

## Diplomová práce

# Prožitek ve výtvarné výchově jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu?

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

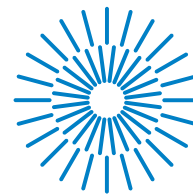
**Lydie Veselá**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Liberec 2023



## Zadání diplomové práce

# Prožitek ve výtvarné výchově jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu?

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Lydie Veselá</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P18000650
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra primárního vzdělávání
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

Práce se zaměřuje na smysl prožitku a přiměřenost jeho využívání ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy.

Jejím cílem je prozkoumat, za jakých okolností je možné akceptovat prožitek jako cíl výchovně-vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově.

- rešerše odborné literatury a metodik výtvarné výchovy
- srovnávání informací z odborné literatury
- tvorba doporučeného metodického postupu pro vyvážený prožitek ve výtvarné tvorbě

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:* tištěná/elektronická

*Jazyk práce:* čeština

### **Seznam odborné literatury:**

- CIKÁNOVÁ, K. *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum, 1992.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: UP CMTF, 2012.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- ROESLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK FP, 2003.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: UK PF, 2001.

*Vedoucí práce:* Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.  
Katedra primárního vzdělávání

*Datum zadání práce:* 28. listopadu 2021

*Předpokládaný termín odevzdání:* 1. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. prosince 2021

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Zuzaně Pechová, Ph.D. za cenné rady, ochotu a laskavost při vedení práce. Poděkování také patří MgA. Filipu Dvořákovi, jehož postřehy přispěly ke vzniku této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá prožitkem a jeho využitím jako cíle nebo prostředku v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Teoretická část se věnuje prožitku a jeho teoretickému zakotvení. Obsahuje historický i současný pohled na prožívání ve školství a uvádí přístup J. A. Komenského. Práce dále popisuje roli aktérů, kteří se účastní výchovně vzdělávacího procesu, s ohledem na prožitek a odkrývá přístup k výuce výtvarné výchovy s prožitkovým potenciálem. Zabývá se přístupem k prožitku jako k cíli a prostředku, popisuje problematiku stanovování cílů při plánování výuky. Praktickou část této práce tvoří čtyři přípravy hodin výtvarné výchovy zaměřující se na potenciál prožitku, součástí každé přípravy je reflexe a její realizace s fotodokumentací.

Klíčová slova: prožitek, konzumní prožitek, prožívání, cíl, prostředek, výtvarná výchova, reflexe, primární vzdělávání, artefiletika

## **Annotation**

The diploma thesis explores the utilization of experience as either an objective or a tool within art education classes for first-grade elementary school students. The theoretical segment delves into the conceptual framework surrounding experience, encompassing both historical and contemporary perspectives on education, as well as presenting the pedagogical approach of J.A. Comenius. Furthermore, the research elucidates the roles of the actors involved in the educational process with respect to experience and uncovers an instructional approach that harnesses the experiential potential of teaching art. The examination encompasses the examination of experience as both a goal and a means, addressing the intricate aspects of goal setting within instructional planning. The practical section of this study includes four meticulously crafted art education lesson plans that emphasize the potential of experiential learning, accompanied by reflections and visual evidence through photo documentation.

Keywords: experience, consumer experience, experiencing, purpose, means, art education, reflection, primary education, artephiletics

# Obsah:

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>9</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PROŽITEK.....</b>	<b>12</b>
1.1 PROŽITEK V PEDAGOGICE A PSYCHOLOGII .....	12
1.1.1 Prožívání – prožitek (zážitek) .....	12
1.1.2 Charakteristika prožitku a prožívání .....	12
1.2 PROŽITEK V PROUDU ČASU.....	15
1.3 PROŽITEK V ARTEFILETICE.....	18
1.3.1 Exprese a reflexe.....	19
<b>2 PROŽITEK VE ŠKOLSTVÍ.....</b>	<b>20</b>
2.1 V DOBÁCH J. A. KOMENSKÉHO.....	20
2.2 19. STOLETÍ A DOBA TOTALITY .....	21
2.3 PO SAMETOVÉ REVOLUCI .....	22
2.4 KURIKULUM A SOUČASNOST .....	23
2.5 MOŽNOSTI SOUČASNÉHO UČITELE .....	25
<b>3 AKTÉŘI PROŽITKU.....</b>	<b>26</b>
3.1 UČITEL .....	26
3.1.1 Osobnost .....	28
3.1.2 Pedagogické dílo.....	29
3.2 ŽÁK.....	30
3.2.1 Osobnost .....	30
3.2.2 Tvorba.....	32
3.2.3 Vliv prožívání.....	33
<b>4 PROŽITEK VE VÝUCE.....</b>	<b>34</b>
4.1 CÍL NEBO PROSTŘEDEK?.....	34
4.1.1 Prožitek jako cíl .....	34
4.1.2 Prožitek jako prostředek.....	36
<b>5 VÝSTAVBA HODINY VÝTVARNÉ VÝCHOVY S PROŽITKOVÝM POTENCIÁLEM .....</b>	<b>39</b>
5.1 STANOVENÍ CÍLŮ .....	39
5.2 OBSAH.....	42
5.2.1 Potenciál prožitku.....	42
5.2.2 Struktura vyučovací hodiny .....	43
5.3 REFLEXE .....	45
5.3.1 Základní vymezení.....	45
5.3.2 Vedení reflexe .....	46

5.3.3	<i>Rizikové faktory</i> .....	48
5.3.4	<i>Reflexe výtvarného díla</i> .....	49
<b>6</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
6.1	DÁVÁ TO SMYSL? - UMĚNÍ .....	51
6.2	CO SLYŠÍM? – BOUŘE .....	60
6.3	CO VIDÍM? – UVNITŘ OBRAZU .....	69
6.4	CO CÍTÍM? – SVĚTLO A STÍN .....	80
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR A DISKUSE</b> .....	<b>90</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>92</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>95</b>



## Seznam obrázků

Obrázek 1 foto autor .....	55
Obrázek 2 foto autor .....	56
Obrázek 3 foto autor .....	56
Obrázek 4 foto autor .....	64
Obrázek 5 foto autor .....	65
Obrázek 6 foto autor .....	66
Obrázek 7 foto autor .....	66
Obrázek 8 foto autor .....	73
Obrázek 9 foto autor .....	74
Obrázek 10 foto autor .....	75
Obrázek 11 foto autor .....	76
Obrázek 12 foto autor .....	77
Obrázek 13 foto autor .....	77
Obrázek 14 foto autor .....	84
Obrázek 15 foto autor .....	85
Obrázek 16 foto autor .....	85
Obrázek 17 foto autor .....	86
Obrázek 18 foto autor .....	87
Obrázek 19 R. Dufy, Dostihy, 1930 .....	102
Obrázek 20 F. Svěrák, bez názvu, 2022.....	102
Obrázek 21 J. Zrzavý, Hornatá krajina, 1912 .....	103
Obrázek 22 E. L. Cortes, Notre Dame, 1967 .....	103
Obrázek 23 H. Rousseau, Deštný prales s opicemi, 1910 .....	104
Obrázek 24 J. Čapek, V červnu, 1938 .....	104
Obrázek 25 G. Seurat, Nedělní odpoledne na ostrově Grande Jatte, 1884.....	105
Obrázek 26 R. Dufy, Dostihy, 1930 .....	105
Obrázek 27 H. Rousseau, Tygr v tropické bouři, 1891 .....	106
Obrázek 28 F. Svěrák, bez názvu, 2022.....	106
Obrázek 29 H. Matisse, Rumunská blůza, 1947.....	107
Obrázek 30 J. Čapek, Hrající si děti, 1932 .....	107

## Úvod

Ve své pedagogické praxi, jsem se několikrát během výuky setkala se stavem „flow“ neboli stavem plynutí, kdy u žáků došlo k vytržení z reality a plnému pohroužení do výtvarné činnosti. Právě jedním takovým důležitým okamžikem byla hodina výtvarné výchovy, ve které se žáci druhého ročníku ZŠ angažovali natolik, až se z původně dvou plánovaných vyučovacích hodin stalo hodin pět plných usilovné práce. Kladla jsem si otázku, jak tento stav znovu navodit a bez větších teoretických znalostí se o to pokoušela. Pracovala jsem ale spíše intuitivně a do značné míry náhodně, výsledek se tak nedostavil vždy. Proto mě zájem o téma prožitku ve výtvarné výchově dovedl až k samotné diplomové práci.

Pojmy prožitek a prožívání jsou spolu úzce spjaty. Jedná se o nedílnou součást našich životů, objevují se v každé minutě, kterou prožíváme. Proto je zřejmé, že prožitek je přítomen také během výuky ve škole. Učitelé by proto měli vědět, jak s ním pracovat a jak skrze prožitek mohou přispívat ke zkvalitnění a zefektivnění výuky. O důležitosti prožívání psal a mluvil již dávno v minulosti J. A. Komenský a po něm mnozí další, proto se nevydáváme do neprozkoumaných vod. Záměrem naší práce tudíž není objevit nové, nepoznané, ale připomenout to, nač se mnohdy zapomíná.

Z našich zkušeností vyplývá, že prožitek je ve společnosti, a i ve školství často spojován s konzumní zábavou a snahou užít si. Tomuto riziku jsou vystaveni učitelé například výtvarné, tělesné nebo hudební výchovy, jejichž předměty bývají některými vnímány jako odpočinkové a mnohdy zbytečné. Prožitek se tak pod tíhou nezájmu pedagoga a žáků o obsah předmětu stává primárním cílem, cílem hodinu si „užít“.

Hlavním cílem práce je na tento problém upozornit a vytvořit čtyři metodické listy, ve kterých budeme demonstrovat, že prožitek není cílem výchovně vzdělávacího procesu, ale je jeho prostředkem. Tento cíl doplňují otázky: Je přeci jen možné za určitých podmínek akceptovat prožitek jako cíl ve výuce výtvarné výchovy? Jaké podmínky to jsou?

Původně uvedeným cílem této diplomové práce bylo *prozkoumat, za jakých okolností je možné akceptovat prožitek jako cíl výchovně vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově*. Tento cíl byl na základě jeho nepřesnosti výše přeformulován.

K naplnění cíle bude využito rešerše odborné literatury, porovnání získaných informací, na jejichž základě budou vytvořeny metodické listy a dojde k jejich empirickému ověření v praxi.

V práci se pokusíme popsat prožitek z pedagogického a psychologického pohledu, z pohledu historického a artefietického. Další části se budou zaměřovat na prožitek ve školství

současném i minulém, následně pak na učitele a žáka a jejich vliv na prožívání ve výchovně vzdělávacím procesu. V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na hodinu výtvarné výchovy s prožitkovým potenciálem, konkrétně na její jednotlivé části, stanovení cílů a důležitost reflexe. Praktická část bude obsahovat přípravy na vyučovací hodinu výtvarné výchovy, které budou popisovat nejen celý proces výuky, ale také již zmíněný prožitkový potenciál. Práce bude následně doplněna o metodické listy (zkrácené přípravy) umístěné v příloze.

# 1 Prožitek

## 1.1 Prožitek v pedagogice a psychologii

V literatuře pedagogické a psychologické se setkáváme s pojmy prožívání a prožitek poměrně často. Stejně tak je tomu dle Kirchnera (2009, s. 3) u laické veřejnosti. V komerční sféře dochází až k jeho nadužívání, kde slouží k nalákání a zatraktivnění volnočasových a sportovních aktivit. To v posledních desetiletích přineslo touhu prožitek zkoumat, analyzovat a vrátit se až ke kořenům jeho filosofie. Díky tomu vznikají v pedagogice a psychologii stále nové přístupy, jak prožitek aplikovat. Ty získávají následující přízviska: „*zážitková pedagogika, výchova prožitkem, výchova zážitkem, prožitková terapie, dobrodružná terapie, dobrodružná výchova, výchova výzvou*“ (Kirchner 2009, s. 3).

Tato kapitola si klade za cíl prozkoumat dostupné odborné zdroje a předložit různé pohledy na prožitek a prožívání, nikoli prožitek a prožívání jednotně definovat. Důvodem je široká interpretace u různých autorů. Kromě toho svou roli hraje již výše zmíněný fakt, že prožitek a prožívání jsou zkresleny jejich nadměrným používáním ve veřejné sféře.

### 1.1.1 Prožívání – prožitek (zážitek)

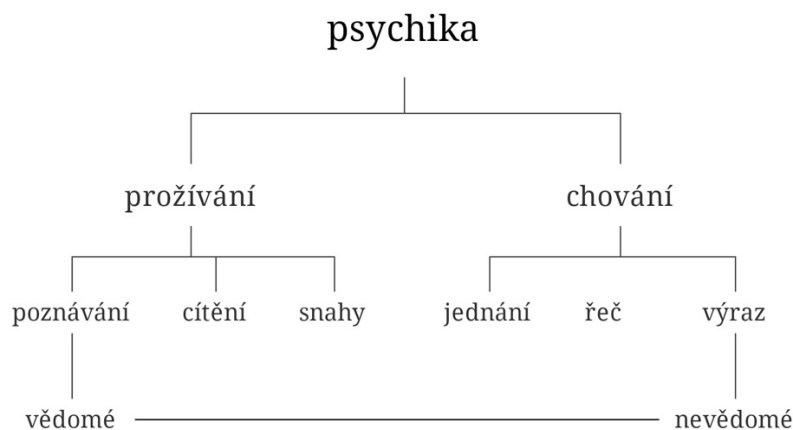
Nejprve je třeba ujasnit si s jakými pojmy budeme operovat. Prožitek totiž není zcela zřejmým a samostatně stojícím termínem. Autoři se shodují, že úzce souvisí s prožíváním. Prožívání vysvětlují jako aktivní součást prožitku (Kirchner 2009, s. 2). Termín zážitek je poněkud problematičtější, najdeme autory, kteří mezi prožitkem a zážitkem nerozlišují, například Jirásek ve své publikaci *Prožitek a možné světy* (2001, s. 31). Kirchner (2009, s. 25) naopak zážitek rozlišuje od prožitku a prožívání. Uvádí, že zážitek je nadřazeným výrazem, který se skládá z prožitků a zvnitřněných zkušeností.

Domníváme se, že pro účel naší práce je třeba vnímat tyto pojmy odděleně, tzn. prožívání a prožitek spolu úzce souvisí a jsou téměř totožné, na rozdíl od zážitku, jenž stojí nad nimi.

### 1.1.2 Charakteristika prožitku a prožívání

V psychologii zařazujeme prožívání do základních psychologických pojmů. Nakonečný (1997, s. 242) uvádí dvě dimenze psychiky: prožívání a chování. První uvedená dimenze obsahuje tři modalita: *poznávání*, které je čistě předmětné povahy, *cítění* projevující se libostí, nelibostí či vzrušením a nakonec *snahy*, jež mohou být předmětné (úsilí, přání něčeho konkrétního) nebo bezpředmětné (touha).

Chování je pak aktivitou organismu a přímým projevem prožívání. Dělí se stejně jako prožívání na tři kategorie: *jednání, řeč a výraz* (nevědomý, mimický). Výraz úzce souvisí s poznáváním, je totiž *bezprostřední exprese prožívání* (Nakonečný 1997, s. 252).



*Schéma 1 Prožívání a chování (Nakonečný 1997, s. 242)*

Hart a Hartlová (2010, s. 452) vnímají pojmy prožitek a prožívání jako jeden. Prožívání (experience) definují následovně: „*Psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého více či méně uvědomělého duševního obsahu a pojmového myšlení*“ (Hart a Hartlová 2010, s. 452). Pro každého jedince je prožitek zcela individuální a obtížně předatelný.

Dále pak rozlišují prožitek autentický (authentic experience) a prožitek emoční (emotional experience). První lze charakterizovat jako jeden ze základních jevů psychiky, kde podobně jako u Nakonečného (1997, s. 250) obsahuje: „*1. citově zabarvené vnímání aktuálního, 2. náhlé poznání vzniklé zhodnocením okolní skutečnosti*“ (Hart a Hartlová 2010, s. 452).

To, že prožívání má přímý vztah s vědomím, ukazuje i definice B. Geista. Prožitek je dle něho: „*základní charakteristický rys proudu vědomí, každého procesu probíhajícího (odehrávajícího se) ve vědomí, každého více či méně vědomého duševního obsahu. Je individuální, liší se od člověka k člověku ve své šíři, hloubce, jasnosti, živosti a výraznosti*“ (Geist, 2000, s. 203).

Obsah prožívání je vrstvený a nezastavitelný proud prožitků. Ty se mohou jevit jako shodné, společně jdoucí, ale i protichůdné. Bez hlubší a rozsáhlejší analýzy je tento obsah nečitelný (Geist 2000, s. 203).

Pokud přistoupíme k problematice prožitku z perspektivy cizího jazyka, zjistíme, že na mezinárodní půdě panuje rozsáhlá terminologická nejednotnost v jazykovém vnímání prožitku. Ta vychází z etymologického původu slov a vývoje prožitku jako psychologického jevu.

Začneme hned u našich sousedů. Ve slovenštině se používá výraz „prežit“ ve významu něco prožít nebo něco přežít. Podobně je tomu tak i v ruštině. Naopak v němčině existuje podstatné jméno „Erlebnis“, jež odpovídá našemu výrazu prožitek. „Experience“ je anglický výraz pro zážitek, prožitek i zkušenost. Zato řečtina má pro pojem prožitek hned několik termínů, které se od sebe liší drobnými nuancemi, například sloveso „eforan“ ve významu prožívání, prohlížení, pozorování apod., dále „pathéma“, „pathos“ což je zkušenost, vášně, vzrušení a „aithésis“ znamenající pozorování, poznání, cítění. Dle Jirásky (2001, s. 31) je nejvýstižnějším pojmem výraz „pathéma“. Oproti tomu Kratochvíl (in Jirásek 2001, s. 31, 32) vyzdvihuje slovo „pathos“. V jeho významu nalézají prožitkovost duše a fakt, že během prožívání jsme v moci našich emocí, nikoli vlastního uvědomování.

Mezi významné psychology, jež se zabývali definováním prožitku, patří W. Dilthey. Tento německý filosof se věnoval prožitku (Erlebnis) mezi prvními. Vnímá ho jako psychický proces, jež je východiskem a předpokladem k poznání sebe sama (Pelcová 2000, s. 45). Tento heuristický pohled, lze doplnit o přístup ruského psychologa F. J. Vasiljuka. Vasiljuk ve své knize definuje prožívání jako: „*činnost, tj. samostatný proces, jehož prostřednictvím se subjekt vztahuje ke světu a jenž řeší jeho reálné životní problémy, a nikoli zvláštní psychické „funkce“, stojící v jedné řadě s pamětí, vnímáním, myšlením, představivostí a emocemi*“ (Vasiljuk 1988, s. 29).

Kirchner (2009, s. 5) vysvětluje Vasiljukovu tezi právě na výše zmiňovaném významu slova prožitek v ruském jazyce. Tento dvojitý význam (přežít a prožít) rozšiřuje perspektivu o následující: „*prožít znamená „účelně přežít“ (tj. přenesení se přes nějakou trýznivou situaci, překonání trýznivého citu či pocitu, potřeba vytrpět, vydržet atd.)*“ (Kirchner 2009, s.5).

Pro účely této práce je podstatné ozřejmit, jak Vasiljuk (1988, s. 17, 18) přistupuje ke vztahu prožívání a vědomí. Popisuje několik schémat, kdy hlavními aktéry jsou Pozorovatel a Pozorované. Při uvědomování si předmětného obsahu, je Pozorovatel subjekt aktivní (aktivně vnímá, myslí, využívá paměť) a Pozorované je právě předmětný obsah. U prožívání je tomu přesně naopak. Pozorovatel je pasivním objektem (neovlivní své emoce) a aktivním subjektem je Pozorované (to, co jedinec prožívá). Vědomí ovšem pracuje s dalšími možnostmi. Pokud provádíme sebereflexi, stávají se Pozorovatel i Pozorované aktivními subjekty. Poslední možnost, kterou Vasiljuk uvádí, není pro naši práci zcela zásadní, uvedme ji ale pro celistvost.

V této variantě stojí Pozorovatel a Pozorované opět na stejné úrovni (stejně jako u sebereflexe) a stávají se pasivním objektem. Tento stav nazýváme nevědomím.

V neposlední řadě je třeba zmínit Teorii flow, pro kterou je prožívání stěžení. Csikszentmihalyi (2015, s. 12, 16) hovoří o optimálním prožitku založeném na stavu plynutí – oproštění se od sebe sama, uspořádání vlastního vědomí.

## 1.2 Prožitek v proudu času

V dobách před naším letopočtem, kdy antickou kulturou hýbali filosofové, se o prožitku téměř nemluvalo. Důvodem nebyla nevědomost, ale pouhé nerespektování prožívání jako důležité součásti života. Antičtí filosofové věřili, že prožívání a samotný prožitek jsou předměty pro život nevýznamnými. Svě vnímání světa zakládali na racionálních myšlenkových procesech, než na emocích a citech. Takto byla filosofie prožitku vnímána po mnohá století napříč středověkem až do novověku (Jirásek 2001, s. 11).

V období romantismu začalo docházet k zásadním změnám. Postupně se měnil pohled na vnímání jedince, jeho individuality a prožívání. Člověk již nebyl pouhou součástí společnosti, ale stal se individuálně smýšlejícím jedincem, na kterém záleželo. Nastalo období zkoumání lidské duše. Z filosofie se tak vyčlenily dva samostatně stojící vědní obory, a to pedagogika a psychologie.

Pro teoretické zakotvení pojmu prožitek je třeba si uvědomit, kde a za jakých okolností tento výraz vznikl. Poprvé se setkáváme s pojmem prožitek (Erlebnis) v německé literatuře, kde si postupně od druhé poloviny 19. století našel své místo ve vědeckých kruzích. O jeho rozšíření se zasloužil německý filosof, psycholog a pedagog Wilhelm Dilthey. Ten označuje prožitek jako klíčové východisko k poznání.

Na druhé straně stojí E. Husserl. Ten se dívá na prožitek jako na něco elementárního a neutrálního, co je obsahem vědomí, kterým proudí jako nepřetržitý řetězec – sled událostí. Prožitky chápe jako vnímání, fantazii, akty pojmového myšlení, pocity radosti a bolesti, to vše tvoří obsahy vědění neboli prožitky, které jsou intencionálního charakteru. Pelcová (2000, s. 47) jeho tezi dále upřesňuje: „*Rozumí tím reálné události, které se co chvíli proměňují, v pestrém spojení a prostupování vytvářejí reálný obsah vědomí nynějšího psychického individua.*“

Dilthey chápe prožitek komplexně, ne jako pouhý element. Je to měnící se struktura, která se vrství, navzájem sebou prostupuje a je tvořena svým vlastním významem. V prožitku je uložen jeho výsledek. (Pelcová 2000, s. 45, 46).

Ve 20. století ustoupil na nějakou dobu prožitek do pozadí. Nastalo totiž období behaviorismu, kdy byla psychologie chápána spíše jako „věda o chování“ (Nakonečný 2013, s. 341). Důraz byl kladen na sledování chování jedince, nikoli na jeho vnitřní procesy, které se vlivem introspektivních metod<sup>1</sup> nedaly prokázat. Využívány byly proto metody jako pozorování nebo experiment (Collinová, aj. 2014, s. 68). Během 20. století se ovšem ukázaly jako ne zcela efektivní.

V období 2. poloviny 20. století se stávají pojmy prožitek a prožívání znovu předmětem zájmu. Zabývá se jimi mnoho psychologů a pedagogů. Pojdme si některé z nich představit a přiblížit jejich teorie a koncepty.

Jedním z nich byl i F. J. Vasil'juk, který ve své knize *Psychologie prožívání* analyzuje překonávání kritických situací (Nakonečný 1997, s. 350). Připomeňme si, co Vasil'juk píše o prožívání: „*prožívání je především činnost, tj. samostatný proces, jehož prostřednictvím se subjekt vztahuje ke světu, a jenž řeší jeho reálné životní problémy, a nikoli zvláštní psychické funkce. Stojí v jedné rovině s pamětí, vnímáním, myšlením, představivostí nebo emocemi*“ (Vasil'juk 1989, s. 29). Vasil'juk tedy navrácí prožívání jeho důležitost a konkrétní význam.

Vraťme se na malý okamžik do 1. poloviny 20. století. Tato doba přinesla mnoho zásadních změn pro společnost. Mimo jiné došlo k rozšíření zážitkové pedagogiky, jejímž hlavním představitelem byl filosof a pedagog Kurt Hahn. Ten založil hnutí Outward Bount, které dodnes zprostředkovává zážitkové akce a pobyty s cílem sebepoznání a seberozvoje. Staví na ověřených výzkumech, že to, co jedinec vidí, slyší a sám prožije, si je schopen uchovat lépe v paměti než to, co pouze viděl nebo slyšel. Součástí Outward Bount se stala v i Prázdninová škola Lipnice, jež působí na našem území od 70. let minulého století (Jirásek 2019, s. 32).

V nadcházejících odstavcích se zaměříme na teorie a koncepty, které se zabývají prožitkem přímo a jsou zásadním přínosem pro jeho vnímání v současné době.

Vyhledávání mimořádných prožitků, anglicky Sensation Seeking Tendency (SST), je koncept prof. Marvina Zuckermana. Ten definuje SST jako: „*vyhledávání rozmanitých, nových, komplexních a intenzivních prožitků a zkušeností, a jako ochota podstoupit fyzické, sociální, právní a finanční riziko kvůli této zkušenosti*“ (Kirchner 2009, s.53). Zuckerman vytvořil čtyři základní oblasti tendence vyhledávání prožitku: vyhledávání napětí

---

<sup>1</sup> introspekce – (R. Descartes) metoda pozorování sebe samého, vlastní psychiky, vnitřních prožitků a procesů probíhajících ve vědomí. Dostupné je pouze to, co si sám člověk uvědomuje. V dnešní době je tato metoda kombinovaná s extrospekci. (Hartl, Hartlová, 2010)



a dobrodružství, vyhledávání zkušeností, oblast respektování právních a morálních norem a vnímání nudy (Kirchner 2009, s. 53).

Dalším konceptem je teorie optimálního prožívání neboli „flow“. Pojem zavedl americký psycholog s maďarskými kořeny M. Csikszentmihalyi. Flow se nejčastěji do češtiny překládá jako „prožitek plynutí“ avšak Kirchner (2009, s. 60) se domnívá, že tento překlad není zcela výstižný. Spíše navrhuje pojmy: *zaujetí, pohroužení do činnosti, stržení činností nebo unesení činností*. Sám definuje stav flow jako stav úplného ponoření do činnosti, kdy jedinec považuje aktuálně prováděnou činnost za důležitou, vše ostatní mu v ten okamžik připadá nedůležité. Takovýto prožitek přináší radost a potěšení a lidé se ho proto snaží dosáhnout za velkou cenu. Jeho aspektem je i to, že jedinec v danou chvíli přestává vnímat starosti a nepříjemnosti ve svém životě (Csikszentmihalyi 2015, s. 14).

