

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Aplikace metod kritického myšlení ve výuce českého  
jazyka, literatury a výtvarné výchovy na druhém  
stupni základních škol**

*Diplomová práce*

České Budějovice 2011

Vedoucí diplomové práce:  
RNDr. Naděžda Johanišová, Ph.D.

Vypracovala:  
Andrea Vančurová

*Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.*

*Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce fakultou, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

V Kutné Hoře 10.července 2011

Andrea Vančurová

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce RNDr. Naděždě Johanisové, Ph.D. za cenné rady, drahocenný čas a velké množství trpělivosti, kterými mne při jejím vypracování obdarovala.

## Téma diplomové práce

Applikace metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka, literatury a výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol.

### Obsah

Úvod .....	6
Teoretická část .....	8
1. Vyučovací metody .....	8
1.1 Dělení a klasifikace metod.....	9
1.2 Přehled základních metod výuky.....	11
1.3 Nejpoužívanější výukové metody v předmětech český jazyka a výtvarná výchova..	13
2. Kritické myšlení.....	17
2.1 Obecná definice kritického myšlení.....	17
2.2 Kritické myšlení ve vztahu k výuce.....	19
2.3 Program RWCT-Reading and Writing for Critical Thinking .....	19
2.4 Nároky na učitele .....	21
2.5 Vliv kritického myšlení na žáky .....	23
2.6 Metody rozvíjející a podporující kritické myšlení.....	25
2.7 Třífázový model učení.....	25
2.7.1 První fáze – EVOKACE.....	26
2.7.2 Druhá fáze – UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU.....	26
2.7.3 Třetí fáze – REFLEXE.....	28
2.8 Příklady metod, jejich vysvětlení a subjektivní zhodnocení.....	29
2.8.1 Metody založené především na psaní.....	29
2.8.1.1 Myšlenkové mapy.....	30
2.8.1.2 Pětílístek.....	30
2.8.1.3 Kostka.....	31
2.8.1.4 Brainstorming.....	32
2.8.1.5 Volné psaní.....	32
2.8.2 Metody založené především na čtení.....	33
2.8.2.1 Zpřeházené věty.....	33
2.8.2.2 Klíčové pojmy.....	33
2.8.2.3 Učíme se navzájem.....	33
2.8.2.4 Podvojný deník.....	34
2.8.2.5 Systém značek INSERT.....	35
2.8.2.6 Přemýšlení ve dvojicích.....	35
3. Srovnání alternativních osnov výtvarné výchovy a složek českého jazyka z hlediska vhodnosti použití metod kritického myšlení .....	37
3.1 Komparace alternativních osnov výtvarné výchovy .....	37
3.1.1 Hledisko oboru výtvarné výchovy.....	38
3.1.2 Hledisko učitele.....	39
3.1.3 Hledisko žáka.....	40
3.1.4 Vyhodnocení.....	41
3.2 Srovnání dílčích složek předmětu český jazyk a literatura.....	41
3.2.1 Komunikační a slohová výchova.....	42
3.2.2 Jazyková výchova.....	42
3.2.3 Literární výchova.....	43

Praktická část .....	44
4. Úvod k námětům na výtvarnou výchovu .....	44
4.1 Téma: Komiks .....	45
4.2 Téma: Land Art.....	48
4.3 Téma: Praveké umění.....	54
4.4 Téma: „Vitráž“/falešná vitráž- malba na sklo.....	57
5. Úvod k námětům na český jazyk, literaturu a sloh.....	61
5.1 Téma: Král Lávra.....	62
5.2 Téma: Karel Havlíček Borovský- jeho život a dílo.....	64
5.3 Téma: Jak napsat životopis .....	67
5.4 Téma: Mluvený projev, řečové cvičení.....	70
5.5 Téma: Shoda podmětu s přísudkem v příčestí minulém.....	72
5.6 Téma: Psaní skupin bě-bje, vě-vje, mě-mně.....	77
Závěr .....	79
Resumé .....	81
Použitá literatura .....	82
Elektronické zdroje .....	83
Přílohy .....	85

## Úvod

V průběhu studia na střední pedagogické a posléze vysoké škole mne vždy nejvíce zajímala a bavila praktická část výuky, výtvarná činnost a především aplikace teoretických znalostí a postupů na konkrétní práci s dětmi při výuce. Z osobní zkušenosti a možnosti pozorovat přímé reakce žáků na mé podněty jsem získala vždy mnohem víc než z učebnic.

Diplomová práce je tedy zaměřena především prakticky. Skládá se ze dvou částí, první části teoretické, která je však především východiskem pro část druhou, praktickou.

Teoretická část se zabývá postupně třemi hlavními tématy. Prvním tématem je vyučovací metoda. Za pomoci výroků různých autorů se pokouším vyložit, co vyučovací či výukové metody jsou, jak a podle jakých kritérií se dělí. Předkládám jejich základní přehled a doplňuji jej subjektivním hodnocením použitelnosti ve výuce výtvarné výchovy a českého jazyka. Výukovými metodami se zabývám zejména z důvodu možnosti srovnání různých „konkurenčních“ metod s metodami kritického myšlení, které jsou základním předmětem této diplomové práce.

Samotné kritické myšlení je pak v pořadí druhým pojmem, kterému se věnuje teoretická část. Nejdříve pro vysvětlení pojmu uvádím obecné charakteristiky kritického myšlení dle odborné literatury. Dále v textu je kritické myšlení dáno do vztahu se školní výukou, je představen program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, užívané metodické postupy při aplikaci kritického myšlení ve výuce a popsán model E – U – R.

Třetí téma, kterým se v teoretické části zabývám, je srovnání tří alternativ osnov výtvarné výchovy a posouzení dílčích složek českého jazyka a literatury z hlediska aplikovatelnosti metod kritického myšlení. Snažím se zde vyhodnotit nejvhodnější osnovy výtvarné výchovy a zjistit, které z nich by splňovaly požadavek učení se kritickému myšlení.

Protože alternativní osnovy předmětu český jazyk a literatura zatím nejsou dány, pokusila jsem se jednotlivé složky českého jazyka porovnat podobným způsobem jako alternativní osnovy u výtvarné výchovy.

Praktická část vznikla převážně na základě mých osobních zkušeností. Většinu činností jsem si již dříve vyzkoušela při výuce s žáky základních škol během studia na střední a později vysoké škole. Například námět na hodinu s tématem „Malba na sklo“ jsem dělala s dětmi sedmé třídy během školní praxe, v té době však bez použití metod kritického myšlení. S dalším tématem výtvarné výchovy „Land art“ se v rolích „mých žáků“ setkala spolužačka z kruhu na vysoké škole. Také témata z českého jazyka, ovšem vyložena klasickým způsobem, jsem učila během praxí či jako suplující pedagog na základní škole.

Bylo proto velmi zajímavé, pokusit se vytvořit na základě teoretických znalostí o kritickém myšlení náměty na hodiny výtvarné výchovy a českého jazyka a to podle zásad a metod kritického myšlení.

Témata námětů jsem volila tak, aby byla prioritně zajímavá a tvůrčí, jak pro mě při zpracování diplomové práce, tak pro potenciálního zájemce o jejich vyzkoušení v praxi podle této práce a samozřejmě pro děti. Zároveň jsem však vybírala taková témata, která žáci během výuky na základní škole probrat musí, to znamená, jsou povinnou součástí výuky předmětu. To se týká hlavně pravopisných jevů v českém jazyce nebo teoretického povědomí o umění v předmětu výtvarná výchova.

Záměrně jsem si vybírala témata, která nebylo snadné přetvořit k obrazu kritického myšlení. Práce pro mě byla výzvou. Největší úskalí při navrhování činností tak, aby co nejvíce podnítila kritické myšlení žáků, uvádím v závěru této diplomové práce.

## Teoretická část

### 1. Vyučovací metody

*„Efektivita a úspěšnost vyučovacího procesu závisí na správném vytyčení cílů i obsahu, dále pak i na způsobech, jak těchto cílů dosáhnout, tj. vhodné volbě metody výuky, organizační formy a materiálních prostředků, které má učitel k dispozici“.*

(Čábalová 2007, s. 189)

V této kapitole předkládám přehled základních výukových metod.

Nejdříve se však pokusím ve stručnosti objasnit, co výukové metody jsou, jak a dle čeho se dělí.

Zvládnutí vyučovacích metod je důležitým úkolem učitelské přípravy a neznalost může vést k podcenění didaktické stránky výuky. Je však také zároveň nutno upozornit, že některé tyto metody jsou již dnes zastaralé, přežitě, nepodněcují dostatečně kreativitu žáků a nevedou je v důsledku k dostatečné samostatnosti.

Pro objasnění pojmu *vyučovací metoda* uvádím několika příkladů jeho výkladu.

Slovo *metoda* pochází z řeckého *methodos*, tzn. cesta. Pojem *metoda* dnes obecně označuje způsob, *„jak dosáhnout nějakého teoretického i praktického cíle“*, případně *„racionálně rozvržená data, způsob, postup, jak pomocí určitých principů dosáhnout pravdivého poznání“* (Kohoutek 2011)

V odborné pedagogické a didaktické literatuře je možno nalézt vícero definic pojmu vyučovací metoda.

Mojžíšek vyučovací metodu v knize *Vyučovací metody* definuje:

*„Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zjištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů.“* (Mojžíšek 1977, s. 16)

*„Pod pojmem vyučovací metoda bývá obvykle chápán způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta (methodos = cesta) uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání.“* (Mojžíšek 1988, s. 9)



Maňák uvádí, že výukovou metodu lze „vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně vzdělávacích cílů.“ (Maňák 2003, s. 23)

Skalková vysvětluje: „v didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ (Skalková 2007, s. 181)

Je zřejmé, že definovat vyučovací metodu není jednoduché. Pokusím-li se však o shrnutí, dle uvedených definic chápu vyučovací či výukové metody jako způsoby ve vyučovacím procesu, vedoucí k dosažení edukačních cílů.

### **1.1 Dělení a klasifikace metod**

Dále považuji pro uvedení přehledu vyučovacích metod za potřebné nastínit problematiku jejich dělení.

Klasifikace a dělení vyučovacích metod se provádí podle různých kritérií, přičemž kritéria jsou dle různých autorů a pedagogů různá. Jednotný systém klasifikace tedy není ustanoven.

Bez bližší specifikace, pro ukázkou mnohostrannosti pohledu na problematiku uvádím, jak jednotliví autoři dělí metody například podle:

- jednotlivých logických postupů (Lindner, 1887): metody analytické, syntetické, synkritické, induktivní, deduktivní, genetické, dogmatické;
- fází ve vyučování (Mojtíšek, 1975): metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické;
- zřetele k počtu žáků (Vrána, 1938): hromadná, skupinová, individuální, individualizovaná výuka;
- hlediska stupně aktivity a heurističnosti (Lerner, 1986): informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické, výzkumné;
- aspektu pramene (Václavík, 1966): slovní, názornědemonstrační, činnostní;
- pěti vztahových pólů (Winkl, 1987): učitel, tým učitelů, žák, spolužáci, obsah.

Podrobněji rozvádím kritéria dělení podle Mojžíška (Mojžíšek 1988, s.62).

- počet žáků, se kterými učitel pracuje
- logický postup, který učitel volí při výkladu učiva
- charakter zdroje poznatků
- psychické zřetele utváření vědomostí, dovedností a návyků, postojů, emotivních a volních vlastností
- míra vedení a samostatnosti žáků
- perspektivy výuky
- charakter práce učitele a žáka
- výchovné cíle a úkoly
- obsahové a metodické zřetele
- jiná hlediska (např. podle hlediska autora vyučovacího systému, podle národa, kde se metoda používá nebo kde byla objevena)

A dále pro srovnání kritéria a dělení podle Nelešovské a Spáčilové (2005, s. 152).

1. Logický postup při výuce:

- metody analytické
- metody syntetické
- metody induktivní
- metody deduktivní
- metody genetické...

2. Charakter zdroje poznatků:

- metody slovní
- metody názorné
- metody praktické

3. Míra vedení a samostatnosti žáků:

- metody heterodidaktické (učitel je řídicí činitel)
- metody autodidaktické (metody samostatné práce)

4. Etapy (fáze) vyučovacího procesu:

- metody motivační
- metody expoziční
- metody fixační

- metody diagnostické
  - metody aplikační
5. Obsahové a metodické zřetele
- metody přírodovědného vyučování
  - metody jazykového vyučování
  - metody technického vyučování apod.
6. Metody z hlediska aktivity žáků ve vyučování
- metody informačně receptivní
  - metody reproduktivní
  - metody problémové
  - metody heuristické
  - metody badatelské

## **1.2 Přehled základních metod výuky**

Z příkladů uvedených v předchozí kapitole je zřejmá různorodost pohledů na problematiku. Pro pokračování výkladu a podání přehledu v teoretické části této diplomové práce jsem si vybrala dělení vyučovacích metod, které je dle mých zkušeností v praxi i v literatuře u nás nejvíce rozšířeno. Maňák a Švec v publikaci „Výukové metody“ rozlišují tři skupiny, totiž metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Dělení metod ( Maňák, Švec 2003, s. 49 ) uvádím níže.

### **1. Klasické výukové metody**

#### **1.1. Metody slovní**

- 1.1.1. Vyprávění
- 1.1.2. Vysvětlování
- 1.1.3. Přednáška
- 1.1.4. Práce s textem
- 1.1.5. Rozhovor

#### **1.2. Metody názorně-demonstrační**

- 1.2.1. Předvádění a pozorování
- 1.2.2. Instruktaž

#### **1.3. Metody dovednostně- praktické**

- 1.3.1. Napodobování
- 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
- 1.3.3. Vytváření dovedností
- 1.3.4. Produkční metody

## **2. Aktivizující metody**

- 2.1.1. Metody diskusí
- 2.1.2. Metody heuristické, řešení problémů
- 2.1.3. Metody situační
- 2.1.4. Metody inscenační
- 2.1.5. Didaktické hry

## **3. Komplexní výukové metody**

- 3.1. Frontální výuka
- 3.2. Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3. Partnerská výuka
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- 3.5. Kritické myšlení
- 3.6. Brainstorming
- 3.7. Projektová výuka
- 3.8. Výuka dramatem
- 3.9. Otevřené učení
- 3.10. Učení v životních situacích
- 3.11. Televizní výuka
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem

### **Klasické výukové metody**

Mezi klasické výukové metody jsou řazeny metody slovní, názorně- demonstrační a metody dovednostně- praktické. Tyto metody patří k nejstarším. „Zajišťují zprostředkování vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů...“ (Maňák 2003, s. 131)

Mezi metodami slovními jsou vyprávění, vysvětlování, přednáška, práci s textem a rozhovor. K metodám názorně- demonstračním patří předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž. Metody dovednostně- praktické v sobě zahrnují metody vytváření dovedností, napodobování, manipulování, laborování, experimentování a produkční metody.

### **Aktivizující metody**

V aktivizujících metodách je kladen důraz na participaci žáka na osvojovacím procesu- samostatnost a aktivitu žáka na řešení problémů, zodpovědnost, tvořivost. Využívají je hlavně alternativní školy. Do aktivizujících metod zahrnuje metody diskusí, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry.

## **Komplexní výukové metody**

Odlišnost komplexních výukových metod od předchozích skupin je v tom, že se jedná o „složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace... Na jedné straně komplexní metody zahrnují organické, funkční výchovně- vzdělávací celky v jejich reálné podobě, na druhé straně se však někdy tímto spojením od sebe odtrhávají vnitřně příbuzné metody..., protože se zařadí do odlišných útvarů.“ (Maňák 2003, s. 131-132)

V komplexních metodách jsou zastoupeny například frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích a další.

### **1.3 Nejpoužívanější výukové metody v předmětech český jazyk a výtvarná výchova**

Vzhledem k zaměření mé práce na výuku českého jazyka a výtvarné výchovy zmíním a podrobněji rozvedu metody, jež jsou dnes používány při výuce těchto předmětů. Výběr činím na základě vlastní zkušenosti z mé pedagogické praxe. Příklady jsou uváděny dle systému dělení, uvedeném v předchozí kapitole 1.2.

#### **Vyprávění**

Charakteristickými rysy metody vyprávění jsou konkrétnost, epičnost, živost, bohatost představ. Tato metoda umožňuje poučovat především o takových jevech, které probíhají jako sled událostí, představují konkrétní situace. (Čábalová 2007, s. 196)

To ji předurčuje k použití ve výuce českého jazyka, literatury, kde se žáci mají obeznámit s literárními příběhy. Významným aspektem metody vyprávění je emocionálnost, která se projevuje v tónu vyprávění učitele i ve snaze vzbudit u posluchačů adekvátní citové zaujetí. Důležitým charakteristickým rysem vyprávění je přístupnost, která je významná pro práci s mladšími žáky. Zajišťuje určitou míru jednoduchosti, u starších žáků slouží spíše jako metoda pomocná. Ve vyšších ročnících druhého stupně již metoda vyprávění postupně přechází ve formu přednášky, která žáky provází dál při studiu na střední a vysoké škole.

## **Vysvětlování**

Uplatňuje se většinou tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy, o vyvozování zobecňujících závěrů. Zahrnuje popis a analýzu příslušných jevů, usměrňuje a rozvíjí logické myšlení žáků. Důležitým rysem vysvětlování je logika výkladu, která umožňuje žákům vytvářet si soustavu vědomostí a rozvíjet vlastní logické myšlení. (Čábalová 2007, s. 196)

Tato metoda se uplatňuje během hodin českého jazyka, při vysvětlování pravidel českého pravopisu, syntaxe atd. Vysvětlování se často pojí s dalšími metodami. Pro zvýšení účinnosti osvojování poznatků se v souvislosti s ní používá metod názorných, demonstrací a diskuzí.

## **Přednáška**

Využívá se jí při objasňování rozsáhlejších a důležitých témat, zejména tam, kde cílem je zobecnit a předat žákům ty informace, které by jen velmi těžko získávali z jiných studijních pramenů. Přednáška předpokládá, že si sami žáci dělají záznam do sešitů. Tohoto postupu se často využívá v hodinách literatury, kdy učitel žákům přednáší informace o autorovi, jeho životě, díle a přínosu pro literární svět.

Přednáška klade vysoké nároky na žáky, neboť musí sami vybrat a zaznamenat informace, které sami pokládají za nejdůležitější. Tempo přednesu by tedy mělo být pomalejší. Učitel může na nejpodstatnější fakta, která od žáků bude následně vyžadovat, upozornit. Během přednášky učitel používá verbální i neverbální komunikaci. (Čábalová 2007, s. 197)

## **Práce s textem**

Postupy, při nichž je podstatou činností práce s textem a kde zdrojem poznání je především slovo, můžeme vyčlenit jako samostatnou skupinu metod. Tato samostatnost je ovšem relativní. Většinou se totiž tento postup uplatňuje ve svazku s metodami jinými, případně je přímo součástí jiné metody. Práce s textem může mít povahu reproduktivní, či produktivní (Čábalová 2007, s. 199).

Tato metoda má mnoho společných rysů s principy kritického myšlení. Práce s textem se využívá v českém jazyce, především v jeho slohové a literární složce. Jistě se dá využít i v hodinách výtvarné výchovy zaměřených teoreticky, například na výklad uměleckých slohů apod.

## **Předvádění a pozorování**

Tato metoda je založena především na pozorovací činnosti žáků a předvedení určité činnosti či předmětu. Pozorování působí na rozvoj paměti, je oporou myšlenkové činnosti žáků, spojuje poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí a silně může působit na rozvoj emocí. Pojí se však velmi často s jinými vyučovacími metodami (monologickými, dialogickými, situačními). Předvádění, neboli demonstrace znamená vlastně názornou ukázkou předmětu či procesu. Například účelem výkladu spojeného s názornou metodou je objasnit žákům určitý úsek učiva s demonstroványými předměty a jevy, což dohromady tvoří logicky strukturovaný celek. (Čábalová 2007, s. 203) Výtvarné činnosti by bez pozorování a předvádění nebylo možné realizovat, ve výtvarné výchově má tato metoda nezastupitelné místo.

## **Instruktaž**

Jedná se vlastně o soubor pokynů a návodů ze strany učitele pro výkon určité činnosti, kterou mají žáci vykonávat. Instruktaž může být úvodní, kdy motivuje žáky k uvědomělému plnění praktických úkolů v oblasti výchovy a vzdělání a instruktaž průběžná, ta se uplatňuje při nácviu složitějších praktických činností jak intelektuálního, tak manuálního charakteru. (Čábalová 2007, s. 198).

Bez metody instruktaže se neobejdeme ve výtvarné výchově, kde je naprosto nutné seznámit žáky s postupem práce, ale ani v hodinách českého jazyka, kde je potřeba vysvětlit, jak pracovat s určitým cvičením či textem.

## **Manipulování, laborování, experimentování**

Tyto metody pomáhají rozvíjet schopnosti žáků pozorovat, samostatně uvažovat, upevňovat manuální dovednosti, popřípadě ve spolupráci s ostatními rozvíjet dovednosti komunikativní. (Čábalová 2007, s. 204)

Můžeme je rozdělit na krátkodobé, v rámci výtvarné výchovy to jsou například pokusy s barvou, a na dlouhodobé, například vytvoření celoroční výzdoby školy.

## **Inscenační metody**

Jsou metody, které vycházejí z principu situačních metod, vyjadřují vytvoření projektu a z něj vycházející praktické simulování, hraní určité sociální situace a přijímání konkrétní sociální role. Přijetí určité role nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, vede je k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů. (Čábalová 2007, s. 206)

Během studia střední školy moje vyučující české literatury ráda do hodin zapojovala právě tuto metodu. Hraní na hlavního hrdinu příběhu nebo autora románu nám studentům pomohlo nejen pochopit různé postoje a názory jiné generace, ale zároveň musím přiznat, že si takto odehrané příběhy a autory pamatuji dodnes.

### **Brainstorming**

Metoda nazývaná také burza nápadů. Těžiště této metody spočívá ve volné tvorbě a současně velké produkci nápadů, aniž by se přihlíželo k jejich kvalitě či realitě.

(Čábalová 2007, s. 202)

Osobně jsem se setkala ve výuce s touto metodou, aniž si vyučující uvědomoval, že používá Brainstorming. Jednoduše se ptal žáků, koho co napadá, avšak jednotlivé nápady nekomentoval. Zajímavé pro mne samotnou pak bylo, zamýšlet se nad souvislostmi, které mezi jednotlivými na první pohled nesouvisejícími nápady vyvstávaly.

O této metodě se rozsáhleji rozepisují dále v kapitole 2.8.1.4 Brainstorming.

### **Projektová výuka**

Jde o vytváření určitého plánu, projektu, předpokládané podoby určité situace, pomůcky, hry, přípravy na praktickou činnost. Podstatou je opět analýza určitých východisek, z nichž vyplyne formulace cílů tvorby projektu, jeho obsah atd. (Čábalová 2007, s. 205, 206)

Projektová výuka má dle mých zkušeností na základních školách poměrně kladnou odezvu. Takto vyučovat lze bez problémů český jazyk a pro výtvarnou výchovu je tato metoda naprosto ideální.

### **Další druhy vyučovacích metod:**

Existuje ještě celá řada dalších vyučovacích metod, jako je například individuální a individualizovaná výuka, otevřené učení, sugestopedie e superlearning, hypnopedie, metoda objevování a řízeného objevování, rozborová metoda, soutěž nebo kognitivní hry (Hermonchová, 1991; Gillernová, 1998; Bratská, 1994 aj.).



## 2. Kritické myšlení

### 2.1 Obecná definice kritického myšlení

Pojem „kritické myšlení“ je překladem z anglického výrazu „critical thinking“.

Výraz „**kritický**“ nebo také „kritičnost“ pochází z řeckého *krinein* - rozlišovat, posuzovat. Znamená schopnost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení, nepřebírat naivně tradované názory, nýbrž dokázat zaujmout odstup a vytvořit si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností jak vlastních, tak jiných důvěryhodných osob.

Slovo „**myšlení**“ obecně označuje poznávací proces. „*Z pedagogického hlediska je rozvoj myšlení žáků považován za jeden z prioritních cílů školního vzdělávání.*“ (Průcha 2001)

Definice kritického myšlení se v literatuře vyskytuje velké množství a ne vždy se vzájemně shodují. Pro co nejuplněnější vytvoření představy zde uvedu několik výroků různých autorů.

Jako první uvádím Sumnerův popis kritiky a kritického myšlení. Ze všech nalezených výkladů je pro mne nejvýstižnější a nejlépe vystihuje kritické myšlení jako životní postoj.

*„Kritika je zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Smyslem kritiky je zjistit, zda odpovídají nebo neodpovídají skutečnosti. Kritické myšlení je výsledkem vzdělání a cviku. Je duševním zvykem a silou. Je základní podmínkou zdatu lidského konání. Měli by se v něm cvičit muži i ženy. Kritické myšlení je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami a mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás. Vzdělávání je dobré jen do té míry, do které je pramenem dobře vyvinutého kritického myšlení. Učitel jakéhokoli předmětu, jenž trvá na přesnosti a rozumové kontrole všech postupů a metod, jenž vše ponechává neomezovanému ověřování a kontrole, tuto metodu ve svých žácích vytváří jako zvyk. Lidi, kteří v něm jsou vzděláni, nelze obloudit. Trvá dlouho, než něčemu uvěří. Dlouhou dobu dokáží chápat jevy jen jako záležitosti možné nebo pravděpodobné, aniž by potřebovali jistotu, aniž by je to trápilo. Na důkazy dokáží čekat a umějí je vážít. Dokáží odolat tlaku svých nejmilovanějších předsudků. Vzdělávání v kritickém myšlení je jediné vzdělávání, o němž lze pravdivě říci, že tvoří dobré občany.“ (Sumner 1907)*

Moore a Parker (1998) definují kritické myšlení slovy: „Tvrzení jsou výroky, které můžeme přijmout buďto jako pravdivé, nebo jako nepravdivé. Kritické myšlení je pečlivé a uvážené rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme, nebo se o něm zřekneme úsudku. Kritické myšlení rovněž zahrnuje stupeň jistoty, se kterou nějaké tvrzení přijmeme nebo odmítneme.“

David Klooster : „Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, každá osoba si vytváří vlastní názory, hodnoty, přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky přemýšlet za vás. Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedinečně sami za sebe. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti a žáci musejí pociťovat svobodu myslet za sebe samé, rozhodovat o složitých otázkách, které se jich týkají. Kritické myšlení nemusí být nutně originální, protože člověk může přijmout myšlenku nebo přesvědčení od druhé osoby a přitom je pořád vnímat jako ve své vlastní větě "Souhlasím s tebou" nalézáme uspokojení a jistou sílu a nepochybně se i kriticky myslící lidé dostávají do souhlasu s jinými. Je ovšem naprosto podstatné, že každý se rozhoduje za sebe, myslí za sebe. Nezávislost myšlení je tedy první a možná nejdůležitější vlastností kritického myšlení.“

Dále ten samý autor dále uvádí: „Získání informace je východiskem, a nikoliv cílem kritického myšlení. Kritické myšlení začíná vždy otázkami a problémy, které se mají řešit. Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Vědí, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká jejich řešení. Musí umět přesvědčivě argumentovat. Argument obsahuje tři základní položky: Jednak dává určité tvrzení. Toto tvrzení (také se mu říká hlavní myšlenka, teze nebo jádro věci) je srdcem argumentu. Tvrzení je podporováno řadou důvodů. Každý z důvodů je pak podporován důkazy. Těmi mohou být statistické údaje, místa v textu, osobní zkušenosti nebo jiné důkazy, které adresáti mohou považovat za platné.“ (Klooster, 2000)

Klooster svůj popis kritického myšlení také shrnuje do pěti bodů:

- 1) Kritické myšlení je nezávislé myšlení.
- 2) Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení
- 3) Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.
- 4) Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.
- 5) Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

*„Kritickému myšlení je třeba se učit. Není to nic snadného. Kritické myšlení představuje proces a vytrvalou práci, ne stav“.*(Koukolík, Drtilová, 2007)

## **2.2 Kritické myšlení ve vztahu k výuce**

Studenti se učí nejlépe, když nalézají, jak skutečné problémy souvisejí s jejich osobní zkušeností, problémy jejich každodenního života a poté mohou využívat pramenů i prostředí třídy či školy k tomu, aby našli nějaká jiná alternativní řešení. Jedním z přístupů je řízené vyučování pomocí kritického myšlení.

Abychom naučili žáky kritickému myšlení ve škole, je nejlépe uplatnit je jako způsob přístupu k učebnímu obsahu, jako součást a zároveň očekávaný výsledek denní výuky. Zaměření se na výuku izolovaných dovedností a faktů kritické myšlení minimalizuje. Irena Koudelková (2006, s. 5) o škole a kritickém myšlení píše: *„Kritické myšlení považují za jednu z velmi dobrých cest k tomu, aby škola vedla žáky a studenty k přemýšlení o sobě i o světě kolem sebe, nikoli jen k „biflování“ poznatků.“*

Učení se akademickým dovednostem, které postrádají bezprostřední souvislost s běžným životem, sice umožňuje žákům napsat dobře určitý test, ale nepomůže jim v řešení reálných situací.

Na rozdíl od klasických metod, využívaných v tradičním českém školství je pro kritické myšlení charakteristická diskuze mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. S tím souvisí i pochopení třídy jako celistvého společenství, které je otevřeno novým nápadům a neotřelým řešením. Funguje tam kooperace a komunikace bez urážlivých či posměšných poznámek. Pro kritické myšlení je nezbytné, aby si žáci uvědomili, co již znají a s těmito znalostmi následně dokázali pracovat. Kritické myšlení můžeme považovat za jeden z žádoucích cílů výuky a zároveň za efektivní učební metodu.

## **2.3 Program RWCT-Reading and Writing for Critical Thinking**

Aby se kritické myšlení dostalo do škol, bylo nezbytně nutné, aby se s ním, s jeho metodami a postupy seznámili a vyzkoušeli si je především samotní učitelé. Ani učitelé totiž nezačnou kriticky myslet automaticky a pouze v případě, že sami budou kriticky myslet, mohou také efektivně „kriticky“ vyučovat. Za účelem šíření kritického myšlení vznikl tedy program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (v angličtině Reading & Writing for Critical Thinking - RWCT). Dále v textu užívám zkratky RWCT.

Program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie k podnícení kritického myšlení žáků a studentů a pro aplikaci kritického myšlení jako výukové metody do škol. Byl vyvinut v roce 1997 z iniciativy Mezinárodní čtenářské asociace (IRA), University of Northern Iowa a projektu Orava. Česká republika se zapojila do první vlny účastnických zemí. Od roku 2000 působí v České republice občanské sdružení Kritické myšlení, které v rámci realizace a rozvoje programu zajišťuje formou přednášek a kurzů šíření programu mezi zájemce z řad odborné i laické veřejnosti. Podrobnější a aktuální informace lze nalézt na webových stránkách <http://www.kritickemysleni.cz>.

Základní charakteristika programu tak, jak je uvedena na oficiálních webových stránkách, dle mého mínění ve stručnosti nejlépe vystihuje jeho cíle (Kritické myšlení, o.s., 2011).

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.*

Čtením a psaním ke kritickému myšlení je tedy souhrn metod vyučování, který nabízí oběma stranám- učitelům i žákům- efektivnější práci, kritické posuzování problémů z více hledisek, kooperaci, respekt k názorům druhých a aktivní zájem o studované. Autoři programu sestavili pracovní materiály– osm příruček, ze kterých mohou čerpat jak účastníci kurzu, tak i samotní lektori. Témata zpracovaná v příručkách (Kritické myšlení, o.s., 2011):

1. Úvod do kritického myšlení,
2. Metody rozvíjející a podporující kritické myšlení,
3. Čtení – psaní – diskuse napříč vyučovacími předměty,
4. Další metody rozvíjející kritické myšlení,
5. Navozování podnětné atmosféry a ovzduší podporujícího kritické myšlení,
6. Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře,
7. Dílna psaní: Od prožitků k promyšleným psaným argumentům,
8. Hodnocení práce studentů a plánování hodin.

Kritické myšlení dle programu RWTC pěstuje kvality učení a žákovy osobnosti, a to zejména níže uvedené (Kritické myšlení, o.s., 2011):

- Aktivizaci žáků – program RWCT nabízí cestu, jak žáky aktivně zapojit do výuky
- Celoživotní učení – metody práce kritického myšlení motivují děti pro další vzdělávání
- Schopnost vyjadřování – žáci si při výuce mají možnost osvojit schopnost formulování smysluplných sdělení srozumitelných druhým
- Utváření názoru a argumentace pro něj – metody kritického myšlení vyžadují od žáků vytváření vlastního názoru na probírané téma a zároveň je učí argumentaci pro jeho obhájení při konfrontaci s názory rozdílnými
- Rozvoj čtenářství – program ukazuje žákům cestu ke krásné a naučné literatuře
- Kritická práce s informacemi – žáci se učí informace vyhledávat a na základě kritického posouzení a uvážení souvislostí rozhodovat o jejich kvalitě
- Trvalost osvojení informací – pochopení informací je cestou k jejich zapamatování a následnou schopností použití v praxi
- Respekt k odlišnosti – žáci se učí odlišnost chápat a využít pro své vlastní obohacení, nikoliv ji brát jako ohrožení vlastní identity
- Spolupráce a maximální rozvoj každého dítěte - metody rozvíjení kritického myšlení jsou postavené na sociální interakci a kooperaci, umožňují tak dětem uplatnit individuální schopnosti, dovednosti a talent

#### **2.4 Nároky na učitele**

Začlenění metod RWCT a změna oproti klasickému pojetí výuky není možná bez aktivní práce učitele. Ta spočívá především v celkové změně v pojetí přípravy, procesu vyučování a změně v rozložení činnosti učitele a žáka. Základním pilířem aplikace metody RWCT je tedy pedagog, který chce podle těchto principů vést žáky k poznání. Jeho úkolem není pouze předávání hotových informací, ale především motivace žáků, aby oni sami chtěli znát a vědět. Pedagog neučí vědomostem, ale metodám, jak a které vědomosti si osvojit. Učí rozlišovat mezi informacemi podstatnými a nepodstatnými, jak s informacemi pracovat a jak je užívat.

G. Petty (1996) uvádí podmínky, které jsou potřebné k vytvoření rovných možností ve třídě:

- každý žák ve třídě musí cítit, že je kladně hodnocen;
- musí se projevovat rovnocenné hodnocení učitele ke všem účastníkům učebního

procesu;

- studijní úsilí žáka by mělo být posuzováno nezaujatě.

*„Každý žák si zaslouží spravedlivý díl vaší pozornosti. Jelikož se však potřeby jednotlivců liší, zjistíte, že k nim musíte přistupovat různě.“ (Petty 1996, s. 72).*

Níže uvádím základní předpoklady a zásady pro úspěšnou práci učitele, vyučujícího podle programu RWCT (Kritické myšlení, o.s., 2011):

- učitel vytváří ve třídě bezpečné prostředí – bezpečné v tom smyslu, že se studenti nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory ani ze strany učitele, ani spolužáků;
- učitel zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a časem je schopen zavádět vlastní aktivity a strategie podle potřeb svých studentů;
- učitel navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, tzn. že jeho výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními;
- učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku, a raduje se z toho;
- učitel se učí pokládat studentům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu;
- učitel se učí vést diskusi mezi studenty tak, aby studenti diskutovali mezi sebou, a ne aby se s každým příspěvkem obraceli na učitele jako na autoritu;
- učitel připouští, a dokonce podporuje ty názory studentů, které se liší od jeho vlastních;
- učitel připouští, že není jediným a definitivním zdrojem informací pro žáky;
- učitel si zvyká na to, že každý student si z učební činnosti odnese jiné poznatky a dovednosti, a to podle svých potřeb, zájmů, typu talentu apod.
- z toho plyne, že učitel se více zabývá učením každého žáka individuálně, pomáhá mu při formulování osobních učebních cílů, které by ovšem měly reflektovat cíle celé třídy nebo skupiny;
- učitel zvládá kooperativní metody a strategie;
- učitel se učí velmi pečlivému plánování a promyšlení učební látky a volbě vhodných učebních činností, metod, strategií;
- učitel si osvojuje nové techniky hodnocení, které mu umožní nové procesy hodnotit novými nástroji;

- učitel se učí pracovat společně (= zároveň) se studenty.

Níže uvedené zjištění by mělo být motivací a odměnou vyučujícího.

*„Učitelé konstatovali, že se prohloubil jejich vztah k dětem. Nové metody velmi zesílily empatii k žákům.“* (Grecmanová 2000, s. 129).

## 2.5 Vliv kritického myšlení na žáky

Základním požadavkem pro úspěšné vyučování je dostatečné zapojení žáků do výuky. Aktivní přístup je nutným předpokladem pro kritické myšlení, problémem při výuce je pasivita. Žáci se domnívají, že vědomosti získají z učitelova výkladu nebo z nějakého textu. Mnohdy o získání vědomostí ani nemají zájem. Je tedy nutné zájem o vědění podněcovat. K tomu, aby žáci převzali zodpovědnost za své učení, je musí učitel dovést. Metody výuky, při kterých žáci vytvářejí a formulují vlastní hypotézy a názory, zároveň žáky účinněji aktivizují a vzbuzují jejich vnitřní zájem o učení.

Aby žáci skutečně ovládali kritické myšlení, musí si je sami vyzkoušet. Nezbytné je však poskytnout k tomu žákům určité podmínky. Tyto podmínky shrnuje Grecmanová a kol. do sedmi bodů. (Grecmanová 2000, s. 30-32).

### 1. Poskytnout čas a příležitost, aby si žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet.

Děti zvyklé na tradiční způsob výuky (transmisivní vyučování) mohou mít ze začátku s kritickým myšlením problémy. Nejsou zvyklé vybavovat si, co ví o daném tématu, nejsou mnohdy ani schopné formulovat myšlenku, vyjádřit svůj názor. Rozvoj kritického myšlení vyžaduje čas, trpělivost a zejména příznivou atmosféru, která povzbuzuje jejich sdílnost, zahání ostych a strach.

### 2. Umožnit žákům volně domýšlet a spekulovat.

Učitel by měl dětem dát prostor k vyjádření spekulací, hypotéz, dohadů, k volnému přemýšlení nad závažnými problémy. Důležité však je, aby je v jejich činnosti korigoval a ukazoval jim směr vedoucí k formulaci správných a přijatelných dohadů či hypotéz. Žáci si musí uvědomit, že po nich nežadáme povrchní nebo nesmyslné „přihazování“ myšlenek, ale vědomé, zodpovědné vyjádření svého myšlení, názoru, spekulace, které si zaslouží odpovídající reakci ostatních.

