenti pracují opět s konceptem: „osudy konkrétních lidí ve válce“. Vyučující se zaměřuje na osobu strýce Rudiho a představuje ji jako člověka, který pracuje pro nenáviděný systém a zároveň má sám rodinu, která ho miluje a bojí se o jeho život.

Studenti tentokrát neřeší tak osobní úkol jako předchozí skupina, která vytvářela Rudiho předměty. Pracují více s atmosférou doby a se svými zkušenostmi například z válečných filmů. Můžeme to vidět na obrazech. Studenti kreslí v pozadí Rudiho vysoké zdi a holé stromy. Nalézáme na nich zamřížované brány a ostnaté dráty. Na několika obrazech taky spatříme masu lidských bytostí, které však nikdo nemůže rozeznat, jsou to jen stíny lidí. Studenti se vžili do válečné doby velmi úspěšně, čímž naplnili empatickou a prožitkovou složku konceptu. Konstruktivní složka konceptu zde není natolik důležitá, ale studenti, kteří pojali perspektivu v obrázku jinak, než na obraze Gerharda Richtera, budou muset počítat s dalšími úpravami, aby mohli postavu strýce Rudiho do obrázku umístit v další práci.

## 2. 3. Úloha práce s námětem, konceptem a prekonceptem a jejich důležitost ve výuce Vv

Během výuky vyučující zacházela s náměty, koncepty a prekoncepty studentů odlišným způsobem odpovídajícím konkrétní vyučovací jednotce. Nyní se zaměříme na sumarizaci všech zjištěných údajů a objasnění úlohy námětu, konceptu a prekonceptu při výuce. Budeme je zkoumat zvlášť a vyhodnotíme práci s nimi.

### 2. 3. 1. Námět

Co se týče *námětu*, vyučující vystřídalala při výuce několik různých postupů práce. V každé z úloh, kterou studenti plní, má námět odlišnou důležitost a šíři. Například když vyučující zadává studentům kresbu „prostředí, kde mohl být strýc Rudi“ z obrazu Gerharda Richtera, dostávají studenti naprosto jasné zadání, naprosto jasný námět. Mají vytvořit prostředí, které by odpovídalo alespoň trochu historii, a hlavně atmosféře, v níž se dotyčná osoba ocitla. I takto jasně zadaný námět studentům ale umožňuje dostatečnou variabilitu práce. Na pracích z tohoto úkolu také můžeme zpozorovat, že studentů, kteří se při tvorbě inspirovali prostředím nastíněným nejasně na Richterově obraze, je velmi málo. Také při realistické malbě krajiny anebo „portrétu zezadu“ mají studenti zadaný konkrétní námět. Míra variability, kterou konkrétní náměty poskytují výtvarníkům, je stále poměrně vysoká. Při malbě portrétu i krajiny si mohli studenti zvolit, jakou krajinu anebo kterou osobu vyobrazí, tedy měli možnost výběru. Aspoň minimální možnost výběru námětu je v předmětu výtvarné výchovy naprosto opodstatněná, neboť součástí jejího působení je i rozvíjení tvořivosti. Navíc po studentech chceme, aby tvořili umění, tedy dali vyniknout každý své odlišné životní zkušenosti. (I když pro práci na konkrétním námětu stejném pro všechny studenty je ve výtvarné výchově také místo, a to velmi důležité. Pokud chce totiž vyučující studenty učit řemeslo, a tedy i kresbu a malbu podle modelu, mají všichni stejný námět a stejné podmínky pro splnění úlohy. V takovém případě dokonce vyučující může hodnotit, nakolik se kterému studentovi kresba zdařila, kresby může mezi sebou porovnávat a rozhodovat, které jsou lepší. Tato výuka je také součástí látky probírané na gymnáziu, ale pouze v omezené míře. (Setkáme se s ní hlavně na odborných středních



školách i základních uměleckých školách a ve výtvarných kroužcích, které mají studenty připravovat na různé přijímací zkoušky.)

Kromě rozdílů daných odlišností studentů, jejich rozdílnými schopnostmi, zkušenostmi a náladami, jsou také podporovány ze strany vyučující u mnoha úkolů obměny, vycházející z určité možnosti vlastní volby. Studenti sice mají zadané téma i námět, ale mohou si v něm nalézat sami konkrétní detaily, na něž se při práci zaměří. Větší volnost i při práci s konkrétně zadaným námětem dobře ilustruje úloha, při níž měli studenti kreslit předměty, jež asi potřeboval strýc Rudi. Námět: „předměty strýce Rudiho“ je zadaný velmi přesně, ale studenti si sami mohou zvolit, jaký předmět budou vytvářet. Námět je zde vystižen velmi přesně výjevem ze všech obrázků a zaštituje je jako jeden celek, na kterém samostatně utvořil část každý ve třídě. Někteří si vybrali ke ztvárnění hřeben, identifikační kartu, kabát, kufr... Studenti si mohli tedy z námětu vybrat, co chtěli. Zároveň bychom zde mohli u jednotlivých obrazů náměty upřesňovat právě podle volby studentů. Zadaný námět pro tento úkol tedy není dán přesnou formulací, která by dobře pojmenovala a vysvětlila všechny části díla. Je pro jeho pojmenování příliš obecná. Zároveň ji ale nemůžeme považovat za téma hodiny. Téma hodiny ještě obecněji sděluje, čeho se hodina týká, jakými koncepty se studenti zabývají, a námět si z ní v tomto případě vybírá jen zlomek, který má za úkol ilustrovat, jak se studenti ke konceptům přiblížili. Námět s „předměty“ je tedy obecnějšího charakteru než při tvorbě „pozadí pro strýčka Rudiho“. Studenti jsou vyzváni k tomu, aby si sami zvolili konkrétní část, které se budou věnovat. Setkáváme se s variabilitou prací, ta je ale dána nejenom odlišností mezi studenty, ale i větší možností volby. Konkrétní složky námětu dokážeme z děl interpretovat. Námět je zde důležitý, protože jen z obrazů nepoznáme, o čí předměty se jedná, ale díla by dokázala existovat a být interpretována i sama o sobě.

