

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

**ČASOPROSTOROVÉ AKTIVITY VE VÝTVARNÉ  
VÝCHOVĚ STŘEDNÍCH ŠKOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. et Bc. Veronika Divišová**

*Učitelství pro střední školy, obor VVJ*

Vedoucí práce: PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.

**Plzeň 2016**

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika DIVIŠOVÁ**  
Osobní číslo: **P13N0113P**  
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obor: **Učitelství výtvarné výchovy pro střední školy a základní umělecké školy**  
Název tématu: **Časoprostorové aktivity ve výtvarné výchově středních škol.**  
Zadávající katedra: **Katedra výtvarné kultury**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Diplomantka se seznámí s uměleckými projevy výtvarné kultury 20. a 21. století, které jsou založeny na "zacházení s časem a prostorem". Na tomto základě vypracuje soubor úkolů pro výtvarnou výchovu konkrétního ročníku střední školy nebo gymnázia (6 výukových jednotek). Navržené úkoly realizuje ve školní praxi, dokumentuje a reflektuje. Na základě výzkumné sondy (akčního výzkumu) ověří své působení v praxi. Podá zprávu o možnostech začleňování časoprostorového výrazu ve školní praxi, popíše specifika těchto aktivit, ale také úskalí.

Rozsah grafických prací:                   vyplyne ze zprac. BP  
Rozsah kvalifikační práce:                60 - 80 stran textu formátu A4  
Forma zpracování diplomové práce:    tištěná  
Seznam odborné literatury:


BLÁHA, Jaroslav; SLAVÍK, Jan. Průvodce výtvarným uměním V.. Praha: Vydavatelství a nakladatelství práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3.  
BOURRIAUD, Nicolas. Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět.. Praha: Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4.  
FOSTER, Hall. Umění po roce 1900 : modernismus, antimodernismus, postmodernismus. V Praze : Slovart, 2007. ISBN 978-80-7209-952-8.  
ZHOŘ, Igor. Škola výtvarného myšlení I. . Brno: KS Brno a OKS Blansko, 1992, ZHOŘ, I.; HAVLÍK, V.; HORÁČEK, R. Akční tvorba: Určeno pro posl. 3. a 4. roč. KVV PdF UP [katedra výtvarné výchovy pedag. fak. Univ. Palackého].. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. ISBN 80-7067-074-6.  
ZHOŘ, Igor. Proměny soudobého výtvarného umění. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25555-8.  
ZHOŘ, Igor. Škola výtvarného myšlení II.: Met. materiál pro práci v zájmové výtvarné činnosti. . Brno: OKS, 1989. ISBN 80-85027-00-3.  
FIŠER, Zbyněk; HAVLÍK, Vladimír; HORÁČEK, Radek. Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinaritě tvůrčího procesu. Brno: Masarykova Univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5389-2.  
BABYRÁDOVA, Hana. Rituál, umění, výchova. Brno: Masarykova Univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1.  
Odpovídající Články na RVP - metodickém portálu.

Vedoucí diplomové práce:                **PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**  
Katedra výtvarné kultury

Datum zadání diplomové práce:        **29. října 2015**  
Termín odevzdání diplomové práce:    **30. června 2016**

  
RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.  
děkan



  
PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Plzni dne 2. listopadu 2015

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma „Časoprostorové aktivity ve výtvarné výchově středních škol“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. dubna 2016

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za trpělivost, cenné připomínky a odborné rady, které mi usnadnily vypracování této práce. Zároveň také Mgr. Janě Šlajsové za přítomnost a vedení v hodinách výtvarné výchovy a za její reflexi z hodin.

V Plzni dne 15. dubna 2016

.....

# OBSAH

<b>ANOTACE</b>	<b>1</b>
<b>1. ÚVOD</b>	<b>2</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST - PROJEVY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ</b>	<b>3</b>
2.1 Od pohybu k akci	4
2.2 Prostor jako další dimenze	11
2.3 Myšlenka jako dílo	17
2.4 Dílo jako proměny v čase	19
<b>3. AKTIVIZACE ŽÁKŮ VE VÝUCE</b>	<b>21</b>
3.1 Metody výuky	21
3.1.1 Klasické výukové metody	23
3.1.2 Aktivizující výukové metody	24
3.1.3 Komplexní výukové metody	28
3.2 Aktivní role žáka ve výuce	31
3.2.1 Pedagogická komunikace	31
3.2.2 Vztah mezi učitelem a žákem	32
<b>4. PRAKTICKÁ ČÁST – ČASOPROSTOROVÉ AKTIVITY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ</b>	<b>34</b>
4.1 Úvod do kapitoly	35
4.2 Námět: antropometrický rituál Yvese Kleina	36
4.2.1 Příprava na výuku – Akce v umění, Antropometrického rituálu Yvese Kleina	37
4.2.2 Realizace výukové jednotky	42
4.2.3 Reflektivní bilance učitele	44
4.2.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování	47
4.2.5 Návrh na zlepšení	49
4.3 Námět: živé obrazy	50
4.3.1 Příprava na výuku – Akce v umění, živé obrazy	50
4.3.2 Realizace výukové jednotky	55
4.3.3 Reflektivní bilance učitele	57
4.3.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování	59
4.3.5 Návrh na zlepšení	61

4.4	Námět: gestická malba	61
4.4.1	Příprava na výuku – Akce v umění, gestická malba (Pollock, Mathieu)	62
4.4.2	Realizace výukové jednotky	67
4.4.3	Reflektivní bilance učitele	69
4.4.4	Interpretace výsledku otevřeného kódování	72
4.4.5	Návrh na zlepšení	73
4.5	Námět: empaketáž, Christo	73
4.5.1	Příprava na výuku – Akce v umění, empaketáž, Christo	74
4.5.2	Realizace výukové jednotky	79
4.5.3	Reflektivní bilance učitele	81
4.5.4	Interpretace výsledku otevřeného kódování	83
4.5.5	Návrh zlepšení	85
4.6	Námět: záznamu času, Michal Kern	85
4.6.1	Příprava na výuku – Akce v umění, záznam času, Michal Kern	86
4.6.2	Realizace výukové jednotky	91
4.6.3	Reflektivní bilance učitele	93
4.6.4	Interpretace výsledku otevřeného kódování	95
4.6.5	Návrh na zlepšení	96
4.7	Námět: individuální body-artová kreace	97
4.7.1	Příprava na výuku – Akce v umění, individuální body-artová kreace	97
4.7.2	Realizace výukové jednotky	103
4.7.3	Reflektivní bilance učitele	104
4.7.4	Interpretace výsledku otevřeného kódování	106
4.7.5	Návrh na zlepšení	108
4.8	Závěrečné shrnutí kapitoly	108
<b>5.</b>	<b>ZÁVĚR</b>	<b>110</b>
<b>6.</b>	<b>RESUME</b>	<b>112</b>
<b>7.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b>	<b>114</b>
<b>8.</b>	<b>POJMOVÝ SLOVNÍK</b>	<b>117</b>
<b>9.</b>	<b>PŘÍLOHY</b>	<b>122</b>

## **ANOTACE**

Cílem práce je seznámení se s uměleckými projevy výtvarné kultury 20. a 21. století, které přímo souvisejí se zacházením s časem a prostorem. Na základě získaných vědomostí byly navrženy výukové jednotky použitelné ve výtvarné výchově. Tyto jednotky byly zrealizované v 6 třídách Sportovního gymnázia v Plzni. Jednotky jsou v práci popsány a byl reflektován jejich průběh. Na základě reflektivní bilance učitele byly položeny otázky, které byly zodpovězeny za pomoci drobné výzkumné sondy ve smyslu akčního výzkumu. Práce je opatřena pojmovým slovníkem, který je umístěn na konci práce.

The goal of this thesis is to present the art demonstration of the visual arts culture of the 20th and 21st century which directly concern the time and the space. According to gained knowledges there were suggested educational units applicable in visual art lessons. These units were applied at 6th grades of the Sports grammar school in Plzen. Educational units are described in the thesis as well as their progress. There is a term dictionary placed behind the main part of the thesis



# 1. ÚVOD

Diplomová práce je složena ze třech částí. V první části vznikl náhled na dění v umění 20. a 21. století. Cílem této kapitoly (ani celé diplomové práce) není udělat celkový náhled, ale pouze stručný náhled v návaznosti na další kapitoly. Proto vývoj v umění nebyl rozdělen v časové souvislosti, ale ve spojení jednotlivých komponentů, které byly použity v realizovaných hodinách. Mluvíme tedy převážně o čase, prostoru a pohybu.

Jelikož se jedná o pedagogicky zaměřenou diplomovou práci, druhá kapitola se zaměřuje právě na tuto problematiku. Při výtvarných akcích bylo zapotřebí aktivního přispění žáka. Druhá kapitola se zaměřila na metody výuky s příkloněním k aktivizujícím metodám a také na zapojení žáka do aktivního procesu výuky, tedy vztahu mezi učitelem a žákem.

V poslední kapitole se nachází samotné výukové jednotky. Ke každé výukové jednotce náleží příprava, popis realizace, reflektivní bilance, ze které vzešly otázky pro drobnou výzkumnou sondu ve smyslu akčního výzkumu, na závěr je navrženo zlepšení výukových jednotek.

Na úplném závěru práce je umístěn pojmový slovník. Tento slovník vznikl ve spolupráci s žáky. Důvodem k tomu byl nedostatek znalosti pojmů mezi žáky. Žáci neznali potřebnou terminologii, a tak vznikl pojmový slovník, ve kterém byly objasněny ty pojmy, které byly při výuce použity a tedy s ní přímo souvisejí.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST - PROJEVY VÝTVARNÉHO UMĚNÍ 20. A 21. STOLETÍ

Tato kapitola slouží jako náhled do dění ve výtvarném umění ve 20. a 21. století. Není zde snaha o popsání celé problematiky, jde pouze o vybrané kapitoly sloužící jako východisko pro praktickou část. Výukové jednotky se inspirovaly právě některými uměleckými směry nebo umělci samotnými. Výtvarné umění v těchto posledních stoletích sloužilo jako teoretický rámec pro přípravu výukových jednotek. Kapitola je rozdělena do menších částí tak, aby na sebe logicky navazovaly nebo odkazovaly, aniž by jedna předbíhala druhou.

### Moderní umění

Celá práce se točí okolo pojmu moderní umění. S tímto pojmem jsem při tvorbě této diplomové práce několikrát pracovala. Než tedy začnu rozebírat jeho jednotlivé složky nebo jednotlivé styly, je zapotřebí si tento pojem objasnit.

Protože nalézt definici není snadné, rozdělme pojem moderní umění na dvě slova. Moderní a umění. Pokusím se zde objasnit oba tyto pojmy tak, aby dávaly smysl nejen v obecné rovině, ale také ve vztahu ke zbytku mé diplomové práce.

**Umění.** „Slovo umění je abstraktní pojem. Konkrétně je vyjádřené trojicí skutečností: umělec-dílo-divák.“<sup>1</sup> Jelikož jde o pojem abstraktní, úplnou definici jako například ve fyzice Archimedovy zákony nenalezneme. Pokud tedy založíme pojem dílo právě na této trojici, mohli bychom říci, že umění je vše, co divák za umění považuje. Pak si ale musím klást otázku: „Je to umění, kdyby to nesplňovalo první část z trojice?“ Pokud vytvoří „obyčejný“ člověk nebo žák (tedy někdo, kdo není všeobecně považován za umělce) dílo, které já jako divák přijímám a jako umění jej pociťuji, stane se to uměním? A co aspekt society? Když dílo jako umění pociťuji a vystavím ho tlaku širšího okruhu diváků, mohu tedy dojít k závěru, jestli to pro ně je či není uměním? V tomto případě tedy může pro mě jako pro diváka být uměním něco jiného než to, co je uměním pro ostatní. Poté se tedy mohu dostat do hermeneutického kruhu. Každé mé nové poznání se stává prekonceptem k tomu dalšímu a takto se to v kruhu stále opakuje.

---

<sup>1</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 8.

**Moderní.** Ve slovnících můžeme najít jako synonyma: novátorský, novodobý či pokrokový. Myslím, že takto definovat pojem moderní můžeme i pro účely této práce. Význam tohoto slova je nám již znám. Jak se ale změní, když za něj postavíme výše definované slovo umění?

**Moderní umění.** Spojení slov, které vidáme tak často, nás již ani nezaujme. Přes to jsem se rozhodla podívat se na něj trochu blíže. Tento termín v práci často používám. Proto se domnívám, že by bylo dobré ho osvětlit tak, aby v práci dával kýžený význam. Když bych vzala pouze to, co jsem již napsala výše, moderní umění by mohlo být definováno takto: jde o abstraktní pojem, který se zakládá na pokrokové trojici umělec-dílo-divák. Jistě by to šlo. Ale nejsem s touto definicí spokojena, a ani pro mou práci není dostatečná. Definice by mohla být více založena na filozofické stránce: „*Moderní umění má své kořeny v rozpadu tradičního hodnotového řádu, který dříve určoval člověku, kam patří. Člověk znal své místo, věděl, jak se má chovat. Se smrtí Boha ztratil tento řád jak svého zakladatele, tak svůj základ. Stále tu ještě je a nabízí zdání bezpečného útočiště, ale jen těm, kteří odmítají uznat, že už jde pouze o zříceninu. Po smrti Boha ztratil člověk své pevné místo ve světě, jasný směr. Ve světě bez Boha, jak upozornil Nietzsche, je vše dovoleno a ze stejného důvodu hrozí nebezpečí, že se vše stane stejně bezvýznamné.*”<sup>2</sup> Moderní umění jako začátek konce člověka bez víry v Boha. I takto se dá nahlížet na toto umění, ale ani toto není definice, která by zapadla do kontextu mé práce. Moderní umění je tedy umění vzniklé na konci 19. století, které svůj vývoj zakončuje druhou světovou válkou. Plynule na něj navazuje současné umění. Moderním uměním můžeme také označit tvorbu umělců, kteří se nějakým způsobem vymkli doposud uznávanému umění a obrátili se k uměleckým experimentům

## 2.1 Od pohybu k akci

V období dějin umění, na které jsem se zaměřila (tedy 20. a 21. století) se vyvíjelo mnoho nových směrů. Pro účel práce není potřeba podat podrobný popis každého z nich. Proto jsem se rozhodla se blíže věnovat pouze těm, které byly dále používány v praktické části.

**Futurismus** – hnutí pocházející z Itálie. Vznik hnutí nalezneme v roce 1909. Je zajímavé tím, že doposud je to jediné hnutí, které si dalo své jméno samo. Vše začalo

---

<sup>2</sup> HARRIES K. *Smysl moderního umění*. Host s.r.o., Brno, 2010. ISBN 978-80-7294-371-5, str.148.

nikoliv umělcem, ale manifestem.<sup>3</sup> Tento manifest byl zaměřený na dynamický rozvoj doby. Mnoho umělců použilo futurismus jako odrazový můstek a postupem času se posunuli dále. Jeden z mála umělců, který zůstal futurismu věrný, byl Giacomo Balla, mezi další umělce futurismu bych zařadila například Carla Carru, Umberta Boccioniho (sochař, usiloval ve své tvorbě o průnik těles do prostoru a o znázornění času jako dimenze pohybu, abstraktní střídavou hrou konvexních a konkávních ploch), Raymonda Duchampa-Villona (sochaře samouka) nebo Gina Severiniho.

*„Futurističtí umělci přenášeli psychické i fyzické působení dynamiky do vibrujících barevných kompozic, které měly vyvolávat multisenzomotorickou současnost prostoru, času a pocitu hluku”<sup>4</sup>* Ze začátku futuristé tohoto cílu dosahovali tak, že rozložili předměty do světelně vibrujících kvant a silokřivek, později však používali techniku abstraktní – odmaterializovali předměty vnějšího světa a zobrazovali pouze psychické reakce – příkladem by mohl být hluk. Přitom zobrazovali dynamiku jakou současnost několika plynule na sebe navazujících fází pohybu.

**Ruský konstruktivismus** – pod tímto pojmem se nalézají sochařská varianta abstraktního umění. Projevoval se jako důsledek kubisticko-futuristických snah. Za podněcovatele je oprávněně považován Vladimir Tatlin (při cestě po Evropě se nechal inspirovat Picassovými reliéfy). Tatlin vytvořil své *Živopisnyje* reliéfy s názvem První výstava reliéfů – v těchto reliéfech (které můžeme znát pouze z dochovaných fotografií či plakátů) nejde o konstruovaný předmět, ale o konstrukci bez předmětu. V ostatních studiích Tatlin nepoužil zobrazovaný předmět ani analýzu, jedná se o ryze konstruktivní studie zkoumající prostorové vztahy.

Zařadit jej můžeme do geometrické abstrakce, usiluje o vytváření uměleckých děl z geometrických, stereometrických a technických prvků a forem, jež odpovídají vědeckotechnickému pokroku světa.

**Happening** – veřejné zábavné představení, které mělo předem připravený scénář, který počítal s improvizací a momentem náhody. V happeningu jde o propojení prvků divadla, hudby a vizuálního umění. Často bývá spojován či dokonce zaměňován za pojem performance. Za první happening se považuje akce japonské skupiny Gutai a Yvese

---

<sup>3</sup> Manifest byl dílem básníka Filippa Tommasa Marinettiho, který v něm vyhlášoval nutnost učinit konec všem evropským tradicím nejen uměleckým, ale i kulturním. V jeho očích se totiž staly jakýmsi nepotřebným zbožím. Hlásal potřebu vytvořit umění budoucnosti, které by svými prostředky stačilo dynamice doby a techniky. Na tento Marinettiho Manifest budoucnosti navazovali další a další.

<sup>4</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 189.

Kleina. Happening usiluje o zničení bariéry mezi uměním a životem. Od politických a sociálně kritických happeningů let 60. a 70 přešli jejich tvůrci k intimnějším a osobně motivovaným akcím, které se snaží vystihnout smysl života.

Pojem označující akční umění vznikající na počátku šedesátých let. Za jednoho z hlavních představitelů bychom mohli považovat Johna Cageho. Cageovo simultánní představení z roku 1952 je jakýmsi protohappeningem.<sup>5</sup> Jednalo se o první akci předznamenávající happening.

Označení happening použil poprvé Allan Kaprow, který tak pojmenoval svou akci z roku 1958. Když tehdy procházel výstavou svých vlastních obrazů, přepadlo ho zoufalství, že na stěnách visí jen obrazy. Proto výstavu rozčlenil kovovými nosiči, mezi které napnul osmnáct prostředel, které postříkal a proděravěl tak, aby se skrz ně dalo dívat na obrazy. Když mu ani to nestačilo, naplnil místnost barevnými žárovkami, které se rozvěcovaly a zhasínaly.

Rozmanitost happeningů je velká. Můžeme je rozdělit zhruba do šesti stylů, styl: nočního klubu, kohoutích zápasů, kapesních dramát, event, guide tour a aktivity. Vcelku má převládat nálada intenzivní intimity. Happeningy odehrávající se na jevišti se nazývají extravagance – jde o spojení tance, herectví, malířství, poezie a hudby. Cílem by měla být moderní opera podobající se cirkusu. Důležité jsou také poslední tři styly. Event označuje událost, při které diváci sedí v divadle a sledují happeningové hrádky (například rozsvěcení a zhasínání světel, hru na trubku, z níž se nadouvá nafukovací balón). Guide tour spočívá v tom, že autor vodí uzavřenou skupinu lidí po městě, ukazuje jim domy, dvory, památky a žádá je, aby vše pozorovali, přitom jim dává instrukce, jak se mají dívat. Smyslem toho všechno je snaha směřovat všední s fantastickým, vytvořit moderní ekvivalent k Danteho Duchovní procházce. Důležitou součástí tohoto stylu je umění ideje nebo literární nápad. Poslední a dle Kaprowa nejuznávanějším stylem jsou aktivity. Tento styl se promítá přímo do všedního dne nebo života diváka. Čerpá z nevědomých rituálů supermarketů, či jízdy v podzemní dráze v době dopravní špičky. Sestavuje události do konstelací, jichž je možno se zúčastnit, izolovat myšlenky o světě do stisků rukou, namísto

---

<sup>5</sup> Šlo o místa rozestavená do čtverce skládající se ze čtyř trojúhelníků směřujících do středu, ale navzájem se nedotýkaly. Prostor ve středu stejně jako uličky mezi trojúhelníky byl dostatečně široký na to, aby se v něm dalo pohybovat. Diváci se mohli navzájem pozorovat. Největší část dění se konala mimo střed. Na jednu ze stěn byl promítán film a na opačnou diapozitivy. Umělec stál na žebříku a vedl přednášku obsahující velké pasáže ticha.

toho, abychom se na tyto události jen dívali nebo o nich přemýšleli. Takovouto aktivitu často nazýváme environment – prostředí.

Nejvýznamnějším českým představitelem byl Milan Knížák, který založil skupinu Aktual.

**Kinetismus** – je založen na pohybu, mohli bychom zde vidět spojení s Novým realismem. Pohyb v uměleckých dílech není založený na domnělém pohybu, ale na skutečném. Uplatňuje se tedy především v sochařském umění i v monumentálním. Hlavní myšlenkou byla pohybující se socha. Nejznámějším umělcem kinetismu je Alexander Calder<sup>6</sup>.

*„Kinetismus podobně jako objekt je naprosto novým jevem v umění 20. století.“<sup>7</sup>*  
Tento pojem je odvozen z řečtiny a od roku 1860 ho fyzika a chemie používala k označení pohybu. Do výtvarného umění se dostal o několik let později, v roce 1920 se objevil v Realistickém manifestu (V tomto manifestu Naum Gabo označil za omyl datující se až do starověku. Vidění prvků výtvarné tvorby ve statických rytmech chtěl nahradit rytmy kinetickými – toto je ve shodě s jeho prvním dílem. Šlo o ocelovou pružinu o výšce 76 centimetru, kterou do pohybu uváděl elektromotor.). I v umění se tedy jedná o projevy pohybu, které v sobě spojují umění, vědu a techniku a tím mažou hranice mezi jednotlivými uměleckými obory. Důležitou roli ve vzniku moderního kinetismu měla elektrická energie, jež sehrála hlavní roli při tvorbě prvních kinetických objektů, které překonaly hranici klasické statiky monumentálních soch. *„Kinetismus znázorňoval pohyb a dynamickou změnu mechanickými, magnetickými a elektrickými aparaturami, nebo naopak předpokládal pohyb diváka. Je to proud moderního výtvarného umění, který využívá skutečného světla a skutečného pohybu.“<sup>8</sup>* Přesto se pod pojem kinetického umění řadí i projevy jiné, například čistě optických iluzí až k fyzickému pohybu. Proto do kinetismu můžeme zahrnout: kinetické objekty, kinetické obrazy, světelné kinetické mobily, světelnou architekturu, kinetické fontány nebo třeba scénografii. Kinetismus se rozvíjel v prvních třech desetiletích 20. století na základech z předchozích směrů: kubismu, futurismu, dadaismu a také konstruktivismu. Velký vliv na vývoj kinetismu měl také film a architektura.

---

<sup>6</sup> Přesto, že to byl americký umělec, měl inženýrské vzdělání. Byl zakladatelem kinetického umění. Svou schopnost skvěle kreslit přenesl do svých soch, které byly vytvořeny z drátů tvořících linie v prostoru.

<sup>7</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 232.

<sup>8</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 233.

Světelný pohyb má své počátky v pokusech s fotografiemi, filmem nebo třeba divadelními projekcemi. Zvláštním úkazem světelného pohybu byly barevné varhany (klávesy plnily dvojí funkci, jednak rozehrávaly struny, druhak vysunovaly barevné průhledné pásy, za které měla být původně nainstalovaná světla, mělo dojít k souhře zvuku a světla). Podobné byly i tak zvané chodící stroje (při vystoupení z nich vycházel sled zvuků, daly se obsluhovat jako klávesnice klavíru), není zde sice jednoznačný význam, ale používaly se jako média ke stupňování zážitku. Zástupcem práce se světlem byl László Moholy-Nagy, který konstruoval světelné rekvizity, nazýval je objekty. Tyto jeho objekty se pohybovaly na hranici výtvarného umění a filmu. Postavil elektromotorem poháněný kinetický Modulátor světla v prostoru. Tento objekt působil i na své okolí tím, že rytmickým pohybem aparatury ozařoval prostor v okolí.

První trojrozměrná kinetická díla můžeme spatřit již jako součást dadaistických aktivit, například u Marcela Duchampa nebo Mana Raye. Marcel Duchamp vytvářel své kinetické stroje jako kritické nebo ironické objekty a to od doby, když udělal svou první ready made.

Kdybychom se podívali na konstruktivistické experimenty, tak bychom mezi prvními našli Tatinovy v prostoru volně zavěšené Rohové kontrareliéfy, Rodčenkovy Závěsné konstrukce.

Asi největším jménem kinetického umění byl Alexander Calder. Když se v roce 1931 přidal k umělecké skupině Abstraction-Création, začal tvořit své abstraktní kovové konstrukce ovlivněné tvorbou Mondriana. Když je poprvé představil veřejnosti, nazval je Stabily. V pozdější tvorbě těchto Stabilů přidával k jejich pohánění elektromotory. Časem se ale od toho odklonil a chtěl, aby jeho Stabily byly poháněny proudem vzduchu, který tvoří návštěvníci tím, že kolem nich chodí. Tyto objekty byly velmi pečlivě vyvážené, tvořila je změť drátků a velmi lehkých plechových terčů. Vše bylo zavěšeno jen v jednom bodě. Tím se mu podařilo vyvolat dojem jaké si vznášející se živé bytosti. V těchto objektech šlo skutečně o samopohyb.

Zcela specifickým druhem kinetického umění byly hydraulické objekty Gula Kosice. Ten vytvářel plexisklové objekty, které uváděl do pohybu proud vody. S tímto nápadem pronikl i do architektury, jednalo se o takzvané hydraulické domy – měly průhledné stěny a mezi nimi protékala voda.

Hranice mezi směry moderního umění jsou často nejasné, proto kinetismus souvisí například s op-artem. Toto můžeme spatřit v tvorbě Jezuse Rafaela Soto. Jeho dílo mělo rozpohybovat dílo Mondriánovo. Při své tvorbě montoval drátěné tyčky upevněné nylonovými vlákny před své monochromní, reliéfní barevné plochy. Tyto tyčky se poté pohybovaly ve vánku. Ve své pozdější tvorbě zkoumal tak zvaný moarový efekt. Dosahoval ho tím, že použil pozadí, které bylo jemně bíločerně pruhované.

**Op-art** – byl mezinárodním výtvarným směrem poloviny padesátých let 20. století. Přívrženci tohoto směru usilovali o zobrazení opticko-estetických vztahů mezi světlem a barvou a to v kombinaci s přísně geometrickými tvary, liniemi a čistě barevnými plochami. „*Všem představitelům op-artu je společné odpírání klidového bodu pro diváka, odmítnutí celkové kompozice, nucení ke stále novým způsobům vidění, vyloučení individuálního rukopisu, ústup umech osobnosti za objektivní optickou událost. Neklid vidění odpovídá touze nejen dát oko do pohybu, nýbrž dát do pohybu celé umělecké dílo.*“<sup>9</sup> Na op-artových výstavách byla k vidění díla s tak zvaným efektem kmitání a vidění perspektivní hloubky barevných prostoru na obrazové rovině. Jednalo se o nový iluzivní zážitek, který využíval schopnosti oka syntetizovat pravidelné nebo rytmicky narušované řazení kontrastních barev nebo spirál „*do perspektivně hloubkově pohyblivého barevného prostoru*“<sup>10</sup>.

**Vídeňský akcionismus** – vše se začalo odehrávat roku 1957, kdy Hermann Nitsch<sup>11</sup> zorganizoval Divadlo mystérií a orgií. V roce 1962 pak založil skupinu Vídeňských akcionistů a to společně s Otto Muehlem<sup>12</sup>. Umělci sloučení pod touto skupinou byli známí svými teatrálními a šokujícími akcemi, ve kterých simulovali násilí a brutalitu. K těmto akcím používali své vlastní tělo, které pomalovali barvou, která měla připomínat lidskou krev, nebo dokonce používali zvířecí krev. Z jistého úhlu pohledu je můžeme považovat za předchůdce body-artu.

**Body-art** – na přelomu 60. a 70. let se začal vyvíjet body-art jako zvláštní typ uměleckých aktivit. Byl založen na práci a manipulaci s vlastním tělem. Pro umělce body-artu je tedy tělo využíváno jako médium. K akcím dochází buď před publikem, nebo

---

<sup>9</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 243.

<sup>10</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 424.

<sup>11</sup> Na konci 50. let tvořil dripping v barvě masa a krve. Poté používal zvířecí maso, kosti, vnitřnosti a krev proto, aby znázornil scény a příběhy (například Ukřižování).

<sup>12</sup> Umělec zaměřující se na sadomasochistické náměty.



v soukromí.<sup>13</sup> V body-artu je mimo jiné tělo podrobováno nejrůznějším fyzickým zásahům, které bývají i bolestivé a někdy hraničí se sebetrýzněním<sup>14</sup>. Mezi nejznámější body-artisty bych zařadila Vita Acconice<sup>15</sup>, Chrise Burdena<sup>16</sup> nebo Bruce Naumana<sup>17</sup>.

Body-art byl založen na akci s tělem. Tělo je zde použito jako ústřední médium. Umělec je prezentoval před publikem, nebo je natáčel a poté je publiku promítal, často tvořili i videoklipy. „Protože body art má většinou performativní charakter, je těžko reprodukovatelný a dokumentace jako fotografie nebo videozáznamy jsou považovány za nedostatečné.“<sup>18</sup> Významnou složkou tohoto směru bývá bolest, a tu reprodukovat nelze. Umělec často manipuluje s vlastním tělem velmi drasticky, jednalo se například: o opalování, vytrhávání chlupů nebo dlouhodobé odírání kůže. Jednou z těchto drastických akcí byla akce Chrise Burdena, který se nechal přibít za pomoci hřebíků do dlaní na kapotu volkswagenu. Nastaly i akce, které byly srovnatelné s masochismem. Jako příklad nám poslouží akce Stuarta Brisleyho, který strávil týden ve vaně se zvířecími vnitřnostmi. Další zástupkyní je Gina Paneová, která se při akcích řezala žiletkou tak dlouho, dokud nezačala krváčet. Kromě takto drastických akcí se dalo s tělem pracovat i jinak, například ho pomalovat. Při těchto akcích je možno použití různých rekvizit, ale tělo zde zůstává hlavní složkou. Akce body-artu vyžadují přímou a někdy i aktivní účast diváků.

**Hyperrealismus** – umělecký směr, který se nazývá jako surrealismus nebo také fotorealismus. Vznikl v 70. letech ve Spojených státech, ale uplatnil se i na evropském kontinentě. Tento umělecký směr si můžeme představit jako fotografickou manipulaci s realitou a to včetně zrakového klamu, také pracuje s perspektivou (vztah popředí a pozadí). Velmi často je založen na technické dokonalosti. Původně šlo ryze o malířský směr, ale později se rozšířil do trojrozměrné sféry – plastiky (použití otisků, odlitků

---

<sup>13</sup> V obou případech se ale počítá s tím, že z akce vznikne záznam a to zejména za použití videokamery. Body-art je tedy spjat s relativně mladými médii jako je video a fotografie.

<sup>14</sup> Vystavení slunečnímu záření, upravování těla za pomoci make-upu nebo v krajních případech za pomoci plastické chirurgie.

<sup>15</sup> Svou kariéru začal jako básník a spisovatel. Od 70. let pořádal performance. Byl nejenom iniciátorem, ale také největším rebelem body-artu. Mezi jeho nejznámější akce patří: masturbace před publikem, kousání do vlastní kůže. Zkoušel limity vlastního těla, ale také trpělivost publika.

<sup>16</sup> Jeho oborem byla původně architektura. Přesto se stal jedním z hlavních představitelů body-artu. Při svých body-artových akcích ohromoval publikum svými kaskadérskými kousky (například se nechal střelit kulkou do ramene).

<sup>17</sup> Byl teoretikem, vystudoval dějiny umění a matematiku. Své akce fotografoval a zaznamenával na video. Mezi jeho nejznámější díla patří Autoportrét s fontánou. Na konci 80. let k tvorbě začíná používat neonové trubice, z nichž pak vytváří siluety mužů a žen, které komponoval do násilných, sexuálních a provokativních výjevů.

<sup>18</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 83.

lidských částí, ...). Mezi nejvýznamnější umělce hyperrealismu řadím například Malcolma Morleya<sup>19</sup>, Richarda Estese<sup>20</sup> a Duane Hansona<sup>21, 22</sup>.

## 2.2 Prostor jako další dimenze

**Ready-made** – pojem spojovaný s velikánem umění 20. století – Marcelem Duchampem. V roce 1913 Duchamp zahájil serii ready-made. Šlo o hotové výrobky určené pro běžnou potřebu zbavené jejich užitkové funkce. Docílil toho tak, že s využitím náhody prezentoval a vystavoval tyto věci jako umělecká díla. Mezi jeho nejznámější patří Fontána. Ready-made není sice umělecké hnutí v pravém slova smyslu, ale rozhodla jsem se pro zařazení a stručný popis, protože až sem jsem sahala pro inspiraci na přípravy výukových bloků. Téma časoprostorové aktivity s tímto velmi úzce souvisí, a proto jsem přesvědčena, že to v mé práci má jasné místo a opodstatnění.

