

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra výtvarné výchovy**

**Čtení obrazu a textu jako cesta k novému zážitku z knihy**

**Reading of images and reading of text as a way towards new  
experience from the book**

*Jméno: Kateřina Štěrbíková*

*Adresa: Čejetice 144, 386 01 Strakonice*

*Ročník: 5.*

*Obor studia: Učitelství pro základní školy, 1. stupeň*

*Typ studia: prezenční*

*Měsíc a rok dokončení práce: březen 2014*

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

*Konzultanti: PhDr. Ondřej Hausenblas, doc. PhDr. Martin Raudenský, Ph.D*

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Praze, dne 13. 3. 2014

---

Podpis

Chtěla bych tímto poděkovat své vedoucí práce, Mgr. Magdaleně Novotné, Ph.D., za odborné vedení a vstřícnost při zpracování diplomové práce. Děkuji svým konzultantům, PhDr. Ondřeji Hausenblasovi, doc. PhDr. Martinovi Raudenskému, Ph.D., za podnětné nápady pro uskutečnění práce. A děkuji všem osloveným umělcům, paní učitelce i dětem, za ochotu a čas, který mi pro zpracování práce věnovali.

Anotace:

Štěrbíková, K.: Čtením obrazu a textu jako cesta k novému zážitku z knihy. /Diplomová práce/  
Praha 2014 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 125 stran.

Diplomová práce zkoumá ilustraci dětských knih - jednu z podob výtvarného umění. Ilustraci považuje za jeden ze způsobů rozvoje kritického myšlení, klíčových kompetencí a vizuální gramotnosti u dětí mladšího školního věku. Proto se soustředí na současné pojetí knižní ilustrace. Na základě výzkumné sondy se snaží odhalit ty vlastnosti knižních ilustrací, které vybízejí k aktivní činnosti, k aktivnímu vztahu mezi dítětem a knihou. Interpretaci obrazu-ilustrace se věnuje v úzké souvislosti s procesem porozumění smyslu textu, a to z důvodu výsledků dosažené úrovně čtenářské gramotnosti u českých žáků. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí jako možnost rozvíjení této gramotnosti a zároveň jako možnost prohloubení vztahu dítěte ke knize. Cílem práce je dokázat, že pokud bude divák s knihou pracovat jako s celkem, který vybízí k pružnému myšlení, naskýtá se mu šance nového, netradičního zážitku z knihy. Charakter práce je ovlivněn současným pedagogickým vzděláváním.

*Klíčová slova: Obraz, text, literatura, ilustrace, RWCT, jednota, kniha, interakce, výzkum, projekt*

Annotation:

Štěrbíková, K.: Reading of images and reading of text as a way towards new experience from the book. /Thesis/ Prague 2014 – Charles University, Faculty of education, department of art education, 125 pages.

The thesis examines the illustration of children's books - one of the forms of fine art. The illustration is considered to be one of the ways for the development of critical thinking, visual literacy and key competencies of younger school-age children. Therefore, this thesis focuses on the current concept of book illustration. Based on an intensive research the thesis is trying to detect those properties of book illustrations encouraging children to active participation and active relationship with the book. The interpretation of the image (illustration) is dealt with in close connection to the process of understanding conceptual meaning of the text reacting to the level of literacy skills achieved by Czech pupils. The program Critical thinking through reading and writing offers the option of increasing the level of literacy and at the same time the possibility of deepening the relationship of the child with the book. The goal of the thesis is to prove that if the viewer works with the book as one complex unit, which encourages flexible thinking, there is a chance for him/her to find a new, non-traditional book experience. The character of the paper is influenced by current pedagogical education.

*Key words: Image, text, literature, picture, Reading&Writing for Critical Thinking, unity, book, interaction, research, project*

# OBSAH

ÚVOD.....	8
<b>1. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
1.1 Umění.....	10
1.1.1 DEFINICE POJMU UMĚNÍ.....	10
1.1.2 OBJEKT A SUBJEKT V UMĚNÍ .....	12
1.1.3 UMĚNÍ VE VZTAHU K ČLOVĚKU – FUNKCE UMĚNÍ .....	13
1.2 Kniha jako mocné médium.....	16
1.2.1 VZTAH DÍTĚTE KE KNIZE .....	16
1.2.2 KNIHA JAKO HRA .....	18
1.2.3 ILUSTRACE JAKO OBRAZ V KNIZE .....	20
1.2.3.1 Přípravenost mysli – pozornost a soustředěnost.....	21
1.2.3.2 Funkce vidění – vidět něco v něčem .....	22
1.2.3.3 Interpretace obrazu.....	23
1.2.3.4 Pozornost věnovaná pojmu kýč.....	27
1.2.4 HLAVNÍ MYŠLENKA JAKO PLNOHODNOTNÁ SOUČÁST TEXTU.....	28
1.2.4.1 Čtenářská gramotnost.....	29
1.2.4.2 Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	30
1.2.4.3 První krok RWCT.....	31
1.2.4.4 Cíle a obsah programu RWCT.....	33
1.2.4.5 Etapy čtení podle RWCT .....	35
1.2.5 ČTENÍM A PSANÍM K NOVÉMU ZÁŽITKU Z TEXTU.....	37
1.3 Závěr teoretické části .....	38
<b>2. VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
2.1 Nový zážitek z knihy .....	39
2.1.1 KNIHOVNY JAKO VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE .....	40
2.1.2 VÝBĚR KNIH .....	41
2.1.3 KNIHA A JEJÍ VÝBĚR PODLE OBRAZOVÉ KVALITY.....	41
2.1.3.1 Obrazová kritéria.....	43
2.1.3.1.1 KRITÉRIUM - KOMPLEXNOST A ESTETIČNOST.....	43
2.1.3.1.2 KRITÉRIUM - KOMUNIKACE A AKTIVIZACE.....	45
2.1.3.1.3 KRITÉRIUM - RŮZNÉ ZPŮSOBY PROVÁZANOSTI TEXTU A OBRAZU.....	47
2.1.3.2 Přínos vybraných obrazových kritérií ve vývoji osobnosti dítěte .....	63
2.1.4 DOTAZNÍK UMĚLCŮM .....	68
2.1.4.1 Přepis dotazníku s umělci .....	71
2.1.4.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů.....	77
2.1.4.2.1 INTERAKTIVITA - JAKO ZPŮSOB AKTIVIZACE DÍTĚTE, JEHO ČINNOSTI I MYSLI..	78
2.1.4.2.2 KOMPLEXNOST A ESTETIČNOST - JAKO VYVÁŽENOST A UCELENOST PODNĚTŮ, INFORMACÍ.....	80
2.1.4.2.3 PROVÁZANOST TEXTU A OBRAZU - JAKO MOŽNÉ INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUPY K PROVÁZANOSTI OBRAZU A TEXTU .....	81

2.1.4.3 Závěrečná zpráva .....	82
2.1.5 PROJEKT „NOVÝ ZÁŽITEK Z KNIHY“ .....	83
2.1.5.1 Popis projektu dle osnov RVP .....	85
2.1.5.2 Plán projektu + reflexe.....	89
2.1.5.3 Závěrečná reflexe projektu.....	106
<b>DISKUSE .....</b>	<b>108</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>109</b>
<b>ZDROJE.....</b>	<b>111</b>
<b>SEZNAM VYOBRAZENÍ .....</b>	<b>115</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>116</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>117</b>

# ÚVOD

Naše práce se snaží odpovědět na základní otázku *Co udělat pro to, aby žák našel cestu k autentickému zážitku z knihy? Současně obsahuje naše podněty, které by mohly vést ke splnění tohoto úkolu v praxi.* Domníváme se, že jednou z možností je dítěti ukázat strategie práce s obrazem a textem, jež kniha nabízí, s čímž ale souvisí i vhodný výběr knihy. V rámci teoretických i praktických snah se budeme zaměřovat na to, co všechno si je potřeba uvědomit v souvislosti s otázkou *Co udělat pro to, aby žák našel autentický zážitek z knihy.*

V teoretické části jsme proto zaměřili pozornost na pojem umění a jeho chápání v dnešní době i v kontextu s Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Dále jsme se zabývali o psychický vývoj dítěte, abychom si ujasnili některá specifika dětského vývoje a lépe tak porozuměli požadavkům na knižní ilustraci a to mohli dále využít v praxi. V této souvislosti jsme se dostali ke vztahu mezi dítětem a knihou. Proč ji vnímá jako hru a jaký význam má hra pro dítě, proč tohoto momentu využít.

Diplomová práce je zaměřena na práci s obrazem a textem, hledáme jejich vzájemný vztah, který ve výsledku směřuje k činnostem, od kterých se vyžaduje kritické myšlení. Proto se v teoretické části dozvíte i něco o programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který shledáváme jako platformu pro to, jak v dětech kritické myšlení budovat. Znalosti a dovednosti, které díky tomuto programu získáváme, můžeme využít v různých oblastech našeho života.

Druhá část naší práce je již zaměřená na konkrétní výzkumnou sondu toho, k čemu dospěl vývoj knižní ilustrace po dnešní dobu. Sledovali jsme různé knihy pro děti a kladli si při tom otázku, jak poznáme hodnotnou knihu pro děti. Vypozorovali jsme linii, která vede od způsobu práce, jenž upřednostňoval důležitost textu nad obrazem, přes způsob poněkud tradiční, kdy text je stále na prvním místě, ale ilustrace v ní už hraje významnou roli, někdy se stává až neodmyslitelně



spjatou s konkrétním dílem, až po ten dnešní trend, který upřednostňuje obraz, někdy text. Na základě toho jsme určili tři základní a pro nás významná kritéria, která by měla cíleně vést k hodnotě knihy a jejích ilustrací, měla by vybízet k tvůrčím, aktivním činnostem, k rozvoji kritického přístupu v ilustraci ve vztahu k textu, obrazotvornosti a fantazie a zároveň by nám měla pomoci zúžit výběr umělců na skupinu, od nichž si slibujeme, že jejich kniha v sobě ukrývá právě to, co v předchozích řádcích nazýváme jako autentický zážitek z knihy.

Práce s takovými knihami vede čtenáře (děti, pedagogy, rodiče) k činnostem, které jsou postaveny na pružném myšlení a na které ve většině případů nejsou zvyklí. Od takových činností si slibujeme, že vedou k cílenému rozvoji klíčových kompetencí a kritickému přemýšlení, u literatury k rozvoji čtenářské gramotnosti a u výtvarné výchovy přispívají k částečnému rozvoji vizuální gramotnosti.

Součástí této prakticky zaměřené části, je výzkumná sonda, ve které jsem konkrétním ilustrátorům položila několik otázek. Jejich odpovědi nám pomohly vypořádat několik konkrétních způsobů, které autoři, již upřednostňují nový trend knižní ilustrace, využívají.

Protože jsme si chtěli nějakým způsobem ověřit a zároveň dokázat, že námi stanovená kritéria mají význam ve výchově a vzdělání dětí a současně, že jsou navrhované knihy pro děti přitažlivé, popřípadě nakolik, navrhla jsem a částečně zrealizovala kratší projekt, který slouží jako možný nástroj pedagogům, jak s knihou lze pracovat a jak s žáky dosahovat maximálních výsledků přes kritické myšlení, schopnost se soustředit a být pozorným čtenářem a vlastně i člověkem v dnešní době.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Umění

V této části diplomové práce, jež se zabývá výtvarným uměním, se snažíme o teoretické vymezení tohoto pojmu, dozvíte se, jaké funkce výtvarné umění má ve vztahu k člověku a proč se domníváme, že se jedná o smysluplné rozvíjení lidské bytosti.

### 1.1.1 DEFINICE POJMU UMĚNÍ

Umění do dnešní doby ušlo značnou cestu, a tak je definice tohoto pojmu více než složitá. S jeho definicí si pomůžeme publikací od Jiřího Kulky, který hned na začátku naznačuje, že umění již dnes zasahuje tak širokou škálu lidského snažení, že jde spíše než o uměleckou činnost o umělecký postoj a nezapomíná dodat, že „Nyní umění považujeme za specifický typ mezilidského dorozumívání.“ (Kulka, 2008, s. 17). Podobně formulovaná věta nám je dobře známá z popisu výtvarného umění a výtvarné výchovy v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělání Dostupné z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf) > [cit. 6. 3. 2014]. I Marie Fulková se snaží ve své knize popsat oblast umění z pohledu dnešní doby. Upozorňuje na to, že v umění došlo ke značným změnám již v 90. letech 20. století, kdy se umění vzdává tradičního a materiálního členění, pracuje promyšleně a záměrně se širokou škálou vizuálních i performativních jazykových prostředků, které se odrážejí do dnešní doby.

Tedy trvalý a spíše tradiční zájem o moderní výtvarnou a estetickou výchovu, jež se zaměřuje na podoby identity, subjektivity a expresivity, tvorby se nyní vyskytuje ve vztahu k nahlížení na umění jako na vizuální kulturu, jakožto socio-kulturního prostředí člověka, která je založena na

vizuálně vnímatelných fenoménech, které vytvářejí dnešní svět jako pohyblivý obraz a poskytují nám zkušenost pouze zprostředkovaně. Teoretici vizuální kultury se zabývají všemi možnostmi vizuální komunikace, jejími žánry, projevy, mocenskými nástroji dohledu, pozorování, zviditelňování, možnostmi vnímání a interpretace vizuálních fenoménů, otázkami autorství a originality a právě i konfrontacemi nového interdisciplinárního pole bádání s tradičním pojetím estetiky. (Fulková, 2013).

Umění nám zprostředkovává nové prožitky a poznatky. Můžeme připomenout i jiné funkce umění, kdy nás rozvíjí po stránce biologické, která se projevuje ve stimulaci (podněcování smyslových orgánů) i ve fyziologické relaxaci (biorytmy, zažívací soustava, atd.). Psychologická funkce, kam patří rozvoj poznávacích, expresivních, formativních, výchovných, emocionálně motivačních a řada jiných. Za významnou funkci umění, kterou nabízí Kulka (Kulka, 2008) a vlastně z předchozího odstavce v meziřádcích i Marie Fulková, je funkce sociální, která postihuje především komunikaci jako takovou, mezilidskou komunikaci a z tradičnějšího pojetí i potřebu sociální identifikace. Pro ucelené poznání o funkci umění zmiňujeme ještě funkci ekonomickou, kulturní a spirituální. Přičemž, opět v reakci na Fulkovou, funkci kulturní a v dnešní době i ekonomickou, neradno podceňovat.

Osvojování si umění je cesta na celý život a patří nepochybně k výzvam člověka. Někdy jde o spontánní vztah, jindy spíše o racionální. Jaké jsou tedy zásady pro získání uměleckého zážitku?

Na začátku všeho stojí ujasnění si v sobě samém, jaký význam pro mě má výtvarné umění. (Kulka, 2008). Je jasné, že tento pocit si člověk buduje řadu let a trvá, než si jej sám uvědomí. My, jakožto učitelé, ale dítě rozvíjíme po všech stránkách, tedy i po stránce umělecké.

Je potřeba si uvědomit, že v tomto období je dítě velmi ovlivnitelné a my jistě nechceme, aby si umění zprotivilo, aby nedostalo příležitost k hodnotnému vztahu k umění po racionální i emocionální stránce. Chceme, aby jeho mysl byla pružná a informace z vnější také pružně

přijímala, vyhodnocovala. Mezi stabilní předpoklady patří vědomosti, znalosti, návyky a dovednosti, kulturní úroveň člověka, jeho vztah k životu a estetická zkušenost. Na straně druhé jsou to aktuální předpoklady, jako je společenské prostředí a atmosféra, důvěra, naladění, soustředěnost, jež musí být splněny pro správný průběh estetického vnímání. Vnímání uměleckého díla není všední mechanismus. Komunikační a estetické naladění vychází z kontextového pochopení. (Kulka, 2008). Často slyšíme, především tedy od starších žáků, otázku „*K čemu nám to bude?*“ Což je vlastně přirozené a žádoucí, my nechceme děti vychovávat, vzdělávat jen encyklopedicky, naopak. Na kontext musíme tedy vždy pamatovat a to nejen v oblasti umění.

Pouze za aktivního přispívání vnímatele a jeho vstřícné tvůrčí aktivity vzniká vědomě umělecký obraz a krystalizuje se umělecký prožitek. (Kulka, 2008).

### **1.1.2 OBJEKT A SUBJEKT V UMĚNÍ**

Při styku s uměním dochází v člověku k činnostem, Kulka říká estetickým činnostem. Činnost jako takovou popisuje jako aktivity, které člověk realizuje pro své účinky a jejichž smyslem je uspokojování potřeb. Umělec má potřebu tvořit a realizovat se a konzument má potřebu umělecká díla vnímat, popřípadě se přes ně realizovat. Kdyby těchto potřeb nebylo, umění by zaniklo.

U estetické činnosti můžeme rozdělit tři základní prvky, a sice na subjekt (jenž je původcem aktivity), objekt, k němuž aktivita směřuje (umělecký materiál, jiní lidé, atd.) a samotnou aktivitu, kterou můžeme popsat jako vzájemné působení předchozích prvků. (Kulka, 2008). V našem případě se jedná o působení, kdy prvotně nedochází k přetvářecím činnostem, ale spíše k činnostem, které mají podobu poznávací či hodnotící. Poznávací činnost je činnost, kdy člověk

předmět nijak nemění, nepřetváří, nýbrž jej zobrazuje, chápe. Přetvářecí činnost nemění objekt, ale subjekt. (Kulka, 2008). Poznáním, kterého člověk dosáhne za předpokladu využití zkušeností, rozumové úvahy i citů, se mu dostává poznatků, které v člověku zůstanou, možná ho i po určité stránce změní, například v hodnotové, ale nejen v té.

### 1.1.3 UMĚNÍ VE VZTAHU K ČLOVĚKU – FUNKCE UMĚNÍ

Umění je výsledkem duševní aktivity člověka a prostřednictvím této aktivity je také přijímáno. Duševní vývoj jedince a jeho jednání jsou řízeny psychikou. Nositelem psychiky je mozek. (Kulka, 2008). Petříček ve své publikaci cituje Lakoffa „*Myšlení je závislé na těle, to znamená, že struktury, které používáme při sestavování pojmových systémů, vyrůstají z našich tělesných zkušeností a dávají smysl v jejich kontextu.*“ (Lakoff in Petříček, 2006, s. 14).

Psychický vývoj jedince je ovlivněn a regulován vnitřní činností, tedy biologicky a psychologicky, ale i zvenčí, tedy sociálně, kulturně a spirituálně. Duševní vývoj u dětí je specifický a souvisí s vývojem myšlení, které ovlivňuje veškeré dětské jednání. Během studia na pedagogické fakultě jsem si osvojila Piagetovu teorii, která vývoj dětského myšlení popisuje v několika fázích, a sice od senzomotorického stádia přes předoperační stádium, stádium konkrétních operací, právě v tomto období se vyvíjí konverzace a jedná se o období prvostupňového žáka, jež zaujímá naši pozornost, a pokračuje do stádia formálních myšlenek, jež se objevuje na přelomu 5. ročníku základní školy, proto i s tímto vývojovým stádiem musíme počítat. Psycholog Freud se domníval, že období přibližně od 7 do 12 let, je obdobím latence, tedy klidového období, kdy se dítě přestává soustředit na své tělo, ale zaměřuje se na dovednosti potřebné k tomu, jak se vypořádat se svým okolím.

V našem případě, z psychologického hlediska, je důležité si ujasnit tyto funkce myšlení, jež právě mají u dětí větší význam při vyhodnocování, než je tomu tak u dospělých a právě s těmito funkcemi si ilustrátoři i spisovatelé „hrají“, v kladném slova smyslu. A patří sem tyto: (Kulka, 2008)

- Vnímání - což je smyslové zachycení skutečnosti, jehož účelem je orientace člověka v okolním prostředí. Pro umění je nejdůležitějším smyslem zrak a sluch. My se domníváme, že významnou roli hraje i hmat.
- Pozornost - což je vyladění vědomí, které umožňuje optimální příjem zpracování informací. Aspekt soustředěnosti představuje především stupeň aktivity psychické činnosti, tj. míru koncentrace. Ne vše dostává do středu pozornosti, je ale důležité se s touto psychickou funkcí naučit zacházet. Soustředěná pozornost je nezbytnou podmínkou pro vnímání uměleckých děl.
- Představivost - představy jsou úzce spjaté s pamětí a myšlenkami, jedná se o vzpomínky nebo myšlenky, které jsou vázány asociacemi, ty jsou dány časem, následností, podobností a kontrastem. Rovněž G. Currie tvrdí, že imaginace je znovupoužitím mentálních kapacit určených pro percepci z nepřítomnosti percepčního vstupu. (Kesner, 2000). Představivost hraje v umění důležitou úlohu, je východiskem a opěrou uměleckého myšlení, funkce fantazie a obrazotvornosti. Třeštík (Třeští, 2011) dodává, že bez zásoby představ a schopnosti vytvářet nové, by všechny čáry, skvrny a barvy ilustrací neožily. Neožily by naplno však ani tehdy, kdyby jejich působení nebylo podmíněno citově. Je třeba mít na mysli, že každé sebestativnější vnímání je citově podmíněno. Hodnotné vnímání uměleckého díla je vždy v jistém smyslu ptáním se po lidském smyslu umění vůbec.

- Fantazie - tvůrčí podstata fantazie spočívá ve schopnosti kombinovat představy do nových útvarů, právě s pomocí fantazie je člověk schopen vytvářet věci nové, nepoznané či dokonce neskutečné. Není úkolově vázána. To, co nelze uskutečnit momentálně nebo vůbec, je možno „uskutečnit“ ve fantazii.
- Imaginace nebo také obrazotvornost - jde o vytváření nových obrazů, které jsou z části kognitivní povahy, ale významně se na nich podílejí také emoce. Stejně jako fantazie i imaginativní obrazy mají své kořeny ve světě nevědomí a emocionality. Imaginace zasahuje celou osobnost v její vědomé i nevědomé dynamice.
- Komunikace - jako proces sdělování je přímo podstatnou součástí umění. Rozlišujeme komunikaci verbální a nonverbální. Jazyk pak dokonale vrůstá do duševního života jedince, že posléze plní řadu psychologických funkcí, jednou z nich je právě funkce estetická, jež využíváme v umění.

Značný vliv na podněcování těchto funkcí má hybná síla, již je motivace a to ať vnitřní, ke které bychom v rámci naší práce chtěli žáky přivést, ale i vnější, pod kterou se skrývá naše pedagogická snaha děti nasměrovat na dobrou cestu. Pro motivování žáků k práci s knihou jako možnosti zažít ucelený zážitek z knihy, je dobré využít této znalosti *„Nevědomá přání a konflikty, fantazijní život a sny, mystérium imaginace, inspirace a tvoření vůbec, potřeba tajemna a zároveň jeho odtajňování jsou všudypřítomná a to nejen v našich individuálních životech, ale i v celé literární a mytologické tradici.“* (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 201). Pojdme využít základní motivační zlom ve vztahu dítě a kniha, jež je pro nás odrazovým můstkem.

## 1.2 Kniha jako mocné médium

V této části diplomové práce se Vám pokusíme přiblížit, jaký význam kniha měla a stále má pro dítě. Kdy si dítě tento vztah buduje, kdo a co tento vztah ovlivňuje. Na základě toho se dostaneme k pojmu hra. Pokusíme se Vám osvětlit, proč vnímáme hru jako obrozující činnost, jež k dítěti bezpochyby patří. Dále už bude následovat rozbor knihy po její obrazové a textové stránce, díky čemuž pozvolna přejdeme do výzkumné a prakticky zaměřené části práce, kde už Vás konkrétně seznámíme s tím, podle čeho vybírat knihy, jež stojí za cestou k novému zážitku z knihy.

Knihu tvoří dvě významné složky, tedy text a obraz. Obě složky, které disponují mírou estetické působnosti, v našem případě tvoří významnou oporu v rozvoji jedince. Kniha nabízí funkce, významy, vztahy, výjevy... Nic z toho by však nemohlo fungovat, pokud by čtenář nebyl plnou součástí celého procesu a vztahu, který kniha nabízí. Jak říká Mukařovský, účelnost věcí není pro člověka uspokojující, pokud tyto věci neoplývají i jinými hodnotami, jako například estetickým. Jako příklad uvádí obyvatelnou místnost, která člověku nabízí svou primární funkci, nenabízí mu však psychické, estetické uspokojení. Podobně to vnímá u knih. (Mukařovský, 2000).

Pokud by nám kniha měla nabízet jen primární funkci, tedy záznam informací, událostí, jaké lidské potřeby to naplní? Lidská bytost disponuje různými potřebami, nižšího i vyššího řádu a my se proto ptáme, na kolik by to v člověku zanechalo stopu nového, nevšedního zážitku?

### 1.2.1 VZTAH DÍTĚTE KE KNIZE

S knihou se dítě setkává již v útlém věku. Dítě je v útlém věku velmi ovlivněno prostředím, ve kterém se pohybuje, zda má vedle sebe partnera, který jej ke vztahu ke knize bude podporovat. Cestu mezi dítětem a knihou zprostředkovává blízké okolí, nejčastěji rodič nebo učitel. Chceme-li tento vztah opravdu prohloubit, pamatujme na tato slova „*Role dospělého je v tomto období více*



*než důležitá. Role dospělého, jakožto prostředníka mezi knihou a dítětem nespočívá jen v tom, aby dítě pochopilo obsah, ale aby si dítě ve společných chvílích s knihou našlo vztah k tomuto umění, k této zálibě, naučilo se vnímat knihu jako zdroj informací, umění, kultury, ale i radosti a potěšení.“* (Gebhartová, 1987, s. 16). I když se jedná o knihu z minulého století, tato citace je nadčasová. Důkazem toho je i o něco mladší názor docentky Opravilové „*Knih jako stimulační faktor v rozvoji osobnosti dítěte - potřebou připravit člověka pro budoucí život novým způsobem nelze chápat jako požadavek na rozšíření jeho informací a znalostí encyklopedicky, ale jako rozvoj schopností potřebných pro poznávání vůbec. To znamená rozvoj vnímavosti, postřehu, citlivosti a tvořivosti myšlení. Už od dětství je potřeba pěstovat představivost. Pozornost, bystrost úsudku, pružnost, spolehlivost a celou další škálu, které pomáhají ve vynalézání i řešení nových situací“.* (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 97-98).

Současná pedagogika chce vychovávat a vzdělávat žáky tak, aby je připravila na žití v dnešní společnosti, a nejmenším jejím úkolem je vychovat gramotného člověka.

Jak tento vztah podpořit? Jakou cestu dítěti nabídnout tak, aby ho zaujala, bavila, vzdělávala? Jak skloubit vizuální kulturu a literaturu? Nejedno zdroj odkazuje na fakt, že v minulosti byly názory na rozvoj dítěte umělecko-výchovnými prostředky brány spíše utilitárním pojetím, jež se soustřeďovalo na mravní normy, rozvoj komunikačních dovedností. Důsledek toho ale byl nezáměr a pasivita dětí. „Není sporu, že dětská ilustrace je formou výchovy k umění. To, co je žádoucí u dětí vypěstovat, není ani tak smysl pro umělecké tvarosloví, pro jeho kódy a vyjadřovací prostředky, ale spíše onen pocit důvěry a očekávání hlubokých, lidský pravdivých dojmů.“ (Ilijev, Zapletal 1991, s. 82).

Jedním z možných způsobů jak toho dosáhnout, by mohl být nový zážitek z knihy, ke kterému napomáhá umění a pedagogický program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Zdeněk Heus ve studii Charakteristika předškolního dítěte (Heus in Gebhartová, 1987) uvádí, že předpokladem

realizace takových činností, které děti rozvíjejí, je, že se dítě v těsném partnerství s dospělými zaměstnává ve svých hrách úkoly, na jejichž řešení nestačí vždy samo, ale které zvládne, když jej někdo se sympatií a důvěrou sleduje, když napomůže i minimální, ale přeci dostačující dávkou pomoci. Za minimální dávku pomoci, co se týče naší práce, považujeme právě volbu a představení kvalitní knihy po stránce literární i obrazové. Nepřehlédnutelným faktem nyní ale zůstává, že právě v tomto období života dítěte figuruje kniha jako jedna z hraček a hra v dětství je silným hnacím motorem v rozvoji dítěte. To pokračuje i v mladším školním věku a tak silný vztah ke knize, z tohoto pohledu, už v další fázi života nenastane, jak uvádí autorka Vladimíra Gebhartová v knize *Literatura pro děti* z roku 1987. Domníváme se, že stojí za povšimnutí výrok, že „kniha figuruje jako jedna z hraček“. S pojmem „hra“ se v naší práci setkáme ještě vícekrát, a proto považujeme za vhodné tento pojem z hlediska vztahu a rozvoje dítěte minimálně osvětlit, viz níže.

