

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výtvarný jazyk jako učivo na druhém stupni ZŠ
Art language as a subject at the second level of primary school

Anna Kamenická

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.
Studijní program: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: Výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání se sdruženým
studiem Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Výtvarný jazyk jako učivo na druhém stupni ZŠ* 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, 14. dubna 2025

Ráda bych poděkovala Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podporu a drahocenný čas, který mi při vypracovávání této práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Vaněčkové za spolupráci při získávání dat pro výzkumnou část této práce.

Abstrakt

Bakalářská práce s názvem *Výtvarný jazyk jako učivo na druhém stupni ZŠ* nahlíží do současné podoby výuky výtvarného jazyka v konkrétní třídě druhého stupně základní školy. Cíle práce byly vytyčeny na základě obsahu rámcově vzdělávacího programu pro výtvarnou výchovu na druhém stupni základní školy. Práce se pokouší zjistit, zda a v jaké podobě dojde po výuce zaměřené na zvládnutí základních principů výtvarného jazyka k proměně komunikačních schopností žáků 2. stupně základní škol. Pro empirickou sondu v rámci této práce poslouží jako podklad didaktické materiály připravené její autorkou. Dalšími metodami získávání dat jsou polostrukturovaný rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy a zúčastněné pozorování.

Teoretická část definuje výtvarný jazyk a jeho základní elementy, paralelně mapuje vývoj myšlenkových operací dítěte s jeho výtvarným projevem a staví ho do podobnosti s vývojem řečových dovedností, ve vztahu k rozvoji myšlení a budování komunikačních dovedností. Vztahy předmětů badatelského zájmu staví do souvislosti s kurikulem výtvarné výchovy pro druhý stupeň základní školy. V části didaktické je kladen důraz na způsob zpracování a možnosti využití didaktických materiálů na základně znalostí principů modernistické didaktiky výtvarné výchovy, jejichž rešerší se zabývá teoretická část.

Praktickým využitím didaktických materiálů jako metodou sběru dat se dále zabývá část výzkumná, jejíž výsledkem je zpracování kvalitativní výzkumné sondy a popis změn v komunikačních schopnostech žáků před a po provedení sondy. Případová studie, jejímž výzkumný vzorek tvoří sedmá třída základní školy, využívá nejen metody analýzy produktů činnosti žáků, ale také přepisu polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou výtvarné výchovy a zúčastněného pozorování. K analýze nashromážděných dat slouží metoda otevřeného kódování, vztahy mezi jednotlivými kódy jsou uspořádány za metodou axiálního kódování.

Klíčová slova

modernistická didaktika výtvarné výchovy, výtvarný jazyk, výtvarná výchova, rozvoj komunikace, případová studie

Abstract

This bachelor's thesis, *Art language as a subject at the second level of primary school*, explores the current state of art language instruction in a specific lower secondary school classroom. The aims of the thesis are based on the content of the Framework Educational Program for Art Education at the lower secondary level. The study seeks to determine whether, and in what way, students' communication skills change after instruction focused on mastering the basic principles of visual language. The empirical part of the thesis uses didactic materials prepared by the author as a foundation. Additional data collection methods include a semi-structured interview with an art teacher and participant observation.

The theoretical part defines art language and its fundamental elements. It also examines the development of children's cognitive processes in parallel with their artistic expression, drawing comparisons to the development of verbal skills in relation to thinking and communication abilities. The relationships between the research subjects are analyzed in the context of the visual arts curriculum for lower secondary schools. The didactic section emphasizes the processing and potential application of didactic materials based on the principles of modernist art education didactics, which are reviewed in the theoretical part.

The research section focuses on the practical application of the didactic materials as a data collection method. It presents a qualitative research probe and describes the observed changes in students' communication skills before and after the implementation of the probe. The case study, which focuses on a seventh-grade class, employs not only an analysis of students' creative outputs, but also a transcript of the semi-structured interview with the art teacher and participant observation. The collected data is analyzed using open coding, with relationships between codes structured through axial coding.

Keywords

modernist didactics art education, art language, art education, communication development, case study

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	8
1. Výtvarný jazyk	8
1.1 Základní prvky výtvarného jazyka	9
1.1.1 Barva	10
1.1.2 Tvar	12
1.1.3 Linie	13
1.1.4 Textura, struktura, kompozice	15
1.2 Vývoj výuky výtvarného jazyka v rámci modernistické didaktiky	16
1.2.1 Bauhaus	17
1.2.2 Druhá polovina dvacátého století	18
1.3 Výtvarný jazyk jako ukazatel dětského (nejen kresebného) vývoje.....	18
1.3.1 Předškolní vzdělávání	19
1.3.2 První stupeň základní školy.....	20
1.3.3 Druhý stupeň základní školy	21
2 Výtvarný jazyk a rozvoj výtvarného myšlení	22
2.1 Vizuální gramotnost.....	22
2.2 Abstraktní myšlení.....	23
2.3 Kritické myšlení	24
2.4 Myšlení a komunikace	25
2.5 Vývoj řeči.....	26
3 Výtvarný jazyk a kurikulum výtvarné výchovy	28
3.1 Výtvarný jazyk v RVP pro 2. stupeň ZŠ	28
3.2 Učivo.....	31
Část didaktická.....	32
4 Návrh pracovních listů zaměřených na výuku výtvarného jazyka	32
4.1 Inspirace a podklady pro tvorbu pracovních listů.....	32
4.2 Tvorba a struktura pracovních listů	34
4.3 Možnosti využití pracovních listů ve výuce	34
Praktická část výzkumná.....	35
5 Cíl výzkumu	35
5.1 Výzkumná otázka a design výzkumu	35
6 Výzkumná sonda	36
6.1 ZŠ Petřiny Sever	36
6.1.1 Školní vzdělávací program.....	36
6.2 Výtvarná pracovní	38
6.3 Výzkumný vzorek	38
6.4 Metody sběru dat	39
6.4.1 Rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy	39
6.4.2 Využití pracovních listů.....	40

6.4.3	Zúčastněné pozorování.....	40
7	Analýza dat	41
7.1	Kód „Popis pozorování“	41
7.2	Kód „Možnosti tvorby“	41
7.3	Kód „Příklady z běžného života“	42
7.4	Kód „Popis procesu tvorby a reflexe“	42
7.5	Kód „Názory a vysvětlení“	43
7.6	Kód „Přirovnání a asociace“	43
7.7	Kód „Rozbor uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ“	44
7.8	Interpretace analýzy dat.....	44
8	Závěr.....	47
9	Prameny	49
	Seznam literatury	49
	Seznam elektronických zdrojů	51
	Seznam obrázků	52
	Zdroje obrázků	52
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	54
	Seznam Příloh	55

Úvod

„*Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.*“ (Wittgenstein, s. 129) Tato citace z Wittgensteinova *Tractatu logico-philosophicu* je ve své podstatě elegantněji formulovanou verzí známého přísloví „*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.*“ Učení jazyků je nám vštěpováno od čím dál tím útlejšího věku; vyzdvihovány jsou pak především kariérní výhody bilingvismu a znalostí jazyků na jakékoli úrovni. V mateřských školách existují možnosti anglických a logopedických kroužků, na základních školách je angličtina povinná, a na druhém stupni k ní přibývá i druhý jazyk. Český jazyk je v základním školství samozřejmě devítiletou stálíci. Střední školy zakončujeme maturitní zkouškou, jejíž státní část se skládá z anglického a českého jazyka. Všechny tyto životní fáze však tiše doprovází jazyk výtvarný, který je – stejně jako výše zmíněné jazyky – zakotven ve vzdělávacím kurikulu. Výtvarný jazyk, součást vizuální kultury, nás obklopuje ve stejné míře. Do jaké míry však ovlivňuje naše myšlení a komunikační schopnosti? Kolikrát nás „dělá člověkem“? Zodpovězení této otázky si klade i tato bakalářská práce.

Práce na téma *Výtvarný jazyk jako učivo na druhém stupni ZŠ* se ve své teoretické části soustředí na vymezení pojmu „výtvarný jazyk“ a jeho elementů. Dále se věnuje principům a vývoji modernistické didaktiky, pro niž je výuka a výtvarného jazyka typická, a navazuje na poznatky z vývojové psychologie, vývoje dětského výtvarného projevu a vývoje řečového. Tato bakalářská práce poukazuje na propojení komunikace s vizuální gramotností a pohlíží na výtvarný jazyk jako na nástroj pro trénink abstraktního myšlení. Didaktické části práce čerpá z přístupů modernistického pojetí didaktiky výtvarné výchovy, ale také ze zásad platných pro uplatňování kritického myšlení.

Zodpovězení výzkumné otázky „*Jak působí zařazení výuky výtvarného jazyka do hodin výtvarné výchovy na myšlení a komunikační schopnosti žáků sedmé třídy?*“ je prováděno metodou kvalitativního výzkumu, jenž má povahu případové studie. Pro žáky sedmé třídy se na šest týdnů staly hodiny výtvarné výchovy usilovným kognitivním tréninkem. Jako hlavní metoda sběru dat sloužily pracovní listy vytvořené v rámci didaktické části této práce, v níž zmiňovaní autoři a jejich publikace byli hlavní inspirací pro vznik těchto didaktických materiálů. Zbylá data byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Závěrečná analýza probíhala metodou otevřeného kódování, vztahy mezi nalezenými kódy byly uspořádány na základě kódování axiálního.

Teoretická část

1. Výtvarný jazyk

Jazyk obecně chápeme jako komunikační prostředek, je nedílnou součástí lidské společnosti, funguje jako nástroj myšlení a slouží primárně k předání informace (komuniké) mezi dvěma či více osobami. Druhů jazykových kódů kolem nás je mnoho, nejčastěji se pod pojmem „jazyk“ představíme jazyk mateřský či cizí, jako další příklady jazyka můžeme uvést jazyky znakové nebo programovací. Ve výtvarném umění je jazyk souborem pojmů označujících prvky vizuálně obrazného vyjádření, mezi které řadíme například barvu, linii, tvar či kompozici. Výtvarný jazyk je, stejně jako každý jiný jazyk, komunikačním kanálem. Jeho jednotlivé, výše uvedené, základní prvky mají obdobnou funkci jako základní fráze a slova jakéhokoli jazyka. Osvojením si slovní zásoby jazyka výtvarného získává jedinec schopnost předávání a čtení vizuálních kódů nejen ve výtvarném umění. *„Přístup k seznamování se s výtvarným jazykem nevyžaduje ikonografické znaky dětství – panáka, strom, dům. Prvky výtvarného jazyka jsou méně konkrétní, a přesto pomáhají nalézt autentické ztvárnění tématu.“* (Roeselová, 2004, s. 20)

Znalosti výtvarného jazyka nemusí být uplatněny pouze v rovině interpretační, nýbrž také komunikační. Interpretaci má většina z nás spojenou s výkladem obsahů a forem uměleckého díla, v oblasti výtvarné výchovy pak také s analýzou dětské práce, zejména dětské kresby. Adekvátní pojmenovávání viděného napomáhá u dítěte zkvalitňování procesů zrakové percepce¹ a následnému správnému získávání informací. Nácvik percepčních dovedností považujeme, především u dětí předškolního a mladšího školního věku za prevenci narušení komunikační schopnosti, ale také na zdokonalení komunikační schopnosti. Zkvalitněním přijímání a zpracovávání smyslových podnětů posilujeme u dítěte schopnost reprodukovat a tvořit především vlastní řeč, pohyb či kresbu, jejichž následný rozvoj úzce souvisí s myšlením. Smyslovou percepcí umění se zabýval německý psycholog Rudolf Arnheim, podle jeho teorie měla právě smyslová percepce rozvíjet abstraktní vizuální myšlení. *„Jazyk umění chápal jako vyjadřovací prostředek, který působí na smyslovou složku lidského vnímání a vytváří tak pravou realitu viděného. Jazyk uměleckého díla, je tedy řízen smyslovým vnímáním, ve kterém jsou obsaženy všechny naše zkušenosti a které vytváří možnosti mluveného jazyka.“* (Jendraššák,

¹ Jedná se o dynamický proces (pozorování, sledování a zpracování pozorovaného, pochopení). (Vrbová. et al., 2015)

2019, s. 201) Vztahem umění k rozvoji abstraktního myšlení se budou podrobněji zabývat následující kapitoly.

1.1 Základní prvky výtvarného jazyka

Mezi elementy výtvarného jazyka řadíme především barvu, tvar, linii, kompozici, perspektivu. Dle Roeselové však „*Vizuální zážitek přijímáme v jeho celistvosti a neuvědomujeme si, jak na nás působí sám tvar, linie nebo barva a jak se jednotlivé výtvarné prvky vzájemně doplňují. Poznáme-li jejich účinky a dokážeme-li jimi ovlivnit vlastní výtvarnou tvorbu, objevíme prostor pro komunikaci s jinými vlastnostmi, než má komunikace slovní.*“ (Roeselová, 2004 s. 9) Jednotlivé elementy výtvarného jazyka můžeme vnímat jako jednotlivé počítky², jež jsou skrze naše smysly poskytovány k zpracování nervové soustavě, my je však získáváme jako jednotný vjem. V uměleckém díle mají jednotlivé prvky své vlastnosti a významy, které jsou zatížené psychologicky, historicky a také asociativně. Na každého z nás nějak působí určitá barva. Ladná linka v nás vyvolá jiný dojem než kostrbatá stopa vedená roztřesenou rukou. Totéž platí o jemné světelné modelaci v kontrastu s temnosvitovou malbou. Stejným případem jsou různé typy kompozic a schémat. V historických portrétech jsou například oděvy zobrazovaných vyvedeny barevně tak, aby odpovídaly společenskému statusu vyobrazovaného jedince – pestrobarevné šaty panovníků z osmnáctého století, zdobené estetizovanými tvary se budou výrazně lišit od prostých oděvů chudých lidí na realistických malbách ze století devatenáctého. Z psychologického hlediska na nás pak jednotlivé prvky působí skrze společensky nabyté významy (tvar kruhu připomíná nekonečno, trojúhelník mystično...) a asociace, které k nám přicházejí skrze životní zkušenosti a znalosti jedince. Jsou tedy velice individuální, ale ne méněcenné nebo nepřínosné, jelikož přidávají do výtvarné „komunikační situace“ (především do vlastní tvorby) osobitost. U jednotlivých elementů výtvarného jazyka je tedy důležité znát jejich vlastnosti, dělení a zacházení (míchání, komponování, stylizování...) a tato fakta využít při formální analýze díla. Z pohledu učitele jsou pak tyto elementy využívány při zadávání výtvarného úkolu. Elementy výtvarného jazyka pak souvisejí s určitými technikami a také náměty. „*Potok nebo louku si lze spojit s pohybem linií, kaktusy či kameny s modelací tvarů, letní slunce, mlhu nebo stmívání s barevnými harmoniemi.*“ (Roeselová, 2004, s. 19)

² Počítka neboli sence je reakcí nervové soustavy na smyslový podnět. Jedná se o abstrahovaný popisný pojem, jenž je součástí složeného vjemu, nesetkáváme se s počítka jako se samostatnými jevy. (Krejčí, 1904, str. 2) Počítkem je například zaznamenání barvy květiny, zároveň však ale okem zaznamenáváme její velikost, tvar....