Při zadání „důležité myšlenky“ se vyučující ještě více soustředí na rozdíly mezi studentskými přístupy. Během zadání výtvarného úkolu se v této hodině vyučující od začátku soustředí právě na toto východisko. Probírá se studenty nejdříve témata, kterými se v tvorbě zabýval Karel Malich, hovoří o konkrétních okamžicích, které inspirovaly Malichova jednotlivá díla. Po studentech vyučující požaduje obdobný přístup. Snaží se v nich vzbudit pocity a myšlenky vycházející z existenciálních okamžiků, nad kterými mnozí lidé neuvažují, anebo chce, aby si studenti vzpomněli na konkrétní zážitek. Vyučující se zde zaměřuje na práci s prekoncepty studentů, s jejich individuálními

zkušenostmi. Celé dění při úvodním dialogu vyústí právě v zadání: „důležité myšlenky“. Z toho důvodu bychom měli tuto formulaci považovat spíše za téma hodiny. „Důležitá myšlenka“ sice obecně sděluje, co vlastně v dílech studenti zachycují, ale v interpretaci konkrétních děl nepomáhá. Studenti jsou v tomto úkolu vyučující vedeni k výběru vlastního námětu, který by jejich dílo vysvětloval. Jde o abstraktní tvorbu, takže pro interpretaci děl je zde nezbytné, abychom námět znali. Na rozdíl od předešlých úkolů zde sami námět nepoznáme, přitom jde o důležitou součást díla, kterou si vybírají sami tvůrci. V předešlých úkolech byl námět zadán vyučující, ale nebyl zcela nezbytný pro porozumění dílům.

Nakonec se dostáváme k úkolům, kde námět, oproti „důležité myšlence“, nehraje podstatnou roli. V úkolu, při němž měli studenti ztvárnit realistickou malbu novým způsobem odpovídajícím jedné ze dvou tendencí ve vývoji moderního umění, byl námět daný již právě předešlou prací. Zadání původních námětů znělo: „krajina“ a „portrét spolužáka zezadu“. V práci na dalším obraze měli studenti své konkrétní výjevy přibližovat jedné ze dvou tendencí, buď analyticko-konstruktivní, nebo symbolicko-expressivní. Námět z původního obrazu tedy zůstal přítomen. Studenti zpracovávali výtvarnou úlohu, aniž by dostali zadaný jiný námět. Při této činnosti si naopak zachováním původního námětu lépe uvědomili, jak málo stačí, aby se výraz obrazu znatelně změnil. Většina prací nebyla abstrahována s mírou, z níž už bychom původní námět nedokázali interpretovat. Obrazy jsou tedy srozumitelné, námět jsme schopni určit. A přesto při plnění úkolu se studenti neměli soustředit na samotný námět, důležité byly postupy abstrahování, na něž se studenti zaměřili. Výsledkem neměla být interpretace obrazu skrze námět, ale porovnání obou výtvorů a vliv odlišných výrazových prostředků na jejich interpretaci. Námět tedy v tomto případě postrádá důležitost, na rozdíl od předešlé práce, je spíše prostředkem k dosažení vyučovacích cílů.

Učební úloha navazující na výklad o hnutí dada a konceptuálním umění dosahuje až na samou hranici práce s námětem. Námět zde není zadán. Studenti jsou vyzváni pouze k plnění výtvarné úlohy, při níž uplatňují výtvarné postupy typické právě pro hnutí dada. Při tvorbě využívají náhodu a hru, což má za následek, že pokud v dílech nějaké „náměty“ nalezneme, vkládáme je do díla také náhodou (náhodou máme zkušenost, která nám umožní určitou část díla interpretovat anebo se náhodou tvůrci podařilo utvořit pochopitelnou strukturu pro diváky). Výtvoři studentů takovou vlastností disponovaly, ale

většinou byly výtvořiny rozdrobeny na více nesouvislých částí, jež by se dohromady nedaly označit nějakým vyjádřením, které bychom mohli považovat za námět. Úloha námětu tkví také v tom, že má tvůrce inspirovat k jeho zpracování (z toho důvodu si ho nejlépe vybírá sám tvůrce). My následně můžeme z díla námět více nebo méně přesně zjistit, interpretovat. Námět je tedy na začátku i na konci výtvarného procesu, na počátku jeho tvorby a na konci u interpretace díla. Jenomže zde na začátku žádný námět zadán není, ani si ho studenti nevybírají. Pouze se soustředí na proces tvorby. Při interpretaci díla není námět důležitý, nelze ho z díla zjistit, protože tam není přítomen. O zpracování námětu také v této úloze vůbec nešlo. Studenti se měli naopak soustředit právě na použitou techniku, na samotný proces tvorby, kde prostřednictvím náhody a hry stvořili dílo nesoucí často komické významy.