Zvratová teorie, jejímiž autory jsou M. J. Apter a K. C. P. Smith, je teorie zabývající se zkoumáním, popisem a analýzou prožitků každodenního života. Byla postavena na základě, že lidské chování nelze zkoumat pouze v určitých momentech, ale pro hlubší pochopení je třeba zjistit, jak se chování mění v jednotlivých situacích. Tato teorie tedy vysvětluje proces prožívání jedince a případné zvraty v kvalitě prožívání v souvislosti s prožitím libosti, či nelibosti. Tím přináší vysvětlení, proč se některý negativní prožitek, může proměnit v prožitek pozitivní. Kirchner (2009, s. 70) vysvětluje na příkladu: *„člověk, který podstoupil riziko a překonal ho, má pocit smyslu a naplnění právě proto, že to dokázal“*. Zvratová teorie si klade za cíl zkoumat, popisovat a analyzovat prožitky každodenního života.

Poslední teorií, kterou zmíníme, je Bednářova časovost prožitku. Bednář (in Kirchner, 2009, s. 78) se zabýval prožíváním a jeho vlivem na deformitu vnímání času. Na začátku této kapitoly jsme zmiňovali několik jmen, mezi které patřil také Dilthey a Husserl. Právě tyto psychologové se zabývali vnímáním času. Pro Diltheye byl prožitek charakteristický jeho vnitřní „původní časovostí“. To znamená, že po zpracování prožitku jsme schopni porozumět jeho nehomogennímu průběhu v čase (v minulosti). Na druhé straně stojí Husserl, ten chápe prožívání napříč časem odlišně. Operuje s tzv. minulostním (retence) a budoucnostním (protence) modemem, kdy přítomnost chápe jako rozprostřenou časovou linii, jako rozprostřené „ted“ – *podržení minulého a předjímání budoucího*. Tuto teorii dále rozvíjí a prezentuje Heidegger (Kirchner 2009, s. 78, 84).

### 1.3 Prožitek v artefiletice

V poslední části této kapitoly si přiblížíme, jak prožitek souvisí s artefiletikou, co termín artefiletika znamená, jak nahlíží na problematiku prožitku a proč je pro ni prožitek důležitý.

Artefiletika je vzdělávací a výchovný obor, který staví na: „*psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno*“ (Slavík 2011, s. 12).

Pokud se podíváme na stavbu slova *artefiletika*, snadno zjistíme, že se skládá ze dvou částí. První část slova je z latinského *art*, což znamená umění. Druhá část v sobě skrývá termín *filetický*, který je odvozen od jména vychovatele egyptského krále Ptolemaia II., Filéta. Ten dbal u svých svěřenců na celistvou výchovu člověka, důraz kladl na morální vlastnosti, umělecký i duchovní rozvoj. Pojem pak následně ve 20. století zavedl psycholog H. Broudy ve významu *filetický přístup ve výchově*, tzn. výchova s cílem rozvoje intelektu spjatá se sociálními a emočními dovednostmi (Slavík 2011, s. 12, 169).

Dále je potřebné upozornit na rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií. Tyto dva obory jsou příbuzné, ovšem každý se využívá v odlišných prostředích. Vliv artefiletiky nepřekračuje práh nemoci a není uplatněn v klinickém prostředí (Slavík 1997, s. 170).

Východiskem pro artefiletiku je výtvarný zážitek. Ten umožňuje setkat se žákům s výtvarnou formou a dobrat se určitých obsahů. Hlavní náplní artefiletiky jsou právě tyto obsahy. Artefiletické poznání „*směřuje především k chápání, k chápajícímu rozumění a k odhalování smyslu*“ (Slavík 1997, s. 170). Cesta k tomuto poznání je pro každého člověka jedinečná.

Hlavním pilířem artefiletiky jsou tzv. koncepty. Slavík (1997) používá také termín *věčný obsah* bezprostředního zážitku. Ten napovídá, že se jedná o koncept prostupující napříč časem – odkazující na minulost a zasahující do budoucnosti. Tyto koncepty se pak stávají východiskem pro vnímání výtvarného světa a mají vliv na osobnostně-kulturní rozvoj člověka (Slavík 1997, s. 170).

Pokud nahlédneme na využití konceptů při tvorbě výtvarného díla, zjistíme následující: koncept je skryt ve formě námětu, přičemž námět by měl jít do hloubky, ne být pouze povrchově zadaný. Slavík (1997) uvádí příklad dvou námětů: Smutek a Radost. Pokud nedojde k odhalení konceptů v námětu, může být i zdánlivě lehce přístupný koncept, jako je právě Radost nebo Smutek, povrchně zpracován. Vyhnout se tomu dá dodržením několika kroků během přípravné (úvodní) části tvorby: vhodné technické zadání, motivování námětu, konceptová analýza námětu.

*Konceptová analýza námětu* je konkrétní rozbor námětu, který se zaměřuje na objevování skrytých konceptů. Za cíl si klade: „*vynořit z námětu ty aspekty lidského vztahu ke světu (tj. koncepty), které jsou nejzávažnější pro samotnou kulturní orientaci, pro chápání svého místa mezi lidmi, věcmi a uprostřed přírody*“ (Slavík 1997, s. 171).

Důležitým aktérem je v tomto procesu učitel. Ten se stává průvodcem a vede žáky k nalezení konceptů pomocí nabídnutého námětu. Žáci následně objevují konceptový základ, jednotlivé koncepty se vynořují a dochází k jejich zosobňování. Žák během tohoto procesu využívá dosavadních zkušeností ze svého života. Některé koncepty se v průběhu práce mohou vynořovat nebo naopak ustupovat do pozadí (Slavík 1997, s. 171).

### 1.3.1 Exprese a reflexe

Jak bylo zmíněno výše, artefietika staví na expresi s reflexí. Exprese neboli výraz je prostředkem odкрыtí svého vnitřního světa a prožívání nejen sobě samému, ale i druhým lidem. Je třeba zdůraznit, že jejím primárním cílem není oslovit adresáta, ale dojít k sebevyjádření a pokusit se nahlédnout do vlastního já. Přesto nelze okolní svět a jeho vliv zcela vyloučit. Stává se součástí naší exprese, ta intuitivně vstupuje do mezilidských vztahů a může ovlivnit jejich dynamiku. Exprese totiž odhaluje jedinečnost a vnitřní svět člověka. Do jaké míry tomu tak je, ovlivňuje sebevyjadřovací schopnost jedince. V případě, že hovoříme o umělecké expresi, má na čitelnost vnitřního světa člověka skrze výraz značný vliv zvládnutí techniky, prostřednictvím které se jedince vyjadřuje (Slavík 1997, s. 104, 105, 172).

Na druhé straně procesu stojí reflexe. Reflexe slouží jako nástroj k nahlédnutí do již proběhlých vnitřních procesů člověka, ty následně popisuje, hodnotí nebo vysvětluje. Cílem je získat nadhled nad prožitým a porovnat své vnitřní prožívání (emoce) s tím, jak se jevíly v minulosti a jak se nám jeví nyní (Slavík 1997, s. 68, 104, 106, 172).

Položme si otázku: Proč je exprese a reflexe natolik důležitá pro zpracování prožitku? Odpověď nalezneme ve Slavíkově knize o artefietice (1997, s. 10), kde uvádí, že exprese a reflexe jsou: „*základními prostředky pro transformaci obsahů. Jsou nástrojem, jenž umožňuje opakovanou proměnu obsahu do zřetelných forem, které jsou východiskem pro další procesy transformací*“. K tomu abychom mohli prožitky vstřebat a při dalších příležitostech znovu transformovat, nám slouží právě reflexe. Mohlo by se zdát, že je až na samotném konci celého procesu. Z určitého pohledu tomu tak být může, my však vnímáme reflexi spíše jako prostředek nového začátku.

## 2 Prožitek ve školství

Nacházíme se v době plánovaných změn ve školském kurikulu, v době, kdy je výtvarná výchova jako samostatně stojící předmět ohrožena. Kde si v těchto změnách stojí prožitek? Do jaké míry ho bere české školství na zřetel a jak na něj bylo nahlíženo v minulosti? Následující kapitola se bude zabývat stručným náhledem na prožitek napříč historií českého školství a nastíní problematiku prožitku v současnosti.

### 2.1 V dobách J. A. Komenského

Již v úvodu naší práce bylo zmíněno, že na prožitek nebylo vždy pozitivně nahlíženo. V dobách před našim letopočtem byl nerespektován i přesto, že se o jeho existenci vědělo. Ve středověku tomu bylo obdobně. S příchodem školských reforem se pomalu začal přístup měnit. Důležitý a zcela zásadní mezník položil J. A. Komenský. Ten výrazně ovlivnil nejen školství v naší zemi, ale také v celé Evropě. Jeho myšlenky přesahují do současnosti a jejich hodnota zůstává téměř nezměněna. Proto se v následujících odstavcích budeme věnovat odkazu J. A. Komenského a jeho přínosu prožívání ve výuce.

Mnozí čtenáři si možná položí otázku: Jak spolu souvisí Komenského přístup ke vzdělávání a prožitek? Odpověď nalezneme záhy po nahlédnutí do díla Učitele národů.

Komenský totiž usiloval o celostní rozvoj osobnosti, důraz kladl na propojení teorie s praxí, tzn. žák by si měl vyzkoušet a zažít nejširší možnou míru učiva na vlastní kůži. To naplňoval skrze využití her ve výuce. Ovšem nikoli jak je známe dnes, jednalo se o divadelní hry, skrze které si žáci osvojovali probírané učivo (Franc, aj. 2007, s. 12). Hry ve studentech měly vzbudit vlastní iniciativu, vést je k řešení problémů a motivovat k dalšímu získávání vědomostí (Grecmanová, Němečková 2021, s. 102).

Dále je třeba uvést, že Komenský stavěl celý výchovně vzdělávací proces na vztahu žáka a učitele. Jejich interakce by měla být založena na důvěře a vzájemném respektování. Tento vztah prohlubuje v žácích touhu učit se (Reble 1995, s. 91). Zároveň Komenský upozorňuje na problematiku autoritativního vedení. To zabraňuje žákům přistupovat k učení s otevřenou myslí a plnou pozorností (Vacínová 2021, s. 118). Učitel by měl chtít žákům naslouchat a respektovat jejich učební potřeby. S tím souvisí umění pedagoga vést žáky k aktivnímu poznávání skrze prožívání. Prožitek se tak stal součástí školních her, které Komenský pro své žáky tvořil.

Paralelu v přístupu pedagoga k žákům můžeme spatřit u Komenského a Slavíka (1997). I přesto že se Slavík úzce zaměřuje na artefietiku, porovnání jejich postojů platí všeobecně. Bakošková (2021, s. 138) popisuje Komenského výrok o rozdílnosti žáků: „*upozorňuje na postup, trpezlivost, citlivost a individuální přístup.*“ Domníváme se, že tyto zásady jsou nám v dnešním školství blízké a téměř samozřejmé. Aktuálnost Komenského smýšlení o vztahu učitele a žáka dokazuje například přístup Slavíka (1994, s. 179) v artefietice (viz kapitola Aktéři prožitku): „*Není pochyb o tom, že artefietika předpokládá od učitele a jeho žáků velmi pěkné vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti*“.

Komenského odkaz je rozsáhlý a svým přínosem přesahuje nejednoho myslitele. Přestože položil určité základy prožitku v pedagogice, na našem území trvalo ještě několik století, než prožívání našlo ve výuce své místo.

## 2.2 19. století a doba totality

Abychom mohli nahlédnout na prožitek a jeho využití ve školství, je třeba nejprve upřesnit, kde se vlastně na našem území objevil a kde započal jeho postupný růst. Není tomu tak, že by se prožívání aplikovalo nejdříve ve školství a následně bylo rozšířeno do dalších pedagogických odvětví. Je tomu přesně naopak.

Koncem 19. století se v českých zemích začal zvyšovat zájem o sport. Vznikly dvě organizace: Sokol a Turistický klub. I když Sokol ani TK nepatřili pod ministerstvo školství, tvořili důležitý základ prožitkové pedagogiky v českých zemích. Hlavní myšlenkou těchto spolků bylo propojit sport, přírodu a výchovu v jedno (Franc, aj. 2007, s. 13).

Na počátku 20. století vznikl díky vlivu ze zahraničí Skauting. Ve 20. letech se staly oblíbenými mezi veřejností pobyty v přírodě např. v podobě víkendových akcí a trampingu. To do značné míry ovlivnilo některé pedagogy, kteří následně začali pořádat kurzy a zakládat experimentální školy. Prožívání v zážitkové pedagogice bylo spjato s přírodou. Výchově v přírodě se věnoval např. Jaroslav Foglar (Franc, aj. 2007, s. 14).

Vývoj zážitkové pedagogiky byl na jejím počátku narušen příchodem 2. světové války. Ani v dobách komunistického režimu nebylo možné zcela rozvíjet započatou práci pedagogů. Veškeré organizace byly sloučeny a centrálně řízeny komunistickou stranou. Zážitková pedagogika omezila svůj rozvoj na odvětví sportu. V roce 1953 vznikla na Univerzitě Karlově katedra zaměřující se na turistiku a sport v přírodě. Franc aj. (2007, s.13) ho popisují takto: „*Studijní program byl v mnoha ohledech velmi originální, kombinoval turistické a sportovní*

*aktivity s prací se skupinou, aktivitami v přírodním prostředí a se získáváním znalostí o krajině“.*

Ač se může zdát, že obor rozvíjel u studentů schopnost pracovat se zážitkem, nebylo tomu tak. Jednalo se spíše o obor zaměřující se na sportovní výkon studentů, ve kterém nebyl kladen důraz na hodnocení ani rozbor prožitých aktivit.

V dobách normalizace došlo k výraznému zpomalení celého procesu. Až v roce 1974 pronikly do Československa informace ze zahraničí o hnutí Outward Bound. Na základě této inspirace vznikla o tři roky později Prázdninová škola Lipnice, která postavila základní pilíř české zážitkové pedagogice na následujících několik desetiletí (Franc, aj. 2007, s. 14).

### **2.3 Po sametové revoluci**

Po sametové revoluci nastala politická a myšlenková volnost, s níž přišel mimo jiné rozvoj zážitkových aktivit. Ve školství však k velkému obratu nedošlo. Vzdělávací reforma probíhající v 90. letech byla neucelená. Různé expertní skupiny se snažily reformu školství podpořit. Vytvářely projekty a koncepce podporující fungování českého školství (Spilková aj. 2005, s. 15).

Prožitek figuroval v celé věci pouze okrajově, ale nebyl opomenut. Pokud se na něj podrobněji zaměříme zjistíme následující: Spilková aj. (2005, s. 28) vymezuje základní problémy reformem. Zmiňuje dominanci frontální výuky a nedostatek činností z nichž lze čerpat zážitky a prožitky. Dále upozorňuje na odosobnění učitele, který vystupuje jako úředník a zadavatel práce. Jedním z dalších problémů bylo hodnocení žáků zaměřující se primárně na znalosti. K tomu se úzce váže fakt, že důraz směřoval na obsah výuky, přičemž chyba byla vnímána jako nechtěný, negativní element.

V roce 2001 došlo ke vzniku Bílé knihy, která stanovovala rozvoj vzdělávání v budoucím desetiletí. Ta na prožitek nahlížela takto: „*Školy musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností*“ (Bílá kniha 2001, s. 47–48). Neopomíná také prvky zážitkové pedagogiky – aktivity v přírodě s důrazem na získávání zážitků a zkušeností.

Hlavním aktérem, který zážitkovou pedagogiku na našem území již po čtyři desetiletí intenzivně rozvíjí, je Prázdninová škola Lipnice. Z ní následně vzešly další organizace, například Hnutí Go! nebo Nadační fond Gymnasion vydávající stejnojmenný časopis zabývající se zážitkovou pedagogikou (Prázdninová škola Lipnice 2023).

Tradice zážitkové pedagogiky se udržela na vysokých školách, jedná se zejména o obory se sportovním zaměřením, jako je rekreologie, pedagogika volného času nebo tělesná výchova a sport.

## 2.4 Kurikulum a současnost

V posledních 30 letech vzniklo na téma prožitku, zážitku a zážitkové pedagogiky mnoho publikací. Mezi přední české autory v tomto oboru patří např. Ivo Jirásek a Jiří Kirchner. O artefitece, která se věnuje prožitku specifickým způsobem, publikuje Jan Slavík. Žádná z těchto publikací ovšem nezasahuje do školského kurikula a přímo jej neovlivňuje. Zaměříme se tedy na prožitek v některých školských dokumentech.

Prožitek se v RVP ZV vynořuje a mizí, chvílemi nabírá konkrétních rozměrů, které se vzápětí ztrácí. V jaké podobě v dokumentu zůstane, není jisté. V současné době se nacházíme ve fázi chystaných změn jednotlivých vzdělávacích oblastí. Je tedy důležité podotknout, že není zcela možné analyzovat aktuálně platné dokumenty a z této analýzy vyvodit hodnotné výsledky. Proto se tato kapitola bude soustředit nejen na dokumenty platné, ale i na ty, které jsou zveřejněny před svým vydáním k diskusi a úpravám.

V předchozích podkapitolách jsme psali o prožitku všeobecně, nyní se seznámíme s jeho konkrétními formulacemi v RVP ZV v oblasti Umění a kultura. Vzdělávací obor Výtvarná výchova zmiňuje prožitek a prožívání hned několikrát, avšak velmi obecně. Popisuje důležitost vycházet ze zkušenosti žáků, která mu: „*umožňuje uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky*“ (RVP ZV 2021, s. 81). Pokud nahlédneme do cílového zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura, zjistíme, že prožívání je opět jen okrajově zmíněno a zahrnuto do řady dalších základních psychologických pojmů jako jsou vnímání, cítění a představy. Jejich prostřednictvím je vystavěn cíl směřující k žákově učení skrze vlastní tvorbu. V posledním cíli je prožitek prostředkem k sebevyjádření v průběhu tvorby (RVP ZV 2021, s. 81).

Ve vzdělávacím obsahu oboru Výtvarné výchovy pro 1. stupeň je prožitek zmíněn v minimální doporučené úrovni pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření za 1. období: „*žák uplatňuje vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii při tvůrčích činnostech...*“ (RVP ZV 2021, s. 58).

U očekávaných výstupů za 2. období 1. stupně základního vzdělávání jsou prožitky také zmíněny. Zde je na ně nahlíženo jako na objekt vyjádření žáka, který k jejich ztvárnění volí a kombinuje prostředky. V poslední řadě dochází ke zmínce v oblasti snížené úrovně

očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření: „*žák při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie*“ (RVP ZV 2021, s. 86).

V současné době byly představeny nové koncepce RVP ZV, které se zaměřují na revizi jednotlivých vzdělávacích oblastí. V oblasti Umění a kultura návrh koncepce revize analyzuje přínos této vzdělávací oblasti žákům a popisuje vliv současných inspirativních vývojových trendů. Zdůrazňuje, že: „*do svého vzdělávacího obsahu plně integruje roli prožitku a praktického učení*“ (Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura 2023, s. 2).

V koncepční části revize oblasti Umění a kultura autoři uvádí, proč je v této oblasti změna potřebná. Přínos umění a kultury spatřují v: „*...prohlubování vztahů, rozvoji emoční inteligence a prožívání, budování sociální soudržnosti a přijetí chyby (experimentu) jako prostředku učení*“ (Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura 2023, s. 4).

Dále byly vytvořeny dva variantní návrhy revize koncepce, které popisují rozdělení oblasti oborů, jejich vztahy a návaznost.

Varianta A zachovává rozdělení hudební a výtvarné výchovy do dvou předmětů. Klade důraz na prožívání žáků, staví ho do popředí společně se získáváním zkušeností, poznatků, dovedností a schopností, a to s akcentem na aktivní zapojení žáka během výuky.

Varianta B navrhuje začlenění dalších druhů umění do oboru Umění a kultura. Mimo hudební a výtvarnou výchovu se jedná o výchovu dramatickou, taneční a pohybovou, filmovou/audiovizuální. Tvůrci nenavrhují přesný postup realizace, ale uvádí, že jednotlivé školy budou mít možnost výchovy postupně implementovat dle svých možností. Tato varianta se konkrétně o prožitku nezmiňuje (Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura 2023, s. 9–14).

Naším cílem není zhodnotit, která varianta je z hlediska výuky vhodnější. Chtěli bychom se zaměřit na prožitek a jeho roli v současném RVP ZV a v chystaných kurikulárních změnách.

Všeobecně lze ze zmiňovaných dokumentů vyhodnotit, že prožitek má ve výtvarné výchově své místo. Je zmiňován jako součást procesu výchovy a vzdělávání, jako jeden z výsledků práce s žáky, ale také jako prostředek k naplnění cílů. Pedagogové mají díky tomu možnost s prožitkem ve výtvarné výchově nakládat dle vlastního uvážení, využívat ho jako cíl, podnět v procesu práce nebo jako prostředek. Konkrétní pokyny ovšem dokumenty nepřinášejí.

Na nejistoty, které jsme zde předložili, odpovíme v následujících kapitolách. Ty se budou věnovat právě učitelům, žákům a cílům s ohledem na prožitek.



## 2.5 Možnosti současného učitele

Vlivem nekonkrétních požadavků a informací na využití prožitku ve výtvarné výchově v RVP ZV se učitelé v současné době musí v problematice zorientovat sami. Jednou z jejich možností je navštívit některý z kurzů Prázdninové školy Lipnice. Ta nabízí jak kurzy pro veřejnost zaměřené na seberozvoj a sebepoznání, tak kurzy pro pedagogy. Jedná se o jednodenní školení, která se věnují tématům: reflexe jako prostředek ve vzdělávání, metodika zážitkové pedagogiky nebo hra jako prostředek vzdělávání. Další možností je zúčastnit se několikadenního metodického výcviku zážitkové pedagogiky. U všech těchto kurzů, je třeba počítat s finanční investicí (Prázdninová škola Lipnice 2023).

Pedagogové mají k dispozici také literaturu. Mimo tu teoretickou existují publikace, které se zabývají prožitkem a zážitkem přímo v praxi a předkládají náměty k aktivitám. Jedná se například o Instruktorový slabikář: Praktická příručka zážitkové pedagogiky (Haková, Hanuš 2021), Škola zážitkem (Slejšková 2011), Cílená zpětná vazba (Reitmayerová, Broumová 2015), Výchova prožitkem (Kirchnerová, Rubešová 2013), Dívej se, tvoř a povídej! (Eliášová, Slavík, Slavíková 2019) a mnohé další.

Možností, jak získat informace k problematice prožitku, je mnoho. Je zapotřebí, aby se pedagog nejprve probral řadou publikací a další možností a zvolil si pro sebe ty, které mu vyhovují a přinesou užitek do výuky.

### 3 Aktéři prožitku

Hlavním aktérem prožitku je učitel a žák, kteří se navzájem ovlivňují. Jaký vliv na prožívání má každý z nich, se pokusíme nastínit v této kapitole. V českém prostředí se problematikou prožívání zabývají převážně Jan Slavík a Jiří Kulka, proto bude větší část kapitoly založena na jejich myšlenkách.

#### 3.1 Učitel

Dovolte nám, začít krátkou úvahou na téma, kdo to učitel byl a jaký je jeho vliv v současnosti. V dobách minulých byl za učitele považován mistr. Ten dostal do učení mladé učenáky, společně pak žili a pracovali. Mistr předával svým učeníkům praktické zkušenosti do řemesla a do života, častokrát s duchovním (morálním) přesahem. Read (1967, s. 330), který popisuje výše zmíněné, svou myšlenku doplňuje o fakt, že se „dnes“ tato přirozená, plnohodnotná interakce mezi žákem a učitelem vytrácí. Na tomto místě je ovšem nutné zmínit fakt, že Read svou publikaci *Výchova uměním* vydal v roce 1967. Readovo připodobení učitele k mistru nás vede k zamyšlení, jak vzájemný vztah učitele a žáka vnímáme dnes. Z našeho pohledu je toto přirovnání v dnešní době opět aktuální. Pozice učitele se v mnoha ohledech změnila z reprezentanta moci, na průvodce předávajícího nejen vědomosti, ale i duchovní hodnoty. Vyučující by z našeho pohledu měl být autoritou a zároveň partnerem, jenž žáky vede, je oporou, ale i spolupracovníkem.

Vliv učitele na účastníky vzdělávacího a výchovného procesu přináší závažné, často dlouhodobé důsledky. Je proto potřeba, aby vyučující dokázal se svou mocí vhodně zacházet a pracovat s dopadem výuky na žáky. Pro vhodný způsob vedení výuky je nutností uvědomovat si jasné záměry, rozumět prostředí, v němž pedagog realizuje činnost, a dokázat vysvětlit a obhájit vše zmíněné (Slavík 1997, s. 21).

Jak souvisí role učitele s prožitkem? Odpověď na tuto otázku nachází Slavík (1997), který porovnává dvě teorie modality.

První teorii nazývá *Teorii tří aspektů kurikula výtvarné výchovy* L. Breslerové (in Slavík 1997, s. 98, 99). Tato teorie vychází z vyučovacího stylu učitele a uvádí tři aspekty kurikula:

- mechanický přístup,
- výrazový přístup,
- reflektivní přístup.

Sám Slavík vytvořil nezávisle na L. Breslerové myšlenkově podobné pojetí. V něm vykresluje možné přístupy zaměření pedagogického díla a jeho aplikace s ohledem na učitele a na žáky.

Předkládá nám systém čtyř modalit pedagogických situací. První z nich se nazývá *Modalita dílny*. Ta vychází z hodnot a myšlenek J. A. Komenského, kdy učitel je Mistrem, který předává již objevený ucelený systém informací žákům. Důležitými vlastnostmi této dílny jsou pořádek, realita (propojení s praktickým životem), pravda a důvěra (skrže Mistrovu moudrost a zkušenost důvěřuje sám sobě, žáci se na něj mohou spolehnout). Takový přístup je vhodný pro vědecké předměty.<sup>2</sup>

Druhou modalitou je tzv. *Modalita divadla*. Třída se mění v činorodé prostředí, kde se každý stává hercem. Skrže hru vstupuje na jeviště, díky které dochází k prožití vzniklých situací. Učitel v modalitě divadla obsazuje velkou škálu rolí. Stává se scénáristou, režisérem, hercem, kostymérem, zvukařem atd. Přes nepřeborné množství rolí je stále Mistrem tvořícím osobu s náročným úkolem – být v pozadí a nenarušovat průběh, zároveň ale být slyšet i vidět (Slavík 1997, s. 89–93).

