

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jak rozvíjet myšlení žáků ve výtvarné výchově

Possibilities of the art education to develop thinking dispositions of pupils

Ivana Štěpánová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Magdalena Novotná, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Jak rozvíjet myšlení žáků ve výtvarné výchově vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.11. 2018

Podpis:

Děkuji Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a celkový přístup k vedení mé diplomové práce. Za trpělivost a podporu děkuji i své rodině. Svým žákům pak děkuji za snahu při plnění projektových úkolů.

ABSTRAKT

Studentka prostudovala a představuje principy projektu Zero Harvardské univerzity Artful Thinking a Visible Thinking. Cílem těchto projektů je pomoci učitelům vytvořit spojení mezi uměleckými díly a kurikulem a využít umění k rozvoji myšlení žáků. Studentka se podrobně seznámila s principy, výstupy a dopady projektu na americké vzdělávání. Autorka o nich dále uvažuje v kontextu českého školního výtvarného vzdělávání. Uvádí je do souvislosti s kurikulární oblastí Umění a výchova RVP ZV i s realitou současné školní výtvarné výchovy. Součástí práce je širší vizuální projekt, realizovaný na ZŠ, který se stal východiskem pro výzkumnou studii. Autorka sleduje rozvoj vizuální gramotnosti, myšlení žáků a jejich znalostí a dovedností žáků na základě použitých postupů a metod.

KLÍČOVÁ SLOVA

Artful Thinking, Visible Thinking, projekt Zero, vizuální gramotnost, výtvarná výchova, rozvoj myšlení, umělecké dílo, případová studie

ABSTRACT

Student studied and presents the principles of Harvard University Project Zero programs The Artful Thinking and The Visible Thinking. The goal of both programs is to help teachers to create a connection between works of art and curriculum and to use the art to develop thinking dispositions of pupils. Student introduces in details principles, reports and impact of the project on the american education system. She then considers it in the context of czech primary school art education and connects it with the czech curriculum domain. The integral part of the thesis is a visual project realized in primary school. The author analyzes different ways of children's thinking and percieving and construction of meaning in the context of visual literacy. On basis of the findings the art project was proposed.

KEY WORDS

Artful Thinking, Visible Thinking, project Zero, visual literacy, art education, thinking dispositions development, work of art, case study

Obsah

| | |
|--|----|
| 1. ÚVOD..... | 10 |
| 2. TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 2.1. Vizuální gramotnost..... | 12 |
| 2.1.1 Význam rozvoje vizuální gramotnosti..... | 14 |
| 2.1.2 Definice vizuální gramotnosti..... | 16 |
| 2.1.3 Vizuální gramotnost a mezipředmětové vztahy..... | 19 |
| 2.1.4 Vizuální gramotnost a rozvoj rozumových schopností..... | 19 |
| 2.2 Rámcový vzdělávací program..... | 20 |
| 2.2.1 Rozvoj kognitivních schopností v RVP..... | 20 |
| 2.2.2 Aplikace RVP ve výuce – terénní zjištění..... | 20 |
| 2.2.3 Nutnost doplnění výukových metod..... | 21 |
| 2.3 Program Artful Thinking..... | 22 |
| 2.3.1 Vznik programu Artful Thinking..... | 22 |
| 2.3.2 Souvislost s koncepcí Visible Thinking..... | 23 |
| 2.3.3 Artful Thinking v kontextu školství ve Spojených státech..... | 24 |
| 2.3 Východiska Programu Artful Thinking..... | 25 |
| 2.3.1 Paleta myšlení..... | 25 |
| 2.3.2 Zviditelnění myšlenkového postupu..... | 26 |
| 2.3.3 Umělecké dílo jako impuls pro kladení otázek a hledání odpovědí..... | 26 |
| 2.4 Metodika Artful Thinking..... | 26 |
| 2.4.1 Rutinní postupy myšlení (<i>thinking routines</i>)..... | 27 |
| 2.5 Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Pozorování a popis</i> | 28 |
| 2.5.1 Detail v detailu..... | 28 |
| 2.5.2 Představ si, že ... (začátek, prostředek, konec)..... | 29 |
| 2.5.3 Dvakrát deset..... | 29 |
| 2.5.4 Barvy, tvary, linie..... | 30 |
| 2.5.5 Důležitá dovednost rozvíjená metodami Pozorování a popisu..... | 31 |
| 2.6 Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Kladení otázek</i> | 32 |
| 2.6.1 Vidím, myslím si, jsem zvědav..... | 33 |
| 2.6.2 Domněnka, nejasnost, zkoumání..... | 33 |
| 2.6.3 Tvůrčí otázky..... | 34 |
| 2.7 Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Interpretace</i> | 35 |
| 2.7.1 „Co tě vede k tomuto tvrzení?“..... | 36 |

| | | |
|---------|---|----|
| 2.7.2 | Tvrzení, opora pro tvrzení, otázka..... | 36 |
| 2.7.3 | Rozmysli – sdílej..... | 38 |
| 2.7.4 | Různé přístupy k interpretaci výtvarných děl..... | 38 |
| 2.8 | Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Pohled z více stran</i> | 40 |
| 2.8.1 | Vnímej – mysli – zajímej se..... | 40 |
| 2.8.2 | Kruh různých hledisek..... | 41 |
| 2.8.3 | Přínos pohledu „z více stran“ pro pochopení díla..... | 42 |
| 2.9 | Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Hledání vztahů</i> | 42 |
| 2.9.1 | Titulek..... | 43 |
| 2.9.2 | Propojení, prohloubení, výzvy..... | 43 |
| 2.9.3 | Čemu se podobá? Kreativní porovnávání..... | 44 |
| 2.9.4 | Dřív jsem si myslel, že ..., teď se domnívám, že | 46 |
| 2.10 | Rutinní postupy myšlení pro okruh <i>Hledání vnitřní propojenosti</i> | 48 |
| 2.10.1 | Části, účel, souvislosti..... | 48 |
| 2.10.2 | Míra složitosti..... | 50 |
| 3. | PRAKTICKÁ ČÁST | 51 |
| 3.1 | Projekt „Mondrian“..... | 51 |
| 3.1.1 | Filozofický základ Mondrianovy tvorby..... | 51 |
| 3.1.2 | Motivace – výrobky s motivem Mondrianových obrazů..... | 52 |
| 3.1.3 | Představení dvou Mondrianových děl žákům..... | 53 |
| 3.1.4 | Mondrianův malý životopis..... | 55 |
| 3.1.5 | „Matematika v Mondrianovi“..... | 58 |
| 3.1.6 | „Mondrian v matematice“..... | 60 |
| 3.1.7 | Vlastní tvorba..... | 62 |
| 3.1.7.1 | Zadání..... | 63 |
| 3.1.7.2 | Výsledky práce žáků..... | 64 |
| 3.1.8 | Reflexe vlastní tvorby..... | 66 |
| 3.1.9 | Reflexe celého projektu..... | 68 |
| 3.1.9.1 | Způsob reflexe..... | 68 |
| 3.1.9.2 | Žákovské odpovědi..... | 69 |
| 3.1.9.3 | Reflexe z pohledu učitele..... | 70 |
| 3.2 | Projekt „Kočí přiběh“..... | 72 |
| 3.2.1 | Zkoumání obrazu metodami Artful Thinking..... | 72 |
| 3.2.1.1 | Detail v detailu..... | 72 |
| 3.2.1.2 | Představ si, že..... | 74 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| 3.2.2 Tvorba vlastního příběhu..... | 74 |
| 3.2.3 Výroba leporela..... | 76 |
| 3.2.4 Žákovská reflexe..... | 76 |
| 3.2.5 Reflexe učitele..... | 79 |
| 4. ZÁVĚR..... | 82 |
| 5. LITERATURA A ZDROJE..... | 85 |

Motto:

Vzpomínám si, jak jsem jednou v muzeu pozoroval učitelku se skupinou dětí, které se zastavily před abstraktní skulpturou. „Co to je?“, ptaly se děti. Učitelka, sama značně nejistá, přistoupila blíž a podívala se na popisku. „Dar Oskara Verlinského a jeho paní,“ četla. Spokojené děti se přesunuly k dalšímu exponátu.

Rudolf Arnheim

1. ÚVOD

Pojetí vzdělávání v ČR v posledních desetiletích prochází zásadními změnami. V souladu se společenskými změnami se změnila požadavky na školní výuku. Škola přestala být především zdrojem informací o světě a stává se spíš průvodcem, který děti učí, co si se všemi ze všech stran se valícími informacemi počít, jak si je utřídit a správně jim porozumět. Žáci by se měli naučit přemýšlet o světě kolem sebe a kriticky jej hodnotit.

Za předmět rozvíjející rozumové schopnosti se na 1. stupni tradičně považuje matematika, k ní se přidružil i český jazyk (např. program RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Na výtvarnou výchovu je tendence pohlížet spíš jako na předmět, který se zaměřuje na emoční stránku osobnosti a rozvoj fantazie. I výtvarná výchova však poskytuje příležitost k rozvoji myšlení.

V Rámcovém vzdělávacím programu je tato možnost jen imanentně naznačena, J. Vančát ji ve svém rozboru kurikulárních dokumentů ale považuje za zásadní součást výuky výtvarné výchovy: „Uplatnění těchto poznatků (*tj. naučená schopnost vnímat komunikační obsah obrazových informací*) ve všeobecném vzdělání má zásadní důležitost, protože umožňuje získat uvědomělou kontrolu nad často dosud mimovědomým působením znakových vyjádření. ... Umožňuje mu (*žákovi*) tak čelit snahám tvůrců prostředků vizuálně obrazné komunikace o monopol na vytváření a interpretaci jejich obsahů a dává účinnou obranu vůči nebezpečí být vmanipulován do role pasivní masy.“ (Vančát, 2003, s. 7)

V této práci bych chtěla ukázat, že „Výtvarná výchova může nabídnout účinné nástroje k výuce a vzdělání obecně, aniž by ji bylo možné redukovat na úroveň „užité tvorby“.“ (tamtéž, s. 7)

V teoretické části se budeme nejprve věnovat vizuální gramotnosti, jejím možným definicím a souvislosti s rozvojem rozumových schopností. Dále bude pojednán Rámcový vzdělávací program jakožto základní kurikulární dokument a jeho aplikace učiteli v praxi. Jakožto možné doplnění stávajících výukových metod

bude navržen program Artful Thinking, dále se tedy budeme věnovat jeho vzniku, východiskům a metodice.

V praktické části budou představeny dva realizované projekty, které ověřují vhodnost metod Artful Thinking v českém prostředí. První, spojující výtvarnou výchovu s matematikou, je inspirován britskou pedagožkou T. Willisovou. Druhý je autorský pro potřeby této práce a integruje výtvarnou práci s výukou českého jazyka. V obou projektech bude popsán různorodý přístup žáků při řešení úkolů.

V závěru budou projekty vyhodnoceny s ohledem na vhodnost jednotlivých aspektů Artful Thinking pro české žáky.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Vizuální gramotnost

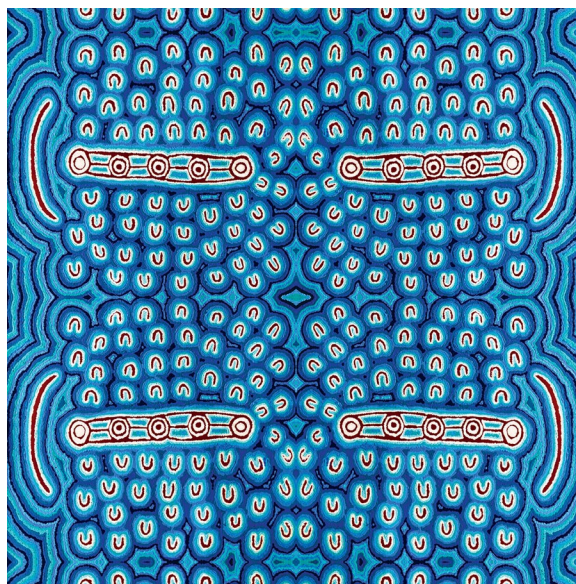
Vizuálně obrazná vyjádření kolem nás nepředávají svá sdělení automaticky a nezprostředkovaně, jak by se nám jevílo na první pohled. Jak upozorňuje J. Vančát (in Příkrylová, 2010), poznávací hodnota a poznávací funkce, obsah obrazových prostředků, neodpovídá „přímo skutečnosti“, ani není „obrazem lidské duše“. Je to konkrétní lidskou společností vytvořený konstrukt, kterému je třeba se učit.

To lze doložit například na vnímání barevné symboliky v různých kulturách. Bílá barva je v současné Evropě považována za symbol čistoty, na rozdíl od asijských zemí, kde je bílá vnímána jako barva smuteční. Červená je v Asii tradičně barvou radosti, u nás implikuje lásku. Oranžová je v Indii barvou duchovního poznání, zatímco v západní kultuře žádný specifický význam nemá. Význam vizuálních znaků se nemění jen s místem, ale také s časem – modrá barva na středověkých obrazech symbolizuje nevinnost a čistotu, zatímco v současnosti by se zřejmě dala považovat za symbol vodního živlu.

Znalost kulturního základu je pro rozklíčování významu vizuálních sdělení nezbytná. U zcela odlišných kultur může neznalost příslušné symboliky znamenat nepochopení původního smyslu a jeho nahrazení vlastním kulturním diskursem:

„Mluvíme-li o současném australském domorodém umění, pak musíme vědět, že se tak děje výhradně z evropských pozic a v rámci evropského diskursu o umění. Ostatně např. do komunity Warlpiri se plátno a akrylové barvy dostaly v roce 1971 a plno žen a mužů teprve pod tímto vlivem začalo malovat obrazy na prodej, což vzbudilo velkou pozornost a zájem doma i v zahraničí. Výstava aboridžinejského umění byla uspořádána v Hayward Gallery v Londýně v roce 1993. Ačkoliv až na malé výjimky jsou hlavními tématy těchto maleb tradiční příběhy ztvárněné tradičními Warlpiri symboly, jsou v Evropě čteny jako

abstraktní obrazy, které velmi dobře konvenují evropské představě o jazyku abstraktního díla a stávají se výhodným obchodním artiklem.“ (Fulková, 2006)



Obr. 1 Christine Nakamarra Curtis. *Bouřkový pták* – vyprávění o vzniku jezera v poušti Tanami.

Tentýž proces nastane i v případě nedostatečné znalosti vlastního kulturního zázemí, smysl vizuálního vyjádření pochopíme jen natolik, nakolik nám širší znalostí dovolí a zbytek ignorujeme, nebo dofabulujeme.

Jako příklad může posloužit politická karikatura.

Co na obrázku uvidí empirický divák neseznámený s politickým a kulturním kontextem? Patrně pouze nehezkou, nakrátko ostříhanou ženu s výhružným pohledem, držící váleček na nudle. Shora zmíněný australský aboridžinec by váleček patrně nerozeznal jako kuchyňskou potřebu a je dost pravděpodobné, že by mu unikl i výhružný postoj postavy, nemluvě o tom, že člověk skutečně neznalý západního způsobu zobrazování, by nemusel poznat ani lidskou postavu. Naproti tomu divák poučený bude vnímat celou řadu konotací nejen samotné kresby, ale k mnoha souvislostem ho dovede i text.

Záležet bude také na osobní zkušenosti a názorech diváka. Karikatura ho staví do pozice manžela, který bude potrestán zlou ženou za své (možná jen domnělé) opilství. Podnikatel přinucený k velkým výdajům novým požadavkem elektronické evidence tržeb, situaci bude vnímat velmi ostře jako osobní křivdu. Člověk citlivý na genderové stereotypy by mohl mít autorovi za zlé využití zobrazení ženy jako agresivní vladařky v kuchyni a potažmo v celé domácnosti. Nacionálně založený Čech si všimne národních barev oděvu a karikatura ho přiměje k zamyšlení, kam vlastně tehdejší ministr Babiš Českou republiku vede.

**TVOJE ŽENA NEVÍ,
KOLIK PIV TU VYPIJEŠ.
ANDREJ ÁNO.
DÍKY ELEKTRONICKÉ EVIDENCI TRŽEB.**



Obr. 2 Politická karikatura

V každém případě autor v divákovi vzbuzuje emotivní reakce a to tím silnější, čím víc je divák schopen se nad sdělením zamyslet a dát je do širší souvislosti. Poučený divák najde tyto souvislosti snáze a blíže autorovu záměru.

2.1.1 Význam rozvoje vizuální gramotnosti

Význam slova gramotnost byl dlouhou dobu spojován pouze se schopností číst a psát, to znamená se schopností porozumět psanému a zároveň pomocí písma tvořit

sdělení. V současné době jsme ale více než texty „obklopeni obrazy, které přijímáme i reprodukuje. Je tu fotografie, film, reklama, televize, internet (...) upravujeme digitální snímky v počítači (...) a všechny tyto aktivity, které můžeme nazvat zacházením s obrazy vykonáváme zcela samozřejmě, aniž bychom vůbec uvažovali o latentně přítomných obsazích, s nimiž se často bezelstně identifikujeme.“ (Fulková, 2002) Pouhá „gramotnost“ už přestala stačit k porozumění, a proto se od konce 60. let 20. století začal prosazovat pojem „vizuální gramotnost“.

Interpretaci obrazových prostředků se učíme stejně bezděčně a přirozeně jako se učíme lidské řeči a podobně jako porozumění řeči, je i tato interpretace automatická a podvědomá. (Vančát in Přikrylová, 2010) „Porozumět tomuto procesu, učinit jej vědomým, je vlastním obsahem a cílem snahy o vizuální gramotnost. Takto je vizuální gramotnost zásadně nepominutelná pro každé individuum (...), neboť mu umožňuje uplatňovat se v této oblasti komunikace svobodněji, nikoli pouze mimovědomou reflexí, ale podle vlastní volby a také hlouběji porozumět obsahům, které mu obrazové prostředky mohou přinášet.“ (tamtéž, str. 8)

Podle J. Vančáta (tamtéž) totiž mimoděčná a mimoracionální interpretace vede k tomu, že ti, kdo ovládají produkci a šíření obrazových prostředků mohou snadno manipulovat ostatními, obzvláště v případě, že se tito „ostatní“ naivně domnívají, že obsah obrazových vyjádření poskytuje „sama skutečnost“ a nikoli tvůrci těchto vyjádření. „Při pozitivním postoji k vizuálním obrazovým prostředkům a k vizuální komunikaci je třeba zaměřit se ve výchově k vizuální gramotnosti na prohloubení schopnosti aktivní tvorby obrazových komunikačních prostředků u každého a tím odnětí této výsady preferované vrstvě profesionálů. Jedině toto autorské ovládání obrazových prostředků k osobnímu poznání a k aktivnímu zapojení se do diskursu může přinést požadovaný stupeň emancipace.“ (tamtéž str. 9)

2.1.2 Definice vizuální gramotnosti

Termín vizuální gramotnost nemá jednotnou definici. Je to způsobeno enormní šíří tohoto pojmu, jednotliví autoři jej definují podle toho, co všechno by podle nich měl zahrnovat.

V českém prostředí patří mezi často citované pojetí Karen Raney, pro náš kulturní kontext přizpůsobené M. Fulkovou (2002). Vizuální gramotnost je zde pojímána jako mnohovýrový jev, patří sem:

- percepční senzitivita: vnímavost ke každodennímu prostředí a vztahům
- kulturní habitus: prostor, kde se vytváří životní styl jedince a také jeho schopnost tolerance k jiným životním stylům
- kritické myšlení: „znalost různých vyjadřovacích prostředků vizuálních sdělení, rozpoznání intence, s níž bylo určité vizuální dílo vytvořeno, a to z historického i soudobého hlediska, schopnost rozpoznat jak dílo působí v určitém kontextu a kdo a proč je do tohoto kontextu umístil, jaký druh diváka má být dílem osloven a proč, jak vizuální sdělení zprostředkovávají celkovou představu o jevech i událostech“ (tamtéž str. 13)
- estetická otevřenost: schopnost vcítit se do vztahů a procesů
- vizuální výmluvnost: aktivní tvořivá činnost jakéhokoli vizuálně vnímaného objektu

V USA je pojem vizuální gramotnosti začleněn do výukových standardů, které jsou pro učitele i žáky závazné. Jak podotýká Z. Fišerová (2015), vycházejí ze standardů pro informační gramotnost a svou strukturou sledují revidovanou Bloomovu taxonomii kognitivních cílů¹.

