

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově – principy Choice-Based Art  
Education uplatněné v českém prostředí základní školy

Autonomous position of a pupil in Art Education – principles of Choice-  
Based Art Education applied in the Czech environment of a primary school

Zuzana Obstová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svatošová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Výtvarná výchova  
se zaměřením na vzdělávání

Rok odevzdání 2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově – principy Choice-Based Art Education uplatněné v českém prostředí základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2022

Děkuji vedoucí své práce Mgr. Zuzaně Svatošové, Ph.D. za odbornou konzultaci a veškerou pomoc, kterou mi v průběhu zpracování poskytla. Rovněž děkuji ZŠ Mělník-Mlázice za umožnění otestování teorie v reálných podmínkách české základní školy. V neposlední řadě děkuji i své rodině za bezmeznou podporu při psaní práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce Autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově – principy Choice-Based Art Education uplatněné v českém prostředí základní školy se zabývá problematikou autonomie v hodinách výtvarné výchovy a s tím souvisejících možných výukových přístupů. Má za cíl tyto přístupy představit českému prostředí a zhodnotit jejich možný přínos.

V teoretické části je uvedena především charakteristika základních principů dvou zahraničních metod, které staví do popředí žákovu samostatnost, jmenovitě Teaching for Artistic Behavior a Studio Habits of Mind. Práce popisuje kurikulární zakotvení výukových konceptů, jejich teoretické pozadí a specifika i organizaci vyučovacích hodin. Tato část vychází z analýzy odborné literatury.

V didaktické části jsou rozebrány části Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání týkající se výtvarné výchovy, dále možnosti hodnocení výtvarných hodin se zvýšenou autonomní pozicí žáka a také návrh vyučovací jednotky řídicí se metodikou Teaching for Artistic Behavior. Návrh není obecný, ale koncipovaný pro konkrétní třídu.

Praktická část se věnuje realizaci navrhovaných hodin a aplikovatelnosti teoretických znalostí do reálného prostředí české základní školy. Přináší podrobný popis průběhu hodin, reakce přítomných žáků a reflektivní zhodnocení autorky práce, stručně i názor třídní učitelky.

Experiment vyznívá převážně pozitivně ve prospěch autonomního pojetí výtvarné výchovy, je ale omezený krátkou časovou dotací praktické části a pro stoprocentní potvrzení přínosnosti zvýšené míry autonomie žáka by bylo nutné testovat ho po delší dobu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Výtvarná výchova, umělecké způsoby chování, autonomie, Choice-Based Art Education, Teaching for Artistic Behavior, Studio Habits of Mind

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis Autonomous position of a pupil in Art Education – principles of Choice-Based Art Education applied in the Czech environment of a primary school deals with the issue of autonomy in art education classes and with the possible teaching approaches that are associated with it. Its aim is to present these approaches to the Czech environment and to evaluate their possible contribution.

The theoretical part is concerned with the characteristics of the basic principles of two foreign methods emphasizing the pupil's independence, namely Teaching for Artistic Behavior and Studio Habits of Mind. The thesis describes the curricular foundations of the teaching concepts, the theoretical background and the specifics as well as the organization of lessons. This part is based on the analysis of professional literature.

The didactic part discusses the sections of the Framework Education Programme for Elementary Education related to art education, as well as the possibilities of evaluating within the art classes that have increased the pupil's autonomy, and last but not least, the proposal of a teaching unit based on the Teaching for Artistic Behavior methodology. This unit is constructed for a specific class.

The practical part is devoted to the implementation of the proposed lessons and to the applicability of theoretical knowledge to the real environment of a Czech elementary school. It presents a detailed description of the lessons, the reaction of the participating pupils and the reflective evaluation of the thesis' author, briefly also the opinion of the class teacher.

The results of the experiment appear to be mostly in favour of the autonomous concept of art education, however the time limitations of the practical part make the definite confirmation impossible. It would be required to test it for a longer period of time.

## **KEYWORDS**

Art Education, artistic behavior, autonomy, Choice-Based Art Education, Teaching for Artistic Behavior, Studio Habits of Mind

## Obsah

Úvod .....	8
1 Úvod do problematiky a základní pojmy .....	9
1.1 Autonomie .....	9
1.2 Choice-Based Art Education .....	10
1.3 Teaching for Artistic Behavior (TAB).....	10
1.4 Studio Habits of Mind.....	11
2 Charakteristika hlavních principů a fungování.....	12
2.1 Samostatná práce s učebnicí .....	12
2.2 Teaching for Artistic Behavior .....	12
2.2.1 The Three-Sentence Curriculum – Kurikulum ze tří vět.....	13
2.2.2 Emergent Curriculum .....	15
2.2.3 Struktura třídy.....	15
2.2.4 Struktura hodiny .....	18
2.3 Studio Habits of Mind.....	20
2.3.1 Develop Craft – Rozvíjej dovednosti .....	21
2.3.2 Engage & Persist – Ponoř se do toho a vytrvej .....	21
2.3.3 Envision – Představ si .....	21
2.3.4 Express – Vyjádři .....	22
2.3.5 Observe – Pozorně sleduj .....	22
2.3.6 Reflect – Ohlédni se a zamysli se.....	23
2.3.7 Stretch & Explore – Posuň své hranice a objevuj .....	24
2.3.8 Understand Art Worlds – Pochop světy umění .....	24
2.3.9 Návyky v praxi .....	25
3 Vazba na kurikulární dokumenty, uplatnění v ČR .....	26
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	26
3.2 Možnosti hodnocení.....	30

4	Návrh učební jednotky.....	32
4.1	Úvodní část .....	32
4.2	Hlavní část - tvorba.....	33
4.3	Závěrečná část.....	33
4.4	Navázání .....	35
5	Realizace navrhované učební jednotky .....	36
5.1	Příprava centra kresby .....	36
5.2	Průběh hodiny .....	37
5.2.1	První hodina (45 minut).....	37
5.2.2	Druhá hodina (90 minut) .....	39
5.2.3	Třetí hodina (90 minut) .....	43
5.3	Reflexe .....	45
5.3.1	Z vyjádření třídní učitelky .....	47
6	Závěr.....	49
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	50
	Seznam obrázků.....	52
	Seznam tabulek.....	52

## Úvod

Bakalářská práce Autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově – principy Choiced-Based Art Education uplatněné v českém prostředí základní školy popisuje některé české a zahraniční přístupy k pojetí žákovské autonomie v hodinách výtvarné výchovy.

Práce z velké části čerpá z publikací vydaných pouze v angličtině, v českém jazyce zatím nedostupných, výsledný text je tak převážně mým vlastním překladem z originálů. Při popisování obou zahraničních modelů jsem zachovala i strukturu, jaká je využita v základních pramenech; pro vysvětlení a pochopení hlavních principů jsem ji shledala nejvhodnější možnou. Pro mě samotnou byl pak takový způsob zpracovávání výsledného textu ideální z toho důvodu, že anglický jazyk je mým druhým oborem.

Práce se skládá ze tří částí, které jsou pro větší přehlednost dále rozčleněny na kapitoly a podkapitoly. První je teoretická část, která nastiňuje a vysvětluje problematiku autonomního pojetí výtvarné výchovy a popisuje principy fungování tohoto stylu výuky, především pak u obou zahraničních modelů. Následuje didaktická část, skládající se z vazeb na základní kurikulární dokumenty České republiky a také z návrhu vyučovací jednotky. Poslední je praktická část, jež popisuje přípravu a pak i samotnou realizaci navrhovaných hodin.

Cílem práce je shrnout získané poznatky o různých přístupech k autonomii žáka ve výtvarné výchově a ověřit, jsou-li aplikovatelné v českém prostředí základní školy při současném nastavení vzdělávacího systému. Dále má za cíl potvrdit či vyvrátit předpoklad, že vyšší míra samostatnosti a volnosti v rozhodování žáka pozitivně působí na jeho motivaci a vede ke kladnému přístupu k výtvarné výchově a kreativní tvorbě jako takové. Mé vlastní zkušenosti nasvědčují, že dojde-li žák k nezbytnosti některých znalostí a výhodnosti jejich následného použití sám, přijímá je snadněji.

# 1 Úvod do problematiky a základní pojmy

## 1.1 Autonomie

Podle Rezkova Českého etymologického slovníku pojem autonomie označuje samosprávu či nezávislost. Slovo jako takové se do českého jazyka dostalo přejetím z řeckého výrazu téhož významu *autonomía*, které vzniklo složením slov *auto-*, znamenajícím ‚samo-‘, a odvozeniny od *nómos* s významem ‚zákon, zvyk, právo‘ (2015, s. 67).

Pojmu autonomie, respektive i odvozeného adjektiva autonomní, se často užívá v politických a právnických oblastech, jakož i filozofických otázkách, v medicíně i biologii, ekonomii, literatuře a v obecné rovině. Pokud některá část státu požaduje vyšší autonomii, zpravidla tím myslí větší samostatnost co se týče regionálních a národních záležitostí při zachování jednoty státu (Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., n.d.a). Řekneme-li tedy například autonomní území, myslíme tím takovou oblast, která má vysokou míru samosprávy. Obdobně autonomní osobnost se vyznačuje výraznou osobní nezávislostí a samostatností (Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., n.d.b).

Ve spojení s výtvarnou výchovou pak výrazem autonomní označujeme takové pojetí, které předpokládá právě onu větší míru samostatnosti a nezávislosti žáka. V tradičně vedené hodině výtvarné výchovy učitel zadá svým žákům téma i námět a ve většině případů vymezí i techniku, jakou mají daný úkol zpracovat. Žákům se tak dostává značně omezených možností, jakými mohou vyjádřit svůj subjektivní, individuální postoj a niterní pocity.

V dnešní době se stále mnoho pedagogů zabývá otázkou, jak lze upravit vztah učitele a žáka z hlediska rozhodování, aby bylo dosaženo ideální rovnováhy mezi výchovným, vzdělávacím působením autority (učitele) a přiznáním a zakomponováním individuálních zkušeností žáka.

Doc. PaedDr. Jan Slavík (1995) zastává názor, že „jestliže si žák nezachová potřebnou míru autonomie, může být oslabována i jeho identita, (...) čímž je pak potlačen smysl výchovného vztahu“ (s. 329). Rozlišuje pak autonomní a heteronomní pojetí výchovy podle míry vlivu, přičemž heteronomní se vyznačuje spíše jednostrannějším a dominantnějším působením učitele, zatímco autonomní vykazuje volnější, vzájemné působení mezi učitelem a žákem s větším prostorem pro dialog (Slavík, 1995).

Pro potřeby autonomního pojetí výchovy pak Slavík (1995) představuje pojmy koncept a prekoncept, které lépe zohledňují jak subjektivitu zkušeností, tak i objektivní stránku

reality. Relativně neměnné a obecné prvky, které jsou společné pro širší spektrum lidí a na jejichž významu panuje všeobecná shoda, jsou označovány jako koncepty. Řekneme-li například i velmi abstraktní pojem „zlo“, každý pochopí, o co se jedná. Konkrétní ztvárnění „zla“ už si ale každý představí jinak a tuto subjektivitu v rámci objektivního východiska právě zachycuje termín prekoncept. Zatímco koncepty jsou tedy objektivními konstantami, prekoncepty se liší, někdy dokonce dramaticky, neboť se člověk od člověka liší i životní zkušenosti a celkové vnímání světa.

Z hlediska výtvarné výchovy tyto vzájemně propojené termíny umožňují dosáhnout výchovných a vzdělávacích cílů, když žáci poznávají a porovnávají různé prekoncepty v rámci stejných konceptů. Uvědomují si tak například odlišnost osobních dojmů z výtvarného zážitku, všímají si rozdílných pojetí ztvárnění totožných konceptů, rozšiřují si obzory prostřednictvím dialogu a pečlivého pozorování a hledají širší souvislosti v historii, dalších oborech, kulturách, aj. Pedagog díky tomu může „efektivně a přitom citlivě objektivizovat výrazové fenomény, ale zároveň respektovat intimní osobní charakter jejich tvorby, vnímání a prožívání“ (Slavík, 1995, s. 338).

To vše omezuje dominantní postavení učitele a zvyšuje autonomní pozici žáka.

## **1.2 Choice-Based Art Education**

Jak už samotný název napovídá, Choice-Based Art Education představuje způsob výuky výtvarné výchovy založený na vlastní volbě. Existuje v mnoha podobách, protože každý učitel, který se rozhodne vyučovat tímto stylem, musí najít cestu, která by vyhovovala jemu, jeho žákům a v neposlední řadě i vedení školy, rodičům a patřičným kurikulárním dokumentům.