Jako další uvádí Slavík (1997) *Modalitu reflexe*. Její stěženi náplní je zaměření se na problematiku vnímání, sebevyjádření a řešení problémů. Jedná se o námětový přístup, který se ve svém závěru transformuje ve strukturovanou reflexi. Žáky tím vede k objevování vnitřního světa sebe samého a druhých. Slavík (1997) uvádí, že tato modalita není v praxi cele využita. Je třeba opět zmínit, že toto tvrzení lze z našich současných zkušeností částečně vyvrátit. Učitelé jsou s problematikou reflexe mnohem hlouběji obeznámeni. Důkazem toho jsou mnohé publikace popularizující zpětnou vazbu. Můžeme například uvést knihu E. Reitmayerové a V. Broumové nesoucí název *Cilená zpětná vazba* (2015). Chybí však studie, která by prokázala, zda pedagogové dovedou reflexi efektivně aplikovat v praxi.

*Modalita života těžkého* prostupuje všemi zmíněnými modalitami. Liší se od ostatních svou nestálostí, neurčitým časovým trváním a nepředvídatelností. Slavík ji vykresluje na několika příkladech z praxe, ty jsou však pro naši potřebu příliš zdlouhavé. Pro naše zkoumání postačí uvedení několika základních informací a stručných příkladů.

---

<sup>2</sup> Read (1967), stejně tak Komenský, využívají metaforu učitele jako mistra.

Učitel – Mistr naplánoval a přichystal určitou lekci. V tomto případě je vedlejší, zda se jedná o modalitu divadla, reflexe nebo dílny. Žák přejímá roli studenta a naplňuje předurčený scénář vytvořený učitelem. Předchozí věta je pouze idealistickou představou, která pravděpodobně nenastane. Reálný, *těžký* život přináší různorodé situace. Dochází k okamžikům, kde se osobnost žáka střetává s osobností učitele a plán s realitou. Lidově řečeno „něco se vymkne kontrole“. V ten okamžik učitel a žák opouštějí své role, které jsou jim školním systémem „předepsány“, a ocitají se v situacích reálného života: během výtvarné výchovy přestane téct voda, žák odmítá spolupracovat, vyučující zjistí, že se nedostatečně připravil apod. Příkladů *modalit těžkého života* najdeme opravdu mnoho. Nejedná se ovšem jen o katastrofické scénáře. Slavík zmiňuje i pozitivní jednání žáků vstříc k učiteli nebo vzájemné porozumění a respekt (Slavík 1997, s. 97, 98).

Vraťme se na počátek kapitoly, kde byla zmíněna teorie L. Breslerové. Slavík (1997) nachází ve svém pojetí a *Teorii tří aspektů kurikula výtvarné výchovy* značné podobnosti.

Aspekt mechanického přístupu má podobné prvky jako *dílna*. Jde mu o předání hodnot, zodpovědnosti, respektu k druhým. Výrazový přístup přirovnává k *divadlu*. Tento přístup umožňuje jedincům vyjádřit se, rozvíjet tvořivost a fantazii. Cílem je poukázat na individuální různost jedinců. Poslední přístup je reflektivní neboli *kognitivní*. Hlavním obsahem je rozvoj kritického myšlení, vzájemné tolerance a snahy porozumět druhým (Slavík 1997, s. 98, 99).

Slavík (1997, s. 101) dále podrobuje teorii Breslerové kritice: „*vysvětluje variabilitu prostřednictvím shod ve vyučovacím stylu učitele. Vychází tedy z jednostranného „učitelského“ modelu, do něhož je žák přibírán. Jeho základem je pojetí pedagogické situace jako svého druhu zobrazení určité pedagogické normy*“. Aspekt kurikula je tedy vyložen na základě vyučovacího stylu učitele. Stejný ohled není brán na žáka.

### 3.1.1 Osobnost

Na osobnost pedagoga primárního vzdělávání jsou kladeny poměrně vysoké nároky. Je třeba, aby byl jazykově a matematicky zdatný, tvořivý, zručný, zvěhlý ve hře na hudební nástroj a zpěvu, citlivý atd. Ve výčtu potřebných vlastností bychom mohli pokračovat dále, avšak k nastínění široké působnosti tohoto povolání je soupis dostačující.

Pokud se zaměříme pouze na výtvarnou výchovu, lze jednotlivé nároky na učitele podrobně specifikovat. Předpokladem dobrého pedagoga je osobnostní zralost. Snahou učitele, by mělo být vytvořit pro žáky bezpečné prostředí, ve kterém panuje vzájemná důvěra,

a to jak mezi žáky, tak mezi žákem a učitelem. Pokud by tomu tak nebylo, není možné naplnit cíle kvalitní výuky (Slavík 1997, s. 178).

Pokud vyučující klade důraz na prožitek, je zcela zásadní, aby sám prošel určitou prožitkovou zkušeností a vyzkoušel si, jak reaguje ve vzniklých situacích z pozice žáka. Slavík (1997) uvádí, že jedině tehdy dokáže učitel získat cit k vedení výtvarné lekce.

Dalším nárokem, který Slavík (1997, s. 179) popisuje, je znalost výtvarné kultury a výtvarného umění. Učitel by měl dokázat žákům zprostředkovat autory a jejich díla, propojit je v kontextu epoch výtvarného umění, provést žáky příběhem umělcova života a pomoci jim nalézt podobnosti s vlastním životem.

Základem pro úspěšné vedení výtvarné lekce jsou dobré vztahy mezi učitelem a žáky. Je třeba, aby bylo žákům umožněno se svobodně vyjádřit, diskutovat a s důvěrou se moci otevřít. Na druhé straně stojí vzájemný respekt, který je nezbytný k harmonickému fungování celé skupiny. Toho lze docílit stanovením pravidel na jejichž tvorbě se podílí všichni aktéři výchovně vzdělávacího procesu. Slavík (1997, s. 179) doplňuje: „...s tím souvisí i patřičná sebekázeň. (...) Nezdrženlivý a slabošský člověk, který postrádá sebekázeň, ubližuje druhým lidem i sobě“.

### 3.1.2 Pedagogické dílo

Jedním z hlavních učitelových prostředků je tzv. pedagogické dílo. Slavík (1997, s. 17) ho definuje jako: „libovolně rozličný časoprostorový a obsahový celek“. Popisuje, že se jedná o složitou konstrukci, která se odvíjí od učitelových schopností a dovedností. Pokud používáme pojem vyučovací hodina, jedná se o tematické pedagogické dílo s určenou dobou trvání.

Pro přehlednost a srozumitelnost je třeba, aby učitel plánoval ve větším časovém horizontu a byl schopen stanovit si výchovné cíle, metody a formy. Horizont cílů se zaměřuje na dlouhodobé cíle v řádech měsíců až desetiletí. Jedná se o rozvoj žáka a jeho schopností. Horizont úkolů je krátkodobého charakteru a soustředí se na momentální výsledky v rozmezí několika málo vyučovacích hodin (Slavík 1997, s. 18, 19).

Základem pro pedagogické dílo je jeho struktura neboli kompozice. Ta musí mít počátek i konec. Úspěšnost pedagogického díla je pak závislá na poskládání jednotlivých prvků a jejich rytmickém rozmístění napříč lekcí (Slavík 1997, s. 20).

Upřesněme tento fakt citací: „*Rytmus je při uskutečňování díla tvořen pohybem prvků a důrazem (intenzitou) jednání aktérů. Ustálenost a dynamika pedagogického díla patří zřejmě k důležitým charakteristikám jeho kvality...*“ (Slavík 1997, s. 20). Z našich zkušeností vyplývá, že rytmus je zcela zásadním hybatelem a vhodná práce s ním dokáže významně ovlivnit celkovou kvalitu pedagogického díla.

## 3.2 Žák

Když jsme v předchozí části popisovali pedagogické dílo, zmínili jsme, že jeho přímými aktéry jsou učitel a žák. Dle Kirchnera (2009, s. 103) se žák podílí do jisté míry stejnou měrou na výuce jako učitel. Je jejím přímým aktérem, který ovlivňuje nejen sám sebe, ale také celou skupinu ostatních žáků.

Již jsme poukázali na to, co ovlivňuje žáka tvořícího dílo. Pokud žák vychází ze sebe samého, dílo je autentické, upřímné, hluboké. Ve chvíli, kdy do procesu tvorby vstoupí někdo z vnějšku (spoluzák, učitel) a nevhodně zasáhne, ať již s úmyslem či bez, dílo se může stát pózou, napodobeninou. V takovém případě ztrácí na umělecké hodnotě a může se stát jakýmsi líbivým plagiátem. Zde se přímo střetává role učitele a žáka. Pedagog by měl nalézt rovnováhu mezi motivací k autenticitě a svými vlastními představami o technice a obecně praktickém pojetí díla. Vždyť přece vlastní autonomie tvorby spočívá v tom, aby jedinec projevil vlastní originální názor, uchopil získané zkušenosti a to, co prožil (Babyrádová 2005, s. 28).

### 3.2.1 Osobnost

Na úvod této části si zapůjčíme text z publikace Psychologie umění: „*Umělecká schopnost není podmíněna jen několika výjimečnými schopnostmi jedince. Je záležitostí celé osobnosti. Proto tvrdíme, že nejdůležitějším pracovním nástrojem umělce je jeho osobnost*“ (Kulka 2008, s. 391).

K výše uvedenému poznamenejme, že jedinečnost každé osobnosti se naplno projevuje právě v tvorbě, je jakýmsi „zrcadlem do duše“. Zároveň je tvůrčí proces regulován celou osobností. Mezi tvůrčí schopnosti patří *senzitivita*, *fluence* (schopnost plynoucí produkce), *flexibilita* (pružnost myšlení), *originalita*, *redefinice* (schopnost přepracovávat již vytvořené), *elaborace* (rozvíjení myšlenek a jejich propracování), *intuice* (vnímání detailů, vhled do situace), *analytičnost* (využití dosavadních zkušeností), syntetičnost (zapojení starých poznatků do nového způsobu práce), *improvizace* (produkce bez přípravy) (Kulka 2008, s. 392).

Nepředpokládejme, že žák bude mít všechny tyto schopnosti rozvinuté na vysoké úrovni. Je zapotřebí jejich postupného formování a budování. Schopnosti jsou pak doplněny o vlastnosti umělecké osobnosti, které vytváří komplex vlastností. Jmenujme jen některé: samostatnost, nezávislost, průbojnost, přemýšlivost, proměnlivost, bezprostřednost, čínorodost, snivost, fantazie, otevřenost, duševní bohatství aj. Tyto vlastnosti nenajdeme u každého a jak Kulka (2008, s. 393) zmiňuje: „(lidi) lze těžko vměstnat do škatulek“.

Dalším důležitým aspektem k porozumění žákově osobnosti ve vztahu k tvorbě je rozlišení dvou typů tvořivosti. Kulka tyto typy rozdělil do tabulky. Domníváme se, že k vysvětlení a přehlednosti bude tato forma nejvhodnější.

<b>Tvořivost existenciální</b>	<b>Tvořivost instrumentální</b>
Zasahuje do všech sfér lidského bytí,	Týká se zvláštních vloh člověka,
je univerzálním lidským rysem,	v rozvinuté podobě je vlastností výjimečných jedinců,
lze ji pomáhat, nelze ji vyučovat,	lze ji vyučovat,
může jí napomáhat každé otevřené lidské společenství,	vyučují ji specializovaní odborníci,
ve svém projevu zůstává laická,	směřuje k profesionalizaci,
je zaměřena na smysl života,	je zaměřena na podávání výkonu,
hlavní teoretická východiska má	hlavní východiska jsou v teorii učení a chování
v humanistické psychologii	(behaviorismus),
je to hra pojímaná jako jazyk	je to hra ostře odlišná od práce
nebo jako sociální prostředí.	a pojímaná jako nástroj, prostředek.

*Tabulka 1 Dva typy tvořivosti (Kulka 2008, s. 378)*

Z našich zkušeností vyplívá, že na základní škole je třeba podporovat a rozvíjet oba typy tvořivosti, tzn. soustředit se na aktivity zaměřené na nitro člověka (prožívání) a zároveň nezapomínat na obsahovou stránku výtvarné tvorby (odpovídající technické provedení).

### 3.2.2 Tvorba

V naší problematice potřebujeme znát, co se během žákovy tvorby odehrává, v jakých fázích a jak vhodně zařadit snahu o vyvolání prožitku. Začneme nejdříve fázemi tvorby uměleckého díla. V psychologii umění existuje několik podobných pohledů na rozdělení tvorby uměleckého díla. V naší práci zmíníme fáze tvorby od Jiřího Kulky (2008, s. 386–391).

První fází je tzv. **preparace** (příprava). Jedná se o dosud získané zkušenosti jedince v neomezeném časovém horizontu. Stejně tak se může jednat např. o náčrty, studie, poznámky.

**Inkubace** neboli zrání je umělecké projektování, při kterém probíhá výběr informací, prožitků, zkušeností. V této fázi dochází k počátečnímu řešení problému.

Ve fázi **inspirace** dochází k vnuknutí, což je krátký okamžik přinášející pocit blaženosti. Inspirace sebou přináší myšlenku, tvůrčí nápad, který je následně zhmotňován ve fázi **iluminace** (osvětlení). Zde dochází k třídění nápadů skrze vlastní intuici. Rozdíl mezi těmito dvěma fázemi je nepatrný, mohou se i vzájemně prolínat, a proto je někteří autoři vnímají jako jednu.

Pátá fáze se nazývá **elaborace** taktéž vypracování. V porovnání s ostatními je tato fáze časově rozsáhlejší. Během tvorby díla dochází ke zpracování jeho detailů, určitých částí nebo celku. Jejich vypracovávání vede žáka obracet se znovu k inspiraci. Ta ho přivádí k novým nápadům, na které se vrství myšlenky a představy podněcující k další práci. Tento proces se opakuje a vede k následující fázi tvorby.

K **evaluaci** dochází již v průběhu práce. Je to hodnocení a kontrola, zda dílo odpovídá prožitku a zda splňuje komunikační záměr. Pro žáka nemusí být vždy jednoduché hodnotit sám sebe, protože se se svou prací ztotožňuje (vnímá ji jako součást sebe). Evaluace vede mnohokrát k následné opravě hotového díla.

**Korekce** (oprava) vyplývá z evaluace. Jde o úpravy díla. Kulka (2008, s. 390) uvádí: „*zahrnuje různé dodatečné změny, škrty, doplňky a podobně*“.

Výše uvedené fáze jsou součástí regulačních cyklů umělecké činnosti:

- I. Motivační cyklus předchází preparaci díla. Jedná se o probuzení touhy v žácích tvořit.
- II. Programovací cyklus zahrnuje inkubaci, inspiraci a iluminaci, tedy plán, jak bude tvorba probíhat.
- III. Realizační cyklus: „*zajišťuje uskutečnění tvůrčího záměru a uměleckého plánu*“ (Kulka 2008, s. 391). Patří do něj elaborace.
- IV. Kontrolní cyklus srovnává realitu díla s představou. Dochází k němu v celém průběhu tvorby.



Teorie nemá svůj jasně daný počátek a konec, jednotlivé fáze cyklu se mohou prolínat, opakovat i střídat.

### 3.2.3 Vliv prožívání

Již jsme uvedli, že žák a jeho prožívání jsou ovlivněni nejen učitelem, ale i prostředím, ve kterém se během tvorby nachází. Prostředí bývá často podceňováno. Je důležité, aby bylo připraveno a schopno vytvořit atmosféru, duševní pohodu a přispělo k soustředění. Na co nemá prostředí a ani učitel vliv je emoční naladění jedince. Kulka (2008, s. 373) používá termín *emoční synchronizace*. Myslí tím souznění se zvoleným tématem nebo námětem. Ovšem nutno počítat s tím, že určité procento žáků nebude v ideálně uvolněném rozpoložení, a tak bude prožitek nedostatečný nebo k němu vůbec nedojde. Dalším faktem je, že estetický prožitek vzniká pouze za okolností přispění aktivity žáka. Kulka (2008, s. 374) uvádí tabulku s přehledem esteticko-psychologických předpokladů plnohodnotného vnímání umění. Domníváme se, že tabulku lze aplikovat na prožitek žáků, jelikož prožívání je součástí vnímání umění. Není ji třeba vkládat celou, k našemu účelu postačí její krátký výpis.

Mezi předpoklady relativně stabilní patří *znalosti a vědomosti, návyky, dovednosti, názory, postoje, hodnotová hierarchie, zkušenosti, kulturní úroveň, životní styl*. Do jisté míry je třeba zohlednit věk žáků. Kulka své teorie píše s ohledem na dospělého jedince. Je ovšem zřejmé, že dítě na 1. stupni základní školy nebude mít ustálené názory a postoje.

Jako momentálně aktuální předpoklady ovlivňující plnohodnotné vnímání díla je uvedeno *prostředí, sociální atmosféra, důvěra, estetické zaměření, naladění na komunikační kanál, psychické uvolnění a emocionální synchronizace s autorem (dílem), soustředěnost*. Tyto předpoklady jsou nestabilní a nelze s nimi dopředu počítat, mají mnoho podmínek vzniku (Kulka 2008, s. 374–375).

## 4 Prožitek ve výuce

Prožitek je v životě každého člověka nezbytnou součástí, proto je důležité na něj nezapomínat ani při výuce. V předchozích kapitolách jsme teoreticky popsali, co to prožitek je, jakou měl roli v historickém kontextu společenského i vzdělávacího vývoje, v neposlední řadě jsme pak zmínili aktéry prožitku – učitele a žáka. Nyní je třeba nastínit, jakým způsobem lze využít prožitek ve výuce nejen výtvarné výchovy. Popíšeme kdy se stává prožitek cílem a kdy naopak prostředkem.

### 4.1 Cíl nebo prostředek?

Již v názvu naší práce nalezneme otázku: Je prožitek cílem výchovně vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově? Mnozí by možná namítli, zda je třeba se touto otázkou vůbec zabývat. Vždyť je přeci zřejmé, že výtvarná výchova nemá pouze zábavný charakter a je třeba obsah výuky pečlivě zvážit tak, aby korespondoval s jejími cíli a žáky rozvíjel. Ostatně odborná literatura věnující se výtvarné výchově tento fakt jasně uvádí a my s ním plně souhlasíme.

V praxi se ale v některých případech setkáváme s jiným přístupem: „Přeci postačí, pokud si žáci z hodiny výtvarné výchovy odnesou dobrý pocit a pozitivní zážitek“. Máme za to, že tomu tak není. Jako učitelé výtvarné výchovy (i jakéhokoliv předmětu) bychom měli být aprobovanými specialisty a svůj předmět vést pro žáky nejen přitažlivě (zábavně), ale i v rovině naukové – vzdělávací a výchovné.

#### 4.1.1 Prožitek jako cíl

Abychom mohli porozumět prožitku jako stanovenému cíli, je třeba se nejprve seznámit s dvěma pojmy: saturace prožitkem, konzumní prožitek.

Saturace prožitkem je naplnění prožitkem do takové míry, aby byla zachovaná kvalita lidského života (Kirchner 2009, s. 121). U každého jedince je tomu jinak. Někteří potřebují prožívat intenzivněji než jiní. V každém je totiž zakódována jiná potřeba saturace prožitkem. To dokazuje profesor Zuckerman ve své teorii Sensation Seeking Scale<sup>3</sup> (Zuckerman 1979), který se ve svém výzkumu zaměřil na genetickou danost potřeby mimořádného prožitku. Tuto potřebu mají převážně vytrvalostní sportovci a zastánci extrémních sportů. Kvůli vyplavování endorfinu, na kterém se tělo stává závislým, se pro ně ze sportu stává neodmyslitelně nutná součást života. Běžní jedinci prožitek saturují skrze své zaměstnání nebo volnočasové aktivity.

---

<sup>3</sup> viz kapitola Prožitek v proudu času

Člověk, kterého jeho práce baví, nemusí mít takovou potřebu vyhledávat prožitek ve svém volném čase. Naopak jedinec, kterému práce prožitky nepřináší, je potřebuje saturovat mimo ni (Kirchner 2009, s. 12).

Prostředkem pro získání prožitku se může stát např. již zmíněný sport, sociální kontakt, intelektuální činnost, estetické vjemy (poslech hudby, návštěva galerie aj.), porušování právních norem, hraní počítačových her, sledování televize nebo využití virtuální reality (Kirchner 2009, s. 12).

Druhým pojmem je prožitek konzumní. Jedná se o prožitek, který si lze koupit za peníze. Zprostředkovávají ho například cestovní kanceláře nebo jiné agentury. Na tomto základu vzniklo nové odvětví cestovního průmyslu – zážitková turistika (Kirchner 2009, s. 13). Za určitý finanční obnos se tak můžeme projet na kánoích, podívat se do depa pražského metra, vyrobit si vlastní vázu ve sklárně, přespat ve středověkém hotelu, zažít kurz přežití, skočit s padákem z letadla apod. V některých případech zašla zážitková turistika za hranu humánnosti. V americkém státu Tennessee vznikl dům hrůzy McKamey Manor, ve kterém mají účastníci možnost zažít na vlastní kůži psychické i fyzické násilí (The Washington Post 2019).

Proč mají lidé potřebu mimořádného prožitku, vysvětluje Kirchner (2009, s. 13-14): problém spočívá v rychlosti doby, která nás nutí šetřit časem. Vlivem uspěchaného životního stylu potlačujeme emoce, protože na ně nemáme čas. To vede k emoční implozi<sup>4</sup>, jejímž výsledkem je potřeba mimořádného prožitku (adrenalinové, riskantní situace). Další problém tkví v tom, že během neustálého plánování a snahy využít čas co nejefektivněji, zapomínáme na přítomnost a dostatečně si ji neuvědomujeme. Prožitků si v mnoha případech ani nevšimneme, to má za výsledek potřebu vyhledávat ty mimořádné.

Který prožitek je tedy hodnotnější? Ten, který je nám zprostředkován, nebo ten, který si přivodíme sami? Pokud budeme dlouhodobě rozvíjet určitou dovednost, je pravděpodobné, že v ní po čase dosáhneme expertní úrovně. Touto cestou pro nás bude prožitek mnohem cennější. Nejenže ho můžeme v průběhu učení zažívat opakovaně, ale přinese nám hlubší a vzácnější zkušenost. Takovou, kterou si vytvoříme sami. Oproti tomu zprostředkovaný prožitek má být v krátkém čase co nejsilnější. Jeho krátké trvání ovšem nemusí přinést takový užitek a osobní rozvoj (Hošek in Kirchner 2009, s. 13).

V následující části textu ozřejmíme hlavní myšlenku této práce. Bude se jednat o náš vlastní pohled a předložení názoru na problematiku prožitku ve výtvarné výchově.

---

<sup>4</sup> emoční nedostatečnost, potlačení emočních projevů (Kirchner 2009, s. 117).

Osobní zkušenost z praxe nám ukazuje, že konzumní prožitek vstupuje i do současné výuky výtvarné výchovy. Problém může hned od počátku spočívat v přístupu k plánování vyučovací hodiny. Učitel zahajuje přípravu s otázkou: „Co budou žáci dělat, co budou tvořit?“ Svůj plán vytváří na základě techniky nebo představy hotové práce žáka. Roeselová (2003, s. 20) upozorňuje na fakt, že při zadání úkolu by výtvarná technika měla stát na počátku plánování pouze výjimečně.

Dalším faktorem ovlivňující současného učitele a jeho práci je internet. Najít například na sociálních sítích nebo na blížích inspirativní nápad není těžký úkol. Náročnějším se ale stává tuto inspiraci převzít a kvalitně transformovat tak, aby korespondovala s cíli výtvarné výchovy.

Nezřídka učitelé vidí na výtvarných serverech líbivý výsledek vypadající efektně. Tento „pěkný“ nápad převzou s myšlenkou, že bude žáky jistě bavit. V takovém případě se častokrát jedná o pouhou tvorbu replik bez prvků tvořivosti. Cílem práce se stává pouhý konzumní prožitek (vyzkoušet si zajímavou techniku, tvorbu si užít).

Uvedme pro upřesnění ilustrační příklad z praxe. Vyučující je zaujat technikou drippingu, připadá mu atraktivní a nevšední, a proto se ji s žáky rozhodne vyzkoušet. Hodina končí, žáci vypadají spokojeně. I učitel je spokojen, jelikož výuka proběhla bez komplikací, všichni byli zaměstnáni a tvorba je bavila.

Výše je nastíněna vyučovací hodina s jasným cílem konzumního prožitku – poskytnout žákům zábavu. Domníváme se, že toto není prací učitele výtvarné výchovy. Měl by sice dokázat žáky zaujmout a nadchnout pro výtvarné umění, to by však nemělo přijít na úkor dalším hodnotným přínosům tohoto předmětu.

V tento okamžik je třeba uvést, že problematika prožitku jako cíle reprezentuje pouhou špičku ledovce, tedy komplexní, skrytý problém, na který jsme se pokusili upozornit. Dle našeho pozorování ovlivňuje učitele primárně aspekt nedostatečné kvalifikace pedagoga ve výtvarném oboru. Dále roly hraje vliv internetu a sociálních sítí, kolektiv pedagogů a vedení školy. Bezesporu svůj vliv má i kázeň třídy. Nemělo by totiž docházet k pouhému zabavení žáků s cílem udržet je v klidu. V neposlední řadě záleží přímo i na osobnosti učitele, zda se nesnaží zalíbit ostatním kolegům nebo žákům hezkou nástěnkou či efektní prací.

#### **4.1.2 Prožitek jako prostředek**

Prožitek náleží mimo jiné do výchovné role výtvarného oboru. Vzniká v průběhu výtvarného projevu a je ovlivňován sebeuvědomováním. Roeselová (2003, s. 4-5) přesněji popisuje: „*dětské objevy vyvolávají údiv a pocit dobrodružství, z objevu pramení pocit vzrušení,*

*který je základem prožitku, potřeba setkat se znovu s výtvarným prožitkem vyvolává zájem o výtvarné aktivity a snahu výtvarně se vyjadřovat“.*

Technika drippingu, je dobrou příležitostí, jak využít prožitek jako prostředek. Použijme znovu příklad z předchozí části textu. Tentokrát s odlišným přístupem naplňující širší spektrum cílů.