### 1.2.2 KNIHA JAKO HRA

Hra je forma činnosti, která se liší od práce i od učení a člověka doprovází celý život, v dětství však plní specifickou funkci, stává se vůdčím typem v činnostech dítěte. (Průcha, 2003). Autoři článku *Didaktická hra a její význam ve vyučování* na webovém portálu Rámcově vzdělávacího programu doplňují definici hry takto „*Hra jako jedna ze základních charakteristik chování a projevů dítěte představuje jeho stálou potřebu neustále zkoumat okolní svět z bezpečné základny. Dá se říci, že hra je jazykem dětství, dorozumivacím prostředkem, který dítě používá k duševnímu růstu i k učení*“. Dostupné z < <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.htm>> [cit. 6. 3. 2014].

Pro naše potřeby je o to více uspokojující podobné smýšlení autorky Gebhartové, která dále ve své knize naznačuje „*Kniha dítěti nabízí emocionální a mravní hodnoty. Dítě potřebuje umění jako*

*součást zmocňování se okolního světa, jako odpověď, ale i nastolení mnoha otázek, jako vývojový stimul“.* (Gebhartová, 1987, s. 16).

Když jsem četla autorčinu knihu, byla pro mne tato slova velmi uklidňující. Na samotném začátku práce jsem se mohla téměř ujistit, že náš záměr, naše vize, mají své opodstatnění i směr ve vývoji dětské duše. Zároveň mne v této souvislosti napadá myšlenka „*Stálo by za to, aby si dítě umělo při hře s knihou klást otázky a tím o něco více prozkoumávat hranice své psychiky*“.

Autorka článku z portálu RVP Eva Opravilová uvádí, že „Podstata hry je přímo založena v možnostech dítěte. Podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid i vyrovnanost. Zároveň ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje a rozšiřuje komunikaci a sociální vazby.“ (SOCHOROVÁ, Libuše. Metodický portál, Články: „Didaktická hra a její význam ve vyučování“ [online]. 26. 10. 2011. [cit. 6. 3. 2014]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>>). Domníváme se, že citovaná slova jsou pro nás, budoucí učitele, nejen významnou informací, ale i závazkem, kterému bychom v rámci našich pedagogických snah měli jít minimálně naproti. Při přípravě praktické části, která se konala ve druhém ročníku primární školy, jsem právě, ale nejen z těchto myšlenek čerpala pro celkovou atmosféru projektu.

Na závěr pojmu „hra“, o kterém bychom již nemuseli smýšlet jen jako o kratochvíli, bychom se rádi rozloučili myšlenkou samotného umělce Petra Nikla, který o hře mluví jako o osvobozujícím prostoru, jenž je mnohem zodpovědnější než samotná dospělost jako taková. Pokud by se i tak našel někdo, kdo stále není přesvědčen, přikládáme výčet činností, jež si žák v rámci hry, nejlépe didaktické hry, osvojuje. Čerpáme z přednášek paní docentky Hejlové, která říká, parafrázuji, dítě při hře projevuje aktivitu, aktivní jednání, pružné přemýšlení, vyhodnocování, uplatňování strategií i dosavadních zkušeností.

### 1.2.3 ILUSTRACE JAKO OBRAZ V KNIZE

Termín ilustrace se dá v různém kontextu různě chápat. V našem kontextu se jedná o knižní ilustraci. Tedy o obrazový doprovod k textu, který je v dnešní době pojímán jinak než jen jako pomoc pochopit obsah a informovat jako tomu bylo v minulosti a který neodmyslitelně patří k dětské knize či časopisu. Definici pojmu ilustrace doplňujeme tím, že se jedná o obrazovou předlohu pro reprodukování v některé tiskové technice – grafika, kresba, fotografie“ (Trojan, Mráz, 1996). Také bychom mohli říci, že ilustrace je spojení dvou médií, obrazu a textu.

Knižní grafika pro děti dostává specifické rysy, které vycházejí z respektování přiměřenosti uměleckého díla dětskému vnímateli a to hlavně proto, že obraz hovoří k dítěti mnohem bezprostředněji a emocionálněji než text. *„Poměr slov a obrazu je určujícím klíčem pro vyváženost a moderní pojetí knihy pro děti“* (Ilijev a Zapletal, 1991, s. 99). Renáta Fučíková nás seznamuje s ilustrací o něco poetičtěji, popisuje ji jako *lux*, což znamená světlo. *„Je to světlo, které dopadá malíři na paletu a rozehrává na ní barvy. Je to světlo, které prokresluje tvary, aby je grafik mohl zaznamenat na papíře. A je to také světlo ducha, které spisovatel vložil do vyprávění, a teď si hledá cestu čtenářům. Krásným posláním ilustrátora je uchopit toto světlo jako pochodň svého štětce či tužky a rozsvítit v sálech čtenářovy fantazie. Ilustrátor neopravuje lustry, ilustrátor vnáší světlo.“* (Fučíková in Hutařová, 2004, s. 3).

Ota Ulč říká *„vkus a hodnotící kritéria se mění“* (Ulč in Votobia, 2005, s. 73) to je fakt a my v této práci pracujeme především s tou částí věty *„hodnotící kritéria“*. Uvědomit si kritéria kvalitní hodnotné ilustrace je velmi těžké, avšak pro naše účely bylo potřeba se jimi více zabírat, popřípadě navrhnout taková kritéria, jež budeme používat ve výzkumné části. Po dlouhodobějším průzkumu jsme k jistým obrazovým kritériím, jež vymezují hodnotnou a podnětnou knihu, došli a podrobně je popisujeme v praktické části diplomové práce. Nyní je potřeba si vysvětlit,

co předchází samotnému styku s obrazem. Každý by si před samotným kontaktem s obrazem měl být vědom těchto náležitostí. Viz další odstavec.

### **1.2.3.1 Připravenost mysli – pozornost a soustředěnost**

Je potřeba si uvědomit, co kritériím předchází a co od nich očekáváme. Myslím, že se shodneme, že na začátku všeho je naše schopnost se soustředit. Být soustředěný, pozorný, to je něco, co mnohé zdroje uvádí jako kámen úrazu dnešní doby. Doba je podle nich tak rychlá a uspěchaná, že čas zastavit se a být pozorný, soustředěný, není na pořadu dne. Zolberg (Zolberg, 2007, s. 97, in Třeštíková, 2011, s. 21) na tuto situaci *reaguje* „*Když mi bylo deset, v neděli ráno jsme chodili s tatínkem do Louvru. Bylo to nerušené místo. Zde jsem se naučil, že pro nahlížení je potřeba čas, klid a ticho. A nemohu uvěřit, že ty davy procházející dnes Louvrem mohou pocítit cokoliv, co by se podobalo tomu, co jsme kdysi považovali za estetickou zkušenost. Jdou, aby naplnili určitý rituál, povinnosti, které - jak byli učeni – měli dostát“.*

Kdo může děti přivést k soustředěnému stavu, jsou například právě rodiče, pedagogové, ale i knihovníci, jejichž práce by měla vést k tomu připravit takové prostředí, ve kterém dítě bude mít možnost se v klidu a bez stresu soustředit, ale zároveň vymyslet takové činnosti, jež by dětskou pozornost zaujaly natolik, že by nemusely vynakládat úsilí na to, být zaujatý a pozorný práci, ale pouze na to, být aktivní a přemýšlející. Připomínám práci knihovníků záměrně, protože mé zkušenosti s workshopy na půdě knihoven nejsou zrovna příznivé, většinou se jedná o pouhé předčítání. Ano, i to má své opodstatnění, ale nijak zvlášť to dítě všestranně nerozvíjí a jistě v dnešním pojetí pedagogiky nechceme své děti vést pouze k pozornému, což je otázka, jak moc pozornému, naslouchání. Proto bychom chtěli vyzvat i knihovny, aby si našly čas a programy pro

děti připravovaly mnohem důsledněji a prozíravěji. Nehledě na to, že rozvíjení vztahu dítěte ke knize je jednou z hlavních funkcí knihoven.

Naštěstí my takové příležitosti dětem dáváme. Ono to na první pohled může vypadat jako tak lehká věc, že nestojí pomalu za povšimnutí. Ale zkuste se někdy maximálně soustředit na statický obraz. Možná bychom stav soustředěnosti a pozornosti mohli napsat jako „naladění na příjem“. S tím souvisí hned další předpoklad a to je naše vnímání.

Z psychologie víme, že vnímání je složitý psychologický proces, kterým jedinec poznává skutečnost. Jedná se o vztah subjektu a objektu a je výsledkem našeho subjektivního pojmání okolního světa za pomoci smyslů. V neposlední řadě tomu jistě předchází styk s uměním, v našem případě s knižní tvorbou, která již dnes není vnímána pouze jako užitá tvorba.

### **1.2.3.2 Funkce vidění – vidět něco v něčem**

Michael Třeštík říká „*Obraz jako vynález zobrazení, jeden z největších zlomů v dějinách, tedy kdy si pračlověk uvědomil, že v něčem vidí něco*“ (Třeštík, 2011, s. 17) a dodává „*Obraz před námi visí jako samozřejmost, i když úplně samozřejmá věc to není*“. Tohoto omylu se dospělí často dopouštějí, ale schopnost nebo dovednost vidět něco v něčem, není jen jednoduchý a předvídatelný výsledek fyzikálního jevu samotného vidění, ale v tom vyšším slova smyslu se jedná o výsledek dlouhodobého a postupného získávání zkušeností v procesu s vizuálními médii a přímém kontaktu s uměním „*Vyšší prožitky jsou lidé schopni prožívat tím více, čím více jsou v přijímání těchto prožitků školeni a cvičeni, čím více srovnávání mohou učinit. Vyšší prožitky vyžadují vyšší schopnosti a vyšší úsilí, a proto mají vyšší kvalitu.*“ (Třeštík, 2011. s. 204). Tato úvaha vyplývá z osobní zkušenosti i načtené literatury. Třeštík nás dále doplňuje myšlenkou o tom, že vidění, není ovlivněno jen tím, co je viděno, ale kým je viděno. V našem případě je to nezkušený

divák. Fulková pracuje s pojmem empirický divák. (Fulková, 2008). Třeštík to dále popisuje jako subjektivní proces, který je ovlivněn množstvím zkušeností, jež se brzy odpoutá od optiky a přebíhá do psychologie a osobní historie (Třeštík, 2011). Filosof Carl Popper ke konci 20. století popisuje proces vidění jako proces poznávání, řetěz dohadů a pokusů o vyvrácení, přesně uvádí tento řetězec „*problém-> zkusmé řešení-> vyloučení chyby-> nová situace s novými problémy*“, což je předpokladem vytvoření schémat vidění. „*Kdo v sobě nenosí žádná schémata, není schopen nic s ničím porovnávat a korigovat, není schopen vidět.*“ (Třeštík, 2011, s. 151).

Součástí „*vidění něčeho v něčem*“ je bez pochyby schopnost interpretace. Proto jsme interpretaci věnovali další odstavec.

### **1.2.3.3 Interpretace obrazu**

Při čtení člověk vynakládá značné myšlenkové úsilí, velice zjednodušeně můžeme říci, že myšlení je projev života. Velice krásně popisuje tento složitý proces Petříček, když jej přirovnává k chůzi. „*Složitý proces myšlení u člověka, jenž je v konfrontaci s obrazem, přirovnává k chůzi. Chůze je v každém okamžiku složitým hledáním rovnováhy, protože čelí stále novým situacím. Hledání onoho bodu, který nám dává jistotu dalšího kroku nelze určit předem, protože pravidla chůze určuje situace, která se mění. Každý nový krok znamená, že jsme se rozhodli opustit stabilní pozici a vystavit se nejistotě, riziku pádu.*“ (Petříček, 2009, s. 30). Dále dodává, že takové čtení obrazu je myšlení a toto myšlení vyžaduje hledání jiného úhlu pohledu, hledání nových otázek. (Petříček, 2009) „*Možná je každý obraz složitý znak, ale je obtížně analyzovatelný, protože se zdá, že to, co dělá obraz obrazem, není znakové povahy, alespoň ne takové, pro kterou by se dal nalézt nějaký obecný kód. Číst obrazy znamená nevidět je jako obrazy, ale redukovat je překladem do jazyka.*“ (Petříček, 2009, s. 33).

Petříčkovy teorie vedou k pochopení obrazu přes transformaci obrazového kódu do jazykového, jež máme mnohem více osvojen. Tedy hlavní úlohu zde hraje nějaký rozumový úsudek, nejen city, na které odkazují tradičněji přemýšlející autoři, kteří považují za základ pochopení díla právě onen estetický zážitek. Pokud bychom oba dva přístupy vyhodnotili vzhledem k naší práci, cílem pedagoga není pracovat s obrazem jako s textem, ale spolu s ilustrátorem hledat vztah textu a ilustrace, jelikož kniha je tvořena obrazem a textem, tedy dvěma médii, která k sobě mají velmi blízko. Domníváme se, že při seznamování dětí s interpretací obrazu v knize nejde ani jedno médium nahradit druhým.

Pokud bychom se zamysleli nad teoretickými odkazy, kdy jeden nás seznamuje s tím, že obraz lze interpretovat přes estetický zážitek, a druhý novější od Petříčka naznačuje, že estetický prožitek pro interpretaci díla není tak významný jako schopnost transformace obrazu do jazyka, potom se domníváme, že před interpretací díla dochází k zasáhnutí psychiky přes umělecký dojem, kterým dílo oplývá a na diváka určitým způsobem a to velmi individuálně, působí. Pro interpretaci pak ale více využíváme rozumových úvah a vyhodnocování, což může být ovlivněné dosaženými zkušenostmi, kulturou, ve které žijeme, atd. U dětí estetický prožitek při nazírání ilustrace hraje velkou roli, ne méně pak ale hraje role rozumová.

Slavík ve své teorii o umění artefiletiky pojmem „zážitek“ cíleně zabývá. Zážitek je dokonce ta hlavní hodnota, kterou by si dítě po absolvování lekce artefiletiky mělo odnést. Slavík říká, že smyslem jeho teorie v artefiletice je „*Učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu*“. (Slavík, 2011, s. 13). Ano, jeho pojetí zážitku je založené především na psychologickém pojetí, s tím v naší práci nepracujeme, ale domníváme se, že Slavíkovo „zážitku“ dítě dosáhne právě po rozumové úvaze i po psychickém uvážení. Je důležité, aby si pedagog stanovil postoj k pojmu „zážitek“ proto, aby věděl, jak s tímto pojmem ve svých vyučovacích jednotkách nakládat.



Naše stanovisko k pojmu „zážitek“ je ovlivněno především rozumovou úvahou, přesto je potřeba umět zacházet s tímto pojmem i z toho druhého stanoviska, tedy psychologického.

Pokud dítě může při nazírání přemýšlet a říkat své myšlenky, objevy, nápady nahlas, mluvíme už o interpretaci rozumové, tedy na základě rozumových úvah. Z praxe jako pedagogové víme, že když dítě přijde s něčím objevným, s něčím, co ho stálo značné myšlenkové úsilí, prožívá velký pocit uspokojení. Stejně tak bychom teorii o rozumové interpretaci mohli využít v případě, že se dítěti ilustrace v knize nelíbí. Ten tíživý pocit je hned únosnější, pokud dokážu argumentovat, co a proč se mi nelíbí, co bych udělal jinak, proč to tak autor udělal, čeho chtěl docílit, atd. S velkou pravděpodobností by se tak žák dopátral i nějakého kladu.

Třeštík i Kulka se shodují na tom, že neexistuje jediný a absolutní způsob interpretace díla, při kterém bychom dílu maximálně porozuměli. Navíc Třeštík ve své knize poukazuje na to, zda vůbec existuje absolutní pravda díla. (Třeštík, 2011). Touto částí textu se dostáváme k tomu, že pokud dílo obsahuje žádoucí interaktivní prvky a my je přijmeme, začíná hra o porozumění díla. Jak interpretovat nám nabízí více publikací, my jsme zůstali věrni Třeštíkovi, který nám nabízí teorii Panofského. Interpretace se dají „trénovat“, ale je to cesta na dlouhou trať a jde především o získávání a kompletování dosavadních zkušeností, které nás posouvají výš a výš. Ikonograf a ikonolog Panofski říká, že bychom do obrazu mohli proniknout skrz vnímání obsahu. Vypracoval tříúrovňový model, jenž se snaží o poznání, ale vede i k obecnějšímu zamyšlení o smyslu a funkci díla. *„První je model přirozený, faktický, tedy to, co doopravdy vidíme. Druhý význam je konvenční, ten můžeme poznat jen tehdy, když známe patřičné konvence, to je ovšem odrazem kultury a vyžaduje značnou životní zkušenost. Třetí úrovní významu je vnitřní význam. To už není otázka ikonografie. Je to otázkou zkušeností a bude zřejmě velmi ovlivněn naší osobní psychologí, názorem, vírou, temperamentem a podobně.“* (Třeštík, 2011, s. 104).

Myslíme si, že na začátku všeho stojí umět klást si otázky a to neplatí jen pro výtvarnou výchovu, ale obecně o to usiluje i současná pedagogika, která od prvních okamžiků učí děti klást otázky a postupně je rozšiřovat z otázek nižšího řádu k otázkám vyššího řádu. Petříček ve vztahu k výtvarnému umění dodává „*Dílo samo o sobě nic neříká, pokud mu neklademe otázky a nesnažíme se s ním navázat rozhovor.*“ (Petříček, 2009, s. 19).

Kapitolu uzavřeme slovy Ilijeva a Zapletala, kteří na komunikaci reagují ve vztahu k dítěti a potvrzují, že dialog s uměním, ať už probíhá latentně či krátkodobě, jeho sociabilita je chápána a dítě se v ní orientuje podle toho, jakou uměleckou zkušenost má. (Ilijev, Zapletal, 1991).

Přímý kontakt s vizuály dnešním dětem nechybí, ale společnost je vizuálně přebujelá a dostat se do kontaktu s kvalitním uměním je při nejmenším o chvíli pozornosti. Paradoxní, ale pravdivá je i teorie, kterou nabízí Třeštík, jež považuje za důležité u člověka, který je otevřen příjmu vizuálního umění, aby se rámci svého rozvoje setkával a porovnával umění kvalitní i nekvalitní, protože právě tehdy se nám dostává zkušenosti o tom, co má jakou cenu. „*Naší ambicí je alespoň občas stát před obrazem a pocítit onu čistou radost.*“ (Třeštík, 2011, s. 214). Podobnost poslední citace spatřujeme v klíčovém spojení „aha efekt“, s nímž se poslední dobou můžeme v pedagogice setkávat. Jedná se o moment, kdy sdružíme své zkušenosti a vědomosti, stav mysli a v něco prožeme. Prozření nás posune na vyšší stupeň a o to v kontaktu s obrazem jde, naznačuje to i soudržnost s předchozím tvrzením o tom, že vidění, je celoživotní sbírání a vyhodnocování zkušeností. Třeštíkova slova nás přivádějí na stopu kýče, se kterým musíme počítat a vědomě se s ním naučit pracovat. Jakou pozornost máme věnovat čtení kýči, uvádíme níže.

#### **1.2.3.4 Pozornost věnovaná pojmu kýč**

Kýč (Kulka in Třeštík, 2011, s. 124) „*Kýč není nepovedené umělecké dílo, kýč je principiálně něco jiného, přestože umění jakýmsi perverzním a parodickým způsobem zrcadlí. Kýč se nesnaží být uměním ani dobrým, ani špatným.*“ Ze studia o kýči, které jsem v minulém roce věnovala část svého studijního úsilí, bych tento pojem charakterizovala jako „jakési umění“, které záměrně útočí na naše city, záměrně v nás má vyvolávat hezké, milé, líbivé pocity. To, co nám kýč činí viditelným, je jeho maximum, nic více v něm hledat nemůžeme, protože bychom ani nic nenašli. Je prvoplánový a podbízivý. Masová kultura je plná takových produktů a snaží se je svým konzumentům maximálně nabízet, dávat „na oči“. Už jsme se zde zmínili o tom, že dnešní doba je vizuálně přebujelá, souvisí to s reklamou, s médii a to především digitálními, s obchodem. Myslíme si, že není tedy pochyb o tom, že kýč je toho všeho velkou součástí.

Z pohledu pedagoga nemůžeme dopustit, aby naše děti byly pasivními příjemci všech vizuálů světa, aniž by je vyhodnocovaly. Toto už nesouvisí jen se snahou budovat vztah dítěte k uměním či snahou udržet kvalitní umění mezi námi, ale jde i o záchranu budoucí populace, od níž se očekává, že bude fluidní a kriticky přemýšlející. Je důležité si uvědomit, že dnešní děti jsou stejně tak moc obklopani množstvím reklam, do styku s vizuálním uměním se dostávají velmi brzy a stále snadněji. Pojďme se zamyslet, jak to vypadá na takových místech, jako je knihovna, knihkupectví? V této souvislosti nám jde především o to, abychom si uvědomili, kolik dětských knih nabízí pulty knihkupectví? A jaký je poměr kvalitních knih po stránce výtvarného zpracování? Kolik času věnujeme výběru dětské knihy mimo jiné právě po stránce ilustrace a výtvarna? Tyto otázky k zamyšlení nabízíme především proto, abychom si společně uvědomili to, že když víme, jaký význam má kniha pro dítě a jak vypadá současná společnost, proč bychom měli děti zahlcovat i v tomto odvětví kýčem. Naopak, pojďme využít kladný vztah dítěte ke knize, nabízet jim po všech

stránkách knihy kvalitní a kýč záměrně používat k budování zkušeností a rozvoji kritického myšlení.

#### 1.2.4 HLAVNÍ MYŠLENKA JAKO PLNOHODNOTNÁ SOUČÁST TEXTU

*„Je pravda, že vývoj jazyka je řízen literaturou? A je-li pravda, že vývoj identity je řízen jazykem, tak je taky pravda, že vývoj identity je řízen literaturou.“*

*(Senius in Votobia, 2005, s. 30)*

První část kapitoly *Knih jako mocné médium* byla celá věnována obrazu, jakožto plnohodnotnému médiu v knize, jenž musí vlastnit určitá kritéria, aby dostal svých funkcí. Jelikož se v knize především zaměřujeme na text, jsme při jeho výběru opatrnější než při výběru knih dle ilustrace, věnovali jsme obrazu větší pozornost a uvedli jej jako první, neznamena to však, že by textová část byla pro nás nedůležitá nebo méně cenná. *„Vždyť i prohloubení práce s textem nevede k prostému pasivnímu přepisu, ale k jeho hlubšímu osvětlení, k jeho výkladu, objevování daného tématu z nových pohledů, ve více významových vrstvách.“* (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 94).

Text můžeme charakterizovat jako celistvé a zpravidla také soudržné jazykové útvary, jejichž prostřednictvím mluvčí realizuje různé komunikační cíle, vyznačují se svým obsahem a funkcí. O textu v knihách pro děti mluvíme většinou jako o uměleckém textu, pokud se přímo nejedná o encyklopedie, slovníky, atd. (Karlík, Nekula, Rusínová, 2012).

Považujeme za důležité i v této části odkázat na Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tím, že definuje cíle, očekávané výstupy, které směřují ke klíčovým kompetencím, které by si žáci měli osvojit, a ty, jak komentuje docent Marušák, vycházejí z pojetí žáka jako základní hodnoty procesu, nikoliv z obsahů procesu. *„V případě práce s literárním textem je tak pouhé seznámení s textem nedostatečnou cílovou kategorií. Důležité je, co se žák díky textu a práci*

s ním naučí, jaké dovednosti rozvine, jaké zkušenosti v procesu získá, jak se obohatí.“ (Marušák, 2010, s. 49). Rozvoj jazyka, ať už ve formě psané či mluvené, vede k rozvoji a přenosu kultury, vzdělávání, radosti a zábavy, nástroj v oblasti kognitivní, sociální a tvořivé. Což podle RVP ZV velmi přispívá k naplňování očekávaných výstupů v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. (Tomková, 2007).

#### **1.2.4.1 Čtenářská gramotnost**

Není tajemstvím, že člověk, který dokáže dekodovat písmena a skládat z nich slova a věty, je člověkem čtenářsky gramotným. Abychom osvětlili tento pojem, pomůžeme si přednáškou od paní děkanky Wildové, která čtenářskou gramotnost vysvětluje jako naučenou dovednost, jež doprovází celý náš život. Během čtení si vytváříme v naší mysli obrazy, pomocí kterých jsme schopni lépe pamatovat čtené informace, ke čtenému textu si vytváříme osobnější vztah. A kromě toho, že danou dovednost umíme využívat k vyhledávání informací, člověk gramotný ji dokáže vnímat jako prostředek dorozumívání sám se sebou a okolním světem a tedy jej využívat i jako prostředek zábavy a relaxace.

Proč ale tedy ve srovnávacích testech PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) („Je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti“). Dostupné z < <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS> > [cit. 6. 3. 2014], jež vnímá čtenářskou gramotnost jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční

povahu čtení, čeští žáci nedosahují zdaleka takových výsledků, jaké bychom si jako učitelé přáli? Což tedy dokazuje, že jen umět přečíst text, aniž bychom mu rozuměli a to nejen povrchně, nestačí.

Realizátorem těchto testů je Česká školní inspekce a ta bere v potaz různé faktory, které ovlivňují výsledky dětí, mezi ně, například patří právě již námi několikrát zmiňované sociální prostředí. Pokud bychom se tímto faktorem zabývali podrobněji, zjistili bychom, že právě sem spadají vhodná kritéria pro práci s textem. Jaké strategie při práci s textem je vhodné používat tak, abychom maximálně podpořili vztah dítěte k hloubce k textu, je otázka na nás, pedagogy.

S procesem čtení v koncepci naší práce nechceme pracovat jen jako se schopností dekodovat písmena, ale především jako s procesem interpretace textu, toho co slyšíme i vidíme. Text pak nikdy nepředstavuje hotové dílo, čtenář se v aktu čtení stává spoluautorem. V následující části práce bychom vás chtěli seznámit s jedním možným způsobem, jak cílů čtenářské gramotnosti dostát.

#### ***1.2.4.2 Čtením a psaním ke kritickému myšlení***

Stejně jako jsme se zabývali vztahem dítěte k obrazu, i v práci s textem je potřeba pamatovat na vývoj dětského myšlení a podle toho se rozhodovat pro výběr knihy, pro výběr činností a úkolů a v neposlední řadě pro výběr cíle, ke kterému budeme společně se žáky při práci s textem směřovat. Stanovení cíle je považováno za stavební kámen celého programu, proto tuto informaci připomínáme hned ze začátku.

O dětském vývoji jsme se již zmiňovali v předchozích kapitolách. Ve vztahu ke čtenářské gramotnosti bychom ale přeci jen chtěli použít slova doktorky Tomkové, její charakteristika dětského myšlení je více zaměřena právě ke vztahu čtenářské gramotnosti. „*Myšlení dítěte*

je vázáno na konkrétní zkušenosti, respektuje zákony logiky, tj. děti dokážou klasifikovat, třídit, dovedou formulovat jednoduché hypotézy ze zkušenosti, bez názorné předlohy. Dítě umí operovat s abstraktními pojmy, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétním objektům. Okolo jedenáctého roku dětské myšlení vstupuje do období abstraktních, formálně logických operací, je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování. Operace se spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dovede pracovat přímo a vratně.“ (Tomková, 2007, s. 13). A doporučuje nám tato fakta o vývoji dětského myšlení nebrat na lehkou váhu, naopak, vybízí nás k tomu, abychom tyto vývojové zvláštnosti brali jako odrazový můstek. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále už jen RWCT) na tyto vývojové zvláštnosti pamatuje a vývoj kritického myšlení vnímá jako proces postupného rozvoje. Autoři programu v žádném případě dětskou mysl nepodceňují, jen postupují s náročností postupně tak, jak to napovídá stupeň duševního vývoje dítěte. (Tomková, 2007).

Ano, souhlasíme s autorkou, že vždy na prvním místě stojí respektování dosaženého stupně duševního vývoje dítěte, stejně tak jako jeho individuality. Jak ale konkrétně ve vztahu k našemu tématu postupovat?

### **1.2.4.3 První krok RWCT**

Pan doktor Hausenblas je toho názoru, že prvním krokem, jak získat dětskou náklonnost ke smysluplné práci s textem, je výběr knihy nebo textu. Jde o tak zvané hledání hlavní nosné myšlenky, ke které je vyučovací jednotka směřována a kterou by si každé dítě na konci programu mělo uvědomit, nejlépe ve vztahu svém. Tedy rada pana doktora Hausenblase zní prostě „*Najít text se skrytou velkou hlavní myšlenkou*“. Zní to jednoduše, ale z vlastní zkušenosti vím, že jednoduché to rozhodně není. Myslím si, že to od pedagoga vyžaduje značnou dávku čtenářské gramotnosti a citu pro takzvané „čtení mezi řádky“. Jak na to? Sami bychom se v této oblasti měli

stále vzdělávat, zajímat se o knihy pro děti, číst knihy kvalitní i nekvalitní a podle toho činit užší výběr. Znamená to ale také zajímat se o dětský svět, o jejich a ty konfrontovat se stavem společnosti, protože existují nesmrtelné myšlenky, jež známe už celá staletí, například ta, že „není všechno zlato, co se třpytí“, ale v rámci vývoje lidské populace vyvstávají napovrch nové a nové „hlavní myšlenky“, které by děti měly znát a hlavně by se je měly uvědomovat. To vše v knihách nalezneme, pokud samy budeme pečlivými čtenáři, kteří se zajímají, jsou aktivní.

