

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**MOŽNOSTI ALTERNATIVNÍ TVORBY  
UČEBNICE VÝTVARNÉ VÝCHOVY**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**MgA. Martina Scholleová**

*Učitelství pro základní školy, obor anglický jazyk, výtvarná výchova*

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

Plzeň 2019

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

V Plzni, 30. června 2019

.....  
vlastnoruční podpis

Děkuji PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D.  
a doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc.  
za vedení práce a podnětné připomínky.  
Děkuji též doc. RNDr. Ing. Haně Scholleové, Ph.D.  
a MgA. Lucii Slavíkové za pomoc při finalizaci práce.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI  
Fakulta pedagogická  
Akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **BcA. Martina SCHOLLEOVÁ**  
Osobní číslo: **P16N0013P**  
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro základní školy**  
**Učitelství výtvarné výchovy pro základní školy**  
Název tématu: **Možnosti alternativní tvorby učebnice výtvarné výchovy**  
Zadávací katedra: **Katedra výtvarné kultury**

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

Téma diplomové práce vychází z autorčiny vnitřní potřeby osobitého výtvarného zpracování učiva a snahy o popularizaci vzdělávacích obsahů předmětu výtvarná výchova.

Diplomantka se bude věnovat alternativním možnostem zpracování učebnice výtvarné výchovy. Ověří tak didaktické možnosti grafického designu a využije mezioborové přesahy výtvarné výchovy ve vztahu k dalším vzdělávacím oblastem. Vytvoří maketu alternativní učebnice.

Východiska kvalifikační práce nalezne například v tradici lettrismu propojení grafické podoby písma a obrazu, ale také estetiky každodennosti. Mezi teoretická východiska je třeba zařadit také nejnovější poznatky z oblasti psychologie učení. Vhodné je popsat roli vizualizace při osvojování žákovských znalostí a potenciál hry či humoru upoutat pozornost žáků.

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

ANDERSON, G., HELLER, S.: The Graphic Design Idea Book: Inspiration from 50 Masters. Laurence King Publishing, 2016. ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D.: Efektivní učení: Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map. Bizbooks, 2016 FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V.: Galerijní a muzejní edukace 1. Pedagogická fakulta UK, 2014. FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L.: Galerijní a muzejní edukace 2. Pedagogická fakulta UK, 2014. FULKOVÁ, M.: Diskurz umění a vzdělávání. H+H, 2008. HELLER, S., ILIC, M.: Genius Moves: 100 Icons of Graphic Design. North Light Books, 2001. HELLER, S., VIENNE, V.: 100 ideas that changed Graphic design. Laurence King Publishing, 2012. CHRZ, V., SLAVÍK, J., ŠTECH, S., et al.: Tvorba jako způsob poznávání. Karolinum, 2014. KRENGEL, M.: Tajemství efektivního učení. Grada publishing, 2015. MCCANDLESS, D.: Information is beautiful. Collins, 2014. PEASE, P.: Design Dossier: Graphic design for kids. Paintbox Press, 2010. STARÝ, K.: Efektivní učení ve škole: Mezinárodní akademie vzdělávání/ Unesco. Portál, 2005. TUFTE, E.: Envisioning Information. Edward Tufte, 1990. VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M.: Kapitoly z psychologie učení a výchovy, UJAK Praha, 2007.

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

Datum zadání diplomové práce: **8. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2019**

  
RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.  
děkan



  
PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Plzni dne 20. prosince 2017

# Obsah

Důvody výběru tématu a cíle práce .....	8
1 Výchozí vlastní tvorba .....	9
2 Požadavky na učebnici výtvarné výchovy .....	10
3 Způsoby hodnocení kvality učebnic .....	13
4 Analýza vybraných učebnic z let 2010 - 2018 .....	14
4.1 The Graphic Design Idea Book .....	14
4.2 Graphic Design for Kids .....	15
4.3 Ahoj, socho .....	16
4.4 Čapek & Čapek: .....	17
4.5 Smarthistory .....	17
4.6 Klíčová zjištění .....	18
5 Učení se: vlastní prekoncept .....	19
5.1 Předpoklady .....	19
5.2 Vlastní prekoncept .....	19
6 Jak může výtvarná výchova přispět k osvojení kompetence k učení? .....	22
7 Učení, kreativní vyučování: vlastní prekoncept .....	26
8 Jak podpořit tvořivé myšlení prostřednictvím výtvarné výchovy .....	29
8.1 Bariéry kreativního myšlení .....	29
8.2 Pozitivní faktory kreativního myšlení .....	29
8.2.1 Experiment .....	30
8.2.2 Hra .....	30
8.2.3 Práce s otevřeným koncem .....	30
8.2.4 Dostatek času, místo, prostředky .....	31
8.2.5 Rozhodování a svobodná vůle .....	32
9 Myšlení a výtvarná výchova .....	33
9.1 Pojetí myšlení .....	33
9.2 Kritické myšlení .....	33
9.3 Reflexivní myšlení .....	34
10 Motivace ve výtvarné výchově: vlastní prekoncept .....	35
11 Jak podpořit motivaci učebnicí? .....	36
12 Koncepce vlastního pojetí učebnice .....	37
13 Grafické možnosti učebnice .....	39
13.1 Čitelnost tvaru písma a jeho soulad s účelem .....	39
13.2 Rozehraná dynamika velikostí písma .....	39
13.3 Typografická znaménka jakožto symboly .....	40
13.4 Hravé přístupy k typografii .....	40
13.5 Barvy a ilustrace .....	40
13.6 Prázdné místo .....	41
14 Praktická část - tvorba učebnice .....	42
15 Výrazová struktura učebnice .....	43
15.1 Grafický design .....	43
15.2 Obrazové přílohy .....	43
15.3 Typografie .....	44
15.4 Barvy .....	47
15.5 Hudební vložky .....	49
16 Obsah učebnice .....	50

16.1 Naladění .....	50
16.2 Tvar/tvář.....	50
16.3 Stínování.....	50
16.4 Barvy.....	50
16.5 Grafy.....	51
16.6 Kompozice .....	52
16.7 Typografie .....	52
16.8 Dadaismus.....	53
16.9 Surrealismus.....	53
16.10 Portrét a inkarnát .....	53
16.11 Socha .....	53
16.12 Měřítko .....	54
16.13 Nadsázka.....	54
16.14 Abstraktní expresionismus .....	54
16.15 Reklama, pop art, op art, iluze .....	54
16.16 Land art, detail, minimalismus .....	55
16.17 Konceptuální umění .....	55
16.18 Bonusové aktivity .....	55
16.19 Mezioborové souvislosti.....	56
17 Didaktická analýza učebnice .....	57
17.1 Didaktická analýza učebnice jako celku .....	58
17.2 Evaluace vybraných úloh.....	63
18 Technologická specifika .....	66
19 Obhajoba učebnice .....	67
19.1 Silné stránky .....	67
19.2 Návrh alterace.....	67
20 Závěr.....	69
Resumé.....	71
Seznam literatury .....	72
Seznam příloh.....	74

## Důvody výběru tématu a cíle práce

Diplomová práce se zabývá možnostmi tvorby alternativní učebnice výtvarné výchovy. Téma práce vychází z dlouhodobého zájmu o zjednodušení způsobu učení a průběžné motivace sebe sama i druhých.

Zprv je třeba se zorientovat v tom, co znamená samotná formulace tématu „*Možnosti alternativní tvorby učebnice výtvarné výchovy*“.

Možnosti jsou okolnosti, podmínky, za kterých se něco může uskutečnit nebo více případů z nabídky, výběru. Tvorba je proces vytváření neboli činnost, zejména umělecká. Alternativní přístup nabízí další možnosti, které nejsou obvyklé nebo oficiálně uznávané. Učebnice je definována jako kniha sloužící k naučení se či pochopení určité látky. Výtvarná pojetí souvisí s uměleckým zobrazováním a výchovu můžeme chápat jako předávání správných návyků či soubor zvyků určité osoby získaných výchovou. Sympatické je i pojetí výchovy individuální psychologie, kde „*výchova má směřovat k pomoci dítěte, aby se vymanilo z pocitu nejistoty a méněcennosti a k jeho vybavení dovednosti, rozumem a zájmem o druhé lidi. Důležité je pomoci dítěti porozumět vlastnímu chování, tj. umožnit mu sebepoznání.*“ (Vacínová, Langová, 2007, s. 84)

Všechny definice výše dohromady lze interpretovat tak, že by práce měla formou naučné knihy (podpořené teoretickou částí) představit alespoň dvě různorodé možnosti transformace obsahu souvisejícím s teorií i praxí vizuálně obrazného vyjádření a pomoci tak studentům vstřebat návyky tvořivého myšlení.

Cílem teoretické části práce je představit teorii učebnic a tvořivé způsoby vyučování podložené psychologickými poznatky, cílem praktické pak nabídnout pohled do vlastní učebnice. Ta navrhne inspirační zdroj myšlenek do hodiny výtvarné výchovy čerpající z historie výtvarného umění a vizuální komunikace ale i nápady na tvořivé hry a projekty. Dílčím cílem je též estetická přitažlivost učebnice a humorné vsuvky.



# 1 Výchozí vlastní tvorba

V kontextu výtvarné specializace jsem v rámci své bakalářské práce na Fakultě designu a umění Ladislava Sutnara v Plzni vytvořila autorskou knihu v anglickém jazyce s názvem „Art History“ (Scholleová, 2015) a v rámci diplomové práce v téže instituci autorskou knihu v českém jazyce s názvem „Hysterie umění“ (Scholleová, 2018). Obě představují sled dějin umění a mnemotechnické pomůcky, jež mají potenciál vysvětlit a pomoci studentům zapamatovat si důležité osobnosti, milníky či jiné zajímavosti z dějin umění zábavně a s lehkostí.

V učitelské praxi jsem se cítila nejjistěji, mohla-li jsem si učební pomůcky, prezentace a úkoly vytvářet sama a byl-li mi dán prostor implementovat do výuky humor. Mou oblíbenou činností v roli kantora je navazovat dialog, rozproudit diskuzi, získávat od studentů podnětné otázky a zaujmout žáky příklady, jež jsou schopni interpretovat a ztotožnit se s nimi.

Vzdělání je důležité pro lepší usazení se ve společnosti a ráda bych podpořila vzdělávání v oblasti výtvarné výchovy. Ráda bych předala myšlenku, že výtvarná výchova není jen pro ty, co umí kreslit. Výtvarná výchova by měla podporovat především vnímání a zpracovávání smyslových vjemů.

Práci píši a vytvářím též z důvodu potřeby sebezdokonalování v oblasti vytváření učebních pomůcek pro ostatní.

## 2 Požadavky na učebnici výtvarné výchovy

Ze sborníku Učebnice pod lupou vyplývá, že učebnice jednadvacátého století počítá s velkou mírou pedagogického konstruktivismu. Ten lze definovat jako „*podněcování učících se k interaktivitě, sociální komunikaci a k tvorbě vlastních poznatků, poznatkových struktur a ke kritickému posuzování informací, přechod od „tebeučení“ (transmisivního vyučování) k „sebeučení“, sebeiniciaci, sebeorganizaci a sebeevaluaci“.* (Slovník cizích slov, 2019)

„*Konflikty mezi dětskou (naivní) představou a oficiální (vědeckou) představou prezentovanou učitelem či učebnicí naznačují, jak dalekou a strastiplnou cestu musí žák projít, než se dobere skutečného porozumění věci. Výzkumy konceptuální změny dokumentují, že dětské představy jsou značně rezistentní vůči změně.*“ (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 35) Této rezistence jsem si v rámci své učitelské praxe všimla zejména u úkolu, který apeloval na používání komplementárních barev v portrétu. Jedna studentka odmítala použít fialové, zelené a modré odstíny na zdůraznění záhybů v tváři či kruhů pod očima, protože kůže modelky má přece béžový inkarnát.

Lepší strategií než předcházející přednáška o komplementárních barvách používaných v portrétech Vincenta van Gogha a následná tvorba dle jeho vzoru by bylo dát žákům prostor pro neúspěch; požádat je o rychlou modelaci portrétu pomocí barev se snahou co nejlépe vystihnout veškerá světla a stíny, kruhy pod očima a záhyby kůže tak, aby portrét působil co nejrealističtěji, co nejvíce trojdimenzionálně. Odhaduji, že by byl portrét vyveden lokální barvou kůže, v lepším případě obohacen přidáním běloby na světlejší místa a černé na tmavší. Poté by přišlo vhod zjistit spokojenost studentů se svými vyobrazeními: „*Který portrét vám připadá nejvíc reálný, prostorný, trojdimenzionální? Jak toho autor dosáhl? Poznali byste z dálky, že se nejedná o skutečného člověka? Jakto? Jak bychom všichni mohli dosáhnout větší prostorové hloubky?*“. Až poté by bylo vhodné představit hravou modelaci pomocí komplementárních barev. „*Jak uvádí Strike a Posner (1982), konceptuální změna může být úspěšná pouze tehdy, je-li žák nespokojen se svými dosavadními koncepty a jestliže se mu nabídnou srozumitelné alternativní koncepty, které se mu budou jevit jako vhodnější*“ (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 35)

Úkolem učitele i učebnice je tedy v první řadě identifikovat studentovy představy o daném vzdělávacím obsahu. Pakliže jsou tyto představy naivní, sérií dobře položených otázek lze žáka o jejich naivitě přívětivě (nikoli drsným, nadřazeným či hádavým způsobem) přesvědčit, natáhnout pomocnou ruku (nabídnout alternativní řešení) a nechat žáka vyzkoušet si teorii na vlastní pěst.

Přívětivá musí být také jazyková úroveň učebnice. Aby docházelo ve výuce k interakčnímu dění, měla by učebnice hovořit jazykem na pomezí mezi přirozeným projevem žáků a odborným jazykem využívaným ve výtvarné výchově. Kdybychom používali pouze jazyk, kterým studenti již hovoří a rozumí, nic nového by se nenaučili, to samé platí i o ryze odborném jazyce, kterému by měli obtíže rozumět, tudíž by je pravděpodobně demotivoval.

Přívětivost textu určuje pro danou skupinu srozumitelný jazyk ve vhodné míře zpestřovaný odbornějšími termíny. Co může naopak studenty odradit je „přesycenost textu odbornými termíny, nesrozumitelnost a neprovázanost pojmů nové učební látky, nezáživnost textu nebo ignorování požadavků základních kurikulárních dokumentů nebo aktuálních vzdělávacích principů (RVP, evropská dimenze ve vzdělávání atp.)“ (Maňák, Klapko et al., 2006, s.47).

*„Klíčovým pojmem je tzv. transformační funkce učebnic (Zujev 1983). Jedná se o didaktické zpracování poznatků nějakého vědního oboru do jazyka a chápání dané věkové kategorie žáků. Zajímavým výzkumem by jistě bylo zhodnocení, do jaké míry je v učebnicích české provenience učební text strukturován jako odborná přednáška a do jaké míry se zde vyskytují například narativní, případně zábavné prvky ve výkladu učiva.“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 48)

Prekoncept znalostí (ať už procedurálních či deklarativních) se nejlépe aktivizuje pomocí otázek na přemýšlení před hlubším představením nové látky. Důležité je také pokládat vhodné reflektující otázky na konci kapitoly, které dokládají porozumění danému tématu spíše než by nabádaly žáky k vyhledání či vybavení si správných, naučených odpovědí.

Návod na vytvoření učebnice ve stylu pedagogického konstruktivismu tedy obsahuje pět základních kroků a jeden bonus.

1. Představit koncept/problém
2. Navázat otázkami k přemýšlení
3. Předložit důkazy s výkladem
4. Nabídnout žákům možnost sami si ověřit důkazy
5. Položit otázky (navrhnout úkoly) zaměřené nejen na faktické znalosti, ale také porozumění učivu a schopnost aplikovat dovednosti v problémových úlohách.

(Podle Maňák a Klapko, Učebnice pod lupou, 2006, s. 33)

Přidanou hodnotou každé učebnice je přívětivý jazyk, přehledná a estetická grafická úprava, zábavné a narativní prvky s didaktickým potenciálem, nadhled a osobitost.

Návodná struktura se zdá být jednoduchá, v rámci vytváření učebnice je však o něco těžší vybrat vhodné vzdělávací obsahy, vymyslet jak uvažovat o obsahových jednotkách, zajistit jejich logické uspořádání, uvědomit si, čeho chceme obsahem dosáhnout, k jakým znalostem, dovednostem a kompetencím čtenáře vést.

*„Požadavek vyhledávání zdrojů nových poznatků se stal v současné informační společnosti nezbytným předpokladem vzdělanostního kapitálu tzv. učící se společnosti. Právě dovednost vyhledávání informací by měla být pro současné pojetí výuky prioritou v rámci získávání potřebných kompetencí.“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 49)

V rámci učebnice výtvarné výchovy je možné zapojit úkoly na čtení nejen z textů, ale i vizuálně obrazných vyjádření samotných, žáka lze také nasměrovat k práci s knihou či vyhledání doplňujících informací na internetu.

*„Učebnice mohou být výborným prostředkem pro rozvoj komunikačních dovedností žáků a smyslu pro přijímání i podávání konstruktivní kritiky. Žákům je potřebné předkládat prostor pro jejich vlastní názor, pro jejich subjektivní interpretace vnímání světa s požadavkem obhajoby vlastních tvrzení.“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 50)

Má-li učebnice vhodně komunikovat, je více než vhodné ji v rámci procesu tvorby probírat se všemi zainteresovanými aktéry: pedagogy, psychology, studenty i rodiči.

### 3 Způsoby hodnocení kvality učebnic

*„Každá učebnice – jako kterékoliv edukační médium – má určité vlastnosti. Cílem výzkumu je tyto vlastnosti (1) přesně vymezit a identifikovat, (2) pokud je to možné, tyto vlastnosti nějak změřit a vyhodnotit, (3) predikovat, jaké efekty mohou mít vlastnosti konkrétní učebnice v reálné školní edukaci.“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s.12)

Základní struktura vlastností učebnic spočívá v rozdělení na verbální a neverbální složku. Tvůrce by se měl zamýšlet nad otázkou optimální proporce verbální a neverbální složky. Proporci může přizpůsobit různým předmětům, věkovým kategoriím a schopnostem žáků. Hodnotit lze také didaktickou účelnost verbální a neverbální složky.

Učebnici tvoří tři základní komponenty:

*„(1) Aparát prezentace učiva – např. výkladový text, shrnutí učiva, schémata, modely, statistické tabulky aj.*

*(2) Aparát řízení učení – např. otázky a úkoly k tématům, cvičení, užití zvláštního písma nebo barvy pro určité části učiva aj.*

*(3) Aparát orientace v učebnici – např. členění na lekce, živá záhlaví, rejstřík aj.“*

(Maňák, Klapko et al., 2006, s. 12)

Průcha (1998) hodnotí kvalitu učebnic na základě vypočítávání pěti koeficientů, které zkoumají využití aparátu prezentace učiva, aparátu řízení učení, orientačního aparátu, aparátu verbálních komponentů a aparátu obrazových komponentů. Konstatuje, že *„autoři učebnic většinou nedokážou odhadnout, co je přiměřená hustota odborné informace v textu určeném pro žáky určitého věku a přetěžují text vysokým počtem odborných či faktografických pojmů nebo obojím.“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 15)

Učebnici jako celek lze hodnotit dle tří kritérií: důležitosti, pochopitelnosti a zajímavosti učebního prvku. Kritérium důležitosti rozlišujeme na teoretickou a praktickou důležitost. Zatímco teoretická se táže *„jakou má zvolený prvek obecně vzdělávací hodnotu a jak je nutný pro porozumění ostatní důležité látce“* (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 19), praktická důležitost nahlíží na zvolený prvek z hlediska praktického a táže se, jak nám látka pomůže osvojit si dovednosti vhodné pro praktický život. Kritérium pochopitelnosti zkoumá míru, do jaké je obsahový komponent srozumitelný dané věkové skupině. Kritérium zajímavosti zkoumá *„stupeň zájmu, který může v žácích vyvolávat určitý obsahový komponent učiva“*. (Maňák, Klapko et al., 2006, s. 19)

## 4 Analýza vybraných učebnic z let 2010 - 2018

Ze základní školy, gymnázia ani vysoké školy si na žádnou učebnici výtvarné výchovy nevzpomínám. Struktura hodin výtvarné výchovy, v nichž jsem zastupovala roli studentky, nebyla dle mého vědomí vedena ani doplňována jednou specifickou publikací.

Hodiny výtvarné výchovy na základní škole byly doprovázeny obrazovými předlohami českých i světových umělců. Ve druhé třídě základní školy jsme například temperami malovali zimu, přičemž jsme se mohli inspirovat obrázkem Josefa Lady přilepeným na tabuli. Úvod do zátiší ve druhé třídě obstaral Paul Cézanne. V páté třídě k úvodu do abstrakce posloužil Vasilij Kandinskij. O úvod do surrealismu se v šesté třídě postaral Dalího obraz „Sen vyvolaný letem včely kolem granátového jablka, vteřinu před probuzením“. Výtvarná výchova byla v mých očích vždy v režii vyučujícího, který nám sděloval, co, jak a čím budeme kreslit či malovat. Často jsme vytvářeli unifikované produkty na bílý papír formátu A4.

Od třetího ročníku šestiletého gymnázia v rámci volitelného předmětu výtvarná výchova jsem byla já a mí spolužáci nabádáni k samostudiu vlastních oblastí zájmu a vedení si vlastního deníku či portfolia. Ve výtvarném ateliéru nám bylo k dispozici mnoho atraktivních knih, katalogů a časopisů o výtvarném umění minulosti i nejbližší současnosti v českém i anglickém jazyce.

Nebyla jsem tedy předem obeznámena s žádnou kvalitní učebnicí výtvarné výchovy. V rámci rešerše „učebnic“ existujících na trhu jsem vyhledala a porovnála následující knihy. Uvedeny jsou jejich kladné stránky a tipy na zlepšení (čeho bych se při tvorbě vlastní učebnice raději vyvarovala/co bych udělala jinak a proč).

### 4.1 The Graphic Design Idea Book

(Heller, Anderson, 2016)

Kniha nápadů grafického designu je čtivým a výživným zdrojem informací z oblasti základních principů grafického designu. Mezi kladné stránky této „učebnice“ patří její čitelnost a transparentnost; její obálka nebalamutí, ale přesně popisuje, co najdeme uvnitř: inspiraci od padesáti mistrů grafického designu.

Dalším kladem je jasná struktura předávaných informací a snadná orientace v textu. Obsah je rozdělen do pěti navazujících tematických bloků. Obsah těchto bloků je následně vysvětlen pomocí několika kompaktních dvoustránek, z nichž jedna je zaplněna vizuálním příkladem a druhá tento příklad osvětluje textem. V rámci pokrytí jednoho tematického bloku se pak objevuje okolo deseti takových dvoustránek.

Knihu sjednocuje kromě přísné typografie ve předem definovaném layoutu také příjemný odstín žluté: barvy, jež údajně napomáhá učení. Kniha prezentuje grafický jazyk jako jazyk, kde se estetické cítění mísí s myšlenkou. Každá kapitola je kompaktně vysvětlena pomocí pouhé dvoustránky. Stručně, čtivě, jasně.