Zejména práce s námětem tedy v různých úlohách podléhala značným rozdílům. Vyučující zadávala někdy námět naprosto přesně formulovaný, jindy dala studentům větší míru volnosti a někdy byl úkol zadán jako téma a konkrétní námět si studenti měli zvolit zcela sami. Vyučující si byla vědoma těchto rozdílů a používala je úmyslně, aby dosáhla konkrétních cílů hodiny. Její způsob práce s námětem také záležel na jeho důležitosti v rámci výtvarné úlohy. Jak je vidět, námět nemusí být vůbec přítomen, nemusí být vůbec důležitý pro interpretaci výtvarného díla, jako jsme viděli při práci na dadaistickém obraze. Obrazy přitom mohly být interpretovány i bez námětu. Na druhou stranu, z některých úloh (například „důležitá myšlenka“) je patrné, že interpretace díla ani jeho částí by bez názvu, a tedy bez znalosti autorova námětu, nebyla vůbec možná. Vyučující širší přístup v práci s námětem jednak studentům dává hranice, pokud to pro danou úlohu potřebuje, nebo jim dává větší míru volnosti. Hlavně ale studentům ukazuje, jak je námět důležitý anebo není v různých etapách vývoje moderního umění a jak podléhá námět a práce s ním vůli samotného tvůrce, jeho záměrům a cílům. Studenti mohou změny práce s námětem vnímat jako větší či menší volnost při výběru konkrétního výjevu pro obraz a asi by si ji více uvědomili při konfrontaci tohoto stylu výuky s direktivním řemeslně zaměřeným způsobem výuky v odborných středních školách. Ať už si vyučující vybírá jakýkoliv přístup k námětu, vždy ale práci s ním podřizuje konkrétním cílům, na něž je výtvarná úloha zaměřena. Námět je oproti důležitější práci s konceptem a prekonceptem využíván vyučující pouze jako prostředek k dosažení cílů, ale má i vliv na poutavost výuky ve výtvarných hodinách.

## 2. 3. 2. Koncept

Práce s *koncepty*, na které se vyučující zaměřuje, také podléhá určitým změnám. Vždy se ale z hodiny jasně dá poznat, na jakou myšlenku nebo myšlenky se vyučující zaměřuje. Podle konkrétní hodiny se vyučující soustředí na jednotlivé koncepty výtvarného zážitku, přičemž v průběhu natočených hodin vyučující vystřídá zaměření na každou ze stránek uměleckého konceptu – konstruktivní, významovou, empatickou i prožitkovou.

Na konstruktivní stránku výtvarné tvorby se vyučující soustředí například v úloze, která předchází třetí a čtvrté hodině. V těch studenti navazují na úkol „namalovat co nejpřesněji spolužáka zezadu“ anebo „výhled na krajinu“. Při plnění těchto úloh mají studenti vytvořit co nejrealističtější obraz. Musí tedy pozorovat tvary, prostorové vztahy, perspektivu, musí vystihnout barvy a zvolit dobře kompozici. I úkol, který navazuje na tuto úlohu, je zaměřen na konstruktivní stránku konceptu. Při něm mají studenti podle předešlých úkolů vytvořit další obrazy, které by posunuly původně realistické výtvarné zpracování více k abstraktní tvorbě, a to buď spíše k její analyticko-konstruktivní tendenci, anebo k tendenci symbolicko-expresivní. Studenti tedy musí odhalit ve svých dílech nějakou příbuznost s jedním z těchto směrů a podpořit konkrétní momenty v obraze výrazovými prostředky, o kterých hovořila vyučující (například geometricky zjednodušit formy, vystupňovat barevné kontrasty nebo naopak barvy utlumit atd.), aby se jim podařilo dosáhnout dostatečné míry abstrahování původního námětu. Úkol byl promyšlený a podaný takovým způsobem, že se jej zdaří pravděpodobně splnit každému gymnaziálnímu studentovi (jak jsme se již zmiňovali, opakování téhož námětu podle obrázku a ne podle skutečnosti nutně vede k abstrahování původního díla; navíc vyučující nechtěla po studentech nějaké složité pochopení a průniky do moderních směrů, ale jen je nechala postupovat stejnou přirozenou cestou, jakou na počátku 20. století výtvarné umění kráčelo). Pokud by vyučující na počátku úkol dostatečně nevysvětlila, studenti by jistě nedosáhli takové míry pochopení rozdílů mezi oběma tendencemi ve vývoji abstraktního umění. Vyučující oběma třídám jednak vysvětluje obě tendence ve vývoji výtvarného umění, vysvětluje, co znamená „symbolicko-expresivní i analyticko-konstruktivní způsob vyjádření a ve druhé skupině se zaměřuje i na výtvarné prostředky, které obě z tendencí využívají. Druhá z obou tříd je vedena k poznání instruktivně, studenti si pravděpodobně zapamatují méně informací než ve třídě první, protože je sami nevymýšlejí. Studenti ale rychle pochopí, oč jde, když se