**Americký abstraktní expresionismus** – můžeme v tomto stylu spatřit vrchol abstraktního malířství 20. století. Společného jmenovatele bychom hledali jen těžko, je zde velká rozmanitost v tvorbě jednotlivých umělců. Mezi hlavní představitele toho stylu bych zařadila: Jacksona Pollocka (a jeho dripping<sup>23</sup>)<sup>24</sup> nebo Marka Rothka (a jeho barevná pole), dále Willema de Kooninga, Clyfford Stila nebo Arshileho Gorkyho. Tvůrci měli ale i filozofické myšlení, velmi prosazovali autonomii umění (jejich víra byla zaměřena na individualitu umělce a jeho absolutní svobodu).

**Pop-art** – tento styl se rozvíjel na území Spojených států amerických a Velké Británie, především v období konce 50. let a průběhu let 60. Tento styl vznikl jako reakce

---

<sup>19</sup> Byl americký malíř britského původu. Byl průkopníkem hyperrealismu. Maloval obrazy obrazů, jako předlohu měl fotografie a pohledy.

<sup>20</sup> Náměty tohoto hyperrealistického umělce jsou městské ulice s auty, výkladní skříně obchodů a podobně.

<sup>21</sup> Jde o zástupce hyperrealistického sochařství. Jeho laminátové figury byly jako živé, měly paruky z pravých vlasů a skutečné oblečení, jeho snahou byla kritika konzumní společnosti.

<sup>22</sup> ČERNÁ M., *Dějiny výtvarného umění* (5. rozšířené vydání). Idea servis, Praha, 2008. ISBN 978-80-85970-63-0, str. 177-179.

<sup>23</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

<sup>24</sup> Jackson Pollock je pro moji diplomovou práci velmi stěžejní (né jako osoba, ale jeho používání cákanců a lití barev mě inspirovalo k navržení jedné výukové hodiny). Z tohoto důvodu si na tomto místě dovoluji věnovat mu více pozornosti. Jackson Pollock byl americkým malířem, který se klonil právě k abstraktnímu expresionismu. Velmi proslul právě jako vůdčí osobnost akční malby. Nejvíce ho proslavil právě zmíněný dripping, ale také velmi zajímavé kompozice děl. Začátky jeho tvorby byly velmi silně ovlivněny jeho učitelem, Bentonem. V polovině 40. let přešel Pollock k abstrakci v její nejčistší podobě. Jeho slavné drippingy se objevují o sedm let později – tímto Pollock překvapí a vyvede z míry celou veřejnost. I nadále šokuje nejen veřejnost, ale i své kolegy, učí je riskovat a jít až na samotný okraj možností. Kdybychom se trochu více zaměřili na materiál, který byl Pollockem používán, jde o email, do barev rád přimíchal písek, ale i střepy – šlo o vytvoření zrnitého povrchu. Jeho velká a překvapivá oblíbenost byla umocněna tím, že ji podporovala média – také tomu napomohl umělcův ne velmi zdařilý život a tragická smrt.

umělců na postindustriální společnost<sup>25</sup>. Pro pop-art je nejvýstižnější dílo anglického malíře Richarda Hamiltona: „Co vlastně dělá naše dnešní domovy tak odlišnými, tak přitažlivými?“, na tomto díle se objevuje nápis Pop. Právě Hamilton označil nové umění jako populární, pomíjivé, levné, masově vyráběné, ale i sexy a velký byznys. Ve srovnání s anglickým pop-artem byl americký spíše ironický, zlehčující a zároveň plně a tiše akceptoval masové kultury a konzumní společnost. Umělci se nevyhýbali triviálním námětům, opakování, sériovosti nebo například reprodukcím technikám. Avšak velmi silně odmítli rozlišování na dobrý a špatný vkus, umělecky využívali i kýče. Jako nejvýznamnější představitele bych uvedla: Jaspere Johnse<sup>26</sup>, Roberta Rauschenberga<sup>27</sup>, Roye Lichensteina<sup>28</sup> a Andyho Warhola<sup>29</sup>.

Originálním přínosem Pop-artu se staly parafráze a citace cizích předloh, z nichž byly vytvářeny nové celky s novými významy. Pop-artoví umělci prováděli mnohé experimenty, zkoušeli neobvyklé techniky spojené s využíváním nejrůznějších materiálů. Pop-art se vracel k dadaismu a také se opíral o ready-mades Marcela Duchampa.

Čestné místo mezi zakladateli hnutí náleží Robertu Rauchenbergovi, ten již na konci čtyřicátých let začal do struktur malovaných svisele a vodorovně uvolněným rukopisem umísťovat písmena. Došel až ke combine paintings a to po návštěvě výstavy Marcela Duchampa a Kurta Schwitterse. V duchu radikálního Duchampova konceptualismu zatloukl hřebíky do své Musical box, poté vytvořil asambláž nazvanou Odalistka (jednalo se o vycpanou slepici na krabici polepené obrázky z denního tisku). Poté nastalo období dřevěných skříněk s nejrůznějšími objekty (kameny, kosti a dřívka). Podle Rauchenberga měl být pop-art projevem vyplňujícím propast mezi uměním a lidmi, bezprostředním výrazem reálnosti.

Originální realizace pop-artu však představují především serie Andyho Warhola, který je pokládán za nejtypičtějšího představitele pop-artu. Založil vlastní dílnu nazvanou

---

<sup>25</sup> Společnost, která byla charakteristická svou masovou konzumací spotřebního zboží v supermarketech, ale i audiovizuálních informací zprostředkovaných reklamou, časopisy, filmy a především televizí.

<sup>26</sup> Americký malíř, který se nechal inspirovat snem. Vytvořil americkou vlajku na malířském plátně, po níž následovala celá série těchto státních symbolů, které byly technicky dokonale provedeny.

<sup>27</sup> Byl americkým malířem a grafikem, předchůdcem amerického pop-artu, typické pro něj byly tzv. kombinované obrazy (barevná plocha je spojena s reálnými předměty).

<sup>28</sup> Americký malíř vycházející z abstraktního expresionismu, který velmi záhy vyměnil za pop-art. Je známý svou velkou inspirací komiksem, typ těchto komiksových obrázků spojuje s obrovskými rozměry a zářivými barvami.

<sup>29</sup> Andy Warhol je nejspíše nejznámějším představitelem pop-artu a také nejslavnějším americkým umělcem minulého století. Proslavil se v 60. letech obrazovými sériemi plechovek na polévku, které vzbudily senzací. Poté se věnoval portrétování slavných hvězd jako například: Marilyn Monroe, Elvise Presleyho a Elizabeth Taylorové.

Factory. Zde společně s četnými spolupracovníky prováděl umělecké experimenty s výtvarným uměním, filmem, happeningem, ale i s hudbou, později také začal vydávat časopis Interview. Tato produkce ho velmi proslavila a stal se nejvyhledávanějším pop-artovým umělcem. Slavnými se staly zejména jeho série s Campellovou polévkou, lahvemi od coca-coly nebo mýdlem značky Brillo. Vše je ukázkou zmechanizování výroby. V cyklu, který zahrnoval smrt a katastrofy, Warhol formou reportážních fotografií automobilové havárie nebo série z eklektického křesla umocňoval prožitek hrůzy. Fotografické záběry zvětšoval do nadživotní velikosti a dokresloval a za pomoci sítotisku převáděl na papír. Prováděl na nich drobné úpravy a poté je řadil vedle sebe. Warholovým cílem bylo přiblížit výtvarné dílo široké veřejnosti a otevřít tak cestu reprodukci. Věnoval se i dalšímu žánru – filmu. Jeho filmy se soustřeďovaly do statického obrazu nikoliv k ději.

**Francouzský „nový realismus“** – sdružení se stejnojmenným názvem založené roku 1960 v Paříži Yvesem Kleinem a teoretikem Pierrem Restanym. Stejně jako pop-artisté uznávali reklamu, masová média, využití průmyslových materiálů, technik i technologií. Použití realismu neznamena nový způsob zobrazování skutečnosti, ale nové přístupy k jejímu vnímání. Jde tedy o postoj umělce k životu. Vznikaly zde rozmanité akce jako například Kleinovi Antropometrie<sup>30</sup>, které byly příbuzné pop-artovým happeningům. Mezi hlavní umělce lze zařadit například: Yves Klein<sup>31</sup>, Jean Tinguely<sup>32</sup>, Niki de Saint-Phalle<sup>33</sup>, César<sup>34</sup>, Christo<sup>35</sup> nebo Raymond Hanis<sup>36</sup>.

---

<sup>30</sup> Tyto Antropometrie mi sloužily k vypracování přípravy na jednu vyučovací techniku. Proto si na tomto místě dovoluji o nich zmínit trochu více. Antropometrie znamená zkoumání, popisování, měření a rozebírání tělesných znaků. Klein to dělal tak, že otiskoval modelky, které na sobě měly nanesenou modrou barvu. To vše před publikem a za zvuku orchestru.

<sup>31</sup> Experimentující francouzský umělec. Jeho vášní byla modrá barva. Nechal si patentovat ultramarínovou (tzv. Kleinovu mezinárodní modř) s jejíž pomocí vytvářel monochromy – jednobarevné obrazy, ale i sochy a reliéfy z modře napuštěných mořských hub připevněných na plátno.

<sup>32</sup> Proslavil se autodestrukčními sochami – pohyblivými se a objektům podobným strojům. Původem byl Švýcar.

<sup>33</sup> Umělkyně francouzského původu. Označovali ji jako velkou bavičku francouzského umění. Proslavila se svými výstřely ze vzduchovky (nastřelovanými malbami – balonky naplněné barvou a přilepené k obrazu). Tyto parodie na akční malbu počítaly i s přítomností aktivního diváka, který se měl svou střelbou podílet na tvorbě.

<sup>34</sup> Italský umělec tvořící ve Francii. Jeden z předních představitelů objektového umění. Kombinoval své sochy ze starého železa (které našel na skládkách) a dával jim podobu organických tvarů. Jeho tvorba se posouvá k tak zvaným kompresím – díla stvořená za pomoci hydraulického lisu.

<sup>35</sup> Manželská dvojice Christo a jejich empaquetage mi také sloužili jako inspirace pro přípravu výukové jednotky. Christo obalují nejrůznější objekty, od malých až po obří (ostrov). Díla jsou zařazována do proudu environmentálního umění, nikoliv do land-artu. Stáli na začátku velké skupiny umělců, kteří manipulují s přírodním prostředím.

<sup>36</sup> Vytvářel dekoláže ze starých plakátů, takto reagoval na politické dění. Později pracoval s fotografiemi, instalacemi – aranžoval a prezentoval posbírané objekty.

Významným členem hnutí byl César Baldaccini, který patřil k umělcům pracujícím s metodou přivlastnění. Jednalo se o objektového umělce a sochaře, který svařoval s humornou fantazií z částí šrotu nalezených na haldách odpadků figurativní nebo poloabstraktní plastiky. Roku 1960, poté co uviděl na vrakovišti americký lis, nahradil tento tvůrčí princip tzv. kompresemi, které sestavoval do bloků vážících jednu tunu slisováním autokarosérií, a to v továrně na recyklovaný kov. Byl to objekt plně odpovídající duchu nového realismu, protože představoval nové médium zobrazování. Ve slisování viděl nové stádium kovu. Blok slisovaných karosérií vystavil v galerii, aby divák přemýšlel o moderní technologii nebo v něm hledal novou ikonografii velkoměsta.

Kritická odpověď na konzumní orientaci společnosti byla preciznost obalové techniky komerčního světa – ambaláž, kladla důraz na estetizaci zabalených objektů, staveb a pobřeží. Ambaláž rozvíjel v této skupině umělec Christo, který zabaloval do hrubých plastických plén nebo látky a ovazoval šňůrou lahve, boty, nábytek, dětský kočárek, nákupní vozík nebo motocykl. Provazy, kterými ovazoval zabalené předměty, jsou strukturovány jako nervní kresebné čáry, které uvězní předmět do silokřivek a mění ho v reliéf, jež jsou v kontrastním napětí ke konturám zabaleného předmětu. V šedesátých letech se společně se svou ženou zaměřil pozornost na veškeré výlohy zboží (ověšeli a polepili fasády výkladních skříní a obchodních pasáží sukrem a baličím papírem). Roku 1961 realizovali zabalení veřejných budov (například Zabalení doků), roku 1983 obklopili v Miami celý ostrov látkou. Nikdy předtím se nepovedlo umělcům přilákat takové množství lidí a podnítit je, aby meditovali o umění.

Duchovní hloubkou bylo naplněno i malířství Yvese Kleina, které výrazně obohatilo meditace o světle, ale i o hlubokém modrém prostoru a o nicotě. Ve svém díle spojoval nezaměnitelným způsobem materiální skutečnost s meditacemi. Vynalézavě pracoval s fyzickou skutečností barvy, zejména modré. Proslulými se staly obtisky živých těl na papír a na plátno tzv. antropometrie.

Naprosto ojedinělým a zároveň typickým představitelem realismu a stejně tak i kinetismu byl Jean Tinguely. V roce 1961 vytvořil Baluba č. 3, z vysloužilých objektů, které s sebou po zapnutí elektromotorů cukaly, třásly a řinčely. Název si vypůjčil od afrického kmene. Tím chtěl vyvolat vzpomínky na rituální tance masek, tím oponoval konzumní společnosti orientované pouze na spotřebu. V posledním desetiletí svého života pronikl k scénografii. Tvořil ji z hromad civilizačních odpadků a symbolů smrti (koster zvířat, lidských lebek a monstrózních asambláží symbolizující zánik).

**Land-art** – motivací pro vznik tohoto uměleckého hnutí byl unik do přírody. Toto hnutí vzniklo na konci 60. let. Velkou inspirací pro umělce land-artu byly prehistorické stavby<sup>37</sup>. Land-artisté tvořili obrovské zemní práce spojené s přemísťováním balvanů, písku nebo zeminy. Pro svou tvorbu nezdědka využívali práce bagrů, jeřábů, traktorů a nákladních automobilů. Jako nejznámější dílo land-artu je Spiral Jetty<sup>38</sup>.

Kromě termínu land-art se používá také environment nebo také earth art. Nejvýznamnější díla land-artu byla vytvořena v letech 1968 – 1973. Nutno ještě zmínit, že umělci zabývající se land-artem pracují ještě v současné době. Své kořeny má tento směr v konceptuálním umění, land-art používá práci s projekty a plány, často vzniká na mapách. Jedná se o výtvarné akce, které probíhají v přírodě. Můžeme zde nalézt spojení i s body-artem, protože umělci vydávají velmi mnoho fyzické námahy a prožitku. Prožitek z díla je zvětšen tím, že zde nastává formování hmoty a prostoru. Land-art vznikl jako reakce na poválečnou geometrickou a lyrickou abstrakci. Umělci se začali v prostorách galerie cítit stísněně, a proto se vydali do venkovních prostor. Mohli bychom říci, že šlo o návrat k přírodě a volnosti. To totiž bylo místo, kde mohli umělci opravdu hýbat hmotou.

Způsob land-artové tvorby se dělí v podstatě na dva proudy. První: umělec zasahuje přímo do venkovního prostředí tím, že do něj přináší něco, co do přírody nepatří. Druhý: využívá přírodních materiálů a hmot, přeskupuje je a mění, tím jim dává nový estetický smysl. V jednom se ale oba proudy shodují. Jedná se o záměrné zásahy do přírodního prostředí, někdy jde o nenáročnou podobu, někdy je zapotřebí využít těžkou techniku.

První impuls byl ovšem hlubší než estetický. Umělci chtěli upozornit na to, že naše chování k přírodě je nesprávné a také na lidskou sobeckost vůči Zemi. V téže době se začaly objevovat první ekologické aktivity.

Velkým problémem land-artu je jeho pomíjivost. Pomíjivost a také velká vzdálenost a nepřístupnost těchto děl nedovoluje přímou konfrontaci člověka s dílem. Proto nastalo to, s čím umělci pravděpodobně nepočítali. Jejich umění se vracelo zpět do galerií za pomoci fotek, map nebo filmových záznamů.

Trochu odlišným, ale zároveň typickým druhem tohoto proudu jsou práce založené na ozvláštnění přírodního prostoru umělou ambaláží - jednalo se o balící akce. Realizoval je Christo, který svou uměleckou dráhu začal zabalováním nábytku, dopravních značek

---

<sup>37</sup> A to především linie a obrazce peruánské masek a také megalitické stavby evropského neolitu.

<sup>38</sup> V překladu Spirálové molo vybudované roku 1970 umělcem Robertem Smithsonem.

nebo třeba aut. Christo posunul tento směr do megalomanské polohy. Christo i nadále tvoří své ambaláže, jednou z nejvýznamnějších akcí bylo obalení 11 ostrovů 700 000 metry čtverečními růžové tkaniny. Velmi významným počinem byly jejich Deštníky pro Japonsko.

**Instalace** - „*V protikladu k environmentu označuje instalace prostor zajímaví nebo definující umělecké aranžmá z objektů i nástěnných výtvorů nebo výtvorů instalovaných na zemi.*“<sup>39</sup> Na rozdíl od environmentálního umění, které je vnímáno pouze z frontálního pohledu, může divák do instalace vstoupit nebo jí obejít. „*Umění instalace je také takový způsob umělecké tvorby, který odmítá produkci uměleckých děl za účelem prodeje nebo za účelem jiné než umělecké manipulace s předměty. Výrazové prostředky, skladebné prvky a syntax výtvarného jazyka se podstatně odlišují od tradičního umění.*“<sup>40</sup> Tvorba je realizovaná formováním samotného prostoru, ve kterém se nalézá divák (může jít jak o interiér tak o exteriér). Při tvorbě jsou používány předměty z běžného denního života i s poetikou všedních věcí. Tyto projevy se snaží naladit na vlnu diváka a počítat s jeho individualitou, s větším počtem interpretací. Instalace se ve většině případů obešla bez tvoření iluze.

Jedním z představitelů je Joseph Beuys. Ten při svých instalacích používal nesourodé předměty a také neslučitelné materiály. Toto je vidět v jeho díle F. I. U. Obrana přírody – bylo sestavené z tabule, automobilu, letáků, lopatky a měděných drátů. Svými pracemi vždy sledoval nějaký obsah – vztah člověka k přírodě, politiku nebo ideologii.

Projevy tohoto směru můžeme sledovat i na našem území. Například v akcích Jiřího Socanského, který roku 1980 vytvořil tak zvané Soukromé sympóziium v Památníku Terezín (jeho instalace Kufry nebo Patnáct zavěšených objektů).

**Graffiti art** – tento umělecký proud spadá do posmodernismu. Rodí se v Americe v 80. letech. Mladí lidé nejdříve anonymně, za pomoci sprejů, které mají výrazné a pestré barvy, pomalovávají stěny metra nebo městských domů. Tento umělecký proud, postavený mezi vandalismus a výtvarné umění, se velmi rychle šířil v metropolích a velkých městech. Později vystupují z anonymity, expresivita jejich tvorby roste. Díla se začínají objevovat v galeriích. „*Graffiti art zaujímá odmítavý postoj k uznávanému umění a vyjadřuje protest proti životnímu stylu konzumní společnosti.*“<sup>41</sup> Pro tento druh umění je typický

---

<sup>39</sup> SEDLÁŘ J, *ISMÝ umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 213.

<sup>40</sup> SEDLÁŘ J, *ISMÝ umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 213.

<sup>41</sup> SEDLÁŘ J, *ISMÝ umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 195.

bezprostřední, neučesaný a primitivní výraz, obsahově poté zaujetí civilizací a masovou kulturou – techniky nevyjímaje. Jako hlavní představitele bych zde jmenovala: Jeana-Michela Basquiata<sup>42</sup> nebo Keitha Haringa<sup>43</sup>.

## 2.3 Myšlenka jako dílo

**Konceptuální umění** – je pro něj charakteristické kladení důrazu na myšlenkový koncept spíše než na objekt. Původní myšlenky sahají až k Duchampově ready-made, ale vyvíjí se na přelomu 60. a 70. let. Velmi rychle ale vyhasl a to ještě v 70. letech. V konceptualismu se používalo při umělecké tvorbě mnoho různých médií k záznamu (a to od jazyka až po video, i fotografie byla velmi oblíbeným médiem). Tyto záznamy nakonec přežily samotný umělecký směr a podpořily další vývoj umění. Jako hlavní představitele bych jmenovala Sol LeWitt<sup>44</sup> a Joseph Kosuth<sup>45, 46</sup>.

Beyus a Fluxus – nejkontroverznější osobnost 60. až 80. let byl německý sochař Joseph Beuys<sup>47</sup>. Byl velmi silně spjatý s mezinárodní skupinou Fluxus<sup>48</sup>.

Arte povera – skupina, která své jméno dostala podle výstavy Arte Povera in spazio<sup>49</sup>, kterou v Janově připravil umělecký kritik Germano Celant. V této skupině se sdružovali převážně umělci zabývající se instalací. K těmto instalacím používali obyčejné a dostupné předměty jako například hlína, písek, kameny a rostliny. Jako energetické zdroje byla využívána voda a oheň. Mezi nejvýznamnější umělce této skupiny bych zařadila Mario Merze<sup>50</sup>, Michelangel Pisolettiho<sup>51</sup> nebo Giovanniho Anselma<sup>52</sup>.

---

<sup>42</sup> Amatérský americký graffitista. Pod svá díla se podepisoval jako SAMO. Jeho práce pokrývali zdi čtvrti Soho a také newyorskou podzemní dráhu. Čas od času k nim připojoval slova a verše. Používal do svých děl jak africké symboly, tak symboly komerční společnosti.

<sup>43</sup> Americký graffitista známý svými stylizovanými figurkami a zvířátky s výraznou obrysovou čarou. K jeho tvorbě neodmyslitelně patří i symboly a to zejména z oblastí sexu.

<sup>44</sup> Byl jak programovým teoretikem, tak i umělec konceptualismu. Ve své tvorbě se velmi potýkal s land-artem. Jeho nejznámějším dílem jsou tak zvané zmizelé objekty. Vytvořil například kovovou krychli, kterou zakopal do země, toto zmizení objektu samozřejmě fotograficky dokumentoval.

<sup>45</sup> Jako vedoucí přestavitel konceptualismu zaujal svým dílem Jedna a tři židle (toto se skládalo z tří věcí – skutečné židle jako objektu, fotografie židle a reprodukce slovníkové židle).

<sup>46</sup> RUHRBERG K., SCHNECKENBURGER M., FRICKEOVÁ CH., HONNF K., *Umění 20. století I. a II.*. Taschen, Praha, 2011. ISBN 978-80-7391-572-8, str. 334-365.

<sup>47</sup> Vytvořil nekonvenční performance a požil netradiční materiály na tvorbu svých děl. Mezi jeho nejznámější díla patří: Jak vysvětlit obrazy mrtvému zajíci?

<sup>48</sup> Šlo o volné mezinárodní sdružení umělců. Pojmenoval ho iniciátor a americký umělec litevského původu George Maciunas. Název hnutí měl být charakteristický pro proměnlivost a flexibilitu, kterou George Maciunas organizoval. Toto sdružení vzniklo v roce 1962 v Německu.

<sup>49</sup> Volně přeloženo jako Chudé umění v prostoru.

<sup>50</sup> Je to italský malíř, pro něhož jsou typická díla „igloo“ – objekty konstruované z kovových částí, které byly pokryty sítěmi, blátem a tak podobně, do každého objektu bylo zabudováno neonové osvětlení.



Konceptuální umění je pokračováním minimal artu. Umělci patřící do tohoto směru povýšili myšlenku na umělecké dílo i bez toho, že by došlo k samotné realizaci, a to i z toho důvodu, že myšlenkový proces umělce bývá často zajímavější než samotný výsledek. Samotná realizace je potom jen mechanickou záležitostí. Mezi hlavní rysy patří odklon od umělecké tvorby k jasnému konceptu. Umělecké dílo postrádá konkrétní uchopitelnou formou, je pouze popisováno za pomoci textů či diagramů nebo jiných asociativních procesů. Iniciátorem toho směru byl Joseph Kosuth se svými objekty, Rám-jeden a tři (objekt je složen ze tří částí – dřevěného rámu, obrázkem rámu a textu ze slovníku, který popisuje, co je to rám). Ve svých pozdějších pracích se snažil promýšlet dalekosáhlé teoretické úvahy.

Konceptualismus se zřekl samotné realizace. Usiloval o umělecké vyjádření za pomoci skic, návrhu nebo konceptů, které mají za úkol aktivizovat vnímatelnou obrazotvornost a vést k přemýšlení. Důležitou roli zde hraje fotografie - kromě inspiračního zdroje také slouží jako zdroj dokumentace. Instalace vždy probíhá v reálném čase a prostoru. Zástupcem tohoto by byl Michael Newman, jako umělec se přizpůsobuje prostředí. Na druhou stranu do tvůrčího procesu vnáší velkou míru subjektivismu.

**Postmodernismus** – vyvíjí se v posledním čtvrtletí 20. století, přivítal také příchod nového století. Celý tento umělecký směr se řídí Picassovým výrokem: „NEHLEDÁM, NALÉZÁM“. Vztah mezi hledáním a nalézáním rozhodně není snadno rozpoznatelný a velkou roli zde hraje náhoda, jako při mallarméovské dilema vrhu kostek. Cesty hledání a nalézání jsou navzájem prolnuty nebo se setkávají na křižovatce často náhodných objevů. Toto inspiruje objevitele k dalšímu bádání a hledání. Posmodernismus logicky navazuje na modernismus a nijak se tím netají. Pojem se rozšířil díky knize Jazyk postmoderní architektury, jejímž tvůrcem byl Charlese Jeckse. Hlavní význam postmodernismu je v tom, že uvolňuje omezení i jiná tabu. Pro inspiraci chodili umělci do celých dějin výtvarné kultury a citovali klasická i moderní díla. Velmi charakteristické pro postmodernismus je využívání nových prostředků – audiovizuálních nebo reprodukčních.<sup>5354</sup>

---

<sup>51</sup> Byl jak malířem, tak i sochařem. Vytvářel portréty – zrcadla, umožňující porovnání malířské podobizny a odrazu tváře v zrcadle.

<sup>52</sup> Jeho tvorba reagovala na katastrofické přírodní jevy sužující jeho rodnou zemi. Pracoval s žulovými bloky, které umísťoval do interiéru galerií a muzeí. Kombinoval velké pevné materiály s křehkými a lehkými (hlávkový salát).

<sup>53</sup> RUHRBERG K., SCHNECKENBURGER M., FRICKEOVÁ CH., HONNF K., *Umění 20. století I. a II.*. Taschen, Praha, 2011. ISBN 978-80-7391-572-8, str. 344-356.

## 2.4 Dílo jako proměny v čase

**Instalace** – mohli bychom jí chápat jako protiklad k environmentálnímu umění. Jedná se o využití určitého prostoru, do kterého divák může svobodně vstupovat. Umělci pracují s předměty každodenního života. Počítá se i s tím, že se divák nebude na věci pouze dívat, ale bude s nimi hýbat nebo je přemísťovat. Tím se instalace proměňuje s každým divákem, který se do tohoto procesu zapojí. Instalace tak jak byla umělcem na začátku vybudována se v průběhu času mění a přetváří. Ať už tomu pomáhají diváci, kteří interaktivně do instalace vstupují, anebo například povětrnostní vlivy. Takovým příkladem by mohla být venkovní instalace založena na objektech vytvořených ze sněhu nebo ledu. Diváci i samotný umělec sledují, jak se tyto objekty v průběhu času mění (zde má velký vliv právě venkovní teplota, která svou nestálostí může objekty zničit, či je zachovat).

**Happening** – pojem označující akční umění vyvíjející se na začátku šedesátých let. Za otce happeningů je považován John Cage a jeho simultánní představení v Black Mountain College<sup>55</sup>. Při happeningu je důležitá role příchozích diváků, kteří jsou vtahováni do dění a přesvědčováni o zapojení. *„Happening je asambláž událostí, předváděná a vnímaná ve více časech a na více místech. Jeho materiální prostředí mohou být vytvářena buď uměle, nebo přebírána z toho, co je po ruce, popřípadě nepatrně pozměněna; také jeho aktivity mohou být vynalézány, nebo mohou být zcela všední.“*<sup>56</sup>

**Performance** – pod tímto pojmem se schovává v podstatě představení a akční umění, které není statické, ale není pouhým vyjádřením prostoru, ale také času a situace. Jedná se o kolektivní nebo individuální akci, avšak nedochází zde k přímému zapojení publika. Tento pojem můžeme objevit již v šedesátých letech jako označení pro rozsáhlou oblast gestického divadelního akčního umění, při kterém publikum jen přihlíželo. Performance byly většinou plánovitě připraveny a obsahovaly často i nečekané zvraty. Pro jejich uskutečnění byl připraven velmi dopodrobna vypracovaný scénář. Tato představení se odehrávala ve výstavních sálech před vernisážemi v galeriích, ale i na jevištích. Performance navazuje na dva velmi silné zdroje: na surrealismu a dadaismus a na druhé

---

<sup>54</sup> ČERNÁ M., *Dějiny výtvarného umění* (5. rozšířené vydání). Idea servis, Praha, 2008. ISBN 978-80-85970-63-0, str. 180-182.

<sup>55</sup> Jednalo se o místa rozestavěná do čtverce, který se skládal ze čtyř trojúhelníků, směřujících do středu, ale navzájem se nedotýkaly. Prostor ve středu, stejně jako uličky mezi trojúhelníky, byl dost široký na to, aby se v něm dalo pohybovat. Diváci se mohli vzájemně pozorovat. Největší část představení se konala mimo střed. Na jednu stěnu byl promítán film, na opačnou diapozitivy a umělec sám stál na žebříku a vedl přednášku s velkými pasážemi ticha. V určitých časových úsecích si diváci mohli dělat, co chtěli, ale teprve uprostřed prostředního pole.

<sup>56</sup> SEDLÁŘ J, *ISMY umění 20. století*. Meridian world press, Brno, 2014. ISBN 978-0-96852935-5, str. 197.

straně na rituální obřady šamanů nebo primitivů. Jednalo se často o provokativní akce, při nichž se kromě řeči a zpěvu ozývalo hvízdání nebo křik více aktérů. Performance se lavinově šířila po celém světě. I v českém prostředí se nacházelo mnoho představitelů, mezi které například patří: Václav Zikmund, Bohdan Lacina, Ludvík Kundera nebo Milan Knížák, který založil skupinu Aktual, která realizovala různé pouliční akce blízké právě performanci.

### 3. AKTIVIZACE ŽÁKŮ VE VÝUCE

Cílem této kapitoly je zaměřit se na aktivizaci žáků ve výuce. Nenachází se v ní žádný vlastní výzkum, pojednává o problematice pouze na úrovni teorie. Níže nalezneme definici a klasifikaci výukových metod, které jsou velmi důležité pro aktivizaci žáků.

#### 3.1 Metody výuky

Výukové metody jsou velmi podstatou částí složitého vzdělávacího procesu, pomáhají pedagogovi k dosažení cílů, tedy v případě, že jsou dobře zvoleny. Původ slova metoda nalezneme v řečtině ve výrazu met-hodos. Toto spojení bychom mohli doslovně přeložit za cestou nebo cesta za něčím. V této souvislosti tedy metodu můžeme chápat jako návod nebo postup k získání poznatků. Možná i to je důvodem čtenějšího využívání metod ve výuce.

V současné literatuře může nalézt **definici výukových metod** jako „*zprostředkovatele informací v pedagogické interakci – komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky, cestou, jež vede prostřednictvím vzdělávacího obsahu k daným cílům. V systému vzdělávacího procesu metoda představuje dynamický činitel, který propojuje a ovlivňuje všechny jeho prvky*“<sup>57</sup>. Z této definice bychom mohli vyvodit závěr, že se jedná o účinné sjednocení nejrůznějších složek výuky, které společně pozitivně ovlivňují výsledky žáků. Zde je ještě třeba doplnit, že výukové metody nejsou rozhodujícím činitelem, ale jen jednou ze složek výchovně vzdělávacího procesu, nelze jimi tedy nahradit chybějící obsah nebo nesprávně (neurčitě) zvolený cíl.

Aby se metody mohly v praxi uplatnit, je zapotřebí mnoha aspektů. Sitá upozorňuje na důležitý aspekt, že „*pedagog především musí umět a chtít výukové metody využívat*“<sup>58</sup>, jedná se o hledisko ovlivněné osobností pedagoga, stylem vyučování a v neposlední řadě pojetím výuky.

**Klasifikovat** takto obsáhlou didaktickou kategorii je velmi problematické. Je potřeba uspořádat jednotlivé jevy a také je logicky seřadit. Na tuto problematiku existuje mnoho úhlů pohledu a ty dávají vzniknout i celé řadě možností klasifikace výukových metod. Metody může třídit například podle:

---

<sup>57</sup> PRŮCHA J., *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2, str. 194.

<sup>58</sup> SITÁ D., *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál, Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1, str. 10.