## **1.3 Teaching for Artistic Behavior (TAB)**

Teaching for Artistic Behavior, nebo pouze zkráceně TAB, je soudobé inovativní pojetí výuky výtvarné výchovy, které klade důraz na rozvoj a kultivaci uměleckých znalostí a dovedností žáka. Stojí na vzájemné důvěře učitele a žáka, kterému je v hodinách výtvarné výchovy umožněna volnost výběru jak námětu, tak i výtvarné formy. Učebna je z toho důvodu důmyslným, specifickým způsobem strukturovaná, aby maximálně podporovala svobodnou výtvarnou tvorbu, a je chápána jako dětský ateliér, kde žáci mohou samostatně pracovat v tzv. centrech.

### **Studio – ateliér, učebna**

Učebna má za úkol poskytovat žákům široké spektrum možností tvorby a vysokou míru volnosti a soběstačnosti. Žáci zde najdou veškeré materiály a pomoc, které jim umožní realizaci jejich vlastních nápadů a představ. Klade se důraz především na přátelskou atmosféru a přehledné uspořádání všech prvků vyhovující potřebám každé konkrétní učebny a jejím návštěvníkům.

### **Centra**

Centra představují základní jednotky TAB učeben. Každé centrum je vystavěno kolem jedné z výtvarných technik a soustřeďuje v sobě především pomůcky a materiály potřebné pro vybranou činnost – kresbu, malbu, koláž, keramiku, trojrozměrnou tvorbu a další. Mimo to centra obsahují také postupy a doplňující informace jako popis práce či úklidu, které zajišťují následnou samostatnost žáků při tvorbě.

### **Demo – ukázka**

The 5-Minute Demo je název pro zpravidla počáteční část hodiny, během které se žáci i učitel sejdou na jednom místě za účelem zhlédnutí krátké ukázky, kterou pro ně připravil vyučující. Může se jednat o představení nové techniky, nových materiálů, známých umělců a jejich práce nebo též zopakování dříve naučených, ale již pozapomenutých dovedností – cokoli, co pedagog uzná za vhodné pro právě probíhající hodinu.

### **Meeting Area/Demo Area**

Součástí každé učebny je místo, kde se můžou sejit všichni žáci a na začátku hodiny zde shlédnout demo (proto Demo Area) připravené vyučujícím. Tato oblast slouží i pro diskuze a reflexe, případně jakoukoli jinou interakci učitele a celé skupiny.

## **1.4 Studio Habits of Mind**

Studio Habits of Mind představují výukový koncept soustřeďující se na osm základních dovedností, kterým se žáci při umělecké tvorbě učí a které vycházejí ze způsobu, jakým přemýšlí a pracuje sám umělec. Vyučující, který tyto principy přijme za své, pak se svými žáky usiluje o citlivý, komplexní rozvoj všech těchto ateliérových návyků myšlení, mezi něž patří například vyjadřování (Express), pozorování (Observe), reflektování (Reflect) či porozumění uměleckým světům (Understand Art Worlds).

## **2 Charakteristika hlavních principů a fungování**

Jak už bylo naznačeno v úvodu, způsobů, jakými se dá uchopit problematika autonomie ve výtvarné výchově, existuje vícero a tato práce popisuje pouze některé z nich. Pravdou navíc zůstává, že ve vzdělávací praxi se pak využívá spíše vhodná kombinace různých pojetí, respektive že přijetí jednoho automaticky nevyklučuje aplikování prvků druhého.

Tato kapitola se vybraným metodám věnuje podrobněji a shrnuje získané teoretické poznatky.

### **2.1 Samostatná práce s učebnicí**

V České republice je z hlediska autonomie žáka ve výtvarné výchově významným počinem vydání dvou dílů učebnice výtvarné výchovy pro šestý až devátý ročník základní školy a víceletá gymnázia, na kterých se podílel široký kolektiv autorů, jmenovitě Marie Fulková, Marie Novotná, Jan Slavík, Jan Smolík a Klára Smolíková.

Tyto učebnice jsou specifické tím, že svým uživatelům poskytují vysokou míru svobodného rozhodování, respektive autonomie. Jsou koncipovány spíše jako průvodci pomáhající dětem prozkoumat a zpracovat jimi vybrané téma.

Každá kniha je rozdělena na několik oblastí, které v sobě sdružují volné náměty k výtvarné činnosti. První díl pro 6. a 7. třídu obsahuje tato témata celkem čtyři – jsou jimi bytosti, věci, události a prostory (Fulková & Novotná, 1999). Druhý díl pro 8. a 9. ročník už nabízí dvojnásobný počet tematických celků, tedy osm – kámen, rostlina, zvíře, krajina, člověk, město, stroj a myšlenka (Fulková et al., 1997).

Obě učebnice předpokládají, že s nimi jejich čtenáři, respektive žáci budou samostatně pracovat. Nemusí přitom postupovat chronologicky od první kapitoly k poslední, naopak – svobodně si vyberou, co je skutečně zaujme, a sami si můžou pročíst příslušný text a vyzkoušet si k němu připadající výtvarnou aktivitu. Ty jsou u dílu pro 8. a 9. ročník navíc doplněny piktogramy označujícími, zda se jedná o aktivitu pro jednotlivce, skupinu, do interiéru či exteriéru (Fulková et al., 1997).

### **2.2 Teaching for Artistic Behavior**

Hlavní koncepty TAB, tedy učení uměleckým způsobům chování, formulovaly Katherine M. Douglas a Diane B. Jaquith, učitelky výtvarné výchovy původem ze Spojených států amerických. Od představení této teorie ustavičně pracují na jejím neustálém zdokonalování a rozšiřování povědomí mezi širší odbornou i laickou veřejností.

TAB je jeden ze specifických směrů Choice-Based Art Education, který je přesněji definován níže popsaným kurikulem. Oproti standardnímu pojetí výuky výtvarné výchovy, při němž velká část kreativního myšlení zůstává v kompetenci učitele, TAB tuto zodpovědnost přesouvá více na žáka. V případě TAB je to totiž právě žák, kdo činí veškerá zásadní rozhodnutí týkající se tématu, námětu, materiálů i způsobu zpracování, učitel funguje spíše jako jakýsi pomocník a prostředník, jehož úkolem je umožnit žákovi realizovat vybranou cestu tvorby.

Tiffany Erie (2017) o TAB tvrdí, že je hlavně o učení od sebe navzájem, jakož i o pochopení, že všichni pracujeme a učíme se jiným způsobem.

### **2.2.1 The Three-Sentence Curriculum – Kurikulum ze tří vět**

Už samotná formulace učebního plánu naznačuje flexibilitu, jakou TAB nabízí žákům i učitelům. Ten byl eliminován na základy dále snadno přizpůsobitelné přímo v konkrétních podmínkách konkrétními lidmi a skládá se tak pouze ze tří jednoduchých, ale svým významem poměrně širokých vět:

Co dělají umělci?

Dítě je umělec.

Výtvarná učebna je dětský ateliér (Douglas & Jaquith, 2018).

Všechny dohromady v sobě tyto formulace skrývají podstatu celé filozofie TAB a poskytují učitelům elementární soubor myšlenek, na kterých pak budují své učební plány. Díky tomu je tak v maximální možné míře zohledněna individualita při současném zachování vyššího, jednoznačně daného rámce.

#### **2.2.1.1 What do artists do? – Co dělají umělci?**

Jak uvádějí Douglas s Jaquith (2018), „postupy učení uměleckým způsobům chování vychází přímo z praxe umělců“ (s. 5). Budují svou teorii na předpokladu, že každý umělec si při tvorbě osvojí celou řadu zvyků, rituálů, postupů, jakož i myšlení či přístup k dílu, a právě tyto jednotlivé činnosti jsou předmětem jejich a potažmo i našeho zájmu. Naučit někoho skutečně *být umělcem* je nereálný úkol, co už ale v lidských silách je, je naučit děti všemu, *co dělají umělci*.

Úkolem učitele se tak stává ukázat žákům, jakým způsobem si umělci připravují pracovní prostředí i práci samotnou, kde hledají inspiraci, jak se vypořádávají s předpokládanými i neočekávanými problémy a jak přistupují k rozjímání nad dílem před samotnou tvorbou,

v jejím průběhu i po jejím dokončení. Zkrátka všemu, čím umělci musí projít při práci na svých projektech, od získání prvotní ideje po interakci výsledného díla s veřejností. Zároveň je třeba dětem vysvětlit značnou individualitu v přístupech k tvůrčím procesům, totiž že každému vyhovuje něco jiného. Zatímco jeden bez rozmyšlení experimentuje, druhý si nejprve potřebuje vše pečlivě naplánovat a vyzkoušet, a je nutné, aby dítě pochopilo, že všechny tyto přístupy k práci jsou rovnocenné a jenom ono samo si musí najít vlastní cestu, která vyhovuje jeho osobním potřebám.

S touto větou TAB kurikula úzce souvisí již dříve zmiňované Studio Habits of Mind, kterému se blíže věnuje třetí kapitola této bakalářské práce.

#### **2.2.1.2 The child is the artist. – Dítě je umělec.**

Dítě je umělec – právě tato zásada podle autorek „žákům dává kontrolu nad jejich tématem, materiály a přístupem“ (Douglas & Jaquith, 2018, s. 6). Z hlediska autonomie se tak jedná o možná nejpodstatnější část, protože podle nich je právě tímto svěřena svobodná volba do rukou dítěte (Douglas & Jaquith, 2018).

Pro úspěšnou aplikaci do praxe je potřeba vzájemná důvěra obou zúčastněných stran. Jinými slovy žák musí cítit jistotu, že učitel plně věří jeho úsudku, rozhodnutí a schopnostem, a učitel zase spoléhá na to, že veškerá poskytnutá volnost bude smysluplně využita k dalšímu komplexnímu rozvoji. Mimoto žák také musí vědět, že nejrůznější chyby jsou v procesu uměleckého rozvoje v podstatě nevyhnutelné a jako takové nebudou sankcionovány například špatnou známkou.

Žákům se tak otvírá prostor k téměř nekonečnému množství způsobů kreativní tvorby a uměleckého vyjádření. Záleží jen na nich, zda se rozhodnou experimentovat s novými materiály, hledat nové směry práce a rozšířit si tak obzory, nebo budou hodiny, týdny, třeba i měsíce či celý školní rok věnovat prozkoumávání jediné výtvarné techniky, čímž zase dosáhnou hlubšího porozumění.

Každopádně pokud zásadní kreativní rozhodnutí zůstanou v kompetenci dítěte, dá se z jeho strany následně očekávat velká míra zájmu a nadšení pro práci.

#### **2.2.1.3 The art room is the child's studio. – Výtvarná učebna je dětský ateliér.**

Výtvarná učebna musí být pojata jako bezpečné a přehledné místo, kde mohou děti realizovat všechny své nápady. Ačkoli nezkušenému oku se pak hodina TAB může jevit jako chaotická, protože každý pracuje na něčem jiném, za vším se skrývá pevně daný řád.

V dobře zorganizované učebně žáci přesně vědí, jaké mají možnosti a jak se mají chovat. Předvídatelnost TAB učebny je důležitá, jelikož je tím dítěti umožněno předem si naplánovat svou práci a její realizaci. Bezproblémový chod třídy, kde je každý oprávněn zabývat se jinou výtvarnou technikou při vytváření rozdílných projektů, je zajištěn akceptováním a důsledným dodržováním neměnných rutin. V TAB hodině každý žák ví, kde najde potřebné materiály a jak s nimi má zacházet – případně ví, kde najde informace, které mu napoví správné postupy. Další nutnou podmínkou pro samostatnou, svobodnou tvorbu je znalost správné přípravy pracovního místa, rovněž i jak postupovat při následném úklidu a vrácení společných prostor do původního stavu (Douglas & Jaquith, 2018).

Úkolem pedagoga je zorganizovat učebnu tak, aby v ní žáci mohli samostatně fungovat jako ve svém vlastním, třebaže sdíleném ateliéru. Žák má naopak povinnost se o tento ateliér pečlivě starat a svou činností přispívat k jeho plynulému chodu a rozvoji.

### **2.2.2 Emergent Curriculum**

Pojem Emergent Curriculum označuje takové kurikulum, které vyplývá zcela bezprostředně z aktuální situace (emergent v doslovném překladu znamená vznikající, vyvíjející se). V případě výtvarné výchovy ve stylu TAB jde o situace, kdy učitel zachytí určitý a předem neočekávaný zájem žáka či žáků, pramenící hlavně z prováděných činností, vedených rozhovorů a kladených otázek, a využije toto nové zaujetí k rozšíření vzdělání (Douglas & Jaquith, 2018, s. 17).