1 Benjamin Bloom svou taxonomii vzdělávacích cílů publikoval v roce 1956 jako jednodimenzionální a zároveň zahrnující tři domény (kognitivní, afektivní a psychomotorickou).. Tým D. R. Krathwola ve druhé polovině devadesátých let 20. století původní taxonomii přepracoval. „Revidované pojetí se soustřeďuje pouze na kognitivní doménu jako doménu komplexní, které učitelé dávají přednost. Často afektivní cíle odvozují od kognitivních s odvolávkou, že každý kognitivní cíl má v sobě afektivní prvky (např. učí-li učitel žáka číst, vytváří

Standardy jsou definovány takto (překlad z angličtiny převzat z Fišerové, 2015):

Vizuálně gramotný student:

1. je schopen stanovit povahu a rozsah potřebných vizuálních materiálů.
2. je schopen vyhledávat a získávat přístup k potřebným obrazovým materiálům a vizuálním médiím účinně a efektivně.
3. interpretuje a analyzuje významy obrazových materiálů a vizuálních médií.

předpoklady pro formování sečtělé osobnosti a pro pěstování lásky k literatuře), učitelé méně afektivní cíle plánují, protože argumentují tím, že by měly vyplynout ze situace a vyhýbají se příliš emočním cílům a cílům, které se dotýkají náboženského nebo politického přesvědčení. Autoři to respektují s tím, že těžiště spočívá v doméně kognitivní a jen v některých dimenzích a kategoriích prochází inovovaná taxonomie všemi doménami. Na druhé straně nevylučují, že by mohla být teorie pro ostatní domény dopracována.“ (Hudecová, 2004, s. 276) Výstupem se stala nová dvoudimenzionální taxonomie vzdělávacích cílů zahrnující znalostní dimenzi, která má 4 kategorie – faktickou, konceptuální, procedurální a metakognitivní a dimenzi kognitivního procesu, kterou tvoří 6 kategorií - zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, evaluovat, tvořit).

Kategorie znalostní dimenze lze ukázat na příkladu čtyř imaginárních učitelů, kteří žáky seznamují se Shakespearovou divadelní hrou Macbeth.

Učitel A se rozhodl, že jeho žáci budou znát jména hlavních postav v uvedené divadelní hře, budou znát podrobnosti o zápletece a měli by vědět, která postava co řekla. Chce, aby jeho žáci citovali z paměti určité důležité pasáže. Jedná se o tzv. *faktické poznání*.

Učitel B chce žáky naučit důležitým konceptům jako je ctižádost, tragický hrdina a ironie. Chce, aby žáci věděli, jak se tyto koncepty váží k sobě navzájem. Například jakou roli hraje ctižádost v tom, že se z hlavní postavy stal tragický hrdina. Jedná se o *konceptuální poznání*.

Učitel C chce, aby žáci chápali divadelní hru Macbeth jako jednu z mnoha divadelních her, které jsou součástí kurikula anglické literatury. Usiluje o to, aby žáci přemýšleli o divadelních hrách obecně. To je podle autorů RBT *procedurální poznání*.

Učitel D chce divadelní hru Macbeth zpřístupnit žákům jako jednu z mnoha divadelních her, se kterou se budou setkávat nejen na střední škole, ale i později ve svém životě. Chce, aby se žáci učili obecné (ne specifické) postupy nebo používali "nástroje", které uplatní ve svém učení. Žáci nebudou získávat a používat poznatky memorováním či mechanicky, ale budou přemýšlet "co mají dělat, aby se naučili", tj. dosáhnou *metakognitivního poznání*.

Kategorie kognitivního procesu jsou:

4. dokáže hodnotit obrazové materiály a jejich zdroje.
5. používá obrazy a vizuální média efektivně.
6. navrhuje a vytváří smysluplné obrazy a vizuální média.
7. chápe rozličnou etickou, právní, sociální a ekonomickou problematiku týkající se vytváření a využití obrazů a vizuálních médií a přistupuje k nim a využívá je etickým způsobem.

Jak Z. Fišerová (2015, str. 20) dále uvádí, v porovnání s českým pohledem, který pracuje s dualitou žák divák – žák tvůrce, jsou americké standardy zaměřeny k žákovi – uživateli, což je v evropském kontextu nezvyklé.

Lucemburské oborové standardy vymezují dimenze žákovy obrazové kompetence takto: obrazově-strukturální, obrazově-obsahová, biografická, crossmediální, obrazově-historická a komparativní (Uhl Skřivanová, 2013).

Německý pedagog J. Kirschenmann považuje za stěžejní tyto kompetence:

- Kompetence údivu, která vyvěrá z estetické zkušenosti, založené na rozrušování vizuálních stereotypů, rutiny vnímání, v neposlední řadě narušování již pevných úsudků.
- Kompetence rozporu (opozice), které se tříbí jako produktivní narušování každodenní kultury souhlasu, kultury like-it, proti hloupnutí davu a jiným normativním vlivům především sociálních sítí. Tato kompetence opozice vychází z komplementární didaktiky oproti digitálnímu světu, využívá bezprostřední vizuální zkušenosti a taktilního přístupu k okolnímu světu oproti odcizenosti.

1. Zapamatovat - uložení a vybavení znalosti z dlouhodobé paměti
2. Porozumět - konstruování významu na základě získaných sdělení včetně ústního, písemného nebo grafického vyjádření
3. Aplikovat – užití postupu nebo struktury v různých situacích
4. Analyzovat – rozložení materiálu na části a určení, jaký je vzájemný vztah částí vztahují a v jakém jsou vztahu k celkové struktuře nebo účelu
5. Hodnotit - posouzení podle daných kritérií a standardů
6. Tvořit – vytváření nových vnitřně soudržných celků z jednotlivých prvků, reorganizace prvků do nového znaku nebo struktury

(Hudecová, 2004)

- Kompetence autonomie, která následně vybaví subjekt především sociální a kulturní schopností lokalizace. Takto může opět jedinec získat zpět výsadu vlastní interpretace uprostřed davu. S tím souvisí konečně také schopnost vlastního náhledu.
- Kompetence intenzity: schopnost, která degeneruje u dětí a mládeže rychlým navigováním ve virtuálních sítích. Intenzita znamená výdrž, hloubku, schopnost zůstat v rámci tématu – až se dostaví flow a úspěch i štěstí překonají vypětí.
- Kompetence zpomalení: ve smyslu méně rozptýlené pozornosti, soustředění na jedno téma. (Kirschenmann in Uhl Skřivanová, 2013).

2.1.3 Vizuální gramotnost a mezipředmětové vztahy

Rozvoj vizuální gramotnosti by tedy podle současných koncepcí měl tvořit významnou součást výuky. Jedná se o pojem natolik široký, že bude přirozeně prolínat více školními předměty. Jistě je pevnou součástí mediální výchovy (vliv reklamy), občanské výchovy či dějepisu (zmíněná politická karikatura, Wolsey, 2008), může být dobře zahrnut i do českého jazyka (práce s komiksem, Versacci, 2008). Za součást vizuální gramotnosti bývá považována i schopnost číst mapy, grafy a tabulky (Fišerová, 2015, s. 14).

Výtvarná výchova, jejíž náplní je manipulace s vizuálně obrazným vyjádřením, je však z principu hlavním polem pro její rozvoj.

2.1.4 Vizuální gramotnost a rozvoj rozumových schopností

Jak bylo ukázáno výše, nedílnou součástí definic vizuálně gramotného člověka je schopnost kriticky hodnotit viděné, rozpoznávat autorovy intence, určit širší kulturní konotace i vztah k sobě samému. Zjednodušeně řečeno schopnost utvářet si vlastní podložený názor. Tohoto cíle můžeme dosáhnout jedině podporou rozvoje intelektu. Představa výtvarné výchovy jakožto předmětu zaměřeného výhradně na citovou stránku osobnosti je proto neudržitelná a odpověď na

imaginární otázku, zda i ve výtvarné výchově má učitel usilovat o rozvoj myšlení svých žáků, je jednoznačně ano, má.

2.2 Rámcový vzdělávací program

2.2.1 Rozvoj kognitivních schopností v RVP

Základním kurikulárním dokumentem u nás je Rámcový vzdělávací program. Termín vizuální gramotnost v něm není výslovně použit, přesto lze z očekávaných výstupů RVP vyvodit kompetence, které vizuální gramotnost zakládají. V souladu s tématem práce se soustředím na části, které formulují požadavek kognitivního rozvoje žáka a z nich pouze na ty, které se týkají žáků 1. stupně ZŠ.

Myšlení je aktivní činnost, jejíž průběh popisujeme především pomocí sloves. Proto jsou nároky v této oblasti vyjádřeny jasněji v Očekávaných výstupech než v Učivu, které je popsáno téměř výhradně podstatnými jmény a jejich přívlastky.

Ve výstupech pro 1. období najdeme tato slovesa vyjadřující rozumovou činnost: rozpoznává, pojmenovává, porovnává a třídí (VV-3-1-01), vyjadřuje rozdíly (VV-3-1-03), interpretuje a porovnává (VV-3-1-04), nalézá a do komunikace zapojuje (VV-3-1-05).

Výstupy 2. období nabízejí obdobné aktivity: pojmenovává a porovnává (VV-5-1-01), vědomě se zaměřuje (VV-5-1-03), porovnává interpretace (VV-5-1-06) a nalézá a do komunikace zapojuje (VV-3-5-07).

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že vzdělávací obsah RVP předpokládá ve výtvarné výchově rozvoj rozumové činnosti v obou obdobích 1. stupně ZŠ.

2.2.2 Aplikace RVP ve výuce – terénní zjištění

Obsah RVP je jedna věc a jeho pochopení učiteli a implementace ve výuce je věc druhá. Formulace učiva i vzdělávacího obsahu je v RVP velmi obecná, což na jednu stranu umožňuje kreativnímu učiteli dostatek volnosti, méně připraveného pedagoga však může naopak zaskočit nedostatkem záchytných bodů. Potvrzují to

výsledky výzkumu J. Musilové a M. Bekové (2013), který zjistil malou schopnost orientace učitelů v kurikulu: „Formy a metody výuky nejsou v kurikulárních dokumentech přesně stanoveny, a jak bylo zjištěno (...), většina učitelů nerozumí vymezení vzdělávacího obsahu výtvarné výchovy a často za učivo považuje „obecné či specifické cíle výtvarné edukace či její efekty, konkrétní úkoly nebo náměty“ (Šobáňová in Musilová, Beková, 2013). Učitelé tak nemají jasno v tom, co a jak mají učit; výsledky výuky výtvarné výchovy nejsou měřitelné, což může vést k podceňování důležitosti předmětu.“ (s. 149)

K podobnému závěru došla také Z. Fišerová (2015) při hledání odpovědi na otázku, jakou pozici mají cíle výtvarné výchovy související s vizuální gramotností v současných školních vzdělávacích plánech. Na základě provedeného kvantitativního výzkumu konstatuje, že: „Cíle výtvarné výchovy spojené s vizuální gramotností, které dle analýzy RVP tvoří podstatnou část cílového zaměření celého oboru, jsou (pravděpodobně mechanicky) přejímány do ŠVP a dále se s nimi příliš nepracuje. Učitelé mají tendenci uvádět v dotaznících cíle, které mají svou skladbou spíše charakter toho, co si jednotlivé školy k cílovému zaměření ve svých ŠVP oproti RVP přidaly. Jsou to cíle z afektivní a psychomotorické domény kurikula, které, zdá se, vnímají účastníci vyučovacího procesu ve VV jako podstatnější, než cíle kognitivní domény a zejména cíle spojené s vizuální gramotností, na kterých RVP stojí.“ (s. 91)

2.2.3 Nutnost doplnění výukových metod

Jak výše uvedené výzkumy ukazují, učitelé výtvarné výchovy mají tendenci zaměřovat učivo za konkrétní úkol nebo námět. To jim pak může bránit v didaktickém rozboru souvislosti námětu s učivem. Navíc v poměrně abstraktních formulacích RVP nespátřují směřování k vizuální gramotnosti, která je závislá na rozvoji myšlení žáků.

Znamená to, že učitelé postrádají konkrétní metody, které by jim pomohly naplánovat výuku vzhledem k cílům vyplývajícím z RVP.

Jednou z takových metod se může stát program vypracovaný v USA pod názvem Artful Thinking. Jedná se o soubor metod, které záměrně propojují umění s rozvojem rozumových schopností. Jak je patrné už z názvu, snahou amerických pedagogů bylo v první řadě zkvalitnit myšlení žáků všeobecně a k tomuto cíli zvolili umělecká díla jako prostředek.

Naším cílem je naopak prostřednictvím myšlení získat hlubší porozumění nejen dílům uměleckým, ale obecně všem vizuálně obrazným vyjádřením. I přes tento nesoulad se Artful Thinking jeví jako vhodná doplňující metodika. Podrobněji bude o pozitivních a negativních implementacích do českého prostředí pojednáno v závěrečné části této práce.

2.3 Program Artful Thinking

2.3.1 Vznik programu Artful Thinking

V roce 1967 americký filozof Nelson Goodman založil na Harvardově univerzitě výzkumnou skupinu s názvem Project Zero. Jejím úkolem bylo pozvednout úroveň výuky výtvarné výchovy. Goodman se domníval, že podobně jako výuka jiných předmětů je považována za rozumový poznávací proces, mělo by se obdobně nahlížet i na výuku výtvarné výchovy². Zjistil však, že obecné povědomí o výuce tohoto předmětu je nulové. Pojmenoval tedy svůj projekt „zero“ (nula), protože od nuly musel začít.

Oblast zájmu výzkumu Projektu Zero se postupně rozšiřovala a v současné době pod vedením Shari Tishmanové pokrývá celou škálu otázek současné pedagogiky. Místo umění ve výuce však stále zůstává důležitým tématem tohoto projektu.³

V roce 2003 byl školám na území michiganského města Traverse City přiznán grant amerického ministerstva školství (U.S. Department of Education) s názvem „Budování souvislostí“ (Building Connections). Jedním z klíčových cílů byla

² Goodman sám se estetické teorii intenzivně věnoval, viz Goodman (2007)

³ <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/history>

integrace umění do kurikula základní školy jakožto prostředku zlepšení čtení, psaní a všeobecné školní úspěšnosti. (Tishman, 2006, s. 4)

Ke splnění tohoto cíle byli přizváni právě výzkumníci z Projektu Zero. Výsledkem bylo vytvoření programu s názvem Artful Thinking (doslovně přeloženo „myšlení plné umění“). Jedná se o program pro běžnou výuku, který prohlubuje vzdělání žáků prostřednictvím kvalitního přemýšlení o umění, přičemž využívá uměleckých děl vizuálních i hudebních. V této práci se zaměříme pouze na podporu učení žáků pomocí děl vizuálních. Program Artful Thinking klade důraz na porozumění a ocenění díla, a jeho principy mohou využít nejen učitelé výtvarné výchovy. Umělecké tvoření žáků není primárně v centru zájmu, ale lze je velmi dobře navázat.

Základním cílem je „pomoci učitelům vytvořit bohatá propojení mezi uměleckými díly a tématy kurikula a ukázat jim cestu, jak využít sílu umění k rozvoji schopnosti myslet“ (Tishman, 2006, s. 6).

2.3.2 Souvislost s koncepcí Visible Thinking

Artful Thinking vychází ze švédské koncepce, která byla dále rozvíjena také v rámci projektu Zero, a to pod názvem „viditelné myšlení“ (Visible Thinking).

D. Perkins (2003) přirovnává učení myšlení k takovéto na pohled absurdní situaci: „Představte si, že se máte naučit tančit, ale přitom nevidíte na tanečnický. Představte si, že máte trénovat nějaký sport, ale zkušení sportovci jsou neviditelní.“ (str. 1)

Visible Thinking se tedy snaží co nejvíc zviditelnit myšlenkové procesy prostřednictvím myšlenkových rutinních postupů a dokumentace myšlení žáků.

Metodika Artful Thinking přebírá ty myšlenkové rutiny, které jsou vhodné pro zkoumání uměleckých objektů a dále je rozvíjí.⁴

⁴ http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf

2.3.3 Artful Thinking v kontextu školství ve Spojených státech

Ačkoli českým uším může koncepce programu znít nezvykle, pedagogům v USA přirozeně zapadá do celkových souvislostí směřování vzdělávání.

Školství v USA vychází z kognitivistických psychologických teorií, ze kterých vyplývá zaměření na konstruktivismus.

Učitelé usilují o to, aby si žáci aktivně vytvářeli mentální spojení mezi starými a novými informacemi, aby organizovali své znalosti do kategorií a propojených sítí. Toto zaměření na rozumový vývoj s sebou nese důraz na využití problémového učení⁵, badatelskou výuku⁶ a další podobně zaměřené metody.⁷

Důraz na rozvoj rozumového chápání byl ještě posílen zavedením reformy v roce 2002 s klíčovým bodem nazvaným Žádné dítě nesmí zůstat pozadu (No Child Left Behind). Tento zákon nařizuje povinné každoroční testování všech žáků státních škol standardizovanými testy z angličtiny a matematiky. Úroveň školy, a z toho vyplývající státní dotace, se posuzuje podle úspěchu žáků v těchto testech. Školy proto leckdy z finančních důvodů ruší výuku výtvarné výchovy.

Artful Thinking umožňuje učitelům pracovat s výtvarnými díly v jiných předmětech a to právě díky akcentu na rozumový rozvoj žáků.

5 Problem based learning

6 Inquiry based learning

7 Např. The 5E's - pět fází učení: Engage (zaujetí), Explore (zkoumání), Explain (vysvětlení), Extend nebo Elaborate (detailnější rozpracování), Evaluate (hodnocení).

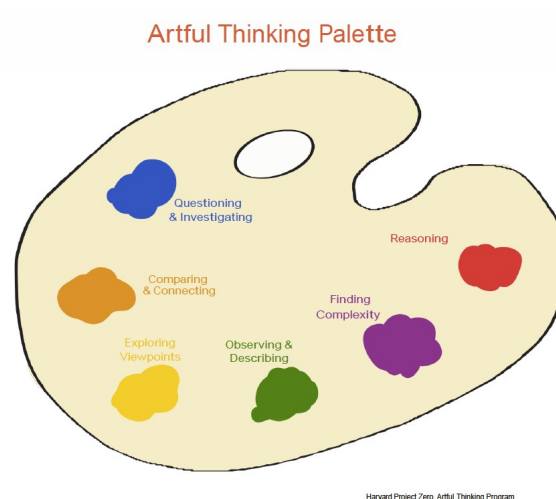
2.3 Východiska Programu Artful Thinking⁸

2.3.1 Paleta myšlení⁹

Program se zaměřuje na šest druhů myšlenkových činností, jejichž soubor je souhrnně označen jako „Paleta myšlení“ (The Artful Thinking Palette). Do souboru byly záměrně vybrány takové myšlenkové postupy, které žáky mohou dovést nejen k hlubšímu porozumění výtvarnému dílu, ale pomáhají zkvalitnit jejich uvažování o jakémkoli tématu.

Patří sem:

- pozorování a popis
(*observing and describing*)
- kladení otázek
(*questioning and investigating*)
- interpretace
(*reasoning*)
- pohled z více stran
(*exploring view points*)
- hledání vztahů
(*comparing and connecting*)
- hledání vnitřní propojenosti
(*finding complexity*)



Obr. 3 Artful Thinking - Paleta myšlení

⁸ U názvů klíčových kategorií je uveden i původní anglický termín, protože doslovný překlad by působil krkolomným a někdy matoucím dojmem. Volnější převod však zároveň termín interpretuje a tím se ztrácejí některé konotace originálu.

⁹ http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

2.3.2 Zviditelnění myšlenkového postupu

Žáci jsou většinou postaveni před výsledek myšlenkové činnosti, ať už je to román, malba nebo vědecká teorie. Jen zřídka mohou sledovat řetězec myšlenek a úvah, které k vytvoření tohoto konečného produktu vedly. Důležitou součástí Programu Artful Thinking je proto dokumentace myšlenkových postupů, aby žáci viděli, jak vypadá kvalitní myšlení a k čemu je dovedla jejich účast na něm. V tom programu navazuje na jiné téma Projektu Zero a sice na koncepci Visible Thinking.