v dialogích zaměřují na výrazové prostředky, které jedna a druhá tendence v umění používá. Vyučující zde chce po studentech, aby pracovali na konstruktivní stránce uměleckého díla, a zabývá se tedy konstrukcí díla i při úvodním dialogu. Druhá skupina, v níž se vyučující věnoval vysvětlování problematiky více, neměla nakonec žádné problémy se zařazením svých děl k oběma tendencím a studenti si uvědomovali, jaké výtvarné postupy zvolit k dosažení požadovaného výsledku.

Konstruktivními koncepty (ale částečně i významovými koncepty) se vyučující zabývá i při teoretické hodině zaměřené na vznik abstraktního umění, při níž se orientuje na vysvětlení vzniku abstrakce čtyřmi rozdílnými cestami v umění čtyř malířů. Vyučující se studenty rozebírá konkrétní obrazy a zjišťuje, jak se jejich výrazy a styl postupem času mění.

Nejdůležitějším se konstruktivní koncept asi stává při vytváření dadaistické koláže. Samotný postup práce se zde totiž stává uměleckým aktem (jak je zvykem v konceptuálním umění), při němž mají studenti využívat náhody, aby si vyhledali materiál pro tvorbu uměleckého díla a dosáhli nakonec i významové stránky uměleckého zážitku.

U posledních dvou úloh, tedy tvorby objektu inspirovaného výstavou Karla Malicha a tvorby předmětů nebo prostředí pro strýčka Rudiho, konstruktivní stránka konceptu hrála důležitou roli, ale ne zásadní. Byla totiž prostředkem pro tvorbu děl, jejichž hlavním cíl se týkal projevů empatických, prožitkových a významových. Studenti museli hlavně zvládnout techniku, aby utvořili dílo srozumitelné pro diváka.

Konstruktivní koncepty mají jistě mezi koncepty výtvarného zážitku na gymnáziu velký význam. Studenti se totiž stále učí některé techniky, mají proniknout alespoň částečně k dovednosti realistické a perspektivní kresby, ale učitel musí studenty především seznámit s uměním celého dvacátého století – tedy s technikami (jako např. dadaistická koláž), s prostorovými vztahy, přístupy k malbě, prostě se všemi možnými výrazovými prostředky, díky kterým jsme schopni výtvarná díla poznat, zařadit do dobového kontextu a k určitému výtvarnému směru. K porozumění jednotlivým směrům se ale nejlépe dopracujeme tím, že se studenty zkusíme konkrétní výtvarné postupy typické pro tyto směry. Gymnaziální pojetí Vv má prostě za cíl nejen zlepšovat dovednosti a ovlivňovat postoje studentů, ale také rozšiřovat jejich znalosti.

Na významové koncepty se vyučující soustředí například při interpretaci dadaistických obrazů. Studenti při jejich tvorbě využívají náhodu a hru, spojují nesouvislé obrazy a texty a vytvářejí tak úplně nové významy, často komické. Obrazy jsou složeny z fotografií a nápisů, a někdy není zcela jasné, ke které fotografii jaký text patří, takže v nich můžeme nalézt více významů a interpretovat je různými způsoby.

Na interpretaci významů se nejvíce soustředí vyučující se studenty při didaktické hře se žlutým čtvercem. Nejde o interpretaci uměleckého díla, ani záměrů jeho autora, ale o postup, při němž se vyučující snaží studentům názorně ukázat, co všechno se děje při interpretaci díla. Divák totiž vnímá a čte dílo trojím způsobem, který vyučující studentům představila. V díle hledáme předměty, které poznáváme jako realistické označení skutečnosti, hledáme odkazy na jiné skutečnosti a také hodnotíme, jak na nás dílo působí. Tímto postupem z díla dokážeme vyčíst významy, tedy významové koncepty, ale také empatické a prožitkové koncepty. Vyučující tedy ukázala pomocí didaktické hry, jaké druhy významů můžeme z díla získat, tedy denotativní, symbolické a expresivní, a odkázala na důležitost těchto typů významů při vývoji abstraktního umění.