Není jediný, kdo považuje za důležitý první krok právě výběr vhodného textu. Pan Marušák také ve své publikaci říká, že prvním důležitým krokem je vhodný text. (Marušák, 2010). Docenta známe jako představitele dramatické výchovy, jenž s textem pracuje přes dramatický prožitek, ale i to považujeme v rámci našich snah za přínosné, vždyť nám jde o to, aby děti postupnými kroky došly k prožitku z textu. Navíc se docent shoduje s doktorem Hausenblasem v tom, když dodává, že díky vhodně vybranému textu snáze stanovujeme cíl hodiny, a i když ne vždy cíle můžeme dosáhnout, nebo ne vždy dosažení cíle znamená kvalitní vyučovací jednotku, a proto tak uvažuje, že cíl je kritériem zásadním. (Marušák, 2010).

Text je pro nás v tomto případě živná půda a také je to silný motiv, jenž by měl dítě vnitřně motivovat k práci, jež bezesporu vyžaduje značné myšlenkové úsilí. Motivaci podpoříme i podnětným prostředím. Prostředí, ve kterém vyučovací jednotka probíhá, uvádíme jako druhý krok v této fázi.

Autoři programu RWCT považují za vhodné prostředí takové, které poskytne čas a příležitost, aby si děti mohly kritické myšlení vyzkoušet, tedy umožnit žákům čas na přemýšlení, vysuzování vlastních názorů, domněnek, ale také čas na přijímání nápadů, názorů a myšlenek zvenčí. Takovému prostředí by neměla chybět podnětnost, vybízení k žákově aktivitě a v neposlední řadě dostatečné oceňování. (Tomková, 2007).



Tyto kroky považujeme za jakési nezbytné uvědomění si před samotným zacházením s programem RWCT. A nyní k samotnému programu, jakožto hlavnímu nástroji, jak dosahovat povýšení čtenářské gramotnosti a tedy, podle nás, dosahování kvalitního zážitku z textu.

#### **1.2.4.4 Cíle a obsah programu RWCT**

*„Učitel vstupuje do hodiny s jistým záměrem, strategií, vědomím cílů (nalezených z obsahů i mimo něj) a instrumentů (obsahů, pomůcek, metod)“. Pokud k lekci přistupujeme jako k proměnlivému procesu, zkoumané obsahy nejsou žákům podávány jako hotové, statické, ale jako prostor hledání, zkoumání, ověřování, atd. I ony jsou vnímány jako prostředky dynamické.“ (Marušák, 2008, s. 10).*

Cílem programu není kvantita, ale kvalita. Jinými slovy, i když chceme, aby dítě četlo, což k osvojení si dovednosti číst samozřejmě potřebuje, ale zároveň nestojíme o to, aby četlo jako zběsilé jen proto, že „musí“. Děti navštěvují knihovny, řada škol je k tomu vede a je to tak správné, ale málokterá škola žáky vybízí k tomu, aby s knihou prožili „opravdový“ čas. Kdy dítěti zbude čas na skutečný prožitek z knihy, jež je plná podnětů po literární i obrazové stránce, pokud bude číst knihu tak zvaně „na jeden nádech“?

Již víme, že zkratka RWCT je zkratkou pro program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program je určen zemím demokratickým, původem je z USA, tedy jeho celosvětový název je Reading and Writing to critical thinking (RWCT). Byl představen v Evropě i Asii a konkrétně u nás je využíván od roku 1997, o jehož šíření na české školy se stará o.s. Kritické myšlení. Program podporuje proces vnitřní transformace škol ve všech stupních a podílel se tak zásadně na reformě našeho školství. Podle programu RWCT je potřeba vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni racionálně přemýšlet, řešit problémy a zodpovědně debatovat o daných problémech. Budou schopni spolupracovat s ostatními, respektovat odlišné názory atd. V centru zájmu

programu RWCT je rozvoj kritického myšlení, kterým se rozumí jako nezávislé myšlení, myšlení, které začíná otázkami a problémy a které se pídí po rozumových argumentech. RWCT je vzhledem k současnému vzdělávacímu programu klíčem k budování kompetencí, obzvláště k budování kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, kompetence k učení a kompetence personální a sociální a občanské. Můžeme tedy říci, že s programem RWCT koresponduje základní cíle vymezené v RVP ZV, mezi které patří právě rozvoj kompetencí. (Tomková, 2007).

Ano, je to podobné tomu, co jsme již naznačovali v kapitolách, zabývajících se obrazem a schopnosti číst obraz. Naznačili jsme úzké sepětí čtení obrazu jako dekodování textu. Slova v předchozím odstavci toto úzké rozhraní dokazují. Zásadní roli zde hraje slovíčko „čtení“, které v textu i u obrazu naznačuje ten samý cíl, být schopný ponořit se do věci hlouběji, umět vyhledávat kontexty a vztahy, ať u obrazu, či textu, a to využít pro budování profilu současného člověka. Ne však jen ve smyslu pragmatismu. Právě díky umění, uměleckému zážitku ve spojení s edukací kritického myšlení spojujeme dva odlišné póly, které dítě rozvíjejí více, než kdyby stály od sebe a fungovaly jako samostatné jednotky.

Ještě považujeme za nezbytné zmínit k vlastní podstatě programu, je tzv. metakognitivní učení, kdy se jedná o poznávání vlastních poznávacích procesů a porozumění tomu, jak myslíme. Nesmírně náročná budovaná dovednost, jejímž výsledkem je poznávání sebe sama a druhých lidí a naznačuje to zodpovědnost za své jednání, vzdělávání. (Tomková, 2007). Jinými slovy, my chceme dětem nabízet nástroje, o nichž jsme přesvědčeni, že vedou dítě správným směrem a pomalu u něj budujeme pocit samostatnosti a zodpovědnosti, což nejen, že je nesmírně důležitá vlastnost - být samostatný a zodpovědný, ale mělo by to děti přivést i na cestu celoživotního vzdělávání. Ano, pokud budeme konkrétní, a už jsme se tady o tom zmínili, získávání zkušeností v umění je cesta na celý život a pokud dítě najde zálibu v této oblasti, budovat metakognitivní způsob přemýšlení je „na místě“.

Dodržováním strategií ve čtení a psaní dle programu RWCT je přímá cesta k rozvoji čtenářské dovednosti. A my se domníváme, že pokud bude dítě schopné nejprve spolupracovat a potom tak samo i činit, dle tohoto programu, tak se mu dostaví možnost, jak na text nahlížet, jak jej užívat, jak s ním zacházet ve vztahu k sobě samému a pochopit, pro co si ho cenit. Tímto jsme se snažili naznačit, že program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je nástroj jak získat zážitek z knihy po stránce literární.

#### **1.2.4.5 Etapy čtení podle RWCT**

Z přímé zkušenosti, kterou s programem mám a kterou jsem získala díky přednáškám pana doktora Hausenblase, bych ráda na začátek zmínila několik významných informací, které přispívají ke správnému zacházení s tímto programem v práci s dětmi ve vyučovací jednotce. Nejen ze slov docenta Marušáka víme, že do vyučovací jednotky vstupujeme s cílem, kterého chceme dosáhnout. O obecných cílech programu jsme psali v předchozí kapitole, do vyučování ale vstupují s textem a v tom textu již mám odhalenou tak zvanou „hlavní myšlenku“, ta je náš cíl a tu by si každý žák z hodiny měl odnášet v hlavě a v ideálním případě nad ní ještě cestou domů přemýšlel. Vybrat nosnou myšlenku pro děti tedy není jednoduché, nejedná se totiž o myšlenku ve smyslu „O čem text byl?“. Hlavní myšlenka se skrývá v meziřádkách textu, děti nezkušené takovou informaci neznají a ani těm zkušeným jsme hru s meziřádky nikdy neodhalili, odhalily si je totiž samy, pod správným vedením.

A co dělá člověk, když přijde na tuto hru? Ptá se! Klást otázky sobě samému je velice náročné a učíme se to celý život. Ptání se po smyslu, významu atd. je podstatou práce s programem a vyskytuje se v každé etapě. Proto bychom ještě chtěli věnovat několik řádků otázkám, jež jsou považovány za stavební materiál programu RWCT.

Preferované jsou otázky otevřené, tedy takové, na které nechceme slyšet jen pouhý výčet informací, ale takové, na jejichž odpověď žák musí nejen v textu najít potřebné informace, ale ještě k tomu připojit osobní zkušenosti, znalosti, které má. Takže odpovědí na otevřenou otázku je vyvozený úsudek žáka, jež musí vysvětlit, obhájit. A dále jsou to otázky tzv. vyššího řádu, na něž odpověď vyžaduje nejen otázce rozumět, ale umět ji dále aplikovat.

Pro práci s uměleckým textem jsou to především otázky interpretační, které směřují k porozumění textu po odhalování souvislostí mezi tím, co už znám a co se dozvídám. Čím bohatší významy nalezneme, tím hlouběji budeme text interpretovat. (Tomková, 2007).

Interpretativní otázky v literatuře se dále ještě dají dělit na: *otázky dějové* (Jaký byl hrdina na začátku a na konci, a proč se změnil?), *otázky na symboly a obrazy* (Co obraz v textu znamená?), *otázky proti srsti* (Co kdyby se s obrem nesetkala hodná Bětka, ale nějaký posměváček?), *etické otázky* (Měl hrdina právo to udělat?), *metafyzické otázky* (Byla Bětka z příběhu statečná?), *odhalování předpokládaného čtenáře* (Souhlasíte s autorem?) a *otázky k porovnávání příběhů* (V čem se tyto dvě pohádky podobají a odlišují?). (Tomková, 2007).

Zvláštní interpretativní otázky využíváme při tzv. *řízeném čtení s diskusí*. Vyžaduje to od učitele důkladnou přípravu před vlastním čtením. Je potřeba v textu hledat souvislosti, významy a umět text rozčlenit tak, aby mohl pokládat dětem otázky před a po čtení, čímž se žáci aktivně zapojí do procesu čtení a získávají tak hlubší porozumění i prožitek. Řízené čtení s diskusí hodně koresponduje s hlavní vyučovací metodou programu RWCT s metodou E – U – R. (Tomková, 2007).

Tím jsme naznačili nejen práci s hlavní myšlenkou, kterou jsme uvedli v úvodu, této kapitoly, ale použití zkratky E - U – R, neboli evokace – uvědomění – reflexe, jsme naznačili oné fáze programu RWCT. Tato metoda je základem konstruktivistického stylu učení. Evokací myslíme vzbuzení zájmu dětí, při nichž děti uplatňují dosavadní zkušenosti, které vlastní. Při uvědomění, což je vlastně hlavní část nové vyučovací jednotky, děti získávají zkušenosti nové a vyhodnocují je

s těmi, co již mají a v poslední části reflexi dochází ke shrnutí jednotky, k hodnocení a sebehodnocení. V našem případě zde dochází k tomu, zda dítě došlo k hlavní myšlence a zda nad ní přemýšlí právě způsobem metakognitivním. Během celého procesu využíváme těch typů interaktivních otázek.

Ještě bychom rádi uvedli, že RWCT velice často využívá metody práce se spolužákem, kdy spolu sdílejí řešené problémy, zážitky a zkušenosti, což máme ze zkušenosti velice kladně ověřené. Samozřejmě v rámci celého programu pedagog využívá těch organizačních a edukačních metod, jež nabízí současná, konstruktivistická pedagogika.

### **1.2.5 ČTENÍM A PSANÍM K NOVÉMU ZÁŽITKU Z TEXTU**

V této druhé kratší teoretické kapitole jsme Vás jednak chtěli seznámit s programem RWCT, ale zároveň jsme Vám chtěli ukázat nástroj, kterým lze dosahovat nového zážitku z knihy po literární stránce. Tento program vyžaduje značné úsilí ze strany pedagoga a potom především ze strany žáka, ukazuje se ale, že je to správná cesta, kterou bychom se měli vydat, pokud chceme dětem dopřát kvalitní čas strávený s textem a pokud chceme, aby naše děti nebyly jen gramotné ve smyslu „umí číst a vím, o čem text je“, ale aby byly čtenářsky gramotné ve smyslu „vím, co čtu a proč v tom mám pokračovat“.

Naším úkolem je tedy vybírat texty s nosnými myšlenkami a být otevřený tomuto způsobu myšlení.

### 1.3 Závěr teoretické části

Celá tato teoreticky zpracovaná část byla vybírána ve vztahu k praktické části naší práce, kde s knihami již skutečně pracujeme a směřujeme svou pozornost k samotným dětem, které tvoří cílovou skupinu našich snah. Bylo tedy předem nezbytné získat teoretické povědomí o vývoji dítěte, o tom, jaký vztah dítě ke knize má a v neposlední řadě se seznámit se samotnými médii, jež knihu tvoří.

Nyní víme, jak funguje myšlení dítěte mladšího školního věku, které každodenně doprovází hrová činnost. Bylo pro nás velmi přínosné uvědomit si, jaký význam hra pro dítě má a bylo pro nás velmi potěšujícím zjištěním, že právě kniha patří mezi oblíbené „hračky“ dětí, přičemž tento vztah se v životě člověka nemusí už více opakovat. Je proto potřeba tohoto momentu využít a knihu dítěti představovat z různých úhlů pohledů. My, jakožto budoucí pedagogové, jsme značnými vnějšími činiteli, kteří vztah ke knize mohou výrazně ovlivnit a to v kladném, ale i v záporném slova smyslu. Zajímáme se tedy o programy, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti, a nezapomínejme věnovat pozornost obrazovému médiu, protože jak jsme již naznačili, a v druhé části práce se o to pokusíme ještě podrobněji, obraz v knize je plnohodnotným médiem a v rozvoji dítěte plní významnou funkci.

Řada nosných myšlenek teoretiků a znalců nám pomohla vytvořit jakýsi teoretický rámec práce, který nyní bude potřeba vyplnit praktickými znalostmi a zkušenostmi.

## 2. VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2.1 Nový zážitek z knihy

V této části práce se seznámíte s tím, co předcházelo našemu výzkumu, co všechno jsme před tím sledovali. Dále budete seznámeni s konkrétními způsoby kvalitativního výzkumu, s jejich cíli, průběhem i výsledkem.

„ V době, kdy stále více lidí myslí nebezpečně stejným způsobem, schopnost umění znejstit třeba jen na chvíli naše obvyklé způsoby vnímání, může být jeho největším přínosem.“

Motto Galerie DOX

Pro svou didaktickou část jsem navrhla a zrealizovala kratší projekt s názvem *Nový zážitek z knihy*. Naším obecným cílem u tohoto projektu bylo dokázat, že kniha nabízí mnohem více, než z ní někteří učitelé či rodiče, a v tom důsledku i děti, dostávají. Chceme po dětech, aby byly dobrými čtenáři, a tak je posíláme do knihoven znova a znova, ale čeho to je záruka? Náš projekt přistupuje ke knize nejen jako ke zdroji informací či identifikátoru čtenářské úrovně, ale spíše jako k možnosti. Možnosti, která rozvíjí vizuální gramotnost dětí díky umělecky hodnotným ilustracím, jež vybízejí lidské oko k aktivnímu a kritickému přístupu, rozvíjejí dětskou obrazotvornost a fantazii.

Pokud dětem ukážeme možné strategie, o kterých se zmiňujeme v teoretické části a které se týkají především metod kritického myšlení a čtení obrazu, jak v textu i obrazu vyhledávat velké nosné myšlenky, můžeme předpokládat, že se tak jednou stane a děti nebudou chodit do knihoven s pocitem „Musím si odnést více knih, než unesu“, ale s pocitem „Chci si odnést právě jednu

knihu, která pro mne bude zábavou, poučením, výzvou či možností, jak zastavit čas a věnovat pozornost všemu, co mi kniha nabízí.“

Proto, abychom předchozím větám dostáli, museli jsme proto sami něco udělat. Bylo nutné, abychom směřovali svou maximální pozornost knihám a všem institucím, jež se této problematice týkají. Při praxi na fakultě jsme se seznámili s programem Kritické myšlení a já brzy jsem pochopila, že je to správný směr, který funguje, není však mnoho učitelů, kteří by s textem takto pracovali. S prací s obrazem jsem se na školách nesešla nikdy, tato skutečnost nás vedla k tomu, abychom se na závěr naší práce pokusili o navržení a zrealizování projektu, který bude pamatovat na obě dvě média. Z některých diplomových prací, jež uskutečnily výzkum na práci s ilustrací, jsme zjistili, že tento způsob práce není častý. Tedy, co se týče škol, nemáme příliš pozitivní zkušenosti.

### **2.1.1 KNIHOVNY JAKO VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE**

Školy nejsou jediné instituce, navštěvovala jsem proto knihovny především v hlavním městě, ale i ve svém rodném městě. Má pozornost se upínala především na workshopy pro děti, ze čtyř možných se ani jeden nepodobal našim představám o práci s knihou, společným znakem pro ně je pouhé předčítání. Také jsem se dotazovala knihovnic, jaké knihy si děti nejčastěji půjčují. Odpovědi byly různé, proto jsem svou otázku konkretizovala na to, jaký zájem sledávají u knih z nakladatelství Meander či Baobab. Odpovědi se nejčastěji shodovaly v tom, že pokud dětem tyto knihy rodiče sami nějak nepodbízí, děti o ně zájem nejeví. Otázka je „A neměli by to být právě i knihovny, které se postarají o zájem knih, jež vyzařují kvalitou, ale děti o ně zájem nejeví? Znají je vůbec? Proč se tedy workshopy zaměřují jen na předčítání?“



### **2.1.2 VÝBĚR KNIH**

Dále bylo podstatné zaměřit se na výběr knih. Nejprve jsem vyhledávala knihy oceňované, navštívila jsem výstavu 11 světů – Současná česká ilustrace v Praze a zajímala jsem se i o festival knih uskutečněný v Táboře, a sice Tabook, které mě přivedly na řadu jiných ilustrátorů. V neposlední řadě to byla pravidelná návštěva knihoven. Díky tomu mi prošla rukama řada knih a i díky tomu jsem mohla vyzorovat určitá kritéria a přístupy, které jsme vyhodnotili jako klíčové pro naši práci a podrobně se o nich dozvíte níže.

No a jako poslední byla četba odborné literatury, což jsme naznačili už v první části diplomové práce. Teoretické zkušenosti jsme se snažili v praktické části práce využít.

Díky tomu jsme si vytvořili teorie, které bylo potřeba si ověřit. Proto jsme uskutečnili krátký dotazník s předními ilustrátory, který obsahoval tři krátké otázky zaměřené na identifikátory kvality ilustrace, viz předcházející odstavec, souhlasili umělci Petr Nikl, Petr Šmalec, Galina Miklínová, Dagmar Urbánková a Renáta Fučíková. Dále jsme provedli krátký akční výzkum na škole v podobě projektu se zúčastněným pozorováním. Pro realizaci projektu jsme oslovili ZŠ Angel, kde nám vřelou návštěvu umožnila paní učitelka druhé třídy, která pracuje podle projektu Začít spolu.

Tímto bychom chtěli poděkovat všem osloveným umělcům, jež souhlasili s rozhovorem a tím, že jejich výpovědi budeme citovat s jejich jménem. Dále bychom chtěli poděkovat základní škole, paní učitelce i dětem, které nám umožnily realizaci projektu a byly nakloněny veškeré spolupráci.

### **2.1.3 KNIHA A JEJÍ VÝBĚR PODLE OBRAZOVÉ KVALITY**

Tato kapitola vznikla především díky dlouhodobému zájmu o dětské knihy, na základě kterého jsem vyzorovala několik hledisek, jež se v knihách vyskytují a jež jsou pro zaměření naší práce

směrodatné. Hovoříme o nich jako o kritériích, které by měly zajišťovat určitou hodnotu knihy, ale především poukazovat na takový styl ilustrace, o němž se domníváme, že směřuje k novému, netradičnímu, všestrannému zážitku z knihy. Kapitola je doplněna o obrazový materiál a podpořena analýzou rozhovorů s umělci.

Výběru kvalitní literatury pedagogové věnují více pozornosti, než výběru kvalitní ilustrace v dětské knize. Osobně se domníváme, že kniha zaujme pozornost teprve budoucího čtenáře prvně právě obrazem. Obraz v dítěti vyvolává silné pocity, je to prostor, ve kterém může uplatňovat svou zkušenost a objevovat nové věci. Vztah k obrazu můžeme teoreticky rozvíjet již od samotného začátku. Doktoři Ilijev a Zapletal ve své práci (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 77) citují *„Když dítě vnímá ilustraci jako impulzy, narážky, tak pracuje. Během této činnosti se mění ‚práce‘ v prožitek“*. Je důležité nepřehlédnout slovo „práce“, pod nímž se samozřejmě ukrývá činnost, v našem případě aktivní přemýšlení. Chvilé neklidu, kdy před nějakým dílem stojíme a najednou cítíme, že do nás opravdu proniká, nečekaně, definitivně. (Třeštík, 2011). Domníváme se, že ilustrace, která podněcuje žáka k přemýšlení, je ilustrací kvalitní a tedy žádoucí v edukaci žáka. Podporuje nás v tom i názor autorů *„Výtvarné myšlení, o jehož činnostní a receptivní aspekt jde, je tedy vázáno na to, co se dá nazvat vzděláváním a tedy nemůže se bez častého a s úvahou spojeného vztahu k umělecké tvorbě rozvíjet“* (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 77). Za problematiku ale považujeme fakt, na který poukazuje řada studií, například diplomová práce studentky Kočové, která ve svém výzkumu na pražských školách dochází k závěru, že stále převažuje a to jak u dětí, tak u učitelů či rodičů, zájem o knihy méně umělecky hodnotné. Za znepokojující autorka, a my s ní beze sporu souhlasíme, považuje zjištění, že řada učitelů, leč význam slova kýč znají, s tímto uměním rádo pracuje, citují *„Zjistila jsem, že někteří učitelé by neváhali předložit podobné ‚umění‘ jako vzor dětským očím a sami jej často pokládají za roztomilé či veselé (přičemž berou tyto přívlastky v pozitivním smyslu). To je, pro mě osobně, docela znepokojující, avšak ne překvapivé“*. (Kočová, 2011, s. 82). Takové knihy neskýtají potenciál pro širší či objektivnější rozvoj žáka. A toho bychom

se chtěli do budoucna vyvarovat a učitele i žáky přimět k jiné cestě. Mohli bychom se držet názoru autorů Ilijeva a Zapletala „*Nechceme, aby se ilustrace vzdala svého práva domýšlet, poetizovat, nadsazovat, typizovat, činit viditelným to, co má často jen statut pocitů, touhy.*“ (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 79). Pojdme nyní věnovat pozornost již zmiňovaným obrazovým kritériím, které by mohly jít tomuto názoru naproti.

### **2.1.3.1 Obrazová kritéria**

#### **2.1.3.1.1 KRITÉRIUM - KOMPLEXNOST A ESTETIČNOST**

*„Vlastnosti jako originalnost, překvapivost, inovativnost, to jsou vlastnosti, které jednotlivým uměleckým dílům dodávají jakousi relační hodnotu, hodnotu navíc...“*

*(Třeštík, 2011, s. 211)*

To, co kýči chybí a nemůže jej tak činit kvalitním, je *estetičnost* a *komplexnost*. Myslím, že hezky by nám tento fakt mohla objasnit slova studentky Kočové, která čerpá z Kulkovy studie o Kýči. „*Komplexnost byla už za dob Aristotela chápána jako rozmanitost, bohatost, heterogenita detailů. Čím je dílo komplexnější, tím více má možností úprav.*“ (Kočová, 2011, s. 37). Toto tvrzení si vysvětlujeme tak, že pokud bude mít dílo tendence dosahovat maximální komplexnosti, tím více bude narážet na problém „*čím více detailů, tím více vztahů a tím více případných problémů a oprav*“. Možná bychom se mohli držet frazému, že „*někdy je méně více*“. Myslíme si, že jasným důkazem toho jsou, některé knihy, jež nabízejí naše pulty. Ty totiž mají tendence se masové kultuře podbízet, a tak zvolí, mimo jiné, tendenci ke snaze být maximálně komplexní. Obrazy jsou pak tak plné všeho, informací, postav, vztahů a dějů, že by z toho lidské oko mohlo „*puknout*“

zmateností. Kulka takové obrazy nazývá „ukecanými“, jež jsou přehnaně popisné, bezobsažné a bezinvenční. (Kulka, 2008).

Kdyby obrazy ubraly na snaze být maximálně komplexní a jednotné, možná by byly mnohem více esteticky intenzivní, leč doteď intenzivními jsou, ale v tom negativním slova smyslu. Tím se dostáváme k druhému bodu „estetická intenzita“. Studentka Kočová říká, že o kladně intenzivních dílech se mluví ve spojitosti s díly expresivními. *„Ta bývají většinou velice přesně koncipována – není v nich nic nadbytečného, každý element má svůj význam. Míru intenzity tedy můžeme vyjádřit jako míru estetické funkčnosti všech konstitutivních prvků díla.“* (Kočová, 2011, s. 37).

Pro konzumenty to pak znamená především to, nenechat se v obraze zlákat myšlenkou „čím víc toho obraz nabízí, tím více se dozvím“. Dozvím se především, že jsem schopný přechít to, co je viditelné, dokonce tak viditelné, že už nám nezbývá prostor na jiné představy. Pokud budu ale schopný číst z obrazu, pro který přebujelá informovanost není charakteristická, dozvím se, že jsem schopný odhalovat vztahy nevyjádřené, objevovat to, co je v obraze neviditelné. Takové obrazy by se měly stát pro konzumenta výzvou: „Jsem schopný číst a ocenit to, co autor úmyslně zatajil a ponechal pouze mě a mému myšlenkovému úsilí.“

Co si tedy představit pod pojmem „estetické dílo“? Publicista Třeštík se to snaží vysvětlit na literatuře, říká, že autor do svého díla vkládá své myšlenky, které promítá prostřednictvím textu, všechny myšlenky do něj ale ani technicky vložit nemůže, něco se mu nepovede, něco napíše tak, že to zůstane nejednoznačné. Čtenář si knihu přečte a spousty míst obsadí svou představou, nejednoznačnost si nějak domyslí, něco pochopí jinak, protože má jiné životní zkušenosti. Tedy čtenář dočte knihu a má v hlavě úplně jiné dílo, než má autor, než má jiný čtenář. Otázka zní, čím dílo je tedy více skutečné? Na obdobný problém narazíme při vnímání kteréhokoliv umění. Některé teorie umění problém řeší tak, že to, co vznikne v hlavě čtenáře, posluchače, diváka, nazvou estetickým objektem. Vedle uměleckého díla máme tedy ještě estetický objekt. A estetický

objekt je něco, co je vyvolané uměleckým dílem a autor už nemůže nijak ovlivnit. Navíc umělecké dílo je jen jedno, ale estetických objektů je tolik, kolikrát bylo dílo konzumováno. „Rozdíl mezi tím, co má nebo měl autor díla v hlavě, a tím, co máme nebo budeme mít v hlavě my, je tím větší, čím jsme my méně zkušení.“ (Třeštík, 2011, s. 63).

Ale je na místě si také uvědomit s čím ta zkušenost souvisí, ano, chceme, aby děti získávaly co nejvíce zkušeností, ale ne ve vztahu nepoměru kvantita versus kvalita. Jak uvádí zdroj (Přikrylová, 2010, s. 24) „Jednou ze základních otázek v demokratizaci umění je, zda se jedná o demokratizaci umění v kvalitě nebo kvantitě?“ a vzápětí dodává názor současných teoretiků, kteří tvrdí, že právě pouhá kvantita nestačí, ale do středu zájmu se dostává samotný prožitek.

Myslíme si, že na to, abychom něco tak složitého rozpoznali, je potřeba být ochotný s uměním komunikovat.

#### **2.1.3.1.2 KRITÉRIUM - KOMUNIKACE A AKTIVIZACE**

*„Jazyk je pokladnicí, z níž jsou při řeči vybírány jednotky, které jsou v řečovém projevu kombinovány tak, aby co nejlépe vyjádřily to, co má člověk na mysli.“* (Kulka, 2008. s. 209.)

I ve výtvarném jazyce to funguje obdobně.

Komunikace je naší přirozenou částí od dob pravěkých, má různou podobu i funkci. Vědní disciplíny, především vývojová psychologie, dokazují, že vývoj myšlení je velmi ovlivněn právě vývojem řeči. Kari Senius říká, že jazyk je živnou půdou našeho myšlení a nástrojem paměti (Votobia, 2005). Jak moc jazyk může ovlivnit vývoj našeho myšlení, může osvětlit, například strach Jana Krekuleho, který vyjadřuje obavu nad současným trendem celoplošného užívání anglického jazyka v rámci EU, jež jsme i my, Česká republika, součástí. Nebezpečí nevidí v tom, že by anglický jazyk nebyl globálním prostředkem, ale rozšířená forma obecné angličtiny, jež je ochuzená

o lexikální bohatství, ochuzuje míru komunikace a ty, kteří ji takto používají, ovlivňuje i na myšlení (Votobia, 2005).