- zřetele žáků
- logického postupu
- hlediska fází výukového procesu
- kritéria stupně aktivity a heurističnosti
- teorií učení
- vztahu k praxi

Velmi dobrým příkladem třídění metod pro učitele je klasifikace dle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece. Poskytují totiž kombinovaný pohled na výukové metody s rozdělením do tří skupin. Jako dělicí kritérium jim slouží stupňující se složitost edukačních vazeb. Příklad přehledu výukových metod je uveden v tabulce níže.<sup>59</sup>

Klasické výukové metody	Slovní	Vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.
	Názorně - demonstrační	Předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž.
	Dovednostně - praktické	Napodobování, manipulování, laborování, experimentování, vytváření dovedností, produkční metody.
Aktivizující metody	Diskuzní, heuristické (řešení problémů), situační inscenační, didaktické hry.	
Komplexní metody	Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, hypnopedie.	

Ve vyučovacím procesu se uplatňuje i několik výukových metod najednou, které se prolínají a doplňují. V průběhu konkrétního vyučovacího procesu se metody střídají a mění a to z důvodu, aby nedošlo ke stereotypu, který by nastal jednostranným používáním metod, hodina by se stala pro žáky nezajímavou. Vybrat správnou výukovou metodu by

<sup>59</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 49.

měl učitel dopředu a promyšleně (měla by vycházet z analýzy edukační situace). „*O nejvhodnějších metodách se učitel rozhoduje již při promýšlení a plánování vyučování. Výchozím bodem je cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalosti žáků a konkrétní situace i jeho osobní zkušenosti*“<sup>60</sup>. Nejdůležitějším z kritérií při výběru výukové metody je cíl a obsah výuky, v neposlední řadě osobnost žáka. Dle Maňáka a Švece jsou nejčastější tato kritéria:

- zákonitosti výukového procesu
- obsah a metody daného oboru
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků
- vnější podmínky výchovně – vzdělávacího procesu
- zvláštnosti třídy, skupiny žáků
- osobnost učitele.<sup>61</sup>

Tyto i další objektivní podmínky se spojují se subjektivními zájmy a potřebami žáků, které prochází konfrontací s cílem a do jisté míry určují a ovlivňují volbu metod.

### 3.1.1 Klasické výukové metody

Jedná se o metody vzájemně se kombinující, prolínající a ovlivňující. Zařadit sem můžeme: slovní metody, názorně – demonstrační a dovednostně – praktické.

**Slovní metody** se řadí k nejvšestrannějším metodám a také všechny ostatní metody doprovázejí. Zařadit sem můžeme: metody monologické (vyprávění, vysvětlování, přednáška), dialogické (rozhovor, dialog, diskuze, brainstorming), práce s učebnicí a knihou (písemné práce, práce s textem). Při užívání těchto metod je potřeba dbát na oboustranné verbální pojetí vyučování (učitel ↔ žák).

**S názorně - demonstračními metodami** souvisí Komenského Zlaté pravidlo určeno učitelům: „*Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolik možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.*“ Tyto metody nám umožňují přímé a rychlé zprostředkování sdělovaných obsahů prostřednictvím smyslů. Jde o proces poznávání

---

<sup>60</sup> SKALKOVÁ J., *Aktivita žáků ve vyučování* (2. vydání). Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1974. ISBN neuvedeno, str. 170.

<sup>61</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 50.

založený na vnímání předmětů a jevů, které zakončují myšlenkové operace a na závěr zobecnění. Při používání těchto metod by však měl být učitel obezřetný, aby jich nepoužil příliš. Pod tyto metody řadíme: předvádění, pozorování, práce s obrazem a instruktáž.

**Dovednostně - praktické metody** jsou v dnešní době, která je zaměřena spíše na velké rozsahy poznatků, odsunuty spíše do pozadí. Praktické uplatňování nabytých zkušeností je odsunuto až do skutečného života. Postupy, které spadají pod tyto metody, mají jistě své důležité místo, protože vytváří základy pro pracovní, technické nebo praktické aktivity žáků. V dnešní době ovládané počítačovými hrami a internetem se tato koncepce výuky zdá velmi důležitou a nenahraditelnou. „*Výuka zaměřená na posílení praktických činností žáků je také reakcí na podmínky, v nichž dnešní děti a mládež vyrůstají.*“<sup>62</sup> Můžeme sem řadit: laborování, experimentování, napodobování, ale i vytváření dovedností.

### 3.1.2 Aktivizující výukové metody

V souvislosti s aktivizujícími výukovými metodami se setkáváme s pojmem inovativní. To je způsobeno velkým obratem v pedagogickém myšlení, který spadá do roku 1991 a byl velmi dlouho připravován, než se proměnil v koncepci aktivizujících metod. Nová koncepce vyrostla s kritiky tradičních metod, kterým bylo vyčítáno potlačování samostatnosti žáků i jednotvárnost výuky. To vedlo k pokusům o alternativní řešení. Díky těmto událostem vznikla teorie: „*Aktivizující metody přispívají svým podílem k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů*“<sup>63</sup>.

Mohli bychom říci, že aktivizující metody jsou v jádru metodami tradičními, na které se postupně nabalovaly nové myšlenky a řešení. Z pohledu zapojení žáků ve výuce a jejich zapojení do dění se aktivizující metody vyvozují jako: „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně – vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“<sup>64</sup>. Kromě již zmíněných výhod aktivizujících metod není možné zapomenout na přispění k rozvoji osobnosti žáka, samostatnosti, spolupráci a zodpovědnosti. Tyto metody také příznivě ovlivňují školní klima. Nejvíce využívají aktivizujících postupů alternativní školy. Abychom zde netvrdili, že aktivizující metody mají jen své klady, mají samozřejmě i své zápory. Jako největší

<sup>62</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 91.

<sup>63</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 105.

<sup>64</sup> JANKOVICOVÁ M., PRŮCHA J., KOUDELKA J. *Aktivizující metody v praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha. ISBN 80-04-23209-4, str. 48.

zápor můžeme vidět v časové náročnosti, která je potřebná k uskutečnění podrobně promyšlené metodiky začlenění do výuky.

Aktivizujících metod je velké množství. Jsou velmi různorodé, a proto není snadné je roztrždit a popsat. „*Heuristika je věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů*“<sup>65</sup>. Heuristické metody souvisejí s poznáváním, objevováním a odhalováním všeho podstatného pro život. Tyto metody jsou podstatnou skupinou aktivizujících metod, které žáka jak aktivizují, tak ho vedou k samostatnosti a tvořivosti. Zde pedagog poznatky žákům nepředává, ale usměřňuje jejich samostatné objevování. Mluvíme tedy o: pátrání, hledání nebo kladení problémových otázek. Tyto metody však nemohou nahradit všechny ostatní metody (z časových důvodů žáci nemohou všechno objevovat sami). Tato metoda je ceněná hlavně z důvodu, že přináší žákům chuť poznávat a objevovat a tím získávají velké množství prožitků.

„*Diskusní metody (nebo také – dialogické) naučí žáky komunikovat navzájem mezi sebou, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také vnímat ostatní a umět naslouchat*“<sup>66</sup>. I tyto metody se zakládají na nějakém problému, který je potřeba řešit. Tím se stává problém půdou pro výměnu názorů. Účastníci diskuze na dané téma poté hovoří, argumentují si (k tomu využívají vlastní zkušenosti) a společně nacházejí řešení. Zde pedagog funguje jako jakýsi koordinátor a dohlíží na průběh diskuze, aby proběhla korektně. „*Podobně jako u ostatních metod i v případě diskusní metody ve výuce záleží na cíli výuky, vlastním obsahu, žácích, ale také na vhodném prostředí. Diskuzi lze použít při výkladu nového učiva, k procvičování, opakování, upevňování v malých skupinkách*“<sup>67</sup>. Pokud chceme metodu diskuze používat a zlepšovat, je potřeba kritické sebereflexe. Druhů diskuzí je velké množství a neustále se objevují nové obměny (diskuze během přednášky, debata, symposium), z tohoto důvodu má každý učitel možnost si zvolit adekvátní variantu. Jistě ne všechny jsou určeny pro školní prostředí. Jednotlivé typy diskuze jsou limitovány různými aspekty (například cíli, nebo připraveností žáků). Všechny diskuze mají něco společného a to, že pro ně platí zásady úspěšného dialogu a diskuze, které jsou uvedené v následující tabulce.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 113.

<sup>66</sup> KOTRBA T., LACINA L., *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Společnost pro odbornou literaturu, Brno, 2007. ISBN 987-80-87029-12-1, str. 122.

<sup>67</sup> JANKOVCOVÁ M., PRŮCHA J., KOUDELKA J. *Aktivizující metody v praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1989. ISBN 80-04-23209-4, str. 30.

<sup>68</sup> BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. UK, Bratislava, 1992. ISBN nezjištěno, str. 65.



Zásady úspěšného dialogu a diskuze
1. Oponent není nepřitelem, nýbrž partnerem při hledání pravdy. Cílem diskuse je hledání pravdy, nikoliv intelektuální soutěž.
2. Snaž se pochopit druhého. Jestliže neporozumíš správně názoru oponenta, nemůžeš jeho tvrzení vyvracet, ani uznávat.
3. Tvrzení opírej o věcné výrazy, pak se stává argumentem. V opačném případě jde jen o tvůj názor a partner mu nemusí přiznat váhu argumentu.
4. Drž se tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentů tak, že zavedeš diskuzi jiným směrem.
5. Nemusíš mít za každou cenu poslední slovo. Ani velké množství slov nenahradí chybějící argument. Umlčení oponenta neznamena vyvrácení jeho argumentů ani popření myšlenek.
6. Neponižuj osobní důstojnost oponenta. Ten kdo napadá protivníka, ztrácí právo účastnit se dialogu.
7. Diskuse je dialogem a ten vyžaduje disciplínu. Rozumem a ne emocemi formulujeme svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen ovládnout se a srozumitelně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný dialog.
8. Dialog není to samé co monolog. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Neodbíhej od tématu. Šetři časem, tím ukážeš ohleduplnost k ostatním.

Pravidla jsou velmi obsáhlá a pro potřebu výuky by se dala zestručnit. Pokud se však třída chystá na důležitou diskuzi, bylo by dobré účastníky s pravidly seznámit.

„**Situační metody** (některé také – případové) umožňují žákům získat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace“.<sup>69</sup> Mezi tyto metody můžeme zařadit například řešení různých případů, incidentů a konfliktních situací. Situace pro řešení mohou být vybrány z nejrůznějšího prostředí (obchod). Při těchto činnostech žáci zdokonalují své asertivní chování tím, že řeší různé konflikty modelových situací. Po každém případě nastává prostor pro diskusi – ať už hromadnou nebo skupinovou. Situační metody mají mnoho variant například: metoda rozboru situace (zakládá se na studiu písemných materiálů), metoda incidentu (začíná krátkou ústní rozpravou, kterou postupem času doplňujeme dotazy). Přínosem situačních metod je překonání jednostranných

<sup>69</sup> SKALKOVÁ J., *Aktivita žáků ve vyučování* (2. vydání). Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1974. ISBN neuvedeno, str. 185.

výukových metod, při nichž není zapotřebí aktivní role žáka, také rozvíjí komunikaci a řeší příběhy z běžného života.

**Inscenační metody** jsou známé už z dob starých Římanů, kteří jí používali při školení právníků a rétorů. Stoupencem této metody byl například i Jan Ámos Komenský. Tyto metody bychom mohli nazvat jako hraní rolí (dramatická výchova), jelikož: „*spočívají v simulaci stanovených situací, kdy řešení se realizuje formou hraní rolí vzdělávaných žáků. Téma inscenace vyžaduje pochopení podstaty jednotlivými aktéry, prostor pro tvořivé rozvíjení jejich individuálních strategií a dostatečně silnou osobní motivaci. Hraní rolí napomáhá žákům vyjádřit osobní postoje a myšlenky*“<sup>70</sup>. Při uvedení této metody do praxe je potřeba nechat žáky, aby si roli vybrali sami a ponechat jim možnost od nežádoucí role odstoupit nebo ji s někým vyměnit. Velmi často nastává u žáků identifikace s rolí. Podstatou těchto metod je sociální učení v modelových situacích, ve kterých se z účastníků edukačního procesu stávají samotní aktéři. Jedná se tedy o kombinaci řešení problému a hraní rolí. Buď to jsou předváděny nejrůznější lidské typy, nebo reálné životné situace, či dokonce kombinace obojího. Vlastním prožíváním se prohlubuje osvojené učivo, které objasňuje mezilidské vztahy a osvětluje osudy a pocity lidí. „*V podstatě jde o problémovou metodu, která se přibližuje lidskému jednání v reálné situaci*“<sup>71</sup>. Inscenace je odstupňovaná do tří stupňů: strukturovaná inscenace (účastníci se dozvědí pouze popis výchozí situace a aktéři rámcovou charakteristiku své role), nestrukturovaná inscenace (účastníci i aktéři znají pouze popis výchozí situace, inscenace se rozvíjí podle individuálních strategií aktérů), mnohostranná inscenace (všichni účastníci jsou aktivními aktéry). Při těchto metodách funguje učitel jako režisér. Tato role vyžaduje velmi promyšlenou přípravu a to platí i pro žáky. Další úskalí spočívá v tom, že je potřeba se dobře seznámit se situací, kterou předvádí. Celá situace by měla být jednoduchá a pro málo postav. Velmi významnou složkou je motivace žáků. Inscenace se využívá i v případě budoucích učitelů, konkrétně: inscenace částí vyučovacího procesu.

Hlavní myšlenku **didaktických her** můžeme spatřit již u Jana Ámose Komenského, jehož výzva zněla – škola hrou. Zřejmě tato výzva byla příčinou vyvíjení učení za pomoci her. „*Při hledání pedagogických východisek se hra jeví jako specifický typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zejména v rané fázi vývoje*“.<sup>72</sup> Tím, že ve výuce

---

<sup>70</sup> KALHOUS Z., *Školní didaktika*. Portál, Praha, 2002. ISBN 80-717-8253-X, str. 325.

<sup>71</sup> SKALKOVÁ J., *Aktivita žáků ve vyučování* (2. vydání). Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1974. ISBN neuvedeno, str. 186.

<sup>72</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 126.

použijeme didaktické hry, máme možnost o žácích zjistit různé informace. Je potřeba dbát zvýšené pozornosti na respektování spojení didaktické hry s učením. Z toho bychom mohli vyvodit závěr, že didaktické hry musí být vždy cílově orientovány. Průcha vymezuje didaktickou hru jako: „*takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*“.<sup>73</sup> Při používání didaktických her je potřeba předem velmi dobře promyslet vhodné a funkční začlenění do výuky a metodiku (právě i s ohledem na existenci velkého množství her). Výhodou didaktických her je, že si zachovávají znaky herních činností. Při správném provedení a vedení činnosti k vybranému cíli si ji žáci ani příliš neuvědomují. Právě proto, že hra a učení jsou v symbióze, je pro žáky zajímavá a přitažlivá. Jelikož existuje nepřeborné množství didaktických her, není možné je všechny roztřídit a specifikovat. O bližší specifikaci se pokusila Jankovičová, která dělí didaktické hry dle: doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé), místa konání (třída, klubovna, příroda, hřiště), převládající činnosti (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti), hodnocení (kvalita, kvantita, čas výkonu, hodnotitel učitel či žák).<sup>74</sup> Tím, že existuje velké množství didaktických her, má učitel možnost vytvořit si vlastní skupinu her, které odpovídají jeho individuálnímu vyučovacímu stylu. Pokud chce pedagog začlenit didaktickou hru do výuky je potřeba promyslet vhodnou metodiku začlenění. Na našem trhu je k dostání nepřeborné množství příruček obsahujících soubory her a návody k jejich realizaci, ale jejich edukační využití a funkční začlenění do výuky již záleží na každém pedagogovi.

### 3.1.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody můžeme definovat jako metody, které: „*rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektuje též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“.<sup>75</sup> Rozdílnost těchto metod od tradičních a aktivizačních je v tom: „*že jde 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, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe*“.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> PRŮCHA J. *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2, str. 197.

<sup>74</sup> JANKOVCOVÁ M., PRŮCHA J., KOUDELKA J. *Aktivizační metody v praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1989. ISBN 80-04-23209-4, str. 34.

<sup>75</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 131.

<sup>76</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 131-132.

Při konkretizaci bychom mluvili o projektech, edukačních plánech, kooperační výchově a mnoha dalších. Pro lepší představu budou některé uvedeny a stručně popsány níže.

Dle pedagogického slovníku vypadá definice **frontální výuky** takto: „*Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti*“<sup>77</sup>. Při tomto typu výuky je hlavní osobou učitel, který vše řídí, kontroluje a usměrňuje veškeré dění ve třídě. Vykládá látku a často k tomu zapisuje na tabuli nebo prezentuje pokus, objekt nebo obraz. Z pohledu žáků je to ryze pasivní model, žáci jsou ke spolupráci vyzýváni minimálně. Cílem této výuky je, co největší osvojení informací žákem s naprostým dodržováním pořádku a kázně. Výhodou tohoto typu výuky je právě velké množství předaného učiva žákům a také jejich kázeň. Velkou nevýhodou je zde právě pasivita žáka, u kterého nemusí ani dojít k pochopení učiva.

Pod pojmem **skupinová výuka** rozumíme výuku, při které se (ze žáků) vytvoří malé skupinky, které společně pracují na zadaném úkolu. Již po této první větě je patrný rozdíl mezi skupinovou výukou a frontální. Tento typ výuky podporuje spolupráci mezi žáky, při nichž diskutují, komunikují a vzájemně se podporují. Mezi další rysy skupinové výuky bychom mohli zařadit například: spolupráce žáků při řešení náročné úlohy, dělba práce žáků, sdílení názorů, vzájemná pomoc nebo odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky spolupráce. **Výuka partnerská** též vykazuje podobné rysy. Rozdíl je v tom, že partnerská výuka probíhá pouze v párech – jedná se o krátkodobou spolupráci dvou žáků.

Již Jan Ámos Komenský zdůraznil prospěšný vliv **kooperativní výuky**. Kooperativní výuka je: „*Učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sledovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů.*“<sup>78</sup> Podle této definice se nám může kooperativní výchova překrývat se skupinovou. Hlavní rozdíl bychom mohli spatřit v tom, že při kooperativní výuce jde o princip spolupráce za účelem dosažení cíle. Z tohoto typu výuky si žáci odnášejí dovednost rozdělovat role podle schopností jednotlivých členů.

---

<sup>77</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., *Pedagogický slovník (4. vydání)*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, str. 66.

<sup>78</sup> PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., *Pedagogický slovník (4. vydání)*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, str. 107.

Původ výrazu **brainstorming** se nachází v anglickém jazyce. Mohli bychom ho přeložit jako – bouří mozků. Jedná se o jednu z možností jak rozvíjet tvořivé myšlení. K dosažení cíle používá skupinovou diskuzi a také skupinové řešení problému. Na začátku procesu se nachází jakési spontánní vytváření nápadů. Tyto nápady se nekritizují ani jinak nehodnotí. V další fázi přichází právě čas na rozebírání jednotlivých nápadů a nacházení nejlepší alternativy. Nepříjemnou stránkou této metody je doba a kvantita, jelikož se zakládá na velkém počtu nápadů a jejich řešení. Při použití brainstormingu je potřeba vytvořit tvůrčí atmosféru (přízpůsobit třídu tak, aby na sebe žáci viděli a mít všechny potřebné materiály přichystané). Učitel poté zapisuje všechny nápady a pomáhá žákům otázkami. Po skončení této první fáze se vybírá nevhodnější nápad, každý má možnost vyjádřit vlastní názor. Při použití této metody se žáci naučí vytvořit několik variant k řešení daného problému, také se postupně zbavují ostychu.

V **projektové výuce** jde o vedení žáků k samostatnému zpracování zadaného projektu (může jít o úkol nebo problém pojící se s životní realitou). Typickým znakem této metody je cíl, který je zastoupen určitým produktem nebo praktickým řešením problému. Při této metodě je velký prostor pro využití mezipředmětových vztahů. Dle Maňáka a Švece lze řešení projektu rozfázovat:

1. stanovení cíle – zde je hlavní složkou motivace, je potřeba, aby se žáci sžili s tématem
2. vytvoření plánu řešení – společné prodiskutování plánu, zajištění zodpovědnosti a vyplnění jednotlivých úkolů, dále zajištění materiálu a další
3. realizace plánu – porovnání vytvořeného plánu s aktuálním stavem, sehnání potřebných informací, dokumentace a podobně
4. vyhodnocení – konečné zhodnocení práce, objasnění jejího přínosu a seznámení s výsledky veřejnost.<sup>79</sup>

Hlavními přínosy projektové výuky je motivovanost žáků, zvýšená odpovědnost žáků, setkávání se s reálnými životními problémy a získávání nových zkušeností.

---

<sup>79</sup> MAŇÁK J. a ŠVEC V., *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5, str. 168.

## 3.2 Aktivní role žáka ve výuce

V současném výukovém procesu je aktivní role žáka velmi důležitou složkou procesu. V dobách dávno minulých se od žáků žádná aktivita neočekávala a byla dokonce velmi nevídanou. Učitel zde sloužil jako zdroj všech informací. Tento zdroj informace žákům předával. Učitel tedy přednášel látku, žák v tomto procesu pouze sedí a informace si zapisuje, ne zapamatovává. Není potřeba, aby se k informacím musel samostatně dostávat nebo si je ověřovat. V současné době je toto již minulostí. Ve výuce se velmi často požaduje žákova aktivita. Nestačí, aby žák pouze seděl a přijímal informace. Žák si informace sám vyhledává, zjišťuje a ověřuje. Aby bylo možné přenechat žákovi aktivní roli ve vzdělávacím procesu, je potřeba pedagogické komunikace.

### 3.2.1 Pedagogická komunikace

Pod pojmem pedagogická komunikace se skrývá komunikace mezi žákem a učitelem. Učitel je této komunikaci vystaven při každém styku s žáky. Tuto komunikaci ve velké míře ovlivňuje osobnost učitele. Kromě toho je potřeba, aby učitel při komunikaci mluvil spisovně, výrazně, srozumitelně a obsah sdělení přizpůsobil věku a schopnostem žáků. Komunikace je náročný proces, který provází každou výuku po celou její dobu trvání, proto je potřeba, aby ani jedna ze stran neměla s komunikací problém (a to ať na straně vysílače nebo přijímače sdělení). „*Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez komunikace by se výchova a vzdělávání nemohly uskutečňovat.*“<sup>80</sup> Komunikace je tedy základ vztahů mezi učiteli a žáky. Dle Gavory žáci i učitelé své role velmi dobře znají. Komunikace mezi nimi je ale v mnoha ohledech velmi specifická. Mluvíme například o prostředí, ve kterém probíhá, čas a také téma. Díky neustálé potřebě komunikovat vzniká komunikační klima. **Komunikační klima** můžeme mít dvojího typu: **vstřícné** – podpůrné, v tomto klimatu se všichni navzájem respektují, komunikace je jasná a otevřená, **obranné** – v tomto klimatu spolu účastníci komunikace spíše soupeří, nevyjadřují své pocity a názory a nerespektují se mezi sebou. Při snaze o větší aktivizaci žáka v procesu výuky se změnil i pohled na něj při pedagogické komunikaci. Žák již není tím, kdo nic neví, a učitel tím, kdo ví všechno. Žák při své cestě nasbíral zkušenosti, které využívá při získávání dalších poznatků. Učitel tyto

---

<sup>80</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9, str. 25.

předpoklady respektuje a přistupuje k nim s respektem. Vše toto se stává zdrojem pro pedagogickou komunikaci při vstřícném klimatu. Učitel se neobejde bez aktivního podílení se žáka na výuce. Proto zde funguje jako opora a svým vystupováním demonstruje hodnoty poznání. Každá komunikace má svá **pravidla** a pedagogická komunikace není výjimkou. Jde o sociální pravidla, která určují vhodné a nevhodné chování mezi účastníky komunikace. Mluvíme o pravidlech jako: neskákat nikomu do řeči, nést paralelní rozhovor, partneři se musí v rozhovoru střídat. Nepřípustné jsou časté a dlouhé pauzy a také pravidlo, že naslouchávající dává najevo, že svou pozornost věnuje hovořícímu. Při komunikaci pedagogické se dají uplatňovat ještě pravidla direktivní, jako jsou: učitel si může kdykoliv vzít slovo, žák ovšem musí počkat až bude mít slovo. Učitel může zvolit jakékoliv téma, na které žák hovoří, a nemění jej. Učitel určuje délku hovoru, může si vybrat i s kým bude hovořit. Žák pak ovšem hovoří s tím, kdo je mu přidělen. Dle toho, co bylo napsáno výše, je jasné, že tato pravidla dost silně omezují aktivní zapojení žáka. To je způsobeno tím, že se musí řídit přesně stanovenými pravidly. Při zapojení komunikace do výuky je zapotřebí pravidla nastavit tak, aby vyhovovala všem zúčastněným a zároveň jim umožňovala získat potřebné informace. Při špatně nastavených pravidlech to komunikaci ztíží a může narušit vztah mezi učitelem a žákem a tím i celé klima ve školním prostředí. Proto se v praxi spíše využívají demokratická pravidla, která vytvářejí vlídnější podmínky pro aktivní zapojení žáka. Rozdíl můžeme spatřit například v tom, že: učitel nechá žákovi dostatečný čas na jeho odpověď, žák může učiteli i třídě klást otázky nebo že se žák může při řešení problému obrátit na učitele nebo spolužáky. Do této chvíle jsme se zaobírali pouze komunikací verbální. Vedle této komunikace ovšem učitel i žáci využívají komunikaci **neverbální**. Do této komunikace řadíme: mimiku (gesta obličeje, které obě strany používají k vyjádření pocitů, nálad nebo jen k opoře svého tvrzení), proxemiku (zde se jedná o vzdálenost mezi komunikujícími, což naznačuje vztah mezi nimi), pohyby při komunikaci (z těchto pohybů můžeme vyčíst nervozitu mluvčího nebo třeba jeho rozčílení, také se tímto dá udržovat pozornost ostatních posluchačů). Učitel by neměl podceňovat roli neverbální komunikace, někdy totiž může být rušivým aspektem v komunikaci a žáci mu poté věnují větší pozornost než samotnému obsahu komunikace.

### **3.2.2 Vztah mezi učitelem a žákem**

Tím, že jsou učitel a žák často ve vzájemné interakci, dochází mezi nimi k vytvoření vztahu. Žák samozřejmě tuto situaci vnímá a je s ní konfrontován, z tohoto

také vychází jeho pohled na učitele. Dobrý vzdělávací proces by měl být postaven na dobré komunikaci. Žáci s učitelem jsou konfrontováni každý den. Je tedy potřeba, aby jejich vzájemný vztah byl založen na: podpoře, porozumění, ochotě a spolupráci, aby se na tom podílely obě strany, aby učitel své žáky dobře poznal (na základě tohoto poznání zakládal své jednání vůči žákům). Jedná se o individuální přístup k žákovi, kde učitel musí poznat jeho charakteristiku, dovednosti a schopnosti. Když má učitel všechny tyto poznatky, dokáže lépe využít žákův potenciál a zvětšit jeho aktivní podíl na výuce.



## 4. PRAKTICKÁ ČÁST – ČASOPROSTOROVÉ AKTIVITY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Tato kapitola se zaměřila na praktické záležitosti. Obsahuje šest výukových jednotek. Tyto jednotky jsou rozděleny na přípravy výukových jednotek, popis samotné realizace, reflexe učitele, která proběhla vždy po akci, a drobné výzkumné sondy ve smyslu akčního výzkumu. Výukové jednotky byly navrženy pro studenty sportovního gymnázia a to do výuky výtvarné výchovy, která obsahovala dvě 45 minutové vyučovací hodiny. Každá výuková jednotka je zaměřena na jinou inspiraci. A také každá jinak končila. Na tomto místě je vhodné podotknout, že nešlo o výsledek, ale spíše o samotný průběh tvorby a prožitek z ní. Každá výuková jednotka byla zakončena společnou reflexí. Jelikož se jedná o časoprostorové aktivity, výukové jednotky byly navrženy tak, aby v nich byla zapojena komponenta času i prostoru.

Je potřeba si na začátku definovat: Co je to **časoprostorová aktivita**? Všeobecně bychom mohli říci, že je to jakákoliv aktivita, která probíhá na určitém místě v určité chvíli. Problémem by ale bylo, že pod tuto definici se nám schovaly téměř všechny aktivity, které se v hodině odehrávají. Je tedy potřeba si definici více zkonkretizovat. Pro účely této práce řekněme, že časoprostorové aktivity jsou založeny na představě čtyřrozměrnosti výtvarného díla. Pochopme to tak, že jde o zahrnutí času, v němž probíhá určitý pohyb (nebo akce). Tento pohyb může být naznačený, ale je lepší, když je skutečný, například gesto figury nebo pohyb světla. Takováto časovaná aktivita je buď předem velmi dobře promyšleným a časově rozvrhnutým plánem, nebo se ponechává část dílu náhody. Tato aktivita probíhá nejen v určitém čase, ale i v určitém vymezeném prostoru, který tvoří taktéž základní složku časoprostorových aktivit.

Velkou problematikou této praktické části bylo použití fotodokumentace. Vzhledem k tomu, že se nepodařilo získat souhlasy rodičů všech přítomných žáků a s ohledem na zákon číslo 89/2012 Sb. (občanský zákoník) a zákon číslo 101/2000 Sb. ve znění pozdějších předpisů (zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů) je použita jen ta fotodokumentace, která není v rozporu s výše jmenovanými zákony.

Při převedení příprav do reality vyučovacího procesu se objevily dvě problematické situace, a proto o ně byly přípravy rozšířeny. První jsou **nároky na bezpečnost**, toto bylo do příprav umístěno proto, že v hodinách jsou žáci motivováni k aktivnímu pohybu,

a proto je zde zvýšená potřeba dbát na jejich bezpečí. Druhá situace nastala, když žáci nerozuměli pojům, které se ve výtvarném prostředí běžně užívají. Jelikož se s některými pojmy nesetkali, bylo zapotřebí je objasnit. Vytvořili jsme společně **pojmový slovník**, na který je v každé přípravě odkázáno a je umístěn na konci práce.

## 4.1 Úvod do kapitoly

V této kapitole se od teorie přesouváme k praxi. Jak bylo napsáno výše, bylo navrženo šest výukových jednotek, které byly uvedeny v praxi. Každá jednotka je inspirována určitým uměleckým projevem. Tento projev poté prošel didaktickou transformací tak, aby se dal použít ve výukových jednotkách. Tímto tedy vznikly přípravy na výuku. Za podkapitolou přípravy se nachází stručný popis realizace samotné výuky (tento popis je zde i z toho důvodu, jak bylo uvedeno výše, není legální možnost použití získaného fotomateriálu), aby bylo možné si udělat představu o dění ve výukové jednotce. Na to plynule navazuje reflektivní bilance učitele. Tato reflexe probíhá na základě třech otázek: Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze sledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu? Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit? Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga? Poté jsou tyto otázky podrobeny otevřenému kódování ve snaze najít odpovědi. Jedná se o drobnou výzkumnou sondu ve smyslu akčního výzkumu. Není snahou na tomto místě tvrdit, že se jedná o výzkum, jak bylo napsáno, jedná se o drobnou výzkumnou sondu.

Otevřené kódování řadíme pod kvalitativní postupy při analýze a popisu dat. Na začátku práce musí být vždy výzkumná otázka, na kterou se za pomoci otevřeného kódování snažíme najít odpověď. V tomto případě pracujeme s celým textem a vyhledáváme pojmy, které spojujeme (na základě podobnosti) do skupin. Sledujeme vlastnosti<sup>81</sup> a dimenze<sup>82</sup> těchto kategorií. Za pomoci těchto aspektů jsme pak schopni odpovědět na položenou otázku.

*„Akční výzkum vznikl na základě kritiky tradiční, jak hermeneuticky, tak pozitivisticko-empiricky orientované sociální vědy. Kritizován byl především nedostatek jejího praktického vlivu.“<sup>83</sup> Má několik základních rysů: výzkumník i zkoumaní jsou*

---

<sup>81</sup> Vlastnostmi mohou být například: frekvence výskytu, intenzita nebo doba trvání.

<sup>82</sup> Dimenze mohou vypadat například takto: často – nikdy, vysoká - nízká, dlouho – krátce.

<sup>83</sup> HENDL J., *Kvalitativní výzkum*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4, str. 136.

v rovnocenném postavení, zkoumaná témata jsou vztažena k praxi a v neposlední řadě je proces výzkumu procesem učení a změny. Průběh akčního výzkumu je řízen podmínkami terénu. Často se při něm uplatňují hlavně metody kvalitativního výzkumu. V akčním výzkumu jsou však dva kroky závazné. První je hned na začátku, musí se definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se odehrává již při samotném projektu, jde o stálý pohyb mezi směrem informací, reflexí a samotnou praktickou akcí. Cílem tedy je vypracování orientace, která povede k jednání v terénu. „*Aby se dosáhlo cíle, musí akční výzkum pružně reagovat na vzniklé situace a obtíže.*“<sup>84</sup>

## **4.2 Námět: Antropometrický rituál Yvese Kleina**

Myšlenkové východisko pro tuto vyučovací jednotku bylo co nejvíce se přiblížit tvorbě Yvese Kleina tak, aby to pro žáky bylo uchopitelné a dobře proveditelné. V této hodině tedy šlo o to, naučit se používat při tvorbě vlastní tělo (zde jako šablonu) a na určeném materiálu zanechávat svůj otisk, obrys. Z pedagogického hlediska šlo v hodině také o to, aby se žáci naučili pracovat ve skupinách.