Další úlohou, kde bylo důležité zkoumání významových konceptů, bylo ztvárnění „důležité myšlenky“. Studenti totiž při této úloze sami volili konkrétní náměty, a tedy sami utvářeli všechny významové koncepty, které můžeme v dílech nalézt. K interpretaci všech děl by bylo zapotřebí mnoho času. Detailní interpretaci tentokrát tedy nahradilo vytváření názvů děl. Studenti jimi měli zachytit a vyjádřit právě nejdůležitější významy děl. Tvorbou názvu pro své dílo studenti dokázali, nakolik se přiblížili ke konceptu „důležitá myšlenka“. Kromě tohoto úkolu se významovými koncepty zabývali studenti ještě při tvorbě předmětů strýce Rudiho. Studenti se měli jednak vcítit do role strýce, ale také se měli zamyslet nad tím, jaké předměty mohl ve svém životě potřebovat. Ty měli nakreslit. Z děl jsou pak tyto objekty snadno interpretovatelné. Pro diváka mají výtvoř studentů srozumitelné významy, aniž by celý příběh ohledně jejich vzniku znal.

S významovými koncepty stejně jako s konstruktivními se tedy studenti setkali jednak na poli vlastní tvorby (konstruovali dílo jako zpodobnění vybraného významu, např. při tvorbě „důležité myšlenky“, nebo utvářeli významy pomocí náhodné inspirace a hry třeba při tvorbě dadaistického obrazu), jednak na poli interpretace děl jiných výtvarníků – buď

samotných studentů, například při reflexi některých „důležitých myšlenek“, anebo uznávaných umělců - při reflexi děl tvůrců abstraktního umění. Vyučující seznamuje studenty také s významovými možnostmi moderního umění, které se postupně rozšiřovaly, a to od počátků symbolismu. Umění se tehdy odklonilo od přesného ztvárnění uznávaných námětů, zajímá se o snová zobrazení, která se dají záměrně vykládat mnoha způsoby. Důležité interpretace významů se udály při reflexi Malichovy výstavy (vyučující se studenty zkoumala témata, kterými se Malich zabýval, a ta pak posloužila studentům jako inspirace pro další tvorbu). Zajímavému rozboru byl podroben i portrét strýčka Rudiho. Vyučující během interpretace studentům dokazuje, nakolik je lidské vnímání ovlivněno prekoncepty, tedy předešlou zkušeností, a jak je pro interpretování významů obrazu důležité znát příběh osoby, která je na něm zobrazena, a situaci, v níž se dotyčný nachází. Jak je patrné z výkladu konstruktivních konceptů při gymnaziální výuce (tedy výuce, kdy studenti mají především pochopit vývoj výtvarného umění 20. století, a navíc mají porozumět různým technikám tvorby, které autoři 20. století využívali), měli studenti v jejich aplikování lepší výsledky, pokud předem dostali více informací a více se zabývali analýzou výtvarných postupů, které měli zkoušet. S významovými koncepty si studenti gymnázia mnohdy umí poradit i sami bez přílišného usměrňování učitelem. Dokázali to jak při hledání významů žlutého čtverce, tak například při zkoumání obrazu Odilona Redona.

Empatickými koncepty se studenti zabývají především při analýze obrazu Strýčka Rudiho od Gerharda Richtera. Jsou vedeni vyučující, aby se vžili do osoby, která je nám na první pohled nesympatická a působí odpudivě, protože je součástí nacistického hnutí. Lidský osud však k ní byl stejně krutý jako k jeho příbuzné, nevinné tetě Marian. S empatickými koncepty pak studenti nadále pracují při plnění úkolu – vytvářejí předměty anebo prostředí vhodné pro strýčka Rudiho. Před prací s empatickými koncepty vyučující nejdříve musela studenty připravit, naladit je. Musela jim vysvětlit, v jaké situaci se nacházely osoby z Richterových obrazů. Empatický koncept, s nímž studenti pracovali, se totiž bezprostředně týkal existenciální situace, jejího pochopení, jejímu porozumění. Práce s empatickými koncepty má tedy asi největší potenciál působit na postoje studentů, tedy splňovat jeden z důležitých úkolů zaznamenaných v RVP. Oproti ostatním mu nebylo věnováno tolik času.

Prožitkové koncepty jsou v určité míře zastoupeny v každé tvorbě. Studenti totiž musí sami rozhodovat, jak chtějí dílo vytvořit, a sami při tvorbě prožívají určité emoce a vnitřní

napětí. V některých okamžicích se na tento problém vyučující zaměřila. Bylo tomu tak hlavně při vytváření abstraktní „důležité myšlenky“. Vyučující se snažila vyvolat ve studentech konkrétní zážitky a představy, na nichž by mohli tvorbu založit. Proto vedla se studenty úvodní rozhovor, v němž nejprve hovořila o prožitcích, kterým se věnoval Malich ve svých dílech, a následně se snažila studenty upomenout na jejich vlastní podobné prožitky. Vyučující vlastně studentům dává podnět ke vzpomínání na zásadní situace z jejich života, v nichž si uvědomili něco hrozného, tísnivého anebo zažili něco krásného. Chce však nejen stvoření konkrétní emoce, ale vyjádření celé situace, významů, kterých se emoce studentů týkaly.