Komunikace ve výtvarném umění dle Kulky *„Umělecké sdělování je považováno za specifický typ předávání zpráv.“* (Kulka, 2008, s. 189). Nejde ale jen o předávání zpráv, ale i o samotný komunikační akt, o tzv. sdílení. V podrobných fázích stádia komunikace se uskutečňují jednotlivá stádia vzniku a existence uměleckého díla. Fáze podle Kulky uvádíme níže. Při komunikaci s uměleckým dílem jde o dekódování uměleckých informací, zpráv, znaků, jež jsou prostředkem komunikování. Umělecké dílo musí vždy respektovat to, že znaky, jakožto prostředky komunikování, musejí být v nějakém kompozičním vztahu.

*„Umělecké dílo se ukazuje, k něčemu odkazuje, něco nám sděluje a vybízí nás ke sdílení.“* (Kulka, 2008, s. 232).

Aktivizační prvky v obraze, které jsou pro knižní ilustraci žádoucí, rozumíme jako elementy, asociace, motivy. Motiv jako pohnutka je vlastně hybná síla, jež udává směr a vybízí člověka k nějaké činnosti. V rámci obrazu takový interaktivní prvek může být námět, asociace, které nás u obrazu napadají, nutí nás hledat a přemýšlet. Nesnadno se to popisuje, ale ve skutečnosti to při styku s obrazem cítíme. *„...chvíle neklidu, kdy před nějakým dílem stojíme a najednou cítíme, že do nás opravdu proniká, nečekaně, definitivně...“* (Třeštík, 2011, s. 9). Nemluvíme ještě o interpretaci, to snadné není, ale ten moment vzrušení v člověku, když něčemu nerozumí, nebo naopak něco odhalil, to je přesně ten stav, kdy reagujeme na aktivizační prvky a velice snadno to cítíme, je potřeba si to ale uvědomit. Například umělec Jiří David na otázku této tematiky odpovídá *„Snažím se v obrazech najít jistou míru překvapení. Něco, co mě smysluplně irituje. Nabízí chuť, že jdu z výstavy a mám hned chuť něco sám dělat“* (Přikrylová, 2010, s. 44). A není sám, řada umělců, jak uvidíte v praktické části, s tímto prvkem záměrně pracuje a to se jedná o ilustrátory, kteří patří mezi jedny z top našich dnešních ilustrátorů, kteří svou práci,

poslání, berou vážně. „Některé ilustrace v sobě skýtají aktivizační prvky. Moderní ilustrace připravuje podněty pro hledání dalších souvislostí a pro hlubší prožitek z textu. Ilustrace v rukou odborníků znamená vždy významný nástroj kultivace dětského estetického vnímání, cítění, prožívání a jako taková musí být nazírána. Ilustrace není schéma, které by mělo být napodobeno a reprodukováno, ale mělo by to být především podmětem k dalšímu úsilí“ (Ilijev, Zapletal, 1991, s. 100).

Umění a výtvarná výchova jsou v dnešní pedagogice charakterizovány především jako možnost komunikace s okolním světem pomocí specifického jazyka (RVP, 2007). „Ve výtvarné výchově vstupují učitelé a žáci do specifického prostoru, kde dochází k výměně znaků a VV je svou povahou nutí vést dialog, nutí k formulacím, ke sdělování a sdílení myšlenek i emocí. Obrazy se zde stávají konkrétními událostmi řeči.“ (Fulková, 2008, s. 20).

Jazyk, řeč, komunikace, interakce, to jsou všechno pojmy, se kterými ve výtvarné výchově musíme počítat. Třeštík zastává názor, že se v každodenním životě setkáváme s uměním dobrým i špatným a měli bychom na něj přinejmenším umět inteligentně reagovat. (Třeštík, 2011). Ano, to považujeme za vhodný argument, od kterého se v naší pozici dá „odrazit“. Chceme přeci vychovávat populaci inteligentní, která umí reagovat na podněty zvenčí. Vhodná reakce je odpověď, odpověď přichází po nějaké výzvě a následně po myšlenkovém zpracování. Během této doby dochází ve výtvarném umění k takzvanému „čtení obrazu“.

### **2.1.3.1.3 KRITÉRIUM - RŮZNÉ ZPŮSOBY PROVÁZANOSTI TEXTU A OBRAZU**

V češtině jsem nenašla odborný text, který by se věnoval různými způsoby provázanosti textu a obrazu. V následující kapitole seznámíme čtenáře se závěry, které jsem vyvodila srovnáním ilustrací dětských knih.

### **Složitě nelze redukovat na jednoduché**

Například již citovaná autorka Gebhartová se specifiky knižní tvorby zabývá po stránce literární i obrazové a nastiňuje tak také nějaká kritéria, jež u knih pro děti považuje za důležitá. Za onu specifickou autorka považuje zvláštnosti a svéráznost knih, které vyplývají především ze zvláštností jejího adresáta. Jinými slovy můžeme říci, že se přizpůsobuje nárokům estetickým a psychickým možnostem dítěte. Ale jak autorka zpětně dodává „*To však v žádném případě neznamená snížení kritérií na uměleckou hodnotu ani požadavek naivoty či větší dávku primitivnosti a zjednodušení.*“ (Gebhartová, 1987, s. 18). Toto tvrzení podtrhuje všechny dosavadní řádky naší práce. Autorka není jediná, kdo sdílí tento názor. I již zmiňovaní autoři Ilijev a Zapletal uvádějí, že u ilustrace v dětských knihách nejde o samoúčelnou stylizaci, jak tomu někdy bývá u knih, jejichž umělecká hodnota je nízká či nulová a to jen ve snaze být právě samoúčelný, líbivý, podbíživý. Autoři dodávají, že některá krajní zjednodušení nebo dokonce schematizování, mohou představovat nežádoucí deficit v informovanosti dítěte. Třeštík obhájí nerealistické malby a říká, že nerealistické umění není o nic méně dokonalé než je umění realistické, naopak, realistickému umění chybí právě to, co ve skutečnosti nevidíme. (Třeštík, 2011). Nerealistická malba není o nic méně dokonalá, než malba realistická, chybí jí možná něco, co ve skutečnosti vidíme, ale podstatnější je to, že v nich je něco navíc, co ve skutečnosti nevidíme. V devadesátých letech se ilustrace stávala zhusta pouhou výzdobou knihy, kdy umělcův produkt pak neplní úlohu prostředníka ve složitém dialogu mezi dítětem a světem a jeho sociálním prostředím (Ilijev, Zapletal, 1991). Petříček dodává, že pokud chceme porozumět složitému, nemůžeme jej redukovat na něco jednoduchého. Proč bychom tedy dětem měli nabízet aparát jednoduše čitelných ilustrací, kreseb, obrazů?

Jak by tedy mělo vypadat knižní dílo a co tomu přechází? Myslíme si, že odpovědí na tuto otázku by mohlo být kritérium provázanost textu a obrazu, jako poslední třetí kritérium.



Po literární stránce můžeme knihy členit podle pestrosti žánrů vzhledem k vývojovému stupni dítěte, dále můžeme literaturu členit podle druhů, tedy na lyriku, epiku, drama, a poslední hledisko je hledisko žánrové, které uvádí v poezii říkadla a písně, v próze je to pohádka, povídka a v dramatu jsou loutkové hry nebo animované filmy. (Gebhartová, 1987).

Knihu ovšem netvoří jen text, význam toho si uvědomujeme již od začátku této práce. Knižní dílo se chápe jako organický celek, který seskupuje prostředky uměleckého působení tak, jak to odpovídá psychickým dispozicím dítěte, přičemž požadavky pedagogiky a psychologie nelze brát jako omezování, ale jako specifické možnosti právě této oblasti umělecké tvorby (Ilijev, Zapletal, 1991).

### **Ilustrátor v kontaktu s dětmi**

Faktorů, které ovlivňují umělcův směr, je několik a liší se autor od autora. Myslíme si, že proto, abych dělal dobré knihy pro děti, nestačí mít jen cit pro specifika dětského vývoje. Jedním z důležitých faktorů je i zájem o dětskou populaci a ve výsledku i zájem o naši budoucí populaci. Přejde nám například zajímavý dotaz autorů publikace *Současní dětské ilustrátory pro děti a mládež z roku 2004*, která je záznamem rozhovorů s vybranými ilustrátory. Jejich výběr my považujeme z větší části za tradiční, a proto jsme ve své praktické části dospěli k jinému výběru autorů. Přesto se díky této publikaci dostáváme blíže do mysli několika umělců. Autoři se, mimo jiné, umělců ptají na to, zda *Chodí na besedy s dětmi?* Překvapivé pro nás bylo zjištění, že z uvedených autorů na tuto otázku kladně odpovídá méně než polovina umělců. Což, mě osobně, maličko zarazilo, protože jsem se domnívala, že to jedna ze základních činností v tomto oboru. Vidím v ní skutečný zájem o názory dětí, protože právě jim jsou knihy svěřovány, nehledě na to, že právě díky nim autoři vydělávají peníze. Našli se ale i tací, kteří na besedy s dětmi chodí a zde nabízíme několik kladných výpovědí a důvodů, proč tomu tak činí.

- *Karel Franta na tuto otázku odpovídá „Na besedy s dětmi jsem chodil rád a často, protože mě zajímal názor čtenáře na moje obrázky. Ilustrace patří mezi umění užité a má sloužit knize, potažmo čtenáři. Při práci si vždy uvědomuji odpovědnost vůči dětem, a proto jsem dbal a dbám na výtvarnou hodnotu ilustrace. Je to často první setkání dítěte s výtvarným uměním, vlastně vstupenka do galerií“.* (Hutařová, 2004, s. 30).
- *Eva Sýkorová říká, že „Besedy s dětmi jsou jako kompas, který vám ukáže, jestli jedete správným směrem.“* (Hutařová, 2004, s. 94).

Máme takový pocit, že bez osobní účasti, by knihy neměly takzvaně „šťávu“. V osobním průzkumu u vybraných a oceňovaných autorů jsme vypožorovali, že kniha odráží autorovy zkušenosti, vztah a postoj k životu nebo například význam a zacházení s hrou. Jedna z her, která se v knihách objevuje, je právě hra s textem a obrazem a jejich vztahem.

Vypožorovali jsme několik zajímavých momentů, obecně bychom je mohli rozdělit na dvě části, přičemž ta první zahrnuje autory, kteří přistupují k ilustraci spíše tradičně, a ta druhá oblast zahrnuje autory, kteří postupují v ilustraci dětských knih novým, méně standardním přístupem.

### **Konkrétní typy provázanosti textu a obrazu**

#### **A) TRADIČNÍ ILUSTRACE – obraz popisuje text**

V naší práci se nesoustředíme na tradiční pojetí ilustrace, protože nespádají do našeho rámce a ani v praxi s dětmi bychom je nemohli využít tak, jak máme cíleně naplánováno, domníváme se však, že je tento odstavec opodstatněný z důvodu, aby byl vidět jiný pól práce v ilustrativní tvorbě a tím tedy ještě o něco více vynikl ten směr, který momentálně obhajujeme. Zařadili jsme sem ale nakonec i jednu z autorek, již jsme oslovili, a sice Galinu Miklínovou. Její práce se nám zdá nejméně novátorská ze všech pěti oslovených autorů, a tedy bychom s jejími ilustracemi nemohli

zacházet tak, jak máme v plánu, přesto z ohlasů a vlastního zážitku víme, že v knize od Pavla Šruta dokázala svými ilustracemi zaujmout široký okruh populace. Ano, píšeme populace, protože Lichožrouti získali obdivovatele ve sféře dětí, ale i dospělých. Zajímalo nás tedy, v čem jsou její spíše tradičně pojaté ilustrace „netradiční“, čím konzumenta oslovují. To byl jeden z dalších důvodů, proč jsme se rozhodli věnovat pozornost tradičněji pojatým ilustracím. Nakonec nám to přineslo další zajímavé informace.

Tato oblast ilustrace se vyznačuje tím, že autor pracuje s textem a obrazem ve vztahu rovnocenném, někdy spíše podléhá obraz textu. Mohli bychom také říci, že obraz popisuje text, záleží ale na tom, do jaké míry autor „popis“ textu dovolí a jak s ním zachází. Pokud se u textu objevují obrazy, které je pouze vizualizují, nabízí knize „výzdobu“, ale nepřináší ji žádný nový rozměr a knihu tak nikdy nemohou vyčlenit z řady dalších.

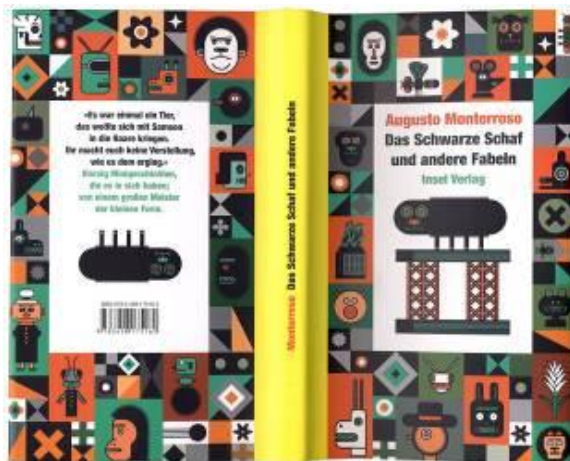
### **Ilustrace semknuté s textem**

Existují však ilustrace v této oblasti, které se vyznačují silným sepětím s textem a knihou a to na tolik, že nám naše mysl nedovolí pracovat s jinými obrazy, které se pokouší danou knihu též ilustrovat. Mluvíme o takových knihách, jež jsou sice tradiční a nesplňují kritéria, která jsme si v této práci vytyčili, avšak jsou kvalitní. Ptáme se, proč tomu tak je, čím se ilustrátoři zasloužili o onu cenu? Mohli bychom uvést hned několik ilustrátorů, například Jiří Šalamoun (obrázek č. 1), kterým se nechal inspirovat zahraniční ilustrátor Henning Wagenbreth (obrázek č. 2), jenž se nevyznačuje zrovna tradičním pojetím ilustrace.



Obrázek 1 – Jiří Šalamou; Pidloke padloke; Zdroj:

<http://www.grapheion.cz/index.php?akce=vypis&link=2010050047> [cit. 6.3.2014].



Obrázek 2 – Henning Wagenbreth; Augusto Monterroso Das Schwarze Schaf;

<http://www.wagenbreth.de/projekt.php?nummer=206> [cit. 6.3 2014].

Nebo Adolf Born, jehož ironický Nadhled v knihách funguje perfektně. (obrázek č. 3)



Obrázek 3 – Adolf Born; Mach a Šebestová; Zdroj:

[http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach\\_a\\_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg](http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach_a_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg) [cit. 6. 3. 2014].

Z těch současných můžeme uvést již zmiňovanou Galinu Miklínovou. A jak toho dosáhla? Jedním ze stavebních kamenů je to, čím autorka oplývá ve své práci, a sice že využívá své zkušenosti z animovaných filmů i principu rozfázování a díky tomu v textu pozná, kdy je ten správný moment vložit obraz. Obrazy nikdy nekopírují text doslova, jen jej podtrhují a to velmi trefně, v případě Lichožroutů a jejich vlastnostem, navíc ještě velmi milým způsobem. Myslím, že to je jeden z důvodů, proč její obrazy u dětského diváka fungují. Navíc autorka se ani netají tím, že je pro ni velice významné, aby ilustrátor a autor při tvorbě knihy spolu spolupracovali. I díky této zkušenosti se vztah provázanosti textu a obrazu odvíjí tak, jak jsme naznačili, tedy tradičněji, přesto neotřele.

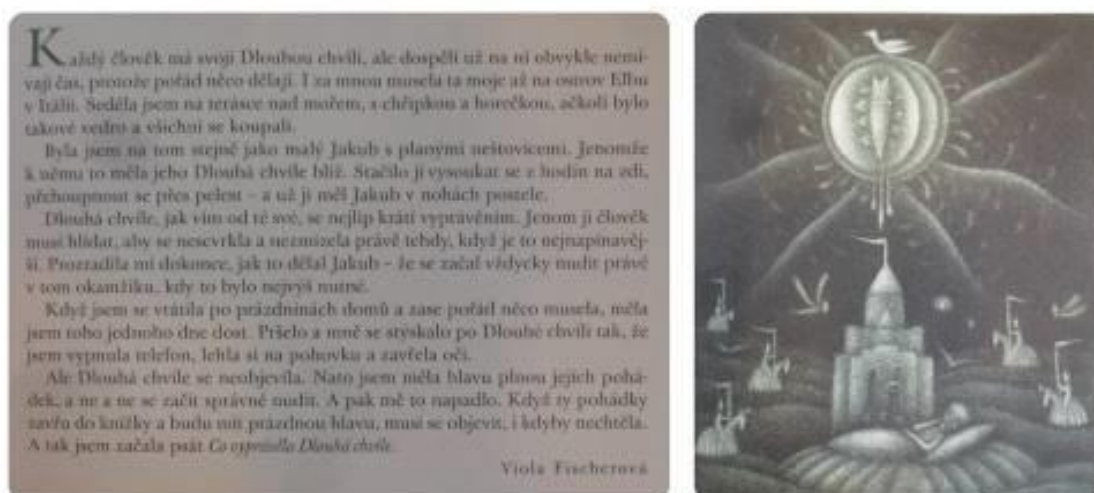


Obrázek 4 – Miklínová, G.; Příšerky a Příšeři; Zdroj: Paseka, Příšerky a Příšeři, 2005.



Obrázek 5 – Miklínová, G.; Lichožrouti se vracejí; Zdroj: Paseka, Lichožrouti se vracejí, 2009.

Z mladších zástupců ještě uvádíme Petra Hísku, který ve své tvorbě zase oplývá smyslem pro vyjádření atmosféry.



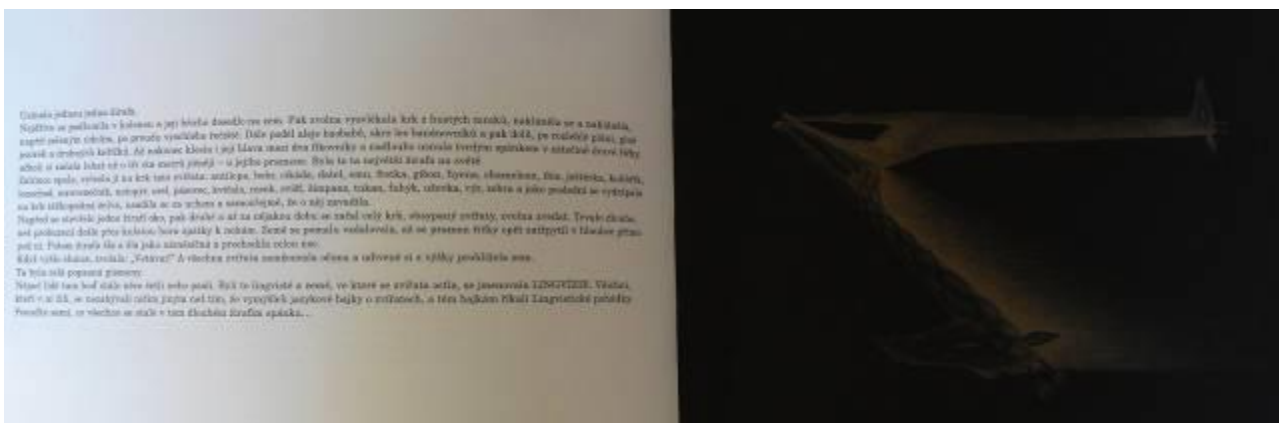
Obrázek 6 – HÍSEK, J.; Co vyprávěla dlouhá chvíle; Zdroj: Meander, Co vyprávěla dlouhá chvíle, 2005.

#### B. NOVÉ PŘÍSTUPY V ILUSTRACI – obraz předchází text

Obecně bychom mohli tuto oblast charakterizovat jako tu, která se v ilustrativní tvorbě snaží o jiný, nový, netradiční způsob práce. Jdou naproti přístupu, který říká, že se obraz v knize dostává před text. U autorů, kteří takto přistupují ke své práci, jsme vyzorovali tři základní způsoby provázanosti obrazu a textu a musíme říci, že základem jejich vztahu je přirozený soulad s textem, určitá vyváženost, napětí. Díky kratší výzkumné sondě, která spočívala především v analýze knih, jež jsme studovali a v dotazníku, který jsme s některými vybranými umělci zrealizovali, jsme došli těmto třem typům provázanosti obrazu a textu:

## 1. Způsob „Hledání napětí mezi obrazem a textem“, Petr Nikl

Velice zajímavý přístup je Petra Nikla, jenž ve své tvorbě pracuje na tom, aby kniha fungovala jako celek, tedy vztah mezi obrazem a textem řeší, cesta k tomu je ale velmi „poetická“. Autor prvoplánově nepracuje s texty a obrazy zároveň, ani při jejich zrodu nepřemýšlí nad tím, že jednou možná budou směřovat dětskému čtenáři. Ale vytvoří a nasbírá řadu textů a obrazů, ty po nějaké době různě váže k sobě a hledá mezi nimi napětí, náhlý vyvstalý vztah, pokud jej najde, nechá to tak. Je zajímavé, že tento neotřelý způsob, jenž od diváka jakožto konzumenta, vyžaduje značné myšlenkové úsilí v podobě odpoutanosti, hravé představivosti i soustředěnosti, velice dobře fungují právě v knihách pro děti, což je jistě důkaz toho, že dětem nemusíme nabízet jen jednoduché obrazy či vztahy mezi obrazem a textem typu „překreslení“. Děti jsou přemýšlejší lidé tak jako my a často je přemýšlení v podobě určitého dobrodružství láká, tak proč jim to nedopřát právě takovými ilustracemi, jaké tvoří například umělec Nikl.



Obrázek 7 – NIKL, P.; Lingvistické pohádky; Zdroj: Meander, Lingvistické pohádky, 2006.



## **2. Způsob „Fantazie na dosah, Anna Neborová, Anna Skalová, Jiří Stach,...**

Ani s jedním autorem jsme dotazník nezrealizovali, přesto jsme na podobný způsob, který představují uvádění autoři, narazili vícekrát. A proto jsme si kladli otázku, čím si takovéto knihy získávají u dětí největší pozornost? Vyzorovali jsme, že tito ilustrátoři pracují s texty fantazijními, tedy se světem, jež mají děti rády. Ilustrátoři ve svých ilustracích pracují se zajímavými detaily, kolážemi, technikou atd., a tím dosahují určité balance v psychice dítěte. Umožňují čtenáři nahlédnout do světa fantazie, ale zároveň pracují s reálnými objekty. Člověk pak má opravdu pocit, že to co existuje pouze v mé fantazii, by se zároveň mohlo stát skutečností. Tyto ilustrace text nekopírují, ale zároveň by se bez textu neuplatnily tak jako s ním. Jedná se o způsob provázanosti, který stojí mezi prvním uváděným (Niklem) a tím posledním uváděným, u kterého se obraz stává klíčovým prvkem.

Anna Neborová – Principem koláže, které vyjadřují fantazijní svět, stejně tak jako básně, které v knize stojí. Napětí mezi textem a obrazem vidíme právě v tom, jak pomocí koláže dokáže vytvořit fantazijní svět, který se zdá přesto určitým způsobem reálný a dítěti tak mnohem zajímavější, skutečnější, než to na první dojem v naší hlavě může vypadat. Práce s úderným detailem hraje velkou roli.



Obrázek 8 – NEBOROVÁ, A.: Kam až smí smích; Zdroj: Meander, Kam až smí smích, 2009.

Alžběta Skálová – Tvoří napětí mezi textem a obrazem především technikami, které pro danou knihu volí, například u knihy *Pampe a Šinka* se jedná o koláž, se kterou pracuje velmi podobně jako právě zmiňovaná Anna Neborová. Ale u knihy *Malé černé pohádky pro nebojácné děti*, volí velice neobvyklou techniku, kdy obrazy vyškrabává do zdi. Jedná se o zvláštní pocity, které si dítě může uvědomit na základě jejího přístupu.



Obrázek 9 – SKÁLOVÁ, A.; Malé černé pohádky pro nebojácné děti; Zdroj: Baobab, Malé černé pohádky pro nebojácné děti, 2010.



Obrázek 10 – SKÁLOVÁ, A.; Pampe a Šinka; Zdroj: Baobab, Pampe a Šinka, 2010.

Jiří Stach – Je především výborný fotograf a to prokázal dětem i v knize *Velká cesta malého Pána*, kde dokázal najít velmi silný, přesto však milý a hravý vztah k textu.



Obrázek 11 – STACH, J.; Velká cesta malého pána; Zdroj: Menader, Velká cesta malého pána, 2008.

**3. Způsob „Obraz jako klíčový prvek knihy“, Renáta Fučíková, Petr Šmalec, Oliver Douzou, Alberto Pez,...**

Renáta Fučíková říká, že dospěla od již zmiňovaného „překreslování“ k tomu, že povýšila obraz na klíčový prvek knihy a s texty pracuje až nakonec, což je způsob, který se jí osvědčil, podobně se vyjadřuje Petr Šmalec. Oba autoři tedy převracejí tradiční způsob a povyšují obraz na klíčový prvek, na který je zaměřena diváková největší pozornost, protože jinak to ani nejde. U Renáty Fučíkové se tento způsob práce osvědčil, její obrazy se dají krásně prohlížet a vybízí to k interakci mezi členy rodiny. Příklady obou autorů:



Obrázek 12 – FUČÍKOVÁ, R.; Historie Evropy; Zdroj: Práh, Historie Evropy, 2011.



Obrázek 13 – ŠMALEC, P.; Zik a Cháta; Zdroj: Baobab, Zik a Cháta, 2008.



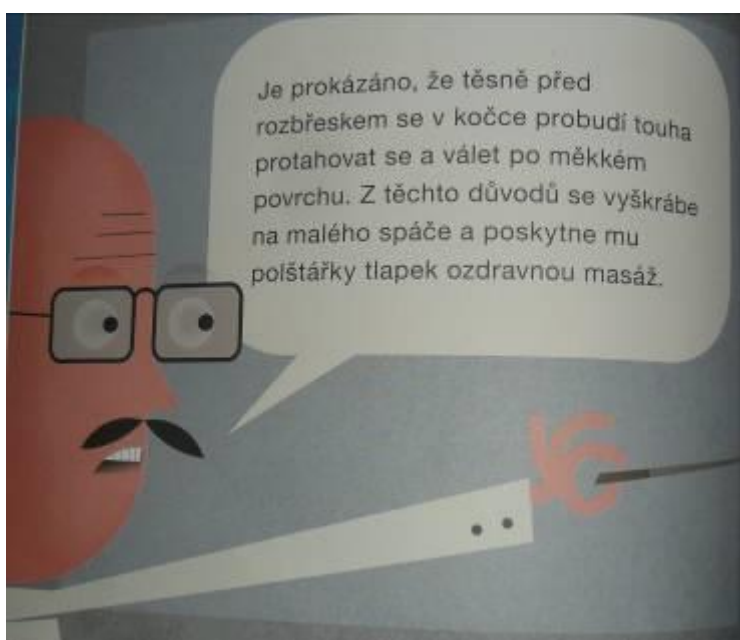
Obrázek 14 – ŠMALEC, P.; Ferda páv a všelijaká zvířata; Zdroj: Baobab, Ferda páv a všelijaká zvířata, 2002.



Oliver Douzou – jež pracuje velmi podobným stylem jako Petr Šmalec a i další uváděný Roberto Cubillas. Jedná se o velmi čitelný způsob, který vlastní minimalismus ve vyjadřování, přesto je jasnou dominantou knihy.



Obrázek 15 – DOUZOU, O.; Větrná republika; Zdroj: Baobab, Větrná republika, 2009.



Obrázek 16 – CUBILLAS, R.; Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli; Zdroj: Meander, Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli, 2013.

Pro naši koncepci jsou výše uvedené způsoby provázanosti mezi textem a obrazem směrodatné. Tyto momenty stojí za pozornost, protože právě na tom, lze stavět další práci s knihou. Tyto momenty využíváme na cestě k autentickému, novému zážitku z knihy.

To, že se lze „vymanit spárům“ tradic, jsme dokázali v předchozích odstavcích a těch způsobů, jak toho autoři dosahují, je několik. Společným rysem pro ně zůstává vztah mezi obrazem a textem, kterým podněcují smysly a aktivní mysl čtenáře a kterým dokazují, že obraz má šanci být svébytnějším, než tomu tak je v tradičním pojetí.

Nemůžeme však ani tradiční pojetí zavrhnout, našli jsme několik příkladů, které dokazují, že pokud autor do svých obrazů přinese něco navíc, může kniha fungovat také velmi dobře. Mezi uvedenými autory je i populární Galina Miklínová, s níž jsme učinili rozhovor nebo Petr Hýsek. Oba autoři se podíleli na ilustraci knih, jež byly oceněné Magnesií Litera.