### 3. Akceptovat rozmanité myšlenky, nápady a názory.

Tato podmínka souvisí s vytvářením bezpečného prostředí, ve kterém se děti nebojí nahlas vyjádřit vlastní nápad, s prostředím, ve kterém neplatí pravidlo jediné správné odpovědi, což může žáky aktivovat k většímu produkovaní nejrůznějších názorů, vysvětlení a hodnocení, k rozvoji tvořivého a kritického myšlení.

### 4. Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.

K rozvoji kritického a tvořivého myšlení je zapotřebí aktivní účasti žáků na procesech učení a myšlení. Skutečnost je taková, že převážná část žáků v našich školách čeká, až jim učitel nové poznatky nadiktuje do sešitu i do hlavy. Zákonně tedy musí dojít ze strany žáků k nezájmu o vzdělávání vůbec. Pokud se ale budeme snažit podněcovat jejich samostatné myšlení vhodnými vyučovacími metodami a používat vhodnou motivaci, můžeme dosáhnout jejich aktivní účasti na učebním procesu.

### 5. Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.

Mnozí se brání samostatnému projevu, odmítají vyslovit na veřejnosti vlastní myšlenky, názory a postoje, protože se obávají (v případě jejich nesprávnosti) výsměchu nebo jiné negativní reakce svého okolí. Jen prostředí, ve kterém se respektují názory ostatních, může žáky motivovat k aktivní účasti na vzdělávání a tím dobře rozvíjet jejich kritické myšlení.

### 6. Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky.

Učitelé stále žijí v domněnách, že jedině neustálá kontrola a regulace vyučovacího procesu, jejich „včasné“ zásahy mohou zajistit správné pochopení některých informací. Tyto domněnky jsou neodůvodněné. Jestliže učitel dá žákům najevo, že jejich názory přijímá a oceňuje, žáci je začnou respektovat také a celý proces budou brát velmi zodpovědně.

### 7. Oceňovat kritické myšlení.

Hodnotit v mnoha případech znamená motivovat žáka k další činnosti. Učitel se však musí zamyslet nad tím, co vlastně hodnotí, jestli oceňuje a vyhodnocuje žákovo pouhé převyprávění toho, co mu „vtloukl“ do hlavy, nebo to, zda si dokáže o věci udělat úsudek, to, co se sám naučil. Při špatném hodnocení hrozí nebezpečí, že si děti začnou myslet, že nejdůležitější a nejhodnotnější je odříkávání myšlenek jiné osoby.



Shrnu-li informace o přetváření žákovy osobnosti a jeho postoji k učení pod vlivem metod kritického myšlení, je zřejmé, že pojetí žákova vztahu k vědomostem se u programu RWCT liší od klasické výuky, která na našich školských institucích převládá.

## **2.6 Metody rozvíjející a podporující kritické myšlení**

Metody se zejména soustřeďují na propojenost jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvený projev a naslouchání) a na jejich význam pro učení obecně.

### **Příklady metod**

- volné psaní
- párová diskuse, párové čtení
- učíme se navzájem
- klíčová slova
- řízené čtení s předvídáním
- diskusní pavučina
- brainstorming
- myšlenkové mapy
- dvojitý zápisník
- poslední slovo patří mně
- grafická témata různých typů
- I. N. S. E. R. T.
- kostka
- pětilístek

## **2.7 Třífázový model učení**

Základní myšlenkou projektu RWCT je třífázový cyklus učení = EVOKACE – UVĚDOMĚNÍ – REFLEXE (dále jen E-U-R). V každé z těchto tří fází dochází k významným specifickým aktivitám, které ovlivňují efektivitu učebního procesu. (Grecmanová, 2000)

Výuka postavena na tomto modelu respektuje přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka. Stává se efektivní, protože sleduje potřeby učícího se jedince – dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů, a to cestou, která vzbuzuje žákův

zájem o učení. Díky metodám, kterými realizujeme jednotlivé fáze, získávají žáci příležitost trénovat dovednosti klíčové pro život v demokratické společnosti, ale krom toho si osvojí velké množství faktických informací v souvislostech. (Košťálová, 2002, s. 15)

**Evokace**, neboli vybavení si představy, je prvotní fází hodiny. Každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí, nebo co si myslí, že vědí o předloženém tématu. Zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď.

**Uvědomění si významu** je fáze hodiny, kdy dochází ke konfrontaci studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...).

**Reflexe** je závěrečnou fází hodiny, kdy studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu. (Kritické myšlení, o.s., 2001)

### 2.7.1 První fáze - EVOKACE

Pro fázi evokace uvádím příklady několika vhodných metod, některé z nich se také pokusím v praktické části této diplomové práce aplikovat na konkrétní činnosti.

#### Příklady metod

- myšlenková mapa
- zpřeházené věty
- brainstorming
- volné psaní
- kostka
- pětilístek
- klíčová slova

V této fázi připravuje učitel dětem příležitost k tomu, aby si vybavily a utřídily svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy. Žáci si uvědomují a vyjadřují písemně nebo ústně co vědí, nebo co si myslí, že vědí o tématu hodiny. Zároveň

jím vyvstávají otázky, na které budou v další fázi hledat odpovědi.

Někteří pedagogové se domnívají, že pokud oni samy správnou odpověď znají, musí jí dětem sdělit. Pro děti je ale mnohem cennější, pokud přijdou na odpověď samostatně v nějakém textu nebo z jiného zdroje. Je to pro ně chvíle pochopení a objevu něčeho nového. Jestliže učitel zasahuje citlivě tím, že navádí děti zpochybujícími nebo rozšiřujícími otázkami směrem, jímž se bude ubírat práce v další fázi výuky, připravuje tím půdu pro to, aby uspokojení z nalezení informací mohlo požit co nejvíce žáků.

V první fázi dochází k několika důležitým poznávacím aktivitám. Žáci si samostatně, aktivně – vybavují, co již o tématu vědí. Sami si ujasňují, na jaké úrovni jsou jejich znalosti tématu, jaké vědomosti jim chybí. Cílem metod v evokační fázi je vzbudit vnitřní zájem žáků řešit předložený problém – tedy učit se. Vnitřní zájem žáků je předpokladem toho, aby zůstali aktivně zapojeni do toho, co dělají, aby viděli smysl své práce – tedy svého učení. (Šebestová 2006, s. 22, Hausenblas, Košťálová 2006, s. 54-55)

Každý žák by měl mít dostatek času na vybavení svých vlastních představ. Celá evokace má probíhat v prostředí, kde nejsou autoritativní odpovědi ani řešení. Proto není evokací domácí ani školní příprava z encyklopedií nebo internetu.

### **2.7.2 Druhá fáze - UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU**

Také zde uvádím příklady několika vhodných metod, které se nejlépe hodí právě do této fáze hodiny.

#### **Příklady metod**

- INSERT
- podvojný deník
- čtení s otázkami
- učíme se navzájem
- párové čtení

Základním úkolem této fáze je udržet zájem žáka vyvolaný ve fázi evokace. Druhým cílem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků.

V této fázi žáci přebírají i informace, které přicházejí ze zdroje, který považují za poučenější, než jsou v danou chvíli oni sami. Ale jsou zároveň oprávněni, podrobit tato tvrzení pozornému prověření. Žák porovnává svůj původní koncept a pojetí daného tématu

se zdrojem nových informací, souvislostí a názorů – pramenem zde nemusí být jen klasická učebnice (ta je v mnoha případech velmi svazující), ale může to být film, internet, kniha, divadlo, zkušenost spolužáka, vyprávění nebo přednáška. Žáci si v podstatě dobývají odpovědi na své otázky vlastní činností. Důležité je, že se žáci učí nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, kam s nimi a jakou hodnotu pro ně každá informace má. Což je právě to uvědomování si významu nově získaných informací a zároveň dochází i k upřesnění významu těch informací, které již měli na mysli na začátku práce. (Šebestová 2006, s. 24)

V každém dobrém zdroji, který učitel předkládá dětem, se vyskytuje více informací, než je třeba, a proto by měly být podány tak, aby bylo třeba se jimi prokousat. Náročnost textu musí být přiměřená dané věkové skupině.

Velmi podnětné je nabízet dětem texty sporné, vhodné k pochybování, ověřování a vyvracení, protože zaručeně správné texty nejsou pro žáky dost atraktivní a vycítí, že správnost převážila nad hledáním odpovědí, a vzdají to. Pokud děti neobjevují nic nového a neznámého, začnou se po chvíli nudit.

### **2.7.3 Třetí fáze - REFLEXE**

Pro fázi reflexe opět uvádím příklady několika vhodných metod. Metody se samozřejmě mohou překrývat, jak tomu je například u brainstormingu, pětilístku, kostky, nebo volného psaní, které jsou vhodné jak pro evokaci, tak zároveň pro reflexi.

#### **Příklady metod**

- myšlenková mapa
- pětilístek
- kostka
- volné psaní
- brainstorming
- INSERT

Reflexe je třetí fází, kdy žáci přeformulují své původní pojetí tématu pod vlivem nových skutečností, diskuse či jiné formy získání informací. Uvědomí si, co nového se naučili, dozvěděli a do jaké míry se vzhledem k původnímu konceptu mýlili či naopak utvrdili. Také mají povědomí o tom, co si o tématu myslí druzí (spolužáci, učitel, atd.).

Díky předchozím fázím a díky své vlastní snaze formulovat své nové poznatky žák

přichází na to, co se dozvěděl, a také si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější co zatím pořád neví, nebo kde si není jistý.

V reflexi žák zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, zároveň je v něm vzbuzována zvědavost na to, co by se ještě mohl dále dovědět. Také si ujasňuje, co by měl příště dělat jinak.

V této fázi by se mělo dbát na to, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy, protože nejlépe a nejtrvaleji si zapamatujeme teprve to, co jsme schopni vysvětlit na základě vlastního slovníku a pro co si najdeme vlastní souvislosti“. (Novotný 2000, s. 28)

Cílem reflexe je také podpořit výměnu názorů mezi žáky, a tak rozšiřovat jejich slovní zásobu a také jim skrze spolužáky ukázat jiná řešení, než je to jejich.

Je důležité, aby se reflexi věnoval v hodině potřebný čas, protože bez ukončené reflexe zůstává učiteli i dítěti nejasné, co doopravdy během učení pochopilo. Důsledkem toho je, že žákovi pak chybí důležitý článek pro další učení a na to se pak těžko navazuje. Reflexi nemůže nahradit učitelovo shrnutí, nadiktovaný pořádek v sešitě nepomáhá, protože se neutvořil v mysli dítěte.

## **2.8 Příklady metod, jejich vysvětlení a subjektivní zhodnocení**

Projekt kritického myšlení využívá mnoha výukových metod založených na psaní a čtení. Výčet metod doporučených programem RWCT je uveden v kapitole 2.6 Metody rozvíjející a podporující kritické myšlení.

Já zde uvádím metody, které jsou pro kritické myšlení nejtypičtější a většinu z nich jsem si vyzkoušela v roli studenta v semináři kritického myšlení na VŠ. Následující výklad je sumarizací mých poznatků ze studia odborné literatury, především příruček Čtením a psaním ke kritickému myšlení II – V, všechny od autorů Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, Ch. (1997).

### **2.8.1 Metody založené především na psaní**

Psaní se dá chápat jako nástroj pro rozvoj myšlení, je však často zneužíváno jako nástroj k písemnému zkoušení a hodnocení. Pro psaní a pisatele musí panovat ve třídě dobré podmínky, potom psaní může žákovi pomoci k lepšímu chápání, přemýšlení, tedy učení.

### **2.8.1.1 Myšlenkové mapy- ( clustering) = vytváření asociací**

Tvoření asociací je metoda povzbuzující žáky, aby volně a otevřeně přemýšleli o tématu. Myšlenkové mapy můžeme použít v první a poslední fázi výuky- tzn. při EVOKACI a REFLEXI. Mohou podněcovat myšlení předtím, než je daný námět důkladněji prostudován, ale také lze tuto metodu užít jako prostředek shrnutí prostudovaného námětu, jako způsob tvoření nových asociací nebo grafického zobrazení nových znalostí. Podstatou myšlenkových map je ústřední základové slovo, na které navazují slova nebo výrazy s ním spojená, související. Pisatel zaznamenává i spojení mezi výrazy. Pedagog může myšlenkovou mapu využít jako aktivitu individuální nebo skupinovou. Při skupinové práci přináší společná tvorba myšlenkové mapy otevřenou informaci všem žákům o tom, nač přišli jejich spolužáci. Píše se, dokud nevyprší předem daný časový limit, nebo dokud nedojde k vyčerpání tématu.

Myšlenkové mapy přímo vybízejí k dalším návratům a je proto důležité, aby mapa byla např. za týden znovu k dispozici. Vedle klasických tabulí lze použít balicí papír, pro jednotlivce sešity nebo volné čtvrtky. Pokud se jedná o společnou mapu, měl by se zapojit i vyučující, žáci to ocení a pedagog dá najevo, že se jedná o důležitou aktivitu.

### **2.8.1.2 Pětilístek- (cinquains)**

Metoda založená na napsání pěti (cinqua) řádkové básničky, která vyžaduje důkladnou úvahu. Metodu Pětilístek lze použít jak před začátkem probírání tématu, tak po něm, tedy ve fázi evokace i ve fázi reflexe. Ve fázi evokace slouží jako jakási rozcvička nebo jako motivace k tématu, ve fázi reflexe si žáci utřídí myšlenky, nové poznatky skloubí se starými, upevní si poznatky. Pracuje se individuálně nebo ve dvojicích. Téma zadá učitel nebo se na něm může dohodnout se třídou. Báseň má danou strukturu a pravidla, jak ji vytvořit. První řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno). Druhá řádka je dvouslovný popis námětu – jaký je (dvě přídavná jména). Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy co dělá nebo co se s ním děje (tři slovesa). Čtvrtá řádka je čtyřslovný výraz ukazující vcítění se do námětu (věta o čtyřech slovech). Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu (většinou podstatné jméno).

Je vhodné napsat tyto kroky vytvoření pětilístku ve zkratce na tabuli, aby je žáci měli na očích, viz níže.

1.řádek = název- substantivum

2.řádek = popis- adjektivum

3.řádek = co dělá- verbum

4.řádek = pocit, emoce

5.řádek = formulace podstaty

### **2.8.1.3 Kostka**

Kostku můžeme použít stejně dobře ve fázi evokace jako reflexe. Je důležité používat tuto metodu na témata, o kterých žáci něco vědí. Metoda využívá posuzování problémů z mnoha hledisek, jde o princip nahlížení jakoby z různých stran kostky. Využívá kostky, která na svých šesti stranách nese výzvy, co má žák s daným tématem dělat. Výzvy – POPIŠ, POROVNEJ, ASOCIUJ, ANALYZUJ, APLIKUJ, ARGUMENTUJ. POPIŠ znamená: Podívej se na předmět, námět zblízka a popiš, co vidíš. Velikost, barvu, tvar, vlastnost apod. POROVNEJ znamená: Srovnej, čemu se to podobá? Od čeho se to liší? ASOCIUJ znamená: Nač si při tom vzpomeneš? Co ti to připomíná? Mohou to být události, dojmy, zážitky, věci, lidé, místa. Dovol svým myšlenkám volně plynout. ANALYZUJ znamená: Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to vytvořené. Pokud to nevíš, zkus něco vymyslet. APLIKUJ znamená: Řekni, k čemu se to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to můžeme použít? ARGUMENTUJ znamená: Zkus zaujmout nějaká stanoviska. Použij pro jejich obhajobu jakékoli argumenty – logické, pošetilé, nebo zkrátka jakékoli.

Učitel se s pisateli (žáky) dohodne, o čem chtějí přemýšlet = zvolí si téma, potom hází kostkou a podle toho, co padne, žáci reagují na výzvu. Volné psaní na jednu výzvu trvá 2 – 4 minuty.

Když se projdou všechny strany kostky a žáci skončí se psaním, vyzveme je, aby se podělili s ostatními o své zápisky. Je možné, aby žáci napřed diskutovali ve dvojicích, kdy každý z partnerů čte, co napsal k jednotlivým stranám. Poté, co jeden z dvojice přečte své poznámky, druhý konkrétně řekne, který nápad se mu zvlášť líbí, mělo by to být něco, co ho samotného nenapadlo, co ho překvapilo, na co sám zapomněl..... Nebo je možné, aby druhý z dvojice žádal vysvětlení, co tím myslel, proč to napsal takhle apod. Když dvojice prodiskutují své poznámky, mohou dobrovolníci přečíst, co napsali, celé skupině.

V metodě je dobré dodržet pořadí úkolů: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Jsou totiž sestavené tak, že jdou od jednodušších ke složitějším. Ale někdy můžeme kostkou opravdu házet, a to tehdy, když máme na stranách úkoly, u kterých nezáleží na pořadí, ve kterém se plní, např. při rozboru literárních postav v hodinách českého jazyka.

#### **2.8.1.4 Brainstorming**

Metoda vhodná pro fázi evokace, můžeme ji aplikovat ve dvojici nebo skupině. V zásadě jde o sepisování všeho, co žáci vědí o předloženém tématu, nebo co si alespoň myslí, že vědí. Doslova jde o burzu nápadů nebo z překladu mozkovou vichřici. Všechny nápady jsou dobré. Učitel nekomentuje kvalitu nápadů či jejich reálnost. Jde o povzbuzení k přemýšlení.

Žáci mohou také v rámci psaní klást otázky. Psaní je časově omezené - záleží na učiteli a na rozsahu zvoleného tématu, ale většinou se doporučuje tři až pět minut.

Párový brainstorming se osvědčil v případech, kdy někteří žáci mají problém se samostatně projevovat. Takoví žáci získají při párové práci větší sebejistotu a jsou pak schopni promluvit i před větším publikem. Dva lidé dají společně dohromady více nápadů a informací k tématu.

Metoda učí děti komunikaci, diskuzi, třídění informací, propojování poznatků z různých oblastí, formulaci svých myšlenek a jejich vyjadřování. Také se učí naslouchat druhým a spolupracovat v malých skupinách.

#### **2.8.1.5 Volné psaní**

Jedná se o psaní v daném časovém úseku, přibližně kolem pěti minut, kdy se po žácích žádá, aby napsali co nejvíce informací souvisejících s tématem, přičemž ruka pisatele, tedy tok myšlenek by se neměl zastavit. Cílem je uvolnit myšlenkové pochody, žáci se nesmí bát vyjádřit jakýkoli názor na věc, byť by byl nesprávný. Metoda je využitelná jak ve fázi evokace, tak pro shrnutí učiva ve fázi reflexe. Je důležité dětem připomenout následující pravidla. Přiložte tužku k papíru a začněte psát. Během psaní se nevracejte k tomu, co jste již napsali, nic nevylepšujte a nic neopravujte. Nemyslete na pravopis ani na stylistiku – na případné opravy bude dost času později. Když vás nic k tématu nenapadá, napište klidně to, co vás v tu chvíli napadne, například: tady je taková zima apod. Když budete mít své téma na paměti, uvidíte, že vás za chvíli k němu zase něco napadne. Využijte celý vymezený čas! I když se vám zdá, že už opravdu nemáte k tématu co dodat, pište pořád dál, dokud neuplyne stanovená doba.

Žák musí vědět, že jeho poznámky nebudou známkovány, ani hodnoceny z hlediska formální stránky.



## **2.8.2 Metody založené především na čtení**

### **2.8.2.1 Zpřeházené věty**

Tato metoda je jednoduchou a zároveň nápaditou aktivitou, kdy si učitel připraví asi 5 lístečků, na kterých je rozepsaná událost v logickém pořadí jednotlivých sekvencí. Je to metoda, kterou provádíme ve velké skupině, tj. v celé třídě. Třída má za úkol zpřeházené věty na papírkách seřadit do správného logického pořadí. Jednotlivé lístečky mohou být připevněné na tabuli a žáci je chodí jednotlivě sestavovat do správného pořadí, dokud se celá třída neshodne, že jsou papírky srovnané v logické posloupnosti. Tato činnost vede k rozvoji myšlenkových operací, logických závěrů. Přispívá ke kooperaci ve třídě a diskuzi mezi členy skupiny.

Metodu zpřeházených vět lze použít i pro žáky na prvním stupni, protože je zaujme hravostí. Připomíná puzzle. Ale zároveň malé děti učíme základní dovednosti, kterou budou ve škole potřebovat, a to je dobře naslouchat čtení příběhu.

### **2.8.2.2 Klíčové pojmy**

Při této metodě učitel vybere z textu 3-5 podstatných = klíčových pojmů, které napíše na tabuli. Žáci se seskupí do dvojic a mají 5 minut na popřemýšlení o pojmech a jejich souvislostech s textem, který teprve budou číst. To znamená, že se snaží předpovídat, o čem text bude, jaké vztahy mají mezi sebou napsaná slova vzhledem k textu apod. Tato činnost se zařazuje nejčastěji ve fázi evokace. Učitel, ale musí vybrat taková slova, aby žáci dokázali podle nich odhadnout osu příběhu či nástin problému, ale zároveň, aby jim neprozradil pointu. Čtenáři mohou být ještě před odhadováním částečně seznámeni s pozadím příběhu. Tato strategie má zabránit tomu, aby se žáci ve svých předpovědích zcela odchýlili od skutečného tématu. Naprosto zcestné předpovědi mohou totiž porozumění problému spíše uškodit než prospět. Následně pečlivě v daném článku sledují, zda se jejich předpověď potvrdí.

Metoda je hodinám literatury a slohu jako na míru ušitá. Rozvíjí fantazii a žáci jsou nuceni o smyslu slov přemýšlet, dát je nějakým způsobem do souvislosti, také se učí vyjadřovat.

### **2.8.2.3 Učíme se navzájem**

Tato metoda je vhodná zvláště pro naučné a informativní texty. Podstatou je změna postavení žáka – z role vyučovaného se dostává do role vyučujícího. Metoda se aplikuje

většinou ve skupinkách – cca pět žáků. Uvnitř každé skupinky učitel zvolí vedoucího žáka, ten si ve skupince vyzkouší, jaké to je být učitelem a provádět ostatní členy skupinky textem nebo cvičením. Členové skupin si nejprve přečtou potichu určitou část textu, například jeden odstavec, poté vedoucí žák musí provést pět úkonů:

1. shrnout, co se dočetli
2. položit ostatním otázku k textu
3. objasnit místa, kterým někdo ze skupiny nerozumí
4. předpovědět, jak článek pokračuje
5. určit, co se bude číst dál

Poté se čte další úsek textu a postupuje se stejným způsobem.

Při této metodě je vhodné, aby učitel promyslel, koho určí ve skupince jako vedoucího žáka. Rozhoduje to o úspěšném rozboru textu celé skupiny. Pedagog také musí práci skupinek kontrolovat, naslouchat a být popřípadě nápomocen. Tato činnost patří mezi hlučnější a vyučující musí být připraven, že ve třídě bude panovat pracovní ruch.

#### **2.8.2.4 Podvojný deník (dvojitý zápisník)**

Podvojný deník slouží žákům k tomu, aby si lépe spojili vykládaný text, látku se svými vlastními prožitky. Tato metoda by měla žákům pomoci najít vztah k tomu, co se učí. Metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu. Učitel požádá žáky, aby si po přečtení zadaného textu k jednotlivým odstavcům nebo pasážím udělali poznámky. Výběr úryvků je na nich. Základ podvojného deníku tvoří tedy svislá čára uprostřed čistého papíru. Nalevo žáci vypisují z textu nějaký úryvek, který na ně zapůsobil. Například je mohl zaujmout styl autora, mohl jim připomenout nějaký vlastní zážitek, mohli s ním nesouhlasit atd. Napravo napíše komentář ke zvolené pasáži. V průběhu četby by se tedy žáci měli pozastavovat nad textem a dělat si poznámky.

Pedagog by měl mít předem připravené své vlastní komentáře k těm částem textu, o nichž se domnívá, že jsou problematické, nesrozumitelné nebo u nichž můžeme předpokládat nějaký konflikt. Nakonec učitel vyzve dobrovolníky, aby se podělili o své poznámky. Pedagog se přitom ptá ostatních, zda si té pasáže také všimli, a pokud ano, zda s ní souhlasí či nikoli.

### 2.8.2.5 Systém značek I.N.S.E.R.T.

I	interactive	interaktivní
N	noting	poznámkový
S	system for	systém pro
E	effective	efektivní
R	reading and	čtení a
T	thinking	myšlení

Tato metoda se nejčastěji používá ve fázi uvědomění si významu. Jejími zakladateli jsou Vaughan, J. L. a Estes, T. H. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1977, s. 8)

Podstatou metody I. N. S. E. R. T. je nejprve seznámení žáků se smyslem a významem značek. Pokud tuto metodu příliš neznají a takto pracují s textem poprvé, je vhodné umístit systém značek s vysvětlením například na tabuli nebo si jej žáci přepíší na desky sešitu.

„π“.....tato značka (fajfka) znamená, že v textu se setkávám s informací,  
kterou již znám a potvrzuje to, co jsem si již myslel/a

„-“.....tato značka mínus říká, že takto označená informace je v rozporu s tím,  
co jsem si myslel/a

„+“.....toto znaménko plus značí informaci, která je pro mě nová a zajímavá

„?“.....otazník označuje informaci, které nerozumím

Následně žáci v průběhu četby daného textu používají tyto značky na okraji textu tam, kde to považují za rozhodující. Takto mohou děti postupovat i při domácí přípravě do školy. Je to vynikající způsob třídění informací a žáci se přitom učí vytvářet na probíranou látku komplexnější pohled.

### 2.8.2.6 Přemýšlení ve dvojicích

Rychlá metoda, kterou můžeme použít v situaci, kdy potřebujeme, aby si studenti pohovořili o obsahu textu. Při přemýšlení ve dvojicích je výhodou, že si studenti pomohou při formulaci svých závěrů, postojů a stanovisek na daný problém. Měli by najít společnou odpověď na učitelovu předem položenou otázku/y. Otázka musí být otevřená. V otevřené otázce se může dotazovaná osoba vyjádřit svými slovy podle vlastního uvážení. Nemůže

odpovědět ano či ne. Výhodou otevřených otázek je možnost získat odpověď, která učitele nemusela napadnout, podněcuje žáky k hlubšímu zamyšlení nad tématem. Rozvíjejí komunikativní schopnosti. Otevřené otázky začínají nejčastěji: Co si myslíte o .....?

Otevřené otázky se používají, když potřebujeme zjistit co nejvíce informací, jaké jsou názory žáků na daný problém atd. Otevřené otázky zpomalují rozhovor.

Dobrovolná dvojice následně během 30 sekund sdělí třídě, k čemu dospěla během párové diskuze.

### **3. Srovnání alternativních osnov výtvarné výchovy a složek českého jazyka z hlediska vhodnosti použití metod kritického myšlení**

#### **3.1 Komparace osnov Výtvarné výchovy**

Jelikož cílem této práce je zkusit vytvořit přípravy či náměty na hodiny výtvarné výchovy, považuji za důležité zabývat se otázkou osnov. Pro výtvarnou výchovu existují vedle osnov klasických také osnovy alternativní, učitel si tedy může vybrat způsob výuky. Já jako učitel, který chce učit výtvarnou výchovu podle metod kritického myšlení, se pokusím na základě několika hledisek vybrat nejvhodnější osnovy pro aplikaci principů RWCT.

Varianty osnov pro výuku Výtvarné výchovy předkládám v příloze.

Umění je proces prožívání, poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě. Informace a podněty, které nelze vyjádřit jinak než uměleckými prostředky. Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování a chápání vnějšího i vnitřního světa. V tomto procesu dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu, sobě samému i okolnímu světu.

Na 2. stupni základního vzdělávání se otvírá cesta širšímu nazírání na kulturu a umění. Připomínají se historické souvislosti a společenské kontexty ovlivňující umění a kulturu. Inspirací k činnostem se stávají i díla literární a dramatická. Taková provázanost předmětů je výtvarné výchově vlastní.

Výtvarnou či tvůrčí dovedností bychom neměli chápat pouze jako schopnost kreslit, či malovat. To, co by měla výtvarná výchova jako školní předmět obsahovat, nalezneme v osnovách, které vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu, daným Ministerstvem školství a tělovýchovy.

Osnovy Výtvarné výchovy byly vždy koncipovány tak, aby dávaly učitelům dostatečný prostor pro uplatnění jejich vlastních přístupů a pojetí výuky. Nad rámec těchto osnov však vznikly díky výtvarným pedagogům další alternativní osnovy (A, B) a dokonce i program pro individuální práci s žákem (C).

V roce 2001 byly přijaty a schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) tři typy alternativních osnov - A, B a C, které jsem se rozhodla srovnávat. Učitelé mohou vycházet z těchto alternativních osnov, které svou koncepcí, teoretickým východiskem, obsahem i přístupem k žákům jim jsou nejbližší.

Jedná se o tři typy alternativních osnov označených písmeny A, B a C pro 1. - 9. ročník dle Vzdělávacího Programu Základní škola. Alternativa C je odlišná od prvních

dvou, neboť je vytvořena pro individuální práci s žákem. V praxi to tedy znamená, že pedagog učící podle osnov stávajících či alternativních (varianty A nebo B), se může rozhodnout zároveň individuálně pracovat s vybraným žákem či žáky. Pro tohoto vybraného žáka může přístup a obsah výuky výtvarné výchovy v osnovách C vhodnější z hlediska jeho osobnostního rozvoje.

Komparaci alternativních osnov jsem provedla ze tří, dle mého mínění nejdůležitějších hledisek. Z hlediska:

- 1) obsahu výtvarné výchovy jako oboru,
- 2) učitele,
- 3) rozvoje žáka.

Prioritu a výběr hledisek srovnání jsem si zvolila na základě svých zkušeností, studia a literatury.

První hledisko- hledisko oboru výtvarné výchovy, má za úkol sledovat pestrost předkládaných výtvarných a tvůrčích činností, procesů, prostředků, postupů, témat a technik. Hledisko druhé- pedagog výtvarné výchovy, se zabývá problematikou přizpůsobivosti učitele oboru výtvarné výchovy a naopak. Třetí hledisko – žáka, se zabývá rozvojem individuálních schopností, dovedností a vědomostí.

### **3.1.1 Hledisko oboru výtvarné výchovy**

Z výše zmiňovaného hlediska považuji variantu B za nejpropracovanější. Žák je podněcován k vytváření vztahu k obrazovým znakům a k výtvarnému umění. Je veden k vnímání a pojmenovávání kvalit na základě dosavadních výtvarných zkušeností, což se také slučuje s požadavky kritického myšlení, k dalšímu rozšiřování vytvořených škál obrazových znaků a k poznatkům, že znaky nejsou definitivní k rozvoji schopností prožívat a interpretovat obsahy obr. znaků jak svých prací, tak především děl považovaných za uznaná či klasická. Alternativa B předkládá pouze možnou cestu, kudy se dát z hlediska výtvarných prostředků, jako je manipulace s předměty, kam se dá zařadit mnoho činností- koláže, objektová tvorba, land art, asambláže, pohyb vlastního těla v prostoru- což se nemusí pojmout výtvarně, ale např. jako dramatická či tělesná výchova s výsledným výtvarným efektem = (happening, akce, fotografie atd.), akční tvar malby a kresby- (vztahy barevných ploch a linií) = dynamické emocionální jednání-ale s promyšlenými postupy. Vede to k sebepojetí a povědomí o vlastním JÁ v duchu kritického myšlení. Varianta B se ubírá tímto směrem a bere v potaz nové techniky, podmínky, materiály, prostředky-

fotografie, videa, grafika na počítači.

Alternativa A osnov výtvarné výchovy velmi popisně předkládá témata a činnosti, tím pádem si vymezuje nabídku prostředků, na rozdíl od předchozích osnov. Specifikuje jednotlivá témata a zužuje tím výběr- pro žáka i učitele.

Osnovy varianty C jsou specifické pro své individuální zaměření, to také napovídá, že výtvarná činnost se modifikuje podle individualit žáka- což je nejcílenější a nejpůsobivější způsob výuky výtvarné výchovy. Toto pojetí velmi vhodně koresponduje s cíli kritického myšlení. Činnosti senzibilizující jsou dále děleny na podobné podskupiny jako u varianty B- alespoň s podobným obsahem. Např. experimentace s prostorem = pohyb vlastního těla v prostoru, sestavování kolekcí = manipulace s předměty atd.

Pojetí výtvarné výchovy, prostředky, techniky, materiály, podmínky, míra výtvarného cítění, zapálení do tvůrčího procesu, to vše je přímo úměrné s kvalitami a zkušenostmi pedagoga výtvarné výchovy.

### **3.1.2 Hledisko učitele**

V alternativě C je pedagogem osoba , na které vše stojí. Učitel si zde může variovat prostředky a činnosti podle sebe (dle svého uvážení). Tyto osnovy mu umožňují i větší tvůrčí volnost a možnost přizpůsobit lekce výtvarné výchovy svému osobnímu založení (samozřejmě ne na úkor žáků). Svým způsobem mu varianta C nabízí různé modely výuky, které si může vyzkoušet. Metody kritického myšlení se zde dají pravděpodobně nejsnadněji aplikovat vzhledem k volnému poli působení učitele. Ale právě proto se při realizaci této alternativy počítá s profesionální zkušeností a výbornou kvalifikací učitele (což nemusí být běžné).

Varianta A na rozdíl od C nenechává učiteli tak volnou ruku ve vedení a provedení lekcí výtvarné výchovy. Dokonce mu předkládá výčet chyb, kterých by se měl vyvarovat. Velmi usnadňuje pedagogovi orientaci v návaznosti a propojení jednotlivých složek obsahu předmětu. Nechává sice jakousi volnost při modifikaci lekcí výtvarné výchovy podle hodinových dotací, počtu žáků, materiálních nebo prostorových podmínek , ale už nebere ohled na pedagoga a na možnost obměňovat či přizpůsobovat hodiny výtvarné výchovy podle osobního založení vyučujícího , jeho tvůrčím zkušenostem nebo třeba nadšení pro danou věc. S tím souvisí profesionalita a odborné zkušenosti, které při uplatnění této alternativy A nejsou „tolik zapotřebí“.

Alternativa B osnov výtvarné výchovy kladou na pedagoga nemalé nároky, nechávají mu však svobodu při výběru činností. Musí být ale schopen rozpoznávat

kompetence žáka v jednotlivých procesech a vést ho k aktivnímu vyhledávání a vytváření obrazových znaků a k neopakovatelnému vyjádření vlastních obsahů.

Dle těchto osnov se pedagog nesmí uchýlit k posuzování tvůrčí činnosti a shledávat ji správným či špatným vyjádřením, ale na druhou stranu je chybné zřít se hodnocení a zkoumání „výtvoru“.

Práce s touto alternativou osnov je velkým přínosem pro žáky a může být i pro učitele – např. některá hlediska obrazových znakových prostředků jsou velmi podnětná- pedagog se musí před realizací seznámit s daným oborem- např. s prací na počítači v grafických programech = rekombinace složitých obrazových vyjádření s pomocí grafického editoru

### **3.1.3 Hledisko žáka**

V alternativě C se objevuje mnoho podnětných složek pro všestranný, nejen výtvarný rozvoj žákových schopností, dovedností a vědomostí- je to dáno individuálními cíli těchto osnov a emoční atmosférou a vztahem mezi učitelem a žákem. Činnosti- senzibilizující i tématizované - nabízejí vývoj podle individuálních potřeb. Žáci s komunikačními či sociálními problémy mohou prostřednictvím výtvarných tvůrčích činností rozvíjet schopnosti a dovednosti jak řešit tyto problémy. Pedagog stimuluje slovní výpovědi dětí a také jejich představivost, fantazii a asociativní produkci. Musí se soustředit na to- JAK- žák tvoří, to řekne učiteli mnohé o osobních, niterných pocitech žáka.

Příkladná je v těchto osnovách i prezentace tvůrčí práce dětí, kde se klade důraz zejména na sebereflexi. Také atmosféra prezentace je pro žáky velmi důležitá a forma vernisáže navozuje pocit důležitosti a svátečnosti akce, které se účastní i rodiče a spolužáci.

U osnov varianty A jsem shledala nedostatečnou motivaci pro celkový rozvoj osobnosti žáka- prioritní je tu rozvoj v oblasti výtvarného cítění.

Chybí individuální přístup, vztah mezi učitelem a žáky nemůže být na takové úrovni, jako u varianty C a tudíž pedagogovo porozumění niterným obsahům obrazových znaků je povrchní. Tyto osnovy se sice snaží o předmětové přesahy, ale z hlediska ohledů na potřeby, pocity a problémy žáků se mi zdají nedostačující.

Alternativa B- zde se setkáváme hned na začátku s rozdělením učiva ze tří hledisek a jedním z nich je i rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách. Je tím myšlena diferenciací vizuální citlivosti, odhalování subjektivity a rozšiřování komunikace- zkušený pedagog za každým tímto procesem najde nemalou škálu možných výtvarných i nevýtvarných činností.



I jednotlivé prostředky pro žákovu tvorbu slouží k vyjádření jekko zážitků a zkušeností. Hlavním kritériem volby a užití konkrétních prostředků je, zda se tímto způsobem žákovi podaří vyvolat svou představu.

Klíčovými vidím činnosti jako je např. pohyb vlastního těla a jeho umístění v prostoru, kde je dítě nuceno řešit nejen problematiku výtvarnou, ale i vztahy– já a okolí, já ve škole, já doma= sebepojetí= sebeutváření, sociální problémy, promítá se tu psychika a role žáka ve skupině.

### **3.1.4 Vyhodnocení**

Po komparaci těchto tří alternativ osnov výtvarné výchovy, jsem dospěla k závěru, že pro tvorbu příprav na hodiny výtvarné výchovy s metodami kritického myšlení je nejvhodnější varianta C. Tato se nejvíce přibližuje svými cíli a pojetím individuality žáka a rozvoje jeho osobnosti, především vzhledem k jeho specifickým zájmům a potřebám i k principům RWCT.

Je zřejmé, že základem činností v hodinách výtvarné výchovy nemůže být čtení a psaní. Ale právě hledání metod rozvíjejících kritické myšlení na podkladu tvůrčích výtvarných činností je pro mne výzvou. Praktická část této diplomové práce a v ní uvedené přípravy na hodiny výtvarné výchovy se zaměřením na rozvoj kritického myšlení žáků jsou toho výsledkem.