1.1.1 Barva

Barva pro nás ve výtvarném umění znamená pigment s určitými vlastnostmi, mezi než patří například sytost, tón a světlost. Výchozí paletou jsou barvy základní (primárních) – červená, modrá a žlutá. (Roeselová, 2004, s. 236) Z nich se dají tzv. „lomením jedné barvy jinou (mícháním)“ (Bláha, 2012, s. 40) vytvořit barvy podvojně neboli sekundární – oranžová, fialová a zelená. Dalším mísením barev mezi sebou vznikají další odstíny. „Základní, podvojně a další odvozené barvy jsou barvy aktivní, pestré, které v sobě nesou výraz, na rozdíl od barev neutrálních – bílé, šedé a černé...Spojení čisté barvy a šedých tónů dává lomené, nesyte odstíny, tiché a klidné.“ (Roeselová, 2004, s. 237) Jako pomůcka pro míchání barev slouží barevný kruh, který usnadňuje vizualizaci procesu, podobně jako tabulka s matematickými vzorci.



Obrázek 1 - Barevný kruh Johanneše Ittena

Toto řazení barev s námi existuje již od 17. století, kdy anglický fyzik Isaac Newton stanovil na základě vlastností světla barvy základní, později ve století devatenáctém německý spisovatel a vědec J.W. Goethe hledal základní barevné pigmenty, z nichž bylo možné namíchat všechny odstíny barev. Byl to právě Goethe, který ve své studii o barvách³ umístil barvy do kruhu a popsal jejich psychologické a fyziologické vlastnosti. Ve dvacátém století v jeho práci pokračoval J. Itten, který se zabýval psychologickým zkoumáním barev (viz. kapitola 1.2.1) (Roeselová, 2004, s. 237).

³ GOETHE, Johann Wolfgang von. *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: FABULA - Hana Jankovská, 2004. ISBN 80-86600-13-0.

Barvy ležící na barevném kruhu naproti sobě se nazývají barvy komplementární, doplňkové. Jejich smícháním dochází k optické neutralizaci. Každá z barev má svou světlost, odstín a sytost. „Světlost barvy určuje míra světla, sytost barvy charakterizuje čistota odstínu, které vznikají mísením základních barev.“ (Roeselová, 2004, s. 237). Barva je velice sugestivním prvkem výtvarného díla, po otevření očí na náš zrak útočí barva jako první. Ačkoliv mají určité barvy svou psychologii, jejich vnímání je často individuální, záleží na jedinci a jeho vztahu z dané barvě. Na člověka působí barvy samy o sobě jistým způsobem, v barevné kompozici se toto působení a následné vnímání může lišit. „*Jejich vlastnosti si nejlépe uvědomujeme v barevné harmonii nebo v barevném kontrastu. Harmonie klade do rovnováhy vlastnosti barev a v obraze hledá klid a vyváženost. Posiluje ji zúžení barevné škály na příbuzné odstíny, částečné znesycení, ztmavení nebo zesvětlení barev, vyvažování ploch pomocí volné symetrie nebo uplatnění klidných tvarů. Barevné kontrasty tvoří specifickou skupinu kontrastů oproti jiným, které jsou svázány s odlišnými obrazotvornými prvky. (...) K zesílení kontrastních vztahů lze využít zúžení barevné škály na komplementární dvojice barev, plnou sytost a jas barev, uplatnění dynamických tvarů atd.*“ (Roeselová, 2004, s. 237) Barva je klíčovou především v malbě, kde v ploše můžeme pomocí teplotního kontrastu vytvářet iluzi prostoru, nést symboliku v barvě oděvů zobrazovaných či umocňovat vyváženost díla skrze barevnou harmonii. Důležitost barvy však neopomíjíme v grafice, prostorové instalaci a také v různých odvětví designu, kde na diváka barva působí nejzásadněji.

Reprezentací barvy v malbě jsou obrazy malíře Jiřího Sopka, který je známý svými zářivě barvenými figurami.



Obrázek 2 - Jiří Sopko: Dámičky opět, 1972, olej, plátno
180x200 cm



Obrázek 3 - Jiří Sopko: Hry, 1987, akryl, plátno,
147x160cm

1.1.2 Tvar

Když se řekne „tvar“, vybaví si většině z nás geometrický obrazec. Tvary však nejsou limitovány ostrotí úhlů ani délkou úseček. Nevídáme je pouze v hodinách matematiky, jsou všudypřítomné v našem okolí, ať už se nacházíme v přírodě, na přelidněném náměstí či na prázdném staveništi. Svůj tvar má naše dlaň, dveře do bytu, pneumatika, žárovka, zvířecí stopa, budova, hrnek i kus masa. „*Skutečnost kolem sebe vnímáme jako jednotlivé tvary jako tvar lidské postavy, domu, keře či stromu, jednotlivých věcí – tedy obecně předmětů. Ač se to může zdát divné, tyto reálné tvary sice vidíme stejně, ale vnímáme je rozdílně. Vidění a vnímání není totéž. Vidění je jen východiskem vnímání. Mezi ně vstupuje řada okolností, jako např. naše dosavadní zkušenosti, výchova a vzdělání, a především naše psychické založení.*“ (Bláha, 2012, s. 23) Bláha dělí jedince na základě vnímání tvarů na čtyři různé typy – smyslový, racionální, expresivní (citový) a dekorativní. Smyslový typ spoléhá především na zrak a dokáže si přesně zapamatovat detaily, typ rozumový se naopak od detailů odklání a hledá podstatu tvaru, řád. Citový typ se prostřednictvím intenzivního prožívání svých emocí uchyluje k deformaci tvaru. Poslední, typ estetizující, se soustřeďuje krásu a zdobnost tvaru. Toto dělení vychází Jungovy typologie osobnosti⁴, ze které čerpal již Herbert Read ve *Výchově uměním*⁵. (Bláha, 2012, s.

⁴ „Teorie založená na bipolární škále introvert-extrovert, podle toho, zda jedinec kvantum energie(libido) zaměřuje na svůj intrapsychický svět, nebo na své okolí. I když jsou oba postoje přítomny v každém člověku, jeden z nich má větší vliv než druhý.“ (Wikisofia.cz)

⁵ READ, Herbert. *Výchova uměním*. Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.

21) Hostinský se pak o působení tvarů na myšlení člověka vyjadřuje takto: „*Je řeč tvarů příbuzná písmu a doplňuje je tím, že sděluje veliký, pro kulturu lidskou důležitý obor myšlenkový, jež slovy vyjádřit nelze.*“ (Hostinský, 1986, s. 105)

Tvaru jako dominantního prvku ve své tvorbě užívá například malíř Viktor Pivovarov.



Obrázek 5 - Viktor Pivovarov: Moskevská gotika, 2008, olej a plátno, 160 x 125cm



Obrázek 4 - Viktor Pivovarov: Z knihy F. Skudra: Jedět slonyško po nebu, 1967, knižní ilustrace, akvarel

1.1.3 Linie

Linie, podobně jako přímka v učebnicích geometrie, vzniká zmnožením bodu. Obrysová linie vymezuje obrys tvaru neboli jeho konturu. (Bláha, 2012, str. 39) Rozeznáváme linie pravidelné a nepravidelné. „*Nepravidelné linie jsou odvozené od přírodních tvarů nebo vznikají náhodnými či výtvarnými procesy. Nelze je matematicky definovat nebo ohraničit, ani je rozdělit na dvě souměrné nebo jinak příbuzné části. Mezi nepravidelné. Linie patří i linie obrysová, vyjadřující tvar předmětů, postav nebo jiných, i abstraktních tvarů. Pravidelnou linii lze matematicky popsat a její průběh je proto předvídatelný.*“ (Roeselová, 2004, s. 137) Linie je jednou z prvních výtvarných zkušeností jak z pohledu fylogenetického – pravěké jeskynní malby, tak z pohledu ontogenetického – první dětské čmáranice. „*Hračkou přímo neocenitelnou je kus papíru a tužka; nalézá – li dítě zálibu v kreslení, stačí nemnoho*

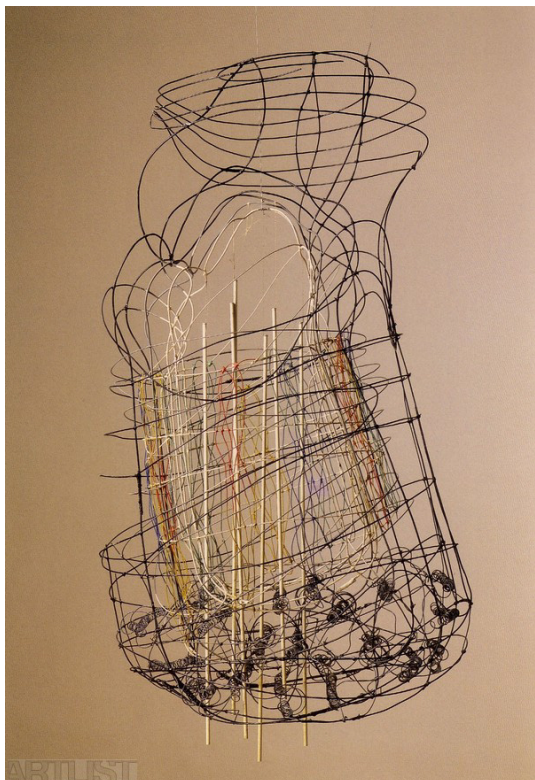
příležitostných pokynů, aby se mohlo potěšiti z vlastních pokroků svých.“ (Hostinský, 1986, s. 102)

„V grafice se často objevuje linie negativní (bílá na tmavé ploše) a pozitivní (tmavá na světlém podkladu. Také zvolený nástroj ovlivňuje podobu linie, například měkká tužka, štětec, pero či rydlo.“ (Roeselová, 2004, str. 138) Linie tedy může být provedena nejrůznějšími nástroji a na libovolném podkladu. Její finální podoba ale není ovlivněna pouze nástrojem, nýbrž také gestem⁶ autora. Společně s určitým úchopem nástroje a tlakem na něj vyvinutým může vzniknout linie stylizovaná, až ornamentální nebo také linie velice expresivní, dynamická. V kresbě a grafice se linie využívají často ve šrafuře⁷, kde modelují povrch předmětů za pomoci světla a stínu. (Roeselová, 2004, s. 138) Linie se však nevyskytují pouze v plošných médiích, setkáváme se s nimi i tvorbě prostorové (broušené sklo, pletivo, dekorativní mříže, architektonické modely, tkaniny...) Psychologicky si linie, obdobně jako tvary, nesou své významy. Přímký jsou pevné prvky – vertikály naznačují pohyb vzhůru, horizontály klid a vyrovnanost, diagonály naopak rovnováhu narušují. Lomené linie jsou ostré a dynamické, vlnovky jsou oproti nim měkké a harmonické, jelikož patří mezi pravidelné křivky, které obsahují spektrum významových možností. Uzavřené křivky jako ovál či kruh v nás vyvolávají pocit zklidnění. Nepravidelné křivky jsou pro lidské oko nepředvídatelné, plné pohybu. (Roeselová, 2004, s. 139-144) Různé kombinované typy výše uvedených linií můžeme spatřovat i v písmu nebo piktogramech, ale i jako dekorativní vzorce na předmětech denní potřeby jako je nádobí, oblečení a hračky pro děti. Opět se zde můžeme zaměřit na paralelu s životem pravěkých společností, ze které máme dochovány archeologické nálezy, které jasně dokazují zálibu v lineární zdobnosti na těchto předmětech.

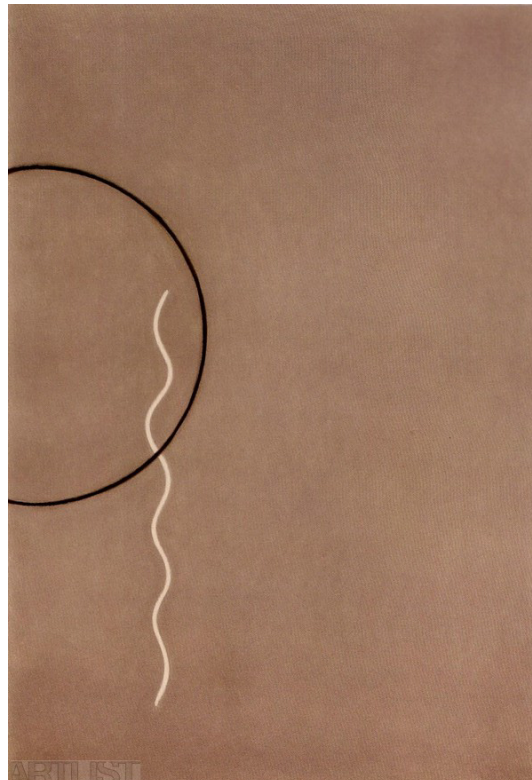
⁶ Gesto můžeme vnímat jednak jako statický prvek v obraze z hlediska jeho symbolického významu, ale také v mé práci především jako určitý druh pohybu. (...) ..., který je pokračováním těla, jež může být veden jak našim vědomím, tak našim podvědomím a v obou rovinách slouží k uchopení sdělovacího média. Gesto lze pojímat jako výraz, vnější vyjádření vnitřního stavu, například myšlenky či emoce. (Weberová, 2012, s. 12)

⁷ Šrafura sestává z drobných nebo dlouhých přímek nebo nepravidelných linií, které se shlukují do vrstev a pravidelnou či nepravidelnou hustotou. (Roeselová, 2004, s. 138)

S linií ve svém díle pracoval například český umělec Karel Malich (1924-2019) a to jak v plošné, tak v prostorové tvorbě.



Obrázek 7 - Karel Malich: Vnitřní světlo I, 1977, drát, barva, hliníkové trubky



Obrázek 6 - Karel Malich: Světlo, 1993, pastel, papír, 100x70cm

1.1.4 Textura, struktura, kompozice

„Různorodost struktur a textur rozličných předmětů nám pomáhá rozlišit jednotlivé materiály, věci kolem nás. Mohou nám usnadnit například orientaci v prostoru. Ale působí na nás též estetickým dojmem. Už od nepaměti lidé zdobí předměty denní potřeby ornamenty. Úmyslně také vytvářejí textury nebo používají přírodní materiály, které už svou specifickou texturu mají. Struktury a textury jsou rovněž prostředkem komunikace. Uvedla bych například Braillovo písmo. Toto písmo užívá obdélničky postavené na výšku, které obsahují vzorce šesti bodů. Vzorec tvoří tiskem vyvýšené body a vtažené důlky. Čtenář postupuje tak, že se citlivými konečky prstů jedné ruky dotýká písmen, zatímco druhou rukou hledá další řádky.“ (Hradská, 2007, s. 7)

Kompozici je chápána jako *„organizace uměleckého díla jako celku, uspořádání jednotlivých částí díla ve vztahu k celku.“ (Bláha, 1996, s. 8) „Výtvarná kompozice vychází z výtvarných zákonitostí, které pořádají prvky výtvarného jazyka.“ (Roeselová, 2004, s. 80)* Jednotlivé prvky

v díle společně komunikují, vedou dialog a společně podléhají určitému řádu. Kompozici rozdělujeme na statickou a dynamickou. „*Statická kompozice se řídí svislou a vodorovnou osou, jejichž protětí se blíží geometrickému středu. Sestava působí klidně a vyváženě, neobsahuje pohyb, ani větší kontrast. ... Dynamická kompozice často užívá k vyjádření proudící energie lomené linie a křivky, organické tvary a labilní polohy některých geometrických tvarů, aktivní barvy a kontrasty.*“ (Roeselová, 2004, s. 83)

Hladné textury v kontrastu s přírodními materiály jsou typické pro díla Huga Demartiniho. V jeho díle můžeme najít pevný řád a danou strukturu, ale i kompozici přenechanou náhodě.