### **2.1.3.2 Přínos vybraných obrazových kritérií ve vývoji osobnosti dítěte**

*„Pokud někdo skutečně prodělal zkušenost s uměním, stal se mu svět jasnějším a snesitelnějším“.*

*(Georg Gadamer in Třeštík, 2011, s. 192)*

Od začátku naší práce je patrné, že usilujeme o rozvoj osobnosti dítěte jakožto gramotného člověka, který využívá své smysly pro vnímání krás i ošklivostí z okolního prostředí, ale také který používá rozum ve vyhodnocování toho, co je pro něj jako osobu přínosné, obohacující. Cíleně by práce s knihami, jež obsahují námi stanovená kritéria, měla vést k rozvoji vizuální gramotnosti a klíčovými kompetencím. Je ale jasné, že se jedná o dovednosti, které člověk získává postupně a to během celého života.

## Vizuální gramotnost

Již jsme citovali větu Třeštíka, jenž říká, že na umění, ať už je prvotřídní, průměrné, špatné či kýčovitě, by člověk měl umět „*inteligentně reagovat*“ a dodává, že se má za to, že ono poznání, které nám zprostředkovává výtvarné umění, je kdesi na úrovni pojmu vizuální zkušenosti a mělo by se tedy jednat o zkušenost elementární, autentickou. (Třeštík, 2011)

Vizuální gramotnost je v diskursu výtvarného umění velmi diskutovaným tématem a zkoumá se především její vliv v transformaci výtvarné výchovy. Na půdě pedagogiky již fungují i jiné gramotnosti, než je ta základní, tedy umět číst, psát, počítat. Známe, například gramotnost finanční nebo čtenářskou, která vznikla z proměny společenských hodnot a priorit a je považována za právoplatný a významný cíl v rozvoji dítěte již od prvního stupně základních škol. O to samé usiluje vizuální gramotnost, která vyplývá především z masové a vizuálně přebujelé kultury, jež nás každodenně obklopuje, čím dá tím více a co hůř, čím dál tím snáze. „*Vizuální gramotnost je legitimně založena na existenci specifických a neredukovatelných znakových prostředků*“ (Přikrylová, 2010, s. 11). Filosof Petříček říká, že díky médiím se setkáváme se světem a se skutečností a považuje ji za nástroj, který nám zprostředkovává poznání, a my pomocí nich věci sdílíme, ale také konstatuje, že mezi námi a médiem vzniká určitá propast, která se zvětšuje a zmenšuje podle toho, jak k médiím přistupujeme. (Petříček, 2009). Myslíme si, že to, jak se propast zvětšuje či zmenšuje, je dáno naší připraveností na styk s médii. Mediálně gramotný člověk by měl být na takové situace připraven. Petříček v této úvaze pokračuje a možná nám ji předkládá až moc vyhraněným způsobem, avšak ve výsledku s ním můžeme souhlasit. Říká „*Obraz, svým způsobem, odpovídá potřebě srozumitelnosti. Srozumitelnost sama je vůbec podmínkou přežití člověka. V hrubých rysech schopnost chápat, vyznat se, orientovat se.*“ (Petříček, 2009, s. 34).



Jednou z předních osobností, jež se vizuální gramotností u nás zabývá, je Marie Fulková. Jak sama říká „*Děti neobývají krásný dětský svět nevinnosti, toho se již dávno zmocnily reklamní agentury, televizní produkce a jiné...V prostředí každodenního náporu na vizuálních informacích se objevuje potřeba nové gramotnosti, gramotnosti vizuální a kulturní. Bez nich máme malé šance vyhnout se manipulacím a malé šance na pochopení svého místa a sama sebe v komplexitě multikulturní společnosti, místa důstojnosti a odpovědnosti. Děti mají PRÁVO na vizuální a kulturní gramotnost.*“ (Fulková, 2008, s. 298 – 302). Nabízí nám charakteristiku, kterou jsme shrnuli do těchto bodů.

Vizuální gramotnost je:

- je schopnost kritického myšlení
- je estetická otevřenost ke vztahům a procesům
- je percepční senzitivita
- je kulturní habitus (prostor, v kterém se vytváří životní styl)
- je schopnost vizuální výmluvnosti, působivosti

I jiní autoři se tímto pojmem zabývají a snaží se veřejnost přesvědčit, proč dát ano vizuální gramotnosti a jako hlavní a počáteční důvod uvádějí hrozbu rychle se rozvíjející vizuální kulturu. Autoři publikace *Vizuální gramotnost*, jež je titulována pod jménem autorky Kataríny Přikrylové a záštitou sekce INSEA, se zabývají tímto tématem od roku 2008. Hned v úvodu říkají, že pokud se soustředíme na to, jak a kdy se učíme komunikační interpretaci, tak zjistíme, že se jej učíme stejně bezděčně jako interpretaci běžného jazyka, automaticky, podvědomě. „*Obrazové prostředky komunikaci zpřesňují a urychlují, což je nezbytné v nyní se utvářející globální societě, která musí mezi svými členy zvládat oproti předchozím nesrovnatelně více vzájemných propojení. To je taky důvod, proč je obrazová komunikace stále rozšířenější a proč se podle některých zdá být její rozšíření až katastrofické, na úkor používání přirozeného jazyka.*“ A jak uvádí autorka Přikrylová „*Právě pochopení tohoto procesu je cílem a vlastním obsahem vizuální gramotnosti*“ (Přikrylová, 2010, s. 8) V rámci rozvoje vizuální gramotnosti bychom měli získat takové dovednosti, které nám

pomohou dešifrovat manipulační prostředky vizuální kultury a vyhnout se tak jejich dalekosáhlým sociálním podmanivým prstům.

### **Ilustrace jako jeden z nástrojů pro rozvíjení vizuální gramotnosti**

A jak pozitivně přistupovat a naplňovat vizuální gramotnost? Předseda České sekce INSEA, Jaroslav Vančát zdůrazňuje, že bychom se *ve výchově k vizuální gramotnosti měli zaměřit na prohloubení schopnosti aktivní tvorby obrazových komunikačních prostředků a navrhuje, že by sem mohla spadat práce s fotografií, fotografickým obrazem.* (Přikrylová, 2010). A my na to reagujeme „*A co takhle práce s ilustrací?*“ V naší práci nesměřujeme k samotné tvorbě jako takové, ale k tvorbě myšlenek a obrazů v hlavě, k tvorbě myšlenkového rázu, na kterou se ve výtvarné výchově často zapomíná, anebo se jí nedostává takové pozornosti, jakou by si zasloužila. Tento fakt zdůrazňujeme a domníváme se, že právě toto je jedna z mnoha snah nebo způsobů, jak jít naproti rozvoji vizuální gramotnosti, ale také, jak postupovat v práci s knižními obrazy, aby děti zažily nečekané zážitky právě z ilustrací.

### **Klíčové kompetence**

Domníváme se, že pokud bychom dodržovali kritéria, jež jsme v předchozí kapitole popisovali, povedou nejen k rozvoji vizuální gramotnosti, ale právě i k rozvoji klíčových kompetencí, jež je jeden z hlavních cílů Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání udává charakter a závaznou koncepci i výtvarné výchově, kde nám je doporučováno, jak s ní zacházet. Radka Růžičková koncepci výtvarné výchovy dle RVP popisuje jako „pluralitní proces“, který by měl být rovnoměrně kultivován a záměrně posilován v rámci tří bloků, myšleno jako rozvoj smyslové citlivosti, odhalování subjektivity ve

vizuálně obrazném vyjádření a ověřování komunikačních účinků. Pojmem pluralitní výtvarná výchova se naznačuje především práce učitele, který by měl v rámci těchto tří bloků směřovat k rozvoji klíčových kompetencí a především tedy k rozvoji výtvarně – estetických kompetencí, mezi které patří především schopnost estetického prožitku, estetická reflexe, hledající různé estetické hodnoty a vytvářet si tak estetické postoje k významovému kontextu. A jedním z výsledků tohoto tvořivého procesu by měl být rozvoj vizuální gramotnosti. Žáci by se měli postupně učit v těchto oblastech rozvíjet samy, tedy bez pomoci učitele. A Eisner ještě k tomuto tématu vyslovuje názor, že v současném vzdělávání směřujeme k hledání vhodného jazyka, k hledání prostředků komunikace o současné malbě s perspektivou pro širší sféru vizuální kultury. (Přikrylová, 2010).

Obrazová kritéria vedou k rozvoji především těchto kompetencí: sociální a personální, kompetence k řešení problému, k učení a v neposlední řadě právě kompetence komunikativní.

### **Shrnutí kapitoly o obrazových kritériích**

Kritéria kvalitního umění u dětské ilustrace, za která považujeme interaktivitu obrazu, komplexnost a estetičnost obrazu a provázanost textu a obrazu, by nám při smysluplném zacházení a odpovědném dodržování měla zajišťovat to, že u dětí rozvíjíme klíčové kompetence a vizuální gramotnost. Být gramotný a disponovat klíčovými kompetencemi, je v současné pedagogice žádoucím jevem.

## 2.1.4 Dotazník umělcům

K rozhovoru s umělci jsme použili dotazníkové šetření, kdy jsme všem pěti osloveným autorům položili tři stejné otázky, jež mají charakter otevřených otázek. U odpovědí na ně jsme očekávali konkrétní vyjádření k dané problematice, vyjádření hodnot, postupů a odůvodnění. Dotazník měl především za úkol ověřit, zda naše kritéria, která jsme v knihách vyzorovali, jsou správná, shodují se s našimi předpověďmi. Autoři byli nejprve seznámeni s koncepcí naší práce a bylo jim vysvětleno, proč jsme oslovili právě je a klademe jim právě takové otázky. Dále bylo zdůrazněno, že jejich výpovědi budou s jejich jménem citovány. Pokud svolili, otázky jim byly zaslány. V závěru jsme uskutečnili vyhodnocení pomocí srovnání výpovědí ilustrátorů s našimi předpoklady. Šlo o kvalitativní analýzu, tedy jestli a do jaké míry se naše myšlenky shodují. Použili jsme charakteristiku našich kritérií a významných myšlenek a tu vyhledávali v odpovědích autorů. Pokud se shodovaly a našli jsme proto konkrétní příklad, uznali jsme je za kladné a pro naši práci přínosné. Pokud odpověď nebyla jednoznačná, hledali jsme klíčové pojmy, jež se nejvíce blížily našim předpokladům, a přemýšleli nad nimi ve vztahu k naší budoucí práci. Protože jsme všem pěti autorům položili stejné otázky, vnímali jsme i četnost kladných odpovědí. Tedy u každé otázky jsme zkoumali názory, postupy a myšlenky autorů, zároveň si ale všímali, kolik je kladných odpovědí na konkrétní otázku.

Mezi hlavní motivaci patřilo získání bližších a co nejkonkrétnějších informací k dané problematice, které by nám pomohly dokázat, že kritéria určující hodnotnou knižní ilustraci jsou patřičná a dokazují, že jsme se vydali správnou cestou. Důležitost obhájení těchto kritérií je klíčové pro celou koncepci naší práce. Dalším důvodem bylo hlubší proniknutí k myšlenkám a postojům samotných autorů, k získání jejich zkušeností na danou problematiku, k pochopení významů. Získané informace měly také pomoci k výběru jednoho autora, s jehož osobností a uměleckým počinem se bude v projektu pracovat jako s ústředním. Není tedy možné, abychom děti

seznamovali s autorem jen na základě povrchních informací, pokud po nich vyžadujeme aktivní účast myslí v projektu. Výsledky také poslouží pro to, abychom mohli přesvědčit především pedagogy, ale i rodiče či knihovníky o tom, že knihy, které byly vytvořeny v novátorském stylu, mají „CO“ nabízet. A v neposlední řadě to byl osobní zájem. Rozhovor byl uskutečněn pomocí internetové sítě.

U autora Petra Nikla uvádíme výpovědi i z jiných rozhovorů, které jsem vyhledala v článcích na webových stránkách.

Omezení dotazníku je neschopnost osobní setkání, které by bylo asi zajímavější, byla by případně možnost některé otázky prodiskutovat hlouběji, ale vzhledem k vytíženosti autorů, jsme tento způsob shledali jako přijatelný kompromis. Pokud bychom nenašli shodu s našimi teoriemi a výpověďmi autorů, nemohli bychom uskutečnit náš projekt na základní škole.

- Výzkumný problém bylo zjistit, zda autoři, které jsme cíleně vybrali s ohledem k přístupu k ilustraci, záměrně pracují s jevy, o nichž jsme uvažovali. Zda zařazují aktivizační prvky, jak vnímají komplexnost a stručnost, výmluvnost a vztah provázanosti mezi obrazem a textem.

### **Literární ceny v České republice**

Pokud budeme dlouhodobě sledovat literární ceny na našem území, jako jsou například cena Magnesia Litera, Zlatá stuha, Kniha mého srdce a další, tak zjistíme, že se na předních místech s pravidelností objevují knihy vydávané v nakladatelství Menader a Baobab a to jak za literární, tak i výtvarný počin. Tato nakladatelství nejsou jediná, která by vydávala kvalitní knihy pro děti, ale jsou ojedinělá v tom, jaké autory a výtvarné umělce ke spolupráci oslovují. Výběr autorů, které jsme pro dotazník oslovili, tedy nebyl ovlivněn jen naším zájmem a sympatiemi, ale i faktem, které v předchozích větách uvádíme. Výběr autorů jsme selektovaly na pět s tím, že každý umělec

přináší do ilustrativní tvorby jiný rozměr. Podrobněji popisujeme jejich způsob práce a to i s ukázkami na závěr této kapitoly, přesto bychom chtěli naznačit to nejdůležitější z jejich způsobů práce, jinými slovy, jak uvádíme, jiný rozměr, jenž autoři do ilustrativní tvorby přinášejí.

### **Oslovení autoři**

- U Petra Šmalce se jedná o práci tvorby obrazů pomocí PC techniky, jež je hravá, konkrétní, přesto však neschematická.
- U Galiny Miklínové je to výrazná kresba, která se vyjadřuje tmavou konturou, jež je tu a tam zvýrazněna, kolorována. Tradičněji pojaté, přesto neotřelé.
- U Renaty Fučíkové se jedná o obrazy, které působí jako živé linoryty. Autorka často ve svých knihách používá prvky komiksu a obraz upřednostňuje na první místo.
- Dagmar Urbánková zase uvádí diváka do různých tajemných světů, které tvoří často koláže a instalací prostorů, které fotí. Díky spojování světa fantazijního a prvků z reálného světa umí děti mnohem více vtáhnout do procesu hravého myšlení, představ, tužeb. Často také pracuje se zajímavým detailem a smyslem pro texturu.
- Poslední je Petr Nikl, jenž má výrazný knižní rukopis. Ten se vyznačuje barevnou, velice jemnou, až snovou, kresbou. Navíc často využívá různých interaktivních podnětů v knize, jako hra s prostříhanými stránkami, sazba textu jinak než jsme zvyklí. I v textu se jeho hravost objevuje, například různými krkolomnými jazykovými spojeními. Jeho knihy jsou hravé, to mají děti rády, zároveň ale velmi melancholické, a s tím se děti teprve učí pracovat.

Všem autorům byly položeny stejné otázky. Otázky i výpovědi uvádíme níže.

### 2.1.4.1 Přepis dotazníku s umělci

Kreslíř věnující se grafickému designu, ilustraci i volné tvorbě **Petr Šmalec** (Praha, 2014)

- 1) Přemýšlíte o své ilustrativní tvorbě jako o možném způsobu, jak kultivovat dětskou osobnost v oblasti umění?

*„Na „kultivaci dítěte“ příliš nemyslím. Spíše jde o „poctivost“ vůči sobě samému, abych byl s výsledkem spokojen. Mým ideálem je obrázek, kterému snadno porozumí dítě, ale zaujme, pobaví a svou estetikou neurazí dospělého.“*

- 2) Čím dosahujete toho, že Vaše ilustrace k dětem promlouvá, vybízí k aktivní interakci?

*„Především se snažím o „čitelnost“ (přehlednost) formy, která slouží zápletce či vztahům mezi zobrazenými postavami. Interakcí, myslím, podpoří jednoduchý úkol, který může být nosný pro celou knihu. Jako například hledání předmětů stejné barvy, či začínajících na stejné písmeno nebo vyhledávání určitých postav v zalidněných výjevech...“*

- 3) Jakou roli ve Vaší tvorbě zaujímá obraz a text ve vzájemném vztahu propojení či jakými způsoby této propojenosti dosahujete?

*„Obraz je pro mě určitě na prvním místě. Pokud nejde o ilustraci nějakého cizího textu, mám s (vlastním) textem a jeho propojením s obrazem spíš potíže. Nejsem spisovatel. Pokud je můj text vyžadován, konstruuji jej až zpětně v závislosti na obrázku nebo obrazové hádance.“*

Režisérka, výtvarnice animovaných filmů a ilustrátorka **Galina Miklínová**, (Praha, 2014)

- 1) Přemýšlíte o své ilustrativní tvorbě jako o možném způsobu, jak kultivovat dětskou osobnost v oblasti umění?

*„Téměř pokaždé. S ilustrací jako se zástupcem umění, se dítě setkává nejčastěji a většinou už v raném věku. Špatně uchopená ilustrace může dle mého soudu zavést dítě na*

*"estetické scesti". Konečně takových knih je u nás bohužel velký dostatek. Z tohoto důvodu si také pečlivě vybírám grafika, který knihu a ilustrace skenuje a upravuje."*

- 2) Čím dosahujete toho, že Vaše ilustrace k dětem promlouvá, vybízí k aktivní interakci?

*„Vzhledem k tomu, že jsem původně vystudovala animovaný film, jeho prvky vědomě, či nevědomě přenáším i do ilustrace. Používám principy animace, "rozfázovávám" dané situace a to mě samotnou velmi baví. Proč mé ilustrace k dětem promlouvají, to opravdu netuším. Když vytvářím knížku, snažím se o hravost a neokoukanost, ovšem ne za každou cenu. Prostě se nepodbízím a věřím, že to vyjde a dítě se interaktivně proplete textem a obrazem zároveň. (kupř. Verunka a kokosový dědek, Brio 2004, Veliký tůdle, Paseka 2003 Šišatý švec a Myšut, Paseka 2006, Pan Kdybych hledá kamaráda, Paseka 2009."*

- 3) Jakou roli ve Vaší tvorbě zaujímá obraz a text ve vzájemném vztahu propojení či jakými způsoby této propojenosti dosahujete?

*„Text je pro mne velmi důležitý. Nejlépe, když vás jako ilustrátora vede a zároveň nabízí možnost rozeběhnout se tzv. "za roh"....prostě, když autora nespojuje. Měla jsem to štěstí a čest zároveň, že jsem více jak jednu dekádu spolupracovala s naším nejlepším autorem knížek pro děti, Pavlem Šrutem. Díky jeho otevřenosti a hravosti jsme často základy knihy /námět, zápletka, hlavní postavy, jejich jména, atd.../ tvořili spolu. Velmi nás to navzájem bavilo a inspirovalo. Ovšem ne každý autor je pochopitelně takto přístupný. Pro mne je tedy důležité vybrat si text, který mi konvenuje a netrápit se s textem, který nedokážu uchopit."*

Výtvarnice a básnířka **Dagmar Urbánková**, (Praha, 2014)

- 1) Přemýšlíte o své ilustrativní tvorbě jako o možném způsobu, jak kultivovat dětskou osobnost v oblasti umění?



*„O kultivování nepřemýšlím. Jediné, co mám asi u tvoření na paměti je, že nechci děti ničím vylekat, vystrašit (ani mě takové obrazy vlastně nenapadají...). Jinak si spíš hraju...“*

- 2) Čím dosahujete toho, že Vaše ilustrace k dětem promlouvá, vybízí k aktivní interakci?

*„To nevím. Každé dítě má jiný vkus, je jinak naladěné – někomu se prostě můžou líbit věci z chleba, nějaká zákoutí, drobnosti... Jinému zase ne...To je spíš otázka pro někoho jiného; pro někoho, kdo se na moje věci dívá zvenčí. Ten by to lépe zhodnotil...“*

- 3) Jakou roli ve Vaší tvorbě zaujímá obraz a text ve vzájemném vztahu propojení či jakými způsoby této propojenosti dosahujete?

*„Když u mě vznikne nápad na knížku, případně text, vidím to hned i obrazově, nebo materiálově (výtvárně). Myslím, že to mám tak, že se výtvarná část zpracováním „podobá“ obsahu a doplňuje obsah.“*

**Spisovatelka a ilustrátorka knih Renáta Fučíková, (Praha, 2014)**

- 1) Přemýšlíte u své ilustrativní tvorby jako o možném způsobu, jak kultivovat osobnost dítěte v oblasti umění?

*„Samozřejmě. Intuitivně vycházím ze vzpomínek na vlastní dětství, kdy nás obklopovaly kultivované knihy, které formovaly naše výtvarné citění. Není žádoucí vracet zpátky doby, kdy někdo nahoře cíleně usměrňoval a ošetřoval knižní produkci pro děti, protože to byla také doba nesvobody a cenzury. V době, kdy tvorba pro děti naštěstí podléhá jen úskalím volného trhu, je všechna zodpovědnost za vysokou kvalitu textů i ilustrací na nás, tvůrcích. A také na institucích, které stojí mezi autorem a čtenářem – to jsou nakladatelé, ministerstva, školy a knihovny. A média. Je třeba více osvěty a více podpory pro vkusné knihy.“*

- 2) Čím dosahujete toho, že Vaše ilustrace k dětem promlouvají, vybízí k aktivní interakci?

*„Vracím se k vlastním vzpomínkám a zároveň sleduju reakce současných čtenářů, dospělých i dětí. Snažím se najít nějakou střední cestu, nezavděčovat se vkusu většiny, ale zároveň ho neignorovat. Důležitý je rodič, dospělý příjemce. Ten knihu svému dítěti koupí a z ní by mu měl číst anebo ji jako četbu doporučit. Nejraději vytvářím knihy, které spíše než k interakci s obrazem vybízejí k interakci mezi členy rodiny. Česky řečeno: jsem ráda, když rodič vezme dítě na klín, otevře mou knihu, nahlas předčítá a dítě si zatím prohlíží ilustrace. Takový starosvětský výjev plný klidu a harmonie.“*

- 3) Jakou roli ve Vaší tvorbě zaujímá obraz a text ve vzájemném vztahu propojení či jakými způsoby této propojenosti dosahujete?

*„Na počátku své tvorby jsem se snažila ilustracemi sloužit. Vykládat a osvětlovat text, neboť už název „ilustrace“ znamená vnášení světla. Vykreslovala jsem atmosféru a detaily příběhů. Později – a tak pracuji dodnes – jsem ilustraci povýšila na klíčový prvek knihy.“*

*Knihu stavím jako celek, jako konstrukci domu: jaký bude rytmus a počet kapitol, kam umístím komiksové prvky nebo vysvětlující doplňky – to všechno promyslím hned na začátku. Obrazy jsou pak okna a dveře. Jimi vpustím do tématu světlo a pozvu čtenáře dovnitř. Barva ilustrací má symbolickou funkci, podprahově ovlivňuje. Kompozice ilustrací pracuje se symbolem a dynamikou, zpomaluje nebo zrychluje vyprávění. Texty přijdou až nakonec jako zařízení domu: pohovky, prostřené stoly s lahůdkami podrobností, knihovny s informacemi, daty a rejstříky.“*

**Vizuální umělec a hudebník Petr Nikl, (Praha, 2014)**

- 1) Přemýšlíte o své ilustrativní tvorbě jako o možném způsobu, jak kultivovat osobnost dítěte v oblasti umění?

*„Své autorské knihy tvořím primárně pro sebe, vychází z mé spontánnosti a tu prozkoumávám. Tím se, jak doufám, zpětně kultivuji a pokud jsem takto sám spokojen, knihu vyšlu do světa. Své knihy tedy nepíši se zadáním pro děti, k tomuto výkladu přispívá skutečnost, že vychází v rámci dětské edice Modrý slon v nakladatelství Meander. Jsem ale rád, že je děti čtou, zrovna tak jako jejich rodiče i rodiče jejich rodičů. Věřím, že když se jimi bavím já, mohou něco přenést i na ostatním.“*

- 2) Čím dosahujete toho, že Vaše ilustrace k dětem promlouvá, vybízí k aktivní interakci?

*„Nevím, asi tou spontánností a hravostí, která je dětem přirozená.“*

3) Jakou roli ve Vaší tvorbě zaujímá obraz a text ve vzájemném vztahu propojení či jakými způsoby této propojenosti dosahujete? „Zajímá mě vzájemná interakce obrazu a textu, ale ve vyváženém vztahu. Jak texty mohou být obrazné a obrazy jak mohou mluvit. Jak můžou spolu vytvořit nečekané významy a spojení. Ve svých autorských knihách se konkrétní výjev váže k sousednímu textu jen výjimečně. Skládám si takové sbírky obrazů a textů a čekám, jaké kontexty a asociace se sečtou. Většinou nevytvářím popisné ilustrace k určitému textu ani nepíši texty na konkrétní obrazy. Takto pracuji spíš, když ilustruji text jiného autora, třeba naposledy Jiřího Dědečka, to je rozdílný přístup, ale nejsem ilustrátor, vybírám si jen ty autory, kteří rezonují s mou fantazií a u nichž se tedy mohu také abstraktněji vyvázat z popisu textu.“

#### **Petr Nikl**

Protože jsem měla možnost navštívit několik výstav pořádaných právě Petrem Niklem, protože jeho ilustrace jsou mému oku blízké, protože je často v dětské literatuře autorem i ilustrátorem v jedné osobě a protože o jeho tvorbě vím doposud nejvíce, rozhodla jsem se pro tohoto autora jako pro klíčového v plánovaném projektu. Právě z tohoto důvodu jsme se rozhodli věnovat autorovi větší pozornost a sledovali jsme i jiné rozhovory uskutečněné s umělcem. Významné momenty Vám nabízíme níže, ale konkrétní rozbor rozhovorů uvádíme v příloze č.

1. Autor se přiklání ke způsobu myšlení umění Art Brut, které bere jako velmi obohacující, oprošťující způsob práce, který nabízejí tzv. „mediútěky“. Klade důraz na interakci v umění a vychází z divadelních zkušeností, kde se diváci určitým způsobem podílejí na průběhu hry. Autor velice vážně a velmi zajímavě přemýšlí o hře, a sice jako o možnosti být skutečným člověkem, který se chová v mysli mnohem zodpovědněji než člověk dospělý v reálném životě, doslova o ní mluví jako o „obrozující činnosti“. Také se zmiňuje o tom, jakým způsobem hledá vztah mezi

obrazem a textem, kdy zdůrazňuje to, že hledá určité náhlé napětí, nebere tedy ilustraci jako „výzdobu“ knihy.

#### **2.1.4.2 Analýza a vyhodnocení rozhovorů**

Na základě dotazníků jsme došli k názoru, že námi formulovaná kritéria jsou opodstatněná a mohou pomoci při výběru takových knih pro děti, které umožňují rozvoj kritického myšlení a vizuální gramotnost dětí.

Dotazníky jsme se rozhodli uskutečnit, především proto, abychom si ujasnili, zda naše představy o hodnotné ilustraci pro děti byly správné. Abychom si to shrnuli, naší snahou je dokázat pedagogům a rodičům, jakožto osobnostem, které tvoří sociální prostředí, které na vývoj dítěte působí nejvíce, to, že ilustrace v knize již netvoří pouhé dokreslování příběhu nebo ještě v horším případě výzdobu knihy, ale že se jedná sice o užitou tvorbu, která ale díky snahám řadě umělců dosahuje jiných rozměrů, a proto může dětem nabízet více, než jen „hezký pocit“ z „hezkých obrázků“. Domníváme se, že mezi takové rozměry patří interaktivita, jež vybízí k aktivnímu postoji vůči obrazu i knize, dále je to vhodná míra komplexnosti a estetičnosti obrazu, která se vyjadřuje především tím, že obsahově, stylově i kompozičně obsahuje právě tolik, kolik je vhodné, myslíme tím, že by obrazy neměly být, jak říká řada kritiků kýmce „příliš ukecanými obrazy“. Míru dostatečnosti není lehké určit, ale pro naše účely postačí, pokud se shodneme na tom, že by obraz měl být jistý, čistý, čitelný. A jako poslední kritérium jsme uvedli způsob, jakým je obraz a text provázán, kdy za nevhodné považujeme ty způsoby „jakési“ provázanosti, jež ve výsledku žádné provázání netvoří, pouze obraz kopíruje text nebo naopak. Myslíme si, že mezi vhodné způsoby provázanosti v knize mezi obrazem a textem, jsou ty způsoby, které uvádíme v teoretické

části. Stačí, když si uvědomíme, že mají společné právě to, že hledají jiný, neokoukaný vztah mezi těmito médii a to tak, aby se čtenáři minimálně pozastavili nad takovým vztahem.