Začněme didakticky správně. I když motivátorem samotné výstavby vyučovací hodiny může být technika, mělo by se tak dít pouze výjimečně (Roeselová, s. 20). Vyučující začíná plánování od námětu a tématu. V našem případě je tématem *abstraktní umění*, námětem je *pohyb* a technikou pak *akční malba (dripping, slash painting)*. Následuje stanovení cílů. Hlavním obecným cílem je experimentovat s technikami akční malby a jejich prostřednictvím zachytit pohyb. Jako další z cílů lze zařadit seznámení žáků s prací Jacksona Pollocka a rozvoj touhy experimentovat a objevovat.

Pokud budeme vycházet z uvedené citace Věry Roeselové (2005) vidíme, že samotné experimentování s barvami má velký potenciál k výtvarnému prožitku. Nezapomeňme ale, že důležitou se stává také zpětná vazba, skrze kterou je hodina reflektována.

Čemu je tedy prožitek ve výtvarné výchově konkrétně prostředkem? Tato otázka nás vede k zamyšlení se nad tím, zda to není za určitých podmínek celý výchovně vzdělávací obsah výtvarné výchovy. Podmínkám, za kterých prožitek ve výtvarné výchově vzniká, se budeme věnovat v následující kapitole. Pro upřesnění našeho tvrzení uvedeme sumarizaci obsahu výtvarné výchovy dle Roeselové (2005, s. 3–5).

Výtvarná výchova obsahuje dvě složky: vzdělávací a výchovnou. Složka vzdělávací *„obsahuje odborné znalosti a dovednosti, potřebné pro vlastní výtvarnou tvorbu a pro porozumění výtvarnému vyjadřování druhých. Žák si osvojuje výtvarné znalosti a zkušenosti a dovednosti nikoli jako soubor pravidel, ale jako nutnou zkušenost usnadňující volbu prostředků pro nejcennější, co známe – výtvarné sdělení“* (Roeselová 2005, s. 3).

Konkrétně to znamená seznámení se s výtvarnou kulturou, s vyjadřovacími a výrazovými prostředky umění, schopností uplatnit fantazii, objevování různých možností řešení apod.

Výchovná složka se soustředí na sebeuvědomování, reflexi a sebevyjádření. K sebeuvědomování dochází skrze emotivní vazby k námětu a k jeho obsahu. Ten vyvolává asociační představy probouzející tvořivost, fantazii a představivost. Skrze ně vzniká výtvarná výpověď. Do výchovné složky patří i výchova postojů vůči lidské společnosti, která zahrnuje spojení individuálního pohledu s racionálním porozuměním jevům a skutečnostem (Roeselová 2005, s. 4–5).

Z výše uvedeného vyvozujeme následující: pokud dokáže učitel využívat prožitek jako přínosný aspekt výuky, lze ho aplikovat na široké množství jednotlivostí výchovně vzdělávacího obsahu.

## 5 Výstavba hodiny výtvarné výchovy s prožitkovým potenciálem

V následující části textu se budeme věnovat tomu, jak využít prožitek v hodinách výtvarné výchovy jako prostředek k realizaci stanovených cílů. Nejedná se o nové či přelomové myšlenky, ale o jakousi připomínku a shrnutí toho, co bylo a je některými učiteli opomíjeno nebo zapomenuto.

Již v předchozí kapitole jsme si ukázali, že prožitek vnímáme jako prostředek k naplnění vytyčených cílů. Cílům se tedy budeme podrobněji věnovat v následující podkapitole. Na tu naváže podkapitola zabývající se strukturou hodiny výtvarné výchovy. Celou kapitolu následně uzavřeme tématem reflexe.

### 5.1 Stanovení cílů

Cíl je základní stavební jednotkou každé vyučovací hodiny. Měl by být formulován jasně, konkrétně a reálně. Tyto tři vlastnosti je třeba dodržet, aby byl cíl realizovatelný. Při stanovování cílů je důležité neopomenout několik aspektů, které mohou mít vliv na jejich naplnění:

Prvním z aspektů je **účastnická skupina**, to znamená počet žáků ve skupině, jejich věk s ohledem na zkušenosti a na volbu tématu, atmosféra, ochota kolektivu spolupracovat. Roli hraje také **místo**, tzn. kde se bude výuka odehrávat (ve třídě, v jiných školních prostorách, venku apod.). Dále musíme zohlednit **čas**, nejen celkovou časovou dotaci, ale také střídání jednotlivých činností, jejich rozdělení do bloků a propojení s další navazující prací.

Důležitým aspektem jsou **zdroje**. Jedná se o materiál, pomůcky, techniku, ale i personální zajištění (asistent pedagoga, instruktor, přednášející). **Záměr** je posledním aspektem, bez kterého bychom se neobešli. V publikaci *Škola zážitkem* (Slejšková 2011, s. 46) je uvedeno, že: „*se jedná především o stanovení problémů, které chceme řešit, co chceme u žáků změnit, rozvíjet, na co je zajímavou formou upozornit a tak podobně*“.

Aspekty programu je třeba zohlednit ještě před samotným stanovováním cílů. Lehce by se pak stalo, že cíle budou nereálné a nedojdeme k očekávanému výsledku. To pak může vyvolat zbytečné zklamání, že program byl neefektivní. Výhodou dobře stanovených cílů je to, že slouží jako opěrné body během programu i při reflexi (Slejšková 2011, s. 47–49).

Níže uvedená pyramida znázorňuje míru osvojeného učiva. Slouží jako ukazatel konkretizace cílů, dle plánovaného množství učiva, jež bude osvojeno.



*Schéma 2 Pyramida: Míra osvojení učiva (Slejšková 2011, s. 49)*

Jednoduše dosažitelné cíle se váží k základu pyramidy, k povědomí. Program zahrnující seznámení se základními principy dané problematiky není časově náročný a jeho cíle nemusí být úzce definovány. Naopak pokud chceme dosáhnout funkčního používání osvojeného učiva, je třeba velké časové dotace a přesně specifikovaných cílů. Míru osvojeného učiva tedy ovlivňuje čas, počet žáků, volba programu a obecnost nebo specifická cílů (Slejšková 2009, s. 49 – 50).

Prakticky stanovujeme cíle následujícím způsobem: Nejprve se zaměříme všeobecně na oblast, kterou bychom chtěli u žáků rozvíjet (výtvarná technika, vyjádření emocí, smyslové vnímání aj.). Vybraná konkrétní oblast by měla spadat do jedné ze tří domén cílů: poznávací (kognitivní – poznatky, vědomosti), výcviková (konativní, psychomotorická – dovednosti), postojová (afektivní, hodnotová – postoje a hodnoty). Toto rozdělení umožňuje vyváženost výchovně vzdělávacího působení. Není třeba zohledňovat všechny domény v jedné vyučovací hodině, ale zaměřit se na jejich rozložení v tematických celcích (Doležalová 2009, s. 21, 23).

V následujícím kroku stanovíme, do jaké míry chceme, aby si žáci učivo osvojili (v jakém patře pyramidy se budeme pohybovat) a uvědomíme si aspekty výuky. Nakonec pak konkretizujeme cíle (Slejšková 2009, s. 51).



Důležité je, aby žáci cíle přijali a akceptovali. Proto třídu s cíli seznámíme, popřípadě ji zapojíme do samotného vytyčování cílů a hledání způsobů k jejich realizaci. V případě jejich dobrého stanovení a následného vyvození kritérií hodnocení, máme společně s žáky jasnou představu, kam bude hodina s největší pravděpodobností směřovat (Doležalová 2009, s. 22).

Kritickým okamžikem se stává samotná formulace cíle. Učitel má skrze správnou formulaci možnost ujasnit si organizaci učiva a jeho obsah, využití metody, organizační formu, podmínky kontroly, hodnocení a časovou náročnost. Vhodná formulace by měla obsahovat: „*cílový (požadovaný) výkon učícího se subjektu formou pozorovatelné činnosti, normu výkonu s hodnotící škálou kvality výkonu, vymezení podmínek výkonu (metody, prostředky)*“ (Doležalová 2009, s. 23).

Pasch aj. (2005, s. 96–97) popisují konkrétně části obsahu dílčích cílů. Využijme znovu příklad akční malby, který jsme uvedli v předchozí části textu.

- Na prvním místě stojí **adresát**: *Žáci třetího ročníku dokáží...*
- Následuje popis **chování**: *...najít skrze experiment vhodný způsob, jak ztvárnit pohyb...*
- **Podmínky** upřesňují, za jakých okolností má být úkol splněn: *...s využitím techniky akční malby, ...*
- Nakonec je třeba uvést **kritéria hodnocení** určující, podle čeho poznáme, že žák stanoveného cíle dosáhl. Dělí se dva způsoby:
  1. kvantitativní označení kritérií: *...za úspěšně vyřešený bude tento úkol považován, pokud žák použije alespoň dvě techniky akční malby.*
  2. kvalitativní kritéria: *bude hodnocen vlastní tvůrčí přístup žáků k experimentování s technikami akční malby a celková kompozice hotové práce.*

Pomocí výše uvedeného dělení, nám vznikl přesně definovaný dílčí cíl se dvěma možnými kritérii hodnocení:

Žáci třetího ročníku dokáží najít skrze experiment vhodný způsob, jak ztvárnit pohyb s využitím techniky akční malby,

- a) za úspěšně vyřešený bude tento úkol považován, pokud žák použije alespoň dvě techniky akční malby.
- b) bude hodnocen vlastní tvůrčí přístup žáků k experimentování s technikami akční malby a celková kompozice hotové práce.

## 5.2 Obsah

### 5.2.1 Potenciál prožitku

Před zahájením tvorby obsahu hodiny výtvarné výchovy je třeba rozumět potenciálu, který v sobě využití prožitku skrývá. Nejedná se totiž o pouhý nástroj, jak žáky motivovat nebo zabavit, ale o nástroj napomáhající osobnímu rozvoji jedince. Kirchner (2009, s. 87) tuto tezi opírá o teorii komfortní zóny. Ta rozděluje prožívání určitých životních situací do tří zón. Zóna komfortu, bezpečí a nudy zaplňuje většinu času našeho života. Patří do ní situace, které dobře zvládáme a které přinášejí nízkou intenzitu prožitku. Následuje zóna stresu a učebního diskomfortu. Tato oblast má největší prožitkový potenciál, jelikož zahrnuje nové, často diskomfortní situace umožňující jedinci překonávat sám sebe a rozvíjet tak svou osobnost. V této zóně se může jedinec dostat do stavu „flow“ neboli plynutí. Zóna ohrožení a paniky je zónou třetí a zároveň poslední. Zahrnuje situace, kdy jedinec vykročí z komfortní zóny příliš daleko a situaci nezvládne. Následně si může odnést nepříjemné zkušenosti, které nechce znovu zažít.

Během plánování výuky je třeba klást před žáky takové cíle, které podpoří vystoupení z komfortní zóny do zóny stresu a učebního diskomfortu. Ty pomohou žákům učit se nové věci a svou komfortní zónu rozšiřovat. Jedním z prostředků, jak podpořit nejen učení je již zmiňovaný stav flow. Krátce jsme se mu věnovali v první kapitole, nyní ho uvedeme do souvislosti s výukou výtvarné výchovy.

Stav flow vzniká za vhodných podmínek a okolností. Nelze ho tedy jednoznačně plánovat, k jeho vzniku je třeba souhra vnějších a vnitřních podmínek. Je ovšem možné pokusit se stavu flow ve výuce navodit pomocí vhodných aktivit (např. aktivity pohybové a taneční, rituály, divadlo). Autor Teorie flow Csikszentmihalyi (2015, s. 92) využívání rozdělení všech existujících her amerického psychologa Rogera Cailloise a rozvádí jeho myšlenku v návaznosti na svou teorii. Jedná se o čtyři skupiny her: *agon* (soutěživé hry), *alea* (hry založené na štěstí), *ilinx* (hry rozšiřující normální vnímání), *mimikry* (hry skrze které vzniká alternativní realita).

Ve výuce výtvarné výchovy využíváme nejčastěji skupinu her s názvem *mimikry*. Jedná se o vystoupení z reality skrze fantazii, kdy má jedinec možnost vstoupit do vlastního světa. Stav je doprovázen pocitem objevování, tvořivosti a „*působí, že máme pocit, jako bychom byli něco více, než jsme ve skutečnosti*“ (Csikszentmihalyi, 2015, s. 93). V praxi se jedná o samotnou výtvarnou tvorbu a doprovodné aktivity: dramatické, hudební, pohybové apod.

Jak poznat, že během výuky došlo ke stavu flow? Jednoduše lze říci, že se jedná o pocit radosti, který nese následující prvky:

- schopnost dokončit úkol, tzn. je přiměřený,
- soustředění se na danou činnost,
- úkol má stanovený cíl a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu,
- hluboké zaujetí bez velké námahy,
- pocit kontroly nad činností,
- vymizení starostí o vlastní já,
- změna ve vnímání času.

(Csikszentmihalyi, 2015, s. 65).

Všechny tyto prvky probouzí pocit hluboké radosti. Roeselová (2003, s. 5) uvádí, že „*kvalitu prožitku ovlivňuje schopnost zaměřit se na podstatné otázky – čím lépe se dítě soustředí a přemýšlí, tím snáze dospívá k výtvarnému prožitku nebo k osobitému postoji*“. Setkání s výtvarným prožitkem následně vede k touze zažít ho znovu, což vyvolává v žácích zájem o výtvarné aktivity a motivuje je k výtvarné tvorbě.

## 5.2.2 Struktura vyučovací hodiny

Abychom mohli efektivně do výuky zařadit aktivity s prožitkovým potenciálem, je třeba rozumět struktuře hodiny výtvarné výchovy. V následujících odstavcích proto popíšeme její základní části.

V **první části** hodiny vyučující představuje náplň hodiny, udává instrukce. U žáků na prvním stupni bychom neměli opomenout vizualizaci (demonstrační obrázky, pomůcky apod.). Podstatné je uvádět pouze užitečné informace, které vychází ze zkušenosti žáků a které budou hodnotné pro následující aktivity. Tyto informace by měli být jasné, přiměřené a k tématu. Důraz klademe na učení v souvislostech. Propojujeme a rozšiřujeme předchozí učení odkazováním na předchozí hodiny (Hogan, aj., 2018, s. 48-50).

Dobře konstruovanou první částí si připravujeme prostor k prožitkovému potenciálu. Pokud zařadíme hudební, dramatické, pohybové nebo jiné aktivity, při kterých dáme žákům prostor svobodně se vyjadřovat, být sami sebou, tvořit, a přitom čerpat z vlastních zkušeností, navyšuje se pravděpodobnost přítomnosti prožitku.

Vlastní výtvarnou tvorbu žáků zahrnuje **druhá část**. Jedná se o hlavní část hodiny, během níž pracují žáci jednotlivě nebo v menších skupinách. Vyučující zasahuje do jejich tvorby pouze za určitých okolností. V případě, že tak učiní, je rádcem a poskytovatelem podpory.

V této fázi se žáci zamýšlejí nad daným námětem, čerpají z vlastních zkušeností a tvoří. Skrz vlastní výtvarné vyjadřování se učí novým poznatkům a získávají zkušenosti apod. Jejich práce může být nezávislá, tzn. pracují svobodně po boku vrstevníků nebo spolupracují s druhými, přičemž posilují kooperativní kompetence.

Vyučující pozoruje žáky při práci, komunikuje s nimi a formativně je hodnotí. Soustřeďuje se na proces tvorby žáka, konkrétně na plán, jeho uskutečnění a případné korigování. V případě, že je tomu zapotřebí, dává rady, zaznamenává si pokrok nebo potřeby jednotlivců. Správně individualizovaný zásah umožňuje individuální rozvoj žáků (Hogan, aj., 2018, s. 50-51).

Prožitek během tvorby krystalizuje a má potenciál růst. Jedná se ovšem o velmi individuální záležitost a nemusí tomu tak být u všech žáků. Záleží na aktuálním psychickém rozpoložení žáka, atmosféře ve třídě, počasí a na mnoha dalších vnitřních i vnějších faktorech.

**Třetí částí** je rozhovor nad vytvořeným uměním žáků. Jde o reflexi, během které má každý možnost diskutovat nad vytvořenou prací a nad jejím průběhem. Z žáků se stává skupina umělců, která pracovala na naplnění stejného cíle. Tento fakt podporuje pocit sounáležitosti a spojuje kolektiv.

Během reflexe se hodnotí funkční postupy tvorby, přičemž vzorem je žákova vlastní práce. Hodnocení přináší tvůrci práce zpětnou vazbu skrze reakce žáků a učitele. Díky tomu si může žák uvědomit, co mu uniklo, propojit si určité souvislosti, své silné stránky a možnosti dalšího rozvoje.

S žáky na prvním stupni je třeba využívat pestré způsoby hodnocení. Závěrečný rozhovor nemusí probíhat pouze verbálně, ale lze ho psát pomocí vzkazů na papírky nebo hodnotit nonverbálně (zdvížení palce, výraz v obličeji apod.). Reflexe nemusí probíhat za všech okolností na konci hodiny, lze ji zařadit i v průběhu a poskytnout tak žákům možnost svou práci revidovat a upravit (Hogan, aj., 2018, s. 52). Podrobněji a s ohledem na prožitek popíšeme reflexi v následující podkapitole.

**Čtvrtá část** se zaměřuje na vystavení umění neboli jeho prezentaci. Je důležitým zakončením tvorby, která prezentuje práce žáků dalším třídám, rodičům, veřejnosti. Hotové práce nejsou pouhou „výzdobou“ chodeb školy. Jedná se také o dokumentaci procesu učení.

V případě, že učitel zapojí do procesu vystavování děl samotné žáky, přináší jejich vlastní iniciativa nejen upevnování pospolitosti třídy, ale také propojenost s „reálným světem“ umění.

Nezapomínejme ale, že ne vše musí být vystaveno a žáci by měli mít možnost do výběru vystavených děl mluvit (Hogan, aj., 2018, s. 53).

## 5.3 Reflexe

### 5.3.1 Základní vymezení

Reflexe již byla na několika místech této práce zmíněna. Nyní nastává příležitost věnovat se jí podrobněji, přesněji ji charakterizovat a zabývat se její důležitostí v procesu zpracování zážitků a zkušeností.

„*Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, neboli popisovat, vysvětlovat a hodnotit minulé jednání*“ (Slavík 1997, s. 68). Naopak k reflektování naučeného nemůže docházet u intuitivního učení. Na nevědomých znalostech a dovednostech není možné vystavět základ pro další vědomosti. Právě pomocí reflektování dochází k upevňování znalostí a dovedností a k možnostem jejich dalšího rozvoje (Slejškova 2009, s. 51). Z tohoto důvodu je vhodné reflexi využívat při výuce.

Reflexe je mezioborovým pojmem, je využívána v psychologii, pedagogice, ve volnočasových aktivitách a na různých školeních. Každá z oblastí si vytvořila vlastní pojmenování spojené s cíleným zpětnovazebním procesem. V našem prostředí se jedná o pojmy: debriefing, reflexe, review, sharing a feedback (zpětná vazba).

**Debriefing**, v překladu také vyslechnutí, je pojem využívaný ve Velké Británii. Používá se v krizové intervenci s jednotlivci nebo skupinou. Důraz je kladen na vyřízení krizové situace pomocí otázek.

Pojmu **reflexe** využívá převážně zážitková pedagogika a jí podobné obory. Jedná se o řízené hodnocení aktivit v souvislostech. Setkáme se s ním i v psychologii, kde je vnímána jako sebezpozorování vlastního vědomí a prožitků.

**Review** (v minulosti také rozbor) je pojem označující ohlédnutí za aktivitami, může se také jednat o: „*první, popisnou část zpětnovazebního procesu*“ (Broumová, Reitmayerová 2015, s. 12). Pevážně ho využívá zážitková pedagogika a jí přidružené obory. V nepedagogických oborech pojmenovává recenzi nebo přehled.

**Sharing** neboli sdílení je ventilace pocitů v první části zpětnovazebního procesu. Jedinec odkrývá své emoce ostatním a vytváří tak pocit sounáležitosti.

Zpětná vazba, anglicky také **feedback**, je synonymem k slovnímu spojení cílená zpětná vazba. Pojem je využíván v širokém počtu odvětví, proto je těžké najít pro něj jednu jasnou definici. V pedagogice ho lze charakterizovat jako proces poskytující skupině a jejím členům verbální zpracování prožitého v předchozích aktivitách. Zpětnou vazbu řídí instruktor určující cíl a její průběh (Broumová, Reitmayerová 2015, s. 11–13).

V oblasti zážitkové pedagogiky jsou pojmy reflexe a cílená zpětná vazba vnímány jako jeden. My se tohoto chápání budeme držet i v naší práci.

### 5.3.2 Vedení reflexe

Vedení kvalitní a dobré reflexe vyžaduje určitou zkušenost, připravenost a zájem učitele o odpovědi žáků. Učitel je prostředníkem reflexe, který skupinu zpětnovazebním procesem provede. Proto by měl být seznámen s jejími základními principy vedení v praxi.

Během plánování a připravování aktivit je třeba zaměřit se nejprve na konkrétní cíle výuky. I když se může zdát zvláštní začínat přípravu od samotného konce, je zásadní po celou dobu vědět, kam směřujeme, tzn. jakého cíle chceme, aby žáci dosáhli. Přesně specifikovaný cíl nám následně pomůže v celém procesu přípravy i průběhu aktivit, stane se naším opěrným bodem.

V následujícím kroku je třeba zvolit vhodnou aktivitu, která odpovídá stanovenému cíli. U aktivity se zaměříme na klíčové body jako je očekávání (co by se mohlo v průběhu aktivity stát), body zlomu (krizové momenty), nároky na instruktora (náročné části na pozorování, organizaci), atmosféru poté (nálada na konci aktivity vedoucí ke způsobu reflexe).

Pokud je cíl a obsah programu jasný, plánujeme způsob, jakým proběhne reflexe. Zda bude probíhat formou skupinové diskuse nebo využijeme jiné techniky, či jejich kombinací. Jestliže má pedagog méně zkušeností s vedením reflexe, neměl by zapomenout vytvořit si přibližný časový harmonogram trvání jednotlivých částí zpětné vazby (Kirchner, 2009, s. 111).

Posledním krokem přípravy je vytvoření okruhů tematických otázek, kterých se v průběhu zpětné vazby můžeme dotknout. Je doporučeno využívat otázky otevřené, nežli uzavřené (Broumová, Reitmayerová 2015, s. 27, 28).

Ještě před řízenou diskusí je vhodné nechat účastníky volně diskutovat o průběhu aktivity a tím uvolnit emoce. To dopomůže případnému vyřešení konfliktů a uvolní napětí. Po této fázi přicházejí na řadu zmiňované otázky. Sestavíme je chronologicky dle průběhu aktivit. Broumová a Reitmayerová (2015, s. 58) představují *Techniku čtyř P*, která je inspirována svou původní anglickou verzí technikou „*FFFF*“ (Facts–Feelings–Findings–Futures). Do češtiny překládána jako Průběh–Pocity–Poznatky–Příležitost. Jedná se o čtyři okruhy otázek, přičemž každý z nich náleží právě jedné oblasti.

Otázky týkající se průběhu zjišťují průběh aktivity, konkrétní klíčové okamžiky a jejich detaily. Pocity navazují a doplňují prožité situace. Žáky skrze otázky vedeme k vyjádření emocí, dojmů a uvědomění si svého vlastního zapojení. Další oblastí jsou poznatky. Otázky směřujeme na hledání souvislostí mezi jednotlivými prožitky. Nakonec se zaměřujeme na příležitosti, které prožité aktivity přinesly, a na to, jak v budoucnu využít získanou zkušenost.

Slejšková (2011) uvádí dva druhy základních okruhů otázek, které jsou sestavené dle Techniky čtyř P, pouze vynechávají oblast emocí. Pro úplnost citujeme jejich přesné znění:

„Reflexe výuky se zaměřením na učivo:

1. *Co jsme v rámci programu zjistili/zažili, dozvěděli se nového?*
2. *Co si z toho odnášíme za poznatky/zkušenosti?*
3. *Jak těchto poznatků/zkušeností můžeme využít v jiných tématech a v běžném životě?*

Reflexe výuky zaměřené na klíčové kompetence:

1. *Co se při programu/hodině dělo (co jsme dělali)?*
2. *Co jsme dělali dobře, a co se nedařilo?*
3. *Jak budeme na základě této zkušenosti postupovat příště? “*

(Slejšková 2011, s. 76)

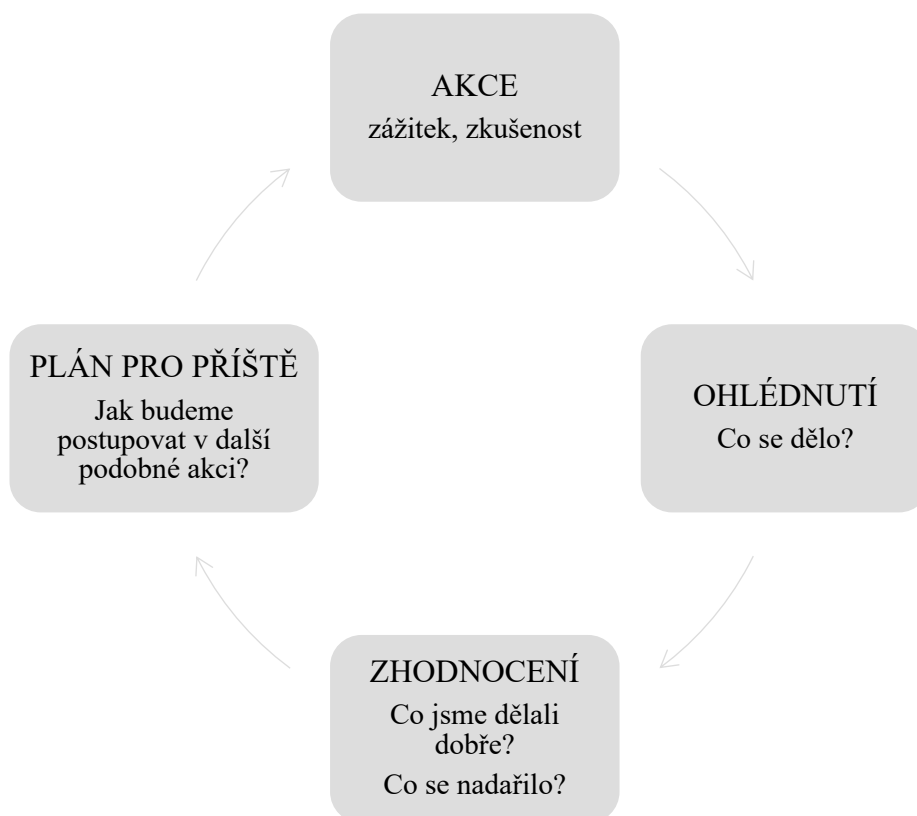


Schéma 3 Kolbův cyklus učení (Slejšková 2011, s. 68)

Výše uvedená strukturovaná reflexe vychází z Kolbova cyklu učení. Ten se skládá z několika fází, které se cyklicky opakují a vytváří tak příležitost k rozvoji schopností a dovedností daného jedince. Na počátku stojí zážitek a zkušenost, které reflektujeme, hodnotíme. Z výsledku hodnocení vyvozujeme plán ústící v další prožitky proměňující se v zážitky a zkušenosti. Každým opakováním cyklu se prohlubují naše zkušenosti.