Obrázek 8 - Hugo Demartini: Akce v krajině, 1968



Obrázek 9 - Hugo Demartini: Mimo vymezené místo, 1976-77, dřevo, sololit, kov, barva, 116x116cm

1.2 Vývoj výuky výtvarného jazyka v rámci modernistické didaktiky

Teorie modernistické didaktiky výtvarné výchovy nepohlíží na její výuku jako na výchovu profesionálních umělců. Dle Uždila⁸ musí současná⁹ výtvarná výchova chtít víc než umění. (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 5) Hazuková též uvádí, že „*výtvarná výchova dnes nepřijímá hotové umělecké formy jako vzory osvojování, ale spíše se dotýká dynamiky proměn umění, jeho neustále se obrozujících přístupů k realitě, dotýká se intenzivněji experimentální a hledačských poloh umění než jednou provždy daných hodnot.*“ A dále se o modernistickém pojetí výtvarné

⁸ Prof. PhDr. Jaromír Uždil, DrSc. (*1915, †2006), pedagog, historik umění, básník a malíř. Byl předsedou Československého komitétu INSEA od jeho vzniku v roce 1967 do roku 1984. (Insea.cz)

⁹ Pohybujeme se zde v 90. letech 20. století

výchovy vyjadřuje jako o „*svébytné možnosti působení a komunikace, jejíž řeč je třeba postupně se učit a do jejíž gramatiky je nutno postupně pronikat.*“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 5) Zde můžeme vidět, že modernistická didaktika prezentuje změnu cílů výtvarné výchovy a vyzdvihuje její kognitivní povahu. „*Při osvojování široké škály projevů výtvarného umění a výtvarně-estetické složky životního prostředí se žáci nejen seznamují se specifickou řečí výtvarného umění, ale osvojují si výtvarné umění jako univerzální formu mezilidské komunikace, prohlubují své schopnosti hlouběji vnímat společenské, přírodní i estetické hodnoty. Promyšleným a koncipovaným pronikáním do struktury uměleckých děl – výchovu k umění – se současně posiluje i schopnost uměleckých děl působit na žáky svými ideovými a mravními hodnotami.*“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 3) Explicitně formulová funkce umění jako komunikačního kanálu dává najevo priority modernistické didaktiky, která mají kořeny již první polovině 20. století.

1.2.1 Bauhaus

Nově vzniklá avantgardní umělecká škola ve Výmaru¹⁰ přilákala ve dvacátých letech dvacátého století spoustu pozornosti svým propojením řemesla a umění. Škola zaměřená primárně na architekturu a design se proslavila svými myšlenkami propagujícími syntézu vědy, techniky a umění. Zaměření a na výtvarnou řeč a gramatiku a procesualnost výuky se staly hlavními poznávacími znaky Bauhausu. Zakladatel školy Walter Gropius zaměstnával pedagogy-umělce, kteří se podíleli na formování studentů skrze ovládnutí výtvarného myšlení a výtvarného jazyka, ale také zpracování materiálů a zvládnutí techniky. Jedním z nejvýznamnějších pedagogů na Bauhausu byl švýcarský umělec Johannes Itten, jenž se proslavil zejména tzv. Ittenovými kontrasty, v nichž stavěl do protipólů jednotlivé prvky výtvarného jazyka a jejich vlastností tak, aby bylo umocněno působení uměleckého díla na diváka. Toto učení prováděl již v úvodním bauhasiánském kurzu zvaném Vorkurs. (Pelánová in Klee, 2013, s. 53-55) Dalším Ittenovým významným počinem byla kniha *Umění barvy*¹¹, zabývající se rozvedením barevného kruhu, barevnou harmonií a psychologickým působením barev na jedince.

¹⁰ „*Výmarská republika vznikla po první světové válce jakožto první pokus o parlamentní demokratické zřízení na německé půdě. Svůj neoficiální název, 'Výmarská parlamentní demokratická republika', získala podle německého města Weimar (česky Výmar).*“ (Horáková, 2017, s.8)

¹¹ ITTEN, Johannes. *Umění barvy*. Praha: NAMU, 2021. ISBN 978-80-7331-546-7.

1.2.2 Druhá polovina dvacátého století

Koncem 60. let se tomuto tématu věnovali ve svých publikacích němečtí autoři, v Ravensburgu vydávali knihy, které sloužily k procvičování výtvarného jazyka. Jelikož postrádaly zaměření na výtvarné myšlení a obsahovaly pouze jednoduchá procvičování, nebyly pro svůj nedostatek kreativních metod příliš využívány. Se stejným principem pracovali o deset let později i výtvarní pedagogové z Bratislavy, slovenští kolegové však zapojili do procvičování vlastnosti a vzájemné vztahy prvků výtvarného jazyka a prolnuli je s volnou a užitou tvorbou. Inspiraci našli právě u kolegy z Bauhausu, Paule Kleea. (Roeselová, 2004, s. 9) „*Některými myšlenkami Bauhausu se inspirovali teoretici výtvarné výchovy a představa, že výtvarná výchova nabízí osvojování specifického jazyka, byla sdílená mezi mnohými českými didaktiky aktivními ve druhé polovině minulého století.*“ (Kafková, 2018) Za tyto další zmínění didaktiky považujeme především Igora Zhoře, Karlu Cikánovou a také Marii Fulkovou, která v společně se svými kolegy vydala čítanku pro 6. a 7. ročník¹² a na ni navazující učebnici pro 8. a 9. ročník¹³. Dalšími autory, kteří výtvarný jazyk začleňují do svých publikací, jsou Pavel Šamšula, Jaroslav Bláha a Jan Slavík v sérii učebnic Průvodce výtvarným uměním¹⁴ a Obrazárna v hlavě¹⁵.

1.3 Výtvarný jazyk jako ukazatel dětského (nejen kresebného) vývoje

Téma výtvarného jazyka v rámci myšlení a vývoje jedince je vhodné vztáhnout k Piagetově studiu vývoje myšlení. Tento francouzský psycholog ve své teorii kognitivního vývoje představil druhy myšlenkových operací, kterých dítě v průběhu svého života schopno dosáhnout. Tyto operace jsou vázány k určitému věkovému rozmezí zhruba odpovídajícímu povinnému systému vzdělávání. Ve stadiu senzomotorickém se dítě nachází do dvou let věku, ve stadiu předoperačním mezi 2. až 7. rokem, ve stadiu konkrétních operací mezi 7 až 11. rokem

¹² FULKOVÁ, Marie a NOVOTNÁ, Magdalena. *Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-591-7.

¹³ FULKOVÁ, Marie a NOVOTNÁ, Magdalena. *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5.

¹⁴ ADAMEC, Jaromír a ŠAMŠULA, Pavel. *Průvodce výtvarným uměním I*. Praha: Albra, 2009. ISBN 978-80-7361-069-2. - BLÁHA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Průvodce výtvarným uměním I*. Praha: Albra, 2010. ISBN 80-7361-038-8.

¹⁵ ŠAMŠULA, Pavel. *Obrazárna v hlavě 1: výtvarná čítanka od 9. ročníku základní školy a pro víceletá gymnázia*. Učebnice pro základní školy. Praha: SPL - Práce, 1996. ISBN 80-208-0380-7. – ŠAMŠULA, Pavel. *Obrazárna v hlavě 6: výtvarná čítanka od 9. ročníku základní školy a pro víceletá gymnázia*. Učebnice pro základní školy. Praha: SPL - Práce, 2002. ISBN 80-86490-20-3.

a stadia formálních operací dosahuje od 11. roku života průběžně až do dospělosti. (Piaget, 1966, s. 105-106) Ačkoli se jedná především o vývoj myšlení, snadno na něj dětské schopnosti výtvarné, mezi něž řadíme i výtvarné myšlení společně s výtvarným jazykem.

1.3.1 Předškolní vzdělávání

Před obvyklou dobou nástupu do mateřské školy dítě odpovídá prvnímu stadiu Piagetovy teorie, tedy období senzomotorickému, kdy si dítě již osvojilo základní vzorce chování, zvládá jednoduchou manipulaci s předměty a vnímá své prostředí. (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 32) Hazuková pak v souvislosti s dětským výtvarným projevem k senzomotorickému období přiřazuje stádium čmáranic, kde se dítě pokouší o bezobsažné experimenty, jejichž provedení závisí především na motorických dovednostech. V následujícím období předoperačního myšlení se rozvíjí představivost a názorné myšlení. Ve výtvarném projevu je tímto obdobím přechod ze stadia čmáranic do stadia prvotního obrazu. Dochází k propojení kresby s již přesnější představou, tvorba je zprvu velké části asociativní, poté přechází ve vědomé zobrazování, které je v zásadě znakové a symbolické. (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 33)

V předškolním vzdělávání dítě zcela přirozeně směřuje k samostatnosti v především oblasti sebeobsluhy při každodenních praktických činnostech, jakými jsou například oblékání, stolování a hygiena. Těchto kroků k nezávislosti však není možné učinit bez předešlého nácviků smyslových dovedností a motorických. Učitelky v mateřských školách tedy dle kurikula¹⁶ rozvíjejí všechny tyto stránky dětí. Všechny tyto dovednosti jsou úzce provázané a není možné je od sebe oddělit. Motoriku těžko bude dítě procvičovat bez zraku či hmatu, stejně tak platí pro řečové dovednosti. Vývoj dětské kresby je jedním z měřítek vývoje jedince. Kresba, jak už je z předešlých kapitol jasné, je tvořena liniemi. Právě z linií můžeme spolehlivě číst, jak se dítě vyvíjí, její kostrbatost může naznačovat nedostatek jemných i hrubých motorických schopností, nebo špatný úchop tužky. „*Svémi možnostmi přispívá výtvarná výchova i aktivně i k výchově tělesné a pohybové. V počátečních stádiích rozvíjí a posiluje koordinaci ruky a oka, rozvíjí jemnou motoriku, potřebnou později pro psaní i další specializované činnosti pracovní.*“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 4) Můžeme skrze ni pozorovat, jestli dítě respektuje formát papíru a zda ho vůbec dokáže respektovat. Linie také ukazuje, jak vyvinuté je dětské tělo, jestli je například správného úchopu vůbec schopno. Stejně tak můžeme hledat souvislosti s vývojem psychickým i zrakovým. Úzce spojen je kresebný projev také s vývojem řeči. „*Zvláště*

¹⁶ RVP PV

v předškolním a mladším školním věku existuje těsná souvislost mezi výtvarným projevem a jeho verbálním doprovodem. Rozvoj výtvarného vyjadřování má spolu s rozvojem senzomotorických schopností kladný vliv na rozvoj mluvené řeči a tím i rozvoj rozumových schopností.“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 4)

Všechny tyto faktory dětského vývoje pozoruje a hodnotí učitel, proto se výtvarně-jazyková kompetence zohledňuje především u něj. Jak je již v předchozím odstavci zmíněno, výtvarný jazyk se pro učitele mateřské školy může stát vhodnou oporou při hodnocení činností i vývoje dítěte – přílišná rozechvělost linie může značit špatný úchop tužky, absence zvládnutí základní perspektivy, nedostatečný mentální vývoj nebo špatnou zrakovou perцепci – totéž může platit i o rozpoznávání tvarů. Tyto postupy se uplatňují při testování školní zralosti¹⁷ u dětí předškolního věku, kdy je jedním z úkolů kresba postavy, kdy je nutné, aby dítě dodrželo základní parametry pro kresbu člověka, jakými jsou tvar těla, počet končetin a prstů a perspektiva. Zde můžeme vidět, jak výtvarný jazyk zasahuje do tranzitního období jedince.

1.3.2 První stupeň základní školy

Toto období odpovídá v Piagetově teorii stadiu formálních operací. V tomto období „*se organizují ,konkrétní operace‘, tj. operační grupování myšlení týkajícího se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit.“* (Piaget, 1966, s. 106) Hazuková tomuto stadiu v rámci vývoje dětského výtvarného projevu přiřazuje název „*Obrat k napodobování optické podoby (realismus) – Po 7.-8. roce věku nastávají ve výtvarném projevu dítěte změny, které jsou důsledkem změn struktury dětského myšlení. Nástup myšlení v konkrétních operacích se projevuje např. u figur snahou vytvořit sugestivnější situace, nové konfigurace a členění, pohyb.“* (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 33) Hazuková dále popisuje toto stadium výtvarného projevu jako názorné a fixované na konkrétní obsah daných představ a povahu grafických útvarů.

Na prvním stupni žáci jich ovládají své motorické a percepční dovednosti poměrně zdatně. Většina si osvojila správné držení tužky i dalších výtvarných a psacích potřeb. Žáci tráví všechny hodiny se svým učitelem, proto je ve výuce k vidění mezipředmětové propojení, zejména pak ve výtvarné výchově, kterou učitelé často pojímají projektově. Obvyklým jevem jsou herbáře, portréty známých osobností či kulisy pro školní divadelní představení. Všechny tyto výtvarné úkoly jsou většinou založeny na realistickém zobrazování skutečnosti. Hlavními

¹⁷ Nejčastější metodou je u nás Jiráskův test školní zralosti

elementy výtvarného jazyka jsou zde především barva, kompozice, tvar a textura. Hodnocení je vztaženo k věrnosti k barevné předloze (spolužáci se dohadují o odstínech barev), rozmístění prvků a jejich poměry (příliš velká hlava umístěna příliš nízko na papíře), základní tvarová podobnost („Ten nos nevypadá jako nos“) a užitý či zobrazovaný povrch materiálu (vlasy připomínající přilbu tvrdou). Zde můžeme hovořit o nápodobě skutečnosti, ke které dítě cíle vedením učitele, ale také z důvodu vývojového.