Je bez pochyby, že každý umělec je jedinečná bytost, pro kterou je její osobitý přístup, jenž se v tvorbě projevuje, podpisem. Autoři, které jsme oslovili, nejsou žádnými „začátečníky“, a proto jejich práci poznáme právě pro jejich rukopis. To není žádným zjištěním, ale bezesporu je potřeba to naznačit hned na začátku, protože otázky, které jsme autorům pokládali, jdou po způsobech myšlení, které předcházejí výsledku. Také bychom chtěli osvětlit důvod první otázky, která se ptá na to, zda autoři svou ilustrativní tvorbu vnímají jako kultivaci dítěte v oblasti umění. Odpovědi na tuto otázku ani tak nesouvisejí se zmiňovanými kritérii, jako spíš slouží nám pro zacházení s knihou v praxi. Můj osobní názor je, že „ano“, ilustraci vnímám jako možný způsob kultivace dítěte v oblasti umění, jako jedinečnou možnost při nemožnosti návštěv galerií. Samozřejmě za předpokladu, že nabízené ilustrace budou hodnotné, umělecké. Další body zpracováváme vzhledem k výpovědím a snažíme se o jejich vyhodnocení ve vztahu ke kritériím, jež jsme si stanovili.

#### **2.1.4.2.1 INTERAKTIVITA - JAKO ZPŮSOB AKTIVIZACE DÍTĚTE, JEHO ČINNOSTI I MYSLI**

S prvním bodem (Interaktivita v obrazech) pracují všichni oslovení autoři, někdo více, někdo méně. Často se v této spojitosti objevují výpovědi „hravost“, „hra“ „kreativita jako základ komunikace“ či „promluvy obrazů“. Příklady tohoto kritéria v ukázkách od umělců Petra Nikla a Dagmar Urbánkové.



Obrázek 17 a 18 – NIKL, P.; Pohádka o Rybytince; Zdroj: Meander, Pohádka o Rybytince, 2001; Jeleňovití; Zdroj: Meander, Jeleňovití, 2008.



Obrázek 19 – NIKL, P.; Přeshádky; Zdroj: Meander, Přeshádky, 2010.



Obrázek 20 – URBÁNKOVÁ, D.; Cirkus Ulice; Zdroj: Baobab, Cirkus Ulice, 2012.

Objevila se ale i výpověď od autorky Renáty Fučíkové, která říká, že interakci ve svých knihách vnímá i tak, že vybízejí k interakci mezi členy v rodině. V této souvislosti mne tento bod vůbec nenapadl, i když se o významu sociálního prostředí v teoretické části zmiňujeme a to nejednou. Jsem ráda za tento příspěvek, protože ano, i tento způsob uvažování autorky jistě vede k novému zážitku z knihy, k zážitku sociálnímu. Sociální podpora zvenčí je pro dítě mladšího školního věku nesmírně důležitá. Autorka toho dosahuje zřejmě proto, že její knihy jsou opravdu plné obrazů s minimem textu a často se jedná o témata dějepisná, vlastivědná. Tedy témata, nad kterými se scházejí generace rodin a diskutují o tom, co oni zažili a jaké to tehdy bylo. Nádherná interakce mezi členy rodiny, k níž autorčiny knihy vybízejí. Málo takových knih v dnešní době je.

#### **2.1.4.2.2 KOMPLEXNOST A ESTETIČNOST - JAKO VYVÁŽENOST A UCELENOST PODNĚTŮ, INFORMACÍ**

Výňatky z výpovědí jako, například „jednoduchost a čitelnost obrazu“, „odlehčenost“ či „nepřivést děti na estetické scestí“ přispívají k našemu druhému bodu. Cítíme z těchto výpovědí určitý „odstup“, na něhož by měla ilustrace pamatovat proto, aby se nedopustila chyb „ukecaného



kýče“. Uvádíme příklad odstrašující (obrázek 20) a naproti tomu příklad od umělce Petra Šmalce (Obrázek č. 21).



Obrázek 20 – RÉMIŠOVÁ, Eva; Zdroj: <http://www.remisova.cz/> [cit. 6.3.2014].



Obrázek 21 – ŠMALEC, P.; Ferda Páv a jiná zvířata; Zdroj: Baobab, Ferda Páv a jiná zvířata, 2002.

#### 2.1.4.2.3 PROVÁZANOST TEXTU A OBRAZU - JAKO MOŽNÉ INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUPY K PROVÁZANOSTI OBRAZU A TEXTU

- tedy nakolik umělci upřednostňují jednotlivé médium a jakým způsobem hledají jejich vztahy.

Tyto vztahy jsme již představili v kapitole se stejnojmenným názvem, a proto je tu již více nerozebíráme, jen připomeneme, že jsme vyzorovali dvě oblasti, které můžeme pro naše účely pojmenovat jako ty tradičněji pojaté, kde hlavní roli hraje text, a ty novátorské, kde naopak hlavní roli přebírá obraz. Autoři k tomuto bodu přistupují zcela individuálně. Ano i u předchozích bodů tomu tak bylo, ale v této chvíli mluvíme o zcela odlišných přístupech, jediné, co mají společné je, že se nesnaží o překreslovaném textu obrazem, což považujeme za důležité. Jak to dělají, je už spíše otázka zajímavosti, nebo jak uvádí autorka Galina Miklínová, „neokoukanosti“.

#### **2.1.4.3 Závěrečná zpráva**

Myslím, že tímto rozbořem, v němž jsme vyhodnocovali naše teorie s výpověďmi od autorů, jsme dokázali, že námi vybraná kritéria z mnoha jiných, stojí za tím, jestli kniha bude hodnotná a využitelná pro práci s dětmi. Tyto knihy mají potenciál pro rozvoj kritického myšlení a klíčových kompetencí rozvíjejí ve vztahu k promyšlenému zacházení s nimi, tedy dle strategií, jež uvádíme v teoretické části. Usuzujeme tak proto, že výpovědi oslovených autorů jsou kladné a shodují se s teoriemi našeho šetření. Oslovení umělci s kritérii nakládají individuálně a s vážností a jen připomínáme, že se jedná o autory, jejichž práce je oceňována řadou výtvarných a literárních kritických titulů a to nejen u nás, ale i v zahraničí.

Takto získané informace zapracováváme do naší práce a tím, že jsme si ověřili reálnost našich teorií, použijeme je ve svém projektu a práci s dětmi.

### 2.1.5 PROJEKT „NOVÝ ZÁŽITEK Z KNIHY“

„Svou tvorbou nabízím dveře, do kterých diváci mohou vstoupit, a když už jsou uvnitř, tak se mnou mohou objevovat nečekané významy a souvislosti!“. *Petr Nikl*

Na základě poznatků objevených při zpracování diplomové práce a po zpracování dotazníku s ilustrátory jsem vytvořila projekt, který měl dané poznatky ověřit v praxi. Projekt vznikl cíleně, ale zároveň jej považujeme za jakési přirozené zakončení našich didaktických snah. Posláním pedagoga je mimo jiné předávat zkušenosti a nové pohledy na svět. Máme pocit, že právě v této části práce tomuto poslání jdeme naproti.

Naše druhá část výzkumu se uskutečnila pomocí krátkého projektu, který byl záměrně veden jako projekt na základní škole. Vzhledem k možnostem, jež nám velice ochotně nabídla třídní paní učitelka, jsem navrhla a uskutečnila čtyřhodinový projekt u dětí ve druhém ročníku. K volbě této třídy jsem se rozhodla proto, že s dětmi mám zkušenosti ze souvislé praxe a vím, že paní učitelka není dobře seznámena s programem RWCT, a proto s ním nepracuje a s ilustrací jako s plnohodnotnými obrazy, které zaslouží pozornost, také ne. Bylo nezbytné tato fakta znát, protože se od toho odvíjí celá koncepce projektu.

Pro získání závěrů, které by měly potvrdit naši teorii, jsem v projektu fungovala jako zúčastněný pozorovatel, který si v průběhu edukace dělal reflektivní poznámky. Struktura poznámek a zpětného vyhodnocování šla po logice kostry celého projektu. Děti byly seznámeny s důvodem, proč u nich vyučuji, ale vyskytl se rodič, který byl pro zachování anonymity, a tak jsem odložila veškeré audio i video záznamy. Potřebné ukázky prací jsem ofotila a přikládáme je v části příloh.

Projekt je navrhnout obecně pro žáky druhého ročníku, kteří nemají zkušenosti v tomto směru, jinak bylo vhodné jednotlivé části přetransformovat dle dětských zkušeností. Níže podrobněji popisujeme návrh, průběh a případná opatření, doporučení, změny. Tedy pedagog by podle něj

mohl učit v každé druhé třídě na základní škole. Je ale potřeba zmínit, že se jedná o školu, která pracuje podle programu *Začít spolu*, tomu je také přizpůsobena organizace třídy a my jsme těchto výhod využívali, pracovali jsme především společně v kruhu a na koberci, děti se mohly volně pohybovat. Není to však podmínka pro realizaci, jen výhoda ku prospěchu lepší atmosféry ve třídě. Co je důležité vědět, je, že celý projekt probíhá v duchu konstruktivistické pedagogiky, záměrně a cíleně využíváme metody RWCT. Bez jejich dodržení, by jeho realizace neměla význam.

Omezením tohoto krátkého projektu je především časová dotace, projekt se neopakuje a není vyzkoušen u jiných tříd, přesto jeho opodstatnění bereme vážně. Také bychom jej chtěli ostatním pedagogům, rodičům či knihovnicím nabídnout jako možný způsob, jak s takovými knihami, které jsme dosud prozkoumávali, lze pracovat a že náš záměr, který má za obecný cíl rozvoj klíčových kompetencí a kritického myšlení, je opodstatněný a děti baví. Tedy berme tento projekt jako možnou ukázkou začátku, jak dostat názvu naší práce *Čtením textu a obrazu k novému zážitku z knihy*. Akční výzkum na toto téma by mohl být i roční a možná se o něj ještě někdy pokusíme.

Pro tento krok jsme se rozhodli především kvůli problému, jež se nyní pokusíme osvětlit. Není pro nás již překvapením, že rodiče, pedagogové a knihovníci stále v dnešní době práci s knihou podceňují nebo prostě jen neznají to „kouzlo“, o které zde my usilujeme. Tedy za hlavní problém, ze kterého vycházíme, považujeme nedostatek takové práce na školách.

Naším cílem je tedy pokusit se budoucím i současným pedagogům, kteří budou číst naši práci, rodičům i knihovníkům otevřít oči. Chceme dokázat, že vhodně vybraná kniha po literární i ilustrativní tvorbě v sobě nese velký potenciál pro rozvoj dětského myšlení, obrazotvornosti, čtenářské gramotnosti i gramotnosti vizuální. Náš krátký projekt tohoto cíle nedosáhne, ale věříme, že pokud bychom navrhli takovou práci, například na celý rok, výsledek by se jistě dostavil. Ústřední cíl našeho krátkého projektu je vzbudit zájem u dětí o knihy, které jim na první pohled nemusejí připadat tak přitažlivě. Chtěli bychom, aby děti vnímaly knihu jako celek.

Otázka tedy zní „*Jsou děti nakloněné a vývojově připravené na takovýto způsob práce s knihou, i když jsou jejich pedagogové k tomuto tématu značně skeptičtí a někdy až úzkoprsí?*“

### **2.1.5.1 Popis projektu dle osnov RVP**

**Vzdělávací oblasti:** Komunikační a slohová výchova; Literární výchova; Umění a kultura – VV

**Klíčové pojmy vyučovací jednotky:** Kniha, text, ilustrace, dialog, interaktivní přístup ke zdroji, kritické přemýšlení, osobnost Petra Nikla.

**Náš záměr:** Probudit v dětech zájem o knihu jako o celek, který nám přináší nové zkušenosti, zážitky a informace, jež jsou nezbytné nejen pro osobní, ale i pro společenský život. Tímto krátkým projektem bychom chtěli u dětí nastartovat první krok při vnímání uměleckého díla a tím: Naladit žáky na příjem. Naladit děti na to, že existuje nějaké čtení obrazu, dokázat jim, že některé obrazy to umějí a některé ne. V práci s textem jim ukázat, že nemusíme jen číst, ale že hodnotný text v sobě skrývá hlavní myšlenky, které stojí za to prozkoumat ve vztahu k sobě samotnému. V projektu děti seznamujeme s ústřední osobou Petrem Niklem a jeho autorskými knihami, jež skýtají velký potenciál a také splňují všechna kritéria, která jsme zkoumali. Domníváme se, že náš projekt v sobě nese potenciál rozvíjet určité klíčové kompetence a stejně tak vizuální gramotnost.

- **Cíle dle RVP ZV**

*Komunikační a literární výchova:*

- ✓ Rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro osobní rozvoj. Vnímání a postupné osvojování si jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů. Samostatné získávání informací z různých zdrojů,

zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření. Individuální prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků. Především rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

#### *Výtvarná výchova:*

- ✓ Pochopení umění jako specifického způsobu poznání a užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace. Chápání umění a kultury ve vzájemné provázanosti vedoucí k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot. Především a hlavně rozvoj kritické vizuální gramotnosti.
- **Učivo** dle RVP ZV

#### *Komunikační a slohová výchova:*

- ✓ Rozvoj věcného čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova), rozvoj věcného naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami). V rámci společné komunikace, rozvoj vyjadřování závislé na komunikační situaci.

#### *Literatura:*

- ✓ Rozvoj aktivního poslechu literárních textů, zážitkového čtení a naslouchání. A především rozvoj tvořivé činnosti s literárním textem.

#### *Výtvarná výchova:*

- ✓ U smyslového účinku vizuálně obrazných vyjádření rozvoj vztahu k umělecké výtvarné tvorbě - ilustrace. U typů vizuálně obrazných vyjádření rozvoj jejich rozlišení, výběr a uplatnění – ilustrace text. Především rozvoj výtvarné komunikace. U osobního postoje

v komunikaci rozvoj žákovy utváření a zdůvodňování; odlišné interpretace vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých) v rámci skupin, v nichž se dítě pohybuje; jejich porovnávání s vlastní interpretací. U komunikačního obsahu vizuálně obrazných vyjádření rozvoj žákovy komunikace se spolužáky; vysvětlování výsledků tvorby podle svých schopností a zaměření. Proměny komunikačního obsahu si žák rozvíjí záměry tvorby a proměny obsahu vyjádření u děl výtvarného umění – ilustrace.

▪ **Klíčové kompetence dle RVP ZV**

*Kompetence k učení:*

- ✓ Žákovi je předkládán možný způsob strategií, jak dosahovat svých vytyčených cílů a zároveň je mu zdůrazňován význam kladení si cílů a to nejen ve škole, ale i v osobním životě. Žák si aktivitami a společnou diskusí přivlastňuje význam kladení si životních cílů. Žák vyhledává informace a s těmi dále pracuje v tvůrčích činnostech. Kriticky vyvozuje závěry a přemýšlí o jejich využití v budoucnosti.

*Kompetence k řešení problému:*

- ✓ Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému.

*Kompetence komunikativní:*

- ✓ Žák má příležitost formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory. Učí se naslouchat názorům druhých lidí a vhodně reagovat. V práci má možnost rozvíjet rozumový a kritický přístup k různým typům textu a i obrazových materiálů a vyhledávat v nich komunikační a informační prostředky. Takto získané zkušenosti umí využívat pro sebe i pro kvalitní a účelnou komunikaci s okolním světem.

*Kompetence sociální a personální:*

- ✓ Žák se učí účinně spolupracovat ve skupině, přispívá k diskusi v malé skupině i v rámci celé třídy, snaží se respektovat názory druhých a poučovat se z nich. Žák se snaží svým chováním vytvářet příjemnou atmosféru.

- **Očekávané výstupy** dle RVP ZV

*Komunikační a slohová výchova:*

- ✓ Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.

*Literární výchova:*

- ✓ Vyjadřuje své pocity z přečteného textu, pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

*Výtvarná výchova:*

- ✓ Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností. Na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil.

- **Výukové metody:**

- ✓ Celé vyučování probíhá podle konstruktivistického vyučovacího modelu. Žák je aktivní, spolupodílí se na vyvozování učební látky, spolupracuje s učitelem, se spolužáky. Opírá se o své dosavadní zkušenosti a obohacuje sebe i ostatní o své nové myšlenky a závěry.



Je motivační, aktivizační, fixační a aplikační. Ve vyučovací jednotce je záměrně využíváno principů RWCT, díky nimž se dítě stává kriticky smýšlející osobností.

- ✓ Výuka je generalizovaná a je analyticko-syntetická.
  - ✓ Slovní: Brainstorming, diskuse třídy v kruhu, diskuse v rámci malé skupiny, práce s pracovním listem, práce s asociačními slovy. Práce s textem. Sebehodnocení.
  - ✓ Demonstrační: představení cesty, která mi pomáhá dosáhnout cíle. Galerie knih.
- 
- **Ověření naplnění cílů**
    - ✓ Přes hodnocení a sebehodnocení žáků a jejich vyhodnocení
    - ✓ Hodnocení od třídního učitele
    - ✓ Sebereflexe- reflektivní deník

### **2.1.5.2 Plán projektu + reflexe**

#### **1. VYUČOVACÍ JEDNOTKA**

##### **I. EVOKACE a MOTIVACE**

V této části je naším hlavním cílem naladit žáky na problematiku knihy jako takové, textu a ilustrace, o čemž bude takřka celý projekt. Tato část vychází především z dětské nabídky knih a z názorů, které nejsou dosud ničím ovlivněny.

##### **Otázky a úkoly**

a) Ve dvou větách nám představ svou knihu, kterou sis pro ranní kruh vybral.

Proč sis ji vybral, pro co bys nám ji doporučil.

- **Průběh:** *Děti ve všech případech hovořily o tom, proč si knihu vybraly, často to bylo preferování určitého zájmu „Mám ráda koně“, „Baví mě detektivky“ apod. Ani jednou nezaznělo, proč nebo pro co by nám ji doporučily, není to nijak směřodonné pro naši práci,*

*ale myslím, že odpověď na tuto otázku vyžaduje větší myšlenkové úsilí, a proto by možná příště bylo lepší se zeptat právě jen na tuto otázku „Proč nebo pro co bys nám knihu doporučil?“. Jen 3 děti nám představily autora a jeden žák nás seznámil s ilustrátorem. Z čehož jsem usuzovala, že opravdu děti, i když často říkají, že se jim kniha líbí pro obrázky, ve svých výpovědích, kde preferují svou libost, na obrazy zapomínají, nevnímají je jako důležité, i když podvědomě ano.*

b) Krátká diskuse na téma *Význam knihy pro člověka, pro tebe samotného?*

*(viz. příloha č. 2)*

c) Ujasnění si práce spisovatele, ilustrátora. Co to je autorská kniha?

➤ **Průběh:** *To žáci věděli, ale nevěděli, kde to v knize najdou, proto jsem jim dala chvíli na to, aby to vyhledali. Považuji za důležité mít v hlavě i takoveto věc. Vysvětlili jsme si význam toho na příkladu v knihovně.*

d) Jakou pozornost věnujete právě ilustraci, jaký má pro vás ilustrace v knihách význam?

➤ **Průběh:** *Tuto otázku jsem položila ještě jednou dětem na konci projektu a porovnála změny, pokud nastaly. V tuto chvíli děti vypovídaly „Mně se líbí všechny obrázky v mých knížkách“, „Já mám rád obrázky v knížkách, protože si je rád prohlížím“ Na to jsem reagovala otázkou, zda si je prohlíží, ještě než začne číst knihu. „Jo, někdy jo, protože pak vím, o čem knížka bude a podle toho se pak buď těším, nebo netěším“ K tomu se přidalo více dětí. Což považuji za důležité, protože opravdu chceme, aby děti z obrazů poznaly o čem kniha je, nebo chceme, aby obrazy dětem ukázaly jakousi mezicestu? Za významné ještě považuji odpověď jedné dívky, která řekla „ Mně se obrázky líbí, ale někdy mi přijde, jakože se do té knížky nehodí, jakože bych si myslela, že ty obrázky budou jiné.“ Ptala jsem se dětí, jestli se jim tak někdy stalo, že obrazy, které si vytvoříme v hlavě podle textu, pak byly jiné, než ty, které jsou vytištěné v knize? Odpovědi byly ale různé. Někdo říkal,*

*že to nejde, někdo že ano, někdo že neví. Naznačila jsem dětem svůj postoj, se kterým mohly či nemusely souhlasit. Bylo by však zajímavé pro příště udělat hodinu jen na to, jaké obrazy nám v hlavě vytváří text, proč se liší člověk od člověka a proč nám to některé umožňují a některé ne a hledat důkazy přímo v knihách.*

e) Vytvoření galerie z knih, které žáci donesli. Ověřit zda děti vědí, co je galerie.

Domluvit si pravidla chování v galerii. Žák podle prezentovaných pravidel bude mít za úkol vybrat si z galerie knihu s ilustrací pro něj nejzajímavější. Najít spolužáka, kterému vysvětlí, co ho na ilustraci kladně nebo záporně zaujalo, dále si vyslechne a nechá představit svým spolužákem jeho vybranou knihu. Veškerá diskuse probíhá mezi žáky a učitel ji dále záměrně nerozebírá, jde o prvotní, námi neovlivněné názory, během samotné akce ale bedlivě názory žáků naslouchá.

➤ **Průběh:** *Tato aktivita děti moc bavila, myslím, že to vyplývá ze samé podstaty hry na instituci, kterou děti až na dvě neuměly popsát, předpokládám, že tedy děti galerie moc nenavštěvují. Bylo zajímavé chodit mezi dětmi a poslouchat to, jak se snaží používat konkrétně popisný jazyk. To, co před tím v kruhu nezvládly, zde už pro ně nebyl takový problém.*

## II. PŘEDSTAVENÍ PETRA NIKLA

V této části chceme dětem projekt představit, zmínit náš postoj k této problematice. Přes úkoly a cvičení jim pomalu poodkrýt umělce Petra Nikla. Obrazový materiál je od Petra Nikla, jež jsme získali díky jeho knihám či oficiálním webovým stránkám. Stěžejní text je z knihy Přeshádky – Slepejší (Nikl, 2010).

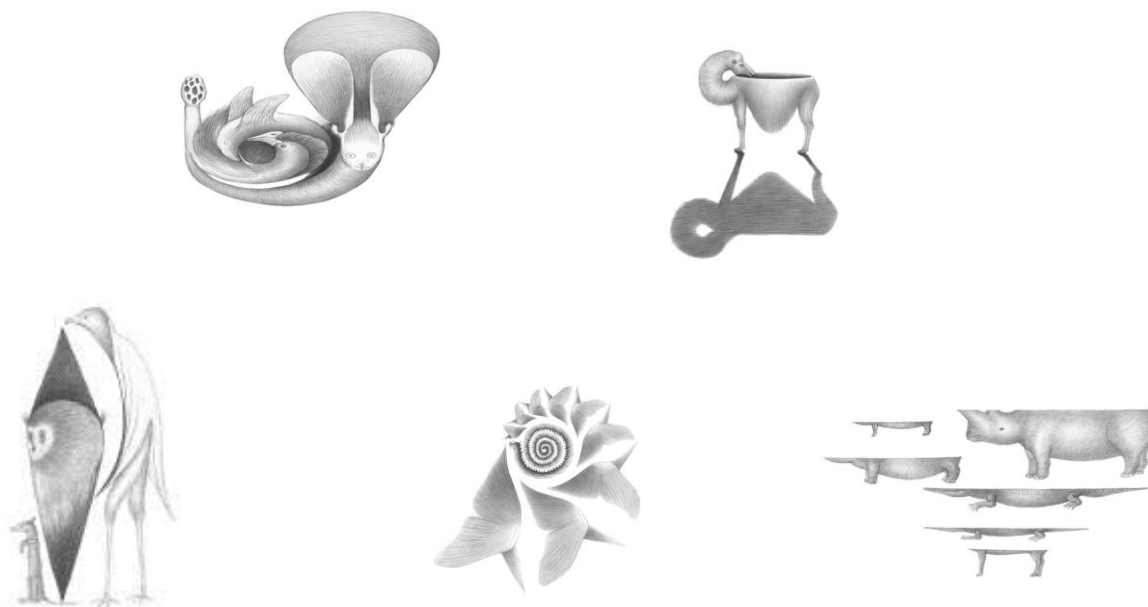
## Otázky a úkoly

- a) Dětem ukážeme autorovu úvodní fotografii z jeho webových stránek. Odhadujem jaký může být umělec už jen dle jeho bláznivé fotografie. Své nápady píšeme na tabuli. V závěru se k brainstormingu vrátíme a vyznačíme to, co se nám potvrdilo a případně dopíšeme nové postřehy. (Viz. příloha č. 3).
- b) Připravíme dětem naši galerii, jež je tvořená právě knihami od Nikla. Galerie má otevírací dobu zhruba 4 minuty a na rozdíl od předešlé, na exponáty můžeme, či dokonce musíme sahat.

➤ **Průběh:** *Tohoto momentu jsem se obávala, protože se jedná o první moment, první reakce dětí na jeho tvorbu, pokud by byla negativní, stálo by mnohem více úsilí je k práci namotivovat. Reakce však byla nad mé očekávání. Dětem se knihy líbí. Jednak se jim moc líbilo, že knihou musí listovat, někdy natolik záměrně, aby se jim obraz zjevil, líbila se jim oblíbená hra Nikla, kdy děti skládají jakési tvory, podle toho, jaký kus obrazu nalistují. Pozastavovaly se i nad krkolomnými texty, nad formátem některých knih. Slýchala jsem „A hele, koukni, co mají oni, oni tam můžou skládat“ Doptávala jsem se dětí, v čem přesně vidí změnu v první a v druhé galerii? Odpovědi se týkaly především výhody možnosti haptických zážitků, které z knihy měly šanci získat „Že jsem si s nimi mohl hrát“. Významná věta, dokazuje, že knihy mohou vybízet k aktivitě. I kdyby na té předešlé galerii tato možnost byla, myslím, že by tato odpověď nezazněla, do příště by bylo zajímavé toto ověřit, protože jak jsme zmiňovali v teoretické části, kniha je hračka a Niklovy knihy děti ke hře vybízejí. Další otázka směřovala k tomu, zda děti našly něco, co u jiných knih neznají. Odpovědi směřovaly opět ke hře, často zazněl formát knih.*

- c) Každý žák dostane nějaký obrázek, vyňatou ilustraci z knihy umělce Petra Nikla. Úkolem dětí je, aby se každý sám na obrázek chvíli jen tak díval, bezděčně jej

vnímal 1 minutu a hned poté na lístek začal psát veškeré asociace, které mu při pohledu na obrázek vyvstávají a to také jednu minutu. Obrázky se kterými jsme pracovali:



Obrázky 22, 23, 24, 25, 26 – ilustrace – Petr Nikl; Zdroj: <http://www.petrnikl.cz/> [cit. 6.3. 2014].

**Průběh:** *Ofocené výpovědi žáků uvádíme v příloze (Viz. Příloha, č. 4). Děti se těmito asociacemi mají pokusit o první interpretaci. Je zajímavé, že se často ve svých výpovědích shodují, což je známka toho, že děti zkušené v tomto směru nejsou a mají tak rovnocenné šance do začátku, a také to potvrzuje, že se děti dovedou „poprát“ i s těžšími věcmi, než na které jsou zvyklé a my jim tak nemusíme podsouvat jen roztomilé a konkrétní obrazy, v domnění, že jim snad pomáháme. Ve výpovědích se ukazují dva způsoby interpretace, nejprve se v obrazu snažily rozpoznat, co vědí, co vidí a znají, a poté si pomáhaly fantazií, píší, co by to mohlo být, nebo jaká jména by obrazy mohly mít. Nic z toho jsem jim neříkala a je velmi potěšující, jak si dovedly poradit, navíc to*

*odpovídá logice interpretace, kterou popisujeme v teoretické části. Vždy nejprve analyzují či popisují, co znám, a teprve potom se ptám po nějakých vztazích, významech, atd.*

d) Žák dále vyhledá spolužáky, kteří měli stejný obrázek. Takto vytvořená skupina si promluví o tom, co každý jednotlivý žák cítil, viděl, co ho při obrázku napadlo. Dále se zamyslí nad tím, zda se ve skupině objevil někdo, kdo by podobně či dokonce stejně smýšlel. Po skupinkové diskusi učitel vybídne některé žáky, aby se podělili se svými prožitky s ostatními. Důležitá otázka od učitele k dětem je *Bylo těžké s obrázkem komunikovat?*

➤ **Průběh:** *Děti nejprve moc nerozuměly mé otázce, což jsem předpokládala, a proto následuje další aktivita. Přišlo mi ale nejdříve vhodné navázat na přecházející činnost. Ptala jsem se dětí, jak jim pozorování šlo? Zazněly odpovědi „Jako já nevěděla, co mám psát, jakože jsem neuměla napsat to, co mi to říká, protože těm obrázkům nerozumím“. Ptala jsem se tedy dětí, jestli existuje něco, co by nám v takové situaci mohlo pomoci? Děti nic moc nenapadlo, až jedna dívka řekla, že by jí asi pomohlo, kdyby si k tomu obrázku něco přečetla v knížce. Ptala jsem se, jestli by jako další možnost nemohlo být napsání nějakého textu? Děti říkaly, že možná ano, ale já jsem si pak uvědomila, že ne vždy bychom se dostali k něčemu věcnému, protože bychom se stále pohybovali ve světě fantazie a hry, což nám Nikl jistě umožňuje, ne však u všech obrazů by to bylo možné. Chtěla jsem tím naznačit, že právě minimálně to, že s obrazem budeme komunikovat, nám pomůže. Jak s ním komunikovat by bylo třeba vložit do této práce, více to propracovat a věnovat tomu víc času.*

e) Předchozí otázka vybízí k diskusi, co to je komunikace s obrázkem. Učitel nabízí komunikaci s obrazem, jako možnost hledat šifry, odhalovat otázky, hrát si s obrazem, komunikace v umění není jen popis, je to mnohem větší dobrodružství. Aby takto nastolenou problematiku děti lépe pochopily,

následuje úkol: *Popiš, co vidíš na 1. obrázku (obr. 26, neznámý autor)? Co vidí další na obrázku? Liší se naše popisy v něčem?* Učitel na závěr podotkne, že všichni vidíme totéž, protože nic jiného ani vidět nelze. Úkol dva je stejný, ale u obrázku od Petra Nikla (obr. 27) *Popiš, co vidíš na obrázku? Já vidím na obrázku slona, co měl tak dlouhý nos, že se do něj úplně zamotal.* *Co vidí další na obrázku? Jak si vysvětlujete, že i když všichni pozorujeme stejný obrázek, vidíme něco jiného?* Učitel dále tak přidá názor, že právě tím, že hledáme, s obrazem komunikujeme, vedeme s ním dialog, který se individuálně může lišit. Žáci mají za úkol na příští vyučovací jednotku přijít na to, co jim dialog s obrázky od Petra Nikla přinesl? Pokud mu nerozuměli, měli nap či si připravit, co by jim mohlo pomoci. (Obrázek č. 27, Rémišová, Eva; obrázek č. 28, Petr Nikl).