2.3.3 Umělecké dílo jako impuls pro kladení otázek a hledání odpovědí

Jedním z cílů výuky je naučit žáky klást smysluplné otázky, vytvářet podložené odpovědi, zkoumat věci z více stran či vnímat složitost tématu. Umění s sebou nutnost takového uvažování samo přináší, neboť umělecká díla jsou metaforická, často vícevrstevná a plná detailů. Umělecká díla také přirozeně přitahují naši pozornost, vždyť právě to je záměrem jejich autorů. Umělci všeobecně chtějí, abychom se na jejich dílo dívali, uvažovali o něm a zkoumali ho.

Existuje mnoho způsobů, jak začlenit výtvarné dílo do kurikula. Umělecké dílo lze využít jako doplněk, ilustraci určitého faktu (např. jako obrázek dobové módy). Můžeme si také podrobně všimnout detailů, zkoumat dílo z různých hledisek či hledat osobní vazby. Metody Artful Thinking vedou žáky k hlubšímu uvažování o uměleckém artefaktu, ke snaze rozklíčovat jeho význam a propojit jej do souvislostí.

2.4 Metodika Artful Thinking

V této části práce budou představeny konkrétní postupy a výukové metody, na kterých je Artful Thinking postaven. Didaktický obsah každé části Palety myšlení je rozvinut několika metodami, které jsou přiřazeny k příslušným částem Palety barvou nadpisu. Popis jednotlivých výukových metod je převzat ze Závěrečné

zprávy výzkumného projektu Artful Thinking (Tishman, 2006) a je formulován tak, aby co nejdůležitěji charakterizoval podstatu. Pro praktické využití je samozřejmě potřeba přizpůsobit zadání úkolů věku a vyspělosti žáků.

Popsáno je vždy jádro metody, konkrétní aplikace je na učiteli. Zda zvolí samostatnou práci (každý sám), práci ve dvojicích, skupinovou práci nebo práci s celou třídou. Stejně tak záleží na učiteli, jestli chce s žáky pracovat ústně nebo písemně. Organizace výuky se může během jedné metody také měnit a kombinovat.

Všechny metody mohou najít využití nejen ve výtvarné výchově, ale i v kterémkoli jiném předmětu. Pro zjednodušení však používám v popisech slovo „obraz“, resp. „dílo“, i když přesnější by bylo „objekt zájmu“, nebo „vizuálně obrazné vyjádření“ (v případě výtvarné výchovy).

2.4.1 Rutinní postupy myšlení (*thinking routines*)

Pro každou činnost máme určitý soubor návyků, způsobů provádění této činnosti a ty nám umožňují dosáhnout vytčeného cíle. Také ve třídě existují rutinní způsoby práce, které určitým způsobem řídí chování žáků při učení a jejich vzájemnou komunikaci. Každý učitel má svůj ustálený způsob, jakým třídu učí. Mohou to být jednoduché struktury, jako např. čtení textu a zodpovězení otázek na jeho konci. Mohou to být také postupy podporující myšlení o učení, jako je dotazování žáků, co vědí, co by se chtěli dozvědět a co se právě naučili.

Artful Thinking pracuje s takovýmto souborem návyků. Jedná se o jednoduché struktury, které jsou využívány opakovaně v různých kontextech, až se z nich pro žáky stane běžná součást způsobu učení. Nejedná se tedy o nějakou nadstavbu, která by zabírala čas, ale o způsob, jak učit to, co právě učíme. Jedná se o jednoduché postupy, které není třeba se žáky zvlášť cvičit, ale lze je přímo využít jako prostředek k práci s daným tématem.

Každý ze šesti okruhů Palety myšlení je rozpracován do několika rutinních myšlenkových postupů.

2.5 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Pozorování a popis*

2.5.1 Detail v detailu¹⁰

Jedná se o podrobný popis ve skupině. V této aktivitě se přísně držíme pouze popisu toho, co vidíme, žádné dojmy či domněnky.

První žák vybere a popíše část díla. Druhý pokračuje v popisu téže části ještě detailněji. Stejně následuje třetí a čtvrtý žák.

Celá hra se opakuje s další částí díla. Rozdělení díla na části určí buď učitel, nebo nechá žákům volnost.

Teprve když jsme podrobně popsali celé dílo, můžeme začít diskutovat o interpretacích. Požadujeme však, aby pro ně žáci hledali důkazy na základě právě provedeného popisu.

Komentář k metodě

Touto metodou se rozvíjí schopnost žáků rozlišit pozorování od interpretace, jinými slovy odlišit fakta a názory. Žáci se učí nejprve věc dobře prozkoumat a teprve potom si na ni utvořit názor. Je to schopnost důležitá při vnímání vizuálních sdělení v médiích, kde zvyk používat rozum zamezí tomu, aby se žák stal obětí povrchního emocionálního dojmu. Důležitý je také moment „zpomalení“ a koncentrace na jedno téma, jak ve své koncepci vizuální gramotnosti formuloval Kirschenmann (viz výše). Vnímání detailů je také nezbytné pro splnění očekávaného výstupu VV-3-1-01.¹¹ V rámci metody lze také žákům nabízet odbornou terminologii.

¹⁰ Elaboration game

¹¹ Žák rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ.

2.5.2 Představ si, že ... (začátek, prostředek, konec)¹²

Pracujeme s jednou z těchto otázek:

- Kdyby toto umělecké dílo bylo počátkem příběhu, co by se stalo dál?
- Kdyby toto umělecké dílo bylo uprostřed příběhu, co by se asi dělo na počátku?
A co by mohlo následovat?
- Kdyby toto umělecké dílo bylo koncem nějakého příběhu, jaký příběh by to byl?

Komentář k metodě

Tento postup je vhodný pro jakékoli vizuální dílo, které je stálé a nemění se. Dílo slouží jako odrazový můstek pro rozvoj představivosti a podporuje žáky v tom, aby hledali možná propojení a významy. Touto metodou lze spojit výtvarnou výchovu s tvůrčím psaním v českém jazyce, nebo s aktuálně probíranými tématy v dalších předmětech.

Učivo výtvarné výchovy v tomto případě bude z oblasti ověřování komunikačních účinků, metoda může přispět ke splnění očekávaného výstupu VV-5-1-06 (žák porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace).

2.5.3 Dvakrát deset¹³

Úkolem žáků je tiše a v klidu si prohlížet obraz po dobu alespoň půl minuty. Pak napíší deset slov nebo vět, které se vztahují k tomu, co vidí. Poté znovu tiše pozorují alespoň půl minuty, a znovu napíší dalších deset slov či vět vztahujících se k obrazu.

Komentář k metodě

¹² Beginning, Middle, End

¹³ Looking: Ten Times Two

Metoda vede žáky k hlubšímu zamyšlení jak nad obrazem, tak nad slovy, která by viděné přiléhavě charakterizovala, umožňuje žákům dostat se dál, než k prvnímu dojmu.

Metoda může být uplatněna různou formou, žáci mohou pracovat jako třída, v menších skupinách, nebo individuálně. Formy se mohou i střídat v průběhu práce, např. první část napíše žáci individuálně, druhou ve skupině.

Přirozeným pokračováním této aktivity je zpracování žákovských „seznamů“ např. technikou „Co tě vede k tomuto tvrzení“ či „Výrok, důkaz, otázka“ (viz rutinní postupy Interpretace).

2.5.4 Barvy, tvary, linie¹⁴

Úkol pro žáky: Nejprve si minutu si pozorně prohlížej umělecké dílo, nech své oči volně bloudit. Co vidíš? Podrobně popiš barvy, tvary a linie. Využij tabulku.

| Jaké BARVY vidíš? | Jaké TVARY vidíš? | Jaké typy LINIÍ vidíš? |
|-------------------|-------------------|------------------------|
| | | |

Nyní si vyber některou barvu, tvar nebo typ linie z vytvořeného seznamu. Jak přispívá k celkovému vyznění díla? Uvažuj o tom, jaký tato barva (tvar, linie) vyvolává v divákovi pocit. Jakou implikuje náladu? Jak přispívá ke vzhledu díla? Jaký příběh připomíná? Jakou myšlenku přináší do díla?

Podobně uvažuj alespoň o dvou položkách svého seznamu.

Nakonec se zamysli nad tím, jestli teď vidíš něco, čeho sis předtím nevšiml.

Komentář k metodě

Tato technika přivádí pozornost k formální stránce uměleckého díla, vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že existuje souvislost mezi tím, jak obraz vypadá a tím,

14 Colors, Shapes, Lines

jak působí na diváka. Během sdílení vlastních myšlenek a dojmů pak žáci mohou objevit, že některé účinky obrazu jsou společné více lidem, jiné jsou jedinečné.

Metoda rozvíjí smyslovou citlivost, v centru zájmu jsou prvky vizuálně obrazného vyjádření, jejich vztahy a uspořádání. Kromě toho žáci ověřují komunikační účinky daného díla a to především v rovině svého osobního postoje, interpretují podle svých schopností dílo a různé interpretace porovnávají (VV-3-1-04, VV-5-1-06).

2.5.5 Důležitá dovednost rozvíjená metodami Pozorování a popisu

Klíčovým prvkem myšlenkové rutiny Pozorování a popis je nácvik schopnosti zklidnit se a v pomalejším tempu se dívat. Ta je podle Kesnera (2000) základem pro vnímání statických obrazů: „Výtvarné objekty v muzeu – mají-li přinést cosi víc než povrchní, lehce zapomenutelný dojem – však vyžadují pronikavější vidění, než jaké uplatňujeme u naprosté většiny „každodenních“ obrazů. Předpokládají, že na chvíli opustíme fragmentární, těkavý vizuální modus, který je nám běžný.“ (s. 128)

Obrazy k divákovi mohou promluvit pouze tehdy, pokud jim divák poskytne čas. Pokud si přejeme zážitek opravdu hluboký, může to být i čas velmi dlouhý, jak dosvědčuje zkušenost britského filozofa 20. století Richarda Wollheima: „Často mi trvalo nejméně hodinu, než se mi před obrazem usadila různá spojení a povrchní vjemy, a teprve pak, během stejně dlouhé nebo delší doby, jsem se mohl spolehnout, že obraz, na který se dívám, se začne odkrývat jako to, co jest.“ (Wollheim in Kesner, 2000, s. 148)¹⁵

¹⁵ Jinými slovy popsal stejný zážitek také Miroslav Horníček: „Miluji Vermeera van Delft. Tichounké světlo padající odněkud do jeho obrazů je příbuzné tichounkému světlu padajícím odněkud do mého srdce. Je mi dobře s jeho obrazy, v jeho obrazech. Vstupuji do nich; jejich prosluněné domovy jsou mým domovem, a usedaje do vysokých, koží potažených židlí, vedu s postavami těchto obrazů dlouhé a moudré rozhovory v jazyce holandském, který – opustiv obraz – opět zapomínám.“ (Miroslav Horníček, *Dobře utajené housle*. Praha: Československý spisovatel,

Důvodem, proč je třeba u žáků rozvíjet schopnost pomalého, soustředěného dívání se, je přemíra dynamických vizuálních vjemů, která nás obklopuje a které se přizpůsobilo i naše zrakové vnímání.

„Ujímá se fixované, pasívní vnímání, které, aby úplně neztratilo kontrolu nad proudem soustavně se měnících vizuálních stimulů, je schopno jen nejzákladnějšího rozlišení mezi dominantní konfigurací a pozadím. (...) Od určité rychlosti střihu a intenzity vizuálních stimulů se jediným možným způsobem adaptace opticko-nervové soustavy stává dočasné „vypnutí“ aktivní percepce.“ (Kesner, 2000, s.137)

V důsledku obklopení pohyblivými vizuálními obrazy s rychlými střihy musely naše oči omezit, či zcela opustit způsob vnímání statického obrazu, tj. drobné aktivní oční pohyby „skenující“ postupně celou plochu. Důraz je třeba položit na slovo „aktivní“, vnímání otupělé vynucenou pasivitou musí být zaktivizováno, divák si musí svůj prožitek zkonstruovat sám. Zde se nabízí také srovnání s Kirschenmannovým požadavkem intenzity (viz výše).

2.6 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Kladení otázek*

V těchto aktivitách je kladen důraz na schopnost klást otázky, pátrat po nejasnostech a dvojsmyslech. Tvorba otázek je chápána jako motivace pro hledání odpovědí, tj. pro další studium díla. Hledání odpovědí může, ale nemusí bezprostředně následovat. Otázky mohou zůstat jako výzva k pokračování v práci. Kromě pokusů najít odpovědi společnou diskuzí, nabízí tento okruh také možnost učít žáky pracovat s informacemi, vyhledávat je z různých zdrojů a posuzovat jejich věrohodnost.

1973, s. 114)

2.6.1 Vidím, myslím si, jsem zvědav¹⁶

Žáci pracují s otázkami:

Co vidíš?

Co si o tom myslíš?

V čem to probouzí tvoji zvědavost?

Postup funguje nejlépe, když žáci odpovídají na všechny tři otázky v těsném sledu (Vidím, myslím, že, uvažuji proč ...). Žáky podporujeme v tom, aby se snažili svá tvrzení doložit.

Komentář k metodě

Tento postup pomáhá žákům pozorně si všímat a vytvářet promyšlená vysvětlení. Podporuje zvědavost. Je vhodný ve chvíli, kdy chceme žáky dovést k úvaze, proč je určitá věc právě taková, jaká je. Z jakého důvodu vypadá právě takto.

Z hlediska objevování kvalit výtvarného díla jsou takové úvahy klíčové. Vedou ke zkoumání autorových intencí a tím k objevování obsahů díla, tj. k jedné z kompetencí vizuální gramotnosti.

2.6.2 Domněnka, nejasnost, zkoumání¹⁷

Žáci postupně odpovídají na následující otázky:

Co si myslíš, že o tématu víš?

Jaké máš otázky, čemu nerozumíš?

Co chceš prozkoumat, co se chceš dozvědět?

Před každou otázkou dostanou chvíli na tiché zkoumání díla a formulaci svých odpovědí. Všechny své záznamy poté sdílejí ve skupině, nebo během třídního brainstormingu.

16 I See, I Think, I Wonder. Slovo „wonder“ nemá jednoznačný převod do češtiny, vyjadřuje stav údivu až úžasu a zároveň zvědavosti.

17 Think, Puzzle, Explore

Komentář k metodě

U této metody je žádoucí žákovské odpovědi zapisovat, protože, jak Tishmannová upozorňuje, je obvyklé, že žáci mají o tématu nejrůznější nesprávná přesvědčení. Díky záznamu se jim učitel může postupně věnovat a žáci získávají přehled o svém učení.

Metoda podporuje zvědavost, schopnost klást si otázky a pomáhá žákům uvědomit si, co všechno o tématu již vědí.

Tento postup není v českém prostředí neznámý, je nedílnou součástí učební strategie E-U-R, používané v Kritickém myšlení. O. Hausenblas jej charakterizuje takto: „Evokace = první fáze procesu učení

- žáci si vybavují to, co si myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky

- to, co mají učící se na začátku učení v hlavě a vybavují si, se v procesu vybavování (evokování) strukturuje a díky tomu se v další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli těch, kdo se učí

- v procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení (jinak řečeno – zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy; potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco zažít nebo si vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu atd.)

- již v této fázi se žáci učí (nejde jen o přípravu na učení)“ (Hausenblas, 2006)

2.6.3 Tvůrčí otázky¹⁸

Nejprve během brainstormingu sepište alespoň 12 otázek týkajících se daného tématu. Tvorbu zajímavých otázek podpoříte nabídkou začátku věty:

Proč ...?

Jaký je důvod ...?

Co když ...?

K čemu je ...?

¹⁸ Creative Questions

Co by se změnilo, kdyby ...?

Co když ...? apod.

Nejzajímavější otázky označte hvězdičkou. Jednu nebo víc označených otázek prodiskutujte.

Na závěr proveďte reflexi – co nového vás k tématu napadlo?

Komentář k metodě

Kladení otázek žáky vede k přemýšlení o procesu tvorby a v souvislosti s tím i o záměrech autora. To se nemusí týkat jen cizích děl, ale stejný způsob uvažování lze aplikovat i na vlastní tvorbu. Žáci zkoumají komunikační účinky daného díla a možnosti proměny komunikačního obsahu.

Také tato metoda má svou obdobu v Kritickém myšlení v tzv. Čtení s otázkami. Žáci v tomto případě pracují ve dvojicích, jeden ze dvojice klade otázky k předem domluvené části textu, který oba mají před sebou a druhý se snaží odpovědět. Učitel dbá na to, aby žáci směřovali od otázek, na které lze v textu najít odpovědi přímo, k otázkám, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod. (Košťálová, 2010, s. 22)

2.7 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Interpretace*

Tento postup vede žáky k argumentaci a hledání důkazů, čímž jim pomáhá tvořit promyšlené interpretace díla či tématu. Díky sdílení se navíc učí respektovat rozdílné pohledy na věc.

Schopnost věci zdůvodnit umožňuje vytvářet dobře podložené interpretace. Zde se zaměřujeme na důkazy, zachycení podstaty sdělení a vyprávění dobře podložených příběhů o tom, proč jsou věci právě takové, jaké jsou. Ústřední otázky tedy jsou: Co myslíš, že se tu děje a proč si to myslíš?

Kromě schopnosti argumentovat, probouzí tento okruh v žákovi také metakognitivní uvažování, protože si musí uvědomit, jak na své názory přišel.

Interpretace je nezpochybnitelnou složkou vizuální gramotnosti a požadavek jejího zvládnutí součástí učiva výtvarné výchovy („osobní postoj v komunikaci“) i očekávaných výstupů (VV-3-1-04, VV-5-1-06).

2.7.1 „Co tě vede k tomuto tvrzení?“¹⁹

V tomto postupu jsou ústřední dvě otázky:

- Co se tu děje? (Otázka vyžadující interpretaci viděného.)
- Co, z toho co vidíš před sebou, tě vede k tomuto tvrzení? (Otázka vyžadující obhajobu svého tvrzení.)

Komentář k metodě

Tato metoda pomáhá žákům popsat, co vidí nebo vědí a najít pro to vysvětlení. Podporuje také schopnost podat důkaz pro své tvrzení a při vzájemném sdílení přijmout i jiná vysvětlení nebo pohled z jiného úhlu.

Podle S. Tishmannové je postup je vhodný nejen pro diskusi o uměleckých dílech, ale i pro zkoumání literárních textů, vědeckých pozorování či teorií a pro uchopení abstraktních myšlenek (typu „demokracie“).

2.7.2 Tvrzení, opora pro tvrzení, otázka²⁰

Vymysli si nějaké tvrzení týkající se právě diskutovaného díla. Dokaž tento výrok poukazem na to, co vidíš, pociťuješ nebo víš.

Jaké další otázky vyvstaly? Co zůstalo nevysvětleno?

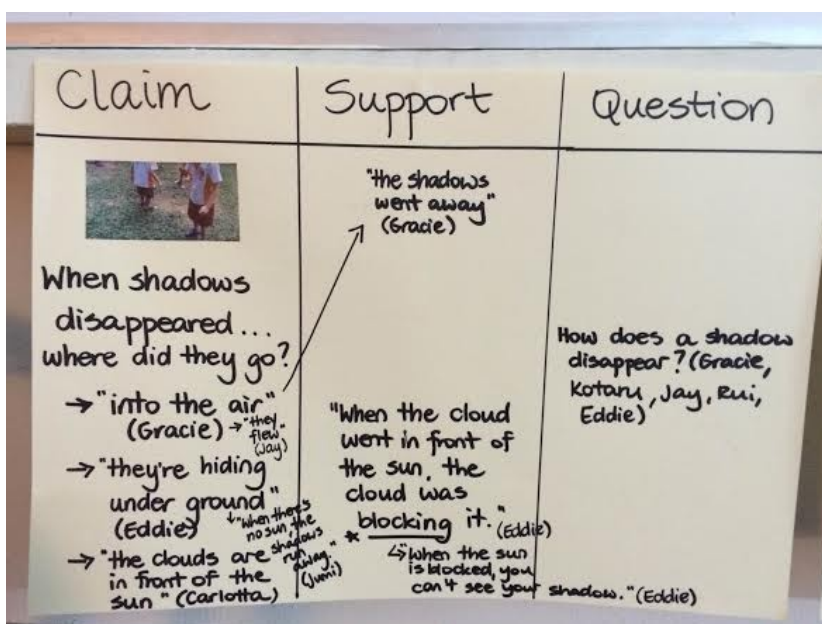
Žáci postupně vymýšlejí svá tvrzení i podporu pro ně. Poté, co jeden žák domluví, mohou se k jeho tvrzení vyjádřit ostatní.