Klein pracoval s podobnou myšlenkou jako tehdejší skupina Zero, která ho přijala. Klein se brzy po vstupu stal vůdčí osobností skupiny. Skupina usilovala o tělesnou blízkost bodu nula, k hranici něčeho neviditelného. Popohnán touto myšlenkou vyvinul a nechal si patentovat barvu IKB (International Klein Blue), začal tvořit monochromy – barva se pro něj stala krásou a zhodnocením pocitu, který se nepotká s hnusem a přesycením uměním. Mezi jeho nejznámější díla patří antropometrické rituály. Inspirací pro něj byla bezpochyby japonská výtvarná skupina Gutai a její dva členové Saburo Murakami a Kazuo Shiraga. Při těchto „akcích“ Yves Klein za zvuku hudby (kterou sám sloužil), řídil nahé modelky, které se natírali jeho IKB, jak se mají otiskovat na plátno. Při těchto akcích můžeme cítit přítomnost pohansko-mýtického ducha. Jednalo se o jakýsi návrat k surovosti pravěkých maleb. Při těchto akcích diváci mohli cítit duchovní vyrovnanost a sílu tohoto okamžiku. Mohli bychom toto zařadit do konceptuální malby, která umožňuje pohled na vztah lidského těla a prostoru.

---

<sup>84</sup> HENDL J., *Kvalitativní výzkum*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4, str. 137.

#### 4.2.1 Příprava na výuku – Akce v umění, antropometrický rituál, Yves Klein

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci primy (třída 12 žáků)*

Námět: Akce v umění, antropometrický rituál, Yves Klein

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*

Konkretizované vyučované obsahy (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

V této výukové jednotce učitel společně s žáky **objasní pojmy** vázané ke konkrétnímu umělci a stylu (dle potřeby i době), ke kterému je řazen. K tomuto budou použity běžné výukové materiály jako například výtvarný slovník či učebnice dějin umění.

V další části výuky budou mít žáci možnost vidět **ukázky z tvorby Yvese Kleina**. Nepůjde pouze o ukázky jednotlivých hotových děl, ale především o **videoukázku** samotné tvorby, která je pro tuto výukovou jednotku podstatná.

Po objasnění všech problematických či méně známých pojmů a inspiraci ukázkami, se žáci pustí do **samotné tvorby** dle pokynů vyučujícího učitele.

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti. Objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu. Dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“

a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

Cílem výukové jednotky je **uvést žáky do moderního umění**. Nejde o výuku moderního umění, ale pouze o seznámení žáků s typickými znaky moderního umění. Tím se posune žákovo myšlení a úkol se pro něj stane srozumitelnějším.

Toto si budou moci ihned ověřit na **tvorbě Yvese Kleina**, se kterou budou seznámeni za pomoci ukázek.

Tímto postupem by měli žáci dospět až k **vlastní tvorbě**.

V této výukové jednotce **se žák seznámí** s pojmem moderní umění a také s jeho konkrétním příkladem v tvorbě Yvese Kleina (**akčnost tvorby, časové omezení, možnosti lidského těla** při tvorbě). Na základě nových zkušeností a poznatků, pracuje při tvorbě s vlastním tělem (jeden vždy jako šablona a druhý jako kreslíř zaznamenávající obrys těla). Svou práci poté **prezentuje** před třídním kolektivem, **obhajuje** si svůj záměr a **reflektuje** vlastní tvorbu.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti a využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)
- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

Konkrétní výstup:

- žáci používají vlastní tělo jako předlohu pro kresbu

### Realizace úkolu:

**Námět:** Antropometrický rituál Yvese Kleina

**Souvislosti:** Dějiny výtvarného umění jsou tisíciletým dokumentem toho, jak člověk zachycuje svoji podobu. V některých dobách nebylo vůbec dovoleno člověka zobrazovat, jindy se požadovala idealizovaná podoba, poté zas zobecňující symbol nebo realistická studie. I fixování pouhé siluety bez vystihování detailů jako jsou oči nebo ústa znovu připomene pravěké rituály malování kdesi v podzemí. Vždyť zobrazování člověka je něco tajemného! Už roku 1958 prováděl antropometrie Yves Klein, když na vernisážích i samostatných akcích otiskoval nahá nabarvená těla modelek. Je potřeba si uvědomit, že mnohdy velmi atraktivní výsledek i průběh mají v podtextu něco závažnějšího, intenzivnější vnímání těla jako hmotného subjektu a výtvarný záznam této podoby zájmu o tělo. Navíc si žáci při obkreslování postavy mohou uvědomovat, že i zcela mechanický jednoduchý postup může vést k velmi působivým výsledkům. Práce musí být realizována s plným soustředěním.

**Pomůcky:** Pro tuto výukovou jednotku je potřeba projektoru, který je využit na začátku při seznamování žáků s tvorbou Yvese Kleina. Papír v metrážové úpravě (aby se na něj daly obkreslovat postavy). Měkká tužka, pastelky, fixy, propisovací tužka, fixativ a papírová lepenka.

**Motivace:** K motivaci žáků slouží úvod výukové jednotky, ve které se žáci dívají na tvorbu Yvese Kleina jak na obrázcích, tak na video-produkci z jedné z jeho akcí. Sami žáci se poté přenesou do ateliéru a stávají se jak modely pro uměleckou akci, tak samotnými umělci. Učitel jim předtím objasní pojmy tak, aby měli všechny prostředky k pochopení samotné tvorby.

**Výtvarný úkol:** Žáci ve třídě vytvoří dostatečný prostor a natáhnou kreslicí materiál, který upevní k zemi za pomoci papírové lepenky nebo jiným způsobem, který nepoškodí lino. Rozdělí se do dvojic (pokud by zde měl nastat nějaký problém, budou rozděleni učitelem). Jeden z nich se stane šablonou a na připraveném materiálu za pomoci těla vytvoří nějaký tvar (druhý se s ním domlouvá tak, aby výsledek působil co nejlépe), poté v póze vytrvá a druhý člen dvojice jej obkreslí. Když se zvedne, uvidí, jaký obrys jeho tělo zanechalo. Odpovídá to? Je výsledek takový, jaký očekávali oba zúčastnění? Po tom si role vymění.

**Proces:** Fixovat obrys postavy můžeme mnoha způsoby, z nichž nejzákladnější je patrně obyčejná kresba tužkou. Tělo, které je položeno na papír, má tedy funkci šablony. Zde už je na žácích, jak povedou kresbu (zda postaví tužku kolmo k papíru nebo ji využijí jako

plochu). Žáci se při tvorbě střídají, někdo obkresluje, někdo dělá šablonu, nemusí být vždy zaznamenáno celé tělo. Tvoří se jeden obrys přes druhý, až vznikne jakási změť čar.

Kdybychom měli jiné možnosti ve třídě, dalo by se přes objekt těla lít a cákat barvu. Pak by zde došlo k mnoha nezvyklým prožitkům. Ten, kdo dělá šablonu, cítí, jak mu barva cáká a stéká po těle. Když se poté objekt ležící na papíře zvedne, získáme výsledný artefakt nebo dílčí stopu akce. Toto však ve výtvarné výchově na gymnáziu realizovat nelze.

Popis realizace výuky je umístěna v další podkapitole, která se nachází níže.

**Hodnocení:** V samotném průběhu výukové jednotky používáme slovní průběžné hodnocení. Při reflexi funguje sebehodnocení žáků i hodnocení od ostatních, také slovní. Po reflexi nastane závěrečné hodnocení, ve kterém hodnotíme splnění vytýčených cílů, ale také aktivní přístup v hodině. Toto hodnocení dospěje k závěrečné známce, která je výsledkem výukového bloku.

Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka potřebuje ve třídě volný prostor pro realizaci. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu žáků kolem otevřených oken.

Pojmový slovník:

- Performance<sup>85</sup>
- Yves Klein
- Body art

---

<sup>85</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
10	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
65	obkreslování postav a jejich částí	vydává pokyny a celou akci řídí	plní zadání úkolu, tvoří vlastním tělem, jeden obkresluje druhý se stává šablonou	vyzkoušet si akci při tvorbě s tělem, jednoduchost námětu a efekt výsledného díla	skupinová práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Bylo těžké tvořit takto odlišně než jste zvyklí? Co na tomto úkolu pro vás bylo nejtěžší? Co pro vás na tomto úkolu bylo nejjednodušší?



#### 4.2.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách, v druhém sloupci prostor ve kterém se daná aktivita odehrávala, další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do čtyř bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost, reflexe a hodnocení a závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
18	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
59	Učebna VV	Pomáhá žákům s přípravou materiálu, motivování žáků do rozdělení činnosti – kdo bude šablona a kdo obkreslující, průběžné slovní hodnocení žáků při tvorbě.	Určit si, kdo bude první jako šablona a kdo obkreslující. S ostatními se domluvit, jak se umístit – jedna společná pracovní plocha. Domluva mezi sebou jak dovést práci společně k výsledku.	Samostatná výtvarná aktivita žáků – vnímání pocitů, kdy sloužím jako obkreslovaný objekt, kdy jsem obkreslující. Domlouvat se s ostatními členy na kooperaci, aby vznikl očekávaný výsledek.
5	Učebna VV	Vede reflektivní dialog – ptá se na pocity žáků, když byly šablonou, co jim více vyhovovalo, jaké to bylo používat vlastní tělo, co je nejvíce překvapilo. Poté nastává závěrečné hodnocení.	Komunikují s učitelem – reagují na otázky, které pokládá, komunikují i mezi sebou a navzájem se opravují.	Zhodnocení a uzavření celého výukového procesu. Zpětná vazba pro učitelku, zda vše proběhlo, jak měla naplánované.
8	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu	Uklidí výtvarný materiál, srovnají	Závěrečný úklid pracovního

		učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	lavice do původní podoby, sbalí si věci, rozloučí se s učitelkou a se zvoněním odcházejí.	prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.
--	--	---	---	---

**Poznámky:** První kontakt učitelky s žáky byl velmi vřelý. **Představila** se jim a pobídla je, aby si vytvořili **jmenovky** za pomoci papírové lepenky a tlustého fixu. Toto žákům, odůvodnila tak, že je bude oslovovat jmény, aby jim hodina byla příjemnější. Při samotném zadávání úkolu se ale ukázalo, že žáci nerozumí **terminologii**. Proto zde nastala potřeba některé termíny vysvětlit. **Zadání** samotné působilo velmi chaoticky a nebylo dostatečně podrobné, proto žáci měli mnoho otázek. Pro lepší představu, byla žákům promítnuta krátká videoukázka z jedné z akcí Yvese Kleina, která ukazovala tahání modelek po velkém plátně a jejich různé otiskování. Nyní již namotivovaní žáci se pustili do samotné výtvarné akce. **Domlouvali** se, kdo se kam umístí, jakou pózu jsou schopni modelové udělat a jak to asi bude vypadat – tím, že se jednalo o sportovní gymnázium, žáci byli pohybově velmi nadaní, první modelka na podložce udělal provaz, což vytvořilo velmi zajímavou polohu, která se ale jako obrys ukázala spíše nezajímavou. Žáci **pracovali** klidně, nebyla potřeba je nijak uklidňovat, jen občas někoho přesvědčit, že je potřeba si role otočit, aby si každý z nich **vyzkoušel obě role**. Při závěrečné **reflexi** se žáci shodli na tom, že je lepší být tím, kdo obkresluje než tím, kdo je modelem, a to z toho důvodu, že model musí vymyslet zajímavou polohu a bez hnutí v ní co nejdéle vydržet, což byl u některých poloh velký problém. Nevýhodou bylo i to, že model a tvůrce obrysu jsou ve velmi těsném **fyzickém kontaktu**, což jim nebylo vždy příjemné – děvčata to brala s humorem, u chlapců to v některých chvílích byl problém. Dále se shodli v tom, že obrys často vypadal jinak, než si představovali a chtěli. Dle slov žáků je hodina velmi bavila, ale kdyby se mohli nabarvit a tahat po plátně jako na té ukázce, byla by hodina zábavnější. Učitelka hodinu uzavřela tím, že velmi ocenila, jak se do této práce žáci pustili i celý průběh, všechny ohodnotila známkou 1. Poté žáci uklidili třídu a vrátili jí do původního stavu, se zvoněním se rozloučili s učitelkou a třídu opustili.



#### 4.2.3 Reflektivní bilance učitele

Výuka byla vybrána do této třídy z důvodu malého počtu žáků. Na odpolední vyučování jich chodí pouze polovina. Z této poloviny třídy se ještě nemohli dostavit všichni žáci. Někteří žáci byli omluveni z výuky kvůli sportovním tréninkům. Jelikož se jedná o sportovní gymnázium, odpolední trénink je dostatečný důvod pro omluvení se z hodiny, zvláště pak pokud se jedná o hodinu výtvarné výchovy. Protože jsem předem věděla, že budu potřebovat prostor a malý počet žáků, rozhodla jsem se v této třídě hodinu odučit.

Na odpolední výuku dorazilo 7 žáků, 3 dívky a 4 chlapci. Vzhledem k tomu, že třída pro výtvarnou výchovu není příliš velká, byl pro tuto práci až dost velký počet. Žáci jsou zvyklí chodit z obědové pauzy dřív a dříve začínat výuku. Je to proto, že většina žáků má po vyučování další sportovní aktivity, a tak i výuka končí dřív s ohledem na trénink. Společně s paní magistrou Šlajsovou jsem tedy čekala v učebně, než se žáci sejdou. Když jsme zjistili, že jsou to všichni žáci, paní magistra začala výuku.

Žáky seznámila s mou osobou a vysvětlila jim, že výuku povedu já. Vydala pokyn k poslušnosti a žákům oznámila, že mám stejné pravomoci jako ona a ona v hodině bude přihlížet, zda žáci pracují dle mých pokynů. Poté mi předala slovo.

S žáky jsem se znovu přivítala a poprosila je, aby si udělali jmenovky (a to z důvodu toho, abych je mohla oslovovat jmény, což je příjemnější) z připraveného materiálu. Poté jsem začala s představením hodiny a jejím průběhem.

Žáky jsem seznámila s osobou Yvese Kleina, který byl hlavní inspirací pro tuto výukovou jednotku. Pustili jsme si ukázkou z jedné z jeho akcí, prohlídli jsme si připravené fotomateriály.

Po tomto úvodu jsem žáky seznámila s tím, co je jejich úkolem. Každý z nich se na chvíli měl stát jak umělcem, tak i šablonou pro daný úkol. Žáci vypadali velmi nabuzeni, a proto jsme hned přešli k úpravě místnosti a rozložení materiálu, kterým zde byl balicí papír. Žáci odsunuli lavice a židle tak, aby uprostřed místnosti vznikl dost velký prostor, jak pro samotný papír, tak pro pohyb kolem něj. Poté si žáci sami ode mě vzali roli, že si jí sami natáhnou, bohužel si nevěděli rady, jak papír natáhnout tak, aby se jim nazpět nezavíjel. Tento problém jsem vyřešila papírovou lepenkou. Za pomoci této lepenky žáci přichytili balicí papír k linu. Chtěli se hned pustit do práce, ale byli velmi nesoustředění a neukáznění, a proto byla potřeba je malinko zklidnit. Sešli jsme se proto ještě všichni nad papírem. Žáci udělali dvě chlapecké dvojice a dívky zůstaly spolu ve trojici. Ještě než se pustili do práce, ujasnila jsem jim to, že práce je společná. Všichni tvoří jedno dílo a je potřeba, aby spolu komunikovali. Děvčata se na sebe podívala s malým úšklebkem.<sup>86</sup>

Poté se pustili žáci do práce. Děvčata vymýšlela všelijaké polohy, aby obkreslené tělo vypadalo zajímavě. Jedna dokonce udělala provaz, ve kterém jí zbylé dvě obkreslily. U chlapců to bylo jiné. Chlapci si lehali na papír tak aby tam tělo bylo celé. Navzájem se obkreslili a poté zjistili, že obrys nevypadá jako tělo a velmi se snažili to napravit. Žáci pracovali pilně a pokryli celý materiál. Na konci hodiny společně vybarvovali plochy a čistá místa zaplňovali obkreslenými dlaněmi.

Výuka probíhala bez přestávky, a proto jsme končili dříve. Když se čas chýlil ke konci, vyzvala jsem žáky, aby nechali práce a postavili se nad hotový výtvar. Jelikož nezbývalo moc času, reflexe nebyla tak podrobná, jak bych si představovala. Ptala jsem se žáků, jaké bylo být živou šablonou a jaké bylo být umělcem, co obkresluje. Co pro ně bylo lepší. Také jsem se ptala, jestli si myslí, že pan umělec, o kterém jsme si řekli na začátku, také něco takového prožíval, nebo prožíval něco jiného. Na konec jsme se všichni podívali

---

<sup>86</sup> Toto bych přisoudila věku žáků. Spolupráce mezi chlapci a děvčaty v tomto věku není snadná. Probouzí se v nich zájem o druhé pohlaví a zároveň jistá stydlivost.

na společné dílo a řekli si, zda se povedlo tak, jak žáci chtěli a očekávali, která část díla se jim zdá nejpovedenější a z jakého důvodu.

Potom už zbyl čas jen na to dát třídu do původního stavu a s žáky se rozloučit. Žáci odcházeli s úsměvem, což pro mě bylo velmi povzbuzující. Po skončení výuky jsem ještě vedla rozhovor s paní magistrou Šlajsovou, které se hodina velmi líbila a řekla mi, že tento úkol zopakuje i v druhé polovině třídy. Toto její sdělení mě velmi potěšilo.

Tato výuková jednotka pro mě byla velmi těžká. Původně byla hodina připravena pro mnohem starší třídu, než ve které se nakonec odehrála. Tím, že jsem tuto výuku samostatně vymyslela a ještě nebyla odučena, byla jsem velmi **nervózní**. Když totiž učím hodinu, kterou jsem buď od někoho převzala, nebo kterou jsem sama jako žák zažila, snadněji si dovedu představit situace, které nemusí vyjít nebo jsou nezajímavé. U této výuky jsem nevěděla, jak dopadne. Tato nervozita byla způsobená i tím, že jsem neznala prostředí školy a ani žáky. Po představení žákům jsem se malinko zklidnila. Žáci si udělali z papírové lepenky jmenovky, což mi pomohlo k tomu, abych je mohla oslovovat jménem. Tento krok se mi zdál velmi důležitý k prolomení ledů mezi mou osobou a žáky. Po krátkém úvodu a ukázání tvorby Yvese Kleina nastal čas na motivaci žáků k samotné tvorbě. Žáci opravdu velmi dobře spolupracovali. Reagovali na mé povely a se zájmem se ptali na věci, které se přímo týkali výuky. Motivace pro mě není lehkou záležitostí, v této hodině to nebylo jinak. Snažila jsem se z žáků udělat umělce, aby se vžili do jeho role, což se nakonec ukázalo jako velmi dobrý krok. Chtěli hned umělecky tvořit jako velký umělec z ukázky. To mě velmi povzbudilo. Když žáci pracovali, chodila jsem mezi nimi a snažila se s nimi co nejvíce komunikovat o aktuální tvorbě. Byli velmi sdílní, bavili se se mnou o tom, jak je to nepříjemné, když musí jen ležet a někdo je obkresluje. Pak se zvednou a zjistí, že to přece vůbec není jako jejich obrys. Zároveň jako velcí umělci diskutovali o tom, jaká barva se ke které hodí a ke které naopak vůbec. Dokonce se ptali i mě i paní magistry na náš názor, což mě velmi pobavilo a zároveň uvolnilo atmosféru ve třídě, která se mi zdála trochu napjatá. Po tvorbě následovala reflexe, kterou jsem popsala výše. Žáci se mnou velmi dobře komunikovali a práce s nimi probíhala bez jakéhokoliv problému. Spolupracovali i mezi sebou (půjčovali si pomůcky, domlouvali se na pózách). Bohužel jsem si velmi špatně poradila s časovou dotací (čas jsem si špatně rozvrhla a po zadání práce navíc mi zbylo málo času na závěrečnou reflexi), což mě na konci výuky velmi znervóznilo. Také by bylo potřeba, abych si ujasnila, proč s žáky dělám přesně tento úkol a ne jiný a co jsem jim vlastně chtěla ve výukovém bloku předat. Z hodiny jsem na konci

měla trochu pocit, že jsem **ztratila cíl**. Výsledek se mi líbil a i práce s žáky, ale uvědomila jsem si, že to byla taková hodina pro hodinu, že si žáci neodnesli to, co jsem na začátku zamýšlela a to jen z toho důvodu, že jsem zpanikařila a cíl ztratila. Je potřeba, abych se zaměřila více na to, co chci žákům předat a pevně se toho držela. Také si po této hodině uvědomuji, že mám **problém si výuku časově ohlídat** i přes to, že jsem měla přibližný časový harmonogram.

#### 4.2.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Vzešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

Výzkumná otázka: **Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení **rychlosti**. Nedostatečně připravený úvod, proběhl rychleji, než bylo naplánováno v přípravě. Dobré na tom bylo, že žáci měli více prostoru pro vlastní tvorbu. Vzhledem k tomu, že byli vedeni k práci, pustili se do úkolu s takovou vervou, že zbylo velmi mnoho času. Proto byl úkol učitelkou trochu doplněn, aby byl volný čas využit.

Důležitým komponentem byl **prostor**. Výuka se odehrávala v prostorách výtvarné učebny, což bylo pro tvorbu pohodlnější (nemusí zde vládnout přehnaný strach o poničení učebnic či jiných pomůcek). I tak se musel prostor na tvorbu vytvořit uprostřed, aby se tam mohl umístit kreslicí materiál. Učitelka se rozhodla, že se lavice posunou ke stranám a tím vznikne prostor uprostřed místnosti. Toto rozhodnutí se ukázalo jako trochu nešťastné. Protože lavice u okna stínily na kreslicí podložku umístěnou na zemi za nimi. Tím, že prostor byl unikátní a dobře využit k této jedinečné výtvarné akci, stal se jistě nedílnou součástí díla.

V této výukové jednotce se objevilo několik **happeningových** prvků. Celá tvorba byla velmi **akčně** pojata, žáci se kolem výtvarného materiálu pohybovali a aktivně vymýšleli nejrůznější zajímavé pózy. Při samotném zachycování podoby těla na výtvarný materiál zjišťovali, že obrys není vždy tak zajímavý jako poloha těla, která mu dala

vzniknout. Zároveň se občas nechali unést stínem, který byl na materiál vržen, což byl problém vzhledem k tomu, že ten se v čase měnil.

**Výzkumná otázka: Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi nervózní, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Jelikož učitelka neměla žádnou předchozí zkušenost s touto hodinou, vzbuzovalo to v ní velkou nervozitu a to jak z celého průběhu výuky, tak i z výsledku. Nervozita byla také příčinou velmi rychlého úvodu do hodiny i zadání samotného úkolu. Ze strachu, že je úkol časově náročný, rozhodla se učitelka nejtít příliš do hloubky při osvětlování práce Yvese Kleina, toto rozhodnutí mohlo negativně ovlivnit porozumění žáků, proč se úkol vyvíjí zrovna tímto směrem. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a k neznámým žákům, o nichž nevěděla, jak budou reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Žáci pracovali velmi rychle. Nebylo potřeba je více motivovat, práce jim šla velmi pěkně od ruky. Toto ale způsobilo, že časová dotace na úkol byla příliš velká. Buď měl být úkol využit při jiné časové dotaci, nebo by se musel úkol více prohloubit tak, aby si udržel všechny své aspekty, ale šel více po základních rysech do hloubky.

Původním záměrem bylo, že obrysy postav pokryjí celý papír. Žáci se ale začali přít právě ve chvíli, kdy měli původní obrysy překrýt novými. Jelikož učitelka viděla, že to začíná být problém, nechala do výuky vstoupit mentorku. Mentorka jí vysvětlila, že je potřeba žáky zaměstnat do konce výuky, měla mít tedy připravený náhradní plán, který neměla. Proto jí mentorka navrhla, ať žáci obrysy vymalují barevně. Učitelka radu uposlechla, a jelikož bylo mnoho času, dala žákům na vymalování obrysů pastelky. Tento výtvarný materiál není příliš vhodný na takovou velkou plochu. Také tím tvorba dostala jiný výsledek, než bylo původně v plánu.

**Výzkumná otázka: Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako časoprostorová aktivita. I přes tuto skutečnost je zde čas obsažen spíše jen v podobě rychlosti (uspěchanosti). Celá tvorba je sice velmi akční a prostor zde hrál velkou roli, ale časovost tvorby je zde trochu potlačena do pozadí.

Původní tvorba měla probíhat pouze v jednobarevné podobě. Vzhledem k tomu (jak bylo výše popsáno) bylo zapotřebí využít zbývající čas, učitelka se rozhodla zapojit do tvorby barevnost. Tímto krokem se výsledek odklonil od původního záměru. A nejen od původního záměru, ale také od původní inspirace, která vzešla z práce Yvese Kleina, který při tvorbě používal pouze jednu barvu.

Důležitým aspektem bylo prožívání žáků. Měli si všichni vyzkoušet obě strany mince a v závěrečné reflexi porovnat pocity. Téměř všem se líbilo být ten, kdo obkresluje a skoro nikomu být živou šablonou. Tyto výroky žáků naplnily očekávání učitelky, které měla při přípravování výukové jednotky.

#### 4.2.5 Návrhy na zlepšení

Hlavním návrhem na zlepšení v této hodině by bylo zapracování na **zadání**. Zadání působilo chaoticky a nebylo vlastně jasné, co je úkolem a proč. Zadání by mělo být stručné a jasné. Například: Vaším dnešním úkolem bude zahrát si na právě takové umělce a modely jaké jsme viděli v ukázce. Každý z vás se na chvíli stane modelem a vytvoří zajímavou polohu. Ten, kdo bude umělcem, tuto polohu zachytí na podložku. Poté si role vyměníte. Při celé práci přemýšlejte nad tím, jaké to je být právě modelem nebo umělcem, co je pro vás lepší a co třeba nebylo příjemné.

Dalším vylepšením by mohl být **čas**, tento úkol i pro takto mladé žáky byl velmi jednoduchý a nebyla potřeba využívat na to dvouhodinovou dotaci, vzniklo tam mnoho hluchých míst. Chtělo by to tedy s obrysy dále pracovat nebo tuto výuku použít na menší časovou dotaci.

V průběhu tvorby měli žáci od učitelky **velký prostor** pro využití nejrůznějších nápadů, to bylo příčinou toho, že výsledek nedopadl tak, jak si učitelka myslela. Prožitek pro žáky nebyl tak velký, jelikož to spíše vzali jako hru.

Závěrečná **reflexe** měla být vedena více do hloubky a nejen po povrchu. Chtělo si to na ni nechat více času, aby se každý žák mohl opravdu vyjádřit.



### 4.3 Námět: živé obrazy

Myšlenkové východisko pro tuto vyučovací jednotku bylo, vytvořit sérii živých obrazů, které si žáci sami zvolí a sami realizují. Šlo mi o to, aby si mohli vyzkoušet, že výtvarné umění není jen o kreslení nebo malování, ale že se dá dílo vytvořit v podstatě z toho, co mají teď aktuálně u sebe. Na tvorbu živého obrazu použijí jen to, co mají u sebe a jeden druhého. Z pedagogického hlediska šlo také o využití kooperace, která se dnes ve výuce s oblibou užívá.

Tvorba Vladimíra Kordoše je od začátku velmi zajímavá tím, že reagoval na tvorbu různých umělců. Přibližně kolem roku 1980 se začíná zabývat parafrázemi na známá umělecká díla, která obdivoval – Velázquez, Caravaggio nebo Goyi. Tyto parafráze fotografoval nebo filmoval. Divák byl takto přinucen zamyslet se nad tím, jak vnímá to, co originál oslavoval.

#### 4.3.1 Příprava na výuku – Akce v umění, Vladimír Kordoš

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci primy (třída 10 žáků)*

Námět: Akce v umění, Vladimír Kordoš

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*

Konkretizované vyučované obsahy (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

Žáci budou seznámeni s pojmem **moderního umění**, toto vysvětlení se opře především o tvorbu **živých obrazů**, které nalezneme také v tvorbě **Vladimíra Kordoše**.

Žáci vytvoří vlastní živé obrazy dle předlohy, kterou jim poskytne vyučující. Ten zde funguje pouze jako rádce a koordinátor, žákům do tvorby nezasahuje. Vyučující celý proces zaznamenává buď to za pomoci **fotoaparátu, nebo videokamery**.

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém

vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti. Objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

Cílem výukové jednotky je uvést žáky do **moderního umění**. Jako konkrétní příklad moderního umění je pro tuto jednotku vybrán živý obraz, který nalezneme v ukázkách tvorby **Vladimíra Kordoše**. Po získání všech potřebných informací je aplikují ve **vlastní tvorbě**. Žáci při vlastní tvorbě **komunikují** mezi sebou tak, aby výsledný celek byl prací všech.

Žák na konci výukové jednotky představuje svou tvorbu. Dokáže si jí obhájit a to i za pomoci nově nabytých vědomostí. Je schopen svou práci a její průběh reflektovat.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova.

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)

- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

#### Konkrétní výstup:

- žáci vytvoří ve skupinkách (nebo samostatně) živý obraz podle předlohy, kterou schválí vyučující
- tento živý obraz bude nafocen a tím vznikne konečné dílo, které budou žáci reflektovat

#### Praktická část:

**Námět:** Akce v umění, Vladimír Kordoš

**Souvislosti:** Žáci budou seznámeni s živými obrazy a to hlavně ve tvorbě Vladimíra Kordoše, který ztvárnil obraz Nemocný Bakchus. Každý žák si vyzkouší za pomoci svého těla a mimiky obličejem vyjádřit určitý zadaný jev (emoci, pocity, ...). Poté si vyberou dílo (dle svého uvážení) a prokonzultují ho s vyučující. Za předem určený časový limit vytvoří živý obraz dle předlohy tak, aby byl co nejméně podobný (v ukázkách viděli, jak to vypadá, když někdo tvoří živé obrazy do úplného detailu). Je zde potřeba, aby ve skupinkách vznikla kooperace, protože každý žák se musí zapojit. Když vytvoří konečné dílo, žáci v něm musí chvíli setrvat. Ostatní žáci se dívají a porovnávají výjev s obrazem (který sloužil jako předloha a mají ho k dispozici). Komentují dílo svých spolužáků, jestli odpovídá nebo nikoliv. Nakonec vyučující toto konečné dílo zachytí ve fotodokumentaci.

**Pomůcky:** V úvodu hodiny **projektor** k puštění ukázek. **Fotoaparát** nebo **kamera** k zaznamenání tvorby žáků.

**Motivace:** Motivace je umístěna před samotnou tvorbu. K motivaci použijeme ukázky živých obrazů a to v porovnání s originálem. Žáci budou hádat, co je originál a co je živý obraz. Poté si s vyučujícím vyzkouší ztvárnění několika emocí tak, aby se rozhýbali a nebáli se předvádět.

**Výtvarný úkol:** Žáci se rozdělí do skupinek. Dostanou předlohu známého uměleckého díla. Samostatně jej ztvární jako živý obraz. Mohou při tom použít vše, co mají u sebe a to tak, aby výsledek byl co nejméně podobný. Ostatní žáci hádají, o jaký obraz se jedná.

**Reflexe:** Při reflexi se zaměříme jak na proces tvorby, tak na výsledek. Ptáme se tedy žáků: Bylo těžké tvořit „umělecké dílo“ pouze za pomoci jejich vlastního těla a výrazu? Co na tomto úkolu bylo nejtěžší? Byl výsledek dle jejich očekávání?

**Hodnocení:** Učitel hodnotí žáky slovně, v průběhu celé výukové jednotky. V reflexi necháváme žáky, aby sami zhodnotili svůj výkon a také je tu prostor pro hodnocení

ostatních žáků. V poslední části hodiny je prostor pro konečné hodnocení učitele, které vrcholí přidělením známek. V tomto závěrečném hodnocení bude přihlíženo k splnění cílů výukové jednotky, ale také k aktivitě při ní.

Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka není nikterak náročná na prostředí. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu studentů kolem otevřených oken.

Pojmový slovník:

- Vladimír Kordoš
- Happening<sup>87</sup>
- Konceptuální umění<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

<sup>88</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
10	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
15	výběr a konzultace uměleckého díla	konzultace se žáky, kteří si vybírají dílo, které jim bude předlohou	plní zadání úkolu, konzultují jak mezi sebou tak s učitelem	vytvořit přípravu na konečnou realizaci díla	skupinová práce, diskuse	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
50	tvorba konečného díla	konzultace se žáky tvořící konečné dílo	plní zadání úkolu, tvoří konečné dílo dle vytvořené předlohy	vyzkoušet si tuto techniku a zhotovit výsledné dílo	skupinová práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Bylo těžké tvořit takto odlišně než jste zvyklí? Co pro vás na tomto úkolu bylo nejjednodušší?