### **2. 3. 3. Prekoncept**

Stejně jako pro vyučující je i pro pozorovatele výtvarné hodiny práce s *prekoncepty* nejméně přehledná. S jediným studentem by se daly prohodit hodiny o jeho chápání daného tématu, o jeho zkušenostech s ním, o asociacích, které studenta k tématu napadnou, a stejně tak i o průběhu konceptualizace námětu, a tedy dekontextualizace i rekontextualizace. Na takové rozborů bohužel při výuce není čas. Vyučující proto musí sledovat pozorně tvorbu studentů, každému z nich se osobně věnovat, jak mu čas dovolí (je namístě, aby prováděl i reflexe při tvorbě, kdy si se studenty může pohovořit individuálně a ovlivňovat jejich tvorbu ještě v jejím průběhu). Musí jim dát prostor, aby vystoupili se svými názory před skupinou, a hlavně by měl pozorovat vývoj studenta během roku. Delším pozorováním vyučující pozná studenta a jeho schopnosti a může napomoci k rozvoji jeho schopností a celé osobnosti. Při delším působení hlavně vyučující ví, co se studenty probral, jaké znalosti a dovednosti může po studentech vyžadovat, a přibližně tuší, jakých reakcí se v daných situacích dočká.

Protože se ale výtvarná výchova soustředí i na niterná témata a existenciální situace, jako jsme měli možnost vidět například při práci s obrazem Strýčka Rudiho, vyučující se dotýká témat, která ani nemusí souviset se školní výukou, jen s životní zkušeností studentů. V tom případě vyučující opět spoléhá na své zkušenosti, díky nimž tuší, co může od studentů určitého věku očekávat. Pokud se vyučující zaměří právě na taková témata a postupuje



citlivě, může výrazně a pozitivně ovlivnit vývoj osobnosti studenta a podílet se na jeho mravní výchově.

Pokud se vyučující zrovna zaměřuje na práci s prekoncepty, které se týkají školní výuky, může oslovit své kolegy. Rámcový vzdělávací program vítá propojení informací souvisejících oborů a vysvětlování témat v širších souvislostech a konkrétní možnosti spolupráce jsou popsány v ŠVP. Mezioborových souvislostí vyučující využila například při vytváření dadaistického obrazu. Před započatím tvorby se studenty vedla dialog, v němž zjišťovala, jaké mají studenti informace o dadaistické tvorbě a jejich výtvarných postupech. Studenti už měli zkušenost s tvorbou dadaistické básně. Jeden ze studentů však projevil názor, že mu na tom nepřipadá nic uměleckého. Vyučující využila všechny tyto informace i studentův negativní názor na dadaistické dílo, studenty snadno seznámila s učební úlohou a vysvětlila, jaká úskalí a otázky vneslo dadaistické a konceptuální umění do výtvarného oboru.

Při práci s prekoncepty vyučující používala zejména úvodní dialog, reflexi při tvorbě a závěrečnou reflexi. Úvodní dialog byl využíván v každé výtvarné hodině. Vyučující jím nejdříve naladila studenty na další průběh výuky. Dále se zaměřila na vyvolání prekonceptů. Zde ovšem velice záleželo, na jaké složky uměleckého zážitku se v další tvorbě chtěla vyučující zaměřit.

V hodině, při níž studenti přetvářejí původní náměty podle jedné z tendencí ve vývoji výtvarného umění, předchází práci dialog, při němž se vyučující zaměří na vyvolání prekonceptů souvisejících právě s konstruktivními a významovými koncepty, tedy koncepty, na které byla výuka zaměřena. Nejdříve při rozboru výroku G. Courbeta studenti debatují o tom, co vše může být zaznamenáno na obraze, tedy jaké může nést obraz významy, a dále vyučující vede studenty k pochopení, jak se možnosti uměleckých děl nést významy mění v důsledku změn konstruktivních. Porozumění konstruktivním konceptům zase divákovi umožňuje nalézt významy děl. Vyučující se snaží studentům změny v moderním umění a směřování k abstrakci vysvětlit právě na rozboru obou tendencí (analyticko-konstruktivní a symbolicko-expresivní), jejich výrazových prostředků, tedy konstruktivních konceptů a významových konceptů, které se k nim pojí. Následně vyučující vyžaduje, aby studenti právě s těmito koncepty pracovali. Nežádá tedy po studentech činnost, o které by s nimi předem nehovořila a nevzbudila by tak

v posluchačích patřičné předporozumění. Nakonec si vyučující pomocí reflexe vyjasňuje se studenty, jak zadání porozuměli a zda se jí podařilo jim problematiku vysvětlit, jaký vliv tedy měla na jejich prekoncepty.

Podobný postup volí vyučující i při úloze, při níž studenti vytvářejí dadaistický obraz. Studenti jsou nejdříve vyzváni k představení svých dosavadních zkušeností s dadaistickou tvorbou v diskusi, přičemž se vyučující zajímá o zkušenosti s konstruktivními koncepty - tedy s tvořením dadaistické básně - a také s významovými koncepty, jakých významů dosáhli studenti svými díly. V závěrečné fázi hodiny vyučující hodnotí u prací studentů formu jejich děl a významy, které díla evokují, tedy právě ty složky výtvarného zážitku, na jejichž zkoumání se vyučující zaměřila v úvodním dialogu při práci s prekoncepty studentů.