Variantu A nepovažuji za vhodnou, neboť nenabízí podněty pro kritické myšlení žáků, pouze předkládá hotové motivy, šablony a práce v tomto duchu je pouze jakýmsi opakováním, postrádá iniciativu žáků a fantazii. Alternativu osnov typu B považuji, co do rozvoje a podněcování tvořivosti, fantazie a kreativity dětí, a tedy i jejich kritického myšlení, za výrazně vhodnější než u typu A.

### **3.2 Srovnání dílčích složek předmětu český jazyk a literatura**

Český jazyk má velmi významné postavení v základním vzdělávacím procesu, zvládnou-li děti svůj rodný jazyk, pak jsou schopny získat poznatky, vědomosti a dovednosti i v dalších předmětech i běžných denních situacích.

Většina dětí přicházející na druhý stupeň, má už dosti široké vědomosti a znalosti o českém jazyce. Pro většinu z nich je to jazyk rodný a hodně poznatků si osvojili během výuky na prvním stupni. Z toho důvodu je třeba žáky na druhém stupni hodně motivovat a učit je jazyku a ne o jazyce, literatuře a ne o literatuře.

Pro český jazyk neexistují alternativní osnovy, proto jsem se zabývala spíše pojetím

předmětu českého jazyka a literatury a jeho vzdělávacího obsahu, který je rozdělen do tří složek – výchovy **komunikační a slohové, jazykové a literární**. Důležité je tyto tři složky od sebe neoddělovat, ale naopak se snažit o jejich co nejužší propojení. Což sice klade zvýšené nároky na učitele, ale na druhé straně jim přináší určitou volnost a svobodu ve volbě učiva, dílčích témat a hlavně metodických postupů pro naplňování očekávaných výstupů, výuka se tím pak stává efektivnější.

Pro aplikaci metod kritického myšlení se český jazyk jako celistvý předmět zdá velmi vhodný, neboť hlavními činnostmi v hodinách bývá čtení a psaní. Při posouzení jednotlivých složek vzdělávacího obsahu předmětu český jazyk a literatura se pokusím zjistit, zda některá ze složek je méně či více přizpůsobivá metodám a principům RWCT.

### **3.2.1 Komunikační a slohová výchova**

V komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát. Učí se mluvit a rozhodovat na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu, vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí také posuzovat jazykové prostředky textové výstavby a kompozici textu. Jedná se tedy převážně o práci s textem, kdy žáci mohou plnit úkoly samostatně či ve dvojicích. Komunikační a slohová výchova má tak všechny předpoklady k použití metod kritického myšlení.

### **3.2.2 Jazyková výchova**

V jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Jazyková výchova je vede k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného a srozumitelného vyjadřování. Žáci se učí mnoha novým jazykovým jevům a již naučené si procvičují. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednost porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídit je podle určitých hledisek a naopak zobecňovat. Český jazyk je nejen nástrojem získávání informací, ale i předmětem poznávání. Vzhledem k obsahu hodin jazykové výchovy a charakteru učiva se domnívám, že metody kritického myšlení se v tomto případě nedají většinou použít, ale i přesto, nebo spíš právě proto, se o aplikaci v praktické části pokusím.

### **3.2.3 Literární výchova**

V literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Učí se nad texty a knihami přemýšlet. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. Každá osoba si vytváří vlastní názory, hodnoty, přesvědčení a tím se učí kritickému myšlení.

Proto literární výchovu považuji za nejvhodnější ze všech tří složek předmětu český jazyk a literatura pro uplatnění metod, zásad a principů kritického myšlení.

## Praktická část

### 4. Úvod k námětům pro výtvarnou výchovu

Název programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ je trochu zavádějící. Pedagogové, kteří o kritickém myšlení neslyšeli, se mohou domnívat, že těmito metodami lze vyučovat jen v předmětech, kde převažuje teorie nad praxí. Ve výtvarné výchově se ani příliš nečte, ani nepíše. Proto je pro mě výzvou zkusit navrhnout některé hodiny tohoto předmětu dle programu Kritického myšlení. Praktickou částí diplomové práce si chci ověřit, zda jsem metody kritického myšlení a jeho principy správně pochopila a jestli bych je v praxi dokázala uplatnit, aplikovat na reálné učivo. Jistě není nutné a asi ani možné aplikovat program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ na veškerou látku. Myslím ale, že je ku prospěchu všech zúčastněných v učebním procesu vybírat, měnit a zkoušet různé postupy, jak učit. Tato práce má za cíl přiblížit kritické myšlení učitelům a poskytnout jim podnět či chuť vyzkoušet si některé mé náměty na hodiny výtvarné výchovy nebo českého jazyka, který jsem nemohla opomenout, neboť je mým druhým oborovým předmětem. Nejedná se přímo o přípravy na hodiny, jde o náměty nebo návody, jak by se dalo učivo zpracovat dle metod kritického myšlení. Témata jsem vybrala podle toho, které výtvarné techniky mě zajímají. Každý učitel, který by si chtěl vyzkoušet, jak podle kritického myšlení učit, se může pouze volně inspirovat těmito náměty a témata přizpůsobit žákům nebo sobě. Nebo se vyučující může nechat přesně vést, vyzkoušet si všech deset námětů na výtvarnou výchovu a český jazyk a na základě těchto příkladů si poté sám vytvoří přípravy na další témata hodin s metodikou kritického myšlení. Ještě bych ráda zmínila jednu z hlavních zásad kritického myšlení, na kterou by učitelé při výuce neměli zapomenout. To jest: žáci se nesmí k činnostem nutit.

## Náměty na hodiny výtvarné výchovy

### 4.1. Téma: Komiks

Předpokládaná délka výuky: 2 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit děti s komiksem a jeho tvorbou. Umožnit žákům kreativní přístup při vymýšlení příběhu a jeho výtvarném pojetí.

Fáze hodiny: 1. Evokace - brainstorming

2. Uvědomění si významu – mini přednáška, vymýšlení zápletky, tvorba komiksu
3. Reflexe - U-O uznání-otázka

Komiks jsem vybrala, neboť je spojením stránky jazykové – textu, dialogu, legendy a stránky výtvarné- nejčastěji kresby, malby, fotografie. Protože se jedná o téma náročnější, realizovala bych je ve vyšších ročnících druhého stupně. Náročnost spatřuji především ve vymýšlení příběhu a jeho zjednodušeném výtvarném pojetí. Ale na druhou stranu u zkušených a výtvarně vedených žáků dává široké možnosti kreativní a nápadité činnosti.

#### 1. EVOKACE

Brainstorming– Učitel žákům jasně sdělí, co se od nich očekává a rozdělí třídu na skupinky o přibližně pěti žácích. Požádá žáky, aby zapsali vše, co o obrázku ví nebo co je nad ním napadne. Pokud učitel brainstorming aplikuje poprvé nebo s ním žáci nemají zkušenost, měl by pedagog v každé skupince určit zapisovatele a mluvčího. Mohou být totožní.

Každé skupině je přidělen komiks. Např. obrázek 1. (Zvětšenina v příloze 1).

Skupinka žáků zapíše vše, co o předloženém obrázku ví. Dobu psaní musí učitel omezit, optimální doba je 5 minut.

Obr. 1 (zdroj: Foglar 1998)



Vyučující poté nechá přečíst zástupce každé skupinky jejich nápady. Učitel nápady nekomentuje, to znamená, že žádný nápad není špatný. Během čtení pedagog zapisuje na tabuli důležité pojmy a po přečtení všech poznatků přidá informace nebo pojmy, které chce, aby všichni žáci znali a které na tabuli chyběly. Na tabuli by se tedy měla objevit stěžejní fakta probírané látky, např. obrázek 2.

Obr. 2 (zdroj: vlastní tvorba)



Učitel obrázky poté sebere, aby žáci při fázi Uvědomění si významu neměli tendence obrázky kopírovat.

## 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Mini přednáška- Vyučující přednese charakteristiku komiksu, pravidla jeho tvorby, příklady známých komiksů. Upřesní, ze kterých komiksů byly vybrány příklady na počátku hodiny atd. Nakonec mini přednášky se žáků zeptá, zda by nechtěli něco doplnit, nebo jestli s něčím nesouhlasí. Vlastně se jedná o diskuzi, učitel by měl při ní také zjistit, zda většina žáků pochopila, co komiks je.

Tuto část hodiny bych rozdělila do dvou fází: první fáze - vymyšlení zápletky, krátkého příběhu a druhá fáze- tvorba obrázků, kresba

**1. fáze** - Každý žák si vymyslí krátký příběh, který se odehrává v dialogích. Pokud to vyučující považuje za příliš náročné pro jednotlivce, může se pracovat ve dvojicích, nebo dát dětem vybrat. Kdo chce, může pracovat ve dvojici, kdo je samotář a lépe se mu přemýšlí o samotě, tak může pracovat sám. Tímto způsobem by bylo možné děti povzbudit, ať zkusí dvojice, ale nenutit je. Ve dvojicích je nutná kooperace, která je jedním z cílů kritického myšlení. Tato činnost je mezipředmětová, učitel s aprobací Čj/Vv může plynule navazovat na učivo z českého jazyka- žáci tak jedno učivo vlastně probírají dvakrát a lépe si ho zapamatují. Tato činnost by měla být časově omezená.

Poté kdo chce, může dialog přečíst nahlas, učitel spolu s ostatními hodnotí a radí, zda je dialog, text vhodný pro komiks a proč tomu tak je či není.

**2. fáze**- Samotná tvorba obrázků. Žáci si mohou zvolit mezi technikami kresby- tužkou/tuší/pastelkou/perem- podle techniky, která každému vyhovuje nejlépe. Podmínkou je, že se musí jednat o techniku, která je typická pro komiksovou tvorbu. Tedy především techniky kresebné: tužka, tuš, pastelka, fix, pero.

## 3. REFLEXE

U-O (Uznání-Otázka)- 5 až 10 minut před koncem hodiny si žáci vymění své práce a navzájem si je písemně ohodnotí v podobě U-O. Pokud se s tímto modelem žáci setkávají poprvé, je nutné jim způsob hodnocení vysvětlit.

Na konci hodiny učitel ohodnotí pracovní atmosféru třídy a jak byli žáci tvůrčí. Po skončení hodiny by mohl učitel k poznámkám pod komiksem každého žáka připojit své hodnocení a souhlas či polemiku s vzájemným hodnocením žáků ve dvojicích.

## 4.2. Téma: Land art

Předpokládaná délka výuky: 4 x 45 minut

Cíl hodiny: Přiblížit žákům tvůrčí činnost v přírodě a umělecká díla takto vzniklá.

Fáze hodiny: 1. Evokace- volné psaní na téma Příroda

2. Uvědomění si významu - učíme se navzájem, rychlý kvíz, nalezení společného motivu, akce venku
3. Reflexe- pětílístek

Land art jsem vybrala, protože se jedná o zajímavé umění, se kterým můžeme žáky seznámit prakticky v jakémkoli věku, tedy ve kterékoli třídě druhého stupně ZŠ. Dovoluji si říct, že všichni žáci budou při tvorbě nejen úspěšní, ale i nadšení. Vyučující může například také využít podmínek ročních období, pracovat s napadaným listím, nebo v zimě se sněhem.

### 1. EVOKACE

Volné psaní na téma Příroda– Vyučující žáky požádá, aby napsali co nejvíce informací souvisejících s tématem Příroda, ruka, tedy tok myšlenek by se neměl zastavit. Pokud tuto metodu bude učitel s dětmi provádět poprvé, je nutné ji dobře vysvětlit. Tato metoda by měla děti uvolnit.

Doba na psaní je omezená.

### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Tuto stěžejní část hodiny bych rozdělila do dvou fází- první bude teoretická, kde použijeme metodu kritického myšlení - Učíme se navzájem a rychlý kvíz. Druhá je praktická, kde budou žáci nejprve hledat společné téma pro svou akci a poté ji vytvářet ve venkovních prostorech.

#### 1. fáze

Učíme se navzájem- Učitel rozdělí třídu na skupinky po 4-7 žácích. Každý dostane učitelem připravený text k právě probíranému tématu, obsahující nejdůležitější informace. Text je totožný pro všechny žáky ve všech skupinkách, nepříliš dlouhý, tzn. adekvátně k věku žáků. Žáci mohou také pracovat s textem ve své učebnici výtvarné výchovy. Jako výchozí zdroj informací je vhodná str. 95 až 109 ze Zhoře (1992).

Nejprve je vhodné ukázat, např. na prvním odstavci, jak mají při práci postupovat.



Při čtení dalšího textu se žáci střídají po odstavcích v roli učitele, který musí: shrnout obsah úryvku, vymyslet otázky vztahující se k textu a požádat ostatní o odpovědi, objasnit místa, kterým někdo ze skupiny nerozuměl, předvídat, jak bude text pokračovat.

Rychlý kvíz- (není metodou KM)- Učitel připevní na tabuli šest, nejlépe písmeny označených obrázků, fotek či reprodukcí „Land artu“ a objektů, které zjevně za „Land art“ považovat nelze. Vyučující požádá žáky, aby rozdělily uvedené obrázky do dvou skupin, podle toho, co považují za Land art a co nikoli. Vyučující vymezí čas a po uplynutí doby otázky objasní nebo vyzve některé žáky, aby mu pomohli.

Zde uvedený příklad ne-Land artu, dopravní stavba silničního nadjezdu, dává vyučujícímu možnost objasnit žákům rozdíl mezi objektem uměleckým a objektem utilitárním.

Příklady land artu (obr. 3-5), příklad objektu, který není land-artem (obr. 6). Zvětšeniny viz příloha 2.

Obr. 3 (zdroj: Drury 2010)



Obr. 4 (zdroj: Goldsworthy 1986)



Obr. 5 (zdroj: Smithson 1970)



Obr. 6 (zdroj: Metrostav a.s. 2004)



## 2. fáze

Nalezení společného motivu - učitel třídu rozdělí na čtyři až pět skupin, jedna skupinka by měla mít 5-7 žáků. Každá skupina má za úkol vymyslet akci, objekt, který by byl vizuálně zajímavý v kontextu krajiny za použití velkého množství toaletního papíru. Materiál může učitel zvolit jiný, ale měl by splňovat uvedené podmínky: být ohleduplný k přírodě, mělo by ho být dostatek. (Mé zkušenosti z podobné akce naleznete v závěru námětu). Žáci musí být seznámeni s místem, kde akci budou provádět a za jakou dobu mají úkol splnit. Pedagog poté nápady všech skupin napíše na tabuli. Každá skupina/její mluvčí by měla ke svému nápadu něco říct, jak na objekt přišli, k čemu se vztahuje a proč chtějí vytvářet právě toto. Hlasováním nebo jiným způsobem si žáci vyberou jeden návrh.

Akce- odehrává se venku, vhodný je školní pozemek, park, zahrada, louka nebo les. Je nutné určit dva až tři žáky, kteří budou akci dokumentovat. To znamená fotit a natáčet, podle materiálních možností školy a žáků. Ostatní žáci vytvářejí dohodnutý námět.

Po skončení akce a zdokumentování celého procesu tvorby objektu by se měla krajina, nebo prostor, kde se tvořilo, uvést do původního stavu. Avšak například v případě, kdy se jedná třeba o školní pozemek, může být objekt nějaký čas vystaven pro spolužáky a návštěvníky školy.

### 3. REFLEXE

Pětílístek- básnička- tato metoda je vhodná spíše pro starší žáky (7., 8., 9. třídy), zvládnou ji děti i na stupni prvním, ale je nutné, aby ji prováděly častěji, a tím se tuto metodu naučily. Napsání takové básničky může být zpočátku náročné, pracovat lze individuálně i ve dvojicích.

Učitel musí nejprve žáky seznámit s pravidly psaní této básničky, nejlépe je napsat na tabuli.

Obr. 1 (zdroj: vlastní tvorba)

**Pravidla: 1.řádek je jednoslovné téma, nebo námět - podstatné jméno.  
2. řádek je dvouslovný popis - dvě přídavná jména (vlastnosti).  
3. řádek jsou tři slova vyjadřující děj - co dělá a co se s ním děje.  
4. řádek jsou čtyři slova vyjadřující vcítění do námětu - pocity.  
5. řádek jedním slovem rekapituluje námět, např. slovem se stejným  
nebo podobným významem.**

Pedagogům zde jako příklad, jak by taková básnička pětílístek mohla vypadat, uvádím malou ukázkou. (zdroj: vlastní tvorba).

**„Land art**

**přírodní i lidské**

**přetváří krajinu jemně**

**i mně je to velice blízké**

**umění země“.**

Žákům jako příklad pětílístků, uvádím ukázkou na téma barva. (zdroj: vlastní tvorba).

**„Barvička**

**růžová, červená**

**umí rozveselit svět**

**když má někdy smutek**

**holčička“.**

Na závěr učitel vyzve několik žáků k přečtení svých pětílístků. Fotky z akce LAND ART doporučuji vystavit, video (nemusí být nutně) si s dětmi prohlédnout a diskutovat o něm např. ve fázi reflexe.

Poznámka: Během studia na VŠ jsem si podobnou akci vyzkoušela. V roli žáků vystupovali mí kolegové ze studijního kruhu. I přes věkový rozdíl cílové skupiny aktérů, který se sebou nese různé uchopení úkolů, tak i materiálu, mohu uvést několik tipů a zkušeností. Pro uskutečnění daného projektu je vhodné vybrat materiál levný, šetrný k přírodě, můžete s tím spojit i přednášku o ekologii a životním prostředí. Dále by materiálu mělo být takové množství, aby žáky neomezovalo v realizování jejich představ. Mně se osvědčil barevný, recyklovaný toaletní papír a k němu barevně kontrastní krepový papír. V případě naší akce se studentky symbolem na zemi snažily poukázat na budovu, která nezapadala do kontextu okolní krajiny či zástavby, jak tvarem, tak i barvou. Velká šipka na budovu míří a otazník je pomyslným zakončením věty, která všem vytanula na mysli při pohledu na budovu: CO TO MÁ BÝT?

Obr. 5, 6, 7, 8 (zdroj: vlastní tvorba, fotodokumentace z vlastní akce) Také viz příloha 3.

Obr. 5



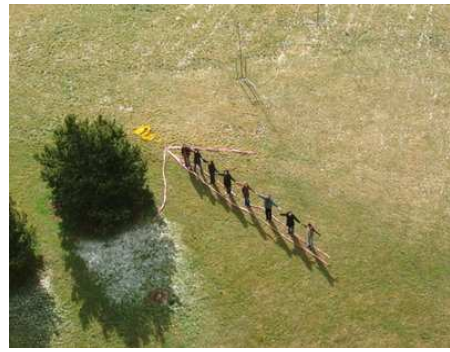
Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



### 4.3. Téma: Pravěké umění

Předpokládaná délka výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit žáky s uměním pravěku, s uměleckou činností lidí v tomto období, se způsobem jejich života.

Fáze hodiny: 1. Evokace- zpřeházené věty

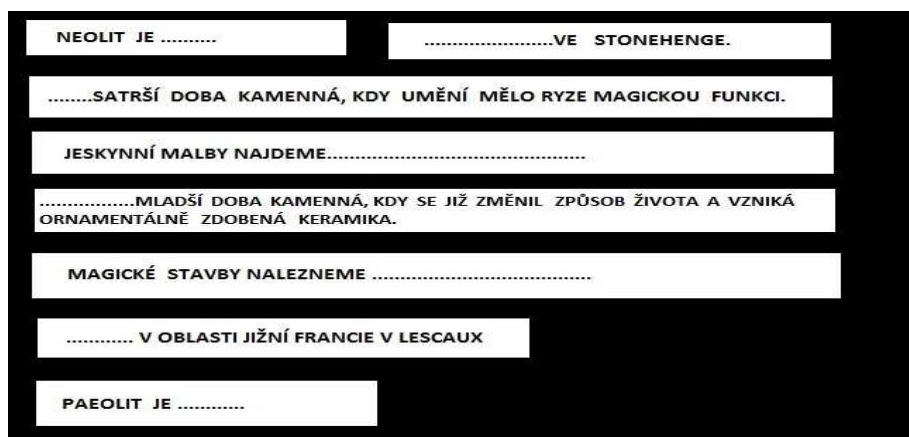
2. Uvědomění si významu- metoda insert
3. Reflexe- přemýšlení ve dvojicích

Tato hodina výtvarné výchovy je ryze teoretická. Výtvarná výchova se vyučuje na všech školách ve dvou vyučovacích hodinách hned po sobě jdoucích. Protože toto je námět pouze na jednu hodinu (1x 45min.), vyučující snadno nalezne navazující tvůrčí činnost na téma Pravěké umění na hodinu druhou. Např. malba prstovými barvami, otisk dlaně/chodidla, kresba zvířat v životní velikosti, výroba korálků (keramika) aj. Tento námět je vhodný pro šestou třídu, kdy se v hodinách výtvarné výchovy začíná také vykládat teorie výtvarného umění (v teorii se začíná pravěkým uměním). Avšak učitel se k tématu může vrátit i ve vyšších ročnících druhého stupně.

#### 1. EVOKACE

Zpřeházené věty - jedná se o práci ve skupinkách o třech až pěti žácích. Učitel připraví několik sad lístečků (tolik sad, kolik je skupinek), na kterých je rozepsán text s časovým či logickým sledem a rozdá papírky do skupin. Každá skupinka dostane jednu kompletní sadu lístečků. Například obr. 1 (Naleznete také v příloze 4.)

Obr. 1 (zdroj: vlastní tvorba)

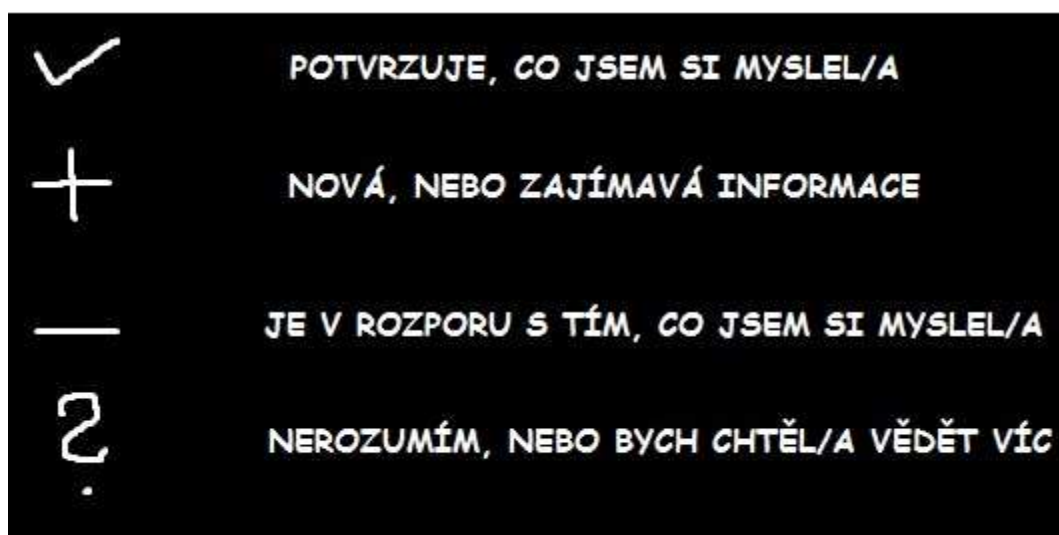


Žáci mají za úkol lístečky srovnat a vzniklý logicky či časově sousledný text si přepsat do sešitu. Na konci tohoto úkolu by měl učitel uvést správné znění textu - může jej přečíst, nebo pro lepší názornost napsat na tabuli.

## 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Systém značek I.N.S.E.R.T. - žáci musí být v úvodu činnosti seznámeni se systémem značek metody kritického myšlení INSERT. Nejlépe je napsat na tabuli, aby je po celou dobu plnění úkolu měli žáci na očích. Pro příště by si je žáci mohly napsat na desky sešitu, aby je měli vždy po ruce a mohli tento systém používat i při domácí přípravě. Systém značek obr. 2:

Obr. 2 Zdroj: vlastní tvorba



Systém značení si mohou žáci po dohodě s učitelem změnit. Tyto symboly slouží žákům ke třídění informací během čtení textu, který jim vyučující rozdává. Mělo by se jednat o výtah nejdůležitějších, vtipných a zajímavých informací k tématu hodiny– vyvarujeme se zahlcování žáků spoustou faktů! Výběr textu nechávám na učiteli, každý pedagog upřednostňuje trochu jiný výběr znalostí, které potom od žáků vyžaduje a také samozřejmě lze použít učebnice výtvarné výchovy- například Mráze (2002).

Sdílení zjištěného- Učitel si tabuli rozdělí podle značek a děti mu dikтую své postřehy nebo otázky.

Vyučující na tyto dotazy následně odpoví, ale nejprve se zeptá ostatních, protože jiné děti mohou odpověď na otázku vědět, anebo vyhledání odpovědí může učitel zadat jako domácí úkol.

### 3. REFLEXE

Přemýšlení ve dvojicích- Učitel si k tématu Pravěké umění připraví několik otevřených otázek. Otevřené otázky většinou začínají slovem „co“. Na otevřené otázky se nedá jednoznačně odpovědět „ano“ nebo „ne“, musí se na ně odpovědět celou větou. Otevřené otázky se používají, když chceme, aby žák samostatně přemýšlel. Otevřené otázky zpomalují rozhovor a rozebírají téma podrobněji.

Otázky formulujeme např.:

**Co si myslíš o pravěkých umělcích?**

**Co si myslíš o jeskynních malbách?**

Na položené otázky každý žák nejprve odpoví sám do svého sešitu/na papír. Poté žáci utvoří dvojice (nejlépe v lavicích) a navzájem si své odpovědi sdělí. Následuje úkol pro dvojice – najít takovou společnou odpověď, která by brala v úvahu stanoviska obou žáků.

Na úplný závěr hodiny pedagog vyvolá několik párů, aby sdělily ostatním, k čemu dospěly. Nebo si výsledky vybere a písemně ohodnotí.



#### 4.4. Téma: „Vitráž“/ falešná vitráž- malba na sklo

Předpokládaná délka výuky: 2 x 45 minut

Cíl hodiny: Přiblížit žákům techniku vitráže a vyzkoušet si malbu na sklo.

Fáze hodiny: 1. Evokace - klíčové pojmy

2. Uvědomění si významu - čtení s otázkami, ukázky, diskuze, malba

3. Reflexe – sebehodnocení

Téma malování na sklo jsem vybrala, protože dnes je to technika velmi populární mezi dětmi i dospělými. Díky finanční dostupnosti si ji může vyzkoušet každý. Proto by bylo dobré naučit děti alespoň základním pravidlům malby na sklo a z čeho tato technika vlastně historicky vychází. Myslím, že se jedná o téma náročnější, realizovala bych je tedy ve vyšších ročnících druhého stupně, ale rozhodnutí nechám na uvážení konkrétního učitele a jeho třídy.

Téma hodiny učitel žákům předem nesděljuje ani nepíše na tabuli

##### 1. EVOKACE

Klíčové pojmy- učitel napíše na tabuli několik klíčových pojmů (čtyři až pět).

Například obr. 1

Obr. 1 (zdroj: vlastní tvorba)



Úkolem žáků je vymyslet, jak spolu mohou pojmy souviset. Žáci pracují jednotlivě a své domněnky si zaznamenávají. Nakonec učitel žákům prozradí správné řešení.

## 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Čtení s otázkami- žáci si přečtou daný úsek textu, který jim předem připraví vyučující, mělo by se jednat o základní informace o tématu. Zdroj si každý vyučující může nalézt sám, mohu doporučit například Losos (2006) Zavřou knihy/otočí papír a obrací se s otázkami na učitele požadující odpověď na své dotazy. Následně se role vymění a učitel klade žákům dobře promyšlené otázky, které by je měli upozornit na důležitá fakta a také co z textu plyne. Učitel se také může žáků ptát, co si myslí, že bude v textu následovat.

Vycházím z předpokladu, že žáci na druhém stupni mají učebnici výtvarné výchovy, kde je pojednání o vitrážích a malbě na sklo, ale pokud tomu tak není, je na učiteli, aby si výklad připravil sám.

Ukázky vitráží, diskuze, návod, jak malovat na sklo- tuto činnost bych realizovala v kruhu. Učitel si připraví reprodukce, knihy, nebo jiné materiály- například i kousky barevného skla, či olovené pásky, samotné barvy na sklo, skleněné tabulky nebo průhledné fólie. Vyučující seznámí žáky s ukázkami malby na sklo, vitráží a vysvětlí postup malby na sklo. Cílem hodiny je seznámit žáky jak s historickou vitráží, jak se vyráběla a jaké materiály k tomu byly potřeba. Protože ve škole není možné dělat pravou vitráž (bylo by to nebezpečné a nákladné), zkusí si žáci tzv. „falešnou vitráž“ a to pomocí barev na sklo, kterými se nejdříve obrázek namaluje na průsvitnou fólii a po uschnutí se obrázek sloupne a nalepí na sklo. Pokud chceme, aby se obrázek na skle podobal vitráži, musíme vybranou kontrastní barvou (např. šedou) oddělit jednotlivé barevné plochy, tzn. vytvořit kontury, ohraničující jednotlivé barevné plochy tak, jako to u vitráže činí olovené pásky. Klasickou malbu na sklo děti velmi dobře znají, dnes je to rozšířená a populární volnočasová činnost. Je proto dobré s dětmi diskutovat, mnohé z nich o této technice malby na sklo vědí více, než učitel a svým spolužákům mohou sdělit své zkušenosti.

Příklady maleb na sklo-obr.3, 4, 5, 6, 7, 8 (zdroj: vlastní tvorba) Zvětšeniny fotodokumentace viz příloha 5.

obr. 3



obr. 4



obr. 5



obr. 6



obr.7



obr. 8



Malba- Optimální jsou barvy na sklo v pestré barevné nabídce a průhledné, čiré, hladké kancelářské desky (tzv. spisové, nebo zakládací kancelářské desky) Pokud však škola nedisponuje barvami na sklo, pak lze například použít jako náhradu temperové barvy, i když tyto barvy nelze po uschnutí přenášet z desek na samotné sklo tak, jako u barev k této výtvarné činnosti určených.

Děti by tedy měly barvami na sklo malovat na čiré desky, tzv. spisové nebo zakládací kancelářské desky formátu A5/A6. Tuto plochu by žáci měli barvami zaplnit.

Po uschnutí (cca 12- 24 hod.) nebo v příští hodině výtvarné výchovy žáci své

výtvary nalepí přímo na okna své třídy nebo na skleněné vitríny, hladké plochy, dveře, skříně, apod. tak, jak se dohodnou s vyučujícím. Barva po sloupnutí nezanechává žádné stopy a obrázek se dá opětovně nalepit na jiný povrch.

Poznámka - snímatelné barvy na sklo se nazývají slupovačky, Window color nebo Windowart a podobně. Pomocí těchto barev nakreslíme obrázek, který po zaschnutí můžeme nalepit na okno, zrcadlo nebo třeba i skleničku, na jakýkoliv hladký povrch. Výhodou snímatelných barev je, že jimi vytvořené obrázky, můžeme sloupnout, uchovat nalepené na folii a po nějaké době opět nalepit např. na okno.

Barvy na sklo a jimi vytvořené obrázky se lepí hlavně na okna a zrcadla a to protože jsou transparentní a propouštějí světlo. Na okenních tabulkách nejlépe vyniknou, jak můžete vidět na posledních snímcích fotodokumentace v příloze č.6., kde je obrázek umístěný na okně, ale i na vrchní části notebooku, či kuchyňské skříně.

Okna může učitel rozdělit tematicky např.:

- okna se zvířaty
- okna s abstraktními znázorněními
- okna s postavami

### 3. REFLEXE

Sebehodnocení- na papír každý žák ohodnotí sám sebe, jak pracoval, co se mu povedlo a co nikoli. Podepíše se a odevzdá učiteli. Ten by měl předem určit rozsah sebehodnocení - např. 3věty.

Poznámka: v příloze 6. naleznete postup vytváření obrázku barvami na sklo. Jednotlivé fáze jsem zachytila na fotografiích a přiložila popisky tak, aby bylo vše jasné a učitel tuto fotodokumentaci může použít i jako názornou pomůcku, ukázkou při vysvětlování postupu práce dětem.

## **5. Úvod k námětům na český jazyk, literaturu a sloh.**

Nejprve jsem se domnívala, že náměty na český jazyk v duchu kritického myšlení se mi budou tvořit snadno, právě proto, že metody jsou založeny na čtení a psaní, což jsou v hodinách českého jazyka nejčastější činnosti. Brzy jsem však došla k poznání, že výuka gramatiky nenabízí učitelům možnost, aby nechal děti o problému psát, číst, nebo o něm diskutovat. Gramatické jevy, které žáci musí na základní škole probrat, jsou dané. V hodinách se určitá problematika vysvětlí a následně stále dokola procvičuje, jako například určování jmenných rodů.

Literatura nebo sloh jsou pro použití metod kritického myšlení mnohem vhodnější. Ale protože se v této diplomové práci snažím ověřit si aplikovatelnost metod kritického myšlení na český jazyk jako celistvý předmět, který se vyučuje na našich základních školách, vypracovala jsem tedy dva náměty na hodiny literatury, dva náměty na sloh a dva na gramatiku tak, abych principy kritického myšlení použila rovnocenně v těchto třech oborech českého jazyka. Témata jednotlivých námětů jsem vybrala náhodně, nebo jako v případě slohu, dle vlastní zkušenosti.

## Náměty na hodiny českého jazyka, literatury a slohu

### 5.1. Téma: Král Lávra (Karel Havlíček Borovský)

Přepokládaná délka výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit děti se satirickou tvorbou Karla Havlíčka Borovského a přiblížit děj jeho díla „Král Lávra“.

Fáze hodiny: 1. Evokace – klíčová slova (práce ve dvojicích)

2. Uvědomění si významu - vlastní čtení ukázky z díla Král Lávra

3. Reflexe - zápis do čtenářského deníku

#### 1. EVOKACE

Klíčová slova (práce ve dvojicích)- Učitel napíše na tabuli pět klíčových slov, která souvisí s příběhem.

Obr. 1 (zdroj: vlastní tvorba)



Děti pracují ve dvojicích a vymýšlejí svůj vlastní příběh. Pedagog by měl žáky předem upozornit, že činnost bude časově omezena. Zamýšlejí se nad tím, jak by se příběh mohl podle výše daných slov rozvíjet, jaká by mohla být zápleтка a její rozuzlení. Ve dvojicích si pak závěry sdělí. Jedna až tři dvojice mohou svou pointu sdělit nahlas.

#### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Vlastní čtení ukázky z díla Král Lávra- pro 5.-6. ročník je vhodná například Rezutková (2007)

Jelikož ani z čítankové ukázky není rozuzlení příběhu patrné, učitel klade dětem na základě přečtené ukázky otázky a žáci se snaží přijít na závěr příběhu. Až poté učitel sám příběh stručně dovypráví.

### 3. REFLEXE

Zápis do čtenářského deníku- žáci by neměli psát vlastní obsah příběhu, ale napsat, které hlavní postavy v příběhu vystupují (král Lávra, holič Kuklín) a napsat co nejvíce charakterových vlastností těchto dvou postav. Podmínkou je, že mohou užít jen podstatná a přídavná jména.

Např.

**Král Lávra: hloupý, nelítostný, brutální, bezradný, slaboch, apod.**

**Holič Kuklín: upovídaný, netrpělivý, mladý, apod.**

Žáci charakterové vlastnosti přečtou a vysvětlí, proč danou vlastnost napsali, z čeho tak usuzují. Pod zápis nakreslí obrázek vztahující se k dílu Učitel může využít mezipředmětovosti a kresbu zařadit do hodin výtvarné výchovy, tak si s žáky připomene učivo probírané v českém jazyce.

## 5.2. Téma: Karel Havlíček Borovský – jeho život a tvorba

Předpokládaná doba výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit žáky se životem a tvorbou Karla Havlíčka Borovského, s pojmy satira a epigram. Přiblížit obsah a historický podtext z některých autorových epigramů.

- Fáze hodiny:
1. Evokace – zpřeházené věty
  2. Uvědomění si významu – mini přednáška
  3. Reflexe – přemýšlení ve dvojicích

### 1. EVOKACE

Zpřeházené věty – práce v malých skupinkách o třech až čtyřech žácích. Učitel připraví tolik sad, kolik je skupinek. Žáci se snaží sestavit zpřeházené věty v logickém sledu. Níže uvádím příklad (také viz. příloha 9.), ale pedagog si může vymyslet věty jiné.

Obr. 3. (zdroj: vlastní tvorba)

Karel Havlíček Borovský žil v letech.....	.....1821-1856
V r.1851 byl odveden do vyhnanství....	.....Král Lávra a Epigramy
Jeho nejvýznamnějšími díly jsou.....	.....protože vystupoval proti vládě.
K. H. Borovský založil.....	...žurnalistiky, satiry a literární kritiky.
Je považován za zakladatele .....	.....Národní noviny.

### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Minipřednáška- vyučující seznámí žáky blíže s životem a tvorbou novináře a básníka Karla Havlíčka Borovského. Objasní souvislosti mezi jednotlivými větami, které žáci v předcházející části hodiny dali dohromady. Také vysvětlí pojem „satira“ a „epigram“.

**Satira** (z lat. satura, druh nádivky, složené z mnoha ingrediencí, pak "pestrá směs" vůbec) v moderním smyslu slova způsob literárního podání, jenž se rodí v podstatě z



rozporu mezi ideálem a skutečností a jehož cílem je zesměšnit vše malicherné, špatné a nezdravé v životě jednotlivce i společnosti, a tím dosáhnout nápravy; může k tomu použít nejrůznější literární formy (např. epigramu, dialogu, listu, bajky, komedie, eposu i románu). Lederbuchová (2006)

**Epigram** původně věnování nebo nápis na budově či náhrobku; dnes útvar didaktické a reflexivní poezie, krátká (obvykle čtyřverší), často satirická báseň, vyjadřující úsečnou formou výraznou a adresnou myšlenku, obvykle složená ze dvou částí expozice a pointy. Lederbuchová (2006)

Společná četba satirické tvorby z díla „Epigramy“. K tomuto může učitel s žáky využít čítanky nebo přímo knihy Borovského (2004) a také samozřejmě vybrat jiné ukázky. Níže uvedené ukázky naleznete v příloze 10.