19 What Makes You Say That?

20 Claim, Support, Question

Komentář k metodě

Jakkoli jsou metody Artful Thinking primárně určené pro žáky ve věku základní, resp. střední školy, lze je využít i u dětí předškolních. Alison Camireová do svého projektu *Stíny*²¹, zařadila mimo jiné právě tuto metodu.



Obr. 4 Alison Camireová – využití metody Tvrzení, opora pro tvrzení, otázka v projektu *Stíny*

V prvním sloupci tabulky vidíme fotografii z motivační činnosti a otázku, ke které se děti vyjadřovaly – Kam zmizí stín, když není vidět?²²

Tvrzení: → do vzduchu, → odletí, → schová se pod zem, → mraky zakrývají slunce, → když slunce nesvítí, stín je pryč.

²¹ <http://issk1-1.weebly.com/blog2/archives/11-2015>

²² V knihupectvích je mimochodem stále k dostání kouzelná knížka mého dětství *Co dělá vítr, když nefouká*, autorky Aleny Vostřé.

Opora pro tato tvrzení: „stín zmizel“, „když je mrak před sluncem, zakrývá ho a když je slunce zakryté, nemůžeme vidět svůj stín“.

Otázka, která z debaty vyplynula – Jak stín mizí?

2.7.3 Rozmysli – sdílej²³

Žáci dostanou chvíli na samostatné promyšlení odpovědi na zadanou otázku, následně o problému diskutují se sousedem.

Komentář k metodě

Rozmysli – sdílej je představena jako třetí metoda okruhu Interpretace pouze v závěrečné zprávě projektu z roku 2006²⁴. Nejedná se však o žádný nový či objektivní způsob. Párové sdílení je běžně známou a používanou strategií výuky, stejně jako diskuse, brainstorming apod. Patrně z tohoto důvodu už v současné době²⁵ na oficiálních stránkách projektu Artful Thinking²⁶ tato metoda v Paletě myšlení uvedena není.

2.7.4 Různé přístupy k interpretaci výtvarných děl

Při interpretaci vizuálních artefaktů zákonitě narazíme na otázku, jaká interpretace je správná a jak se to pozná.²⁷

Při vnímání si divák vytváří svůj prožitek výtvarného díla, děje se tak na základě individuálních dispozic, zkušeností, vizuálních schopností i okamžitého duševního rozpoložení. Každé vnímání vizuálního díla je tedy zároveň jeho interpretací.

23 Think Pair Share Routine

24 Tishman (2006)

25 Říjen 2018

26 http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

27 Jako ilustraci uvedu vlastní zážitek. Se svou dcerou, tehdy asi dvanáctiletou, jsme navštívily Veletržní palác. Zde nám, krom jiného, bylo popatřit na soubor tyček, tenkých hůlek a kulečnickových tág opřených o bílou stěnu. Chvíli jsme si s tím nevěděly rady, až moje dítě pravilo: „To jsou přece šťourátka na věci zapadlé pod skříní!“ Geniální vysvětlení zcela v souladu ready-made objektů, ale co na to autor, zaradoval by se, nebo urazil?

Snadno ale může vzniknout rozpor mezi porozuměním diváka a významem, který byl zamýšlen tvůrcem.²⁸

Obhájcem názoru, že autorova intence je zásadní, byl např. E. Gombrich: „Záměr není všechno, ale tam, kde jej přehlédneme, nebude naše odpověď (na výtvarné dílo) správná.“ (Gombrich in Kesner, 2000, s. 204)

Jeho protipólem je poststrukturalistické odmítnutí toho, že by jakékoli dílo mělo celistvý, provždy daný význam. Podle toho nezáleží na záměru autora, ale pouze na divákovi, protože teprve v aktu vidění, nebo čtení se teprve naplňuje význam díla. (Kesner, 2000).

Artful Thinking nechává na učiteli, jak a zda vůbec bude obě krajní možnosti vyvažovat. Povrchnější chápání metodiky jako výcviku všímavosti a argumentace patrně dá přednost tvorbě významu bez ohledu na autorský záměr, protože je pro pedagoga jednodušší. Pokud ale budeme usilovat o skutečnou vizuální gramotnost, pak bychom žákům měli dát příležitost nahlédnout i do autorových intencí, pokud je to možné. To už ale klade vyšší nároky na učitelovu teoretickou přípravu.

Podobně jsou koncipovány i některé výstavy – kromě děl jsou divákovi představena fakta ze života autora, jeho názory, např. v podobě úryvků osobní korespondence či jiných citátů apod.

J. Kesner (2000) v této souvislosti dochází k závěru, že „sociálně-kulturní dimenze je klíčová pro jejich (myšleno umělecká díla) porozumění. Muzeum by mělo vést diváka k tomu, aby si sám mohl odpovědět na to, proč dané dílo vypadá právě tak, jak vypadá, a co mohlo znamenat pro svého tvůrce.“ (s. 218)

Jestliže zaměníme slovo „muzeum“ za „učitel“ a slovo „divák“ za „žák“, pak dostaneme definici toho, jak by ideálně mohlo vypadat interpretování významu vizuálně obrazných vyjádření ve výtvarné výchově.

²⁸ Viz výše kap. Vizuální gramotnost, výstavy obrazů austrálských aboridžinejců

2.8 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Pohled z více stran*

V tomto okruhu je kladen důraz na vcítění. Žáci rozvíjejí své porozumění tématu pomocí náhledu z různých stran, vstupují například do rolí profesionálů, kteří se o artefakt zajímají (historik apod.), dívají se na dílo očima zobrazených postav či věcí.

2.8.1 Vnímej – myslí – zajímej se²⁹

Tento postup žádá, aby žáci vstoupili do role vybrané osoby či věci a podívali se na situaci jejíma očima. Může se jednat o osobu, respektive věc z obrazu, příběhu, z historické události. Žáci se mají do své role vžít, to znamená promlouvat ústy zvolené postavy či věci. Jejich výběr může být buď ostatním známý, nebo je tajný a spolužáci mají za úkol zjistit, kým (čím) dotyčný je. Učitel může určit i formu promluvy, např. ve verších.

Postup je založen na třech otázkách:

- Co by tato osoba/věc mohla vnímat a cítit?
- Co by si tato osoba/věc mohla myslet?
- O co by se tato osoba/věc mohla zajímat, po čem toužit?

Je žádoucí, aby žákovské postavy byly zaznamenány písemně, protože to umožní další práci s nimi. Je možné srovnávat, které postavy se svými názory a pocity blíží, které si naopak myslí něco úplně jiného., případně zda tutéž postavu více žáků obdařilo stejnými pocity.

²⁹ Perceive, Know, Care About

2.8.2 Kruh různých hledisek³⁰

Tento postup pomáhá žákům uvědomit si, že lidé mohou uvažovat a cítit rozdílně. Postup se dobře hodí pro diskusi o kontroverzních tématech, pomáhá žákům oprostít se od černobílého vnímání.

Začneme společným brainstormingem na téma „pohled z různých stran“, během něhož vytvoříme seznam možných vnímání tématu. Každý žák si z něj vybere jednu položku a písemně doplní připravenou osnovu:

- O tématu XY přemýšlím z hlediska ...
- Myslím, že ... (zde by se měli žáci vcítit jako herci do zvolené osoby a promlouvat jakoby jejími ústy).
- Z tohoto hlediska mě napadá otázka ...

Pokud si více žáků vybere stejnou položku, vedeme je k tomu, aby ji pojali každý jinak.

Žáci postupně po kruhu předčítají, co napsali. Mohou svůj výstup doplnit i pohybem, gestikulací, mimikou. Nakonec následuje obvyklá reflexe – co nového k tématu vás napadlo, jaké nové otázky vyvstaly.

Komentář k metodě

V případě, že žáci pochopí slovo „pohled“ v zadání doslova a vymýšlejí, co vybraná postava skutečně vidí, doporučuje S. Tishmannová postupně žáky převést od takového čistě fyzického vnímání pohledů z různých stran, k úvaze o tom, co postava může cítit a co by si mohla myslet.

Pokud se ale snažíme pochopit dílo výtvarného umění, je pro rozklíčování vztahu mezi jednotlivými částmi velmi užitečné si uvědomit i kam se jednotlivé postavy (např. na obraze) dívají a co mohou ze svého místa „vidět“.

30 Circle of Viewpoints Routine

2.8.3 Přínos pohledu „z více stran“ pro pochopení díla

Připustíme-li pohled na obraz z více hledisek, otevře se nám široký prostor pro propojení s jinými předměty. „Abychom byli schopni odpovědět na otázku, *co je na obraze*, musíme ji patrně poněkud rozšířit a přeformulovat. Zdá se být naprosto zásadní ve smyslu fyzickém i metafyzickém, *co je za obrazem*. Na co jej zavěsíme, stejně jako z čeho vychází. S takto formulovanou větou však de facto pouštíme obraz. Posouváme se mimo něj ve prospěch poznání souvislostí.“ (Velíšek, 2017, s. 10)

V citované publikaci M. Velíšek zkoumá obraz *Zátiší s citronem* holandského malíře Willema Kalfa. Čtenář má však před sebou nejen rozbor kompozice zátiší holandských mistrů 17. století, technických detailů obrazu a Kalfovy životní osudy. Dozví se také mnohé o dějinách pěstování citronů, o jejich dostupnosti na soudobém holandském i českém trhu, využití v kuchyni i v léčbě nemocí a jaksi mimochodem také chemické složení citronové šťávy.

Jistě není nutné souvislosti každého vizuálního díla rozebírat se žáky do podobné šíře, přesto je Velíšková monografie inspirativním příkladem toho, kam až lze dojít, aniž bychom zcela opustili pole zaujetí výtvarným dílem.

Vztahy a děj na obraze mohou žáci také zdramatizovat. Vlastní aktivní vžití se do vizuálního sdělení může být hlavním klíčem pro pochopení: „Teprve když si studenti na základě zadání vyzkoušeli Abrahámovu pozici podle vystavené sochy, pochopili její gesto a vynořilo se jim slovo zoufalství.“ (Kitzbergerová, 2013, s. 230)

2.9 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Hledání vztahů*

Ústřední otázky tohoto okruhu jsou - „jaké je to ještě“, „jak to souvisí s dalšími věcmi, které o věci víš“. Myšlenková schémata se zaměřují na porovnávání, analogie a zkoumání verbálních a vizuálních metafor.

2.9.1 Titulek³¹

Tato metoda využívá novinový titulek jako prostředek pro shrnutí a postižení základní myšlenky, jádra věci. Základem je jediná otázka:

- Kdybys měl napsat článek o daném tématu, jaký bys mu dal název? Tvůj titul by měl vyjadřovat ústřední myšlenku, kterou bychom si k tématu měli určitě zapamatovat.

Navazující úkol zjišťuje, jak se žákovo chápání ústřední myšlenky mění. Otázka k úkolu je :

– „Jak se tvůj titulek změnil po dnešní diskusi nad tématem?“, „Jaký titulek bys dal tématu včera?“.

Komentář k metodě

Metoda je vhodná jako shrnutí tématu, kterému se žáci intenzivněji věnovali. Navazující otázka má smysl pouze v případě, že téma žáci probírali víc dní a že se dozvídali nové myšlenky rozvíjející jejich dosavadní poznání.

2.9.2 Propojení, prohloubení, výzvy³²

Propojení – jak jsou myšlenky a informace, které ses dozvěděl, propojeny s tím, co už věděl předtím?

Prohloubení – které myšlenky či nápady ti pomohly posunout myšlení novým směrem?

Výzvy – co tě stále provokuje na tématu, nejasné, nevyřešené otázky

Je vhodné pro záznam použít přehlednou tabulku.

| Jak jsou nové informace propojeny s tím, co už vím? | Které myšlenky posouvají mé myšlení novým směrem? | Čemu stále nerozumím, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny? |
|---|---|--|
| | | |

31 Headlines

32 Connect, Extend, Challenge

Komentář k metodě

Tento způsob myšlení pomáhá žákům propojit nové myšlenky a nápady s tím, co již znají. Při přemýšlení o tom, co se učí, jim to také pomáhá uvědomit si přetrvávající nejasnosti a obtíže. Tento myšlenkový postup se přirozeně uplatní poté, co žáci probrali něco nového, ať už se jedná o delší ucelený úsek, nebo jen jeho část. Jedná se vlastně o sebereflektivní postup hodnocení vlastního učení – co jsem se dozvěděl a jak mi nová vědomost zapadá do struktury mého dosavadního vědění.

Metoda je blízká metodě I.N.S.E.R.T. Kritického myšlení. Při jejím použití si žáci do (většinou odborného) textu, který čtou, dělají krátké poznámky. „Fajfkou“ označí části, které potvrzují, to, co už znali z dřívějších. Znaménko „-“ znamená informaci, která je v rozporu s tím, co žák zná, nebo je v rozporu s jinou částí textu. „+“ je označení nových a důvěryhodných informací a „?“ je pro informaci nesrozumitelnou, matoucí nebo nedostatečnou. Nakonec ty z označených částí, které považují za důležité vepíší do tabulky, takže informace se stejným znaménkem jsou v tabulce pod sebou. (Košťálová, 2010)

2.9.3 Čemu se podobá? Kreativní porovnávání³³

Postup:

- Co vidíš před sebou (tj. na uměleckém díle), resp. co víš o daném tématu?
- Vyber si některou skupinu věcí ze seznamu, (případně si vymysli svou):
 - Hudební nástroje, rostliny, hračky, města, části těla, umělecká díla (v případě, že téma není uměl. dílem), obrazy, hudební skladby (pokud téma není obrazem resp. hudební skladbou).
- Kdyby umělecké dílo, které máš před sebou, bylo hudebním nástrojem (resp. předmětem z kategorie, kterou si žák vybral), čím by bylo?
- A proč? Najdi alespoň tři vzájemné podobnosti.

33 Creative Comparisons

- Vysvětli, v čem spočívá podobnost zadaného uměleckého díla a předmětu z kategorie, kterou sis vybral.

Komentář k metodě

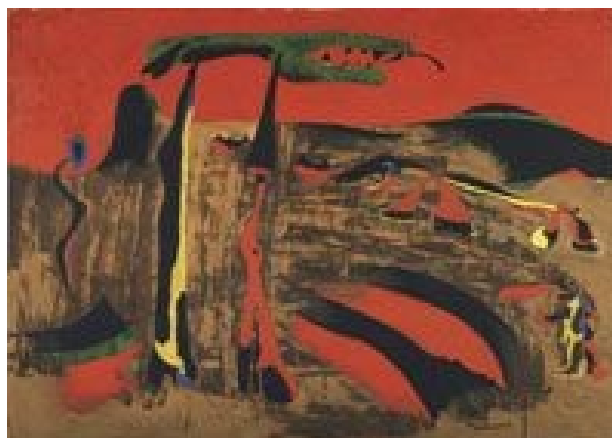
Uvedený seznam není závazný, měl by však obsahovat kategorie, které mají široké spektrum součástí nebo typů.

Je opět vhodné, aby myšlenky žáků byly zaznamenány písemně ke vzájemnému sdílení a porovnání.

Uvedenou metodu využívá např. Filadelfské muzeum umění ve svém pracovním listu. Pro zkoumání obrazu Joana Miró Person in the Presence of Nature nabízí žákům tuto tabulku³⁴:

| Porovnej | Představ si | Vysvětli |
|---|---|---|
| Vyber si skupinu z následujícího seznamu, nebo vymysli skupinu vlastní | Kdyby toto dílo bylo druhem _____, čím by bylo? | Čím jsou si podobné? Napiš tři důvody pro své srovnání. |
| zvíře pocit povahový rys film hudební skladba jídlo místo roční období sport vlastní _____ | | |

34 http://www.philamuseum.org/doc_downloads/education/lessonPlans/Artful_Thinking_%20Color_Shape_Line_and_Creative_Comparisons.pdf



Obr. 5 Joan Miró *Person in the Presence of Nature*

Tento způsob podporuje metaforické myšlení, jakožto základ umělecké práce a všeobecně tvůrčího myšlení. Metaforické porovnání nestejnorodých věcí často vede k hlubšímu porozumění a pochopení těchto věcí. Vytváření metafor pomáhá žákům spojit neznámé s tím, co znají. Tento postup je vhodný, jestliže chceme žáky dovést k tomu, aby propojili dosud nespojité vědomosti. Rozvíjí však také „básnické“ vnímání, tj. cit pro to, k čemu autor odkazuje, co je ve druhém plánu.

2.9.4 Dřív jsem si myslel, že ..., teď se domnívám, že ...³⁵

Reflektivní postup, který odhaluje změny v myšlení. Pomáhá žákům shrnout a ujasnit si, co se vlastně dozvěděli.

Nejprve připomeneme žákům téma, o kterém je chceme nechat přemýšlet. Může to být téma, o kterém se učili, ale i abstraktní ideál (pravda, porozumění ...). Pak žáci doplňují odpovědi k začátkům vět:

Dříve jsem myslel, že...

Nyní se domnívám, že...

³⁵ I Used To Think ..., Now I Think ...

Žáci zjišťují a vysvětlují, proč a jak se jejich porozumění změnilo. Tím si upevňují své vědomosti a zároveň rozvíjejí schopnost argumentace, rozlišení příčiny a následku a jejich vzájemného vztahu.

Toto cvičení je vhodné k ukončení učebního okruhu a to zejména v případě, kdy je pravděpodobné, že žáci díky nějakému zážitku, či výkladu, změnili svůj názor.

Komentář k metodě

Tato metoda velmi dobře odpovídá části Reflexe v učební strategii E-U-R Kritického myšlení. Reflexe je charakterizovaná jako: „třetí fáze procesu učení, žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, a formuluje si svůj nový obraz tématu nebo problému (co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit).“ (Hausenblas, 2006)

Tuto metodu získávání poznatků o změnách v myšlení použili tvůrci programu Artful Thinking také na program sám. Všimli si totiž, že během tvorby a ověřování postupů Artful Thinking, začali učitelé, kteří se do výzkumu zapojili, měnit své učební zvyklosti. V jejich hodinách se začala objevovat široká škála výtvarných děl včetně současného umění, provokativních objektů či děl vytvořených nezvyklými technikami (Tishman, 2006).

Začátky vět „dřív jsem si myslel“ a „teď se domnívám“ tedy výzkumníci zadali k doplnění jak 26 zainteresovaným učitelům, tak jejich žákům. (Odpovědi na druhou část otázky jsou pro přehlednost označeny ~)

Žáci odpovídali např.:

- Myslel jsem, že jsou to prostě obrázky, žádný skrytý význam, žádná skrytá tajemství, nic víc než malba.
- Myslel jsem, že umění je jenom kreslení a vybarvování.
- Myslel jsem, že umění je něco starodávného.

~ Každý obraz nebo píseň obsahuje vzkaz, skryté sdělení, které je v obraze. Musíš tomu věnovat čas, abys to našel...Není to jen obraz, je to symbol něčeho víc.

~ Umění je i něco jiného, než jen malování.

~ Teď už vím, že je víc umělců než jeden.

I učitelé změnili radikálně svůj názor:

- Myslel jsem, že odborníci znají správnou interpretaci.

- Myslel jsem, že umění patří do výtvarné výchovy.

~ Teď se domnívám, že propojení umění s kurikulem je pro způsob myšlení žáků cenné nejen ve škole, ale i v běžném životě. Děti jsou ve třídě aktivnější a činnost je víc baví.

~ Teď se domnívám, že umění nám může říct něco o nás samých.³⁶

2.10 Rutinní postupy myšlení pro okruh *Hledání vnitřní propojenosti*

Na rozdíl od předchozí části Hledání vztahů, kde se zájem soustředil na vztah zkoumaného díla k dalším („vnějším“) tématům, tato část Palety myšlení se soustřeďuje na zkoumání propojení jednotlivých součástí a na odhalení toho, jak tyto součásti společně tvoří fungující celek. V centru zájmu je dále schopnost odkrývat další, hlubší vrstvy a jejich analýza.

2.10.1 Části, účel, souvislosti³⁷

Pro využití tohoto postupu je důležité, aby žáci měli snadný přístup k objektu zájmu. Buď fyzický (předmět, dílo vidí před sebou) nebo mentální (v případě abstraktního tématu o něm musí mít dobré základní znalosti).

Žáci mají za úkol odpovědět na tyto otázky:

- Z čeho je tato věc složena?
- K čemu slouží?
- Jak a proč jsou spolu propojeny součásti, jak souvisejí části věci s jejím účelem?
- Co nového sis o tématu uvědomil?