1.3.3 Druhý stupeň základní školy

„Během adolescence se nakonec vytváří myšlení formální, jehož grupování charakterizují vyspělou reflexivní inteligenci.“ (Piaget, 1966, s. 106) Nástup formálních operací, rozvoj abstraktního myšlení a rozvoj kritičnosti Hazuková označuje za *„Období tzv. krize dětského výtvarného projevu.“* (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 34) Puberta přinášející množství hormonálních a změn působí na dětskou osobnost. *„Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti má ve výtvarném projevu za následek, že se výtvarná práce stává obvykle suchopárnou, popisnou, současně je však nedokonalá podle měřítek vizuální podobnosti i podle realistických požadavků. Zobrazení prostoru je nevýtvarné, zakládá se na nepodařeném uplatnění deskriptivních pouček. Objevuje se obkreslování, necitlivé přejímání vzorů z profesionální tvorby dospělých. Ve spojení s vysokou sebekritičností dítě ztrácí radost z tvorby, propadá depresím z vlastní neschopnosti.“* (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 34)

S přemírou pocitů, nálad a změn přichází také touha po sebevyjádření, odhalení ještě nedotvořeného *já* světu. Toto období je ve výtvarném projevu často spojováno s návraty k jeskynním malbám ve formě pokreslování svého okolí, včetně vlastního těla. Ve školním prostředí se lavice a kabinky toalet mění v nelegální prostor pro tvorbu žáků, doma pak dětské pokoje poskytují personalizovaná útočiště laděná do příjemných barev společně s policemi a vitrínami, vyplněnými zátišími tvořenými z cenných předmětů. S hledáním identity a snahou o její vyjádření se pojí rozvoj komunikační dovednosti, který není potřebný pouze pro plnění školních povinností, ale také pro sociální fungování jedince. Potřeba sdělit informaci druhým a schopnost přijetí informace je stejně jako sprint či aplikování vzorců nutno trénovat.

2 Výtvarný jazyk a rozvoj výtvarného myšlení

Jak již bylo uvedeno v první kapitole – jazyk je nástrojem myšlení. „*Výtvarné myšlení se projevuje schopností uspořádat linie, barvy a tvary s cílem cosi sdělit, vytvořit esteticky účinnou kompozici nebo přijmout výtvarné sdělení druhých. V didaktické situaci se výtvarné myšlení jeví jako schopnost pojmenovat složky vizuálního zážitku (co vidím, co si představuji), nahradit je obrazotvornými prvky (panáči, čtverec) a operovat s nimi (převést představy do výtvarné řeči a je-li třeba, změnit řešení). To znamená uspořádat obrazotvorné prvky tak, aby co nejúplněji vyjádřily záměr autora.*“ (Roeselová, 2004, s. 11) Roeselová dále rozděluje výtvarné myšlení na operativní, neoperativní, receptivní a materiálové. Operativní myšlení je vztaženo k vlastnostem elementů výtvarného jazyka a jejich vztahům ve výtvarné práci. Týká se také vytváření sérií, variací řešení, vytváření konceptů a procesů abstrahování a stylizace. (Roeselová, 2004, s. 11) Konkrétně tedy žák dokáže zkoumat kompoziční vztahy, osvojit si základní výtvarnou terminologii, analyzovat problémy ve vztahu k tématu apod. Neoperativní myšlení naopak spočívá v imaginaci a asociaci, je originální a intuitivní. Ačkoli se může zdát, že rozvoj tohoto druhu výtvarného myšlení je prospěšný pouze pro uměleckou tvorbu, není tomu zcela tak. V exaktních vědách může být právě tento přístup motivací pro práci na náročném projektu. Receptivní myšlení je pak dle Roeselové vztaženo k vyjadřování zážitků a pocitů ze symbolických obsahů a kontextů. Tento druh výtvarného myšlení je otevřený k působení výtvarného jazyka, přijímá ho a umožňuje se skrze něj vyjadřovat, propojuje se s myšlením operativním a dává vzniknout novým interpretacím a inovacím uměleckých děl. Myšlení materiálové nakonec skrze haptický prožitek ve formě hry a práce s materiály pracuje s určitými technikami a kvalitami nejrůznějších výtvarně vyjadřovacích prostředků. (Roeselová, 2004, s. 12-13) Jako vlastnost výtvarného myšlení zmiňuje Roeselová tvořivost, která „*se projevuje schopností objevit originální nápad a způsob jeho zaznamenávání, vyhodnotit jeho dalšího vývoje, variovat námět nebo nabízející se výtvarnou formu.*“ (Roeselová, 2004, s. 13) Právě tvořivost je, i v jiných předmětech, než je výtvarná výchova, žádaným produktem výtvarného myšlení. Ve výtvarné výchově je pak jedním z cílů vizuální gramotnost žáků.

2.1 Vizuální gramotnost

Gramotností se obecně rozumí zvládnutí trivia. Jeho následné praktické využití označujeme za gramotnost funkční. „*Funkční gramotnost je přizpůsobená kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností. Funkční*

gramotnost bývá chápána obecně jako schopnost komunikovat.“ (Rabušicová in Fulková, 2002, s. 12). Jednou z odnoží funkční gramotnosti je i gramotnost vizuální. Ta namísto číslic a písmen pracuje s obrazy jako se znaky, nesoucími vlastní zakódované významy. Vizuální gramotnost je provázána s kulturou jedince a kritickým myšlením. Jedná se o poznávání uměleckých děl či slohů, jejich zařazení do historického kontextu, ale také o dekodování všudypřítomných vizuálních podnětů ve formě designu a reklamy. V komunikační rovině je pro vizuální gramotnost důležitý právě výtvarný jazyk, jenž v dialogu o díle označuje formální stránku kódu.

2.2 Abstraktní myšlení

Témata myšlení a fungování lidského mozku jsou velice populárními předměty zkoumání v nejrůznějších odvětvích. Myšlení můžeme definovat jako *„komplexní mentální proces umožňující poznání světa.“* (Plechátá, 2018, s. 5) Za základní druhy myšlení považujeme myšlení konvergentní, divergentní, konkrétní, abstraktní a analytické. Předmětem této kapitoly je *„abstraktní myšlení – neboli slovně-logické myšlení, tedy myšlení v pojmech. Je považováno za typické pro člověka. Představuje operace se znaky či symboly, které mohou být matematické, verbální či logické podoby.“* (Plechátá, 2018, s. 5) V souvislosti prvky výtvarného jazyka a jejich vlastnostmi můžeme v kontextu výtvarné výchovy hovořit o těchto elementech jako o součástech znaků a symbolů, za které zde můžeme považovat jednotlivá umělecká díla. V kapitole číslo jedna je zmíněna spojitost kognitivních funkcí s uměním. *„Umění rozvíjí vizuální myšlení a stává se tak klíčem lidského poznání. Vizuality je nejpodstatnějším prvkem v procesu chápání, poněvadž poznáváme primárně vizuálně, smysly a zrakem.“* (Jendraššák, 2019, s. 203)

„Často se stává, že vidíme nebo cítíme určité kvality uměleckého díla, ale neumíme je vyjádřit slovy. Důvod tohoto nezdaru nespočívá v užití jazyka, ale v tom, že ještě nejsme úspěšní v zařazování těchto vnímaných kvalit do vhodných kategorií. Jazyk to nemůže učinit přímo za nás, protože neexistuje žádná přímá cesta smyslového kontaktu a reality, jazyk slouží jen k pojmenování toho, co vidíme, slyšíme nebo si myslíme. V žádném případě to není cizí médium, nevhodné pro perceptuální záležitosti.“ (Arneheim in Jendraššák, 2019, s. 204) Jazyk tedy není něčím cizím, v rámci kurikula výtvarné výchovy se nejedná o nový obsah učiva, nýbrž pouze o rozšiřování již osvojené schopnosti, respektive činnosti.

„Pro činnosti komunikační uvádí Hazuková slovesa „pojmenovat (pojmenovávat), nazvat, sdělit (sdělovat), popsat (popisovat), (vy)líčit, vyprávět, vysvětlit (vysvětlovat) komentovat.“

(Hazuková in Kafková, 2018) Neboli činnosti úzce spjaté s kognicí. Hazuková uvádí, že výtvarná výchova rozvíjí smyslové poznávání. *„Rozvíjí schopnost uvědomělého pozorování, představivost, fantazii, ale podílí se výrazně i na výchově rozumové. Rozvíjí přitom specifické formy výtvarného myšlení (myšlení v tvarech, liniích, barvách, hmotách), které ovšem nechápeme jako protiklad myšlení logického (myšlení v pojmech, ale jako svébytný podíl na rozvoji rozumových schopností.“* (Hazuková, Šamšula, 1991, s.) Zde si můžeme všimnou přímého srovnání myšlení abstraktního a logického. Zároveň také skrze uvědomělé pozorování Hazuková naráží na myšlení sensorické, ke kterému se Uždil vyjadřuje takto: *„Výtvarná výchova by se mohla stát školou tohoto myšlení tím spíše, že je ve výchově málo pěstováno – tam je dáno místo skoro výlučně myšlení logickému, které se historicky vyvinulo teprve nedávno.“* (Uždil in Hazuková, Šamšula, 1991, s. 7)

Trénink abstraktního myšlení je klíčovým především u dětí na druhém základní školy, tedy těm jedincům, kteří vývojově odpovídají Piagetově stadiu formálních operací (viz kapitola 1.3.3). Primárními důvody jsou množství znalostí a práce s informacemi, kterým se věnuje následující kapitola.

2.3 Kritické myšlení

Jedním ze současných trendů ve výuce i seberozvoji je kritické myšlení. Tento často skloňovaný pojem v sobě zahrnuje dívání se na problém z různých úhlů a nespolehání se na pouhé memorování informací – jedná se o myšlení nezávislé. Soustředí se na porozumění, jakožto myšlenkovou operaci a školní dovednost. *„Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jen sami pro sebe. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám.“* (Klooster, 2000, s. 8) Klooster vyzdvihuje důležitost svobody myšlení, ale podotýká, že originalita myšlení není nutná, jelikož jedinec může přijmout názor druhého.

Zásadní je získávání informací, se kterými je následně možné pracovat. Nelze tedy „vařit z vody“. *„Abychom mohli vést složité úvahy, potřebujeme docela hodně ‚surovin‘, faktů, nápadů, textů, teorií či hypotéz, dat, pojmů.“* (Klooster, 2000, s. 8) Dle Kloostera je kritické myšlení vlastní všem dětem od útlého věku a každý by ho měl být schopen. V návaznosti na toho tvrzení nás napadá přirozená dětská zvědavost a období plné otázek, začínajících slovem „proč“. Klooster uvádí, že *„skutečné učení se na každé úrovni vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákovy vlastního zájmu a z jeho potřeb.“* (Klooster,

2000, s. 8) Součástí nácviku kritického myšlení je tedy probuzení a podpora vnímavosti a zájmu jedince o dané téma a problém. Toto vytváření zájmu často probíhá v podobě souvislosti s vlastní zkušeností jedince, která je vhodně zvolena učitelem – žáků ze sociálně slabé rodiny není vhodné demonstrovat početní operaci na nákupu drahé elektroniky či exotického ovoce. „*Pedagogika kritického myšlení se stane užitečnou a přínosnou činností, a nejen ‚školní prací‘, když žáci zapojí svůj intelekt do praktické práce při formulování řešení problémů, s nimiž se setkávají v běžném svém životě.*“ (Klooster, 2000, s. 8)

Důležitým pilířem kritického myšlení jsou také argumenty. „*Argument obsahuje tři základní položky: Jednak argument dává určité tvrzení. Toto tvrzení (také se mu říká hlavní myšlenka, teze nebo jádro věci) je srdcem argumentu, je pro myslitele tou nejpodstatnější myšlenkou. Tvrzení je podporováno řadou důvodů. Každý z důvodů je pak podporován důkazy.*“ (Klooster, 2000, s. 9) Ani u argumentů Klooster nevyvrací možnost různých úhlů pohledu, naopak ji podporuje a vyzdvihuje vlastnost kritického myšlení jako myšlení ve společnosti. „*Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními.*“ (Klooster, 2000, s. 9)

Je diskutabilní, zda je kritické myšlení průlomovým trendem a inovativním nástrojem či pouhou formulací zaběhnutého přístupu. Jeho zásady jsou však kvalitními opěrnými body pro smysluplnou výuku.

2.4 Myšlení a komunikace

Myšlení a komunikace jsou dva úzce provázané jevy. „*To, co nemůžeme myslet, to nemůžeme myslet; nemůžeme také říci to, co nemůžeme myslet.*“ (Wittgenstein, 1993, s. 131) V konceptuálním umění pak narážíme na Josepha Koshuta a jeho citát „*Umění je myšlenka, je myšlenka...*“ Všechny naše myšlenky, jež chceme vyslat do světa, musejí projít určitou formou komunikace. Člověk, ať chce nebo nechce, komunikuje se světem neustále. I když mlčí a verbálně svému okolí nic nesdělují, jeho tělo se komunikaci nonverbálně často neubrání, gesty, posturikou¹⁸ a proxemikou¹⁹ řekne jedinec často i více, než by si přál, proto je komunikace nonverbální považována za nejvíce využívanou. Komunikačním prostředkem může být i výše zmíněné výtvarné umění či psaný projev.

¹⁸ „*Řeč postojů a držení těla v sociální interakci.*“ (Wikisofia.cz)

¹⁹ „*Oblast komunikace sledující, jak člověk využívá prostoru a jak ho uspořádává z hlediska vzdálenosti mezi lidmi. Naznačuje vztah mezi komunikanty, vztah k prostředí a stupeň oficiálnosti nebo důvěrnosti mezi komunikanty.*“ (Wikisofia.cz)

„Pojem komunikace (z lat. *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, *participace*) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy.“ (Klenková, 2006, s. 25) K této definici Klenková ještě přidává význam přenosu informací, jejichž cestu označuje pojmem *komunikační kanál*. Dle Kohoutka se efektivní komunikace uskutečňuje v atmosféře důvěry. „*Důvěryhodnost (credibility) patří mezi tzv. ‚sedm C‘ efektivní komunikace. Další je kontext (context), obsah (content), jasnost (clarity), kontinuita a konzistence (continuity and consistency), kanály (channels), kapacita veřejnosti (capability).*“ (Kohoutek in Klenková, 2006, s. 26) Komunikace, zejména ta efektivní, je pro společnost a její samotnou existenci zásadní dovedností. „*Komunikační kanál patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.*“ (Lechta in Klenková, 2006, s. 26)

2.5 Vývoj řeči

Ačkoli je v předchozí podkapitole zmíněná nonverbální komunikace jako nejčastější forma komunikace, je to právě řeč, komunikace verbální, která je v přenosu informací považována za nejspolehlivější. Na rozdíl od neverbálních signálů snadno nepodléhá subjektivnímu zabarvení ze strany posluchače (komunikanta). Řeči se stejně jako jiným dovednost člověk, *zoon politikon*, učí proto, aby mohl lépe komunikovat. Oslovení rodiče s jasným požadavkem je přece jen efektivnější než hlasitý pláč bez známého důvodu. „*Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjejí až při verbálním styku s mluvčím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.*“ (Klenková, 2006, s. 27) Klenková k pojmu *zevní řeč* uvádí jako synonymum slovo *mluva*, jelikož mluvená řeč plně závisí na mluvidlech člověka. Dále definuje *vnitřní řeč* jako „*chápaní, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky (četba, písmo). Má složku motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční, vnímavou).*“ (Klenková, 2006, s. 27)