Měla-li by kniha fungovat jako učebnice ve škole, zvolila bych pro studenty základních či středních škol atraktivnější obrazové přílohy. Ve školním kontextu jí chybí otázky k zamyšlení a úkoly na procvičování zmiňovaných principů grafického designu. Rozmanité příklady v knize mě však nutí k zamyšlení nad tím, jak zakomponovat hru se slovy a sociální tematiku do své učebnice.

## 4.2 Graphic Design for Kids

(Pease, 2010)

Jedná se o kompaktní představení základů grafického designu dětem. Jako kladnou stránku lze zmínit možnost rozebrat knihu na součástky, rozložit ji a vnímat hapticky. Zatímco pro jednotlivce (např. samostudium) je tato možnost pozitivní, pro kolektiv ve třídě už méně. Součástky se totiž mohou ztrácet, odcizit atd. Kniha stručně představuje historickou linii grafického designu, typické formy určitých epoch, obrazové příklady včetně barevných palet doby.

Kniha místy propojuje dvě výchovy z oblasti RVP Umění a kultura: hudební i výtvarnou. Představuje také spojitost mezi silnou pozitivní / negativní emocí a uměleckou tvorbou: „*Co tě vede k šílenství? Přeměň své silné pocity v pozitivní akci! Vytvoř vlivné poselství, které by mohlo lidem změnit život...*“ (Pease, 2010, s. 70) Úkoly přímo oslovují čtenáře. Jsou započaty otázkou vedoucí k zamyšlení čtenáře nad sebou samým, aby následná tvorba odrážela přímo jeho samotného či jeho rukopis. Kniha představuje otevřené úkoly na přemýšlení/navrhování s relativně užitečným (ne pouze dekorativním) přesahem.

Místy jsou však úkoly až příliš otevřené a těžko uchopitelné. Občas chybí alespoň naznačení důležitých mezikroků. Dále jako negativní vnímám přehršel malých obrázků na jedné stránce. Vizuální ukázky by měly být větší, aby student nekmital z jednoho na druhý a měl možnost soustředěně odpozorovat detaily. Na to, že se kniha zabývá grafickým designem, nepovažuji za příliš vkusné samotné grafické zpracování. Mezery vidím především v layoutu typografie a výběru písma.

## 4.3 Ahoj, socho

### Městem s otevřenýma očima

(Matysová, Štůlová Vobořilová, 2018)

Na knize překvapí již úvodní stránky, které ukazují jen obrázky a fotografie bez textu. Komunikují myšlenku, že nejdřív je potřeba se nezaujatě dívat. Tak se ostatně soudí samotné umění ve veřejném prostoru, neboť je často vystaveno bez komentáře. Člověk k takovému umění zaujímá určitý postoj, který nebývá ovlivněn komentářem tvůrce.

Knihu se zabývá tématem ve škole spíše opomíjeným nicméně pro veřejnost asi nejpřístupnějším a proto důležitým. Veřejné umění může rozproudit dialog, oživit město/vesnici/krajinu či upozornit na důležitou osobnost/událost. Jednoduché otázky čtenáře skvěle vybízejí k interaktivitě. Jsou navrženy tak, aby čtenáři byli ihned schopni odpovědět bez hlubší znalosti tématu. Nutí čtenáře přemýšlet, ale nijak násilným způsobem.

Dalším plusem publikace je, že počítá s materiálovou nevybaveností čtenáře. Autorky též propagují myšlenku, že tvořit umění nutně nereflektuje snahu o realismus, jenž je v negativním slova smyslu chápán jako upoceně napodobování skutečnosti. Jak v knize zmiňuje výtvarník Krištof Kintera, umělec je „*člověk, který je především vybaven citlivostí a k tomu je schopen svěžího pohledu na ustálené věci*“ (Matysová, Štůlová Vobořilová, 2018, s. 64)

Knihu nabízí v rámci tématu socha a veřejný prostor velké množství nápadů na vlastní pozorování, aktivitu a hru. Úkoly v knize bych chtěla sama pro své potěšení zkusit. Nejsou dětinské, jsou věkem neomezené a vybízí čtenáře k větší všímavosti v rámci veřejného prostoru.

V rámci svého tématu je kniha obsáhlá, pestrá, zábavná a podaná s lehkostí. Do knihy se možná promítá i pedagogické vzdělání autorky Michaely Matysové a ilustrátorky Štěpánky Bláhovcové.

Sympatické je praktické provedení: poslední stránku s úkoly lze například odtrhnout od zbytku knihy a brát s sebou na výlety. Ztratí-li se odtržená stránka venku, v knize je zopakována ještě na jednom místě.

Jediné mínus, které spatřuji, není chyba knihy, ale v rámci své učebnice bych se chtěla vyvarovat přílišného upnutí na jedno téma.



## 4.4 Čapek & Čapek:

### Hravě světem velkých umělců Josefa a Karla

(Švec Sybolová, Vrátná Militká, 2018)

Publikace sestává z knihy a pracovního sešitu. Na pozadí rodinných vztahů bratří Čapků se odehrává příběh, jenž propojuje literaturu a výtvarné umění, minulé a současné století, generace prarodičů, rodičů a dětí.

Za kladné stránky knihy považují otázky směřující k analýze obrazů jako např. „*Je podle autoportrétu Mr. Myself (1920) poznat, čím se zabýval Josef?*“ (Švec Sybolová, Vrátná Militká, 2018, s. 25.) Ty pomohou studentům dospět k uvědomění, že obrazy se většinou netvoří pouze proto, aby byly hezké, ale aby komunikovaly. Kniha nabízí interaktivní kvízy, doplňovačky a spojovačky.

Každá kapitola je představena vhodně zvolenými citáty jednoho nebo obou bratrů. Kniha též využívá nenápadně výchovných vsuvek. Art-centricky zaměřený učitel ocení srovnávání jednotlivých obrazů a směrů, srovnávají se zde například kubismus a futurismus. Kniha též nabízí shrnutí, jinými slovy opakuje zásadní myšlenky.

Za tímto dílem je cítit poctivá práce a kreativní tým, jež se nebál využít rozmanitých způsobů představení bratří Čapků syntézou jejich literární a výtvarné tvorby na pozadí války.

Knihu lze číst samostatně, ale počítá i s použitím ve škole. Snaží se předejít nudě a chaosu ve třídě přidáním sekce „*Otázky navíc pro rychlíky*“ (Švec Sybolová, Vrátná Militká, 2018, s. 81)

Co se negativních stránek knihy týče, v jednom případě jsem nepochopila formulaci instrukce. V úkolu, jenž počítá se spojením pojmů na levé straně s těmi napravo, je na straně 72 místo aktivizačního slova „spojte“ zvoleno méně příznačné „promyslete“. Dodržování přesných verbálních vyjádření a grafické přímočarosti by v tomto případě usnadnilo orientaci studentům i učitelům.

Publikace není tak kompaktní, jak by mohla být. K porozumění některým úkolům je nutné vyhledat další literární díla Karla Čapka.

## 4.5 Smarthistory

Na závěr je dobré zmínit, že by se studenti ani učitelé neměli upínat pouze na jeden zdroj informací či pouze na tištěný text a obraz jako odrazový můstek k získávání

informací. Čtení je možné nahradit například poslechem rádia či sledováním audiovizuálních pořadů.

Jako svá nejoblíbenější vzdělávací videa zmíním kanál na YouTube s názvem Smarthistory. art, history, conversation. Způsob zpracování těchto videí je pro mě inspirací, neboť představuje nadšený dialog dvou historiků umění o specifickém vizuálně obrazném vyjádření a jeho zajímavostech. Přestože videa neadresují diváka a nenabízí úkoly na řešení, člověk se cítí být součástí onoho dialogu. Jednotlivá videa podrobně avšak svižně a rychle vypichují zajímavé aspekty zkoumané oblasti. Video jsou pečlivě ozdrojovaná, ukazují kontrasty i paralely v kontextu dějin umění, porovnávají a vysvětlují dějinné souvislosti. Jedná se tedy o vhodný doplňkový materiál pro žáky, jež zajímá umění a jeho dějiny a zároveň jsou ochotní a způsobilí poslouchat videa v angličtině. V českém kontextu je diskutabilní, zda je pro žáky například v rámci hodin CLIL (Content and Language Integrated Learning / Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka) ve videích používaná angličtina dostatečně pochopitelná.

## 4.6 Klíčová zjištění

Soustředíme-li se na kladné stránky všech zmíněných zdrojů, vychází jako ideální učebnice taková, která je **čtivá** a výživná, čitelná a transparentní, **jasně strukturovaná**, v níž dochází ke **snadné orientaci**. Je kompaktní, **sjednocená**, vyjadřuje se **stručně** a **jasně**. Je možné vnímat ji **hapticky**, **propojuje** více oblastí z Rámcového vzdělávacího programu, minulé i současné století, má potenciál propojit i starší a mladší generace. Přímo **oslovuje** čtenáře a má relativně užitečný (ne pouze dekorativní **přesah**). Chytře kladené **otázky aktivizují** studentův prekoncept a směřují **k analýze a porovnávání** děl z rozmanité škály vizuálně obrazných vyjádření. Může se zabývat i tématy ve škole spíše opomíjenými. Měla by **vybízet k interaktivitě** nabídnutím velkého množství nápadů na vlastní pozorování, aktivitu a hru. Interaktivitu podpoří také kvízy, doplňovačky a spojovačky. Měla by též **počítat s materiálovou nevybaveností** čtenáře. Dobrá učebnice může být i obsáhlá, pokud je podaná pestře, zábavně a s lehkostí. Praktické provedení počítá se ztrátou a poškozením učebnice a snaží se je minimalizovat. Využívá důkazů nejen pomocí vhodně zvoleného obrazového doplnění, ale i různých citátů. Dobrá učebnice využívá **nenápadně výchovných vsuvek** a nabízí shrnutí nebo **prostor k sebereflexi** na konci každé kapitoly.

Taková učebnice může studenty odkázat i k jiným zdrojům informací (např. audiovizuálního charakteru), měla by být podpořena nadšeným vedením pedagoga, svižnou diskuzí, která **ukazuje kontrasty a paralely** vizuálně obrazných vyjádření v kontextu dějin umění a jejich dějinných souvislostí.

## 5 Učení se: vlastní prekoncept

### 5.1 Předpoklady

Vzdělání i vzdělávací materiály jsou dnes dostupné ze všech stran a v různých formách. Kdokoli se prostřednictvím knih, pracovních listů, videí či jiných informací dostupných na internetu může naučit téměř cokoli. Jsme zaplaveni obsahem vysoké i i nižší kvality.

Studenti nemusí cítit potřebu učit se, neboť v momentě, kdy neví, pomůže internet v mobilu a moudrý strýc Google, teta Wikipedie či bratranec YouTube. Jde-li do tuhého, popojdou pár kroků do knihovny.

Otázkou tedy je, jak zatraktivnit studijní materiál a zaujmout studenta přímo v hodině. Co může učitel či učebnice udělat pro to, aby chtěl žák studovat průběžně, s lehkostí a látka ho nezajímala až tehdy, má-li z ní být zkoušen?

V první řadě je potřeba motivace, žák by měl ve výtvarné výchově vidět smysl. Proč se mu může výtvarná výchova hodit? Je to proto, že je dnešní svět povrchní a je dobré znát určité vizuální principy, jak ho rozluštit, jak se nenechat omámit, jak se v něm lépe orientovat a lépe prezentovat sám sebe? Je to způsob, jak pomoci studentům rozumět kulturní hodnotě památek a zamezit tak vandalství? Je to způsob, jak kultivovat estetické cítění, oceňovat krásu v maličkostech a prožívat tak spokojenější život? Je to způsob, jak naučit studenty lépe graficky organizovat informace a vizualizovat, tím pádem i prodávat své dobré nápady? Má tento předmět vychovat novou generaci výtvarníků? Je výuka výtvarné výchovy způsob, jak naučit žáky rozumět vizuálnímu jazyku, myšlenkám a příběhům, jež se snaží předat? Je to předmět, v němž žák může vyjádřit svoje pocity? Může výtvarná výchova pomoci rozvinout tvořivé myšlení i v jiných předmětech?

Ať už je to jak chce, je nesmírně důležité, aby se studenti ztotožnili alespoň s jedním smyslem výtvarné výchovy a chápali, že se nejedná o předmět jen pro zdatné kreslíře, ale předmět pro zdokonalení vícero schopností všech.

Knih *Efektivní učení* zmiňuje myšlenku, že „škola by měla člověka především naučit se učit“. (Černý, Chytková 2016, s.11). Dle mého názoru by mohla škola též pomoci studentům nalézt v učení zálibení představením rozmanitých technik učení.

### 5.2 Vlastní prekoncept

V rámci zjištění vlastního prekonceptu ohledně způsobů učení jsem bez jakýchkoli inspiračních zdrojů vytvořila myšlenkovou mapu, jež pojednává o tom, jak se učím. Její obsah je přepsán níže.

Ve snaze nepropadnout či udělat zkoušku alespoň na trojku se snažím nevynechávat docházku. Zažít pedagogické dílo na vlastní kůži (spíše uši a oči) je pro mě zásadní. Vždy jsem se též snažila najít zalíbení i v předmětech, v nichž jsem se cítila bezradná; jako pěšák spíše než původce.

Buď přicházím do hodiny s určitou znalostí, nebo s velmi nízkou znalostí. Stupeň znalosti se odráží z osobní zkušenosti či vychází z nebeletristických knih s ilustracemi či fotografiemi. Knihy, jež tvoří pouze vysoce kondenzovaný text bez obrazů si pro vlastní potěšení ve valné většině nevybírám. Potřebuji totiž vidět, o čem je řeč. Kniha bez obrázků, schémat či grafů ve mně budí pocit, že myšlenky v ní nejsou dostatečně konkrétní, nejsou-li podpořeny ilustrací. Chybí mi v nich jiný než slovní důkaz. Záplava textu bez obrázků je v mé mysli jako škola bez přestávek, týden bez víkendu, teoretická definice bez praktického příkladu. Jakkoli to zní a může být povrchní, kniha bez obrázků (či vizuální hravosti projevené například neotřelou a svěží typografickou úpravou) pro mě není atraktivní. Předpokládám, že takovým druhem povrchnosti je postiženo více studentů.

Pokud přicházím do hodiny s velmi nízkou znalostí, obsah mě zaujme až během výkladu učitele nebo vůbec. Učivo lze asi vždy pojmout záživně a nezáživně. Obsah mě zaujme nejspíše, je-li jeho průvodce nadšený, vstřícný, uvádí-li specifické příklady, má-li dobře strukturovanou hodinu, neodbíhá-li příliš daleko od tématu, a je-li zábavný. Zaujme mě buď způsob prezentace učiva nebo téma samotné. Ožiju vždy, když se v prezentaci objeví obrázek nebo v mluveném projevu zazní příklad z praxe. Ožiju též, kdykoli se frontální vyučování změní v komunikaci učitele s žákem. Komunikace žáka s žákem bývá dle mého názoru podnětná teprve, dostanou-li jasně definované instrukce, jež oba v páru/všichni ve skupince pochopí.

Mluví-li pedagog, snažím se heslovitě psát si vše, co považuji za nové a podnětné. Pokud něco chytrého řekne i spolužák/spolužačka, rovněž si to zapíšu. Mou výhodou je schopnost vést si strukturované věcné poznámky doplněné obrázky, které se týkají čehokoli, na co zrovna podvědomě či vědomě myslím. Zním případy lidí, kteří si píší každé slovo řádek po řádku bez jakékoli grafické struktury, mezer, oddělení, bodů, obrázků, diagramů apod. Výtvarná výchova může podpořit roli vizualizace, studentovu schopnost abstrahovat a vést si poznámky ve smysluplné grafické podobě.

Napadají-li mě otázky, zapíšu si je a snažím se na ně sama vyhledat odpověď. Většinou se ptám, abych mohla z daného tématu vytvořit kreslený/grafický vtíp. Vysvětlovat učiteli/učitelce smysl mých otázek by bylo zdlouhavé a nechci být považována za podivínku, proto se neptám přímo jich.

Baví-li mě téma, snažím se o něm vyhledat vše od vzdělávacích videí po vizuální stimuly. Spíše mě zajímá, co je vizuálně přitažlivé a svižně pojaté než zdlouhavé přednášky a již výše kritizované knihy bez obrázků.

Když se blíží zkouška, seženu si cizí poznámky, jež jsou dobře strukturované a vypadají důvěryhodně. Ideálně v textovém souboru, kde mohu změnit původní písmo, vymazat informace, jež považuji za zbytečné apod. Nelíbí-li se mi zvolené písmo, ztěžuje mi to schopnost daný text vnímat a snižuje celkovou motivaci k učení.

Jednou si poznámky přečtu, podtrhnu, co mi přišlo zajímavé. Kreslím si k nim, co chci. Občas k tématu (například přetavení dějepisné události do komiksu), občas ze zoufalství, že jsou poznámky samý text a žádný obrázek.

Na nelinkované papíry si vypíšu (a přikreslím názorné obrázky), co je nutné ke každému tématu říct. Co téma, to (ideálně jedna) nová A4. Čím vyšší gramáž papíru zvolím, tím se zvyšuje má motivace se z něj učit. Barevné rozlišení papírů spíše ve světlejších a neutrálnějších odstínech též pomáhá.

Po provedení poznámek si je čtu nahlas, povídám si sama se sebou, vysvětluju si obsah vlastními slovy a nahrávám svůj hlas jako zvukovou stopu. Posléze si stopu pouštím a věnuju se u toho jiným relaxačním činnostem (např. kresbě či uklízení). Nebolí-li mě z mého hlasu hlava, pustím si nahrávku ještě na dobrou noc. Mám-li chuť, pustím si ji ještě ráno po snídani. Na zkoušku ráda chodím dopoledne. Doprovází mě u toho mé ručně sepsané poznámky na papírech či čtvrtkách.

Výše zmíněný postup jsem vyzkoušela opakovaně u předmětů, jichž jsem se obávala a pokaždé obdržela hodnocení „výborně“. Rovněž se mi osvědčilo kooperativní učení ve dvojici či trojici. Víc hlav víc ví a společnou komunikací narážíme na problémy, které jsme společnou komunikací rovněž schopni vyřešit.

## 6 Jak může výtvarná výchova přispět k osvojení kompetence k učení?

Výtvarná výchova představuje možnost jiného než čistě verbálního poznávání. Umožňuje jiný než čistě písemný zápis informací. Implementace výtvarného jazyka a jeho prostředků (**vizualizace** pomocí grafického designu, **typografie** a **ilustrace**, **kompozice** čitelné **struktury**, práce s **asociacemi**) a výtvarné výchovy jako takové do jiných předmětů může mít obohacující charakter i motivační vliv.

Vizuálně gramotný učitel, jenž je zároveň znalý dějin umění může mít oproti ostatním pedagogům výhodu, neboť svá slova a přístupy může podpořit vizuálně přitažlivým podkladem a zvýšit tak motivaci studentů k učení. Níže popíšou souvislosti, v nichž lze výtvarnou výchovu prolínat s jinými předměty.

### Anglický jazyk

V rámci anglického jazyka lze představit konceptuální umění, jež ke své manifestaci používá kombinaci slova a obrazu. V tomto kontextu můžeme uvést Josepha Kosutha, Yoko Ono, Johna Baldessariho, Jenny Holzer a jiné. Podobné příklady práce se slovem se jistě najdou i v pracích, jejichž ústředním jazykem je němčina, francouzština, španělština, ruština a jiné jazyky vyučované v prostředí školy.

### Biologie

Biologie je široké téma s bohatým zastoupením ve výtvarném umění. Detaily květin a přírodnin zkoumá nejen Georgia O'Keeffe, pro vizuální zobrazování květin mají cit především nizozemští barokní malíři. V renesanci nastal rozmach zkoumání anatomie, skvělým výtvarným příkladem je Leonardo da Vinci. Zájem o anatomii dokládá také barokní malíř Rembrandt ve svém obraze Anatomie doktora Tulpa. Velký důraz na přesné pozorování flory a fauny klade oblast vědecké ilustrace.

### Český jazyk

Hodiny českého jazyka může obohatit konkrétní poezie Jiřího Valocha či syntéza poezie slova a obrazu v díle Jiřího Koláře. Oba prezentují psaný text výtvarným způsobem. Zajímavé jsou také Antikódy Václava Havla. V jakémkoli jazyce lze pak využít role asociací, na nichž staví i výtvarný surrealismus. Dadaismus krásně představuje roli náhody v rámci tvorby básní.

## Dějepis

Vazba výtvarného umění na dějepis je jasná. Doba, v níž žijeme, vytváří určitá specifika a hodnoty, které se chtě nechtě promítají do sféry výtvarného umění, architektury a designu. Dějiny umění nabízí artefakty od pravěku po současnost. V rámci druhé světové války lze například zmínit, že Hitler byl zdatný malíř. Nevzali ho však na uměleckou školu, tak se stal diktátorem. Lze se zamyslet nad otázkou, zda by svět vypadal jinak, kdyby tento diktátor zůstal pouze u malování. V tomto kontextu lze zmínit také druhy umění preferované a zavrňované diktátory, problematiku svobody projevu atd.

## Dramatická výchova

Dramatická výchova může využít snahy napodobit emoci například barokní sochy. Ideálním příkladem sochy expresivního charakteru je kterákoli socha barokního umělce GianLorenza Berniniho. Zdrojem inspirace mohou být také výrazy barokních maleb italského mistra Caravaggia. Za pozornost stojí také happening a jeho představitelé (například Allan Kaprow, Jiří Kovanda, Milan Knížák). Nabízí se také seznámení s performance art a body art. Správné představení pracuje též s designem světla a kulis.

## Ekonomie

Žáky, jež se zajímají o ekonomii může zaujmout problematika trhu s uměním. Jaké jsou nejdražší obrazy a proč? Jak probíhá aukce? Jak se financuje správa institucí a galerií?

## Environmentální výchova

Zájemce o životní prostředí v rámci environmentální výchovy potěší směry jako Land art (Richard Long, Andy Goldsworthy, Ivan Kafka a jiní). Možné je podpořit recyklaci materiálů. Můžeme představit udržitelnou módu (slow fashion, upcycling) a design.

## Fyzika

Z fyzikálního hlediska je zajímavý op art (Victor Vasarely, Josef Albers, Bridget Riley, Vladislav Mirvald a jiní). Neméně podnětné mohou být ukázky designu světla v dějinách umění či v rámci oceňovaných filmových a divadelních počinů.

## Hudební výchova

Hudební počiny můžeme ilustrovat vizuálně obraznými vyjádřeními z téže doby. Z hudby vycházeli Vasilij Kandinskij, František Kupka a jiní. John Cage zachytil snahu zahrát ticho ve svém počínu 4'33. Snaha o ticho však nevyústila skutečným tichem,

protože zažít ticho je možné jen ve vakuu nebo při teplotě absolutní nuly, v běžné situaci tedy nemožné. Cageova obliba ticha možná souvisí i s jeho dalším velkým zájmem: houbami a houbařením. S hudbou na mysli je vymalována část stropu pařížské opery od Marca Chagalla.

## **Chemie**

Chemie prozradí, z čeho vznikají barvy a pigmenty. Může osvětlit řazení barev v barevném kruhu. Může se zabývat problematikou restaurátorství. S ohledem k americké fotografce Cindy Sherman, jejíž dílo zobrazuje schopnost měnit vzhled lépe než chameleon, můžeme zkoumat složení a krycí schopnosti make-upu.