Patřilo by sem například i objevování nových prostředků nebo technik, kdy dítě náhodou, často experimentováním či původně chybou, přijde na způsob vyjadřování jemu dosud neznámý, na což učitel naváže dodatečným vysvětlením a prohloubením znalostí. Dalším z obvyklých případů je téma, které do výtvarné výchovy prostoupí z jiných předmětů (z přírodopisu třeba cizokrajné květiny, z fyziky vesmírná tělesa, z dějepisu historické oděvy apod.), nebo aktuální události, které na děti hluboce zapůsobí a mají pak potřebu své city a myšlenky nějak zachytit. V současné době se mezi takové události řadí především pandemie covidu-19 či válka na Ukrajině, o níž žáci chtějí diskutovat a spontánně vyjadřují své emoce a podporu například vytvářením ukrajinských vlajek.

### **2.2.3 Struktura třídy**

Přehledně, funkčně a přívětivě zorganizovaná učebna je základem úspěšného aplikování TAB metody do praxe. Douglas s Jaquith (2018) přirovnávají učitele k architektům, neboť při strukturalizaci třídy musí velmi důkladně promyslet otázky prostoru, proudění

přirozeného pohybu, blízkost či dosažitelnost zdrojů a uspořádání uměleckých potřeb i osvětlení (s. 42).

Možností, jakým způsobem lze z běžné učebny vytvořit TAB studio, je mnoho, jelikož i toto ve velké míře podléhá individuálním očekáváním a požadavkům učitele. Přesto se dá najít několik základních prvků, které se v různých obměnách vyskytují všude.

### **2.2.3.1 Meeting Area/Demo Area**

Jak už název napovídá, Meeting Area slouží k setkávání celé třídy. Děje se tak převážně na začátku hodiny při úvodní ukázce (zvané též demo) a na jejím konci, kdy se zde žáci shromáždí za účelem sdílení svých prací a případné reflexe. Konkrétní podoba této společné oblasti se liší podle prostorových možností jednotlivých místností. Ve větších třídách lze vyčlenit místo určené čistě za takovým účelem (například před tabulí nebo vzadu za lavicemi), v menších je možné využít takové, které po zbytek hodiny slouží jako jedno z center (Douglas & Jaquith, 2018, s. 43).

### **2.2.3.2 Centra**

V každém TAB studiu je zřízeno zpravidla několik tzv. center, soustřeďujících se kolem jednotlivých médií a oblastí výtvarné tvorby (tzn. kresby, malby apod.). Organizovaná centra obsahují pokyny, materiály, pomůcky a zdroje, čímž umožňují žákům samostatně pracovat dle jejich vlastního uvážení (Douglas & Jaquith, 2018, s. 44).

Než je ovšem centrum plně zpřístupněno dětem, musí jim ho učitel řádně představit, a to včetně všech materiálů, jejich funkce i místa, a ujistit se, že se žáci po práci dovedou postarat o co nejpřesnější návrat do původního stavu. Někteří pedagogové na místo proto přikládají fotografie, jak je centrum za normálních okolností uspořádané a jak by tedy opět mělo vypadat i po závěrečném úklidu, aby dětem tuto činnost ulehčili a zajistili co nejpečlivější úpravu bez jejich osobní asistence (Hathaway, 2013).

Součástí centra bývá i tzv. menu. Jedná se o seznam pokynů a slovních spojení, které se týkají vybraného média a práce s ním (Douglas & Jaquith, 2018, s. 45). Například menu centra kresby by tak obsahovalo stručný soupis informací, jak si připravit pracovní plochu na kreslení samotné – že je potřeba mít plášť, tužky, pastelky, pastely, uhly, fixy, ořezávátko, gumu a papír. Seznam může být doplněn doprovodnými obrázky pro menší děti, které ještě neumí dobře číst.

Podle prostorových možností jsou pak rozmístěny další důležité či užitečné informace jako postupy, techniky, ukázky, které mají žákům pomoci k hladké tvorbě. Ve větších třídách, kde jsou centra rozměrná a kde není nutné šetřit místem, mohou být tyto informace zobrazeny a případným zájemcům předávány formou permanentních plakátů upevněných na stěnách nebo na skříních. V menších třídách se prostorové nedostatky dají řešit formou menších kartiček uložených přímo v centru. Samozřejmostí je i možnost využití dalších zdrojů, jako jsou knihy, nejrůznější reprodukce dospělé i dětské umělecké tvorby, fotografie a další (Douglas & Jaquith, 2018).

Samotné tvůrčí materiály by měly být uspořádány co nejpřehledněji, aby se v nich žáci rychle zorientovali a uměli najít vše, co budou následně potřebovat k práci. Ať už se k uskladnění využijí barevně označené bedýnky, průhledné plastové krabice či otevřené kelímky (např. pro fixy, pastelky), důležitá je především praktičnost – rychlý přístup, snadná manipulace i bezproblémový úklid (Douglas & Jaquith, 2018, s. 45).

Dobře zařízené a zorganizované centrum je pak vysoce funkční vzdělávací jednotka poskytující žákům dostatek materiálů, inspirace a autonomie, jež dokáže vyhovět různorodým potřebám učení a způsobům uměleckého chování. Při jeho přípravě je nutné počítat mimo jiné i s tím, že s velkou pravděpodobností bude mít své obvyklé, časté návštěvníky, kteří tak budou s jeho chodem dobře seznámeni, jakož i příležitostné či úplně nově příchozí. I ti by se ale v efektivně zorganizovaném centru měli s pomocí doplňkových informací nebo nápovědy od svých zkušenějších spolužáků umět rychle zorientovat (Douglas & Jaquith, 2018).

Možností, jak lze samotné centrum realizovat, je několik a odvíjejí se především od velikosti dostupného prostoru. Pokud je učebna zaměřená výlučně na výtvarnou výchovu a je-li dostatečně rozměrná, můžou být centra zřízena přímo na stolech, ke kterým si žáci v průběhu tvorby přisednou. Nejsou-li prostory této možnosti nakloněny či probíhá-li výtvarná výchova v kmenové třídě, kde se střídá větší množství různorodých předmětů, je z hlediska organizace výhodnější jednotlivá centra umístit do krabic, košíků, skříněk nebo jiných úložných prostorů. Jsou pak snadno dostupné, žáci si v nich mohou vypůjčit potřebné materiály, se kterými následně pracují ve svých lavicích, a na konci hodiny je zase vše odklizené a učebna je připravena na jiný předmět (Douglas & Jaquith, 2018).

#### **2.2.4 Struktura hodiny**

Každá hodina podléhá jasnému řádu, který mohou žáci dopředu předvídat a naplánovat si tak podle toho svůj vlastní program. Pokud učitel potřebuje některou z hodin víc přizpůsobit svým představám, kupříkladu musí-li připravit tematickou výstavu, školní projekt apod., je vhodné, zpraví-li o tom žáky s dostatečným předstihem.

Typická vyučovací jednotka ve stylu TAB začíná krátkou ukázkou (demo), následuje samostatná tvorba, jež je ukončena úklidem a případně reflexí či sdílením výsledků.

##### **2.2.4.1 Demo**

První část hodiny je pro všechny žáky totožná – zhlédnou a vyslechnou si instruktáž od učitele. Ta se může týkat představení nového centra, vysvětlení a předvedení nové výtvarné techniky či obeznámení žáků s význačným směrem dějin umění, případně přímo s tvorbou vybraného umělce. Podstatné je, aby tato část byla co nejkratší, a žákům tak zbylo maximum možného času na jejich vlastní tvorbu. Učitel by si proto měl dopředu pečlivě rozmyslet, jaké informace jsou skutečně nejnütnější a musí je do ukázky zahrnout, aby ta byla stručná a jasná (Douglas & Jaquith, 2018, s. 33).

Podle Katherine Douglas (2018) se ideální časový rámeček této aktivity pohybuje v rozmezí pěti až deseti minut (s. 12). Proto se také někdy používá širší název pětiminutové demo (v originále The 5-Minute Demo).

Ale ať už je demo věnované čemukoli, jsou to děti samotné, kdo se nakonec rozhodnou, zda informace v něm obsažené v následující tvorbě využijí okamžitě, později, nebo dokonce nikdy. Zatímco některé žáky ukázka zaujme a hodinu stráví rozvíjením a zdokonalováním předvedené činnosti s další učitelskou asistencí či bez, jiní se vrací k rozpracovaným projektům a další začínají úplně nové.

##### **2.2.4.2 Samostatná tvorba**

Demo je následováno částí vyhrazenou pro samostatnou tvorbu. Tato část je nejdělsí a žáci ji mohou využít dle svého uvážení, zatímco učitel na ně dohlíží a citlivou podporou jim pomáhá rozvíjet jejich znalosti a dovednosti.

Jelikož zde se již plně projeví žákova autonomie, nedá se nikdy přesně určit náplň učitelské práce. V zásadě ale jeho činnost probíhá ve dvou základních formách – v malých skupinkách, nebo přímých interakcích s jednotlivými dětmi. Každý žák postupuje svou vlastní rychlostí směrem, který ho skutečně zajímá, a učitel vystupuje v rolích mentora,

konzultanta, instruktora, poradce a technické i psychické podpory, podle aktuálních nároků, jaké jsou na ně kladeny (Douglas & Jaquith, 2018, s. 36).

Zatímco některé děti jsou natolik samostatné, že učitele až na výjimky v podstatě nepotřebují, jiným vysoká míra autonomie nemusí zcela vyhovovat. Nezávislost a soběstačnost velkého počtu žáků ovšem otevírá učiteli prostor o to intenzivněji pracovat se všemi, kteří se bez jeho asistence neobejdou. Zpravidla se najde menší skupinka dětí, jež chce pokračovat v rozvoji schopností, kterým se věnovalo demo na začátku hodiny, učitel jim tak může pomoci.

Dalším poměrně častým úkazem TAB hodin jsou chvíle, kdy žáci náhodným experimentováním s materiály sami „objeví“ některou z jim dosud neznámých technik. Pozorný učitel na takové okamžiky naváže a „objevitelům“ spolu se skupinkou dalších zvědavých zájemců, popřípadě rovnou celé třídě, uzná-li to za vhodné, poskytne víc relevantních informací (Douglas & Jaquith, 2018).

Učení probíhá také pouze na úrovni vrstevníků (v originále Peer Instruction). Jeden žák může pomoci druhému zdokonalit se v činnosti, kterou on sám ovládá s velkou zručností, čímž si prohloubí vlastní pochopení a dostane se mu respektu od spolužáků (Douglas & Jaquith, 2018, s. 37). Pro některé děti tento způsob učení může být dokonce užitečnější i srozumitelnější, jelikož se jim dostane vysvětlení od někoho jim rovného, kdo třeba ještě nedávno překonával stejná úskalí.

#### **2.2.4.3 Úklid, reflexe, sdílení**

Závěr hodiny by měl být stejně jako její začátek co nejkratší, aby příliš nezasahoval do času určeného kreativnímu tvoření.

Douglas s Jaquith doporučují včas upozornit žáky na blížící se úklid, aby stihli dokončit poslední úpravy. Samotná údržba je pak čistě jejich zodpovědností a měla by proběhnout ideálně do tří minut. Pokud je výsledkem špatně uklizená učebna, důvodem může být třeba právě nedostatek času, dále pak chabé označení center, nejistota žáků či naopak přešel materiálů. V případě, že bylo v hodině představeno nové centrum, je nutné vyčlenit si ještě více času než jindy a dětem řádně ukázat všechna specifika jeho údržby (2018, s. 38).

Jakmile jsou všechny úklidové práce u konce, lze přejít k závěrečnému hodnocení. Je vhodné z tohoto procesu udělat rutinní záležitost, dětem by to mělo dodat pocit uzavření a usnadnit jim přechod od výtvarné výchovy k jiným předmětům (Douglas & Jaquith, 2018, s. 38).

## 2.3 Studio Habits of Mind

Myšlenky a principy Studio Habits of Mind byly poprvé formulovány v roce 2007 v publikaci Studio Thinking (Hetland et al., 2007). Původní projekt vznikl jako podrobný empirický výzkum, který systematicky dokumentoval návyky myšlení pozorované ve výtvarně zaměřených školách, a povedlo se mu zachytit způsob, jakým uvažují umělci (Hetland et al., 2018).