### 4.3.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách, v druhém sloupci prostor, ve kterém se daná aktivita odehrávala, další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do pěti bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost v učebně a mimo ni, reflexe a hodnocení a závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
13	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
32	Učebna VV	Zadávání různých druhů emocí, které žáci ztvárňují, motivace do předvádění emocí, předvedení emoce – ukázka. Zadání dalšího úkolu na druhou polovinu výuky, objasnění pojmů, které nejsou jasné.	Předvádění emoce, kterou dostali za úkol, ostatní hádají, o jakou emoci se jedná. Seznámení se s dalším úkolem na druhou polovinu vyučování.	Samostatná výtvarná aktivita žáků – předvádění emocí, rozhýbání žáků a zbavení ostychu z předvádění, pochopení úkolu na další část výuky.
25	Venkovní prostory školy	Rozdělení žáků do třech skupin a předání předlohy, dle které mají vytvořit živý obraz, dovysvětlení případných nejasností.	Žáci dle předlohy vytvoří živý obraz – ostatní hádají co je to za umělecké dílo. Nejdříve ve skupinách, poté všichni společně. Snaha vytvořit živý obraz do co největších detailů.	Samostatná akční tvorba žáků, pochopení principů tvorby živých obrazů. Spolupráce mezi žáky, rozdělení jednotlivých úkolů.
18	Učebna VV	Promítnutí originálu díla a fotky živého obrazu, probrání	Zkoumají promítnutá díla, hledají odlišnosti a shody, kladou	Zhodnocení a uzavření celého výukového procesu. Zpětná

		díla – kdo ho vytvořil, co mělo znamenat. Reflektivní dialog – jaké to bylo používat místo štětce a barev spolužáky? Vytvořili jste nakonec obraz? V čem se shoduje nebo liší od originálu? Bylo to těžké? Konečné hodnocení	otázky k předlohám. Komunikují s učitelem – reagují na otázky, které pokládá, komunikují i mezi sebou a navzájem se opravují.	vazba pro učitelku, zda vše proběhlo, jak měla naplánované.
2	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	Připraví se k odchodu z učebny, sbalí si věci.	Závěrečný úklid pracovního prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.

**Poznámky:** První kontakt mezi žáky a učitelkou byl velmi dobrý, byla žákům představena paní magistrou Šlajsovou. Požádala žáky, aby si vytvořili jmenovky z papírové lepenky, aby je mohla oslovovat jmény. Na začátku výuky nastalo **zadání** výtvarného úkolu. Zadání bylo pro žáky nesrozumitelné, nevěděli, co si mají představit a co je čeká. Učitelka proto použila ukázky živých obrazů, přesto ze strany žáků nenastala téměř žádná odezva. V tuto chvíli se do výukového procesu vložila paní magistra Šlajsová s nápadem předvádění jednotlivých emocí, což zafungovalo jako **ledolamka**. Žáci poté dostali kartičku s emocí, kterou předvedli po vzoru paní učitelky. Ke konci první vyučovací jednotky oznámila paní učitelka, že se po přestávce přesunou do venkovních prostor školy, kde budou pokračovat. V **druhé části výuky** se tedy žáci shromáždili venku, dostali předlohu, kterou měli ztvárnit. Zajímavé bylo sledovat vynalézavost některých žáků, kteří používali i přírodní zdroje, které našli, aby byl živý obraz co nejpřesnější. Navzájem si své živé obrazy předvedli. Poté dostali za úkol ztvárnit společně dvě umělecká díla. Zde již nastal trochu problém v rozdělení rolí žáků, ale po drobném zásahu učitelky žáci tento úkol zvládli. Po tomto se odebrali všichni nazpět do třídy, kde nastalo **závěrečné shrnutí**. Učitelka promítla fotky uměleckých děl, které sloužily jako předloha a fotografií žáků. Ke každé předloze žákům řekla tvůrce, styl a co je na obraze ztvárněno. Poté žáci porovnávali fotografii živého obrazu a předlohy. Byl to velký prostor k diskuzi, která byla udržena v mezích hodících se do školního prostředí. Z porovnávání učitelka plynule přešla k **reflexi**. Žáci se shodli na tom, že to nebylo úplně tak jednoduché, jak se na

první pohled zdálo. Říkali, že to pro ně bylo jiné, protože toto ve výtvarné výchově nedělali a ani si nemysleli, že by to do hodiny výtvarné hodiny mohlo patřit. Výsledek se jim velmi zamlouval a takováto spolupráce je bavila. Učitelka všem poděkovala za dobrou práci a ohodnotila všechny žáky známkou 1. Na úplném koci si žáci sbalili pomůcky, rozloučili se s učitelkou a se zvoněním odcházeli z hodiny.

### **4.3.3 Reflektivní bilance učitele**

Tento výukový blok se konal v dopolední výuce. Šlo o žáky té samé třídy jako při předchozím úkolu, ale o její druhou polovinu. Jelikož bylo velmi hezké počasí, rozhodla jsem se, po domluvě s paní magistrou Šlajsovou, přesunout část výuky do venkovních prostor školy.

Po zvonění jsme se vydaly s paní magistrou do školní učebny, kde už byli žáci připraveni na výuku. Po úvodním pozdravu jim paní magistra sdělila, že výuku povedu já a vybídla je k poslušnosti. Jako v předchozí hodině žáky ujistila, že tam celou dobu bude a já že mám všechny potřebné pravomoci. Poté mi předala slovo.

Žáky jsem znovu přivítala a poprosila je, aby si udělali jmenovky z připravené papírové lepenky. Žáci poslechli, ale evidentně to pro ně byl čas na debatu, a proto jsem je musela důrazně upozornit, že tomu tak není. Poté jsem žáky seznámila s tím, co se bude v dnešní výuce dít a kdy. Po tomto úvodu jsem se pustila do výkladu živých obrazů. Ukázali jsme si i nějaké ukázky živých obrazů i originálů, podle kterých byly vytvořeny. Pustili jsme si i krátkou video ukázkou.

Po tomto nám ještě zbýval čas, a tak mi paní magistra na lístečky psala emoce a já je žákům rozdala. Poté každý měl předvést emoci, kterou dostal za pomoci mimiky i celého těla a ostatní hádali, co je to za emoci. Tato práce trvala až do zvonění, žáci měli přestávku a po domluvě s paní magistrou na nás čekali po zvonění u hlavních dveří.

Žáci byli evidentně rádi, že nemusí sedět v lavici a mohou jít ven. Měla jsem připravené tři reprodukce uměleckého díla. Žáci se rozdělili do třech skupin a měli 5 minut na to obraz ztvárnit a předvést ostatním. Ostatní měli podle reprodukce poznat, o kterou se jedná. Žáci se tohoto úkolu zhostili velmi dobře. Dokonce použili dostupný materiál k oživení svého díla. Když každá skupina předvedla svůj obraz, ukázala jsem ještě dvě připravené reprodukce a celá třída měla tyto obrazy ztvárnit. Po splnění tohoto úkolu jsme se vrátili do třídy a já jsem žákům objasnila, co vlastně za obrazy ztvárňovali a znovu jsme



si ukázali reprodukce (Degasovy Baletky, Van Gogovi Hráči karet a Matisův Tanec, Munchův Tanec života a Goyovo 3. května 1808: Poprava obránců Madridu). Bohužel jsem si špatně naplánovala čas, a tak na reflexi bylo velmi málo času, v podstatě jsem se jen zeptala, jak se jim pracovalo, když používali jen své tělo.

Na závěr hodiny následovalo rychlé shrnutí toho, co se dozvěděli a hodnocení.

Podobnou hodinu jsem si vyzkoušela jako žák. Velmi se mi líbila, a proto jsem se rozhodla jí upravit tak, aby vyhovovala tématu diplomové práce a použít jí. Velmi jsem se na ní **těšila**, protože to pro mě **nebyla taková neznámá** jako předchozí hodina. Při příchodu před hodinou mi paní magistra řekla, že by bylo lepší, kdybych žákům přesně řekla, jaký obraz mají udělat, protože když jim nechám volnou ruku, neudělají nic. Toto mě dost znervóznilo, protože s tím jsem vůbec nepočítala a najednou jsem potřebovala vybrat určité dílo, které se žákům bude dobře ztvárňovat. Byla jsem najednou pod velkým tlakem a měla jsem strach, že se mi celá hodina rozpadne. Poté jsem díla s paní magistrou vybrala. Protože se paní magistře zdálo, že je to málo práce na takovou časovou dotaci, řekla mi, ať s dětmi udělám nejdříve emoce. To už jsem byla opravdu velmi **nervózní**, protože toto byly věci, se kterými jsem opravdu nepočítala. Když jsme přišly do hodiny a paní magistra mi předala slovo, všimla jsem si, že žáci nejeví ani nejmenší nadšení z tohoto úkolu. Proto jsem se snažila je **motivovat** ukázkami i videoukázkou. V tuto chvíli jsem se bála, že tato hodina skončí dřív, než začala. Pak jsem s žáky ztvárňovala emoce. Žáci začali ožívat a předhánět se, kdo to ztvární lépe. Do toho nám začalo zvonit, ale žáci chtěli další pojmy, které budou moci předvést. Řekla jsem jim, že to nejde a že po přestávce budeme venku dělat živé obrazy. Těšili se. Po zvonění již byli nastoupeni.

Když se rozdělili na skupiny, obcházela jsem je a pomáhala jim, co nejlépe ztvárnit obraz. Poté jedna skupina předváděla a druhé dvě se dívaly. Když uhodli obraz, říkali, co mají udělat lépe a co se jim povedlo, což mě velmi potěšilo. Poté měli možnost ztvárnit dvě umělecká díla jako celá skupina, což s velkým nadšením učinili. Pak jsme se vrátili do třídy, já žákům ukázala jejich dílo a porovnání s originálem. Velmi se jim to líbilo a chtěli to rozebírat, ale bohužel na to již nebyl čas. Nezbyl čas ani na pořádnou reflexi - jen na pár otázek do davu. Žáci se na konci výuky ptali, zda se to ještě bude dělat příště. Tato reakce mě velmi potěšila, protože jsem si získala jejich pozornost, což bylo velmi obtížné.

Když jsem poté uvažovala nad hodinou zpětně, uvědomila jsem si, že i tady se mi vytratil cíl. Cílem přece nebylo jen hodinu odučit, ale ukázat žákům jiné uvažování nad

tvorbou. Z mého pohledu si žáci možná úkol užili a bavil je, ale neodnesli si z hodiny to, co jsem zamýšlela při její tvorbě. Chyba na mé straně. Také mi opět nevyšla práce s rozvržením času. Toto bylo způsobeno i tím, že těsně před výukou udělala paní magistra Šlajsová několik zásadních úprav, které nebyly v plánu, a já se tak dostala do **celkového tlaku**, aby se mi hodina nerozpadla úplně.

#### 4.3.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Vzešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

Výzkumná otázka: **Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení **rychlosti**. Nedostatečně připravený úvod, proběhl rychleji, než bylo naplánováno v přípravě, dobré na tom bylo to, že žáci měli více prostoru pro vlastní tvorbu. Nevýhodou ovšem bylo to, že vzniklo mnoho času na interpretaci učitelky. To pro začínajícího pedagoga není moc dobré, lepší je, když takovýto prostor nenastane. Před samotnou tvorbou byla tedy zařazena ledolamka a procvičení mimiky. Čas na závěrečnou reflexi byl špatně rozvrhnut.

Důležitým komponentem byl **prostor**. Výuka se odehrávala v prostorách výtvarné učebny, ale také v prostorách venku u školy. Prostor zde byl velmi důležitý, jelikož sloužil jako pozadí pro živé obrazy, které žáci tvořili.

V této výukové jednotce se objevilo několik prvků **akční tvorby**. Žáci aktivně pracovali nejen mezi sebou, ale hledali kolem sebe i prvky, které by se daly využít pro jejich tvorbu. Celá tvorba byla velmi dobrou ukázkou pohybového nadání žáků, ale také ukázkou jejich velké přizpůsobivosti a odhodlanosti zkoušet nové výzvy při tvorbě.

Výzkumná otázka: **Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi **nervózní**, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Učitelka sice podobnou hodinu prožila jako student, ale bylo pro ni velmi problematické zvládnout jí z druhé strany. Nervozita byla také příčinou velmi rychlého

úvodu do hodiny i zadání samotného úkolu. Ze strachu, že je úkol časově náročný, rozhodla se učitelka nejít příliš do hloubky při osvětlování práce Vladimíra Kordoše, toto rozhodnutí mohlo negativně ovlivnit porozumění žáků, proč se úkol vyvíjí zrovna tímto směrem. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a nevěděla, jak budou žáci reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Žáci pracovali velmi **rychle**. Nebylo potřeba je více motivovat, práce jim šla velmi pěkně od ruky. To způsobilo, že časová dotace na úkol byla příliš velká. Výtvarný úkol měl mít delší začátek, ve kterém by žáci mohli nahlédnout do rozmanité tvorby Vladimíra Kordoše, tedy s ohledem na zadaný výtvarný úkol. Tím by mezi jejich tvorbou a tvorbou Vladimíra Kordoše vznikla lépe porovnatelná souvislost.

Původním záměrem bylo, že si žáci sami budou moci ve skupinkách zvolit umělecké dílo, které poté ztvární a ostatní budou hádat, o jaké dílo se jedná. Mentorka toto ovšem hned zavrhla z důvodu moc velkého prostoru, který žáci nebudou umět využít. Z tohoto důvodu se učitelka rozhodla díla striktně vybrat. Žáci tedy dostali předlohu již vybranou. Ostatní poté hádali, který obraz předvádějí, ale pouze z těch co měli před sebou. Tím se úkol stal pro žáky snadnější. Na druhou stranu i více ovlivněný osobností učitelky, která obrazy vybírala – ve velkém časovém presu.

Výzkumná otázka: **Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako **časoprostorová** aktivita. Čas a prostor zde fungují jako vzájemně spolupracující komponenty, které tvorbě dodávají další velmi vítanou dimenzi. Prostor byl žáky velmi dobře využit a to hlavně při práci vně školy. Čas zde fungoval jako společník prostoru, jelikož žáci museli vybírat tak, aby jim v daném čase nic nevrhalo stín – tedy pokud to nebyl samotný záměr.

Původní tvorba měla probíhat pouze na živých obrazech. Jelikož byl úvod velmi krátký a času bylo dost, před touto tvorbou žáci předváděli emoce. Hodině to jistě neškodilo, jelikož se žáci „otrkali“ a rozhýbali. Při samotné práci na živých obrazech se proto ani příliš nestyděli, což bylo pro jejich práci jistě přínosem.

Důležitým aspektem bylo **prožívání** žáků. Měli si všichni vyzkoušet jaké to je stát se součástí uměleckého díla tak známého jako jsou například Hráči karet od Picassa.

#### 4.3.5 Návrhy na zlepšení

V této výukové jednotce byl velký problém s nedostatečným **zadáním**, což vedlo u žáků k nepochopení úkolu. Zadání mělo být stručné a jasné, aby ho pochopili i takto mladí žáci. Mohlo vypadat například takto: V dnešní hodině se každý z vás stane součástí známého uměleckého díla. Dle předlohy a za pomoci sebe a svých spolužáků. Abychom si nacvičili předvádění a rozpochovali jsme se, předvedeme si nyní emoce. Velký problém byla také motivace žáků, bylo by zapotřebí lepší připravenosti učitelky na tuto situaci, bylo to jistě ovlivněno neznalostí třídy i nedostatkem zkušeností. **Motivace** mohla proběhnout lepší videoukázkou nebo například viděním živého obrazu ve skutečnosti (například na nějaké umělecké akci). Další zlepšení by nastalo v **rozložení časové dotace**. Žáci zbytečně dlouhou dobu strávili na předvádění emocí. Tento čas poté na konci výuky chyběl. Chtělo to více prostoru pro porovnání obrazů a také pro závěrečnou reflexi. V tak krátkém čase neměl možnost se vyjádřit každý, což je škoda pro zpětnou vazbu k hodině.

#### 4.4 Námět: gestická malba

Myšlenkové východisko pro tuto vyučovací jednotku bylo žákům zprostředkovat za pomoci jejich vlastní tvorby gestickou malbu. V první části práce tedy pracují za pomoci velkých tahů a nejrůznějších stříkanců. V další části výuky si utvoří dvojice a to jen díky podobnosti prací. Autoři tedy vytvoří jedno konečné dílo to vše beze slov. Jde o to, aby si žáci uvědomovali, že pár jde vytvořit skoro jakkoliv. Také je mým záměrem ukázat jim, že spolu mohou komunikovat i jiným způsobem, než na sebe pokřikovat nebo si nadávat. Z pedagogického hlediska jde o promíchání třídy tak, aby každý měl svou dvojici bez toho, aby docházelo k výběru dle sympatií.

Začátky gestické malby můžeme nalézt ve 40. letech 20. století na území USA. Právě gestickou malbou se americké umění dostalo z nadvlády umění evropského. Vznikl umělecký styl založený na uvolnění. Malba se stává volným polem pro fyzický pohyb umělce – jde o pohyby rukou nebo jiná gesta. Hlavní roli při gestické malbě má akt tvorby, malování. Jelikož malba vzniká cákáním nebo litím barvy na plátno, díla gestické malby bývají velmi rozměrná. Jednalo se o abstraktní díla zakládající se na umělcově individualitě a jakémisi vnitřním impulzu. I na proces malby samotné se začalo pohlížet

jinak. Tento proces se stal nedílnou součástí uměleckého díla. Gestická malba se stala rituální nebo také transcendentní činností.

#### 4.4.1 Příprava na výuku – Akce v umění, gestická malba (Pollock, Mathieu)

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci kvarty (třída 15 žáků)*

Námět: Akce v umění, gestická malba

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*

Učivo (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

V této výukové jednotce se učitel společně s žáky zaměří na vysvětlení pojmu **gestická malba**. Tento pojem je zařazen do kunsthistorických souvislostí. Při tomto objasňování se učitel opře o tvorbu Pollocka nebo jiného umělce zabývajícího se gestickou malbou. Poté bude následovat samotná **tvorba žáků**.

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti. Objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na

příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

Cílem výukové jednotky je žáky seznámit s **moderním uměním**. Toto seznámení bude vedeno přes jeden umělecký směr a jeho představitele – **gestická malba**. Aby žáci měli možnost principy lépe pochopit, vyzkouší si gestickou malbu při **vlastní tvorbě**. Žák tedy vytvoří vlastní dílo. Při této tvorbě užívá principy gestické malby. Učí se **komunikovat s ostatními** i jiným než slovním způsobem. Své dílo poté **prezentuje**, je schopen ho **obhájit**. **Reflektuje** celý tvůrčí proces.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova.

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti a využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)
- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

Konkrétní výstup:

- žák vytvoří vlastní dílo zaměřené na uvědomění si sama sebe
- nalezne partnera dle podobnosti vlastního díla
- žáci komentují své práce
- svá díla umístí do prostoru tak, aby to odpovídalo dílu

Praktická část:

**Námět**: Akce v umění, gestická malba

**Souvislosti**: Při tvorbě cítíme poučení z gestické malby 50. let – akce je provedena jako paralela k teoretickému výkladu o akční malbě (jak jí prováděl například J. Pollock nebo

G. Mathieu). Komunikace pomocí rukou nás zase odkazuje na propojení s pantomimou – musíme si ale uvědomit, že nejde o výuku pantomimy, ale o aktivizaci tvořivosti.

**Pomůcky:** Výtvarné vyjádření může být za určitých okolností důležitým činitelem pro výběr partnera či alespoň zaměření pozornosti. Toto je nejen v kolektivu, kde se účastníci ještě neznají, ale i ve školní třídě, kde jsou již určité přátelské vztahy. Tento úkol může vést k lepšímu vzájemnému poznání i porozumění. Dvojice se vytváří dle výsledku úkolu. V úvodu je potřeba projektoru, za pomoci něhož budou prezentovány inspirační zdroje. Dále bude potřeba kreslicího materiálu – v tomto případě se jedná o bílý papír velikosti A3 (může být i větší). Na samotnou tvorbu bude potřeba různě velkých štětců či houbiček, temperové nebo jiné vodou ředitelné barvy, lepidlo, nůžky a papírová lepenka.

**Motivace:** Motivace bude umístěna na začátek výukové jednotky, kde budou promítnuté ukázky gestické malby a její tvorby.

**Výtvarný úkol:** Žáci se na chvíli posadí a zavřou oči, snaží se pocítit, jak se jejich tělo samovolně pohybuje. Poté vezmou papír a pokryjí ho barevnými cákanci, škrábanci, ale i otisky. Poté se dají práce vedle sebe a vyberou se vždy ty dvě, které se k sobě nejvíce hodí. Tím vznikne dvojice, která společně a beze slov vytvoří z dvou obrazů jeden. Celá tato práce probíhá v naprostém tichu.

**Proces:** Žáci si připraví papír a pohodlně se usadí (pokud to bude možné, posadí se tak, aby seděl každý žák samostatně a nebyl rušen ostatními). Žák zavře oči a po určitou dobu sedí a vnímá jen své tělo. Vnímá, jak jeho tělo není v naprostém klidu, ale jsou v něm drobné pohybové záchvěvy. Poté zkusí velkým štětcem a barvou zaznamenat charakter pohybu svého těla – toto vyjádření je naprosto individuální. Poté si všichni navzájem prohlédnou svá díla a podle jejich příbuznosti vytvoří dvojice. Navzájem si komentují své práce a pokusí se o jejich výstižnou instalaci (toto je důležité zejména ve chvíli, kdy pracujeme v plenéru). Žáci ve dvojicích komunikují pouze pomocí rukou. Nejdříve by měli vyjádřit poznání a poté různé podoby dialogu (např. přátelství, hádka...). Poté hledá dvojice další dvojici, aby s ní mohla takto komunikovat. Celý výukový blok by mohl být zakončen tím, že si účastníci ve čtveřici vymění díla a před celým kolektivem se pokusí zaznamenaný pohyb ztvárnit vlastním tělem.

**Reflexe:** V této výukové jednotce jde o **proces tvorby** spíše, než o samotný výsledek. Ptáme se tedy žáků: Co na úkolu bylo nejtěžší? Jaké bylo pracovat s někým, kdo byl nejvhodnější dle výsledku práce? Bylo těžké se domlouvat jiným způsobem než slovně? Jak se tedy domlouvali při tvorbě společného díla?

**Hodnocení:** V této výukové jednotce je hodnocen především proces tvorby a aktivní přístup žáků. Po celou dobu hodnotí učitel žáky slovně. Poté jim dá možnost k sebehodnocení a hodnocení žáků mezi sebou. V závěru učitel slovně ohodnotí žáky a vytvoří výslednou známku.

Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka není nikterak náročná na prostředí. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu studentů kolem otevřených oken.

Pojmový slovník:

- J. Pollock, G. Mathieu
- Gestická malba<sup>89</sup>
- Akční malba<sup>90</sup>
- **Performance**
- **Happening**

---

<sup>89</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

<sup>90</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.



Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
20	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
25	zaznamenání pohybového pnutí	dohlíží na žáky, aby vše proběhlo tak, jak je určeno	plní zadání úkolu, koncentruje se a poté vytváří dílo	vytvořit přípravu na konečnou realizaci díla	individuální práce	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
35	hledání partnera do dvojice dle zhotoveného díla, umístění díla	konzultace se žáky při umísťování děl	plní zadání úkolu, vytvoří dvojici, nemluví spolu, ke komunikaci používají pouze ruce	vyzkoušet si tuto techniku a zhotovit výsledné dílo	skupinová práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Co na tomto úkolu pro vás bylo nejtěžší? Co pro vás na tomto úkolu bylo nejjednodušší?

#### 4.4.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách, v druhém sloupci prostor ve kterém se daná aktivita odehrávala, další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do pěti bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost samostatná a poté ve dvojici, reflexe a hodnocení a závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
11	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
28	Učebna VV	Opětovné zopakování první části úkolu. Dohlížení na bezpečnost práce, i na to, aby žáci zbytečně necákali barvu kolem sebe. Objasnění spojitosti barev a emocí.	Zamyšlení se nad použitím barev, kterými pokrývají celý materiál. K pokrytí materiálu používají cákání, stříkání nebo velké tahy štětcem. Obhájení barevnosti před paní učitelkou	Samostatná výtvarná aktivita žáků – za pomoci gestické malby pokrývají výtvarný materiál. Poté dají všechna vzniklá díla vedle sebe a společně s učitelkou se nad nimi sejdou a vyberou dvojice.
35	Učebna VV	Za pomoci názoru žáků a výsledných prací rozdělí žáky do dvojic a vysvětlí jim další část úkolu. Tato část vyžaduje práci ve dvojici, ale v naprostém tichu, žáci se musejí domlouvat pouze gesty a posunky.	Žáci si vezmou do dvojice každý svou práci, beze slov z těchto dvou praví musí společně vytvořit jednu společnou. Jak to udělají je na každé dvojici.	Výtvarná činnost ve dvojicích. Žáci tvoří ze dvou děl jedno společné.
10	Učebna VV	Žáci srovnají díla vedle sebe a	Sejdou se nad hotovými díly.	Zhodnocení a uzavření celého

		všichni se nad nimi sestoupí. Učitelka se ptá, jak šla práce bez slov a jaké to bylo, když jim partnera do dvojice vybrala náhoda. Dále společně vybírají nejzdařilejší práce a poslouchají vybrané dvojice, jak práci prožívali a jak to dopadlo. Poté nastává konečné hodnocení.	Komunikují s učitelkou i s ostatními. Obhajují svůj výtvar a vykládají o složitosti spolupráce beze slov.	výukového procesu. Zpětná vazba pro učitelku, zda vše proběhlo, jak měla naplánované.
6	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	Umyjí lavice, vylijí kelímky s vodou, uklidí učebnu. Se zvoněním odcházejí.	Závěrečný úklid pracovního prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.

**Poznámky:** První kontakt mezi žáky a učitelkou byl trochu rozpačitý. Žáci přišli do hodiny výtvarné výuky velmi rozjívěni. Proto bylo na začátku těžké je zklidnit a zkoncentrovat jejich pozornost. Po tomto prvním kontaktu byla paní učitelka představena žákům paní magistrou Šlajsovou. Žáci si udělali jmenovky z papírové lepenky tak, aby je paní učitelka mohla oslovovat jmény. Při **zadávání** první části úkolu a promítání ukázek paní učitelka zjistila, že žáci neznají žádnou terminologii, a proto bylo zapotřebí pojmy nejprve osvětlit. Poté se žáci měli chvíli koncentrovat - v sedě - a pustit se do akční malby. Žáci tak s vervou učinili, ale na některých bylo vidět, že vůbec neví, proč to mají dělat. Vypadalo to jako úkol pro úkol. Všichni pokrývali papír cákanci a velkými taky štětců. Učitelka chodila mezi žáky a připomínala jim emoce, které se pojí k barvám a také k jakým. Když byl někdo hotov, učitelka k němu přistoupila a žák si musel své dílo obhájit, proč je to tak a co to má znamenat. Před zvoněním se dali všechny práce vedle sebe na lavice tak, aby na ně všichni viděli. Žáci společně s paní učitelkou dávali vedle sebe práce, které se k sobě nejvíce hodily a tím vytvořily dvojice pro druhou část úkolu. Nyní žáci měli vytvořit absolutní ticho. **Dvojice** mají za úkol spojit díla do jednoho, ale absolutně beze slov. Paní učitelka dohlíží na dodržování ticha a sleduje, jak se žáci dorozumívají. Když uplyne určený čas, vyzve žáky, aby položili hotová i nedokončená díla na stůl. Znovu se kolem nich sejdou a proběhne závěrečná reflexe, na kterou ale není

dostatek času. Žáci společně s paní učitelkou vyberou nejpovedenější díla. Nakonec přichází hodnocení. Za práci, kterou žáci odvedli v hodině, jsou všichni ohodnoceni známkou 1. Poté nastane úklid učebny tak, aby mohli žáci se zvoněním odcházet.



#### 4.4.3 Reflektivní bilance učitele

Tato výuka probíhala v poledních hodinách, bylo potřeba počítat s tím, že žáci v tuto dobu již myslí na oběd a bývají velmi neukáznění.

Po příchodu do třídy jsem s překvapením zjistila, že je tam 16 žáků kvarty, což byl na třídu opravdu velký počet. Třída je sice dobře vybavená, ale velmi malá. Proto počet 16 žáků naplnil celou třídu. Kvarta je shodná s 9. třídou na běžné základní škole. Což mě trochu zaskočilo, jelikož tato hodina byla připravena pro starší žáky.

Paní magistra měla stejný úvod jako v předchozích hodinách. Poté mi předala slovo a já se s žáky opět znovu pozdravila a požádala je, aby si utvořili jmenovky z připravené papírové lepenky. Bohužel to byla velká chyba. V tu chvíli, kdy jsem to dořekla, nastal ve třídě velký hluk a nepokoj. Proto jsem musela doslova zakřičet a třídu uklidnit. Poté jsem jim vysvětlila, co budou mít dnes za úkol a kolik času na to budou mít. Hned poté nastal čas pro výklad gestické malby a její ukázky, jak foto ukázky, tak video ukázky. Jelikož jsem viděla, že žáci už ukázkám nevěnují pozornost, pustili jsme se do samotné tvorby. Předtím nastala otázka, zda všemu rozuměli a ví, co mají dělat. Protože všichni

přikyvovali, byl jeden vybrán, aby zadání úkolu zopakoval. V tu chvíli jsem zjistila, že neví, co má dělat, a tak jsem to znovu úplně zopakovala.

Když měl každý žák svůj papír i prostor, nastalo ticho, ve kterém se měli žáci chvíli soustředit. Poté začali zaplňovat papír velkými tahy štětcem, cákanci, pracovali prsty. Půjčovali si navzájem pomůcky a debatovali o barvách, co by měla jaká znamenat. Do konce první hodiny měli žáci za úkol vytvořit za pomoci gestické malby obraz a obhájit si ho. Jelikož nebyl čas na to, aby to obhájl každý, tak obhajovali pouze vybraní žáci. Poté zazvonilo a žáci měli pauzu, před touto pauzou, ale měli dát všechny výtvary k sobě na lavice tak, aby byly všechny vidět.

Po přestávce jsme se vrátili zpět k dílům. Žáci měli vytvořit dvojice, ale ne podle toho, jak se jim líbí spolužák, ale podle toho, jak k sobě jdou díla. Společně jsme proto vybrali díla, která šla k sobě, a tím žáci utvořili dvojice. Teď jsem žákům zakázala mluvit, vše mělo probíhat v naprostém tichu. Domlouvat se mezi sebou mohli pouze posunky a gesty. Evidentně to pro ně bylo velmi náročné. Ze dvou různých děl měli udělat jedno společné naprosto beze slov. Chvíli se na sebe jen dívali, ale poté se pustili do práce. Nebylo jim předem zadáno, jak mají vytvořit společné dílo, a proto se do toho každá dvojice pustila po svém. Jedna dvojice svá díla rozstříhala a vzala si novou čtvrtku a části svých děl lepila na tuto čtvrtku. Chlapci zase podlepili svá díla a tím získali novou plochu pro společnou tvorbu. Jelikož každý vybral jinou metodu, někomu to trvalo jen chvíli, někdo to nestihl ani do zvonění.

Protože se čas naplnil a bylo potřeba třídu vrátit do původního stavu, práci žáků jsem ukončila. Dali jsme díla vedle sebe a řekli si, komu se co nejvíce líbí a proč. Poté následovalo rychlé hodnocení z mé strany a žáci se pustili do úklidu místnosti. Se zvoněním žáci opouštěli učebnu.

Tato výuková jednotka nakonec proběhla zcela jinak, než jak byla navržena. V průběhu práce s žáky jsem zjistila, že tak jak jsem to vymyslela a naplánovala, to prostě **uskutečnit nelze**. Bylo to velmi složité a pro žáky neuchopitelné. Proto jsem hodinu zjednodušila a přizpůsobila.

Žáci ve třídě měli tendenci velmi hlučet, což mi práci dosti znesnadňovalo a bylo to velmi nepříjemné. Musela jsem vynaložit velkou snahu a čas na to, aby se žáci uklidnili a spolupracovali se mnou tak, aby hodina proběhla, jak má.

Tato výuková jednotka pro mě byla velmi těžká. Domnívala jsem se, že je ze všech mých hodin nejvíce promyšlená a propracovaná, ale při samotné výuce jsem zjistila, že tam bylo velmi mnoho problémů. První velký problémem byl to, že jsem po žácích chtěla, aby se uklidnili a jen chvilku seděli a vnímali pohyb svého těla. Není zcela nehybné. Toto by možná šlo se staršími žáky, ale v tomto věku je chvíle klidného sezení a vnímání jaksí nad žákovy síly.

Další velký problém byla velká neukázněnost třídy. Byli opravdu velmi hluční a jako by nevěděli, co je jejich cílem. Toto považuji za chybu na mé straně. Domnívala jsem se, že je to žákům jasné, ale podle průběhu práce bych řekla, že většina z nich opravdu tápala.