Obrázky 27 a 28 – RÉMIŠOVÁ, E. vs NIKL, P.; Zdroj: <http://www.remisova.cz/> [cit. 6.3.2014]

Zdroj: <http://www.petrnikl.cz/> [6.3.2014].

- **Průběh:** 1. *Obrázek jsme popsali tak a se vším, co vidíme, jediný moment zaváhání bylo, zda létající zvířata jsou mouchy či ptáci, či co. Druhý obrázek byl velmi zajímavý. Nejdříve to byl slon mutovaný s delfínem, slon s dvěma choboty. Další vidění už bylo mnohem*

oprošťující, „Vidím v tom červa“. „Vidím v tom střeva a to, co mají miminka, když se narodí“. Maximální pokrok jsem spatřovala v těchto výpovědích „ Něco mimozemského z jiné galaxie“. „Měsíc, jako ty stopy na něm.“ Usuzuji z toho, že i když děti o jeho obrazech mluví jako o hravých, podvědomě cítí, někteří, Niklovu, řekněme, „melancholickou hravost“. Na vývojové linii je vidět značný pokrok, při tom jedině, co to stojí učitele, je být trpělivý, dát dětem čas a neovlivňovat je. Výpovědi na otázku, proč tedy s některým komunikovat můžeme a s jiným ne, přišly tyto dvě významné odpovědi. „Jakože ten první obrázek je hodně v knížkách pro malé děti a jakože je známe, protože je vidíme hodně, ale ten druhý obrázek není tak známý a my ho tak neznáme, a proto u něj musíme více jak přemýšlet nebo jak to říct.“ „Jako ten první obrázek je roztomilý a chtěla bych ho třeba jako pastelkami vybarvovat, ale ten druhý je zvláštní, a proto s ním můžeme hovořit, protože je jiný a není roztomilý a my si třeba můžeme něco vymýšlet u něj, třeba jak se jmenuje a musíme si ho proto prohlížet a hledat.“ Myslím, že s těmito výroky děti souhlasily, nabídla jsem jim ještě svoji verzi, tak jak tomu rozumím já a vybědla je k tomu, aby to zkusily u jiných obrazů na další vyučovací jednotku. U výpovědí považuji za důležitá slova jako hledat, přemýšlet, není roztomilý. Ta jsem také dětem zvýraznila a zvýrazňuji je i tady, protože myslím, že tím dívky vyjádřily podstatu komunikace s obrazem.

## 2. VYUČOVACÍ JEDNOTKA

### I. EVOKACE

Reflexe minulé vyučovací jednotky. Reflexe toho, zda si děti při možnosti prohlížet si Niklovy knihy opravdu prohlížely a zkoušely se nad jeho prací zamýšlet.

- **Průběh:** Nejvíce si děti oblíbily knihu *Přeshádky a Jeleňovití* a proč? V *Jelenovitých* je nejvíce přitahovala titulní strana s dlouhým názvem knihy, hledaly, jestli se to tam ještě někdy vyskytne, ale prý už nic nenašly, ale za to objevily, že ti jeleni umí psát, a proto už



chápu ty „klikyháky“, které v knize jsou. „To mě moc bavilo, protože jsem si představoval, jak to ten jelen jako píše hlavou“ výpověď jednoho žáka, kde bych opět zvýraznila „představoval jsem si“. Klikyháky, jak děti nazývají, je směť linií v různém rytmu, tedy nejedná se o žádné konkrétní zobrazení, přesto na to děti reagovaly kladně, což je důkaz toho, že není šťastné domnívat se, že bychom děti s abstraktním uměním měli seznamovat až od pátého ročníku na základní škole. Myslím, že by se na tento moment dala připravit zajímavá vyučovací jednotka o liniích ve výtvarné výchově. U Přeshádek děti opět kvitovaly hravost a dokonce byla řeč i o komunikaci s obrazem, kterou dvě dívky spatřovaly v kresbě, již přikládáme níže. „My si myslíme, že to je ten dialog, jak jsi minule říkala, protože my jsme v tom obrázku hledaly ty tvary jako těch zvířat nebo co to je“. Ptala jsem se dívek, jestli nějaké objevily? „No, my jsme se je nejdříve snažily nakreslit, ale pak nám paní učitelka poradila, že to možná budou ty zvířata z té knížky, tak jsme našly asi čtyři, ale nevíme, jestli to bylo správně, ale asi jo. Bylo to dost těžké.“ (Viz. Obrázek, č. 28). Opět důležitý moment, kde dívky vlastně nevědomě prováděly interpretaci díla, snažily se jej nějak rozluštit, zapojovaly představivost, hledaly a zasazovaly vtištěné tvary „zvířat“ do konečného obrazu. Byla to pro ně hra, která vybízela ke značnému myšlenkovému úsilí. Které obrazy v tradičním pojetí to dovedou? Myslím, že by nebylo špatné toho konkrétního obrazu využít pro práci se všemi žáky. Zkoušet přijít na to, kolik tvarů v obrazu poznáme, co a jak by nám pomohlo.



Obrázek 29 – NIKL, P.; Přeshádky; Zdroj: Meander, Přeshádky, 2011.

## II. PRÁCE S TEXTEM

V této části chceme básni více představit Nikla jako umělce a jeho způsob práce, který v básni naznačuje. Dále postupnými kroky objevujeme vyšší myšlenku textu, a sice *Otázka kladení si životních cílů a cesty jejich dosahování*.

### Otázky a úkoly

- a) *Otázka k dětem Texty, básně, obrazy, to jsou věci, které knize náleží, jsou to věci, které právem nazýváme uměleckými díly. Myslíte, že o autorech něco vypovídají? Myslíte, že nám texty mohou pomoci v dialogu s obrazem?*
- **Průběh:** *Děti si nebyly jisté svými odpověďmi, říkaly často, že nevědí, myslím, že to je tím, že neměly dostatek zkušeností, aby mi dokázaly odpovědět. Ptala jsem se jich proto, zda obrazy, které jsme si prohlíželi, něco o umělci Niklovi vypovídají? A to už na mě pokřikovaly, že asi ano, když jeho obrázky jsou tak vtipné a hravé, že by autor mohl být vtipný. Konstatovala jsem, že s textem by to mohl být podobné, protože také vychází z autorovy hlavy a něco nám o něm mohou našeptávat. Zda to bude legrační ale s jistotou nyní říci ještě nemůžeme, protože jsme zatím nic nepřečetli.*

TEXT:

*Tři slepejšci lesem chodí. Společně mě za nos vodí... Jeden vidí bíle, hustě jako v těstu, druhý vidí cíle, ale žádnou cestu. Třetí vidí pestře, až tak jaksi dost – například na kostře, oranžový chvost. Ti slepejšci jsou, víš, moje fantazie. Mám rád ten pocit, když nevím, která bije...*

b) Učitel přečte báseň, žáci ji mají ve vytištěné podobě před sebou. Několik vteřin na vstřebání pocitů.

c) Následuje práce ve dvojici, která má za úkol odpovědět na tyto otázky:  
*Kdo nebo co jsou slepejšci? Co druzí slepejšci umějí? Jak si slepejšky představujete (Nakresli nebo popiš)?*

➤ **Průběh:** (viz. příloha, č. 5)

d) Učitel a žáci společně otázky vyhodnocují, ujasňujeme si to, jak děti chápou pojem fantazie. Nepoužili jsme právě při posledním úkolu onu fantazii? Proč máme každý jiný obrázek k tomu, jak vypadají slepejšci? Existuje nějaké správné řešení toho, jak vypadají slepejšci?

➤ **Průběh:** *Proběhla nádherná diskuse o tom, co je to fantazie, kde vzniká, proč si ji nemůžeme osahat a jaké má důsledky. Bylo by nejlepší, kdybychom měli videozáznam. Přesto uvádím nějaké výpovědi „No, fantazie je v hlavě“. „Fantazie je jako něco, když spíme, ale přes den, a my nespíme, ale taky se nám to může stát, jako kdyby se nám něco zdálo přes den“. „No, je to naše představivost“. „Kdyby fantazie nebyla, tak by nebylo spoustu věcí, třeba auto nebo tak jako, že to lidi vymýšlí“ „Správné řešení asi neexistuje, protože každý přemýšlí jinak, máme každý jiné představy“ Přesto děti moc chtěly vidět slepejšky od autora. Nechtělo se mi, přesto jsem jim je ukázala, ale zdůraznila jsem, že takhle je vidí autor, přesto nemůžeme říct, že je to správné a jediné řešení, protože to tak nelze brát. Bylo by možná lepší jim je neukazovat a nechat jejich mysl napjatou*

*a vlastně stále přemýšlející. Také by bylo zajímavé dětem položit otázku, jestli lze naši fantazii nějak trénovat a popřípadě jak a co by to způsobilo.*

e) Druzí slepejšci: *Vidí cíle, ale žádnou cestu.* Na různých příkladech si ukazujeme, co je to cíl a co je to cesta, která k cíli směřuje, například *Cíl jako početní příklad; Cíl být zdravý?*

*Každý sám za sebe si nyní zkusí zapřemýšlet, kdy ve vašem životě nastala chvíle, při které jste chtěli něčeho dosáhnout, po něčem jste moc toužili, ale nedosáhli jste toho, nedostali jste to, co jste chtěli – ODMLKA – zkusíte zapřemýšlet, proč tomu tak mohlo být – ODMLKA – Možná tomu zabraňovalo právě to, že cesta, která k cíli vedla, nebyla ideální, nebyla dostatečná. Zkus nyní na papírek napsat cestu, která by tě k tvému cíli dovedla, možná ještě dovede.*

- **Průběh:** *Bylo nanejvýš zajímavé a uspokojující, jak nad tímto tématem děti přemýšlely. Někdo to věděl hned, jiný nevěděl vůbec nebo nevěděly, jak to mají napsat. Často říkaly, že to není vůbec jednoduché, což jsme jim s paní učitelkou potvrdily. Každopádně i v závěrečné reflexi často zazněly kladné ohlasy právě na tento úsek vyučovací jednotky. Což dokazuje to, že děti si k básni mohly udělat hlubší vztah, když mohly nabytou zkušenost z básně využívat ve vztahu k sobě samotnému. Považuji tento monet za jeden z hlavních stavebních kamenů programu RWCT. Ano, děti rády přemýšlejí, budme i my sami aktivní a vyhledávejme texty nosné a pracujme s nimi i jinak, než jen jako s textem, který se čte a čte.*

f) Učitel vrátí pozornost dětí opět k větě „*Vidí cíle, ale žádnou cestu*“ a naznačí žákům, že klást si v životě cíle a plánovat jejich naplnění je pro život člověka důležité a každý se to musí naučit. Existují však chvíle, kdy našemu mozku můžeme dát pauzu a jen fantazírovat, například v umění. Otázka k dětem:

*Najde někdo důkaz, že Petr Nikl je umělec, který tvoří tak, že svou mysl moc neovládá, zaměřte se na poslední sloku básně. Můžeme si to ověřit, že to tak opravdu je? Kde nebo jak? Myslíte, že by jeho obrazy vypadaly tak, jak vypadají, kdyby u své tvorby více přemýšlel? Zkus říct konkrétní věc, ukaž na obrázku, co by se změnilo? To, že jsme zjistili, že si Petr Nikl rád hraje, pomohlo nám to v prohlížení si obrázků?*

- **Průběh:** *Tato otázka byla na děti zřejmě příliš těžká a vlastně jsme nic nevydiskutovali. Na odpověď by bylo třeba možná delší časový úsek, kdybychom s dětmi nejprve směřovali pozornost na Nikla, následně na jiné ilustrace, více tradiční a postupně tuto otázku „Nevím, která bije a důsledky v ilustraci“ začleňovali. Myslím, že by byla škoda, tento moment úplně škrtnout, ale je potřeba to víc rozpracovat a dát k dispozici delší časový úsek.*

*g) Kdybyste tuto zkušenost s Niklem nezískali a vydali se do galerie na jeho tvorbu a nejen na knihy, co myslíte, že byste si o jeho práci mysleli?*

- **Průběh:** *Bylo potřeba se více doptávat. Nabídla jsem dětem a paní učitelce, že je možnost Nikla navštívit v rámci výstavy v Národní galerii. Ptala jsem se dětí, jestli by chtěly, ohlasy byly pozitivní. Naznačila jsem, že se ale nejedná pouze o knihy, ale o širokou Niklovu tvorbu a ptala jsem se, zda si s tou jinou tvorbou poradily nyní snáze, když už Nikla maličko znají „Možná jo, protože ho asi víc známe, ale nesmělo by to být moc těžké“ „Bylo by fajn, kdybychom na to mohli taky sahat a různě si s tím hrát, jako jak jsme to mohli s tebou“. Dále jsem se dětí ptala, zda by to bylo jiné, kdyby Nikla neznaly „Možná by se nám to nelíbilo“ „Možná bychom tomu nerozuměli a nelíbilo by se nám to“ „Mně se jeho obrázky moc nelíbí ani teď, ale alespoň jsme četli tu básničku a ta mě bavila“. Jelikož se nám s paní učitelkou nepodařilo zorganizovat návštěvu Niklové výstavy, tak nemohu podat zpětnou vazbu, jsem ale přesvědčená, že děti zkušenost získaly a v galerii by nebyly jen pasivními*

*diváky, protože už vědí, že Nikl takový není. Bylo by potřeba ale i v galerii, například vybrat jen některá díla a učinit na to nějaký program tak, aby i jeho složité a melancholické umění bylo přístupné dětem.*

### III. RELEXE

V této části se vracíme k brainstormingu o umělci Niklovi. K brainstormingu *Co pro mě znamená kniha?* V kruhu každý řekne své pocity z projektu. Následuje připravený list se sebehodnocením a hodnocením projektu od žáků.

- **Průběh:** *Je potřeba říci, že závěrečná reflexe byla nastavena pro děti vysoko, bylo tedy potřeba, abych s nimi jednotlivé body individuálně prošla a otázku si vysvětlili, potom už to bylo schůdnější. Z 16 reflexí se objevili pouze 2 žáci, kteří vrátili reflexi téměř prázdnou a s negativními odpověďmi, tedy projekt je neoslovil a podle toho také ta reflexe vypadá. Objevila se ale i řada zajímavých výpovědí, vytvořila jsem dva póly, kladný a záporný a něco mezi tím. Tyto póly jsem vložila do přílohy č. 6 k nahlédnutí a myslím, že stojí za pozornost. Celkové vyhodnocení popisují níže.*

#### **Závěrečná reflexe od žáků**

Žákům bylo položeno celkem šest otevřených otázek, který mají zpětnovazebný charakter. Vyhodnocovala jsem je porovnáváním četnosti a kvalitou odpovědí u každé jednotlivé otázky (Různé názory dětí, které jsou směrodatné pro zhodnocení projektu).

#### Otázka č. 1

- *„Mám rád ten pocit, když nevím, která bije“. V čem to může ilustraci nebo knize pomáhat?*  
Otázka, která už zazněla v průběhu a jak jsem naznačila, bylo by ji potřeba více rozpracovat, přesto z 16 reflexí se vrátilo 10 bez odpovědi, ale 6 s odpověďmi, které jsme

slyšet chtěli, například „Pomůže k ilustraci“ „Že můžu nakreslit popletený obrázek“ „V zajímavosti“, „Je to pak bláznivý“ „Jakože že je to t představitost“.

#### Otázka č. 2

- *Hovořili jsme o cestě a cíli. Jaký cíl, myslíš, že měl tento krátký projekt?*

Z 16 reflexí přišlo 9 bez odpovědi, přičemž ve zbytku se objevily 2, které se nejvíce přiblížily našemu cíli „Abychom pochopili ilustraci“, „Dozvědět se více o knížkách“. Ostatní odpovědi jsou neutrální, přesto si myslím, že u nich děti vynaložily značné úsilí. Odpovědi naznačují to, že cílem projektu bylo naučit se něco nového, což je samozřejmě také pravda“

#### Otázka č. 3

- *Na kolik jsme ho společně dosáhli. Zakroužkuj známku: 1 2 3 4 5*

12 odpovědí hodnotí nejlepší hodnotou. Abych to vysvětlila, tato otázka souvisí s předchozí a vlastně i s následující, protože ne všechny děti byly schopné se konkrétně vyjádřit o cíli, braly tento bod jako to, jak jsme společně pracovali a jestli se nám společně podařilo dosáhnout nějakých nových zkušeností. Opět dorazily dvě reflexe s nejnižším stupněm a jsou to stále ti samí žáci.

#### Otázka č. 4

- *Na kolik jsi ho dosáhl ty sám? Zakroužkuj známku: 1 2 3 4 5*

Tento bod je mnohem důležitější, dítě se samo musí zamyslet nad sebou, což je velmi náročné a děti bývají někdy až příliš skeptické. Avšak sebehodnotit se musí učit a myslím, že to souvisí i s naším literárním bodem, umět se sebehodnotit, vědět proč a jak, je náš jeden budoucí cíl a my musíme vědět, jaké cesta k tomu směřuje. Nejčastěji se objevilo

hodnocení 1 (5x) a 3 (5x). Zajímavý je list dívky, kterou projekt nebavil, a sice to, že společný cíl hodnotila 2, ale sebe popravdě hodnotila 5, což je důkaz, že děti smýšlejí objektivně a pravdivě a já bych podle četnosti těchto odpovědí věděla, jak moc příště projekt upravit, předělat.

#### Otázka č. 5

- *Co se ti na projektu zdálo jako dobré, co tě bavilo?*

2x přišla odpověď „*Nic*“. Pokud bych měla pozitivní zbytek výpovědí nějak utřídit, rozdělila jsem je na literární, kde děti kvitovaly především kladení si cílů (2x), a výtvarné, kdy děti nejvíce kvitovaly hru na galerii, prohlížení si obrazů a kreslení slepejšků (7x), v této oblasti považuji za nejvýraznější odpověď dívky „*Bavilo mě to, jak ke mně mluvily obrazy z knížky Jelen je jelen...*“. Jednou se objevila spolupráce s ostatními, což ve mně evokovalo vzpomínku na výpověď autorky Fučíkové, která říkala, že interakci u svých knih vnímá jako interakci mezi členy rodiny. Zbytek odpovědí se týkala líbivosti v tom, že projekt byl hravý, inspirativní a „*Líbilo se mi vše*“.

#### Otázka č. 6

- *Co se ti na projektu nelíbilo, nezdálo se ti to jako dobré? Co bys mi doporučil, jak to napravit?*

Jelikož přišlo hodně kladných odpovědí z předchozího, děti v této otázce napsaly, že se jim vše líbilo, jen dva žáci napsali, že neví. Z toho usuzuji, že i když dva žáky projekt neoslovil, mohlo to být tím, že je to opravdu celé nebavilo, ale vím, o které žáky se jedná, a proto si nemyslím, že by nenastala jediná situace, která by je alespoň trochu nezaujala. Negativní odpovědi mohly vyplývat i z celkového rozpoložení žáka. Jako pedagog bych s dětmi



trénovala pozornost věnovanou tomu „*Co bys mi do příště doporučil*“, i když se bude jednat o malé nenápadné kroky, považuji to za důležité.

#### Otázka č. 7

- *Myslíš, že ti tento projekt pomohl vnímat knihu jinak? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.*

Přesně polovina žáků napsala, že neví nebo že to neumí popsat. Ta druhá polovina psala, například „*Mně to pomohlo, protože jsem to před tím nechápala*“, „*Vází si knih více*“. „*Ano, v tom, že prostě ta kniha ke mně mluvila*“. „*Ano, začala jsem vnímat ty obrázky*“ a 2x se objevila reakce na to, že jim pomohla galerie.

#### **Reflexe učitel:**

Paní učitelka i paní asistentka mi po ukončení poskytly zpětnou reflexi na rozvoj klíčových kompetencí a na celou koncepci projektu. To, na kolik jsme s dětmi poodhalili klíčové kompetence, můžete vidět v příloze č. 7. Společně se shodly na tom, že není od věci takto s dětmi pracovat a že se o to samy pokusí. Jako velkou výhodu této koncepce projektu spatřují v tom, že děti mají možnost zažít úspěch. To, že jsem cenila jejich názory, pomocí kterých jsme se společně dobrali nějakých závěrů. Dále potvrdily, že když viděly plán projektu, tak se domnívaly, že je náročnost moc vysoko, ale byly velmi mile překvapeny, jak to celé dopadlo, jak byly děti schopné přemýšlet nad komunikací s obrazy, nad tím, co je to fantazie a nad tím, jaký je význam životních cílů. Za pozitivní považuji i to, že se rozhodly, že zkusí přeci jen zorganizovat výpravu do galerie.

### **2.1.5.3 Závěrečná reflexe projektu**

Pokud bych měla nejprve vyhodnotit dosaženou úroveň klíčových kompetencí, které jsme chtěli tímto projektem nastavit, myslím, že se nám to podařilo. Usuzuji tak z analýzy úkolů, které žáci měli plnit, z reakcí dětí i ze závěrečného hodnocení pí učitelky. Ve výpovědích dětí se často objevilo konstatování toho, že s obrazy komunikovaly, tím, že si je prohlížely, snažily se jim porozumět, hledaly řešení. To považuji za rozvoj kompetencí pracovních, ale i komunikativních. Z diskusí vím, že si děti vyměňovaly názory, a pokud někdo nevěděl, společně se dobraly závěru. Výpověď žákyně, která vyhodnotila spolupráci s ostatními, jako nejdůležitější moment celého projektu, je důkazem sociálního a personálního citění, jež děti potřebují.

Osobnost Petra Nikla je silná, díky vhodnému výběru autora se nám podařilo získat hned od začátku, ve většině případů, náklonnost dětí k výtvarným činnostem. Pokud by nastal problém už v tomto momentu, celý projekt mohl mít jiný průběh a mohlo to ovlivnit i celou koncepci práce.

Ano, některé otázky, především v závěrečné reflexi, byly po děti náročné, přesto jsme dokázali, že tento způsob práce děti zvládají, není tedy třeba bát se něčeho nového.

Jako zúčastněný pozorovatel jsem neměla moc šancí z procesu vystoupit a být objektivnější, pomohly mi k tomu pí učitelky i závěrečné hodnocení dětí. Domnívám se, že projekt byl koncipován relativně přiměřeně a kvalitně, možné úpravy jsem již uvedla v průběhu reflexí. Usuzuji tak proto, že jsem v rámci diskusí i závěrečného hodnocení získala od dětí několik zajímavých a nosných myšlenek, které mají pro rozvoj myšlení dětí velký význam a nemohly by na svět vyplout, pokud by takovou možnost žáci nedostali.

Pokud by se dětem takových příležitostí dostávalo častěji, jejich kritické myšlení, klíčové kompetence i gramotnost, jež momentálně populace považuje za závazné ve výchově i vzdělání

děti, by se rozvíjela a tříbila. A není to ten pravý důvod, proč v takovémto způsobu práce pokračovat a to nejen v oblasti umění?

## DISKUSE

Jsem přesvědčena, že jsem během práce získala řadu cenných informací, poznatků a zkušeností a to teoretických i praktických. Domnívám se, že cesta, kterou jsem se rozhodla vydat, je správná a v budoucnu se jí budu jistě zabývat. Možná teprve až praxe ukáže, zda je tato cesta opravdu tak podnětná, jak se o ní momentálně domnívám. Chtěla bych ale současně poukázat na to, že by v mé práci mohlo být příště více pedagogických reflexí, věnovala bych větší úsilí tomu, abych získala ke spolupráci více škol nebo naopak se dlouhodoběji zaměřila na jednu třídu a sledovala tak její rozvoj. Tato zkušenost by nám přinesla relevantnější výsledky.

Co se týče výzkumné sondy zaměřené na krásnou literaturu a jejich ilustrátorů, byla jsem velmi poctivá v návštěvách knihoven i výstav, v zájmu o objevování netradičních knih. Rukama mi prošla řada hodnotných dětských knih, ale do mé práce jsem vybrala především ty, které patří nakladatelství Meander a Baobab, existují však i jiná a zajímavá nakladatelství, která vydávají netradiční knihy, například nakladatelství Raketa, na ty se však nedostalo.

U dotazníku s umělci bych v tuto chvíli nic neměnila, jejich výpovědi mi velmi pomohly. Nyní, když vycházím ze získaných zkušeností, bych v rámci další práce uskutečnila spíše nestrukturovaný rozhovor a zaměřila se tak na hlubší poznání jednotlivých autorů a jejich způsobu práce.

Při výběru odborné literatury jsem měla připravený obsáhlejší seznam, který by stál za to prozkoumat. Soustředila jsem se zejména na nové publikace, přesto částečně cituji i názory z knih vydaných v 90. letech 20. století. Při četbě jsem narazila i na zahraniční zdroje, ale ve své práci je neuvádím a sama cítím, že jsem zahraniční literatuře měla věnovat mnohem větší pozornost.

## ZÁVĚR

„Co udělat pro to, aby žák našel cestu k autentickému zážitku z knihy?“

Nejprve ze všeho je třeba „vědět“. Díky prostudované odborné literatuře již nepochybujeme o tom, jaký význam v sobě kniha skýtá pro rozvoj dětské psychiky. Dítě při styku s knihou uplatňuje své dosavadní zkušenosti, podněcuje tak nejen svou představivost, ale buduje si i svůj vztah k umění, k hodnotám, společenským, osobním. Zdokonaluje svůj slovník, učí se používat výtvarný jazyk jako jedinečný způsob komunikace s okolním prostředím a pokud je seznámeno s programy, které rozvíjí jeho kritické myšlení, postupně dokazuje, že umí své konkrétní myšlení rozvíjet a posouvat jeho hranice výš. Pedagog si v této části měl mimo jiné uvědomit, že on sám musí být pozorný a vnímavý divák, který si klade myšlenky a hledá na ně odpověď. To v našem případě znamená být především aktivní v oblasti knižní tvorby, v oblasti umění a postupně si tak utvářet hodnoty o kvalitě, o potřebách. Velkým úkolem je učit se číst a interpretovat tuto velkou oblast.

My už tento úkol zahájili. Ve své praktické části jsme věnovali cíleně pozornost knihám novým, na oko pro děti méně přitažlivým. Díky této zkušenosti jsme vyzozorovali tři významná kritéria, jež podle nás vybízí k aktivním činnostem ve vztahu ke knize, k pružnému a kritickému myšlení a dokonce i k jiným pracovním, výtvarným činnostem, na základě kterých se děti učí klíčovými kompetencím. Mezi obrazová kritéria patří komplexnost a estetičnost obrazu, komunikace a aktivizace pomocí obrazu a jako poslední jsou to způsoby provázanosti textu a obrazu, které se dělí na dvě skupiny, a sice na tradiční ilustrace, kdy obraz popisuje text a nové ilustrace, kdy obraz předchází text. Poslední kritérium bylo potřeba důkladněji prozkoumat, protože ne všechny nové knihy s ním pracují tak, jak bychom potřebovali ve vztahu k rozvoji dítěte, jak uvádíme v předchozích větách. Naši pozornost zaujaly tři způsoby provázanosti, kterými jsou „Hledání

napětí mezi ilustrací a textem“, představitelem je Petr Nikl, dále je to „Fantazie na dosah“, představitelkou je například Alžběta Skálová a poslední způsob provázanosti je „Obraz jako klíčový prvek“, hlavní představitelkou je Renáta Fučíková. Tyto způsoby mají společný charakteristický rys, nevizualizují text obrazem. Abychom si naše předpoklady o kritériích potvrdili, uskutečnili jsme dotazník s umělci. Jejich výpovědi jsme srovnávali s našimi teoriemi a nacházeli tak společné prvky.