Autoři projektu Studio Thinking vypracovali detailní popis osmi základních ateliérových návyků, jejichž vzájemné působení ovlivňuje naši tvorbu. Jsou jimi:

Develop Craft (Technique & Studio Practice)

Engage and Persist (Finding Passion & Sticking with It)

Envision (Imagining & Planning)

Express (Finding & Showing Meaning)

Observe (Looking Closely)

Reflect (Question & Explain and Evaluate)

Stretch and Explore (Play, Use Mistakes & Discover)

Understand Art Worlds (Domain & Communities) („The Framework,“ n.d.).

Přestože tyto dispozice myšlení byly formulovány ve výtvarném prostředí, v širším smyslu se dají aplikovat i na další předměty, potažmo přímo do života. Pro úplné přijetí některého z návyků je nutné nejen mít potřebné schopnosti a dovednosti, ale najít i motivaci využít ho z vlastní vůle a přitom si být vědom všech výhod, z jakého důvodu i kdy je jeho použití vhodné (Hetland et al., 2018).

Hetland et al. (2018) jsou přesvědčeni, že do jisté míry těmto návykům učí každý učitel, a Studio Habits of Mind tak považují spíše za skryté kurikulum. Učitelé pak můžou jen upozornit žáky na skutečnost, že některými svými obvyklými činnostmi při tvorbě již naplňují různorodé ateliérové návyky, a postupem času se tak žáci důvěrně seznámí s hlavními koncepty a budou moci převzít zodpovědnost za vlastní učení.

### **2.3.1 Develop Craft – Rozvíjej dovednosti**

Rozvoj dovedností probíhá ve dvou rovnocenných úrovních, přičemž k úspěšnému osvojení si návyku je potřeba pochopit a přijmout obě stránky. Jsou jimi: technika a ateliérová praxe (Hetland et al., 2018).

Technické dovednosti jsou pro výtvarnou tvorbu nepostradatelné a úměrně s jejich zdokonalováním a rozšiřováním přichází i větší množství způsobů, jakými lze zpracovat a vyjádřit své ideje, což děti rychle zjistí. Učení probíhá formou přímých ukázek manipulace s nástroji a materiály, s využitím reprodukcí významných umělců a v neposlední řadě ponecháním dostatku času a prostoru pro svobodné experimentování, aby si žáci stačili vše vyzkoušet a osahat (Hetland et al., 2018).

V rámci ateliérové praxe se dětem vštěpuje především starost a péče o studio, v jejich případech o třídu. Všichni jsou součástí školní výtvarné komunity a měli by se tak naučit, že každý jeden z nich přispívá k bezproblémovému chodu výtvarné učebny. Budou-li zodpovědně pečovat o její stav, vyplynou z toho výhody mimo jiné i pro ně samotné, neboť vždy najdou a budou moct využít vše, co zrovna budou potřebovat (Hetland et al., 2018).

### **2.3.2 Engage & Persist – Ponoř se do toho a vytrvej**

V jádru Engage & Persist se skrývá nalezení hluboké osobní motivace a odhodlání dokončit zamýšlené projekty, třebaže mohou zabrat dlouhé týdny i měsíce. Hetland et al. (2018) tyto dvě věci spojují do jednoho ateliérového návyku, neboť jsou podle nich úzce propletené a při jejich zapojení v tvorbě se navzájem posilují. Zdůrazňují důležitost vášně a nadšení pro práci a shrnují tuto problematiku do jednoduchého vztahu – bez upřímného osobního zaujetí je pro umělce těžké, ba přímo nemožné nepolevovat a dotáhnout projekt do konce na základě pouhé vůle.

### **2.3.3 Envision – Představ si**

Představivost je pro výtvarnou tvorbu klíčová schopnost, která je u každého jedince jinak rozvinutá. Zatímco některé děti přímo srší nápady, jiné mají problém přijít třeba s jediným.

Pomocí dobře mířených otázek a nejrůznějších cvičení učitelé dětem pomáhají v rozvoji divergentního myšlení, které je pro tuto část podstatné. Žáci se musí naučit nespokojit se hned s prvním způsobem řešení, ale promyslet aktuální problematiku z vícero úhlů pohledu, díky kterým mohou dospět k inovativním, neobvyklým a osobitějším možnostem vyjádření.

Představování a plánování navíc nekončí, jakmile si dítě vybere téma, způsob zpracování a potřebné materiály. Umělci v průběhu tvůrčího procesu neustále vyhodnocují prozatímní výsledky a všechny možné alternativy dalšího postupu, což si ne každý žák vždycky uvědomuje. Na tuto skutečnost je tedy nutné je upozornit a ideálně je i naučit, aby nad svou prací nepřestávali přemýšlet a plánovali si své další kroky (Hetland et al., 2018).

#### **2.3.4 Express – Vyjádři**

Podle Hetland et al. (2018) děti, ale i mnozí dospělí o expresi věří dvěma mylným předpokladům. Zaprvé tomu, že vyjadřování se týká pouze emocí, a zadruhé tomu, že nějaký skrytý význam musí mít každá práce už od začátku. Přitom niterní pocity schované v obraze jsou jen jedno z možných sdělení a význam se často vytváří a mění až v průběhu tvorby.

Zároveň zdůrazňují zásadní důležitost, jakou má při tvorbě umění zakomponovaný osobní význam, a spolu s ní i nutnost žáky k tomuto poznání dovést. Cest, jak toho dosáhnout, je mnoho a učitel musí správně odhadnout, jak nejlépe kdy a kterou využít (Hetland et al., 2018).

Bez hlubšího významu vytvořené dílo sice může být technicky dokonale zvládnuté, ale takříkajíc nemá duši.

#### **2.3.5 Observe – Pozorně sleduj**

Na zrak se lidé jako druh ze všech smyslů upínají nejvíc a výtvarné umění pro zrak připravuje nespočet nových, zajímavých podnětů. Barvy, struktury, textury, vzory, linie, tvary, kontrasty – tím vším může být dítě fascinováno, pokud se naučí dívat se kolem sebe a všimat si drobných rozdílů, které svět kolem něj, a to nejen ten výtvarný, nabízí.

Hetland et al. (2018) tvrdí, že pozorovací návyk má hlavně u mladších dětí obrovský potenciál k rozvoji, na kterém je možno stavět a který je třeba citlivě podporovat. Skutečně pečlivé, důkladné pozorování lze v hodině podpořit mnoha aktivitami – prostým poukázáním na zajímavé detaily počínaje a tvorbou například podle reálného zátiší nebo modelu konče.

Aby se žáci naučili zacházet ještě dál, Hetland et al. (2018) navrhuje při pozorování objektů využít nejrůznější lupy, mikroskopy, dalekohledy, hledáčky, zkrátka cokoli, co nějakým způsobem omezí nebo upraví zrakový vjem, tedy například i obyčejné mhouření očí nebo pohled z odstupu. Dále by si děti měly začít všimat i výtvorů a způsobů práce svých spolužáků či jak se jejich vlastní přístup a styl vyjadřování postupem času proměňuje.

### 2.3.6 Reflect – Ohlédni se a zamysli se

Reflexe je pro umělce velmi důležitá především z hlediska dalšího vývoje. Umělec se musí neustále ptát, polemizovat, vysvětlovat, hodnotit a upravovat, aby ve své práci nadále viděl nějaký smysl.

Aby žáci tento komplexní návyk snadněji pochopili, Hetland et al. (2018) jej rozdělují na dvě části. První se týká otázek a vysvětlování, přičemž žáci ji využívají především v průběhu tvorby pro naplánování dalších kroků. Druhá je pak zaměřena na hodnocení při posuzování kvality práce.

Bez přímého vedení a bez vybudovaných návyků mohou mít děti tendenci tvořit, aniž by své práci věnovaly hlubší rozvahu. Učitel tak musí průběžně vstupovat do jejich tvůrčího procesu a svými otázkami a komentáři je přimět k tomu, aby nad svými rozhodnutími uvědoměle uvažovaly a uměly je vysvětlit jak ostatním pozorovatelům, tak i sobě samým. Postupem času většina žáků přijme sebereflektivní styl přemýšlení za svůj a není již nutné navádět je k němu zvenčí (Hetland et al., 2018).

Co se hodnocení týče, často děti (ale i dospělí) vyslovují pouze dva soudy – líbí, nebo nelíbí. Do jisté míry je to pochopitelná reakce, k něčemu zkrátka přirozeně tíhneme víc, jako kultivované hodnocení je tento závěr ale zcela nedostatečný. Při hodinách, zejména pak při společných diskuzích na jejich konci, se tak žáci učí celé řadě dalších aspektů, které u vybraného díla mohou popisovat a posuzovat. Jsou vedeni k pochopení a přijetí faktu, že konstruktivní kritika je nemá zranit, ale pomoci jim uvědomit si případné nedostatky, na jejichž cílené eliminování se pak mohou zaměřit a posunout své dovednosti a vzdělání na vyšší úroveň (Hetland et al., 2018).

Takový žák poté dokáže nejen vyzdvihnout, s čím je spokojený a proč, ale též nezaujatě a kriticky posoudit, je-li práce když ne celá, tak přinejmenším v některých svých částech uspěchaná, málo propracovaná či nedotažená do konce, zda neobsahuje nezamýšlené rušivé elementy a prvky, které jemu jako autorovi vadí. Veškeré získané poznatky pak dokáže využít k ponaučení a vlastnímu rozvoji (Hetland et al., 2018).

Hodnocení se ovšem netýká jen vlastní tvorby, nýbrž i prací spolužáků, popřípadě učitele či samotných umělců (zprostředkovaně skrz fotografické reprodukce i přímo např. na výstavě).

### **2.3.7 Stretch & Explore – Posuň své hranice a objevuj**

Hra je u dětí přirozená aktivita, jakou se učí poznávat svět kolem sebe. Ve výtvarné výchově to platí zrovna tak – prostřednictvím nejrůznějších her, experimentování s materiály a zkoušení nových technik se děti učí pronikat hlouběji do výtvarného světa. Objevují tak nové možnosti a rozšiřují vlastní potenciál, když vymýšlí řešení problémů, na které při tom narazí. Přijdou na to, že nemusí vnímat chyby jako nějaký negativní ukazatel jejich vlastní neschopnosti, neboť při cestě za zdokonalováním jsou v podstatě nevyhnutelné, ale naopak jako příležitost k nalezení nových nápadů a postupů. To je velmi důležité uvědomění především z toho důvodu, že jakmile chyby přijmou jako přirozenou součást rozvoje, přestanou se jich bát a vyhýbat se cestám, na kterých je větší pravděpodobnost jejich vzniku, čímž si zároveň otevrou širší spektrum možností (Hetland et al., 2018).

### **2.3.8 Understand Art Worlds – Pochop světy umění**

Podle Hetland et al. je příhodné mluvit o uměleckých světech, ne jen jednom světě, protože je mnoho způsobů tvorby umění a existuje i mnoho světů umění (2018, s. 39). Výtvarná výchova dětem pomáhá vytvořit si s těmito světy úzké spojení a rovněž uvědomit si, že umění netvoří jen slavné obrazy a sochy vystavené v galeriích a muzeích. V průběhu lidské historie se na formování umění podílela celá řada dalších lidí a nejinak je tomu i v současnosti, od dětí, učitelů, kurátorů, lidových umělců až po proslavené a opěvované mistry. Pedagog by měl žákům představit co nejširší spektrum, aby pochopili, že mohou sami tvořit jakékoli umění a jakýmkoli způsobem, jaký je napadne (Hetland et al., 2018).

Širokou a obsáhlou otázkou týkající se uměleckých světů Hetland et al. rozdělují na dvě vzájemně související složky - oblast (či obor) a komunity (společenství) (2018, s. 40).

Oblast (Domain) zahrnuje především umělecká díla vytvořená v průběhu lidských dějin, a to napříč celým světem. Současní umělci studují práce svých předchůdců, inspirují se jimi a svou tvorbou na ně navazují, ať už rozvinutím některých prvků a myšlenek, či naopak jejich naprostým odmítnutím. A právě z toho důvodu se s oblastí musí seznámit i žáci – aby překročili hranice výtvarné učebny a přijali umění jako nedílnou součást svého života, která je inspiruje, motivuje a dává jim možnosti k sebevyjádření (Hetland et al., 2018).

Komunity (Communities) se věnují všem lidem, kteří nějakým způsobem zasahují do umění. Obraz, plastika či jiné dílo nekončí svůj příběh u umělce, který je stvoří – po něm přichází diváci, kteří celý projekt shlédnou a hodnotí, umělečtí kritici a galerijní kurátoři, kteří ovlivňují jeho umístění v odborném uměleckém světě, učitelé, kteří o něm učí další

generace, další umělci, kteří v něm nalézají inspirativní podněty pro vlastní práci... Každý má v tom procesu vlastní roli, kterou musí sehrát. Děti se s těmito rolmi seznamují, učí se spolupracovat ve skupinách na společných projektech, sdílet spolu nápady, myšlenky, znalosti a dovednosti. Stávají se členy umělecké komunity (třídy), kteří spolu dokáží mluvit o umění a naslouchat jeden druhému (Hetland et al., 2018).