## **Informační technologie**

V rámci informačních technologií lze prohloubit mediální gramotnost. Z výtvarného umění lze zmínit computer art a pátrat po tom, jak například použil Zdeněk Sýkora počítač k vytváření svých obrazů. V oblasti grafického designu můžeme pěstovat smyslovou citlivost v oblasti infografiky, typografie a práce s grafickými editory (Adobe Photoshop, Illustrator, InDesign). Zkoumat lze problematiku vytváření iluzí a snadné změny vizuální identity ve fotografiích Cindy Sherman. Zahrnout lze i práci s animací a snahu o videoart.

## **Matematika, geometrie**

Matematické a geometrické myšlení obohatí Sol Lewitt, M. C. Escher, jakékoli období architektury, kubismus, konstruktivismus, suprematismus. Je možné představit také Fibonacciho teorii a ilustrovat jí problematiku zlatého řezu v dílech, která jsou výtvarně (i hudebně) působivá.

## **Právo**

Studenty, kteří inklinují k právu, mohou zaujmout krádeže umění. Neméně zajímavé jsou spory mezi umělci například v kauze „Blackest black“ (Nejčernější černá) a „Pinkest pink“ (Nejrůžovější růžová) mezi Anisheem Kapoorem a Stuartem Semplem. Richard Prince, Sherry Levine a jiní mohou rozproudit diskuzi na téma aropriace a autorské právo.

## **Tělesná výchova**

V tělesné výchově je možné uplatnit snahu o nenásilný body art. Najde se zde možnost zachytit pohyb a krásu okamžiku pomocí fotografie (inspiračním východiskem mohou být například fotografie pohybu anglo-amerického fotografa Eadwearda Muybridge). V kontextu tělesné výchovy lze připomenout také starořecké motto: „Zdravé



tělo je krásné“. Leccos lze odkoukat z pohybu Myrónova Diskobola. Výtvarná výchova se uplatní také v rámci návrhu dresů či designu sportovního náčiní.

### **Zeměpis**

V zeměpise lze zmínit mapy ze série „I went“ (Šel jsem) Ona Kawary, problematiku kartografického designu. Vyzdvihnout lze také odlišnost a podobnosti umění pocházejícího z různých geografických území.

### **A kdekoli jinde**

Výtvarné prostředky je vhodné aplikovat v jakémkoli odvětví, neboť umožňují shrnovat, osvětlovat, ilustrovat, osvěžovat, redukovat i elaborovat či dále posouvat verbální myšlenky nebo pocity, na jejichž popis verbální jazyk nestačí. Vizuální gramotnost výrazně přispívá k lepší orientaci v dnešním i dřívějším světě a pomáhá kriticky hodnotit jeho nástrahy. Vizuální gramotnost také pomáhá pobyt v dnešním světě lépe vnímat, dokumentovat a užívat si ho.

## 7 Učení, kreativní vyučování: vlastní prekoncept

Ztráta motivace často souvisí s nepochopením výkladu, jednotvárností výuky a s předměty, jejichž vedení směřuje pouze ke konvergentnímu myšlení s jedinou správnou odpovědí. V následující kapitole se zamyslím nad vlastní rebelií proti jednotvárnosti.

### Základní škola

V první a druhé třídě základní školy jsem se učila ráda. Výuka byla dobře strukturována, učení bylo jednoduché a nepotřebovala jsem si vymýšlet způsoby, jak se motivovat. Mým nejoblíbenějším předmětem byla vlastivěda, protože jsem se v ní dozvěděla nejvíce nového.

Od třetí třídy ZŠ jsme byli vedeni k vlastnímu zápisu poznámek a jeho víceméně samostatnému členění, prezentaci, atd. Své učení jsem podpořila už i tím, že jsem se snažila vést úhledné poznámky. Nejvíce mě bavily hodiny anglického jazyka (byly pro mě zábavnou novinkou, využívaly spoustu vizuálních pomůcek) a výtvarné výchovy. Nejméně mě bavil asi dějepis. Nenapadlo mě v něm hledat podněty k přemýšlení a ani jsem nevěděla jak. Ve třetí třídě to ještě nebylo potřeba, ale od páté jsem se dějepis učila formou drilu.

Ještě před druhým stupněm ZŠ jsem našla zalíbení v projektech, které vyžadovaly studentovu kreativitu, umožňovaly volnost zpracování a výtvarně grafický zásah. Pamatuji si například na projekt o hradech. Zkoumané jevy hradů jsem popsala na několik nažloutlých papírů, jejichž rohy byly záměrně popálené, aby evokovaly staré hradní listiny. Mými nejoblíbenějšími předměty byly stále angličtina a výtvarná výchova také proto, že jejich učitelky zadávaly nejkreativnější úkoly. Naopak jsem neměla ráda informační technologie, dějepis a biologie. Neumožňovaly totiž možnost interpretace a při řešení testů neexistovalo více správných možností.

Když jsem psala referáty na počítači, zamýšlela jsem se nad vazbou mezi písmem a tématem. Například referát o Egyptě jsem napsala (grafickými designéry dnes už spíše opovrhovaným) písmem Papyrus.

### Gymnázium

Na gymnáziu jsem mnohem více začala psát na počítači. Moje nejoblíbenější část psaní čtenářských deníků z českého jazyka spočívala ve vizuální prezentaci daného referátu. V rámci psaní jsem experimentovala s různými typy písem v různých barevných kombinacích. Každý můj čtenářský deník díky tomu vypadal jinak. Hodiny českého jazyka jsem měla ráda nejen proto, že umožňovaly kreativní experimentaci v oblasti psaní

na počítači, ale představily nám také neobvyklou práci se slovy v rámci dadaismu a surrealismu. Tyto směry mi otevřely hlavu a nepochybně podpořily rozvoj tvořivého myšlení. Rozbory textů v českém a anglickém jazyce podpořily kritické, analytické a reflexivní myšlení.

Dějepis jsem na gymnáziu nyní měla radši díky kreativnějším úkolům (např.: Vytvořte plakát na film o první světové válce / Navrhněte noviny ze dne zavraždění Františka Ferdinanda). Testy byly nyní kombinací otázek, jež podporovaly jak divergentní, tak konvergentní myšlení. Ptaly se například, do jaké míry souhlasíme s tímto či oním tvrzením. V dějepise jsme též pracovali s analýzou dobových karikatur, díky čemuž mě možná napadlo zakreslit si příběhy diktátorů (Mao, Hitler, Stalin) do komiksů. V rámci opakování si dějinných souvislostí před zkouškou jsem párkrát donutila své sociální okolí k dramatizaci určitých dějinných událostí („Tak ty budeš Mao a já budu Čankajšek...“), či snaze o napodobení chování historických osobností v kontextu běžných situací obyčejného života. Dodnes mám na zadní straně skříně tužkou nakreslenou malůvku pojednávající o Maově vzestupu do čela Číny.

Nenašla jsem zalíbení v chemii, ale nepropadla z ní díky tomu, že jsem prokázala snahu odevzdáním výtvarně zajímavě vypracovaných úkolů (např. úkol o porovnání železa a hliníku, kdy jsem papír nadepsala zkratkou Fe (železo) nalepenou na papír a zkratku Al (hliník) jsem vystříhla z hliníkového víčka od jogurtu).

V matematice mě bavila tvorba Vennových diagramů, estetika grafů a možnost vizualizace komplexních vět. Neměla jsem k ní však příliš kladný vztah, neboť jsem se musela při řešení držet předem nastavených postupů a nepamatuji si, že by v řešení testů existovalo více správných odpovědí.

K zeměpisu a přírodním vědám jsem neměla téměř žádný vztah. Nejspíše k tomu přispěl i fakt, že jsme dle mé paměti v hodinách nečerpaly z osobní zkušenosti a nedostávaly úkoly, jež by vyžadovaly tvořivost. Tu šlo uplatnit možná jen v rámci vizuální prezentace úkolů, powerpointových prezentací a projektových úkolů.

## **Vysoká škola**

Na vysoké škole jsem se obávala a netěšila na dějiny umění, ale staly se mým nejoblíbenějším předmětem vůbec díky nadšenému přístupu přednášejících pedagogů. Abych se v nich lépe vyznala, vytvořila jsem si k nim množství slovních hříček a vtipů. Ty jsem pak sestavila do dvou knih: Art hysteria (anglická verze s anglickými hříčkami) a Hysterie umění (česká verze s převážně českými hříčkami). Nyní si uvědomuji cestu tvořivosti, kterou jsem v rámci vyrůstání podstoupila ve škole, venku i doma, a jež těmto knížkám předcházela.

Dějiny umění mě oslovily natolik, že jsem je viděla všude a byla inspirována také k vytvoření nepublikovaného alba zhruba deseti anglických písní. Texty písní se opírají o dějiny umění a melodie se inspiruje rytmem a náladou doby, z níž text vychází. Doplňování mezer v textu písní mi umožnilo téma vybraných námětů hlouběji prozkoumat, objevit novinky a snadno je uchovat v paměti. Moje motivace k učení je taková, že čím víc toho budu vědět, tím více interpretací mohu vytvářet, čím více odvětví prozkoumám, tím lépe a chytřeji je mohu provázat. Chci toho hodně vědět, abych mohla snadno předávat nové a překvapivé spojení znalostí, postojů a dovedností.

V rámci zpestření si nezáživné četby státnicových otázek a usnadnění přípravy na ně sobě a svým spolužákům jsem vytvořila webové stránky s vypracovanými otázkami z okruhů teorie dějin umění a grafického designu. Ty jsou doplněny obrázky a zajímavostmi. Rozkliknout lze odkazy na videa, na konci každé rozepsané otázky lze v sekci „Kontrolní otázky“ vyhodnotit, jak dobře studenti obsahu rozumí a jsou-li schopni reprodukovat deklarativní znalosti.

Tvořivost mi podstatně usnadňuje uplatnění se ve společnosti, zlepšuje vztahy s jednotlivci a klesá cesta k osobní spokojenosti. Tudíž se budu snažit nabýt svou učebnici penzem zajímavých úkolů, které zpracovávají některé z výše zmíněných pozitivních přístupů. Hlavní výzvou je pro mě otázka, jak vytvořit učebnici takovou, která žáka nesvazuje a podporuje divergentní myšlení.

## 8 Jak podpořit tvořivé myšlení prostřednictvím výtvarné výchovy

### 8.1 Bariéry kreativního myšlení

„Amabile (1988) za významné překážky tvořivosti pokládá: *dopředu známou odměnu, nedostatek času, přílišný dohled, soutěžení, omezené možnosti v přístupu ke zdrojům či materiálu.*“ (Štěpánková, 2013) Těmto překážkám se můžeme vyhnout nevytyčováním žádných odměn (jako odměna by měla být prezentována samotná možnost vlastního zpracování přiměřeně tvořivého úkolu), umožňovat s úkoly dále pracovat samovolně i mimo prostředí školy, dopřát žákům svobodu dělat vlastní rozhodnutí, zdůrazňovat potenciál kooperativního učení, učení se jeden od druhého a vybírat i takové zdroje a materiály, které jsou studentům blízké a finančně dostupné (nejlépe zcela zdarma). V oblasti land artu například umělci pracují čistě se svým myšlením, tělem a přírodními artefakty. Vše je zdarma, ale tvořivost, jež takové dílo popohání, musí být podporována.

„Bamford (2009) za klíčový faktor, který snižuje úspěšnost výtvarného vzdělávání, označuje stručně pojatou triádu: **nedostatek času, prostoru a prostředků.**“ (Štěpánková, 2013) Řešením by mohla být snaha učinit hodiny výtvarné výchovy pro žáky natolik zajímavými, aby se jí chtěly zabývat i mimo časový rámec určený pro výtvarnou výchovu ve škole, mimo prostor školních lavic a využívali volně dostupných prostředků namísto utrácení peněz ve specializovaných výtvarných potřebách.

### 8.2 Pozitivní faktory kreativního myšlení

„Hope (2010) se naopak snaží pojmenovat intenzifikátory, které tvořivost podněcují: *experiment a práce s otevřeným koncem, herní aspekt, vytvoření podmínek pro úspěch a nízká možnost selhání, minimální omezení formálními pravidly, hodnocení jako součást procesu, akceptace chyby jako přirozeného procesu hledání. Je třeba si uvědomit rozdíl mezi herním aspektem a soutěžením. Herní aspekt má blíže k experimentu a vlastnímu objevování, zatímco soutěž hodnotí, kdo rychleji, dokonaleji, lépe.* Qualifications and Curriculum Authority UK (QCA, 2000) navíc od předcházejících zdůrazňuje význam prostředí a tvořivé atmosféry. Podtrhuje zvláště příležitost k tázání se a podporu zvědavosti, divergentní myšlení a imaginaci.“ (Štěpánková, 2013)

„Je-li cílem vzdělávání rozvoj tvořivosti, žádný jiný předmět jí neposkytuje tolik prostoru jako výtvarná výchova. Na rozdíl od jiných předmětů má výtvarná výchova

příležitost být bezpečným prostorem, který by neměl být zatížen tlakem na výsledek a „správnost“. (Štěpánková, 2013)

Mezi faktory, které mohou umocňovat tvořivé učební prostředí, patří experiment, hra, práce s otevřeným koncem, dostatek času, vhodné místo a prostor, prostředky, i možnost rozhodování a svobodné vůle.

### 8.2.1 Experiment

*„Experiment nabízí prostor pro svobodnou práci s výtvarnými prostředky, možnost kombinovat je, nalézat vlastní řešení, nová spojení, variace, a to bez reprodukování známého postupu nebo způsobu zobrazení, bez sledování konkrétního cíle a bez zaměření se na koncový produkt. (Například zapouštění barev může být experimentem, jedná-li se o první zkušenosti s technikou. Je-li postup opakován bez dalšího kvalitativního posunu a využití prvku náhody, stává se z něj pouze mechanická činnost, byť s překvapením.“* (Štěpánková, 2013) Klíčová slova experimentu jsou tedy **svoboda**, **kombinace**, **variace**, **originalita** provedení, zaměření na **postup** (spíše než cíl), **náhoda** a **překvapení**. V rámci experimentu se dají do hodin výtvarné výchovy implantovat například postupy dadaistů, surrealistů, abstraktních expresionistů či autorů happeningů.

### 8.2.2 Hra

*„Hra vytváří příležitost zabývat se činností pro ni samu a pro potěšení z ní. Zaciluje se na proces tvorby, nikoli na výsledný produkt, který si v sobě nese určitou míru stresu a obavu o kvalitu výsledku. Proces hry umožňuje reagovat na nové podněty přicházející během tvorby, měnit koncept i respektovat „pravidla“ hry. Poskytuje příležitost zapojit imaginaci, představivost a expresivitu. Ve hře je snazší uplatnit plnou koncentraci na cíl a rozvíjet rozumové a volní aspekty. Hra umožňuje pocítit zážitek „flow“ – plné ponoření se do činnosti, které je jedním z průvodních jevů aktivizace tvořivého potenciálu. (Důležitým rysem hry je přítomnost pravidel a vymezení herního pole, nejedná se tedy o chaotickou činnost, se kterou ji učitelé často spojují.)“* (Štěpánková, 2013) Důležitými rysy hry jsou tedy **potěšení bez stresu** a obav spojené se **schopností soustředit se na cíl**, zaměření na **proces** spíše než produkt, schopnost **reagovat** na nové podněty, **improvizace**, respektování **pravidel**, zapojení **představivosti** a **expresivity**. Hra pomáhá rozvíjet rozum i cit.

### 8.2.3 Práce s otevřeným koncem

*„Práce s otevřeným koncem umožňuje dopustit se chyby jako přirozené součásti procesu objevování a učení se. Ve výtvarných činnostech se jedná o hledání vlastní cesty ve způsobu a formě při ztvárnění tématu, objevování osobitého výrazu namísto*

opakování daného vzoru či postupu. Práce s otevřeným koncem vytváří prostor pro chybu, která je nezbytnou součástí objevování, a generuje příležitosti pro její tvořivé zpracování. Je významná i z hlediska přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.“ (Štěpánková, 2013) Práce s otevřeným koncem **využívá chybu** v rámci zdokonalování vlastního osobitého výrazu. Jinými slovy, kdo nedělá chyby, nenaráží na oblasti růstu, jede ve svých zajetých kolejkách, nerozvíjí svou tvořivost a ničemu se neučí.

## 8.2.4 Dostatek času, místo, prostředky

„Čas definuje rámec, ve kterém se realizuje proces a prožitek. Vytváří prostor pro experiment, rozvíjení vlastní vize, zažití všech fází tvořivého procesu, zažití stavu „excellence“ – tzv. „flow“. Čas by tedy měl umožňovat, nikoli omezovat, tvorba sama by měla určovat časový rámec, nikoli naopak.“ (Štěpánková, 2013)

„Místo je základní podmínkou, která poskytuje dostatečný a vhodný prostor pro výtvarnou realizaci. Prostor udává i atmosféru, která povzbuzuje k tvorbě, umožňuje soustředění na práci nebo působí protisměrně. Odvaha riskovat, kterou je nutné uplatnit např. při experimentu, je z velké části ovlivněna náladou a charakterem místa.“ (Štěpánková, 2013) V rámci **místa** zvažujeme, zda má student **dostatečný prostor** pro bezpečnou tvorbu, rozmáchnutí či soukromí. Dostal formát dostatečné velikosti, nebo zase čtvrtku A4? V rámci práce s místem v učebnici zvážíme, zda-li je v učebnici prostor, kde si mohou studenti oddechnout, zda je nezahlcujeme přílišným návalem informací. V tomto duchu by měli autoři učebnic rozdrobit delší text do dílčích bloků na několik stránek spíše než prezentovat nahuštěné informace na jedné stránce. Tvůrci by se neměli bát ani prázdného místa. Učebnice výtvarné výchovy může navrhopvat změnu místa a prostoru pro poznávání a tvorbu a nabádat učitele k zapojení **spolupráce s galeriemi** (galerijní animací), tvořením v **různých prostředích interiéru** (škola, galerie, muzeum, knihovna, prostor s moderními technologiemi, jiná instituce) i **exteriéru** (veřejný prostor města/vesnice, přírody)

„**Prostředky** zhmotňují myšlenku a demonstrují ji vnímatelným způsobem. Stejně jako je nezbytná určitá míra dovedností, tak i dostatečné kvalitní materiální vybavení ovlivňuje tvořivost. (Pastelky jako základní výtvarný prostředek v MŠ neumožní prožitek z tvorby jako práce s malířskými prostředky.) Významná je i otázka užitých technik, postupů a materiálů. Vizuálně efektní prostředky nevybízí k improvizaci a často ji ani neumožňují.“ (Štěpánková, 2013) Prostředky pro tvorbu ve výtvarné výchově by měly být **různorodé**. Jedna by neměla dominovat nad druhými, zvolené prostředky by měly umožnit vyjádření různě výtvarně zaměřeným studentům. Každá technika prezentuje jiné problémy a podněcuje **nové způsoby uvažování a výtvarného uvažování**. Hodí se jít za rámec sortimentu dostupného ve specializovaných výtvarných potřebách

a papírnictvích. Žákům je třeba ukazovat, že s tvořivým přístupem si lze vystačit s málem, že lze nalézat alternativy, které jsou levnější (ne však na úkor nekvality, kam spadají například pastelky neuvolňující pigment) nebo zcela zdarma. Co se prostředků týče, hodí se též studenty seznamovat s výdobytky moderní technologie a tvořivými možnostmi práce s nimi. Je vhodné se vyhýbat technikám, „*které staví na efektu a přitažlivé formě bez obsahu, a prostředky vynucující si způsob svého užití či prezentace, podbízející se prvoplánovou formou, zastupující sama sebe, vytvářející pouze krátká spojení mezi objektem a použitým materiálem (gelová lepidla, třpytky, vlna, vata, nefunkční vlepované dekorativní prvky apod.), nevybízějící k uvažování o autentickém způsobu zpracování, hledání tvaru.*“ (Štěpánková, 2013)

## 8.2.5 Rozhodování a svobodná vůle

Studenta pomáhá aktivizovat také rozhodování a svobodná vůle, kterou lze uplatňovat v široké škále ohledů: co se volby „*způsobu, formy, materiálu, obsahu, místa realizace, výkladu a prezentace díla*“ (Štěpánková, 2013) týče. Rozhodování a svobodná vůle „*umožňuje hledání vlastních témat a jejich řešení, poskytuje příležitost k chybným krokům a možnost jejich zpracování, učení se z důsledků, zúročení osobitého vidění a především budování důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti. (Neměnná témata, techniky, materiálové kombinace dělají z výtvarné výchovy často pouze výrobu s použitím výtvarných prostředků.)*“ (Štěpánková, 2013)

Učebnice výtvarné výchovy by se měla **vyhnout plochým úkolům**, k jejichž zhotovení jsou studenti nuceni používat šablony a předlohy. Studentovi by na počátku práce neměl být znám její výsledek, **tvorbu** by měl vnímat **jako způsob poznávání** ovlivněný osobní volbou. Teprve během procesu uvažování o tvorbě je student schopen přicházet na **různorodá řešení**. Aktivity protěžující šablony a předlohy omezují studentovu schopnost vidět v těchto aktivitách smysl.



## 9 Myšlení a výtvarná výchova

*„Mnohočetné gramotnosti s důrazem na funkční gramotnost vizuální a sociální, kritické a reflexivní myšlení, to jsou způsobilosti nutné pro porozumění komunikačním výměnám v soustavách vizuálních jazyků a také pro porozumění vztahům a existenciálním kontroverzím současného „přirozeného“ světa.“ (Chrz, Slavík, Štech et al., 2014, s. 379)*

### 9.1 Pojetí myšlení

V rámci lepšího porozumění citaci výše je vhodné upřesnit důležité pojmy, jimiž je myšlení samotné, které dle definice výše rozdělím na kritické a reflexivní.

Nakonečný (1997) konstatuje, že myšlení je *„vývojově vyšší psychická funkce, umožňující dokonalejší poznávání životního prostředí, a tím i dokonalejší adaptaci na životní podmínky“* (1997, str. 115). Plháková (2004) zestručňuje vymezení na *„proces zpracování a využívání informací“* (2004, str. 262). Říčan (2009) rozšiřuje o aplikaci - upozorňuje, že myšlení umožňuje účelné jednání tam, kde chybí naučené přímé vzorce.

*Myšlení je poznávací proces umožňující komunikaci a interakci s okolím, díky kterému může subjekt sdílet a řešit problémy, uspořádávat vztahy pomocí mentálních reprezentací (vjemy, pojmy, představy, abstraktní znaky).* (podle Nakonečný 1997).

Nakonečný (2004) zdůrazňuje význam sloučení celého procesu myšlení do *kognitivních map*. (podle Nakonečný, 2004) V takové definici myšlení nelze nevidět paralelu s možnostmi práce ve výtvarné výchově. Relační vztahy zkoumá student zejména při budování kompozice.