Nejdůležitější poznání nám však přinesla až praxe, kde jsme zrealizovali projekt pro děti, ve kterém jsme si potvrdili, že je tento pohled na knihu nedostatečně prozkoumán, přesto, že děti o něj vyjadřovaly přirozený zájem. Dokázali jsme, že vyučovací jednotky tohoto charakteru vedou k postupnému rozvoji kritického myšlení, jež prostupuje výtvarným i literárním myšlením, kdy nečekané objevy a myšlenky, které děti měly šanci nacházet, vedly k jinému zážitku z knihy, při kterém bylo zapotřebí prozkoumat text i obraz jako mocná média, jež nelze ignorovat. Činnosti často vedly k diskusi, ke spolupráci, k navrhování nových řešení, tedy k podhalování klíčových kompetencí.

# ZDROJE

## Seznam odborné literatury:

FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. 1. vyd. Jinočany : H&H Vyšehradská, s.r.o., 2008. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie; JAKUBCOVÁ, Lucie; KITZBERGEROVÁ, Leonora; SEHNALÍKOVÁ, Vladimíra. *Galerijní a muzejní edukace 2 : umění a kultura ve školním kontext/učení z umění*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 350 s. ISBN 978-80-7290-700-7.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Literatura pro děti : (s ukázkami)*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 287 s.

GREPL, Miroslav; KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek; RUSÍNOVÁ, Zdenka. *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha : NAKLADATELSTVÍ LIDOVÉ NOVINY, 2012. 799 s. ISBN 978-80-7106-624-8.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*, 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HUTAŘOVÁ, Ivana. *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004. 129 s. ISBN 80-211-0485-6.

ILIJEV, Jiří; ZAPLETAL, Zdeněk. *Výtvarné umění a kniha pro mládež 2 : pro posluchače fakulty pedagogické*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1991. 133 s. ISBN 80-210-0238-7.

KESNER, Ladislav. *Muzeum umění v digitální době : vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. 1. vyd. Praha : Argo, Národní galerie v Praze, 2000. 259 s. ISBN 80-7035-155-1.

KOČOVÁ, Kamila. *Podoby současné české ilustrace pro nejmenší čtenáře [online]*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2011. 86 s. Vedoucí práce Ivan Špírk.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. 2. vyd., přeprac. A dopl., v Grada Publishing 1. Praha : Grada, 2008. 435 s. ISBN 978-247-2329-7.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci : metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. Vyd. Praha : Akademie múzických umění, 2010. 195 s. ISBN 978-80-7331-172-8.

MUKAŘOVSKÝ, Jan; ČERVENKA, Jan; JANKOVIČ, Milan. *Studie*. 1. vyd. Brno : Host, 2000. 556 s. ISBN 80-7294-000-7.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem : průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. 1. vyd. Praha : Herrmann a synové, 2009. 201 s. ISBN 978-80-87054-18-5.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. Aktualit. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Vizuální gramotnost*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 217 s. ISBN 978-80-7290-7.

SLAVÍK, Jan; WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění : Teorie a praxe artefietiky 2. díl*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

TOMKOVÁ, Anna. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole : distanční text*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

TROJAN, Raul; MRÁZ, Bohumír. *Malý slovník výtvarného umění : vysokoškolská příručka pro studenty pedagogických fakult, stud. Oborů všeob. vzděl. s učitelství pro 1. Stupeň ZŠ*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 238 s. ISBN 80-04-22338-9.

TŘEŠTÍK, Michal. *Umění vnímat umění : guerilla writing about art*. 1. vyd. Praha : Gasset, 2011. 226 s. ISBN 978-80-87079-15-7.

*Umění jako komunikační jazyk : 10. salon kritického myšlení 2004*: Litoměřice, pátek 28.5. - neděle 30.5.2004: setkání spisovatelů, vědců, publicistů a umělců Visegrádské 4: sborník z konference. Praha : Votobia. 1.vyd. Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. 107 s. ISBN 80-7220-220-0.

#### **Krásná literatura:**

CENDRARS, Blaise, [z fr. orig. přel. PÉZLOVÁ, Markéta], [il.] SKÁLOÁ, Alžběta. *Malé černé pohádky pro nebojácné děti*. Praha : Baobab, 2010. ISBN 978-80-87060-28-5.

DOUZOU, Oliver, [z fr. orig. přel.] BORKOVEC, Petr; HORVÁTHOVÁ, Tereza. *Větrná republika*. Praha : Baobab, 2009. ISBN 978-80-87060-21-6.

FISCHEROVÁ, Viola, [il.]HÝSEK, Jan. *Co vyprávěla dlouhá chvíle*. 1. vyd. Praha : Meander, 2005. ISBN 80-86283-37-2.

FUČÍKOVÁ, Renáta; ROLUPPEROVÁ, Daniela. *Historie Evropy : obrazové putování*. 1. vyd. Praha : Práh, 2011. ISBN 978-80-7252-339-9.

MALÝ, Radek, [il.]NEBOROVÁ, Anna. *Kam až smí smích*. 1. vyd. Praha : Meander, 2009. ISBN 978-80-86283-72-2.

MORGENSTERN, Christian, [přebás.]HIRŠAL, Josef, [il.]ŠMALEC, Petr. *Ferda Páv a všelijaká zvířata*. Praha : Baobab : Labyrint, 2002. ISBN 80-902916-3-5.

NIKL, Petr. *Jeleňovití : lesní lyrika*. Praha 1. vyd. Praha : Meander, 2008. ISBN 978-80-86283-61-6.

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. 1. vyd. Praha : Meander, 2006. ISBN 80-86283-49-6.



- NIKL, Petr. *Pohádka o Rybitince*. 1. vyd. Praha : Meander, 2001. ISBN 80-86283-06-2.
- NIKL, Petr. *Přeshádky*. 1. vyd. Praha : Meander, 2010. ISBN 978-80-86283-86-9.
- PEZ, Alberto, [ze špan. orig. přel.] SERRANO, Dely; [il.] CUBILLAS, Roberto. *Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli*. 1. vyd. Praha : Meander, 2013. ISBN 978-80-87596-26-5.
- SKÁLOVÁ, Alžběta. *Pampe a Šinka*. 1. vyd. Praha : Arbor vitae, 2010. ISBN 978-80-87164-46-4.
- ŠMALEC, Petr, ŠIMKOVÁ; Markéta. *Zik a Cháta : téměř katastrofická pohádka*. Praha : Baobab, 2008. ISBN 978-80-8706-004-9.
- ŠRUT, Pavel, [il.] MIKLÍNOVÁ, Galina. *Lichožrouti se vracejí*. 1. vyd, Praha a Litomyšl : Paseka, 2010. ISBN 978-80-7432-060-6.
- ŠRUT, Pavel, [il.] MIKLÍNOVÁ, Galina. *Příšerky a příšeři*, 1. vyd. Praha a Litomyšl :Paseka, 2005. ISBN 80-7185-733-5.
- UHLÍŘOVÁ, Lenka; [il.] STACH, Jiří. *Velká cesta malého pána*. 1. vyd. Praha : Meander, 2008. ISBN 978-80-86283-62-3.
- URBÁNKOVÁ, Dagmar. *Cirkus Ulice*. Praha : Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-63-6.

### **Webové odkazy:**

BORN, Adolf – Mach a Šebestová. Dostupné z

<[http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach\\_a\\_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg](http://www.pohadkar.cz/public/media/Mach_a_Sebestova/obrazky/obrazky-mach-a-sebestova-3.jpg)> [cit. 6. 3. 2014].

Česká školní inspekce, PIRLS 2011. Dostupné z <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>> [cit. 6. 3. 2014].

Kritické myšlení cz. Dostupné z <<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>> [cit. 6. 3. 2014].

Nakladatelství Baobab. Dostupné z <<http://www.baobab-books.net/>> [cit. 6. 3. 2014].

Nakladatelství Meander. Dostupné z <<http://www.meander.cz/>> [cit. 6. 3. 2014].

RÉMIŠOVÁ, Eva – ilustrace. Dostupné z <<http://www.remisova.cz/>> [cit. 6. 3. 2014].

RVP ZV, Praha 2007. Dostupná z <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)> [cit. 6. 3. 2014].

SOCHOROVÁ, Libuše. Metodický portál, Články: „Didaktická hra a její význam ve vyučování“ [online]. 26. 10. 2011. [cit. 6. 3. 2014]. Dostupné z <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>>.

ŠALAMOUN, Jiří – Pidluke padluke. Dostupné z

<<http://www.grapheion.cz/index.php?akce=vypis&link=2010050047>> [cit. 6. 3. 2014].

TABOOK – Festival malých nakladatelů, Tábor 3. - 5. 10. 2013. Dostupné z

<<http://www.tabook.cz/hoste>> [cit. 6. 3. 2014].

WAGENBRETH, Henning - Augusto Monterroso Das Schwarze Schaf. Dostupné z

<<http://www.wagenbreth.de/projekt.php?nummer=206>> [cit. 6. 3. 2014].

# SEZNAM VYOBRAZENÍ

Obrázek 1 – Jiří Šalamou; Pidloke padloke .....	52
Obrázek 2 – Henning Wagenbreth; Augusto Monterroso Das Schwarze Schaf.....	52
Obrázek 3 – Adolf Born; Mach a Šebestová.....	53
Obrázek 4 – Miklínová, G.;Příšerky a Příšeři.....	54
Obrázek 5 – Miklínová, G.; Lichožrouti se vracují .....	54
Obrázek 6 – HÍSEK, J.;Co vyprávěla dlouhá chvíle .....	55
Obrázek 7 – NIKL, P.; Lingvistické pohádky .....	56
Obrázek 8 – NEBOROVÁ, A.; Kam až smí smích .....	58
Obrázek 9 – SKÁLOVÁ, A.; Malé černé pohádky pro nebojácné děti.....	59
Obrázek 10 – SKÁLOVÁ, A.; Pampe a Šinka .....	59
Obrázek 11 – STACH, J.; Velká cesta malého pána .....	60
Obrázek 12 – FUČÍKOVÁ, R.; Historie Evropy.....	61
Obrázek 13 – ŠMALEC, P.; Zik a Cháta .....	61
Obrázek 14 – ŠMALEC, P.; Ferda páv a všelijaká zvířata .....	61
Obrázek 15 – DOUZOU, O.; Větrná republika .....	62
Obrázek 16 – CUBILLAS, R.; Je důležité, aby děti spaly s kočkou v posteli.....	62
Obrázek 17 a 18 – NIKL, P.; Pohádka o Rybytince. ....	79
Obrázek 19 – NIKL, P.; Přeshádky .....	79
Obrázek 20 – URBÁNKOVÁ, D.; Cirkus Ulice .....	80
Obrázek 20 – RÉMIŠOVÁ, Eva .....	81
Obrázek 21 – ŠMALEC, P.; Ferda Páv a jiná zvířata .....	81
Obrázky 22, 23, 24, 25, 26 – ilustrace – Petr Nikl .....	93
Obrázky 27 a 28 – RÉMIŠOVÁ, E. vs NIKL, P.....	95
Obrázek 29 – NIKL, P.; Přeshádky .....	98

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Rozhovory s Petrem Niklem.....	117
Příloha č. 2 – Brainstorming, před a po .....	119
Příloha č. 3 – Brainstorming – Petr Nikl, před a po .....	120
Příloha č. 4 – Asociace dětí na obrázky (ilustrace) Petra Nikla.....	121
Příloha č. 5 – Odpovědi na úkoly v básni, kreslení slepejšků .....	122
Příloha č. 6 – Závěrečná reflexe od dětí .....	123
Příloha č. 6 – Reflexe od pí učitelky – klíčové kompetence .....	125

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 – Rozhovory s Petrem Niklem

- *Rozhovor z 3. 3. 2009 „Opustit rozum, vzdát se stereotypů“, který uskutečnil Radim Kopáč a je uvedený na webových stránkách nakladatelství Meander. Dostupné z <<http://www.meander.cz/authorswork/petr-nikl-opustit-rozum-vzdat-se-stereotypu> > [6. 3. 2014].*

Umělec zde popisuje svůj vztah k umění Art Brut, kdy říká, že jej v jeho tvorbě fascinuje výchozí bod nula, bez představy jasného cíle, což je projev, který zná z dětství a je mu velmi blízký. *„Jak důležité někdy je opustit rozum, vzdát se naučeného, tzv. mediútěky, texty či kresby pak rostou samy z imaginativní podstaty, ty přesahují i samotného umělce, který pak jen zírá.“* Tento přístup uvádíme záměrně nejen proto, že Petr Nikl svým způsobem myšlení v tvorbě přesně vystihuje to, co odpovídá vývoji dítěte, ale i proto, že v projektu pracujeme s jeho básní, kde přesně tento výrok popisuje.

Dále popisuje jeho vztah k divákovi a proces vzniku díla, říká *„Vždy mě fascinoval vztah diváka do procesu vzniku díla, to v ateliéru nejde“*. K této zkušenosti ho přivedla práce v divadle. Autor si myslí, že interaktivní výstavy jsou jeden ze způsobů, jak by mělo umění fungovat, doslova tuto zkušenost *popisuje „Jako energii, jako zjevení, které nás láká, rozšiřuje náš obzor, i když ji rozum nedokáže pochopit“*.

Jeho tvorba je často charakterizována jako *jedna velká hra*, což není zdaleka tak pravda. V rozhovoru autor tuto charakteristiku vylučuje, když říká *„Nemohl bych tvořit, kdybych neměl traumata a byl šťastný, ani texty pro děti nevznikají ve chvíli štěstí. Hra totiž není pouze hrou, absurdní verše nejsou pouhým nesmyslem. To zásadní – vizi, která je něčím vyprovokována – může člověk vyjevit jak v grotesce, tak v tragických věcech“*.

- *Rozhovor z 5. 4. 2012 „Hravost jako přístup k životu“, rozhovor uskutečnila Mária Uhrinová a je dostupná na webových stránkách nakladatelství Meander. Dostupné z<<http://www.meander.cz/authorswork/petr-nikl-hravost-jako-pristup-k-zivotu>> [6. 3. 2014].*

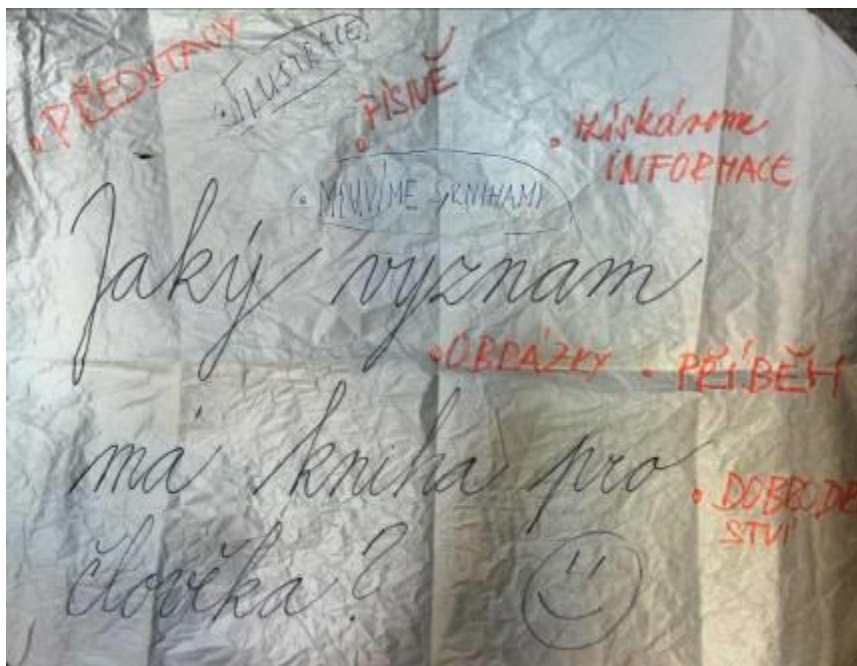
Autor se i v tomto článku vyjadřuje k jeho vztahu mezi ním a hrou a doplňuje, že *„Hra není dětinská a infantilní, ale je to obrozující aktivita, která je daleko zodpovědnější než dospělost, která se nechá vést kalkulem, ale do hry člověk vstupuje z vlastní vůle“*.

V tomto rozhovoru se jej autorka článku ptá na komunikaci v jeho tvorbě, což je pro naši práci významný okamžik. Nikl odpovídá, že *„Kreativní hravost je základ komunikace“*. *„Je pro mne důležité, aby komunikace s divákem probíhala odlehčeně, ale nejde v ní o komiku, i když často působí groteskně, ale spíše o vyvážení patosů. Tedy chci, aby pocity z komunikace byly vážné, ale zároveň směšné“*. Tento výrok, který opravdu vystihuje autorovu tvorbu, je pro nás taktéž významný a to z toho důvodu, že nabourává stereotypy, jež se v ilustraci dětských knih často objevují. Tyto stereotypy nedávají možnost *„objevovat nečekané významy a souvislosti“* protože je nevlastní.

Ano nevlastní je proto, že jsou uzavřené. Jsou to takové obrazy, které považují za samoučelné, takové, které nestojí o žádnou spolupráci s divákem, spíše fungují, s nadsázkou řečeno, jako princip baroka *„zastav se, dívej se a buď ohromen“*. My ale nestojíme o to, aby děti byly ohromené hotovým obrazem, ale aby byly ohromené z toho, co jim obraz nabízí, pokud budou pozornými čtenáři. Na tento fakt také reagujeme v našem projektu.

Poslední významný autorův názor ve vztahu k našim potřebám je autorovo vyjádření k otázce na vztah autora k práci ilustrátora. Nikl na otázku odpovídá těmito slovy *„Ve svých knihách nechci dělat výzdobu, nechci opisovat ilustrací text nebo popisovat textem ilustraci. Snažím se propojovat dva světy, které vedle sebe samostatně fungují. Vzniká zvláštní spojení obraznosti textové s obrazností obrazovou a z toho se odvíjí pro mě zajímavé napětí“*.

## Příloha č. 2 – Brainstorming, před a po

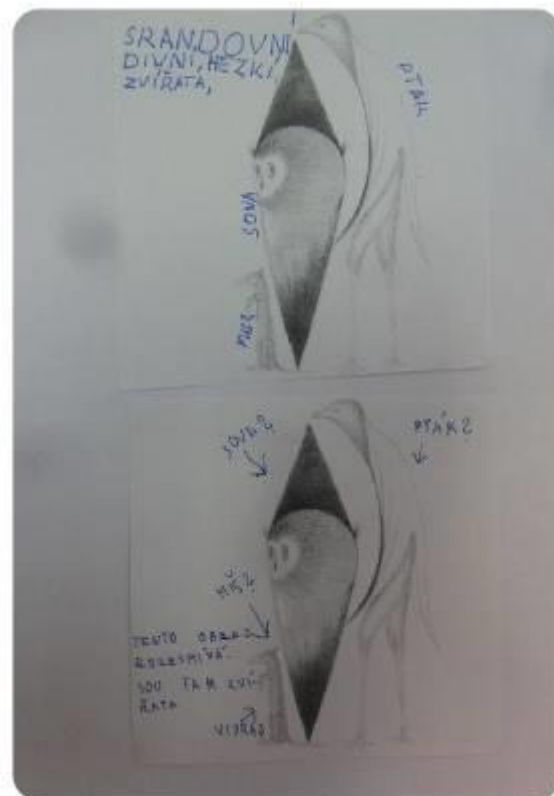
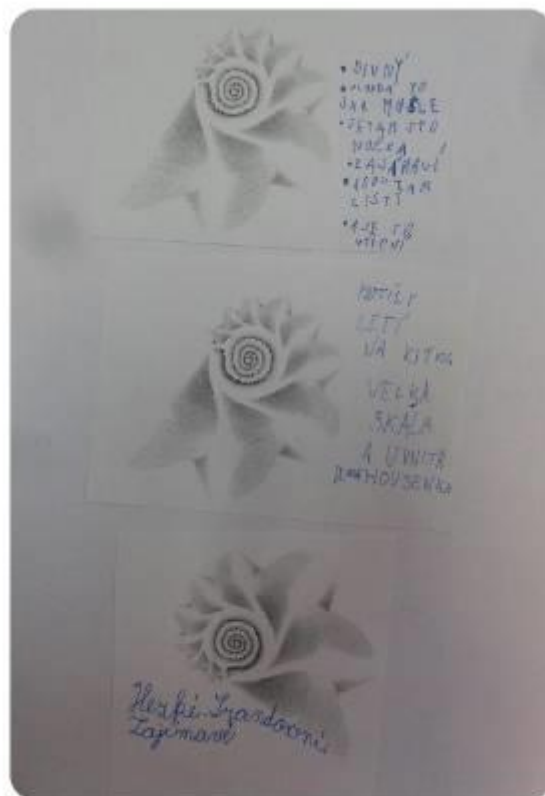
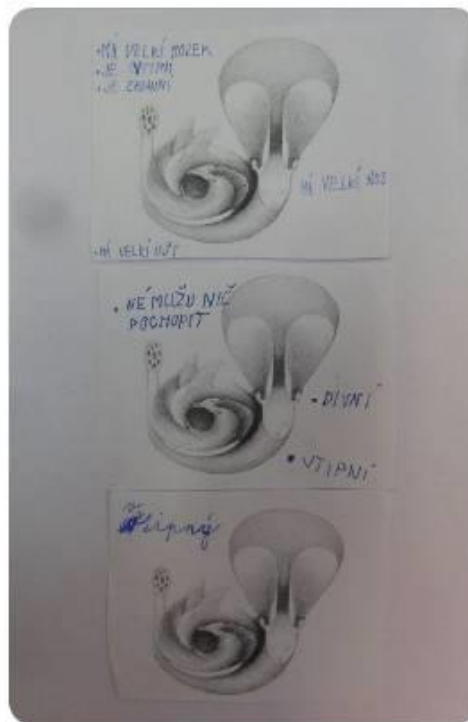


Příloha č. 3 – Brainstorming – Petr Nikl, před a po





Příloha č. 4 – Asociace dětí na obrázky (ilustrace) Petra Nikla



**Příloha č. 5 – Odpovědi na úkoly v básni, kreslení slepejšků**



## Příloha č. 6 – Závěrečná reflexe od dětí

1 2 3

• Mám rád ten pocit, když něco, které jsem v čem to máš? (občas nebo nikdy pomáhá?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Myslíš, že je to lepší s tím, když máš, když máš nějaký projekt?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Na čem jsi to společně dokázal? Zakroužkuj některé: 1 2 3 4 5

• Na čem jsi to docítil? Zakroužkuj některé: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu líbilo jako druhé, co ti bylo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Co se ti na projektu líbilo, nazdílo se ti to jako druhé? Co bys mi doporučil, jak to napravit?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl změnit něco? Pokud ano, napíš v čem. Pokud ne, napiš proč.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1 2 3

• Mám rád ten pocit, když něco, které jsem v čem to máš? (občas nebo nikdy pomáhá?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Myslíš, že je to lepší s tím, když máš, když máš nějaký projekt?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Na čem jsi to společně dokázal? Zakroužkuj některé: 1 2 3 4 5

• Na čem jsi to docítil? Zakroužkuj některé: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu líbilo jako druhé, co ti bylo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Co se ti na projektu líbilo, nazdílo se ti to jako druhé? Co bys mi doporučil, jak to napravit?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl změnit něco? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• 1 2 3

• „Mám rád ten pocit, když nevím, která je lepší“. V čem to může ilustraci nebo knize pomáhat?  
ŽE TO JE BLÁŽNIVÉ.

• Hovoří jsmo o cestě a oči. Jaký cíl, myslíš, že má tento krásný projekt?  
ABY SME SE NĚCO DOZVĚDĚLI.

• Na kolik jsmo ho společně dosáhli? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Na kolik jsi ho dosáhl ty sám? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu zdálo jako dobré, co tě bavilo?  
VEŘENÍM. MĚ KE DAVILU.

• Co se ti na projektu nelíbilo, nezdálo se ti to jako dobré? Co bys měl doporučit, jak to napravit?

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl vnímat knihu jinak? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.  
VAŽIM SI SIŤ VÍČ.

• 1 2 3

• „Mám rád ten pocit, když nevím, která je lepší“. V čem to může ilustraci nebo knize pomáhat?  
V ZÁBRÁNĚ.

• Hovoří jsmo o cestě a oči. Jaký cíl, myslíš, že má tento krásný projekt?  
DOZVĚDĚT SE NĚCÍ O KÁVĚKÁCH.

• Na kolik jsmo ho společně dosáhli? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Na kolik jsi ho dosáhl ty sám? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu zdálo jako dobré, co tě bavilo?  
ROZDĚLIT SE TĚM TO.

• Co se ti na projektu nelíbilo, nezdálo se ti to jako dobré? Co bys měl doporučit, jak to napravit?

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl vnímat knihu jinak? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.  
NE VÍM.

• 1 2 3

• „Mám rád ten pocit, když nevím, která je lepší“. V čem to může ilustraci nebo knize pomáhat?  
 \_\_\_\_\_

• Hovoří jsmo o cestě a oči. Jaký cíl, myslíš, že má tento krásný projekt?  
 \_\_\_\_\_

• Na kolik jsmo ho společně dosáhli? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Na kolik jsi ho dosáhl ty sám? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu zdálo jako dobré, co tě bavilo?  
BAVILA MĚ SPOJENÍM S OSTRUŽINAMI.

• Co se ti na projektu nelíbilo, nezdálo se ti to jako dobré? Co bys měl doporučit, jak to napravit?  
LÍBILA SE MI VÍČINA.

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl vnímat knihu jinak? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.  
JÁ NEVÍM.

• 1 2 3

• „Mám rád ten pocit, když nevím, která je lepší“. V čem to může ilustraci nebo knize pomáhat?  
JAKO ŽIVU KE DOKUMENTÁŘI.

• Hovoří jsmo o cestě a oči. Jaký cíl, myslíš, že má tento krásný projekt?  
 \_\_\_\_\_

• Na kolik jsmo ho společně dosáhli? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Na kolik jsi ho dosáhl ty sám? Zakroužkuj znamku: 1 2 3 4 5

• Co se ti na projektu zdálo jako dobré, co tě bavilo?  
BAVILA MĚ TO ŽE KE MĚ MLUVIL! OBRAZI Z KNÍŽKY JELEN JE JELEN...

• Co se ti na projektu nelíbilo, nezdálo se ti to jako dobré? Co bys měl doporučit, jak to napravit?  
NIC SE MI NELÍBIL.

• Myslíš, že ti tento projekt pomohl vnímat knihu jinak? Pokud ano, napiš v čem. Pokud ne, napiš proč.  
ANOV TOU ŽE KE MĚ PROSTĚ TA... KNIHA MLUVILA.

## Příloha č. 7 – Reflexe od pí učitelky – klíčové kompetence

Hodnocení od třídní učitelky

- Na základě prvních tří měsíců docházky dítěte vyplněných z stanovených klíčových kompetencí, které jsou definovány v Národním vzdělávacím programu. U každé charakteristické úrovně klíčové kompetence vyberte z nabízené škály první přířazení hodnoty 1 je kladná a nejvyšší. Do volné kolonky napište proč a VUI krátce komentář.

1. Kompetence k učení - Žák se aktivně a společně s diskusí přivádí výborně kladně u životních úloh. Žák vyhledává informace a s tímto děje pracuje v určitých činnostech. Kriticky vyhodnotí závěry a přemýšlí o jejich využití v budoucnosti.

1 2 3 4 5 4 *pro učení, klíč si malá díla poskytl*  
*zvládnout, ale není učení, klíč si rozumí, šlo o spolupráci a bylo*  
*by hodnota 1, kvůli tomu, že pracoval s učitelkou*  
 Kompetence k řešení problémů - Žák vyhledává informace vhodné k řešení problému.

1 2 3 4 5 5

3. Kompetence komunikační - Žák má přehledně formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory. Učí se naslouchat názorům druhých lidí a vhodně reagovat. V práci má možnost rozvíjet rozumný a kritický přístup k různým typům textu a i obrazových materiálů a vyhledávat v nich komunikační a informační prostředky.

1 2 3 4 5 5 *uvnitř, klíč si udělal, šlo o*  
*diskuzi a měla jsem čas, na přímý ústní* 5

4. Kompetence sociální a personální - Žák se učí účinně spolupracovat ve skupině, přispívá k diskusi v malé skupině i v rámci celé třídy, snaží se respektovat názory druhých a používat se z nich. Žák se snaží svým chováním vytvářet příjemnou atmosféru.

1 2 3 4 5 5

+ *zvládnout u dítěte nějakou vyhovující*  
*umění a k tomu šlo o klíč, pro klíč*  
*(v úvodu, v úvodu) klíč si rozumí, šlo o spolupráci a bylo*  
*by hodnota 1, kvůli tomu, že pracoval s učitelkou*  
*uvnitř, klíč si udělal, šlo o diskuzi a měla jsem čas, na přímý ústní*  
*uvnitř, klíč si udělal, šlo o diskuzi a měla jsem čas, na přímý ústní*