Reflexe nemusí probíhat pouze za pomoci techniky skupinové diskuse. Využit lze dramatizaci, rychlé shrnutí zážitku pomocí slova, gesta, výtvarnou tvorbu, básně nebo symbolické vyjádření pomocí předmětů. Tyto aktivity mohou být vzájemně kombinovány (Kirchner 2009, s. 112).

### 5.3.3 Rizikové faktory

Reflexe má, stejně jako každý učební proces, svá rizika a úskalí. Problémem se stává její bezpředmětné nadužívání, neschopnost provést žáky kvalitně a efektivně celým zpětnovazebním procesem nebo stanovení jasných pravidel vedoucích k možnosti svobodného vyjádření se.

Již na počátku kapitoly jsme zmiňovali přínos a důležitost reflexe. Tento fakt nyní částečně vyvrátíme. Jirásek ve své publikaci *Zážitková pedagogika* (2019, s. 189) přichází s tvrzením, že vždy tomu tak nemusí být. Za určitých okolností není reflexe podstatná. Jedná se o případ, kdy je prožitek natolik silný, že v jedinci zapůsobí a zasáhne celou jeho osobnost (láskeplný vztah nebo opuštění domova).

Fenomén reflexe sebou přináší mnohá úskalí. Jedním z nich je její nadužívání. Stává se z ní prázdný prostředek, který nepřináší kýžený efekt, naopak se může stát jakýmsi břemenem srážející kvalitu výuky. Mohlo by se zdát, že linie metodiky zážitkové pedagogiky *záměr – program – reflexe* je na první pohled jasnou cestou. Během tohoto procesu je třeba dávat dobrý pozor a neustále kriticky hodnotit, zda to, co děláme, dává smysl a plní svůj účel. Samotné prožívání totiž může vést k růstu učení, forma reflexe by však měla být přiměřená. K tomu Jirásek (2019, s. 191) dodává: „...za reflexi je považováno každé prozkoumání a cílené zaměření se na samotné vnímání“. Dále varuje před přílišnou racionalizací prožitků, tzn. popisovat je slovy, snažit se je rozklíčovat a pojmenovat. Některé emoce slovy nelze popsat, ani zmapovat. Dávejme proto prostor intuici, imaginaci a dalším kognitivním procesům (Jirásek 2019, s. 192).

Dalším rizikem jsou předem neujasněná pravidla průběhu zpětné vazby. Učitel s žáky by se na nich měli předem dohodnout, měla by platit pro celou skupinu. Jedná se o základní pravidla vhodná pro běžné fungování třídního kolektivu: vzájemně se respektujeme, každý



může říci svůj názor, v jednu chvíli mluví jen jedna osoba, každý má právo nezúčastnit se diskuse (nemusí sdělovat své názory), jsme diskrétní (zbytečně nešíříme to, co se během aktivit i programu odehrálo a mohlo by být citlivé), každý mluví sám za sebe (neužíváme: „my si myslíme...“) (Kirchner 2009, s. 112).

Posledním rizikem, které uvedeme, je nedostatečná připravenost nebo zkušenost učitele. V případě, že pedagog nemá s reflexí dostatečné zkušenosti, je důležité se poctivě připravit. Sepsat si cíle, klíčové body, průběh aktivit i průběh samotné reflexe. Vhodné je pojmout zpětnou vazbu raději jednoduše s opakováním jejích prvků u nových aktivit. To znamená vytvořit si jakousi osnovu reflexe, kterou s drobnými obměnami můžeme aplikovat v různých vyučovacích hodinách (Broumová, Reitmayerová 2015, s. 29).

Z naší zkušenosti vyplývá, že pokud je pro žáky celý zpětnovazební proces neznámý a nejsou na něj zvyklí, není vhodné volit složitou nebo zdlouhavou formu, ale spíše jednoduše reflektovat dění v kratším časovém rozsahu. Postupem času si třída na reflexi zvykne a bude možné zařadit složitější formy. Aby třída zůstala aktivizována po celou dobu zpětné vazby, lze využít technik reflexe, během kterých mají žáci možnost se vyjádřit pomocí pohybu (dramatizací, gestem).

#### **5.3.4 Reflexe výtvarného díla**

Jedním z hodnotících přístupů využívaným učiteli je dle Brücknerové (2011, s. 69) tzv. hodnocení v barvách země. Jde o analýzu práce, její hodnocení a zvažování. Nejedná se primárně o hodnocení techniky. Cílem je „*postihnout klíčové problémy či témata, která by žákům umožnila nahlédnout na podstatu umělecké tvorby jako takové*“ (Brücknerová, 2011, s. 69). Tedy objevovat různé přístupy, vnímat odlišnosti mezi tvorbou vrstevníků, objevovat technické možnosti materiálů.

Domníváme se, že právě uvedený způsob reflexe koresponduje s výukou mající prožitkový potenciál. Vycházíme z již uvedených informací, kdy je prožitek jako prostředek vyvoláván skrze úspěšné objevování přinášející údiv a pocit dobrodružství. Tyto zmiňované prvky tvoří právě základ prožitku.

## **6 Praktická část**

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat využitím prožitku jako prostředku ve výtvarné výchově. Hlavním cílem je představit čtyři na sebe navazující hodiny výtvarné výchovy, tak aby naplňovaly zásady učení se skrze vlastní prožitek a zároveň, aby nebyly opomíjeny další výchovné a vzdělávací cíle.

Při plánování jsme vycházeli z didaktických zásad výuky výtvarné výchovy a ze zásad zážitkového učení. Dále jsme kladli důraz na vliv průběhu výtvarné tvorby na žáka, nikoli primárně na samotný výsledek žákovy práce.

### **Podmínky realizace výtvarných hodin**

Místem realizace se stala Křesťanská ZŠ J. A. Komenského v Liberci, konkrétně 2. ročník. Třída je složena z 16 žáků (8 chlapců a 8 dívek) ve věku od 7 do 8 let. Ve třídě je přítomný asistent pedagoga. Ten asistuje chlapci s Aspergerovým syndromem, dívce s citovou deprivací a chlapci s projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou.

Jednotlivé přípravy byly realizovány na přelomu května a června v rámci hodin výtvarné výchovy. Na úvodní přípravu je třeba 60minutové časové dotace, na zbývající tři pak 90 minut, resp. dvě vyučovací hodiny.

Rodiče žáků udělili písemný souhlas k využití fotografií jejich dítěte v této práci.

### **Struktura přípravy vyučovací hodiny**

Struktura přípravy vychází z již osvědčených zkušeností mnoha autorů věnujících se výuce výtvarné tvorby. Vizuálně jsme chtěli přípravu rozdělit do několika přehledných částí, jejichž rozvržení poskytne čtenáři možnost rychle se v textu zorientovat a vyhledat tak aktuálně nejpotřebnější informace. Zároveň jsou přípravy poměrně rozsáhlé a podrobně rozepsané, ve snaze odůvodnit a vysvětlit zařazení jednotlivých aktivit a jejich prvků.

TÉMA

VÝTVARNÝ NÁMĚT

## 6.1 DÁVÁ TO SMYSL? - UMĚNÍ

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

trhání, lepení, muchlání

### VÝTVARNÝ PROBLÉM

zkoumání vybraného uměleckého díla smysly

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### ČASOVÁ NÁROČNOST

60 minut

### PROSTŘEDÍ

kmenová učebna – na koberci

chodba školy

### CÍLE

**Žák dokáže provést analýzu a syntézu předloženého uměleckého díla skrze hmat, sluch a zrak.**

Žák dokáže diskutovat o funkci smyslů jako prostředku k vnímání umění.

Žák dokáže komunikovat se spolužákem ve dvojici.

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- k učení – experimentování s předloženými obrazy
- k řešení problémů – zvuková vyjádření obrazu, sestavení roztrhaného obrazu, určování vlastností umění,
- komunikativní – dramatizace vlastních prožitků
- sociální a personální – diskuze, spolupráce ve dvojici

### UČIVO

Rozvíjení smyslové citlivosti:

- vnímání hmatem, sluchem, zrakem

Uplatňování subjektivity:

- seznámení se způsoby vnímání vizuálně obrazového vyjádření (vizuální, haptické, statické, dynamické)

Ověřování komunikačních prostředků:

- akceptace jiného způsobu uměleckého vyjádření

### POMŮCKY

vytištěné obrazy známých umělců (viz přílohy), Orffovy nástroje, lepidlo, bílé čtvrtky A4, umělecká díla tvořena různými technikami, z různého materiálu (kresba tužkou, fixem, voskovkou, suchým pastelem, malba temperou, vodovými barvami, plastika z keramiky, tabulka na záznam vlastností děl

### ORGANIZAČNÍ FORMA TVORBY

dvojice

### METODY

slovní (vysvětlování, diskuse)

instruktáž

verbálně–zvuková metoda

### MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

hudební výchova

dramatická výchova

## KONTEXT HODINY

Hodina je úvodem do tematického celku zabývajícího se smysly, konkrétně sluchem, zrakem, hmatem (citem). Každá její část začíná drobnou diskusí o jednom ze smyslů.

### PRŮBĚH

#### Úvodní část (10 min.)

Učitel s žáky diskutuje o tom, co je to umění a jakými smysly ho můžeme vnímat.

#### Slyšte, slyšte! Umění. (20 min.)

Diskuse: Jaké umění můžeme vnímat sluchem?

Vyučující ukáže žákům několik vytištěných uměleckých děl. Žáci ve dvojici vytvoří zvukový doprovod pro vybraný obraz. Využít mohou vlastní hlas nebo Orffovy nástroje.

Po přípravě dvojic následuje prezentace zvukových doprovodů. Ostatní žáci hádají, který obraz dvojice ztvárňuje.

Každá dvojice si na konec jeden obraz vybere. Vyučující vysvětluje, že i samotné umění (v našem případě obraz na papíře) může vydávat zvuky. Dvojice vytváří různé zvuky muchláním, škubáním a trháním papíru.

#### Dívání povoleno (20 min.)

Diskuse: Kterým smyslem přijímáme nejvíce informací? (zrakem) Jaké informace nám zrak poskytuje? (rozliší barvy, osoby, tvary, písmena atd.)

Žáci svá tvrzení ověřují na roztrhaném obraze. Výsledkem je zjištění, že na kusech roztrhaného obrazu nejsme schopni některé prvky rozeznat. Proto je třeba obraz poskládat, nalepit na papír a vytvořit znovu smysluplný celek.

#### Dotýkání zakázáno (20 min.)

Diskuse: Kde je zakázáno dotýkat se umění a proč? Za jakých okolností je povoleno dotýkat se umění a proč?

## ČÁSTI VÝUKY S PROŽITKOVÝM POTENCIÁLEM

- tvorba zvukového doprovodu k obrazům
- sluchové vnímání během destrukce obrazu
- haptické zkoumání povrchu předmětů

## DOPLŇUJÍCÍ POZNÁMKY

*Není na škodu, pokud si více dvojic vybere jeden obraz. Vzniká tak dobrá příležitost porovnat zvukové interpretace.*

*Žáky je třeba upozornit, aby obraz neroztrhali na velké množství malých kousků. V následujícím kroku by to byla značná komplikace.*

Lákalo vás někdy sáhnout si v muzeu na vystavený exponát a prozkoumat jeho povrch, tvar apod.?

Žáci mají možnost prozkoumat strukturu vystavených děl (přinesená díla učitelem), která byla vytvořena známými technikami a s využitím běžně užívaných druhů barev v hodinách výtvarné výchovy.

Žáci se pohybují ve dvojicích po třídě a chodbě školy. Mají dovoleno dotýkat se všech vystavených „exponátů“. Do tabulky zaznamenávají: popis struktury povrchu díla (hrubý, hladký, jemný apod.) a druh barev, který byl k jeho vytvoření použit (temperové b., pastelky, suché pastely, tužka apod.).

Následuje krátká prezentace a kontrola správnosti výsledků haptického zkoumání.

## REFLEXE

### Cesta (10 min.)

Vyučující popisuje jednotlivé aktivity výuky. Žák jde na místě a pohybem těla hodnotí své pocity, zastavuje se v místech, která pro něj byla důležitá. Tato místa může ztvárnit určitou pózou, výrazem (Reitmayerová, Broumová 2015, s. 125).

### „Soutěž“ smyslů (5 min.)

Učitel se ptá: „Kterým smyslem bylo vnímání umění nej příjemnější?“ Žáci se postaví na předem vyznačené místo, podle smyslu, který si vybrali.

Doplňující otázky k reflexi:

- Proč si myslíš, že tomu tak bylo?
- Které bylo příjemné, které nepříjemné?

## POZNÁMKY K REFLEXI

*Vyučující by měl během reflexe zmínit klíčové body programu zaměřené na jednotlivé smysly.*

## KRITÉRIA HODNOCENÍ

### NAPLNĚNÍ CÍLŮ

Naplnění hlavního cíle hodnotíme na základě analýzy výkonu žáků na konci jednotlivých aktivit (*Slyšte, slyšte! Umění., Dívání dovoleno, Dotýkání zakázáno*). Sledujeme schopnost žáků pracovat s dílem jako celkem, ale i s jeho jednotlivostmi.

Dále vyhodnocujeme úroveň spolupráce ve dvojici. Hodnotíme schopnost domluvit se, ustoupit nápadu druhého.

## KRITÉRIA A INDIKÁTORY STANOVENÝCH CÍLŮ

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže provést analýzu a syntézu předloženého uměleckého díla skrze hmat, sluch a zrak.	Dokáže vytvořit zvukový doprovod obrazu na základě jeho obsahu.			
	Vyzkouší zvukové vlastnosti papíru.			
	Dokáže složit roztrhaný obraz.			
	Rozpozná materiál, druh barev a pojmenuje strukturu povrchu uměleckého díla.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže diskutovat o funkci smyslů jako prostředku k vnímání umění.	Umí vyjmenovat smysly.			
	Zná jejich funkci.			
	Dodržuje pravidla diskuse.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže komunikovat se spolužákem ve dvojici.	Umí se dohodnout.			
	Umí poslouchat i naslouchat.			
	Dokáže ustoupit.			
	Dokáže přijímat kritiku.			

## REFLEXE ZREALIZOVANÉ HODINY A FOTODOKUMENTACE

Hodina začala diskusí o tom, co je to umění. Žáci se zapojovali nad očekávání a přinášeli zajímavé myšlenky. První chlapec popsal umění jako originální a jedinečné dílo, které někdo vytvoří. Další se přidávali a zmiňovali konkrétní formy umění, např. sochařství, malířství, herectví, hudbu. Otázka, jakými smysly můžeme umění vnímat, třídu zaujala. Po vyjmenování zřejmých smyslů jako je zrak nebo sluch, začali přemýšlet nad třemi zbývajících. U hmatu a čichu mluvili žáci o možnosti sáhnout si na některé obrazy či sochy, naopak u poslechu hudby označili tyto smysly za nevyužitelné. Chuť byla zmíněna úplně nakonec. Jedna z dívek přišla se zajímavým nápadem – pokud je socha z čokolády nebo jiného jedlého materiálu, můžeme ji ochutnat. Žáci výborně reagovali na předkládané otázky. Bavilo je rozvádět své argumentace do absurdit.

Následovala úvodní otázka k další aktivitě: Jaké umění můžeme vnímat sluchem? Tato otázka byla částečně již zodpovězena, a tak nebylo třeba se jí více věnovat. Žáci se rozdělili do dvojice a započali tvorbu zvukového doprovodu k vybranému obrazu. S úkolem si výborně poradili. Zvukové doprovody korespondovaly s obrazy. Dokonce se podařilo využít téměř všechny obrazy, pouze jeden se opakoval. Dvojice chlapců předváděla šumějící moře (obraz F. Svěráka). Další naopak ruch města s pokřikujícími trhovci a troubícími auty (obraz E. L. Cortese).



*Obrázek 1 foto autor*

Během „demolice“ obrazů se žáci snažili vytvořit co největší škálu zvuků, které je papír schopen vytvořit. Potištěný list muchlali, trhali, škubali a šustili s ním. Dvě dvojice zkoušeli otírat papír o kůži, koberec nebo oblečení a vytvářeli tak různorodé zvuky.

Aktivita navázala na diskusi o zraku. Třída mluvila a jeho důležitosti a o tom, co zrakem vnímáme, zaznělo: vnímáme barvy, osoby a jejich chování, předměty v prostoru, čteme apod. Dalším úkolem bylo poskládat obraz a nalepit ho na čtvrtku. Dvojice, které poctivě zkoumaly zvukové vlastnosti papíru, neměly úkol jednoduchý. Papír byl hodně zmuchlaný, a tudíž bylo třeba ho nejprve vyrovnat, aby šel obraz poskládat. Jedna z dvojic se snažila obraz slepit tak, aby z dálky nebylo poznat, že byl roztrhán. Chodili po třídě a ukazovali ostatním své dílo z větší vzdálenosti a chtěli vědět, zda poznají, na kterých místech byl obraz roztrhán.



*Obrázek 2 foto autor*

Díky tomu, že třída společně již dvakrát navštívila galerii, byla schopna diskutovat na téma zákazu dotýkání se umění. Žáci mluvili o touze dotknout se obrazů, obzvláště těch, které mají strukturu. Po rozdání tabulek a po přesném vysvětlení vyplňování jednotlivých polí, se dvojice vydaly na chodbu, kde byly vystavené obrazy označené číslem. Obrazy byly vytvořeny takovými technikami, se kterými se žáci v průběhu tohoto školního roku setkali. Jedna dvojice potřebovala drobnou pomoc s určením druhu použitých barev. I přes jejich časté používání si nemohla vybavit název temperových barev.



*Obrázek 3 foto autor*



První aktivita patřící do reflexe byla pro třídu nová, a tak ji bylo třeba nejprve důkladně vysvětlit a uvést ukázkový příklad. Pro některé žáky bylo příliš složité zamýšlet se v jeden okamžik nad svými pocity a zároveň vymýšlet styl chůze k jejich vyjádření. Proto bylo nutné aktivitu zjednodušit. Nejprve jsem popsala důležitou událost, která se během hodiny stala. Následně vytvořili jednotlivci odpovídající pózu.

Jelikož byli žáci na konci hodiny unaveni, došlo pouze k realizaci „Soutěže“ *smyslů*, závěrečná diskuse již neproběhla. Během hodnocení jednotlivých *smyslů* jasně zvítězil zrak. Žáci ho popisovali jako nejjednodušší. Sluch a hmat ale našly své zastánce, kteří svou volbu odůvodňovali větší „netradičností“, tedy že zrak je *mysl*, který užíváme téměř neustále, kdežto na hmat a sluch se tolik nesoustředíme.

### **Zhodnocení naplnění cílů na základě stanovených kritérií a indikátorů:**

Cíle byly vyhodnocovány na základě pozorování a výsledků činnosti žáků během jednotlivých částí výuky.

#### **Žák dokáže provést analýzu a syntézu předloženého uměleckého díla skrze hmat, sluch a zrak.**

*Dokáže vytvořit zvukový doprovod obrazu na základě jeho obsahu.*

Každá dvojice dokázala samostatně vytvořit smysluplný doprovod vypovídající obrazu a zdůvodnit výběr jednotlivých zvukových prvků. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá*.

*Vyzkouší zvukové vlastnosti papíru.*

Úspěšná byla i „demolice“ papíru. Dvojice dostaly pokyn, aby vyzkoušely zvukové vlastnosti papíru. Samy pak přišly na to, jakými způsoby lze papír rozeznít (muchláním, šustěním, třením, trháním, šubáním apod.). Všechny dvojice splnily kritérium na úrovni *určitě zvládá*. Pouze jedna dvojice nepřišla na všechny možné způsoby, úkol tedy *zvládla částečně*.

*Dokáže složit roztrhaný obraz.*

V další části se výsledkem stal úspěšně slepený obraz. Tento úkol všechny dvojice opět splnily. Viditelná byla ovšem různá kvalita. Někteří papír důkladně vyrovnávali a lepili jej přesně, jiní naopak nevěnovali zvýšenou pozornost přesnosti přechodů jednotlivých částí. To mělo za výsledek zkreslení obrazu a znemožnění vidět některé detaily. S ohledem na kvalitu složení a nalepení lze hodnotit dvojice indikátory *určitě zvládá*, *částečně zvládá*.

*Rozezná materiál, druh barev a pojmenuje strukturu povrchu uměleckého díla.*

Výsledkem závěrečné části byla vyplněná tabulka zaměřující se na haptické vnímání umění. Tu dokázaly vyplnit téměř všechny dvojice. Již zmiňovaný problém nastal u vybavení

si pojmu temperové barvy. Dvojice slovo znala zřejmě pouze pasivně, ač věděla, o jaké barvy se jedná, nedokázala si slovo vybavit. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

### **Žák dokáže diskutovat o funkci smyslů jako prostředku k vnímání umění.**

*Umí vyjmenovat smysly.*

Většina dvojic vyjmenovala všechny smysly, jiné si vzpomněly pouze na čtyři. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Zná jejich funkci.*

Žáci byli schopni nalézt spojitosti mezi jednotlivými smysly a jejich funkcí zprostředkovávat umění. Během diskuse zaznívaly konkrétní příklady, například díky zraku můžeme určit, jak je umělecké dílo velké, jaké má barvy, sluch nám pomáhá porozumět obsahu písně či skladby, hmatem můžeme poznat z čeho je dílo vyrobeno. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Dodržuje pravidla diskuse.*

Během diskuse hovořila pouze jedna osoba, jednotlivci se střídali, vzájemně si naslouchali. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

### **Žák dokáže komunikovat se spolužákem ve dvojici.**

*Umí se dohodnout.*

Během spolupráce byly zaznamenány drobné rozepře, které ale vyústily ve společné řešení. Pouze u chlapce s AS byl nutný zásah asistenta pedagoga. Většina žáků *určitě zvládá, spíše nezvládá* (chlapec a AS).

*Dokáže ustoupit.*

Vlivem dlouhodobé práce a vytváření strategií k řešení problémových situací ve skupinách byla většina žáků schopna ustoupit druhým. Ve třídě je ovšem několik žáků, kteří ustoupit druhému dokáží pouze za určitých okolností, například když se jim spolužákův nápad líbí, když je spolužák dominantnější než oni sami. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Dokáže přijímat kritiku.*

Většina žáků přijala kritiku druhého z dvojice bez větších problémů. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

### **Zhodnocení částí výuky s prožitkovým potenciálem:**

První částí hodiny, která měla prožitkový potenciál, byla tvorba zvukového doprovodu k obrazům. Během jeho vytváření byli žáci motivováni k práci v tichosti, aby ostatním

nevyzradili, jaký obraz si vybrali. Ve třídě tak byl lehký šum podporující atmosféru napětí a očekávání. Všechny zvukové doprovody byly velmi zdařilé, a tak se dalo dobře odhadnout správné řešení. Pocit ze správné odpovědi vyvolával nadšení a odhodlání poznat další obraz.

Prožitkový potenciál naplnila i část hodiny zaměřující se na sluchové vnímání během destrukce papíru. Žáci experimentovali a snažili se přijít na různé způsoby vytvoření zvuku papírem. Třída seděla pohromadě na koberci. Dvojice na sebe tudíž viděly a navzájem se inspirovaly. Jeden z chlapců třel papírem o koberec, další jeho nápad rozvinul a třel papírem o své triko. Po roztrhání vzalo několik chlapců kousky obrazu do rukou a třeli si jimi tváře. Nakonec vyhodnotili, že papír vydával pokaždé odlišný zvuk.

Haptické zkoumání povrchu předmětů byla další aktivita mající prožitkový potenciál. Dvojice nejvíce ocenily vystavenou sošku z keramiky, kterou měly dovoleno zvednout a potěžkat si. Pro několik dvojic byl úkol vyplnit tabulku na konci hodiny náročný. Soustředily se spíše na ubývající čas a na to, aby vše stihly a mohly si odpočinout. Ke zvýšení prožitkového potenciálu by bylo vhodnější přesunout tuto aktivitu na začátek hodiny nebo ji zjednodušit.

## 6.2 CO SLYŠÍM? – BOUŘE

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

malba a kresba suchým pastelem

### VÝTVARNÝ PROBLÉM

míchání barev bouřky, znázornění deště, mraků, blesků

### CÍLE

**Žák dokáže vnímat sluchem charakter bouřky, na základě sluchového prožitku vizuálně vyjádří bouřku pomocí suchých pastelů.**

Žák dokáže použít vhodně barevné pastely k vytvoření potřebných odstínů a tónů.

Žák dokáže popsat slovy průběh hodiny, komentuje svou práci.

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- k učení – technika malby a kresby pastelem
- k řešení problémů – vhodná řešení ke ztvárnění bouřky
- komunikativní – slovní formulace vlastních prožitků, interpretace vytvořené práce

### UČIVO

Rozvíjení smyslové citlivosti:

- technika malby a kresby suchým pastelem

Uplatňování subjektivity:

- obrazné vyjádření prožitku z bouřky

Ověřování komunikačních prostředků:

- zdůvodnění interpretace vizuálního vyjádření bouřky

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut

### PROSTŘEDÍ

kmenová učebna – na koberci, v lavici

### POMŮCKY

bílé čtvrtky A3, suché pastely, igelitové ubrusy, hadříky, bílý zkušební papír, fólie na zakrytí koberce (2 x 1,5 m), plyšový míček

### ORGANIZAČNÍ FORMA TVORBY

jednotlivec

### METODY

poslech, hra na tělo  
slovní (vysvětlování, diskuse), názorná instruktáž  
verbálně–zvuková metoda, pantomima

### MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

hudební výchova  
dramatická výchova

## KONTEXT HODINY

Tematicky lze navázat na hudební výchovu (poslech Beethovenovy Bouře) nebo přírodovědu (vznik bouřky).