### 9.2 Kritické myšlení

*„Kritické myšlení je schopnost zručně pracovat se svým rozumem a logikou. Můžeme tak odhalit dezinformace, mýty a polopravdy, a dopátrat se kvalitních a užitečných informací.“* (Kritické myšlení, 2019). Ve výtvarné výchově se kritické myšlení uplatní zejména v úkolech, které posilují *„uvědomění si klamů a iluzí, které ovlivňují naše vnímání a rozhodování“* a jsou *„prvním krokem k jejich překonání a rozumnějšímu jednání.“* (Kritické myšlení, 2019) Vhodnou půdou pro posilování kritického myšlení ve výtvarné výchově může nabídnout iluzivnost baroka (ať už v nástrojných malbách či hrátkách s architekturou), op art nebo digitální manipulace s obrazem za účelem představení časopisové „dokonalosti“ těla i tváře v bitmapových programech typu Adobe Photoshop. *„Pokud lépe rozumíme tomu, jak věci doopravdy fungují, dokážeme dělat lepší“*

rozhodnutí. V dnešním světě je právě práce s informacemi důležitou dovedností napříč obory.“ (Kritické myšlení, 2019)

V rámci podpory kritického myšlení by výtvarná výchova neměla opomíjet otázky typu: „*Jak nepodléhat klamům našeho vlastního mozku? Jak zlepšit svoji argumentaci a práci s informacemi? Jak se naučit lépe rozhodovat ohledně zdraví, výchovy či práce?*“ (Kritické myšlení, 2019)

### 9.3 Reflexivní myšlení

Reflexivní myšlení jako způsob tvorby a ověřování hypotéz, nástrojem získávání poznatků je experiment. Rozlišuje tři základní myšlenkové operace:

- 1 Srovnávání (komparace).
- 2 Logické myšlení spojené s algoritmizací
- 3 Heuristické operace.

Ve výtvarné výchově lze komparaci podpořit hledáním podobností a rozdílů mezi různými dobami, směry, autory, jejich motivacemi, v samotném vývoji jediného autora, či samotného studenta. „*Logické myšlenkové operace se řídí přesnými pravidly, které nesmíme porušit, chceme-li dospět ke správnému závěru.*“ (Plháková, 2004, str. 269). Výsledky těchto myšlenkových operací jsou tudíž rozděleny pouze na správné a nesprávné. Ve výtvarné výchově je snazší uplatňovat heuristické operace, které hledají zjednodušené cesty k řešení problémů a nejsou v procesu tvorby dělené na správné a nesprávné, ale na vhodné a nevhodné.

Jedním z cílů vzdělávání je vést žáka k samostatnosti myšlení. „*Autoregulace představuje rozvoj specifických strategií, které žákům pomáhají hodnotit své učení, kontrolovat vlastní porozumění a – pokud je to potřeba – opravovat chyby. Autoregulace vyžaduje reflexi ve smyslu uvědomění si vlastních přesvědčení, pojetí a strategií.*“ (Starý, 2005, s. 45)

Také kniha „Tajemství efektivního učení“ doporučuje, aby učitelé dávali „*úkoly týkající se sebereflexe... studenti musí zvládnout úkoly, pak se ohodnotit a říci, co se naučili.*“ (Krengel, 2015, s. 228) Stejně tak by studenti měli poskytovat zpětnou vazbu učitelům ohledně odučených hodin bezprostředně po proběhnutí. Některé reflektivní otázky by měla poskytnout sama učebnice.

## 10 Motivace ve výtvarné výchově: vlastní prekoncept

Můj zájem o výtvarnou výchovu a výtvarno mimo školní kurikulum motivovalo především divergentní myšlení s ním spojené. To charakterizuje možnost volby přístupu k tématu, nepřeborné množství zpracování, hravost, otevřenost, nenalinkovaný průběh a nezávazné experimenty. Učitel by měl nastavit určitá omezení a navrhnout postup zpracování úkolu, žák by se jimi však neměl cítit svazovaný.

Nesmělejší povahy mohou ocenit také schopnost výtvarného umění vyjádřit se, aniž by člověk musel otevírat pusou. Ne každý také disponuje talentem bavit lidi vyprávěním, což neznamena, že by nebyl schopný bavit lidi vůbec. Výtvarná výchova mi ukázala, že vtip je často údernější, je-li nakreslen, spíše než vyprávěn či popisován pouze slovy. Dějiny umění a lidé pohybující se na poli ilustrace a komiksové tvorby ukazují celé spektrum způsobů, jak efektivně dosáhnout humorného výsledku.

Výtvarná výchova není ve školním prostředí dostatečně respektována. Sama jsem se za svůj největší zájem dlouho styděla a odsuzovala sebe sama za hloupou a povrchní. Co mě přimělo přestat se za svůj zájem stydět, bylo především nadšení vysokoškolských pedagogů vyzdvihující atributy geniality určitých umělců. Se samotnou domněnkou, že výtvarné myšlenky nejsou povrchní, ale mohou být považovány za geniální jsem se v tomto kontextu setkala asi poprvé. S výtvarným sebevědomím mi pomohla též znalost, že uznávání umělci dělali kdysi podobné věci jako já.

Nedostatek respektu pro výtvarnou výchovu a jejich učitele ostatně vidí jako jádro problému i Marie Fulková. Ve své knize *Diskurz umění a vzdělávání* potvrzuje, že „ve společnosti existuje poněkud smutný konsensus o umění a jeho funkcích, redukováných na funkce estetické...“ a „ve škole z toho plyne, že je žádoucí podporovat produkci „hezkých obrázků...“ (Fulková, 2008, s. 100)

## 11 Jak podpořit motivaci učebnicí?

Základem motivace je schopnost vidět v učivu smysl; to lze podpořit výběrem smysluplných činností. „Učitelé mohou zvýšit smysluplnost učebních činností tím, že je umístí do autentických souvislostí. Autentické podmínky představuje např. kontext, v němž je činnost typicky užívána v běžném životě.“ (Starý, 2005, s.42)

S motivací v jakémkoli předmětu souvisí i předešlý vztah žáka k danému předmětu. „Pokud budete vědět, jaká motivační přesvědčení žáci mají, budete moci naplánovat takové učební činnosti, které dobře využijí jejich příznivá očekávání a podnítí je k revizi očekávání nepříznivých.“ (Starý, 2005, s. 58) Vytvořená učebnice se již na začátku ptá, jaký vztah mají žáci k výtvarné výchově, proč je příznivý či nepříznivý a nabádá studenty, aby napsali dopis učiteli / učitelce o tom, čemu by se chtěli ve výtvarné výchově věnovat.

Důležitý je samotný design učebnic, které „svým zpracováním (komunikačním, ergonomickým, didaktickým, estetickým atd.) vedou žáky ke studijní motivaci.“ (Maňák, Klapko, 2006, s. 45). Komunikační zpracování by mělo klást důraz na pochopitelnost, ale zároveň nevyjadřovat příliš jednoduché myšlenky příliš jednoduše. Po ergonomické stránce, z didaktického hlediska a esteticky by měla být učebnice navržena tak, aby žákovi dávala i formou prázdného místa prostor na přemýšlení a soustředění, logicky ho vedla a svou estetikou nepobuřovala.

## 12 Koncepte vlastního pojetí učebnice

Obeznamená s myšlenkami efektivních způsobů učení a výuky se nyní pokusím formulovat základní principy vytváření své vlastní učebnice. Má snaha je vytvořit učebnici takovou, která je odlehčená a přitom si zachovává podstatu vzdělávacích obsahů předmětu výtvarná výchova. Na dějinách umění a výtvarné výchově oceňuji především to, že je možné se leccos naučit, leccos odkoukat bez nutnosti čtení sáhodlouhých textů. Tohoto chci využít, minimalizovat množství textu a upřednostnit obrazový materiál. Má učebnice by měla říkat „dívej se a interpretuj“ spíše než „čti a přepisuj/překresluj“. Měla by prezentovat aktivizující materiál, ne pasivní text.

Na učebnicích pro základní školy a střední školy mě nejvíc dráždily dvě věci: stránky přehlcené miniaturním textem, jejich vážnost a neosobitost. Přemíra textu dokáže mnohé odradit, neboť jakoby mi sdělovala: „To nemáš šanci přečíst, vsřebat, pochopit“. Přestože je z ekonomického hlediska levnější nastřádat na jednu stránku co nejvíce informací, jako autorce mi více záleží na tom, aby učebnice působila přívětivě. Proto se nebudu bát prázdného místa, rozdrobit text, obrázky a úkoly na více stránek. Tímto způsobem chci vyvolat ve studentech dojem, že je obsah učebnice stravitelný, postupujeme-li krok za krokem. Co se osobitosti týče, je většina učebnic psána ryze v er-formě. Tento ustálený formát chci narušit a zpestřit vlastnoručními poznámkami psanými v ich formě.

Slovní doplnění je nesmírně důležité v rámci ukotvení obrazů v kontextu tématu a dějin umění a v rámci propojení obrazu a jeho interpretace v žákově myslí a ruce. Text v učebnici považuji za nutný pro snazší předání znalostí, postojů a dovedností, v případě učebnice výtvarné výchovy však nemusí být dominantní. Určité množství textu je však důležité, neboť zároveň může předat myšlenku, že výtvarná výchova není pouze o snaze tvořit pěkné obrázky.

Důležité je se nejprve dívat, poté interpretovat, poté ověřovat svá pozorování. Značnou část textu bych chtěla věnovat návodným otázkám (takovým, co zjišťují prekoncept) a zajímavostem.

Učebnice nebude jen zdrojem informací, ale dám v ní žákovi prostor interagovat s ní, používat ji i jako pracovní sešit. *„Význam pracovních sešitů se projevuje zejména ve cvičení znalostí žáka, v trénování jeho úsudků, ve vyhledávání informací, v akceptaci odlišných přístupů, v řešení různých problémových situací apod.“* (Maňák, Klapko, 2006, s. 46) Učebnice by měla s žákem komunikovat (klást otázky a případně i odpovídat) a působit na něj přívětivým dojmem. Mohla by na sebe vzít také roli kamaráda: klást

otázky o studentech samotných (Jak to vidíte VY/TY? Co to připomíná VÁM/TOBĚ?), vtipkovat, vymýšlet pro studenty hry, ukazovat jim, co by je mohlo zajímat.

Ve zkratce budu usilovat o to, aby v sobě má učebnice snoubila následující atributy:

- 1) Odlehčené zpracování, zachovaná podstata
- 2) Rozdrobení textu na několik stránek, žádné obavy z prázdného místa
- 3) Zosobnění učebnice vsuvkami autorky v ich formě
- 4) Méně textu, hodně vizuálně obrazných příkladů
- 5) Text formou návodných otázek (zjišťujících prekoncept) a zajímavostí
- 6) 2 v 1: učebnice + pracovní sešit
- 7) Učebnice jako kamarád (dialog, otázky „na tělo“, humor, hry, interaktivita)

Kniha *Tvorba jako způsob poznávání* zmiňuje vhodnost jakéhosi „*vyladění a sehrání před tím, než začneme vykonávat v expozici činnosti performativního charakteru*“. (Chrz, Slavík, Štech et al., 2014, s. 391) V rámci učebnice může toto naladění nastat pomocí rozehrané vizuality, která koresponduje s řešeným tématem spíše než okamžitým výčtem všech informací. Naladění se může být navozeno i k tématu vhodnou hudbou či videoklipem. Pozvolné vyladování se pomocí vizuality, hudby nebo jednoduchých úkolů může učebnici pomoci získat žákovskou pozornost a přízeň.

Další zajímavá myšlenka, kterou by učebnice mohla zpracovat, je „*transdidaktické propojení výtvarné výchovy, literární výchovy, dramatiky a hudby*.“ (Chrz, Slavík, Štech et al., 2014, s. 396). Literární tendence lze zapojit do sekce věnované dadaismu a surrealismu, dramatické do sekce věnující se sochařskému umění či body artu, hudební vložku pak může představit například John Cage a jeho konceptuální performance 4'33.

Studentům chci pomocí vhodně zvolených otázek a úkolů zprostředkovat především prostor pro rozvoj vlastního přemýšlení, aby byli sami sebou překvapeni tak jako chlapec v následující citaci: „*Lukáš je viditelně udiven, kam až ho vlastní myšlenky zavedly*“. (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, Kitzbergová, 2014, s. 11)

## 13 Grafické možnosti učebnice

Grafický design, tj. uspořádání jednotlivých tisknutelných prvků na stránce, by měl být v rámci učebnice především účelný. Svůj účel splňuje převážně skrze čitelnost, jež pomáhá čtenářově orientaci v textu.

Lepší orientaci v textu můžeme nastolit především vhodnou typografickou úpravou, která zahrnuje následující atributy:

### 13.1 Čitelnost tvaru písma a jeho soulad s účelem

Tvar písma má být čitelný a svou kresbou vhodný pro daný účel. Vezměme v potaz například písmo **Jokerman**, které je opakem univerzálně použitelného písma. Svou povahou je dětské a rozverně, nehodí se tedy pro vizuální styl seriózních institucí (např.: **Pohřební služba, Banka, Nemocnice**). **Jokerman** je též dekorativní, nepoužijeme ho tedy v případě, kdy by jeho vzezření oponovalo povaze sdělení. Představme v tomto duchu například osobu **Adolfa Loose**, který napsal esej s názvem „**Ornament a zločin**“. Jako další paradoxní spojení obsahu textu a formy písma můžeme uvést slova jako **smrt, válka, hlad, bolest, strach**. Z výtvarných stylů mohou v tomto duchu působit nepatříčně například: **renesance, funkcionalismus, či minimalismus**.

Písmo **Jokerman** není vhodné ani na delší texty, protože se kvůli své dekorativní kresbě špatně čte. Jako ukázkou lze toto písmo představit v ironickém spojení s úryvkem z eseje „Ornament a zločin“ Adolfa Loose: „**Taková je škoda, kterou platí spotřebitelé za svůj ornamentální vkus; však zmatek, jež přivádí do výroby, má důsledky ještě žalostnější. Ze skutečnosti, že ornament není již přirozeným plodem naší kultury, nýbrž přežitkem minulosti anebo známkou úpadku, plyne, že práce ornamentalisty nemůže být normálně placena.**“ (Loos, 1929)

Nesoulad mezi obsahem a formou písma lze využít ve svůj prospěch a převrátit ho v komický výstup, tyto hrátky by však měly (pokud je to vhodné) figurovat pouze okrajově v kapitole věnované typografii a měly by být studentům dostatečně vysvětleny.

### 13.2 Rozehraná dynamika velikostí písma

Písmo by mělo využívat kontrastu velikostí mezi nadpisy, hlavním textem a doplňkovými informacemi. Typografie může pomoci rozehrát text tak, aby nepůsobil

monotónně. Dynamika textu může pomoci udržet a dokonce aktivizovat studentovu pozornost. Posudte sami, který text níže více upoutá Vaši pozornost a proč?

## Nadpis

Tento text je velikostně kontrastnější. Chci ho číst spíš než ten napravo? →  
Vyznám se v něm lépe?

Popisek

## Nadpis

Tento text je monotónní. Chci ho číst spíš než ten nalevo? Vyznám se v něm lépe?

Popisek

### 13.3 Typografická znaménka jakožto symboly

Zvýraznění typografických znamének jako symbolů slov a myšlenek zpopularizoval po celém světě Ladislav Sutnar. Prokrestil tak cestu lépe komunikující prezentaci infografiky i vizuálním principům současných digitálních aplikací. Typografická znaménka (například vykřičníky a otazníky) používal jako metaforické ilustrace jinak neilustrovaného textu. Orientaci textu podpořil zdůrazněním toho, co je významově důležité. I po estetické stránce dodávala zvětšená typografická znaménka Sutnarovým publikacím větší dynamiku a rytmus.

### 13.4 Hravé přístupy k typografii

Žádné učebnici neuškodí určitá míra hravosti, která se může projevit také hrátkami s typografií nejlépe způsobem, který není pouze efektní, ale zároveň v sobě snoubí myšlenku. Hravá typografie může hledat inspiraci v kaligramech Guilleamea Apollinaira, Antikódech Václava Havla, konkrétní poezii Jiřího Valocha a dílech podobně smýšlejících autorů.

### 13.5 Barvy a ilustrace

Využitím pestré palety typografických možností však úprava ve prospěch lepší orientace nekončí. Dobrou navigaci zajistí i vhodný výběr a uspořádání barev a ilustrací.

Barvy by neměly být samoučelné. Autor si musí uvědomit, zda je vůbec nutné klasický černobílý text přebarvovat a proč. Dobrým důvodem bývá snaha zvýraznit důležité momenty textu či vytvořit dojem barevné spojení mezi textem a obrazem, přičemž barva textu se bude odvíjet od barevnosti obrazové přílohy. Zde lze využít i komplementárních barev, tj. grafik zvolí na text barvu, která je k obrazové příloze záměrně kontrastní tak, aby vedle sebe obraz a text lépe barevně vynikly a navzájem se aktivizovaly.



Ani ilustrace by neměly být samoučelné, tj. pouze hezké, dekorativní nebo zaplňující prostor. Ilustrace by měly předkládat podněty pro přemýšlení, analyzování, pobavení či v sobě snoubit více funkcí dohromady.

## 13.6 Prázdné místo

Se vši zmíněnou hravostí a maximálního využití možností typografie, barev a ilustrací bychom neměli zapomínat na to, že si žák potřebuje také někdy oddechnout. Aby učebnice působila přívětivějším dojmem, nesmíme zapomenout na prázdné místo. To může v učebnici plnit dvě funkce. Zaprvé eliminuje pocit zahlcení informacemi a zadruhé aktivizuje vlastní přemýšlení a umožňuje prostor na vlastní tvorbu či náčrtky k ní. Prázdné místo evokuje svobodu a svoboda je luxus. *„V umění stejně jako v životě je prázdný prostor ten nejzazší luxus... Značí, že se můžete podělit o spoustu místa. Rámuje obrazy aurou nepřístupnosti. Čím méně přeplněné je rozvržení časopisu, tím elitářštější je jeho postoj“* (Heller, Vienne, 2012, s. 150)

## 14 Praktická část - tvorba učebnice

Tvorba učebnice je většinou ovlivněna spoluprací mnoha aktérů. Jedněmi z nejdůležitějších jsou samotní autoři, svou roli hrají také redaktoři, grafikové, recenzenti, typografové, ilustrátoři a další. V rámci zpracovávání svého návrhu učebnice výtvarné výchovy jsem na sebe vzala nelehkou roli autorky obsahu i formy a upravovala dílo jako celek se vším všudy. Jako recenzenty jsem využila vybrané pedagogy Katedry výtvarné výchovy a kultury Západočeské univerzity v Plzni, své kamarády a rodinné příslušníky.

*„Jak často se setkáváme ve škole s mechanicky pojatou vývojovou „kunsthistorií“! Proti tomuto pojetí stavíme myšlenku nehotovosti a vyvstávání smyslu. Pracovní listy k výstavám nabízejí prostory, ve kterých se lze přehrabávat, kramařit, vybírat, odkládat a nacházet.“* (Fulková, Hajdušková, Sehnalíková, 2014, s. 11)

V rámci tvorby učebnice jsem se ztotožnila s výše zmíněnou citací, načež tvorba probíhala postupně a organicky. Příprava spočívala ve vytyčení si určitých okruhů, které bych učebnicí ráda zprostředkovala. Při jejich implementaci do učebnice jsem se nechala inspirovat svými asociacemi a myšlenkami, jež jsem si zapisovala, kdykoli a kdekoli mě napadly. Sestávaly z nadpisu, krátkého popisu vytyčeného okruhu, otázek zjišťujících prekoncept, orientaci studentů ve vybraném obraze či předchozím textu, pochopení obrazu či textu a umožňující dokumentaci jejich vlastních myšlenek, či postojů. Dále jsou navrženy úkoly na procvičování vlastní výtvarné citlivosti v rámci daného okruhu.

Prvotní myšlenky byly později přepsány na klávesnici a upravovány v programu Adobe InDesign. V rámci optimální vizuální komunikace myšlenky byly pečlivě uváženy obrazové přílohy, výběr a uspořádání typografie, kompozice dvojstránky a barvy. Nevyhovovalo-li ztvárnění určitých idejí po opětovném skládání a přemístování jednotlivých vizuálních prvků mým předpokladům, nemilosrdně jsem je z učebnice vyřadila.

## 15 Výrazová struktura učebnice

Učebnici lze rozebrat z hlediska výrazových prostředků, jimiž komunikuje. Do této kategorie spadá její grafický design, obrazové přílohy, typografie a hrátky s ní, způsoby používání barev a hudební vložky.

### 15.1 Grafický design

Grafický design se v knize nejvíce projevuje v kapitolách věnovaným grafům, typografii / lettrismu, tiskovým barvám CMYK a představením možností grafické vizualizace informací (grafům). Kniha *Information is Beautiful* (Informace jsou krásné) zmiňuje následující myšlenku: „*Svým způsobem jsme dnes všichni vizuální typy. Každý den, každou hodinu, možná dokonce každou minutu čteme a absorbujeme informace skrz web. Jsme v nich ponořeni. Možná dokonce ztraceni. Možná tedy všichni potřebujeme dobře navržené, barevné a snad i užitečné grafy, které nám pomohou se zorientovat. Potřebujeme mapy moderního světa.*“ (McCandles, 2014, s. 6) Autor dále pokračuje: „*Ale může kniha s minimem textu naplněná diagramy, mapami, grafy zůstat vzrušující a čtivá? Může být zábavná? Může člověk vtipkovat v grafech? Je to vůbec dovoleno?*“ (McCandles, 2014, s. 6) Jeho kniha disponuje všemi zmíněnými adjektivy, jeho grafy lze považovat za vtipné, některým nechybí emoce ani osobitost. Ve své kapitole o grafech jsem tedy myšlenku, že grafy mohou být vtipné, osobité i emocionální demonstrovala příklady od třech kreslířů: Marca Johnse, Natalye Lobanové a kreslíře ze sociální sítě tumblr, jenž vystupuje pod jménem „CoolnessGraphed“.

### 15.2 Obrazové přílohy

Učebnice v sobě snoubí 305 obrazových vazeb. Obrazové přílohy sestávají z vizuálně obrazných dokumentů dějin umění vybraných tak, aby byly v rámci tématu a možností pro studenty atraktivní. Atraktivita je relativní pojem, který lze hodnotit na základě originality námětu a ztvárnění uměleckého díla. Při výběru vhodných obrazových ilustrací jsem si kladla následující otázky: Jak typický je obraz, na nějž se díváme? Vídáme takovou věc každý den? Hyperrealistické zátiší s jablky nám například nemusí připadat jako nic výjimečného, nic, co bychom nemohli vidat dnes a denně, zatímco surrealistický obraz je originální svou nevšedností. Dále hrály v uvažování nad atraktivitou určitého obrazu roli především barvy (jejich pestrost v rámci jednoho obrazu i učebnice), nadčasovost, formát, jež bude vhodně zapadat do formátu dvojstránek atd.

Příklady z dějin umění jsou pro lepší usazení v kontextu doplněny jménem autora, názvem díla a rokem zhotovení.

Kde nestačí dějiny umění, doplňuji text vlastními ilustracemi, které napomáhají k obsahovému odlehčení učebnice, jsou bližší současnému výtvarnému jazyku a jsou nejspíš bližší i vlastnímu rukopisu studentů.

Za obrazové přílohy považuji samozřejmě i vlastní fotografie, které buď pouze ilustrují text, nebo nabádají studenty, aby do nich zakreslili své představy. Příkladem je například fotografie chodníku (vyfocená z okna mého pokoje), na nějž má student zakreslit strukturu. Dalšími příklady jsou fotografie volné přírody v Plzni, madridského sídliště a města, kam student může zakreslit svůj nápad na sochu.