### **2.3.9 Návyky v praxi**

Zatímco teorie popisuje jednotlivé návyky zvlášť, a jeden po druhém také často bývají představovány žákům kvůli lepší orientaci, v praxi fungují spíš na bázi vzájemné spolupráce a nedá se jednoznačně určit, kde jeden z návyků končí a začíná další.

Vezměme si například pouhé kreslení již sestaveného zátiší – žák při takové činnosti musí využít zároveň celé spektrum návyků, chce-li vytvořit realistický obraz skutečnosti. „Pozorně sleduj“ mu pomáhá v postřehnutí a následném zachycení správných proporcí, kompozice, stínů a všech dalších detailů. „Rozvíjej dovednosti“ v kombinaci s „ponož se do toho a vytrvej“ zase využije při snaze odlišit různorodé materiály, povrchy a textury zvolením vhodné techniky či kreslířské pomůcky. Díky „pochop světy umění“ rozumí tomu, co to vlastně je zátiší. A před dokončením dozajista využije „ohlédni se a zamysli se“, aby zhodnotil, zda na kresbě není potřeba něco upravit, doplnit, skrýt.

### **3 Vazba na kurikulární dokumenty, uplatnění v ČR**

Pojem *kurikulum* vykládá Akademický slovník cizích slov z pedagogického hlediska jako „obsah a cíl vzdělávání“ (Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i., n.d.c). Kurikulárními dokumenty tedy rozumíme pedagogické dokumenty, které stanovují právě vzdělávací obsah a cíle.

Směrodatným kurikulárním dokumentem v České republice jsou Rámcové vzdělávací programy (RVP), které navazují na Národní program pro vzdělávání, jinak nazývaný též Bílá kniha, a dále jej rozvádí tím, že „vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání“ (MŠMT, 2017, s. 5).

Rámcové vzdělávací programy v současnosti představují státní úroveň kurikulárních dokumentů. Na školní úrovni vznikají Školní vzdělávací programy, jež stanovují konkrétní obsah učiva a které jsou vytvářeny pedagogickými pracovníky na jednotlivých školách podle příslušných RVP (MŠMT, 2017).

Jelikož tato práce svým obsahem cílí především na žáky prvního a druhého stupně, vztahují se k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání – dále jen RVP ZV. Ten prošel v roce 2021 revizí, jež má „modernizovat obsah vzdělávání tak, aby odpovídalo dynamice a potřebám 21. století“ (MŠMT, 2020). Tato práce vychází jak ze staré, tak i z revidované verze RVP ZV.

#### **3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Mezi hlavní úkoly RVP ZV patří formulace očekávaných výstupů a učiva, specifikace úrovně klíčových kompetencí žáků na konci základního vzdělávání a zařazení průřezových témat do vzdělávání (MŠMT, 2017).

V rámci RVP ZV je obsah vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblast může svým zaměřením odpovídat pouze jednomu předmětu (např. Matematika a její aplikace), nebo zastřešuje několik předmětů najednou (např. pod vzdělávací oblast Člověk a příroda spadá fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis). Výtvarná výchova je spolu s hudební výchovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura (MŠMT, 2017).

Oblast Umění a kultura jako celek vede žáky k jinému než pouze k racionálnímu poznávání světa. Důsledkem je umělecké osvojování světa, díky němuž žák „rozvíjí specifické citění, tvořivost, vnímavost jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu“ (MŠMT, 2017, s. 82).

Vzdělávací obsah výtvarné výchovy je rozdělen na dvě části podle toho, zda je určený prvnímu, nebo druhému stupni; pro první stupeň jsou ještě navíc rozděleny i očekávané výstupy na dvě období, a to pro 1. až 3. ročník a pro 4. až 5. ročník. Bakalářská práce však toto rozdělení nereflektuje a přináší shrnutí obou stupňů dohromady, neboť pro její potřeby není nutné důsledně rozlišovat rozdíly mezi nimi.

Učivo výtvarné výchovy v RVP ZV se soustředí na rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků. Úkolem učitele je, aby žáky ve zmíněných oblastech vzdělával takovým způsobem, že v posledních ročnících (tedy v pátém a devátém) dosáhnou požadované úrovně očekávaných výstupů, jež jsou rovněž uvedeny v příslušném oddílu RVP ZV. Aktuální, revidovaná verze RVP ZV z roku 2021 očekávané výstupy hudební i výtvarné výchovy zredukovala, neboť byla celé vzdělávací oblasti o jednu hodinu snížena časová dotace ve prospěch vzdělávací oblasti Informatika (MŠMT ČR & NPI ČR, 2022).

Rozebereme-li detailněji obsah učiva výtvarné výchovy, pak náplní rozvíjení smyslové citlivosti jsou podle RVP ZV „činnosti, které žákovi umožňují rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření“ (MŠMT, 2021, s. 81).

Žák se naučí nejrůznější prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, textury...), uspořádání objektů do celků, souvislosti zrakového vnímání s vnímáním ostatními smysly a smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření (umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film...) (MŠMT, 2021).

Pod uplatňování subjektivity spadají „činnosti, které žáka vedou k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření“ (MŠMT, 2021, s. 81).

Žáci tedy dokážou využít rozmanité prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností, rozlišují řadu typů vizuálně obrazných vyjádření (komiks, plastika, volná malba, reklama...) a seznamují se s přístupy k nim (MŠMT, 2021).

Poslední z tvůrčích činností učiva výtvarné výchovy je ověřování komunikačních účinků, což jsou „činnosti, které žákovi umožňují utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií“ (MŠMT, 2021, s. 81).

Žáci umí vyjádřit a zdůvodnit osobní postoje v komunikaci, tvoří a uplatňují komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření a jsou schopni postihnout proměny komunikačního obsahu (MŠMT, 2021).

Přejdeme-li k vzdělávání z hlediska autonomního pojetí výtvarné výchovy, zde může být splnění vytyčených výchovných a vzdělávacích cílů komplikovanější v tom smyslu, že je do velké míry závislé na žákovi, a tedy nemá ani přesný, striktně daný vzdělávací plán. Pečlivou přípravou a citlivou prací učitele při každé hodině je ale bezesporu možné utvářet a rozvíjet klíčové kompetence do takové úrovně, jaké má žák podle RVP ZV dosáhnout.

Zatímco učebnice výtvarné výchovy od Marie Fulkové jsou vytvořeny podle učebních osnov vzdělávacího programu základní škola, tudíž vycházejí z podobného základu jako RVP a dá se od nich přímo očekávat kompatibilitnost se současným systémem, obě popsané zahraniční metody vznikaly v prostředí řídicím se jinými standardy. Jelikož ale máme v zásadě stejné kulturní pozadí a podobné nároky na vzdělávání, nalezneme i u tohoto přístupu průnik s českým RVP ZV.

Jak Teaching for Artistic Behavior, tak i Studio Habits of Mind se ve své podstatě soustředí na osvojení a rozvoj klíčových kompetencí, přestože to tak není doslovně formulováno.

Kompetence k učení vedou žáky k tomu, aby měli pozitivní vztah k učení, chápali jeho cíl a smysl, uměli si vybrat vhodné strategie a dokázali kriticky třídit a efektivně využívat získané informace (MŠMT, 2021). Autonomní pojetí výtvarné výchovy pomáhá budovat pozitivní přístup k učení tím, že si žáci z velké části mohou sami určit jeho obsah. Zároveň jim poskytuje dostatek vhodných podnětů, aby se mohli dále rozvíjet.

V rámci kompetencí k řešení problémů si žák osvojí rozpoznání a pochopení nejrůznějších problémů ve škole i mimo ni, naučí se kriticky promyslet veškeré příčiny i důsledky vzniklého sporu a vybírá vhodné způsoby řešení, které si umí obhájit (MŠMT, 2021). Důležité je i uvědomění si a převzetí vlastní zodpovědnosti za svou účast na jakékoli části při vzniku či řešení problému. Tím, že je žákovi v autonomním pojetí výtvarné výchovy umožněna velká míra samostatnosti, je dítě od samého počátku vedeno i k přijetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí a k vymýšlení kreativního řešení, narazí-li při své tvorbě na nejrůznější komplikace.

Další z klíčových kompetencí, kompetence komunikativní, se zaměřují na to, aby byl žák schopen nejen srozumitelně formulovat své myšlenky a logicky si je obhájit, ale i naslouchat

druhým a vhodně na ně reagovat (MŠMT, 2021). Ve výtvarné výchově se tak děje především v interakci s díly spolužáků. Žák svou tvorbou vyjadřuje své myšlenky, představy, pocity či postoje, komunikuje s druhými a učí se vhodně vysvětlovat a argumentovat. Zároveň je v neustálém kontaktu s tvorbou svých spolužáků a stejný proces tak zažívá z druhé strany, kdy se naopak snaží pochopit cizí myšlení a cítění. Choice-Based Art Education je navíc otevřená skupinovým projektům, které nijak neorganizuje učitel, žáci se tak sami učí spolupracovat a komunikovat tutéž problematiku s jinými přístupy k ní.

Spolupráce je klíčová i pro kompetence sociální a personální. Žák se v průběhu vzdělávání musí naučit pracovat ve skupině, přijmout určená pravidla i svou roli ve skupině, pomáhat budovat příjemnou atmosféru a dobré mezilidské vztahy a chovat k druhým úctu (MŠMT, 2021). Výtvarná výchova může být v rozvíjení těchto klíčových kompetencí velmi nápomocná, neboť dětem permanentně ukazuje rozdílné přístupy, ať už přímo v jejich vlastní tvorbě nebo na příkladech z umělecké historie, a učí je vzájemnému respektu. Autonomní pojetí tuto skutečnost ještě akcentuje tím, že nabízí širší spektrum témat a kreativních realizací.

Respekt hraje roli rovněž pro kompetence občanské. Žáci se ve vzdělávacím procesu učí vcítovat do ostatních, jsou vedeni k zodpovědnému jednání a přijetí společenských norem, chápou svá práva, ale i povinnosti a váží si kulturního, historického i environmentálního bohatství (MŠMT, 2021).

Osvojením pracovních kompetencí získá žák schopnosti účinně a bezpečně využívat nejrůznější vybavení, přistupuje k práci komplexně a umí vhodně využít všechny doposud získané znalosti a dovednosti (MŠMT, 2021). V autonomním pojetí výtvarné výchovy je obzvláště důležité, aby se žáci rychle a pečlivě naučili správné pracovní postupy a bezpečnostní zásady (především u náročnějších technik jako je linoryt apod., kde se při nedodržení doporučených pravidel mohou snadno poranit), jelikož zvládnutí obojího je předpokladem pro umožnění jejich svobodného rozhodování a volné tvorby.

Kompetence digitální jsou nově přidané, text RVP ZV z roku 2017 je ještě neobsahoval. Do RVP ZV byly zahrnuty v reakci na stále postupující digitalizaci okolního světa a na nezbytnou nutnost, aby se děti v moderním světě dokázaly orientovat. Žáci jsou tak vedeni k pochopení a efektivnímu využívání digitálních technologií, kritickému třídění dat a rozumní všem přínosům i rizikům používání digitálních technologií (MŠMT, 2021). Tyto kompetence se rozvíjí především v rámci informatiky, výtvarná výchova ale může přispět

například zdokonalováním dětské interpretace vizuálně obrazných vyjádření minulosti i současnosti. Seznámením s digitálním uměním a rozsáhlými možnostmi úprav zejména fotografií grafickými editory lze pomoci budovat u žáků digitální gramotnost.

Nicméně podobně jako jednotlivé umělecké návyky, o kterých vypráví kapitola Studio Habits of Mind, většinou nefungují samostatně, i klíčové kompetence se „různými způsoby prolínají, (...) mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání“ (MŠMT, 2021, s. 10).

Pokud výtvarné hodiny správně fungují, vyšší míra autonomie žáků neznamena automaticky nerozvíjení klíčových kompetencí, neboť děti se neustále vzdělávají a kultivují své společenské, občanské, pracovní, komunikační i morální schopnosti, postoje a hodnoty. Autonomní pojetí výtvarné výchovy je navíc vede k větší samostatnosti a soběstačnosti, potažmo podporuje i jejich seberealizaci a sebepřijetí.