Epigramy - Borovský (2004)

Otec a matka

*Bůh, náš otec, pro chování  
deset nám dal přikázání,  
ale církev, naše máť,  
zkrátila je v jedno: „Pláť!“*

Demokratický

*Nechod', Vašku, s pány na led:  
mnohý příklad máme,  
že pán sklouzne a sedlák si  
za něj nohu zláme.*

Zloděj

*Zloděj prý bližního nemiluje:  
vždyť on se s ním rozděluje.*

### 3. REFLEXE

Přemýšlení o epigramech- učitel si připraví několik otázek vztahujících se k jednotlivým přečteným epigramům. Odpovědi by měly žákům přiblížit historické souvislosti epigramů tak, aby je děti dokázaly pochopit v dnešním kontextu. Například:

K epigramu *Otec a matka*: Co se Borovskému nelíbilo na církvi? Co se vám, děti, nelíbí na nějaké instituci- například na škole?

K epigramu *Demokratický*: Stala se vám někdy nespravedlnost? A jaká?

K epigramu *Zloděj*: Jakou podobnost najdete v dnešní době a v našem státě s tímto epigramem?

Žáci by měli popřemýšlet nad významem otázek. Na co se autor danými verši snaží poukázat? Děti spolu s učitelem diskutují o významu těchto epigramů, z čeho si vlastně K.H. Borovský dělal legraci. Žáci by měli pochopit obsah jednotlivých kritik z hlediska dnešní doby i z jejich vlastního pohledu a mohli by si zkusit krátký epigram vytvořit.

### 5.3. Téma: Jak napsat životopis

Předpokládaná doba výuky: 2 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit děti s pravidly psaní životopisu. Umožnit žákům rozvinutí vlastního stylu psaní, kreativní práci se sebou samým.

Fáze hodiny: 1. Evokace – Volné psaní  
2. Uvědomění si významu – minipřednáška, podvojný deník, „zkusme si to“ (není metodou KM)  
3. Reflexe – Myšlenková mapa

#### 1. EVOKACE

Volné psaní- vyučující žáky požádá, aby napsali co nejvíce informací souvisejících s tématem „můj život“. Ruka, tedy tok myšlenek by se neměl zastavit. Pokud tuto metodu bude učitel s dětmi provádět poprvé, je nutné ji dobře vysvětlit. Tato metoda by měla děti uvolnit, nemá nahrazovat test.

Po skončení psaní může učitel vyzvat některé žáky k přečtení napsaného.

#### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Mini přednáška- učitel žákům stručně vysvětlí pravidla a jisté zákonitosti, které musí při psaní životopisu dodržet. Také existující typy životopisů a v jaké situaci, danou strukturu životopisu používáme. Žáci si udělají jednoduchý zápis. Jako zdroj výkladu mohou doporučit str. 11 až 28 ze Siegela (2008).

Podvojný deník- Učitel žákům rozdá příklady životopisů (dva až tři příklady), nebo může použít učebnice českého jazyka a slohu, kde příklady najdou. Já příkládám tři texty, exemplární životopisy, který učitel nalezne dále i v příloze 11 a může si je ofotit a použít. Jako zdroj příkladů slohových textů vhodně poslouží Rudolf (2000).

Vyučující požádá žáky, aby si do textů dělali poznámky, popřípadě jeden text s druhým srovnali. Jeden z textů je napsaný chybně, ale to pedagog nemusí žákům sdělit a ti by měli určit, který jim připadá zvláštní a proč, nebo který je lepší/horší. Poté učitel může žáky požádat o přečtení poznámek. Pedagog by měl mít připravené své vlastní komentáře k částem, o kterých si myslí, že jsou rozhodující a nejvíce problematické.

Příklady životopisů 1. a 3.- zdroj: Rudolf (2000), příklad životopisu 2.- zdroj: vlastní tvorba.

### Příklad 1.

#### Životopis mého pradědečka

Václav Zemánek se narodil 17.1.1899 v Radimi, v rodině zemědělců, kde vyrůstal jako nejmladší ze tří dětí. V roce 1905 nastoupil do školy v Brtvi. Po skončení osmileté docházky nastoupil do služby pánů kolovratů, kteří vládli na zámku v Opočně. Ti mu zajistili a udělili prominentní půjčku, aby se vyučil strojním zámečnickem. V roce 1917 nastoupil do cukrovaru v Kopidlně a splácel půjčku. V roce 1922 se oženil s paní Marií Mádlovou, za dva roky se jim narodil syn, po čtyřech letech na to dcera. V roce 1940 se rodina rozpadla. Pan Zemánek se zapojil do protifašistického odboje, byl zatčen a odvezen do koncentračního tábora, kde ho čekala velká dřina a mučení. Po osvobození se podruhé oženil s paní Šindelářovou a vrátil zpět do cukrovaru. Tato paní byla mou prababičkou. Pradědeček byl vášnivým včelařem, uměl plést proutěné koše a zabýval se chovem domácího zvířectva. Roku 1989 zemřel.

### Příklad 2.(chybně napsaný životopis)

#### Moje sestra

Má sestra se narodila 1. 7. 1992 v Brně. Bydlí se mnou a rodiči v Klášterní ulici, číslo popisné 12, v prvním patře. Má ráda psy a má jednoho doma. Jmenuje se Azor. Otec pracuje jako úředník a matka pracuje v obchodě jako prodavačka. Sestra se jmenuje Bětka. Chodila do mateřské školky a pak do základní školy v naší čtvrti. Potom se dostala na Gymnázium a teď by se chtěla dostat na Masarykovu univerzitu tady v Brně. Bětka je o osm let starší než já. Když byla malá, ráda malovala a chtěla to dělat i jako zaměstnání, ale potom ji to přestalo bavit. Vždycky se učila dobře a na gymnáziu ji začaly bavit jazyky. Na vysokou chce jít studovat právě angličtinu. Jinak je ale líná, a když má jít vyvenčit Azora, tak se jí nechce a musím jít já. Chtěla si udělat řidičský průkaz, takže se teď učí na zkoušky do autoškoly.

### Příklad 3.

#### Můj životopis

Narodil jsem se 12. prosince 1985 v Klášterci nad Ohří. Otec Jan Hamáček (38 let) je úředníkem České spořitelny. Matka Šárka (34) rozená Štemberová je na mateřské dovolené. Mám mladší sestru Kristýnku. S rodiči bydlíme v Plané. Do první třídy jsem začal chodit v naší obci, od páté jsem byl žákem základní školy v Liberci. Mám průměrný prospěch. K mým zálibám patří sbírání známek a motorismus. Až dokončím povinnou školní docházku, chtěl bych se dostat na odborné učiliště a vyučit se automechanikem. Můj zdravotní stav je velmi dobrý.

„Zkusme si to“ - na základě předchozí práce by si žáci měli uvědomit charakteristické prvky psaní životopisu. Učitel žákům tedy dá za úkol vypracovat krátký životopis, rozsah přibližně určí na 6 až 10 řádků. Životopis se může týkat kohokoli, koho dobře znají. Po vypracování vyučující vybídne žáky k přečtení své práce, ale nenutí je. Žáky nenutit je

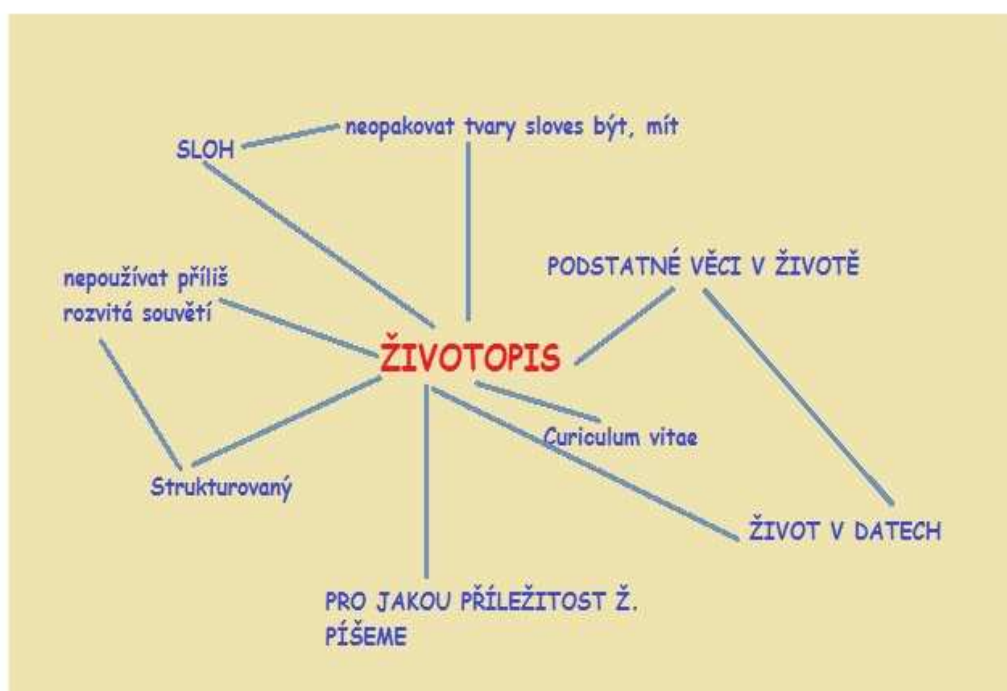
obecně nejdůležitější zásada kritického myšlení. Pedagog by měl vyslovit krátké hodnocení, upozornit na úskalí a vyzdvihnout klady. Žáci, kteří se k přečtení neodvážili, mohou takto porovnat své práce se spolužáky, kteří je přečetli.

Doporučovala bych také zadat sepsání krátkého životopisu jako domácí úkol, tentokrát životopis vlastní.

### 3. REFLEXE

Myšlenková mapa- učitel na tabuli napíše slovo ŽIVOTOPIS, žáci mají za úkol vytvářet asociace, mělo by je to podnítit k otevřenému přemýšlení. Píše se dokud nevyprší čas, nebo dokud se téma nevyčerpá. Pokud myšlenkovou mapu děti nikdy předtím nedělaly, je vhodné napoprvé udělat myšlenkovou mapu společnou, to jest, učitel na tabuli zapisuje související hesla tak, jak je žáci doplňují. Jako příklad obrázek 4.

Obr. 4 (zdroj: vlastní tvorba)



Poznámka: po činnostech, kdy děti pracovaly samostatně a soustředěně, bych doporučila dělat tuto myšlenkovou mapu společně. Např. na tabuli nebo na velkém rozloženém balicím papíře, nad který se všichni žáci seskupí a společně zapisují, co je napadne. Změna organizace je ku prospěchu udržení pozornosti a zájmu dětí. Tato organizace ale není možná při vysokém počtu žáků ve třídě, náhradním řešením je tedy rozdělit třídu na skupiny a udělat více myšlenkových map.

## 5.4. Téma: Mluvený projev, řečové cvičení

Předpokládaná doba výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Přiblížit žákům pravidla mluvených projevů a srozumitelného vyjadřování.

- Fáze hodiny:
1. Evokace – Poslech audio nahrávky, Shrnutí a vlastní pointa
  2. Uvědomění si významu – Mluvený projev
  3. Reflexe – Uznání-Otázka

### 1. EVOKACE

Poslech audio nahrávky- učitel si připraví audio nahrávku, v 8. a 9. třídě se mi osvědčily např. povídky Alfreda Hitchcocka (Hitchcock 1992), které jsou krátké, plné napětí a především s naprosto neočekávaným koncem. V nižších ročnících bych se přiklonila k pohádkám od Wericha, nebo jiným nepříliš známým povídkám. Podmínkou je, že příběh, který učitel vybere, nesmí být žákům známý. Pedagog žáky seznámí s autorem a názvem povídky, kterou budou poslouchat. Existuje velký výběr audio nahrávek, ale je také možné, aby učitel reprezentativně nějaký vhodný text přečetl.

Učitel by měl vybrat tak dlouhou pasáž, aby se žáci celou dobu dokázali soustředit, aby z povídky bylo jasné, o co v příběhu jde, ale se bylo možné dohadovat, jak příběh asi skončí. Úkolem žáků je pozorně poslouchat.

Shrnutí a vlastní pointa- po skončení poslechu učitel požádá jednoho z pozorných žáků, aby se pokusil shrnout hlavní body příběhu. Poté pedagog všechny žáky požádá, aby vymysleli a zkráceně na papír nebo do sešitů zaznamenali, jak si myslí, že daný příběh dopadne. Mají na to pět minut.

### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Mluvený projev- pedagog postupně vyzve několik žáků, aby pověděli, jak si myslí, že příběh dopadne. Přitom požádá ostatní, aby byli naprosto potichu, protože daný projev bude zachycen na diktafon a následně přehrán. Mně se osvědčilo provádět tuto činnost v kroužku a vyvolaného žáka vždy při mluvení nechat sedět. Děti nejsou při mluvení tolik nervózní, jako kdyby stály před tabulí.

Poté, co několik žáků odříká svou verzi povídky, pustí učitel na diktafonu postupně všechny nahrávky. Po každé nahrávce se žáka, který je na ní zachycen ptá, jakých chyb se při mluveném projevu dopustil, co se mu na vlastním povídání líbilo a co nikoli. Nesmí hodnotit obsah povídky, ale jak jí převyprávěl, jak to řekl. Pokud neví, mohou mu pomoci spolužáci. Tímto způsobem by sami žáci měli přijít na charakteristiky mluveného projevu a

jakých zásad by se měl vypravěč držet.

Konečné hodnocení vyřkne učitel. Vzhledem k faktu, že žáci nevěděli, že se mají snažit o správný mluvený projev a šlo spíše o jakousi hru, hodnocení by mělo mírné. Pochválit klady a pouze upozornit na nedostatky.

Nakonec učitel pustí žákům konec příběhu z audioknihy, aby se dozvěděli pointu.

### 3. REFLEXE

U-O (Uznání-Otázka)- Pět minut před koncem hodiny učitel požádá žáky, aby na kousek čistého papíru napsali sebehodnocení formou uznání, to znamená napsali, co se jim v dané vyučovací hodině povedlo, co pochopili a co se naučili. Dále sepsali sebehodnocení formou otázky, ve které by se sami sebe zeptali, co by mohli udělat lépe, v čem vidí svoje nedostatky, proč něco nepochopili apod.. Pokud se s touto metodou žáci setkávají poprvé, je nutné jim způsob hodnocení vysvětlit.

## 5.5. Téma: Shoda podmětu s přísudkem v přičestí minulém

Přepokládaná délka výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit děti s problematikou shody podmětu s přísudkem v přičestí minulém.

Fáze hodiny: 1. Evokace – brainstorming

2. Uvědomění si významu – systém značek I. N. S. E. R. T., Společné shrnutí, Krátké cvičení
3. Reflexe - U-O sebehodnocení formou uznání a otázky

### 1. EVOKACE

Brainstorming- učitel na tabuli napíše téma hodiny. Úkolem žáků bude sepsat vše, co o předloženém tématu vědí. Měli by již znát, co je to podmět, přísudek a přičestí minulé a co je to shoda podmětu s přísudkem. Pro výklad této látky se mi osvědčila učebnice Českého jazyka od Melichara (1974), kde najdeme souhrn učiva českého jazyka pro základní školy. Jelikož se jedná o starší publikaci, doporučuji doplnit ji ještě aktuálními učebnicemi.

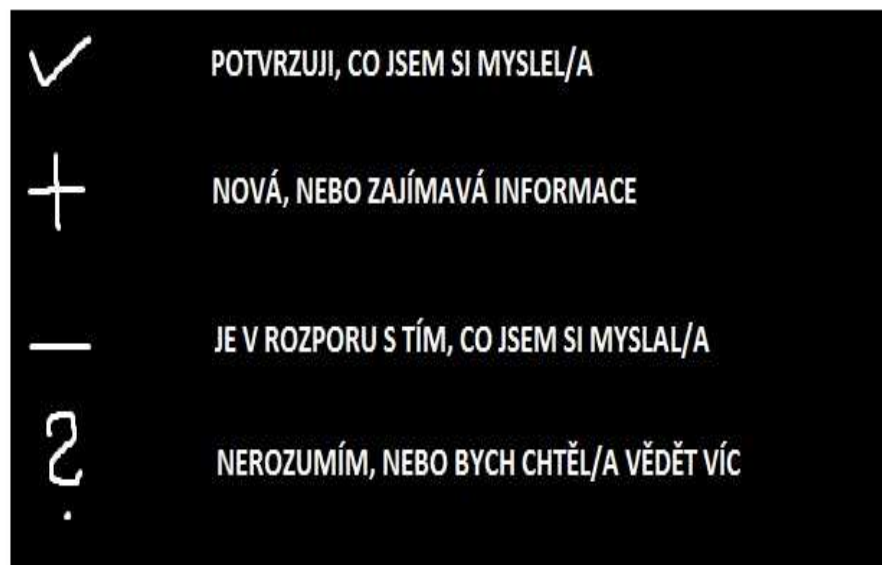
Pracuje se ve dvojicích nebo skupinkách a psaní je časově omezené. Doporučuji tři až pět minut.

### 2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Systém značek I.N.S.E.R.T.- žáci musí být v úvodu činnosti seznámeni se systémem značek metody kritického myšlení INSERT. Nejlépe je napsat na tabuli, aby je po celou dobu plnění úkolu měli žáci na očích. Pro příště by si je žáci mohly napsat na desky sešitu, aby je měli vždy po ruce a mohli tento systém používat i při domácí přípravě. Systém značení si mohou žáci po dohodě s učitelem změnit. Symboly slouží žákům ke třídění informací během čtení textu, který jim vyučující rozdává. Systém značek obr. 2.



Obr. 2 (zdroj: vlastní tvorba)



Níže uvádím vlastní výklad pravidel shody podmětu s přísudkem. Učitel může použít text z učebnice českého jazyka. Výběr textu nechávám na učiteli.

Samostatná práce s textem může být pro děti náročná, zvláště tento text je poměrně teoretický a dlouhý, proto je vhodné samostatné práci žáky již dopředu navykat

### Text: **Výklad shody podmětu s přísudkem**

Zdroj: volně vyloženo, zkráceno a upraveno podle přehledu učiva základní školy od Melichara (1974) a webových stránek Skřivánková (2009). Tento text naleznete také v příloze 7., učitel jej může popř. rozmnožit a dát žákům.

Abychom správně určily shodu podmětu s přísudkem musíme nejprve:

#### **1. Určit podmět věty**

Každá věta musí mít svůj podmět, o kterém se dá zjednodušeně říci, že určuje to, kdo daný děj vykonává. Většinou jde o podstatné jméno v prvním pádě a zjistíme ho snadno. Stačí se pomocí přísudku zeptat 1. pádovou otázkou na vykonavatele děje, tedy kdo nebo co danou věc vykonával/o?

Psi štěkali přes plot.	Kdo štěkal přes plot?	Psi
Madlenka a Sára si celé odpoledne hrály.	Kdo si celé odpoledne hrál?	Madlenka a Sára
Příbory ležely na stole.	Kdo/co ležel na stole?	Příbory
V krbu plál oheň.	Kdo/co plál v krbu?	Oheň
Sluníčko pořádně pánilo.	Kdo/co pořádně pánilo?	Sluníčko

#### **2. Určit rod, ve kterém je podmět**

Existuje několik způsobů, kterými lze určit rod podstatného jména. Nejjednodušší je asi tento:

a) Podmět musí být v jednotném čísle, pokud tomu tak není, musíme si ho nejdříve do jednotného čísla

převést.

děti - dítě

oči - oko

chlapci - chlapec

maminky – maminka

b) Poté si na podmět v jednotném čísle ukážeme ukazovacím zájmenem.

to sluníčko - rod střední

ten příbor a ten pes - rod mužský

ta Madlenka a ta Sára - rod ženský

POZOR

Pokud je podmět rodu mužského, musíme určit také jeho životnost. Ta se určí např. podle životných a neživotných vzorů. Většinou můžeme životnost logicky odvodit, ale existují i výjimky. Například sněhulák sice nedýchá, ale i tak se počítá mezi životné! Pokud chceme mít jistotu, zda je dané slovo rod životný či ne, stačí si říci toto slovo v 1. pádu a poté v pádu 4. Pokud se tvary pádu neshodují, je podstatné jméno životné. Například zmiňovaný sněhulák je v 1. pádu sněhulák a ve 4. pádu sněhuláka. Proto je sněhulák životný.

### **3. A podle rodu podmětu napsat správnou koncovku**

#### **ROD ŽENSKÝ**

Jestliže je podmět v ženském rodu čísla množného, píšeme vždy v přísudku Y.

Maminky vařily oběd.

Dívky si spolu vesele povídaly.

Kočky seděly na střeše a mňoukaly.

Růže krásně voněly.

#### **ROD STŘEDNÍ**

Jestliže je podmět ve středním rodu čísla množného, píšeme v přísudku A.

Koťata se vyhřívala na terase.

Všechna letadla bezpečně přistála.

Pole byla při loňských povodních zatopena.

Údolí se na jaře zazelenala.

POZOR

Slova děti, oči a uši jsou sice rodu středního, ale v množném čísle se chovají jako podstatná jména rodu ženského. Proto musíme v přičestí minulém psát Y.

Pomůcka: Děti, oči, uši tvrdé Y jim sluší.

Děti celé odpoledne stavěly sněhuláka. Ale Děcka celý den zlobila.

Odstávaly mu uši. Ale Ucha od hrnce po prvním použití upadla.

Oči se mu rozzářily štěstím. Ale Na punčoše se objevila dvě oka. Žlutá kočičí očka svítala do tmy.

#### **ROD MUŽSKÝ ŽIVOTNÝ**

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského životného, píšeme vždy I.

Psi štěkali.

Lyžaři sjížděli kopec.

Chlapci pískali na píšťalku.

Na svahu stáli tři sněhuláci.

POZOR

Ne vždy musí životná jména zastupovat živé osoby. Mezi životná se počítají např. také nebožtíci, sněhuláci apod.

#### ROD MUŽSKÝ NEŽIVOTNÝ

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského neživotného, píšeme vždy Y.

Talíře spadly na zem a rozbily se.  
Vrtulníky přistály na střeše nemocnice.  
Topoly se ohýbaly pod náporem větru.  
Všechny vlaky měly ten den zpoždění.

#### NEVYJÁDŘENÝ PODMĚT

Nevyjádřený podmět je ten, u kterého nemůžeme určit, jakého rodu a osoby je. V tomto případě se u sloves množného čísla v minulém čase píše I.

Jeli jsme se podívat na zámek Kačina.  
Co kdybychom zašli do kina?  
Nechovali se k sobě příliš hezky.  
Všichni chtěli vědět, co se stalo.

#### POZOR

Ne v každé větě, ve které není vyjádřen podmět, můžeme napsat hned automaticky I. Často totiž není ve větě podmět vyjádřen z toho důvodu, že věta navazuje na předešlou, která podmět obsahuje.

Dívky se sešly před kinem. Šly pak na procházku do parku a na zmrzlinu.  
Kůzlata hopsala na trávě. Chvillemi oškubávala větvičky nízkých stromů.

Společné shrnutí- po samostatné práci by měl učitel s žáky shrnout hlavní body textu a podle časových možností rozebrat, kdo kam umístil jakou značku metody INSERT.

Krátké cvičení (nejedná se o metodu kritického myšlení)- pedagog na tabuli připraví několik příkladů na shodu podmětu s přísudkem a vynechá koncovky přísudků Y/I/A. Poté vyvolává žáky, kteří koncovku doplní a odůvodní, tím si učitel ověřuje, zda žáci látku pochopili. Vyučující může několik prvních příkladů doplnit a odůvodnit sám. Ze začátku doporučuji snadné příklady, například takové věty, které se objevily v textu s výkladem látky. Níže uvedené příklady naleznete v příloze 8.

Příklady- zdroj: volně vyloženo, zkráceno a upraveno podle Melichara (1974)

Maminky vařil- oběd. Dívky si spolu vesele povídal-. Kočky seděl- na střeše a mňoukaly. Růže krásně voněl-. Koťata se vyhříval- na terase. Všechna letadla bezpečně přistál-. Pole byla při loňských povodních zatopen-. Údolí se na jaře zazelenal-. Psi štěkal- . Lyžaři sjížděl- kopec. Chlapci pískal- na písťalku. Na svahu stál- tři sněhuláci. Talíře spadl- na zem a rozbil- se. Vrtulníky přistál- na střeše nemocnice. Topoly se ohýbal- pod náporem větru. Všechny vlaky měl- ten den zpoždění. Jel- jsme se podívat na zámek Kačina. Co kdybychom zašl- do kina? Nechoval- se k sobě příliš hezky. Všichni chtěl- vědět, co se stalo.

### 3. REFLEXE

U-O (Uznání-Otázka)- před koncem hodiny učitel požádá žáky, aby na kousek čistého papíru napsali sebehodnocení formou uznání (to znamená napsat, co se jim v dané vyučovací hodině povedlo, co pochopili, co se naučili) a otázky, ve které by se sami sebe zeptali (co se jim během hodiny líbilo a co se povedlo/nepovedlo a čemu nerozuměli). Žáci se nemusí podepisovat. Pokud se s tímto modelem žáci setkávají poprvé, je nutné jim způsob hodnocení vysvětlit. Pedagog si lístečky vybere, sebehodnocení dětí využije, aby se dozvěděl, co má s žáky procvičovat, s čím mají problém a co jim už naopak jde.

Poznámka: tuto látku je třeba stále opakovat a procvičovat, mně se osvědčilo měnit metody procvičování tak, aby pro děti nebyly nudné. Je také výhodné zařadit cvičení s chybami, aby text naučil žáky pochybovat a být stále ve střehu.

## 5.6. Téma: Psaní skupin bje - bě, vje - vě, mně - mě

Předpokládaná doba výuky: 1 x 45 minut

Cíl hodiny: Seznámit děti s pravidly psaní hláskových skupin bě-bje, vě-vje, mně-mě a tuto problematiku procvičit.

Fáze hodiny: 1. Evokace – „, Chyták“- přemýšlení ve dvojicích  
2. Uvědomění si významu – Minipřednáška  
3. Reflexe – Učíme se navzájem

### 1. EVOKACE

„Chyták“, přemýšlení ve dvojicích- učitel žákům rozdá do dvojic text, ve kterém se objevují výše zmíněné jevy napsané správně, ale i chybně. Úkolem dvojice je zakroužkovat, co si myslí, že je správně a přeškrtnout, co si myslí, že je špatně. Příkládám exemplární text, který učitel může použít (viz příloha 12.).

Žáci mají na řešení úkolu omezenou dobu.

Text na problematiku bě-bje, vě-vje, mně-mě. Zdroj: vlastní tvorba

Obědali jsme si čemou kávu. Chci si s tebou promluvit soukromě. Tamnější starosta všechno vjeděl. Vždy je možné se rozumně dohodnout. Jist se má střidně. Látka po vyprání zblelela a zjeměla. Dorozuměl se mnoha jazyky. Zapomětlivý člověk zapomněl i ty nejznámější věci. Náš pejsek je vjemný. Děti skákaly do závjeji. Příjemně se mě s tebou povídalo. Zřejmě mně vědomě lhal. Zatarasili vězd do dvora.

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Minipřednáška- učitel vyloží žákům pravidla psaní skupin bě-bje, vě-vje a mě-mně. Tato látka je názorně a stručně vysvětlena například v přehledu učiva základní školy od Melichara (1974), kde učitel popřípadě nalezne několik cvičení na tuto problematiku.

Posléze si vyučující vezme k ruce text, který v úvodu hodiny rozdál žákům do dvojic a spolu s žáky objasní skupiny bě-bje, vě-vje a mě-mně. Žáci sledují, kde udělali chyby a kde se naopak rozhodli správně.

### 3. REFLEXE

Učíme se navzájem- podstatou této metody je změna role, a to z role žáka, tedy vyučovaného, na roli učitele, tedy vyučujícího. Tato metoda bývá používána převážně při práci s naučnými texty a jejich výkladem. Práce probíhá ve skupinkách. Tato aktivita je velmi náročná a klade nemalé nároky na samostatnou práci především vedoucího žáka.

Učitel by měl proto obcházet skupinky, naslouchat, pomáhat a doplňovat. Podrobněji je tato metoda popsána v této diplomové práci, v kapitole 2.6.2 Metody založené především na čtení.

Já jsem se pokusila tuto metodu aplikovat na běžné gramatické cvičení. Převážná část hodin českého jazyka je založena na procvičování a opakování gramatických jevů, čemuž se nelze vyhnout, nicméně můžeme tuto činnost touto cestou ozvláštnit a obměnit tak, aby byla pro děti zajímavá.

Učitel rozdělí třídu na skupinky po pěti žácích, v každé určí vedoucího žáka. Každý žák dostane vlastní text cvičení, kde je potřeba doplnit výše zmiňované gramatické jevy, text je členěn do několika odstavců. Všichni žáci mají cvičení stejné. Vedoucí žáci mají variantu cvičení, kde jsou jevy doplněné.

Nejprve si všichni potichu samostatně svůj text přečtou, a poté vedoucí žák ostatní vyzve, aby jevy tužkou doplnili. Po provedení doplnění vedoucí žák přečte správnou variantu u slov v jednom odstavci. Jednotlivé doplňované jevy přitom vždy vysvětlí a odůvodní. Po přečtení odstavce se zeptá spolužáků, zda měli doplněný text správně a pokud ne, proč udělali chybu a v čem se mylili. Při nejasnostech objasní znovu gramatický jev a zopakuje vysvětlení správného řešení.

Poznámka: Texty, které učitel pro tuto činnost může použít, nalezne v příloze 13. Opět se jedná o výběr cvičení z Melichara (1974), str. 47-48.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsem se především zabývala aplikací metod kritického myšlení ve výuce výtvarné výchovy a českého jazyka na druhém stupni základních škol. Pro praktickou část mi byla východiskem část teoretická.

V teoretické části jsem se nejdříve pokusila vyložit metody výuky předmětů českého jazyka a výtvarné výchovy na základních školách. Zjistila jsem, že mnohé z nich se shodují se zásadami kritického myšlení. Kritické myšlení, jeho principy a metody jsem popsala a rozvedla v dalších kapitolách teoretické části této práce.

Protože mým cílem bylo zkusit vytvořit přípravy nebo náměty na několik hodin výtvarné výchovy a českého jazyka, bylo také nezbytné zabývat se otázkou osnov, protože například pro výtvarnou výchovu existují tři varianty alternativních osnov. Při komparaci těchto osnov, jsem došla k závěru, že principy RWCT nelze uplatnit ve všech třech typech osnov.

Alternativní osnovy pro český jazyk neexistují, proto jsem se zabývala spíše pojetím předmětu českého jazyka a literatury a jeho jednotlivých složek: výchovy komunikační a slohové, jazykové a literární.

O tom, že použití metod kritického myšlení ve výuce výtvarné výchovy a českého jazyka na druhém stupni je opravdu možné, jsem se přesvědčila vytvořením námětů na oba předměty, které uvádím v praktické části. V ní jsem vymyslela a připravila čtyři náměty na hodiny výtvarné výchovy tak, aby jednotlivá témata byla z různorodých výtvarných oblastí, pro žáka inspirativní, ale hlavně splňovala zásady kritického myšlení. Námětů na předmět český jazyk a literatura jsem připravila šest. Nepoměr v počtu námětů na český jazyk (6) a výtvarnou výchovu (4) je dán tím, že český jazyk má více složek, proto jsem vytvořila dva náměty na složku komunikativní-tedy sloh, dva náměty na problematiku gramatických jevů a dva náměty na literaturu.

Velmi důležité bylo, aby náměty na hodiny byly v dnešních podmínkách na základních školách realizovatelné.

Největší úskalí během psaní této práce spatřuji jednoznačně ve vymýšlení činností a aktivit v duchu kritického myšlení na hodiny gramatiky. Pravopisné jevy je potřeba dětem vyložit a poté stále opakovat a procvičovat.

Jeden z mých námětů na hodinu českého jazyka se zabývá psaním skupin bě-bje, vě-vje, mě-mně a u této problematiky není prostor na diskuzi nad tématem či kritické zamyšlení se nad problémem. Aplikovala jsem však některé metody kritického myšlení i na takto jednotvárnou hodinu gramatiky. Základním pilířem hodiny stále zůstal výklad a procvičování, ale zařadila jsem například texty sporné, vhodné k pochybování a vyvracení

(texty, ve kterých jsou jevy správně i špatně). Hodinu jsem také ozvláštnila metodou obrácených rolí, kdy někteří žáci vstoupí do role učitele a vysvětlují.

Myslím, že se mi podařilo uplatnit principy RWCT na zvolené náměty českého jazyka a výtvarné výchovy bez ohledu na téma či činnost praktickou/teoretickou.

Věřím, že tato diplomová práce může posloužit potenciálním zájemcům o vyzkoušení metod kritického myšlení v reálné výuce.



## **Resumé**

Diplomová práce se zabývá aplikací metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka, literatury a výtvarné výchovy na druhém stupni základních škol. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část je zaměřena na vymezení vyučovacích metod obecně, dále se zabývá principy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, tříděním a popisem jeho jednotlivých metod a také otázkou nejvhodnějších alternativních osnov výtvarné výchovy či složek českého jazyka pro aplikaci metod kritického myšlení.

Praktická část zahrnuje náměty na hodiny českého jazyka, literatury a výtvarné výchovy, vytvořených podle zásad kritického myšlení a s použitím jeho metod.

## **Summary**

This thesis deals with the application of methods of Critical Thinking in the teaching of Czech language, literature and art education in secondary schools. The work is divided into two parts - theoretical and practical.

The theoretical part focuses on the definition of teaching methods in general, discusses the principles of the Reading and Writing for Critical Thinking, classification and description of its each method and also a question best alternative arts curriculum or components of the Czech language for the application of methods of Critical Thinking. The practical part includes ideas for lessons of Czech language, literature and art, created according to the principles of Critical Thinking and using its methods.

### Použitá literatura:

- BOROVSKÝ, K. H., ŠVOLÍKOVÁ, A. *Epigramy*. 1.vyd. Praha: Dokořán, 2004. 121 s. ISBN 80-86569-93-4
- BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. Druhé nezmenené vydanie. 140 s. ISBN 80-223-1469-2.
- DANILOV, M. A., JESIPOV, B. P. *Didaktika*. Bratislava: SPN, 1979. 398 s.
- ECO, U. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.
- FOGLAR, J. *Rychlé šípy*. Praha: Olympia, 2004. 344 s. ISBN 978-80-7033-977-0
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E – U – R?* In *Kritické listy*, 2006, č. 22, s.54–55
- KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* In *Kritické listy* 1-2. str. 8, 2000.
- KOUDELKOVÁ, I. *Jak učíme žáky myslet (nejen kriticky) ve fyzice*. In *Kritické listy* 22, s. 5 – 7. 2006.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouira deprivantů II (Základy stupidologie)*. Praha: Galén, 2002. ISBN: 80-7262-078-9
- LEDEBUCHOVÁ, L. *Slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. 1.vyd. Plzeň: Fraus, 2006. 159 s. IBN 80-7238-620-4
- LOSOS, L. *Vitráže*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 116 s. ISBN 80-247-1405-1
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MELICHAR, J. STYBLÍK, V. *Český jazyk*. 4.vyd. Praha: SPN, 1974. 260 s. ISBN 14-409-74
- MEREDITH, K., S., STEELOVÁ, J.,L. a kol. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení I - 8*. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Praha, 1997.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975. 324 s.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.,344 s.
- MOORE, B.N., PARKER, R.: *Critical thinking*. 5th edition, Mayfield Publishing Company, 1998. In. Koukolík, F., Drtilová, J.: *Vzpouira deprivantů II (Základy stupidologie)*. Praha: Galén, 2002. ISBN: 80-7262-078-9
- MRÁZ, B. *Dějiny výtvarné kultury I*. 3.vyd. Praha: Idea Servis, 2002. 183 s. ISBN 80-85970-39-2

- NELEŠOVSKÁ, A. – SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd., Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- NOVOTNÝ, P., POL, M. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 84 s. ISBN 80-2103-02-08.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7
- PRŮCHA, J. *Učení Z textu a didaktické informace*. Praha: Academia 1987
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2
- REZUTKOVÁ, H. a kol. *Čítanka 5. Ročník*. 1. ediční řada. Praha: Alter, 2007. 140 s. ISBN 978-80-7245-118-0
- RUDOLF, S. *Napsali jsme sloh za vás*. 1. vyd. Praha: Erika, 2000. 171 s. ISBN 80-7190-085-0
- SIEGEL, Z. *Sestavte si atraktivní životopis*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 184 s. ISBN 978-80-247-2447-8
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, 2., rozšířené a aktualizované vydání. 1. vyd., Praha: Grada, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821.
- SUMNER, W.G.: *Folkways: A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores and morals* (1907, s. 632, s. 633, nové vydání Ayer Company Publishers, 1979.) In. Koukolík, F., Drtilová, J. *Vzpouza deprivantů II (Základy stupidologie)*. Praha: Galén, 2002. ISBN: 80-7262-078-9
- ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, fakulta Pedagogická, 2006. s. 22. Vedoucí diplomové práce Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.
- ZHOŘ, I. *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 165 s. ISBN 80-04-25555-8

### **Elektronické zdroje:**

- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele - modul B* [online]. [cit. 10. červen 2011].  
Dostupný z WWW:  
<[http://books.google.com/books/about/Pedagogika\\_pro\\_u%C4%8Ditele.html?id=zTB4RInz-rgC](http://books.google.com/books/about/Pedagogika_pro_u%C4%8Ditele.html?id=zTB4RInz-rgC)>
- DRURY, Ch. *Rhine Mosel Slate Whirlpool*, Bundesgartenschau Koblenz. [online].  
[obrázek 15. duben 2011]  
Dostupný z WWW: <<http://www.chrisdrury.co.uk/>>
- GOLDSWORTHY, A. *Woven branch arch*, Langholm, Dumfriesshire. duben 1986,

[online]. [obrázek 15. duben 2011]

Dostupný z WWW: < <http://www.goldsworthy.cc.gla.ac.uk>>

Kohoutek, R. *Metoda – definice*, [online]. [cit. 15. duben 2011]

Dostupný z WWW: < <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>>

HITCHCOCK, A. *Jen pro silné nervy*. [CD- audiokniha] Praha: Audio Story. 1992, délka 90 minut.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. In *Kritické listy* 9, 2002. [online] [cit. 6.únor 2011]

Dostupný z WWW: < [http://kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9\\_trifazovy](http://kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy)>

*Kritické myšlení, o.s.* [online] [cit. leden 2010- červenec 2011]

Dostupný z WWW: < [http://kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)>

METROSTAV A.S., *Silniční okruh, stavba 517*. Řepy – Ruzyně, realizace 2004 [online]. [obrázek duben 2011]

Dostupný z WWW: < <http://www.estav.cz/souteze/dopravni-stavba/2004/soutezici.asp>>

SKŘIVÁNKOVÁ, J. *Shoda podmětu s přísudkem*. Vydáno dne 26. 05. 2009. [online] [cit. 6.únor 2011]

Dostupný z WWW: < <http://www.mojecestina.cz/gramatika/shoda-podmetu-s-prisudkem/c2008081801-shoda-podmetu-s-prisudkem.html>>

SMITHSON, R. *Spiral Jetty*. Rozel Point, Great Salt Lake, Utah. duben 1970, [online]. [obrázek duben 2011]

Dostupný z WWW: < <http://www.robertsmithson.com>>

VUP 1996. *Osnovy\_vv.pdf*. Vzdělávací program Základní Škola. Kompletní materiál se všemi doplňky a úpravami. Schválilo MŠMT dne 30.4.1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9. 1996. [online] [cit. 5.listopad 2010]

Dostupný z WWW: < [http://www.old.vuppraha.cz/soubory/nove\\_osnovy\\_vv.pdf](http://www.old.vuppraha.cz/soubory/nove_osnovy_vv.pdf),>

# Přílohy

## Příloha 1.

Komiks (zdroj: Foglar 1998)



**Příloha 2.**

Land art (zdroj: Drury 2010, [www.chrisdrury.co.uk](http://www.chrisdrury.co.uk))



(zdroj: Goldsworthy duben 1986, [www.goldsworthy.cc.gla.ac.uk](http://www.goldsworthy.cc.gla.ac.uk) )



(zdroj: Smithson duben 1970, [www.robertsmithson.com](http://www.robertsmithson.com))



(zdroj: Metrostav a.s., realizace 2004)



### Příloha 3.

Fotodokumentace z akce Land art

(zdroj: vlastní tvorba)



Šipka z toaletního papíru směřovala na objekt, který upoutal pozornost studentek.