Poměrně častým typem ilustrace jsou v mé učebnici bubliny s textem vložené přes vizuálně obrazná vyjádření z dějin umění způsobem, jenž dílo oživuje a dává mu hlas.

Dalším typem ilustrace jsou grafy, které se objevují nejen ve stejnojmenné kapitole, ale například také v sekci Bonusové aktivity v tematickém bloku, jež pojednává o spolupráci.

## 15.3 Typografie

Vzhledem k tomu, že tvorba učebnice probíhala postupně a organicky, také obsah a formu textu jsem vymýšlela postupně a měnila jeho znění i uspořádání dle svého nejlepšího uvážení. Členění typografie tedy nepodléhá žádnému přísnému předem definovanému layoutu, pouze mojí postupně se vyvíjející intuici. Žádný předem definovaný layout znamená, že tvůrce není svazován, může si s textem hrát a musí prokázat větší kreativitu v neustálém vymýšlení, jak nejvhodněji sladit text a obraz a komunikovat sdělení. Tato svoboda se na začátku práce jeví jako výhoda, v průběhu práce ale zabírá více času ji zkrotit.

Většina textu je vysázena příjemně vyhlížejícím a nadčasově geometrickým písmem Circular v řezu Book na většinový text a řezu Bold na nadpisy. V programu Adobe InDesign přednastavené metrické rozpaly jsem nahradila optickými tak, aby text už na pohled působil příjemněji a lépe se četl.

Na většinu informativního textu je aplikovaná velikost devíti bodů, sjednocená velikost všech faktografických popisků je osm bodů. Nadpisy dílčích bloků se svou velikostí pohybují v různých velikostech v rozmezí 16 až 135 bodů. Toto rozmezí může působit markantně, nepostrádá však zcela opodstatnění. Šestnáctibodové písmo bylo zvoleno v rámci nadpisu kapitoly o minimalismu, který praví, že méně je více a neupozorňuje na sebe okázalými efekty (k nimž patří i okázalá velikost nadpisů), Písmo ve velikosti 135 bodů je výrazná výjimka v učebnici použitá jako nadpis kapitoly

s názvem Nadsázka, která staví na zveličování. Ostatní nadpisy se pohybují nejčastěji okolo velikosti 33 – 44 bodů.

Všudypřítomné písmo Circular doplňuje mé vlastnoruční písmo, čímž osvěžuje text psaný na počítači a dodává mu lidskost. V kapitole o typografii a dadaismu se objevuje širší paleta písem.

Hrátky s písmem můžeme v rámci předkládané učebnice rozdělit do následujících deseti kategorií: dělení slov, výslovnost, písmo a barva, škrtnání, velikost, násobení, litera jako symbol, přesný význam techniky, kresba písmem a typografická znaménka.

### **Dě-le-ní slov**

Učebnice si hraje s možnostmi textu, jazyka a typografické úpravy písma. Samotný název Vý-tvar-ka je rozdělen tak, aby v něm vyniklo slovo tvar, jež je dále rozvíjeno. Z tvaru se stává tvář. Hrátky s dělením slov se v knize projevují dále třeba na dvojstránce porovnávací rozdílu mezi sgrafity a graffiti. K těmto pojmům je přidána také ilustrace s názvem graf i ty.

### **Výslovnost**

Abych přiblížila správnou výslovnost nizozemského malíře Vincenta van Gogha, přepisují jeho příjmení „Van Gogh“ pro něj typickou strukturou tahů a stejně konstruovaným písmem přidávám popisek „Fajn hoch“. Spojením s touto frází si pak studenti lépe zapamatují správnou výslovnost, která by se dala přepsat jako „Fan Choch“. Dále je poukázáno na fakt, že vyslovené slovo graffiti zní stejně jako graf i ty.

### **Písmo a barva**

Obsah slov lze znásobit také barvou. Učebnice to ukazuje v případě textu o Seuratovi a jeho způsobu stínování. Barva tohoto textu volně přechází z černé do světle šedé.

### **Škrtnání**

V učebnici se nebráním ani škrtnání textu, neboť chci vyjádřit, že je žádoucí dělat chyby. Rovněž vím, že škrtnutý text často lidi podněcuje k jeho čtení více než úhledně prezentovaný text. Toto tvrzení svým vlastním škrtnáním podporují například umělci jako je Jean-Michel Basquiat, Tracey Emin nebo Cy Twombly.

### **Velikost**

Velikost důležitých pojmů či citací se nebojím zvýšit na úroveň velikosti nadpisů. Co je důležité, má vyznít. Odlišení velikosti typografie zapojují i v rámci komunikace obsahu



## K r e s b a p í s m e m

Kapitola Portrét je představena písmeny ze slova Portrét zorganizovanými tak, aby připomínala oči, nos a ústa, přičemž název portrét zůstává stále jasně čitelný.

### Typografická znaménka!?

Typografická znaménka jakožto symboly jsou dle vzoru Ladislava Sutnara využity na dvoustránce nadepsané „Recenze“ s otázkami pro recenzenty. Akcentován je zde otazník (?) symbolizující otázku a vykřičník (!) symbolizující jisté odpovědi.

Zvětšené variace na písmeno S pak figurují na dvoustránce, která ukazuje mezioborové souvislosti výtvarné výchovy s anglickým jazykem, biologií, českým jazykem, dějepisem, dramatickou výchovou, ekonomii, environmentální výchovou, fyzikou, hudební výchovou, chemií, informačními technologiemi, matematikou a geometrií, právem, tělesnou výchovou a zeměpisem. U pojmu Dějepis, který mimo jiné zmiňuje Hitlerovy malířské snahy, se vyjímá zkratka SS (Schutzstaffel), pojem Ekonomie ilustruje S stylizované do symbolu amerického dolaru, u pojmu Právo pak náleží dvě S pod sebou spojené do znaku paragrafu.

## 15.4 Barvy

Na obálku učebnice byla zvolena kombinace středně zelené v hodnotě #678322 a světle růžové v hodnotě #e8acce. Toto barevné spojení může evokovat spojení sil přírody (zelená) a člověka (růžová), který se v evropském kontextu rodí nejčastěji s narůžovělou barvou pleti. Na zadní straně obálky pak může růžová barva dodávat abstraktnímu tvaru význam jakési žížaly, která komunikuje s neurčitým bílým tvarem. Obálka je ale natolik abstraktní, že může evokovat zcela odlišné koncepty. Neútočné odstíny zelené a růžové byly zvoleny na bázi studia komplementárních barev v barevném kruhu. Zelená je mírumilovná barva klidu, která v druhých evokuje dojem, že něco dělají správně.

Barvy obálky se pak ozývají na začátku a konci učebnice. Spolu s dalšími barevnými odstíny zelené, modré, růžové, fialové, oranžové a červené oddělují také některé dílčí bloky učebnice, specificky pak dvoustránky s názvy Obsah a Bonusové aktivity.

### Re:klama

Jiné barvy jsou použity v rámci zachycení určité senzacechtivosti reklamy. Kapitola Re:klama využívá zejména růžovou (jejíž odstín evokuje určitý idealismus- pohled na svět skrz růžové brýle) a červenou, kterou Vasilij Kandinskij popisuje jakožto barvu, která „*je navzdory své energii a intenzitě obdařena navíc ještě nezměrnou cílevědomostí. V jejím*

*žhavém klokotání, směřujícím hlavně do vlastního nitra a vyzářujícím vně jen nepatrně, je totiž obsažena jakási zralá mužnost...*" (Bystřický, Vrchotová, Kabátníková, 2011), Červená aktivizuje pozornost, je to barva silné emoce a fyzičnosti (lásky - začervenání, vášně, sexuality), ale také barva vzteku („vidí rudě“), násilí (červená barva krve), dráždění (červený šátek dráždící býky) a politických režimů postavených na diktatuře (např. vizuální styl nacistického Německa, Sovětského svazu, Maova rudá knížka atd.)

### **Souvislost obrazu a slova**

Dále barva pomáhá spojovat vztah mezi obrazem a slovem, kdy z obrazu kapátkem vytahuje barvu, kterou pak přenáší na daný nadpis, či jí zvýrazňuje otázky k vizuálně obraznému vyjádření na téže dvoustránce.

### **Barevná škála, tiskové barvy, barevný kruh**

Učebnice se věnuje barevné škále a tiskovým barvám CMYK (Cyan, Magenta, Yellow, Key). Kapitola s názvem Grafy se zabývá problematikou toho, jak takové grafy vybarvit. Představuje barevný kruh, v němž vyzdvihuje komplementární a terciární barvy.

### **Černobílost**

Mnoho stránek si vystačí i zcela bez barvy (tj. v ryze černobílém provedení) a to v případech, kdy by barva neplnila žádné funkční ani estetické opodstatnění. Černobílé provedení vyznívá zejména v kapitolách Struktura a Typografie. V těchto oblastech záleží převážně na konstrukci, kterou nejlépe vnímáme v její nejjednodušší a nejryzejší podobě; v černobílém provedení.

### **Komplementární kontrast, inkarnát**

V kapitole Inkarnát se oproti barvám pleti objevuje písmo v modré barvě, které v rámci komplementárního kontrastu s barvou pleti zachycenou Petrem Paulem Rubensem či Lucianem Freudem pěkně vyniká.

### **Stupňování**

Aby lépe vyznělo postupné odumírání smíchu, jsou v kapitole Socha cha cha cha jednotlivé slabiky „cha“ barevně odstupňovány tak, že je jejich barevná intenzita postupně snižována, až zcela splývají s barvou papíru.

### **Netřeba barev**

Poslední kapitola, která má v žácích probudit přemýšlení o barvách je Pop art. V nadcházejících směrech a kapitolách představovaných v učebnici jako jsou op art, 3D, land art, minimalismus a konceptuální umění už přestává být analýza děl z hlediska barevnosti důležitá.



## 15.5 Hudební vložky

Ve snaze propojit výtvarnou výchovu s hudební jsem do učebnice zapojila několik tipů na písně, které se váží ke specifickým úkolům. První hudební tip se objevuje v sekci grafy, kde žáky nabádám, aby si k malé výtvarné etudě pustili píseň s názvem „Statistika nuda je“ (Uhlíř, Svěrák).

Surrealismus uvádí následující instrukce: „Pusťte si hudební videoklip k písni Up and up od anglické skupiny Coldplay. Jaké záběry si z klipu pamatujete? Co na nich bylo neobvyklého?“. Videoklip ke skladbě používá surrealistickou vizualitu a je proto v tomto kontextu důležitější než samotná melodie či text písně. Při pozdějších úpravách učebnice mohu zvážit, zda ke kapitole o surrealismu nepřidat také píseň „René and Georgette Magritte With Their Dog After The War“ (Paul Simon). V tomto případě by mohly následovat úkoly zjišťující paralely mezi touto písní (melodií i textem) a Magrittovým dílem po válce.

V sekci socha se věnuji soše Davida. Aby studenti lépe pochopili, kdo samotný David byl a čím si zasloužil sochu, mohou si pustit doporučovanou píseň „David a Goliáš“ (Voskovec, Werich).

V sekci Re:klama si mohou studenti pustit píseň slovenské kapely Team „Reklama na ticho“, aby mohli vytvořit myšlenkovou mapu na téma Ticho.

Ke zvážení je také možná inkluze písní o osobnostech z dějin umění. K těm patří například výše zmíněná „René and Georgette Magritte With Their Dog After The War“ (Paul Simon), „Pablo Picasso“ (Modern Lovers) nebo některá z mých vlastních písní o dějinách umění: „Arnolfini“, „Dear Dürer“, „Jean Fouquet“, „Banksy“, „Experiment“, „Richard Long“, „VALIE EXPORT“, „Pop art“, „Jeff Koons“, „Young British Art“ a jiné zatím nenahrané.

## 16 Obsah učebnice

Učebnice začíná již obálkou, která nese název Vý-tvar-ka. Rozdělení, jež akcentuje slovo „tvar“ vyjadřuje, že výtvarná výchova je tvárná. Její tvář si lze v hlavě pedagoga i studenta tvarovat dle obrazu svého.

### 16.1 Naladění

Od názvu učebnice se odvíjejí i následující stránky, jež ukazují různé geometrické tvary v různých barvách a kompozicích. Mohou připomínat jednoduché hračky pro děti, které od útlého věku rozvíjejí dětskou představivost. Následuje pár otázek ohledně tvarů a pobídka studentů k návrhu vlastní obálky.

### 16.2 Tvar/tvář

Na obálku Vý-tvar-ky dále navazuje kapitola věnovaná tvaru tváře, která na šesti stránkách představuje deset zajímavých portrétů z dějin umění od Hieronyma Bosche po Davida Shrigleyho. Otázky a úkoly jsou zaměřeny na studentovo individuální vnímání jednotlivých obrazů („Zkuste ke každému portrétu připsat pár slov o tom, jak na vás působí, jakou emoci ve vás vyvolává, či co vám připomíná.“), imaginaci („Dokreslete, jak asi pokračuje tento portrét.“) a komparaci („Co mají společného obrazy na této straně? Čím se liší?“)

### 16.3 Stínování

Další kapitola nese název Škála a studenti v ní mohou procvičovat nejprve černobílé stínování. Černobílou škálou provádí především Georges Seurat. Předěl mezi černobílou a barevnou škálou předznamenávají tři zdroje světla: Slunce, svíčka a žárovka. Jako umělci co milovali a malovali efekty Slunce jsou představeni Angličan Joseph Mallord William Turner a Francouz Claude Monet. Modelování světla pomocí svíčky ilustruje Francouz Georges de la Tour a vlámský malíř Adam de Coster. Žárovky pak ve své tvorbě využívají Američani Joseph Kosuth, Dan Flavin, James Turrell a anglická umělkyně Tracey Emin. Co se barevné škály týče, přichází na pomoc František Skála, kamenná skála, vlněná šála, La Scala a Václav Špála. Vnímat intenzitu barev pak pomáhají barevné body anglického výtvarníka Damiena Hirsta.

### 16.4 Barvy

V duchu barev navazuje kapitola věnovaná tiskovým barvám CMYK (Cyan, Magenta, Yellow, Key). Kapitola začíná jednoduchým kvízem o jedné otázce a dvou možných odpovědích, z nichž má student vybrat jednu správnou. Tu by měl být schopný

vydedukovat ze vzhledu dalších stránek, které zaplňují čtyři základní tiskové barvy C (Cyan: tyrkysová), M (Magenta: výrazně růžová), Y (Yellow: žlutá) a K (Key: černá) v hodnotě 100%. Na mnou vytvořené ilustraci billboardu s usměvavým politikem a nicneříkajícím sloganem je ukázána problematika míšení barev C, M, Y a K pomocí tiskových bodů. V tomto bodě učebnice znovu připomíná Georgese Seurata a vytváří paralelu mezi jeho pointilistickou metodou a způsobem práce tiskárny. To, že Seurat tvoří způsobem kladení nepřeborného množství bodů vedle sebe na obrazové ilustraci vtipně dokládá švýcarský výtvarník Ursus Wehrli. Dvoustránka s názvem Cviky s CMYKy pak nabízí možnost vyzkoušet efekty tiskových barev bez nutnosti práce s digitálními technologiemi. Kapitulu uzavírá z CMYKových barev složená postavička Mickey Mouse; tedy CMYKey Mouse jakožto nejoblíbenějšího seriálu tiskařů.

## 16.5 Grafy

V grafickém duchu pokračuje kapitola Grafy. Po otázkách pátrajících po prekonceptu představuje čtyři základní typy grafů a žádá studenty, aby jejich vzhled spojily s jejich funkcí. Jako oživení působí otázka na zamyšlení: Jaký graf mají nejradši právníci? Menším písmem je nabídnuta i odpověď: paragraf. Aby kapitola nepůsobila zcela stroze a logicky, nabízím v ní i prostor pro pobavení, který dopřávají grafy od třech zahraničních kreslířů. Vtipné grafy jsou označeny v angličtině, tudíž žák musí najít kvalitní zdroj překladu nebo jim sám rozumět. Snaha o porozumění vtipům může žáka motivovat ke studiu angličtiny. V tomto případě se ukazuje mezioborová propojenost předmětů anglický jazyk a výtvarná výchova.

Úsek grafy dále rozvíjí problematiku barev. V knize je zmíněna například Tufteho myšlenka ohledně barev spojených s grafy: „*Jakou barevnou paletu bychom měli zvolit na reprezentaci a osvětlení informací? Skvělou strategií je použít barvy nalezené v přírodě, zejména ty světlejší, například modré, žluté a šedé z oblohy a stínu.*“ (Tufte, 1990, s. 90). Žáci se mají zamýšlet nad symbolikou barev a jaké konotace evokují jim samotným. Jako úkol je zvoleno přiřazování barev ke všem světadílům. Barevný kruh, komplementární a terciární barvy v něm obsažené představují další strategie vybarvování grafů.

Následují tři hravé etudy, které kombinují grafické myšlení a vtip. Představena je i možnost hravé reprezentace tvaru grafů. Vrcholná cvičení této kapitoly pak nesou názvy: „Zmapujte místnost“ a „zmapujte třídu“. Kapitola Grafy není jediná, která se zaměřuje na rozvoj verbální a vizuální tvořivosti.

Na kořen slova graf pak navazuje dvoustránka hledající rozdíl mezi sgrafity a graffiti, čímž je kapitola o grafech uzavřena. Snaha o rozvoj grafického myšlení tady však nekončí a dále se manifestuje tématem další kapitoly.

## 16.6 Kompozice

Kompozice nabádá studenty ke hrátkám s různým rozvržením a skladbou kompozic ze základních geometrických tvarů: čtverců, kruhů a trojúhelníků. Táže se, jaké kompozice studentům připomínají vnější skutečný svět nebo něco, čeho se lze dotknout. Může kompozice v divácích navodit nějaký pocit/dojem, aniž by jim připomínala něco konkrétního? Studenti dále mohou kreslit pouze pomocí základních tvarů. Další dvoustránka cituje fotografie švýcarského umělce Ursuse Wehrliho, pro něhož je důležitý pořádek a tak dělá pořádek i v kontextech, kde to působí bizarně. S kompozicí úzce souvisí název další kapitoly: Struktura.

Prostor je věnován zkoumání struktur v dvoubarevných dílech Albrechta Durera, Vincenta van Gogha, Zdeňka Sýkory a Guillaumea Apollinaira. Žáci mají svou strukturu nakreslit na chodník. Vzhledem k tomu, že tato kapitola končí kaligrafem, logicky na ní navazuje další kapitola.

## 16.7 Typografie

*„Bez písma neexistuje grafický design. Písmo zprostředkovává většinu myšlenek. Ale bez spektra typografických stylů máme jen slova. Písmo je stejně tak symbolické jako je funkční. I to nejneutrálnější písmo všech písem, Helvetica, reprezentuje jasnost, hospodárnost and univerzálnost provázaného věku.“ (Heller, Ilic, 2001, s. 130)* Sekce typografie ukazuje různé způsoby kreativní práce s písmem. Kapitola též zkoumá studentovo porozumění symbolům, glyfům a znaménkům a představuje techniky snazší orientace v textu, které začal v pozdních čtyřicátých letech dvacátého století ve své práci používat Čech Ladislav Sutnar. *„...S interpunkcí zacházel tak, aby pomáhala čtenáře navigovat na stránkách plných neilustrovaného textu knih a brožur. V padesátých letech dvacátého století začal ve svých návrzích používat interpunkci jako ikony.“ (Anderson, Heller, 2016, s. 45)* Svou prací s interpunkcí pak Sutnar ovlivnil i to, že se od devadesátých let dvacátého století prezentují různé digitální aplikace formou typografických ikon. Proto mu Steven Heller, americký kritik designu, přezdívá „apoštol infověku“.

## 16.8 Dadaismus

To, že na typografii navazuje kapitola s názvem „Náhodadadadadada dada“ není žádná náhoda. V názvu jsou červeně zvýrazněny poslední dvě slabiky „dada“, znění kapitoly tedy propojuje název směru a principy tvorby v něm užívané. Dadaismus osvobodil práci s textem i písmem jako takovým. Studenti zde mohou prozkoumat strategie zapojení náhody do tvorby básní.

## 16.9 Surrealismus

Pojem surrealismus je uveden obrazem Reného Magritta. Žáci mají prostor zahrát si surrealistickou hru, prozkoumat své asociace i techniky zpopularizované Maxem Ernstem: koláž, frotáž a dekalk.

## 16.10 Portrét a inkarnát

Kapitola Portrét nenutí žáky ke kreslení či malování portrétu. Zamýšlí se spíše nad tím, jak může vzhled a způsob výtvarného zobrazování vyjadřovat osobnost portrétovaného. Studenti jsou nabádáni k porovnání portrétů identických osob dvěma různými umělci. Mona Lisa je zde představena ve verzi od Leonarda da Vinciho a Andyho Warhola, papež Inocenc X. pak ve verzi od Diega Vélazqueze a Francise Bacona. Vý-tvar-ka nabádá žáky k porovnávání různých děl a směrů častěji. Komparace je důležitá jakožto technika, která jim pomáhá zkoumat věci z různých úhlů, tak aby mohli srovnávat rozdíly i podobnosti také v jiných oblastech života.

S portrétováním souvisí i problematika inkarnátu: barvy pleti. Tato kapitola vysvětluje pojem a ukazuje, že na zachycení tónu kůže poslouží i barvy, jež bychom nečekaly: stín a hloubku ve tváři pomohou vybudovat zelená, modrá a fialová. Kapitola zkoumá také symboliku barev, když se studentů táže například na to, co by mohl vyjadřovat převážně zelený nebo bílý inkarnát. Kapitola dále rozvíjí výtvarnou citlivost pomocí příkladů inkarnátů od Paula Gauguina, Michelangela Buonarottiho, Petra Paula Rubense a Luciana Freuda,

## 16.11 Socha

Z dvoudimenzionálního prostoru malby se nyní dostáváme do třidimenzionálního prostoru. Tento předěl zachycuje kapitola Socha(chachachacha). Představuje se ukázkou Myrónova Diskobola a dále porovnává renesanční a barokní postoj odvážného Davida od Michelangela Buonarottiho a GianLorenza Berniniho. Počítá se studentovou schopností převtělít se do postojů obou soch a na bázi svých fyzických pocitů reflektovat rozdíl mezi renesancí a barokem. Kapitola předvádí neotřelé přístupy k soše Angličana

Henryho Moorea a italského futuristy Umberta Boccioniho. Francouz Auguste Rodin ukazuje, že socha může přemýšlet. Český sochař Kurt Gebauer dokazuje, že socha může i létat.

## 16.12 Měřítko

Sochu dále rozvíjí kapitola Měřítko, která představuje měkké i tvrdé sochy umělce pop artu Claese Oldenburga a jeho ženy Coosje van Bruggen. Tyto sochy v nadživotní velikosti představují objekty, jež se často vejdou člověku do dlaně. Stránky ukazují omeletu větší než dva lidé dohromady, kapesní nožík jako obrovskou sochu před mrakodrapem a podobně zvětšené kuželky. Studenti se mohou zamyslet nad tím, jaké objekty denní potřeby definují dnešní dobu a jak by je zasadily do prostoru krajiny, sídliště nebo města.