Samotnému vývoji řeči předchází tzv. přípravná (předřečová) stadia. Jedná se o období do 1 roku života, kdy si dítě osvojuje návyky a schopnosti, díky nimž může řeč později vznikat. „*Tyto činnosti charakterizujeme jako předverbální a neverbální aktivity. Předverbální projevy, jako například křik, broukání, mají užší vazbu na budoucí zvukovou, slovní a mluvenou řeč dítěte. Neverbální projevy, obsahující nezvukové i zvukové prvky, nemusí být vždy vázány na budoucí mluvenou řeč (např. zrakový kontakt, komunikace na základě tělesného kontaktu při kojení apod.) Předverbální aktivity postupně zanikají, ve vývoji budou nahrazeny verbálními projevy, ale neverbální komunikace přetrvává v různých formách po celý život.*“ (Klenková, 2006, s. 34)

Od prvního roku života dítěte začíná docházet k vlastnímu vývoji řeči. „*Počátečním obdobím řeči je stadium emocionálně-volní, kdy dítě vyjadřuje svoje přání, city a prosby.*“ (Klenková, 2006, s. 36) Jedná se zejména o sdělení pocitu hladu, žízně, radosti, bolesti... K těmto vyjádřením používá slovní projev, který, i přesto, že je většinou jednoslovný, je plný obsahu. Mezi prvním a druhým rokem života dítě začíná napodobovat dospělé, toto chování nazýváme egocentrické stadium vývoje řeči. (Klenková, 2006, s. 36) „*Ve stadiu asocičně-reprodukčním podle Sováka (1972) nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovávací. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace.*“ (Klenková, 2006, s. 36) Klenková dále uvádí, že v rozmezí druhého a třetího roku života se komunikační řeč výrazně rozvíjí, dítě zjišťuje, jaký má mluvená řeč dosah a co vše je skrze ni schopno docílit. Tento fakt je pro něj motivací pro další komunikaci s dospělým. „*Velmi důležité je stadium logických pojmů okolo 3. roku života dítěte. V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecňování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. ... Na přelomu 3. a 4. roku dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně zpravidla s dostatečnou přesností. Toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči.*“ (Klenková, 2006, s. 36)

Vývoj řeči je, obdobně jako Piagetův vývoj myšlení, rozčleněn, ve výše uvedeném případě dle Sováka²⁰, na 4 období. Ačkoli poslední stadium je zde vázáno na čtvrtý rok života, je rozvíjeno, stejně jako u Piagetova stadia formální operací, až do dospělosti.

²⁰ Prof. MUDr. et PhDr. Miloš Sovák, DrSc. (*1905, †1989), lékař a profesor UK, zakladatel speciální pedagogiky, zejména logopedie. (Dvořáková, 2013, s. 7-8)

3 Výtvarný jazyk a kurikulum výtvarné výchovy

Hazuková uvádí „Z hlediska vzdělávacích obsahů činností s výtvarnými prostředky budeme za ‚výtvarné učivo‘ považovat zvláštní jazyk, který využívá pro sdělování informací především zrakem (ale i hmatem) vnímatelné znaky.“ (Hazuková in Kafková, 2018). Pojetí učiva výtvarné výchovy jako určitého jazyka ovlivnilo výtvarnou výchovu také skrze oficiální státní kurikulum (Rámcový vzdělávací program); jako první bod obsahu vzdělávacího oboru uvádí tento dokument, že žák „rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty)“ (RVP ZV, 2017 in Kafková, 2018). Kurikulum výtvarné výchovy výtvarný jazyk jako učivo výslovně zahrnuje, do jaké míry však jeho výuka v praxi probíhá, je otázkou. Šobáňová uvádí, že učitelé většina učitelů považuje za učivo především výtvarné postupy a techniky a přehlíží obsahové domény ověřování komunikačních účinků. (Šobáňová, 2011, s. 2) „Zkušenosti z praxe, stejně jako výzkumy (např. Hazuková, 2005), totiž ukazují, že učitelé VV vzdělávací obsah, případně oborovou terminologii často neznají či nepoužívají, nerozlišují didaktické kategorie specifické pro VV a ve výtvarné edukaci se opomíjejí aktivity související s ověřováním komunikačních účinků VOV.“ (Šobáňová, 2011, s. 2) „Souvislost OD²¹ s ověřováním komunikačních účinků se nám však nepodařilo najít u žádné z odpovědí, což ukazuje na přetrvávající přehlížení tohoto obsahu. Dá se předpokládat, že také v praxi učitelé zanedbávají pěstování komunikačních schopností žáků či schopnost interpretace vizuálně obrazného vyjádření.“ (Šobáňová, 2011, s. 5) V závěru článku Šobáňová dále uvádí, že „Závažným zjištěním je ignorance celé obsahové domény ověřování komunikačních účinků; ta přitom tvoří plnou třetinu učiva oboru v RVP ZV. Zjištěné nedostatky mají jistě zásadní vliv na kvalitu výtvarné edukace, protože ta je závislá na tom, zda učitel ví, čemu má vyučovat, a zda učivu rozumí.“ (Šobáňová, 2011, s. 5)

3.1 Výtvarný jazyk v RVP pro 2. stupeň ZŠ

Výtvarná výchova se v rámcově vzdělávacím programu pro základní školství²² tvořeném MŠMT nachází společně s hudební výchovou v části C, v podkapitole č. 5 s názvem *umění a kultura*. Pro tuto práci je podstatná část věnující se očekávaným výstupům a učivu pro druhý stupeň základního školství. V této podkapitole není rozbor RVP cílen pouze v návaznosti na výtvarný jazyk, ale také na komunikační dovednosti, na jejichž rozvoj se tato práce zaměřuje.

²¹ Obsahová doména

²² Pro tuto práci byla zvolena verze programu s účinností od září 2023

Očekávané výstupy	
žák	
VV-9-1-01	<i>vybírání, vytváření a pojmenování prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé prvky a jejich vztahy pro získání osobitých výsledků</i>
VV-9-1-02	<i>zaznamenává vizuální zkušenost, i zkušenosti získané ostatními smysly, zaznamenává podněty z představ a fantazie</i>
VV-9-1-03	<i>zachycuje jevy a procesy v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace</i>
VV-9-1-04	<i>vybírání, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření</i>
VV-9-1-05	<i>rozlišuje působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku</i>
VV-9-1-06	<i>interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků</i>
VV-9-1-07	<i>ověřuje komunikační účinky vybraných, upravených či samostatně vytvořených vizuálně obrazných vyjádření</i>
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:	
žák	
VV-9-1-01p až VV-9-1-07p	<i>uplatňuje základní dovednosti při přípravě, realizaci a prezentaci vlastního tvůrčího záměru</i>
VV-9-1-01p, VV-9-1-03p	<i>uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i umělecké produkci</i>
VV-9-1-02p	<i>při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává ho s výsledky ostatních</i>
VV-9-1-06p	<i>vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity</i>

Obrázek 10 – Očekávané výstupy, RVP ZV, 2, stupeň ZŠ

Již v části **VV-9-1-01** si můžeme všimnout výstupu zahrnujícího výtvarný jazyk. Vybírat, vytvářet a pojmenovávat prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů jde bez užívání výtvarného jazyka složitě.

V části **VV-9-1-02** je pouhá představa zaznamenávání zkušeností získaných všemi smysly i podnětů z fantazie bez znalosti výtvarného jazyka náročná. Komunikací svých zkušeností, představ a emocí je vázána na jeho elementy a jelikož každý z nich má mnoho poloh (odstíny, zakřivení, velikosti, způsob rozmístění...), je nutné vědět, jaký význam si tyto polohy v psychologii nesou a jaký význam mají pro samotného jedince. Na komentář k části **VV-9-1-02** plyně navazuje část **VV-9-1-04** i část **VV-9-1-05**.

Základem formální interpretace uvedené v části **VV-9-1-06** je opět znalost výtvarného jazyka, kdy žák této znalosti nevyužívá pouze pro popis smyslový – viditelné barvy, tvary, linie, textury, perspektivu atd., ale vztahuje ho i ke znalostem z historických souvislostí – způsob zobrazování člověka ve středověku, významy barev v průběhu století, linie vytvořená specifickým nástrojem...

Poslední částí očekávaných výstupů je část **VV-9-1-07**, kde je zmíněna především komunikační rovina obrazného vyjádření.

Stěžejní slovesa v tomto dokumentu jsou tedy „vybírání, vytváření, pojmenovávání, zaznamenávání, rozlišení, interpretuje, ověřuje a zachycuje.“ Tato slova se vztahují jak ke komunikaci, tak k výtvarnému jazyku, s jehož pomocí jsou vybrané činnosti prováděny. V odstavci obsahujícím úpravy očekávaných výstupů se výtvarný jazyk vyskytuje přímo, a to zejména v části **VV-9-1-01p, VV-9-1-03p**.

3.2 Učivo

Rámcový vzdělávací program obsahuje mimo očekávaných výstupů také kategorizované učivo, tedy obsahy výuky.

Učivo

ROZVÍJENÍ SMYSLOVÉ CITLIVOSTI

- **prvky vizuálně obrazného vyjádření** – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury; vztahy a uspořádání prvků v ploše, objemu, prostoru a v časovém průběhu (podobnost, kontrast, rytmus, dynamické proměny, struktura), ve statickém i dynamickém vizuálně obrazném vyjádření
- **uspořádání objektů do celků v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu** – vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty (lineární, světlostní, barevné, plastické a prostorové prostředky a prostředky vyjadřující časový průběh) ve statickém i dynamickém vyjádření
- **reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly** – vědomé vnímání a uplatnění mimovizuálních podnětů při vlastní tvorbě; reflexe ostatních uměleckých druhů (hudebních, dramatických)
- **smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření** – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskovina, televize, elektronická média, reklama; výběr, kombinace a variace ve vlastní tvorbě

UPLATŇOVÁNÍ SUBJEKTIVITY

- **prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností** – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace
- **typy vizuálně obrazných vyjádření** – hračky, objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, komiks, fotografie, elektronický obraz, reklama, vizualizované dramatické akce, komunikační grafika; rozlišení, výběr a uplatnění pro vlastní tvůrčí záměry
- **přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením** – hledisko jejich vnímání (vizuální, haptické, statické, dynamické), hledisko jejich motivace (fantazijní, symbolická, založená na smyslovém vnímání, racionálně konstruktivní, expresivní); reflexe a vědomé uplatnění při vlastních tvůrčích činnostech

OVĚŘOVÁNÍ KOMUNIKAČNÍCH ÚČINKŮ

- **osobní postoj v komunikaci** – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování
- **komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření** – utváření a uplatnění komunikačního obsahu; vysvětlování a obhajoba výsledků tvorby s respektováním záměru autora; prezentace ve veřejném prostoru, mediální prezentace
- **proměny komunikačního obsahu** – záměry tvorby a proměny obsahu vizuálně obrazných vyjádření vlastních děl i děl výtvarného umění; historické, sociální a kulturní souvislosti

Obrázek 11 – Učivo RVP ZV, 2. stupeň ZŠ

Již první nadpis „Rozvíjení smyslové citlivosti“ jasně uvádí výtvarný jazyk, zejména v prvních dvou odrážkách. Druhý odstavec s názvem „Uplatňování subjektivity“ kombinuje znalost a schopnost používat výtvarný jazyk se schopnostmi komunikačními, dle kterých je třetí část nazvána.

Část didaktická

4 Návrh pracovních listů zaměřených na výuku výtvarného jazyka

Pracovní listy určené žákům 2. stupně ZŠ byly vytvářeny na základě výňatků z RVP pro 2. stupeň ZŠ (viz kapitola 3.1) vztahujících se k výtvarnému jazyku. Inspirací pro jejich návrh byla především série učebnic Průvodce výtvarným uměním a Obrazárna v hlavě, jimiž autoři jsou Jaroslav Bláha, Jan Slavík a Pavel Šamšula, již působili, a někteří stále působí, na Katedře výtvarné výchovy PedF UK. Cílem těchto pracovních listů je prohloubení znalostí výtvarného jazyka, získávání vizuální gramotnosti, nalezení mezipředmětových vztahů a procvičení komunikačních schopností formou psaného projevu, diskuze i výtvarného vyjádření. Diskuze a reflexe k pracovním listům je pak prostředkem pro rozvoj kritického myšlení. Listy jsou součástí příloh č. 2-7.

4.1 Inspirace a podklady pro tvorbu pracovních listů

Jak je již výše uvedeno, základními pilíři pro tvorbu těchto listů byly série učebnic výtvarné výchovy. Tato kapitola se věnuje jejich bližšímu představení.



Obrázek 12 – Série učebnic Průvodce výtvarným uměním

První díl *Průvodce výtvarným uměním*, stejně jako jeho kolegyně *Obrazárna v hlavě*, byl vydán již v devadesátých letech. Pětidílná série učebnic pro základní školy mapuje historii umění od pravěku po postmodernu.

Součástí každého dílu není jen charakteristika daných historických období a souhrn vybraných vizuálních opor s popisem. Úvodní kapitoly dílů III a V obsahují tzv. „minislovníček“ pojmů stěžejních pro dané období. Tyto pojmy vycházejí z historie, ale také v sobě zahrnují složky výtvarného jazyka. Jejich osvojením žáci získávají „materiál“ potřebný pro další myšlenkovou práci při interpretaci děl a také vlastní tvorbě. Tento proces je úzce spjat s principem kritického myšlení (viz stejnojmenná podkapitola).



Obrázek 13 – Učebnice *Obrazárna v hlavě*

Obrazárna v hlavě má obdobné cíle jako *Průvodce výtvarným uměním*. Dosahuje jich však skrze určité motivy, jakými jsou například strom, zvířata, ptáci, krajina atd. K těmto motivům udává příklady z průřezu historie dějin umění interpretuje je a komentuje. Kapitoly začínají informativním úvodem a na konci každé z kapitol najdeme souhrn otázek a úkolů. V této sérii můžeme opět zaznamenat provázání s výtvarným jazykem jak v popisu uměleckých děl a příkladů z běžného života, tak v úvodním výkladovém textu a závěrečných úlohách.

4.2 Tvorba a struktura pracovních listů

Prvním krokem k tvorbě pracovních listů bylo důkladné prostudování náležité části RVP a selekce opakujících se druhů sloves spojených s kognicích a komunikací. Na základě těchto sloves proběhlo stanovení výzkumné otázky a cíle výzkumu jakožto praktické části této práce, ale také směru, jakým se budou přiložené pracovní listy odebírat.

Úvodní pracovní list se skládá z 9 úloh v nichž žáci mají za úkol prokázat znalost výtvarného jazyka a schopnost čtení s porozuměním. Závěrečný pracovní list obsahuje úlohy téměř identické, jejich počet je však nižší – jednotlivé úlohy jsou ale komplexnější. Tyto listy neobsahují úvodní text s vysvětlením a názornou ukázkou v podobě obrazové přílohy, většina úloh je však o vizuální oporu doplněna – záleží však na povaze úkolu. Obrazové přílohy v úvodním a závěrečném pracovním listu byly vybrány ze série *Obrazárna v hlavě*.