Poslední velký problém byl v tom, že jsem chtěla, aby si žáci šli najít místo, kam svou práci vystaví. To mělo jejich práci přidat na důležitosti, ale bohužel nebylo v mých silách tuto realizaci zajistit.

Když se zpětně ohlédnu za celou touto výukou, výsledný proces, o který hlavně šlo, dopadl velice dobře. Žáci se spolu nakonec domluvili i beze slov. Ti co se znali déle, na tom byli lépe, vycházeli spolu při tvorbě snadněji.

Při závěrečné reflexi jsem se ptala na to, jaké to bylo pracovat s někým, koho jsme zvolili dle jeho tvorby a co bylo nejtěžší. Samotnou mě překvapilo, že nejtěžší pro ně bylo pracovat ve dvojici na stejném díle a nemoci se na tom domluvit, jen si naznačovat. Někdy se totiž špatně pochopili a to ovlivnilo jejich výsledné dílo. Přesto, že výsledek této hodiny byl v ploše, nezáleželo na něm tolik, jako na samotném procesu tvorby.

I přes můj prvotní **strach a nejistotu** jsem nakonec proces, který vznikl v průběhu výukového bloku, hodnotila jako velmi dobrý. Žáci dle závěrečné reflexe prožívali to, co jsem očekávala.

Jako u předchozích výuk jsem špatně hospodařila s časem a můj úvod do hodiny a zadání práce zde byl velmi odbytý nedostatečnou přípravou na hodinu a také mou velkou nervozitou. Tuto velkou nervozitu způsobili žáci, které jsem neznala a nevěděla jsem, jak budou reagovat na tuto pro ně nestandardní výuku.

#### 4.4.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Všešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

Výzkumná otázka: **Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení **rychlosti**. Nedostatečně připravený úvod, proběhl rychleji, než bylo naplánováno v přípravě. Dobré na tom bylo, že žáci měli více prostoru pro vlastní tvorbu. Vzhledem k tomu, že byli vedeni k práci, pustili se do úkolu s velkou vervou, ale úkol byl velmi složitý, a proto zbylo velmi málo času na závěrečnou reflexi.

Důležitým komponentem byl **prostor**. Výuka se odehrávala v prostorách výtvarné učebny. Tento prostor byl potřebný pro samostatnou práci žáků, který využívali pro svou gestickou malbu. Stejně tak byl důležitý při práci ve dvojici. Dvojice si musela sama najít prostor tak, aby nebyli rušeni a vyhovoval oběma.

Tato výuková jednotka byla velmi **akčně** pojata. Žáci stříkali barvu, používali rozmáchlé pohyby štětcem. Aktivně přitom využívali celé tělo a veškerý možný prostor, který učebna nabízela.

Výzkumná otázka: **Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi **nervózní**, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Jelikož učitelka neměla žádnou předchozí zkušenost s touto hodinou, sama si ovšem gestickou malbu vyzkoušela, proto si na začátku více věřila. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a nevěděla, jak budou žáci reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Učitelka se rozhodla, že nechá žákům **volnost** při spojování obou děl dohromady. Toto se ukázalo, jako nepřilíš dobrá volba. Někteří žáci prostě jen díla slepili a domalovali.

Jiní zase díla rozstříhali na drobné fragmenty a pomocí lepení na novou podložku vzniklo společné dílo. Tak vznikly velké časové rozdíly v dokončování prací.

Původním záměrem bylo vnímat pohyby těla a poté až vytvořit – za pomoci gestické malby – dílo. Žáci se ovšem nedali zklidnit natolik, aby úvod do výtvarné činnosti mohl takto vypadat. Proto se mohlo stát, že žáci jen stříkali barvu bez hlubšího pochopení.

**Výzkumná otázka: Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako **časoprostorová aktivita**. Čas a prostor zde tvořily dva důležité komponenty celého výukového procesu.

Původní myšlenka se v podstatě **nelišila** od realizace. Jediným aspektem, který se změnil, bylo to, že výuková jednotka, měla být založená na klidu, což se bohužel nepovedlo, žáci byli velmi rozjívění.

#### **4.4.5 Návrhy na zlepšení**

V této výukové jednotce by byla potřeba se více zaměřit na **pojmosloví** tak, aby žákům bylo zadání jasnější. Tím, že vyučující žáky neznala a byl to jejich první kontakt, nemohla vědět, jak na tom žáci jsou, a proto nebyla dostatečně připravená. Dalším problémem bylo, že na sebe žáci museli **čekat**, aby se vytvořili dvojice. Toto by se dalo vyřešit tím, že by měli všichni jasně ohraničený čas na tvorbu, například 35 minut. Naopak na závěrečnou **reflexi** to chtělo více času tak, aby měli všichni žáci možnost se vyjádřit. Toho prostoru bylo velmi málo, a tak se ne všichni dostali ke slovu, což byla velká škoda pro obě strany.

### **4.5 Námět: empaketáž, Christo**

Myšlenkové východisko pro tuto vyučovací jednotku byla, práce s momentem překvapení. Jako inspirační zdroj mi posloužil Christo. Žáci vymyslí a nakreslí přikrytý objekt z věcí, které mají k dispozici v běžné třídě. Jde o to vymyslet co nejzajímavější objekt. Zároveň by nám nemělo být na první pohled jasné, co se pod látkou skrývá.



Empaketáž je výtvarnou technikou, při které se zabalují předměty, lidi i objekty. Když je objekt zabalen, působí víc tajemně, na druhou stranu na sebe velmi upozorňuje. Objekt se stává po zabalení abstraktní sochou.

Umělecká dvojice skrývající se pod pojmem Christo vytvořila velmi mnoho zajímavých empaketáží. Mezi nejznámější patří Zahalený Bundestag, tato empaketáž proběhla v letech 1971 – 1995. Při tomto projektu zabalili budovu Německého spolkového sněmu. Na tuto empaketáž bylo použito 100 000 m<sup>2</sup> tkaniny, 15 600 m lan a 200 t oceli. Každému projektu předcházela do detailu propracovaný návrh.

#### 4.5.1 Příprava na výuku – Akce v umění, empaketáž, Christo

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci kvarty (třída 15 žáků)*

Námět: Akce v umění, Christo

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*

Učivo (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

Objasnění pojmu **moderního umění** na konkrétních příkladech. Pro tuto výukovou jednotku bude použit směr nový realismus a environmentální umění se zaměřením na konkrétní tvorbu skupiny **Christo**. Žáci na těchto základech postaví **vlastní dílo**, ve kterém se bude snoubit inspirace skupinou Christo s momentem překvapení.

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat, nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti. Objasní podstatné rysy

magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

Cílem výukové bloku je žáky seznámit s projevem moderního umění a to v tvorbě skupiny **Christo**. Žákům budou objasněny základní myšlenky, způsoby i výsledky tvorby této skupiny. Na základě získaných informací žáci ve skupině vymyslí a **udělají návrh** na přikrytý objekt, který **zrealizují**. Žáci poté své dílo **prezentují** a **obhajují**. Na konci procesu **reflektují** celou tvorbu.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, matematika – geometrie.

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti a využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)
- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

Konkrétní výstup:

- žáci společně vytvoří návrh na dílo, které bude inspirováno jinou uměleckou tvorbou, která jim bude v hodině představena
- žáci společně zrealizují dílo, dle návrhu

Praktická část:

**Námět:** Empaketáž, Christo

**Souvislosti:** Žáci budou na začátku seznámeni s uměleckou tvorbou, která jim bude sloužit jako hlavní inspirační zdroj. Nejde o to, aby vytvořili přesnou napodobeninu, ale aby si vyzkoušeli principy tvorby, které jsou inspirované uměleckým směrem nebo umělcem, který tento směr zastupuje. Při tvorbě jde o co nejzajímavěji zabalený objekt. Žáci si dopředu musí promyslet, jaké předměty budou pod látkou vypadat dobře, protože látka to vše malinko zkreslí. Před samotným zahalováním by měl nastat návrh. Tento návrh prokonzultují s vyučující, která se jim bude snažit poradit a pomoci tak, aby byl výsledek dle představ žáků. Poté dojde k realizaci objektu podle návrhu. Žáci objekt připraví a seskládají a poté ho zahalí připravenou látkou. Musí mezi sebou komunikovat, aby výsledný objekt co nejvíce odpovídal návrhu, který vytvořili. Na závěr celého úkolu vznikne fotodokumentace.

**Pomůcky:** V začátku výukové jednotky bude zapotřebí, promítnou inspirační zdroje – projektor. Papír na návrhy a kreslicí materiál. Klasické vybavení třídy, které budou moci žáci použít na zhotovení objektů. Materiál na přikrytí objektu.

**Motivace:** Jako motivace poslouží ukázky na začátku výukové jednotky, ale také předvedení empaketaže učitelem, který může zabalit sebe nebo nějaký jiný objekt.

**Výtvarný úkol:** Žáci ve skupině vytvoří návrhy na přikryté objekty tak, aby bylo patrné, co je na objekt zapotřebí. Po konzultaci s učitelem objekt vytvoří a přikryjí dle návrhu. Učitel celý průběh nafotí. Na závěr se promítnou fotografie hotových objektů a žáci budou prezentovat a obhajovat své dílo.

**Reflexe:** Žáci se zde potýkají s prací s objektem v určitém prostoru a v určité chvíli. Proto se jich ptáme: Co bylo nejtěžší? Bylo důležité, jak bude objekt stát v prostoru? Pracovali jste i se stíny, které jsou na objektu i mimo něj?

**Hodnocení:** Žáci budou slovně hodnoceni po celou dobu výukové jednotky a to nejen od učitele, ale také od ostatních. Při reflexi nastane čas pro sebereflexi po tvorbě a možnost hodnocení od ostatních žáků. Na závěr slovně hodnotí učitel, který poté vytvoří známku tak, aby odpovídala dosaženému cíli a také aktivitě při tvorbě.

Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka není nikterak náročná na prostředí. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu studentů kolem otevřených oken.

Pojmový slovník:

- Christo

- Empaketaž<sup>91</sup>
- Nový surrealismus<sup>92</sup>
- Environmentální umění<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

<sup>92</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

<sup>93</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
10	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
15	kresba návrhu tvorby	konzultace se žáky, kteří tvoří návrh	plní zadání úkolu, tvoří návrh, konzultují jak mezi sebou tak s učitelem	vytvořit přípravu na konečnou realizaci díla	skupinová práce, diskuse	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
50	tvorba konečného díla podle návrhu	konzultace se žáky tvořící konečné dílo	plní zadání úkolu, tvoří konečné dílo dle vytvořeného návrhu	vyzkoušet si tuto techniku a zhotovit výsledné dílo	Skupinová práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Bylo těžké tvořit takto odlišně než jste zvyklí? Co na tomto úkolu pro vás bylo nejtěžší?

#### 4.5.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách, v druhém sloupci prostor, ve kterém se daná aktivita odehrávala, další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do šesti bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost skupinová a samostatná, náhradní výtvarná činnost, reflexe a hodnocení a závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
8	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
35	Učebna VV	Učitelka ustupuje z kresebného návrhu, jelikož ho žáci nejsou schopni, vede žáky při samotné empaketáži. Celou akci fotograficky zaznamenává.	Žáci jsou rozděleni na polovinu. Každá polovina vymýšlí co nejzajímavější objekt, který by se dal přikrýt (pouze z těl a věcí v učebně).	Společná výtvarná aktivita žáků.
15	Učebna VV	Učitelka fotograficky zaznamenává akci. Nabádá žáky k další činnosti.	Každý samostatně předvádí pózu, která je přikryta materiálem.	Samostatná výtvarná aktivita.
22	Učebna VV	Zadává žákům náhradní úkol – kresbu.	Žáci si vezmou každý kreslicí pomůcky a kreslí předložený objekt.	Naplnění časové dotace.
5	Učebna VV	Učitelka na závěr vyzve žáky, aby každý řekl jedním slovem, co ho na hodině nejvíce zaujalo. Poté celý výtvarný proces zhodnotí známkou.	Žáci se snaží vystihnout co nejpřesněji svůj dojem z hodiny.	Zhodnocení a uzavření celého výukového procesu. Zpětná vazba pro učitelku, zda vše proběhlo, jak měla naplánované.

5	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	Srovnají lavice. Se zvoněním odcházejí.	Závěrečný úklid pracovního prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.
---	-----------	---	---	--

**Poznámky:** Vyučování začalo klidně. Žáci se s vyučující přivítali, ta se jim představila a poprosila je, aby si udělali jmenovky, jako v předcházejících hodinách. Poté je učitelka začala seznamovat s výtvarným úkolem. Žáci nerozuměli některým termínům, a proto byla potřeba jim je objasnit. K lepšímu pochopení **zadání**, byla použita ukázka od Christa a to nejen fotografie hotového díla, ale také návrh. Úkolem žáků tedy bylo vymyslet zajímavě vypadající objekt z věcí, co jsou v učebně a sebe samých. Udělat kresebný návrh toho, jak by objekt vypadal přikrytý. Toto vše prokonzultovat s učitelkou a pustit se do realizace. Hned po několika minutách, kdy po sobě žáci pokukovali, bylo jasné, že tento plán nevyjde. Nevěděli jak se do první části úkolu pustit a ani se jim vlastně nechtělo. Proto tedy učitelka rozhodla, že vymyslí objekt a hned ho uskuteční. Nejdříve jedna polovina a poté ta druhá. Žáci začali být tvorbou zaujatí, a proto vymysleli ještě dva další objekty. Na to konto jim učitelka navrhla, aby udělali jedno společné. Jelikož bylo ještě mnoho času, učitelka vybídla žáky, aby vytvořili každý sám nějakou zajímavou přikrytou figuru. Žáci se tohoto úkolu zhostili velmi dobře. Vznikly velice zajímavé objekty. Jelikož zbývalo ještě dosti času a žáci začali vyrušovat, zasáhla do výuky paní magistra Šlajsová, která z látky vytvořila velký uzel, který měli žáci do konce hodiny nakreslit. Toto vzbudilo u žáků zezačátku nevoli, ale nakonec vznikly velice pěkné kresby. V posledních minutách výuky dala učitelka žákům možnost jednoslovně vystihnout pocit z výuky. Na delší **reflexi** nezbyl ani čas. Učitelka všem poděkovala a s ohledem na jejich snahu při výtvarném úkolu, ohodnotila všechny žáky známkou 1. Poté žáci **srovnali třídu** a se zvoněním opustili učebnu.



#### 4.5.3 Reflektivní bilance učitele

Tato výuka se odehrávala v odpoledním bloku, takže se někteří žáci opět omluvili z výuky kvůli tréninku. Přesto však dorazilo 9 žáků kvarty. Tato připravená výuka měla proběhnout původně v posledním ročníku gymnázia. Proto byla potřeba na poslední chvíli upravovat některé věci tak, aby to pro mladší žáky bylo pochopitelné.

Jako na začátku každé výuky mě paní magistra Šlajsová představila a vysvětlila žákům, jak bude výuka vypadat. Poté mi předala slovo. Jako na začátku každého bloku jsem po žácích chtěla, aby si napsali jmenovky. Když žáci měli jmenovky hotové, sdělila jsem jim, co se bude v hodině odehrávat, co je jejich úkolem a také čím jsem se k tomuto inspirovala. Představila jsem jim tvorbu Christa a použila foto ukázky. Kromě hotového díla jsem jim vždy ukázala návrh před provedením.

To také byl jejich první úkol. Rozdělili se na polovinu a měli vytvořit návrh, co a jak přikryjí. Po 5 minutách jsem pochopila, že to nepůjde, že nejsou schopni takové věci.



Proto jsme přešli k tomu, že budeme rovnou přikrývat předměty tak, aby to bylo co nejzajímavější.

Výukový blok, na který jsem se nejvíce těšila. Mám ráda tvorbu Christa, a proto se objevila i v mých přípravách. Mělo to být něco nového a neokoukaného, a tak jsem se domnívala, že to žáky upoutá.

Každá skupina vytvořila jeden velký objekt. Pak se rozhodli, že to zkusí dohromady. Udělali živou pyramidu, kterou jsme jim s paní magistrou pomohly přikrýt. Zkoušeli, co to udělá, když si budou hadr držet kolem hlavy. Protože bylo ještě pořád mnoho času, zasáhla mi do toho paní magistra a řekla žákům, ať každý vytvoří sám za sebe nejzajímavější samostatný přikrytý objekt. Žáci se snažili vymýšlet různé alternativy a ostatní říkali, co je dobré a co ne. Když se všichni vystřídali, zjistila jsem, že do konce ještě zbývá 20 minut. Jelikož jsem byla bezradná, tak paní magistra vzala hadr, pod který se schovávali, a udělala na něm velký uzel, který pak měli nakreslit.

Žáci se do tvorby tak zabrali, že najednou výuka končila a já jsem nestihla udělat reflexi. Žáci tryskem vylétli ze třídy jen s pozdravem.

S touto výukou jsem měla velké plány a velmi jsem na ní sázela. Domnívala jsem se, že to bude velice přínosné, ale při reálné hodině jsem zjistila, že tak, jak jsem to postavila, je to pro žáky **neproveditelné**. Což pro mě bylo **trochu zklamání**.

Žáci nebyli schopni vymyslet a ani nakreslit návrh toho, jak by měl přikrytý objekt vypadat. Tím, že jsem tedy toto nakonec **vzdala**, zbylo mi příliš mnoho času, s čímž jsem při přípravě absolutně **nepočítala**.

Hned od začátku jela výuka **mimo můj plán** a já jsem z toho byla velmi **vykolejená** a zamotala se do toho. Žáci sice vymýšleli co a jak přikrýt, ale bez jakéhokoliv vnitřního zapojení. Prostě si hodinu odbyli a šli domů. Bylo to pro mě opravdu velkým **zklamáním**.

Už jen to, že mi paní magistra musela několikrát do hodiny zasáhnout, pro mě bylo velmi nepříjemné a ještě více mě to znervóznilo.

Jako hlavní problém vidím to, že jsem přecenila možnosti žáků. Měla jsem se dopředu informovat, zda jsou schopni takový úkol uskutečnit. Kdybych hned zjistila, že můj předpoklad toho, že vytvoří prvotní návrh je mylný, mohla jsem hodinu více přizpůsobit.

Jako další velký problém se ukázalo mé zadání, které pro žáky bylo zbytečně složité a bez hlubšího smyslu. Je hezké, že jsem věděla, proč děláme to, co děláme, ale žákům jsem to dostatečně nepodala.

Jako poslední velký problém vidím, že jsem si opět neuhlídala čas. Nejdříve jsem ho měla velmi mnoho a nakonec jsem to musela ukončit bez jakékoliv závěrečné reflexe, což byla velká chyba.

Tento výuková dvouhodinová, byla myšlena dobře, ale realizace nebyla příliš šťastná. Byla potřeba, abych se na toto více připravila. Nemohly mi tím vzniknout takové velké možnosti pro improvizaci, která mi opravdu nejde.

#### **4.5.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování**

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Vzešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

**Výzkumná otázka: Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení **rychlosti**. Nedostatečně připravený úvod proběhl rychleji, než bylo naplánováno v přípravě, a hodina nebyla dostatečně naplněna. Bylo tam příliš mnoho času a musel být použit náhradní úkol.

**Prostor** při této výukové jednotce hrál velmi důležitou roli. Tvorba probíhala v učebně výtvarné výchovy a tím byl vymezen i prostor pro samotnou tvorbu žáků. Mohli tedy pracovat pouze s tímto prostorem, který mohli využívat beze zbytku pro svůj výtvarný úkol.

I **čas** zde sehrál velkou roli. Projekty byly v čase pomíjivé. Vytvořený výtvarný úkol v určitém čase a na určitém místě byl zachycen pomocí fotografií.

**Výzkumná otázka: Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi **nervózní**, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Jelikož učitelka neměla žádnou předchozí zkušenost s touto hodinou, vzbuzovalo

to v ní velkou nervozitu a to jak z celého průběhu výuky, tak i z výsledku. Nervozita byla také příčinou velmi rychlého úvodu do hodiny i zadání samotného úkolu. Žáci také úkol nepochopili napoprvé a to nervozitu ještě zvýšilo. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a nevěděla, jak budou žáci reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Žáci byli zvyklí pracovat, a proto když se dali do práce, tak jim šla velmi **rychle**. Problém ovšem byl v zadání úkolu, který obsahoval návrh. Žáci si nevěděli rady, ani za pomoci učitelky se jim to nedařilo. Proto se učitelka rozhodla návrh vynechat a přejít rovnou k realizaci nápadů žáků. Toto ovšem výuku značně zrychlilo a posunulo vpřed. Zároveň se ovšem trochu vytratil smysl, který tam byl, a to vyzkoušet si práci jako Christo, kteří návrhy používají.

Přestože hodina byla časově naplánovaná, tím, že odpadlo navrhování objektů, v závěru hodiny zbylo opravdu velmi mnoho času. Proto mentorka poradila učitelce, ať z látky vytvoří velký uzel a nechá ho žáky **nakreslit**. Ta tak učinila. Hodina tímto byla bezpochyby ovlivněna a porozumění žáků, proč vlastně zrovna tato hodina byla použita, se také posunulo jiným směrem.

Výzkumná otázka: **Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako **časoprostorová aktivita**. Čas i prostor zde byly využity a to jako další dimenze díla. Výjimkou byl závěr hodiny, ve kterém nenalezneme práci s časem a prostorem. Nutno dodat, že tato část nebyla naplánovaná a do výuky byla vsunuta až v jejím průběhu.

Výuková jednotka byla původně navrhnutá jako realizace návrhu. Toto se ovšem neuskutečnilo, stala se z toho spíše realizace nápadu. Nápady měli žáci zajímavé, ale nedokázali je dát do návrhu na papír. Tím, že se učitelka rozhodla, to vynechat, zbylo velmi mnoho času, který bylo zapotřebí využít. Na tuto situaci nebyla učitelka připravena, a tak do toho vstoupila mentorka s nápadem na **kresbu** uzlu z látky. Hodina se tak posunula do kresebné roviny, což nebyl původní záměr.

Důležitým aspektem bylo **prožívání** žáků. Měli si všichni vyzkoušet, jaké to je tvořit umělecký objekt jen z toho, co mají k dispozici, a ještě tak aby po přikrytí byl objekt

zajímavý. Bohužel rozhodnutím učitelky se hodina přesunula do modulu, na jaký jsou běžně zvyklí, a to jejich prožívání velmi ovlivnilo.

#### 4.5.5 Návrh na zlepšení

V této výuce by bylo zapotřebí lépe **namotivovat** žáky, motivace nebyla dostatečná. Zadáání bylo příliš složité v tom, že byl po žácích požadován **kresebný návrh**, což se ukázalo jako nesplnitelný požadavek. Žáci se nikdy s empaketáží nesetkali. Výuka mohla být postavena spíše na získání prvního kontaktu s empaketáží. Daly by se například balit končetiny do papíru. Žáci by alespoň získali představu, co zabalení udělá, že nejsou vidět drobné detaily. Z této získané zkušenosti by se poté dalo přejít k takovému většímu projektu. Velký problém nastal s **časem**, nejdříve ho učitelka měla moc a nakonec to podcenila a měla málo času na reflektivní dialog, a proto zpětná vazba nebyla dostatečná.

#### 4.6 Námět: záznam času, Michal Kern

Východisko pro tuto vyučovací jednotku bylo vnímání času. Někdy kolem nás plyne a nijak zvlášť ho nevnímáme a to samé prožívají žáci. Proto v této výukové jednotce vnímají právě čas. Vnímají ho tak, že ho zachycují na papír. Zvolí si libovolný předmět a umístí ho tak, aby jim vrhal stín na papír. Stín za pomoci kresby zachytí. Po chvíli si uvědomí, že se stín posunul nebo změnil intenzitu a zachytí to znovu. Takto na papíře vznikne opravdový otisk času, který je viditelný a uchopitelný.

Dílo Hľadanie tieňa od Michaela Kerna je ukázkou neoficiální výtvarné scény na Slovensku. Kern byl ovlivněn konceptuálním uměním a také akční tvorbou, svou tvorbu přesunul do přírody. Nezaznamenával však tvorbu štětcem na plátno, ale vytvořil jakousi akci, o samotě v přírodě. Pracoval v přírodě, která ho obklopovala od raného dětství. Ve své práci narazil na prolnutí přírody a lidské civilizace (v přírodě zakomponované dráty vysokého napětí). Při akci Hľadanie tieňa se jednalo o fotografické zachycení stínů, které se objevili na bílém čtverci papíru. Jde o neinvazivní zásah do přírody, jako by jí Kern nechtěl vyrušovat. Pozoruje stíny na čtverci, ale on sám zůstává nepozorovaným. Fotodokumentací nepředkládá náhodné dění v přírodě, ale jeho do detailu propracovaný výsledek úvah a meditací. Zážitek, který objevil a prožil prostřednictvím přírody, předkládá divákovi.

#### 4.6.1 Příprava na výuku – Akce v umění, záznam stínu, Michal Kern

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci tercie (třída 15 žáků)*

Námět: Akce v umění, záznam stínu, Michal Kern

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*

Učivo (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

Žáci se seznámí s projevem moderního umění a to prostřednictvím tvorby **Michala Kerna** a jeho **konkrétního** land-artového díla, při kterém šlo o zaznamenání **toku času**. V úkolu půjde o vnímání času v určitém prostoru. Pokládáme si otázku: **Ovlivňuje** proud času vůbec nějak prostor? A pokud ano, jak?

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti. Objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu. Dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

V této výukové jednotce učitel seznámí žáky s nejdůležitějšími pojmy **moderního umění**. Tyto pojmy aplikuje na konkrétní tvorbu **land-artového** díla Michala Kerna. Půjde

o zachycení **plynutí času** a to za pomoci obyčejného papíru a kreslicích potřeb. Každý žák tedy zhotoví dílo, kde se budou uplatňovat principy, které byly vysvětleny v úvodu hodiny. Své dílo poté **prezentuje a obhajuje**. V poslední části hodiny tvorbu **reflektuje**.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, fyzika, přírodověda

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti a využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)
- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

Konkrétní výstup:

- žáci zachytí tok času v určitém prostoru

Praktická část:

**Námět:** záznam stínu, Michal Kern

**Souvislosti:** Svět kolem nás se mění každou minutou a my si kolikrát ani neuvědomujeme, jak čas plyne. V tomto úkolu se zaměříme právě na toto plynutí času. Souvislost zde vidíme s uměním Michala Kerna. V jeho díle: **Nalezl jsem tento stín** vidíme, jak se dá se stínem pracovat. Jeho tvorbu bychom spíše zařadili pod land – art.

**Pomůcky:** V úvodu hodiny bude promítnutá ukázka konkrétního díla Michala Kerna, ale i další díla, ve kterých je práce se záznamem času, proto je potřeba **projektoru**. Pro zpracování samotného úkolu bude potřeba **papír** o velikosti A3, **materiál na kresbu** (tužka, pastelka, rudka, uhel) a **fixativ** na konečné zafixování práce.

**Motivace:** V této výukové jednotce je motivace soustředěna na začátek hodiny. Žáky motivujeme ukázkami v začátku hodiny, ale také tím, že je upozorníme na to, že je to přece

úplně samozřejmá věc. Můžeme navodit debatu na téma: Jak je možné, že se stín posouvá? Co je to vlastně stín? Tímto dojde i k mezioborovému propojení.

**Proces:** Každý žák si najde místo a dá si papír tak, aby na něm byl zachycen stín. Stín zakreslí a přesune se. Takto se pokryje celý papír. Nejvhodnější by bylo sedět na jednom místě a zaznamenávat stín tak, jak se po papíře pohybuje. Protože však tolik času ve výuce není, musíme si úkol malinko přizpůsobit. Proto to můžeme udělat tak, že se žák bude po místnosti přesouvat i se svým dílem. Na již zakreslené stíny navazuje dalšími.

**Výtvarný úkol:** Samotným úkolem žáků je zkoumat, jak čas ovlivňuje prostor, který mají k dispozici. Jelikož se jedná o hodinu výtvarné výchovy, budou zkoumat, jak plynutí času prostor ovlivňuje, budou toto ovlivnění i zaznamenávat na připravený papír. Žáci si vyberou část učebny, kde jim to bude pohodlné a odkud se jim tok času bude sledovat nejlépe. Papír položí tak, aby na něm viděli stín, který vrhá nějaký statický předmět. Začnou kresebně zaznamenávat stín. Postupem času se stín posune, i to znovu zaznamenají. Tímto způsobem pokryjí co největší plochu. Zaznamenaný stín na papíru je pouze dokladem toho, že pozorují tok času a uvědomují si, že opravdu funguje. Jde o pozorování fyzikálního jevu. Na konci výukové jednotky se dají všechny práce vedle sebe a proběhne hromadná reflexe.

**Reflexe:** Při této výukové jednotce je potřeba si na reflexi ponechat dostatek času. Při reflektivním rozhovoru se věnujeme procesu tvorby, nikoliv konečném výsledku. Můžeme klást otázky typu: Jak jsme tedy mohli zjistit, že nám čas plyne? Jak toto plynutí času ovlivnilo prostor, ve kterém jste pracovali? Byl časem vůbec nějak ovlivněn? Jak byste jinak zachytili plynutí času v tomto prostoru? Plynul by čas jinak, kdybychom byli v jiném prostoru?

**Hodnocení:** Učitel hodnotí po celou dobu výukové jednotky a to především slovně. Na konci výukové jednotky proběhne celkové závěrečné slovní hodnocení, do kterého budou vtaženi i žáci. Učitel poté vytvoří konečnou známku, ve které zhodnotí celkový proces tvorby a reflexi, která nastane po dokončení uměleckého procesu.

#### Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka potřebuje ve třídě volný prostor pro realizaci. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu žáků kolem otevřených oken.

#### Kritéria hodnocení:

- splnění cílů (viz cíle)
- aktivita a snaha při hodině

Pojmový slovník:

- Land-art.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.



Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
10	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
65	zaznamenávání stínů jako toku času	vydává pokyny, konzultuje se žáky při jejich tvorbě	plní zadání úkolu, zakreslují stíny, které se pohybují po místnosti	ztvárnit tok času za pomoci zakreslování stínů	individuální práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Bylo těžké tvořit takto odlišně než jste zvyklí? Co na tomto úkolu pro vás bylo nejtěžší? Co pro vás na tomto úkolu bylo nejjednodušší?

#### 4.6.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách, v druhém sloupci prostor ve kterém se daná aktivita odehrávala, další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do pěti bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost záznam času a využití barev, náhradní výtvarná činnost, reflexe a hodnocení, závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
20	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu. Objasnění nejasných pojmů.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
40	Učebna VV	Znovu zopakování úkolu. Nápomoc k nalezení takového místa, kde se dá tok času sledovat. Rozdělení do dvojic. Udržování klidu v hodině.	Žáci jsou rozděleni do dvojic. Zaznamenávají stín od předmětu, který si sami zvolili. Sledují tak tok času.	Výtvarná aktivita založená na záznamu stínu a jeho pohybu.
20	Učebna VV	Vysvětlí další část úkolu – zapojení barev do již hotového díla. Použití barev dle emočního spojení – toto vysvětlí.	Dvojice se musí shodnout na náladě, kterou v daný okamžik mají a barevně ji promítnout do práce.	Samostatná výtvarná aktivita.
15	Učebna VV	Nad seskupenými pracemi vede reflektivní dialog. Uzavírá hodinu. Známkuje.	Žáci komunikují s učitelkou, ale i mezi sebou. Vybírají práce, které jsou dle jejich názoru nejpovedenější.	Zhodnocení a uzavření celého výukového procesu. Zpětná vazba pro učitelku, zda vše proběhlo, jak měla naplánované.
5	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu	Srovnají lavice. Vylijí kelímky	Závěrečný úklid pracovního

		učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	s vodou, uklidí pracovní prostor.	prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.
--	--	---	-----------------------------------	---

**Poznámky:** Do vyučování přišli žáci velmi rozjívení a neklidní. Uklidnit je musela paní magistra Šlajsová. Paní učitelka byla představena a vyzvala žáky, aby si udělali jmenovky jako v předešlých hodinách. To vedlo k velké diskuzi mezi žáky a k velkému hluku. Hned při **úvodu** se ukázalo, že bude potřeba vysvětlit téměř všechny používané pojmy, a to včetně pojmu – tok času. Toto prodloužilo čas úvodu. Když již žáci měli všechny pojmy vyjasněny, mohli přejít k práci na **zadaném úkolu**. Vybrali si objekt, který postavili na podložku, a začali zachycovat stín, který tento objekt dělal na papíře. Jak postupovalo slunce, stín se měnil a to nejen v pohybu po papíře, ale i v tmavosti. Některým se pohyb zdál malý a tak pootáčeli papírem. Když měli vytvořený jistý tok času (a to především z důvodu zbývajících času), měli za úkol zapojit barvy. Ne ovšem jen tak, ale dle emocí. Jelikož žáci vůbec nevěděli, že barvy mohou s emocemi souviset, bylo potřeba jim jisté souvislosti objasnit. Poté se ovšem pustili do práce. V **závěru** výuky vybídla učitelka všechny žáky, aby dali díla vedle sebe a sešli se kolem nich. Při reflexi se ptala žáků, jestli tedy nakonec mohli zaznamenat tok času a jak se projevil, ale také na to jak se jim pracovalo a co bylo nejtěžší. Žáci s učitelkou dobře komunikovali. Poté učitelka řekla žákům, ať vyberou nejzdařilejší záznamy času a řeknou, proč si myslí, že jsou nejlepší. Nakonec žákům poděkovala a oznámkovala je. Vzhledem k tomu, že známka měla být za proces ne za konečné dílo, učitelka dávala v této hodině dvě známky. Důvodem bylo, že někteří žáci procesu nevěnovali dost pozornosti, ale výsledek byl přesto zdařilý. Z výsledné práce dostali všichni za 1 a za proces většina za 1, ale byla i 2. Na úplném konci žáci uklidili pracovní prostor, rozloučili se s učitelkou a se zvoněním opustili učebnu.