## 16.13 Nadsázka

S měřítkem souvisí i kapitola Nadsázka, která na Parmigianinově Madoně s dlouhým krkem ukazuje principy tvorby manýristů. Studenti si mají všimnout všeho, co bylo na obraze prodlouženo. Na další straně se vyjímá detail rukou v Michelangelově fresce Stvoření Adama a připodobňuje ho ke strategii společnosti Nokia, která tento detail parafrázovala a využila ve své kampani se sloganem „Spojujeme lidi“. Podobné vizuální vztahy jako zdroj prestiže zkoumá francouzský filozof a sémiotik Roland Gérard Barthes. Na bázi Michelangelových rukou mají poté studenti načrtnout, jak by si s jeho rukama poradil manýrista.

## 16.14 Abstraktní expresionismus

Následuje kapitola Abstraktní expresionismus, která se soustředí čistě na Jacksona Pollocka. Vhodnými otázkami studenty nabádá ke zjištění toho, proč je Pollock tak drahý. Jejím cílem je donutit studenty nahlížet a posuzovat umění z jiné než realistické stránky.

## 16.15 Reklama, pop art, op art, iluze

Kapitolu Reklama považují za smysluplnou i proto, že pomáhá žákům pochopit reklamní triky inzerentů a stát se vůči nim díky této průpravě o něco odolnější.

Po reklamě následuje kapitola Pop art. Pomocí otázek jako jsou „Co a kdo je teď populární? O čem a o kom se mluví? Celebrita? Politik? Produkt? Myšlenka? Zaslouží si podle vás výše zmíněné tolik pozornosti? Vysvětlete svou odpověď.“ nabádá studenty k reflexi socio-kulturního prostředí, v němž se pohybují. Tvůrčí úkoly navazují na příklady

Andyho Warhola a Roye Lichtensteina. Následuje krátké představení op artu, po němž jsou studenti nabádáni k výtvarné reflexi rozdílu mezi pop artem a op artem.

S op artem souvisí také iluze. Proto je další kapitolou Iluze 3D, který zkoumá rozdíl mezi 2D a 3D a nabádá studenty k napálení chodců ve veřejném prostoru.

## 16.16 Land art, detail, minimalismus

Veřejným prostorem je i krajina a příroda, což manifestuje kapitola Land Art. Land art je spíše monumentální záležitostí, detaily v přírodě můžeme zkoumat výběrem libovolné přírodniny a zvětšením do nadživotní velikosti. Než začneme, můžeme se inspirovat například americkou malířkou Georgiou O'Keeffe.

Květiny často inspirují ornamentalisty, kontrastním směrem může být název další kapitoly: Minimalismus. Studenti jsou nabádáni k hledání společných jmenovatelů tvorby představitelů minimalismu, vysvětluje pojem serialita a navrhuje minimalističtější způsob života. Ukazuje postoj a výroky kritiků minimalismu a nabízí studentům možnost obhájit kvality minimalismu.

## 16.17 Konceptuální umění

Konceptuální umění se hrátkami se zájmeny „On“ a „Ono“ soustředí na Ona Kawaru a Yoko Ono. Nadpisy je představují slovy „Budte jako On“ a „Budte jako Ono“, text vysvětluje koncept jejich díla. Studenti si oddechnou na dvoustránce, která praví „Budte jako vy“, která je nabádá, aby čistý prostor dvoustránky využili, jak chtějí.

## 16.18 Bonusové aktivity

Po hlavních kapitolách učebnice je zařazena sekce Bonusové aktivity, kterou tvoří podkapitoly Recenze, Diktát a Spolupráce. Dvojstránka „Recenze“ nabádá žáky, aby šli na výstavu a refletovali ji pomocí navržených otázek. Diktát se zabývá problematikou výtvarné svobody v různých prostředích a zeměpisných lokacích. Aktivita, kterou diktát nabízí však nespojuje studentovu představivost. Výtvarný diktát je postaven na kresbě podle diktovaného slova. Sekce Spolupráce byla do učebnice zařazena jako inspirace myšlenkou kooperativní výuky a učení, neboť studenty, „...zapojuje do komunikace, která od nich vyžaduje, aby navenek vyjádřili to, jak přemýšlejí (zpracovávají informace) o úkolu. Tím, že jsou jejich myšlenkové postupy a strategie řešení problémů vysloveny nahlas, je možné reflektovat a diskutovat o nich. Pro určité typy kooperativního učení platí, že vedou ke zlepšení výkonu žáků s větší pravděpodobností, než když žáci pracují na úkolech samostatně.“ (Starý, 2005, s. 30)

## 16.19 Mezioborové souvislosti

Poslední stránky na příkladech mezioborových souvislostí vysvětlují, že výtvarná výchova je pro každého. Zmíněny jsou společné zájmy výtvarné výchovy s angličtinou, biologií, češtinou, dějepisem, dramatickou výchovou, ekonomikou, environmentální výchovou, fyzikou, hudební výchovou, chemií, informačními technologiemi, matematikou a geometrií, právem, tělesnou výchovou a zeměpisem.

Následuje poslední úkol „Borec na konec“ a nechybí ani reflexe s deseti otázkami pro studenty, jejichž vyplnění studenty by pomohlo zprostředkovat zpětnou vazbu, inspirovat možné alterace a zlepšit tak kvalitu učebnice.

Vý-tvar-ka se loučí poslední barevnou kompozicí nahodilých tvarů a slovy „Tak čau.“.



## 17 Didaktická analýza učebnice

Výše popsané kapitoly jsou samostatně použitelné tematické materiály, které pokrývají základní výchovně vzdělávací cíle a jejichž spojovací linií je zejména způsob podání. Jejich uspořádání není tedy zcela závazné a bylo by možné ho modifikovat..

Hlavní zaměření jednotlivých kapitol lze rozdělit do obecnějších bloků:

- 1) výrazové prostředky (bod, linie, plocha, barva ...), zkráceně Výrazové,
- 2) objekt vizuálně obrazného vyjádření (tvář, socha), zkráceně Objekt,
- 3) dějiny umění, specifické výtvarné styly (dadaismus,..), zkráceně Dějiny,
- 4) nástroje vizualizace v současné praxi (typografie, grafy...), zkráceně Vizualizace,
- 5) bonusové aktivity (zaměření nespecifikováno), zkráceně Bonusy.

Současné řazení kapitol respektuje především věk a úroveň žáka a logiku návaznosti, aniž by bylo nutné ho respektovat. V první půlce jsou řazeny především kapitoly zabývající se výrazovými prostředky a vizualizací, ve druhé části převažují exkurze do oblastí dějin umění.

Tabulka 1: Řazení kapitol učebnice - skutečné a alternativní možné

	Současné	Možné - respektující zaměření	Blok
1	Tvar / Tvář	Škála	Výrazové
2	Škála	Kompozice	
3	CMYKy	Struktura	
4	Grafy	Portrét a inkarnát	
5	Kompozice	Měřítka	
6	Struktura	Nadsázka	
7	Typografie	Dadaismus	Dějiny
8	Dadaismus	Surrealismus	
9	Surrealismus	Abstraktní expresionismus	
10	Portrét a inkarnát	Pop art	
11	Socha	Land art	
12	Měřítka	Minimalismus	Objekt
13	Nadsázka	Konceptuální umění	
14	Abstraktní expresionismus	Tvar / Tvář	
15	Reklama	Socha	Vizualizace
16	Pop art	CMYKy	
17	Tři dé	Grafy	
18	Land art	Typografie	
19	Minimalismus	Reklama	
20	Konceptuální umění	Tři dé	Bonus
21	Bonus 1	Bonus 1	
22	Bonus 2	Bonus 2	

Přestože předkládaná učebnice jednotlivá zaměření v současném řazení zcela nesytematizuje, je propojena; toto propojení však není prvoplánově rozpoznatelné. Pro hodnocení dopadu na žáka jsou kapitoly (celkem 22) v následující analýze rozděleny do skupin podle náležitosti k jednotlivým sledovaným jevům. 7 kapitol se zabývá specifickými směry dějin umění (dadaismus, surrealismus atd.), 2 kapitoly jsou zaměřené na objekty (tvář a socha), 5 kapitol se věnuje nástrojům vizualizace a 6 kapitol zkoumá výrazové prostředky výtvarného umění (bod, linie, plocha, barva).

## 17.1 Didaktická analýza učebnice jako celku

Stěžejní roli v učebnici hrají úkoly vyžadující aktivitu žáka a přirozeně rozvíjející jeho schopnosti a kompetence v různých oblastech, proto je třeba věnovat pozornost rozboru typů použitých úloh. Typologie úkolů se zabývá rozčleněním jednotlivých úloh s ohledem na jejich zaměření. V oblasti výtvarné výchovy mohou být úlohy členěné už samotným konceptem nebo cílovým zaměřením, používanými výrazovými prostředky, uplatňováním subjektivity atp.

*„V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci, ty umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Výtvarná výchova nabízí vizuálně obrazné prostředky nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“* (Rámcový vzdělávací program, 2016)

Cílem jednotlivých úkolů je ovlivňování procesu učení žáka tak, aby byly naplňovány nejen základní tři druhy **činností výtvarné výchovy** dle RVP (rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků), ale výstup byly v souladu s obecnými cíli výchovně vzdělávacího procesu (zpracováno podle Rámcový vzdělávací program, 2016).

Základní vzdělávání usiluje o naplňování těchto obecných cílů, týkajících se jednak rozvoje žáka jako individuální osobnosti, ale i rozvoje žáka jako sociální bytosti..

**Cíle rozvoje osobnosti** lze rozdělit do šesti kategorií:

CR1 umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení; (Učení)  
CR2 podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; (Myšlení, řešení)

CR3 učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný; (Zdraví)

CR4 pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi (Rozvoj)

CR5 uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi (Aplikace)

CR6 později rozhodovat o vlastní životní a profesní orientaci. (Rozhodování)

**Cíle rozvoje žáka jako sociální bytosti** rozdělit do pěti kategorií:

CS1 vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci; (Komunikace)

CS2 rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; (Respekt)

CS3 připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti; (Odpovědnost)

CS4 vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě; (Empatie)

CS5 vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi; (Tolerance)<sup>1</sup>

Cíle a jejich plnění musí být v souladu **se základními kompetencemi**. V etapě základního vzdělávání jsou (podle Rámcový vzdělávací program, 2016) za klíčové považovány kompetence k:

K1 učení;

K2 řešení problémů;

K3 komunikativní;

K4 sociální a personální;

K5 občanské;

K6 pracovní.<sup>2</sup>

Cíle jsou naplňovány pomocí vzdělávání, které se na úrovni 2. stupně realizuje v předmětech nebo předmětových skupinách, pro které je vymezeno učivo. V rámci výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ ho lze rozdělit na tři hlavní směry podle dopadu na

---

<sup>1</sup> Uvedené zkratky(CR1-6, CS1-5) jsou použity v přiřazení cílů k úkolům v materiálu v příloze, pro orientaci jsou uvedeny i zde. Zkrácené vyjádření cílů (v závorkách) je použito jako popisky v ilustrativních grafech.

<sup>2</sup> Zkratky dále budou sloužit pro identifikaci položek v přílohách a grafech

rozvoj žáka - rozvíjení smyslové citlivosti (RSC), uplatňování subjektivity (US) a ověřování komunikačních účinků (OKU) (podle Rámcový vzdělávací program, 2016)

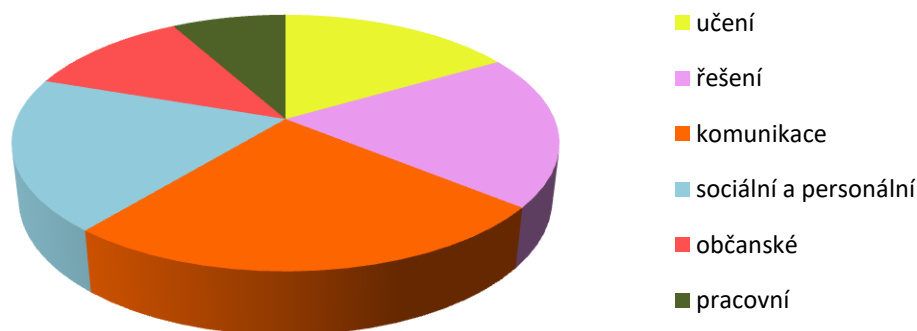
Na výše zmíněné (cíle, kompetence a učivo) pak navazuje typologie úloh, které mají prostřednictvím učiva rozvíjet kompetence žáka tak, aby bylo dosaženo výchovně vzdělávacích cílů. Dále jsou rozebrány použité úlohy a jejich náležitost k učivu a dopad na rozvoj kompetencí a naplňování cílů.

V příloze 8 byly úlohy použité v učebnici rozčleněny podle kapitol, celkový počet analyzovaných úloh je 94. Ke každé úloze v rámci kapitol byly přiřazeny etapy linie poznávacího procesu, která vede obecně takto :znanosti - zkušenosti - použití - kreativita - vytváření nových znalostí. Podrobněji by proces poznávání ve výtvarné výchově bylo možné rozčlenit do etap takto: Dívej se (sleduj) - Opakuj - Hledej - Mysli - Představ si - Smysly (zapoj) - Komunikuj - Tvoř ( zkratky D - O - H - M - P - S - K - T).

Dále byly přiřazeny potřebné nástroje pro plnění úkolů (tužka, nůžky, noviny, barvy...). Cíle vzdělávacího procesu, které úloha rozvíjí, byly sledovány v oblasti rozvoje žáka jako osobnosti i jeho socializace a zmíněna je i vazba na vytváření obecných kompetencí a oblasti rozvoje.

Cílem učebnice je všestranný rozvoj všech kompetencí. Následující grafická analýza ukazuje míru splnění tohoto cíle.

Obr. 1: Struktura rozvíjených kompetencí učebnicí jako celku



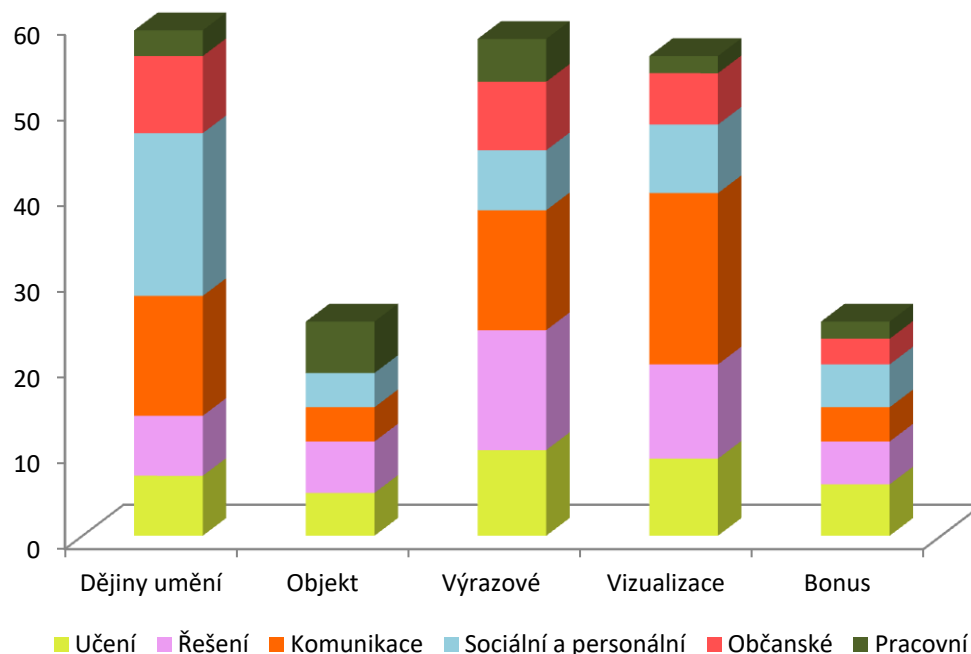
Zdroj: vlastní zpracování

Obr. 1 ilustruje, že předložená učebnice výrazně rozvíjí kompetenci komunikace, nejméně je rozvíjena kompetence pracovní. Ačkoli je výtvarná výchova vnímaná jako ekvivalent pracovních činností, učebnice je soustředěna zejména na rozvoj vnímání a komunikace umění.

Obr. 2 ukazuje, že struktura rozvíjených kompetencí obecnějších bloků (Dějiny umění, Objekt, Výrazové prostředky, Vizualizace a Bonusové aktivity) se liší. Zatímco

Dějiny umění rozvíjejí zejména kompetenci sociální a personální, Vizualizace se zaměřuje především na rozvíjení kompetence komunikativní.

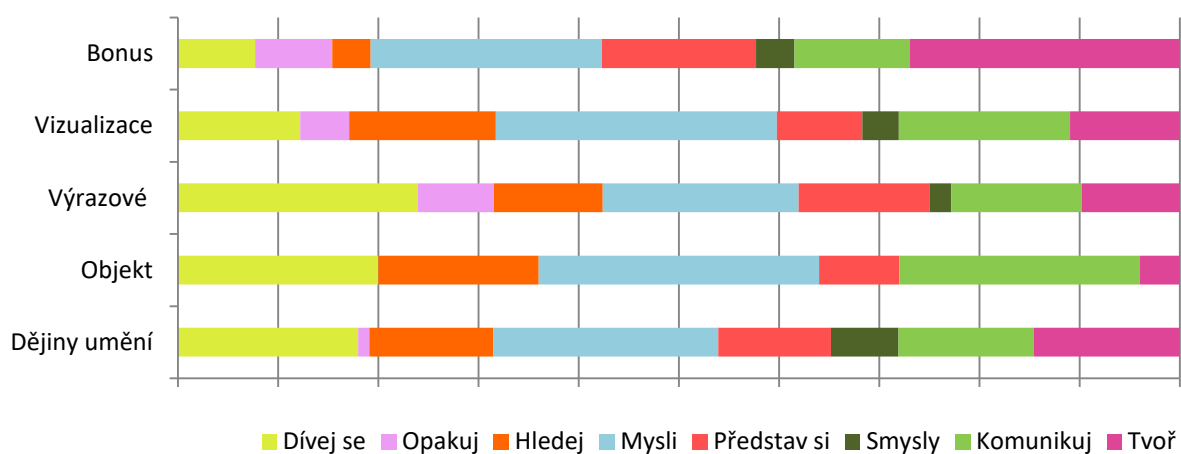
Obr. 2 Kompetence v jednotlivých částech



Zdroj: vlastní zpracování

Výše byly popsány základní etapy procesu poznávání v rámci výtvarné výchovy, většina úloh zahrnuje více etap, málokteré úlohy však etapy pokrývají komplexně. Strukturu využívání jednotlivých etap poznávání v obecnějších blocích ilustruje obr. 3.

Obr. 3. Etapy procesu řešení úloh v obecnějších blocích

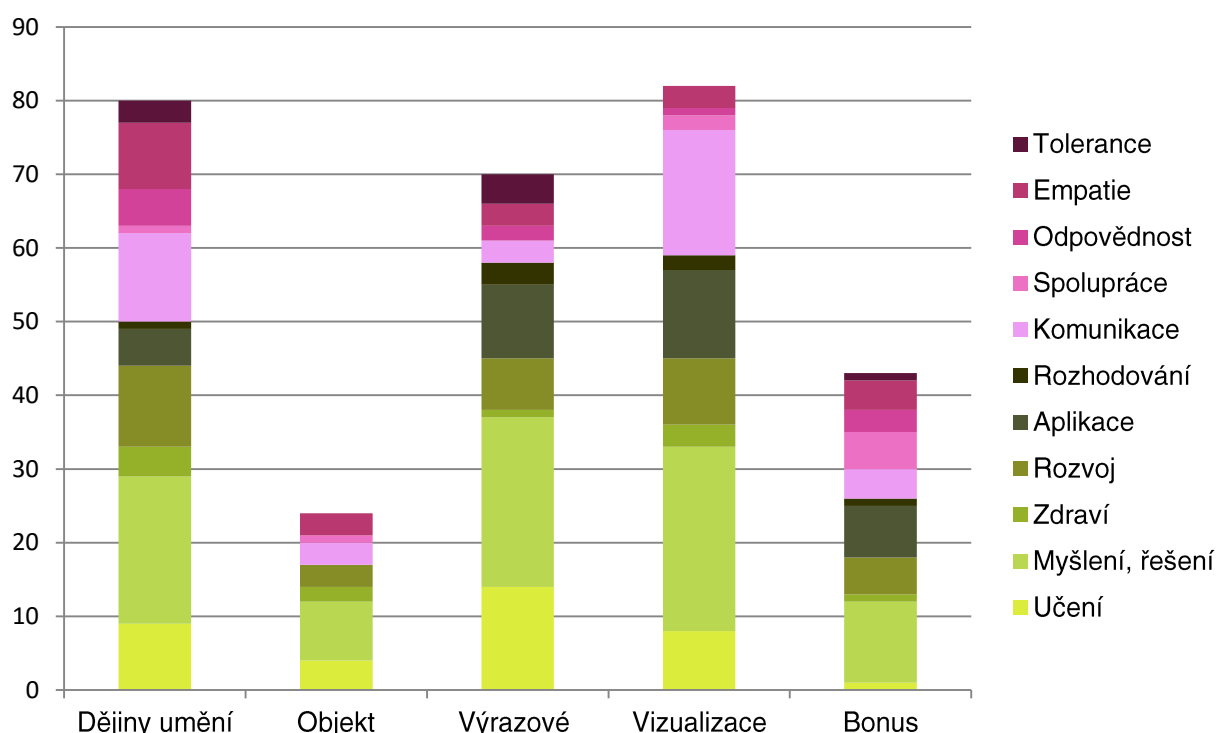


Zdroj: vlastní zpracování

Ve všech kategoriích je výrazná etapa procesu myšlení, zanedbatelná je naopak etapa opakování.

Obr. 4. ilustruje míru orientace na plnění různých cílů vzdělávání, a to v rozdělení kapitol na obecnější bloky (v blocích objekt a bonus je zařazen menší počet kapitol a tím pádem i úloh, což reflektuje i menší početní zastoupení výchovně vzdělávacích cílů).