V hodině věnované reflexi Malichovy výstavy a tvorbě „důležité myšlenky“ se vyučující zaměřuje na významové a prožitkové koncepty. Chce, aby si studenti znovu zpřítomnili nějaký důležitý zážitek, dokázali nalézt jeho přesné pojmenování, pokusili se určit podmínky, v jakých se tento zážitek udál, a pojmenovali jeho význam. Vyučující proto na začátku hodiny nejdříve se studenty rozebírá významy, které vložil do svých děl Karel Malich, To vede studenty k vyvolání jejich prekonceptů, k představě, jakých témat se asi bude jejich tvorba týkat, na jaké okamžiky se mají zaměřit. Studenti mají volit právě okamžiky, jejichž prožívání pro ně mělo nějaký zásadní význam, a mají tento prožitek zachytit prostřednictvím výtvarného díla. Jelikož studenti pracovali s niternými poznatky, nemůžeme dobře pozorovat průběh konceptualizace námětů. Abychom alespoň částečně mohli proces sledovat, můžeme hodnotit schopnost studentů zvolit si svou vlastní důležitou myšlenku, dále přisup k úkolu (kterým odhalují kus sebe, svědomitě a upřímně), způsob zpracování díla a jejich reflexi.

Při práci s obrazy Gerharda Richtera se vyučující soustředila na empatické a významové koncepty. Studenti měli pochopit příběh zobrazené osoby, pokusit se představit si, v jaké situaci se dotyčná osoba nalézá, měli se vžít do její role. Důležitým momentem práce s prekoncepty je zde upozornění ze strany vyučující, že předporozumění neustále ovlivňuje naše vnímání i hodnocení jiných osob, což nám sice může někdy pomoci v rychlé orientaci, zároveň ale v mnoha situacích příliš brzy rezignujeme na opravdové porozumění problému, když máme pocit, že mu rozumíme a máme o něm dost informací. Vyučující pak studentům předvádí nacistického vojáka ve světle, v jakém se s ním asi v životě nesetkali.

Představuje ho totiž jako ubohého člověka, do jehož situace se mají studenti vžít. Vyučující se opět v úvodním dialogu zaměřila na (tentokrát významové a prožitkové koncepty) vvolání představ - prekonceptů, které byly nezbytné pro další práci. Ptala se studentů nejdříve, kdo je na obraze, jakou má uniformu, jaký má výraz ve tváři. Poté se vyučující ptala, jak osoba z obrazu na studenty působí, jaké jsou v obraze zneklidňující motivy. Jak zapůsobila na prekoncepty studentů, poznáme jednak z výběru konkrétního předmětu strýce Rudiho a ze způsobu zpracování, výběru kresebné techniky.

Vyučující ve všech hodinách nejdříve rozvine se studenty dialog přesně zacílený na složky konceptů, kterými se chce nadále zabývat, a zároveň jím motivuje studenty k další tvorbě. Vyučující ale pracovala i s momentem překvapení, a to při didaktické hře se žlutým čtvercem. Než studenti pochopili, o čem přesně při hře jde, prožili několik chvil, při nichž měli dojem, že vyučující si z nich dělá legraci. Namísto toho jim vyučující dokázala ozřejmit tři roviny utváření významů uměleckého díla.

### 3. Závěr

V naší práci jsme po podrobném rozboru několika vyučovacích jednotek pomocí metody konceptové analýzy dospěli k následujícím poznatkům.

Námět je prostředek pro vyučujícího, který slouží k zadání výtvarné úlohy, slouží k inspiraci tvorby studentů a k jejich motivaci, je důležitý i pro interpretaci děl, a slouží tedy i k vyhodnocování práce s prekoncepty. Může být zadán více nebo méně konkrétním způsobem a dává tak větší či menší volnost studentům volit si z tématu vlastní důležitou část, které se chtějí věnovat, a motivuje je k činnosti. Práce s námětem tak podléhá vůli vyučujícího. Vyučující si nejen volí, jaký námět zadá, ale určuje i šíři jeho zpracování se zřetelem k cílům výtvarné hodiny a obecně procesu výuky. Z hlediska zkoumaných pojmů je námět složkou hodiny, která nejvíce podléhá záměru učitele.

Oproti námětu práce s koncepty a prekoncepty je mezi sebou daleko více propojena. Vyučující si vždy musí zvolit, kterým složkám výtvarného zážitku se bude věnovat, a tomu podřídí úvodní receptivní část hodiny, která má studenty inspirovat a vést k uměleckému zážitku; i reflektivní část, při níž studenti názorně na rozborech vlastních prací ukazují, jakým způsobem se konceptu přiblížili a jak přehodnotili své prekoncepty, nakolik se tedy povedla konceptualizace námětu. Kvalitativní změny prekonceptů závisí na smysluplném vyzdvižení jednotlivých složek výtvarného zážitku: konstruktivní, významové, empatické a prožitkové.