#### 4.6.3 Reflektivní bilance učitele

Tato výuka se konala v hodinách před obědem a to v tercii. Tercie odpovídá žákům 8. třídy na běžné základní škole. Ve třídě bylo 16 žáků, což jak jsem již výše poznamenala, byla celá kapacita učebny. Výuka začala jako všechny předchozí tím, že mě paní magistra představila žákům a předala mi slovo. S žáky jsem se představila, ale musela jsem mluvit nahlas, aby mě slyšeli a zároveň, abych je trochu uklidnila. Vyzvala jsem je, aby si udělali jmenovky z papírové lepenky, což vyvolalo další hluk. Ten mi pomáhala uklidnit i paní magistra.

Po tomto nesnadném začátku nastal čas pro můj úvod. Sdělila jsem žákům, co budou dělat a ukázala jim foto ukázkou. Zadání jsem ještě jednou zopakovala. Žáci okamžitě začali hlučet a vyptávat se na věci, které nesouviseli s hodinou. Paní magistra musela velmi razantně zasáhnout, jelikož jsem žáky nedokázala uklidnit sama.

Žáci se tedy rozdělili do dvojic a našli místo a předmět, na kterém by mohli zaznamenávat tok času (plastová láhev, houba na tabuli, ale i sklenice na vodu nebo sluchátko, to vše byly předměty, které žáci použili pro tvorbu). Neustále komentovali to, že to není proveditelné a že to nepůjde až do chvíle, než se začal stín po papíře opravdu posouvat. V tu chvíli většina žáků začala s chutí pracovat, někteří dokonce pootáčeli papírem, aby měli co zaznamenávat. Toto dělali až do zvonění.

Po přestávce se žáci vrátili rozjívění, pokusila jsem se je uklidnit, ale moc dobře jsem si nevedla a paní magistra musela zasáhnout. Protože ten den probíhalo školní focení, občas někdo vstoupil do třídy, aby si někoho z žáků půjčil na focení, což byl velký problém. V druhé hodině výuky někteří žáci ještě zaznamenávali stín, ostatní se již pustili do zapojení barev dle nálady. Toto původně v plánu nebylo, ale měla jsem ve výuce příliš mnoho času.

Ke konci výuky jsme dali všechna díla na lavice a s žáky se kolem nich sešli. Ne všichni byli hotoví a to z toho důvodu, že někteří byli preciznější než jiní. Velmi mě překvapilo, že dvojice, která nejvíce diskutovala o tom, jak to nepůjde, měla nakonec dle mě i žáků nejlepší výsledek. Jako předlohu použili houbu na tabuli, která nakonec vytvořila velmi zajímavé stíny na papíře. S žáky jsme společně ohodnotili všechna díla a řekli si, proč nám šlo zaznamenat tok času za pomoci stínů běžných předmětů a také zda to pro ně bylo těžké, když jsme poté odstranili předlohu a viděli pouze tyto stíny.

V úplném závěru nastalo mé shrnutí a hodnocení a také úklid třídy. Při tomto úklidu žáci hlučeli tak, až se rozčilila i paní magistra a žáky držela ve třídě ještě chvíli po zvonění.

Tato třída pro mě byla velkým oříškem. Žáci byli velmi hluční a neukáznění, což mohlo být spojené s tím, že jsem je dostatečně **nenamotivovala**. Přestože mělo jít o velmi klidnou hodinu, kdy žáci měli sledovat čas za pomoci měnícího se stínu, který jim dopadal na papír, bylo to velmi náročné. Musela jsem žáky neustále napomínat, nestále jim něco vysvětlovat a bylo to velmi **únavné**. Toto vše přisuzuji tomu, že jsem žáky nesprávně nebo nedostatečně motivovala.

Práce žáků nakonec probíhala i přes jejich neustálé připomínky dobře. Sledovali stíny a zaznamenávali je. Někteří z nedočkavosti papírem otáčeli a vytvářeli si tím své vlastní stíny. Byla potřeba s žáky probrat, co jaká barva vyjadřuje za emoci, aby mohli barvy použít tak, jak by chtěli.

Při závěrečné reflexi se se mnou žáci podělili o to, že vlastně neví, proč měli tento úkol dělat. Pro mě to bylo velké **zklamání**. Byla jsem přesvědčena o tom, že jsem to žákům na začátku výuky podala dostatečně.

Jako největší pozitivum vidím to, že jsem nechala žáky, aby se sami mezi sebou hodnotili a museli odůvodnit to, proč se tak hodnotí. Což přispělo i tomu, aby si uvědomili, že hodnocení není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát.

#### 4.6.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Všešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

Výzkumná otázka: **Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení **rychlosti**. Nedostatečně připravený úvod, proběhl rychleji, než bylo naplánováno v přípravě, dobré na tom bylo to, že žáci měli více prostoru pro vlastní tvorbu. Žáci byli naučeni na rychlé tempo práce, ale nebyly jim jasné všechny pojmy, které bylo zapotřebí – i několikrát – objasňovat. Když pochopili, co je jejich úkolem, pustily se do práce, která jim šla velmi rychle.

**Prostor** zde byl hlavním komponentem díla. Pro práci byl využit prostor učebny výtvarné výchovy, ve kterém žáci hledali svůj kousek, kde mohli zaznamenávat stín a jeho putování.

**Čas** jako neméně důležitá součást díla. Při nalezení vhodné části prostoru žáci zaznamenávali čas. V tomto úkolu za pomoci stínů a jejich posunu.

Výzkumná otázka: **Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi **nervózní**, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Jelikož učitelka neměla žádnou předchozí zkušenost s touto hodinou, vzbuzovalo to v ní velkou nervozitu a to jak z celého průběhu výuky, tak i z výsledku. Nervozita byla také příčinou velmi rychlého úvodu do hodiny i zadání samotného úkolu. Ze strachu, že je

úkol časově náročný, rozhodla se učitelka nejtít příliš do hloubky při osvětlování práce Michala Kerna. Toto rozhodnutí mohlo negativně ovlivnit porozumění žáků, proč se úkol vyvíjí zrovna tímto směrem. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a nevěděla, jak budou žáci reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Žáci pracovali velmi rychle. Což bylo u tohoto úkolu spíše nežádoucím jevem. Měli čekat na posun stínu, místo toho sami otáčeli papírem, aby se jim stín více pohnul. Když to učitelka zjistila, žáky nechala. Vznikla bezpochyby zajímavá díla, ale toto její rozhodnutí mohlo negativně ovlivnit pochopení žáků, proč byl úkol postaven zrovna takto.

Původním záměrem bylo, jen černobíle zaznamenávat pohyb stínu. Jelikož žáci papírem pohybovali a učitelka je nechala, musela nějak využít zbývající čas. Rozhodla se tedy zapojit **barvy** a jejich souvislosti s emocemi. Toto rozhodnutí bezpochyby celý úkol posunulo úplně jiným směrem.

Výzkumná otázka: **Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako **časoprostorová** aktivita. Čas i prostor zde byly využity jako čtvrtá a neméně důležitá dimenze díla. Převládala zde spíše čas nad prostorem, ale i tak byly tyto komponenty velmi dobře zastoupeny v tomto úkolu.

Původní tvorba měla probíhat pouze v jednobarevné podobě, ale vzhledem k času byla zapojena i barevnost, což dílo posunulo jiným směrem. Toto posunutí nastalo i tím, že barevnost byla spojena s **emocemi**. Přitom v návrhu výukové jednotky nebyly emoce zastoupeny vůbec. Mělo jít spíše o pozorovací práci, nežli emoční. V tomto se tedy realizace velmi odchýlila.

Důležitým aspektem bylo **prožívání žáků**. Měli si všichni vyzkoušet záznam toku času – jeden ze způsobů. Měli zaznamenávat a vnímat nestálost času a jejím projevem zde byl stín, který se pohybuje dle toho, jak se pohybuje slunce.

#### 4.6.5 Návrh na zlepšení

Velkým problémem v této výukové jednotce byla neznalost žáků a předpoklad učitelky, že některé pojmy již ovládají. **Zadání** úkolu proto mělo být co nejjednodušší, například: Vaším dnešním úkolem bude záznam toku času, a to tak, že budete

zaznamenávat stín, který se bude promítat na papír. Toto budete opakovat pokaždé, když se stín pohne. Když poté odstraníme objekt, který vrhá stín, uvidíme jak, se stín v průběhu času pohyboval. Dalším problémem byla **jednotvárnost práce**. Žáky to již po chvíli nebavilo a začali vyrušovat – proto byla do výuky vsunuta práce s barvami. V tomto úkolu byla trochu potlačena **dimenze prostoru** na úkor času. Toto by se dalo změnit například tak, že objektem pro záznam času bude něco typického v učebně, tak aby byl dobře využit i daný prostor nejen čas.

#### **4.7 Námět: individuální body-artová kreaace**

Myšlenkové východisko pro tuto vyučovací jednotku bylo umožnit žákům aktuální tvorbu. Umělecká tvorba již dlouhou dobu není opřena pouze o malbu nebo kresbu. Ovšem do hodin výtvarné výchovy se nedostane vše, co je současnou tvorbou. Chtěla jsem tedy, aby si žáci vyzkoušeli tvorbu trochu jinak, než jsou zvyklí, zároveň ale s odkazem na současné umění. Z pedagogického hlediska jde o mezipředmětovou vazbu. Spojuje se nám zde výtvarná a dramatická výchova (dramatická výchova již není součástí osnov na základní škole).

Pod pojmem Body-art se nachází používání těla jako východiska, ale i jako vlastního materiálu umělecké tvorby. Navazuje na chápání těla jako pole události. Umělci experimentovali se svým tělem a to tak, že často působili vědomě či podvědomě na pohnutky ovlivňující naše chování, například: agresi, strach nebo třeba sexuální touhu. Ve většině případů nemají akce podobu příběhu, ale zvyšují prožitek těla za pomoci jednoduchého gesta, bolesti, rituálního opakování, fyzického omezení nebo extrémního fyzického nasazení. Body-artové akce často představují drama konfliktů, která se odehrávají v psychice jedince, ale i v jeho jednání s okolím. Výstupem z body-artové akce jsou fotografie, filmová dokumentace nebo slovní záznam.

##### **4.7.1 Příprava na výuku – Akce v umění, individuální body – artová kreaace**

Škola: *Sportovní gymnázium*

Předmět: *Výtvarná výchova*

Cílová skupina: *Žáci sekundy (třída 15 žáků)*

Námět: Akce v umění, individuální body-artová kreaace

Časová dotace: *2 vyučovací hodiny (celkem 90 min.)*



Učivo (RVP): Výtvarné umění jako experimentální praxe z hlediska inovace prostředků, obsahu a účinku. Vývoj uměleckých vyjadřovacích prostředků podstatných pro porozumění aktuální obrazové komunikaci. (RVP pro gymnázia, str. 55).

Tato výuková jednotka je velmi propojena s dramatickou výchovou. V úvodu budou žáci seznámeni s pojmem moderní umění a to především přes konkrétní styl – **body-art**. Při vlastní tvorbě si budou moci vyzkoušet nabyté vědomosti. Pracovat budou totiž **pouze se svými vlastními těly v prostoru k tomu určeném** – prostor učebny. Učitel zde slouží jako „dirigent“ celé akce. Jde o to žákům přiblížit umělecký styl, ve které není zapotřebí kresebného materiálu na to, aby vzniklo dílo. Sami si vyzkouší, až kam mohou se svým tělem zajít. Jelikož jde o sportovní gymnázium, většina žáků dobře ví, co si ke svému tělu mohou dovolit a také velmi dobře znají bolest. Tyto vlastní zkušenosti se jim při tvorbě budou jistě hodit.

Očekávané výstupy (RVP), žák: Vědomě uplatňuje tvořivost při vlastních aktivitách a chápe ji jako základní faktor rozvoje své osobnosti. Dokáže objasnit její význam v procesu umělecké tvorby i v životě. Vysvětlí umělecký znakový systém jako systém vnitřně diferencovaný a dokáže v něm rozpoznat a nalézt umělecké znaky od objevných až po konvenční. Na příkladech vysvětlí umělecký výraz jako neukončený a nedefinitivní ve svém významu. Uvědomuje si vztah mezi subjektivním obsahem znaku a významem získaným v komunikaci. Uvědomuje si význam osobně založených podnětů na vznik estetického prožitku; snaží se odhalit vlastní zkušenosti i zkušenosti s uměním, které s jeho vznikem souvisejí. Vysvětlí, jaké předpoklady jsou zapotřebí k recepci uměleckého díla a zejména k porozumění uměleckým dílům současnosti, objasní podstatné rysy magického, mytického, univerzalistického, modernistického přístupu k uměleckému procesu, dokáže je rozpoznat v současném umění a na příkladech vysvětlí posun v jejich obsahu. Objasní podstatné rysy aktuálního (pluralitního, postmodernistického) přístupu k uměleckému procesu a na základě toho vysvětlí proces vzniku „obecného vkusu“ a „estetických norem“. Dokáže vystihnout nejpodstatnější rysy dnešních proměn a na příkladech uvést jejich vliv na proměnu komunikace v uměleckém procesu. (RVP pro gymnázia, str. 55-56).

Učitel žákům objasní hlavní pojmy moderního umění a to přes konkrétní umělecký styl: body-art. K objasnění použije ukázky. Žáci pochopí hlavní principy a užijí je při vlastní tvorbě. Učitel žákům zadává podněty k tvorbě tak, aby to pro žáky bylo **pochopitelné** a proveditelné. Žáci tvoří objekty a scénky, navzájem se **pozorují** a **debatují** o tvorbě. Žáci svou práci **obhajují** a vysvětlují. Celý proces poté **reflektují**.

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova, dramatická výchova, přírodověda (biologie, lidské tělo)

Klíčové kompetence žáka:

- kompetence k učení (učí se na základě vlastní tvorby; rozvíjí si tvořivost aktivním osvojováním výtvarných technik; svou výtvarnou činnost si sám plánuje a organizuje; reflektuje proces vlastní tvorby a myšlení; kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů své práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci)
- kompetence k řešení problémů (zvažuje využití různých postupů při řešení problému; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody, získané vědomosti a dovednosti, využívá tvořivého myšlení)
- kompetence komunikativní (zapojuje se do diskuze k tématu; prezentuje vhodným způsobem svou práci; při reflexi se vyjadřuje jasně a srozumitelně)
- kompetence sociální a personální (je schopen sebereflexe; přizpůsobuje se pracovním podmínkám; aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů)

Konkrétní výstup:

- žáci společně tvoří dle pokynu učitele scénky (bez slovního komentáře) a živé sochy.

Praktická část:

**Námět:** individuální body-artová kreaace

**Vytváření soch ve dvojici** – žáci se rozmístí do kruhu a daný pojem předvádí jedna dvojice a ostatní ji pozorují a komentují. Je vhodné ponechat vždy určitý čas na přípravu realizace.

**Souvislosti:** I bez odborného pohybového školení dokáže každý z nás vyjádřit určité pojmy a symboly vlastním tělem. Tímto přispíváme k aktivizaci představivosti i k vyjádření bližších vztahů v kolektivu. Zadané pojmy se žáci snaží vyjádřit buď strnulým postojem (socha) nebo zjednodušeným pohybem. Nejdříve pracuje každý samostatně, poté ve dvojicích a nakonec ve skupině. Směřujeme zde k individuálním body – artovým kracím (i k performancím). Je možné aktivitu orientovat více k dramatické výchově – potom by aktivita měla podobu aktivizujícího rozcvičení před rozsáhlejší dramatiací.

**Pomůcky:** V úvodu je potřeba, aby se učitel opřel o projekci ukázek – **projektor**. Jako doporučení bych zde uvedla pohodlný oděv pro žáky, aby se jim příjemně pracovalo.

**Motivace:** V této výukové jednotce je potřeba motivaci dobře uchopit. Pro žáky toto není „klasická“ hodina, a proto je potřeba hodně motivovat. V úvodu výukové jednotky jako motivace budou použity ukázky z různých body-artových akcí nebo happeningů. Poté bude jako „**ledolamka**“ použito předvádění emocí, do kterého se zapojí i učitel.

**Proces:** Činnost je řízená pokyny učitele, který celou akci řídí (upřesňuje čas a způsob provedení). Žáci se rozmístí ve volném prostoru. Pomalu a neuspořádaně přecházejí prostorem, poté zastaví a setrvávají v poloze, která vystihuje zadanou skutečnost (děj, vlastnost). Lze zadávat i pojmy, které se zdají být neproveditelné (například závist, nerozhodnost). Není zde totiž podmínkou, aby byla realizace jednoznačně čitelná. Důležité zde je probuzení aktivity.

**Výtvarný úkol:** Žáci mají za úkol za pomoci svých těl ztvárnit zadané téma, nejdříve každý samostatně, poté ve dvojicích či skupinách. Objekt bude statický či pohyblivý, využijí k tomu celý prostor učebny. Když předvádí jedna dvojice, ostatní se dívají a hádají, co předvádí. Mohou to komentovat, nebo předvést, jak by to udělali lépe. Na konci výukové jednotky bude ponechán čas na reflexi, při které bude akce podrobně probrána. Učitel celou akci zaznamenává fotoaparátem nebo videokamerou.

**Reflexe:** Při reflexi je možné se opřít o **záznam z akce**. Žáků se můžeme ptát: Bylo těžké pracovat s vlastním tělem? Co tedy dnes bylo výsledkem vašeho snažení? Předvedli jste vše tak, jak jste chtěli? Co bylo nejtěžší na uhádnutí? Jak jste se cítili, když jste se sami stali „uměleckým dílem“?

**Hodnocení:** Hodnotíme hlavně celý tvůrčí proces. Učitel tedy slovně hodnotí po celou dobu výukové jednotky. Slovně hodnotí i žáci mezi sebou. Na konci výukové jednotky po reflexi učitel slovně ohodnotí každého žáka: jak se zapojil, jak byl kreativní a jak se snažil dosáhnout zadaného cíle. Poté vytvoří konečnou známku.

Nároky na prostředí, bezpečnost:

Výuka potřebuje ve třídě volný prostor pro realizaci. Bude se realizovat v klasické třídě (tvorba by se dala přesunout i do venkovního prostoru školy). Opatrnost při pohybu žáků kolem otevřených oken.

Pojmový slovník:

- Body – art<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

- Performance<sup>96</sup>.
- **Happening**
- **Video-art**

---

<sup>96</sup> Objasnění pojmů viz Pojmový slovník umístěný za hlavním textem práce.

Čas v minutách	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	úvod	sdělení cíle a učiva, zapsání do třídnice	vyjádření k cíli	pochopení cíle	diskuse/ frontální	zpětná vazba	
10	seznámení s umělcem nebo uměleckým směrem, který bude sloužit jako inspirace pro práci	úvod do daného tématu, vysvětlení základních znaků, ukázání příkladů, zadání úkolu	poslech, diskuse, příprava na tvorbu	vysvětlení tvorby umělce, zamyšlení se nad tématem, motivace žáků	skupinová diskuse / frontální	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Znáte tuto tvorbu? Co byste mi o ní mohli říct? Vyjmenujte základní rysy.
15	ztvárnění pojmů jednotlivcem	vydává pokyny a celou akci řídí	plní zadání úkolu, tvoří vlastním tělem	ztvárnit daný pojem za pomoci těla	individuální práce	zpětné vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
50	ztvárnění pojmů ve dvojici či skupině	Vydává pokyny a celou akci řídí	plní zadání úkolu, tvoří vlastním tělem	ztvárnit daný pojem za pomoci těla	skupinová práce	zpětná vazba, slovní hodnocení	Otázka: Zda všemu rozuměli a vědí si rady, jak postupovat při práci.
13	zhodnocení výsledné práce a úklid pracovního prostoru	hodnocení činnosti žáků	reflexe vlastní tvorby a splnění cílů, případné dotazy či náměty	prezentace tvorby, reflexe	diskuze / frontálně-individuální	reflexe, slovní hodnocení, sebehodnocení	Otázky pro reflexi: Bylo těžké tvořit takto odlišně než jste zvyklí? Co na tomto úkolu pro vás bylo nejtěžší? Co pro vás na tomto úkolu bylo nejjednodušší?

#### 4.7.2 Realizace výukové jednotky

Pro přehlednost byla použita tabulka, která v prvním sloupci obsahuje přehled času v reálné výuce v minutách. V druhém sloupci prostor, ve kterém se daná aktivita odehrávala. Další dva sloupce obsahují činnost učitele a žáků ve vyučovacím procesu a poslední patří cíli. Vyučování bylo rozděleno do šesti bloků: úvod a zadání, výtvarná činnost předvádění emocí, práce ve dvojici a práce ve skupině, náhradní výtvarná činnost, reflexe a hodnocení, závěrečný úklid. Každá z těchto kategorií obsahuje svá úskalí. Pod tabulkou jsou umístěny poznámky, které jednotlivé kroky rozebírají více do podrobností.

Čas	Prostor	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle
8	Učebna VV	Úvod do hodiny, představení se, seznámení žáků s úkolem, zadání úkolu. Objasnění nejasných pojmů.	Představení se učitelce, poslech úkolu, pochopení zadání, dotazování se na úkol – pokud nedošlo k úplnému pochopení.	Seznámení všech účastníků výukového procesu. Představení plánu výuky. Zadání výtvarného úkolu.
20	Učebna VV	Zadáva emoce.	Žáci předvádějí zadané emoce	Výtvarná aktivita založená na práci s vlastním tělem.
35	Učebna VV	Rozdělí žáky do dvojic. Dělá koordinátora celé akce.	Žáci ve dvojicích předvádějí vymyšlenou scénku, bez toho aby se mohli domluvit. Učitelka vždy někoho zastaví a nechá ho se podívat, co dělají ostatní. Když akce skončí, ostatní hádají, co která dvojice předváděla	Výtvarná aktivita spojená s dramatickou tvorbou.
12	Učebna VV	Vysvětlí další část úkolu – rozdělení žáků na dvě poloviny – děvčata a hochy.	Každá polovina třídy předvede jiné téma a druhá část hádá, o jaké se jedná.	Hromadná výtvarná aktivita.
5	Učebna VV	Žáky vyzve, aby vystihly to, co zažili jedním slovem. Oznamkuje výtvarný proces.	Žáci komunikují s učitelkou.	Zhodnocení a uzavření celého výukového procesu. Zpětná vazba pro učitelku, zda vše

				proběhlo, jak měla naplánované.
5	Učebna VV	Dohlíží na klidný průběh úklidu učebny, rozloučí se a vyprovází žáky z učebny VV.	Srovnají lavice. Sbalí si věci, rozloučí se s učitelkou a odchází se zvoněním.	Závěrečný úklid pracovního prostřední a úplný závěr dnešní výuky VV.

**Poznámky:** Žáci přišli na hodinu uvolnění, a proto i **začátek** proběhl velmi plynule. Učitelka se žákům představila a požádala je, aby si udělily jmenovky, stejně jako v předchozích hodinách. Po té s žáky odstěhovali lavice na kraje třídy tak, aby vznikl velký prostor uprostřed. Když bylo uděláno místo, vysvětlila učitelka žákům jejich dnešní úkol. Toto **zadání** bylo stručné a jasné a žáci s ním neměli problém. Začala tedy první část hodiny, kdy žáci předváděli emoce, které jim učitelka zadala. Když byly všichni rozhybaní a atmosféra se stala více uvolněnou a tvůrčí, učitelka žákům vysvětlila zadání dalšího úkolu. Žáci se rozdělili na dvojice. Vždy jeden z dvojice udělal živou sochu, druhý si jí prohlídl a vytvořil s ním sousoší. Když tak byly všichni, na povel učitelky (beze slov) rozehráli scénku. Učitelka chodila mezi žáky, zastavovala dvojice tak, aby se podívali na dění kolem sebe. Když akce skončila. Vybrala jednu dvojici, aby svou scénku znovu předvedla a se slovy. Po této akci si žáci vyzkoušeli poslední věc, třída se rozdělila na dvě poloviny (kluci a dívky), měli určený čas na to, aby vymysleli scénku, ve které se všichni zapojí a to tak, aby druhá polovina nepoznala, o co se jedná. Po těchto aktivitách nastal čas na závěrečnou **reflexi a hodnocení**. Jelikož se proces tvorby protáhl, na reflexi nezbyl skoro žádný čas. Žáci měli shrnout jedním slovem celou výuku. Paní učitelka všem za dobře odvedenou práci dala jedničku. Žáci srovnali učebnu a se zvoněním odcházeli z výuky.

#### 4.7.3 Reflektivní bilance učitele

Tato hodina se odehrávala na konci školního týdne v dopoledních hodinách. Na výuku dorazila celá skupina, tedy 16 žáků. Paní magistra Šlajsová mě předem varovala, že jsou opravdu velmi neukáznění. Šlo o žáky tercie. Třída měla počet dívek a chlapců téměř shodný. Paní magistra mě představila tak, jak to bylo i v předchozích dnech. Poučila žáky o mých pravomocích a sdělila jim, že bude na výuku dohlížet a poznamenávat si, kdo jak pracoval. Poté mi předala slovo. S žáky jsem se jako vždy pozdravila a poprosila je, aby si udělali jmenovky z připravené papírové lepenky.

Po tomto úvodu jsem žákům sdělila, jak bude výuka probíhat a co se od nich očekává. Jelikož tato hodina byla postavena na práci s tělem, byla potřeba žáky motivovat k pohybu. Některým se evidentně moc nechtělo, ale jiní zase s očekáváním pozorovali a pozorně naslouchali. Posunuli jsme lavice tak, aby uprostřed místnosti vznikl prostor pro předvádění. Abych na začátku prolomila ledy, utvořili dvojice a všichni postupně předváděli emoce, které jsem jim zadala. U tohoto úkolu se atmosféra uvolnila. Jedinou výjimku tvořil jeden žák, který se odmítal zapojit, a to i přes opakované výzvy jak mé, tak paní magistry. Šla jsem se ho tedy zeptat, proč se nechce zapojit. Tento žák mi sdělil, že pořizují fotografie, on nechce nikde být zobrazen. Když jsem mu řekla, že se nemusí bát, že nemám povolení fotografie použít a jsou tedy jen pro mou potřebu a potřebu paní magistry Šlajsové uvolnil se, a poté již bez větších problémů pracoval.

Když proběhlo zadání emocí, měli žáci ve dvojicích předvést nejzajímavější zážitek dne. Dvojice si tedy našli určitý prostor ve třídě a na můj povel začali všichni předvádět. Chodila jsem vždy mezi nimi a nějakou dvojici zastavila a nechala jí pozorně se podívat na to, co předváděli její spolužáci. Poté jsem akci ukončila. Spolužáci, kteří se stihli podívat, měli hádat, kdo co předváděl a předvádějící to buď objasnili, nebo vyvrátili. Toto se celé několikrát opakovalo.

Protože se tato výuka odehrávala před obědovou pauzou, pokračovalo se bez přestávky a žáci skončili o přestávku dříve. Po tomto úkolu se žáci rozdělili na polovinu, vycházelo to tak, že to bylo na dívky a chlapce. Každé skupině jsem pošeptala zadání a měli 5 minut na to, aby zadání všichni dohromady předvedli a druhá skupina hádala, o jaké zadání šlo. Toto se opakovalo celkem třikrát.

Po tomto zbyl čas na krátkou reflexi, kde jsem od žáků zjišťovala, jak se jim pracovalo, jestli jim bylo něco nepříjemné a pokud ano, tak co. Překvapilo mě, že většina žáků řekla, že si takto výtvarné umění nepředstavuje, že by mělo jít o obraz nebo sochu, ale toto by umělecké dílo být tedy rozhodně nemohlo.

Poté uspořádali třídu do původního stavu a mohli s mým poděkováním a hodnocením odcházet.

Tato hodina pro mě byla velmi náročná. Jelikož se odehrávala v pátek před obědem, bylo mi jasné, že bude velký problém **udržet pozornost** žáků. Vzhledem k tomu, že i pro mě to byla poslední hodina, měla jsem strach i o to, abych udržela svou soustředěnost. Zároveň toto byla hodina, kterou jsem nikdy nezažila a ani jí neučila. Byla



jsem si dobře vědoma toho, že to ode mě bude chtít plné nasazení, aby se hodina povedla tak, jak jsem jí zamýšlela a naplánovala.

Na začátku jsem měla velký problém žáky namotivovat a rozpohybovat. Proto jsem předváděla i já sama. Musím říct, že mi to nebylo úplně příjemné a uvědomila jsem si, že pokud je někdo více **introvertní**, bylo mu toto určitě velmi nepříjemné. Hodina se ale poté pěkně rozběhla, žáci se zapojili všichni a opravdu se snažili vymýšlet zajímavé věci tak, aby to jejich spolužáci neodhalili. Hodina se nakonec odvíjela dle mé představy a plánu.

Jediná proměnná, se kterou jsem nepočítala, bylo **mé nasazení**. Celý výukový blok jsem musela být ve střehu, pohybovat se mezi žáky. Promýšlet zadání tak, aby bylo pochopitelné i pro tak malé žáky. Chtělo by to příště více znát třídu, ve které bude tato výuka probíhat. Věděla bych alespoň přibližně, jak budou žáci reagovat a jestli vůbec se mnou budou spolupracovat. Protože to ale nešlo jinak, musela jsem to za pomoci silné motivace zvládnout.

Na konci hodiny při reflexi jsem si uvědomila, že i pro takto mladé žáky je umění jakousi **statickou** záležitostí, na kterou se mohou dívat v muzeu nebo v knize. Toto bych asi přisoudila té skutečnosti, že současné umění se příliš nevyučuje. Žáci znají také jen to, co vidí doma a co jim poskytne paní učitelka. I přes nejlepší vůli paní učitelky, toto není nic, co by v běžné výuce používala a pojem časoprostorové aktivity vůbec neznala. Při bližším rozhovoru s ní jsem zjistila, že žáci často chodí na galerijní animace, ale téměř nikdy na současné umění. Z mého pohledu je to trochu škoda, že současné umění se tak málo odráží v běžné výuce.

#### **4.7.4 Interpretace výsledku otevřeného kódování**

Níže jsou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na ně. Odpovědi jsou již interpretace autorky, které vyplynuly z prozkoumání reflektivní bilance. Vzešlé kategorie jsou v textu tučně vyznačeny.

**Výzkumná otázka: Které charakteristiky a specifika časoprostorové aktivity lze vysledovat v průběhu realizace výtvarného úkolu?**

Výuková jednotka byla ve znamení práce **s časem**. Učitelka měla připraveno několik variant jak hodinu zkrátit nebo naopak natáhnout. Čas zde byl velmi důležitým komponentem, jelikož byl využíván po celou dobu výtvarného úkolu. Fáze byly vyměřeny

na určitý časový úsek, který když uběhl, skončila i jedna část výtvarného úkolu. Tyto části byly tedy pomíjivé a z toho důvodu se zachycovaly za pomoci fotoaparátu. Žáci pracovali velmi pilně a z tohoto důvodu byla hodina v poměrně rychlém tempu.

**Prostor** učebny byl neméně důležitou částí výtvarného úkolu. Výtvarný úkol probíhal pouze v prostoru výtvarné učebny, který žáci využívali pro své pohybové vyjádření a to až téměř do posledního koutu.

Celá tato výuková jednotka byla velmi **akčně** pojata. Žáci aktivně přistupovali k úkolům, které jim učitelka zadávala a za pomoci sebe a svých spolužáků vystihovali, co měli zadáno.

Výzkumná otázka: **Jak se projevilo rozhodování učitele ve vztahu k výsledku výtvarných aktivit?**

Učitelka byla velmi **nervózní**, jedním z důvodů této nervozity byla samotná příprava. Jelikož učitelka neměla žádnou předchozí zkušenost s touto hodinou, vzbuzovalo to v ní velkou nervozitu a to jak z celého průběhu výuky, tak i z výsledku. Nervozita byla také příčinou velmi rychlého úvodu do hodiny i zadání samotného úkolu. Ze strachu, že je úkol časově náročný, rozhodla se učitelka nejtít příliš do hloubky při osvětlování základních principů body-artu. Toto rozhodnutí mohlo negativně ovlivnit porozumění žáků, proto se úkol vyvíjí zrovna tímto směrem. Druhá velká příčina nervozity byla neznalost třídy. Učitelka šla do neznámého prostředí a nevěděla, jak budou žáci reagovat. Všechny tyto aspekty způsobily velký stres, který měl bezpochyby vliv na celý průběh výuky.