Obr.4. Navázání úloh na cíle vzdělávacího procesu



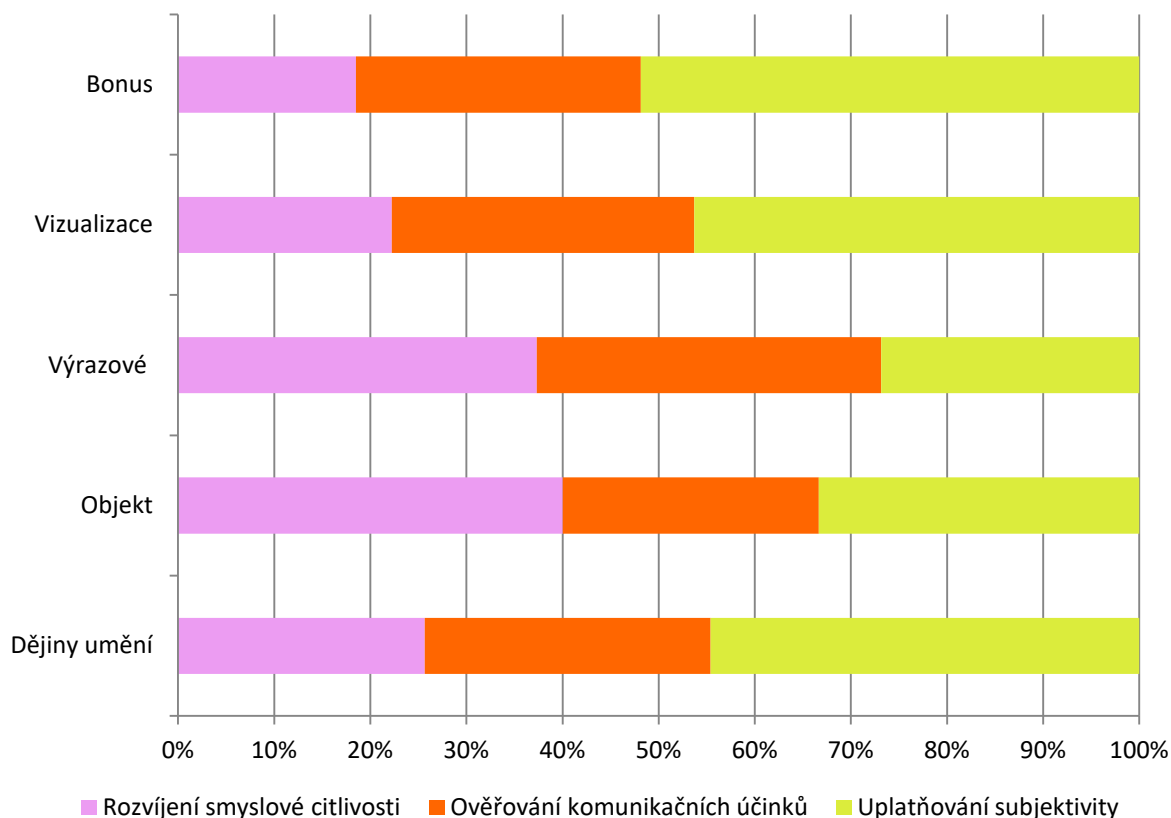
Zdroj: vlastní zpracování

Učebnice jako celek rozvíjí žáka spíše jako individuální osobnost (stupně zelené), než jako sociální bytost (stupně fialové). Nejvýrazněji se úkoly orientují na cíl rozvoje 2: podněcování žáka k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů. Nejméně rozvíjen je cíl 6: rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Učebnice by též mohla žáka častěji nabádat ke spolupráci. Rozvoj žáka jako sociální bytosti nejvíce akcentuje cíl 1: vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci. Učebnice by do budoucna mohla vložit více podnětů na rozvoj cíle 5: vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi (tolerance).

Obr. 5 sleduje, jak jsou v obecnějších blocích zastoupeny (v %) základní typy tvůrčích činností ve výtvarné výchově vymezené v platném Rámcově vzdělávacím

programu (rozvíjení smyslové citlivosti, ověřování komunikačních účinků a uplatňování subjektivity).

Obr. 5: Struktura typů tvůrčích činností v jednotlivých blocích učebnice



Zdroj: vlastní zpracování

Struktura typů tvůrčích činností je relativně vyvážená, přičemž nejvýraznějším typem tvůrčí činnosti je uplatňování subjektivity. Ta se logicky nejvíce projevuje ve volné tvorbě (bonusové aktivity), vizualizaci a .dějinách umění. Bloky Výrazové prostředky a Objekt jsou orientovány na poznávání a práci s obecnými výtvarnými principy a tudíž je více zastoupeno rozvíjení smyslové citlivosti.

Ověřování komunikačních účinků je zastoupeno rovnoměrně, což je v souladu s jedním ze základních požadavků učebnice - vytvořit materiál, který komunikuje a podněcuje k další komunikaci.

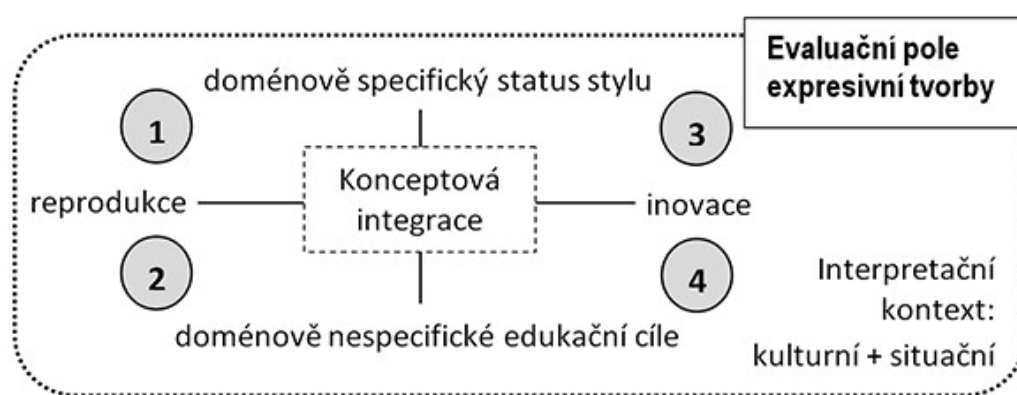
## 17.2 Evaluace vybraných úloh

Učební úlohy mají v každé učebnici důležité postavení, protože "vyzývají žáka k aktivní učební činnosti, vycházejí z oboru a směřují k cíli učení, zakládají edukativní

situaci a podmiňují její formu, organizaci, průběh" (Slavík, Dytrtová, Fulková 2010, 227). Didaktická analýza výtvarných úloh má být pomocí a podporou především pro učitele.

Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol (2017) navrhuji **model evaluačního pole**, který je konstruován jako obsahová struktura orientovaná na dvou osách: vertikální a horizontální (Obr. 6). Uprostřed na jejich průsečíku se nachází sféra konceptové integrace, která je cílem expresivně tvůrčích činností. "Spojení horizontální a vertikální osy odpovídá hlavním funkcím školy, která má tradovat minulé, konfrontovat současné a připravit na budoucí." (Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol , 2017 s. 70)

Obr. 6: Model evaluačního pole



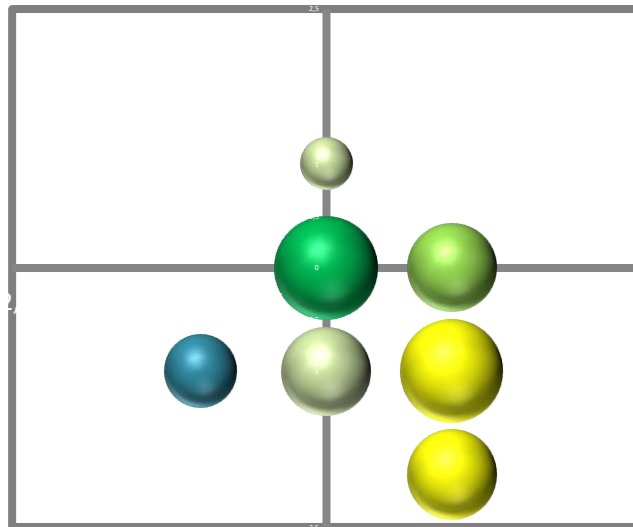
Zdroj: Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol (2017), s. 70

Na horizontální ose lze sledovat **míru inovace**, zleva od tradičního až k vysoké inovační originalitě. Vertikální osa odpovídá nároku na **kulturní hodnotu** od nespécifických rozvojových cílů vycházejících z žákovských potřeb ke tvorbě kulturně hodnotného díla. Centrálním kritériem pro hodnocení kvality expresivních úloh je nárok na konceptovou integraci, který propojuje ontodidaktickou a psychodidaktickou úroveň evaluace s přiměřenou mírou originality.

Z kontextu je zřejmé, že tímto způsobem lze hodnotit jen výtvarné úlohy, v nichž se nachází etapa OPAKUJ nebo TVOŘ (dle popisu z předchozí kapitoly). Proto byly vybrány ze seznamu úloh právě tyto úlohy z předkládané učebnice. Dále byly ale vyloučeny úlohy, u nichž převládá dopad mezioborových kontextů a kreativita nebyla zaměřená přímo na výtvarnou činnost. Ty byly hodnoceny škálou od -2 do 2 (neinovativní, málo inovativní, přiměřeně inovativní, originální, analogicky i na ose kulturní hodnoty). Následně byly úlohy zaneseny do evaluačního pole podle souřadnic. Velikost bublin na obr. 6 je úměrná počtu úloh s daným hodnocením.



Obr. 6: Evaluační pole vybraných výtvarných úloh



Zdroj: vlastní zpracování

Z obr. 6 je patrné, že z vybraných úloh je jich část vyvážená, celkově je těžiště posunuto nejvíce do kvadrantu 4, který autoři modelu nazývají "*nezdůvodněným metaforickým posunem*". (Podlipský, Vančát, Uhl Skřivanová, Zikmundová a kol., 2017, s.73) Zjednodušeně lze říci, že učebnice se více orientuje na edukační cíle a inovace než na tradiční hodnoty.

## 18 Technologická specifika

Praktická část diplomové práce jako celek byla zhotovována v programu Adobe InDesign. K úpravě některých dílčích částí dopomohly dva další programy ze sady Adobe. Vektorový program Adobe Illustrator posloužil zejména při tvorbě grafů. Bitmapový program Adobe Photoshop kromě mazání pozadí a přebarování vlastnoručního písma vypomohl také s úpravou fotografií, vlastních ilustrací a jiných bitmapových souborů.

Kniha sestává z 288 stránek, tedy 144 dvoustránek, na jejichž tisk je potřeba 72 listů papíru formátu SRA4. Jednotlivé stránky knihy byly sázeny do kompaktního formátu 148 milimetrů na šířku a 190 milimetrů na výšku. Před tiskem bylo nutné opatřit papír, který by vyhovoval požadavkům formátu a vzhledu. V obchodu s papírem Grandpapír byl zakoupen papír s názvem Flora v nejsvětlejším odstínu O1 Gardenia v gramáži 130 g/m<sup>2</sup>. Tento typ papíru je vyroben z 50% recyklovaných vláken, 40% EFC buničiny a 10% bavlny, hodí se tedy na všemožné druhy tisku (ofsetový, inkjetový, sítotisk a laserový tisk). Zvolen byl také proto, že svým vzezřením i strukturou připomíná listy ve skicáku. Není dokonale hladký, tudíž se na něm dobře udrží stopa tužky žáka, který provádí náčrty, zachycuje nápady nebo si ověřuje své kresebné schopnosti.

Dokument s učebnicí v programu InDesign byl před tiskem exportován do přenositelného formátu pdf pro kvalitní tisk. Předtisková příprava zahrnuje zejména kontrolu přítomnosti všech obrazových vazeb, písem a nastavení spadávky v dokumentu v minimální hodnotě 3 milimetry vlevo, vpravo, nahoře i dole každé stránky. Do tiskové šablony je nutno přidat ořezové značky.

Před tiskem každé knihy je nutné zapojit alespoň základní rovinu matematického myšlení. Finální počet stránek v knize s šitou vazbou musí být dělitelný čtyřma, stejně jako konečný počet složek. Musíme si uvědomit, kolik složek o kolika listech papíru bude optimální pro knižní vazbu i samotného uživatele. Po vytvoření zkušební makety s očíslovanými listy čistých papírů byla kniha rozdělena do osmnácti složek, z nichž každou tvoří šestnáct stránek rozpínajících se na čtyřech oboustranně potištěných listech papíru, tj. osmi dvoulistech. Zkušební nátisk dvou složek (první a poslední) i finální tisk provedla plzeňská společnost Euroverlag s.r.o.

## 19 Obhajoba učebnice

### 19.1 Silné stránky

Princip učebnice je postavený na pedagogicko-konstruktivistickém modelu poznávání. Opírá se o žákovské prekoncepty a přesahuje ke konceptualizaci. Obecnější esteticko-vědní problémy zasazuje do kulturního kontextu, čímž se svým zaměřením přibližuje artefietické rovině.

Učebnice odráží Wittgensteinovu myšlenku, že efektivní poznávání se má chápat v souvislosti map, které dohromady tvoří atlas. Proto učebnice rozkládá a znovu skládá koncepty na jednotlivé prvky; zkoumá jejich vztahy a syntézu, zve si k tomu na pomoc umělce z různých století a dekad, odkazuje k jiným oborům atd.

Přestože se hodí získat určité povědomí o historickém vývoji dějin umění, obor výtvarné výchovy není závislý na spirálovém pojetí kurikula. Epizodické řazení učebnice může být vnímáno jako motivační. V učebnici se objevuje pestrá škála rekreačních a motivačních prvků. Představují hravé zpestření, které studentovi pomáhá neusnout.

Učebnice kombinuje otázky divergentního a konvergentního typu. Odpovědi na otázky konvergentního typu může student vyhledat v textu a popiskách učebnice, zatímco otázky divergentního typu podněcují samostatné myšlení a tvorbu.

Učebnice zkoumá také vztahy mezi částmi a celkem. Z roviny tematické přechází do roviny konstruktivní. Místy nutí studenty prožívat a uvědomovat si vztah mezi empatickou a prožitkovou rovinou zážitku.

### 19.2 Návrh alterace

V učebnici vytvářené ve svobodném duchu je složité nastolit striktní pořádek, neboť kapitoly na sebe volně navazují a byla by škoda je rozdělovat násilnějším předělem.

Předkládaná učebnice je vytvářena jako experiment na poli možností alternativní tvorby učebnice výtvarné výchovy. Je v rámci svobodné tvorby nesvázané cizími představami a konvencemi možné připravit učebnici, jež dává smysl někomu jinému než samotné autorce? Nebo je vždy přínosnější postupovat s pevně danou strukturou v mysli? Je v pořádku, pokud je autor původcem všech oblastí tvorby učebnice ve smyslu autor, ilustrátor, grafik a typograf zároveň, nebo jej nutnost kreativity ve všech oblastech omezuje a rozptyluje jeho soustředění? Samostatná tvorba učebnice je náročná. Jako tvůrkyni by mi nejspíše vyhovovala spolupráce s osobou systematictější povahy, s člověkem, který je schopen usměrňovat mou tvůrčí

neukázněnost, navrhne pevnou strukturu a jednotný vizuální styl publikace, na níž mohu nabalovat nápady.

Přestože osobně vidím v současné struktuře předávaných informací smysl (co se logického sledu a návaznosti kapitol týče), na ostatní čtenáře může stále působit nejasně. S vědomím, že tvorba učebnice stále projde mnoha změnami, je v tuto chvíli zbytečné přidávat čísla stránek. Ve výsledné učebnici připravené k výuce ve škole je však stránkování nezbytnou součástí orientace v knize.

Učebnici v současné době chybí také výklad nebo metodická příručka pro méně zdatné pedagogy.

## 20 Závěr

V rámci své diplomové práce jsem na bázi sebereflexe a teoretických poznatků vytvořila návrh učebnice, čímž lze konstatovat, že jsem splnila cíl práce. Odevzdaná práce pro mě však neznamena její cílovou rovinu, ale milník s klíčovou otázkou: „Co dál?“.

Návrh učebnice se nyní nachází v bodě, kdy je možné jej zpřístupnit pedagogům k testování přímo v terénu školy. Pedagogové se mohou podělit o zkušenosti z výuky podle takto navržené učebnice a reakce žáků na ni. Jaká látka se hodí pro jaký ročník? Objevují se v textu výrazy, kterým určitá skupina nerozumí ale jiná ano? Byla v učebnici místa, která žáky zaujala a podněcovala kreativitu více než jiná? Jaké oblasti byly příliš jednoduché, jaké příliš komplikované? V jakém momentě byla učebnice špatně stravitelná? Jak může být učebnice upravena tak, aby se v ní žák a učitel lépe vyznali?

Jsou oblasti, které by se ve výtvarné výchově měly řešit, ale tato učebnice je neřeší? Mohou být do učebnice později doplněny? Jak?

Učebnice v tomto bodě není dokonalá. Byla navržena ve vysoce svobodném duchu tak, aby nejlépe ilustrovala veškeré nápady, které jsem v procesu tvorby nezavrhl. Přestože jsem se snažila v popiscích pečlivě uvést jména veškerých autorů obrazových příloh, na otázku autorského práva s ohledem na žijící autory či autory, kteří nejsou po smrti déle než 70 let, jsem v rámci větší svobody tvorby potaz nebrala. Předpokládám, že možné problémy by řešil vydavatel v souladu se zněním zákona č. 121/2000 Sb. Zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon). Podrobněji v § 31, kde je určeno, že

*" (1) Do práva autorského nezasahuje ten, kdo*

*a) užije v odůvodněné míře výňatky ze zveřejněných děl jiných autorů ve svém díle,*

*b) užije výňatky z díla nebo drobná celá díla pro účely kritiky nebo recenze vztahující se k takovému dílu, vědecké či odborné tvorby a takové užití bude v souladu s poctivými zvyklostmi a v rozsahu vyžadovaném konkrétním účelem,*

*c) užije dílo při vyučování pro ilustrační účel nebo při vědeckém výzkumu, jejichž účelem není dosažení přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, a nepřesáhne rozsah odpovídající sledovanému účelu;*

*vždy je však nutno uvést, je-li to možné, jméno autora, nejde-li o dílo anonymní, nebo jméno osoby, pod jejímž jménem se dílo uvádí na veřejnost, a dále název díla a pramen.*

*(2) Do práva autorského nezasahuje ani ten, kdo výňatky z díla nebo drobná celá díla citovaná podle odstavce 1 písm. a) nebo b) dále užije; ustanovení odstavce 1 části věty za středníkem platí obdobně."*

Z výše uvedeného plyne, že je možné pro didaktické účely používat i díla aktuální výtvarné tvorby, pokud jsou dodržena výše uvedená omezení.

Učebnici by prospělo další zamyšlení nad tím, jak nejlépe propojit zmiňované koncepty a jejich souvislosti v ucelenou mapu, v níž by se vyznal učitel i žák. Stálo by za to vytvořit myšlenko-obrazovou mapu podobnou těm, co vytvářel kromě své abstraktně expresionistické tvorby Američan Ad Reinhardt. Možnost je také vytvořit mapu průchodu výtvarnou krajinou, v níž by žák a učitel sledovali, kam až se dostali, co všechno a koho všeho poznali. Možnost je také převést učebnici do virtuálního prostoru například tvorbou interaktivních webových stránek nebo počítačové hry.

## **Resumé**

The presented diploma thesis deals with the possibilities of alternative creation of an art education textbook. Based on the theory of textbooks and the publication *Učebnice pod lupou* (Textbooks under a magnifying glass) (Klapko, Maňák, 2006), it analyses a selection of art education textbooks published between 2010 and 2018 in the Czech Republic, England and the United States of America. The thesis then outlines the concept for my own art education textbook, presents the components of its structure and manifests itself as a physical printed textbook. The diploma thesis is concluded by a critical evaluation of the presented model mentioning its pros, cons and further tips for improvements.

## Seznam literatury

1. ANDERSON, G., HELLER, S. *The Graphic Design Idea Book: Inspiration from 50 Masters*. Londýn: Laurence King Publishing. 2016.
2. BYSTŘICKÝ, O., VRCHOTOVÁ, M., KABÁTŇÍKOVÁ, M. *Jak vnímal barvy malíř Vasilij Kandinskij v roce 1911*. Praha. Národní galerie Praha. 2011.
3. ČERNÝ, M. a CHYTKOVÁ, D. *Efektivní učení: Techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. Brno: Bizbooks. 2016.
4. FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V. *Galerijní a muzejní edukace 1*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 2014.
5. FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V., KITZBERGEROVÁ, L. *Galerijní a muzejní edukace 2*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 2014.
6. FULKOVÁ, M. *Diskurz umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. 2008
7. HELLER, S., ILIC, M.. *Genius Moves: 100 Icons of Graphic Design*. Cincinnati: North Light Books. 2001
8. HELLER, S., VIENNE, V. *100 Ideas That Changed Graphic Design*. Londýn: Laurence King Publishing. 2012.
9. CHRZ, V., SLAVÍK, J., ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. 2014.
10. KRENGEL M. *Tajemství efektivního učení*. Praha: Grada publishing. 2015.
11. KRITICKÉ MYŠLENÍ. Dostupné 22. 6. 2019 z <https://www.krimys.cz/kriticke-mysleni>.
12. LOOS, A. *Řeči do prázdna*. Esej ornament a zločin. Praha s. 139-151. 1929.
13. MAŇÁK, J., KLAPKO, D. et al. *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. 2006.
14. MATYSOVÁ, M., ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ, L. *Ahoj, socho / Městem s otevřenýma očima*. Praha: Galerie hlavního města Prahy. 2018.
15. MCCANDLESS, D. *Information is beautiful*. Londýn: William Collins. 2014.
16. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. 1997.
17. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia. 2004
18. PEASE, P. *Design Dossier: Graphic design for kids*. Chapel Hill: Paintbox Press LLC. 2010.
19. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. 2004.
20. PODLIPSKÝ, R., VÁNČÁT, J., UHL SKŘIVANOVÁ, V., ZIKMUNDOVÁ, V. a kol.: *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Zápodočeská uiverzita v Plzni. 2017.



21. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha. 2016. Dostupné 20.6. 2019 z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
22. ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha. Portál.2009
23. SCHOLLEOVÁ, M. Art history. Bakalářská práce, FDULS Západočeská univerzita v Plzni. 2015.
24. SCHOLLEOVÁ, M. Hysterie umění. Diplomová práce, FDULS Západočeská univerzita v Plzni. 2018.
25. SLAVÍK, J., DYTRTOVÁ, K., FULKOVÁ, M. „Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe.“ Pp. 223-241 in *Pedagogika*, 60 (3-4). 2010.
26. Slovník cizích slov. Dostupné 25.6.2019 z <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pedagogicky-konstruktivismus>
27. STARÝ, K. *Efektivní učení ve škole: Mezinárodní akademie vzdělávání / Unesco*. Praha: Portál. 2005.
28. ŠTĚPÁNKOVÁ, K. *Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově* [online]. Časopis Kultura, umění a výchova: Univerzita Palackého v Olomouci. 2013. Dostupné 22.6. 2019 z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21)
29. ŠVEC SYBOLOVÁ, M., VRÁTNÁ MILITKÁ, K., *Čapek & Čapek: Hravě světem velkých umělců Josefa a Karla*. Praha: Verzone. 2018.
30. TUFTE, E. *Envisioning Information*. 1990. Cheshire, Connecticut: Graphics Press LLC. 1990.
31. VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Praha: UJAK. 2007.
32. ZÁKON č. 121/2000 Sb., Zákon o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů. Dostupné 20.6. 2019 z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-121?text=autorsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

## Seznam příloh

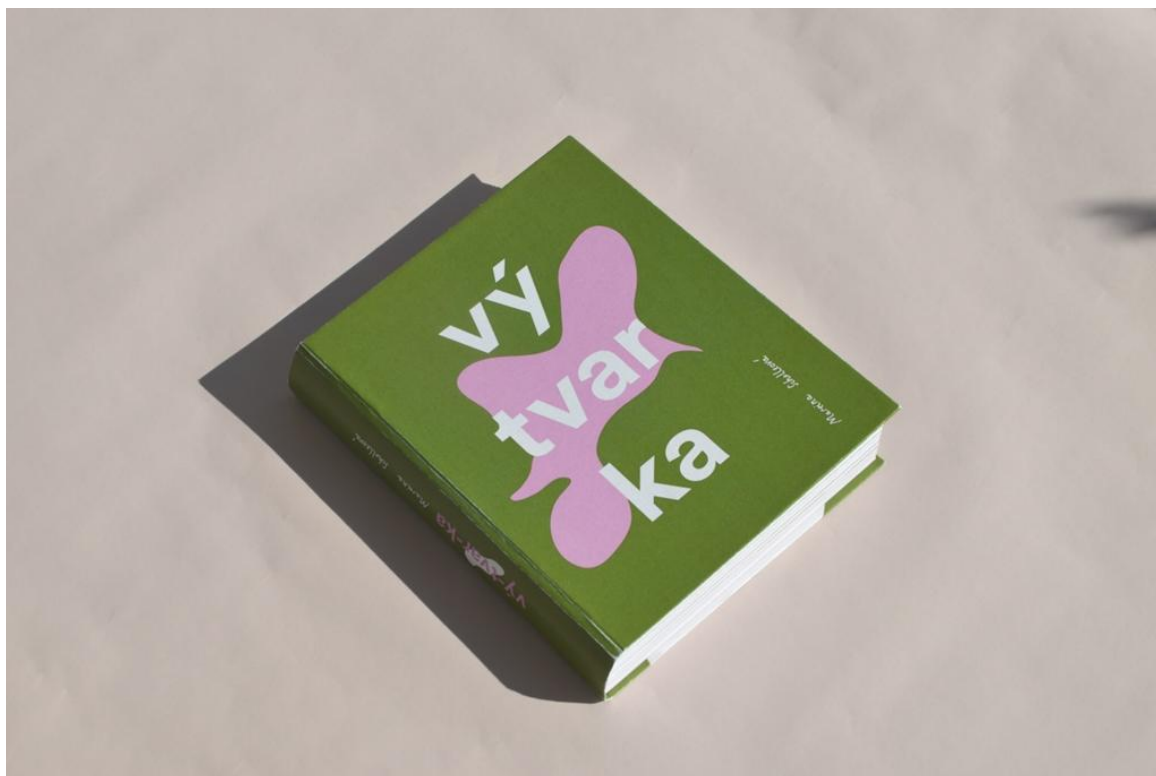
1. Přebal učebnice
2. Hrátky s typografií
3. Rekreační prvky
4. Úkoly
5. Komparace
6. Výklad
7. Rozloučení
8. Didaktický rozbor - popis úloh

# 1. Přebal učebnice

a) příprava do tisku (zadní strana, hřbet a obálka se spadávkou a ořezovými značkami)



b) reálný model





### 3. Rekreační prvky



## 4. Úkoly

### Dekalkové cvičení



1. Přeložte papír na polovinu nebo použijte sešit bez linek
2. Na jednu stranu nakapejte přiměřené množství tuše nebo bombičky do pera
3. Přeložte papír nebo sešit a obtiskněte barvu
4. Co vám vzniklá skvrna připomíná? Dokreslete dle fantazie.