³⁶ Podrobnější analýza odpovědí viz Tishman (2006) str. 65 - 72

³⁷ Parts, Purposes, Complexities

„Účel“ je poměrně volná kategorie, může se vztahovat jednak k celku, jednak k částem. Může zahrnovat také otázku, k čemu daná věc slouží, co dělá, jak pracuje. V případě uměleckého díla otázku zformulujeme „jak a čím působí“.

Také první otázka by měla být pojata volně, tak aby odpověď mohla zahrnovat všechny složky. V případě uměleckého díla tedy nejen barvy a tvary, ale také umělce a diváka.

Odpovědi na otázku účelu se mohou týkat nejen celého díla, ale také jeho jednotlivých částí. Jestliže například žák vybral „jasné barvy“ jako část uměleckého díla, pak jejich účelem může být „přitáhnout pozornost k dílu, aby si je divák důkladně prohlédl“.

Komentář k metodě

Princip této metody bude pro žáky, zvláště mladší, jasnější, jestliže zpočátku budeme zkoumat skutečné trojrozměrné objekty, které lze vzít do ruky, manipulovat s nimi, případně je rozebrat. Mohou to být běžné věci denní potřeby, deštník, metlička na šlehání apod.



Obr. 6 Metlička na šlehání bílku

Metoda v podstatě po žákovi chce, aby si vytvořil mentální mapu daného artefaktu, zahrnul do ní vše, co k tématu patří a pak hledal souvislosti jednotlivých složek.

Je to metoda, která prvořadě rozvíjí vizuální gramotnost tím, že spojuje vlastnost s její funkcí v rámci díla, žáci si zvykají hledat tyto souvislosti a příkládat jim důležitost.

2.10.2 Míra složitosti³⁸

Cílem aktivity je vytvoření „vícerozměrných“ mentálních modelů na základě rozpoznání různých aspektů tématu. Žáci jsou také vedeni k uvažování o jejich složitosti (komplexnosti).

Úkol žáka:

- Řekni něco, co s tématem široce souvisí, ať už je to tvé pozorování, fakta, která znáš, nebo nějaký nápad.

- Svoji myšlenku napiš a umísti na škálu složitosti.

jednoduché-----složitě

- Vysvětli, proč podle tebe patří právě sem. (Tatáž myšlenka může být i na více místech škály, protože některý aspekt se ukáže jako jednoduchý z jednoho hlediska a složitý z jiného.)

- Uvědom si, jaké nové poznatky, či otázky k tématu jsi objevil.

Účelem aktivity není vytvořit škálu se „správně“ umístěnými výpověďmi, ale především vysvětlení a obhajoba vlastního stanoviska.

Při aplikaci této metody získává učitel přehled o konceptech, které si žáci vytvořili, tj. jak tématu rozumějí v celé jeho šíři.

³⁸ The Complexity Scale

3. PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci praktické části byly metody Artful Thinking ověřovány ve dvou projektech. Oba byly provedeny se žáky běžné základní školy, první projekt byl zrealizován ve 4. ročníku, druhý s toutéž třídou v ročníku 5. Počet žáků ve třídě je 26.

Třída je vybavena dataprojektorem, veškeré obrazy a fotografie pro společnou práci tedy mohly být žákům promítnuty na velkém plátně.

3.1 Projekt „Mondrian“

Tématem prvního projektu byly Mondrianovy obrazy. Projekt je inspirován prací britské paní učitelky Tracy Willisové³⁹, která své nápady i realizované výsledky představuje na několika webových stránkách (její práce se většinou skrývají pod přezdívkou Wild Child Designs).

Téma projektu zůstalo zachováno, pouze konkrétní činnosti byly přizpůsobeny konkrétní třídě a školnímu vzdělávacímu plánu⁴⁰.

3.1.1 Filozofický základ Mondrianovy tvorby

Projekt mě zaujal mimořádně vhodným spojením Mondrianova díla s výukou plánování pomocí matematických výpočtů.

Piet Mondrian se hlásil k teosofickým názorům na podstatu světa. Není předmětem této práce tuto filozofii podrobněji vykládat. Zjednodušeně budiž řečeno, že jejím základem je indická Védánta. Podle ní je tento svět snem, který sní nejvyšší božská síla a úkolem člověka je poznat tuto sílu a ztotožnit se s ní. To znamená, že tato síla (či pralátka) je podstatou všeho, co existuje. Mondrianovým

³⁹ <http://mossyoakmusings.blogspot.cz/2016/04/mondrian-math-fractions-decimals.html?sref=pi>

⁴⁰ Z původního projektu jsem převzala především strukturu (motivace Mondrianovými obrazy, práce s životopisem, výpočty obsahu pomocí přikládání mřížky) a postup výtvarné práce. Konkrétní podobu úkolů, jako je text životopisu, obrazová hádanka, výběr obrazů i designových výrobků a počítačově vytvořené obrazy, jsem připravila sama.

uměleckým cílem bylo tuto všudypřítomnou podstatu zobrazit. Jeho díla se díky tomu stávala stále abstraktnější. „Teprve když individuální již nepřekáží, může se universální zobrazit čistě.“ (Mondrian, 2002, s. 10). Obrazně řečeno, kdyby byl celý svět z písku, maloval by Piet Mondrian písek jako takový, nikoli určitý tvar z písku vytvořený.

Matematika měla v jeho tvorbě pevné místo. V jeho esejích se dočteme, že „po dlouhé kultivaci se v malířství dospělo k názoru, že abstraktní – jako univerzální – lze zobrazit jasně. Právě díky kultuře zobrazování formou se lidé naučili vidět, že abstraktní – jakožto matematicko (již Aristotelés ztotožnil abstraktní s matematickým) – se skutečně zobrazuje skrze všechny věci a ve všech věcech ... zjev univerzality jako matematická je podstatou všeho estetického pohnutí krásou zobrazení. ... Abstraktně-reálné malířství dokáže zobrazovat esteticko-matematicky, protože má přesný, matematický zobrazovací prostředek. Tímto prostředkem je barva přivedená k vyhraněnosti. Toto vyhranění barvy obsahuje: za prvé převedení přírodní barvy na primární, za druhé redukci barvy na plochu a za třetí vymezení barvy – takže se jeví jako jednota pravoúhlých ploch.“ (Mondrian, 2002, s. 16)

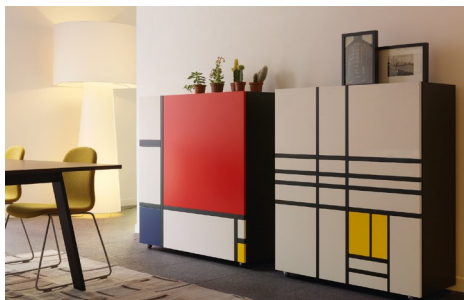
3.1.2 Motivace – výrobky s motivem Mondrianových obrazů

Pro první setkání s Mondrianem jsem vybrala tři výrobky běžné denní potřeby s neobvyklým designem. Uvedla jsem je jako náhodný objev zhruba takto: „Podívejte, co jsem nedávno našla na internetu. Vypadá to, jako by návrháři měli stejnou inspiraci. Co myslíte?“



Obr. 7 Návrhářská inspirace Mondrianem I – pytel na záda

Obr. 8 Návrhářská inspirace Mondrianem II – kufr

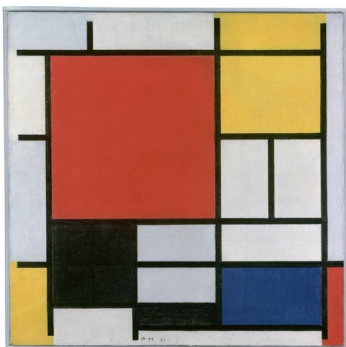


Obr. 9 Návrhářská inspirace Mondrianem
III – skříň

3.1.3 Představení dvou Mondrianových děl žákům

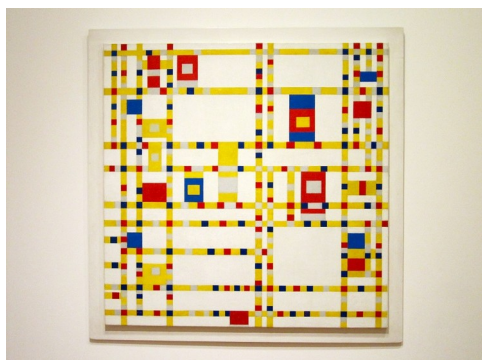
Vybrala jsem tyto obrazy - Broadway Boogie Woogie z roku 1943 a Kompozici s velkou červenou plochou, žlutou, černou, šedou a modrou vytvořenou v roce 1921.

Obrazy byly představeny postupně, jako první si žáci prohlédli Kompozici, která sloužila designérům všech tří uvedených výrobků jako inspirace, dozvěděli se také jméno autora.



Obr. 10 Piet Mondrian - Kompozice s velkou červenou plochou, žlutou, černou, šedou a modrou (1921)

Jako druhý následoval obraz Broadway Boogie Woogie.



Obr. 11 Piet Mondrian - *Broadway Boogie Woogie* (1943)

Obě části názvu bylo třeba dětem objasnit. Jako doprovodný materiál jsem zvolila dobovou fotografii newyorské Broadwaye, která vznikla přibližně ve stejné době jako Mondrianův obraz.



Obr. 12 *Historická fotografie newyorské Broadwaye*

Otázka pro žáky zněla: „Boogie Woogie je druh taneční hudby, která byla populární v době vzniku obrazu. Proč ale nazval malíř svůj obraz Broadway?“ Plánovala jsem, že žáci nejprve ve dvojicích promyslí své odpovědi a napíší je. Pak se dvojice spojí do čtveřic a vzájemně porovnájí svá vysvětlení. Každá čtveřice nabídne svou odpověď ke společné diskusi. Ukázalo se ale, že třída na první pohled zcela přesvědčeně a jednomyslně na obraze identifikovala ulice a

domy. Neshodli se pouze v tom, že někteří vnímali čtverečky jako „malé a velké domy“ a jiní jako „domy a auta“. Domnívám se, že je to tím, že mnozí jsou zvyklí na krajinu poskládanou z kostek ve hře Minecraft a svou roli hraje i běžnost leteckého snímkování např. v Google mapách.

V této části měl být z „Palety myšlení“ využit okruh Interpretace, konkrétně metoda Výrok, důkaz, otázka. Žáci v ní mají za úkol vysvětlit některý aspekt uměleckého díla. Argumenty pro podporu svého tvrzení hledají v tom, co vidí, cítí nebo vědí. Hledáním důkazů pro svá vysvětlení žáci vytvářejí promyšlené interpretace díla.

Ukázalo se ale, že položená otázka byla příliš banální. Bylo by zajímavé zjistit, jestli by žáci reagovali stejně rychle i bez (možná příliš návodné) fotografie.

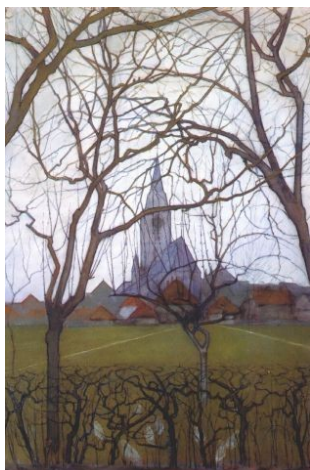
Diskusi nad obrazem jsme uzavřeli hudební ukázkou boogie-woogie a otázkou, zda se díky poslechu hudby změnilo naše vnímání obrazu? Máme z něj nyní jiný pocit? Co tato část názvu obrazu přidává? (zvuk, pohyb, rychlost, tanec, rytmus, radost ...)

Tato poslední otázka nás posunula do jiné části „Palety myšlení“ - porovnávání a hledání vztahů a propojení součástí. Hluběji jsme se jí ale v tuto chvíli nezabývali.

Spojení obrazu a hudby se naopak ukázalo jako příliš abstraktní, žáci bezradně krčili rameny, „nic se nezměnilo, žádný pocit nepřibyl“. Pouze jedna dívka, která hraje na hudební nástroj, vnímala nyní obraz jako veselý.

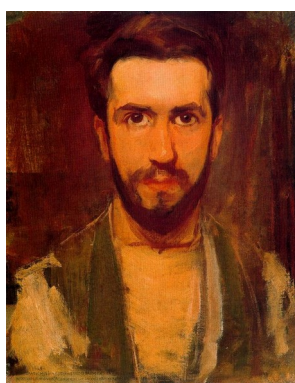
3.1.4 Mondrianův malý životopis

Žáci si nejprve prohlédli následujících pět Mondrianových děl z různých období jeho tvorby.



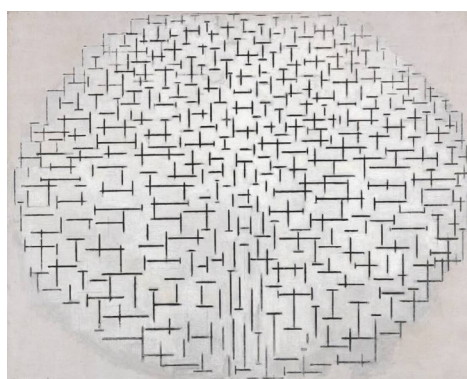
Obr. 13 Piet Mondrian – Vesnický kostel (1898)

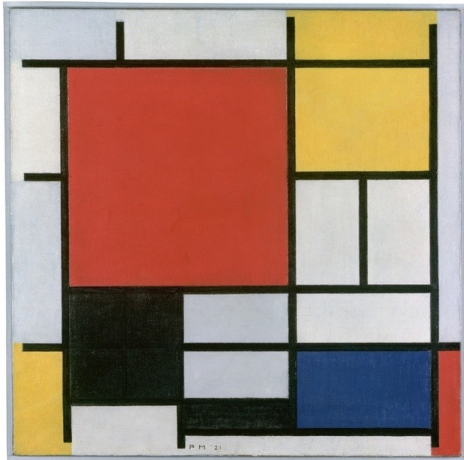
Obr. 14 Piet Mondrian – Šedý strom (1911)



Obr. 15 Piet Mondrian – Autoportrét (1900)

Obr. 16 Piet Mondrian – Kompozice č. 10 ; Molo a oceán (1915)





***Obr. 17** Piet Mondrian - Kompozice s velkou červenou plochou, žlutou, černou, šedou a modrou (1921)*

„Teď jsme se docela pořádně podívali na dva Mondrianovy obrazy, ale o malíři toho zatím moc nevíme. Pojd'me nejdřív hádat, napište svoje tipy:

- ve kterém století se narodil
- v jaké části světa
- který z těchto obrazů nenamaloval“

Pětici uvedených Mondrianových děl z různých období tvorby viděli žáci před sebou na projekčním plátně. Stejně tak následující Mondrianův životopis pro další úkol, který zněl:

„Přečtěte si Mondrianův malý životopis a zjistěte, jestli jste hádali⁴¹ správně.“

Mondrianův malý životopis

Piet Mondrian se narodil v roce 1872 v Holandsku. Jeho otec byl ředitelem základní školy. Malý Piet rád kreslil i maloval a proto se, stejně jako jeho otec, stal učitelem kreslení. Příliš ho to nebavilo a když mu bylo 20 let, dovolili mu rodiče, aby se zapsal na Akademii výtvarných umění v Amsterdamu.

⁴¹ Sloveso „hádat“ je použité záměrně, aby žáci vnímali aktivitu jako hru a svůj případný neúspěch nebrali jako školní selhání.

Zpočátku maloval klidnou, idylickou krajinu, portréty a na živobytí si vydělával i malbou květin. Na počátku 20. století ale umělci začali hledat jiný způsob zobrazování a i Mondrian došel k názoru, že umění by nemělo jenom kopírovat to, co běžně vidíme, ale pokusit se ukázat, co je podstatou věcí. Snažil se najít nějaký základní přírodní řád, který sice běžně není na první pohled vidět, ale přitom určuje, jak věci vypadají.

Když se podíváme například na Mondrianovy obrazy stromu, nejspíš nedokážeme přesně určit, který strom maloval, ale přitom jasně chápeme, že na obraze je strom. Tvary na plátně jsou zkrátka stromovité.

Postupně začal Mondrian malovat obrazy, u kterých už ani nechce, abychom my diváci poznali nějakou věc. Barevné čtverce a obdélníky oddělené černými čarami mohou být čímkoli.

Malíř během života pobýval nejen v rodném Holandsku, ale dlouhou dobu také v Paříži a na sklonku života také v New Yorku, kam odešel před hrozící druhou světovou válkou.

Zemřel v New Yorku v roce 1944.⁴²

Otázky před čtením sloužily k tomu, aby žáci četli pozorněji. Emoce vyvolaná pocitem úspěchu (resp. neúspěchu) v odhadování pomůže k tomu, aby si přečtené a viděné déle zapamatovali. Text jsem sestavila tak, aby rozvíjel čtenářskou gramotnost - některé správné odpovědi byly zřejmé na první pohled, některé až při pečlivém čtení a část museli z textu vysuzovat.

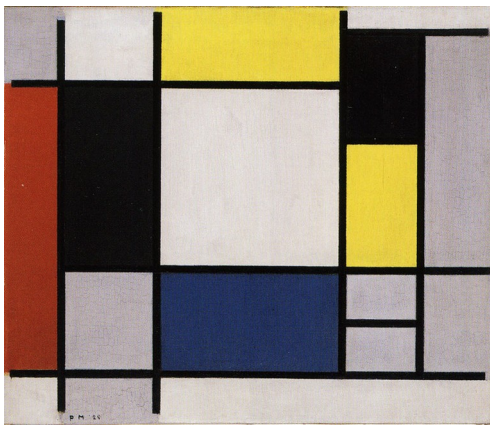
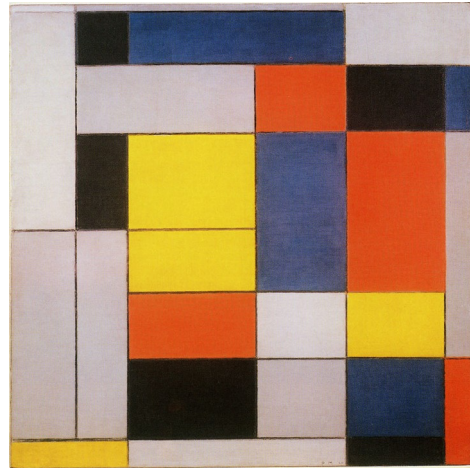
3.1.5 „Matematika v Mondrianovi“

Cílem této části je žáky přivést ke zkoumání matematických vztahů v obrazech.

Nejprve jsme se společně podívali na tři Mondrianovy obrazy.

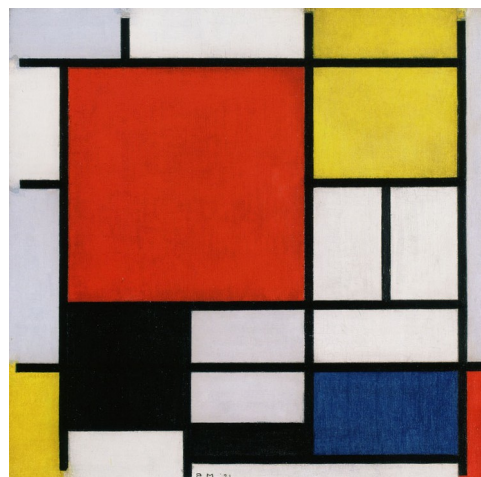
42 Dúchting (2016), Glenn (2008), Mondrian (2002)

Obr. 18 Piet Mondrian - Kompozice č. 6 v
černé, modré, červené a žluté,
1920, olej na plátně, 100,5 x 101 cm, Tate
Modern, Londýn



Obr. 19 Piet Mondrian -
Kompozice se žlutou, červenou, černou,
modrou a šedou (1920), olej na plátně,
51,5 x 60cm, Stedelijk Museum,
Amsterdam

Obr. 20 Piet Mondrian -
Kompozice s velkými červenými
plochami,
žlutou, černou, šedou a modrou
1921, olej na plátně,
89,5 x 59,5 cm,
Gemeentemuseum, Haag



Za pomoci techniky Barvy, tvary, linie z části Pozorování a popis Palety myšlení, si je žáci dobře prohlédli a popisovali, co vidí.

Barev určili celkem 10⁴³. Z tvarů viděli pouze obdélníky a čtverce. Linie popsali jako černé (resp. hnědé nebo béžové, podle toho, jak kdo rozeznává barvy), úzké, dlouhé, rozřezané a rovné.