Vytvoření žlutého otazníku z krepevého papíru. Otazníkem se studentky zamýšlely nad významem objektu, na který směřovala šipka.





Spojení rukou, jako souhlas všech s hlavní myšlenkou akce.



A tady je objekt, na který šipka ukazovala.

#### Příloha 4.

Lístečky k metodě Zpřeházené věty na téma Pravěké umění.

(zdroj: vlastní tvorba)

NEOLIT JE .....	.....VE STONEHENGE.
.....SATRŠÍ DOBA KAMENNÁ, KDY UMĚNÍ MĚLO RYZE MAGICKOU FUNKCI.	
JESKYNNÍ MALBY NAJDEME.....	
.....MLADŠÍ DOBA KAMENNÁ, KDY SE JIŽ ZMĚNIL ZPŮSOB ŽIVOTA A VZNIKÁ ORNAMENTÁLNĚ ZDOBENÁ KERAMIKA.	
MAGICKÉ STAVBY NALEZNEME .....	
..... V OBLASTI JIŽNÍ FRANCIE V LESCAUX	
PAEOLIT JE .....	

## Příloha 5.

Malba na sklo

(zdroj: vlastní tvorba)



Vánoční dekorace na okně. Hvězdy v kombinaci červené a zlaté barvy na sklo.



Reklamní symbol- lze nalepit na zrcadlo, okno auta, nebo výlohu.

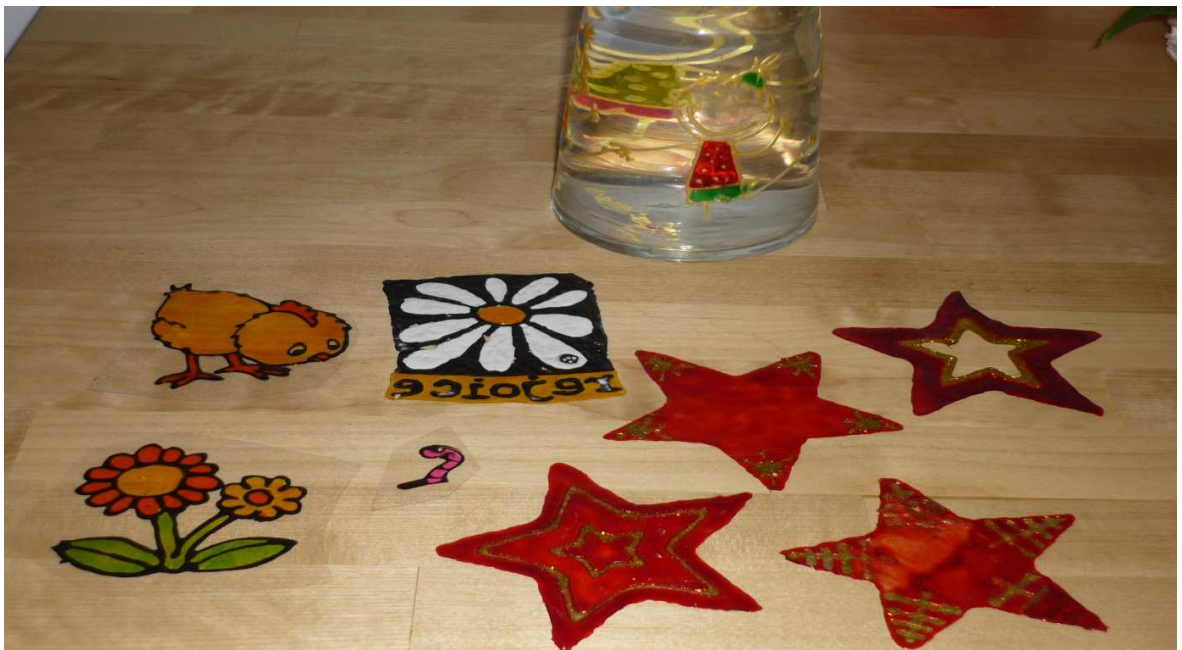


Velikonoční kuřátko ještě před přenesením z folie na okno.



Karafa, která je zvenku ozdobena postavičkami. Použity jsou klasické barvy na sklo Windowart. Karafu lze běžně mýt, ale není možné dávat ji do myčky.

Jarní dekorace na okno. Kytička ještě před sejmutím z fólie a přenesením na okno. Je zde dobře vidět, jak jsou barvy na sklo transparentní a propouštějí světlo.



Všechny obrázky po sejmutí z okna můžete uchovávat na hladkém povrchu, například v kancelářských fóliích. Nesmí se ale dotýkat, pak by se slepily.

## Příloha 6.

Pracovní postup při malbě na sklo

(zdroj: vlastní tvorba)



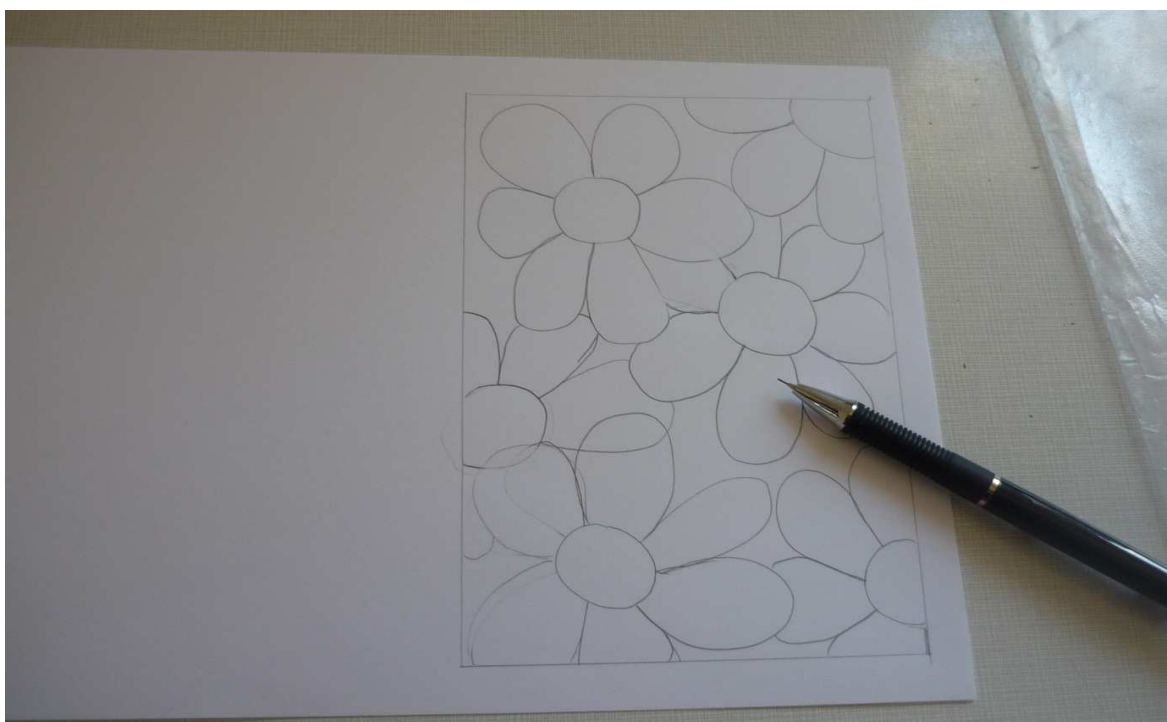
Připravíme si pomůcky. Papír nebo čtvrtku formátu A5 nebo A6, obyčejnou tužku, průhlednou kancelářskou folii, pravítko a barvy na sklo.



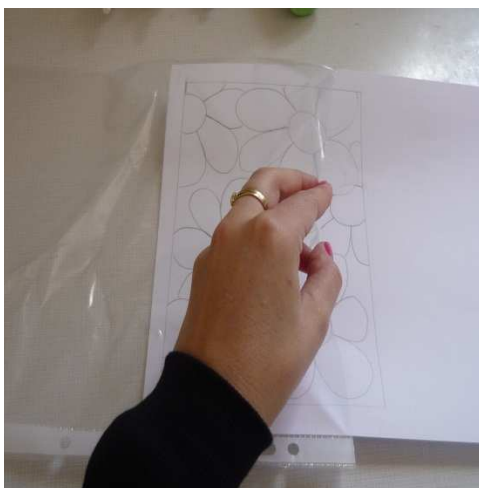
Na papíru si pomocí pravítka a tužky vymežíme plochu, kterou později celou vyplníme barvami.



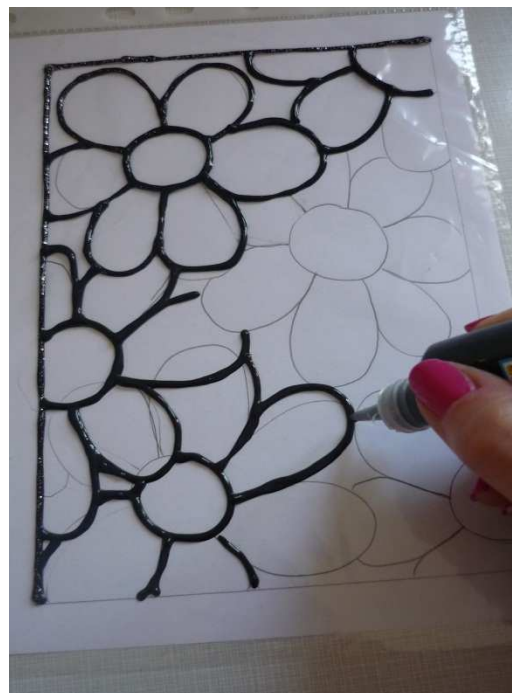
Do nakresleného rámečku si tužkou předkreslíme obrázek. Můžeme škrtat, gumovat, překreslovat, neboť zatím vytváříme pouze jakousi šablonu.



Kreslíme obrisy. Barevné pojetí můžeme naznačit pastelkami, nebo vepsat slovy do vyhraněných ploch, ale v zásadě nevybarvujeme.



Pokud máme obrázek nakreslený, papír vsuneme do fólie.

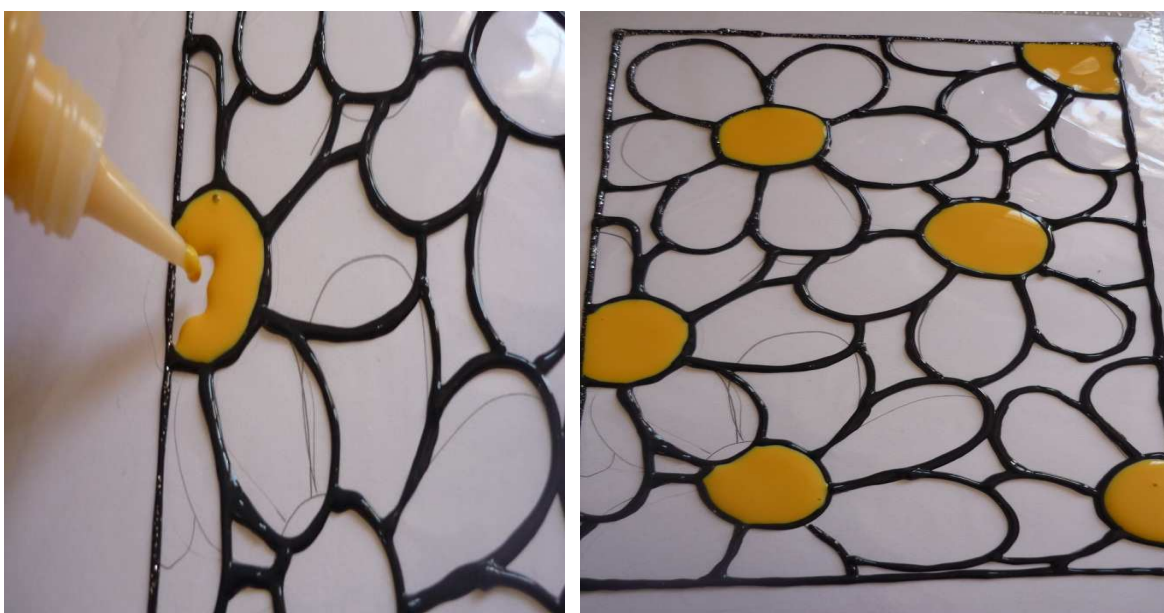


Kresbu či malbu provádíme vždy zleva doprava, abychom si dlaní pravé ruky nerozmazali výtvar. U malby na sklo, kde jsou barvy na fólii dlouho v tekutém stavu, je to obzvlášť důležité.





Při malování na sklo začínáme vždy konturou. To znamená, že obtáhneme všechny linky, které máme nakreslené na předloze (na papíru pod fólií). Je to důležité, protože jinak by se nám barevné plochy slily. Kontura potom vypadá podobně, jako olověné pásy ve vitráži.



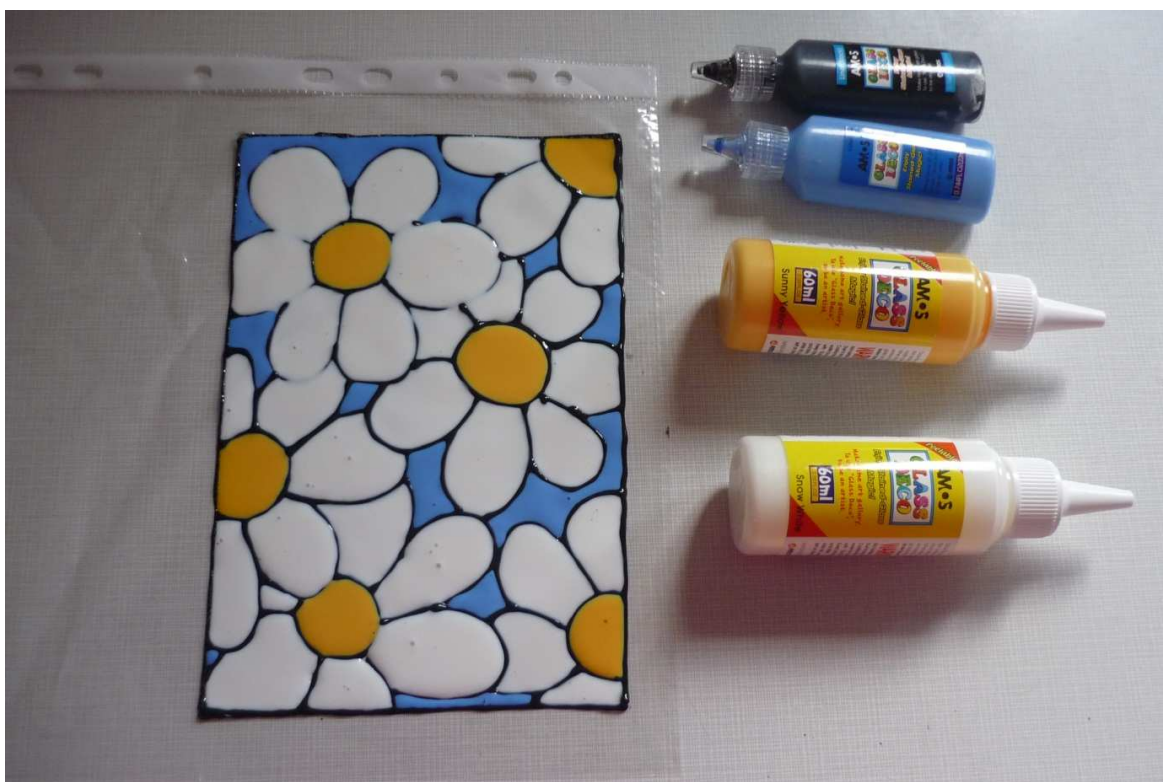
Když máme obtáhnuté všechny linky, můžeme začít s vykrýváním barevných ploch.



V zásadě je jedno jak při vybarvování budeme postupovat. Doporučuji, ale nejprve vybarvit všechny plochy např. žlutou, poté všechna místa bílou a poté modrou. Je to z praktického důvodu, aby tubičky s barvou tak rychle nevysychaly.

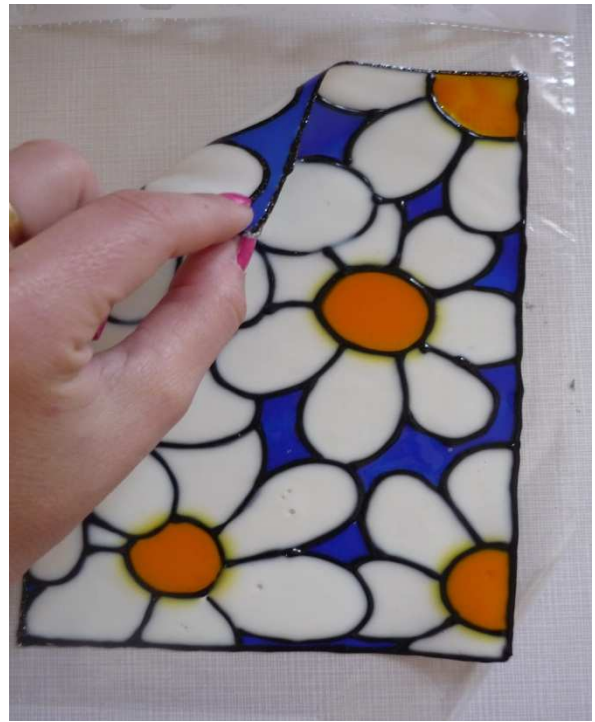


Po dokončení práce s barvami na sklo, můžeme papír s náčrtek vysunout z fólie.  
Popřípadě jej vsunout do jiné fólie a proces malby barvami na sklo opakovat.



Takto vypadá obrázek ihned po vyhotovení barvami na sklo, dále musí alespoň 12 hodin schnout.



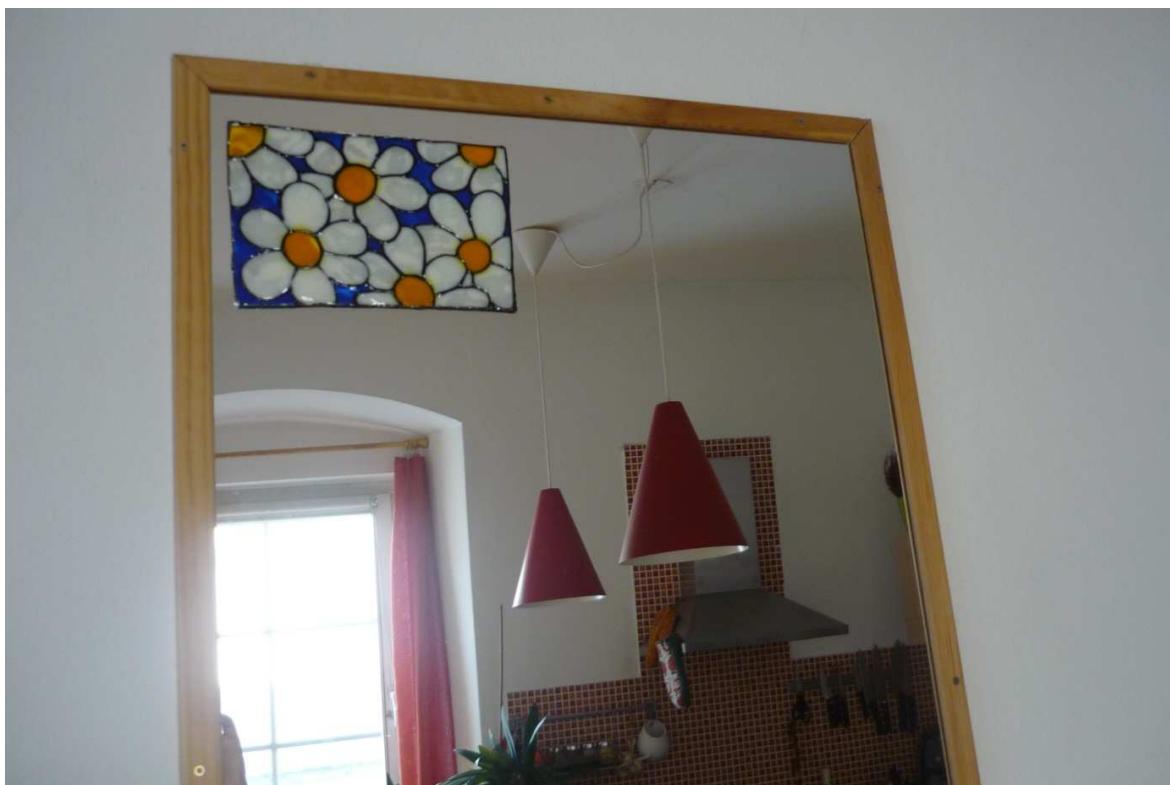


A takto vypadá obrázek po uschnutí. Barvy zprůhledněly.

Po zaschnutí barev obrázek opatrně z fólie sloupneme.....



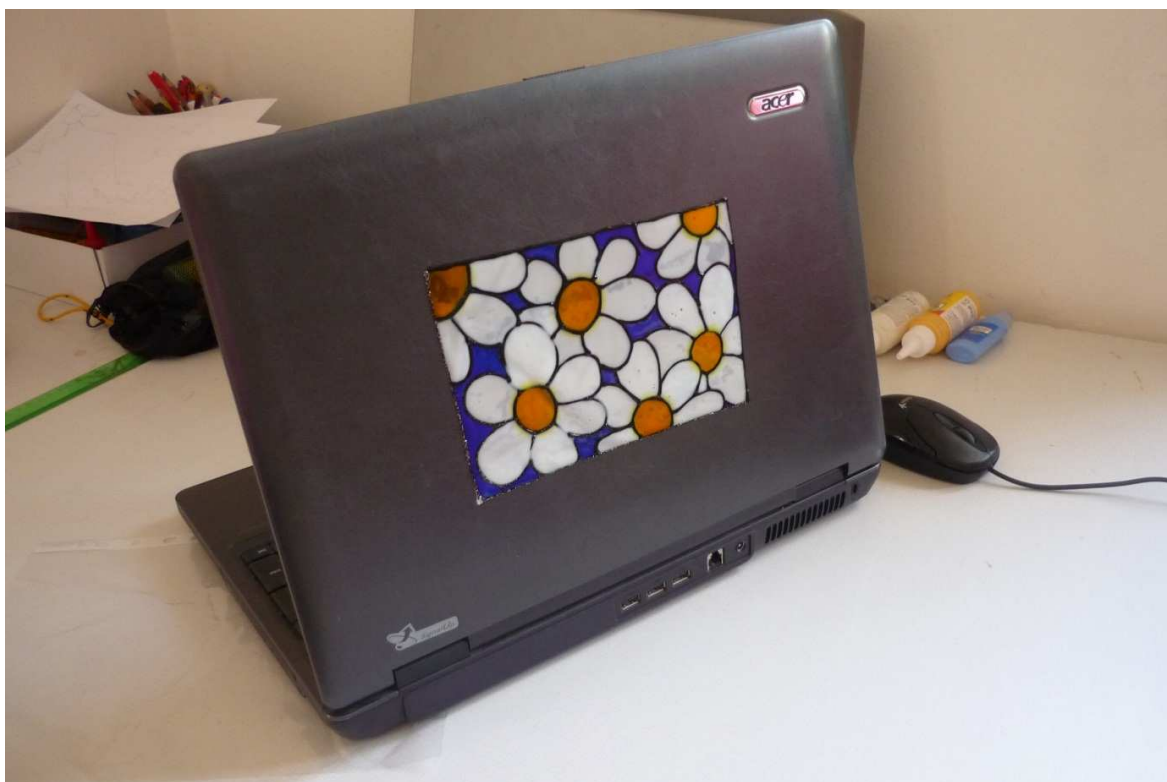
..... a přeneseme na okno,...



.....zrcadlo,...



.....skříňku,...



.....nebo vrchní část notebooku, jednoduše na jakoukoli hladkou plochu.  
Obrázek můžeme omývat, sloupnout a uchovat v kancelářské fólii do příští sezóny.

## Příloha 7.

Výklad látky shoda podmětu s přísudkem v přičestí minulém

(zdroj: volně vyloženo, zkráceno a upraveno podle Melichara 1974, s. 152 a dále podle <http://www.mojecestina.cz/gramatika/shoda-podmetu-s-prisudkem/c2008081801-shoda-podmetu-s-prisudkem.html>)

Abychom správně určily shodu podmětu s přísudkem musíme nejprve:

### 1. Určit podmět věty

Každá věta musí mít svůj podmět, o kterém se dá zjednodušeně říci, že určuje to, kdo daný děj vykonává. Většinou jde o podstatné jméno v prvním pádě a zjistíme ho snadno. Stačí se pomocí přísudku zeptat 1. pádovou otázkou na vykonavatele děje, tedy *kdo nebo co danou věc vykonával/o?*

<i>Psi štěkali přes plot.</i>	<i>Kdo štěkal přes plot?</i>	<i>Psi</i>
<i>Madlenka a Sára si celé odpoledne hrály.</i>	<i>Kdo si celé odpoledne hrál?</i>	<i>Madlenka a Sára</i>
<i>Příbory ležely na stole.</i>	<i>Kdo/co ležel na stole?</i>	<i>Příbory</i>
<i>V krbu plál oheň.</i>	<i>Kdo/co plál v krbu?</i>	<i>Oheň</i>
<i>Sluníčko pořádně pálilo.</i>	<i>Kdo/co pořádně pálilo?</i>	<i>Sluníčko</i>

### 2. Určit rod, ve kterém je podmět

Existuje několik způsobů, kterými lze určit rod podstatného jména. Nejjednodušší je asi tento:

a) *Podmět musí být v jednotném čísle, pokud tomu tak není, musíme si ho nejdříve do jednotného čísla převést.*

děti - dítě  
oči - oko  
chlapci - chlapec  
maminky – maminka

b) *Poté si na podmět v jednotném čísle ukážeme ukazovacím zájmenem.*

to sluníčko - rod střední  
ten příbor a ten pes - rod mužský  
ta Madlenka a ta Sára - rod ženský

### POZOR

Pokud je podmět rodu mužského, musíme určit také jeho životnost. Ta se určí např. podle životných a neživotných vzorů. Většinou můžeme životnost logicky odvodit, ale existují i výjimky. Například sněhulák sice nedýchá, ale i tak se počítá mezi životné! Pokud chceme mít jistotu, zda je dané slovo rod životný či ne, stačí si říci toto slov v 1. pádu a poté v pádu 4. Pokud se tvary pádu neshodují, je podstatné jméno životné. Například zmiňovaný sněhulák je v 1. pádu sněhulák a ve 4. pádu sněhuláka. Proto je sněhulák životný.

### 3. A podle rodu podmětu napsat správnou koncovku

#### ROD ŽENSKÝ

Jestliže je podmět v ženském rodu čísla množného, píšeme vždy v přísudku **Y**.

**Maminky** vařily oběd.

**Dívky** si spolu vesele povídaly.

**Kočky** seděly na střeše a mňoukaly.

**Růže** krásně voněly.

#### ROD STŘEDNÍ



Jestliže je podmět ve středním rodu čísla množného, píšeme v přísudku **A**.

**Kot'ata** se vyhřívala na terase.  
Všechna **letadla** bezpečně přistála.  
**Pole** byla při loňských povodních zatopena.  
**Údolí** se na jaře zazelenala.

### **POZOR**

Slova děti, oči a uši jsou sice rodu středního, ale v množném čísle se chovají jako podstatná jména rodu ženského. Proto musíme v přičestí minulém psát **Y**.

Pomůcka: Děti, oči, uši tvrdé **Y** jim sluší.

Děti celé odpoledne stavěly sněhuláka. *Ale Děcka celý den zlobila.*

Odstávaly mu uši. *Ale Ucha od hrnce po prvním použití upadla.*

Oči se mu rozzářily štěstím. *Ale Na punčoše se objevila dvě oka. Žlutá kočičí očka svítila do tmy.*

### **ROD MUŽSKÝ ŽIVOTNÝ**

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského životného, píšeme vždy **I**.

**Psi** štěkali.  
**Lyžaři** sjížděli kopec.  
**Chlapci** pískali na píšťalku.  
Na svahu stáli tři **sněhuláci**.

### **POZOR**

Ne vždy musí životná jména zastupovat živé osoby. Mezi životná se počítají např. také nebožtíci, sněhuláci apod.

### **ROD MUŽSKÝ NEŽIVOTNÝ**

Jestliže je podmět v množném čísle rodu mužského neživotného, píšeme vždy **Y**.

**Talíře** spadly na zem a rozbily se.  
**Vrtulníky** přistály na střeše nemocnice.  
**Topoly** se ohýbaly pod náporům větru.  
Všechny **vlaky** měly ten den zpoždění.

### **NEVYJÁDŘENÝ PODMĚT**

Nevyjádřený podmět je ten, u kterého nemůžeme určit, jakého rodu a osoby je. V tomto případě se u sloves množného čísla v minulém čase píše **I**.

Jeli jsme se podívat na zámek Kačina.  
Co kdybychom zašli do kina?  
Nechovali se k sobě příliš hezky.  
Všichni chtěli vědět, co se stalo.

### **POZOR**

Ne v každé větě, ve které není vyjádřen podmět, můžeme napsat hned automaticky **I**. Často totiž není ve větě podmět vyjádřen z toho důvodu, že věta navazuje na předešlou, která podmět obsahuje.

Dívky se sešly před kinem. Šly pak na procházku do parku a na zmrzlinu.  
Kůzlata hopsala na trávě. Chvillemi oškubávala větvičky nízkých stromů.

## **Příloha 8.**

Pravopisné cvičení na problematiku shody podmětu s přísudkem

(zdroj: vlastní tvorba)

Maminky vařil- . Dívky si spolu vesele povídal-. Kočky seděl- na střeše a mňoukaly. Růže krásně voněl-. Kořata se vyhříval- na terase. Všechna letadla bezpečně přistál-. Pole byl- při loňských povodních zatopen-. Údolí se na jaře zazelenal-. Psi štěkal-. Lyžaři sjížděl- kopec. Chlapci pískal- na písťalku. Na svahu stál- tři sněhuláci. Talíře spadl- na zem a rozbil- se. Vrtulníky přistál- na střeše nemocnice. Topoly se ohýbal- pod náporem větru. Všechny vlaky měl- ten den zpoždění. Jel- jsme se podívat na zámek Kačina. Co kdybychom zašl- do kina? Nechoval- se k sobě příliš hezky. Všichni chtěl- vědět, co se stalo.

## Příloha 9.

Lístečky pro metodu Zpřeházené věty na téma Karel Havlíček Borovský-život a dílo.

(zdroj: vlastní tvorba)

Karel Havlíček Borovský žil v letech.....	.....1821-1856
V r.1851 byl odveden do vyhnanství....	.....Král Lávra a Epigramy
Jeho nejvýznamnějšími díly jsou.....	.....protože vystupoval proti vládě.
K. H. Borovský založil.....	...žurnalistiky, satiry a literární kritiky.
Je považován za zakladatele .....	.....Národní noviny.

## **Příloha 10.**

### Epigramy

(zdroj: Borovský, Švolíková 2004)

#### Otec a matka

Bůh, náš otec, pro chování

deset nám dal přikázání,

ale církev, naše máť,

zkrátila je v jedno: „Plat’!“

#### Demokratický

Nechod', Vašku, s pány na led:

mnohý příklad máme,

že pán sklouzne a sedlák si

za něj nohu zláme.

#### Zloděj

Zloděj prý bližního nemiluje:

vždyť on se s ním rozděluje.

## **Příloha 11.**

### Životopis mého pradědečka

Václav Zemánek se narodil 17.1.1899 v Radimi, v rodině zemědělců, kde vyrůstal jako nejmladší ze tří dětí. V roce 1905 nastoupil do školy v Brtvi. Po skončení osmileté docházky nastoupil do služby pánů kolovratů, kteří vládli na zámku v Opočně. Ti mu zajistili a udělili prominentní půjčku, aby se vyučil strojním zámečnickem. V roce 1917 nastoupil do cukrovaru v Kopidlně a splácel půjčku. V roce 1922 se oženil s paní Marií Mádlovou, za dva roky se jim narodil syn, po čtyřech letech na to dcera. V roce 1940 se rodina rozpadla. Pan Zemánek se zapojil do protifašistického odboje, byl zatčen a odvezen do koncentračního tábora, kde ho čekala velká dřina a mučení. Po osvobození se podruhé oženil s paní Šindelářovou a vrátil zpět do cukrovaru. Tato paní byla mou prababičkou. Pradědeček byl vášnivým včelařem, uměl plést proutěné koše a zabýval se chovem domácího zvířectva. Roku 1989 zemřel. (zdroj: Rudolf 2000. s. 68)

### (chybně napsaný životopis) Moje sestra

Má sestra se narodila 1. 7. 1992 v Brně. Bydlí se mnou a rodiči v Klášterní ulici, číslo popisné 12, v prvním patře. Má ráda psy a má jednoho doma. Jmenuje se Azor. Otec pracuje jako úředník a matka pracuje v obchodě jako prodavačka. Sestra se jmenuje Bětko. Chodila do mateřské školky a pak do základní školy v naší čtvrti. Potom se dostala na Gymnázium a teď by se chtěla dostat na Masarykovu univerzitu tady v Brně. Bětko je o osm let starší než já. Když byla malá, ráda malovala a chtěla to dělat i jako zaměstnání, ale potom jí to přestalo bavit. Vždycky se učila dobře a na gymnáziu jí začaly bavit jazyky. Na vysokou chce jít studovat právě angličtinu. Jinak je ale líná, a když má jít vyvenčit Azora, tak se jí nechce a musím jít já. Chtěla si udělat řidičský průkaz, takže se teď učí na zkoušky do autoškoly. (zdroj: vlastní tvorba)

### Můj životopis

Narodil jsem se 12. prosince 1985 v Klášterci nad Ohří. Otec Jan Hamáček (38 let) je úředníkem České spořitelny. Matka Šárka (34) rozená Štemberová je na mateřské

dovolené. Mám mladší sestru Kristýnku. S rodiči bydlíme v Plané. Do první třídy jsem začal chodit v naší obci, od páté jsem byl žákem základní školy v Liberci. Mám průměrný prospěch. K mým zálibám patří sbírání známek a motorismus. Až dokončím povinnou školní docházku, chtěl bych se dostat na odborné učiliště a vyučit se automechanikem. Můj zdravotní stav je velmi dobrý. (zdroj: Rudolf 2000, s. 69)

## Příloha 12.

Text na problematiku bě-bje, vě-vje, mně-mě.

(zdroj: vlastní tvorba)

Obědali jsme si černou kávu. Chci si s tebou promluvit soukromě. Tamnější starosta všechno vjeděl. Vždy je možné se rozumně dohodnout. Jist se má střídmě. Látka po vyprání zblelela a zjeměla. Dorozuměl se mnoha jazyky. Zapomětlivý člověk zapomněl i ty nejznámější věci. Náš pejsek je vjemný. Děti skákaly do závjeji. Příjemně se mě s tebou povídalo. Zřejmě mně vědomě lhal. Zatarasili vězd do dvora.

### **Příloha 13.**

(zdroj: Melichar, Styblík 1974, s.46)

Doplňte ě/je a odůvodněte pravopis:

horliv- pracoval, jablka zčerviv-la, v-l na dvůr, matčino ob-tí, b-žná událost, ob-dnávka zboží, sb-r léčivých bylin, v-decký ob-v, sv-tové mínění, sytý ob-d, v-zd zakázán, jasná hv-zda, v-žní hodiny, ob-hl zahradu, vysoké nap-tí, ob-mná zásilka, ob-ti fašismu, zp-vaví ptáci, ob-m krychle, ob-tavý bojovník, černá zv-ř, ob-dváme později, s-zd abiturientů, ob-vil se jelen, pes v-třil, máme ob-dnávku, d-vče s v-nečkem na hlav-, v-děla všechno, zrakový v-m, nezdravý z-v, dlouhé v-tve, brzká odpov-d', ob-ktivní posudek, v-deme do tunelu, hluboké záv-je, staré b-lidlo, děti vyb-hly, velká ob-ť, musel ob-t celou vesnici, přátelské ob-tí, vyp-tí sil, v-rný pes, ob-vily se b-lavé mráčky,

Doplňte ě/ně a odůvodněte pravopis:

osam-lé stavení, nejupřím-jší přítel, chtěl rozum-t všemu, počínal si skrom-, rozum-jší ustoupí, bohatá odm-na, příjem- vytopená místnost, vědom- lhal, m-l o to zřejm-zájem, jedl střídm-, kvetoucí pom-nky, zbytečné nedorozum-ní, um-la zpívat, chovejte se rozum-, vzájem- si pomáhajte, nezapom-li jste, nejjem-jší látka, úplné zatm-ní slunce, zapom-tlivý člověk, cesta vede strm- do kopce, zatem-né laboratoře, přednášel báseň zпам-ti, brzy se setm-lo, les tem- šum-l, ležel na slám-, nejznám-jší čeští skaldatelé, m-nil místo, vzpom-l si na nás, dorozum-l se rusky, připom-l mi můj slib, rodné m-sto, osam-lý chodec, nejvýznam-jší umělci, počínal si nerozum-, rodná zem-, diváci oněm-li napětím, působilo to dojem-, přijímač musí být dobře uzem-n, uvědom-lý vlastenec,



## **Příloha 14.**

Alternativy osnov výtvarné výchovy- varianty A, B, C

(zdroj: VUP 1996)

Poznámka k použití alternativních učebních osnov výtvarné výchovy:

Pro praxi to znamená, že vedle stávajících učebních osnov výtvarné výchovy vzdělávacího programu Základní škola mohou učitelé výtvarné výchovy vyučovat buď podle alternativy A) nebo alternativy B). A současně na základě svého rozhodnutí mohou individuálně pracovat s žákem (žáky) podle alternativy C). Tu volí v případě, že přístup a obsah výuky v ní je pro žáka (žáky) vhodnější z hlediska jeho (jejich) osobnostního rozvoje.