### **3.2 Možnosti hodnocení**

Věra Roeselová (2003) o hodnocení výtvarných prací tvrdí:

Výtvarná tvorba je projev duševní svébytnosti a nezávislosti dítěte, kde nelze rozlišovat dobré a horší výsledky, ale spíše snahu a niternou účast. Hodnocení je dohovor nad smyslem sdělení, nad jeho čitelností a srozumitelností. Cílem hodnocení se tak stává posun v myšlení a cítění každého dítěte (s. 39).

Oproti tomu klasifikace, tj. známkování, má podle Roeselové (2003) ve výtvarné výchově spornou roli z toho důvodu, že možný strach z výsledku může negativně působit na svobodu projevu. Dodává, že „proto sílí tendence užívat na I. stupni základního studia slovní hodnocení, které není známkou, ale výsledkem úvahy a dohovoru“ (s. 39).

Autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově klade vyšší nároky na individuální přístup pedagoga k hodnocení, jelikož si nemůže s předstihem nastavit obvyklé jednotné parametry, podle kterých bude práci žáků posuzovat.

Podle Dale Zalmstry (2015) v TAB hodinách hodnotíme, „jak žáci postupují při tvorbě uměleckého díla, jak o něm smýšlejí a jak se spojí s výtvarnými díly ostatních; jinými slovy tedy věrohodné hodnocení musí hodnotit umělecké chování.“

Vyučující, kteří úspěšně implementovali nějaký model Choice-Based Art Education do praxe, se shodují, že není dostačující ani správné ohodnotit pouze konečný výrobek.

Evaluace by měla probíhat neustále skrze důkladné pozorování žáků při práci, sbírání důkazů o vývoji jejich uměleckého myšlení, cítění i jejich řemeslných schopností a samozřejmě skrze společné konverzace, které společně vedou (Hogan et al., 2018).

Mnoho z nich pro účely hodnocení využívá jednotlivé návyky popsané v Studio Habits of Mind, které jim poskytují ucelený, organizovaný a logický rámec, podle něž mohou postupovat. U každého z nich pak vyučující posuzuje, do jaké míry ho žák ovládá, v čem spočívají jeho silné stránky a kde má naopak mezery, a navrhuje, co by žákovi prospělo, aby se dále rozvíjel a zdokonaloval (Hogan et al., 2018).

Hogan et al. (2018) důrazně doporučují používat ve výtvarné výchově formativní hodnocení raději než sumativní hodnocení, které podle nich může dokonce uškodit jak žákům, tak i učitelům. Radí soustředit se spíše na silné stránky žákova výtvarného projevu, než kritizovat slabé, a při hodnocení vybrat ty aspekty, které považujeme za důležité. Učitel musí mít stále na paměti, že hodnocení by mělo sloužit především jako motivace žáka k dalšímu rozvoji.

Skvělou pomocí při evaluaci může být i sebehodnocení samotného žáka. To lze sestrojít ve spoustě rozmanitých forem, od relativně striktních tabulek, kde žáci například oznámkují svůj výkon a zvládnutí jednotlivých uměleckých návyků, přes uvolněnější zodpovězení otázek týkajících se jejich dovedností a pocitů, až po úplně volnou písemnou reflexi.

V českém prostředí považuji za vhodné při hodnocení vzít v úvahu vedle právě posuzování úrovně uměleckých návyků také to, daří-li se postupně dosahovat očekávaných výstupů daných RVP ZV a také rozvíjet klíčové kompetence. Všechny tyto aspekty jsou v podstatě snadno propojitelné a učitel podle nich může sestavit kritéria evaluace, která budou vyhovovat jemu, jeho žákům, jejich rodičům i vedení školy.

## 4 Návrh učební jednotky

Vyučovací hodina je plánovaná pro předem známou třídu, konkrétně pro 5. ročník ZŠ Mělník-Mlazice. Je tedy přihlédnuto k předpokládaným znalostem a dovednostem, jaké se dají očekávat od dětí páté třídy, a celá příprava je přizpůsobena očekávané úrovni a možnostem školy.

ZŠ Mělník-Mlazice, kde mi laskavě bylo dovoleno realizovat praktickou část, je menší prvostupňová škola, ve které se nachází pět učeben. Děti jsou tedy navyklé mít výtvarnou výchovu ve stejné třídě, v jaké probíhají i všechny ostatní vyučovací hodiny s výjimkou tělocviku. Škola zajišťuje pouze základní materiál, jako je papír, ostatní pomůcky jako štětce, sadu temperových či vodových barev, potřeby na kreslení atd. mají žáci vlastní.

Ke všem těmto skutečnostem bylo přihlédnuto při přípravě hodiny a ukázkových center. Rovněž bylo bráno v potaz i to, že žáci páté třídy mají výtvarnou výchovu ve formě spojených dvou hodin.

### 4.1 Úvodní část

Jelikož TAB i obecně Choice-Based Art Education jsou koncepty, s jakými se žáci dosud nesetkali, pro úvodní část je vyhrazeno více času, než bývá při TAB hodinách obvyklé. Je tomu tak z toho důvodu, aby žáci lépe pochopili, jaká mohou mít od tohoto stylu výuky očekávání, a aby rozuměli základním pojmům, které s TAB souvisí.

Začátek hodiny je věnován diskuzi, během které jsou s dětmi probrány a pokud možno s jejich aktivním zapojením i zodpovězeny následující otázky:

- Co je umění? (představeny jsou i netradiční; ukázky z pravěku, antiky, středověku)
- Kdo je to umělec?
- Co dělá umělec? (zde je zapojeno Studio Habits of Mind)
- Kde umělec tvoří? Co je to ateliér? Proč je důležité se o něj dobře starat?

Ve třídě je přítomen projektor, je tedy možné dětem průběžně promítat obrazové reprodukce uměleckých děl či ilustrační záběry jednotlivých činností, předmětů a míst, aby získaly lepší představu o probírané tematice a přinejmenším část dotazů dokázaly zodpovědět samy, jen s pomocí ukazovaných záběrů.

Následuje představení TAB metodiky, což znamená především vysvětlit základní principy a pojmy, v tomto případě hlavně co jsou centra a jak fungují. Další pojmy budou představeny až v průběhu hodin, aby děti nebyly zahlceny informacemi.

Jelikož jsou pro výtvarnou výchovu vyhrazeny dvě na sebe navazující hodiny, může být po této části zařazena krátká pauza, pokud se bude zdát, že byla úvodní diskuze pro děti náročná a hrozila by ztráta koncentrace a zájmu.

## **4.2 Hlavní část - tvorba**

Poté je žákům představeno a otevřeno první centrum – centrum kresby. To je řešeno formou rozříděných a zřetelně označených materiálů uložených v přenosné krabici, doplněné o karty s informacemi (o úklidu apod.) a vhodné publikace i ukázky. Dětem jsou ukázány jednotlivé kresebné potřeby a práce s nimi, přičemž se zároveň seznamují s dalšími pojmy:

- tužky – práce s různými tvrdostmi, přitlakem
- pastelky – práce s různými odstíny, jejich míchání
- pastely – tvrdé pastely (giaconda), suché, olejové
- papír – různé druhy a jakou roli hrají při tvorbě stopy
- guma – obyčejná, plastická

Materiály jsou představeny jen v nejzákladnější možné míře, specifičtější a detailnější informace budou dodány jako úvodní ukázka (demo) v rámci následujících hodin.

Následující čas už je věnován samostatné, volné tvorbě žáků, během které mohou dle libosti zkoumat představené materiály, experimentovat s nimi, případně začít pracovat na dlouhodobějších dílech. Je nutné počítat s možností, že ne všechny děti budou hned vědět, jak s volným časem naložit, a být proto připraven podle situace jim věnovat více pozornosti a vhodným způsobem jim pomoci.

## **4.3 Závěrečná část**

Po uplynutí doby vyhrazené tvorbě je s dostatečným předstihem ohlášen blížící se konec hodiny a tedy i čas úklidu. Zde je obzvlášť důležité ukázat žákům správný způsob úklidu všech materiálů zpět do centra, protože v budoucnu to bude výhradně jejich činnost.

Závěrečná diskuze je věnována především postřehům žáků z první hodiny – o materiálech, činnostech, technikách. Můžou se navzájem informovat o zajímavostech, na které během tvorby narazili, případně se doptat na otázky, které nestihli položit během hodiny.

V tabulce 1 níže je uveden předpokládaný časový harmonogram pro vyučovací jednotku o celkové délce 90 minut.

Tabulka 1: Schéma úvodní devadesátiminutové vyučovací jednotky

Čas	Náplň	Poznámky
20 minut	<p><b>Úvodní část</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vstupní diskuze s žáky na téma umění, společné nalezení odpovědí na otázky <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Co je umění?</li> <li>○ Kdo je umělec a co dělá?</li> <li>○ Co je ateliér?</li> </ul> </li> </ul>	využít doprovodnou obrazovou dokumentaci pro snazší vymýšlení odpovědí a lepší představivost
10 minut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• představení TAB a dalších zásadních principů autonomního pojetí VV</li> </ul>	prostor pro další dotazy žáků
(5 minut)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eventuální přestávka, pokud je nutná</li> </ul>	v případě využití krátké přestávky je o stejný čas zkrácena volná tvorba
5 minut	<p><b>Hlavní část</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• představení centra kresby</li> </ul>	stručné seznámení s veškerým obsahem
45 minut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatná tvorba</li> </ul>	prostor pro individuální práci s nejistými žáky, vědomé vyhledávání eventuálních poučných momentů, podpora učiněných tvůrčích rozhodnutí
5 minut	<p><b>Závěrečná část</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• úklid centra</li> </ul>	případný nadbytečný čas věnovat následující činnosti

5 minut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• společná diskuze a reflexe</li> </ul>	důraz na komplexnější hodnocení
---------	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------

#### 4.4 Navázání

Z již proběhnuté tvorby a reflexe mohou vzejít konkrétní podněty, kterými by bylo vhodné pokračovat a věnovat jim úvodní demo další hodiny. Pokud se tak nestane a žádná specifická problematika se nenabídne, naváže se prohlubováním znalostí a dovedností o kresbě – detailnější ukázka práce s tužkami, jak se mění stopa při různém tlaku, co je stínování a jaké jsou techniky, popřípadě vhodné ukázky práce známých umělců (např. Dürer, Da Vinci).

Předpokládané časové rozložení takové hodiny popisuje tabulka 2.

*Tabulka 2: Schéma navazující devadesátiminutové vyučovací jednotky*

Čas	Náplň	Poznámky
5 minut	<b>Úvodní část</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• demo – způsoby stínování tužkou</li> </ul>	ponechat papír s ukázanými technikami v centru pro budoucí využití
75 minut	<b>Hlavní část</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatná tvorba</li> </ul>	
5 minut	<b>Závěrečná část</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• úklid centra</li> </ul>	již zcela bez asistence
5 minut	<ul style="list-style-type: none"> <li>• společná diskuze a reflexe</li> </ul>	

## 5 Realizace navrhované učební jednotky

Hodiny byly zrealizovány dle domluvy v 5. třídě na ZŠ Mělník-Mlazice. Oproti původnímu návrhu se realizace lišila pouze rozvržením jednotlivých hodin – zatímco příprava počítala vždy se dvěma na sebe navazujícími hodinami, z různých důvodů nakonec první hodina musela proběhnout odděleně jako jedna klasická, 45 minut dlouhá jednotka.

Všechna jména uvedená v následující části práce jsou z důvodu zachování anonymity dětí změněna.

### 5.1 Příprava centra kresby

Z prostorových a organizačních důvodů jsem se rozhodla pro připravované centrum použít kartonovou krabici s vystřiženými otvory, takže se dala jednoduše přenášet. Do té jsem narovnala některé publikace z vlastních zdrojů, které jsem považovala za užitečné či zajímavé, a také nejrůznější materiály rovněž z vlastních zdrojů, které jsem roztrídila do krabiček či kelímků a všechny jsem zřetelně označila.

Poté jsem ještě sepsala tzv. menu, tedy kartu, kde bylo v několika stručných krocích popsáno, co budou děti pro kresbu potřebovat.

Na závěr, jakmile bylo celé centrum uspořádané a patřičně srovnané, jsem pořídila jeho fotografii, kterou jsem vytiskla a centrum jsem jí doplnila. Jejím účelem je napovědět dětem při budoucím úklidu, do jakého stavu mají všechny shromážděné materiály po dokončené práci zase navrátit.



Obrázek 1: Centrum kresby, fotoarchiv autorky



rozmyšlením snažila vybrat tak, aby byla rozmanitá, ale nebylo jich zbytečně mnoho, a aby nějakým způsobem zaujala i děti pátého ročníku základní školy, zároveň ale nebyla pro diváky jejich věku moc kontroverzní.