Motivační otázka pro další práci zněla: „Myslíte, že plocha, kterou pokrývají jednotlivé barvy je na všech třech obrazech stejná nebo podobná?“ Žáci se rozdělili na devět skupin. Každá skupina měla k dispozici malou barevnou kopii⁴⁴ jednoho ze tří Mondrianových obrazů a centimetrovou čtvercovou síť natištěnou na průhledné folii. Úkolem každé skupiny bylo zjistit, kolik čtverečků (neboli cm²) zaujímá každá z barev. Čtvercová síť nesedí přesně na hranice barevných ploch, žáci museli najít způsob, jak počet čtverečků odhadnout. Na závěr jsme porovnávali výsledky jednotlivých skupin.

Každý z obrazů proměřovaly 3 skupiny, jejich výsledky nebyly úplně totožné, podle toho, jak pečlivě žáci přičítali neúplné části čtverečků, ale až na jednu výjimku se lišily maximálně o 4 čtverečky v rámci jedné barvy.

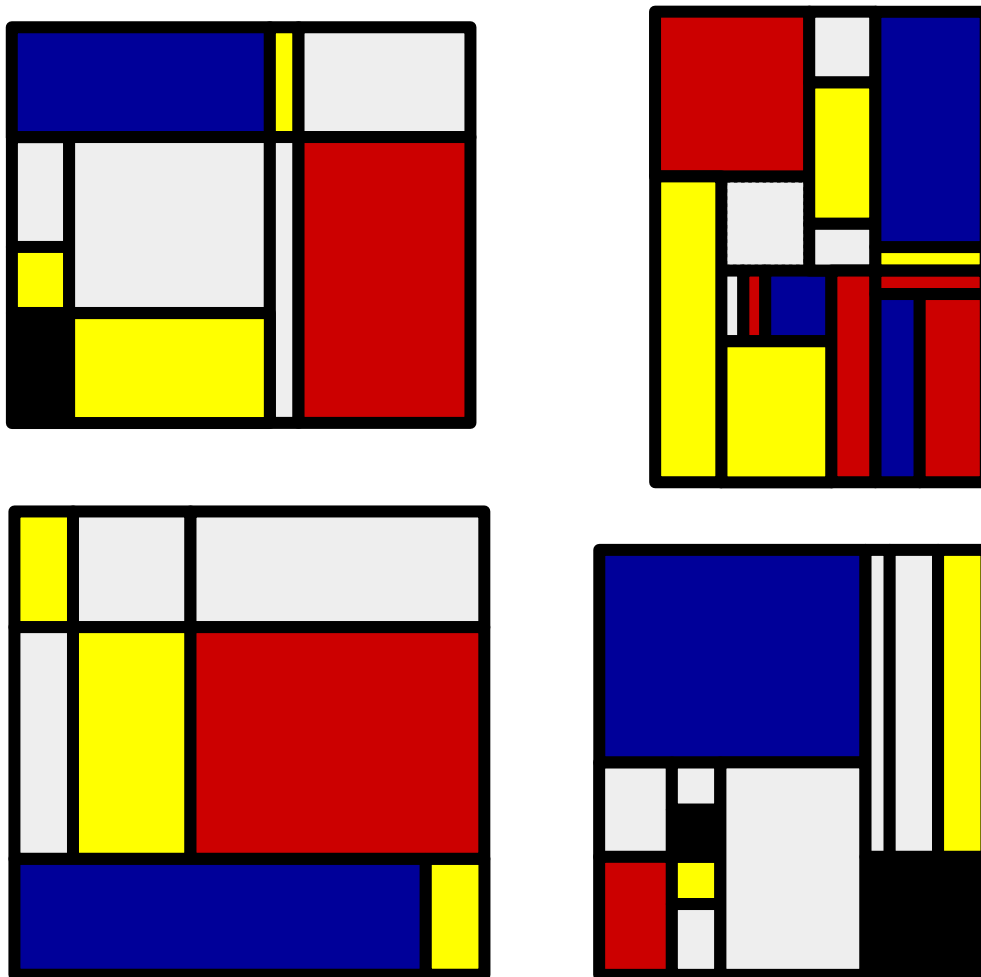
Cílem aktivity ovšem nebylo určit přesně plochu jednotlivých barev na obraze, ale přimět žáky ke zkoumání kompozice obrazu.

3.1.6 „Mondrian v matematice“

Činnost, která následovala, byla jednodušší variantou předchozího měření, byl v ní však kladen důraz na procvičení matematických dovedností. Žáci dostali barevné obrázky na motivy Mondrianových děl, které jsem vytvořila v programu LibreOffice Draw (opět na formátu A4).

43 Bílá, šedá, žlutá, oranžová, červená, fialová, modrá, hnědá, béžová a černá.

44 Na formátu A4



Obr. 21 Varianty barevných obrázků na motivy Mondrianových děl vytvořené na počítači

Jejich úkolem bylo s pomocí čtvercové sítě přesně určit obsah všech barevných útvarů. (Přesná otázka zněla: „Kolik čtverečků mají jednotlivé barvy na obraze, který máte před sebou?“) Pracovali ve dvojicích.

Obrázky jsou vytvořeny tak, aby všechny tvary dobře „seděly“ do čtvercové sítě a výsledky se daly jednoznačně vypočítat. Také barvy jsou jednoznačně jen 4, aby byla vyloučena jakákoli nejasnost.

Cíle byly z oblasti matematiky. Žáci si měli procvičit výpočet obsahu čtverce a obdélníku a ujasnit si pojem „obsah“ prostřednictvím vizualizace souvislosti geometrického objektu se čtvercovou sítí. Dále si měli uvědomit souvislost mezi výpočtem obsahu a násobením, tj. vyjádřením téhož jevu jednou pomocí geometrie a podruhé aritmeticky. U některých se totiž projevovalo pouze formální chápání násobilky jako jakéhosi náhodného seskupení čísel, které nezbývá, než se naučit nazpaměť, aniž by rozuměli hlubším souvislostem.

Obsahem jsme se předtím zabývali v matematice, ale nepřáliš do hloubky, protože podle školního vzdělávacího plánu je obsah geometrického objektu zařazen až do 5. ročníku. Při „Mondrianovi v matematice“ se žáci setkali s mnoha izolovanými modely výpočtu obsahu pravoúhelníku, čímž se zvýšila pravděpodobnost, že pojem obsahu pochopí a budou později schopni s ním pracovat na abstraktní úrovni bez konkrétní vizuální podpory.

Během celé práce jsem se záměrně vyhýbala termínu „centimetr čtvereční“, místo něj jsem používala jsem slovo „čtvereček“. Je třeba, aby žáci pochopili princip měření obsahu jako rozdělení plochy na stejné části a teprve později mohou být zavedeny různé jednotky a jejich názvy.

Žáci nedostali návod, jak plochu jednotlivých barev vypočítat, mohli pracovat podle své aktuální úrovně vzhledu do matematických souvislostí. Někdo ještě počítal čtverečky po jednom, jiní už násobili počet sloupců počtem řad. Díky práci ve skupině měli možnost se vzájemně inspirovat k efektivnějšímu postupu.

3.1.7 Vlastní tvorba

Zkušenosti získané při měření barevných ploch jsme využili pro společné plánování vlastního dílka, které žáci vytvořili opět s pomocí čtvercové sítě o straně 1 cm.

3.1.7.1 Zadání

Zvolila jsem jednotný formát, čtverec o straně 20 čtverečků, tj. délku kratší strany formátu A4. Barvy jsem ponechala ty, se kterými žáci pracovali při měření obrazů a zároveň jsme je měli k dispozici ve složce barevných papírů, žlutou, červenou, modrou, černou a bílou. Šedou žáci odmítli s tím, že se jim nelíbí. Nakonec jsme společně určili rozdělení plochy na jednotlivé barvy: červená 120 čtverečků, modrá 70 čtverečků, žlutá 60 čtverečků, černá 70 čtverečků a bílá 80 čtverečků.

K další práci si žáci připravili pomůcky: dva bílé kancelářské papíry s natištěnou čtvercovou sítí, barevné papíry (žlutá, červená, modrá, černá), čtvrtku A4, čtvrtku A3, nařezané úzké pruhy černého papíru, nůžky a lepidlo.

Samostatná práce byla zadána takto:

1. Na jednu vytištěnou čtvercovou síť si načrtni čtverec o straně 20 čtverečků. Do něj naplánuj jednotlivé čtverce, obdélníky a jejich barvy. Musíš rozdělit celou plochu a to pouze na obdélníky a čtverce, jiné tvary nejsou dovoleny. Nezapomeň dodržet zadanou plochu jednotlivých barev. Tento plán nestříhej!
2. Na druhou čtvercovou síť překresli svůj plán, označ si barvy dílků a jednotlivé části vystříhni. Budou ti sloužit jako šablona při stříhání barevných papírů.
3. Šablony obkresli na barevný papír. Dej pozor, abys dodržel správnou barvu. Barevné díly vystříhni a podle původního plánu slož na čtvrtku A4.
4. Přilep díly na čtvrtku a dolep černé pruhy na hranice jednotlivých čtverců a obdélníků.
5. Hotový obraz vystříhni a nalep na čtvrtku A3. V pravém dolním rohu svou práci podepiš, zajistíš tak, že divák se na tvůj obraz nebude dívat vzhůru nohama.

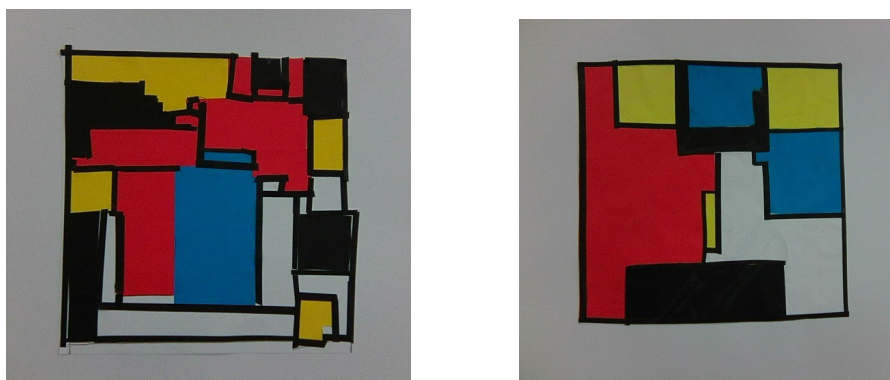
Skládání na menší formát čtvrtky jsem zvolila proto, aby žáci měli usnadněnou orientaci na ploše. Čtverec 20x20 čtverečků téměř vyplnil šířku papíru, jednotlivé kousky tedy musely být přilepeny těsně k sobě, okraj čtvrtky navíc tvořil rovnou linii, od které se nemohl výsledný čtverec příliš odchýlit. Při skládání malých kousků rovnou na velký formát by pro žáky mohlo být obtížné linii čtverce udržet.

Čtverec jako celek bylo také jednodušší umístit rovnoběžně s okrajem papíru při nalepování na velký formát.

Žáci s horší prostorovou orientací čtvrtku A4 nepoužili a barevné díly lepili přímo na svůj plán. Museli v tom případě vystřihnout i díly z bílého papíru, aby zakryli čtvercovou síť plánu. Tuto variantu jsem nabídla všem, kdo během přípravy potřebovali zvýšenou míru pomoci.

3.1.7.2 Výsledky práce žáků

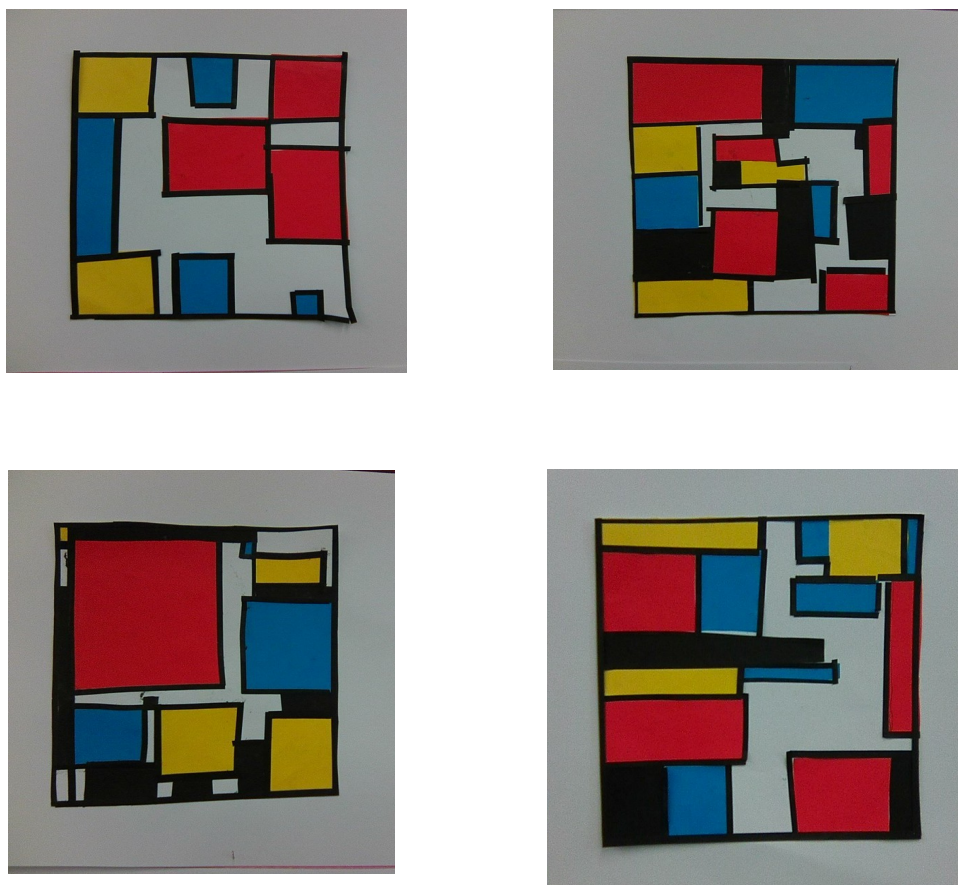
Nejobtížnější pro žáky bylo dodržet rozdělení prostoru pouze na čtverce a obdélníky. Sousedící tvary stejné barvy naplánovali sice jako dva tvary, ale vystřihovali už jako jeden celek, který nerozdělili černou linií. Někteří se také příliš soustředili na to, aby správně rozpočítali čtverečky do jednotlivých barev a neuvědomili si, že barevné plochy by měli ještě rozdělit na čtyřúhelníky.



Obr. 22 Žákovské práce I – nerozdělené barevné plochy

Problém byl zvláště výrazný u ploch bílé barvy, kdy tvary ostatních barev byly jakoby vloženy na bílé pozadí, které už nebylo dál členěné. Děti jsou běžně zvyklé

kreslit si na bílý papír a pozadí nevyplňovat, bílé pozadí je pro ně pracovní plocha, ne součást obrázku⁴⁵.



Obr. 23 Žákovské práce II – bílé pozadí jako nedělená pracovní plocha

Také plánování na čtvercovou síť patrně svádělo k dojmu, že čtverce už všude na obraze jsou a není potřeba je záměrně vytvářet. To byl případ několika chlapců, vášnivých hráčů počítačové hry Minecraft⁴⁶, kteří se snažili vytvořit z barevných

45 Mám na mysli obrázky vzniklé při hře a neřízené činnosti.

46 Minecraft je počítačová hra, ve které hráči budují herní svět z bloků krychlového tvaru. Tomu odpovídá celá herní grafika - ve světě Minecraftu neexistují oblé tvary, veškeré předměty včetně postav jsou složeny z kostek. Do dvojrozměrného zobrazení je děti automaticky převádějí ve tvaru

ploch pravidelné vzory, aniž si uvědomili, že pokud podle zadání ohraničí černě všechny čtvercové resp. obdélníkové plošky obraz naprosto změni charakter. Navíc bylo rámování značně členitých ploch velmi pracné a ani jeden z chlapců práci nedokončil.



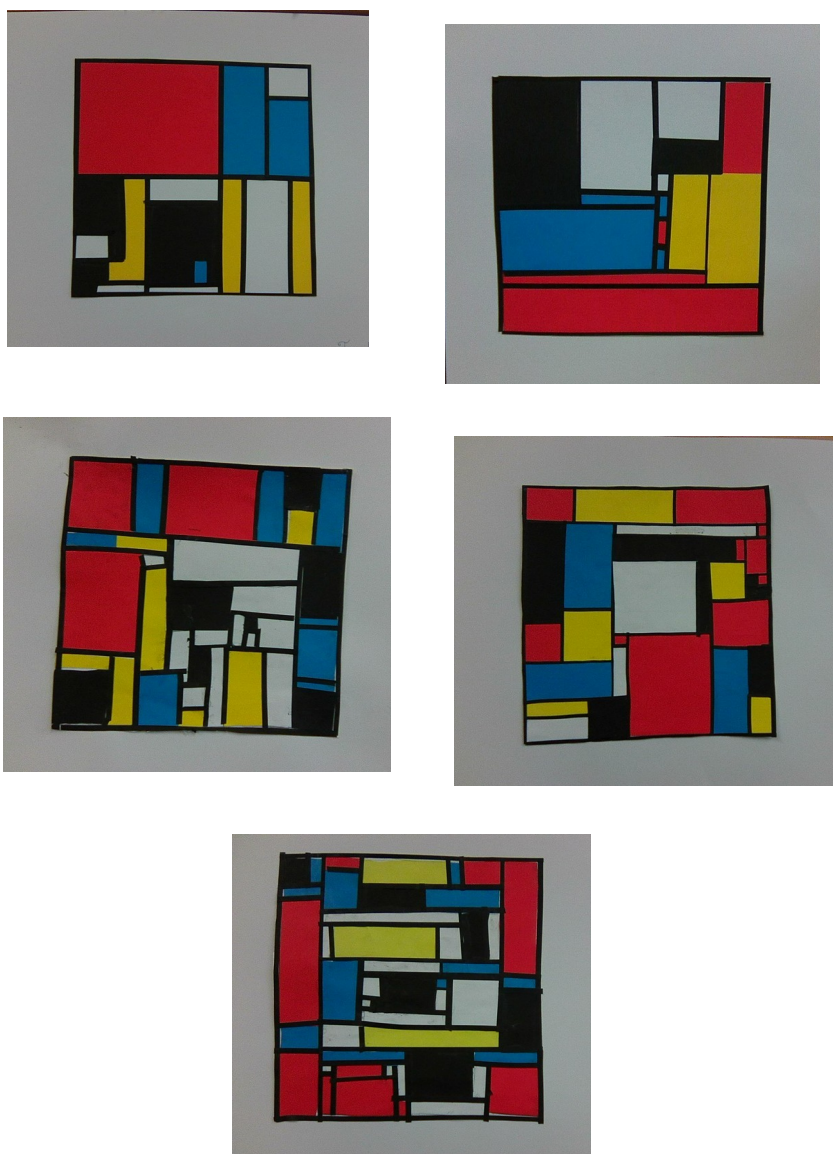
Obr. 24 Žákovské práce III – inspirace Minecraftem

3.1.8 Reflexe vlastní tvorby

Na závěr výtvarné činnosti následovala obvyklá společná reflexe. Sešli jsme se nad všemi pracemi a zamýšleli se, kterou prací bychom ocenili a proč. Hodnotili jsme také technickou stránku provedení – dodržení zadání, čistotu a preciznost.

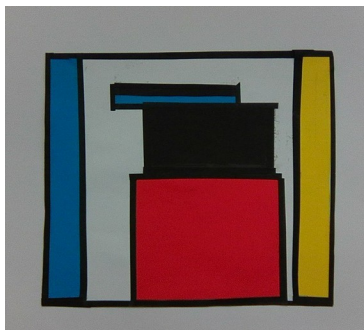
čtverečků.

Žáci ocenili kladně práce, které byly dokončené a (až na malé drobnosti) splnily zadání. Byly to zároveň obrazy čistě a pečlivě zpracované. Ty dětem připadaly nejvíc „mondrianovské“ v tom smyslu, že nevypadaly jako nějaká konkrétní věc.



Obr. 25 Žákovské práce IV – práce, které žáci hodnotili vysoce

Práce, kde zůstala větší část nerozdělené bílé plochy žákům většinou „něco“ připomínaly – např. knihy naskládané na sebe či stavbu z kostek.