### **Učební Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník Vzdělávacího Programu Základní škola, alternativa A**

Tomáš Komrská, Markéta Pastorová, Pavel Šamšula

čj. 18 264/2001 - 22

Úvod

#### *1. Charakteristika a cíle*

Výtvarná výchova je založená na dvou základních fenoménech:

- výtvarném projevu, který jako svébytná činnost a universální řeč tvoří neopominutelnou součást ontogeneze lidského jedince fylogeneze lidského rodu
- na výtvarné kultuře, která od počátků stále výrazněji prostupuje všechny vrstvy a součásti lidské kultury.

Na nezastupitelnosti výtvarného projevu v životě každého člověka, nezastupitelnosti výtvarné kultury a umění v lidské kultuře a na jejich vzájemných vztazích je založeno specifické a nezastupitelné místo výtvarné výchovy ve výchově a vzdělání. Vzájemný vztah mezi rozvíjením výtvarného projevu a zprostředkováním kulturních hodnot určuje dynamiku a rozpětí předmětu v jeho individuálním a sociální dimenzi.

Vnitřní jednota kultivace osobnosti a individualizace kulturních hodnot tvoří základ humánního směřování předmětu.

Výtvarná výchova rozvíjí specifické složky osobnosti orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci. Univerzálnost "řeči obrazů" je spojena s rozvojem obecné i specifické - výtvarně estetické - smyslové i citové senzibility, výtvarného myšlení a osobitého vyjadřování.

Plněním specifických cílů přispívá výtvarná výchova k rozvoji a formování citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě, v jeho kosmologickém i antropologickém rozměru.

Výtvarná výchova napomáhá k autentickému formulování a obhajování vlastních názorů a citlivému vnímání názorů druhých. Tím přispívá k výchově sebevědomé i sebekritické osobnosti, k výchově tolerance, sounáležitosti, k přijímání i rozvíjení lidské duchovní kultury. Odkrýváním skrytých podob skutečnosti a jejich výtvarně tvořivým vyjadřováním rozvíjí výtvarná výchova specifickou i obecnou představivost, fantazii a kreativitu.

Základním rysem koncepce předmětu je propojování smyslových, citových a myšlenkových složek psychiky žáka se schopností hlubokého prožívání a osobitého vyjadřování jevů a vztahů v mnohotvárném vnějším i vnitřním světě. Propojováním obrazného a verbálního vnímání, citění, myšlení a projevu napomáhá výtvarná výchova vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa.

Mezi cíle předmětu patří zejména:

- rozvíjení a kultivování citových a smyslových schopností vnímání a soustředěného pozorování
- obnovování a rozvíjení smyslové i citové senzibility, kultivace a obohacování prožitků
- obnovování a pěstování představivosti, imaginace a fantazie
- probouzení a kultivace tvořivých osobitých reakcí na podněty a problémy

- obnovování a obohacování citových i racionálně reflektovaných vztahů k sobě samému, k ostatním lidem a okolnímu světu
- rozvíjení pozitivního vztahu ke kulturním hodnotám současnosti i minulosti, zvláště k jejich výtvarně estetickým aspektům
- rozvíjení pozitivního vztahu ke kulturním hodnotám současnosti i minulosti, zvláště k jejich výtvarně estetickým aspektům
- rozvíjení porozumění, tolerance i kritičnosti k projevům vlastním i ostatních lidí a zvláště k projevům výtvarné kultury a umění
- kultivace výtvarných dovedností a schopností jako prostředků výtvarného vyjadřování.

Základní prostředky k naplňování těchto cílů jsou zejména:

- výtvarně estetické vnímání, pozorování a reagování na vnější i vnitřní podněty
- laborování, hra a experimentace s výtvarnými prostředky a objevování jejich výrazových možností
- hledáním tvořivého řešení konkrétních lidských problémů prostřednictvím výtvarně výrazových prostředků
- objevování výtvarných kvalit a hodnot ve světě přírody, kultury a umění
- postupné chápání, osvojování a používání výtvarně znakových systémů.

## 2. Přístupy k obsahu a organizaci výuky

### a) obsah předmětu

Vnitřně propojený a integrovaný obsah předmětu je pro základní orientaci učitele rozčleněn do tří částí, které představují vzájemně spjaté pohledy na tento obsah - tzv. KLÍČE K UČIVU. Ve snaze eliminovat dosavadní nepropojenost základního školství v jeho jednotlivých stupních je obsah úmyslně členěn do tří částí, obsahujících učivo vždy tří postupných ročníků.

To má přispět nejen k propojení celého obsahu, ale umožnit i větší míru polo odborného vyučování od čtvrtého ročníku. V neposlední řadě pak má toto členění vést učitele obou stupňů školy k potřebě seznámit se s obsahem a cíli předmětu v předcházející resp. následující části.

PRVNÍ KLÍČ - obsahuje učivo 1. - 3. ročníku ZŠ

DRUHÝ KLÍČ - obsahuje učivo 4. - 6. ročníku ZŠ

TŘETÍ KLÍČ - obsahuje učivo 7. - 9. ročníku ZŠ

Jednotlivé klíče - náhledy na učivo - mají učitelům usnadnit orientaci v horizontální i vertikální návaznosti, propojování a gradování obsahu úkolů a cílů předmětu. Úvod ke každému z klíčů obsahuje KLÍČOVÁ SLOVA jako základní zobecňující a orientační pojmy pro kontinuální koncipování, realizaci a zpětnou vazbu učitele.

Inspirace obsahuje především uspořádané soubory námětů pro přemýšlení, inspiraci, vyhledávání, zkoumání a pro společný vstupní (motivační) dialog se žáky. Je naznačením fáze, která nezbytně musí předcházet nejen vlastní činnosti v hodinách výtvarné výchovy, ale konkrétnímu osobitému modelování obsahu předmětu učitelem.

Pro přehlednost jsou vybrané inspirační náměty uváděny v několika modifikovaných celcích, které ale nemají představovat ani vyčerpávající seznam podnětů, ani omezovat učitelovo vlastní vyhledávání, rozvíjení a obohacování inspiračních zdrojů. I zde platí, že učitel využívá všech podnětů, které mohou vstoupit do smyslového, citového, myšlenkového - duchovního obzoru žáka. Skutečně dobrý učitel tyto obzory trvale rozšiřuje a prohlubuje o nové podněty, napomáhá vytváření zážitků v procesu tvorby práce se žáky, vede je k formování osobitých vnitřních hodnot.

Tvoření představuje tematizaci - uspořádání látky do okruhů. Snaží se sledovat postup od bližšího ke vzdálenějšímu v životě žáků. Poskytuje orientační členění tvořivých aktivit. Propojuje různé aspekty vnímání světa - jeho vnitřních a vnějších podob. Příklady námětů jsou inspirací pro konceptuální východiska, v nich se námět stává tématem pouze tehdy, je - li schopen vyvolat hluboký prožitek. Tím má být vyloučeno mechanické hromadění nepropojených námětů.

Zrcadlo má pro vyučující funkci introspekce, reflexe a sebereflexe. Obsahuje souhrn dílčích cílů dané etapy, směřování výuky a základní nároky na to, co by měli žáci znát a umět (evaluační kritéria). Osnovy obsahují též doporučené přístupy, technické a materiálové formy.

### b) Modifikace výukového programu a tvorba tématického plánu

Osnovy obsahují základní i rozšiřující učivo, ale doslovně je neoddělují. Jednotlivé klíče nabízejí prostor a inspiraci pro konkretizaci a osobnostní modifikace učiva.

Osnovy jsou koncipovány jako otevřený a dynamický systém a základní orientace pro vyučující. Ten mohou modifikovat i rozšiřovat podle konkrétních podmínek (hodinové dotace, počet žáků v třídě, dělená výuka, materiální a prostorové podmínky školy). V souladu s těmito podmínkami vytvářejí učitelé tématické plány pro jednotlivé ročníky.

V tématických plánech rozpracovávají jednotlivé celky např. do výtvarných řad a projektů. Konkretizují v nich horizontální a vertikální propojení celků dle členění osnov, mezipředmětové vztahy, časové dotace, činnosti v exteriéru, popřípadě dlouhodobé úkoly pro žáky, potřeby, pomůcky, didaktickou techniku atd.

#### *c) Zásady výuky a čeho se vyvarovat*

- stimulace tvořivých přístupů a schopností, které nemusí být v souladu s prvotní představou učitele o řešení výtvarného problému
- přirozenost, vytváření pocitu bezpečí, odstranění strachu z neúspěchu
- zapojení a využívání vlastních zkušeností žáků a jejich invence
- nezbytnost přímého i zprostředkovaného zážitku jako obohacení duchovní sféry osobnosti žáka
- postup od zážitku k představě, od formulace problému k volbě výrazových prostředků a výtvarnému řešení, k jeho reflexi a hodnocení
- stálá přítomnost rozmanité a účinné motivace, povzbuzení, citlivé korekce, hodnocení a sebehodnocení žáků a jejich prezentace
- stimulace otázek, nikoli "správných" odpovědí žáků, učiní naslouchání a spolusdílení
- uplatnění hravých, laboratorních a experimentálních přístupů
- vstřícná a tvořivá atmosféra, podporující osobitá řešení i respekt k řešením odlišným
- relaxační a rekreativní přístupy obnovující citlivě tvořivý vztah žáků ke světu, k ostatním lidem i k sobě samotnému
- rovnoměrnost a vyváženost smyslových, citových a rozumových přístupů a jejich propojování
- důraz na smyslovou konkrétnost, emocionální přitažlivost a racionální reflexi činností i jejich výsledků
- respekt k osobnostní a typologické odlišnosti žáků
- umožnění dosažení úspěchu a pochvaly každému žákovi
- radost z objevů a z tvorby jako základní právo dítěte
- komparace představ a jejich realizace, obohacení skutečností
- obohacování osobnosti žáka o nové dojmy, prožitky, poznatky a hodnoty
- uplatnění analýzy tvorby v jejím procesu i výsledcích, zvláště z hledisek psychologických, sémiotických, sociokulturních a dalších

#### *Čeho se při výuce vyvarovat:*

- mechanického osvojování samoučelných a řemeslných dovedností
- vizuálně realistického zobrazování jako smyslu výtvarných činností
- povrchně "ilustrativních" řešení bez opory v prožitku
- mechanickému připodobňování výtvarného projevu žáka uměleckému
- vyjadřování
- učení "zaručeným" postupům, schémátům a efektivním výtvorům
- "akademického" přístupu od částí k celku, od skutečnosti k "dekorativnímu", líbivému schématu
- zaměňování výtvoru ("výkresu") za smysl práce: tím může být jen obohacení a rozvoj osobnosti každého žáka

#### *d) Souvislosti a přesahy výtvarné výchovy*

Výtvarná výchova vstřebává do svého obsahu měnící se vnitřní i vnější podněty včetně podnětů ostatních vyučovacích předmětů.

Transformací podnětů do autentických prožitků a jejich výtvarného vyjadřování napomáhá výtvarná výchova k vytváření a obohacování vnitřních souvislostí v psychice žáků. Vyjadřováním osobních vztahů k podnětům a důrazem na prožívání napomáhá výtvarná výchova k formování potřebných přesahů. Na důležité souvislosti a přesahy upozorňují KLÍČOVÁ SLOVA výukového programu.

Výtvarná výchova 1. - 3. ročník základní školy

### *První klíč*

Klíčová slova výukového programu: Zážitek, událost, hra; pohyb, přeskupování, pokus, fantazie; domov, rodina, svět; řeč, barva a tvar

#### **A. Inspirace**

- Pozorování, zkoumání a poznávání blízkých i vzdálených věcí, jevů a činností; tvarů a barev (např. hračky, zařízení školy, stromy; stmívání, růst, sestavování, rozebírání).
- Prožívání nových smyslových zážitků - zamýšlení se nad nimi, nad vztahem živého a neživého v přírodě a nad svým vztahem k okolí (např. světlo a tma, ožívování věcí).
- Pozorování projevů člověka, jeho gest, pohybů, řeči zamýšlení se nad jeho vlastnostmi, zkoumání sebe sama - svých projevů, nálad, proměn podob.
- Vyhledávání a pozorování barev, tvarů a linií kolem sebe, sledování jejich výrazu a působení v přírodě, v lidských výtvorech a umění a jejich pojmenování.
- Zamýšlení se nad vztahem člověka přírody, vyhledávání a verbální vyjadřování příkladů souladu a nesouladu v přírodě.
- Vybavování si a vyprávění svých příběhů a příhod, vyhledávání místních pověstí, hledání inspirace a poučení v pohádkách, mýtech a bájích národů celého světa, odhalování podob a projevů smyšlených bytostí.
- Vymýšlení fantazijních a humorných příběhů, básniček, říkanek, hádanek.
- Cílené pozorování lidských výtvorů v umění a technice, porovnávání přírodních a umělých tvarů, struktur (např. lidová architektura, lidová řemesla - batika, modrotisk a další), navazování bezprostředního autentického kontaktu s originály uměleckých děl.
- Hledání a sbírání zajímavých a neobvyklých předmětů, vytváření zázemí pro vlastní výtvarnou tvorbu.

#### **B. Tvoření**

Tématické okruhy, příklady témat a námětů:

##### ***Já a moje bytosti***

- moje ruka, chutě a přání a sny, moje výlety, rodina, kamarádi a spolužáci, pohádkové bytosti – jejich podoby, proměny, nálady, pocity, povahy, jejich život, o čem přemýšlejí a sní, čeho se bojí, jak se pohybují, čemu věří, koho milují, jejich zvyky, co jedí.

Příklady námětů: Jak se líčí maminka, Domácí hostina, Tváře strašidel a skřítků, Výlet v autě, Můj velký strach, Ruce sochaře, bubeníka, lékaře, Já Černochem, Barvy mého strachu, Miminko v bříšku, Naše paní učitelka se směje, Záznamy dechu, pohybu.

##### ***Já a svět přírody***

- zvuky a vůně přírody, rostliny a zvířata u nás doma, mraky, živly, déšť, vítr, bouřka, kaluže, brouci, listy a plody stromů, kořeny, kůra, rybník, řeka, akvárium, srsti, kůže, kameny, lastury, písek, jehličí, mechy, hnízda, Slunce, Země a hvězdy.

Příklady námětů: Barvy tropického ovoce, Oči jaguára, Kudy tekla řeka, Jak se mraky pohádaly, Proměny a cesty sněhových vloček, Co snědl slon, Pelíšky a skrýše, Veselé a smutné krajiny, Barvy Jupitera, Sbírký větviček a kořínků, Jak voní les, Největší hvězda na obloze, Můj kamarád kocour, Sbírká barevných písků, Co si povídají ryby

##### ***Já a lidské výtvořky***

- obraz a socha, linie a barva, písmo a ilustrace, řemeslo a technika, různé "zlepšováky", letadla, lodě, ponorky, fantastické vynálezy, hudební nástroje, hodiny a hodinky, cukřenka, kniha, mapy, ornamenty, hole, brýle, domy a mosty, teplo a světlo, zvuky, rytmy přístrojů a strojů, věže, bludiště.

Příklady námětů: Zvuky a rytmy strojů, Kam až rostou mrakodrapy, Viděli jste domy z letadla?, Hůl pro Krakonoše, Tatínkův pracovní stůl, Brýle a dýmka babičky, Jak zvoní zvony, Schodiště v našem domě, Vnitřnosti strojů a součástek, Krabička na dárek pro Tebe, Paleta, Barvy, které jsem potkal.

#### **C. Zrcadlo - anebo co už umím a znám**

Žáci

- poznávají různorodé přírodní a umělé materiály, seznamují se s rozličnými postupy a technikami - přecházejí od hry k experimentu, postupně si osvojují základní dovednosti práce s různými nástroji
- rozvíjejí schopnosti orientace, představivosti a imaginace v reálném a duchovním prostoru
- rozeznávají základní geometrické plošné tvary a prostorové útvary, odlišují je od tvarů přírodních (organických), učí se je rozeznávat jako obrazové znaky

- poznávají možnosti volného lineárního a plošného vyjádření ve dvojrozměrném prostoru, volně experimentují s linkou, tvarem, obrysem
- tvůrčím způsobem experimentují s barvami, dovedou je míchat a překrývat, rozeznají barvy teplé a studené, světlé a tmavé, základní a podvojně
- při práci s uměleckým dílem hledají, uvědomují si a pojmenovávají základní formotvorné prvky (hledají velké - malé, tmavé - světlé, měkké - tvrdé tvary a předměty, vyprávějí o svých pocitech z konkrétního uměleckého díla, učí se aktivně pracovat s reprodukcemi uměleckých děl
- poznávají prostředí školy a její nejbližší okolí – sledují detaily stavby, předměty, zařízení, jejich barvy, tvary, hledají příjemná zákoutí, vymýšlejí nová řešení, porovnávají a hodnotí vzhled jednotlivých prostor
- osvojují si schopnost výtvarné výpovědi - schopnost zdůvodnit, hodnotit a obhájit výtvarné pojetí, vést dialog, vyjadřovat se k tvorbě své a druhých - tolerovat jejich způsoby vidění a výtvarného vyjádření
- zasazují předměty do neobvyklých souvislostí, vytvářejí předměty a souvislosti nové a neobvyklé
- ověřují si vliv svých činností na okolí - vystavují své práce, s pomocí učitele realizují drobné výtvarné projekty, připravují výtvarnou výzdobu školní slavnosti a začínají se podílet na zlepšení prostředí školy

#### ***D. Doporučené přístupy, typy, druhy a formy činností, výtvarné techniky***

- záznamy autentických smyslových zážitků, emocí, myšlenek, událostí, pohybu v čase a prostoru (linií, barvou, tvarem, od 2. ročníku doplňovat písemným projevem)
- vyhledávání výrazných a zajímavých linií, tvarů, barev, struktur a jejich zaznamenávání (kresba, malba, frotáž, otisk, muchláž, prostorová konstrukce)
- hledání zajímavých detailů, jejich dotváření kresbou, malbou, skládáním množením
- hra a experimenty s tvary, barvami, liniemi, znaky, písmem - záznam jejich proměn např. s využitím jednoduchého grafického editoru
- experimentování s různými běžnými i neobvyklými nástroji a materiály (ruka, tužka, štětec, dřívko, niť, kůra, papír, zemina, písek, plasty, látky, kovy, kůže)
- vytváření jednoduchých náčrtů, plánek, modelů podle skutečnosti a podle fantazijních představ (jejich slovní a později písemný komentář)
- individuální, skupinové a kolektivní práce, třídní miniprojekty, aktivity mimo učebnu - výtvarné akce v budově školy a v exteriéru
- velkoformátová výtvarná tvorba, individuální volba formátu dětmi
- kresby a malby na balící papír, asphalt, prostorové objekty z přírodnin - postupná samostatná volba výtvarných vyjadřovacích prostředků - křídly, pastely, tempery atd.
- otisk v ploše, materiálu, frotáž, jednoduché grafické techniky (papírořez, tisk z koláže) xerokopie, koláž, dekoláž, muchláž, asambláž, kombinace technik
- výtvarně dramatické a komunikační hry, pohybová relaxace, sebevyjádření pohybem vlastního těla, cvičení pro orientaci v prostoru (živé sochy, masky, divadlo, loutkové divadlo)
- experimenty s reprodukcemi výtvarných děl podle zájmu žáků či zvoleného tématu - hledání detailu, základních geometrických tvarů, skládání, deformování, dotváření kresbou a barvou
- společné návštěvy výstav, využití dostupných video - a diafilmů, besedy, společná práce s učebnicemi výtvarné výchovy, publikacemi o výtvarném umění, katalogy a výtvarnými časopisy

Výtvarná výchova 4. - 6. ročník základní školy

#### ***Druhý klíč***

Klíčová slova výukového programu: Porovnávání a třídění; Pojmenovávání; Analyzování a zjednodušování; Náčrt; Skutečnost a fikce; Plocha a linie; Tělo a prostor; Klid, pohyb a proměna; Příroda; Krajina; Světlo a struktura; Harmonie - forma - kontrast; Energie a hmota; Celek a detail; Tvar a funkce; Design; Technika; Média; Alternativní řešení

#### ***A. Inspirace***

- Člověk - žáci cíleně pozorují vzhled, chování a projevy lidí v nejrůznějších situacích a prostředích - uvědomují si jejich výtvarná hlediska a kvality proměn, slovně charakterizují a hodnotí pohyby, doteky, gesta, oděv, hlasové projevy, projevy citových reakcí - inspiraci hledají v nejbližším okolí, ve výtvarném umění a v médiích.

- Živé a neživé v přírodě - v reálném prostředí (domov, třída, botanická zahrada, les atd.) žáci hledají podněty pro svou výtvarnou tvorbu. Pozornost soustřeďují na estetickou dimenzi projevů života organismů - bujení, růst, vrstvení, překrývání, prolínání, rozpad, členění, pohyb, vzájemné vztahy, povrch (lesk a mat), strukturu a barvu. Soustředí se přitom na časovou posloupnost proměn a na jejich jemné světelné, tvarové, barevné a lineární nuance. Vytváření si vize o pokračování neuzavřených přírodních dějů, porovnávají jejich možné variace a varianty.
- Umění - na příkladech konkrétních výtvarných děl současnosti i minulosti vyhledávají a srovnávají různé způsoby uměleckého vyjádření. Hledají styčné body výtvarného umění s dalšími druhy a projevy umění - kniha, písmo, literatura, divadlo, film, architektura, hudba. Hledají různé kvality skutečnosti, výtvarného díla. Konkrétní projevy volného umění, užité tvorby a architektury se učí vyhledávat a hodnotit v prostředí a okolí školy (design - nábytek, osvětlovací tělesa, nářadí atd., architektura - stavební prvky budovy, detaily technických konstrukcí, materiál, funkce atd.).
- Od inspirace k záznamu - žáci zaznamenávají a dokumentují své činnosti, tvoří záznamy pozorování, vytvářejí sbírky, přehledy, sborníky. Třídí a systematizují obrazový materiál podle své osobnostní inklinace. Využívají dostupná média a technické prostředky (kopírku, magnetofon, televizi, rozhlas, videokameru, videorekordér, fotoaparát, skener, internet, mikroskop, dalekohled atd.), soustředí se při tom především na výtvarné kvality záznamu. Učí se pracovat s učebnicemi výtvarné výchovy, encyklopediemi, slovníky, monografiemi, životopisnými filmovými dokumenty, katalogy, časopisy, WWW, navštěvují sbírky, výstavy, galerie a muzea, sochy ve svém okolí.

### **B. Tvoření**

Tématické okruhy, příklady témat a námětů:

#### ***Ve světě lidí a bytosti***

- Já a moje rodina, já a mí blízcí - prarodiče, sourozenci, kamarádi a spolužáci, učitelé, domácí zvířata, hrdinové příběhů, bájí, mýtů, pohádek.
- Život a podoby rozličných společenství - náš dům, město, škola; dávné, budoucí a vymyšlené civilizace.
- Jak vypadáme - jak se vidíme - měníme, jak nás vidí - mění média, jak spolupracujeme, bojujeme, komunikujeme, radujeme se, slavíme; co máme společného, čím se lišíme.
- Já a ty uvnitř - co cítíme a vnímáme, co víme a nevíme, přání, obavy a touhy.  
Příklady námětů: Než se "bráška" narodil, Pradědeček u fotografa, Jak se kočkují koťata, Jak se lidé hladí, Stonání, Hostiny bohů a lidí.

#### ***Ve světě přírody***

- Organismy a jejich proměny - tvar, barva, růst rostlin, stavba a množení buněk, organismy na Zemi a mimo ni, ve vodě, ve vzduchu, v půdě, organismy jako hrdinové příběhů – personifikace - bacilové, virové.
- Přírodní děje - jejich vznik a průběh - bouře, mlha, vichřice, mraky, víry, vlnobití, sopky; změny skupenství látek, proměny a projevy energie v přírodě.
- Rozmanitost přírody - hmyzí společenství, přírodní labyrinty a bludiště; houby, lišejníky, drahokamy; půda a život v ní; kalendáře přírody - probouzení, spánek, biorytmy, mimikry; Země a vesmír - atlasy, mapy, hvězdná obloha.  
Příklady námětů: Paní příroda tvoří sochy, Zmrzlá kapka, Mravenec na nákupu, Velká medvědice, Květy lotosu, Stopy bouře, Smutný chameleon, Herbář pro rybáře.

#### ***Ve světě umění, vědy a techniky***

- Nástroje, stroje, materiály, předměty, výtvořiny /jejich vztahy a proměny v čase; podoba, funkce a užití; hudební nástroje, technické vynálezy, dopravní prostředky, měřidla, spínače, telekomunikační média - vize budoucích podob.
- Člověk a umění - výtvarné vyjádření pocitů z poslechu hudební skladby, inspirace epickým příběhem, estetické a výtvarné dimenze geometrických konstrukcí; rytmus, vzor, členění v architektuře.
- Člověk v krajině - jeho zásahy, dopravní síť, aglomerace, regulace řek, sídliště, památky, zahrady, barevná a tvarová parafráze obrazu.
- Člověk doma - zátiší pro radost, sbírky předmětů, strojky v kuchyni.  
Příklady námětů: Mraky pana Šímy, Atomový budík, Co prozrazují okna, Byt - stroj.

### **C. Zrcadla - aneb co už umím a znám**

Žáci

- vědomě volí nástroje a techniky pro konkrétní výtvarné vyjádření, zacházejí s výtvarnými nástroji a prostředky pro kresbu, malbu, grafiku, plastickou a prostorovou tvorbu v široké funkční škále; seznamují se s možnostmi instalace, akční tvorby, výrazovými možnostmi těla, možnostmi výtvarných zásahů do přírody - využívají přírodní a umělé materiály, osvojili si schopnost používat současné technické zobrazovací prostředky podle podmínek školy - video, grafika PC, fotografie; výrazové prostředky jsou schopnosti volit podle námětu, tématu a záměru
- tvoří jednoduché plošné kompozice z geometrických tvarů - mnohoúhelníky, spirály, elipsy atd.; řazení, rytmus, prolínání, množení, vyvažování; přímka, křivka, linie, tvar atd.
- uvědomují si možnosti kompozičních přístupů a principů (horizontála, vertikála, kolmost, střed, symetrie, asymetrie, dominanta atd.), využívají je při experimentálním řazení, seskupování, zmenšování, zvětšování, zmnožování, vrstvení tvarů a linií v ploše i prostoru
- vyjadřují charakteristické rysy stavby přírodních tvarů v prostoru i ploše; člení je, rozkládají, syntetizují
- hodnotí a využívají výrazové možnosti barev a jejich kombinací (odstín - sytost, tón, harmonie, kontrast, jemné rozdíly) ve volné tvorbě i praktickém užití (např. oděv, interiér)
- ověřují si vliv svých činností na okolí - vystavují své práce, realizují výtvarné projekty, připravují výtvarnou výzdobu školní slavnosti a podílejí se na zlepšení prostředí školy, dokumentují život školy - tvoří tematické kolekce a řady
- při práci s uměleckým dílem hledají a pojmenovávají základní obrazotvorné prvky a kompoziční přístupy, porovnávají rozdíly výtvarných vyjádření (abstraktní, popisné, alegorické, symbolické atd.); postupně se učí chápat výtvarnou formu jako systém znaků a významů
- porovnávají prostředí školy a její nejbližší okolí - sledují detaily stavby a zařízení (jejich funkce, barvy, tvary), hledají příjemná zákoutí, vymýšlejí nová řešení, porovnávají a hodnotí vzhled jednotlivých tříd
- osvojují si schopnost výtvarné výpovědi - jejího hodnocení, zdůvodnění a obhájení, vedení dialogu, vyjadřování se k tvorbě vlastní i ostatních - tolerance k rozdílným způsobům výtvarného vyjádření
- zasazují předměty do neobvyklých souvislostí, vytvářejí nové a neobvyklé, poznávají současné trendy výtvarného umění, zaměřené na spojení s vědou a technikou

#### ***D. Doporučené přístupy, typy, druhy a formy činností, výtvarné techniky***

- záznamy autentických smyslových zážitků, emocí, myšlenek (hledání jejich podobností a odlišností)
- - vyhledávání, pojmenovávání a uplatňování linií, barev, struktur, světla, kontrastu, kompozice ve vlastní výtvarné tvorbě
- vyhledávání, pojmenovávání a uvědomování si závislosti tvaru na funkci, uplatňování dekoru, využívání rozmanitých materiálů přírodních i umělých, experimentování s výtvarnými vyjadřovacími prostředky
- hledání vhodných forem pro vyjádření obsahu v ploše a prostoru - kresby, malba, grafika, prostor, tvorba, instalace, PC grafika
- haptická, orientační a komunikační cvičení (výtvarná reflexe těchto cvičení), haptické zkušenosti s tvary, materiály, konstrukcemi, strukturami atd.)
- spojení výtvarné tvorby s hudbou a pohybem, cvičení na uvolnění a koncentraci
- vytváření tvůrčího harmonického prostředí pro vyjádření pocitů, nálad
- experimentace s reprodukcemi a tiskovinami (postavy, příroda, technika, písmo, struktury, písmo, výtvarnými znaky a symboly)
- práce s učebnicemi výtvarné výchovy, encyklopediemi, výtvarnými slovníky, autobiografiemi, CD - ROM atd.

Výtvarná výchova 7. - 9. ročník základní školy

#### ***Třetí klíč***

Klíčová slova výukového programu: vnímání, cítění, myšlení, vyjadřování, komunikace; skryté, zjevné, viditelné, neviditelné; sebeprosazení, sebereflexe, empatie, tolerance; identifikace, distance; svoboda, spontaneita, náhoda, řád; energie, hmota, vědomí; trvání, kontinuita, změna; tvar a prostředí; estetika, ekologie, umění.

#### ***A. Inspirace***

- Lidé v kulturách a historických epochách - žáci hledají souvislosti, odlišnosti, zajímavosti, zvyky, způsoby uměl. vyjádření, používané materiály, technologie a postupy umělecké tvorby v kulturách rozličných národů celého světa. Porovnávají např. vybrané projevy kultury tzv. přírodních národů s projevy průmyslových civilizací (oblečení, léčitelství, magie, náboženství, symboly, obřady, svátky).

- Lidé příštího věku - žáci se zamýšlejí nad směřováním současné civilizace, nad výtvarnými, vědeckými a etickými aspekty techniky (vize ekologické dopravní sítě, meziplanetární komunikace, obydlí, měst, zábav a sportů budoucnosti), sledují vývoj současného designu, porovnávají realitu současnosti s fantastickými vizemi v literatuře a umění (nestvůry, umělá inteligence, genetika, nadpřirozené fenomény, telepatie, magie) a odhadují jejich význam v budoucnosti.
- Lidé a média - v nejbližším okolí poznávají, vyhledávají a všímají si spojení hudby a výtvarného umění v multimediální tvorbě - např. videoklipy a reklama; hodnotí knihy, časopisy, noviny jako spojení slova s výtvarným projevem; zkoumají využití prostředků pro záznam a přesnost informací a pro komunikaci; prostřednictvím dostupných médií cíleně vyhledávají informace o výtvarném umění ve světě - galerie na WWW, kulturní informace, encyklopedie a elektronické konference na internetu; diskutují o kybernetické, mediální a elektronické kultuře.
- Lidé a znaky - vyhledávají obrazově znakové systémy ve veřejném prostředí (doprava, komunikace, instituce) a v technických médiích, učí se je analyzovat a interpretovat. Zkoumají zákonitosti tvorby znaků a jejich vztahy k významům v lidské komunikaci a výtvarném umění.
- Proměny tématu - cíleně se zaměřují na proměny konkrétních námětů, témat a konceptů ve výtvarném umění (veduty, zátiší, krajina, portrét, figurální kompozice, rodina, smrt, apokalypsa, drogy, muž a žena, erotika a pornografie atd.) - hledají, srovnávají, posuzují historické souvislosti, paralely s vlastními životními zkušenostmi, situacemi, shromažďují výtvarný materiál. Společně zkoumají a hodnotí význam formy, obsahu a působení uměleckých děl. Proměny mého města, vesnice - svou pozornost zaměřují na proměny svého města - jeho architekturu, navštěvují zajímavá místa, shromažďují informace o zvláštních architektonických útvarech, slavnostech, výstavách, tamních umělcích (portály, mosty, nádraží, ateliéry, grafity, vztahy mezi lidmi ...) - skicují v exteriéru, fotografují, hodnotí.
- Život a dílo pana XY - aneb s kým bych se ztotožnil - na základě četby, návštěvy filmu atd. zaměří pozornost na život a dílo konkrétního umělce (malíře, sochaře, architektura) - zajímají se o jeho život, způsob uměl. vyjádření, periody jeho díla - shromažďují informace o jeho době, městě kde žil. Pro ostatní připraví sborník, výběr reprodukcí, reportáž, stručný životopis, kopie, ztvárnění jiného tématu stejnými výtvarnými vyjadřovacími prostředky a naopak.

### **B. Tvoření**

Tematické okruhy, příklady témat a námětů:

#### ***Lidé v prostoru a času***

- Lidské bytosti, bytosti z mýtů minulých i budoucích - vznik, role, proměny, zánik, způsoby jednání, příbuznosti, odlišnosti, vlastnosti, vnímání, cítění, myšlení, paměť, představy, sny.
- Komunikace - dotek, pohyb, gesto, výraz, řeč, písmo; telefon, internet; znaky, symboly; zvuk, tón a rytmus - jejich výtvarné aspekty; komunikace v umění.
- Lidské skupiny a společenství - dvojice, parta; generace; rodičovství; obec, region - vztahy, situace, události, rituály.  
Příklady námětů: Kam doletí Ikaros, Kudy bloudí Euridika, Dotknul jsem se něhy, Leonardův e - mail Andymu, WWW pro mimozemšťany, Tati, tobě přeskočilo!, Vzpomínky mého pravnuka, Logo pro naši partu.

#### ***Země - planeta života***

- Země dnes, včera a pozítří - vznik; sopky, potopy, světadfly; usazování, eroze, krystalizace, vrásnění; proměny krajiny; Země - planeta lidí.
- Organismy - vznik, metamorfózy, vztahy, zánik; atom, buňka, molekula; tajemství mikrosvěta; tvary, barvy, detaily; společenství, informace, komunikace.
- Vesmír - Země ve vesmíru; Slunce, planety, galaxie, černé díry, supernovy, pulsary a kvasary; hmota, energie, rychlost a světlo; umělá tělesa, komunikace.  
Příklady námětů: Růst kamene, Kost a kostra dinosaura, Deník létající ryby, Vyprávění filodendronu, Mravenčí telegramy, Virus z asteroidu X, Co jí galaxie.

#### ***Věda a technika, design, architektura, výtvarné umění***

- Svět předmětů - materiál, tvar, konstrukce a funkce; výtvar a výrobek; oděv, nábytek, bytové doplňky, suvenýry, reklama, móda, vkus, styl a sloh.
- Technika, stroje, energie - proměny, konstrukce, pohony, pohyby; fungování a schopnosti strojů; proměny energie; věda, technika a příroda - bionika.
- Byt, stavba, město - doupě, skryš a obydlí; zařízení; proměny vkusu; jeskyně, dům, chrám, palác, škola; architektura - duchovní prostor pro člověka; vizuální komunikace a orientace ve městě - prostor pro lidi a pro umění.



- Svět umění - pokoj, obraz, rám; postava, socha, soška, zahrada; grafika, známka, ex libris, mince, erb, domovní znamení a logo, reklama a umění.

Příklady námětů: Židle - socha, Co nejvíc sluší mému tělu - co mojí duši, Stroje pana Grosse, Hmyzí a člověčí labyrinty,auta poháněná vzduchem, Doupata ve třídě, Létající dům, Barevné křížovatky, Sgrafita a grafity, Obraz pro můj pokoj, Rámy pro pana Rembrandta, Moje ex libris, Jakou sochu pro náš park.