Žáci pracovali velmi **rychle**. Nebylo potřeba je více motivovat, práce jim šla velmi dobře, i přes začáteční nesrovnalosti v pojmech. To způsobilo, že úkol šel rychleji, než bylo naplánováno. Což učitelku tentokrát nevykolejilo, protože na to byla připravená dalšími prohlubujícími úkoly, které mohla využít.

Původním záměrem tedy nebylo uplatnit vše, co bylo připraveno. Když zbyl čas, učitelka se rozhodla, že prohloubí prožitky žáků a tím využije i zbývající čas. Počítala ale s tím, že si nechá více času na závěrečnou **reflexi**. Nestalo se tak. Žáky úkol tak bavil, že se protáhl a reflexe proběhla opravdu jen velmi krátce. Učitelka toto považovala za problém, jelikož bylo potřeba tuto pro žáky netypickou výuku dobře uzavřít tak, aby věděli, proč dělali to, co dělali.

Výzkumná otázka: **Které shodné a které odlišné rysy vykazoval realizovaný výtvarný úkol oproti původní představě pedagoga?**

Hodina byla navržena jako **časoprostorová aktivita**. Čas i prostor zde byly použity jako základní komponenty výtvarného úkolu. Bez nich by se úkol rozpadl a nedal by se tedy považovat za časoprostorovou aktivitu, i když tak byl původně navržen.

Původní tvorba měla probíhat pouze **samostatně** a poté ve dvojicích. Žáci opravdu dobře spolupracovali a pochopit povely jim netrvalo dlouho, mohla do tvorby učitelka ještě zapojit úkol navíc. Skupinová tvorba měla u žáků nakonec největší úspěch i přes to, že byla nejnáročnější jak na domluvu, tak na samotnou realizaci.

Důležitým aspektem bylo **prožívání žáků**. Měli pochopit principy tvorby za pomoci body-artu (v jeho nebrutální poloze) a tyto principy poté aplikovat na vlastní tvorbu. Při samotném požívání se soustředit na pocity sebe jako uměleckého díla nebo jeho potřebné součásti.

#### **4.7.5 Návrh na zlepšení**

V této výukové jednotce bylo velmi problematické, že **zadávání** probíhalo na etapy. Pro lepší přehlednost by bylo lepší říci žákům, jak bude celkově hodina vypadat a že se bude v čase měnit. Dále velký problém byl **hospodaření s časem**. Čas byl špatně rozvrhnut. Chtělo by to lepší naplánování časového harmonogramu, aby zbyl dostatek času na **závěrečnou reflexi**. V této výukové jednotce na ní v podstatě žádný čas nezbyl, a proto nenastala dostatečná zpětná vazba. Také pro žáky nenastalo žádné shrnutí výuky a mohlo se jim to celé jevit jako úkol pro úkol.

#### **4.8 Závěrečné shrnutí kapitoly**

Přesto, že všechny výukové jednotky byly navrženy, jako časoprostorové aktivity při realizaci se ukázalo, že v některých je větší důraz na čas a v některých na prostor. Toto zjištění nemusí být ke škodě výukových jednotek, jen to chce při dalším opakování hodinu pozměnit nebo upravit tak, aby komponenty času a prostoru byly v rovnováze a vytvořily tak další dimenzi uměleckého díla.

Každá výuková jednotka byla navržena jako originál, přesto však při zpětné analýze zjišťujeme, že u všech se objevil ten samý problém. Více v závěru práce.

Práce s žáky Sportovního gymnázia v Plzni byla velmi příjemná. Bylo vidět, že jsou zvyklí pracovat v rychlejším tempu, což bylo pro učitelku velkým překvapením. Paní magistra Šlajsová byla učitelce vždy velmi nápomocná a to jak v hodinách tak i při reflexi po výuce, kde jí dávala zajímavé rady i poznatky. Několik výukových jednotek se rozhodla si ponechat a ve výuce je i nadále využívat.

## 5. ZÁVĚR

Na tomto místě je prostor pro shrnutí všech dílčích výsledků z předchozí kapitoly. Všechny výukové jednotky obsahovaly prvky časoprostorových aktivit a to i s lehkou niancí akční tvorby. V některých nebyly čas a prostor zapojeny stejně, přesto tam tyto dva komponenty byly.

U všech výukových jednotek byla shoda ve velké nervozitě učitelky, kterou způsobovala neznalost třídy, ale také to, že hodiny ještě nikdy neučila a ani se jich sama nezúčastnila. Toto vedlo ke strachu nejen z výsledku tvorby, ale i z prožívání žáků a jejich pochopení proč to vlastně dělají.

Jak bylo zjištěno, u některých výukových jednotek rozhodnutí učitelky ovlivnilo výsledek. Nebudeme na tomto místě hodnotit, zda negativně nebo pozitivně, jde jen o konstatování zjištěných údajů. Učitelka nebyla u všech hodin připravená na to, že žáci budou rychleji hotovi a bude potřeba zbývající čas využít.

Dalším nesporným faktem je, že ze strachu práce je více časově náročná - byly úvody do hodin trochu odbyté. Při dalším využití by bylo dobré úvody více rozpracovat a jít po hlavní myšlence více do hloubky. Žáci získají jasnější představu a úkol pro ně bude pochopitelnější.

Ve výukových jednotkách tak, jak byly navrženy, nešlo o výsledné dílo – často končilo v ploché podobě - ale o proces tvorby a prožívání žáků. Ověřit si, zda proces tvorby žáci prožívali tak, jak si učitelka představovala, měla závěrečná reflexe. Vzhledem k špatnému hospodaření s časem, ne u všech výukových jednotek byla reflexe dostatečná.

Velmi důležitým poznatkem bylo, že je potřeba si více pohlídat práci s časem. Výukové jednotky by tak dostaly trochu jiný rozměr a více času na závěrečnou reflexi.

Časoprostorové aktivity jistě mají své místo ve výuce, jen je potřeba se na ně více připravit a používat je ve třídě, kde žáky znáte a víte, co od nich můžete čekat a také jakou rychlostí pracují. Toto je možnost, jak se vyvarovat několika problémů se kterými se diplomantka při psaní práce setkala.

Velkým problémem, který se při realizaci výuky ukázal, byla neznalost pojmosloví u žáků. Žáci nebyli zvyklí pojmy užívat a ani jim nerozuměli. Z tohoto důvodu byl za

pomoci učitelky a hlavně žáků vytvořen pojmový slovník, – je umístěn za textem práce – ve kterém jsou pojmy osvětleny.

Neméně důležitou záležitostí při realizaci těchto výukových jednotek byly nároky na bezpečnost. Jelikož při všech výše uvedených výukových jednotek se žáci velmi pohybovali, je potřeba dbát zvýšené opatrnosti na jejich bezpečnost. Toto zjištění se projevilo i do příprav jednotlivých výuk, kde je vytvořen samostatný odstavec řešící tuto problematiku.

## 6. RESUME

This part of the work is dedicated to the summary of the result achieved at the previous chapter. All teaching lessons contained spacetime elements, even with a light form of akction creation. In some of them the time and space were not included exactly the same even though they both were present.

There was a big level of nervousity of the teacher in every lesson caused by the nescience of the class and also no teaching nor participation at the teaching lesson experience. This caused the fear of the result of the creation and of the students feelings and their understanding the meanings of their actions.

It was proved that some lessons were affected by the decision the teacher made. There is no point for discussion whether the influence was positive or negative. The teacher was not ready that in some lessons the students were done faster and there was a need to fullfill the rest of the time.

Other undisputed fact is, the fear that some works are more time consuming, the introductions were post away. For the future use it would be appreciated to work on the introductions and follow deeply the main idea. The students will get better understanding of the task that would became clear to them.

The lessons were proposed the way with no pressure on the final result – often it ended up flat – but the process of creation and students feelings. The final reflection was to verify whether the teachers premises how the students experience the action were true. Due to the bad time treat the reflection did not show up in every lesson.

Very important finding was that the teacher must work with time carefully. Teaching lessons would became more interesting and there would be some time left for the final reflection.

Spacetime activities sure finds their place in the schooling. They require more preparation. Then they can be used in lessons where the students are known to the teacher. This may bet the possibility how to avoid some problems demonstrated at this work.

One of the main problems that was demonstrated, was the students did not know the basic terminology. The students were not used to use the terminology nor to understand

some of them. With some help of the teacher and mainly of the students the vocabulary was created (place dat the end of the work).

Very important matter concerns the teaching lessons were the security claims. In every lessons the students were moving around a lot and the teacher must watch their safety. This finding was taken into account at the preparation and there is the whole parahraph dealing with such a matter.



## 7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Literatura:

BABYRADOVÁ H. *Rituál, umění, výchova*. Masarykova Univerzita, Brno, 2002. ISBN 80-210-3029-1.

BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7.

BERANOVÁ V. *Z dějin českého estetického a uměnovědného myšlení*. FUD UJEP, 2011. ISBN 978-80-7414-209-3.

BLÁHA J., SLAVÍK J. *Průvodce výtvarným uměním V*. Vydavatelství a nakladatelství práce, Praha, 1997. ISBN 80-208-0432-3.

BOURRIAUD N. *Postprodukce: kultura jako scénář: jak umění nově programuje současný svět*. Tranzit, Praha, 2004. ISBN 80-903452-0-4.

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenie a ich aplikácia*. UK, Bratislava, 1992. ISBN Nezjištěno.

ČERNÁ M. *Dějiny výtvarného umění (5. rozšířené vydání)*. Idea servis, Praha, 2008. ISBN 978-80-85970-63-0.

DIDI-HUBERMAN G. *Ninfa moderna – Esej o spadlé drapérii*. Přeložil Fulka Josef. Agite/Fra, Praha, 2009. ISBN 978-80-86603-80-3.

FIŠER Z., HAVLÍK V., HOŘÁČEK R. *Slovem, akcí, obrazem: příspěvek k interdisciplinarní tvůrčího procesu*. Masarykova Univerzita, Brno, 2010. ISBN 978-80-5389-2.

FOSTER, H. *Umění po roce 1900: modernismus, antropometrismu, postmodernismus*. Slovart, Praha, 2011. ISBN 978-80-7209-952-8.

GAWLIK L, *Dějiny výtvarného umění/ II. díl, ZČU, Plzeň*, 2010. ISBN 978-80-7043-909-8.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido, Brno, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

HAVLÍK V. *Akce a reakce – performativní aspekty v současném umění a umělecké výchově*. UPOL, Olomouc, 2011. ISBN 978-80-244-4619-6.

HARRIES K. *Smysl moderního umění*. Host s.r.o., Brno, 2010. ISBN 978-80-7294-371-5.

- HENDL J., *Kvalitativní výzkum*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HORÁČEK R., ZÁLEŠÁK J., *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Masarykova Univerzita, Brno, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.
- HORÁČEK R. a KOL. *V dialogu s uměním*. Masarykova Univerzita, Brno, 1994. ISBN nenalezeno.
- HRDLIČKA J., SEDLÁČKOVÁ J., ELLIS I. *Umění po roce 1900*. Slovart, s.r.o., Praha, 2007. ISBN 978-80-7209-958-8.
- JANKOVICOVÁ M., PRŮCHA J., KOUDELKA J. *Aktivizující metody v praxi středních škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha. ISBN 80-04-23209-4.
- KALHOUS Z. *Školní didaktika*. Portál, Praha, 2002. ISBN 80-717-8253-X.
- KOTRBA T. LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Společnost pro odbornou literaturu, Brno, 2007. ISBN 987-80-87029-12-1.
- KREJČOVÁ L. *Žáci potřebují přemýšlet*. Portál, Praha, 2013. ISBN 978-80-262-0469-1.
- LANGEROVÁ M. *Klíče k obrazu*. Albatros, Praha, 1983. ISBN 13-835-83.
- MAŇÁK J., ŠVEC V. *Výukové metody*. Paido, Brno, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MUKAŘOVSKÝ J. *Umělecké dílo jako znak*. Reprocentrum a.s., Praha, 2008. ISBN 978-80-85778-62-9.
- PRŮCHA J. *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník (4. vydání)*. Portál, Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RUHRBERG K., SCHNECKENBURGER M., FRICKEOVÁ CH., HONNF K., *Umění 20. století I. a II.*. Taschen, Praha, 2011. ISBN 978-80-7391-572-8.
- SITÁ D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál, Praha, 2009, ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ J. *Aktivita žáků ve vyučování (2. vydání)*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1974. ISBN neuvedeno.
- ZHOŘ I. *Škola výtvarného umění I*. KS Brno a OKS Blansko, Brno, 1992. ISBN .
- ZHOŘ I. *Škola výtvarného umění II*. Brno, 1989. ISBN 80-8527-00-3.

ZHOŘ I., HORÁČEK R., HAVLÍK V. *Akční tvorba*. Univerzita Palackého, Olomouc, 1991. ISBN 80-7067-074-6.

#### Internetové zdroje

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/tasizmus-tasismus-tachismus-tasizmus>. 5. 5. 2015, 20:35, scs.abc.cz, web © 2005-2015.

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Secese>. 5. 5. 2015, 20:29.

<http://www.artlist.cz/>. 26. 2. 2016, 17:02.

#### Další zdroje

Výstava + tisková zpráva. NIKL P. *Časoběry*. Galerie města Plzně, 20.8. 2015-8. 10. 2015.

## 8. POJMOVÝ SLOVNÍK

Pojmový slovník byl do práce zařazen z důvodu, že se při realizaci výtvarných úkolů ukázalo, že je nezbytné žákům téměř všechny použité pojmy vysvětlit. Žáci proto tvořili slovník za pomoci dostupných zdrojů a paní učitelky, která při potřebě doplnila nebo objasnila použité pojmy.

Pojem	Stručné vysvětlení
Abstrakce geometrická	Vychází z geometrických vztahů. Pro některé se jedná o nejjistější druh umění. Zařadila bych sem například: Kazimira Maleviče nebo Roberta Delauneyho.
Abstrakce lyrická	<i>„Lyrická abstrakce svým způsobem vznikla z abstraktního expresionismu v 60. a 70. letech 20. století, prosadila se hlavně v dílech umělců v New Yorku a Los Angeles. Byla jakousi duchovní a jemně citlivou odnoží abstraktního expresionismu, poměrně významným způsobem se lišila od všech významných směrů té doby, které byly jaksi neosobní a oproštěné od jakéhokoliv citu či duchovního prožitku, tj. pop artu, minimalismu i různých geometrických stylů, měla však mnohé společné s poetikou a filosofií Color Field Painting či tachismu. Název lyrická abstrakce byl poprvé použit sběratelem umění Larry Aldrichem, který tak v roce 1969 popsal nová a od předchozích stylů rozdílná díla umělců, se kterými se setkával na svých návštěvách jejich ateliérů. Jako zakladatel a majitel Aldrich Contemporary Art Museum v Ridgefieldu ve státě Connecticut pak Aldrich od 5. dubna do 7. června 1970 uspořádal těmto umělcům výstavu, kterou nazval Lyrical Abstraction.“<sup>97</sup></i>
Abstrakce organická	Vychází především z expresionismu, ale velký vliv na ní měl kubismus. Zařadila bych sem například: Vasilije Kandinského nebo Františka Kupku.
Akční malba	<i>„název jednoho z proudů abstraktního expresionismu, který se vžil v USA a odpovídá svým obsahem termínu tašišmus, infromel</i>

<sup>97</sup> [http://www.artmuseum.cz/smery\\_list.php?smer\\_id=158](http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=158). 13.6.2015, 15:47. © 1999-2015 Martina Glenn.

	<i>či gestická malba v evropském malířství; termín se objevil 1952 ve stati amer. spisovatele H.Rosenbergra. A. m. je považována za záznam malířova niterného stavu v okamžiku malby, která je výrazová, neilustrativní, ale vznikající přes spontánnost záměrně a poměrně kontrolovaně z určité malířovy představy.</i> <sup>98</sup>
Body-art	Termín odkazující k užívání těla jako východiska a vlastního materiálu umělecké tvorby. Jako samostatná kategorie začíná být vnímán v 60. letech 20. století v souvislosti s rozvojem performance a happeningu.
Der Blaue Reiter	Expresionistická skupina vytvořená v Mnichově v roce 1911, mezi její hlavní členy patří: Vasilij Kandinskij, Franc Marc a Paul Klee.
Die Brücke	Expresionistická skupina založená čtyřmi studenty architektury v roce 1905 v Drážďanech. V roce 1911 byla skupina přesunuta do Berlína. Hlavními představiteli jsou: Ernst Ludwig Kirchner, Max Pechstein, Emil Nolde a Otto Müller.
Dripping	<i>„Kanutí barev nahrazující nanesení barvy štětcem nebo štětkou; postup objevil ve dvacátých letech 20. stol. M. Ernst a realizoval jím princip náhody, z části řízené. Techniku přejali ve čtyřicátých letech tak malíři akční malby (action painting), zejm. J. Pollock. Plátno nebývá při tomto způsobu malby vždy postaveno kolmo, je také často kladeno na zem. Postup je slučován s prvky kaligrafie, automatismu, náhody, je i výrazem rozpoložení; zobecněl a je běžně používán v malbě i jako doplňková technika klasické malby štětcem, příp. štětkou.</i> <sup>99</sup>
Empaketaž	Výtvarná technika založená na zabalování nejrůznějších předmětu nebo lidí. Zabalení dodává objektu tajemnosti a zároveň jej zdůrazňuje, upozorňuje na něj a přetváří jej v abstraktní sochu. Jeho tvary nám dávají možnost hádat jeho skutečný obsah, podobně jako se těšíme na rozbalení dárku. Empaketaž jako výtvarný projev moderního umění zavedl

<sup>98</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 14

<sup>99</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 86

	americký umělec bulharského původu CHRISTO a jeho manželka JEANNE-CLAUDE.
Environmentální umění	Rozvíjelo se v 50. a 60. letech 20. století. Šlo o aktivizaci všech smyslů – zrak, čich, hmat, sluch i chuť a s nimi i zkušenosti člověka. V tvorbě můžeme vidět ztmavenou místnost s pulzujícím světlem a k tomu slyšíme tlukot srdce. <sup>100</sup>
Frotáž	Technika spojována s dadaismem. Jde o použití hrubého podkladu (žilkované dřevo), přes který se dá kreslicí materiál (plátno, papír) a třením tužky se podklad promítá na kreslicí materiál. Takto vzniká jakýsi abstraktně pojatý reliéf.
Gratáž	Překládáme jako škrábání. Tato dadaistická technika je založena na seškrabování barvy z plátna tak, až je viditelný podklad.
Happening	Volně přeložena jako událost nebo náhoda. Jde o tvorbu, která nesměřuje k vytvoření trvalého díla, ale má povahu akce, překrývá se s divadelními formami. Objevil se v 50. letech 20. století. <sup>101</sup>
Christo	Manželský pár, který společně tvoří empaketáže v obřím měřítku. Jejich tvorba vychází z estetiky pařížských Nových realistů. Mezi jejich nejznámější díla patří: Zahalené muzeum soudobého umění v Chicagu nebo Běžící plot.
Konceptuální umění	Vyvíjí se, „... koncem šedesátých let 20. stol. Vedle minimálního umění aj. směřů reakce na pop-art, když v něm má zčásti i své vlastní kořeny; chápe výtvarné dílo víc jako myšlenkový koncept než jako předmětnou, smyslovou realizaci.“ <sup>102</sup>
Kubismus analytický	Rozkládá jednotlivé objekty na jejich části a poté je opětovně dává nazpět tak, aby vytvořily svéráznou strukturu uměleckého díla.
Kubismus syntetický	Mohli bychom říci, že funguje na opačném principu než-li analytický kubismus. Zanedbává rozklad na jednotlivé části,

<sup>100</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 94

<sup>101</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 124

<sup>102</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 178

	spíše spojuje jednotlivé prvky do tvarů, jejichž existence je nezávislá na předmětu, který je zobrazován.
Land-art	Vyvíjel se v 60. a 70. letech 20. století a to jak v americkém tak v evropském umění. Tento směr své představy uskutečňoval ztvárněním přírody. Volil k tomu nejjednodušší postupy jako například nahrnutí písku.
Nový surrealismus	Jde o francouzský umělecký směr, který se rozvíjel po druhé světové válce. Tvorbu chápal jako předmětnou demonstraci skutečnosti za pomoci odpadních předmětů civilizačního života.
Postimpresionismus	V umění termín označující umělecké tendence nastupující po impresionismu. Časově ho řadíme mezi vrcholný impresionismus a nástupem expresionismu. Pojítkem mezi umělci bylo úsilí překonat impresionismus a to důrazem kladeným na podstatnost, základ a jádro skutečnosti, a nikoliv na její jevovou stránku. <sup>103</sup>
Performance	Akční umění.
Secese	Termín používaný pro označení mezinárodního slohového hnutí ve výtvarném umění. Toto umění řadíme na přelom 19. a 20. století. <i>Podle některých názorů je posledním z univerzálních mezinárodních výtvarných slohů, jemuž se podařilo vtisknout svůj umělecký řád všem projevům a věcem moderního života. Vytvořila módu a životní styl na konci 19. a začátku 20. století, ať již vystupovala pod různými jmény v různých zemích. Těžiště secese neleží ve vysokém umění, v malbě a sochařství, ale v dekoraci a užitém umění.</i> <sup>104</sup>
Section d'Or	Nebo-li Zlatý řez. Umělecká skupina sloužící třiceti umělcům jako základna. Zde se rodily nejrůznější postkubistické tendence.
Symbolismus	Jde o tendenci francouzského umění, která se projevovala na konci 19. století. Byla velmi silně spojena se symbolismem v literatuře. Směr vyrostl ze skepse vůči technické civilizaci, vědě, smyslovému poznání a jevové stránce skutečnosti. Soudil,

<sup>103</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 284

<sup>104</sup> <http://cs.wikipedia.org/wiki/Secese>. 5.5.2015, 20:29.

	že pravda je skryta, můžeme ji intuitivně poznat a sdělit za pomoci symbolů. <sup>105</sup>
Tašismus	„ <i>Směr v malířství a grafice 50. let 20. století zaměřený na automatické kladení barev v podobě skvrn.</i> “ <sup>106</sup>
Yves Klein	Experimentující francouzský umělec. Jeho vášní byla modrá barva. Nechal si patentovat ultramarínovou (tzv. Kleinovu mezinárodní modř) s jejichž pomocí vytvářel monochromy – jednobarevné obrazy, ale i sochy a reliéfy z modře napuštěných mořských hub připevněných na plátno.

<sup>105</sup> BALEKA J., *Výtvarné umění výkladový slovník*. Academia, Praha, 2010. ISBN 978-80-200-1909-7, str. 356

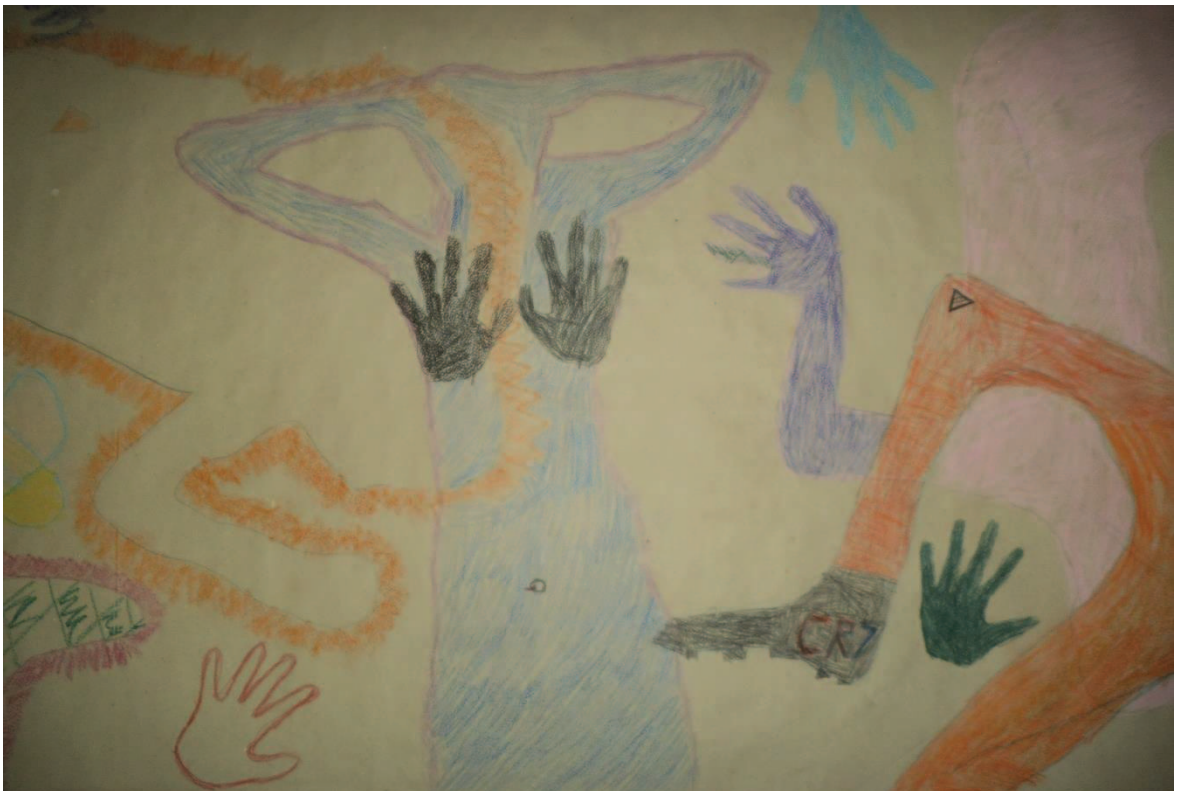
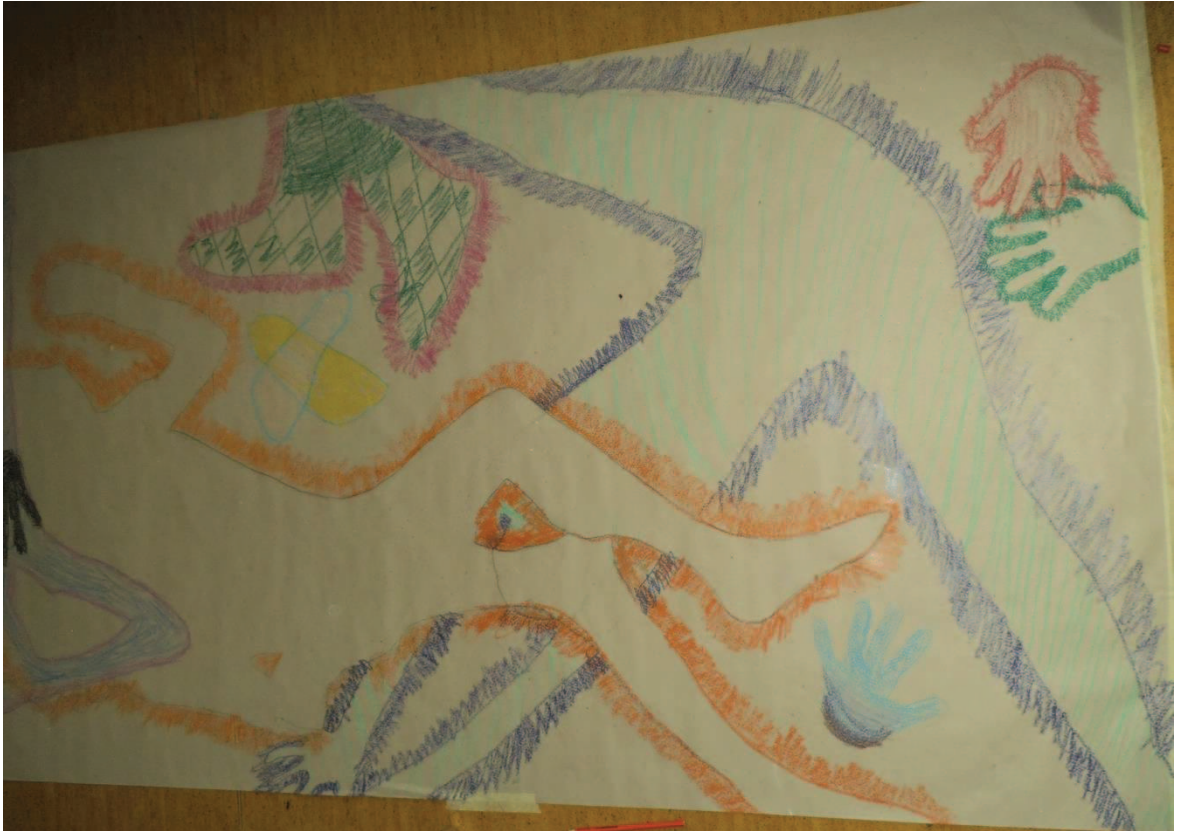
<sup>106</sup> <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/tasizmus-tasismus-tachismus-tasizmus>. 5. 5. 2015, 20:35



## 9. PŘÍLOHY

I. Obrazová příloha k přípravnému modelu na téma Antropometrického rituálu Yvese Kleina





II. Obrazová příloha k přípravnému modelu na téma gestická malba







III. Obrazová příloha k přípravnému modelu na téma empaketáž, Christo



IV. Obrazová příloha k přípravnému modelu na téma záznam času, Michal Kern





## Fakulta pedagogická

STŘEDISKO PEDAGOGICKÉ PRAXE

Školní rok: 2014/2015

PLZEŇ, CHODSKÉ NÁMĚSTÍ 1, 306 19

Semestr: letní.....

### Záznam o pedagogické praxi

Studující: Bc. Veronika Divišová .Ročník: 2 Aprob. předmět: výtvarná výchova pro ŠS a ŽUŠ


Škola praxe: Sportovní gymnázium, Plzeň

### ČASOPROSTOROVÉ AKTIVITY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

#### Samostatné výstupy:

Datum výstupu	Tř.	Učivo hodiny	Výsledek rozboru – hodnocení	Podpis učitele
13.5.15	prima	Antropometrický rituál, Gertruda Klein	1-	
14.5.15	prima	Akce v umění, živé clausury	2-	
16.5.15	kvarta	Gestická malba	1	
14.5.15	kvarta	Empatie káždě, Christo	2-	
15.5.15	sekunda	Zábavná hra, Michal Kuch	1	
15.5.15	kvarta	Individuální body - autová kresba	1	
			1-2-3-4-5	

Razítko školy:

112.   
**Sportovní gymnázium,**  
**Plzeň, Tábořská 28**  
 326 00 Plzeň, Tábořská 28  
 (A)

## Hodnocení praxe z pohledu učitele (Mgr. Jana Šlajsová)

### Hodnocení 1. odučeného bloku

Název bloku: Antropometrický výtah, Yves Klein

- + Žijeme v práci, vzhledem byl malý počet dětí,
- Živě provedl techniku (vzhledem k různým formám nyní tempy a různé pláče)

### Hodnocení 2. odučeného bloku

Název: Živé davy, Vladimír Koudas

- Vybírá nápad, ale na přelom promýšlení a klidně organizuje děti → improvizace, dává obrázky - práce skupinově
- + Práce mimo učebnu a přede - sítě se děti
- + Vpředem vybraný

### Hodnocení 3. odučeného bloku

Název: Gestická malba, Pollock

- + Péče hodina
- + Děti pracují se zájmem
- + Spolupráce a vlastní hodnocení dětí

### Hodnocení 4. odučeného bloku

Název: Empakotáž, Christo

- + Hodně zajímavé
- + Děti kreativní
- Úprava pracovní činnosti

### Hodnocení 5. odučeného bloku

Název: Zeichnam Eash, Michal Keval

- Děje motivace, motivace
- + Práce ve dvojicích
- + Péče v předstihu
- + Vzájemné hodnocení

### Hodnocení 6. odučeného bloku

Název: Individuální body-artová kvěce

- + Živě hodina; vyjadřování emocí
- + Porovnávání a práce méně odlišných dětí



**Celkové hodnocení praxe z pohledu učitele:**

Výuka VV probíhá na Společném gymnáziu v Plzni  
na kombinovaných blocích.

Učitelka máte gestovní spolupráci,  
organizuje učebny v knih, připadá kopie obrázků.  
Během si uvědom, že probíhá hodina a měly by být  
jinak, než se očekávalo. Společně máte máte  
problémy a určitému rozvoji hodiny, ale postupem  
času se zlepšuje.

Hodiny byly pro vás zajímavé, věnovala je  
spíše k aktivitě, probouzela, držela i učitel,  
ale stále očekávala postoj pro vlastní hodinu.  
Měla se velmi přátelsky a dobrou náladou přijmout  
pracovní atmosféru.

Na hodině byly probíhány praktické hodiny,  
dopomoci její rozvoje učitelka měla v rukou více času,  
měla by samostatně hodinu, optimálně rozvíjenou  
hlavou a upravit se časem.

Věřím, že se Věnovala bude rozvoji učitelky  
praxe a postupně bude jistě. Věřím její etice,  
motivaci a snahu učitel se k učitelům rozvíjet  
společně s nimi.

Dopomoci její rozvoje  
Jana Holcová  
učitelka VV, EV

V Plzni 18.5.2015