Obr. 26 Žákovské práce V – práce připomínající štos knih

Připomněli jsme si, že Mondrianovým uměleckým záměrem bylo vyjádřit jakousi neviditelnou, ale všem věcem společnou charakteristiku světa. Takže s pracemi, které „něco“ připomínají by tento malíř patrně nebyl spokojen. My jsme s nimi ovšem spokojeni byli, protože naším cílem nebylo Mondrianovy obrazy kopírovat, ale poznávat skrze ně svět.

Zjistili jsme ale na vlastní kůži, že malíř zvolil skutečně účinný způsob, jak vyjádřit, to co chce (základní charakteristiku věcí). A ačkoli nám na první pohled obrazy ze samých obdélníků a čtverců připadaly zvláštní, když jsme šli jinou cestou (např. nechali bílé pozadí nerozdělené), najednou začaly na obraze vznikat konkrétní věci místo abstraktní podstaty světa.

3.1.9 Reflexe celého projektu

3.1.9.1 Způsob reflexe

Pro závěrečnou reflexi jsme využili postupy z Palety myšlení části Hledání vztahů. Jednalo se o přizpůsobené techniky „Propojení/prohloubení/výzvy“ a „Dřív jsem si myslel, že ..., teď se domnívám, že ...“.

Nejprve pomocí párového sdílení zjišťovali:

- „Co jsme procvičovali z matematiky?“
- „Došli jsme sami pro sebe k nějakému matematickému objevu? Pochopili jsme nebo poznali něco, co jsme předtím nechápali nebo nevěděli?“

Pak jsme hledali odpovědi na otázky týkající se výtvarné výchovy:

- „Co jsem si myslel/a, když jsem Mondrianovy obrazy uviděl/a poprvé?“
- „Co bych teď odpověděl/a, kdyby se mě někdo zeptal na malíře Mondriana a jeho obrazy?“

Odpovědi na otázky žáci zaznamenali písemně.

3.1.9.2 Žákovské odpovědi

Co jsme procvičovali z matematiky?

- počítání, násobení, sčítání a odčítání, zlomky, měření, geometrii, obsah, plochu, přesnost

Co jsme pochopili lépe než předtím?

- dělení, násobilku, zlomky, obsah, nic

Co jsme se naučili?

- že ze čtverečků může vzniknout krásný a zajímavý obrázek, lepit, počítat čtverečky, být trpěliví, být pozorní, dělat návrhy, plánovat⁴⁷

Co jsme si mysleli o Mondrianových obrazech?

- jsou krásné, zajímavé, zvláštní, divné, skládka tvarů

Co bychom řekli o Mondrianovi teď?

- významný malíř narozený v 19. století; malíř s velkou fantazií; představivostí; zaměřil se na jednu věc a pak ji nakreslil, dělal i autoportréty, rostliny a různé tvary, aby lidé hledali, co nakreslil

⁴⁷ Přes všechny vážné úvahy o obsahu naší mysli, nás ale neopustil humor. Dostala jsem i takovouto odpověď: „Předtím jsme nevěděli, jak se jmenuje pán, který vytvořil ptakopyska Perryho, a pořád to nevíme!“ Nelze než souhlasit.

3.1.9.3 Reflexe z pohledu učitele

Výše zmíněná Tracy Willisová v úvodu ke svému projektu Mondrianovská matematika píše: „V jedné z prvních částí Making Thinking Visible (Ritchart, Church & Morrison) je toto jednoduché cvičení: ... Udělejte si seznam činností, které s žáky děláte. ... Které z nich jsou skutečnou prací, to znamená, že jsou součástí práce skutečných vědců, umělců a spisovatelů?“ (Willis, 2016)

Některé odpovědi žáků („naučili jsme se dělat návrhy, plánovat“) ukazují, že v tomto ohledu projekt splnil svůj cíl. Žáci si vyzkoušeli, že vytvořit kvalitní dílo vyžaduje trpělivou až mravenčí práci a také znalosti z oborů, které spolu na první pohled nesouvisejí (v tomto konkrétním případě výtvarná tvorba a matematika).

Během závěrečné diskuse nad obrázky se také shodli na tom, že ačkoli proces vzniku byl zdoluhavý a místy nudný, výsledek za tu práci stojí a mají z něj radost. Domnívám se, že v době všudypřítomné bezpracné zábavy je to pro žáky důležitý prožitek.

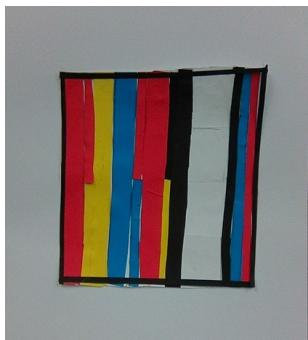
Během celého projektu velmi soustředěně a samostatně pracoval i chlapec s dysortografickými a dyskalkulickými problémy, kterého výtvarná výchova většinou nebaví.



Obr. 27 Žákovské práce VI – samostatná práce žáka se specifickými poruchami učení

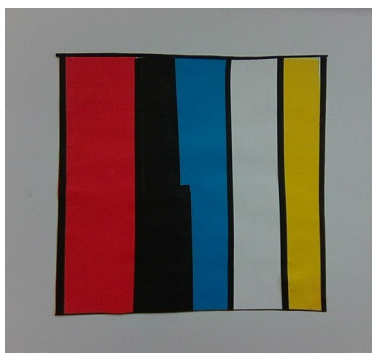
To ukazuje, že zapojení rozumových schopností je vhodnou variantou k výtvarným činnostem, které zdůrazňují prožitek sebevyjádření a které některým dětem nevyhovují.

Jiný chlapec s týmiž problémy, který naopak spokojeně přijímá „emočně nabitě“ výtvarné úkoly, zpracovával téma jen se značným úsilím. Během práce potřeboval dopomoc s přípravou sítě, bylo také nutné mu znovu individuálně vysvětlit zadání tj. jakou plochu a tvar mají mít jednotlivé barvy. Obtíže mu dělala i technická stránka, lepení ploch těsně k sobě.



Obr. 28 Žákovské práce VII – dopomoc vyžadující práce žáka se specifickými poruchami učení

Podobně se úkolu zhostil ještě jeden žák. Jistá bezradnost, která je vidět z jeho obrázku, koresponduje s jeho obecnou bezradností a nejistotou v praktickém životě. Pro barevné plochy zvolil nejjednodušší možný tvar, žádnou nerozdělil na víc dílů. V průběhu práce se několikrát ujišťoval, že pracuje „správně“. Moje návrhy na členitější dělení plochy nepřijal, „když já nevím, jak bych to udělal“.



Obr. 29 Žákovské práce VIII – málo kreativní a nejistá práce

Projekt připadal žákům příliš zdlouhavý, děti jsou zvyklé na změnu a totéž téma, ke kterému jsme se, byť s přestávkami, vraceli během celého týdne, některé trochu nudilo. Mátlo je také volné přecházení z předmětu do předmětu místo obvyklých přesně určených hodin. Snažily se připomínat obvyklý rozvrh, byly ale přístupné argumentu, že je třeba dokončit rozdělanou práci.

3.2 Projekt „Kočičí příběh“

Tématem druhého projektu byly kočičí příběhy v obrazech autorské dvojice Jitky Baliharové a Oldřicha Přibíka, kteří malují a píší pod společným pseudonymem František PON. Podkladem pro tvorbu žáků byly obrazy z jejich kalendáře pro rok 2018.

3.2.1 Zkoumání obrazu metodami Artful Thinking

3.2.1.1 Detail v detailu

Začali jsme podrobným zkoumáním obrazu k měsíci červnu. Obraz jsem ze všech dvanácti nevybrala náhodně. Domácké usedlé prostředí nevybízí ke konstruování fantastických teorií, naopak vede pozorovatele k úvahám v rámci vlastních zkušeností. Objekty v pozadí umožňují vysuzovat roční období a čas. Zároveň je ale obraz dostatečně složitý, aby dovolil dovozovat další možné souvislosti.

Obraz jsme viděli na velkém promítacím plátně, nejasné detaily jsme podle potřeby mohli zvětšit a přiblížit. Díky tomu jsme v dekoru na hrnečku objevili stylizované tančící panáčky, (o kterých možná ani autoři sami nevěděli). Význam hnědého čtverce vpravo od kamen se ale nepodařilo vyjasnit. Diskusi o tom, zda je to vypínač, elektrická zásuvka nebo obrázek jsme museli uzavřít bez jednoznačné dohody.



*Obr. 30 František PON – kalendář
na rok 2018, červen*

Postup Detail v detailu ukládá prohlížet dílo po částech, zkusila jsem proto obraz posunovat tak, aby byl viditelný jen kus. Příliš se to neosvědčilo, protože některé části jsou srozumitelné jen v kontextu - např. polštáře na židli.

Celý obraz byl nutný i k rozhodnutí, jestli kočka je na zemi, nebo na stole – děti určily, že sedí na ploše barevně oddělené od podlahy, tedy patrně na stole. Určit

polohu židle však nebylo možné ani z celku, ani z detailu, pouze logika věci napovídá, že je spíš natočená sedátkem ke stolu.

3.2.1.2 Představ si, že...

Dále jsme týž obraz zkoumali upravenou metodou Představ si, že... . Úvodní motivace zněla: „Představ si, že by tento obraz byl ilustrací k příběhu.“ Žáci pak písemně odpovídali na následující otázky:

Kdy by se tento příběh mohl odehrávat?

Kde by se tento příběh mohl odehrávat?

Kdo by v něm vystupoval?

Jaký by to byl příběh?

Ke které části příběhu by se tento obraz hodil jako ilustrace – na začátek, doprostřed, nebo na konec?

Při následném sdílení žáci odpovídali promyšleně a k věci:

Kdy – v zimě, protože se topí; pozdě na podzim, ještě nejsou uklizené kytičkované letní šaty, ale už se topí; nevím, protože topit se může kdykoli - ráno nebo dopoledne, protože už je světlo a taky je na stole to kafe; večer, to už se musí topit; podvečer, už je chladno, tak se topí a my si sedneme s hrnkem teplé čokolády do křesla

Kde – chata, chalupa, byt

Kdo – kočka, babička, dědeček, rodina, další kočky

Jaký to bude příběh – veselý; radostný, protože se kočka usmívá; může to být i napínavé a možná smutné, protože ten úsměv je potměšilý až záludný; dobrodružný; pohádkový

Obraz se hodí – k začátku, ještě se na něm nic neděje; doprostřed, něco se už určitě dělo, je roztopeno a v pokoji jsou poházené věci

3.2.2 Tvorba vlastního příběhu

V této části je plněno téma školního vzdělávacího plánu pro český jazyk:

Vypravování podle obrázků - části vypravování (úvod, stať a závěr), sestavení obrázkové osnovy, vymýšlení názvu příběhu.

Žáci dostali k dispozici černobílou kopii všech 12 obrázků z kalendáře, včetně obrazu, se kterým již pracovali v barevné verzi. Obrázky byly zmenšené a přiměřeně zesvětlené, aby je bylo možné kolorovat.



Obr. 31 Zmenšené
obrázky z kalendáře
Františka POna na rok
2018

Úkol zněl:

- Vyber si tři obrázky. Představ si, že jsou to ilustrace k jedinému příběhu – jedna k začátku, druhá k dění uprostřed a třetí k závěru. Příběh napiš. Nezapomeň, že ilustrace musí s příběhem úzce souviset, musí vycházet z děje.

Můžeš využít i víc než tři obrázky, pokud se k tvému příběhu budou hodit. -

Žáci směli spolupracovat ve dvojici nebo trojici, ale výsledný koncept přepisoval načisto každý sám za sebe.

3.2.3 Výroba leporela

Děti dostaly k dispozici čtvrtku nařezanou na pruhy o šířce 10 cm. Mohly si vybírat pruhy kratší (21 cm, šířka formátu A4) a delší (30 cm, šířka formátu A3). Své příběhy přepisovaly podle těchto pokynů:

- Na první pruh čtvrtky napiš název příběhu a autora, tedy své jméno. Na další papír nalep příslušný obrázek a k němu napiš tu část příběhu, která k němu patří. Pokud máš k ilustraci dlouhý text, můžeš přidat další pruh pouze s textem. V případě, že sis vybral/a více obrázků než 3, můžeš mít i víc obrázků k jedné textové části. Dlouhé a krátké pruhy můžeš libovolně kombinovat. -

Nakonec žáci pastelkami nakolorovali obrázky a spoje mezi hotovými kartami zezadu přelepili lepenkou, takže knížečku lze rozložit do jednoho souvislého pruhu.

3.2.4 Žákovská reflexe

Všechny práce byly postupně, tak jak je žáci dokončovali, vystaveny na několika přenosných nástěnkách na různých místech třídy. Děti jsou na tyto společné závěrečné výstavy zvyklé, takže se spontánně vytvořily hloučky diskutující o jednotlivých knížečkách.

Jakmile byly všechny práce hotové, dostali žáci čas na rozmyšlení hodnotící otázky: Které leporelo by podle tebe mělo šanci na úspěch ve skutečném obchodě nebo na jarmarku? A čím by případného zájemce nalákalo ke koupi?

Děti se shodly na tom, že přitažlivá práce by měla mít smysluplný příběh, neměly by v ní být pravopisné chyby a měla by být úhledně napsaná.

Na následujícím výtvoru oceňovali hlavně písmo a nápad dokreslit slzy. Podle mého názoru si je dívka získala také celkovou úpravou jednotlivých panelů a kontrastním zdůrazněním vybarvených ploch. Nedostatky v logické stavbě příběhu žáci nezmiňovali.

Koťata a Pániček

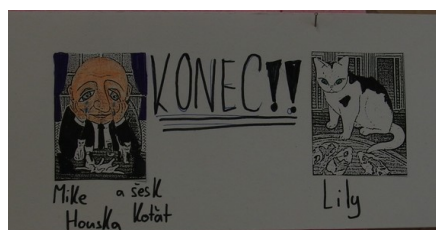
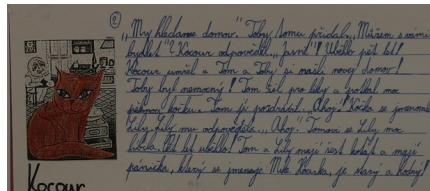
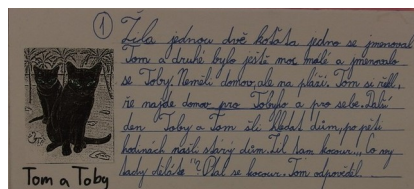
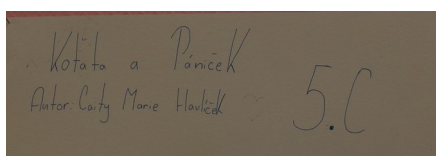
Žila jednou dvě koťata. jedno se jmenoval Tom a druhé bylo ještě moc malé a jmenovalo se Toby. Neměli domov, ale na pláži. Tom řekl, že najde domov pro

Tobyho a pro sebe. Další den Toby a Tom šli hledat dům, po pěti hodinách našli starý dům. Žil tam kocour. Co my tady děláte?

Ptal se kocour. Tom odpověděl. „My hledáme domov.“ Toby tomu přidal „Můžem s vámi bydlet“? Kocour odpověděl „Jasně“!

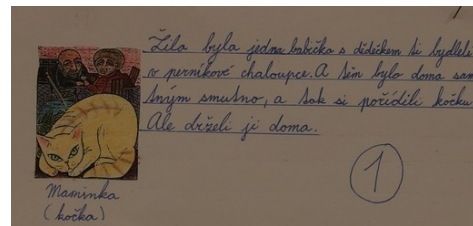
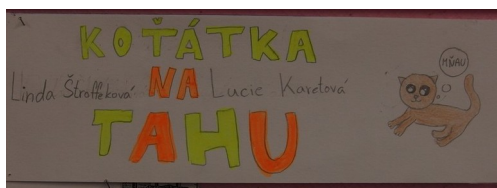
Uběhlo pět let! Kocour umřel a Tom a Toby si našli nový domov! Toby byl nemocný! Tom šel pro léky a potkal moc pěknou kočku.

Tom jí pozdravil. „Ahoj.“ Tomovi se Lily moc líbila. Pět let uběhlo! Tom a Lily mají šest koťat, a mají pánička, který se jmenuje Mike Houska, je starý a hodný! KONEC!!



Obr. 32 Žákovská práce A
oceněná pro grafickou
úpravu

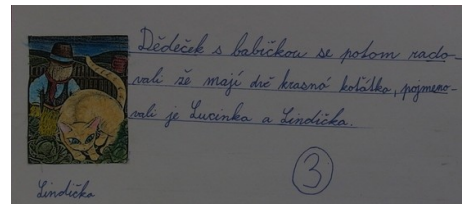
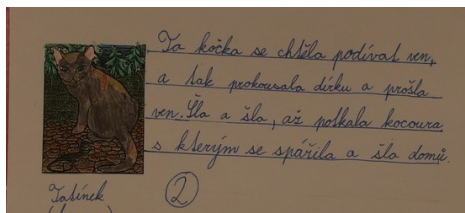
Mezi oceněnými pracemi byla také „Koťátka na tahu“. Toto dílko splnilo všechna výše zmíněná kritéria, uchvátilo vtipnou nadsázkou o tom, jak to v životě chodí a zaujalo i nápaditým kolorováním. Příběh je dobře vystavěný, dívky se ovšem natolik vžily do kotěcích postav, že je po sobě nejen pojmenovaly, ale daly je i do názvu, ačkoli na „tah“ se vydala bezejmenná kočka a koťata se objevují až v závěru vyprávění.



KOŤÁTKA NA TAHU

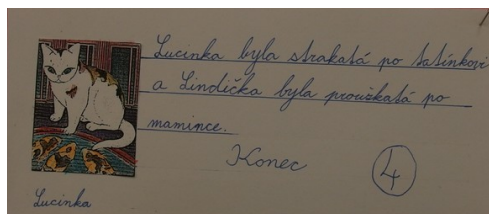
Žila byla jedna babička s dědečkem ti bydleli v perníkové chaloupce. A těm bylo doma samotným smutno, a tak si pořídili kočku. Ale drželi ji doma.

Tak kočka se chtěla podívat ven, a tak prokousala díрку a prošla ven. Šla a šla, až potkala kocoura s kterým se spářila a šla domů.



Dědeček s babičkou se potom radovali že mají dvě krásná koťátka, pojmenovali je Lucinka a Lindička. Lucinka byla strakatá po tatínkovi a Lindička byla proužkatá po mamince.

Konec



Obr. 33 Žákovská práce B oceněná pro grafickou úpravu

3.2.5 Reflexe učitele

Výtvarná tvorba v tomto projektu ustoupila do pozadí. To je vidět i na závěrečném hodnocení prací, kdy se žáci soustředili na obsah. Výtvarné zpracování, přestože je jistě vnímali jako celek, hodnotili skrze úhlednost písma („musí to být hezky napsaný“).

Pokud bychom projekt hodnotili z hlediska výtvarného prožitku a sebevyjádření, pak musíme konstatovat, že tvorba žáků byla omezena na kolorování černobílých obrázků, tj. na minimum.

Z pohledu metodiky Artful Thinking je projekt úspěšnější. Žáci rozvíjeli některé dovednosti vizuální gramotnosti – pozorné vnímání uměleckého díla, včetně odhalování detailů a schopnost začlenit vnímané do struktury vlastních zkušeností. Na základě toho pak formulovali vlastní názory na to, co obraz může vyjadřovat. Tytéž dovednosti pak uplatnili při výběru ilustrací pro svou literární tvorbu.