Po probrání této otázky týkající se umění jsme se posunuli přímo k pozici umělce. Děti nejprve podle promítaných fotek vyjmenovaly, jaké jsou nejrůznější umělecké profese (malíř, sochař, fotograf...), načež jsem je poprosila, aby si představily, že přesně nějakým takovým umělcem jsou. Jejich úkolem pak bylo, aby se důkladně zamyslely a řekly mi, co všechno podle nich například malíř musí umět a čím si musí projít, než vytvoří nové dílo

Žáci poté začali vyjmenovávat, čím vším musí dle jejich názoru umělec disponovat, od vlastních dovedností po nutné vybavení. Při této příležitosti jsem do hodiny zapojila Studio Habits of Mind, každý z návyků byl s dětmi prodiskutován a následně připevněn na tabuli v podobě ilustračního obrázku, které jsem si vypůjčila z publikace Studio Thinking from the Start (pro účel porozumění jsem si dovolila názvy návyků přeložit do češtiny).



Obrázek 3: Studio Habits of Mind, ilustrace návyků z publikace Studio Thinking from the Start doplněné o překlad názvů, fotoarchiv autorky

Následovala diskuze o tom, kde umělec pracuje a jak by takový ateliér podle žáků vlastně měl vypadat. Tím jsem také od relativně obecné problematiky týkající se umění, umělců a jejich pracovního prostředí přešla k tématu, který se týká přímo dětí, a vysvětlila jsem jim

základní principy TAB, respektive co od nich v následujících hodinách budu požadovat. Vypíchla jsem především to, že třída bude jejich společný ateliér, k němuž se musí patřičně chovat a nezapomínat přitom respektovat ostatní, a že oni budou umělci, na jejichž bedrech budou stát všechna tvůrčí rozhodnutí. Připomněla jsem jim dříve prodiskutované návyky a upozornila jsem je, aby se je snažili mít na paměti a mysleli a tvořili jako umělci.

Zakončila jsem vysvětlením, co jsou centra, jak fungují a především jaké centrum jim další hodinu bude představeno, aby se mohli předem připravit a případně si rozmyslet, co by chtěli tvořit. Děti se mohly průběžně doptávat, pokud jim něco nebylo jasné, a snad nejčastější otázka byla nejprve, jaké bude téma, poté zda si opravdu budou moci sami rozhodnout, co a jak budou kreslit.

Po celou dobu jsem kladla velký důraz na to, že se nemusí ničeho bát, protože někteří žáci vypadali nejistě. Ujistila jsem je, že ať už se pustí do čehokoli, v podstatě nic není špatně – nemusí hned přijít s dokonale propracovaným dílem, rozvoj dovedností a myšlení je stejně tak důležitý. Jelikož jsem však stále měla pocit, že se mnozí nemůžou zbavit přesvědčení, že se od nich očekává víc, dohledala jsem na internetu příklady cvičných skic od slavných malířských mistrů a ukázala jim je v porovnání s již dokončenými obrazy. Tento formát jsem zvolila proto, aby si žáci lépe uvědomili, že za každým z děl, která dobře znají, se skrývá spousta hodin tvrdé práce, přemýšlení, navrhování, hodnocení a upravování. Chtěla jsem, aby se jim slavní umělci, jejichž jména mají spojené s historickými výtvarnými poklady, poněkud „zlidštili“, protože i oni museli někde začínat a řemeslo, které mistrně ovládli, se museli nejprve naučit.

Na úplný závěr jsem žákům nechala prostor pro další dotazy a po jejich zodpovězení jsem hodinu ukončila.

### **5.2.2 Druhá hodina (90 minut)**

Vyučování jsem začala rychlým připomenutím základních informací, především jakým způsobem bude probíhat TAB hodina a zopakováním všech ateliérových návyků, jejichž ilustrační nákresy jsem opět připevnila na tabuli, aby je žáci měli neustále na očích.

Následovalo představení centra kresby, které jsem umístila na stupínek před tabulí, nyní pro naše účely sloužící jako místo k setkávání. Informovala jsem žáky, k čemu centrum slouží a co v něm najdou (vedle materiálů a publikací věnujících se kresbě i „návodů“ k přípravě pracovního místa, úklidu), načež jsem jim postupně představila všechny výtvarné potřeby a základy práce s nimi.



Obrázek 4: Demo area a centrum kresby, fotoarchiv autorky

U tužek jsem stručně vysvětlila označení různých tvrdostí a na dvou papírech odlišných gramáží jsem dětem ukázala, jakým způsobem se mění jednoduchá stopa při použití jak rozdílných tvrdostí, tak i jiných podkladů. U pastelů byla demonstrována práce s jedním odstínem i smíchání vícero barev. Další položkou byly pastely – suché, olejové a giascondy – u kterých jsem poukázala pouze na rozdílnou stopu, a co se týče suchých, i na specifika práce s nimi. Následovala ořezávátka a gumy, u nichž bylo upozorněno na druhy (plastické a pevné) a jejich použití, především pak na nutnost udržovat je v čistotě.

Poté se již děti mohly pustit do práce. Třída má klasické uspořádání lavic v řadách, někteří žáci využili příležitosti a posunuli stoly tak, aby se kolem vešli se svými kamarády, další si naopak přemístili lavice blíže k oknu do klidnější části třídy, aby mohli nerušeně tvořit, a jedna žákyně se rozhodla zůstat sedět na zemi. Jelikož třída disponuje počítači, které jim byly povoleny pro hledání inspirace či jinou pomoc při práci, některé děti si vzaly tvrdé

desky a přesunuly se s nimi k počítačům, kde si povětšinou vyhledaly chtěný obrázek a snažily se kreslit podle předlohy. Vzniklé uspořádání je patrné na obrázku 5.



*Obrázek 5: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky*

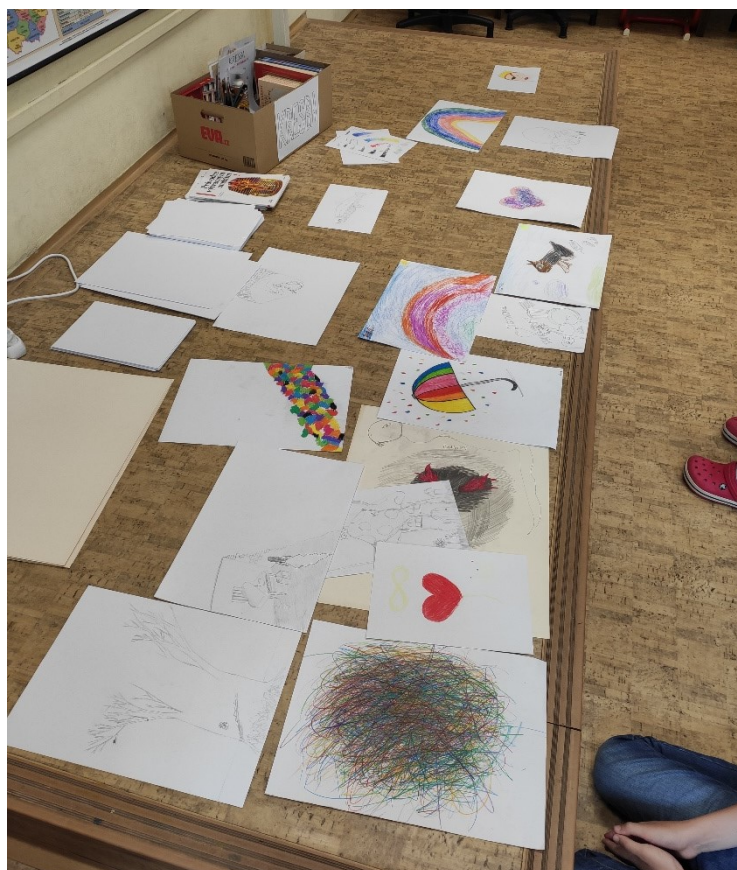
Většina žáků měla radost, že nemusí tvořit podle předem daného zadání, ale našlo se pár, kteří si od prvního pohledu nevěděli rady. Těm jsem se při procházení třídou snažila věnovat intenzivněji a motivovat je k jakékoli tvorbě. Připomínala jsem jim, že pokud je nenapadá nic konkrétního, mají možnost inspirovat se na internetu, v knižních publikacích, u spolužáků, případně mohou jen zdánlivě bez cíle prozkoumávat dostupné materiály a zkoušet, jakým způsobem se s nimi zachází a jak se proměňuje stopa.

Po celou dobu vyhrazenou pro tvorbu nakonec všichni pilně pracovali, takže mi stačilo jen obcházet třídu a podporovat každého v jeho rozhodnutí, případně občas poradit nějaký trik z praxe pro lepší výsledky.

Dvacet minut před koncem jsem ohlásila posledních deset minut tvorby, o pět minut později posledních pět. Jelikož jsem postřehla, že se některé děti snaží urychleně dokončit obrázek, upozornila jsem všechny, že nás čeká další společná výtvarná výchova, během které budou moci své výtvary dokončit, není tedy nutné mít na konci hodiny kresbu hotovou a riskovat chyby vyvolané spěchem. Někteří toto upozornění vyslechli s tím, že se k výkresu vrátí příští hodinu, pár dětí se rozhodlo vzít si práci domů a dokončit ji tam.

Po ukončení tvorby byly všechny děti svolány k centru, kde byly znovu informovány o tom, že je v jejich vlastním zájmu udržovat centrum přehledné, čisté a funkční, a instruovány ke správnému uspořádání. Nároky shromážděných materiálů na úklid nejsou tak složité, pouze jsem tedy dětem ukázala, kde najdou fotografii, jak by mělo centrum vypadat, a samotný úklid jsem nechala na nich. Ve výsledku žáci dokonce předčili mé očekávání – ti organizačně zdatnější se sami chopili koordinace ostatních a společně podle přiložené fotografie během chvíle vše vrátili do původního stavu.

Poslední pětiminutovku jsem věnovala společné reflexi a diskuzi. Zůstali jsme u centra v místě pro setkání, výtvary se shromáždily, aby na ně všichni viděli, a každý mohl říct, co měl na srdci – k obrázkům, samotné tvorbě, mému přístupu či jakým směrem by chtěl, aby další hodina směřovala. Zpočátku žáci hodnotili hlavně vystavené obrázky jenom tím, jestli se jim výsledek líbí, když jsem je ale poprosila, zda by mohli říct, proč nebo co přesně se jim líbí, dokázali přijít s komplexnějšími odpověďmi.



Obrázek 6: Závěr hodiny, fotoarchiv autorky

Níže jsou uvedeny některé příklady vyjádření zúčastněných dětí:

„Mně se líbilo, že jsme si mohli dělat, co jsme chtěli.“

„Mně se nelíbilo, že jsem nejdřív nevěděl, co mám dělat, ale potom už to bylo super.“

„Janičky práce je hezká.“ „A proč?“ „Je propracovaná, jsou tam pěkné detaily.“

„Mně se líbí Rozárky deštník, protože je hezky výrazný.“

Po vyčerpání všech postřehů, názorů, podnětů a komentářů, které žáci chtěli sdílet, byla hodina ukončena a děti byly uvolněny.

### 5.2.3 Třetí hodina (90 minut)

Úvodní ukázka byla zaměřená na práci s tužkou, konkrétně na způsoby stínování. Přímo před očima dětí jsem vybranou tužkou jedné tvrdosti vytvořila jakýsi vzorník, který ve výsledku ukazoval škálu několika odstínů šedé za použití různých technik, od jednoduchého stínování, přes uspořádané šrafování až k živelnému „čmárání“. Zmínila jsem některé výhody a nevýhody jednotlivých způsobů a vybídla jsem děti, aby si samy vyzkoušely, k čemu se co hodí víc.

Po ukončení dema padlo několik doplňujících dotazů, mezi nimi například jestli se tužka dá rozmazávat, a po jejich zodpovězení se přistoupilo k samostatné tvorbě.



Obrázek 7: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky

Opět se všechny děti s nadšením pustily do práce – některé pokračovaly na výkresech z minula, jiné začaly kreslit nové obrázky a pár se jich rozhodlo navázat na úvodní demo,

pravděpodobně hlavně z nedostatku inspirace. Právě oni byli značně nejistí, jestli je cvičné stínování dostatečnou náplní hodiny, snažila jsem se je proto více podporovat a pozitivně motivovat v rozvíjení dovedností, které je pro tvorbu důležité.

Jelikož už jsem si byla jistá bezproblémovostí závěrečného úklidu, nechala jsem děti samostatně pracovat až do poslední možné chvíle, abychom ještě stihli diskuzi.