Práce s náměty a prekoncepty u zdařilé hodiny vede studenty, ale i vyučujícího ke změně původních představ (prekonceptů) a společnými silami hledají cestu, jak se přiblížit ke konceptu. Úloha učitele v tomto procesu je zásadní, neboť nepracuje pouze se svým prekonceptem a svou představou konceptu, ale i s prekoncepty studentů. V případě, že studenti přijdou s novým konceptem nebo překvapí učitele svými prekoncepty, měl by být schopen nové podněty operativně do hodiny začlenit. Vyučující vede ale studenty především k práci s konceptem, který pro danou hodinu zvolil. On je osobností, která klade studentům otázky, nutí je k přemýšlení nad prekoncepty a dokáže celý proces konceptualizace námětu řídit i s vědomím, že sám je mu také do jisté míry vystaven.

Na náslechových hodinách jsme měli možnost sledovat výuku vyučující, která pracovala s náměty, koncepty a prekoncepty uvědoměle. Námět, šíří námětu a způsob jeho zadávání vždy podléhal konkrétním cílům hodiny. Pro práci s konceptem a prekoncepty si vyučující vždy zvolila určité složky uměleckého zážitku, kterým se přednostně věnovala. Způsob dosažení konceptu prostřednictvím prekonceptů studentů byl vždy veden souvislým a srozumitelným způsobem. Na výtvarných hodinách poznáme, jaké mají cíle, čeho mají dosáhnout. Jsme si vědomi, že takový způsob práce, jenž respektuje současný artefietický přístup k výtvarné výchově, má smysl z hlediska vzdělávacího i výchovného.

Výtvarná výchova pojatá tímto způsobem má rozhodně významné místo mezi ostatními předměty a měla by být respektována, jako předmět, který může působit nejen na znalosti a dovednosti studentů, ale i na jejich postoje.

## Resumé

Práce se zabývá úlohou tří důležitých složek výtvarné výchovy – námětem, konceptem a prekonceptem. Zkoumá jejich zastoupení a postavení v procesu výtvarné výchovy.

V první části se zabýváme vysvětlením didaktických pojmů, nutných pro pochopení současného přístupu k výuce výtvarné výchovy. Kromě vysvětlení pojmů námětu, konceptu a prekonceptu, vymezení jejich šíře se zabýváme ještě dalšími termíny, abychom si vytvořili výrazové pole pro pochopení problematiky. Také nastíníme ideální průběh hodiny výtvarné výchovy a všechny části, kterými se musí vyučující před výukou i při ní zabývat.

V druhé části se věnujeme analýze záznamů z konkrétních výtvarných hodin. Nejprve vždy popisujeme průběh hodin a důležitých jevů, ke kterým při výuce došlo. Dále se věnujeme vyhledání konkrétního námětu hodiny a věnujeme se práci s ním a také práci s koncepty a prekoncepty.

V poslední části se snažíme z analýz vybrat nejdůležitější poznatky, týkající se námětu, konceptu i prekonceptů. Zasazujeme je do širších kontextů a zobecňujeme je.

## Résumé

The main goal of the thesis is to find the role of three important components of art education – topic, concept and pre-concept. This thesis explores their presence in the process of art education.

First part deals with explanation of didactical terms important for understanding of present conception of art education, especially the terms topic, concept and pre-concept. Other important terms are also clarified to make a background for understanding the theme of thesis. An ideal development and all necessary parts of lesson are outlined.

The analysis of records of lessons is made in second part. First, the development and important events of lessons are described, and then the specific topic, concepts and pre-concepts are discovered.

In the last part, the most important findings concerning topic, concept and pre-concept are highlighted and conclusions are made.

## Seznam použité literatury

- BALADA, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2004, 330 s. ISBN 80-246-0740-9.
- GOODMAN, Nelson. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa, 1996, 152 s. ISBN 80-7115-120-3.
- KESNER, Ladislav, ed. a ELKINS, James. *Vizuální teorie: současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. 2., rozš. vyd. Jinočany: H & H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-054-0.
- PÍŠOVÁ, Michaela et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 303 s. ISBN 978-80-87000-78-6.
- SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2.díl*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004, 303 s. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1.díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 281 s. ISBN 80-7290-066-8.
- UŽDIL, Jaromír a Dagmar RAZÁKOVÁ. *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1962, 150 s.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1981, 522 s.



## Seznam příloh

- |        |  |
|--------|--|
| 1. DVD | 1. hodina – čtvrtek 29. listopadu – třída 1. X |
|        | 2. hodina – čtvrtek 29. listopadu – třída 1. U |
| 2. DVD | 3. hodina – úterý 4. prosince – třída 2. P     |
| 3. DVD | 4. hodina – úterý 4. prosince – třída 2. R     |
| 4. DVD | 5. hodina – čtvrtek 7. února – třída 2. S      |
| 5. DVD | 6. hodina – čtvrtek 7. března – třída 2. S     |
|        | 7. hodina – čtvrtek 2. května – třída 1. X     |
| 6. DVD | 8. hodina – čtvrtek 2. května – třída 1. U     |
| 7. DVD | 9. hodina – čtvrtek 9. května – třída 1. X     |
| 8. DVD | 10. hodina – čtvrtek 9. května – třída 1. U    |