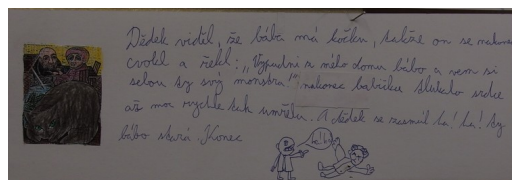
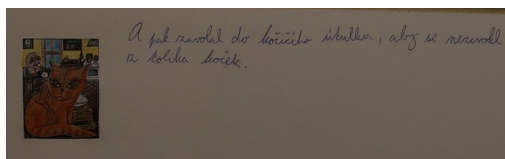
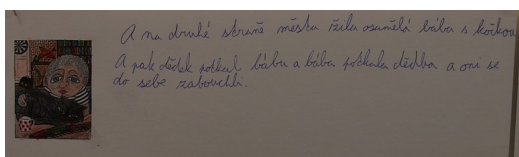
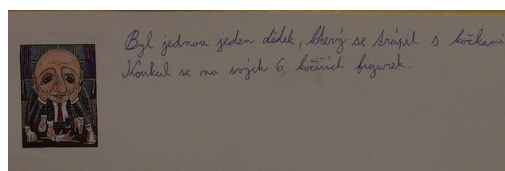
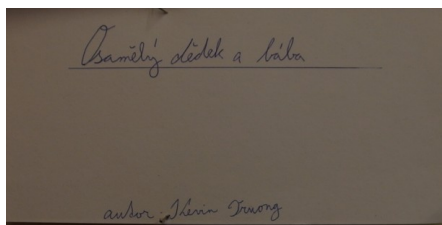
Výjevy na všech obrázcích jsou statické, nekonfliktní, postavy se na diváka obracejí s mírným úsměvem. Přesto jsou některé žakovské příběhy plné negativních emocí a končí až hororově.

Příkladem jsou následující dvě práce. Jedná se o chlapce – dvojčata, kteří běžně při psaní slohu selhávají („nevím, co mám napsat“), ačkoli úroveň jejich slovní zásoby i čtenářské schopnosti jsou dostatečné. Obě práce byly podobně morbidní, i když chlapci nepracovali spolu. Obě práce byly také, pro mě překvapivě, hodnoceny spolužáky jako povedené.

Osamělý dědek a bába

Byl jednou jeden dědek, který se trápil s kočkami. Koukal se na svých 6 kočičích figurek. A pak zavolaal do kočičího útulku, aby se nezcvokl z tolika koček. A na druhé straně města žila osamělá bába s kočkou. A pak dědek potkal bábu a bába potkala dědka a oni se do sebe zabouchli.

Dědek viděl, že bába má kočku, takže on se nakonec zcvokl a řekl: „Vypadni z mého domu bábo a vem se sebou ty své monstra.“ Nakonec babičku tlukalo srdce až moc rychle tak umřela. A dědek se zasmál ha! ha! ty bábo stará. Konec

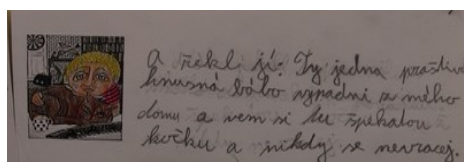
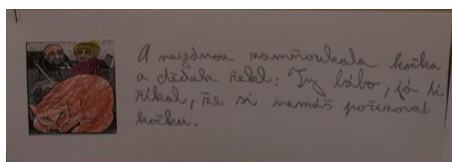
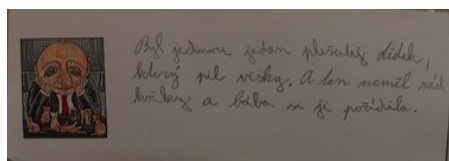
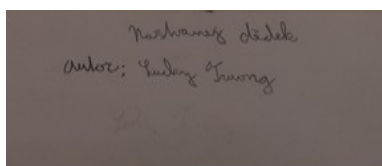


Obr. 34 Žákovská práce C – žák často selhávající při slohu

Naštvanej dědek

Byl jednou jeden plešatej dědek, který pil visky. A ten neměl rád kočky a bába si jí pořídila. A najednou zamňoukala kočka a dědek řekl: Ty bábo, já ti říkal, že si nemáš pořizovat kočku.

A řekl jí: Ty jedna praštivá hnusná bábo vypadni z mého domu a vem si tu špekátou kočku a nikdy se nevracej.



Obr. 35 Žákovská práce D – další žák často selhávající při slohu

4. ZÁVĚR

Koncepce Artful Thinking vychází z metodiky Visible Thinking, která se snaží zviditelnit proces myšlení. Takto odhalené myšlenkové procesy je potom možno cíleně kultivovat. V projektu s tématem Mondrianových obrazů žáci tuto možnost dostali. Z jejich odpovědí během závěrečné reflexe je zřejmé, že si toho byli vědomi a že to hodnotili kladně.

Dokumentace myšlenkových postupů nemusí obsahovat pouze sepsané úvahy na téma „myslím, že ...“, ale nejrůznější skici, výpočty proporcí u obrazu, v našem případě výpočty barevných ploch, náčrty a případně nepodařené věci (zkoumání slepých uliček).⁴⁸

Myšlenka, že žák by měl vidět řetězec úvah vedoucích k výsledku není nová. Konstruktivistická pedagogika jde ještě dál – žák by měl co největší část prožít na vlastní kůži, „prouvažovat vlastní hlavou“. U nás je známá konstruktivistická metodika výuky matematiky, kterou zpracoval profesor Hejný.

Konstruktivistické pojetí se prosazuje i ve výuce výtvarné výchovy. Tzv. artcentrické pojetí výtvarného úkolu směřuje k tomu, aby žáci prožili „situaci hledání a nalézání někdy i pro ně samotné překvapující možnosti vyjádření vlastní myšlenky, a tím (mohli) pochopit motivy, které k témuž vedou umělce.“ (Kitzbergerová, 2014, s. 14)

Metody Artful Thinking jsou v souladu s tímto současným pojetím výtvarné výchovy, ve kterém se „stírají hranice mezi uměleckou a neuměleckou tvorbou a rozhodujícími vlastnostmi díla je jeho tvůrčí, komunikační a reflektivní potenciál.“ (Kitzbergerová, 2014, s. 14)

Artful Thinking do výuky výtvarné výchovy přináší vhodné propojení s dalšími předměty. Dá se tak vynahradiť omezená časová dotace, kterou předmět výtvarná

⁴⁸ Jak cenné tyto materiály pro žáky jsou, dokládá fakt, že své plány barevných ploch mi děti byly ochotné pouze půjčit, na rozdíl od písemných úvah, co se během projektu naučily. Ty mi přenechaly zcela bez problému.

výchova má. Výtvarnými objekty je možné se zabývat v kterémkoli jiném předmětu, záleží na vhodném výběru díla. Na 1. stupni ZŠ, kdy většinu předmětů ve třídě učí jeden učitel, se takové propojení dá udělat snadno.

Díky metodám Artful Thinking se výtvarná výchova nevyděluje z výuky jako něco výsadního. Naopak, je to způsob vhodný pro jakýkoli předmět, detailně můžeme zkoumat třeba i mikroskop, nebo motýla. Pokud žáci uvedené myšlenkové postupy znají, není třeba jim je při výtvarné výchově zvlášť představovat, budou zvyklí tímto způsobem přemýšlet a pracovat.

Školství každé země má ale svá specifika daná předchozím vývojem, mentalitou žáků i učitelů a mnoha dalšími faktory. Metody výuky funkční v jednom prostředí nelze bez rozmyslu a případné úpravy přenášet do prostředí odlišného.

Veškeré postupy přejaté z Artful Thinking jsem pro své žáky více či méně upravila, aby jim byly blízké. Týká se to především třídění pozorovaných faktů či pocíťovaných emocí a jejich zapisování do tabulek. Podle mých zkušeností (nejen v tomto projektu) jsou čeští žáci uzavřenější a necítí potřebu, či je jim dokonce nepříjemné, příliš zdlouhavě rozebírat, proč jsou věci takové, jaké jsou a jak oni se k tomu staví. Učí se rádi, ale zapisovat do tabulek, jak nové učivo zapadá do struktury toho, co už vědí, považují za nezábavnou povinnost, ne za činnost, která by je posouvala dál.

Není bez zajímavosti, že i někteří Američané vnímají jistou šablonovitost svého systému vzdělávání a reagují na ní konceptem tzv. unschoolingu.⁴⁹

49 Unschooling je velmi trefně, i když první pohled šokujícím způsobem, vysvětlen pomocí srovnání běžných názorů na učení a na sex. Z delšího textu vybírám několik bodů:

„Nahraďte slovo „sex“ slovem „učení“:

Pokud se lidé během _____ cítí kontrolování, jsou měření nebo hodnocení, zábava a potěšení z něho může rychle vyprchat.

Je neslušné porovnávat výkon jedné osoby v _____ s jinou osobou. Jakýkoli systém hodnocení, který používá písmena nebo čísla k hodnocení člověka při _____, je krajně nevhodný.

Mít předem připravený soubor cílů vás může připravit o radost ze _____. Někdy je lepší se do _____ jen ponořit a sledovat, kam vás to dovede.“ (Black, 2018)

V obou projektech se ukázalo, že postupy Artful Thinking jsou vhodné jako odrazový můstek pro následnou tvůrčí činnost žáků, ať už výtvarnou nebo jinou. Rozvoj myšlení se ve výuce děje z velké části skrze řeč, proto je lze dobře propojit s aktivitami v českém jazyce.

Některé metody Palety myšlení učí žáky důležitým dovednostem. Např. Detail v detailu trénuje dovednosti, které žákům pomohou rozklíčovat autorův záměr. To je schopnost důležitá zejména v případě pokusu o manipulaci příjemce sdělení. Ať už se jedná o reklamu, zpravodajský spot nebo politický proslov.

Rozhodně však nelze považovat celou Paletu myšlení za objevnou a novou – např. technika Rozmysli, sdílej je zcela běžná a mnoho učitelů ji používá naprosto rutinně.

Tvůrci Artful Thinking nechávají na učiteli, kdy a jak metody použije, některé mají širší využití ve struktuře hodiny, jiné se hodí jen do určité části (např. Domněnka, nejasnost, zkoumání je evokační metoda, která má své místo pouze na začátku učební jednotky).

Na základě zkušeností z projektů lze potvrdit, že metody Artful Thinking jsou dobrou inspirací, kterou je ale třeba využívat pružně, nelpět na přesném převzetí technik.

5. LITERATURA A ZDROJE

- ACRL. *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*.
[online]. [cit.2.8.2018]. Dostupné z
<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- BLACK, C. *Základy unschoolingu*. [online]. [cit. 10. 11. 2018]. Dostupné z:
<https://www.svobodauceni.cz/clanek/uceni-sex/>
- DŮCHTING, H. *Mondrian*. Praha: Slovart, 2016.
- FIŠEROVÁ, Z. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*.
Disertační práce. Praha: Pedf UK, 2015.
- FULKOVÁ, M. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002,
č. 4, str. 12-14. ISSN 1210 3691
- FULKOVÁ, M. K principům zobrazování v některých neevropských kulturách.
2006 [online]. [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z:
<http://visions.cz/media-activism-theory/K-principum-zobrazovani-v-nekterych-neeurovropskych-kulturach>
- GLENN, M. Piet Mondrian, 2008 [online]. [cit. 25. 5. 2018]. Dostupné z:
http://www.artmuseum.cz/umelec.php?art_id=600
- GOODMAN, N. *Jazyky umění: Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.
ISBN 978-80-200-1519-8.
- HAUSENBLAS, O. – KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E-U-R*. Praha: *Kritické listy* č.
22, 2006 [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z:
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?_co=klisty22_eur
- HUDECOVÁ, D. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*.
2004, str. 274 – 283.
- KESNER, L. ml. *Muzeum umění v digitální době*. Praha: Argo, 2000. ISBN 80-
7203-252-6.

- KITZBERGEROVÁ, L. Jan Koblasa vypráví příběhyIn UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2013, s. 228-233. ISBN 978-80-7414-582-7.
- KOŠTÁLOVÁ, H. Čtení s otázkami. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 22-24.[cit. 2.8. 2018]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?pn=1
- KOŠTÁLOVÁ, H. Metoda I.N.S.E.R.T. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 42-43 [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z:
http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?pn=1
- MONDRIAN, P. *Lidem budoucnosti, studie k neoplasticismu*. Praha: Triáda, 2002.
- MUSILOVÁ, J. BEKOVÁ, M. Výtvarná výchova a její důležitost a prospěšnost v rámci současného všeobecného vzdělávání. In UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2013, s. 145-150. ISBN 978-80-7414-582-7.
- PANOFSKY, E. *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon, 1981. ISBN 01-524-81
- PERKINS, D. *Making Thinking Visible*. Harvard Graduate School of Education, 2003 [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z:http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf
- PON, F. *Kalendář 2018*. neuveveno
- Project Zero – History. *Harvard University* [online]. [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z:
<http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/history>
- PŘIKRYLOVÁ, K. (ed.) *Vizuální gramotnost*. Praha: PedF. ISBN 978-80-7290-487-7.

- TISHMAN, S. PALMER. P. *Final Report: Artful Thinking*, 2006 [online]. [cit. [cit. 4. 8. 2018]. Dostupné z: <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, část C, Výtvarná výchova, s. 86-88, [cit. 2. 8. 2018]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Thinking Palette, Harvard University [online].[cit. 4. 8. 2018]. Dostupné z: http://pzartfulthinking.org/?page_id=2
- UHL SKŘIVANOVÁ, V. Orientace vzdělávacích cílů pedagogiky umění ve smyslu dosahování kompetencí. In UHL SKŘIVANOVÁ, V. (ed.). *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Ústí nad Labem: UJEP, 2013, s. 53-59. ISBN 978-80-7414-582-7.
- VANČÁT, J. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC, 2003.
- VELÍŠEK, M. *Dějiny citronu aneb receptura na zátiší*. Praha: PedF UK, 2017. ISBN 978-80-7290-873-8
- VERSACCI, R. „Literary Literacy“ and the Role of the Comic Book: Or, „You Teach a Class on What?“. In FREY, N. FISHER, D. (ed.). *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008, s. 91-112. ISBN 978-1-4129-5312-2.
- WILLIS, T. *Mondrian Math: Fractions, Decimals, Percents & Blurred Lines*. [online]. 2016 [cit. 21. 6. 2018]. Dostupné z: <http://mossyoakmusings.blogspot.com/2016/04/mondrian-math-fractions-decimals.html?sref=pi>
- WOLSEY, DeVere T. That's Funny: Political Cartoons in the Classroom. In FREY, N. FISHER, D. (ed.). *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and more to Develop*

Comprehension and Thinking Skills. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008,
s. 113-130. ISBN 978-1-4129-5312-2.

Zdroje použitých obrázků

Obr. 1 *Christine Nakamarra Curtis. Bouřkový pták – vyprávění o vzniku jezera v poušti Tanami.*

<https://mainie.com/the-storm-bird-story/>

Obr. 2 *Politická karikatura*

<http://www.font.cz/res/data/092/011437.jpg>

Obr. 3 *Artful Thinking - Paleta myšlení*

<http://talkstem.org/wp-content/uploads/2016/01/Artful-Thinking-Palette.jpg>

Obr. 4 *Alison Camireová – využití metody Tvzení, opora pro tvrzení, otázka v projektu Stíny*

<http://issk1-1.weebly.com/blog2/archives/11-2015>

Obr. 5 *Joan Miró Person in the Presence of Nature*

[http://www.philamuseum.org/doc_downloads/education/lessonPlans/Artful Thinking %20Color Shape Line and Creative Comparisons.pdf](http://www.philamuseum.org/doc_downloads/education/lessonPlans/Artful%20Thinking%20Color%20Shape%20Line%20and%20Creative%20Comparisons.pdf)

Obr. 6 *Metlička na šlehání bílku*

https://d25-a.sdn.szn.cz/d_25/c_img_G_Fh/pnaJZA.jpeg?fl=res,350,350,1

Obr. 7 *Návrhářská inspirace Mondrianem I – pytel na záda*

https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTZiPMcwjWebZSkH7qp2q0DUdsaAWqbGCyC_f5dz2NqQL9Maufg

Obr. 8 *Návrhářská inspirace Mondrianem II – kufr*

https://www.indeshop.nl/media/catalog/product/cache/default/image/1024x/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/l/o/loqi-mondrian-composition-luggage-cover-web_1024x1024.jpg

Obr. 9 *Návrhářská inspirace Mondrianem III – skříň*

<http://www.konsepti.com/gallery/produkty/1083/3a27191b.jpg>

Obr. 10 *Piet Mondrian - Kompozice s velkou červenou plochou, žlutou, černou, šedou a modrou (1921)*

https://www.google.cz/imgres?imgurl=https://d7hftxdivxxvm.cloudfront.net/?resize_to%3Dfit%26width%3D640%26height%3D637%26quality%3D95%26src%3Dhttps%253A%252F%252Fd32dm0rphc51dk.cloudfront.net%252FCgsDHHK_bgFmGWJ6jfye8A%252Flarge.jpg&imgrefurl=https://www.artsy.net/artwork/piet-mondrian-composition-with-large-red-plane-yellow-black-grey-and-blue&h=637&w=639&tbnid=1xixu8k5efjXYM:&tbnh=150&tbnw=151&usg=__W2HyjiuDfq2j6zbHsxqwqAiEFzw%3D&vet=10ahUKEwjS9dyfgtPZAhXLC-wKHYjgDREQ_B0IiQEwCg..i&docid=coAZdvDgovc44M&itg=1&client=firefox-b&sa=X&ved=0ahUKEwjS9dyfgtPZAhXLC-wKHYjgDREQ_B0IiQEwCg

Obr. 11 Piet Mondrian - Broadway Boogie Woogie (1943)

http://top100people.club/club/wp-content/uploads/2016/03/Broadway-Boogie-Woogie_top100.jpg

Obr. 12 Historická fotografie newyorské Broadwaye

http://1.bp.blogspot.com/-qamf8KZAuNY/VISUwxL_YDI/AAAAAAAAAmk/3KCLyG7tjwQ/s1600/Waltz_Times%2BSquare%2B2.jpg

Obr. 13 Piet Mondrian – Vesnický kostel (1898)

<https://www.google.cz/search?q=mondrian+vesnick%C3%BD+kostel%5C&client=firefox-b&dcr=0&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwinlMWswNnZAhUjsKQKHZliAhYQsAQIOQ&biw=1366&bih=654#imgrc=T6i-AtAOG487KM:>

Obr. 14 Piet Mondrian – Šedý strom (1911)

<http://www.artexpress.ws/painting-imgs/Piet%20Mondrian/big/Gray%20Tree.jpg>

Obr. 15 Piet Mondrian – Autoportrét (1900)

<https://uploads2.wikiart.org/images/piet-mondrian/self-portrait-1900.jpg>

Obr. 16 Piet Mondrian – Kompozice č. 10 ; Molo a oceán (1915)

https://krollermuller.nl/media/cache/collection_item_detail_small/media/collectionitempage/tmsImage/compositie-10-in-zwart-wit-piet-mondriaan-48979-copyright-kroller-muller-museum.jpg

Obr. 17 Piet Mondrian - Kompozice s velkou červenou plochou, žlutou, černou, šedou a modrou (1921) – viz obr. 10

Obr. 18 Piet Mondrian - Kompozice č. 6 v černé, modré, červené a žluté (1920), olej na plátně, 100,5 x 101 cm, Tate Modern, Londýn

<https://www.pubhist.com/w26434>

Obr. 19 Piet Mondrian - Kompozice se žlutou, červenou, černou, modrou a šedou (1920), olej na plátně, 51,5 x 60 cm, Stedelijk Museum, Amsterdam

<https://www.pubhist.com/w26895>

Obr. 20 Piet Mondrian Kompozice s velkými červenými plochami, žlutou, černou, šedou a modrou (1921), olej na plátně, 89,5 x 59,5 cm, Gemeentemuseum, Haag

<https://www.pubhist.com/w28886>

Obr. 21 Varianty barevných obrázků na motivy Mondrianových děl vytvořené na počítači – autorská práce

Obr. 22 Žákovské práce I – nerozdělené barevné plochy

Obr. 23 Žákovské práce II – bílé pozadí jako nedělená pracovní plocha

Obr. 24 Žákovské práce III – inspirace Minecraftem

Obr. 25 Žákovské práce IV – práce, které žáci hodnotili vysoce

Obr. 26 Žákovské práce V – práce připomínající štos knih

Obr. 27 Žákovské práce VI – práce žáka se specifickými poruchami učení

Obr. 28 Žákovské práce VII – dopomoc vyžadující práce žáka se specifickými poruchami učení

Obr. 29 Žákovské práce VIII – málo kreativní a nejistá práce

Obr. 30 František PON – kalendář na rok 2018, červen (PON, 2018)

Obr. 31 Zmenšené obrázky z kalendáře Františka PONA na rok 2018 (PON, 2018)

Obr. 32 Žákovská práce A oceněná pro grafickou úpravu

Obr. 33 Žákovská práce B oceněná pro grafickou úpravu

Obr. 34 Žákovská práce C – žák často selhávající při slohu

Obr. 35 Žákovská práce D – další žák často selhávající při slohu