Navazující 4 pracovní listy se věnují elementům výtvarného jazyka. Každý z nich obsahuje úvodní text o vybraném elementu výtvarného jazyka a vizuální oporu. Tento text v sobě obsahuje většinu informací k vyplnění celého listu. Čtení s porozuměním je tedy potřebnou dovedností pro vypracování navazujících úloh. Ve všech listech se objevují otázky zaměřené na vnímání, podporu kritického myšlení, a rozvoj komunikačních schopností, které si žádají odůvodnění odpovědi žáku, ideálně celou větou. Jedním z opakujících se úkolů je mezipředmětová křížovka složená z otázek týkajících se převážně probíraného elementu výtvarného jazyka. V každém pracovním listu je jeden tematický tvůrčí úkol, v němž žáci využívají znalostí z úvodního textu a podněty z křížovky a dalších úloh. Pro lepší čitelnost byl pro text pracovních listů zvolen bezpatkový font.

4.3 Možnosti využití pracovních listů ve výuce

Každý pracovní list byl navržen tak, aby časově pokryl jednu vyučovací hodinu (cca 45 minut). Nemusí však být využit pouze na zaplnění celého výukového bloku, jednotlivá cvičení se dají využívat v rámci výuky odděleně, v návaznosti na konkrétní výtvarné úkoly a využití techniky. Listy mohou sloužit jako podpora pro tvorbu konceptů či tvorbu myšlenkových map, pokud se například jedná o rozsáhlejší projekt. Jednotlivá cvičení mohou také sloužit jako témata ke krátkým diskuzím, mezipředmětové provázání je s těmito didaktickými materiály možné.

Praktická část výzkumná

5 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo prozkoumat vliv výuky výtvarného jazyka na komunikační schopnosti žáků a jejich myšlení. Komunikačními schopnosti je zde myšlena schopnost sebevyjádření (výtvarné i jazykové), formulace vět (otázek i odpovědí), čtení s porozuměním, argumentace a zároveň byla brána v potaz komunikační a kognitivní povaha očekávaných výstupů RVP ZV pro druhý stupeň podrobněji rozebírané v kapitole 3.1. Vymezení komunikačních schopností a pojetí myšlení v rámci cíle této práce respektuje kresebný, psychologický a řečový vývoj jedince (viz kapitoly 1.3 a 2.5).

5.1 Výzkumná otázka a design výzkumu

Výzkumná otázka byla formulována takto: *„Jak působí zařazení výuky výtvarného jazyka do hodin výtvarné výchovy na myšlení a komunikační schopnosti žáků sedmé třídy?“*

K zodpovězení výzkumné otázky byl použit kvalitativní výzkum ve formě případové studie²³. *„Termínem ‚kvalitativní výzkum‘ rozumíme jakýkoli výzkum. Jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10) Kvalitativně orientovaný výzkum v pedagogice pracuje s malou skupinou osob. Z filozofického hlediska vychází z fenomenologie, zdůrazňuje subjektivitu lidského jednání a připouští více realit. Snaží se zkoumanému jevu porozumět, nesnaží se o jeho vysvětlení. (Chráška, 2016, s. 29)

Výzkumným vzorkem této případové studie je sedmá třída základní školy.

²³ *„Výzkum pomocí případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.“* (Hendl, 1997 s. 101) *„V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“* (Hendl, 1997 s. 102)

6 Výzkumná sonda

Výzkumným vzorkem pro tuto práci jsou žáci sedmé třídy základní školy Petřiny Sever. Tato kapitola podává informace o základní škole, školním vzdělávacím programu, a třídě samotné. Je zde zahrnuta i dokumentace výtvarné pracovny, ve které výuka výtvarné výchovy na této škole probíhá.

6.1 ZŠ Petřiny Sever

Výzkum probíhal na základní škole Petřiny Sever. Tato škola se sídlem na Praze 6 byla otevřena roku 1961. V současnosti ji v 21 třídách navštěvuje 480 žáků. Na prvním stupni škola žákům nabízí projekt *Začít spolu* a od 6. tříd výtvarné zaměření a rozšířenou výuku řemesel. (Oficiální stránky ZŠ Petřiny Sever) ZŠ Petřiny Sever je také školou fakultní, spolupracuje s PedF UK a nabízí jejím studentům praxe. Mimo rozšířenou výuku výtvarné výchovy je škola významná také svým inkluzivním přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve škole je zaměstnáno 30 asistentů pedagoga, kteří působí jak na prvním, tak i na druhém stupni.

„Hlavním rysem a dlouhodobým koncepčním záměrem ZŠ PETŘINY - SEVER, je demokratizace, tvorba zdravého prostředí pro žáky, učitele i ostatní zaměstnance. Vytváření prostředí s přátelskou, vstřícnou atmosférou, které motivuje žáky k učení a tvořivé práci. Snahou vedení školy je umožnit pedagogům prostor pro realizaci široké nabídky vyučovacích metod, podpora tvůrčího myšlení, zájmu o sebevzdělávání a profesní růst. Společným cílem je rozvíjet žákovy schopnosti komunikace, spolupráce, samostatného tvůrčího myšlení s důrazem na vlastní odpovědnost. Klasická výuka je obohacována různými formami a metodami práce, kooperativní výukou, projektovým vyučováním, kritickým myšlením.“ (ŠVP ZŠ Petřiny Sever, s. 5)

6.1.1 Školní vzdělávací program

V tomto oficiálním dokumentu školy je charakteristika předmětu pro nevýtvarné třídy charakterizována takto:

„V nevýtvarných třídách předmět vyučujeme v 6.- 9. ročníku a to s dvouhodinovou časovou dotací v 6. a 7. třídě a s jednodinovou dotací v 8. a 9. třídě. Třídy nejsou půleny, ale metody a formy práce jsou (i když v omezeném měřítku) podobné jako ve výtvarných třídách. U dětí se snažíme především rozvíjet smysl pro krásu a estetično, důraz dáváme na osobní prožitky při vlastní práci a také k odpovědnosti za výsledek a dokončení práce. Integrujeme téměř všechna

průřezová témata, zejména osobnostně-sociální výchovu. Již z charakteru předmětu vyplývá individuální přístup ke každému žákovi. Vždy bereme ohled na možnosti a schopnosti každého žáka.“ (ŠVP ZŠ Petřiny Sever, s. 189)

Jako výchovné a vzdělávací strategie k tomuto předmětu škola uvádí:

Výchovné a vzdělávací strategie:

- **Kompetence k učení a řešení problémů:**
 - Nabízíme zpracování vlastních návrhů nebo alespoň námětů blízkých žákům, což napomáhá vlastní snaze se zamýšlet nad vzniklými problémy a hledat potřebná řešení.
 - Využíváme různé metody vyučování (skupinové, kooperativní, projektové)
 - Propojujeme učivo s praxí

 - **Kompetence komunikativní**
 - Podněcujeme žáky, aby o svých návrzích diskutovali
 - Umožňujeme jim obhajovat a provádět vlastní řešení
 - Umožňujeme vlastní hodnocení a prezentaci výsledků

 - **Kompetence sociální a personální**
 - Umožňujeme žákům spolupráci ve skupinách
 - Vedeme je k odpovědnosti za vlastní práci, pracovní místo

 - Podporujeme různost názorů a osobní odlišnosti mezi žáky
 - Zadáváme úkoly, kdy žáci pracují i pro druhé a pro školu či obec

 - **Kompetence občanské**
 - Odmítáme "parazitování" na cizích nápadech
 - Zdůrazňujeme souvislost práce s ekologií a potřebou ochrany životního prostředí
 - Exkurzemi a návštěvami výstav, historických objektů vedeme žáky k hrdosti na naše kulturní dědictví
 - Vedeme žáky k pochopení života postižených či jinak handicapovaných lidí

 - **Kompetence pracovní**
 - Vedeme žáky k bezpečnému používání nástrojů, k úspoře materiálu i energie, dodržování pravidel bezpečnosti, využívání znalostí, dalšímu vzdělávání a profesnímu zaměření
- Probíráme zacházení s odpady a důsledně dodržujeme platné zásady

Obrázek 14 – Výchovné a vzdělávací strategie výtvarné výchovy v ŠVP ZŠ Petřiny Sever

Jako jednu z kompetencí škola uvádí kompetenci komunikativní, která navazuje na kompetenci k učení a řešení problémů. Zde můžeme vidět praktický příklad obsahu kapitoly 2 a zejména pak kapitol 2.3 a 2.4, týkajících se myšlení a komunikace.

6.2 Výtvarná pracovna

Výtvarná učebna se nachází v suterénu vedle šaten. Je k dispozici všem žákům druhého stupně a členům výtvarného kroužku. Uspořádání lavic není frontální, zasedací pořádek není daný, ale žáci často sedají v ustálených skupinách. V pracovně je vystavena plošná i prostorová tvorba žáků, velké skříně stojící u jedné stěny místnosti obsahují materiály, které škola žáků poskytuje a zároveň slouží jako úložný prostor pro uskladnění tvorby žáků.



Obrázek 15 - Učebna výtvarné výchovy

6.3 Výzkumný vzorek

Ačkoli se jedná o školu s možností výtvarného zaměření na druhém stupni, byla pro účel této práce zvolena třída nevýtvarná, 7.C. Toto rozhodnutí bylo učiněno primárně z důvodu absence vlivu dalšího výtvarného vzdělání na žáky. Jedná se, dle slov učitelky o „nejhorší třídu“ a to jak v rámci chování, tak v rámci výkonu. Kolektiv tvoří 23 žáků, z toho 12 dívek a 11 chlapců. Ve třídě působí sdílený asistent pedagoga, jsou zde přítomni 4 žáci s SVP (ADHD, poruchy učení), z toho 2 s podpurným opatřením 3. stupně.

6.4 Metody sběru dat

Jako výzkumné metody byly v této práci použity: analýza produktu činnosti, polostrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Sběr dat pro výzkumnou část této práce probíhal v hodinách výtvarné výchovy žáků sedmé třídy základní školy, které byly pro tento výzkum po dobu 6 týdnů vyhraněny.

6.4.1 Rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy byl nahrán a přepsán do záznamu. (viz kapitola 6 a příloha č. 1) Stránka *Akademické-texty.cz* definuje polostrukturovaný rozhovor takto: „*Polostrukturovaný rozhovor je flexibilní metoda, která kombinuje předem stanovené otázky s možností větvení a postupného rozšiřování okruhu otázky a jejich integrování do odpovědí respondentů podle konkrétního tématu a řešených problémů.*“

Učitelka výtvarné výchovy zároveň žáky vyučuje český jazyk. Součástí výzkumné činnosti byl úvodní rozhovor a náslechová hodina s učitelkou. Cílem polostrukturovaného rozhovoru bylo zjistit, jak učitelka zařazuje výuku výtvarného jazyka do svých hodin v rámci učiva, zadání a hodnocení výtvarných úkolů. Dále se zaměřuje na získání informací o komunikačních schopnostech žáků z pohledu pedagoga. Náslech probíhal u třídy 9. A, které má vyučování před třídou 7. C, souběžně s náhledem do hodin probíhal i rozhovor, jelikož žáci měli zadanou samostatnou práci na rozsáhlém výtvarném projektu a sporadicky chodili své práce s pedagožkou konzultovat. V přepisu rozhovoru jsou uvedeny zástupní znaky U (učitelka) a A (autorka). Příprava na rozhovor se skládala z tematického okruhu otevřených otázek.

Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že žáci, v porovnání s vrstevníky z výtvarné třídy, mají deficity primárně ve čtení s porozuměním, což se odráží na jejich výkonu nejen v českém jazyce. Z tohoto důvodu žáci nepracují s žádnou učebnicí. I přes učitelčiny snahy o vedení k vizuální gramotnosti žáci tuto kompetenci nezískali. Učitelka zmínila zařazování povedených prací od žáků nevýtvarných tříd do výstav pořádaných pro žáky třídy výtvarné jako motivaci. Tato motivace má na některé jedince pozitivní efekt, ti jsou pak hodnoceni stejným způsobem jako jejich výtvarně zaměřené vrstevníky, u nichž kritéria hodnocení zahrnují i elementy výtvarného jazyka. Rozhovor zde fungoval jako úvodní screening.

6.4.2 Využití pracovních listů

Vypracování pracovního listu bylo žákům vždy zadáno na začátku vyučovací hodiny. Při prvním setkání byli v rámci GDPR žáci požádáni o vymyšlení si originální přezdívky, pod kterou se budou při následujících setkáních podepisovat. Toto opatření bylo zavedeno pro přesnější kontrolu vzorku a možnost případného progresu jedinců. Žáci měli možnost se v průběhu hodiny ptát na nejasnosti, k zodpovídání dotazů byli k dispozici autorka této práce, učitelka výtvarné výchovy a asistent pedagoga (shodou okolností vzdělaný i v kunsthistorickém oboru). Žáci byli v průběhu hodiny nabádáni k opakovanému čtení zadání, jelikož 4 průběžné pracovní listy byly navrženy tak, aby je bylo možné vypracovat za použití informací v úvodním textu. Pro vyplnění mezipředmětové křížovky bylo možné využití chytrého telefonu, ale pouze jen na posledních 5 minut vyučování. Žáci tedy nejnáročnější otázky dohledávali na internetu. Stejně pravidlo platilo, když se v listu vyskytla jiná úloha s použitím telefonu, žáci měli pouze pět minut na vyhledání informací. Ačkoli měli žáci pracovat samostatně, v hodinách často nad jednotlivými úlohami vznikaly hlasité diskuze, které výrazně podporovalo uspořádání učebny.

Analýzou produktu činnosti pracovní listy vytvořené pro tuto práci (viz přílohy č. 2-7).

6.4.3 Zúčastněné pozorování

„Participantní pozorování zahrnuje přímou účast na dění, pozorování, analýzu dokumentů, interview s účastníky situací a informanty a introspekci a hodí se pro studium prakticky všech aspektů lidské existence.“ (Hendl, 1997 s. 117) Zúčastněný pozorovatel se stává součástí skupiny, se kterou navazuje přirozené vztahy (V případě tohoto výzkumu byla má role pozorovatelky prolnta se společenskou rolí nové učitelky). Sám se účastní dění, ve kterém se předmět zkoumání projevuje. Ve výzkumné části této práce bylo zúčastněné pozorování způsobem, kdy je pozorovatel primárně jako participant, což znamená, že se o jeho poslání ví. Žákům bylo i učitelce bylo sděleno, že se jejich jazykové projevy a komunikační situace, stejně jako obsah vyplněných pracovních listů, budou zaznamenávat.

Mezi nashromážděná data z účastněného pozorování ve třídě patří úryvky z rozhovorů žáků, jejich případná snaha o spolupráci či vzájemnou motivaci, ale také výkyvy v třídním klimatu, zasedací pořádek.