Předpokládá se osobní zkušenost s prožitím bouřky.

## PRŮBĚH

### Úvodní část (15 min.)

Učitel vyzve všechny žáky, aby si lehli na koberec. Pustí audionahrávku deště a bouřky (přibližně na minutu). Po skončení následuje přesun do kruhu se zadáním: „Posaďte se do kruhu, během přesouvání se pohybujte podle toho, jaké emoce ve vás bouřka vyvolala.“

Diskuse o bouři: „Jakými dalšími smysly můžeme bouřku vnímat? Co vše do bouřky patří?“ (tmavé mraky, blesky, hromy, déšť, vítr)

V kruhu imitují žáci bouřku hrou na tělo. Řídí se dle pokynů učitele. Ten nejprve začíná třením dlaní o sebe, které vystřídá luskáním. Vše se postupně zrychluje a nabírá na intenzitě. Luskání plynule přejde v pleskání. Bouřka vyvrcholí hromem v podobě výskoku s hlasitým dupnutím. Déšť pomalu slábne, od pleskání přechod k luskání, nakonec k tření dlaněmi.

### Zadání úkolu (10 min.)

Učitel klade otázky, žáci odpovídají domluveným znamením (obě ruce nad hlavou = kladná odpověď, ruce zkřížené = záporná odpověď): „Máš rád bouřky? Zažil jsi někdy bouři, při které ses bál? Byl jsi někdy během bouřky venku? „

Následuje diskuse o tom, jaké barvy se během bouřky na nebi objevují (černá, tmavě modrá, žlutá).

Učitel vysvětluje zadání úkolu: „Pomocí suchých pastelů si dnes každý vytvoří vlastní bouřku. Vaším úkolem je barevně vystihnout vaše vnímání bouřky, nebojte se míchat barvy a experimentovat.“

## ČÁSTI VÝUKY S PROŽITKOVÝM POTENCIÁLEM

- úvodní část – poslech, hra na tělo
- tvorba – nanášení barvy, pohyby rukou

## DOPLŇUJÍCÍ POZNÁMKY

*Úvodní část má za úkol žáky motivovat a vyvolat prožitky důležité pro další tvorbu.*

*V závorce jsou uvedeny nejčastěji předpokládané odpovědi.*

*Pokud žáci nedovedou luskat, mohou ťukat spojeným prostředníkem a ukazovákem o dlaň.*

Před zahájením práce žáci zopakují doporučené postupy při tvorbě suchým pastelem: nejprve zaplňujeme velké plochy, poté dotváříme detaily (popř. obrysy), pastel můžeme rozmazávat prstem nebo hadříkem, prach z pastelů sypeme na jednu hromádku nebo do kelímku, černou barvu používáme s rozvahou, pro očištění pastelů či ke zkoušení míchání barev používáme bílý zkušební papír.

#### **Tvorba (35 min.)**

Žáci pracují samostatně. Vyučující obchází třídu, diskutuje s žáky nad jejich řešením a povzbuzuje je.

Hotové práce jsou shromažďovány na rozprostřeném igelitu na koberci.

## **REFLEXE**

#### **Teploměr (5 min.)**

Vyučující se ptá: „Jak bys zhodnotil průběh své dnešní práce?“

Žáci si stoupnou na vytečenou čáru, která představuje stupnici teploměru pomyslně rozdělenou na 3 části: (nad nulou = pozitivní odpověď, nula = neutrální, pod nulou = negativní).

#### **Otázky a odpovědi (15 min.)**

Žáci s učitelem si sednou na koberec k vystaveným pracím. Učitel klade doplňující otázky. Ten, kdo chce odpovědět si vezme od vyučujícího plyšový míček.

- Co se během hodiny dělo?
- Jak se ti podařilo zachytit bouřku podle tvých představ? (komentář k hotové práci)
- Jaký si po dnešní hodině odnášíš vztah k bouřce? Svou odpověď zdůvodni.

#### **Tečka za bouřkou (3 min.)**

Žáci vysloví slovo „bouřka“ s emočním nádechem, případně pohybovým doprovodem, který vystihuje vztah k bouřce po dnešní hodině.

*Pokud skupina není s prací se suchým pastelem již obeznámena, je na učiteli, aby doporučené zásady vyjmenoval a názorně ukázal.*

*Pro navození atmosféry bouřky, je možné znovu pustit do pozadí zvukovou nahrávku.*

## **POZNÁMKY K REFLEXI**

*Mezi pozitiva metody teploměru patří, že učitel na první vidí pohled rozdělení žáků dle jejich sebehodnocení a může jim tak klást vhodné doplňující otázky.*

## **KRITÉRIA HODNOCENÍ**

### **NAPLNĚNÍ CÍLŮ**

Hlavní cíl lze považovat za naplněný, pokud je žák schopen odůvodnit využití prvků vizuálně výrazového vyjádření jako prostředky vlastní interpretace bouřky.

## KRITÉRIA A INDIKÁTORY STANOVENÝCH CÍLŮ

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže vnímat sluchem charakter bouřky, na základě sluchového prožitku vizuálně vyjádří bouřku pomocí suchých pastelů.	Dokáže se soustředit na zvukovou nahrávku.			
	Ovládá kresbu a malbu suchým pastelem.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže použít vhodně barevné pastely k vytvoření potřebných odstínů a tónů.	Zná kombinace k míchání sekundárních barev.			
	Umí míchat tóny.			
	Dokáže roztírat pastely.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže popsat slovy průběh hodiny, komentuje svou práci.	Vyjadřuje se ve smysluplných větách.			
	Dokáže sdělit svůj názor.			
	Popisuje průběh práce.			

## REFLEXE ZREALIZOVANÉ HODINY A FOTODOKUMENTACE

Hodina výtvarné výchovy začala poslechem audionahrávky bouřky. V následujícím pohybovém vyjádření pocitů z bouřky se žáci přesouvali do kruhu shrbeně se zamračenými výrazy, někteří utíkali nebo si zacpávali uši. Třída dokázala pojmenovat smysly, kterými můžeme bouřku vnímat. Byl zmíněn zrak (vnímáme jím blesky, tmu), sluch (slyšíme hromy, dopadání kapek na střechu) a hmat (cítíme mokro na kůži, vítr). Imitace bouřky byla provedena celkem dvakrát. Poprvé se žáci seznámili s principem aktivity. Po prvním pokusu se třída domluvila na důležitosti plynulejších přechodů mezi jednotlivými pohyby (tleskáním, luskáním apod.). V přechodech totiž nastávaly tiché pauzy, které kazily celkový dojem.

Během následující diskuse sdílelo několik žáků negativní zážitky s bouřkou, nahrávku popisovali jako nepříjemnou. Diskuse se stala dobrou příležitostí připomenout si pravidla, jak se chovat během bouřky na otevřeném prostranství. Žáci reagovali hojným vypravováním zážitků s bouřkami. Někteří popisovali, že se bouřek bojí, jiní naopak popisovali svou fascinaci tímto přírodním živlem.



Obrázek 4 foto autor

Vysvětlení zadání trvalo přibližně pět minut, ale přesto byla u některých patrná únava. Předchozí diskuse byla zřejmě příliš dlouhá a statická. Proto jsem vysvětlování zestručnila jen do několika zásadních bodů – cíl, připomenutí principu práce se suchým pastelem a rozdání pomůcek. Žáci tak mohli započít svou práci.

Vzhledem k velkému množství negativních reakcí na bouřku jsem očekávala, že ve většině prací bude převládat černá barva a že žáci vykreslí bouřku děsivě a strašidelně. Černé se ale vyhýbali a využili spíše modré a šedé barvy.



Zadání úkolu poskytovalo žákům volnost ve výběru, zda budou tvořit konkrétně nebo abstraktně. Téměř celá třída kreslila konkrétní objekty (stromy, zem apod.), pouze jedna dívka využila abstrakce (viz obrázky níže). Je třeba zmínit odlišné vnímání perspektivy některých žáků. Bouřkové mraky se nachází v horním pásu, následuje široký pás nebe, který je zakončen pruhem země. Jiní naopak vnímají perspektivu realističtěji a nebe zobrazují jako jeden celek.

V průběhu práce se ukázalo, že některým se nedaří roztírat suché pastelky a nanáší je ve čmáranicích, které zůstávají viditelné. Opětovně tak muselo být vysvětleno, že je třeba pastelky pro dostatečné krytí nanášet v plochách a poté roztírat.

Zajímavá byla volba rytmu a rychlosti nanášení pastelů na čtvrtku. Z části třídy se ozývalo rychlé vrzání, jak se jeden chlapec snažil znázornit silný déšť s větrem. Na opačném konci třídy jedna žákyně vytvářela pomalými klidnými tahy okno, kterým se dívá z bezpečí domova na bouřku zuřící venku. Skupina povahově klidných a přemýšlivých žáků pečlivě promýšlela každý tah a každou namíchanou barvu, opakem jim byli žáci, jejichž práce byla náhodná a vznikala experimentováním. Žáci vytvořili různorodá díla představující jejich vztah k bouřce.



Obrázek 5 foto autor

V závěrečné části hodiny se uskutečnilo rychlé hodnocení (*Teploměr*). Žáci reagovali povětšinou pozitivně nebo neutrálně. Dva žáci, kteří si stoupli do oblasti „pod nulou“, měli příležitost ostatním vysvětlit, v čem mají pocit, že se jim průběh práce nezdařil. Ostatní navrhovali řešení předložených problémů. Jeden z chlapců popisoval, že se mu nedařilo namíchat barvu bouřky dle svých představ, a proto se rozhodl, že zkusí práci začít znovu na nový papír. S tou také nebyl spokojen, ale dokončil ji, jelikož se mu už nechtělo začínat opět znovu. Po vyzvání, zda má někdo ze třídy návrh, co dělat, když si nevím rady, se ozval jeden z chlapců. Navrhoval svému spolužákovi vyhledat pomoc kamaráda nebo učitele a zeptat se ho na jeho

názor nebo ho poprosit o nápad, jak daný problém řešit. Jiní navrhovali začít experimentovat a míchat barvy nejprve nanečisto na zkušebním papíru, až poté znovu začít pracovat.

Následovalo představování hotových prací. Každý krátce popsal, do jaké míry se mu podařilo zachytit vlastní vnímání bouřky. Povětšinou zaznívalo pozitivní hodnocení. Žáci navzájem říkali, co se dotyčnému povedlo.

Zábavnou a zajímavou tečkou byla poslední aktivita. Jednotlivci se vyslovením slova bouřka snažili vystihnout vztah k bouři na konci dnešní hodiny. Většinou žáci znázorňovali napětí, strach, objevily se ale i radost a očekávání.



Obrázek 6 foto autor



Obrázek 7 foto autor

### Zhodnocení naplnění stanovených cílů:

**Žák dokáže vnímat sluchem charakter bouřky, na základě sluchového prožitku vizuálně vyjádří bouřku pomocí suchých pastelů.**

*Dokáže se soustředit na zvukovou nahrávku.*

Žáci vydrželi poslouchat po celou dobu. Některým byla ale nahrávka viditelně nepříjemná. Následně ji popisovali jako děsivou. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá*.

*Ovládá kresbu a malbu suchým pastelem.*

Toto kritérium nebylo zcela naplněno. Někteří žáci měli problém s nanášením pastelů a s jejich roztíráním po ploše. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá*.

### **Žák dokáže použít vhodně barevné pastely k vytvoření potřebných odstínů a tónů.**

*Zná kombinace k míchání sekundárních barev.*

Žáci neměli k dispozici velkou škálu barev, a proto bylo třeba, aby využili míchání. Někteří použili pomocných papírů a barvy si míchali nanečisto. Jiní žáci experimentovali a míchali barvy přímo na čtvrtce. Pouze jeden chlapec musel být do vytváření nových odstínů výrazně povzbuzován. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Umí míchat tóny.*

Žáci dokázali tvořit tóny přimícháním černé nebo bílé. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

*Dokáže roztírat pastely.*

Jak již bylo zmíněno, roztírání pastelů dělalo mnoha žákům problém. Nejprve nanесли malé množství pastelů, které se pokoušeli rozetřít, poté zjistili, že po rozetření zůstávají viditelné čáry. Po upozornění na tuto skutečnost nanášeli pastely více do ploch, až poté je roztírali. Indikátor zvládnutí kritéria: *částečně zvládá.*

### **Žák dokáže popsat slovy průběh hodiny, komentuje svou práci.**

*Vyjadřuje se ve smysluplných větách.*

Během představování prací a reflexe hodiny byla na žácích viditelná značná únava, nebyli zcela soustředění, a tak došlo ke zkrácení závěrečné části. Přesto však žáci dokázali o své práci alespoň krátce něco říci. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

*Dokáže sdělit svůj názor a popisuje průběh práce.*

Několik žáků vyprávělo příběh, který se na vytvořeném obraze odehrává, ostatní popisovali spíše proces tvorby a důvody volby jednotlivých prvků. Oba indikátory zvládnutí kritéria lze hodnotit jako: *určitě zvládá.*

### **Zhodnocení částí výuky s prožitkovým potenciálem:**

V úvodní části během poslechu bouřky došlo u některých žáků k prožitku spíše negativnímu. Nahrávka bouřky se jim dle jejich vlastních slov zdála děsivá a nepříjemná. V následující diskusi sdělovali právě tyto pocity a vyprávěli o zkušenostech s bouřkou.

Hra na tělo byla pro některé poměrně náročná, soustředili se totiž na střídání pohybů. Proto bylo zapotřebí aktivitu zopakovat podruhé, aby měli žáci možnost již naučené pohyby provést bez většího úsilí a soustředit se tak na zvukovou stránku imitace bouřky.

Další prožitkový potenciál měla samotná tvorba, konkrétně pak nanášení barvy spojené s pohyby rukou. Prožitek z bouřky spojený s pohybem nanášení pastelů bylo možné pozorovat ojediněle, spíše u temperamentnějších jedinců.

Domnívám se, že potenciál prožitku nebyl zcela vyčerpán. Pravděpodobně by mohl být silnější, pokud by byli žáci s bouřkou seznámení podrobněji a měli s ní více zkušeností. Vhodné by bylo zařadit do předchozích hodin prvouky podrobné seznámení s bouřkou, tzn. s jejím průběhem a projevy. Žáci by tak čerpali nejen ze zkušeností minulých ale také ze zkušeností nově získaných.

## 6.3 CO VIDÍM? – UVNITŘ OBRAZU

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

koláž s dokresbou

### VÝTVARNÝ PROBLÉM

volba vhodné kompozice, barevnosti

### CÍLE

**Žák dokáže komunikovat s ostatními členy skupiny, přijímá názory druhých.**

Žák dokáže dokreslit obraz na základě skupinové diskuse.

Žák dokáže popsat proměny komunikačního obsahu jiného umělce po vlastním zásahu (dokreslení).

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- k učení – technika kresby progressem
- k řešení problémů – rozvoj myšlenky předloženého obrazu
- komunikativní – zapojení se do diskuse
- sociálně-personální – spolupráce ve skupině

### UČIVO

Rozvíjení smyslové citlivosti:

- řešení kompozice koláže

Uplatňování subjektivity:

- přetvoření vizuálního díla skrze živý obraz

Ověřování komunikačních prostředků:

- diskuse nad komunikačním obsahem díla s vrstevníky

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut

### PROSTŘEDÍ

kmenová učebna – na koberci,  
v lavici

### POMŮCKY

bílé čtvrtky A3 (popř. upravené do čtverce), vytištěné obrazy formátu A5, výstřižky z obrazů, progressa, lepidlo, projektor, emoční karty Myši z Majáku (sada situace)

### ORGANIZAČNÍ FORMA TVORBY

skupina (trojice)

### METODY

slovní (diskuse, vysvětlování)  
dramatizace (živý obraz)  
skupinová práce

### MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

dramatická výchova

## KONTEXT HODINY

Hodina reaguje na potřebu ukázat žákům různé možnosti kontaktu s uměním, než pouhou vlastní tvorbou, která bývá ve výtvarné výchově hojně zastoupena.

### PRŮBĚH

#### Úvodní část (10 min.)

Vyučující promítá na tabuli obraz od G. P. Seurata, Nedělní odpoledne na ostrově Grande Jatte. Nechává žáky komentovat to, co na obraze vidí (postavy, dopravní prostředky, barevnost, nálada apod.).

Jakmile vnímá, že žákům dochází nápady, začne vysvětlovat smysl této aktivity: „Výtvarné umění má úžasnou moc nás pohltit, přitáhnout k sobě, otevřít nám svůj příběh. Je na každém z nás, jestli této příležitosti využijeme a necháme se do příběhu vtáhnout. V dnešní hodině si právě toto vyzkoušíte – vkročíte do příběhu obrazu.“

#### Živý obraz (10 min.)

Žáci se rozdělí do trojic pomocí drobných kartiček (výřezů z obrazu). Každý hledá po třídě, ze kterého uměleckého díla jeho výstřížek je. Po nalezení si stoupne k příslušnému obrazu a čeká na zbylé členy skupiny.

Skupina si pečlivě prohlédne obraz a společně krátce diskutuje, co na něm vidí. Učitel vysvětlí následující úkol, který spočívá ve vytvoření repliky vytištěného obrazu z vlastních těl, tzv. živý obraz. Trojice obrazy prezentují ostatním, ti hodnotí, co se podařilo pomocí živého obrazu vystihnout, co koresponduje s obrazem.

#### Zadání úkolu (5 min.)

Učitel představuje žákům cíl hodiny: „Cílem je dokreslit obraz, na kterém se podílí každý ze skupiny, který barevně

## ČÁSTI VÝUKY S PROŽITKOVÝM POTENCIÁLEM

- úvodní část – rozbor obrazu
- živý obraz
- tvorba – zaujetí, sounáležitost ke skupině

### DOPLŇUJÍCÍ POZNÁMKY

*Učitel může vytvořit trojice předem. Sestavuje je tak, aby v nich byli žáci rozdílných povah, s rozdílnými komunikačními schopnosti apod.*

*Další možností je náhodný vznik trojic. Ten přináší určité riziko nesourodosti skupin, kdy učitel má minimální vliv na jejich uspořádání. Může se tedy stát, že v některých trojicích se potkají žáci s podobnou povahou či s vzájemně konfliktními povahami.*

*Pedagog by měl žáky citlivě upozornit na rozdíl mezi dvěma cíli: cílem spolupracovat a cílem dokreslit obraz.*

koresponduje s obrazem výchozím a jakkoliv ho příběhově rozvíjí nebo dotváří. Nezapomeňte, že je důležité dohodnout se s ostatními členy skupiny a zvládnout přijmout jejich návrhy. Cílem je práce skupiny, nikoli jednotlivce.“

Žáci nalepí obraz na čtvrtku, pomocí progress dokreslují jeho příběh.

#### **Tvorba (30 min.)**

Skupiny pracují. Vyučující obchází třídu, diskutuje s nimi nad jejich řešením a povzbuzuje je ke spolupráci.

Hotové práce jsou shromažďovány na koberci.

## **REFLEXE**

### **Myši z Majáku s volnou diskusí (15 min.)**

Vyučující rozmístí na koberec 5 situačních karet reprezentující atmosféru spolupráce skupin (2x pozitivní, 2x negativní, 1x neutrální). Žák se na vyzvání postaví k takové kartě, která dle něj definovala spolupráci trojice. Žáci znovu vytváří trojice, krátce diskutují a ostatním členům odůvodňují svou volbu karty. Učitel je případně navádí: „Sdělte ostatním ve trojici, jak jste se cítili během spolupráce? Jak vám ostatní členové naslouchali? Jak jste naslouchali vy jim?“

### **Z obrazu do obrazu (10 min.)**

Trojice prezentují obrazy celé třídě. Popisují, jakým způsobem obraz dokreslili.

### **Ruku na toho, kdo... (3 min.)**

Učitel vyzve žáky: „Dej ruku na toho, kdo:

- má dobré nápady,
- stará se o dobrou náladu,
- je dobrý vůdce,
- dobře naslouchá,
- tě překvapil,
- byl trpělivý.

(Reitmayerová, Broumová 2015, s. 125)

## **POZNÁMKY K REFLEXI**

*Reflexe se zaměřuje na primární cíl, kterým je spolupráce ve skupině. Není ovšem opomenuta prezentace společně dokresleného obrazu, která cílí na schopnost interpretovat.*

## **KRITÉRIA HODNOCENÍ**

### **NAPLNĚNÍ CÍLŮ**

Naplnění cíle spolupráce ve skupině hodnotíme na základě závěrečné diskuse. Pozorujeme žáky během společné diskuse, jak popisují ostatním své pocity.

Jako nenaplnění tohoto cíle bychom vnímali výrazné převzetí vůdčovské role jedním žákem, jehož iniciativa by převládala nad ostatními a vedla by k nedokončení práce či odmítání spolupráce ostatních členů skupiny.

## KRITÉRIA A INDIKÁTORY STANOVENÝCH CÍLŮ

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže komunikovat s ostatními členy skupiny, přijímá názory druhých.	Umí poslouchat i naslouchat.			
	Umí se dohodnout.			
	Dokáže přijímat kritiku.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže dokreslit obraz na základě skupinové diskuse.	Dodržuje pravidla diskuse.			
	Ovládá techniku kresby progresem.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže popsat proměny komunikačního obsahu jiného umělce po vlastním zásahu (dokreslení).	Vnímá jednotlivé prvky obrazu.			
	Dokáže popsat svůj umělecký záměr.			
	Porovnává dokresbu s původním obrazem.			



## REFLEXE ZREALIZOVANÉ HODINY A FOTODOKUMENTACE

### Reflexe průběhu hodiny:

Hodina začala krátkým shrnutím hodin předchozích. Žáci byli seznámeni s plánem výuky. Ve třídě bylo viditelné drobné napětí, jakým konkrétním směrem se bude dnešní výtvarná výchova ubírat. Jakmile začala první aktivita, žáci byli pohlčeni promítaným obrazem. Po obecném popisu obrazu začala skupina děvčat vyhledávat drobné detaily. Třída se k nim přidala.

Nakonec někdo zmínil, že obraz je zvláště rozostřený. Nastala dobrá příležitost seznámit se s technikou pointilismu.



Obrázek 8 foto autor

Plynule jsme navázali na rozdělení do trojic. Žáci zavřeli oči a obdrželi náhodně jeden výstřížek z obrazu, které byly rozmístěny po třídě. Jednotlivci hledali, ke kterému obrazu patří a utvořili tak trojice. Doplňující činností, která nebyla v původním plánu, se stala drobná skupinová diskuse nad obrazem. Každá trojice popisovala to, co se na něm nachází. Následně tvořili žáci živé obrazy. Bylo milým překvapením, jak se tohoto úkolu zhostili a jakými zajímavými provedeními jej realizovali. Jedna z trojic mající obraz Dostihy přesně napodobila postavení žokeje, koně i diváků. Pracovala s prostorem (co je v pozadí, popředí) a se správným natočením vpravo a vlevo. Jiné skupiny nepracovaly s takovou kompoziční přesností, ale dokázaly předat skrze živý obraz určitou emoci, například trojice, která měla výřez malby Tygr v tropické bouři (H. Rousseau), dívka ztvárňující tygra se dokázala přikrčit a ztvárnit tygra na obraze velmi přesně. Těžkou prací měla trojice s obrazem od F. Svěráka – s přímořskou tematikou. Úkolu se ale zhostili výborně. Chlapci si lehli na zem a vytvořili moře s vlnami, jejich spolužačka pak loď.



Obrázek 9 foto autor

Trojice započaly dokresbu obrazu diskusí nad jeho příběhem. V některých skupinách se žáci okamžitě domluvili a začali pracovat, v jiných diskutovali po delší časový úsek. Za zmínku stojí práce tří trojic:

Skupina s malbou Tygr v tropické bouři měla problém se dohodnout, zda je tygr vystrašený a krčí se před lovcem nebo je připravený zaútočit na svou kořist. Tyto dvě myšlenky obhajovali dva poměrně dominantní žáci, třetí se vyjádřit nechtěl. Spor nedovedli vyřešit, a tak se rozhodli, že začnou nejprve vytvářet džungli kolem tygra. Nakonec třetí z trojice začal v džungli kreslit masožravé květiny. Ty se dvěma zbývajícím spolužákům natolik líbily, že je zakomponovali do příběhu – tygr má strach z masožravých květin, a tak cení zuby a couvá před nimi. Na konci tvorby pak přišli s myšlenkou dokreslit orla, který letí nad tygrem a stává se důvodem, proč je tygr příkrčený.

Další z trojic si nevěděla s příběhem svého obrazu příliš rady (obraz J. Čapka, Hrající si děti). Tento fakt způsobil, že žáci začali nepromyšleně vytvářet pozadí okolo vlepěného obrazu. Na mou otázku, jaký mají plán dokresby, odpověděli, že neví. Snažila jsem se jim pomoci tvorbu směřovat ke kvalitnějšímu provedení než jen dotvoření modrého okolí obrazu. Na mé otázky reagovali a postupně začali dotvářet příběh.

Třetí trojicí, jejíž průběh tvorby stojí za zmínku, je skupina s obrazem Františka Svěráka (téma moře). Ta se úkolu zhostila velmi osobitým způsobem. Navzájem si sdělili své nápady, jak by mohl být obraz dokreslen. Všechny pak skloubili dohromady a vytvořili tak dílo plné drobných detailů – pláž s molem, na které leží zapomenutá taška, záchranný člun s opodál plujícím kruhem, zábavný ostrov plný atrakcí a lodě plující do přístavu. Neopomenuli ani detaily jako je lesk moře v podobě světlých skvrnek, kterých si všimli na vlepovaném obrazu, a projevíli

nemalou snahu vytvořit co nejpřesnější barvu souše tak, aby korespondovala s originálem. Jedním členem trojice byl chlapec s Aspergerovým syndromem, který sám od sebe ke spolupráci neinklinuje a spíše by chtěl tvořit sám. Zbylí členové trojice k němu však přistupovali vlídně, dávali mu úkoly, ale zároveň i prostor k vlastnímu vyjádření. Chlapec je fascinován technikou, např. vlaky a domácími spotřebiči. Svou zálibu často vyjadřuje i ve výtvarných pracích. Tentokrát vymyslel ostrov, na kterém kreslil zábavní park s nejrůznějšími atrakcemi. U kresby popisoval, jaké možnosti jednotlivé atrakce nabízejí a jak technicky fungují.