### **C. Zrcadlo - aneb co už umím a znám**

Žáci

- vědomě volí výtvarné prostředky, přírodní a umělé materiály, přístupy pro vlastní výtvarné vyjádření - kombinují je a experimentují s nimi. Orientují se na hlubší poznání a zvládnutí vybraných výtvarných technik. Rozlišují kvalitu podkladu pro konkrétní výtvarnou techniku, vědomě si volí vhodný podklad např. savost, strukturu, barvu papíru. Experimentují s papírem, papírovou hmotou, ručním papírem, benzínovými papíry, vlnitou lepenkou, novinami.
- prakticky ověřují a postupně využívají kompoziční principy (např. dominanta, subdominant, vertikála, horizontála, diagonála, zlatý řez, kontrast, harmonie) v experimentálních činnostech a vlastní tvorbě.
- v přírodě, technických výtvorech i výtvarných dílech hledají, analyzují skryté a tušené zákonitosti výtvarných projevů. Objevují a ověřují jednotu výtvarného estetického a matematického řádu (výtvarná geometrie ulit - spirál, labyrintů, ornamentů, fraktálů atd.).
- seznamují se s různými typy zobrazení a učí se je vnímat v historických souvislostech - rovnoběžné promítání, pohledy, perspektiva (např. hieratická kompozice, renesanční perspektiva, perspektiva ve fotografii, vícehledové zobrazení, průřezy prostorem, Escherovy imaginární prostory).
- učí se zacházet s dostupnými zobrazovacími prostředky - video, foto, PC, skener atd.
- osvojují si různé možnosti vystižení přírodních tvarů - jejich stavby, barev, povrchů, struktur vhodnými výtvarnými technikami (např. otisky, frotáže, roláže, montáže, různé transformace - stylizace, deformace tvarů, transpozice a nadsázka barev).
- pozorují, porovnávají a zařazují do historických souvislostí základní stavební prvky architektury (např. římsa, okno, portál, sloup, sgrafita, mozaika).
- pracují se světlem a barvou v konkrétním prostředí a prostoru (paprsek, stín, osvětlení tváře), hledají historické paralely (např. hry se stíny, sochy v noci, Rembrandt, Vermeer, kinetismus, atd.).
- hlouběji zkoumají charakter a psychický účín barev, jejich symbolické významy. Prohlubují si znalosti základních pojmů nauky o barvách (tón, jas, lomená barva, pestré a nepestré barvy, míchání barev, barevný kontrast a harmonie, přírodní a syntetická barviva). Zabývají se barvou v umění, hodnotí, přirovnávají (např. fauvismus - kubismus, Seurat, Monet, pravěké jeskynní malby, způsoby míchání barev na PC atd.).
- cíleně zkoumají vztahy vlastního těla a prostoru (fáze pohybu, tanec, sport, pantomima, gesta), estetiku pohybu, tělo a pohyb v umění (např. Segal, Giacometti, Jakobsen, Moore, Arp, Zoubek, Pollock, kaligrafie, body art, PC animace).
- orientují se v oblastech moderního výtvarného umění, seznamují se s hlavními trendy (např. instalace, performance, videoart, multimedia, akční umění).
- sledují, dokumentují a prezentují proměny vlastního výtvarného vývoje (archiv, portfolio, adjustace, dokumentace, tematická výstava, výtvarné publikace, přehlídka).
- jsou schopni hodnotit, obhájit, k zdůvodnit vlastní výtvarnou výpověď, vést o ni dialog, vyjadřovat se k tvorbě druhých a tolerovat ji.
- podílejí se na kultivaci školního prostředí, v týmu spoluvytvářejí koncepci výtvarného řešení jednotlivých prostor školy a jejího okolí (instalace objektů, květin, atd.).
- své dovednosti a vědomosti uplatňují při návrzích designu jednoduchých předmětů (karoserie auta, barevné řešení bytu, nástroje, užité předměty atd.).

### **D. Doporučené přístupy, typy, druhy a formy činností, výtvarné techniky**

- záznamy autentických smyslových zážitků, emocí, snových představ, prchavých okamžiků, jemných projevů energie, myšlenek (hledání jejich podobností a odlišností)
- vyhledávání, pojmenovávání linií, barev, struktur, světla, kontrastu, kompozice ve vlastní výtvarné tvorbě
- vyhledávání, pojmenovávání a uvědomování si závislosti tvaru na funkci
- využívání rozmanitých materiálů přírodních i umělých
- hledání vhodných forem pro vyjádření obsahu v ploše a prostoru - kresba, malba, grafika, prostorová tvorba, instalace, PC grafika, multimedia

- haptická, komunikační a prostorově orientační cvičení, zobrazení znázorněných situací, využití vlastního těla, skupinová tvorba - tvorba záznamů a dokumentace akcí
- spojení výtvarné tvorby s hudbou a pohybem a dramatem, tvorba jednoduchých dramatických a multimediálních představení, řešení divadelního prostoru s použitím světelných efektů a prostorového členění
- vyhledávání a využívání reprodukcí, fotografií, časopisů, tiskovin (struktury, postavy, písmo, výtvarné znaky atd.)
- programové využívání učebnic výtvarné výchovy, encyklopedií autobiografií - tvorba výpisků, přehledů, referátů, letáků, propagační grafiky

# **Učební Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola, alternativa B**

Jaroslav Vančát, Lenka Kitzbergerová, Marie Fulková

čj. 18 265/2001 - 22

## **1. Charakteristika a cíle předmětu**

Výtvarná výchova se zabývá procesem obrazové tvorby, obrazového vnímání a užívání obrazů k poznání a komunikaci.

Sleduje vznik a vývoj jazyka obrazové řeči jako komplexu obrazových (vizuálních) znakových prostředků (podobně jako český jazyk a literatura sleduje jazyk mluvené a psané řeči), reflektuje vztah tohoto obrazového jazyka k dalším způsobům a prostředkům lidského poznání a komunikace.

Věnuje mimořádnou pozornost výtvarnému umění jako jednomu ze základních zdrojů vzniku a experimentální inovace obrazových znaků a jejich interpretace na sociální a individuální (subjektivní) úrovni.

Pojmem obrazové znaky rozumíme nejen tradičně definované oblasti výtvarného umění, ale rozšiřuje jej na všechny prostředky vizuální komunikace (obrazy, plastiky, prostorové objekty, instalace, architektura, objekty tzv. užité tvorby, dynamické vyjadřovací prostředky jako performance, body - art, akce, prostředky informačních a komunikačních technologií, obrazové prostředky multimédií a další).

### ***Ve vztahu k obrazovým znakům:***

Na základě vlastní tvůrčí praxe se podle svých rozvíjejících se schopností učí žák chápat jednotlivé obrazové znaky v jejich systémovém začlenění v obrazové řeči, učí se chápat důvody a okolnosti jejich vzniku. Učí se rozumět jejich vztahům k dalším způsobům a prostředkům lidského vyjádření a komunikace. Ve vztahu k vlastním zážitkům a zkušenostem se učí principům, podle nichž obrazové znaky nabývají komunikačního obsahu i podmínkám, za kterých se jejich obsah dále vyvíjí a proměňuje.

### ***Ve vztahu k výtvarnému umění:***

Žák se učí především svobodně vyjadřovat vlastní zážitky a otevřeně komunikovat o společně sdílených obsazích. Tato svoboda znamená schopnost tvořivě experimentovat a tyto experimenty na různých úrovních reflektovat.

Ve vztahu k inovačním kvalitám uměleckého díla se žák učí otevřenosti k dosud neznámému, k překonávání stereotypů dosavadního vlastního nahlížení, k odhalování dosud neuvědomělých pocitů a zážitků.

V pozici diváka uměleckého díla se žák učí rozpoznat a obhájit svůj podíl na jeho interpretaci, obecně pak odhalit důležitost interpretace jako nedílné součásti celistvosti tvůrčího a uměleckého procesu.

### ***Ve vztahu k vlastnímu komplexnímu vzdělání:***

V protikladu k mimovědomému nabývání zrakových kompetencí a mimovolnému vnímání se žák postupně učí vědomě odhalovat obrazové znaky jako jeden ze zdrojů vlastní aktivity vizuálního vnímání, cítění, myšlení a hodnocení a učí se tuto aktivitu cíleně rozvíjet.

Výtvarná výchova v tomto pojetí je výukou užívání a chápání dynamického modelu vytváření a interpretace výtvarného díla, možností poznávání skutečností jeho prostřednictvím a sdělování těchto možností ostatním.

## **2. Přístupy k obsahu a organizaci výuky**

Obsah učiva je členěn ze tří hledisek uchopitelných v procesu výuky

- a) hlediska procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách
- b) hlediska obrazových znakových prostředků
- c) hlediska tématických celků.

Každé z těchto hledisek je v činnostech spojených s vytvářením interpretací a používáním obrazových znaků přirozeně obsaženo. Jejich konkrétní kombinace v praktické činnosti otevírají proces, kterému běžně říkáme výtvarná tvorba, novým významům. Učitel samostatně posuzuje míru uplatnění jednotlivých hledisek při výběru konkrétních činností ve vyučovací hodině. Cílem tohoto výběru je postupně dosáhnout stavu, kdy bude žák schopen se aktivně podílet na strukturaci a uplatňování uvedených hledisek a tím na tvorbě smyslu výuky.

### ***a) Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách***

Při tvorbě či interpretaci obrazu je žák neopakovatelným subjektem, individualizovaným průsečíkem konkrétních vztahů, na jejichž základě si utváří vlastní obraz reality. Tuto členitou, strukturálně provázanou činnost můžeme metodicky uchopit ve třech základních, vzájemně se podmiňujících rovinách - v rovině senzuaálně somatické, v rovině psychické a v rovině sociální. V těchto rovinách lze žákovu osobnost cíleně rozvíjet jak přímo, tak také působením skrze roviny ostatní.

Z každé z těchto rovin je vnímána specifická část obsahu obrazového znaku. Prací s obsahy obrazových znaků v uvedených rovinách rozvíjí osobnost žáka v následujících procesech:

I. Proces diferenciací vizuální citlivosti - senzualně somatický obsah obrazového znaku.

II. Proces odhalování subjektivity - osobnostní, psychický obsah obrazového znaku

III. Proces rozšiřování komunikace - sociální obsah obrazového znaku

Zásadním předpokladem výuky je rozpoznání dosavadní kompetence žáka v každé z těchto úrovní a jejich další konkrétní rozvíjení.

#### *b) Hledisko obrazových znakových prostředků*

Spojování obrazového znaku se zkušeností jedince i společnosti vždy přirozeně směřuje k vytváření "dohodnutého" znakového kódu. Rostoucí důraz na vizuální komunikaci v současné společnosti vytváří celou stavu kodifikovaných znakových systémů, které zakládají podmínky pro zjevnou i skrytou manipulaci jednotlivce. Cílem výtvarné výchovy je udržovat otevřený prostor pro jedinečné a neopakovatelné vytváření a užívání obrazových znaků. Učitel tedy na žádné úrovni svého působení nevede žáky k užívání obrazových znaků v definitivním významu, ale k aktivnímu vyhledávání a vytváření obrazových znaků k jedinečnému vyjádření individuálních obsahů.

V osobním uplatnění obrazových znakových prostředků je třeba respektovat strukturální návaznosti jejich chápání a užívání. Tak lze postupovat od přirozené hry s předměty jako prostředku symbolizace, od pohybu vlastního těla a socializace jeho umístění v prostoru, přes akční tvar malby a kresby k stavbě obrazu jako struktury vztahů, jako výsledku posloupnosti mnoha osobně kontrolovatelných porovnání. Teprve na základě mimoděk získané analytické schopnosti, je žák schopen pochopit uspořádání jinak automaticky vnímaného celistvého tvaru, získává schopnost jej variovat a tvořivě přebudovávat, získává tak také představy o jeho možném vývoji, o jeho dalších vztazích, jejich transformacích a o existenci objektů, jevů a dějů jako obsažených procesů.

#### *c) Hledisko tématických celků*

V pluralitním nazírání podmínek respektujeme, že neexistuje obecná výtvarná výchova, ale výtvarná výchova v komunikaci konkrétního učitele s konkrétním žákem, s konkrétní třídou, v konkrétních životních situacích. Cílem výtvarné výchovy je právě v této jedinečnosti odhalit prostřednictvím rozšiřování smyslové citlivosti, odhalování subjektivity a rozšiřování komunikace společné obsahy, které jsou pro žáky i učitele aktuální a živoucí.

Z tohoto hlediska je možné říci, že se množství témat oproti době nedávné radikálně rozšiřuje, že témata přírody, lidí, lidského světa se rozšiřují o vyjádření samostatné existence subjektu. Tematizují se také prostředky vyjádření, média. Tato témata je dále možné dělit, např. u:

- tematizace subjektu na vyjádření základních tělesných pocitů vlastní existence, psychických pocitů, pokusy o sebenazírání zvnějšku,
- tematizace okolního světa na škálu od mikrosvěta po makrosvět,
- tematizace vztahu k ostatním lidem na vztah já - ty, na svět nejbližších, které jsme schopni individualizovat a na svět sociálních struktur, v nichž jedinec může být sám pouze elementem.

Také téma přírody nabývá dříve neuvědomovaných ekologických souvztažností, s nástupem pluralitní kultury jsou reaktivovány i rané lidské vztahy k ní (mytické, archaické).

I téma médií můžeme dále členit, např. na média jako svědectví civilizační vyspělosti, jako nezbytný prostředek uchopení historie, média jako dynamické vyjádření či média jako systémová konstrukce.

Toto další členění a další tematizace se dělí pod vlivem stále se zvyšujícího množství vědeckých poznatků a rozšiřujících se technických možností. Umění, věrné svému nezprostředkovanému vztahu k lidské existenci ve světě nezůstává ani v této epoše stranou a podílí se vytvářením nových obrazových znaků na hlubším procítění, pochopení a jasnějším uspořádání těchto nových poznatků.

Žádná z aktuálních témat nejsou ve škole "tabu" ani pro nejnižší věkové kategorie žáků, pokud dodržíme zásadu přiměřenosti jejich obsahu k jejich konkrétní zkušenosti. Naopak, u některých témat (např. média, proměna a pohyb aj.), je možné počítat s tím, že se v nich žáci cítí mnohem přirozeněji, a jsou jim srozumitelná bez obsáhlejšího zprostředkování, neboť se do této situace narodili a nemusí se vyrovnávat s traumatizující radikální změnou podmínek jako předchozí generace.

### 3. Obsah učiva

#### *a) Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách*

##### **I. Proces diferenciací vizuální citlivosti - senzualně somatický obsah obrazového znaku**

Proces diferenciací vizuální citlivosti vede k rozšiřování schopnosti vnímat a pojmenovávat vizuální kvality (barvy, povrchy, textury, tvary ...) a jejich kombinace a elementy, z nichž jsou složeny - je jedním z předpokladů poznání a komunikace prostřednictvím obrazových znaků.

V každodenním vnímání se mimovědomě řídíme standardy, které řeč a obrazový jazyk vytvořily pro roztřídění prostoru a předmětů, pro objemy, tvary a barvy. Toto zautomatizování našeho vnímání, které nám vnuká myšlenku představu o samovolnosti a danosti předpokladů zrakového vnímání.

Rozšíření vnímavosti pro nové jevy, nové procesy a pro jejich obsahy je možné právě prostřednictvím diferenciací obrazových znaků a jejich novým zobsažněním.

Rozvíjení zrakové citlivosti však neprobíhá pouze na základě obrazových a slovních znaků, ale s intenzivním zapojením zkušeností ostatních vlastních smyslů, která vývojově předchází zrakové zkušenosti.

Mimořádný důraz je proto kladen na rozvíjení citlivosti hmatového, sluchového a kinestetického vnímání ve vztahu k vnímání vizuálnímu. Vědomé využívání senzuačně somatických dispozic je třeba chápat jako samostatný obsah, který je třeba citlivě motivovat a začleňovat do výuky.

### ***I. stupeň***

Porovnávání vjemů ostatních smyslů s vjemy zraku. Vyhledávání a vyjadřování vzájemných vztahů mezi těmito vjemy.

- Vytváření obrazových znaků na základě jiných než zrakových vjemů. Převádění získaných zkušeností do plošných, objemových i dynamických vyjádření.
- Prohlubování citlivosti pro rozlišování barevných tónů a dalších světelných kvalit (světlosti, sytosti) na základě porovnávání jejich vztahů a hledání souvztažností jejich vlastností. Budování škál podle jejich různých vlastností.
- Vytváření obrazových znaků pro vyjádření orientace a pohybového uplatnění vlastního těla v prostoru.
- Hledání obrazových znaků pro vyjádření pohybu či proměny.

### ***II. stupeň***

- Porovnávání vjemů ostatních smyslů s vjemy zraku. Analýza převoditelnosti a nezastupitelnosti těchto vjemů.
- Vytváření obrazových znaků na základě jiných než zrakových vjemů. Převádění získaných zkušeností do plošných i objemových i dynamických vyjádření. Rozšiřování pojmenování a rozšiřování škál obrazových znaků k uplatnění tvarů a objemů v různých specifických oblastech lidské praxe.
- Vytváření systémů pro rozlišování barevných tónů a dalších světelných kvalit (světlosti, sytosti) na základě jejich porovnávání a hledání souvztažností jejich vlastností.
- Komplexní uplatňování obrazových znaků pro vyjádření orientace a pohybového uplatnění vlastního těla v prostoru.
- Hledání obrazových znaků pro vyjádření pohybu či proměny kvalit. Získávání schopnosti vyjádření proměny kvalit jako transformace jednotlivých prvků. Budování typologie možností proměn kvalit.

### ***II. Proces odhalování subjektivity - osobnostní, psychický obsah obrazového znaku***

Proces odhalování subjektivity vychází z poznání, že znaky nejsou definitivní ve svém významu a že jsou vždy interpretovány s osobnostním obsahem. Obrazový znak v tomto pojetí má pro subjekt smysl právě tehdy, když rezonuje s jeho vlastními zkušenostmi.

Je proto vždy třeba respektovat, že jakékoli obrazové vyjádření může subjekt vnímat jako dobré, krásné a pravdivé, i když je tato představa odlišná od obecného mínění. Obecně přijímané pojetí krásy, dobra a pravdy uměleckého díla vyrůstá z jisté společenské shody, jejíž autoritu nelze subjektu vnucovat zvnějšku, ale je třeba umožnit mu, aby se na jejím ustavování podílel.

V tomto procesu má mít každý prostor pro svobodné vyjádření, s uplatněním vlastních zážitků a zkušeností, ať ve své tvorbě či v interpretaci. Neexistuje tedy předem dané správné či špatné vyjádření, které by bylo nutné brát jako měřítko.

Neznamená to však, že učitel se zrekne hodnocení, ale že bude schopen své již vytvořené hodnoty pokaždé znova podrobovat zkoumání, s respektováním všech originalit posuzovaného vyjádření, a že své soudy bude vyjadřovat nikoli jako výrok autority, ale jako zkušenost "druhého".

### ***I. stupeň***

- Převádění pocitů těla na obrazové znaky.
- Vytváření obrazových znaků na základě vlastních emocí, pocitů a nálad.
- Vytváření obrazových znaků na základě fantazie, kombinací představ a znalostí.
- Neslovní interpretace obrazových znaků (prostřednictvím pohybu, neslovních a mimovýtvarných uměleckých prostředků, dalších obrazových znaků).
- Rozvíjení schopností prožívat obsahy obrazových znaků jako osobní a interpretovat je z pozice vlastních zkušeností, k nimž se vztahují.

### ***II. stupeň***

- Převádění pocitů těla na obrazové znaky s hledáním vzájemných souvislostí a vytvářením škál a "map", postihujících výsledky těchto hledání.
- Vytváření obrazových znaků na základě vlastních emocí, pocitů a nálad. Hledání a interpretace vzájemných souvislostí těchto vyjádření.
- Vytváření obrazových znaků na základě fantazie, kombinací představ a znalostí. Rozvíjení schopnosti rozlišovat, z jaké vrstvy představivosti znaky pocházejí a jakým způsobem ovlivňují životní praxi.
- Ovládnutí širší palety prostředků neslovní interpretace obrazových znaků (prostřednictvím pohybu, neslovních a mimovýtvarných uměleckých prostředků, dalších obrazových znaků, nových médií). Rozvíjení schopnosti jejich samostatné volby podle předpokládaného účinku.
- Rozvíjení schopností prožívat obsahy obrazových znaků jako osobní a interpretovat je z pozice vlastních zkušeností, k nimž se vztahují. Vědomá reflexe síly estetických prožitků, jež přinášejí a schopnost tvorby hypotéz jejich příčin.

### **III. Proces rozšiřování komunikace - sociální obsah obrazového znaku**

Proces rozšiřování komunikace učí žáky aktivnímu podílu na vyhledávání hodnot obrazového znaku. Na základě poznání, že hodnoty obrazového znaku se tvoří v komunikaci, klade mimořádný důraz právě na jeho interpretaci.

Žák se učí, že proces tvorby obrazového znaku je neucelený bez jeho vlastní aktivní interpretace vytvořeného díla, bez společných vzájemných porovnání osobních zkušeností a zážitků a vysvětlení stanovisek k dílům ostatních. Učí se podílet na realizaci výstav, děl ve veřejném prostoru pro komunikaci se spolužáky, rodiči i veřejností. Učí se tvořivému hledání dalších, i nevšedních, příležitostí k jejich prezentaci a možností interpretace vytvořených děl. Postupně se učí chápat kontext, v němž se jeho dílo nabízí ke zveřejnění.

Právě tak interpretace již hotových děl (zejména děl považovaných za uznaná či klasická) je příležitostí k obohacování komunikace o vlastní zkušenosti a zážitky a jejich porovnávání s dalšími interpretacemi.

#### **I. stupeň**

- Poznávání co největší plurality interpretací konkrétního obrazového znaku a uvědomění si závislosti této interpretace na kontextu (rozdílnost kontextu interpretace v historickém posunu, různé kontexty v současnosti). Seznamování se s důsledky, jaké přinášejí konkrétní rozdílné interpretace.
- Postupné odhalování a přijímání co nejširší škály kontextů k interpretaci. Porozumění, na jakých kontextech interpretace stojí vlastní přesvědčení žáka, jakými kontexty může být rozvinuto a jakými se cítí oprávněně či neoprávněně ohroženo.
- Získávání schopnosti vzájemné tolerantní diskuse o konkrétních interpretacích a interpretačních kontextech, zejména v uplatnění nových informačních a komunikačních obrazových prostředků (fotografie, video, film, televize).
- Postupně rozvíjení schopnosti praktického zapojování vlastních děl i děl ostatních do komunikačního procesu v navrženém kontextu.

#### **II. stupeň**

- Rozvinutí schopnosti samostatného odhalování interpretačního kontextu vlastního i přejatého obrazového znakového vyjádření tak, aby byl srozumitelný pro ostatní. Jejich porovnávání s dalšími nabízenými kontexty a hodnocení jejich účinnosti.
- Vytváření racionálního přehledu interpretačních kontextů jak historických, tak současných, založených na pluralitě přístupů. Prohlubování poznávání souvislostí mezi životními podmínkami kulturních formací a proměnou kvalit jejich obrazových systémů (způsob vyjádření postavení člověka, prostorových poměrů, symbolizace důležitých životních jevů). Analýza obrazových systémů za účelem odhalování originálního způsobu interpretace.
- Prohlubování schopnosti praktického zapojování vlastních děl i děl ostatních do komunikačního procesu v samostatně zvoleném kontextu. Analyzování tohoto procesu za účelem hledání dalších alternativních kontextů s vysvětlením jejich obsahu. Aktivní využívání nových informačních a komunikačních obrazových prostředků (zejména fotografie, videa a počítačové úpravy obrazů) v tomto procesu.
- Rozvíjení schopnosti samostatně volit kontext interpretace jednotlivých děl či jednotlivých expozic a uplatňovat jej v komunikaci.

#### **b) Hledisko obrazových znakových prostředků**

Cílem je naučit žáka aktivně vyhledávat a vytvářet prostředky k vyjádření svých zážitků a zkušeností. Hlavním kritériem volby a užití konkrétních prostředků je, zda se tím žákovi podaří vyjádřit a vyvolat svou představu.

Žák se učí posuzovat tyto prostředky z hlediska jejich fungování v komunikaci jak z hlediska originality jejich užití tak z hlediska jejich předpokládaného účinku. Je důležité, aby si pro svou tvorbu mohl prostředky na základě takto získaných zkušeností svobodně volit.

Dadaismus a v jeho prohloubení akční a objektové umění 60 let, stejně jako medializace obrazových prostředků a v době nejnovější, vytvořily pro výtvarnou tvorbu prostředky radikálně nové, které zrušily jednoznačnou technologickou determinaci výtvarného díla. Obrazovým znakem od té doby může být jakýkoli objekt z každodenního života, jsme - li na něm schopni ukázat jinou než každodenní zkušenost. Znakem je i samo lidské tělo, stejně jako nazíraná akce v čase a prostoru.

Mediální prostředky, které máme k dispozici v současné době (fotoaparát, video, počítačová tvorba a úprava obrazů, animace pohybu, interaktivní grafika), nejsou již chápány jako objektivizační nástroj zachycení reality (dřívější film - okno do světa, zpravodajství, přímý přenos), ale variabilitou vyjádření obsahu téhož tématu umožňující porovnávání různých interpretací. Z široké nabídky alternativ vyvstává nebezpečí chaosu a svévole. Pokud však jsou promyšleny důvody jejich vzniku a jejich vztahů, je naopak možné dosáhnout nových kvalit vnímání, představivosti myšlení, vedoucích k modelu dynamické, neustále proměnlivé, strukturované reality a otevřených možností pro začlenění subjektu.

Existence nových mediálních prostředků také posunuje do nových rolí dosud užívané prostředky výtvarného umění. S respektováním takto nabytých nových účinků klasických prostředků je třeba je i nabízet k užití, s posilováním žákova uvědomění, na jakých obecných principech je existence obrazového znaku založena.

### ***I. Manipulace s objekty***

Nejpřístupnější je pro žáka manipulace s objekty a změna jejich vzájemného postavení, doprovázená hledáním jejich nové významové hodnoty pomocí nového pojmenování a nového postoje vůči nim. Tato cvičení zařazuje pro jejich symbolickou obsažnost rovnocenně s malbou a kresbou.

Dalším stupněm je pak dělení předmětů a skládání jejich prvků do objektů s novým obsahem. Princip montáže, koláže či asambláže se uplatňuje nejen v obrazové ploše, ale i přepracováním předmětů, jejich rozebíráním a novým skládáním.

Obsahem manipulace s objekty je uvědomělé zpochybnění zavedené jednoznačnosti jejich interpretace a udržování otevřenosti k jejich alternativním významům.

#### ***I. stupeň***

- Vyhledávání symbolických objektů k daným obsahům. Přejmenovávání objektů, tvorba jejich dalších symbolických obsahů na základě asociativity celků a částí, na základě rozdílu jejich situačního umístění apod.
- Rozložení objektu a jeho přestavba podle učitelem navrženého či samostatně zvoleného obsahu.
- Skládání symbolických sestav předmětů s vytvářením jejich nového obsahu.

#### ***II. stupeň***

- Zkoumání dadaistického principu náhodných setkání a náhodných konfigurací předmětů či jejich částí.
- Objasnění principu surrealistického (poetického) účinku v tvorbě nových metafor oproti zvykovému účinku zavedených znaků.
- Budování složitějších symbolických světů.
- Uplatnění koláže v těchto symbolických cvičeních.

### ***II. Pohyb vlastního těla a jeho umístění v prostoru***

Přirozená dětská touha po pohybu je socializována jejím využitím ve hrách, v tanci, v zobrazování dynamických dějů, v určování a ovládání prostoru.

Tyto vyjadřovací prostředky umožňují žákům vědomě zacházet se svým tělem tak, aby jimi mohli vyjadřovat své obrazové představy, dokázali do pohybu a výrazu svého těla vědomě přenést vnitřní pocity dechu, tepu, teploty, napětí i uvolněnosti. Vyjádření svého postoje k vnějšímu světu či ostatním lidem svým tělesným výrazem umožňuje žákovi získávat zkušenost ze sociálního ověřování svého chování a efektivně tak zdokonalovat sebenazírání. V těchto činnostech se výtvarná výchova v mnoha ohledech propojuje s dramatickou výchovou, účinek těchto prostředků nemusí končit u vizuálního vyjádření.

#### ***I. stupeň***

- Užití pohybů a postojů těla k symbolizaci jednoduchých dynamických přírodních dějů.
- Užití pohybů a postojů těla k symbolizaci tělesných stavů.
- Užití pohybů a postojů těla k symbolizaci sociální role a sociálního postavení. Koordinace pohybů a postojů vlastního těla s pohyby a postoji ostatních.

#### ***II. stupeň***

- Užití pohybů a postojů těla k symbolizaci psychických stavů.

- Užití pohybů a postojů těla k mimoslovní komunikaci.
- Koordinace pohybů a postojů vlastního těla s pohyby a postoji ostatních za účelem vyjádření složitějších dynamických přírodních dějů, sociálně strukturovaných dějů, k modelování procesů.

### **III. Akční tvar malby a kresby, akční jednání**

Účinnost těchto prostředků je založena na přirozené touze žáka vložit do svého obrazového vyjádření dynamiku pohybu. Dovednost stále přesnějšího obrazového vyjádření se vytváří postupným ovládním a zjemňováním této dynamiky.

U malby spočívá akční tvar v preferenci vztahů barevných ploch před přesnou kresbou. Mnoho racionálně založených učitelů pomíjí emotivní význam takto pojaté malby, který je dítěti v ranějším věku bližší než vyjádření přesného tvaru. Proto se snaží děti přimět k ráznému opuštění této tvarové "nejasnosti" a k přechodu k přesným obrysům, které však celý výtvarný projev racionalizují na úkor emocionálního prožitku. Čas od času dáme dětem možnost barevně vyjádřit svoje emoce bez dalšího omezení. Při těchto činnostech lze tuto tvorbu organicky propojit s hudbou a jejími výrazovými prostředky.

Akční jednání můžeme uplatňovat vůči různým amorfním materiálům (voda, písek, hlína, textilie) i předmětům (míče, plastové objekty, šňůry apod.).

#### **I. stupeň**

- Akční vyjádření jako záznam mimoděčných pohybů.
- Akční vyjádření jako výsledek dynamických pohybů s promyšlenými pravidly.
- Akční dynamické jednání s amorfními materiály.
- Akční dynamické jednání s objekty.

#### **II. stupeň**

- Akční vyjádření jako mimoděčné budování či vymezení tvarového či barevného prostoru.
- Akční vyjádření jako výsledek koordinace tělesných rytmů (dechu, tepu) a pocitů (pocit tlaku, tepla apod.).
- Akční vyjádření jako komunikační prostor více subjektů.
- Akční dynamické jednání v koordinaci se zvuky a hudbou.

### **IV. Stavba obrazového znaku jako struktury vztahů, výsledek v procesu**

Žák se učí ovládat a vytvářet nový tvar postupným ozřejmáváním struktury prvků v jejich vztazích. Tím se zbavuje determinace k přijetí "jednoznačných" vlastností vzhledu a podstaty tvaru. Porovnáváním kvalit prvků a jejich vztahů nabývá zkušeností s jejich variabilitou a získává schopnost tvořivé volby jejich obměn.

Porovnávání kvalit prvků se samozřejmě nevyčerpává jen hraničními kontrasty (černá - bílá, oblé - hranaté), ale svoji účinnost prokazuje při vzájemném porovnání více kvalit, ve vytváření jejich škál.

Množství vztahů, jež má žák vyjádřit v jedné práci, stupňujeme obezřetně v závislosti na jeho celkové zralosti.

#### **I. stupeň**

- Odhalování (volba) relačních vztahů podobnosti a rozdílu v širší škále kvalit (barev, tvarů, tvarových modulů, povrchů, apod.). Testování této škály vytvořeními relačními vztahy (tmavší než, světlejší než). Tvorba obrazů či objektů na základě takto vymezených jednoduchých vztahů.
- Tvorba jednoduchých (několikačlenných) škál vizuálních vlastností na základě předtím vytvořených relačních vztahů. Uplatnění těchto vymezených škál v tvorbě obrazů nebo objektů.
- Odhalování (vyhledávání) elementárních vztahových poměrů (barevných, tvarových apod.) ve světě, obklopujícím žáka.

#### **II. stupeň**

- Vytváření složitějších (vícečlenných škál) na základě kombinace jejich vzájemných relačních vztahů.
- Vytváření tvarových modulů jako základních tvarů k výstavbě celku. Určování relačních vztahů kvalit těchto modulů.
- Volba dominant a subdominant ve škálách jako základ k členění obrazového díla.

### **V. Členění zdánlivě neporušitelného, celistvého tvaru, jeho strukturální výstavba**

Podobně jako k výstavbě nového tvaru se žák učí přistupovat i k vnímání tvaru již daného, hotového. Učí se překonávat mimovědomý, automatizovaný proces vizuálního vnímání a rozpoznávání jeho uvědoměným rozčleňováním na dílčí vjemy a poznatky, z nichž je složen.



Žák poznává, že svět, zdánlivě složený z pevných celků, je sestaven z minulých osobních zkušeností a jejich zažitých interpretací. Tyto interpretace je nutno rozkódovat, tzn. hledat zdůvodnění, jakým způsobem a kdy začaly být přijímány jako samozřejmé. Je třeba k nim nabídnout alternativy a jejich variace, které nepotvrzují zavedené postoje, ale umožňují reagovat na nové podněty a nové obrazové konfigurace, jejichž usouvztažení umožňuje diferencované vnímání světa.

### ***I. stupeň***

- Práce z představy (malba, kresba, objektové modelování). Porovnání těchto prací s pracemi, vzniklými na stejné téma na modulárních principech (barvy, tvarových modulů, obsahových modulů).

### ***II. stupeň***

- Práce z představy a práce na základě modulárních sestav (volba pouze jistých barev, tvarových modulů, apod.). Porovnávání neopakovatelnosti a jedinečnosti vytvořených tvarů a konstrukční nápaditosti modulárních sestav.
- Uplatnění modulů a jejich systematizace při tvorbě v grafickém editoru.

### ***VI. Prostředky k práci s mnohonásobnými, komplexními vztahy ve znakovém vyjádření***

Vytvoření kresby či malby renesančního vyjadřovacího stylu, se zachycením objemových a prostorových kvalit, s vyjádřením valérů a sladěním barevných hodnot je náročným výsledkem mnohonásobného usouvztažování, v k němuž nelze dospět bez prožití procesu všech těchto vzájemných porovnávání. Zachycení všech potřebných porovnání souvztažností v jednom díle vyjadřuje specializaci založenou na soustředěném opakovaném cvičení - v základní škole není výuka samostatné tvorby tohoto komplexního vyjádření (které často pro tuto komplexitu považuje za "věrný obraz" skutečnosti) cílem výtvarné výchovy.

Žák se však přesto může učit s těmito mnohonásobnými vztahy pracovat, aniž by je byl nucen všechny osobně vytvářet. Úprava obrazu na grafických editorech počítačů, se vstupním získáváním obrazů fotografií, videem a skenerem, umožňuje měnit takto získané obrazy v téměř již neohraničeném množství parametrů: barevností počínaje, přes texturu, vzájemné vztahy proporcí v jinak nedělitelném celku, apod. pro každý element celkového zobrazení. Tvořivé využívání těchto možností boří dosud zavedené hranice a vztahuje žáka k aktivitě v oblastech, které předchozí generace považovaly za nedostupné bez speciálního školení. Pro výtvarnou výchovu se zde otevírají nové světy dosud velmi málo prozkoumaných možností tvořivosti. I bez technických prostředků grafického editoru je možno pracovat na těchto variacích klasickými prostředky koláže, manipulace s objekty apod.

### ***I. stupeň***

- Slovní popis a obrazový přepis složitých obrazových vyjádření (scény renesančního typu s mnoha postavami a ději, kubistické obrazy, tvarově a barevně složitě nefigurativní obrazy).
- Kolážové kombinace z částí získaných rozdělením takto složitých obrazových děl. Jejich rekombinace s novým obsahem.

### ***II. stupeň***

- Rekombinace složitých obrazových vyjádření s pomocí grafického editoru.
- Reinterpretace obsahu po zjednodušení díla odstraněním méně podstatných částí a uspořádáním podstatnějších do celku nově vytvářeného díla.
- Kombinace vztahově složitějších děl z jednotlivých, izolovaně získaných elementů.
- Využití základních principů renesančního prostorového vyjadřování (lineární perspektiva, lineární proporčnost, vzdušná perspektiva, překrývání, zvýšené rozlišení detailů v popředí apod.) ve vlastním obrazovém vyjádření.

### ***VII. Prostředky pro vyjádření jevů jako procesů***

Začínáme - li považovat za přirozené používání počítače v každém předmětu, tedy i ve výtvarné výchově, nemá jejich užití zde sloužit k opakování postup, které jsme schopni stejně provádět i bez počítačů (kresba, malba), ale právě k vytváření možností, které bez nich zastoupit nelze: k ověřování variant různých řešení ze stejného východiska, ke kombinaci již hotových komplexních vstupních prvků (viz bod VI.), jako jsou digitalizované fotografie či naskenované obrazy, zejména však k vizuálnímu zachycení proměny kvalit, k vyjádření procesualnosti reality.

Zde vede cesta od chápání vztahů mezi stavem dřívě a později až k obrazové animaci, kde jsme s pomocí animačních počítačových programů schopni zachytit a předvést nejen proměnu postavení v prostoru, či cyklické opakování pohybu, ale nakonec i vývoj, transformaci od jednoho objektu k jinému, vzájemný vliv jednotlivých objektů a vznik nových kvalit jejich proměnou. Od filmového zachycení skutečnosti se animace liší tím, že při ní usilujeme o kontrolu vztahů všech prvků, které jsou v každé její sekvenci zachyceny.

Ověřování těchto prostředků je na počátku svých možností a jde ruku v ruce se schopností ovládnutí příslušných programů, tvořivým zkoumáním jejich hranic a snahami o jejich překonání.

I v případě, že dosud ve škole nemáme k dispozici odpovídající technické zázemí, neznamená to, že těmto proměnám je možné se vyhýbat. Vizuální svět, v němž naši žáci žijí mimo školu, jim toto nové procesualní vnímání denně předkládá a škole je povinná naučit žáka jeho reflexi.

### ***I. stupeň***

- Tvorba časově návazných sérií obrazů, objektů, komiksů a dalších vyjádření, která pomáhají budovat představu žáka o časových souslednostech.
- Dokumentace časového průběhu dějů pomocí fotografie a videa.
- Základy animace dějů na počítači.

### ***II. stupeň***

- Tvorba časově návazných sérií obrazů, objektů, komiksů a dalších vyjádření, která pomáhají budovat představu žáka o časových souslednostech v různých úrovních existence (fyzikální chemická, biologická, psychologická, sociální apod.)
- Dokumentace časového průběhu dějů pomocí fotografie a videa. Základy stříhové skladby videa (při technické nevybavenosti videem - analýza, scénáře, obrazového scénáře).
- Animace procesů na počítači. Systematizace animačních možností (zvětšování a zmenšování, pohyb předmětu, časování délky dějů, transformace s poměrem kontinuity a diskontinuity tvaru).
- Vytváření alternativ těchto procesů jako podklad k interaktivnímu zobrazování.

#### *c) Hledisko tématických celků*

Navrhnout tématické celky, které by platily obecně pro všechny školy, učitelská pojetí a pro všechny žáky je dnes nemožné. Doufáme optimisticky, že jejich rozsah nelze ani vyčerpat. Každý učitel je kompetentní určit si soubor témat a námětů sám podle svého pojetí předmětu a cílů, které určil žákům dosáhnout.

Specifika obrazových znaků zasahuje škálu od eiditického, mimetického (smyslově věrného) zachycení po symbolické vyjádření (v němž obsahový vztah přenášíme na tvar, která s ním nemá přímou vizuální souvislost).