### Dekalkové cvičení



1. Přeložte papír na polovinu nebo použijte sešit bez linek
2. Na jednu stranu nakapejte přiměřené množství tuše nebo bombičky do pera
3. Přeložte papír nebo sešit a obtiskněte barvu
4. Co vám vzniklá skvrna připomíná? Dokreslete dle fantazie.

### Kolářové úkoly

Jiří Kolář měl ženu Bělu. Ta se věnovala vysoce precizní asambláži.

#### Co znamená asambláž?

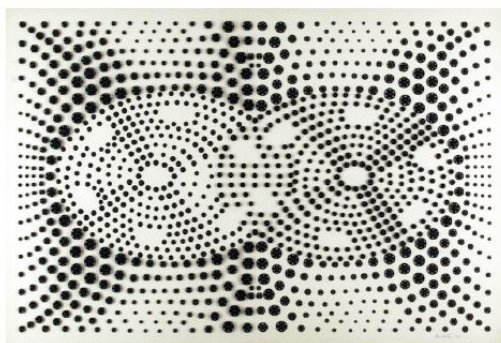
Něco jako prostorová koláž. Koláž z objektů.

#### A jaké objekty skládala?

Obyčejné objekty denní potřeby. Třeba sirky, svorky, skořápky, žiletky, knoflíky, líčidla, vlasy, sponky atd.

#### Jaké úkoly si dávala?

Sestavovat s objektů výše opticky působivé geometrické obrazce. Nebo třeba zachytit na papíře líčidla, která ten den použila.



Běla Kolářová  
Životopis jedné patentky  
1982

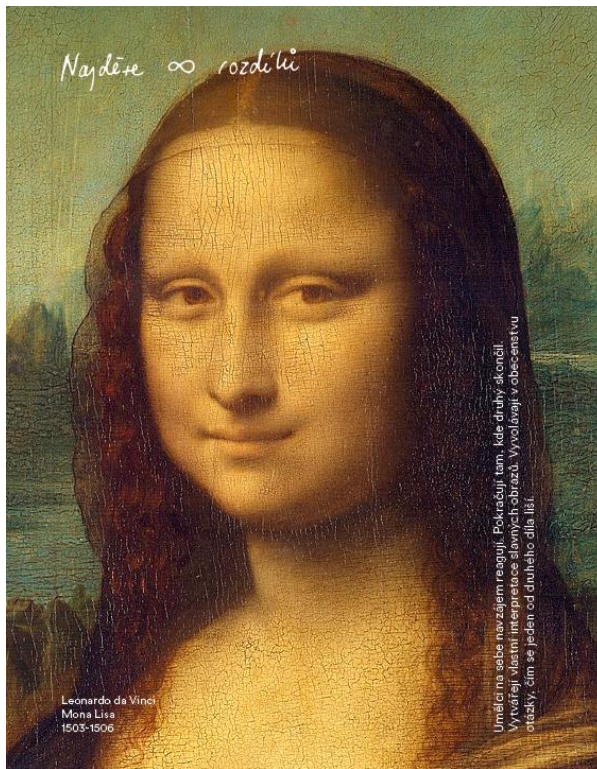
### Kolážové úkoly

Možnosti:

- 1) Vytvořte koláž na téma „Ideální svět“. Vysvětlete výběr jednotlivých prvků a jejich kompozici. S odkazem ke koláži popište, co pro vás ideální svět znamená. Je něco, co se do koláže nevešlo?
- 2) Technikou koláže vytvořte návrh módní kolekce minimálně deseti modelů. Jak byste následnou přehlídku pojmenovali? Co kolekci sjednocuje? Odráží nějak prostředí, v němž žijeme? Jakou myšlenku zpracovává?



## 5. Komparace



## 6. Výklad

# Měřítko

Sepište názvy všemožných věcí, co se vám vejdou do dlaně:

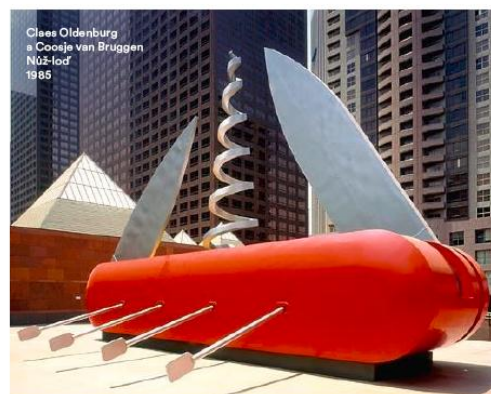
Dovedete si představit, že by vyrostly až do výše stropu? Nebo působily jako monument v krajině, u něhož se lidé fotí? A proč byste to vůbec dělali?



Americký Pop artista švédského původu Claes Oldenburg z těchto myšlenek udělal kariéru. Od šedesátých let zveličoval objekty, které jsou v Americe (i jinde na světě) stále hojně využívány a vytváří z nich sochy; některé měkké (Socha smaženého vejce), některé tvrdé, většinou dle reálného modelu, některé domyšlené (viz Nůž-lod').

A proč to dělal?

Asi chtěl ozvláštnit veřejný prostor, chtěl zachytit objekty denní potřeby současnosti, oblíbená jídla Američanů, chtěl znevědnit všední věci a dát lidem možnost zavést o nich dialog. Možná chtěl též zanechat odkaz lidem z budoucnosti. Oldenburgovy sochy by poskytly vodítka k tomu, jaké předměty jsme používali, jak jsme žili, kým jsme byli.



Jak se tato freska na zdi Sixtinské kaple nazývá?

- a) Stvoření rukou
- b) Stvoření Adama
- c) Stvoření praskliny

Jedná se o výřez z obrazu renesančního mistra Michelangela, který je tak slavný, že jej často opakovaně citují nejen jiní malíři, ale i digitální společnost, kreslíři a karikaturisté.

Parafrazi Michelangova vyobrazení stvoření Adama využila společnost Nokia, která jednu ruku nahradila dětskou a přidala slogan „Connecting people“ (Spojujeme lidi).



Michelangelo Buonarroti  
(doplňte správnou odpověď z možností a,b,c)  
1506-1562

Jak by si s realistickým vyobrazením rukou poradil manýrista? Jak by je prodloužil a deformoval? Použijte ruce nalevo jako inspiraci k návrhu. Zachovejte počet kloubů v jednotlivých prstech (3).

Nokia 3310  
úvodní obrazovka  
od roku 2000



## 7. Rozloučení



## 8 Didaktický rozbor - popis úloh

Kapitola	Konkrétní úlohy	Etapy	Potřebné nástroje kromě učebnice	Cíle individuálního rozvoje	Cíle sociálního rozvoje	Kompetence	Oblasti rozvoje VV	Kategorizace kapitol
Tvar / Tvář	Popis obrazu	M, K		CR1, CR2	CS1, CS4	K1, K3	RSC, OKU	OBJ
	Dokreslování	D, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2	CS4	K2, K6	RSC, US	
	Analýza obrazu	D, H, M, K		CR1, CR2		K1, K2, K6, K4	RSC, OKU	
	Komparace (hledání společných znaků a rozdílů)	D, H, M, K		CR1, CR2		K2, K3	RSC	
	Sebereflexe (ve vztahu k výtvarné výchově)	M	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4		K1, K4	US	
Škála	Techniky stínování	D, O, H	Tužka: tvrdá a měkká	CR1, CR5		K1, K6	RSC, OKU	VYP
	Komparace	M		CR1, CR2		K1, K2, K3	RSC, OKU	
	Dívej se a interpretuj, kresebná studie vybraného detailu	D, O, M	tužka	CR1, CR5, CR6		K1	RSC, OKU	
	Co by, kdyby? Zamýšlení se nad alterací výrazových prostředků	P, K	Guma	CR2, CR5, CR6		K2, K3	RSC, OKU	
	Analýza obrazu	D, H, M, K		CR1, CR2		K2, K4	RSC, OKU	
CMYKy	Popis barev	D, H, K		CR1, CR2		K3, K4	RSC, US, OKU	
	Kvízy (testování prekonceptu, humorná a vzdělávací vsuvka)	M, P, K	Psací potřeba	CR1, CR2		K2	OKU	VIZ
	Záznam vlastního života	K, T	Psací potřeba (ideálně více barev)	CR2, CR5	CS1	K3, K4	US, OKU	
	Zkoumání výrazových prostředků (bod, linie, plocha, barva)	D, H, T	4 fixy: tyrkysová, sytě růžová, žlutá a černá	CR1, CR2, CR5	CS1	K2, K3	RSC	
	Brainstorming	H, M, P		CR2	CS1	K2	US, OKU	VIZ
Grafy	Spojování obrazu a slova	M	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS1	K1, K3	OKU	
	Překlad z angličtiny, zjišťování informací z dostupných zdrojů, přemýšlení	H, M, K		CR1, CR2, CR4	CS1, CS2	K2, K3, K5	OKU	
	Přířazování vlastních myšlenek k pojmům, popis, asociace	M, K	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS1	K4	RSC, US, OKU	
	Dedukce pravidel z obrazových schémat (barevný kruh) a slovního doplnění	D, M	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2, CR5	CS1	K1, K2	RSC, OKU	
	Doplňování popisků, přemýšlení o významu grafu	D, M, P, K	Libovolná psací potřeba	CR2,	CS1	K3, K5	US, OKU	
	Sebereflexe (autoportrét mozku)	O, M, P, K, T	Libovolná psací potřeba (možnost více barev)	CR2, CR3, CR4	CS1	K3, K4	US, OKU	
	Empatie (jak by mohl vypadat deštník statistika?)	M, P, S, K	Libovolná psací potřeba (možnost více barev)	CR2, CR5	CS1, CS4	K3, K5	US, OKU	

	Sběr dat a jejich zpracovávání	D, S, O, M	Libovolná psací potřeba (možnost více barev)	CR2, CR5, CR6	CS1, CS2	K2, K3, K4, K5	US, OKU	
	Tvorba definic	H, M, K	Libovolná psací potřeba	CR2	CS1	K1, K3	OKU	
	Experiment	M, T	Voskovky, černá tuš, jehla, čtvrtka, starý kartáček na zuby, barva, papír	CR2, CR4		K1, K6	RSC, US, OKU	
Kompozice	Zkoumání relačních vztahů	D, M, P	Barevný papír (ideálně černý), nůžky	CR2, CR4	CS1	K2, K3	RSC, US, OKU	VYP
	Fragmentace, seskupování, abstrahování	D, O, T, P, M	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4		K2, K3	RSC, US, OKU	
	Relační vztahy jídla na talíři: transfer do běžného života	M, S, K, D	Jídlo, talíř	CR2, CR4		K2	RSC, US, OKU	
Struktura	Brainstorming	D, M	Libovolná psací potřeba	CR2		K1, K2	US, OKU	VYP
	Vyplňování struktury (dokreslete, co chybí)	D, P, T	Libovolná psací potřeba (ideálně plnicí pero s černým inkoustem)	CR1, CR2, CR5		K1, K2, K6	RSC, OKU	
	Výslovnost (Van Gogh? Fajn hoch.)	D, O, S, K		CR1		K1, K3, K5	RSC, OKU	
	Sběr specifických obrazových dat, vytrhávání z kontextu	D, H, M	Tištěné informační médium (určené ke zničení, ideálně obrazově rozmanité), lepidlo, nůžky	CR2, CR5		K2, K5	US, OKU	
	Popis díla (objektivní i subjektivní), odůvodnění subjektivního hodnocení	D, K	Libovolná psací potřeba	CR2	CS1	K1, K3, K4	RSC, US, OKU	
	Uplatňování subjektivity do předem stanovené struktury	O, P, M, T	Libovolná psací potřeba	CR4, CR5	CS1	K3, K5	RSC, US, OKU	
	Modifikace tvaru, kupení variant	D, O, P, T	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2, CR5		K3	RSC, US, OKU	
Typografie	Přemýšlení, odhad, dedukce (Co je to typografie?)	D, H, M		CR1, CR2		K1	RSC, OKU	VIZ
	Komparace tvarů písma	M, H	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2		K3	RSC, OKU	
	Modifikace tvaru, kupení variant	D, O, P, T	Libovolná psací potřeba	CR4, CR5		K3	US, OKU	
	Sebevýjádření, mentální hygiena, racionalizace problémů	D, M, S, K, T	Libovolná psací potřeba, papír	CR3, CR4		K2, K3, K4	US, OKU	
	Mezioborové myšlení (VV, ČJ, AJ), dekonstrukce, rekonstrukce	D, H, M, T	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2, CR4	CS1	K3, K1	US, OKU	
	Vizualizace (znaménka, symboly)	D, M, P, K	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS1	K1, K2, K3, K4	RSC, US, OKU	
Dadaismus	Dedukce, čtení z obrazu (spojitost s dějepísem)	D, H, M, K	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2, CR4		K1, K3, K5	RSC, OKU	DUM
	Role náhody, experiment	H, T, K	Tištěné informační médium (ideálně bohaté na textovou složku - např. noviny), Nůžky	CR1, CR2, CR4	CS1	K3, K6	RSC, US, OKU	
	Zobecnování („Vymyslete básni název“)	D, M, T, K	Libovolná psací potřeba	CR2		K3	RSC, US, OKU	
	Možnost volby: rozpoznávání klíčových informací (zajímavého obsahu) mazání nedůležitého	D, H, M, T, K	Libovolná psací potřeba (Ideálně černý fix)	CR2, CR6	CS1	K2, K3, K4	RSC, US, OKU	

	(začernování)							
Surrealismus	Vybavování si	H, M, S	Zhlédnutí videoklipu	CR1, CR2		K1	RSC, OKU	DUM
	Rozpoznávání klíčových informací, vyhledávání podstatného	D, H, M	Libovolná psací potřeba (Ideálně černý fix)	CR1, CR2		K1, K2	RSC, OKU	
	Propojování informací ze čteného textu a obrazu	H, M, S		CR1, CR2, CR4		K1	RSC, OKU	
	Surrealistická hra	D, H, M, K, T, P	Libovolná psací potřeba, papír	CR2, CR4	CS1, CS2, CS4	K3, K4, K6	RSC, US, OKU	
	Kupení asociací	P, K, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4, CR3		K3, K4	US, OKU	
	Koláž (volná tvorba s použitím jednoho informačního média, analýza onoho média po skončení tvorby)	H, M, P, S, T, K	Tiskovina s obrázky, nůžky, psací potřeba	CR1, CR2, CR4, CR5		K3, K5	RSC, OKU, US	
	Čtení z textu, čtení z obrazu, propojování těchto informací, empatie, prožitky	D, H, M, S		CR1, CR2, CR4	CS4	K3, K4, K5	RSC, US	
Portrét a inkarnát	Imaginární rozhovor s osobou na bázi fotografie/portrétu	D, H, T, K, P	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS4	K2, K3	RSC, US, OKU	VYP
	Komparace	D, H, M, K		CR2		K1, K3	RSC, OKU	
	Malířská forma (diskuze)	D, H, M, K		CR1, CR2	CS5	K1, K5	RSC, US, OKU	
	Brainstorming: Odůvodnění barvy inkarnátu	M, K	Libovolná psací potřeba	CR2	CS5	K2, K3, K4	RSC, US	
	Míchání barev inkarnátu	D, O, P, T	Tekuté barvy	CR1, CR2		K6	RSC	
	Moralizující vsuvka	D, M, K	Libovolná psací potřeba		CS4, CS5	K4, K5	OKU, US	
	Komparace	D, M, K		CR2		K1, K3	RSC	
Socha	Dramatizace soch (empatie, prožitky)	D, M, P, K		CR1, CR2, CR3	CS4, CS1	K1, K3, K4	RSC, US, OKU	OBJ
	Porovnání svých úsudků s veřejně dostupnými zdroji	H, M, K	internet, knihy, publikace	CR2, CR4, CR3	CS1, CS2	K1, K2, K3	US, OKU	
	Co by, kdyby... Možnosti alterace díla	D, H, M, K		CR2, CR4, CR6		K2, K4	RSC, US	
Měřítko	Výběr objektů a zobecňování socio-kulturního kontextu dnešní doby	D, H, M, P	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2	CS5, CS3	K3, K5	RSC, US, OKU	VYP
Nadsázka	Představování si, jak obraz pokračuje dál	D, H, M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS4	K2, K4	RSC, US	VYP
	Reinterpretace díla v jiném stylu	D, H, M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR1, CR2, CR5	CS3	K2, K5, K6	RSC, US, OKU	
Abstraktní expresionismus	Recenze a odůvodnění soudu líbí-nelíbí	D, M, K	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS4, CS5	K3, K4, K5	US, OKU	DUM
	Odhad, jakým způsobem bylo dílo vytvořené	D, M, K	Libovolná psací potřeba	CR2	CS1, CS4	K2	US, OKU	
	Transfer do běžného života (Jak si užít umývání nádobí?)	D, O, P, S		CR5	CS4	K5	RSC	
Reklama	Odlíšování druhů stejného pojmu („Máte reklamu rádi? Jakou ano, jakou ne?“)	H, M, K	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS1	K3	RSC, US	VIZ
	Hledání společných jmenovatelů, zobecňování	D, M	Libovolná psací potřeba	CR2	CS1	K1, K2, K3	RSC, OKU	

	Tvorba myšlenkových map	O, H, M	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4		K2, K3, K6	US, OKU	
	Uplatňování reklamních triků v rámci zkoumání technik manipulace (videocentrismus)	H, M, K, T		CR2, CR5	CS4	K3, K4, K5	RSC, UP, OKU	
	Rozbor cílů reklamy	H, M, K	Libovolná psací potřeba	CR2, CR6	CS1	K3, K4, K5	RSC, OKU	
Pop art	Komparace s otázkami	D, M	Tiskovina s obrázky, nůžky, lepidlo, podkladová čtvereček	CR1, CR2	CS1	K1, K2	RSC, US, OKU	DUM
	Tvorba populistické obálky časopisu	D, M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS1, CS3	K3, K4	RSC, US, OKU	
	Tvorba sekvence (doplňování komiksových políček)	D, M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS1	K5, K4	RSC, US, OKU	
	Vizualizace rozdílů (pop art, op art)	D, H, M, T	Libovolná psací potřeba	CR2	CS1, CS4	K2, K3	RSC, OKU	
Tři dé	Transfer umění do veřejného prostoru a běžného života	H, M, K	Křída	CR5, CR2	CS3, CS4	K1, K2, K3	RSC, US, OKU	VIZ
Land art	Ozvlášťování krajiny	D, M, T	Vlastní tělo, objekty nalezené v krajině	CR5	CS3, CS4	K5	RSC, US, OKU	DUM
Minimalismus	Zamýšlení se nad jazykovými pojmy	D, M, K		CR1, CR2	CS1	K1, K2, K3	RSC, OKU	DUM
	Pozitivní myšlení: hledání kladných stránek kritizovaného směru	D, H, K	Libovolná psací potřeba	CR3, CR2	CS5, CS3, CS4, CS1	K3, K4, K5	RSC, US, OKU	
Konceptuální umění	Vytyčování si cílů, plněných prostřednictvím vlastní tvorby	M, P, K, T		CR2, CR3, CR4		K4, K6	US, OKU	DUM
	Moralizující vsuvky: pozitivní myšlení	M, P		CR3	CS5, CS3, CS4, CS1	K3, K4, K5	US, OKU	
	Volná tvorba	M, P, S, T	libovolná technika	CR5, CR4	CS1, CS3	K1, K2, K4	RSC, US, OKU	
Bonusové aktivity	Zamýšlení se nad pojmy (svoboda) v mezinárodním kontextu, v kontextu odlišných politických režimů (Ai Weiwei)	H, M		CR1, CR2	CS3, CS5, CS4	K1, K5	RSC	VYP, VIZ, DUM
	Hledání smyslu v nesmyslu, vizualizace slov, zvuků, problémů	M, S, K, T	Libovolná technika	CR2, CR4, CR5	CS2, CS4, CS1	K1, K2	RSC, US, OKU	
	Spolupráce	M, P, K, T	Libovolná technika	CR4, CR2	CS2, CS1, CS4	K1, K2, K3, K4, K6	RSC, US, OKU	
	Tvorba myšlenkových map	M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS2	K1	US, OKU	
	Tvořivost v rámci předem stanovených pravidel	D, O, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR5	CS2	K2, K6	US, OKU	
	Pocita vzoru	M, K, T	Libovolná technika	CR2, CR5	CS4	K3, K4, K5	US, OKU	
Reflexe	Reflexe a sebereflexe	M, P, T	Libovolná psací potřeba	CR2, CR4	CS2	K1, K2, K3, K4	US, OKU	
Skicák	Tvorba s absolutní volností	P, T	Libovolná technika	CR2, CR5, CR6	CS1, CS3	K1, K3, K4	RSC, US, OKU	
	Možnost dívat se a zaznamenávat	D, O	Libovolná technika	CR2, CR5	CS1, CS3	K2, K4, K5	RSC, US, OKU	