*Obrázek 10 foto autor*

Závěrečná část hodiny proběhla v poklidu. Třída si sedla na koberec a prohlédla si vybrané emoční karty Myši z Majáku. Po jejich rozmístění v prostoru si každý k jedné kartě stoupl. Někteří žáci si stoupli do mezery mezi dvě s tím, že tyto karty definují jejich spolupráci. Každý měl následně příležitost odůvodnit svou volbu. Oproti původnímu plánu jsem se rozhodla provést jednu změnu – výběr karty odůvodňovat společně, místo ve trojicích. V danou situaci mi připadalo, že trojice spolu strávily poměrně dlouhý čas a některé se potřebují na chvíli rozdělit a pracovat samostatně. Během popisu spolupráce se naskytla dobrá příležitost reflektovat některé kázeňské problémy. Již zmiňovaná trojice, která dokreslovala obraz od J. Čapka Hrající si děti, došla nezávisle na jednotlivých členech k závěru, že nejsou se svou prací spokojeni. Na otázku, proč tomu tak je, našli odpověď. Jeden z chlapců popisoval, že na začátku práce si nevěděli rady s tím, jak obraz dokreslit, a tak začali nejprve bezmyšlenkovitě míchat progressa. Potom vymýšleli komické nesmyslné nápady, které začal druhý chlapec kreslit na čtvrtku. Dívka, třetí člen trojice, popisovala, že bezradně přihlížela, ale zároveň neměla nápad, jakým směrem obraz rozvinout. Byla jsem moc ráda, že trojice hovořila zcela otevřeně před celou třídou. Na tomto příkladu jsem žákům ukázala důležitost samotného procesu práce než výsledku. Z dnešní hodiny

si totiž neodnáší čistě povrchní pocit z povedeného precizního výtvaru, ale zkušenost, že se nevyplácí nechat se pohltit děláním hloupostí nebo přebujelou legrací a že je třeba naučit se takové chování v přiměřené míře regulovat. Zároveň je třeba říci si o pomoc, když je člověk bezradný.

Další žáci reagovali většinou pozitivně, popisovali, že jejich spolupráce probíhala poklidně. Dokázali vzájemně sdílet nápady, dohodnout se, který využijí, který upraví apod. Nejvíce žáků se soustředilo u myšky, která reprezentovala emoci radosti a zábavu. Popisovali, že si tvorbu užili a společně je bavila.



Obrázek 11 foto autor

Při prezentaci předstoupila vždy jedna skupina před třídu sedící na koberci a popisovala jakým způsobem obraz dokreslovala a co na něm je.

Aktivita *Ruku na toho, kdo...* probíhala opět ve trojicích. Žáci dostali malou chvíli na rozmyšlenou a následně se dotkli buď jednoho spolužáka nebo obou. Pro některé byl poskytnutý čas k rozmyšlení příliš krátký. Bylo vidět, že váhají a dotýkají se někoho náhodně nebo se jednoho kola neúčastnili. Tato aktivita realizovaná v menších skupinách přináší jedno úskalí – na některá kritéria nelze najít ve skupině člověka, který je splňuje. U jedné skupiny se stalo, že neměla nikoho, kdo je dominantní, a tak při větě: „Dotkni se někoho, kdo je dobrý vůdce.“, nemohla vybrat ani jednoho člena. Tato situace však přináší i uvědomění, že nikdo ze skupiny neinklinuje k vůdcovství.



Obrázek 12 foto autor



Obrázek 13 foto autor

### Zhodnocení naplnění stanovených cílů:

#### **Žák dokáže komunikovat s ostatními členy skupiny, přijímá názory druhých.**

Hlavní cíl byl hodnocen na základě odůvodnění výběru emoční karty a na pozorování spolupráce během tvorby.

*Umí poslouchat i naslouchat.*

Při spolupráci došlo v několika skupinách k drobným rozepřím. Většina z nich byla vyřešena samotnými žáky bez nutnosti zásahu dospělého. Bylo vidět, že žáci k vyřešení konfliktu poslouchají druhého a jsou ochotni si vyslechnout jeho argumenty. U jedné skupiny byl nutný zásah dospělého (viz níže). Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, zvládá částečně.*

*Umí se dohodnout.*

Jednotlivce i trojice lze posuzovat individuálně. U některých se cíl podařilo naplnit. Trojice dívek s obrazem od H. Matisse (Rumunská blůza) pracovala s velkým nasazením, neměla problém se dohodnout a práci dokončit. Naopak trojice s obrazem Tygr v tropické bouři (H. Rousseau) měla z počátku velké komunikační problémy a nedokázala se shodnout.

*Dokáže přijímat kritiku*

Přijímání kritiky bylo v celé třídě velmi individuální. Většina skupin s konfrontací ze strany učitele nebo spolužáků neměla problém. Pouze v jedné skupině lze označit kritérium za *částečně zvládnuté*. Jedná se o trojici zmiňovanou v předchozím odstavci. Dívka a chlapec se dostali do konfliktu. Nedokázali přijmout kritiku svého názoru.

Poznámka:

Pokud se zaměříme na jednotlivce, je důležité u některých žáků cíl individualizovat. Ve třídě, kde byla realizována tato hodina výtvarné výchovy, se jedná o chlapce s AS, který nemá dostatečné schopnosti a dovednosti potřebné k naplnění stanoveného cíle. Je třeba zacílit na schopnost komunikovat, tzn. dokázat vnímat druhé, říci svůj nápad a vyčkat na jejich reakci.

**Žák dokáže dokreslit obraz na základě skupinové diskuse.**

*Dodržuje pravidla diskuse.*

Během skupinové diskuse dokázala většina skupin najít společné řešení. Žáci přiměřeně k věku dodržovali pravidlo jednoho mluvčího a naslouchání druhému. V několika trojicích přebírali dominantnější žáci iniciativu za ty méně iniciativní a nedali jim dostatek prostoru k vyjádření se. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, zvládá částečně*.

*Ovládá techniku kresby progresem.*

Všechny trojice využily vrstvení barev ve snaze napodobit barvy vlepeného obrazu. Dvě skupiny vytvořily pozadí pomocí odřezků, které vysypaly z ořezávátka. Některé trojice nejprve vytvořily pozadí, až poté se rozhodly dokreslovat detaily, což způsobilo nedostatečnou viditelnost vrchní kresby. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá*.

**Žák dokáže popsat proměny komunikačního obsahu jiného umělce po vlastním zásahu (dokreslení).**

*Vnímá jednotlivé prvky obrazu.*

Během reflexe dokázali žáci popsat, jak umělcův obraz proměnili, tzn. kompoziční rozvržení obrazu, využití barvy, jednotlivé prvky dokresby a jejich význam. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá*.

*Dokáže popsat svůj umělecký záměr.*

Žáci hovořili o tom, které prvky obrazu byly vytvořeny s jasným záměrem a které naopak vznikly náhodou. Jenda ze skupin popisovala, že není příliš spokojená s výsledkem, jelikož neměla nápad, jak obraz dokreslit. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

*Porovnává dokresbu s původním obrazem.*

K porovnání dokresby s původním obrazem vlivem nedostatku času nedošlo. Kritérium tedy nelze hodnotit.

### **Zhodnocení částí výuky s prožitkovým potenciálem:**

V úvodní části byl potenciál prožitku naplněn skrze rozbor promítaného obrazu. Většina žáků byla obrazem zaujata. Dokázali jej vnímat s jeho detaily, ale i jako celek. Některé jedince natolik vtáhl, že domýšleli příběhy ke konkrétním osobám a předmětům (dívka váže kytičku pro svou maminku sedící vedle ní, pes každou chvíli ukradne vějíř ležící v trávě, veslaři trénují na závody).

Aktivita živý obraz se stala prostředkem ke „vstoupení“ do příběhu. Žáci spontánně pohybem reagovali na jeho obsah, některé trojice využily i zvukového doprovodu k celkovému dotvoření atmosféry. Došlo k prožití obsahu umělcova díla „na vlastní kůži“.

Zaujetí a pohroužení do činnosti bylo po delší časový úsek viditelné u dvou trojic, které bez komplikací pracovali. Zbývající trojice musely překonávat určité komunikační obtíže během práce, tudíž u nich docházelo k zaujetí a pohroužení do práce spíše v kratších okamžicích.

## 6.4 CO CÍTÍM? – SVĚTLO A STÍN

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

kresba křídou

### VÝTVARNÝ PROBLÉM

dokresba na základě tvarových asociací

### CÍLE

**Žák dokáže dokreslit obrys stínu na základě tvarových asociací.**

Žák dokáže přijmout nápady druhého z dvojice a společně se je pokouší zrealizovat.

Žák dokáže reflektovat úroveň vlastní iniciativy a schopnosti spolupracovat ve dvojici.

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

- k učení – experimentování se stínem
- k řešení problémů – využití dosavadních dovedností a vědomostí k dokresbě obrysu stínu
- komunikativní – vyjádření vlastního názoru k průběhu hodiny
- sociální a personální – aktivní spolupráce ve dvojici

### UČIVO

Rozvíjení smyslové citlivosti:

- uspořádání objektů kresby v jeden celek

Uplatňování subjektivity:

- tvorba stínu pohyby vlastního těla

Ověřování komunikačních prostředků:

- interpretace vytvořené stínové dokresby

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### ČASOVÁ NÁROČNOST

90 minut

### PROSTŘEDÍ

venkovní prostory (zatravněná plocha, dlažba) v době slunečného počasí

### POMŮCKY

deky, křídly, přírodniny (klacky, kameny, listy apod.)

### ORGANIZAČNÍ FORMA TVORBY

dvojice

### METODY

slovní (diskuse, vysvětlování)  
skupinová práce  
experiment

### MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

dramatická výchova  
prvouka



## KONTEXT HODINY

Tato hodina je zaměřena na schopnost citu, tzn. na vnímání tepla a chladu největším orgánem lidského těla – kůží.

### PRŮBĚH

#### Úvodní část (5 min.)

Žáci si najdou místo v trávě a stočí se do klubíčka (stávají se semínkem). Čekají, až získají vláhu (pohlazení od AP) a dotek slunečních paprsků (dotek učitele). Pokud se tak stane, pomalu se stávají květinou, trávou nebo jinou rostlinou, kterou znázorňují polohou svého těla.

#### Světlo a stín (10 min.)

Po zahradě jsou rozmístěny deky na místo, kam svítí slunce. Úkolem žáků je lehnout si na deku, vnímat sluneční paprsky a uvědomovat si, jaké pocity v nich vyvolávají. Stejný postup se děje vzápětí ve stínu.

Následuje krátká diskuse. Vyučující klade otázky: „Bylo pro vás příjemnější ležet ve stínu nebo na slunci? Dokážete vysvětlit proč? V čem je pro náš život důležité přímé slunce? K čemu je naopak důležitý stín?“

#### Hry se stínem (10 min.)

Žáci jsou rozděleni do dvojic, jejich úkolem je vytvářet stín z vlastních těl, dle pokynů učitele: „Vytvořte stín, který:

- zabírá co největší plochu,
- zabírá co nejmenší plochu,
- vypadá jako zvíře,
- vypadá jako rostlina,
- vypadá jako školní pomůcka apod.

## ČÁSTI VÝUKY S PROŽITKOVÝM POTENCIÁLEM

- aktivity Světlo a stín, Hry se stínem
- tvorba – vytváření stínů a jejich dokresba

### DOPLŇUJÍCÍ POZNÁMKY

*Deky rozmístíme blízko sebe, aby žáci slyšeli případné pokyny učitele.*

*Je na žácích, zda budou tvar stínu tvořit náhodně a zpětně ho pojmenují nebo ho budou tvořit dopředu s konkrétním záměrem.*

### **Zadání úkolu (5 min.)**

Učitel vysvětluje: „Jeden z dvojice tvoří stín svým tělem nebo přírodním materiálem dostupným na zahradě školy. Druhý stín obtahuje křídou. Na základě toho, co vám obrys bude připomínat, dokreslete další prvky. „

### **Tvorba (30 min.)**

Dvojice pracují. Vyučující obchází zahradu, diskutuje s žáky nad jejich řešením a povzbuzuje je ke spolupráci.

## **REFLEXE**

### **Z výsluní do stínu (10 min.)**

Žáci reagují na tvrzení vyučujícího změnou polohy těla týkající se procesu tvorby a spolupráce ve dvojici (záporná odpověď = stojí ve stínu, kladná = stojí na slunci):

- S kamarádem jsem se dokázal dohodnout.
- Pomáhal jsem mu.
- Přijímal jsem nápady kamaráda.
- Pracovali jsme s náhodou, tzn. stín jsme tvořili náhodně, bez většího rozmýšlení.
- Pracovali jsme s předem promyšleným záměrem, jak stín vytvořit.

V případě potřeby a velkých rozdílů ve vnímání spolupráce napříč dvojicemi následuje krátká diskuse.

### **Co vzniklo ze stínů (10 min.)**

Celá třída obchází jednotlivé kresby na dlažbě. Dvojice popisuje, co nakreslila a jakým procesem došla k výsledku.

### **Řekni to stínem (3 min.)**

Závěrečná aktivita slouží jako krátké shrnutí uplynulé hodiny. Úkolem žáků je vytvořit stín, který vystihuje jejich pocity z výuky.

## **POZNÁMKY K REFLEXI**

*Výhodou tohoto typu reflexe je, že jednotlivci jasně vidí odpovědi dalšího člena dvojice a mohou tak porovnat své odpovědi vzájemně.*

## **KRITÉRIA HODNOCENÍ**

### **NAPLNĚNÍ CÍLŮ**

Naplnění hlavního cíle hodnotíme na základě analýzy hotové práce. Sledujeme schopnost žáků dokreslit obrys stínu na základě tvarových asociací.

Dále vyhodnocujeme úroveň spolupráce ve dvojici. Hodnotíme schopnost domluvit se, ustoupit nápadu druhého.

## KRITÉRIA A INDIKÁTORY STANOVENÝCH CÍLŮ

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže dokreslit obrys stínu na základě tvarových asociací.	Dokáže vytvořit vhodný stín pomocí těla.			
	Obtáhne stín.			
	Využívá představivosti.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže přijmout nápady druhého z dvojice a společně se je pokouší zrealizovat.	Umí se dohodnout.			
	Umí poslouchat i naslouchat.			
	Dokáže ustoupit.			

		Určitě zvládá	Částečně zvládá	Spíše nezvládá
Žák dokáže reflektovat úroveň vlastní iniciativy a schopnosti spolupracovat ve dvojici.	Dokáže zhodnotit míru vlastní iniciativy.			
	Zná pravidla spolupráce ve dvojici.			

## REFLEXE ZREALIZOVANÉ HODINY A FOTODOKUMENTACE

### Reflexe průběhu hodiny:

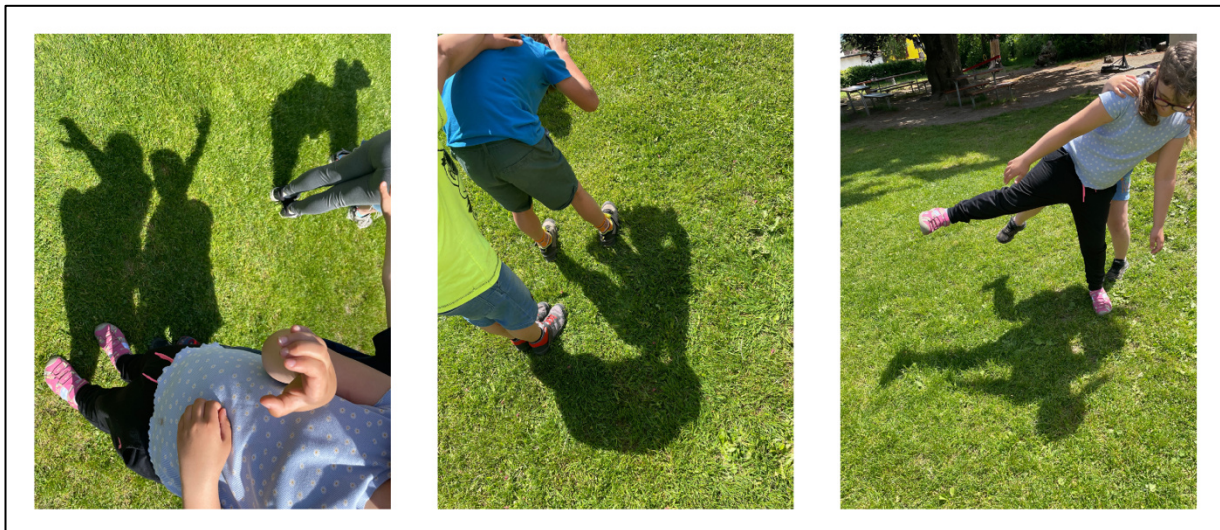
Hodina začala úvodní relaxační chvilkou. Žáci ze svých těl vytvořili semínka, které se díky vláze a slunečním paprskům stala rostlinou. Při otázce, kterou rostlinou se stali, většina nejprve váhala, následně sdílela s ostatními: „Jsem sedmikráska, kaktus, lípa apod.“ Někteří nechali výběr názvu své rostliny na ostatních.



Obrázek 14 foto autor

Přechod mezi první aktivitou a aktivitou s vnímáním paprsků slunečního světla nebyl plynulý, jak jsem očekávala. Deky jsme chystali s žáky společně, což pokazilo klidnou atmosféru. Bylo by vhodnější rozprostřít deky po zahradě ještě před začátkem vyučování, aby bylo docíleno větší kontinuity mezi aktivitami. Žáci po opětovném zklidnění dokázali několik minut ležet ve stínu a na slunci. Během následující diskuse se většina shodla, že příjemnější bylo ležet ve stínu. Mezi důležité aspekty stínu zařazovali např. chlad, naopak u slunce (světla) zaznělo teplo, energie (solární panely). Jeden z žáků zmiňoval rozdílnou potřebu tepla a stínu u rostlin, konkrétně porovnával palmu s rododendronem.

Během her se stínem se žáci seznámili s tím, jak takový stín vůbec vytvořit a jak pracovat s jeho tvarem. Z počátku docházelo k tomu, že se otáčeli čelem ke Slunci, stín tak měli za zády a neviděli jeho tvar. Po upozornění a několika pokusech tuto skutečnost pochopila většina třídy. Další výzvou se stalo záměrné vytvoření stínu. Některé dvojice okamžitě pochopily princip a nezaměřovaly se tolik na samotnou polohu svých těl v závislosti na požadovaný tvar, ale sledovaly stín a na jeho základě vytvářely plánované zvíře, předmět apod. Ze stínů tak vznikly například pastelky, chobotnice, buvol, tulipán nebo kaktus.



Obrázek 15 foto autor

Samotnou tvorbu zahájili žáci s velkým nadšením. Inspirovaní předchozí aktivitou tvořili někteří stíny s jasným záměrem, jiní naopak experimentovali a zkoušeli ze svých těl vytvořit nejrůznější „motanice“, dělali vzpory a jiné zajímavé polohy.



Obrázek 16 foto autor

Na výzvu použít k tvorbě stínů přírodniny reagovala jedna dvojice. Pomocí klacku a kšiltovky žáci vytvořili hlavu se zobákem čápovi, který částečnou náhodou vznikl propojením dalších obtažených stínů.

Kdyby nebylo omezených časových možností, dokázala by třída pracovat po delší časový úsek, který byl z naplánovaných 30 minut navýšen na 40 minut. Některé dvojice začínaly práci s drobným ostychem a zdrženlivostí, ale po seznámení se s principem tvorby začaly dále rozvíjet již získané zkušenosti nejen z tvorby stínů, ale také z práce s křídou. Jedna ze skupin začala křídou míchat a tvořit tak zajímavé stínování.

Žáci pracovali svým tempem, všem se podařilo vytvořit alespoň jeden celistvý dokreslený stín. K hotovým pracím vymýšleli příběhy, které je inspirovali k dalšímu dotváření a vylepšování. Nakonec musely být některé dvojice z práce vytrženy kvůli nedostatku času.



Obrázek 17 foto autor

V navazujícím hodnocení dokázali žáci pomocí polohy stínu a světla hodnotit sebe sama a dovednost spolupracovat. U jednoho chlapce, který odpovídal povětšinou záporně, bylo třeba doptat se na problém, který během spolupráce spatřoval. Nakonec se ukázalo, že se jedná o nedorozumění a příliš kritický pohled. Měl pocit, že samotná diskuse s kamarádem nad navrhovanými nápady je hádka. Druhý z dvojice tento dojem neměl a ani z mého pozorování jsem nenabíla dojmu, že by ve dvojici docházelo k nějakým závažným sporům. Spíše se jednalo o to, že se jeden druhému musel podřídit, což u zmiňovaného chlapce vyvolalo pocit hádky. Pro celou třídu tak nastala výborná příležitost diskutovat o přinášení nápadů, o jejich prodiskutování ve skupině, následném upravování nebo případném zamítnutí. Žáci byli povzbuzeni, aby se nebáli své nápady ostatním sdělovat, ale zároveň počítali s tím, že mohou být odmítnuty.

Nadšení opět stoupl, když nastal čas prezentovat hotovou práci ostatním spolužákům. Třída společně obcházela zahradu a u jednotlivých zastávek si vyslechla vyprávění o vzniku a tvorbě stínové dokresby. Některé dvojice přidaly i drobný příběh. Přitažlivou zábavou se stalo znovuobjevování pózy, ze které tvar stínu vznikl. Autoři se snažili nastavit svá těla tak, aby zapadala do hotového díla. Některé pózy byly natolik legrační, že si je pak zkoušeli i další žáci. I když třída strávila prezentací poměrně dlouhý čas, nebyla patrná velká únava a v plné soustředěnosti si vyslechla všechny dvojice, popřípadě vyzkoušela předváděné pózy. Tento fakt přisuzuji zaprvé motivovanosti žáků a také dostatečnému pohybu a střídání poloh, které jim pomohly pozornost udržet.



Obrázek 18 foto autor

## Zhodnocení naplnění stanovených cílů:

### Žák dokáže dokreslit obrys stínu na základě tvarových asociací.

Hlavní cíl byl hodnocen na základě pozorování průběhu práce a závěrečného představování dokreslených stínů.

*Dokáže vytvořit vhodný stín pomocí těla.*

Z počátku tvořily dvojice stíny pouze náhodně, později, po získání určité zkušenosti, již pracovaly více záměrně. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

*Obtáhne stín.*

Druhý z dvojice, který netvořil stín, ho obtahoval křídou. Skupina dívek se z počátku zabývala tím, jak detailně vrhaný stín obtáhnout. Spolužačka totiž nedokázala stát bez hnutí a stín se tak lehce posouval a měnil. Dívky nakonec zvolily rychlé obtažení s menší přesností. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

*Využívá představivosti.*

Žáci prokázali schopnost nápaditě tvořit. Z počátku vytvářeli stín spíše náhodou a dokresba vycházela z jednoduchých asociací. Stín žákům připomínal například příšeru, mapu, člověka. V průběhu práce jedna z dvojic několikrát pozměnila kreslené zvíře. Nejprve se jednalo o dinosaura, později o draka, dále o krokodýla, nakonec se z něj stal opět dinosaurus. Jednotlivá pojmenování se měnila na základě dokreslovaných částí těla (drápy, ostny apod.). Velkým překvapením byla dvojice chlapce a dívky, která tvořila již zmíněnou mapu. V počáteční fázi tvorby pracovali náhodně, vybarvovali křídou velké plochy bez jasného záměru. Po připomínce, že je možné využít i přírodniny, začali přemýšlet, jak lze hotovou práci vylepšit. Nakonec použili kšiltovku umístěnou na klacku a vytvořili tak další obrys stínu. Celkovým výsledkem již nebyla

mapa, ale promyšlená práce s příběhem o králi Jelimánovi s korunou na hlavě, kterého vyučuje brýlatý pštros. Jedna z dívčích dvojic využila přírodniny jako potravu pro nakreslenou gorilu – natrhali trávu a dali ji lidoopovi do „misky“.

Další tvarové asociace, které žáci vytvořili v průběhu výtvarné výchovy: houba, žába, polštář, „skejták“, medvěd, rytíř, motýl.

Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá*

Je třeba také zmínit výhodu, kterou přinesla práce na velké vydlážděné ploše. Jednotlivé dvojice pracovaly odděleně s většími rozestupy, nestalo se tak, že by se navzájem jakkoli rušily nebo se ovlivňovaly. Mohly tedy naprosto svobodně vytvářet bez vlivu ostatních.

### **Žák dokáže přijmout nápady druhého z dvojice a společně se je pokouší zrealizovat.**

*Umí se dohodnout.*

Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Umí poslouchat i naslouchat.*

Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá*

*Dokáže ustoupit.*

Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

Výše uvedená kritéria byla zmíněna již v několika předchozích reflexích, proto se domníváme, že není třeba je příliš dopodrobna popisovat. Třída se za krátký časový úsek, ve kterém byly realizovány všechny čtyři hodiny, výrazně neposunula. Níže shrnující komentář:

Nenastal případ, kdy by musel učitel zasahovat do spolupráce a řešit spory týkající se problémů s domluvou. Domníváme se, že tento fakt je ovlivněn dlouhodobou systematickou prací se skupinou a rozvíjením schopnosti komunikovat. Během závěrečné části (aktivita *Z výsluní do stínu*) hodnotila většina žáků spolupráci pozitivně. Došlo jen na drobné dovysvětlení ohledně přijetí nápadu druhého na úkor svého (viz reflexe průběhu hodiny).

### **Žák dokáže reflektovat úroveň vlastní iniciativy a schopnosti spolupracovat ve dvojici.**

*Dokáže zhodnotit míru vlastní iniciativy.*

Toto kritérium se podařilo naplnit pouze částečně. Ve třídě jsou žáci, kteří mají na svůj věk vysokou schopnost sebereflexe, a tak dokáží poměrně přesně pojmenovat a popsat své chování. Naopak jsou zde žáci, jenž tuto dovednost nemají zcela osvojenou a potřebují pomoc.

Během aktivity *Z výsluní do stínu* někteří ihned nevěděli kam si stoupnout. Bylo třeba kritéria hodnocení zopakovat. Jeden z žáků vytvořil pro odpověď vlastní indikátor, stoupl si na pomezí stínu a slunce. Označoval tím neutrální odpověď. V navazující diskusi pak žáci sdíleli své prožitky ze spolupráce a komentovali, co se zdařilo a nezdařilo.



Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá, částečně zvládá.*

*Zná pravidla spolupráce ve dvojici.*

Toto kritérium byla třída schopna naplnit díky dlouhodobému a systematickému tréninku spolupráce, který ve třídě probíhá již od prvního ročníku. Pravidla spolupráce třída zpravidla opakuje před zahájením aktivity ve dvojicích. Indikátor zvládnutí kritéria: *určitě zvládá.*

### **Zhodnocení částí výuky s prožitkovým potenciálem:**

V první části hodiny, která měla prožitkový potenciál, byla zrealizována aktivita světlo a stín. Vlivem již zmiňovaného rozmístování dek aktivita plynule nenavázala na tu předchozí a žáci se nedokázali znovu zklidnit a plně se soustředit na vnímání slunce a stínu.