Je třeba mít na mysli, že věrné (eiditické) zpodobení nemůže existovat z principu: mezi samou realitou a jejím označením je nepřekročitelný most reálného - existujícího nezávisle na subjektu pozorovatele - a znakového, odvozcíhoho svoji působností od různého typu abstrakce, která má sociální povahu. Iluze podobnosti vzniká na základě paralelnosti omezené škály kvalit, jaké jsme schopni rozlišit u znakového prostředku a stejně uplatnit při vnímání reality. Vždy jsme však nakonec schopni rozlišit rozdíly v interakci se znakem a v interakci s realitou!

Proto neméně než na volbě témat (námětů) záleží na volbě kvalit, jejichž prostřednictvím chceme námět interpretovat. Ve výtvarné tvorbě je pravým obsahem často nikoli sám námět, ale ony strukturální kvality zobrazení, umožňující členitou interakci s realitou.

Příkladem témat v rovině smyslového vnímání jsou všechny výtvarné aktivity, které se zaměřují na hledání smyslově rozpoznatelných rozdílů, např. ve valéru, barvě, textuře, povrchu, v jednoduchém i složitém tvaru apod. Základním předpokladem této tematizace je vědomí její závislosti na škále vyjadřovacích prostředků. Nemůže tedy nikdy zachytit např. stíny na modelu "tak, jak vypadají", ale vyhledáváme rozvrstvení stínů, které odpovídá počtu valérů, které jsme schopni vytvořit (např. různou silou tlaku na uhel). Pokud se nám zdá, že jsme schopni rozeznat pět stupňů tmavosti takového stínu, zatímco se nám nedaří v našich tazích uhlem rozlišit více než čtyři, je třeba vymyslet, vytvořit znak pro odstín pátý, např. tím, že na všechna místa nejmenějšího odstínu si vypomůžeme ještě světlejší temperou nebo nalepováním zatónovaného papíru. Jak již bylo řečeno v kapitole o výtvarných prostředcích, volíme je zásadně na základě vzájemného porovnávání. I takováto zdánlivě jednoduchá etuda je ve smyslu výtvarné tvorby obsahem.

Oblast symbolických vyjádření konfrontuje žáka s ustálenými významy některých vizuálních tvarů. Jejich předkládání žákovi by nemělo být spjato s jejich nadosobní determinací, ale s objasněním, za jakých kulturních okolností a podmínek symbol vznikl, za jakých podmínek se upevňovala či transformovala jeho platnost a jaké podmínky jsou nutné k jeho dalšímu trvání.

Výsledek zpracování témat je závislý na zkušenostech, které se rozvíjejí s věkem dítěte. Je proto možné nastolit stejné nebo obdobné téma po několika letech znova, pokud dokážeme nenutit dítě k nějakému cílovému tvaru, ale tāt mu možnost vyjádřit, nakolik se jeho vzhled do tématu rozrostl, zjemněl či naopak nabyl přesvědčivé ráznosti.

Neklademe - li v těchto osnovách za cíl speciální estetickou formu či kánon výtvarného vyjádření, je kritériem postupu v tvorbě možnost porovnat své výtvary od počátků v celém průběhu, nejen však v konečných realizacích, ale i v návrzích, plánech, doprovodných komentářích a v dokumentaci ohlasů při společné reflexi či výstavách. Je tedy jedním z metodických nástrojů výtvarné výchovy žákovo osobní vývojové portfolio.

Portfoliem rozumíme soubor výše vyjmenovaných dokumentů o počátečním rozvažování a průběhu tvorby, o podnětech, které žáka stimulovaly a motivovaly (i nevýtvarné povahy), spíše než je soubor vybraných finálních prací; dokonce např. může obsahovat i práce spolužáků, pokud je chce vztáhnout k vlastní práci a pokud se dohodne s jejich tvůrci. Vývojové portfolio nabízí společný komunikační prostor nejen pro učitele a žáka, ale i pro celou skupinu či třídu.

Společné návraty a analýzy jednotlivých etap mohou žákům i učitelům pomoci nahlédnout cestu svého směřování i vývoj vlastních možností, mnohočetnost různých řešení a pluralitu názorů, dokonce odhalovat i rozdílný přístup k hodnotám nejen u jednotlivých osobností, ale i v různých skupinách a třídách. Takováto práce s portfoliem je i významným nástrojem sebehodnocení, neboť vytváří bohatou škálu hodnotících přístupů a umožňuje představit žáka jako celistvou osobnost i ostatním (spolužákům učitelům, rodičům).

# **Učební Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem v 1. - 9. ročníku vzdělávacího programu Základní škola, alternativa C**

Evžen Linaj

čj. 18 266/2001 - 22

## 1. Východiska, charakteristika, směřování

Východiskem předkládaného návrhu osnov je hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad existence niterných témat, jež jsou společná jak výtvarným projevům dětí, tak i tvorbě umělců, a jichž je možno výtvarně pedagogicky využít ve smyslu niterně (primárně) motivovaného rozvojového programu, který je nabízen samotným dítětem.

V pozadí těchto témat působí nevědomé nebo jen nejasně uvědomované síly, procesy a obsahy, jež pramení z kolektivně zděděných (archetypových), individuálně vývojových a konstitučních zdrojů, z charakteru individuální zkušenosti a z dynamiky sociálního života dítěte, které usilují o svoji vědomou existenci prostřednictvím sebevýrazu a uspořádané formy (tvaru). Tato tendence se projevuje jako percepční zájmy, které jsou charakterizovány hlubokým spontánním zaujetím dítěte určitými materiály, objekty, jejich smyslovými vlastnostmi, s nimiž se identifikuje, ale i jeho fascinací pozorováním určitých objektů, činností, a situací, do nichž promítá své (ať již vědomé nebo nevědomé) potřeby a přání. V jiné formě se objevuje jako snaha o vyjádření osobních aspektů nějakého námětu, situace nebo osobních témat, jež jsou provázena silným prožitkovým nábojem, a která můžeme považovat za témata niterně (primárně) motivovaná.

Této tendenci by měla být v rámci výtvarné výchovy dána možnost projevit se, ať již rozvíjením citlivosti dítěte k "řeči" různorodých smyslových a významových fenoménů světa prostřednictvím činností spojených s vyhledáváním a osobitým výběrem objektů, smyslových podnětů a prožitků, nebo pokusy o výtvarné uchopení vyjádřením niterných obsahů pomocí subjektivně co "nejsilnější", nejpůsobivější a autentické výtvarné formy. Poskytnutí této možnosti, jež může být specifickým způsobem učitelem ovlivňována, znamená přímou cestu k výtvarně estetické kultivaci dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury.+)

Osnovy pro individuální práci s žákem doplňují ustálené pojetí výtvarné výchovy, které je založeno převážně na předem detailně promyšlené a naplánované soustavě heteronomních úkolů zadávaných učitelem, o niternou dimenzi akcentující a rozvíjející autonomní tendence a témata, jejichž nositelem je samo dítě nebo nevědomá dynamika jeho sociálního života. Výtvarnou výchovu chápou jako předmět kvalitativního charakteru, který je orientován k udržení a rozvoji dětské schopnosti plného prožitku života, v němž jsou posilovány opomíjené složky dětské psychiky a chráněna její celistvost. Snaží se obohatit výchovně vzdělávací program o dimenzi, která může vytvořit v rámci školy prostor pro skutečný život dětí, v němž je místo jak pro učení, tak i prožívání, prostor, v němž mohou vznít a "zazařit" i ty vlastnosti dětské osobnosti, které nejsou bezprostředně vázány na utilitární hodnoty a výkon.

Výtvarná výchova realizovaná podle těchto osnov může poskytnout dětem prospěchově průměrným nebo neúspěšným, s nízkým sebehodnocením nebo záporným vztahem ke škole korektivní zkušenost, jež může vyvolat příznivé změny v jejich emocionálním životě, v sebepojetí a v jejich motivaci k učení i v jiných školních předmětech. Dětem s mimořádným zájmem o výtvarné aktivity zase poskytuje větší možnosti jejich autonomního výtvarného seberozvoje. Tím dostává učitel do rukou další nástroj pro diferencovanou výuku, pro individuální práci s talentovanými dětmi a pro pomoc při řešení výchovných problémů, s nimiž se běžně setkává.

Osnovy směřují k prohlubování vnímavosti dítěte k vlastnímu prožitkovému životu (autoreflexi), ke svému okolí a orientaci v něm prostřednictvím výtvarných činností, jejímž výsledkem by měla být autentická výtvarná forma. Práce podle nich představuje svojí vazbou na model tvůrčí umělecké činnosti příklad tvořivé životní orientace, jež předpokládá odvážnou a samostatnou volbu životních cílů vybíraných s citlivostí a odpovědností s ohledem na vlastní citlivou sebereflexi a poznání světa. Takováto orientace je nanejvýše žádoucí nejen k rozvoji "samostatné orientace ve věcech uměleckých", nýbrž i k orientaci v proměnlivém postmoderním světě, v němž neexistuje "jediná" a "správná" cesta.

Učiteli poskytují osnovy pro individuální práci s žákem větší tvůrčí svobodu tím, že rozšiřují možnost přizpůsobit výuku jeho osobnostnímu založení a umožňují mu, aby si vyzkoušel způsoby výtvarné výchovné práce odlišného edukačního modelu. V souladu s tímto modelem nepředstavují obvyklý systém podrobně rozčláňovaného učiva, nýbrž pouze charakteristiku jednotlivých okruhů činností. Stávají se tak spíše cestou naznačující směr učitelova výtvarně pedagogického uvažování, která ovšem vyžaduje jeho výrazný tvůrčí vklad, odbornou kvalifikaci a profesionální zkušenost.

Vedle toho předpokládá práce podle osnov pro individuální práci s žákem osobnost učitele, který děti dlouhodobě zná, jemuž děti důvěřují a k němuž si vytvořily hluboký citový vztah. Jako nejvhodnější cestu ke splnění uvedených požadavků odbornosti a dlouhodobosti výtvarné výchovné práce lze proto doporučit odbornou výuku výtvarné výchovy již od 4. ročníku ZŠ.

## 2. Přístupy k obsahu a organizaci výuky

### 2.1 Začlenění práce podle osnov pro individuální práci s žákem do výtvarně výchovného programu

Toto začlenění lze realizovat dvojím způsobem:

1. Učitel se podle svého uvážení rozhodne využívat osnov pro individuální práci s žákem jen z části, jako inspiraci a podnět k prohloubení, doplnění a rozšíření kterýchkoli platných (stávajících nebo alternativních) osnov. V tomto případě využívá zejména těch činností uvedených v osnovách, které umožňují realizaci v předem plánovaných, frontálních nebo skupinových formách výuky, což by nemělo vylučovat tvořivou transformaci i některých dalších podnětů osnov.

2. Rozhodne se využít osnov pro individuální práci v rámci diferencované a individualizované výuky jednoho nebo skupiny žáků v celém rozsahu, zatímco u ostatních postupuje podle některých dalších platných osnov.++) V tomto případě musí rozhodnout, které žáky do individuální práce zařadí.

### 2.2 Způsob vřazení žáků do práce podle osnov pro individuální práci s žákem

Ačkoli mají osnovy všeobecně vzdělávací charakter a jsou tedy vhodné pro výtvarnou výchovu každého žáka základní školy, jeví se v současných podmínkách jako nevhodnější pro děti s mimořádným zájmem o výtvarnou činnost, děti méně úspěšné v dosavadním výtvarně výchovném programu, případně děti, u nichž se projeví obtíže v oblasti sebehodnocení, emocionálního a sociálního přizpůsobení. Vřazení takových dětí do práce podle osnov pro individuální práci s žákem v žádném případě nevylučuje možnost dodatečného vřazení dalších dětí, které o tuto formu práce projeví zájem. Lze totiž předpokládat, že hodnotová atmosféra upřednostňující osobní iniciativu a volbu, osobní téma před tématem zadaným učitelem, bude postupem času vytvářet stále početnější skupinu žáků, kteří budou chtít ve výtvarně výchově pracovat pokud možno samostatně. Takto by mohla učitelova práce přejít zcela přirozeně do polohy vyučování, které reaguje na individuální potřeby dětí a jejich výtvarné předpoklady.

### 2.3 Předpoklady realizace osnov pro individuální práci s žákem

Realizace osnov předpokládá výraznou změnu obvykle chápané role učitele jako jediného rozhodujícího subjektu výchovy. Učitel by měl být schopen vystupovat vůči dětem jako vnímavá a objímavá bytost schopná vytvořit mezi sebou a dětmi bezpečnou a emočně uvolněnou atmosféru, vnořit se do mezilidské interakce ve třídě, dokázat se vcítit do motivů a potřeb dětí a citlivě vnímat jejich spontánní projevy jako nevědomou nabídku jejich seberozvoje. Té by se měl následně chopit jako výchovné příležitosti, stát se rádcem a konsultantem, který využívá své profesionální zkušenosti k tomu, aby pomohl dětem nalézt nevhodnější způsob a výtvarný "jazyk" k jejich sebevyjádření.

Způsob práce s niternými tématy, který nemůže být předem podrobně naplánován, nýbrž pouze stimulován a navozen (samozřejmě ne vždy s jistým výsledkem), klade zvýšené nároky na učitelovu trpělivost (neboť individuální tempo dítěte se nemusí shodovat se školním rytmem), pohotovost, schopnost pružné reakce a improvizace. Hledání vhodného výtvarného vyjádření individuálních témat zase vyžaduje jeho dostatečné vizuální vzdělání v oblasti výtvarných forem, které garantuje šíři možností, jež může svým žákům nabídnout.

### 2.4 Zajištění práce s osnovami

V případě, že se učitel rozhodne pracovat podle osnov pro individuální práci s některými žáky v plném rozsahu, je povinen o svém záměru informovat vedení školy a předložit předběžný seznam žáků, jichž se toto rozhodnutí týká. (Je třeba počítat s tím, že se tento seznam může během školního roku měnit).

Vzhledem k tomu, že práce podle těchto osnov může být materiálově náročnější a časově přesahovat i do mimoškolních aktivit a domácí přípravy, je vhodné, aby se učitel pokusil o zajištění podpory pro tento program i ze strany rodičů žáků.

Během práce na základě osnov pro individuální práci s žákem, jejíž podmínkou je důvěrnější emoční atmosféra a těsnější emoční vztah mezi učitelem a dítětem, se může učitel s poněkud větší pravděpodobností, než je běžné, setkat s informacemi důvěrného rázu, které se týkají nejenom samotného dítěte, nýbrž i jeho nejbližších osob. Tato skutečnost klade zvýšené nároky na učitelův takt a etiku spojenou se zacházením s těmito informacemi.

-----  
++) Charakter osnov pro individuální práci s žákem sice nevylučuje jejich využití jako výchovných osnov pro celou třídu. Vzhledem k mimořádné náročnosti takovéto práce v realitě současné školy lze v praxi spíše očekávat, že se je učitel rozhodne uplatnit pouze v individuálních případech nebo u omezené skupiny žáků.

## 3. Obsah

V souladu se směřováním takto pojaté výtvarně výchovy představuje obsah tři typy vnitřně vzájemně spjatých receptivních a tvořivých činností, jejichž prostřednictvím se projevuje tendence dětí k sebevýrazu a artikulaci prožitkového světa. Jedná se o činnosti senzibilizující, činnosti tematizované a činnosti spojené s prezentací výsledků výtvarné aktivity žáka.

### 3. 1 Činnosti senzibilizující

Představují výtvarné aktivity navozující jemnou percepční citlivost k výtvarnému médiu, jeho "silám", možnostem, k identifikaci s ním a k prohloubení vědomí jeho možností a limitů při výtvarné konceptualizaci a vyjádření zážitkové zkušenosti. Zároveň by tyto činnosti měly rozvíjet citlivost k okolnímu světu jako zdroji našich prožitků a příjemci našich projekcí. Senzibilita ovšem znamená i citlivost k sobě, k vlastním duševním stavům a tělesným pocitům.

Tyto činnosti jsou rozděleny do dvou skupin:

#### a) Činnosti spojené s rozšiřováním a diferenciací smyslové a prožitkové zkušenosti

Tyto činnosti jsou zprostředkovány převážně náměty zadávanými učitelem a mohou být realizovány frontální nebo skupinovou formou výuky. Konkrétně se jedná o převážně nezobrazující objevitelské, hrové, experimentální, sběratelské aj. činnosti pracující s tzv. přímým (desémantizovaným, nesymbolickým) vnímáním, a jemně rozlišenými smyslovými a pocitovými ekvivalenty (jež často přesahují hranice verbalizace) barev, jejich tonálních, světelných, sytostních, teplotních aj. nuancí, struktur, textu, faktur ploch a povrchů předmětů či uměleckých děl, prožívání vlastností materiálů (vizuálních, haptických, akustických, čichových i chuťových), manipulací s materiály (ale i s vlastním tělem), vlastních kreativních činností. (Např. v malbě je důležité nejen to, co je vytvářeno, nýbrž i sám proces malby.) Sem patří i prožívání vlastní tělesnosti, času a prostoru. Tyto činnosti napomáhají nejen k citlivému vnímání světa přírody i věcí a k "silnému" výtvarnému sebevyjádření, nýbrž i k rozlišování určitých aspektů umělecké formy (např. textury uměleckého rukopisu, faktur povrchu plastik, materiálové kompozice objektů) a průniku do hlubinné struktury díla. Jsou spojeny s evokacemi synestézií, s vjemy subtilních pocitů klidu, pochybu, chvění, vzrušení, tahů, tlaků, rytmu, symetrie, souladu či disonance ap. ve spojení s výtvarnou formou a procesem jejího vzniku.

#### b) Činnosti spojené s odhalováním percepčních zájmů

Jedná se o činnosti provazující senzibilizující činnosti s oblastí niterných témat, neboť děti zde nepracují s jakýmkoli fenomény, nýbrž s těmi, k nimž jsou přitahovány a jimiž jsou fascinovány (či jinak iritovány), do nichž promítají své (často nevědomé) úzkosti, potřeby a přání. V těchto činnostech hraje důležitou úlohu vlastní výběr dětí a volba, učiněná na základě dosavadních zkušeností a zkoumání vlastních pocitových reakcí. Tato činnost může být dokumentována různými formami, od prostého u kázání a sbírání po fixování, akumulaci, snímání povrchů, skenování, fotografování klasickým nebo digitálním fotoaparátem (je - li dostupný), prezentaci barev a barevných sestav vyhledaných na počítači a jejich mutaci do rozličných výtvarných technik, vytváření pozorovacích stanovišť s nasměrovaným okénkem (hledáčkem), ale i klasické zobrazování kreseb, malbou a modelováním.

Nedílnou součástí senzibilizačních činností je prezentace těchto dokumentů (reliktů) spojená s rozhovorem, v němž dítě zdůvodňuje svoji volbu a produkuje řadu (byť nesouvislých a různorodých) asociací, představ a nápadů, za nimiž se mohou skrývat závažné obsahy jeho prožitkového života.

Hlavní úlohou učitele je zde nejenom navodit a stimulovat činnost žáků, nejenom zajistit vhodné podmínky a možnosti k její realizaci, nýbrž též stimulovat slovní výpovědi a asociativní produkci dětí. (Podmínkou k úspěchu je však důvěrná a důvěryhodná, emočně uvolněná atmosféra, kterou by měl být učitel schopen dlouhodobě vytvořit).

Postupem času mohou děti touto cestou dospět k okamžiku, v němž se setká jejich niterné téma se svým médiem na vědomé úrovni.

K odhalení percepčního zájmu dětí, zvláště na 1. stupni ZŠ, může učitel napomoci i jinou cestou: Pozorováním jejich spontánních projevů a analýzou jejich spontánních výtvarných produktů, v nichž se zračí nejen vývojové a typové, nýbrž i individuální charakteristiky jejich duševního života. Z hlediska senzibilizujících činností je důležité zjistit nikoli CO dítě ve svých spontánních kresbách a malbách zobrazuje, nýbrž JAK je zobrazuje. Tímto rozbořením lze nalézt ty charakteristiky světa, do nichž promítá svoje potřeby.

Avšak i na 2. stupni ZŠ může učitel percepční zájmy dětí vypořádat z jejich projevů a výpovědí. Ani zde nestačí zjistit, o CO se děti zajímají (např. chlapci o určité automobily, dívky o módu), nýbrž na které atributy těchto objektů nebo situací kladou důraz, což znamená otázku JAK (v jakých významech) tyto objekty existují.<sup>1)</sup>

#### 3. 1. 1 Příklady senzibilizujících činností

- třídění nehomogenního materiálu s následným pozorováním vizuálního účinku akumulace homogenních částí (např. prosívání říčního písku několika sítí s různou velikostí ok)
- sestavování kolekcí, sbírek, vzorníků na základě jednoduchých principů (např. vzorník textur jedné barvy vytvořené na základě její odlišné konsistence, různými nástroji na rozličné povrchy)
- vytváření neukončených (all - over) ploch a povrchů rozličnými technikami (např. benzinové a škrabkové papíry, dripping, čárání) nebo na základě jednoduchých dekorativních pravidel a seriality
- vyhledávání, snímání (odlévání, frotážování, otiskování, fotografování, skenování), zaznamenávání, sbírání, akumulace předmětů, povrchů, přírodních objektů působivých svým tvarem, barevností, texturou či fakturou a jejich sestavy (bez předchozího úmyslu nacházet v nich nějakou konkrétní představu)

- prožívání manipulací a dotyku s rozličnými materiály (blátem, hlínou, pískem, moukou, kamínky, barvou v rámci finger - painting)
- materiálové události poskytují multisenzorické podněty (př. akce Mariana Pally)
- vytváření sbírek, kolekcí, sestav na základě rozličných výtvarných principů podněcující jemné percepční rozlišování, smysl pro celostní kompoziční uspořádání a řád (př. B. Kolářová, I. Kafka)
- výtvarné činnosti tematizující projevy náhody a řádu (např. H. Demartini, umění informelu)
- vyhledávání objektů, povrchů a textur, které odpovídají nějaké pocitové charakteristice či duševnímu stavu nebo jej vyvolávají
- experimentace s formátem na základě pocitu středu, stability, rovnováhy, pohybu, výtvarné "naslouchání ploše" se střídavým náhodným narušením plochy a následným uklidněním a harmonizací
- experimentace s prostorem, hledání nebo vytváření intimního, dítěti přiměřeného prostoru a prostorového uspořádání
- výtvarný přepis nevizuálních jevů, pokusy o zachycení pocitového ekvivalentu skutečnosti (př.: tvorba Olgy Karlíkové)
- individuálně pojatá malba na tělo, líčení, zdobení těla, masky (jak bych se chtěl představit, jak bych chtěl, aby mě ostatní vnímali)
- záznam tělesných rytmů a míst v nichž dítě pociťuje určité emoce
- pozorování výtvarných děl vytvářených rozličnou technikou, rozličným malířským rukopisem, v různém materiálu ap.<sup>2)</sup>

### **3. 1. 2 Senzibilizující činnosti na 1. stupni ZŠ**

Na elementárním stupni školy doporučujeme převahu senzibilizujících činností typu a, které rozšiřují smyslovou a prožitkovou zkušenost dítěte. V dalších ročnících, v závislosti na rozvoji "niterného světa" dítěte a schopnosti jeho reflexe, by měl vzrůstat podíl činností typu b (činnosti založené na percepčních zájmech). Ve 4. ročníku ZŠ lze doporučit až jejich 50 % podíl v porovnání se senzibilizujícími činnostmi typu a, v 5. ročníku by již mohly převažovat. Hlavním kritériem časové dotace pro jednotlivé typy uvedených činností však není toto doporučení, nýbrž individuální inklinace dětí, jež mohou tento doporučený podíl podstatně změnit.

### **3. 1. 3 Senzibilizující činnosti na 2. stupni ZŠ**

Na tomto stupni by měly být senzibilizující činnosti založené na odhalování percepčních zájmů v převaze vůči činnostem typu a. (Stejně tak by mělo na 2. stupni ustoupit klasické zobrazování dětských témat vyjádření niterných témat převážně nezobrazivou, nefigurativní cestou.) Oproti 1. stupni by měly tyto činnosti nabývat forem, které jsou složitější, technicky náročnější a přibližovat se uměleckým formám, zejména akčním, objektovým a konceptuálním.

### **3. 2 Činnosti tematizované**

Reprezentují závažné zážitkové obsahy a tendence dítěte, jimž je nutno v rámci výtvarné výchovy poskytnout prostor k sebevýrazu. Představují uvědomělejší úroveň artikulace niterných témat, jež se přibližuje charakteru umělecké tvorby. Úkolem učitele je tato témata individuálně podchytit, pomoci dětem k jejich uvědomění a transformaci do výtvarného výrazu.

Realizace ztvárňování niterných témat může probíhat třemi cestami:

- a) prostřednictvím činností vyplývajících z percepčních zájmů
- b) práce s dětskými spontánními výtvarnými koncepty
- c) přímou prací s niternými tématy

ad a) Motivační síly percepčních zájmů vyjadřují nevědomé obsahy, jež jsou v pozadí zájmů dítěte o určité aspekty a fenomény světa, do nichž je promítá, aby je prostřednictvím identifikace s vnímaným integrovalo do celku svého psychického života, je možno využít nejen k senzibilizujícím činnostem, které rozvíjejí percepční citlivost, jemné rozlišování tvarů, materiálů, textur, barev ap., nýbrž i k činnostem, které směřují k hlubokému estetickému vnímání okolního světa včetně recepce výtvarného umění. Percepční zájem formuje rovněž cestu k tvořivému a autentickému vyjádření niterně motivovaných témat, která využívá "síly" média, k němuž děti dlouhodobě individuálně a spontánně inklinují. Znamená to, že s tímto médiem jsou hlubinně identifikovány, neboť je v jejich zkušenosti (ač často nevědomě) naplněno příběhem (mýtem), obsazeným silným emocionálním obsahem, takže každý sebenepatrnější výtvarný zásah je provázen v prožívání dítěte změnami jeho významu a subjektivního emocionálního účinku. (Tělesná vazba mezi výtvarnou formou a jejím významem charakterizuje nejen autentickou výtvarnou formu dítěte, nýbrž i formu uměleckou.) Tato cesta může začít hrovními činnostmi s individuálně zvolenými výtvarnými prostředky, individuálně fascinujícím materiálem či novou technikou, objevováním individuálně působivých povrchů, materiálů, manipulací, předmětů

a činností, které mohou být postupem času a s pomocí učitele naplňovány vynořivší se smysluplnou výtvarnou výpovědí (tématem), pro niž lze již nalézt paralelu s existujícími principy, postupy a formami výtvarného umění.

ad b) Již od tří až čtyř let dítěte se jeho závažné zážitkové obsahy a tendence prosazují prostřednictvím spontánně tvořených symbolických útvarů (konceptů, dříve grafických typů), které představují strukturální, funkční a dynamické charakteristiky dětské zážitkové zkušenosti tvořivým způsobem vyjádřené v rámci možnosti a limitů určitého média. (Tzn. že téma nachází pro své vyjádření odpovídající výtvarný ekvivalent.) Důležité jsou zejména ty koncepty, které vycházejí ze spontánního zájmu dětí, výtvarná témata, k nimž se děti spontánně vrací, opakují je, setrvávají u nich, nebo která se náhle vynoří jako důsledek nějaké změny v jejich životě a prožívání. Učitel by měl tato témata akceptovat, pomoci dětem jejich výtvarné vyjádření diferencovat, dynamizovat, zapojovat je do různorodých činností a vztahů k prostředí, spolu s dítětem hledat pro ně nový, výrazově "silnější" způsob vyjádření a nevhodnějším médiem, projektovat z nich další výtvarné činnosti dítěte. (Sem může patřit nejen epické rozvinutí děje dětských obrázků, nýbrž i formální proměny tematizováním určitých detailů, jejich zvětšováním, ale i skenování vlastní plošné výtvarné práce a hledání jejich subjektivně nejpůsobivějších mutací na PC.)

Práce s dětskými koncepty představuje

- tvořivé hledání a rozvíjení výtvarného ekvivalentu dětských témat, jeho dynamizaci, zpružnění, vnitřní diferenciaci a zapojení do rozličných činností, rolí a vztahů k prostředí. Na rozdíl od klasického tématického zobrazování se nezaměřuje na rozšiřování námětů, nýbrž zejména na subjektivně co "nejsilnější" výtvarné vyjádření námětů a témat, která reprezentují nějakou hlubokou potřebu dítěte

- projekci psychických obrazů do objektů, tvarů, povrchů, textu, jejich výtvarné dotváření (např. grifonáž, nacházení podob v náhodných skvrnách na zdi nebo v textuře frotáže, citlivé dotváření tvaru dřeva, sestavování rozpoznatelného tvaru z kamenů ap.)

- pozorování, vyhledávání a porovnávání rozličných výtvarných konceptů ve výtvarném umění.

Závažné psychické obsahy a tendence se prosazují rovněž ve formě snových obrazů v době spánku nebo denního snění. Učitel by měl ději již od prvního ročníku základní školy povzbuzovat k tomu, aby si těchto imaginativních fenoménů všimaly, příležitostně je zaznamenávaly kresbou do "snáře", učinily je námětem svých výtvarných prací, sdělovaly je, pokud o to projeví zájem. Tyto snové symboly (vztahující se mj. k nějakému skrytému zážitkovému komplexu dítěte) se mohou stát náměty nebo dlouhodobějším i tématy souvislé výtvarné práce. Sny nabízejí různorodé formy výtvarného řešení od klasické kresby a malby ve vyvíjejících se cyklech po akci a environment.

Práce s dětskými spontánními koncepty by v rámci tematizovaných činností měla převažovat do 4. ročníku ZŠ. Od 5. ročníku by měla být postupně nahrazována přímou prací s niternými tématy. Na 2. stupni školy by tato práce měla postupně nahradit nejenom práci s dětskými spontánními koncepty, nýbrž i senzibilizující činnosti.

ad c) Přímá práce s niternými tématy Přímou práci s niternými tématy nelze stanovit předem, a tedy ani předem naplánovat. Nelze ji rovněž řídit obvyklým didaktickým způsobem. Učitel pomáhá dětem (dítěti) individuální nebo skupinovou formou zaměřit a artikulovat emočně "nabitě" jádro oblastí zkušenosti, k níž je přitahováno a nalézt nevhodnější výtvarný ekvivalent k tomuto tématu, jež se vynoří buď z intersubjektivního prostoru vytvářeného skupinovou dynamikou nebo na základě toho, že je učitel z různorodých projevů dětí vyzoruje.

Proces přímé práce s niternými zážitkovými obsahy, jež se zpočátku vynoří ve verbální podobě, pro jejíž vyjádření se v prvním plánu nenabízí jakákoli výtvarná alternativa, musí projít několika fázemi, aby bylo dosaženo například výsledku výtvarného objektu, nechceme-li neustále požívat klasických médií kresby, malby a modelování, která vedou často (a to zejména u starších dětí) k mělké, převzaté "pokleslé" a anachronické symbolice literárního charakteru:

#### **A) Hledání tématu dlouhodobé výtvarné koncentrace**

Děti jsou pobídnuty k tomu, aby našly téma (problém), které je již delší dobu provází, a o němž by chtělo (nebo musí) dlouhodobě přemýšlet. (Vhodné je upozornit žáky na skutečnost, že pokud zvolí téma špatně, přestane je časem bavit, což znamená, že svoji práci nedokončí). Vzhledem k tomu, že odpovídající téma bývá často nabídnuto v příliš obecně (zakrývajícím) podobě, následuje fáze

#### **B) Ujasnění, zúžení a osobní zaměření tématu**

Např. nabídnuté obecné téma "Láska" může zakrývat osobní aspekt neuspokojivé lásky příliš chladné nebo egocentrické matky, takže téma lásky je ve skutečnosti naplněno neporozuměním a frustrací s převládajícími pocity zlosti, touhy a smutku. V tomto případě se učitel pokusí spolu s dítětem název jeho tématu přeformulovat do podoby, která přesněji vyjadřuje jeho pocity.

Takto verbálně identifikované téma však označuje nesmírný komplex prožitků, které prozatím existují pouze v nepřístupné formě psychické substance, kterou "slovy vyjádřit nelze". Proto následuje další krok

#### **C) Hledání neverbálních, výtvarných ekvivalentů tématu**

V tomto případě je dítě povzbuzováno, aby zkoumalo, které smysly převážně zvolené téma naplňuje, s jakými tvary, barvami, texturami je téma v jeho představách spojeno. (V našem příkladu to mohou být hmatové představy "protékání mezi prsty" a beztvorost charakterizující neuspokojivou komunikaci s matkou, představa hnědé barvy vyjadřující únavu z marnosti snažení.)

Protože i tyto charakteristiky zůstávají v psychické, jen zhruba v limitech média řeči vyjádřené formě, následuje krok

#### ***D) Hledání materiálů - technického ekvivalentu tématu***

Jinými slovy se jedná o hledání média, jímž může být téma zprostředkováno ve své plnosti prožitku výtvarnou formou.

Použijeme - li náš příklad, nabízí se jako materiál bláto (hnědá barva, protékání mezi prsty), jako technika malba informálního a akčního charakteru, nejprve skutečným blátem pojeným např. vodním sklem, později barvou příp. doplněnou plnidly, jež nabízí zřetelné paralely se světem výtvarného umění, jichž učitel samozřejmě výchovně využije. Následuje krok

#### ***E) Fáze samostatných pokusů***

v nichž si žák ve spolupráci s učitelem ujasňuje budoucí realizaci tématu. Předpokládá náčrty, modely, prohlížení obrazového materiálu (v našem případě reprodukce informálního umění a akční malby) spojené s konzultacemi s učitelem. Dalším krokem je:

#### ***F) Realizace***

V této fázi žák ve spolupráci s učitelem nebo samostatně vytváří podle svých představ konečné výtvarné řešení s perspektivou

#### ***G) Prezentace výsledků své výtvarné práce***

Tato prezentace předpokládá vystavení konečné práce (prací) spolu s ostatními pokusy a přípravnými materiály, které dokumentují vývoj a zrání výtvarného řešení. Žák se zde snaží (přiměřeně ke svým schopnostem a s pomocí učitele) zdůvodnit své výtvarné řešení. Učitel by se měl snažit, aby se charakter prezentace prací žáků přibližovat scénáři vernisáží výtvarných výstav.

Zkušeností nabyté tímto postupem dochází k tomu, že médium, s nímž se dítě úspěšně identifikovalo a v němž vyjádřilo svoje téma, je již hlubinně spjato s jeho prožíváním. Pak je možno soustředit pozornost na prohloubení výtvarných účinků tohoto média, zdokonalení techniky a čistotu vyjádření, neboť dítě začíná v tomto materiálu výtvarně přemýšlet a v sublimované podobě svoje skryté zážitkové obsahy externalizovat.

### ***3. 3 Prezentace***

Prezentace je nezbytnou součástí osnov pro individuální práci s žákem. Proniká oběma předchozími typy činností jako jejich vyvrcholení. Úkolem dítěte je zde přiměřeně ke svým schopnostem a věku (s příslušnou pomocí učitele) zdůvodnit své výtvarné řešení nebo volbu. Její výchovný význam spočívá v tom, že vyvazuje výtvarnou činnost dítěte z čistě privátních kontextů a vřazuje ji do kontextů sociálně interaktivních a komunikačních. Nejenom že mu umožňuje nahlédnout komunikaci v odlišném, hlubinně symbolickém kódu, který je typický pro oblast umění. Umožňuje mu prohloubit i verbální artikulaci smyslové a zážitkové zkušenosti, její zvědomění a fixaci. Zároveň je dítě tímto způsobem uváděno do kontextů uměleckého diskursu a rituálů výtvarně uměleckého života. Perspektiva výtvarné sebeprezentace rozvíjí u dítěte pocit odpovědnosti a motivuje je k zamýšlení nad vztahem prožitku, výtvarné formy a jejího působení (komunikativnosti). Zároveň může v sebepojetí dětí, které se smířily se svým školním neúspěchem nebo průměrností vyvolat disonanci, která je může vést ke zlepšení výkonu i v jiných školních předmětech. V rámci sebeprezentace jsou však rozvíjeny i obecné předpoklady adekvátního sociálního sebeprosazení.

Ačkoli je prezentace částečnou obdobou klasického hodnocení, liší se od něho vyšší aktivitou dítěte a mírou sebereflexe, konkrétností kritérií a sváteční atmosférou, která by měla připomínat spíše atmosféru vernisáže samostatných nebo kolektivních uměleckých výstav.

Veřejnost zde mohou zastupovat ostatní spolužáci, učitelé nebo rodiče.

-----  
<sup>1)</sup> Např. automobil pro jednoho chlapce ze sociálně slabé rodiny může znamenat přání zvýšit svoji prestiž ve skupině bohatších vrstevníků, pro jiného (otýlého) přání být rychlý, pro dalšího (nejmenšího) být silný, nevhledný chlapec může být fascinován jeho elegancí nebo leskem a tvarem jeho součástí.

<sup>2)</sup> Pozn.: Inspirací pro řadu senzibilizačních činností je např. Smyslová a duchovní výchova M. Pohnerové

### **4. Podklady pro hodnocení výtvarně výchovného procesu**

Vycházejí z práva dětí na porozumění světu výtvarné kultury, svobodný výtvarný sebevýraz a jeho rozvoj. Z tohoto důvodu by měly být u dětí sledovány následující jevy a trendy:



- motivace k výtvarnému sebevýrazu a její trend
- úroveň percepčního rozlišování (citlivost) v oblasti rozličných výtvarných forem, elementů a principů výtvarné formy
  - citlivost ke svému okolí, všímavost k výtvarně zajímavým jevům
  - trend zájmu o oblast výtvarného umění
  - sebedůvěra dítěte v rámci vlastních výtvarných činností a její trend
  - míra samostatnosti ve volbě:
    - prostředků
    - cílů výtvarné práce
  - míra nezávislosti vlastních výtvarných řešení na vzorech
  - trend rozvoje schopnosti koncentrace na osobní téma a jeho výtvarné ztvárnění
  - schopnost dlouhodobé koncentrace na zvolené téma
  - vytrvalost, schopnost překonávat krizové okamžiky výtvarného tvoření a její trend
  - úroveň snahy o "dotážení" výtvarných prací a její trend
  - pružnost a invence ve volbě média i způsobech vyjádření osobních témat
  - trend rozvoje schopnosti verbalizace vlastních poznatků, pocitů a prožitků
  - trend rozvoje schopnosti chápat souvislosti mezi výtvarnou formou a sdělením, verbalizovat je, prosazovat a obhajovat vlastní řešení

( Schválilo MŠMT dne 30.4.1996 pod čj. 16 847/96 - 2 s platností od 1. 9 1996.)