7 Analýza dat

Nashromážděná data byla analyzována metodou otevřeného kódování. „*Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zajištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných. Během tohoto procesu jsou zvažovány a zkoumány naše vlastní, a i cizí domněnky o jevu, což vede k novým objevům.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43) Tato metoda je součástí tzv. *zakotvené teorie*. „*Zakotvená teorie je kvalitativní pojetí výzkumu, které společně vyvinuli Glaser a Strauss. Její systematické techniky, postupy a analýzy umožňují badateli vytvářet teorie vycházející z empirického základu, které splňují všechny požadavky kladené na ‚dobrou‘ vědu: validita, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost, a ověřitelnost.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43)

7.1 Kód „Popis pozorování“

Vymezení kódu: Kódem „**popis pozorování**“ jsou označeny ty zápisy v pracovních listech a diskuzní části z hodin, které vykazují vlastní vyjádření zrakového vnímání.

Některá slovní spojení v sobě nesou hodnotící aspekty vůči vlastní percepci jako například kladné „*kouká se mi lépe*“ či negativní „*přechází mi oči,*“ ale také neutrální „*můžeme spatřit.*“

„**Popis pozorování**“ se propсал i do tvorby žáků, zejména při popisu „**popisu procesu tvorby a reflexu**“, kdy v otázce věnované záznamu postupu tvorby pouze jeden žák uvedl, že před kresbou zátiší si předmět nejprve prohlédne.

7.2 Kód „Možnosti tvorby“

Vymezení kódu: V kódu „*možnosti tvorby*“ jsou do sebe zahrnuty všechny techniky, média a jednotlivé části pracovních postupů ve výtvarné tvorbě, které žáci buď sami využívali při plnění výtvarných úkolů, nebo je při vyplňování pracovních listů vypisovali jako odpovědi na zadané otázky.

Mezi možností tvorby tedy patří „*rýsujeme, tvoříme, malování, vyrábění...*“ ale také nápad ofrotovat do úkolu texturu kartonu, sloužícího jako podklad pro jiné umělecké dílo, které visí v učebně. Dalším projevem možností tvorby byl úhel pohledu, kdy žákyni připadalo složité převést oblíbené místo v parku do souhry geometrických tvarů z určitého pohledu, proto zvolila ptačí perspektivu, aby si techniku geometrické stylizace usnadnila.

Z rozhovoru s učitelkou se objevují pojmy „*pracovat z fantazie*“ a „*jak to tam dávaj přímo z tuby,*“ z čehož věta „*jak to tam dávaj přímo z tuby*“ je ve spojení s kódem „**popis procesu tvorby a reflexe.**“

7.3 Kód „Příklady z běžného života“

Vymezení kódu: Kód „*příklady z běžného života*“ v sobě shromažďuje všechna slovní spojení zahrnující konkrétní činnosti, která žáci při vyplňování pracovních listů, společných diskuzích a rozhovorech, ale komentářích v hodinách zmínili.

Slovní spojení spadající pod tento kód byla získávána především z otázek typu „*Kde můžeme vidět...*“ Odpovědi tak může být „*na stole, venku, v tašce...*“

Často je jedná o přísudek a předmět: „*Když ohneš papír.*“

Ačkoli se výpovědi z přiřazené k tomuto kódu částečně překrývají s výpověďmi z kódu „**přirovnání a asociace,**“ nejsou s nimi totožné. S „**příklady z běžného života**“ mají žáci empirickou zkušenost, jedná se především o činnosti a známé předměty, které se vážou ke konkrétnímu nálezu (nalezení linie v linkovaném sešitě), ne pouze k jeho připodobnění na základně vnější podobnosti či emoční vazbě. Tyto předměty a činnosti nesouvisí s výtvarnou tvorbu, stojí mimo obor výtvarné výchovy, i když jsou zaštiťovány jejím pojmem. Například otázkou „*Kde můžeme vidět linie?*“

Kód se váže na kód „**možnosti tvorby,**“ je pro něj inspiračním zdrojem.

7.4 Kód „Popis procesu tvorby a reflexe“

Vymezení kódu: Kódem „*popis procesu tvorby a reflexe*“ je myšlen verbální či psaný popis vlastní práce a její sebehodnocení. Stránka *ABC.cz*: Slovník cizích slov udává ke slovu *reflexe* synonymum *zrcadlení*. Významem tohoto slova je myšlení o myšlení samém, zvážení okolností/souvislostí.

Reflektivní výpovědi žáků spadající pod tento kód v sobě nesou určité citové zabarvení – je možné z nich vyčíst, zda se žáci hodnotí kladně nebo záporně, či jaký měli z práce v hodině zážitek. Jsou spojovány s citově nezabarveným popisem tvorby, kde se žáci vyjadřovali například takto:

„*Nejdříve jsem si načrtl obrys, nejdéle mi trvaly detaily.*“

„Prostě jsem kreslil penál a snažil se co nejvíc.“

Z rozhovoru se žákem:

Žák P: *„Paní učitelko, já to nestihnu“*

Já: *„To nevadí, dneska toho bylo víc a viděla jsem, že jsi pracoval.“*

Žák P: *„Ale nemyslím si, že jsem pracoval hezky.“*

Já: *„A co si myslíš, že bys měl udělat pro to, abys pracoval hezky?“*

Žák P: *„No mě mrzí, že jsem to nedodělal a dycky se někde zaseknul a nepokračoval dál, protože jsem to fakt dodělat chtěl.“*

7.5 Kód „Názory a vysvětlení“

Vymezení kódu: Kód „**názory a vysvětlení**“ obsahuje výčet vyjádření a odůvodnění myšlenkových pochodů a postojů žáků a učitelky. Obsahuje nějaký soud, většinou založený na domněnce. Jindy vychází z osobní zkušenosti a preferencí.

V pracovních listech se často objevovali odpovědi typu *„něco se mi (ne)líbí, protože...“* například *„Mikina je mi velmi příjemná, protože má vevnitř kožíšek.“*²⁴ *„Myslím si, že to slouží to k odhlučnění.“*

V diskuzi o principu optických klamů zaznělo *„Já si myslím, že to mozek nezvládá.“*

Příkladem souvislosti s kódem „**rozbor uměleckých děl a předmětů za pomoci elementů VJ**“ je *„Přijde mi, že to má barvy, které se hodí do metra, protože světlé by byly divné.“*²⁵

7.6 Kód „Přirovnání a asociace“

Vymezení kódu: Kódem „**přirovnání a asociace**“ jsou myšlena jakákoli připodobnění k existujícím předmětům, bytostem či dílům, vyřčením či písemným zaznamenáním při interpretaci vizuálních opor a vyplňování mezipředmětové křížovky. Stránka *Přirovnej.cz* definuje přirovnání jako připodobnění něčeho na základě podobnosti dvou významů, spojuje je s lidskou kreativitou a představivostí. Stránka *ABC.cz*: Slovník cizích slov vysvětluje pojem

²⁴ Při rozboru textur oblečení

²⁵ Interpretace formy a funkce designu stanic metra linky A

asociace jako mentální spojení, či vztah mezi myšlenkami, pocity, pojmy, vzpomínkami a vjemy. Obě definice se uplatňují ve vymezení kódu, ale taky v charakteristice jeho vztahů s kódy ostatními.

Příkladem je přirovnání „*jako by to bylo vodovkama*“ nebo asociace „*připomíná mi to pop it*.“

Od kódu „**příklady z běžného života**“ se odlišuje svou imaginativní podstatou a komplexností. „**Přirovnání a asociace**“ do sebe akumulují více obsahů, jimiž je v případě reakce na design stanic metra A větou „*připomíná mi to pop it*“, plasticita, výskyt polokoulí, hladký povrch, struktura předmětu... „**Příklady z běžného života**“ pro tento kód fungují jako cvičené pozorování, jakýsi předstupeň.

7.7 Kód „**Rozbor uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ**“²⁶

Vymezení kódu: Kódem „**rozbor uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ**“ jsou označeny všechny pokusy o formální interpretace vizuálních příloh i předmětů denní potřeby.

V pracovních listech se vyskytovaly odpovědi typu „*(organické tvary) jsou víc oblé a jsou hezčí a víc abstraktní*“ nebo „*barvy do sebe splývají*“ či samostatně stojící přídavná jména jako „*vroubkatá, hladký, tmavý...*“ Opačný postup, tedy od popisu v zadání k uhádnutí konkrétnímu předmětu, byl využit například v mezipředmětové křížovce – „*Vertikální podoba ledu*“. Tento úkol se pro mnohé žáky zdál v textové podobě téměř nesplnitelný, s přenesením do vizuální podoby se však stal prostým.

Příkladem z rozhovoru s učitelkou výtvarné výchovy je náhled do tvorby žáků: „*Hodně abstraktní geometrický věci*.“

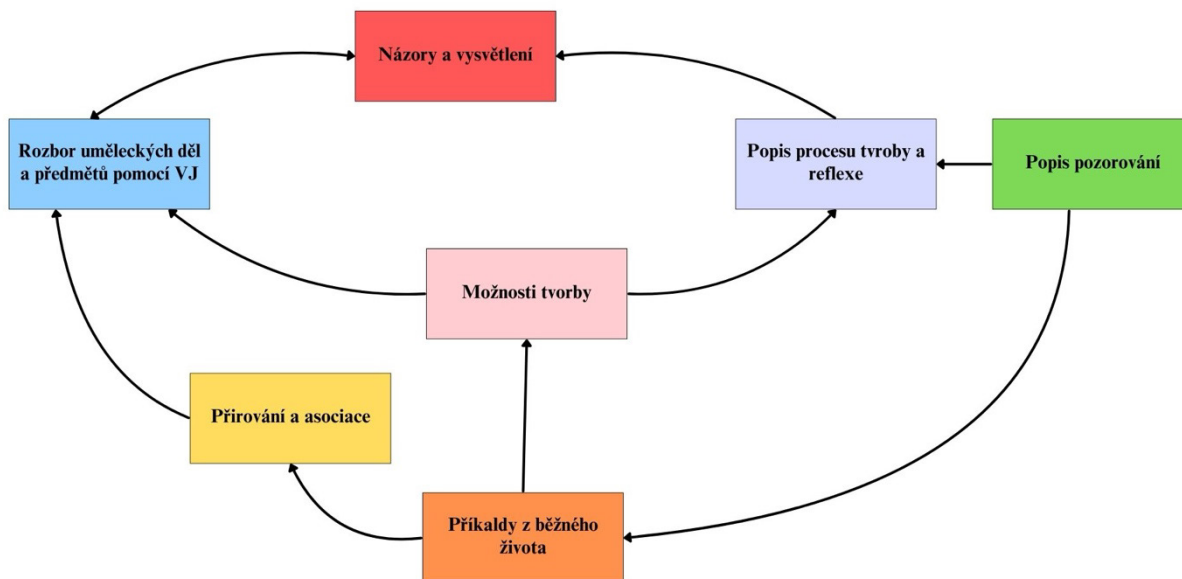
Všechny výše uvedené kódy jsou určitým způsobem provázány s tímto kódem.

7.8 Interpretace analýzy dat

V datech nashromážděných v této výzkumné sondě bylo nalezeno 7 kódů, které byly pomocí axiálního kódování²⁷ uspořádány do tohoto vztahu:

²⁶ Výtvarný jazyk

²⁷ „*Soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi.*“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70)



Obrázek 16 - Uspořádání axiálního kódování

Všechny kódy jsou určitým způsobem vzájemně provázané s kódem „**rozbor uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ.**“ Ve výše uvedeném schématu vidíme „**popis pozorování**“ jako klíčový krok pro funkci diagramu. Popisem pozorování si žák uvědomuje proces zrakové percepce, vnímá vizuální podněty a může je dále zpracovávat (viz kapitola 1). Podněty, které jedinec již zná a má „navnímané,“ jsou primárně předměty denní potřeby, ve spojení s činnostmi, v při nich jsou tyto předměty využívány či viděny, můžeme hovořit o „**příkladech z běžného života.**“ „**Popis pozorování**“ se dále může prolínat do „**popisu procesu tvorby a reflexe,**“ kdy se pozorování stane prvním krokem v tvorbě (například při kresbě podle modelu či malbě zátiší). „**Popis procesu tvorby a reflexe**“ může předcházet „**názorům a vysvětlením,**“ v diskuzích žáci například zmiňovali, že se v úkolu snažili o nějaký výsledek, ale nemyslí si, že se povedl, protože dle jejich názoru není výtvarná výchova jejich silnou stránkou, jelikož jim chybí potřebné vlohy.

„**Názory a vysvětlení**“ vztahující se k jednotlivým úkolům se postupně skrze oproštění od emocí začaly vzájemně ovlivňovat s „*rozboru uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ.*“ Odpovědi na otázky týkající se postojů žáků a jejich vysvětlení se staly obsáhlejší a konkrétnější, jelikož žáci používali více slov vycházejících z pojmů VJ. Jako příklad můžeme uvést „*Moje oblečení je příjemné, protože je hladké*“ – žák zde odůvodňuje své pocity na základě kladné haptické zkušenosti s texturou.

Výše uvedený kód „**příklady z běžného života**“ se dále vztahuje ke kódu „**přirovnání a asociace**“, pro něž jsou základním zdrojem. Jedinec tyto načerpané podněty uvádí do vztahů na základě vizuálních podobností a uplatňuje tak princip vizuální gramotnosti (viz kapitola 2.1) Tyto podobnosti dále identifikuje v „**rozboru uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ**.“ Z kódu „**příklady z běžného života**“ částečně vychází i kód „**možnosti tvorby**“, který využívá činnosti výtvarné, v tomto vztahu nevýtvarné, k naplnění cílů procesu tvorby, jež jsou zahrnuty v kód „**popis procesu tvorby a reflexe**.“ „**Možnosti tvorby**“ jako takové mohou být i součástí „**rozboru uměleckých děl a předmětů pomocí elementů VJ**“, kdy žák spojuje kresbu s linií či geometrickou abstrakci s tvarem.

Pro žáky byla výuka výtvarného jazyka zprvu téměř děsivá, tohoto dojmu nabyli především z neznámých slov a jim smysl nedávajících úkolů, které jim byly v pracovních listech předloženy. Postupným převáděním těchto zdánlivě nesrozumitelných vět do běžného jazyka a hledáním synonym se však žáci začali učivu otevírat. Osvojování výtvarného jazyka probíhala obdobně, jako vývoj jedince popsany v kapitole 1.3. Tomuto vývoji odpovídá i diagram sestavený na základě axiálního kódování. Nejdříve se žáci učili zrakovou zkušeností skrze popis toho jak a co vidí. Dále jednotlivé vjemy připodobňovali ke komplexnějším vizuálům, přemýšleli nad nimi – Z jakých jsou materiálů? Jak vznikají? Jak se dají přetvořit nebo jinak využít k tvorbě? V pracovních listech si tyto možnosti vyzkoušeli, proces zaznamenávali a tvorbu reflektovali. Svě odpovědi vysvětlovali a na probíranou problematiku sdělovali své názory. Vzhledem ke struktuře pracovních listů výtvarný jazyk přejímali a aplikovali ho jak v úkolech tvůrčích, jazykových i logických. Jejich odpovědi v pracovních listech se staly obsáhlejšími, diskuze méně odbíhaly od tématu a názory žáků byly mnohem častěji podloženy argumenty. Výtvarný jazyk se začal více propisovat do odpovědí, ale i otázek žáků, které byly s postupem času mnohem konkrétnější. „*Poradíte mi? Já nevím*“ Vystřídalo například „*Když se tam po mně chce interpretace, tak o píšu, co vim a vidim, žejo?*“

Po tomto šestitýdenním cvičení se žáci lépe orientovali ve vizuálních oporách a klesal počet vyřknutí „*já to nechápu*“ již v začátku hodiny. Při závěrečném setkání si žáci byli schopni si nejasností vysvětlovat navzájem, respektovali také systém opakovaného čtení zadání a soustavnou práci s úvodním textem procvičovali čtení s porozuměním. Asistent i učitelka uvedli, že se žáci každý čtvrtek ptali, jestli přijdu a na práci odlišného formátu se těšili. Učitelka nakonec požádala o zaslání prázdných pracovních listů, jelikož, jako je tomu v kapitole 4.3, by ráda tohoto principu v některých hodinách využívala.