*Obrázek 8: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky*

V úplném závěru jsme se opět sešli ve vyhrazeném prostoru a děti se pustily do reflektování, přičemž byly zároveň požádány, zda by mohly ohodnotit TAB styl výuky. Oproti minulé hodině se při hodnocení obrázků již samy snažily přidat i konkrétní důvody.

Opět příkládám některá jejich vyjádření:

„Mně se líbí Honzův Groot, je do detailů propracovaný, dokonce trochu vystínovaný.“

„Já bych byla ráda, kdybychom si takhle mohli vybrat celý rok, co budeme dělat.“

„Mně by se líbilo, kdyby občas bylo téma zadané.“

„Já bych byl radši, kdybychom naopak jen občas měli volnost tématu.“

„Rozárka má krásně propracované přechody mezi barvami.“



Obrázek 9: Závěr hodiny, fotoarchiv autorky

### 5.3 Reflexe

Moje veskrze subjektivní hodnocení tohoto experimentu vyznívá převážně pozitivně. Žáci od začátku spolupracovali, přicházeli s vlastními nápady, které s nadšením realizovali, a i ti výtvarně výchově obecně méně naklonění si dokázali najít způsob, který je samotné zaujal – například sportovně založený chlapec kreslil oblíbenou tenisovou raketu, nadšený rybář zase své oblíbené ryby.

Změna rozvržení oproti původnímu plánu, který počítal pouze s dvouhodinovkami, na nejprve jednu samostatnou jednotku o délce 45 minut, další týdny následovanou už devadesátiminutovými bloky, se ve výsledku ukázala být výhodnější a praktičtější variantou. První hodina tak mohla být zcela věnována diskuzi a teorii, děti se v klidu seznámily s tím, co se od nich očekává, a na další, již praktické hodiny mohly přijít připraveny.

Z proběhnuté tvorby na mě osobně nejvíce zapůsobily dva momenty, které zde považuji za nutné zmínit.

První nastal, když jsem u jedné žákyně zaregistrovala náhlou neaktivitu a ztrátu koncentrace. Obrázek, na kterém do té doby samostatně pracovala, už ležel přeložený stranou, a dívka evidentně nepřišla na žádný nápad, jak by mohla v hodině pokračovat, což mi následně i sama potvrdila. Po krátké diskuzi, během které jsem jí zopakovala některé z možností a ujistila jsem ji, že nic není špatně, si došla pro nový papír a pustila se do experimentování s materiály a se stopou. Začala zprvu váhavě, ale brzo se do práce ponořila naplno a s obrovským nadšením „čmárala“ pastelkami. Výsledkem bylo velice živelné dílo, které třídě prezentovala se širokým úsměvem.

Druhým a pro mě nesmírně poučným úkazem byla práce žákyně s Downovým syndromem. Dívka od začátku projevovala své unikátní myšlení a přistupovala k tvorbě zcela odlišně než její spolužáci – jako pracovní plochu si zvolila stupínek, na kterém probíhalo úvodní demo, a obě hodiny strávila v různých polohách na zemi, obklopena pastelkami a svými výkresy. Jelikož nebyla svázána jednotným tématem, mohla rozvinout své vlastní nápady a tím byly částečně smazány rozdíly ve fyzických i kognitivních schopnostech. Její jedinečný přístup zaregistrovali i její spolužáci a při pochválení například barevnosti jejích obrázků jí při závěrečné diskuzi udělali upřímnou radost.



Obrázek 10: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky

Zrealizované hodiny tak pro mě ve výsledku byly potvrzením značného množství přínosů a výhod, které nabízí autonomní pojetí výtvarné výchovy v oblasti vzdělávání a rozvoje žáka. Samozřejmě si ale uvědomuji skutečnosti, které měly větší či menší dopady na to, jakým způsobem probíhala celá praktická část.

Jedním ze zásadních faktorů, který měl vliv na reakce všech dětí, byla dozajista situace kolem pandemie covid-19. Zkušební hodiny byly realizovány v červnu roku 2021, tedy na konci školního roku, jehož podstatnou část probíhala výuka distančně. Na žácích bylo zřetelně znát, jakou mají radost, že můžou být ve škole fyzicky přítomni a interagovat se svými vrstevníky a kamarády. Předpokládám tak, že i díky tomu byli otevřenější novým metodám.

Vybraná třída byla specifická i v tom, že byla na škole poslední – do šestého ročníku museli žáci odejít na jiné vzdělávací instituce, byl to tedy poslední rok, který trávili všichni pohromadě. Navíc se blížily letní prázdniny, konečné známky z většiny předmětů byly víceméně uzavřeny, odpadl tedy stresový faktor rychlého zlepšování výsledků. I to všechno mělo jistě vliv na chování žáků.

Svou roli musela sehrát i skutečnost, že jsem pro ně byla nový, ještě neokoukaný člověk, přirozeně mě tak vnímali jako jakési zpestření. A vzhledem k tomu, že jsme spolu měli pouze pět vyučovacích hodin, nestačila jim ještě výtvarná výchova se mnou zevšednět.

Pro teoretické budoucí využití je nutno zkonstatovat, že náhlý přechod od heteronomního, řízeného pojetí výuky k čistě autonomnímu by pro množství žáků, především pokud jsou již delší dobu navyklí na klasické metody, pravděpodobně představoval významné problémy. Hledala bych tedy řešení v citlivém střídání obou stylů a postupném předávání rozhodovací autority od učitele k žákům, například pomalým ubíráním daných pokynů (námět, způsob zpracování, materiály apod.) a tedy otevřením možností, které má v plné kompetenci dítě.

### **5.3.1 Z vyjádření třídní učitelky**

Třídní učitelku, která byla celou dobu přítomna a dohlížela na průběh hodin, tento styl vyučování výtvarné výchovy zaujal. Po proběhnutí praktické části jsem ji proto požádala o poskytnutí zpětné vazby. Byla toho názoru, že míra autonomie může být velkým přínosem jak pro žáky, tak i pro učitele, a potěšilo ji, jak děti reagovaly na ukázky i jak přistoupily k tvůrčí činnosti.

Největší úskalí viděla v nejistotě, zda může být i s tímto z hlediska kontroly volnějším přístupem dosaženo takové úrovně vzdělání, jakou stanovuje RVP ZV.

Na tento problém dle mého názoru neexistuje univerzální, plošně aplikovatelné řešení. Opět musí na správný způsob přijít každý konkrétní učitel, neboť co se osvědčí v jedné třídě, ve druhé nemusí mít žádný pozitivní dopad.

Avšak domnívám se, že citlivým výběrem tématu úvodní ukázky a následnou individuální spoluprací s jednotlivými žáky lze dosáhnout dobrého pokrytí učiva požadovaného v RVP ZV. Pokud by ani tento způsob nebyl dostačující, přistoupila bych k částečnému návratu k heteronomnímu pojetí výchovy. Jednou z možností by mohlo být zavést kupříkladu jednou měsíčně hodinu, kdy bude autonomie žáků omezena, všichni budou mít za úkol věnovat se činnosti, kterou jim zadá učitel, a tím získají žádoucí dovednosti či vědomosti.

## 6 Závěr

Bakalářská práce se zabývala autonomní pozicí žáka ve výtvarné výchově, představila principy Choice-Based Art Education a pokusila se o jejich aplikaci do českého prostředí základní školy.

Teoretická část přinesla ucelený popis dvou inovativních přístupů k výuce výtvarné výchovy, které mají původ ve Spojených státech amerických. Představila principy Teaching for Artistic Behavior českým čtenářům, uvedla, čím jsou TAB hodiny specifické a jak je strukturována třída i vyučovací jednotka. Dále popsala výukový koncept Studio Habits of Mind a jeho teoretický základ týkající se učení ateliérovým návykům.

Návrh učební jednotky i její následná realizace se soustředily na vyzkoušení dříve popsaných principů v praxi a na zjištění, jak budou žáci páté třídy prvního stupně základní školy reagovat na přenechání rozhodovacích kompetencí, které jsou obvykle v gesci pedagoga. Pro mě osobně byla praktická část velmi přínosnou, neboť mě nutila hlouběji uvažovat nad celým pedagogickým procesem, pečlivě zhodnotit vhodné varianty přípravy a citlivého přístupu k žákům a pak vše otestovat v reálném prostředí.

Potvrdit, zda vyšší míra autonomie v rozhodování žáka skutečně pozitivně ovlivňuje jeho motivaci k práci, se mi podařilo pouze částečně. Výsledky interakce s žáky toto sice naznačují, ale vzhledem k omezenému počtu společně strávených hodin nejsou ani zdaleka dostačující na vyvození jednoznačného závěru. Tímto směrem by tedy bylo možné, dokonce přímo záhodné práci dále rozvádět. Tedy zaměřit se především na praktickou část a samotnou aplikaci teoretických poznatků ve skutečném prostředí českých škol, a to po delší, ničím nepřerušovanou dobu, ideálně alespoň půl roku. Za takový časový úsek by bylo možné žákům zpřístupnit větší množství materiálů, takže by mohli plně využít výhody svobodného rozhodování, a měla by opadnout i nejistota z nezvyklé míry zodpovědnosti za vlastní rozhodování.

Psaní této práce mě vedlo k důkladnějšímu zamyšlení nad tím, jak mě samotnou v průběhu mého výtvarného vzdělávání ovlivnila vyšší míra samostatnosti, jaké se mi vlastně bezděky dostalo od mých výtvarných učitelů. Jsem si vědoma mnoha úskalí, jaká by širší aplikace tohoto přístupu s velkou pravděpodobností přinesla, ale jsem přesvědčená, že autonomní pozice žáka ve výtvarné výchově může být velkým přínosem pro jeho vzdělávání a rozvoj.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Douglas, K. M., & Jaquith, D. B. (2018). *Engaging learners through artmaking: choice-based art education in the classroom (TAB)*. Teachers College Press.
- Erie, T. (2017) Artistic behaviors of a teacher. *Arts and Activities Magazine*, 2017 (leden).
- Fulková, M., a Novotná, M. (1999). *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Fortuna.
- Fulková, M., Novotná, M., Slavík, J., Smolík, J., & Smolíková, K. (1997) *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Fortuna.
- Hathaway, Nan E. (2013). What is a center? *Arts and Activities Magazine*, 2013 (leden).
- Hetland, L., Winner E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual art education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D. B., & Winner, E. (2018). *Studio thinking from the start: the K-8 art educator's handbook*. Teachers College Press.
- Jaquith, D. B., & Hathaway, N. E. (2012). *The learner-directed classroom: developing creative thinking skills through art*. Teachers College Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020) *edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT ČR & NPI ČR. (2022). *Přehled změn v RVP ZV*. <https://revize.edu.cz/prehled-zmen-v-rvp-zv>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [https://www.msmt.cz/file/43792\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/43792_1_1/)
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>
- Rejzek, J. (2015). *Český etymologický slovník*. LEDA.
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (1995). Pojem koncept v autonomním pojetí výchovy. *Pedagogika*, 4/1995, 328-338.

Studio Thinking. (2020) *The Framework*. <https://www.studiothinking.org/the-framework.html>

Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. (n.d.a) *Akademický slovník současné češtiny*. <https://slovníkcestiny.cz/heslo/autonomie/0/7924>

Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. (n.d.b) *Akademický slovník současné češtiny*. <https://slovníkcestiny.cz/heslo/autonomn%C3%AD/0/7970>

Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. (n.d.c) *Internetová jazyková příručka*. <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=kurikulum>

Zalmstra, D. (2015) Assessing in a choice-based classroom. *Arts and Activities Magazine*, 2015 (leden).

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1: Centrum kresby, fotoarchiv autorky .....	36
Obrázek 2: Centrum kresby, snímek pořízený pro vytištění a vložení do centra, fotoarchiv autorky .....	37
Obrázek 3: Studio Habits of Mind, ilustrace návyků z publikace Studio Thinking from the Start doplněné o překlad názvů, fotoarchiv autorky .....	38
Obrázek 4: Demo area a centrum kresby, fotoarchiv autorky .....	40
Obrázek 5: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky .....	41
Obrázek 6: Závěr hodiny, fotoarchiv autorky .....	42
Obrázek 7: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky .....	43
Obrázek 8: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky .....	44
Obrázek 9: Závěr hodiny, fotoarchiv autorky .....	45
Obrázek 10: Samostatná tvorba, fotoarchiv autorky .....	46

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Schéma úvodní devadesátiminutové vyučovací jednotky .....	34
Tabulka 2: Schéma navazující devadesátiminutové vyučovací jednotky .....	35