Tuto ne zcela zdařilou část vynahradily části následující. Během vytváření stínů dle zadání učitele (*Hry se stínem*) postupně nastávala atmosféra s velkým prožitkovým potenciálem. Záleželo pak na konkrétních dvojicích, jak k úkolu přistupovaly a dokázaly si s ním poradit. Některým se podařilo se zaujetím tvořit stíny již od prvního zadání, jiní žáci byli zaujati až ke konci aktivity.

Během samotné dokresby nastal po celém prostranství před školou pracovní ruch, který nasvědčoval tomu, že žáci jsou plně soustředěni na svou činnost. Okamžik nadšení a viditelného „flow“ bylo možné pozorovat u velkého množství žáků v různých časových úsecích.

Prožitkový potenciál měla neočekávaně i část závěrečná (*Co vzniklo ze stínů*). Žáci sami rozvinuli její potenciál a s nadšením zkoušeli znovu vytvářet stíny překrývající co nejpřesněji tvar kresby na dlažbě.

## 7 Závěr a diskuse

Tato práce se zabývala využitím prožitku jako cíle a prostředku ve výtvarné výchově. Pro celistvý pohled na danou problematiku popisuje nejprve prožitek z teoretického hlediska, konkrétně jeho vznik v psychologických, filosofických a pedagogických souvislostech. Dále se zaměřuje na využití prožitku ve školství současném i minulém a na jeho hlavní aktéry, žáka a učitele.

Stěžejní částí práce je pak kapitola Prožitek ve výuce, která přináší a obhajuje hlavní myšlenky. Jedná se o pojednání vycházející z myšlenek Jiřího Kirchnera, který operuje s pojmem konzumní prožitek. Konzumní prožitek je založen na povrchním prožívání a snaze užít si se zacílením na co nejintenzivnější prožitek. Východisko tohoto pojednání nás přivádí k výsledné odpovědi na otázku položenou v úvodu práce: Za jakých podmínek může být prožitek akceptovaný jako cíl ve výuce výtvarné výchovy?

Prožitek lze akceptovat jako dílčí cíl pouze za určitých podmínek. První z podmínek byla již výše popsána, nesmí se jednat o prožitek konzumní. Ten, dle našeho názoru, do výchovně vzdělávacího procesu nepatří. Druhou podmínkou pro přijetí prožitku jako cíle ve výtvarné výchově je jeho podřazenost výchovně-vzdělávacím cílům. Měl by být zařazován velmi obezřetně a jen těmi pedagogy, jež jsou si vědomi jeho důležitosti a rozumí jeho potenciálu.

Ve většině případů by měl být prožitek prostředkem, například k osvojení si nové výtvarné techniky, k prohlubování dovednosti spolupracovat nebo k rozvoji vnímání sebe sama. Ve výše jmenovaných případech může být prožitek ve výuce přítomen a je zásadním prostředkem k naplnění stanovených cílů, není ovšem cílem.

Hlavní cíl práce lze považovat za dosažený. Došlo k vytvoření čtyř metodických listů vycházejících ze získaných informací v teoretické části, které využívají prožitek jako prostředek k naplnění stanovených cílů. Na základě reflexe provedení metodických listů v praxi je patrné, že prožitek za určitých podmínek funguje jako prostředek k dosažení cílů a není jej možné vnímat jako samostatně stojící cíl.

Nečekaným přínosem práce byl zájem některých pedagogů základní školy, na které probíhala realizace zmiňovaných hodin výtvarné výchovy. Skrze společné diskuze a následné hodnocení výsledků realizovaných hodin (prací žáků, naplnění cílů), došlo k projevení zájmu věnovat se problematice prožitku jako cíle v budoucnu během pedagogické intervize učitelů prvního stupně. Největší potenciál práce vnímáme právě v konfrontaci pedagogů s konzumním prožitkem a přiblížení jeho problematiky.

Další směr, jímž by se mohly úvahy o tématu práce ubírat, spatřujeme v nalézání vhodných okamžiků ke vzniku prožitku během výuky. Dále pak vyvstává otázka: Za jakých okolností je možné dosáhnout prožitku u co nejvyššího procenta žáků?

Závěrem je třeba upozornit, že aspektu prožitku, prožívání a zážitku je věnováno velké množství literatury. Nejedná se ovšem o literaturu úzce zaměřenou jedním směrem, ale o širokou škálu směrů, které se v určitých místech prolínají, v jiných rozcházejí. Je proto třeba pečlivě vybírat obsahově vhodnou literaturu právě relevantní k naší problematice. Tato diplomová práce se opírala převážně o práci těchto autorů: Jan Slavík, Jiří Kirchner, Věra Roeselová a Ivo Jirásek. Ti se věnují prožitku z pohledu zážitkové pedagogiky, artefietiky, didaktiky výtvarné výchovy nebo pedagogiky a psychoterapie.

## Seznam použité literatury

BABYRÁDOVÁ, H., 2005. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně. ISBN 80-7254-705-4.

BAKOŠKOVÁ, Z., 2021. *Věk hry a přípravy na školu očima Komenského*. In: JÚZL, M., aj. *Jan Amos Komenský, aktuální a inspirativní: almanach vydáný Univerzitou Jana Amose Komenského Praha u příležitosti 350. výročí úmrtí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. 118. ISBN 978-80-7452-205-5.

BROUMOVÁ, V., REITMAYEROVÁ, E., 2007. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-3178.

BRÜCKNEROVÁ, K., 2011. Paleta hodnoticích situací a hodnoticích přístupů ve výtvarné výchově. *Studia paedagogica* [online], roč. 16, č. 2, s. 49–37 [vid. 22. 6. 2023]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18759/14816>

COLLIN, C., aj., 2019. *Kniha psychologie*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group, Universum. ISBN 978-80-7617-356-9.

CSIKSZENTMIHALYI, M., 2015. *Flow: o štěstí a smyslu života*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.

DOLEŽALOVÁ, J., 2009. *Vzdělávání, výuka, cíle, obsah výuky: (interaktivní text z obecné didaktiky)*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-003-0.

DRAHANSKÁ, P., 2020. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská. Gymnasion. ISBN 9781234567897.

FRANC, D., SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ D., MARTIN A., 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GEIST, B., 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.

GRECMANOVÁ, H., NĚMEČKOVÁ, H., 2021. *Věk hry a přípravy na školu očima Komenského*. In: JÚZL, M., aj. *Jan Amos Komenský, aktuální a inspirativní: almanach vydáný Univerzitou Jana Amose Komenského Praha u příležitosti 350. výročí úmrtí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. 118. ISBN 978-80-7452-205-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOGAN, J., aj. 2018. *Studio Thinking from the Start: the K-8 art educator's handbook*. New York: Teachers College, Columbia University. ISBN 978-0-8077-5915-8.

IATI, M., 2019. *An 'extreme' haunted house requires a 40page waiver. Critics say it's a torture chamber*. In: The Washington Post [online]. 30. 10. 2019 [vid. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.washingtonpost.com/nation/2019/10/30/an-extreme-haunted-house-requires-page-waiver-critics-say-its-torture-chamber/>

JIRÁSEK, I., 2001. *Prožitok a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0256-4.

JIRÁSEK, I., 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.

KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.

KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

NAKONEČNÝ, M., 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, M., 2013. *Lexikon psychologie*. 2. rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-80-7439-056-2.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 2001. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [vid. 26. 4. 2023]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

PASCH, M., aj., 2015. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-054-2.

PASTOROVÁ, M., aj., 2023. *Návrh koncepce revize vzdělávací oblasti Umění a kultura*. Dostupné také z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-uak.pdf>

PELCOVÁ, N., 2000. *Wilhelm Dilthey Základy filosofie prožitku*. 1. vyd. Praha: Křeace. ISBN 80-902125-3-0.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE, 2023. *Naši partneři* [online]. 30. 6. 2022 [vid. 24. 4. 2023]. Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>

READ, H. E., 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon. Teorie a kritika Odeon, sv. 18.

REBLE, A., 1995. *Dejiny pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02011-3.

ROESELVÁ, V., 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 26. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>.

SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, J., 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky* 2. ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLEJŠKOVÁ, L., 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3. Dostupné z: [https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Skola\\_zazitkem\\_web.pdf](https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Skola_zazitkem_web.pdf)

SPIPKOVÁ, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

VACÍNOVÁ, T., 2021. *Věk hry a přípravy na školu očima Komenského*. In: JÚZL, M., aj. *Jan Amos Komenský, aktuální a inspirativní: almanach vydaný Univerzitou Jana Amose Komenského Praha u příležitosti 350. výročí úmrtí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, s. 118. ISBN 978-80-7452-205-5.

VASILJUK, F. J., 1988. *Psychologie prožívání: Analýza překonávání kritických situací*. Praha: Panorama.

ZUCKERMAN, M., 1979. *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal* [online]. New York: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 0-470-26851-4.

Dostupné z: [https://books.google.cz/books?id=O7rDBAAAQBAJ&printsec=copyright&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=O7rDBAAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Vysvětlivky k metodickým listům.....	96
Příloha č. 2: Metodický list – <i>Dává to smysl? Umění!</i> .....	97
Příloha č. 3: Metodický list – <i>Co slyším? Bouře</i> .....	98
Příloha č. 4: Metodický list – <i>Co vidím? Uvnitř obrazu</i> .....	99
Příloha č. 5: Metodický list – <i>Co cítím? Světlo a stín</i> .....	100
Příloha č. 6: Tabulka k hodině výtvarné výchovy <i>Dává to smysl? Umění</i> .....	101
Příloha č. 7: Obrazy k hodině výtvarné výchovy <i>Dává to smysl? Umění</i> .....	102
Příloha č. 8: Obrazy k hodině výtvarné výchovy <i>Co vidím? Uvnitř obrazu</i> .....	105

## Příloha č. 1: Vysvětlivky k metodickým listům

### Organizační forma



jednotlivec



dvojice



trojice

### Prostředí



venku



uvnitř

### Časová náročnost



60 minut



90 minut



## Příloha č. 2: Metodický list – Dává to smysl? Umění!

TÉMA

VÝTVARNÝ NÁMĚT

### 1. DÁVÁ TO SMYSL? UMĚNÍ!

CÍL

Žák dokáže provést analýzu a syntézu předloženého uměleckého díla skrze hmat, sluch a zrak.



PRŮBĚH

#### Úvodní část (10 min.)

Učitel s žáky diskutuje o tom, co je to umění a jakými smysly ho můžeme vnímat.

#### Slyšte, slyšte! Umění. (20 min.)

Diskuse: Jaké umění můžeme vnímat sluchem?

Žáci na základě vytištěného obrazu vymýšlí ve dvojici zvukový doprovod pro jimi vybraný obraz. Následuje prezentace dvojic. Ostatní hádají, který obraz dvojice ztvárňuje.

Každá dvojice si na konec jeden obraz vybere. Vyučující vysvětluje, že i samotné umění (v našem případě obraz na papíře) může vydávat zvuky. Dvojice vytváří různé zvuky muchláním, škubáním a trháním papíru.

#### Dívání povoleno (20 min.)

Diskuse: Kterým smyslem přijímáme nejvíce informací? Jaké informace nám zrak poskytuje? Žáci skládají a lepí roztrhaný obraz na čtvrtku, ověřují tak svá tvrzení.

#### Dotýkání zakázáno (20 min.)

Diskuse: Kde je zakázáno dotýkat se umění a proč? Za jakých okolností je povoleno dotýkat se umění a proč?

Žáci zkoumají strukturu vystavených děl, která byla vytvořena známými technikami a s využitím běžně užívaných druhů barev v hodinách výtvarné výchovy. Do tabulky zaznamenávají své poznatky.

VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

POMŮCKY

vytištěné obrazy známých umělců (viz přílohy), lepidlo, bílé čtvrtky A4, umělecká díla tvořena různými technikami, z různého materiálu (kresba tužkou, fixem, voskovkou, suchým pastelem, malba temperou, vodovými barvami, plastika z keramiky, tabulka na záznam vlastností děl

VÝTVARNÁ TECHNIKA

trhání, lepení, muchlání

REFLEXE

Cesta (10 min.)

Vyučující popisuje jednotlivé aktivity výuky. Žák jde na místě a pohybem těla hodnotí své pocity, zastavuje se v místech, která pro něj byla důležitá. Tato místa může ztvárnit určitou pózou, výrazem.

„Soutěž“ smyslů (5 min.)

Učitel se ptá: „Kterým smyslem bylo vnímání umění nejpříjemnější?“ Žáci se postaví na předem vyznačené místo, podle smyslu, který si vybrali.

## 2. CO SLYŠÍM? BOUŘE

### CÍL

Žák dokáže vnímat sluchem charakter bouřky, na základě sluchového prožitku vizuálně vyjádří bouřku pomocí suchých pastelů.



### PRŮBĚH

#### Úvodní část (15 min.)

Žáci leží na koberci s doprovodem nahrávky bouřky. Třída poté diskutuje: Jakými dalšími smysly můžeme bouřku vnímat? Co vše do bouřky patří?

V kruhu imitují žáci bouřku hrou na tělo střídáním pohybů. Řídí se dle pohybů učitele: tření dlaní o sebe, luskáním, pleskání, hlasité dupnutím a pak zpět.

#### Zadání úkolu (10 min.)

Jaké barvy se během bouřky na nebi objevují?

Pomocí suchých pastelů malují žáci bouřku, barvy vychází z vlastního prožitku.

Před zahájením práce žáci zopakují doporučené postupy při tvorbě suchým pastelem: nejprve zaplnujeme velké plochy, poté dotváříme detaily (popř. obrysy), pastel můžeme rozmazávat prstem nebo hadříkem, prach z pastelů sypeme na jednu hromádku nebo do kelímku, černou barvu používáme s rozvahou, pro očištění pastelů či ke zkoušení míchání barev používáme bílý zkušební papír.

#### Tvorba (35 min.)

Žáci pracují samostatně. Vyučující obchází třídu, diskutuje s žáky nad jejich řešením a povzbuzuje je.

Hotové práce jsou shromažďovány na rozprostřeném igelitu na koberci.

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### POMŮCKY

bílé čtvrtky A3, suché pastely, igelitové ubrusy, hadříky, bílý zkušební papír, fólie na zakrytí koberce (2 x 1,5 m), plyšový míček

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

malba a kresba suchým pastelem

### REFLEXE

#### Teploměr (5 min.)

Jak bys zhodnotil průběh své dnešní práce? Žáci si stoupnou na vytečenou čáru, která představuje stupnici teploměru mající 3 části (nad nulou = pozitivní odpověď, nula = neutrální, pod nulou = negativní).

#### Otázky a odpovědi (15 min.)

Učitel klade otázky: Co se během hodiny dělo? Jak se ti podařilo zachytit bouřku podle tvých představ? Jaký si po dnešní hodině odnášíš vztah k bouře?

#### Tečka za bouřkou (3 min.)

Žáci vysloví slovo „bouřka“ s emočním nádechem a pohybovým doprovodem, který vystihuje vztah k bouři po dnešní hodině.

## Příloha č. 4: Metodický list – *Co vidím? Uvnitř obrazu*

TÉMA	VÝTVARNÝ NÁMĚT
<b>3. CO VIDÍM? UVNITŘ OBRAZU</b>	

### CÍL

Žák dokáže komunikovat s ostatními členy skupiny, přijímá názory druhých.



### PRŮBĚH

#### Úvodní část (10 min.)

Vyučující promítá na tabuli obraz od G. P. Seurata, Nedělní odpoledne na ostrově Grande Jatte. Žáci popisují to, co na obraze vidí. Následně vysvětluje: „Výtvarné umění má úžasnou moc nás pohltit, přitáhnout k sobě, otevřít nám svůj příběh. Je na každém z nás, jestli této příležitosti využijeme a necháme se do příběhu vtáhnout. V dnešní hodině si právě toto vyzkoušíte – vkročíte do příběhu obrazu.“

#### Živý obraz (10 min.)

Žáci se rozdělí do trojic pomocí drobných kartiček (výřezů z obrazu). Každý hledá po třídě, ze kterého uměleckého díla jeho výstřižek je.

Skupina vytvoří repliku vytištěného obrazu z vlastních těl, tzv. živý obraz. Trojice obrazy prezentují ostatním, ti hodnotí, co se podařilo vystihnout, co koresponduje s obrazem.

#### Zadání úkolu a tvorba (35 min.)

Žáci nalepí obraz na čtvrtku, dokreslují jej pomocí progress a příběhově rozvíjí nebo dotváří.

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### POMŮCKY

bílé čtvrtky A3 (popř. upravené do čtverce), vytištěné obrazy formátu A5, výstřižky z obrazů, progressa, lepidlo, projektor, emoční karty Myši z Majáku (sada situace)

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

koláž s dokresbou

### REFLEXE

#### Myši z Majáku (15 min.)

Na koberci se nachází 5 situačních karet. Žák se postaví k takové kartě, která dle něj definuje spolupráci trojice. Žáci diskutují a ostatním členům odůvodňují volbu karty.

#### Z obrazu do obrazu (10 min.)

Trojice prezentují obrazy celé třídě.

#### Ruku na toho, kdo... (3 min.)

- má dobré nápady,
- stará se o dobrou náladu,
- je dobrý vůdce,
- dobře naslouchá,
- tě překvapil,
- byl trpělivý.

## Příloha č. 5: Metodický list – Co cítím? Světlo a stín

TÉMA	VÝTVARNÝ NÁMĚT
<b>4. CO CÍTÍM? SVĚTLO A STÍN</b>	

### CÍL

Žák dokáže dokreslit obrys stínu na základě tvarových asociací.



### PRŮBĚH

#### Úvodní část

Žáci se v trávě stočí do klubíčka (stávají se semínkem). Pohlazením od AP získají vláhu, dotekem učitelů sluneční paprsky. Pokud se tak stane, pomalu se stávají květinou, trávou nebo jinou rostlinou, kterou znázorňují polohou svého těla.

#### Světlo a stín

Žáci si lehnou na deku umístěnou na slunce. Vnímají sluneční paprsky a uvědomují si, jaké pocity v nich vyvolávají. Stejný postup se děje vzápětí ve stínu.

Následuje diskuse. Vyučující klade otázky: „Bylo pro vás příjemnější ležet ve stínu nebo na slunci? Dokážete vysvětlit proč? V čem je pro náš život důležité přímé slunce? K čemu je naopak důležitý stín?“

#### Hry se stínem

Žáci vytvářejí ve dvojici stín z vlastních těl, dle pokynů učitele: „Vytvořte stín, který: zabírá co největší plochu, co nejmenší plochu; vypadá jako zvířeti, jako rostlina, vypadá jako školní pomůcka apod.“

#### Tvorba

Jeden z dvojice tvoří stín svým tělem nebo přírodním materiálem dostupným na zahradě školy. Druhý stín obtahuje křídou. Na základě toho, co obrys připomíná, dokreslí žáci další prvky.

### VĚKOVÁ SKUPINA

7–11 let

### POMŮCKY

deky, křídly, přírodniny (klacky, kameny, listy apod.)

### VÝTVARNÁ TECHNIKA

kresba křídou

### REFLEXE

#### Z výsluní do stínu (10 min.)

Žáci reagují na tvrzení vyučujícího změnou polohy těla (záporně = stojí ve stínu, kladně = stojí na slunci):

- S kamarádem jsem se dokázal dohodnout.
- Pomáhal jsem mu.
- Přijímal jsem nápady kamaráda.
- Stín jsme tvořili náhodně, bez většího rozmýšlení.
- Pracovali jsme s předem promyšleným záměrem, jak stín vytvořit.

Následuje krátká diskuse.

#### Co vzniklo ze stínů (10 min.)

Dvojice popisuje ostatním žákům, co nakreslila a jakým procesem došla k výsledku.

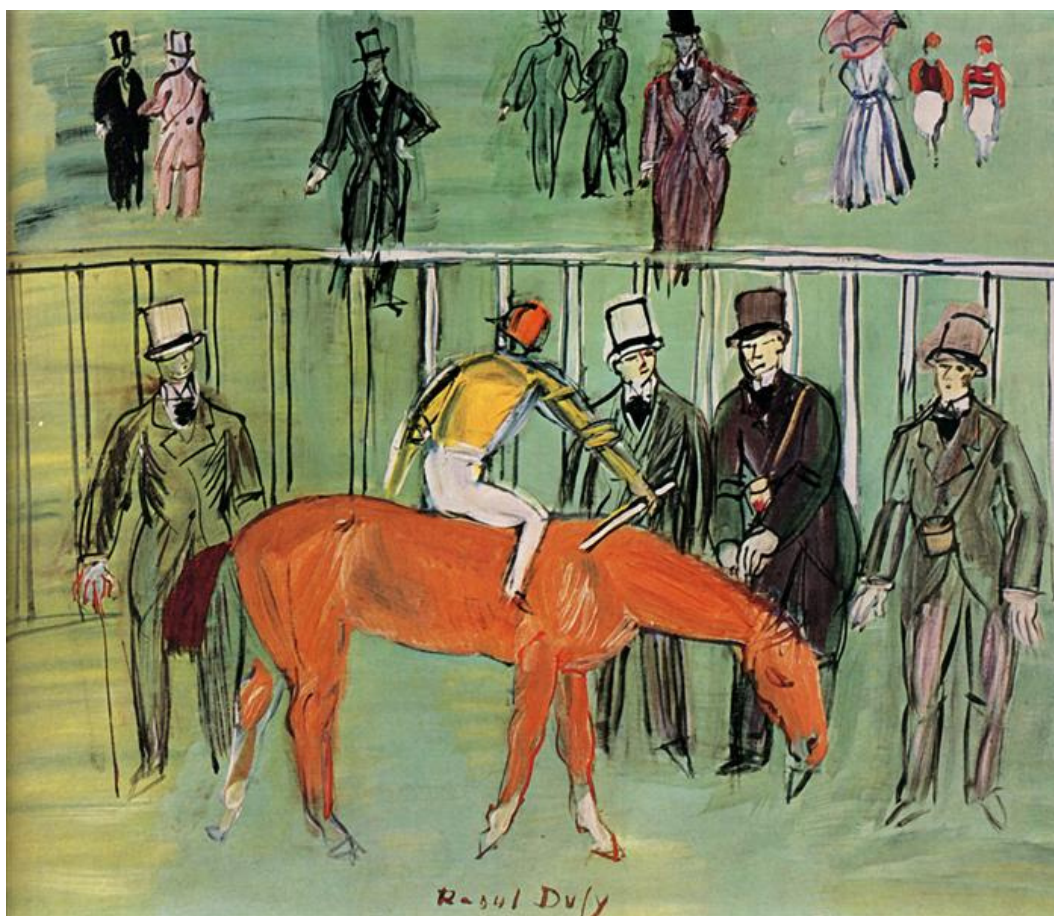
#### Řekni to stínem (3 min.)

Úkolem žáků je vytvořit stín, který vystihuje jejich pocity z výuky.

Příloha č. 6: Tabulka k hodině výtvarné výchovy *Dává to smysl? Umění*

	vlastnosti povrchu	podkladový materiál	druh barev
1			
2			
3			
4			
5		-----	

Příloha č. 7: Obrazy k hodině výtvarné výchovy *Dává to smysl? Umění*



Obrázek 19 R. Dufy, *Dostihy*, 1930



Obrázek 20 F. Svěrák, *bez názvu*, 2022



Obrázek 21 J. Zrzavý, Hornatá krajina, 1912



Obrázek 22 E. L. Cortes, Notre Dame, 1967



Obrázek 23 H. Rousseau, Deštňý prales s opicemi, 1910



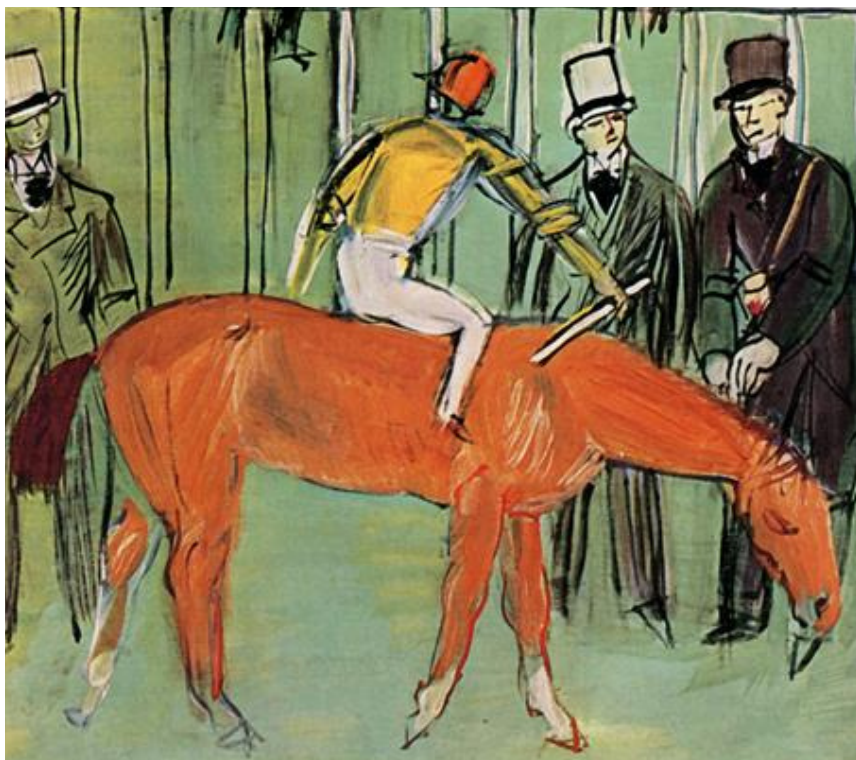
Obrázek 24 J. Čapek, V červnu, 1938



Příloha č. 8: Obrazy k hodině výtvarné výchovy *Co vidím? Uvnitř obrazu*



Obrázek 25 G. Seurat, *Nedělní odpoledne na ostrově Grande Jatte*, 1884



Obrázek 26 R. Dufy, *Dostihy*, 1930



Obrázek 27 H. Rousseau, Tygr v tropické bouři, 1891



Obrázek 28 F. Svěrák, bez názvu, 2022



Obrázek 29 H. Matisse, Rumunská blůza, 1947



Obrázek 30 J. Čapek, Hrající si děti, 1932