8 Závěr

Cílem bakalářská práce *Výtvarný jazyk jako učivo na druhém stupni ZŠ* bylo teoretické i praktické propojení osvojení výtvarného jazyka komunikačními dovednostmi.

Práce byla rozdělena na část teoretickou, část didaktickou a část praktickou výzkumnou. Teoretická část se věnovala především vymezení pojmu *výtvarný jazyk*, jeho zakořenění v modernistické didaktice a jeho v souvislosti s komunikační dovedností dětí, především pak žáků druhého stupně. V teoretické části byl zmapován vývoj jedince ze stránky psychologické, řečové a výtvarné. Tyto teoretické základy byly provázány s kurikulárními dokumenty určenými pro výuku výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Studium těchto souvislostí bylo oporou pro didaktickou i praktickou část této práce.

Tvorba pracovních listů v didaktické části bakalářské práce byla úzce spjata se studiem modernistických laděných učebnic výtvarné výchovy od autorů Bláha, Šamšula, Slavík, které kdysi bývaly i mou gymnaziální studijní oporou. Z učebnic byly čerpány vizuální opory a myšlenky podněcující k vnímání okolního světa jako uměleckého díla – ne však jako na piedestal postavené nedotknutelné krásy, ale jako podnětu pro nastartování kognitivního procesu, jenž vede k pokládání si otázek rozvíjející abstraktní a kritické myšlení a s ním i komunikační dovednosti. Další důležitou kapitolou pro tuto část byla kapitola 1.1, v níž byly základní elementy výtvarného jazyka podrobeny důkladnému rozboru, jenž umožnil sestavení těchto didaktických materiálů, které byly v části výzkumné použity jako jeden z výzkumných nástrojů.

Výzkumná část této práce měla za cíl zjistit, jak působí výuka výtvarného jazyka na komunikační schopnosti žáků sedmé třídy základní školy. Pro zodpovězení výzkumné otázky byl využit design kvalitativního výzkumu ve formě případové studie. Pro sběr dat byl zvolen přepis audiozáznamu, účastněné pozorování a rozbor vypracovaných pracovních listů žáky sedmé třídy. Nashromážděná data byla analyzována metodou otevřeného kódování, nalezené kódy byly posléze propojeny do vzájemných vztahů na základě axiálního kódování na základě výzkumné otázky.

Výzkumná sondy poskytuje pohled na současný stav komunikačních schopností žáků sedmé třídy ve vztahu k výtvarnému jazyku, ale také nástin možností jejich rozvíjení. Šestitýdenní obsahově nabitá výuka výtvarného jazyka měla na žáky místy až vyčerpávají vliv, proto bych využívání pracovních listů v praxi nedoporučovala využívat takto intenzivně, jak je již zmíněno

v kapitole 4.3. Asistent se k povaze pracovních listů vyjádřil jako ke způsobu „*zavařování mozků tím správným způsobem.*“ Výsledkem výzkumu bylo pozitivní působení výtvarného jazyka na komunikační dovednosti nejen ve výtvarné výchově, ale také v běžné komunikaci, kdy žáci skrze osvojované znalosti dokázali například konkrétněji formulovat dotazy a argumenty, ale vykazovali také známky sebejistoty v procesu výtvarné tvorby, interpretace uměleckých děl a kladení dotazů týkajících se probíraného tématu. V závěru bych ráda vyzdvihla vstřícnost a spolupráci pedagogických pracovníků ZŠ Petřiny, jenž mi tento výzkum umožnili zrealizovat a přispět tak realizaci výzkumné části této práce a obohacení mé pedagogické praxe.

9 Prameny

Seznam literatury

BLÁHA, Jaroslav. *Výtvarné umění a hudba, Tvar, prostor a čas I/I*. Praha: TOGGA, 2012.

ISBN 978-80-87258-69-9.

DVOŘÁKOVÁ, Lenka. *Miloš Sovák*. Bakalářská práce, vedoucí PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D. Praha: Pedagogický fakulta Univerzity Karlovy, Katedra speciální pedagogiky, 2013.

Dostupné také

z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/56137/BPTX_2010_2_11410_0_284_980_0_106974.pdf?sequence=1.

FULKOVÁ, Marie. Když se řekne... vizuální gramotnost. In *Výtvarná výchova*, 2002, 42, 4. ISSN 1210-3691.

HAZUKOVÁ, Helena, Pavel ŠAMŠULA a Univerzita Karlova. *Didaktika výtvarné výchovy*, [Díl] 1. Praha: Karolinum, 1991, ISBN 80-7066-368-5. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:898a40e0-ec53-11e8-9210-5ef3fc9bb22f>

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, s. 4. ISBN 80-7184-549-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:732b8537-03e1-404a-8582-dbb037fceace>

HOSTINSKÝ, Otakar a Hana SCHNEIDEROVÁ. *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 102. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a8030790-833e-11e5-bf6c-005056825209>

HORÁKOVÁ, Daniela. *Výmarská republika a její reflexe v dobových médiích*. [Diplomová práce]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Katedra společenských věd, 2017. Vedoucí práce: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

HRADSKÁ, Michaela. *Struktury a textury*. Online, Diplomová práce, vedoucí PaedDr. Hana Stadlerová. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 2007. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/zlsb2/Diplomova_prace.pdf. [cit. 2025-04-10].

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANDREŠŠÁK, Šárka. Umění, vnímání a vizuální myšlení v kontextu teorií Rudolfa Arnheima. Online. *Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica*. 2019, roč. 2019, č. 2, s. 201-207. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=898987>.

KAFKOVÁ, Helena. Plánování výtvarných činností. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-140-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLEE, Paul. *Pedagogický náčrtník*. Triáda, 2013. ISBN 978-80-7474-063-3.

KLOOSTER, David, *Co je kritické myšlení?* 2000. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

KREJČÍ, František. *Psychologie, 2. [díl], Část 1: Elementární jevy duševní. Čítí a vnímání*. Praha: Dědictví Komenského, 1904, Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:500d26f0-cafe-11e3-85ae-001018b5eb5c> KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:256eccc0-6f61-11e9-80b3-5ef3fc9ae867>

ROESELVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha 8: SARAH, 2004. ISBN 80-902267-5-2

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Učitelé výtvarné výchovy a jejich znalosti kurikula*. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 322–327), 2011, Brno: Masarykova univerzita.

VRBOVÁ, R. et al. POSILOVÁNÍ SLUCHOVÉ A ZRAKOVÉ PERCEPCE. Online. In: *Katalog podpůrných opatření*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN 978-80-244-4676-9. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993, ISBN 80-85241-30-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:69716580-9c30-11e4-9a7e-5ef3fc9bb22f>

WEBEROVÁ, Sylvie. *Malba jako fyzická, gestická akce, gesto a tělesnost ve výtvarném umění*. Online, Diplomová práce, vedoucí doc. ak. mal. Zdeněk Hůla. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta Katedra výtvarné výchovy, 2012. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/43961/120078034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2025-04-10].

Seznam elektronických zdrojů

ABZ.cz: *slovník cizích slov*. Online. Slovník-cizich-slov.abz.cz. 2005. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz>. [cit. 2025-04-09].

Co je to přirovnání? Online. In: *Přirovnej.cz*. 2022. Dostupné z: <https://www.prirovnej.cz/co-je-to-prirovnani/>. [cit. 2025-04-09].

Lidé v INSEA: Předsedové organizace. Online. In: . 2016. Dostupné z: <https://www.insea.cz/z-historie>. [cit. 2025-04-12].

Typologie v psychologii. Online. In: Wikisofia.cz. 2019. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Typologie_v_psychologii. [cit. 2025-04-09].

Neverbální komunikace, její funkce a jednotlivé složky. Online. In: Wikisofia.cz. 2016. Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Neverbální_komunikace_její_funkce_a_jednotlivé_složky. [cit. 2025-04-10].

Několik tipů pro vytvoření polostrukturovaného rozhovoru. Online. In: *Akademicke-texty.cz*. 2023. Dostupné z: <https://www.akademicke-texty.cz/l/nekolik-tipu-pro-vytvoreni-polostrukturovaneho-rozhovoru/>. [cit. 2025-04-10].

PLECHATÁ, Adéla. *Test abstraktního myšlení: Uživatelský manuál*. Online. In: . Dostupné z: https://www.tcconline.cz/wp-content/uploads/files/ABS_BASIC_manual.pdf. [cit. 2025-04-10].

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. Online. Praha, 2022. Dostupné z: <https://www.zspetriny.cz/soubor-svp-1070-.pdf>. [cit. 2025-04-09].

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Barevný kruh Johanneese Ittena.....	10
Obrázek 2 - Jiří Sopko: Dámičky opět, 1972, olej, plátno 180x200 cm	12
Obrázek 3 - Jiří Sopko: Hry, 1987, akryl, plátno, 147x160cm.....	12
Obrázek 4 - Viktor Pivovarov: Z knihy F. Skudra: Jedět slonyško po nebu, 1967, knižní ilustrace, akvarel.....	13
Obrázek 5 - Viktor Pivovarov: Moskevská gotika, 2008, olej a plátno, 160 x 125cm	13
Obrázek 6 - Karel Malich: Světlo, 1993, pastel, papír, 100x70cm	15
Obrázek 7 - Karel Malich: Vnitřní světlo I, 1977, drát, barva, hliníkové trubky.....	15
Obrázek 8 - Hugo Demartini: Akce v krajině, 1968.....	16
Obrázek 9 - Hugo Demartini: Mimo vymezené místo, 1976-77, dřevo, sololit, kov, barva, 116x116cm	16
Obrázek 10 – Očekávané výstupy, RVP ZV, 2, stupeň ZŠ	29
Obrázek 11 – Učivo RVP ZV, 2. stupeň ZŠ.....	31
Obrázek 12 – Série učebnic Průvodce výtvarným uměním	32
Obrázek 13 – Učebnice Obrazážna v hlavě.....	33
Obrázek 14 – Výchovné a vzdělávací strategie výtvarné výchovy v ŠVP ZŠ Petřiny Sever ..	37
Obrázek 15 - Učebna výtvarné výchovy	38
Obrázek 16 - Uspořádání axiálního kódování.....	45

Zdroje obrázků

- Obrázek 1 – Barevný kruh Johanneese Ittena
File:Farbkreis Itten 1961-CMKY.svg. Online. In: Wikimedia Commons. 2010. Dostupné z: <https://www.bargello.cz/blog/nebojte-se-barev-i/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 2 – Jiří Sopko: Dámičky opět, 1972, olej, plátno 180x200 cm
KLIMEŠOVÁ, Marie. *Jiří Sopko*. Online. In: Artlist. 1995. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/jiri-sopko/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 3 – Jiří Sopko: Hry, 1987, akryl, plátno, 147x160cm
KLIMEŠOVÁ, Marie. *Jiří Sopko*. Online. In: Artlist. 1995. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/jiri-sopko/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 4 – Viktor Pivovarov: Moskevská gotika, 2008, olej a plátno, 160 x 125 cm
ŠINDELKOVÁ, Mariana. *Viktor Pivovarov*. Online. In: Artlist. 2012. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/viktor-pivovarov/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 5 – Viktor Pivovarov: Z knihy F Skudra: Jedět slonyško po nebu, 1967, knižní ilustrace, akvarel
ŠINDELKOVÁ, Mariana. *Viktor Pivovarov*. Online. In: Artlist. 2012. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/viktor-pivovarov/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 6 – Karel Malich: Světlo, 1993, pastel, papír, 100x70cm

- HAUSER, Jakub. *Karel Malich*. Online. In: Artlist. 2010. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/karel-malich/>. [cit. 2025-04-04].
- Obrázek 7 – Karel Malich: Vnitřní světlo I, 1977, drát, brava, hliníkové trubky
HAUSER, Jakub. *Karel Malich*. Online. In: Artlist. 2010. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/karel-malich/>. [cit. 2025-04-04].
 - Obrázek 8 – Hugo Demartini: Akce v krajině, 1968
FIŠER, Marcel. *Hugo Demartini*. Online. In: Artlist. 2010. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/hugo-demartini/>. [cit. 2025-04-04].
 - Obrázek 9 – Hugo Demartini: Mimo vymezené místo, 1976-77, dřevo, sololit, kov, barva, 116x 116 cm
FIŠER, Marcel. *Hugo Demartini*. Online. In: Artlist. 2010. Dostupné z: <https://artlist.cz/umelci/hugo-demartini/>. [cit. 2025-04-04].
 - Obrázek 10 - Očekávané výstupy, RVP ZV, 2. stupeň ZŠ
Online. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2023, s. 88. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2025-04-09].
 - Obrázek 11 – Učivo RVP ZV, 2. stupeň ZŠ
Online. In: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2023, s. 88-89. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf. [cit. 2025-04-09].
 - Obrázek 12 – Série učebnic Průvodce výtvarným uměním
Průvodce výtvarným uměním. I.-V. díl. Online. In: Knihobot.cz. Dostupné z: <https://knihobot.cz/g/413953>. [cit. 2025-04-09].
 - Obrázek 13 – Učebnice obrazárna v hlavě
Obrazárna v hlavě: Výtvarná čítanka pro 2.-5.ročník základní školy. 1.-2.díl. Online. In: Knihobot.cz. Dostupné z: <https://knihobot.cz/g/176613/b/9440326>. [cit. 2025-04-11].
 - Obrázek 14 – ŠVP ZŠ Petřiny - sever, 2022, str. 189-190
Dostupné také z: <https://www.zspetriny.cz/soubor-svp-1070-.pdf>
 - Obrázek 15 – Učebna výtvarné výchovy – archiv autorky práce
 - Obrázek 16 – Uspořádání axiálního kódování – schéma vytvořené autorkou práce

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Pro účely zpracování této bakalářské práce nebyly použity žádné nástroje umělé inteligence.

Seznam Příloh

Příloha č. 1 – Přepis rozhovoru s učitelkou výtvarné výchovy

Příloha č. 2 – Úvodní pracovní list

Příloha č. 3 – pracovní list BARVA

Příloha č. 4 – Pracovní list LINIE

Příloha č. 5 – Pracovní list TVAR

Příloha č. 6 – Pracovní list STRUKTURA A TEXTURA, KOMPOZICE

Příloha č. 7 – Závěrečný pracovní list

Příloha č. 8 – Proces otevřeného kódování